

Ewelina Rzońca

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie**

E-mail: e.rzonca@uksw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6434-9207

Dorota Mętrak

*Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach***

E-mail: dorotamettrak@stans.edu.pl

ORCID: 0000-0002-2257-4131

Strategie oceniania wspierającego uczenie się uczniów w opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej***

Summary

ASSESSMENT STRATEGIES TO SUPPORT STUDENTS' LEARNING IN THE OPINIONS
OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS***

The article focuses on assessment strategies to support learning in early childhood education. The aim of the study was to collect the opinions of early childhood education teachers on assessment strategies supporting the learning of students in grades 1–3. The main research problems concerned the assessment of ways of implementing particular assessment strategies to support learning. The study used the method of episodes (vignettes) that presented realistic educational situations, and teachers rated them on a seven-point scale. The results indicate that teachers attach greater importance to certain supportive assessment strategies. Teachers are open to implementing supportive assessment, and there is a need to further develop practices related to reflection on students' progress and peer collaboration. The recommendations include the need for ongoing teacher education – particularly through the organisation of long-term mentoring

* Wydział Nauk Pedagogicznych, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ul. Wóycickiego 1/3, budynek 15, 01-938 Warszawa

** Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach, ul. Ponurego Piwnika 49, 25-666 Kielce

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

workshops, which will help teachers more consistently implement supportive assessment practices, thereby fostering greater student autonomy and involvement in the learning process.

Keywords: strategies, assessment, formative assessment, learning-supportive assessment, learning, teacher, students, early childhood education

Wprowadzenie

Ocenianie stanowi integralną część procesu edukacyjnego, odgrywając podstawową rolę w kształtowaniu sposobu, w jaki uczniowie zdobywają wiedzę i rozwijają swoje kompetencje. Tradycyjne metody oceniania często koncentrują się na sumatywnym podsumowaniu osiągnięć uczniów tj. na ocenie ogólnej, okresowej, wymagającej opanowania większej części programu, pozostawiając niewiele miejsca na wsparcie bieżącego procesu uczenia się. Ocena nie jest przecież celem samym w sobie, lecz służy podejmowaniu decyzji dotyczących dalszego nauczania (Black, Wiliam, 2018, s. 553). Współczesne podejścia edukacyjne podkreślają natomiast, że ocenianie może i powinno wspierać uczniów w rozwijaniu umiejętności oraz samodzielności. Poza tym „ocena umożliwia nauczycielom i uczniom wyciąganie wniosków z uzyskanych informacji i działanie zgodnie z nimi” (Monteiro i in., 2021).

W niniejszym artykule przedstawiono badania dotyczące oceniania wspierającego uczenie się, ze zwróceniem szczególnej uwagi na temat oceny strategii oceniania wspierającego uczenie się przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Na potrzeby badań przyjęto strategię zaproponowaną przez Dylana Wiliama (2007). Ocenianie stanowi fundamentalny element procesu uczenia się uczniów, dlatego znaczące jest, aby nauczyciele byli świadomi jego potencjału i umiejętnie korzystali z narzędzi wspierających rozwój i zaangażowanie uczniów.

Ocenianie wspierające uczenie się – podstawy teoretyczne

Ocenianie wspierające uczenie się (OWU), znane również jako ocenianie kształtujące (OK) lub ocena wspomagająca uczenie się (*Assessment for Learning* – AfL) stanowi proces systematycznego gromadzenia informacji o postępach ucznia w celu dostarczenia mu informacji zwrotnej, wspierającej jego dalszy rozwój poznawczy, społeczny i emocjonalny (Black, Wiliam, 1998; Brown, Remesal, 2017; Sterna, 2012). Należy zaznaczyć, że w praktyce szkolnej występuje również ocena uczenia się (*Assessment of Learning* – AoL), zwana również oceną sumującą lub podsumowującą (Brown, Remesal, 2017). Ten rodzaj oceny dominuje w polskim systemie edukacyjnym, nawet w edukacji wczesnoszkolnej. Pomimo oceny opisowej osiągnięć uczniów w klasach 1–3 na koniec semestru i na koniec roku szkolnego, podczas oceniania bieżącego, stosowane są oceny od 1 do 6.

Ocenianie wspierające uczenie się cechuje:

- ciągłość – bieżące monitorowanie procesu uczenia się,
- interakcyjność – aktywna współpraca nauczyciela i ucznia,
- ukierunkowanie na rozwój – dążenie do podnoszenia kompetencji ucznia w sposób zindywidualizowany (Sterna, 2016).

W kontekście teoretycznym OWU nie można sprowadzić jedynie do implementacji konstruktywizmu edukacyjnego. Choć jego elementy są zgodne z pewnymi założeniami konstruktywizmu społecznego, to ocenianie kształtujące nie jest prostym przełożeniem tej teorii na praktykę dydaktyczną (por. Szyling, 2020). Szyling wskazuje, że konstruktywizm jest w edukacji często upraszczany, a jego praktyczna implementacja odbiega od założeń teoretycznych. Jak podkreśla autorka błędem jest traktowanie konstruktywizmu jako jednorodnego nurtu, bez uwzględnienia jego różnorodności i wyzwań związanych z wdrażaniem w praktyce dydaktycznej (Szyling, 2020, s. 4). Wskazuje również na fakt, że konstruktywizm bywa redukowany do haseł o „aktywnym uczeniu się” i „samodzielnym konstruowaniu wiedzy”, co nie zawsze przekłada się na rzeczywiste zmiany w dydaktyce. Jednocześnie Szyling widzi bezwzględną potrzebę „zmiany praktyk oceniania we wczesnej edukacji, zmiany, u której podstaw leć powinno przesunięcie akcentów z ujednocniającego porównywania wyników nauczania na zindywidualizowaną diagnozę i potencjał rozwojowy ucznia” (tamże, s. 7).

Teoretyczna podstawa OWU powinna uwzględniać różne paradygmaty dydaktyczne, w tym także podejścia pragmatyczne (Gołębniak, 2010) oraz współczesne modele edukacyjne ukierunkowane na rozwój metapoznania i autoregulacji uczniów (Tłuściak-Deliowska, Czyżewska, 2020). Ocenianie kształtujące może być zakorzenione w różnych podejściach dydaktycznych, a jego skuteczność nie wynika automatycznie z konstruktywizmu. Jednym z fundamentów oceniania wspierającego uczenie się jest koncepcja strefy najbliższego rozwoju Lwa Wygotskiego (1978), podkreślająca rolę wsparcia nauczyciela w rozwijaniu kompetencji ucznia i stopniowym przekraczaniu przez niego własnych ograniczeń. OWU akcentuje również interakcje społeczne i procesy współtworzenia wiedzy w środowisku edukacyjnym, jednak nie należy utożsamiać go bezpośrednio z konstruktywizmem edukacyjnym w jego skrajnych formach (Klus-Stańska, 2018).

Jednym z najważniejszych elementów OWU jest formułowanie jasnych i zrozumiałych celów edukacyjnych jako podstawy skutecznego nauczania i oceniania, co zwiększa motywację i zaangażowanie uczniów (Moss, Brookhart, 2014). Istotnym aspektem jest także dostarczanie informacji zwrotnej, która powinna być ukierunkowana na rozwój (Dweck, 2006), terminowa i dostosowana do indywidualnych potrzeb uczniów. Badania pokazują, że efektywne informowanie uczniów o ich postępach wzmacnia motywację wewnętrzną i sprzyja lepszemu rozumieniu procesu edukacyjnego (Shepard, 2000).

Ocenianie wspierające uczenie się – stan dotychczasowych badań

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują różnorodne strategie oceniania wspierającego uczenie się, przy czym istotne znaczenie ma refleksyjność oraz dostosowanie metod do indywidualnych potrzeb uczniów. Efektywność OWU potwierdzają liczne badania empiryczne. Badania Blacka i Wiliama (1998) oraz Hattiego (2015) potwierdzają, że ocenianie kształtujące prowadzi do znaczącej poprawy osiągnięć uczniów, szczególnie tych o niższych wynikach. Według tych badaczy centralnym elementem efektywnego oceniania wspierającego uczenie się jest konstruktywna i ukierunkowana informacja zwrotna, a OK zostało zidentyfikowane jako jedna z najbardziej efektywnych strategii (najskuteczniejsza interwencja edukacyjna) wpływających na uczenie się uczniów. Z kolei Dixson i Worrel podkreślają, że OK wspiera głębokie uczenie się, rozwija myślenie krytyczne, wzmacnia interakcję uczniów i ciągłość doświadczeń edukacyjnych (Dixson, Worrell, 2016).

Koncepcję kryterialnego oceniania rozwinął D. Royce Sadler (1989), który zwrócił uwagę na znaczenie dla uczniów tzw. kryteriów sukcesu, wywiedzionych z wspólnie ustalanych celów edukacyjnych. Świadomość kryteriów pozwala uczniom monitorować własny postęp i samodzielnie wprowadzać poprawki. Carol Dweck (2006) wprowadziła koncepcję nastawienia na rozwój, która ma istotne znaczenie w kontekście oceniania kształtującego. Uczniowie z nastawieniem na rozwój wierzą, że ich zdolności mogą się rozwijać poprzez wysiłek i naukę, podczas gdy ci z nastawieniem na trwałość, uważają swoje zdolności za stałe. Równocześnie w analizach wskazuje się na wyzwania związane z wdrażaniem OWU, np. trudności nauczycieli w integracji tej formy oceniania z tradycyjnym systemem edukacyjnym (Klus-Stańska, 2010).

W Polsce ocenianie kształtujące również stało się przedmiotem intensywnych badań, koncentrujących się przede wszystkim na adaptacji zagranicznych modeli do rodzimego kontekstu edukacyjnego. Prace Tłuściak-Deliowskiej i Czyżewskiej (2020) zwracają uwagę na znaczenie refleksji nauczyciela w procesie oceniania oraz konieczność osadzenia OWU w ramach różnych paradygmatów dydaktycznych. Natomiast badania Gołębiak (2010) ukazują OWU jako element szerszego podejścia do kształcenia nauczycieli i budowania kultury profesjonalnej w edukacji.

Mimo licznych korzyści ocenianie wspierające uczenie się napotyka istotne wyzwania zarówno na poziomie systemowym, jak i indywidualnym. Wśród głównych trudności wymienia się konieczność zmiany podejścia nauczycieli do oceniania, co wymaga odpowiednich szkoleń i wsparcia instytucjonalnego (Hattie, 2015). Należy także uwzględnić ograniczenia systemowe, takie jak silna orientacja na wyniki egzaminacyjne oraz sztywność programów nauczania, co może utrudniać wdrożenie

oceny kształtującego w sposób zgodny z jego pierwotnymi założeniami (Shepard, 2000).

Ocenianie kształtujące także nie jest wolne od wyzwań, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i systemowym (Kowalewski, 2021). Należą do nich:

- integracja z programem nauczania – konieczność harmonijnego włączenia oceny kształtującego w istniejącą ramy edukacyjne,
- szkolenie nauczycieli – potrzeba ciągłego doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie nowych metod oceniania,
- ograniczenia systemowe – struktury systemu edukacyjnego mogą nie zawsze sprzyjać elastyczności wymaganej przez ocenianie kształtujące.

Dalsze badania nad OWU powinny koncentrować się wokół skuteczności różnych strategii oceniania kształtującego w kontekście edukacji wczesnoszkolnej. Ważne jest także zrozumienie, w jaki sposób OWU może być wdrażane w różnych modelach dydaktycznych. Refleksja nad tym, jak ocenianie kształtujące może funkcjonować w różnorodnych kontekstach edukacyjnych, będzie istotnym krokiem w kierunku jego skutecznej implementacji na szeroką skalę.

Metodologia badań

Przedmiotem przeprowadzonych badań jest analiza ocen strategii oceniania wspierającego uczenie się przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Badania te, będące etapem pilotażowym, miały na celu zarysowanie obszaru i szczegółowego przedmiotu dalszych badań, które będą kontynuowane w szerszym zakresie. Celem poznawczym tego projektu jest poznanie opinii nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej o strategiach oceniania wspierającego uczenie się uczniów klas I–III.

Główny problem badawczy wyrażał się w pytaniu: „Jaka jest opinia nauczycieli klas I-III odnośnie do strategii oceniania kształtującego, w szczególności w odniesieniu do wspierania współpracy rówieśniczej, prowadzenia efektywnych dyskusji, kształtowania praktyk refleksyjnych, jasnego przekazywania celów edukacyjnych oraz dostarczania informacji zwrotnej?”.

Przyjęto pięć podstawowych strategii oceniania wspierającego uczenie się (oceny kształtującego) zaproponowanych przez Dylana Wiliama (2007):

1. Wyjaśnianie i ustalanie intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu.
2. Projektowanie skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce.
3. Udzielanie informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia.
4. Aktywizowanie uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem.
5. Uaktywnianie uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki.

W badaniu zidentyfikowano następujące problemy szczegółowe:

- Jaki sposób przekazywania celów i kryteriów sukcesu nauczyciele uważają za odpowiedni?
- Jaki sposób angażowania uczniów do wyrażania własnego zdania i dyskusji nauczyciele oceniają za najlepszy?
- Jaki sposób formułowania informacji zwrotnej dla uczniów nauczyciele uważają za odpowiedni?
- Jak, zdaniem nauczycieli, najlepiej organizować pracę zespołową oraz wzajemną pomoc w klasie w celu aktywizacji uczniów?
- Jaki sposób nauczyciele uważają za odpowiedni, aby zaangażować uczniów w proces planowania i refleksji nad ich własnymi postęпами?

W badaniach zastosowano metodę epizodów, która umożliwia prezentację sytuacji edukacyjnych w formie bliskiej rzeczywistości szkolnej. Metoda epizodów, zwana też metodą winiet, polega na przedstawianiu respondentom scenariuszy lub sytuacji odzwierciedlających realistyczne zdarzenia związane z ich codzienną praktyką (w tym przypadku – szkolną). Celem tej metody jest umożliwienie badanym skonfrontowania się z sytuacjami bliskimi ich rzeczywistości zawodowej, aby odpowiedzi były bardziej wiarygodne i związane z rzeczywistymi reakcjami. W praktyce każdy epizod (winieta) jest starannie skonstruowany tak, by odzwierciedlał określony kontekst edukacyjny lub wyzwanie związane np. z ocenianiem wspierającym, a jednocześnie cechował się jednoznacznością i klarownością. Epizody mogą przyjmować formę pisemną, wizualną lub audiowizualną. Badani analizując winietę oceniają, które z proponowanych działań są według nich bardziej lub mniej odpowiednie (Jeffries, Maeder, 2005). Takie podejście pozwala na analizę ich postaw, preferencji i wartości leżących u podstaw podejmowanych decyzji.

W kontekście dociekań nad strategiami oceniania wspierającego, metoda epizodów pozwala na wgląd w to, jak nauczyciele deklarują swoje reakcje na typowe sytuacje, np. w zakresie udzielania informacji zwrotnej czy angażowania uczniów w samoocenę (Tłuściak-Deliowska, 2018, s. 197). Analiza odpowiedzi na winiety pozwala na uwidocznienie jak badani nauczyciele rozumieją ocenianie wspierające uczenie się, co daje wgląd w ich rzeczywiste postawy, a nie jedynie deklarowane opinie.

Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mieli możliwość odnieść się do konkretnych scenariuszy, a następnie ocenić reakcje odzwierciedlające ich postawy i przekonania. Tak skonstruowany kwestionariusz ankiety zawierał dziesięć winiet odpowiadających każdej ze strategii Wiliama (dwie winiety do każdej ze strategii). Każda winieta miała cztery warianty reakcji, oceniane od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia).

Tabela 1. Winiety odpowiadające strategiom oceniania wspierającego uczenie się

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania	
Wyjaśnianie i ustalanie intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu	Uczniowie często pytają na lekcjach po co jest im potrzebna nauka i wiadomości, które im przekazuje nauczyciel. Najlepsze, co może zrobić nauczyciel, to:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Powinien na początku lekcji podać i zapisać w widocznym miejscu zwięzły cel lekcji sformułowany w zrozumiałym dla uczniów języku 2. Powinien odczytać uczniom zalecany metodycznie (z przewodnika dla nauczyciela) temat lekcji 3. Powinien odczytać uczniom rozbudowany temat lekcji, który jest zarazem celem lekcji 4. Powinien podać i zapisać w widocznym miejscu wszystkie cele lekcji sformułowane w zrozumiałym dla uczniów języku 	
	Uczniowie nie zawsze wykonują swoje prace i zadania zgodnie z oczekiwaniami nauczyciela, dlatego ten decyduje się:	<ol style="list-style-type: none"> 5. Informować uczniów o kryteriach jakie według niego powinny spełniać ich prace 6. Ustalać z uczniami kryteria, jakie mają spełniać ich prace, które uczniowie zapisują w zeszytach 7. Sugerować kryteria, jakie mają spełniać ich prace, które uczniowie zapisują w zeszytach 8. Informować uczniów o kryteriach, jakie według niego mają spełniać ich prace i prosi o zapisanie ich w zeszytach 	
	Projektowanie skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce	Pomimo starań nauczyciela uczniowie na lekcjach rzadko biorą udział w klasowych dyskusjach, nie wyrażają własnych opinii, nie zadają pytań. Przydatnym podejściem byłoby:	9. Organizować przestrzeń dla wymiany wypowiedzi uczniów z ocenianiem najbardziej aktywnych
			10. Organizować przestrzeń dla uczniowskich dyskusji z wypowiedziami uczniów, którzy się zgłaszają
			11. Organizować przestrzeń dla jak najczęstszej wymiany uczniowskich opinii bez oceniania ich wypowiedzi
			12. Organizować przestrzeń dla uczniowskich dyskusji z naprowadzaniem uczniów na oczekiwane odpowiedzi

Tabela 1. cd.

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania
	<p>Nauczyciel przygotowując się do lekcji chce, aby uczniowie jak najlepiej rozumieli zagadnienia i treści. Jednym z elementów warsztatu nauczyciela są pytania dydaktyczne. Najbardziej przydatnym podejściem byłoby:</p>	<p>13. Przygotowanie wcześniej każdej lekcji ze zwróceniem szczególnej uwagi na katalog pytań, które pozwalają zaciekawiać uczniów oraz dają możliwość wyrażania przez nich opinii oraz umożliwiają nauczycielowi określanie poziomu zrozumienia zagadnień</p> <p>14. Przygotowanie wcześniej każdej lekcji ze zwróceniem szczególnej uwagi na katalog pytań otwartych, które pozwolą uczniom na swobodne wypowiedzi</p> <p>15. Przygotowanie wcześniej pytań wskazanych metodycznie i wymagających poprawnej odpowiedzi</p> <p>16. Zadawanie pytań na bieżąco podczas lekcji w zależności od sytuacji dydaktycznej i czasu</p>
<p>Udzielanie informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia</p>	<p>Pomimo regularnego oceniania pracy uczniów, ich wyniki i rozwój w klasie nie satysfakcjonują nauczyciela. Decyduje on, że najlepszą rzeczą będzie:</p> <p>Nauczyciel chciałby zbudować w uczniach pewność siebie, umiejętność uczenia się na błędach. Dlatego podczas sprawdzania prac pisemnych, najlepszym działaniem jest:</p>	<p>17. Dawać uczniom ogólne pisemne komentarze ze wskazaniem najważniejszych błędów i jak mogą poprawić te błędy</p> <p>18. Wyjaśniać uczniom na forum klasy najczęściej popełniane błędy i pozwolić im na samodzielny wybór formy i czasu poprawy</p> <p>19. Wybrać kilka powtarzalnych głównych błędów do omówienia z całą klasą</p> <p>20. Dawać uczniom indywidualnie szczegółowe pisemne komentarze z wyjaśnieniem, co zrobili błędnie i jak mogą poprawić te błędy</p> <p>21. Udzielanie ogólnych pochwał lub krytyki, ze wskazówkami, w jaki sposób uczniowie indywidualnie mogą poprawić swoje wyniki</p>

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania
		<p>22. Dawanie szczegółowych, konstruktywnych komentarzy z podkreśleniem tego, co każdy uczeń zrobił dobrze, nad czym powinien popracować oraz rozmowa o tym, w jaki sposób może to zrobić</p> <p>23. Zaznaczenie najważniejszego zadania, które uczeń wykonał poprawnie, oraz podkreślenie w komentarzu istotnych błędów z ogólnymi sugestiami dotyczącymi sposobów uzupełnienia braków w wiedzy</p> <p>24. Zaznaczenie błędów i wskazanie indywidualnego terminu poprawy</p>
Aktywizowanie uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem	Nauczyciel zauważa, że w klasie brakuje uczniom zaangażowania w pracę zespołową. Najlepsze, co może zrobić nauczyciel, aby pomóc uczniom to:	<p>25. Organizować pracę grupową, pozwalając uczniom na samodzielny podział grup i zadań – ze stałym monitorowaniem działań</p> <p>26. Organizować pracę grupową, pozwalając uczniom na samodzielny podział zadań i ról grupowych – bez nadzoru, gdyż liczy się ostateczny efekt i wyniki</p> <p>27. Organizować pracę w parach, a następnie łączyć pary w sąsiadujących ławkach w grupy – ze stałym monitorowaniem działań</p> <p>28. Organizować pracę w parach, a następnie łączyć pary w sąsiadujących ławkach w grupy – bez ingerencji w ostateczny efekt działań</p>
	Nauczyciel chce aby uczniowie w klasie pomagali sobie nawzajem w nauce. Najlepsze, co może zrobić, to:	<p>29. Organizować sesje pracy w parach, gdzie uczniowie wzajemnie udzielają sobie wskazówek, co powinni poprawić</p> <p>30. Zachęcać uczniów do współpracy i samooceny w grupach, pozostawiając uczniom autonomię w tym jak sobie pomagają</p>

Tabela 1. cd.

Strategia	Opis sytuacji	Możliwe działania
		31. Wprowadzać regularne sesje samooceny w grupach, w których uczniowie wymieniają się uwagami i pomagają sobie nawzajem w rozwiązywaniu problemów 32. Organizować pracę w parach dla chętnych uczniów.
Uaktywnianie uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki	Uczniowie powinni wyznaczać swoje własne cele edukacyjne do osiągnięcia i samodzielnie planować swoją naukę jako odpowiedzialne za siebie osoby. Najlepszym podejściem nauczyciela jest:	33. Podawanie uczniom planu ich działań i celów do osiągnięcia zależnie od sytuacji edukacyjnej 34. Ustalanie razem z uczniami ich indywidualnych celów nauki i planowania działań – przy systematycznym monitorowaniu realizacji oraz wsparciu i udzielaniu wskazówek przez nauczyciela 35. Zachęcanie uczniów do wyznaczania przez nich ich indywidualnych celów nauki i planowania działań – przy wsparciu nauczyciela 36. Podawanie uczniom ogólnych celów, które powinni osiągnąć oraz ogólnego planu działań dla klasy
	Nauczyciel zdaje sobie sprawę, że uczniowie powinni samodzielnie monitorować swoje postępy w rozwoju i podejmować działania na rzecz ich poprawy. W jego klasie uczniowie mają z tym problem. Postanawia:	37. Od czasu do czasu prosić uczniów o refleksję nad wykonywanymi zadaniami i problemami – bez wskazywania im konkretnej struktury czy oferty wsparcia
		38. Raczej nie angażować uczniów w refleksję nad ich postępami, natomiast pogłębić analizę ich postępów, która i tak spoczywa po stronie nauczyciela
		39. Zachęcać uczniów do regularnych refleksji nad swoimi postępami, ale nie jest to obowiązkowa część zajęć
		40. Wprowadzić lekcyjny system regularnych refleksji uczniów nad ich własnym postępem, gdzie sami określają, co udało im się nauczyć i co muszą jeszcze poprawić

Źródło: Opracowanie własne.

Kwestionariusz został rozesłany do nauczycieli szkół podstawowych i wypełniony przez 50 nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z różnych miejscowości. Spośród respondentów 54% ma ponad 10-letnie doświadczenie zawodowe, 10% nauczycieli pracuje w zawodzie od 1 do 3 lat, najmniejszą grupę stanowili nauczyciele z doświadczeniem poniżej jednego roku (6%). Uwzględniając wiek, największą grupę stanowiły osoby w wieku 31–40 lat (34%), podobną grupę tworzyli nauczyciele między 41 a 50 rokiem życia (32%), najmniejszą zaś nauczyciele poniżej 30 lat.

Strategie oceniania wspierającego uczenie się – wyniki badań

W tej części artykułu przedstawiono analizę zebranych deklaracyjnych ocen nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej odnośnie do strategii oceniania wspierającego uczenie się. Odwołując się do wcześniej postawionych pytań badawczych, wyniki pozwoliły na poznanie opinii nauczycieli w zakresie wyjaśniania i ustalania intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu, projektowania skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce, udzielania informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia; aktywizowania uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem, uaktywniania uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki. W tabelach zawierających uzyskane dane odniesiono się do zaprezentowanych wyżej hipotetycznych sytuacji oraz możliwych reakcji.

Wyjaśnianie i ustalanie intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu

Na podstawie przeprowadzonych badań można zauważyć, że większość nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej deklaruje przywiązanie wagi do jasnego przekazywania celów lekcji i ustalania kryteriów sukcesu, co jest zgodne z założeniami oceniania wspierającego.

Zebrane dane przedstawiono w tabeli 2. Z danych zestawionych w tej tabeli wynika, że 70% nauczycieli uważa zapisywanie pojedynczego celu lekcji w zrozumiałym dla uczniów języku za najbardziej odpowiednie. Jednocześnie 44% nauczycieli uznaje za nieodpowiednie podanie jedynie tematu lekcji z przewodnika metodycznego. Warto zauważyć, że nauczyciele nie zawsze jednoznacznie określają czy przedstawione działanie jest odpowiednie czy też nie. Wahają się w swoich deklaracjach, na co wskazują wyniki od 10% do 18% przy ocenie 4.

Kolejną kwestią są kryteria sukcesu, czyli kryteria, według których nauczyciel ocenia prace uczniów. W realizacji oceniania wspierającego uczenie się należy ustalić z uczniami kryteria, które następnie zapisują w zeszytach. Taką reakcją określa jako najbardziej odpowiednią 44% nauczycieli. Natomiast pięciu respondentów

Tabela 2. Sposób przedstawienia celów zajęć

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1	1	2	1	2	0	0	5	10	1	2	7	14	35	70
2	13	26	9	18	6	12	9	18	6	12	2	4	5	10
3	14	28	6	12	7	14	8	16	7	14	2	4	6	12
4	4	8	2	4	3	6	6	12	6	12	10	20	19	38

Źródło: Opracowanie własne.

deklaruje, iż według nich jest to reakcja nieodpowiednia. Należy podkreślić, że informowanie uczniów o kryteriach, które według nauczyciela powinny spełniać ich prace 40% nauczycieli określiło jako najbardziej odpowiednią. Jest to jednak reakcja przypisana jako niepasująca do realizacji oceniania wspierającego uczenie się. Najbardziej zróżnicowane dane uzyskano odnośnie sugerowania kryteriów przez nauczyciela i zapisania ich w zeszytach przez uczniów. Ten sposób, taka sama liczba nauczycieli, wskazała zarówno jako najmniej, jak i najbardziej odpowiedni. Następnie prawie 20% wahało się z jednoznaczną odpowiedzią, na co wskazują oceny na poziomie 4.

Tabela 3. Formułowanie kryteriów sukcesu

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
5	2	4	2	4	3	6	6	12	5	10	12	24	20	40
6	4	8	2	4	2	4	9	18	4	8	7	14	22	44
7	8	16	4	8	5	10	9	18	10	20	6	12	8	16
8	3	6	4	8	4	8	6	12	9	18	10	20	14	28

Źródło: Opracowanie własne.

Podsumowując, nauczyciele wybierają sposoby przekazywania celów i kryteriów sukcesu, które są bardziej transparentne dla uczniów, co jest zgodne z założeniami.

niami oceniania wspierającego uczenie się. Warto jednak dodać niejednoznaczność deklaracji przy reakcjach mniej odpowiednich i nieodpowiednich w kontekście implementowania pierwszej strategii oceniania wspierającego uczenie się.

Projektowanie skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce

Kolejna strategia dotyczy organizacji przez nauczycieli przestrzeni do dyskusji i wypowiedzania własnego zdania przez uczniów. Ocenianiu wspierającemu uczenie się zdecydowanie sprzyja taka przestrzeń do wymiany zdań, gdzie uczniowie nie są oceniani za swoje wypowiedzi. Ponad połowa (56%) nauczycieli wskazało taką reakcję za najbardziej odpowiednią. Należy jednak zwrócić uwagę na rozbieżność deklaracji nauczycieli w odniesieniu do reakcji, która absolutnie nie sprzyja realizacji oceniania wspierającego uczenie się. Chodzi o tworzenie sytuacji, w których uczniowie mają możliwość dyskusji, ale z oceną tych najbardziej aktywnych. Ten sposób jako najmniej odpowiedni określa 18% nauczycieli określa, a 20% za najbardziej odpowiedni. Co więcej, 14% nauczycieli uznaje za najbardziej odpowiednie organizowanie przestrzeni dla uczniowskich dyskusji z wypowiedziami tych uczniów, którzy się zgłaszają. Z kolei organizowanie przestrzeni do uczniowskich dyskusji z naprowadzaniem uczniów na oczekiwane odpowiedzi, 1/3 ankietowanych uznaje za najbardziej odpowiednie.

Tabela 4. Tworzenie przestrzeni do dyskusji

Możliwe działania nauczyciela	Ocena													
	od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
9	9	18	5	10	7	14	8	16	3	6	8	16	10	20
10	5	10	6	12	2	4	15	30	6	12	9	18	7	14
11	0	0	0	0	1	2	5	10	8	16	8	16	28	56
12	6	12	7	14	2	4	11	22	9	18	5	10	10	20

Źródło: Opracowanie własne.

W odniesieniu do tworzenia przestrzeni do wypowiedzania się przez uczniów istotne są również pytania sformułowane przez nauczyciela. Przygotowanie wcześniej każdej lekcji ze zwróceniem szczególnej uwagi na katalog pytań, które

pozwalają zaciekawiać uczniów i swobodę wypowiedzi to sposób najbardziej sprzyjający ocenianiu, które wspiera proces uczenia się. Duży odsetek nauczycieli (44%) wysoko ocenia przygotowanie pytań, które zachęcają uczniów do swobodnej wypowiedzi, co podkreśla znaczenie starannego przygotowania do lekcji. Na uwagę zasługują reakcje mniej sprzyjające lub niesprzyjające ocenianiu, które wspiera uczenie się. Mianowicie przygotowanie wcześniej pytań wskazanych metodycznie i wymagających poprawnej odpowiedzi oraz zadawanie pytań na bieżąco podczas lekcji w zależności od sytuacji dydaktycznej i czasu. Pierwszy sposób uznano za nieodpowiedni prawie 20% nauczycieli, a drugi 2% nauczycieli.

Tabela 5. Przygotowanie pytań dydaktycznych

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
13	2	4	0	0	1	2	7	14	14	28	6	12	20	40
14	0	0	0	0	2	4	4	8	10	20	12	24	22	44
15	9	18	4	8	7	14	9	18	8	16	6	12	7	14
16	2	4	1	2	2	4	8	16	6	12	9	18	22	44

Źródło: Opracowanie własne.

Wyniki badań wskazują, że nauczyciele starają się organizować przestrzeń do dyskusji w klasie, jednak różnice pojawiają się w tym, czy dają uczniom pełną swobodę wypowiedzi czy raczej starają się naprowadzać na odpowiedzi zgodne z materiałem. Te różnice mogą wynikać z poziomu doświadczenia oraz preferencji w zarządzaniu klasą. Uwagę zwraca również podejście do formułowania pytań i stwarzania w ten sposób przestrzeni do dyskusji. Nauczyciele bowiem deklarują reakcje związane z przygotowaniem pytań, jako najbardziej odpowiednie, ale również zdecydowana większość zadaje uczniom pytania na bieżąco podczas lekcji w zależności od czasu.

Udzielanie informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia

W badaniach zwrócono uwagę na ważność informacji zwrotnej w procesie uczenia się uczniów. Kluczowe jest dostarczanie każdemu uczniowi szczegółowych i konstruktywnych komentarzy, które pozwalają na poprawę i wskazują jej

możliwość. Taką reakcję określa za najbardziej odpowiednią 54% nauczycieli. Nie pojawiły się deklaracje, iż jest to sposób nieodpowiedni. Omówienie najczęściej popełnianych błędów na forum klasy i samodzielny wybór formy i czasu poprawy wskazuje za najbardziej odpowiednią reakcją 18% respondentów. Warto podkreślić deklaracje uzyskane w odniesieniu do reakcji mniej sprzyjającym i niesprzyjającym ocenianiu, które wspiera uczenie się. Ogólne pisemne komentarze ze wskazaniem najważniejszych błędów i możliwości poprawy wskazuje za najbardziej odpowiednie 36% nauczycieli. Ponadto omówienie z całą klasą kilku powtarzanych błędów – 32% respondentów wskazuje za najbardziej odpowiednie.

Tabela 6. Informacja zwrotna – bieżąca

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
17	4	8	1	2	2	4	9	18	10	20	6	12	18	36
18	8	16	4	8	4	8	11	22	8	16	6	12	9	18
19	1	2	2	4	5	10	13	26	8	16	5	10	16	32
20	0	0	0	0	3	6	5	10	2	4	13	26	27	54

Źródło: Opracowanie własne.

Ważna jest również informacja zwrotna podczas sprawdzania prac pisemnych uczniów. Dawanie szczegółowych, konstruktywnych komentarzy z podkreśleniem tego, co każdy uczeń zrobił dobrze, nad czym powinien popracować oraz rozmowa o tym, w jaki sposób może to zrobić jest dla 68% nauczycieli reakcją najbardziej odpowiednią. Największe wahania można dostrzec przy kwestii udzielania ogólnych pochwał lub krytyki, ze wskazówkami, w jaki sposób uczniowie indywidualnie mogą poprawić swoje wyniki. Warto dodać, że za najbardziej odpowiednie 28% respondentów uznaje zaznaczenie najważniejszego zadania, które uczeń wykonał poprawnie, oraz podkreślenie w komentarzu istotnych błędów z ogólnymi sugestiami dotyczącymi sposobów uzupełnienia braków w wiedzy, a 24% zaznaczenie błędów i wskazanie indywidualnego terminu poprawy.

Analiza danych pozwala stwierdzić, że choć wielu nauczycieli podkreśla znaczenie indywidualnych komentarzy, rozmów z uczniem, to równie często za odpowiednie deklarują ograniczanie się do ogólnych wskazówek lub przestania na wskazaniu błędów bez ich omówienia. To może wskazywać na różnice w poziomie stosowania tej strategii.

Tabela 7. Informacja zwrotna – prace pisemne

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
21	5	10	6	12	5	10	9	18	9	18	7	14	9	18
22	0	0	0	0	0	0	3	6	5	10	8	16	34	68
23	2	4	4	8	6	12	5	10	13	26	6	12	14	28
24	10	20	2	4	8	16	7	14	5	10	6	12	12	24

Źródło: Opracowanie własne.

Aktywizowanie uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem

Kolejna strategia wiąże się z zaangażowaniem uczniów w pracę zespołową i wzajemną pomoc. Reakcję sprzyjającą współpracy uczniów, czyli organizowanie pracy grupowej pozwalając uczniom na samodzielny podział grup i zadań – ze stałym monitorowaniem działań uznało za najbardziej odpowiednią 26% nauczycieli. Podobne działanie, ale bez żadnego nadzoru nauczyciela wskazuje 16% nauczycieli. Po raz kolejny w analizie da się zauważyć interesujące dane w stosunku do działań mniej sprzyjających wdrażaniu oceniania wspierającego uczenie się. Chodzi tu o organizację pracy w parach, a następnie łączenie par w sąsiadujących ławkach w grupy – ze stałym monitorowaniem działań lub bez ingerencji w ostateczny wynik. Pierwszą z wymienionych reakcji za najbardziej odpowiednią wskazuje 22% nauczycieli, zaś drugą reakcję 14%.

Tabela 8. Organizacja pracy zespołowej

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
25	1	4	3	6	2	4	8	16	9	18	13	26	13	26
26	8	16	9	18	4	8	10	20	5	10	6	12	8	16
27	2	4	2	4	6	12	11	22	9	18	9	18	11	22
28	3	6	8	16	12	24	10	20	6	12	4	8	7	14

Źródło: Opracowanie własne.

Istotne w tej strategii jest również zaangażowanie uczniów, aby pomagali sobie nawzajem w nauce. Sprzyjającym sposobem jest wprowadzenie regularnych sesji samooceny w grupach, w których uczniowie wymieniają się uwagami i pomagają sobie nawzajem w rozwiązywaniu problemów. Za najbardziej odpowiedni ocenia go 30% nauczycieli. Taką samą liczbę wskazań nauczycieli otrzymało zachęcanie uczniów do współpracy i samooceny w grupach, pozostawiając uczniom autonomię. Ponadto organizowanie sesji pracy w parach, gdzie uczniowie wzajemnie udzielają sobie wskazówek, co powinni poprawić 28% respondentów ocenia jako odpowiednią reakcję nauczyciela. Poza tym organizowanie pracy w parach dla chętnych uczniów, co nie sprzyja procesowi uczenia się, najwyżej w skali ocenia prawie 20% nauczycieli.

Tabela 9. Wzajemna pomoc w nauce

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
29	0	0	0	0	2	6	8	16	7	14	18	36	14	28
30	2	4	1	2	3	6	8	16	10	20	11	22	15	30
31	1	2	0	0	2	4	5	10	10	20	17	34	15	30
32	8	16	8	16	9	18	10	20	4	8	2	4	9	18

Źródło: Opracowanie własne.

Zebrane dane pokazują, że nauczyciele deklarują zwracanie uwagi na organizowanie pracy w grupach ze stałym nadzorem nauczyciela, a także na konieczność samooceny uczniów. Jednocześnie zauważalne są wahania nauczycieli przy ocenie proponowanych reakcji w zakresie organizacji pracy zespołowej.

Uaktywnianie uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki

Piąta strategia dotyczy aktywizacji uczniów do odpowiedzialności za proces uczenia się, czyli wyznaczania własnych celów edukacyjnych do osiągnięcia, samodzielnego planowania pracy i monitorowania swoich postępów w rozwoju, podejmowania działań na rzecz ich poprawy. Jeśli chodzi o planowanie pracy – za najbardziej sprzyjające ocenianiu, które wspiera uczenie się – uznano ustalanie

razem z uczniami ich indywidualnych celów nauki i planowanie działań – przy systematycznym monitorowaniu realizacji oraz wsparciu i udzielaniu wskazówek przez nauczyciela. Tą reakcją ocenia za najlepszą – 28% nauczycieli. Z kolei zachęcanie uczniów do wyznaczania przez nich ich indywidualnych celów nauki i planowania działań – przy wsparciu nauczyciela – 24% nauczycieli ocenia jako najbardziej odpowiedni. Poza tym podawanie uczniom planu ich działań i celów do osiągnięcia zależnie od sytuacji edukacyjnej 18% nauczycieli uznaje za najbardziej nieodpowiednie.

Tabela 10. Planowanie pracy przez uczniów

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
33	4	8	1	2	8	16	13	26	9	18	6	12	9	18
34	1	2	1	2	3	6	11	22	9	18	11	22	14	28
35	1	2	0	0	2	4	6	12	11	22	18	36	12	24
36	7	14	7	14	3	6	10	20	9	18	8	16	6	12

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 11. Monitorowanie pracy własnej przez uczniów

Możliwe działania nauczyciela	Ocena od 1 (reakcja bardzo nieodpowiednia) do 7 (reakcja bardzo odpowiednia)													
	1		2		3		4		5		6		7	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
37	9	18	6	12	5	10	6	12	7	14	11	22	6	12
38	13	26	13	26	6	12	7	14	3	6	4	8	4	8
39	0	0	2	4	4	8	12	24	13	26	8	16	11	22
40	0	0	0	0	1	2	4	8	8	16	17	34	20	40

Źródło: Opracowanie własne.

Przy angażowaniu uczniów w proces uczenia się ważne jest rozwijanie umiejętności samodzielnego monitorowania postępów oraz podejmowania działań na rzecz ich poprawy. Najbardziej sprzyjającą reakcją w tej sytuacji jest wprowadzenie lekcyjnego systemu regularnych refleksji uczniów nad ich własnym postępowaniem.

gdzie sami określają, co udało im się nauczyć i co muszą jeszcze poprawić. Zgadza się z tym 40% nauczycieli. Co więcej, nie odnotowano żadnych ocen negatywnych odnośnie tego sposobu. Z kolei zachęcanie uczniów do regularnych refleksji nad swoimi postępami, ale nie traktowanie tego jako obowiązkową część zajęć – 38% nauczycieli ocenia jako najbardziej odpowiednie. Na uwagę zasługuje ocena najmniej sprzyjającej reakcji, czyli nieangażowanie uczniów w refleksję nad ich postępami, gdyż analiza ich postępów spoczywa po stronie nauczyciela oraz działanie polegające na zachęcaniu uczniów do refleksji nad wykonywanymi zadaniami i problemami od czasu do czasu.

Analizując uzyskane deklaracje nauczycieli, można stwierdzić, że nauczyciele zwracają uwagę na ustalanie razem z uczniami ich indywidualnych celów nauki i planowanie działań. Podobnie zresztą, jak na refleksyjne monitorowanie swojego procesu uczenia się przez uczniów, choć tu zauważalne są pewne wahania związane z częstotliwością dokonywania uczniowskich refleksji. Warto jednak zwrócić uwagę na zbliżone oceny nauczycieli, szczególnie odnośnie do planowania pracy przez uczniów.

Podsumowanie i konkluzje

Większość nauczycieli klas I–III uznaje za najbardziej odpowiednie elementy oceniania kształtującego, zwłaszcza w odniesieniu do wyjaśniania celów lekcji i dostarczania konstruktywnej informacji zwrotnej. Jest to pozytywny trend, który wspiera uczniów w procesie uczenia się. Można jednak dostrzec brak jednoznacznych ocen działań związanych z refleksją uczniów nad postępami, systematycznym monitorowaniem celów. Może to świadczyć, o tym, że nie w pełni im są znane praktyczne zastosowania założeń oceniania kształtującego.

Wyniki badań dowodzą, że nauczyciele wysoko oceniają działania mające na celu wdrożenie oceniania wspierającego, przy czym szczególną uwagę zwracają na klarowne formułowanie celów oraz definiowanie kryteriów sukcesu. Jednocześnie widoczna jest potrzeba rozwinięcia bardziej konsekwentnych praktyk, zwłaszcza w zakresie refleksji nad postępami uczniów oraz pełniejszego włączania uczniowskiej autonomii w codzienną praktykę edukacyjnej. Dość istotne różnice w podejściu do indywidualizacji informacji zwrotnej oraz w tworzeniu przestrzeni do dyskusji sugerują, że wielu nauczycieli nie w pełni świadomie integruje samoocenę i regularną refleksję uczniów nad ich osiągnięciami jako stały element procesu nauczania.

Wyniki badań pokazują też potrzebę dalszego rozwijania spójnych strategii w ocenianiu kształtującym jako wspierającym uczenie się oraz systematycznego wdrażania ich w pracy edukacyjnej. W związku z tym wskazane jest wdrażanie

długofalowych profesjonalnych szkoleń opartych na praktyce i mentoringu, które pozwolą nauczycielom nie tylko doskonalić swoje umiejętności w zakresie oceniania wspierającego, ale także skutecznie zwiększać autonomię i zaangażowanie uczniów (Black, Wiliam, 2018, s. 565). Programy te powinny umożliwiać nauczycielom dostosowywanie metod do specyfiki swojej klasy oraz bieżącą modyfikację strategii w oparciu o analizę i obserwację progresu uczniów. W perspektywie długoterminowej takie wsparcie w refleksyjnym rozwijaniu umiejętności stosowania strategii oceniania wspierającego uczenie się przyczyni się do budowania bardziej zrównoważonego i efektywnego procesu edukacyjnego.

References

- Black, P., Wiliam, D. (1998). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148.
- Black, P., Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5(1), 7–74.
- Brown, G. T. L., Remesal, A. (2017). Teachers' conceptions of assessment: comparing two inventories with Ecuadorian teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 55, 68–74.
- Dixson, D. D., Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. *Theory into Practice*, 55(2), 153–159.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House.
- Gołębiak, B. D. (2010). Poszukiwanie, dziejowość, dialektyczne uczenie się: nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.). *Innowacje w edukacji akademickiej: szkolnictwo wyższe w procesie zmian* (s. 35–56). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- 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. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Jeffries, C., Maeder, C.W. (2005). Using vignettes to build and assess teacher understanding of instructional strategies. *The Professional Educator*, 1–2, 17–28.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalewski, M. (2021). *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Monteiro, V, Mata, L., Santos, N. N. (2021). Assessment conceptions and practices: Perspectives of primary school teachers and students. *Frontiers in Education*, 6, 631185
- Moss, C. M., Brookhart S. M. (2014). *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144.

- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4–14.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2018). *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szyling, G. (2020). Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 138–152.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Wykorzystanie epizodów (*vignettes*) jako metody zbierania danych w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 26(1), 195–214.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia ...czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- William, D., Thompson, M. (2007). *Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work?* W: C. A. Dwyer (Ed.), *The future of assessment: shaping teaching and learning* (s. 53–82). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.