

**Sandra Walecka**

Szkoła Podstawowa nr 62 w Bydgoszczy

## **Od diagnozy do sukcesu – ocenianie kształtujące w praktyce szkolnej**

Celem niniejszego tekstu jest zaprezentowanie efektów wdrożenia oceniania kształtującego w Szkole Podstawowej nr 62 w Bydgoszczy. Działanie to zostało podjęte w **związku z potrzebami nauczycieli, uczniów i ich rodziców, po przedstawieniu wniosków z ewaluacji wewnątrzszkolnej.**

Diagnostyka edukacyjna to termin, który pojawia się w wielu obszarach rzeczywistości oświatowej. W szkołach podstawowych występuje na różnych etapach: począwszy od klasy pierwszej, a skończywszy na klasie szóstej. Nauczyciele otrzymują kwestionariusze badań, wzbogacone o opis sposobu ich wykorzystania. Często posługują się nimi, starając się interpretować uzyskane wyniki w taki sposób, aby okazały się one pomocne w dalszej pracy z uczniem. Niestety, diagnozując, niejednokrotnie zapomina się, że otrzymane wyniki powinny być krokiem ku zmianom. Zdarza się, że powtarzane błędy uniemożliwiają niektórym pedagogom osiągnięcie sukcesu. Po co więc przeprowadzać kolejne badania, skrzętnie notować wyniki i poświęcać na to czas? Diagnozowanie powinno stanowić krok do edukacyjnego zwycięstwa. Aby tak się stało, należy stworzyć na jego podstawie konkretny plan działań.

Europejskie Badania Kompetencji Językowych ESLC<sup>1</sup> pokazują, że znaczna część uczniów, mimo wielu godzin spędzonych w szkole, osiąga zbyt słabe efekty. Wnioski te powinny skłonić niektórych nauczycieli do odejścia od tak zwanego „nauczania pod testy”, które niestety ma miejsce, i wdrożenia metod pozwalających uczniom dogłębnie zrozumieć omawiane zagadnienia. Jedną z dróg prowadzących ku takim zmianom – otwarciu na dyskusje, myślenie, fascynację, autonomię i kreatywność – jest ocenianie pomagające się uczyć.

Ocenianie kształtujące, nazywane także ocenianiem formatywnym i ocenianiem konstruktywnym, pojawiło się w 1967 roku w pracach nad programami kształcenia w Stanach Zjednoczonych. Jak zauważa Bolesław Niemierko, stosunkowo szybko ustąpiło ono miejsca myśleniu szkolno-systemowemu<sup>2</sup>. Aktualnie można zaobserwować jednak jego renesans, co odzwierciedlają nie tylko odpowiednie zapisy w podstawach programowych, lecz także oferty kształcenia skierowane do szkół i nauczycieli.

---

<sup>1</sup> *Europejskie Badania Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

<sup>2</sup> B. Niemierko, *Wprowadzenie* [w:] M. Choroszczyńska, K. Stróżyński (red.), *Ocenianie kształtujące po polsku*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 7.

Propagowaniem oceniania kształtującego w Polsce zajmuje się, między innymi, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej. Jej celem jest opracowanie spójnej teorii oceniania kształtującego, która dotychczas była tworzona w sposób intuicyjny<sup>3</sup>.

Zainteresowanie upowszechnianiem oceniania kształtującego w Polsce rozpoczęło się w tym przypadku od współpracy Danuty Sterny, Jacka Strzemiecznego, Jana Potworowskiego i Toniego Winga w 2002 roku. Rok później w Borkowie została zorganizowana letnia szkoła programu „Szkoła ucząca się”, prowadzonego przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej i Polsko-Amerykańską Fundację Wolności. Sześćdziesięciu polskich nauczycieli i dyrektorów miało okazję wziąć udział w warsztatach poświęconych ocenianiu kształtującemu<sup>4</sup>.

Zainteresowanie Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej tematem oceniania kształtującego zwiększyło się np. po udziale w konferencji Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju w Paryżu: *Improving learning through formative assessment*. Zaprezentowany tam raport *Formative assessment; improving learning in secondary classrooms* pokazał, jak wielki zasięg ma taka forma nauczania. W związku z omówionymi danymi do Polski zaproszono Janet Looney (główną autorkę raportu) oraz rozpoczęto pilotaż oceniania kształtującego w dwóch szkołach: w Gimnazjum w Drażnej i w Zespole Szkół nr 1 w Kościanie<sup>5</sup>.

Dostrzegając zainteresowanie nauczycieli tematyką oceniania kształtującego, Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej postanowiła stworzyć kursy online (pierwszy w 2004 roku). Kolejne aktywności związane były z wdrażaniem programów pilotażowych oceniania kształtującego w innych polskich szkołach. Aktualnie w Nauczycielskiej Akademii Internetowej można spotkać wielu pasjonatów, którzy dzielą się dobrymi praktykami na forach kursów<sup>6</sup>.

Sukcesem programów wdrażanych przez Fundację Centrum Edukacji Obywatelskiej było zainteresowanie tym zagadnieniem Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu. W kwietniu 2005 roku zorganizowano konferencję „Ocena kształtująca i jej rola w poprawie skuteczności nauczania”, podczas której gościem honorowym była Janet Looney. W trakcie tego spotkania Minister Mirosław Sawicki zapowiedział polski program pilotażowy oceniania kształtującego. Pozyskanie przychylnej opinii Zbigniewa Marciniaka umożliwiło ujęcie w przedmowie do podstawy programowej konieczność oceniania bieżącego – podawania uczniom informacji zwrotnej<sup>7</sup>.

Aktualnie ocenianie kształtujące jest coraz częściej ujmowane jako działanie wykorzystywane w celu uczenia się ucznia. Czyni to je integralną częścią procesu kształcenia. W związku z tym podkreśla się potrzebę wytworzenia kultury

<sup>3</sup> G. Szyling, *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, GRUPA TOMAMI, Kraków 2010, s. 118.

<sup>4</sup> Oficjalna strona internetowa Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej: <http://www.ceo.org.pl/pl/ok> (dostęp: 20.05.2015).

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

pracy w klasie. Składają się na nią: ustalanie celów uczenia się, śledzenie ich realizacji, dostosowanie do indywidualnych potrzeb ucznia (w tym stylu uczenia się), udzielanie informacji zwrotnej oraz stymulowanie aktywności uczniów w procesie uczenia się<sup>8</sup>.

Szkoła Podstawowa nr 62 w Bydgoszczy, w której jestem nauczycielem, od dwóch lat wdraża ocenianie kształtujące w ramach programu „Szkoła ucząca się”. Powodem podjęcia decyzji o udziale w tym programie było, między innymi, poznanie badań z zakresu neurodydaktyki. Pokazują one, że stosowany w Polsce model edukacyjny nie umożliwia optymalnego wykorzystania indywidualnego potencjału, z jakim dziecko przychodzi do szkoły<sup>9</sup>.

W czasie realizacji programu systematycznie badano jego efekty. Informacje uzyskiwano poprzez:

- badanie uczniów przy pomocy kwestionariusza (90 osób),
- obserwacje uczestniczące,
- organizowanie zebrań nauczycieli uczestniczących w programie,
- organizowanie spotkań nauczycieli z rodzicami uczniów uczestniczących w programie.

Początkowym zadaniem nauczycieli uczestniczących w przedsięwzięciu „Szkoła ucząca się” było systematyczne przekazywanie uczniom celu lekcji w języku dla nich zrozumiałym. Mimo świadomości związanej z koniecznością takich działań po rozmowie z uczniami klas IV i V (75 osób) okazało się, że nikt tego do tej pory nie robił. Nauczyciele formułowali i realizowali cele dydaktyczne (na potrzeby własnej pracy), jednak często zapominali o tym, że nie są one tożsame z celami uczenia się.

Pierwsze efekty związane ze skutecznością wprowadzania wspomnianych zmian można było zaobserwować już po kilku tygodniach pracy. Systematyczne podawanie celów uczenia się zaczęło wzmacniać inne działania podejmowane przez nauczycieli. Uczniowie, wiedząc, w jakim kierunku zmierzają, zaczęli się na nim skupiać. Większość nauczycieli zaobserwowała wzrastającą wytrwałość, wkładanie większego wysiłku, częstsze zadawanie skutecznych pytań oraz podejmowanie świadomych decyzji. W związku z tymi obserwacjami niektórzy pracownicy zrezygnowali z zapisywania tematów w zeszytach – zamiast niego uczniowie notują cel lekcji, który według nich (co pokazały wyniki ankiet) jest ważniejszy od tematu.

Wiedząc o tym, że ludzie mają naturalną potrzebę autonomicznego działania<sup>10</sup>, zaczęto pozwalać uczniom na tworzenie swoich celów lekcji. W ten sposób dzieci kreowały kolejne wyzwania, które dzięki pracy w szkole chciały osiągnąć. Ubierały je w interesujące dla siebie treści, sprawiając, że uczenie i nauczanie zamieniało się z przykrego niekiedy obowiązku w zabawę i twórczą pracę.

<sup>8</sup> G. Szyling, dz. cyt., s. 121.

<sup>9</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

<sup>10</sup> Tamże, s. 240.

Co więcej, propozycje uczniów nie odchodziły od założeń podstawy programowej – ich pomysły były zbieżne z celami nauczyciela. Różnice zazwyczaj dotyczyły wyboru materiału służącego do osiągnięcia celu. Uczniowie niechętnie odnosili się do tekstów podręcznikowych, starając się poruszać zagadnienia znane im z życia codziennego. Kierując się tymi wskazówkami, podręczniki wykorzystywali tylko wtedy, gdy zaistniała taka potrzeba. Zamiast kolejnego fragmentu tekstu znajdującego się w książce do nauczania języka polskiego uczniowie mogli przynieść tekst piosenki, napisany przez siebie wiersz lub fragment interesującego wywiadu. W ten sposób wzmacniano naturalną ciekawość poznawczą dzieci.

Kolejną strategią, która – jak pokazały wyniki ankiety – cieszy się uznaniem wśród uczniów i nauczycieli, stało się podawanie kryteriów sukcesu. Są to wskazówki (najczęściej zredagowane w formie punktów), które jasno i prosto pokazują uczniowi, co należy zrobić, aby osiągnąć dany cel. Dzięki konkretnym i sprawdzalnym punktom, uczeń może samodzielnie ocenić, czy osiągnął tak zwany sukces<sup>11</sup>. Takie działanie wdraża do samokontroli oraz czyni proces nauczania bardziej skutecznym.

Kryteria sukcesu zaczęły być podawane przez nauczycieli biorących udział w programie na każdych zajęciach – po wyjaśnieniu celu lekcji. Stanowiły drogę do celu, pozwalając dzieciom dostosować pracę do swojego tempa. Dzięki temu łatwiejsza stała się indywidualizacja pracy oraz wsparcie uczniów zdolnych, którzy otrzymywali dodatkowe zadania do wykonania. Metoda ta umożliwia dziecku osiągnięcie sukcesu, ponieważ pokazuje, czego uczeń nauczył się na danych zajęciach. Odchodzi się tym samym od wszechobecnej rywalizacji i piętnowania uczniów słabszych. Okazuje się, że każdy może pokonać jakąś trudność, a to już pokazuje, że zbliżył się do osiągnięcia sukcesu.

W związku z dużym zainteresowaniem wśród uczniów i ich rodziców kryteriami sukcesu zaczęto je podawać także do prac domowych i sprawdzianów. Przykładem tego mogą być wyznaczniki do zredagowania listu do koleżanki lub kolegi. Uczniowie otrzymują je na kartce, którą wklejają do zeszytu:

- Pamiętam o umieszczeniu wszystkich elementów listu we właściwych miejscach (miejscowość, data, zwrot grzecznościowy, treść listu, formuła kończąca list, podpis).
- W treści listu wyróżniam wstęp, rozwinięcie i zakończenie.
- List zapisuję poprawnie pod względem ortograficznym, interpunkcyjnym i językowym.

Ewaluacja wewnątrzszkolna pokazała, że uczniowie zwracają uwagę na przygotowane przez nauczycieli kryteria sukcesu. W przypadku ich braku sami upominają się o to, aby je otrzymać. Przeprowadzone badania pokazały, że dzieci chętnie z nich korzystają podczas nauki w domu. Na pytanie: „Co pomaga przygotować Ci się do sprawdzianu?” 100% dzieci odpowiedziało, że są to kryteria sukcesu. Jak zauważył jeden uczeń: „Dzięki kryteriom nie muszę uczyć się całego podręcznika. Wiem, na co zwrócić uwagę i mogę osiągnąć sukces”. Efektem takich działań jest większa aktywność podczas zajęć oraz lepsze oceny sumujące (na przykładzie wspomnianego wcześniej listu: 10 ocen bardzo dobrych, 7 – dobrych, 5 – dostatecznych).

<sup>11</sup> D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, s. 32.

Działania te zostały wzbogacone o sposoby sprawdzania realizacji celu i kryteriów sukcesu. Umożliwia to nauczycielom ocenę sytuacji oraz podjęcie decyzji związanej z tym, czy należy realizować dalszą część materiału. Wśród form wskazanych w badaniach,  $\frac{3}{4}$  uczniów wskazywało jako ulubione: metodę świateł, krzyżówkę, zadanie podsumowujące. Warto zaznaczyć, że uczniowie samodzielnie tworzą sposoby sprawdzania realizacji lekcji. Wykazują się przy tym kreatywnością, wspierając zarazem proces nauczania odbywający się w klasie.

W ramach programu nauczycielom zaproponowano również wdrożenie informacji zwrotnej, umożliwiającej uczniom uczenie się. Zmiana ta wiązała się z licznymi wątpliwościami, dotyczącymi motywacji uczniów, czasu pracy i mniejszej liczby ocen w dzienniku. Wdrażano ją więc stopniowo, pokazując, że niemożliwe jest osiągnięcie sukcesu podczas nadużywania oceny sumującej. Takowa ma wartość zazwyczaj wtedy, gdy możemy porównać ją z innymi wynikami. Na przykład, warto przeanalizować znaczenie oceny dostatecznej. Wniosek będzie inny, jeśli jedna osoba otrzyma ocenę dostateczną, a dziesięć – dobrą, inny zaś, gdy w klasie nikt nie otrzyma oceny dobrej, a wspomniane dziesięć osób napisze klasówkę na ocenę niedostateczną.

Inaczej sytuacja wygląda w przypadku informacji zwrotnej. Forma wyczerpującego komentarza zaspokaja ciekawość uczącego się, który potrzebuje informacji o swoich osiągnięciach i ocenie swojej pracy. Danuta Sterna wskazuje cztery pytania, na które powinna dawać odpowiedź informacja zwrotna: Co uczeń zrobił dobrze? Co należy poprawić? Jak należy poprawić? Jak uczeń ma się dalej rozwijać?<sup>12</sup>. Elementy te odnoszą się do modelu stworzonego przez P. Blacka i D. Wiliama (2006)<sup>13</sup>.

Ważnym aspektem oceniania kształtującego jest odróżnianie oceny kształtującej od sumującej. Choć te dwa rodzaje oceniania są powszechnie wyróżniane w literaturze pedagogicznej (wraz ze wskazaniem ich odmiennych funkcji), analiza prac uczniów i rozmowy z nauczycielami pokazują, że te sposoby nadal są z sobą łączone. Przyznając rację Grażynie Szyling, która zauważa, że odpowiednio przygotowany nauczyciel jest w stanie wzbogacić ocenianie sumujące doświadczeniem autentycznego uczenia się, należy pamiętać o tym, że nakładanie na siebie oceniania kształtującego i sumującego można porównać do mętnej wody<sup>14</sup>.

Jak zauważa Kornelia Rybicka, „dzisiejsza szkoła żyje ocenianiem”<sup>15</sup>. Dowodzą tego wypełnione cyframi dzienniki oraz uczniowie i rodzice dopytujący się niemal na każdym kroku o ocenę. Mimo wiedzy naukowej i licznych badań w tym zakresie w polskich szkołach nadal królują stopnie. Sposobem na zmianę tego może być wprowadzenie informacji zwrotnej. Okazuje się, że w pewnym momencie oceny przestają być najważniejsze – liczy się uczeń, proces nauczania, rozbudzanie ciekawości, zaangażowanie. Stopnie pojawiają się wtedy,

<sup>12</sup> Tamże, s. 53.

<sup>13</sup> G. Szyling, dz. cyt., s. 122.

<sup>14</sup> *Ocenianie kształtujące po polsku*, dz. cyt., s. 12.

<sup>15</sup> K. Rybicka, *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym [w:] Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, dz. cyt., s. 199.

kiedy powinny – podczas podsumowania danego bloku tematycznego. W ten sposób funkcjonuje szkoła, która ocenia kształtująco. Wspiera to motywację wewnętrzną ucznia.

Systematyczne stosowanie informacji zwrotnej zachęca uczniów do poszerzania swojej wiedzy oraz rozwijania umiejętności. Motywuje ich do pracy, pokazując, że osiągnęli sukces. Docenia, jednak nie chwali<sup>16</sup>. Wskazuje, co należy zmienić, nie wytykając przy tym błędów. Informuje o sposobie poprawy oraz wskazuje kierunek dalszego rozwoju. Nic dziwnego, że po otrzymaniu kilku informacji zwrotnych uczniowie chcieli, aby kolejny sprawdzian także „ocenić” w ten sposób. Zmiana zauważona wśród uczniów częściowo przełożyła się na działania rodziców, którzy coraz częściej pytanie: „Jaką ocenę dostałeś?” zamieniają na: „Czego się dzisiaj nauczyłeś?”. Wskazują na to wypowiedzi dzieci oraz rozmowy wychowawców z rodzicami.

Łączenie stopnia z informacją zwrotną jest częstym błędem popełnianym przez nauczycieli wdrażających ocenianie kształtujące. Badania przeprowadzone wśród izraelskich uczniów w 12 klasach, pokazują, że nie jest to korzystne. Dzieci otrzymujące stopień lub informację zwrotną połączoną z oceną nie były zainteresowane komentarzami – skupiły się na tym, czy zostały ocenione sprawiedliwie w porównaniu z innymi uczniami. Takie działanie nie wносиło żadnego zysku do nauczania, zaś miało pozytywny wpływ na motywację tylko w przypadku uczniów uzdolnionych. Przekazywanie informacji zwrotnej w przypadku komentarza przyniosło efekty: 30% zysku w nauce oraz pozytywny wpływ na motywację w przypadku wszystkich uczniów<sup>17</sup>. Dodając, iż wyniki tych badań pokazują, że u 60% uczniów przekazywanie efektywnej informacji zwrotnej poprawia ich wyniki, warto zainwestować w tego typu działania.

Ankiety ewaluacyjne prowadzone systematycznie w trakcie dwuletniego wdrażania oceniania kształtującego w Szkole Podstawowej nr 62 w Bydgoszczy pokazują, że uczniowie przekonują się do informacji zwrotnej, rezygnując tym samym z oceniania sumującego. W 2013 roku 60% dzieci (n = 44) wyraźnie wskazywało na więcej zalet oceniania stopniem. Dla wielu z nich informacja zwrotna nie miała wartości (tendencja ta spotykana była szczególnie wśród uczniów zdolnych). Po roku pracy 30% uczniów nadal uważa, że ocenianie sumujące przynosi więcej korzyści. Jako argumenty uzasadniające swój wybór, dzieci podają zadowolenie rodziców oraz możliwość uzyskania świadectwa z wyróżnieniem. Wypowiedzi te uwypuklają błędy, które zostały popełnione w procesie edukacyjnym.

Kolejnym krokiem związanym z wdrażaniem oceniania kształtującego było poznanie oceny koleżeńskiej oraz samooceny. Wprowadzenie tych aktywności okazało się trudne dla uczniów – towarzyszyły im obawy związane ze skrzywdzeniem drugiej osoby (a co za tym idzie: doświadczeniem krzywdy) oraz chęć przypodobania się rówieśnikom. Systematyczna praca, w której wykorzystywano wspomniane metody, przekonała dzieci do towarzyszących im wartości. Mogły one zauważyć, że nikt nie śmieje się z krytycznych uwag.

<sup>16</sup> D. Sterna, dz. cyt., s. 53.

<sup>17</sup> Tamże, s. 55.

Co więcej, uczniowie sami dopytywali, co osoba oceniająca koleżeńsko ma na myśli. W ten sposób uczniowie wdrażali się także do samooceny, usprawniali swoją komunikację i uczyli się reagować na uwagi krytyczne.

Aktualnie podczas wielu zajęć uczniowie oceniają się koleżeńsko, co umożliwia nauczycielowi zaangażowanie swojego czasu w inne obszary. Dzieci samodzielnie sprawdzają kartkówki ortograficzne i gramatyczne, tworząc krótką informację dla innych uczniów. Zazwyczaj stosują technikę „Dwie gwiazdy, jedno życzenie – wskazują dwie mocne strony i jeden element, nad którym warto byłoby popracować. Współpraca ta spowodowała, że dzieci chętniej uczą się w małych grupach, zauważając, jak wielką wartość ma taka współpraca.

Dzięki takim działaniom uczniowie sami przeszli do kolejnej strategii oceniania kształtującego, która została wdrożona w mojej szkole – korzystania z siebie nawzajem jako zasobów edukacyjnych. Nauczyciel świadomy tego, że nauczanie jest procesem społecznym, organizuje proces nauczania w taki sposób, aby uczniowie pracowali w parach lub grupach. Jak zauważa Danuta Sterna, nie ma potrzeby, aby uczniowie podczas lekcji pracowali w samotności. Warto więc zainwestować w inny rodzaj pracy, dający podopiecznym poczucie bezpieczeństwa oraz szansę przedyskutowania różnych kwestii i wymianę spostrzeżeń<sup>18</sup>.

Innowacją w roku szkolnym 2014/2015, na którą zdecydowali się nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 62 w Bydgoszczy, jest pisanie pierwszego próbnego sprawdzianu szóstoklasisty w obecności rodziców. Aktywność ta miała miejsce 2 czerwca 2015 roku wśród uczniów klas piątych. Jej celem było, między innymi, zapoznanie rodziców z formą egzaminu, zwrócenie uwagi na mocne strony dziecka oraz wskazanie obszarów, nad którymi należałoby popracować.

Rodzice uczestniczący w zaproponowanej aktywności zauważyli wiele korzyści, o których wspomnieli w ankietach ewaluacyjnych:

- *Wyraźnie zauważyłam braki z wiedzy szkolnej w niektórych zakresach. Zaobserwowałam tempo pracy dziecka. Dowiedziałam się, jakie zadania sprawiają największą trudność, a z jakimi zadaniami dziecko sobie radzi. Zaobserwowałam reakcje psychiczne, wpływ stresu na tempo pracy.*
- *Test ujawnił braki koordynacji czasu pracy – zauważyłam, że syn sobie nie radził.*
- *Zwróciłam uwagę na to, że moje dziecko się stresuje, gdy nie potrafi wykonać jednego zadania. Córka w takich momentach nie potrafiła przejść do kolejnego punktu.*
- *Nie byłam świadoma tego, jak wygląda ten ważny sprawdzian. Uważam, że każdy rodzic powinien wziąć w nim udział, aby móc wspierać swoje dziecko.*

Podczas wprowadzania elementów oceniania kształtującego nauczyciele korzystali z licznych technik ułatwiających realizację tego zadania. Badania przeprowadzone po zakończeniu dwuletniego programu „Szkoła ucząca się” (n = 80), pokazują, że największym zainteresowaniem nauczycieli i uczniów cieszą się:

<sup>18</sup> Tamże, s. 75-76.

- pozostawianie uczniom czasu na odpowiedź (około 1 minuty),
- możliwość przedyskutowania odpowiedzi w parach,
- niepodnoszenie rąk (korzystanie z patyczków, na których są zapisane imiona dzieci),
- stosowanie pytań kluczowych,
- wykorzystywanie błędnych odpowiedzi,
- metoda świateł i kciuków,
- zadawanie pracy domowej w kilku wariantach (uczeń sam decyduje, który wariant wybierze).

W ocenie dyrekcji i nauczycieli biorących udział w programie „Szkoła ucząca się” wdrożenie oceniania kształtujące przyniosło wiele korzyści. Zauważono wzrost pewności siebie wśród uczniów, którzy chętniej zabierają głos na zajęciach, porównują swoje zdanie ze zdaniem rówieśników, samodzielnie tworzą zadania i podejmują się nowych wyzwań. Nauczyciele zaczęli widzieć efekty związane ze stosowaniem oceniania kształtującego – są nimi sukcesy uczniów w szkole i poza nią. O pozytywnych zmianach wspominają także rodzice. Podczas spotkań klasowych wielu przyznało, że jest to dobry sposób na wspieranie swoich dzieci. Stali się partnerami współpracującymi z placówką.

Ocenianie kształtujące sprawia, że znika stygmatyzacja przez ocenę. Dzieci zaczęły być otwarte na współpracę, ucząc się tym samym czerpać z wiedzy i doświadczeń rówieśników (obserwacje te dotyczą zarówno uczniów zdolnych, jak i stwarzających problemy). Nauczyciel, który interweniuje tylko wtedy, gdy jest taka konieczność, stał się towarzyszem procesu uczenia się. Jego rola jako osoby wykładającej dany materiał i tłumaczącej wszelkie zagadnienia przestała być niezbędna. Przejęli ją uczniowie, którzy potrafią zorganizować zajęcia w taki sposób, aby cały czas się rozwijać.

Nauczyciele wybierający drogę oceniania wspierającego rozwój uczniów, powinni pamiętać o tym, że o ocenianiu kształtującym można mówić wtedy „[...] gdy oddziałuje na ucznia i podnosi wyniki jego uczenia się. Polega na znajdowaniu drogi do poprawnego wykonywania opanowywanych czynności<sup>19</sup>”. Nie można więc powiedzieć, że stosuje się ocenianie kształtujące i spocząć na laurach. Ten rodzaj pracy wymaga ciągłej autorefleksji, wdrażania innych metod, jednak – przede wszystkim – obserwowania swoich wychowanków. Ważne jest koncentrowanie na uczeniu się uczniów. Nie chodzi o to, czy nauczyciel dobrze naucza. Istotniejsza jest odpowiedź na pytanie: Czy uczniowie się uczą? Jeśli nie, obowiązkiem nauczyciela jest poznanie sposobu ich pracy i dostosowanie do niego swoich metod nauczania<sup>20</sup>.

Podejmowane od 2005 roku działania mające na celu wdrożenie oceniania kształtującego w polskich szkołach<sup>21</sup>, pokazują, że praca w inny niż tradycyjny sposób – przygotowująca uczniów do uczenia się przez całe życie – spotyka

<sup>19</sup> B. Niemierko, *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, dz. cyt., s. 52.

<sup>20</sup> D. Sterna, dz. cyt., s. 17

<sup>21</sup> T. Kropiowska, J. Paczkowski, *Ocenianie kształtujące a efektywność pracy gimnazjum w kontekście wskaźniki EWD* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, dz. cyt., s. 446.



się z licznymi sukcesami dydaktycznymi i wychowawczymi. Stanowić to powinno zachętę dla nauczycieli, którzy nie stosują systematycznie w swojej pracy elementów oceniania kształtującego. Podsumowując słowami Klemensa Stróżyńskiego, najwyższy czas na to, aby „[...] **szkole przywrócić ludzką twarz, bo edukacja nie jest produkcją, tylko prowadzeniem ludzi ku dojrzałości**”<sup>22</sup>.

## Bibliografia

1. Choroszczyńska M., Stróżyński K. (red.), *Ocenianie kształtujące po polsku*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.
2. *Europejskie Badania Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
3. Kropiowska T., Paczkowski J., *Ocenianie kształtujące a efektywność pracy gimnazjum w kontekście wskaźniki EWD* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2010.
4. Niemierko N., *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.], *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2010.
5. Rybicka K., *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2010.
6. Sterna D., *Uczę (się) w szkole*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.
7. Stróżyński K., *Ocenianie kształtujące w polskiej szkole* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego, Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2010.
8. Szyling G., *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.], *Teraźniejszość i przyszłość oceniania kształtującego*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2010.
9. Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
10. Oficjalna strona internetowa Fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej: <http://www.ceo.org.pl/pl/ok> (dostęp: 20.05.2015)

<sup>22</sup> K. Stróżyński, *Ocenianie kształtujące w polskiej szkole* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, dz. cyt., s. 117,