

**dr Elżbieta Jasińska^{1,3}, dr hab. inż. Michał Jasiński, prof. uczelni^{1,3},
dr inż. Marek Jasiński^{2,3}, dr inż. Laura Jasińska^{1,3}, mgr inż. Łukasz
Jasiński¹, Jan Jasiński⁴, mgr Adam Jarzabek⁵**

1. Politechnika Wroclawska
2. Wroclawska Wyzsza Szkola Informatyki Stosowanej Horyzont
3. Zespól Szkól nr 18 we Wroclawiu
4. Szkoła Podstawowa nr 97 we Wroclawiu
5. Przełożony Wspólnoty Zakonnej NSPJ w Częstochowie

Rola oceniania orientującego w efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w strategiach nauczycieli szkolnych i akademickich, w systemach edukacyjnych i poza nimi w innych koncepcjach

Streszczenie

W ramach podjętej pracy przeprowadzono badania nad wykorzystaniem oceniania orientującego na różnych szczeblach edukacji oraz w obszarze poza nią. Autorzy zaproponowali arkusz identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim. Opisano przypadki dotyczące diagnoz realizowanych w szkole podstawowej, szkolnictwie średnim, uczelni wyższej oraz ewaluacji prowadzonej w ramach ścieżek rozwoju i awansów na przykładzie branży IT.

Wstęp – ocenianie orientujące

Ocenianie orientujące w literaturze określone jest jako „wartościowanie wyników uczenia się ze względu na cele, do których osiągnięcia jednostka lub grupa zbliża się różnymi drogami i w różnym tempie” (Niemierko, 2010). Traktowane jako trzeci rodzaj oceniania, w ocenie autorów spełnia aktualnie swoje zadania. Zapewnia ono możliwość uzyskiwania jak najlepszych oczekiwanych i pożądaných efektów oceniania kształtującego lub formułującego. Ocenianie orientujące wykorzystywane jest w ramach obowiązków i powinności służbowych nauczycieli szkolnych, akademickich czy pozaszkolnych liderów kształcenia. Realizacja diagnoz orientujących charakteryzuje się szerokim gronem odbiorców, efektów oraz korzyści dla oceniania edukacyjnego generowanych przez ich autorów. W ich poczet wchodzi odbiorcy zróżnicowani:

- pod względem wielu kryteriów, m.in. ze względu na poziom kształcenia w systemie edukacji w Polsce (od nauczania zintegrowanego przez podstawowe, ponadpodstawowe i kształcenie akademickie)
- przyjętego pozasystemowego poziomu kształcenia na drodze ewaluacji pracowniczych (np. junior, mid, senior w branży IT).

Różnorodność diagnoz obejmuje także organizację, zakres, moment czasowy, np. diagnozy na wejściu, diagnozy oddziałowe po konkretnej klasie, próbne egzaminy, treningi, ewaluacje – przykładowo dla szczebli awansu w IT.

Rozdział 1. Arkusz identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim

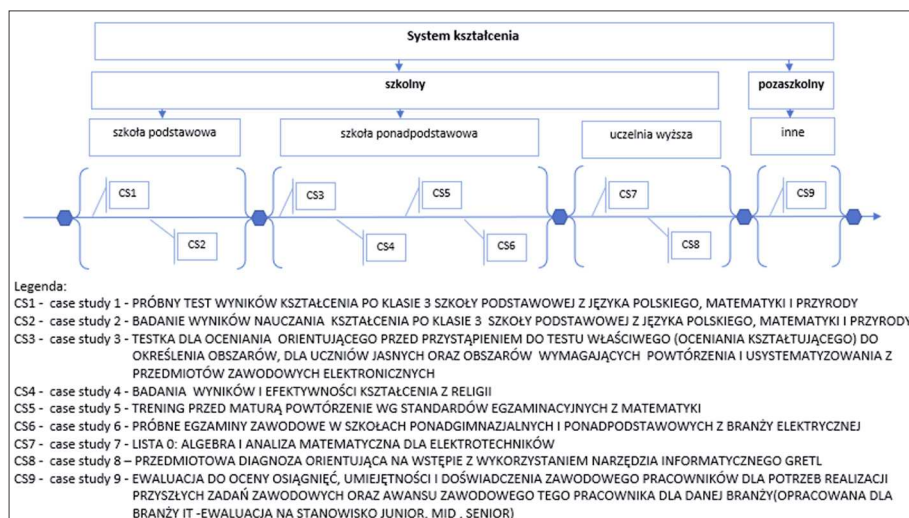
W realiach szkolnych realizowanych jest wiele diagnoz przez nauczycieli, ale nie definiują tego jako ocenianie orientujące. W ramach pracy zaproponowano arkusz, który wspiera proces oceny, czy realizowana diagnoza może być traktowana jako ocenianie orientujące albo czy chociaż ma jego znamiona. Dzięki uporządkowaniu wiedzy o realizowanych diagnozach i porównaniu z prowadzonymi autorzy mają nadzieję na podniesienie efektywności pozostałych diagnoz. Zaproponowane narzędzie wykorzystywane może być także w realiach pozaszkolnych. W tabeli 1 wskazano zaproponowany przez autorów artykułu arkusz do identyfikacji roli oceniania orientującego.

Tabela 1. Zaproponowany autorski arkusz do oceny identyfikacji roli oceniania orientującego

| | |
|--|--|
| <i>Część I arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na junióra, mida i seniora)</i> | |
| 1. | Czy diagnoza i/lub ewaluacja spełnia funkcję oceniania orientującego? |
| 2. | Czy diagnoza może pełnić i spełnia funkcję oceniania orientującego? |
| 3. | Poziom kształcenia |
| 4. | Tytuł diagnozy i/lub ewaluacji |
| 5. | Podmiot lub grupa przedmiotów wyznaczonych do diagnozy i ewaluacji |
| 6. | Nadawca diagnozy i/lub ewaluacji |
| 7. | Odbiorca diagnozy i/lub ewaluacji |
| 8. | Miejsce diagnozy i/lub ewaluacji |
| 9. | Źródło narzędzia diagnostycznego |
| 10. | Kto raportował wyniki przeprowadzonych diagnoz i/lub ewaluacji (autor bądź współautor raportu diagnostycznego) |
| 11. | Kto komunikował wyniki diagnozy i/lub ewaluacji |
| 12. | Czy diagnoza/ewaluacja to rozwiązanie systemowe (polski system oceniania edukacyjnego) |
| 13. | Czy indywidualne koncepcje systemu oceniania |
| <i>Część II arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników dla potrzeb realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na junióra, mida i seniora)</i> | |
| 1. | Opis diagnozy i/lub ewaluacji |

Rozdział 2. Identyfikacja roli oceniania orientującego na rzeczywistych przykładach szkoły podstawowej, szkół średnich, uczelni wyższej i realiach poza szkolnych – doświadczenie i praktyka autorów

Ocenianie orientujące, obok oceniania kształtującego i sumującego (formującego w akademickich systemach oceniania), po pierwsze na dobre umiejscowiło się w systemach oceniania szkolnego i akademickiego, po drugie umiejscowiło się w strategiach szkolnych czy akademickich w aktualnych systemach edukacyjnych, po trzecie umiejscowiło się w realiach szkolnych i akademickich oraz poza sferą szkolnictwa, czyli na poziomach poza edukacją szkolną czy akademicką w realiach, których nikt ogólnie nie definiuje terminologią szkolną jako orientującej roli oceny już pracowników w ich ocenie do awansu. Z wykorzystaniem opisanego w rozdziale 1 arkusza autorzy opisali dziewięć rzeczywistych przypadków realizowanych diagnoz, których byli nadawcami i/lub odbiorcami. Na rysunku 1 zaprezentowano graficzne ujęcie na osi opisywanych przez autorów publikacji diagnoz i/lub ewaluacji realizowanych w systemie edukacyjnym (w horyzoncie od nauczania zintegrowanego do kształcenia akademickiego) oraz w systemie pozaszkolnym (w horyzoncie pozaedukacyjnym).



Rysunek 1. Oś diagnoz/ewaluacji wg kryterium poziomu kształcenia. Opracowanie własne na podstawie badań. Dane źródłowe pierwotne i wtórne.

W ramach poszczególnych przypadków autorzy przeanalizowali diagnozy:

- na poszczególnych etapach edukacji: szkoła podstawowa, technikum i szkoła branżowa; uczelnia wyższa oraz po zakończeniu edukacji szkolnej czy akademickiej;
- w obrębie różnych przedmiotów kształcenia: przedmiotów zawodowych (elektrycznych, elektronicznych, mechatronicznych), przedmiotów ogólnokształcących (w tym ściśle oraz z uwzględnieniem także matematyki, przyrody czy też języka polskiego oraz religii), przedmiotów

akademickich (statystyka opisowa, statystyka matematyczna i ekonometria, podstawy elektrotechniki, obwody elektryczne);

- różne ze względu na cel, np. diagnoza na wstępie, diagnoza przed egzaminem, jak również związana z awansem na wyższe stanowisko.

W tabeli 2 zaprezentowano syntetyczny przegląd systemowych rozwiązań, przykładowych strategii wynikających z inicjatyw m.in. nadzoru szkolnego, ośrodków oświatowych, ośrodków kształcenia nauczycieli czy przyjętych systemów pozaszkolnych, określonych na potrzeby drogi awansu na przykładzie branży IT, oceniania kształtującego i sumującego oraz jego efektywności w strategiach realizowanych przez nauczycieli szkolnych i akademickich w różnych systemach edukacyjnych i przez ewaluatorów poza tymi systemami. Wskazane w tabeli 2 wyniki badań prezentują doświadczenia poszczególnych autorów będących zarówno nadawcą, jak i odbiorcą wskazanych diagnoz.

Tabela 2. Syntetyczny przegląd rozważanych studiów przypadków w realiach szkolnych, akademickich i pozaedukacyjnych. Opracowanie własne na podstawie badań i doświadczeń. Dane źródłowe pierwotne i wtórne. Źródło: (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2020), (Centralna Komisja Egzaminacyjna, 2021), (Jasińska E., Jasiński M., 2022), (Jasińska E. i in., 2022), (Jasińska E., i in. 2017), (Jasińska E., i in. 2015), (Jasińska E., Jasiński M., 2010).

| | |
|---|---|
| CS | Nazwa |
| 1 | PRÓBNY TEST WYNIKÓW KSZTAŁCENIA PO KLASIE 3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ |
| 2 | BADANIE WYNIKÓW NAUCZANIA KSZTAŁCENIA PO KLASIE 3 SZKOŁY PODSTAWOWEJ |
| 3 | TESTKA DLA OCENIANIA ORIENTUJĄCEGO PRZED PRZYSTĄPIENIEM DO TESTU WŁAŚCIWEGO (OCENIANIA KSZTAŁTUJĄCEGO) DO OKREŚLENIA OBSZARÓW, DLA UCZNIÓW JASNYCH ORAZ OBSZARÓW WYMAGAJĄCYCH POWTÓRZENIA I USYSTEMATYZOWANIA |
| 4 | BADANIA WYNIKÓW I EFEKTYWNOŚCI KSZTAŁCENIA Z RELIGII |
| 5 | TRENING PRZED MATURĄ POWTÓRZENIE WG STANDARDÓW EGZAMINACYJNYCH |
| 6 | PRÓBNE EGZAMINY ZAWODOWE W SZKOŁACH PONADGIMNAZJALNYCH I PONADPODSTAWOWYCH |
| 7 | LISTA 0: ALGEBRA I ANALIZA MATEMATYCZNA DLA ELEKTROTECHNIKÓW |
| 8 | PRZEDMIOTOWA DIAGNOZA ORIENTUJĄCA NA WSTĘPIE Z WYKORZYSTANIEM NARZĘDZIA INFORMATYCZNEGO GRETL |
| 9 | EWALUACJA DO OCENY OSIĄGNIĘĆ, UMIEJĘTNOŚCI I DOŚWIADCZENIA ZAWODOWEGO PRACOWNIKÓW NA POTRZEBY REALIZACJI PRZYSZŁYCH ZADAŃ ZAWODOWYCH ORAZ AWANSU ZAWODOWEGO TEGO PRACOWNIKA DLA DANEJ BRANŻY (OPRACOWANA DLA BRANŻY IT – EWALUACJA NA STANOWISKO JUNIOR, MID, SENIOR) |
| <i>Część I arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na junióra, mida i seniora)</i> | |
| 1. Czy diagnoza i/lub ewaluacja spełnia funkcję oceniania orientującego? | |
| CS | Odpowiedź |
| 1 | Tak |
| 2 | Tak |
| 3 | Tak |
| 4 | Tak |
| 5 | Tak |

| | |
|---|---|
| 6 | Tak |
| 7 | Tak |
| 8 | Tak |
| 9 | Tak, ocenia poziom i doświadczenie pracownika; określa i orientuje go, na ile jest przygotowany do realizacji przyszłych zadań w kolejnych projektach oraz na ile sobie z tymi zadaniami poradzi |
| 2. Czy diagnoza może pełnić i spełnia funkcję oceniania orientującego? | |
| CS | Odpowiedź |
| 1 | W pełnym zakresie |
| 2 | W pełnym zakresie |
| 3 | W pełnym zakresie |
| 4 | W średnim zakresie, ponieważ istnieje niedobór narzędzi diagnostycznych do pomiaru osiągnięć ogólnodostępnych dla nauczycieli lekcji religii |
| 5 | W pełnym zakresie |
| 6 | W pełnym zakresie |
| 7 | W pełnym zakresie |
| 8 | W pełnym zakresie |
| 9 | W pełnym zakresie |
| 3. Poziom kształcenia | |
| CS | Odpowiedź |
| 1 | Nauczanie zintegrowane w szkole podstawowej |
| 2 | Nauczanie zintegrowane w szkole podstawowej |
| 3 | Nauczanie przedmiotów zawodowych w szkole średniej (technikum elektroniczne) |
| 4 | Szkolnictwo ponadpodstawowe (licea, technika i szkoły branżowe) |
| 5 | Szkolnictwo ponadpodstawowe – technikum |
| 6 | Szkolnictwo ponadpodstawowe – technikum, szkoła branżowa |
| 7 | Uczelnia wyższa – studia inżynierskie |
| 8 | Uczelnia wyższa – studia licencjackie, inżynierskie i magisterskie |
| 9 | Weryfikacja umiejętności i wiadomości, ocena doświadczenia wśród pracowników branży IT – pozaszkolny system weryfikacji |
| 4. Tytuł diagnozy i/lub ewaluacji | |
| CS | Odpowiedź |
| 1 | Próbna diagnoza po 3 klasie szkoły podstawowej |
| 2 | Diagnoza po 3 klasie szkoły podstawowej |
| 3 | Powtórzenie wiadomości przed sprawdzianem podsumowującym wybrany dział – testka |
| 4 | Badania wyników i efektywności kształcenia z religii |
| 5 | Trening przed maturą powtórzenie wg standardów |
| 6 | Próbny egzamin zawodowy wg standardów egzaminacyjnych z dla branży elektrycznej |
| 7 | Lista 0 – powtórzenie z algebry i analizy matematycznej |
| 8 | Przedmiotowa diagnoza orientująca na wstępie z wykorzystaniem narzędzia informatycznego gretl |
| 9 | Ewaluacja do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i na potrzeby awansu zawodowego w tej branży (branża IT- ewaluacja na: junior (np. junior software engineer) czy mid lub senior – w różnych poziomach i specjalizacjach |
| 5. Podmiot lub grupa przedmiotów wyznaczonych do diagnozy i ewaluacji | |
| CS | Odpowiedź |
| 1 | Język polski, matematyka i przyroda |
| 2 | Język polski, matematyka i przyroda |
| 3 | Przedmioty zawodowe elektroniczne |

| | |
|---|---|
| 4 | Religia |
| 5 | Matematyka |
| 6 | Eksploatacja maszyn i urządzeń elektrycznych, maszyny elektryczne, instalacje elektryczne, urządzenia elektryczne |
| 7 | Podstawy elektrotechniki, teoria obwodów, obwody elektryczne |
| 8 | Statystyka opisowa, statystyka matematyczna i ekonometria, techniki eksploracji danych, ekonomia matematyczna |
| 8 | Pozaprzedmiotowe systemy ewaluacji w omawianym przypadku ewaluacja dotyczących przykładowych przedmiotów zagadnień, np. proces tworzenia oprogramowania, proces testowania |
| 6. Nadawca diagnozy i/lub ewaluacji | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Nauczyciel nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej nr 97 we Wrocławiu |
| 2 | Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli (WCDN) – rekomendowany/obowiązkowy dla miasta Wrocławia |
| 3 | Nauczyciel przedmiotów zawodowych elektronicznych teoretycznych |
| 4 | Nauczyciel religii |
| 5 | Nauczyciel matematyki zespołów szkół województwa dolnośląskiego |
| 6 | Nauczyciele przedmiotów zawodowych elektrycznych Zespołu Szkół nr 18 we Wrocławiu |
| 7 | Prowadzący kurs z Zespołu Elektrotechniki Teoretycznej Politechniki Wrocławskiej |
| 8 | Prowadzący kursy z Katedry Badań Operacyjnych i Inteligencji Biznesowej Politechniki Wrocławskiej |
| 9 | W zasadzie ewaluacja nie jest obowiązkowa, ale jest wyznacznikiem ścieżki awansu zawodowego na poszczególne poziomy. Przystąpienie do diagnozy jest dobrowolne z jednej strony, ale z drugiej jest determinantem uzyskiwania awansu w danej organizacji |
| 7. Odbiorca diagnozy i/lub ewaluacji | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Absolwent trzeciej klasy Szkoły Podstawowej nr 97 we Wrocławiu |
| 2 | Absolwent trzeciej klasy Szkoły Podstawowej nr 97 we Wrocławiu |
| 3 | Uczeń klasy 1 technikum elektronicznego |
| 4 | Uczeń 1. Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Lubinie; 2. Zespół Szkół w Lubinie; 3. Zespół Szkół w Chocianowie |
| 5 | Uczniowie technikum, m.in. klas elektrycznych, mechatronicznych, mechanicznych oraz informatycznych zespołów szkół województwa dolnośląskiego |
| 6 | Uczniowie technikum i szkoły branżowej z branży elektrycznej Zespołu Szkół nr 18 we Wrocławiu |
| 7 | Student I. roku studiów inżynierskich |
| 8 | Studenci studiów licencjackich, inżynierskich i magisterskich |
| 9 | Pracownik branży IT sam decyduje, czy chce brać udział w ewaluacji, która jest wyznacznikiem poziomu wiedzy i doświadczenia |
| 8. Miejsce diagnozy i/lub ewaluacji | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Szkoła Podstawowa nr 97 we Wrocławiu |
| 2 | Szkoła Podstawowa nr 97 we Wrocławiu |
| 3 | Technikum nr 10 im. Fryderyka Joliot-Curie we Wrocławiu |
| 4 | 1. Zespół Szkół Ogólnokształcących i Zawodowych w Lubinie; 2. Zespół Szkół w Lubinie; 3. Zespół Szkół w Chocianowie |
| 5 | Zespoły szkół województwa dolnośląskiego w Polsce |
| 6 | Zespół Szkół nr 18 we Wrocławiu |
| 7 | Wydział Elektryczny Politechniki Wrocławskiej |
| 8 | Wydział Zarządzania Politechniki Wrocławskiej |

| | |
|---|--|
| 9 | Ewaluacje prowadzone są w trybie online, gdzie w ewaluacji bierze udział zainteresowany pracownik oraz wyznaczony ewaluator |
| 9. Źródło narzędzia diagnostycznego | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Testy z wcześniejszych lat opracowane przez wydawnictwo Nowa Era |
| 2 | WCDN |
| 3 | Testy konstruowane przez nauczyciela przedmiotów zawodowych na podstawie przerobionego materiału będącego odzwierciedleniem podstawy programowej |
| 4 | Narzędzie diagnostyczne do badania wyników kształcenia i efektywności kształcenia z religii opracowane przez nauczyciela religii |
| 5 | Arkusze treningowe do indywidualnego testowania dla zadań otwartych i krótkiej odpowiedzi, konstruowane przez nauczyciela matematyki, który zaplanował i zrealizował diagnozę w formule treningów dla uczniów technikum niezależnie od klasy w ponadpodstawowym poziomie kształcenia |
| 6 | Arkusze złożony z wyselekcjonowanych pytań z poprzednich rzeczywistych arkuszy egzaminacyjnych do indywidualnego testowania wybranych przez nauczyciela przedmiotów zawodowych |
| 7 | Lista opracowana przez pracowników Zespołu Elektrotechniki Teoretycznej Politechniki Wrocławskiej |
| 8 | Arkusze diagnostyczne z wykorzystaniem narzędzia informatycznego gretl |
| 9 | Na stronie firmy za pomocą odpowiedniej aplikacji są wskazane zagadnienia i wymagania na poszczególne poziomy, według których pracownik może przygotować się do ewaluacji |
| 10. Kto raportował wyniki przeprowadzonych diagnoz i/lub ewaluacji (autor bądź współautor raportu diagnostycznego) | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Nauczyciel kształcenia zintegrowanego w Szkole Podstawowej nr 97 we Wrocławiu |
| 2 | WCDN |
| 3 | Autor testu – nauczyciel przedmiotów zawodowych |
| 4 | Autor narzędzia diagnostycznego do badania wyników kształcenia i efektywności z religii opracowane przez nauczyciela religii według własnych potrzeb diagnostycznych i ewaluacyjnych |
| 5 | Autor testu „treningu przed maturą – powtórzenia wg standardów” |
| 6 | Autorzy arkuszy – nauczyciele przedmiotów zawodowych |
| 7 | Prowadzący kurs |
| 8 | Bez raportowania formalnego |
| 9 | Brak raportów, jedynie efekt ewaluacji jest umieszczany w systemie do wglądu dla zainteresowanego pracownika i jego zwierzchników |
| 11. Kto komunikował wyniki diagnozy i/lub ewaluacji | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Nauczyciel nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej nr 97 we Wrocławiu |
| 2 | WCDN |
| 3 | Nauczyciel przedmiotów zawodowych |
| 4 | Przewodniczący zespołu nauczycieli religii |
| 5 | Nauczyciel matematyki zespołów szkół województwa dolnośląskiego |
| 6 | Nauczyciele przedmiotów zawodowych elektrycznych Zespołu Szkół nr 18 we Wrocławiu |
| 7 | Prowadzący kurs |
| 8 | Prowadzący kursy |
| 9 | Ewaluator przez system |
| 12. Czy diagnoza ewaluacja to rozwiązanie systemowe (polski system oceniania edukacyjnego) | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Nie, ponieważ było to indywidualne diagnozowanie przez nauczyciela nauczania zintegrowanego |

| | |
|---|---|
| 2 | Tak, ponieważ diagnoza ta była rekomendowana/obowiązkowa. Została zaplanowana i ujęta w strategii badań osiągnięć uczniów po klasie 3 w nauczaniu zintegrowanym w obrębie szkoły podstawowej (wszystkie szkoły podstawowe we Wrocławiu województwo dolnośląskie) |
| 3 | Nie, gdyż nauczanie uczniów przez nauczyciela było prowadzone na podstawie autorskich treści opracowywanych przez nauczyciela, bazujących na treściach zawartych w podstawie programowej oraz podręcznikach (w Technikum nr 10 jest prowadzone nauczanie modułowe przedmiotów zawodowych, co wymusza wspomniane podejście). Opisane ocenianie orientujące było również autorskim pomysłem nauczyciela |
| 4 | Nie, ponieważ system nie rozwiązuje zapotrzebowania na działania diagnostyczne w obrębie religii. Ten sam system nie uwzględnia zapotrzebowania na diagnozowanie wyników kształcenia i efektów pracy na przedmiocie religia. Diagnozy i ewaluacje w obrębie przedmiotu religia najczęściej były podejmowana z inicjatywy nauczycieli religii uczestniczących w procesie uzyskiwania stopni awansu zawodowego, który stał się przyczynkiem do podejmowania procesów diagnostycznych i ewaluacyjnych w obrębie ich przedmiotu, by spełnić wymagania na stopnie awansu zawodowego wyznaczone w przepisach prawa oświatowego dla podniesienia z jednej strony, a z drugiej dla jakości tego kształcenia |
| 5 | Nie, ponieważ było to indywidualne diagnozowanie w formule treningów przed maturą – powtórzenie wg standardów przez nauczyciela matematyki |
| 6 | Nie, jest to rozwiązanie wprowadzone przez nauczycieli przedmiotów zawodowych z racji braku rozwiązań systemowych |
| 7 | Nie, jest to rozwiązanie wprowadzone, by uporządkować wiedzę niezbędną do realizacji zadań w kursie na podstawie pozyskaną na wcześniejszych semestrach na innych kursach |
| 8 | Nie, diagnozy w systemach akademickich nie są sformalizowane, wyniki kształcenia i ich poziom oceny odbywa się na drodze procesów kontrolnych realizowanych przez Państwową Komisję Akredytacyjną |
| 9 | Nie, jest to rozwiązanie wprowadzone specyficzne dla danej branży i firmy |
| 13. Czy indywidualne koncepcje systemu oceniania | |
| CS | <i>Odpowiedź</i> |
| 1 | Tak, ponieważ było to indywidualne diagnozowanie przez nauczyciela nauczania zintegrowanego |
| 2 | Nie, ponieważ przedsięwzięcia edukacyjne, takie jak treningi, diagnozy na wejściu, diagnozy po drodze, diagnozy oddziałowe, próbne egzaminy, stały się aktualnie w rzeczywistości oceniania szkolnego stanowiącego przejawy ocenianie orientującego nader często występującym zjawiskiem. Aktualnie te przedsięwzięcia nabrały charakteru sformalizowanego i obowiązkowego, a których realizację i przebieg nadzorują na przykład wydawnictwa oświatowe (Nowa Era, Operon), ośrodki kształcenia nauczycieli (WCDN – Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli) czy kuratoria, minimalizując tym samym scedowanie diagnoz z indywidualnych przedsięwzięć nauczycielskich na barki formalnych, systemowych, a przede wszystkim obowiązkowych działań, które cechują się cyklicznością realizacyjną na dalszych latach kształcenia. Nadal w szkole podstawowej, w technikach i liceach, szkołach branżowych wg stałych, a przede wszystkim obowiązkowych harmonogramów przeprowadzania diagnoz w postaci diagnoz na wstępie, po drodze, prób przed właściwymi egzaminami z różnych przedmiotów wg szkolnych potrzeb |
| 3 | Tak |
| 4 | Tak, w autorskiej formule diagnozowania dla efektów oceniania szkolnego |
| 5 | Tak, ponieważ było to indywidualne realizowanie z uczniami techników treningów przed maturą – powtórzenie wg standardów przez nauczyciela nauczania matematyki w autorskiej formule diagnozowania dla efektów oceniania szkolnego |
| 6 | Tak, ponieważ nauczyciele sami przygotowują, przeprowadzają i podsumowują organizują takie diagnozy |
| 7 | Tak, ponieważ nauczyciele akademicy sami przygotowują, przeprowadzają i podsumowują organizują takie diagnozy |
| 8 | Tak, indywidualne procesy diagnostyczne na wejściu, a orientująca gotowość studentów do realizacji ogólnych przedmiotów za pomocą innego narzędzia diagnostycznego |
| 9 | Tak, ponieważ autor ewaluacji określa sposób oceny realizacji poszczególnych elementów |

| Część II arkusza identyfikacji roli oceniania orientującego na potrzeby podniesienia efektywności oceniania kształtującego i sumującego (formułującego) w polskim systemie oceniania oraz poza nim dla wybranych branż wykorzystujących podstawy ewaluacji do oceny osiągnięć i umiejętności ich pracowników na potrzeby realizacji zadań zawodowych i awansu zawodowego (na przykładzie branży IT w zakresie ewaluacji na juniora, mida i seniora) | |
|---|--|
| 1. Opis diagnozy i/lub ewaluacji | |
| CS | Odpowiedź |
| 1 | Nauczyciel nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej numer 97 we Wrocławiu w ramach próbnego treningu przed właściwym badaniem wyników przeprowadził próbę badania wyników nauczania po klasie 3 na poziomie nauczania zintegrowanego. Trening pozwalał uczniom na uzyskanie prognozy i orientacji, na jakim poziomie i jaki mogą uzyskać wynik na teście właściwym zorganizowanym systemowo na koniec klasy 3 szkoły podstawowej. Trening przygotowywał ich do zasad kryterialnego oceniania i sposobu formułowania odpowiedzi na próbie właściwej. Uczniowie w ramach zajęć szkolnych trenowali rozwiązywanie przykładowych testów (w warunkach organizacyjnych takich samych jak próba właściwa) z języka polskiego, matematyki i przyrody. Sprawdzenia dokonywał nauczyciel, który zorganizował trening w ramach oceniania orientującego. Następnie wynik przełożył na efekt oceniania sumującego, ale na poziomie kształcenia zintegrowanego (jednak niestanowiącego do końca formalnego oceniania zewnętrznego, a będącego rzeczywiście również rodzajem oceniania orientującego po trzech latach. Działania te podjęte zostały więc na rzecz orientacji w dalszym ocenianiu kształcenia w szkole podstawowej, by tu po klasie 8 rzeczywiście wyniki oceniania uzyskać na drodze egzaminów ośmioklasistów (a te z kolei w sposób pełny i systemowy spełniały zasady oceniania sumującego) |
| 2 | Uczniowie w ramach zajęć szkolnych wcześniej trenowali (case 1) rozwiązywanie przykładowych testów (w warunkach organizacyjnych takich samych jak wskazana powyżej próba właściwa) z języka polskiego, matematyki i przyrody, a sprawdzenia dokonywał szkolny nauczyciel. Jednak w tym przypadku zarówno zakres diagnozy, jak i ocenę przeprowadziła zewnętrzna instytucja – WCDN, jednakże z celem analogicznym jak w przypadku 1 |
| 3 | W opisywanym przypadku wykorzystanie narzędzi charakterystycznych dla oceniania orientującego było podyktowane chęcią obserwacji postępów uczniów w określonym obszarze wiedzy – dlatego została przeprowadzona testka, która stanowiła odzwierciedlenie planowanego sprawdzianu. Uczniowie przed przystąpieniem do testu właściwego zostali poinformowani o tym, że testka ta służy do określenia obszarów, które są dla uczniów jasne, oraz tych, które wymagają jeszcze powtórzenia oraz usystematyzowania. Ponadto zostało wyraźnie podkreślone przez nauczyciela, że uczniowie nie będą oceniani przez pryzmat tej testki, gdyż jest ona przeprowadzana w celu podniesienia samoświadomości uczniów na temat własnej wiedzy oraz zebrania informacji przez nauczyciela, które obszary wymagają/ nie wymagają dalszej pracy. Co więcej, uczniowie również zostali poinformowani, iż forma tej testki odpowiada (odzwierciedla) formie sprawdzianu (służy ocenianiu kształtującemu). Po przeprowadzeniu testki została ona omówiona na forum klasy – kolejne iteracje były przeprowadzane już za pomocą narzędzi multimedialnych, co z kolei umożliwiło zaprezentowanie uczniom statystyk każdego pytania (bez wskazania na indywidualne wyniki – jedynie zbiorcze informacje), a to umożliwiło uczniom właściwą dla siebie interpretację wyników. Wdrożenie powtórzenia wiadomości w prezentowanej formie spotkało się z pozytywnym odbiorem u uczniów |
| 4 | Diagnoza przeprowadzona została w formie ustnej i pisemnej. Miała ona za zadanie sprawdzenie efektywności nauczania i kształcenia młodzieży. Czas diagnozy to 45 minut, czyli 1 godzina lekcyjna na wszystkich poziomach kształcenia. Uczniowie byli wcześniej informowani o zamiarze przeprowadzenia diagnozy. Uczniowie, odpowiadając na pytania, bardzo często wykazywali ogólną wiedzę z zakresu Pisma Świętego (Ewangelii, Jezusa, Maryi, Apostołów oraz postaci biblijnych), tradycji Kościoła, modlitw i pieśni religijnych oraz Sakramentów Świętych i świąt kościelnych. Zauważa się również odpowiedni poziom wiedzy moralnej opartej na Dekalogu. Brakuje większej motywacji do praktyki życia zgodnie z Dekalogiem. Idąc dalej, z tej oceny z zakresu diagnozy wynika, iż nie wszyscy uczniowie potrafią posługiwać się językiem teologicznym, co ma swoje przełożenie na problem z interpretacją Pisma Świętego, dokumentów Kościoła i innych pism oraz artykułów teologicznych |

| | |
|---|--|
| 5 | Trening przed maturą powtórzenie według standardów to propozycja diagnoz z matematyki w obrębie oceniania orientującego na rzecz poprawy efektywności oceniania sumującego, czyli egzaminów maturalnych na poziomie oceniania ponadpodstawowego. Treningi przed maturą – powtórzenie według standardów funkcjonowały i były realizowane na lekcjach matematyki równoległe z kryteriami oceniania kształtującego na tych samych lekcjach matematyki w klasach technikum o różnym profilu (tj. w klasach elektrycznych, mechanicznych, mechatronicznych, informatycznych). Uczniowie technikum realizowali treningi przed maturą w każdej klasie, począwszy od pierwszej, do klasy maturalnej; wielokrotnie w każdym roku szkolnym w okresie wprowadzania nowych działów, po zakończeniu ich realizacji; wielokrotnie też w trakcie realizacji tego działu w poszczególnych klasach nauczania z matematyki w technikum na podstawie programu Nowej Ery, a przede wszystkim na podstawie Informatora Maturalnego do Matematyki udostępnianego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną w różnych latach kształcenia. Trening przed maturą powtórzenie według standardów udzielał odpowiedzi uczniowi technikum, jaką notę uzyskał w ocenianiu nadaną przez symulowanego w ocenianiu orientującym egzaminatora za rozwiązane zadanie podczas treningu przed maturą – powtórzeniu wg standardów. Treningi dla poszczególnych klas elektrycznych, mechanicznych, mechatronicznych charakteryzowały się systematycznością przeprowadzania, wielokrotnością powtarzalności (diagnozy – treningi multiplikatywne) i cyklicznością przez cały okres kształcenia w szkole ponadpodstawowej |
| 6 | Arkusze zawierały pakiet wybranych zadań z różnych rzeczywistych arkuszy egzaminacyjnych przygotowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną o łącznej liczbie punktów równej liczbie punktów na egzaminie. Diagnozy te realizowane są regularnie przez cały rok (aż do miesiąca egzaminów – zwyczajowo początku czerwca) w liczbie 1–2 miesięcznie. Diagnozy były realizowane przez cały cykl kształcenia – nie tylko w ostatniej klasie i nie tylko tuż przed egzaminem. Arkusze udostępnianie były dla uczniów w formie pliku PDF |
| 7 | Arkusze (przyjęty pod nazwą lista 0) zawierał pakiet wybranych zadań z zakresu kursu algebra i analiza matematyczna. W ramach zadań student testował swoją wiedzę i umiejętności dotyczące wektorów, macierzy i liczb zespolonych. Zadania były ułożone w ten sposób, by dla studenta problemem nie był problem matematyczny, a jedynie zakres wiedzy z elektrotechniki |
| 8 | Przedmiotowe diagnozy orientujące z wykorzystaniem narzędzia informatycznego gretl na wyższej uczelni były akademicką alternatywą dla oddziaływanych diagnoz w technikum szkoły ponadgimnazjalnej po klasie 1, 2, 3 i 4. Przedmiotowe diagnozy orientujące podobnie jak oddziaływały również komunikowały o gotowości studentów do realizacji konkretnych przedmiotów po raz kolejny (statystyki opisowej, statystyki matematycznej i ekonometrii, technik eksploracji danych oraz ekonomii matematycznej), ale przy użyciu kolejnego narzędzia informatycznego – pakietu R |
| 9 | W wyznaczonym terminie odbywa się ewaluacja po uprzednim przygotowywaniu się zainteresowanego pracownika według wskazanych wytycznych. Ewaluacja z reguły trwa kilkanaście godzin, w zależności od poziomu i stopnia trudności. W czasie ewaluacji ewaluator ocenia dotychczasowe osiągnięcia pracownika, jego doświadczenie zawodowe, umiejętności i wiedzę potrzebną do realizacji zadań wyznaczonych w projektach, do których zatrudniony jest i/lub będzie dany pracownik. Ewaluacji dokonują inni programiści, którzy posiadają doświadczenie i wpisują się na listę ewaluatorów, by dokonywać oceny umiejętności, wiadomości oraz doświadczenia pracowników w danej jednostce według przyjętych kryteriów na poszczególne stanowiska |

Podsumowanie

Autorzy, pokazując przegląd wybranych i opisanych przypadków diagnoz/ewaluacji, tym samym pragną zachęcić do zintensyfikowania wykorzystania możliwości podniesienia roli oceniania orientującego na rzecz oceniania kształtującego i sumującego niezależnie od poziomu kształcenia, przedmiotów i ich grup.

Autorzy podkreślają również, że efektywność oceniania to także świadomość funkcyjności poszczególnych rodzajów oceniania, a poziom osiągniętej świadomości pozwoli z kolei tę jakość oceniania kształtującego i sumującego budować, opierając się na możliwościach, jakie daje właśnie ocenianie orientujące. To ono, na podstawie obserwacji autorów, stało się już mocno ugruntowaną praktyką popartą doświadczeniami edukacyjnymi na różnych poziomach, o czym świadczą chociażby przytaczane przez nich różne przykłady.

Autorzy ostatecznie postulują i podkreślają, by organizatorzy i realizatorzy przyjętych koncepcji na rzecz oceniania edukacyjnego w strategiach szkolnych, akademickich skupili się na zwiększonej roli oceniania orientującego w diagnostyce i ewaluacji. Ponadto by zachęcali, aby dla oceniania kształtującego, sumującego w przyjmowanych i realizowanych przez siebie strategiach nie ograniczać się jedynie organizacyjnie i merytorycznie do poziomów koncepcji oceniania szkolnego i akademickiego, ale spróbować dodatkowo rozszerzyć ten proces (dostrzec lukę) właśnie o strefę pozaszkolną. Zapewni to poszerzoną przestrzeń, w którą wpadają pracownicy ze swoimi potrzebami: oceny, określenia wyników kształcenia, diagnozowania kompetencji kluczowych, umiejętności, wiadomości i doświadczenia zawodowego. Odbiorcy edukacyjni – klienci edukacyjni, którzy już systemy edukacji formalnej opuścili, nadal są poza tymi systemami ewaluowani i diagnozowani wg równie interesujących koncepcji i strategii. Dzięki temu możliwe jest określenie dodanej wartości edukacyjnej i przeniesienie jej na potrzeby zawodowe i jakość ich pracy czy wręcz prozaicznie - na stopień ich awansu zawodowego.

Bibliografia

- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie maturalnym z matematyki*, Warszawa 2021.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Informator o egzaminie zawodowym – Technik elektryk 311303*, Warszawa 2020.
- Jasińska E., Jasiński M., *Initial diagnoses in university courses as an innovation in education – case study from Poland*, Heliyon, Volume 8, Issue 9, 2022.
- Jasińska E., Jasiński M., *Indywidualne prognozy zdawalności jako nieformalne, wewnątrzszkolne ocenianie dla przyszłości wyników egzaminów zewnętrznych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Toruń 2010.
- Jasińska E., Jasiński M., Jasiński Ł., Jasiński M., Jasińska L., *Podniesienie efektywności diagnozowania kształcenia w szkolnictwie wyższym i średnim z wykorzystaniem narzędzi informatycznych dla edukacji stacjonarnej i zdalnej, w okresie pre- i postcovidowym* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, Kraków 2022.
- Jasińska E., Jasiński M., Jasiński M., Jasiński Ł., *Kwalitologiczne możliwości wsparcia diagnozowania umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania. Zarys problematyki* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Łódź 2017.
- Jasińska E., Jasiński M., Jasiński M., Jasiński Ł., Jasińska L., *Potrzeba diagnozy edukacyjnej i ewaluacji szkolnej a kształtowanie kompetencji współczesnego nauczyciela* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Bydgoszcz 2015.
- Niemierko B., *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Toruń 2010.