

dr Teresa Wejner-Jaworska

Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych

Polskie Towarzystwo Dysleksji

Czynniki warunkujące lepsze wyniki w nauce w świetle badań prof. Johna Hattiego

Zadania dla polskiej szkoły, które wynikają z analizy raportu profesora Hattiego i doświadczeń Centrum Edukacji Obywatelskiej (szczególnie w kontekście programu „Ocenianie kształtujące”), to doskonalenie współpracy nauczycieli. Może ono stanowić ścieżkę prowadzącą do rozwoju uczniów, upowszechnienia się profesjonalnej informacji zwrotnej w procesie uczenia (się) oraz przyswajania uczniom umiejętności „pracy we współpracy”.

Jacek Strzemieczny podkreślił: „Mamy przeświadczenie, że to my, nauczyciele, wykonujemy w szkole „największą robotę”. A to przecież uczniowie wykonują (a na pewno powinni wykonywać!) największą i najważniejszą robotę! Stwarzajmy zatem warunki do tego, aby ta robota mogła być przez nich wykonywana!”.

Czynniki wpływające na uczenie się przez uczniów

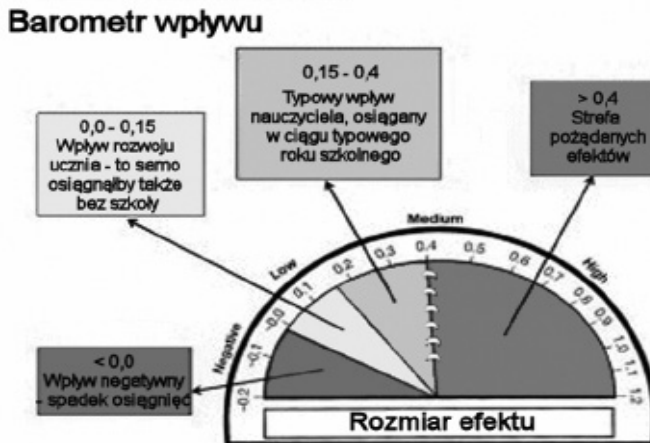
Jaką zatem przyjąć strategię, aby uczniowie przyswajali wiedzę możliwie najefektywniej? Profesor John Hattie z Auckland University wyszedł z założenia, że najlepsze efekty w nauczaniu osiągniemy, gdy spojrzymy na uczenie się oczami uczniów. Prowadzone przezeń badania trwały 15 lat. W tym okresie Hattie dokonał 800 analiz badań edukacyjnych na podstawie 50 tysięcy badań wykonanych na 200 mln uczniów. Celem badań było ustalenie, jakie czynniki mają największy wpływ na polepszenie efektów nauczania. W czasie badań przeprowadzono tysiące rozmów indywidualnych, trwających po 5 minut, czego efektem było wyłonienie czynników wpływających w największym stopniu na wyniki w nauce. Zostały one przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Czynniki wpływające na wyniki w nauce

Czynniki wpływające na wyniki w nauce	Wyniki (barometr wpływu)
Samoocena	1,44
Ocena kształtująca	0,90
Informacja zwrotna (<i>feedback</i>)	0,73
Relacje nauczyciel–uczeń	0,72
Nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów	0,61
Cele będące wyzwaniem	0,56
Wpływ rówieśników	0,53
Zaangażowanie rodziców	0,51
Uczenie się w małych grupach	0,49
Motywacja	0,48

Czynniki wpływające na wyniki w nauce	Wyniki (barometr wpływu)
Zadawanie pytań	0,46
Stawianie wysokich oczekiwań	0,42
Praca domowa	0,29
Indywidualizacja nauczania	0,23
Wielkość klasy	0,21
Szkoły społeczne	0,20
Dodatkowe programy nauczania	0,17
Powtarzanie klasy	0,16
Podział na grupy według zdolności	0,12
Szkolenie nauczycieli	0,11
Wiedza merytoryczna nauczycieli	0,09

Poniżej znajdują się objaśnienia pozwalające zinterpretować wartości liczbowe zawarte w tabeli 1.



Hattie zajął się także kwestią, jak działają interwencje w edukacji i ustalił następujące zależności:

- 0,0-0,15 – niski rozmiar efektu
- 0,15-0,4 – średni rozmiar efektu
- powyżej 1,0 – bardzo duży wzrost

Zaskakujące okazały się niektóre z wyników, np. niski wpływ pracy domowej na rozwój uczniów, nikłe przełożenie merytorycznego przygotowania nauczyciela na efekty osiągane przez uczniów, słabe przełożenie indywidualizacji nauczania na postępy uczniów. Najistotniejsza konkluzja wynikająca z badań Johna Hattiego jest następująca: najważniejszym czynnikiem warunkującym powodzenie w nauce jest **samoocena**, czyli subiektywne spojrzenie na własną osobowość. W psychologii stosuje się wiele terminów-substytutów, które są używane zamiennie na określenie samooceny, a zatem samoocena to inaczej afektywna reakcja człowieka na samego siebie, obraz siebie, schemat „ja” albo poczucie własnej wartości. Samoocena stanowi jedną z form świadomości

samego siebie. Jest określana jako zespół opinii, które odnosimy do własnej osoby (Zaborowski, 1977; Niebrzydowski, 1989) jako system własnych ocen posiadanych przez jednostkę lub jako trwałe system przekonań o własnych możliwościach. Jak wspomniałam, podstawą samooceny jest samowiedza, czyli zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby. Te sądy i opinie dotyczą właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych. Samoocena to najważniejszy wyznacznik osobowości człowieka.

Samoocenę można potraktować jako względnie stabilną postawę wobec samego siebie. Każda postawa składa się z trzech komponentów; w kontekście samooceny mówi się o komponentach:

- poznawczym – przekonania i myśli dotyczące „ja” oraz standardy wartościowania własnej osoby;
- emocjonalnym – wyraża się on w poziomie szacunku i miłości do siebie samego;
- behawioralnym – zachowania wobec siebie, czyli stopień zaspokojenia własnych potrzeb, poziom asertywności w relacjach z innymi, tendencje samorealizacyjne, sposoby autoprezentacji oraz reakcje na niepowodzenia i stres.

Według Nathaniela Brandena (2007) wyróżnia się sześć filarów samooceny: świadomość, niezależność, prawość, celowość, asertywność oraz samoakceptacja. Ten ostatni filar jest szczególnie istotny, ponieważ wiąże się z jedną z postaw związanych z samooceną ogólną. Owe postawy to samoakceptacja i samoodtrącenie.

Samoakceptację określa się jako postawę nacechowaną wiarą, zaufaniem i szacunkiem dla samego siebie. Postawa taka sprawia, że jednostka może w pełni wykorzystywać swoje możliwości, a także potrafi skorygować swoje zachowanie pod wpływem innych. Docenia własne siły, dzięki czemu jest zdolna do wprowadzania zmian, wystarczająco odważna, by to zrobić, i w konsekwencji rozwija się. Osoby, które akceptują siebie, mają również **pozytywne mniemanie** o sobie i dobre samopoczucie.

Przez samoodtrącenie rozumie się natomiast postawę wobec siebie łączącą się z przeżywaniem poczucia krzywdy, winy, poczucia niższości albo innych doznań związanych z pretensją i żalem do siebie. Osoba, u której przeważa postawa samoodtrącenia, nie docenia własnych sukcesów, a przecenia porażki, dąży do poniżenia siebie, czasem wręcz siebie nienawidzi. Często czuje się bezradna i ma przekonanie, że schemat z wczoraj należy powtórzyć jutro, dlatego trudniej jej dokonywać istotnych zmian i brać odpowiedzialność za własne życie.

Samoocenę można mierzyć w dwóch wymiarach – wysokości i pewności. W tym sensie samoocena może być:

- zawyżona i pewna,
- zawyżona i niepewna,
- zaniżona i pewna,
- zaniżona i niepewna.

Pewność samooceny ma większe znaczenie dla regulacji zachowania niż sama jej wysokość, natomiast jakość dokonywanej samooceny zależy często od wychowania.

Zaburzenie poczucia własnej wartości powstaje zazwyczaj pod wpływem komunikatów podważających wartość dziecka, jakie dostaje ono od osób znaczących (np. rodziców, opiekunów). Przykładowo, dziecko początkowo było uważane za cenne samo w sobie dlatego, że jest i otrzymywało od otoczenia komunikaty stosowne do takiego sposobu jego postrzegania. Z czasem jednak na skutek rozmaitych oczekiwań otoczenia czy sposobów wychowywania zaczęło dostawać komunikaty, które przekonały je albo pozwoliły mu podejrzewać, że jego wartość jako człowieka warunkowana jest przez rozmaite czynniki zewnętrzne, podejmowanie konkretnych działań czy posiadanie określonych umiejętności. Tak wychowywane dziecko zaczyna się starać sprostać stawianym mu wymaganiom i zasłużyć ponownie na to, by móc się poczuć wartościowym i kochanym przez rodziców. W konsekwencji jako dorosły stanie się z dużym prawdopodobieństwem osobą zależną od otoczenia, łatwo ulegającą wpływom i niepewną siebie, to znaczy własnej elementarnej wartości jako człowieka, i będzie szukało jej potwierdzenia w oczach innych ludzi.

Poczucie własnej wartości determinuje to, które spośród właściwych nam zachowań wybierzemy jako najbardziej w naszym odczuciu adekwatne do określonej sytuacji. Owa zależność ma szczególnie znamienity charakter w okresie, w którym kształtuje postawę dziecka rozpoczynającego naukę w szkole. Stoi ono przed koniecznością pełnienia dwóch ważnych ról społecznych: roli ucznia i roli kolegi w zespole klasowym. Pierwsza z nich jest związana z przepisami regulującymi życie szkoły i wymaga od ucznia pozytywnych wyników w nauce, poprawnego zachowania, stosowania się do regulaminu szkolnego. Druga dotyczy szeroko rozumianej popularności w zespole klasowym. Umiejętne pełnienie obydwu tych ról jest warunkiem dobrego przystosowania się dziecka do szkoły.

Szkoła, zdaniem S. Gerstmann (1982), tylko wówczas staje się właściwym środowiskiem wychowawczym, gdy wytwarzają się na jej terenie wzajemne więzi pomiędzy uczniami oraz nauczycielami i uczniami. Podstawowym warunkiem skuteczności oddziaływań wychowawczych w szkole jest więc przynależność dziecka do wychowującego środowiska i przynależność środowiska do dziecka. Jest to więź **równoważna i dwustronna. Powinna zapewniać dziecku poczucie bezpieczeństwa, uczyć zaufania do ludzi i wiary w ich życzliwość. Inni ludzie mają dla dziecka stanowić wartość. Równie ważne jest jednak to, aby dziecko było przekonane, że ono samo stanowi wartość w oczach innych i miało w tym względzie całkowitą pewność** (Gerstmann, 1982, s. 37).

Przyjrzyjmy się tej sytuacji z perspektywy nauczyciela. Pomiedzy uczniami zarysowuje się określony układ stosunków społecznych już w pierwszych dniach ich nauki w klasie pierwszej. Z punktu widzenia nauczyciela sytuacja ta implikuje konieczność świadomego i zorganizowanego oddziaływania wychowawczego, żeby kształtować **właściwą atmosferę, korzystną do rozwoju społecznego oraz rozwoju osobowości wychowanków. Zaniżona samoocena uczniów wywiera niekorzystny wpływ na ich kontakty społeczne. Doświadczają oni niepowodzeń w nauce i równocześnie uświadamiają sobie, że odbiegają od poziomu swoich rówieśników. W konsekwencji unikają zadań, które przerażają ich możliwością, i tracą motywację do nauki. Zbyt niska samoocena jest przyczyną myślenia o sobie, że jest się kimś gorszym niż w rzeczywistości.**

Uczniowie z niską samooceną uważają, że zasługują na niskie oceny, i nabierają przekonania, że nie osiągną wyższych nawet wtedy, gdy będą wkładali wiele wysiłku w naukę. Taka sytuacja demotywuje.

Z kolei zbyt wysoka samoocena rodzi poczucie wyższości i arogancję, bo stanowi ona w istocie tylko pozorną pewność siebie. Osoby o zawyżonej samoocenie wciąż poruszają się według schematu lepszy-gorszy, przy czym umiejscawiają się zawsze w którymś z ekstremów. Mają silne przekonanie, że są lepsi od innych. Przypisują sobie cechy, których faktycznie nie posiadają, lub myślą, że są w stanie zrobić rzeczy, których w rzeczywistości zrobić nie mogą. Mając zbyt wysokie mniemanie o sobie, czują się pewniej, niż gdyby to mniemanie było zaniżone, ale wciąż odczuwają lęk, że pojawi się ktoś lepszy. W sytuacjach, gdy faktycznie takie „zagrożenie” występuje, u osób o zbyt wysokiej samoocenie aktywnie się uruchamia mechanizm obronny w formie arogancji, a czasami nawet agresji.

Zdrowa samoocena to stan, w którym znamy siebie dobrze i czujemy się świetnie we własnej skórze, akceptując zarówno swoje zalety, jak i wady. W relacjach z innymi ludźmi porzucamy schemat lepszy-gorszy i wreszcie jesteśmy świadomi tego, że każdy z nas jest różny, ale w tej różnorodności wszyscy jesteśmy równi. Nie ma ludzi lepszych lub gorszych, nawet jeśli jedni rozwinęli bardziej pewne umiejętności czy cechy charakteru niż inni. Rozwijanie samooceny polega na poznawaniu własnych słabych stron, akceptowaniu ich oraz pracy nad udoskonaleniem owych cech, a także na poznawaniu swoich silnych stron i autentycznym ich docenianiu.

Przyjrzyjmy się, jak owe procesy kształtują się w początkowym okresie socjalizacji dziecka w szkole. W klasie szkolnej pojawienie się samooceny jest poprzedzone obserwacją i ocenianiem innych uczniów. Na tej podstawie uczeń odróżnia swoje „ja” od „nie ja”. Dostrzega swoje zewnętrzne i wewnętrzne cechy, dostarczając sobie danych do krytycznej oceny samego siebie. Ten rodzaj samooceny jest charakterystyczny dla dzieci w wieku 11-13 lat i odnosi się raczej do cech zewnętrznych niż intelektualnych. W wieku 13-15 lat samoocena umożliwia pełniejsze zrozumienie i ocenę samego siebie. Dzieje się tak na skutek rozwoju myślenia pojęciowego i wykształcenia się umiejętności analizowania własnych dodatnich oraz ujemnych komponentów osobowości, a także dzięki nagromadzeniu się doświadczeń na polu interakcji społecznych. Od 15. roku życia, w miarę uświadamiania sobie przez młodego człowieka własnej odrębności i uniezależniania sądów na swój temat od opinii dorosłych, samoocena nabiera cech dojrzałej oceny. Proces kształtowania się samooceny trwa całe życie (Kulas, 1986; Niebrzydowski, 1976), gdyż posiadany poziom samooceny nie jest czymś stałym i może ulegać zmianom na skutek własnych doświadczeń jednostki oraz odnoszonych sukcesów lub niepowodzeń (Niebrzydowski, 1989).

Drugim na liście czynników warunkujących powodzenie w nauce jest **ocenia-
nie kształtujące** polegające na częstym, interaktywnym ocenianiu postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału, tak by móc określić, jak uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go nauczać (raport Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD). Warto zaznaczyć, że ocenianie kształtujące jest zgodne z założeniami rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego.

Ocenianie kształtujące to także strategia stosowana przez nauczyciela podczas nauczania. Podstawowym jego celem jest stworzenie w klasie szkolnej atmosfery sprzyjającej uczeniu się i przeformułowaniu relacji pomiędzy uczniem a nauczycielem. Uczniowie poznają stawiane przed nimi cele uczenia się i są formułowane oczekiwania, jakim mają sprostać. Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają mu planować swój indywidualny rozwój.

Ocenianie kształtujące jest realizowane w Szkole Podstawowej nr 35 w Łodzi. Godne uwagi, że w placówce tej dba się o to, aby dialog z uczniami prowadzony był ich własnym językiem. Jest to istotne, ponieważ ocenianie kształtujące poprawia jakość uczenia się uczniów w głównej mierze dzięki wykorzystaniu narzędzia, którym jest informacja zwrotna, jaką uczniowi daje nauczyciel. Trafna i skuteczna pozwala uczniowi zorientować się, na jakim etapie nauki jest obecnie, na jakim powinien być i w jaki sposób może pokonać lukę między stanem obecnym a pożądanym. Prawidłowo sformułowana informacja zwrotna, aby pomóc uczniowi się doskonalić, powinna zawierać cztery elementy:

- wskazywać dobre elementy w pracy ucznia;
- pokazać to, co wymaga poprawy, nad czym uczeń musi jeszcze popracować;
- dawać wskazówki, jak należy to poprawić;
- dać wskazówki, które ukierunkują dalszą pracę ucznia.

Udzielanie czteroelementowej informacji zwrotnej wiąże się zawsze ze zmianami w warsztacie pracy nauczyciela. Wcześniej najczęściej formułowaliśmy dla dziecka komentarz, który zawierał niektóre elementy informacji zwrotnej. Zbudowanie zaś pełnej informacji zwrotnej wiąże się z koniecznością odnalezienia w każdej z prac zarówno stron słabych, wymagających poprawy, jak i dobrych.

Informacja zwrotna jest dla oceniania kształtującego kluczowa, ponieważ młody człowiek lepiej się uczy, gdy wie, w jakim celu się uczy. Świadomość celów owocuje u uczniów świadomością uczenia się, przekonuje ich o sensie uczestniczenia w lekcji. Dlatego bardzo ważne jest, aby nauczyciel pod koniec lekcji sprawdził wraz z uczniami, czy cele zostały osiągnięte. Aby uczeń miał poczucie, że sensownie spędził czas w szkole, prosi się go o dokończenie zdania podsumowującego: *Dzisiaj na lekcji dowiedziałem się, że...*

W ocenianiu kształtującym istotne jest precyzyjne ustalenie, na co będzie zwracał uwagę nauczyciel, oceniając pracę ucznia. Podanie takich kryteriów wydaje się jednym z najłatwiejszych elementów oceniania kształtującego. Być może wynika to z utrwalonego wśród nauczycieli nawyku opierania oceny na wymaganiach programowych, a także z tego, że często przekazuje się uczniom te wymagania.

Ocenianie kształtujące opiera się również na współpracy pomiędzy nauczycielem, uczniem i jego rodzicami bądź opiekunami. Podstawą współpracy są dwa elementy oceniania kształtującego: (1) na co należy zwracać uwagę, czyli kryteria sukcesu, które wyraźnie określają, co uczeń powinien umieć, oraz (2) informacja zwrotna. Dzięki ustalonym jasno kryteriom sukcesu rodzic wie, jakie umiejętności i wiedzę powinno przyswoić jego dziecko. Dlatego zarówno uczniowie, jak i rodzice muszą być świadomymi uczestnikami procesu oceniania kształtującego. Tym samym uczeń powinien wiedzieć, że ocena kształtująca

pomoże mu się uczyć, zaś rodzic uświadomić sobie, że dzięki ocenianiu kształtującemu pomoże swojemu dziecku w zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu możliwości intelektualnych. Czteroelementowa informacja zwrotna pozwala rodzicowi zorientować się, w jakim stopniu jego dziecko opanowało umiejętności i wiedzę potrzebne mu przed końcowym zaliczeniem partii materiału. Informacja zwrotna daje także wskazówki, jak dziecko może uzupełnić braki.

Nauczyciel stosujący ocenianie kształtujące stosuje również ocenę sumującą, nie rezygnuje ze stopni. Rodzice nie pytają jednak swoich dzieci po ich powrocie ze szkoły, jaką dzisiaj otrzymały ocenę, ale czego się nauczyły.

W procesie nauczania wykorzystuje się także pytania kluczowe, innymi słowy, pytania ukazujące uczniom szerszy kontekst przyswajanej wiedzy czy omawianego zagadnienia, zachęcające do poszukiwania odpowiedzi i angażujące w naukę. Pytania kluczowe, często odwołujące się do praktycznych powiązań szkolnej wiedzy z życiem, budzą zainteresowanie omawianą tematyką. Techniki zadawania pytań są różnorodne, ale można zwrócić uwagę na określone okoliczności. Ważny jest na przykład czas oczekiwania na odpowiedź ucznia. Dzieci mogą przed udzieleniem odpowiedzi ustalić ją w parach. Zapamiętanie poszczególnych informacji ułatwia uczenie się na błędach.

Także gdy mowa o udzielaniu informacji zwrotnej należy pamiętać o kilku ważnych wytycznych. Warto, aby nauczyciel wyszczególnił i docenił dobre elementy pracy ucznia, lepiej bowiem za nie pochwalić i udzielić wskazówek, jak poprawić błędy, niż wylizywać uchybienia w poprawności rozumowania dziecka. Oczywiście nie pomijamy wskazówek, w jaki sposób uczeń powinien poprawić pracę, jednak mają one ukazać dziecku kierunek, w jakim powinno dalej pracować, unikać należy natomiast niekonstruktywnej krytyki lub wylizywania niedociągnięć. Okazuje się, że informacja zwrotna najbardziej cieszy słabszych uczniów oraz ich rodziców, jak powiedziało jedno z dzieci: *Bo pani znalazła coś pozytywnego w mojej pracy i dała wskazówki do jej poprawy, dawniej pewnie dostalbyśmy jedynek.*

Na podstawie ustalonych wcześniej kryteriów oceniania uczniowie również wzajemnie recenzują swoje prace – proces ten nazywamy oceną koleżeńską. W tym celu nauczyciel powinien uprzednio ustalić z uczniami kryteria oceniania oraz zasady formułowania informacji zwrotnej. Lekcje z oceną koleżeńską przekonują uczniów, jak wiele trzeba włożyć wysiłku, aby zyskać dobrą ocenę. Uczą kultury bycia, taktu, hamowania negatywnych emocji wobec uczniów mniej zdolnych i nieśmiałych. Jeśli uczeń potrafi ocenić, ile się nauczył i ile musi się jeszcze uczyć, aby osiągnąć wyznaczony cel, uczy się łatwiej i ma większe poczucie sprawczości w toku procesu.

Problemy, jakie zostały sformułowane w trakcie dyskusji na temat roli rodziców w ocenianiu kształtującym dotyczyły jasnego określenia zasad współpracy, aby rodzice chcieli w niej uczestniczyć i widzieli sens takiego działania. Ważne, aby w ocenianiu kształtującym rodzice angażowali się w sposób autentyczny, dotyczy to także opiekunów młodzieży licealnej. Istotne okazało się także, aby właściwie zachęcić dziecko do pracy, zwłaszcza nad poprawą elementów wyszczególnionych w informacji zwrotnej.

Zaproszenie rodziców do współpracy powinno mieć formę adekwatną do specyfiki grona rodzicielskiego w konkretnej szkole. Na początku roku szkolnego klas pierwszych organizujemy indywidualne spotkania wychowawcy z rodzicami i uczniem i wówczas w przyjaznej i bezpośredniej atmosferze rozmawiamy o oczekiwaniach ucznia i rodziców oraz przedstawiamy ofertę i możliwości szkoły.

Rodzice nie muszą reagować entuzjastycznie na ideę oceniania kształtującego i powoływanie się na sukcesy tej metody w innych szkołach, nie dla wszystkich stanowi to wystarczający argument. Rodzice są najmniej przygotowani do pracy z wykorzystaniem informacji zwrotnej, dlatego powinniśmy położyć nacisk na staranne i przejrzyste wprowadzenie ich w zasady współpracy. Również rodzice dzieci w wieku licealnym powinni dowiedzieć się, jak mogą pomóc swojemu dziecku. To ważne zwłaszcza w przypadku młodzieży obciążonej dysfunkcjami, bowiem nawet na etapie liceum rodzice mogą nas wspierać w pracy z uczniem.

Podsumowanie

Wprowadzanie oceniania kształtującego wiąże się przede wszystkim ze zmianą w podejściu do oceniania. Najpowszechniej stosowanym w szkole rodzajem oceny jest ocena sumująca, czyli wyrażona stopniem; podobną funkcję pełnią punkty, procenty czy różnego rodzaju symbole w kształceniu zintegrowanym, które uczeń może przekładać na stopnie. Dzięki ocenie sumującej możliwe jest porównywanie osiągnięć uczniów.

W ocenianiu kształtującym istotny jest natomiast proces uczenia się i wspomaganie ucznia w tym procesie. Wynika to z podstawowego założenia – uczeń powinien zrozumieć, że istotą nauki w szkole jest zdobywanie wiedzy, nie zaś stopni. Jeśli zatem zaproponujemy uczniowi inną filozofię uczenia się, zwróćmy uwagę na sposób oceniania jego pracy. Jeżeli ten ostatni będzie dobrze pomyślany, pozwoli zmotywować młodzież do solidnej nauki. Uczniowie będą nie tylko rozwijać się intelektualnie, ale również ugruntowywać w sobie poczucie sprawczości, ponieważ dostrzegą, że mają wpływ na efektywność, z jaką przyswajają wiedzę. Niezależnie, jakie ocenianie stosujemy w naszej pracy, pozostaje sprawą bezsporną, że należy poszukiwać metod wzmacniających efektywność systemu oceniania.

Bibliografia

1. *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, pod red. Kwiecińskiego Z., IBE 2000.
2. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, 2006.
3. Branden N., *Jak dobrze być sobą? O poczuciu własnej wartości*, Gdańsk 2007.
4. Czetwertyńska G., *Ocenianie kształtujące - ocenianie sumujące. Ocenianie dla uczenia się - ocenianie uczenia się*.
5. Gerstmann S., *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1982.

6. Niebrzydowski L., *Psychologia wychowawcza, samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*, Warszawa 1989.
7. Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, 2006.
8. www.ceo.org.pl („Ocenianie kształtujące” w programie Szkoła z Klasą, CEO i Gazeta Wyborcza)
9. www.szkolazklasa.pl, *Szkoła z klasą jako strategia zmiany polskiej szkoły*, IBI 2009.
10. Zaborowski Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.