

Aleksandra Tłuściak-Deliowska
Monika Czyżewska

Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia...

czyli studium teoretyczno-empiryczne
o ocenianiu kształtującym
i klimacie szkoły



WYDAWNICTWO
AKADEMII
PEDAGOGIKI
SPECJALNEJ

Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia...

czyli studium teoretyczno-empiryczne
o ocenianiu kształtującym
i klimacie szkoły

Patrysiowi i Dominisiowi

A.T-D.

Idzie, Teo i Wojtkowi

M.C.

*– aby spotkania z nauczycielami stały się dla Was źródłem wsparcia
na drodze odkrywania Waszych mocnych stron*

Aleksandra Tłuściak-Deliowska
Monika Czyżewska

Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia...

czyli studium teoretyczno-empiryczne
o ocenianiu kształtującym
i klimacie szkoły



WYDAWNICTWO AKADEMII PEDAGOGIKI SPECJALNEJ
WARSZAWA 2020

Recenzent
Prof. dr hab. Stefan Mieszalski

Projekt okładki
Anna Gogolewska

Ilustracja na okładce
Monkey Business Images/Shutterstock

Redakcja
Hanna Cieśla

Korekta
Monika Bielska-Łach

Copyright © by
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
Warszawa 2020



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-40-6

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40
tel. 22 5893645
e-mail: wydawnictwo@aps.edu.pl

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. Proces nauczania-uczenia się w perspektywie społeczno-kulturowej	13
1.1. Teoria socjokulturowa i jej dydaktyczne implikacje.....	13
1.2. Nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się	31
2. Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia	37
2.1. Miejsce i rola oceniania we współczesnym procesie kształcenia.....	37
2.2. Ocenianie kształtujące jako kategoria dydaktyczna	47
2.3. Ocenianie kształtujące w praktyce edukacyjnej.....	59
2.4. Teoretyzacja oceniania kształtującego.....	71
3. Klimat szkoły jako wielowymiarowy konstrukt pedagogiczny	87
3.1. Klimat w mikrosystemie szkoły	87
3.2. Ocenianie kształtujące i klimat szkoły.....	100
4. Metodologiczne podstawy badań własnych	107
4.1. Cel i założenia projektu badawczego	107
4.2. Wykorzystane metody i przebieg procesu badawczego	110
4.3. Kierunki analiz materiału badawczego	128
4.4. Charakterystyka szkół i osób badanych	130
5. Ocenianie kształtujące a klimat szkoły – wyniki badań własnych	137
5.1. Praktyka i specyfika stosowania oceniania kształtującego w szkołach	137
5.1.1. Strategia określania celów lekcji.....	138
5.1.2. Strategia określania kryteriów sukcesu	151
5.1.3. Czynności nauczania-uczenia się	159
5.1.4. Informacja zwrotna.....	174
5.1.5. W stronę samoregulowanego uczenia się	190

5.1.6.	Opinie nauczycieli o ocenianiu kształtującym – analiza odpowiedzi na pytania otwarte	197
5.1.7.	Opinie uczniów o ocenianiu kształtującym – analiza odpowiedzi na pytanie otwarte	203
5.2.	Klimat w szkołach wykorzystujących ocenianie kształtujące	209
5.2.1.	Satysfakcja nauczycieli z pracy i uczniów ze szkoły	209
5.2.2.	Stwarzanie uczniom przez nauczycieli możliwości uczestnictwa w życiu klasy	214
5.2.3.	Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli	215
5.2.4.	Podjęcie uczniów do nauki i ich zachowanie podczas lekcji	219
5.2.5.	Motywowanie uczniów do osiągania sukcesów	221
5.2.6.	Relacje między uczniami w klasie	225
5.2.7.	Stosunek uczniów do nauczycieli	227
5.2.8.	Poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w szkole	229
5.2.9.	Opinie nauczycieli o klimacie szkoły – analiza odpowiedzi na pytania otwarte	233
5.2.10.	Opinie uczniów o klimacie szkoły – analiza odpowiedzi na pytania otwarte	234
5.3.	Związek pomiędzy praktyką oceniania kształtującego a percepcją klimatu szkoły	236
5.3.1.	Elementy oceniania kształtującego a percepcja klimatu szkoły przez uczniów – analiza korelacji	238
5.3.2.	Elementy oceniania kształtującego a percepcja klimatu szkoły – modele oparte na analizie regresji wielozmiennowej	239
6.	Podsumowanie badań oraz implikacje pedagogiczne	247
7.	Ograniczenia badań i wnioski dotyczące dalszych prac badawczych	261
	Bibliografia	266
	Załączniki	281
1.A.	Kwestionariusz Oceniania Kształtującego. Doświadczenia Nauczyciela	283
1.B.	Ogólne informacje o narzędziu i jego stosowaniu	290
2.A.	Kwestionariusz Oceniania Kształtującego. Doświadczenia Ucznia	292
2.B.	Ogólne informacje o narzędziu i jego stosowaniu	295
3.	Dyspozycje do wywiadów z nauczycielami	297
4.	Macierze współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skal oceniania kształtującego	298
5.	Macierze współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skal klimatu szkoły	310
6.	Praktyki oceniania kształtującego. Rozkłady odpowiedzi w podziale na szkoły	317
7.	Percepcja klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli. Rozkłady odpowiedzi w podziale na szkoły	337

Istotne problemy naszego życia nie mogą być rozwiązane na tym samym poziomie myślenia, na jakim byliśmy, kiedy je tworzyliśmy.

Albert Einstein

Wprowadzenie

Wprawdzie środowiska szkolne są bardzo zróżnicowane, a na jakość procesu kształcenia wpływa szereg wzajemnie warunkujących się czynników, lecz w samym procesie decydującą rolę odgrywają nauczyciele i uczniowie. Współczesna dydaktyka podkreśla podmiotowe podejście do uczestników procesu kształcenia, w optymalnych warunkach prowadzące do ich życiowej samodzielności i intelektualnej niezależności. Jeden z postulatów podmiotowości ucznia zaleca współpracę uczniów i nauczycieli m.in. przy projektowaniu i realizacji zajęć. Oznacza to jednak nauczycielski dylemat pomiędzy poczuciem kontroli nauczyciela, który sam autokratycznie decyduje o przebiegu lekcji, a jej utratą w pewnym stopniu, gdy dopuszcza uczniów do kształtowania jej historii. Upodmiotowienie ucznia wymaga od nauczyciela zatem swoistej odwagi i świadomości, że oddając uczniom w jakimś zakresie inicjatywę, traci część „władzy”. Udział uczniów w projektowaniu i realizacji procesu dydaktycznego jest jednak odpowiedzialnością na potrzeby ustawicznie zmieniającego się świata, w którym nauczyciel nie jest już jedynym źródłem wiedzy. W reakcji na zachodzące zmiany postulowane i podejmowane są różnego rodzaju działania mające na celu zwiększenie efektywności procesu kształcenia. Można to osiągnąć poprzez stałe zapoznawanie uczniów ze stawianymi przed nimi celami uczenia się oraz formułowanymi wobec nich oczekiwaniami, a także w miarę możliwości wspólne określanie tych celów. Następnym tego powinno być udzielanie uczniowi informacji zwrotnej o jego postępach w uczeniu się. Pomaga to bowiem stymulować ów proces i planować dalszy własny rozwój. Nie bez znaczenia we współczesnej dydaktyce jest stosowanie różnych metod i form kształcenia dostosowanych do potrzeb ucznia i grupy oraz odpowiednie motywowanie do aktywnego uczenia się. Podkreśla się także znaczenie budowania pozytywnej atmosfery sprzyjającej uczeniu się. Wymienione postulaty, choć nie wyczerpują ich złożoności, zostały przez nas zredukowane do dwóch zagadnień, tj. oceniania kształtującego i klimatu szkoły, które stały się przedmiotem przeprowadzonych przez nas badań. Przyjęliśmy po pierwsze, że ocenianie należy do rozległego repertuaru działań nauczyciela, a te chociażby ze względu na jego pozycję i rolę – obok licznych innych czynników (wewnętrznych i zewnętrznych) – kształtują klimat klasy szkolnej i szkoły. Po drugie, ocenianie jako składnik procesu kształcenia warunkuje jego efektywność, przy czym

dominujące obecnie w polskiej dydaktyce podejście wskazuje na orientację społeczno-kulturową, ta zaś podpowiada, by zainteresować się ocenianiem kształtującym. Pedagogika – a wraz z nią dydaktyka – obarczone są historycznymi obciążeniami nakazującymi oczekiwać reakcji uczniów adekwatnych do dyrektyw ze strony nauczyciela. Tymczasem podejście ekologiczne – utożsamiane z Urie Bronfenbrennerem – i mające już długą tradycję, sugeruje zainteresować się środowiskiem jako czynnikiem pośredniczącym pomiędzy celami szkoły a zachowaniami uczniów. Implikacją tego jest przeniesienie punktu ciężkości z bezpośredniego modelowania zachowań uczniów na rzecz modelowania środowiska szkolnego.

Polskie publikacje poświęcone ocenianiu kształtującemu w szkole mają charakter przede wszystkim poradnikowo-metodyczny, zawierają bowiem wytyczne, opisy, instrukcje czy przykłady dobrej praktyki dla nauczycieli – praktyków, którzy chcą lub/i chcieliby wdrożyć tego typu postępowanie w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Podobnie sytuacja przedstawia się w odniesieniu do klimatu szkoły. Zainteresowanie tym zagadnieniem jest duże już od pewnego czasu i dostępna jest spora liczba artykułów naukowych prezentujących różne stanowiska, koncepcje czy narzędzia służące do jego badania. Można jednak odnieść wrażenie, że termin „klimat szkoły” bywa używany w sposób intuicyjny, czasami wręcz przypadkowy, zamiennie z innymi, pokrewnymi terminami, co powoduje, że traktowany jest jako swoista metafora służąca do opisu pewnego kompleksu zjawisk w środowisku szkolnym. Niezależnie od niejasności implikujących różne trudności związane z badanymi przez nas zagadnieniami, ocenianie kształtujące cieszy się w Polsce rosnącą popularnością, a składające się na nie praktyki w różnym stopniu stosowane są przez niektórych nauczycieli. Również i klimat szkoły, pomimo swojej skomplikowanej sytuacji związanej z jego definiowaniem, konceptualizacją czy mierzeniem, jest przedmiotem wielu badań empirycznych oraz działań praktycznych zorientowanych na podnoszenie jakości placówek edukacyjnych. Ze względu na aktualność i ważność podjętej problematyki, nasze zainteresowanie nią oraz dostrzeżoną lukę w polskim piśmiennictwie naukowym na ten temat, przygotowaliśmy projekt badawczy, którego głównym celem było empiryczne rozpoznanie praktyki oceniania kształtującego w wybranych szkołach oraz określenie percepcji klimatu w tych szkołach przez uczniów i nauczycieli. Nie zidentyfikowaliśmy opracowań teoretycznych ani studiów empirycznych, eksplorujących podjętą przez nas problematykę. W literaturze obcojęzycznej związek oceniania kształtującego i klimatu szkoły również do tej pory nie został wyeksponowany, co pozwala skonstatować, że nie jest jeszcze gruntownie zbadany. Upowszechnianie wiedzy o ocenianiu kształtującym i prezentowanie wyników badań naukowych we wskazanym przez nas obszarze wydają się więc działaniami zdecydowanie potrebnymi.

Opublikowany przez nas w styczniu 2019 roku w języku angielskim artykuł, w którym jedynie sygnalizujemy interesujące nas zagadnienie i prezentujemy fragment wyników z ilościowej części badań, jest pierwszą w polskiej (i jedną z niewielu w anglojęzycznej) literaturze pedagogicznej publikacją o charakterze empirycznym dotyczącą oceniania kształtującego i jego związku z klimatem relacji interpersonalnych między

uczestnikami procesów edukacyjnych w szkole. W przygotowanej monografii przedstawiamy założenia naszych badań, wyniki ze wszystkich etapów oraz prezentujemy autorskie narzędzia badawcze z intencją rozpropagowania ich wśród zainteresowanych tym tematem badaczy i praktyków.

Układ treści pracy został zaprojektowany w taki sposób, by podjąć dyskusję nad istotą oceniania kształtującego, klimatu szkoły, jak i relacji między nimi. W strukturze pracy wyraźnie zarysowują się trzy części: teoretyczna (analityczno-syntetyczna), metodologiczna oraz empiryczna, zawierająca prezentację ilościowych i jakościowych wyników badań własnych. Część teoretyczna została ujęta w trzy rozdziały. W pierwszym przedstawiłyśmy założenia teorii społeczno-kulturowej, gdyż to ona wyznaczyła ramy teoretyczne pracy i przeprowadzonych badań. Wskazałyśmy także jej dydaktyczne implikacje. Drugi rozdział poświęcony został zagadnieniu oceniania szkolnego zorientowanego na wspieranie rozwoju ucznia. Prowadzone w nim rozważania i analizy zmierzają w kierunku doprecyzowania rozumienia oceniania kształtującego. Po ustaleniach definicyjnych zaprezentowałyśmy praktyczne rozwiązania związane z ocenianiem kształtującym, następnie zaś przedstawiłyśmy podejmowane przez różnych autorów próby opracowania teorii oceniania kształtującego. Kolejność tych dwóch podrozdziałów może zostać uznana za przewrotną, gdyż zazwyczaj teoria wyprzedza praktykę, a wszelkie działania praktyczne stanowią implikacje różnego rodzaju teorii. W przypadku oceniania kształtującego pionierskie publikacje jemu poświęcone bazowały na prezentacji dobrych praktyk opracowanych wspólnie z nauczycielami i przez nich wykorzystywanych podczas codziennej pracy w klasie szkolnej, które objęto wspólnym terminem, przez długi czas uznawanym za dość niejednoznaczny, oceniania kształtującego. Z czasem, jak zainteresowanie tymi strategiami i działaniami wzrastało, narastała także potrzeba ich teoretycznego uzasadnienia i wyjaśnienia, a zatem przedstawienia jednej spójnej teorii dla identyfikowanych działań. Ów przebieg uznaliśmy za istotny dla zobrazowania rozwoju koncepcji oceniania kształtującego i przyjęliśmy go za obowiązujący dla prezentacji treści w naszej pracy.

Rozdział trzeciej części teoretycznej dotyczy drugiego zagadnienia, które było przedmiotem naszych zainteresowań i badań, a które jest równie niejednoznaczne, jak ocenianie kształtujące. Chodzi o klimat szkoły, który pomimo swojej długiej tradycji badań stanowi wciąż niemałe wyzwanie dla chcących go zdefiniować, analizować i badać, a występujące w jego ujęciach rozbieżności są powszechnie dokumentowane w literaturze przedmiotu. Nie chcąc powielać wątków, które są przedmiotem analiz wielu prac z tego obszaru, w tym prac własnych jednej z autorek, rozdział ten został ograniczony do dwóch podrozdziałów. W pierwszym dążono do możliwie pełnej syntezy dotychczasowych, jak i nowszych ustaleń dotyczących kategorii klimatu szkoły, z uwzględnieniem jego konceptualizacji i sposobów pomiaru. W drugim próbowano przyrzeć się studiom teoretycznym i empirycznym, które łączą interesujące nas dwa konstrukty. Podrozdział ten stanowi zarazem wprowadzenie do dalszych treści.

Wątki poruszone w części teoretycznej stanowią tło służące prezentacji kluczowych kategorii oraz zarazem uzasadnienie dla podjętego przez nas tematu. Sądzymy, że po takim wprowadzeniu teoretycznym, jakie zaproponowałyśmy, dalsza eksploracja tej problematyki będzie znacznie ułatwiona. Co więcej, uważamy, że rozdziały te tworzą zamkniętą całość i mogą stanowić niezależną od części badawczej lekturę dla osób, które dopiero zaczynają się interesować analizowanymi przez nas zagadnieniami. Mamy także nadzieję, że znajdą tu potrzebne informacje ci, którzy chcą poszerzyć swoją wiedzę z tego zakresu.

W rozdziale czwartym zaprezentowałyśmy metodologiczne podstawy badań własnych. Punktem wyjścia było określenie celu badań oraz przyjętych przez nas założeń. Następnie przedstawiliśmy wykorzystane metody i narzędzia badawcze, w tym autorskie kwestionariusze opracowane w celu diagnozy oceniania kształtującego. Opisałyśmy także przebieg procesu badawczego z zasygnalizowaniem kierunków analiz zgromadzonego przez nas materiału badawczego. Dokonałyśmy charakterystyki trzech szkół, w których prowadzone były nasze badania.

Kolejny podrozdział został poświęcony prezentacji i analizie wyników badań przeprowadzonych w trzech warszawskich szkołach podstawowych. Materiał empiryczny został zorganizowany w taki sposób, by wyeksponować takie wątki, jak praktyka i specyfika stosowania oceniania kształtującego, klimat szkół wykorzystujących ocenianie kształtujące w percepcji uczniów i nauczycieli oraz związek pomiędzy praktyką oceniania kształtującego a klimatem szkoły. Zaprezentowano dane zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym. Uznałyśmy, że komentowanie wyników na bieżąco ułatwi zapoznanie się z obszernym materiałem empirycznym.

Monografię zamyka podsumowanie badań oraz implikacje pedagogiczne. Na koniec wskazujemy także ograniczenia badań własnych i wnioski dotyczące prowadzenia dalszych prac badawczych w tym obszarze problemowym. Po bibliografii znajdują się załączniki, wśród których są opracowane przez nas narzędzia wykorzystane w badaniach własnych oraz informacje dotyczące ich możliwego stosowania.

Autorki mają nadzieję, że przygotowana monografia spotka się z zainteresowaniem badaczy społecznych (pedagogów, psychologów, socjologów), ale także znajdzie grono odbiorców wśród praktyków – nowoczesnych dyrektorów, zaangażowanych nauczycieli, a także tych reprezentantów lokalnej polityki oświatowej, którzy doceniają wartość dialogu i partnerskiej współpracy. Sądzymy, że publikacja będzie stanowiła przyczynek do dyskusji na podjęty przez nas temat. Zarówno kategoria oceniania kształtującego, jak i klimatu szkoły, są w literaturze przedmiotu różnie pojmowane i definiowane, co implikuje szereg kontrowersji i wyzwań, z jakimi muszą zmierzyć się badacze tej problematyki. W monografii przedstawione jest nasze stanowisko wobec podjętych wątków oraz sposób, w jaki uporaliśmy się z postawionymi przez siebie zadaniami badawczymi. Mamy nadzieję, że praca zaciekawi osoby zainteresowane zagadnieniami oceniania kształtującego i klimatu szkoły, a szczególnie te, które planują i podejmują działania zorientowane na podnoszenie jakości pracy szkoły, doskonalenie procesu dydaktycznego i wspomaganie ucznia w swoim rozwoju. Mamy również nadzieję na

wzbogacenie obecnego na uczelniach pedagogicznych tematu oceniania kształtującego wątkiem klimatu szkoły, a tym samym zaproszenie studentek i studentów do refleksji i dyskusji nad tymi współistniejącymi w szkolnych murach zagadnieniami.

Na koniec pragniemy podziękować osobom, bez których ta książka nie powstałaby. Po pierwsze dziękujemy Danucie Sternie i zespołowi CEO za konsultacje i chęć pomocy w realizacji naszych zamierzeń. Serdeczne podziękowania kierujemy również do Recenzenta, Profesora Stefana Mieszalskiego za konstruktywne uwagi i cenne wskazówki. Dziękujemy Dyrektorkom szkół, które wyraziły zgodę na przeprowadzenie badań w kierowanych przez nie placówkach i za współpracę na każdym ich etapie. Dziękujemy także uczniom i nauczycielom, którzy wzięli udział w badaniach. I najważniejsze – dziękujemy naszym rodzinom, najbliższym, na których zawsze mogliśmy polegać na każdym etapie pisania książki.

Autorki

Proces nauczania-uczenia się w perspektywie społeczno-kulturowej

1.1. Teoria socjokulturowa i jej dydaktyczne implikacje

Sposób widzenia oraz myślenia o nauczaniu i uczeniu się opiera się na pewnych wzorcach i prawidłowościach, które zebrane i usystematyzowane w postaci teorii pozwalają zrozumieć, wyjaśnić i przewidzieć pomniejsze zjawiska składające się na ów proces. Alternatywą dla korzystania z wiedzy teoretycznej jest przemierzanie labiryntu praktyk bezmyślnie, z nadzieją na odgadnięcie właściwych działań. Trywialnym, acz prawdziwym stwierdzeniem jest, że dzisiaj znacznie więcej wiadomo o procesie nauczania-uczenia się niż w przeszłości. Teoretyczne interpretacje procesu uczenia się są przedmiotem zainteresowań wielu badaczy już od dłuższego czasu. Ze względu na zmieniające się paradygmaty dydaktyczne oraz ustalenia badawcze z zakresu psychologii rozwojowej czy poznawczej, jak również innych dyscyplin pokrewnych, rozumienie tego procesu uległo sporej metamorfozie. Można między innymi wskazać na przemieszczenie z paradygmatu „nauczania”, w którym wiedza jako fenomen obiektywny jest przekazywana przez nauczyciela, a następnie przyswajana przez ucznia, w stronę paradygmatu „uczenia się”, w którym wiedza jest fenomenem subiektywnym, konstruowanym dzięki procesom rozumienia i interpretacji osoby uczącej się. Wiedza jest zatem w trakcie uczenia się konstruowana przez ucznia. Proces kształcenia w klasie szkolnej zdaje się być jednak nieco bardziej skomplikowany niż pozwolilby to ująć jeden paradygmat, stąd też dostrzegalne jest nie tyle wypieranie czy zastępowanie różnych podejść innymi, co raczej nakładanie się ich. W efekcie mamy do czynienia z typową dla nauk społecznych wieloparadygmatycznością, za sprawą której możliwe jest pełniejsze zrozumienie procesu nauczania-uczenia się (por. np. Sajdak-Burska, 2018; Klus-Stańska, 2018).

Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej (2009b) we współczesnej dydaktyce można wyróżnić następujące paradygmaty¹⁾: (1) funkcjonalistyczno-behawiorystyczny,

¹⁾ W najnowszej pracy Dorota Klus-Stańska (2018) dokonuje następującej typologii paradygmatów dydaktycznych: (1) paradygmaty obiektywistyczne (w tym: dydaktyka normatywna, instrukcyjna, neurodydaktyka), (2) paradygmaty konstruktywistyczno-interpretatywne (w tym: dydaktyka humanistyczna, konstruktywistyczna, konstruktywistyczno-rozwojowa, konstruktywistyczno-kulturowa, konektywizm dydaktyczny) oraz (3) paradygmaty transformatywne (w tym dydaktyka krytyczna i libertariańska).

(2) humanistyczno-adaptacyjny, (3) konstruktywistyczno-psychologiczny, (4) konstruktywistyczno-społeczny oraz (5) krytyczno-emancypacyjny. Problematyka podjęta w prezentowanej pracy pozostaje w ścisłym związku z paradygmatem konstruktywistyczno-społecznym, w którym środek ciężkości położony jest na rolę kontekstu społeczno-kulturowego w procesie budowania wiedzy. Funkcjonuje ogólne użycie terminu społeczno-kulturowy (tudzież socjokulturowy, a czasem dzielony jako społeczno-kulturowy) w odniesieniu do społecznych i kulturowych kontekstów działalności człowieka. Jednak termin „teoria społeczno-kulturowa” wskazuje na o wiele bardziej specyficzny związek z twórczością Lwa S. Wygotskiego²⁾ i tradycją rosyjskiej psychologii kulturowo-histerycznej. W prezentowanej publikacji punktem odniesienia jest teoria socjokulturowa w tym drugim i nieco bardziej zawężonym znaczeniu. W tym rozdziale dokonany zostanie przegląd niektórych podstawowych zasad socjokulturowej teorii uczenia się wraz z omówieniem ich implikacji dla uczenia się, nauczania i edukacji w ogóle.

Prace teorii³⁾ społeczno-kulturowej mają na celu wyjaśnienie, w jaki sposób indywidualne funkcjonowanie psychiczne jest powiązane z kontekstem społecznym, kulturowym, instytucjonalnym i historycznym. Stąd perspektywa ta koncentruje się na roli, jaką interakcje społeczno-kulturowe odgrywają w rozwoju psychologicznym jednostki. Chociaż wiele założeń składających się na ramy teorii socjokulturowej⁴⁾ przedstawił Lew Wygotski⁵⁾, rozszerzenia, opracowania i udoskonalenia jej można

²⁾ W pracy używany będzie spolszczony zapis imienia i nazwiska, tj. Lew Wygotski. Jednak inny zapis stosowany jest tam, gdzie przywoływane są jego oryginalne prace.

³⁾ Teoria rozumiana jest jako systematyczny zasób wiedzy, który pozwala zrozumieć, opisać, wyjaśnić i przewidzieć zjawiska w danym obszarze. Teorie stanowią podstawę do systematycznego myślenia o złożonych problemach. To, czy teoria zostanie utrzymana, poprawiona po jakimś czasie czy odrzucona, zależy od wyników badań wygenerowanych przez teorię.

Model z kolei jest uproszczonym przedstawieniem rzeczywistości społecznej. Model jest obrazem mentalnym, który pomaga zrozumieć coś, czego nie można zobaczyć ani doświadczyć bezpośrednio (Sackney i Mergel, 2007).

Pojęciem, które używane jest także w tym kontekście, jest perspektywa. Główna różnica między teorią a perspektywą polega na tym, że teoria jest wiarygodną i naukowo akceptowalną zasadą ogólną lub zbiorem zasad wyjaśniających określone zjawisko, podczas gdy perspektywa jest szczególnym sposobem rozważenia czegoś lub oznacza punkt widzenia. Perspektywa jest zatem terminem nieco szerszym i wiąże się z większą swobodą w posługiwaniu się nim.

⁴⁾ Urszula Dernowska zauważa, że teorię Wygotskiego należałoby określić mianem socjo-historyczno-kulturowej teorii rozwoju wyższych funkcji psychicznych (Dernowska, 2008, s. 77).

⁵⁾ Rosyjski psycholog, który rozpoczął swoją pracę po rewolucji rosyjskiej w 1917 roku. Jego prace były zakazane przez władze sowieckie, stąd też ich odkrycie i upowszechnienie w ogólnościowej myśli o edukacji nastąpiło dopiero kilkadziesiąt lat później. Jego teoria stała się popularna w drugiej połowie XX wieku. Współczesne interpretacje i reinterpretacje teorii socjokulturowej odzwierciedlają widoczność tej teorii od 1950 roku, a także jej rozszerzanie (por. np. Klus-Stańska, 2018, s. 152; Thorne, 2005; John-Steiner i Mahn, 1996). Pomimo upływu lat koncepcje teorii socjokulturowej są wciąż aktualne i doceniane przez wielu naukowców z całego świata. Zdaniem Anny Brzezińskiej (2006, s. 10) wynika to z kompletności, wewnętrznej spójności i systemowego ujęcia kwestii, które dotyczą najważniejszych zjawisk istotnych z punktu widzenia rozwoju człowieka. Co więcej, koncepcje Wygotskiego odnoszą się z jednej strony do ogólnych praw rozwojowych, z drugiej – zawierają szczegółowe analizy różnych zjawisk i mechanizmów.

znaleźć w nieco bardziej współczesnych pracach dotyczących teorii aktywności oraz kulturowo-historycznej teorii aktywności. Interpretacje prac Wygotskiego i innych badaczy społeczno-kulturowych doprowadziły do różnych perspektyw i różnych nowych podejść do szeroko pojętego procesu kształcenia. Dzisiaj teoria społeczno-kulturowa i związane z nią podejścia są powszechnie uznawane i akceptowane w psychologii oraz edukacji (por. Polly i in., 2017).

Ewolucja teorii inspirowanej Wygotskim jest często przedstawiana jako zachodząca w ciągu trzech pokoleń, z których pierwsze koncentruje się właśnie na Wygotskim i mediacji kulturowej. Drugie pokolenie zaczyna się od Alekseia Nikolaevicha Leontyeva, który zaakceptował znaczenie mediacji kulturowej, ale podkreślił, że działalność kulturowa jednostki dialektycznie wiąże zewnętrzne formy życia społecznego z psychologią indywidualną i zbiorową. Nacisk na ten aspekt jest nadal rozwijany w badaniach trzeciej generacji. Te z kolei związane są przede wszystkim z osobą Yrjö Engeströma i jego podejściem do badań rozwojowych z teorią ekspansywnego uczenia się na czele (zob. Thorne, 2005). Ważniejsze założenia teorii społeczno-kulturowej oraz ich implikacje dydaktyczne zostaną przedstawione z zachowaniem tego porządku, ze szczególną ekspozycją założeń Wygotskiego, bowiem to one w kształceniu szkolnym odgrywają znaczącą rolę⁶). Sformułowane przez niego idee są często uważane przede wszystkim za teorie rozwojowe, skupiające się na jakościowych zmianach zachowań w czasie jako próbach wyjaśnienia niewidzialnych procesów rozwoju myśli, języka i umiejętności myślenia wyższego rzędu. Mimo że koncentrował się przede wszystkim na zrozumieniu wyższych procesów psychologicznych u dzieci, jego pomysły mają wiele implikacji i praktycznych zastosowań dla uczniów w każdym wieku.

Najbardziej znane idee Wygotskiego są związane z określeniem roli interakcji społecznych i kulturowych w rozwoju umiejętności myślenia wyższego rzędu, a jest to szczególnie cenne ze względu na spostrzeżenia na temat dynamicznej „współzależności między procesami indywidualnymi i społecznymi w budowaniu wiedzy” (John-Steiner i Mahn, 1996, s. 192). Wygotski twierdził, że „społeczny wymiar świadomości jest pierwotny w czasie i w rzeczywistości. Indywidualny wymiar świadomości jest pochodny i wtórny” (Vygotsky, 1979, s. 30). Z tej perspektywy psychiczne funkcjonowanie jednostki nie wynika po prostu z interakcji społecznych. Raczej konkretne struktury i procesy ujawnione przez jednostki można prześledzić poprzez jej interakcje z innymi. James V. Wertsch (1991) zidentyfikował trzy wiodące problemy/tematy w pracach Wygotskiego, za sprawą których wyjaśnia on naturę współzależności między procesami indywidualnymi i społecznymi w procesie uczenia się i rozwoju. Po pierwsze, założenie jest takie, że rozwój indywidualny, w tym wyższe funkcjonowanie umysłowe, ma swoje źródła w interakcjach społecznych. Temat ten najlepiej oddaje „genetyczne prawo rozwoju” Wygotskiego. Oznacza ono, że „każda wyższa funkcja psychiczna pojawia się w rozwoju dziecka dwukrotnie: raz jako działalność zespołowa,

⁶ W polskiej literaturze przedmiotu teoria Lwa Wygotskiego została szczegółowo omówiona i „przepracowana” przez Ewę Filipiak (2002; 2009; 2011; 2012) oraz kierowany przez nią zespół.

społeczna, czyli jako funkcja interpsychiczna, drugi raz jako działalność indywidualna, jako wewnętrzny sposób myślenia dziecka, jako funkcja intrapsychiczna” (Wygotski, 1971, s. 544).

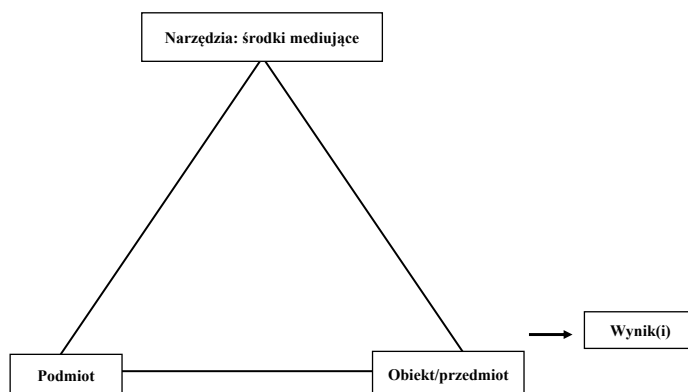
Barbara Rogoff (1990) określa ten proces jako „kierowane uczestnictwo” (ang. *guided participation*), w którym uczący się aktywnie nabywa nowe cenne kulturowo umiejętności i zdolności poprzez znaczącą współpracę z asystującym, bardziej doświadczonym „innym”. Z tej perspektywy dzieci uczestniczą w szerokim zakresie wspólnych działań i internalizują efekty współpracy, zdobywają nowe strategie i wiedzę. Zazwyczaj było to ilustrowane poprzez badanie interakcji między osobami z odrębnymi poziomami wiedzy, na przykład dzieci i ich opiekunów lub „ekspertów” i „nowicjuszy”. Należy podkreślić, że pośredniczenie postrzegane jest jako osadzone w działaniach społeczno-kulturowych, a nie jako działanie niezależne i samodzielne. Rozwój oznacza „transformację uczestnictwa w działalności społeczno-kulturowej”, a nie przekazywanie dyskretnej wiedzy lub umiejętności kulturowych (Matusov, 2015, s. 315). Procesy uczestnictwa kierowanego ujawniają pogląd Wygotskiego na rozwój poznawczy, który rozumiany jest jako przekształcenie działań dzielonych społecznie w procesy zinternalizowane lub oznaczają akt inkulturacji (John-Steiner i Mahn, 1996, s. 192).

Jednak, jak zauważają Jonathan Tudge i Sheryl Scrimsher (2003), Wygotski interesował się nie tylko tym, co bardziej kompetentni inni wnieśli w interakcję, lecz także tym, co samo dziecko wносиło w interakcję, a także tym, jak szersze otoczenie kulturowe i historyczne ją ukształtowało. Kontekst odgrywa ważną rolę w interakcji między nowicjuszem a ekspertem. Podstawowym założeniem socjokulturowego podejścia do umysłu jest bowiem to, że ludzkie funkcjonowanie psychiczne jest z natury umiejscowione w kontekście społecznym, interakcyjnym, instytucjonalnym i historycznym (por. Wertsch, 1991; Schunk, 2003; Dernowska, 2008). Richard Donato (2000, s. 47) używa terminu „ umiejscowienie” (ang. *situatedness*), by podkreślić, że uczenie się rozwija się na różne sposoby w różnych okolicznościach. Idea umiejscowienia jest zgodna z ideą Wygotskiego wyższego funkcjonowania umysłowego, która lokuje ludzką świadomość oraz funkcjonowanie ludzkiego mózgu w zewnętrznych procesach życia społecznego. Z tej perspektywy umysł postrzegany jest jako rozproszony w artefaktach, które są splecione i które splatają indywidualne ludzkie działania (Cole i Wertsch, 1996). Russell Cross (2010, s. 120) stwierdza, że zwiększona świadomość usytuowanego i społecznie rozproszonego charakteru uczenia się uwidoczniła potrzebę lepszego zrozumienia złożoności kontekstów, w których odbywa się uczenie się.

Drugim motywem w pracach Wygotskiego jest to, że w ludzkich działaniach, zarówno na płaszczyźnie społecznej, jak i indywidualnej, pośredniczą narzędzia kulturowe i znaki⁷⁾.

⁷⁾ Są to narzędzia, które zostały wypracowane przez dane społeczeństwo i służą przekazywaniu tradycji z pokolenia na pokolenie.

Schemat 1. Podstawowa struktura ludzkiej aktywności



Źródło: opracowanie własne.

Wygotski uważał, że struktury społeczne determinują warunki pracy ludzi i interakcje z innymi, które z kolei kształtują ich poznanie, przekonania, postawy i postrzeganie rzeczywistości, a praca społeczna i indywidualna jest zapośredniczona przez narzędzia i znaki lub semiotykę, taką jak język, systemy liczenia, znaki konwencjonalne czy dzieła sztuki (Vygotsky, 1981, s. 137). Sugerował, że korzystanie z narzędzi lub mediacja semiotyczna ułatwia wspólne budowanie wiedzy oraz pośredniczy w funkcjonowaniu społecznym i indywidualnym. Narzędzia kulturowe zostają zinternalizowane przez jednostki w trakcie rozwoju społeczno-kulturowego, by w przyszłości mogły zostać wykorzystane w niezależnym rozwiązywaniu problemów. Aleksei Nikolaevich Leontyev (1981) na określenie internalizacji użył terminu „przyswajanie” (dosłownie: „zawłaszczanie”, ang. *appropriation*). Stwierdził, że dzieci nie mogą i nie muszą wymyślać na nowo artefaktów, które ewoluowały przez tysiąclecia. Muszą tylko zapoznać się ze sposobem korzystania z określonego narzędzia, a następnie mogą je używać w różnych sytuacjach, rozwiązując nowe problemy. Owo przywłaszczanie zatem oznacza zdolność uczniów do zaadaptowania i korzystania w sposób celowy i elastyczny z narzędzia mediującego w określonych środowiskach.

Według idei Wygotskiego rozwój następuje jako transformacja wrodzonych zdolności uwikłanych w społecznie, kulturowo i instytucjonalnie skonstruowane środki pośredniczące. W szczególności utrzymywał, że narzędzia psychologiczne, takie jak na przykład język⁸⁾, kontrolują ludzkie zachowanie i poznanie, przekształcając

⁸⁾ Jest głównym środkiem przekazywania doświadczeń społecznych, pośredniczy między uczeniem się i rozwojem. „To jak mówią inni i to, o czym mówią, stanowi główny kanał przekazu kulturowego od dorosłego do dziecka. [...] język umożliwia dzieciom kierowanie własnymi działaniami. Dziecięce monologi [...] świadczą wyraźnie o tym, że dzieci posiadają umiejętność korzystania z języka jako narzędzia myślenia, biorącego swój początek z dialogów prowadzonych z innymi, co pokazuje, iż źródła myślenia są w istocie społeczne. [...] język w późniejszym okresie około końca wieku przedszkolnego zostaje zinternalizowany i przekształcony w myśl” (Schaffer, 2008, s. 221). O roli dziecięcych monologów pisała także Ewa Filipiak (2002; 2011).

naturalne ludzkie zdolności i umiejętności w wyższe funkcje umysłowe⁹⁾. Za pomocą języka bowiem jednostka jest w stanie zorganizować swoje spostrzeżenia i procesy myślowe. Wygotski postrzegał język jako ostateczny zbiór symboli i narzędzi pojawiających się w kulturze. Jest to potencjalnie największe narzędzie pozostające do dyspozycji jednostki, forma symbolicznej mediacji, która odgrywa dwie kluczowe role w rozwoju: komunikowanie się z innymi i konstruowanie znaczenia. Mówienie i pisanie są tutaj pomyślane jako narzędzia poznawcze, które pośredniczą w internalizacji i uzewnętrzniają wewnętrzną aktywność psychologiczną, konstruują, dekonstruują i regulują wiedzę.

Skoro dzieci uczą się poprzez rozmowę, nauczyciele powinni stwarzać im jak najwięcej takich możliwości, w których uczniowie mogą wyrażać siebie. Z perspektywy społeczno-kulturowej zajęcia w klasie są powiązane z rozwojem poznawczym, przy założeniu, że uczenie się ma charakter społeczny (o czym jeszcze będzie mowa dalej). Zajęcia w klasie to w rzeczywistości dyskurs w klasie, wzorce interakcji zachodzące pomiędzy nauczycielem a uczniami lub między uczniami. Wiara Wygotskiego w prymat języka jako narzędzia pośredniczącego zwróciła uwagę wielu badaczy właśnie na dyskurs w klasie jako jeden ze sposobów badania rozwoju ucznia, ale także i nauczyciela. Dyskurs dokumentuje wzorce interakcji między nauczycielem a uczniami podczas negocjacji ich roli w klasie. Język jest bowiem używany jako środek negocjowania, konstruowania i rekonstruowania znaczeń, pojęć i działań. Odwołali się do tego między innymi James V. Wertsch i Chikako Toma (1995) w swoich badaniach. Przywołani autorzy skoncentrowali się na roli interakcji nauczyciel-uczeń w uczeniu się, zwracając uwagę, że typowy wzorec zadawania pytań w klasie – inicjacja, odpowiedź, ocena – wyraża transmisyjną funkcję dyskursu. Z kolei dialogiczna interakcja zachęca uczniów do aktywnego angażowania się w myślenie. Na przykład, jeśli dyskurs w klasie próbuje rozwinąć pomysły uczniów i wykorzystać je do pobudzenia nowego myślenia, uczniowie traktują wypowiedzi swoje i innych jako narzędzia myślenia, przyjmując aktywne stanowisko wobec nich, zadając pytania, kwestionując czy poszerzając je. Testowana empirycznie analiza dyskursu nauczyciela pokazuje, że pseudointerakcja nauczyciela może być głównym wyznacznikiem bierności i powściągliwości uczniów niezależnie od ich kultury pochodzenia¹⁰⁾. Autorzy skonstatowali jednak, że naciski instytucjonalne związane z organizacją procesu kształcenia często przeszkadzają w ustanowieniu dialogicznej formy dyskursu, choć wydaje się ona kluczowa dla uczenia się.

⁹⁾ Co więcej, jeśli chodzi o rolę języka w rozwoju, Wygotski twierdził, że sam język podlega mediacji. Lois Hood Holzman (1996) wyjaśnia to w następujący sposób. Dialektyczna rola mowy zaczyna się od zdefiniowania za pomocą mowy sytuacji zadaniowej, aktywność ta redefiniuje sytuację, to z kolei przekłada się na to, że również mowa zostaje na nowo zdefiniowana. Kontekst odgrywa rolę w określaniu tego, co jest wypowiedziane, a to, co zostaje wypowiedziane, odgrywa następnie rolę w określaniu kontekstu. Język jest zatem zarówno narzędziem, jak i wynikiem interpersonalnego oraz intrapersonalnego psychologicznego funkcjonowania.

¹⁰⁾ Badano uczniów klasy japońskiej.

Dyskurs w klasie szkolnej był także przedmiotem badań Marii L. Blanton, Sarah B. Berenson i Karen S. Norwood (2001). Badaczki przyjęły, że nauczyciel z jednej strony jest bardziej skłonny do nadawania tonowi dyskursu w klasie, ze względu na rolę, jaką pełni w procesie kształcenia, ale z drugiej, jest on także uczestnikiem tego dyskursu i dlatego podlega jego pośredniczącemu efektowi. Założyły, że natura dyskursu kształtuje wewnętrzne myślenie nauczyciela¹¹⁾. Zauważyły, że w zewnętrznych procesach zachodzących w klasie szkolnej nauczyciel również podlega społecznej formacji umysłu, a zatem także występuje w roli uczącego się. Oznacza to, że zarządzanie intermentalnym kontekstem klasy przez nauczyciela w trakcie czynności dydaktycznych stwarza również możliwości uczenia się przez tegoż nauczyciela. Sugeruje to, że rozwijająca się praktyka (początkującego) nauczyciela jest nieodłącznie związana z dynamiką społeczną klasy.

Trzecim wątkiem, na który zwraca uwagę James V. Wertsch (1991) w pracach Wygotskiego jest analiza genetyczna, za sprawą której należy badać zidentyfikowane i przywołane wcześniej prawidłowości. Badanie czegoś historycznie oznacza badanie tego w procesie zmiany. Jest to podstawowy wymóg metody dialektycznej. Wygotski uważał, że badanie historii zachowania jest sposobem na jego rekonstrukcję. Objęcie badaniem procesu rozwoju danej rzeczy we wszystkich jej fazach zasadniczo oznacza odkrycie jej natury. Tak więc historyczne badanie zachowania nie jest pomocniczym aspektem badań teoretycznych, ale raczej stanowi jego podstawę. Używając terminologii „genetycznej”, Wygotski odwołuje się po prostu do „źródła zjawiska” (por. Cross, 2010; Allahyar i Nazari, 2012). Podkreślając rolę historii w rozwoju umysłu i zachowania, twierdzi on, że „sam opis nie ujawnia faktycznych relacji przyczynowo-dynamicznych leżących u podstaw zjawisk” (Vygotsky, 1978, s. 62). Idea „historii zachowań” lub „analizy genetycznej” jest kluczową zasadą teorii socjokulturowej.

Analiza genetyczna obejmuje cztery poziomy analizy, a mianowicie filogenetyczny, kulturowo-historyczny, ontogenetyczny i mikrogenetyczny. Filogenetyczny poziom analizy odnosi się do rozwoju człowieka w trakcie ewolucji jako gatunku naturalnego. Socjokulturowy lub kulturowo-historyczny to rozwój w czasie w określonej kulturze. Ontogenetyczny oznacza rozwój w ciągu życia jednostki, a poziom mikro-genetyczny to rozwój w trakcie i wynikający z określonych interakcji w określonych warunkach społecznych (Cross, 2010; Wells, 1999). Język jest podstawową cechą teorii społeczno-kulturowej, ponieważ podkreśla on pojęcie pośrednictwa w genezie aktywności jednostki. Dzięki narzędziom i artefaktom człowiek angażuje się w działania społeczne. Ontogenetyczny aspekt rozwoju, który odnosi się do rozwoju jednostki w całym okresie życia człowieka, odgrywa „rolę pośredniczącą” między poziomem mikrogenetycznym a kontekstem kulturowo-historycznym, gdy jednostka wprowadza na poziom mikrogenetyczny swoją osobistą trajektorię (Cross, 2010, s. 441).

W przeciwieństwie do panujących poglądów w tamtych czasach, kiedy uczenie się było traktowane jako proces zewnętrzny, a rozwój jako proces wewnętrzny, Wygotski

¹¹⁾ Koncentrowali się na nauczycielce matematyki.

zajmował się jednością i współzależnością uczenia się i rozwoju¹²). Krytykował teorię Jeana Piageta, w której dojrzenie postrzegane jest jako warunek uczenia się, ale nigdy jego wynik (Vygotsky, 1978, s. 80). W przeciwieństwie do tego, Wygotski twierdził, że uczenie się wzbudza szereg wewnętrznych procesów rozwojowych, które są w stanie funkcjonować tylko wtedy, gdy dziecko wchodzi w interakcje z ludźmi w jego otoczeniu i z rówieśnikami. Nie należy jednak utożsamiać uczenia się z rozwojem. Jednakże właściwie zorganizowane uczenie się powoduje rozwój umysłowy i generuje różnorodne procesy rozwojowe, których uruchomienie byłoby niemożliwe poza uczeniem się. Uczenie się zatem rozumiane jest jako konieczny i uniwersalny aspekt procesu rozwoju zorganizowanych kulturowo funkcji psychicznych (tamże, s. 90).

Ta różnica w założeniach ma znaczący wpływ na projektowanie i rozwój doświadczeń edukacyjnych. Jeśli przyjąć za Piagetem, że rozwój poprzedza uczenie się, wówczas nowe koncepcje i problemy nie zostaną wprowadzone, dopóki uczniowie nie rozwiną wrodzonych zdolności do ich zrozumienia. Jeśli z kolei przyjąć założenie Wygotskiego, że uczenie się napędza rozwój, a rozwój następuje, gdy dziecko uczy się różnych pojęć i zasad, uznając ich zastosowanie do nowych zadań i nowych sytuacji, wówczas czynności nauczania będą wyglądały zupełnie inaczej. Będą bowiem zorganizowane w sposób promujący uczenie się i rozwój poszczególnych uczniów. Proces uczenia się oznacza tutaj umożliwienie osiągnięcia wyższych poziomów rozwoju, co z kolei wpływa na gotowość do uczenia się nowych koncepcji (por. Polly i in., 2017).

Na poparcie swoich poglądów Lew Wygotski (1978) wprowadził koncepcję strefy najbliższego rozwoju (SNR; ang. *zone of proximal development*; ZPD), co było całkowicie nowym podejściem w kontekście problemu dopasowania nauczania do poziomu rozwoju dziecka. Argumentował, że aby zrozumieć związek między rozwojem a uczeniem się, należy wyróżnić dwa poziomy rozwoju: rzeczywisty i potencjalny. Rzeczywisty odnosi się do osiągnięć, które dziecko może wykazać, lub działań, które może wykonać samodzielnie w przeciwieństwie do potencjalnego poziomu rozwoju, który zgodnie z założeniem oznacza to, co dzieci mogą zrobić z czyjąś pomocą. Jest to „odległość między faktycznym poziomem rozwojowym określonym przez niezależne rozwiązywanie problemów a poziomem potencjalnego rozwoju określonym przez rozwiązywanie problemów pod kierunkiem dorosłych lub we współpracy z bardziej zdolnymi rówieśnikami” (tamże, s. 85). SNR uznano za lepszy, bardziej dynamiczny i względny wskaźnik rozwoju poznawczego niż to, co już osiągnęły dzieci. Podsumowując, produktywne interakcje to takie, które kierują nauczanie w stronę strefy najbliższego rozwoju. W przeciwnym razie instrukcja nauczyciela pozostaje w tyle za rozwojem dziecka. „Jedyną dobrą nauką jest ta, która jest przed rozwojem” (tamże, s. 89). Tym sposobem zostaje podkreślone znaczenie decyzji związanych z rodzajami i jakością interakcji w projektowaniu efektywnych doświadczeń edukacyjnych.

¹² Jak zauważa Nikolai Veresov (2012), problem uczenia się i rozwoju można wskazać jako odwieczny problem pedagogiki i psychologii edukacji/psychologii rozwojowej. Co więcej, utożsamiać go można z dwoma znaczącymi dla tych dziedzin badaczami, tj. Jeanem Piagetem i Lwem Wygotskim.

Niezależnie od tego, czy te interakcje występują z bardziej doświadczonym innym – dorosłym lub innym uczniem o podobnych umiejętnościach – zawsze powinno być pewne zrozumienie zadania, określane jako intersubiektywność. Partnerzy powinni mieć poczucie wspólnej władzy nad procesem i aktywnie współpracować w celu współtworzenia zrozumienia. W odniesieniu do klasy szkolnej osiągnięcie produktywnych interakcji zorientowanych na strefę najbliższego rozwoju jest możliwe za sprawą indywidualizacji zadań. Tak rozumiana indywidualizacja¹³⁾ powinna opierać się na dobrze rozpoznanych obu strefach – aktualnego i potencjalnego rozwoju. Podejście to postuluje nauczanie wyprzedzające o krok rozwój ucznia z uwzględnieniem przeniesienia na dziecko odpowiedzialności za wykonywanie zadań, za sprawą których zachodzi jego rozwój (por. Klus-Stańska, 2018, s. 153–154). Wsparcie nauczyciela wymaga „wrażliwego uzgadniania między osobą uczącą się i wspierającą to uczenie, w celu dopasowania posiadanych znaczeń i ustalenia podzielanego celu zadania i procesu jego osiągnięcia” (Klus-Stańska, 2018, s. 154). Bardziej kompetentny towarzysz uczenia się dziecka pełni istotną rolę. Powinien monitorować jego status rozwojowy, bowiem to indywidualne właściwości dziecka i ów poziom rozwoju implikują rodzaj wsparcia, jakie jest udzielane przez nauczyciela. Należy jednak zauważyć, że strefa najbliższego rozwoju jest konceptualizowana jako coś, co wyłania się poprzez uczestnictwo we wspólnych działaniach, w interakcjach społecznych z bardziej doświadczonymi jednostkami. Nie jest to atrybut uczących się. Ponadto, Patricia Miller (2011, s. 178) zauważa, że strefę najbliższego rozwoju należy postrzegać szeroko jako „każdą sytuację, w której niektóre działania podejmowane przez jednostkę prowadzą ją poza jej obecny poziom funkcjonowania”. Jej zdaniem ma to zastosowanie nie tylko do zajęć szkolnych, lecz także do zabawy, pracy i wielu innych działań.

Opierając się na perspektywie społeczno-kulturowej, uważa się, że uczenie się jest efektem spontanicznych oraz zaplanowanych interakcji pomiędzy rozwijającym się dzieckiem oraz bardziej dojrzałymi członkami społeczności. „W każdej interakcji dochodzi do «spotkania» i wymiany «udziałów»” (Filipiak, 2011, s. 32). Uczenie się jest specyficznym rodzajem aktywności, która zorientowana jest na zdobywanie wiedzy dzięki indywidualnej reprodukcji znaczeń negocjowanych z innymi. Odbywa się poprzez interakcje, negocjacje i współpracę. Podczas gdy cechy te są charakterystyczne dla kooperatywnego uczenia się, tym, co odróżnia nauczanie oparte na teorii socjokulturowej, jest to, że zwraca się również uwagę na dyskurs, normy i praktyki związane z konkretnymi społecznościami. Teoria społeczno-kulturowa zachęca do stosowania zasad praktyki współpracy, które wykraczają jednak poza konstruktywizm społeczny, tworząc społeczności uczące się. Perspektywa społeczno-kulturowa postrzega uczenie się poprzez interakcję, negocjacje i współpracę w rozwiązywaniu autentycznych problemów, kładąc

¹³⁾ Indywidualizacja w kontekście szkolnym bywa także rozumiana jako idea, wartość, postawa. Spotkać się można także z rozpatrywaniem jej w kategorii działań instrumentalnych. Józefa Bałachowicz (2015, s. 34) zauważa, że „problematyka indywidualizacji raz dotyczy formułowania prawidłowości organizowania procesu nauczania, innym razem – prawidłowości uczenia się”.

nacisk na uczenie się na podstawie doświadczenia i dyskursu, które jest czymś więcej niż uczeniem się opartym na współpracy. Widać to na przykład w ideach uczenia się sytuacyjnego (ang. *situated learning*) i transferze wiedzy od ekspertów do uczących się (ang. *cognitive apprenticeship*) (por. Polly i in., 2017).

Celem nauczania jest wspieranie uczniów w angażowanie się w działania, rozmowy i korzystanie z narzędzi w sposób zgodny z praktykami społeczności, do której są oni wprowadzani. Środowiska oparte na współpracy, które zachęcają uczniów do krytycznego myślenia oraz stosowania wiedzy i umiejętności, są głównym elementem teorii uczenia się społecznego. Ponieważ nauczyciele dążą do tworzenia kooperatywnych doświadczeń edukacyjnych dla uczniów, ich autentyczne działania i zakotwiczone instrukcje promują społeczno-kulturowe perspektywy uczenia się. Oznacza to zachęcenie do kontekstualizacji uczenia się w symulacji problemów praktycznych, rozwijanie umiejętności kulturowych poprzez kierowane uczestnictwo w grupach współpracy oraz wykorzystanie języka do komunikacji i internalizacji nauki. Wdrożenie działań opartych na współpracy w uczeniu się zazwyczaj wymaga współpracy uczniów w rozwiązywaniu problemów osadzonych w rzeczywistych sytuacjach. Nauczyciele prowadzą i wspierają te wspólne wysiłki, pobudzając uczenie się za pomocą narzędzi kulturowych i zasobów, zadając pytania, które wspierają myślenie uczniów i pomagają im w zrozumieniu problemów (por. tamże). Te zasady są spójne z podejściami opartymi na dociekaniu, w których nauczyciele i uczniowie są badaczami. Uczenie się oparte na projektach angażuje uczniów w sytuacje współpracy, w których muszą oni rozwiązać złożony problem lub wyzwanie w świecie rzeczywistym (por. Szymański, 2010). Zgodnie z założeniami Wygotskiego, styl uczenia się oparty na współpracy w naturalny sposób wspiera rozwój umiejętności myślenia wyższego rzędu. Co więcej, nauczyciele mediują wśród osobistych znaczeń uczniów, znaczeniami wyłaniającymi się z kolektywnego myślenia i mówienia oraz ustalonymi kulturowo znaczeniami szerszego społeczeństwa. Tym sposobem organizacja procesu nauczania-uczenia się dziecka wiąże się z doświadczaniem przez nie upośrednionego uczenia się (ang. *mediated learning experience/MLE*). Dziecko jest w tych okolicznościach współautorem własnego rozwoju, a nie jedynie odbiorcą treści przekazywanych przez dorosłych.

Zbliżonym pojęciem do wsparcia nauczyciela rozumianego, jak przedstawiono wcześniej, jest pojęcie rusztowania (ang. *scaffolding*) Jerome Brunera¹⁴⁾ oznaczające sposób, w jaki dorosły powinien wspomagać rozwój dziecka. *Scaffolding*, choć uwzględnia różne techniki działania, sprowadza się do pomocy uczniom w uczeniu się przy jednoczesnym respektowaniu ich samodzielności i niezależności. Zalicza się tutaj zadawanie pytań otwartych, wzbudzanie zainteresowania uczniów, prowokowanie pytań uczniowskich, respektowanie pomysłów uczniów i ich sposobów myślenia, uważne słuchanie wyjaśnień i interpretacji uczniowskich czy zachęcanie do działań. Leo Van

¹⁴⁾ Termin „scaffolding” po raz pierwszy został prawdopodobnie użyty przez Davida Wooda, Jerome Brunera i Gail Ross (1976). Jerome Bruner (1978) także posłużył się tym terminem, gdy analizował sposoby, w jaki dzieci negocjowały znaczenia z dorosłymi we wczesnych próbach używania języka.

Lier (1996, s. 196) proponuje sześć elementów składających się na dobre rusztowanie. Pierwszym z nich jest wsparcie kontekstowe oznaczające atmosferę wyzwań. W takim środowisku można się spodziewać błędów i pomyłek w nauczaniu i uczeniu się. Po drugie, ciągłość, czyli powtarzanie tych samych zdarzeń wielokrotnie w przypadku trudnych działań. Po trzecie, intersubiektywność wymagająca wzajemnego uczestnictwa i wsparcie tam, gdzie dwa umysły będą współpracować i rozwiązywać zadanie. Po czwarte, przepływ (ang. *flow*), który oznacza, że interakcja między uczniami a nauczycielem nie odbywa się w sposób wymuszony, lecz całkowicie naturalny. Nauczyciel powinien starać się angażować uczniów w ciekawe, zabawowe zajęcia edukacyjne. Po piąte, nieprzewidywalność czy przypadkowość (ang. *contingency*), która oznacza, że rusztowanie zależy od tego, jak uczniowie odbierają instrukcje nauczyciela. Dlatego na podstawie ich odpowiedzi można dodawać, usuwać i zmieniać elementy procesu uczenia się. Świadczy to o elastyczności działań i nieprzewidywalności sytuacji. Po szóste, przekazanie (ang. *handover*), które oznacza, że strefa najbliższego rozwoju zatrzymuje się, gdy uczniowie są gotowi rozwiązać nowe projekty lub porównywalne zadania bez pomocy. Biorąc pod uwagę przedstawione informacje należy stwierdzić, że rola nauczyciela utożsamiona jest z tworzeniem bogatego w doświadczenia środowiska dydaktycznego. Rzetelne pod względem dydaktycznym nauczanie, obejmujące organizowanie inspirującego środowiska uczenia się ma tę zaletę, że doprowadza do rozszerzenia strefy najbliższego rozwoju, włączając w nią funkcje, które przy nauczaniu dydaktycznie nierzetelnym pozostają poza jej zasięgiem. To nauczyciel inspiruje i dostarcza wskazówek. Nauczyciel motywuje ucznia i prowadzi go, zapewniając odpowiednią pomoc, modelując i podkreślając kluczowe cechy zadania, a także stale oceniając i dostosowując wsparcie w razie potrzeby. Ponadto zapewnianie możliwości refleksji w ramach uczenia się dodatkowo promuje bardziej złożone, znaczące i trwałe doświadczenia edukacyjne.

Drew Polly i współpracownicy (2017) zauważają, że *scaffolding* może być realizowany na kilka sposobów. Po pierwsze, nauczyciele mogą służyć jako rusztowanie, udzielając wstępnych wskazówek lub zadając pytania wstępne, aby pomóc uczniom w rozpoczęciu zajęć. W miarę kontynuowania ćwiczenia nauczyciele mogą zmniejszać lub usuwać udzielane wsparcie bądź ograniczać je do określonych przypadków, na przykład, gdy uczniowie mają jakiś problem z wykonaniem zadania. Jednak z czasem ilość i natężenie wsparcia maleją. Dorota Klus-Stańska (2018, s. 156) zauważa, że „nauczyciel jako osoba bardziej kompetentna, tworzy rusztowanie, a potem je stopniowo demontuje, coraz bardziej zwiększając pole samodzielności uczniów”. Także Urszula Dernowska (2009, s. 43) stwierdza, że nauczycielskie wsparcie, potrzebne do zainicjowania i podtrzymania uczenia się ucznia, zmienia się w trakcie jego interakcji z uczniem i pełni różne funkcje, poczynając od receptywnej, poprzez transmisyjną, skończywszy na produktywnej. Początkowo nauczyciel silnie ingeruje w czynności uczenia się ucznia, po czym stopniowo ogranicza swoje wsparcie, by wreszcie postawić uczącego się w nowej sytuacji, która będzie wymagać od niego operowania wiedzą i opracowania strategii postępowania.

Po drugie, nauczyciele mogą zapewnić zewnętrzne rusztowanie lub narzędzia edukacyjne. Przykładowa realizacja będzie polegać na zapoznaniu uczniów z materiałem na początku nauki, ale po wspólnych działaniach materiały pomocnicze powinny zostać usunięte. Chodzi o stworzenie okoliczności, w których uczniowie będą polegać na sobie nawzajem, opierając się na wiedzy lub/i umiejętnościach, które przyswoili, wspólnie opanowali, lub na swojej pamięci. Ilość wsparcia, które nauczyciele zapewniają, ma być wyrazem zachowania równowagi między z jednej strony nadmiernym wsparciem i dostarczaniem wskazówek, a z drugiej ze zbytnią swobodą i pozwoleniem uczniom na działanie w sposób, który nie jest produktywny. Zdaniem Stefana Mieszalskiego (2007) istotą *scaffoldingu* oddaje zasada minimalnego, ale zarazem wystarczającego wspierania dziecka w trakcie uczenia się.

Inną implikacją opartą na poglądach Wygotskiego na uczenie się jest uznanie, że istnieją różnice indywidualne, a także różnice międzykulturowe w uczeniu się i rozwoju. W związku z tym należy mieć świadomość i być bardziej wyczulonym na różnorodność osób uczących się i zdawać sobie sprawę z tego, że większość badań odwołujących się do teorii socjokulturowej przeprowadzono z udziałem dzieci związanych z zachodnią tradycją kulturową i rasą białą, a wynikające z tego zrozumienie rozwoju i uczenia się często błędnie zakłada uniwersalność. Uznanie, że myślenie i zachowanie mogą się różnić w zależności od kultury oraz że różne okoliczności historyczne i kulturowe mogą sprzyjać różnym ścieżkom rozwoju mogą zapobiec uniwersalizmowi oraz umożliwić docenienie różnorodności jako zasobu (por. Polly i in., 2017).

Pojęcie strefy proksymalnego rozwoju ma także istotną implikację dotyczącą oceniania szkolnego. Biorąc pod uwagę istotę tej strefy, celem oceny edukacyjnej powinna być po pierwsze, identyfikacja rozwijających się umiejętności oraz po drugie, próba wykoncypowania, co uczeń zrobi niezależnie w przyszłości (zob. Scott i Palincsar, 2013). Ponadto, biorąc pod uwagę przedstawione powyżej założenia teorii socjokulturowej można skonstatować, że ocena powinna być dokonywana zarówno w toku uczenia się, jak i na jego zakończenie w celu podsumowania. Dostarczy wówczas konkretnych, konstruktywnych informacji na temat wydajności ucznia. W przypadku odnotowania błędów uczniów, nie są oni za nie „karani” negatywną oceną. Raczej błąd w tym ujęciu oznacza okazję do nauki. Podejście zgodne z wyszczególnionymi powyżej celami oceny wyraża ocena dynamiczna. Jest to termin stosowany do scharakteryzowania szeregu różnych podejść opartych na uczeniu się ukierunkowanym na określenie potencjału zmiany ucznia (zob. Scott i Palincsar, 2013). W przeciwieństwie do tradycyjnych i statycznych procedur pomiarowych, które koncentrują się na efektach, ocena dynamiczna dotyczy poznania sposobów, w jakie osoby, które uzyskały ten sam wynik, osiągnęły go. Ponadto podczas gdy tradycyjne miary ujawniają tylko te umiejętności, które są już całkowicie rozwinięte, miary dynamiczne dotyczą tego, jak dobrze radzi sobie uczeń, gdy udziela mu się wsparcia. Traktując strefę najbliższego rozwoju jako rdzeń procedury oceniania, zyskuje się potencjał do bezpośredniego poznania tego, co zostanie osiągnięte w najbliższym lub kolejnym okresie rozwoju. Na tej podstawie

można wyrazić opinię, że ocenianie oraz nauczanie są dialektycznie zintegrowane jako środki przesuwania się w kierunku zawsze pojawiającej się przyszłości.

Teoria społeczno-kulturowa zapoczątkowana przez Wygotskiego ma kilka powszechnie uznawanych mocnych stron. Po pierwsze, koncentruje się na szerszym kontekście społecznym, kulturowym i historycznym każdej ludzkiej działalności. Jednostki nie są w niej postrzegane jako wyizolowane byty. Przedstawia dynamikę ucznia zdobywającego wiedzę i umiejętności od szeroko pojętego społeczeństwa, a następnie kształtującego swoje otoczenie. Przede wszystkim jednak teoria ta znacznie przyczyniła się do pełniejszego teoretycznego zrozumienia rozwoju poznawczego poprzez integrację pojęcia uczenia się i rozwoju. Idea uczenia się napędzającego rozwój, a nie determinowania go przez poziom rozwoju osoby uczącej się, zasadniczo zmienia rozumienie procesu uczenia się i ma znaczące implikacje dydaktyczne, z których ważniejsze zostały omówione. Z drugiej strony, nie jest jednak teorią idealną i jak każda ma pewne niedostatki oraz niedopowiedzenia. Przykładowe pytania, które zostają bez odpowiedzi, dotyczą na przykład strefy najbliższego rozwoju. Choć jest ona jedną z popularnych koncepcji w psychologii, to jednak wciąż jest nierozpoznana do końca. Niewiele wiadomo na temat tego, czy strefa najbliższego rozwoju dziecka jest porównywalna w różnych dziedzinach, z różnymi osobami i czy rozmiar strefy zmienia się w czasie. Owe niejasności wynikają po części z przedwczesnej śmierci Wygotskiego, która uniemożliwiła uszczegółowienie założeń tej koncepcji i wszystkich jej niuansów. Co więcej, jego praca była w dużej mierze nieznana do niedawna ze względów politycznych, jak i problemów z tłumaczeniem. Koncepcje zapoczątkowane przez Wygotskiego są jednak nadal rozwijane przez jego kontynuatorów.

Drugie pokolenie badań społeczno-kulturowo-historycznych rozpoczęło się kilka lat po śmierci Wygotskiego i czerpie swą podstawową inspirację ze szkoły psychologii radzieckiej w Charkowie, a konkretnie związane jest z pracami Alekseja Nikolaevicha Leontyeva (zob. Thorne, 2005). Pomimo pewnych rozbieżności w porównaniu do prac Wygotskiego, teoria aktywności, pod taką nazwą jest bowiem identyfikowana, uważana jest za kontynuację jego linii. Chociaż zarówno Wygotski, jak i Leontyev uważali, że udział w działalności zorganizowanej kulturowo generuje wyższe funkcje umysłowe, nieco inaczej rozkładali akcenty w swoich poglądach. Pisma Wygotskiego opowiadały się za genezą i mediacją umysłu za pomocą narzędzi kulturowych (semiozy). Tymczasem koncentracja na mediacji kulturowej została konstruktywnie zakwestionowana przez Leontyeva (1981), który podkreślał genezę i mediację umysłu poprzez „zmysłową” działalność człowieka (parafrazując Karola Marksa). Działanie w tym sensie odnosi się do relacji społecznych i zasad postępowania wyznaczanych przez instytucje kulturalne, polityczne i gospodarcze. Leontyev i późniejsi teoretycy aktywności opracowali tę zmianę, bardziej formalnie operacjonalizując role społeczności, reguły, które je tworzą, oraz „nieustannie negocjowany podział zadań, uprawnień i obowiązków pomiędzy uczestnikami systemu aktywności” (Cole i Engeström, 1993, s. 7; cyt. za: Thorne, 2005, s. 395).

Jedną z pierwszych uzgodnionych zasad teorii aktywności była „zasada jedności i nierozdzielności świadomości (tj. ludzkiego umysłu) i działania”. Znaczenie tej zasady polegało na tym, że ludzki umysł powstaje, rozwija się i można go zrozumieć jedynie w kontekście znaczącej, zorientowanej na cel i zdeterminowanej społecznie interakcji między ludźmi i ich materialnym środowiskiem (por. Kaptelinin, Kuutti i Bannon, 1995). Wedle teorii aktywności człowiek nie jest istotą pasywną, lecz aktywnie reagującą na swoje otoczenie. Działalność zaś „jest odbiciem konkretnej relacji człowieka i jego środowiska, a jej rozwój nie ma charakteru abstrakcyjnego i relatywistycznego, ale jest zawsze konkretny i uwarunkowany kontekstualnie, dlatego też ma zawsze charakter kulturowo-historyczny” (Gąsiorek i Zamorska, 2017, s. 98). Aktywność w teorii Leontyeva nie oznacza, że jednostka po prostu coś robi. Ona robi coś, co jest motywowane zarówno przez potrzebę biologiczną, jak i potrzebę skonstruowaną kulturowo. Potrzeba staje się motywem wówczas, gdy jest zorientowana na konkretny obiekt. Motywy są realizowane tylko w określonych działaniach, które z kolei są ukierunkowane na cel oraz odbywają się w określonych warunkach przestrzennych i czasowych, a także za pomocą odpowiednich środków mediujących (Lantolf, 2000a). Wersja teorii aktywności Leontyeva jest często kojarzona z trypoziomowym schematem opisującym hierarchiczną strukturę działalności, na którą składa się operacja (ang. *operation*), działanie (ang. *action*) i działalność (ang. *activity*). Poziom centralny (a raczej grupa poziomów) to poziom działań. Działania są zorientowane na cele, które są przedmiotem tych działań. Zazwyczaj cele są funkcjonalnie podporządkowane innym celom, które mogą być podporządkowane jeszcze innym celom i tak dalej. Idąc w górę hierarchii celów, w końcu osiągnięty zostaje cel najwyższego poziomu, który nie jest podporządkowany żadnemu innemu celowi. Ten cel najwyższego poziomu, który w teorii aktywności jest określany jako motyw, jest przedmiotem całej aktywności. Zasadniczo motywy odpowiadają ludzkim potrzebom, podczas gdy cele są obiektami, na które nakierowane są ludzkie działania. Przechodząc w dół hierarchii działań, ostatecznie przekroczona zostaje granica między świadomymi a automatycznymi procesami. Te ostatnie stanowią reakcje na rzeczywiste warunki. Nie mają własnych celów, raczej odpowiadają za dostosowanie działania do bieżącej sytuacji. Zgodnie z terminologią teorii aktywności są to operacje (Kaptelinin, Kuutti i Bannon, 1995). Istnieją zatem trzy rodzaje strukturalnie złożonych rodzajów odniesienia jednostki do środowiska: (1) operacja, która jest realizacją działania w konkretnych warunkach życiowych; (2) działanie stanowiące element działalności społecznej i ukierunkowanej na cel oraz najbardziej złożona strukturalnie (3) działalność ukierunkowana na realizację motywu. Innymi słowy, taka budowa struktury aktywności oznacza, że działanie zawsze odbywa się w pewnych warunkach materialnych, w odniesieniu do konkretnych potrzeb jednostki, w konkretnym momencie historycznym, jak również warunkowana jest przez czynniki społeczne i psychiczne (Leontiev, 2005, s. 17–24; zob. także: Gąsiorek i Zamorska, 2017; Engeström, 2014).

W działaniach zawsze pośredniczą artefakty stworzone przez człowieka, takie jak różnego rodzaju narzędzia i znaki. Z jednej strony, narzędzia poszerzają możliwości

manipulowania i przekształcania różnych obiektów, ale z drugiej strony, obiekt jest postrzegany i manipulowany nie „jako taki”, ale w granicach określonych przez narzędzie. Zatem narzędzia pośredniczące mają zarówno funkcję włączającą, jak i ograniczającą. Teoria aktywności kieruje uwagę na konteksty użytkowania. Narzędzia nigdy nie są używane w próżni, ale zostały ukształtowane przez kontekst społeczny i kulturowy (Kaptelinin, Kuutti i Bannon, 1995).

Mediacja stanowi odpowiedź na pytanie o to, czy kultura powinna być zewnętrzna wobec jednostki jako produkt wcześniejszej działalności człowieka, czy wewnętrzna jako zbiór indywidualnej wiedzy i przekonań (Cole, 1996; za: Engeström, 2014). Mediacja tworzy analityczny związek między procesami społeczno-historycznymi i ich materialną infrastrukturą z jednej strony, a procesami umysłowymi jednostek z drugiej. Ludzie internalizują formy mediacji zapewniane przez instytucje. Uzewewnętrzniają nowe formy mediacji, manifestując swoje mentalne funkcjonowanie i współpracę. Narzędzia są tworzone i przekształcane podczas samego rozwoju działalności i niosą ze sobą określoną kulturę – historyczne pozostałości tego rozwoju. Tak więc użycie narzędzi jest sposobem na gromadzenie i przekazywanie wiedzy społecznej. Wpływa na naturę nie tylko zewnętrznych zachowań, lecz także psychicznego funkcjonowania jednostek (Kaptelinin, Kuutti i Bannon, 1995). Dlatego przedmiot działania można ostatecznie uznać za konstrukt rzeczywistości – produkt ludzki – wytworzony poprzez kulturowe i systematyczne praktyki odbywające się w tej rzeczywistości (Engeström, 2014).

Należy zauważyć, że teoria aktywności nie jest teorią w ścisłym rozumieniu tego terminu. Po pierwsze, choć zwykle wiąże się ją z podejściem Leontyeva, istnieje również kilka innych jej interpretacji¹⁵⁾. Po drugie, składa się z zestawu podstawowych zasad stanowiących ogólny system pojęciowy, który można wykorzystać jako podstawę dla opracowania bardziej szczegółowych teorii. Należy do nich kwestia orientacji na obiekt, koncepcja internalizacji/eksternalizacji, mediacja za pomocą narzędzi kulturowych czy hierarchiczna struktura działalności i ciągły rozwój (Kaptelinin, Kuutti i Bannon, 1995). Jako taka, teoria aktywności zapewnia zatem zestaw heurystyk i narzędzi, które można wykorzystać sytuacyjnie do rozpatrywanych procesów.

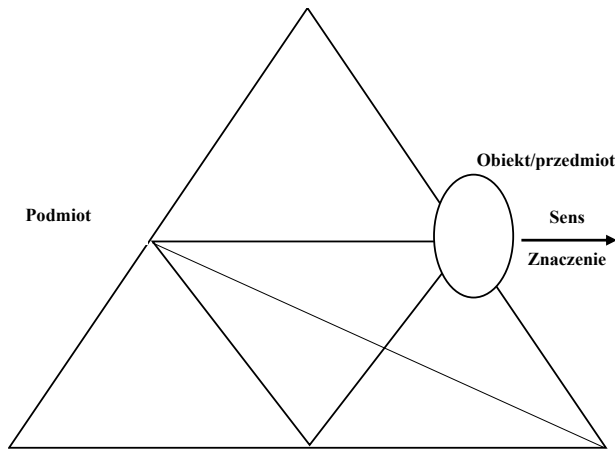
Czołowi badacze socjokulturowej teorii trzeciej generacji uważają teorię aktywności za rozwijającą się społeczność praktyków rozproszonych na arenie międzynarodowej, która sama tworzy „wieloczynnościowy system aktywności” (Engeström, 1993, s. 164; cyt. za: Thorne, 2005, s. 395). Od czasu fundamentalnej pracy Wygotskiego podejście kulturowo-historyczne było w istocie dyskursem pionowego rozwoju w kierunku „wyższych funkcji psychicznych”. Michael Cole (1988) był jednym z pierwszych, którzy wyraźnie podkreślili głęboko zakorzoną niewrażliwość teorii działalności drugiego pokolenia na różnorodność kulturową. Kiedy teoria aktywności „wyszła”

¹⁵⁾ W literaturze można się spotkać z różnym nazewnictwem, jak i różnym przyporządkowaniem wiodących autorów jako reprezentantów tej teorii. Marilyn Fleer (2016) dokonała zestawienia badań, które luźno czerpią z oryginalnej tradycji kulturowo-historycznej, zarówno w nazewnictwie teorii kierującej badaniami, jak i w kluczowych źródłach wykorzystanych do opracowania badań.

poza środowisko rosyjskie i nabrała w większym stopniu charakteru międzynarodowego, kwestie różnorodności i dialogu między odmiennymi tradycjami lub perspektywami stawały się coraz poważniejszymi wyzwaniami. Musi się z nimi zmierzyć teoria trzeciej generacji. Dlatego też, zdaniem Yrjo Engeströma (2001, s. 135), celem trzeciego pokolenia socjokulturowej teorii jest koncepcyjne opracowanie narzędzi do podjęcia dialogu z uwzględnieniem różnorodności perspektyw i wzajemnych powiązań między zdefiniowanymi systemami działań.

Engeström (1987), jako przedstawiciel trzeciej generacji teorii socjokulturowej, powszechnie identyfikowany jest z zaproponowanym przez niego modelem systemu aktywności (działalności) (schemat 2). Model ten przedstawia relację między podmiotem a przedmiotem działalności, w którym pośredniczą (mediują) środki kulturowe (narzędzia i znaki lub instrumenty) oraz podział pracy, zasad i społeczności. Elementy systemu działalności nie są ze sobą mechanicznie połączone, ale podlegają nieustannym zmianom w wyniku wzajemnego oddziaływania. Artefakty kulturowe pośredniczące w działaniach, tj. narzędzia, zasady oraz podział pracy, pełnią funkcję stabilizującą system.

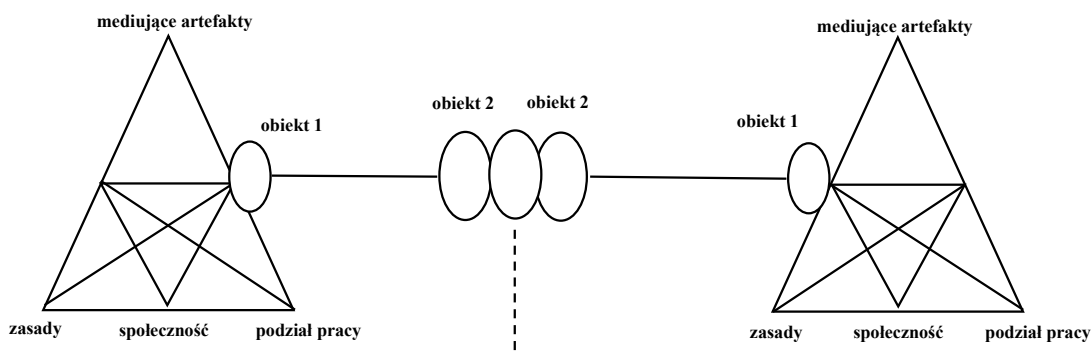
Schemat 2. Struktura systemu działalności



Źródło: Engeström, 1987, s. 78.

System działań podlega rozwojowi w czasie. W związku z tym zrozumienie istoty jego funkcjonowania może nastąpić wyłącznie w drodze analizy jego rozwoju historycznego. Co więcej, każdy system działań stanowi społeczność o wielu punktach widzenia i perspektywach. W ich obrębie ludzie mają różne pozycje, z wyraźnymi tradycjami oraz wieloma warstwami i wątkami historii, które zwielokrotniają wielogłosowość w interakcyjnych systemach aktywności. Aby zrozumieć złożoność wielu współdziałających systemów aktywności, Engeström (1999) opracował kolejny model – model teorii aktywności trzeciej generacji.

Schemat 3. Dwa współdziałające systemy aktywności



Źródło: Engeström, 1999.

System działalności jest podstawową jednostką w teorii ekspansywnego uczenia się (ang. *expansive learning*) zaproponowanej przez Engeströma (1987). Jej istota polega na zbiorowym tworzeniu nowych struktur działalności (w tym na przykład nowych obiektów) na podstawie działań ukazujących wewnętrzne sprzeczności poprzednich form działalności. Proces ekspansywnego uczenia się rozumiany jest jako tworzenie i rozwiązywanie stopniowo ewoluujących sprzeczności, które muszą zostać dostrzeżone. W przeciwieństwie do tradycyjnych teorii uczenia się, które koncentrują się na podmiocie procesu uczenia, w centrum zainteresowania teorii ekspansywnego uczenia się jest obiekt (przedmiot) działania. Wynika to z faktu, że w przypadku ekspansywnego uczenia się jednostki uczą się czegoś, co jeszcze nie istnieje. Oznacza to, że uczący się tworzą wspólnie nowy obiekt i koncepcję swojej działalności, a następnie wprowadzają ten obiekt oraz koncepcję w życie. Ekspansywne uczenie się jest zatem „działalnością tworzącą nową działalność” (Engeström, 1987, s. 125). Tym samym teoria ekspansywnego uczenia się stanowi teoretyczne narzędzie pozwalające na zrozumienie uwarunkowań i przebiegu głównych procesów związanych z tworzeniem oraz dystrybucją wiedzy (uczeniem się) w warunkach wielości celów i perspektyw, a także konieczności negocjowania rozwiązań (zob. Bendkowski, 2017).

Ostatnią innowacją opracowaną przez trzecie pokolenie jest metafora „pracy węzłów” (ang. *knotworking*), która zapewnia teoretyczne ramy dla powiązania w czasie i przestrzeni wielu systemów aktywności. Dotyczy systemu organizacji pracy ponad barierami opartej na wspólnym rozwiązywaniu problemów. Według Engeströma węzeł (ang. *knot*) symbolizuje rozproszoną i częściowo improwizowaną współpracę między luźno powiązаныmi uczestnikami i modelami działania (Engeström i in., 2013). „Knotworking to (...) długofalowy proces, w którym węzły są formowane, rozwiązywane i formowane na nowo w odpowiedzi na wciąż zmieniający się cel, zwykle bez konkretnego terminu lub określonego punktu końcowego” (Engeström, 2000b, s. 973; Engeström i in., 2013, s. 2). *Knotworking* różni się od „zwykłej” pracy zespołowej, ponieważ jego ciągłość jest związana z celem, a nie ze współpracującymi

osobami, te bowiem mogą się zmieniać. Cel działania wymaga wspólnego wysiłku, wspólnego rozwiązywania problemów i budowania wspólnoty w społeczności, w jej regułach i podziale pracy. W tej sytuacji zmiana działania generuje i wymaga nowego rodzaju współpracy. *Knotworking* odnosi się do działań splecionych, czyli takich, za sprawą których ludzie współpracują nad problemem lub projektem, łącząc swoje własne programy, historie, narzędzia i cele, aby utworzyć ustabilizowaną przez jakiś czas grupę. Praca jest dystrybuowana, często nierównomiernie, a po jej zakończeniu uczestnicy podążają różnymi drogami. Z tego punktu widzenia *knotworking* zdaje się być bardziej odpowiedni do stosowania raczej w kształceniu studentów niż uczniów w środowisku klasy szkolnej ze względu na jej specyfikę.

Za sprawą teorii aktywności rozszerzone zostało postrzeganie uczenia się jako uzależnionego od kontekstu społecznego i kulturowego, w którym znajdują się uczniowie. Uczenie się nie jest już rozumiane jako *stricte* wewnętrzne wydarzenie psychologiczne (Niewolny i Wilson, 2009). Na ludzkie poznanie wyraźnie wpływają bowiem inni ludzie, sposób, w jaki podmiot wchodzi z nimi w interakcję, reguły społeczne rządzące tymi interakcjami oraz sposób podziału zadań między społecznością. Uznaje za zasadę, że na system działań wpływa wiele głosów, poglądów i tradycji. Chociaż mogą być zastosowane te same narzędzia, to sytuacje, w których są one używane, oczekiwania, co do tego, w jaki sposób uczniowie powinni z nimi pracować i jak nauczyciele postrzegają swoją rolę w odniesieniu do tego procesu, mogą być różne i tym samym wpływać na oczekiwane efekty.

O ile koncepcje Wygotskiego w dużej mierze mają implikacje dydaktyczne dotyczące uczenia się i rozwoju jednostek, o tyle teoria aktywności czy ekspansywnego uczenia się w większym stopniu odnoszone są do organizacyjnego uczenia się, a także wiązane są z kształceniem, przygotowaniem i funkcjonowaniem zawodowym nauczycieli (zob. na przykład Mitescu Lupu, 2011). Należy zauważyć, że Engeström opracował strategię interwencji opartą na ekspansywnym uczeniu się, aby pomóc w osiągnięciu zmian na poziomie organizacyjnym. Można to jednak połączyć z rozwojem osobowym jednostki przynależnej do danej organizacji. Przedmiotem ekspansywnego uczenia się jest cały system aktywności, w który zaangażowane są osoby uczące się. Ekspansywne uczenie się w pracy tworzy nowe formy aktywności zawodowej. Można skonstatować, że to ekspansywne, a nie restryktywne, ograniczające środowiska sprzyjają uczeniu się w pracy oraz integracji rozwoju osobistego i organizacyjnego. Jednostki mogą oczywiście dokonywać wyboru w zakresie, w jakim angażują się w organizacyjne uczenie się, a ich reakcje są kształtowane, przynajmniej w pewnym stopniu, przez ich pochodzenie, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne czy aspiracje (por. na przykład Fuller i Unwin, 2004).

Wykorzystanie teorii ekspansywnego uczenia się w odniesieniu do rozwoju zawodowego nauczycieli zapewnia wiarygodne spojrzenie na złożoną rzeczywistość uwarunkowań kształcenia nauczycieli przygotowujących się do zawodu. Hanna Kędziarska (2015) po realizacji projektu dotyczącego „uczenia się poprzez poszerzanie” wykorzystanego w instytucjonalnym kształceniu nauczycieli stwierdziła, że wiele działań i rozwiązań, które staną się celem uczenia się, tak naprawdę jeszcze nie istnieje. W związku z tym rozwoju

zawodowego nauczycieli nie można odgórnie w pełni zaplanować ani oceniać według zewnętrznie konstruowanych skal. Wsparcie rozwoju nauczycieli powinno skupiać się na rozwijaniu ich zdolności do zmiany świata i własnego zachowania, co stanowi niemałe wyzwanie w przypadku tej grupy zawodowej. Wiąże się to bowiem z otwartością na coś, co jest nieprzewidywalne i zarazem nowe, z odkrywaniem nieznanych kontekstów czy wypróbowywaniem nowych rozwiązań w klasie szkolnej.

Socjokulturowa teoria aktywności wykorzystywana jest coraz częściej jako rama teoretyczna i sposób umożliwiający analizę procesu kształcenia i funkcjonowania w nim nauczycieli. Przykładowo, Estella W. Chizhik i Alexander W. Chizhik (2018) wykorzystali model systemu działalności w celu analizy czynności dydaktycznych nauczycieli. Odpowiednio zdefiniowali podmioty (nauczycieli i uczniów), przedmiot działalności edukacyjnej, narzędzia mediacyjne (plany lekcji, cele uczenia się, zajęcia instruktażowe, oceny) oraz podział pracy (co robią nauczyciele i uczniowie podczas nauki). Skonstatowali, że omówiona teoria może odgrywać istotną rolę w analizowaniu złożoności procesu nauczania, biorąc pod uwagę: (a) rolę, jaką nauczyciele odgrywają przed, w trakcie i po zakończeniu nauczania; (b) narzędzia, z których wcześniej korzystali nauczyciele, w trakcie i po nauczaniu; (c) projektowanie czynności dydaktycznych oraz (d) zaangażowanie uczniów w działania edukacyjne.

Podsumowując przedstawione w tym podrozdziale informacje można zauważyć, że praktyczne zastosowania teorii społeczno-kulturowej kładą nacisk na tworzenie środowisk uczenia się zorientowanych na ucznia, w których uczenie się przez odkrywanie, dociekanie, aktywne rozwiązywanie problemów i krytyczne myślenie jest wspierane poprzez współpracę z „ekspertami” i rówieśnikami w społecznościach uczniowskich. Przedstawianie autentycznych i trudnych poznawczo zadań w kontekście wspólnych działań, rusztowanie wysiłków ucznia poprzez zapewnienie odpowiedniej struktury i wsparcia w realizacji złożonych zadań oraz zapewnienie możliwości autentycznej i dynamicznej oceny to wybrane, acz ważne aspekty tego podejścia. Zasady socjokulturowe mogą być stosowane w efektywny sposób do projektowania nauczania dla uczniów w różnym wieku i o różnych umiejętnościach, a także mogą być skutecznie zintegrowane przy użyciu szerokiej gamy technologii, środowisk edukacyjnych i organizacyjnych (por. na przykład Scott i Palinscar, 2013; Polly i in., 2017).

1.2. Nauczyciel i uczeń w kulturze uczenia się

Niezadowolenie i – w pewnym sensie – utrata zaufania do szkół doświadczane w dzisiejszych czasach wyraźnie wskazują na potrzebę zmian w systemie szkolnym. Nacisk na paradygmat dydaktyczny skoncentrowany na uczniu we współczesnej przestrzeni szkolnej odzwierciedla zmieniające się potrzeby edukacyjne społeczeństwa. Założenia będące u podstaw teorii socjokulturowej stosowane w praktyce zdają się lepiej odpowiadać potrzebom poszczególnych uczniów, społeczeństwu czy szeroko pojętym wyzwaniom współczesności.

W tradycyjnym podejściu do nauczania charakterystyczne jest to, że nauczyciel pełni kierowniczą rolę, a uczniowie reagują na generowane przez niego bodźce, tj. słuchają i zdobywają wiedzę. Nauczyciele zaś dostosowują swoje postępowanie do uczniów, których „przeanalizowali” pod kątem cech, które mają znaczenie z punktu widzenia projektowania instrukcji dydaktycznej, czyli warunkują dobór celów, metod, treści i środków. Na przykład, jeśli uczniowie są w młodszym wieku szkolnym, stosowane metody będą miały bardziej zabawowy charakter, a instrukcje mogą zostać uproszczone. Podejście to zakłada, że istnieje jakiś „najlepszy” sposób zorganizowania i przedstawiania informacji przez nauczyciela (mistrza) uczniowi (nowicjuszowi). Nauczyciel pełni rolę dominującą i w większości sytuacji najbardziej aktywną. Zazwyczaj, kiedy uczeń zadaje pytanie, nauczyciel po prostu udziela na nie odpowiedzi. Uczniowie podejmują niewiele decyzji dotyczących tego, czego i jak się uczyć, natomiast czekają, aż powie im się, co robić. Przeważnie wszyscy uczniowie jednocześnie pracują nad tą samą treścią, zadaniami i ćwiczeniami. Jeśli dobrane zostaną odpowiednie metody nauczania i środki dydaktyczne, wówczas uczniowie odpowiednio zareagują na nie, czyli będzie można uznać, że instrukcja zadziałała i uczniowie się nauczyli. Jeśli instrukcja działa, można ją powtórzyć w podobnych okolicznościach. Jeśli jednak uczniowie nie osiągnęli założonych celów, należy ją odpowiednio zmodyfikować, aby znaleźć najlepszy sposób na to, by wszyscy uczniowie się nauczyli.

Organizacja procesu kształcenia z uwzględnieniem zasad teorii socjokulturowej nieco inaczej rozkłada akcenty w czynnościach dydaktycznych. „W przeciwieństwie do roli nauczyciela w szkole tradycyjnej, pedagog w kulturowo-historycznym podejściu nie przeprowadza ucznia przez program nauczania. Jego przestrzenią jest strefa najbliższego rozwoju (SNR) w jednostkowym, zespołowym i instytucjonalnym wymiarze” (Gołębiak i Zamorska, 2014, s. 65). Konceptje, takie jak omówiona wcześniej strefa najbliższego rozwoju i budowy rusztowania ujawniają całkowicie odmienne spojrzenie na nauczyciela, który służy raczej jako pomoc w nauce niż źródło i przekaz gotowej wiedzy. Z tej teoretycznej perspektywy nauczyciel jest agentem społecznym działającym w środowisku nauczania. Uczeń bierze na siebie więcej obowiązków, takich jak określanie celów uczenia się, stawianie się zasobem wiedzy dla rówieśników, czy aktywna współpraca w procesie uczenia się (Grabinger, Aplin i Ponnappa-Brenner, 2007). Ta zmiana ról promuje zindywidualizowane, zróżnicowane i skoncentrowane na uczniu typy nauczania, a w połączeniu ze skutecznymi praktykami pedagogicznymi może stać się potężną alternatywą dla reformowania obecnych systemów edukacyjnych (Watson i Reigeluth, 2016).

Jak zauważają Bogusława D. Gołębiak i Beata Zamorska (2014), choć Wygotski wielokrotnie pisał o konieczności współpracy i komunikacji pomiędzy dorosłym a dzieckiem, sam nie wskazał, w jaki sposób to współdziałanie ma przebiegać. Biorąc jednak pod uwagę założenie, że strefa najbliższego rozwoju nie jest strefą zadań, lecz „strefą procesu przekształceń funkcji dojrzewających w dojrzałe (wyższe) funkcje” (tamże, s. 97), można przyjąć, że nauczyciel jest pośrednikiem pomiędzy kulturowymi wymogami, na przykład zawartymi w założeniach programu nauczania,

a możliwościami dziecka. Sztuka nauczania sprowadza się zatem do umiejętnego i w odpowiednim momencie uchwycenia „budzących się” procesów i postawieniu wymagań dziecku, które wyzwolą jego rozwój. Chodzi o stworzenie odpowiednich okoliczności, wyzwań, które sprowokują do działania. Niezbędne jest zatem poznanie ucznia i reagowanie na wysyłane przez niego komunikaty. Należy jednak pamiętać o tym, że o ile sprostanie tym wymaganiom w relacji diadycznej uczeń – nauczyciel jest w pełni możliwe, o tyle w klasie szkolnej jest już sporym wyzwaniem. Urszula Dernowska (2009) zauważa, że wyzwanie to staje się jeszcze większe, jeśli zważyć na różnorodność i złożoność doświadczeń poznawczych uczniów, różnice w ich wiedzy, poziomie motywacji czy uspołecznieniu. Ponadto uczniowie różnią się między sobą rodzajem, jak i ilością wsparcia, jakiego potrzebują, jak również zapotrzebowanie na wsparcie konkretnego ucznia zmienia się w zależności od wykonywanego zadania. Nauczyciel zatem w środowisku klasy szkolnej ma do czynienia ze zwielokrotnieniem stref najbliższego rozwoju uczniów. Poradzenie sobie z trudnościami wynikającymi z tej niełatwej sytuacji jest możliwe pod warunkiem tworzenia sytuacji prowokujących uczniów do przejęcia kontroli nad własnym uczeniem się. Organizowanie pracy w grupach czy dostarczenie uczniom narzędzi, z których będą mogli korzystać w procesie uczenia się, a także w trakcie wspólnego uczenia się, to przykłady działań, które nauczyciel powinien uwzględnić w swojej codziennej praktyce dydaktycznej.

Doświadczenie ucznia jest centralnym elementem projektowania społeczno-kulturowego. Zamiast patrzeć na ucznia jako kogoś, kim należy zarządzać poprzez zadania w środowisku szkolnym, zwolennicy podejścia społeczno-kulturowego uważają, że uczenie się pochodzi z uczestnictwa ucznia w społeczności praktyków. Nauczyciel umożliwia zatem uczniom przekształcenie się w uczestniczących członków społeczności. Środowisko uczenia się wykorzystuje umiejętności każdego ucznia oraz wcześniejszą jego wiedzę i doświadczenie, umożliwiając mu pracę nad znaczącymi projektami w społeczności (Grabinger, Aplin i Ponnappa-Brenner, 2007). Nauczanie jest celowo oparte na współpracy, ma charakter dialogowy, kontekstualny, stanowi wyzwanie pod względem poznawczym, jest krytyczne, refleksyjne i zorientowane na działanie. Nauczyciele pośredniczą w relacjach społecznych, stwarzając możliwości pozytywnej współzależności i intersubiektywności, tj. dzielenia się doświadczeniami i sposobami interpretowania świata poprzez znaczącą współpracę. By rzeczywiście proces nauczania-uczenia się mógł spełniać te warunki, nauczyciel powinien być ekspertem (w rozumieniu teorii socjokulturowej). Rozwój poznawczy uczniów jest przyspieszany poprzez interakcje społeczne między nowicjuszem a ekspertem, gdy działania są nieco powyżej poziomu kompetencji nowicjusza, wymagają pomocy eksperta, która udzielana jest na czas zgodnie z wymaganiami wydajności (por. Filipiak, 2009).

Teoretycy społeczno-kulturowi sugerują, że stając się ekspertem, angażując się w określone praktyki społeczne i przechodząc do pełnego uczestnictwa w zadaniach zwiększania odpowiedzialności, ludzie budują swoją tożsamość (Lave i Wenger, 1991). W tym przejściu od nowicjuszy do ekspertów przyjmowane są różne stanowiska wobec zadań, w które się angażują, co przekłada się na zmianę tożsamości. Tożsamość

zatem jest w stanie ciągłej ewolucji za sprawą procesu polegającego na negocjowaniu znaczenia doświadczenia własnego członkostwa we wspólnotach społecznych. Jak ujął to Gordon Wells (2000, s. 56), uczenie się to „transformacja, która nieustannie zachodzi w tożsamości jednostki i sposobach uczestnictwa poprzez zaangażowanie w określone działania społeczne z innymi”.

Tożsamość nauczyciela nie jest umiejscowiona w całości ani w jednostce, ani nie jest w całości produktem innych osób i otoczenia społecznego. Można ją uznać za sposób, w jaki praktykujący postrzegają siebie w reakcji na działania innych wobec nich. Oznacza to, że ciągle zmieniają się wyniki interakcji między tym, jak owa tożsamość jest budowana przez innych, a tym, jak konstruują siebie, w sytuacjach społecznych i poza nimi. Aspekty takich konstrukcji obejmują sposób, w jaki nauczyciele interpretują swoją rolę, znaczenie i rozumienie, które wnoszą do swojej roli, przekonania, postawy, intencje itp. Konstrukcje te można wyrażać zarówno milcząco, na przykład w postawie nauczycieli zajmujących się konkretnymi zagadnieniami i sytuacjami, jak i komunikować bezpośrednio w sytuacjach dydaktycznych czy formalnych podczas zebrań ze współpracownikami (Kelly, 2006).

Uczenie się i rozwój nauczycieli¹⁶⁾ bywa postrzegany przez pryzmat ich wpływu na działalność i efektywność dydaktyczną. Jak zauważa Peter Kelly (2006), wpływ uczenia się nauczyciela i stawania się przez niego ekspertem nie polega na prostym przeniesieniu tej nauki na praktykę w klasie, a więc na poprawie uczenia się uczniów. Zarówno uczenie się nauczycieli, jak i uczenie się uczniów są wynikiem dynamicznego związku między ich zasobami pojęciowymi, dostępnymi zasobami fizycznymi oraz dostępnością i ograniczeniami w klasie. Najważniejsze w tej relacji są tożsamość nauczycieli i uczniów. Nauczyciele, którzy ściśle utożsamiają się z praktykami instrumentalistycznymi, prawdopodobnie będą mieli kognitywistyczne poglądy na wiedzę i uczenie się, a zatem uznają, że najważniejsze jest przekazywanie wiedzy. W konsekwencji postawy, które przyjmują, jawnie lub milcząco, mogą polegać na stosowaniu sugestii dotyczących najlepszych praktyk bezpośrednio w swoich klasach, oczekiwaniu wysokich osiągnięć szkolnych uczniów i sprawdzaniu ich za pomocą prostych miar. Będą także krytykowane te metody nauczania, które nie zapewniają wysokich wyników. Uczniowie, którzy utożsamiają się z takim podejściem, staną się ekspertami w wiedzy, będą angażować się w zadania, aby zapewnić wyniki wymagane przez ich nauczycieli. Jednak nauczyciele o bardziej refleksyjnej i dyskursywnej tożsamości mogą, poprzez ciągłą „rozmowę” ze swoją praktyką, przyjąć stanowiska odpowiadające na trudności i wyzwania, z jakimi spotykają się ich uczniowie, starają się współpracować z uczniami oraz przyjmują złożone mierniki sukcesu. Uczniowie uczestniczą wówczas w wykonywaniu zadań dydaktycznych, ale praca ta będzie prawdopodobnie

¹⁶⁾ Uczenie się i rozwój nauczycieli nasuwa skojarzenie z kategorią refleksyjnej praktyki zaproponowaną przez Donalda Schöna (1983). Ów badacz zwrócił uwagę, że o sukcesie profesjonalistów decyduje stały wzrost ich samoświadomości i dokonanego z dystansem namysłu nad własnym postępowaniem zawodowym, warsztatem pracy, metodami, które wykorzystują. Refleksyjny nauczyciel przejawia postawę uczenia się przez własne doświadczenie, ale także rozwija taką postawę u swoich uczniów (por. Paris i Ayres, 1997).

więzała się z celowym zaangażowaniem w różne sposoby poznania, a nie tylko bycie odnoszącym sukcesy uczniem.

Nauczyciele wchodzą w interakcje z uczniami na poziomie metapoznawczym, a nie informacyjnym, promując sensowny dyskurs. Na przykład, jeśli uczeń zwraca się z jakimś pytaniem/problemem do nauczyciela, to ten nie podaje mu gotowej odpowiedzi, lecz zadaje dodatkowe pytania, za sprawą których uczeń przemyśli dany problem i poszuka jego rozwiązania. Celem jest zachęcenie go do myślenia i analizy problemu, a nie oczekiwanie gotowej odpowiedzi. Zadawanie pytań jest jednym z najczęściej używanych narzędzi w celu budowania rusztowania. Nauczyciel prowadzi uczniów przez pytania i udziela wskazówek, przekazuje informacje zwrotne, podnosi świadomość i poszerza wcześniejszą wiedzę oraz przeformułowuje sposób ich myślenia (Kim, 2010). Odpowiedzi udzielane przez uczniów są wykorzystywane nie tylko przez nich samych, lecz także mogą stanowić materiał do refleksji i do inicjacji interakcji przez innych uczniów.

Ponadto prowadzenie dialogu nauczyciel – uczeń jest sygnałem dla ucznia, że jest on równym członkiem społeczności szkolnej. Rozmowa, dialog, dyskusja, komunikacja, rozprawa, konstruktywna krytyka to określenia podstawowej strategii uczenia się w środowisku społeczno-kulturowym, jaką jest dyskurs. Aktywacja dyskursu jest głównym mechanizmem uczenia się. Dyskurs reguluje większość myślenia o strategiach i decyzjach instruktażowych oraz o tym, jakich narzędzi użyć. Jak opisano wcześniej, rozmowa między uczniem a nauczycielem jest czymś więcej niż przekazywaniem i zdobywaniem informacji – to wspólne przemyślenie problemów (por. Grabinger, Aplin i Ponnappa-Brenner, 2007). Nie ulega wątpliwości, że charakter dyskursu w klasie ma ogromny wpływ na doświadczenie uczniów w nauce. Nauczanie dialogiczne faworyzuje inny wzorzec interakcji, który charakteryzuje się użyciem autentycznych pytań ze strony nauczyciela i uczniów, w których odpowiedzi nie są z góry określone, ale uwzględniane w późniejszym dialogu. Ponadto ta dialogiczna koncepcja nauczania i uczenia się podważa relacje władzy w klasie, a zatem stanowi potencjalne „zagrożenie” dla zorientowanych tradycyjnie nauczycieli ze względu na emancypację uczniów.

Warto zauważyć, że w przywołanych tu poglądach przedstawicieli teorii socjokulturowej status rówieśnika jest zbliżony do zakładanego statusu nauczyciela. Rola eksperta w interakcji nie ogranicza się wyłącznie do roli nauczyciela. Rówieśnik (bardziej kompetentny lub równy) także ogrywa kluczową rolę w uczeniu się ucznia za sprawą wspólnej komunikacji (por. Klus-Stańska, 2018, s. 159). Dyskurs wśród uczniów i innych członków społeczności jest równie ważny, jak dyskurs między uczniem i nauczycielem. Dialogi między uczniami mogą być podobne do rozmów instruktażowych między nauczycielami a uczniami. Rówieśnicy mogą rusztować i pośredniczyć w procesie uczenia się (Lantolf, 2000b). Uczniowie pracują razem, aby pomagać sobie nawzajem w nauce i rozwoju jako członkowie społeczności. Dzielą się swoimi odkryciami, problemami i danymi za pomocą narzędzi zachęcających do dyskursu. Bardziej kompetentni rówieśnicy „rusztują” swoich kolegów i koleżanki

w ich strefie najbliższego rozwoju. Jest to istotne nie tylko z punktu widzenia rozwoju poznawczego uczniów, lecz także ich nastawienia i motywacji do nauki. Interakcja rówieśnicza pozwala uczniom działać zarówno jako ekspert, jak i nowicjusz, konstruując swoje role na różnych poziomach wiedzy specjalistycznej (Ohta, 1995).

Uznanie znaczenia przedstawionego podejścia do nauczania i uczenia się oraz jego potencjału do podnoszenia standardów edukacyjnych wydaje się przenikać literaturę przedmiotu. Ważną cechą socjokulturowej teorii jest uwzględnienie prawie wszystkich istotnych dla rozwoju czynników, w tym poznawczych, emocjonalnych, społecznych i kontekstowych. Perspektywa ta łączy różne modele rozwoju w jedną zunifikowaną strukturę, która ma predykcyjną i wyjaśniającą moc, umożliwiającą uwzględnienie różnorodnych aspektów rozwoju w różnych warunkach społeczno-kulturowych. Ponadto podkreśla kluczową rolę wsparcia jednostki w jej rozwoju i uczeniu się. Mimo dowodów pozytywnego wpływu przedstawionych wcześniej mechanizmów na proces uczenia się istnieje spora grupa badań, które sugerują, że ustanowienie dyskursywnego podejścia w klasie szkolnej będącego wypadkową założeń socjokulturowej teorii nie jest i nie będzie łatwe. Stanowi bowiem niemałe wyzwanie dla tradycyjnego, dominującego wciąż, monologicznego podejścia do uczenia się.

Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia

2.1. Miejsce i rola oceniania we współczesnym procesie kształcenia

Ocena i ocenianie przenikają każdy aspekt życia człowieka, a ocenianie jest naturalną i niemal automatyczną czynnością. W kontekście edukacyjnym swoisty terror wywołany terminem „ocena” wypaczył jej konieczność, centralność i potencjalnie neutralną pozycję. W rzeczy samej „ocenianie” jest uważane za tak negatywne, że przez wiele lat preferowano określenie „ewaluacja” (Taras, 2005, s. 469). Obecnie terminy te bywają używane zamiennie w wielu różnych kontekstach, a w literaturze przedmiotu spotkać się można z różnymi sposobami ich ujmowania, co wyraża różne perspektywy ich oglądu.

Eugenia Potulicka (2003) przywołując pracę Egon Guby i Yvonne Lincoln przedstawia historię terminu ewaluacja, jak i działań składających się na nią. Wyodrębniła cztery generacje ewaluacji. Pierwsza, tzw. generacja pomiaru datowana jest na początek XX wieku, kiedy wprowadzone zostały „zasady naukowego zarządzania” w przemyśle, a o jakości pracy nauczyciela orzekano na podstawie pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów. Początkowo ewaluacja w szkole była rozumiana jako synonim pomiaru i testowania, a gromadzone dane były wykorzystywane w procesie planowania i kontroli działań oświatowych. Ralph Tyler w latach 50. XX wieku po raz pierwszy użył terminu „ewaluacja edukacyjna” i zwrócił uwagę na proces określania stopnia, w jakim zadania oświatowe zostały zrealizowane. Postulował prowadzenie ewaluacji dwiema drogami jednocześnie, tj. przez zewnętrznych specjalistów oraz samych nauczycieli. W związku z tym, że ewaluacja w tej generacji tożsama była z pomiarem, służyć jej miały metody ilościowe. Tak rozumiana ewaluacja zakładała szczegółową operacjonalizację zadań dydaktycznych, w taki sposób, by można było stwierdzić, czy założone cele oznaczające pożądane zmiany w zachowaniu uczniów zostały osiągnięte.

Druga generacja ewaluacji była związana z ruchem na rzecz doskonalenia programów kształcenia w Wielkiej Brytanii, w której nie obowiązywał jeden ogólny program. Ewaluacja wówczas była postrzegana jako integralny etap tworzenia i doskonalenia

programu kształcenia, a jej głównym celem było określenie efektów danego programu i zmian zachodzących u uczniów. Ta generacja ewaluacji określana bywa ewaluacją opisu i choć posługiwała się pomiarem, to nie była z nim tożsama. Miała charakter zdecentralizowany, ponieważ była prowadzona w ramach działań lokalnych związanych z kształceniem nauczycieli.

Na trzecią generację ewaluacji składa się ewaluacja wyjaśniająca (zwana też iluminującą, oceniającą) oraz „wolna od celów”. Twórcy tej pierwszej, tj. Malcom Parlet i David Hamilton sugerowali, by koncentrować uwagę na opisie i interpretacji zamiast na pomiarze, dlatego też dążono wówczas do kompleksowego wyjaśniania zjawisk dających pozytywne rezultaty w szkole. Wadą takiego podejścia był jednak brak konkretnych kryteriów analitycznych. Z kolei Michael Scriven, postulujący ewaluację „wolną od celów”, podkreślał konieczność bezstronnego i bezzakołeniowego podejścia ewaluatora oraz analizę potrzeb odbiorców „usług pedagogicznych” jako podstawę dalszych działań. Spojrzenie ewaluatora trzeciej generacji oznacza zatem oglądanie „obiektu w skali makro” i polega „na ujmowaniu poszczególnych działań edukacyjnych jako całości funkcjonującej w określonych kontekstach, zakładających określoną «racjonalność» i ocenianiu programów na podstawie przeprowadzonych analiz” (Sury, 2016, s. 46).

Dla omówionych trzech generacji charakterystyczne było wyraźnie behawiorystyczne, technologiczne podejście do kształcenia oraz kategorie, takie jak produktywność, wydajność, efektywność, typowe dla inżynierii społecznej. W czwartej generacji ewaluacja przyjmuje postać dialogiczną i demokratyczną. Czwarta generacja ewaluacji, osadzona w paradygmacie konstruktywistycznym, zmienia rolę ewaluatora z kontrolera na współpracownika i pomocnika. Jego zadaniem nie jest już koncentracja na szukaniu błędów, lecz wzmacnianie pozytywnie działających elementów badanej rzeczywistości. Ewaluacja tej generacji polega na gromadzeniu informacji z różnych źródeł. Ewaluator zatem pełni istotną rolę w podnoszeniu jakości edukacji i zarazem pośredniczy pomiędzy różnymi grupami zainteresowanymi działalnością dydaktyczną (zob. także: Opłocka, 2011; Sury, 2016).

Zuzanna Sury (2016, s. 43) zauważa, że współczesne definicje ewaluacji coraz częściej rezygnują z postrzegania ewaluacji jako badania oceniającego. Powszechne staje się traktowanie ewaluacji jako badania, które ma na celu doskonalenie podejmowanych działań przy wzajemnej współpracy osób prowadzących badanie oraz badanych.

Henryk Mizerek (2012, s. 41), odwołując się również do historii badań ewaluacyjnych, stwierdza, że o ewaluacji można mówić w dwóch znaczeniach. Po pierwsze, jest ona definiowana jako specyficzny rodzaj stosowanych badań społecznych. W trakcie tych badań, na podstawie różnych założeń epistemologicznych i metodologicznych, gromadzi się wiedzę służącą działaniu. W drugim znaczeniu można traktować ewaluację jako refleksję nad wartością działania. Podstawowym zadaniem ewaluacji, zdaniem Mizerka (tamże, s. 46) jest gromadzenie i komunikowanie wiedzy, która pełni wiele funkcji, a jedną z najważniejszych jest dostarczanie danych do refleksji. Przedmiotem refleksji może być działanie przeszłe, aktualne lub/i przyszłe. „Jeśli ewaluacja ma mieć

głębszy sens, wówczas refleksja powinna się stać nie tylko następstwem, ale wręcz częścią procesu badania ewaluacyjnego. Można zatem potraktować ewaluację jako proces odkrywania wartości (często ukrytych) w ludzkim działaniu” (tamże). Przywołany autor jest zwolennikiem poglądu, że nie powinno się redukować ewaluacji do oceniania, ponieważ w ocenianiu można wykorzystać mniej skomplikowane i mniej kosztowne instrumenty niż te, po które sięga ewaluacja. Ewaluator nie jest tym, do kogo należy formułowanie, wspomnianych wcześniej, sądów wartościujących. Jego zadaniem jest bowiem zgromadzenie maksymalnie rzetelnych i trafnych informacji o wartości przypisywanej poddanym ewaluacji działaniom przez ich adresatów i realizatorów. Kluczowe znaczenie dla powodzenia wszelkich ewaluacji ma badawcza postawa prowadzących ją osób i niezbędne minimum kompetencji w zakresie metodologii badań społecznych. W świetle przytoczonych wcześniej argumentów ewaluacja jawi się jako proces gromadzenia, opracowywania i komunikowania informacji na temat wartości przypisywanej działaniom podejmowanym w szkole/placówce edukacyjnej (Mizerek, 2010).

Z kolei Bolesław Niemierko (2002, s. 186) przez proces ewaluacji rozumie systematyczne zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach wdrażania systemu dydaktycznego w celu jego ulepszenia lub podjęcia decyzji o dalszym stosowaniu. To podejście do ewaluacji¹⁾ ma charakter wyraźnie zoperacjonalizowany (zob. Niemierko, 2013, s. 4). Ewaluacji podlegają wszystkie elementy procesu kształcenia, a zatem, cele, środki, metody, programy, procesy nauczania-uczenia się itp. W każdym z tych obszarów ewaluator zbiera różnorodne dane, by mieć materiał do oceny zjawisk edukacyjnych w możliwie szerokim kontekście. Ewaluacja jest zatem częścią procesu podejmowania decyzji. Oznacza wydanie opinii o wartości działania opartej na systematycznym i jawnym zbieraniu informacji, które następnie zostają przeanalizowane. Nie można dokonać oceny w próżni, dlatego konieczne są pewne punkty odniesienia, tj. standardy i cele. Kryteria zawężają wybór konkretnych pozycji, które są uważane za ważne i istotne dla każdego konkretnego osądu w danym kontekście. Dlatego w ramach tego procesu manifestują się parametry, wedle których dokonywany jest osąd. Innymi słowy, podczas procesu dokonywania oceny wszystkie te elementy są ze sobą stale powiązane. Każda ocena wymaga odniesienia do tych parametrów, które mogą być jawne dla osoby oceniającej, jak i ocenianej, ale także mogą pozostawać domyślne. W przypadku tej drugiej sytuacji osoba oceniana może się jedynie domyślać, na co będzie zwracać uwagę osoba oceniająca. Jest to sytuacja, gdy osoba i jej działanie jest oceniane, ale nie zna ona kryteriów tej oceny. Ten sam autor używa określenia „ewaluacja osiągnięć szkolnych ucznia”, przez które rozumie proces sprawdzania i oceniania tych osiągnięć. W przypadku sprawdzania chodzi o dokonanie pomiaru dydaktycznego, zaś jego następstwem jest proces oceniania, w efekcie którego sformułowana zostaje ocena szkolna.

OECD prowadząc badania nad ocenianiem w ośmiu krajach, ustaliło dość proste rozróżnienie pojęć „ewaluacji” i „oceniania”. Mianowicie, na potrzeby tego badania

¹⁾ Bolesław Niemierko nazywa je ewaluatyką edukacyjną (Niemierko, 2013).

przyjęto, że „ocenianie” odnosi się do oceny wyników uczniów, a „ewaluacja” do oceny programu kształcenia lub skuteczności organizacyjnej (OECD, 2005, s. 25). Podobne podejście wyłania się z przeglądu literatury francuskojęzycznej poświęconej ocenianiu kształtującemu dokonanego przez Lindę Allal i Lucie Mottier Lopez (2005, s. 241), które zwracają uwagę, że termin „ocenianie” stopniowo zastępuje „ewaluację”, szczególnie gdy przedmiotem analiz jest uczenie się ucznia w klasie szkolnej. To stanowisko jest także bliskie autorkom tej pracy i w taki sposób terminy te będą używane. W związku z tym przedmiotem dalszych analiz będzie proces oceniania.

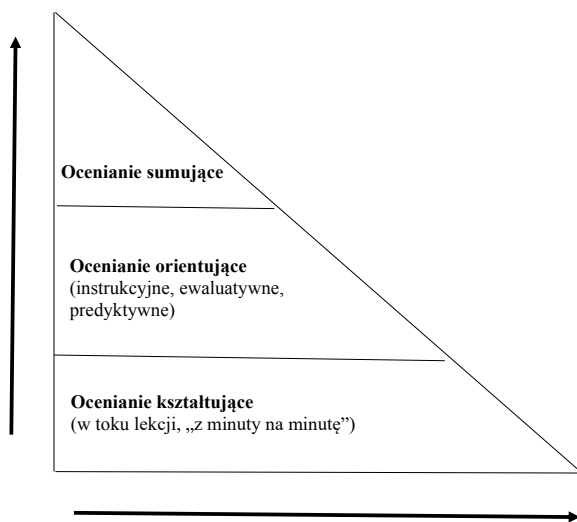
W praktyce szkolnej, jak i polskiej literaturze dydaktycznej istnieje spore zróżnicowanie pojęcia oceny. Franciszek Bereźnicki (2015, s. 242) zauważa, że terminu „ocena” używa się dla określenia zarówno rezultatu uczenia się, jak i procesu oceniania. Ocena oznacza zatem sprawdzanie wiadomości i umiejętności uczniów z danego zakresu. Ocena szkolna to także informacja o wynikach uczenia się. Costel Stanca i współpracownicy (2015) także dostrzegają dwa koncepcyjne ujęcia procesu oceniania. Pierwsze postrzega ocenianie jako rozstrzygnięcie o tym, ile uczenia się miało miejsce w wyniku nauczania. Oceny wyrażają efekty uczenia się, które określają, czy wyniki spełniają ustanowione standardy. W tym sensie ocena dostarcza informacji o efektach i wydajności pracy. Standardy oceniania są zazwyczaj wymienione jako kryteria oceny lub zwykle klasyfikowane jako wytyczne dla oceniających. Jeśli dane kryterium zostanie spełnione przez ucznia, wówczas przyjmuje się, że cel został osiągnięty. Drugie koncepcyjne rozumienie oceniania podkreśla postrzeganie go jako pomiaru edukacyjnego, zgodnie z którym jest ono miarą kompetencji.

Pojęcie oceniania odnosi się do jakiegokolwiek wartościowania czegoś, co może służyć różnym celom i pełnić różne funkcje. Przez cel można rozumieć ustalone i przewidywane do osiągnięcia w przyszłości pewne zamierzenie. W odniesieniu do oceniania najczęściej przywoływany jest cel sumatywny oznaczający wykorzystanie oceny w celu podsumowania pracy ucznia, i formatywny, czyli kształtujący. W przypadku oceniania sumatywnego (ang. *summative assessment*) używa się także zamiennie określeń konkluzywne, całościowe, końcowe. Z kolei o ocenianiu formatywnym (ang. *formative assessment*) mówi się jako o ocenianiu konstruktywnym, wspierającym czy bieżącym (zob. Niemierko, 2010, s. 41). Rozróżnienie to przywoływane jest także w odniesieniu do rodzajów ewaluacji i jest ono znaczące dla wyjaśnienia genezy oceniania kształtującego, będącego przedmiotem analiz prezentowanej pracy, dlatego jego istota zostanie omówiona szczegółowo jeszcze w kolejnym podrozdziale.

Bolesław Niemierko (2010) zwraca uwagę, że pomiędzy dwoma przywołanymi rodzajami oceniania wytworzyła się luka, którą może wypełnić ocenianie orientujące²⁾ (ang. *interim assessment*). Jest ono rozumiane jako wartościowanie wyników uczenia się ze względu na cele, które mają zostać osiągnięte. Relację pomiędzy ocenianiem sumującym, orientującym a kształtującym przedstawia schemat 4:

²⁾ Dosłowne tłumaczenie sugeruje, iż chodzi o ocenianie okresowe, jednak w polskiej literaturze przedmiotu termin ten tłumaczony jest jako ocenianie orientujące.

Schemat 4. Poziomy oceniania szkolnego



Źródło: opracowano na podstawie: Niemierko, 2010, s. 41; Perie, Marion i Gong, 2009, s. 7.

Trójkąt ilustruje, że oceny kształtujące są stosowane najczęściej i mają najmniejszy zakres (tj. największy punkt skupienia) i najkrótszy cykl (najkrótszy przedział czasowy), natomiast oceny sumujące są przeprowadzane najrzadziej i mają największy zasięg oraz cykl. Oceny okresowe będące efektem oceniania orientującego mieszczą się między tymi dwoma typami we wszystkich wymiarach. Marianne Perie, Scott Marion i Brian Gong (2009) po wyszczególnieniu możliwego wykorzystania oceny orientującej wskazali na trzy jej główne cele, tj. instrukcyjny, ewaluacyjny i predykcyjny³⁾. Choć ta kategoryzacja nie jest doskonała, zdaniem przywołanych autorów, wydaje się uchwycić istotę większości celów stosowania tymczasowego systemu oceniania. Uważają oni, że wiele ocen nie jest zaprojektowanych tak, aby służyły tylko jednemu celowi, ale argumentują, że niewiele ocen lub systemów oceniania może dobrze służyć więcej niż dwóm lub trzem celom.

Schemat obrazuje pewną relację, choć omówionym rodzajom oceniania przyświecają inne cele i inna jest ich zawartość treściowa (tamże). Za Bolesławem Niemierko (2010) można przyjąć, że ocenianie jest kształtujące wtedy, gdy oddziałuje na ucznia i podnosi wyniki jego uczenia się poprzez zmianę czynności uczenia się. Ocenianie jest orientujące wtedy, gdy osiągnięcia uczniów są interpretowane ze względu na cele

³⁾ Podstawowym celem oceny orientującej mającej służyć celom instrukcyjnym jest dostosowanie nauczania do lepszego zaspokojenia potrzeb uczniów. Spośród tych trzech celów jest to najbardziej zgodne z definicją oceniania kształtującego, to znaczy wyniki tych ocen są wykorzystywane do dostosowania instrukcji z myślą o pomocy uczniom w osiągnięciu celów uczenia się. Jednak okresy testowania i raportowania tych ocen okresowych odbywają się w dłuższych odstępach czasowych, niż ma to miejsce w przypadku oceniania kształtującego (Perie, Marion i Gong, 2009).

uczenia się. Z kolei ocenianie sumujące dostarcza konkluzywnej informacji o wynikach kształcenia wszystkim zainteresowanym, tj. uczniom, nauczycielom, rodzicom, administracji szkoły itp. Ponieważ omówione trzy rodzaje oceniania szkolnego różnią się co do treści i celów, jakim służą w procesie kształcenia, dlatego też nie można oczekiwać zgodności co do ich wyników.

Funkcja oceny wynika z celu, jakiemu ma służyć. Funkcje oceny odnoszą się do jej zamierzonego zastosowania, choć nie ma gwarancji, że w istocie to zastosowanie będzie miało miejsce. W literaturze dydaktycznej można spotkać się z różnymi ujęciami funkcji oceniania, wśród których znajdują się funkcja diagnostyczna, informacyjna, rozwojowa, motywacyjna czy afirmacyjna (zob. na przykład Marek, 2015; Walczak, 2001). Wybór funkcji nie wpływa na rzeczywisty proces oceny, ale wpłynie na wybór jej parametrów, dlatego na wybór funkcji będą mieć wpływ kryteria oraz, w mniejszym stopniu, cele i standardy (Taras, 2009). Funkcji jest wiele i można je połączyć w wiele zastosowań. Przykładowo, administracja szkoły używa danych oceniania między innymi do układania rankingów między szkołami czy rankingu uczniów, od czego zależne są stypendia czy nagrody. W klasie nauczyciele wykorzystują czynności oceniania do monitorowania osiągnięć i uczenia się przez uczniów. Ponadto nauczyciele mogą korzystać z narzędzi oceny, aby zidentyfikować te partie materiału, które nie zostały przez uczniów zrozumiane lub zostały zrozumiane niewłaściwie, a także zidentyfikować mocne i słabe strony programu nauczania. Informacja o wynikach uczenia się jest także dostarczana organom sprawującym nadzór pedagogiczny (Szyling, 2011, s. 45). Zdarza się w praktyce, że funkcje społeczne dominują nad funkcjami edukacyjnymi, na przykład tworzenie rankingu uczniów w celu selekcji bywa traktowane priorytetowo w stosunku do oceny, która odzwierciedla poziom wiedzy uczącego się (Broadfoot, 2002). Ocena jest także znacząca z punktu widzenia ucznia, nie tylko ze względu na informację zwrotną; od ocen szkolnych czy wyników egzaminów zewnętrznych zależna jest dalsza jego promocja czy rekrutacja na kolejny etap edukacyjny.

Nie tylko ewaluacja przeszła swoistą ewolucję; kultura oceniania szkolnego także zmieniała się na przestrzeni lat. Biorąc pod uwagę historię oceniania, można powiedzieć, że wiele praktyk składających się na nie, a dokładniej na pomiar dydaktyczny, opierało się (i nadal opiera się) w dużej mierze na metodach znanych z psychologii, szczególnie tej, która zajmuje się cechami psychicznymi i ich pomiarem. Podstawą jest tutaj klasyczna teoria testów dotycząca rozróżnienia między osobami posiadającymi pewne atrybuty lub określająca stopień, w jakim te osoby wykonują określone działania. Ta perspektywa „różnicowania” jest nadal widoczna w powszechnym dyskursie dotyczącym oceny szkolnej. Koncentruje się ona w większym stopniu na tym, czy można zidentyfikować pewne zachowanie lub jakąś jakość niż na procesie, za sprawą którego zostało to uzyskane. Jednak, jak zauważa Mary James (2006, s. 50), w XX wieku rozumienie tego, jak odbywa się uczenie, dość istotnie się zmieniło i wyszło poza uzależnienie efektów uczenia się od atrybutów jednostki, takich jak na przykład inteligencja. Obecnie uważa się, że to interakcje między ludźmi i narzędzia komunikacyjne, takie jak język, odgrywają kluczową rolę w nauce. Dlatego ocena efektów uczenia się

musi w większym stopniu uwzględniać procesy społeczne i indywidualne, w ramach których zachodzi proces uczenia się. Wymaga to poszerzenia perspektywy i uzupełnienia oglądu procesu uczenia się i oceniania o aspekty, które w większym stopniu uwzględniają spostrzeżenia z takich dyscyplin, jak socjopsychologia, socjologia i antropologia. Przywołana autorka twierdzi, że sposób oceniania (podejścia do oceniania i tego, co jest oceniane) zależny jest od tego, jak rozumiany jest sam proces uczenia. Wyróżnia trzy grupy teorii uczenia się: (1) behawiorystyczne, (2) poznawcze i konstruktywistyczne teorie uczenia się oraz (3) społeczno-kulturowe, sytuacyjne (kontekstowe) z teoriami aktywności (James, 2006). Teorie behawiorystyczne rozwinęły się silnie w latach 30. XX wieku i najbardziej kojarzone są z twórczością Ivana Pawłowa, Jamesa Watsona, Burrhusa Frederika Skinnera i Edwarda Thorndike'a. Behawioryzm pozostał dominującą perspektywą teoretyczną w latach 60. i 70. ubiegłego wieku, kiedy przeszkolono niektórych dzisiaj jeszcze pracujących nauczycieli, w związku z tym pewne elementy tego podejścia można zobaczyć w programach oraz codziennej praktyce. Według tych teorii czynnikiem decydującym o procesie uczenia się jest środowisko. Uczenie się postrzegane jest zatem jako warunkowa reakcja na bodźce zewnętrzne, czyli przede wszystkim nagrody i kary, które modyfikują zachowanie. Teorie te również zakładają, że złożone całości składają się z części, tak więc efekt główny uczenia się można osiągnąć, gdy złożone wyniki zostaną zdekonstruowane, a każdy element zostanie przeciwicowany i wzmocniony, a następnie rozbudowany. Z tej perspektywy osiągnięcie w nauce utożsamiane jest z gromadzeniem umiejętności i zapamiętywaniem informacji (faktów) w danej dziedzinie, co przejawia się w kształtowaniu umiejętności i nawyków umożliwiających szybkie osiąganie założonych efektów. Pozytywne informacje zwrotne, często w formie pochwał niespecyficznych, oraz korekta błędów są wykorzystywane do tworzenia powiązań między bodźcem a reakcją. Jeśli chodzi o środowisko uczenia się, teorie te sugerują, że uczniowie najlepiej uczą się w homogenicznych grupach zgodnie z poziomem umiejętności, lub indywidualnie zgodnie z ich stopniem zaawansowania poprzez zróżnicowany program oparty na stałej hierarchii nabywania umiejętności. Implikacją tych teorii dla oceniania jest to, że postęp ucznia w procesie uczenia się mierzony jest za pomocą testów, które mają sprawdzić, w jakim stopniu założone cele zostały osiągnięte. Działanie ucznia jest zwykle interpretowane jako poprawne lub nieprawidłowe, a słabej wydajności można zaradzić poprzez częstszą praktykę w zakresie niepoprawnych elementów.

Drugi nurt teorii uczenia się, do których należą teorie poznawcze i konstruktywistyczne, wywodzi się ze swoistej mieszanki tradycji intelektualnych, w tym pozytywizmu, racjonalizmu i humanizmu. Znani teoretycy w tym przypadku to na przykład Noam Chomsky, Herbert Simon czy Jerome Bruner (który w swoich późniejszych pracach zajął się podejściem społeczno-kulturowym; zob. Bruner, 1996). Założenia prezentowanych przez nich teorii stanowią odpowiedź lub/i reakcję na behawioryzm. Uczenie się, zgodnie z tym nurtem, wymaga aktywnego zaangażowania uczniów i zależy od tego, co dzieje się „w ich głowach”. Szczególny nacisk kładzie się na to, jak uczniowie konstruują sens i jak organizują struktury pojęć oraz zasad w schematy.

Wcześniejsza wiedza jest uważana za silny wyznacznik zdolności ucznia do uczenia się nowego materiału. Nacisk kładzie się na rozumienie, a rozwiązywanie problemów postrzegane jest jako kontekst dla konstruowania wiedzy. Ważne są strategie przetwarzania danych, takie jak wnioskowanie dedukcyjne na podstawie zasad i rozumowanie indukcyjne na podstawie dowodów. Różnice między „ekspertami” a „nowicjuszami” są określone przez sposób, w jaki eksperci organizują wiedzę w strukturach, dzięki czemu jest ona łatwiej dostępna i przydatna. Z tej perspektywy osiągnięcia uczenia się są określone w kategoriach zrozumienia w odniesieniu do struktur pojęciowych i kompetencji. Dwa komponenty metapoznania, tj. monitorowanie siebie i samoregulacja, są również ważnymi wymiarami uczenia się. Teorie kognitywistyczne są złożone i zróżnicowane, więc trudno jest je streścić i wskazać ich ogólne implikacje. Jednak w gruncie rzeczy rolą nauczyciela jest pomaganie „nowicjuszom” w zdobywaniu „eksperskiego” zrozumienia struktur pojęciowych i strategii przetwarzania w celu rozwiązywania problemów. Konsekwencją tych teorii jest przyjęcie, że nauczanie i ocena łączą się z celami uczenia się, szczególnie z celem polegającym na zlikwidowaniu różnic między stanem obecnym a zakładanym. Niektóre eksperymentalne podejścia do oceny opierają się na tych teoriach uczenia się, na przykład wykorzystanie komputerowych aplikacji do rozwiązywania problemów i mapowania koncepcji jako miernika nabywania przez uczniów struktur wiedzy. Jednak te technologie oceniania są wciąż niedoskonałe, a testy nadal w dużej mierze opierają się na podejściu behawioralnym lub modelu psychometrycznym, „różnicującym”.

Trzecia grupa teorii składająca się na społeczno-kulturową perspektywę uczenia się jest często uważana za nową, w stosunku do wcześniej omówionych, ale ich korzenie wywodzą się z połączenia psychologii funkcjonalnej i pragmatyzmu filozoficznego obecnego w dziełach Williama Jamesa, Johna Deweya i George’a Herberta Meada z początku XX wieku. Te teoretyczne podejścia, powiązane także z wartościami socjodemokratycznymi i progresywnymi, faktycznie stymulowały sprzeciw wobec behawioryzmu. Zgodnie z tą perspektywą uczenie się odbywa się w interakcji między jednostką a środowiskiem społecznym. Myślenie odbywa się poprzez działania, które zmieniają sytuację, a sytuacja zmienia sposób myślenia. Szczególnie ważne jest w tym nurcie przekonanie, że uczenie się jest działalnością zapośredniczoną, w której artefakty kulturowe odgrywają kluczową rolę. Mogą to być fizyczne artefakty, takie jak książki i wyposażenie, ale równie dobrze mogą być symboliczne, takie jak język. Ponieważ język, który jest kluczowy dla zdolności myślenia, rozwija się w relacjach między ludźmi, relacje społeczne są niezbędnym warunkiem uczenia się i przyczyną nauki. Zatem uczenie się jest z definicji działaniem społecznym i opartym na współpracy, za sprawą którego jednostki wspólnie rozwijają swoje myślenie. Teorie te dostarczają interesujących opisów i wyjaśnień dotyczących uczenia się w różnych społecznościach, jednak ich znaczenie dla nauczania i oceniania szkolnego nie jest jeszcze sprecyzowane. Ocena w tej perspektywie jest także słabo skonceptualizowana. W związku z tym, że model uczenia się opiera się głównie na pojęciach antropologicznych, można oczekiwać, że pewną rolę w ocenianiu odegrać mogą formy

obserwacji i wnioskowania etnograficznego. Efekty uczenia się mogą być rejestrowane i raportowane za pomocą różnych form nagrywania, w tym mediów audiowizualnych. Przykładowo ocena mogłaby być formułowana na podstawie portfolio, chociaż próby „oceniania” portfolio z użyciem jakiegokolwiek klucza wydają się być niezgodne z perspektywą społeczno-kulturową. Rodzi to pytania o to, jak zapewnić wiarygodność takich ocen, gdy zaangażowana jest duża liczba uczniów i kiedy ci, którzy są zainteresowani wynikami takiego uczenia się, nie mogą uczestniczyć w działaniach, które je generują. Mary James (2006) stwierdza, że najwyraźniej trzeba opracować więcej metod do oceny spójnej z perspektywą społeczno-kulturową dotyczącą uczenia się.

Poprzez przywołanie nurtów teoretycznych dotyczących procesu uczenia się i odniesienie ich do procesu oceniania James (tamże) próbowała wykazać, że zmiana w jednym obszarze pociąga za sobą zmianę w podejściu do oceniania. Okazuje się jednak w praktyce, że czasami podejście do oceniania podważa teorię i nie służy efektywnemu nauczaniu. Z punktu widzenia nauczycieli, którzy dokonują oceny osiągnięć uczniów, o wiele bardziej interesujące niż teoria uczenia się jest to, „co działa” w praktyce. Wobec tego pojawia się pytanie, czy najlepszym rozwiązaniem jest połączenie wszystkich dobrych praktyk i wytycznych w jedno czy wybór jednego nurtu wyznaczającego standardy oceniania. Pierwsze rozwiązanie byłoby wyrazem eklektycznego podejścia, jednak zdaje się niewykonalne w przypadku oceniania, ponieważ niektóre z praktyk sobie przeczą, w związku z tym ich efekt dla uczenia się uczniów mógłby być przeciwny do zamierzonego. Ponadto pewne rozwiązania sprawdzają się w jednym kontekście, podczas gdy w innym będą zupełnie bezużyteczne. Można zatem rozważać przyjęcie jednej z perspektyw i uznanie jej pierwszeństwa przed innymi. Przywołana autorka stwierdza jednak, że być może należałoby w tym przypadku stworzyć meta-teorię, która wyrażałaby nie eklektyzm, lecz syntezę w kierunku nowej, jednej, spójnej teorii składającej się z kluczowych wątków z wszystkich teorii.

Należy także zauważyć, że praktyka oceniania szkolnego jest uzależniona nie tylko od koncepcji kształcenia czy modelowych ujęć oceniania, lecz także od rozwiązań systemowych i wdrażanej polityki oświatowej. Jak zauważa Grażyna Szyling (2018), w Polsce ostatnie dwa dziesięciolecia XX wieku upłynęły pod znakiem pomiaru dydaktycznego w ocenianiu szkolnym (Niemierko, 1990, 1997). Zakładano bowiem wyeliminowanie niekorzystnego zjawiska zmienności ocen szkolnych, które bywały (i nadal bywają) zależne od nauczycielskiego subiektywizmu. Miało to zostać osiągnięte za sprawą wdrożenia oceniania, które w założeniach odwoływało się do zewnętrznych wymagań programowych oraz wykorzystywało procedury pomiarowe. Jednym z kluczowych pojęć dla teoretycznych podstaw tego podejścia było znaczenie treściowe oceny. Zostało ono zdefiniowane przez Bolesława Niemierko (2002, s. 223) jako „[...] takie powiązanie stopni szkolnych z określoną treścią kształcenia, że o uczniu uzyskującym każdy stopień można zasadnie wnioskować, jakie elementy tej treści opanował, a jakich nie opanował”. Definicja ta najpełniej oddaje sens oceniania dydaktycznego, w którym stopień szkolny jest stałym elementem technologicznego podejścia do dydaktyki. Szyling (2018, s. 50) stwierdza, że za sprawą wprowadzenia

egzaminów zewnętrznych oraz dostępności wyników międzynarodowych badań dotyczących wyników nauczania pomiar dydaktyczny uległ przekształceniu w pomiar efektów kształcenia. W rezultacie dokonało się rozróżnienie dwóch rodzajów oceniania tj. doniosłego, czyli służącego klasyfikacji uczniów czy szkół, i powszedniego, czyli stosowanego w szkole „na co dzień”. Z czasem utożsamione to zostało z ocenianiem sumującym i kształtującym oraz zewnętrznym i wewnątrzszkolnym.

Rick Stiggins (2005) jest zdania, że misja szkół z czasem zmieniła się z rangowania uczniów ze względu na ich osiągnięcia szkolne na dbanie o stworzenie miejsca, w którym wszyscy stają się kompetentni. W związku z tym ulega zmianie podejście do oceniania i jego roli. W przypadku pierwszej z wymienionych misji ocenianie bazujące na różnego rodzaju testach zwieńczonych stopniem szkolnym było narzędziem motywowania. Uważano, że presja na uzyskanie wysokich wyników testów i dobrych ocen motywuje do większego wysiłku, a tym samym do nauki. Jest to wyraźny nacisk na motywację zewnętrzną. Oczywiście tego typu misja nie została wyeliminowana z edukacji wraz ze zmianą podejścia do procesu uczenia się czy oceniania, jednak punkt ciężkości został przesunięty na inne aspekty. Nauczyciele mają świadomość, że wszyscy uczniowie mogą osiągnąć pewien sukces w nauce, w związku z tym swoim postępowaniem mogą dążyć do jego zapewnienia. Siłą napędową nie może być jedynie rywalizacja, lecz wiara w odniesienie sukcesu i podejmowanie prób mimo popełnianych błędów. Ocenianie w tym przypadku ma być wyraźnie pomocne uczeniu się (ang. *assessment for learning*).

Harry Torrance (2007, s. 281) przesuwa dalej kulturę oceniania i zwraca uwagę, że praktyka oceniania przeszła ewolucję od oceniania uczenia się (ang. *assessment of learning*), przez ocenianie dla uczenia się (ang. *assessment for learning*), do oceniania jako uczenia się (ang. *assessment as learning*), przy czym procedury i praktyki oceniania całkowicie zdominowały doświadczenie uczenia się. To przejście od kultury testowania do kultury oceniania cechuje tendencja do większej przejrzystości i jednoznaczności we wszystkich aspektach oceny, co może stanowić ważny postęp w podejściu do uczenia się „od” i „do”. Chociaż, z drugiej strony można uznać, że przejrzystość kryteriów zachęca do instrumentalizmu. Jednak w ciągu ostatnich dziesięcioleci na arenie międzynarodowej różne instytucje edukacyjne i nauczyciele coraz bardziej angażują się w zwiększanie skuteczności oceniania i promowanie uczenia się uczniów, tj. w wypełnianiu znaczącej funkcji kształtującej.

Obecnie powszechnie przyjmuje się, że ocena ma prawdopodobnie największy wpływ na podejście uczniów do nauki i wyraźnie wskazuje się na jej wpływ na proces uczenia się. Jak zauważają Del F. Levia i Steven M. Quiring (2008), przyjęcie odpowiedniej metodyki oceniania uczenia się uczniów jest niezwykle ważne, ponieważ wpływa na to, jak uczniowie się uczą i pomaga zmotywować ich do skupienia się na celach. W tej perspektywie niektórzy autorzy twierdzą, że ocena ma znaczący wpływ na wszystkie aspekty doświadczeń szkolnych, satysfakcji, wyników i sukcesu uczniów oraz że zarówno dobre, jak i złe praktyki oceniania wpływają na ich zaangażowanie w uczenie się (zob. na przykład Torres i Leite, 2014; Brown, 2004; Prosser i in., 2003).

2.2. Ocenianie kształtujące jako kategoria dydaktyczna

Ocenianie kształtujące zajmuje osobliwą i nieco paradoksalną pozycję w teorii kształcenia. Chociaż można argumentować, że to, co jest istotą oceniania kształtującego (a co zostanie w dalszej części wyjaśnione), zawsze było centralną częścią praktyki edukacyjnej, dopiero pod koniec lat 60. i 70. ubiegłego wieku sformułowano ten termin⁴). Jego wprowadzenie przypisuje się Michaelowi Scrivenowi, który pod koniec lat 60. XX wieku dokonał rozróżnienia dwóch rodzajów ewaluacji systemu dydaktycznego (za: Niemierko, 2002, s. 187). Wprowadził on pojęcie ewaluacji kształtującej, czyli inaczej formatywnej (ang. *formative*), która utożsamiona została z ewaluacją bieżącą i konstruktywną, istotną dla wartościowania systemu dydaktycznego w toku jego powstawania. Jej przeciwieństwem jest ewaluacja sumująca, nazywana także sumatywną (ang. *summative*) lub/i konkluzywną, której istota sprowadza się do wartościowania systemu dydaktycznego na podstawie jego wyników końcowych. W przypadku ewaluacji sumatywnej formuluje się opinię/ocenę obejmującą wszystkie dowody, na podstawie których można wnioskować o efektach, do określonego momentu. Tak sformułowana ocena może pełnić różne funkcje, nie wpłyną one jednak na ten proces, który już się zakończył. Ewaluacja formatywna jest procesem, analogicznie jak ewaluacja sumatywna⁵). By można było jednak mówić o ewaluacji formatywnej, wymagana jest informacja zwrotna wskazująca na istnienie luki pomiędzy aktualnym poziomem ocenianej na przykład pracy, a określonym standardem. Wymagane jest także wskazanie, w jaki sposób praca może zostać ulepszona, by ów standard osiągnąć. Biorąc to pod uwagę, należy stwierdzić, że sformułowana w wyniku procesu ewaluacji ocena może mieć charakter wyłącznie sumatywny, jeśli na tym się ten proces kończy,

⁴) W ciekawy sposób ewolucję pojęcia ocenianie kształtujące przedstawił Bolesław Niemierko (2010). Mianowicie, przywołał definicję Susan Brookhart, wedle której ocenianie kształtujące zapewnia informacje o procesie uczenia się, które mogą zostać wykorzystane przez nauczycieli do decyzji dydaktycznych, a przez uczniów do podniesienia ich osiągnięć. Co więcej, informacje te motywują uczniów. Następnie rozłożył tę definicję na czynniki pierwsze, pokazując sekwencję wkładu poszczególnych autorów w omawiane pojęcie i zarazem jego ewolucję. Tym sposobem wykazał, że Michael Scriven określił „kształtowanie” jako wykorzystywanie informacji do ulepszania działań, w odróżnieniu od podejmowania decyzji o ich końcowym wyniku. Za sprawą Beniamina Blooma i współpracowników przeniesiona została uwaga z budowania programów na proces kształcenia, podkreślając to, co nauczyciel może zrobić z uzyskaną informacją. Następnie David Sadler przeniósł akcent z nauczyciela na ucznia (studenta) i to, w jaki sposób może on skorzystać z informacji. By wreszcie przywołać Paula Blacka i Dylana Wiliama, którzy wnieśli do koncepcji oceniania kształtującego przekonanie, że z ocenieniem kształtującym związana jest także motywacja ucznia.

⁵) W podobny sposób ewaluację postrzega Anna Brzezińska (2004) pisząc o ewaluacji reaktywnej, czyli tej, która odbywa się po zakończeniu działania, które tej ewaluacji jest poddawane. Ma ona charakter reaktywny, ponieważ zgromadzonych danych nie można już wykorzystać do udoskonalenia tego, co się zdarzyło. Z kolei w przypadku ewaluacji proaktywnej możliwe jest wprowadzanie zmian do odbywającego się działania, ponieważ jest ona przeprowadzana w jego trakcie. Tak rozumiana ewaluacja pełni funkcję formatywną. Zob. także: Sury, 2016.

ale nie może mieć charakteru wyłącznie formatywnego, bowiem musi ją poprzeździć jakieś podsumowanie, zatem przedstawione rozróżnienie nie jest rozłączne. Grażyna Szyling (2010, s. 119) zauważa, że działania ewaluacyjne⁶⁾ wpisują się w myślenie o ocenianiu kształtującym. Jednak dokonywane w ich wyniku zmiany w programie nauczania lub stosowanych rozwiązaniach dydaktycznych są traktowane jako działania wtórne wobec celu głównego, którym jest w przypadku oceniania kształtującego wspieranie uczniowskiego uczenia się w jego wymiarze poznawczym i motywacyjnym.

Rozróżnienie ewaluacji formatywnej od sumatywnej zostało szybko przejęte przez dydaktyków i zastosowane w odniesieniu do oceniania osiągnięć uczniów. Ocenianie osiągnięć uczniów, które dokonywane jest na bieżąco, a zatem umożliwia uzyskanie bezpośredniego sprzężenia zwrotnego dzięki posiadanym informacjom na temat zachodzących postępów uczniów, określone zostało formatywnym. Podczas gdy ocena dokonywana na zakończenie pewnego etapu kształcenia czy cyklu edukacyjnego i odzwierciedlająca sumę wiedzy ucznia z danego zakresu została nazwana sumującą (Niemierko, 2007, s. 301; zob. także: Szyling, 2010; Greenstein, 2010; Dunn i Mulvenon, 2009). Tym sposobem dokonano rozróżnienia dwóch rodzajów oceny ze względu na cele podejmowanego działania⁷⁾.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na Benjaminą Blooma razem z Thomasem J. Hastingsem i Georgem F. Madaus jako pierwszych, którzy zastosowali pojęcia *formative* versus *summative* do oceny edukacyjnej w praktyce (por. Borgiasz, 2018, s. 57; zob. także: Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018, s. 71). W drugiej połowie XX wieku zaprezentowali myśl, że ocenianie nie powinno oznaczać jedynie sumarycznej oceny wyników nauczania, ale także powinno zawierać poszerzoną informację dla ucznia o efektach jego pracy. Mimo że Bloom nie był twórcą oceniania kształtującego, to ustalona przez niego taksonomia celów edukacyjnych istotnie do takiego sposobu oceniania się nadawała. W założeniu oceniania kształtującego priorytetem było między innymi ukazanie dowodów na to, że taki sposób oceniania wpływa na poprawę wyników w nauce. Tego typu podejście stanowiło podstawę dla koncepcji *mastery learning* (Bloom, Hastings i Madaus, 1971 za: Greenstein, 2010) znanej w Polsce jako teoria pełnego przyswojenia (por. Szyling, 2010; Brophy, 2002). Sugerowano, że nauczyciele powinni stosować ocenianie na bieżąco jako integralną część nauczania umożliwiającą zidentyfikowanie ewentualnych trudności, z jakimi zmagają się uczniowie, by na tej podstawie możliwe było w odpowiednim momencie, a nie dopiero na zakończenie tego procesu, wdrożenie strategii zaradczych/naprawczych (zob. także: Trumbull i Lash, 2013). Bloom uważał, że rozsądne jest organizowanie wiedzy i umiejętności zaplanowanych do opanowania przez uczniów w mniejsze jednostki nauczania. Uważał również, że ważna dla nauczycieli jest ocena uczenia się uczniów na końcu

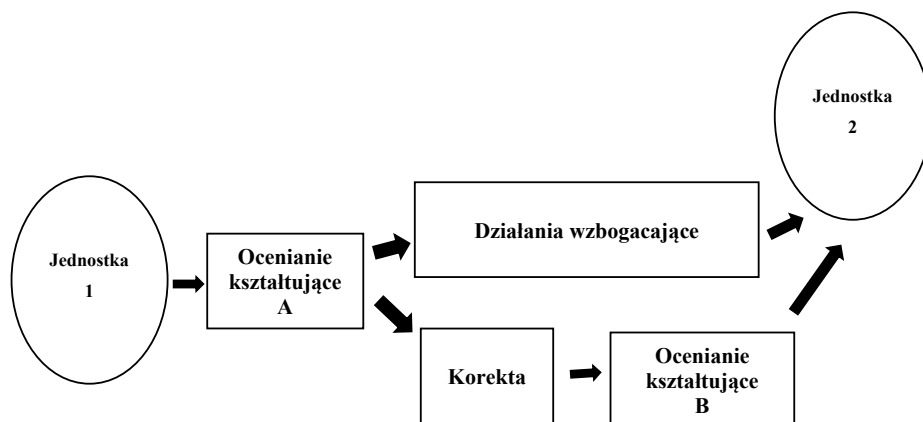
⁶⁾ Zgodnie z rozumieniem ewaluacji przedstawionym we wcześniejszym podrozdziale.

⁷⁾ Wątki te poruszone były także przez autorki w tekście Tłuściak-Deliowska i Czyżewska (2018).

każdej takiej jednostki. Odkrył jednak, że większość nauczycieli dokonując oceny, nie wykracza poza rozstrzygnięcie, czy uczniowie opanowali to, co zostało założone. Zdaniem Blooma o wiele lepszym podejściem byłoby wykorzystanie przez nauczycieli oceny w klasie jako narzędzia nauczania, a następnie śledzenie postępów za pomocą informacji zwrotnej i wdrożenia „procedury naprawczej”. Innymi słowy, zamiast wykorzystywać oceny tylko jako narzędzia oceniającego oznaczającego koniec każdej jednostki, Bloom zalecił użycie ich jako części procesu nauczania w celu zdiagnozowania indywidualnych trudności w nauce (informacje zwrotne) i wprowadzenia działań naprawczych (korekty). Następnie nakreślił specjalną strategię nauczania wykorzystującą informację zwrotną i procedurę naprawczą, nazywając ją „nauką dla mistrzostwa” (ang. *learning for mastery*), a później skracając nazwę do „mistrzowskiego uczenia” (ang. *mastery learning*). Dzięki tej strategii nauczyciele najpierw organizują koncepcje i umiejętności, których chcą, aby uczniowie nauczyli się w jednostkach nauczania. Po wstępnych instrukcjach dotyczących danej jednostki nauczyciele przeprowadzają krótką ocenę „kształtującą” na podstawie celów uczenia się. Celem tej oceny kształtującej jest nie podsumowanie danej jednostki, lecz udzielenie uczniom informacji zwrotnej na temat ich nauki. Pomaga to uczniom określić, czego do tej pory dobrze się nauczyli i czego potrzebują, aby nauczyć się lepiej (Bloom, Hastings i Madaus, 1971; za: Guskey, 2005). Kiedy uczniowie kończą ćwiczenia korekcyjne, Bloom zaleca powtórzenie oceny kształtującej. Ta druga „równoległa” ocena obejmuje te same pojęcia i umiejętności co pierwsza, ale składa się z nieco innych problemów lub pytań i służy dwóm celom. Po pierwsze, sprawdza, czy korekty pomogły uczniom w przezwycięzeniu indywidualnych trudności w nauce. Po drugie, daje uczniom drugą szansę na sukces, a zatem stanowi istotną wartość motywacyjną. Niektórzy uczniowie oczywiście osiągną dobre wyniki w pierwszej ocenie, wykazując, że opanowali koncepcje i umiejętności przypisane do jednostek. Wstępne instrukcje nauczyciela są odpowiednie dla tych uczniów i nie potrzebują oni „działań naprawczych”. Aby zapewnić ciągłe postępy w nauce, Bloom zaleca dla tych uczniów specjalne działania „wzbogacające” lub „poszerzające” ich doświadczenia edukacyjne. Takie działania często są wybierane przez nich samodzielnie i mogą obejmować specjalne projekty lub raporty, gry dydaktyczne lub różnorodne złożone zadania wykorzystujące rozwiązywanie problemów (za: Guskey, 2005). Omówiona sekwencja działań nauczyciela przedstawiona została na schemacie 5.

W cyklu zaplanowanym przez nauczyciela ocenianie kształtujące daje informację zwrotną na temat opanowania określonych celów edukacyjnych. Zestawiając je z odpowiednimi standardami, otrzymuje się model osiągnięć ucznia. Realizacja kolejnych etapów może się odbywać tylko wtedy, gdy wszyscy uczniowie osiągną zaplanowane cele kształcenia. Benjamin Bloom uważał, że dzięki temu procesowi formatywnej oceny w klasie, w połączeniu z systematycznym korygowaniem indywidualnych trudności w nauce, wszystkim uczniom można zapewnić odpowiednią i bardziej dostosowaną jakość nauczania niż jest to możliwe przy tradycyjnych

Schemat 5. Proces nauczania w mistrzowskim uczeniu



Źródło: opracowanie własne.

podejściach do nauczania⁸⁾. W rezultacie można oczekiwać, że prawie wszyscy uczniowie osiągną zakładane cele uczenia się. Teoria ta jest korzystna dla uczniów gorzej sobie radzących. Pomaga im bowiem osiągać wyższe wyniki nauczania i wzmacnia ich motywację. Oznacza też wyraźnie spersonalizowane podejście do kształcenia uczniów. Zarzuca się jej jednak mniejszą użyteczność z perspektywy uczniów zdolnych. Nie dynamizuje procesu uczenia się i nie działa zachęcająco. Posiada również ograniczenia funkcjonalne, jest bowiem czasochłonna. Monika Borgiasz (2018, s. 60) zauważa, że sporym postępem w wykorzystywaniu tej koncepcji okazało się zastosowanie technologii informacyjnej.

Maddalena Taras (2005) stwierdza, że ważnym krokiem dla rozwoju oceniania kształtującego było zdefiniowanie przez Arkałguda Ramaprasada (1983), czym jest formatywna informacja zwrotna (ang. *formative feedback*). Stanowi ona bowiem podstawę oceniania kształtującego, a dzięki temu ocenianie zostało umieszczone w kontekście złożonych, wielokryterialnych osądów. Owa informacja, jak zostało to już nadmienione wcześniej, oznacza określenie luki między poziomem faktycznym a poziomem odniesienia, co jest następnie w jakiś sposób używane do zmniejszenia tej luki. Chociaż Michael Scriven nie sformalizował ani nie rozwinął swego pomysłu

⁸⁾ Przywołana koncepcja Blooma stała się podstawą kształcenia modułowego, szeroko rozpowszechnionego w latach 70. XX wieku (w Polsce lata 90. XX wieku), w którym podstawą są moduły, czyli wyodrębnione części programu, które mają doprowadzić do uzyskania określonych kwalifikacji. Gdy uczeń z powodzeniem ukończy jeden pakiet, może przejść do następnego, aż wszystkie cele zostaną osiągnięte. Tego typu rozwiązanie wykorzystywane jest szczególnie w kształceniu zawodowym, gdzie jednostki modułowe ukierunkowane są na uzyskanie konkretnych kwalifikacji zawodowych, co ma odpowiadać potrzebom przedsiębiorstw i rynku pracy. Ukształtowane, odpowiednio sprawdzone i ocenione umiejętności mają umożliwić wykonywanie w określonej kolejności czynności praktycznych czy zawodowych, zgodnie z przyjętym standardem na danym stanowisku pracy (Bednarczyk, 1995; zob. także: Bednarczyk i Figurski, 2013).

odnośnie do informacji zwrotnej, poprzedził Arkalguda Ramaprasada w przekonaniu, że kształtujące informacje zwrotne są zintegrowane z cyklem uczenia się, ponieważ służą uczącemu się. Ramaprasad zdefiniował informację zwrotną w teorii zarządzania organizacją. Przyjął kryteria wskazane przez D. Royce Sadlera (1989), który zidentyfikował trzy warunki skutecznego przekazywania informacji zwrotnych, przy czym kluczowym założeniem doskonalenia uczącego się jest wymaganie od niego umiejętności monitorowania jakości własnej pracy podczas procesu uczenia (tamże, s. 119). Zakłada to zatem dokonywanie samooceny. Dla formatywnej informacji zwrotnej niezbędna jest po pierwsze, znajomość standardów lub celów, po drugie, umiejętność dokonywania porównań wielokryterialnych oraz po trzecie – rozwój sposobów i środków zmniejszania rozbieżności między tym, co powstaje, a tym, jak zostało to określone w celu. Jeśli informacja nie zostaje wykorzystana w celu zmniejszenia luki między stanem bieżącym a oczekiwanym, wówczas nie można nazwać jej formatywną. Należy w tym miejscu także zauważyć, że sformułowanie takiej informacji zwrotnej, która będzie wykorzystana w celu formatywnym, poprzedzone jest dokonaniem oceny w rozumieniu oceny sumującej. Przede wszystkim jednak informacja zwrotna ma służyć usprawnieniu uczenia się i rozwojowi osoby uczącej się. Jak zauważa Grażyna Szyling (2010, s. 122), najczęściej przywoływane jest takie myślenie o informacji zwrotnej, które odwołuje się do wykonywania przez uczniów zadań zawierających pełną informację o oczekiwanym wyniku. Jeden z powszechnie przytaczanych jej modeli został stworzony przez Paula Blacka i Dylana Wiliama. Składają się na niego cztery elementy, które traktowane bywają jako kategorie ogólne, właściwe ocenianiu kształtującemu (tamże, s. 26). Po pierwsze, informacja zwrotna powinna zawierać dane o aktualnym poziomie jakiejś czynności czy cechy. Po drugie, niezbędne są informacje na temat punktu odniesienia, czyli na temat pożądanego stanu rzeczy. Po trzecie, informacje o porównaniu obydwu poziomów i ustaleniu luki między nimi. Wreszcie po czwarte, informacje na temat możliwości wypełnienia zidentyfikowanej luki (Black i in., 2006, s. 26; zob. także: Szyling, 2010).

Costel Stanca i współpracownicy (2015), dokonując co prawda analizy oceniania kształtującego w praktyce uczelni wyższej, podkreślają, że informacja zwrotna to interaktywny proces, którego celem jest zapewnienie uczącym się wglądu w ich wyniki. Zwracają uwagę na ważną kwestię, mianowicie, jednym z ważnych czynników branych pod uwagę w komunikacji jest to, że wypowiedziane przez nauczyciela informacje zwrotne nie zawsze są tożsame z otrzymanymi przez ucznia informacjami zwrotnymi. Chodzi o podkreślenie interaktywności procesu komunikacji i zwrócenie uwagi na fakt, że to, co wypowie nauczyciel, nie zawsze zostaje tak samo zrozumiane przez ucznia. Informacje, które nauczyciele uważają za komentarz do wyników, mogą być postrzegane przez ucznia na przykład jako osobisty przytyk. W związku z tym należy upewnić się co do właściwego zrozumienia, czyli dbać o to, by po przekazaniu uczniom informacji zwrotnej zachęcać ich do refleksji na jej temat i przedstawienia ich interpretacji w tym kontekście. Co więcej, na relację i kategorię bodźca przenoszonego między nauczycielem – nadawcą a uczniem – odbiorcą ma wpływ relacja między

nimi dwoma. Nauczyciel i uczeń muszą współpracować, aby ustalić cele uczenia się, ponieważ informacje zwrotne będą ostatecznie oparte na nich. Jeśli nauczyciel będzie musiał przekazać negatywne informacje zwrotne, powinien zastosować technikę kanapki. Polega ona na przekazaniu negatywnej informacji „spakowanej” między dwiema pozytywnymi informacjami zwrotnymi (Clynes i Raftery, 2008). Technika ta jest szczególnie przydatna w pracy z młodszymi uczniami i uczniami o niskiej samoocenie.

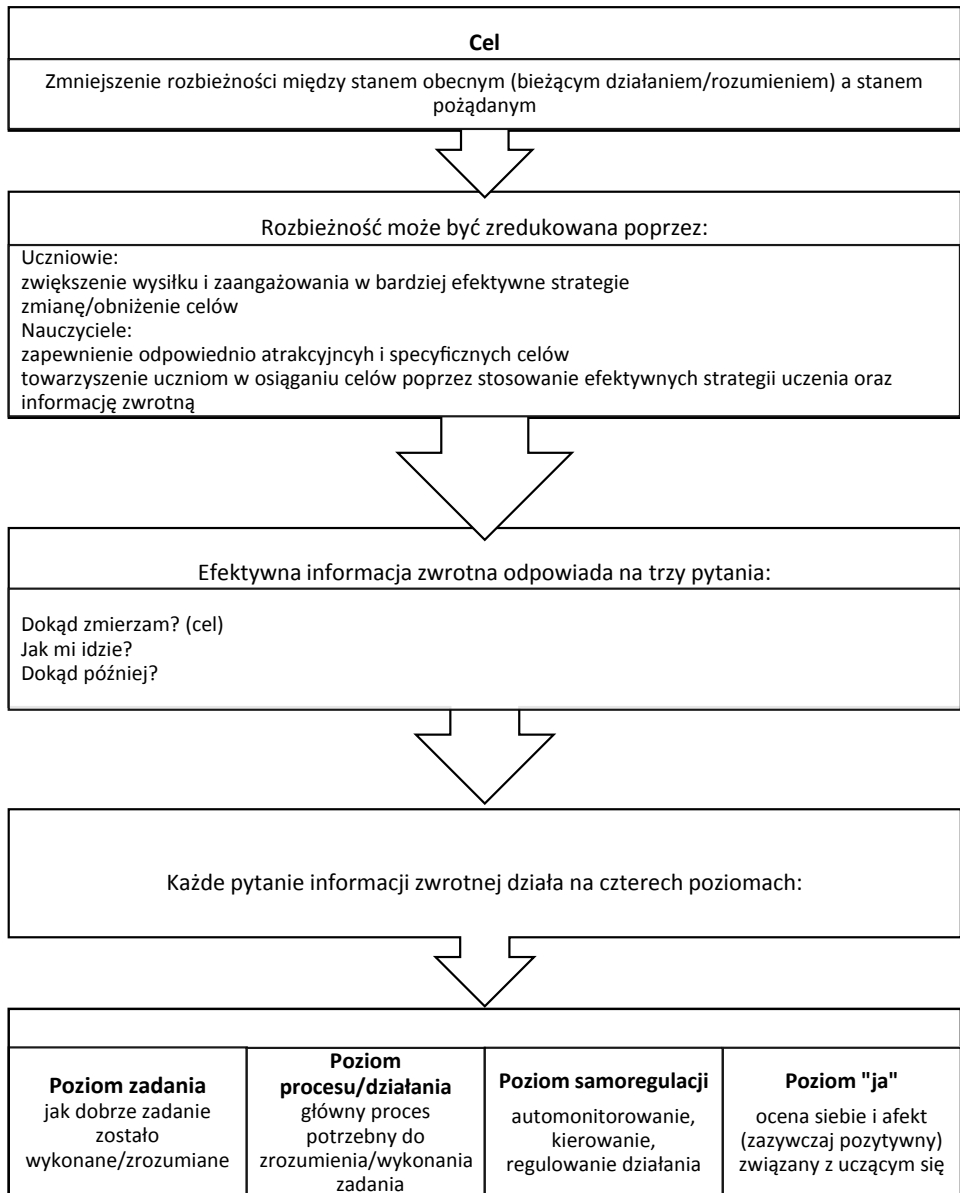
Grant Wiggins (1998) opisuje znaczenie specyficznego charakteru informacji zwrotnej. Mianowicie powinna być deskryptywna i dotyczyć tego, co faktycznie miało miejsce. Informacje przedstawione uczniom powinny być jasne i przekazywane w kategoriach określonych celów i kryteriów. Powinny także koncentrować się na ocenie zachowania i efektywności pracy, a nie na różnych uczniach jako takich (Dohrenwend, 2002). Prawidłowo sformułowana i przekazana informacja zwrotna zapewnia doświadczenia rozwojowe i zachęca do samoregulacji uczenia się. Głównym jej celem jest zmniejszenie rozbieżności między obecnym zrozumieniem, wydajnością a założonym celem (Stanca i in., 2015.)

John Hattie i Helen Timperley (2007) dokonali metaanalizy badań poświęconych efektom informacji zwrotnej. Z ich analizy wynika, że informacja zwrotna ogólnie ma istotny wpływ na uczenie się, ale jest on zróżnicowany w zależności od rodzaju informacji i tego, w jaki sposób jest przekazywana. Informacja zwrotna przez tych badaczy konceptualizowana jest jako informacja dotycząca aspektów działania i rozumienia zadania dostarczana przez kogoś (na przykład nauczyciela, rówieśnika, rodzica) lub coś (na przykład książkę). Informacje zwrotne nie działają w próżni. By można było mówić o efekcie informacji zwrotnej, musi istnieć pewien kontekst uczenia się. Przekazywanie informacji zwrotnej stanowi tylko część procesu dydaktycznego, w dodatku o charakterze wtórnym, ponieważ dzieje się po tym, jak uczeń wykonał pewne zadania/czynności po wstępnej instrukcji nauczyciela.

Przywołani autorzy opracowali model (schemat 6) informacji zwrotnej, która ma służyć zmniejszeniu różnicy pomiędzy zdiagnozowanym stanem bieżącym a stanem docelowym, w celu zapewnienia efektywnego uczenia się.

John Hattie i Helen Timperley (2007) twierdzą, że istnieją cztery główne poziomy informacji zwrotnej i że poziom wpływa na jej skuteczność. Po pierwsze, informacje zwrotne mogą dotyczyć zadania lub produktu powstałego w wyniku uczenia się, na przykład poprawności wykonanej przez ucznia pracy. Na tym poziomie informacje zwrotne mogą obejmować wskazówki, jak uzyskać inne lub poprawne rozwiązanie zadania. Po drugie, informacje zwrotne mogą być ukierunkowane na proces, którego efektem jest dany produkt lub rozwiązanie zadania. Tego rodzaju informacje są w większym stopniu ukierunkowane na przetwarzanie informacji lub procesy uczenia się wymagające zrozumienia lub wykonania zadania. Po trzecie, informacje zwrotne mogą być skoncentrowane na poziomie samoregulacji, w tym zwiększeniu umiejętności w zakresie samooceny lub pewności siebie w celu dalszego zaangażowania się w zadanie. Po czwarte, informacja zwrotna może być osobista w tym sensie, że jest skierowana do „ja”, jest odniesieniem do osobistego wkładu i wpływu ucznia na wynik pracy (zob. także:

Schemat 6. Model informacji zwrotnej usprawniającej uczenie się



Źródło: Hattie i Timperley (2007), s. 87.

Garstka, 2018). W praktyce jednak często ten poziom nie ma związku z wykonywaniem zadania. Podejmowane przez uczniów strategie w celu zmniejszenia luki między stanem obecnym a pożądanym mogą być mniej lub bardziej skuteczne. Nauczyciele zaś mogą uczniów w tych działaniach wesprzeć na wiele różnych sposobów. Skuteczne nauczanie, zdaniem autorów, polega nie tylko na przekazywaniu uczniom informacji zwrotnej i zrozumienia (zapewnianiu konstruktywnych zadań i środowisk uczenia się), lecz także na ocenianiu i sprawdzeniu zrozumienia tych informacji przez uczniów. Odpowiedzi na pytania zawarte w modelu, które powinny być uwzględnione w informacji zwrotnej, usprawniają uczenie się, gdy istnieje rozbieżność między tym, co jest rozumiane, a tym, co ma być zrozumiane. Za ich sprawą może zostać zwiększony wysiłek i motywacja w celu zmniejszenia tej rozbieżności i/lub może zostać zwiększony wysiłek poświęcony na poszukiwanie wskazówek i procesów, które prowadzą do zrozumienia (zmniejszając tę rozbieżność). Odpowiedź na te pytania jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na uczenie się uczniów. Głównym celem procesu dydaktycznego jest pomoc w rozpoznaniu tych luk oraz zapewnienie odpowiednich środków zaradczych w formie alternatywnych lub innych kroków. Wpływ informacji zwrotnych dotyczących poziomu zadania, procesu i samoregulacji jest od siebie zależny, za wyjątkiem poziomu „ja”, który raczej rzadko przekłada się na efektywność w uczeniu się.

Wydaje się oczywiste, że udzielanie i otrzymywanie informacji zwrotnych, które będą skuteczne, wymaga od uczniów i nauczycieli wielu umiejętności. Model przedstawiony przez Johna Hattie i Helen Timperley (2007), jeśli ma być stosowany w praktyce, wymaga sporej biegłości w kreowaniu odpowiedniego klimatu klasy, umiejętności radzenia sobie ze złożonością dokonywania wielu osądów oraz głębokiego zrozumienia tematu, czyli odpowiedniego przygotowania merytorycznego, aby być gotowym do dostarczenia informacji o zadaniach lub relacji między nimi, zachęcania do samoregulacji i dobrego gospodarowania czasem. Umiejętność poświęcania czasu na informacje zwrotne jest wspomagana, gdy nauczyciele automatyzują wiele innych zadań w klasie i zapewniają zróżnicowane możliwości uczenia się wszystkim uczniom, a tym samym mają czas i zasoby. Badacze stwierdzają, że model ten ma istotne implikacje dla oceniania. Zbyt często, ich zdaniem, oceny są wykorzystywane do przedstawienia „migawek” z procesu uczenia się, a nie do dostarczania informacji, które mogą być wykorzystane przez uczniów lub ich nauczycieli do odpowiedzi na trzy pytania informacji zwrotnej. Nauczyciele muszą szukać i uczyć się sprzężenia zwrotnego (na przykład z odpowiedzi uczniów na testy) tak samo jak uczniowie, i tylko wtedy, gdy ocena zapewnia takie uczenie się, ma to dla nich wartość. Większość bieżących ocen zapewnia minimalne informacje zwrotne, ponieważ używane są raczej jako zewnętrzne miary rozliczeniowe niż jako informacje zwrotne, które są integralną częścią procesu nauczania i uczenia się. Zdaniem autorów w zbyt wielu przypadkach testowanie służy jako miara do oceny, czy nastąpiła zmiana, a nie jako mechanizm dalszego doskonalenia i konsolidacji nauki przez nauczycieli lub uczniów (tamże, s. 104).

Taras (2005) zauważa, że ocena sumująca jest podatna na nadużycia, w związku z czym pragnienie stłumienia negatywnego i destrukcyjnego skutku ubocznego oceniania,

które dewaluje osobistą wartość i możliwe perspektywy rozwoju, zmusiło wielu pedagogów do postrzegania oceniania sumującego w negatywnym świetle i promowania oceniania kształtującego. Jej zdaniem sam lęk przed możliwym niewłaściwym stosowaniem oceny przez społeczeństwo wypaczył pogląd na temat tej oceny. Społeczeństwo w sposób naturalny dokonuje pewnych osądów, zaś ich niewłaściwe wykorzystanie nie unieważnia jednak ani nie minimalizuje konieczności ich formułowania. Jednak w wyniku rosnącego międzynarodowego niezadowolenia z obecnych form oceniania szkolnego ocena kształtująca stała się jednym z wielu pomysłów, które przyciągnęły uwagę badaczy zajmujących się edukacją. Ocena sumująca zaczęła bowiem reprezentować wszystkie negatywne aspekty społeczne, podczas gdy ocenianie dla uczenia się stało się antyseptyczną wersją oceny szkolnej. Co więcej, dominujące formy oceny sumującej nie przystawały do rozwijających się i popularnych konstruktywistycznych teorii uczenia się, podczas gdy ocena formatywna wydawała się stwarzać wyraźne możliwości w tym zakresie.

Biorąc to pod uwagę, pomimo tego, że choć przez wiele dekad termin „ocenianie kształtujące” pozostawał w dużej mierze niejasnym terminem technicznym (por. Pryor i Crossouard, 2005), w ostatnich dziesięcioleciach, zaczęło ono być coraz bardziej eksplorowane oraz wykorzystywane w praktyce. Od początku lat 90. XX wieku ocenianie kształtujące cieszy się na świecie znacznym zainteresowaniem, zwłaszcza w szkołach pod postacią tzw. oceniania dla uczenia się (określanego także jako ocenianie wspomagające uczenie się; ang. AFL; *Assessment for Learning*) w miejsce dominującego oceniania uczenia się (ang. *Assessment of Learning*) (zob. także: Opłocka, 2009). Rick Stiggins (2005) pisze o trzech trendach (podejściach do) oceniania kształtującego, gdzie jednym z nich jest właśnie ocenianie dla uczenia się. Pierwszym z podejść jest zwiększanie częstotliwości sumarycznych ocen w celach formatywnych. Autor twierdzi, że takie dowody mogą informować o niedziałających strategiach nauczania, a także mogą przyczynić się do wprowadzenia zmian programowych. Nauczyciele stosujący takie rozwiązanie wykorzystują ocenę sumatywną w formatywny sposób. Druga tendencja wynika z przekonania, że kluczem do sukcesu nie są zebrane informacje, lecz sposób ich wykorzystania i zarządzania nimi w celu na przykład zmniejszenia luki w wiedzy uczniów czy w programie kształcenia. Trzecie podejście koncentruje się na wykorzystaniu zróżnicowanych metod zorientowanych na gromadzenie dowodów na postępie ucznia w opanowywaniu wiadomości i umiejętności. W tym modelu uczniowie poznają już na wstępie oczekiwania i kryteria sukcesu. Nie oznacza to jednak, że zapoznają się z wymaganiami, lecz poznają i próbują zrozumieć „rusztowanie, po którym będą się wspinać” (tamże, s. 327), by osiągnąć założone cele. Uczniowie są w środku procesu oceniania. Różnica między tymi modelami dotyczy osoby ucznia i jego roli. W tych pierwszych podejściach chodzi o poinformowanie nauczyciela o wynikach ucznia, co ma służyć ewentualnej modyfikacji jego postępowania w odniesieniu do programu i nauczania. Ocenianie dla uczenia się opiera się na przekonaniu, że uczniowie są również decydentami nauczania na podstawie zebranych danych.

Do wzrostu zainteresowania ocenianiem kształtującym przyczyniła się opublikowana w 1998 roku praca Paula Blacka i Dylana Wiliama pt. *Inside the Black*

Box, będąca efektem metaanalizy wielu badań nad rolą i skutecznością oceniania szkolnego. Zdefiniowali oni ocenianie kształtujące jako zbiór wszystkich tych czynności podejmowanych przez nauczycieli i/lub przez ich uczniów, które dostarczają informacji, które następnie mogą być wykorzystane jako zwrotne i przydatne do modyfikowania zajęć dydaktycznych, w których oni uczestniczą (Black i Wiliam, 1998, s. 7). Na podstawie wykonanej metaanalizy i obliczeń wielkości efektu uznali, że działania składające się na ocenianie kształtujące są niezbędne w efektywnym procesie kształcenia, co więcej stanowią kluczowy czynnik podnoszący standardy osiągnięć szkolnych uczniów. Autorzy ci sformułowali także kilka innych wniosków, w tym między innymi zwrócili uwagę, że sukces oceniania kształtującego zależy od tego, jak nauczyciel je wykorzystuje w swoich działaniach dydaktycznych, efektywne uczenie się wymaga aktywnego zaangażowania uczniów, rozszerzona informacja zwrotna jest kluczowa dla poprawy wyników oraz istnieje związek między oceną kształtującą a samooceną. Praca ta, najczęściej przywoływana jako bazowa i niezwykle znacząca dla oceniania kształtującego⁹⁾, choć istotnie przyczyniła się do wzrostu zainteresowania tą kwestią na świecie, w tym m.in. w Stanach Zjednoczonych, Australii, Nowej Zelandii, Wielkiej Brytanii, czy nawet w Polsce, z czasem zaczęła być poddawana rewizji i surowej krytyce¹⁰⁾. Przykład stanowi krytyczna analiza dokonana przez Karee E. Dunn i Seana W. Mulvenona (2009), którzy sięgnęli raz jeszcze do ważniejszych (ośmiu) artykułów przywołanych przez Paula Blacka i Dylana Wiliama (1998) i postanowili zweryfikować, na ile wnioski wyciągnięte na ich podstawie są zasadne. Okazało się, że każde z przywołanych studiów empirycznych ma istotne ograniczenia, ze względu na które generalizacja i wnioskowanie o skuteczności oceniania kształtującego w zakresie zwiększania osiągnięć uczniów mogą być niepoprawne i zbyt daleko idące. Przykładowe uchybienia zidentyfikowane przez wzmiankowanych autorów w analizowanych pracach to między innymi generalizowanie wyników na całą populację uczniów na podstawie badań przeprowadzonych z udziałem uczniów ze szkół specjalnych, generalizacja wyników na podstawie studium przypadku czy powszechne błędy metodologiczne związane z niedoskonałością narzędzi badawczych, nieuwzględnienie znaczących dla danego efektu zmiennych czy zastosowanie nieodpowiednich technik analitycznych. Na tej podstawie Karee E. Dunn i Sean W. Mulvenon (2009) stwierdzili, że przywołane studia jedynie w sposób fragmentaryczny dostarczają poparcia dla niezwyklej skuteczności stosowania oceniania kształtującego. Dodatkowo, autorzy dokonali przeglądu dziewięciu nowszych badań poświęconych tej problematyce, które choć skutkowały interesującymi i obiecującymi wynikami, także ze względu na szereg niedociągnięć, nie pozwoliły na arbitralne przesądzenie o efektywności oceniania kształtującego.

⁹⁾ W Polsce również często przywoływana jest praca Johna Hattiego (2009), dostępna w języku polskim (z 2015 roku), który podsumowując wyniki wielu różnych badań edukacyjnych stwierdził, że wpływ informacji zwrotnej podawanej uczniowi jest znacznie silniejszy niż inne możliwe do zastosowania przez nauczyciela sposoby oddziaływania na ucznia (zob. także: Sterna, 2014; Nadolnik, 2015).

¹⁰⁾ Autorki zwróciły na to uwagę w tekście Tłuściak-Deliowska i Czyżewska (2018).

Autorzy na podstawie tych analiz i dowodów empirycznych stwierdzili, że jest ono szczególnie ważne w przypadku pracy z uczniami z trudnościami w uczeniu się. Jednakże wymagane są dalsze badania poświęcone ocenianiu kształtującemu z większą dbałością o właściwą warstwę metodologiczną. Do analogicznych wniosków doszedł Randy Bennett (2011), wskazując na kilka kwestii problematycznych związanych z ocenianiem kształtującym. Zwrócił uwagę między innymi na wspomniane już niepewne, wadliwe czy niepublikowane prace będące podstawą daleko idącego wnioskowania, niejednoznaczności w konceptualizacji omawianego zagadnienia, co stanowi dość istotny zarzut, braki metodologiczne czy nieuwzględnianie innych elementów systemu dydaktycznego równocześnie znaczących dla funkcjonowania i osiągnięć uczniów. Także Taras (2007) podjęła się analizy i krytyki pracy Blacka i Wiliama. Podkreślone przez nią niekonsekwencje odnoszą się do definicji oceny sumującej i formatywnej z jednej strony oraz z drugiej strony do definicji i przykładów procesów składających się na ocenianie kształtujące. Biorąc to pod uwagę można stwierdzić, że kategoria oceniania kształtującego, choć znana i stosowana w praktyce, z punktu widzenia badaczy społecznych traci z powodu braku jednej spójnej teorii i operacjonalizacji.

Autorzy najczęściej przywoływani w kontekście oceniania kształtującego, tj. Black i Wiliam, w swoich kolejnych tekstach dążą do „naprawienia” i uzupełnienia niedociągnięć ze swoich początkowych prac poświęconych tej problematyce. Black i Wiliam (2009) zauważają, że swojej najwcześniejszej pracy (z 1998 roku), tak często krytykowanej przez innych, nie rozpoczęli od żadnej z góry określonej podstawy teoretycznej, lecz zebrali badania, które dotyczyły tego, co przez nich jest rozumiane jako ocenianie kształtujące. Ich współpraca z nauczycielami zaowocowała zbiorem praktycznych zastosowań stosowanych na lekcjach, które zostały przedstawione w sposób pragmatyczny, z rodzącą się, ale niejasno zarysowaną podstawą teoretyczną. To prawdopodobnie przyczyniło się do wielu niejasności związanych z postrzeganiem oceniania kształtującego, które w związku z tym bywa ujmowane jako rodzaj oceniania, jako metoda nauczania, metoda oceniania, sposób nauczania, zbiór technik, strategii czy praktyk. We współczesnych pracach anglojęzycznych często przywoływana jest definicja, zgodnie z którą ocenianie kształtujące oznacza zbiór formalnych i nieformalnych procesów wykorzystywanych do gromadzenia dowodów w celu poprawy uczenia się uczniów. Ocenianie kształtujące zapewnia nauczycielom i uczniom ciągłe informacje zwrotne w czasie rzeczywistym, które informują i wspierają dalsze nauczanie i uczenie się (zob. na przykład Ramsey i Duffy, 2016). Podobnie stwierdzają autorzy OECD (2005, s. 21), którzy prowadzili badania nad ocenianiem kształtującym w różnych krajach. Ich definicja wskazuje, że „ocena formatywna odnosi się do częstych, interaktywnych ocen postępów i zrozumienia uczniów w celu identyfikacji potrzeb edukacyjnych i odpowiedniego dostosowania nauczania”.

Na podstawie przedstawionych wcześniej informacji można przyjąć, że nauczyciele mogą wykorzystywać dowolną formę sprawdzenia i oceny w sposób formatywny. Nie

zgadzają się z tym jednak James W. Pellegrino, Naomi Chudowsky i Robert Glaser (2001), sugerując ostrożność i stwierdzając, że stosowanie tych samych ocen do różnych celów prowadzi do zmniejszenia skuteczności dla każdego z celów, dla którego powstały. Aby służyć celowi formatywnemu, ocena musi zawierać przydatne dla nauczyciela i uczniów informacje (Heritage, 2010; Shepard, 2005; Trumbull i Lash, 2013). W idealnej sytuacji ujawnia coś na temat postępów ucznia w kierunku określonych celów uczenia się, jego procesów myślowych i wszelkich trudności czy niezrozumienia lub błędnego zrozumienia tematu. Ocena formatywna jest wysoce „zależna” od sytuacji dydaktycznej i ucznia (uczniów). Z tego też względu nie ma przepisu na to, jak powinien wyglądać pojedynczy przykład oceniania formatywnego, a czynności składające się na nie mogą być niezwykle zróżnicowane. Elise Trumbull i Andrea Lash (2013) wskazują na różne wymiary, za sprawą których ocenianie kształtujące może być opisywane i zróżnicowane, takie jak na przykład planowość *versus* spontaniczność działań, natychmiastowa informacja zwrotna *versus* informacja zwrotna w odstępie czasu, informacje ustne *versus* pisemne, z uwzględnieniem skali stopni szkolnych *versus* bez stopni, zorientowane na proces *versus* zorientowane na produkt (zadanie) itp. Pomimo wewnętrznego zróżnicowania wspólne jest to, że dowody uczenia się są rejestrowane i interpretowane pod kątem potrzeb edukacyjnych i wykorzystywane w celu lepszego ich zaspokojenia.

Podsumowując, wszelkie czynności nauczania, które pozwalają nauczycielom odkryć sposób, w jaki uczniowie myślą o tym, czego się uczą, i które mogą być wykorzystane do promowania poprawy uczenia się, mogą mieć zastosowanie kształtujące. W większości definicji za klucz do oceniania kształtującego uznaje się to, jak i kiedy informacje te zostaną wykorzystane. Ocenianie kształtujące nie jest zatem definiowane ze względu na swoją formę, lecz cel, jakemu ma służyć, tj. pomoc w kształtowaniu lub kształtowanie procesu uczenia się uczniów. Biorąc pod uwagę przedstawione informacje, można także dojść do wniosku, że ocenianiu kształtującemu bliżej raczej do nauczania czy procesu składającego się z różnych czynności dydaktycznych nauczyciela i uczniów wykonywanych w sposób ciągły niż do samego rodzaju oceniania. Nauczyciele wykorzystują dane oceniania kształtującego codziennie, z minuty na minutę, w celu zdiagnozowania postępów uczniów, zidentyfikowania luk w ich wiedzy, następnie pomagają w zrozumieniu i określeniu, jak dokonać natychmiastowych korekt w uczeniu się. Działania te zdają się być wpisane w proces nauczania-uczenia się. Ocena formatywna pozwala uczniom przejść odpowiedzialność za ich naukę, także dzięki samoocenie i współpracy z rówieśnikami. Gdy nauczyciele wyjaśniają cele uczenia się i dzielą się z uczniami natychmiastowymi informacjami zwrotnymi, uczniowie mogą zidentyfikować luki w swojej pracy (rozumianej i jako proces, i jako produkt), a w efekcie pracować nad ich uzupełnieniem. Ocena kształtująca jest zatem częścią codziennej praktyki nauczycielskiej, a nie okazjonalnym wydarzeniem w klasie. Obejmuje wszelkie czynności dydaktyczne, które pozwalają na wywołanie dowodów osiągnięć uczniów, a następnie ich zinterpretowanie i wykorzystanie poprawy nauczania i uczenia się uczniów.

2.3. Ocenianie kształtujące w praktyce edukacyjnej

Wczesne prace (Black i Wiliam, 1998; Wiliam, 2000; Black i in., 2003; Wiliam i Thompson, 2007) poświęcone ocenianiu kształtującemu koncentrowały się na pięciu głównych rodzajach aktywności, dla których przytaczano dowody potwierdzające ich potencjalną skuteczność. Działania te stanowiły przykłady dobrych praktyk opracowanych wspólnie z nauczycielami i przez nich wykorzystywanych podczas codziennej pracy w klasie szkolnej. Do tych aktywności zalicza się dzielenie się kryteriami sukcesu z uczniami, zadawanie pytań, komentowanie, ocena rówieśnicza i samoocena, formatywne zastosowanie testów sumujących. Chociaż każde z tych ogólnych haseł wydawało się być związane z centralną ideą oceniania kształtującego, nie sposób jednoznacznie wyjaśnić, w jaki sposób są one ze sobą połączone. Ponadto brak podstaw teoretycznych rodził pytania o to, czy wskazanych pięć aktywności wyczerpuje dziedzinę praktyki oceniania kształtującego. W związku z tym, aby zapewnić wspólną podstawę ocenianiu kształtującemu, Dylan Wiliam i Marnie Thompson (2007) odwołali się do trzech kluczowych procesów uczenia się i nauczania za Arkałgudem Ramaprasadem (1983), tj. ustalenie „w którym uczniowie są miejscu” w procesie uczenia się; ustalenie, dokąd idą oraz co należy zrobić, aby się tam dostać i na tej podstawie próbowali te elementy połączyć, dodając również zaangażowane podmioty. Nauczyciela tradycyjnie uważa się za odpowiedzialnego za każde z tych trzech działań, ale należy również wziąć pod uwagę rolę, jaką odgrywają w nich sami uczniowie. Nauczyciel jest odpowiedzialny za zaprojektowanie odpowiedniego środowiska uczenia się, a uczeń jest odpowiedzialny za uczenie się w tym środowisku. Ponadto ponieważ odpowiedzialność za uczenie się spoczywa zarówno na nauczycielu, jak i na uczniu, obowiązkiem każdego jest uczynienie wszystkiego, co w jego mocy, aby złagodzić wpływ wszelkich niepowodzeń drugiej strony. W związku z tym ocenę kształtującą można skonceptualizować jako składającą się z pięciu kluczowych strategii działania:

1. Określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu.
2. Organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą.
3. Udzielanie uczniom takich informacji zwrotnych, które umożliwiają ich widoczny postęp.
4. Umożliwianie uczniom korzystania wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności.
5. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu własnego uczenia się (Black i Wiliam, 2009, s. 4–5; zob. także: Sterna, 2016, s. 10).

Pięć rodzajów aktywności, które autorzy zidentyfikowali wcześniej jako punkt wyjścia do ich pracy nad oceną kształtującą, można postrzegać jako sposób na wdrożenie tych pięciu kluczowych strategii. Skrzyżowanie tych działań z uczestnikami procesu uczenia, tj. nauczycielem, uczniem i rówieśnikiem, nakreśla pewne ramy przedstawione w tabeli 1.

Tabela 1. Aspekty oceniania kształtującego

	Dokąd uczący się zmierza	W którym miejscu jest	W jaki sposób tam się dostać
Nauczyciel	1. Wyjaśnianie celów uczenia się i kryteriów sukcesu	2. Organizowanie w klasie efektywnych dyskusji i innych zadań edukacyjnych, które dowodzą zrozumienie ucznia	3. Przekazywanie uczniom informacji zwrotnych, które umożliwiają ich dalszy postęp w uczeniu się
Rówieśnik	Pomoc w zrozumieniu i wspólna refleksja nad celami uczenia się i kryteriami sukcesu	4. Aktywizowanie uczniów jako wzajemnych zasobów wiedzy i umiejętności	
Uczący się	Zrozumienie celów uczenia się i kryteriów sukcesu	5. Wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu własnego uczenia się	

Źródło: opracowano na podstawie: Black i Wiliam, 2009, s. 5.

Wyróżnione strategie propagowane są w różnych krajach i stosowane w praktyce na różnych szczeblach edukacyjnych. Choć praktyczne rozwiązania mogą być zróżnicowane, wszystkie zorientowane są na pomoc uczniom w efektywniejszym uczeniu się, a nauczycielom w efektywniejszym nauczaniu. Podstawą w ocenianiu kształtującym jest zbieranie informacji o uczniu. Schemat 7 przedstawia rodzaje ocen kształtujących, których nauczyciele używają w swojej praktyce do zbierania informacji o uczeniu się uczniów.

To zdanie i kolejne można wciągnąć na koniec wcześniejszego akapitu bo stanowi to kontynuację wątku. W wersji word schemat był pomiędzy zdaniem wprowadzającym a tym zdaniem, dlatego było oddzielone. Skoro schemat jest w innym miejscu to niepotrzebne jest wyodrębnianie tutaj akapitu. Oceny okresowe (oceny kształtujące o długim cyklu) zapewniają nauczycielom i administratorom punkty odniesienia dla uczenia się uczniów przez cały rok. Krótko- i średnioterminowe oceny formatywne uzyskane w ramach lekcji i jednostek instruktażowych dostarczają nauczycielom i uczniom nieco bardziej natychmiastowych informacji na temat uczenia się uczniów i mają w większym stopniu bezpośredni wpływ na poprawę ich osiągnięć.

Jak już wcześniej zaznaczono, ocenianie kształtujące jest procesem, na który składają się różne działania nauczyciela i uczniów. Pomimo tej różnorodności wyróżnić można kilka powtarzających się elementów: 1) zbieranie danych o uczeniu się uczniów w czasie rzeczywistym; 2) analizowanie danych w czasie rzeczywistym i po lekcji oraz 3) reagowanie na te informacje o uczeniu się uczniów natychmiast i podczas kolejnych lekcji. Brinton S. Ramsey i Ann Duffy (2016) przedstawili cykl oceniania formatywnego, opracowany przez National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing (CRESST) and WestEd, ze względu na wyróżnione etapy oparte na badaniach naukowych. Etapy te zostały przedstawione w tabeli 2.

Schemat 7. Rodzaje oceniania kształtującego ze względu na czas trwania

Rodzaj	Cykl długi	Cykl średni	Cykl krótki (dzień po dniu)	Cykl krótki (minuta po minucie)
Fokus	Przez wyznaczone okresy, takie jak trymestry, semestry, lata, itp.	W trakcie i pomiędzy jednostkami tematycznymi	W trakcie i pomiędzy lekcjami	W trakcie i pomiędzy lekcjami
Czas trwania	Od 4 tygodni do roku	1 do 4 tygodni	24 do 48 godzin	5 sekund do 2 godzin

Źródło: Ramsey i Duffy, 2016, s. 6.

Tabela 2. Elementy cyklu oceniania kształtującego

1. Postępujące uczenie się	Nauczyciele identyfikują cele uczenia się podczas lekcji lub sekwencji lekcji i określają kryteria pomyślnej realizacji tych celów. Ta celowa sekwencja oczekiwania jest „postępem uczenia się”. Nauczyciele dzielą się celami i kryteriami sukcesu z uczniami. Kryteria sukcesu prowadzą do uczenia się, podczas gdy uczniowie angażują się w poszczególne zadania edukacyjne.
2. Wywołanie dowodów uczenia się	Nauczyciele stosują różnorodne strategie w trakcie nauczania, aby uzyskać dowody na to, jak uczniowie uczą się, jaki jest postęp w kierunku celów uczenia się. Strategie te można planować lub wdrażać spontanicznie podczas lekcji. Strategie pozyskiwania dowodów obejmują takie działania, jak rozmowa, obserwacje pracy studenta, monitorowanie zadań, karty zadań, notatki, kciuki, quizy, itp.
3. Interpretacja dowodów	Nauczyciele badają dowody uczenia się w odniesieniu do kryteriów sukcesu, aby określić status uczenia się. Na podstawie tych informacji nauczyciele oceniają, co uczniowie rozumieją, co jest przez nich niezrozumiane, jaką wiedzę posiadają lub nie posiadają oraz jakie umiejętności nabywają lub nie. Uczniowie wykorzystują te informacje również do zrozumienia swoich postępów w osiągnięciu zakładanych celów uczenia się.
4. Identyfikacja luk	Nauczyciele identyfikują luki między bieżącym statusem uczenia się uczniów a założonymi celami. Dzięki samokontroli uczniowie wykorzystują kryteria sukcesu do identyfikowania luk we własnym procesie uczenia się.

Tabela 2. cd.

5. Informacja zwrotna	Nauczyciele przekazują uczniom opisową informację zwrotną na temat statusu ich uczenia się w odniesieniu do kryteriów sukcesu oraz udzielają wskazówek, co mogą zrobić, aby usunąć ewentualne luki i zrobić dalszy postęp. Uczniowie uzyskują informacje zwrotne na temat własnej nauki poprzez samokontrolę i przekazują sobie informacje zwrotne.
6. Plan nauczania/modyfikacje	Aby wyeliminować luki w nauce zidentyfikowane na podstawie oceny kształtującej, nauczyciele modyfikują swoje postępowanie dydaktyczne, aby zaspokoić potrzeby uczniów w zakresie uczenia się. Wybierają doświadczenia edukacyjne, które odpowiadają potrzebom uczniów i prowadzą do wypełnienia luki między tym, gdzie są uczniowie są i gdzie powinni być w procesie uczenia się. Poprzez samokontrolę uczniowie również dostosowują swoje strategie uczenia się, aby zachodził postęp w uczeniu się.
7. Wspierające rusztowanie (<i>scaffolding</i>) „nowego” uczenia się	Wsparcie pomaga uczniom łatwo przejść od jednego tematu do drugiego i szybko uzupełnia luki w nauce. Nauczyciele (lub rówieśnicy) opracowują nowe metody uczenia się, koncentrując się na mniejszych jednostkach wiadomości i umiejętności. Budując wspierające rusztowanie dla nowych metod uczenia się, nauczyciele są w stanie lepiej określić, gdzie uczniowie potrzebują pomocy, gdzie odnoszą sukcesy i które wsparcie jest najbardziej skuteczne.
8. Wypełnienie luki	Nauczyciele i uczniowie wypełniają luki zidentyfikowane podczas oceny kształtującej i wyznaczają nowe cele i kryteria sukcesu. Cykl oceniania jest procesem ciągłym w klasie.

Źródło: opracowano na podstawie: Ramsey i Duff, 2016, s. 24.

Przywołani autorzy stwierdzają, że w rzeczywistości ocenianie formatywne w praktyce może nie obejmować wszystkich wyróżnionych elementów cyklu na każdej lekcji z wielu powodów. Przykładowe z nich to dostosowane tempo lekcji ze względu na szczególne potrzeby uczniów, skrócona lekcja itp. Jednak niezależnie od tego ocenianie kształtujące należy uznać za proces cykliczny lub ciągle sprzężenie zwrotne.

John Pryor i Barbara Crossouard (2005) przez jedenaście lat prowadzili badania stosowania oceniania kształtującego w szkołach na różnych szczeblach kształcenia, począwszy od szkół podstawowych, skończywszy na uczelniach wyższych. Na ich podstawie sformułowali teorię oceniania kształtującego osadzoną w ramach perspektywy społeczno-kulturowej. Stwierdzili, że ocenianie kształtujące jest społeczną praktyką uczestniczenia w swoistym dyskursie, obejmującym procesy dialektyczne, a czasem nawet konfliktowe. W grę wchodzi kwestie władzy i dominacji w szkole, w które wplątują się tożsamości uczniów i nauczycieli, a to, co uznaje się za prawdziwą wiedzę, jest oparte na dyskursach instytucjonalnych i wymogach oceny. Zanim przedstawiona zostanie ta teoria, opisana zostanie praktyka oceniania kształtującego, jaka wyłania się z badań przywołanych autorów.

Już po kilku miesiącach pracy empirycznej w klasach początkowych szkoły podstawowej uznali, że większość praktyk oceniania kształtującego, które obserwowali, można scharakteryzować jako coś, co postanowili nazwać ocenianiem zbieżnym (konwergentnym, ang. *convergent assessment*). Zaczyna się ono w momencie, gdy nauczyciel próbuje ustalić, czy uczniowie wiedzą, rozumieją lub mogą zrobić z góry ustaloną przez niego rzecz. Oznacza to, że nauczyciel zadaje zamknięte lub półotwarte pytania i zadania, na które zna prawidłową odpowiedź i której oczekuje od uczniów. Następnie przekazuje informacje zwrotne na temat tego, co uczniowie powiedzieli lub zrobili, czyli błędy kontrastuje z prawidłowymi odpowiedziami. Kryteria zwykle są związane z tymi stosowanymi w ocenianiu sumującym. Informacje zwrotne koncentrują się zatem na pomyślnym zakończeniu danego zadania i są formułowane przede wszystkim przez nauczyciela. Tok postępowania jest w tym przypadku zazwyczaj trzyetapowy: inicjacja – odpowiedź – opinia (ocena). Tym sposobem scharakteryzowana została zbieżna ocena jako behawiorystyczna w swej istocie i rzeczywiście większość tego, co przywołani badacze zaobserwowali, pasowała ich zdaniem do modelu reakcji na bodziec, w którym informacje zwrotne wzmacniały prawidłowe odpowiedzi. Informacje zwrotne w tym przypadku mają charakter autorytatywny, osądzający lub ilościowy. Uczenie się zaś ma przebieg liniowy. Jednak w najlepszym przypadku tego rodzaju ocena kształtująca może być postrzegana jako rodzaj rusztowania, w którym nauczyciel odgrywa kluczową rolę w umożliwieniu uczniom czynienia z pomocą tego, czego nie byliby w stanie zrobić sami.

Inny rodzaj oceny formatywnej, który został zaobserwowany przez Pryora i Crosouard (2005), nazwano ocenianiem rozbieżnym (ang. *divergent assessment*). Punktem wyjścia w tym przypadku jest troska o to, co uczący się wiedzą, rozumieją lub mogą zrobić. Wiąże się to z jawnie dialogiczną formą komunikacji i oznacza odejście od trójstronnej struktury (tj. inicjacja – odpowiedź – opinia) do takiej, która jest bardziej zbliżona do rozmowy. Planowanie działań dydaktycznych ma charakter otwarty i uwzględnia alternatywy. Pytania zadawane przez nauczycieli różnią się tym, że często nauczyciele nie znają na nie odpowiedzi. Są one charakteryzowane przez dzieci jako „pytania pomocnicze”, a nie „pytania testowe” czy „egzaminacyjne”, pytające o to, co zostało zrobione i proszące je o zrekonstruowanie ich rozumowania. Informacje zwrotne mają charakter eksploracyjny, prowizoryczny lub prowokujący, zachęcając tym sposobem do dalszego zaangażowania, a nie tylko korygując błędy. W związku z tym przekazywana informacja ma na celu ukierunkowanie dalszego działania ucznia. Dyskusja skłania do refleksji nad zadaniem z myślą o zrozumieniu potencjalnych, przyszłych sytuacji, w których nowa wiedza może być zastosowana. Błędy traktowane są co prawda jako „złe”, jednak umożliwiają one wgląd w sposób rozumowania uczniów. W ramach tego modelu oceniania formatywnego inicjatorami oceniania są nie tylko nauczyciele, lecz także uczniowie. Dokonują oni oceny siebie oraz swoich rówieśników. Ocenianie oznacza współpracę nauczyciela z uczniami. Czasami dialog ma większe znaczenie niż samo zadanie, bowiem dzięki niemu można się sporo nauczyć, ponadto może odnosić się do przyszłej pracy i nowych kontekstów, w których

dane umiejętności mogą być przydatne. Działania te są zatem nastawione na strefę najbliższego rozwoju.

Pryor i Crossouard (tamże) stwierdzili, że zbieżne i rozbieżne ocenianie nie powinny być postrzegane jako dwie odrębne kategorie oceniania kształtującego, a na pewno nie reprezentujące dobrych lub złych praktyk. Raczej należy je postrzegać jako typy idealne, które można umieścić na krańcu jednego kontinuum, a w praktyce zdarza się, że nauczyciele stosują ocenianie ułożone „pomiędzy” nimi. Ocena kształtująca jawi się więc jako zestaw złożonych i niełatwych praktyk zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów.

Rozwinięciem wątku rodzajów oceny formatywnej jest pojęcie dialogicznej informacji zwrotnej (ang. *dialogic feedback*), która oznacza otrzymanie informacji zwrotnej w trakcie prowadzonego dialogu (Steen-Utheim i Wittek, 2017, s. 19). Jest przejawem odrzucenia transmisyjnego modelu nauczania, zakłada budowanie więzi osobowej między nauczycielem a jego uczniami. Podejście dialogiczne umożliwia rozwijanie poczucia własnej wartości i podmiotowości ucznia, przyczynia się do rozwoju kompetencji komunikacyjnych i emancypacyjnych ucznia (Korzeniecka-Bondar 2002, s. 170; Nowak, 2013, s. 89; zob. także: Bałachowicz, 2009; 2011). Dialogiczna informacja zwrotna jest charakterystyczna dla wyższych etapów edukacji (Carless i in., 2011), ale na przykład Lenore Adie, Fabienne van der Kleij i Joy Cumming (2018) opisują badanie dialogicznej informacji zwrotnej przeprowadzone w trzech liceach w Queensland. Wyrosła z potrzeby przeformułowania dotychczas stosowanej pisemnej informacji zwrotnej, na bazie doświadczeń w kręgach akademickich, wynikających z narastającego przekonania o słabych stronach pisemnego komentarza zwrotnego: jego asynchronicznego charakteru, który sprawia, że uczeń/student nie jest w stanie w pełni skorzystać z komentarza w bieżącej pracy, trudności w zrozumieniu zawartych w nim informacji i w zastosowaniu zaleceń bez możliwości doprecyzowania. Dialogiczna informacja zwrotna zdaje się potencjalnie przekraczać wszystkie wymienione tu ograniczenia (Carless i in., 2011, s. 396; Steen-Utheim i Wittek, 2017, s. 19).

W Polsce ocenianie kształtujące rozwija się od początku XXI wieku, głównie za sprawą działalności Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), które razem z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności prowadzi program Szkoła Ucząca Się (SUS) promujący ocenianie kształtujące. Jego egzemplifikacja opiera się w dużej mierze na założeniach i ustaleniach dokonanych przez Blacka i Wiliama (1998) oraz Hattiego (2009), które przeniesiono na polskie realia edukacyjne. Przyjęto, że ocenianie kształtujące „polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby nauczyciel modyfikował dalsze nauczanie; uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć” (Sterna, 2016, s. 16). Ocenianie kształtujące oznacza zatem zbiór czynności, zaplanowanych i wzajemnie ze sobą powiązanych, których realizacja jest niezbędna dla uzyskania określonego rezultatu, jakim jest w tym przypadku zapewnienie większej efektywności uczenia się. U podstaw tak rozumianego oceniania kształtującego leży kilka założeń. Po pierwsze, nauczyciel musi znać cel, do którego

zmierza, po to, by móc zaplanować lekcje i składające się na nie sytuacje i zadania dydaktyczne, ale także po to, by ten cel umiejętnie przekazać uczniowi. Działanie to warunkuje przejście odpowiedzialności przez ucznia za własne uczenie się. Po drugie, nauczyciel, jak i uczniowie powinni wiedzieć, na jakiej podstawie poznają, że dany cel został osiągnięty. Dzięki takiej wiedzy łatwiej jest dążyć do tego celu i go osiągnąć. Po trzecie, niezwykle ważne jest, by w trakcie uczenia się uczniów nauczyciel obserwował, jak przebiega postęp w uczeniu się. Umożliwia to dostosowanie jego dalszych działań dydaktycznych. Po czwarte, uczeń potrzebuje wiedzieć w trakcie uczenia się, jak jego uczenie się przebiega i co jest jeszcze do zrobienia. Istotna jest zatem trafna informacja zwrotna. Niezbędne jest także wspomaganie uczniów, by stali się autorami własnego procesu uczenia się. Ponadto podkreśla się umożliwianie uczniom wzajemnego korzystania ze swojej wiedzy i umiejętności. Strategia ta wynika z przekonania o społecznym charakterze procesu uczenia się. Świadomy tego faktu nauczyciel tak organizuje proces uczenia się, aby uczniowie pracowali w parach lub w grupach (Sterna, 2016; <https://ok.ceo.org.pl/strategie-ok>).

Na stronie internetowej Centrum Edukacji Obywatelskiej dostępne są informacje o samym ocenianiu kształtującym w Polsce oraz o szkoleniach dla rad pedagogicznych. Identyfikowane i popularyzowane są tzw. dobre praktyki, czyli działania przynoszące konkretne i pozytywne rezultaty w zakresie nauczania oraz zawierające w sobie pewien potencjał innowacyjności. Są one w miarę trwałe i powtarzalne oraz możliwe do zastosowania w podobnych warunkach. Chodzi przede wszystkim o wykorzystanie doświadczenia innych nauczycieli w celu doskonalenia standardów prowadzonego oceniania kształtującego. W związku z tym promowane są różnego rodzaju materiały pomocnicze oraz materiały edukacyjne, które można pobrać lub zakupić i wykorzystać w swojej pracy. Dostępne są między innymi różnego rodzaju karty pomocne w codziennej pracy dydaktycznej, jak na przykład karty „Kieszeń, kosz i walizka”, które można wykorzystać pod koniec lekcji w celu podsumowania. Na karcie znajdują się trzy przedmioty: (1) kieszeń oznaczająca „przyda mi się już teraz”; (2) walizka – „myślę, że przyda mi się po pewnym czasie” oraz (3) kosz – „myślę, że mi się nie przyda”. Uczniowie według własnego uznania wpisują zagadnienia w odpowiednie miejsce, a nauczyciel po analizie tych kart powinien wyciągnąć wnioski odnośnie do dalszych czynności dydaktycznych. Niezwykle popularny jest także Metodnik zawierający różne techniki, takie jak (1) „światła”, czyli trzy kartki w kolorze zielonym, żółtym i czerwonym, których uczniowie używają, by dokonać samooceny i poinformowania nauczyciela o swoim uczeniu się; (2) karty A, B, C i D wykorzystywane do udzielania odpowiedzi na pytania nauczyciela; (3) białe tablice do pisania; (4) patyczki do zapisania imion uczniów; (5) karta pt. „Zakaz podnoszenia rąk” oraz (6) „wyściółki”, czyli karty pomocne w zbieraniu opinii uczniów na temat zakończonej lekcji. W 2016 roku opracowano Zeszyt OK, którego celem jest wsparcie ucznia w dokumentowaniu procesu uczenia się oraz nauczyciela w skuteczniejszym nauczaniu.

Biorąc pod uwagę przedstawione wcześniej informacje, zgodzić się należy z Szyling (2018, s. 52), która zauważa, że propagatorzy oceniania kształtującego w Polsce

skoncentrowali się głównie na aspektach proceduralnych, traktując różne elementy oceniania kształtującego w sposób niemal rytualny. W związku z tym wobec oceniania kształtującego w Polsce można sformułować niemal te same „zarzuty”, które sformułowano początkowo wobec podejścia przedstawianego przez Blacka i Williama. Dostępne na stronie internetowej Centrum Edukacji Obywatelskiej „raporty o skuteczności” odsyłają między innymi do pracy Hattiego, Fullana czy raportu z badań OECD. Brak badań polskich, które ujmowałyby całościowo kategorię „oceniania kształtującego”. Można zatem skonstatować, że ocenianie kształtujące w polskiej rzeczywistości edukacyjnej nie wnosi nic nowego do teorii oceniania kształtującego, ani nie wykracza poza to, co jest stosowane w innych krajach, choć oczywiście materiały metodyczne mogą mieć charakter autorski.

W programie Szkoły Uczącej się promującej ocenianie kształtujące uczestniczą szkoły z całej Polski (program swoimi bezpośrednimi działaniami objął 5000 szkół, zorganizowano szkolenia dla około 100 tys. nauczycieli i dyrektorów; <https://sus.ceo.org.pl/sus/o-programie/informacje>), w których ocenianie kształtujące stosowane jest w różnym stopniu, począwszy od wdrażania jego elementów przez niektórych nauczycieli, skończywszy na całościowym uwzględnieniu w wewnątrzszkolnym systemie oceniania. Są to placówki z różnych poziomów edukacyjnych, w tym przedszkola, szkoły podstawowe i ponadpodstawowe.

W roku 2014 podjęto inicjatywę „Dziecko bez stopni” wyrażoną przez Koalicję Osób i Instytucji w Sprawie Nowelizacji Ustawy o Systemie Oświaty, działającą przy Centrum Edukacji Obywatelskiej. Koalicja ta podjęła starania, by na pierwszym etapie kształcenia wprowadzić zasadę bieżącego oceniania uczniów z wykorzystaniem ocen pomagających dziecku się uczyć, a zatem dających mu wartościowe informacje zwrotne. Jak zauważa Izabela Nadolnik (2015, s. 51), zastosowanie filozofii oceniania kształtującego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej jest zasadne, bowiem „każda ocena ma służyć informowaniu o jakości osiągnięć ucznia w porównaniu z celami kształcenia opisanymi w podstawie programowej, powinna określać zakres wysiłku włożonego przez niego w proces edukacyjny, wskazać na charakter czynionych postępów, oraz sprzyjać pozytywnemu myśleniu także o samym procesie uczenia się”. Ważnym bowiem zadaniem edukacji wczesnoszkolnej, ale nie tylko, jest ocenianie ucznia odzwierciedlające jego dokonania, cechy indywidualne, postępy czy trudności.

Ocenianie kształtujące wykorzystywane jest również na wyższych szczeblach edukacji. Może być z powodzeniem stosowane w szkołach średnich oraz na studiach, choć jak zauważa Paweł Pytka (2017, s. 7) zdarza się, że działania dydaktyczne składające się na ocenianie kształtujące, czyli w głównej mierze metody wyraźnie aktywizujące uczniów, są postrzegane jako mniej „poważne” niż wykład podający sporą ilość informacji niezbędnej do opanowania w celu zdania egzaminu na przykład maturalnego czy końcowego. W związku z tym działania odbiegające od utartych schematów zdają się istnieć w świadomości uczących się jako nieprzynoszące wymiernych korzyści, a zatem niewarte wykorzystania. Szyling (2015, s. 20), po dokonaniu analiz regulacji prawnych i praktyki oceniania w szkolnictwie wyższym, konkluduje, że „ocenianie kształtujące,

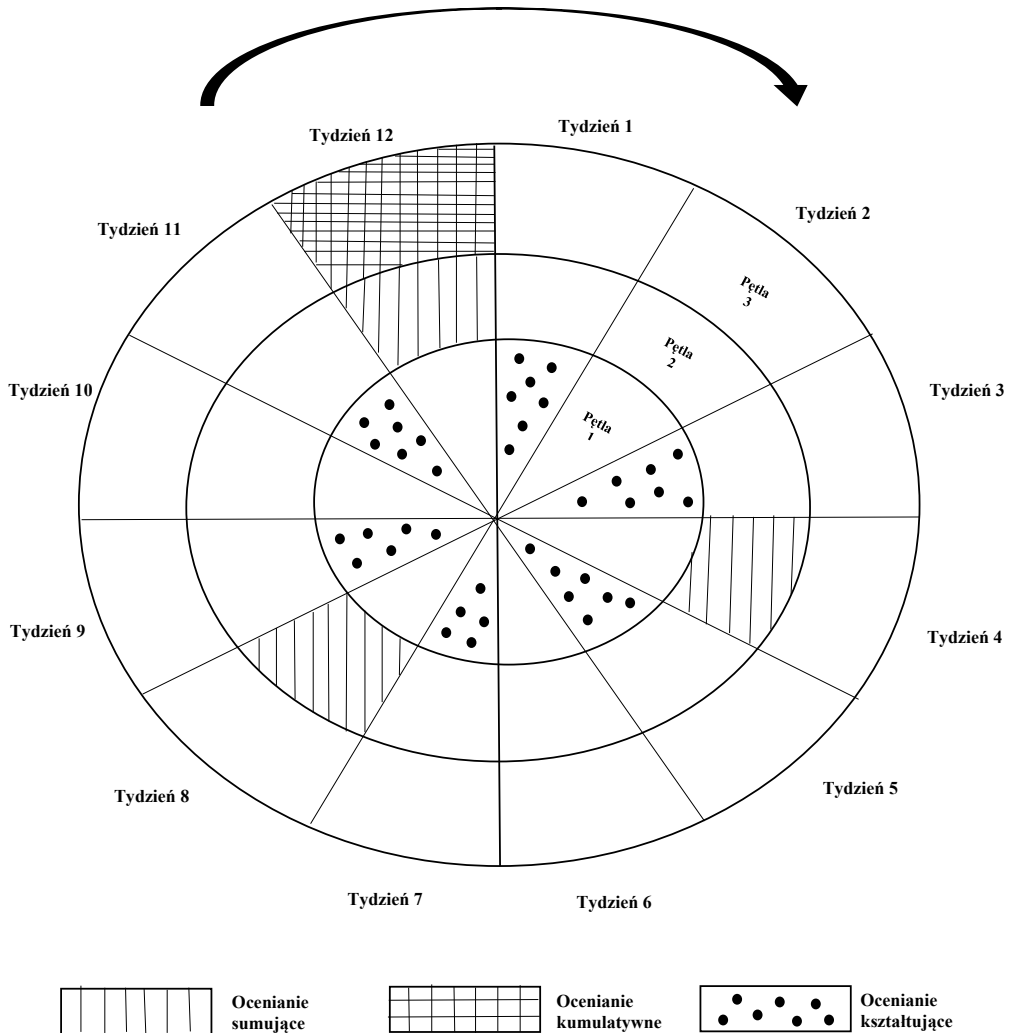
silnie powiązane z konstruowaniem kompetencji społecznych studentów, pozostaje raczej w sferze postulatów i propozycji, choć to ono – a nie formalne stopnie wliczane do średniej – umożliwi wdrożenie celu strategicznego [...], jakim jest wyzwolenie kreatywności i innowacyjności, aktywne uczenie się i kształcenie umiejętności komunikacyjnych”. Mamy zatem z jednej strony brak lub niepełną świadomość korzyści, jakie wiążą się z ocenianiem kształtującym, z drugiej realia edukacyjne, które niejako wymuszają tradycyjne rozwiązania, do których wszyscy przywykli.

Nirit Glazer (2014) argumentuje, że w przypadku studiów wyższych czy kształcenia policealnego, które obejmuje duży zakres przedmiotowy i dużą liczbę studentów/słuchaczy, niezbędne jest połączenie oceniania sumującego i kształtującego oraz że nie można jednego efektywnie wykorzystać bez drugiego. Przyjmuje również, że ocena nie może być jedynie podsumowująca, ponieważ wtedy studenci nie otrzymają wystarczającej informacji zwrotnej niezbędnej do dalszej nauki. Nie może to być również tylko ocena kształtująca, ponieważ potrzebne jest zewnętrzne i bardziej obiektywne śledzenie przebiegu procesu nauczania. Łącząc ocenianie formatywne z ocenianiem sumującym (na przykład w zewnętrznym teście obiektywnym przeprowadzonym przez koordynatora kursu), ocena podsumowująca posłuży jako standardowy test do porównania osiągnięć uczniów z różnych sekcji, zmniejszając tym samym stronniczość ocen subiektywnych. Zastosowanie metody kombinacji formatywnej i sumującej zapewnia również więcej perspektyw niż osobna ocena i łączy różne formy dowodów, co zwiększa stopień, w jakim każda ocena mierzy to, co ma mierzyć. W ten sposób zastosowanie tej metody przyczynia się do ważności i dokładności każdej oceny. Takie podejście do praktyki kształcenia z wykorzystaniem oceniania kształtującego na studiach licencjackich zostało przedstawione w schematyczny sposób w postaci modelu nazwanym zegarem oceniania (*the Assessment Clock model*) (schemat 8). Oprócz kombinacji ocen formatywnych i podsumowujących model zegara oceniania pokazuje również, kiedy należy przeprowadzać różne zadania ocenijające w trakcie semestru, ich częstotliwość oraz przez kogo mają być prowadzone, wraz z dodatkowymi wyjaśnieniami.

Schemat przedstawia rozkład czasu podobny do zegara, a za pomocą wzorów oznaczono różne rodzaje oceniania, aby umożliwić wyraźną obserwację ich częstotliwości. Jak wskazano w legendzie, „kropkowany” wzór odpowiada ocenianiu formatywnemu, wzór linii pionowych odpowiada ocenie podsumowującej, a wzór siatki odpowiada końcowemu przetwarzaniu wszystkich ocen. Obszary bez wzoru w modelu oznaczają brak określonego zadania oceny. W takim czasie instruktorzy (prowadzący zajęcia) powinni współpracować ze studentami (słuchaczami kursu) na podstawie wcześniej otrzymanych informacji zwrotnych, aby mogli efektywnie wykorzystać te informacje w następnym zadaniu ocenijającym.

Model jest okrągły nie przez przypadek. Chodzi o pokazanie, że ocenianie ma ciągły wpływ na nauczanie. Mała strzałka u góry modelu reprezentuje kontynuację procesu oceniania i jego ewolucję z jednego semestru na następny. Równowaga ocen formatywnych i podsumowujących jest kluczowym zagadnieniem w modelu. Równoważenie to może

Schemat 8. Zegar oceniania



Źródło: Glazer, 2014, s. 279.

nastąpić poprzez strategiczne zaprojektowanie zadań oceniających, które wykorzystują procedury informacji zwrotnej do usprawnienia uczenia się, a także obiektywne dane, które umożliwiają porównania między grupami. Aby zmaksymalizować spójność i wyeliminować wariacje, zaleca się, aby zadania oceny podsumowującej i oceniania kształtującego były takie same dla wszystkich sekcji tematycznych, niezależnie od ich formatu.

Proponowany model obejmuje trzy etapy działań związanych z ocenianiem. Pętle wskazują, kto prowadzi ocenianie i jest to w przypadku tego modelu zależne od

sposobu organizacji kursu/studiów w danej instytucji czy kraju, stąd też nie zawsze będzie miało zastosowanie. Pierwsza pętla w tym przypadku jest oceną przeprowadzoną przez bezpośredniego nauczyciela (instruktora/prowadzącego zajęcia). Druga pętla to ocenianie prowadzone przez koordynatora kursu (tj. głównego instruktora), a trzecia pętla wskazuje na ostateczny proces oceniania, w którym główny instruktor określa oceny końcowe kursu. Gdyby ten model miał być zastosowany na przykład w polskiej rzeczywistości edukacyjnej na uczelni wyższej, wówczas mogłyby być na przykład dwie pętle. Pierwsza wskazywałaby na ocenianie prowadzone przez osobę prowadzącą zajęcia ćwiczeniowe/warsztatowe z danego przedmiotu, druga pętla z kolei mogłaby wskazywać na osobę prowadzącą wykład i dokonującą oceniania końcowego.

Jak zauważa autor modelu, Nirit Glazer (2014), model ten stanowi tylko jedną z wielu opcji, z których może skorzystać instruktor/wykładowca. W modelu tym określenie częstotliwości i rodzajów działań podsumowujących, w połączeniu z działaniami kształtującymi, jest niezbędne dla skutecznego planu oceny. W proponowanym modelu działania podsumowujące są podawane nie więcej niż dwa do trzech razy w ciągu semestru. Zadania kształtujące są podawane częściej, nawet co drugi tydzień. Powtarza się je w tym samym formacie, aby studenci zdobyli doświadczenie i wiedzę specjalistyczną w zakresie określonych umiejętności.

Mantz Yorke (2003) stwierdza, że efektywność oceniania kształtującego na studiach zależy od następujących elementów. W przypadku osoby dokonującej oceny niezbędna jest wiedza na temat epistemologii danej dyscypliny naukowej, etapów intelektualnego i moralnego rozwoju studenta oraz jego wiedzy. Niezbędna jest także wiedza i umiejętności z zakresu psychologii udzielania i otrzymywania informacji zwrotnych. Wykładowca powinien komunikować się ze studentami („z” jest lepszym rozwiązaniem niż komunikat „do”) na temat tego, w jaki sposób ich praca może zostać ulepszona, jak może się rozwijać. Z kolei z perspektywy studentów niezbędne jest aktywne korzystanie z komentarza formatywnego oraz działanie oparte na rozwiniętym rozumieniu zawartego w nim znaczenia (tamże, s. 493). Te same elementy zdaniem tego autora powinny składać się na teorię oceniania kształtującego.

Literatura przedmiotu dostarcza wyraźnych dowodów na to, że ocenianie kształtujące odgrywa istotną rolę w poprawie procesu uczenia się. Z kolei informacje przedstawione w tym podrozdziale dowodzą, że jest ono stosowane w praktyce na różnych szczeblach edukacyjnych. Na zakończenie prezentacji praktyki oceniania kształtującego warto jeszcze przedyskutować trudności i wyzwania, jakie wiążą się z jego wdrażaniem.

Przede wszystkim jest ono czasochłonne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Tymczasem powszechnie identyfikowane jest przeładowanie programu treściami kształcenia i zobowiązanie nauczycieli do ich realizacji w terminie. W takiej sytuacji, choć brzmi to może niestosownie, gdy mowa jest o szkole, rzeczywisty rozwój uczniów może zejść na drugi plan. Co więcej, raczej nie będzie mogło być mowy o efektywnym stosowaniu oceniania kształtującego, jeśli nauczyciel nie jest w stanie zidentyfikować, przeanalizować i odpowiedzieć na problemy poszczególnych uczniów.

Aby ocenić stan wiedzy ucznia, należy wziąć udział w rozmowie z uczniem (lub klasą) i dostosować instrukcje do udzielonej przez niego odpowiedzi. Jak zauważają Earl Hunt i James W. Pellegrino (2002, s. 74), nie jest to po prostu ponowne odkrycie i realizacja sokratejskiego dialogu we współczesnej klasie szkolnej. Jednym z powodów jest to, że informacje i ocena muszą zostać zwrócone uczniowi w sposób, w jaki je otrzyma. Drugie wymaganie jest stricte logistyczne. Współcześnie klasy szkolne zawierają przeciętnie od 20 do 40 uczniów, więc dialog jeden na jednego jest po prostu mało „realny”. Ocenianie sumujące w związku z tym jest łatwiejsze do stosowania, szczególnie w pracy z tak dużą grupą uczniów czy na dużych kursach, gdzie stosuje się egzaminy na przykład wspomagane nowymi technologiami.

Ocena kształtująca wymaga, aby nauczyciel znał bardzo dobrze zarówno materiał, który uczniowie powinni opanować, choć nie jest to nic nadzwyczajnego, bowiem składa się na przygotowanie merytoryczne nauczyciela, ale także mieć orientację, z którymi treściami czy umiejętnościami uczniowie mogą mieć trudność. Nauczyciel w związku z tym musi mieć wiedzę lub/i doświadczenie w ocenie rozumowania uczniów (Hunt i Pellegrino, 2002).

Ramsey i Duffy (2016, s. 8) stwierdzają, że znaczącym wyzwaniem w stosowaniu oceniania kształtującego na większą skalę jest to, że większość nauczycieli nie przechodzi szkolenia w tym zakresie w swoich podstawowych programach przygotowawczych do pracy, na przykład na studiach i wymaga ciągłego szkolenia, aby rozwinąć tę praktykę. Chociaż nauczyciele często stosują, czasami nieświadomie, jakąś formę oceny formatywnej w celu zebrania informacji o swoich uczniach, są mniej wykwalifikowani w wykorzystywaniu tych informacji w celu poprawy swoich działań dydaktycznych. Ich zdaniem, nauczyciele potrzebują wsparcia, aby skutecznie uczestniczyć w formatywnej praktyce oceniania – od uczenia się, jak systematycznie zbierać dowody uczenia się uczniów w czasie rzeczywistym, po różnicowanie i dostosowywanie instrukcji w celu zaspokojenia różnych potrzeb uczniów. Zmiana ogólnej praktyki w klasie jest trudnym zadaniem bez wysokiej jakości wsparcia rozwoju zawodowego. Co więcej, wystarczająca ilość czasu i zasobów ma również zasadnicze znaczenie dla codziennego stosowania oceniania kształtującego.

Jednak nauczyciele, którzy biorą udział w szkoleniach dotyczących stosowania oceniania kształtującego, stwierdzają, że dla nich „to żadna nowość, a tylko usankcjonowanie ich przemyśleń i stosowanych metod” (Sterna, 2016, s. 9). Z tego typu wypowiedziami spotkano się podczas pilotażu oceniania kształtującego, który był prowadzony przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli z pomocą Centrum Edukacji Obywatelskiej na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w roku szkolnym 2005/2006 (Sterna, 2007). Pomimo tego, jak wykazały wyniki ankiety ewaluacyjnej na zakończenie tego pilotażu, nauczyciele nie wykorzystywali w swojej codziennej pracy zidentyfikowanych elementów oceniania kształtującego, choć mieli świadomość co do ich znaczenia. Uzasadnieniem dla takiego stanu rzeczy, na co autorki zwracały już uwagę (por. Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018), może być rutyna dnia codziennego, realizacja obszernego programu szkolnego, nieustanne przygotowywanie

do egzaminów zewnętrznych czy, w skrajnym przypadku, wypalenie zawodowe. Stosowanie działań składających się na ocenianie kształtujące wymaga zaś czasu, konsekwencji i samodyscypliny. Co więcej, pomimo wdrażania praktyk oceniania kształtującego efekty w postaci osiągnięć uczniów mierzonych testami mogą nie być od razu widoczne, a nawet może nastąpić ich pogorszenie, a to z kolei może skutecznie zniechęcić do tych działań. Efekt ten jednak może wynikać z braku odpowiednich narzędzi do monitorowania postępów ucznia, które nie zostają odpowiednio „uchwycone”. Jednakże, jak zauważa Paweł Pytka (2017, s. 6) „kosztem słabszych wyników punktowych wzrasta jakość i kultura pracy na lekcjach. Uczniowie stają się bardziej wnikliwi oraz krytycznie nastawieni do tego, co mówi nauczyciel”.

Zdaniem Małgorzaty Nowak (2015) wprowadzanie oceniania kształtującego w szkole powinno przebiegać pod hasłem „mniej znaczy więcej”. Oznacza to stopniowe wprowadzanie poszczególnych elementów i strategii. Na bazie doświadczeń własnych stwierdza, że w związku z tym, że wdrażanie oceniania kształtującego nie przynosi od razu spektakularnych, widocznych efektów, może wywoływać frustrację i zniechęcenie. Stąd kluczowe jest wzajemne wsparcie, rozmowy o sposobach radzenia sobie z trudnościami, widoczna akceptacja działań i zaangażowanie dyrektora (tamże, s. 34).

2.4. Teoretyzacja oceniania kształtującego

Zwykło się mówić, że nie ma nic bardziej praktycznego, jak dobra teoria. W odniesieniu do oceniania kształtującego, pomimo jego niezwyklej praktyczności, można odczuć wyraźny brak jednej, spójnej teorii. W podrozdziale tym przybliżone zostaną próby teoretyzacji oceniania kształtującego podejmowane przez różnych autorów próbujących uzupełnić dostrzeżoną lukę.

Brak ujednoczonych założeń teoretycznych był konkretnym zarzutem często stawianym protagonistom oceniania kształtującego, tj. Blackowi i Wiliamowi. W związku z tym w swoich kolejnych pracach dążyli i dążą oni do opracowania takiej teorii.

Black (1998) w jednej z wcześniejszych prac zwrócił uwagę, że w pełni rozwinięta i dobrze opracowana teoria oceniania kształtującego musiałaby zawierać następujące elementy:

1. ogólną teorię uczenia się z naciskiem na konstruktywizm;
2. modele epistemologii każdego przedmiotu, a tym samym postępów w nauce;
3. teorię aktów uczenia się dzięki informacjom zwrotnym;
4. analizę samooceny i oceny koleżeńskiej uczenia się i wzajemnych interakcji między nimi;
5. analizę wpływu różnych rodzajów informacji zwrotnej na samoocenę i gotowość do nauki;
6. postrzeganie interakcji między uczniem/nauczycielem a uczniem/rówieśnikami w uczeniu się jako przykładu dyskursu społecznego.

Black i Wiliam (2009) podjęli próbę opracowania teorii oceniania kształtującego chcąc uwzględnić i połączyć w jedną całość wymienione elementy. Za jej podstawę przyjęli, omówioną we wcześniejszym rozdziale, kulturowo-historyczną teorię działalności (*Cultural Historical Activity Theory*; CHAT¹¹⁾), której jedną z głównych jednostek analizy jest działalność (ang. *activity*) określająca relację człowieka z otoczeniem. Wymienieni autorzy swoją teorię rozpoczynają od doprecyzowania rozumienia oceniania kształtującego. Przyjmują, że działanie dydaktyczne ma charakter kształtujący, o ile dowody osiągnięć uczniów są pozyskiwane, interpretowane i wykorzystywane przez nauczycieli, uczniów lub ich rówieśników do podejmowania decyzji o kolejnych krokach nauczania, które mogą być lepsze lub lepiej uzasadnione, niż na podstawie decyzji, które podjęliby, gdyby nie zebrano tych informacji (dowodów) (Black i Wiliam, 2009, s. 7). Z tej definicji wynika, że ocenianie kształtujące dotyczy tworzenia i wykorzystania „momentów nieprzewidzianych” (ang. *moments of contingency*) w nauczaniu do celów regulacji procesów uczenia się. Owe „momenty nieprzewidziane” oznaczają krytyczne punkty, w których/za sprawą których kierunek nauczania jest zależny od odpowiedzi uczniów. Może się to wydawać wąskim celem, ale zdaniem autorów, pomaga odróżnić teorię oceniania kształtującego od ogólnej teorii nauczania i uczenia się. Te momenty nieprzewidziane mogą być synchroniczne lub asynchroniczne. Przykłady momentów synchronicznych obejmują korekty „w czasie rzeczywistym” dokonywane przez nauczycieli podczas nauczania w całej klasie. Przykłady asynchroniczne obejmują wykorzystanie dowodów uzyskanych z pracy domowej lub z własnych podsumowań uczniów wykonanych na koniec lekcji, w celu zaplanowania kolejnej lekcji. Interakcja formatywna to taka, w której interakcja wpływa na poznanie, tj. jest interakcją między zewnętrznym bodźcem, informacją zwrotną a wewnętrznym działaniem jednostki. Obejmuje to spojrzenie na trzy aspekty: zewnętrzny, wewnętrzny i ich interakcję. Nauczyciel zwraca się do ucznia z zadaniem, być może w formie pytania czy polecenia, uczeń na to reaguje/odpowiada, a następnie nauczyciel dokonuje dalszej interwencji w świetle tej odpowiedzi. Ta podstawowa struktura została opisana jako sekwencja inicjacja-odpowieź-ewaluacja (I-R-E; *initiation – response – evaluation*; Mehan, 1979)¹²⁾. W praktyce, użycie tej sekwencji przez nauczyciela może polegać na przykład na poproszeniu uczniów o uzupełnienie brakujących słów lub fraz w zaprezentowanym przez niego materiale (jest to forma rozszerzonej procedury „zamykania”). Podczas takiej interakcji uwaga nauczyciela koncentruje się na poprawności odpowiedzi ucznia, czyli czymś, co Brent Davis (1997) nazywa

¹¹⁾ Teoria aktywności została syntetycznie przedstawiona w rozdziale 1.

¹²⁾ Hugh Mehan prowadził badania dotyczące wzorów komunikacji na lekcji. Efektem jego badań były interakcyjne opisy zdarzeń szkolnych. Opisał, jak za sprawą udziału uczniów i nauczycieli tworzona jest konstrukcja dyskursywna. Uchwycił milcząco przyjmowane przez uczestników lekcji założenia, dzięki którym zachodzi nauczanie. Jak zauważają Anita Gulczyńska i Monika Wiśniewska-Kin (2017, s. 12), zredefiniował znaczenia podstawowych kategorii analitycznych w badaniach edukacyjnych. Jego sposób prowadzenia analiz stał się modelowym przykładem etnometodologicznego wglądu w dyskurs edukacyjny, co zaowocowało pewną tradycją oglądu procesów lekcyjnych.

„słuchaniem oceniającym”. Kolejne „ruchy” nauczyciela mają zaś na celu skłonienie ucznia do poprawnej odpowiedzi. Nauczyciel zatem w pierw interpretuje odpowiedzi ucznia/uczniów, następnie zaś podejmuje decyzję odnośnie do jego reakcji. Ta decyzja ma charakter strategiczny, ponieważ można ją podjąć tylko w świetle ogólnego celu, dla którego pierwotne zadanie zostało zaprojektowane. Badacze wskazują, że taka praktyka jest powszechna w klasach szkolnych.

Black i Wiliam odwołują się także do wielu pomniejszych koncepcji w celu wyjaśnienia poszczególnych elementów i działań składających się na ocenianie kształtujące. Nie sposób je wszystkie w tym miejscu przywołać. Za szczególnie znaczącą badacze uznają jednak koncepcję regulacji uczenia się Philippe’a Perrenoud (1998), która ma ułatwić zrozumienie interakcji formatywnej. Perrenoud uważa, że informacja zwrotna sama w sobie nie jest wystarczająca, by zrozumieć jej rolę we wspieraniu uczenia się, tylko musi zostać osadzona w szerszych ramach koncepcyjnych regulacji uczenia. Istotne jest tutaj założenie, że regulacja nie obejmuje planowania i ustanawiania działań sugerowanych lub narzuconych uczniom, ale ich dostosowanie po rozpoczęciu uczenia się. Podkreśla także, że typowe zadania szkolne nie regulują w ten sam sposób uczenia się uczniów, jak na przykład badania czy projekty edukacyjne, a zatem działania o charakterze otwartym. Tradycyjne nauczanie, w ocenie tego badacza, nieuchronnie prowadzi do regulacji uczenia się w jej najprostszej postaci.

Ocena formatywna sprowadza się do tymczasowej oceny mikrosummatywnej, po której następuje korekta. Regulacyjny wpływ oceny kształtującej jest słaby, jeśli jest ograniczony do prostych kryteriów, które wymagają wskazania błędów czy niewystarczającego zrozumienia tematu przez ucznia. Ten sam badacz stwierdza, co prawda, że jakakolwiek informacja zwrotna jest lepsza niż jej brak, to jednak nie powinna mieć miejsca tylko na zakończenie procesu nauczania. Sugeruje dążenie do bardziej interakcyjnego modelu, w którym następuje wymiana informacji w trakcie działania. Znaczący jest także kontekst, czyli środowisko dydaktyczne, w którym wykonywane będzie zadanie i którego efekt dla uczenia się będzie zmaksymalizowany. Dokonuje rozróżnienia dwóch poziomów zarządzania sytuacjami sprzyjającymi interaktywnej regulacji procesów uczenia się. Pierwszy dotyczy tworzenia takich sytuacji poprzez odpowiednie zarządzanie całą klasą i tutaj podejścia są zależne od przyjętego teoretycznego modelu kształcenia w pedagogice. Drugi dotyczy regulacji interaktywnej, która odbywa się poprzez konkretne sytuacje dydaktyczne kreowane przez nauczycieli i tylko ten dotyczy interakcji formatywnej. Z tego punktu widzenia zbiór praktyk oceniania kształtującego niezależnie od tego, czy są one oparte na modelach takich jak model samoregulowanego uczenia się¹³⁾ czy na przykład programy akceleracji poznawczej, nie są alternatywą dla podejścia kształtującego – one wszystkie je obejmują. Różnią się pierwszym poziomem zarządzania wskazanym przez Perrenouda, czyli teoretycznym modelem wyjaśniającym.

¹³⁾ O samoregulowanym uczeniu się będzie w dalszej części podrozdziału.

To, co Black i Wiliam przedstawili jako wstępną teorię, stanowi próbę wypełnienia luki konceptualnej w literaturze poświęconej ocenianiu kształtującemu. Składają się na nią założenia i ustalenia z różnych tradycji teoretycznych, z których każda ma swoje charakterystyczne cele i ograniczony zakres zainteresowań. Badacze uznali, że zadanie opracowania i wykorzystania powiązań między nimi będzie opłacalne w sformułowaniu teoretycznych ram, które mogą służyć do wyjaśnienia praktyki edukacyjnej. Złożoność bowiem sytuacji, w których informacje zwrotne są wymieniane, jest taka, że można je zrozumieć jedynie w kategoriach kilku teoretycznych perspektyw wymaganych do zbadania różnych powiązanych z tym kwestii. Mogą one na różne sposoby uwidocznić związane z tym aspekty kształtujące lub, co bardziej prawdopodobne, szerszą teorię pedagogiki, w której mieści się wymiar kształtujący.

Przedstawiona koncepcja Blacka i Wiliama nie jest jedyną, z jaką można spotkać się obecnie w literaturze przedmiotu. Ów początkowy brak jednej spójnej teorii oceniania kształtującego zachęcił innych badaczy zainteresowanych tą problematyką do opracowania ram teoretycznych tego podejścia.

Badania przeprowadzone przez Pryora i Crossouard (2005), przywołane we wcześniejszym podrozdziale, skłoniły ich do opracowania teorii oceniania kształtującego. W swojej teorii autorzy ci nawiązują do Basila Bernsteina, który był socjologiem edukacji, zajmował się transmisją kultury w instytucjach edukacyjnych i znany jest z teorii kodów językowych. Jednym z podstawowych i analizowanych przez niego zagadnień był dyskurs. Pojęcie dyskursu można odnieść do „wytwarzania wiedzy za pomocą środków językowych, jak i sposobów, w jakich ta wiedza jest instytucjonalizowana i kształtowana w społecznych praktykach, które sama ustanawia” (Du Gay, 1996, s. 43). Dyskurs jest działaniem komunikacyjnym, jest „mową do kogoś” (Bielecka-Prus, 2007, s. 2), zakłada więc istnienie powiązanych wzajemnymi interakcjami jednostek, które wymieniają wyrażone za pomocą symboli treści. Poprzez zawarte w dyskursie sposoby definiowania jednostek (Du Gay, 1996) wytwarzane są określone tożsamości jednostek zaangażowanych w ów dyskurs. Ocenianie kształtujące angażuje nauczyciela jako znaczącego narratora wykorzystującego różne relacje władzy rozpoznane dla różnych tożsamości zależnych od sytuacji szkolnych. Badacze identyfikują cztery tożsamości nauczyciela, tj. nauczyciel – nauczający (*teacher as a teacher*), nauczyciel – oceniający (*teacher as an assessor*), nauczyciel – ekspert przedmiotowy (*teacher as subject expert*) i nauczyciel – uczący się (*teacher as a learner*). Każda z tożsamości wytycza różne podziały pracy i zasady kształtujące interakcje nauczyciela z uczniami. Nauczyciel uczy zatem różnych definicji samego siebie i rozwija za ich pośrednictwem zróżnicowane relacje z uczniami. Ruch między tymi tożsamościami jest powiązany z oceną zbieżną i rozbieżną. Pryor i Crossouard (2005) przywołują tutaj koncepcję ram (ramowania; ang. *framing*)¹⁴ i klasyfikacji

¹⁴ Ramy stanowią schematy interpretacji, a w koncepcji Bernsteina pojęcie to odnosi się „do zasady rządzącej praktykami komunikowania właściwymi stosunkom społecznym w obrębie odtwarzania zasobów dyskursywnych, to jest tymi, które zachodzą między przekazującymi i przyswajającymi” (Bernstein 1990, s. 249). Modalność ramy wyznacza stopień swobody, jaką ma jednostka w obrębie analizowanej kategorii (zob. także: Bielecka-Prus, 2005).

(ang. *classification*)¹⁵). Klasyfikację w swojej koncepcji odnoszą do siły granic oddzielających kategorie dyskursu, którymi mogą być przedmioty szkolne, takie jak matematyka, fizyka lub język angielski bądź kategorie, które stanowią podział pracy, takie jak student, personel pomocniczy, nauczyciel, kierownik. Określanie ram odnosi się do siły reguł społecznych obowiązujących w środowisku edukacyjnym i obejmujących dyskurs pedagogiczny złożony z dyskursu instrukcyjnego i regulacyjnego. W teorii Basila Bernsteina (1990, s. 171) dyskurs pedagogiczny jest „zbiorem reguł wyspecjalizowanych form komunikowania, w wyniku której dokonuje się zróżnicowana transmisja kultury i jej zróżnicowane przyswajanie”. Dyskurs ten jest narzędziem, za pomocą którego podtrzymany jest ustalony ład świata, w tym również świata społecznego. Zawiera on także projekty tożsamości, jakie powinny być wykreowane w trakcie praktyk pedagogicznych. Dyskurs, jak zostało nadmienione, tworzony jest w procesie interakcji społecznej, w którym uczestnicy ustalają wspólne ramy interpretacji rzeczywistości lub jej fragmentu. Oficjalny dyskurs pedagogiczny określa, jaki rodzaj komunikacji uprawdopodobniony jest w klasie szkolnej, jakie treści mogą być przekazywane, jak są one rozdzielane w społeczności uczniowskiej, a także wyznacza zasady porządku w szkole, tj. uprawomocnione sposoby działania jednostek i sposób organizacji instytucji edukacyjnej. Dyskurs pedagogiczny składa się z dwóch wzajemnie powiązanych dyskursów: instrukcyjnego oraz regulacyjnego (tamże, s. 171, 218), które tworzą kulturę szkoły. Jak zauważa Joanna Bielecka-Prus (2007, s. 3), rozróżnienie to zostało przejęte z prac Talcotta Parsonsa, który wyróżnił dwa typy porządku działania, tj. instrumentalny (oznaczający orientację na osiągnięcie celu) i ekspresyjny (wyrażający orientację na wartości) (Bernstein, 1990, s. 203), jednakże Bernstein nadał im nowe znaczenie. Dyskurs instrukcyjny określa zakres wiedzy, kompetencji i umiejętności, które uczeń powinien przyswoić w trakcie nauki szkolnej. Dyskurs instrukcyjny dotyczy zatem doboru wiedzy do kontekstu pedagogicznego, jej sekwencjonowania, czasu realizacji, kryteriów i kontroli, natomiast dyskurs regulacyjny dotyczy relacji hierarchicznych w otoczeniu pedagogicznym w odniesieniu do oczekiwań wobec zachowania. Dyskurs regulacyjny jest dyskursem nadrzędnym i warunkiem wstępnym dyskursu pedagogicznego. Jak nazwa wskazuje, hierarchizuje on przedmioty i treści zawarte w dyskursie instrukcyjnym, a u jego podstawy tkwi ład wynikający z przyjętych w społeczeństwie norm zachowania. Główną jego funkcją jest transmisja porządku moralnego obowiązującego w danej społeczności. Dyskurs regulacyjny określa „reguły porządku i stosunki między

¹⁵ Klasyfikacja według Bernsteina (1990, s. 216) oznacza „stopień izolacji między kategoriami dyskursu, podmiotami, praktykami i kontekstami”. Klasyfikacja może mieć modalność silną albo słabą (tamże, s. 117). Silna modalność oznacza, że granice pomiędzy analizowanymi kategoriami są wyraźnie zarysowane i niemożliwe jest ich mieszanie. Wówczas można mówić o mocnych regułach wykluczania elementów nie pasujących do danej kategorii. Słaba modalność z kolei implikuje mniej wyraźne granice pomiędzy kategoriami, co nie jest jednak równoznaczne z ich brakiem, lecz co umożliwia przepływ pewnych treści z jednej kategorii do drugiej (zob. także: Bielecka-Prus, 2005).

podmiotami oraz między kontekstem a kompetencjami obowiązującymi w procesie transmisji wyznaczonymi przez teorię nauczania” (Bielecka-Prus, 2007, s. 4). W badaniach własnych Bernstein (1996) stwierdził, że nie wszyscy uczniowie podzielają rozumienie pedagogicznego dyskursu. Na wyniki szkolne ucznia, jego zdaniem, silny wpływ ma stopień, w jakim podziela on reguły rozpoznawania, tj. orientuje się w tym, czego się od niego oczekuje i co jest uzasadnione w danym kontekście oraz reguły realizacji dotyczące sposobu łączenia znaczeń i tworzenia wypowiedzi. Ramowanie (ramy)¹⁶⁾ z kolei opisane zostało jako kluczowe dla zmian w kontekście pedagogicznym (tamże, s. 31–32). Pozwala ono bowiem wpływać na sposób postrzegania określonych zjawisk przez jednostki i ukierunkowywać sposób odbierania i interpretowania przez nich nowych informacji (Entman, 1993, s. 53).

Mając na względzie przytoczone założenia, Pryor i Crossouard (2005) stwierdzili, że ocenianie zbieżne wymaga silnej klasyfikacji i silnego ramowania. W rezultacie prowadzi do zwrócenia uwagi uczących się na obowiązujące w otoczeniu dydaktycznym reguły, zarówno w odniesieniu do dyskursu regulacyjnego, jak i dyskursu instrukcyjnego. Zawarte jest to wszystko w kryteriach oceniania. Silne ramowanie może uwzględniać na przykład wyraźne planowanie struktury lekcji, wcześniejsze udostępnianie materiałów dydaktycznych uczącym się, czy oczekiwanie na współpracę rówieśniczą. Idea zbieżnej oceny może być postrzegana jako niezbędna i klarowna podstawa dla uczącego się, dzięki czemu możliwe jest zrozumienie obowiązujących zasad oceniania. Z kolei ocenianie rozbieżne może stworzyć przestrzeń do ich wykorzystania lub „nagięcia” w sposób eksploracyjny. W tym przypadku silne ramowanie może zostać odrzucone na rzecz uwzględnienia programu ucznia poprzez tworzenie sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie mogliby rozwijać swoje narracje w danej dziedzinie. Oznacza to, że nauka może być czymś więcej niż tylko ponownym odtworzeniem tego samego.

Omówione wcześniej dwa rodzaje oceniania angażują różne tożsamości nauczyciela. Ocenianie zbieżne dokonuje się głównie na podstawie tożsamości nauczyciela jako asesora i nauczającego. Rozbieżnej oceny z kolei dokonuje się za sprawą tożsamości nauczyciela jako nauczającego i eksperta przedmiotowego, ale w szczególności poprzez konstrukcję nauczyciela jako osoby także uczącej się.

Za sprawą tożsamości nauczyciela jako asesora umieszczone zostają kryteria oceniania w sytuacji dydaktycznej. Mimo wszystko bowiem nauczyciel i uczeń są w hierarchicznej relacji, co ogranicza prawdziwą współpracę między nimi. Ten tradycyjny podział ról powoduje, że ocena przeprowadzana jest „na uczniu”, a nie

¹⁶⁾ Pojęcia „ram” i „ramowania” (ang. „frames” i „framing”) wywodzą się od Ervinga Goffmana (1974). We współczesnej analizie dyskursu pojęcia ram i ramowania wykorzystywane są do analizy procesów wypuklania przez aktorów pewnych znaczeń przy jednoczesnym minimalizowaniu i wykluczaniu innych (Feindt i Kleinschmidt, 2011, s. 189).

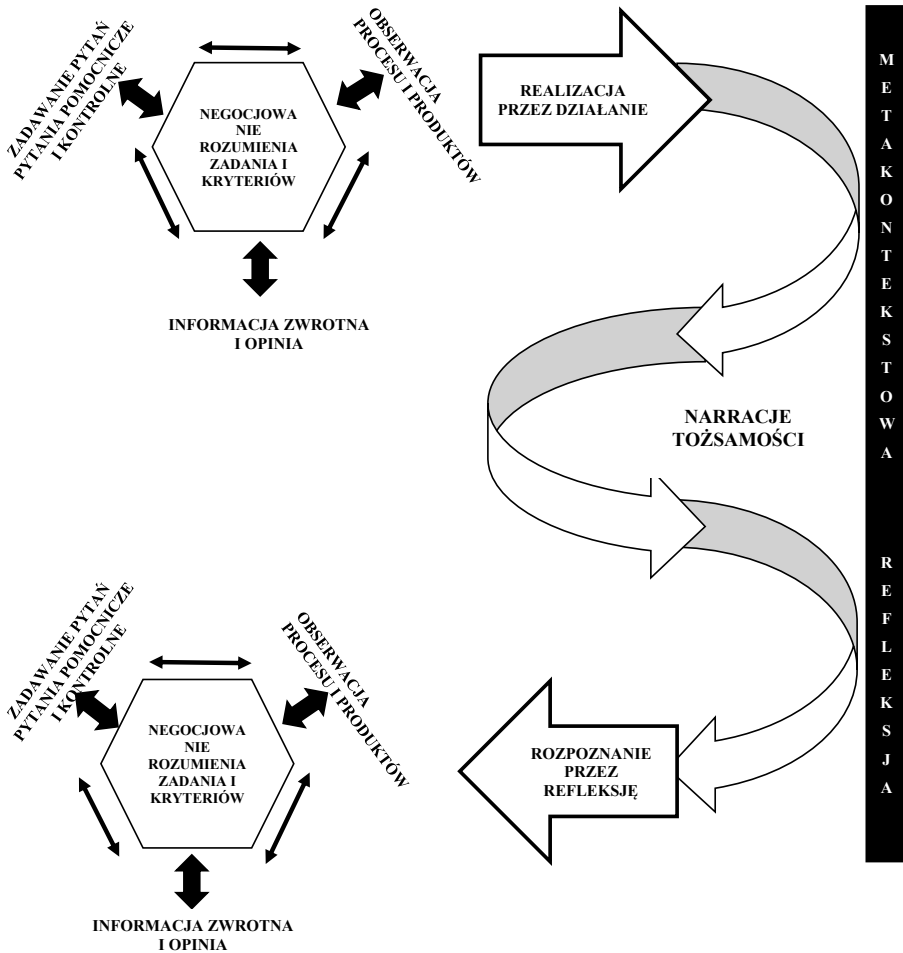
„z uczniem”. Ta tożsamość może skutkować skłonnością do etykietowania (stygmatyzacji) uczniów¹⁷⁾.

Jako ekspert przedmiotowy nauczyciel ma zarówno wiedzę, jak i zrozumienie dyscypliny przedmiotowej oraz sposobów reprezentacji wiedzy. Nauczanie będzie polegało na modelowaniu wymaganych wyników, jednocześnie podkreślając zasady uznawania i granice klasyfikacji przedmiotów, udostępniając je do krytyki. Jak opisano powyżej, nauczyciel buduje przestrzeń, w których uczniowie mogą występować jako praktykanci zawodowi, opracowując w ten sposób zasady realizacji i angażując się w negocjowanie kryteriów oceny. Zamiast jedynie narzucać czy podkreślać kryteria oceny, obejmuje to ich badanie i zrozumienie w kontekście edukacyjnym.

Nauczyciel w tożsamości uczącego się „wystawia się” na krytykę uczniów. Może to mieć miejsce za sprawą takich działań, jak przedstawianie własnej historii uczenia się, krytykowanie różnych aspektów własnej pracy lub zachęcanie uczniów do konstruktywnej krytyki swojego postępowania dydaktycznego. Tego typu działania budują bardziej podmiotowe relacje i zachęcające do realnej współpracy, co jednak wykracza poza tradycyjny model nauczania. W związku z tym może spotkać się z podejrzliwością czy oporem ze strony uczniów. Ocenianie rozbieżne zdaje się należeć szczególnie do tej ostatniej tożsamości nauczyciela. Ma to na celu podtrzymanie nieokreślonego i perspektywicznego uczenia się, zapobiegając przekształceniu oceniania kształtującego w technikę przepisowywania uznanych kulturowo praktyk. Pozostając w obrębie teorii społeczno-kulturowej, Yjro Engeström (2000a, s. 157) rozróżnia cel jako stały punkt końcowy od strefy, przy czym ta ostatnia jest „odległością lub obszarem między indywidualnie doświadczaną terażniejszością a wspólnie generowaną przewidywalną przyszłością”. Rozbieżna ocena ma na celu budowę i pracę w takiej strefie. Rzeczywiście można to zrobić o krok dalej, ponieważ edukacja powinna dotyczyć również tego, co „nieprzewidziane” lub, w ujęciu Jacquesa Derridy, „niemożliwego”, rozumianego jako to, co obecnie nie jest postrzegane jako możliwe (Derrida, 1992 za: Pryor i Crossouard, 2005, s. 11). Zamiast tworzyć binarny podział na uzasadnione lub odbiegające od tego sposoby myślenia i bycia, tym samym odrzucając tożsamość drugiej osoby, chodzi o stworzenie przestrzeni do rozpoznania różnicy, która przyczynia się zarówno do rozwoju tożsamości ucznia, jak i nauczyciela (jako ucznia).

¹⁷⁾ Etykietowanie uczniów przy ocenianiu zdaje się być jednym z częstych błędów (pułapek) popełnianych przez nauczycieli (por. np. Niemierko, 2007; Zakrzewski, 2012). Stygmatyzacja, określana także etykietowaniem czy naznaczeniem, jest procesem nadawania znaczeń jednostkom, grupom społecznym czy kategoriom społecznym, „w wyniku czego z czasem przyjmują one nadane im cechy i zaczynają działać zgodnie z przypisanymi im etykietami” (Łysek, 2009, s. 27). Proces stygmatyzacji sprowadza się zatem do zawężenia i uproszczenia percepcji społecznej postrzeganej/oceniaanej jednostki. Zaś nieświadome postępowanie jednostki zgodnie z przypisaną jej etykietą określane jest w literaturze przedmiotu mianem samospełniającego się proroctwa (Wojciszke, 2002, s. 132). W kontekście szkolnym spotkać się można z takimi jego odmianami, jak efekt Galatei, Golema, Pigmaliiona (Niemierko, 2007).

Schemat 9. Społeczno-kulturowy model oceniania kształtującego



Źródło: Pryor i Crossouard, 2005, s. 12.

Pryor i Crossouard (2005) przedstawili uwarunkowania i możliwości przemieszczania się między różnymi tożsamościami nauczyciela. Wskazali także na wykorzystywanie różnych zasad i podziału pracy związanych z każdą z nich w celu osiągnięcia zbieżnej i rozbieżnej oceny, odnosząc się do systemu aktywności (rozumianego zgodnie z teorią aktywności). Choć nazywają różne tożsamości, podkreślają ich płynność i zarazem wyrażają świadomość niebezpieczeństwa wynikającego z reifikacji aspektów systemu aktywności, które należy uznać za dynamiczną całość.

Uwzględniając przedstawione wcześniej ustalenia, zaproponowali wzorcowy model oceniania kształtującego (schemat 9). Choć oparty jest na badaniach i na praktyce szkolnej to jednak, zdaniem autorów, ma charakter bardziej heurystyczny niż opisowy.

Heksagony przedstawiają ciągłą praktykę oceniania kształtującego zachodzącą w całej klasie, mniejszych grupach oraz w relacji z pojedynczymi uczniami wchodzącymi w interakcje z nauczycielami. Praktyka ta obejmuje ruch wzdłuż rozbieżnego – zbieżnego kontinuum. Nauczyciele i uczniowie przemieszczają się między różnymi praktykami na zewnątrz heksagonu. Obserwacją mogą być na przykład sesje twarzą w twarz, online lub analiza wszelkiego rodzaju tekstów uczniów. Przeplata się to z podtrzymywaną interakcją często poprzez pytania, które mają na celu zachęcenie do dalszej wypowiedzi uczniów. Przydatne są także informacje zwrotne i komentarze na temat tego, co zostało zrobione. Jednak centralne miejsce zajmuje zrozumienie zadania i kryteriów oceny, a negocjacje te mogą być postrzegane jako cel obserwacji, pytań czy informacji zwrotnych. Można to rozumieć po stronie zbieżnej jako uznanie braku jednoznaczności (precyzji) języka, w związku z czym należy omówić znaczenie nawet starannie sformułowanych kryteriów oceny sumującej. Może to także obejmować negocjacje z uczniami i między nimi co do kryteriów, jakie należy spełnić, a także uwzględnienie ich związku z szerszymi strukturami społecznymi. Ten heksagon przedstawia zatem działania składające się na ocenianie kształtujące, w ramach którego tworzone są komunikaty i uzgadnianie oceny.

Termin „realizacja” (ang. *realization through action*) w obrębie strzały prowadzącej od sześciokąta jest odniesieniem do pojęcia reguły realizacji Bernsteina, czyli sposobu, w jaki uczniowie są w stanie stworzyć uzasadniony tekst (komunikat) w danym kontekście komunikacyjnym. Jednak koncepcja uczenia się w sposób dyskursywny i kryteriów oceny będących przejawem pewnej prawdy kulturowej wprowadza dalsze wymiary. Negocjowanie kwestii jakości relacji między uczniami i nauczycielami nie jest jedynie neutralną wymianą między jednostkami. Jest to nasycone bowiem problemami władzy w relacji nauczyciel – uczeń i kontroli w szkole¹⁸). Tak więc wyniki negocjowania znaczeń są uwarunkowane społecznym kontekstem ich produkcji. Zrozumienie będzie zatem wymagało zaangażowania w tym kontekście zarówno

¹⁸) Polska praktyka edukacyjna, jak zauważa Małgorzata Kunicka (2012, s. 35) pokazuje, że relacje nauczyciel – uczeń ciągle są asymetryczne. Wynika to z dominującej oraz uprzywilejowanej roli i pozycji nauczyciela opartych często na przymusie wobec uczniów (zob. Mieszalski, 1997). Władza nauczyciela ujawnia się m.in. w oczekiwaniu od uczniów posłuszeństwa, w wykonywaniu przez nich poleceń sformułowanych przez nauczyciela, w respektowaniu narzucanych zasad funkcjonowania w klasie szkolnej czy właśnie w mechanizmach kontroli i oceny.

Można w tym miejscu przywołać także kategorię przemocy symbolicznej w szkole, która polega na przekazywaniu wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji. W szkole ów przekaz ma miejsce i związany jest z ukrytym programem. W efekcie jeden kulturowy system interpretacji i znaczeń zostaje narzucony i odtworzony. Niektórzy wręcz uważają, że każde działanie pedagogiczne, w tym szczególnie wychowanie rozumiane jako celowe i świadome działania polegające na ukształtowaniu osobowości wychowanka, oznacza przemoc symboliczną (por. np. Suchocka, 2011). Kategorią związaną z przemocą symboliczną jest przemoc strukturalna, która jest utajoną cechą systemów społecznych, wynika z podporządkowania jednostek za pośrednictwem organizacji instytucji czy legalnie działających procedur. Przykład stanowi relacja przelożony – podwładny czy nauczyciel–uczeń.

w bezpośredniej formie mikrosystemu, tj. tego konkretnego nauczyciela i tego konkretnego ucznia, jak i w szerszym kontekście, tj. szkoła, uniwersytet itp.

Pionowe oznaczenie „refleksja metakontekstowa” (ang. *metacontextual reflection*) stanowi zatem kolejny element oceniania kształtującego, w której, biorąc pod uwagę kwestie władzy i kontroli w szkole, kryteria mogą nie tylko zostać wyjaśnione, lecz także zdekonstruowane. Wracając ponownie do znaczenia i angażowania różnych tożsamości nauczyciela, ta część reprezentowana na schemacie przez strzałki idące w dół, wskazuje na uwzględnienie przesunięcia i różnorodności tożsamości nauczycieli i uczniów. Ponieważ tożsamość stanowi pomost między społecznością a jednostką, mediuje także między kontekstami. Nauczyciel wyraża swoją tożsamość w działaniach dydaktycznych, więc uczniowie postrzegają te działania jako produkty obecnej tożsamości. Proces refleksji jest więc przestrzenią, w której uczniowie mogą prowadzić narrację o nowych tożsamościach.

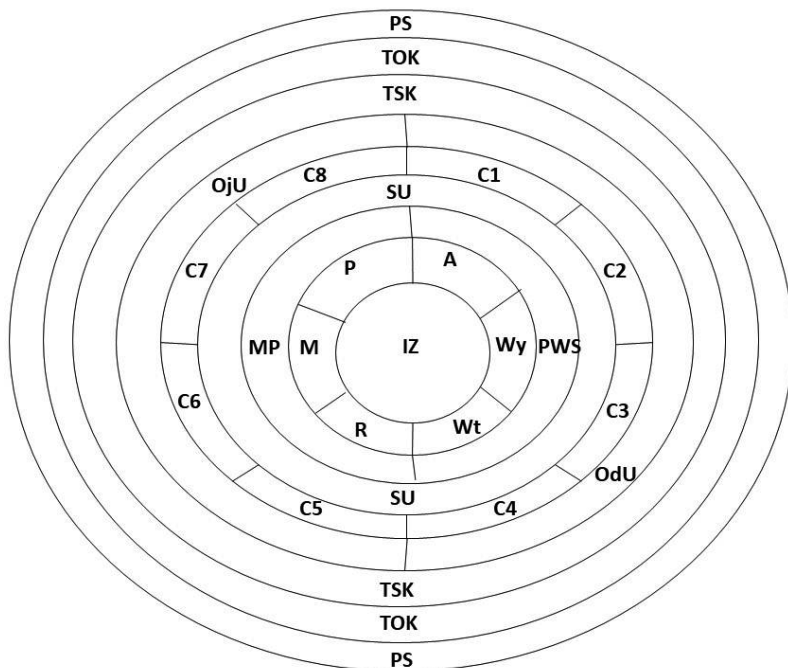
Faliste strzały prowadzą do kolejnego kształtu, tym razem oznaczonego inną regułą Bernsteina, polegającą na „rozpoznaniu” (ang. *recognition through reflection*). Jest to sposób, dzięki któremu uczniowie mogą rozpoznać, co jest odpowiednie, właściwe w różnych kontekstach. Jeżeli element metakontekstowy zostanie poddany ocenie formatywnej, to przy określaniu reguły rozpoznania nie opiera się na sile klasyfikacji. Zamiast tego sprawia, że zarówno klasyfikacja, jak i ramowanie stają się problematyczne i wprowadza je jako przedmiot do refleksji i debaty. Ta strzałka prowadzi do nowego heksagonu oznaczającego inną jednostkę. Autorzy podkreślają jednak, że nie sugeruje to, że proces ten ma charakter liniowy. Różne elementy na schemacie są jedynie narzędziem analitycznym do oznaczania procesu, który jest znacznie bardziej nieregularny, niż można go schematycznie przedstawić. Zamiast sekwencyjnego jest rekurencyjny. Napięcia między różnymi tożsamościami, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela, dają bardzo różne możliwości uczenia się i rozwijania tożsamości uczniów. Mogą oni wbrew ich wzajemnej współpracy lub nawet akceptacji tego metakontekstowego wymiaru.

Przedstawiony przez Pryora i Crossouard (2005) model, zgodnie z ich sugestią, jest wyidealizowaną heurystyką oceniania formatywnego. Jednak taka heurystyka może pomóc nauczycielom w zwiększeniu ich świadomości, refleksyjności i w efekcie dokonywaniu w pełniejszym stopniu oceny kształtującej. Wiele bowiem z działań zawartych w modelu ma miejsce w praktyce i codziennych czynnościach nauczycieli, choć nie zawsze zostaje to uświadomione czy wyartykułowane.

Próby teoretyzacji oceniania kształtującego podjął się także w ostatnim czasie Ian Clark (2012), który przedstawił w obszerny i szczegółowy sposób ramy teoretyczne tej praktyki. Na podstawie przeglądu 199 prac poświęconych ocenianiu, uczeniu się i motywacji w kontekście przedstawienia założeń i celów oceniania kształtującego stwierdził, że podstawowym jego celem jest wyposażenie uczniów w różne strategie samoregulowanego (SRL) uczenia się, które podtrzymują stabilną motywację, przyczyniają się do wzrostu osiągnięć uczniów i wzmacniają wewnętrzny pęd do uczenia się przez całe życie. Autor ten również podjął się wyznaczenia granic koncepcyjnych

„teorii oceniania kształtującego”. Dokonał integracji różnych elementów i teorii, w tym ustaleń Blacka i Wiliama z 2009 roku. Doszedł do wniosku, że teoria oceniania kształtującego stanowi zintegrowaną teorię nauczania, która kieruje praktyką nauczania i usprawnia proces uczenia się poprzez rozwijanie strategii samoregulowanego uczenia się uczniów. Swoje ustalenia scalił w model (schemat 10), którego ważniejsze założenia zostaną w tym miejscu przywołane¹⁹⁾.

Schemat 10. Przekrój modelu teorii oceniania kształtującego w ujęciu Iana Clarka



Oznaczenia²⁰⁾: PS – poststrukturalizm; TOK – teoria oceniania kształtującego; TSK – teorie socjokulturowe; OjU – ocenianie jako uczenie się; OdU – ocenianie dla uczenia się; C1...C8 - cele; SU – samoregulowane uczenie się; MP – metapoznanie; PWS – poczucie własnej skuteczności; P – planowanie; M – monitorowanie; R – refleksja; Wt – wytrwałość; Wy – wysiłek; A – ambicja; IZ – informacja zwrotna.

Źródło: Clark, 2012, s. 207.

Jego zdaniem ocena kształtująca jest wypadkową dwóch rodzajów (celów) oceniania, tj. oceniania dla uczenia się (*assessment for learning*) i oceniania rozumianego jako uczenie się (*assessment as learning*). Celem pierwszego jest monitorowanie postępów ucznia w osiągnięciu założonego celu i dążenie do wypełnienia ewentualnej

¹⁹⁾ Ogólne założenia tego modelu i jego schemat przywołane były już przez autorki w tekście: Thuściak-Deliowska, Czyżewska, 2018.

²⁰⁾ Wprowadzono oznaczenia skrótove od polskich terminów.

luki między bieżącym a pożądanym stanem. Może to zostać osiągnięte poprzez takie działania nauczyciela, jak dzielenie się kryteriami sukcesu z uczniami, skuteczne pytania i informacje zwrotne. Ocenianie jako uczenie się z kolei odnosi się do współpracy podmiotów procesu kształcenia i indywidualnej refleksji na temat dowodów uczenia się. Jest to proces, w którym uczniowie i nauczyciele ustalają cele uczenia się, dzielą się nimi oraz kryteriami sukcesu. Zawiera się tutaj także ocenianie swojej nauki poprzez dialog oraz ocenę własną i rówieśniczą (koleżeńską). Poprzez proces uczestnictwa w społeczności szkolnej uczniowie bazują na samoregulacji, ale także zdobywają umiejętności i wiedzę, która zarazem charakteryzuje przynależność do danej kultury.

Filozoficzne źródła oceniania kształtującego, zdaniem przywołanego autora, wynikają z interpretacji poststrukturalizmu opartej na asymilacji ważniejszych zasad zaproponowanych przez takich teoretyków, jak Michel Foucault, Pierre Bourdieu i Martin Heidegger. Ian Clark (2012) przywołuje także Johna Deweya, który jest znany ze swoich krytycznych ocen organizacji szkoły tradycyjnej, w której biurka są ustawione w rzędach, a uczniowie są podporządkowani nauczycielowi i wzmacniani w zachowaniach konformistycznych. Dewey wyrażał obawę, że takie metody zmniejszają ciekawość poznawczą ucznia. Jego krytyka szkoły prowadzi do pierwszego z dwóch wątków filozoficznych najbardziej odpowiednich dla poststrukturalistycznych podstaw oceny formatywnej. Jest nim przekształcenie pasywnych odbiorców w aktywnych uczestników, którzy tworzą i przekazują własne znaczenia zamiast flegmatycznie odbierać znaczenia i pozostawiać je niezakwestionowane. Drugi wątek to odrzucenie scjentyzmu, czyli nurtu, który zakłada między innymi, że znormalizowane testy oferują naukową, a zatem doskonałą metodę pomiaru. Zwolennicy uważają, że wysokie wyniki standardowych testów są równoznaczne z udanym procesem uczenia się, w tym z wysokiej jakości nauczaniem. Jest to przekonanie szeroko kwestionowane, ponieważ skupienie się na testowaniu trywializuje naukę i stanowi zagrożenie między innymi dla pewności siebie uczniów, skuteczności czy zainteresowania wymaganego do samoregulacji uczenia się (Shepard, 2000; Abrams, 2007). Wartości te uzasadniają potrzebę aktywnego uczestnictwa, co jest podkreślane w odniesieniu do samoregulowanego uczenia się, i bardziej specyficzne aspekty kontekstu społecznego uchwycone przez badania społeczno-kulturowe, które kształtują teorię oceny formatywnej. Oprócz tego Clark (2012) wskazuje na pięć dodatkowych aspektów myśli poststrukturalistycznej, które mają zasadnicze znaczenie dla zrozumienia teorii oceniania formatywnego. Chodzi o (1) badanie demokratycznych wartości równości, reprezentacji i konsensusu; (2) uznanie, że różnica między jednostkami stwarza możliwości dyskursu rozwoju społecznego; (3) to dyskurs określa, w jaki sposób władza „krąży” w społeczeństwie; (4) to osoby posiadające wiedzę mają moc decydowania o naturze i przedmiocie dyskursu; oraz (5) poparcie dla punktów widzenia, które podważają istniejący porządek. Wskazane aspekty dają podstawę dla rozwoju samoregulowanego uczenia się uczniów. Czerpiąc z tych założeń,

techniki nauczania składające się na ocenianie kształtujące zmniejszają formalizm i negatywne aspekty dotyczące sfery psychicznej ucznia związane z metodami nauczania opartymi na przekazie wiedzy przez nauczyciela.

Ważne miejsce w ocenianiu kształtującym stanowi kwestia informacji zwrotnej, w związku z tym jest ona szeroko dyskutowana przez Clarka. Skuteczne informacje zwrotne, które stanowią rdzeń formatywnej praktyki oceniania i samoregulowanego uczenia się, pojawiają się, gdy uczniowie są zachęceni do wyrażania swojej „milczącej” wiedzy (dotyczącej motywów, pomysłów, opinii czy przekonań). Ocena formatywna może składać się, co prawda, z „twardych danych”, ale częściej i co ważniejsze z „wiedzy ukrytej”, czyli takiej, którą nauczyciel i uczeń uzyskują w drodze dyskusji, refleksji i doświadczenia. W klasie, w której wykorzystywane są praktyki oceniania kształtującego, wiedza ukryta staje się jawna i dostępna poprzez aktywne uczestnictwo i wzajemny dyskurs.

Clark (2012) wyróżnia trzy aspekty informacji zwrotnych, które mogą potencjalnie wpłynąć na metapoznawcze i afektywne (samowystarczalne) funkcjonowanie. Chodzi o formatywność, synchroniczność/asynchroniczność i pochodzenie informacji, tj. z zewnątrz/wewnątrz. Celem formatywnej informacji zwrotnej jest głębokie zaangażowanie uczniów w strategię metapoznawczą, takie jak osobiste planowanie celów, monitorowanie i refleksja, które wspierają samoregulowane uczenie się, dając uczniom zdolność do nadzorowania i kierowania własnym procesem uczenia się. Dzięki temu uczeń staje się bardziej zaangażowany, odpowiedzialny i skuteczny w swych działaniach.

Synchroniczne sprzężenie zwrotne, czyli zachodzące w tym samym czasie, pozwala uczniom uzyskać natychmiastową informację zwrotną i aktywną odpowiedź czy komentarz do zachowania. Stwierdzono, że synchroniczne sprzężenie zwrotne istotnie usprawnia uczenie się (Dihoff i in., 2004). Nauczyciele i uczniowie muszą jednak przyzwyczaić się do wzajemnych interakcji werbalnych na bieżąco i refleksji w działaniu.

Informacja zwrotna jest asynchroniczna, gdy spełniony jest co najmniej jeden z następujących warunków: (a) istnieje pewien odstęp czasu między gromadzeniem dowodów a udostępnianiem dowodów uczenia się; (b) istnieje odstęp czasu przed zebraniem i udostępnieniem dowodów lub (c) dowody zostały zsyntetyzowane na podstawie analizy historii. W przypadku pierwszego warunku asynchroniczne informacje zwrotne mogą być dowodami zebranymi z pracy domowej i wykorzystanymi następnego dnia. Drugi warunek jest podobny, ale trzeba poczekać na zakończenie lekcji, zanim uczniowie podzielą się swoimi opiniami odzwierciedlającymi zrozumienie przez nich tematu, które będą wykorzystane do planowania następnej lekcji. Trzeci warunek obejmuje wgląd do danych z poprzednich lat. Podsumowując, jeśli formatywne sprzężenie zwrotne nie jest osadzone w bieżącej interakcji werbalnej, jest asynchroniczne, ponieważ spełnia jeden z wymienionych warunków. Asynchroniczne sprzężenie zwrotne pełni przydatną funkcję, umożliwiając refleksję na temat jego wykorzystania i często stanowi bardziej kompleksowe i trwale zarejestrowane dowody oceny.

Informacje zwrotne generowane wewnętrznie są nieodłącznym elementem zaangażowania i regulacji poznawczej. Ocena kształtująca może ujawnić wewnętrzne, a zatem psychologiczne i afektywne aspekty procesu uczenia się. Wspólna zarówno dla internalizacji zewnętrznej informacji zwrotnej, jak i generowania wewnętrznej informacji zwrotnej, jest ontologia jednostki. Poziom rozwoju ontologii jednostki, z koncepcji Wygotskiego, oznacza nagromadzone doświadczenia życiowe i kulturowe antecedensy uczącego się. Można to porównać do „systemu operacyjnego” pracującego w tle, w którym znajduje się pamięć długoterminowa ucznia. Proces interakcji formatywnej zapewnia systemowi operacyjnemu nowe informacje na temat mikrogenetycznej pamięci krótkoterminowej, ponieważ nauczyciele i uczniowie wchodzi w interakcje spontanicznie, wykorzystując „momenty nieprzewidziane” (Black i Wiliam, 2009) do wymiany pomysłów i informacji, które umożliwiają uczniom przekroczenie strefy najbliższego rozwoju.

Zdaniem Clarka (2012) powiązanie oceniania kształtującego z procesem samoregulowanego uczenia się odróżnia ocenę kształtującą od innych form oceny w klasie. Teorią szczególnie ważną dla SRL jest społeczna teoria poznawcza Alberta Bandury, która podkreśla metapoznanie i poczucie własnej skuteczności jako fundamenty rozwoju samoregulowanego uczenia się. Nadrzędny cel oceny kształtującej jest nie tylko analogiczny, ale hermetyzuje cel uczenia się wyrażony przez Bandurę. Mianowicie wedle jego koncepcji podstawowym celem edukacji jest wyposażenie studentów w możliwości samoregulacji, które umożliwią im kształcenie się (Bandura, 1997, s. 174). Karen Irving (2007, s. 13) zauważa, że „uczniowie mogą odnieść korzyść z oceniania kształtującego, rozwijając zachowania samoregulujące się w uczeniu się (SRL) w klasie”. W SRL uczniowie przechodzą rekurencyjny (ale niekoniecznie liniowy) tryptyk działań: (1) faza planowania – analizowanie zadań, ustalanie celów i planowanie działań; (2) faza wydajności – monitorowanie i kontrolowanie zachowania, emocji i motywacji oraz (3) faza oceny – autorefleksja na podstawie informacji zwrotnej (Zimmerman, 2000). Dowody uzyskane zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów z oceniania kształtującego są ostatecznie przeznaczone dla uczniów, którzy poddają je refleksji i wykorzystują jako informację „zabieraną do domu” w celu samozarządzania i samokontroli. Takie dane ujawniają zawiłe procesy uczenia się wewnętrznego, dzięki czemu myślenie uczniów staje się widoczne, a tym samym dla nich bezcenne. Co więcej, ocenianie kształtujące nie jest testem ani narzędziem, ale procesem, który może wspierać uczenie się poza latami szkolnymi poprzez wypracowywanie strategii uczenia się, na których jednostki mogą polegać przez całe swoje życie. Ocena formatywna nie jest instrumentem pomiarowym, nie ma na celu dostarczenia podsumowania osiągnięć w ustalonych odstępach czasu. Zamiast tego ma na celu ciągle wspieranie nauczania i uczenia się poprzez podkreślanie umiejętności metapoznawczych i kontekstów uczenia się wymaganych dla samoregulowanego uczenia się. Chodzi o planowanie, monitorowanie i krytyczną, ale niebędącą sądem wartościującym refleksję na temat uczenia się.

Clark (2012) w swojej pracy omawia jeszcze wiele wątków dotyczących stopnia, w jakim ocenianie kształtujące aktualizuje i wzmacnia strategie samoregulowanego uczenia się uczniów. Podkreśla rolę teorii społeczno-kulturowej w lepszym zrozumieniu tego, jak powinny wyglądać społeczne i środowiskowe aspekty oceniania kształtującego. Z perspektywy tego badacza teoria oceny kształtującej okazuje się być w miarę ujednoczoną teorią nauczania, która kieruje praktyką i usprawnia proces uczenia się poprzez opracowywanie strategii samoregulowanego uczenia się uczniów. Przedstawiona koncepcja Clarka stanowi odpowiedź na zasygnalizowaną przez Blacka i Wiliama (2009) potrzebę opracowania spójnej teorii oceniania kształtującego poprzez wykorzystanie elementów z różnych koncepcji i wzajemnych powiązań między nimi. Ich synteza, a zatem połączenie wielu różnych elementów w jedną całość, zapewnia lepsze zrozumienie i pełniejsze wyjaśnienie praktyki oceniania kształtującego.

Klimat szkoły jako wielowymiarowy konstrukt pedagogiczny

3.1. Klimat w mikrosystemie szkoły

Ponad sto lat temu Arthur C. Perry (1908; za: Cohen i in., 2009) był pierwszym, który napisał o wpływie klimatu szkoły na uczniów i na proces uczenia się. Chociaż John Dewey w swoich pracach nie wypowiadał się wprost o klimacie szkoły, jego uwaga skupiła się na społecznym wymiarze życia szkolnego, w pewnym stopniu dotykając tego, co zawiera się w klimacie szkoły. Te i inne wczesne prace edukacyjne były w istocie studiami przypadków, które w jakimś stopniu poruszały zagadnienia traktowane obecnie za składowe klimatu szkoły (por. Cohen i in., 2009). Empirycznie ugruntowane badania klimatu rozpoczęły się w latach 50. XX wieku, kiedy Andrew W. Halpin i Don B. Croft (1963) zapoczątkowali tradycję systemowej analizy wpływu klimatu na uczenie się i rozwój jednostki. Początkowe badania koncentrowały się na obserwowalnych cechach, takich jak fizyczne właściwości czy ogólna kondycja szkoły (Anderson, 1982). Jak zauważają Kathleen Moritz Rudasill i współpracownicy (2018) zainteresowanie klimatem szkoły i jego badaniem wyrasta z trzech tradycji: organizacyjnej, efektów szkolnych i psychologicznej, z których każda generuje nieco inne postrzeganie i rozumienie klimatu szkoły (zob. także: Anderson, 1982; Van Houtte, 2005; Schoen i Teddlie, 2008). Literatura organizacyjna koncentruje się na klimacie psychologicznym organizacji biznesowych (Van Houtte i Van Maele, 2011; Tagiuri, 1968). Implikacją takiego podejścia jest opis postrzegania szkoły przez jej członków, w tym głównie nauczycieli, i jego wpływ na ich zachowanie (Halpin i Croft, 1963; Hoy 1990). Z kolei tradycja zorientowana na efektywność szkolną traktuje klimat jako cechę szkoły w ramach szerszej jej kultury, która różnicuje placówki edukacyjne (Moos, 1979; zob. także: Nowosad, 2018; 2019). Wreszcie, badania z zakresu tradycji psychologicznej przyczyniły się do opracowania wielu narzędzi mierzących postrzeganie szkoły przez uczniów i nauczycieli. Często jednak odwołują się do definicji lub modeli z innych tradycji badawczych, ale także bez wyraźnego testowania modelu teoretycznego (Rudasill i in., 2018).

Pomimo tak długiej, można powiedzieć, tradycji badań klimatu szkoły, jego zdefiniowanie stanowiło i nadal stanowi niemałe wyzwanie, a występujące w jego ujęciach

rozbieżności są powszechnie dokumentowane w literaturze przedmiotu. Uwzględniają zarówno kwestie elementów składowych, jego trwałości, kontekstualności, jak i rozstrzygnięcie, na ile kategoria klimatu szkoły ma charakter obiektywny, na ile subiektywny (Nowosad, 2018, 2019, Kulesza i Kulesza, 2015; Tłuściak-Deliowska, 2014; Thapa i in., 2012, 2013; Zullig i in., 2010; Freiberg, 1999; Tagiuri, 1968). Naukowa sytuacja tej kategorii, ze względu na szereg niejasności z nią związanych, ma wiele wspólnego z omówioną wcześniej kategorią oceniania kształtującego. Choć w przypadku klimatu szkoły dostrzegalna zdaje się być jeszcze większa różnorodność i rozbieżność podejść.

Klimat szkoły opisywany jest za pomocą różnych konstrukcji teoretycznych, definicji operacyjnych i taksonomii oraz wykorzystywany jako predyktor lub zmienna wynikowa w wielu badaniach empirycznych. Jednak dokładniejsze zapoznanie się z literaturą przedmiotu ujawnia pewne niejasności koncepcyjne i teoretyczne¹⁾. W szczególności nadal istnieje potrzeba opracowania jasnych, kompleksowych i nadrzędnych ram do badania klimatu szkoły, aby ukierunkować przyszłe studia. Wyraźnie brakuje spójnego koncepcyjnego lub empirycznego podejścia do tego zagadnienia (por. Rudasill i in., 2018). To zamieszanie uniemożliwia spójne zrozumienie klimatu szkoły, jego interpretację, z przesunięciem granic tego, co składa się na ten konstrukt i pomiarem lub modelami prowadzącymi do jego zrozumienia. Ponadto niewiele jest wytycznych dotyczących czynników, które mogą potencjalnie odnosić się do klimatu szkoły. Do tego dochodzi fakt, że z pojęciem klimatu szkoły często są mylone podobne konstrukcje. Ciągłe bowiem używa się terminów takich jak na przykład atmosfera, ton, dusza czy osobowość szkoły, kultura szkoły²⁾, przywiązanie do szkoły

¹⁾ Można odnieść wrażenie, że z terminem „klimat szkoły” podobnie jest jak z terminem „ewaluacja”. Henryk Mizerek (2012, s. 37) zauważa w odniesieniu do ewaluacji, że „z racji skomplikowanej, często paradoksalnej natury opisywanych przez nią zjawisk, z trudem poddaje się próbom ujęcia w ramy jednej, niebudzącej wątpliwości definicji. Powoduje to trudności dwójakiego rodzaju. Po pierwsze – trudno jest ustalić, co ma na myśli ten, kto posługuje się terminem «ewaluacja». W rezultacie zamiast merytorycznych sporów rzeczowych są toczony spory słowne. Po drugie – niedostrzeganie i niedocenianie nowych nurtów badań dobrze opisanych w bardzo bogatej, światowej literaturze przedmiotu utrudnia wykorzystanie w praktyce możliwości, jakie w procesie zmiany edukacyjnej tworzy ewaluacja”.

²⁾ „Kultura szkoły” jest kategorią, która od lat 90. XX wieku zaczęła pojawiać się łącznie z pojęciem „klimat szkoły”. Od tego również czasu zaczęto analizować podobieństwa i różnice między nimi (Van Houtte, 2005, s. 75). Jak się jednak okazuje, nie jest to zadanie proste. Teoretycy i praktycy prowadzą wciąż dysputy nad tymi terminami. Jedni uważają, że klimat jest elementem kultury szkoły, inni wskazują na odwrotną relację, a jeszcze trzecia grupa badaczy traktuje je jako dwa oddzielne fenomeny (por. Nowosad, 2018, 2019; Tłuściak-Deliowska, 2015a; Van Houtte, 2005). Jak stwierdza Inetta Nowosad (2019) po analizie związku między klimatem i kulturą szkoły oraz obszarów konwergencji, rozdział zakresów znaczeniowych tych pojęć zdaje się być umowny i stanowi ramy, które ułatwiają uporządkowanie i orientację w tym bogato reprezentowanym obszarze naukowym. Nie ma bowiem jasnych definicji rozgraniczających te dwa obszary oraz brakuje zgody, które z tych pojęć jest nadrzędne (tamże, s. 137). Autorki prezentowanej pracy przyjmują, że klimat jest świadomie postrzegany przez aktorów szkolnej rzeczywistości. Kultura jest podstawą i stanowi kontekst dla wszystkiego, co dzieje się w szkole. Kultura odnosi się do wartości, norm i artefaktów, klimat zaś do ich indywidualnego postrzegania przez członków społeczności szkolnej. Kultura wyraża się w klimacie szkoły, a postrzegany klimat można rozumieć jako aspekt kultury.

(ang. *belongingness and connectedness*), które utożsamiane są z klimatem i (często bez uzasadnienia) traktowane jako jego synonimy. Klimat szkoły opisywany jest także jako odzwierciedlający „jakość i charakter życia szkolnego” (Cohen i in., 2009, s. 182). Zdarza się również, że termin „klimat szkoły” używany jest w sposób intuicyjny, czasami wręcz przypadkowy. To zaś implikuje postrzeganie go jako „mało naukowego” zagadnienia czy traktowania raczej w kategoriach metafory służącej do opisu pewnego kompleksu zjawisk, o których, jak się okazuje, z łatwością można mówić, bez trudności da się odczuć będąc w szkole, ale zarazem niezmiernie trudno zdefiniować, zmierzyć, czy poddać jakiegokolwiek manipulacji w studiach empirycznych (por. Tłuściak-Deliowska, 2014, s. 143).

To, co zdaje się być w miarę pewne i powtarzalne, wbrew temu, co zarysowano wcześniej, to uznanie, że klimat szkoły jest kategorią złożoną i heterogeniczną. Co więcej, koncentruje się raczej na trudno uchwytnych aspektach psychospołecznej atmosfery szkoły oraz interakcjach między członkami społeczności szkolnej, które mają znaczenie dla uczenia się uczniów i funkcjonowania szkoły jako całości (Nowosad, 2018, 2019; Johnson i Stevens, 2006; Lubiński, Lubiński i Crane, 2008; Reyes i in., 2012; Surzykiewicz, 2007). Klimat szkoły jest zatem globalnym konstruktem, za pomocą którego badacze próbują integrować wiele czynników. Lista wymiarów klimatu szkoły bywa różna w zależności od przyjętej koncepcji teoretycznej i założeń badawczych (Rudasill i in., 2018; Przewłocka, 2015a; Kulesza, 2007, 2011). W celu ułatwienia analiz i porównań w ostatnim czasie dokonywane są próby ich ujednoczenia. Przykładowo, w Stanach Zjednoczonych Narodowa Rada ds. Klimatu Szkoły (National School Climate Council) oraz Centrum ds. Klimatu Szkoły (National School Climate Center) podjęły się tego zadania, dokonując przeglądu prac z zakresu klimatu szkoły opublikowanych od 1970 roku, i po konsultacjach z grupą ekspertów w tym obszarze, zidentyfikowały następujące wymiary klimatu szkoły: (1) jakość relacji społecznych, (2) cechy środowiska kształcenia i wychowania, (3) bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne, (4) charakterystyka środowiska fizycznego oraz (5) procesy doskonalenia szkoły (Thapa i in., 2012, 2013; National School Climate Council, 2012; zob. także: Nowosad, 2019; Tłuściak-Deliowska, 2014; Ostaszewski, 2012). Relacje interpersonalne pomiędzy uczniami, nauczycielami, dyrekcją i rodzicami oraz ich jakość są tym obszarem, na który wskazują praktycznie wszyscy autorzy podejmujący problematykę klimatu szkoły. Zawiera się tutaj również poczucie wspólnoty i przynależności do swojej szkoły i jej społeczności. Drugim obszarem klimatu szkoły, równie często wskazywanym przez różnych badaczy, są cechy środowiska kształcenia, nauczania i wychowania. W tym obszarze zwraca się szczególną uwagę na cechy zajęć lekcyjnych, poziom rywalizacji i współpracy między uczniami, nastawienie szkoły na osiągnięcia, tworzenie warunków sprzyjających rozwijaniu zainteresowań i włączaniu uczniów w życie szkoły. Tutaj także lokują się relacje między nauczycielami a uczniami odnoszące się do procesu kształcenia, jak na przykład wspieranie i motywowanie uczniów do nauki, procesy etykietowania czy faworyzowania uczniów itp. Kolejnym obszarem klimatu szkoły, na który wskazuje spora grupa badaczy tej problematyki, jest bezpieczeństwo

emocjonalne i fizyczne w szkole. W tym wymiarze zawiera się ustalenie przez szkołę i funkcjonowanie w niej czytelnych zasad postępowania oraz konsekwencji wynikających z ich nieprzebrzegania. Wymiar ten uwzględnia także rozwiązywanie sytuacji konfliktowych między członkami społeczności szkolnej. Czwarty obszar, który został uwzględniony jako wymiar klimatu szkoły, dotyczy charakterystyki środowiska fizycznego szkoły, a zatem cech w miarę zobiektywizowanych, bowiem zalicza się tutaj na przykład wielkość szkoły, jej wygląd i wyposażenie. Piąty wymiar obejmuje praktyki i działania podejmowane przez szkołę celem jej doskonalenia i polepszania środowiska uczenia. Jak wynika z przywołanego zestawienia, pomimo pewnego uporządkowania, do elementów klimatu szkoły zalicza się różne właściwości, począwszy od tych łatwo uchwytnych i mierzalnych, jak właściwości fizyczne szkoły, skończywszy na tych związanych z odczuciami, a zatem wyraźnie subiektywnych i czasami jednostkowych. Klimat szkoły jest zatem globalnym konstruktem, za pomocą którego próbuje integrować się wiele czynników, z których część zająbia się znaczeniowo, podczas gdy inne są ze sobą dość luźno związane (zob. także: Tłuściak-Deliowska, 2014).

Jeśli chodzi o polską literaturę przedmiotu, można także się spotkać (oprócz przywoływanych klasyfikacji badaczy zagranicznych) z różnymi ujęciami elementów klimatu szkoły (zob. Przewłocka, 2015a). Marta Kulesza i Marek Kulesza (2015) zauważają, że wymiary klimatu szkoły dają się sprowadzić do trzech głównych obszarów, tj. (1) relacje między uczniami a nauczycielami, w tym zawiera się wsparcie uczniów, motywowanie, sposób traktowania ucznia na lekcjach, (2) relacje między uczniami wyrażające się w jakości kontaktów przyjacielskich, koleżeńskich, a także zgraniu grup rówieśniczych oraz (3) różnie ujmowane właściwości procesów edukacyjnych (oraz wychowawczych) zachodzących w szkole, w tym między innymi cechy zajęć lekcyjnych, sposób traktowania ucznia w szkole, jego identyfikacja ze szkołą, motywacja lub też ogólne zadowolenie ze szkoły. Pomimo jeszcze większego uproszczenia niż w przypadku omówionej wcześniej klasyfikacji, wydaje się, że ostatni jej wymiar także zawiera różne, i w różnym stopniu powiązane ze sobą właściwości. Wypełnienie treścią kategorii klimatu szkoły zależy zatem w dużej mierze od przyjętych przez badacza założeń i jego wizji połączenia różnych właściwości środowiska szkolnego. Jak zauważa Jadwiga Przewłocka (2015a, s. 6), badacze koncentrują się zazwyczaj na tych wymiarach postrzeganej przez uczniów i nauczycieli rzeczywistości, które mogą mieć wpływ na rozwój uczniów, a przy tym są stosunkowo stabilne w czasie.

Implikacją zarysowanego wcześniej stanu rzeczy, jak i kolejnym wyzwaniem związanym z klimatem szkoły, jest jego pomiar, zarówno pod względem tego, co mierzyć, oraz jak mierzyć. Wielość definicji klimatu szkoły prowadzi do niemałego merytorycznego i metodologicznego zamieszania, a brak konsensusu definicyjnego oznacza, że klimat jest mierzony różnie, a przede wszystkim jednak niespójnie (Thapa i in., 2013). Stosowane są bowiem rozmaite metody, techniki, narzędzia, z różnymi podskalamami wynikającymi ze zróżnicowanych artykulacji i ujęć tego konstruktów. W związku z istnieniem wielu modeli przyczynowych, definicji i taksonomii klimatu szkoły wykorzystywanych jako podstawy pomiaru, operacjonalizacji i konceptualizacji analiz,

zdarza się, że uzyskane tym sposobem wyniki badań empirycznych są sprzeczne. Bywa również i tak, że w jednych badaniach dany element traktowany jako składnik klimatu szkoły, w innych zaś jego predyktor lub zmienna wyjaśniana (por. Rudasill i in., 2018; Nowosad, 2018; Tłuściak-Deliowska, 2014).

Najczęściej klimat szkoły badany jest za pomocą metod ilościowych, w przeciwieństwie do zbliżonej kategorii kultury szkoły, która jest przedmiotem analiz głównie badaczy zorientowanych jakościowo (por. Nowosad, 2018, s. 47). Ming-Te Wang i Jessica L. Degol (2016) dokonali przeglądu i analizy tekstów, w których podejmowano problematykę klimatu szkoły. Spośród 297 przeanalizowanych przez nie badań empirycznych większość miała charakter opisowy lub korelacyjny, a niewielka część była eksperymentalna lub quasi-eksperymentalna. Około 48% badań wykorzystało model korelacji w celu powiązania klimatu szkoły z innymi zmiennymi. W przypadku badań, w których wykorzystano eksperyment (5%) lub quasi-eksperyment (4%), klimat szkoły był często oceniany jako efekt interwencji. Około 15% badań koncentrowało się wyłącznie na walidacji i opracowywaniu mierników klimatu szkolnego, a nieco mniej niż jedna trzecia (28%) badań wykorzystało jakościowe metody badawcze do badania. W około 92% badaniach empirycznych klimat szkoły badany był za pomocą ankiet (metoda *self-report*). Zazwyczaj pyta się w nich o refleksję na temat swoich doświadczeń szkolnych poprzez wybranie wartości w skalach typu likertowskiego lub wybranie odpowiedzi „tak” lub „nie”. Rozwiązanie to jest korzystne, ponieważ obejmuje szeroki zakres wymiarów klimatu, od jakości relacji po dostępne zasoby.

Z przeglądu narzędzi wykorzystywanych do badania klimatu szkoły dokonanego przez Diane Kohl, Sophie Recchię i Georges’a Steffgena (2013) wynika, że istnieje szereg znormalizowanych kwestionariuszy bazujących na samoopisie, z których mogą korzystać naukowcy zainteresowani tym zagadnieniem. Chociaż większość przeanalizowanych przez nich skal zostało stworzonych w różnych środowiskach teoretycznych, przyjmując jako podstawę teoretyczną różne koncepcje, mają one pewne wspólne cechy. Po pierwsze, większość z nich podchodzi do kwestii klimatu szkoły w bardzo szczegółowy sposób, wykorzystując różne podskale do odkrywania zróżnicowanych jego wymiarów. Po drugie, większość skal koncentruje się na postrzeganiu analizowanych zmiennych przez uczniów i / lub nauczycieli. Po trzecie, prawie wszystkie przedstawione przez tych badaczy narzędzia wykorzystują relacje między uczniami i nauczycielami i/lub uczniami i ich rówieśnikami, a także czynniki organizacyjne szkoły jako miary klimatu. Pomimo podobieństw między prezentowanymi przez Kohl, Recchię i Steffgena (2013) narzędziami okazuje się, że badacze czasami wołają dostosowywać kwestionariusze lub tworzyć własne. Rozwiązanie to ma swoje zalety i wady. Utworzenie nowej skali może być korzystne, jeśli badacze przyjmują nowe podejście do problemu lub mają do czynienia z nowym kontekstem, przez co istniejące narzędzie może nie obejmować wszystkich istotnych dla badania zmiennych. Dostosowanie już zwalidowanej uprzednio skali ma ponadto tę zaletę, że oryginalna skala oraz jej miary rzetelności i trafności mogą funkcjonować jako punkt odniesienia. Jeśli chodzi o wady, należy pamiętać, że nowo skonstruowane narzędzie, jak i te które są

adaptowane czy dostosowywane, muszą zostać poddane odpowiednim testom i analizom psychometrycznym, aby spełnić metodologiczne wymogi. Ponadto w przypadku, kiedy istnieje już narzędzie uwzględniające interesujące badacza zmienne, tworzenie nowego może być niekorzystne, ponieważ zastosowanie funkcjonującego już instrumentu pozwoliłoby na odniesienie wyników badań własnych do tych stwierdzonych w badaniach wcześniejszych. Innym rozwiązaniem stosowanym przez badaczy klimatu szkoły jest dostosowanie wybranego kwestionariusza poprzez dodanie lub uproszczenie zmiennych, bądź też wybór tylko tych, które najlepiej pasują do przyjętego przez nich teoretycznego podejścia.

Prowadzenie wywiadów lub grup fokusowych w celu oceny klimatu w szkole jest stosunkowo rzadkie w literaturze przedmiotu. Z analiz dokonanych przez Wanga i Degol (2016) wynika, że około 8% badań empirycznych korzysta z danych pochodzących z wywiadu lub grupy fokusowej. Metody te są korzystne, ponieważ dają wgląd w postrzeganie klimatu przez uczestników oraz czynniki, które przyczyniają się do takiego, a nie innego klimatu szkoły. Wywiady pozwalają badaczom zagłębić się w pomysły uczestników za pomocą bardziej interpretacyjnych metod analitycznych. Co więcej, wywiady mogą uchwycić niuanse klimatu szkoły, które mogą zostać przeoczone w analizie ankiet. Łączenie danych ankietowych z wywiadami może być niezwykle skuteczne w uzyskiwaniu pełniejszego obrazu klimatu szkoły. Wywiady mogą być także wykorzystane jako narzędzie eksploracyjne do analizy opinii członków społeczności szkolnej na temat klimatu szkoły w celu opracowania ankiety, która posłuży następnie w badaniach na większą skalę. Analiza wywiadów jest jednak procesem czasochłonnym. Ponadto wielkości badanych prób są na ogół mniejsze niż w przypadku ankiety. Zakres problemowy klimatu szkoły omawiany podczas wywiadów również jest zwykle mniejszy niż ten rejestrowany w ankietach.

Oprócz wymienionych ustaleń Wang i Degol (2016) stwierdzili, że choć klimat szkoły składa się z kolektywnej perspektywy wszystkich osób związanych z nią, podejmowane studia empiryczne często przedstawiają klimat oparty wyłącznie na perspektywie uczniów. Ponadto chociaż klimat szkoły jest dynamiczną i zmienną w czasie konstrukcją, stosunkowo niewiele studiów uwzględnia badanie w wielu punktach czasowych w ciągu lat szkolnych. Należy także dodać, że pomimo iż badacze starają się zweryfikować i stworzyć wiarygodne narzędzia pomiarowe klimatu w szkole, tylko niektóre z nich mają silne właściwości psychometryczne.

Pomimo zasygnalizowanych trudności czy może raczej wbrew im, pojęcie klimatu szkoły często jest przedmiotem różnych studiów empirycznych, na podstawie których wskazuje się na jego znaczenie za sprawą dokumentowanych relacji z różnymi aspektami procesu uczenia się. Przypisuje mu się szereg różnych oddziaływań, w tym bycie głównym predyktorem funkcjonowania psychospołecznego uczniów (Brand i in., 2008), ich zdrowia psychicznego (Roeser, Eccles i Sameroff, 2000; Brand i in., 2003) oraz samooceny (Way, Reddy i Rhodes, 2007). Klimat szkoły jest istotnym determinantem zachowań uczniów, w tym przede wszystkim zachowań agresywnych i przemocowych (Espelage, Polanin i Low, 2014; Turner i in., 2014; Kulesza,

2011), zachowań przestępczych (Gottfredson i in., 2005) oraz spożywania alkoholu i narkotyków (Brand i in., 2003). Wreszcie, dokumentowany jest wpływ klimatu na osiągnięcia szkolne uczniów (Maxwell i in., 2017; Brand i in., 2008). Klimat szkoły jest także istotny dla funkcjonowania zawodowego nauczycieli (Taylor i Tashakkori, 1995; zob. także: Przewłocka, 2015a). Takie szerokie zastosowanie może świadczyć zarówno o słabości, jak i sile tego konstruktu. O słabości, ponieważ można go potraktować jako wygodne wytłumaczenie dla wielu zjawisk, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. O sile natomiast przesądzałoby uznanie, że skoro klimat szkoły jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin, a jego oddziaływanie zostało tak szeroko udokumentowane, jest zatem niezmiernie znaczącym fenomenem (Tłuściak-Deliowska, 2014, s. 147).

Klimat szkoły ujmowany bywa w różnych ramach teoretycznych. Wang i Degol (2016) zidentyfikowali i dokonali przeglądu sześciu najważniejszych teorii, po które sięgają badacze zajmujący się tą problematyką. Pierwszą i zarazem najczęściej wskazywaną w pracach empirycznych z tego obszaru jest bioekologiczna teoria Urie Bronfenbrennera (1979). Jej podstawą jest zwrócenie uwagi na wielowymiarową naturę kontekstów środowiskowych, w których osadzone jest dziecko. Teoria bioekologiczna zapewnia, że wszystko, począwszy od warunków i struktury budynku zewnętrznego, po praktyki dyscyplinujące szkoły, skończywszy na relacjach między uczniami i nauczycielami wpłynie na uczniów (Way, Reddy i Rhodes, 2007). Nacisk na wielokontekstualizm, procesy proksymalne i wzrost w czasie są zgodne z założeniem, że wiele cech środowiska szkolnego może oddziaływać na rozwój uczniów. Z tych powodów teoria bioekologiczna jest jednym z teoretycznych filarów badań nad klimatem w szkole. Sięgają po nią również polscy badacze zajmujący się klimatem szkoły, głównie w kontekście warunkowania zachowań agresywnych i przemocowych uczniów (Surzykiewicz, 2000; Kulesza, 2011).

Kolejną zidentyfikowaną koncepcją stanowiącą ramy dla badań klimatu szkoły jest teoretyczny model *resilience* (Rutter, 2006). Koncentruje się on na określeniu czynników ochronnych w środowisku dziecka, które sprzyjają dostosowaniu adaptacyjnemu i minimalizują negatywne skutki w przypadku wystąpienia ryzyka. Szkoła jest jednym z najistotniejszych kontekstów rozwojowych, w którym należy wziąć pod uwagę czynniki ryzyka i czynniki ochronne. Odporność (ang. *resilience*) może być traktowana jako nagromadzenie zasobów rozwojowych (na przykład pozytywnych relacji z nauczycielami), z których dzieci mogą czerpać, aby złagodzić negatywne skutki ewentualnych przeciwności losu w swoim życiu. Biorąc pod uwagę sposób, w jaki czynniki ryzyka i czynniki ochronne współdziałają i występują w różnych warunkach, pozytywny rozwój uczniów różni się w zależności od unikalnej kombinacji osobistych cech ucznia i jego środowiska szkolnego. Podobnie jak teoria bioekologiczna, model ryzyka i odporności nie jest specyficzny dla żadnego konkretnego wymiaru klimatu szkolnego ani okresu rozwojowego. Po ten model także sięgają przedstawiciele polskiego środowiska naukowego zajmującego się klimatem szkoły. Zazwyczaj klimat ujmowany jest całościowo jako czynnik chroniący lub jako zbiór potencjalnych

czynników ochronnych (Kania, 2016a, 2016b; Skuza i Pierścińska-Maruszewska, 2014; Ostaszewski, 2012; Tłuściak-Deliowska, 2011; Woynarowska, 2003). Mowa jest wówczas o kształtowaniu „pozytywnego” klimatu klasy i szkoły jako jednego z działań w zakresie profilaktyki pozytywnej.

Trzecią wskazywaną ramą teoretyczną jest teoria przywiązania (ang. *attachment*) dotycząca psychologicznego powiązania między jedną osobą a drugą, szczególnie między niemowlęciem a matką (Ainsworth 1989; Bowlby, 1969). Dzięki zapewnieniu stałego wsparcia emocjonalnego i bezpiecznego środowiska dzieci mogą stać się bardziej samodzielne i czuć się komfortowo, podejmując ryzyko i poznając świat. Biorąc jednak pod uwagę nacisk tej teorii na wczesne wzorce przywiązania przewidujące późniejszy rozwój, może mieć ona większe znaczenie we wczesnych latach nauki. Jedną z pierwszych okazji do tworzenia więzi poza rodziną jest przejście do szkoły, kiedy dzieci mogą nawiązać więź z rówieśnikami i nauczycielami (Birch i Ladd, 1997). Te wczesne relacje szkolne torują drogę do późniejszych wyników w nauce i przyszłych zachowań. Ponieważ teoria przywiązania koncentruje się na znaczeniu budowania silnych więzi społecznych, ma ona największe zastosowanie w domenie społecznej klimatu szkoły, podkreślając, w jaki sposób jakość i częstotliwość relacji w szkole wpływają na rozwój dziecka.

Czwarta teoria, do której odwołują się badacze klimatu szkoły, to teoria kontroli społecznej. Według teoretyków kontroli społecznej przestępczość wynika z osłabienia więzi z porządkiem konformistycznym, a to z kolei zmniejsza gotowość jednostki do przestrzegania norm społecznych. Komponentami więzi jednostki ze społeczeństwem według Trávisa Hirschiego (1969) są przywiązanie, zaangażowanie, zaabsorbowanie oraz przekonanie. Przywiązanie oznacza emocjonalne związki jednostki z jej otoczeniem, których istota polega na tym, że ludzie wrażliwi na opinie wyrażane przez otoczenie, licząc się z negatywnymi reakcjami na fakty naruszania norm, przyjmują postawę konformistyczną. Zaangażowanie polega na tym, że przestrzeganie norm spowodowane jest groźbą utraty prestiżu czy choćby ośmieszenia. Jednostki mające mało do stracenia bardziej narażone będą na naruszanie norm społecznych. Chodzi tu o wyważenie korzyści i strat. Zatem ważnymi czynnikami powodującymi zachowania konformistyczne będą aspiracje i ambicje osób. Zaabsorbowanie powoduje to, że jednostka zbyt dużo czasu poświęcając na działalność konformistyczną, nie myśli (z braku czasu) o czynach dewiacyjnych. Zaabsorbowanie jest niejako pochodną zaangażowania, ponieważ jednostki zaabsorbowane działalnością konformistyczną nie mają czasu na zachowania patologiczne. Przekonanie oznacza, że jednostka jest wewnętrznie przekonana o konieczności przestrzegania norm społecznych, co wynika z ich akceptacji. Brak lub osłabienie któregośkolwiek z elementów tworzących więź społeczną może doprowadzić do zachowań przestępczych. Mocną stroną teorii kontroli społecznej jest możliwość wykorzystania jej w praktyce społecznej do zaprojektowania działań profilaktycznych zapobiegających powstawaniu dewiacji. Koncentracja na zjawiskach mikrospołecznych, szeroko rozpowszechnionych i do pewnego stopnia uniwersalnych, stwarza okazję do wypracowania zasad działań profilaktycznych

o szerokiej stosowalności (Rydzewski, 1989). W zastosowaniu do klimatu szkoły, teoria kontroli społecznej podkreśla znaczenie wysokiej jakości klimatu, aby inspirować większe zaangażowanie w działania edukacyjne. Koncentruje się również na jakości domen bezpieczeństwa i społeczności, aby wzmocnić przywiązanie uczniów do szkoły i wiarę w kodeks moralny szkoły. Tak więc silna więź ze społecznością szkolną zachęca do przestrzegania norm i zmniejsza prawdopodobieństwo zachowań dewiacyjnych (Wang i Degol, 2016).

Piątą teorią jest teoria społecznego uczenia się Alberta Bandury (1986). Definiuje się w niej motywację jako zachowanie ukierunkowane na cel, które zależy od kontekstu i odgrywa istotną rolę w zachowaniu. Zwłaszcza czynniki środowiskowe wpływają na to, jak ludzie myślą o sobie i swoim otoczeniu, a w tym względzie, jak uczniowie postrzegają siebie jako aktywnych uczniów w klasie. W przypadku tej orientacji teoretycznej klimat szkoły wpływa na rozwój uczniów poprzez jakość interakcji w sferze szkolnej, bezpieczeństwo, wzbudzanie wysokich oczekiwań co do osiągnięć szkolnych, ułatwianie wspierających relacji nauczyciel-uczeń oraz utrzymywanie środowiska, w którym uczniowie czują się emocjonalnie bezpieczni.

Ostatnią przywołaną przez Wang i Degol (2016) jest teoria psychologii środowiskowej opracowana przez Jacquelynne S. Eccles i Carol Midgley (ang. *stage-environment fit theory*). Teoria ta sugeruje, że na ludzkie zachowanie, emocje i poznanie mają wpływ cechy jednostek i ich środowisk (Eccles i Midgley, 1989). Dopasowanie między potrzebami psychologicznymi uczniów a środowiskiem szkolnym wpływa na ich motywację do sukcesu w nauce. Teoria dopasowania do środowiska jako podstawa dla badań nad klimatem szkoły ma zastosowanie do każdej cechy klimatu szkolnego i jest najbardziej istotna w przypadku większych zmian w szkole.

Podczas gdy wszystkie sześć teorii podkreślają znaczenie rozwijania silnych więzi społecznych między nauczycielami i uczniami, każda z nich oferuje unikalne spojrzenie na to, które cechy klimatu szkolnego są uwzględnione i wyeksponowane oraz ewentualnie jakie okresy rozwojowe są najbardziej znaczące dla projektowania interwencji pedagogicznej. Przywołane przez Wang i Degol (2016) teorie zaprezentowane zostały począwszy od tych najbardziej kompleksowych i uniwersalnych, do tych, które mogą być zastosowane w odniesieniu do konkretnych okoliczności. Wybór teorii uzasadniającej skoncentrowanie się na klimacie szkoły i doprecyzowanie jego wymiarów zależy zatem od konkretnych zamierzeń badawczych.

W związku z tym, że jednym z najczęściej wykorzystywanych modeli teoretycznych z przedstawionych wcześniej, jak i zarazem najbardziej kompleksowych, jest bioekologiczna teoria systemów Urie Bronfenbrennera (por. Rudasill i in., 2018; Przewłocka, 2015a; Ostaszewski, 2012; Kulesza, 2011), zostanie ona dokładniej zaprezentowana. Teoria ta (Bronfenbrenner, 1979, 1986) kładzie nacisk na umiejscowienie sytuacyjne jednostki w czterech odrębnych warstwach społeczno-kulturowych. Osoby rozwijają się w ramach złożonego systemu relacji i kontekstów między mikrosystemem (tj. interakcja jednostka-inni), mezosystemem (tj. powiązaniem między sytuacjami), ekosystemem (tj. pośrednim wpływem na osobę z relacji innych) i makrosystemem

(tj. relacje ze społeczeństwem i własną tożsamością kulturową). Ta kompleksowa struktura stawia osoby w centrum szeregu zagnieżdżonych i interaktywnych kontekstów, które działają synergicznie. Systemy obejmują zakres od proksymalnego do dystalnego, zaczynając od bezpośrednich wpływów mikrosystemu, a następnie przechodząc do interakcji w mezosystemie (które są kluczowe i fundamentalne dla tej koncepcji; Bronfenbrenner, 1992), pośrednich wpływów egzosystemu, norm społecznych i kulturowych zawartych w makrosystemie. Oprócz tego identyfikuje się także chronosystem uwzględniający czasy, w których żyje jednostka, a które nie pozostają bez znaczenia dla jej funkcjonowania, ale także uwzględniający zmiany wynikające z dojrzewania biologicznego jednostki, wydarzeń życiowych, w których uczestniczy czy innych zdarzeń zewnętrznych. Znaczącymi terminami w tej koncepcji, które warto przywołać, są także nisza ekologiczna i nanosystem. Nisza ekologiczna oznacza kontekst, który najlepiej odpowiada indywidualnym potrzebom jednostki. Nanosystem z kolei to określenie na mniejszy system w ramach mikrosystemu, składający się ze struktur, takich jak na przykład klasa szkolna (por. Bronfenbrenner, 1992; Rudasill i in., 2018).

Bioekologiczna teoria systemowa sugeruje, że osoby po części uczą się i zdobywają wiedzę z otoczenia społecznego. Teoria ta ujmuje rozwój człowieka jako wspólną funkcję osoby w kontekście i kładzie nacisk na interaktywne, wzajemne skutki cech jednostki i wielorakie konteksty, w których następuje rozwój (Bronfenbrenner, 1992). Nie traktuje jednak kontekstów jako zmiennej, która jest predyktorem rozwoju. Kontekst środowiskowy wokół jednostki jest zagnieżdżony i interaktywny. Jednostki nie istnieją w wyizolowanej próżni, lecz wchodzą w interakcje i przekraczają konteksty, zdarzenia i sytuacje. Implikacją tego jest zauważenie, że interakcja dziecka z szerszą społecznością, oprócz bezpośredniego jego otoczenia, może kształtować jego przekonania i osobiste zrozumienie świata (Phan, 2012).

Idee Bronfenbrennera (1979, 1986) są częściowo podobne do pomysłów Wygotskiego (1978, 1981), w których ten ostatni podkreślał interakcję między dwoma głównymi procesami: procesem interpsychicznym (tj. interakcja człowiek–środowisko) i procesem intrapsychicznym (tj. internalizacja). Owa interakcja procesów sugeruje, że wyższe funkcjonowanie psychiczne jest pochodną czyjegoś pochodzenia społecznego. Jak omówiono w rozdziale pierwszym, kluczowa dla teorii Wygotskiego (1978) wiedza konstruowana społecznie jest zinternalizowana lub „zawłaszczona” na poziomie indywidualnym. Dyskurs wynikający z interakcji społecznych z innymi, na przykład z kompetentnymi rówieśnikami, prowadzi do rozwoju poznawczego jednostki. Podobnie społeczna zależność od narzędzi kulturowych i znaków semiotycznych pośredniczy w rozwoju poznawczym. Socjokulturowa teoria rozwoju Wygotskiego sugeruje, że narzędzia psychologiczne i znaki semiotyczne, których jednostki używają do pośredniczenia w rozwoju, odzwierciedlają ich pochodzenie społeczne i tożsamość kulturową. Można argumentować na przykład, że systemy znaków stosowane do strukturyzowania mechanizmów psychologicznych relacji odzwierciedlają określone i unikalne wartości kulturowe oraz etos społeczeństwa, społeczności lub grupy osób (por. Phan, 2012).

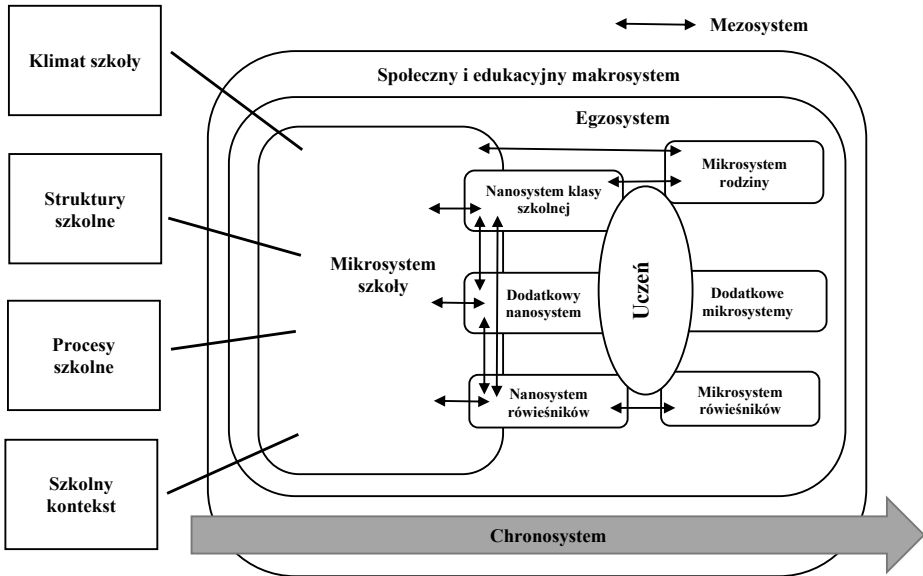
Biorąc pod uwagę rozkład akcentów w przedstawionych teoriach, można stwierdzić, że istnieje dialektyczna asocjacja między jednostkami a ich społeczeństwami. Rozwój zarówno prostych umiejętności, jak i złożonych procesów umysłowych pociąga za sobą z natury formę zaangażowania społecznego w środowisku społecznym w ogóle. Ta interpretacja kładzie duży nacisk na ideologie, przekonania i wartości kulturowe oraz sugeruje, że sytuacyjne umiejscowienie jednostek w społecznościach i społeczeństwach odgrywa ważną rolę w procesie internalizacji. W kontekście uczenia się w klasie zdobywanie wiedzy pociąga za sobą eksplorację i doświadczenie rozwiązywania konfliktów za pomocą dialogu społecznego. Myślenie, zachowania i osobiste przekonania innych uczniów, a także dostępność zasobów łączy się i może służyć usprawnieniu uczenia się.

Stosując teorię Bronfenbrenera w celu wyjaśnienia klimatu szkoły należy uznać, że szkoła jest mikrosystemem, w którym klimat jest kreowany przez kombinację jej postrzegania przez członków społeczności (por. Rudasill i in., 2018; Kulesza, 2011). Współpraca między nauczycielami i uczniami, ewentualne konflikty między nimi, oczekiwania wobec uczniów co do ich osiągnięć szkolnych są przykładami czynników przyczyniających się do kształtowania klimatu w mikrosystemie (Haynes, Emmons i Ben-Avi, 1997; Juvonen, 2007). Każdy z tych przykładów opiera się na codziennych doświadczeniach członków społeczności szkolnej, które są unikalne dla każdej szkoły. Ich interpretacje i postrzeganie tych wydarzeń są źródłem klimatu. Mezsystem działa, gdy współdziałają dwa mikrosystemy. Przykład stanowi efekt spotkania nauczyciela z rodzicami, kiedy połączone wiadomości od nauczyciela i rodziców wpłyną na zaangażowanie i wysiłek ucznia w kolejnych zadaniach dydaktycznych (Galindo i Sheldon, 2012). Za pośrednictwem mezsystemu dwa mikrosystemy mogą się wzajemnie wzmacniać, na przykład wtedy, gdy rodzina i pracownicy szkoły podzielają przekonania i oczekiwania co do zachowań uczniów, lub są niezgodni, pozostawiając dziecko w sytuacji negocjowania między sprzecznymi mikrosystemami (Spencer 1999). Czynniki w obrębie egzosystemu należy uznać za mające potencjalny wpływ na klimat szkoły. Na przykład o wpływie będzie mowa wówczas, gdy grupa rodziców będzie zapewniała szkole dodatkowe zasoby, z których będą korzystać uczniowie. Chronosystem może również kształtować sposób postrzegania właściwości szkoły przez jej członków. Na przykład społeczność szkolna może czuć się mniej bezpiecznie po głośnym zdarzeniu agresywno-przemocowym wśród uczniów (na przykład drastyczna bójka dziewcząt; zob. Tłuściak-Deliowska, 2016). Dodatkowym aspektem w ramach bioekologicznej teorii, który może optować za jej wyborem do opracowania ram teoretycznych dotyczących klimatu szkoły, jest zagadnienie niszy ekologicznej, czyli kontekstu, który zaspokaja potrzeby uczniów o określonych cechach (Bronfenbrenner, 1992). Na przykład dziecko o przeciętnej inteligencji i dziecko z opóźnieniami poznawczymi mogą skorzystać z różnych poziomów wsparcia w tej samej klasie (Rudasill i in., 2018).

Teorię Bronfenbrennera wykorzystały Kathleen Moritz Rudasill i współpracownicy (2018) w celu stworzenia Systemowej Koncepcji Klimatu Szkoły (*the Systems*

View of School Climate, SVSC). Opracowane przez nich ramy teoretyczne powstały w wyniku dekonstrukcji wcześniejszych modeli i przeglądu dotychczasowych badań empirycznych dotyczących klimatu szkoły. Dokonując syntezy istniejącej literatury przedmiotu, klimat szkoły zdefiniowany został jako wieloaspektowa konstrukcja zawierająca afektywną i poznawczą percepcję interakcji społecznych, wartości i przekonań uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły. Model ten został ujęty graficznie z uwzględnieniem struktury systemów (schemat 11).

Schemat 11. Systemowe ujęcie klimatu szkoły



Źródło: Rudasill i in., 2018, s. 38.

Model przedstawia serię systemów zagnieżdżonych w sobie. Uczeń jest najmniejszą jednostką ulokowaną w centrum. Idąc coraz bardziej na zewnątrz, społeczny i edukacyjny makrosystem tworzy największy zbiornik z egzosystemem umieszczonym wewnątrz tego makrosystemu. Od tego momentu model odbiega od wcześniejszych reprezentacji ekologicznej teorii, głównie dlatego, że celem była jak najlepsza ilustracja funkcjonowania klimatu szkoły w tych zagnieżdżonych kontekstach. Prawa strona rysunku zawiera dwa istotne z punktu widzenia funkcjonowania uczniów mikrosystemy, tj. rodzinę i rówieśników, którzy są proponowani do interakcji z mikrosystemem szkolnym. Mikrosystemy rodzinne i rówieśnicze reprezentują bezpośrednie relacje ucznia w tych systemach. Mikrosystem szkolny jest umieszczony po lewej stronie, ale nie „zachodzi” na ucznia. Zamiast tego autorki założyły, że relacje między uczniem a szkołą mogą być ułatwione dzięki bliższym nanosystemom, takim jak klasa szkolna, zajęcia pozalekcyjne i nieformalne grupy rówieśnicze. Uczeń wchodzi w bezpośrednie

interakcje z tymi nanosystemami, które tworzą pomost między jednostką a szkołą (trzy poziome zbiorniki ułożone między szkołą a jednostką). Po dodaniu nanosystemów, mezosystem zawiera dodatkowe interakcje między nanosystemami oraz między nanosystemami i mikrosystemami. Mezosystem jest symbolizowany przez strzałki z podwójnymi grotami między wieloma systemami. Wreszcie chronosystem przechodzi przez model jako duża strzałka kierunkowa pokazująca wpływ czasu i zdarzenia, które występują na wszystkich poziomach zagnieżdżonych i oddziałujących na siebie systemów. Z punktu widzenia tak przedstawionych ram teoretycznych modele przyczynowe klimatu szkolnego powinny uwzględniać potencjał każdego poziomu do zagregowanego postrzegania klimatu szkolnego, który jest przedstawiany jako cecha mikrosystemu. Tworzenie klimatu szkoły jest złożone i może wynikać z wielu wpływów, zarówno na proksymalnym, jak i dystalnym poziomie systemu. Charakterystykę uczniów, nauczycieli i innych pracowników można uznać za czynniki związane z wewnętrznym rozwojem klimatu. Podobnie elementy, które również znajdują się w mikrosystemie, ale są częścią szkolnego kontekstu lub procesów szkolnych (przywództwo, czynności dydaktyczne nauczycieli czy środowisko fizyczne szkoły) mogą odnosić się do postrzegania klimatu. Uwzględniając zarysowane ramy teoretyczne, badaczki definiują klimat szkoły jako kompozycję składającą się z afektywnych i poznawczych percepcji dotyczących interakcji społecznych, relacji, bezpieczeństwa, wartości i przekonań uczniów, nauczycieli, i innych pracowników szkoły. Te spostrzeżenia są dynamiczne i plastyczne oraz traktują szkołę jako punkt odniesienia. Zagregowane postrzeżenie leży u podstaw klimatu, a subiektywne wrażenia jej członków stają się rzeczywistością, którą klimat stara się opisać (Rudasill i in., 2018, s. 46). Oprócz tego badaczki wyraźnie wskazują, co klimatem szkoły nie jest. Są to kategorie opisujące elementy strukturalne szkoły związane z jej formalną organizacją oraz kontekstowe. Składniki te mogą stanowić podstawę powstawania percepcji klimatu szkoły, ale są one koncepcyjnie i empirycznie inne niż klimat. Jak w każdym złożonym systemie, percepcje nie powstają w próżni. Wiele cech mikrosystemu szkolnego i bardziej odległe wpływy w rodzinach i społeczności szkolnej mogą przyczynić się do kształtowania klimatu w szkole. Przykładowo, znaczący może być sposób nauczania, podejście nauczycieli do procesu kształcenia, przywództwo edukacyjne, czy środowisko fizyczne szkoły. Obszary te bywają uwzględniane przez niektórych badaczy jako wymiary klimatu szkoły, ale zdaniem Rudasill i współpracowniczek (2018, s. 45) te cechy szkoły, choć mogą informować o jej klimacie, są raczej konstrukcjami odzwierciedlającymi kontekst, struktury czy procesy szkolne. Ponadto badaczki te sugerują, że lepszym rozwiązaniem niż operacjonalizacja klimatu jako pojedynczej zmiennej predykcyjnej lub wynikowej, jest konceptualizacja go jako wielowymiarowej konstrukcji, która bazuje na postrzeganiu wszystkich członków społeczności szkolnej.

Podsumowując przedstawione informacje należy stwierdzić, że klimat szkoły jest od ponad stu lat przedmiotem badań empirycznych i teoretycznych. Badania te przeniknęły literaturę pedagogiczną i psychologiczną w Polsce i na świecie oraz umożliwiły wgląd w zdolność szkół do kształtowania uczenia się uczniów, ograniczania

zachowań agresywnych czy poprawy ich samopoczucia psychicznego. Mimo to istnieje jednak niewielki konsensus koncepcyjny klimatu szkoły, co przekłada się na niespójne wskazówki dotyczące jego badań. Chcąc zajmować się tym zagadnieniem, należy zadbać o jego spójną definicję i ramy teoretyczne. Klarowność ta ma bowiem kluczowe znaczenie dla poprawności konstrukcji i rozwoju modeli przyczynowych. Cechą charakterystyczną klimatu szkoły, niezależnie od tego, jakimi treściami owa globalna i wielowymiarowa konstrukcja zostaje wypełniona, jest to, że opiera się na zagregowanych spostrzeżeniach członków społeczności szkolnej, a nie spostrzeżeniach indywidualnych. To postrzeganie tworzy klimat szkoły. Klimat szkoły jest często mylony z innymi terminami, jak na przykład kultura szkoły czy też łączony z pokrewnymi konstrukcjami odzwierciedlającymi kontekst, struktury czy procesy szkolne. Chociaż są one częścią mikrosystemu szkoły i mogą odnosić się do klimatu oraz warunkować jego percepcję, różnią się koncepcyjnie oraz merytorycznie od niego.

3.2. Ocenianie kształtujące i klimat szkoły

Biorąc pod uwagę niejednoznaczność i złożoność zarówno kategorii oceniania kształtującego, jak i klimatu szkoły, trudno szukać studiów teoretycznych i empirycznych, które wprost łączyłyby te dwa konstrukty. Po doprecyzowaniu, co kryje się pod każdym z nich, sytuacja powinna stać się nieco łatwiejsza. Mianowicie chodziłoby o poszukiwanie badań, w których podjęto problematykę czynności dydaktycznych nauczyciela związanych z ocenianiem dla uczenia się oraz klimatu klasy/szkoły. Należy jednak zauważyć, że w większości badań, także tych przywołanych sygnalnie w podrozdziale wcześniejszym, klimat szkoły traktowany jest raczej jako predyktor innych zjawisk niż zmienna wypadkowa. Zawęża to jeszcze bardziej obszar poszukiwań.

Jak zostało to już wcześniej zauważone, ze względu na różne podejścia do kategorii klimatu szkoły zdarza się, że w jednych badaniach dany element traktowany jest jako wymiar/właściwość klimatu szkoły, w innych zaś jako zmienna z klimatem związana lub/i go warunkująca. Powoduje to pewną trudność w interpretowaniu i porównywaniu wyników badań. Ponadto odnotować można studia empiryczne, także w polskiej literaturze, które podejmują problematykę klimatu szkoły, choć nie zostaje to nazwane przez badaczy wprost. Podobna sytuacja rysuje się w odniesieniu do oceniania kształtującego. Jako przykładowe zostanie przywołanych kilka studiów, za sprawą których wyłoni się obraz szkoły w percepcji młodzieży, ale także nauczycieli. Studia te dostarczają również informacji na temat uzasadnienia takiego, a nie innego jej postrzegania, co związane będzie między innymi z czynnościami dydaktycznymi nauczycieli. Badania zostały wybrane ze względu na problematykę nawiązującą do problematyki badawczej prezentowanej pracy.

Czynności dydaktyczne nauczycieli mają znaczenie dla klimatu w szkole i w klasie. To stwierdzenie można uznać za truizm, bowiem to nauczyciel i uczniowie są głównymi aktorami w przestrzeni dydaktycznej klasy szkolnej, zatem to oni ją w głównej

mierze kształtują. Jednak chcąc doprecyzować, jakie konkretnie działania nauczyciela odpowiadają za pozytywny klimat klasy i szkoły, do której chcą uczniowie przychodzić i uczyć się, z której są usatysfakcjonowani oraz w której czują się dobrze, wówczas okazuje się, że zagadnienie to wymaga nieco dokładniejszej analizy. Co więcej, zapewnienie pozytywnej atmosfery w szkole nie jest tak łatwe do osiągnięcia w praktyce, jak mogłoby się wydawać.

Stosowane metody i formy pracy na lekcji, relacje z uczniami, wzajemne relacje między uczniami/grupami uczniów tworzą klimat uczenia się i pracy szkolnej. Także sam proces oceniania uczniów i implikacje wynikające z jego stosowania generują szereg istotnych oddziaływań zarówno w wymiarze dydaktycznym, wychowawczym, społecznym, jak i psychologicznym (Kowalewski, 2016). W zależności od tego, jakie struktury dydaktyczne nauczyciel narzuci w klasie i w jaki sposób będzie wzbudzał procesy społeczne, będzie postępować rozwój grupy oraz utworzą się normy regulujące społeczny i poznawczy aspekt uczenia (Arends, 1994, s. 121). Jak zauważa Andrzej Cichocki (2009, s. 366), klimat edukacyjny w klasie jest przede wszystkim wytworem nauczyciela i w dużej mierze efektem jego współpracy z uczniami. Im bardziej strategia pracy nauczyciela jest nastawiona na ucznia i jego rozwój, w tym większym stopniu kształtuje on atmosferę sprzyjającą uczeniu się. Problematyka czynności nauczycieli oraz ich powiązań z klimatem szkoły była przedmiotem badań między innymi Pauli Borges (2015). Celem jej badań było określenie, czy to, jak uczniowie postrzegają przywództwo i czynności dydaktyczne nauczycieli, jest powiązane z tym, co odbierają jako klimat szkolny. Uczniowie, którzy wzięli udział w badaniach, pochodzili ze szkół w całej Portugalii, w tym z Madery. Jeśli chodzi o czynności nauczania, uwaga skupiona została na następujących wymiarach: nauczanie; wsparcie kontroli uczenia się; brak wsparcia dla pracy indywidualnej; stosowanie metod, które w różnorodny sposób angażują uczniów. Jeśli chodzi o klimat szkoły, rozważano następujące wymiary: relacje z rówieśnikami, nauczycielami i dyrektorem; bezpieczeństwo; warunki pracy nauczycieli. Okazało się, że praktyki przywódcze i edukacyjne nauczycieli mają bardzo istotne powiązania statystyczne z różnymi wymiarami klimatu szkoły. Uczniowie podkreślali, że nauczyciele będący liderami demokratycznymi stosują praktyki edukacyjne postrzegane jako demokratyczne strategie w klasie. Z odpowiedzi uczniów wynika, że relacje nawiązane z nauczycielami, którzy cenią pracę, którą wykonują, z nauczycielami, którzy pomagają im w trudnościach, którzy budzą ich ciekawość wobec nauczanych przedmiotów, z nauczycielami wymagających doskonałości, która motywuje ich do pracy, poprzez stosowanie wymienionych praktyk edukacyjnych zapewniają pozytywną percepcję klimatu nie tylko klasy, lecz także całej szkoły.

Jeśli chodzi o polskie środowisko edukacyjne, to z badań przeprowadzonych przez Ewę Wysocką i Katarzynę Tomiczek (2014) z udziałem młodzieży licealnej wynika, że szkoła postrzegana jest między innymi przez pryzmat organizacji zajęć i jej konsekwencji (była to jedna z kategorii zidentyfikowanych na podstawie analizy skojarzeń uczniów ze szkołą). Te zaś są zdecydowanie negatywne, bowiem należą do nich zmęczenie, stres, brak snu, doświadczenie sytuacji uczenia się jako ciężkiej pracy

i sporego wysiłku, nie zaś przyjemności. „Bezpośrednio organizacja zajęć postrzegana jest ogólnie w kategoriach przymusu funkcjonowania w sytuacji określonej jako rutynowa, w codzienności opisywanej jako przykry, powtarzalny i uciążliwy obowiązek, co wiąże się z uczestnictwem w lekcjach nudnych, rutynowo prowadzonych i dodatkowo stresujących” (Wysocka i Tomiczek, 2014, s. 178). Tego typu informacje odkrywają czynności dydaktyczne nauczycieli, choć oczywiście w odbiorze uczniów. Szkoła kojarzy się także młodym ludziom z miejscem spotkań, jednakże pozytywne skojarzenia zdominowane są przez relacje rówieśnicze. Wysocka i Tomiczek (2014) zauważają, że podmiotem w oczywisty sposób kojarzącym się ze szkołą są nauczyciele, jednak konotacje i sposób ich waloryzowania są zdecydowanie częściej negatywne. Na podstawie zgromadzonego materiału empirycznego stwierdzają, że relacje interpersonalne z nauczycielami będące istotnym czynnikiem wyznaczającym jakość doświadczeń w życiu szkolnym, są nacechowane poczuciem ambiwalencji. Także postrzeganie szkoły przez pryzmat systemu oceniania jest zdominowane negatywnymi skojarzeniami. Szkoła kojarzy się bowiem uczniom ze sprawdzianami i egzaminami, odpytywaniem przy tablicy, które postrzegane jest jako niesprawiedliwe, z kryteriami oceniania, które są wysokie. W efekcie młodzież ma poczucie nieadekwatności otrzymywanych ocen. Michał Kowalewski (2016) stwierdza, że nieprawidłowy system oceniania bądź źle przeprowadzona procedura wartościowania osiągnięć uczniów mogą przyczyniać się wręcz do niepowodzeń szkolnych, wywoływać u uczniów niechęć do nauki oraz implikować reakcje nerwowe objawiające się lękiem przed szkołą i obawą przed uczestnictwem w szkolnej społeczności.

Negatywny obraz szkoły, a konkretniej pewnych aspektów lekcji szkolnych odnotowano także w badaniach przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych, raportowanych przez Agnieszkę Nowakowską i Jadwigę Przewłocką (2015). Jednym z celów tych badań było „zrozumienie kluczowych z punktu widzenia samopoczucia i zachowania uczniów aspektów klimatu szkoły i klimatu klasy, a w szczególności specyfiki relacji z innymi uczniami i nauczycielami, zachowania nauczycieli wobec uczniów” (tamże, s. 5). Badania udokumentowały, że szkoła jest ważna w życiu młodzieży, w związku z tym wzbudza różne emocje, ale także wiąże się z pewnymi oczekiwaniami. Podstawową „jednostką” spotkania nauczyciela z uczniami są lekcje, a zachowania nauczycieli związane z samym procesem dydaktycznym i klimat, jaki kreują na prowadzonych przez siebie zajęciach, są jednym z podstawowych wymiarów postrzegania i oceniania ich przez uczniów. Uczniowie stwierdzili, że źle im się pracuje wówczas, gdy nauczyciel nie potrafi „zapanować” nad nimi, w efekcie czego podczas lekcji panuje chaos. Uczniom źle się pracuje także w warunkach nadmiernego rygoru, bowiem przekłada się to na atmosferę napięcia i stres. Nauczyciele krytykowani są za niesprawiedliwe, zdaniem uczniów, ocenianie i faworyzowanie niektórych. Dla uczniów znaczące są także czynności dydaktyczne nauczycieli związane z nauczaniem przedmiotem, czyli stosowane przez nich metody i wykorzystywane środki, te zaś powinny pobudzać ich zainteresowanie. Nowakowska i Przewłocka (tamże, s. 21) stwierdzają także, że „ważne jest dla uczniów, by mogli pytać nauczyciela – nawet

kilkakrotnie – o niezrozumiałe dla nich fragmenty lekcji i otrzymać na swoje pytania spokojną i rzeczową odpowiedź”. W każdym jednak z przeprowadzonych wywiadów można znaleźć opis zachowania nauczyciela, który okazuje zirytywanie powtarzającymi się pytaniami uczniów. Ponadto „z perspektywy młodzieży ważne jest też, by w trakcie lekcji nauczyciel potrafił zmotywować uczniów do nauki chwając ich i dając do zrozumienia, że zależy mu na uczniu i jego postępach” (tamże). Z przedstawionych danych wynika, że uczniowie oczekują podmiotowego traktowania w szkole, sprawiedliwego podejścia nauczyciela, dialogowego sposobu nauczania oraz wsparcia ze strony nauczyciela.

Przywołane przykładowe badania przedstawiają perspektywę uczniów i jak się okazało, raczej negatywną percepcję szkoły oraz czynności dydaktycznych nauczyciela. Podobne wyniki dokumentowane są także w innych polskich, ale nie tylko, badaniach z tego zakresu (por. Przewłocka, 2015a; zob. także: Dernowska, 2017). Nie można jednak pominąć perspektywy nauczycieli, którzy także odnoszą się do tych samych kwestii. Okazuje się, że ich spojrzenie jest odmienne w tym znaczeniu, że nauczyciele zazwyczaj o wiele pozytywniej wypowiadają się na temat wykonywanych przez siebie działań i wyżej oceniają kreowaną przez siebie atmosferę w klasie i szkole (por. Przewłocka, 2015a, 2015b; Dernowska, 2017). Beata Zajęcka (2014, s. 35) w przeprowadzonych przez siebie badaniach odnotowała, że „nauczyciele mają zdecydowanie odmienny pogląd na częstotliwość występowania niewłaściwych zachowań w stosunku do uczniów. Zdaniem zdecydowanej większości nigdy nie zdarzyło się im ocenić swoich uczniów niesprawiedliwie”. Badani nauczyciele twierdzili także w większości, że nigdy nie faworyzują ani nie etykietują swoich uczniów. Przywołana autorka w podsumowaniu badań stwierdza, że „jeżeli nauczyciel zapewni uczniowi indywidualizację pracy, odpowiednią demokratyczną atmosferę, wzmocnienia pozytywne, pozwoli mu współdecydować o metodach i formach pracy na lekcji, będzie życzliwy, otwarty i kompetentny, a także przyjaźnie do niego nastawiony oraz jednakowo traktujący wszystkich swoich podopiecznych to wraz z innymi czynnikami zewnętrznymi i determinacją ucznia, przyczyni się do jego sukcesów i wysokiej motywacji oraz chęci kształcenia” (tamże, s. 39).

Biorąc pod uwagę dokumentację związków między czynnościami nauczania a ich efektami można przywołać badania Ghazi Ghaith (2003), z których wynika, że istnieje umiarkowanie pozytywna korelacja między nauczaniem bazującym na współpracy a postrzeganiem przez uczących się uczciwości oceniania, spójności i wsparcia społecznego. Im bardziej uczestnicy doświadczali współpracy w małych grupach, tym bardziej zauważali, że wszyscy w klasie otrzymywali oceny, na jakie zasługują i mają taką samą szansę na odniesienie sukcesu, jeśli ciężko pracują, aby osiągnąć swoje cele. Ponadto im więcej uczniowie pracowali razem, tym bardziej czuli, że nauczyciele i koledzy lubią ich i troszczą się o nich osobiście oraz w kwestiach naukowych. W związku z tym postrzegali ich jako najlepszych przyjaciół, z którymi na co dzień pracują.

W studiach empirycznych dotyczących analiz zależnościowych trudno poszukiwać jako takiej kategorii oceniania kształtującego. Jednak po pierwsze, przedstawione

przykładowe badania, w których odnoszono się do czynności dydaktycznych nauczyciela, w pośredni sposób dotyczą tej problematyki ze względu na zawartość treściową omawianych zagadnień. Po drugie, przedmiotem licznych badań jest udzielanie uczniom informacji zwrotnych, a jest to podstawowa strategia oceniania kształtującego. Badania nad efektywnością informacji zwrotnej pokazują, że nie zawsze daje ona pozytywne efekty. Zastosowana w nieodpowiedni sposób może wręcz okazać się kontrproduktywna. Informacja zwrotna oraz ogólny przebieg procesu dydaktycznego były przedmiotem zainteresowania badaczy realizujących projekt „Szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia” (SUEK) (Dolata i in., 2015). Zasadniczym celem badania było poszukiwanie szkolnych uwarunkowań efektywności kształcenia. Badania były realizowane w 2013 roku z udziałem 69 oddziałów klas V z 50 szkół podstawowych. Oddziały te zostały wybrane z losowej próby 172 szkół biorących udział w badaniu SUEK. W odniesieniu do wskazanych zmiennych obserwowano przebieg lekcji języka polskiego i matematyki. Z raportu badawczego wynika, że w dwóch oddziałach na żadnej z obserwowanych lekcji języka polskiego obserwatorzy nie odnotowali pozytywnej informacji zwrotnej kierowanej do uczniów. Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku lekcji matematyki. W związku z tym omawiane wyniki na lekcjach języka polskiego dotyczą 67, zaś na zajęciach z matematyki 68 oddziałów, w których informacja zwrotna została zaobserwowana. Okazało się, że nauczyciele języka polskiego znacznie częściej kierują informację zwrotną do poszczególnych uczniów niż do całej klasy. Podobną sytuację zarejestrowano na lekcjach matematyki. Obserwowani nauczyciele indywidualnie pozytywne informacje zwrotne kierowali zazwyczaj do około połowy uczniów z klasy. Przeprowadzone analizy wskazują, że w oddziałach, w których nauczyciele kierowali do uczniów dużo pozytywnych informacji zwrotnych, osiągnięcia szkolne uczniów były wyższe niż w klasach z mniejszą ilością tego typu komunikatów na lekcjach. Pozytywny wpływ był nieznacznie silniejszy dla osiągnięć z zakresu świadomości językowej i czytania, zaś nieco słabszy w przypadku osiągnięć z matematyki. Przeprowadzone badania potwierdziły korzystne oddziaływanie pozytywnej informacji zwrotnej na osiągnięcia edukacyjne uczniów (tamże, s. 94). Z badań tych wynika również, że szkolna samoocena ucznia oraz jego osiągnięcia wzajemnie na siebie wpływają. Badacze stwierdzili, że w procesie planowania skutecznych działań, ukierunkowanych na wzmocnienie samooceny uczniów, najbardziej optymalne jest zwiększanie ich motywacji uczniów i zaangażowania w proces uczenia się za pomocą informacji zwrotnej, która powinna być w pierwszej kolejności zorientowana na ocenę zadania, nie uczniów (tamże, s. 82).

John B. Bond (2017) zauważa, że ocenianie kształtujące jako wyraz pewnego podejścia bazującego na przekazywaniu rozbudowanej informacji zwrotnej coraz częściej jest omawiane w literaturze dotyczącej przywództwa. Autor ten stwierdza, że ocenianie kształtujące jest skutecznym rozwiązaniem, jakie mogą zastosować dyrektorzy szkół w celu poprawy klimatu i kultury szkoły. Jonathan Cohen i współpracownicy (2009) zasugerowali, że klimat szkoły składa się z czterech zasadniczych wymiarów: bezpieczeństwa, nauczania i uczenia się, relacji i struktury środowiska.

To trzeci wymiar – relacje interpersonalne – ma największe znaczenie w związku z oceną kształtującą. Należy jednak zauważyć, że ocenianie kształtujące, które ma na myśli Bond (2017), dotyczy nie tyle pracy nauczyciela z uczniami, co raczej relacji dyrektora z nauczycielami. Uważa on, że formatywne strategie oceny są przydatnymi narzędziami dla dyrektorów szkół, podobnie jak dla nauczycieli w klasie. Dotyczy to szczególnie monitorowania i poprawy klimatu oraz kultury w szkole, które są złożonymi i trudnymi przedsięwzięciami. Podobnie do tego, w jaki sposób nauczyciel wykorzystuje ocenianie kształtujące w klasie do prowadzenia lekcji, dyrektorzy mogą zastosować to podejście do poprawy klimatu w szkole. Kiedy nauczyciele ufają dyrektorowi i czują się bezpiecznie, wyrażając swoje poglądy, można wykorzystać siłę chcącej rozwijać się grupy na przykład do wprowadzania innowacji, które wymagają podejmowania ryzyka. Jednak by założony efekt mógł zostać osiągnięty, musi być przygotowany odpowiedni „grunt”.

Skuteczne wykorzystanie oceniania kształtującego w pracy z ludźmi, którymi się w pewnym stopniu zarządza, jest czymś więcej niż tylko udzieleniem informacji zwrotnej. Równie ważny, jak zebrane informacje, jest sposób ich zbierania, a przede wszystkim działania następcze. Wdrożony z umiejętnością i zrecznością cykl oceniania kształtującego może zwiększyć zaufanie do lidera, co jest kluczowym czynnikiem klimatu i kultury w szkole. I, oczywiście, jest to niezwykle skuteczne narzędzie do odkrywania i rozwiązywania problemów, które mogą przyczynić się do negatywnego klimatu szkoły. Dyrektorzy i inni szkolni liderzy muszą zatem opracować strategie oceniania kształtującego, które służą zarówno grupom, jak i jednostkom. Jak stwierdzili bowiem Cohen i współpracownicy (2009, s. 180), „[...] klimat szkoły jest czymś więcej niż indywidualnym doświadczeniem: jest to zjawisko grupowe większe niż doświadczenie jednej osoby”. To stwierdziwszy, faktyczne strategie formatywne, które stosują dyrektorzy, muszą być zaprojektowane tak, aby uzyskiwać informacje zwrotne od wszystkich osób. Często gromadzenie formatywnych informacji zwrotnych odbywa się w odpowiedzi na postrzegany klimat szkoły, zarówno pozytywny, jak i negatywny, zbyt często jednak w odpowiedzi tylko na ten drugi. Jednak takie wysiłki powinny być podejmowane regularnie z zamiarem zarówno monitorowania klimatu, jak i wykorzystywania informacji zwrotnych do jego poprawy.

Odnoszący sukcesy dyrektorzy stale monitorują klimat i kulturę w szkole, którą zarządzają. Jest to niezbędna praktyka, która powinna być wykonywana na bieżąco. Wiele z podejmowanych działań ma charakter intuicyjny i subiektywny, opartych na interakcjach doświadczeniach i natychmiastowych osądach. Donald Schön (1987) określił takie zachowanie jako wiedzę w praktyce (ang. *knowing in practice*), odzwierciedlenie zachowania zawodowego. Chociaż prace Schöna kładą nacisk na refleksję nad takimi kwestiami, jak klimat szkolny, istnieją także praktyczne i namacalne strategie, które można zastosować w odniesieniu do klimatu i kultury szkoły. Sprawni liderzy stosują oba podejścia – wewnętrzną refleksję w działaniu (Schön, 1983, 1987) i strategię zewnętrznego sprzężenia zwrotnego. Podobnie jak w przypadku refleksyjnych strategii oceny stosowanych w klasie (Ellis, 2001), istnieją proste i skuteczne strategie

informacji zwrotnej, z których mogą korzystać szkolni liderzy. Jednak sposób ich wykorzystania jest równie ważny jak samo narzędzie. Do tych strategii należy między innymi anonimowa informacja zwrotna, która w niewielkim gronie nauczycielskim może mieć istotne znaczenie, ponieważ zapewnia możliwość przekazania informacji bez obawy odnośnie do zidentyfikowania tej osoby. Ponadto zamiast gromadzić dane kompleksowe na zakończenie roku, można gromadzić je częściej na mniejszą skalę i dotyczącą konkretnych problemów, na przykład zachowań uczniów, procedury testowania, planowania zajęć, zaangażowania w działania szkolne „trudnych” rodziców itp. Dyrektorzy muszą reagować na pojawiające się problemy niemal natychmiast i rozładowywać napięcia i rodzące się konflikty w załączku, aby uniknąć kumulacji problemów (Bond, 2017).

Biorąc pod uwagę przedstawione informacje można zakładać, że stosowanie oceniania kształtującego (w rozumieniu przedstawionym w rozdziale drugim) przez nauczyciela w klasie szkolnej ze względu na szereg różnych czynności, które zorientowane są na rozwój i efektywniejsze uczenie się uczniów, może przyczynić się, oprócz rzeczywistego rozwoju uczniów, także do poprawy relacji z nimi, do zwiększenia ich motywacji do uczenia się, w efekcie do wzrostu osiągnięć szkolnych. Tym sposobem może rzutować także na całościowo postrzeganą atmosferę klasy i klimat szkoły.

Metodologiczne podstawy badań własnych

4.1. Cel i założenia projektu badawczego

Opierając się na przedstawionych we wcześniejszych rozdziałach ramach teoretycznych przygotowano projekt badawczy, którego przedmiotem była praktyka oceniania kształtującego oraz klimat szkół, w których ocenianie kształtujące jest stosowane. Zauważono, że w polskiej literaturze pedagogicznej, pomimo wielu publikacji metodycznych, brakuje studiów empirycznych poświęconych samemu ocenianiu kształtującemu. Co więcej, brak studiów teoretycznych czy empirycznych dotyczących efektywności i znaczenia oceniania kształtującego dla motywacji uczniów do uczenia się, ogólnej satysfakcji ze szkoły czy klimatu relacji interpersonalnych.

Jak zaprezentowano w rozdziale 3.2, sprawdzanie osiągnięć szkolnych i będące jego następstwem ocenianie zwane tradycyjnym, czyli pełniące funkcję podsumowującą i bazujące na stopniach szkolnych, zazwyczaj jest przez uczniów oceniane w sposób pejoratywny, postrzegane w kategoriach niesprawiedliwego, nieadekwatnego, co w efekcie przekłada się na krytyczną i negatywną ocenę nauczyciela, jak i percepcję atmosfery edukacyjnej lekcji jako raczej nieprzychylniej uczniowi. Taki klimat nie sprzyja uczeniu się, bowiem jest ono wówczas postrzegane jako przykry obowiązek. Szkoła jest ważna w życiu młodzieży, w związku z tym wzbudza różne emocje, ale także wiąże się z pewnymi oczekiwaniami. Interesujące jest, jak postrzegane są przez uczniów działania nauczyciela, które składają się na ocenianie kształtujące i jak postrzegana jest atmosfera w szkołach, które wykorzystują strategie oceniania kształtującego. Ze względu na zainteresowanie tą problematyką oraz dostrzeżoną lukę w polskim piśmiennictwie naukowym na ten temat, przygotowaliśmy projekt badawczy.

Przyjęto, że wszelkie czynności nauczania, które pozwalają nauczycielom odkryć sposób, w jaki uczniowie myślą o tym, czego się uczą, i które mogą być wykorzystane do promowania poprawy uczenia się uczniów, mogą mieć zastosowanie kształtujące. Ocenianie kształtujące nie jest definiowane ze względu na swoją formę, lecz cel, jakiemu ma służyć, tj. pomoc w kształtowaniu lub kształtowanie procesu uczenia się uczniów (por. podrozdz. 2.2). Ocenianie kształtujące obejmuje zatem wszelkie czynności dydaktyczne, za sprawą których zostają wywołane, interpretowane i wykorzystane dowody osiągnięć uczniów w celu poprawy (zwiększenia efektywności) ich uczenia się. Biorąc pod

uwagę fakt, że w polskiej rzeczywistości edukacyjnej ocenianie kształtujące jest wdrażane głównie za sprawą Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), które razem z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności prowadzi program Szkoła Ucząca Się (SUS), w którym uczestniczą szkoły z całego kraju, za punkt wyjścia do operacjonalizacji oceniania kształtującego przyjęto założenia i ustalenia obowiązujące w tym programie. Do badań zostały bowiem zaproszone szkoły, które w tym programie uczestniczą. U podstaw oceniania kształtującego leżą zatem następujące założenia¹⁾: Po pierwsze, nauczyciel musi znać cel, do którego zmierza, po to, by móc zaplanować lekcje i składające się na nie sytuacje oraz zadania dydaktyczne, ale także po to, by ten cel umiejętnie przekazać uczniowi. Po drugie, nauczyciel, jak i uczniowie powinni wiedzieć, na jakiej podstawie poznają, że dany cel został osiągnięty. Po trzecie, niezwykle ważne jest, by w trakcie uczenia się uczniów nauczyciel obserwował, jak przebiega postęp w uczeniu się. Umożliwia to dostosowanie jego dalszych działań dydaktycznych. Po czwarte, uczeń musi wiedzieć w trakcie uczenia się, jak jego uczenie się przebiega i co jest jeszcze do zrobienia. Istotna jest zatem trafna informacja zwrotna. Niezbędne jest także wspomaganie uczniów, by stali się autorami własnego procesu uczenia się. Ponadto podkreśla się umożliwianie uczniom wzajemnego korzystania ze swojej wiedzy i umiejętności. Strategia ta wynika z przekonania o społecznym charakterze procesu uczenia się. Świadomy tego faktu nauczyciel tak organizuje proces uczenia się z wykorzystaniem metod, technik, form organizacyjnych, środków dydaktycznych i różnych narzędzi, by przedstawione założenia osiągnąć.

Na podstawie tych założeń przyjęto, że podstawowymi elementami²⁾ oceniania kształtującego są: (1) cele uczenia się, (2) kryteria sukcesu, (3) czynności nauczania-uczenia się zorientowane na dialog i uspołecznienie oraz (4) informacja zwrotna. Elementy te stanowiły punkt wyjścia do konstrukcji narzędzia badawczego, które zostanie scharakteryzowane w dalszej części.

¹⁾ Były one omawiane w rozdziale 2.

²⁾ Dla zachowania precyzji języka należy odnieść się do terminów, które pojawiają w kontekście oceniania kształtującego w polskiej literaturze i które używane są w prezentowanej pracy. Przez „elementy” autorki rozumieją zasadnicze części, składowe jakiejś całości. Stąd też mowa o elementach oceniania kształtującego, które zarazem stanowią kategorie dalszych analiz oraz skale/wymiary w kwestionariuszu. Oprócz tego pojawia się określenie „strategia” rozumiane jako przemyślany plan działań. Za CEO przyjęto, że strategiami oceniania kształtującego są 1. „określanie i wyjaśnianie uczniom celów kształcenia i kryteriów sukcesu”, 2. „organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań dających informacje, czy i jak uczniowie się uczą”, 3. „udzielanie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów”, 4. „umożliwianie uczniom, by korzystali wzajemnie ze swojej wiedzy i umiejętności”, 5. „wspomaganie uczniów, by stali się autorami procesu swojego uczenia się” (<https://ok.ceo.org.pl/strategie-ok>, dostęp: 5.01.2020). Metoda rozumiana jest przez autorki jako systematycznie stosowany sposób postępowania prowadzący do osiągnięcia konkretnego wyniku. Technika jest podporządkowana wobec szeroko pojętej metody i oznacza metodę bardziej uszczegółowioną lub cząstkową, sposób wykonywania określonych czynności praktycznych. Narzędzie zaś jest przedmiotem wykorzystywanym przy wykonywaniu wspomnianych wcześniej czynności. W odniesieniu do oceniania kształtującego przykładem może być „technika światła” (z metodnika; opis patrz podrozdz. 2.3), jako przykład metody aktywizującej uczniów, w której wykorzystywanymi narzędziami są trzy kartki w kolorach żółtym, zielonym i czerwonym.

Drugim analizowanym obszarem w zrealizowanym projekcie badawczym był klimat szkoły. W tym przypadku za najbardziej zbliżone do stanowiska autorek uznano stanowisko Rudasill i współpracowniczek (2018) oraz opracowane przez nie systemowe ujęcie klimatu na bazie bioekologicznej teorii systemów Bronfenbrennera. Klimat szkoły rozumiany jest jako wielowymiarowy konstrukt pozwalający ująć postrzeganie jakości środowiska szkolnego przez członków jego społeczności. Podkreśla się zatem subiektywny proces percepcji jako istotę analizowanej kategorii, zaś głównymi podmiotami postrzegającymi środowisko szkolne są uczniowie i nauczyciele, a zatem grupy stanowiące większość w szkole i zarazem będące głównymi ogniwami procesu nauczania-uczenia się. Przyjmuje się, że klimat może zostać ujęty w trzy kluczowe wymiary, tj. (1) relacje między uczniami a nauczycielami (odnoszące się do sprawiedliwego traktowania uczniów, wsparcia ze strony nauczycieli, motywowania uczniów, wyrażające ogólne stosunki społeczne i emocjonalne), (2) relacje między uczniami (wyrażające się w jakości więzi/kontaktów przyjacielskich, koleżeńskich) oraz (3) samopoczucie w szkole członków społeczności szkolnej (wyrażające się między innymi w poczuciu satysfakcji ze szkoły czy negatywnych odczuciach związanych ze szkołą). Chodzi o uwzględnienie zarówno poznawczych, afektywnych, jak i motywacyjnych procesów składających się na percepcję środowiska szkolnego. W ten sposób ujmowany klimat szkoły oddawać ma sposób doświadczania środowiska szkoły przez jego członków.

Biorąc za punkt wyjścia systemowe spojrzenie na klimat szkoły, który zawiera się w mikrosystemie szkoły, uznaje się, że jest on odrębny od właściwości fizycznych szkoły (takich jak na przykład wielkość budynku, liczba sal lekcyjnych i ich wyposażenie), struktur organizacyjnych (organizacja szkoły, liczba uczniów i nauczycieli, struktura komunikacyjna itp.) czy procesów zachodzących w szkole. Kontekstem dla wszystkiego, co dzieje się w szkole, jest jej kultura. Wyraża się ona w klimacie szkoły, a postrzegany klimat można rozumieć jako aspekt kultury. Tworzenie klimatu szkoły jest złożone, wieloczynnikowo uwarunkowane i wynika z wielu wpływów, zarówno na proksymalnym, jak i dystalnym poziomie systemu. Wymienione elementy znajdujące się w mikrosystemie szkoły, tj. właściwości fizyczne szkoły, struktury czy procesy edukacyjne, można potraktować jako czynniki związane z rozwojem klimatu. Czynności dydaktyczne nauczyciela zatem, również te składające się na ocenianie kształtujące, są odrębne od klimatu, choć zakłada się, że mają znaczenie dla jego percepcji przez członków społeczności szkolnej.

W kontekście tak zarysowanych założeń głównym celem projektu było empiryczne rozpoznanie praktyki oceniania kształtującego w wybranych szkołach oraz określenie percepcji klimatu w tych szkołach przez uczniów i nauczycieli.

Podstawowe problemy badawcze projektu przyjęły postać następujących pytań:

1. Jak wygląda ocenianie kształtujące w praktyce badanych szkół³⁾?

³⁾ Używane przez nas określenie „badana szkoła” jest pewnym uproszczeniem, zastosowanym w celu ułatwienia odbioru tekstu. Badani byli nauczyciele oraz uczniowie z danej placówki edukacyjnej i na tej podstawie wnioskowano, jakie praktyki oceniania kształtującego stosowane są w szkole badanego i jak postrzegany jest w niej klimat.

2. Jak uczniowie i nauczyciele postrzegają klimat w szkołach wykorzystujących ocenianie kształtujące?
3. Czy i jaki jest związek pomiędzy praktyką oceniania kształtującego a percepcją klimatu szkoły?

Sformułowano zatem dwa rodzaje problemów badawczych, tj. dwa problemy dotyczące charakterystyki głównych zmiennych, czyli oceniania kształtującego i klimatu szkoły oraz problem dotyczący relacji między tymi zmiennymi. Badania miały charakter opisowo- wyjaśniający (por. Pilch i Bauman, 2010).

Przyjęto, że rozstrzygnięcie problemów badawczych może mieć dwojakie konsekwencje. Po pierwsze, zakłada się, że rozwiązanie sformułowanych problemów doprowadzi do nowych ustaleń naukowo-poznawczych we wskazanym obszarze, które wypełnią dostrzeżone luki w polskim piśmiennictwie naukowym. Po drugie, na podstawie badań sformułowane zostaną implikacje praktyczne dla nauczycieli stosujących i chcących stosować ocenianie kształtujące, jak również zorientowanych na poprawę klimatu klasy/szkoły. Ponadto założono przyniesienie korzyści praktycznych w postaci narzędzia do diagnozy praktyki oceniania kształtującego, z którego będą mogli skorzystać na przykład dyrektorzy szkół chcący sprawdzić, jak funkcjonuje ta praktyka w kierowanej przez nich szkole. Dodatkowo, doraźną korzyść przewidziano dla szkół, w których prowadzono badanie, bowiem autorki przygotowały raporty ze szczegółową informacją zwrotną dla tych szkół do wykorzystania na użytek własny.

4.2. Wykorzystane metody i przebieg procesu badawczego

Proces badawczy składał się z szeregu różnych czynności, począwszy od ustalenia i powzięcia decyzji o rozwiązaniu problemu badawczego aż do jego ujęcia w formie prezentowanego opracowania naukowego. Konkretnie czynności badawcze podjęte przez autorki złożyły się na strukturę przedstawioną w tabeli 3.

W celu dogłębnej eksploracji podjętej problematyki i uzyskania spójnych oraz kompleksowych odpowiedzi na sformułowane pytania badawcze wykorzystano metodologię mieszaną (Hewson, 2006, s. 180; hybrydową; por. Bryman, 2006), w naukach społecznych określaną mianem triangulacji (zob. Konecki, 2000), czyli połączonego użycia różnych metod w jednym studium. W przypadku badań własnych triangulacja polegała na użyciu metod ilościowych i jakościowych oraz wykorzystaniu różnych skal pomiarowych w ramach narzędzia badawczego. Należy także pamiętać, że badania prowadzono z udziałem uczniów i nauczycieli. Oczekiwano, że takie rozwiązanie zapewni wzajemne dopełnienie wyników uzyskanych na poszczególnych etapach procesu badawczego oraz pozwoli wyeliminować ewentualne błędy zastosowanych metod. Ponadto badana rzeczywistość jest złożona i wieloaspektowa, w związku z tym użycie różnych metod zapewnia otrzymanie innego rodzaju danych. Zastosowane podejście jest egzemplifikacją podejścia mnogiego niejednorodnego do procesu badawczego (por. Kawalec, 2014).

Tabela 3. Struktura procesu badawczego

1. Konceptualizacja problemu badawczego	
2. Określenie podstawowych założeń ontologicznych, epistemologicznych, metodologicznych	
3. Przygotowanie narzędzi badawczych	
4. Dobór próby	
5. Realizacja badań	
Etap 1: badania ilościowe	
Realizacja badań ankietowych	
Kodowanie i analiza danych	
Przygotowanie wytycznych do etapu 2	
	Etap 2: badania jakościowe
	Realizacja wywiadów swobodnych
	Kodowanie i analiza danych
6. Końcowe opracowanie wyników i podsumowanie badań	
7. Sformułowanie wniosków i implikacji	

Źródło: opracowanie własne.

Wybrane metody zastosowano w układzie sekwencyjnym, niewspółbieżnym. Założono, że w dominującym i zarazem pierwszym etapie wykorzystana zostanie przede wszystkim metoda ilościowa, tj. ankietowa (z dominacją pytań o charakterze zamkniętym, ale także z uzupełniającymi je pytaniami otwartymi). W drugim zaś, wynikająca z niej, uzupełniająca i pogłębiająca ją metoda jakościowa, tj. wywiad swobodny. W dalszej części zostaną szczegółowo omówione wykorzystane w badaniach odpowiadające tym metodom narzędzia badawcze, a następnie zostanie opisany przebieg badań.

Pierwszy etap badań

Diagnoza praktyki oceniania kształtującego

W celu określenia praktyki oceniania kształtującego w szkole opracowano autorskie narzędzie w wersji dla nauczyciela i odpowiadającej mu wersji dla ucznia.

Kwestionariusz Oceniania Kształtującego. Doświadczenia Nauczyciela

Strategia konstrukcji narzędzia składała się z następujących etapów: Pierwszym krokiem było opracowanie na podstawie przeglądu polskiej literatury poświęconej

ocenianiu kształtującemu koncepcji narzędzia i pierwotnego zestawu twierdzeń. Jest to najczęstszy sposób budowania skróconych metod pomiaru polegający na wyborze tych pozycji, które najlepiej opisują dany konstrukt. Przy opracowywaniu twierdzeń inspirowano się opracowaniami metodycznymi poświęconymi strategiom oceniania kształtującego autorstwa Danuty Sterny. Opracowania te popularyzowane są przez Centrum Edukacji Obywatelskiej w ramach programu Szkoła Ucząca Się, który zajmuje się rozwijaniem oceniania kształtującego. Ze względu na przyjęte założenia i wyodrębnione elementy oceniania kształtującego twierdzenia od początku były porządkowane i grupowane jako dotyczące (1) celów uczenia się, (2) kryteriów sukcesu, (3) czynności nauczania-uczenia się oraz (4) informacji zwrotnej.

Następnie dokonano oceny jakości wygenerowanej puli twierdzeń. O konsultację kwestionariusza jako narzędzia do badania wymienionych aspektów oceniania kształtującego poproszono czołową polską ekspertkę w tej dziedzinie – Danutę Sternę. Twierdzenia poddano także ocenie pięciu sędziów kompetentnych (jednemu pracownikowi naukowemu uczelni pedagogicznej i czterem nauczycielom, jako że nauczyciele stanowią docelową grupę badaną). Dokonywano oceny zgodności treści poszczególnych pozycji testowych z przyjętymi wcześniej założeniami dotyczącymi oceniania kształtującego. Oceniano wszystkie twierdzenia pod kątem ich poprawności jako operacjonalizacji mierzonej cechy oraz sprawdzano, czy pozycje testowe reprezentują uniwersum zachowań, ważnych z punktu widzenia badanej zmiennej. Twierdzenia przeanalizowano także pod kątem ich zrozumiałości, poprawności gramatycznej, stosowanego słownictwa odpowiadającego założeniom oceniania kształtującego, a także długości twierdzeń i ich konkretności. Zwrócono uwagę, aby żadne twierdzenie nie było zbyt długie, aby zostało sformułowane w trybie oznajmującym oraz było napisane językiem dostosowanym do przeciętnych kompetencji językowych osób uczestniczących w badaniu (por. Hornowska, 2005), ale zarazem językiem specyficznym dla praktyk oceniania kształtującego. Po dogłębnych analizach część twierdzeń została przeformułowana, a niektóre z nich odrzucone. W efekcie tych ocen, odrzucenia pozycji testowych źle sformułowanych językowo i nietrafnych treściowo, powstała zmodyfikowana pula twierdzeń, które wykorzystano w budowie właściwego kwestionariusza.

W efekcie kwestionariusz zawiera 65 twierdzeń przyporządkowanych do wyróżnionych wcześniej elementów oceniania kształtującego. Liczba twierdzeń w poszczególnych kategoriach nie jest równa. Różna liczba odpowiadająca poszczególnym kategoriom wynika z założenia o jak najpełniejszym nasyceniu i wypełnieniu treścią danej kategorii, przy jednoczesnym konkretnym i wyczerpującym ich ujęciu. Na kategorię „cele uczenia się” przypada 15 twierdzeń, na kategorię „kryteria sukcesu” – 8 twierdzeń, na kategorię „czynności nauczania-uczenia się” – 18 twierdzeń i na kategorię „informacja zwrotna” przypada najwięcej, bo 24 twierdzenia. Skale, odpowiadające im twierdzenia oraz współczynniki rzetelności przedstawiono w tabeli 4.

Osoba badana określa stopień częstotliwości wykonywania zawartych w twierdzeniu czynności z użyciem skali czterostopniowej: (1) nigdy/rzadko, (2) czasami,

(3) często, (4) prawie zawsze/zawsze. Im wyższy średni wynik, tym większa intensyfikacja działań skupionych na określonym aspekcie oceniania kształtującego.

Tabela 4. Skale kwestionariusza oceniania kształtującego dla nauczyciela

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Cele uczenia się	1.	Na początku każdej lekcji podaję uczniom cele lekcji.	0,876
	2.	Zapisuję cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.	
	3.	Stosuję różnorodne sposoby informowania uczniów o celach lekcji, np. liściki, wklejane karteczki, itp.	
	4.	Sprawdzam, czy uczniowie zrozumieli cele lekcji, zadając im pytania lub prosząc o sformułowanie.	
	5.	Informując uczniów o celach odnoszę się do tego, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.	
	6.	Formułując cele, odnoszę się do podstawy programowej.	
	7.	Planując cele biorę pod uwagę, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.	
	8.	Pod koniec realizacji danego tematu sprawdzam, czy cele zostały osiągnięte i w jakim stopniu.	
	9.	Gdy uczeń zrealizuje cel, otrzymuje pozytywne wzmocnienie, np. pochwałę, nagrodę, zostaje doceniony, itp.	
	10.	Pod koniec lekcji dokonuję podsumowania realizacji celów razem z uczniami.	
	11.	Stwarzam każdemu uczniowi możliwość indywidualnego podsumowania lekcji.	
	12.	Moi uczniowie potrafią napisać własną refleksję do lekcji.	
	13.	Stosuję technikę zdań podsumowujących lub inną technikę pomagającą w refleksji uczniowskiej.	
	14.	Uzyskana od uczniów informacja zwrotna służy mi do planowania następnych kroków w procesie nauczania.	
	15.	Stwarzam uczniom możliwość samodzielnego wyznaczania przyszłych celów lekcji.	

Tabela 4. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Kryteria sukcesu	16.	Dokładnie określłam i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do lekcji.	0,823
	17.	Dokładnie określłam i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do poszczególnych zadań.	
	18.	Podaję uczniom listę kryteriów sukcesu do sprawdzianów i innych form sprawdzania osiągnięć.	
	19.	Stosuję technikę pracy wzorcowej (lub inną technikę) jako metody określania kryteriów sukcesu wraz z uczniami.	
	20.	Formułując nacobezu zwracam uwagę, by były precyzyjne i realistyczne.	
	21.	Formułując kryteria sukcesu, używam czasowników operacyjnych w celu zapewnienia mierzalności kryteriów.	
	22.	Sprawdzam, czy uczniowie rozumieją sformułowane kryteria sukcesu.	
	23.	Oceniając pracę ucznia konsekwentnie odnoszę się do określonych uprzednio kryteriów sukcesów.	
Czynności nauczania – uczenia się	24.	Przed podaniem zadania uczniom sprawdzam, czy jest ono zgodne z celami lekcji.	
	25.	Zadaję dodatkowe prace domowe jako zadanie dla chętnych uczniów.	
	26.	Planując sprawdzian uwzględniam dodatkowe polecenia dla chętnych uczniów.	
	27.	W trakcie lekcji monitoruję pracę uczniów, sprawdzam, czy rozumieją i nadążają za tokiem lekcji.	
	28.	Wracam do niezrozumiałych treści i tak je tłumaczę, aż wszyscy uczniowie je zrozumieją.	
	29.	Planuję i organizuję pracę w grupach.	
	30.	Planuję i organizuję w klasie dyskusje.	
	31.	Zachęcam uczniów do uzasadniania swoich poglądów.	
	32.	Zadaję uczniom pytania stymulujące myślenie krytyczne i twórcze.	

Tabela 4. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Czynności nauczania – uczenia się	33.	Wykorzystuję nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub/i praktycznych.	0,823
	34.	Stwarzam uczniom okazję do zadawania przez nich pytań.	
	35.	Doglądam pracę uczniów w grupach.	
	36.	Daję uczniom wystarczającą ilość czasu na wykonanie zadania.	
	37.	Dopuszczam błędne odpowiedzi uczniów i wykorzystuję je w nauczaniu.	
	38.	Daję uczniom możliwość wyboru zadania i metody jego rozwiązania.	
	39.	Stosuję zasadę „nie zgłaszania się” uczniów do odpowiedzi przez podniesienie ręki.	
	40.	Losowo wybieram uczniów, którzy będą odpowiadać.	
	41.	Przywiązuję wagę do refleksji ucznia podczas lekcji.	
Informacja zwrotna	42.	Informuję uczniów, które prace będą oceniane sumująco, a które kształtująco.	0,846
	43.	Pozwalam uczniom wybrać, z czego chcieliby stopnie, a do czego komentarz	
	44.	Formułowane przeze mnie informacje zwrotne dotyczą pracy ucznia, a nie jego osoby.	
	45.	Formułowane przeze mnie informacje zwrotne są zindywidualizowane.	
	46.	Formułuję komentarze odnoszące się do założonych wcześniej kryteriów oceniania.	
	47.	Udzielam uczniom krótkich informacji zwrotnych w czasie bieżącej pracy na lekcji.	
	48.	Starannie wybieram prace, które warto opatrzyć komentarzem.	
	49.	Dodatkowo doceniam ucznia za wiadomości poszerzające poznawaną wiedzę.	
	50.	Informuję ucznia, co z kryteriów sukcesu zostało zrobione dobrze.	

Tabela 4. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Informacja zwrotna	51.	Informuję ucznia o tym, co wymaga poprawy.	0,846
	52.	Udzielam wskazówek uczniowi, jak należy/jak może poprawić swoją pracę.	
	53.	Na początku pracy określam, ile razy uczeń może poprawiać tę samą pracę.	
	54.	Określam, w jakim czasie uczeń ma poprawić swoją pracę.	
	55.	Udzielam wskazówek uczniowi, co do jego dalszej nauki.	
	56.	Przekazuję uczniowi informację na temat stopnia osiągnięcia przez ucznia efektów nauczania.	
	57.	Formułuję oceny wyrażone cyframi.	
	58.	Formułuję oceny wyrażone pisemnym komentarzem.	
	59.	Stosuję różnego rodzaju skróty i znaki graficzne w celu przekazania uczniowi informacji zwrotnej.	
	60.	Zachęcam uczniów, aby dokonali samooceny na podstawie wcześniej podanych kryteriów.	
	61.	Zachęcam uczniów, by stosowali ocenę koleżeńską.	
	62.	Do udzielenia informacji zwrotnej używam tabel/rubryk.	
	63.	Do udzielenia informacji zwrotnej wykorzystuję różnokolorowe kartki (lub inne tego typu techniki).	
	64.	Pytam ucznia, co jego zdaniem powinien poprawić w swojej pracy.	
	65.	Archiwizuję informacje zwrotne przekazywane uczniom.	

α dla całego kwestionariusza = 0,939

Źródło: opracowanie własne.

Ze względu na założenia projektu kwestionariusz zawiera także pytania otwarte, które zostały umieszczone pod twierdzeniami z zakresu poszczególnych kategorii. Celem tych pytań jest uzupełnienie informacji w sytuacji nieuwzględnienia jakichś istotnych danych w przygotowanych twierdzeniach. Osoba badana jest zatem proszona o podanie czynności, technik, które stosuje w swojej praktyce dydaktycznej, a które nie zostały uwzględnione w tabeli.

Kwestionariusz zawiera także grupę pytań tzw. ogólnych dotyczących oceniania kształtującego. Są to pytania o (1) czas, od kiedy badany stosuje ocenianie kształtujące, (2) elementy/aspekty oceniania kształtującego, które badany uważa za szczególnie cenne z punktu widzenia nauczyciela, (3) elementy/aspekty oceniania kształtującego, które badany uważa za szczególnie cenne z punktu widzenia ucznia, (4) ocenę słabych stron oceniania kształtującego oraz (5) wskazanie argumentów, które mogłyby zachęcić innych nauczycieli niestosujących oceniania kształtującego do zainteresowania się tym podejściem. Pytania te mają charakter otwarty.

Kwestionariusz Oceniania Kształtującego. Doświadczenia Ucznia

W przypadku konstrukcji wersji dla uczniów za punkt wyjścia przyjęto opracowaną wersję dla nauczycieli. Dążono do zapewnienia wersji w miarę równoległej i odpowiadającej pod względem treściowym wersji nauczycielskiej, ale dostosowanej do młodszych odbiorców, a konkretniej do uczniów wyższych klas szkoły podstawowej. Zrezygnowano z wyraźnego kategoryzowania twierdzeń ze względu na elementy oceniania kształtującego w celu maksymalnego uproszczenia fasadowego kwestionariusza. Uznano, że dodatkowe hasła będące nazwami elementów oceniania kształtującego mogą niepotrzebnie zakłócać i komplikować wypełnianie ankiety przez uczniów. Twierdzenia kwestionariusza wersji dla uczniów także były konsultowane z sędziami kompetentnymi, w skład których w tym przypadku weszli oprócz nauczycieli także uczniowie. Dążono do merytorycznego wyczerpania kategorii oceniania kształtującego, ale także analizowano twierdzenia pod kątem ich precyzji, komunikatywności, przystępności i dostosowania słownictwa do grupy docelowej.

W efekcie otrzymano wersję znacznie krótszą niż wersja dla nauczycieli, bowiem składającą się z 26 twierdzeń. Zadanie ucznia polega na określeniu, jak często podczas pracy na lekcji zdarzają się ujęte w twierdzeniach sytuacje. Na kategorię „cele uczenia się” przypadają 4 twierdzenia, na kategorię „kryteria sukcesu” – 4 twierdzenia, na kategorię „czynności nauczania-uczenia się” – 10 twierdzeń i na kategorię „informacja zwrotna” przypada 8 twierdzeń. Szczegółowe zestawienie twierdzeń oraz współczynniki rzetelności dla poszczególnych skal przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Skale kwestionariusza oceniania kształtującego dla ucznia

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Cele uczenia się	1.	Na początku każdej lekcji nauczyciele wyjaśniają nam, o czym będziemy się uczyć.	0,591
	2.	Nauczyciele zapisują cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.	

Tabela 5. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Cele uczenia się	3.	Na koniec lekcji, nauczyciele podsumowują pracę uczniów.	0,591
	4.	Nauczyciele pytają nas-uczniów, czego się nauczyliśmy.	
Kryteria sukcesu	5.	Nauczyciele wyjaśniają uczniom, co zrobić, by rozwiązać poprawnie zadanie.	0,677
	6.	Nauczyciele pokazują nam, jak wyglądają prace/zadania wykonane poprawnie.	
	7.	Moi nauczyciele upewniają się, że uczniowie zrozumieli polecenia zawarte w zadaniu.	
	8.	Nauczyciele oceniają uczniów zgodnie z tym, jak powiedzieli, że będą oceniać.	
Czynności nauczania – uczenia się	9.	Nauczyciele zadają dodatkowe prace dla chętnych uczniów.	0,763
	10.	Nauczyciele proszą uczniów, by mówili, pokazywali lub pisali o tym, że czegoś nie rozumieją.	
	11.	Nauczyciele wyjaśniają uczniom, gdy coś jest dla nas niezrozumiałe.	
	12.	Nauczyciele zaczynają nowy temat dopiero jak upewnią się, że jesteśmy do tego gotowi.	
	13.	Nauczyciele proszą uczniów, by wyjaśnili, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu.	
	14.	W mojej klasie uczniowie mogą zadawać pytania nauczycielowi w każdej chwili podczas trwania lekcji.	
	15.	Nauczyciele dają nam wystarczającą ilość czasu na rozwiązanie zadań.	
	16.	Podczas lekcji w mojej klasie uczniowie mogą sobie wybrać, które zadanie chcą zrobić.	
	17.	Nauczyciele zgadzają się na rozwiązanie zadania w inny sposób, niż oni sami by to zrobili.	
	18.	Nauczyciele wskazują, który uczeń ma odpowiadać na pytanie/rozwiązać zadanie	

Tabela 5. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Informacja zwrotna	19.	W mojej klasie możemy sobie wybrać, kiedy chcemy dostać stopień (ocenę), a kiedy chcemy otrzymać komentarz (tzw. „informację zwrotną”).	0,765
	20.	Nauczyciele mówią mi o tym, czego się dobrze nauczyłem/nauczyłam.	
	21.	Nauczyciele doceniają mnie, kiedy poprawnie rozwiązuję zadanie.	
	22.	Nauczyciele wyjaśniają mi nad czym muszę popracować, aby lepiej wykonać zadanie.	
	23.	Mam szansę poprawić swoją pracę.	
	24.	Nauczyciele przekazują uczniom informacje zwrotne i komentarze, ale też stawiają nam oceny.	
	25.	W mojej klasie razem z innymi uczniami sprawdzamy wzajemnie swoje prace i przekazujemy sobie informacje zwrotne.	
	26.	W mojej klasie uczniowie pracują w parach lub w grupach i rozmawiają o swoich pracach.	

α dla całego kwestionariusza = 0,894

Źródło: opracowanie własne.

Do oceny służy czterostopniowa skala: (1) nigdy lub rzadko, (2) od czasu do czasu, (3) często, (4) prawie zawsze lub zawsze. Im wyższy średni wynik, tym większa intensyfikacja działań skupionych na określonym aspekcie oceniania kształtującego. Wersja dla ucznia posiada także jedno pytanie otwarte dotyczące stopnia zadowolenia ze sposobu oceniania przez nauczycieli i uzasadnienia tej oceny.

Diagnoza klimatu szkoły

Do diagnozy klimatu szkoły wykorzystano sprawdzone i stosowane wcześniej w badaniach narzędzia, tj. „Klimat społeczny w mojej szkole. Ankieta dla nauczycieli” oraz „Ankieta dla uczniów” w opracowaniu Magdaleny Woynarowskiej-Sołdan (2006). Kwestionariusze te zostały opracowane z wykorzystaniem licznych propozycji zawartych w piśmiennictwie (głównie w języku angielskim), dostosowane do koncepcji i specyfiki Szkół Promujących Zdrowie oraz sprawdzone w Polsce w dwukrotnych badaniach, łącznie w 22 szkołach różnych typów (Woynarowska-Sołdan, 2006, s. 105).

W przypadku diagnozy klimatu szkoły w badaniach własnych podstawowym narzędziem był kwestionariusz w wersji dla uczniów, do której dostosowano wersję dla nauczycieli.

Klimat społeczny w mojej szkole. Ankieta dla uczniów

Kwestionariusz autorstwa Magdaleny Woynarowskiej-Soldan (2006) stosowany jest w celu poznania, jak uczniowie postrzegają, oceniają i reagują na to, co się dzieje w ich klasie i w szkole. Wychodząc z założenia, że klimat szkoły jest konstruktem subiektywnym i wielowymiarowym, ustalono wymiary sformułowane jako: (a) pozytywne, do których należy: (1) satysfakcja z nauki w szkole, (2) stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy i szkoły, (3) wsparcie uczniów ze strony nauczycieli, (4) motywowanie do osiągania sukcesów, (5) podejście uczniów do nauki i zachowanie na lekcjach, (6) przestrzeganie praw uczniów, znajomość reguł i ich ocena, (7) relacje między uczniami, oraz (b) negatywne (1) przeciążenie nauką oraz odczuwanie stresu w szkole, (2) występowanie przemocy i zachowań społecznych wśród uczniów. Kwestionariusz zawiera w sumie 40 twierdzeń, które ocenia się z zastosowaniem pięciostopniowej skali: (1) zdecydowanie nie, (2) raczej nie, (3) trudno powiedzieć, (4) raczej tak, (5) zdecydowanie tak.

W badaniach własnych uwzględniono 7 z wymienionych wymiarów (za wyjątkiem wymiaru ostatniego dotyczącego zachowań agresywnych i społecznych uczniów). Oprócz tego dodano wymiar dotyczący postaw uczniów wobec nauczycieli składający się z dwóch twierdzeń. W efekcie końcowym kwestionariusz dla ucznia składał się z 29 twierdzeń z następującymi wymiarami: (1) satysfakcja z nauki w szkole, która zawiera 6 twierdzeń, (2) stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy i szkoły, które zawiera 4 twierdzenia, (3) wsparcie uczniów ze strony nauczycieli z 3 twierdzeniami, (4) podejście uczniów do nauki i zachowanie na lekcjach z 3 twierdzeniami, (5) motywowanie uczniów do osiągania sukcesów z 3 twierdzeniami, (6) relacje między uczniami z 4 twierdzeniami (7) postawy uczniów wobec nauczycieli z 2 twierdzeniami oraz (8) przeciążenie nauką oraz odczuwanie stresu w szkole z 4 twierdzeniami. Szczegółowe zestawienie skal i przypadających im twierdzeń oraz współczynników rzetelności przedstawiono w tabeli 6.

Zachowano oryginalną skalę odpowiedzi i sposób obliczania wyników. Im wyższa średnia ocena dla danego wymiaru z kategorii pozytywnych, tym bardziej pozytywna percepcja tych właściwości środowiska szkolnego. W przypadku wymiaru dotyczącego poczucia przeciążenia nauką i stresu w szkole – im niższa wartość średnia, tym lepiej. Dodatkowo uczniów na koniec zapytano w formie pytania otwartego o to, czy jest coś, co chcieliby zmienić w swojej szkole.

Tabela 6. Skale klimatu szkoły. Perspektywa ucznia

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Satysfakcja ze szkoły	1	Cieszę się, że uczę się w tej szkole.	0,857
	2	Chętnie idę do szkoły.	
	3	Lubię być w szkole.	
	4	Lubię zajęcia w szkole.	
	5	Lekcje w szkole są ciekawe.	
	6	Dużo nauczyłem się w tej szkole.	
Stwarzanie przez nauczycieli możliwości uczestnictwa uczniów w życiu klasy	7	Nauczyciele pytają nas o zdanie w sprawach, które nas dotyczą.	0,653
	8	Nauczyciele ustalają z nami reguły pracy na lekcjach.	
	9	Nauczyciele pytają nas, czego i jak chcielibyśmy się uczyć na lekcjach.	
	10	W mojej klasie uczniowie są zachęceni do wymyślania i realizacji różnych własnych pomysłów.	
Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli	11	Nauczyciele traktują nas dobrze i sprawiedliwie.	0,772
	12	Nauczyciele są dla nas życzliwi.	
	13	Nauczyciele pomagają uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani.	
Podejście uczniów do nauki i ich zachowanie się podczas lekcji	14	W mojej klasie większość uczniów przykłada się do nauki.	0,785
	15	W mojej klasie na lekcjach uczniowie zachowują się właściwie (nie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji) i można się uczyć.	
	16	W mojej klasie większość uczniów przestrzega ustalonych reguł pracy na lekcjach.	
Motywowanie do osiągania sukcesów	17	Nauczyciele pomagają uczniom odkryć to, w czym są dobrzy, to co im się udaje.	0,852
	18	Nauczyciele zachęcają, aby każdy uczeń pracował najlepiej, jak potrafi.	
	19	Nauczyciele dbają o to, aby każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy.	

Tabela 6. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Relacje między uczniami	20	Uczniowie w mojej klasie lubią przebywać ze sobą.	0,794
	21	Większość uczniów w mojej klasie to osoby życzliwe i chętne do pomocy.	
	22	Inni uczniowie akceptują (przyjmują) mnie takim, jakim jestem.	
	23	Gdy jakiś uczeń w mojej klasie jest przygnębiony, ktoś z klasy stara się mu pomóc.	
Stosunek uczniów do nauczycieli	24	Większość uczniów w mojej klasie reaguje na prośby i polecenia nauczyciela.	0,741
	25	Uczniowie w mojej klasie są życzliwi dla nauczycieli.	
Poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w szkole	26	Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą.	0,799
	27	Nauka w szkole jest trudna.	
	28	Nauka w szkole jest męcząca.	
	29	W szkole często czuję się zestresowany/-a.	

Źródło: opracowanie własne.

Klimat społeczny w mojej szkole. Ankieta dla nauczycieli

Kwestionariusz jest stosowany w celu zbadania, jak nauczyciele postrzegają, oceniają i reagują na to, co się dzieje w szkole i czy mają satysfakcję z pracy w niej. W wersji oryginalnej kwestionariusz ten obejmuje osiem wymiarów (podskal), do których w przypadku grupy nauczycieli należy: (1) zadowolenie z pracy w szkole, (2) stwarzanie nauczycielom możliwości uczestnictwa w życiu i pracy szkoły oraz wsparcie ze strony dyrekcji, (3) wsparcie uczniów ze strony nauczycieli, (4) podejście uczniów do nauki i zachowania na lekcjach, (5) relacje nauczyciele–nauczyciele, (6) uczestnictwo rodziców z klasy wychowawczej w życiu klasy i szkoły, (7) poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w pracy oraz (8) występowanie przemocy i zachowań społecznych wśród uczniów.

Biorąc pod uwagę założenia własnego projektu badawczego, wymiary uwzględnione w kwestionariuszu klimatu szkoły dla nauczycieli zostały dostosowane i koncentrowały się na sytuacji ucznia w szkole. Starano się zachować ekwiwalencję wymiarów z kwestionariuszem dla ucznia. Choć ogólna diagnoza klimatu szkoły powinna uwzględniać opinie wszystkich członków społeczności szkolnej,

to najczęściej badania koncentrują się na uczniach, bowiem to oni są głównymi podmiotami procesu uczenia się, dla którego znaczenie ma właśnie klimat szkoły. Zastosowane rozwiązanie ma ułatwić porównanie perspektywy uczniów i nauczycieli na te same zagadnienia.

W związku z tym ostateczna wersja kwestionariusza klimatu szkoły dla nauczyciela zawierała 34 twierdzenia przyporządkowane w następujące 10 wymiarów: (1) zadowolenie z pracy w szkole ujęte w 4 twierdzenia, (2) stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy z 4 twierdzeniami, (3) wsparcie uczniów ze strony nauczycieli z 3 twierdzeniami, (4) podejście uczniów do nauki i zachowanie na lekcjach z 3 twierdzeniami, (5) motywowanie uczniów do osiągania sukcesów z 3 twierdzeniami, (6) postawy uczniów wobec nauczycieli z 2 twierdzeniami, (7) poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w pracy z 4 twierdzeniami, (8) poczucie przeciążenia nauką szkolną przez uczniów i poczucie stresu w szkole z 4 twierdzeniami, (9) relacje między uczniami z 4 twierdzeniami oraz (10) satysfakcja uczniów ze szkoły z 3 twierdzeniami. Zachowano oryginalną pięciostopniową skalę odpowiedzi: (1) zdecydowanie nie, (2) raczej nie, (3) trudno powiedzieć, (4) raczej tak, (5) zdecydowanie tak.

Tabela 7. Skale klimatu szkoły. Perspektywa nauczyciela

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Satysfakcja uczniów ze szkoły	1.	Uczniowie chętnie chodzą do tej szkoły.	0,908
	2.	Uczniowie lubią być w tej szkole.	
	3.	Uczniowie lubią zajęcia w tej szkole.	
Stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy	4.	Pytam swoich uczniów o zdanie, w sprawach, które ich dotyczą.	0,789
	5.	Ustalam z uczniami reguły pracy na lekcjach.	
	6.	Pytam swoich uczniów, czego i jak chcieliby się uczyć na moich lekcjach.	
	7.	Zachęcam uczniów do wymyślania i realizacji różnych własnych pomysłów.	
Wsparcie uczniów	8.	Traktuję uczniów dobrze i sprawiedliwie.	0,865
	9.	Jestem życzliwa/y dla uczniów.	
	10.	Pomagam uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani.	

Tabela 7. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Podejście uczniów do nauki i ich zachowanie się podczas lekcji	11.	W klasach, w których uczę, uczniowie przykładają się do nauki.	0,800
	12.	W klasach, w których uczę, uczniowie zachowują się właściwie podczas lekcji (nie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji).	
	13.	W klasach, w których uczę, uczniowie przestrzegają ustalonych reguł pracy na lekcjach.	
Motywowanie uczniów do osiągnięcia sukcesów	14.	Pomagam uczniom odkryć w nich to, w czym są dobrzy, to co im się udaje.	0,850
	15.	Zachęcam uczniów, aby każdy z nich pracował najlepiej jak potrafi.	
	16.	Dbam o to, aby każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy.	
Relacje między uczniami	17.	Uczniowie w klasach, w których uczę, lubią przebywać ze sobą.	0,797
	18.	Uczniowie w klasach, w których uczę, to osoby życzliwe i chętne do pomocy innym.	
	19.	Uczniowie w klasach, w których uczę akceptują (przyjmują) innych uczniów takimi, jakimi są.	
	20.	Uczniowie w klasach, w których uczę, pomagają sobie wzajemnie, gdy któryś z nich jest przygnębiony lub ma problem.	
Przeciążenie uczniów nauką szkolną i stres w szkole	21.	Uczniowie mają zbyt dużo pracy związanej ze szkołą.	0,823
	22.	Nauka w tej szkole jest trudna dla uczniów.	
	23.	Nauka w tej szkole jest męcząca dla uczniów.	
	24.	Uczniowie w tej szkole często czują się zestresowani.	
Stosunek uczniów do nauczycieli	25.	Uczniowie w klasach, w których uczę, reagują na moje prośby i polecenia.	0,812
	26.	Uczniowie w klasach, w których uczę, są dla mnie życzliwi.	
Zadowolenie z pracy	27.	Cieszę się, że pracuję w tej szkole.	0,709
	28.	Chętnie idę do pracy w tej szkole.	
	29.	Lubię prowadzić lekcje w tej szkole.	
	30.	Mam poczucie, że uczniowie dużo wynoszą z moich lekcji.	

Tabela 7. cd.

Wymiar	Nr twierdzenia	Twierdzenie z kwestionariusza	Współczynnik α Cronbacha
Poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w szkole	31.	Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą.	0,803
	32.	Praca w tej szkole jest trudna.	
	33.	Praca w tej szkole jest męcząca.	
	34.	W szkole często czuję się zestresowana/y.	

Źródło: opracowanie własne.

Na zakończenie ankiety dla nauczycieli zamieszczono dwa pytania otwarte dotyczące ewentualnych dodatkowych uwag nt. klimatu i kultury szkoły oraz czy jest coś, co badany nauczyciel chciałby zmienić w szkole, w której uczy.

Kwestionariusz informacji o Uczniu/Nauczycielu

Zestaw narzędzi, oprócz tych omówionych wcześniej, zawierał także metryczki, dzięki którym możliwe było uzyskanie podstawowych danych socjodemograficznych badanych. W przypadku uczniów były to dane dotyczące płci, wieku, klasy, do której uczęszcza badany oraz średniej ocen na koniec poprzedniego roku. W przypadku nauczycieli proszono o podanie informacji na temat płci, roku urodzenia, stażu pracy jako nauczyciel, stażu pracy w obecnej szkole, wykształcenia i stopnia awansu zawodowego. Informacje te umożliwiły szczegółową charakterystykę badanych grup.

Drugi etap badań

Wywiady

Drugi etap badań miał na celu pogłębienie informacji uzyskanych w etapie pierwszym. Wywiad pozwala także na zdobycie informacji często niemożliwych do przewidzenia przez badacza. W tym kontekście mówi się też o dążeniu do „nasylenia” charakterystyki badanego zagadnienia. Ze względu na stopień standaryzacji przeprowadzone wywiady można scharakteryzować jako wywiady swobodne ukierunkowane (por. Lutyński, 1974; cyt. za: Przybyłowska, 1978) ze względu na posiadane dyspozycje do wywiadu. W drugim etapie badań przeprowadzono zatem indywidualne wywiady swobodne z nauczycielami ukierunkowane na doprecyzowanie kwestii zasygnalizowanych w ankietach. Prowadzący wywiad miał dużą swobodę w formułowaniu pytań. Choć pytania dotyczyły zagadnień szczegółowych przede wszystkim z zakresu oceniania kształtującego oraz klimatu szkoły, to miały one charakter pytań otwartych (sformułowanych w postaci zarysu), stanowiących

dyspozycje do wywiadu, które dopiero w trakcie samego badania przybierały postać licznych i szczegółowych pytań. Wśród kwestii interesujących były też takie, o których przed rozpoczęciem wywiadów badaczki nie miały informacji, jak na przykład specyficzne, osobiste praktyki respondentów odnośnie do stosowania poszczególnych elementów oceniania kształtującego – pytania z nimi związane rozdziły się w trakcie wywiadu, pod wpływem padających słów badanych, co potwierdza, że uczestniczyłyśmy w procesie iteracyjnym⁴⁾.

Na dyspozycje składały się następujące zagadnienia, poruszane w każdym z siedmiu wywiadów, ale każdorazowo brzmiące inaczej, gdyż dostosowywane do rozmówcy:

- osobista historia zaangażowania w ocenianie kształtujące;
- priorytety w pracy pedagogicznej respondenta;
- ocenianie kształtujące a nawiązywanie, budowanie relacji między nauczycielami w szkole;
- ocenianie kształtujące i jego wpływ na jakość relacji z uczniami;
- ocenianie kształtujące i jego wpływ na jakość relacji z rodzicami uczniów;
- ocenianie kształtujące a język, jakim posługują się nauczyciele w rozmowach o uczniach, ich postępach, rozwoju;
- prywatne operacyjne definicje oceniania kształtującego;
- zmiana postrzegania procesu oceniania przez uczniów;
- spodziewane odległe, dalekosiężne korzyści stosowania oceniania kształtującego;
- uwarunkowania skuteczności stosowania oceniania kształtującego;
- kwestia czasochłonności jako czynnik zniechęcający do stosowania oceniania kształtującego;
- satysfakcja z pracy i zdanie na temat satysfakcji uczniów z uczenia się a stosowanie oceniania kształtującego;
- ocenianie kształtujące jako narzędzie pomocne w realizacji ważnych dla respondenta wartości i aspiracji.

Organizacja i przebieg badań

Badania były prowadzone w latach 2017–2018. Projekt badań został pozytywnie zaopiniowany przez Komisję ds. Etyki Badań Naukowych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

W Warszawie działa kilkanaście szkół, które posługują się ocenianiem kształtującym – niektóre z nich dążą do całościowego zastąpienia nim tradycyjnego systemu oceniania, inne wykorzystują jego wybrane elementy bądź tylko część nauczycieli stosuje ocenianie kształtujące lub jego elementy wedle uznania w swojej pracy dydaktycznej. Do wybranych szkół zwrócono się z prośbą o wzięcie udziału w badaniach, przedstawiając informację odnośnie do celu badań, założeń i wykorzystania

⁴⁾ W przypadku badań jakościowych proces ten oznacza, że poszczególne elementy scenariusza wywiadu mają z początku charakter jedynie założeń wstępnych, by następnie w toku badania podlegać doprecyzowaniu.

uzyskanych danych. Zgodę na wzięcie udziału w badaniach wyraziły trzy warszawskie szkoły, które w dalszej części będziemy nazywać szkołą A, B i C.

Badanie ilościowe z udziałem nauczycieli zostało przeprowadzone w październiku 2017 roku (szkoła A), styczniu 2018 (szkoła B) i lutym 2018 (szkoła C). Badanie ankietowe przeprowadzono w czasie zebrań rad pedagogicznych. Każda osoba otrzymała zestaw narzędzi badawczych oraz pisemną informację na temat celu badań i sposobów wykorzystania pozyskanych informacji. Przed rozdaniem zestawów wyjaśniono cel badań oraz omówiono instrukcję wypełniania kwestionariuszy. Wyjaśniono również, że ankieta jest anonimowa, a jej wypełnienie dobrowolne. Ankiety zostały zebrane bezpośrednio po zakończeniu rady i włożone do archiwizacyjnego pudła zbiorczego.

Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie zaproszeni do udziału w badaniach byli niepełnoletni, zgodnie z zaleceniami Komisji ds. Etyki Badań Naukowych wymagane było przygotowanie formularzy zgód dla rodziców/opiekunów prawnych ucznia na wzięcie udziału w badaniu naukowym. Formularze te zostały dostarczone dyrektorom szkół. W badaniach wzięli udział uczniowie, których rodzice wyrazili na to pisemną zgodę. Ankiety dla uczniów zostały przekazane do szkoły, zgodnie z informacją o liczbie uczniów, a następnie podczas godziny wychowawczej rozdane uczniom przez wychowawców. Każdy uczeń otrzymał zestaw narzędzi badawczych oraz pisemną informację na temat celu badań i sposobów wykorzystania pozyskanych informacji. Uczniowie zostali poinformowani o anonimowości ankiety z wyjaśnieniem, co to znaczy. Wyjaśniono, że wypełnienie ankiety jest dobrowolne, że ankietę należy wypełnić samodzielnie, bez porozumiewania się z rówieśnikami. Poinstruowano uczniów, że odpowiedzi należy udzielić poprzez postawienie znaku krzyżyka w odpowiedniej kratce przy każdym twierdzeniu lub dopisanie własnej odpowiedzi. Czas wypełniania ankiety wynosił przeciętnie 30 minut. Także w tym przypadku zebrane ankiety zostały umieszczone w archiwizacyjnym pudle zbiorczym.

Po zakończeniu części ilościowej badań dokonano analizy zgromadzonych danych. Na tej podstawie określono kategorie do wywiadów, które były prowadzone wiosną 2018 roku. Dyrektorzy szkół biorących udział w badaniu zostali poproszeni o skontaktowanie badaczek z nauczycielami z ich placówek stosującymi na co dzień ocenianie kształtujące. W umówione dni jedna z autorek przeprowadziła wywiady – z trzema osobami w szkole A, dwiema w szkole B i również dwiema w szkole C. Wszystkie wywiady odbyły się w pustych po południu salach szkolnych. Można ocenić, że osoby badane okazały się wysoko zmotywowane do udziału w wywiadach – żadna z nich nie sprawiała wrażenia, że oczekuje szybkiego zakończenia badania, a dwoje badanych zaznaczyło, że mogą rozmawiać dłużej niż przez umówione wcześniej 45 minut. Wywiady zajmowały średnio około 50 minut.

Problemy, jakie pojawiły się w trakcie przeprowadzania wywiadów, wiązały się z typowymi trudnościami dla tego rodzaju rozmowy: (1) po stronie respondenta: odchodzenie od tematu, odpowiadanie na nieco inne pytanie niż zadane, ze względu na inne od założonego rozumienie jego treści, wycofywanie się z wcześniej spontanicznie wypowiedzianych stwierdzeń w celu pokazania się z dobrej strony; oraz – choć

wydaje się, że praktyki nauczycielskie nie stanowią tematu trudnego emocjonalnie czy drażliwego – tam, gdzie nauczyciel próbował ocenić swoją skuteczność czy sprawczość, przeżywał momentami ambiwalencję i silniejsze emocje przekładające się na trudność w znalezieniu słów na opisanie swojego doświadczenia; (2) niezależnymi od respondenta: przerwy spowodowane dzwonkiem telefonu lub otworenie przez przypadkowe osoby drzwi do sali, gdzie przeprowadzany był wywiad.

Przed każdym z wywiadów badani byli informowani o celu naukowym rozmowy i pytani o zgodę na nagranie ich wypowiedzi na dyktafon. Wszyscy zgodzili się na rejestrację i wywiady się odbyły zgodnie z planem. Zapis cyfrowy każdego z wywiadów poddany został transkrypcji. Transkrypcje wywiadów zostały wykonane z dbałością o każde słowo; artykulację. Następnym etapem było kodowanie zagadnień zawartych w wywiadach i analiza ich treści.

4.3. Kierunki analiz materiału badawczego

Wypełnione anonimowo przez uczniów i nauczycieli kwestionariusze zostały odpowiednio zakodowane. Przygotowanie danych i analizy statystyczne danych ilościowych przeprowadzono przy użyciu programu statystycznego PS IMAGO PRO Academic 5.1. (SPSS 25). Korzystano zarówno z metod statystyki opisowej, jak i z wnioskowania statystycznego. W pierwszej fazie obliczeń wykonane zostały analizy opisowe poszczególnych zmiennych przedstawiające liczbowe charakterystyki rozkładu wartości danych zmiennych. Na tej podstawie ustalono percepcję uczniów, jak i nauczycieli dotyczącą poszczególnych elementów oceniania kształtującego oraz klimatu szkoły.

W kolejnej fazie przeprowadzono redukcję materiału statystycznego, obliczając wartości skal oceniania kształtującego i wymiarów klimatu szkoły. Dla oszacowania istotności różnic między średnimi wynikami uzyskanymi przez dwie grupy badanych (na przykład chłopcy – dziewczęta) w tych samych skalach, stosowano test *t* dla prób niezależnych (oraz w przypadku niespełniania założeń przewidzianych dla testów parametrycznych jego nieparametryczny odpowiednik, tj. test *U* Manna-Whitneya, na przykład porównując grupę nauczycieli z uczniami). Aby oszacować łączną istotność różnic między średnimi wartościami zmiennych w wielu grupach (na przykład grupa nauczycieli podzielona według stażu pracy) stosowano analizę wariancji oraz odpowiednie do otrzymanych właściwości zmiennych (na przykład jednorodność wariancji, równoliczność grup itp.) testy *post hoc* umożliwiające wielokrotne porównania parami. Zazwyczaj wykonywano kilka testów równocześnie (konserwatywne – liberalne oraz jeśli zaszała potrzeba: nieparametryczne – parametryczne), porównując uzyskane rezultaty między sobą. Zbieżność rezultatów zwiększyła zaufanie do uzyskanych wzorców, natomiast w pracy zostały przedstawione testy uznawane za bardziej skuteczne (Bedyńska i Brzezicka, 2007).

Dla określenia siły związków pomiędzy analizowanymi zmiennymi, jak również do określenia interkorelacji w obrębie wymiarów poszczególnych zmiennych,

zastosowano analizę korelacyjną przy pomocy r Pearsona. Dla ustalenia istniejących relacji między elementami oceniania kształtującego a percepcją klimatu szkoły zmierzono istniejące zależności korelacyjne, które przedstawiono w postaci macierzy korelacji. W ten sposób zweryfikowana została prawidłowość założeń badawczych odnoszących się do istnienia i znaczenia ewentualnych związków.

W celu zbadania relacji między elementami oceniania kształtującego a klimatem szkoły, a dokładniej możliwości przewidywania percepcji poszczególnych wymiarów klimatu szkoły na podstawie predyktorów z zakresu oceniania kształtującego, zastosowano analizę regresji wielozmiennowej, która umożliwia przewidywanie wartości zmiennej zależnej na podstawie większej liczby czynników. W analizach użyto metody krokowej. Punktem wyjścia każdego modelu była zmienna „najlepsza”, tj. o najwyższej sile „przepowiadania”, po czym stopniowo były włączane kolejno te predyktory, które najsilniej wzmacniały potencjał całego modelu. Uwzględnione zostają jedynie te zmienne, które gwarantują odpowiedni przyrost R^2 . W ten sposób w równaniu regresyjnym znajdują się tylko te elementy, które wydają się odpowiednio silnie oddziaływać na zmienną zależną.

W przypadku danych jakościowych za najwłaściwszy sposób analizy uznano ilościową analizę treści w przypadku pytań otwartych z kwestionariuszy ankiety oraz jakościową analizę treści w przypadku wywiadów. Technika ta pozwala na zbadanie treści znaczących w tekstach pisanych, wydobycie systemów znaczeń, najważniejszych wątków, faktów i relacji pomiędzy nimi (Gibbs, 2011, s. 80). Najpopularniejszym sposobem oceny tekstu jest kodowanie, czyli przypisywanie etykiet lub oznaczeń (por. Miles i Huberman, 2000, s. 60). Kategorie mogą być wyprowadzane z tekstu lub nakładane z zewnątrz, na przykład z literatury przedmiotu (Konarzewski, 2000, s. 166).

Analizując odpowiedzi na pytania otwarte zamieszczone w ankietach dążono do tego, by zawarte tam treści oraz znaczenia odpowiednio zidentyfikować i zaklasyfikować. W tym celu podjęto się najpierw lektury tychże odpowiedzi i przypisania odpowiednim fragmentom odpowiedzi respondentów kodów opisowych, które złożyły się na „listę kodów” (Gibbs, 2011, s. 82). Należy wspomnieć, że wypowiedź jednej osoby mogła zawierać jedną lub więcej informacji (jednostek podlegających analizie) należących do jednej lub więcej kategorii, co wyjaśnia, dlaczego suma uzyskanych informacji we wszystkich pytaniach otwartych jest większa niż liczba odpowiadających, przy czym starano się o zachowanie zasady, by kategorie były jednoznaczne, rozłączne i wyczerpujące.

Następnym działaniem było poszukiwanie wspólnych kategorii dla poszczególnych kodów, podliczanie „jednostek” wypowiedzi w każdej kategorii i szeregowanie ich według liczebności. Kodowanie, kategoryzacja i szeregowanie odpowiedzi na pytania otwarte stanowiły istotne ułatwienie na etapie porównywania danych, i dalej – ich interpretacji.

W celu analizy materiału z wywiadów zastosowano kodowanie. Spisane wersje wywiadów poddawane były uważnej lekturze: poszukiwano słów kluczowych, wywiedzionych z dyspozycji do wywiadów. Punktem wyjścia dla etapu kategoryzacji,

czyli łączenia w grupy poddanych kodowaniu fragmentów wywiadów powiązanych wspólnym kryterium, stały się szerokie kategorie tematyczne, wywiedzione *a priori* z literatury (między innymi dotyczące praktyk związanych z celami lekcji, z kryteriami sukcesu, z czynnościami uczenia się-nauczania, z informacją zwrotną, do których przyporządkowano fragmenty tekstu z odpowiednimi słowami kluczowymi). Natomiast w miarę zagłębiania się w kolejne poziomy analizy tekstu powstawały *a posteriori* podkategorie oznaczeń, które były odzwierciedleniem wyłaniających się z niego szczegółowych wątków. Do podkategorii przydzielano odpowiednie fragmenty transkrypcji, czyli wyjęte z wywiadów cytaty. Na tym etapie zaczęły ukazywać się powiązania między podkategoriami i kategoriami, co również zostało odnotowane. Był to niezbędny krok ku uporządkowaniu kategorii, tak istotny dla późniejszej interpretacji wyników.

4.4. Charakterystyka szkół i osób badanych

Badania zostały przeprowadzone w trzech warszawskich szkołach podstawowych, które zgodziły się na wzięcie w nich udziału. Aby uniemożliwić rozpoznanie tych szkół – co byłoby sprzeniewierzeniem się zadeklarowanej respondentom zasadzie anonimowości i poufności danych – oznaczyłyśmy je dla porządku jako szkoła A, B i C. Ponadto w ich charakterystyce nie cytujemy fragmentów szkolnych dokumentów, a jedynie opisujemy naczelną wartość i treści wywnioskowane ze statutów, programów wychowawczo-profilaktycznych oraz szkolnych programów oceniania. W opisie szkół przywołane zostaną także wypowiedzi pochodzące z wywiadów, odnoszą się one bowiem do założeń leżących u podstaw funkcjonowania tych szkół oraz wskazują na miejsce oceniania kształtującego w nich.

Szkoła A

Szkoła została utworzona bezpośrednio po II wojnie światowej i mieści się w prawobrzeżnej części Warszawy. Należy do szkół średniej wielkości – w roku badania liczyła ok. 30 klas (0 – VII; był to pierwszy rok szkolny po wprowadzeniu reformy). Pracuje w niej ponad 70 nauczycieli (w tym 7 osób w zespole pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Przy szkole działają aktywnie rodzice, którzy założyli przyszkolną organizację pozarządową, która stała się źródłem finansowania niezwykle bogatej oferty zajęć pozalekcyjnych.

Szkoła ma spisana wizję i misję swojej działalności, a na fundamentalne wartości składają się poszanowanie uczenia się i pracy z tym związanej, wykonywanej przez uczniów i nauczycieli oraz dążenie do maksymalnej efektywności tego procesu. Podkreśla się wagę pokojowego współegzystowania różnych kultur i religii, co jest ważne także praktycznie – w szkole obecnie uczy się kilkadziesiąt dzieci narodowości nie-polskiej. W wizji szkoły akcentuje się, że celem pracy szkoły jest takie wychowywanie i edukowanie uczniów, by czuli się przygotowani do życia we współczesnym świecie.

Szkoła jest niezwykle aktywna, zarówno w skali dzielnicy, jak i całego miasta – uczestniczy w szeregu szkoleń (co ważne – długofalowych, na przykład trwających przez kilka lat i oznaczających wchodzenie na kolejne stopnie zaawansowania) organizowanych przez organizacje pozarządowe i ośrodki doskonalenia nauczycieli. Realizuje kilka innowacji pedagogicznych, a dyrekcja planuje kolejne, związane z pracą z uczniem zdolnym, dostępne nie tylko dla młodzieży jej szkoły, ale też osób spoza niej. Szkolenia i innowacje to tylko niektóre ze zmian, w których od ponad dekady uczestniczy szkoła, co wiąże się z nastaniem nowej dyrekcji. Zdecydowano wówczas o skoncentrowaniu się na takich zmianach w kulturze pracy nauczycieli i uczniów, by przede wszystkim zapewnić dzieciom doświadczenie efektywnej pracy i poczucia odpowiedzialności za własną naukę. Również wewnątrz szkoły w symboliczny sposób ukazują przyjazne oblicze edukacji, na przykład transparentne drzwi, kolory kojarzone z aktywnością, przestrzenie umożliwiające relaks i rozmowy, zdecydowano o likwidacji tradycyjnych dzwonek, na lekcjach odchodzi się od frontального ustawienia ławek, a nauczyciele postanowili, że przerw nie będą spędzać w pokoju nauczycielskim, tylko w tych samych przestrzeniach, co uczniowie.

Ocenianie kształtujące pojawiło się w szkole A w 2011 roku (nasze badanie prowadzone było więc w 6. roku funkcjonowania OK w szkole) i wiązało się z dołączeniem przez szkołę do programu „Szkół Uczących Się” realizowanego przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. W szkolnych dokumentach ocenianie kształtujące istnieje w statucie szkoły, w paragrafie odnoszącym się do sposobów oceniania. Praca z wykorzystaniem oceniania kształtującego spowodowała istotne zmiany: nauczyciele regularnie pracują w małych grupach, których celem jest doskonalenie warsztatu pracy; priorytetem jest indywidualizowanie pracy z uczniem; dwa razy do roku organizowane są spotkania ucznia, jego rodziców i wychowawcy („trójstronne”), podczas których omawia się z uczniem jego plany, nadzieje i niepokoje, które wcześniej umieszcza się na specjalnej karcie samooceny. Warto podkreślić, że ocenianie kształtujące zostało wprowadzone przez dyrekcję, przeszkolona została cała rada pedagogiczna, jest elementem szkolnego systemu oceniania, ale każdy nauczyciel indywidualnie wybiera, jak dalece zaangażuje się w ten styl pracy, co dobrze obrazuje wypowiedź jednej z osób biorących udział w wywiadach:

nie mamy narzucone, że mamy robić konkretne rzeczy. Mamy sugestie, czasami rozmawiamy między sobą, dajemy sobie jakieś wskazówki. No chodzimy, uczęszczamy na szkolenia... I każdy jakby nauczyciel robi to we własnym zakresie, sam decyduje, ile czasu chce, które elementy chce wprowadzić, ile czasu poświęcać. [A-3]

Szkoła A to placówka, w której wszyscy nauczyciele są bardzo zaangażowani w pracę ocenianiem kształtującym, co przynosi między innymi takie efekty:

te dzieci, które są w siódmej klasie to [O.K.] mają od początku...[...] One chcą być świadome, po co się uczą, do czego im się to przyda, co jest ważne w danym temacie. [A-1]

Szkoła B

Szkoła B mieści się w jednej ze starszych warszawskich dzielnic, funkcjonuje od 1962 roku. Od połowy lat 90. XX wieku jest szkołą z oddziałami integracyjnymi, z czym wiąże się jej specyfika – klasy są mniej liczne i samych klas jest – jak na warszawskie warunki – niewiele. W roku badania klas było 20 (w tym liczone jest również wygaszane wówczas gimnazjum, które razem ze szkołą B tworzyło zespół szkół), po kilkanaście osób, natomiast ze względu na integracyjny charakter, szkoła ma wśród 60-osobowej kadry pedagogicznej aż 11 osób z zespołu psychologiczno-pedagogicznego. Pedagodzy specjaliści są bardzo mocno zaangażowani w codziennej pracy poszczególnych klas integracyjnych, gdyż w każdej z nich piastują funkcję drugiego wychowawcy, uczestniczącego w każdej lekcji.

Szkoła posiada dokument pt. „Koncepcja szkoły”, w której opisane są cel, wizja i misja szkoły. Naczelny cel przedstawiony jest jako wszechstronny rozwój dzieci i przygotowanie ich do radzenia sobie z życiowymi wyzwaniami, które w szkole mają być osiągnięte przede wszystkim dzięki zauważaniu i rozpoznawaniu różnorodnych dziecięcych potrzeb. Wizja szkoły zakłada wykształcenie w dzieciach poczucia niezależności, wolności i odpowiedzialności oraz wychowanie człowieka otwartego na osoby od niego różniące się, sprawczego i chcącego postępować etycznie. Zadeklarowaną misją jest umożliwienie każdemu uczniowi doświadczenia sukcesu edukacyjnego na miarę jego możliwości. Służyć ma temu cała działalność szkoły. Pojawia się również zapewnienie, że nauczyciele tej szkoły wspierają w dzieciach wiarę w siebie, wrażliwość i odwagę.

Ze względu na integracyjny charakter szkoły w szkolnych dokumentach wiele miejsca poświęca się tematowi indywidualizacji nauczania – zarówno z uczniem zdolnym, przeciętnym, jak i tym z trudnościami. To właśnie troska o każdego ucznia z osobna była punktem wyjścia do zaangażowania się szkoły w ocenianie kształtujące. Zostało ono – dowiadujemy się z wywiadów z jedną z dwóch szkolnych koordynatorek oceniania kształtującego – wprowadzone do szkoły szkoleniami w 2008 roku, zaś osiem lat później cała rada pedagogiczna przeszła całoroczne szkolenia, z których wyniknął ciąg dalszy w postaci szkoleń z pracy grupowej w roku kolejnym:

u nas w szkole odbywały się szkolenia dla całej rady pedagogicznej. Pani [nazwisko] prowadziła szkolenia i wprowadzała właśnie, zapoznawała z różnymi praktykami, tymi okejowskimi. No, nie tylko młodych, bo my wszystkie miałyśmy taki cały cykl szkoleń. No i jak gdyby te elementy takie jak cele i kryteria (...) to był pierwszy etap, nad którym cała szkoła miała pracować i to był zeszły rok i to chyba poszło. No i tak naprawdę teraz to powinna być pora, żeby wybrać sobie jakiś kolejny element i w całej szkole to znowu, znowu wprowadzać, tak? Jakąś informację zwrotną albo coś. No myśmiz z koleżanką [drugą koordynatorką – przyp. aut.] tą pracę w grupach w tym roku wzięły. [B-1]

Szkoła od 2014 roku jest w Klubie „Szkół Uczących Się” – programie Centrum Edukacji Obywatelskiej. Ocenianie kształtujące praktykowane jest tu wyłącznie przez

chętnych nauczycieli. Nie zostało wpisane w statut czy wewnętrzny system oceniania właśnie dlatego, żeby jego stosowanie było nieobligatoryjne: skoro jego celem jest rozbudzenie w uczniach autentycznego zainteresowania nauką, ono samo również powinno być dobrowolnie wybrane przez nauczyciela:

nie mamy tak, że tak powiem, dyrektorskiego nakazu, takiego z góry, że „musicie to zrobić i koniec i ja przyjdę sprawdzić”. Tak jak w niektórych szkołach jest. To tak opowiadają to dyrektorzy, na tych nawet spotkaniach, że wprowadzali w ten sposób, że po prostu był, tak? To było polecenie i dyrektor na pierwsze pięć minut lekcji wchodzi i sprawdza, czy w każdej klasie na tablicy jest temat, cele, kryteria, na przykład, tak? Albo wchodzi później, jak wprowadzają kolejny element, wchodzi na ostatnie dziesięć minut lekcji i patrzy, czy lekcja została podsumowana na przykład, tak? A u nas czegoś takiego nie było. Mamy tak no... Także no, no: „Dobrze by było jakbyście to zrobili.”, no ale... Ale, czy, czy to się robi to tak nas nikt nie sprawdza. [B-1]

Na pytanie, jak bardzo obecne jest ocenianie kształtujące w codziennej praktyce, cytowana koordynatorka podsumowuje:

cele i kryteria. To jest to, co rzeczywiście w szkole naszej jest, (...) żeby dzieciaki miały informację czego się powinny na tej lekcji nauczyć, żeby później dobrze napisały sprawdzian, kartkówkę i tak dalej. I to jest rzeczywiście taki element, który jest w całej szkole, przynajmniej w klasach cztery – sześć i gimnazjum... No nie powiem, że w stu procentach, bo tego nie wiem, tak? Nie moje kompetencje, jak gdyby, ale w całej szkole wprowadzony i w na większości przedmiotów na pewno stosowany. [B-1]

Druga z koordynatorek opisuje stosunek do oceniania kształtującego pozostałych nauczycieli ze szkoły i rodziców:

to nie jest tak, że są wszyscy stuprocentowo zwolennikami albo przeciwnikami... W grupie nauczycielskiej różnie ludzie do tego podchodzą, do tego realizowania. Są tacy, co na przykład na każdej lekcji wypisują. Są tacy co na miesiąc raz dają całą tabelę i każą dzieciom odhaczać. [...] Rodzice raczej lubią. Są tacy, którzy są zaangażowani w proces dydaktyczny dziecka, to sobie chwala i wiem, że na przykład są rodzice, którzy się domagają od kogoś, kto nie daje tego NaCoBeZU, że to ułatwia bardzo im właśnie, tak jak mówią, odpytywanie, czy później przygotowanie do sprawdzianu. [B-2]

Szkoła C

Szkoła C jest szkołą bardzo „młoda”, rozpoczęła funkcjonowanie w roku szkolnym 2016/2017 (badanie przeprowadzałyśmy w drugim roku działania szkoły), powstawała wraz z budowanym rozległym osiedlem na południu Warszawy. Jest szkołą największą spośród 3 badanych placówek – w trakcie badania istniało w niej więcej niż 40 klas (od 0 do VII), bardzo licznych (*dwadzieścia pięć osób w klasie to jest tak minimum, bo mamy i tam dwadzieścia dziewięć* [C-2]), jednocześnie szkoła ta dysponowała najmniejszym (6-osobowym) zespołem psychologiczno-pedagogicznym.

W dokumentach, co prawda, brakuje otwarcie wyrażonej wizji i misji szkoły⁵⁾, ale naczelné wartości zostały spisane i umieszczone w programie wychowawczo-profilaktycznym. W pierwszej kolejności wymieniono bezpieczeństwo i budowanie klimatu sprzyjającego pracy uczniów i nauczycieli. Inne ważne wartości to odpowiedzialność, komunikatywność, kreatywność, empatia, proaktywność, poczucie przynależności, wzajemne okazywanie sobie szacunku.

Szkoła C jest aktywna na polu wolontariatu, a jej uczniowie licznie biorą udział w konkursach przedmiotowych. Uczestniczy w programie Centrum Edukacji Obywatelskiej „Szkoła Ucząca Się”, której najistotniejszym celem jest wsparcie szkół w wprowadzaniu do codziennej praktyki oceniania kształtującego. Ocenianie kształtujące było uwzględnione od początku istnienia szkoły, o czym dowiedziałyśmy się z wywiadu z jedną z nauczycielek:

mieliśmy szkolenia. Zaczęły się one jakoś w sierpniu i tam mieliśmy wprowadzane jakieś tam te NaCoBeZU, karteczki kolorowe, patyczki, mieliśmy omawiane te szkolenia, mieliśmy też taką lekcję, trochę pokazową, gdzie my byliśmy uczniami, a pani, która prowadziła to szkolenie, prowadziła nam lekcję, więc nas tak trochę losowała. Poczuliśmy się jak uczniowie, gdy my ich losujemy tymi patyczkami. [C-2]

Pomimo że informacje o samej szkole i jej bieżących działaniach zamieszczone w Internecie są nad wyraz skąpe, to kwestia oceniania, a w szczególności oceniania kształtującego, jest relatywnie najlepiej opisanym obszarem. Jako jedyne zagadnienie związane z kwestiami dydaktycznymi w formie krótkiej informacji pojawia się na stronie głównej szkoły: czytelników zawiadamia się, że w szkole przykłada się wagę do udzielania uczniom informacji zwrotnej i że jest ona wartościowsza od stopnia w postaci cyfry. W statucie szkoły natomiast jest kilka punktów, które bardzo szczegółowo omawiają temat stosowania przez nauczycieli oceniania kształtującego, między innymi jego elementów, możliwości zastosowania oceny koleżeńskiej. Stosowanie informacji zwrotnej jest – podobnie jak w szkołach A i B – dobrowolnym wyborem każdego nauczyciela, aczkolwiek przygotowanego w ramach obowiązkowych szkoleń (*nie było czegoś takiego, że musimy wprowadzić [C-1]*). W szkole C podano osobne zasady oceniania dla każdego przedmiotu, a analiza tych dokumentów pokazuje, że nauczyciele z bardzo różnym zaangażowaniem podchodzą do możliwości korzystania z oceny w formie komentarza. Ocenianie kształtujące wprowadzone jest do przedmiotowego systemu oceniania na przyrodzie, geografii i biologii, muzyce, języku polskim, wiedzy o społeczeństwie oraz w klasach I–III na wszystkich przedmiotach. Nie zostało uwzględnione w zasadach oceniania na języku angielskim, języku niemieckim, fizyce,

⁵⁾ Zwyczajowo wizja i misja umieszczone są w dokumencie zwanym „Koncepcja pracy szkoły” (którego szkoła C nie ma lub nie udostępnia) lub w statucie. W statucie odnajdujemy jedynie „standardowe” sformułowania, m.in. mówiące o tym, że szkoła realizuje cele i zadania wynikające z przepisów prawa oraz uwzględniające program wychowawczo-profilaktyczny szkoły, a w szczególności zapewnia możliwość realizacji prawa każdego ucznia do kształcenia się, wychowania i opieki, będące wyimkiem lub parafrazą Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. 2020, poz. 910).

historii, informatyce. Zapytana o to, jak ocenia praktykę stosowania oceniania kształtującego w szkole, udzielająca wywiadu nauczycielka przywołuje obserwację, która może być ważnym argumentem na rzecz wprowadzania oceniania kształtującego od jak najwcześniejszych lat:

początkowo miałam takie poczucie, że ocenianie kształtujące to jest taka wielka rewolucja... (...) Po roku mam trochę takie wrażenie, że miejscami mamy gdzieś sztukę dla sztuki, tak? Uprawianie, robienie czegoś, bo tak jest dobrze, ale bez efektu. Natomiast są takie elementy „okeja”⁶⁾, które uważam za bardzo praktyczne, przydatne, efektywne, które też ułatwiają bardzo dzieciom naukę i tworzą nam takiego świadomego ucznia i mam takie wrażenie, że te dzieci, które z „okejem” zetknęły się właściwie od najmłodszych lat, czyli od klasy tam pierwszej, drugiej, korzystają z niego znacznie lepiej i wyciągają z niego więcej niż dzieci, które na przykład zetknęły się z „okejem”, w klasie szóstej czy siódmej, gdzie mają już pewien system uczenia, albo system unikania uczenia się, wypracowany i w tym momencie, no skierowanie ich myślenia na inne tory bywa po prostu czasem trudne. [C-2]

Charakterystyka badanych osób

W badaniach wzięli udział nauczyciele i uczniowie z przedstawionych wcześniej szkół. Grupę nauczycieli⁷⁾ stanowiło 60 osób, w tym 33 ze szkoły A (53,3% badanej próby), 14 ze szkoły B (23,3%) i 14 ze szkoły C (23,3%). Badane osoby to w zdecydowanej większości kobiety – stanowiły 4/5 badanej próby (48 osób; 80%). Prawie 1/5 stanowili mężczyźni (11 osób; 18,3%). Jedna osoba nie odpowiedziała na pytanie o płeć. Większość nauczycieli (95%), którzy wzięli udział w naszych badaniach, to osoby z wyższym wykształceniem magisterskim (57 osób), pozostałe to: jedna osoba z niepełnym wyższym, jedna z wyższym licencjackim i jedna ze stopniem doktora. Poza pięcioma osobami, które nie zdobyły żadnego stopnia awansu zawodowego, trzy kolejne stopnie awansu zawodowego podzieliły badaną próbę na grupy podobnej wielkości: 19 nauczycieli mianowanych (31,7%), 18 kontraktowych (30%) oraz 17 dyplomowanych (28,3%). Zdecydowana większość badanych (45 osób) ma staż pracy w oświacie nie dłuższy niż 20 lat (75% badanych), z tego 15 nauczycieli to osoby pracujące w zawodzie nauczyciela nie dłużej niż pięć lat. Badani nauczyciele stosują ocenianie kształtujące od roku do ośmiu lat, z czego najliczniejsze grupy stanowią osoby stosujące je od roku (20%), dwóch lat (20%) i 11 lat (18,3%) ($M = 3,38$; $SD = 2,215$).

Dobór wszystkich siedmiorga badanych, którzy wzięli udział w wywiadach, był celowy – badaczkom zależało na dotarciu do nauczycieli zaangażowanych, aby uzyskać od nich pogłębione opisy możliwie jak największej liczby różnych praktyk oceniania kształtującego. Badani byli nauczycielami matematyki, języka polskiego i języka angielskiego w klasach IV-VII, w tym znalazło się sześć kobiet i jeden mężczyzna.

⁶⁾ Zanglicyzowana forma akronimu OK, pochodzącego od nazwy „ocenianie kształtujące”.

⁷⁾ Badana grupa stanowi większą część ogółu pracowników pedagogicznych z badanych szkół.

W badaniu wzięło udział także 494 uczniów, w tym 227 ze szkoły A (46% badanej próby), 66 ze szkoły B (13,4%), 198 ze szkoły C (40,1%) (3 braki danych). Płeć badanych rozłożyła się równomiernie w badanej próbie, bowiem 49,1% (244 osoby) stanowią dziewczęta, a 46,4% chłopcy (229 osób; 21 uczniów nie oznaczyło swojej płci). Uczniowie byli w wieku od ośmiu (3 osoby) do 14 lat (10 osób). Najliczniejszą grupę stanowili uczniowie w wieku 11 lat (28,3%). Średnia wieku dla całej grupy wyniosła 11,03. Byli to uczniowie z klas IV – VII. Na podstawie deklaracji uczniów można powiedzieć, że większość z nich określiła się mianem uczniów dobrych ze średnią ocen na koniec poprzedniego roku między 5 a 6 (34,2%) oraz 4 a 5 (36,4%).

Ocenianie kształtujące a klimat szkoły – wyniki badań własnych

5.1. Praktyka i specyfika stosowania oceniania kształtującego w szkołach

Ocenianie nie powinno być tylko etapem kończącym pracę, ale mieć postać procesu rozłożonego w czasie, przeplatanego autorefleksją i wykorzystywaniem informacji zwrotnych w dążeniu do zrealizowania celu. Nie powinno odbywać się jedynie po zakończeniu realizacji całego zakresu tematycznego, lecz po osiągnięciu celu częściowego. Tak rozumiane ocenianie ma wspierać rozwój osobisty ucznia i dawać szansę na rozwój samodzielności. Nie jest zatem narzędziem represji czy wyrazem dążenia do precyzyjnego zmierzenia wartości ucznia reprezentowanej w wiedzy, lecz procesem wspierającym go w rozwoju. Zwraca zatem w większym stopniu uwagę na potrzeby ucznia, jak również dostarcza nauczycielowi danych do indywidualizacji dalszego kształcenia. Tak pojmowane jest ocenianie kształtujące (Niemierko, 2002; Sterna, 2006).

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi pracy pierwszym analizowanym zagadnieniem jest praktyka oceniania kształtującego w trzech szkołach. W rozdziale zostaną zatem przedstawione dane uzyskane od uczniów ($N = 494$) i nauczycieli ($N = 60$). Rozważania koncentrują się wokół wyróżnionych czterech elementów oceniania kształtującego, tj. określania celów lekcji, kryteriów sukcesu, czynności nauczania-uczenia się oraz informacji zwrotnej. Dla udokumentowania doświadczeń nauczycieli i uczniów odnoszących się do wskazanych elementów przedstawione zostaną deskryptywne rozkłady odpowiedzi wyrażające ustosunkowanie badanych wobec twierdzeń kwestionariuszowych w zakresie poszczególnych skal. Analizy te uzupełniane są informacjami pochodzącymi z wywiadów. Celem zapewnienia większej przystępności i przejrzystości prezentacji danych materiał w obrębie poszczególnych elementów oceniania kształtującego został pogrupowany w mniejsze kategorie ze względu na merytoryczną bliskość twierdzeń. Przeanalizowano także zróżnicowanie doświadczeń badanych z ocenianiem kształtującym, dokonując analiz porównawczych. Bazując na uzyskanych danych, poruszyliśmy zagadnienie samoregulowanego

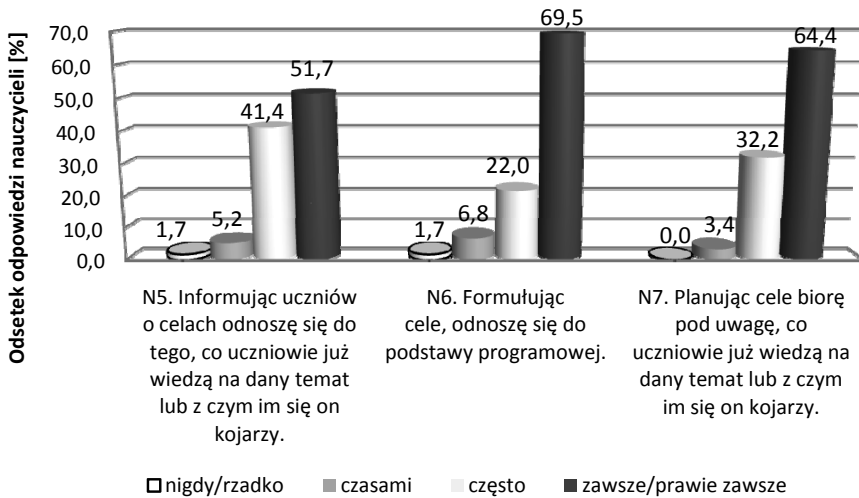
uczenia się. W dwóch ostatnich podrozdziałach przedstawiliśmy dane uzyskane za pomocą pytań otwartych z kwestionariusza. Dzięki temu udokumentowane zostały ogólne opinie o ocenianiu kształtującym.

5.1.1. Strategia określania celów lekcji

Konceptualizacja celów lekcji

Autorzy zakorzenieni w konstruktywistycznej perspektywie uczenia się akcentują, że zabiegiem ułatwiającym zarówno przekaz, jak i przyswojenie nowych treści, jest stałe odnoszenie się do wiedzy nabytej już wcześniej przez uczniów. Jest to istotne zarówno na etapie konceptualizacji celów, jak i planowania formy i treści przekazu. (Sterna i Strzemieczny, 2012, s. 128). Strategie oceniania kształtującego i składające się na nie techniki w istotny sposób bazują na tym założeniu, przede wszystkim na etapie konstruowania celów i kryteriów sukcesu.

Wykres 1. Formułowanie celów lekcji – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 1 ukazuje średnie wartości procentowe dla kolejnych twierdzeń z kwestionariusza ankiety dla nauczycieli – numery przy twierdzeniu oznaczają kolejne numery twierdzeń z ankiety (załącznik nr 1A) odnoszących się do aspektu formułowania celów realizowanych podczas lekcji. Rozkłady odpowiedzi wskazują, że zdecydowana większość badanych zawsze, prawie zawsze lub często planując cele (tw. N7) i sposoby ich prezentacji (tw. N5), odnosi je do wcześniej nabytej przez uczniów wiedzy (łącznie odpowiedzi „często” i „zawsze/prawie zawsze” to odpowiednio 96,6% dla twierdzenia N7 i 93,1% dla twierdzenia N5), zaś 91,5% badanych zawsze, prawie zawsze lub często tworząc cele, odnosi je do podstawy programowej (N6). Relatywnie wysokie odsetki odpowiedzi „często”

i „zawsze/prawie zawsze” ukazują „nadbudowywanie” wiedzy do tej wcześniej zdobytej oraz podstawy programowej jako trwale obecny element strategii oceniania kształtującego w zbiorze technik wykorzystywanych przez nauczycieli (zob. wykres 1).

Staranność, z jaką w ocenianiu kształtującym podchodzi się do formułowania i prezentowania celów, nie jest przypadkowa. Ocenianie kształtujące, czerpiąc z koncepcji konstruktywistycznych zakłada, że człowiek jest zmotywowany do pracy wtedy, gdy widzi w swym działaniu sens (Hattie, 2015, s. 95; Sterna i Strzemieczny, 2012, s. 128; Nadolnik, 2015, s. 48). Wstępne etapy pracy nauczyciela nad określaniem celu są ujmowaniem w syntetyczne hasło zagadnienia, które zamierza on prezentować swym uczniom, a którego celem jest zaintrygować, sprawić, by chciało się iść dalej w kierunku poznania (Pasich, 2009, s. 449).

Formułowanie przez nauczyciela celów i sposobu ich przekazu powinno poprzedzać zadanie sobie pytania nie tylko „co chcę przekazać?”, ale przede wszystkim „do czego dążę?” i „co chcę osiągnąć”, a także refleksja nad tym, do czego nabywane wiadomości mogą się przydać uczniom, i jak będą mogli je wykorzystać w przyszłości. Zagadnienia te poruszali respondenci w wywiadach:

Zawsze staram się przygotować te lekcje tak, żeby na tej lekcji było to, co jest najważniejsze, bo jeśli byśmy nie planowali, to te lekcje nie byłyby (...) oparte na tym najważniejszym celu, to to dziecko miałyby straszny chaos w głowie. Tak patrząc właśnie po tym, że ma się nauczyć fizyki, angielskiego, chemii, tak? Oprócz tej mojej lekcji polskiego. Więc to... bardzo zmieniło sposób myślenia, naprawdę. Cel na lekcji jest zawsze jeden, ten najważniejszy i jak mówię, na tej lekcji mamy się nauczyć tej jednej konkretnej rzeczy. To jest ważne, tak? [A-1]

Samo tylko wybranie materiału z podstawy programowej i przedstawienie go uczniom w zrozumiałym dla nich języku, ale bez wewnętrznego przekonania nauczyciela, że to, co przekazuje, jest wartościowe, może być działaniem przeciwnie skutecznym. Inna respondentka opisuje w skrócie, jak przebiega u niej ten proces:

siadam i widzę ten cel, który mam postawiony, zgodny z podstawą, bo to jest tak, że każdą lekcję sobie sama na okeja¹⁾ przerabiam, tak? Pewnie większość moich koleżanek też. To nie jest tak, że to mam gotowe w podręczniku. [B-2]

Dalej respondentka opisuje wykorzystanie narzędzia, które poznała w ramach szkoleń dotyczących oceniania kształtującego, a mianowicie tworzenia dla uczniów własnych, autorskich zadań, wymagających od nich praktycznego zastosowania przyswojonej wiedzy oraz takiego przekazania jej innemu uczniowi z klasy, by ten zdołał się jej nauczyć:

[To] pozwala mi bez wyrzutów sumienia uciec od tych zadań, które powielają jakieś tam czynności, wymagają powtarzania czynności, które są (...) z tych niższych poziomów taksonomii

¹⁾ W wywiadach pojawia się kilkakrotnie określenie „okej”, jako zanglicyzowana forma akronimu OK, pochodzącego od nazwy „ocenianie kształtujące”.

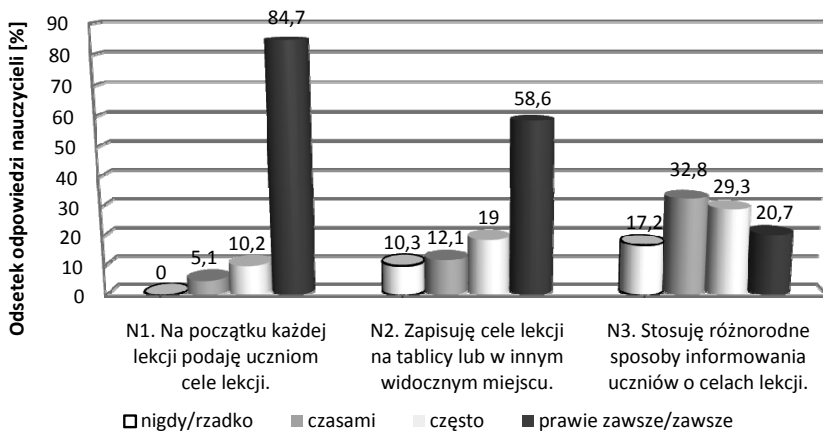
Blooma, zupełnie jakies takie odtwórcze i nie kreatywne, nie wymagające jakichś tam bardziej skomplikowanych procesów intelektualnych, więc... daje mi to satysfakcję o tyle, że wiem, że (...) robię to, co powinnam, że dziecko będzie dobrze przygotowane do egzaminu zewnętrznego. [B-2]

Prezentowanie celu na początku lekcji

Podanie celu przez nauczyciela w języku zrozumiałym dla ucznia i odebranie tego komunikatu przez tego, do którego komunikat jest skierowany, to warunek *sine qua non* powodzenia prowadzonego procesu nauczania. W języku oceniania kształtującego rozumienie celu oznacza zarówno głębokie wniknięcie w omawianą problematykę, jak i uczestniczenie w badaniu sprawdzającym, na ile cele zostały zrealizowane, czyli w podsumowywaniu.

Cel powinien być podany na początku lekcji, w takiej formie, by uczeń w każdej chwili mógł go (ponownie) odczytać. Z tego powodu warto cel umieścić w dobrze widocznym miejscu w klasie lub każdemu uczniowi przekazać kartkę z zapisanym tam celem, którą będzie można wkleić do zeszytu. Istotne jest tu zdobycie zainteresowania uczniów: w szczególności chodzi o posłużenie się porównaniami, poszukiwaniem różnic i podobieństw oraz tworzeniem map myśli, które ułatwiają powiązanie dalszych i bliższych wątków (Sterna i Strzemieczny, 2012, s. 136). Czas, miejsce i forma prezentacji celów lekcji są decydujące dla początkowej fazy rozbudzania zainteresowania ucznia tematem zajęć.

Wykres 2. Prezentacja celów lekcji – odpowiedzi nauczycieli



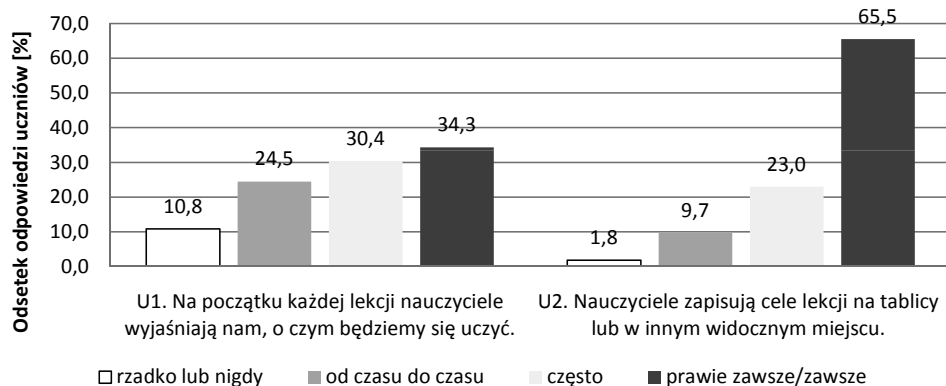
Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele zadeklarowali, że na początku lekcji zawiadamiają swoich uczniów o celach prawie zawsze/zawsze lub często (prawie 95% łącznie w twierdzeniu N1), w mniejszym stopniu jednak dbają tu o formę pisemną (77,6% łącznie dla odpowiedzi „prawie zawsze/zawsze” lub „często” w twierdzeniu N2). Z różnorodnych

form prezentacji celów korzysta zawsze/prawie zawsze co piąty badany, a często robi to nieco mniej niż 30% respondentów (tw. N3) (zob. wykres 2).

Uczniów również zapytano o to, czy i jak często otrzymują wyjaśnienie, o czym będą się dziś uczyć (tw. U1). Uczniowie najczęściej w swoich odpowiedziach relacjonowali, że nauczyciele wyjaśniają cele zawsze/prawie zawsze (34,3%) lub często (30,4%), zaś dwie trzecie badanych uczniów wskazała, że nauczyciele zawsze lub prawie zawsze zapisują cel lekcji w widocznym miejscu w klasie (tw. U2). Interesujące jest porównanie, jak w twierdzeniu dotyczącym podobnej, choć inaczej ujętej kwestii, odpowiedzieli uczniowie (tw. U1) i nauczyciele (tw. N1). Z rozkładu odpowiedzi obu badanych grup wynikają duże rozbieżności. Nieco ponad 1/3 badanych uczniów uważa, że nauczyciele (prawie) zawsze wyjaśniają, o czym będzie lekcja. W podobnym twierdzeniu podawanie celów lekcji zawsze lub często deklaruje prawie 85% nauczycieli. Powód rozbieżności może być następujący: podawanie uczniom celów lekcji (sformułowanie z ankiety dla nauczycieli) to jedno (deklaruje, że tak czyni zdecydowana większość nauczycieli), a wyjaśnianie im, o czym będą się uczyć (sformułowanie pochodzące z ankiety dla uczniów), to osobne zagadnienie, które to działanie dostrzega u swoich nauczycieli jedynie co trzeci uczeń. Porównanie odpowiedzi uczniów (tw. U2) i nauczycieli (tw. N2) w związku z twierdzeniem o zapisywaniu przez nauczycieli w widocznym miejscu celów lekcji, pokazuje duże podobieństwo odpowiedzi – około 60% nauczycieli zadeklarowało, że zapisuje cele lekcji w widocznym miejscu zawsze/prawie zawsze i niemal 66% uczniów uważa, że ich nauczyciele robią tak zawsze lub prawie zawsze (zob. wykres 3).

Wykres 3. Określanie celów lekcji – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Skoro określanie celów wymaga tak wielkiej precyzji od nauczyciela, należy dołożyć starań, by mieć pewność, że osiągnięcie ich jest efektywne. Uczeń, który rozumie, do czego dąży nauczyciel, będzie bardziej zmotywowany do nauki. Motywację tę zwiększa

też fakt, że uczeń, który na początku zajęć dowiaduje się, jaki jest cel lekcji, a potem jest świadkiem konsekwentnej jego realizacji, ma szansę doświadczyć głębokiego sensu uczestnictwa w lekcji i poczucia konstruktywnie spędzonego czasu (Sterna i Strzemieczny, 2012, s. 133–134). Respondenci w trakcie wywiadów zaprezentowali bardzo różne praktyki dotyczące notacji tematu i celu; wielu podkreślało przede wszystkim związek (a czasem tożsamość) celu z tematem lekcji:

zawsze musi być ten cel lekcji. (...) Zawsze moje dzieci są tak przyzwyczajone, że temat jest tożsamy z celem, zawsze jak sobie właśnie wypisujemy temat, no to mamy cel lekcji. [B-2]

U nas w ogóle jest taka (...) metoda, że cel lekcji jest tematem. [A-1]

to jest to, co rzeczywiście w szkole naszej jest, bo takie było zalecenie, (...) żeby każdą lekcję rozpoczynać od podania celu lekcji (...) żeby dzieciaki wiedziały, co będziemy konkretnie, w jakim celu ta lekcja jest przeprowadzona. [B-1]

Żeby podać cel lekcji, to (...) tak już mi weszło w nawyk, tak? Że najpierw temat, później cel, bo nawet jak już czasami temat szybko podam, a celu zapomnę, to dzieci: „A jaki jest cel?” [C-1]

Inna z nauczycielek stosuje swoją własną praktykę polegającą na zachęcaniu uczniów, by sami wyekstrahowali cel lekcji z treści podanego przez nią tematu:

(...) jeżeli widzę, że cel lekcji po prostu jest w temacie, to pytam dzieci: „słuchajcie, jak myślicie, jaki mamy dzisiaj cel?” i one bardzo ładnie sobie z tego tematu ten cel wyciągają. (...) Dla mnie jest to sygnał, że one jakby, chcą wejść w tą lekcję, chcą na niej pracować. [Ale też] są tacy, co po prostu piszą dwa razy to samo. [C-2]

Opinie o ocenianiu kształtującym badano również poprzez użycie pytań otwartych. Jednym z nich, skierowanym do nauczycieli, było: „Jakie techniki/metody informowania uczniów o celach Pani/Pan stosuje?” Uzyskano następujące odpowiedzi od dziesięciu respondentów (5 osób ze szkoły A, 3 – ze szkoły B i 2 z C):

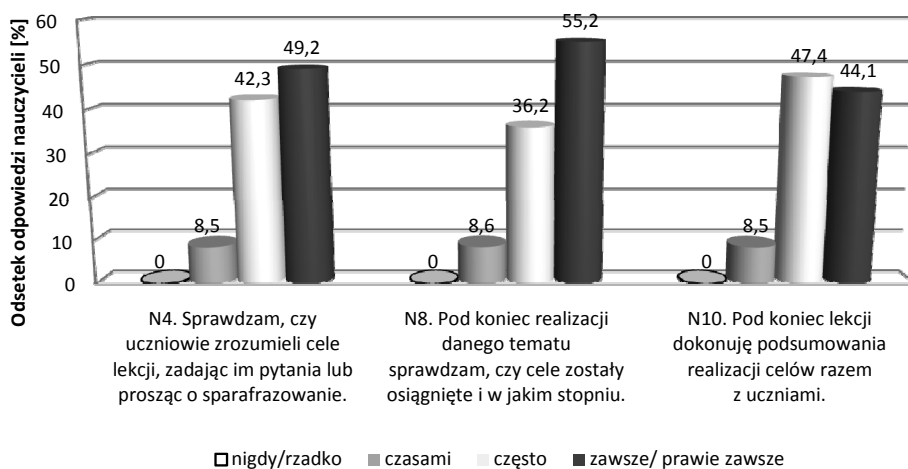
- dotyczące strategii formułowania celów i kryteriów sukcesu: *Uczniowie sami dobierają cel do lekcji; redagują cele lekcji i KS; Często wspólnie formułujemy cel lekcji w oparciu o kryteria sukcesu; Bywa, że sami je formułują (uczymy się tego, czego akurat uczniowie chcą się uczyć); Uczniowie sami formułują cele do podanego tematu;*
- dotyczące stosowania konkretnych narzędzi pochodzących z technik oceniania kształtującego: *ok-zeszyt, karteczki – wklejanki, patyczki i światła; kciuki;*
- dotyczące stosowania konkretnych narzędzi uniwersalnie stosowanych w dydaktyce: *Rozwiązywanie rebusów, odgadywanie na podstawie przyniesionego rekwizytu, odkrywanie ukrytego hasła; Pogadanki, pokaz, dojaśnianie, ilustrowanie, opis, używamy komputerów.*

Podsumowywanie jako badanie osiągnięcia celów lekcji

Istotną rolę w procesie wprowadzania oceniania kształtującego odgrywa podsumowywanie celów i badanie, w jakim stopniu osiągnięto zamierzone cele lekcji. Jest to moment, w którym nauczyciel gromadzi informacje o tym, co udało się osiągnąć w trakcie lekcji (lub ich cyklu). Będzie to punktem wyjścia do wytyczenia dalszej drogi (czasem przy współudziale uczestników lekcji) i dostosowania tempa pracy do możliwości i stanu wiedzy uczniów. Jednocześnie jest cenną informacją dla ucznia, którą można sprowadzić do stwierdzenia: „do dotychczasowej mojej wiedzy, dziś dołożyłem/dołożyłam coś nowego”.

Co drugi respondent-nauczyciel zapytany o to, czy sprawdza, czy jego uczniowie zrozumieli cele lekcji, na przykład zadając im pytania lub prosząc o sformułowanie (tw. N4), odpowiedział, że robi to zawsze/prawie zawsze, a 42,4% robi to często. Pytania badające osiągnięcie celu wskazują, że nieco więcej niż połowa sprawdza to pod koniec realizacji danego tematu lub cyklu lekcji (tw. N8), a 44,1% pod koniec lekcji (tw. N10). W odpowiedziach odnoszących się do tych trzech twierdzeń żaden z nauczycieli nie wybrał ani razu opcji „rzadko lub nigdy” (zob. wykres 4).

Wykres 4. Osiągnięcie celów lekcji – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Odpowiedzi na odnoszące się do zagadnienia podsumowywania pracy uczniów na koniec lekcji (tw. U3) jako dominantę ukazują odpowiedź „od czasu do czasu” (35,6%). Według co piątego ucznia podsumowywanie ich pracy ma miejsce rzadko lub nigdy (zob. wykres 5).

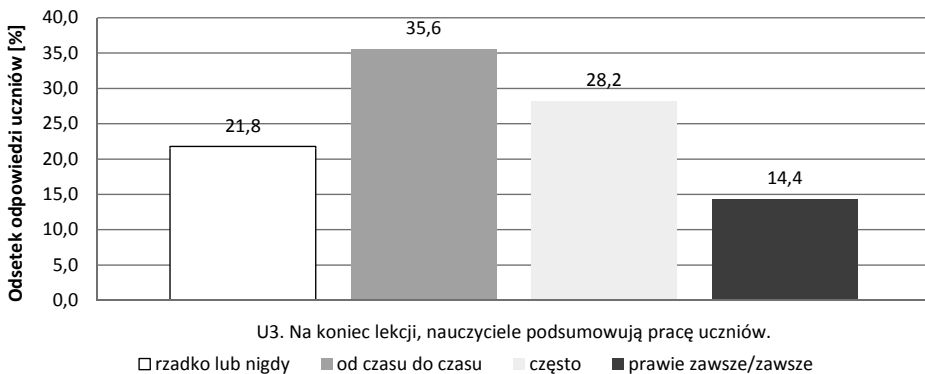
Również w jednym z wywiadów pojawia się wątek dokładnego badania, w jakim stopniu osiągnięto zamierzone cele. Respondentka na twierdzenie o celowość stosowania podsumowań odpowiada:

Cel, moim zdaniem, jest o.k., bo oni na początku już wiedzą, co po tej lekcji muszą umieć i później jak robimy sobie podsumowanie, no to zawsze ten cel najpierw czytamy jeszcze raz i pytamy się (...) nawzajem, czy na pewno my go zrozumieliśmy; czy my wszystko z tego celu osiągnęliśmy na tej lekcji. [C-1]

Inny respondent postrzega ocenianie kształtujące jako

udzielenie takiej informacji zwrotnej, aby uczeń wiedział, w którym momencie procesu uczenia się znajduje. [A-2]

Wykres 5. Podsumowywanie osiągnięcia celów lekcji – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

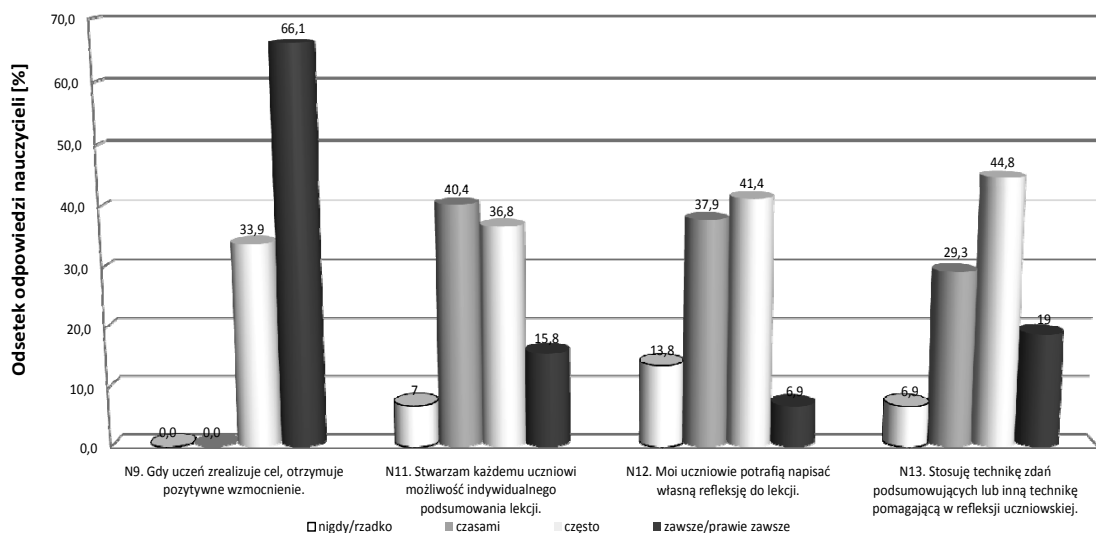
Podsumowywanie celów jako okazja do indywidualnego spojrzenia na ucznia

Już na etapie sprawdzania, w jakim stopniu cele są osiągnięte, w ocenianiu kształtującym stosuje się techniki indywidualizujące, pozwalające doświadczyć uczniom, że nauczyciel koncentruje swoją uwagę na nich, jako poszczególnych osobach²⁾. Takie powtarzające się sytuacje to okazje do budowania wiary ucznia we własne siły i przekonania, że ważne jest to, co mówi, bo nauczyciel jest zaciekawiony jego zdaniem i sposobem myślenia (Pasich, 2009, 449). Uczeń, który czuje, że nauczyciel w niego wierzy, jest gotów podejmować wyzwania, nie bojąc się swoich ewentualnych błędów. Jest też gotów (bardziej, niż gdy tej nauczycielskiej wiary i zainteresowania nim/nią brakuje) dzielić się własnymi refleksjami, co później (również poza szkołą) może przełożyć się na chęć zabierania głosu czy zadawania pytań.

²⁾ Służy temu np. technika zdań podsumowujących: zadaniem poproszonego o to ucznia jest dokończenie frazy, którą rozpoczął nauczyciel. Jest więc to działanie, w którym dziecko może swobodnie uczyć się swoimi słowami dokonywać syntezy, wskazywać dostrzeżone meritum danego zagadnienia.

Wybierając odpowiedzi w związku z twierdzeniem nr N9 dotyczącym otrzymywania pozytywnych wzmocnień³⁾ przez uczniów, którzy zrealizują cel, wszyscy badani nauczyciele zadeklarowali, że je stosują – często lub zawsze/prawie zawsze. Nieco więcej niż połowa badanych często lub zawsze/prawie zawsze stwarza każdemu swojemu uczniowi możliwość indywidualnego podsumowania lekcji (tw. N11). Dalsze 40% robi to czasami. Odpowiedzi respondentów wskazują, że najczęściej wybieraną odpowiedzią na twierdzenie o ocenę posiadania przez uczniów badanego nauczyciela umiejętności napisania własnej refleksji do lekcji (tw. N12) było „często” (41,4%). Najwięcej, bo 44,8% respondentów wybrało odpowiedź „często” na stwierdzenie „Stosuję technikę zdań podsumowujących lub inną technikę pomagającą w refleksji uczniowskiej” (tw. N13) (zob. wykres 6).

Wykres 6. Indywidualizujące podejście do uczniów w ramach strategii wytyczania celów lekcji – odpowiedzi nauczycieli

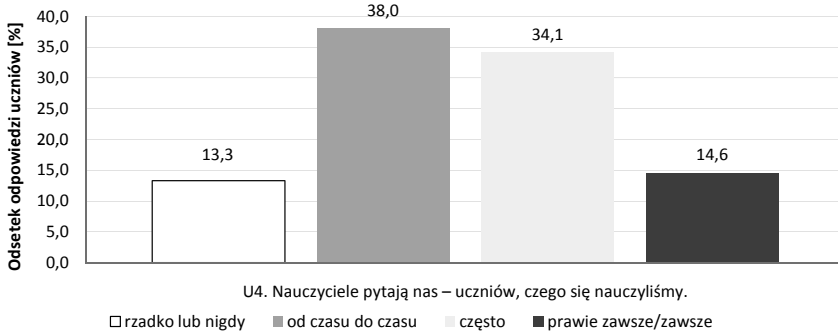


Źródło: badania własne.

Uczniowie wybierając odpowiedzi do twierdzenia nr U4 „Nauczyciele pytają nas uczniów, czego się nauczyliśmy”, najczęściej skłaniali się ku opcji, że nauczyciele stosują to „od czasu do czasu” (38% badanych) oraz „często” (34,1%). Według uczniów prawie 15% nauczycieli robi to zawsze i nieco więcej niż 13%, że rzadko lub nigdy (zob. wykres 7).

³⁾ Na przykład w postaci pochwały, nagrody czy słownego docenienia, przy czym wzmocnienie to może przybierać formę działania przede wszystkim z nurtu behaviorystycznego, wzmacniającego motywację zewnętrzną, odległego od idei oceniania kształtującego.

Wykres 7. Pytanie ze strony nauczycieli o nabywaną przez uczniów wiedzę – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Wśród głosów nauczycieli biorących udział w wywiadach pojawiły się liczne nawiązania do indywidualizującego charakteru nauczycielskich komunikatów kierowanych do ucznia. Ujawnia się on między innymi w sposobie definiowania przez nauczycieli oceniania kształtującego:

Ocenianie kształtujące jest wskazywaniem na to, jak dziecko ma się rozwijać, co ma robić, żeby się rozwijać, w jaki sposób ma dochodzić do celów... [A-1]

Informacja kierowana indywidualnie do ucznia w opinii jednego z nauczycieli niesie w sobie istotny walor:

Myślę, że jeżeli uczeń zauważy, że ta informacja przekazana, czy ustnie, czy pisemnie, jest faktycznie skierowana do niego i, no zwłaszcza jak to będzie jakaś pochwała, plus coś tam jeszcze, to też może to dać satysfakcję (...) [A-3]

W jednej z badanych szkół praktyka stosowania oceniania kształtującego przyjęła interesującą formę, z definicji zakładającą indywidualne skupienie na uczniu i jego autorefleksji, a mianowicie tzw. spotkania trójstronne („trójkowe”):

jednym z moich ulubionych elementów, które my stosujemy w naszej szkole to są spotkania trójkowe, czyli, że rodzic, nauczyciel i uczeń się spotykają raz w semestrze i omawiamy właśnie postępy ucznia. on sam, sam uczeń, jakby najpierw wypełnia taką „Kartę samooceny”, gdzie sam pisze właśnie w czym czuje się mocny, w czym jeszcze chciałby popracować, jak ocenia tam swoje poszczególne, właśnie strony... I i to omawiamy wspólnie. Trochę właśnie uczeń mówi, trochę rodzic, ja trochę radzę... No to dla mnie jest właśnie świetna okazja, żeby, (...) każdemu dokładnie opowiedzieć, porozmawiać... o tym, co jest mu potrzebne, coś doradzić. (...) bo na lekcji (...) Uczeń mówi jakby to, co wymagam od niego, ale sam mi raczej rzadko powie, zwłaszcza przy innych się może wstydzić, czy coś, jakby sam co o tym myśli, a właśnie na tych spotkaniach trójkowych mam czas, jest jakby spokojnie wyznaczony czas i mogę, właśnie wtedy pytam ucznia o pewne sprawy: jak sobie radzi, jak ocenia swoje postępy, nad czym chciałby popracować. Może się właśnie swobodnie wypowiedzieć. [A-3]

Zaangażowanie tego nauczyciela w „spotkania trójkowe” wynika ze świadomości, że jak się ma

lekcje z dwudziestką piątką, czy z trzynastką nawet, uczniów no to nie ma tak naprawdę czasu, żeby aż tak każdemu dokładnie opowiedzieć, porozmawiać... o tym co jest mu potrzebne, coś doradzić. (...) Na lekcji, tak naprawdę, no to bardziej ja mówię do ucznia, czy, czy przekazuję. [A-3]

Innym czynnikiem wpływającym na swobodę przekazywania zindywidualizowanych komunikatów uczniom jest według cytowanego nauczyciela liczba godzin, jaką spędza on w ciągu tygodnia w danej klasie:

najłatwiej mają właśnie w klasach młodszych wychowawcy, bo są z nimi cały czas, doskonale ich poznają i najłatwiej im przekazywać te zindywidualizowane jakieś informacje. Im właśnie nauczyciel ma mniej lekcji, właśnie ma jedną czy dwie lekcje w tygodniu, ma więcej tych uczniów, to wiadomo, że będzie trudniej, ale to jakby jest niezależnie od tego czy tu jest „okej” czy nie. [A-3]

Indywidualizujące podejście ujawnia się również w kontekście motywowania do pracy, gdy uczniowi brakuje chęci do niej:

jak zauważam, że jakiś uczeń zupełnie nie chce się uczyć, mimo moich starań i zachęt, no to wtedy właśnie się komunikuję z rodzicem i próbuję ustalić; że rodzic mi powie, dlaczego tak jest, albo dać jakieś rady rodzicowi, żeby jakoś też zachęcał, czy motywował. No, ale tu nie ma jakby jednego sposobu na każdego, więc trzeba też indywidualizować. [A-3]

Inna respondentka z tej samej szkoły tak wypowiada się o przygotowaniu do indywidualnych „spotkań trójstronnych”:

Podstawą do naszej pracy jest też taka karta wypełniana przez ucznia, gdzie uczeń zakłada sobie cel do pracy na semestr, tak? Dokonuje samooceny, więc my do tego się odnosimy, oczywiście i też jakby sami, naprawdę, pochylamy się nad każdym uczniem. Potem drugim etapem są spotkania trójstronne, kiedy przychodzi dziecko z mamą czy z tatą do mnie na spotkanie i omawiamy to wszystko (...). [To, co uczeń wpisuje w tej karcie – przyp. aut.] To jest jego własny wybór, (...) wyznacza sobie cel, jeden cel. [A-1]

Z wypowiedzi jednego z nauczycieli wyłania się niezwykle ważna cecha zindywidualizowanej informacji zwrotnej – możliwość długofalowego monitorowania indywidualnych postępów:

mówiąc im po prostu informację zwrotną czy podając pisemnie, mogą jakby bardziej ją spersonalizować i sam dzięki temu też, no właśnie przekonuję się na przestrzeni tych miesięcy, czy, czy lat co uczeń... faktycznie jak się rozwija. I w związku z tym mogę mu też odpowiedniej ją przekazywać, więc (...) jeżeli właśnie ja sobie jeszcze zrobię jakieś notatki czy właśnie, na przykład piszę często informację zwrotną na komputerze, więc mogę po prostu tam potem (...) zajrzeć i sprawdzić, że tutaj mu napisałem to, a teraz na sprawdzianie już widzę, że

to się poprawił, więc jeżeli właśnie nauczyciel jest skłonny się w to zaangażować i i właśnie spersonalizować te swoje... przekazywanie informacji uczniowi, to myślę, że jak najbardziej to może pomóc. [A-3]

Ocenianie kształtujące, jako bazujące na założeniach konstruktywistycznych, dalekie jest od karania i nagradzania – charakterystycznych dla behawioryzmu. Jakie poglądy w tym aspekcie (percepcji kar i nagród) mają badani nauczyciele? Jak odpowiadają na pytanie o to, czy jeśli dziecko zrobi coś dobrze, to można je za to nie nagrodzić dobrym stopniem?

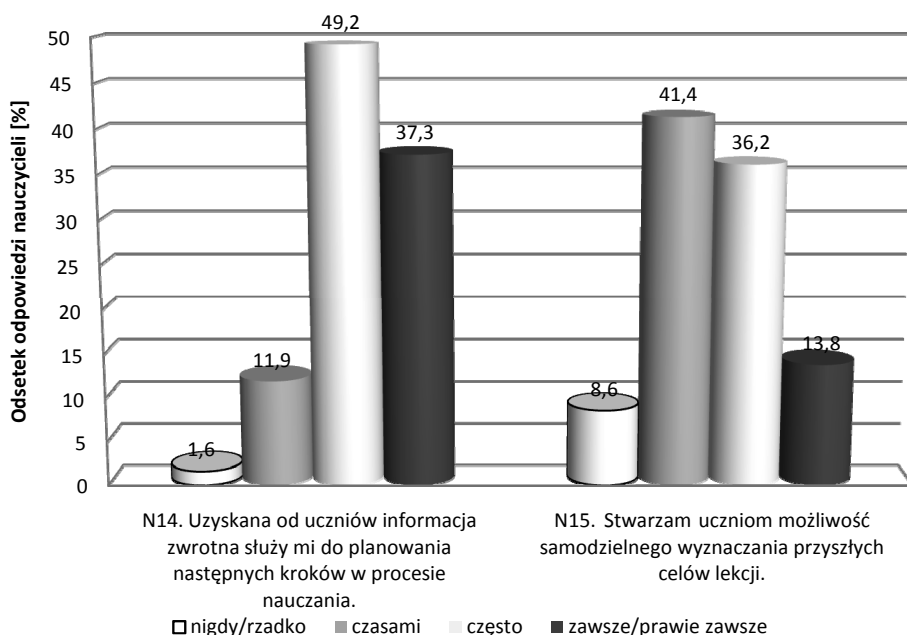
[westchnienie]... Muszą mieć dzieci świadomość, że pracują dla siebie, piszą te wypracowania dla swojego rozwoju, tak? I to, czy on napisze, czy nie, to będzie determinowało to, że na przykład następnym razem pójdzie mu lepiej, czy, czy trudniej. Więc to jest chyba też sposób taki przedstawięcia nauczania jako takiego procesu ciągłego, w którym nie za każde napisanie, machnięcie długopisem, jest ocena zaraz, od, ale też, no nie wiem, nagrodą może być docenienie przez nauczyciela, odczytanie na forum, niekoniecznie musi być ocena. Są różne sposoby doceniania. (...) I dziecko musi wiedzieć, że jak coś robi, to dla siebie. [B-2]

Wspólne wytyczanie celów

Ocenianie kształtujące obok opisywanych tu technik wykorzystuje takie działania, które kładą nacisk na budowanie indywidualnej relacji między uczniem a nauczycielem (Pasich, 2009, s. 451). W pewnym sensie dialog uczeń-nauczyciel (na przykład dotyczący informacji zwrotnej) może stać się przestrzenią realizowania się pewnej zmiany: odchodzenia od hierarchicznego schematu „zadawania” pracy uczniom i potem egzekwowania jej pod presją kar i nagród, na rzecz współtworzenia takiego stylu współpracy, w którym głównym priorytetem staje się wzajemne zrozumienie. Nauczyciel, który planując następne kroki w procesie nauczania, posługuje się informacjami od swych uczniów, sprawia, że mogą oni doświadczyć upodmiotowienia i docenienia. Wszystkie te działania rozwijają w uczniu poczucie własnej wartości (Pasich, 2009, s. 451; Biernat, 2016, s. 162). Wątek ten łączy się z wcześniej omawianym „formułowaniem celów”: wspólne (nauczyciela i ucznia) wytyczanie celów stanowi niejako klamrę zamykającą cały proces wytyczania, prezentowania, realizacji, ewaluacji celów i – właśnie przejścia do ponownego ich formułowania. Kolejne odpowiedzi pokazują, że jest to proces, do którego można zaprosić ucznia.

Nieco ponad 86% nauczycieli to osoby, które często lub (prawie) zawsze posługują się uzyskaną od uczniów informacją zwrotną do planowania następnych kroków w procesie nauczania (tw. N14). Kolejne sformułowanie z kwestionariusza ankiety – zakładające bardziej aktywny udział uczniów we współtworzeniu przyszłych celów lekcji (tw. N15) – ujawniło relatywnie mniejszą gotowość nauczycieli do korzystania z tego typu techniki oferowanej przez ocenianie kształtujące: 41,4% badanych czasami stwarza swym uczniom możliwość samodzielnego wyznaczenia przyszłych celów lekcji (była to najczęściej wybierana odpowiedź), a nieco ponad 1/3 robi to często (zob. wykres 8).

Wykres 8. Wspólne wytyczanie przez nauczyciela i uczniów celów lekcji – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Nauczyciel, który pozyskuje informację zwrotną od uczniów do planowania dalszych kroków w procesie nauczania, nie tylko włącza ich we współtworzenie celów kolejnych lekcji, lecz także przyczynia się do rozwoju w swoich podopiecznych poczucia wpływu, sprawczości i samodzielności. Na lekcjach może się to przejawiać większą inicjatywą i kreatywnością uczniów, aktywnym włączaniem się w tok lekcji, gotowością do zabierania głosu:

U mnie to już wygląda teraz tak, że jak ja czasami nie zapiszę, tylko powiem, to oni się sami dopominają albo (...) mówią tak: „A cel lekcji dzisiejszej to będzie taki żebyśmy...?” [B-1]

Jakiś inny cel przy okazji może wyniknąć, na przykład z potrzeby chwili albo, nie wiem, dzieci na coś wpadną ciekawego, bo to też jest fajne, że oni współtworzą tę lekcję. [B-2]

Określanie celów uczenia się – czynniki różnicujące

Wszystkie omówione wcześniej twierdzenia dotyczące określenia celów uczenia się przez nauczycieli pochodzące z kwestionariusza dla uczniów są ze sobą dodatnio skorelowane (od $r = 0,198$ do $r = 0,357$, $p < 0,01$) (załącznik 4, tabela 24). Oznacza to, że z perspektywy uczniów czynności nauczycieli związane z określaniem celów lekcji zdają się ze sobą współwystępować. Istotnie statystycznie korelacje odnotowano także w odniesieniu do twierdzeń, wobec których odnosili się nauczyciele (załącznik 4, tabela 28). Twierdzeń tych było znacznie więcej (15 twierdzeń) niż w przypadku

doświadczeń uczniowskich (4 twierdzenia). Twierdzenia z kwestionariusza nauczycieli korelują ze sobą w różnym stopniu począwszy od umiarkowanego do silnego (od $r = 0,268$ do $r = 0,679$; $p < 0,05$). Najwyższe współczynniki korelacji odnotowano w odniesieniu do twierdzeń dotyczących koncentracji na uczniu w sytuacji określenia celów i ich podsumowywaniu.

W kolejnym kroku analiz przeprowadzono redukcję materiału statystycznego obliczając wartości średnie dla skali „cele uczenia się” zarówno w odniesieniu do danych z kwestionariusza uczniowskiego, jak i danych z kwestionariusza dla nauczycieli. Dalsze wyliczenia dotyczyły zróżnicowania odpowiedzi oraz istotności różnic między analizowanymi grupami. Należy zauważyć, że analiza porównawcza odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli wykazała, że wyniki nauczycieli były istotnie statystycznie wyższe ($M_{rang} = 314,91$) niż odpowiedzi uczniów ($M_{rang} = 243,34$; $U = 8029,50$; $p < 0,01$). Oznacza to, że nauczyciele wskazują na większą intensyfikację czynności związanych z określaniem celów uczenia się i prezentowaniu ich uczniom niż jest to dostrzegane przez uczniów. W przypadku uczniów nie odnotowano istotnych statystycznie różnic, biorąc pod uwagę ich płeć.

Zarówno odpowiedzi uczniów, jak i nauczycieli różniły się istotnie statystycznie, gdy porównano ze sobą szkoły, w których prowadzono badania⁴⁾ (szczegółowe zestawienie rozkładów odpowiedzi w podziale na szkoły znajduje się w załączniku 6). W przypadku odpowiedzi uczniów porównania *post hoc* za pomocą testu NIR wykazały, że średni wynik dla „celów uczenia się” w szkole C ($M = 2,64$; $SD = 0,62$) znacznie różni się od wyniku w szkole B ($M = 2,86$; $SD = 0,70$) i szkole A ($M = 2,87$; $SD = 0,56$). Porównania *post hoc* odnoszące się do odpowiedzi nauczycieli wykazały, że średni wynik dla „celów uczenia się” w szkole A ($M = 3,33$; $SD = 0,39$) znacznie różni się od wyniku w szkole B ($M = 2,98$; $SD = 0,50$) i szkole C ($M = 2,95$; $SD = 0,44$). Nie było jednak statystycznie istotnej różnicy w odniesieniu do działań związanych z „celami uczenia się” między szkołą A i B.

Po dokonaniu podziału badanych nauczycieli na trzy równoliczne grupy ze względu na ich staż pracy (nauczyciele ze stażem do 8 lat pracy, między 9 a 15 lat, 16 i więcej) i analizie odpowiedzi składających się na skalę „cele uczenia się” zauważono istotną statystycznie różnicę pomiędzy nauczycielami z grupy pierwszej (staż pracy do 8 lat; $M = 2,95$; $SD = 0,47$) i grupy drugiej (staż pracy między 9 a 15 lat; $M = 3,31$; $SD = 0,44$) ($F_{(2,42)} = 3,158$; $p < 0,05$). Uzyskane wyniki oznaczają, że dłuższy staż pracy wiąże się z intensyfikacją czynności składających się na określanie celów uczenia się, jednak do pewnego stopnia. Biorąc zaś pod uwagę doświadczenie nauczycieli związane ze stosowaniem oceniania kształtującego mierzone latami, zauważono wzrost średnich wraz z doświadczeniem badanych (od $M = 2,95$; $SD = 0,47$ w przypadku nauczycieli z roczną praktyką w ocenianiu kształtującym do $M = 3,27$; $SD = 0,43$ w przypadku nauczycieli z doświadczeniem w przedziale 6–8 lat), a zatem im dłużej ktoś stosuje ocenianie kształtujące, tym częściej i w większym stopniu stosuje różne techniki określania celów uczenia się. Jednak różnice średnich dotyczące tego zróżnicowania nie były istotne statycznie.

⁴⁾ Kwestia ta była zasygnalizowana w tekście: Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2019.

5.1.2. Strategia określania kryteriów sukcesu

Formułowanie i prezentowanie kryteriów sukcesu

Kryteria sukcesu służą uczniowi i nauczycielowi – uczniowi do samooceny stopnia opanowania przez siebie materiału (co może być wykorzystane na przykład w przygotowaniach do sprawdzianu), zaś nauczycielowi jako zestaw kryteriów podczas formułowania komentarza zwrotnego (Hattie 2015, 94). Już sama robocza nazwa „NaCoBeZU”⁵⁾ jest dowodem na to, że w ocenianiu kształtującym dąży się ku maksymalnej użyteczności wykorzystywanych narzędzi oraz „równego dostępu” do nich: nie ma elementów oceniania, które byłyby wyłącznie zarezerwowane dla nauczycieli, a z których uczeń nie mógłby czerpać informacji dla siebie. Formułując kryteria sukcesu (które mogą dotyczyć zarówno krótszych form, takich jak pojedyncze zadanie, jak i dłuższych, typu sprawdzian lub lekcja czy wręcz cały cykl lekcji), nauczyciel powinien upewnić się, że są one precyzyjne i realistyczne, gdyż ocena zasadniczo powinna być dokonywana tylko na ich podstawie. Odnosnie do precyzji: zwraca się tu uwagę na słownictwo używane przy formułowaniu kryteriów sukcesu, umożliwiające uczniom samodzielne sprawdzenie ich wypełniania – zaleca się stosowanie czasowników operacyjnych⁶⁾ wskazujących na nabycie określonych umiejętności czy wiadomości. Nauczyciel może posłużyć się też techniką pracy wzorcowej jako metodą określania (i tłumaczenia) kryteriów sukcesu (Sterna, 2014, s. 31).

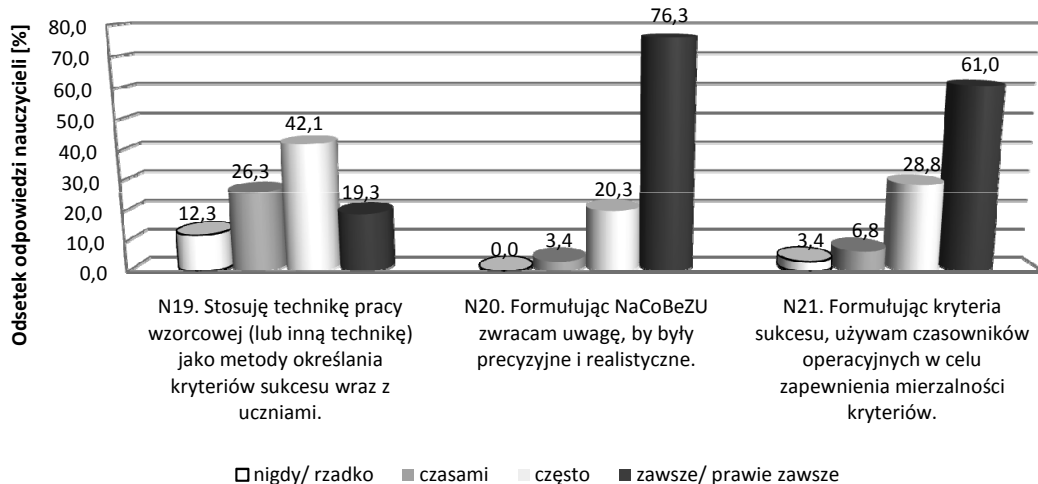
Pokazywanie pracy wykonanej wzorcowo (tw. N19) stosuje większość badanych nauczycieli. Jeśli chodzi o częstotliwość, to dominantę stanowiły odpowiedzi „często” (42,1%). Respondenci zadeklarowali, że formułując kryteria sukcesu często, prawie zawsze lub zawsze zwracają uwagę, by były one podane w sposób precyzyjny i realistyczny (tw. N20) – te odpowiedzi wybrało łącznie nieco ponad 96% badanych, zaś nieco mniej niż 90% często, prawie zawsze lub zawsze używa czasowników operacyjnych, formułując kryteria sukcesu (tw. N21) (zob. wykres 9).

Odpowiedzi uczniów pojawiające się w związku z twierdzeniem o prezentowaniu im przykładów prac wykonanych poprawnie, czyli prac wzorcowych (tw. U6), wykazują duże podobieństwo do odpowiedzi nauczycieli uzyskanych na twierdzenie o stosowanie techniki pracy wzorcowej: 67,6% uczniów zaznaczyło, że na ich lekcjach jest ona stosowana (odpowiednio 61,4% nauczycieli przyznało, że ją stosuje (tw. N19) (zob. wykres 10).

⁵⁾ Stosowanie sformułowania „Na Co Będę Zwracać Uwagę” (w skrócie: NaCoBeZU) zamiast „Kryteriów sukcesu” jest szczególnie istotne na wczesnych etapach kształcenia i służy ułatwieniu zrozumienia pojęcia „kryteria”.

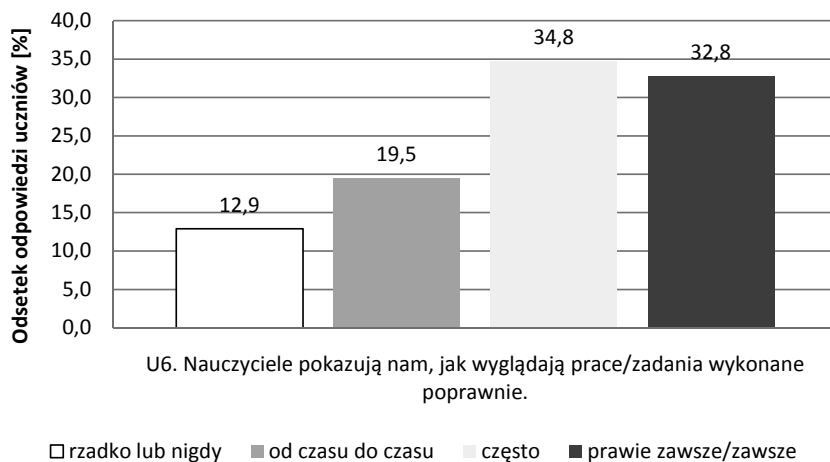
⁶⁾ Cel w postaci operacyjnej ma charakter konkretny, czynnościowy, umożliwiający zaobserwowanie określonego wyniku (Niemierko, 2007, s. 153). W formułowaniu celów operacyjnych wykorzystuje się czasowniki operacyjne, tj. wyrażające czynności dające się zaobserwować.

Wykres 9. Formułowanie kryteriów sukcesu – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

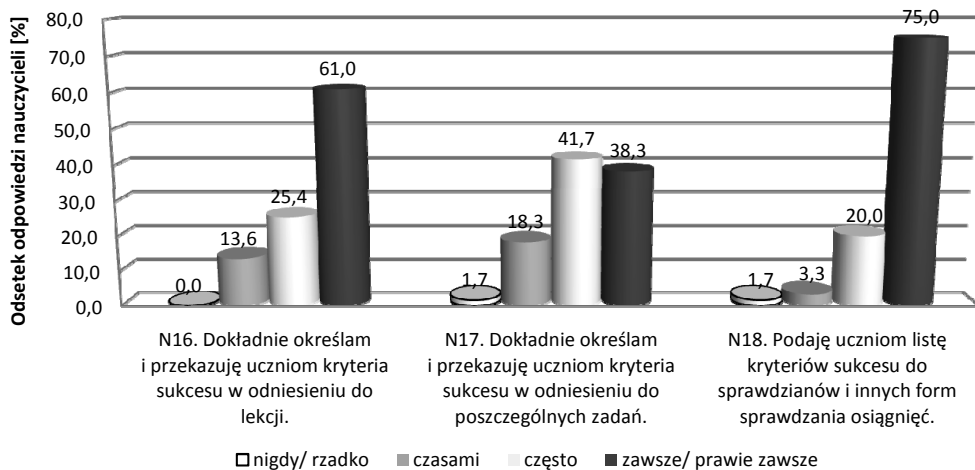
Wykres 10. Korzystanie przez nauczycieli z techniki pracy wzorcowej – odpowiedzi uczniów.



Źródło: badania własne.

Po sformułowaniu kryteriów sukcesu zostają one przekazane (zaprezentowane) uczniom. Istotne jest przyjrzenie się temu, na jakich etapach pracy ma to miejsce (wykres 11): 3/4 badanych nauczycieli zadeklarowało, że kryteria te przekazują zawsze lub prawie zawsze przed sprawdzianami (tw. N18), 61% robi to na początku każdej lekcji (tw. N16), a prawie 40%, że przy okazji każdego zadawanego zadania (tw. N17) (zob. wykres 11).

Wykres 11. Prezentowanie kryteriów sukcesu – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Na twierdzenie dotyczące przekazywania przez nauczycieli kryteriów sukcesu określających poprawnie rozwiązane zadanie (tw. U5), podobnie do nauczycieli, u których w twierdzeniu N17 łącznie liczone odpowiedzi „prawie zawsze/zawsze” i „często” stanowiły 80,0%, odpowiadali uczniowie: łącznie liczone odpowiedzi twierdzące stanowiły 77,6%, (43,4% uznało, że na takie kryteria można liczyć często, nieco ponad 1/3, że zawsze lub prawie zawsze) (zob. wykres 12).

Wykres 12. Prezentowanie kryteriów sukcesu – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Odnosząc się do tematu formułowania kryteriów sukcesu, dwoje nauczycieli podczas wywiadów relacjonowało, czym są one dla nich i jaką formę przyjmują:

nauczyciel jest takim partnerem dla nich tutaj, który mówi, prowadzi, wskazuje cel, ale to kryteria sukcesu mają konkretnie mu pokazać, co ma zrobić, żeby ten cel osiągnąć, tak? Więc kiedyś, kiedy dziecko dostawało polecenie bez kryteriów sukcesu, było mu o wiele trudniej. Na pewno, na pewno... [A-1]

Jak dziecko ma wypracowanie na przykład napisać, dostaje „NaCoBeZU” do tego wypracowania, w formie tabelki, tak? Że powiedzmy masz zrobić, napisać opowiadanie i tam są punkty. Ma on się składać z ośmiu do dziesięciu zdań. I tak, i tam wypisujesz, że na przykład ma dotyczyć tutaj, ma się pojawić iluś tam bohaterów (...). [B-2]

Inna osoba podaje, że stosuje narzędzie, które pomaga dzieciom stworzyć pracę „idealną”. Narzędzie to połączone jest z możliwością dokonania samooceny, która na koniec zostaje skonfrontowana z informacją zwrotną od nauczyciela:

Świetnym sposobem jest wprowadzanie nowych form pisania. Jeżeli praca pisemna jest nowa i ja jeszcze nie wiem, czy sobie dzieci z nią poradzą czy nie, przygotowuję dla nich taką ściągawkę, gdzie zaznaczam, co musi być w tej pracy, tak? Żeby ona była idealna. Oni sobie to wklejają do zeszytu i później na tej podstawie, jak piszą, to sobie zaznaczają, czy to osiągnęli. I później ja też sprawdzając im zaznaczam, i oni dostają w tym momencie na tej karteczce informację zwrotną i to ma wtedy sens. [C-2]

Nauczyciele nadają kryteriom sukcesu wysoką rangę, co zapewne ułatwia uczniom nabycie nawyku traktowania „NaCoBeZU” jako ważnego, wymagającego ich uwagi, elementu początku lekcji. Przykładem skupienia na tych kryteriach jako istotnych jest wypowiedź anglisty:

na razie jeszcze same kryteria podają też po polsku, bo mi zależy, żeby były zrozumiałe, ale na przykład gdybym uczył w tym momencie już jakąś starszą klasę, to tam pewnie bym już starał się teraz wszystko po angielsku, żeby kryteria też były, ale wiem, że moja piąta klasa na razie jeszcze by sobie nie poradziła z pełnym zrozumieniem kryteriów po angielsku, więc na razie jeszcze z tym czekam. [A-1]

Regularna praca z określaniem kryteriów sukcesu, staje się dla ucznia praktyką „codziennego użytku”, zapewne ze względu na swoją atrakcyjność – prostą formę instrukcji. Jedna z polonistek opowiada, że prowadzi czasem lekcje dotyczące przeczytanej lektury, podczas których zadaje na początku następujące pytanie:

„Dzieci, jak uważacie, co powinniśmy z tym tematem zrobić?” i oni mi sami „NaCoBeZU” układają! [B-2]

Dowodząc, że jej uczniowie z dużą swobodą potrafią posługiwać się tą strategią dodaje, że zdarza się jej przechodząc korytarzem szkolnym, usłyszeć rozmowy swoich uczniów, w których

w jakichś takich sytuacjach [śmiejch], w ogóle nie lekcyjnych, tworzą gdzieś tam spontanicznie „NaCoBeZU”, na przykład do schodzenia po schodach, nie wiem, czy coś takiego [śmiejch]... [B-2]

Z kolejnych wywiadów dowiadujemy się, że w szkole B jedna z nauczycielek „NaCoBeZU” stosuje głównie przed sprawdzianami:

„NaCoBeZU” używam przed sprawdzianem, tak? zajmuje to troszkę czasu, ale to nie jest jakoś tam trudne, bo to zazwyczaj tak i tak są konkretne tematy, więc wypisuję tylko co... Co powinni mieć. Drukuję im to, żeby już nie tak, że piszę, dyktuję im, oni w zeszytcie, bo to wtedy to większość lekcji przemienię na to, że oni to będą musieli pisać, a tak – dostają gotowe. Tylko muszą wkleić do zeszytu i wtedy omawiamy sobie, tak? Że muszą to i to wiedzieć, umieć. [C-1]

Interesujące, że inna nauczycielka z tej samej szkoły rezygnuje często z określania kryteriów sukcesu ze względu na to, że „NaCoBeZU” kojarzy wyłącznie z czasochłonnym przepisywaniem ich przez uczniów; i wprost wyraża swoje zniecierpliwienie:

(...) Jest jakaś taka mania, że trzeba rozpisywać te kryteria sukcesu na całą lekcję. Jak ja bym miała to robić, to ja bym w czwartej klasie nie robiła nic, tylko pisała kryteria sukcesu, a wydaje mi się, że jeżeli nawet ja powiem dzisiaj: „Słuchajcie my dzisiaj zrobimy..., nie wiem..., przypomnimy sobie, czym jest czasownik, zastanowimy się, co określa.” i podaję te kropki, to one już dowiadują się co będą robić, prawda? I ewentualnie w trakcie lekcji staram się dzieci informować, po co coś zrobiliśmy, żeby oni wiedzieli, tak? Natomiast takie ciągle wypisanie, wypisywanie, przepisywanie, to myślę, nie ma potrzeby, tak? [C-2]

W szkole A można zaobserwować odmienną praktykę: tworzenie kryteriów sukcesu bywa tu przez niektórych nauczycieli rozumiane jako zaproszenie ucznia do spojrzenia na cel lekcji, jako na całość złożoną z elementów, czyli poszczególnych kryteriów, co przyjmuje postać kilkuetapowego procesu:

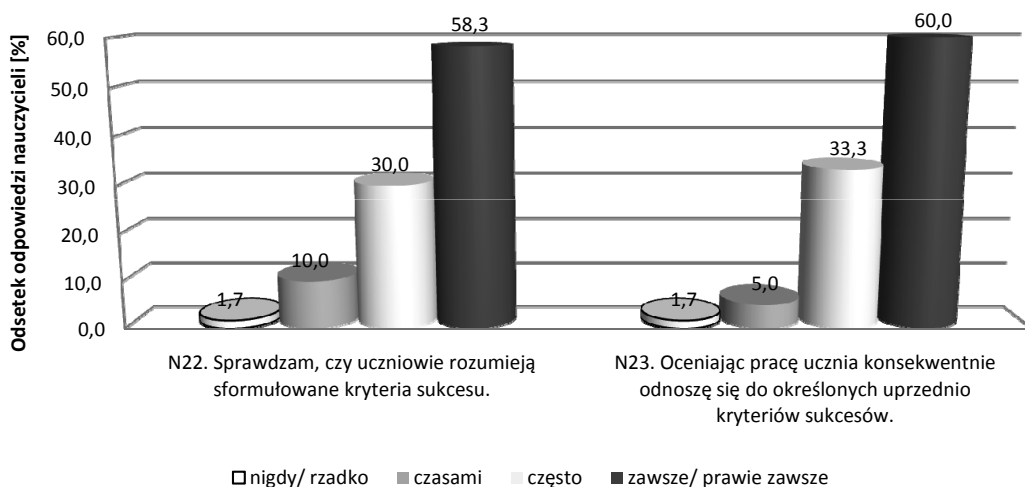
zaczynałem od tego, że podawałem uczniom tylko cel, a później z czasem również wprowadziłem do tego kryteria i właśnie powiedziałem im, że dzięki tym kryteriom to są jakby te nasze stopnie, po których się wspinamy i jak uda nam się wspiąć na górę, to znaczy, że ten cel osiągnęliśmy i też, ponieważ ja uczę angielskiego, to też zaczynałem od tego, że wszystko było po polsku, a potem stopniowo, coraz więcej jakby, wprowadzałem po angielsku. [A-3]

Sprawdzanie spełniania kryteriów sukcesu

Podobnie jak ważne jest – w modelowym zastosowaniu oceniania kształtującego – wnikięcie w istotę celu lekcji, tak samo sprawdza się, czy uczniowie rozumieją sformułowane kryteria sukcesu. Od tego zależeć będzie ciąg dalszy zajęć – jeśli uczniowie ich nie zrozumieli, nauczyciel powinien cierpliwie i twórczo poszukiwać innych dróg dotarcia do uczestników swych zajęć. Kryteria muszą być jednocześnie tak sformułowane, by umożliwiały nauczycielowi konsekwentne odnoszenie się do określonych uprzednio kryteriów sukcesu podczas sprawdzania pracy ucznia (Papaj, 2015, s. 27).

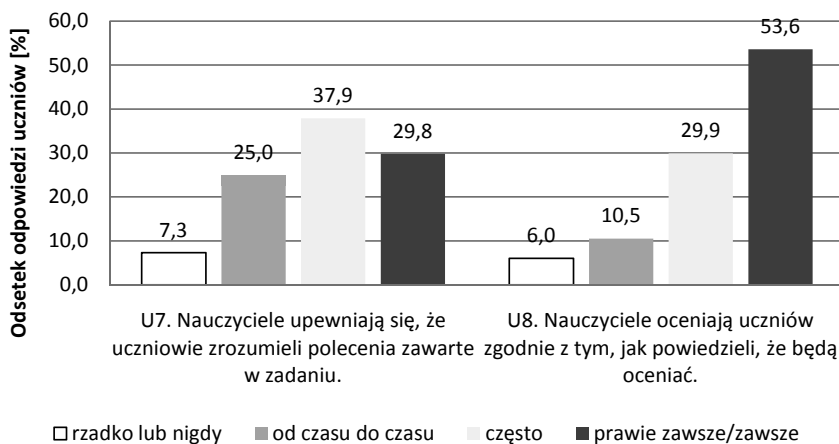
Badani nauczyciele zarówno w twierdzeniu o sprawdzanie rozumienia przez uczniów „NaCoBeZU” (tw. N22), jak i o konsekwentne odnoszenie się do kryteriów przy sprawdzaniu prac (tw. N23) w zdecydowanej większości postrzegali swoją pracę pozytywnie – 60% uznało, że spełniają te wymogi zawsze/prawie zawsze, a dalsze 30%, że często (wykres 13).

Wykres 13. Sprawdzanie wypełniania kryteriów sukcesu – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 14. Sprawdzanie wypełniania kryteriów sukcesu – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Odpowiedzi uczniów na podobne twierdzenia brzmią nieco inaczej niż ich nauczycieli: blisko 1/3 badanych uważa, że nauczyciele nigdy/rzadko lub czasami upewniają się, że polecenia zostały zrozumiane (tw. U7) (jedynie niecałe 1/6 nauczycieli twierdzi podobnie). Nieco mniej niż 30% uczniów uważa, że nauczyciele robią to zawsze/prawie zawsze, co zderza się z około 60% nauczycieli, którzy uważają, że zawsze/prawie zawsze sprawdzają, czy uczniowie zrozumieli kryteria sukcesu. Nauczyciele i uczniowie odpowiadali natomiast podobnie na twierdzenie dotyczące trzymania się określonych kryteriów odnośnie do ocenianych prac (tw. U8): 16,5% uczniów stwierdziło, że nauczyciele rzadko lub nigdy oceniają ich niezgodnie z tym, jak zapowiadali i 83,5% respondentów-uczniów uważa przeciwnie – że są (często, prawie zawsze lub zawsze) oceniani zgodnie z wcześniejszymi ustaleniami (w analogicznym twierdzeniu do nauczycieli odpowiedzi te stanowiły 93,3%) (zob. wykres 14).

Odpowiedzi respondentów biorących udział w wywiadach unaoczniają, że teoretyczne założenie, by strategia określania kryteriów sukcesu była narzędziem służącym tak uczniowi, jak i nauczycielowi, w szkołach, w których prowadzono badania, staje się praktyką, a zasady jej stosowania dyscyplinują nauczycieli, by konsekwentnie oczekiwać realizacji tylko tych kryteriów, które wcześniej były uzgodnione, bo to buduje zaufanie ucznia, tak potrzebne do rozwoju autentycznej chęci uczenia się:

zawsze odnosimy się do konkretnych kryteriów, tak? Czyli mówimy uczniowi, co będziemy sprawdzać, na czym nam zależy. (...) Jeżeli takie kryteria podałam, to nie mogę ucznia zaskoczyć, tak? To jest ta, ta kwintesencja oceniania kształtującego. Uczeń się dzięki temu czuje bezpiecznie. [A-2]

Jak wykonujemy na przykład zadania (...), sprawdzamy zawsze najpierw, czy zostały spełnione wszystkie kryteria, tak? No i taką umowę mamy oczywiście, że jak wszystkie kryteria spełnione to znaczy, że praca super. [B-1]

Taka postawa znajduje oddźwięk u dzieci, które

chcą być świadome, po co się uczą, do czego im się to przyda, co jest ważne w danym temacie, tak? ... Proszą o to [o „NaCoBeZU” – przyp. aut.]. Jeśli z jakiejś tam przyczyny, właśnie nauczyciel, coś tam nie poda, to proszą o podanie konkretnych wymagań, bo to im ułatwia po prostu uczenie się... Tak patrząc z własnej perspektywy, jak ja kiedyś byłam uczona, tak? Jak ja się uczyłam: Kiedy był temat, obszerny, tak naprawdę nie wiedziałam, co jest najważniejsze w tym. [A-1]

To, co im się podoba i o co się sami dopominają, to „NaCoBeZU” do sprawdzianów. Bo jak im się każe pisać na każdej lekcji, to oni są strasznie zniechęceni, że tyle się od nich wymaga, bo muszą zapisać te parę zdań, natomiast przed sprawdzianem to sami wołają, czy oni na pewno dostaną i czy na pewno ja dla nich przygotowuję na czas to „NaCoBeZU” do sprawdzianu, bo oni muszą konkretnie wiedzieć, czego się mają nauczyć. Czyli jednak gdzieś tam im jakiś elemencik tego siedzi. [B-1]

Nauczyciele postrzegają kryteria sukcesu zarówno jako pomoc (ułatwiają sprawdzanie prac), jak i mobilizację, wysiłek (konieczność stosowania się do wcześniejszych ustaleń z uczniami):

to jest taka instrukcja do działania dzisiaj na lekcji. (...) ja, patrząc na to, właśnie na tej bocznej tablicy, zawsze taki mam nawyk, sobie piszę i się odwołuję do tego i to mnie tak dyscyplinuje (...). Moja klasa wychowawcza to są takie dzieci, które mają rodziców bardzo zaangażowanych i takich, którzy lubią zajrzeć do zeszytu, sprawdzić, zapytać, co było i czego się trzeba nauczyć i według tego „NaCoBeZU” na przykład przepytują dzieci. I bardzo sobie chwala, bo potem, na przykład do sprawdzianu, dzieci dostają zagadnienia, które są tożsame z „NaCoBeZU” z lekcji, więc tak naprawdę jest taka świadomość tego procesu uczenia się, tak? Dziecko wie, co ma umieć i jak ma do tego dojść, więc bardzo, to to mi bardzo odpowiada w ocenianiu kształtującym. [B-2]

Określanie kryteriów sukcesu – czynniki różnicujące

W toku dalszej pracy z materiałem empirycznym dotyczącym określania kryteriów sukcesu postępowanie było analogiczne, jak miało to miejsce w odniesieniu do określania celów lekcji. Analiza korelacji twierdzeń dotyczących określania kryteriów sukcesu przez nauczycieli, wobec których w kwestionariuszu odnosili się uczniowie, wykazała istotną umiarkowaną dodatnią współzmiennność w przypadku wszystkich twierdzeń (załącznik 4, tabela 25). Współczynnik korelacji przyjmował wartości od $r = 0,265$ do $r = 0,425$; $p < 0,01$. Oznacza to, że z perspektywy uczniów, jednym czynnościom nauczyciela dotyczącym określania kryteriów sukcesu towarzyszą inne czynności z tego samego zakresu. W przypadku twierdzeń, wobec których ustosunkowywali się nauczyciele, także odnotowano dodatnie korelacje o różnej sile (od $r = 0,022$ do $0,712$), jednak nie we wszystkich przypadkach osiągnęły one odpowiedni poziom istotności statystycznej. Najwyższe współczynniki korelacji odnotowano w przypadku twierdzeń dotyczących precyzji formułowania kryteriów sukcesu (por. załącznik 4, tabela 29).

Analiza porównawcza odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli ujęta w skali „kryteria sukcesu” wykazała, że wyniki nauczycieli były istotnie statystycznie wyższe ($M_{rang} = 333,67$) niż odpowiedzi uczniów ($M_{rang} = 250,29$; $U = 8469,00$; $p < 0,001$). Oznacza to, że nauczyciele wskazują na większą intensyfikację czynności związanych z określaniem kryteriów sukcesu niż jest to dostrzegane przez uczniów. W przypadku uczniów nie odnotowano istotnych statystycznie różnic, biorąc pod uwagę ich płeć. Istotne statystycznie zróżnicowanie odpowiedzi zarówno uczniów, jak i nauczycieli odnotowano po dokonaniu porównania między szkołami, w których prowadzono badania (por. Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2019) (szczegółowe zestawienie rozkładów odpowiedzi w podziale na szkoły znajduje się w załączniku 6). Biorąc pod uwagę odpowiedzi nauczycieli, stwierdzono, że szkoła C miała najniższy wynik ($M = 3,04$; $SD = 0,52$). Statystycznie było to znacząco niżej niż wyniki uzyskane w szkole A ($M = 3,55$; $SD = 0,36$) i szkole B ($M = 3,40$; $SD = 0,56$). Także odpowiedzi uczniów wskazały na istotne

zróżnicowanie. Najniższy wynik dotyczył szkoły C ($M = 2,96$; $SD = 0,67$), co istotnie różniło się od szkoły A ($M = 3,12$; $SD = 0,59$; $p < 0,05$).

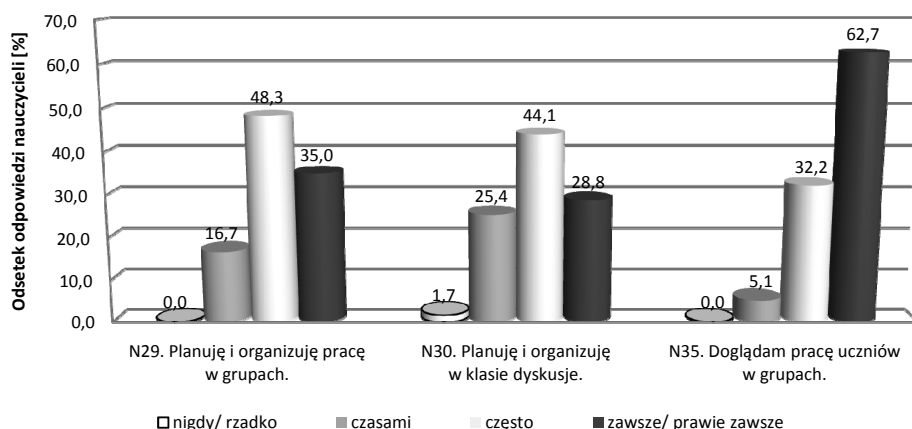
Po dokonaniu analizy odpowiedzi nauczycieli przez pryzmat ich stażu pracy zauważono analogiczne zróżnicowanie, jak w przypadku „celów uczenia się”, tj. odnotowano istotną statystycznie różnicę pomiędzy nauczycielami z najmniejszym stażem (do 8 lat; $M = 3,11$; $SD = 0,59$) w porównaniu z nauczycielami o stażu pracy między 9 a 15 lat ($M = 3,59$; $SD = 0,32$) ($F_{(2,47)} = 5,756$; $p < 0,01$). Także biorąc pod uwagę praktykę nauczycieli dotyczącą stosowania oceniania kształtującego odnotowano istotne statystycznie zróżnicowanie między wszystkimi ($F_{(3,40)} = 4,783$; $p < 0,01$). Mianowicie, najniższa średnia była w grupie nauczycieli, którzy stosują ocenianie kształtujące od roku ($M = 3,06$; $SD = 0,49$), najwyższa zaś w grupie z największym doświadczeniem w tym zakresie ($M = 3,60$; $SD = 0,25$).

5.1.3. Czynności nauczania-uczenia się

Stymulacja dyskusji w klasie i interakcji między uczniami

W koncepcjach oceniania kształtującego można odnaleźć odwołania do „strefy najbliższego rozwoju” Wygotskiego: dzięki częstemu dialogowi z uczniami i badaniu postępów każdego ucznia z osobna nauczyciel może zaplanować następne kroki do podjęcia indywidualnie przez każdego z nich. To jeden z elementów, który silnie odróżnia ocenianie kształtujące od tradycyjnie rozumianego sumującego: monitorowanie stanu wiedzy ucznia służy synchronizacji treści, tempa i sposobów nauczania z jego możliwościami, a nie wymuszeniu dostosowania się ucznia do tempa i metod nauczyciela czy wymagań programowych (Sterna i Strzemieczny, 2012, s. 129).

Wykres 15. Stymulowanie interakcji między uczniami – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Jedną z metod służących temu jest organizowanie w klasie dyskusji i pracy w grupach (Nadolnik, 2015, s. 49). Badani nauczyciele zadeklarowali w większości, że to stosują. Średnio 1/3 badanych robi to zawsze lub prawie zawsze. Pracę w grupach (tw. N29) często stosuje dalsze 48,3%, a dyskusje (tw. N30) – 44,1%. Jednocześnie prawie 95% badanych zadeklarowało, że organizując pracę w grupach często, prawie zawsze lub zawsze dogląda przy takiej okazji pracy uczniów (tw. N35) (zob. wykres 15).

Fragmenty wywiadów ukazują, że proces stymulowania przez nauczycieli interakcji między uczniami oznacza przede wszystkim dbałość ze strony nauczycieli o rozwijanie w uczniach umiejętności współpracy: prawidłowych sposobów komunikacji, słuchania siebie nawzajem, poszukiwania wsparcia wśród rówieśników, a nie wyłącznie u nauczyciela. Proces ten był szczególnie omawiany przez dwie nauczycielki-koordynatorki wprowadzania do szkolnej praktyki oceniania kształtującego w jednej z badanych placówek. Jedna z nauczycielek (matematyczka) opowiada o tym, że w minionym roku wraz współpracującą z nią drugą koordynatorką – polonistką wybrały jedną z klas, by w jak największym stopniu pracować z nią technikami oceniania kształtującego⁷⁾. Jak twierdzi, największym wyzwaniem i jednocześnie sukcesem okazała się

praca w grupach w tej klasie, ponieważ dzieciaki są super i świetnie, ale są tak żywiołowe i tak nam to ciężko szło na początku. Był tak straszny chaos, z którego tam później nie bardzo nam co wynikało, że uznaliśmy, że jak obie uczymy i to tych wiodących w sumie przedmiotów, w tej klasie, to zróbmy sobie z tego wspólny kłopot i zobaczmy, co nam z tego wyjdzie. No i prawda jest taka, że po roku takiej tej pracy w grupach, oni rzeczywiście w grupie lepiej pracują, w parach pracują świetnie i tę pracę chyba najbardziej lubią. Natomiast no dzisiaj na przykład też robiłam z nimi powtórzenie do ułamków zwykłych, do sprawdzianu. Plakaty tworzyli i już nie ma na przykład problemu, że wylosowali przy wejściu do sali grupy. Siedli w tych grupach, które wylosowali, zaczęli pracować. Co na początku było tak: „a bo jednak on by wolał z tym albo z tamtym”, „A czy my musimy w takiej dużej grupie?”, „My byśmy wolały we dwie.” i tak dalej. To już tak łatwiej teraz idzie... [B-1]

Ta sama respondentka dostrzega, że dzięki ocenianiu kształtującemu uczniom

na pewno się łatwiej pracuje między sobą. (...) Na początku oni wszystkich odpowiedzi oczekiwali ode mnie. Jak cokolwiek ktokolwiek nie wiedział, to było tak, że Pani powinna powiedzieć. A teraz na przykład to już jak czegoś, czegoś nie wiedzą, tak? to ten palec mniej, w górze, rzadziej i ja im już jestem mniej potrzebna, niż na przykład kolega czy koleżanka z ławki, czy przy pracy w grupach towarzystwo swoje. [B-1]

⁷⁾ Obie nauczycielki – koordynatorki uczestniczyły w organizowanych przez Centrum Edukacji Obywatelskiej szkoleniach pogłębiających wiedzę i umiejętności nauczycieli w zakresie technik oceniania kształtującego, w ramach programu Szkoła Ucząca Się. W czasie przeprowadzania wywiadów nauczycielki B-1 i B-2 brały udział w module pt. „Analiza prac uczniów”.

Stymulacja ze strony nauczyciela przyjmuje postać zachęty do wymiany myśli czy pytań w parach albo małych grupkach:

W parach jak pracują, to później wymieniają się pracami i ta druga para sprawdza. [B-1]

Na matematyce na przykład, jak im dają zadanie do wykonania, tak? to ja im się w parach pozwalam już nawet bez pytania [o zgodę na rozmawianie podczas lekcji – przyp. aut.] porozumiewać, więc raczej nie pracują tak, że muszą sami, każdy sam siedzi i swoje słupki robi. (...) Nie ma ciszy na lekcji [śmiech]. Nie musi. Cisza musi być na sprawdzianie, na kartkówce, bo to jest, jak zawsze mówię, to jest praca samodzielna ich i własna. (...) oni rzeczywiście w tej parze pracują tak, że wykorzystują i świetnie sobie tłumaczą jedno drugiemu i ja naprawdę jestem dużo mniej w tym momencie potrzebna. [B-1]

Druga z koordynatorek wprowadzania oceniania kształtującego do szkoły dotyka tego samego tematu: wprowadzania dzieci (z klasy opisywanej w przytoczonych wcześniej cytatach) w proces pracy grupowej. Respondentka tak opisuje postępy, które robią dzieci w wyniku stosowania coraz bardziej zaawansowanych technik pracy zespołowej:

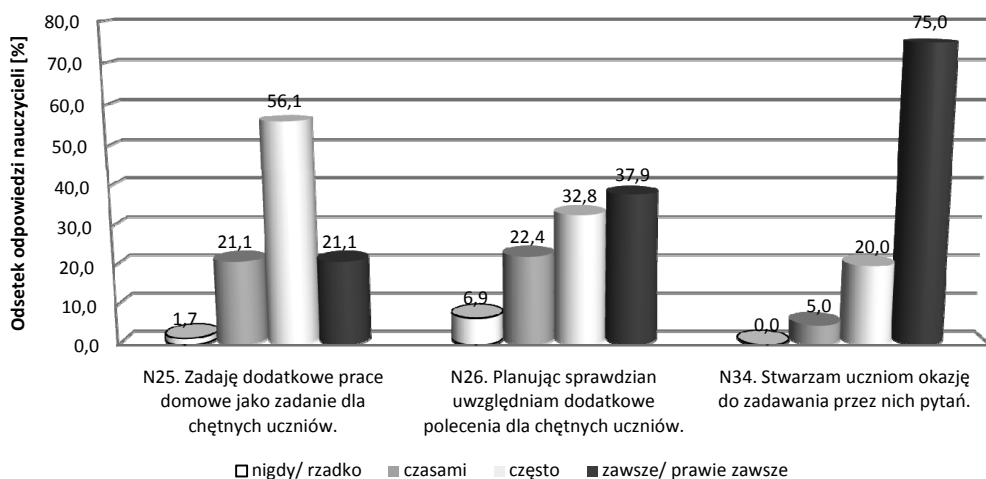
bazujemy tak pilotażowo na mojej klasie, właśnie czwartej, która jest bardzo inteligentną klasą, bardzo komunikatywną, zgraną i zżyłą, ale po prostu koszmarne się z nimi pracowało w grupach, bo się darli, jedno przez drugie, skupiali się na jakichś... odchodzili od tematu, robili ilustracje [nie związane z tematem rysunki – przyp. aut.], nie wyrabiali się w czasie i potem przy prezentowaniu nie słuchali się nawzajem, tylko skupiali jeszcze na szlifowaniu. I teraz cały czas myślę, że jest postęp, bo tak ostatnio z A. właśnie siadaliśmy, myślimy, kurczę, oni chyba jednak już trochę lepiej w tym pracują, bo nadal się drą, przekrzykują, tylko, tak jak mówię, to jest na temat i słuchają się przy prezentacji. To jest na plus. [B-2]

Angażowanie uczniów w proces uczenia się

Zadawanie uczniom nieobowiązkowych prac domowych czy poleceń na sprawdzenie, które dodatkowo pobudzają ich do aktywności – podobnie jak inne narzędzia oceniania kształtującego omówione do tej pory – służą nie tylko uczeniu się przez uczniów, lecz także uzyskaniu informacji przez nauczyciela, jak uczniowie się uczą. Takie stymulowanie (a właściwie pobudzanie do „wybierania bycia aktywnym”) staje się niejako katalizatorem połączenia między „starą” (posiadaną już wcześniej) wiedzą a nową. Zaktywizowane zostają te wiadomości, które uczeń wcześniej posiadał. Służą one wówczas jako fundament czy szkielet, na który – dzięki skojarzeniom, porównaniom, poszukiwaniom podobieństw, zróżnicowań i powiązań – nałożyć można, używając terminologii konstruktywistycznej, treści dotąd nieznane, a dzięki takiemu zabiegowi łatwiej przyswajalne (Sterna i Strzemieczny, 2012, s. 135-137).

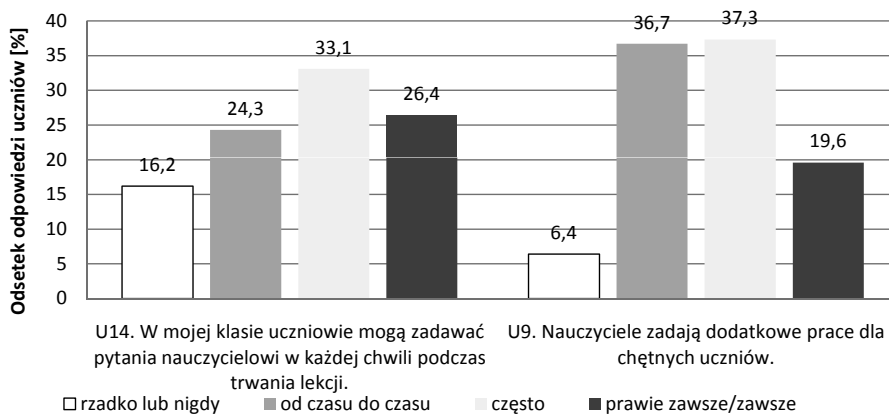
Wśród odpowiedzi nauczycieli na twierdzenia dotyczące sposobów, w jaki mobilizują do działania swoich uczniów, zwraca uwagę duża popularność stwarzania uczniom przez nauczyciela okazji do zadawania pytań (tw. N34) – 95% badanych deklaruje, że robi to zawsze, prawie zawsze lub często; zadawania dodatkowych prac domowych dla chętnych (tw. N25) – odpowiednio 77,2%, oraz dodatkowych zadań na sprawdzianach dla chętnych (tw. N26) – odpowiednio 70,7% (zob. wykres 16).

Wykres 16. Angażowanie uczniów w proces uczenia się – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 17. Angażowanie uczniów w proces uczenia się – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Możliwość zadania pytania w każdej chwili (tw. U14) potwierdziło 26,4% badanych uczniów, a kolejne 33,1% wybrało odpowiedź, że ma ją „często”, co razem stanowi nieco mniej niż 60%. To zdecydowanie mniej niż odpowiednio 95% odpowiedzi nauczycielskich zebranych przy okazji podobnego twierdzenia (tw. N34). Na twierdzenie o prace domowe dla chętnych uczniów zebrano podobne odpowiedzi u jednej i drugiej badanej grupy – czasami lub często robi to 77,2% nauczycieli (tw. N25), a zauważa to odpowiednio 74% uczniów (tw. U9) (zob. wykres 17).

Odpowiedzi uzyskane podczas wywiadów pomagają przyjrzeć się bardziej szczegółowo tematyce uruchamiania w uczniach chęci do samodzielnego wyboru aktywności. Klasy, w których angażowanie do czynnego udziału w lekcji (między innymi poprzez dyskusje, stwarzanie okazji do swobodnego wyboru i dobrowolnego wypełniania zadań) ma miejsce, zazwyczaj charakteryzują się tym, że uczniowie chętnie dialogują ze swoim nauczycielem, nie obawiają się zadawania mu pytań ani domagania się wyjaśnień, a także wykazują się chęcią dodatkowej pracy koncepcyjnej i gotowością rozwiązywania zadań problemowych:

Mam też takich uczniów, którzy sami wolą jakieś takie zadania dodatkowe. Sami przychodzą do mnie, czy ja im mogę dać jakieś zadania, bo zazwyczaj, często się zdarza tak, że pracę domową zadają im na przykład siedem minut przed dzwonkiem, więc oni jeszcze, jak nie jest trudna, to w ciągu tych siedmiu minut zrobią i mam uczniów, którzy przychodzą, czy oni mogą zrobić jeszcze jakieś zadanie, bo, no żeby nie nudzili się w domu, więc zawsze coś tam mam przygotowane. Jakies kserówki wtedy im dają i rozwiązują. [C-1]

(...) ja jestem typem dygresyjno-gwiazdorzącym, (...) I dzieci też mówią: „A to był ten punkt trzeci, a jeszcze nie mówiliśmy o tym” na przykład. Także dzieci też jakby świadomie czuwają. [B-2]

dzieci, które wchodzi w dialog (one wchodzi chętniej, wchodzi naturalnie, tak? nie po to, żeby sprowokować nauczyciela, żeby mu udowodnić, tylko po to, żeby zdobyć wiedzę. Pewnie wyrosną na zupełnie innych dorosłych i stworzą zupełnie inne pokolenie, które będzie otwarte na dialog i jednocześnie nie będzie się bało mówić, że czegoś nie potrafi (...). Tutaj pracując okejem, myślę, mamy szansę, mamy szansę na to, żeby ich po prostu nauczyć, że nie ma co się bać, że pytanie nie grozi niczym, tak? [C-2]

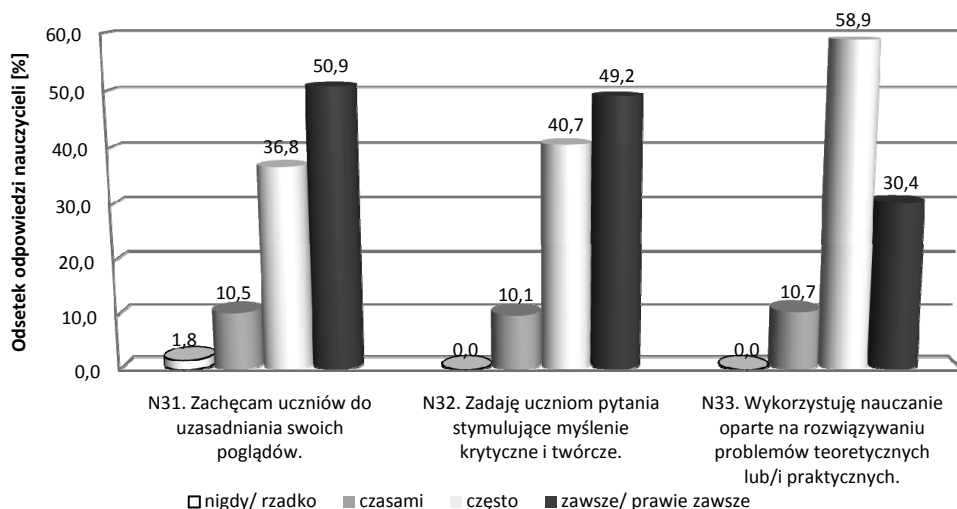
Podjęty przez jedną osobę temat dobrowolnych prac domowych pokazuje, że ten element też można wykorzystać do trenowania samodzielnego podejmowania dalekowzroczej decyzji – oznaczającej z jednej strony wysiłek, ale też korzyść dla samego siebie:

zadania domowe mają zadawane na takiej zasadzie, że jak zrobią, no to im łatwiej później kartkówkę napisać, tak? Do klasówki się lepiej przygotowali. [B-1]

Stymulowanie samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji

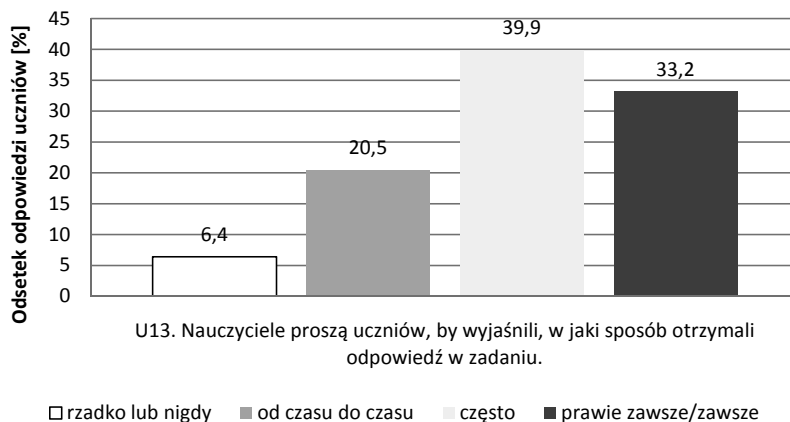
Pogłębiony namysł nad wzbudzaniem w uczniach aktywności prowadzi do pytania o rozwijanie w młodym pokoleniu nawyków samodzielnego, krytycznego myślenia i decydowania. Wzmocnienie w uczniach wiary w siebie, a dokładniej w ich prawo do autonomicznego sposobu myślenia, jak i wiary w pochodzące z tego korzyści, dokonujące się na przykład poprzez systematyczne proponowanie uczniom samodzielnego wyboru zadań lub sposobu rozwiązania jakiegoś zagadnienia. Docenianie tych wyborów, jest jednym z warunków *sine qua non* przyjęcia przez nich na siebie odpowiedzialności za własne uczenie się oraz rozwój niezależności w działaniu (Sterna i Strzemieczny, 2012, s. 137; Czetwertyńska, 2015, s. 5).

Wykres 18. Stymulowanie samodzielnego myślenia (część A) – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 19. Zainteresowanie nauczycieli sposobem otrzymania przez ucznia odpowiedzi w zadaniu – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

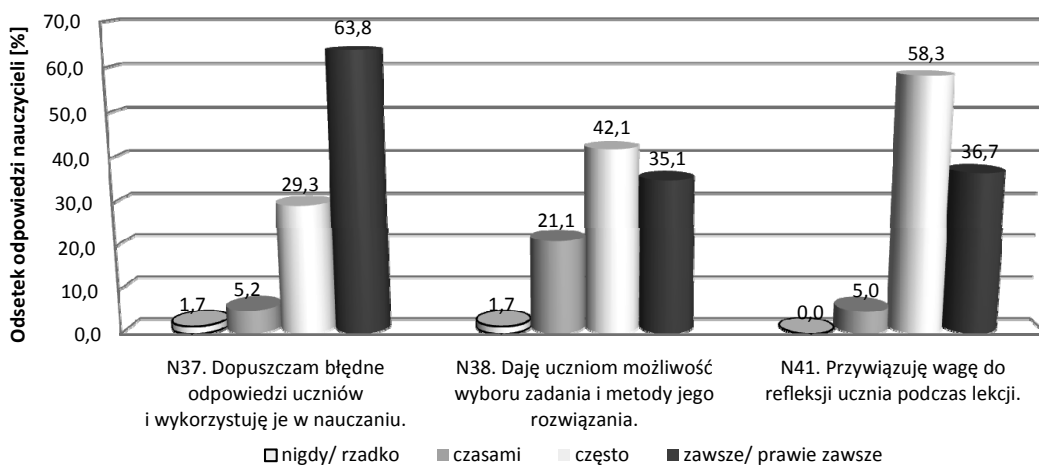
W naszym badaniu zapytałyśmy o kilka sposobów służących rozwojowi samodzielnego myślenia i stymulującego motywację do nauki. Nauczyciele, którzy wzięli udział w badaniach twierdzą, że zachęcają swoich uczniów do uzasadniania swoich poglądów (87,7% czyni to zawsze/prawie zawsze lub często – tw. N31), zadają twierdzenia stymulujące krytyczne i twórcze myślenie (odpowiednio 89,9% – tw. N32) i wykorzystują

nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub/i praktycznych (odpowiednio 89,3% -tw. N33) (zob. wykres 18).

Uczniom zadano pytanie nie tyle o uzasadnianie swoich poglądów, co o to, czy nauczyciele proszą ich o wyjaśnianie, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu (U13). Zachęconymi do takiej aktywności często, prawie zawsze lub zawsze czuje się 73,1% uczniów (odpowiedzi liczone łącznie) (wykres 19).

Nauczyciele nie stronią też od konstruktywnego wykorzystywania w nauce błędnych odpowiedzi swoich uczniów (takie działania zawsze/prawie zawsze lub często zadeklarowało 93,1% respondentów – tw. N37) i wysłuchiwanie refleksji ucznia (odpowiednio 95% – tw. N41). Umożliwianie uczniom wyboru zadania i metody jego rozwiązania stosuje odpowiednio 77,2% (tw. N38), co spośród omówionych sposobów stymulowania samodzielności myślenia oznacza najrzadsze wykorzystanie (zob. wykres 20).

Wykres 20. Stymulowanie samodzielnego myślenia (część B) – odpowiedzi nauczycieli

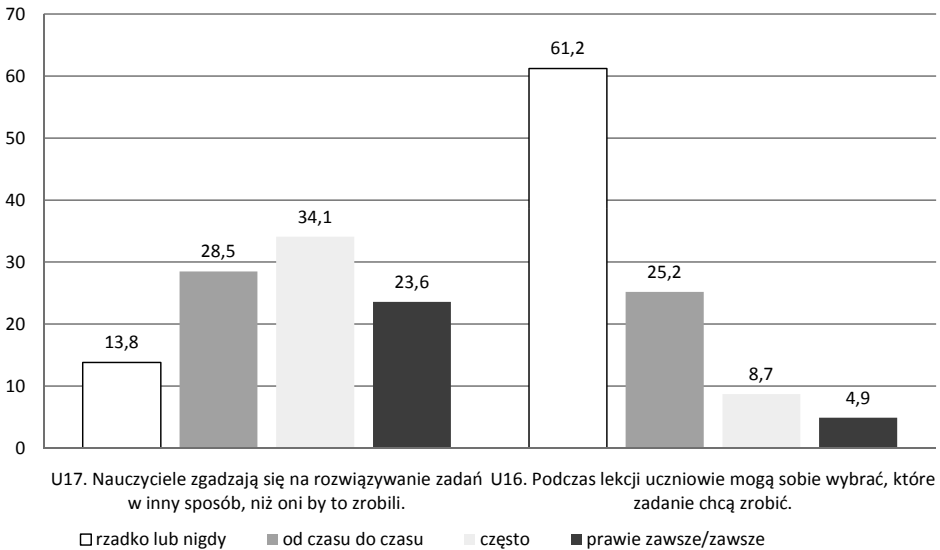


Źródło: badania własne.

Odpowiadające nauczycielskim twierdzenia dla uczniów skupiły się na wątku dowolności wyboru zarówno samego zadania, jak i metody jego rozwiązania. O ile w przypadku sposobu rozwiązania zadania, prawie 60% uczniów twierdziła, że nauczyciele zgadzają się na rozwiązywanie zadań w inny sposób, niż oni sami by to zrobili (tw. U17), o tyle wybór zadań według nieco ponad 60% nigdy nie zależał od ucznia/uczniów (tw. U16) (zob. wykres 21).

Wychwycony błąd w pracy ucznia może być – jak wynika z wywiadów – cenną dla niego i jego nauczyciela informacją. Aby proces takiego „uwolnienia” sposobu myślenia podczas lekcji miał miejsce, dla nauczyciela oznacza to przede wszystkim wewnętrzną zgodę na oczekiwanie na otrzymanie od ucznia takiego samodzielnego rozwiązania polecenia, które w sposób oczywisty może być mniej doskonałe (czasem

Wykres 21. Możliwości wyboru przez ucznia zadania i sposobu jego rozwiązania – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

wręcz błędne) i dłuższe, niż gdyby sam to rozwiązanie (lub procedurę dochodzenia do rozwiązania) podał. W tak prowadzonym nauczaniu chodzi o

udzielenie takiej informacji zwrotnej, aby uczeń wiedział, w którym momencie procesu uczenia się znajduje, tak? Czyli nie traktował błędu inaczej..., błąd wykorzystywał w tym swoim procesie uczenia się, tak? Żeby to nie było jakby rozumiane jako jego słaba strona, tylko jako coś, co musi poprawić i nauczyciel daje mu możliwość, pokazuje mu drogę, tak? Jak ma to poprawić. [A-2]

Kolejną potencjalną korzyścią z samodzielnego podjęcia wyzwania poszukiwania rozwiązania i drogi do niego jest – w modelu idealnym – poczucie osiągnięcia sukcesu i radość, entuzjazm z rozwiązania zadania (psychologia motywacji mówiłaby tu o zjawisku „flow”). Zaś bezpośrednim efektem takiego doświadczenia jest zwiększenie motywacji do pracy, nauki, zgłębiania danego obszaru wiedzy. Jeżeli dojście do rozwiązania oznacza popełnianie błędów, ale w końcu pokonanie ich, to uczeń zyskuje kolejną kompetencję – umiejętność radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i doświadczenie, że błędy są immanentną, nieodzowną częścią samodzielnych wyborów (Hattie, 2015, s. 85; Nadolnik, 2015, s. 49). Stąd już blisko do odkrywania motywacji wewnętrznej:

Myszę, że dopóki, tak naprawdę, nie będzie jakiejś możliwości, żeby całkowicie zrezygnować z tego [z oceniania sumującego – przyp. aut.], żeby nie było tej motywacji zewnętrznej w szkole... No to tak prędko się tego nie pozbędziemy. No ale... Mimo wszystko idzie to w dobrym

kierunku, więc może z czasem jak [oceniające kształtujące – przyp. aut.] stanie się jeszcze bardziej popularne, będzie rozwijane, to się uda sprawić, żeby coraz więcej uczniów było motywowanych właśnie własnymi potrzebami i tym, czego chcą się nauczyć, co chcą wiedzieć. [A-3]

W szkole B jedna z nauczycielek w odpowiedzi na pytanie o to, czy „OK” uczy dzieci samodzielności, podaje taką definicję ucznia świadomego:

Jeśli by i dzieci, i rodzice weszli jakby w taki wzorcowy sposób. w ten styl patrzenia na uczenie się, to właściwie rodzice może nie tak wiele mieliby do zrobienia, prawda? (...) wtedy mamy ucznia świadomego, ucznia, który się uczy dla siebie, no ale to jest uczenie idealne, tak? – uczeń świadomy to taki, który wie, że przyszedł do tej szkoły nie po to, żeby się matka z ojcem nie czepiali, tylko po to, żeby osiągnąć jakiś cel, żeby zdobyć jakąś wiedzę. [C-2]

Inna respondentka opisuje, że sama tworzy zadania, które stanowią dla uczniów większe wyzwanie niż odtwórcze wypełnianie zeszytów ćwiczeń, i tym samym daje im okazję do rozwoju umiejętności związanych z samodzielnym formułowaniem wniosków:

zależy, co chcę osiągnąć w zadaniu, tak? Nie podoba mi się na przykład zadanie, które polega na tym „wyszukaj w tekście i przepisz do zeszytu”, bo to jakby nie uruchamia jakichś tam..., lepsze są takie, które wymagają, nie wiem, analizy, jakieś syntezy, samodzielnego wyciągania wniosków, prawda (...). Ćwiczenia są głupie, odtwórcze i i i wołę właśnie sama wymyślić jedno porządne, niż dawać jakieś dziesięć do przepisowywania albo „uzupełnij, literkę wpisz” albo coś takiego. To jest takie smutne wręcz, że się od dziecka tak mało wymaga... mało rozwijających czynności. [B-2]

Atmosferze sprzyjającej samodzielnym poszukiwaniom, traktowaniu błędów jako nieodzownej części drogi, nie może towarzyszyć strach, lęk, niepokój, poczucie zagrożenia:

Sprawdzam zawsze na początku, jeżeli były zadane jakieś zadania, to my je sprawdzamy. Tylko, że sprawdzamy je tak, że pytam: „Czy ktoś miał problem z którymś zadaniem?”. No to nie boją się. Przyznają się, że na przykład tak. No to pytam wtedy w klasie: „A kto to zadanie zrobił i chciałby koledze wytłumaczyć?” i zwykle się chętny znajduje. No więc sobie wytłumaczmy zadanie, sprawdzimy wyniki, czy wszyscy mają poprawne. Jak ktoś miał nie tak, to, to szukamy, gdzie tam miał błąd i ta praca jest sprawdzona, tak? [B-1]

Na pytania otwarte „Jakie techniki/strategie Pani/Pan stosuje na lekcjach w celu zachęcania uczniów do uzasadniania swoich poglądów, stymulowania myślenia krytycznego i problemowego oraz brania odpowiedzialności za własny proces uczenia się?” odpowiedzieli trzej nauczyciele (wszyscy ze szkoły A). Oto ich zebrane odpowiedzi:

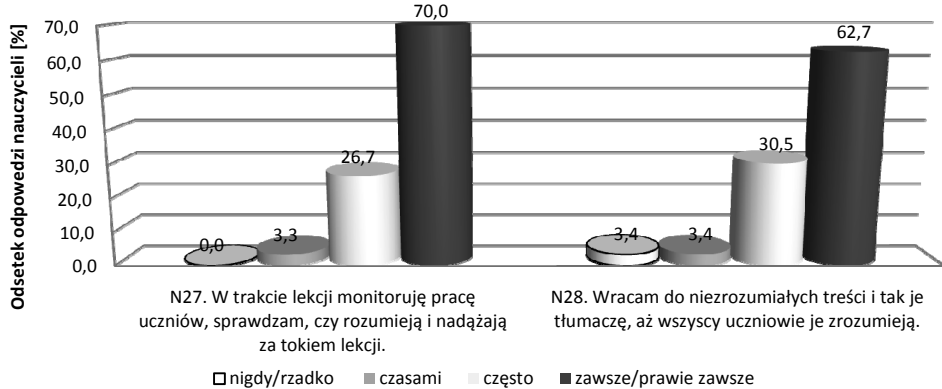
pytania kluczowe, metodę stop-klatki, pytanie do kapelusza; drzewo pytań na tablicy korkowej, uzasadnienie swojego poglądu wg schematu Dlaczego! aktywizujące metody, na przykład drzewo decyzyjne; „Dlaczego, dlaczego!”, praca domowa do wyboru ucznia, odwrócony model lekcji, metoda projektowa.

Rozumienie treści

W każdej strategii oceniania kształtującego sprawdza się, czy i do jakiego stopnia uczeń zrozumiał prezentowane mu treści. Do tej pory właśnie ten aspekt badań – rozumienie treści – analizowałyśmy w ramach strategii związanej z określaniem celów (5.1.1) i strategii związanej z kryteriami sukcesu (5.1.2). Dla obu tych strategii naczelną techniką jest podsumowywanie – które dla nauczyciela posługującego się ocenianiem kształtującym oznacza sprawdzanie, czy on i jego uczeń „idą razem” – zarówno na początku lekcji, jak i na jej końcu. Nie inaczej rzecz się ma w trakcie procesu nauczania-uczenia się: tu również istotą jest głębokie zrozumienie, natomiast bada się je inaczej, a dokładniej – w innym momencie. Mianowicie przy użyciu stałego monitorowania pracy uczniów, co z kolei wymaga permanentnej uwagi i otwartości nauczyciela na komunikaty werbalne i pozawerbalne świadczące o tym, gdzie jest uwaga dziecka.

Nauczyciele zadeklarowali, że jako narzędzie służące orientowaniu się, co uczeń rozumiał, a co wymaga dalszego tłumaczenia, stosują monitorowanie pracy ucznia, podczas którego sprawdzają, czy nadąża on za tokiem lekcji (co najmniej często robi to 96,7% badanych – twierdzenie N27). Podobnie duży odsetek respondentów zadeklarował, że wraca do niezrozumiałych treści i tak je tłumaczy, aż wszyscy je rozumieją (93,2% – twierdzenie N28) (zob. wykres 22).

Wykres 22. Czuwanie nad rozumieniem przez uczniów treści lekcji – odpowiedzi nauczycieli

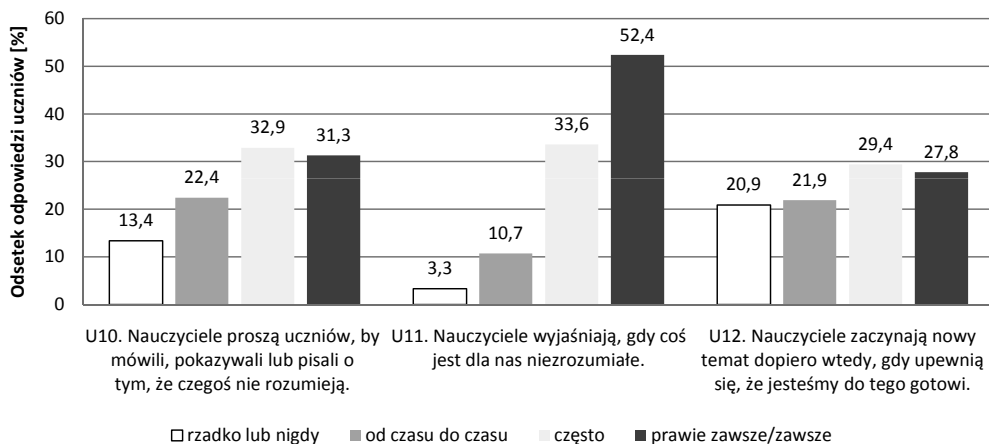


Źródło: badania własne.

Zdecydowanie mniej zróżnicowane odpowiedzi uzyskano w badanym obszarze u uczniów: w twierdzeniu U12 57,2% badanych uczniów jest zdania, że nauczyciele często, prawie zawsze lub zawsze czekają z rozpoczęciem nowego tematu do momentu, gdy się upewnią, że uczniowie są na to gotowi. Podobny rozkład odpowiedzi uzyskano w związku z twierdzeniem o to, czy nauczyciele proszą uczniów o informacje, że czegoś nie rozumieją (tw. U10) – 64,2% badanych twierdzi, że ma to miejsce

często, prawie zawsze lub zawsze. Bardzo pozytywny obraz nauczycieli maluje się na podstawie wykresu stworzonego na bazie odpowiedzi na twierdzenie U11 – 86,0% uczniów uważa, że nauczyciele często, prawie zawsze/zawsze wyjaśniają im niezrozumiałe treści (zob. wykres 23).

Wykres 23. Czuwanie nad rozumieniem przez uczniów treści lekcji – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

O zagadnieniach różnicowania języka, jakim się dociera do poszczególnych uczniów, w wywiadzie nauczycielka ze szkoły B precyzuje:

Myszę, (...) że jest tak, że ci, którzy tak szybciej łapią i wiedzą dokładnie, to nie trzeba im aż tak tego bardzo tłumaczyć, tak łopatologicznie, tak? Jeżeli są ci uczniowie, którzy nie od razu to widzą, jak dane zadanie z matematyki zrobić, no trzeba im wszystko po kolei rozpisywać, przypominać elementy, które mieliśmy tam kiedyś, bo dla nich to jest czasami tak, że mamy teraz jakiś temat i to co było dwa miesiące temu, no to już nieważne, tak? [C-1]

W dalszym ciągu tej wypowiedzi respondentka opowiada, jak pracuje, gdy zorientuje się, że choćby jeden z uczniów ma zaległości uniemożliwiające wprowadzenie nowego tematu:

to wtedy jest tak, że przypominamy sobie to na forum całej klasy: „Słuchajcie tu jest nam potrzebne coś, co już mieliśmy kilka miesięcy temu, czy kilka tygodni”. I wtedy robimy taką szybką powtórkę z tego co już było... to jest jakieś takie szybkie zawsze powtórzenie, tak? No ale jednak jest coś takiego, że jeżeli się już zobaczy tę rękę podniesioną, tak? To mam coś takiego, że jednak trzeba to jeszcze raz wytłumaczyć i powtórzyć. No i za moich czasów to też mi się wydaje, że nie było czegoś takiego. To jest właśnie fajniejsze w tym ocenianiu. [C-1]

Ocenianie kształtujące w obszarze rozumienia treści dysponuje narzędziem zwanym „metodnikiem”. Składa się on z: a) zielonej, b) żółtej i c) czerwonej kartki, i służy do pokazywania nauczycielowi, czy uczeń odpowiednio: a) rozumie, b) ma pewne wątpliwości, czy też c) całkowicie nie rozumie omawianego tematu/problemu. Jest tak skonstruowane, by uczeń mógł informację tę przekazać dyskretnie, a wprawny nauczyciel – wesprzeć ucznia w nienaznaczający sposób. Przywoływana wcześniej nauczycielka stosuje następującą praktykę:

jeżeli ja pytam na lekcji, czy ktoś tego nie rozumie, albo czy ktoś rozumie, no to wtedy wszyscy podnoszą, bo nawet jak jedno dziecko nie rozumie, no to mu trudno podnieść tę rękę, że on nie rozumie, bo zostanie wyśmiany przez resztę, a jeżeli gdzieś tam mi tę karteczkę ukryje, czy jak ja chodzę i wtedy mi tak delikatnie pokaże tę karteczkę, że jest czerwona, no to ja mam sygnał, że trzeba podejść... (...) ja zazwyczaj nie to, że podchodzę, tylko jeszcze raz tłumaczę. Jeżeli dalej ta czerwona karteczka jest, to robię coś takiego, że chodzę do kilku uczniów, podchodzę do nich, jak wykonują samodzielnie zadania, tak, żeby nie było widać, że ja idę konkretnie do tej osoby, bo ona czegoś nie umie, tylko zazwyczaj podejdem tam po kolei i spytam się jak to trzeba zrobić, więc mi odpowiadają. A zawsze też podejdem do tego ucznia, który ma tę czerwoną karteczkę. (...) dla mnie jest duża satysfakcja, gdy wszyscy podniosą, na przykład, zielone karteczki, tak? Bo to jest fajne, bo oni to rozumieją. Nawet jeżeli tam jest tak, że podniosą żółte, czy czerwone, no to gdy my to sobie kolejny raz powtórzmy, czy jeszcze raz, no to po jakimś czasie się pojawiają te wszystkie zielone. Więc to na pewno jest satysfakcja, że ja to wytłumaczyłam dobrze, że dzieciaki zrozumiały. [C-1]

Metodniki, zazwyczaj stosowane przez pojedynczego ucznia, mogą też służyć małym zespołom:

Jeśli z metodnikami praca w grupie, to cała grupa ma jeden metodnik. Głównie używamy tych metodników do... pokazania przez grupę, czy już są gotowi, tak? Bo dostają jakiś czas na wykonanie zadania i czasami się tak zdarza, że za mało mają tego czasu, więc sygnalizują, że jeszcze. Jak się czas kończy czerwone światło oznacza, że jeszcze im tego czasu trochę potrzeba, tak? No dla mnie sygnał, że są gotowi no i to, że, że niektórym tam trzeba pomóc, tak? [B-1]

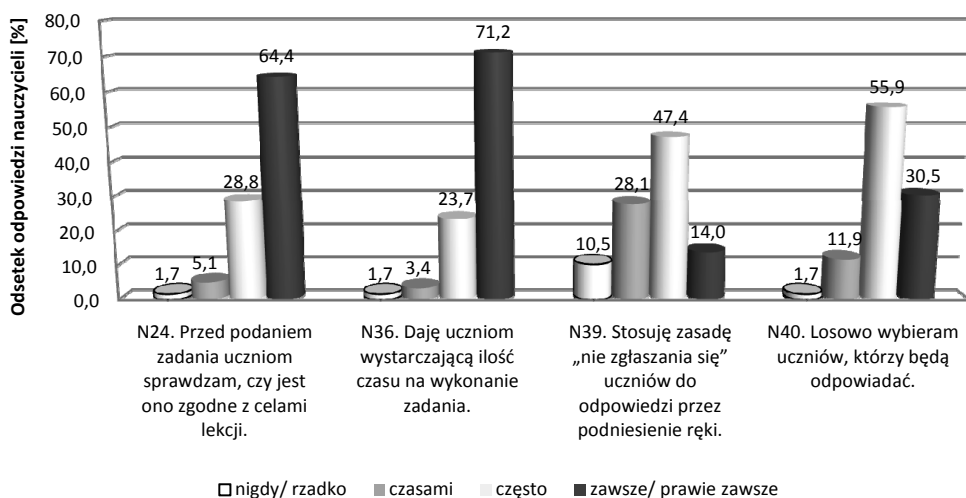
Facylitacja pracy na lekcji

Omówione techniki pracy nauczyciela w ramach podpunktu „Stymulowanie samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji” to działania nakierowane na „podnoszenie poprzeczki”. Jednakże prawidłowo realizowane ocenianie kształtujące tym samym uczniom, których zachęca do rozwoju i osiągnięć, zapewnia również wsparcie na każdym etapie nauczania-uczenia się, dowodząc, że nie jest narzędziem wyłącznie do pracy z uczniem zdolnym, ale może także wyrównywać szanse tych słabszych poprzez rzetelną, skrupulatnie organizowaną pracę podczas każdej lekcji. „Praktyka pedagogiczna ma na celu ułatwienie procesu uczenia się” (Uljens, 2006, s. 107).

Wyniki naszych badań pokazują, że po pierwsze nauczyciel kontroluje, czy wypełnianie kolejnych poleceń wydawanych uczniom podczas lekcji prowadzi ich do realizacji głównego celu lekcji. Troskę o to (wyrażającą się odpowiedzią często, prawie

zawsze lub zawsze) zadeklarowało ponad 90% badanych nauczycieli (tw. N24). Po drugie dysponuje odpowiednio czasem – prawie 95% nauczycieli uważa, że daje uczniom go wystarczającą ilość na wykonanie zadania (tw. N36). Po trzecie nauczyciel zaangażowany w ocenianie kształtujące troszczy się o uwagę wszystkich uczniów przez cały czas lekcji. Narzędziem pomocnym w utrzymaniu uwagi jest sposób wyboru osoby do odpowiedzi: zamiast dobrowolnych zgłoszeń uczniów odbywa się losowanie nazwiska odpowiadającego, a wylosowany może być ponownie nawet ten, kto odpowiadał już wcześniej. Zasadę „nie zgłaszania się” przez podniesienie ręki stosuje często, prawie zawsze lub zawsze łącznie nieco ponad 60% badanych (tw. N39). Losowanie odpowiednio stosuje 86,4% badanych nauczycieli (tw. N40) (zob. wykres 24).

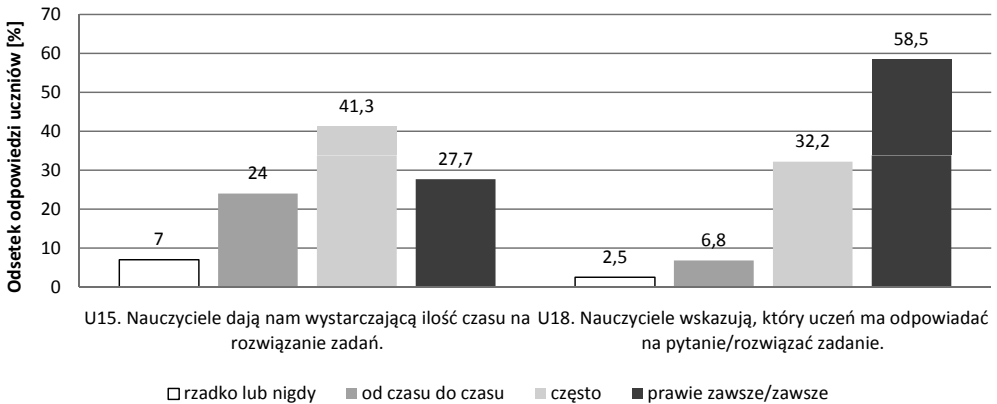
Wykres 24. Działania nauczyciela ułatwiające uczniom pracę i zaangażowanie się podczas lekcji – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Twierdzenie odnoszące się do dawania odpowiedniej ilości czasu dość mocno różnicuje odpowiedzi nauczycieli i uczniów: ci ostatni jedynie w 1/3 uważają, że nauczyciele dają wystarczająco dużo czasu zawsze lub prawie zawsze (tw. U15) (natomiast dwa razy tyle nauczycieli zadeklarowało, że robi to prawie zawsze/zawsze – twierdzenie N36). Kwestie wyboru przez nauczyciela, kto ma odpowiadać/rozwiązywać zadanie, uczniowie postrzegają następująco: prawie 60% uważa, że zawsze/prawie zawsze nauczyciele wskazują takiego ucznia, a dalsza 1/3, że robią to często (tw. U18) (zob. wykres 25).

Wykres 25. Działania nauczycieli ułatwiające uczniom pracę i zaangażowanie się podczas lekcji – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Badani nauczyciele zapytani podczas wywiadów o to, co jest dla nich ważne, gdy wprowadzają nowy temat lub wyjaśniają zawiłe kwestie, tak odpowiadali:

staram się dzieciom oczywiście to tłumaczyć w sposób bardzo zrozumiały, ale tak też, żeby one widziały tę celowość, tak? [A-1]

Niektórzy przyznawali, że miewają kłopoty z tym, by kolejne etapy lekcji prowadziły płynnie do osiągnięcia założonego celu lekcji:

ja cały czas, pomimo że to robię któryś rok, to jak siadam do tych celów i kryteriów to się zawsze zastanawiam, czy ja coś nie pokręciłam, za dużo nie chcę, czy to aby nie jest cel a nie, a nie kryterium i czy to na pewno zrozumiałe dla ucznia i czy naprawdę mi o to chodziło. [B-1]

czasami to się myli, trudno jest odróżnić cel od kryteriów sukcesu. Albo czasem się założę jakiś cel, a potem się okaże, że to jest chyba jeden z elementów właściwie „NaCoBeZU” a nie cel i chociaż, nie wiem, pracujesz któryś tam rok i też mi jest nadal trudno to robić (...), staram się tam przychodzić z takim celem gotowym. [B-2]

Technikę losowania patyczkami i to, jak ułatwia ona włączanie wszystkich uczniów do pracy, opisują dwie nauczycielki:

Patyczki, moim zdaniem, się sprawdzają, bo wtedy oni [uczniowie] też są tak zmobilizowani, że nie ma tak, że ja sobie tego, kto się zgłasza tylko, a ten, kto jest nieaktywny, to sobie przesiadzi całą lekcję, tak? A tak wiedzą, że patyczek może być, tak? Że każdy, w każdym momencie może pójść do tablicy. Ale i tak, zazwyczaj, kiedy podaję im te patyczki, to najpierw mówię, że robimy to i to zadanie z matematyki. Oni je analizują, wypisują sobie różne dane i dopiero później (...) losuję. Nie ma tak, że od razu ich pytam, że bez zastanowienia, tylko daję im czas na zastanowienie się, jak trzeba by to zrobić, i dopiero losuję. [C-1]

Patyczki uwielbiają dzieciaki, jako narzędzie o.k., czyli nigdy nie wiedzą, kogo wylosujemy... (...) rzeczywiście jest to taki element, który mi bardzo pomógł. (...) był u niektórych taki opór, że ten to nie pójdzie w ogóle. Natomiast odkąd są patyki, to nie ma z tym najmniejszego problemu. Wszyscy chodzą [do tablicy – przyp. aut.] i to jest normalne. Jak wylosowany, to idzie i nie mówi, że nie pójdzie, tak? [A-1]

Czynniki różnicujące czynności nauczania-uczenia się

Odnotowano istotne statystycznie korelacje w przypadku prawie wszystkich twierdzeń z kwestionariusza uczniowskiego dotyczących czynności nauczania-uczenia się (por. załącznik 4, tabela 26). Istotne statystycznie wartości współczynnika korelacji przyjmowały różną siłę, począwszy od $r = 0,108$; $p < 0,05$, skończywszy na $r = 0,427$, $p < 0,01$. Najwyższe współczynniki były w odniesieniu do twierdzeń dotyczących dbałości nauczycieli o zrozumienie treści przez uczniów i stwarzania okoliczności dla poprawnego wykonania przez nich zadań. W przypadku twierdzeń, wobec których ustosunkowywali się nauczyciele, także odnotowano istniejące współzależności, jednak o zróżnicowanej sile (od $r = -0,090$ do $r = 0,753$) i istotności statystycznej (zob. załącznik 4, tabela 30). Również w tym przypadku najwyższe współczynniki dotyczyły dbałości o zrozumienie treści przez uczniów.

Porównanie odpowiedzi nauczycieli i uczniów pokazuje istotną różnicę. Średnia ranga w grupie nauczycieli była wyższa ($M_{rang} = 357,12$) niż w grupie uczniów ($M_{rang} = 217,77$). Jest to różnica istotna statystycznie $U = 2441,500$, $p < 0,001$ (istotność asymptotyczna dwustronna). Odpowiedzi nauczycieli sugerują większą częstość wskazań wykonywania przez nich poszczególnych czynności dydaktycznych ujętych w twierdzenia kwestionariuszowe, niż wynikałoby to z doświadczeń uczniów. W przypadku grupy uczniów nie odnotowano zróżnicowania odpowiedzi w tym zakresie, gdy dokonano porównań ze względu na płeć badanych. Zróżnicowanie jednak było zauważalne, gdy dokonano porównania pomiędzy szkołami, w których prowadzono badania ($F_{(2,417)} = 7,875$; $p < 0,001$) (szczegółowe zestawienie rozkładów odpowiedzi w załączniku 6). Najwyższa wartość średnia dla skali „czynności nauczania-uczenia się” była w szkole A ($M = 2,89$; $SD = 0,45$), następnie w szkole B ($M = 2,81$; $SD = 0,69$), najniższa w szkole C ($M = 2,68$; $SD = 0,51$). W odpowiedziach nauczycieli także najniższa wartość średnia zarejestrowana została w szkole C ($M = 3,01$; $SD = 0,24$), co istotnie różniło się od szkoły A (różnica średnich = $-0,40$; $p < 0,05$) i B (różnica średnich = $0,61$; $p < 0,05$).

Porównanie odpowiedzi nauczycieli dotyczących czynności nauczania z punktu widzenia ich stażu pracy nie wykazało istotnych statystycznie różnic, choć widoczny był wzrost wartości średnich wraz z doświadczeniem zawodowym badanych. Średnie rozkładały się w następujący sposób: nauczyciele ze stażem pracy do ośmiu lat – $M = 3,21$; $SD = 0,46$; nauczyciele ze stażem od dziewięciu do 15 lat – $M = 3,44$; $SD = 0,22$; nauczyciele ze stażem pracy powyżej 16 lat – $M = 3,51$, $SD = 0,37$. Doświadczenie zawodowe zatem przekłada się na czynności nauczania-uczenia się, czyli stosowane metody i formy organizacyjne, o czym świadczy wzrost wartości średnich odpowiedzi, choć zróżnicowanie mierzone latami nie jest istotne statystycznie.

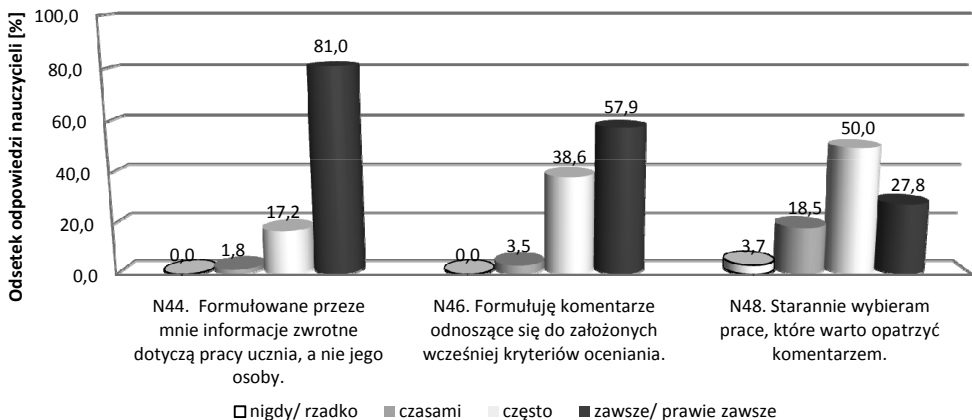
Istotna statystycznie różnica ($F_{(3,21)} = 4,333$; $p < 0,05$) odnotowana została, gdy porównano doświadczenie nauczycieli związane ze stosowaniem oceniania kształtującego. Testy *post hoc* wykazały, że nauczyciele, którzy od roku stosują ocenianie kształtujące, istotnie częściej wykonują zróżnicowane czynności nauczania-uczenia się niż nauczyciele, którzy stosują ocenianie od dwóch lat (różnica średnich = 0,364; $p < 0,05$). Także istotnie wyższe średnie od tej grupy zarejestrowano w grupie nauczycieli stosujących ocenianie kształtujące w przedziale 3–5 lat (różnica średnich = 0,507; $p < 0,01$) i 6–8 lat (różnica średnich = 0,461; $p < 0,05$).

5.1.4. Informacja zwrotna

Podstawowe zasady udzielania informacji zwrotnej

Prawidłowo sformułowane przez nauczyciela informacje zwrotne są kierowane bezpośrednio do ucznia. Powinny mieć konstruktywny charakter i dotyczyć efektów jego pracy, a nie być oceną osoby (Pasich, 2009, s. 451), zaś kryteria oceny powinny wynikać bezpośrednio z kryteriów sukcesu, znanych uczniowi przed rozpoczęciem wykonania zadania/sprawdzianu/pracy.

Wykres 26. Podstawowe zasady udzielania informacji zwrotnej – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Nauczyciele w odpowiedziach na twierdzenia związane z informacją zwrotną podkreślali, że formułowane przez nich komentarze dotyczą pracy ucznia, a nie jego osoby (tw. N44). 81% wybrało w przypadku tego twierdzenia odpowiedź „zawsze/prawie zawsze”, a 17,2% odpowiedź „często”. Prawie 60% zawsze lub prawie zawsze formułując komentarze do prac uczniów odnosi się do założonych wcześniej kryteriów, a nieco mniej niż 40% deklaruje, że często tak postępuje (tw. N46). W twierdzeniu „Starannie wybieram prace, które warto opatrzyć komentarzem” (tw. N48) dominantę stanowiła

odpowiedź „często” – wybrała ją co druga badana osoba. Niecałe 28% jako odpowiedź wybrało „zawsze/prawie zawsze”, a 18,5% – „czasami” (zob. wykres 26).

W wywiadach nauczyciele również podejmowali temat informacji zwrotnej. Z ich wypowiedzi wyłaniają się jej podstawowe elementy. Między innymi podano w skrótovej wersji instrukcję jej stosowania:

Odchodząc często od oceny sumującej, czyli oceny wyrażonej stopniem, dajemy komentarz, tak? Tam jest zawsze... taka informacja, nad czym dziecko powinno pracować, jak długo powinno nad tym pracować, w jaki sposób powinno pracować. No jest, to jest świetne. [A-1]

Jedna z osób zadeklarowała, że jej rolą jako nauczyciela jest:

udzielenie takiej informacji zwrotnej, aby uczeń wiedział, w którym momencie procesu uczenia się znajduje. [A-2]

Inna z nauczycielek poświęciła ogólnym zasadom formułowania informacji zwrotnej dłuższą wypowiedź:

Sprawdzamy zawsze najpierw, czy zostały spełnione wszystkie kryteria, tak? No i taką umowę mamy oczywiście, że jak wszystkie kryteria spełnione, to znaczy, że praca super, a wszystko, co się pojawi ponad, no to oni już nagradzają oczywiście sami, natomiast ja, przy ocenie wtedy pod uwagę już tych ponad, ponad nie biorę. (...) przy kartkówkach to tabelki rysuję na przykład, no i opisuję. Tu się przyznaję od razu uczciwie, że ja nie jestem w stanie przy takiej ilości tego wszystkiego, co mam, opisać wszystkiego słowami. Staram się raczej robić to skrótowo. Rysuję sobie na przykład tabelkę z tymi kryteriami do kartkówki, co było i plusy/minusy stawiam... Tak skrótowo... No, tak? [B-1]

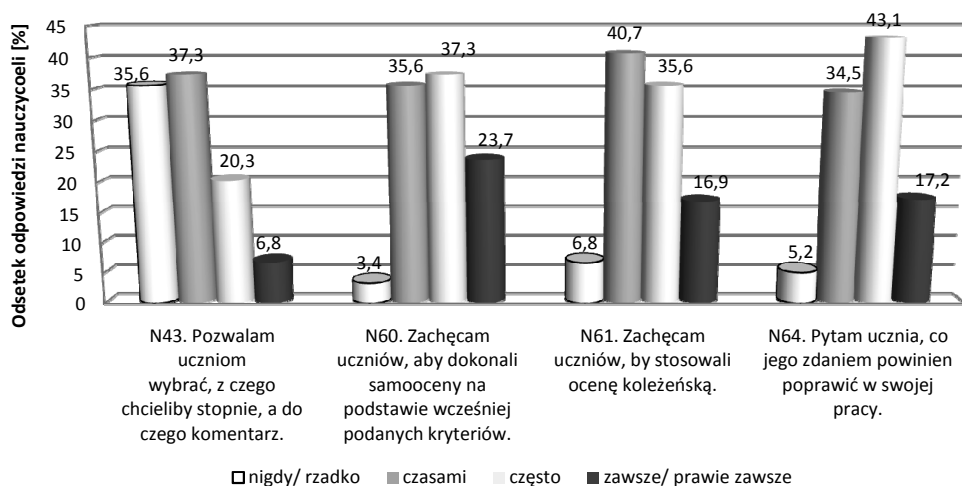
Udział ucznia w ocenianiu

Jedną z praktyk oceniania kształtującego jest włączenie ucznia w proces analizy i sprawdzania pracy. Może ona przybierać formę samooceny albo oceny koleżeńskiej. Umiejętność odpowiedniego stosowania samooceny może (i powinna) być kształtowana w szkole. Tym, co ją formuje w praktyce, są takie działania nauczyciela, które włączają ucznia w proces tworzenia lekcji, wytyczania jej celów. Podobnie działa przykładanie dużej wagi przez nauczyciela do samodzielnej wypowiedzi ucznia – jego (auto)refleksji. Umiejętność posługiwania się samooceną mogą też rozwijać trafnie i obiektywnie formułowane nauczycielskie i koleżeńskie informacje zwrotne, jakie uczeń otrzymuje w odpowiedzi na swoją pracę. W szczególności, jeśli może wejść w dialog z autorem komentarza, wzmacnia to niezależność ucznia w wydawaniu sądów, daje mu przestrzeń do trenowania osvajania się z oceną wydawaną przez innych, w tym przez rówieśników. Samoocena jako całościowe, globalne uogólnienie oceny siebie, w literaturze bywa utożsamiana z poczuciem własnej wartości (Biernat 2016, 152).

Średnio 1/3 badanych nauczycieli jedynie czasami proponuje swoim uczniom włączanie się w proces oceniania (zgodnie ze średnią arytmetyczną z czterech odpowiedzi

składających się na „Udział ucznia w ocenianiu”). W twierdzeniu pytającym o zgodę na wybór dokonywany przez ucznia, z czego chciałby stopnie, a z czego komentarz, nieco ponad 1/3 badanych stwierdziła, że nigdy takiego wyboru nie daje, co piąty badany daje go uczniowi często, a 6,8% zawsze lub prawie zawsze (tw. N43). Ważny element oceniania, jakim jest samoocena uczniowska, jest zawsze/prawie zawsze udziałem blisko 1/4 badanych uczniów, odpowiedź „często” wybrało tu 37,3% i „czasami” 35,6% respondentów (tw. N60). Rozkład odpowiedzi na twierdzenie o ocenę koleżeńską jest podobny, ale jeszcze mniejszy jest tu udział odpowiedzi „zawsze/prawie zawsze” – niecałe 17%, zaś najczęściej wybieraną odpowiedzią było tu „czasami” – tak odpowiedziało 40,7% nauczycieli (tw. N61). Natomiast 43,1% badanych często pyta swoich uczniów o to, co ich zdaniem powinni poprawić w swojej pracy, 34,5% robi to czasami, 17,2% – zawsze/prawie zawsze (tw. N64) (zob. wykres 27).

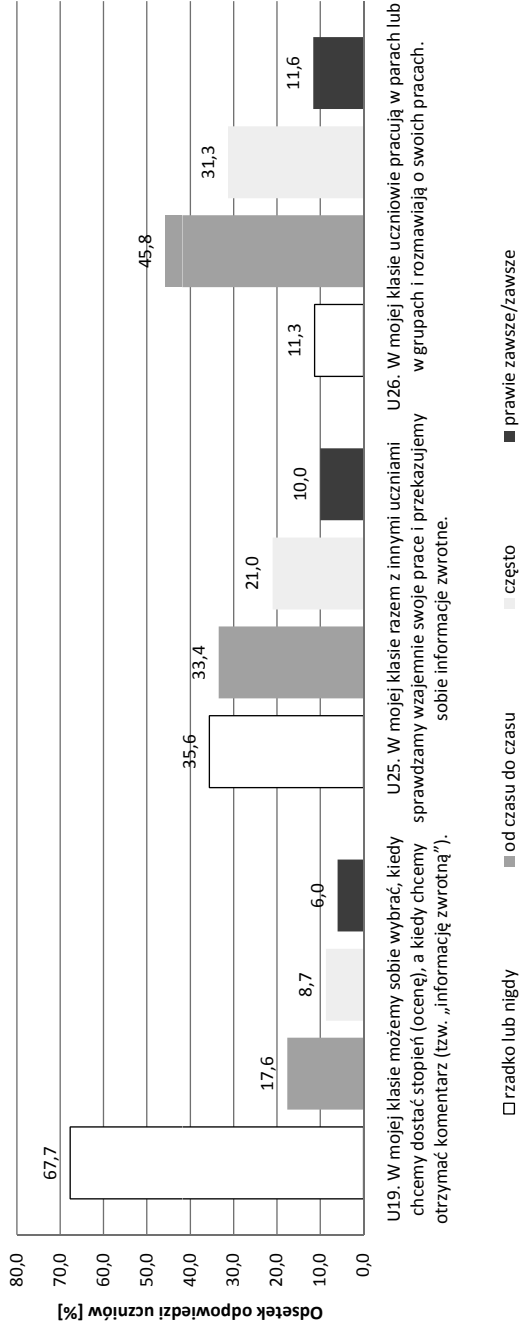
Wykres 27. Udział ucznia w ocenianiu – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Opinie uczniów wyrażone w odpowiedziach na twierdzenia dotyczące ich udziału w ocenianiu odniesione do odpowiedzi nauczycieli na podobne kwestie ukazują dysproporcje: 2/3 badanych stoi na stanowisku, że rzadko lub nigdy nie mogą wybrać, kiedy chcą dostać stopień a kiedy komentarz (tw. U19) (co stanowi dwukrotność odpowiedzi nauczycieli), i jedynie 14,7% uczniów uważa, że co najmniej często mają taką możliwość – co z kolei stanowi połowę w stosunku do odpowiedzi nauczycielskich na podobne twierdzenie (27,1% na twierdzenie N43). Odpowiedzi na twierdzenie dotyczące częstotliwości stosowania oceny koleżeńskej (tw. U25) wskazują, że nie więcej niż 31% uczniów uważa, że tego typu ocena stosowana jest często lub prawie zawsze/zawsze – przy 52% odpowiedzi nauczycieli na twierdzenie o ocenę koleżeńską (tw. N61). Na twierdzenie o pracę w parach/grupach i rozmowę

Wykres 28. Udział ucznia w ocenianiu – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

o pracach uczniów (tw. U26) najczęstszą odpowiedzią było „od czasu do czasu”, którą wybrało prawie 46% respondentów (zob. wykres 28).

Kilka osób w wywiadach zabrało głos na temat samooceny:

jak wykonujemy na przykład zadania, nawet takie zadania, oceniają się sami, czasami. [B-1]

Jedna z respondentek docenia walor wychowawczy samooceny i sposobu, w jaki jest ona wykorzystywana w szkole A, w której pracuje (odnosi się do wcześniej wspomnianej [w punkcie 5.1.1] „Karty samooceny ucznia”, używanej w trakcie tzw. spotkań „trójkowych”):

No, nie ukrywam, że problemy wychowawcze są, tak? Bo to jest jakby też, no nasz... No to jest nasza praca, tak? Żeby pomagać dzieciom właśnie z problemami, tak? No ale staramy się właśnie i te problemy wychowawcze jakoś tak pokonywać, stosując ten okej, tak? Tym narzędziem takim, powiedziałabym, w cudzysłowie, bardziej wychowawczym, jest ta „Karta oceny pracy ucznia”, kiedy on sam dokonuje refleksji nad sobą, tak? I mówi, i pisze „W następnym semestrze postaram się bardziej... być bardziej skoncentrowanym na lekcji”, tak? [A-1]

Na pytanie o to, czy nauczyciele w jakikolwiek sposób ingerują w to, co zostaje wpisane w „Kartę,” odpowiada:

To jest jego własny wybór, to jest jego własny wybór, tak? Że sobie wyznacza cel, jeden cel. (...) [Później] odnosimy się do tego, tak? „Widzisz tutaj zaplanowałaś sobie, tak? ... Zrobiłaś”. [A-1]

Jeden z nauczycieli podkreśla, że rozwijanie umiejętności samooceny jest wymagające i czasochłonne:

Mamy samoocenę. Oczywiście też, zwłaszcza na początku trzeba później trochę kontrolować, czy ci uczniowie to dobrze robią, ale właśnie, jeżeli oni się w tym wprawiają, nauczymy ich tego robić, to jest taka inwestycja, że na początku będzie, zajmie to czas, żeby ich nauczyć, ale jak już załapią, o co chodzi, to później będą sami to robić, więc z czasem po prostu będzie łatwiej. Myślę, że po prostu trzeba by... Zdać sobie sprawę, że na początku będzie trudno, ale z czasem będzie z górki. [A-3]

Komentarze do oceny koleżeńskiej ujawniają zróżnicowane stanowiska. Jedna z badanych jednoznacznie afirmuje ocenę koleżeńską:

Lubię, jak dzieci dokonują oceny koleżeńskiej swoich prac, na przykład, nawzajem albo, albo jeden na jednego, tak, że wymieniają się pracami i sobie czytają i sprawdzają, co jest dobrze albo tak, że na przykład, przy prezentacjach to też fajnie wychodzi, że dzieci prezentują, na przykład dwójka dzieci, która przygotowała prezentację, występuje, a potem, lubię na przykład metody „dwie gwiazdki i jedno życzenie”, tak? Bo dzieci bardzo lubią zaczynać od tego, co nie było niedobre i co im się nie podobało, natomiast w tej metodzie narzuca się jakby skupienie na pozytywach, tak? Plus tam to, jedno coś do zmiany. To jest fajne, że oni w tym momencie uczą się jakby komunikować i używać takiego języka nieprzemocowego, tylko takiego w miarę neutralnego. Staramy się zawsze... mówić o tym rozróżnianiu, co jest faktem, co jest opinią i też staram się ich uczyć takiego operowania właśnie faktami. Natomiast oczywiście miejsca

na opinię też są (...). Takie ocenianie, (...) jest elementem okejowym i jest na pewno, działa korzystnie na tę taką dobrą komunikację. [B-2]

Inna zastanawia się, na ile dzieci stosując ocenę koleżeńską, są w stanie robić to prawidłowo, nie koncentrując się wyłącznie na krytyce:

istnieje coś takiego jak ocena koleżeńska i uczniowie oceniają siebie nawzajem (...). Jeżeli [uczeń] udzieli prawidłowej informacji zwrotnej, no to ta druga osoba nie powinna się czuć jakoś mocno skrytykowana, tak? A jeżeli będzie modelowo, to powinien potrafić budować, jakąś taką, przyjemną relację wokół siebie. [A-2]

Głosem podsumowującym może być wypowiedź nauczycielki, która przedstawia trud samooceny lub pracy kolegi, jako rozwijające wyzwanie:

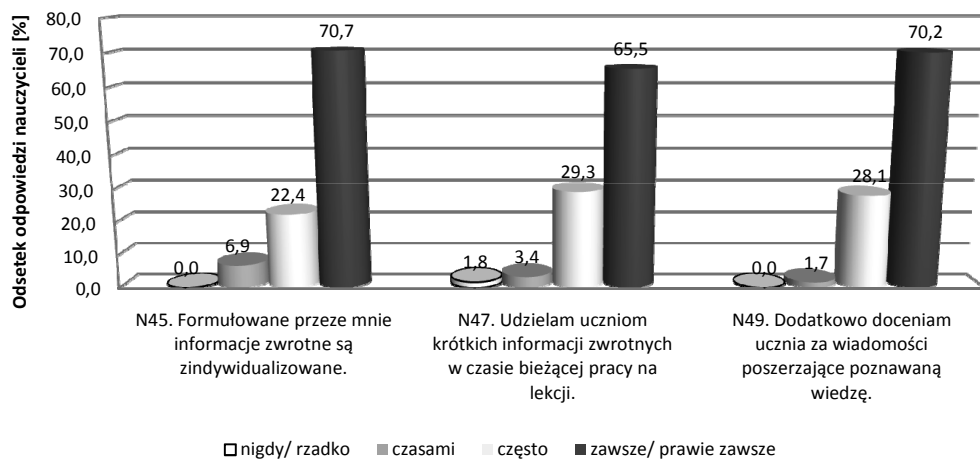
Lubię to, że dzieci dużo mówią i (...) że się oceniają nawzajem, albo że same się oceniają. Ta samoocena, to jest takie trudne, samemu o sobie coś napisać, o swoich osiągnięciach z lekcji. Tak trzeba świadomie pomyśleć „co ja dzisiaj zapamiętałem, a co nie”, tak? To jest też fajne w okeju... [B-2]

Zindywidualizowanie udzielania informacji zwrotnych

Zindywidualizowanie jest drogą ku budowaniu relacji między nauczycielem a uczniem. Świadomy swojego wpływu nauczyciel, aby wspomóc ucznia w budowaniu i rozwijaniu poczucia własnej wartości, powinien wyrażać swoje zainteresowanie nim, a w szczególności dostrzegać jego niepowtarzalne rysy oraz być świadomym, że nawet drobna niekorzystna dysproporcja między tym, co o sobie myślało dziecko, a tym, jak jest postrzegane przez innych – nauczycieli i rówieśników, może zaważyć na jego poczuciu wartości. Dlatego niesłuchanie ważna jest kompetencja wychowawcy odczytywania tego, co się dzieje w grupie (Biernat, 2016, s. 162).

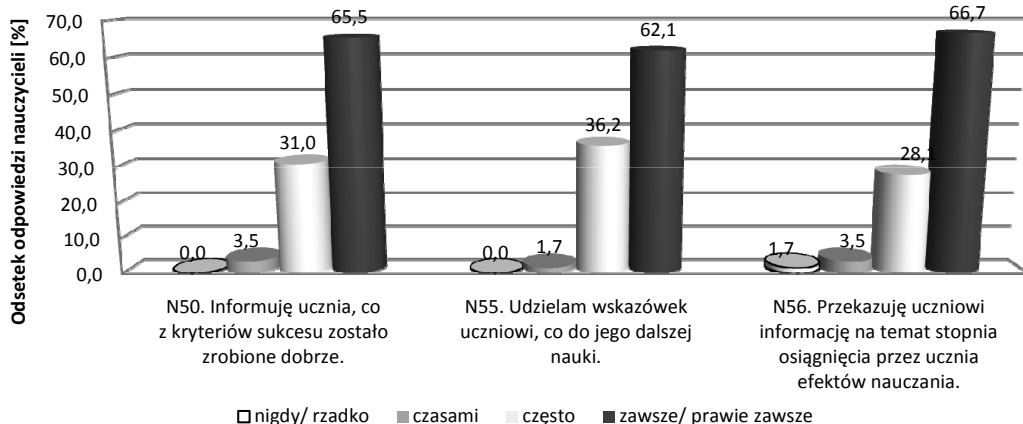
Wybrane przez nas przykłady praktyk udzielania informacji zwrotnych charakteryzowało deklarowane zindywidualizowane podejście do poszczególnych uczniów. Rozkłady odpowiedzi na twierdzenia składające się na ten obszar były do siebie podobne: jedynie niewielki odsetek badanych nauczycieli uznał, że nigdy/prawie nigdy lub czasami posługuje się tego typu praktykami (w żadnym z twierdzeń nie stanowiły więcej niż 7% odpowiedzi). W przeważającej większości badani przyznali, że zawsze lub prawie zawsze formułują zindywidualizowane informacje zwrotne (70,7% – twierdzenie N45), udzielają uczniom krótkich informacji zwrotnych podczas bieżącej pracy na lekcji (65,5% – twierdzenie N47), oraz dodatkowo doceniają ucznia za wiadomości poszerzające poznawaną wiedzę (70,2% – twierdzenie N49). Ponadto zawsze lub prawie zawsze informują ucznia, co z kryteriów sukcesu zostało zrobione dobrze (65,5% – twierdzenie N50), udzielają uczniowi wskazówek, co do dalszej jego nauki (62,1% – twierdzenie N55), a także przekazują uczniowi informacje na temat stopnia osiągnięcia przez niego efektów nauczania (66,7% – twierdzenie N56) (zob. wykres 29 i 30).

Wykres 29. Indywidualizowanie udzielania informacji zwrotnej – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 30. Zawartość informacji zwrotnej – odpowiedzi nauczycieli

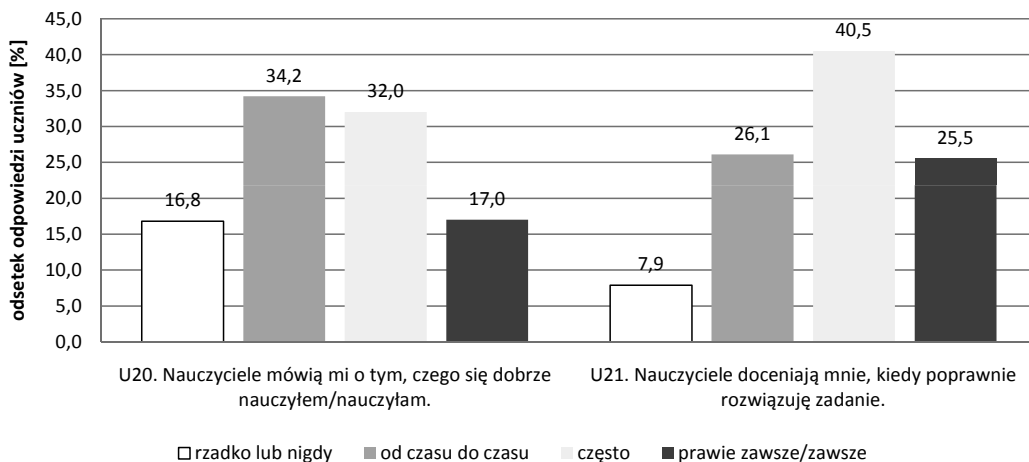


Źródło: badania własne.

Uczniowie zostali zapytani o to, czy otrzymują indywidualne komunikaty mówiące o tym, że nauczyciel widzi i docenia osiągnięcia ucznia. I tak, odpowiedzi na twierdzenie o to, jak często otrzymują informacje od nauczycieli, czego dobrze się nauczyli (tw. U20), wskazują, że uczniowie mają mniej pozytywny obraz w tym obszarze, niż wyrażali to swoich ankietach nauczyciele (tw. N50). Nieco mniej niż połowa uczniów uważa, że informacje tego typu otrzymują często lub zawsze (odpowiednio do 86% nauczycieli odpowiadających na twierdzenie N50). Docenionymi przez nauczyciela za

poprawne rozwiązanie zadania co najmniej często czuje się dwoje na troje badanych uczniów (tw. U21) (zob. wykres 31).

Wykres 31. Informacja zwrotna udzielana przez nauczyciela – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Spersonalizowanie informacji zwrotnych było przedmiotem wypowiedzi osób biorących udział w wywiadach. Interesujące jest przyjrzenie się „prywatnym definicjom” indywidualnego komentarza zwrotnego:

Ocenianie to jest takie prowadzenie kształtujące, prowadzenie ucznia, tak? ... Proces kończy się na pewno, ten proces kończy się oceną, powinien się kończyć oceną, ale w głównej mierze to jest właśnie dawanie wskazówek, rad, budowanie relacji. [A-1]

Na lekcji właśnie podajemy im cel, żeby wiedzieli po co się uczą, jaki to ma sens i jak im się to przyda. To jakby jest taki trzon tego... Ale właśnie uzupełnieniem tego, właśnie może być informacja zwrotna, że... Zwłaszcza, że często w informacji zwrotnej podajemy co poszło dobrze, co nie do końca i co powinien dalej robić, więc można nakierować ucznia właśnie, nawet jeżeli wiemy, co jest jego zainteresowaniem, na przykład nie przepada za takim przedmiotem, ale czymś innym się interesuje, to nawet, nie w każdej sytuacji, ale są pewne sytuacje, gdzie możemy zasugerować mu, że może jakby połączyć te jego pasje z tym, co chcemy, żeby troszkę lepiej poznał. [A-3]

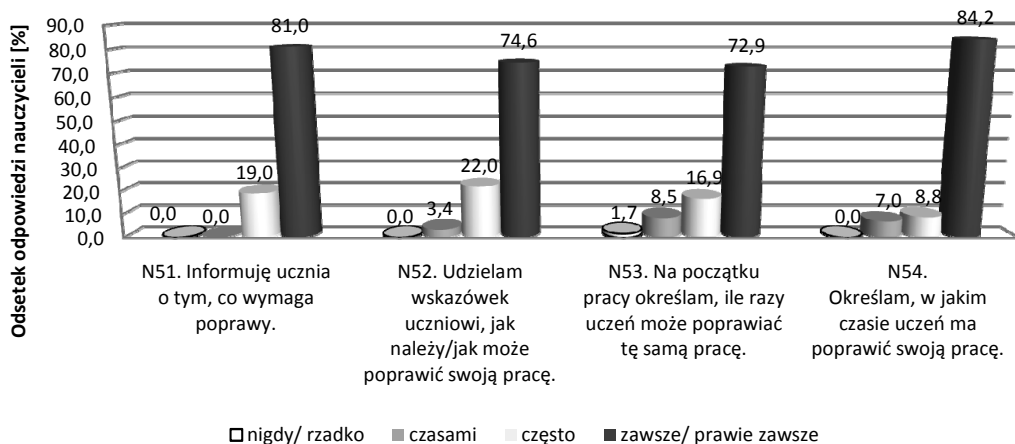
Informacja zwrotna, jako komentarz do pracy ucznia, bywa niezwykle pracochłonnym zajęciem. Jej jakość i rozbudowanie zależą od kilku czynników:

zależy od nauczyciela, czy... na ile się w to zaangażuje i na ile, zależy też, no patrząc na to realistycznie, ilu ma uczniów, bo jeżeli, powiedzmy, jest nauczyciel, który ma dziesięć czy piętnaście klas, bo na przykład uczy muzyki, no to na pewno będzie mu trudniej to zrobić, ale jeżeli ma ich mniej i jest w stanie więcej czasu poświęcić każdemu z tych uczniów, nawet jakby w swoich myślach, przemyśleniach, no to będzie miał łatwiej. [A-3]

Udzielanie informacji dotyczących poprawy pracy

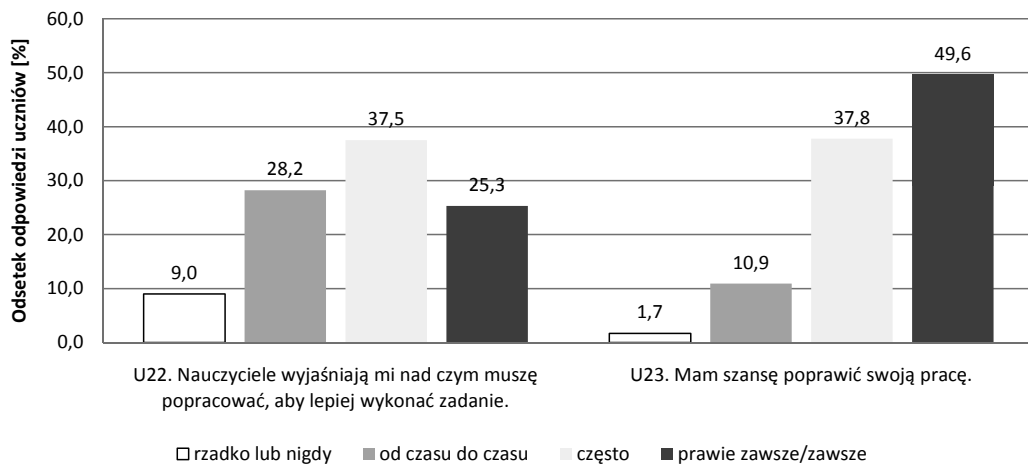
Szczególną formą udzielania informacji zwrotnych jest dawanie informacji dotyczących poprawy pracy przez ucznia.

Wykres 32. Udzielanie informacji zwrotnej – aspekty związane z poprawą pracy ucznia – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 33. Udzielanie informacji zwrotnej – aspekty związane z poprawą pracy – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Tu odpowiedzi nauczycieli „zawsze/prawie zawsze” stanowiły większość (w przedziale 72,9% – 84,2%). Przede wszystkim nauczyciele informują uczniów o tym, co wymaga poprawy (zawsze, prawie zawsze i często robi to 100%

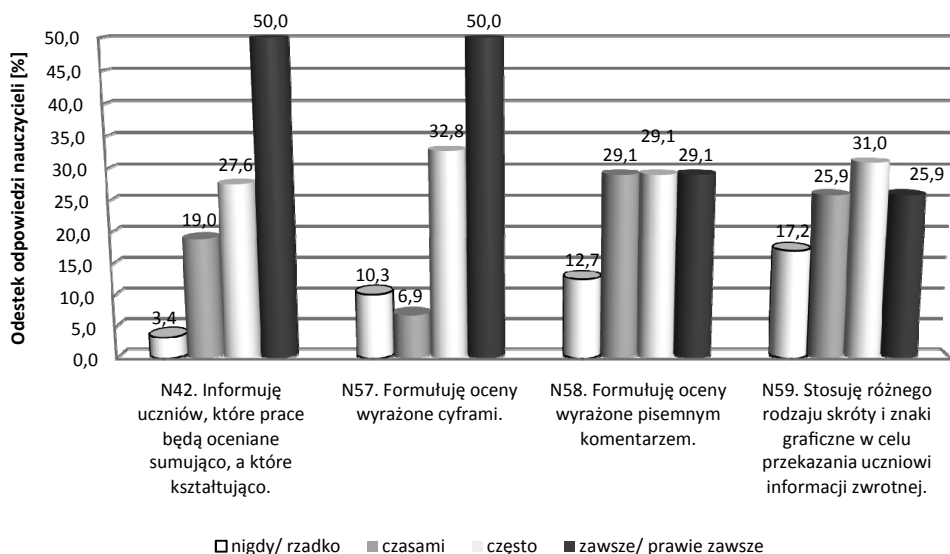
badanych – twierdzenie N51). Ponadto udzielają wskazówek, jak można poprawić pracę (odpowiednio 96,6% – twierdzenie N52). Poza tym nauczyciele dostarczają uczniowi ram czasowych: informują, ile razy uczeń może poprawiać tę samą pracę (89,8% – twierdzenie N53), a także określają termin, w jakim pracę można poprawić (93% – twierdzenie N54) (zob. wykres 32).

Wobec twierdzenia, czy nauczyciele wyjaśniają uczniowi, nad czym ma pracować, by lepiej wykonać zadanie, 37,3% uczniów stwierdziło, że dzieje się tak najczęściej od czasu do czasu (tw. U22). Wśród nauczycieli jedynie 3,4% badanych wskazało odpowiedź „czasami”, wszyscy pozostali uważali, że robią to co najmniej często (tw. N52). Dziewięcioro na dziesięcioro uczniów zadeklarowało, że ma szansę poprawić swoją pracę (tw. U23) (zob. wykres 33).

Forma oceny

W poglądach dydaktyków, a także w praktyce szkolnej ocenianiem często określano moment wartościowania wyniku pracy ucznia i był to etap ostatecznie kończący jego pracę. Było to wąskie rozumienie tego procesu, określane dzisiaj jako ocenianie sumujące (konkluzywne) (Niemierko 2002, 187). Ocenianie kształtujące nie zakłada likwidacji oceny sumującej, jednak same stopnie nie informują o tym, czy, co i jak uczeń powinien poprawić. Podstawą oceny kształtującej jest informacja zwrotna uwzględniająca to, co uczeń zrobił dobrze, jak i co powinien zrobić inaczej oraz w jakim kierunku powinien zmierzać podczas dalszej nauki. Uwzględnia ono także inne działania powiązane z kontrolą procesu uczenia się (por. Sterna, 2006, s. 58-59; Szyling, 2010).

Wykres 34. Formy ocen – odpowiedzi nauczycieli

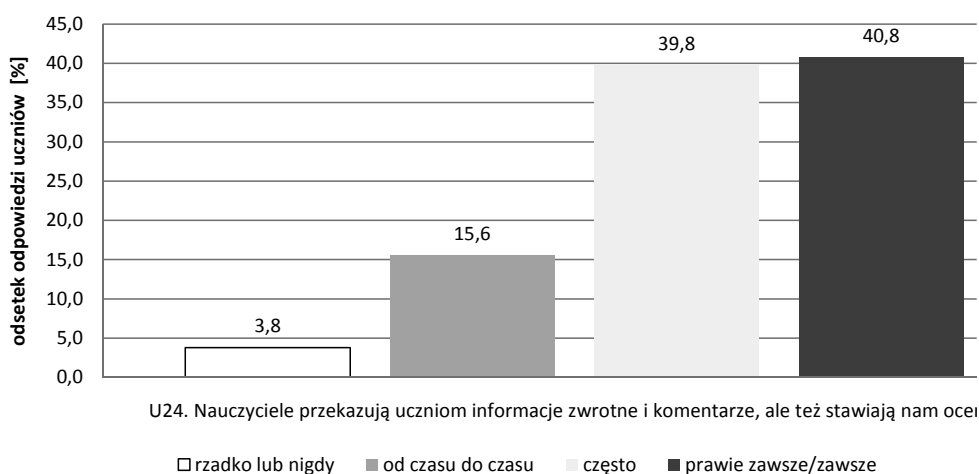


Źródło: badania własne.

Co drugi badany nauczyciel informuje swoich uczniów zawsze lub prawie zawsze, czy dana praca będzie oceniona stopniem czy komentarzem. Kolejne 27,6% czyni to często, pozostali od czasu do czasu, rzadko lub nigdy (tw. N42). Zdecydowana większość – nieco mniej niż 83% – często, prawie zawsze lub zawsze stawia swoim uczniom oceny sumujące (tw. N57). Wyrównane odpowiedzi przyniosło twierdzenie dotyczące częstotliwości przekazywania pisemnego komentarza: nieco mniej niż 30% robi to zawsze/prawie zawsze, tyle samo badanych – często i tyleż samo czasami. 12,7% badanych sporządza komentarze rzadko lub nigdy (tw. N58). Różnorodne skróty i znaki graficzne w ramach informacji zwrotnej często lub (prawie) zawsze stosuje nieco 56,9% nauczycieli (tw. N59) (zob. wykres 34).

Uczniowie w swoich ankietach potwierdzili, że nauczyciele przekazują informacje zwrotne (komentarze), ale stawiają też oceny wyrażone stopniem (zob. wykres 35).

Wykres 35. Formy ocen – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Stawianie ocen sumujących lub przekazywanie komentarzy to wątek wywiadów, który ukazuje dużą polaryzację poglądów osób odpowiadających. Jedna z nauczycielek daje swoim uczniom możliwości wyboru – pisanie na stopień lub na komentarz:

W niektórych klasach się umawiam, czy dany, daną kartkówkę nawet, którą piszemy, to chcę z niej oceny, czy, czy nie chcę. [B-1]

Inną informacją zwrotną (tzw. „IZetką”) nazywa stawianie plusów i minusów przy kolejnych rozwiązanych przez ucznia zadaniach/przykładach i ściśle łączy to ze stawianiem ocen:

Ja, na przykład, stosuję je [„Izetki” – przyp. aut.] bardzo często i zazwyczaj robię tak, że... Stawiam ocenę, bo to tam też powinno być z, robię te izetki takie, że tylko plusy czy minusy, tak? Czy jest coś zrobione dobrze czy nie, ale ja robię im to na ocenę. (...) dla nich to też jest jakaś motywacja, bo gdy na początku roku zrobiłam taką izetkę po prostu, że oddałam [bez stopnia – przyp. aut.], to oni stwierdzili: „E to takie, to po co się stresować.” Bo oni tak i tak z tego nic nie mają. [C-1]

Jedna z respondentek, co ciekawe, będąca koordynatorką wprowadzania oceniania kształtującego do szkół, choć nie bezkrytycznie, to jednak wskazuje na korzyści wynikające ze stosowania ocen sumujących:

jest to wygodne, po pierwsze, prawda? Taka ocena, postawienie oceny cyfrowej dziecku... (...). [B-2]

(...) na niektórych działa pozytywne wzmocnienie, prawda? A na niektórych działa ten topór nad głową, że „jak nie nauczę się, to jednak będzie ta, jakaś tam, słabsza ocena”. Oceny też pewnie jakoś motywują, to jest to takie narzędzie dosyć czytelne, no i oczywiście, że... Chociaż no, ale jak ktoś ma znowu, z kolei, nie wiem, dziesięć jedynek, no to już przestaje na niego działać ta, ta kolejna. [B-2]

Ta sama nauczycielka ma w swoim repertuarze prywatnych praktyk oceniania uczniów sposób, który jest swoistym połączeniem komentarza i oceny (ale wyłącznie pozytywnej):

Mówię im przed rozdaniem tam zadań, czy karteczek, tak? Że „dzisiaj nie jest na oceny, tylko jeśli wam się powiedzie, to wtedy będzie na oceny”. Jeżeli ja w ogóle im mówię izetkę, tak? To oni już wiedzą, że tylko, że tylko mogą dostać piątkę (...). Że żadnej gorszej oceny nie ma (...). [B-2]

...oraz stawianie ocen opisowych na początku i końcu roku:

Robię takie oceny opisowe dwa razy w roku: na diagnozie wstępnej i diagnozie kończącej, bo wtedy jakby... chcę zobaczyć sama, żeby pokazać rodzicom i sobie i dziecku, z czym przychodzi, z czym wychodzi... [B-2]

W innej części swojej wypowiedzi dzieli się refleksjami w odpowiedzi na pytanie o zasadność wycofywania się szkół z ocen sumujących:

Mmm... Nie wiem, czy to byłoby dobre, szczerze mówiąc. Ja sama, jako matka, która ma dziecko, nie wiem, lubię mieć ocenę w takim sensie, że jest to dla mnie informacja zwrotna, czytelna na tyle, że... No, nie wiem, no ja sobie od razu na procenty przeliczam. Wiem, ile procent z czego dziecko dostało i i co umie. Powiedzmy, nie wiem, czy ja bym chciała, żeby była sama ocena opisowa. (...) Generalnie ja..., trudno by mi się było przestawić też w pracy mojej, na taką samą ocenę opisową. (...) Nie wiem czy, czy... da radę uciec od tego i czy jest sens uciekać od tego, bo całe życie jesteśmy w jakiś sposób oceniani i nie wiem, czy, czy, czy to nie jest takim dobrym... Nie, nie jestem zwolenniczką wycofania się z ocen cyfrowych. Może, na razie jeszcze mnie nikt nie przekonał do tego. Może to jest dobre, może nie, ale generalnie

na razie jestem, podoba mi się ten sposób oceniania jaki, jaki funkcjonuje... To jest czytelne, przejrzyste i takie jednoznaczne. [B-2]

Stwierdza, że nie tylko jej samej trudno byłoby się przestawić, lecz także samemu uczniowi:

Nie, stop... Mmm, ho... Nie wiem. Wydaje mi się, że jeśli by to miało dziecko, które byłoby prowadzone w ten sposób od pierwszej klasy, czy od zerówki, to zupełnie inaczej by do tego podchodziło, było przyzwyczajone do niedostawania tych ocen, ale to jest tak, że według ustawy to on musi mieć ocenę cyfrową, prawda? Na koniec roku, czy na koniec semestru, więc jakby całkiem się od tego nie odejdzie (...). Tak mi się wydaje, że nie da się tego wykrzewić. Jak już dziecko weszło tym rytmem, byłoby to bardzo trudne i i... [B-2]

Na to samo pytanie – o sensowność wprowadzenia do szkoły wyłącznie informacji zwrotnej, bez stopnia – odpowiedziała też druga z koordynatorek oceniania kształtującego w tej samej szkole, wchodząc w swego rodzaju dialog z cytowaną nauczycielką. Zastanawia się ona, jaki czynnik ułatwiałby wprowadzenie takiego „systemu”. Być może najważniejsze byłoby prowadzenie ucznia bez stopni od samego początku, czyli od pierwszej klasy. Niestety

u nas już w tej trzeciej klasie, w podstawówce się pojawiały oceny. (...) u nas chyba właśnie psuje to to, że w trzech klasach podstawówki pojawiają się oceny. Poszło to chyba stąd, że po prostu panie chciały je przygot, dzieciaki przygotować na to, że w czwartej klasie ta ocena będzie, więc tych buziek, słoneczek, chmurek, takich ocen już tylko opisowych i tak dalej, w trzeciej klasie pojawiały się, poza tym są oceny, na przykład w młodszych klasach, na języku angielskim stawiane, tak? Ten... Jakies tam na niektórych przedmiotach. I w trzeciej klasie dalej się chyba pojawiają. Tak że my nie dostajemy w czwartej klasie takich dzieci, które by się wcześniej w ogóle z oceną cyfrową nie spotkały. [B-1]

Zwolennicy oceny kształtującej podkreślają, że ten sposób pracy oznacza mniejszą presję dla ucznia:

(...) właśnie uczniowie, nie mając tej takiej presji, że z wszystkiego są oceniani na cyferkę... Mają... właśnie jakąś taką większą swobodę... Nie czują, nie odczuwają takiej presji i jakby mogą wybrać, na czym się skupić... [A-3]

(...) nie pytam ich nigdy na ocenę: „O wstajesz, mówisz. Ty dzisiaj będziesz odpowiadał”. [B-1]

Nauczyciele relacjonują, że posługują się czasem oceną w postaci graficznej:

(...) dają tam... bużkę, słoneczko, plusik, uśmieszek, tak?... No stosujemy czasami, jak to się nazywa, „dwie gwiazdy, jedno życzenie”, przy takich pracach większych, na przykład jak robili ostatnio plakaty. [B-1]

Nawet w tych jeden–trzy przecież niby też mają to opisowe, ale w większości jakaś te, te literki, czy jakieś tam symbole to też dziecko się przyzwyczaja do jakiejs skali, bo jak się zastąpi

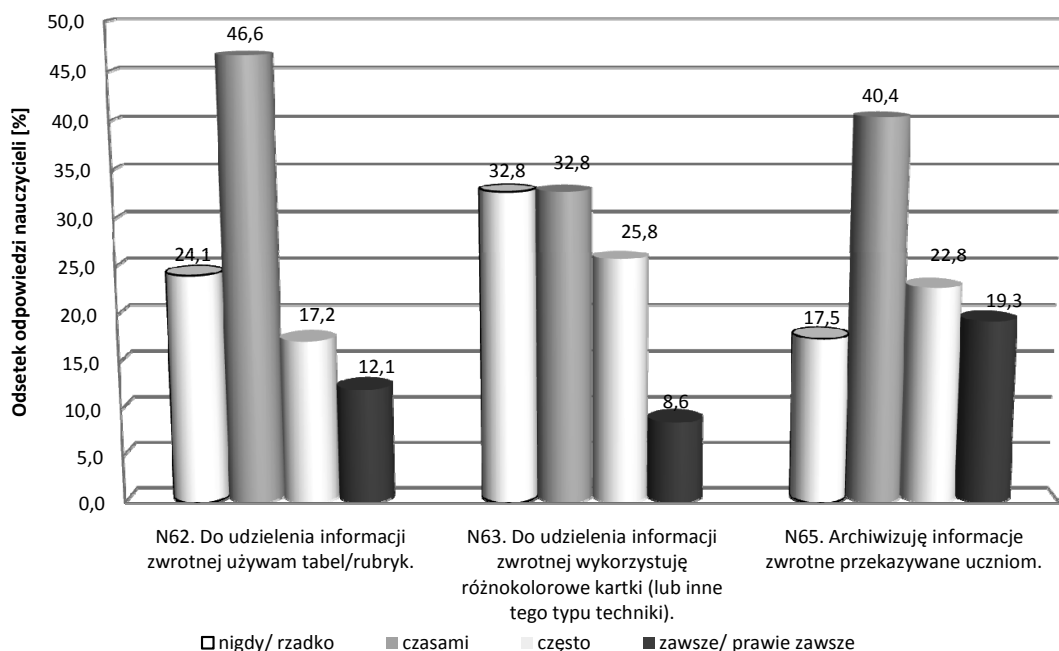
cyfrę, nie wiem, trójkę, uśmieszkiem w połowie skrzywionym to też jest jakaś skala, jakiś, jakiś znaczek, symbol, który coś tam określa i w jakiś sposób plasuje pracę, prawda? Na tle klasy chociażby. [B-2]

Dokumentacja (notacja i archiwizacja) informacji zwrotnych

W poprzednim podpunkcie przedstawiliśmy wyniki badań dotyczące tego, jakie praktyki stosują nauczyciele w zakresie oceniania uczniów – czy stosują ocenę sumującą czy też innego rodzaju informację zwrotną. W tym podpunkcie istotne jest przyjrzenie się samej informacji zwrotnej – czy jest ona dłuższą, opisową wypowiedzią, czy też nauczyciele korzystają z bardziej schematycznych form przekazania komunikatu, jak przygotowane uprzednio tabele, punkty.

Nauczyciele odpowiadając na twierdzenia, najczęściej wybierali opcję „czasami”. Co czwarty badany do sporządzania informacji zwrotnej rzadko lub nigdy nie używa tabel czy rubryk. Nieco więcej niż co dziesiąty stosuje je zawsze lub prawie zawsze (tw. N62). Stosowanie często/prawie zawsze/zawsze różnorodnych technik wykorzystywanych przy udzielaniu informacji zwrotnej (tw. N63) zadeklarowało nieco mniej niż 30% badanych. Natomiast archiwizacja przekazywanych uczniom komunikatów zwrotnych (tw. N65) często lub zawsze jest udziałem 42,1% respondentów, a nieco mniej (40,4%) robi to czasami (zob. wykres 36).

Wykres 36. Archiwizacja i strona graficzna informacji zwrotnej – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Udzielający wywiadu anglista przywołuje korzyści z gromadzenia przekazywanych uczniom informacji zwrotnych:

Możemy oczywiście zawsze spojrzeć, że tu miał trójkę, czwórkę, piątkę, szóstkę, ale to tak naprawdę, po paru miesiącach, możemy już zapomnieć, co to znaczyło, tak naprawdę. A jeżeli właśnie ja sobie jeszcze zrobię jakieś notatki czy właśnie, na przykład piszę często informację zwrotną na komputerze, więc mogę po prostu tam potem (...) zajrzeć i sprawdzić, że tutaj mu napisałem to, a teraz na sprawdzianie już widzę, że tu się poprawił. [A-3]

Jednak ten sam nauczyciel dostrzegając czasochłonność prac związanych z pisemną informacją zwrotną, prezentuje własną praktykę w tym zakresie:

(...) teraz, jak robię to na komputerze, to przygotowuję zwykle sobie taki schemat, coś co mogę po prostu kopiować i wkleić, i potem jeszcze dostosowuję. Staram się też, żeby to było spersonalizowane. Nie zrobię tylko, że „kopiuj-wklej” wszędzie i już, tylko właśnie potem przerabiam, coś dodaję, na przykład chcę zwrócić uwagę. Ale sam fakt, że już mam łatwiej, że mogę korzystać jakby z pewnych schematów czy bloków, szablonów to właśnie, mimo wszystko mi przyspiesza. (...) są sposoby, żeby sobie to jednak uprościć, zmniejszyć (...). Na przykład tak stworzę jakąś tam tabelkę, że później mogę już ją wykorzystać jeszcze raz i jeszcze raz, tylko lekko przerabiając... [A-3]

Szkolna koordynatorka oceniania kształtującego ma wgląd w praktyki innych nauczycieli ze szkoły i relacjonuje:

W grupie nauczycielskiej też niektórzy różnie do tego podchodzą, do tego tego realizowania. Są tacy, co na przykład na każdej lekcji wypisują. Są tacy, co na miesiąc raz dają całą tabelę i każdą dzieciom odhaczać. [B-2]

Ta sama osoba przekonuje, że forma dokumentu, narzędzia używanego do przekazywania informacji zwrotnej uzależniona jest od ilości pracy, z jaką musi się zmierzyć dany nauczyciel oraz przedmiotu, jaki prowadzi:

Jak dziecko ma wypracowanie na przykład napisać, dostaje nacobezu do tego wypracowania, w formie tabelki, tak? Że powiedzmy masz zrobić, napisać opowiadanie i tam są punkty. Ma on się składać z ośmiu do dziesięciu zdań. I tak, i tam wypisujesz, że na przykład ma dotyczyć tutaj, ma się pojawić iluś tam bohaterów. Informacja zwrotna jest w formie plusów i minusów, na przykład, tak? Czy wykonał, czy jakiś punkt nacobezu został uwzględniony, czy nie. To też tak może być, nie? W ten sposób. Także już taka, już trochę mi łatwiej wtedy. Drukuję te tabelki dla wszystkich, a to potem po prostu, bo czasowo jest bardzo trudne to wszystko, wiadomo. Jak się ma kilka klas plus wychowawstwo, plus tam wiadomo cała papierologia związana z, bardziej już tak luźno, z samą lekcją. Poloniści mają przerąbane, no [zniżonym głosem]. Bardzo dużo takiej pracy, więc staram się to jakoś...usprawniać. [B-2]

Inna respondentka zastanawia się, czy można pomóc nauczycielom, którzy skarżą się, że tworzenie informacji zwrotnej dla uczniów zabiera im zbyt wiele czasu:

Dyskutowaliśmy, debatowaliśmy o tym wiele razy... Wymyślałyśmy, na przykład, już podane kryteria, plusy, minusy, tak? Się wpisywało już w tabelach. Czyli stosuje się różne rodzaje informacji zwrotnej, ale gdy uczniowie piszą pracę pisemną, jednak wolę dokładnie określić te błędy, wyjaśnić, tak? na czym one polegają. No, nie da się tego zrobić plusem/minusem, czy jakąś punktacją, tak? No bo to różne są możliwości tej informacji zwrotnej, podawania i jakiegoś, właśnie sobie takiego ułatwienia życia, tak? No ale, nic się z tym, jeśli chodzi o wypracowania, to nic się z tym nie da zrobić. [A-2]

Informacja zwrotna – czynniki różnicujące

Prawie wszystkie twierdzenia tworzące skalę „informacja zwrotna” w kwestionariuszu uczniowskim są ze sobą istotnie dodatnio skorelowane w stopniu słabym i umiarkowanym (brak istotnej korelacji w dwóch przypadkach). Szczególnie w zakresie zindywidualizowanego udzielania informacji zwrotnych i informacji dotyczących poprawy pracy odnotowano najwyższe współczynniki współzmienności (załącznik 4, tabela 27). Natomiast nieco inaczej przedstawia się sytuacja w przypadku twierdzeń z kwestionariusza dla nauczycieli, których było znacznie więcej (24) niż twierdzeń dla uczniów (8). Istotne statystycznie dodatnie korelacje odnotowano w odniesieniu do niektórych twierdzeń (patrz załącznik 4, tabela 31). Najwyższe współczynniki odnotowano w odniesieniu do twierdzeń dotyczących zawartości treściowej informacji zwrotnej (w tym ich indywidualizacji). Najwyższy współczynnik $r = 0,592$; $p < 0,01$ dla twierdzeń: „Informuję ucznia, co z kryteriów sukcesu zostało zrobione dobrze” i „Przekazuję uczniowi informację na temat stopnia osiągnięcia przez niego efektów nauczania”.

Porównanie grupy uczniów i nauczycieli przyniosło istotne statystycznie różnice analogiczne, jak miało to miejsce w przypadku wcześniej omówionych elementów oceniania kształtującego. Średnia ranga w grupie nauczycieli była wyższa ($M_{rang} = 361,08$) niż w grupie uczniów ($M_{rang} = 222,27$). Jest to różnica istotna statystycznie $U = 3737,500$; $p < 0,001$ (istotność asymptotyczna dwustronna). Oznacza to, że nauczyciele wskazują na większą intensyfikację czynności związanych z przekazywaniem informacji zwrotnych uczniom niż jest to przez nich dostrzegane. Odpowiedzi uczniów nie są zróżnicowane, biorąc pod uwagę ich płeć. Zróżnicowanie jednak jest dostrzegalne, gdy porówna się odpowiedzi uczniów, grupując według szkół, w których prowadzono badania (por. Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2019) (szczegółowe zestawienie odpowiedzi w podziale na szkoły znajduje się w załączniku 6). Okazuje się, że szkoła B (z najwyższą wartością średnią $M = 2,72$; $SD = 0,57$) znacznie różni się od szkoły C (z najniższą wartością średnią $M = 2,41$; $SD = 0,54$). Natomiast bazując na odpowiedziach nauczycieli, dostrzeżono, że istotna statystycznie różnica ($p < 0,05$) wystąpiła między szkołą A (z najwyższą średnią wartością $M = 3,29$; $SD = 0,39$) i szkołą C (z najniższą wartością średnią $M = 2,96$; $SD = 0,33$).

Po dokonaniu analiz odpowiedzi nauczycieli składających się na skalę „informacja zwrotna” zauważono istotną statystycznie różnicę pomiędzy nauczycielami z grupy pierwszej (staż pracy do 8 lat; $M = 2,96$; $SD = 0,37$) i grupy drugiej (staż pracy między

9 a 15 lat; $M = 3,38$; $SD = 0,32$) oraz grupy pierwszej i trzeciej (staż pracy 16 lat i więcej; $M = 3,18$; $SD = 0,21$) ($F_{(2,37)} = 6,591$; $p < 0,01$). Uzyskane wyniki oznaczają, że nauczyciele z większym stażem pracy zawodowej, w większym stopniu niż nauczyciele początkujący, angażują się w różne czynności związane z przekazaniem uczniom rozbudowanej informacji zwrotnej.

Biorąc zaś pod uwagę doświadczenie nauczycieli związane ze stosowaniem oceniania kształtującego mierzone latami, zauważono podobną prawidłowość, jak w odniesieniu do czynności nauczania. Generalnie, dłużej trwające doświadczenie w zakresie stosowania oceniania kształtującego oznacza większą częstotliwość różnorodnych czynności składających się na przekazywanie informacji zwrotnych ($F_{(3,35)} = 3,749$; $p < 0,05$). Odstępstwo stanowi grupa nauczycieli z doświadczeniem dwuletnim w zakresie stosowania oceniania kształtującego (najniższa średnia, $M = 2,95$; $SD = 0,32$).

5.1.5. W stronę samoregulowanego uczenia się

Jednym z kierunków, w jakich podążały nasze analizy wyników z obu faz badań, było przyjrzenie się temu, jak dalece badane szkoły „wchodzą” w posługiwanie się strategiami oceniania kształtującego. W tym celu dokonaliśmy analizy wyników badań pod kątem stosowania technik i narzędzi, które arbitralnie uznaliśmy za najbardziej formatywne, skłaniające uczniów do samoregulacji swojego uczenia się, czyli takiego, które wynika z samodzielnego, odpowiedzialnego i zmotywowanego wewnątrznie uczenia się. Następnie podzieliłyśmy je na trzy wątki, które można sprowadzić do następujących haseł: (1) rozumienie – nauczyciel dąży do tego, by uczeń dogłębnie rozumiał treść; (2) interakcja – nauczyciel stymuluje dialog z i między uczniami; (3) doświadczanie wpływu na własne uczenie się – uczeń staje się podmiotem i inicjatorem działań w ramach swojego uczenia się⁸⁾. Szczególną rolę w tym przypadku przypisałyśmy odpowiedziom uczniów – probierza zachowań deklarowanych przez nauczycieli.

Pierwszym zadaniem nauczyciela na tej drodze jest skupienie się na odpowiedzi na pytania: Co uczeń już zrozumiał? Na jakim jest etapie? Jak głęboko sięga jego zrozumienie tematu, celu, kryteriów sukcesu z zadania? Obszar ten (do którego wybrałyśmy twierdzenia dotyczące sprawdzania zrozumienia celów lekcji przez uczniów przez pytanie lub parafrazę – N4, stwarzania każdemu uczniowi możliwości indywidualnego podsumowania lekcji – N11 oraz monitorowania pracy uczniów, w celu sprawdzenia, czy nadążają za tokiem lekcji – N27) okazał się być realizowany na wysokim poziomie.

⁸⁾ Zaproponowany przez nas sposób patrzenia na zagadnienie samoregulacji uczenia się poprzez 3 różne aspekty formatywności, a będący pochodną wyników omawianych badań własnych, w pewnej mierze koresponduje z podawanymi przez Danutę Sternę pięcioma strategiami oceniania kształtującego bazującymi na doświadczeniach amerykańskiej organizacji pozarządowej Educational Testing Service. Strategie te, notabene będące osią szkoleniową programu Centrum Edukacji Obywatelskiej, w którym uczestniczą badane przez nas szkoły („Szkoła Ucząca Się”), opisałyśmy w podrozdziale 2.3.

Tabela 8. Zestawienie twierdzeń dotyczących rozumienia celów i kryteriów

Twierdzenie	Szkoła, w której prowadzono badanie				
	Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem	
	% z N w kolumnie				
Odpowiedzi nauczycieli, N = 60					
N4. Sprawdzam, czy uczniowie zrozumieli cele lekcji, zadając im pytania lub prosząc o sparafrazowanie.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,2	14,3	14,3	8,5
	często	32,3	50,0	57,1	42,3
	prawie zawsze/zawsze	64,5	35,7	28,6	49,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
N11. Stwarzam każdemu uczniowi możliwość indywidualnego podsumowania lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	15,4	14,3	7,0
	czasami	46,7	30,7	35,7	40,4
	często	33,3	38,5	42,9	36,8
	prawie zawsze/zawsze	20,0	15,4	7,1	15,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
N27. W trakcie lekcji monitoruję pracę uczniów, sprawdzam, czy rozumieją i nadążają za tokiem lekcji.	nigdy/rzadko	0	0	0	0
	czasami	3,1	7,1	0	3,3
	często	31,3	7,1	35,7	26,7
	prawie zawsze/zawsze	65,6	85,8	64,3	70
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
Odpowiedzi uczniów, N = 494					
U4. Nauczyciele pytają nas-uczniów, czego się nauczyliśmy.	rzadko lub nigdy	8	15,2	18,6	13,3
	od czasu do czasu	41,8	25,7	37,6	38
	często	33,3	31,8	36,1	34,1
	prawie zawsze/zawsze	16,9	27,3	7,7	14,6
	Ogółem	100	100	100	100

Tabela 8. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
U10. Nauczyciele proszą uczniów, by mówili, pokazywali lub pisali o tym, że czegoś nie rozumieją.	rzadko lub nigdy	9,8	16,7	16,5	13,4
	od czasu do czasu	23,1	13,6	24,9	22,4
	często	34,2	33,3	31,1	32,9
	prawie zawsze/zawsze	32,9	36,4	27,5	31,3
	Ogółem	100	100	100	100

Źródło: badania własne.

Sprawdzanie zrozumienia celów i monitorowanie pracy uczniów w codziennej pracy zadeklarowało ponad 90%, a połowa – tak odpowiadano – daje swoim uczniom możliwość indywidualnego podsumowywania lekcji. Czy pozytywna samoocena nauczycieli znajduje potwierdzenie w odpowiedziach uczniów? Ci, zapytani o bliskoznaczne tematy dawali co prawda mniej odpowiedzi twierdzących (zgodnie z ogólną tendencją zaobserwowaną w całym badaniu) – ale co drugi twierdził, że nauczyciele pytają uczniów, czego się nauczyli (U4), oraz 2/3 potwierdziło, że nauczyciele proszą uczniów, by mówili, pokazywali lub pisali o tym, że czegoś nie rozumieją (U10). Poszczególne szkoły nie różnią się tu znacząco od siebie, poza tym, że w szkołach A i B odsetki odpowiedzi uczniów na ostatnie pytanie są nieco wyższe od tych udzielonych w szkole C. Wszystkie te dane wskazują, że obszar badania/monitorowania rozumienia celów i kryteriów nie stanowi wyzwania ponad miarę, jest raczej dostępny nawet w tych środowiskach, które dopiero od niedawna wkraczają w tematykę oceniania kształtującego, gdyż przede wszystkim łączy się z umiejętną obserwacją i postawą uważności na sygnały od uczniów.

Ponadto (można też widzieć to nie tyle jako drugi element pogłębionej wersji oceniania kształtującego, co kolejny – po nabyciu wcześniej opisywanych umiejętności obserwacji – stopień na drodze wiodącej do samoregulacji uczenia się) pojawia się główne zagadnienie oceniania kształtującego, a mianowicie fakt, że jego formatywny charakter wynika przede wszystkim z interakcji. Zakłada ona sekwencję inicjacja-odpowiedź-ewaluacja, czyli po pierwsze zwrócenie się nauczyciela z konkretnym pytaniem czy poleceniem do ucznia, po drugie reakcję ucznia na to zadanie i po trzecie interwencję nauczyciela w konsekwencji tej reakcji. Oczywiście takie wzajemne oddziaływanie może być obecne w klasie szkolnej niezależnie od znajomości przez nauczyciela strategii oceniania kształtującego i stosowania ich, gdyż jest przykładem umiejętności

wchodzenia w dialog z uczniami praktykowany na długo przed wprowadzeniem do dydaktyki oceniania kształtującego. Jednak w klasach, w których strategie formatywne są codzienną praktyką, opisywany tu rodzaj interakcji może przybierać specyficzne i typowe dla oceniania kształtującego formy (na przykład ocena koleżeńska lub dialogiczna informacja zwrotna). W związku z tym w naszych analizach zestawiliśmy odpowiedzi na te stwierdzenia, które mogą być punktem wyjścia do takiej interakcji. Tak więc były to następujące twierdzenia w kwestionariuszu nauczycieli: N30 – „Planuję i organizuję w klasie dyskusje”; N61 – „Zachęcam uczniów, by stosowali ocenę koleżeńską”; N34 – „Stwarzam uczniom okazję do zadawania przez nich pytań”; oraz N64 – „Pytam ucznia, co jego zdaniem powinien poprawić w swojej pracy” oraz U25 – „W mojej klasie razem z innymi uczniami sprawdzamy wzajemnie swoje prace i przekazujemy sobie informacje zwrotne” i U14 – „W mojej klasie uczniowie mogą zadawać pytania nauczycielowi w każdej chwili podczas trwania lekcji” z kwestionariusza dla ucznia (zob. tabela 9).

Tabela 9. Zestawienie twierdzeń odnoszących się do interakcji formatywnej

Twierdzenie	Szkoła, w której prowadzono badanie				
	Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem	
	% z N w kolumnie				
Odpowiedzi nauczycieli, N = 60					
N30. Planuję i organizuję w klasie dyskusje.	nigdy/rzadko	0	7,1	0	1,7
	czasami	16,1	28,6	42,9	25,4
	często	48,4	28,6	50	44,1
	prawie zawsze/zawsze	35,5	35,7	7,1	28,8
	Ogółem	100	100	100	100
N34. Stwarzam uczniom okazję do zadawania przez nich pytań.	nigdy/rzadko	0	0	0	0
	czasami	0	0	20	5
	często	23,8	0	30	20
	prawie zawsze/zawsze	76,2	100	50	75
	Ogółem	100	100	100	100
N61. Zachęcam uczniów, by stosowali ocenę koleżeńską.	nigdy/rzadko	0	28,6	0	6,8
	czasami	34,4	35,7	61,5	40,7
	często	37,5	28,6	38,5	35,6
	prawie zawsze/zawsze	28,1	7,1	0	16,9
	Ogółem	100	100	100	100

Tabela 9. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
N64. Pytam ucznia, co jego zdaniem powinien poprawić w swojej pracy.	nigdy/rzadko	3,2	0	15,3	5,2
	czasami	25,8	50	38,5	34,5
	często	51,6	28,6	38,5	43,1
	prawie zawsze/zawsze	19,4	21,4	7,7	17,2
	Ogółem	100	100	100	100
Odpowiedzi uczniów, N = 494					
U14. W mojej klasie uczniowie mogą zadawać pytania nauczycielowi w każdej chwili podczas trwania lekcji.	rzadko lub nigdy	8,7	29,2	20,8	16,2
	od czasu do czasu	21,9	20	28,1	24,3
	często	37,9	20	32,3	33,1
	prawie zawsze/zawsze	31,5	30,8	18,8	26,4
	Ogółem	100	100	100	100
U25. W mojej klasie razem z innymi uczniami sprawdzamy wzajemnie swoje prace i przekazujemy sobie informacje zwrotne.	rzadko lub nigdy	28,9	35	43,8	35,6
	od czasu do czasu	37,6	20	32,6	33,4
	często	21,6	31,7	16,9	21
	prawie zawsze/zawsze	11,9	13,3	6,7	10
	Ogółem	100	100	100	100

Źródło: badania własne.

Wyniki zbiorcze wskazują, że o ile stwarzanie okazji do zadawania pytań dla większości badanych stanowi codzienną aktywność, o tyle pozostałe działania z tego obszaru są rzadsze. Ujawniły się tu wyraźne różnicowania międzyszkolne – co najmniej 2/3 nauczycieli ze szkoły A postrzega siebie jako aktywnych na polu stymulowania interakcji opisanych we wszystkich 4 twierdzeniach, a relatywnie częste uczniowskie wskazania odpowiedzi „często” i „zawsze” na pytanie o możliwości zadawania pytań w każdym momencie lekcji są swego rodzaju potwierdzeniem deklaracji nauczycieli, przynajmniej z tego obszaru. Pozostałe szkoły były bardzo

aktywne według nauczycieli przede wszystkim w stwarzaniu uczniom okazji do zadawania pytań, ale już tylko co drugi uczeń tych szkół relacjonował swobodę zadawania pytań w dowolnym momencie lekcji. Obszar interakcji formatywnej jawi się jako trudny – wymagający umiejętności merytorycznych i wprawy organizacyjnej, co głównie zaobserwowano w szkole A. Być może jedną z przyczyn jest tu największe zaangażowanie w szkolenia z zakresu oceniania kształtującego spośród badanych placówek.

Trzecim aspektem, mogącym najbardziej zbliżyć badane szkoły do modelu samoregulowanego uczenia się, jest samodzielność podejmowanych przez ucznia działań w zakresie własnego uczenia się. Samodzielność tę „wydobyliśmy” z wyników badań, sięgając do twierdzeń wskazujących na doświadczanie poczucia wpływu na własne uczenie się. Czy uczniowie są zachęceni do wyrażania swojej „milczącej” wiedzy? Czy faktycznie mogą wytyczać swoje własne cele? Czy podejmowane przez nich działania sprowadzają się wyłącznie do reakcji na bodziec ze strony nauczyciela, czy też można dostrzec również ich inicjatywę? Analizowaliśmy tu stwierdzenia, w których poprosiliśmy respondentów o ustosunkowanie się do stwarzania uczniom możliwości samodzielnego wyznaczania przyszłych celów lekcji (N15); do zachęcania ich, aby dokonali samooceny (N60); do stymulowania wśród uczniów myślenia krytycznego i twórczego (N32); i wreszcie zachęcania ich do uzasadniania swoich poglądów (N31). Uczniowie zapytani o zdanie w pokrewnych twierdzeniach (U17 – „Nauczyciele zgadzają się na rozwiązywanie zadań w inny sposób, niż oni by to zrobili” i U13 – „Nauczyciele proszą uczniów, by wyjaśnili, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu”) swoimi odpowiedziami dali do zrozumienia, że (w większości – odpowiednio na pytanie U17 – 58% i na U13 – 71% odpowiedzi twierdzących) dostrzegają regularne wysiłki nauczycieli w obu obszarach (zob. tabela 10).

Tabela 10. Zestawienie twierdzeń odnoszących się do doświadczenia wpływu na kierunek procesu uczenia się

Twierdzenie	Szkoła, w której prowadzono badanie				
	Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem	
	% z N w kolumnie				
Odpowiedzi nauczycieli, N = 60					
15. Stwarzam uczniom możliwość samodzielnego wyznaczania przyszłych celów lekcji.	nigdy/rzadko	3,3	7,1	21,4	8,6
	czasami	36,7	57,2	35,7	41,4
	często	46,7	21,4	28,6	36,2
	prawie zawsze/zawsze	13,3	14,3	14,3	13,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 10. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
31. Zachęcam uczniów do uzasadniania swoich poglądów.	nigdy/rzadko	0	7,1	0	1,8
	czasami	6,9	7,1	21,5	10,5
	często	34,5	21,5	57,1	36,8
	prawie zawsze/zawsze	58,6	64,3	21,4	50,9
	Ogółem	100	100	100	100
32. Zadaję uczniom pytania stymulujące myślenie krytyczne i twórcze.	nigdy/rzadko	0	0	0	0
	czasami	6,5	7,1	21,4	10,1
	często	38,7	35,8	50	40,7
	prawie zawsze/zawsze	54,8	57,1	28,6	49,2
	Ogółem	100	100	100	100
60. Zachęcam uczniów, aby dokonali samooceny na podstawie wcześniej podanych kryteriów.	nigdy/rzadko	0	7,1	7,7	3,4
	czasami	25	42,9	53,8	35,6
	często	37,5	35,7	38,5	37,3
	prawie zawsze/zawsze	37,5	14,3	0	23,7
	Ogółem	100	100	100	100
Odpowiedzi uczniów, N = 494					
13. Nauczyciele proszą uczniów, by wyjaśnili, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu.	rzadko lub nigdy	5,8	6,1	7	6,4
	od czasu do czasu	17,4	22,7	23	20,5
	często	43,8	37,9	36,3	39,9
	prawie zawsze/zawsze	33	33,3	33,7	33,2
	Ogółem	100	100	100	100

Tabela 10. cd.

Twierdzenie	Szkoła, w której prowadzono badanie				
	Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem	
	% z N w kolumnie				
17. Nauczyciele zgadzają się na rozwiązywanie zadań w inny sposób, niż oni by to zrobili.	rzadko lub nigdy	6,8	25	17,7	13,8
	od czasu do czasu	26,8	25	31,2	28,5
	często	36,4	28,1	33,9	34,1
	prawie zawsze/zawsze	30	21,9	17,2	23,6
	Ogółem	100	100	100	100

Źródło: badania własne.

Patrząc na wyniki poszczególnych szkół można stwierdzić, że szkoła A była tu najaktywniejsza: nauczyciele w co najmniej 60% zaświadczyli o stosowaniu wymienionych technik, a uczniowie w co najmniej 2/3 zgadzali się z obydwooma twierdzeniami. W pozostałych szkołach każde z twierdzeń otrzymało nieco mniej wskazań, niektóre z nich nie przekroczyły 40%. Twierdzeniem, które w szczególny sposób ukazuje postrzeganie przez uczniów ich nauczycieli jako afirmujących uczniowską samodzielność myślenia, było twierdzenie U17 – w szkole A zgadzało się z nim 2/3 badanych, w B – 50% i w C – połowa badanych.

Z przytoczonych analiz wnosimy, że omawiane tu doświadczenie sprawczości ucznia jest wynikiem długiego procesu, najpierw „przygotowania gruntu” poprzez przekonanie ucznia, że dla nauczyciela ma znaczenie, w jaki sposób i jak wiele treści jego uczeń zrozumiał, po wtóre budowania kultury informacji dialogicznej i finalnie świadomego stwarzania mu warunków do intelektualnej samodzielności.

5.1.6. Opinie nauczycieli o ocenianiu kształtującym – analiza odpowiedzi na pytania otwarte

W kwestionariuszu skierowanym do nauczycieli uwzględniono kilka uzupełniających pytań otwartych dotyczących oceniania kształtującego. Uzyskane odpowiedzi podzielono na kategorie. W zależności od treści odpowiedzi jednej osoby mogły w całości należeć do jednej kategorii lub do kilku.

„Jakie elementy/aspekty oceniania kształtującego uważa Pani/Pan za szczególnie cenne z punktu widzenia nauczyciela?” (tw. NV.2.)

Na to pytanie odpowiedziało 21 osób. Odpowiedzi podzielono na dwie główne kategorie: stosowane techniki i narzędzia oraz efekty stosowania oceniania kształtującego.

Kilkanaścioro (16) nauczycieli odpowiadając na pytanie o szczególnie cenne elementy oceniania kształtującego z punktu widzenia nauczyciela, wspomniało o technikach lub narzędziach. Najliczniejsze – 22 wypowiedzi dotyczyły kryteriów sukcesu (w tym pisano na przykład o tym, że dzięki NaCoBeZU czy inaczej sformułowanym kryteriom uczeń wie, czego ma się nauczyć i dlaczego, a sam nauczyciel wie, czego może wymagać). Kolejną subkategorię stanowiła informacja zwrotna – 19 wypowiedzi, w której rozwijano takie wątki, jak świadome nauczanie, wskazywanie uczniowi obszarów do pracy, konstruktywna praca nad błędami, informowanie ucznia, jak ma poprawić pracę. 11 wypowiedzi dotyczyło celów – ich formułowania, ale też świadomość ich istnienia. Dla czterech osób najważniejszym elementem okazał się proces indywidualizacji nauczania i oceniania uczniów. O samoocenie jako szczególnie cennym elemencie oceniania kształtującego wspomniały cztery osoby, a o ocenie koleżeńskiej i pracy w grupach – trzy (pozostałe subkategorie wybrane przez mniejszą liczbę osób uwzględniono w tabeli 11).

Tabela 11. Liczebność wskazań szczególnie cennych elementów oceniania kształtującego z punktu widzenia nauczycieli (n = 16) w podziale na kategorie

Poszczególne kategorie z zakresu oceniania kształtującego	Liczba wskazań
Kryteria sukcesu	22
Informacja zwrotna	19
Cel lekcji	11
Indywidualizacja nauczania i oceniania	4
Samoocena	4
Ocena koleżeńska, praca w grupach	3
Losowanie uczniów do odpowiedzi patyczkami	2
Podsumowywanie lekcji	2
Posługiwanie się metodnikiem	2
Samodzielne refleksje uczniów	2
Język opisu celu i kryteriów dostosowany do ucznia	1
Możliwość wielokrotnego poprawiania prac	1
Udzielanie nauczycielowi informacji zwrotnej przez uczniów o jego sposobie uczenia	1
Wskazywanie mocnych stron ucznia	1

Uwaga: liczebność wskazań przewyższa liczbę osób, która udzieliła odpowiedzi na to pytanie, ponieważ badany miał możliwość podania wielu odpowiedzi, które następnie zostały ujęte w kategorie.

Źródło: badania własne.

Kolejne odpowiedzi skupiały się nie tyle na strategiach czy metodach pracy, co na korzyściach wynikających ze stosowania oceniania kształtującego (przytoczone odpowiedzi pochodzą z pięciu ankiet): najczęściej, bo cztery osoby wskazały na wartość, jaką dla nich ma wytwarzająca się w uczniach odpowiedzialność za własne uczenie się, co przede wszystkim przejawia się rozumieniem przez niego, dlaczego się uczy, a więc staje się on niejako ekspertem od własnego ucznia się. Pozostałe wspomniane tu korzyści to: większa motywacja, większa efektywność nauczania, lepszy niż w innych sposobach nauczania/oceniania kontakt z rodzicami oraz wiele możliwości rozwijania dobrego kontaktu z uczniem.

„Jakie elementy/aspekty oceniania kształtującego uważa Pani/Pan za szczególnie cenne dla ucznia?” (NV.3.)

Kolejne pytanie zadane nauczycielom dotyczyło szczególnie cennych aspektów oceniania kształtującego dla ucznia. Tu również dało się wyodrębnić dwa obszary: techniki i narzędzia oraz korzyści. Na pytanie to odpowiedziały 33 osoby.

Tabela 12. Liczebność wskazań szczególnie cennych elementów oceniania kształtującego dla ucznia z punktu widzenia nauczycieli (n = 33) w podziale na kategorie

Poszczególne kategorie z zakresu oceniania kształtującego	Liczba wskazań
Informacja zwrotna	25
Kryteria sukcesu	17
Cel kształcenia	9
Wielokrotna możliwość poprawy pracy	6
Ocena koleżeńska, praca w grupach	6
Indywidualizacja nauczania i oceniania	3
Świadome uczenie się	2
Refleksje uczniów, rozumienie treści	2
Samoocena	2
Używanie metodnika	2
Wskazywanie mocnych stron ucznia	1
Losowanie uczniów do odpowiedzi patyczkami	1
Podsumowywanie lekcji	1
Zadania otwarte	1

Uwaga: Badany miał możliwość podania wielu odpowiedzi, które następnie zostały ujęte w kategorie.

Źródło: badania własne.

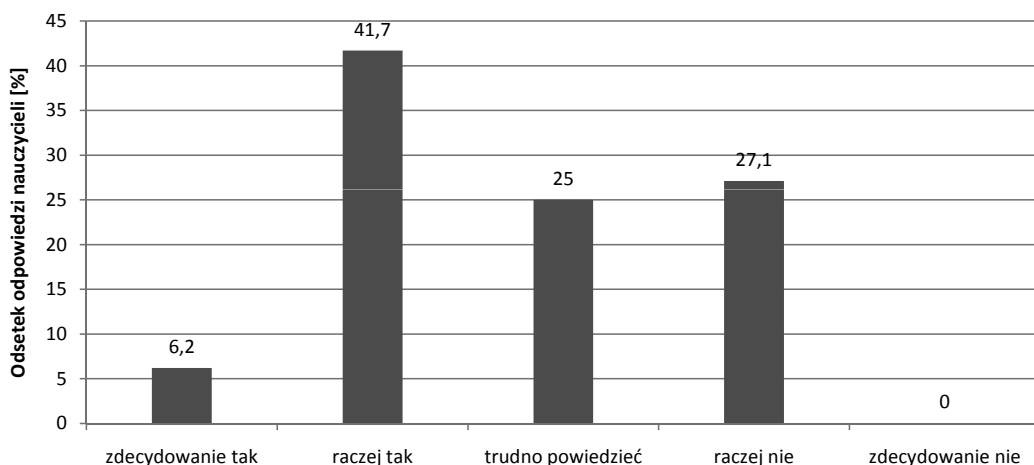
W obszarze technik i narzędzi najczęściej wspomniano o informacji zwrotnej (25 respondentów), a następnie o kryteriach sukcesu (17 respondentów), gdzie odpowiadającym szczególnie cenne wydały się czytelne komunikaty dotyczące pracy, wymagań oraz wiedza ucznia, jak ma odnieść sukces. Dziewięć osób wspomniało, że dla uczniów szczególnie cenne jest świadome formułowanie celów lekcji, zaś sześć, że ocena koleżeńska i praca w grupach, także sześć, że możliwość poprawy pracy, w tym wielokrotnej. Ostatnia subkategoria wpisana przez co najmniej trzy osoby, to indywidualizacja nauczania i oceniania (pozostałe subkategorie wybrane przez pojedyncze osoby – w tabeli 12).

W analizowanym tu pytaniu NV.3 wyodrębniono wypowiedzi pięciu osób mówiące o korzyściach różnego typu wynikających ze stosowania oceniania kształtującego: w trzech ankietach nauczyciele zwracali uwagę na to, że uczeń wie, co robić, gdy spotyka go niepowodzenie w nauce; na odpowiedzialność za własne uczenie się, oraz rozwijaną u uczniów świadomość, że się uczą. Pozostałe pojedyncze wypowiedzi dotyczyły większej efektywności uczenia się przez uczniów, którzy dzięki ocenianiu kształtującemu są bardziej zmobilizowani do aktywnej pracy; lekcja prowadzona tą metodą jest lekcją dobrze zaplanowaną, a uczeń ma poczucie bezpieczeństwa, bo wie krok po kroku, nad czym pracuje i w jakim celu; rodzice mogą efektywniej pomagać dzieciom, zaś klasy starsze wolą ocenę opisową niż tradycyjne stopnie.

„Czy ocenianie kształtujące według Pani/Pana ma jakieś słabe punkty?” (NV.4.)

Nauczyciele zapytani o to, czy ocenianie kształtujące ma według nich jakieś słabe punkty w ponad 40% wybrali odpowiedź „raczej tak”, nieco więcej niż ¼ uważa, że raczej nie, a dokładnie co czwartej osobie trudno jest odpowiedzieć na to pytanie ($\chi^2(3, N = 47) = 11,128; p < 0,05$) (zob. wykres 37).

Wykres 37. Odpowiedzi nauczycieli na pytanie o to, czy według nich ocenianie kształtujące ma jakieś słabe punkty.



Źródło: badania własne.

W dalszej kolejności badani zostali poproszeni o wymienienie słabych stron oceniania kształtującego. Wypowiedziało się 31 osób. Najczęstszym zarzutem była czasochłonność (wymieniło ją 10 osób) oraz pracochłonność dla nauczyciela (8 osób), aczkolwiek jedna z badanych osób dodała, że ocenianie kształtujące jest swego rodzaju inwestycją – wymaga dużego nakładu pracy od nauczyciela, ale jest bardzo pomocne w dalszej pracy. Kolejną subkategorię „skomplikowane dla nauczyciela” utworzyło pięć odpowiedzi, na którą składały się takie określenia jak: wymagające analizy; czasem formułowanie celów lekcji sprawia problem itp.; pozostałe subkategorie wymienione są w tabeli 13.

Tabela 13. Odpowiedzi nauczycieli (n = 31) na pytanie o słabe strony oceniania kształtującego w podziale na kategorie

Słabe strony oceniania kształtującego według nauczycieli	Liczba wskazań
Czasochłonne dla nauczyciela	10
Pracochłonne dla nauczyciela	8
Skomplikowane dla nauczyciela	5
Starsi uczniowie chcą z niej korzystać, by unikać zaliczeń na stopień	2
Uczniowie nie są chętni wykonywać prac, które nie są na ocenę sumującą	2
Trudno przekonać rodziców do niektórych elementów oceniania kształtującego	2
Rodzice nie interesują się NaCoBeZU	2
Uczniowie nie czytają NaCoBeZU	2
Skomplikowane dla ucznia	2
Mniejsza liczba ocen sprawia, że trudniej wystawić ocenę roczną	1
Nieadekwatne w obecnym kształcie systemu edukacji	1
Liczebność klas utrudnia udzielenie wartościowej informacji zwrotnej	1
Nie u wszystkich uczniów przynosi efekty	1
Niedające możliwości porównań między uczniami	1

Źródło: badania własne.

„Jakie argumenty mogłyby zachęcić nauczycieli niestosujących oceniania kształtującego do zainteresowania tym sposobem nauczania?” (NV.5.)

Na to pytanie odpowiedziały 32 osoby. Jedna czwarta z nich (8 osób) zauważa, że ocenianie kształtujące jest drogą, dzięki której osiąga się większą efektywność nauczania; dla sześciu osób takim argumentem jest większa motywacja uczniów – respondenci

twierdzili, że uczniowie chętniej podejmują wyzwania, nie zniechęcają się, są bardziej zaangażowani, chętniej pracują w czasie lekcji niż przy tradycyjnych sposobach nauczania i oceniania. Interesującą kategorią była „Zmiana postawy” – padały tu między innymi takie określenia: *Jest to zmiana filozofii nauczania, uczniowie mają dużą świadomość tego, czego się uczą i co w danym materiale jest ważne. Ocenianie kształtujące wspiera uczniów a nie „szufladkuje” uczeń dobry – zły [AN 252]; Można uzyskać dokładniejszą informację o uczniach. Sami uczniowie czują się częścią lekcji,*

Tabela 14. Odpowiedzi nauczycieli (n = 32) na pytanie o argumenty, które mogłyby zachęcić nauczycieli niestosujących oceniania kształtującego do zainteresowania się nim

Argumenty, które mogłyby zachęcić do stosowania oceniania kształtującego	Liczba wskazań
Większa efektywność nauczania	8
Większa motywacja ucznia do uczenia się	6
Jasne komunikaty kierowane do ucznia	5
Wpływa na zmianę postawy wobec ucznia – czyni proces uczenia bardziej „ludzkim”	5
Ułatwia przygotowanie się do zajęć	4
Możliwość czuwania nad tym, co dziecko potrafi dobrze, nad czym ma pracować dalej	2
Współpraca z rodzicami	2
Szkolenie wprowadzające OK do szkoły – atrakcyjne	1
Pomaga pogłębić relacje z uczniami	1
Uczniowie czują się częścią lekcji	1
Przydatne w organizacji pracy w grupach	1
IZ dla nauczyciela – jak pracuje on i jego uczniowie	1
Bardziej twórcza praca nauczyciela	1
Świadome uczenie się	1
Indywidualizacja nauczania	1
Współpraca nauczycieli w obraniu jednej głównej strategii w szkole	1
Ujednolicenie przebiegu lekcji na różnych poziomach kształcenia	1

Źródło: badania własne.

a nie tylko odtwórcami [CN 012]. Poza tym pięciu respondentów podniosło kwestię czytelności i jasności komunikatów kierowanych do ucznia, co skutkuje tym, że uczeń wie, czego się uczy. Dla czterech osób argumentem, który mógłby przekonywać do zastosowania oceniania kształtującego jest to, że ułatwia ono przygotowanie się do zajęć, planowanie zajęć, porządkowanie lekcji. Pozostałe subkategorie umieszczono w tabeli 14.

5.1.7. Opinie uczniów o ocenianiu kształtującym – analiza odpowiedzi na pytanie otwarte

Kwestionariusz skierowany do uczniów uwzględniał jedno pytanie uzupełniające o charakterze otwartym: „Czy jesteś zadowolona/zadowolony z tego, jak jesteś oceniany przez nauczycieli? Uzasadnij swoją odpowiedź”. Postępowanie ze zgromadzonym materiałem empirycznym było analogiczne, jak w przypadku danych pochodzących od nauczycieli. Oto uzyskane wyniki.

Na pytanie odpowiedziało 374 uczniów (238 – odpowiedzi wyrażających zadowolenie; 57 – niezadowolenie; 17 – nie wiem, trudno powiedzieć; 62 – czasem tak, czasem nie).

238 odpowiedzi wyrażających zadowolenie podzielono na kategorie, przy czym odpowiedź jednego ucznia mogła być po pierwsze zakwalifikowana do jednej lub więcej kategorii, w zależności od treści, stąd liczba odpowiedzi jest większa od liczby odpowiadających; po drugie w każdej kategorii dokonano podziału na odpowiedzi stanowiące całkowitą zgodę na pytanie (odpowiedzi „tak”, „zdecydowanie tak”) oraz zgodę względną (odpowiedzi „raczej tak”, „w miarę”, „chyba tak”).

Najliczniejszą kategorię stanowiły odpowiedzi uczniów związane z poczuciem bycia ocenianym w sposób sprawiedliwy i zgodny z zasadami. W sumie odpowiedzi „tak” i „raczej tak” było 123, a przykładowe i charakterystyczne sformułowania pojawiające się tu to (zachowano oryginalną pisownię i interpunkcję):

- *Raczej jestem zadowolona z tego jak jestem oceniana przez nauczycieli, ponieważ uważam, że oceniają mnie sprawiedliwie [BU 039].*
- *Tak, nie umiem uzasadnić ale sprawiedliwie i uczciwie oceniają nas. Jak ktoś się nie uczył to trudno a jak się uczył to są dobre oceny [BU 002].*
- *Jestem zadowolony, ponieważ nigdy nie zauważyłem niesprawiedliwości wobec mnie i innych uczniów [AU 007].*
- *Tak jestem ponieważ wiem, że jestem oceniana jak wszyscy [AU 012].*
- *Zawsze ponieważ są zawsze uczciwi i nigdy nie pójdą po układach! [AU 031].*
- *Jestem zadowolona z tego jak jestem oceniana, ponieważ jest to sprawiedliwe i zgodne z PSO [wewnątrzszkolny przedmiotowy system oceniania – przyp. aut.] [AU 102].*

Kolejną grupę odpowiedzi, w której respondenci podjęli się wyjaśnienia, co im odpowiada w sposobie oceniania, stanowiły odpowiedzi „egocentryczne”, tj. dające się sprowadzić do stwierdzenia: „podoba mi się, jak jestem oceniany, bo mam dobre oceny

lub doświadczam w związku z ocenianiem innych korzyści”. Odpowiedzi pojawiające się w tej kategorii to na przykład:

- *Uważam, że jestem zadowolony, ponieważ im lepsze oceny, tym zyskuję większy szacunek od mamy [AU 154].*
- *Jestem zadowolona. Jestem grzeczna i nie mam problemów w kontaktach z nauczycielami [AU 129].*
- *Tak jestem, ponieważ jak nauczyciel pochwali to można się pochwalić rodzicom i dostają nagrody [AU 125].*
- *Tak, ponieważ narazie dają mi dobre oceny [AU 041].*

Następną, bardzo interesującą z punktu widzenia tematyki tego opracowania, kategorię stanowiły odpowiedzi wskazujące na wiązanie przez ucznia procesu oceniania z możliwością rozwoju, poznania swoich mocnych i słabych stron, poczucia własnej podmiotowości, otrzymywaniem rozbudowanych informacji zwrotnych, na przykład:

- *Jestem zadowolona, bo wiem kiedy coś opanowałam, kiedy coś zrobię dobrze, a kiedy muszę coś poprawić i więcej poćwiczyć [CU 158].*
- *Jestem zadowolona, ponieważ podsumowuję wszystko co robiłam [CU 090].*
- *Jestem zadowolona z tego jak jestem oceniana ponieważ tłumaczę jak nas ocenili [AU 039].*
- *Tak, bo wyjaśniają co mamy zrobić [AU 045].*
- *Ja jestem zadowolona ponieważ dowiaduję się czego mam się nauczyć i gdzie robię postępy [AU 189].*
- *Tak, jestem zadowolona, ponieważ nauczyciele oceniają naszą pracę i zaangażowanie [CU 033].*
- *Jestem zadowolony, bo wiem nad czym pracować [CU 034].*
- *Jestem zadowolona z oceniania. Rozumiem, że czasem popełniam błąd i nie rozpaczam nad nim [CU 038].*

Ostatnie dwie kategorie dotyczyły elementów klimatu szkoły, tj. szacunku i sympatii odczuwanych przez uczniów-respondentów wobec ludzi pracujących i uczących się w szkole, a także doświadczenia życzliwości i gotowości do pomocy ze strony nauczycieli. Przykładowo:

- *Jestem zadowolony z oceniania mnie przez nauczycieli, ponieważ są mili, mądrzy i doceniają prace uczniów [CU 155].*
- *Tak, jestem, ponieważ nauczyciele, w razie złej oceny, dają zgodę na poprawę [CU 079].*
- *Jestem zadowolona, bo wiem kiedy coś opanowałam, kiedy coś zrobię dobrze, a kiedy muszę coś poprawić i więcej poćwiczyć. Bardzo się cieszę, że mam takich wspaniałych nauczycieli [CU 158].*
- *Tak, nauczyciele pomagają mi i proponują konkursy i dają dobre rady [CU 123].*
- *Pracuje mi się dobrze na lekcjach, ponieważ system pracy bardzo mi sprzyja, jest cicho, a jak czegoś nie wiem to mogę liczyć na pomoc kolegów, koleżanek oraz nauczyciela, który prowadzi lekcję [AU 124].*

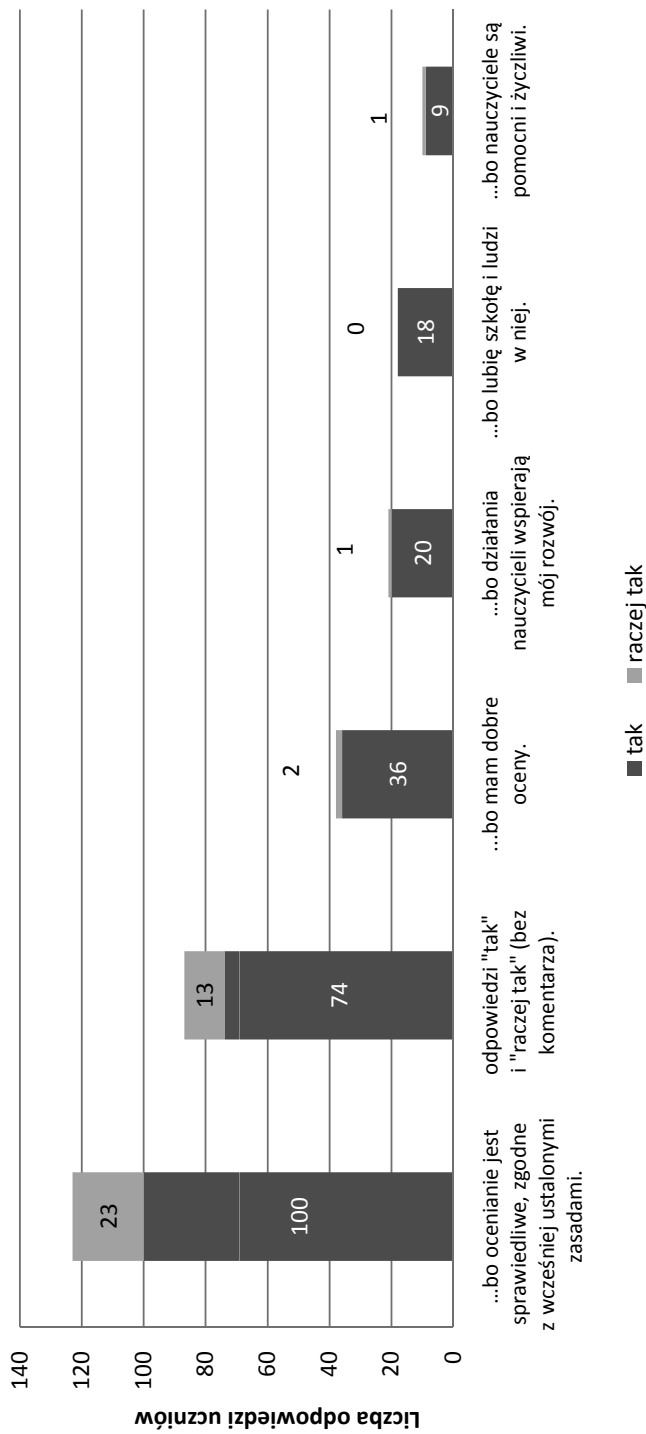
- *Jestem, ponieważ starają się zrobić abyśmy odpowiadali na jak najlepszą ocenę* [CU 181].
- *Tak, ponieważ są dla mnie i dla innych życzliwi, pomagają i uczą nas* [BU 019].
- *Tak, ponieważ nauczyciele nie robią nam na złość* [CU 144].
- *Tak – bo lubię ten system oceniania* [AU 002].
- *Jestem zadowolony z tego, ponieważ wiem, że w innych szkołach byłoby mi trudniej* [AU 070].
- *Tak bo bardzo mnie lubią i ja ich* [AU 083].
- *Tak, ponieważ ten system oceniania mi odpowiada* [AU 093].
- *Tak ponieważ wiem, że chcą dla mnie jak najlepiej i przez to się motywuję* [AU 117].
- *bardzo lubię swoich nauczycieli i nie przeszkadzają mi oceny, które mi stawiają* [AU 131].
- *Jestem zadowolony z tego, jak jestem oceniany przez nauczycieli, ponieważ szanują system oceniania* [AU 213].
- *Lubię jak nauczyciele mnie oceniają. Jestem zadowolona, że uczęszczam do tej szkoły* [CU 100].
- *Jestem zadowolona z tego, że jestem oceniana przez nauczycieli ponieważ dają mi radę, wyprowadzają mnie z błędu i traktują mnie jak dobrą uczennicę* [AU 006].
- *Tak, bo nauczyciele mi pomagali* [AU 013].
- *Jestem zadowolona ponieważ jak zrobię coś źle dostaję wskazówki* [AU 029].
- *„Tak, jestem zadowolona z tego jak jestem oceniana przez nauczycieli. Ponieważ są życzliwi i zawsze pomagają* [AU 036].
- *Tak, jestem zadowolony. Pomagają się poprawić, a jak zrobimy wspaniale to gratulują* [CU 109].

Syntetyczne zestawienie tych wyników przedstawiono na wykresie 38.

Część uczniów (57 osób) w odpowiedzi na pytanie „Czy jesteś zadowolona/zadowolony z tego, jak jesteś oceniany przez nauczycieli?” zasygnalizowało, że (raczej) nie są zadowoleni. W sumie zebrano 31 odpowiedzi popartych uzasadnieniem oraz 44 bez uzasadnienia. Uzasadnienia uporządkowałyśmy według trzech kategorii: (1) brak doceniania wysiłków uczniów, zwłaszcza słabszych; (2) wyrażanie wątpliwości wobec obowiązującego systemu oceniania oraz (3) przekonanie, że nauczyciele nie są sprawiedliwi. W dalszej części prezentujemy wybrane odpowiedzi, które w szczególności w sposób nawiązywały do takich obszarów, jak zaufanie, szacunek, uznanie, subiektywne poczucie bycia sprawiedliwie i równo traktowanym, a więc kategorii istotnych dla tematu klimatu szkoły (pisownia oryginalna):

- *Ja nie jestem zadowolona z tego jak jestem oceniana dlatego, że nauczyciele się na mnie uwiesili i dają mi same złe oceny jak mam dobre* [AU 049].
- *Raczej nie, ponieważ kartkówki często są max 10 pkt. Po straceniu 1 pkt. ma się 3 pkt., czyli 90%, czyli 4+. Wynika z tego, że na niektórych kartkówkach nie można stracić nawet 1 pkt, żeby dostać 5!!!* [AU 147].
- *Nie, ponieważ nauczyciele nie zwracają uwagi na to jak bardzo się staram* [AU 153].
- *Nie za bardzo, ponieważ niektórzy nauczyciele mnie po prostu olewają* [AU 185].

Wykres 38. Odpowiedzi twierdzące uczniów na pytanie o to, czy są zadowoleni z tego, jak są oceniani przez nauczycieli, n = 238

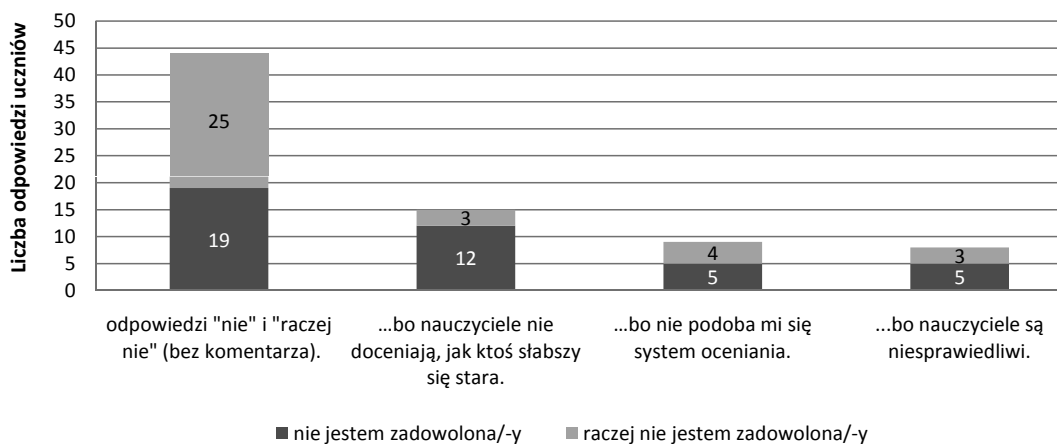


Źródło: badania własne.

- *Nie, dlatego że bardzo rzadko ktoś mnie chwali [CU 059].*
- *Nie, nie jestem, ponieważ często dostaję słabszą ocenę niż powinienem [CU 125].*
- *Nie jestem zadowolona, ponieważ jeśli czegoś nie potrafię, a pani prosi mnie do tablicy i nic nie umiem rozwiązać to zamiast mi wytłumaczyć wstawia minusa albo jedynkę [CU 133].*
- *Nie jestem zadowolona z tego jak oceniają mnie nauczyciele, ponieważ nauczyciele zwracają uwagę najczęściej na osoby integracyjne [przypuszczalnie chodzi na przykład o osoby niepełnosprawne lub z zaburzeniami zachowania – przyp. aut.] [BU 060].*
- *Nie. Nauczyciele prawie że nigdy nie wyjaśniają mi dlaczego dostałem taką a nie inną ocenę [BU 075].*
- *Bez komentarza. Dramat!!! [AU 089].*

Dane liczbowe obrazujące niezadowolenie uczniów przedstawiono na wykresie 39.

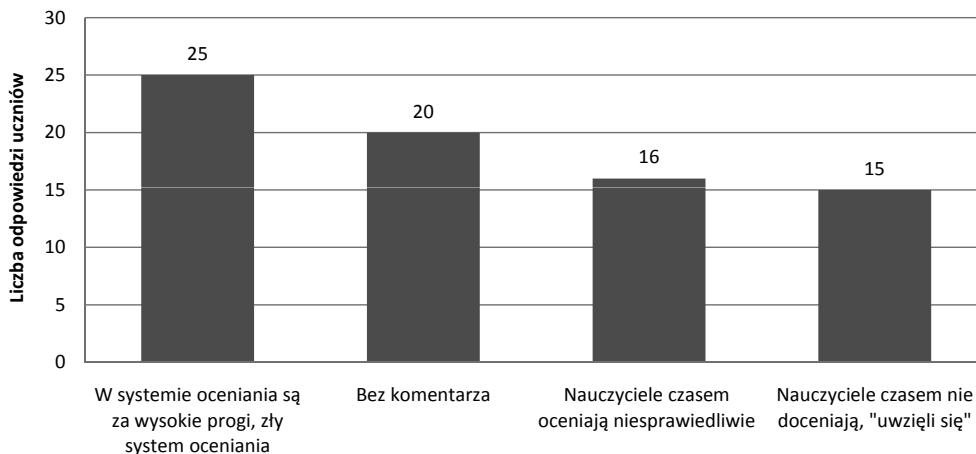
Wykres 39. Odpowiedzi przeczące uczniów na pytanie o to, czy są zadowoleni z tego, jak są oceniani przez nauczycieli, n = 57



Źródło: badania własne.

Wśród zgromadzonych wypowiedzi znalazły się także głosy wyrażające ambiwalentny stosunek, bowiem 62 osoby stwierdziły, że czasem są, a czasem nie są zadowolone z tego, jak są oceniane. Podały 76 uzasadnień (jedna osoba mogła podać dowolną ich liczbę), które podzielono na ogólne kategorie: „Zły system oceniania” (25 odpowiedzi), „Nauczyciele bywają niesprawiedliwi” (16 odpowiedzi) i „Nauczyciele czasem nie doceniają uczniów” (15 odpowiedzi). Zgromadzone dane ilustruje wykres 40.

Wykres 40. Odpowiedzi ambiwalentne uczniów na pytanie o to, czy są zadowoleni z tego, jak są oceniani przez nauczycieli, n = 62



Źródło: badania własne.

Niektóre z uzasadnień odnosiły się do spraw związanych z ocenianiem kształtującym. Jednym z poruszanych wątków były kryteria sukcesu:

- *Nieraz tak, a nieraz nie, ponieważ nauczyciele oceniają za surowo. Pani na matematyce robi kartkówki z tego czego nie robiliśmy* [AU 061].
- *Ogółem mówiąc jestem zadowolony jak jestem oceniany przez nauczycieli lecz czasami czuję się oszukany. Uważam tak, ponieważ podczas gdy kolega otrzymał tyle samo punktów co ja, otrzymał wyższą ocenę niż ja i to zdarzyło się kilkakrotnie* [AU 109].
- *To zależy od nauczyciela. Jedni oceniają nasze zdolności a nie wysiłek i prawdziwą chęć uczenia, a jedni oceniają wszystko: jak się osoba zgłasza na lekcji itp.* [AU 143].
Ambiwalentny stosunek uczniów wynikał także ze sposobu przekazywania informacji zwrotnej i jej zawartości treściowej:
 - *Jestem zadowolona z tego, jak oceniają mnie nauczyciele, ale uważam, że powinno być więcej prac i zadań na informację zwrotną* [AU 145].
 - *Częściowo tak, ponieważ dostaję większość dobrych komentarzy, ale częściowo nie bo czasami nie mówią tego głośno, tylko pod nosem i nie mogę usłyszeć* [AU 150].
 - *Czasem tak, czasem nie. Chciałbym więcej rzeczy na informację zwrotną* [AU 223].
 - *Raczej tak, chociaż wolalabym aby było więcej prac na ocenę zwrotną i żeby nauczyciele pomagali nam się przygotować do konkursów. Ogólnie jest nawet ok tylko nauczyciele częściej oceniają nas za to czego nie robimy, a nie za to co zrobiliśmy* [AU 224].

Przytoczone wypowiedzi świadczą o różnych doświadczeniach badanych uczniów związanych z ocenianiem szkolnym, które następnie rzutują na poczucie (nie)

zadowolenia. Ważny jest także fakt, że uczniowie mają świadomość ewentualnych braków czy niedociągnięć, których poprawa mogłaby przełożyć się na polepszenie ich sytuacji szkolnej i samopoczucia.

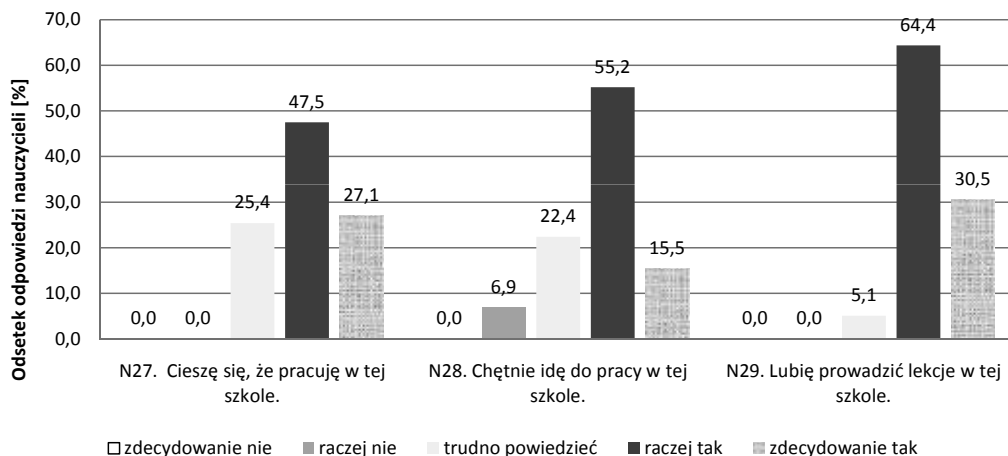
5.2. Klimat w szkołach wykorzystujących ocenianie kształtujące

Drugim analizowanym zagadnieniem jest klimat w szkołach, w których wykorzystywane są praktyki oceniania kształtującego. W rozdziale tym zostaną przedstawione dane uzyskane od uczniów (N = 494) i nauczycieli (N = 60) dotyczące tej problematyki. Rozważania koncentrują się wokół ośmiu diagnozowanych wymiarów klimatu szkoły, tj. (1) satysfakcji z nauki w szkole (w przypadku uczniów) i pracy (w przypadku nauczycieli oraz opinii nauczycieli na temat satysfakcji uczniów), (2) stwarzania uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy i szkoły, (3) wsparcia uczniów ze strony nauczycieli, (4) podejścia uczniów do nauki i zachowania na lekcjach, (5) motywowania uczniów do osiągania sukcesów, (6) relacji między uczniami, (7) postaw uczniów wobec nauczycieli oraz (8) przeciążenia nauką/pracą i odczuwaniem stresu w szkole. Dla udokumentowania percepcji konkretnych aspektów klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli przedstawiono deskryptywne rozkłady odpowiedzi uzyskane dla twierdzeń w ramach poszczególnych skal. Analizy te są uzupełniane i przeplatane informacjami pochodzącymi z wywiadów. Dokonano także analiz porównawczych odpowiedzi między grupą nauczycieli i uczniów, a także zróżnicowania odpowiedzi ze względu na czynniki socjodemograficzne. Rozdział kończy analiza wypowiedzi pisemnych badanych o charakterze uzupełniającym pochodzących z kwestionariuszy.

5.2.1. Satysfakcja nauczycieli z pracy i uczniów ze szkoły

Satysfakcja nauczycieli i uczniów z przebywania w szkole – miejscu pracy i nauki – jest kluczową kategorią dla panującego w niej klimatu społecznego. Jak relacjonuje wyniki swoich badań Wanda Drózka (2017), nauczyciele mówiąc o swojej pracy podkreślają, że odczuwanie satysfakcji z pracy uznają za jedno ze swych najistotniejszych osiągnięć zawodowych. Satysfakcję tego typu, obok takich kategorii jak „szacunek, uznanie u innych, własna satysfakcja, poważanie, wdzięczność po latach, poczucie dobrze spełnionego obowiązku” autorka umieszcza wśród prestiżowo-uznaniowych aspektów pracy zawodowej (tamże, s. 66). Zaś Agnieszka Jankowska (2013, s. 243) eksplorując temat zaufania między uczniem a nauczycielem czyni generalizującą uwagę, że uczeń rozpoczynający szkołę podstawową ma szansę polubić swoją szkołę, jeśli zostaną spełnione następujące warunki: „szkoła wykorzystuje możliwości rozwojowe ucznia, uwzględnia dotychczasowe jego doświadczenia, a stawiane mu wymagania dostosowuje do indywidualnych możliwości, potrzeb i oczekiwań”.

Wykres 41. Satysfakcja z pracy – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

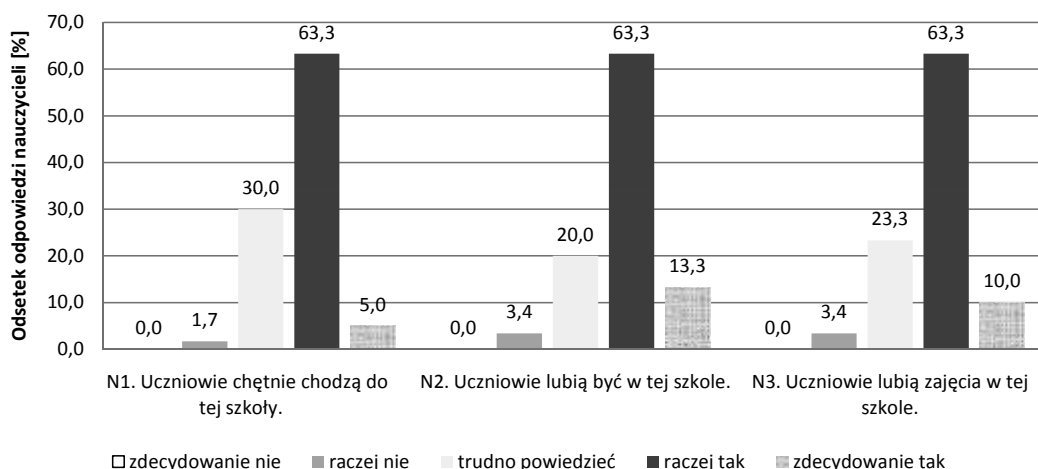
W naszym badaniu satysfakcję uczniów ze szkoły i nauczycieli z pracy mierzyło sześć twierdzeń skierowanych do uczniów i tyleż samo do nauczycieli. Tych ostatnich pytano zarówno o ich własną satysfakcję, jak i o postrzeganie satysfakcji uczoney przez nich młodzieży. Satysfakcję nauczycieli z pracy w szkole mierzyły trzy twierdzenia (nr N27: „Cieszę się, że pracuję w tej szkole”; nr N28: „Chętnie idę do pracy w tej szkole”; nr N29: „Lubię prowadzić lekcje w tej szkole”) (rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie 41). Zgodnie z odpowiedziami prawie 3/4 badanych cieszy się, że pracuje w swojej szkole („raczej tak” i „zdecydowanie tak” liczone łącznie), nieco mniej, że chętnie idzie do pracy. Natomiast najwyższe wskazania uzyskano w twierdzeniu N29 „Lubię prowadzić lekcje w tej szkole”, gdzie odpowiedzi „raczej tak” i „zdecydowanie tak” łącznie było około 95% (wykres 41).

Poczucie satysfakcji z pracy nauczycieli jest zróżnicowane ze względu na ich staż pracy ($F_{(2,48)} = 6,481$; $p < 0,01$). Dokonując porównania średnich wartości dla omawianej skali okazało się, że najmniej zadowoleni są nauczyciele z najmniejszym stażem, tj. do 8 lat ($M = 3,78$; $SD = 0,47$), następnie wyższy poziom zadowolenia wyrażają nauczyciele ze stażem w przedziale 9-15 lat ($M = 4,20$; $SD = 0,38$). Najwyższy poziom satysfakcji z pracy wyrażają nauczyciele pracujący w zawodzie powyżej 16 lat ($M = 4,30$; $SD = 0,52$). Stosowanie przez nich praktyk oceniania kształtującego nie miało istotnego statystycznie związku z ich ogólnym poczuciem satysfakcji z pracy. Również szkoła, w której pracują nie miała w tym przypadku znaczenia.

Nauczycieli zapytano również o postrzeganie tego, jak chętnie według nich chodzą do szkoły i uczestniczą w lekcjach ich uczniowie. Nieco więcej niż 2/3 badanych nauczycieli uważa, że uczniowie chętnie chodzą do swojej szkoły („raczej

tak” i „zdecydowanie tak” liczone łącznie dało 68,3%). Więcej, bo 3/4 badanych (odpowiednio 76,6%) stwierdziło, że uczniowie lubią być w szkole. Nieco mniej – 73,3% nauczycieli uważa, że uczniowie lubią zajęcia w swojej szkole. Żaden z nauczycieli w opisywanych wcześniej sześciu twierdzeniach (nr N1, N2, N3, N27, N28, N29) nie wybrał określenia „zdecydowanie nie”. Porównując odpowiedzi nauczycieli na temat ich własnej satysfakcji związanej z miejscem pracy i na temat satysfakcji uczniów ze szkoły, można stwierdzić, że nauczyciele relatywnie częściej wybierali odpowiedź „zdecydowanie tak”, oceniając własną satysfakcję z pracy (między 15,5 a 30,5% w twierdzeniach nr N27, N28 i N29), a rzadziej czynili to przy ocenie satysfakcji uczniów (między 5 a 13,3% w twierdzeniach nr N1, N2 i N3) (wykres 42).

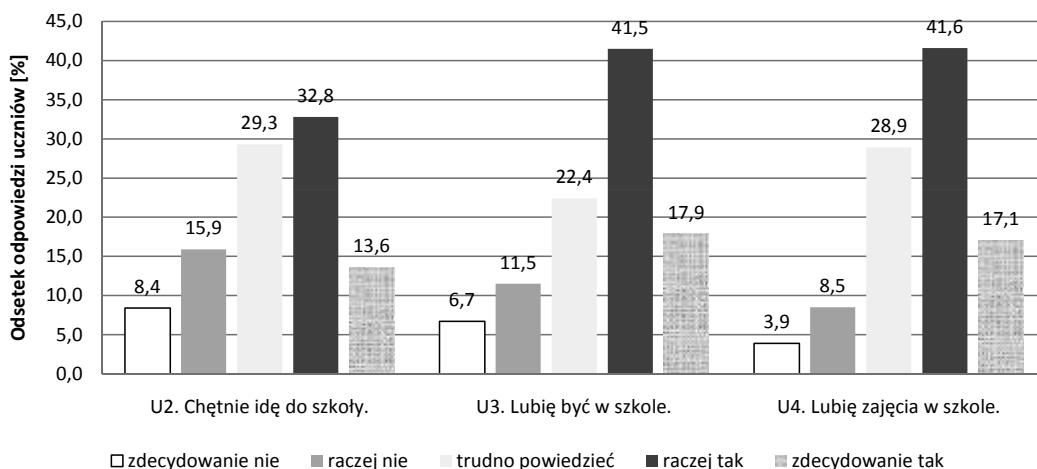
Wykres 42. Opinie dotyczące satysfakcji uczniów ze szkoły – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

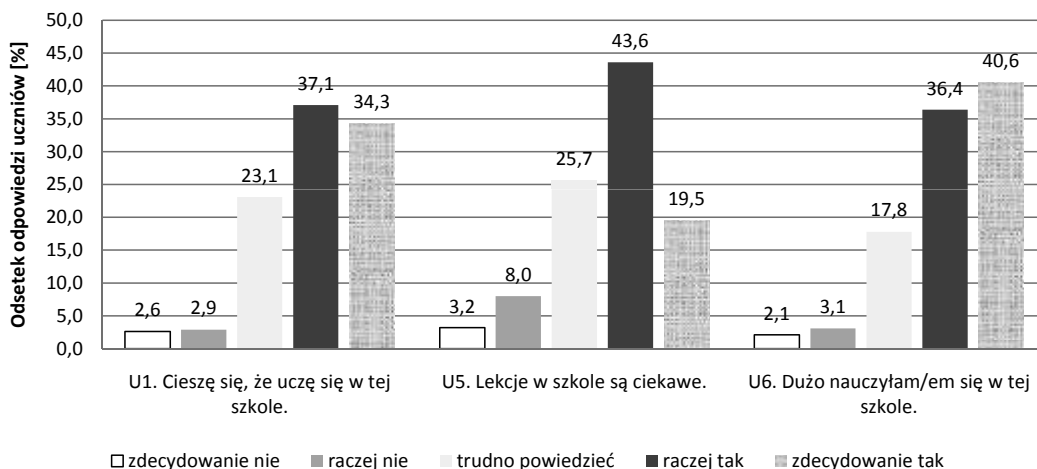
Odpowiedzi pojawiające się w związku z twierdzeniami skierowanymi do uczniów ukazują, jak chętnie uczniowie idą do szkoły („raczej tak” i „zdecydowanie tak” wybrało łącznie 46,4%) i przebywają w szkole (odpowiednio 59,4%) i na zajęciach (odpowiednio 58,7%). We wszystkich trzech twierdzeniach (U2, U3 i U4) odpowiedzi „trudno powiedzieć” oscylują między 22,4 a 29,3% wskazań uczniów, zaś odpowiedzi przeczące liczone łącznie („zdecydowanie nie” i „raczej nie”) nie stanowią więcej niż 1/4 odpowiedzi, co ukazują lewoskośne histogramy. Porównanie odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli ukazuje, że wśród odpowiedzi tych pierwszych jest więcej odpowiedzi skrajnych: więcej jest zdecydowanie pozytywnego stosunku do szkoły i zajęć w niej, oraz pojawiają się, co prawda rzadkie, odpowiedzi zdecydowanie przeczące, czego w ogóle nie ma u nauczycieli (N1 a U2; N2 a U3; N3 a U4) (wykres 43).

Wykres 43. Satysfakcja ze szkoły (część A) – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Wykres 44. Satysfakcja ze szkoły (część B) – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Jeszcze bardziej pozytywny obraz postrzegania przez respondentów szkoły i lekcji w niej wyłania się z odpowiedzi odnoszących się do kolejnych twierdzeń, w których uczniowie relatywnie rzadko wybierają odpowiedzi ukazujące ich dyssatysfakcję. Większość, bo 71,4% cieszy się („zdecydowanie tak” lub „raczej tak” liczone łącznie), że się uczy w tej szkole (tw. U1), odpowiednio 63,1% uważa, że lekcje w szkole są ciekawe (tw. U5) i 77,0%, że dużo nauczyło się w tej szkole (tw. U6). Odpowiedzi

związane z twierdzeniem U6, które układają się w wykres „j-kształtny” (odmienny od wcześniej omawianych wykresów dla twierdzeń nr 1–5, wykazujących również asymetrię lewostronną, ale nie tak skrajną) wskazują zdecydowaną satysfakcję badanych z ilości przyswojonej w szkole wiedzy (wykres 44).

Po obliczeniu wartości średnich dla omawianej skali i dokonaniu analiz różnicujących okazało się, że poczucie satysfakcji uczniów jest zróżnicowane ze względu na płeć badanych. Dziewczęta ($M = 3,82$; $SD = 0,65$) istotnie wyżej ($p < 0,001$) niż chłopcy ($M = 3,55$; $SD = 0,87$) oceniają swoją satysfakcję ze szkoły. Biorąc pod uwagę porównanie odpowiedzi ze względu na szkołę, w której prowadzono badanie, najwyższy poziom satysfakcji był w szkole C ($M = 3,74$; $SD = 0,84$), a najniższy ($M = 3,66$; $SD = 0,96$) w szkole B, jednak zróżnicowanie nie było istotne statystycznie. Gdy dokonano porównań odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli na temat poczucia satysfakcji uczniów, także nie odnotowano istotnych statystycznie różnic, choć to nauczyciele wskazywali na większą satysfakcję uczniów ($M_{rang} = 271,54$) niż oni sami ($M_{rang} = 258,49$).

Jednym z filarów pozytywnego klimatu szkoły, wynikającym z ustaleń psychologii rozwojowej jest twierdzenie, że uczeń może się uczyć i wchodzić w autentyczne relacje z innymi (a więc rozwijać się poznawczo i społecznie), gdy jego udziałem jest poczucie bezpieczeństwa. Słowa, które padały podczas wywiadów w obszarze „satysfakcja z pracy”, są tego egzemplifikacją. Odpowiedź na pytanie o to, czy wchodzenie w bliską relację z uczniem jest komfortowe dla wszystkich nauczycieli, przynosi następująca wypowiedź nauczycielki:

No, ja myślę, że tak, bo kiedy nie ma tej relacji, to jest... no, trudno generalnie na co dzień w pracy. Ta relacja jest chyba najważniejsza w pracy z uczniem. Gdy uczeń ma poczucie bezpieczeństwa, akceptacji, to nam się też lepiej pracuje, po prostu. [A-1]

Wypowiedź nauczycielki ze szkoły B ukazuje, gdzie między innymi odnajduje ona źródło satysfakcji zawodowej. Opisuje używanie wspomnianych już wcześniej w pracy „metodników”.

(...) dla mnie jest duża satysfakcja, gdy wszyscy podniosą, na przykład, zielone karteczki, tak? Bo to jest fajne, bo oni to rozumieją. Nawet jeżeli tam jest tak, że podniosą żółte, czy czerwone, no to gdy my to sobie kolejny raz powtórzymy, czy jeszcze raz, no to po jakimś czasie się pojawiają te wszystkie zielone. Więc to na pewno jest satysfakcja, że ja to wytłumaczyłam dobrze, że dzieciaki rozumiały. [C-1]

Inny z respondentów zauważa, że dla ucznia nie jest dobre budowanie w nim motywacji zewnętrznej i rozwija wątek dotyczący tego, czy w ocenianiu kształtującym jest coś, co może w uczniach wzmacniać poczucie satysfakcji, tak istotne dla rozbudzania motywacji wewnętrznej. Co prawda sam również odwołuje się do pewnego rodzaju nagród („iść do domu się pochwalić”), ale istotą jest dla niego jednak satysfakcja z osiągnięcia:

Przed wszystkim w tej informacji zwrotnej, jeżeli zwłaszcza ją spersonalizujemy (...), to też może to dać satysfakcję, (...) myślę, że może dawać również dużą satysfakcję, jak zobaczenie dobrej oceny. Na pewno [to] też jest proces! To nie jest takie łatwe, ale (...), jeżeli jakbyśmy dały szansę, jeżeli, jeżeli będziemy próbować i i też jakby, może uświadomimy uczniom, że: „O.k., nie dostałeś piątki, ale zobacz, już tyle umiesz! Możesz, teraz (...) iść do domu się pochwalić, (...)” „Mamo, tato ja to umiem! Pan powiedział, że jeszcze tu trochę mam poćwiczyć, ale umiem to! Moje starania się opłaciły!”. [A-1]

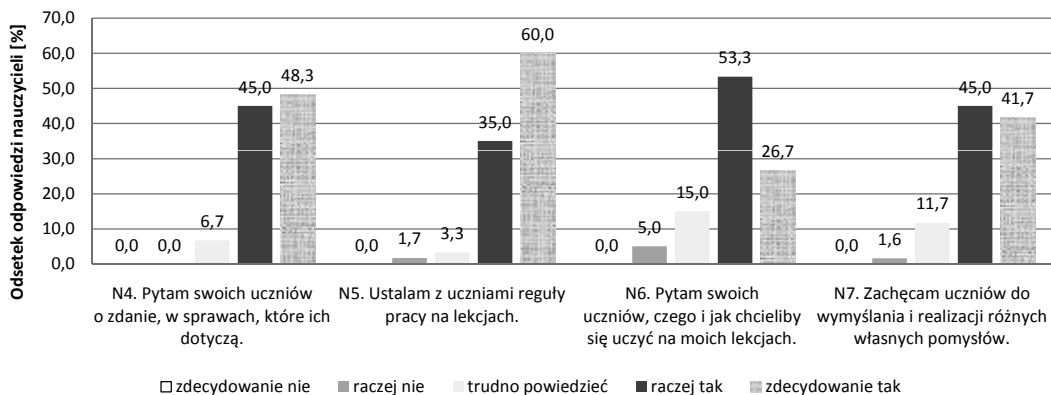
5.2.2. Stwarzanie uczniom przez nauczycieli możliwości uczestnictwa w życiu klasy

Ze względu na różne aspekty klimatu szkoły w literaturze wymienia się szereg podejść do badania powiązanych z nim zjawisk. Jednym z nich jest podejście interakcyjno-analityczne, które skupia się na badaniu interakcji uczestników życia klasy/szkoły, a w szczególności jej jakości, intensywności i częstotliwości (Kulesza 2011, s. 109). Joanna Borowska jest autorką badania, w którym korzystała z danych z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w ramach projektu Program Wzmocnienia Efektywności Systemu Nadzoru Pedagogicznego i Oceny Jakości Pracy Szkoły, z którego wynika, że 2/3 jej respondentów (spośród 1730 uczestniczących w ewaluacji uczniów szkoły podstawowej) nigdy lub rzadko mogło wyrażać swoje opinie na temat tego, co chciałoby robić na lekcji, nieco ponad 1/4 mogła wyrażać swoje propozycje co do tego, co miałyby się dziać na lekcji, a 8% czyni to bardzo często. W związku z innym twierdzeniem: „Do jakiej części Twoich zajęć w szkole pasuje poniższe zdanie: Nauczyciel zachęca mnie do wyrażania własnego zdania na tematy poruszane na lekcji?” – 43% respondentów (z prawie 1000 osobowej próby uczniów ze szkół podstawowych) odpowiedziało, że na większości zajęć szkolnych czują się zachęceni do wyrażania własnego zdania (Borowska, 2014, s. 173).

Nauczycielskie odpowiedzi w badaniach własnych odnoszące się do wszystkich twierdzeń składających się na omawiany wymiar ukazują, że nauczyciele samych siebie, jako stwarzających uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy, postrzegają pozytywnie: 93,3% odpowiedziało „raczej tak” lub „zdecydowanie tak” w związku z twierdzeniem: „Pytam swoich uczniów o zdanie, w sprawach, które ich dotyczą” (tw. N4); na stwierdzenie: „Ustalam z uczniami reguły pracy na lekcjach” (tw. N5) odpowiednio odpowiedziało 95,0%; na twierdzenie: „Pytam swoich uczniów, czego i jak chcieliby się uczyć na moich lekcjach” (tw. N6) odpowiednio 80,0%; zaś na twierdzenie: „Zachęcam uczniów do wymyślenia i realizacji różnych własnych pomysłów” (tw. N7) odpowiednio 86,7%. Żaden z nauczycieli w tym wymiarze nie wybrał odpowiedzi „zdecydowanie nie”, a odpowiedź „raczej nie” w żadnym twierdzeniu nie była wyższa niż 5%. Na dwa twierdzenia z tego wymiaru (nr N4 i N5) uzyskano odpowiedzi nauczycieli, które układają się w rozkłady skrajnie asymetryczne, lewoskośne – co oznacza, że najwyższe odpowiedzi to „zdecydowanie tak” (prawie 50% w twierdzeniu nr N4 i 60% w twierdzeniu nr N5) (wykres 45).

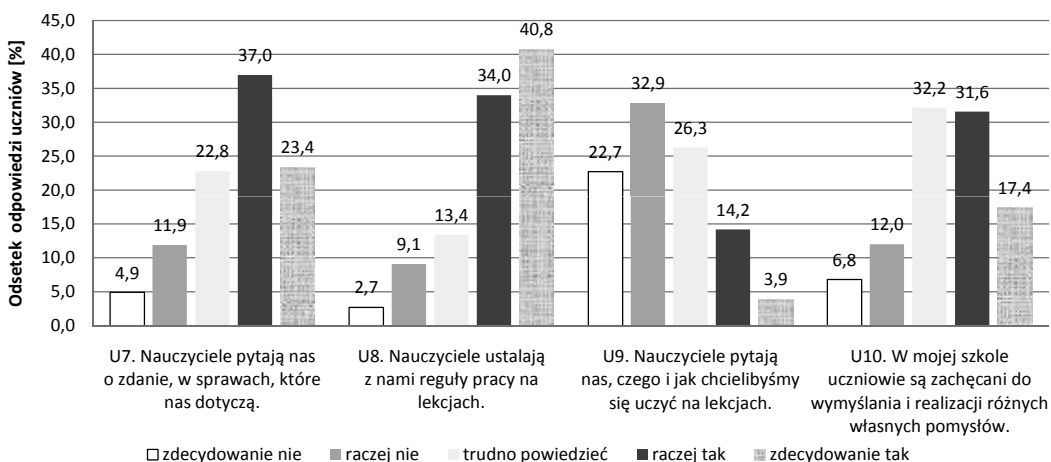
O postrzeganie tych samych zagadnień zapytano uczniów. Tu odpowiedzi były nieco mniej zróżnicowane, za to typy rozkładów nie tak jednorodne, jak u nauczycieli

Wykres 45. Stwarzanie uczniom przez nauczycieli możliwości uczestnictwa w życiu klasy – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 46. Stwarzanie uczniom przez nauczycieli możliwości uczestnictwa w życiu klasy – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

(na przykład w twierdzeniu U9 histogram jest prawoskośny, wskazujący na więcej odpowiedzi przeczących – razem 55,6%, niż twierdzących – razem 18,1%, co zdecydowanie odróżnia te odpowiedzi od odpowiedzi nauczycieli w twierdzeniu N6). Tym samym oznacza to, że uczniowie i nauczyciele różnią się w swoim postrzeganiu tego obszaru. Należy podkreślić, że w stwierdzeniu dotyczącym ustalania z uczniami reguł pracy na lekcjach (nr U8) najczęściej wybieraną odpowiedzią, nie tylko przez nauczycieli (tw. N5), lecz także przez uczniów, było „zdecydowanie tak” (40,8%) (wykres 46).

Po obliczeniu wartości średnich dla skali „stwarzanie możliwości uczestnictwa w życiu klasy” i dokonaniu analiz różnicujących okazało się, że postrzeganie tego obszaru jest zróżnicowane ze względu na płeć badanych. Dziewczęta ($M = 3,45$; $SD = 0,73$) istotnie częściej ($p < 0,05$) niż chłopcy ($M = 3,29$; $SD = 0,79$) wskazywały na stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy przez nauczycieli. Biorąc pod uwagę porównanie odpowiedzi ze względu na szkołę, w której prowadzono badanie, najwyższe poczucie stwarzania uczniom możliwości uczestnictwa w życiu szkoły odnotowano w szkole A ($M = 3,47$; $SD = 0,69$), które było istotnie wyższe ($p < 0,05$) niż w szkole B, dla której poziom ten był najniższy ($M = 3,23$; $SD = 0,86$). Gdy dokonano porównań odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli na temat stwarzania uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy, odnotowano istotną statystycznie różnicę ($U = 4145,00$; $p < 0,001$). Odpowiedzi nauczycieli wskazywały na większą częstotliwość takich działań ($M_{rang} = 432,42$), niż wynikałoby to z odpowiedzi uczniów ($M_{rang} = 244,80$).

Podczas wywiadów kilka wypowiedzi dotyczyło kwestii partycypacji uczniów w decyzjach czy wypowiedziania opinii dotyczących spraw ważnych dla klasy.

W niektórych klasach się umawiam, czy dany, daną kartkówkę nawet, którą piszemy, to chcę z niej oceny, czy, czy nie chcę. [B-1]

Warte przytoczenia są słowa nauczycielki ze szkoły C, które wskazują, że według niej partycypacja czy partnerstwo w czystej formie nie są możliwe:

Dziociom się to [ocenie kształtujące] podoba, bo „okej” pozwala na takie rozluźnienie lekcji, bo jest dużo pracy w parach, dużo pracy w grupach, bo można na lekcji pogadać, bo czasami się robi dyskusje, bo jest ta partnerska rozmowa. Oczywiście w jakiś sposób kierowana. [C-2]

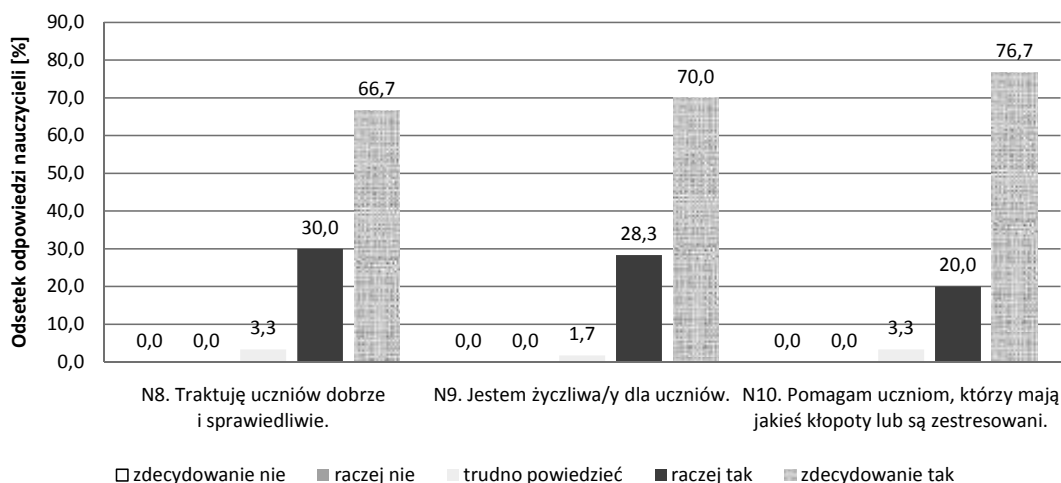
5.2.3. Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli

Wspieranie uczniów w dojrzały i pełen życzliwości sposób to kategoria, która w bardzo istotny sposób współtworzy etos nauczycielski. Dobry nauczyciel to ten, który się troszczy i wspiera, jest kompetentnym doradcą, umiejętnie się komunikującym (Dubis, 2017, s. 260). Nauczyciel, który negatywnie ocenia swoje zdolności i kompetencje na tym polu, to człowiek wątpiący w sens swojej pracy i tego, co w niej najistotniejsze: przyczyniania się do rozwoju młodego człowieka. To właśnie obserwacja tego procesu jest jednym z czynników, które mogą pozytywnie wpływać na rozwój poczucia własnej skuteczności nauczyciela. Jak donosi Ewa Kulawska (2017, s. 140): „Zauważono, że nauczyciele o wysokim poczuciu własnej skuteczności, częściej niż nauczyciele o niskiej skuteczności, wprowadzają innowacje dydaktyczne w klasie, nowoczesne metody nauczania, zachęcają uczniów do samodzielności i autonomii w działaniu. (...) Wyższe natężenie poczucia skuteczności nauczycieli pozostaje w związku z wyższym poziomem zaangażowania i satysfakcji z pracy, mniejszym wypaleniem zawodowym (...)”. Agnieszka Jankowska (2013) przywołuje wyniki swoich badań, z których wynika, że uczniom jako bardzo ważne w ich relacjach z nauczycielami wydają się takie kategorie jak: zaufanie, uczciwość, okazywanie szacunku i pomocy oraz sprawiedliwość. Nieco

mniejszą wagę przykładają do autentyczności, akceptacji, zainteresowania, empatii, sposobów komunikacji i dyscypliny.

Kształty wykresów, jakie przyjmowały odpowiedzi nauczycieli w omawianym tu obszarze klimatu szkoły, są skrajnie asymetryczne, j-kształtne, co obrazuje fakt, że nauczyciele zapytani o własne zachowania, które w badaniu określono mianem działań wspierających uczniów, w zdecydowanej większości wypowiadali się bardzo pozytywnie. Co najmniej 2/3 respondentów wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak” przy stwierdzeniu, że traktuje uczniów dobrze i sprawiedliwie (tw. N8, odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” łącznie: 96,7%), jest życzliwe dla uczniów (tw. N9, „zdecydowanie tak” i „raczej tak” łącznie: 98,3%), pomaga uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani (tw. N10, „zdecydowanie tak” i „raczej tak” łącznie: 96,7%) (wykres 47).

Wykres 47. Udzielanie uczniom wsparcia – odpowiedzi nauczycieli

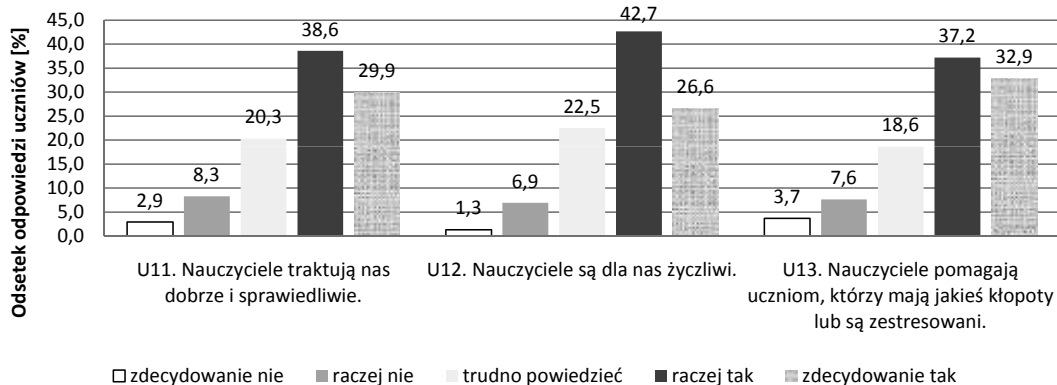


Źródło: badania własne.

Te same zagadnienia analizowane z perspektywy uczniów wyglądają nieco inaczej. Nie są tak zdecydowane, jak miało to miejsce w przypadku nauczycieli. Dominantą jest odpowiedź „raczej tak” (między 37,2 a 42,7%). Wraz z odpowiedzią „zdecydowanie tak” we wszystkich trzech twierdzeniach stanowi co najmniej 2/3 odpowiedzi (tw. U11: 68,5%; twierdzenie U12: 69,3%; twierdzenie U13: 70,1%). Odpowiedzi te pozwalają stwierdzić, że uczniowie są nieco mniej entuzjastycznie niż nauczyciele nastawieni wobec zagadnień, takich jak sprawiedliwe i życzliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli oraz nauczycielskie wsparcie uczniów przeżywających kłopoty (wykres 48).

Zarejestrowane zróżnicowanie odpowiedzi uczniów w stosunku do odpowiedzi nauczycieli ma charakter istotny statystycznie ($U = 5197,500$; $p < 0,001$). Odpowiedzi nauczycieli wskazują na więcej podejmowanych przez nich działań wspierających uczniów ($M_{rang} = 394,88$), niż wynikałoby to z odpowiedzi uczniów ($M_{rang} = 237,52$). Należy także

Wykres 48. Udzielanie uczniom wsparcia przez nauczycieli – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

dodać, że płeć badanych nie różnicuje percepcji wsparcia uczniów ze strony nauczycieli, oznacza to, że dziewczęta ($M = 3,93$; $SD = 0,72$) w zbliżonym do chłopców ($M = 3,85$; $SD = 0,92$) stopniu dostrzegają wsparcie ze strony nauczycieli. Biorąc pod uwagę porównanie odpowiedzi ze względu na szkołę, w której prowadzono badanie, największe poczucie wsparcia ze strony nauczycieli odnotowano w szkole B ($M = 3,94$; $SD = 0,86$). Różnica w stosunku do pozostałych dwóch szkół nie była jednak istotna statystycznie. Można zatem powiedzieć, że w badanych szkołach w podobnym stopniu dostrzegalne jest wsparcie nauczycieli. Może być to efekt stosowania oceniania kształtującego, co zostanie zweryfikowane w dalszych analizach (które zostaną zaprezentowane w podrozdziale 5.3).

Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli z pewnością może się również wyrażać postawą otwartości na budowanie relacji z uczniem, co dokumentują relacje z wywiadów z nauczycielami:

(...) dla mnie jednym z moich ulubionych elementów, które my stosujemy w naszej szkole, to są spotkania trójkowe. Czyli, że rodzic, nauczyciel i uczeń się spotykają raz w semestrze i omawiamy właśnie postępy ucznia (...) dla mnie przynajmniej, to jest najbardziej właśnie taki filar, co właśnie buduje zaufanie i wzajemne te, te relacje. [A-3]

Wywiady były też okazją, by wyrazić troskę i życzliwość wobec własnych uczniów:

Tak sobie o tym moim uczniu myślę, że to moje dziecko, oprócz tej jednej mojej lekcji, ma w ciągu dnia jeszcze kilka innych, tak? [A-1]

Jedna z nauczycielek nieco kontrowersyjnie wskazuje, że w jej odczuciu bycie sprawiedliwym i lubianym przez uczniów nie musi iść w parze z byciem miłym i ciepłym:

ja myślę, że to chyba trzeba rozgraniczyć..., co innego jest stwarzać pozytywną atmosferę pracy, a co innego być ciepłym i miłym w stosunku do ucznia, tak? Bo ja nie uważam siebie za osobę

ciepłą, miłą może tak, ale na pewno nie ciepłą i myślę, że jestem wyjątkowo konsekwentna i bardzo sprawiedliwa (...) jako nauczyciel i myślę, że to są wartości, które są zdecydowanie bardziej pożądane przez uczniów. Co niekoniecznie wcale jest przeciwko... budowaniu pozytywnej relacji, tak? Bo, bo, bo odnoszę wrażenie, że jednak większość uczniów bardzo mnie lubi, tak? Mam bardzo dobre relacje, bardzo dobry kontakt, ale ja nie jestem jakaś dla nich bardzo miła i taka cieplusia, tak? Nie, absolutnie. Oni też muszą wiedzieć, gdzie są granice, bo jeżeli nie znają granic, to nie czują się bezpiecznie, tak? To paradoks, no ale tak jest. [A-2]

5.2.4. Podejście uczniów do nauki i ich zachowanie podczas lekcji

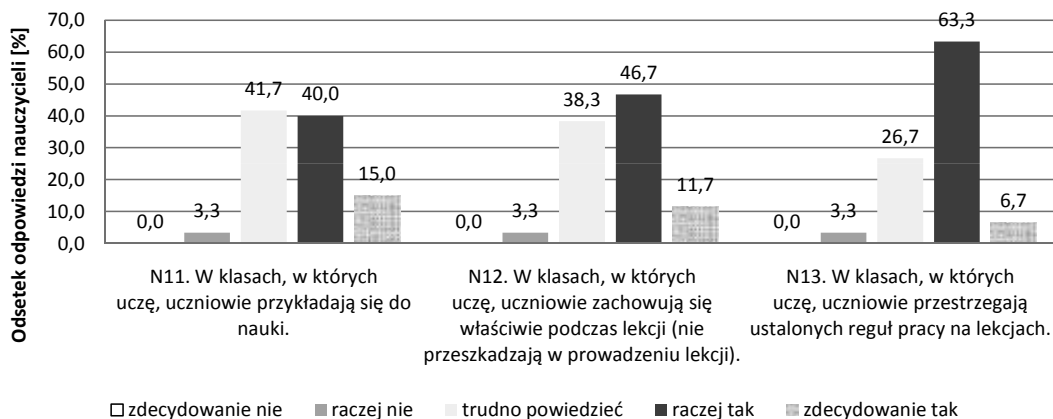
Zasady panujące na lekcjach prowadzonych przez poszczególnych nauczycieli są niezwykle istotne z punktu widzenia procesu nauczania-uczenia się⁹⁾. Zasady te, zwane też dyscypliną, mogą być przestrzegane z co najmniej kilku przyczyn: między innymi z wewnętrznej potrzeby poszanowania samych zasad (na przykład realizujących ważne wartości dla ucznia) lub osób je ustanawiających, albo też z racji towarzyszącej ewentualnemu łamaniu ich opresji lub jej groźby, gdyż z dyscypliną silnie powiązana jest kategoria władzy. Ustalane między nauczycielem a uczniami zasady dotyczące zachowania na lekcji mogą odnosić się do różnych obszarów, na przykład tych związanych z nauką – bieżącego oceniania, sprawdzianów, poprawiania prac czy tzw. „nieprzygotowań”, oraz tych „pozadydaktycznych” – na przykład dotyczących picia i jedzenia, rozmawiania, korzystania z telefonów komórkowych, tabletów podczas lekcji (Nowakowska i Przewłocka, 2015, s. 13; Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 19). W literaturze zresztą podkreśla się, że dyscyplina to pojęcie bardziej związane z konkretną klasą (a dokładniej jej relacją z danym nauczycielem) niż ze szkołą jako całością, oraz przytacza się rozróżnienie między dwoma typami zachowań zaburzających klasowy ład: 1. przeszkadzanie (w tym zachowania agresywne) oraz 2. zachowania, których celem nie jest przeszkodzenie, na przykład brak podejmowania aktywności podczas lekcji (Pyżalski i Kołodziejczyk, 2015, s. 78 i 81). Prowadzone w Polsce badania w 2014 roku na próbie 303 uczniów z 15 szkół z całej Polski między innymi dotyczące zasad obowiązujących uczniów wykazały inną niepokojącą anomalię dotyczącą zasad, a mianowicie, że nie we wszystkich szkołach omawia się i tłumaczy szkolne regulaminy i, co gorsza: „wielu zasad – jak mówili uczniowie w badaniu jakościowym – młodzież uczy się w praktyce – obserwując reakcje nauczycieli i pozyskując informacje od starszych roczników” (Przewłocka, 2015b, s. 94).

W przypadku badań własnych rozkład odpowiedzi odnoszących się do twierdzenia N11 (o opinię nauczyciela, czy uczniowie przykładają się do nauki w uczonych przez niego klasach), jako jeden z nielicznych (wśród odpowiedzi nauczycielskich) ukazuje jako dominantę odpowiedź „trudno powiedzieć” – 41,7% (w zdecydowanej większości odpowiedzi tychże osób wobec pozostałych twierdzeń odnoszących się do klimatu szkoły oznaczały raczej pozytywne lub zdecydowanie pozytywne ustosunkowanie się do badanej kwestii). Odpowiedzi otrzymane w przypadku pozostałych

⁹⁾ O sposobie ustalania tych zasad pisaliśmy wcześniej, w podrozdziale 5.2.2.

dwóch twierdzeń z tego obszaru wskazują, że nauczyciele mają w większości raczej dobrą opinię o zachowaniu uczniów podczas lekcji i przestrzeganiu przez nich ustalonych reguł pracy na lekcjach. Odpowiedzi „raczej nie” stanowiły 3,3%, nikt nie odpowiedział „zdecydowanie nie” (wykres 49).

Wykres 49. Podejście uczniów do nauki i ich zachowanie podczas lekcji – odpowiedzi nauczycieli

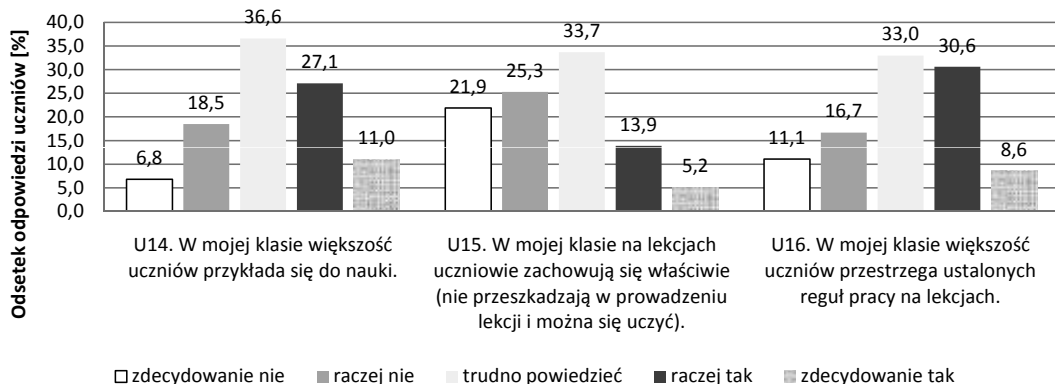


Źródło: badania własne.

Poruszane zagadnienia w odpowiedziach uczniów przyjęły inne, nieco mniej zróżnicowane wartości: we wszystkich trzech twierdzeniach dominowała odpowiedź „trudno powiedzieć” – stanowiła co najmniej 1/3 odpowiedzi. W twierdzeniu U14 (o to, czy większość uczniów przykłada się do nauki), którego histogram wskazuje na rozkład zbliżony do normalnego, odpowiedzi przeczące („zdecydowanie nie” i „raczej nie” łącznie) wybrała ¼ badanych, zaś odpowiedzi pozytywne („zdecydowanie tak” i „raczej tak” łącznie) stanowiły nieco mniej niż 40% wszystkich odpowiedzi. Jedynie co piąty respondent uważa (wybierając „raczej” lub „zdecydowanie tak”), że uczniowie na lekcjach zachowują się właściwie (tw. U15). Natomiast w związku z twierdzeniem, czy większość uczniów przestrzega ustalonych reguł pracy na lekcjach (tw. U16), twierdząco odpowiedziało prawie 40% (zob. wykres 50).

Ze zgromadzonych danych wynika, że dziewczęta ($M = 2,87$; $SD = 0,85$) bardziej krytycznie niż chłopcy ($M = 3,03$; $SD = 0,99$) oceniają podejście do nauki swoich rówieśników. Jednak dostrzeżona różnica nie jest istotna statystycznie. Brak istotnych statystycznie różnic średnich wyników także został odnotowany, gdy porównano odpowiedzi uczniów, biorąc pod uwagę szkoły, w których prowadzono badania. Można na tej podstawie wnioskować, że podejście uczniów do nauki i zachowanie podczas lekcji jest zbliżone w porównywanych grupach i niezależne od tych czynników. Gdy dokonano porównań odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli na temat podejścia uczniów do nauki zauważono, zgodnie z tym, co przedstawiono wcześniej, że nauczyciele ($M_{rang} = 379,53$) oceniają to podejście istotnie wyżej niż uczniowie ($M_{rang} = 244,97$; $U = 6658,00$; $p < 0,001$).

Wykres 50. Podejście uczniów do nauki i ich zachowanie podczas lekcji – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Jedną z osób biorących udział w wywiadach zachowanie uczniów na lekcji postrzega jako wynik przynależności do określonej generacji. Nauczycielka wyraża swoją ambiwalencję do pojęcia dyscypliny i zasad, jakimi się ją dawniej zaprowadzało – z jednej strony jest świadoma, że bywało to krzywdzące, z drugiej jest przedmiotem jej tęsknoty, bo brak pewnych (dawniej oczywistych) zasad oznacza niezaspokojenie istotnej nauczycielskiej potrzeby (ale i ogólnoludzkiej) – szacunku. Zwraca ona uwagę, że z jej perspektywy:

tak zwane wielkie przemiany polityczne (...) zmieniły wtedy spojrzenie na szkołę. Jednak ta szkoła, która była te dwadzieścia lat temu, to była szkoła bardziej zdyscyplinowana. Szkoła, gdzie liczyła się dyscyplina, i jeżeli ktoś czegoś nie umiał, to można było go wyśmiać na forum, tak? Tutaj ja bardzo cenię to, że zawsze dzieciom mówię: „Słuchajcie, na lekcji jestem po to, abyście zapytali mnie, jeżeli czegoś nie rozumiecie, bo gdyby do nauczania wam wystarczył podręcznik, to moja osoba byłaby zbędna...”. (...) Dzieci nie są zdyscyplinowane, szczególnie tutaj. Dyscyplina to jest pojęcie nieistniejące i powiem szczerze, zaczynam, czasami zaczynam tęsknić za tą szkołą, która, która porządkowała pewne sprawy. Kiedy się wchodziło do klasy, to nikt nie gadał, nikt nie... nie przeszkadzał, po prostu wchodziło się, witało się z nauczycielem, przygotowywało do zajęć, siadało i w ciszy czekało się na lekcję. Niestety współczesne pokolenie jest rozwrzeszczane, hałaśliwe i ma przyzwolenie rodziców na brak szacunku dla nauczyciela. [C-2]

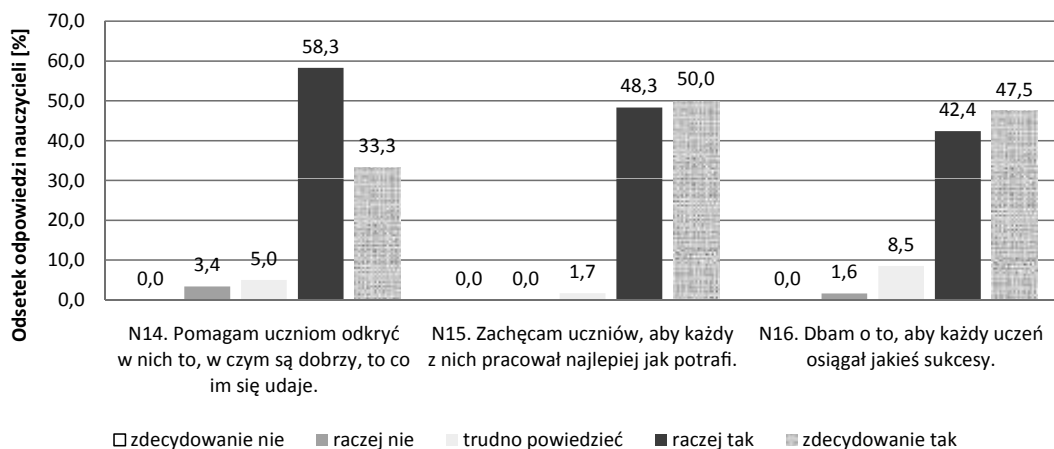
5.2.5. Motywowanie uczniów do osiągnięcia sukcesów

Pomoc w odkrywaniu mocnych stron, zachęta do jak najlepszej pracy oraz dbałość o sukcesy każdego ucznia to w naszym badaniu kwestie składające się na kategorię „motywowanie”. Motywowanie wewnętrzne, wyzwalające głębokie zaangażowanie, a nie uzyskiwane przez negatywne sankcje czy krótkotrwałe nagrody, jest efektywniejsze, sprzyja braniu odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Dzieje się tak tym bardziej, jeśli towarzyszy temu autentyczny dialog między uczniem a nauczycielem: „bodźcem do uczenia się nie jest ani program, ani metody, lecz nauczyciel, ale tylko taki, który interesuje się

uczniem, dąży do nawiązania z nim różnorodnych kontaktów, angażuje się emocjonalnie w to, co robi, jest odpowiedzialny, liczy się z indywidualnością dziecka, posiada zdolność do empatii oraz tzw. takt pedagogiczny. Nauczyciel taki (...) wyzwała w uczniach chęć utrzymywania z nim kontaktów, zaufanie, otwartość przeżyciową, czyli to wszystko, co tworzy niezbędny mikroklimat i co ułatwia dialog” (Nyczaj-Draż, 2003, s. 38). Jednakże praktyka relatywnie często okazuje się być odmienna od założeń teoretycznych. Beata Dyrda wykazała w swoich badaniach (z udziałem 117 śląskich nauczycieli szkół podstawowych), że nauczyciele najczęściej posługują się presją zewnętrzną, a dokładniej takimi strategiami motywowania uczniów do nauki, które wiążą się ze stosowaniem kar i nagród. Były to: oceny wyrażone stopniem (71% wskazań); nagroda w postaci pochwały, wyróżnienia ustnego (47%), lub kara jako krytyka, zakaz, groźba – wyrażona słownie (35%); punkty, znaczki, plusy, minusy; systematyczna kontrola i sprawdzanie postępów, czyli odpytywanie, pisemne sprawdzenie wiedzy (31%). Do relatywnie znacznie rzadszych strategii motywowania należały: stosowanie ciekawych, aktywizujących metod, form pracy i pomocy dydaktycznych (22%); dobry kontakt nauczyciel-uczeń oraz przyjazna atmosfera na lekcjach (prawie 7%) (Dyrda, 2006, s. 127–128)¹⁰.

W naszym badaniu nauczyciele w zakresie motywowania uczniów do osiągnięcia sukcesów postrzegają swoją rolę jednoznacznie pozytywnie – odpowiedzi „zdecydowanie tak” lub „raczej tak” wybrało co najmniej dziesięciokrotnie na dziesięciokrotnie badanych: co trzeci badany jest zdecydowanie przekonany, że pomaga swoim uczniom odkryć to, w czym są dobrzy (tw. N14). Co drugi zdecydowanie potwierdza, że zachęca swoich uczniów do jak najlepszej pracy (tw. N15) i dba o to, by każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy (tw. N16) (zob. wykres 51).

Wykres 51. Motywowanie uczniów do osiągnięcia sukcesów – odpowiedzi nauczycieli

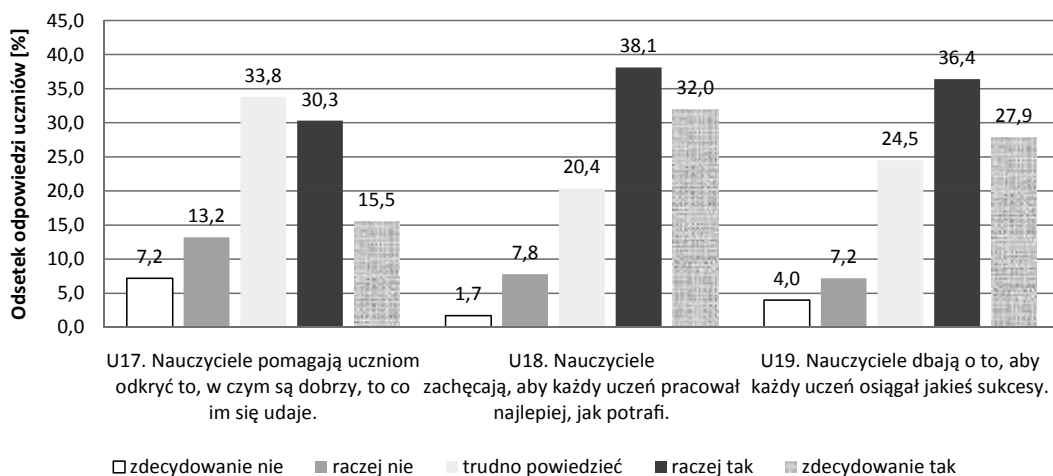


Źródło: badania własne.

¹⁰ Wymienione strategie zostały uszeregowane ze względu na częstotliwość wyboru przez badanych.

Te same zagadnienia w odpowiedziach uczniów przybrały nieco inne wartości: histogramy prezentują się jako bardziej spłaszczone. Nadal dominowały odpowiedzi pozytywne we wszystkich trzech twierdzeniach (odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” liczone łącznie w twierdzeniu U17 stanowią 45,8%; w twierdzeniu U18 odpowiednio 70,1% i w twierdzeniu U19 – 64,3%), ale jednocześnie co piąty uczeń twierdził, że nauczyciele nie pomagają uczniom odkryć tego, w czym są dobrzy (odpowiedzi „zdecydowanie nie” lub „raczej nie” liczone łącznie), a co trzeci, że mu „trudno powiedzieć” (zob. wykres 52).

Wykres 52. Motywowanie uczniów przez nauczycieli do osiągnięcia sukcesów – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Porównanie odpowiedzi uczniów z odpowiedziami nauczycieli na temat motywowania uczniów przez nauczycieli do osiągnięcia sukcesów dokumentuje istotną statystycznie różnicę ($U = 7583,00$; $p < 0,001$). Odpowiedzi nauczycieli wskazują na większą częstotliwość takich działań ($M_{rang} = 372,12$), niż wynikałoby to z odpowiedzi uczniów ($M_{rang} = 250,70$). Płeć nie różnicuje percepcji motywowania uczniów przez nauczycieli do osiągnięcia sukcesów. Uczniowie Szkoły A w największym stopniu dostrzegają motywowanie przez nauczycieli, jednak różnica wobec pozostałych dwóch szkół nie jest istotna statystycznie.

Problematyka motywowania uczniów do osiągnięcia sukcesów była często poruszanym zagadnieniem w wypowiedziach ustnych respondentów. Wśród głosów pojawiły się takie, które podkreślały, jak trudno o odpowiedź na pytanie o to, jak wywołać w uczniach naturalną, wewnętrzną, pozytywną motywację, nieopartą na strachu:

Chyba moim największym marzeniem jest to, żeby dzieci chciały się uczyć, bo... niestety to ciągle jest coś, czego brakuje, że trzeba bardzo ich motywować i właśnie jakby oceny, do tej

pory uważano, że są przede wszystkim motywacją, ale zdaje się, że nie, no bo jak uczą się dla oceny, to często tylko po to, żeby zdać, zakuć, zapamiętać! [A-3]

O matko, ile myśmy na to rad pedagogicznych poświęcili [śmiech]... (...) I po prostu szukaliśmy odpowiedzi, ojej, różnymi metodami i pani dyrektor też, jakieś szkolenia nam załatwiała i różni ludzie do nas przychodzili i wydaje mi się, że no nie wiem, czym można, w jaki sposób można tę motywację wewnętrzną. Nie wiem, czy się da u wszystkich, jak nauczyciel może wpłynąć, żeby dziecko miało [ją] w sobie, tak? Czy, jak wykształcić, co motywuje dziecko, nie mam pojęcia tak naprawdę. Czy jest jakiś złoty sposób, złoty środek, jakaś metoda, która aktywizuje dziecko tak, że mu się chce. Nie wiem co, na niektórych działa pozytywne wzmocnienie, prawda? Na niektórych działa ten topór nad głową, że „jak nie nauczę się, to jednak będzie ta, jakaś tam, słabsza ocena”. (...) więc jakby trzeba taki moment [śmiech] znaleźć w dziecku chyba..., nie, nie mam pojęcia. To jest bardzo trudne pytanie, o tą motywację. Szukamy cały czas, nauczyciele, wszyscy. [B-2]

Wskazywano też odległe pozytywne skutki motywowania, osiąganego poprzez poszukiwanie i wzmocnianie mocnych stron, co z kolei jest pomocne, gdy dziecko wchodzi w okres negatywnej percepcji samego siebie: wytworzone w trakcie procesu pozytywnego motywowania umiejętności adekwatnego oceniania własnej pracy, doceniania tego, co w niej dobre, mobilizowania się do wysiłku i doświadczania satysfakcji w związku z osiąganymi sukcesami, mogą stać się istotnym narzędziem wzmocnienia poczucia własnej wartości czy samooceny w trudniejszych rozwojowo okresach:

[Gdy dziecku zdarzy się popełnić błąd, ono] nie traktuje tego jako coś, co można poprawić, prawda? A traktuje jak koniec świata, tak? Dlaczego tak jest? No, jest to chyba nieodłączny element rozwoju dziecka i chyba tak bym to określiła, tak? Że gdzieś w pewnym momencie, szczególnie właśnie, gdy wchodzi w okres dojrzewania w siódmej klasie, szczególnie dziewczęta, prawda? Widzą swoje negatywne strony, popadają w kompleksy, że to jest chyba jakiś nieodłączny element dorastania. (...) Co [wówczas] robić? no trzeba na pewno próbować... wzmocniać, tak? Te mocne strony. Tłumaczyć, tłumaczyć i jeszcze raz tłumaczyć, tak? Trzeba tak już wychowawczo do tego podchodzić. [A-2]

Motywowanie poprzez odkrywanie mocnych stron nie zaistnieje bez zachęt do dialogu, stawiania pytań, rozbudzania odwagi zabierania głosu. Takie nauczycielskie interwencje służą nie tylko zdobywaniu wiedzy, ale – w odległej perspektywie – również rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, często tak zaniedbanych w starszym pokoleniu, o czym wspomina kolejna osoba:

(...) jeżeli dzieci są otwarte i nie są poblokowane przez takie właśnie nastawienie na sukces, ale sukces wymierny, tak?; gdzie dzieci patrzą na świat nie przez pryzmat „co ja i ile mam”, ale przez pryzmat „co mogę osiągnąć, co, jaką wiedzę posiadam, czym się mogę zajmować w życiu”, to myślę, że tutaj ten proces ma szansę zaistnieć, tak? Czyli, że dzieci, które wchodzi w dialog (one wchodzi chętniej, wchodzi naturalnie, tak? nie po to, żeby sprowokować nauczyciela, żeby mu udowodnić, tylko po to, żeby zdobyć wiedzę), pewnie wyrosną na zupełnie innych dorosłych i stworzą zupełnie inne pokolenie, które będzie otwarte na dialog i jednocześnie nie będzie się bało mówić, że czegoś nie potrafi. W tej chwili największym problemem tak, ludzi w wieku produkcyjnym jest to, że oni nie potrafią powiedzieć, że czegoś nie umieją. Wprost „nie wiem, nie umiem, nie rozumiem”. Nie. Bo to jest wstyd. [C-2]

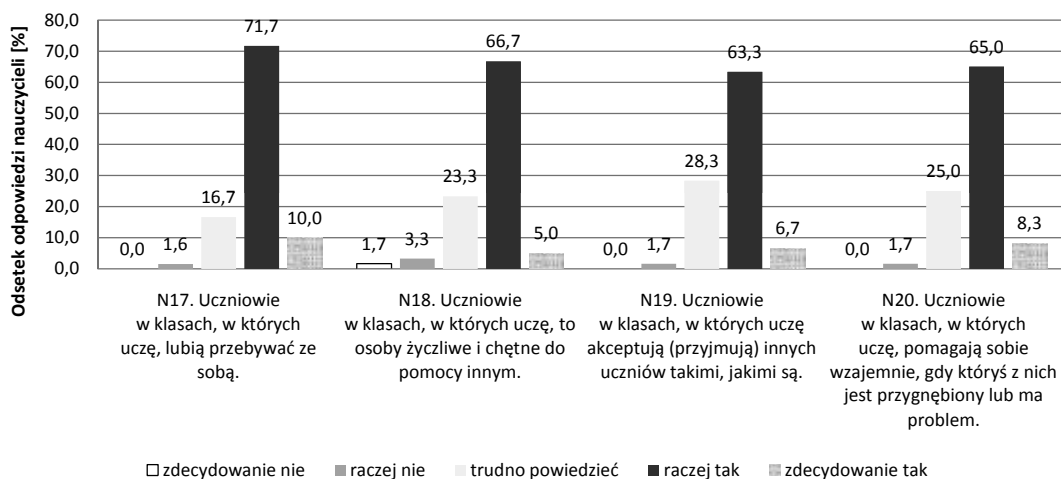
5.2.6. Relacje między uczniami w klasie

Badania dotyczące problematyki klimatu szkoły pokazują, że uczestnictwo w zgranej, wspierającej się klasie jest głębokim pragnieniem wielu uczniów. To właśnie klasa szkolna jawi się jako ta najważniejsza grupa społeczna, do której chce się przynależeć. Jednocześnie udziałem uczniów bywa obawa przed izolacją społeczną w klasie. Wykluczenie może się wiązać z kategorią „inności” – związanej z wyglądem, osobowością, statusem społeczno-majątkowym rodziny czy osiągnięciami w nauce. Najczęściej dotyczy pojedynczych osób w klasie (Nowakowska i Przewłocka, 2015, s. 29 i 52). W przeciwdziałaniu takiemu procesowi niezwykle ważną rolę odgrywa w tej sferze nauczyciel jako obserwator życia klasy i ewentualnych przejawów odrzucania poszczególnych uczniów. O jakości relacji między uczniami (ich gotowości do udzielania sobie wsparcia, pomocy, obdarzania się zaufaniem i życzliwością lub odwrotnie – nieakceptowania i odrzucania) decydują tworzące się między nimi więzi i układ sił społecznych: „Mimo więc, iż klasa szkolna utworzona jest w sposób formalny, w krótkim czasie staje się również grupą nieformalną, w której każdy uczeń zajmuje określoną pozycję” (Ramik-Mażewska, 2015, s. 92). Posiadane wsparcie rówieśników jest nie do przecenienia – jak wykazała Jadwiga Przewłocka w cytowanych wcześniej badaniach – dzięki niemu zagrożenie przemocą ze strony kolegów czy koleżanek zmniejsza się, a na taką pomoc życzliwej osoby z klasy mogło liczyć 70% dzieci (Przewłocka, 2015b, s. 85).

W prezentowanym studium relacje między uczniami badane były stwierdzeniami związanymi z chęcią przebywania ze sobą, życzliwością i gotowością do pomocy oraz z akceptacją innych uczniów w klasie. Odpowiedzi nauczycieli pojawiające się w związku z wszystkimi czterema twierdzeniami składającymi się na ten wymiar dały podobne do siebie rozkłady silnie asymetryczne, a precyzując: ukazujące, że 2/3 badanych nauczycieli ma raczej pozytywny obraz atmosfery emocjonalnej panującej między uczniami (średnia obliczona dla odpowiedzi „raczej tak” we wszystkich czterech twierdzeniach składających się na analizowaną skalę klimatu szkoły, była równa 66,7%). Druga pod względem częstości wyboru odpowiedź to „trudno powiedzieć”. Daje to obraz nauczycieli raczej przekonanych o życzliwości i sympatii panujących w relacjach uczniowskich (patrz wykres 53).

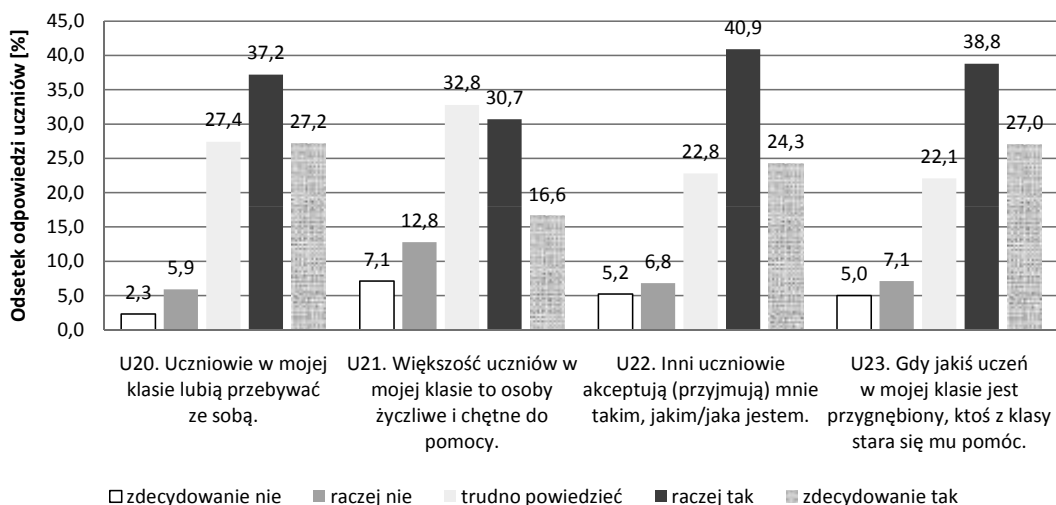
Te same zagadnienia widziane z perspektywy uczniów w formie graficznej ukazują co prawda rozkłady asymetryczne (lewoskośne), ale nie tak silnie, jak u nauczycieli (rozkłady były do siebie podobne, jedynie w twierdzeniu U21 dominowała ambiwalencja, czyli odpowiedź „trudno powiedzieć”, zaś w pozostałych – najczęściej wybierano odpowiedź „raczej tak”). Średnia odpowiedzi „trudno powiedzieć” w tym wymiarze była nieznacznie (o 3 punkty procentowe) wyższa niż u nauczycieli – stanowiła 26,3%. Odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” liczone łącznie były nieco niższe niż u nauczycieli (średnia: 30,3% u uczniów wobec 37,1% u nauczycieli). Warto jednak zauważyć, że jeśli wziąć pod uwagę same odpowiedzi „zdecydowanie tak”, to było ich więcej niż u nauczycieli – średnio 23,8% (wobec 7,5% u nauczycieli). Natomiast nieobecne całkowicie u nauczycieli odpowiedzi zdecydowanie przeczące („zdecydowanie

Wykres 53. Relacje między uczniami w klasie – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 54. Relacje między uczniami w klasie – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

nie”), u uczniów przybrały konkretne wartości: oscylowały między 2,3 a 7,1%. Wśród tak odpowiadających respondentów mogą być zarówno osoby, które są izolowane od klasy, jak i te, które to zjawisko rejestrują jako świadkowie (zob. wykres 54).

Zarejestrowane różnice między nauczycielami ($M_{rang} = 272,50$) i uczniami ($M_{rang} = 258,93$) nie mają jednak charakteru istotnego statystycznie. Nie odnotowano

także istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć badanych, choć dziewczęta ($M = 3,72$; $SD = 0,78$) nieco wyżej oceniały relacje z rówieśnikami niż chłopcy ($M = 3,61$; $SD = 0,90$). Uczniowie szkoły A najlepiej ocenili swoje relacje między rówieśnikami (najwyższa średnia $M = 3,77$; $SD = 0,78$), jednak różnica wobec uczniów z pozostałych dwóch szkół nie jest istotna statystycznie.

W wywiadach jedna z nauczycielek opowiada o relacjach między uczniami jako o dynamicznie zmieniającym się zjawisku. Na pytanie, czy praca uczniów nad rozwijaniem umiejętności adekwatnej oceny własnej i kolegów przekłada się na relacje między nimi, na przykład na świadomość, że w najbliższym rówieśniczym środowisku można szukać wsparcia, odpowiada:

Myszę, że tak. Tak, myślę, że jednak potrafią, wiedzą, do kogo mają się zwrócić o pomoc, wiedzą jak mają się zachować w sytuacjach konfliktowych, że czasem, gdy przychodzą, właśnie na przykład, do mnie moi wychowankowie, to to jak oni mi opowiadają o danym konflikcie, który się wydarzył, albo co zrobili, żeby ten konflikt załagodzić. To w zeszłym roku. W tym roku są trochę starsi, to już między sobą, gdzieś tam, niwelują te konflikty, opowiadają na przykład po czasie, tak? Że tak się zdarzyło. Ja się pytam, jak do tego doszli, co zrobili i faktycznie gdzieś tam ten sposób takiego budowania relacji z innymi uczniami między sobą, faktycznie funkcjonuje. Na pewno nie zawsze, tak? Bo czasem poniosą ich emocje, ale... [śmiech]. [A-2]

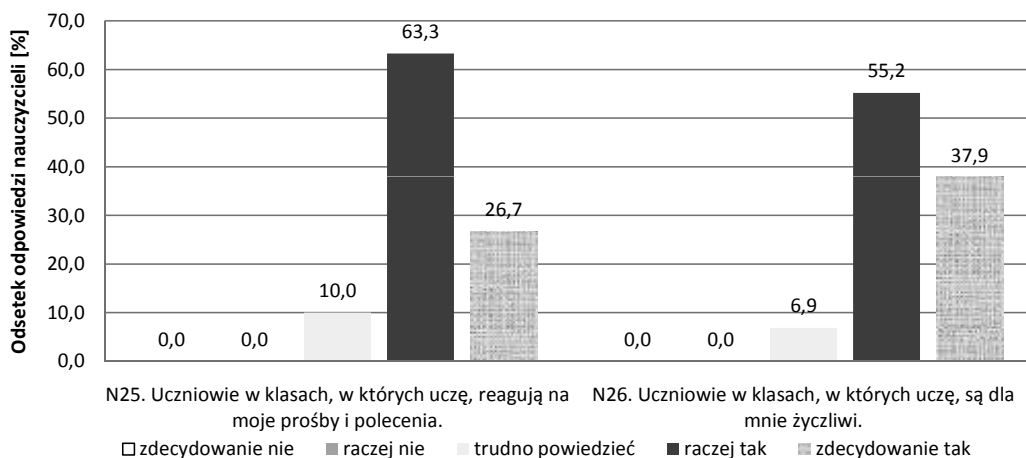
5.2.7. Stosunek uczniów do nauczycieli

„(...) [U]czniowie postrzegają zachowanie nauczycieli w dwóch wymiarach. Z jednej strony, istotna jest umiejętność stworzenia właściwego klimatu na lekcjach i szerzej – umiejętność prowadzenia dobrych zajęć. Z drugiej, istotne (być może istotniejsze) są kwestie nawiązywania relacji z młodzieżą, okazywanego zainteresowania, udzielanego wsparcia, możliwości kontaktu dotyczącego czegoś więcej niż temat lekcji i praca domowa. Oceniając nauczycieli uczniowie nie myślą więc o ich wiedzy przedmiotowej, ale koncentrują się na miękkich umiejętnościach i tworzonych relacjach – tych dotyczących procesu dydaktycznego i tych wynikających z założenia, że szkoła jest czymś więcej, niż tylko miejscem przekazywania wiedzy” – piszą Nowakowska i Przewłocka (2015, s. 17). Prawidłowe i odznaczające się nie tylko wzajemną życzliwością i szacunkiem relacje interpersonalne między uczniami a nauczycielami, ale przede wszystkim dające poczucie bycia rozumianym i rozumienia innych, powodują, że diametralnie wzrasta efektywność nauczania i wcześniej omawiana motywacja wewnętrzna uczniów do nauki. Kluczowe jest, by nie postrzegać tego fenomenu jednostronnie – wyłącznie jako wyniku pozytywnego stosunku nauczycieli wobec uczniów. Klimat szkoły w równym stopniu współtworzony jest poprzez stosunek uczniów do nauczycieli. Jak pisze Jankowska (2013, s. 239), stosunek ucznia do danego przedmiotu jest pochodną zaufania, jakie uczeń żywi wobec prowadzącego ten przedmiot nauczyciela. Zaufanie to również fundament dla okazywania nauczycielowi szacunku, na przykład w postaci nieprzeszkadzania na lekcjach czy okazywania zainteresowania. W jej badaniach (próbę stanowiło 103 uczniów gimnazjum) co trzeci respondent nie miał

zaufania do żadnego ze swoich nauczycieli, a 42% ufało wybranym. Jednocześnie aż 81% badanych zadeklarowało, że zaufanie wobec nauczycieli jest dla nich ważne lub bardzo ważne. „W takiej postawie młodzieży upatruję nadziei na kształtowanie klimatu zaufania we współczesnej szkole” – konkluduje Janowska (tamże, s. 243). Z wspomnianych wcześniej badań Instytutu Badań Edukacyjnych opisanych w publikacji Przewłockiej dowiadujemy się, że 90% uczniów klas IV-VI szkół podstawowych uważało w 2014 roku, że w sprawach związanych z nauką mogło liczyć na swoich nauczycieli (ich chęć pomocy, wysłuchania wątpliwości dotyczących uczonych zagadnień). Już jednak w sprawach niezwiązanych z lekcjami (możliwość rozmowy z nauczycielem, poczucie, że nauczyciel znajdzie dla ucznia czas) odsetek ten zmniejszył się do ok. 67% (Przewłocka, 2015b, s. 87-88).

W wykorzystanych w badaniach własnych narzędziach na wymiar „stosunek uczniów do nauczycieli” składały się dwa stwierdzenia: odnoszące się do reagowania na nauczycielskie prośby i polecenia oraz życzliwości ze strony uczniów wobec nauczyciela. Analiza tego wymiaru ukazuje większe różnice w odpowiedziach obu badanych grup niż we wcześniej omówionych odpowiedziach. Na twierdzenie o reagowanie na prośby i polecenia (tw. N25) odpowiedź „raczej tak” wybrało około 2/3 badanych nauczycieli, kolejne zaś 26,7% – odpowiedź „zdecydowanie tak”. Nieco więcej niż połowa badanych wskazała „raczej tak” na twierdzenie „Uczniowie w klasach, w których uczę, są dla mnie życzliwi” i 37,9% – „zdecydowanie tak” (tw. N26). Relatywnie niewielu badanych w obu tych twierdzeniach wybrało odpowiedź „trudno powiedzieć”, zaś nikt nie wybrał odpowiedzi przeczącej. Co najmniej więc dziewięćcioro na dziesięćcioro nauczycieli deklaruje, że doświadcza ze strony uczniów respektowania kierowanych do nich próśb i poleceń oraz życzliwości (zob. wykres 55).

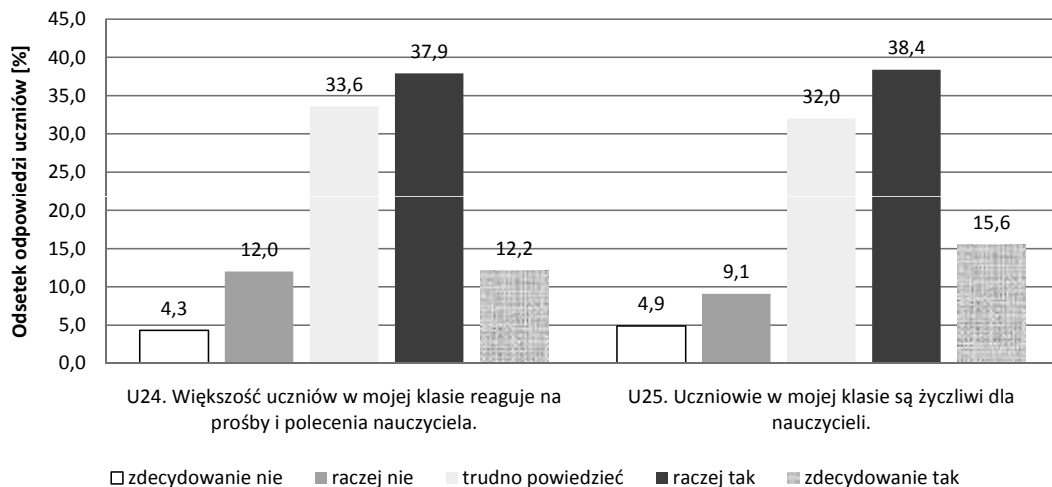
Wykres 55. Stosunek uczniów do nauczycieli – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

W tych samych kwestiach uczniowie nie byli tak bardzo jednoznaczni, jak ich nauczyciele. Jedynie co drugi uczeń uważa, że „większość uczniów reaguje na prośby i polecenia nauczyciela” (jeśli spojrzeć na odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” łącznie), co trzeciemu „trudno powiedzieć”, a 16,3% dało odpowiedź przeczącą (tw. U24). Podobny rozkład odpowiedzi miał miejsce w twierdzeniu o życzliwość wobec nauczycieli (tw. U25) (zob. wykres 56).

Wykres 56. Stosunek uczniów do nauczycieli – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Nauczyciele ($M_{rang} = 346,13$) istotnie wyżej niż uczniowie ($M_{rang} = 247,62$) ocenili stosunek uczniów do siebie ($U = 8086,500$; $p < 0,001$). Dokonując porównania odpowiedzi ze względu na szkołę, w której prowadzono badania, okazało się, że najlepiej stosunek do nauczycieli oceniają uczniowie szkoły A ($M = 3,58$; $SD = 0,85$). Ocena ta różniła się od oceny uczniów szkoły B ($M = 3,36$; $SD = 0,99$) i od szkoły C ($M = 3,37$; $SD = 0,90$). Zarówno chłopcy ($M = 3,49$; $SD = 0,91$), jak i dziewczęta ($M = 3,46$; $SD = 0,88$) w podobnym stopniu oceniają swój stosunek uczniów do nauczycieli (n.i.).

W wywiadach jedna wypowiedź dotyczyła stosunku uczniów do nauczyciela:

(...) odnoszę wrażenie, że jednak większość uczniów bardzo mnie lubi, tak? Mam bardzo dobre relacje, bardzo dobry kontakt (...) [A-2]

5.2.8. Poczucie przeciążenia pracą szkolną i stres w szkole

W literaturze rozróżnia się zjawisko przeciążenia nauką czy pracą o charakterze ilościowym (wtedy, gdy ilość pracy jest zbyt duża w stosunku do czasu, w jakim ma być

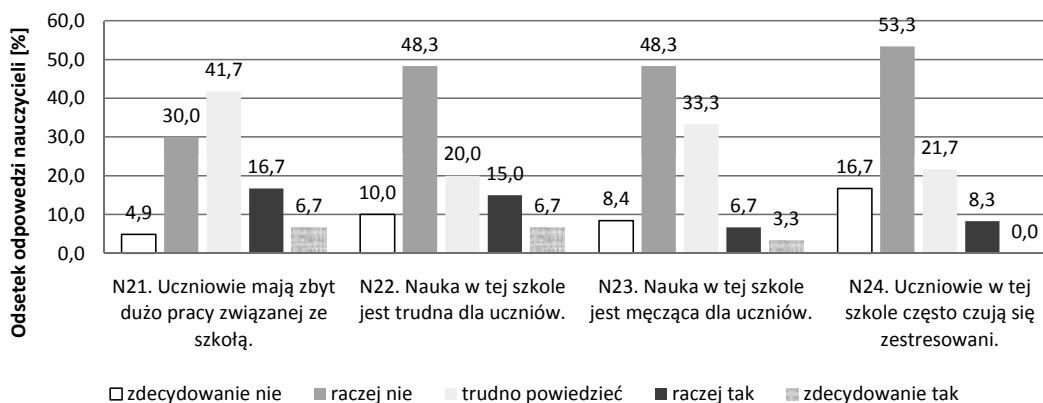
wykonana) i jakościowym (gdy poziom trudności zadań do wykonania jest nieadekwatny do możliwości) (Lewicka-Zelent i Trojanowska, 2018, s. 142). U nauczycieli jakościowe poczucie przeciążenia pracą może wynikać zarówno z ograniczeń związanych z poczuciem braku wpływu na różne aspekty funkcjonowania szkoły i warunki pracy, jak i trudnych do spełnienia oczekiwań społecznych wobec zawodu nauczyciela (nierazko wewnątrznie sprzecznych): na przykład sprawiedliwego traktowania wszystkich przy jednoczesnym wychwytywaniu indywidualnych mocnych i słabych stron każdego z uczniów, wykazywania entuzjazmu wobec uczonych przez siebie klas przy nierazko doświadczanym braku zaangażowania od poszczególnych uczniów. Wielu nauczycieli ocenia w związku z tym swoją pracę jako bardziej obciążającą od innych zawodów (Strutyńska, Gralewski i Lebuda, 2016, s. 137 i 142). Do tego zbioru należy dodać przeciążenie o charakterze ilościowym. Z badań opublikowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych wynika, że zatrudniony w pełnym wymiarze nauczyciel realnie przepracowywał (biorąc pod uwagę zarówno czas pracy w szkole, jak i czynności przygotowujące do lekcji wykonywane w domu, sprawdzanie prac, samokształcenie, kontakty z rodzicami, wycieczki itp.) blisko 47 godzin zegarowych w każdym tygodniu (Federowicz i in., 2013, s. 107). Wraz z rosnącym poczuciem przeciążenia podnosi się stres. Doświadczany w szkole zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów może wiązać się przede wszystkim z czynnikami fizycznymi (na przykład hałas, zagęszczenie osób w przestrzeni), społecznymi (między innymi kwestie związane z komunikacją, kulturą organizacyjną) oraz psychologicznymi (poczucie zagrożenia, przeciążenia, niezaspokojenia ważnych potrzeb). Wyniki badań poświęcone sytuacji młodzieży dowodzą, że czynniki związane ze szkołą, które potencjalnie najmocniej stresują tę grupę wiekową, to relacje z rówieśnikami i nauczycielami, organizacja codziennego funkcjonowania w szkole oraz problemy wynikające z nauki (Skowroński i Pabich, 2015, s. 19).

Kategorie, które złożyły się na omawiany w tym punkcie wymiar klimatu szkoły w badaniach własnych, to: poczucie obciążenia nauką/pracą związaną ze szkołą, postrzeganie szkoły jako stresującej, a nauki/pracy jako trudnej i męczącej. Wśród nauczycieli badano zarówno ich percepcję sytuacji uczniów, jak i ich własnej. Nie więcej niż ¼ nauczycieli wybrała odpowiedzi twierdzące (łącznie „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) w związku z wszystkimi czterema twierdzeniami dotyczącymi sytuacji ich uczniów w tym obszarze. W twierdzeniu o zbyt dużą ilość pracy, którą mają do wykonania uczniowie (tw. N21), dominantę stanowiły odpowiedzi „trudno powiedzieć”, zaś w pozostałych trzech – odpowiedzi „raczej nie” – między 48,3 a 53,3% (tw. N22, N23, N24). Podsumowując: wśród nauczycieli przeważają opinie o adekwatnej do możliwości uczniów ilości pracy i jej poziomie trudności oraz o jej niemęczącym i niestresującym charakterze (zob. wykres 57).

Ustosunkowując się do podobnych kwestii, ale w odniesieniu do samych siebie, nauczyciele dali odpowiedzi, które w formie wykresów przybrały kształt głównie lewoskośny i wskazały, że nauczyciele uważają, że mają zbyt dużo pracy (prawie 80% odpowiedzi twierdzących liczonych łącznie w twierdzeniu N31), praca jest trudna (odpowiednio nieco ponad 70% w twierdzeniu N32), męcząca (odpowiednio nieco

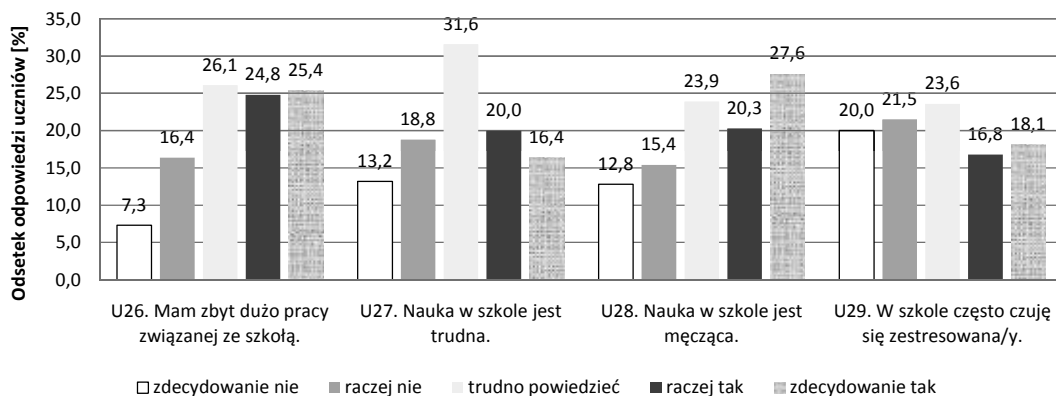
ponad 53% w twierdzeniu N33). Nieco inne odpowiedzi dotyczyły kwestii stresu w pracy (tw. N34): zestresowanymi czuje się 28,4% (odpowiedzi twierdzące liczone łącznie), prawie co trzeciemu trudno jest odpowiedzieć na to twierdzenie i nieco mniej niż 40% wybrało przeczenie (raczej/zdecydowanie nie czują się w szkole zestresowani) (zob. wykres 58).

Wykres 57. Opinie na temat poczucia przeciążenia nauk i stresu związanego ze szkołą u uczniów – odpowiedzi nauczycieli



Źródło: badania własne.

Wykres 58. Poczucie przeciążenia pracą w szkole i stres związany z pracą – odpowiedzi nauczycieli



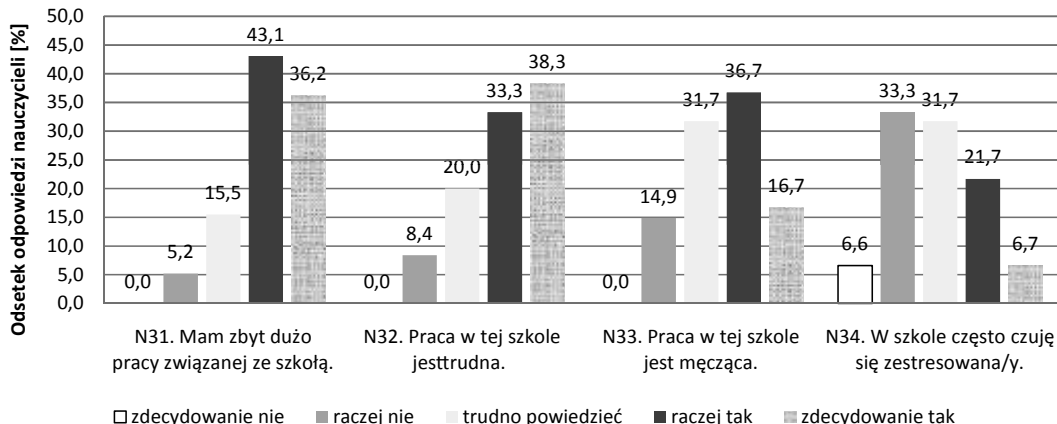
Źródło: badania własne.

Poczucia przeciążenia pracą szkolną i związanego z nią stresu nauczycieli nie różniuje staż pracy badanych (n.i.). Także doświadczenie związane ze stosowaniem oceniania kształtującego mierzone latami nie miało w tym przypadku znaczenia. Należy poszukiwać zatem innych czynników, od których zależy poczucie przeciążenia pracą szkolną.

Być może jest ono zależne w większym stopniu od czynników wskazanych przez przywołanych wcześniej autorów, czynników organizacyjnych (związanych z zarządzaniem placówką) i osobowych niż wynikających z własnej pracy. W przypadku porównania między szkołami, w których prowadzono badanie, odnotowano, że najniższy poziom przeciążenia odczuwają nauczyciele szkoły A ($M = 3,63$; $SD = 0,78$), następnie szkoły B ($M = 3,66$; $SD = 0,54$), najwyższy zaś poziom był w szkole C ($M = 3,71$; $SD = 0,93$). Sugeruje to istnienie pewnego związku z praktykami oceniania kształtującego stosowanymi w szkole (dla przypomnienia w szkole A te praktyki są najbardziej zintensyfikowane i wykorzystywane w największym stopniu od dłuższego czasu, zaś w szkole C stosowane są dopiero od niedawna). Zaobserwowane różnice nie są jednak istotne statystycznie.

Odpowiedzi uczniów wskazują, że swoją sytuację w szkole widzą jako zdecydowanie trudniejszą, niż jawi się ona nauczycielom (por. wykres 57). Prawie co drugi uczeń twierdzi, że ma (zdecydowanie lub raczej) za dużo pracy związanej ze szkołą (tw. U26), oraz że nauka w szkole jest męcząca (tw. U28); 36,4%, że nauka w szkole jest trudna (tw. U27), a nieco mniej (34,9%), że szkoła powoduje u nich stres (tw. U29). Najmniej odpowiedzi przeczących (liczonych łącznie) zaznaczono w twierdzeniu nr U26 – zbyt dużo pracy (23,7%), najwięcej w twierdzeniu nr U29 – zestresowanie (41,5%). Porównanie spojrzenia uczniów i nauczycieli na sytuację tych pierwszych wskazuje, że uczniowie widzą swoją sytuację jako poważniejszą i trudniejszą, niż postrzegają ją nauczyciele (zob. wykres 59).

Wykres 59. Poczucie przeciążenia nauką i stres związany ze szkołą – odpowiedzi uczniów



Źródło: badania własne.

Porównanie wartości średnich dla omawianej skali dokumentuje, że uczniowie ($M_{rang} = 269,95$) w istotnie większym stopniu ($U = 8460,00$; $p < 0,001$) wskazują na poczucie przeciążenia nauką i stres w szkole, niż sądzą ich nauczyciele ($M_{rang} = 171,50$). Na największe przeciążenie nauką i stres w szkole wskazywali uczniowie szkoły A ($M = 3,40$; $SD = 0,98$), następnie uczniowie szkoły B ($M = 3,36$; $SD = 0,91$),

a w najmniejszym stopniu uczniowie szkoły C ($M = 2,88$; $SD = 1,06$). W przypadku poczucia przeciążenia pracą szkolną i jej związku ze stosowaniem oceniania kształtującego w szkole relacja zdaje się przedstawiać odwrotnie, niż miało to miejsce u nauczycieli. Być może fakt odczuwania większego przeciążenia nauką w szkole A, w której różnorodne praktyki oceniania kształtującego są powszechne, najmniejszego zaś w szkole C, w której dopiero ta praktyka się rozwija, wynika z potrzeby dużego zaangażowania samego ucznia w proces uczenia się, będącego implikacją czynności składających się na ocenianie kształtujące. Różnice między szkołą A i C oraz B i C są istotne statystycznie ($p < 0,05$). Nie odnotowano istotnych statystycznie różnic pomiędzy dziewczętami ($M = 3,16$; $SD = 1,101$) a chłopcami ($M = 3,19$; $SD = 1,05$).

5.2.9. Opinie nauczycieli o klimacie szkoły – analiza odpowiedzi na pytania otwarte

Kwestionariusz ankiety dotyczący klimatu szkoły przeznaczony dla nauczycieli uwzględniał także dodatkowe pytania o charakterze otwartym, uzupełniającym. Stworzono zatem możliwość dodatkowej wypowiedzi badanemu, który miał potrzebę skomentowania analizowanych kwestii.

W miejscu na „Dodatkowe uwagi dotyczące klimatu i kultury szkoły, w której Pani/Pan pracuje” odpowiedzi swoje wpisało pięć osób. W dalszej części przywołujemy te uwagi. Nie układają się w konkretne kategorie, ale ogólnie odnoszą się do klimatu szkoły.

- *Jest miło* [CN 013].
- *Grono pasjonatów i kochających i szanujących dzieci* [AN 240].
- *Grono zintegrowane, pomocne* [AN 240].
- *Brak zaufania do nauczyciela/wychowawcy* [AN 251].
- *Mniej papierkowej roboty typu sprawozdanie* [AN 252].

Nauczycieli zapytano także o istnienie potrzeby wprowadzenia zmian w szkole. Z możliwości odpowiedzi na pytanie „Czy jest coś, co zmieniłaby Pani/Pan w tej szkole?” skorzystało dziesięć osób. Wypowiedzi dotyczyły kwestii rozmiarów obowiązującej dokumentacji, ułatwień związanych z technologią i adekwatnej przestrzeni dla aktualnej liczby uczniów oraz ogólnej liczebności uczniów (być może chodziło o liczebność uczniów w klasach). Brzmiały one następująco:

- *Mniej ocen, klasyfikacji, mniej papierów do wypełnienia* [BN 001].
- *Ilość obowiązków rutynowych, dodatkowych, poza pracą dydaktyczną* [CN 011].
- *Mniej papierologii* [AN 248].
- *Ujednolicenie wymagań stawianych przez nauczycieli uczniom* [BN 011].
- *Korzystanie z dziennika elektronicznego!* [CN 006].
- *Przejsz tylko na dziennik elektroniczny* [CN 007].
- *Nowsze komputery* [AN 260].
- *Liczebność uczniów* [CN 013].
- *Zdecydowanie brakuje przestrzeni dla tak dużej ilości dzieci* [AN 235].

Przytoczone wypowiedzi odnoszą się do bieżących kwestii i potrzeb, które zdają się być ważne dla badanych w danym momencie, a które dotyczą usprawnienia ich pracy.

5.2.10. Opinie uczniów o klimacie szkoły – analiza odpowiedzi na pytania otwarte

Uczniowie także mieli możliwość dodatkowego skomentowania i odniesienia się do klimatu w swojej szkole. Zapytano ich po pierwsze o to, „Czy jest coś, co zmieniałbyś/ zmieniłbyś w swojej szkole?” z prośbą o uzasadnienie swojej wypowiedzi. Na pytanie to odpowiedziało 381 osób (w tym 66 napisało, że nic by nie zmieniało). Od pozostałej liczby 315 osób (127 ze szkoły A, 63 ze szkoły B i 125 ze szkoły C) zebrano 405 odpowiedzi (ze względu na fakt, że odpowiedzi jednej osoby mogły należeć do więcej niż jednej kategorii), które następnie podzielono na kilka kategorii.

Uczniowie najczęściej wspominali o tym, że wprowadziliby zmiany do obszarów związanych z nauką (83 głosy). Wspominali tu o potrzebie zmniejszenia ilości materiału do nauki oraz prac domowych, oczekiwaliby mniej stresujących zajęć (stres wiąże z za szybko wprowadzanymi tematami na lekcjach, trudnym materiałem) (54 wypowiedzi). Uczniowie apelowali także o zmianę sposobu prowadzenia zajęć, wprowadzenie ciekawiej prowadzonych zajęć i wprowadzenie elementów, które w skrócie można nazwać kształtującymi (23 głosy). Ze względu na interesującą nas tu tematykę oceniania kształtującego przyjrzymy się wybranym sformułowaniom użytym przez uczniów właśnie w tym aspekcie:

- *Chciałbym, żeby nauczyciele pytali się nas, co chcemy robić na lekcji* [AU 050].
- *Chciałbym, żeby nauczyciele pytali nas co chcemy się uczyć* [AU 055].
- *Chciałabym, aby w mojej szkole było mniej ocen, a więcej informacji zwrotnych i aby nauczyciele nie pytali na ocenę na lekcji, bo to jest bardzo stresujące* [AU 145].
- *Chciałabym, abyśmy mogli realizować więcej swoich pomysłów, żebyśmy częściej otrzymywali informację zwrotną i abyśmy nie byli oceniani za odpowiedź na lekcji (niezapowiedzianą)* [AU 146].
- *Więcej lekcji, które zachęca dzieci do współpracy (na przykład lekcje multimedialne lub w grupach)* [BU 077].
- *Więcej prac w grupach, aktywizowania uczniów, brak półgodzinnych monologów nauczycieli, komentarze z internetu (programy naukowe), wspieranie indywidualnych zainteresowań* [BU 005].

Uczniowie chcieliby widzieć zmiany w takich obszarach, jak plan lekcji, czas lekcji, długość przerw: między innymi kilkoro uczniów domagało się 1-godzinnej przerwy obiadowej, włączenia więcej zajęć z wychowania fizycznego do planu, możliwości wychodzenia na boisko w czasie przerw (80 wypowiedzi).

Uczniowie w dużym stopniu są też zainteresowani wprowadzeniem zmian w zakresie obowiązujących zasad i organizacji pracy oraz funkcjonowania szkoły (53 głosy): między innymi relatywnie liczna grupa 24 osób chciałaby, aby w szkole można było korzystać z telefonu (proponowano tu różne kombinacje zasad – od całkowitej liberalizacji do możliwości używania telefonów podczas jednej przerwy). Inni widzieliby

korekty w zasadach dotyczących przemieszczania się w szkole: zakazu biegania lub jego zniesienia, możliwości przemieszczania się na zakazane piętra i korytarze (7 osób), kilka osób skarżyło się na hałas, inni zaś byłiby zainteresowani muzyką płynącą z głośników podczas przerw (4 osoby), podczas gdy innym zależałoby na zaostrzeniu kar za nieodpowiednie zachowanie (2 osoby). Jedna osoba zaproponowała, żeby możliwe były zajęcia wspólne ze starszymi klasami.

Spora grupa wypowiedzi (51) dotyczyła kategorii określonej jako „budynek”, na którą składały się głosy dotyczące przestrzeni fizycznej, tj. jakości budynku, wyposażenia sal i ogólnie rozumianych spraw związanych z remontami i dostosowaniem substancji szkolnej do jej funkcji. Również 51 głosów dotyczyło stołówki, sklepiku, w tym były to opinie nt. posiłków i sprzedawanych produktów.

Kolejną pod względem liczebności kategorię stanowiły odpowiedzi dotyczące stosunku nauczycieli do uczniów (i uczniów do nauczycieli) (35 głosów). Ponieważ jest to kategoria istotna dla obszaru klimatu szkoły, przedstawiamy ją szczegółowo:

- 21 osób chciałoby, aby ich nauczyciele wykazywali się (większą) życzliwością i doceniali swoich uczniów (przykładowo wyrażano to takimi określeniami: *Chciałabym, żeby wszyscy dla siebie byli życzliwi i żeby docenili mnie jaką jestem, a nie jak 5 koło u wozu* [AU 019], *Chcę zmienić to, żeby nauczyciele zwracali na wszystkich uwagę a nie tylko na tych, których lubią* [AU 065], *Chciałabym, aby nauczyciele byli miłsi dla uczniów* [AU 061]);
- dziewięć głosów dotyczyło oczekiwania sprawiedliwszego traktowania, stosowania się do ustalonych zasad (między innymi *Zmieniałabym to, że jak nauczyciel coś tłumaczy i nie musimy zapisywać, żeby nie miał później pretensji, że nikt się nie uczy albo za mało, skoro nie ma z czego* [BU 088], „*Koniec z karą zbiorową* [CU 021], *Chciałbym również, aby nauczyciele stosowali się do swoich obietnic (tj. na przykład po powiedzeniu „wstawię ci uwagę” nauczyciel faktycznie ją wstawiał* [CU 185]);
- Uczniowie liczą też na to, że nauczyciele wprowadzą więcej motywowania pozytywnego, czego ciekawą egzemplifikacją jest następujący głos: *Sądzę, że nauczyciele widząc, że uczeń się denerwuje powinni powiedzieć mu na przykład: Widzę, że się denerwujesz, więc spytam cię jutro, przygotuj się* [AU 153];
- Jedna osoba zakomunikowała w badaniu, że doświadcza sytuacji trudnych bądź jest ich świadkiem i nie otrzymuje odpowiedniej pomocy: *Jedynie, żeby pani pedagog bardziej się zajęła ważniejszymi sprawami (na przykład dokuczanie jednemu uczniowi), a nie na przykład plotkowaniem w klasie, lub innymi mniej istotnymi rzeczami* [CU 128].

Interesującą i ważną grupę odpowiedzi, aczkolwiek najmniej liczną, stanowiły 32 wypowiedzi mieszczące się w kategorii „relacje interpersonalne między uczniami”. Tu najwięcej osób zwróciło uwagę na brak życzliwości między uczniami (19 głosów), 18 oczekiwałoby więcej pomocy wzajemnej, szacunku, akceptacji siebie nawzajem takimi, jakimi się jest, a także współpracy w grupie klasowej i jej integracji. Niektórzy uczniowie (6 wypowiedzi) chcieliby także, żeby w klasie nie było przeklinania i dokuczania sobie (między innymi zanotowano taki apel: *zdecydowanie*

[zmienić – przyp. aut.] zachowanie uczniów do innych kolegów. Zróbcie coś z tym, błagam! [BU 016]). Troje uczniów proponuje, by usunąć ze szkoły konkretne, wymienione z nazwiska osoby.

Kilkanaście głosów stanowiły bardzo ogólne określenia, których nie dało się zaklasyfikować nigdzie indziej, jak na przykład „tak, zmieniałbym wszystko”, „szkołę”, „zmieniałbym moje chodzenie do szkoły”.

Ze względu na duże zróżnicowania między szkołami (wynikające na przykład z odmiennych warunków lokalowych czy funkcjonujących zasad) w tabeli 15 dokonano syntetycznego zestawienia przedstawionych wcześniej danych zarówno w sposób zbiorczy, jak i w podziale na poszczególne szkoły (zob. tabela 15).

Tabela 15. Odpowiedzi uczniów na pytanie dotyczące tego, co zmieniliby w swojej szkole

Kategoria odpowiedzi	Szkoła A n = 164		Szkoła B n = 83		Szkoła C n = 158		Szkoły razem N* = 405	
	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
1. Odpowiedzi ogólne	8	4,9	2	2,4	4	2,5	14	3,5
2. Budynek, sprawy materialne	15	9,1	14	16,9	22	13,9	51	12,6
2a. Stołówka, sklepik, opinie nt. posiłków	16	9,8	4	4,8	31	19,6	51	12,6
3. Zasady i organizacja pracy	26	15,9	8	9,6	19	12,0	53	13,1
3a. Plan lekcji, długość przerw	26	15,9	19	22,9	35	22,2	80	19,8
4. Nauczyciele i kwestie związane z nauką	42	25,6	14	16,9	27	17,1	83	20,5
4a. Stosunek nauczycieli do uczniów	13	7,9	14	16,9	9	5,7	35	8,9
5. Relacje interpersonalne między uczniami	14	8,5	8	9,6	11	7,0	32	8,1
6. Odpowiedzi nieczytelne, niejasne, nie na temat	4	2,4	0	0	0	0	4	0,9

Uwaga: Badany miał możliwość podania wielu odpowiedzi, które następnie zostały ujęte w kategorii.

N* = liczba wszystkich odpowiedzi, jakie zostały udzielone na pytanie o ewentualne zmiany w szkole

Źródło: badania własne.

5.3. Związek pomiędzy praktyką oceniania kształtującego a percepcją klimatu szkoły

Ostatni interesujący nas problem badawczy dotyczył relacji między ocenianiem kształtującym a percepcją klimatu szkoły. Wypowiedzi uczniów przywołane w rozdziale 5.1 poświęconym doświadczeniom związanym z praktykami oceniania kształtującego sugerują istnienie takiego związku. Uczniowie zapytani bowiem o to, czy są zadowoleni z tego, jak są oceniani przez nauczycieli, w swoich uzasadnieniach odnosili się do kwestii, które lokują się w obszarze klimatu szkoły, tj. dotyczą wsparcia ze strony

nauczycieli, ich życzliwości i gotowości do pomocy czy ogólnego sposobu traktowania ich przez nauczycieli. Także wywiady z nauczycielami dostarczyły przesłanek do poszukiwania relacji między ocenianiem kształtującym a percepcją klimatu szkoły. Na pytanie czy ocenianie kształtujące pomaga opanować szkolny stres czy strach u uczniów, dwie nauczycielki odpowiadają:

(...) Tak, dziecko się czuje pewniej, bezpieczniej... Wie co go czeka, tak? (...) ma świadomość tego, co jest ważne, tak? [A-1]

dzieciom się to podoba, bo okej pozwala na takie rozluźnienie lekcji, bo jest dużo pracy w parach, dużo pracy w grupach, bo można na lekcji pogadać, bo czasami się robi dyskusje, bo jest ta partnerska rozmowa. [B-1]

Pojawiają się też wypowiedzi ukazujące rolę oceniania kształtującego we wprowadzaniu uczniów w kwestie ustalania zasad funkcjonowania na lekcji i odpowiedzialnego stosowania się do nich:

Ocenianie kształtujące to jest taka metoda, która, wydaje mi się, stara się tworzyć takie czyste zasady. Jasne, przejrzyste zasady działania na lekcji i, i... poza lekcją. (...) jak na przykład wprowadzam jakąś formę wypowiedzi, to jeśli w nacobiezu nie ujmę czegoś, na przykład poprawności ortograficznej, to ja jej nie [sprawdzam]. [B-2]

jak ma dziecko Okej, to jakieś takie jasne określenie zasad, przejrzyste, to trzymanie się tego planu działania, ta celowość gdzieś cały czas jest pokazana. [B-2]

taki ten nawyk tworzenia, pokazywania dziecku celu i i tych kryteriów, gdzieś tam wpajamy. [B-2]

W jednej z rozmów pojawił się temat coraz większego wyzwania dla nauczycieli, jakim jest utrzymywanie uwagi i koncentracji swoich uczniów w trakcie lekcji:

Rozmawiam w innych miejscach, czy, czy przestrzeniach i właśnie też tam takie sygnały słyszę, że jest coraz trudniej (...) utrzymać uwagę uczniów i zachęcić ich do nauki, ale myślę, że właśnie „okej” jest czymś co... może poprowadzić to w dobrym kierunku. Na pewno lepszym, niż po prostu wystawianie tych ocen cyfrowych, bo to jest jeden, myślę, z tych czynników, co sprawia, że po prostu uczniowie nie mają tej motywacji, żeby się uczyć, bo tylko chcą zaliczyć, mieć dobrą ocenę i następny sprawdzian i następny, i następny. [A-3]

Wypowiedzi te oraz zarejestrowane zróżnicowanie odpowiedzi pomiędzy szkołami upewniły nas co do założenia o istnieniu i znaczeniu ewentualnych związków między zmiennymi z zakresu oceniania kształtującego a zmiennymi klimatu szkoły.

Analizy statystyczne dotyczące relacji między ocenianiem kształtującym a percepcją klimatu szkoły prowadzono na danych pochodzących od uczniów. Po pierwsze, dlatego że stanowili oni bardziej liczną grupę badanych w porównaniu do grupy nauczycieli. Po drugie, a w zasadzie przede wszystkim dlatego, że projektując badania i je realizując, miałyśmy na uwadze głównie sytuację ucznia w szkole. Interesowało nas, co prawda,

poznanie metod i technik nauczycieli składających się na praktyki oceniania kształtującego, z dominującym założeniem jednak, że wszelkie działania podejmowane przez nauczycieli, a przede wszystkim składające się na ocenianie kształtujące, zorientowane są na efektywne uczenie się uczniów. Dlatego też ich perspektywa, uznana za najbardziej znaczącą, była przedmiotem dalszych analiz. Na początku przeprowadzono analizy korelacyjne celem sprawdzenia istnienia prostoliniowego związku między elementami oceniania kształtującego a wymiarami klimatu szkoły. W dalszym kroku przeprowadzono analizy regresji, próbując zbadać możliwość przewidywania wartości dla poszczególnych wymiarów klimatów szkoły na podstawie predyktorów z zakresu oceniania kształtującego.

5.3.1. Elementy oceniania kształtującego a percepcja klimatu szkoły przez uczniów – analiza korelacji

Na początku sprawdzono, czy istnieje prostoliniowy związek między elementami oceniania kształtującego a poszczególnymi wymiarami klimatu szkoły. W tabeli 16 przedstawiono otrzymane współczynniki korelacji (zob. tabela 16).

Tabela 16. Współczynniki korelacji pomiędzy elementami oceniania kształtującego a wymiarami klimatu szkoły z perspektywy uczniów

Elementy oceniania kształtującego	Wymiary klimatu szkoły							
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
Cele uczenia	0,43**	0,46**	0,45**	0,37**	0,49**	0,35**	0,34**	0,03
Kryteria sukcesu	0,47**	0,49**	0,54**	0,35**	0,50**	0,40**	0,30**	-0,07
Czynności nauczania-uczenia się	0,46**	0,44**	0,57**	0,39**	0,53**	0,42**	0,34**	-0,08
Informacja zwrotna	0,47**	0,48**	0,57**	0,43**	0,58**	0,38**	0,35**	-0,06

** korelacja istotna na poziomie $p < 0.01$ (dwustronnie)

- (1) Satysfakcja uczniów ze szkoły
- (2) Stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy i szkoły
- (3) Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli
- (4) Podejście uczniów do nauki i zachowanie na lekcjach
- (5) Motywowanie do osiągania sukcesów
- (6) Relacje między uczniami
- (7) Stosunek uczniów do nauczycieli
- (8) Poczucie przeciążenia uczniów nauką szkolną i stres w szkole

Źródło: badania własne.

W przypadku siedmiu wymiarów klimatu szkoły wystąpiły istotne dodatnie korelacje w powiązaniu z elementami oceniania kształtującego. Najwyższe współczynniki

korelacji odnotowano pomiędzy elementami oceniania kształtującego a wymiarami dotyczącymi zachowań nauczycieli wobec uczniów, takich jak „wsparcie uczniów ze strony nauczycieli”, „motywowanie do osiągnięcia sukcesów” oraz „stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy i szkoły”. Oznacza to, że im większa jest intensyfikacja działań nauczycieli składających się na ocenianie kształtujące, szczególnie związanych z różnymi czynnościami nauczania oraz przekazywaniem informacji zwrotnej, w tym większym stopniu uczniowie postrzegają nauczycieli w kategoriach wspierających, motywujących ich i stwarzających im możliwości partycypacji w życiu szkoły.

Na podstawie przedstawionych w tabeli 16 współczynników należy także zauważyć, że elementy oceniania kształtującego są istotne dla ogólnej satysfakcji uczniów ze szkoły, ale nie mają żadnego znaczenia dla poczucia przeciążenia nauką szkolną i stresu w szkole. Elementy oceniania kształtującego są także pozytywnie dodatnio skorelowane z podejściem uczniów do nauki. W tym przypadku najwyższy współczynnik korelacji wystąpił w powiązaniu z informacją zwrotną ($r = 0,43$; $p < 0,01$). Oznacza to, że poprawnie przekazana i rozbudowana informacja zwrotna przekłada się na bardziej pozytywne nastawienie uczniów do nauki.

W przypadku relacji między uczniami najwyższe współczynniki korelacji odnotowano w powiązaniu z „kryteriami sukcesu” i „czynnościami nauczania-uczenia się”. Działania nauczycieli składające się na analizowane zmienne są zatem znaczące dla jakości uczniowskich relacji społecznych.

5.3.2. Elementy oceniania kształtującego a percepcja klimatu szkoły – modele oparte na analizie regresji wielozmiennej

Analiza zależności korelacyjnych, oddająca siłę i ewentualny kierunek wzajemnych powiązań pomiędzy zmiennymi, nie pozwala jednak na wyciąganie zbyt daleko idących wniosków przyczynowych. Dlatego też w następnej fazie analiz zbadano, w jakim stopniu zmienne składające się na ocenianie kształtujące mogą wyjaśniać percepcję poszczególnych aspektów klimatu szkoły. Użytym narzędziem były w tym przypadku analizy regresyjne, pozwalające ocenić możliwości przewidywania percepcji klimatu szkoły na podstawie zmiennych oceniania kształtującego. W ten sposób utworzone skale oceniania kształtującego stanowiły predyktory klimatu szkoły. Analizy regresji przeprowadzono oddzielnie dla poszczególnych wymiarów klimatu z zachowaniem następującego porządku: na początku dokonano analiz w odniesieniu do zmiennych klimatycznych związanych z sytuacją i zachowaniami ucznia (tj. satysfakcja ze szkoły, podejście uczniów do nauki, stosunek uczniów do nauczycieli, relacje między uczniami), w dalszej kolejności w odniesieniu do zmiennych związanych z percepcją nauczycieli (tj. stwarzanie możliwości uczestnictwa w życiu klasy, wsparcie uczniów ze strony nauczycieli, motywowanie do osiągnięcia sukcesów). W analizach użyto metody krokowej. Punktem wyjścia każdego modelu jest zmienna „najlepsza”, czyli o najwyższej sile „przepowiadania”, po czym stopniowo zostają włączone kolejno te predyktory, które najsilniej wzmacniają potencjał całego modelu. Uwzględnione zostają jedynie te zmienne, które

gwarantują odpowiedni przyrost R^2 . W ten sposób w równaniu regresyjnym znajdują się tylko te elementy, które wydają się odpowiednio silnie oddziaływać na zmienną zależną.

Pierwszy analizowany model dotyczył satysfakcji ucznia ze szkoły i jego predyktorów. Uzyskane wyniki zaprezentowano w tabeli 17.

W pierwszym kroku uwzględniono zmienną „kryteria sukcesu”. Zmienna ta okazała się istotna statystycznie ($\beta = 0,481$, $p < 0,001$), a założony model pozwalał na wyjaśnienie 22,9% wariancji zmiennej „satysfakcja ze szkoły”. W drugim kroku regresji do równania włączono „informację zwrotną”. Zauważono wzrost wyjaśnianej wariancji do 28,2%. W trzecim kroku włączono zmienną „cele uczenia się”. Ostatni model składający się z trzech predyktorów najlepiej pozwala przewidywać satysfakcję uczniów, bowiem wyjaśnia 29% wariancji analizowanej zmiennej. Oznacza to, że w im większym stopniu uczniowie dostrzegają podejmowane przez nauczycieli czynności związane z określaniem i wyjaśnianiem celów uczenia się, precyzowaniem kryteriów sukcesu, a następnie nawiązywaniem do tego poprzez przekazywanie rozbudowanej informacji zwrotnej, tym bardziej są usatysfakcjonowani z nauki w szkole. Przy czym warto wspomnieć, że działania nauczycieli związane z kryteriami sukcesu są nieco silniejszym predyktorem niż dwa pozostałe. Największe znaczenie ma zatem to, czy nauczyciele wyjaśniają uczniom, co zrobić, by rozwiązać poprawnie zadanie i upewniają się co do poprawności zrozumienia polecenia, czy pokazują, jak wyglądają prace/zadania wykonane poprawnie oraz czy oceniają uczniów zgodnie z tym, jak powiedzieli, że będą oceniać.

Tabela 17. Elementy oceniania kształtującego a satysfakcja ucznia ze szkoły. Współczynniki regresji krokowej

	B	SE	β	t	p
Model 1					
Kryteria sukcesu	0,553	0,056	0,481	9,937	0,000
Model 2					
Kryteria sukcesu	0,364	0,066	0,316	5,533	0,000
Informacja zwrotna	0,405	0,081	0,287	5,019	0,000
Model 3					
Kryteria sukcesu	0,317	0,068	0,276	4,642	0,000
Informacja zwrotna	0,308	0,090	0,218	3,409	0,001
Cele uczenia się	0,184	0,079	0,145	2,322	0,021
statystyka modelu 1: $R^2 = 0,231$, skoryg. $R^2 = 0,229$, $F = 98,753$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 2: $R^2 = 0,286$, skoryg. $R^2 = 0,282$, $F = 25,195$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 3: $R^2 = 0,298$, skoryg. $R^2 = 0,292$, $F = 5,393$, $df = 1$, $p < 0,001$					
Istotność F zmiany: $p < 0,05$					

Źródło: badania własne.

Następne analizy dotyczyły znaczenia elementów oceniania kształtującego dla podejścia uczniów do nauki. Powstałe modele przedstawiono w tabeli 18.

W modelu pierwszym, który wyjaśniał 16,6% wariacji analizowanej zmiennej, uwzględniono „informację zwrotną” jako najistotniejszy predyktor. W drugim kroku do równania regresji dodano zmienną „kryteria sukcesu”. Model okazał się być dobrze dopasowany do danych $F_{(1, 343)} = 8,410$, $p < 0,01$ i wyjaśniał 18,6% wariacji analizowanej zmiennej. Oba predyktory pozwalają w istotny sposób przewidywać podejście uczniów do nauki i zachowanie podczas lekcji, choć warto wspomnieć, że to informacja zwrotna jest nieco silniejszym predyktorem ($\beta = 0,309$; $p < 0,0001$). Interpretując uzyskane wartości współczynników, można stwierdzić, że im częściej nauczyciele mówią uczniom, czego się dobrze nauczyli, a nad czym muszą jeszcze popracować, doceniają przy tym poprawnie wykonane zadania, tym podejście uczniów do nauki i zachowanie podczas lekcji jest bardziej pozytywne.

Tabela 18. Elementy oceniania kształtującego a podejście uczniów do nauki. Współczynniki regresji krokowej

	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1					
Informacja zwrotna	0,694	0,084	0,407	8,275	0,000
Model 2					
Informacja zwrotna	0,526	0,101	0,309	5,196	0,000
Kryteria sukcesu	0,241	0,803	0,172	2,900	0,004
statystyka modelu 1: $R^2 = 0,166$, skoryg. $R^2 = 0,164$, $F = 68,482$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 2: $R^2 = 0,186$, skoryg. $R^2 = 0,181$, $F = 8,410$, $df = 1$, $p < 0,001$					
Istotność F zmiany: $p < 0,01$					

Źródło: badania własne.

Kolejne testowane modele zbudowano w ramach analiz sprawdzających znaczenie elementów oceniania kształtującego dostrzeganych przez uczniów dla ich stosunku do nauczycieli (tabela 19).

W pierwszym kroku uwzględniono zmienną „informacja zwrotna”. Zmienna ta okazała się istotna statystycznie ($\beta = 0,359$; $p < 0,001$), a założony model pozwalał na wyjaśnienie 12,6% wariacji zmiennej „stosunek uczniów do nauczycieli”. W drugim kroku regresji do równania włączono „cele uczenia się”. Zauważono niewielki wzrost wyjaśnianej wariacji do 15,1%. Model ten był dobrze dopasowany do danych $F_{(1, 343)} = 10,856$; $p < 0,001$. Interpretując uzyskane wyniki, można stwierdzić, że stosunek uczniów do nauczycieli jest bardziej pozytywny wówczas, gdy nauczyciele częściej przekazują uczniom rozbudowaną informację zwrotną z wcześniejszym wyjaśnieniem im celów kształcenia.

Tabela 19. Elementy oceniania kształtującego a stosunek uczniów do nauczycieli. Współczynniki regresji krokowej

	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1					
Informacja zwrotna	0,584	0,083	0,359	7,065	0,000
Model 2					
Informacja zwrotna	0,367	0,105	0,226	3,500	0,000
Cele uczenia się	0,309	0,094	0,212	3,295	0,004
statystyka modelu 1: $R^2 = 0,129$, skoryg. $R^2 = 0,126$, $F = 49,907$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 2: $R^2 = 0,156$, skoryg. $R^2 = 0,151$, $F = 10,856$, $df = 1$, $p < 0,001$					
Istotność F zmiany: $p < 0,01$					

Źródło: badania własne.

Przeprowadzono także analizy sprawdzające zależność jakości relacji między uczniami od dostrzeganych elementów oceniania kształtującego. Wyniki przedstawiamy w tabeli 20.

Tabela 20. Elementy oceniania kształtującego a relacje między uczniami. Współczynniki regresji krokowej

	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1					
Czynności nauczania – uczenia się	0,667	0,082	0,407	8,149	0,000
Model 2					
Czynności nauczania – uczenia się	0,436	0,115	0,266	3,805	0,000
Kryteria sukcesu	0,261	0,092	0,199	2,844	0,005
Model 3					
Czynności nauczania – uczenia się	0,255	0,135	0,156	1,887	0,060
Kryteria sukcesu	0,238	0,091	0,182	2,604	0,010
Informacja zwrotna	0,279	0,112	0,174	2,484	0,013
statystyka modelu 1: $R^2 = 0,166$, skoryg. $R^2 = 0,163$, $F = 66,407$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 2: $R^2 = 0,186$, skoryg. $R^2 = 0,181$, $F = 8,090$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 3: $R^2 = 0,200$, skoryg. $R^2 = 0,193$, $F = 6,172$, $df = 1$, $p < 0,001$					
Istotność F zmiany: $p < 0,05$					

Źródło: badania własne.

W pierwszym kroku uwzględniono zmienną „czynności nauczania-uczenia się”. Zmienna ta okazała się istotna statystycznie ($\beta = 0,407$, $p < 0,001$), a założony model pozwalał na wyjaśnienie 16,3% wariacji zmiennej „relacje między uczniami”. W drugim kroku regresji do równania włączono „kryteria sukcesu”. Zauważono wzrost wyjaśnianej wariacji do 18,1%. W trzecim kroku włączono zmienną „informacja zwrotna”, zauważając niewielki wzrost wyjaśnianej wariacji analizowanej zmiennej. Trzy predyktory w istotny sposób pozwalają przewidywać jakość relacji między uczniami. Warto zauważyć, że „czynności nauczania-uczenia” uwzględnione oddzielnie są silnym predyktorem, który znacząco traci na sile po dodaniu pozostałych. Może to oznaczać, że czynności nauczyciela związane z metodyką nauczania (tj. stosowane metody, formy organizacyjne, środki) mogą istotnie wpływać na relacje między uczniami ze względu na organizowanie sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie współpracują ze sobą.

Kolejna analiza dotyczyła określenia predyktorów z zakresu praktyk oceniania kształtującego dla stwarzania uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy. W efekcie zbudowano trzy modele (tabela 21).

Tabela 21. Elementy oceniania kształtującego a stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy. Współczynniki regresji krokowej

	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1					
Kryteria sukcesu	0,613	0,169	0,528	11,389	0,000
Model 2					
Kryteria sukcesu	0,444	0,064	0,382	6,901	0,000
Informacja zwrotna	0,354	0,078	0,250	4,510	0,000
Model 3					
Kryteria sukcesu	0,394	0,066	0,339	5,935	0,000
Informacja zwrotna	0,244	0,088	0,172	2,788	0,006
Cele uczenia się	0,208	0,076	0,163	2,724	0,007
statystyka modelu 1: $R^2 = 0,279$, skoryg. $R^2 = 0,276$, $F = 129,720$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 2: $R^2 = 0,320$, skoryg. $R^2 = 0,316$, $F = 78,764$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 3: $R^2 = 0,335$, skoryg. $R^2 = 0,329$, $F = 55,989$, $df = 1$, $p < 0,001$					
Istotność F zmiany: $p < 0,01$					

Źródło: badania własne.

W pierwszym kroku uwzględniono zmienną „kryteria sukcesu”. Zmienna ta okazała się istotna statystycznie ($\beta = 0,528$; $p < 0,001$), a założony model pozwalał na wyjaśnienie 27,6% wariacji zmiennej „stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy”. W drugim kroku regresji do równania włączono „informację zwrotną”. Zauważono wzrost wyjaśnianej wariacji do 31,6%. W trzecim kroku włączono zmienną „cele uczenia się”, co dało niewielki wzrost wyjaśnianej wariacji analizowanej zmiennej (do 32,9%). Model złożony, uwzględniający trzy predyktory, istotnie lepiej pozwala przewidywać poczucie uczniów, że stwarzane są im przez nauczycieli możliwości uczestnictwa w życiu klasy. Interpretując uzyskane wyniki można stwierdzić, że im bardziej nauczyciele dążą do przedstawiania uczniom celów uczenia się, kryteriów sukcesu i na tej podstawie przekazywania informacji zwrotnej, tym jest większe prawdopodobieństwo, że stwarzają uczniom możliwości partycypacji w życiu klasy.

W odniesieniu do zmiennej „wsparcie uczniów ze strony nauczycieli” zbudowano dwa modele uwzględniające predyktory z zakresu oceniania kształtującego” (tabela 22).

Tabela 22. Elementy oceniania kształtującego a percepcja wsparcia uczniów przez nauczycieli. Współczynniki regresji krokowej

	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1					
Informacja zwrotna	0,858	0,068	0,568	12,664	0,000
Model 2					
Informacja zwrotna	0,564	0,079	0,374	7,097	0,000
Kryteria sukcesu	0,408	0,065	0,330	6,270	0,000
statystyka modelu 1: $R^2 = 0,323$, skoryg. $R^2 = 0,321$, $F = 160,386$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 2: $R^2 = 0,394$, skoryg. $R^2 = 0,391$, $F = 108,990$, $df = 1$, $p < 0,001$					
Istotność F zmiany: $p < 0,001$					

Źródło: badania własne.

W pierwszym kroku do równania regresji wprowadzono zmienną „informacja zwrotna”, która okazała się istotna statystycznie ($\beta = 0,568$; $p < 0,001$), a założony model pozwalał na wyjaśnienie 32,1% wariacji analizowanej zmiennej. W drugim kroku do modelu włączono zmienną „kryteria sukcesu”. Model ten okazał się dobrze dopasowany do danych $F_{(1, 336)} = 108,990$; $p < 0,001$. Oba predyktory pozwalają w istotny sposób przewidywać poziom zmiennej zależnej. Oznacza to, że im częściej nauczyciele informują uczniów i przekazują rozbudowany komentarz na temat tego, czego uczniowie dobrze się nauczyli i nad czym jeszcze powinni popracować,

dotatkowo wyjaśniając, jak to zrobić, wówczas w większym stopniu postrzegani są oni przez uczniów jako wspierający ich.

W celu określenia predyktorów poczucia przez uczniów bycia motywowanym przez nauczycieli do osiągania sukcesów zbudowano trzy modele regresji. Wyniki przedstawiono w tabeli 23.

W pierwszym modelu uwzględniono zmienną „informacja zwrotna”, która okazała się istotna statystycznie ($\beta = 0,569$; $p < 0,001$), a założony model z jednym predyktorem pozwalał na wyjaśnienie 32,2% wariancji analizowanej zmiennej. W drugim modelu do równania regresji dodano zmienną „kryteria sukcesu” i zauważono zmianę R^2 (zmiana = 0,047; $p < 0,001$). Trzeci model składający się z trzech predyktorów, tj. „informacja zwrotna”, „kryteria sukcesu” oraz „cele uczenia się” pozwala przewidywać zmienną zależną w 38,5%. Uzyskany wynik oznaczać może, że intensyfikacja podstawowych czynności nauczyciela składających się na ocenianie kształtujące pozwala przewidywać większe poczucie uczniów bycia motywowanym do odnoszenia przez nich sukcesów w tym, co robią.

Tabela 23. Elementy oceniania kształtującego a motywowanie uczniów do osiągania sukcesów. Współczynniki regresji krokowej

	B	SE	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Model 1					
Informacja zwrotna	0,978	0,077	0,569	12,702	0,000
Model 2					
Informacja zwrotna	0,723	0,090	0,421	8,019	0,000
Kryteria sukcesu	0,371	0,074	0,262	4,998	0,000
Model 3					
Informacja zwrotna	0,566	0,101	0,329	5,620	0,000
Kryteria sukcesu	0,304	0,076	0,215	4,005	0,000
Cele uczenia się	0,292	0,088	0,189	3,320	0,001
statystyka modelu 1: $R^2 = 0,324$, skoryg. $R^2 = 0,322$, $F = 161,350$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 2: $R^2 = 0,371$, skoryg. $R^2 = 0,367$, $F = 24,982$, $df = 1$, $p < 0,001$					
statystyka modelu 3: $R^2 = 0,391$, skoryg. $R^2 = 0,385$, $F = 11,019$, $df = 1$, $p < 0,01$					
Istotność F zmiany: $p < 0,01$					

Źródło: badania własne.

Na zakończenie należy wspomnieć, że przeprowadzono także analizy związku między praktykami oceniania kształtującego stosowanymi przez nauczycieli, a poczuciem ich satysfakcji z pracy oraz poczuciem przeciążenia pracą szkolną, ale relacje okazały się nieistotne statystycznie. Może to wynikać z faktu, że badana grupa nauczycieli

była mało liczna albo po prostu stosowane przez nich praktyki nie mają znaczenia dla satysfakcji z pracy i przeciążenia nią, dla której być może bardziej znaczące są efekty tych działań, a nie sam fakt ich stosowania. Inne wyjaśnienie, na które zwrócono uwagę w rozdziale wcześniejszym, odwołuje się do zmiennych organizacyjnych (ulożonych w kulturze organizacyjnej i sposobie zarządzania placówką) i związanych z relacjami interpersonalnymi w pracy. Jednak w celu weryfikacji tej interpretacji należałoby przeprowadzić dalsze badania.

Podsumowanie badań oraz implikacje pedagogiczne

Przedstawiona praca stanowi zwieńczenie realizacji projektu, którego przedmiotem była praktyka oceniania kształtującego i klimat szkół, w których jest ono stosowane. Skupienie wokół tej problematyki wynikało z dostrzeżonej luki w polskim piśmiennictwie pedagogicznym, jak i naszego zainteresowania nią. Głównym celem omawianego w pracy procesu badawczego była próba empirycznego odkrycia i udokumentowania praktyki oceniania kształtującego w wybranych szkołach oraz określenie percepcji klimatu w tych szkołach przez uczniów i nauczycieli. Interesował nas także potencjalny związek pomiędzy praktykami oceniania kształtującego a klimatem szkoły traktowanym przez nas jako wielowymiarowy konstrukt pozwalający ująć postrzeganie jakości środowiska szkolnego przez członków jego społeczności. Analizy dotyczyły, z jednej strony, doprecyzowania i naukowego przedstawienia zagadnienia oceniania kształtującego. Opisane podstawy teoretyczno-badawcze miały umożliwić jak najtrafniejsze diagnostyczne ujęcie tego obszaru w polskiej rzeczywistości edukacyjnej. Z drugiej strony, analizy koncentrowały się wokół klimatu szkoły i możliwości jego przewidywania i zmiany za sprawą stosowanych działań składających się na ocenianie kształtujące. Należy zauważyć, że w prowadzonych przez nas analizach założony został następujący kierunek wpływów: ocenianie kształtujące – klimat szkoły, podczas gdy większość studiów zorientowanych na klimat szkoły traktuje go w kategoriach zmiennej wyjaśniającej, zmiennej będącą przyczyną wielu zjawisk szkolnych i zachowań członków jej społeczności. Tymczasem my przyjęliśmy, że to działania – w głównej mierze nauczycieli – składające się na ocenianie kształtujące mają znaczenie dla klimatu szkoły. Wnikliwa analiza zgromadzonego materiału empirycznego dostarcza ciekawych danych zarówno na temat praktyk oceniania kształtującego stosowanych w trzech szkołach, w których prowadzono badania, jak i uczniowskiej oraz nauczycielskiej percepcji różnych wymiarów klimatu szkoły. Pozwala także na wywiedzenie wniosków i sformułowanie kilku implikacji praktycznych. Zebrane wnioski zostały pogrupowane i podporządkowane odpowiedziom na trzy pytania badawcze.

Jak wygląda ocenianie kształtujące w praktyce badanych szkół?

Ocenianie kształtujące to liczne działania i strategie, które każda szkoła przystosowuje do swojej specyfiki, tworząc niejako swoją własną wersję oceniania kształtującego. Umożliwia ono stosowanie różnych czynności nauczania w zależności od potrzeb uczniów oraz możliwości i umiejętności nauczycieli, a fundamentalną jego cechą jest dobrowolność stosowania całości lub poszczególnych jego elementów przez nauczycieli. Z odpowiedzi respondentów wynika, że taką specyfiką charakteryzuje się także ocenianie kształtujące we wszystkich trzech szkołach. W ramach podsumowania przywołane zostaną te spośród praktyk oceniania kształtującego, które obecne są w największym procencie.

Z odpowiedzi nauczycieli wyłania się obraz strategii oceniania kształtującego stosowanych przez badaną grupę nauczycieli w średnio rozbudowanej wersji (przez co rozumiemy realizowanie głównie najważniejszych zaleceń, takich jak przedstawianie celów lekcji i kryteriów sukcesu oraz stosowanie 4-elementowej informacji zwrotnej). Te najbardziej popularne, bo uznane za stosowane zawsze lub prawie zawsze przez co najmniej troje na czworo badanych, można podzielić na dwie grupy. Do pierwszej grupy należą czynności uznawane za charakterystyczne dla oceniania kształtującego. Złożyły się na nie: podawanie celu na początku każdej lekcji; podawanie uczniom listy kryteriów sukcesu do sprawdzianów i innych form sprawdzania osiągnięć; zwracanie uwagi, by kryteria sukcesu były precyzyjne i realistyczne. Do drugiej grupy należą czynności niespecyficznym związane z ocenianiem kształtującym, a wśród nich między innymi stwarzanie uczniom okazji do zadawania pytań; zasada, by sformułowane przez nauczyciela informacje zwrotne dotyczyły pracy ucznia, a nie jego osoby; informowanie ucznia o tym, co wymaga poprawy i określanie czasu, w jakim może tej poprawy dokonać. Do różnych bardziej „subtelnych” praktyk przyznaje się pewna część badanych, ale nie stanowi ona tak licznej grupy, by można było uznać te zachowania za powszechne.

Część nauczycieli (dokładnie 1/3) w odpowiedzi na pytanie otwarte wpisała cenne, z ich punktu widzenia, elementy występujące w ocenianiu kształtującym. Dominowały tu trzy kategorie odpowiedzi: dotyczące po pierwsze kryteriów oceniania, po drugie przedstawiania uczniom celów lekcji i po trzecie udzielania informacji zwrotnej. Więcej, bo nieco ponad połowa badanych wypowiedziała się na ten sam temat, ale wskazując elementy cenne z punktu widzenia ucznia. Tu najliczniejsze odpowiedzi stworzyły te same kategorie, ale w innej kolejności: za najcenniejszą uznano możliwość otrzymania informacji zwrotnej, następnie pracy na podstawie kryteriów sukcesu i celów. Wśród argumentów mogących zachęcić do stosowania oceniania kształtującego najczęściej pojawiała się informacja o większej efektywności nauczania, większej motywacji ucznia do uczenia się i nacisk na czytelność komunikatów kierowanych do ucznia.

Ocenianie kształtujące w percepcji uczniów przedstawia się nieco inaczej od zaprezentowanych nauczycielskich opinii. Uczniowie w zdecydowanej większości (75%

i więcej) uważają, że spośród typowych dla oceniania kształtującego elementów zawsze lub często stosowane w ich szkołach jest zapisywanie celu lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu. Pozostałe, równie częste wskazania dotyczyły kwestii takich, jak wyjaśnianie przez nauczycieli, co zrobić, by rozwiązać poprawnie zadanie; ocenianie zgodne z tym, jak było zapowiedziane; wyjaśnianie niezrozumiałych elementów lekcji; wskazywanie ucznia, który będzie odpowiadał czy stwarzanie szansy na poprawę swojej pracy. Należy jednak zauważyć, że wymienione czynności dydaktyczne mogą być podejmowane przez nauczycieli niezależnie od praktyki oceniania kształtującego.

Nieco mniej niż połowa uczniów (48%) w odpowiedzi na pytanie otwarte wyraziła swoje zadowolenie z tego, jak jest oceniana, w pierwszej kolejności tłumacząc to tym, że ocenianie jest ich zdaniem sprawiedliwe i zgodne z wcześniej ustalonymi zasadami. Nieco mniej niż 24% nie zabrało głosu w tej sprawie, a odpowiedzi wskazujące na ambiwalencję lub brak zdecydowania w tej sprawie stanowiły nieco ponad 16%. Niezadowolonych z oceniania było 12%.

Oczywiście, należy być świadomym, że nauczyciele odpowiadając na pytania dotyczące oceniania kształtującego, odnosili się do czegoś, co sami stosują, w co się angażują, do czego przygotowują się uczestnicząc w szkoleniach, a odpowiedzi uczniów to odpowiedzi odbiorców tych działań. Nauczyciele oceniali samych siebie, a więc mogły zadziałać tu świadome bądź nieświadomione mechanizmy ukazywania siebie w dobrym świetle. W dodatku nauczyciele mogli się spodziewać, przystępując do badania, że poprzez ich odpowiedzi zostanie oceniona szkoła i jej osiągnięcia dydaktyczne. Uczniowie takiej perspektywy nie mieli powodu przyjmować.

W związku z tym, że badania były prowadzone w trzech różnych szkołach, w których stosowanie oceniania kształtującego przybiera różne stopnie zaawansowania, syntetycznie zostaną przywołane wyniki w podziale na szkoły.

Szkoła A – „By nie było tak trudno”¹⁾ – najpowszechniejsze stosowanie oceniania kształtującego oraz największa różnorodność technik

Z badań ilościowych przeprowadzonych wśród nauczycieli szkoły A wynika, że w każdym z czterech obszarów oceniania kształtującego stosuje się tu najczęściej różnorodnych praktyk (i zarazem przez największy odsetek badanych). Działania wskazywane przez zdecydowaną większość badanych nauczycieli szkoły A (90% odpowiedzi „często” lub „zawsze” – łącznie) pokrywają się z wcześniej wskazanymi typowymi dla całej badanej grupy. Dodatkowo, poza zbiorem działań charakteryzujących całą badaną grupę, w szkole tej stosuje się następujące elementy. W obszarze celów lekcji: zapisywanie celów lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu. W obszarze kryteriów sukcesu: dokładne określanie i przekazywanie uczniom kryteriów sukcesu w odniesieniu do lekcji, przy formułowaniu ich używanie czasowników operacyjnych w celu zapewnienia mierzalności kryteriów oraz sprawdzanie czy uczniowie rozumieją sformułowane kryteria sukcesu. W odniesieniu do czynności nauczania i uczenia się:

¹⁾ Cytat z wypowiedzi ucznia [AU 009].

planowanie i organizowanie pracy w grupach, zachęcanie uczniów do uzasadniania swoich poglądów, zadawanie uczniom pytań stymulujących myślenie krytyczne i twórcze, wykorzystywanie nauczania opartego na rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub/i praktycznych oraz stosowanie zasady „nie zgłaszania się” uczniów do odpowiedzi przez podniesienie ręki. W obszarze udzielania informacji zwrotnej jest to jeden element, mianowicie określanie na początku pracy, ile razy uczeń może ją poprawiać.

Słowny komentarz zawsze lub często stosuje tu znacząco wyższy odsetek badanych niż w pozostałych szkołach – nieco ponad 3/4 respondentów.

Uczniowie, oprócz zagadnień, które były charakterystyczne dla wszystkich szkół, wskazali (minimum 75% wybrało odpowiedź twierdzącą) na jeden element nieobecny na taką skalę w pozostałych szkołach. Mianowicie: nauczyciele proszą uczniów, by wyjaśnili, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu.

Wywiady dostarczyły informacji o interesującym rozwiązaniu stosowanym tylko w tej szkole, tj. spotkań trójstronnych rodzic – uczeń – wychowawca. Są to spotkania semestralne, które wynikają z ogólnych założeń oceniania kształtującego o przekazywaniu informacji zwrotnej, ale również – jak podkreślały osoby udzielające wywiadów – są czasem dodatkowo organizowane, kiedy można z uczniem bez pośpiechu porozmawiać o jego aspiracjach, potrzebach i postępach, na co nie ma czasu w trakcie lekcji, a często także odpowiednich warunków (okoliczność bycia słuchanym przez rówieśników może utrudniać uczniowi szczerą rozmowę o samym sobie). Przed spotkaniem uczeń wypełnia Kartę Samooceny (mocne strony i obszary, nad którymi chciałby pracować). Podczas spotkania rozmowa dotyczy zapisów ze wspomnianej karty oraz sposobów, w jaki nauczyciel mógłby wspierać w przyszłości ucznia w założonym przez niego obszarze do pracy.

Przeprowadzone wywiady dostarczyły także nieco informacji na temat osoby odpowiedzialnej za model oceniania kształtującego, jaki został wykreowany w tej szkole. Mianowicie niejednokrotnie przywoływana była – w kategorii dobrej przywódczyni – postać dyrektorki szkoły, która nie tylko zainicjowała formalne wprowadzenie elementów oceniania kształtującego do szkolnej praktyki i dokumentów, ale przede wszystkim pociągnęła za sobą w kierunku tych strategii grono pedagogiczne.

Szkoła B – „nas nikt nie sprawdza”²⁾

Dla szkoły tej charakterystyczne jest nieco inne podejście względem wprowadzania oceniania kształtującego do codziennej pracy szkoły. Ocenianie kształtujące nie jest wpisane w dokumenty szkolne. Nauczyciele na mniejszą skalę niż w szkole A są zachęceni do stosowania go, a dyrektorka wspiera proces zmiany w sposób niezwykle subtelny mówiąc: „Dobrze by było jakbyście to zrobili”, ale czy to się robi, to tak nas nikt nie sprawdza [B-1]). Można spotkać tu nieco mniej działań związanych z ocenianiem kształtującym niż w całej badanej grupie, ale nie jest to różnica znacząca. W praktyce oznacza to kilkoro bardzo zaangażowanych nauczycieli i wielu niestosujących.

²⁾ Cytat z wypowiedzi nauczycielki [B-1].

Zastanawiające jest, że pozytywne doświadczenie wspomnianych nauczycieli nie stanowiło, dotychczas, wystarczającej zachęty dla pozostałych.

Wyniki uzyskane od nauczycieli stosujących ocenianie kształtujące, poza tym, że pokrywają się z wynikami dla całej badanej grupy, pozwalają stwierdzić dodatkowo, że w szkole tej co najmniej 90% nauczycieli, którzy wzięli udział w naszym badaniu, zawsze lub często zadaje uczniom pytania stymulujące myślenie krytyczne i twórcze oraz wykorzystuje nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub/i praktycznych. Natomiast jednocześnie wszyscy nauczyciele stosują ocenianie sumujące, w tym 3/4 nauczycieli zawsze lub prawie zawsze (a niecałe 43% przekazuje komentarz pisemny).

Odpowiedzi uczniów są zbliżone do odpowiedzi uzyskanych z trzech szkół razem. Natomiast relatywnie rzadziej niż miało to miejsce w grupie nauczycieli z wszystkich szkół. Wybierano tu twierdzenie, że nauczyciele oceniają uczniów zgodnie z tym, jak powiedzieli, że będą oceniać.

Szkoła C – „miejscami mamy sztukę dla sztuki”³⁾

Pomimo, że nadanie szkołom liter A, B i C wynikało jedynie z kolejności, w jakiej prowadzone były badania⁴⁾, układ ten – tak się złożyło – oddaje również stopień zaangażowania danej placówki w ocenianie kształtujące, jaki wyniknął z analizy wyników. Szkoła C to miejsce, w którym formatywne podejście do nauczania jest na poziomie najniższym, a stosowane praktyki można nazwać najbardziej podstawowymi i najmniej różnorodnymi. Najistotniejsze zmienne stanowią tu wiek szkoły (drugi rok funkcjonowania) i tyleż samo lat trwająca historia obecności oceniania kształtującego w jej murach. Być może rozmiar szkoły (ponad 1000 uczniów), lub inne sprawy – takie jak budowanie zespołu pedagogicznego, radzenie sobie z problemami typowymi dla „młodej” szkoły spowodowały jednak, że proces rozwijania pracy z wykorzystaniem praktyk oceniania kształtującego zwolnił i natrafił na trudności.

Zakres stosowanych praktyk związanych z udzielaniem informacji zwrotnej pokrywał się z tym, który charakteryzował szkoły analizowane zbiorczo, aczkolwiek szkołę tę odróżniał fakt, że tu relatywnie częściej wybierano odpowiedź „często” a nie „zawsze/prawie zawsze”. Nieco rzadziej w obszarze celów wskazywano, że stosowane są tu elementy badające zrozumienie przez uczniów celów lekcji (czemu służyć mogą pytania lub parafraza) oraz sprawdzające, czy cele zostały osiągnięte i w jakim stopniu. Podobnie rzadziej niż wskazywał na to wynik badania nauczycieli z wszystkich szkół razem twierdzono, że nauczyciele przy ocenianiu pracy konsekwentnie odnoszą się do określonych uprzednio kryteriów sukcesu. W obszarze czynności nauczania i uczenia się rzadziej wybierano stwierdzenia: „Przed podaniem zadania uczniom sprawdzam, czy jest ono zgodne z celami lekcji”, „Stwarzam uczniom okazję do zadawania przez

³⁾ Cytat z wypowiedzi nauczycielki [C-2].

⁴⁾ Zaproszenie do udziału zostało wysłane tego samego dnia i to szkoły decydowały o dniu, w jakim odbędzie się badanie.

nich pytań”, „Dopuszczam błędne odpowiedzi uczniów i wykorzystuję je w nauczaniu”. W obszarze informacji zwrotnej takimi wyjątkami ukazującymi relatywnie rzadsze stosowanie niż w całej badanej grupie, było formułowanie komentarzy odnoszące się do założonych wcześniej kryteriów oceniania oraz informowanie ucznia, co z kryteriów sukcesu zostało zrobione dobrze. Podobnie jak w szkole B, oceny wyrażone cyframi stosują tu wszyscy badani nauczyciele co najmniej często, w tym 70% zawsze lub prawie zawsze. Często lub zawsze komentarz pisemny przekazuje swoim uczniom niecałe 40% badanych.

Uczniowie z tej szkoły, którzy wzięli udział w badaniach, odpowiadali podobnie, jak badani z wszystkich szkół razem, z jednym wyjątkiem – rzadziej wybierali twierdzenie „Nauczyciele wyjaśniają uczniom, co zrobić, by rozwiązać poprawnie zadanie”.

Wnioski

Na podstawie przywołanych syntez wyników dotyczących praktyk oceniania kształtującego w szkołach, w których prowadzone były badania, należy stwierdzić, że wdrażanie i stosowanie oceniania kształtującego w szkole zależne jest od podejścia i zaangażowania grona pedagogicznego. Zgromadzone odpowiedzi zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym ukazują, że trudne w polskich warunkach jest odchodzenie od myślenia w kategoriach ocen sumujących. Nauczyciele – choć uczą się oceniania kształtującego – wciąż mocno są zakorzenieni w umożliwiających porównania ocenianiu posługującym się stopniami. Niebagatelne znaczenie dla efektywnego wprowadzania i stosowania oceniania kształtującego ma osoba dyrektora szkoły, która, jeśli wykazuje się cechami dobrego przywódcy edukacyjnego, poprzez odpowiednie zarządzanie placówką może stworzyć podatny grunt dla uwzględnienia oceniania kształtującego w kulturze pracy szkoły. Niezbędna jest również współpraca i właściwa komunikacja, a także zaangażowanie wszystkich członków grona pedagogicznego. Chociaż mamy do czynienia z dowolnością stosowania technik i strategii składających się na poszczególne elementy oceniania kształtującego, to jednak te, traktowane jako podstawowe, identyfikowane były w badaniach własnych jako najpowszechniejsze, niezależnie od szkoły. Wzrost doświadczenia zawodowego badanych oraz doświadczenia w zakresie stosowania oceniania kształtującego odpowiadały za intensyfikację czynności dydaktycznych składających się na poszczególne elementy oceniania kształtującego. Można także przyjąć, że doświadczenie to odpowiada za większą swobodę oraz pomysłowość i kreatywność w zakresie urozmaicania tych praktyk i działań. Nauczyciele stosujący ocenianie kształtujące w praktyce, jak i uczniowie, którzy doświadczyli tego podmiotowego podejścia, są zadowoleni z jego efektów, głównie za sprawą klarowności sytuacji dydaktycznych.

Jak uczniowie i nauczyciele postrzegają klimat w szkołach wykorzystujących ocenianie kształtujące?

W celu scharakteryzowania szkół pod względem panującego w nich klimatu wyodrębniono najczęściej wybierane odpowiedzi nauczycieli (co najmniej 90% odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak” liczonych łącznie). Z ich analizy wynika, że na doświadczany na co dzień klimat szkoły w badanych placówkach składają się następujące cechy i zachowania uczestników szkolnej społeczności: wzajemna życzliwość uczniów i nauczycieli, sprawiedliwe traktowanie uczniów, gotowość do udzielania pomocy uczniom, którzy mają kłopoty lub są zestresowani, włączanie uczniów we współdecydowanie o sprawach, które ich dotyczą oraz ustalanie z nimi reguł pracy na lekcjach. W obszarze nauczania i uczenia się – pomaganie uczniom odkryć w sobie to, w czym są dobrzy oraz zachęcanie ich, aby każdy pracował najlepiej, jak potrafi. Z perspektywy nauczycieli równie istotne jest postrzeganie uczniów jako tych, którzy reagują na prośby i polecenia nauczyciela.

Do zachowań, które uczniowie uznali za najbardziej obecne w szkolnej rzeczywistości były następujące bardzo podobne zachowania i postawy do tych wybieranych przez nauczycieli (tu, ze względu na tendencję uczniów do wybierania mniej skrajnych odpowiedzi brano pod uwagę odpowiedzi udzielane przez co najmniej 2/3 badanych): życzliwe i sprawiedliwe traktowanie ze strony nauczycieli, wspólne ustalanie reguł pracy na lekcjach, gotowość do pomocy uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani oraz zachęcanie, aby każdy uczeń pracował najlepiej, jak potrafi. Poza tym uczniowie cieszą się, że uczą się w danej szkole i zauważają, że dużo się w niej nauczyli. Jednocześnie co trzeci uczeń dostrzega obszary, które na klimat szkoły wpływają ujemnie. Uważa on, że nauka w szkole jest trudna, męcząca, a on sam często czuje się zestresowany. Znaczące jest, że nauczyciele, oceniając, czy te trudności przydarzają się uczniom, nadają tym zjawiskom mniejszą skalę, niż jak oceniają te trudności w swoim przypadku sami uczniowie. Co czwarty uczeń stwierdził, że nauczyciele nie pytają uczniów, czego i jak chcieliby się uczyć na lekcjach, a sami uczniowie – zdaniem 1/4 badanych – nie zachowują się właściwie i nie przestrzegają reguł na lekcjach.

Większość badanych uczniów (77%) zabrała głos w odpowiedzi na pytanie otwarte o to, co można by zmienić w szkole respondenta. Odpowiedzi zostały przyporządkowane do różnych kategorii o różnej wadze, począwszy od tych dotyczących relacji interpersonalnych i kwestii związanych z organizacją nauki, a skończywszy na budynku, jego stanie oraz stołówce i jakości jedzenia.

Szkoła A – „Nauczyciele powinni być mniej poważni”⁵⁾

Analiza odpowiedzi nauczycieli dotyczących klimatu szkoły pokazuje osoby te jako grupę respondentów w zdecydowanej większości deklarujących, że lubią swoją pracę, w tym

⁵⁾ Cytat z wypowiedzi ucznia [AU- 049].

prorowadzenie zajęć w tej szkole. To właśnie tu klimat szkoły postrzegany jest najbardziej pozytywnie (w porównaniu do pozostałych dwóch szkół, mierzony liczbą twierdzeń, na które uzyskano pozytywną odpowiedź). Respondenci postrzegają samych siebie jako zaangażowanych we wspieranie uczniów w osiąganiu przez nich sukcesów (i jest to odpowiedź relatywnie częściej występująca w tej szkole w porównaniu do odpowiedzi pozostałych badanych), a także w pomoc im, gdy uczniowie przeżywają kłopoty. Obok satysfakcji, którą przynosi praca z uczniami, zadania wykonywane w szkole okazują się być dla co najmniej połowy z nich raczej męczące, praca bywa trudna. A czworo na pięcioro nauczycieli sygnalizuje, że bywają obszary, w których czują się przeciążeni.

Z danych wynika, że uczniowie są ogólnie zadowoleni ze swojej szkoły i lubią w niej przebywać (choć jednocześnie $\frac{1}{4}$ niechętnie do niej idzie). Większość uczniów ma dobre zdanie o nauczycielach, w szczególności doceniają to, że wspólnie z uczniami ustalają reguły pracy na lekcjach. Dla uczniów widoczne jest, że nauczycielom zależy na pracy uczniów i wynikających z niej sukcesach. Szkoła A jest jednocześnie miejscem, gdzie uczniowie relatywnie najczęściej deklarowali, że lubią przebywać razem ze sobą w klasie oraz, że można liczyć na pomoc rówieśnika, gdy jest się przygnębionym. Jednakże relatywnie więcej osób (w porównaniu do średniej dla całej badanej grupy uczniów) twierdziło, że nauka jest męcząca w ich szkole. Porównując odpowiedzi nauczycieli i uczniów, można dostrzec, że w szkole A obie grupy wypowiadały się względnie pozytywnie.

Z odpowiedzi na pytania otwarte wynika, że najwięcej zmian uczniowie oczekiwali w obszarze związanym ze sposobem pracy nauczycieli i z nauką (między innymi mniej ilości materiału do nauki, prac domowych, mniej stresujących zajęć; apelowano też o wprowadzenie ciekawiej prowadzonych zajęć i wprowadzenie większej liczby elementów, które w skrócie można nazwać kształtującymi).

Szkoła B – „Zachowanie uczniów. Zróbcie coś z tym, błagam!”⁶⁾

Wyniki nauczycieli z tej szkoły, ogólnie rzecz ujmując, nie były znacząco różne od odpowiedzi pozostałych respondentów. Różniły się tym, że tu relatywnie rzadziej nauczyciele wskazywali, że korzystają z możliwości włączania uczniów w decyzje ich dotyczące: pytanie ich o zdanie w sprawach, które ich dotyczą oraz ustalanie z nimi reguł pracy na lekcjach. To właśnie tu z jednej strony padło najwięcej głosów, że praca jest trudna, z drugiej, również tu zebrano najmniej odpowiedzi o stresującym charakterze pracy.

Postrzeganie klimatu przez uczniów w tej szkole dało słabsze wyniki w porównaniu do dwóch pozostałych szkół; między innymi najmniej uczniów cieszyło się, że uczy się w tej szkole (oraz co trzeci zadeklarował, że niechętnie do niej idzie i w niej przebywa), rzadziej raportowano nauczycielską życzliwość oraz to, że nauczyciele współustalają z nimi reguły pracy na lekcjach, rzadziej odczuwano zachęty do wymyślenia i realizacji różnych uczniowskich pomysłów. Co czwarty badany uważał, że większość uczniów w jego klasie nie reaguje na prośby i polecenia nauczyciela.

⁶⁾ Cytat z wypowiedzi ucznia [BU 016].

Z odpowiedzi uczniów na pytanie otwarte o ewentualne zmiany wynika, że to, czego najbardziej potrzebowałoby, to interwencje w plan lekcji i długość przerw oraz poprawy w relacjach uczeń-nauczyciel, co przekładałoby się na więcej życzliwości ze strony nauczycieli, a także doceniania wysiłków, jakie podejmują uczniowie na różnych przedmiotach. Równie ważnym aspektem były kwestie związane z czynnościami nauczania-uczenia się – między innymi odnotowano tu apele o zmniejszenie ilości pracy domowej, więcej lekcji, które zachęcałyby dzieci do współpracy, więcej aktywizowania uczniów, bardziej dialogiczny styl prowadzenia lekcji, wspieranie indywidualnych zainteresowań.

Jedną z hipotez, dlaczego uczniowie szkoły B postrzegają klimat relatywnie gorzej niż pozostali badani, jest model wprowadzania oceniania kształtującego w tej szkole. Mianowicie, ocenianie kształtujące nie jest wpisane w dokumenty szkolne, nauczyciele są zachęceni do jego stosowania, a dyrektorka wspiera proces zmiany w sposób niezwykle subtelny, podkreślając, że zależy jej, by w nowe formy pracy i oceny weszli tylko ich entuzjaści. Być może uczniowie, którzy doświadczyli jasnych zasad i przejrzystości związanej z określaniem celu lekcji, kryteriów sukcesu i otrzymywania rozbudowanej informacji zwrotnej ułatwiającej dalszy proces uczenia się, potrzebują takich doświadczeń na wszystkich przedmiotach szkolnych. Być może zwiększyłoby to poczucie psychicznego bezpieczeństwa uczniów i przewidywalność sytuacji. Brakuje im zwłaszcza wsparcia, życzliwości i motywowania do pracy przez nauczycieli, a zatem tych elementów, które tożsame są z czynnościami uwzględnianymi w ocenianiu kształtującym. Tymczasem mają różnorodność, czy raczej – zmienność – a zatem i nieprzewidywalność w podejściu dydaktycznym nauczycieli.

Szkoła C – „Zniknął bym szkołę”⁷⁾

Nauczyciele w tej szkole klimat postrzegają podobnie do badanych z pozostałych szkół, choć wyjątek stanowią tu deklaracje o relatywnie częściej odczuwanym stresie (co drugi badany, wobec co trzeciego w szkole A i co piątego w szkole B). Tu również nieco rzadziej odpowiadano, że zachęca się uczniów do wymyślania i realizacji różnych własnych pomysłów oraz dba o to, aby każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy.

Uczniowie w swoich odpowiedziach wykazali – w porównaniu do badanych uczniów z pozostałych szkół – dużo skrajnych postaw wobec niektórych badanych zagadnień. Więcej uczniów niż w pozostałych szkołach uważa, że lekcje w szkole są ciekawe, że między uczniami panuje wzajemna akceptacja oraz rzadziej niż w szkołach A i B uważano, że uczniowie mają zbyt dużo pracy związanej ze szkołą, (w szkole C było to 40%, w szkołach A i B prawie 60%). Jednocześnie co czwarty uczeń zgłaszał odczuwanie częstego stresu (wobec odpowiednio 40% w pozostałych szkołach).

Odpowiedzi uczniów na pytania otwarte pokazują, że obszary wymagające zmiany to sprawy organizacji pracy szkoły: plan lekcji, długość przerwy, funkcjonowanie stołówki, jakość posiłków. Interesujący nas szczególnie obszar, czyli kwestie związane

⁷⁾ Cytat z wypowiedzi ucznia [CU134] – pisownia oryginalna.

z nauką, był na kolejnym miejscu i zawierał między innymi sugestie mniejszej ilości prac domowych, więcej możliwości udziału w konkursach, proponowano także zmiany w przedmiotowych systemach oceniania na łagodniejsze oraz w sposobach prowadzenia lekcji przez niektórych nauczycieli.

Wnioski

Biorąc pod uwagę percepcję klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli oraz jej zróżnicowanie, odnotowano prawidłowości znane z innych studiów empirycznych, w których klimat szkoły był przedmiotem badań (por. Dernowska, 2017; Przewłocka, 2015a, 2015b; Kulesza, 2011). Chodzi przede wszystkim o wyraźną dysproporcję między niezwykle pozytywną oceną sytuacji szkolnej ucznia dokonywanej przez nauczycieli a nieco bardziej krytyczną dokonywaną przez samych uczniów. Pomimo różnych uwag w odniesieniu do tego, co można/należałoby zmienić w szkole, należy uznać, że klimat badanych szkół na ogół oceniany jest pozytywnie przez uczniów. Uczniowie cieszą się, że uczą się w danej szkole i zauważają, że dużo się w niej nauczyli. Dostrzegają życzliwe i sprawiedliwe traktowanie ze strony nauczycieli, stwarzanie im okazji do współdecydowania w sprawach, które ich dotyczą, dostrzegają gotowość nauczycieli do niesienia pomocy uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani oraz zachęcanie, aby każdy uczeń pracował najlepiej, jak potrafi. Jednocześnie uczniowie chcieliby, żeby takich zachowań było jeszcze więcej. Wyniki te zdają się być nieco lepsze niż wyniki w innych szkołach, w których nie ma mowy o stosowaniu oceniania kształtującego (por. Przewłocka, 2015a, 2015b; Tłuściak-Deliowska, 2012; Kulesza, 2011). Zgromadzone wypowiedzi uczniów świadczą o ich świadomości co do czynników, które mogą pomóc usprawnić ich proces uczenia się, a które związane są z podejściem formatywnym. Z odpowiedzi uczniów wywnioskować także można o wyraźnej ich potrzebie podmiotowości. Uczniowie dają ciągle do zrozumienia, że potrzebują podmiotowego i partnerskiego traktowania ich przez uczących. Oczekują serdeczności i bezpośredniości w kontaktach z nauczycielem, a także poszanowania dla indywidualności ucznia. Gdy nauczyciele świadomie budują podmiotowe relacje, tworzą wówczas trwałe fundamenty bezpieczeństwa i zaufania, co z kolei może prowadzić do lepszej współpracy. Istotny okazuje się proces współdecydowania, dzięki czemu uczeń może współtworzyć szkołę, uczestnicząc w planowaniu i decydowaniu o sprawach, które go dotyczą.

Czy i jaki jest związek pomiędzy praktyką oceniania kształtującego a percepcją klimatu szkoły?

Po dokonaniu szczegółowych analiz zależnościowych pomiędzy analizowanymi w pracy obszarami zauważono, że te czynności, które składają się na podstawowe elementy oceniania kształtującego, tj. określanie celów lekcji, określanie kryteriów sukcesu

i przekazywanie uczniom rozbudowanej informacji zwrotnej, są ważnymi predyktorami dla większości analizowanych wymiarów klimatu szkoły, w tym ogólnej satysfakcji ze szkoły i podejścia uczniów do nauki. Jest to znaczący wynik z tego względu, iż świadczy o tym, że odpowiednia kombinacja tych czynności może zaowocować nie tylko zwiększeniem efektywności uczenia się uczniów, lecz także ich dobrym samopoczuciem związanym ze szkołą. Wynik ten stanowi także swoistą odpowiedź na zarzut stawiany ocenianiu kształtującemu, które postrzegane bywa jako zbiór różnych, nie zawsze powiązanych ze sobą, dobrych praktyk. Tymczasem w zrealizowanych badaniach okazało się, że **jednoczesne uwzględnienie zazwyczaj kilku elementów oceniania kształtującego zwiększa możliwości predykcji wartości klimatu szkoły.**

Przeprowadzone badania dowodzą, że intensyfikacja działań nauczycieli, składających się na ocenianie kształtujące, przekłada się na postrzeganie nauczycieli przez uczniów w kategoriach wspierających, motywujących i stwarzających im możliwości partycypacji w życiu szkoły. Nauczyciele, którzy stosują ocenianie kształtujące, postrzegani są przez uczniów jako osoby autentycznie zainteresowane ich rozwojem, co z kolei owocuje pozytywnym nastawieniem do procesu uczenia się. **Chcąc zatem zwiększyć pozytywne nastawienie ucznia do szkoły i nauki, co z kolei powinno zaowocować lepszymi efektami uczenia się, należałoby uwzględnić podstawowe czynności składające się na ocenianie kształtujące.** Ważne jest uwzględnianie ich w sposób łączny, a nie wybiórczy. Oznacza to, że określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się powinno wiązać się z ustalaniem i podawaniem im informacji, co będzie podlegało ocenie, to zaś powinno mieć przełożenie na rzeczywiste czynności nauczyciela związane z ocenianiem. Następstwem tego powinno być udzielenie uczniom takiej informacji zwrotnej, która przyczyni się do ich widocznych postępów w uczeniu się. Czynności te, poprzez wzajemne wynikanie z siebie i uzupełnianie, gwarantują autentyzm uczenia się i satysfakcję z nauki.

Co ciekawe, czynności nauczania-uczenia się jako jeden z analizowanych elementów oceniania kształtującego miały znaczenie tylko dla jakości relacji między uczniami (czynności nauczania-uczenia się stanowiły silny wyizolowany predyktor). Być może wiąże się to z podmiotowym traktowaniem uczniów przez nauczycieli za sprawą stosowanych metod, wzbudzaniem ich współpracy, wzajemnego szacunku do siebie, akceptacji różnorodności w przeciwieństwie do wzbudzania rywalizacji między uczniami. **Współpraca i wzajemna akceptacja są osiąmane poprzez stwarzanie okoliczności, w których uczniowie mają możliwość dialogu z nauczycielem, nie boją się mu komunikować ewentualnych trudności i problemów, jakie napotykają w procesie uczenia się.** Może to owocować podobnym podejściem w odniesieniu do relacji interpersonalnych, a zatem w sytuacji pewnych nieporozumień między uczniami, dążą oni do ich omówienia i wyjaśnienia. Wynik analiz wskazuje na wychowawczą funkcję szkoły i działań nauczyciela, które choć zorientowane dydaktycznie, modelują zachowania i sposoby postępowania w sposób bardziej zgeneralizowany. Implikacją tego jest odwołanie się do **wzbudzania świadomości nauczyciela, że we wszystkich jego działaniach dydaktycznych ważny jest stosunek do drugiego człowieka, otwartość**

nauczyciela na ucznia. Tym sposobem także motywuje się ucznia do pracy i aktywizuje go, choć nie wprost.

Z przeprowadzonych analiz wynika również, że wyselekcjonowane obszary problemowe przenikają się, krzyżują i wpływają na siebie. Dokumentują w ten sposób sieć wzajemnych powiązań, z jakimi mamy do czynienia w analizach środowiska szkolnego.

Implikacje pedagogiczne

W szkołach, które wzięły udział w naszych badaniach – z różnym natężeniem, spowodowanym między innymi zasadą dobrowolności stosowania – wykorzystywane są w praktyce podstawowe elementy oceniania kształtującego. Nauczyciele prezentują cele, podają kryteria sukcesu i jeżeli decydują się na przekazywanie informacji zwrotnej, robią to w formie pisemnego komentarza i dbają o uwzględnianie w nim zalecanych elementów. Nie w każdej szkole można mówić o istnieniu kultury samoregulowanego uczenia się. Jednakże stosowanie różnych praktyk z zakresu oceniania kształtującego przekłada się na pozytywną percepcję klimatu szkoły przez uczniów. Zamiast rekomendacji końcowych przedstawiamy zestaw obszarów do refleksji pedagogicznej nad własnym działaniem dydaktycznym. Żywimy nadzieję, że autorefleksja nauczycieli wywoła efekt zwrotny, jakim będzie wpływ na kolejne działania dydaktyczne, czego implikacją będzie zwiększenie efektywności procesu kształcenia oraz poprawa klimatu szkoły.

Obszary/pytania do refleksji:

- Czy zrozumienie celów lekcji i kryteriów sukcesu zajmuje dominujące miejsce podczas lekcji? Jaką strategię przyjął nauczyciel, który z jednej strony chce spędzić nad każdym zagadnieniem tyle czasu, ile potrzebują jego uczniowie, a z drugiej jest zobowiązany realizować sprawnie podstawę programową?
- Czy w szkole obecne są takie pojęcia, jak uważność i empatia, kluczowe dla „słuchania oceniającego”?
- Czy jest codzienną praktyką zachęcanie uczniów do dzielenia się doświadczeniem, do wyrażania przekonań podczas dyskusji i pracy grupowej? Jak bardzo nauczyciel potrafi wykorzystać te informacje, by dowiadywać się o tym, jak jego uczeń się uczy?
- Czy uczniowie są zachęceni do wyrażania swojej „milczącej” wiedzy?
- Jak wygląda „praca z błędem”? Czy staje się strefą budowania poczucia bezpieczeństwa związanego z pracą, bo popełniane błędy nie są traktowane jako jednoznaczny przejaw słabości, tylko jako immanentna część poszukiwania właściwych rozwiązań?
- Jak dalece stosowanie synchronicznej, czyli natychmiastowej informacji zwrotnej jest wynikiem świadomego procesu wyrobienia w sobie nawyku bieżącej wzajemnej interakcji werbalnej, zarówno u nauczyciela, jak i u ucznia?

- Czy w szkole panuje rozróżnienie na „przyzwolenie na zadawanie pytań” (choć nie zawsze, gdyż pytania mogą zakłócać tok prowadzenia wywodu nauczyciela) oraz poczucie swobody w zadawaniu pytań (brak pełnej swobody może skutkować zamknięciem się ucznia na interakcje i poznanie)?
- Czy wśród stosowanych metod są zadania dobrowolne, których wykonanie nie wiąże się z korzyścią w ramach tradycyjnego systemu oceniania? Czy uczniowie angażują w rozwiązywanie zadań i odpowiadanie na pytania, myślenie problemowe, krytyczne? Jeśli podejmują samodzielne działania w ramach własnego procesu uczenia się, czego one dotyczą?
- Jak dalece uczniowie mogą i są gotowi wytyczać osobiste cele i uczestniczyć w dotyczących ich procesach decyzyjnych?

Dyskurs, w którego centrum jest ocenianie kształtujące, nie ogranicza się do takich tematów, jak silna, wewnętrzna motywacja do samodzielnego i całościowego uczenia się czy wzrost osiągnięć uczniów. Padają w nim również pytania o rozwijanie w uczestnikach procesów edukacyjnych postaw obywatelskich i społecznych. Jeśli chcemy, by stało się tak, jak prognozowała jedna z naszych rozmówczyń, że młodzież uczona poprzez strategie formatywne *stworzy pokolenie otwarte na dialog* [B-2], to należy mieć świadomość, że na rozbudzanie w młodzieży takiej postawy wpływ ma panujący w szkole klimat. Decydującym czynnikiem wpływającym na klimat klasy/nauczania jest nauczyciel. To jego podejście dydaktyczne i stosowane metody oraz formy pracy na lekcji, relacje z uczniami, tworzą klimat uczenia się. Chodziłoby o kreowanie klimatu będącego podstawą dobrych stosunków międzyludzkich, którego osią jest dialog i porozumienie, wzmacniającego zainteresowanie procesem własnego uczenia się, zapewniającego odpowiednie warunki do samorealizacji.

Ograniczenia badań i wnioski dotyczące dalszych prac badawczych

Zaprezentowane badania, pomimo wielu interesujących wyników, nowych ujęć i wielu zalet, jak każde badania naukowe mają jednak niewątpliwie kilka istotnych ograniczeń. Po pierwsze, ze względu na celowy i nielosowy dobór próby, ograniczeniem zaprezentowanego studium empirycznego jest niemożność generalizacji jego wyników, jednak nie było to naszym celem. Uważamy, że niezwykle interesujące byłoby przeprowadzenie badań we wszystkich szkołach, w których stosowane są praktyki oceniania kształtującego. Należy pamiętać, że choć wskazuje się pewne strategie i działania wspólne dotyczące wdrażania oceniania kształtującego, jak na przykład zapoznawanie uczniów z celami lekcji, to jednak sposoby ich realizacji mogą być bardzo zróżnicowane. Ponadto są szkoły, które w całości starają się pracować na bazie oceniania kształtującego i w miarę ujednolicają postępowanie według ogólnie ustalonych wytycznych. Są też takie szkoły, w których pojedynczy nauczyciele stosują ocenianie kształtujące lub tylko wybrane jego elementy. Taka sytuacja jest fascynująca, bowiem świadczy o różnorodności, bogactwie działań warsztatu metodycznego i o tym, że pracy w szkole nie da się zmatematyzować. Jedyne, co ogranicza nauczycieli w tym zakresie, jest ich własna pomysłowość i wyobraźnia. Przeprowadzenie szczegółowych badań na większą skalę umożliwiłoby poznanie tej różnorodności. Interesujące byłoby dokonanie porównań pomiędzy szkołami, w których rejestruje się wysoką intensyfikację działań z zakresu praktyk oceniania kształtującego, a szkołami, w których tych działań jest niewiele lub nie są uznawane za znaczące dla efektywności kształcenia. Porównanie mogłoby dotyczyć panującego w nich klimatu szkoły lub efektów uczenia się. Równie ważne i ciekawe byłoby dokonanie analizy zróżnicowania działań dydaktycznych ze względu na przykład na rodzaj prowadzonego przedmiotu szkolnego. Kwestie różnej metodyki zależnej od nauczanego przedmiotu szkolnego można wskazać jako słaby punkt w przeprowadzonych przez nas badaniach. Pytałyśmy bowiem nauczycieli, którzy realizują różne przedmioty o ich doświadczenia, ale także pytałyśmy uczniów o ich doświadczenia odnosząc się do ogólnie ujętej „pracy na lekcjach w naszej klasie”, w „naszej szkole” czy działań podejmowanych przez „naszych nauczycieli”. Tymczasem odpowiedzi uczniów mogłyby się różnić, gdyby zapytać o ich doświadczenia w odniesieniu do

poszczególnych przedmiotów. Jednak przeprowadzenie badań z uwzględnieniem tak szczegółowego rozwiązania byłoby niezwykle trudne w realizacji i zarazem obciążające dla uczniów.

Brak dostępnych i wystandaryzowanych narzędzi umożliwiających eksplorację praktyki oceniania kształtującego w szkołach przyczynił się do tego, że przygotowaliśmy autorskie kwestionariusze, które umożliwiły osiągnięcie założonych przez nas celów. Skonstruowane narzędzia stworzyły perspektywę zgromadzenia relatywnie zobiektywizowanych danych ilościowych oraz uzupełniających je informacji o charakterze jakościowym. Trudność, jaka wiąże się z prowadzeniem badań dotyczących praktyk oceniania kształtującego, na co zwróciliśmy uwagę wcześniej, wynika z wewnętrznego zróżnicowania możliwych działań podejmowanych przez nauczycieli i pomimo pewnych metodycznych wytycznych, brak ograniczeń w tym zakresie. Chcąc zapewnić znormalizowane dane badacz musi zmierzyć się z wyzwaniem wynikającym z tej różnorodności. Uwzględnienie w naszych kwestionariuszach pytań otwartych pozwoliło na zwrócenie uwagi na nowe aspekty zagadnień, z których badany, jak i badacz nie zdawał sobie sprawy. Zgromadzony w ten sposób materiał jest bogaty w treści. Dzięki zastosowanym rozwiązaniom możliwa była wieloaspektowa i pogłębiona analiza czynności dydaktycznych raportowanych przez nauczycieli i uczniów. Przygotowane przez nas kwestionariusze mogą być wykorzystywane jako narzędzia pomiarowe w praktyce diagnostycznej i ewaluacyjnej placówek edukacyjnych. Przedstawione zaś w monografii wyniki mogą stanowić punkt odniesienia do ich analizy, interpretacji czy porównania.

Opracowane przez nas narzędzia do diagnozy praktyk oceniania kształtującego mogą być także wykorzystane w badaniach naukowych z kilkoma jednak zastrzeżeniami. Biorąc pod uwagę właściwości psychometryczne narzędzi, wyodrębnione skale oceniania kształtującego odnoszące się do jego kluczowych czterech elementów, tj. celów kształcenia, kryteriów sukcesu, czynności nauczania-uczenia się oraz informacji zwrotnej w przypadku wersji dla nauczyciela charakteryzują się satysfakcjonującymi i wysokimi współczynnikami rzetelności (powyżej 0,80). Kwestionariusz doświadczeń nauczyciela w całości także ma wysoki współczynnik rzetelności ($\alpha = 0,939$). Niższe, choć akceptowalne współczynniki rzetelności osiągnęły skale w wersji dla ucznia, szczególnie w przypadku dwóch pierwszych wymiarów, tj. celów kształcenia ($\alpha = 0,591$) i kryteriów sukcesu ($\alpha = 0,677$). Może to wynikać ze zbyt małej liczby przyporządkowanych im twierdzeń lub niskiej trafności tych twierdzeń, co wskazuje na zasadność dalszych prac mających na celu udoskonalenie tych skal. Należy pamiętać, że w obu wersjach dokonano apriorycznego przyporządkowania twierdzeń do poszczególnych kategorii oceniania kształtującego. Przeprowadzono także eksploracyjne analizy czynnikowe, które nie zostały zaprezentowane w pracy ze względu na niejednoznaczność wyników i trudność w ich interpretacji. Z tych samych względów zdecydowano się pozostać przy odgórnie przyjętej strukturze narzędzi. Świadczy to jednak o niedoskonałości psychometrycznej wykorzystanych narzędzi i z naukowego punktu widzenia stanowi pewne ograniczenie zaprezentowanych badań. Wskazane

są zatem dalsze prace zorientowane na doskonalenie opracowanych narzędzi badawczych w celu zapewnienia wysokiej ich jakości pomiarowej. Oprócz tego warto przeprowadzić kolejne badania walidacyjne z udziałem większych i reprezentatywnych grup nauczycieli, mające na celu między innymi dopracowanie trafności teoretycznej i trafności zewnętrznej adaptowanego narzędzia. W perspektywie przyszłych badań szczególnie potrzebne wydaje się przeprowadzenie confirmacyjnej analizy czynnikowej jako właściwej metody do weryfikacji struktury czynnikowej, przydatnej także dla dokładniejszego zbadania samego analizowanego konstruktu.

Należy zauważyć, że wersja dla nauczycieli jest bardzo rozbudowana w porównaniu do wersji uczniowskiej. Z jednej strony zapewnia to sporą dawkę szczegółowych informacji od nauczycieli na temat oceniania kształtującego, na których nam zależało, z drugiej wiąże się z trudnością ich analizy. W przypadku prowadzenia dalszych prac nad doskonaleniem narzędzi dostrzegamy dwa rozwiązania. Pierwsze może sprowadzać się do przeprowadzenia procedury skrócenia, czyli ograniczenia liczbowego pozycji testowych do tych twierdzeń, które są najbardziej trafne, wyczerpujące i pod względem psychometrycznym spełniające odpowiednie kryteria testów. Należy pamiętać, że w naszych badaniach korelacje pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami narzędzia dedykowanego nauczycielom były zróżnicowane, począwszy od braku takich, poprzez niskie współczynniki, do wysokiej i statystycznie istotnej współzmierności. Po pierwsze wynikać to może z niedużej badanej próby w porównaniu do liczby pozycji testowych, stąd też wnioskowanie na tej podstawie o jakości narzędzia jest ograniczone. Po drugie świadczyć to może o specyfice oceniania kształtującego i jego elementów, bowiem, jak zaznaczyliśmy w części pierwszej pracy, pierwotne dla oceniania kształtującego było wskazanie jego różnych praktyk, następnie zaś dążenie do powiązania ich jedną spójną teorią, co jeszcze nie do końca zostało osiągnięte. Z tego punktu widzenia brak korelacji w niektórych przypadkach nie powinien dziwić, choć może być zastanawiający, bowiem przyjąć można, że wszelkie działania nauczyciela są ze sobą powiązane i powinny z siebie wynikać. Drugie rozwiązanie może sprowadzać się do wyodrębnienia podskal w ramach czterech elementów oceniania kształtującego na bazie współczynników korelacji świadczących o bliskości teoretycznej pozycji. Zaprezentowane w pracy analizy eksploracyjne i ich opis w pewnym stopniu do tego nawiązują, bowiem chcąc zapewnić większą przejrzystość przedstawionych danych, omawialiśmy wyniki, dokonując ich dodatkowego merytorycznego pogrupowania w ramach skal oceniania kształtującego. Konkludując, opracowane przez nas narzędzia z psychometrycznego punktu widzenia mogą być potraktowane jako wersje eksperymentalne przeznaczone do celów badawczych w ramach realizowanego przez nas projektu, ze wskazaniem dalszej weryfikacji z udziałem większych badanych prób.

Kolejnym ograniczeniem zaprezentowanych przez nas badań jest fakt, że analizie poddane były deklaracje badanych dotyczące realizowania przez nich poszczególnych czynności, a nie realnie wykonywane działania. Jest to ograniczenie typowe dla wszelkiego rodzaju kwestionariuszy o charakterze samoopisowym, bowiem osoba badana jest jednocześnie źródłem informacji i obiektem, do którego te informacje się

odnoszą. Uzyskane tym sposobem dane mają ograniczenia uwarunkowane tym, na ile osoby badane potrafią i chcą mówić o sobie, czy są gotowe otworzyć się i być szczere. Choć o te same kwestie pytano uczniów, to obie perspektywy mają swoje ograniczenia. W przypadku nauczycieli należałoby pamiętać o zmiennej aprobacie społecznej, czyli skłonności do prezentowania się od najlepszej strony w celu wywarcia dobrego wrażenia. Nauczyciele są specyficzną grupą zawodową, wobec której społeczeństwo ma wysokie wymagania, w związku z tym odpowiadając na pytania dotyczące ich warsztatu dydaktyczno-metodycznego i wykonywanych działań, mogą zaznaczać odpowiedzi wskazujące na większą częstotliwość zachowań od nich oczekiwanych czy też wysoko cenionych. Z kolei oceny działań nauczycieli dokonywane przez uczniów mogą być zaniżone ze względu na dystans do nauczycieli i zwiększony krytycyzm wobec nich. O omówionych efektach mogą świadczyć udokumentowane różnice wyników między tymi grupami. Zazwyczaj odpowiedzi nauczycieli wskazywały na większą intensyfikację analizowanych działań, niż wynikałoby z odpowiedzi uczniów. Mimo to obie perspektywy są ciekawe i warto je poznać, by móc zrozumieć sytuację obydwu podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia. Mając jednak na względzie wskazane ograniczenia, interesujące i wskazane byłoby przeprowadzenie badań z zastosowaniem innych metod badawczych, na przykład obserwacji przebiegu lekcji. Biorąc pod uwagę osiągnięcia nowych technologii, możliwe jest precyzyjne rejestrowanie zachowań nauczycieli czy uczniów wspomagane aplikacjami. Przeprowadzenie badań we wszystkich szkołach stosujących ocenianie kształtujące z wykorzystaniem zróżnicowanych metod badawczych pozwoliłoby uzyskać holistyczny obraz diagnozowanej rzeczywistości realizacji oceniania kształtującego w polskich szkołach.

Odnosząc się do badania klimatu szkoły, jak zaznaczono w rozdziale trzecim, jego pomiar, ze względu na mnogość ujęć, nie jest zadaniem łatwym. Sposób zdefiniowania klimatu implikuje metodę jego pomiaru. Biorąc pod uwagę przyjęte przez nas założenia, wybrałyśmy rozwiązanie najczęściej stosowane, czyli metodę *self-report*. Ze względu na istotę klimatu szkoły, którą jest percepcja, wybrana metoda zdaje się być wystarczająca, choć można przyjąć inne wymiary jako jego elementy składowe.

Zaznajamiając się z literaturą dotyczącą klimatu szkoły i zagadnień pokrewnych, jak etos, atmosfera, kultura szkoły oraz analizując różne dostępne narzędzia do jego diagnozy można dojść do wniosku, że powszechny jest tutaj błąd nazywany *jingle-jangle* (ang. *jingle-jangle fallacy*). Z jednej strony oznacza on, że różne dostępne skale mierzą konstrukcję o tej samej nazwie i tym samym zakłada się, że odzwierciedlają ten sam konstrukt. Może się to odnosić do błędnych założeń, że dwie różne rzeczy są takie same, ponieważ noszą tę samą nazwę. Z drugiej strony używa się tak wielu różnych terminów w celu określenia konstrukcji rzekomo odmiennych od klimatu, do których diagnozy konstruuje się następnie narzędzia. W rzeczywistości jednak diagnozują one ten sam konstrukt, który bywa po prostu określane różnymi terminami. Taka sytuacja utrudnia dokonywanie porównań wyników badań z różnych studiów. Ponadto poszczególne skale składające się na konstrukcję klimatu szkoły dotyczą obszarów rzeczywistości szkolnej, które mogą być przedmiotem odrębnych

studiów. W przypadku badań własnych można dostrzec niewielkie podobieństwo niektórych twierdzeń z kwestionariusza dotyczącego oceniania kształtującego z tymi, które pochodzą z wybranego kwestionariusza do diagnozy klimatu szkoły, a które dotyczą zachowań nauczyciela. Należy podkreślić, że twierdzenia dotyczące klimatu szkoły mają jednak inny stopień ogólności niż te dotyczące oceniania kształtującego i są inaczej wyprofilowane, a jedyne co je łączy w założeniach to fakt, iż dotyczą działań nauczyciela. Co więcej, gdyby były rzeczywiście zbliżone lub/i tożsame, wówczas w analizach korelacji uzyskane współczynniki byłyby bliskie 1, a taka sytuacja nie miała jednak miejsca.

Drugim ograniczeniem odnoszącym się do badania klimatu szkoły w zrealizowanym projekcie jest uwzględnienie „tylko” stanowiska uczniów i nauczycieli. Pełna diagnoza klimatu szkoły wymaga poznania percepcji wszystkich członków społeczności szkolnej, czyli dyrekcji, administracji, pozostałych pracowników szkoły oraz rodziców. W badaniach własnych przyjęliśmy jednak, że zarówno w odniesieniu do doświadczeń z ocenianiem kształtującym, jak i klimatu szkoły, interesuje nas perspektywa dwóch głównych podmiotów procesu kształcenia, czyli uczniów i nauczycieli.

Pomimo wymienionych ograniczeń należy pamiętać o znaczeniu przeprowadzonych badań i uzyskanych wyników. W naszej opinii mogą być one uznane za nowatorskie, gdyż dostarczają nowych danych empirycznych na temat praktyki oceniania kształtującego w wybranych szkołach i percepcji klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli tychże placówek edukacyjnych. Tym sposobem przedstawione analizy wnoszą nowe treści w obszar dydaktyki szkolnej. Zważywszy na eksploracyjny model zaprezentowanych badań, mamy nadzieję, że uzyskane wyniki będą stanowić podstawę do formułowania kolejnych pytań badawczych i staną się inspiracją do dalszych empirycznych poszukiwań w tym obszarze problemowym.

Bibliografia

- Abrams, L.M. (2007). Implications of high-stakes testing for the use of formative classroom assessment. W: H. McMillan (red.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (s. 8–28). New York: Teachers College Press.
- Adie, L., van der Kleij F., Cumming, J. (2018). The development and application of coding frameworks to explore dialogic feedback interactions and self-regulated learning. *British Educational Research Journal*, 44(4), 704–723.
- Ainsworth, M.S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709–716.
- Allahyar, N., Nazari, A. (2012). Potentiality of Vygotsky's Sociocultural Theory in Exploring the Role of Teacher Perceptions, Expectations, and Interaction Strategies. *WoPaLP*, 6, 79–92.
- Allal, L., Lopez, L.M. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in French. W: *Office of Economic Co-operation and Development, Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Anderson, C. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368–420.
- Arends, R. (1994). *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Asghar, M. (2013). Exploring Formative Assessment Using Cultural Historical Activity Theory. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 4(2), 18–32.
- Bałachowicz, J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP.
- Bałachowicz, J. (2011). Dialog nauczyciela z uczniem – wyznacznikiem kultury dydaktycznej szkoły. W: D. Jankowska (red.), *Pedagogika dialogu: nauczyciele dialogu* (s. 123–133). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bałachowicz, J. (2015). Od indywidualizacji do personalizacji. Nowe obszary zadań i kompetencji nauczyciela wczesnej edukacji. W: E. Smak, A. Włoch, M. Garbiec (red.), *Diagnozowanie i terapia uczniów ze specjalnymi potrzebami* (s. 33–50). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Bednarczyk, H. (1995). *Teoretyczno-metodyczne problemy kształcenia zawodowego*. ITeE – PIB Radom.
- Bednarczyk, H., Figurski, J. (2013). Idea, organizacja i technologia modułowej, ustawicznej edukacji zawodowej. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1(80), 30–42.

- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (red.). (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS „Academica”.
- Bendkowski, J. (2017). Teoria ekspansywnego uczenia się. Nowe podejście do organizacyjnego uczenia się w perspektywie sieciowej. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie*, 101, 11–22.
- Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25.
- Bereźnicki, F. (2015). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański, A. Piotrowski. Warszawa: PIW.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*, London: Taylor & Francis.
- Bielecka-Prus, J. (2005). Definiowanie sytuacji w procesie komunikowania według Basila Bernsteina a interakcjonizm symboliczny. W: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (s. 59–77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bielecka-Prus, J. (2007). Dyskurs instrukcyjny i regulacyjny w Basila Bernsteina teorii transmisji kultury. W: M. Florek (red.), *Edukacja, praca, zdrowie* (s. 27–46). Lublin: Wydawnictwo WSPA.
- Biernat, R. (2016). Troska o poczucie własnej wartości dzieci w rzeczywistości szkolnej – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje. *Spółeczeństwo. Edukacja. Język*, 4, 150–167.
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79.
- Black, P. (1998). Formative assessment: Raising standards. *School Science Review*, 80(291), 39–46.
- Black, P., Harrison, C. Lee, Marshall, B., Wiliam D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–71.
- Black, P., Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Blanton, M.L., Berenson, S.B., Norwood, K.S. (2001). Using classroom discourse to understand a prospective mathematics teacher's developing practice. *Teaching and Teacher Education*, 17, 227–242.
- Bobrowski, K., Pisarska, K., Ostaszewski, K., Okulicz-Kozaryn, K. (2012). Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów. *Edukacja*, 4(120), 39–51.
- Bond, J.B. (2017). How School Leaders Can Use Formative Assessment Strategies to Enhance School Climate. *International Dialogues on Education: Past and Present*. Vol. 4, 1. <https://www.ide-journal.org/article/2017-volume-4-number-1-how-school-leaders-can-use-formative-assessment-strategies-to-enhance-school-climate/> [dostęp: 25.12.2019]
- Borges, P. (2015). Teaching practices and school climate: the Portuguese Students' Views. *ECPS Journal*, 11, 177–192.
- Borgiasz, M. (2018). Ocenianie kształtujące w geografii: oczekiwania uczniów w nowej rzeczywistości edukacyjnej. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Geographica*, 12, 57–66.
- Borowska, J. (2014). Partycypacja uczniów w procesie uczenia się a ich płeć i wiek. *Zarządzanie Publiczne*, 2(26), 163–175.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Wolume 1: Attachment. The International Psycho-Analytical Library*, 79, 1–401. London: The Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis.

- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570–588.
- Brand, S., Felner, R.D., Seitsinger, A., Burns, A., Bolton, N. (2008). A large scale study of the assessment of the social environment of middle and secondary schools: the validity and utility of teachers' ratings of school climate, cultural pluralism, and safety problems for understanding school effects and school improvement. *Journal of School Psychology*, 46, 507–535.
- Broadfoot, P. (2002). Editorial: Beware the consequences of assessment! *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 9, 3, 285–288.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. W: R. Vasta (red.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues* (s. 187–249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Brookhart, S.M. (2009) Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1–2.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89.
- Bruner, J.S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. W: A. Sinclair, R.J. Jarvelle, W.J.M. Levelt (red.), *The Child's Concept of Language* (s. 241–246). New York: Springer-Verlag.
- Bruner, J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating Quantitative and Qualitative Research: How Is It Done? *Qualitative Research*, 6, 97–113.
- Brzezińska, A. (2004). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński, A. Eliaz (red.), *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej* (s. 164–166). Warszawa, Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A. (2006). Przedmowa do drugiego wydania polskiego. Dlaczego dzieło Wygotskiego ciągle fascynuje? W: L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407.
- Chizhik, E.W., Chizhik, A.W. (2018). Using Activity Theory to Examine How Teachers' Lesson Plans Meet Students' Learning Needs. *Teacher Educator*, 53, 1, 67–85.
- Covington, M.V., Teel, K.M. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: GWP.
- Cichocki, A. (2009). Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa* (s. 351–367). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Clark, I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 2, 205–249.
- Clynes, M.P., Raftery, S.E.C. (2008). Feedback: an essential element of student learning in clinical practice. *Nurse Education in Practice*, 8, 405–411.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 1, 111, 180–213.
- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., Souberman, E. (red.). (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. L. S. Vygotky. Harvard University Press.

- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31(3), 137–157.
- Cole, M., Wertsch, J.V. (1996). Beyond the Individual-Social Antimony in Discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250–256.
- Cross, R. (2010). Language teaching as sociocultural activity: Rethinking language teacher practice. *The Modern Language Journal*, 94(3), 432–452.
- Czetwertyńska, G. (2011). Ocenianie kształtujące w projekcie edukacyjnym. W: M. Szpotowicz (red.), *Europejski wymiar edukacji – program Comenius w Polsce* (s. 77–79). Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Czetwertyńska, G. (2015). Co kształtuje ocenianie kształtujące? *Meritum*, 1(35), 2–7.
- Dargusch, J.M., Davis, S.E. (2015). Feedback, Iterative Processing and Academic Trust – Teacher Education Students' Perceptions of Assessment Feedback. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(1), 176–191.
- Davis, B. (1997). Listening for differences: an evolving conception of mathematics teaching. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(3), 355–376.
- Dernowska, U. (2008). *Działania nauczyciela a wiedza pojęciowa uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dernowska, U. (2009). Scaffolding w procesie dydaktycznym. Między dydaktyką pamięci a dydaktyką myślenia – bliżej dydaktyki myślenia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 36–56.
- Dernowska, U. (2017). Teacher and student perceptions of school climate – towards good practices in education. Some conclusions from the school culture and climate research. *Journal of Modern Science*, 1(32), 63–82.
- Dihoff, R.E., Brosvic, G. M., Epstein, M. L., Cook, M. J. (2004). Provision of feedback during preparation for academic testing: Learning is enhanced by immediate but not delayed feedback. *The Psychological Record*, 54, 207–231.
- Dohrenwend, A. (2002). Serving up the feedback sandwich. *Family Practice Management*, 9(10), 43–49.
- Dolata, R., Grygiel, P., Jankowska, D.M., Jarnutowska, E., Jasińska-Maciążek, A., Karwowski, M., Modzelewski, M., Pisarek, J. (2015). *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Donato, R. (2000). Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. W: J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 27–50). Oxford: Oxford University Press.
- Drózka, W. (2017). „Nauczyciel wspierany” a realia pracy zawodowej. W: S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 54–73). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dubis, M. (2017). Specyfika relacji interpersonalnej nauczyciel–uczeń w przestrzeni edukacyjnej i wychowawczej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 5(10/2), 253–265.
- Du Gay, P. (1996). *Consumption and Identity at Work*. London: Sage.
- Dunn, K.E., Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: the limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 7, 1–11.
- Dyrda, B. (2006). Motywowanie uczniów do nauki – zadanie współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, 1(26), 121–131.
- Eccles, J.S., Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: developmentally appropriate classrooms for early adolescents. W: R. Ames, C. Ames (red.), *Research on motivation in education*, Vol. 3 (s. 139–181). New York: Academic Press.

- Ellis, A.K. (2001). *Teaching, learning, & assessment together*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (1999). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. W: Y. Engeström, R. Miettinen, R.-L. Punamaki (red.), *Perspectives on activity theory* (s. 377–404). New York: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000a). From individual action to collective activity and back: developmental work research as an interventionist methodology. W: P. Luff, J. Hindmarsh, C. Heath (red.), *Workplace studies: Recovering work practice and informing system design* (s. 150–166). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000b). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960–974.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Engeström, R. (2014). The Activity Theory Approach to Learning. *Forum Oświatowe*, 2(52), 137–146.
- Engeström, Y., Kaatrakoski, H., Kaiponen, P., Lahikainen, J., Laitinen, A., Myllys, H., Rantavuori, J., Sinikara, K. (2013). Knotworking w bibliotekach uniwersyteckich: studium dwóch przypadków z Uniwersytetu Helsińskiego. *Biuletyn EBIB* [online], nr 1 (137), Trendy, zmiany w bibliotekach [dostęp: 20.02.2013] Dostępny w World Wide Web: http://www.nowyebib.info/images/stories/numery/137/137_Engestrom.pdf. ISSN 1507–7187.
- Entman, R.M. (1993). Framing. *Journal of Communication*, 43, 51–58.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287–305.
- Federowicz, M., Haman, J., Herczyński, J., Hernik, K., Krawczyk-Radwan, M., Malinowska, K., Pawłowski, M., Strawiński, P., Walczak, D., Wichrowski, A. (2013). *Czas pracy i warunki pracy w relacjach nauczycieli. Raport tematyczny z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Feindt, P.H., Kleinschmidt, D. (2011). The BSE Crisis in German Newspapers: Reframing Responsibility. *Science as Culture*, 20(2), 183–208.
- Filipiak, E. (2002). *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Filipiak, E. (2009). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. *Forum Dydaktyczne*, 5–6, 82–98.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Filipiak, E. (2012). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*. Sopot: GWP.
- Fleer, M. (2016). The Vygotsky Project in Education – The Theoretical Foundations for Analysing the Relations between the Personal, Institutional and Societal Conditions for Studying Development. W: D.S.P. Gedera, P.J. Williams (red.), *Activity Theory in Education Research and Practice* (s. 1–15). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Formative assessment: improving learning in secondary classrooms* (2005). Paryż: OECD.
- Freiberg, H.J. (red.). (1999). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Philadelphia: Falmer.
- Fuller, A., Unwin, L. (2004). Expansive Learning Environments: Integrating Organisational and Personal Development. W: H. Rainbird, A. Fuller, A. Munro (red.), *Workplace Learning in Context* (s. 126–144). London: Routledge

- Galindo, C., Sheldon, S.B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: the mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 90–103.
- Garstka, T. (2018). Funkcje i formy informacji zwrotnej. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 3(50), 30–35.
- Gašiorek, P., Zamorska, B. (2017). Zmiana działalności młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym. Badania interwencyjne w kulturowo-historycznej teorii działalności. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 96–114.
- Ghaith, G. (2003) The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45, 1, 83–93.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glazer, N. (2014). Formative Plus Summative Assessment in Large Undergraduate Courses: Why Both? *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26, 2, 276–286.
- Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row.
- Gołębniak, B.D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przeszczeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C., Payne, A.A., Gottfredson, N.C. (2005). School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444.
- Grabinger, S., Aplin, C., Ponnappa-Brenner, G. (2007). Instructional design for sociocultural learning environments. *E-Journal of Instructional Science and Technology*, 10(1), http://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol10_no1/papers/full_papers/grabinger.htm [dostęp: 12.12.2019].
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria: ASCD.
- Gulczyńska, A, Wiśniewska-Kin, M. (2017). Dyskurs edukacyjny w badaniach. Próba systematyzacji perspektyw badawczych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(36), 7–20.
- Guskey, T. (2005). *Formative Classroom Assessment and Benjamin S. Bloom: Theory, Research, and Implications*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Halpin, A.W., Croft, D.B. (1963). *Organizational climate of schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 1, 81–112.
- Haynes, N.M., Emmons, C., Ben-Avi, M. (1997). School climate as a factor in school adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321–329.
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hewson, C. (2006). Mixed Methods Research. W: V. Jupp (red.), *The SAGE Dictionary of Social Research Methods* (s. 180–182). London: SAGE Publications.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Holzman, L. (1996). Pragmatism and dialectical materialism in language development. W: H. Daniels (red.), *An introduction to Vygotsky* (s. 75–98). London: Routledge.

- Hornowska, E. (2005). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hoy, W.K. (1990). Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 149–168.
- Hunt, E., Pellegrino, J.W. (2002). Issues, Examples, and Challenges in Formative Assessment. *New Directions for Teaching and Learning*, 89, 73–85.
- Irving, K. (2007). *Teaching science in the 21st century: Formative assessment improves student learning*. National Science Teachers Association (NSTA). Pobrane z: <http://www.nsta.org/publications/news/story.aspx?id053559> [dostęp: 10.11.2019].
- James, M. (2006). Assessment, teaching and theory of learning. W: J. Gardner (red.), *Assessment and Learning* (s. 47–60). First Edition. London: Sage.
- Jankowska, A. (2013). Nauczyciel (nie)godny zaufania. *Edukacja Humanistyczna*, 2(29), 235–244.
- Johnson, B., Stevens, J.J. (2006). Student achievement and elementary teachers' perceptions of school climate. *Learning Environment Research*, 9, 111–122.
- John-Steiner, V., Mahn, H. (1996). Sociocultural Approaches to Learning and Development: A Vygotskian Framework. *Educational Psychologist*, 31(3/4), 191–206.
- Juvonen, J. (2007). Reforming middle schools: focus on continuity, social connectedness, and engagement. *Educational Psychologist*, 42, 197–208.
- Kania, S. (2016a). Analiza transakcyjna w budowaniu klimatu szkoły – w poszukiwaniu pozytywnej profilaktyki zachowań ryzykownych. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 111–121.
- Kania, S. (2016b). Profilaktyka pozytywna jako tendencja w zapobieganiu zachowań ryzykownych. *Ogrody Nauk i Sztuk*, 6, 255–262.
- Kaptelinin, V., Kuutti, K., Bannon, L. (1995). Activity theory: Basic concepts and applications. A summary of a tutorial given at the east west HCI95 conference. W: B. Blumenthal, J. Gornostaev, C. Unger (red.), *Human-Computer Interaction* (s. 189–201). Berlin, Heidelberg: Springer (Lecture Notes in Computer Science, 1015/1995).
- Kawalec, P. (2014). Metody mieszane w kontekście procesu badawczego w naukoznawstwie. *Zagadnienia Naukoznawstwa*, 1(199), 3–22.
- Kelly, P. (2006). What is teacher learning? A socio-cultural perspective. *Oxford Review of Education*, 32, 4, 505–519.
- Kędzierska, H. (2015). *Uczenie się przez poszerzanie. O perspektywach wykorzystania modelu ekspansywnego uczenia się w doskonaleniu nauczycieli*. Warszawa: ORE. <https://doskonaleniawsieci.pl/Upload/Artykuly/SORE%20-%20Wsparcie/K%C4%99dzierska,%20Uczenie%20si%C4%99%20przez%20poszerzanie-1.pdf> [dostęp: 16.12.2019].
- Kim, Y. (2010). Scaffolding through questions in upper elementary ELL learning. *Literacy Teaching and Learning*, 15(1–2), 109–137.
- Klus-Stańska, D. (2009a). Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną? W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 11–23). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2009b). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62–73). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kohl, D., Recchia, S., Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: an overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411–426.

- Konecki, K.T. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopaczynska, I. (2004). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2002). Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem. W: A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu* (s. 168–176). Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Kowalewski, M. (2016). Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 12, 21–32.
- Kropiowska, T., Paczkowski, J. (2010). *Ocenianie kształtujące a efektywność pracy gimnazjum w kontekście wskaźnika EWD*. Materiały z XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń.
- Kulawska, E. (2017). Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Forum Pedagogiczne*, 2, 237–251.
- Kulesza, M. (2007). Klimat szkoły – elementy, determinanty, oddziaływanie. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 457(2/07).
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Kulesza, M., Kulesza, M. (2015). Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego. *Pedagogika Społeczna*, 3(57), 113–125.
- Kunicka, M. (2012). Władza, przymus i wolność w edukacji. *Opuscula Sociologica*, 1, 31–44.
- Lantolf, J.P. (2000a). Introducing sociocultural theory. W: J.P. Lantolf (red.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (s. 1–26). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2000b). Second language learning as a mediated process. *Language Teaching*, 33(2), 79–96.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning – legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – Strategia – Kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Leontyev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscow: Progress.
- Leontiev, A.N. (2005). Study of the environment in the pedagogical works of L.S. Vygotsky: a critical study. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(4), 8–28.
- Leontyev, A. N., Cole, M. (2009). The development of mind: Selected works. Pacifica, CA: Marxists Internet Archive. <https://www.marxists.org/admin/books/activity-theory/leontyev/development-mind.pdf> [dostęp: 8.12.2019].
- Levia, Jr D., Quiring, S. (2008). Assessment of student learning in a hybrid PBL capstone seminar. *Journal of Geography in Higher Education*, 32(2), 217–231.
- Lewicka-Zelent, A., Trojanowska, E. (2018). Psychospołeczne funkcjonowanie uczniów klas siódmych w zreformowanej szkole podstawowej w kontekście zdrowia psychicznego. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*, 31(2), 123–144.
- Lubienski, S.T., Lubienski, C., Crane, C.C. (2008). Achievement differences and school type: the role of school climate, teacher certification, and instruction. *American Journal of Education*, 115, 97–138.
- Lysek, J. (2009). Stygmatyzacja uczniów w szkole. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4(44–45), 25–41.
- Marek, E. (2015). Koncepcje oceniania osiągnięć uczniów w świetle analizy wybranych programów edukacji wczesnoszkolnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 38(2015)4, 33–38.

- Matusov, E. (2015). Vygotsky's theory of human development and new approaches to education. W: J. D. Wright (red.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (2nd ed., Vol. 25, s. 316–321). Oxford: Elsevier.
- Maxwell, S., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D. (2017). The impact of school climate and school identification on academic achievement: Multilevel modeling with student and teacher data. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2069.
- McMillan, J.H., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G., Hearn, J. (2010). Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation. Virginia Commonwealth University, Richmond. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507712.pdf> [dostęp: 1.01.2020].
- Mehan, H. (1979). "What time is it Denis?" Asking known information questions in classroom. *Discourse. Theory into Practice*, 18(4).
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Mieszalski, S. (2007). Odmiany interakcyjności kształcenia. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2, 5–12.
- Miles, M.B., Huberman A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Miller, P. (2011). *Theories of developmental psychology* (5th ed.). New York, NY: Worth Publishers.
- Mitescu Lupu, M. (2011). A cultural-historical activity theory approach to collaborative learning in programs of pre-service teacher education: exploring implications for educational policy and practice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 13–32.
- Mizerek, H. (2010). *Ewaluacja w szkole. Od czego zacząć?* <https://www.npseo.pl/data/documents/1/70/70.pdf> [dostęp: 29.10.2019].
- Mizerek, H. (2012). Dyskretny urok ewaluacji. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (s. 37–54). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Moos, R.H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Nadolnik, I. (2015). Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku. *Edukacja Elementarna*, 36(2), 43–55.
- National School Climate Council (2012). *The School Climate Improvement Process: Essential Elements. School Climate Brief*, 4 <http://www.schoolclimate.org/climate/schoolclimatebriefs.php> [dostęp: 1.08.2013].
- Niemierko, B. (1990). *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko, B. (1997). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Wyd. 2 zmienione. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Niemierko, B. (2010). *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego*. Referat wygłoszony na XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń.
- Niemierko, B. (2013). Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 7–19.
- Niewolny, K.L., Wilson, A.L. (2009). What Happened to the Promise? A Critical (Re)orientation of Two Sociocultural Learning Traditions. *Adult Education Quarterly*, 60(1), 26–45.
- Nowak, J. (2013). Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej. W: H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka* (s. 85–96). Tom II. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Nowak, M. (2015). Rola dyrektora we wdrażaniu oceniania kształtującego w szkole. *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(36), 30–38.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Nowosad, I. (2018). Kultura szkoły versus klimat szkoły. *Kultura i Edukacja*, 1(119), 41–53.
- Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nyczaj-Drąg, M. (2003). Nauczyciel w oczekiwaniach i doświadczeniach pierwszoklasistów. W: D. Waloszek (red.), *Pytania o edukację* (s. 34–40). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej* (2006). Warszawa: WAIp.
- Office of Economic Co-operation and Development (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris: OECD Publishing.
- Ohta, A. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 93–121.
- Opłocka, U. (2009). *Między ocenianiem uczenia się ocenianiem dla uczenia się*. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Kielce 2009.
- Opłocka, U. (2011). *Ewaluacja pracy nauczyciela a ocenianie kształtujące*. XVII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4(120), 22–38.
- Papaj, W. (2015). Dydaktyczne aspekty oceniania kształtującego. *Meritum*, 1(35), 25–29.
- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: WSiP.
- Pasich, L. (2009). „Ocenianie kształtujące po polsku” – innowacyjna propozycja rozwoju osobistego dla ucznia i nauczyciela. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kielce.
- Pellegrino, J.W., Chudowsky, N., Glaser, R. (red.). (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Perie, M., Marion, S., Gong, B. (2009). Moving toward a comprehensive assessment system: A framework for considering interim assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice. Special Issue: The Validity of Formative and Interim Assessment*, 3, 5–13.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 1, 85–102.
- Phan, H.P. (2012). *A sociocultural perspective of learning: Developing a new theoretical tenet*. Paper presented at the Joint Australian Association for Research in Education and Asia-Pacific Educational Research Association Conference (AARE-APERA 2012) World Education Research Association (WERA) Focal Meeting, Sydney, New South Wales, Dec 2–6, 2012.
- Pilch, T., Bauman, T. (2010). *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Polly, D., Allman, B., Casto, A., Norwood, J. (2017). *Sociocultural Perspectives of Learning. In: Foundations of Learning and Instructional Design Technology Subtitle: Historical Roots and Current Trends, Richard West*. Quebec: Pressbooks. https://edtechbooks.org/lidtfoundations/sociocultural_perspectives_of_learning [dostęp: 16.12.2019].
- Potulicka, E. (2003). Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form. W: R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela* (s. 17–18). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane AB.

- Prosser, M., Ramsden, P., Trigwell, K., Martin, E. (2003). Dissonance in experience of teaching and its relation to the quality of student learning. *Studies in Higher Education*, 28(1), 37–48.
- Pryor, J., Crossouard, B. (2005). *A Sociocultural Theorization of Formative Assessment*. Paper prepared for the Sociocultural Theory in Educational Research and Practice Conference, University of Manchester, 8th–9th September 2005.
- Przewłocka, J. (2015a). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przewłocka, J. (2015b). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Przybyłowska, I. (1978). Wywiad swobodny ze standaryzowaną listą poszukiwanych informacji i możliwości jego zastosowania w badaniach socjologicznych. *Przegląd Socjologiczny*, XXX, 62–63.
- Pytka, P. (2017). Czy OK jest rzeczywiście OK? Mocne i słabe strony oceniania kształtującego. *Edukacja Pomorska*, 81(32), 5–7.
- Pyżalski, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 77–94). Łódź: theQ studio.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioural Science*, 28, 4–13.
- Ramik-Mażewska, I. (2015). Klasa szkolna jako przestrzeń Innego. *Studia Edukacyjne*, 34, 89–100.
- Ramsey, B.S., Duffy, A. (2016). *Formative assessment in the classroom. Findings from three districts*. Michael & Susan Dell Foundation. May 2016.
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700–712.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S., Sameroff, A.J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: a summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100, 443–471.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rudasill, K.M., Snyder, K.E., Levinson, H., Adelson, J.L. (2018). Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*, 30, 1, 35–60.
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1–12.
- Rydzewski, P. (1989). Teoria kontroli społecznej jako jedna z teorii dewiacji. *Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny*, 4, 313–326.
- Sackney, L., Mergel, B. (2007). Contemporary Learning Theories, Instructional Design and Leadership. W: J.M. Burger, C.F. Webber, P. Klinck (red.), *Intelligent Leadership. Studies in Educational Leadership* (s. 67–98), vol 6. Dordrecht: Springer.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design in instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119–144.
- Sajdak-Burska, A. (2018). Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść. *Roczniki Pedagogiczne*, 10(46), 9–29.
- Schaffer, H.R. (2008). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schunk, D.H. (2003). *Learning theories. An educational perspective*, 4th edition, Inc. New Jersey: Pearson Education.

- Scott, S., Palinscar, A. (2013). *Sociocultural Theory*. https://www.dr-hatfield.com/theorists/resources/sociocultural_theory.pdf [dostęp: 22.11.2019].
- Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Shepard, L.A. (2005, October). *Formative assessment: Caveat emptor*. Presentation at the ETS Invitational Conference 2005, The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning, New York.
- Skowroński, B., Pabich, R. (2015). Inwentarz Źródeł Stresu Szkolnego Młodzieży. Opis konstrukcji i własności psychometryczne. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 28, 7–35.
- Skuza, A., Pierścińska-Maruszewska, A. (2014). Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience). *Resocjalizacja Polska*, 6, 98–100.
- Spencer, M.B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: the application of an identity-focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34, 43–57.
- Stanca, C., Mina, S., Olteanu, A., Georgescu, S. (2015). Measures of transforming summative assessment in formative assessment in evaluation students activities in Constanta Maritime University. Consideration about formative feedback. *Constanta Maritime University Annals Year XVI*, 23, 181–188.
- Steen-Utheim, A., Wittek, A.L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18–30.
- Sterna, D. (2006). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2007). Czy ocenianie kształtujące się opłaca? *Psychologia w Szkole*, 3, 33–44.
- Sterna, D. (2014). *Uczę się (w) szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D., Strzemieczny, J. (2012). Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 126–139). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Stiggins, R. (2005). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools, *Phi Delta Kappan*, 87, 4, December 2005, 324–328.
- Strutyńska, E., Gralewski, J., Lebuda, I. (2016). Obciążenia zawodowe nauczycieli a klimat organizacyjny w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych. *Studia z Teorii Wychowania*, Tom VII, 2(15), 137–155.
- Suchocka, A. (2011). Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 4(187), 293–302.
- Sury, Z. (2016). Ewaluacja w szkole – w kierunku kontroli czy wspomaganie? *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 11, 2(40), 41–56.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole: uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPP-P.
- Surzykiewicz, J. (2007). Klimat a społeczna skuteczność szkoły. *Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole*, z. 12. Warszawa: CMPP-P.
- Szyling, G. (2010). *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności*. W: *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*. Materiały z XVI Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szyling, G. (2015). Pytania o ocenianie w szkole wyższej. Zarys zagadnienia. *Dyskursy Młodych Andragogów*, 16, 9–22.

- Szyling, G. (2018). Ku różnorodności w ocenianiu szkolnym. Od diagnozy do perspektyw zmiany. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli* (s. 49–62). Kraków: Grupa Tomami.
- Szymański, M.S. (2010). *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. W: R. Tagiuri, G.H. Litwin (red.), *Organizational climate: Explanation of a concept* (s. 11–32). Boston: Harvard University Press.
- Taras, M. (2005). Assessment – summative and formative – some theoretical reflections. *British Journal of Educational Studies*, 53(4), 466–478.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and Higher Education*, 31, 4, 363–371.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33, 1, 57–69.
- Taylor, D.L., Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teacher's sense of efficacy. *Journal of Experimental Education*, 63(3).
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., Guf, S. (2012). *School climate research summary*. New York: National School Climate Center. Pobrane z: <https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf> [dostęp: 19.12.2019].
- Thapa, A., Cohen J., Guffey S., Higgins-D'Alessandro A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357–385.
- Thorne, S.L. (2005). Epistemology, politics, and ethics in sociocultural theory. *The Modern Language Journal*, 89, 393–409.
- Thuściak-Deliowska, A. (2010). Klimat szkoły i jego uwarunkowania. *Ruch Pedagogiczny*, 5–6, 41–49.
- Thuściak-Deliowska, A. (2011). Klimat szkoły według koncepcji Szkoły Promującej Zdrowie. *Szkoła Specjalna*, 5, 364–370.
- Thuściak-Deliowska, A. (2012). *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa.
- Thuściak-Deliowska, A. (2014). Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 141–151.
- Thuściak-Deliowska, A. (2015a). Kultura a klimat szkoły. W: U. Dernowska, A. Thuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium Teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Thuściak-Deliowska, A. (2015b). O zmianie klimatu szkoły. Kilka uwag na marginesie pracy B. Preble'a i R. Gordona „Transforming School Climate and Learning. Beyond Bullying and Compliance”. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 2, 115–125.
- Thuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2018). Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 69–81.
- Thuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2019). Formative Assessment Practices and the School Social Climate. A New Approach to the Subject Based on a Study Conducted in Poland. *The New Educational Review*, 55(1), 30–41.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281–294.
- Torres, M., Leite, C. (2014). Assessment Of and For Learning in Higher Education. *Transnational Curriculum Inquiry*, (1), 14–29.
- Trumbull, E., Lash, A. (2013). *Understanding formative assessment. Insights from learning theory and measurement theory*. San Francisco: WestEd.

- Tudge, J., Scrimsher, S. (2003). Lev S. Vygotsky on education: A cultural-historical, interpersonal, and individual approach to development. W: B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (red.), *Educational psychology: A century of contributions* (s. 207–228). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Turner, I., Reynolds, K.J., Lee, E., Subasic, E., Bromhead, D. (2014). Well-being, school climate, and the social identity process: a latent growth model study of bullying perpetration and peer victimization. *School Psychology Quarterly*, 29, 320–335.
- Uljens, M. (2006). Dydaktyka szkolna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (s. 105–251). Gdańsk: GWP.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89.
- Van Houtte, M., Van Maele, D. (2011). The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, 37(4), 505–524.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Addison Wesley Longman.
- Veresov, N. (2012). Znaczenie teorii kulturowo-historycznej dla edukacji. Rozważania na temat uczenia się, rozwoju, działalności i kreatywności. *Forum Oświatowe*, 1(46), 141–156.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. *Soviet Psychology*, 17(4), 3–35.
- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. W: J.V. Wertsch (red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 134–143). Armonk, NY: Sharpe.
- Walczak, W. (2001). *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*. Łódź: Galaktyka.
- Wang, M., Degol, J.L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352.
- Watson, S.L. Reigeluth, C.M. (2016). The learner-centered paradigm of education. W: R. West (red.), *Foundations of learning and instructional design technology*. Pobrane z <https://lidtfoundations.pressbooks.com/chapter/systemic-change/> [dostęp: 12.12.2019].
- Way, N., Reddy, R., Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40, 194–213.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Toward sociocultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, G. (2000) Dialogic inquiry in the classroom: building on the legacy of Vygotsky. W: C. Lee, P. Smagorinsky (red.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (s. 51–86). New York: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J.V., Toma, C. (1995). Discourse and learning in the classroom: A sociocultural approach. W: L.P. Steffe, J. Gale (red.), *Constructivism in education* (s. 159–174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wiggins, G.P. (1998). *Educative assessment. Designing assessment to inform and improve student performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment*. Keynote address to the European Association for Educational Assessment, 9–12th November Prague, Czech Republic.

- Wiliam, D., Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? W: C.A. Dwyer (red.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (s. 53–82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89–100.
- Wojnarowska, B. (red.). (2003). *Środowisko psychospołeczne szkoły i przystosowanie szkolne a zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: KBPRiW WP UW.
- Wojnarowska-Soldan, M. (2006). Standard czwartym. W: B. Wojnarowska (red.), *Narzędzia do autoewaluacji w Szkole Promującej Zdrowie* (Zeszyt 11, s. 102–132). Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Pobrane z http://ko.poznan.pl/pub/ftp/Nadzor/ewaluacja/Narzedzia_do_autoewaluacji_SzPZ.pdf [dostęp: 02.09.2017].
- Wygotski, L.S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wysocka E., Tomiczek, K. (2014). Szkoła jako środowisko życia i codzienność ucznia – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje percepcji i sposobu wartościowania szkoły przez uczniów. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 169–187.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477–501.
- Zajęcka, B. (2014). Obraz nauczyciela w percepcji uczniów. W: A. Szafrńska (red.), *Sześciolatek w szkole* (s. 23–44). Kraków: Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.
- Zakrzewski, P.M. (2012). Stereotyp i etykietowanie jako zjawiska towarzyszące edukacji w szkole. *Warszawskie Studia Pastoralne*, 15, 176–196.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motivation to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M., Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152.

ZAŁĄCZNIKI

Kwestionariusz Oceniania Kształującego. Doświadczenia Nauczyciela

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Monika Czyżewska
Instytut Pedagogiki APS, Warszawa, PL

Poniżej znajdują się różne twierdzenia dotyczące nauczania. Proszę się z nimi zapoznać i przy każdym z nich zaznaczyć, jak często stosuje Pani/Pan opisane techniki: 1 – nigdy/rzadko; 2 – czasami; 3 – często; 4 – prawie zawsze/zawsze.

I. Cele uczenia się

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	Pracnie zawsze/zawsze
1.	Na początku każdej lekcji podaję uczniom cele lekcji.	1	2	3	4
2.	Zapisuję cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.	1	2	3	4
3.	Stosuję różnorodne sposoby informowania uczniów o celach lekcji, np. liściki, wklejane karteczki, itp.	1	2	3	4
4.	Sprawdzam, czy uczniowie zrozumieli cele lekcji, zadając im pytania lub prosząc o sparafrazowanie.	1	2	3	4
5.	Informując uczniów o celach odnoszę się do tego, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.	1	2	3	4
6.	Formułując cele, odnoszę się do podstawy programowej.	1	2	3	4
7.	Planując cele biorę pod uwagę, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.	1	2	3	4
8.	Pod koniec realizacji danego tematu sprawdzam, czy cele zostały osiągnięte i w jakim stopniu.	1	2	3	4

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	Prawie zawsze/zawsze
9.	Gdy uczeń zrealizuje cel, otrzymuje pozytywne wzmocnienie, np. pochwałę, nagrodę, zostaje doceniony, itp.	1	2	3	4
10.	Pod koniec lekcji dokonuję podsumowania realizacji celów razem z uczniami.	1	2	3	4
11.	Stwarzam każdemu uczniowi możliwość indywidualnego podsumowania lekcji.	1	2	3	4
12.	Moi uczniowie potrafią napisać własną refleksję do lekcji.	1	2	3	4
13.	Stosuję technikę zdań podsumowujących lub inną technikę pomagającą w refleksji uczniowskiej.	1	2	3	4
14.	Uzyskana od uczniów informacja zwrotna służy mi do planowania następnych kroków w procesie nauczania.	1	2	3	4
15.	Stwarzam uczniom możliwość samodzielnego wyznaczania przyszłych celów lekcji.	1	2	3	4

Jakie techniki/metody informowania uczniów o celach (nieuwzględnione w powyższej tabeli) Pani/Pan stosuje?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

II. Kryteria sukcesu

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	Prawie zawsze/zawsze
16.	Dokładnie określę i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do lekcji.	1	2	3	4
17.	Dokładnie określę i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do poszczególnych zadań.	1	2	3	4

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	Prawie zawsze/zawsze
18.	Podaję uczniom listę kryteriów sukcesu do sprawdzianów i innych form sprawdzania osiągnięć.	1	2	3	4
19.	Stosuję technikę pracy wzorcowej (lub inną technikę) jako metody określania kryteriów sukcesu wraz z uczniami.	1	2	3	4
20.	Formułując nacobezu zwracam uwagę, by były precyzyjne i realistyczne.	1	2	3	4
21.	Formułując kryteria sukcesu, używam czasowników operacyjnych w celu zapewnienia mierzalności kryteriów.	1	2	3	4
22.	Sprawdzam, czy uczniowie rozumieją sformułowane kryteria sukcesu.	1	2	3	4
23.	Oceniając pracę ucznia konsekwentnie odnoszę się do określonych uprzednio kryteriów sukcesów.	1	2	3	4

III. Czynności nauczania – uczenia się

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	Prawie zawsze/zawsze
24.	Przed podaniem zadania uczniom sprawdzam, czy jest ono zgodne z celami lekcji.	1	2	3	4
25.	Zadaję dodatkowe prace domowe jako zadanie dla chętnych uczniów.	1	2	3	4
26.	Planując sprawdzian uwzględniam dodatkowe polecenia dla chętnych uczniów.	1	2	3	4
27.	W trakcie lekcji monitoruję pracę uczniów, sprawdzam, czy rozumieją i nadążają za tokiem lekcji.	1	2	3	4
28.	Wracam do niezrozumiałych treści i tak je tłumaczę, aż wszyscy uczniowie je zrozumieją.	1	2	3	4
29.	Planuję i organizuję pracę w grupach.	1	2	3	4
30.	Planuję i organizuję w klasie dyskusje.	1	2	3	4

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	Prawie zawsze/zawsze
31.	Zachęcam uczniów do uzasadniania swoich poglądów.	1	2	3	4
32.	Zadaję uczniom pytania stymulujące myślenie krytyczne i twórcze.	1	2	3	4
33.	Wykorzystuję nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub/i praktycznych.	1	2	3	4
34.	Stwarzam uczniom okazję do zadawania przez nich pytań.				
35.	Doglądam pracę uczniów w grupach.	1	2	3	4
36.	Daję uczniom wystarczającą ilość czasu na wykonanie zadania.	1	2	3	4
37.	Dopuszczam błędne odpowiedzi uczniów i wykorzystuję je w nauczaniu.	1	2	3	4
38.	Daję uczniom możliwość wyboru zadania i metody jego rozwiązania.	1	2	3	4
39.	Stosuję zasadę „nie zgłaszania się” uczniów do odpowiedzi przez podniesienie ręki.	1	2	3	4
40.	Losowo wybieram uczniów, którzy będą odpowiadać.	1	2	3	4
41.	Przywiązuję wagę do refleksji ucznia podczas lekcji.	1	2	3	4

Jakie techniki/strategie Pani/Pan stosuje na lekcjach (nieuwzględnione w tabeli III) w celu zachęcania uczniów do uzasadniania swoich poglądów, stymulowania myślenia krytycznego i problemowego oraz brania odpowiedzialności za własny proces uczenia się?

.....

.....

.....

.....

.....

IV. Informacja zwrotna

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	zawsze Prawie zawsze/
42.	Informuję uczniów, które prace będą oceniane sumująco, a które kształtująco.	1	2	3	4
43.	Pozwalam uczniom wybrać, z czego chcieliby stopnie, a do czego komentarz	1	2	3	4
44.	Formułowane przeze mnie informacje zwrotne dotyczą pracy ucznia, a nie jego osoby.	1	2	3	4
45.	Formułowane przeze mnie informacje zwrotne są zindywidualizowane.	1	2	3	4
46.	Formułuję komentarze odnoszące się do założonych wcześniej kryteriów oceniania.	1	2	3	4
47.	Udzielam uczniom krótkich informacji zwrotnych w czasie bieżącej pracy na lekcji.	1	2	3	4
48.	Starannie wybieram prace, które warto opatrzyć komentarzem.	1	2	3	4
49.	Dodatkowo doceniam ucznia za wiadomości poszerzające poznawaną wiedzę.	1	2	3	4
50.	Informuję ucznia, co z kryteriów sukcesu zostało zrobione dobrze.	1	2	3	4
51.	Informuję ucznia o tym, co wymaga poprawy.	1	2	3	4
52.	Udzielam wskazówek uczniowi, jak należy/jak może poprawić swoją pracę.	1	2	3	4
53.	Na początku pracy określam, ile razy uczeń może poprawiać tę samą pracę.	1	2	3	4
54.	Określam, w jakim czasie uczeń ma poprawić swoją pracę.	1	2	3	4
55.	Udzielam wskazówek uczniowi, co do jego dalszej nauki.	1	2	3	4
56.	Przekazuję uczniowi informację na temat stopnia osiągnięcia przez ucznia efektów nauczania.	1	2	3	4
57.	Formułuję oceny wyrażone cyframi.	1	2	3	4
58.	Formułuję oceny wyrażone pisemnym komentarzem.	1	2	3	4

Nr	Twierdzenie	Nigdy/rzadko	Czasami	Często	zawsze Prawie zawsze/
59.	Stosuję różnego rodzaju skróty i znaki graficzne w celu przekazania uczniowi informacji zwrotnej.	1	2	3	4
60.	Zachęcam uczniów, aby dokonali samooceny na podstawie wcześniej podanych kryteriów.	1	2	3	4
61.	Zachęcam uczniów, by stosowali ocenę koleżeńską.	1	2	3	4
62.	Do udzielenia informacji zwrotnej używam tabel/rubryk.	1	2	3	4
63.	Do udzielenia informacji zwrotnej wykorzystuję różnokolorowe kartki (lub inne tego typu techniki).	1	2	3	4
64.	Pytam ucznia, co jego zdaniem powinien poprawić w swojej pracy.	1	2	3	4
65.	Archiwizuję informacje zwrotne przekazywane uczniom.	1	2	3	4

Jakie techniki/metody udzielania informacji zwrotnej (nieuwzględnione w powyższej tabeli) Pani/Pan stosuje?

.....

.....

.....

.....

.....

V. Pytania ogólne:

1. Od ilu lat stosuje Pani/Pan ocenianie kształtujące?
2. Jakie elementy/aspekty oceniania kształtującego uważa Pani/Pan za szczególnie cenne z punktu widzenia ucznia?
.....
.....
.....
.....
.....
3. Jakie elementy/aspekty oceniania kształtującego uważa Pani/Pan za szczególnie cenne dla ucznia?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Czy ocenianie kształtujące według Pani/Pana ma jakieś słabe strony?
- a) zdecydowanie tak
 - b) raczej tak
 - c) trudno powiedzieć
 - d) raczej nie
 - e) zdecydowanie nie

Proszę uzasadnić odpowiedź:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Jakie argumenty mogłyby zachęcić nauczycieli niestosujących oceniania kształtującego do zainteresowania tym sposobem nauczania?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

1B

Ogólne informacje o narzędziu i jego stosowaniu

Autorki narzędzia: Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Monika Czyżewska

Opis: Narzędzie zawiera zbiór 65 twierdzeń dotyczących praktyk oceniania kształtującego, które ujęte zostały w cztery wymiary: (1) cele uczenia się, (2) kryteria sukcesu, (3) czynności nauczania – uczenia się, (4) informacja zwrotna. Odpowiedzi udziela się na skali 4-stopniowej. Wyniki w poszczególnych skalach określają intensyfikację działań skupionych na określonym aspekcie oceniania kształtującego. Poniżej przedstawiono sposób obliczania wyników dla poszczególnych skal.

Skala	Sposób obliczenia wyniku dla skali
Cele uczenia się	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 1-15 Otrzymany wynik podzielić przez 15.
Kryteria sukcesu	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 16-23 Otrzymany wynik podzielić przez 8.
Czynności nauczania – uczenia się	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 24-41 Otrzymany wynik podzielić przez 18.
Informacja zwrotna	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 42-65 Otrzymany wynik podzielić przez 24.

Kwestionariusz zawiera także uzupełniające pytania otwarte po każdej kategorii oraz grupę pytań ogólnych otwartych dotyczących oceniania kształtującego. Są to pytania o (1) czas, od kiedy badany stosuje ocenianie kształtujące, (2) elementy/aspekty oceniania kształtującego, które badany uważa za szczególnie cenne z punktu widzenia nauczyciela, (3) elementy/aspekty oceniania kształtującego, które badany uważa za szczególnie cenne z punktu widzenia ucznia, (4) ocenę słabych stron oceniania kształtującego oraz (5) wskazanie argumentów, które mogłyby zachęcić innych nauczycieli niestosujących oceniania kształtującego do zainteresowania tym podejściem. W tym przypadku należy dokonać analizy jakościowej wyników.

Procedura: badanie audytoryjne lub indywidualne, bez ograniczenia czasowego. Przeciętnie czas badania wynosi 20 – 30 minut. Badanie należy poprzedzić wstępem dotyczącym przedmiotu, celu badania oraz instrukcji wypełniania kwestionariusza.

Grupa badana: nauczyciele.

Osoba przeprowadzająca badanie: badacz „z zewnątrz”; członek zespołu ewaluacyjnego.

Szczególnie przydatne dla: pedagogów, kadry zarządzającej oświatą, badaczy społecznych, innych zainteresowanych problematyką oceniania kształtującego.

Zastosowanie: do autoewaluacji szkoły, do celów naukowych.

W przypadku wykorzystania narzędzia do autoewaluacji szkoły, zgromadzone dane powinny zostać poddane analizie i interpretacji z uwzględnieniem całego kontekstu warunków i organizacji pracy szkoły oraz wyników diagnozy potrzeb w danej szkole. Wyniki mogą stanowić podstawę do planowania zmian i działań praktycznych.

2A

Kwestionariusz Oceniania Kształtującego. Doświadczenia Ucznia

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Monika Czyżewska
Instytut Pedagogiki APS, Warszawa, PL

Poniżej znajdują się różne zdania dotyczące pracy w Twojej klasie
Zapoznaj się z nimi i przy każdym z nich zaznacz, jak często zdarza się, że:

Nr	Twierdzenie	Rzadko lub nigdy	Od czasu do czasu	Często	Prawie zawsze/zawsze
1.	Na początku każdej lekcji nauczyciele wyjaśniają nam, o czym będziemy się uczyć.	1	2	3	4
2.	Nauczyciele zapisują cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.	1	2	3	4
3.	Na koniec lekcji, nauczyciele podsumowują pracę uczniów.	1	2	3	4
4.	Nauczyciele pytają nas-uczniów, czego się nauczyliśmy.	1	2	3	4
5.	Nauczyciele wyjaśniają uczniom, co zrobić, by rozwiązać poprawnie zadanie.	1	2	3	4
6.	Nauczyciele pokazują nam, jak wyglądają prace/zadania wykonane poprawnie.	1	2	3	4
7.	Nauczyciele upewniają się, że uczniowie zrozumieli polecenia zawarte w zadaniu.	1	2	3	4
8.	Nauczyciele oceniają uczniów zgodnie z tym, jak powiedzieli, że będą oceniać.	1	2	3	4

Nr	Twierdzenie	Rzadko lub nigdy	Od czasu do czasu	Często	Prawie zawsze/zawsze
9.	Nauczyciele zadają dodatkowe prace dla chętnych uczniów.	1	2	3	4
10.	Nauczyciele proszą uczniów, by mówili, pokazywali lub pisali o tym, że czegoś nie rozumieją.	1	2	3	4
11.	Nauczyciele wyjaśniają uczniom, gdy coś jest dla nas niezrozumiałe.	1	2	3	4
12.	Nauczyciele zaczynają nowy temat dopiero jak upewnią się, że jesteśmy do tego gotowi.	1	2	3	4
13.	Nauczyciele proszą uczniów, by wyjaśnili, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu.	1	2	3	4
14.	W mojej klasie uczniowie mogą zadawać pytania nauczycielowi w każdej chwili podczas trwania lekcji.	1	2	3	4
15.	Nauczyciele dają nam wystarczającą ilość czasu na rozwiązanie zadań.	1	2	3	4
16.	Podczas lekcji w mojej klasie uczniowie mogą sobie wybrać, które zadanie chcą zrobić.	1	2	3	4
17.	Nauczyciele zgadzają się na rozwiązanie zadania w inny sposób, niż oni sami by to zrobili.	1	2	3	4
18.	Nauczyciele wskazują, który uczeń ma odpowiadać na pytanie/rozwiązać zadanie	1	2	3	4
19.	W mojej klasie możemy sobie wybrać, kiedy chcemy dostać stopień (ocenę), a kiedy chcemy otrzymać komentarz (tzw. „informację zwrotną”).	1	2	3	4
20.	Nauczyciele mówią mi o tym, czego się dobrze nauczyłem/nauczyłam.	1	2	3	4
21.	Nauczyciele doceniają mnie, kiedy poprawnie rozwiążę zadanie.	1	2	3	4
22.	Nauczyciele wyjaśniają mi nad czym muszę popracować, aby lepiej wykonać zadanie.	1	2	3	4
23.	Mam szansę poprawić swoją pracę.	1	2	3	4
24.	Nauczyciele przekazują uczniom informacje zwrotne i komentarze, ale też stawiają nam oceny.	1	2	3	4

Nr	Twierdzenie	Rzadko lub nigdy	Od czasu do czasu	Często	Prawie zawsze/zawsze
25.	W mojej klasie razem z innymi uczniami sprawdzamy wzajemnie swoje prace i przekazujemy sobie informacje zwrotne.	1	2	3	4
26.	W mojej klasie uczniowie pracują w parach lub w grupach i rozmawiają o swoich pracach.	1	2	3	4

Jak oceniasz pracę (uczenie się) na lekcji.../w tej szkole?

.....

.....

.....

.....

.....

Czy jesteś zadowolona/zadowolony z tego, jak jesteś oceniana/oceniany przez nauczyciela na lekcji... /w tej szkole? Dlaczego?

.....

.....

.....

.....

.....

2B

Ogólne informacje o narzędziu i jego stosowaniu

Autorki narzędzia: Aleksandra Tłuściak-Deliowska, Monika Czyżewska

Opis: Narzędzie zawiera zbiór 26 twierdzeń dotyczących praktyk oceniania kształtującego, które ujęte zostały w cztery wymiary: (1) cele uczenia się, (2) kryteria sukcesu, (3) czynności nauczania – uczenia się, (4) informacja zwrotna. Odpowiedzi udziela się na skali 4-stopniowej. Wyniki w poszczególnych skalach określają intensyfikację działań skupionych na określonym aspekcie oceniania kształtującego z perspektywy uczniów. Poniżej przedstawiono sposób obliczania wyników dla poszczególnych skal.

Skala	Sposób obliczenia wyniku dla skali
Cele uczenia się	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 1-4 Otrzymany wynik podzielić przez 4.
Kryteria sukcesu	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 5-8 Otrzymany wynik podzielić przez 4.
Czynności nauczania – uczenia się	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 9-18 Otrzymany wynik podzielić przez 10.
Informacja zwrotna	Zsumować wyniki dla twierdzeń: 19-26 Otrzymany wynik podzielić przez 8.

Procedura: badanie audytoryjne lub indywidualne, bez ograniczenia czasowego. Przeciętnie czas badania wynosi 20 – 25 minut. Badanie należy poprzedzić wstępem dotyczącym celu badania oraz instrukcji wypełniania kwestionariusza.

Grupa badana: uczniowie.

Osoba przeprowadzająca badanie: wychowawca, członek zespołu ewaluacyjnego; badacz „z zewnątrz”.

Szczególnie przydatne dla: pedagogów, kadry zarządzającej oświatą, badaczy społecznych, innych zainteresowanych problematyką oceniania kształtującego.

Zastosowanie: do autoewaluacji szkoły, do celów naukowych.

Dyspozycje do wywiadów z nauczycielami

Zagadnienia omawiane podczas wywiadów z nauczycielami:

- Staż pracy/doświadczenie związane ze stosowaniem oceniania kształtującego
- Czy ocenianie kształtujące pomaga nawiązać relacje ucznia z nauczycielem?
- Ocena relacji z uczniami i rodzicami – czy ocenianie kształtujące ma znaczenie dla tych relacji? czy może je poprawić?
- Czy ocenianie kształtujące wpływa na sposób rozmawiania o uczniach podczas zebrań rady pedagogicznej?
- Czy ocenianie kształtujące to bardziej uczenie czy ocenianie?
- Czy uczniowie zauważyli, że są inaczej oceniani?
- Jakie są zyski dalekosiężne, odległe korzyści stosowania oceniania kształtującego?
- Co jest warunkiem skuteczności stosowania oceniania kształtującego?
- Kwestia czasochłonności jako istotny słaby punkt – czy warto w związku z tym angażować się w ocenianie kształtujące?
- Satysfakcja z pracy i zdanie na temat satysfakcji uczniów z uczenia się
- Co dla Pani/Pana jest ważne w pracy pedagogicznej?
- Czy ocenianie kształtujące jest pomocne w realizacji ważnych dla Pani/Pana wartości (marzeń)?

4

Macierze współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skal oceniania kształtującego

Tabela 24. Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami skali „cele uczenia się” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Na początku każdej lekcji nauczyciele wyjaśniają nam, o czym będziemy się uczyć.	1	0,219**	0,244**	0,322**
(2) Nauczyciele zapisują cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.		1	0,198**	0,286**
(3) Na koniec lekcji, nauczyciele podsumowują pracę uczniów.			1	0,357**
(4) Nauczyciele pytają nas-uczniów, czego się nauczyliśmy.				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 25. Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami skali „kryteria sukcesu” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(5)	(6)	(7)	(8)
(5) Nauczyciele wyjaśniają uczniom, co zrobić, by rozwiązać poprawnie zadanie.	1	0,396**	0,425**	0,346**
(6) Nauczyciele pokazują nam, jak wyglądają prace/zadania wykonane poprawnie.		1	0,310**	0,265**
(7) Moi nauczyciele upewniają się, że uczniowie zrozumieli polecenia zawarte w zadaniu.			1	0,338**
(8) Nauczyciele oceniają uczniów zgodnie z tym, jak powiedzieli, że będą oceniać.				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 26. Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami skali „czynności nauczania – uczenia się” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
(9) Nauczyciele zadają dodatkowe prace dla chętnych uczniów.	1	0,148**	0,144**	0,247**	0,268**	0,182**	0,141**	0,200**	0,217**	0,088
(10) Nauczyciele proszą uczniów, by mówili, pokazywali lub pisali o tym, że czegoś nie rozumieją.		1	0,368**	0,262**	0,223**	0,290**	0,286**	0,214**	0,295**	0,198**
(11) Nauczyciele wyjaśniają uczniom, gdy coś jest dla nas niezrozumiałe.			1	0,404**	0,285**	0,330**	0,427**	0,083	0,243**	0,283**
(12) Nauczyciele zaczynają nowy temat dopiero jak upewnią się, że jesteśmy do tego gotowi.				1	0,260**	0,291**	0,348**	0,211**	0,161**	0,216**
(13) Nauczyciele proszą uczniów, by wyjaśnili, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu.					1	0,211**	0,248**	0,187**	0,227**	0,266**
(14) W mojej klasie uczniowie mogą zadawać pytania nauczycielowi w każdej chwili podczas trwania lekcji.						1	0,313**	0,244**	0,329**	0,108*
(15) Nauczyciele dają nam wystarczającą ilość czasu na rozwiązanie zadań.							1	0,251**	0,292**	0,162**
(16) Podczas lekcji w mojej klasie uczniowie mogą sobie wybrać, które zadanie chcą zrobić.								1	0,224**	0,73
(17) Nauczyciele zgadzają się na rozwiązanie zadania w inny sposób, niż oni sami by to zrobili.									1	0,167**
(18) Nauczyciele wskazują, który uczeń ma odpowiadać na pytanie/rozwiązać zadanie										1

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Tabela 27. Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami skali „informacja zwrotna” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)	(25)	(26)
(19) W mojej klasie możemy sobie wybrać, kiedy chcemy dostać stopień (ocenę), a kiedy chcemy otrzymać komentarz (tzw. „informację zwrotną”).	1	0,358**	0,246**	0,344**	0,058	0,130**	0,355**	0,218**
(20) Nauczyciele mówią mi o tym, czego się dobrze nauczyłam/nauczyłam.		1	0,387**	0,557**	0,119*	0,377**	0,347**	0,342**
(21) Nauczyciele doceniają mnie, kiedy poprawnie rozwiążę zadanie.			1	0,422**	0,235**	0,272**	0,297**	0,322**
(22) Nauczyciele wyjaśniają mi nad czym muszę popracować, aby lepiej wykonać zadanie.				1	0,225**	0,421**	0,276**	0,270**
(23) Mam szansę poprawić swoją pracę.					1	0,277**	0,091	0,151**
(24) Nauczyciele przekazują uczniom informacje zwrotne i komentarze, ale też stawiają nam oceny.						1	0,199**	0,233**
(25) W mojej klasie razem z innymi uczniami sprawdzamy wzajemnie swoje prace i przekazujemy sobie informacje zwrotne.							1	0,381**
(26) W mojej klasie uczniowie pracują w parach lub w grupach i rozmawiają o swoich pracach.								1

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Źródło: badania własne.

Tabela 28. Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami skali „cele uczenia się” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
(1) Na początku każdej lekcji podaję uczniom cele lekcji.	1	0,231	0,213	0,303*	0,504**	0,292*	0,079	0,338**	-0,005	0,276*	0,096	0,204	0,283*	0,122	0,185
(2) Zapisuję cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.		1	0,501**	0,560**	0,218	0,150	0,180	0,173	0,006	0,102	0,154	0,258	0,412**	0,233	0,159
(3) Stosuję różnorodne sposoby informowania uczniów o celach lekcji, np. liściki, wklejane karteczki, itp.			1	0,367**	0,267*	0,144	0,071	0,048	-0,141	0,102	0,286**	0,288**	0,419**	0,207	0,200
(4) Sprawdzam, czy uczniowie zrozumieli cele lekcji, zadając im pytania lub prosząc o sparafrazowanie.				1	0,643**	0,411**	0,256	0,509**	0,231	0,354**	0,377**	0,435**	0,345**	0,359**	0,313*
(5) Informując uczniów o celach odnoszę się do tego, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.					1	0,492**	0,504**	0,463**	0,141	0,321*	0,431**	0,315*	0,363**	0,406**	0,464**
(6) Formułując cele, odnoszę się do podstawy programowej.						1	0,560**	0,525**	0,252	0,215	0,366**	0,292*	0,332*	0,456**	0,393**
(7) Planując cele biorę pod uwagę, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.							1	0,204	0,207	0,106	0,400**	0,274*	0,128	0,346**	0,286*
(8) Pod koniec realizacji danego tematu sprawdzam, czy cele zostały osiągnięte i w jakim stopniu.								1	0,331*	0,576**	0,398**	0,235	0,268*	0,330*	0,285*

Tabela 28. cd.

(1) Twierdzenie z kwestionariusza	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
(9) Gdy uczeń zrealizuje cel, otrzymuje pozytywne wzmocnienie, np. pochwałę, nagrodę, zostaje doceniony, itp.								1	0,574**	0,209	0,236	0,224	0,271*	0,175
(10) Pod koniec lekcji dokonuję podsumowania realizacji celów razem z uczniami.									1	0,452**	0,345**	0,288*	0,277*	0,392**
(11) Stwarzam każdemu uczniowi możliwość indywidualnego podsumowania lekcji.										1	0,444**	0,391**	0,341**	0,536**
(12) Moi uczniowie potrafili napisać własną refleksję do lekcji.											1	0,679**	0,598**	0,671**
(13) Stosuję technikę zdań podsumowujących lub inną technikę pomagającą w refleksji uczniowskiej.												1	0,576**	0,635**
(14) Uzyskana od uczniów informacja zwrotna służy mi do planowania następných kroków w procesie nauczania.													1	0,569**
(15) Stwarzam uczniom możliwość samodzielnego wyznaczania przysiężnych celów lekcji.														1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Źródło: badania własne.

Tabela 29. Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami skali „kryteria sukcesu” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)
(16) Dokładnie określam i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do lekcji.	1	0,566**	0,189	0,022	0,480**	0,539**	0,464**	0,550**
(17) Dokładnie określam i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do poszczególnych zadań.		1	0,179	0,373**	0,156	0,261*	0,333**	0,282*
(18) Podaję uczniom listę kryteriów sukcesu do sprawdzianów i innych form sprawdzania osiągnięć.			1	0,151	0,273*	0,341**	0,202	0,394**
(19) Stosuję technikę pracy wzorcowej (lub inną technikę) jako metody określania kryteriów sukcesu wraz z uczniami.				1	0,278*	0,370**	0,353**	0,182
(20) Formułując nacóbezu zwracam uwagę, by były precyzyjne i realistyczne.					1	0,712**	0,501**	0,607**
(21) Formułując kryteria sukcesu, używam czasowników operacyjnych w celu zapewnienia mierzalności kryteriów.						1	0,659**	0,633**
(22) Sprawdzam, czy uczniowie rozumieją sformułowane kryteria sukcesu.							1	0,539**
(23) Oceniając pracę ucznia konsekwentnie odnoszę się do określonych uprzednio kryteriów sukcesów.								1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Źródło: badania własne.

Tabela 30. Macierz współczynników korelacji pomiędzy poszczególnymi twierdzeniami skali „czynności nauczania – uczenia się” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(24)	(25)	(26)	(27)	(28)	(29)
(24) Przed podaniem zadania uczniom sprawdzam, czy jest ono zgodne z celami lekcji.	1	0,041	0,443**	0,383**	0,439**	0,211
(25) Zadaję dodatkowe prace domowe jako zadanie dla chętnych uczniów.		1	0,377**	0,158	0,238	0,228
(26) Planując sprawdzian uwzględniam dodatkowe polecenia dla chętnych uczniów.			1	0,285*	0,241	0,312*
(27) W trakcie lekcji monitoruję pracę uczniów, sprawdzam, czy rozumieją i nadążają za tokiem lekcji.				1	0,587**	0,342**
(28) Wracam do niezrozumiałych treści i tak je tłumaczę, aż wszyscy uczniowie je zrozumieją.					1	0,161
(29) Planuję i organizuję pracę w grupach.						1
(30) Planuję i organizuję w klasie dyskusje.						
(31) Zachęcam uczniów do uzasadniania swoich poglądów.						
(32) Zadaję uczniom pytania stymulujące myślenie krytyczne i twórcze.						
(33) Wykorzystuję nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub/i praktycznych.						
(34) Stwarzam uczniom okazję do zadawania przez nich pytań.						
(35) Doglądam pracę uczniów w grupach.						
(36) Daję uczniom wystarczającą ilość czasu na wykonanie zadania.						
(37) Dopuszczam błędne odpowiedzi uczniów i wykorzystuję je w nauczaniu.						
(38) Daję uczniom możliwość wyboru zadania i metody jego rozwiązania.						
(39) Stosuję zasadę „nie zgłaszania się” uczniów do odpowiedzi przez podniesienie ręki.						
(40) Losowo wybieram uczniów, którzy będą odpowiadać.						
(41) Przywiązuję wagę do refleksji ucznia podczas lekcji.						

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Źródło: badania własne.

(51)	(52)	(53)	(54)	(55)	(56)	(57)	(58)	(59)	(60)	(61)	(62)	(63)	(64)	(65)
-0,049	-0,071	0,097	0,150	-0,051	0,060	-0,098	0,195	-0,004	-0,002	0,037	0,139	0,066	-0,028	0,090
0,097	0,132	0,172	0,267*	0,080	0,258	0,186	0,321*	0,327*	0,241	0,279*	0,231	0,277*	0,505**	0,437**
0,170	0,109	-0,041	0,104	0,043	0,309*	-0,100	0,248	0,112	0,090	0,030	0,098	0,142	0,138	0,054
0,146	0,262*	-0,053	0,070	0,248	0,196	-0,076	0,250	0,247	0,183	0,047	0,095	0,138	0,124	0,186
0,036	0,221	0,085	0,088	0,168	0,227	-0,143	0,341*	0,408**	0,369**	0,198	0,396**	0,433**	0,254	0,139
0,369**	0,558**	0,354**	0,408**	0,454**	0,514**	-0,054	0,064	0,195	0,285*	0,089	0,006	0,168	0,292*	0,020
0,255	0,370**	0,014	0,261	0,154	0,454**	-0,054	0,310*	0,306*	0,204	0,212	0,176	0,276*	0,354**	0,242
0,402**	0,505**	0,424**	0,254	0,512**	0,384**	0,123	0,064	-0,049	0,107	-0,040	-0,058	0,061	0,055	-0,105
0,544**	0,449**	0,273*	0,220	0,188	0,592**	-0,012	0,288*	0,231	0,233	0,186	0,282*	0,354**	0,322*	0,155
1	0,483**	0,100	0,138	0,348**	0,449**	0,106	0,229	0,057	0,164	0,105	0,102	0,063	0,226	0,176
	1	0,381**	0,361**	0,581**	0,522**	0,163	0,133	-0,027	0,188	0,218	-0,108	0,094	0,176	-0,018
		1	0,641**	0,499**	0,479**	0,398**	-0,125	-0,091	0,020	-0,016	-0,207	0,085	0,199	0,027
			1	0,418**	0,544**	0,283*	0,156	0,107	0,055	-0,001	-0,031	0,103	0,242	0,148

Tabela 31. cd.

Twierdzenie z kwestionariusza	(42)	(43)	(44)	(45)	(46)	(47)	(48)	(49)	(50)
(55) Udzielam wskazówek uczniowi, co do jego dalszej nauki.									
(56) Przekazuję uczniowi informację na temat stopnia osiągnięcia przez ucznia efektów nauczania.									
(57) Formułuję oceny wyrażone cyframi.									
(58) Formułuję oceny wyrażone pisemnym komentarzem.									
(59) Stosuję różnego rodzaju skróty i znaki graficzne w celu przekazania uczniowi informacji zwrotnej.									
(60) Zachęcam uczniów, aby dokonali samooceny na podstawie wcześniej podanych kryteriów.									
(61) Zachęcam uczniów, by stosowali ocenę koleżeńską.									
(62) Do udzielenia informacji zwrotnej używam tabel/rubryk.									
(63) Do udzielenia informacji zwrotnej wykorzystuję różnokolorowe kartki (lub inne tego typu techniki).									
(64) Pytam ucznia, co jego zdaniem powinien poprawić w swojej pracy.									
(65) Archiwizuję informacje zwrotne przekazywane uczniom.									

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Źródło: badania własne.

5

Macierze współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skal klimatu szkoły

Tabela 32. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „satisfakcja uczniów ze szkoły” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(1)	(2)	(3)
(1) Uczniowie chętnie chodzą do tej szkoły	1	0,718**	0,774**
(2) Uczniowie lubią być w tej szkole		1	0,815**
(3) Uczniowie lubią zajęcia w tej szkole			1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 33. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(4)	(5)	(6)	(7)
(4) Pytam swoich uczniów o zdanie, w sprawach, które ich dotyczą	1	0,450**	0,332**	0,573**
(5) Ustaliam z uczniami reguły pracy na lekcjach		1	0,411**	0,550**
(6) Pytam swoich uczniów, czego i jak chcieliby się uczyć na moich lekcjach			1	0,605**
(7) Zachęcam uczniów do wymyślania i realizacji różnych własnych pomysłów				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 34. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „wsparcie uczniów ze strony nauczycieli” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(8)	(9)	(10)
(8) Traktuję uczniów dobrze i sprawiedliwie	1	0,795**	0,603**
(9) Jestem życzliwa/y dla uczniów		1	0,647**
(10) Pomagam uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani			1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 35. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „podejście uczniów do nauki i zachowanie podczas lekcji” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(11)	(12)	(13)
(11) W klasach, w których uczę, uczniowie przykładają się do nauki	1	0,491**	0,541**
(12) W klasach, w których uczę, uczniowie zachowują się właściwie podczas lekcji (nie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji)		1	0,721**
(13) W klasach, w których uczę, uczniowie przestrzegają ustalonych reguł pracy na lekcjach			1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 36. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „motywowanie uczniów do nauki” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(14)	(15)	(16)
(14) Pomagam uczniom odkryć w nich to, w czym są dobrzy, to co im się udaje	1	0,581**	0,742**
(15) Zachęcam uczniów, aby każdy z nich pracował najlepiej jak potrafi		1	0,660**
(16) Dbam o to, aby każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy			1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 37. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „relacje między uczniami” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(17)	(18)	(19)	(20)
(17) Uczniowie w klasach, w których uczę, lubią przebywać ze sobą	1	0,475**	0,222	0,332**
(18) Uczniowie w klasach, w których uczę, to osoby życzliwe i chętne do pomocy innym		1	0,548**	0,700**
(19) Uczniowie w klasach, w których uczę akceptują (przyjmują) innych uczniów takimi, jakimi są			1	0,653**
(20) Uczniowie w klasach, w których uczę, pomagają sobie wzajemnie, gdy któryś z nich jest przygnębiony lub ma problem				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 38. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „przeciążenie uczniów nauką” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(21)	(22)	(23)	(24)
(21) Uczniowie mają zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	1	0,562**	0,459**	0,388**
(22) Nauka w tej szkole jest trudna dla uczniów		1	0,786**	0,481**
(23) Nauka w tej szkole jest męcząca dla uczniów			1	0,558**
(24) Uczniowie w tej szkole często czują się zestresowani				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 39. Korelacja pomiędzy twierdzeniami skali „stosunek uczniów do nauczycieli” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(25)	(26)
(25) Uczniowie w klasach, w których uczę, reagują na moje prośby i polecenia	1	0,683**
(26) Uczniowie w klasach, w których uczę, są dla mnie życzliwi		1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 40. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „satisfakcja z pracy” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(27)	(28)	(29)	(30)
(27) Cieszę się, że pracuję w tej szkole	1	0,797**	0,466**	0,183
(28) Chętnie idę do pracy w tej szkole		1	0,366**	0,186
(29) Lubię prowadzić lekcje w tej szkole			1	0,301*
(30) Mam poczucie, że uczniowie dużo wynoszą z moich lekcji				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 41. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „poczucie przeciążenia pracą” z kwestionariusza dla nauczyciela

Twierdzenie z kwestionariusza	(31)	(32)	(33)	(34)
(31) Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	1	0,440**	0,474**	0,344**
(32) Praca w tej szkole jest trudna		1	0,639**	0,557**
(33) Praca w tej szkole jest męcząca			1	0,547**
(34) W szkole często czuję się zestresowana/y				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 42. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami „satisfakcja uczniów ze szkoły” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) Cieszę się, że uczę się w tej szkole	1	0,520**	0,526**	0,533**	0,481**	0,461**
(2) Chętnie idę do szkoły		1	0,674**	0,588**	0,491**	0,298**
(3) Lubię być w szkole			1	0,542**	0,476**	0,345**
(4) Lubię zajęcia w szkole				1	0,626**	0,439**
(5) Lekcje w szkole są ciekawe					1	0,462**
(6) Dużo nauczyłem się w tej szkole						1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 43. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(7)	(8)	(9)	(10)
(7) Nauczyciele pytają nas o zdanie w sprawach, które nas dotyczą	1	0,353**	0,298**	0,329**
(8) Nauczyciele ustalają z nami reguły pracy na lekcjach		1	0,259**	0,373**
(9) Nauczyciele pytają nas, czego i jak chcielibyśmy się uczyć na lekcjach			1	0,316**
(10) W mojej klasie uczniowie są zachęceni do wymyślenia i realizacji różnych własnych pomysłów				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 44. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „wsparcie uczniów ze strony nauczycieli” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(11)	(12)	(13)
(11) Nauczyciele traktują nas dobrze i sprawiedliwie	1	0,641**	0,521**
(12) Nauczyciele są dla nas życzliwi		1	0,432**
(13) Nauczyciele pomagają uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani			1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 45. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „podejście uczniów do nauki i zachowanie się podczas lekcji” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(14)	(15)	(16)
(14) W mojej klasie większość uczniów przykłada się do nauki	1	0,488**	0,527**
(15) W mojej klasie na lekcjach uczniowie zachowują się właściwie (nie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji) i można się uczyć		1	0,630**
(16) W mojej klasie większość uczniów przestrzega ustalonych reguł pracy na lekcjach			1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 46. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „motywowanie do osiągnięcia sukcesów” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(17)	(18)	(19)
(17) Nauczyciele pomagają uczniom odkryć to, w czym są dobrzy, to co im się udaje	1	0,659**	0,656**
(18) Nauczyciele zachęcają, aby każdy uczeń pracował najlepiej, jak potrafi		1	0,667**
(19) Nauczyciele dbają o to, aby każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy			1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 47. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „relacje między uczniami” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(20)	(21)	(22)	(23)
(20) Uczniowie w mojej klasie lubią przebywać ze sobą	1	0,546**	0,485**	0,426**
(21) Większość uczniów w mojej klasie to osoby życzliwe i chętne do pomocy		1	0,510**	0,521**
(22) Inni uczniowie akceptują (przyjmują) mnie takim, jakim jestem			1	0,465**
(23) Gdy jakiś uczeń w mojej klasie jest przygnębiony, ktoś z klasy stara się mu pomóc				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 48. Współczynnik korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „stosunek uczniów do nauczycieli” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(24)	(25)
(24) Większość uczniów w mojej klasie reaguje na prośby i polecenia nauczyciela	1	0,589**
(25) Uczniowie w mojej klasie są życzliwi dla nauczycieli		1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Tabela 49. Macierz współczynników korelacji pomiędzy twierdzeniami skali „poczucie przeciążenia nauką szkolną i stres w szkole” z kwestionariusza dla ucznia

Twierdzenie z kwestionariusza	(26)	(27)	(28)	(29)
(26) Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	1	0,540**	0,560**	0,370**
(27) Nauka w szkole jest trudna		1	0,667**	0,434**
(28) Nauka w szkole jest męcząca			1	0,392**
(29) W szkole często czuję się zestresowany/-a				1

** korelacja istotna na poziomie $p < 0,01$ dwustronnie

Źródło: badania własne.

Praktyki oceniania kształtującego. Rozkłady odpowiedzi w podziale na szkoły

Tabela 50. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na twierdzenia dotyczące celów uczenia się w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
1. Na początku każdej lekcji podaję uczniom cele lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,2	14,3	0,0	5,1
	często	0,0	7,1	35,7	10,2
	prawie zawsze/zawsze	96,8	78,6	64,3	84,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
2. Zapisuję cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.	nigdy/rzadko	6,7	7,1	21,5	10,3
	czasami	0,0	42,9	7,1	12,1
	często	13,3	14,3	35,7	19,0
	prawie zawsze/zawsze	80,0	35,7	35,7	58,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
3. Stosuję różnorodne sposoby informowania uczniów o celach lekcji, np. liściki, wklejane karteczki, itp.	nigdy/rzadko	6,5	30,7	28,5	17,2
	czasami	22,6	46,2	42,9	32,8
	często	41,9	0,0	28,6	29,3
	prawie zawsze/zawsze	29,0	23,1	0,0	20,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 50. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
4. Sprawdzam, czy uczniowie zrozumieli cele lekcji, zadając im pytania lub prosząc o sparafrazowanie.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,2	14,3	14,3	8,5
	często	32,3	50,0	57,1	42,3
	prawie zawsze/zawsze	64,5	35,7	28,6	49,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
5. Informując uczniów o celach odnoszę się do tego, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	0,0	1,7
	czasami	3,3	14,3	0,0	5,2
	często	43,4	28,6	50,0	41,4
	prawie zawsze/zawsze	53,3	50,0	50,0	51,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
6. Formułując cele, odnoszę się do podstawy programowej.	nigdy/rzadko	3,2	0,0	0,0	1,7
	czasami	0,0	7,1	21,4	6,8
	często	19,4	21,5	28,6	22,0
	prawie zawsze/zawsze	77,4	71,4	50,0	69,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
7. Planując cele biorę pod uwagę, co uczniowie już wiedzą na dany temat lub z czym im się on kojarzy.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,2	7,1	0,0	3,4
	często	32,3	28,6	35,7	32,2
	prawie zawsze/zawsze	64,5	64,3	64,3	64,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
8. Pod koniec realizacji danego tematu sprawdzam, czy cele zostały osiągnięte i w jakim stopniu.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,3	7,1	21,4	8,6
	często	40,0	21,5	42,9	36,2
	prawie zawsze/zawsze	56,7	71,4	35,7	55,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 50. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
9. Gdy uczeń zrealizuje cel, otrzymuje pozytywne wzmocnienie, np. pochwałę, nagrodę, zostaje doceniony, itp.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	0,0	0,0	0,0	0,0
	często	25,8	42,9	42,9	33,9
	prawie zawsze/zawsze	74,2	57,1	57,1	66,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
10. Pod koniec lekcji dokonują podsumowania realizacji celów razem z uczniami.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,2	7,1	21,4	8,5
	często	45,2	50,0	50,0	47,4
	prawie zawsze/zawsze	51,6	42,9	28,6	44,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
11. Stwarzam każdemu uczniowi możliwość indywidualnego podsumowania lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	15,4	14,3	7,0
	czasami	46,7	30,7	35,7	40,4
	często	33,3	38,5	42,9	36,8
	prawie zawsze/zawsze	20,0	15,4	7,1	15,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
12. Moi uczniowie potrafią napisać własną refleksję do lekcji.	nigdy/rzadko	6,5	30,7	14,3	13,8
	czasami	32,2	38,5	50,0	37,9
	często	51,6	23,1	35,7	41,4
	prawie zawsze/zawsze	9,7	7,7	0,0	6,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
13. Stosuję technikę zdań podsumowujących lub inną technikę pomagającą w refleksji uczniowskiej.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	21,4	6,9
	czasami	20,0	50,0	28,6	29,3
	często	56,7	28,6	35,7	44,8
	prawie zawsze/zawsze	23,3	14,3	14,3	19,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 50. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
14. Uzyskana od uczniów informacja zwrotna służy mi do planowania następnych kroków w procesie nauczania.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	7,1	1,6
	czasami	12,9	14,3	7,1	11,9
	często	45,2	42,8	64,4	49,2
	prawie zawsze/zawsze	41,9	42,9	21,4	37,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
15. Stwarzam uczniom możliwość samodzielnego wyznaczania przyszłych celów lekcji.	nigdy/rzadko	3,3	7,1	21,4	8,6
	czasami	36,7	57,2	35,7	41,4
	często	46,7	21,4	28,6	36,2
	prawie zawsze/zawsze	13,3	14,3	14,3	13,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 51. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na twierdzenia dotyczące kryteriów sukcesu w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
16. Dokładnie określam i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,1	15,4	35,7	13,6
	często	25,0	7,7	42,9	25,4
	prawie zawsze/zawsze	71,9	76,9	21,4	61,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
17. Dokładnie określam i przekazuję uczniom kryteria sukcesu w odniesieniu do poszczególnych zadań.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	7,1	1,7
	czasami	12,5	21,4	28,6	18,3
	często	50,0	21,4	42,9	41,7
	prawie zawsze/zawsze	37,5	57,2	21,4	38,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 51. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
18. Podaję uczniom listę kryteriów sukcesu do sprawdzianów i innych form sprawdzania osiągnięć.	nigdy/rzadko	3,1	0,0	0,0	1,7
	czasami	0,0	7,1	7,1	3,3
	często	9,4	35,7	28,6	20,0
	prawie zawsze/zawsze	87,5	57,2	64,3	75,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
19. Stosuję technikę pracy wzorcowej (lub inną technikę) jako metody określania kryteriów sukcesu wraz z uczniami.	nigdy/rzadko	3,4	14,2	28,6	12,3
	czasami	27,6	28,6	21,4	26,3
	często	55,2	28,6	28,6	42,1
	prawie zawsze/zawsze	13,8	28,6	21,4	19,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
20. Formułując nacobezu zwracam uwagę, by były precyzyjne i realistyczne.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	0,0	7,1	7,1	3,4
	często	19,4	14,3	28,6	20,3
	prawie zawsze/zawsze	80,6	78,6	64,3	76,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
21. Formułując kryteria sukcesu, używam czasowników operacyjnych w celu zapewnienia mierzalności kryteriów.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	7,1	3,4
	czasami	0,0	7,1	21,5	6,8
	często	25,8	14,4	50,0	28,8
	prawie zawsze/zawsze	74,2	71,4	21,4	61,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
22. Sprawdzam, czy uczniowie rozumieją sformułowane kryteria sukcesu.	nigdy/rzadko	3,1	0,0	0,0	1,7
	czasami	3,1	14,3	21,4	10,0
	często	25,0	21,4	50,0	30,0
	prawie zawsze/zawsze	68,8	64,3	28,6	58,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 51. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
23. Oceniając pracę ucznia konsekwentnie odnoszę się do określonych uprzednio kryteriów sukcesów.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	0,0	1,7
	czasami	3,1	0,0	14,3	5,0
	często	34,4	14,3	50,0	33,3
	prawie zawsze/zawsze	62,5	78,6	35,7	60,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 52. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na twierdzenia dotyczące czynności nauczania – uczenia się w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
24. Przed podaniem zadania uczniom sprawdzam, czy jest ono zgodne z celami lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	0,0	1,7
	czasami	0,0	0,0	21,4	5,1
	często	32,3	7,1	42,9	28,8
	prawie zawsze/zawsze	67,7	85,8	35,7	64,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
25. Zadaję dodatkowe prace domowe jako zadanie dla chętnych uczniów.	nigdy/rzadko	3,4	0,0	0,0	1,7
	czasami	20,7	28,5	14,3	21,1
	często	48,3	42,9	85,7	56,1
	prawie zawsze/zawsze	27,6	28,6	0,0	21,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
26. Planując sprawdzian uwzględniam dodatkowe polecenia dla chętnych uczniów.	nigdy/rzadko	3,3	0,0	21,4	6,9
	czasami	16,7	14,3	42,9	22,4
	często	40,0	14,3	35,7	32,8
	prawie zawsze/zawsze	40,0	71,4	0,0	37,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 52. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
27. W trakcie lekcji monitoruję pracę uczniów, sprawdzam, czy rozumieją i nadążają za tokiem lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,1	7,1	0,0	3,3
	często	31,3	7,1	35,7	26,7
	prawie zawsze/zawsze	65,6	85,8	64,3	70,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
28. Wracam do niezrozumiałych treści i tak je tłumaczę, aż wszyscy uczniowie je zrozumieją.	nigdy/rzadko	3,2	7,1	0,0	3,4
	czasami	6,5	0,0	0,0	3,4
	często	25,8	28,6	42,9	30,5
	prawie zawsze/zawsze	64,5	64,3	57,1	62,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
29. Planuję i organizuję pracę w grupach.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	9,3	35,7	14,3	16,7
	często	46,9	28,6	71,4	48,3
	prawie zawsze/zawsze	43,8	35,7	14,3	35,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
30. Planuję i organizuję w klasie dyskusje.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	0,0	1,7
	czasami	16,1	28,6	42,9	25,4
	często	48,4	28,6	50,0	44,1
	prawie zawsze/zawsze	35,5	35,7	7,1	28,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
31. Zachęcam uczniów do uzasadniania swoich poglądów.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	0,0	1,8
	czasami	6,9	7,1	21,5	10,5
	często	34,5	21,5	57,1	36,8
	prawie zawsze/zawsze	58,6	64,3	21,4	50,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 52. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
32. Zadaję uczniom pytania stymulujące myślenie krytyczne i twórcze.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	6,5	7,1	21,4	10,1
	często	38,7	35,8	50,0	40,7
	prawie zawsze/zawsze	54,8	57,1	28,6	49,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
33. Wykorzystuję nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub/i praktycznych.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	6,7	8,4	21,4	10,7
	często	66,7	33,3	64,3	58,9
	prawie zawsze/zawsze	26,7	58,3	14,3	30,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
34. Stwarzam uczniom okazję do zadawania przez nich pytań.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	0,0	0,0	20,0	5,0
	często	23,8	0,0	30,0	20,0
	prawie zawsze/zawsze	76,2	100,0	50,0	75,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
35. Doglądam pracę uczniów w grupach.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	9,3	0,0	0,0	5,1
	często	31,3	30,8	35,7	32,2
	prawie zawsze/zawsze	59,4	69,2	64,3	62,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
36. Daję uczniom wystarczającą ilość czasu na wykonanie zadania.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	0,0	1,7
	czasami	6,4	0,0	0,0	3,4
	często	22,6	0,0	50,0	23,7
	prawie zawsze/zawsze	71,0	92,9	50,0	71,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 52. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
37. Dopuszczam błędne odpowiedzi uczniów i wykorzystuję je w nauczaniu.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	7,1	1,7
	czasami	3,3	7,1	7,1	5,2
	często	26,7	28,6	35,8	29,3
	prawie zawsze/zawsze	70,0	64,3	50,0	63,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
38. Daję uczniom możliwość wyboru zadania i metody jego rozwiązania.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	7,7	1,7
	czasami	23,3	14,3	23,0	21,1
	często	46,7	28,6	46,2	42,1
	prawie zawsze/zawsze	30,0	57,1	23,1	35,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
39. Stosuję zasadę „nie zgłaszania się” uczniów do odpowiedzi przez podniesienie ręki.	nigdy/rzadko	6,7	14,3	15,3	10,5
	czasami	26,7	21,4	38,5	28,1
	często	53,3	35,7	46,2	47,4
	prawie zawsze/zawsze	13,3	28,6	0,0	14,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
40. Losowo wybieram uczniów, którzy będą odpowiadać.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	7,1	1,7
	czasami	9,7	14,3	14,3	11,9
	często	61,3	42,8	57,2	55,9
	prawie zawsze/zawsze	29,0	42,9	21,4	30,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
41. Przywiązuję wagę do refleksji ucznia podczas lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	6,3	0,0	7,1	5,0
	często	46,8	57,1	85,8	58,3
	prawie zawsze/zawsze	46,9	42,9	7,1	36,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 53. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na twierdzenia dotyczące informacji zwrotnej w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
42. Informuję uczniów, które prace będą oceniane sumująco, a które kształtująco.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	7,7	3,4
	czasami	12,9	21,4	30,7	19,0
	często	25,8	21,4	38,5	27,6
	prawie zawsze/zawsze	61,3	50,1	23,1	50,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
43. Pozwalam uczniom wybrać, z czego chcieliby stopnie, a do czego komentarz.	nigdy/rzadko	34,4	28,5	46,1	35,6
	czasami	34,4	42,9	38,5	37,3
	często	24,9	14,3	15,4	20,3
	prawie zawsze/zawsze	6,3	14,3	0,0	6,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
44. Formułowane przeze mnie informacje zwrotne dotyczą pracy ucznia, a nie jego osoby.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	0,0	0,0	7,7	1,8
	często	21,9	15,4	7,7	17,2
	prawie zawsze/zawsze	78,1	84,6	84,6	81,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
45. Formułowane przeze mnie informacje zwrotne są zindywidualizowane.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,1	7,7	15,4	6,9
	często	25,0	30,8	7,7	22,4
	prawie zawsze/zawsze	71,9	61,5	76,9	70,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
46. Formułuję komentarze odnoszące się do założonych wcześniej kryteriów oceniania.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	0,0	0,0	15,4	3,5
	często	32,3	38,5	53,8	38,6
	prawie zawsze/zawsze	67,7	61,5	30,8	57,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 53. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
47. Udzielam uczniom krótkich informacji zwrotnych w czasie bieżącej pracy na lekcji.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	7,6	1,8
	czasami	6,3	0,0	0,0	3,4
	często	24,9	23,1	46,2	29,3
	prawie zawsze/zawsze	68,8	76,9	46,2	65,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
48. Starannie wybieram prace, które warto opatrzyć komentarzem.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	15,4	3,7
	czasami	13,8	33,3	15,4	18,5
	często	58,6	50,0	30,7	50,0
	prawie zawsze/zawsze	27,6	16,7	38,5	27,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
49. Dodatkowo doceniam ucznia za wiadomości poszerzające poznawaną wiedzę.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,2	0,0	0,0	1,7
	często	38,7	15,4	15,4	28,1
	prawie zawsze/zawsze	58,1	84,6	84,6	70,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
50. Informuję ucznia, co z kryteriów sukcesu zostało zrobione dobrze.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	0,0	0,0	15,4	3,5
	często	31,2	30,8	30,8	31,0
	prawie zawsze/zawsze	68,8	69,2	53,8	65,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
51. Informuję ucznia o tym, co wymaga poprawy.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	0,0	0,0	0,0	0,0
	często	18,7	23,1	15,4	19,0
	prawie zawsze/zawsze	81,3	76,9	84,6	81,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 53. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
52. Udzielam wskazówek uczniowi, jak należy/jak może poprawić swoją pracę.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,1	7,1	0,0	3,4
	często	25,0	14,3	23,1	22,0
	prawie zawsze/zawsze	71,9	78,6	76,9	74,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
53. Na początku pracy określam, ile razy uczeń może poprawiać tę samą pracę.	nigdy/rzadko	3,1	0,0	0,0	1,7
	czasami	15,6	0,0	0,0	8,5
	często	9,4	7,1	46,2	16,9
	prawie zawsze/zawsze	71,9	92,9	53,8	72,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
54. Określam, w jakim czasie uczeń ma poprawić swoją pracę.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	10,0	0,0	7,7	7,0
	często	10,0	0,0	15,4	8,8
	prawie zawsze/zawsze	80,0	100,0	76,9	84,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
55. Udzielam wskazówek uczniowi, co do jego dalszej nauki.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	0,0	0,0
	czasami	3,2	0,0	0,0	1,7
	często	38,7	35,7	30,8	36,2
	prawie zawsze/zawsze	58,1	64,3	69,2	62,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
56. Przekazuję uczniowi informację na temat stopnia osiągnięcia przez ucznia efektów nauczania.	nigdy/rzadko	0,0	0,0	7,7	1,7
	czasami	3,3	0,0	7,7	3,5
	często	36,7	21,4	15,4	28,1
	prawie zawsze/zawsze	60,0	78,6	69,2	66,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 53. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
57. Formułuję oceny wyrażone cyframi.	nigdy/rzadko	19,3	0,0	0,0	10,3
	czasami	12,9	0,0	0,0	6,9
	często	35,5	28,6	30,8	32,8
	prawie zawsze/zawsze	32,3	71,4	69,2	50,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
58. Formułuję oceny wyrażone pisemnym komentarzem.	nigdy/rzadko	14,3	7,1	15,3	12,7
	czasami	10,7	50,0	46,2	29,1
	często	28,6	28,6	30,8	29,1
	prawie zawsze/zawsze	46,4	14,3	7,7	29,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
59. Stosuję różnego rodzaju skróty i znaki graficzne w celu przekazywania uczniowi informacji zwrotnej.	nigdy/rzadko	3,2	21,4	46,2	17,2
	czasami	22,6	42,9	15,3	25,9
	często	41,9	14,3	23,1	31,0
	prawie zawsze/zawsze	32,3	21,4	15,4	25,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
60. Zachęcam uczniów, aby dokonali samooceny na podstawie wcześniej podanych kryteriów.	nigdy/rzadko	0,0	7,1	7,7	3,4
	czasami	25,0	42,9	53,8	35,6
	często	37,5	35,7	38,5	37,3
	prawie zawsze/zawsze	37,5	14,3	0,0	23,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
61. Zachęcam uczniów, by stosowali ocenę koleżeńską.	nigdy/rzadko	0,0	28,6	0,0	6,8
	czasami	34,4	35,7	61,5	40,7
	często	37,5	28,6	38,5	35,6
	prawie zawsze/zawsze	28,1	7,1	0,0	16,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 53. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
62. Do udzielenia informacji zwrotnej używam tabel/rubryk.	nigdy/rzadko	9,7	14,4	69,2	24,1
	czasami	48,3	71,4	15,4	46,6
	często	22,6	7,1	15,4	17,2
	prawie zawsze/zawsze	19,4	7,1	0,0	12,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
63. Do udzielenia informacji zwrotnej wykorzystuję różnokolorowe kartki (lub inne tego typu techniki).	nigdy/rzadko	19,3	50,1	46,1	32,8
	czasami	35,5	35,7	23,1	32,8
	często	32,3	7,1	30,8	25,8
	prawie zawsze/zawsze	12,9	7,1	0,0	8,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
64. Pytam ucznia, co jego zdaniem powinien poprawić w swojej pracy.	nigdy/rzadko	3,2	0,0	15,3	5,2
	czasami	25,8	50,0	38,5	34,5
	często	51,6	28,6	38,5	43,1
	prawie zawsze/zawsze	19,4	21,4	7,7	17,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
65. Archiwizuję informacje zwrotne przekazywane uczniom.	nigdy/rzadko	16,7	21,5	15,4	17,5
	czasami	26,7	50,0	61,5	40,4
	często	33,3	7,1	15,4	22,8
	prawie zawsze/zawsze	23,3	21,4	7,7	19,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 54. Rozkład odpowiedzi uczniów na twierdzenia dotyczące celów uczenia się w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
1. Na początku każdej lekcji nauczyciele wyjaśniają nam, o czym będziemy się uczyć.	rzadko lub nigdy	9,7	13,9	10,7	10,7
	od czasu do czasu	24,2	16,9	27,6	24,6
	często	30,0	29,2	31,6	30,5
	prawie zawsze/zawsze	36,1	40,0	30,1	34,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
2. Nauczyciele zapisują cele lekcji na tablicy lub w innym widocznym miejscu.	rzadko lub nigdy	0,4	3,1	3,1	1,8
	od czasu do czasu	3,6	13,8	15,2	9,7
	często	21,0	30,8	23,0	23,0
	prawie zawsze/zawsze	75,0	52,3	58,7	65,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
3. Na koniec lekcji, nauczyciele podsumowują pracę uczniów.	rzadko lub nigdy	19,1	23,3	24,3	21,8
	od czasu do czasu	36,2	25,0	38,7	35,6
	często	28,4	31,7	27,1	28,2
	prawie zawsze/zawsze	16,3	20,0	9,9	14,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
4. Nauczyciele pytają nas-uczniów, czego się nauczyliśmy.	rzadko lub nigdy	8,0	15,2	18,6	13,3
	od czasu do czasu	41,8	25,7	37,6	38,0
	często	33,3	31,8	36,1	34,1
	prawie zawsze/zawsze	16,9	27,3	7,7	14,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badanie własne

Tabela 55. Rozkład odpowiedzi uczniów na twierdzenia dotyczące kryteriów sukcesu w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
5. Nauczyciele wyjaśniają uczniom, co zrobić, by rozwiązać poprawnie zadanie.	rzadko lub nigdy	1,8	4,5	6,1	4,0
	od czasu do czasu	17,4	15,2	20,4	18,4
	często	48,2	37,9	39,8	43,4
	prawie zawsze/zawsze	32,6	42,4	33,7	34,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
6. Nauczyciele pokazują nam, jak wyglądają prace/zadania wykonane poprawnie.	rzadko lub nigdy	7,1	15,3	18,9	12,9
	od czasu do czasu	20,5	18,5	18,9	19,5
	często	35,1	30,8	35,7	34,8
	prawie zawsze/zawsze	37,3	35,4	26,5	32,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
7. Nauczyciele upewniają się, że uczniowie zrozumieli polecenia zawarte w zadaniu.	rzadko lub nigdy	5,5	9,3	8,3	7,3
	od czasu do czasu	21,8	21,5	30,0	25,0
	często	44,1	20,0	37,3	37,9
	prawie zawsze/zawsze	28,6	49,2	24,4	29,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
8. Nauczyciele oceniają uczniów zgodnie z tym, jak powiedzieli, że będą oceniać.	rzadko lub nigdy	4,5	14,3	5,2	6,0
	od czasu do czasu	8,6	17,4	10,5	10,5
	często	33,3	30,2	26,0	29,9
	prawie zawsze/zawsze	53,6	38,1	58,3	53,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 56. Rozkład odpowiedzi uczniów na twierdzenia dotyczące czynności nauczania – uczenia się w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
9. Nauczyciele zadają dodatkowe prace dla chętnych uczniów.	rzadko lub nigdy	5,8	3,2	8,3	6,4
	od czasu do czasu	30,5	27,0	46,9	36,7
	często	41,7	36,5	32,3	37,3
	prawie zawsze/zawsze	22,0	33,3	12,5	19,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
10. Nauczyciele proszą uczniów, by mówili, pokazywali lub pisali o tym, że czegoś nie rozumieją.	rzadko lub nigdy	9,8	16,7	16,5	13,4
	od czasu do czasu	23,1	13,6	24,9	22,4
	często	34,2	33,3	31,1	32,9
	prawie zawsze/zawsze	32,9	36,4	27,5	31,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
11. Nauczyciele wyjaśniają, gdy coś jest dla nas niezrozumiałe.	rzadko lub nigdy	2,7	6,2	3,1	3,3
	od czasu do czasu	9,4	7,7	13,4	10,7
	często	35,7	23,0	34,5	33,6
	prawie zawsze/zawsze	52,2	63,1	49,0	52,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
12. Nauczyciele zaczynają nowy temat dopiero wtedy, gdy upewnią się, że jesteśmy do tego gotowi.	rzadko lub nigdy	17,7	23,1	23,4	20,9
	od czasu do czasu	20,5	13,8	26,6	21,9
	często	34,5	23,1	26,0	29,4
	prawie zawsze/zawsze	27,3	40,0	24,0	27,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
13. Nauczyciele proszą uczniów, by wyjaśnili, w jaki sposób otrzymali odpowiedź w zadaniu.	rzadko lub nigdy	5,8	6,1	7,0	6,4
	od czasu do czasu	17,4	22,7	23,0	20,5
	często	43,8	37,9	36,3	39,9
	prawie zawsze/zawsze	33,0	33,3	33,7	33,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 56. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
14. W mojej klasie uczniowie mogą zadawać pytania nauczycielowi w każdej chwili podczas trwania lekcji.	rzadko lub nigdy	8,7	29,2	20,8	16,2
	od czasu do czasu	21,9	20,0	28,1	24,3
	często	37,9	20,0	32,3	33,1
	prawie zawsze/zawsze	31,5	30,8	18,8	26,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
15. Nauczyciele dają nam wystarczającą ilość czasu na rozwiązanie zadań.	rzadko lub nigdy	5,4	9,1	8,5	7,0
	od czasu do czasu	22,9	22,7	25,8	24,0
	często	45,7	31,8	39,2	41,3
	prawie zawsze/zawsze	26,0	36,4	26,5	27,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
16. Podczas lekcji uczniowie mogą sobie wybrać, które zadanie chcą zrobić.	rzadko lub nigdy	50,5	66,1	72,1	61,2
	od czasu do czasu	33,9	14,5	18,4	25,2
	często	10,6	6,5	7,4	8,7
	prawie zawsze/zawsze	5,0	12,9	2,1	4,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
17. Nauczyciele zgadzają się na rozwiązywanie zadań w inny sposób, niż oni by to zrobili.	rzadko lub nigdy	6,8	25,0	17,7	13,8
	od czasu do czasu	26,8	25,0	31,2	28,5
	często	36,4	28,1	33,9	34,1
	prawie zawsze/zawsze	30,0	21,9	17,2	23,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
18. Nauczyciele wskazują, który uczeń ma odpowiadać na pytanie/rozwiązać zadanie.	rzadko lub nigdy	1,8	3,1	2,6	2,5
	od czasu do czasu	8,1	6,2	5,7	6,8
	często	34,2	29,2	31,1	32,2
	prawie zawsze/zawsze	55,9	61,5	60,6	58,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 57. Rozkład odpowiedzi uczniów na twierdzenia dotyczące informacji zwrotnej w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
19. W mojej klasie możemy sobie wybrać, kiedy chcemy dostać stopień (ocenę), a kiedy chcemy otrzymać komentarz (tzw. „informację zwrotną”).	rzadko lub nigdy	60,9	73,8	73,3	67,7
	od czasu do czasu	21,3	12,3	15,2	17,6
	często	10,7	3,1	8,4	8,7
	prawie zawsze/zawsze	7,1	10,8	3,1	6,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
20. Nauczyciele mówią mi o tym, czego się dobrze nauczyłem/nauczyłam.	rzadko lub nigdy	12,3	15,2	22,2	16,8
	od czasu do czasu	34,1	24,2	38,1	34,2
	często	36,8	42,4	22,7	32,0
	prawie zawsze/zawsze	16,8	18,2	17,0	17,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
21. Nauczyciele doceniają mnie, kiedy poprawnie rozwiązuję zadanie.	rzadko lub nigdy	6,9	11,9	7,2	7,9
	od czasu do czasu	22,4	22,0	32,3	26,1
	często	43,6	25,4	42,2	40,5
	prawie zawsze/zawsze	27,1	40,7	18,3	25,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
22. Nauczyciele wyjaśniają mi nad czym muszę poprawić, aby lepiej wykonać zadanie.	rzadko lub nigdy	7,3	9,2	11,2	9,0
	od czasu do czasu	31,4	18,5	28,1	28,2
	często	37,7	32,3	39,4	37,5
	prawie zawsze/zawsze	23,6	40,0	21,3	25,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
23. Mam szansę poprawić swoją pracę.	rzadko lub nigdy	0,5	1,7	3,3	1,7
	od czasu do czasu	6,3	11,3	16,3	10,9
	często	32,6	43,5	42,1	37,8
	prawie zawsze/zawsze	60,6	43,5	38,3	49,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 57. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
24. Nauczyciele przekazują uczniom informacje zwrotne i komentarze, ale też stawiają nam oceny.	rzadko lub nigdy	2,2	4,6	5,3	3,8
	od czasu do czasu	15,0	13,8	17,2	15,6
	często	37,2	46,2	40,1	39,8
	prawie zawsze/zawsze	45,6	35,4	37,4	40,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
25. W mojej klasie razem z innymi uczniami sprawdzamy wzajemnie swoje prace i przekazujemy sobie informacje zwrotne.	rzadko lub nigdy	28,9	35,0	43,8	35,6
	od czasu do czasu	37,6	20,0	32,6	33,4
	często	21,6	31,7	16,9	21,0
	prawie zawsze/zawsze	11,9	13,3	6,7	10,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
26. W mojej klasie uczniowie pracują w parach lub w grupach i rozmawiają o swoich pracach.	rzadko lub nigdy	5,9	9,8	18,6	11,3
	od czasu do czasu	38,5	37,7	57,4	45,8
	często	41,6	29,5	19,1	31,3
	prawie zawsze/zawsze	14,0	23,0	4,9	11,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Percepcja klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli. Rozkłady odpowiedzi w podziale na szkoły

Tabela 58. Satysfakcja uczniów ze szkoły w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
1. Cieszę się, że uczę się w tej szkole	zdecydowanie nie	0,9	7,6	3,1	2,6
	raczej nie	2,7	0,0	3,6	2,9
	trudno powiedzieć	24,3	30,3	19,3	23,1
	raczej tak	41,6	21,2	37,8	37,1
	zdecydowanie tak	30,5	40,9	36,2	34,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
2. Chętnie idę do szkoły	zdecydowanie nie	6,6	7,7	10,1	8,4
	raczej nie	19,9	18,4	10,5	15,9
	trudno powiedzieć	33,3	26,2	25,8	29,3
	raczej tak	30,5	29,2	36,9	32,8
	zdecydowanie tak	9,7	18,5	16,7	13,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 58. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
3. Lubię być w szkole	zdecydowanie nie	5,0	13,7	6,6	6,7
	raczej nie	11,3	10,6	11,7	11,5
	trudno powiedzieć	22,5	21,2	22,3	22,4
	raczej tak	47,7	33,3	37,6	41,5
	zdecydowanie tak	13,5	21,2	21,8	17,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
4. Lubię zajęcia w szkole	zdecydowanie nie	2,2	9,1	4,2	3,9
	raczej nie	7,6	7,6	9,9	8,5
	trudno powiedzieć	34,7	27,2	21,9	28,9
	raczej tak	42,2	36,4	43,2	41,6
	zdecydowanie tak	13,3	19,7	20,8	17,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
5. Lekcje w szkole są ciekawe	zdecydowanie nie	1,8	6,2	3,6	3,2
	raczej nie	9,4	10,7	5,5	8,0
	trudno powiedzieć	31,1	23,1	20,8	25,7
	raczej tak	42,8	36,9	46,2	43,6
	zdecydowanie tak	14,9	23,1	23,9	19,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
6. Dużo nauczyłam/em się w tej szkole	zdecydowanie nie	0,9	6,0	2,1	2,1
	raczej nie	1,8	0,0	5,6	3,1
	trudno powiedzieć	16,6	18,2	19,3	17,8
	raczej tak	38,1	30,3	36,5	36,4
	zdecydowanie tak	42,6	45,5	36,5	40,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 59. Stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy z perspektywy uczniów w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
7. Nauczyciele pytają nas o zdanie, w sprawach, które nas dotyczą	zdecydowanie nie	2,2	4,6	7,7	4,9
	raczej nie	12,4	12,3	11,3	11,9
	trudno powiedzieć	22,7	24,6	22,1	22,8
	raczej tak	40,0	26,2	37,4	37,0
	zdecydowanie tak	22,7	32,3	21,5	23,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
8. Nauczyciele ustalają z nami reguły pracy na lekcjach	zdecydowanie nie	1,8	6,1	2,6	2,7
	raczej nie	5,9	10,4	11,8	9,1
	trudno powiedzieć	14,4	9,1	13,8	13,4
	raczej tak	32,0	37,9	35,4	34,0
	zdecydowanie tak	45,9	36,4	36,4	40,8
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
9. Nauczyciele pytają nas, czego i jak chcielibyśmy się uczyć na lekcjach	zdecydowanie nie	20,1	35,4	21,0	22,7
	raczej nie	30,8	35,4	34,9	32,9
	trudno powiedzieć	31,3	16,7	23,6	26,3
	raczej tak	14,7	6,2	16,4	14,2
	zdecydowanie tak	3,1	6,2	4,1	3,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
10. W mojej szkole uczniowie są zachęcani do wymyślenia i realizacji różnych własnych pomysłów	zdecydowanie nie	5,0	12,3	7,2	6,8
	raczej nie	10,4	12,3	13,4	12,0
	trudno powiedzieć	30,9	37,1	32,5	32,2
	raczej tak	35,9	16,9	31,4	31,6
	zdecydowanie tak	17,9	21,5	15,5	17,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 60. Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli w percepcji uczniów w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
11. Nauczyciele traktują nas dobrze i sprawiedliwie	zdecydowanie nie	2,7	4,9	2,7	2,9
	raczej nie	5,9	9,8	10,3	8,3
	trudno powiedzieć	19,9	14,8	22,7	20,3
	raczej tak	40,3	42,6	35,7	38,6
	zdecydowanie tak	31,2	27,9	28,6	29,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
12. Nauczyciele są dla nas życzliwi	zdecydowanie nie	0,5	1,6	2,2	1,3
	raczej nie	4,1	11,5	8,7	6,9
	trudno powiedzieć	23,6	19,7	21,9	22,5
	raczej tak	44,5	41,0	41,5	42,7
	zdecydowanie tak	27,3	26,2	25,7	26,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
13. Nauczyciele pomagają uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani	zdecydowanie nie	2,3	6,6	4,4	3,7
	raczej nie	7,3	1,6	10,0	7,6
	trudno powiedzieć	21,5	13,1	16,7	18,6
	raczej tak	37,4	37,7	36,7	37,2
	zdecydowanie tak	31,5	41,0	32,2	32,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 61. Podejście uczniów do nauki i zachowanie się podczas lekcji w ocenie uczniów w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła B	Szkoła C	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
14. W mojej klasie większość uczniów przykłada się do nauki	zdecydowanie nie	4,6	14,5	7,1	6,8
	raczej nie	19,6	14,5	18,2	18,5
	trudno powiedzieć	37,0	30,7	37,9	36,6
	raczej tak	26,0	24,2	29,7	27,1
	zdecydowanie tak	12,8	16,1	7,1	11,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
15. W mojej klasie na lekcjach uczniowie zachowują się właściwie (nie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji i można się uczyć)	zdecydowanie nie	17,3	31,1	24,0	21,9
	raczej nie	23,6	27,9	26,9	25,3
	trudno powiedzieć	37,7	23,0	32,2	33,7
	raczej tak	15,5	8,2	14,2	13,9
	zdecydowanie tak	5,9	9,8	2,7	5,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
16. W mojej klasie większość uczniów przestrzega ustalonych reguł pracy na lekcjach	zdecydowanie nie	8,1	23,0	10,9	11,1
	raczej nie	16,4	11,4	18,6	16,7
	trudno powiedzieć	33,0	32,8	33,3	33,0
	raczej tak	35,3	21,3	27,9	30,6
	zdecydowanie tak	7,2	11,5	9,3	8,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 62. Motywowanie uczniów przez nauczycieli do osiągnięcia sukcesów z perspektywy uczniów w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
17. Nauczyciele pomagają uczniom odkryć to, w czym są dobrzy, to co im się udaje	zdecydowanie nie	3,1	7,8	11,7	7,2
	raczej nie	11,6	14,1	14,9	13,2
	trudno powiedzieć	38,4	32,8	28,7	33,8
	raczej tak	30,8	28,1	30,3	30,3
	zdecydowanie tak	16,1	17,2	14,4	15,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
18. Nauczyciele zachęcają, aby każdy uczeń pracował najlepiej, jak potrafi	zdecydowanie nie	0,9	1,6	2,7	1,7
	raczej nie	5,8	7,8	10,2	7,8
	trudno powiedzieć	20,1	23,4	19,7	20,4
	raczej tak	41,5	37,5	34,2	38,1
	zdecydowanie tak	31,7	29,7	33,2	32,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
19. Nauczyciele dbają o to, aby każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy	zdecydowanie nie	1,8	3,2	7,0	4,0
	raczej nie	5,0	8,1	9,6	7,2
	trudno powiedzieć	25,8	27,4	21,9	24,5
	raczej tak	40,7	27,4	34,2	36,4
	zdecydowanie tak	26,7	33,9	27,3	27,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 63. Relacje między uczniami z perspektywy uczniów w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
20. Uczniowie w mojej klasie lubią przebywać ze sobą	zdecydowanie nie	0,9	7,7	2,2	2,3
	raczej nie	5,8	4,7	6,5	5,9
	trudno powiedzieć	25,1	31,3	28,8	27,4
	raczej tak	39,5	21,9	39,7	37,2
	zdecydowanie tak	28,7	34,4	22,8	27,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
21. Większość uczniów w mojej klasie to osoby życzliwe i chętne do pomocy	zdecydowanie nie	6,8	9,2	6,6	7,1
	raczej nie	9,9	10,8	16,9	12,8
	trudno powiedzieć	32,1	27,7	35,5	32,8
	raczej tak	32,6	29,2	29,0	30,7
	zdecydowanie tak	18,6	23,1	12,0	16,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
22. Inni uczniowie akceptują (przyjmują) mnie takim, jakim/jaka jestem	zdecydowanie nie	3,6	9,4	5,5	5,2
	raczej nie	7,7	7,8	5,5	6,8
	trudno powiedzieć	26,1	20,3	19,6	22,8
	raczej tak	38,7	34,4	45,9	40,9
	zdecydowanie tak	23,9	28,1	23,5	24,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
23. Gdy jakiś uczeń w mojej klasie jest przygnębiony, ktoś z klasy stara się mu pomóc	zdecydowanie nie	3,3	9,2	6,0	5,0
	raczej nie	4,1	10,8	9,2	7,1
	trudno powiedzieć	20,5	16,9	25,7	22,1
	raczej tak	42,0	32,3	37,2	38,8
	zdecydowanie tak	30,1	30,8	21,9	27,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 64. Stosunek uczniów do nauczycieli z perspektywy uczniów w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
24. Większość uczniów w mojej klasie reaguje na prośby i polecenia nauczyciela	zdecydowanie nie	4,1	3,1	4,9	4,3
	raczej nie	8,3	20,3	13,6	12,0
	trudno powiedzieć	32,4	32,8	35,3	33,6
	raczej tak	44,7	26,6	33,7	37,9
	zdecydowanie tak	10,5	17,2	12,5	12,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
25. Uczniowie w mojej klasie są życzliwi dla nauczycieli	zdecydowanie nie	3,7	9,4	4,9	4,9
	raczej nie	6,5	9,4	12,0	9,1
	trudno powiedzieć	30,6	34,3	32,8	32,0
	raczej tak	38,4	28,1	42,1	38,4
	zdecydowanie tak	20,8	18,8	8,2	15,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 65. Poczucie przeciążenia nauką szkolną i stres w szkole z perspektywy uczniów w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
26. Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	zdecydowanie nie	3,3	6,3	12,4	7,3
	raczej nie	10,2	9,3	25,9	16,4
	trudno powiedzieć	29,3	29,7	21,2	26,1
	raczej tak	27,4	29,7	20,0	24,8
	zdecydowanie tak	29,8	25,0	20,5	25,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 65. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
27. Nauka w szkole jest trudna	zdecydowanie nie	10,0	6,3	19,5	13,2
	raczej nie	15,9	21,9	21,1	18,8
	trudno powiedzieć	34,1	28,1	29,7	31,6
	raczej tak	21,8	20,3	17,8	20,0
	zdecydowanie tak	18,2	23,4	11,9	16,4
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
28. Nauka w szkole jest męcząca	zdecydowanie nie	9,6	10,9	17,3	12,8
	raczej nie	10,9	15,7	20,5	15,4
	trudno powiedzieć	25,6	23,4	22,2	23,9
	raczej tak	24,7	14,1	17,3	20,3
	zdecydowanie tak	29,2	35,9	22,7	27,6
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
29. W szkole często czuję się zestresowana/y	zdecydowanie nie	14,5	15,9	28,0	20,0
	raczej nie	19,9	19,0	24,1	21,5
	trudno powiedzieć	23,5	25,4	23,1	23,6
	raczej tak	19,0	22,2	12,4	16,8
	zdecydowanie tak	23,1	17,5	12,4	18,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 66. Satysfakcja uczniów ze szkoły zdaniem nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
1. Uczniowie chętnie chodzą do tej szkoły	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	7,1	1,7
	trudno powiedzieć	34,3	28,6	21,5	30,0
	raczej tak	56,3	71,4	71,4	63,3
	zdecydowanie tak	9,4	0,0	0,0	5,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
2. Uczniowie lubią być w tej szkole	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,1	0,0	7,1	3,4
	trudno powiedzieć	15,6	21,5	28,7	20,0
	raczej tak	62,5	71,4	57,1	63,3
	zdecydowanie tak	18,8	7,1	7,1	13,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
3. Uczniowie lubią zajęcia w tej szkole	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,1	0,0	7,1	3,4
	trudno powiedzieć	15,6	42,9	21,5	23,3
	raczej tak	68,8	50,0	64,3	63,3
	zdecydowanie tak	12,5	7,1	7,1	10,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 67. Stwarzanie uczniom możliwości uczestnictwa w życiu klasy z perspektywy nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
4. Pytam swoich uczniów o zdanie, w sprawach, które ich dotyczą	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	0,0	14,3	14,3	6,7
	raczej tak	37,5	50,0	57,1	45,0
	zdecydowanie tak	62,5	35,7	28,6	48,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
5. Ustalam z uczniami reguły pracy na lekcjach	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	7,1	1,7
	trudno powiedzieć	0,0	14,3	0,0	3,3
	raczej tak	31,2	28,6	50,0	35,0
	zdecydowanie tak	68,8	57,1	42,9	60,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
6. Pytam swoich uczniów, czego i jak chcieliby się uczyć na moich lekcjach	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,1	14,3	0,0	5,0
	trudno powiedzieć	12,5	21,4	14,3	15,0
	raczej tak	53,1	42,9	64,3	53,3
	zdecydowanie tak	31,3	21,4	21,4	26,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
7. Zachęcam uczniów do wyrażania własnych poglądów	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	1,6
	trudno powiedzieć	0,0	7,1	7,1	11,7
	raczej tak	37,5	57,2	50,0	45,0
	zdecydowanie tak	62,5	35,7	42,9	41,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 68. Wsparcie uczniów ze strony nauczycieli z ich perspektywy w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
8. Traktuję uczniów dobrze i sprawiedliwie	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	0,0	14,3	0,0	3,3
	raczej tak	31,2	21,4	35,7	30,0
	zdecydowanie tak	68,8	64,3	64,3	66,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
9. Jestem życzliwa/y dla uczniów	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	0,0	7,1	0,0	1,7
	raczej tak	25,0	28,6	35,7	28,3
	zdecydowanie tak	75,0	64,3	64,3	70,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
10. Pomagam uczniom, którzy mają jakieś kłopoty lub są zestresowani	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	3,1	7,1	0,0	3,3
	raczej tak	21,9	21,5	14,3	20,0
	zdecydowanie tak	75,0	71,4	85,7	76,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 69. Podejście uczniów do nauki i ich zachowanie podczas lekcji w ocenie nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
11. W klasach, w których uczyć, uczniowie są zainteresowani nauką.	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	7,1	0,0	3,3
	trudno powiedzieć	12,5	64,3	14,3	41,7
	raczej tak	62,5	28,6	78,6	40,0
	zdecydowanie tak	25,0	0,0	7,1	15,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
12. W klasach, w których uczyć, uczniowie zachowują się właściwie podczas lekcji (nie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji)	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	14,2	3,3
	trudno powiedzieć	34,4	42,9	42,9	38,3
	raczej tak	50,0	42,9	42,9	46,7
	zdecydowanie tak	15,6	14,2	0,0	11,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
13. W klasach, w których uczyć, uczniowie przestrzegają ustalonych reguł pracy na lekcjach	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	7,1	7,1	3,3
	trudno powiedzieć	31,2	14,3	28,6	26,7
	raczej tak	56,3	78,6	64,3	63,3
	zdecydowanie tak	12,5	0,0	0,0	6,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 70. Motywowanie uczniów do osiągnięcia sukcesów z perspektywy nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
14. Pomagam uczniom odkryć w nich to, w czym są dobrzy, to co im się udaje	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,1	0,0	7,1	3,4
	trudno powiedzieć	6,2	7,1	0,0	5,0
	raczej tak	46,9	85,8	57,2	58,3
	zdecydowanie tak	43,8	7,1	35,7	33,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
15. Zachęcam uczniów, aby każdy z nich pracował najlepiej jak potrafi	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	0,0	7,1	0,0	1,7
	raczej tak	40,6	57,2	57,1	48,3
	zdecydowanie tak	59,4	35,7	42,9	50,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
16. Dbam o to, aby każdy uczeń osiągał jakieś sukcesy	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,2	0,0	0,0	1,6
	trudno powiedzieć	3,2	7,1	21,4	8,5
	raczej tak	35,5	57,2	42,9	42,4
	zdecydowanie tak	58,1	35,7	35,7	47,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 71. Relacje między uczniami w ocenie nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
17. Uczniowie w klasach, w których uczyć, lubią przebywać ze sobą	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,1	0,0	0,0	1,6
	trudno powiedzieć	12,5	14,3	28,6	16,7
	raczej tak	71,9	78,6	64,3	71,7
	zdecydowanie tak	12,5	7,1	7,1	10,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
18. Uczniowie w klasach, w których uczyć, to osoby życzliwe i chętne do pomocy innym	zdecydowanie nie	0,0	0,0	7,1	1,7
	raczej nie	3,1	7,1	0,0	3,3
	trudno powiedzieć	28,1	7,1	28,6	23,3
	raczej tak	62,5	78,7	64,3	66,7
	zdecydowanie tak	6,3	7,1	0,0	5,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
19. Uczniowie w klasach, w których uczyć akceptują (przyjmują) innych uczniów takimi, jakimi są	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,1	0,0	0,0	1,7
	trudno powiedzieć	28,1	21,5	35,7	28,3
	raczej tak	59,4	71,4	64,3	63,3
	zdecydowanie tak	9,4	7,1	0,0	6,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
20. Uczniowie w klasach, w których uczyć, pomagają sobie wzajemnie, gdy któryś z nich jest przygnębiony lub ma problem	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	7,1	1,7
	trudno powiedzieć	25,0	14,3	35,8	25,0
	raczej tak	62,5	78,6	57,1	65,0
	zdecydowanie tak	12,5	7,1	0,0	8,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 72. Przeciążenie uczniów nauką szkolną i stres w szkole w ocenie nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
21. Uczniowie mają zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	zdecydowanie nie	3,1	7,1	7,1	4,9
	raczej nie	28,1	21,5	42,9	30,0
	trudno powiedzieć	50,0	35,7	28,6	41,7
	raczej tak	18,8	21,4	7,1	16,7
	zdecydowanie tak	0,0	14,3	14,3	6,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
22. Nauka w tej szkole jest trudna dla uczniów	zdecydowanie nie	6,3	14,3	14,2	10,0
	raczej nie	53,1	57,1	28,6	48,3
	trudno powiedzieć	25,0	0,0	28,6	20,0
	raczej tak	15,6	14,3	14,3	15,0
	zdecydowanie tak	0,0	14,3	14,3	6,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
23. Nauka w tej szkole jest męcząca dla uczniów	zdecydowanie nie	3,1	21,4	7,1	8,4
	raczej nie	62,5	28,6	35,7	48,3
	trudno powiedzieć	28,1	42,9	35,7	33,3
	raczej tak	6,3	7,1	7,1	6,7
	zdecydowanie tak	0,0	0,0	14,4	3,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
24. Uczniowie w tej szkole często czują się zestresowani	zdecydowanie nie	6,2	35,7	21,4	16,7
	raczej nie	75,0	28,6	28,6	53,3
	trudno powiedzieć	18,8	21,4	28,6	21,7
	raczej tak	0,0	14,3	21,4	8,3
	zdecydowanie tak	0,0	0,0	0,0	0,0
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 73. Stosunek uczniów do nauczycieli w ocenie nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
25. Uczniowie w klasach, w których uczę, reagują na moje prośby i polecenia	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	12,5	7,1	7,1	10,0
	raczej tak	50,0	85,8	71,4	63,3
	zdecydowanie tak	37,5	7,1	21,5	26,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
26. Uczniowie w klasach, w których uczę, są dla mnie życzliwi	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	3,2	7,7	14,3	6,9
	raczej tak	51,6	61,5	57,1	55,2
	zdecydowanie tak	45,2	30,8	28,6	37,9
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 74. Zadowolenie z pracy nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
27. Cieszę się, że pracuję w tej szkole	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	16,1	42,8	28,6	25,4
	raczej tak	61,3	28,6	35,7	47,5
	zdecydowanie tak	22,6	28,6	35,7	27,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Tabela 74. cd.

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła A	Szkoła B	Szkoła C	Ogółem
		% z N w kolumnie			
28. Chętnie idę do pracy w tej szkole	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	3,2	7,7	14,3	6,9
	trudno powiedzieć	16,1	30,7	28,6	22,4
	raczej tak	71,0	38,5	35,7	55,2
	zdecydowanie tak	9,7	23,1	21,4	15,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
29. Lubię prowadzić lekcje w tej szkole	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	6,4	7,1	0,0	5,1
	raczej tak	71,0	57,2	57,1	64,4
	zdecydowanie tak	22,6	35,7	42,9	30,5
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
30. Mam poczucie, że uczniowie dużo wynoszą z moich lekcji	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	trudno powiedzieć	9,7	21,5	14,3	13,6
	raczej tak	54,8	71,4	57,1	59,3
	zdecydowanie tak	35,5	7,1	28,6	27,1
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 75. Poczucie przeciążenia nauczycieli pracą szkolną i stres w szkole w ocenie nauczycieli w podziale na szkoły

Twierdzenie		Szkoła, w której prowadzono badanie			
		Szkoła B	Szkoła C	Szkoła A	Ogółem
		% z N w kolumnie			
31. Mam zbyt dużo pracy związanej ze szkołą	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	6,5	0,0	7,7	5,2
	trudno powiedzieć	16,1	21,4	7,7	15,5
	raczej tak	41,9	50,0	38,4	43,1
	zdecydowanie tak	35,5	28,6	46,2	36,2
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
32. Praca w tej szkole jest trudna	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	12,5	0,0	7,2	8,4
	trudno powiedzieć	21,8	14,3	21,4	20,0
	raczej tak	31,3	50,0	21,4	33,3
	zdecydowanie tak	34,4	35,7	50,0	38,3
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
33. Praca w tej szkole jest męcząca	zdecydowanie nie	0,0	0,0	0,0	0,0
	raczej nie	15,6	14,3	14,2	14,9
	trudno powiedzieć	34,4	28,5	28,6	31,7
	raczej tak	37,5	42,9	28,6	36,7
	zdecydowanie tak	12,5	14,3	28,6	16,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0
34. W szkole często czuję się zestresowana/y	zdecydowanie nie	3,1	14,3	7,1	6,6
	raczej nie	37,5	14,3	42,9	33,3
	trudno powiedzieć	25,0	50,0	28,6	31,7
	raczej tak	21,9	21,4	21,4	21,7
	zdecydowanie tak	12,5	0,0	0,0	6,7
	Ogółem	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej

Wydanie pierwsze

Arkuszy drukarskich 22,25

Skład i łamanie: AnnGraf Anna Szeląg

Druk ukończono w grudniu 2020

Druk i oprawa: Fabryka Druku

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Doktor habilitowany nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, profesor w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej oraz Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Sekcji Pedagogiki Młodzieży Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Jej dorobek naukowy to efekt działalności badawczej prowadzonej w dwóch obszarach tematycznych, jakimi są szkolne środowisko uczenia się oraz przemoc rówieśnicza w szkole. Autorka ponad 50 publikacji naukowych w języku polskim i angielskim, w tym autorskiej monografii: *Dreżczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska* (Warszawa, 2017) i współautorskiej: *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne* (Kraków, 2015). Ma na swoim koncie liczne wystąpienia na konferencjach krajowych i zagranicznych.

Monika Czyżewska

Doktor, adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie – od kilkunastu lat pracuje ze studentami na specjalnościach związanych z lokalną polityką edukacyjną i rozwojem społeczności. Absolwentka politologii na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego i Podyplomowego Studium Zarządzania Organizacjami Pozarządowymi Collegium Civitas, w przeszłości wolontariuszka kilku organizacji pozarządowych, współpracowniczka Ogólnopolskiego Pogotowia „Niebieska Linia” oraz Fundacji Dzieci Niczyje. Tutorka w pierwszym programie Fundacji „Dorastaj z nami”, tutorka-trenerka „Akademii Liderów” Fundacji Św. Mikołaja, trenerka „Szkoły tutorów” w Collegium Wratislaviense. W działalności naukowej zajmuje się problematyką zapobiegania krzywdzeniu dzieci oraz ocenianiem wspierającym uczniów w procesie uczenia się. Autorka ponad 20 publikacji naukowych i uczestniczka licznych konferencji naukowych.

„Praca przynosi bardzo istotny teoretycznie i praktycznie plon. Jest on zarazem bogaty dzięki licznym drobiazgowym analizom spełniającym wysokie kryteria rzetelności. Autorki konsekwentnie realizują założony w projekcie program analiz jakościowych i ilościowych, wskutek tego praca jest pod względem poznawczym konsekwentna. Czytelnik znajdzie w niej udokumentowane odpowiedzi na pytania badawcze obudowane zakotwiczonymi w warstwie teoretycznej interpretacjami. Autorki wykazały, że procedura oceniania kształtującego może stanowić czynnik kształtujący klimat klasy szkolnej i szkoły. Takie składniki procedury oceniania kształtującego, jak klarowne określanie celów lekcji, określanie kryteriów sukcesu oraz rozbudowana, adresowana do uczniów informacja zwrotna wraz z uzasadnieniem to predyktory dominującego w szkole, postrzeganego przez uczniów klimatu, który sprzyja autonomicznemu uczeniu się. [...] Dzięki ugruntowanej teoretycznie operacjonalizacji zarówno obszaru klimatu szkoły, jak i procedury oceniania kształtującego praca stanowi istotny postęp w tych dziedzinach.

Pod względem merytorycznym może ona stanowić przykład sumienności i badawczej rzetelności. Jest istotnym osiągnięciem tak w warstwie teoretycznej, jak i warsztatowo-badawczej oraz metodyczno-praktycznej...”

Z recenzji
prof. dr hab. Stefana Mieszalskiego



Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej
1922–2022

ISBN 978-83-66010-40-6



9 788366 010406