



Dydaktyczne aspekty oceniania kształtującego

Wojciech Papaj

Dydaktyczne założenia OK

Ocenianie kształtujące należy do tych – zaskakująco nielicznych – współczesnych koncepcji dydaktycznych, które w całości koncentrują się na tym, co wydarza się podczas lekcji pomiędzy uczniami i nauczycielem, a przede wszystkim na interakcjach wśród samych uczniów. Wzmocnienie tych interakcji jest jednocześnie jednym z większych wyzwań wobec utrwalonego przekonania, że podczas lekcji „nie wolno rozmawiać”, zaś szumek dochodzący z sali lekcyjnej bywa interpretowany jako sygnał, że nauczyciel nie potrafi utrzymać dyscypliny i ogólnie „nie radzi sobie”.

Psychologiczno-pedagogiczny fundament nowego podejścia stanowi pojęcie kultury klasy, obejmujące wzbudzenie ciekawości poznawczej (bez blokady wywołanej unikaniem błędów), oraz działania służące rozwojowi własnemu i wzajemnemu (bez współzawodnictwa). Nauczyciele doskonale znają przecież zjawisko uczenia się dla stopni, polegające czasem na rywalizacji o prymat w klasie, czasem zaś – na edukacyjnym minimalizmie spod znaku „3xz” (zakuć – zdać – zapomnieć); jednocześnie ci sami nauczyciele nieraz skrzętnie „hoduja” sobie ten efekt, traktując ocenianie (zwłaszcza groźbę jedynki) jako niezbędny (czasem główny) czynnik motywujący uczniów.

Słowem, zależy nam na zaistnieniu takiej sytuacji, w której relatywnie wysokim wymaganiom stawianym

zespółowi klasowemu towarzyszyć będzie poczucie bezpieczeństwa związane z pewnością wsparcia – zarówno ze strony nauczyciela, jak i rówieśników.

Zobaczmy, jak narzędzia oceniania kształtującego mogą wspierać powstanie takiej właśnie sytuacji podczas każdej lekcji.

Etapy pracy – wprowadzenie w tematykę lekcji

Ważnym (także w „tradycyjnej” dydaktyce) etapem procesu dydaktycznego jest wprowadzenie w temat. Warto zorganizować pracę tak, by dzieci miały możliwość „przekierowania” myślenia na nową tory – wszak jeszcze przed chwilą, na poprzedniej lekcji, postugiwały się zupełnie innym językiem i zupełnie innym spojrzeniem na świat! Dobrze jest zatem stworzyć okazję do spokojnego odszukania i otwarcia odpowiednich „szufladek” (w umyśle, w pamięci), których zawartość przyda się w rozwiązywaniu nowych problemów.

Znanym narzędziem oceniania kształtującego, pozwalającym efektywnie otworzyć lekcję, są pytania kluczowe. Pozyskane z bogatego instrumentarium szkoły twórczego rozwiązywania problemów, pozwalają wprowadzić uczniów w tematykę lekcji, jednocześnie ukazując im różne perspektywy i sposoby myślenia o temacie. Dobre pytanie kluczowe pozwala również dostrzec związek prob-

lemu przedmiotowego z rzeczywistością poza-szkolną, co może dodatkowo zainteresować dzieci i zmotywować je do działania.

Nauczyciele stosujący OK podkreślają, że tworzenie i wykorzystywanie pytań kluczowych „nie jest nauką łatwą ani matą” – nie można traktować ich jako narzędzi kontroli wiadomości, nie można zamykać („Czy jest prawdą, że...”), ale też należy unikać ogólnikowości.

Prześledźmy zastosowanie elementów oceniania kształtującego na przykładzie lekcji języka polskiego w klasie 4 nt. *„Dokąd idziesz dziewczynko?”*, czyli *porozmawiamy o dialogu* (podstawa programowa wśród wymaganych form gatunkowych wymienia opowiadanie z dialogiem – ta lekcja to pierwszy krok na drodze kształtowania sprawności redakcyjnych dotyczącej tej właśnie formy; podstawą działań jest – znana już wcześniej dzieciom – baśń o Czerwonym Kapturku w klasycznej wersji Charles’a Perrault).

Pytanie kluczowe:

Po co ludzie ze sobą rozmawiają?

Co przez to zyskują?

Pytanie ma wprowadzić temat dialogu i jego funkcji w relacjach międzyludzkich; ważny jest też – w perspektywie lekcji wcześniejszych i kolejnych – aspekt etyczny (podstęp wilka).

Jednak dobrze zredagowane pytanie to dopiero połowa sukcesu... Trzeba również pamiętać, by nie oczekiwać natychmiastowej odpowiedzi – najlepiej zapowiedzieć po prostu: „Macie półtorej minuty na zastanowienie” (nie czujemy wtedy presji ciszy, a czas możemy wykorzystać na czynności administracyjne). Po upływie wyznaczonego czasu nauczyciel sam prosi kolejnych uczniów o odpowiedź – dzięki temu cała klasa pozostaje czujna, a przebieg rozmów przyzwyczajają dzieci, że ewentualne błędy są jedynie sposobnością, by się czegoś nauczyć (warto też ustalać odpowiedzi w parach – to ośmieli niektórych uczniów i przyspieszy pracę).

Jak już stwierdziliśmy, redagowanie pytań kluczowych sprawia nieraz problemy – można nawet przyjąć, że nie do każdego tematu lekcji da się opracować

naprawdę dobre pytanie. W pracach redakcyjnych nauczyciel będzie się wspierał metodami takimi jak *mind mapping* – pozwolą one przeprowadzić analizę tematu, lepiej dostrzec jego szczegóły i ich różnorakie powiązania, a ostatecznie – opracować pytanie.

Najważniejszą funkcją tej wstępnej fazy lekcji jest jednak zapoznanie uczniów z celami – ustalenie, czym się będziemy zajmowali (nie tylko, by uniknąć pytań w rodzaju „A do czego nam to potrzebne?”). Chodzi o powstanie w umysłach dzieci konkretnego punktu odniesienia, który pozwoli wyobrazić sobie kolejne kroki, niezbędne do wykonania w czasie lekcji, a później umożliwi też ocenę skali sukcesu.

W ocenianiu kształtującym przyjęta się zasada formułowania celów lekcji w postaci maksymalnie przystępnej dla odbiorcy, tzw. celów w języku ucznia. Cele takie mają postać zdań kierowanych bezpośrednio do ucznia/uczniów i wprost nazywających konkretne efekty pracy (przyrost wiedzy/umiejętności).

Cele lekcji (ogólnodydaktyczne):

- uczeń zna właściwości dialogu, w tym zasady zapisu,
- uczeń formułuje wypowiedzi przejrzyste intencjonalnie i nacechowane emocjonalnie.

Cele w języku ucznia:

- będziesz umiał urozmaicić opowiadanie przy pomocy dialogu,
- będziesz umiał zapisać dialog.

Realizując podane cele, czwartoklasiści będą mieli okazję m.in. uzupełniać komiksowe „dymki” wypowiedziami bohaterów baśni (konieczność przełożenia mowy zależnej utworu literackiego na mowę niezależną w ćwiczeniu), zapisywać opracowane wypowiedzi w postaci dialogu „książkowego” oraz utrwalić poznane zasady zapisu dialogu podczas redagowania dłuższej rozmowy Czerwonego Kapturka z mamą lub z wilkiem.

Wspomniana przystępność celów obejmuje również ograniczenie ich liczby – nie chodzi oczywiście o obniżanie poziomu nauczania, lecz o ułatwienie zapamiętania i koncentracji na tym, co w danym

momencie najważniejsze. Nauczyciel, dysponując kompleksowym przeglądem celów nauczania zawartych w programie, może takie priorytetowe zagadnienia łatwo określić w postaci 1-3 celów w języku ucznia, które będą cały czas dostępne jako zapis na tablicy lub karteczka wklejona w zeszyte.

Ciekawym pomysłem dzieli się nauczycielka realizująca ocenianie kształtujące: *O celach można poinformować uczniów za pomocą diagramu. Uczeń otrzymuje diagram przed blokiem tematycznym i wypełnia go stopniowo, zaznaczając cele, które już osiągnął*¹.

Oczywiście samo sformułowanie celów w języku ucznia niczego nie zmienia. Kluczem do sukcesu jest zrozumienie i (dostownie!) przyswojenie tych zapisów przez dzieci. Podstawową formą działania jest rozmowa na forum klasy o tym, jak uczniowie rozumieją cele (np. „Powtórzcie własnymi słowami...” lub „Co możemy zrobić, aby osiągnąć ten cel?”). Możemy również podyskutować, dlaczego podany cel jest ważny, co o nim już wiemy (odwołanie się do poprzednich lekcji bądź do wiedzy uczniów) albo – przeciwnie – czego będziemy musieli się dowiedzieć. W grupach bardziej zaawansowanych angażujemy uczniów w formułowanie celów do podanego tematu, a nawet w planowanie lekcji zmierzającej do określonego celu.

Do celów lekcji koniecznie powrócić trzeba na jej zakończenie – zarówno, by przyzwycząić dzieci do pewnego stylu i dyscypliny pracy, jak i podsumować zajęcia; o tym jednak szerzej traktuje czwarta część niniejszego artykułu.

Etapy pracy – lekcja jako proces osiągnięcia celów i monitorowania bieżących postępów każdego ucznia

Szczegółowe sposoby osiągnięcia celów dydaktycznych pozostają domeną metodyk przedmiotowych, jednak proces ten winien zostać opisany w formie umożliwiającej uczniom samodzielne monitorowanie własnych postępów. Kryteria oceny stanowią narzę-

dzie pośredniczące pomiędzy sformułowanymi na wstępie celami lekcji a informacją zwrotną przekazywaną na zakończenie. Kryteria określają (również w języku ucznia) działania i fakty, których obserwacja pozwoli stwierdzić osiągnięcie celów – tak więc, o ile cel lekcji uznalibyśmy za zasadniczy warunek sukcesu, o tyle kryteria mogą zostać nazwane warunkami częściowymi. Konkretność i prostota zapisu pozwoli uczniowi na bieżąco pamiętać o tym, co najważniejsze w pracy na lekcji, jak również ocenić skalę powodzenia (oraz elementy stwarzające problemy).

Kryteria:

- ułożyłem krótki dialog (rozmowę) bohaterów baśni,
- używałem informacji znalezionych w tekście,
- używałem odpowiednich form czasowników (1. i 2. os. l. poj.),
- odpowiednio zapisałem dialog (każda nowa wypowiedź od pauzy w nowej linii, właściwa ortografia i interpunkcja).

Podane wyżej kryteria do przykładowej lekcji języka polskiego stanowią uszczegółowienie wskazanych celów, tj. pokazują, na czym dokładnie polega urozmaicenie opowiadania przy pomocy dialogu oraz jak dialog zapisać. Stanowią również „podpowiedź” dla ucznia wykonującego zadanie sprawdzające efekty pracy na lekcji oraz umożliwiają samoocenę lub ocenę koleżeńską.

Aby uczniowie umieli korzystać z kryteriów, nie wystarczy ich podać wraz z celami na początku lekcji, ważne jest zrozumienie istoty kryteriów oceny oraz umiejętność ich tworzenia. Dlatego w rozmowie o celach lekcji mogą pojawiać się czasem pytania: Jak sprawdzimy osiągnięcie tego celu? Co powinniśmy umieć zrobić, żeby być pewnymi sukcesu? Można również podzielić klasę na grupy i poprosić o ocenę kilku autentycznych prac uczniowskich (np. w szkolnej skali 1-6) oraz wyjaśnienie, co sprawia, że jedną pracę uznajemy za lepszą od innych. Odpowiedź na to pytanie pozwoli określić kryteria do zadania przedmiotowego danego typu (co jednocześnie stanowi dowód, że omawiane techniki oceniania kształtującego nie tylko nie „zabierają czasu” na lekcji, ale stanowią pełnoprawne zadania przedmiotowe, do wykonania których uczniowie muszą wykorzystać

¹ Jolanta Kryszman, Zespół Szkół w Czaczu, za: Sterna D. *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014.

wiedzę i umiejętności, język i procedury typowe dla danej dziedziny).

Kryteria oceny mogą nie tylko stanowić podstawę podsumowania lekcji, ale również narzędzie pomocnicze w przygotowaniu do sprawdzianu czy w odrabianiu pracy domowej – w tym przypadku „beneficjentem” jest zarówno uczeń, jak i jego rodzice.

Znajomość i rozumienie kryteriów jest niezbędnym warunkiem zbudowania rzetelnej informacji zwrotnej, będącej zasadniczym, konstytutywnym elementem oceniania kształtującego.

Etapy pracy – konstruowanie informacji zwrotnej a podsumowanie lekcji („klamra dydaktyczna”)

Dostarczenie uczniowi informacji zwrotnej na temat jego osiągnięć w zakresie celów lekcji to właśnie moment oceniania kształtującego jako takiego – moment, w którym identyfikujemy (w różnych konfiguracjach, w różnym układzie ról, ale zawsze wspólnie – uczniowie i nauczyciel) mocne i słabe punkty pracy każdego dziecka. Ten najprostszy i pewnie najlepszy sposób na stałe, rzetelne i obiektywne motywowanie uczniów pozwala jednocześnie szybko wychwytywać i korygować ich błędy, zanim utrwala się w pamięci i strukturach wiedzy.

Aby działanie to mogło być efektywne, musi być oparte na przejrzystym i powtarzalnym schemacie postulowanym już przez prof. Z. Marciniaka w artykule „O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego”, otwierającym podstawę programową z 2008 roku: *Powinna ona [ocena bieżąca jako informacja zwrotna] informować ucznia o tym, co zrobił dobrze, co i w jaki sposób powinien jeszcze poprawić oraz jak ma dalej pracować.* Odpowiada to w pełni rozwiązaniom wypracowanym przez teoretyków i praktyków oceniania kształtującego: informacja zwrotna winna przede wszystkim wskazywać na **mocne strony** pracy ucznia (motywacja i pozytywne wzmocnienie, wskazanie na zasoby, na których uczeń może oprzeć rozwój); powinna uwzględniać obszary do poprawki, jak również **konkretne błędy** popełnione przy pracy, ale musi

też zawierać rzeczowe **wskazówki dotyczące poprawy** (korekta i motywacja, podkreślenie wspierającego charakteru oceniania przedmiotowego); wreszcie powinna otwierać się ku przyszłości, sugerując **możliwe dalsze działania** (jest to szczególnie istotne, gdy chcemy uniknąć sytuacji, w której bardzo dobry uczeń spoczywa na laurach, czytając wciąż o samych tylko sukcesach).

Wszystkie dane objęte informacją zwrotną powinny bezpośrednio wynikać z przyjętych wcześniej kryteriów oceny i tylko z nich (w niektórych okolicznościach część nauczycieli przyjmuje tzw. stałe kryteria, np. dotyczące poprawności ortograficznej, interpunkcyjnej i językowej, które obowiązują przy wszystkich wypracowaniach z języka polskiego).

Podstawowe ograniczenie dla zastosowania informacji zwrotnej stanowi czas – skuteczna informacja zwrotna powinna dotrzeć do ucznia jak najszybciej, gdy oceniane aktywności nie zatężyły w pamięci. Wykorzystanie kryteriów oceny, np. w układzie tabelarycznym, pozwoli nauczycielowi stosunkowo szybko i sprawnie sformułować wiadomość o stopniu spełnienia wszystkich wymagań, rodzaju błędów oraz o koniecznych poprawkach. Wiele programowo ważnych działań uczniów będzie wymagać takiego pogłębionego nauczycielskiego komentarza, jednak w większości przypadków istotniejsza od kompleksowego ujęcia będzie natychmiastowość informacji.

Rozwiązaniem pozwalającym na szybkie przekazanie informacji zwrotnej wszystkim uczniom w klasie jest zastosowanie samooceny i oceny koleżeńskiej. Także i w obu tych przypadkach podstawowym punktem odniesienia będą przyjęte wcześniej (i zrozumiane w kontekście celów lekcji) kryteria. W ten sposób dwukrotnie w ciągu lekcji możemy wprowadzać ćwiczenia przedmiotowe oparte na „odwróconej” sytuacji zadaniowej: zamiast rozwiązywać zadania z podręcznika, uczniowie na początku lekcji analizują lub wręcz układają kryteria (przypomnienie i utrwalenie treści programowych, analiza powiązań między nimi, hierarchizacja), zaś na zakończenie wykorzystują je, redagując informację zwrotną dla siebie lub kolegi (jw., ponadto poznanie alternatywnych modeli rozwiązania tego samego problemu, pogłębienie obiektywizmu).

Dla zapewnienia merytorycznej poprawności samooceny i oceny koleżeńskiej warto – oprócz systematycznych ćwiczeń w stosowaniu kryteriów – podawać modelowe rozwiązanie danego zadania/problemu. Będzie ono stanowiło dodatkowy punkt odniesienia dla redagujących informacje zwrotne uczniów oraz podczas krótkiej dyskusji podsumowującej ten etap pracy. W rozmowie tej warto zadać następujące pytania: Kto spełnił wszystkie kryteria? Kto nie spełnił kryterium pierwszego (drugiego, trzeciego...)? Jak wam się wydaje, dlaczego kryterium (np.) drugie okazało się najtrudniejsze do spełnienia? Co z tego wynika? Kto (podczas oceny koleżeńskiej) spotkał się z innym sposobem rozwiązania tego zadania? itp.

Pamiętajmy jednak, że w procedurach podsumowujących lekcję nie chodzi wyłącznie o gwarancję poprawności przedmiotowej! Co najmniej równie wartościowym celem tego etapu lekcji (obejmującego również formułowanie informacji zwrotnej) jest wyrobienie nawyku autorefleksji i uczenia się także na błędach – własnych i cudzych.

Osiągnięcie tego celu może wspierać zastosowanie różnorodnych technik, np. popularnej „kanapki” (*feedback sandwich*), w której jedna opinia krytyczna zostaje „obłożona” dwiema pozytywnymi. Ciekawym rozwiązaniem jest również tzw. test samokontroli: przygotowujemy kartki z pytaniami i kilkoma wariantami odpowiedzi – błędnymi, częściowo poprawnymi oraz jedną całkowicie poprawną, następnie zaś prosimy uczniów, aby w parach wybrali właściwe rozwiązanie (przewrotność metody polega na tym, że klucz do oceny zamieszczony jest na odwrocie kartki – w ten sposób dzieci uczą się, że w szkole nie chodzi o szybkie udzielanie poprawnej odpowiedzi, ale o samodzielne myślenie).

Organizacja lekcji w oparciu o założenia OK w kontekście formalno-prawnym

Jakkolwiek koncepcja oceniania kształtującego zrodziła się na przelocie lat 60. i 70. minionego stulecia, to jednak dopiero wiek XXI przyniósł (a właściwie przynosi) jej ugruntowanie formalno-prawne. Obok przywołanego postulatu prof.

Marciniaka, który symbolicznie otworzył reformę programową 2008 roku, pojawiły się później zapisy już o charakterze wiążącym.

Pierwszym z nich są wymagania państwa będące podstawą przeprowadzania ewaluacji zewnętrznej, a szczególnie wymaganie 2. *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się.* Charakterystyka tego wymagania na poziomie D zawiera liczne odniesienia do teorii i praktyki oceniania kształtującego: *Planowanie procesów edukacyjnych w szkole lub placówce służy rozwojowi uczniów. Uczniowie znają stawiane przed nimi cele uczenia się i formułowane wobec nich oczekiwania. Informowanie ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować ich indywidualny rozwój. Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się. Nauczyciele i uczniowie tworzą atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach. Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.*

Z kolei w przyjętym w listopadzie 2014 roku przez rząd projekcie nowelizacji ustawy o systemie oświaty znajdziemy zmianę dotyczącą zakresu oceniania wewnątrzszkolnego, które *ma na celu udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć.* Również i w tym przypadku inspiracje ocenianiem kształtującym wydają się oczywiste.

Pamiętać jednak należy, że rzeczywiste zmiany dokonują się nie w ministerialnych gabinetach, lecz w szkolnych klasach, a jeszcze bardziej – w naszych głowach. Ocenianie kształtujące wydaje się być strategią niezwykle przyjazną i naturalną, zwłaszcza wobec przesytu trendami technokratycznymi w edukacji (metody aktywizujące, zarządzanie jakością itp.), ale czy pomoże to w przezwyciężeniu wieloletnich nawyków kształtujących klasową praktykę?

Wojciech Papaj jest absolwentem polonistyki UJ, nauczycielem, trenerem, wieloletnim pracownikiem systemu doskonalenia nauczycieli.