

Bogdan Urbanek

Ocenianie - sztuka czy umiejętność

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (34-35), 219-227

2007

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Ocenianie – sztuka czy umiejętność?

Z moich nie tak jeszcze dawnych doświadczeń doradcy metodycznego języka polskiego wynika – i to ponad wszelką wątpliwość – że każdy nauczyciel zapytany o przedmiotowy system oceniania potwierdzi jego obecność w swoim, nazwijmy to pakiecie edukacyjnym. Gdyby zaś dociekać, na czym ów system polega, zazwyczaj usłyszymy – *oceniam odpowiedzi, prace pisemne, sprawdziany, testy, prace domowe, po prostu wystawiam stopnie*.

Niestety, szkolne ocenianie wciąż jeszcze utożsamiane jest przede wszystkim ze sprawdzaniem wyników nauczania, prowadzonym w celu wystawiania stopni. A przecież już Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (obecnie obowiązuje rozporządzenie z dnia 7 września 2004 r. – *dop. mój*) miało wprowadzić przejrzystość procedur oceniania. I wprawdzie w poszczególnych szkołach efektem ministerialnego nakazu było opracowanie i wdrożenie zasad wewnątrzszkolnego systemu oceniania (WSO), ale już z ich przestrzeganiem różnie bywa.

Ocenianie motywujące, kształtujące czy też wspomagające (wspierające) rozwój ucznia, powinno zachęcać go do uczenia się, ciągłego doskonalenia własnych umiejętności, a w konsekwencji – pracy nad sobą. Jest to ważne tak dla nauczyciela, jak i jego podopiecznych ale także i rodziców, zakładając pewien wzorcowy choć wcale nie wyidealizowany model wychowawczy. A jaka jest rzeczywistość? Nadal trudno rozstać się z wizerunkiem nauczyciela liczącego przed końcem semestru osiągnięcia uczniów i wcale nie przesadzę, gdy dodam, że dla wielu z nich (nas) jest to jednoznaczne z ustaleniem średniej statystycznej. Przyzwyczaili się do takiego sposobu oceniania także i uczniowie, słowem – osiągnięcia mierzone cyferkami. Niestety, świadczy to aż nadto o ilościowym, instrumentalnym potraktowaniu oceniania zarówno przez nauczyciela, jak i jego uczniów, a przecież ocenianie powinno być nade wszystko sztuką gromadzenia informacji o uczniu, właśnie sztuką.

Często zapominamy, że szkolny stopień nie jest li tylko liczbą będącą obiektem operacji matematycznych, to przecież cząstkowa informacja o wyniku kształcenia wraz z komentarzem dotyczącym tego wyniku. W takim rozumieniu ocenianie to finalny proces spełnienia określonych wymagań edukacyjnych. Nauczyciel powinien poinformować ucznia nie tylko co i w jaki sposób zostało ocenione, także jak może on wykorzystać

w dalszym procesie samokształcenia informacje o aktualnym stopniu czy poziomie swych osiągnięć. W zasadzie szkolnym ocenom powinno się nadawać odpowiadające im rangi (wagi), piszę „w zasadzie” nie bez powodu, ponieważ ocenianie wspomagające uczenie się (zwane także ocenianiem wspierającym lub kształtującym) to proces służący uzyskaniu i interpretacji danych zbieranych przede wszystkim na użytek uczniów, choć także i nauczycieli. Wszystkich, nie tylko polonistów, bo to właśnie i najczęściej oni nadają odpowiednie rangi wystawianym ocenom, nie można bowiem jednakowo ocenić np. wykonania ilustracji do tekstu i napisania twórczego opowiadania, by to tylko przykładowo przywołać.

Sądzę, że dość istotną dla dalszych rozważań kwestią jest próba odpowiedzi na pytanie – jak motywująco oceniać uczniów, jak ową sztukę połączyć z umiejętnościami, także i naszymi, nauczycielskimi? Jak wyrazić skalą szkolnego stopnia poziom opanowania umiejętności komunikowania się lub efektywnego współdziałania w zespole klasowym – co przecież także jest ważną informacją o uczniach? Trzeba stworzyć przedmiotowy system oceniania.

Identyfikacja problemu

W dość licznych i dostępnych na ten temat publikacjach i analitycznych opracowaniach można bez trudu zaobserwować, co nie jest – przynaję – zjawiskiem normalnym, że nauczycielska teoria i praktyka koncentruje się przede wszystkim na próbach motywowania uczniów odstających od średniej czy też pożądanej normy, słowem – tych o stwierdzonym już i zauważalnym dość niskim poziomie motywacji. Zgoda, trzeba i należy wręcz poświęcić tym uczniom więcej uwagi, ale i nie należy zapominać, że nasze nauczycielskie oczekiwania, nie mówiąc o ambicjach czy aspiracjach, powinny uwzględniać także i drugi, jakże odmienny kraniec uczniowskiego bieguna – pracę z uczniami zdolnymi. O tym zazwyczaj się nie mówi (nie pisze), pozostawiając problem jakby sam sobie. Wprawdzie nie jest to (na szczęście) obiegowa opinia, ale w pokojach nauczycielskich dość często się słyszy, że „...skoro nauczyciel ma się skoncentrować na motywowaniu swoich uczniów do pracy, to musi myśleć przede wszystkim o tych najsłabszych”, z czym się absolutnie nie zgadzam.

Zdecydowałem zatem „podjąć temat” i uporządkować efekty motywujących działań w pracy z uczniami zdolnymi, właściwie z całym zespołem klasowym, bo i takim czasami los nas łaskawie obdarza. Sądzę też, że formę konstrukcyjną niniejszego opracowania, a właściwie – jego efekty, najpełniej odzwierciedli **studium przypadku** i właśnie w takiej konwencji chciałbym je zredagować. Ze względów oczywistych wszelkie osobowe dane pozostawię anonimowe.

Klasa – o której będzie dalej mowa – liczyła 27 uczniów i od początku pierwszej klasy gimnazjum, odkąd prowadzi się porównywalny ranking klas

w szkole, wyznaczany klasową średnią semestralną i końcoworoczną – utrzymywała się w ścisłej czołówce szkolnej, zawsze uzyskując miejsca w pierwszej klasyfikacyjnej trójce. Wyznacznikami tego stanu rzeczy były m.in.:

- wysokie oceny z poszczególnych przedmiotów,
- indywidualne i zespołowe sukcesy uczniów w konkursach przedmiotowych i innych formach szkolnej i międzyszkolnej rywalizacji,
- aktywna praca w kołach i sekcjach zajęć pozalekcyjnych,
- oryginalne i ciekawe formy działalności pozaszkolnej, prowadzonej przez uczniów,
- osobiste zaangażowanie na rzecz miasta i lokalnego środowiska.

Wysoki poziom motywacji uczniów do nauki, potwierdzony uzyskiwanymi wynikami spowodował, że postanowiłem podejmować działania zmierzające do wykorzystania ich chęci i zapału do nauki, wprowadzając szereg działań innowacyjnych i autorskich, które satysfakcjonowałyby zarówno ich oczekiwania, jak i zainteresowanie nauką w gimnazjum.

Geneza i dynamika zjawiska

Powinienem dodać, że w klasie, o której mowa uczyłem języka polskiego od klasy pierwszej do trzeciej; już w klasie pierwszej zaobserwowałem, że zdecydowana większość uczniów ma niezwykle silną i wysoce ukształtowaną motywację do nauki. Przejawiało się to m.in. aktywnością na zajęciach lekcyjnych wszystkich przedmiotów, widoczną także aktywnością i chęcią niemal wszystkich uczniów do wykonywania zadań dodatkowych, spostrzeżenia te potwierdzali również inni nauczyciele uczący w tej klasie.

Wywiad przeprowadzany z uczniami i ich rodzicami podczas tzw. wywiadówek partnerskich oraz indywidualnych spotkań konsultacyjnych wykazał, że uczniowie w domach dużo czasu poświęcają na naukę i odrabianie zadań domowych, a w zdecydowanej większości rodzin mogą także liczyć na pomoc rodziców lub starszego rodzeństwa. Na koniec pierwszej klasy uczniowie uzyskali średnią ogólną ocen – 4,25, co uplasowało ich na drugim miejscu w szkole. W klasie drugiej gimnazjum byli już najlepsi, ze średnią 4,30, podobnie w klasie trzeciej – 4,35. W tym czasie dwukrotnie (w klasie drugiej i trzeciej) prowadziłem wewnątrzklasowe badania, mające na celu pokazanie przyczyn tak wysokiej motywacji do nauki. W efekcie tych badań mogłem wyodrębnić następujące przyczyny motywacyjne:

- wysoka samoocena;
- chęć osiągnięcia sukcesu, satysfakcja z tego powodu;
- kształtujące się już na ogół cele życiowe i edukacyjne;
- wsparcie psychiczne rodziny, dobre wzorce i nawyki w domach rodzinnych uczniów;
- wymagania dostosowane do możliwości uczniów i ich zaakceptowanie;
- ciekawe lekcje, zachęcające do poszukiwań źródłowych;

- na ogół dobra sytuacja materialna rodzin;
- akceptacja edukacyjnych pomysłów nauczycieli;
- wewnątrzklasowa rywalizacja.

Doświadczenia, wcześniejsza analiza zjawiska, a także literatura fachowa, pozwalały w końcowym efekcie przewidzieć dwojaką skuteczność niniejszych oddziaływań:

PROGNOZA NEGATYWNA (której oczywiście nie zakładałem) – w przypadku bagatelizowania przeze mnie tego zjawiska, bądź zaniechania jakichkolwiek z mojej strony oddziaływań, być może stan ten nadal by trwał, choć dziś skłonny jestem raczej przypuszczać, że poziom motywacji (wysokiej) u znacznej grupy uczniów mógłby się obniżyć, na pewno obniżyłaby się atmosfera pozytywnego współzawodnictwa w grupie, być może nasiliłaby się nawet niechęć do nauki i spadłaby samoocena uczniów. Mówiąc wprost – uczniowie zauważyliby, że ich wysiłki i starania zupełnie nie interesują, czy wręcz nie obchodzą, osobę w szkole im bliską, czyli ich nauczyciela.

PROGNOZA POZYTYWNA (zakładana i przewidywana) – założyłem, że po wdrożeniu oddziaływań najlepsi uczniowie będą przekonani, że ich wysiłki i starania zostaną właściwie przeze mnie ocenione i docenione, poczują się dowartościowani, zaczną osiągać jeszcze lepsze wyniki w nauce. Sądziłem, że znacznie zwiększy się poziom motywacji do nauki u nielicznej co prawda, ale obecnej w klasie grupy uczniów słabszych, osiągną oni lepsze wyniki w nauce, podwyższy się ich samoocena, wielu na pewno dostrzeże potrzebę włączenia się do pozytywnego współzawodnictwa oraz współpracy w grupie. Nawet słabsi uczniowie będą starali się wypaść dobrze, będą aktywizować swą postawę. W sumie będzie to korzystne zarówno dla całego zespołu klasowego, jak i uczących ich nauczycieli. I – jak się okazało – nie myliłem się w tych prognozach.

Dlaczego jednak nie dostają szóstek?

Temat stary jak świat, wciąż aktualny, czasami natrętnie kłopotliwy, kontrowersyjny, wywołujący uczniowskie fobie, a nierzadko nauczycielskie i rodzicielskie stresy, obecny w każdym zespole klasowym. Słowem, szara szkolna rzeczywistość. Odstąpię więc na chwilę od koncepcyjnej warstwy niniejszych rozważań, wciąż jednak dotyczących motywacyjnej funkcji oceniających uczniów, by zastanowić się nad kwestią – co też powinno być przedmiotem szkolnej oceny? Oczywiście, ocena zawsze będzie miernikiem wyników pracy ucznia, ujawni jego braki, pokaże osiągnięcia, umożliwi dalsze postępy, właśnie w zdobywaniu wiedzy. Pamiętajmy jednak, że ocena szkolna spełnia nade wszystko funkcję dydaktyczną, jeżeli oczywiście odpowiada na pytania – jak jest?, dlaczego tak jest?. I skoro tak, to inspirować powinna do szukania odpowiedzi na kolejne pytanie – co zrobić, aby było lepiej?

Co powinno być zatem przedmiotem szkolnej oceny? **Odpowiedź na pytanie „co oceniać” zawsze była i jest sprawą wielce dyskusyjną.** Mógłbym oczywiście powoływać się na autorytety i opinie znanych i uznanych dydaktyków, przywoływać poznawcze, kształcące i wychowawcze kryteria ocen, ale nie chcę być posądzanym o encyklopedyczne mentorstwo. Powiem wszak znacznie więcej – każda próba skonkretyzowania przedmiotu oceny wywołuje zazwyczaj niechęć i opór środowiska nauczycielskiego. Słusznie? Nie sądzę, cóż bowiem z tego, że jedni za przedmiot oceny szkolnej uznają głównie zdolności, inni pracowitość i aktualne postępy? Ktoś wymaga uogólnień, do których uczeń powinien dojść drogą samodzielnego myślenia, dla innych liczy się znajomość faktów, informacji odtwarzanych z pamięci. Jedni zadowolą się odpowiedzią fragmentaryczną, ci z kolei wymagają obszernych rozwiniętych tyrad. Jeżeli pójdziemy tym tropem – popełnimy błąd, **szkolna ocena powinna być bowiem kompilacją wszystkiego, czego uczeń dokona w trakcie procesu edukacji.**

Bywa, że wystawiający ocenę nauczyciel uwzględnia zachowanie ucznia na lekcji, jego aktywność przedmiotową nawet pozaszkolną. Zawsze jednak należy pamiętać, że ocena szkolna musi być: sprawiedliwa, zarówno w opinii nauczyciela jak i ucznia, obiektywnie informować o sukcesach i niedociągnięciach ucznia, musi być jawna i zawsze uzupełniona rzeczowym komentarzem, zawierającym jej uzasadnienie – to wręcz ujęcie słownikowe, autorstwa znanego autorytetu w dziedzinie diagnostyki i pomiaru, profesora Bolesława Niemierki.

Może i nie powinienem, ale – mimo wszystko – napisze w tym miejscu o sobie. W zasadzie nie odpytuję uczniów przy tablicy. Skoro już rozmawiamy, to w formie dyskusji, nieraz debaty, ścierają się często różne poglądy, umiejętnie „podtykam” im swój punkt widzenia, nie zawsze się z nim zgadzają (i bardzo dobrze!). Wiem jednak, że indywidualne wypowiedzianie się uczniów jest dla nich nierzadko dużym przeżyciem i nauczyciel zawsze powinien „umieć się znaleźć” w takiej sytuacji. A różnie z tym bywa – jedni nadgorliwie wręcz pomagają, podsuwają niemal gotowe odpowiedzi, w sumie właściwie nie wiadomo czy odpowiadał uczeń, czy nauczyciel. Inni przerywają i rzadko kiedy są zadowoleni z uczniowskich wypowiedzi, co tych drugich oczywiście szalenie deprymuje. Są i tacy, co wysłuchają odpowiedzi bez jakiegokolwiek grymasu na twarzy, nie komentują nawet wystawionej oceny, wówczas uczeń nie zna jej prawdziwej wartości, to oczywiste.

Ucznia należy zawsze wysłuchać z życzliwym zainteresowaniem. Czasami przyjazny gest, przytaknięcie czy skinienie głową doda mu otuchy, spowoduje tak konieczne niekiedy *wyluzowanie*. Rodzice powinni wiedzieć, a uczniowie pamiętać, że ustnych odpowiedzi nie powinno uczyć się w domu na pamięć. Wystarczy bowiem chwila i uczeń gubi wątek myślowy, zatracą strukturę wypowiedzi, denerwuje się, zraża, stresuje. Nauczyciele poloniści z pewnością nie przykładają do języka mówionego norm języka

pisanego, co pozwala na to, że w pewnym znaczeniu i rozumieniu jest on jakby mniej staranny. I słusznie, ale czy wszyscy tak właśnie czynią?

W klasie, o której mowa, wprawdzie niezwykle rzadko zdarzały się *jedynki*, ale o wiele większym problemem były oceny wyższe, właściwie – najwyższe. Dlaczego aż problemem? I znów kamyczek do własnego nauczycielskiego ogródka, bo powiedzenie „na piątkę z plusem” to już mało w dzisiejszej szkole, bo przecież od kilku dobrych lat są niby szóstki. Oczywiście, że *niby*, bo absolutnie nie zgadzam się i nie uważam, by szóstka była szkolnym czy klasowym wyróżnieniem i zły to nauczyciel, który wszem i wobec komunikuje, że na szóstkę umie tylko on. Akurat nie, jeżeli pozwala sobie na coś takiego! Ocenę celującą powinien otrzymać uczeń, którego wiedza i umiejętności znacznie wykraczają poza program nauczania, samodzielnie i twórczo rozwija własne uzdolnienia, proponuje nietypowe rozwiązania, osiąga sukcesy przedmiotowe. **Wydaje mi się, że niemal każdy nauczyciel ma takiego czy takich uczniów - dlaczego więc żałować im tej uczniowskiej noty marzeń i dlaczego ona taką właśnie musi być?**

Propozycje rozwiązań i ich wdrażanie

Wracając jednak do meritum moich rozważań – efektów działań dydaktycznych podejmowanych w klasie o wysokiej motywacji do pracy, w której ocenianie motywujące (kształtujące) może być sztuką gromadzenia informacji o uczniu – zakładałem przede wszystkim utrzymanie wysokiego poziomu motywacji uczniów do nauki oraz podniesienie tego poziomu wśród uczniów słabszych (z niższą motywacją) i to był cel ogólny. Zaś cele szczegółowe były, powiedziałbym, bardziej rozpisane na uczniowskie działania, w wyniku realizacji których uczniowie:

- mieli świadomość roli motywacji w życiu każdego człowieka;
- utrzymywali na rosnąco wysokim poziomie dążenia do podnoszenia swojej motywacji;
- podejmowali działania twórcze, byli aktywni, współpracowali ze wszystkimi nauczycielami, myśleli pozytywnie, konstruktywnie, byli otwarci na wszelkie dydaktyczne nowości, działania innowacyjne;
- mieli wysoką samoocenę, rozwiązywali problemy;
- chcieli dobrze wypaść w każdej sytuacji, osiągając przy tym coraz lepsze wyniki w nauce.

Zadania, jakie postawiłem przed uczniami, pogrupowałem następująco:

1. Rozwijanie zainteresowań uczniów na zajęciach pozalekcyjnych.
2. Ciekawa oferta programowa (innowacje, modyfikacje programowe, programy autorskie itp.).
3. Wypełnianie przez najzdolniejszych uczniów funkcji ucznia-asystenta przedmiotowego języka polskiego.
4. Organizacja imprez i uroczystości klasowych i szkolnych.
5. Aktywny i widoczny udział uczniów w konkursach przedmiotowych.

6. Umiejętność promowania oraz dokumentowania własnych osiągnięć, zarówno indywidualnych jak i klasowych, w różny sposób i w różnej formie.

7. Wskazywanie wzorców i autorytetów, mobilizowanie do osiągnięcia coraz lepszych wyników.

Sam także nie pozostałem obojętny wobec jakościowego (choć także i ilościowego) ciężaru zadań stawianych moim podopiecznym, obiecując im ciągle doskonalenie własnego warsztatu dydaktyczno-wychowawczego poprzez uczestnictwo w kursach, zajęciach warsztatowych i innych formach doskonalenia zawodowego. Nie bez znaczenia było także podejmowanie przeze mnie takich (bieżących) zabiegów organizacyjnych, by rozpisany na lata projekt oceniania poprzez motywowanie nie był zbyt nudnym przedsięwzięciem, aby poszczególne jego zadania nie powtarzały się, by był ciągle aktualny oraz dostosowany do oczekiwań uczniów choć także do ich możliwości, co mimo wszystko było jednak efektem wtórnym podejmowanych działań.

Musiałem oczywiście zakładać, że metody aktywizujące, a właściwie ich wykorzystywanie, zawsze powinny przynosić spodziewane efekty. Metody te powinny mieć swoje wyraźne odniesienie realizacyjne i zawsze powinno się przy tym zakładać czy wręcz przewidywać pożądane skutki edukacyjne. Tym odniesieniem mogłoby być uczenie naszych podopiecznych różnych form współpracy, którym z pewnością sprzyja uczenie się choćby w grupach, co też mobilizuje do rywalizacji. Stosowanie metod aktywizujących i wdrażanie tych oddziaływań wymaga też od nauczyciela nowatorskiego podejścia do pracy z uczniem, a więc bardziej nowoczesnego rozumienia funkcji zawodowych (*vide – ocenianie sztuką ciągłego gromadzenia informacji o uczniu*). Sam wykład, choćby był najbardziej interesujący, nie przyniesie już spodziewanych efektów – może być jedynie uzupełnieniem tych metod, i to też niezbyt często praktykowanym. Uważam, że nauczyciel powinien wręcz prowokować uczniów do działania, reagowania na dokonujące się zmiany, podejmowania błyskawicznych decyzji, oryginalności i błyskotliwości, uzasadniania swoich racji a także obiektywnej samooceny.

Założyłem więc następujący przebieg stosowanych oddziaływań i ich skutki:

- obserwacja uczniów, dostrzeżenie i zdiagnozowanie problemu;
- realizowanie przyjętego wspólnie z uczniami kontraktu;
- opracowanie planu działań innowacji edukacyjnych, uwzględniających pracę z klasą o wysokiej motywacji do nauki;
- wzbogacenie własnego warsztatu pracy o nowe metody i techniki pracy, zwłaszcza z uczniem zdolnym, wykorzystanie ich podczas lekcji i zajęć pozalekcyjnych;

- organizowanie spotkań dyskusyjnych, podczas których uczniowie będą dzielić się swoimi sukcesami i osiągnięciami (także problemami), rozszerzenie form samopomocy;
- organizowanie z uczniami imprez szkolnych i klasowych, konkursów, turniejów, wycieczek – zachęcanie do aktywności w tym zakresie i ciągłego doskonalenia;
- zlecanie indywidualnych i klasowych zadań specjalnych, np. przeprowadzenie lekcji języka polskiego w młodszej klasie, przeprowadzenie sondy ulicznej na zadany temat, przygotowanie lekcji okolicznościowej itp.

Zaobserwowałem, że praca takimi metodami przynosi coraz lepsze efekty, wpływając zarówno na rozwój całego zespołu klasowego jak również poszczególnych uczniów. Więcej, zapanowała nawet swoista moda na dobre uczenie się, uczniowie chętniej pracowali na lekcjach, a ich reakcja mnie też mobilizowała do ciągłych poszukiwań. Wykonywane zadania dodatkowe premiowałem podwyższonymi ocenami, zespół klasowy zaczął być bardzo pozytywnie postrzegany przez nauczycieli i całą szkolną społeczność.

Efekty oddziaływań

Jednak celem naszych działań było nie tylko utrzymanie wysokiej motywacji uczniów do nauki, chodziło mi także o to, by zarówno moi uczniowie, ich rodzice, a także pozostali nauczyciele uczący w tej klasie, przekonali się do takiego właśnie sposobu oceniania uczniowskiej wiedzy i umiejętności, który byłby jednocześnie gromadzeniem uzupełniających tę ocenę informacji o moich uczniach. Już w trakcie realizacji zauważyłem, że wszyscy uczniowie stali się bardzo aktywni w działaniach na rzecz klasy, mając przy tym poczucie silnej więzi, kontaktu ze sobą. Chętnie realizowali zadania i to nie tylko te, które im umiejętnie podsuwałem – wykazywali wiele inicjatywy własnej i samodzielności w tych działaniach. Klasa stała się silnym, zgranym kolektywem, dobrze postrzeganym i ocenianym w środowisku. Negatywne uwagi praktycznie nie występowały, średnia ocen przedmiotowych systematycznie rosła, by na koniec trzeciej klasy osiągnąć wynik – 4,45 (z języka polskiego). Moi uczniowie coraz lepiej poczynali sobie w konkursach, turniejach szkolnych, miejskich, regionalnych. Zwykle je wygrywali bądź zajmowali czołowe lokaty, a niejako ukoronowaniem tych działań był egzamin zewnętrzny na zakończenie nauki w gimnazjum, w którym uzyskali bardzo dobry wynik. Były też bardzo wysokie i prestiżowe wyróżnienia, m.in. naukowe stypendia burmistrza miasta. Nie muszę dodawać, że wysokie motywacje moich uczniów do nauki zaowocowały efektem, który przyniósł nam wszystkim ogromną radość i niemałą satysfakcję. Nie tylko mnie, choć nie przeczę, że także.

Bibliografia

- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 2002.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni*, PWN, Warszawa 1999.
- Chodnicki J., Kołodziej A., *Ocenianie szkolne*, CODN, Warszawa 1998.
- Czarnotta-Mączyńska J., *Ocenianie – sztuką gromadzenia informacji o uczniu*, materiały XXIV Krajowej Konferencji Doradców Metodycznych Wydawnictwa ROŻAK, Warszawa 2005.
- Denek K., *Tocząca się reforma edukacji*, „Nauczyciel i Szkoła” nr 3–4 (32–33), Mysłowice 2006.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, VEDA, Warszawa 1997.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką*, WSiP, Warszawa 1997.
- Pawelski L., *Nauczyciel w zreformowanej szkole*, „Nowa Szkoła” 2001.
- Sawiński J. P., *Czy czeka nas rewolucja w ocenianiu?*, „VOX EDUCANDI” nr 5 (19), Szczecinek 2005.
- Stróżyński K., *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.
- Urbanek B., *„Nauczycielskie qui pro quo”*, Dwutygodnik Szczecinecki TEMAT, Szczecinek 2004.
- Urbanek B., *Jak szukam mocnych stron moich uczniów*, „Wychowanie w Szkole” nr 9, Warszawa 2006.

Summary

According to the author, creating the evaluation system of a given subject is a complex process, which requires a constant pedagogical reflection. Persistently used in practice it should be therefore continuously modified, as precise student assessment is not only beneficial, but also facilitates the complex evaluation of his achievements, which may exceed the curriculum. Furthermore, when students are familiar with clear principles and evaluation criteria, it is a lot more easier to obtain feedback and students are able to carry out the self– evaluation of their work.

The author – a chartered Polish teacher has carried out a detailed analysis and the assessment of the case on the basis of long experience in working with youth, other teachers, and working as a methodology advisor of Polish language. The significant affirmation of his work is the innovative project in the form of case study set up over a period of time in the class with a strong incentive scheme.