

**Maria Michłowicz**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

**Zofia Starownik**

Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## **Rola samooceny w ocenianiu osiągnięć ucznia w opinii wybranej grupy nauczycieli języka polskiego i historii**

*Poznaj siebie samego<sup>1</sup>*

### **Czym jest samoocena**

Kształcenie umiejętności samooceny wymaga zaangażowania ucznia i nauczyciela, zakładając, że pierwszy chce wiedzieć, co naprawdę umie i co ma czynić dalej, a drugi zmierza do obiektywnego oceniania i nie chce wywołać dysonansu demotywuującego osobę ocenianą do dalszej pracy. Nauczyciel musi działać rozsądnie w każdej sytuacji dydaktycznej, w której odwołuje się do samooceny ucznia. Musi wiedzieć, jak postępować, kiedy uczeń ma zawyżoną samoocenę, a jak w sytuacji zaniżonej oceny samego siebie. W obu przypadkach mamy do czynienia z lukami w samoświadomości. Uczeń oceniający siebie ma trudność z rozpoznaniem swoich umiejętności, bo nie zna kryteriów ich oceny lub brakuje mu właściwego układu odniesienia. Zamiast do wymagań edukacyjnych odnosi swoje osiągnięcia przez analogię lub kontrast do osiągnięć edukacyjnych swoich rówieśników. Ponadto uczeń musi wiedzieć, co podlega owej samoocenie i w jakim zakresie. Ważne przy tym, jaki ma obraz samego siebie, jak ocenia swój potencjał intelektualny, swoje zdolności, motywację do uczenia się, jakie ma cele i czy potrafi zachować dystans do samego siebie. Z punktu widzenia ucznia samoocena prowadzi do sukcesu – wiem, co potrafię i co mam robić dalej. W praktyce najczęściej zamiast informacji o właściwie rozpoznanym poziomie swoich osiągnięć uczeń przedstawia samoocenę za niską lub zawyżoną. Jeżeli ktoś trafnie ocenia poziom swoich umiejętności, odnosząc je do obowiązujących wymagań edukacyjnych czy egzaminacyjnych, zachowując dystans wobec czynników indywidualnych i zewnętrznych, to potrafi przypisać właściwą wartość swoim zachowaniom poznawczym.

**Tak rozumiana samoocena staje się ważnym i jeszcze jednym źródłem informacji dla nauczyciela proponującego ze swojej strony ocenę tego samego zakresu osiągnięć ucznia. Można powiedzieć, że samoocena uczniów ma duży wpływ na skuteczność uczenia się i na pewno podnosi trafność oceny wiadomości i umiejętności uczniów.** Nauczyciel, który dąży do tego, aby proces oceniania, którym kieruje w danym zespole klasowym, zyskał na trafności, nie może lekceważyć problemu samooceny. Problem polega na

---

<sup>1</sup> *gnothi seauton* gr. – napis nad portykiem świątyni Apolla w Delfach; przypisywany Solonowi i in.

tym, że samoocena ma wartość wtedy, kiedy jest umiejętnością kształconą i nieustannie rozwijaną, a więc tylko w małym stopniu pozostaje w sferze intuicji i oddziaływania czynników indywidualnych. Na pewno warto byłoby zastanowić się nad dominującą funkcją samooceny: informacyjną czy raczej motywującą.

Towler i Broadfoot<sup>2</sup> wyróżnili cztery poziomy (fazy rozwoju) umiejętności samooceny, uznając, że występują one nawet w grupie uczniów najmłodszych (4–7 lat). W polskim systemie edukacyjnym o podobnie rozumianej samoocenie należałoby mówić, zaczynając najwcześniej od sześciolatek.

- **Faza porządkowania wiadomości** – uczeń przypomina sobie zdarzenia, zdobyte doświadczenia i porządkuje je w różny sposób (notatka, rysunek, powtarzanie zadań, które mu się spodobały). Uczeń ocenia swoje działania na poziomie konkretnym.
- **Faza analizy i rozumienia** – uczeń ma potrzebę określenia tego, co umie zrobić, chce określić swoje osiągnięcia. Chce wiedzieć, dlaczego coś przychodzi mu łatwiej, a coś trudniej. Chce pozyskać świadomość przyczyn swoich trudności.
- **Faza właściwego oceniania, oceny wyniku własnych działań** – uczeń sam określa wartość uzyskanego wyniku, rezultaty swojej pracy odnosi do pewnych wymagań, próbuje wytłumaczyć swój osąd.
- **Faza syntezy** – uczeń odnosi ocenę swoich osiągnięć do nowego kontekstu, kiedy pozyskuje nowe wiadomości i umiejętności. Na tym poziomie zdobywa motywującą do samodzielnego uczenia się i wyznacza sobie nowe cele działania.

Analizując wskazane fazy, można powiedzieć, że uczeń polskiej szkoły nie prezentuje wysokiego poziomu opanowania umiejętności samooceny. Być może wynika to z przekonania, że w polskiej szkole czynnikiem najbardziej motywującym do uczenia się jest stopień szkolny (nawet wtedy, kiedy nie jest rzeczywistym odbiciem poziomu osiągnięć ocenianego ucznia).

**Samoocena zyska na znaczeniu, jeżeli polscy uczniowie będą czuli potrzebę zdobycia informacji o poziomie swoich osiągnięć dla refleksji, a nie dla szóstki, piątki czy czwórki.**

Rozważając sens i znaczenie samooceny, przede wszystkim należałoby odwołać się do zasobów nauczycieli – ich doświadczenia i umiejętności. Do rozwinięcia wskazanego wątku badawczego: znaczenie, funkcja samooceny i sposób jej wykorzystania w ocenianiu osiągnięć uczniów wykorzystano materiał pozyskany w ramach projektu systemowego współfinansowanego ze środków unijnych realizowanego w województwie lubelskim na przełomie lat 2009 i 2010. Zawarte w artykule konkluzje można byłoby poprzeć i rozwinąć kolejnymi badaniami dotyczącymi znaczenia samooceny na rzecz podniesienia trafności oceny szkolnej.

---

<sup>2</sup> G. Scott Paris, R. Linda Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.

## **Bliżej sukcesu egzaminacyjnego – opis projektu i charakterystyka jego uczestników**

Projektem systemowym *Bliżej sukcesu egzaminacyjnego* zarejestrowanym w Krajowym Systemie Informatycznym pod numerem PO KL. 09.04.00-06-041/09, realizowanym w ramach Priorytetu IX *Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach*, Działanie 9.4 *Wysoko wykwalifikowane kadry systemu oświaty*, objęto obszary wiejskie województwa lubelskiego.<sup>3</sup> Na podstawie analizy raportów CKE i OKE w Krakowie z lat 2007 i 2009, badań ankietowych LSCDN oraz analizy wniosków wynikających z nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez LKO zidentyfikowano problem występujący w całym województwie lubelskim, a szczególnie we wschodnich i północnych powiatach regionu, związany ze sposobem wykorzystania wyników egzaminów zewnętrznych w działaniach dydaktycznych nauczyciela. W prowadzonych przez nauczycieli analizach dominują obserwacje statystyczne. Najczęściej nie prowadzą one do rekomendacji w postaci propozycji konkretnych działań na rzecz wyższej skuteczności procesu kształcenia. Nauczyciele niezależnie od swoich aspiracji i zdolności pedagogicznych mają duże trudności z przełamaniem postawy *uczenia pod egzamin* i są zdeterminowani ocenianiem jakości ich pracy na podstawie średniej arytmetycznej uczniów na egzaminie z pominięciem analizy czynników indywidualnych (np. potencjału ucznia, jego motywacji do nauki, zainteresowań, aspiracji, frekwencji na zajęciach lekcyjnych), rangowaniem szkół w oparciu o wyniki surowe. Oznacza to, że nauczyciele świadomi negatywnej oceny zjawiska *uczenia pod egzamin*, obawiając się niskiej oceny jakości ich pracy, ćwiczą nieustannie rozwiązywanie arkuszy egzaminacyjnych z kolejnych lat lub niestandardyzowanych zadań publikowanych przez wydawnictwa edukacyjne, nie ufając własnym umiejętnościom. Ponadto umacniają się w przekonaniu, że to jest najlepsza forma przygotowania ucznia do egzaminu. Rodzi się wątpliwość, czy w ogóle ćwiczą takie umiejętności uczniów, jak samodzielne rozwiązywanie problemów czy samodzielne uczenie się eliminujące stosowanie algorytmów w rozwiązywaniu zadań, bezradność ucznia wobec nieznanego mu sytuacji zadaniowych. Mimo przekonania o rzetelnym podejściu do procesu kształcenia i dużego wysiłku włożonego w przygotowaniu ucznia do egzaminu zewnętrznego, nauczyciele nie potrafią zahamować tendencji spadkowych w obrazie osiągnięć uczniów sprawdzanych egzaminem zewnętrznym. Są one tłumaczone niskim potencjałem intelektualnym uczniów, niskimi aspiracjami, bezrobociem, miejscem zamieszkania, postawami rodziców, patologiami środowiska rodzinnego.

W województwie lubelskim w grupie szkół z niskimi wynikami (od 1 do 3 stopnia) znajdują się szkoły wiejskie, szkoły w miastach do 20 tysięcy i 6% szkół z dużych miast (dane z lat 2007–2009). O utrzymywaniu się niskich wyników można mówić w przypadku 93 szkół podstawowych oraz 167 gimnazjów zaliczonych na podstawie trzyletniego wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej przynajmniej w jednej części egzaminu gimnazjalnego do szkół wymagających

<sup>3</sup> Realizator projektu to Samorząd Województwa Lubelskiego – Lubelskie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Patronowali jej Marszałek Województwa Lubelskiego i Lubelski Kurator Oświaty. Do współpracy w realizacji projektu zaproszono również Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie.

wsparcia lub szkół niewykorzystujących potencjału intelektualnego uczniów. Do udziału w projekcie zaproszono grupę 300 nauczycieli pracujących w 150 szkołach, które zostały wybrane z grupy szkół powyżej wymienionych. Ważnym kryterium wyboru stało się położenie szkoły na obszarach wiejskich. Ponadto dokonując wyboru nauczycieli, uwzględniono: pełne zatrudnienie, podstawową znajomość komputera, nauczany przedmiot.

Nauczyciele zaproszeni do udziału w projekcie to tak zwani nauczyciele wiodący, uczący języka polskiego lub historii, matematyki lub przyrody w szkole podstawowej oraz nauczyciele języka polskiego, matematyki, historii, fizyki, chemii, biologii geografii w gimnazjum (54% nauczycieli wiodących zatrudnionych w wyżej wymienionych szkołach podstawowych i 200 nauczycieli gimnazjum, co stanowi 1/3 nauczycieli wiodących zatrudnionych we wskazanej grupie gimnazjów). Od poziomu ich kompetencji w dużym stopniu zależy sukces edukacyjny uczniów mieszkających na wsi.

Cel główny projektu to podniesienie poziomu kompetencji dydaktycznych nauczycieli przedmiotów humanistycznych, matematyki i przedmiotów przyrodniczych w wyniku trwającego osiem miesięcy komplementarnego szkolenia, zorientowanego na osiąganie wyższej skuteczności w procesie kształcenia skutkującego lepszym przygotowaniem uczniów do egzaminów zewnętrznych w szkołach podstawowych i gimnazjach, które w latach 2007–2009 uzyskiwały niskie wyniki na sprawdzianie zewnętrznym i w obu częściach egzaminu gimnazjalnego. Udzielając wsparcia metodycznego opisanej grupie nauczycieli ze środowisk wiejskich, zmotywowano ją nie tylko do doskonalenia umiejętności dydaktycznych, ale również do uczenia się w systemie zdalnym. Nauczyciele, samodzielnie i współpracując z grupą, uruchomili swoją aktywność poznawczą w zakresie stosowania metod rozwijających te umiejętności uczniów, które warunkują sukces edukacyjny, pogłębiali wiedzę o zależnościach i wzajemnym oddziaływaniu zewnętrznego i wewnętrznego systemu oceniania osiągnięć uczniów, tendencjach rozwojowych i wpływie na ocenę jakości pracy szkół. Zasadniczą częścią projektu stało się szkolenie zdalne w postaci realizacji czterech 156-godzinnych kursów, prowadzących do przyrostu wiedzy i umiejętności uczestników w zakresie przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych. Samo szkolenie zostało ukierunkowane na zmianę nastawienia nauczycieli w sposobie pracy z uczniem: przełamania przyzwyczajenia do prostych ćwiczeń, odejścia od uczenia według algorytmu, myślenia materiałem nauczania w ocenianiu osiągnięć uczniów, a przede wszystkim *uczenia pod egzamin* i korzystania z tak zwanych gotowców. Każdy kurs składał się z ośmiu modułów: I. Uczę się w MOODLU, II. *Nauczanie uczenia się*, III. *Nauczyciel i uczeń wobec systemu egzaminów zewnętrznych*, IV. *Czytanie jako forma uczenia się*, V. *Od identyfikacji problemu do jego rozwiązania*, VI. *Opisywać rzeczywistość, wyrażać poglądy...*, VII. *Praca warsztatowa z uczniem*, VIII. *Między oceną ucznia a oceną nauczyciela*.

Szkoleniowy projekt to odpowiedź na potrzeby nauczycieli w zakresie przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych. Zrealizowane kursy wspomogły znaczną grupę nauczycieli pracujących w szkołach wiejskich w samodzielnych poszukiwaniach rozwiązań metodycznych w rozstrzygnięciu problemów

dydaktycznych występujących w procesie kształcenia. Przez wykorzystanie możliwości kształcenia na odległość przyczynił się do wzrostu dostępu nauczycieli mieszkających na terenach wiejskich do systemu doskonalenia nauczycieli na poziomie wojewódzkim. W przyszłości może pozytywnie wpłynąć na geografę wyników egzaminów zewnętrznych w województwie lubelskim. Rezultaty projektu, które również warto wymienić, to publikacje metodyczne: 4 poradniki dla nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjów, przygotowujących uczniów do egzaminu zewnętrznego, dwa zbiory scenariuszy zajęć warsztatowych przygotowanych przez uczestników szkolenia.

Kształcenie umiejętności samooceny włączono jako problem dydaktyczny w zakres treści programowych czterech kursów. Umożliwiło to zebranie materiału badawczego, którego analiza pozwala rozpoznać sposób funkcjonowania wskazanego problemu w świadomości nauczycieli oraz określić jego związek z ocenianiem osiągnięć uczniów i kształceniem umiejętności ponadprzedmiotowych wskazanych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Zebrany materiał badawczy to opinie nauczycieli języka polskiego i historii wyrażone w różnej postaci (wybór odpowiedzi, głos w dyskusji) w kwestii kształcenia umiejętności samooceny. Świadczy on o szeroko rozumianej potrzebie informacji w ocenie nauki szkolnym. Tabela 1. prezentuje dane dotyczące struktury tej grupy.

**Tabela 1. Charakterystyka grupy nauczycieli objętych badaniem**

| Etap edukacyjny   | Liczba grup | Liczba osób | Specjalność przedmiotowa |          | Płeć    |           |
|-------------------|-------------|-------------|--------------------------|----------|---------|-----------|
|                   |             |             | język polski             | historia | kobieta | mężczyzna |
| Szkoła podstawowa | 2           | 50          | 50                       | 0        | 49      | 1         |
| Gimnazjum         | 4           | 100         | 54                       | 46       | 81      | 19        |
| Razem:            | 6           | 150         | 104                      | 46       | 130     | 20        |

Zatem analizie poddano wypowiedzi 150 nauczycieli odpowiedzialnych za przygotowanie uczniów do egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej i sprawdzianu po klasie szóstej (zadania z języka polskiego i historii). W grupie tej przeważają nauczyciele języka polskiego, co może oznaczać, że to właśnie oni są przede wszystkim obarczani odpowiedzialnością za poziom kształcenia w danej szkole. Z kolei przewaga kobiet to przejaw postępującej feminizacji zawodu nauczyciela.

### Analiza opinii nauczycieli

Źródłem pozyskanych informacji stały się dwie aktywności charakterystyczne dla zasobów platformy edukacyjnej MOODLE: głosowanie polegające na wyrażeniu opinii na temat zasygnalizowany w jednym pytaniu, przypominające sondaże przeprowadzane na portalach informacyjnych oraz forum umożliwiające prowadzenie jednowątkowej lub wielowątkowej dyskusji.

W głosowaniu wzięło udział 138 nauczycieli. Skierowano do nich pytanie: *Jak samoocena ucznia funkcjonuje w procesie oceniania jego osiągnięć na lekcjach języka polskiego i historii?* Do wyboru wskazano 6 odpowiedzi. Opisują one

sposób funkcjonowania samooceny w procesie oceniania. U podstaw tak postawionego pytania stoi obiegowa opinia, że polska szkoła nie uczy umiejętności samooceny i nie bierze jej pod uwagę w procesie oceniania wewnętrznego. Sformułowane odpowiedzi to twierdzenia, które prowadzą do rozpoznania stanowiska nauczycieli w tej kwestii. Należy domniemywać, że między wyborem jednej z nich a doświadczeniem zawodowym osoby wybierającej zachodzi pewien związek. Oczywiście samo głosowanie nie daje podstaw do opisania tej zależności. Natomiast w wyniku swobodnej obserwacji różnych sytuacji dydaktycznych, zachowań uczniów i nauczycieli można założyć, że umiejętność samooceny występuje okazjonalnie, głównie w funkcji informacyjnej, np. przy ocenie zachowania lub przy ocenie zaangażowania uczniów w pracy grupowej. Przyjmuje się, że jest ona pewną predyspozycją, świadcząca o dojrzałości ucznia, a nie umiejętnością, której należy uczyć. Nauczyciel jej nie lekceważy, tylko traktuje tak jak problem dydaktyczny niewymagający pilnego rozwiązania, bo nie wpływa bezpośrednio na wynik egzaminu. Być może dzieje się tak na skutek dominacji funkcji informacyjnej oceny szkolnej wyrażonej stopniem i przekonania, że nauczyciel „wie lepiej, co uczeń potrafi”, zwłaszcza w ocenianiu bieżącym. Samoocena pojawia się najczęściej wtedy, kiedy uczeń nie zgadza się z oceną roczną swoich umiejętności uzgodnioną przez nauczyciela i podejmuje z nim dyskusję na ten temat. Jednak rzadko się zdarza, aby uczeń wpłynął na zmianę tej decyzji, ponieważ nauczyciel w takiej sytuacji uznaje samoocenę za mało wiarygodną, subiektywną i przypadkową. Zdaje się zapominać, chociaż na pewno jest tego świadomy, że samoocena to wielofazowy proces zależny od rozwoju poznawczego i emocjonalnego ucznia. Nauczyciel jest przekonany, że uczeń nie potrafi ocenić siebie trafnie, bo brakuje mu dystansu i wiedzy o wymaganiach, jakim powinien sprostać, a tymczasem samo uczenie samooceny powinno stać się również jego powinnością. Być może za nauczycielską niechęcią do samooceny ucznia kryje się również obawa o błędnie rozumiany autorytet i nieznanomość metod rozwijania samooceny. Powyższe spostrzeżenia znajdują swoje potwierdzenie w wynikach przeprowadzonego głosowania (Tabela 2.).

**Tabela 2. Wyniki głosowania**

| Lp.    | Twierdzenie  | Liczba wskazań    |           |
|--------|--|-------------------|-----------|
|        |  | szkoła podstawowa | gimnazjum |
| 1      | Występuje okazjonalnie, np. w czasie oceniania prac pisemnych, prezentacji multimedialnych, w pracy grupowej.  | 24                | 34        |
| 2      | W ogóle nie jest dostrzegana przez nauczycieli i nikt jej nie kształci jako umiejętności ucznia.               | 0                 | 0         |
| 3      | Nauczyciele wiedzą, że jest ważna, ale nie potrafią jej kształcić.   | 5                 | 8         |
| 4      | Nauczyciele odwołują się do samooceny ucznia tylko w procesie oceniania bieżącego.                             | 3                 | 14        |
| 5      | Nauczyciele uważają, że samoocena służy refleksji ucznia, ale nie może wpływać na ocenę przez nich uzgadnianą. | 2                 | 7         |
| 6      | Nauczyciele biorą pod uwagę samoocenę ucznia w ocenianiu sumującym (na koniec roku szkolnego).                 | 14                | 27        |
| Razem: |  | 48                | 90        |

Niezależnie od siebie nauczyciele szkoły podstawowej i gimnazjum zgodnie potwierdzają, że samoocena występuje okazjonalnie i na koniec roku szkolnego (największa liczba wskazań – 38 w szkole podstawowej (42,22%) i 61 w gimnazjum (67,78%). Można domniemywać, że odwołują się do niej niejako z obowiązku (ocena zachowania – ocena sumująca) i w sytuacjach trudnych dydaktycznie (praca w grupie, zespołowa realizacja zadań). Równie zgodnie nauczyciele dwóch etapów edukacyjnych odnieśli się do twierdzenia drugiego, zapewne uważając, że byłaby to opinia krzywdząca. Jej przyjęcie wymagało refleksyjności i samokrytycyzmu, a jednocześnie pełnej świadomości tego, czym jest kształcenie samooceny. Tylko nieliczne osoby uznały, że problem z samooceną to kwestia braku odpowiednich umiejętności po stronie nauczyciela. Wyrażna różnica w wyrażanych opiniach wystąpiła na temat roli samooceny w ocenianiu bieżącym. Wiąże się to zapewne z tym, że nauczyciele rzetelność i wartość samooceny łączą z wiekiem ucznia, stąd mogą wychodzić z założenia, że im jest starszy, tym trafniej siebie oceni. Uczeń szkoły podstawowej nie potrafi siebie ocenić właściwie i nie należy go angażować w proces oceniania (musi dorosnąć). Jeżeli takie założenie umocni się w świadomości nauczyciela, należy przypuszczać, że uczenie i wykorzystanie samooceny nadal będzie w szkole czymś okazjonalnym. Mała liczba wskazań w przypadku twierdzenia 5. może świadczyć o tym, że niezależnie od tego, jak i w jakim stopniu samoocena jest umiejętnością uwzględnianą w procesie kształcenia, badana grupa nauczycieli ma świadomość jej znaczenia w ocenianiu osiągnięć uczniów. Obraz przedstawionych wyborów może również ujawniać pewną bezradność nauczyciela wobec problemu kształcenia umiejętności samooceny.

Wielowątkowe forum dyskusyjne na temat samooceny dało możliwość wyrażenia własnej opinii i poznania poglądów innych osób oraz zaprezentowania pomysłów na rozwiązanie problemu uczenia tej umiejętności. Dyskusję skoncentrowano na rozważaniach wokół trzech wątków (Tabela 3.).

Tabela 3. Analiza głównych wątków dyskusyjnych na forum

|  |
|--|
| <p><b>I. Dlaczego uczenie samooceny jest trudne?</b></p> <p><b>Wybrane wypowiedzi</b></p> <p>Wydaje mi się, że trudno uczyć samooceny, bo nas pewnie nie za bardzo jej uczono. To po pierwsze. Po drugie, tak naprawdę, to nie wiadomo, jak jej uczyć. Uczenie jej przypomina trochę takie błądzenie po omacku (...) Aby uczyć tej umiejętności, to tak, jak ze wszystkim innym w pracy czy w życiu: <b>trzeba poznać jej wartość i trzeba po prostu chcieć!</b></p> <p>Trudno uczyć innych tego, czego sami nie byliśmy uczeni. W związku z tym my – nauczyciele też mamy problem z ocenianiem samych siebie. Przechodzimy przez te same etapy, co nasi uczniowie. Podobnie jak oni zawyżamy stopień samooceny. Nie zawsze bywamy obiektywni względem siebie, a co dopiero innych.</p> <p>I teraz, jeżeli my z całym bagażem (większym lub mniejszym) naszego wykształcenia, naszego doświadczenia życiowego, naszego przygotowania pedagogicznego i psychologicznego nie jesteśmy w stanie dokonać czegoś tak „prostego” jak samoocena, to jak możemy nauczyć jej kogoś innego, kogoś, kto jeszcze się kształtuje.</p> <p>...uczniowie zawyżają najczęściej przedmiot samooceny, mają trudności w porównywaniu <u>ja realnego z ja idealnym</u>.</p> <p>Uczenie samooceny jest trudne, ponieważ jest to bardzo złożony proces, w którym zaangażowany jest przede wszystkim uczeń. Nauczyciel pełni tu jedynie rolę wspierającą, aczkolwiek bardzo ważną.</p> <p>Im lepsza samoocena, tym lepsze wyniki w nauce osiągają uczniowie.</p> <p><b>Komentarz</b></p> <p>W wątku pierwszym wypowiedziało się 105 nauczycieli. Wszyscy dyskutanci zgodnie stwierdzają, że uczenie samooceny jest trudne. Próbuje wyjaśnić, czym jest samoocena, jak jest jej rola, jak jej uczyć. O samych trudnościach pisano ogólnie. Można przypuszczać, że identyfikacja przyczyn powodujących, że kształcenie samooceny uznawane jest za trudne zadanie nauczyciela, sprawia problem. Większość uzasadniała swoje stanowisko przyczynami leżącymi po stronie ucznia: dysonans poznawczy, brak aspiracji, niechęć do poznania samego siebie, nieuczciwość, niski potencjał intelektualny, relacje osobowe. Tylko nieliczni nauczyciele kierowali uwagę na własną postawę i brak odpowiednich kompetencji</p> |
| <p><b>II. Jakich informacji dostarcza nauczycielowi samoocena, autorefleksja ucznia w nabywaniu wiadomości i umiejętności na lekcjach języka polskiego i historii?</b></p> <p><b>Wybrane wypowiedzi</b></p> <p>... daje informacje o stanie świadomości ucznia, czyli poziomie jego dojrzałości, poczuciu własnej wartości, poziomie jego aspiracji, mówi o poziomie opanowania swoich wiadomości i umiejętności, o rozumieniu kryteriów oceniania, podpowiada, jakie umiejętności wymagają wsparcia ze strony nauczyciela, zmusza nauczyciela do myślenia, pozwala nauczycielowi na doskonalenie swojego warsztatu pracy i poszukiwania nowych rozwiązań, na konfrontację z nauczycielską oceną, zwraca uwagę na to, czego być może nie dostrzegliśmy, informuje nauczyciela na temat pracy ucznia, a także informuje o pracy samego nauczyciela, uświadamia, iż generalnie brak nam świadomości, że samoocena może stanowić cenne źródło informacji i pomóc w dalszej pracy...</p>   |



**Komentarz**

W dyskusji na temat wątku drugiego uczestniczyło 90 kursantów. Dyskutanci, dostrzegając wagę znaczenia informacji zawartych w samoocenie ucznia, wyrażali również niepokój związany z brakiem pogłębionej refleksji na temat istoty samego procesu i co za tym idzie otwartości na problem kształcenia tejże umiejętności.

**III. Co warto zmienić w procesie oceniania na rzecz podniesienia znaczenia samooceny jako czynnika motywującego rozwój ucznia?**

**Wybrane wypowiedzi**

*...zaplanować samoocenę w procesie dydaktycznym, określić wcześniej katalog wymagań i zapoznać ucznia z zasadami oceniania, współpracować z psychologiem i pedagogiem szkolnym, określić miejsce i czas na dokonanie analizy mocnych i słabych stron ucznia, wprowadzać na lekcjach metody aktywizujące i stwarzać różnorodne sytuacje dydaktyczne, w których uczniowie przejmą odpowiedzialność za własną naukę, ćwiczyć twórczą i samodzielną analizę drogi osiągania celów, przygotować odpowiednie narzędzia wprowadzić ocenę opisową, współpracować z domem rodzinnym, pozytywnie wzmacniać ucznia, uczyć samooceny na własnych przykładach, być otwartym, wymagać od siebie, być refleksyjnym....*

**Komentarz**

W dyskusji na temat zawarty w wątku trzecim zabrało głos 71 uczestników. Wszyscy oni dostrzegli fakt, iż świadome i konsekwentne kształtowanie umiejętności samooceny wymaga od nauczyciela pracy nie tylko w zakresie problematyki nauczanego przedmiotu, ale również w zakresie budowania i wspierania rozwoju osobowości ucznia.

Na podstawie powyżej opisanej dyskusji można powiedzieć, że nauczyciele uważają, że samoocena uczniów to celowe i systematyczne zbieranie przez nich informacji o przebiegu i wynikach ich własnej pracy, ale także pewna zdolność. Koncentrują się na jej funkcji motywacyjnej, a nie informacyjnej. Jako praktycy najczęściej piszą o tym, jak uczyć samooceny. Należy zadbać o rzetelną informację zwrotną skierowaną do każdego ucznia, podać zasady oceniania, określić wymagania, wskazać cele uczenia się, nie krytykować (nie rozliczać), wzmacniać poczucie własnej wartości, wykorzystywać ją w ocenianiu bieżącym, a nie sumującym, podkreślać rolę dystansu poznawczego i uczciwości wobec samego siebie, skierować uwagę na kontekst zawyżonej lub zaniżonej samooceny, motywację uczenia się (nie dla stopnia), przeciwdziałać skutkom niewłaściwej samooceny, systematycznie zbierać informacje o swoich osiągnięciach.

**Co na przyszłość?**

Nauczyciele cenią sobie ideę samokształcenia, ale czy utożsamiają się z nią. Czy rzeczywiście rozumieją znaczenie wagi umiejętności samooceny w procesie dydaktycznym. Czy widzą implikacje na przyszłość. *Chciałabym mieć takich uczniów, którzy potrafią się ocenić* – wyznała jedna z kursantek, warto zapytać: dlaczego? Jeszcze inna pisze, że *kształcenie samooceny to wspólny wysiłek ucznia i nauczyciela*. Na pewno uczeń powinien mieć świadomość tego, że jest uczestnikiem procesu kształcenia, że zdobywa wiedzę i ćwiczy określone umiejętności, i że proces ten wymaga od niego krytycznej oceny samego

siebie. To jednak nauczyciel kieruje tym procesem i tworzy warunki do nabywania umiejętności ponadprzedmiotowych, w tym samooceny.

*Każdy uczeń ma pewne wyobrażenie o poziomie swoich osiągnięć emocjonalnych i poznawczych, często zawyżone, a prawie zawsze chwiejne, zależne od chwilowego nastroju. Realistyczne, obiektywne ocenianie siebie i innych należy do najpóźniej uzyskiwanych kompetencji społecznych, a dla niektórych ludzi bywa ponad siły. Tym ważniejsze jest, by nauczyciel wdrażał swoich uczniów do samooceny, uczył ich zasad, udostępniał narzędzia, pomagał interpretować wyniki, dawał przykład niezbędnej równowagi emocjonalnej i, nade wszystko, usamodzielniał uczniów.<sup>4</sup>*

Refleksja nad samooceną to dopiero początek drogi wieloetapowego procesu nabywania przez ucznia tychże umiejętności. Warto rozważyć szerzej i podjąć kompleksowe działania na rzecz pomniejszenia skali zjawiska *uczenia pod egzamin* na rzecz budowania obrazu refleksyjnego i samodzielnego ucznia, który potrafi myśleć krytycznie i podejmować tu i teraz, a także w przyszłości odpowiedzialne wybory. Kształtując umiejętność samooceny, należy pamiętać o tym, iż poznanie ucznia to podstawa do indywidualizacji kształcenia, a poznanie samego siebie to budowanie tożsamości. Jak pisze uczestniczka kursu: *Istotna jest tu umiejętność uczenia postawienia się w prawdzie przed samym sobą, wyciągania wniosków. Niewątpliwie trzeba uczyć dzieci, młodzież i... dorosłych oceniać swoje zachowanie, postępy, bo tylko w ten sposób możemy pracować nad problemami, swoimi słabościami. Warto tu przytoczyć fraszkę Jana Sztaudyngera: Raz cię lustro zasmuci,/Raz cię zauroczy.../Niełatwo z samym sobą /Zostać w cztery oczy.*

### **Bibliografia:**

1. Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.
2. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.
3. Paris Scott G., Ayres Linda R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa 1997.
4. Zasoby kursu *Bliżej sukcesu egzaminacyjnego*, [www.moodlebse.lscdn.pl](http://www.moodlebse.lscdn.pl).

---

<sup>4</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007.