



DR HAB. PROF. ASP. ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA – pracuje w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jej dotychczasowe osiągnięcia naukowe są efektem działalności badawczej prowadzonej w dwóch obszarach tematycznych, jakimi są szkolne środowisko uczenia się oraz przemoc rówieśnicza w szkole. Jest autorką ponad 50 publikacji naukowych w języku polskim i angielskim. W swoim dorobku ma wiele wykładów wygłoszonych na konferencjach krajowych i zagranicznych.



DR MONIKA CZYŻEWSKA – adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. W działalności naukowej zajmuje się problematyką zapobiegania krzywdzeniu dzieci oraz ocenianiem wspierającym uczniów w procesie uczenia się. W obszarze dydaktyki pasjonuje się tutoringiem. Tutorka w pierwszym programie Fundacji „Dorastaj z nami”, tutorka-trenerka „Akademii Liderów” Fundacji Św. Mikołaja, trenerka „Szkół tutorów” w Collegium Wratislaviense.

POZNACIE PO OWOCACH, CZYLI OCENIANIE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ UCZNIĄ W KONTEKŚCIE KULTURY SZKOŁY

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA • MONIKA CZYŻEWSKA

WPROWADZENIE

Mądrze zaplanowane i „wykonane” ocenianie jest jedną z najważniejszych czynności, jakie możemy wykonać, aby pomóc uczniom w ich rozwoju. W związku z tym coraz częściej postuluje się odchodzenie od testowania i wyłączonego polegania na wynikach egzaminów końcowych w kierunku pomniejszych ocen na bieżąco, w trakcie procesu uczenia się, połączonych z bogatą informacją zwrotną. Oznacza to przeniesienie punktu ciężkości z oceniania uczenia się (ang. *assessment of learning*) na ocenianie dla uczenia się (ang. *assessment for learning*; ewentualnie *assessment as learning*).

OCENIANIE UCZENIA SIĘ, OCENIANIE DLA UCZENIA SIĘ I OCENIANIE JAKO UCZENIE SIĘ

Za tą raczej niepozorną różnicą w terminologii – „oceniania dla uczenia się” w miejsce „oceniania uczenia się” – kryje się nic innego jak mała rewolucja w pojęciowych ramach oceniania. Większość z nas jest dość dobrze zaznajomiona z egzaminami, które odbywają się pod koniec danego etapu kształcenia i są od niego nieco oddzielone. Z punktu widzenia tradycyjnie rozumianego oceniania niemal wyłącznym celem takiej oceny jest ustalenie, czy uczniowie opanowali przewidziane w programie

POZNACIE PO OWOCACH, CZYLI OCENIANIE WSPIERAJĄCE
ROZWÓJ UCZNIĄ W KONTEKŚCIE KULTURY SZKOŁY

nauczania wiadomości, umiejętności, postawy itp. Ocenianie dla uczenia się jest podejściem, w którym ocenianie jest osadzone w procesie edukacyjnym, który jest maksymalnie bogaty w informacje i który służy do kierowania i wspierania uczenia się każdego ucznia do maksymalnego poziomu jego sprawności. Ocenianie dla uczenia się to proces ułatwiający uczniom otrzymywanie, generowanie i działanie na podstawie informacji zwrotnych w celu poprawy ich uczenia się¹.

Niektórzy idą jeszcze dalej i mówią o „oceniu jako uczeniu się” (ang. *assessment as learning*)². Podobnie jak ocenianie dla uczenia się wykorzystuje ono zdolność uczniów do samokontroli, samooceny i samoregulacji z odniesieniem do wyznaczonych celów, co ma z kolei ułatwić wypełnianie luk w nauce³. Dzięki takiemu podejściu do procesu uczenia się i roli oceniania uczniowie stają się zaangażowanymi, krytycznymi i samoregulującymi się uczestnikami procesu kształcenia.

Istotą „nowego” podejścia do oceniania jest wykorzystanie sprzężenia zwrotnego, czy to o charakterze wewnętrznym czy zewnętrznym, w celu rozwijania wiedzy metapoznawczej i świadomości ucznia, co sprzyja regulowaniu procesu uczenia się⁴. W przypadku oceniania dla uczenia się uczniowie mają wiele źródeł informacji zwrotnych, na przykład samoocenę, ocenę rówieśniczą, ocenę nauczyciela lub elektroniczną informację zwrotną. Tymczasem w ocenianiu rozumianym jako uczenie się uczniowie generują wewnętrznie informacje zwrotne, aby zaplanować, monitorować, oceniać i korygować swoją naukę niezależnie lub we współpracy

z nauczycielami⁵. Podejście to jest relatywnie „prywatne”, indywidualistyczne i refleksyjne, a przede wszystkim bazujące na samoregulacji uczenia się⁶.

Niezależnie od różnic między omówionymi kategoriami dotyczącymi rozumienia oceniania szkolnego, nie wykluczają się one wzajemnie w praktyce szkolnej, chociaż nauczyciele i uczniowie zwykle przywiązują większą wagę do tradycyjnego oceniania efektów uczenia się. Wynika to prawdopodobnie z dobrze zakorzenionych w szkolnictwie praktyk związanych ze sprawdzaniem osiągnięć szkolnych i będącym jego następstwem ocenianiem. Tak pojmowane wartościowanie wyników wspiera pracę nauczycieli, ale także umożliwia przewidywanie dalszych osiągnięć uczniów i ich selekcję odnośnie do dalszych etapów kształcenia. Lorrie A. Shepard, analizując rolę oceniania w kulturze uczenia się, opisała dominujące wcześniej poglądy na temat edukacji jako koncepcyjnego odpowiednika fabrycznego procesu produkcyjnego⁷. Centralnym punktem tych poglądów była behawiorystyczna koncepcja uczenia się, która oznaczała, że zdobycie kompetencji w danej dziedzinie jest wynikiem wykonania dużej liczby małych kroków lub modułów, z których każdy należy na końcu ocenić. Dopiero po pomyślnym ukończeniu jednego etapu uczeń może przejść do następnego. Logicznie wynika z tego, że ocena musi również przyjąć podejście redukcjonistyczne, traktując całość jedynie jako sumę jej części składowych. Wraz z pojawieniem się nowych – konstruktywistycznych – teorii uczenia się, zaszyły zmiany w sposobie tworzenia i stosowania oceny⁸. Także w Polsce zmiany społeczno-polityczne związane z transformacją systemową oraz otwarcie się na nowe poglądy w edukacji

¹ Wiliam D. *What is assessment for learning?*, „Studies in Educational Evaluation” nr 37, s. 3-14.

² Zob. np. Earl L.M. *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.), Corwin Press, Thousand Oaks, CA 2013.

³ Bennett R.E., Gitomer D.H. *Transforming K-12 assessment: Integrating accountability testing, formative assessment and professional support* [w:] Wyatt-Smith C., Cumming J. *Educational assessment in the 21st century*, Springer, New York 2009, s. 43-61; Clark I. *Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning*, „Educational Psychology Review” nr 24(2)/2012, s. 205-249.

⁴ Earl L.M., Katz S. *Getting to the core of learning: Using assessment for self-monitoring and self-regulation* [w:] Swaffield S. [ed.] *Unlocking assessment: Understanding for reflection and application*, Routledge & David Fulton Publishers London 2008, s. 99-104.

⁵ Wiliam D., Thompson M. *Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?* [w:] Dwyer C.A. [ed.] *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, Lawrence Erlbaum Associates 2007, s. 53-82.

⁶ Allal L. *Assessment and the co-regulation of learning in the classroom*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice” nr 27(4)/2020, s. 332-349.

⁷ Shepard L.A. *The role of assessment in a learning culture*, „Educational Researcher” nr 29(7)/2009, s. 4-14.

⁸ Brown S. *Assessment for learning*, „Learning and Teaching in Higher Education” nr 1/2004, s. 81-89; Tłuściak-Deliowska A., Czyżewska M. *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2020.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA
MONIKA CZYŻEWSKA

Rola współpracy
w obrębie grona
pedagogicznego, a przede
wszystkim skutecznego
i „zarażającego” swą
postawą przywódcy jest
dla stosowania w szkole
praktyk wspierających
rozwój ucznia niezwykle
istotna.

zainicjowały przeobrażenia w szkolnictwie. Proces tych przemian wymagał z jednej strony zmian w sposobie myślenia i działania nauczyciela, z drugiej zmian legislacyjnych, uprawniających go do podejmowania samodzielnych decyzji ze świadomością pełnej odpowiedzialności za ich konsekwencje. Nauczyciele mają możliwość sięgania po nowe modele nauczania, sposoby motywowania i oceniania uczniów po to, aby wzmocnić nauczyciela i ucznia w procesie nauczania i uczenia się. Ocenianie dla uczenia się/ocenywanie jako uczenie się w Polsce utożsamiane przede wszystkim z ocenianiem kształtującym (ang. *formative assessment*)⁹, jest praktyką zalecaną, ale nie narzucaną przez rząd.

OCENIANIE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ UCZNIĄ W KONTEKŚCIE SZKOŁY JAKO ORGANIZACJI

Roman Dorczak zauważa, że kultura szkoły jest dla całokształtu rzeczywistości szkolnej bardzo ważna, w związku z tym powinna być w centrum zainteresowania wszelkich działań zorientowanych na ukształtowanie szkoły bardziej edukacyjnie efektywnej, lepiej odpowiadającej potrzebom i wyzwaniom współczesnego świata¹⁰. Pozytywna

i profesjonalna kultura szkoły jest dynamizmem świadomie kreowanym, utożsamianym ze znaczącym rozwojem jej członków poprzez udane wprowadzanie zmian i z umiejętnym wykorzystywaniem danych uzyskanych w procesie dydaktycznym. Tak pojmowana kultura szkoły ma pozytywny wpływ na proces kształcenia poprzez odpowiednie zdeterminowanie zachowań nauczycieli i uczniów w procesie edukacyjnym. Biorąc pod uwagę wielowymiarowość i złożoność kultury szkoły, zmiana w niej, jeśli ma być efektywna, musi dokonać się w wielu wymiarach i przeniknąć poszczególne płaszczyzny. W innym przypadku podjęte działania będą miały charakter incydentalny.

Dotychczas przeprowadzone badania naukowe efektywnych szkół identyfikują wspólne cechy kultur szkolnych ceniących zaangażowanie w poprawę uczenia się uczniów. Zalicza się tutaj zgodne określenie celów i wartości, normy ciągłego uczenia się oraz rozwoju osobowego, koleżeńskie relacje oraz możliwości zbiorowego rozwiązywania problemów i dzielenia się doświadczeniem¹¹. Oprócz tego Michael Fullan oraz Terrence E. Deal i Kent D. Peterson wskazują na znaczenie wspólnej wizji, której broni silny przywódca z poczuciem moralnego zobowiązania i jasnego celu¹². Także z badań własnych¹³, które dotyczyły relacji między ocenianiem kształtującym i klimatem szkoły, wynika, że rola współpracy w obrębie grona pedagogicznego, a przede wszystkim skutecznego i „zarażającego” swą postawą przywódcy jest dla stosowania w szkole praktyk wspierających rozwój ucznia niezwykle istotna.

Chcąc zbudować kulturę szkoły, która wspiera proces uczenia się uczniów, należy uwzględnić następujące elementy:

rola reformy systemu nadzoru pedagogicznego [w:] Mazurkiewicz G. [red.] *Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 61.

¹¹ Fullan M. *Leading in a culture of change*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 2001.

¹² Fullan M. *Visions that blind*, „Educational Leadership” nr 49(5)/1992, s. 19-22; Deal T., Peterson K. *The principal's role in shaping school culture*, Office of Educational Research and Improvement, Washington, DC 1990; Deal T., Peterson K. *Shaping school culture*, Jossey-Bass, San Francisco, CA 1999.

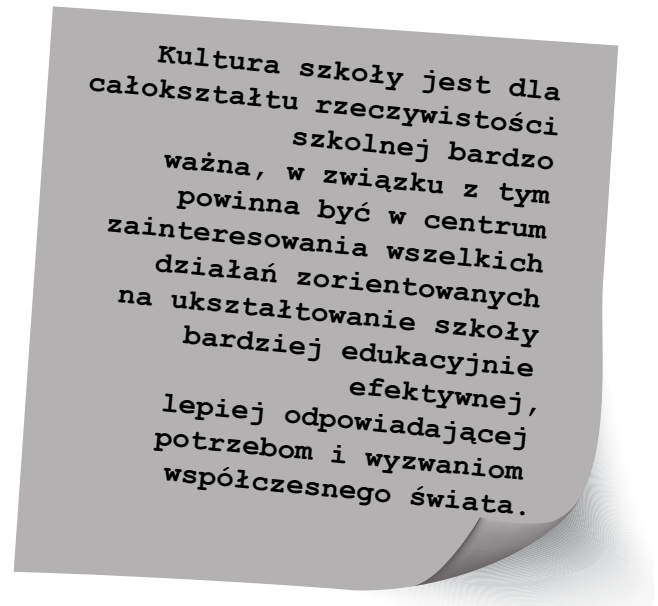
¹³ Tłuściak-Deliowska A., Czyżewska M. op. cit.

⁹ Por. Tłuściak-Deliowska A., Czyżewska M. op. cit.

¹⁰ Dorczak R. *Transformacja kultury organizacyjnej szkół polskich* –

POZNACIE PO OWOCACH, CZYLI OCENIANIE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ UCZNIĄ W KONTEKŚCIE KULTURY SZKOŁY

- Inspirująca wizja, poparta jasną, ograniczoną i wymagającą misją. Wspólna wizja oferuje pewne wskazówki i jasno określony cel działań, buduje środowisko społeczne i dobre relacje między jego członkami. Wspólna wizja może również zwiększyć elastyczność niezbędną do wprowadzania zmian i przewyciężenia oporu wobec nich.
- Program nauczania oraz stwarzanie możliwości uczenia się, które są wyraźnie powiązane z wizją i misją oraz dostosowane do potrzeb i zainteresowań uczniów. Aby ocenianie wspierające rozwój uczniów stało się integralną częścią procesu kształcenia, zadania służące ocenianiu muszą być wplecione w proces uczenia się uczniów, a nie być elementami później do niego dostosowywanymi.
- Wszechobecne skupienie na uczeniu się uczniów i nauczycieli, połączone z ciągłą ogólnoszkolną rozmową na temat jakości pracy każdego.
- Przywódca, który zachęca do refleksyjnego myślenia i nie boi się, gdy jego pracownicy takim samodzielnym i krytycznym myśleniem się wykazują. Niezbędne jest przywództwo, które motywuje do uczenia się, wspiera rozwój, elastyczność, podejmowanie ryzyka, innowacje i adaptację do zmian, a także wzbudza zaufanie wszystkich członków społeczności szkolnej.
- Niezachwiane wsparcie ze strony rodziców dla podejmowanych szkolnych działań, wizji, misji i innowacji. Chodzi o otwartą postawę wobec wykorzystania nowych zasobów, zastosowania nowych podejść lub przekonań, które zmieniają utrwalone praktyki.



- Wiele możliwości i miejsc do tworzenia kultury szkoły, omawiania podstawowych wartości, podejmowania i dzielenia odpowiedzialności, spotykania się jako społeczność oraz celebrowania sukcesów indywidualnych i grupowych.

Celem każdego z tych składników jest stworzenie środowiska sprzyjającego autentycznemu rozwojowi uczniów. W tak wykreowanej kulturze szkoły istnieje wiele możliwości uczenia się, dzięki czemu każdy (łącznie z nauczycielem) rzeczywiście i wyraźnie się rozwija. Uczniowie mają konstruktywne relacje z innymi uczniami, wieloma nauczycielami oraz członkami społeczności szkolnej. Wszyscy pracują razem nad ciekawymi projektami w małych i dużych grupach, słuchają się nawzajem, a szkoła tętni rozmowami o interesujących i ważnych dla niej sprawach. Dominuje język dociekań i przemyśleń. Sale lekcyjne i szkolne zaaranżowane tak, by zachęcać do współpracy i aktywnego wtaczania się w to, co się dzieje w szkole, zawierają liczne przykłady wysokiej jakości pracy i osiągnięć uczniów. Każdy czuje się wystarczająco bezpieczny i zarazem wolny, aby podejmować ryzyko, mylić się, popełniać błędy lub próbować czegoś nowego. Uczniowie w takim środowisku czują się otoczeni osobami, które im pomogą, gdy tego potrzebują. Różnorodność zaś jest wykorzystywana jako wartość i siła napędzająca.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA
MONIKA CZYŻEWSKA**KSZTAŁTOWANIE KULTURY
SZKOŁY WSPIERAJĄCEJ ROZWÓJ
UCZNIÓW**

Wykreowanie scharakteryzowanego powyżej środowiska jest możliwe, jednak nie ma na to gotowego i niezawodnego przepisu. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że kształtowanie (przekształcanie) kultury szkoły jest procesem złożonym. Nie można bowiem z dnia na dzień tak po prostu odrzucić wspólnych i nawykowych wzorców interpretacyjnych ani utrwalonych sposobów działania¹⁴. Wyzwania związane z modyfikacją kultury organizacji są spore, ponieważ organizacje są zazwyczaj z natury odporne na radykalne zmiany. Jak zauważa Inetta Nowosad¹⁵, dyrektor szkoły, nawet jeśli ma dobre intencje, chcąc wprowadzić zmianę kulturową, odniesie niewielki sukces, jeśli nie będzie w stanie zrozumieć kultury szkoły na jej najgłębszym poziomie, czyli poziomie wyznawanych, niekiedy w sposób bezrefleksyjny, wartości. Wartości kultury szkoły wyrażają się w widocznych rytuałach, symbolach, przekazywanych historiach przywołujących ważne wydarzenia, jak również są podtrzymywane i przestrzegane za sprawą formalnych systemów kontroli i dlatego zapewniają skupienie uwagi na pewnych istotnych dla placówki aspektach oraz podtrzymanie obowiązujących praktyk. Jeśli zaś pojawia się zewnętrzna presja zmiany, poszczególne działania zostaną przeprojektowane zgodnie z obowiązującymi założeniami kultury szkoły i dokonają się w wierzchniej warstwie kultury organizacyjnej. Zatem zmiana w rodzaju egzaminowania czy stosowaniu narzędzi pomiarowych, na podstawie których formułowane są oceny szkolne, na przykład odejście od pytań wielokrotnego wyboru na rzecz zadania wymagającego od ucznia udzielenia krótkiej odpowiedzi, może być stosunkowo łatwa do wprowadzenia, ponieważ nie podważa podstawowych założeń kultury szkoły. Jednak przejście od kultury oceniania uczenia się do kultury oceniania dla uczenia się jest znacznie bardziej fundamentalne.

**REFLEKSJA NAD WŁASNĄ
PRAKTYKĄ NAUCZYCIELSKĄ
JAKO PUNKT WYJŚCIA DO ZMIAN**

Biorąc pod uwagę, że nie ma gotowego przepisu na budowanie kultury szkoły wspierającej uczenie się uczniów, oprócz przedstawionych powyżej właściwości proponujemy zainteresowanym tym obszarem praktykom kilka wątków do refleksji na temat tytułowego oceniania. Wyrażamy przekonanie, że autorefleksja nauczycieli i liderów edukacji wywoła efekt zwrotny, jakim będzie wpływ na projektowane działania dydaktyczne, czego implikacją będzie zwiększenie efektywności procesu kształcenia, a przede wszystkim wsparcie uczniów w ich rozwoju.

„Ukryty program” czy „ukryty skarb”?¹⁶

To, jak postępujemy się (i jako nauczyciele, i jako instytucja) ocenianiem, jest swoistym komunikatem. Od tego, jak komunikat ten zostanie zrozumiany przez odbiorców, częściowo zależy, czy uda się, żeby uczeń chciał dobrowolnie (widząc w tym dla siebie korzyść) brać od nas to, co mamy mu do powiedzenia na jego temat¹⁷. Ocena niesie w sobie nie tylko jednorazowy przekaz, ale również coś, co można porównać do długofalowego przestania od nauczyciela i co można strawestować jako „pokaż mi, jak oceniasz, a powiem ci, jaka jest kultura twojej szkoły”.

„Wymiar sprawiedliwości” czy wsparcie w nauce?

Po co i z jakiego powodu oceniam? Jakiemu celowi podporządkowuję wystawianie ocen, co jest tu moim priorytetem? To, co nas może interesować, jeśli stawiamy na wspieranie uczniów, to na którym miejscu wśród priorytetów jest opcja stosowania oceny jako okazji do przekazania uczniowi informacji, która mu pozwoli zrobić postęp – nie tylko w nauczanej materii, ale również na metapoziomie, w nabywaniu

¹⁴ Nowosad I. *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.

¹⁵ Ibidem, s. 159.

¹⁶ Aluzja do tekstu raportu UNESCO pt. *Edukacja – w niej jest ukryty skarb* autorstwa Jacquesa Delorsa z 1996 r., w którym edukacja postrzegana jest jako narzędzie upodmiotowienia uczniów.

¹⁷ Jaskulska S. *Do tablicy! Ocenianie szkolne jako komunikacja nauczyciela z uczniem* [w:] Kwiatkowska H. [red.] *Uczniowiec i komunikacja. Uczeń wobec nauczyciela w przestrzeni szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015, s. 429.

POZNACIE PO OWOCACH, CZYLI OCENIANIE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ UCZNIĄ W KONTEKŚCIE KULTURY SZKOŁY

wiedzy o swoim własnym uczeniu się – jego stylu, tempie, mocnych stronach i obszarach do pracy.

Ku głębokiemu zrozumieniu

Jeśli nastawienie na zrozumienie i osiągnięcie przez uczniów celów lekcji zajmuje dominujące miejsce w nauczycielskiej praktyce, w dodatku postrzegamy swoją rolę jako tych, którzy są gotowi w każdej chwili zapewnić potrzebne informacje o niuansach dotyczących wykonywanych zadań, to tym samym dajemy podopiecznym okazję do zrozumienia treści na głębokim poziomie. Oczywiście nie każdy cel czy zadanie muszą wywoływać w uczniach „fajerwerki intelektualnego pobudzenia”. Ważne też, by obszar związany z informowaniem uczniów o celach lekcji i kryteriami poprawności zadań nie stał się terenem działań pozornych: nie chodzi tylko o zaprezentowanie sedna lekcji czy istoty zadania, gdyż nie mamy pewności ani czy przekaz dotarł do uczniowskich umyśłów, ani jak został zrozumiany. Warto więc badać na bieżąco, „gdzie są moi uczniowie; czy idziemy razem?” i tym samym sprawdzać skuteczność swojego przekazu¹⁸.

Uważność można w sobie rozwijać

Warto rozważyć, w jaki sposób w czasie naszych lekcji zachodzi „słuchanie ocenające”. Optymalnie chodzi tu o taki sposób wystuchania i zareagowania na odpowiedź ucznia, która go skłoni do wyartykułowania odpowiedzi poprawnej albo – w przypadku, jeśli pierwotna odpowiedź była właściwa – do wejścia w głąb zagadnienia.

Błąd jako źródło siły

Czego uczyć się moi uczniowie, obserwując, jak reaguję na ich błędy? To nasza rola – pomóc uczniowi zinterpretować błąd w sensie aksjologicznym. Niestety, niektórzy nauczyciele zrobią to, traktując błąd jako „coś złego”, od czego trzeba jak najszybciej uciec, a popełniającego go – jak winnego.

Obyśmy chcieli (i umieli) znaleźć się w przeciwnym temu obozie. Jednak zanim tam dotrzemy, można zapytać uczniów, co dla nich oznacza popełnienie błędu na naszych lekcjach. Wielokrotnie bowiem zdarza się, że nauczyciel twierdzi, że na błędy nie reaguje negatywnie, a jednak jego uczniowie nie mają do swoich pomyłek konstruktywnego podejścia. Postawmy więc sobie cel, by ocenianie stało się okazją do kluczowego w procesie nauczania i uczenia się budowania poczucia bezpieczeństwa.

Pedagogiczna czasoprzeźren

Wspomniana wcześniej uważność prowadzi nas do refleksji, by oceniać „tu i teraz”. „Tu” – czyli odnosząc się do konkretnego miejsca w uczniowskiej pracy, wypowiedzianego sformułowania, bez ogólników. To ważne zwłaszcza przy podkreślaniu zalet pracy ucznia. „Teraz” – czyli stosowanie synchronicznej, a więc natychmiastowej informacji zwrotnej. Taka technika jest wynikiem świadomego wyrobienia w sobie nawyku bieżącej interakcji, zakładającej wzajemną słowną wymianę między uczniem a nauczycielem. Blisko stąd do „dialogicznej informacji zwrotnej”, która w odróżnieniu od pisemnej, więc siłą rzeczy odłożonej w czasie informacji zwrotnej, zakłada, że nie tylko przekazujemy uczniowi nasze komentarze, ale otrzymujemy również od niego informację, co zrozumiał z naszej wypowiedzi.

Swobodne zadawanie pytań

W nauczaniu prowadzącym do edukacyjnej samo-regulacji za jedną z kluczowych kwestii uważa się podtrzymywanie zaciekawienia uczniów, dlatego zakłada się, że uczniowie mogą zadawać pytania, kiedy uznają, że tego potrzebują, bez konieczności czekania na wyznaczenie na to specjalnego momentu przez nauczyciela (u Johna Hattiego przejawem widocznego, prawdziwie efektywnego uczenia się – jest sytuacja, gdy na lekcji uczniowie w niewymuszony sposób zadają więcej pytań niż nauczyciel)¹⁹.

¹⁸ Interesująco na ten temat piszą Connie M. Moss i Susan M. Brookhart w publikacji *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014, dostępnej online na stronie www.ceo.org.pl.

¹⁹ Hattie J. *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015, s. 315.

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA MONIKA CZYŻEWSKA

Dobrowolność i zaangażowanie

Czy wśród stosowanych przeze mnie metod są zadania dobrowolne, których wykonanie nie wiąże się z wymierną korzyścią, taką jak np. podniesienie średniej, oceny, itp.? Co robię, by zachęcić uczniów do zaangażowania się w rozwiązywanie zadań problemowych, do udziału w projektach wymagających stworzenia własnej koncepcji dojścia do celu? Czy zwracam uwagę na proporcje czasu spędzonego na zadaniach odtwórczych i twórczych, prowadzących do myślenia refleksyjnego, krytycznego?

Dzielenie się

Prawdziwym wyzwaniem może być zachęcanie uczniów do tego, by ujawniali swoją „milczącą wiedzę”, czyli pomysły, opinie i przekonania, którymi nie planowali się dzielić, jednak atmosfera wymiany myśli i poczucie zaufania między uczestnikami rozmów pozwala na rozluźnienie i „odkrycie się”. Wiedza ukryta staje się jawna, ilekroć któreś z dzieci wypowie zdanie, słowo, co do którego nie miało pewności, czy jest właściwą odpowiedzią, ale bezpieczne warunki pozwalają na ryzyko wypowiedzenia go.

Waga partycypacji uczniów

Poprzedni punkt, dotyczący dzielenia się swoją wiedzą w bezpiecznej atmosferze, bezpośrednio wiąże się z aktywną postawą uczniów czerpiących ze swojej sprawczości. Tam, gdzie jest czujny i zaangażowany uczestnik, tam nie ma biernego odbioru transmitowanych treści. Jak dalece moi uczniowie mogą i są gotowi wytyczać swoje osobiste cele i uczestniczyć w dotyczących ich procesach decyzyjnych? Doświadczenie partycypacji (działającej się faktycznie wtedy, gdy towarzyszy jej zaufanie ze strony dorosłych co do dokonywanych przez dzieci wyborów) to niestety ważny element o fundamentalnych konsekwencjach dla rozwoju dziecięcej podmiotowości i poczucia autonomii.

NA ZAKOŃCZENIE

Czy ocenianie może wspierać uczenie się uczniów? Tak, ale tylko wówczas, gdy jest integralną częścią programu nauczania i procesu kształcenia, a nie tylko czymś, co robimy na końcu jakiegoś etapu nauczania lub niezależnie od niego. Jeśli szkoły chcą zmienić kulturę oceniania na w większym stopniu wspierającą proces uczenia się uczniów, z pewnością nie wystarczy sama próba wdrożenia poszczególnych strategii postępowania identyfikowanych w literaturze przedmiotu jako skuteczne. Nie powiedzie się to, gdy członkowie społeczności szkolnej będą nieprzekonani do zmiany czy oporni na zmianę. Aby doprowadzić do zmiany kultury oceniania na taką, która opiera się na ocenianiu wspierającym proces uczenia się, istotnym czynnikiem wydaje się być zmiana w sposobie konceptualizacji oceniania zarówno przez uczniów, ich rodziców, a przede wszystkim nauczycieli. Podejmując drobne kroki w celu promowania wizji uczenia się, instytucja może stymulować pozytywną kulturę uczenia się. Dzięki temu będzie bardziej prawdopodobne, że będziemy razem z uczniami podążać w kierunku osobowego rozwoju, zamiast ukierunkowywać ich wyłącznie na osiągnięcia. ●