

prof. dr hab. Bolesław Niemierko

WSPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Sopocie

Uczenie się oceniania

Abstrakt

Ocenianie osiągnięć uczniów i studentów jest od lat poddawane ostrej krytyce w wielu krajach, a postępy metodologiczne pomiaru edukacyjnego nie są w stanie usunąć jego wad. Na przeszkodzie stoją scentralizowane systemy oświatowe ograniczające indywidualizację wymagań dydaktycznych wynikającą z powszechnej dostępności informacji naukowej i postępów psychologii edukacji. Autor referatu proponuje uznanie *dwupodmiotowości oceniania w edukacji*, to jest praw ucznia i nauczyciela do własnych koncepcji rozwojowych, za fundament oceniania w edukacji.

O poszerzenie pojęć

Ocenianie to ustalanie wartości obiektu, którym może być **stan rzeczy** lub **proces**. Jest nieodłącznym składnikiem poznawania świata i ludzi, w tym siebie samych, więc na przykład w podróży oceniamy nie tylko krajobrazy, budowle i spotykane osoby, lecz także przebieg wycieczki i własne zachowania.

Takie rozumienie oceniania jest szersze od dominującego od lat w edukacji, w tym także w moich publikacjach. Dotychczas posługiwałem się określeniem, że „ocenianie osiągnięć uczniów jest ustalaniem i komunikowaniem oceny szkolnej, a ocena szkolna jest informacją o wyniku kształcenia wraz z komentarzem” (Niemierko, 2007, s. 269; 2021, s. 228). A oto dlaczego przestało mnie ono zadowalać:

1. **Osiągnięcia uczniów**, czyli wyniki uczenia się, są przez nich uzyskane osobistym wysiłkiem. Przydawka dopełniaczowa „uczniów” sugeruje, że ocenia je wyłącznie nauczyciel, nie zostawiając miejsca na samoocenę. W toku lekcji oraz w sprawdzianach i egzaminach uczniowie przedstawiają swoje wiadomości i umiejętności, ale ich opinia o uczeniu się przedmiotu nie ma bezpośredniego znaczenia.
2. **Informacja o wyniku kształcenia** jest zbiorem danych o skuteczności działania edukacyjnego rozumianego jako wywoływanie planowych zmian w uczniu (Niemierko, 2007, s. 21–22; 2021, s. 29–31), a te plany powstają odgórnie. W scentralizowanych systemach edukacyjnych zmiany mają doprowadzić do osiągnięć opisanych w podstawach programowych, tak obszernych i szczegółowych, że trudno o ich wzbogacanie. Uczniowie nie biorą więc udziału w planowaniu osiągnięć.
3. Nauczycielski **komentarz** do jego danych o wiadomościach i umiejętnościach ucznia może mieć pewien walor metodyczny, ale wyrażenie „komunikowanie oceny” wskazuje, że zdanie ucznia o własnym uczeniu się nie wchodzi w skład oceniania. Zdarza się wprawdzie dialog o pokonywaniu trudności, ale stan osiągnięć bierze w nim górę nad procesem uczenia się. Tradycyjna szkoła żyje twardymi wymaganiami, a nie osobistym rozwojem ucznia.

Bezowocne alarmy

Skostnienie szkoły jest w wielu krajach częstym tematem publicystycznych roztrząsań, a ocenianie osiągnięć uczniów bywa polem gwałtownych ataków. Już w epoce socjalizmu prof. Wincenty Okoń, naczelny polski dydaktyk tamtych czasów, napisał:

Nie ma chyba w pedagogice zagadnienia, z którym wiązałyby się tak różne i tak sprzeczne ze sobą poglądy, jak zagadnienie oceny szkolnej. Skala tych poglądów rozciąga się od całkowitej negacji aż do przesadnego uznawania jej wartości, a przy tym zarówno przeciwnicy, jak i umiarkowani czy zdeklarowani jej zwolennicy zajmują w obrębie swoich grup różne stanowiska i odrębne dla nich znajdują uzasadnienia (Altszuler, 1960, Przedmowa).

W tym samym dziesięcioleciu Robert Ebel, wybitny pedagog amerykański, tak się skarżył:

Problem oceniania osiągnięć uczniów jest natrętnie kłopotliwy na wszystkich poziomach kształcenia. Nie ma miesiąca, by nie pojawił się w popularnych magazynach lub czasopismach fachowych artykuł krytykujący obecne praktyki lub proponujących nowe podejście. Postępowe szkoły i uczenie stale eksperymentują nad nowymi systemami oceniania, a czasem – nieoceniania. A problem wciąż jest aktualny (Ebel, 1965, s. 396).

Pół wieku później Susan Brookhart, wielki autorytet w zakresie systemów oceniania szkolnego i akademickiego, zaczęła swoje główne dzieło od refleksji: „W doskonałym świecie nie byłoby ocen szkolnych – a przynajmniej takich, jakie obecnie znamy” (Brookhart, 2004, s. 2).

To założenie, zaskakujące dla czytelnika przywykłego do dumy teoretyków ze swoich dziedzin, można zinterpretować następująco:

1. Oceny są złem koniecznym, wynikają z ułomności natury uczniów i być może nauczycieli.
2. Należy dążyć do zmniejszenia ich roli w edukacji.
3. Nie wiemy, czym je zastąpić.

Dalej czytamy jednak, że oceny osiągnięć uczniów są niezbędne:

- uczniom i ich rodzicom, jako informacja zwrotna o skuteczności uczenia się oraz o szansach na wyższe osiągnięcia,
- nauczycielom, jako informacja o trafności programów i metod kształcenia uczniów w określonych warunkach wewnętrznych i zewnętrznych,
- władzom szkolnym, jako informacja o trafności ich decyzji administracyjnych (tamże, s. 5, tab. 1 – 1).

Nim Susan Brookhart przejdzie do zagadnień pomiaru dydaktycznego, jego trafności i rzetelności, ostrzega nas przed ocenianiem skłonności [ang. *dispositions*]:

Skłonność do czytania dla przyjemności, na przykład, jest cennym wynikiem zajęć językowych. Na nic będzie nauka czytania, jeśli w toku ćwiczeń dzieci uczą się go nienawidzić i nie mają ochoty do otwarcia książki, gdy nie muszą. Jednak skupiamy się na wystawianiu stopni [ang. *grading*], a stopnie za skłonności nie są zalecane. Ocenianie [ang. *assessment*] skłonności jest przydatne, [bo] ważne jest by wiedzieć, co wasi uczniowie czują na temat swej szkolnej pracy. Ale wystawianie stopni za ich

skłonności nie jest użyteczne, a poza tym – jeśli spytasz uczniów o ich zainteresowania, a oni wiedzą, że odpowiedź pozytywna da im dobry stopień, z pewnością powiedzą ci to, co chcesz usłyszeć. Tak więc by wystawić stopień, pozostaniemy przy czterech rodzajach osiągnięć: znajomości faktów i pojęć, myśleniu i rozumowaniu, wykazywaniu umiejętności szkolnych i wytwarzaniu dzieł intelektualnych (tamże, s. 9).

Rozróżnienie między ocenianiem, obejmującym także emocjonalno-motywacyjne aspekty uczenia się, i stawianiem stopni, ograniczonym do aspektu poznawczego, nie tłumi niepokoju, jaki budzi ocenianie osiągnięć uczniów. Oto moja interpretacja cytowanego fragmentu rozważań:

1. Autorka rozróżnia „skłonność”, jako cenny wynik uczenia się, i cztery podstawowe kategorie wiadomości i umiejętności (ostatnie zdanie cytatu) odpowiadające – z grubsza biorąc – czterem poziomom celów kształcenia w taksonomii Beniamina Blooma (1956). Skłonność dotyczy **osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych**, stanowiących wewnętrzne wdrożenie do określonego rodzaju działania, a kategorie Blooma dotyczą **osiągnięć poznawczych**, stanowiących znajomość dziedzin i sposobów działania. Mamy więc dwa odrębne zbiory wyników uczenia się.
2. Obydwa zbiory osiągnięć są przedmiotem oceniania, ale stopnie szkolne mają dotyczyć tylko osiągnięć poznawczych. Przyczyną tego ograniczenia jest trudność uzyskania obiektywnej informacji o osiągnięciach emocjonalno-motywacyjnych uczniów, gdyż skale postaw są przez nich traktowane jako testy znajomości oczekiwań nauczycieli. Nie wiemy jednak, dlaczego nauczyciel nie mógłby wykorzystać obserwacji postaw uczniów w toku ćwiczeń szkolnych i wobec zadań domowych „dla chętnych”. Największą wartość rozwojową mają przecież działania podejmowane przez uczniów z własnej inicjatywy, a mieszczące się tematycznie w programie przedmiotu.
3. Osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne są głębiej i trwalej związane z rozwojem ucznia niż osiągnięcia poznawcze poddawane egzaminom. Są podłożem jego **twórczości**, działania przynoszącego nowe, a zarazem użyteczne wytwory (Nęcka, 1994). Czy twórczości mamy nie oceniać? Zauważmy, że w zarysowanym przez Brookhart na wstępie jej rozważań „idealnym świecie” nie byłoby miejsca na żadną poprawę, żadną zmianę na lepsze ani na zewnątrz, ani wewnątrz ucznia...

Obok rozpraw owianych duchem bezradności wobec niepewności pomiarowej uczuć, dydaktycy mają w dorobku liczne próby przebudowy systemu oceniania osiągnięć. Przypomnę je tutaj w zarysie.

Wspieranie uczniów

Nauczyciele zawsze obserwowali pracę uczniów i oceniali jej wartość. *Nie mogłabym źle ocenić ucznia, który się stara, ponieważ uczeń, który pilnie pracuje, nie zasługuje na złą ocenę* – twierdzą nauczycielki badane przez Susan Brookhart (1993). Reagowanie stopniem szkolnym na emocje, wkład pracy i warunki domowe ucznia nazywamy **ocenianiem społeczno-wychowawczym**, w którym spełnienie wymagań programowych przestaje być jedynym kryterium, jak to jest w ocenianiu **wąskodydaktycznym**, ściśle opartym na sprawdzaniu jego osiągnięć poznawczych.

Główne cechy praktycznych zastosowań oceniania społeczno-wychowawczego są następujące (Niemierko, 2007, s. 302–308):

1. Sprawdzenie osiągnięć poznawczych ucznia odgrywa w nim nadal podstawową rolę.
2. Nauczyciele mają tendencję do różnicowania, porównywania osiągnięć między uczniami, łatwiejszego od sprawdzania, jak odpowiadają programowi.
3. Umiejętności uczniów na ogół rosną w kolejnych klasach, ale stopnie często maleją.
4. Dodatkowe kryteria bardziej liczą się przy niższych osiągnięciach poznawczych, usprawiedliwiają je wewnętrznymi i zewnętrznymi warunkami uczenia się.
5. Dodatkowe kryteria podnoszą zwykle stopnie szkolne, ale bywa, że nauczyciele obniżają je w intencjach wychowawczych.
6. Uczniowie uważają ocenianie społeczno-wychowawcze za niesprawiedliwe, dopatrując się w nim stronniczości nauczycieli.

Zarzut **stronniczości**, czyli faworyzowania ulubieńców, bywa oparty na zmiennych kulturowych, płci obu stron (Noizet i Caverni, 1988), wspólnocie zainteresowań. Warto zauważyć, że stronnicze kulturowo ze względu na swą treść i formę bywają także standaryzowane testy psychologiczne (Hornowska, 1999). Ocenianie społeczno-wychowawcze ma jednak zindywidualizowaną procedurę i częściej przez to wpada w rozmaite pułapki: kulturowe, niedostatku informacji, kolejności wydarzeń i inne (Tyszka, 1999). To powoduje, że przez uczniów jest traktowane podejrzliwie.

Nadzieję na prawomocność aspektu emocjonalno-motywacyjnego w systemach oceniania szkolnego rozbudziła teoria **oceniania kształtującego**, określonego jako „wartościowanie procesu uczenia się, którą nauczyciele mogą wykorzystać do decyzji dydaktycznych, a uczniowie mogą wykorzystać do podniesienia osiągnięć, motywując uczniów” (Brookhart, 2009). Ta definicja zawiera kilka rewelacyjnych elementów:

1. Obiektem wartościowania jest proces uczenia się, ocenianie nie ogranicza się do osiągnięć wyznaczonych programem kształcenia. Akcentowany jest rozwój i to obu stron, nauczycieli i uczniów.
2. Informację o tym procesie uczniowie i nauczyciele *mogą wykorzystać* do zwiększenia skuteczności swoich działań. To sformułowanie nie ma postaci nakazu, prowadzi do dalszych poszukiwań.
3. Motorem zmian w uczniach ma być ich motywacja do uczenia się, jej zatem należy poświęcić szczególną uwagę w ocenianiu kształtującym.

Czy stopnie motywują uczniów? – zastanawiał się przed laty wybitny dydaktyk amerykański Anthony Nitko (1983, s. 333–335). Przytoczył za Robertem Ebelem (1974) opinię, że:

- stopnie są stosowane dowolnie i często nadużywane przez nauczycieli,
- nie ujmują tego, co jest dla ucznia najważniejsze i co prowadzi go do życiowych sukcesów,
- można obyć się bez stopni, gdy zapał uczniów do nauki jest wysoki,
- jako narzędzia presji i szantażu stopnie stają się szkodliwe.

Sławnny psycholog Lee Cronbach (1977) sformułował warunki, jakie musi spełniać ocenianie szkolne, by motywowało uczniów do uczenia się:

- ocenianie musi obejmować cele, do których uczniowie chcą dążyć,
- uczniowie muszą być przekonani, że te cele nie są wygórowane i że potrafią je osiągnąć,
- muszą nauczyć się sami osądzać stan swych osiągnięć w kolejnych etapach uczenia się,
- osiągnięcie celów w szkole powinno prowadzić do sprawnego uczenia się poza nią.

Ocenianie kształtujące wywołało duże zainteresowanie wśród pedagogów na całym świecie, w tym także w Polsce (Stróżyński, 2011). Pojawiły się dwie metody operacjonalizujące jego założenia: ocenianie opisowe i teczki prac uczniów. Oto one:

1. **Ocena opisowa** jest nieformalną, pozbawioną skalowania informacją o wyniku uczenia się z rozbudowanym komentarzem pisemnym. Ocenianie opisowe jest wyłącznie jakościowe i posługuje się językiem potocznym ze względu na odbiorcę, często w postaci listu do uczennicy, ucznia lub rodziców (Niemierko, 1997, s. 212–213). Jest pracochłonne, trudne do stosowania przy niewielkiej liczbie zajęć w przeludnionych klasach. Mimo starań o objaśnienie sensu ujmowanych wydarzeń i znaczenia wprowadzanych określeń, odbiorcy oceny opisowej często woleliby dowiedzieć się tylko o stopniu szkolnym (Krope, 1994). Duże szkody przynoszą seryjnie stosowane schematy listów i innych form opinii, dostępne dla nauczycieli w internecie. Sprowadzają ocenianie do etykietowania, odmawiającego indywidualności uczniom i nauczycielom, a „ocena opisowa stała się wyłącznie formą pustą dydaktycznie” (Szyling, 2020, s. 141).
2. Teczka prac ucznia, określana zwykle anglicyzmem **portfolio**, jest zbiorem prac pisemnych i innych dowodów osiągnięć szkolnych. Szybko zyskała duże zainteresowanie pedagogów, ale nie brakło też wątpliwości związanych z selekcją materiałów i zasadami wglądu do ich kolekcji (Valencia, 1991). Dzięki przechowywaniu prac uczniowie mogą zyskać poczucie ich wartości i uczyć się, jak oceniać je samodzielnie, a przeglądanie teczek może motywować ich do rozwoju (Gołębniak, 2003, s. 233–236; Niemierko, 2007, s. 333–334). Systematyczne kształtowanie umiejętności analizy i oceny wytworów stanowi wartość metody, ale samo gromadzenie dokumentów, bez odpowiedniego wglądu, Brookhart (2003, s. 180) nazwała pobłażliwie *aktywnością Myszki Miki*.

Osobną grupę prób przebudowy systemu oceniania stanowią rekonstrukcje skal pomiarowych osiągnięć szkolnych. Spośród nich najbliższa ocenianiu kształtującemu jest **edukacyjna wartość dodana**, w skrócie EWD, przedstawiająca przyrost osiągnięć w wybranym zakresie programowym w określonym czasie. Kryterium oceny uczenia się są tu wcześniejsze osiągnięcia danego ucznia, a nie wymagania programowe lub osiągnięcia innych uczniów. By zarejestrować przyrost, potrzebne są co najmniej dwa pomiary, na wejściu i na wyjściu okresu uczenia się, więc pomiar zmiany jest obciążony dwoma źródłami błędów losowych. Główny problem interpretacji wyników EWD wiąże się jednak z jego wątpliwą trafnością wewnętrzną, bo **wartość dodana**

bezwzględna wymaga dwukrotnego zastosowania równoległych wersji testów, co eliminuje oryginalną treść kształcenia danego okresu, kluczową dla oceniania kształtującego, natomiast **wartość dodana względna**, przy zastosowaniu odmiennych testów, pokazuje tylko pozycję danego ucznia w zbiorze osiągnięć w populacji (Niemierko, 2021, s. 258–262). To nastawia go na współzawodnicstwo, a nie na samodzielne opanowanie przedmiotu.

Eksperci **psychometrii**, metody badawczej psychologii różnic indywidualnych, nie cenią edukacyjnej wartości dodanej. Już prawie pół wieku temu Ronald Hambleton orzekł, że „historia mierzenia przyrostów osiągnięć jest długa i smutna” (1978, s. 284). Mimo tych ostrzeżeń próbne zastosowania EWD rozwinęły się w kilku krajach, w tym w Polsce pod kierunkiem prof. Romana Dolaty (2007). Międzyszkolne porównania wartości dodanej względnej niewiele wpłynęły na ocenianie osiągnięć wewnątrz szkół, ale ujawniły niekorzystne zjawisko szybkiego wzrostu różnic między szkołami w wynikach egzaminów zewnętrznych (Dolata, 2008). Uczniowie i ich rodzice mocno liczą na **efekt rówieśników**, wpływ zespołu klasowego na przebieg i wynik uczenia się, który w szkołach elitarnych jest wprawdzie korzystny, ale niezbyt wielki i ograniczony do uczniów przeciętnych (Pokropek, 2013). Silnie selekcyjne systemy istnieją w wielu krajach rozwiniętych (Potworowski, 2000), ale dojrzałe demokracje, w tym zwłaszcza kraje skandynawskie, zdążyły już wdrożyć dość skuteczne strategie zapobiegania zbyt wielkim nierównościom (Moghaddam, 2023).

Maria Groenwald postarała się dotrzeć do źródeł porażki społeczno-wychowawczych idei oceniania szkolnego i spytała o to nauczycieli. Stwierdziła, że w ich wypowiedziach „zwraca uwagę nadanie podstawie programowej dokumentu o doniosłym dla nauczania znaczeniu i traktowania go jako jedynie słusznej wykładni prawa oświatowego, niepodważalnej i bezdyskusyjnej” (2021, s. 70). Na podstawie programowej są oparte egzaminy zewnętrzne, mocno kępujące nauczycieli. Tak oto skarży się na to jedna z nauczycielek szkoły podstawowej: *Przed wszystkim problemem jest to, że te egzaminy są. Wszystko jest podpasowane pod jakieś tam testy, te normy itd. Nie ma czasu takiego na lekcjach i właśnie na to wychowanie nie ma czasu, bo my się musimy trzymać sztywnych reguł. Sztywne przygotowanie do egzaminu musi być* (tamże, s. 72).

Ta wypowiedź jest szczerą, z pewnością zbyt jednostronną, ale charakterystyczną dla przekonań tych nauczycieli, którzy czują niedosyt samoregulacji swej pracy. Już w edukacji wczesnoszkolnej, dość odległej od egzaminu ósmoklasisty, przewaga skodyfikowanych wymagań nad twórczością pedagogiczną nauczycieli jest w naszym kraju przytłaczająca, gdyż „społeczna ranga nadana przez system edukacji wynikom egzaminacyjnym znacznie bardziej absorbuje uwagę polityków oświatowych, naukowców i opinii publicznej niż na przykład ocenianie kształtujące, którego wyniki nie są obciążone tak powszechną presją” (Szyling, 2020, s. 138). To napisała dr Grażyna Szyling, autorka pogłębionych badań nad ocenianiem szkolnym wykonanych w pierwszej dekadzie obecnego wieku (Szyling, 2009). W następnej dekadzie poszerzyła ten pogląd na ogół procesów diagnostycznych i uznała, że „bieżące nauczycielskie diagnozowanie na etapie wczesnej edukacji znajduje się w stanie atrofii, a jedyną jego wyróżniającą własnością jest nastawienie na doraźne motywowanie zewnętrzne lub

dyscyplinowanie uczniów” (Szyling, 2019, s. 66). W tym ostatnim przypadku ocena szkolna staje się dla wielu uczniów dotkliwą karą. Również nauczyciele zgłaszają pretensje do tych dyrektorów szkół i przedstawicieli nadzoru pedagogicznego, którzy zamieniają tę ideę w nakaz sprawdzania i dokumentowania szczegółowych osiągnięć uczniów w kolejnych etapach realizacji obszernych programów kształcenia.

Dwa systemy oceniania

Mimo wielu udanych wdrożeń oceniania kształtującego przez nauczycieli (Sterna, 2018), jego status naukowy jest nadal niepewny, co powstrzymuje ustawodawców od wprowadzenia go do prawa oświatowego. Niepowodzenia prób jego legitymizacji w tych krajach, gdzie królują metody psychometryczne, skłoniły teoretyków do analiz odrębności wewnętrznych i zewnętrznych procedur oceniania. **Ocenianie wewnętrzne**, zwane też niekiedy „naturalnym”, jest ocenianiem **procesu** uczenia się. Jest dokonywane własnymi środkami nauczyciela i dotyczy przebiegu uczenia się osobiście znanych mu osób w określonej sytuacji domowej, środowiskowej i szkolnej. Zadaniem nauczyciela jest dostarczanie tym osobom informacji zwrotnej niezbędnej do samoregulacji uczenia się (Łukaszewski, 1972 i 2002). **Ocenianie zewnętrzne**, posługujące się pomiarem dydaktycznym, jest natomiast ocenianiem **wyniku** uczenia się. Jest dokonywane przez wyspecjalizowane instytucje według obowiązujących programów kształcenia. Ma charakter sumujący i silnie różnicuje populację pod względem stanu wiadomości i umiejętności. Ocenianie zewnętrzne jest dokonywane przez wyspecjalizowane instytucje, jak Educational Testing Service w USA lub CITO w Holandii. W Polsce należy do nich Centralna Komisja Egzaminacyjna, powołana w 1999 roku i systematycznie doskonaląca jakość swych procedur, narzędzi i publikacji.

Próby rozwinięcia „klasometrii” jako nauki integrującej pomiar z nauczaniem (Daszkiewicz, 2004) nie pogodziły oceniania wewnętrznego z zewnętrznym. To pierwsze potrzebne jest uczniom pragnącym wsparcia w korzystaniu ze swych dyspozycji rozwojowych, a to drugie potrzebne jest społeczeństwu kształcącemu grupy specjalistów. Pierwsze przedstawia drogę, jaką podąża uczeń, a drugie mierzy pozycję na odgórnie wytyczonym szlaku. Postępy psychologii poznawczej (Nęcka i in., 2006) i psychologii pozytywnej (Seligman, 2006) przekonują nas, że zaufanie do **motywacji wewnętrznej** dzieci i młodzieży, aktywności ze względu na jej osobistą wartość, przynosi lepsze efekty niż dopingowanie ich normami. Potwierdzają to także badania, które autor tego referatu prowadził od początku swej pracy dydaktycznej. Silnie umotywowani do zawodu nauczyciela uczniowie ze wsi prześcigali uczniów z miasta dużo lepiej zdających egzamin do liceum pedagogicznego (Niemierko, 1969, s. 87–89), a wyższe studia też przebiegały pomyślniej przy zaawansowanej **samoregulacji** studenta, rozumianej jako planowanie, samokontrola i samoocena uczenia się zawodu. Egzaminy mierzą skutki strategii poznawczych obranych przez uczniów i studentów, ale nie rejestrują bezpośrednio rozwoju samoregulacji.

Pojawia się coraz więcej poważnych prób przezwycięzenia rozdzwiewu między ocenianiem wewnątrzszkolnym i zewnętrznym. Pięć lat temu amerykańska Krajowa Rada Pomiaru Edukacyjnego (NCME) przeprowadziła symposium zatytułowane *Konferencja nadzwyczajna na temat oceniania wewnątrzszkolnego i masowej psychometrii*, która była opatrzona hasłem *Ta para musi się pogodzić!* Przedstawiono na niej dorobek teoretyczny pomiaru dydaktycznego (Nitko, 2017) i wzbudziła nadzieje na jego postęp (Niemierko, 2018b), ale konflikt dwu rodzajów oceniania nie został przełamany. Szkoła musi dbać o uczenie się w sprzyjającej atmosferze, a społeczeństwo o wartościowe wyniki uczenia się. A nauczyciel? W demokracji szanuje rozwój własny ucznia, a w totalitaryzmie walczy z uczniem o wyniki. Tę dwoistość dostrzegają współcześni psychologowie (Moghaddam, 2023).

Wracamy do niezgodnej pary. Czy nauczycielka lub nauczyciel może konkurować z instytucjami zatrudniającymi wybitnych znawców macierzystych dyscyplin naukowych przedmiotów szkolnych i specjalistów psychometrii, dysponujących rozbudowaną strukturą organizacyjną niezbędną do standaryzacji narzędzi i realizacji pomiaru? Szansy na to poszukam w pojęciu *autorytet* i pójde tropem Jarosława Kordzińskiego, który tak go określił:

Pojęcie „autorytet” kojarzy się z kimś ważnym. Wzorcem do naśladowania. Podmiotem, z którego warto czerpać wiedzę i przekazywane przezeń wartości. Do momentu, kiedy połączymy go ze słowem „nauczyciel”. Autorytet nauczyciela to już zupełnie inna sprawa. Model wymuszonego posłuszeństwa. Narzucanie jedynie słusznych rozwiązań. Autorytaryzm (Kordziński, 2023, s. 21).

Otóż to! Systemy edukacyjne bywają przesiąknięte autorytaryzmem, w którym wzoru się nie wybiera (Marcela, 2022). Autorytet staje się w nich **formalny**, obowiązkowy, nakazany prawem rodzinnym i oświatowym, a nie **osobisty**, polegający na przyciąganiu uwagi, zdobywaniu naśladowców i zaufaniu do poglądów i postaw. Ten pierwszy obowiązuje z urzędu i piastowanego stanowiska, a z nim właśnie kojarzą się scentralizowane systemy szkolnictwa. Na drugi trzeba solidnie zapracować, sprawdzić się w bliskich kontaktach i wyróżnić głębokim wpływem. W tym znaczeniu **autorytet** to osoba ciesząca się szczególnym uznaniem jako wzór postępowania. Młodzież szuka autorytetów, wytyczając kierunki swego rozwoju, bo dojrzewanie to *permanentny okres przejściowy*, w którym samoocena jest zagrożona i niezbędne jest wsparcie przez osobę z otoczenia (Wysocka, 2012).

Niech przykładem samodzielnie wybranego autorytetu dostarczy nam Piotrek, uczeń szóstej klasy szkoły podstawowej, autor wypracowania *Kto jest dla mnie autorytetem i dlaczego?* Taką rolę Piotrek powierzył trenerowi tenisa stołowego. Po scharakteryzowaniu cech fizycznych i osiągnięć sportowych trenera napisał (patrz: Niemierko, 2023, s. 15):

Jest wytrwały w tym, co robi, a każda porażka motywuje go do dalszej pracy. Nigdy się nie poddaje i cały czas zachęca mnie do wytrwałego intensywnego ćwiczenia. Pomimo tego, że każdy trening to ciężka praca, zawsze chętnie w nim uczestniczę. Gdy już nie mam siły, trener zawsze znajdzie sposób [na to], by zmotywować mnie do ćwiczeń. Bardzo się cieszę, że trafiłem na takiego, a nie innego trenera. W przyszłości chciałbym tak jak on przekazywać swoje umiejętności innym. (...) Uważam, że trener jest wzorem do naśladowania dla innych sportowców.

Jak wiem, Piotrek nie wybiera się na Akademię Wychowania Fizycznego ani polonistykę, lecz na Politechnikę Gdańską, bo specjalizuje się w przedmiotach ścisłych. Mimo to trener sportowy, który „nigdy się nie poddaje”, pozostanie wzorem, gdyż jego cechy osobowości mocno tkwią w wyobraźni chłopca.

Ocena wąskodydaktyczna także uzależnia uczniów i ich opiekunów. Większości z nich jawi się jako zagrożenie, o czym świadczą wypowiedzi uczniów liceum ogólnokształcącego, jakie uzyskał Krzysztof Staszkiwicz w anonimowej ankiecie wymagającej dokończenia kilku zdań (2022, s. 106–107):

(Oceny szkolne są dla mnie) ważne [47%], mało ważne/nieważne [17%], nieistotne, tylko formalnością [36%].

(Dla rodziców moje stopnie są ważniejsze niż dla mnie, bo) chcą, abym miał dobrą przyszłość [12%], nie rozumieją systemu oceniania, bo żyli w innych czasach, podoba im się wyścig szczurów [65%].

(Gdy pomyślę o ocenianiu w mojej szkole, przychodzi mi do głowy słowo) tragedia, porażka, kosztmar, strach [68%]; niesprawiedliwość [13%]; przykrość i żaloba, cud, rzut kostką [41%].

Perspektywa czasowa uczniów jest inna niż nauczycieli i rodziców. Uczniowie w większym stopniu żyją współczesnością, w niej szukają atrakcji i miejsca dla siebie, a „wizja przyszłościowa zdaje się [im] wielce odległa i zajmująca w niewielkim stopniu” (Rybicka, 2009, s. 290). Ich szkolni i domowi opiekunowie częściej traktują młodość jako wstęp do dorosłości, w imię czego domagają się wyrzeczeń i dyscypliny. Współczesna psychologia rozwojowa pozwala nam zrozumieć, że motywacja wewnętrzna do uczenia się rządzi się innymi prawami niż motywacja zewnętrzna i w miarę postępów demokratyzacji społeczeństw jej znaczenie rośnie. Ich członkowie zyskują **podmiotowość**, inaczej – wewnątrzsterowność, przypisywanie sukcesów i porażek sobie, a nie różnym okolicznościom i innym ludziom. Te zmiany kulturowe muszą wpłynąć na ocenianie szkolne.

Dwupodmiotowość oceniania – tezy

- I. **Ocenianie osiągnięć uczniów trzeba uznać za dwupodmiotowe** (ang. *double-subjective*). Ta właściwość nie jest słabością, lecz siłą oceniania w edukacji. Wyraża szacunek dla osobowości ucznia i nauczyciela oraz ich prawo do własnej interpretacji zdarzeń edukacyjnych, w których biorą udział. Pozwala im na samodzielność stosowną do kompetencji i warunków działania.
- II. **Uczenie się oceniania jest trudne dla obu stron**. Jest łatwiejsze przy odwołaniu się do wzoru. Na początek jest nim zaufana osoba, którą się naśladuje. Człowiek dojrzały potrafi też na podstawie rozumowań sam tworzyć wzory działań i uczyć się nimi posługiwać. Wierne naśladownictwo i samodzielne budowanie wzorów współlistnieją w edukacji.
- III. **Nauczyciel potrzebuje kompetencji przedmiotowych i psychologicznych**. We wczesnej edukacji te kompetencje bywają zrównoważone, ale im wyżej w systemie oświaty, tym większą przewagę ma wykształcenie przedmiotowe. Psychologia jest zaledwie ułamkiem wykształcenia specjalistów naukowych, co grozi im analfabetyzmem funkcjonalnym w ocenianiu szkolnym.

- IV. **Przez edukację kształtujemy uczenie się.** Walka o dyplom szkolny kończy się po kilku latach, ale uczenie się trwa przez resztę życia. „Uczenie się, jak się uczyć” było hasłem dwudziestowiecznej dydaktyki, ale uległo wyścigom o efekt puchnących programów kształcenia. Życiorysy absolwentów szkoły są jednak cenniejsze dla jej sukcesu społecznego niż realizacja tych programów.
- V. **Ocena szkolna ma składnik emocjonalno-motywacyjny.** Uczniowie powinni wiedzieć o tym, że ich osobisty stosunek do dziedziny uczenia się – przyrody, społeczeństwa, języka, kultury – będzie wpływał na ocenę wewnątrzszkolną. Ich własny styl uczenia się w klasie i poza nią jest co najmniej tak samo ważny jak punktacja sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych.
- VI. **Ocenianie wewnątrzszkolne jest trafne prognostycznie.** Osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne ucznia stanowią o jego obecnym i przyszłym rozwoju poznawczym. Analizy statystyczne dowodzą, że w wielu krajach świadectwa szkolne dobrze przewidują przyszłe sukcesy uczniów mimo nieścisłości procedur oceniania przebiegu i wyników uczenia się.
- VII. **Ocenianie zewnętrzne dyscyplinuje szkolnictwo.** Sukcesem organizacyjnym władz edukacyjnych jest powołanie instytucji dysponujących wysokimi kompetencjami w zakresie pomiaru dydaktycznego. Poprawnie stosowane testy standaryzowane pozwalają na ścisłe porównania osiągnięć poznawczych między uczniami, szkołami, regionami i krajami.

Rozważmy jeszcze **antytezy** oceniania dwupodmiotowego:

- I. Oceny szkolne są wyznaczone treścią podstawy programowej.
- II. Nauczyciel rejestruje ocenami postęp uczniów w opanowywaniu tej treści.
- III. Oceniając, nauczyciel kieruje się strukturą naukową przedmiotu.
- IV. Ocena szkolna dotyczy aktualnych osiągnięć ucznia.
- V. Ocena szkolna dotyczy wiadomości i umiejętności ucznia.
- VI. Nauczyciel nie odpowiada za przyszłe losy uczniów.
- VII. Egzaminy zewnętrzne są wzorem oceniania szkolnego.

Powiało chłodem?

Bibliografia

- Altszuler, I. (1960) *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa: PZWS.
- Bloom, B.S. (red.) (1956) *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: McKay.
- Brookhart, S.M. (2009) Editorial. *Educational Measurement: Issues and Practice. Special Issue: The validity of formative and interim assessment*, 3.
- Brookhart, S.M. (2017) *How to use grading to improve learning*. Alexandria: ASCD.
- Brookhart, S.M. (1993) Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 2.
- Cronbach, L.J. (1977) *Educational Psychology* (3rd ed.). New York: Hartcourt.

- Daszkiewicz, M. (2004) Pierwsze kroki „klasometrii”. W: B. Niemierko i H. Szaleniec (red.). *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*. Kraków: PTDE.
- Dolata, R. (red.) (2007) *Edukacyjna wartość dodana jako metoda oceny efektywności nauczania na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych*. Warszawa: CKE.
- Dolata, R. (2008) *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ebel, R.L. (1965) *Measuring Educational Achievement*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Ebel, R.L. (1974) Shall we get rid of grades? *NCME Measurement in Education*, 5.
- Educational Measurement: Issues and Practice. Special Issue: Changing the way measurement theorists think about classroom assessment*. 2003, nr 4.
- Gołębniak, B.D. (2003) Niekonwencjonalne techniki oceniania. W: Z. Kwieciński i B. Śliwowski *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*. Warszawa: WN PWN.
- Groenwald, M. (2021) *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*. Kraków: Impuls.
- Hambleton, R.H. (1978) On the use of cut-off scores in educational settings. *Journal of Educational Measurement*, 3.
- Hornowska, E. (1999) *Stronniczość testów psychologicznych. Problemy – kierunki – kontrowersje*. Poznań: Humaniora.
- Kordziński, J. (2023) Kłopotliwy autorytet nauczyciela. *Dyrektor Szkoły*, 3.
- Krope, P. (1994) Ocena opisowa w pedagogice jako źródło nieporozumień. W: B. Niemierko (red.) *Diagnostyka edukacyjna*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Łukaszewski, P. (1972) *Informacje dotyczące osiągniętych wyników a poziom wykonania zadań Umysłowych*. Wrocław: Ossolineum.
- Łukaszewski, W. (2002) Zwrotne informacje o wyniku czynności. W: I. Kurcz i D. Kądziaława (red.) *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Warszawa: Scholar.
- Marcela, M. (2022) *Patoposłuszeństwo. Jak szkoła, rodzina i państwo uczą nas bezradności i co z tym zrobić?* Kraków: Znak.
- Moghaddam, F.M. (2023) *How Psychologists Failed. We neglected the poor, favored the rich and privileged, and got science wrong*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nęcka, E. (1999) *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006) *Psychologia poznawcza*. Warszawa: WN PWN.
- Niemierko, B. (2021) *Diagnostyka edukacyjna. Wydanie rozszerzone*. Warszawa: WN PWN.
- Niemierko, B. (2018a) *Jak pomagać (a nie szkodzić) uczniom ocenianiem szkolnym*. Sopot: Smak Słowa.
- Niemierko, B. (2007) *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: WAIp.
- Niemierko, B. (1997) *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (2023) Od mistrzostwa do autorytetu. *Dyrektor Szkoły*, 3.
- Niemierko, B. (1969) *O powodzeniu nauczyciela w pracy dydaktyczno-wychowawczej*. Warszawa: PZWS.

- Niemierko, B. (2018b) *Ta para musi się pogodzić. O potrzebie integracji egzaminów zewnętrznych z ocenianiem wewnątrzszkolnym*. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczycieli*. Kraków: PTDE.
- Nitko, A.J. (1983) *Educational Tests and Measurement. An Introduction*. New York: Harcourt.
- Nitko, A.J. (2017) *What a classic resource can tell us about the future of assessment*. Referat wygłoszony na NCME Special Conference on Classroom Assessment and Large-Scale Psychometrics: The Twain Shall Meet.
- Noizet, G., Caverni, J.P. (1988) *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*. Warszawa: PWN.
- Pokropek, A. (2013) *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*. Warszawa: IBE.
- Potworowski, J. (2000) Pierwiastek angielski w transformacji polskiej oświaty. W: K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- Rybicka, K. (2009) Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.) *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*. Kraków: PTDE.
- Seligman, M.E.P. (2007) *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina.
- Staszkiwicz, K. (2022) Diagnostowanie osiągnięć uczniów w przedmiotach ścisłych. Raport z badania przeprowadzonego w warunkach pandemii. W: B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*. Kraków: PTDE.
- Sterna, D. (2018) *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: CEO.
- Stróżyński, K. (red.) (2011) *Ocenianie kształtujące po polsku. Kurs dla doradców metodycznych. Scenariusze zajęć*. Warszawa: CODN.
- Szyling, G. (2019) Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Impuls.
- Szyling, G. (2020) Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4.
- Tyszka, T. (1999) *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*. Gdańsk: GWP.
- Valencia, S. (1991) Portfolios: panacea or Pandora box? W: F.L. Finch (red.) *Educational performance*. Chicago: Riverside.
- Wysocka, E. (red.) (2012) *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Warszawa: Żak.