

Beata Kossakowska

Co wiem o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?

O znaczeniu słów...

Większości z nas ze słowem „ocenianie” kojarzy się wiele negatywnych znaczeń – krytyka, osąd, sprawdzenie, weryfikacja. Gdy umieścimy je w szkole, pojawia się dodatkowo – kontrola, stopień, strach... Natomiast synonimami tego słowa są także „bezpieczne”: diagnoza, ewaluacja, podsumowanie, rozpoznanie.

W komentarzach do nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego czytamy: *Właściwie stosowana bieżąca ocena uzyskiwanych postępów pomaga uczniowi się uczyć, gdyż jest formą informacji zwrotnej przekazywanej mu przez nauczyciela*¹. Do bogatego zestawu określeń dołączyła zatem „informacja zwrotna”. Warto zwrócić szczególną uwagę na to właśnie znaczenie słowa „ocenianie”.

Druga trudność kryje się w rozumieniu określenia „efektywność kształcenia”. Czy skupić się zatem na wymiernej, wyrażonej liczbą edukacyjnej wartości dodanej? Czy poszukiwać również określeń jakościowych?

Posłużę się sformułowaniem prof. Denka: *Efektywność realizacji procesu nauczania i uczenia się wyraża zespół pozytywnych jego cech, działań sensownych, a jednocześnie społecznie i ekonomicznie uzasadnionych, przynoszących najlepsze rezultaty*

Modele teoretyczne oceniania szkolnego oparte na przeciwstawnych ideologiach edukacyjnych³.

Kategoria	Model tradycyjny	Model postępowy
Dominująca ideologia	Transmisja kulturowa	Progresywizm
Podstawy psychologiczne	Behawioryzm i jego modyfikacje	Psychologia poznawcza i społeczna psychologia rozwoju

*w postaci wyników w nauce (obejmujących wiedzę, umiejętności, nawyki, zainteresowania i zdolności poznawcze oraz motyw, przekonania i przyzwyczajenia do ustawicznego kształcenia się)*².

Jeśli spojrzymy na zakres wskazanych rezultatów, najbardziej widocznym sposobem oceniania jest ocenianie sumujące. Daje ono dowody, za pomocą testów i egzaminów, o poziomie wiedzy i umiejętności uczniów, na tej podstawie rankinguje szkoły – rozlicza je za wyniki w nauce. A gdzie informacja o uczniowskich nawykach, motywach, przekonaniach i przyzwyczajeniach do ustawicznego kształcenia się? Czy dlatego, że jest trudniejsza do pozyskania, interpretacji, normalizacji, bywa pomijana w rozmowach o efektywności kształcenia?

Ocenianie szkolne – czym jest, a czym mogłoby być

Nikt nie podważa ogromnego znaczenia oceniania w procesie edukacji; od lat trwają poszukiwania jego skutecznych zastosowań. G. Szyling na podstawie przeglądu bogatej literatury przedmiotu pokazuje, z założenia uproszczone, ale bardzo porządkujące, zestawienie właściwości dwóch skrajnych modeli oceniania szkolnego.

¹ Marciniak Z. *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, podstawa programowa z komentarzami, Warszawa 2010.

² Denek K. *Ocenianie szkolne w kontekście określania efektywności kształcenia zorientowanego na jego jakość*, Biuletyn Badawczy CKE nr 5/2005, Warszawa.

³ Szyling G. *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne?* [w:] Klus-Stańska D. [red.] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie ZAK, Warszawa 2008.

Kategoria	Model tradycyjny	Model postępowy
Wiedza	Zdefiniowana społecznie	Uwikłanie poznania w czynnik humanistyczny
	Kulturowo dany zasób wiedzy i norm	Znaczenie osobistej wiedzy ucznia
	Niekwestionowany charakter	Problematyczność
Relacja nauczyciel – uczeń	Kształtowanie postaw ucznia przez sprzężenie zwrotne lub nagrodę	Aktywność ucznia jako uczestnika procesu kształcenia zdolnego do samooceny
	Dominująca rola nauczyciela	Edukacja oparta na dialogu
	Hierarchia oparta na autorytecie	Partnerstwo
Miejsce oceniania w procesie kształcenia	Wyodrębnienie etapów nauczania/uczenia się oraz sprawdzania osiągnięć	Niemożność rozdzielenia procesu uczenia się i oceniania
Przedmiot oceny	Produkt/wynik uczenia się	Proces uczenia się
	Atrybuty kognitywne (stopień opanowania wiedzy i umiejętności)	Atrybuty dyspozycyjne (uczniowski potencjał rozwojowy, zdolność do generowania nowej wiedzy)
	Zgodność z arbitralnymi standardami poprawności	Postęp ucznia rozumiany jako przechodzenie przez kolejne stadia rozwoju
	Ścisłe planowanie wyniku (normalizacja, standaryzacja)	Względna nieprzewidywalność wyniku
Forma oceny	Stopień szkolny lub inny symbol ustalonej skali pomiarowej	Ocena opisowa
Główne techniki oceniania	Testy, egzaminowanie (psychometryczne różnicowanie)	Portfolio, obserwacja
Zasadnicze funkcje oceniania	Selekcja, realizowanie oczekiwań społecznych	Diagnoza zmiany, informacja dla ucznia

Ocenianie, jak wiemy, ma ogromne znaczenie w procesie edukacji. W polskich szkołach najbardziej widoczne jest ocenianie sumujące. Wykorzystywane jest do oceny wiadomości uczniów po zakończeniu realizacji danej partii materiału, promowania uczniów, potwierdzenia zgodności posiadanych umiejętności z wyznaczonymi standardami. Ale ocenianie może mieć również funkcję kształtującą, która pozwala zaspokajać indywidualne potrzeby uczniów poprzez różnicowanie i dostosowywanie metod nauczania do zdiagnozowanych potrzeb.

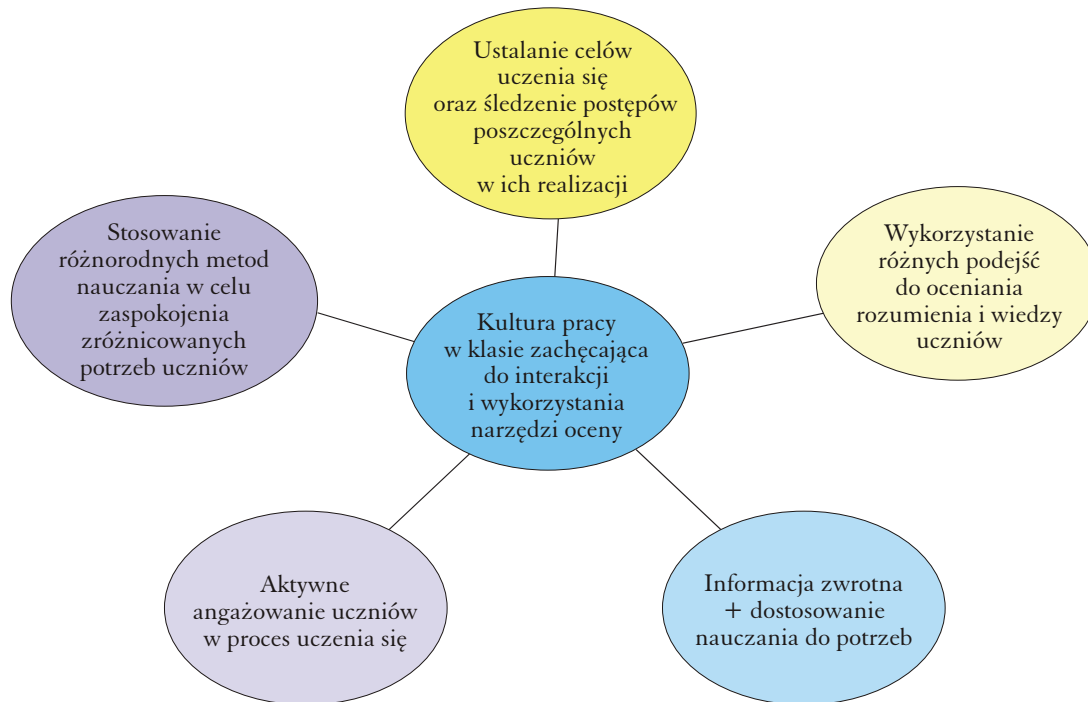
Gdybyśmy chcieli uprościć – model tradycyjny jest doskonałym narzędziem oceniania sumującego, natomiast postępowy – ma wszelkie znamiona oceniania kształtującego. Idąc dalej – są

dowody na to, że ocenianie kształtujące istotnie sprzyja efektywności kształcenia, która sumująco może być potwierdzona.

Czym jest ocenianie kształtujące?

Od 2002 roku Centrum OECD ds. Badań i Innowacji Edukacyjnych (CERI) prowadzi badania dotyczące oceniania kształtującego. Przeanalizowano tu wyniki studiów przypadków oraz międzynarodowych badań na temat oceniania kształtującego. Na tej właśnie podstawie w 2005 roku powstał raport⁴, który przedstawia koncepcję i metody oceniania kształtującego oraz jego związki ze strategiami nauczania.

⁴ *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, Wydawnictwa CODN, Warszawa 2006.



Publikacja składa się z trzech części:

- Część I – analiza studiów przypadków oraz międzynarodowych badań związanych z OK (ocenianiem kształującym).
- Część II – studia przypadków z ośmiu systemów edukacji (Australia – Queensland, Kanada, Dania, Anglia, Finlandia, Włochy, Nowa Zelandia i Szkocja) z opisami stosowania elementów OK.
- Część III – bibliografia w języku angielskim, francuskim i niemieckim, opisująca kontekst badań nad OK w danej tradycji edukacyjnej.

Ocenianie kształtujące (wg CERI) odnosi się do częstego, interaktywnego oceniania postępów i wiedzy ucznia w celu określenia jego potrzeb edukacyjnych i odpowiedniego dostosowania do nich nauczania.

Na podstawie zebranych w raporcie studiów przypadków i badań wyodrębniono kluczowe elementy OK, które pojawiały się we wszystkich szkołach objętych badaniem. Oto one:

1. Kultura pracy w klasie zachęcająca do interakcji i wykorzystania narzędzi oceny

W badanych szkołach nauczyciele pomagali uczniom w pokonywaniu strachu przed podejmowaniem ryzyka i popełnianiem błędów w klasie. Wtedy dzieciom łatwiej przychodziło mówienie o tym, co nie sprawia im kłopotu, oraz ujawnianie tego, czego nie rozumieją. Ważne było również skupianie uwagi uczniów bardziej na doskonaleniu własnych umiejętności niż na współzawodnictwie.

Istotną cechą było rozwijanie kompetencji emocjonalnych u uczniów, takich jak: samoświadomość i samokontrola, współpraca, elastyczność oraz umiejętność wyrażania sądów na temat wartości informacji. Wpływało to na budowanie poczucia własnej wartości uczniów, ich motywację i zdolność regulowania procesu uczenia się.

W praktyce nauczycielskiej pojawiają się:

- zajęcia, które budują poczucie bezpieczeństwa i pewności siebie: czytanie i opowiadanie historii, pisanie opowieści, dzienników, przeprowadzanie wywiadów z innymi ludźmi, zapraszanie gości innych nauczycieli, zabawy, gry, kręcenie filmów, zajęcia dramatyczne, stosowanie „polityki niepodnoszenia rąk do góry” – danie czasu na przygotowanie odpowiedzi, czasami po przedyskutowaniu problemu w parach, grupach,
- formy pracy wskazujące na uznanie różnic indywidualnych i kulturowych: nacisk na pracę w grupie, wspólne budowanie wiedzy i solidarność, stosowanie różnorodnych podejść i technik dla poznania indywidualnych preferencji uczniów, ich możliwości i sposobu uczenia się,
- sposoby planowania zajęć sprzyjające procesowi uczenia się: koncentrowanie się na tym, czego uczniowie się uczą, a nie tylko, co robią w klasie.

Nauczyciele ze szkoły Michała Anioła we Włoszech powiedzieli: *Cały czas, w każdym momencie mają pokorną świadomość złożoności pracy z ludźmi, których odpowiedzi nie zawsze da się przewidzieć.*

2. Ustalanie celów uczenia się oraz śledzenie postępów poszczególnych uczniów w ich realizacji

Badani nauczyciele uszczegółowiali, definiowali cele i dyskutowali ze swoimi kolegami i uczniami o kryteriach ich osiągnięcia. Odstąpili od tradycyjnych systemów stawiania stopni na rzecz metod pozwalających na śledzenie, na podstawie ustalonych z uczniami kryteriów, indywidualnych postępów uczniów w realizacji celów uczenia się. Powodowało to, że proces uczenia się był bardziej przejrzysty. Uczniowie nie muszą zgadywać, co mają robić, żeby osiągnąć dobre wyniki – to wzmacnia w nich poczucie pewności siebie.

Praktyka nauczycielska:

- większość badanych nauczycieli regularnie informuje swoich uczniów o celach, kryteriach i standardach uczenia się; nierzadko angażują uczniów w dyskusję na temat tego, jakie kryteria dotyczące jakości pracy powinni uwzględnić,
- nauczyciele śledzą postępy uczniów poprzez: dzienniczki z informacjami na temat postępów – także indywidualne, diagramy i tabele z wymaganiami i kryteriami oceny, w których rejestrowane są indywidualne postępy uczniów – łatwiejsze do porównania postępów z różnych dziedzin,
- często rezygnowano ze stopni szkolnych,
- opracowywano specjalne programy, które były bardziej elastyczne i pozwalały na lepsze dopasowanie celów uczenia się do potrzeb uczniów.

3. Wykorzystanie różnorodnych metod nauczania w celu zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów

Nauczyciele w szkołach uczestniczących w badaniach dostosowują metody nauczania do zróżnicowanych potrzeb uczniów. Zależy im na budowaniu wiary uczniów we własne umiejętności oraz zdolności do zarządzania własnym procesem uczenia się.

Można napisać równanie: różnorodność ludzi + odpowiednie traktowanie każdego człowieka = różnorodność podejść⁵

W praktyce zauważono, że:

- nauczyciele kilku przedmiotów opracowują wspólnie taki plan zajęć, aby zapewnić uczniom udział w różnorodnych zajęciach; np. w szkole z Finlandii starają się zaplanować przynajmniej jedną lekcję dziennie opartą na zajęciach praktycznych,
- w Nowej Zelandii uczniowie mogą pracować równoległe na kilka sposobów po to, aby repre-

zentując różne style uczenia się, mogli pracować zgodnie z nimi; daje to szansę na indywidualną pracę z uczniami oraz korzystanie z pomocy koleżeńskiej przy poznawaniu, zrozumieniu nowych pojęć,

- uczniowie z Australii twierdzili, że nauczyciele dają więcej czasu na wykonanie zadania tym uczniom, którzy potrzebują pomocy, jednocześnie poświęcając swoją uwagę zdolniejszym, motywując ich do myślenia,
- nauczyciele z fińskiej szkoły mogą przyspieszyć realizację programu nauczania z uczniami bardzo dobrymi lub zapewnić dodatkową pomoc tym, którzy tego potrzebują – w ramach oddzielnych indywidualnych lekcji.

4. Wykorzystanie różnych podejść do oceniania rozumienia i wiedzy uczniów

Nauczyciele oceniają zarówno w sytuacjach rzeczywistych, jak i różnorodnych kontekstach. W badanych szkołach uczniowie, którzy nie radzą sobie z pewnymi zadaniami, mają możliwość zaprezentowania swojej wiedzy i umiejętności podczas wykonywania innych ćwiczeń. Generuje to informacje dotyczące zdolności uczniów do przenoszenia uczenia się do nowych sytuacji.

Przykłady pokazują, że:

- w szkole w Kopenhadze uczniowie są diagnozowani w zakresie stylów uczenia się,
- nauczyciele korzystają z różnorodnych strategii zadawania pytań: często pojawia się pytanie „dlaczego?”, prowokujące do wyjaśniania zjawiska, metoda „świeł ulicznych”, czas na zastanowienie się zamiast podnoszenia rąk, rozmowa w parach, „rundka bez przymusu”,
- stosowane jest często portfolio i dzienniczek prowadzony głównie przez uczniów,
- pojawiają się tabele z wymaganiami i kryteriami oceny, które stanowią konkretne wytyczne do oceniania pracy uczniów, często są one wykorzystywane do samooceny i doskonalenia pracy uczniów.

5. Informacja zwrotna + dostosowanie nauczania do potrzeb

Konkretna i odpowiednio umiejscowiona w czasie informacja zwrotna odgrywa bardzo ważną rolę w OK. Dobra informacja zwrotna jest dopasowana do kryteriów dotyczących spodziewanych wyników uczenia się, co sprawia, że proces ten jest bardziej przejrzysty i modeluje umiejętności uczniów związane z kompetencją uczenia się. Nauczyciele

⁵ Perrenoud P. *From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, 1998.*

natomiast, udzielając informacji zwrotnej, zwracają większą uwagę na to, co uczniowie robią i czego nie rozumieją – pozwala to dostosować strategie nauczania do ich potrzeb.

Dobre praktyki dotyczące przekazywania informacji zwrotnej to:

- informacja zwrotna często jest przekazywana ustnie przez nauczyciela i przez kolegów,
- informacja zwrotna w formie pisemnej nie jest uzupełnieniem stopnia szkolnego a recenzją pokazującą walory pracy i wskazówki do jej doskonalenia,
- informacja zwrotna pojawia się także jako komentarz do wstępnej wersji pracy tak, aby uczniowie mogli dokonać korekty,
- nauczyciele z Nowej Zelandii stwierdzili, że często najlepszą informacją zwrotną jest ta udzielana spontanicznie, liczy się tu czas reakcji,
- w pracach domowych wykorzystywana była często poczta elektroniczna – e-mail z informacją zwrotną,
- nauczyciele podkreślali też, że w miejsce bezpośredniej informacji zwrotnej stosują często zachętę do samodzielnego poszukiwania w podręcznikach, Internecie lub analizę wzorcowych prac kolegów.

6. Aktywne angażowanie uczniów w proces uczenia się

Nauczyciele ze szkół uczestniczących w badaniach modelują zachowania dotyczące uczenia się, uczą umiejętności samooceny, oceny koleżeńskiej i pomagają uczniom analizować rezultaty wcześniej stosowanych przez nich strategii.

Przykłady praktyki nauczycielskiej:

- w szkole szkockiej większość nauczycieli stosuje techniki uczenia się poprzez współpracę,
- powszechne jest wprowadzanie „map pojęciowych”, aby pomóc uczniom w radzeniu sobie ze złożonymi zagadnieniami, dostrzeganiu zależności przyczynowo-skutkowych,
- często wykorzystywana jest metoda „burzy mózgów” – angażująca znaczną grupę uczniów.

Podsumowując, formuła pracy nauczyciela stosującego ocenianie kształtujące na zajęciach powinna uwzględniać poniższe elementy⁶.

- **Cele lekcji w języku zrozumiałym dla ucznia** – takie przedstawienie/uzgodnienie celów zajęć, aby uczniowie rozumieli je jednoznacznie, wiedzieli, czego się w trakcie zajęć uczą.

- **Kryteria oceniania** – nazywane po spolszczeniu „nacobezu” (z ang. *wilf – what I am looking for*), czyli na co będą zwracać uwagę przy ocenie wykonanej pracy uczniowskiej. Kryteria powinny być na tyle czytelne, aby uczeń sam mógł poznać, czy już zrealizował zakładane cele, zdobył założone umiejętności.
- **Informacja zwrotna** – powinna się pojawiać jak najczęściej w trakcie zajęć, aby uczeń miał szansę na poprawianie pracy. Informacja zwrotna winna się odnosić do ustalonych kryteriów oceny. Oceniamy pracę Jasia, a nie Jasia. Przekazać ją może nauczyciel, kolega/koledzy lub uczeń sam sobie (samoocena).
- **Ocena koleżeńska, samoocena** – jest informacją zwrotną odnoszącą się do ustalonych kryteriów, tylko wyrażoną przez innych uczniów lub przekazaną samemu sobie.
- **Pytania kluczowe** – to pytania motywujące, zapraszające do rozwiązania problemu. Są zatem wskazaniem dla nauczycieli, że praca metodą problemową daje najlepsze i najtrwalsze efekty.
- **Techniki zadawania pytań** – *Nie chodzi tu o zadanie pytania jednemu, dwóm uczniom, lecz całej klasie. Musi to być odpowiednio sformułowane pytanie, odpowiedź na nie wszyscy uczniowie zapisują na niedużych białych tabliczkach, które pokazują nauczycielowi. Ten szybko orientuje się, czego które z dzieci nie rozumie i od razu tłumaczy*, powiedział prof. Dylan Wiliam, który spotkał się w styczniu 2010 roku w Bibliotece Narodowej w Warszawie z polskimi nauczycielami.

Dowody na to, że OK działa

Już w przeglądzie literatury dotyczącej OK z 1998 roku Black i Wiliam stwierdzili, że *ocenianie kształtujące w istocie wpływa na poprawę procesu uczenia się. Następuje znaczne podniesienie poziomu osiągnięć. Jest to jedna z najważniejszych, kiedykolwiek badanych interwencji edukacyjnych. Rozmiar korzyści może ilustrować wzrost o wielkości efektu 0,7, gdyby został on osiągnięty w skali całego kraju, odpowiadałby poprawie osiągnięć w matematyce w Anglii, Nowej Zelandii lub USA – i przesunąłby te państwa ze środkowej pozycji wśród państw objętych badaniem do pierwszej dziesiątki*⁷.

⁶ Na podstawie: Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.

⁷ Black P., Wiliam D. *Assessment and Classroom Learning*, 1998.

Co wiem o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?

Analizując natomiast nową podstawę programową kształcenia ogólnego⁸, da się zidentyfikować najważniejsze umiejętności, które wprost zaspokajają praktyka oceniania kształtującego. Można zatem mówić o kształceniu:

- umiejętności uczenia się jako sposobu zaspokajania naturalnej ciekawości świata, odkrywania swoich zainteresowań i przygotowywania do dalszej edukacji (SP),
- umiejętności rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się (G i PG),
- umiejętności pracy zespołowej (SP, G i PG).

Badania CERi pokazują, że ocenianie kształtujące jest jedną z najbardziej skutecznych strategii promowania wysokich osiągnięć w nauce, wspiera uczenie się przez całe życie, w tym:

- podnoszenie poziomu osiągnięć uczniów,
- wyrównywanie ich wyników w nauce,
- doskonalenie kompetencji uczenia się.

Kiedy te składowe są wykorzystywane razem, mają szczególną moc. Powodują, że nauczyciele mogą porządkować swoje myślenie na temat aranżowania sytuacji w klasie sprzyjających uczeniu się, poznawaniu potrzeb uczniów oraz aktywnego włączania uczniów w proces uczenia się. Tym samym uczniowie zdają sobie sprawę z tego, w jaki sposób się uczą – lepiej radzą sobie z ustalaniem celów, opracowaniem nowych strategii, kontrolą procesu uczenia się.

W raporcie PISA 2000 czytamy: *W każdym kraju uczniowie, którzy wykorzystują [strategie metakognitywne i strategie kontroli] częściej osiągają lepsze wyniki według skali PISA, dotyczącej umiejętności pisania i czytania, niż uczniowie, którzy z takich strategii nie korzystają.*

Jak uprawiać OK na polskiej glebie?

Zainteresowanie ocenianiem kształtującym rośnie z roku na rok także w naszym kraju. Prekursorem upowszechniania OK jest Centrum Edukacji Obywatelskiej.

21 kwietnia 2005 roku w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu odbyła się konferencja pt. „Ocenianie kształtujące – znaczenie dla uczenia i nauczania” z udziałem Janet Looney, która zaprezentowała cytowany raport OECD. Ówczesny mi-

nister Mirosław Sawicki zapowiedział polski program pilotażowy wdrażania OK.

W roku szkolnym 2005/2006 realizowany był przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli pilotażowy program „Ocenianie Kształtujące”. Polegał on na wprowadzaniu elementów OK na zajęciach w dziesięciu szkołach różnych typów (podstawowa, gimnazjum, ponadgimnazjalna) w Polsce. Na program składało się kilka komponentów:

- 12-godzinne szkolenie początkowe dla nauczycieli uczących w wybranej klasie,
- kurs e-learningowy dla czterech nauczycieli trwający przez cały rok szkolny,
- szkolenie dla osób odpowiedzialnych za wspieranie programu – wizytatorów, dyrektorów szkół pilotażowych, nauczycieli konsultantów,
- cykliczne szkolenia wewnętrzne nauczycieli realizujących program – raz w miesiącu.

Ponadto była prowadzona całoroczna ewaluacja programu przez zewnętrznych ekspertów. Zastosowano w niej różnorodne metody badawcze:

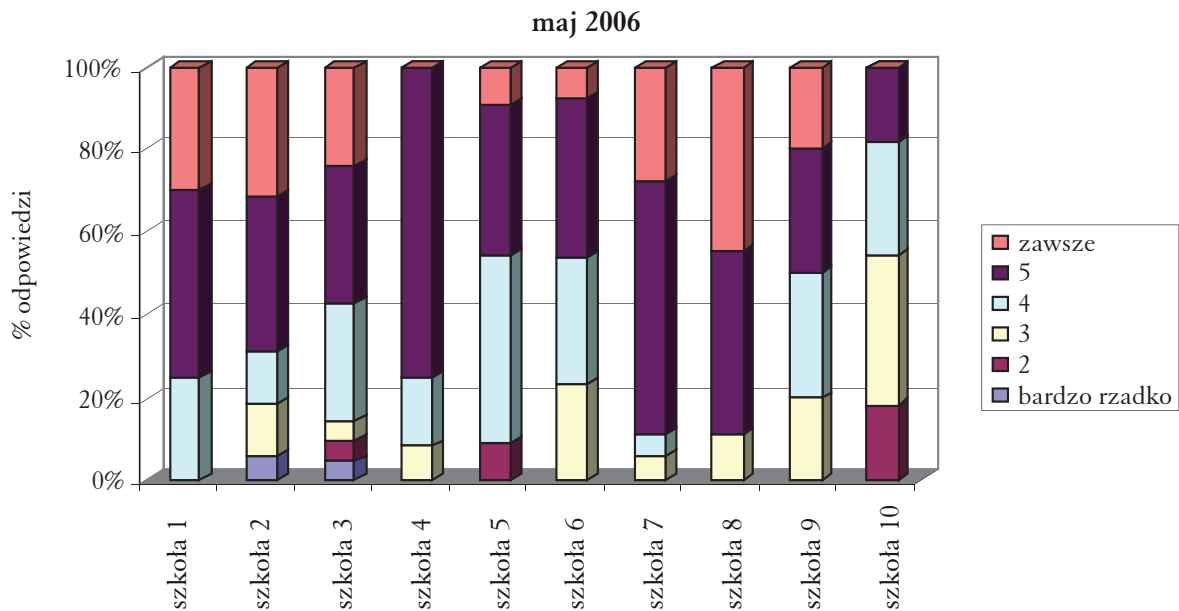
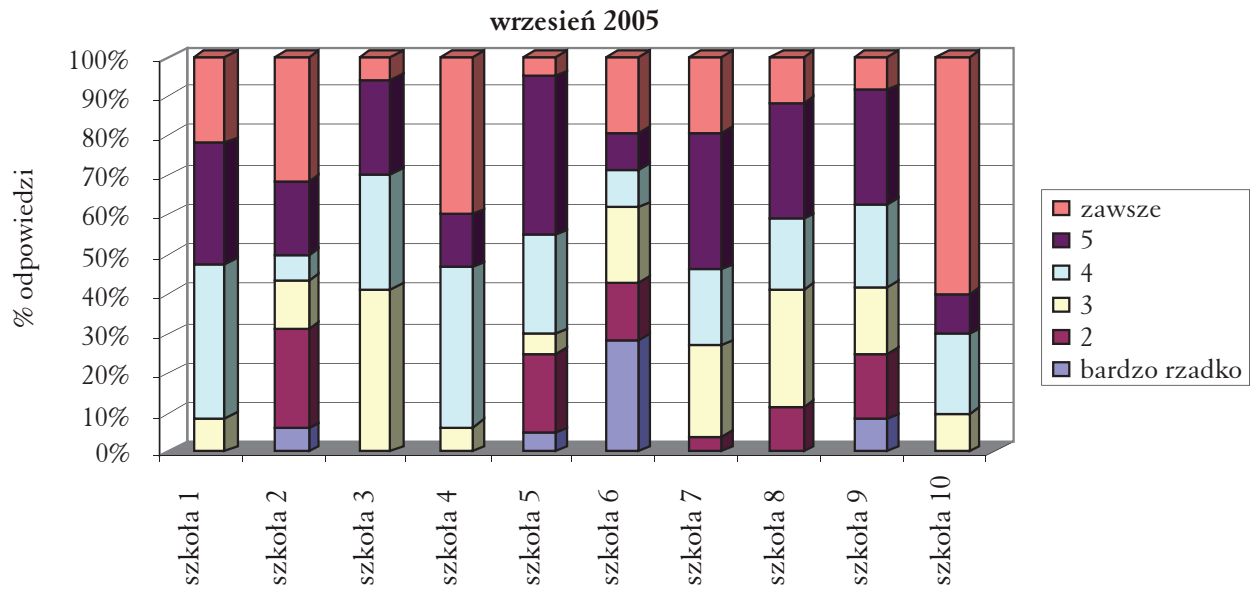
- **analiza dokumentacji szkolnej** – przeanalizowano Wewnętrzne Systemy Oceniania i dwa wybrane Przedmiotowe Systemy Oceniania z każdej szkoły,
- **wywiady** – z dyrektorami szkół prowadzone cyklicznie (×3) na początku, w trakcie realizacji i na koniec pilotażu,
- **badania ankietowe** – z nauczycielami (×2) na początku i na koniec pilotażu, z uczniami (×3) i rodzicami uczniów (×2) pilotażowej klasy,
- **obserwacje** lekcji prowadzonych w pilotażowej klasie – trzy dni zajęć na początku, w trakcie realizacji i pod koniec pilotażu,
- **wywiady grupowe** – z nauczycielami pilotażowej klasy.

Tak szczegółowa ewaluacja działań szkół uczestniczących w programie pozwoliła na pokazanie największych sukcesów i barier przy wprowadzaniu OK w polskich szkołach. Najcenniejsza w pierwszym roku wprowadzania elementów oceniania kształtującego wydaje się lepsza komunikacja z uczniami i ich rodzicami dotycząca jawności i zrozumienia kryteriów oceniania. Poniżej porównanie odpowiedzi rodziców na te same pytania zadane we wrześniu 2005 roku i maju 2006 roku⁹.

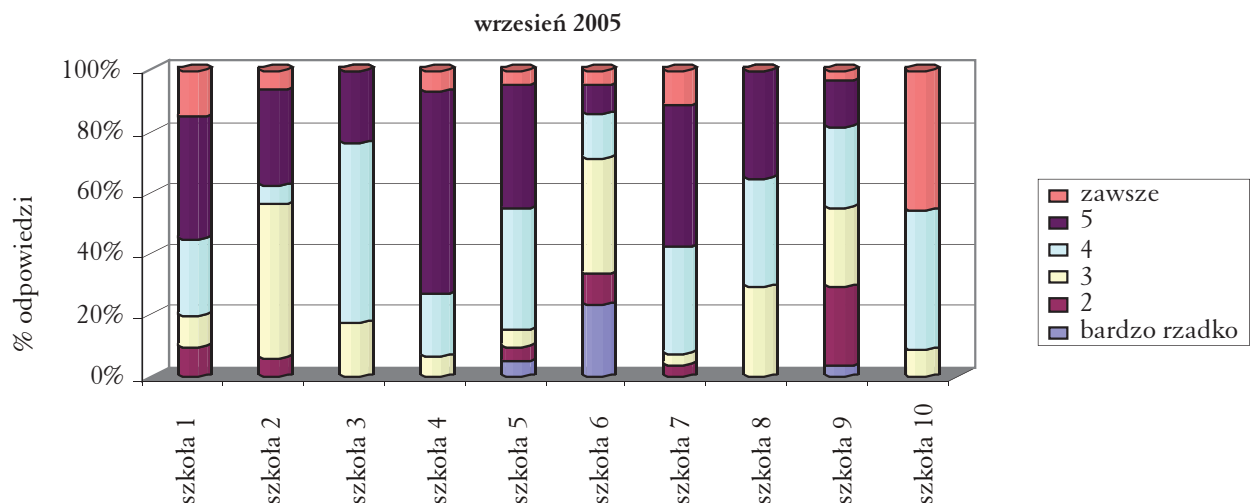
⁸ Rozporządzenie MEN z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

⁹ Wojtyńska J. [oprac. raportu] *Wyniki ewaluacji pilotażowego programu „Ocenianie Kształtujące” realizowanego na zlecenie MENiS przez CODN i CEO w roku szkolnym 2005/2006*, CODN, Warszawa 2006.

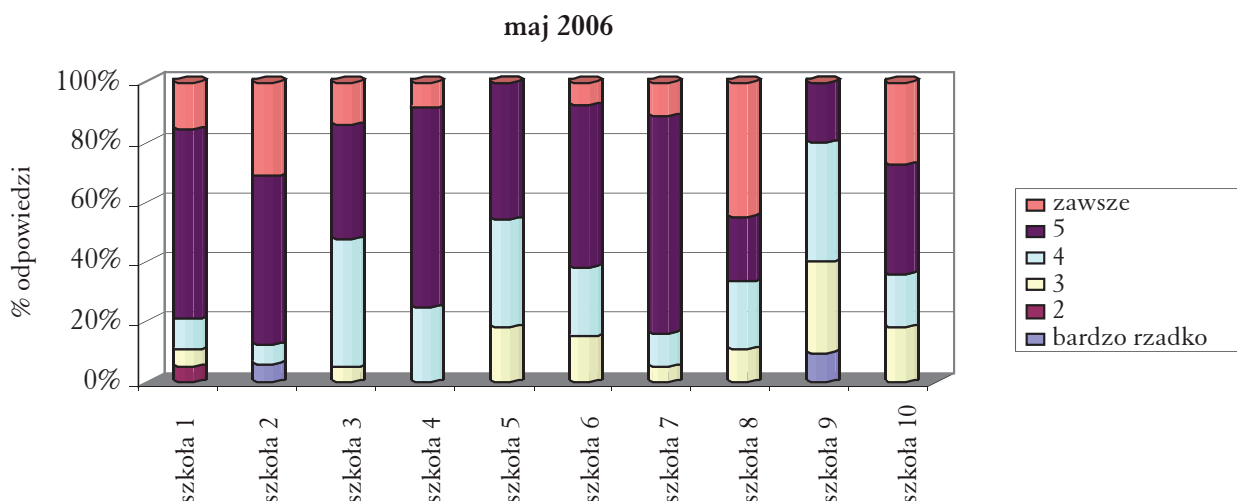
Czy Pani/Pana zdaniem, dziecko wie, za co jest oceniane?



Jak często Pani/Pana ocena postępów dziecka w nauce jest zgodna z oceną nauczyciela?



Co wiem o ocenianiu, które sprzyja efektywności kształcenia?



W wyniku obserwacji podejmowanych w szkołach i na podstawie całościowej ewaluacji programu rodzi się kilka kluczowych wskazań dla osób, które chciałyby tę ideę wprowadzać do praktyki szkolnej. Jeśli zamierzają Państwo uprawiać OK w swojej szkole, proszę pamiętać:

- **gleba pod uprawę OK** to przede wszystkim wiedza z zakresu dość bogatej teorii zebranej przez CERi oraz praktyka opisana tamże; na dziś – również wiele praktycznych rozwiązań stosowanych w polskich szkołach za namową CEO,
- **zasiewu** najlepiej dokonać przy dobrej atmosferze w gronie pedagogicznym tak, aby była to wspólna decyzja nauczycieli; muszą oni posiadać wiedzę o użyteczności OK oraz świadomość pracochłonności działań z nim związanych; najlepiej, aby zespół wprowadzający OK miał umiejętność wspólnego uczenia się,
- **pielęgnacją OK** od początku winien się zająć przekonany do niego dyrektor,
- **nawadnianie** to praca z OK w oparciu o mocne strony naszej dydaktyki; pilotaż pokazał, że są to: umiejętność formułowania celów, tworzenie kryteriów wymagań; od tych elementów warto zatem zaczynać,
- **konieczne użyźnianie** – wsparcie nauczycieli na obszarach deficytowych: spójności planowania kierunkowego, wynikowego i metodycznego oraz komunikacji, szczególnie udzielania i przyjmowania informacji zwrotnej,
- **dotatkowe nasłonecznianie OK** to w szczególności troska o samodzielność intelektualną nauczycieli, refleksyjność, zgoda na elastyczne,

- eksperymentalne podejście do stosowania OK tak, aby nauczyciel miał większą szansę na poszukiwanie własnych rozwiązań.

A potem przyjdzie czas na zbiory: poczucie bezpieczeństwa u uczniów, ich otwartość, odpowiedzialność za własne uczenie się, aktywność i motywację do pracy, dobrą komunikację interpersonalną, pogłębioną wiedzę uczniów o własnych osiągnięciach oraz kierunkach rozwoju, umiejętność rzetelnej samooceny i oceny koleżeńskiej.

Zamiast epilogu

Jak zastrzegł prof. Dylan Wiliam, ocenianie kształtujące nie jest łatwą metodą uczenia, wymaga dużo wysiłku od uczniów i od nauczycieli. Młodzi nauczyciele mają na początku problemy z tym, by stosując ją, równocześnie panować nad porządkiem w klasie, zwłaszcza gdy klasa jest liczna i są w niej małe dzieci. Starsi nauczyciele muszą toczyć sami ze sobą walkę, by odrzucić dotychczasowe schematy i rutynę.

Wysiłek ten jednak opłaca się, uczniowie chętnie uczą się tą metodą, osiągają sukcesy, to z kolei zachęca nauczycieli do dalszej pracy. Następnie ich entuzjazm udziela się innym nauczycielom w szkole i tak poprawiają się wyniki wszystkich uczniów.

Autorka była radcą ministra w MEN, obecnie jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli