



Marta Makarewicz

<https://orcid.org/0000-0002-4499-1681>

e-mail: m.makarewicz@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku, Polska

Ocenianie kształtujące w refleksji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Rozwój i zmiana w ujęciu autoetnograficznym

Formative Assessment in the Reflection of an Early Childhood Education Teacher. Development and Change in an Autoethnographic Approach

KEYWORDS

formative assessment, reflective learning, reflective practitioner, early childhood education teacher, autoethnography

ABSTRACT

Formative assessment is an important element of supporting students in the learning process. Students, aware of the purposefulness of the actions they take, have the opportunity to assess themselves and receive constructive feedback. The potential of using formative assessment in educational practice also applies to teachers who build reflections on areas of their practical activities. The basis for conscious development through the introduction of changes is reflective learning, understood as the ability to reflect on the actions taken, to think creatively and critically. The subject of the presented research are the reflections of a teacher of early school education on formative assessment. The presented results of autoethnographic research focus on the author's personal experiences as a teacher who notices various benefits and challenges that her practice provides. From the teacher's perspective, the pro-developmental nature of formative assessment in relation to students and their teachers was noticed. The presented research can be an invitation to practice reflective learning by implementing the concept of formative assessment.

SŁOWA KLUCZE **ABSTRAKT**

ocenie
kształtujące,
refleksyjne
uczenie się,
refleksyjny praktyk,
nauczyciel edukacji
wczesnoszkolnej,
autoetnografia

Ocenianie kształtujące jest kluczowym elementem wspierania uczniów w procesie uczenia się. Uczniowie, świadomi celowości podejmowanych działań, mają szansę dokonywać samooceny i otrzymywać konstruktywne informacje zwrotne. Potencjał stosowania oceniania kształtującego w praktyce edukacyjnej odnosi się również do nauczycieli budujących refleksje dotyczące licznych obszarów ich działalności praktycznej. Podstawą świadomego rozwoju poprzez wprowadzanie zmian jest refleksyjność rozumiana jako zdolność do namysłu nad podejmowanymi działaniami, twórczego i krytycznego myślenia. Przedmiotem prezentowanych badań są własne refleksje nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej na temat oceniania kształtującego. Wyniki badań autoetnograficznych koncentrują się wokół doświadczeń osobistych autorki jako nauczycielki dostrzegającej zarówno różnorodne korzyści, jak i wyzwania, których dostarcza jej praktyka. Z perspektywy nauczycielki dostrzeżony został prorozwojowy charakter oceniania kształtującego w odniesieniu do uczniów i ich nauczycieli. Przedstawione badania mogą stanowić zaproszenie do praktykowania refleksyjnego uczenia się poprzez wdrażanie koncepcji oceniania kształtującego.

Wstęp

Ocenianie kształtujące staje się coraz bardziej powszechną praktyką projektowania środowiska uczenia się sprzyjającego rozwojowi kompetencji kluczowych. Dotychczasowe badania w zakresie oceniania kształtującego skupiają się wokół wpływu wdrożenia tej koncepcji na szeroko pojęte uczenie się uczniów i wiążące się z tym konsekwencje w postaci wyższych osiągnięć szkolnych, kompetencji uczenia się i motywacji do nauki (Black i Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Ćwikła, 2019). W niewielkim stopniu poruszają perspektywę nauczycieli i ich opinie dotyczące tej problematyki (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Istnieje potrzeba zgłębiania doświadczeń nauczycieli i poznawania ich drogi rozwoju, gdyż „każda z osób ma własne doświadczenia edukacyjne, własne porażki i plany. Wszystko [...] może stanowić przyczynek do wypracowania wniosków dla własnej praktyki zawodowej pod warunkiem, że towarzyszy temu refleksja” (Ciechowska, 2020, s. 33). Myślą przewodnią artykułu jest ukazanie znaczenia refleksyjnego uczenia się w kontekście praktykowania oceniania kształtującego przez nauczycielkę edukacji wczesnoszkolnej.

Potencjał stosowania oceniania kształtującego w praktyce edukacyjnej

Ocenianie kształtujące, utożsamiane ze strategią wspierającą proces nauczania-uczenia się, jest przedmiotem dociekań naukowych zarówno krajowych (Szyling, 2010; Nadolnik, 2015; Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018; Ćwikła, 2019; Pintał, 2022), jak i światowych (Black i Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat powstały liczne publikacje o charakterze praktycznym (Brookhart, 2010; Sterna, 2018; Budzik, 2019) upowszechniające tę koncepcję i czyniące ją dostępną dla nauczycieli poszukujących nowych sposobów oceniania postępów i wytworów dziecka. Dokonując przeglądu dostępnych definicji i strategii oceniania kształtującego, możemy stwierdzić, że jest to pewien styl pracy nauczyciela organizującego przestrzeń do uczenia się w myśl konstruktywizmu. Tak rozumiane ocenianie obejmuje namysł nad całym procesem dydaktycznym: począwszy od sformułowania celów i kryteriów sukcesu, projektowania sytuacji edukacyjnych, kończąc na samoocenie oraz udzielaniu informacji zwrotnej. Nauczyciel towarzyszy uczniom w ich rozwoju poprzez tworzenie warunków do samodzielnego konstruowania wiedzy i nabywania umiejętności (Ćwikła, 2019).

Badania naukowe wskazują na wysoki potencjał oceniania kształtującego w kontekście pozytywnego wpływu stosowania tej koncepcji na osiągnięcia edukacyjne (Black i Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Hattie i Anderman, 2013) oraz motywację do uczenia się (Ćwikła, 2019; Makarewicz, 2023). Szczególną rolę przypisuje się udzielanej dziecku rzetelnej i wspierającej informacji zwrotnej, która jako ocena pracy ucznia „powinna być odzwierciedleniem jego dokonań, cech indywidualnych, postępów oraz trudności. Musi zawierać konstruktywne spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka, jego aktywności, samodzielności i umiejętności społecznych, a także stanowić propozycję konkretnych działań umożliwiających stymulowanie rozwoju” (Nadolnik, 2015, s. 51). Zastosowanie oceniania kształtującego sprzyja rozwijaniu umiejętności współpracy i współdziałania oraz kształtowaniu kompetencji uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Wdrożenie tego typu praktyki wymaga nakładu czasu i odpowiedniego przygotowania merytorycznego, jednakże zasadniczą kwestią pozostaje motywacja nauczyciela do wprowadzania zmian poprzedzonych refleksją nad własną praktyką.

Refleksyjne uczenie się nauczyciela

Refleksyjność stanowi nieodłączny element świadomego rozwoju zawodowego i doskonalenia praktyki edukacyjnej nauczycieli. W literaturze możemy znaleźć wyczerpujące analizy powstałych teorii i koncepcji refleksyjności, refleksyjnej praktyki

i refleksyjnego uczenia się (zob. Perkowska-Klejman, 2013, 2019), toteż ze względu na objętość publikacji przytoczone zostaną wyłącznie wybrane impulsy będące inspiracją do przeprowadzonych badań. W szerokim znaczeniu refleksyjność to pogłębiony, dokładny, a przede wszystkim intencjonalny namysł nad wiedzą i umiejętnościami, podejmowanymi działaniami i własnymi doświadczeniami edukacyjnymi z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego (Perkowska-Klejman, 2021). Wielokrotnie utożsamiana jest z cechą osobowości czy też kompetencją umożliwiającą stawanie się jednostką sprawczą o wysokim poczuciu podmiotowości i indywidualności (Dróźka, 2022).

Koncepcja refleksyjnego praktyka wprowadzona i upowszechniona przez Donalda Schöna uwzględnia dwa sposoby myślenia o tej kategorii: refleksję w działaniu i refleksję nad działaniem (1987). Refleksja w działaniu odnosi się do bieżącej oceny podejmowanych czynności, co pozwala na reakcję i dokonywanie zmian w czasie rzeczywistym, z kolei refleksja nad działaniem ma miejsce po zakończeniu danej aktywności, umożliwiając głębsze zrozumienie oraz analizę efektów podjętych działań (Schön, 1987). Autor wiąże refleksyjność z aktywnością nauczyciela, jego zdolnością analitycznego myślenia, problematyzowania i interpretowania, czego efektem jest wytworzenie nowej wiedzy wynikającej z połączenia teorii i praktyki (Gołębniak, 2007). Powstające znaczące połączenia między dwoma pozornie tylko odległymi obszarami stanowią uzasadnienie dla pedagogicznego działania (Orland-Barak, 2005; Szempruch, 2018). Co więcej, refleksyjność „skierowana jest na odnajdywanie powiązań pomiędzy praktyką a jej teoretycznymi założeniami, odczytywaniem i demaskowaniem moralnych, etycznych oraz kulturowych podstaw wiedzy i działania” (Muchacka i Czaja-Chudyba, 2018, s. 20). Akcentowana w licznych definicjach refleksyjnej praktyki zmiana (bądź szerzej transformacja) nauczycielskich przekonań, przełamanie rutyny i nadbudowywanie wiedzy jest wynikiem refleksyjnego i głębokiego uczenia się (Perkowska-Klejman, 2013; Szymczak, 2017). Wpisuje się to w samą definicję refleksji, widzianą jako

[...] wewnętrzny, aktywny, dynamiczny proces, obejmujący całą osobę, ujawniającą jakość tej refleksji w działaniu „wyrastającym” z konkretnego doświadczenia, mającego konkretne miejsce w konkretnym okresie czasu, oraz z wiedzy uzyskanej w sposób świadomy lub nieświadomy, która domaga się takiego ukształtowania, by służyła osobistemu i społecznemu rozwojowi tejże osoby (Szymańska, 2019, s. 123).

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję definicję Anny Perkowskiej-Klejman, która utożsamia refleksyjne uczenie się z aktywnym procesem eksplorowania (2021). Jak twierdzi: „Jest to uczenie się oparte nie na myśleniu, jak odtworzyć instruktarz, odegrać rolę, zareplikować to, co jest, a na myśleniu jak znaleźć inną drogę, uświadomić sobie konwencję, w której się znaleźiono” (s. 14).

Metodologia

Mając na względzie potrzebę ukazania perspektywy indywidualnego rozwoju zawodowego nauczyciela mierzącego się z różnorodnymi wyzwaniami w zakresie oceniania, badania przeprowadziłam w strategii jakościowej. Przedmiotem prezentowanych badań autoetnograficznych uczyniłam własne refleksje jako nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej na temat oceniania kształtującego. Problem badawczy ujęłam następująco: Jak rozwijała się refleksja nauczycielki dotycząca praktyki oceniania kształtującego?

Jak zauważa Magdalena Ciechowska, „w ostatnich latach coraz bardziej na znaczeniu zyskują osobiste formy narracyjne” (Ciechowska i Szymańska, 2018, s. 197), dzięki którym jednostkowe doświadczenia poddawane są analizie. Celem opisu i analizy osobistych refleksji z zachowaniem perspektywy czasowej i rozwojowej postanowiłam posłużyć się metodą stosunkowo nową, o dużym potencjale jej zastosowania i określaną mianem innowacyjnej (Kubinowski, 2020), jaką jest autoetnografia. Według Anny Kacperczyk:

[...] pod pojęciem autoetnografii rozumiemy pewną całościową strategię badawczą, która polega na celowym i planowym dokonywaniu aktów autoobserwacji w dłuższym okresie [...], podczas uczestniczenia w pewnym procesie społecznym i relacjonowaniu na bieżąco własnych przeżyć, odczuć i refleksji w postaci notatek terenowych, dziennika autoobserwacji [...]. Autoobserwacja, autorefleksja, autonarracja zostają tu podporządkowane ogólnemu zadaniu badawczemu (2014, s. 38).

Ujęcie to akcentuje namysł krytyczny i twórczy osoby badanej, który stanowi istotę refleksyjnej praktyki. Tym samym autoetnografia pomaga praktykom w wyrażaniu ich indywidualnych doświadczeń zawodowych (Henderson, 2017; Ciechowska i Szymańska, 2024). Leon Anderson podkreśla szczególną rolę i obecność badacza, odwołującego się do doświadczeń własnych i opisującego swoje przemyślenia, a przy tym ukazującego zmiany, jakie zachodzą w nim i jego poglądach (2014). Posłużyłam się autoetnografią analityczną – refleksją nad konkretnym doświadczeniem, która:

[...] wymusza na autorze pracę z autonarracją (śmiało można powiedzieć – z własnymi przeżyciami, bo przecież są one ciągle obecne, a jedynie dzięki narracji przyjmują uporządkowaną formę). Już sama analiza zawartych danych [...], a czasami próba ich wizualizacji [...] przynosi refleksję nad analizowanym aspektem własnego życia. Co więcej, od autora wymaga się również interpretacji owych danych, która to prowadzi do powtórnego rozumienia analizowanego aspektu (Ciechowska, 2020, s. 35).

Dokonałam analizy dziennika refleksji, portfolio nauczyciela (Orland-Barak, 2005; Szymańska, 2019) oraz zapisów autoobserwacji. Materiał badawczy obejmuje okres pięciu lat praktyki nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (wrzesień 2019 – wrzesień 2024).

Proces jakościowej analizy danych obejmował dwa etapy. Pierwszy opierał się na wielokrotnym zapoznaniu z całością zgromadzonego materiału i wyodrębnieniu kategorii badawczych. Na etapie drugim dokonałam ponownego odczytu, a następnie wprowadziłam modyfikacje w nazewnictwie i reprezentacjach niektórych kategorii celem ich rozszerzenia.

Refleksje nauczycielki o praktyce oceniania kształtującego – wyniki i wnioski z badań

W badaniach autoetnograficznych zgromadzone dane nie istnieją bez kontekstu osobistych doświadczeń i relacji sytuacji z osobą badaną (Anderson, 2014; Kacperczyk, 2014; Ciechowska i Szymańska, 2024), dlatego też przedstawienie wyników badań rozpocznę od tegoż właśnie kontekstu, czyli mojej osoby jako badaczki.

Jestem czynną nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej z siedmioletnią praktyką pracy w niepublicznej szkole podstawowej, w której stosowanie elementów oceniania kształtującego jest wpisane w wizję i wartości placówki. W każdej prowadzonej przeze mnie klasie wprowadzałam tę koncepcję od samego początku, stopniowo rozszerzając ją o poszczególne aspekty. Moje kompetencje i doświadczenie zawodowe buduję poprzez praktykę edukacyjną oraz towarzyszące jej liczne szkolenia i kursy. Umiejętności oceniania rozwijałam dwutorowo: uczestniczyłam w licznych warsztatach z zakresu oceniania kształtującego oraz samodzielnie zgłębiałam literaturę z zakresu monitorowania i oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. Jako nauczycielka analizuję, modyfikuję i weryfikuję swoje działania w praktyce szkolnej. Swoją wiedzę, umiejętnościami i doświadczeniem dzielę się również jako nauczyciel akademicki, co tworzy dodatkowe pole pogłębionych refleksji w interakcjach ze studentami.

W toku analizy zgromadzonego materiału badawczego wyeksponowałam kategorie badawcze wiążące się z treścią refleksji dotyczącej praktykowania oceniania kształtującego. Aby zaprezentować rozwój i zmianę zachodzącą w refleksji, wyniki przedstawiłam w postaci tabeli ukazującej perspektywę czasową – refleksję w działaniu (przeszłość) i refleksję nad działaniem (teraźniejszość), posługując się przy tym koncepcją refleksyjnego praktyka Donalda Schöna.

Tabela 1. Kategorie refleksji nauczycielki dotyczące praktyki oceniania kształtującego

Kategorie badawcze	Treść refleksji w działaniu (perspektywa przeszłości)	Treść refleksji nad działaniem (perspektywa teraźniejszości)
Planowanie i projektowanie zajęć	projektowanie lekcji na podstawie celów i kryteriów sukcesu; metody sprzyjające uczeniu się i realizacji założonego celu; potrzeba mierzalnych efektów własnych działań; refleksja nad tym, co chcę osiągnąć; preferencje i zainteresowania uczniów	tworzenie warunków sprzyjających pogłębionemu i świadomemu uczeniu się uczniów
Monitorowanie i ocenianie osiągnięć uczniów	sposoby monitorowania postępów ucznia; dobór treści i zadań podlegających ocenie; rozwijanie umiejętności formułowania ocen; obiektywność ocen kształtujących	stopniowe oddawanie odpowiedzialności za proces uczenia się wspierany samooceną i informacją zwrotną
Język nauczyciela	zrozumiałość języka oceniania kształtującego; język dziecka a język dydaktyki	język jako sposób prowadzenia narracji
Ograniczenia i wyzwania	brak możliwości spontanicznego modyfikowania zajęć; ograniczenia w bieżącym podążaniu za potrzebami dzieci; obawy przed pomijaniem określonych treści; czasochłonność wprowadzania elementów oceniania kształtującego	autonomia nauczyciela jako wartość nadrzędna
Współpraca z uczniami	samoocena uczniowska; sposoby prezentacji ocen kształtujących; odbiór ocen kształtujących; motywacja uczniów; wpływ ocen na relacje z uczniami	tworzenie środowiska sprzyjającego rozwijaniu motywacji wewnętrznej

Kategorie badawcze	Treść refleksji w działaniu (perspektywa przeszłości)	Treść refleksji nad działaniem (perspektywa teraźniejszości)
Współpraca z innymi nauczycielami	poszukiwanie mentorów i sprzymierzeńców; wzajemne inspirowanie; konsultowanie ocen kształtujących	doskonalenie zawodowe jako forma społecznego uczenia się; doświadczanie korzyści społeczności uczącej się
Współpraca z rodzicami	konstruowanie wiedzy rodziców o ocenianiu kształtującym; wymagania i potrzeby rodziców	budowanie autorytetu, zaufania i wzajemnego szacunku

Źródło: Opracowanie własne.

Powyższa tabela ukazuje siedem kategorii odnoszących się do rozwijania kompetencji metodycznych (planowanie i projektowanie zajęć, monitorowanie i ocenianie osiągnięć uczniów, język nauczyciela, ograniczenia i wyzwania) i interpersonalnych (współpraca z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami). Przytoczone treści refleksji w działaniu nawiązują do wybranych aspektów pracy z ocenianiem kształtującym i podkreślają nastawienie na zmianę. Wynikająca z tego chęć doskonalenia i ciągłego poszukiwania rozwiązań z obecnej perspektywy jawi się jako przesadna, czasami wręcz uniemożliwiająca zatrzymanie się i namysł nad daną sytuacją z uwzględnieniem szerszej perspektywy.

Wprowadzanie różnorodnych modyfikacji do swojej praktyki wymaga analizy całej sytuacji edukacyjnej z jej szerokim kontekstem (Brzezińska, 2012), co umożliwia chociażby odpowiednio wykorzystana ewaluacja konstruktywistyczna (Mizerek, 2020). Dostrzegam jednak, że ówczesny etap rozwoju zawodowego uniemożliwił mi korzystanie z tego typu koncepcji. Mimo deklarowanej chęci łączenia teorii z praktyką i widzenia potencjału tych powiązań (Muchacka i Czaja-Chudyba, 2018) zdarzało mi się utrzymywać napięcie na linii praktycy–teoretycy.

W dalszym ciągu rozwijałam swoją refleksję poprzez dostrzeganie wyzwań towarzyszących mojej praktyce, koncentrując się na sposobach radzenia sobie z nimi. Od początku mojej drogi edukacyjnej deklarowałam stosowanie wyłącznie oceniania opisowego, bez uciekania się do zastępników w postaci różnych symboli i oznaczeń. W praktyce nie jest to zadaniem prostym ani szybkim. Podczas konstruowania informacji zwrotnych do stworzonych przez drugoklasistów listów napotkałam na trudność w postaci oceny pracy wzorowej (spełniającej wszystkie kryteria, bez żadnych uwag) i pracy bardzo słabej (niski poziom merytoryczny, wiele błędów stylistycznych

i ortograficznych). Usilnie zestawiałam je ze sobą, nadając im coraz bardziej jaskrawe barwy. Odwołując się do własnych doświadczeń szkolnych i analizując dostępną literaturę, postanowiłam skupić się na tym, co powinnam wiedzieć, przystępując do oceny pracy dziecka. Stworzyłam fiszkę – zestaw 6 pytań weryfikujących, czy moja ocena (informacja zwrotna) jest rzetelna i wspierająca. Zaczęłam dostrzegać, że prace pozornie słabe przynajmniej częściowo spełniają ustalone kryteria, co mogę opisać językiem faktów. Postanowiłam również wskazać tylko jeden element wymagający pracy, aby nie obciążyć dziecka zbyt wielką liczbą poprawek, które mogłyby je zniechęcić do dalszych prób pisarskich. Największą korzyścią, jaką odniosłam, było przekonanie o tym, że potrafię dostrzegać pozytywy w każdym działaniu ucznia, eksperymentować i tworzyć własne narzędzia wspierające proces oceniania.

Niejednokrotnie moja refleksja skupiała się wokół ograniczeń:

Często spotykam się też z argumentem, że OK potrafi ograniczać, zwłaszcza kreatywność i spontaniczne reagowanie. Mamy konkretny cel, konkretne kryteria..., a co w sytuacji, gdy podczas lekcji ujawni nam się jakaś okazja edukacyjna? Jak to pogodzić? Takie wypowiedzi słyszałam kilkakrotnie, często sama miałam takie wątpliwości. Myślę, że szczególnie ważna jest tu elastyczność. Zawsze powtarzam, że to ja pracuję z ocenianiem kształtującym, a nie ocenianie kształtujące ze mną, dlatego mogę modyfikować i dostosowywać różne elementy do moich potrzeb. Jeśli w trakcie lekcji ujawni nam się dodatkowe kryterium sukcesu, dopisuję je z uczniami. Jeśli w toku lekcji wyniknie nam dodatkowe pytanie kluczowe, zapisujemy je. Jeśli cel będzie trudny do osiągnięcia przy realizacji 2, 3 zadań edukacyjnych, zrobimy jeszcze jedno. Nie ma potrzeby zamykać się na zmiany, które są częścią naszego życia, nie tylko szkolnego (dziennik refleksji, rok szkolny 2022/2023).

Przytoczona refleksja koncentruje się na dostrzeżonych ograniczeniach wynikających ze stosowania pierwszej strategii oceniania kształtującego, tj. określania celów uczenia się i kryteriów sukcesu (Sterna, 2018). Zauważalna jest zmiana w sposobie myślenia i rozwijanie umiejętności twórczego reagowania na zastaną sytuację. Postawa otwartości i modelowanie adekwatnych reakcji na zmiany jest częścią budowania pozytywnego klimatu i kultury uczenia się (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Wypowiedź wskazuje również na wzrastające poczucie sprawczości w obszarze modyfikowania i reorganizacji zajęć.

Najnowsze zapisy odnoszą się do większej elastyczności i docenianiu jej walorów:

Tym razem zdecydowałam się na zebranie zeszytów dziecięcych i wklejenie im napisanych ocen kształtujących. Mój plan zakładał wspólne zebranie w kręgu i podsumowanie działań w obszarze alfabetu i umiejętności zastosowania kolejności alfabetycznej w praktyce. Pomyślałam, że później zaproponuję klasie inne zadanie, a ja w tym czasie indywidualnie omówię z każdym ocenę. Podjęłam jednak inną decyzję – rozdałam dzieciom zeszyty, kiedy siedzieliśmy w kręgu i poprosiłam je o samodzielne przeczytanie

ocen. Podkreśliłam, że ocena jest informacją i mogą z niej skorzystać w późniejszych działaniach. Pozostawiłam dzieciom czas do swobodnego zapoznania się z IZ, obserwując jednocześnie ich reakcje. Niektórzy uśmiechali się już po pierwszym zdaniu, inni w pełnym skupieniu czytali do końca. Większość dzieci podziękowała mi za ocenę i odłożyła zeszyty do szafki. Niespodziewanie jeden z chłopców podszedł do mnie i powiedział: „Ładnie to Pani sformułowała”. Zatrzymało mnie to na długo (dziennik refleksji, rok szkolny 2023/2024).

Dzisiaj postrzegam to jako towarzyszącą mi od początku mojej praktyki edukacyjnej potrzebę autonomii. Joanna Madalińska-Michalak zauważa, że kompetencja do działania autonomicznego ma właściwość dwoistą: określa obszar możliwości działań nauczyciela, wskazując na jego (wysokie) kompetencje, ale też pokazuje potrzeby w zakresie rozwoju (2019). Jak słusznie podkreśla, „nauczyciel powinien umieć dokonać krytycznego oglądu własnej pracy i swoich możliwości. Badanie własnej praktyki w celu wzmocnienia własnego działania powinno być zakotwiczone w dobrze przemyślanej i funkcjonującej edukacji nauczyciela” (s. 21). Wspomniana edukacja nauczyciela ma szansę realizować się w otoczeniu sprzyjającym rozwojowi, co w perspektywie lokalnej związane jest z kulturą wzajemnego uczenia, również na poziomie nauczycieli (Filipiak, 2019).

Współpraca z innymi nauczycielami ogromnie pomaga we wprowadzeniu OK. To źródło wsparcia w lepszych i gorszych momentach, nieustannych inspiracji oraz wzajemnego uczenia się. [...] Wielość sposobów realizacji takiej współpracy (np. obserwacji koleżeńskich, wymiany przygotowanych materiałów, dyskusji wokół konkretnych zagadnień) to cudowny zasób. Myślę, że ważna jest również atmosfera tej współpracy, otwartość i gotowość na zmianę i informacje zwrotne, praca w kulturze błędów. W szkole, w której obecnie pracuję, mam koleżankę nauczycielkę, z którą reprezentujemy podobny poziom kompetencji w zakresie OK. Wiele naszych rozmów, obserwacji i wspólnych projektów udowodniło mi szalenie wielką wartość współpracy. Nie wyobrażam sobie sytuacji, gdy nie mogłabym dzielić się tym, co wiem i potrafię, oraz czerpać od kogoś. Jest to szalenie uskrzydlające (dziennik refleksji, rok szkolny 2021/2022).

W toku rozwoju zawodowego nauczyciela istotną rolę odgrywają inni nauczyciele i mentorzy. Skłoniło mnie to do licznych przemyśleń odnoszących się do motywacji dalszego doskonalenia. Jako nauczycielka wykazuję potrzebę dzielenia z innymi podobnych dylematów i dzielenia wizji. Tego typu pragnienia ujawniają się w badaniach nauczycieli niezwykle często (Dróżka, 2011). Przedstawione w wypowiedzi korzyści wynikające ze współpracy to przede wszystkim wymiana doświadczeń, jaka zachodzi pomiędzy opisanymi nauczycielkami. Konkretnie przykłady (obserwacje lekcji, praca projektowa, pomoce dydaktyczne) są świadectwem jakościowej współpracy. Obecna pozycja pozwala mi dostrzec, że doskonalenie zawodowe może być formą

społecznego uczenia się, a doświadczanie uczenia się w grupie nauczycieli pozwala na indywidualne budowanie tożsamości (Filipiak, 2019).

W toku dalszej praktyki oceniania kształtującego i towarzyszącej jej refleksji wyłoniła się również istotna kategoria współpracy z uczniami. Zgromadzone opisy zazwyczaj akcentują zmianę w myśleniu, działaniu i motywacji uczniów:

Największa zmiana, jaka zachodzi w procesie uczenia się uczniów dzięki wdrożeniu OK, to dostrzeganie w ogóle tego procesu, dostrzeganie tego, że UCZĘ SIĘ, rozwijam i wzrastam. Uczniowie zyskują ogromną świadomość tego, czego się uczą w danym momencie, znając cele swojej pracy oraz kryteria, które stanowią o sukcesie i realizacji celu. Na przykładzie moich uczniów widzę, z jaką łatwością opowiadają o tym, co dzisiaj robiliśmy, co już wiemy i potrafimy, nad czym w danym momencie pracujemy. Kolejną rzeczą jest dostrzeganie potencjalnych obszarów do pracy, co wiąże się również z naturalnym wzrostem motywacji wewnętrznej – wiem, co potrafę, lecz wiem też, do czego mogę dążyć, co mogę rozwijać. Jest to oczywiście powiązane ze znaczącym wzrostem umiejętności dokonywania samooceny, podejmowania refleksji na temat własnych kompetencji, zasobów, potrzeb. Mam też wrażenie, że uczniowie po prostu działają w sposób bardziej zorganizowany, konkretny i sprawny dzięki OK (dziennik refleksji, rok szkolny 2021/2022).

Uczestnictwo w jednym z kursów oceniania kształtującego dostarczyło mi okazji do rozważań o początkach pracy z tą koncepcją i spojrzenia retrospektywnego na rozwój zawodowy.

Rekomendowałabym początkowo podjęcie refleksji, dlaczego i co chcę zmienić lub udoskonalić w swojej pracy oraz dlaczego odpowiedzią będzie wprowadzenie OK. [...] Nie ograniczałabym tego czasowo – myślę, że warto to sprawdzać indywidualnie, na bieżąco konsultować to z bardziej doświadczonym nauczycielem. Warto dać początkującemu nauczycielowi przestrzeń na próby i samodzielne dochodzenie do wypracowania swojego warsztatu OK metodą małych kroków, z otwartą głową i gotowością do podejmowania wyzwań.

[...] Moje doświadczenia pokazują mi, że sprawdza się tutaj idealnie zasada „Każdemu według potrzeb” w wielu wymiarach. Na początku swojej drogi bardzo szybko, czasami jednocześnie, wprowadzałam cele, kryteria sukcesu, samoocenę i IZ. [...] Myślę, że najważniejsze było wsłuchanie się we własny głos i głosy moich uczniów. Jeśli widziałam i miałam w sobie gotowość, sięgałam z odwagą po nowe elementy lub też szlifowałam konkretne umiejętności. Jeśli miałam mniej zasobów i czasu, zwalniałam i korzystałam z tego, co znane, czekając na moment, kiedy nabiorę więcej pewności. Każde tempo wprowadzania OKeja będzie dobre, jeśli będzie odpowiedzią na potrzeby nauczyciela i uczniów (portfolio: fragment odpowiedzi pisemnej na zadanie: *Na podstawie własnych doświadczeń określ, jakie tempo wprowadzania OKeja jest odpowiednie*).

Cytowany fragment dłuższej wypowiedzi pisemnej akcentuje zmianę w myśleniu o ocenianiu kształtującym – od zbioru określonych strategii i elementów wymagających wprowadzenia do postrzegania go jako procesu czy też organizacji pracy nauczyciela. Tego typu perspektywa wpisuje się w pogląd, że ocenianie kształtujące „stanowi integrację tych wszystkich zaplanowanych działań, narzędzi i procesów” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018, s. 76), a zatem umożliwia tworzenie sprzyjających warunków do uczenia się. Pozytywne postrzeganie zmian dotyczących rozwoju praktyki edukacyjnej prezentuje również poniższa notatka:

Moje lekcje to nieustanna zmiana. [...] Z całą pewnością na moich lekcjach pojawia się więcej różnych technik sprawdzania wiedzy, podsumowywania lekcji, formułowania refleksji uczniowskich, moich IZ. Żongluję różnymi elementami, z ciekawością sprawdzam kolejne rzeczy. Od początku mojej pracy postawiłam sobie za cel projektowanie i realizowanie ciekawych, różnorodnych lekcji, podczas których moi uczniowie i uczennice będą mieli okazję przejmować coraz więcej odpowiedzialności za swój proces uczenia się, próbując, przeżywając i doświadczając różnych sytuacji edukacyjnych. W moim odczuciu cel ten realizuję, jednak wciąż widzę coraz to nowe możliwości jego doskonalenia (dziennik refleksji, rok szkolny 2022/2023).

Na różnych etapach pracy zawodowej dostrzegałam głęboki sens wprowadzanych zmian jako naturalnego elementu rozwoju. Mimo obaw przed nowym i nieznanym po upływie czasu pojawiało się zrozumienie celowości zastosowanych rozwiązań. Nie bez znaczenia pozostaje potrzeba dalszego rozwoju, co stanowi przestrzeń dalszych refleksji wokół jakości praktyki edukacyjnej. Może to mieć miejsce, gdy dostrzeżone zostaną kolejne potrzeby.

Moja refleksja nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej dotycząca praktyki oceniania kształtującego rozwijała się poprzez budowanie namysłu nad tworzeniem warunków sprzyjających pogłębionemu i świadomemu uczeniu się uczniów, stopniowe oddawanie uczniom odpowiedzialności za ich proces uczenia się przy zachowaniu istotnych w tej koncepcji oceniania strategii i technik. Towarzyszył temu rozwój wielu kompetencji, między innymi metodycznych i interpersonalnych, powiązanych ze współpracą z innymi.

Podsumowanie

Ocenianie kształtujące najczęściej postrzegane jest przez pryzmat korzyści w postaci uczenia się uczniów, jednakże trudno jest pominąć jego kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji merytorycznych i metodycznych pedagogów. W procesie uczenia się pojawia się również postać nauczyciela, który poddając refleksji własną praktykę, dokonuje zmian i rekonstrukcji własnych umiejętności i postaw, dążąc tym samym do

stawania się jednostką sprawczą o wysokim poczuciu podmiotowości i indywidualności (Drózka, 2022).

Zaprezentowana treść refleksji nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej uwidacznia pogłębienie rozumienia koncepcji oceniania kształtującego widzianego jako całokształt działań organizowania procesu uczenia się i tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju. Wiedza teoretyczna dotycząca oceniania kształtującego i wdrażane poszczególne elementy stanowią punkt wyjścia projektowanych sytuacji edukacyjnych, które następnie poddawane są namysłowi i dalszym przeobrażeniom. Wyniki wskazują na znaczenie refleksyjności w świadomym rozwoju zawodowym i osobowościowym nauczycieli. Ocenianie kształtujące, widziane przez pryzmat refleksji i zmiany, tworzy okazje do wypracowywania twórczych rozwiązań i odkrywania indywidualnych zasobów. Jak zauważa Ciechowska: „autoetnografia wydaje się niezwykle obiecującą formą autoewaluacji własnych osiągnięć, podsumowania i wytyczenia nowych celów. Co więcej, własne doświadczenia spisane przez praktyków mogą być inspiracją do szerszych zmian społecznych” (2020, s. 37). Z całą pewnością poruszone zagadnienie wymaga dalszych analiz z zastosowaniem innych metod badawczych, jednakże badania autoetnograficzne mogą stanowić cenne źródło wiedzy o indywidualnych doświadczeniach nauczycieli oraz stać się inspiracją do rozwijania refleksji na temat własnej praktyki edukacyjnej.

Bibliografia

- Anderson, L. (2014). Autoetnografia analityczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 144–166.
- Black, P. i Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S.M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD Action Tool* (2nd ed.). ASCD.
- Brzezińska, A. (2012). Ewaluacja w praktyce i systemie edukacji. *Remedium*, 2(228), 1–3.
- Budzik, M. (2019). *Ocenianie kształtujące. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*. Forum Media Polska.
- Ciechowska, M. (2020). Autoetnografia w perspektywie teorii Jack Mezirowa i możliwości wykorzystania jej w ustawicznym kształceniu refleksyjnych praktyków. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 29–40.
- Ciechowska, M. i Szymańska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Ciechowska, M. i Szymańska, M. (red.). (2024). *Autoetnografia w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady konstruowania tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.

- Ćwikła, E. (2019). Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar i A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* (s. 137–150). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 135–151.
- Dróżka, W. (2022). Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli. *Rocznik Pedagogiczny*, 45, 37–55.
- Filipiak, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(1/251), 33–46.
- Gołębniak, B.D. (2007). Doskonalenie nauczania poprzez badania. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 200–205). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. i Anderman E.M. (red.) (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.
- Henderson, E. (2017). *Autoethnography in early childhood education and care: Narrating the heart of practice*. Routledge.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–74.
- Kubinowski, D. (2020). Trajektorie legitymizacji naukowej innowacyjnych metod pedagogicznych badań jakościowych: badanie w działaniu, badanie przez sztukę, autoetnografia. W: J. Madalińska-Michalak i A. Wilkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 443–456). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwijanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. *Forum Oświatowe*, 31(62/2), 11–26.
- Makarewicz, M. (2023). Doświadczenia nauczycieli w zakresie wspierania motywacji do uczenia się w ujęciu teorii autodeterminacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(56), 207–223.
- Mizerek, H. (2020). Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 75–86. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.06>
- Muchacka, B. i Czaja-Chudyba, I. (2018). Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji. *Forum Pedagogiczne*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.21697/fp.2018.2.02>
- Nadolnik, I. (2015). Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(36/2), 43–55.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains ‘untold’. *Educational Research*, 47(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337541>

- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61), 75–90.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Perkowska-Klejman, A. (2021). Refleksyjne uczenie się jako odpowiedź na współczesne wyzwania edukacyjne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(3), 7–23. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.7-23>
- Pintal, D. (2022). *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Sterna, D. (2018). *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szempruch, J. (2018). Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela. W: E. Musiał i J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 15–25). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szyling, G. (2010). Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego* (s. 118–129). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Szymczak, J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesnej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium teoretyczno-metodologiczne. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2018). Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 69-81.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.