

Urszula Opłocka

Zespół Szkół nr 4 we Wrocławiu

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu

Wrocławskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Między ocenianiem uczenia się i ocenianiem dla uczenia się

Wprowadzenie

O tym, że mówienie dziś o funkcjach oceniania ma sens, dowodzą doświadczenia brytyjskie. To właśnie tam, po wprowadzeniu systemu egzaminów zewnętrznych i zdiagnozowaniu niebezpiecznego zjawiska, jakim jest uczenia pod egzamin, dyskusję na ten temat rozpoczął M. Scriven¹, wprowadzając rozróżnienie na dwie funkcje: formatywną (*formative assessment*) i sumującą (*summative assessment*). Szybko zyskało ono popularność, ponieważ obnażało negatywne strony uczenia pod egzamin w szkole brytyjskiej². Ponieważ dziś w polskiej szkole obserwujemy to samo niepokojące zjawisko, czego dowiodły chociażby moje badania³, sądzę, że warto w tym właśnie gronie podjąć ten temat. Zaś główna idea tej konferencji skłania mnie do prezentacji poglądów zagranicznych badaczy na temat funkcji oceniania.

Celem mojego wystąpienia jest udowodnienie, że należy mówić o dwóch funkcjach oceniania (sumującej i kształtującej) oraz podkreślenie, że są to jedynie dwie funkcje procesu oceniania, a nie dwa różne rodzaje oceniania. W swoim wystąpieniu odwołałam się do własnego tłumaczenia artykułu Maddaleny Taras z 2007 roku, w którym autorka omawia „wojnę metafor” proponowanych przez różnych badaczy zajmujących się ocenianiem w klasie szkolnej. Wszystkie one są świadectwem toczonej w literaturze zachodniej dyskusji na temat związków pomiędzy tymi dwiema funkcjami oceniania. Wszystkie prezentowane poniżej rysunki zaczerpnęłam z tej publikacji.

Funkcje oceniania

Autor jednego z polskich poradników dla nauczycieli poświęconych ocenianiu W. Walczak (2001, s.164) wylicza aż pięć funkcji oceniania. Są to, jego zdaniem, funkcje: diagnostyczna, formatywna, informacyjna, motywująca i sumująca. Przy czym lektura zaproponowanych tam definicji skłoniła mnie do podejrzenia,

¹ Podaję za: Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 301.

² Gołębiak D., *Komplementarność oceniania zewnętrznego i wewnętrznego?* wykład, DSW, Wrocław 10.12.2007.

³ Opłocka U., *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze*, Kraków 2008.

że funkcja formatywna jest jego zdaniem rozłączna z funkcją motywującą oraz z funkcją diagnostyczną. Okazuje się bowiem, że funkcja diagnostyczna służy tylko nauczycielowi, który, wykorzystując ją, potrafi dostosować proces kształcenia do rozpoznanych potrzeb uczniów, a także doradzać wychowankowi wybór dalszej drogi edukacyjnej. Przyznaję, że nie rozumiem, dlaczego nie można uczniowi tych nabytych przez nauczyciela informacji przekazać w taki sposób, by sam podjął trud uzupełnienia braków i decydował o swojej przyszłości, inaczej mówiąc, dlaczego nie utożsamiam funkcji informacyjnej z formatywną. Dzięki temu uczeń zamiast być przedmiotem nauczycielskich zabiegów (może wręcz manipulacji), odzyskałby swoją podmiotowość, będąc osobą uprawnioną do współdziałania i współdecydowania, co postuluje pedagogika emancypacyjna⁴.

Zaintrygowała mnie również celowość rozłącznego definiowania funkcji informacyjnej i sumującej. Zdaniem W. Walczaka, funkcję informacyjną pełni „ocenianie służące przekazywaniu uczniowi i rodzicom informacji o aktualnym poziomie opanowania przez dziecko wiedzy i umiejętności, szczególnie istotne w ocenianiu bieżącym”⁵, zaś sumującą „ocenianie służące poinformowaniu nauczycieli, ucznia i rodziców o poziomie opanowania umiejętności programowych na zakończenie cyklu (etapy kształcenia)”⁶. Przyznaję, że jestem w kłopotcie, ponieważ nie rozumiem różnicy pomiędzy tymi funkcjami oceniania uczenia się, chyba że chodzi o to, że funkcja sumująca jest wykorzystywana jedynie na koniec roku, semestru lub, jak sugeruje autor, na końcu etapu kształcenia, więc występuje wyłącznie na świadectwie końcowym lub podczas oceniania zewnętrznego, zaś informacyjna w międzyczasie. Nie zgadzam się w tym względzie z autorem tego poradnika dla nauczycieli i jestem przeciwna utożsamieniu oceniania sumującego z egzaminami zewnętrznymi oraz z ocenianiem na końcu etapu kształcenia. Proponuję także, by pozostać jedynie przy dwóch funkcjach oceniania.

Dla określenia tych funkcji oceniania w literaturze polskiej pojawiają się różne terminy będące albo dosłownymi tłumaczeniami - ocenianie formatywne ((*formative assessment* FA) i sumujące (*summative assessment* SA), albo podkreślające wartość tego pierwszego, bowiem terminologia sugeruje, że jego celem jest nadanie doskonałego kształtu (kształtujące), jest dobre (konstruktywne) i powinno być codziennością w szkolnej praktyce (bieżące)⁷. Można spotkać również określenia ocenianie wspomagające uczenie się (*assessment for learning*) stosowane dla funkcji formatywnej oraz ocenianie uczenia się (*assessment of learning*) dla funkcji sumującej. Z tego względu w tej pracy terminy te będą używane zamiennie.

⁴ Czerepaniak - Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 170.

⁵ Walczak W., *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Łódź 2001, s. 164.

⁶ Ibidem.

⁷ Gołębiak D., *Komplementarność oceniania zewnętrznego i wewnętrznego?*, wykład, DSW, Wrocław 10.12.2007.

Przy czym, o ile ocenianie w funkcji formatywnej służy uczeniu się uczniów, to ocenianie sumujące nie i dlatego nie ma dla niego tak istotnego znaczenia (Potworowski, Niemierko, Gołębiak, Taras, Black i Williams, Woolfork). Praktycy wykorzystujący na co dzień funkcję kształtującą oceniania podkreślają, że dzięki temu ich uczniowie osiągają lepsze wyniki⁸, dowodzą tego również badania przeprowadzone w szkołach średnich w różnych krajach na całym świecie⁹.

Ocenianie sumujące a ocenianie formatywne

Nie tylko w polskiej literaturze¹⁰ używa się określeń wskazujących na to, że może nie tyle należy mówić o funkcjach oceniania, co o dwóch jego rodzajach.

A. Woolfork zauważa, że ocenianie formatywne ma miejsce przed i podczas lekcji (może raczej cyklu lekcji realizujących pewien moduł kształcenia) i dostarcza nauczycielowi wskazówek, jak planować nauczanie, zaś uczniom wskazuje luki w wiedzy. Test formacyjny przeprowadzany przed rozpoczęciem nauczania może mieć charakter testu diagnostycznego, niepodlegającego ocenie, a jedynie wskazującego mocne i słabe strony ucznia w pewnym obszarze wiedzy i umiejętności. Umożliwia on także uczniowi nabycie doświadczenia w rozwiązywaniu tego typu zadań przed egzaminem doniosłym. Zdaniem B. Niemierki, jest „ważniejsze dla ucznia, dostarcza jemu oraz jego nauczycielowi danych do indywidualizacji dalszego uczenia się i kształcenia”¹¹

Natomiast ocenianie sumujące, według A. Woolfork, przeprowadza się na końcu lekcji lub cyklu edukacyjnego i pokazuje sumę wiedzy ucznia (czego się nauczył) oraz mierzy poziom jego postępów. Według B. Niemierki, ocenianie sumujące jest „bardzo ważne dla administracji szkoły, zamyka pewien etap kształcenia, wartościując uzyskane wyniki. Typowe są dla niego zaliczenia przedmiotów i egzaminy na koniec szkolnego roku lub szczybla szkoły”¹². Zdaniem J. Popham, godne ubolewania jest to, że wielu nauczycieli przeprowadza testy tylko dla ocen¹³ (ocenianie sumujące), z którą to opinią w pełni się zgadzam, i również postawiłabym im za takie ocenianie ocenę niedostateczną.

Już A. Woolfork zauważa, że każdy rodzaj oceniania postępów ucznia może być jednocześnie sumujący i formacyjny, a rozróżnienie powyższe wywodzi się od sposobu użycia uzyskanych w ten sposób informacji przez nauczyciela. Także M. Taras opowiada się za nierozdzielaniem obu funkcji oceniania i w swoim artykule przedstawia różne metafory oceniania, bo - jej zdaniem -

⁸ Sterna D., *Czy ocenianie kształtujące się opłaca?*, www.ceo.org.pl/portal/b_ok_artykuly, Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.

⁹ *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, OECD 2005, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006.

¹⁰ Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 301-302.

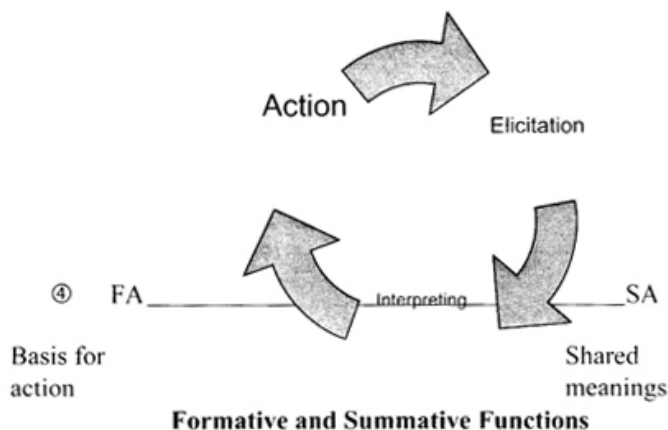
¹¹ Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 302.

¹² Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 302.

¹³ Popham J. (2005), za: Woolfork A., *Pädagogische Psychologie*, 2008, s. 678.

choć metaforyczne ilustracje czasem prowokują niewłaściwe interpretacje, to zebrane razem lepiej niż werbalne wyjaśnienia obrazują komplementarność oceniania sumującego (SA) i formatywnego (FA).

Jako pierwszą M. Taras przywołuje metaforę P. Blacka i D. Wiliama zaproponowaną przez nich w 1996 roku¹⁴.



Schemat pokazuje cykliczny proces oceniania nakładający się na linearną metaforę zasięgu i ciągłości przedstawiającą SA i FA

Obie (SA i FA) znajdują się na jednym interpretacyjnym kontinuum na dwóch jego krańcach. To usytuowanie podkreśla, że z jednej strony poszukują innych informacji, z drugiej zaś stanowią swoją wzajemną kontynuację, co oznacza, że nie ma pomiędzy tymi dwoma różnicy takiej, która nie pozwoliłaby jakiegokolwiek działania ucznia poddać jednocześnie SA i FA. Metafora linii sugeruje, że interpretacja SA może być źródłem formatywnego komentarza, tzn. że SA ujawnia, czego uczeń się już nauczył i może być podstawą do poinformowania go, czego jeszcze nie umie i co może zrobić, by uzupełnić braki (FA). FA staje się podstawą działania ucznia i nauczyciela, które poddane diagnozie ujawnia efekty wspólnej pracy (SA dokonuje jej wartościowania). I tak w kółko. SA i FA to jednak dwie perspektywy oglądu, dostarczające innego typu informacji.

Z tego powodu J. Biggs po lekturze ich artykułu, w którym jego zdaniem pisali głównie o FA mimo tytułu obiecującego coś więcej, zauważył, że słabość ich poglądów na temat oceniania obnaża metafora „dwóch różnych drzew”, które nawet jeśli są tego samego gatunku, to są różne pod każdym innym względem, ponieważ są oddzielnymi bytami. W ten sposób wyeksponował odmienną perspektywę oglądu i odmienną informację.

¹⁴ Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, “Pedagogy, Culture & Society”, Volume 15, Number 1, 2007, s. 63.

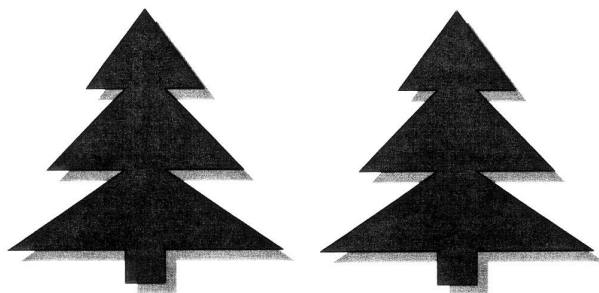


Figure 2. Diagram of the two trees metaphor for the work of Black and Wiliam (1998) (Biggs, 1998)

Takimi oddzielnymi bytami stały się, niesłusznie, zdaniem J. Biggsa, dwie funkcje oceniania w artykule P. Blacka i D. Wiliama, (Figure 2.) dlatego proponuje własną metaforę pośladków słonia w 1998 roku¹⁵, która prezentuje inaczej relacje między obydwoma funkcjami oceniania, ponieważ słoń jest jednym zwierzęciem z parą identycznych kończyn.

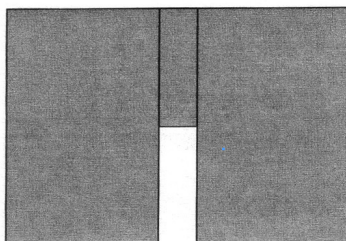


Figure 3. Diagram of the backside of an elephant metaphor (Biggs, 1998)

Jedną nogą słonia jest SA, a drugą FA. Obie nogi dla dobra zwierzęcia muszą współpracować ze sobą, co podkreśla nierozdzielność obu funkcji oceniania. Choć o tym już M. Taras doceniająca wartość tej metafory nie wspomina, pozwolę sobie zauważyć, że wizerunek pośladków słonia ujawnia, iż dominacja którejkolwiek z funkcji oceniania ze szkodą dla drugiej sprawi, że jedna noga będzie chuda i krótka zaś druga gruba i długa, a w efekcie nasz ułomny słoń okuleje lub nawet straci zdolność poruszania się, co, moim zdaniem, grozi nam w polskiej szkole. Nie można więc lekceważyć ani SA, ani FA – jedynie zachowanie równowagi pomiędzy nimi umożliwi naszemu słoniowi sprawne poruszanie się, a nauczycielowi dydaktyczny sukces.

¹⁵ Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, "Pedagogy, Culture & Society", Volume 15, Number 1, 2007, s. 65.

M. Taras proponuje metaforę tortu, by podkreślić, że w gruncie rzeczy cały czas nie mówimy o dwóch rodzajach oceniania, a jedynie o dwóch jego funkcjach.

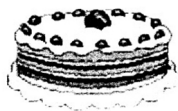


Figure 4. Diagram of assessment as a cake

Tort jest jednym ciastem wyprodukowanym i udekorowanym zgodnie z wymogami (np. takimi jak kryteria i standardy), co podkreśla kompletność cyklu FA i SA. Metafora tortu podkreśla niemożność oddzielenia obu funkcji, co dzieje się, gdy skupiając się na ich rozłączności, zapominamy, że mówimy o różnych aspektach tego samego procesu. Dobrze ilustrują to dwie połówki różnych ciast, które zupełnie do siebie nie pasują, bo przecież są częściami dwóch różnych tortów. Tak dzieje się, gdy rozdzielamy obie funkcje oceniania, co zrobili P. Black i D. Wiliam w artykule z 1996 roku¹⁶, co trafnie podkreślił J. Biggs za pomocą metafory dwóch identycznych drzew. Skutkiem tego rozdzielenia jest niepotrzebne kopiowanie wysiłku zarówno nauczycieli, jak i studentów, wskutek oddzielnego oceniania dla uczenia się i oceniania uczenia się. Oznacza to, że zwyczaj, który pojawił się w polskiej szkole wraz z ocenianiem zewnętrznym, nieoceniania na stopnie niektórych diagnoz sprawdzających efekty pracy nauczycieli i uczniów jest absurdalnym dowodem próby składania jednego ciasta z dwóch różnych ciast.



Figure 5. Diagram of assessment as two halves of a different cake: the artificial separation of SA and FA

Metafora tortu¹⁷ pokazuje, że oddzielenie SA i FA jest absurdalne, ponieważ jeden proces dzieli na dwa różne i niekompletne procesy. W efekcie stosujący głównie/jedynie SA dostaną tylko krem i wisienki na torcie, zaś zwolennicy FA otrzymają jedynie spód tortu.

¹⁶ Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, "Pedagogy, Culture & Society", Volume 15, Number 1, 2007, s. 63.

¹⁷ Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, "Pedagogy, Culture & Society", Volume 15, Number 1, 2007, s. 66.

I chociaż jeszcze w 1996 roku P. Black i D. Wiliam w taki sposób mówili o tych dwóch funkcjach oceniania, że J. Biggs dostrzegł ich oddzielność, to w swojej późniejszej pracy¹⁸ uprzedzają, że oba terminy będą stosować zamiennie, gdyż rozróżnienie tych dwóch rodzajów oceniania uważają za sztuczne. Bowiem podczas sprawdzianów sumujących nauczyciel może zobaczyć, do jakiego stopnia określone umiejętności zostały opanowane a wiedza nabyta i te same informacje użyć do wspomagania dalszego uczenia się¹⁹.

M. Taras, przywołując metaforę tortu, ilustruje jeszcze jedno niebezpieczeństwo. Otóż ocenianie sumujące zewnętrzne to jej zdaniem tylko lukier i wisienka na szczycie tortu. Są co prawda smakowite i najbardziej widoczne składniki, bo go dekorują, ale nie sposób nikomu podać jedynie dekoracji, dodatkowo twierdząc, że dostał całe ciasto. Sprowadzenie diagnostyki edukacyjnej do lukru i wisiienki jest więc bezsensowne.

Podsumowanie

M. Taras²⁰ zauważa, że istniejące przez blisko trzydzieści lat rozdzielanie SA i FA było negatywne z punktu widzenia oceniania dla uczenia się, ponieważ prowadziło do niepotrzebnej duplikacji procesu oceniania, a także do nadmiernego rozprzestrzeniania się silniejszego w tej parze SA. Zdaniem J. Biggsa²¹, można ograniczyć negatywną dominację SA i przekształcić w pozytywną podporę dla FA, ale dopiero wtedy, gdy pamiętamy o ich wzajemnej nierozłączności, stąd metafora pośladków słonia. Dlatego sędzę, że warto akcentować nierozłączność dwóch funkcji oceniania bieżącego – SA i FA po to, by wydobyć z cienia tak ważne dla ucznia ocenianie dla uczenia się.

¹⁸ Black P. and Wiliam D., *Assessment for Learning in the Classroom*, [w:] "Assessment and Learning" red. Gardner J., SAGE Publications, London · Thousand Oaks · New Delhi 2006, s. 9-25.

¹⁹ Black P. and Wiliam D., *Assessment for Learning in the Classroom*, [w:] "Assessment and Learning" red. Gardner J., SAGE Publications, London · Thousand Oaks · New Delhi 2006, s. 9-25.

²⁰ Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, "Pedagogy, Culture & Society", Volume 15, Number 1, 2007, s. 59.

²¹ Biggs J., 1988, za: Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, "Pedagogy, Culture & Society", Volume 15, Number 1, 2007, s. 59.

Bibliografia:

1. Czerepaniak - Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 170.
2. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
3. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 72.
4. Opłocka U., *Emergencja nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze*, GRUPA TOMAMI, Kraków 2008, s. 154-161.
5. Taras M., *Machinations of assesment: metaphors, myths and realities*, "Pedagogy, Culture & Society", Volume 15, Number 1, 2007, s. 53-68.
6. Gołębiak D., *Komplementarność oceniania zewnętrznego i wewnętrznego?* wykład, DSW, Wrocław 10.12.2007.
7. Black P. and Wiliam D., *Assessment for Learning in the Classroom*, [w:] "Assessment and Learning" red. Gardner J., SAGE Publications, London · Thousand Oaks · New Delhi 2006, s. 9-25.
8. Black P. and Wiliam D., *Developing a Theory of Formative Assessment*, [w:] "Assessment and Learning" red. Gardner J., SAGE Publications, London · Thousand Oaks · New Delhi 2006, s. 81-100.
9. Black P. and Wiliam D., *The Reliability of Assessments*, [w:] "Assessment and Learning" red. Gardner J., SAGE Publications, London · Thousand Oaks · New Delhi 2006.
10. *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, OECD 2005, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2006.
11. Sterna D., *Czy ocenianie kształtujące się opłaca?*, www.ceo.org.pl/portal/b_ok_artykuly
12. Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2006.
13. Walczak W., *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Łódź 2001, s. 164.
14. Woolfolk A., *Pädagogische Psychologie*, 10. Auflage – bearbeitet und übersetzt von Prof. Dr. Ute Schönplflug, Pearson Studium, München-Boston-San Francisco-Harlow, England-Don Milis, Ontario-Sydney-Mexico City-Madrit-Amsterdam 2008, s. 636- 715.