

Klemens Stróżyński

## Ocenianie kształtujące w polskiej szkole

### Podstawowe pytania

Jeżeli zastanawiamy się nad zagadnieniem oceniania szkolnego, to powinniśmy wyjść – jak w wypadku wszelkich dojrzałych analiz – od postawienia sobie pytania: **Po co oceniamy osiągnięcia uczniów?** Od odpowiedzi na to fundamentalne pytanie zależą kolejne pytania:

1. Czy ocenianie jest organicznym składnikiem procesu kształcenia, czy też da się z niego wyodrębnić?
2. Czy oceniamy raczej stan osiągnięć, czy może ich przyrost?
3. Czy ważniejsze jest ustalenie oceny – i jej zgodność ze stanem wiedzy ucznia, czy może sposób poinformowania ucznia o wyniku jego uczenia się?
4. Wreszcie – czy w procesie kształcenia ważniejsze są działania nauczyciela, czy też czynności ucznia?

Odpowiedź na te pytania zawsze będzie deklaracją ideologii edukacyjnej, systemu wartości pedagogicznych – a dopiero potem będzie zawierać informacje o działaniach składających się na proces kształcenia.

Jeżeli przyjmiemy za pewnik zasadę zawartą także w ustawie oświatowej, iż system edukacji ma na celu rozwój ucznia, to musimy na pytanie o cel oceniania osiągnięć uczniów odpowiedzieć, że czynimy to dla wsparcia rozwoju tych uczniów. Ocenianie pełni funkcję regulacyjną względem procesu uczenia się i jest to jego funkcja podstawowa. Jest ona, oczywiście, funkcją pedagogiczną. Informacje zawarte w ocenie służą także nauczycielowi w dobrym planowaniu nauczania – i jest to pośrednie wspieranie rozwoju ucznia. Dominacja funkcji pedagogicznej w ocenianiu jest charakterystyczna dla oceniania kształtującego.

Inna ideologia pedagogiczna wynikałaby z odpowiedzi, iż ocena służy przede wszystkim nauczycielowi, wspomagając go w planowaniu jego pracy, służy instytucjom w celu dokonania odpowiedniej selekcji (naboru) uczniów na kolejnych etapach edukacji lub służy promowaniu do kolejnej klasy (to także, jak wcześniej wymienione, cel organizacyjny, wiążący się z wartościowaniem osiągnięć ucznia). Dominacja funkcji organizacyjnej jest charakterystyczna dla **oceniania sumującego**.

Ad 1.

Jeżeli ocenianie ma służyć regulowaniu pracy ucznia, to znaczy, że nie wolno oceniania odrywać od procesu kształcenia. Oceniamy bowiem zawsze w jakimś konkretnym procesie i – co ważne – dla tego procesu. Taki charakter może mieć – i powinno mieć – ocenianie śródroczne, sygnalizujące uczniowi skuteczność jego uczenia się i potrzebę modyfikacji jego pracy.

Jeżeli – rozważmy odmienny wypadek – ocenianie czynimy narzędziem organizowania procesu kształcenia, na przykład narzędziem promowania, odrywamy je od procesu kształcenia. Wtedy ocenianie (w tym wypadku **sumujące**) czynimy narzędziem dzielenia procesu kształcenia na sztuczne części: lata nauki lub etapy kształcenia. Najwyraźniej to oderwanie od procesu kształcenia jest widoczne w wypadku egzaminów zewnętrznych, kiedy ocenianie nie tylko rozgranicza etapy edukacyjne, ale jest prowadzone przez innych ludzi niż ci, co nauczają; według innych procedur i za pomocą innych narzędzi sprawdzania.

Ad 2.

Jeżeli ocenianie pełni funkcję pedagogiczną, to ocena służy zawsze temu uczniowi, który jest oceniany. Zatem – skoro nie jest konieczne (oczywiście w wypadku funkcji organizacyjnej oceniania) porównywanie osiągnięć uczniów, ocenie podlega nie stan osiągnięć, ale ich przyrost. Inaczej mówiąc, oceniamy **postępy** uczniów. Zatem nie jest potrzebny także stopień szkolny, który lokuje osiągnięcia ucznia na skali. Skala jako taka zawsze służy bowiem porównywaniu.

Jeżeli ocena ma mieć przede wszystkim funkcję organizacyjną, selekcyjną, wartościującą, musi posługiwać się stopniem ułatwiającym oddzielenie uczniów zasługujących na przyjęcie do określonej szkoły (może trafniej jest powiedzieć: rokujących nadzieję na poradzenie sobie w określonej szkole) od uczniów nie rokujących takiej nadziei.

Stawianie takich samych wymagań w zasadzie wszystkim uczniom służy organizacyjnej funkcji oceny, świadczy o podejściu technologicznym. Indywidualizacja wymagań służy funkcji pedagogicznej. W ogóle indywidualne podejście – także w sprawach wychowawczych – jest typowe i konieczne przy ocenianiu kształtującym.

Ad 3.

Jeżeli ocena ma przede wszystkim pomagać uczniowi w organizowaniu jego pracy i dobrym wykorzystywaniu indywidualnych możliwości, to ważniejszy od adekwatności tej oceny do wiedzy ucznia jest sposób poinformowania ucznia. Od tego sposobu najsilniej bowiem zależy, czy i jak uczeń zmodyfikuje swój sposób uczenia się.

Technologiczne nakierowanie na możliwie precyzyjne ustalenie stanu osiągnięć ucznia jest mało funkcjonalne pod względem pedagogicznym – bowiem, po pierwsze, wiedza ucznia jest bardzo dynamiczna, zmienia się znacznie nawet w okresie między sprawdzaniem osiągnięć a wystawieniem stopnia. Zatem trudno mówić o istnieniu czegoś takiego jak aktualna informacja o osiągnięciach. Po drugie – wiedza jest niezwykle skomplikowanym systemem, który słabo rozumiemy i na temat którego istnieją bardzo rozbieżne poglądy. Wiara w to, że ten akurat, a nie inny stopień dotyczący wiedzy ucznia jest słuszny, to wiara przede wszystkim naiwna.

Nakierowanie na precyzyjne ustalenie stanu osiągnięć uczniów jest typowe dla **pomiaru dydaktycznego**. Pod tym względem pomiar dydaktyczny jest na przeciwnym biegunie funkcjonalności pedagogicznej niż ocenianie kształtujące.

Ad 4.

Problem, czy w edukacji należy stawiać przede wszystkim na działania nauczycieli, czy na czynności uczniów, jest ważny. Tak jak dawniej od działań nauczycieli uzależniano skuteczność edukacyjną szkoły (widać to chociażby w sformułowaniu, czasem jeszcze używanym współcześnie: badanie wyników **nauczania**), tak dzisiaj przyjmuje się, że poziom osiągnięć ucznia, jego postępy, zatem pośrednio także skuteczność edukacyjna szkoły, zależą przede wszystkim **od uczenia się** ucznia.

Oczywiście, nauczyciel nadal jest potrzebny, ale jego nauczanie staje się w istocie wspieraniem uczenia się uczniów (jeśli są już w miarę samodzielni) albo kierowaniem tym uczeniem się (jeśli są jeszcze niesamodzielni, zbyt młodzi lub zbyt niedojrzali do wzięcia na siebie pełnej odpowiedzialności za własną naukę). Wspomniane kierowanie lub wspieranie przejawia się głównie w diagnozie uczniowskich potrzeb i w ocenianiu uczniowskich postępów.

Tak więc proces kształcenia ma nadal dwie składowe: nauczanie i uczenie się – jednak nowoczesna szkoła zakłada nastawienie na proces uczenia się. Temu procesowi służy właśnie ocenianie kształtujące.

### **Czym jest ocena?**

W ocenie niewątpliwie zawarte są dwa składniki: wartościowanie i informacja. Jednak zawsze jeden z tych składników dominuje – i to wpływa na funkcjonalność oceny.

Tradycyjna ocena była przede wszystkim osądem, czyli polegała na **wartościowaniu** wiedzy ucznia. Jeżeli stosujemy wartościowanie, to musimy stworzyć formalny system kryteriów i wymagań, do których odnosimy tę ocenę. Stworzenie takiego systemu jest, jak się okazało w ostatnim dwudziestoleciu (począwszy od próby odgórnego zdefiniowania wymagań na poszczególne stopnie w rozporządzeniu ministra na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku, a skończywszy na sporach dotyczących tzw. standardów wymagań egzaminacyjnych), niesłychanie trudne, a może niemożliwe.

W wypadku oceniania kształtującego podstawową funkcją oceny jest **informowanie**. Zatem w przeciwieństwie do oceny będącej osądem, oceny wartościującej, ocenianie kształtujące polega na przekazywaniu uczniowi za pomocą oceny informacji o efektywności jego uczenia się.

Jeżeli ocena jest osądem, ma charakter wartościujący, zawsze wiąże się ona z **presją na wynik**. Uczeń w wypadku takiej oceny stawia sobie za cel nie tyle zmianę swojego stanu wiedzy, co zmianę oceny, stopnia. zaś ocena jest rodzajem informacji zwrotnej o wyniku uczenia się ucznia (więc jest dość neutralna emocjonalnie), daje szansę na skupienie się ucznia na zmianie jego wiedzy, a nie tylko stopnia (czy oceny opisowej).

W Polsce ważne jest pytanie, czy w wypadku oceniania kształtującego zrezygnować ze stosowania stopni szkolnych, czy też pozostawić stopnie, a informację dotyczącą osiągnięć ucznia dołączać do tych stopni.

Stosowanie stopni szkolnych (czyli oceniania z użyciem skali) zawsze wiąże się z porównywaniem osiągnięć różnych uczniów – zatem jest niezgodne z duchem oceniania kształtującego. Skala jest z pedagogicznego punktu widzenia niepotrzebna, a nawet szkodliwa, ponieważ tworzy presję na wynik. Skłania także do rywalizacji między uczniami – rywalizacji w istocie posługującej się etykietami (stopniami), a nie pokonywaniem przeszkód (rozwiązywaniem zadań).

Za zachowaniem stopnia i dołączeniem do niego informacji zwrotnej przemawia zwyczaj społeczny, tradycja, przyzwyczajenia pokoleń rodziców, które wychowały się w szkole nie tylko posługującej się stopniami, ale zgoła takiej, której stopnie były fundamentem. Próby (zresztą bardzo wartościowe pod względem pedagogicznym) odejścia od oceniania za pomocą stopni, w kształceniu zintegrowanym, do dziś budzą opór większości rodziców i pewnej części nauczycieli.

Poza tym rozwiązania prawne nie sprzyjają rezygnacji ze stosowania stopni. Kolejne rozporządzenia dotyczące klasyfikowania i promowania uczniów w zreformowanej szkole dopuszczają, co prawda, rezygnację ze stopni przy ocenianiu śródrocznym, jednak wymagają stosowania stopni jako oceny końcoworocznej. Jest to dość czytelny sygnał o potrzebie istnienia stopnia, o **ważności organizacyjnej funkcji oceniania** w polskiej szkole.

Zatem szkoły przyjmujące stosowanie oceniania kształtującego mogą w obecnym stanie prawnym wybrać jedną z następujących możliwości:

1. zrezygnować ze stopni w ocenianiu śródrocznym, zastępując je podawaniem uczniom informacji zwrotnej, natomiast na koniec roku na podstawie owych informacji zwrotnych ustalać stopień wymagany przez prawo;
2. stosować w ocenianiu śródrocznym stopnie w połączeniu z komentarzem nauczycielskim zawierającym informacje zwrotne, na koniec roku zaś ustalać ocenę wyrażoną stopniem;
3. dla pewnych form sprawdzania przyjąć stosowanie stopnia połączonego z informacją zwrotną w postaci komentarza (na przykład dla prac pisemnych), dla innych form (na przykład odpowiedzi ustnych) stosować tylko informację zwrotną; na koniec roku ustalać ocenę wyrażoną stopniem, jak w wypadkach wcześniej przedstawionych.

Każde z powyższych rozwiązań praktycznych ma swoje wady i zalety. Zaletą pierwszego jest największa zgodność z duchem oceniania kształtującego, zaś wadą – niespójność i niejasność relacji między stopniem końcoworocznym a śródroczną informacją zwrotną. Zasada wystawiania stopni końcoworocznych będzie mętna i konflikturodna.

Zaletą drugiego rozwiązania jest poszanowanie przyzwyczajzeń uczniów (i ich rodziców) do otrzymywania stopni i łatwość wystawiania stopni na koniec roku. Problemem, z którym musi się zmierzyć nauczyciel, jest praca nad tym, żeby dla ucznia coraz ważniejsza stawała się informacja dołączona do stopnia, a coraz mniej ważny – sam stopień. Wielu pedagogów powątpiewa w skuteczność takich działań.

Trzecie rozwiązanie pomyślane jest jako połączenie zalet pierwszego i drugiego w zastanej sytuacji prawnej. Wartość tego rozwiązania może być zweryfikowana jedynie w praktyce – należy jednak pamiętać, że wszelkie rozwiązania „kompromisowe”, nastawione na **połączenie zalet** różnych koncepcji, mogą owocować **połączeniem wad** tych koncepcji. To zależy od wielu trudno uchwytnych i nie zawsze zależnych od nauczycieli uwarunkowań.

Czym jest i jaka jest ocena, jak ją rozumiemy, wiąże się z preferowaną ideologią edukacyjną, podejściem do kształcenia. Inaczej jest w wypadku podejścia technologicznego opartego na koncepcji **transmisji kulturowej** i na podbudowie psychologicznej behawioryzmu, preferującego pomiar dydaktyczny, zatem ocenianie na skali; inaczej w wypadku podejścia konstruktywistycznego opartego na koncepcji **progresywistycznej** i na podbudowie psychologii poznawczej. Pierwsze podejście akcentuje społeczny cel edukacji i dominację aktywności nauczyciela, drugie – cel (rozwój) indywidualny i dominację aktywności ucznia.

Ocenianie kształtujące wymaga zaakceptowania (przynajmniej na poziomie koncepcji edukacji) podejścia konstruktywistycznego.

### **Jakie są formalne wyróżniki oceniania kształtującego?**

Ocenianie kształtujące to określenie trochę mylące. Nie chodzi bowiem tylko o ocenianie – ani nawet przede wszystkim o ocenianie. Chodzi o prowadzenie procesu kształcenia w taki sposób, aby w pełni służył rozwojowi ucznia. A ocenianie jest ważną częścią tego procesu – ważną i być może najbardziej widoczną, najbardziej charakterystyczną.

Chodzi o stworzenie poprzez różne działania, w szczególności poprzez działania związane z ocenianiem, szkoły sprzyjającej rozwojowi ucznia, nastawionej właśnie na ten indywidualny rozwój, a mniej na tak zwaną realizację programu (lub podstawy programowej), czy na uzyskanie przez uczniów osiągnięć wyznaczonych przez centralne wymagania i sprawdzanych na egzaminach zewnętrznych.

Owe osiągnięcia zostaną w toku procesu kształcenia uwzględniającego ocenianie kształtujące na pewno przez uczniów uzyskane. Tyle że uczeń i nauczyciel nie są nastawieni na wynik, ale na proces sprzyjający rozwojowi. **Nie wynik jest celem, ale proces**, samo uczenie się. Dobry wynik pojawi się niejako „mimoходом”, „przy okazji”. Trudno mechanizm tu zasygnalizowany opisać bardziej szczegółowo w tekście o tak ograniczonej objętości.

Oczywiście, istnieją pewne formalne wyróżniki oceniania kształtującego, ale to są wyróżniki bądź narzędzia i nie należy sądzić, że samo ich zastosowanie zadecyduje, że szkoła sprzyja uczniom według zasad oceniania kształtującego. Gdyby te wyróżniki w szkole istniały, ale nie służyły rozwojowi ucznia – nie ma mowy o ocenianiu kształtującym.

Te wyróżniki to:

1. jakie stawianie celów kształcenia, aby porządkowały działania nauczycieli i uczniów oraz łączyły ich, umożliwiając stworzenie wspólnoty dydaktycznej;
2. takie formułowanie kryteriów oceniania i wymagań, aby prowadzić uczniów do coraz dojrzałego i bardziej świadomego uczenia się, do najlepszego wykorzystywania indywidualnych możliwości;
3. stosowanie informacji zwrotnej adresowanej do ucznia, wspierającej jego uczenie się pod względem i motywacji, i organizacji pracy; odejście od dominacji stopni szkolnych powinno łagodzić rywalizację i sprzyjać nastawieniu na zdobywanie umiejętności;
4. stosowanie samooceny ucznia jako drogi do uzyskiwania dojrzałości w procesie uczenia się oraz zdobywania szczególnie wartościowej umiejętności życiowej; uczenie się samooceny wspierane jest przez ocenę koleżeńską, pomagającą w zdystansowaniu się danego ucznia od własnych doraźnych „interesów emocjonalnych”.

### Jaki powinien być kontekst kształcenia?

Na proces kształcenia składają się różne czynniki i działania – nie wchodząc na razie w szczegóły, należy wskazać, że oprócz tradycyjnie wyodrębnianych działań dydaktycznych i wychowawczych, trzeba silnie uwzględnić działania organizacyjne. O tym piszę szczegółowo w artykule hasłowym „Jakość pracy szkoły” w „Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku” Wydawnictwa Akademickiego ŻAK.

Poza działaniami *stricte* edukacyjnymi, o którym mowa była wyżej, bardzo istotne są warunki, w jakich przebiega proces kształcenia. Takie nastawienie na kontekst, na uwzględnienie okoliczności często dotąd pomijanych jako mało istotne, jest cechą nowoczesnej pedagogiki – i psychologii zresztą również. Docenianie znaczenia kontekstu nie jest jednak jeszcze powszechne, jak zauważa słynny oksfordzki psycholog społeczny, profesor Argyle: „Myślenie w kategoriach osób i ich cech, a nie sytuacji i ich cech jest powszechną właściwością kultury Zachodu”.<sup>1</sup>

Zatem, tworząc szkołę przyjazną uczniom, stosującą ocenianie kształtujące, należy stworzyć odpowiednie warunki uczenia się uczniom oraz nauczania nauczycielom. Nie tutaj miejsce na szczegółowe opisanie owych warunków, ale można je krótko wyliczyć:

1. Skoro niezbędne jest indywidualne podejście do uczniów, indywidualne wspomaganie ich rozwoju, konieczna u nauczycieli jest wiedza psychologiczna oraz inna, umożliwiająca diagnozę potrzeb oraz możliwości uczniów. Bez dobrej diagnozy nie da się mówić o trafnych decyzjach nauczycieli.
2. Skoro tak ważna jest motywacja do uczenia się, będąca jednym z najważniejszych czynników sukcesu edukacyjnego, konieczne są umiejętności psychopedagogiczne nauczycieli, służące budowaniu i wykorzystaniu owej motywacji.

<sup>1</sup> Argyle Michael, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 111.



3. Skoro jedną z zasad funkcjonowania przyjaznej szkoły jest dążenie do stworzenia wspólnoty dydaktycznej i jedności, a przynajmniej spójności celów nauczycieli i uczniów, niezbędne jest stworzenie warunków organizacyjnych promujących partnerstwo między uczniami i nauczycielami, czyli demokratyczny model szkoły.
4. Skoro zasadą organizacyjną jest model szkoły demokratyczny i partnerski, a celem pedagogicznym – wspólnota dydaktyczna, konieczna jest praktyka komunikacji interpersonalnej skutecznej i budującej wspólnotę oraz zrozumienie. Nie tylko nauczyciele, ale także uczniowie muszą poznać i stosować techniki aktywnego słuchania, udzielania informacji zwrotnej, negocjowania, przekonywania.

Taka jak wyżej (bardzo skrótowo) opisano wizja szkoły, wiąże się również ze współpracą z rodzicami oraz środowiskiem społecznym.

### **Szkoła z twarzą**

Edukację różnie postrzegano na przestrzeni wieków i niejednokrotnie wprzęgano w służbę ideologii, państwa, religii. Współcześnie przyjmujemy, że szkoła ma służyć uczniom – realizacji ich długofalowych celów (często, z racji młodego wieku lub niedojrzałości uczniów, te cele są wyrażane przez ich rodziców), zgodnie z ich indywidualnymi możliwościami.

Nie tak dawno popularną metaforą szkoły była fabryka, metaforą kształcenia – produkcja, a nadzieję edukacji upatrywano w rozwoju technologii. Stąd skupienie na pomiarze dydaktycznym i egzaminach zewnętrznych w zakresie oceniania, na bardzo dokładnym i długofalowym planowaniu w zakresie nie tylko zarządzania, ale także pracy dydaktycznej i wychowawczej.

Trzeba szkole przywrócić ludzką twarz, bo edukacja nie jest produkcją, tylko prowadzeniem ludzi ku dojrzałości. Nie ma nic złego w technologii, ale ona jest tylko narzędziem i nie zawsze nadaje się do stosowania. A przynajmniej nie powinna zdominować pedagogiki. Nie ma nic złego w planowaniu – ale zbyt długofalowe i zbyt szczegółowe planowanie bywa nie tylko нефunkcjonalne, a nawet szkodliwe. Prowadzi do ignorowania dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, czasem uniemożliwia elastyczne reagowanie na wyzwania i zmiany.

Szkoła stosująca ocenianie kształtujące to po prostu szkoła dobra, patrząca w przyszłość, nastawiona na ucznia, wiele wymagająca od nauczycieli i dyrektora. To szkoła wspierająca rozwój ucznia – a tym samym wspierająca rozwój nauczyciela.

**Rozwój ucznia i rozwój nauczyciela** – jeżeli zrozumiemy oczywistość powiązania tych pojęć, to znaczy, że dojrzeliliśmy do podjęcia wyzwań współczesnej pedagogiki.