

**KLEMENS STRÓŻYŃSKI**

## **MIĘDZY OCENĄ SZKOLNĄ A ROZWOJEM UCZNIĄ**

Żeby ocena miała pożądane skutki pedagogiczne, tzn. żeby:

1. informowała o stopniu spełnienia wymagań (ujęcie statyczne),
  2. informowała o postępie, rozwoju umiejętności ucznia (ujęcie dynamiczne),
  3. dostarczała informacji, a nawet instrukcji przydatnych w planowaniu dalszego uczenia się (użyteczność, funkcjonalność),
  4. zachęcała do pracy, uczenia się (aspekt motywacyjny),
- musi być przez ucznia przyjęta, zaakceptowana. Wstępnym warunkiem jest zaufanie do oceniającego. Ale to tylko początek drogi do pedagogicznego sensu oceniania.

### **1. Wynik czy droga**

Ocenianie szkolne nastawione jest najczęściej na wynik uczenia się, czyli na statyczne ujęcie osiągnięć ucznia, bowiem wynik ten jest łatwiej sprawdzić, a zwłaszcza porównać z wynikami innych uczniów, niż wartość sposobu dojścia do takiego czy innego osiągnięcia. To nastawienie wynikowe jest umacniane dodatkowo poprzez egzaminy zewnętrzne, które z konieczności uwzględniają jedynie takie właśnie nastawienie, a z racji swego doniosłego charakteru silnie wpływają na postawy społeczne i pośrednio na dydaktykę.

Trzeba jednak się zgodzić, że to nie szkolny wynik uczenia się, ale raczej nabycie umiejętności poznawczych będzie decydować o karierze życiowej uczniów, a w znacznym stopniu także o powodzeniu na studiach. Warto zatem w praktyce szkolnej skupić się raczej na nastawieniu procesualnym do oceniania, na silniejszym włączeniu oceniania do procesu kształcenia, na skupieniu się raczej na drodze do wiedzy, niż na samej wiedzy.

Czynności ucznia, składające się na proces zdobywania czy to wiedzy deklaratywnej (teoretycznej), czy umiejętności praktycznych, mają charakter twórczy, bowiem w ich wyniku powstaje nowa jakość, indywidualna i nie do końca prze-

widywalna. Trzeba zatem do ich badania, diagnozowania podchodzić podobnie jak do działań twórczych. W uznanym podręczniku psychologii czytamy: *Niektóre badania koncentrują się na procesie twórczości, niektóre na wytworze, a inne na czynnikach sytuacyjnych, które wpływają na twórczość*<sup>1</sup>.

Możliwe są więc przynajmniej dwa odmienne nastawienia do twórczych lub praktycznych działań uczniów. Pierwsze ma charakter **wynikowy**, polega na skupieniu się na wytworze ucznia, na jakości efektu działań. Drugie nastawienie, **procesualne**, skupia się na obserwacji samego procesu twórczości i ogólnie – działań ucznia w ramach procesu uczenia się. Nie tak ważna jest jakość wytworu, jak znaczenie samego rodzaju działań uczniowskich dla wspierania rozwoju młodego człowieka. W sytuacji szkolnej to drugie jest bezdyskusyjnie wartościowsze pedagogicznie, choć znacznie trudniejsze do oceny.

Inne wartościowe aspekty procesualnego nastawienia do nie tylko sprawdzania, ale przede wszystkim uczenia się, podnoszą autorzy znanego podręcznika zarządzania<sup>2</sup>:

*Dweck rozróżnia orientację na uczenie się celu i na realizację celu. [...] Ludzie z orientacją na uczenie się (zadanie) mają tendencję ustanawiania celów, które są w dużej mierze determinowane ich własnymi wewnętrznymi standardami. Ich cele skupiają się na osobistym doskonaleniu i osiągnięciu mistrzostwa, bez względu na cele innych ludzi czy ich poziom wykonywania zadań. Natomiast jednostki z orientacją na realizację celu (ego) są bardziej zainteresowane przewyższaniem innych swym poziomem wykonania. Oceniają swój poziom wykonywania zadań przez odniesienie go do osób znaczących. [...] Pokazano, że orientacja na uczenie się prowadzi do większych postępów i większej uporczywości w przypadku doznania porażki.*

Taką właśnie orientację na uczenie się, a nie na wynik, należy kształtować u uczniów, zwłaszcza w zakresie umiejętności kluczowych wymienionych w *Podstawie programowej*, taką orientację należy także sprawdzać i oceniać. Jej wartością jest zastąpienie rywalizacji ucznia z innymi przez jego konfrontację z zadaniem, co z jednej strony sprzyja współpracy w zespole, z drugiej – pozwala uniknąć rankingów prowadzących do stresów i dysharmonii rozwojowej.

Zaletą nastawienia wynikowego, które, jako łatwiejsze i mające znacznie bogatszą tradycję (nie licząc kształcenia wczesnoszkolnego), dominuje w szkołach, jest wymierność, porównywalność, rzetelność opisu osiągnięć ucznia. Wadą tego nastawienia jest oderwanie osiągnięć od kontekstu uczenia się oraz statyczność wyniku, który nie uwzględnia rozwoju ucznia.

Ograniczeniem nastawienia procesualnego jest mniejsza wymierność i rzetelność diagnozy, zaletą natomiast – poszanowanie podmiotowości ucznia przez pełne uwzględnienie kontekstu osiągnięć oraz dynamiczne, rozwojowe ujęcie jego osiągnięć. Wyższość pedagogiczną nastawienia procesualnego trzeba podkreślać zwłaszcza w odniesieniu do uczenia się umiejętności szczególnie złożonych.

<sup>1</sup> Zimbardo P.G., Ruch F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1998, s.212.

<sup>2</sup> Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacje a kontrakt psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 153.

W przypadku nastawienia wynikowego ustalenie oceny w rozumieniu stopnia szkolnego jest stosunkowo proste. W przypadku nastawienia procesualnego należy raczej stosować ocenę opisową, niekoniecznie powiązaną ze skalą stopni szkolnych, a jeżeli konieczne jest stosowanie stopni, to musi im towarzyszyć rozwinięty komentarz nauczyciela.

Uczeń ma pewne oczekiwania co do komentarza wchodzącego w skład oceny. Jeżeli ten komentarz jest silnie niezgodny z jego oczekiwaniami, to ocena jest gorzej przyjmowana. Niezgodność ta wystąpi prawie na pewno, jeżeli nauczyciel będzie odnosił pracę ucznia do sformułowanych przez siebie wymagań (a zwłaszcza do własnego wyobrażenia wykonania zadania), a nie do celów i wymagań postawionych uczniowi przez niego samego podczas wykonywania zadania.

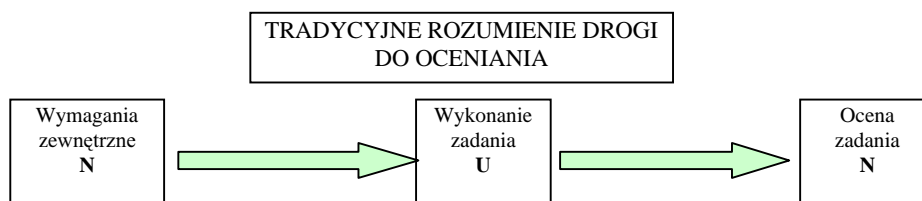
## 2. Od wymagań do oceny

W ostatnim piętnastolecu, przede wszystkim dzięki pracom profesora Bolesława Niemierki, dokonał się wielki postęp w zakresie oceniania sprawdzającego, czyli odniesionego do wymagań edukacyjnych. Nauczyciele uczą się budowania wymagań; toczą się dyskusje nad ich najważniejszą strukturą i funkcją. Akty prawne zobowiązują nauczycieli do podawania wymagań uczniom i uwzględniania ich w planowaniu własnej pracy (planowanie wynikowe).

Ale wymagania tak rozumiane są wymaganiami zewnętrznymi względem ucznia – pochodzą od nauczyciela, który, budując je, interpretuje program nauczania, uwzględnia kontekst lokalny kształcenia i własne możliwości oraz aspiracje pedagogiczne.

Taki tok myślenia wytycza stosunkowo prostą i krótką drogę od wymagań do oceny, co przedstawia rys. 1. Nauczyciel buduje wymagania, zapisuje je w planie wynikowym i podaje uczniom na początku roku szkolnego. Potem, przed przeprowadzeniem sprawdzania, najczęściej jeszcze przypomina i konkretyzuje. To pierwszy etap. Drugi etap to wykonanie zadania przez uczniów. Trzeci to ustalenie i zakomunikowanie oceny uczniowi.

Według mojego doświadczenia pedagogicznego, wspartego analizą kilkunastu przypadków (co, oczywiście, nie uprawnia do uogólnienia, ale raczej do stawiania hipotez), droga od wymagań do oceny jest bardziej skomplikowana. Przedstawia ją rys. 2.



Rysunek 1



Rysunek 2

Pierwszym etapem jest tutaj sformułowanie wymagań przez nauczyciela i ich konkretyzacja przed postawieniem uczniom zadania. Drugim etapem, na ogół niebranym pod uwagę podczas oceniania, a – jak uważam – szczególnie ważnym, jest zbudowanie przez ucznia własnych wymagań dotyczących tego właśnie zadania. Jest to proces nie zawsze świadomy. Im uczeń starszy, tym bardziej świadomie owe wymagania – nazwijmy je **wewnętrznymi** – buduje. Proces owego budowania można z grubsza odtworzyć na podstawie rozmów z uczniami. Wygląda to tak (na poziomie liceum):

1. Przełożenie wymagań nauczycielskich na własny język (*Czego ode mnie dokładnie chce nauczyciel? Jak ma wyglądać praca? Co ma zawierać?*)
2. Odniesienie do własnych aspiracji (*Jaką ocenę chcę dostać? Jaka mi się opłaca? Na co się przyda?*)
3. Odniesienie do własnych możliwości (*Jaki mam zasób wiedzy na dany temat? Jakie mam braki albo niedobory umiejętności? Czym mogę zaimponować? Czego nie powinienem ujawniać?*)
4. Odniesienie do nauczyciela (*Co lubi nauczyciel? Czy potrafię mu dać to, co jemu akurat się podoba? Czy raczej błyskotliwy pomysł, czy drobiazgową wiedza? Może niebanalna forma zadania?*)
5. Sformułowanie strategii działania i wymagań minimalnych (np.: *Wystrzegać się odchodzenia od tematu, bo nauczyciel tego nie lubi. Wystrzegać się powoływania na tekst lektury, bo znam ją tylko ze streszczenia. Pisać zwięźle, bo znów napisze, że »leję wodę«. Nie wysilać się na pomysły i pełne omówienie tematu, bo wystarczy mi dostateczny, nawet bardzo dobry nie zmieni stopnia na koniec roku.*)

Jak widać, proces reinterpretacji przez ucznia wymagań nauczycielskich (wewnętrznych) jest bardzo istotny, bo decyduje o konkretnych celach i strategiach podczas wykonywania zadania. To, że praca uczniowska powstaje na podbudowie wymagań wewnętrznych, a nie nauczycielskich, zdaje się zbyt oczywiste, by tego dowodzić. Raczej chodzi o **wpływanie** na ten ważny proces budowania wymagań wewnętrznych.

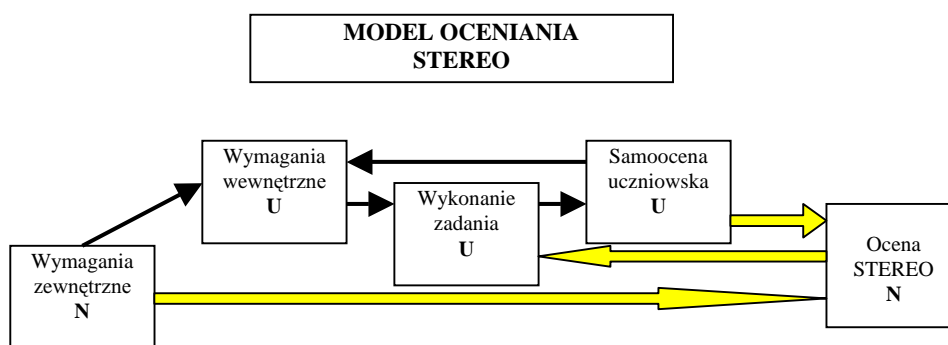
Po wykonaniu zadania następuje, też nie zawsze uświadomiona, samoocena owego zadania. I w tym wypadku, im uczeń starszy, tym samoocena ta jest bardziej świadoma, jest naturalną refleksją bezpośrednio po wykonaniu zadania, tak szkolnego, jak każdego innego w życiu. Nauczyciele często spotykają się ze zjawiskiem rozejścia się owej samooceny z oceną szkolną. Uczeń zapytany po

sprawdzanie: *Jak ci poszło?*, okazuje zadowolenie, a niekiedy okazuje się, że ocena jest drastycznie poniżej jego przewidywań.

Powodem takiej rozbieżności w części przypadków jest brak krytycyzmu ucznia, ale w większości – rozbieżność między wymaganiami wewnętrznymi i zewnętrznymi. W obu przypadkach praca nad pogłębieniem świadomości własnych wymagań przez uczniów jest pożyteczna pod względem pedagogicznym.

Ocena szkolna, która jest ostatnim etapem omawianej drogi od wymagań do oceny, powstaje bez znajomości przez nauczyciela owych wymagań wewnętrznych. Co prawda, niektórzy nauczyciele zauważają, że uczeń w przypadku danego zadania nie postawił sobie zbyt ambitnego celu, że czasem zrozumiał temat niezgodnie z intencją nauczyciela – ale te intuicyjne spostrzeżenia nie mają wpływu na ocenę lub mają tylko negatywny.

Dlatego proponuję pokusić się o **ocenę stereo**, czyli taką, która uwzględni wymagania wewnętrzne ucznia w stosunku do danego zadania, zatem powoduje skupienie się nauczyciela raczej na procesie zdobywania umiejętności, niż tylko na wyniku. Dochodzenie do takiej oceny przedstawia rys. 3.



Rysunek 3

Nauczyciel stawia wymagania zewnętrzne, które ulegają przetworzeniu przez ucznia w wymagania wewnętrzne dla danego zadania. I tylko te wymagania wpływają na realizację zadania. Po wykonaniu obszerniejszego zadania (np. domowego, a najlepiej typu projekt edukacyjny) dobrze, by uczeń napisał **samoocenę** tego zadania, odnosząc ją, oczywiście, do własnych wymagań. Z tej samooceny nauczyciel dowiaduje się o szczegółowych celach ucznia realizowanych w tej pracy (m.in. co chciał osiągnąć, co pominął i dlaczego); o warunkach wykonania zadania (jak uczeń je widział, zatem jakie te warunki były **naprawdę**); o stopniu realizacji wymagań (do czego uczeń „przymierzał” jakość swej pracy, jak ją „zakotwiczył”). Najważniejsze, że wtedy kształtuje się **świadomość wymagań** u ucznia. Uczeń, wykonując zadanie, świadomie stawia sobie wymagania przed rozpoczęciem pracy.

Nauczyciel, oceniając zadanie, odnosi ocenę i do wymagań zewnętrznych, i do wymagań wewnętrznych, ekstrapolowanych z samooceny ucznia. Wtedy może ustalić pełną ocenę zadania (**ocenę stereo**), uwzględniającą i spojrzenie

z zewnątrz (nauczycielskie), i spojrzenie odwykonawcze (uczniowskie). Wymagania wewnętrzne wpływają, jeżeli nie na wysokość stopnia, to przynajmniej na komentarz, czyli mogą zostać wykorzystane w doskonaleniu przez ucznia procesu uczenia się. Zgodnie z nastawieniem procesualnym, ważny jest nie tylko i nie przede wszystkim wynik, ale sposób uzyskania go. Akcentowany jest więc rozwój ucznia, uwzględniający cele motywacyjne.

### 3. Droga do samooceny

W procesie oceniania ważne jest budowanie pomostu między wymaganiami zewnętrznymi (nauczycielskimi) i wewnętrznymi (uczniowskimi). Istotne jest nie tylko, jak uczeń rozumie, przekłada na swój język wymagania nauczycielskie, ale przede wszystkim – jak je interpretuje w odniesieniu do własnych aspiracji i uświadomionych możliwości. To jest droga do **dojrzałości zadaniowej**, którą osiąga się poprzez świadomą samoocenę i jej konfrontację z oceną nauczyciela.

Umiejętność samooceny jest kluczowa w dorosłym życiu i to ona raczej decyduje o karierze, a nie wiedza wyniesiona ze szkoły. Ocenianie szkolne, które nie służy kształceniu umiejętności samooceny, nie jest wiele warte, daje bowiem informacje, które już w momencie ich uzyskania są nieco zdezaktualizowane. To tak, jakby zamiast prognozy pogody w telewizji zdawać sprawę, jaka pogoda była w poprzednich dniach. Może to służyć wyjaśnieniu przyczyny spadku plonów truskawek, ale przydatność takich relacji jest mocno ograniczona.

Nauczyciel, ucząc się nowoczesnego oceniania, poznaje tajniki budowania wymagań edukacyjnych i nauczania według tych wymagań. Żeby ucznia nauczyć samooceny, także należy zacząć od wymagań. Tych wewnętrznych, indywidualnych, stawianych sobie przez ucznia doraźnie, będących efektem przetworzenia wymagań nauczycielskich i odniesienia ich do indywidualnych aspiracji. I w miarę rozwoju ucznia – coraz bardziej zgodnych z wymaganiami nauczycielskimi.

Obowiązek pisania samooceny po obszerniejszych pracach służy refleksji ucznia nad jego wymaganiami i pozwala skonfrontować ocenę zewnętrzną z samooceną. To prowadzi do coraz większej obiektywizacji samooceny – to zysk ucznia, oraz do coraz lepszego kierowania przez nauczyciela procesem uczenia się ucznia – to podnoszenie sprawności zawodowej nauczyciela.

Cały proces szkolnego kształcenia ma charakter dialogu i współpracy między nauczycielem i uczniem. Bolesław Niemierko czyni fundamentalne spostrzeżenie: *Uczniowi trzeba przypisać współautorstwo komentarza do wyniku uczenia się, rozumiane jako akceptacja sugestii nauczyciela oraz pewien wkład własny do treści komentarza*<sup>3</sup>. Pozwoliłem sobie rozwinąć tę myśl, idąc być może dalej niż mój profesor w rozumieniu partnerstwa i współpracy między uczniem i nauczycielem. Ale może o to – w przypadku takich inspirujących myśli – właśnie chodzi?

<sup>3</sup> Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 247.