

## KOMPLEMENTARNOŚĆ LUB/I (LUBI) KORELATYWNOŚĆ OCENIANIA WEWNĄTRZSZKOLNEGO I ZEWNĘTRZNEGO

Autorka zestawia dwa rodzaje oceniania według trzech zasad: 1) „każde inne”; 2) „badają to samo”; 3) „są komplementarne”. Uważa, że tylko trzeci sposób może podnosić jakość pracy szkoły i upodmiotowić ucznia. Proponuje też pozytywną ocenę „za samo chodzenie do szkoły”.

*Zgłębianie tematów trudnych  
wymaga alchemicznej cierpliwości*  
Zbigniew Herbert

Temat przewodni VIII Ogólnopolskiej Konferencji z cyklu „Diagnostyka Edukacyjna” wydaje mi się bardzo interesujący i otwierający wieloaspektowe patrzenie na diagnozę szkolną w ogóle, a diagnozę wewnątrzszkolną w szczególności, a także stwarza okazję do poszukiwania nowych sposobów diagnozowania na poziomie egzaminów zewnętrznych.

Istnieją przynajmniej dwie drogi wymuszania zmian w jakości pracy szkoły: od wewnątrz – przez wyznaczanie (sobie) zadań i celów do osiągnięcia i odgórnie - poprzez egzaminy zewnętrzne, ogłaszanie sylabusów itp. Na razie – wydaje mi się, a warto to zbadać – w Polsce owym kierunkowskazem do zmian pracy szkoły są wytyczne związane z egzaminami zewnętrznymi. „Uczenie pod egzamin”, ćwiczenie charakterystycznych dla egzaminu zewnętrznego zadań jest dość popularne w polskich szkołach. W wielu prowadzone są „egzaminy próbne”, których wyniki ważą o ocenie końcoworocznej, co nierzadko oznacza ocenę na tym świadectwie, które przekazywane jest do szkoły kolejnego etapu edukacyjnego. Ocena końcoworoczna ucznia jest więc w dużej mierze oceną osiągnięć tego, co jest również oceniane zewnątrz. Celowo użyłam słowa „ocena”, choć wolałabym użyć „diagnoza”, bo wiem z moich obserwacji pracy bardzo wielu szkół (praktyki studentów) wynika, że nadal nauczyciele najczęściej realizują materiał jako program i czynności sprawdzane na egzaminach zewnętrznych rzadko są ujmowane w planach pracy nauczycieli. Jednakże, gdyby upowszechnić potrzebę poszukiwania korelacji oceniania zewnętrznego z ocenianiem wewnętrznym, to byłaby szansa na otrzymanie danych o tym, jak korelują z sobą diagnozy osiągnięć ucznia – te z badań zewnętrznych z tymi z badań wewnętrznych, a to dawałoby szansę na zwiększanie prawdziwości, więc i obiektywności oceny osiągnięć, skuteczności pracy uczniów, zatem i oceny pracy szkoły. Parafrazując, człowiek będący sam sobie lekarzem i mający zaprzyjaźnionego medyka rodzinnego, monitorującego przez wiele lat jego kondycję zdrowotną, poddając się „okresowym” badaniom specjalistycznym, mógłby zweryfikować opinię na temat swego stanu zdrowia (może również warto zauważyć i to, że idzie o zdrowie, nie chorobę!), a owa opinia mogłaby wynikać z danych uzyskanych podobną drogą – wywiad

lekarski, z tą tylko różnicą, że samoocena i wywiad lekarza rodzinnego mogłyby mieć charakter monitoringu, a wywiad lekarza specjalisty należałoby raczej zaliczyć do pojedynczych zdarzeń. Takie postępowanie miałyby charakter korelatywny, gdyby obserwacji poddać np. ciepłotę ciała, ale już komplementarny, gdyby badać, np. stan narządów słuchu: pacjent – „coś źle słyszę...”, lekarz rodzinny – „mam wrażenie, że coś z Pani słuchem nie tak...”, lekarz specjalista – „zrobimy audiogram, rezonans magnetyczny, zdjęcie tomograficzne...”.

Powróćmy jednak po tej krótkiej wycieczce dygresyjnej do diagnozowania szkolnego: wewnętrznego i zewnętrznego.

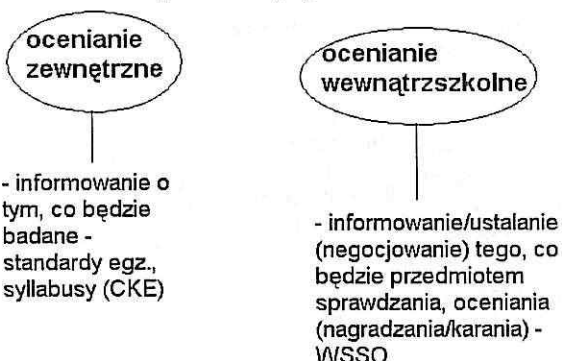
Jeśli szkoły chcą – a to zasadne pytanie: czy chcą?! – informować ucznia konkretnie o jego osiągnięciach w nauce - tak, jak to czynią OKE - to w planach pracy nauczycieli musiałyby się znaleźć owe kształcone i sprawdzane czynności – a czy można je tam odszukać?... Jeśli te czynności były analogiczne do tych sprawdzanych na zewnątrz, to można by pokusić się o szukanie odpowiedzi, na ile oceny te są zbieżne, jak z sobą korelują. Jeśli zbieżne, to pomogą uczniowi obiektywizować obraz o sobie samym, jeśli rozbieżne, to... żal ścisła na myśl, co może odczuwać dziecko tak różnie oceniane za to samo. Owe różnicowanie w ocenach mogłoby doprowadzić do rozchwiania aksjologicznego, do emocjonalnej huśtawki i negatywnego nastawienia do któregoś oceniania, ale również do uświadamiania sobie przez nauczycieli potrzeby doskonalenia zawodowego i wyboru którejś z form doskonalenia.

Szkoły mogą – i często to w praktyce czynią - swym ocenianiem wewnątrzszkolnym dawać informację nie tylko o osiągnięciach ucznia, ale i o jego pracy – postępach, regresach, więc wtedy ocenianie wewnątrzszkolne traktować należałoby jako komplementarne dla tego zewnętrznego, czy - jak wolą niektórzy, a zależy to od hierarchii wartości przypisywanych ocenianiu wewnętrznemu (nauczycielskiemu) i zewnętrznemu (ekspertów-egzaminatorów, „zimnych” komputerów) – odwrotnie: ocenianie zewnętrzne byłoby komplementarne dla wewnątrzszkolnego. Sugestie do komplementarnego traktowania obu ocen daje MENiS, otwierając szkołom ponadgimnazjalnym drogę do równego traktowania obu ocen starającego się o przyjęcie do szkoły absolwenta gimnazjum.

Moim zdaniem, dla podnoszenia jakości pracy szkoły - mierzonej zadowoleniem tych, którym szkoła służy, ma służyć, powinna służyć – a nie tylko dla określania, opisanie owej jakości pracy, istotne byłyby wszelkie diagnozy – zarówno te, które pozwalają na triangulacyjną korelację (wyznaczanie „obiektywnego” obrazu poprzez zderzanie opinii zrelatywizowanych punktami je wyznaczającymi: samoocena ucznia – zawyżona, zaniżona, wyważona; ocena zewnętrzna oparta o fakty – punkty za wykonane zadania; ocena wewnętrzna – końcoworoczna – z konkretnymi informacjami o pracy, a nie tylko o osiągnięciach ucznia).

Pomagając więc szkołom budować wewnętrzny system zapewniania jakości, warto – moim zdaniem – zachęcić je, aby odpowiedziały sobie na pytanie: jak/co (za co) oceniamy? Jeśli szkoła wybierze opcję *Każdy sobie rzepkę skrobie* – co jest możliwe i nierzadko obserwowalne – to WSSO w takiej szkole jest pozbawione funkcji informacyjnej. Uczni dowiaduje się, jaką opinię – wyrażaną w stopniach, punktach, słowach wartościujących – o nim, o jego postępach w nauce (ale bez konkretnej odpowiedzi, co rozumieć przez słowo „postępy”) mają nauczyciele. Często stosowane jest tu ocenianie różnicujące uczniów: najlepszy, dobry, słabszy, najgorszy, a nauczyciele deklarują swój plan pracy, opierając się na materiale do zrealizowania bez refleksyjnego szukania odpowiedzi, po co to uczniowi? Co, dzięki temu materiałowi, zyska uczeń?

"Každy sobie rzepkę skrobie..."



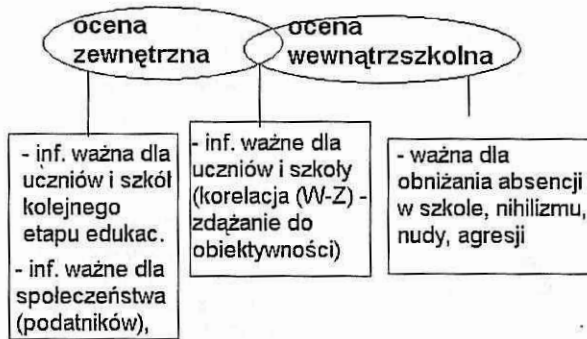
Wybierajac *Jedynie slusne malzenstwo*, szkola informuje o tym, jak malo ma do zaoferowania swym uczniom, jak bardzo podporzadkowuje sie jedynie slusnym wytycznym odgornym: programom, podręcznikom, rozkladom materiału, a przede wszystkim wzorom zadan egzaminacyjnych. Ocenianie zewnetrzne urasta tu do rangi najwazniejszego, uczniowie staja sie uprzedmiotowieni, nauczyciele staja sie glusi na indywidualne potrzeby i zyczenia uczniow. Jakość pracy takiej szkoly bylaby zapewne wysoce ceniona w realiach zarzadzania totalitarnego.

"Jedynie slusne malzenstwo"



I wreszcie 2xK – *komplementarnosc i korelacja* – ocenianie oparte na wspolpracy szkoly i OKE, wspoldzialaniu, na uzupealnianiu sie i jednoczesnie wzajemnym weryfikowaniu gloszonych sadow, ocen, opinii. Wybierajac te opcje oceniania, szkola na rowni traktuje aktywnosc ucznia wynikajaca z jego prawa (nie obowiazku!) do nauki, jego prace, nawet bez namacalnych (obserwowalnych i mierzalnych) osiagniec z sukcesami edukacyjnymi okreslanymi opanowaniem opisanych czynnosci. Warto – moim zdaniem – zastanowic sie wiecej, co to znaczy „miec osiagniecia szkolne”? Czy samo uczesczanie do szkoly, niewagarowanie nie jest juz dla niektorych uczniow osiagnieciem? Czy dorosla czesc spolecznostwa polskiego nie jest zainteresowana juz samym faktem „bycia w szkole” przez ucznia?

"2 x K- komplementarność i korelacja"



Reasumując, dwa rodzaje oceniania mogą być – ba! chciałabym nawet powiedzieć, że powinny być, ale nikt nie dał mi prawa do ferowania kategoriycznych sądów – i dla dobra dziecka dobrze, żeby były komplementarne, to znaczy, że uczeń dostaje pozytywną ocenę końcoworoczną nawet wówczas, gdy „jedynie” uczęszcza do szkoły! Owe „jedynie” może w ocenianiu zewnętrznym zaprezentować dodatkowo – wartość stosowania metod aktywnych i technik aktywizujących - uzyskaniem punktów za wykonanie zadań, a ilu punktów i za jakie czynności, to życie pokaże. W sprawdzianach po szkole podstawowej będzie to przecież miało wartość diagnostyczną w skali makro, może być również wskazówką dla nauczycieli szkół gimnazjalnych i wreszcie pewnym odbiciem w lustrze, które może wywołać refleksję przeglądającego się w nim: *jestem ładna* albo: *ten drugi podbródek to chciałyby/mogłabym/spróbuję usunąć...*, albo: *jestem szkaradna, nikt mnie nie lubi, nikomu się nie podobam, po co w ogóle żyć...* W gimnazjalnym procesie edukacyjnym frekwencja wydaje się być wręcz podstawą osiągnięć indywidualnych, to ona pozwala zauważać rozwój lub regres u adolescenta. Końcoworoczny stopień mógłby więc być informacją o tym, na ile szkoła wypełniała nakładane na nią w podstawie programowej zadania. Ocena końcoworoczna mogłaby informować o tym, na ile uczeń miał okazję w szkole współpracować z innymi, uczestniczyć w zespołowych przedsięwzięciach, prezentować, lub być audytorium dla innych, którzy prezentowali, efekty pracy grupy. Dla takiego oceniania w szkole trzeba by zrezygnować z rywalizacji, z różnicowania uczniów, z tradycyjnych form diagnozowania: odpytywania, kartkówki, klasówek itp. na rzecz upowszechniania np. projektów.

Komplementarność dwu rodzajów oceniania, ich uzupełnianie się pozwala poszerzyć obraz ucznia – poszerzyć, nie pogłębić, bowiem komplementarność nakłada na ocenianie obowiązek uwzględniania różnych aspektów inteligencji dziecka. Komplementarność poszerza również diapazon zadań, jakie ma do spełnienia współczesna szkoła - szkoła wyrastająca z konfiguratywnej, a nawet prekonfiguratywnej kultury, szkoła dzieci wychowywanych nie tak, jak jej nauczyciele – w duchu kultury postkonfiguratywnej<sup>2</sup>.

Komplementarność lubi korelatywność, bo ta pomaga unikać czczych komplementów, niepopartych faktami opinii.

Korelatywność pogłębia widzenie, komplementarność poszerza, dlatego też w tym wypadku ilość – dwa rodzaje oceniania, nie jedna ocena – ma szansę przerodzić się w jakość.

<sup>1</sup> Opisałam to w: W. Bednarkowa, *O! Słoń przed stopniami Osloń przed stopniami! O szkolnym ocenianiu*, Kraków 2000.

<sup>2</sup> M. Mead, *Kultura i tożsamość*, Warszawa 2000.

Czego nie pokaże jedno ocenianie, może podświetlić drugie, co wyprofiluje jedno, drugie – inaczej oświetlając – może uszczegółowić, dookreślić albo zweryfikować.

*Zgłębianie tematów trudnych*

*wymaga alchemickiej cierpliwości*

a kiedy wszystkie klucze zawodzą, cierpliwość może okazać się jedynym kluczem otwierającym kolejne drogi do coraz lepszej jakości pracy szkoły.

*Wiga Bednarkowa*