dr Teresa Sadoń-Osowiecka
Uniwersytet Gdański

Funkcje oceniania według studentów - przyszłych nauczycieli geografii. Refleksje dydaktyka przedmiotowego

Prezentowany tekst jest wynikiem przemyśleń zainspirowanych zajęciami prowadzonymi ze studentami przede wszystkim geografii, którzy wybrali specjalność nauczycielską. Nie posłużono się specjalnie przygotowanymi narzędziami badawczymi, ale subiektywną interpretacją zapamiętanych wypowiedzi studentów podczas zajęć (ćwiczenia z dydaktyki przedmiotowej, praktyki, ćwiczenia z ewaluacji w kształceniu), ich prac, zdarzeń, by odkryć sens nadawany przez nich ocenianiu szkolnemu, przyjrzeć się ich wiedzy potocznej i osobistym teoriom dotyczącym oceniania. Zdaję sobie sprawę, że te zapamiętane fragmenty wypowiedzi są wybiórcze, że zapamiętane właśnie dlatego, że budziły u mnie konflikt poznawczy, że kłóciły się z moim rozumieniem – teoretyka, który jakiś czas temu porzucił praktykę szkolną. Jednak mogą pokazywać jeden z możliwych obrazów szkoły.

Można przypuszczać, że poglądy studentów są też w jakiejś mierze odbiciem tego, czego sami doświadczali w szkole. Zważywszy, że będą oni przyszłymi nauczycielami współtworzącymi rzeczywistość polskiej szkoły, warto podjąć próbę zrekonstruowania ich sposobu myślenia. Taka rekonstrukcja z jednej strony pozwoli interpolować ich przyszłe zachowania jako nauczycieli, z drugiej – może pośrednio pokazać (choć artykuł nie jest wynikiem systematycznych badań) możliwe efekty oddziaływania polskiej szkoły w sferze oceniania, zahaczające o sferę moralną, niesprawdzalne egzaminem, ale widoczne w poglądach studentów - już absolwentów zreformowanej w 1999 roku szkoły.

Szkolne wspomnienia

Dominujące doświadczenia szkolne studentów jako uczniów wiążą się z poczuciem lęku, zagrożenia. Świadomość nieuchronnej kary (nie nagrody) miała być według niektórych głównym czynnikiem zmuszającym do nauki („uczyłem się, by nie dostać jedynki"). Podobny przymus dotyczy na pozór przeciwstawnej motywacji: „chciałam mieć świadectwo z paskiem", „chciałam zdać dobrze egzamin", „…dostać się na studia" (oczekiwanie na nagrodę). Można go w niektórych przynajmniej przypadkach, zwłaszcza gdy towarzyszy mu rodzicielskie oczekiwanie na wysokie oceny, sprowadzić do strachu przed niedostaniem świadectwa z paskiem, niedostaniem się na studia, nieuzyskaniem oczekiwanego wyniku egzaminu. Wszystkie te przypadki można zinterpretować jako staranie o uniknięcie kary. Mówiący o tym studenci nie traktowali tego jako sytuacji patologicznej. Dla nich była to normalna rzeczywistość szkolna. Nie różnią się w tych swoich doświadczeniach od poprzednich pokoleń uczniów „starej" szkoły.

Ta potoczna wiedza „psychologiczna", najwidoczniej funkcjonująca na co dzień w polskich realiach, wydaje się co najmniej dziwna w zestawieniu z teorią procesów motywacyjnych, gdzie podkreśla się rolę pozytywnych wzmocnień, ale także rolę motywacji wewnętrznej w procesie uczenia.[1]

Uzyskanie „dobrej" oceny nie jest wiązane ze szczególnym nakładem własnej pracy. Zazwyczaj to ktoś (nauczyciel, korepetytor) przygotowuje ucznia do sprawdzianu, testu, do egzaminu. Ważny jest zakres materiału i opanowanie typów zadań spotykanych w poprzednich testach egzaminacyjnych. Nauczyciel, który nie wychodzi poza te ustalone kryteria i „trafia" w test egzaminacyjny oceniany jest wysoko przez swoich uczniów. Te stwierdzenia potwierdzają wcześniejsze badania[2]. Ten nauczyciel, który „rozdrabnia się", usiłuje problematyzować zagadnienie, nie sprzyja osiągnięciu głównego celu edukacji według studentów – uzyskaniu wysokiej oceny. Według nich liczy się „konkret", czyli wiedza przydatna do zdania egzaminu, bez zapytywania o jej rodzaj, sens i znaczenie.

Szkolna ocena nie zawsze jest wiązana ze szczególnymi osobistymi zainteresowaniami, rozwijanymi dla osobistej satysfakcji i raczej poza obszarem szkolnej edukacji. Paradoksalnie, rozmówcy nie sądzili, że te zainteresowania, odbiegające od szkolnych wymagań, mogłyby w ogóle wpłynąć na szkolne „stopnie". Te osobiste zainteresowania mają jakieś znaczenie w przypadku konkursów czy olimpiad przedmiotowych, ale udział w tych konkursach i olimpiadach umotywowany jest często raczej chęcią uniknięcia egzaminów zewnętrznych i „bezbolesnego" dostania się do wybranej szkoły, możliwością otrzymania lepszej oceny z przedmiotu niż możliwością zaprezentowania własnych zainteresowań i skonfrontowania własnej wiedzy z problemami stawianymi podczas konkursu. Udział w konkursie jest często rezultatem nie pasji w danym zakresie, ale, używając języka ekonomii, kalkulacji spodziewanego zysku. Wynika z zewnętrznej motywacji i analizy własnych szans w zakresie możliwości „wyuczenia się" materiału przewidzianego w regulaminie konkursu czy olimpiady, niezależnie od zainteresowań (tu: motywacji wewnętrznej). Traktowany jest jako rodzaj gry ze specyficznymi regułami, tak samo jak egzaminy zewnętrzne[3], w której nie zawsze wygrywa najlepszy, ale ten, który potrafi dostosować się do jej systemu.

Badania prowadzone w innych krajach potwierdzają, że w potocznej opinii większą rolę podczas uczenia się przypisuje się motywowaniu zewnętrznemu. Według badanych porażka motywuje do bardziej wytężonej pracy, nagroda natomiast sprawia, że uczniowie chętniej się uczą, przy tym „duże nagrody są skuteczniejsze od małych".[4] Taka generalizacja nie sprawdza się jednak w wielu przypadkach. Może warto postawić sobie pytanie, na ile behawiorystyczna szkoła wykształciła tego typu postawy, a na ile wynikają one z naturalnych ludzkich zachowań pozaszkolnych.

---

[1] Np. J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 111.

[2] Por. M. Groenwald, *Egzaminy szkolne jako gra,* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?,* Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008, s. 253.

[3] Tamże, s. 252.

[4] J. Brophy, *Motywowanie…, op.cit.,* 110.

Reforma i system egzaminów państwowych sprawiły, że tak jak w przypadku kryterium ważności wiedzy przydatnej na egzamin, także system oceniania szkolnego jest, według studentów, sprawiedliwy, jeśli przyjmuje się technologiczne normujące kryteria, takie jak na egzaminie zewnętrznym (ścisłe kryteria oceniania i przypisane im punkty). Nauczyciele stosujący ten system byli według studentów „obiektywni". Taki system według studentów gwarantuje bezstronność i „sprawiedliwość"[5] oceniania (albo wpisujesz się w kryteria, albo nie). Tymczasem jest to sprawiedliwość „pojmowana w najprostszy z możliwych sposobów. Za jej podstawowe wyróżniki przyjmuje się bowiem respektowanie norm prawnych, odpowiadające sprawiedliwości legalnej, oraz przestrzeganie zasady równości, przypisywane sprawiedliwości arytmetycznej".[6] Wydaje się zatem, że ocenianie sumujące stało się codziennością w polskiej szkole, choć w założeniu przypisuje się inną rolę ocenianiu sumującemu (końcowemu) i codziennemu systemowi oceniania wewnątrzszkolnego, którego funkcją powinno być też wspomaganie rozwoju ucznia, a nie tylko określenie poziomu opanowania umiejętności określonych standardami czy programem. Gwarantuje ono jednak pojmowaną tu w dużym uproszczeniu rzetelność oceniania. Ta opisywana przez G. Szyling „strategia przetrwania"[7] stosowana przez nauczycieli najwidoczniej stanowi program ukryty, bardziej oddziałujący na mentalność młodych ludzi niż deklarowane cele edukacji.

Podczas dyskusji zwracała uwagę nietolerancja dla uczniów niewypełniających wymagań nauczyciela i pewna bezwzględność w rygorystycznym przestrzeganiu kryteriów oceniania („Nie będę pochylać się nad jakimś nieukiem. Przecież może się tego nauczyć. Dla wszystkich kryteria są takie same"). Można by mówić tu o problemie wykluczania jako efekcie ubocznym instrumentalnego podejścia do oceniania, a nie dążności do wyrównywania szans. O takich konsekwencjach stosowania na co dzień procedur oceniania zewnętrznego wspomina tez G. Szyling: „Prowadzi to w skrajnych przypadkach do wzrostu rygoryzmu oceniania, pomijania osiągnięć twórczych uczniów czy zawężania zakresu treści nauczania (…). Wszystkie te czynniki należy uznać za niesprzyjające zarówno indywidualnemu rozwojowi ucznia, jak i doskonaleniu nauczycielskich systemów kształcenia."[8] W tym przypadku wydaje się też, że zanika (przynajmniej w świadomości wychowanych w stechnicyzowanej szkole studentów) „ocenianie poza standardami"[9], kiedy to nauczyciel uwzględniał indywidualne konteksty uczenia się ucznia, obniżając wymagania lub oceniając jego wkład pracy, niezależnie od wyniku.

---

[5] W tym kontekście jest to uproszczenie zasady: „prawidła sprawiedliwości przyjmują jako rzecz normalną niezmienność postępowania oraz jego niezaprzeczalną jasność we wszystkich przypadkach ewentualnego zastosowania." (M. Groenwald, *Meandry sprawiedliwego oceniania,* [w:] B. Niemierko, J. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej,* PTDE, Kraków 2004, s. 188.

[6] G. Szyling, *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie w szkole,* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza… op.cit.,* s. 240.

[7] *op.cit*., s. 217.

[8] *op.cit*., s. 228.

[9] *op.cit*., s. 232.

Z wypowiedzi studentów nie wynika, by mieli oni świadomość, że taki system oceniania redukuje wiedzę w myśl stwierdzenia: „uzyskujesz to, co oceniasz, nie uzyskujesz tego, czego nie oceniasz”[10]. Analiza konstruowanych przez nich sprawdzianów wskazuje na dążenie do redukcji niejednoznacznej, dyskursywnej wiedzy dla uzyskania swoiście pojętej wysokiej rzetelności. W rezultacie sprawdzają one głównie wiadomości, wiedzę faktograficzną, a nie umiejętności posługiwania się nią, rozwiązywania czy stawiania problemów. Podczas dyskusji padały argumenty o łatwości sprawdzania i oceniania oraz różnicowania uczniów („Albo się nauczył, albo się nie nauczył tego, co trzeba. Reszta mnie nie obchodzi.”). Ocena może być interpretowana w tym kontekście jako swego rodzaju narzędzie nauczycielskiej władzy nad uczniami, bezrefleksyjne egzekwowanie pewnego zasobu wiedzy. Rola nauczyciela sprowadza się tu do egzekutora, a nie diagnosty – analizującego sposób myślenia i zasób uczniowskiej wiedzy.

Ewolucja (?) studenckich poglądów na ocenianie

W trakcie zajęć, kiedy studenci odkrywali sposób myślenia o ocenianiu jako narzędziu wspierania rozwoju ucznia, wydawało się, że zmienia się ich restrykcyjne podejście do egzekwowania wymagań i zaczynają rozumieć sens szkoły nie jako instytucji przede wszystkim oceniającej efekt, ale instytucji umożliwiającej uczenie się i rozwój poznawczy uczniów. Ocena – nie jako matematyczny wynik przeliczania uczniowskiej działalności, ale pomoc w pracy nauczyciela i informacja dla ucznia o tym, jak się uczyć – przestawała być „straszakiem”. Takie ujęcie oceniania – jako oceniania kształtującego – wydawało się też zgodne ze sposobem funkcjonowania poznawczego „prywatnie”, poza szkołą, kiedy podejmuje się różnorodne czynności, czyta, tworzy nie tylko z powodu strachu przed wystawieniem negatywnej oceny. Wówczas często zasięga się rady kogoś: „jak to zrobić?”, „a może tak będzie lepiej?”, żeby poprawić swoje działanie, po prostu się nauczyć. Koncepcja oceniania kształtującego czy też formatywnego wydawała się zgodna z osobistymi pozaszkolnymi doświadczeniami.

Jeśli jednak studenci planowali lekcje, podczas których uczniowie mieli aktywnie pracować w grupach, pojawiał się problem: „jak ja to ocenię?”. Znów sednem pracy nie miało być nauczenie się czy też uczenie się uczniów, ale wystawienie stopni. Konstruowane przez studentów zadania także w większości sprawdzały tylko wiedzę faktograficzną i miały na celu tylko wyegzekwowanie wiadomości. Często twórcy zadań mieli świadomość redukcji wiedzy, ale nadrzędnym celem było tu bezkontekstowe ocenienie („sprawiedliwe”).

Mimo przytaczanych pozaszkolnych naturalnych sytuacji uczenia się bez ocen w postaci sumarycznego wyniku, a tylko z powodu wewnętrznej motywacji i wobec tego przyjęcia takiej sytuacji uczenia się za możliwą, zrealizowanie tego w szkolnym kontekście stawało się dla nich nierealne. Zapewne jest to wpływ specyficznej kultury szkoły, w której wzrastali studenci.

[10] B. D. Gołębniak, *Egzaminy i ocenianie szkolne,* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 233.

Nie mogli uwolnić się od konieczności ustawiania uczniów w rankingu („no przecież muszę wiedzieć, kto jest lepszy, a kto gorszy"). Wydaje się, że o wiele mniejsze znaczenie miało przekazanie informacji zwrotnej o ewentualnych brakach i sposobie ich poprawy.

Studenci przyjmowali informacje o możliwościach innych sposobów oceniania (np. potfolio). Wydaje się, że zgadzali się z ideą porównywania własnych prac uczniów pokazujących ich rozwój w danej dziedzinie. Ocenę jednak zawsze chcieli odnosić nie do indywidualnego rozwoju, a do miejsca danego ucznia wśród innych.

Wydaje się, że doświadczenia studentów jako uczniów wywarły na tyle silne piętno, że mimo wewnętrznej zgody na argumenty dotyczące indywidualnego rozwoju w realizacjach zawsze dominowała „poprawna" wersja, wyniesiona ze szkoły, w której niemożliwe jest uczenie się bez stopni. Jak każda przedwiedza, także ta dotycząca oceniania, nie dawała się wyprzeć. Tym bardziej, że technicystyczny nurt w praktyce szkolnej przedstawiany jest jako krok do nowoczesnej (w podtekście: lepszej) szkoły.

Inne doświadczenia

Tymczasem doświadczenia innych krajów, jakkolwiek dotyczą innych kultur i wyrastają z odmiennych tradycji edukacyjnych, pokazują skuteczność metod nieformalnego oceniania wewnątrzszkolnego. W naszej rzeczywistości powiedzielibyśmy o szkole bez ocen, ale nie jest to prawda. Oceny nie są wyrażone liczbami, ale właśnie dzięki temu informują o efektach pracy ucznia, jego sposobie uczenia się. Nauczyciel nie jest rozliczany z ilości ocen, ale z postępów jego uczniów. Tak jest na przykład w Danii, gdzie kluczem do wyrażania ocen jest po prostu codzienna komunikacja nauczyciela i ucznia: „komunikacja werbalna jest najważniejszym sposobem zbierania informacji na temat celów poszczególnych uczniów, ich ocen (podkreślenie T.S.O.), refleksji i odczuć, jak również na temat celów i ocen nauczycieli."[11], przy czym ocena ustna jest ważniejsza niż pisemna, bo elastyczna i łatwiejsza do wyjaśnienia. Nie jest też ostateczna, właśnie nie - sumująca. Jest to „ocenianie przez dialog"[12]. Przy tym oceny sumaryczne wystawiane są dwa-trzy razy w roku.

Zaskakujące rezultaty przyniosło także stosowanie w Wielkiej Brytanii tzw. „oceniania kształtującego", w którym istotna jest informacja zwrotna. W związku z tym „nauczyciele zaczęli więc przywiązywać większą wagę do właściwego doboru zadań, pytań oraz innych środków, aby mieć pewność, że udzielane przez uczniów odpowiedzi przybliżą zrozumienie zagadnienia będącego przedmiotem zadania."[13]

---

[11] J. Townshend, P. Skov, *Dania: Czerpanie z tradycji demokracji i dialogu w szkołach,* [w:] *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej,* Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, OECD, Warszawa 2006, s.120.

[12] *op. cit*.

[13] P. Black, D. Wiliam, *Jak ocenianie kształtujące zmienia nauczanie – teoria i praktyka. Projekt „ocenianie kształtujące w King's-Medway-Oxfordshire,* [w:] *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej,* Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, OECD, Warszawa 2006, s. 234.

W świetle przywoływanych poprzednio wypowiedzi studentów istotnego znaczenia nabiera stwierdzenie: „Dla nauczycieli stało się jasne, że nacisk wywierany w celu osiągnięcia dobrych wyników w sprawdzianach i egzaminach niezależnie od tego, jak silny, nie jest rozwiązaniem, ponieważ uczenie się nie może być wykonywane za ucznia, lecz przez niego samego."[14]

Taki sposób myślenia o ocenianiu nie może być narzucany odgórnymi dyrektywami. Konieczna jest zmiana mentalna. Kto jednak będzie w stanie pokazać, jak może wyglądać ocenianie, jeśli pojawi się pokolenie wychowane instrumentalnie, dla którego istotną funkcją szkoły nie będzie samo kształcenie, ale bezrefleksyjne ocenianie?

Bibliografia:

1. Black P., Wiliam D., *Jak ocenianie kształtujące zmienia nauczanie – teoria i praktyka. Projekt „ocenianie kształtujące w King's-Medway-Oxfordshire,* [w:] *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej,* Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, OECD, Warszawa 2006.
2. Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
3. Gołębniak B.D., *Egzaminy i ocenianie szkolne,* [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
4. Groenwald M., *Egzaminy szkolne jako gra,* [w:] Klus-Stańska D. (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?,* Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.
5. Groenwald M., *Meandry sprawiedliwego oceniania,* [w:] Niemierko B., Szaleniec J. (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej,* PTDE, Kraków 2004.
6. Szyling G., *Strategia przejścia czy przetrwania, czyli dokąd zmierza ocenianie w szkole,* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?,* Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.
7. Townshend, P. Skov, *Dania: Czerpanie z tradycji demokracji i dialogu w szkołach,* [w:] *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej,* Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, OECD, Warszawa 2006.

[14] *Op.cit.,* s. 235.