

dr Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności

Rosnące zainteresowanie ocenianiem kształtującym w Polsce wiązać można z rozwojem systemu egzaminów zewnętrznych, wyraźnie odrębnym od systemów oceniania wewnątrzszkolnego¹, które w intencji ustawodawcy wyznaczać mają ramy tego obszaru nauczycielskiej praktyki. Ocenie szkolnej przypisano na mocy prawa funkcję informacyjną i motywującą, ale obciążono ją również zadaniem klasyfikowania i promowania uczniów. Tym samym w codziennym ocenianiu w klasie szkolnej nieuchronnie dochodzi do wzajemnego przenikania się dwóch jego rodzajów: sumującego i kształtującego. Związane są z nimi odmienne cele, a więc także i różne konsekwencje, jakie ich zastosowanie niesie ze sobą dla konkretnego ucznia i dla procesu kształcenia. W efekcie nakładanie się na siebie zakresów oceniania sumującego i kształtującego przyczynia się do nieprzejrzystości nauczycielskich praktyk oceniania i gromadzenia się wokół nich szeregu nieporozumień (Szyling, 2008). Sytuacji tej nie zmienia znacząco fakt, że „dobrzy nauczyciele umieją nawet ocenianie sumujące uczynić epizodem autentycznego uczenia się” (Brookhart, 2004, s. 68).

Zarysowany kontekst zdaje się wskazywać, że utożsamianie oceniania kształtującego z całokształtem nauczycielskiego oceniania wewnątrz klasy szkolnej, jak czynią to autorzy, opublikowanej w „Educational Measurement: Issues and Practices” z 2009 r., koncepcji systemu oceniania całościowego (*comprehensive assessment system*), jest w sytuacji polskiej szkoły zdecydowanym uproszczeniem. Niemniej ujęcie teoretyczne, zaproponowane przez amerykańskich pedagogów (Perie i in., 2009), staje się impulsem do ponownego rozważenia, co kryć się może za konstruktem teoretycznym, zwanym ocenianiem kształtującym (*formative assessment*).

Działania takie uzasadnia również fakt, że jak dotąd nie opracowano spójnej teorii oceniania kształtującego, tworząc ją po części w sposób indukcyjny. Na to „stawianie się” teorii, budowanej również w oparciu o lokalne eksperymenty i obserwację działań edukacyjnych, podejmowanych w różnych krajach i na różnych poziomach systemu oświatowego, zwrócili uwagę pedagodzy – międzynarodowi eksperci Centrum OECD ds. Badań i Innowacji Edukacyjnych, którzy zajmowali się analizą podstaw teoretycznych oceniania kształtującego i jego wdrożeniami (*Ocenianie...*, 2006, s. 29).

Co znamienne – innowacja, za jaką ciągle uchodzi ocenianie kształtujące, nie jest traktowana przez jej popularyzatorów jako „złoty środek” czy jedyna droga wiodąca do zlikwidowania problemów w obszarze praktyki edukacyjnej, rozpatrywanej także pod kątem skuteczności wykorzystywanych w niej strategii.

¹ Zagadnienia te znalazły swoje odzwierciedlenie między innymi w tekstach z VII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, zawartych w tomie pod redakcją B. Niemiernki i W. Małeckiego (2001); poświęcono im także jeden z numerów pisma: „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE” (2005).

Jednak w tym kontekście nie bez znaczenia dla rosnącego zainteresowania nauczycieli ocenianiem kształtującym są wyniki badań i publikowane studia przypadków, które wykazują, że wpływa ono na poprawę procesu uczenia się i podniesienie uczniowskich osiągnięć. Natomiast przyjęcie perspektywy długofalowych celów systemu edukacji każe zwrócić uwagę, że omawiana koncepcja oceniania postrzegana jest w kategoriach zespołu działań, które sprzyjać mogą rozwijaniu kompetencji uczenia się przez całe życie oraz wzmocnieniu kultury ewaluacji w edukacji (tamże, s. 23-28).

O poszerzaniu perspektywy, czyli rozwój oceniania kształtującego

Jednym z przejawów zasygnalizowanego wyżej procesu „stawiania się” teorii oceniania kształtującego jest jej historyczna zmienność a zarazem ciągłość, do czego przyczynia się ewolucyjne poszerzanie obszarów objętych jej zakresem, które dokonuje się także pod wpływem coraz rozleglejszej wiedzy na temat procesu uczenia się i jego rozlicznych uwarunkowań.

Początki oceniania kształtującego² związane są z pracami M. Scrivena, który pod koniec lat 60. minionego wieku wprowadził do literatury przedmiotu opozycję między sumującą i kształtującą ewaluacją programów nauczania oraz celami, jakim każda z nich może służyć³. Rozróżnienie to zostało wykorzystane przez B. Blooma, który z kolei nadał mu sens dydaktyczny, zwracając uwagę na to, **jak nauczyciel może wykorzystać informację o wynikach uczenia się do ulepszania procesu nauczania.**

Powstała w ten sposób koncepcja nazwana *Mastery Learning*, znana w Polsce jako **teoria pełnego przyswojenia** (Brophy, 2002, s. 85-86). Trzon tego podejścia wyznacza zaplanowany i zarządzany przez nauczyciela cykl: nauczanie – sprawdzanie – powtórne nauczanie – powtórne sprawdzanie, w którym ocenianie kształtujące, przyjmujące zazwyczaj formę pisemnego testu, jest przeprowadzane po ściśle określonej fazie nauczania. Wyniki takiego sprawdzianu, traktowane jako informacja zwrotna dla nauczyciela, który **nigdy nie wykorzystuje ich do porównywania uczniów między sobą**, są zestawiane z ustalonymi *a priori* standardami, stanowiącymi idealny wzorzec oczekiwanych osiągnięć. Dla osób, które nie opanowały w wystarczającym zakresie podstawowych celów programowych, nauczyciel opracowuje cykl działań uzupełniających wiedzę i korygujących popełniane błędy, przygotowując je w ten sposób do kolejnego sprawdzianu z tego samego zakresu treści kształcenia. Pełne przyswojenie przez wszystkich uczniów zakładanych celów nauczania traktowane jest jako warunek przystąpienia całej klasy do realizacji kolejnej części programu.

² Zarys rozwoju oceniania kształtującego zaczerpnięty został z tekstów B. Niemierki (2002) oraz S. Brokhardt (2009).

³ Działania ewaluacyjne są nadal wpisywane w myślenie o ocenianiu kształtującym, przy czym dokonywane w ich wyniku zmiany w programie nauczania lub stosowanych rozwiązaniach dydaktycznych bywają traktowane jako zadania wtórne wobec celu zasadniczego, jakim jest oparte na interakcji wspieranie uczniowskiego uczenia się w jego wymiarze poznawczym i motywacyjnym.

Zastosowanie **sprawdzania kształtującego w powiązaniu z kompensacyjnym nauczaniem jest korzystne dla uczniów słabych i powolnych**, ponieważ nie tylko przyczynia się do zwiększenia liczby tych, którzy sprościli podstawowym wymaganiom programowym, a więc realnie podnosi ich mierzalne wyniki nauczania, lecz ponadto buduje ich wiarę we własne siły. Jednak jego użyteczność czy skuteczność relatywizują się znacząco, jeśli na tak rozumiane ocenianie kształtujące spojrzeć z perspektywy tej grupy uczniów, którzy uczą się szybko i bardziej samodzielnie. W ich przypadku omawiane podejście jest zdecydowanie nierozwojowe i demotywujące, zwłaszcza jeśli działania kompensacyjne są wpisane w system klasowo-lekcyjny i koncepcję nauczania „równym frontem”.

Próby wdrożenia teorii B. Blooma wykazały także jej znaczące mankamenty praktyczne, a zwłaszcza dużą czasochłonność, niemniej związane z nią nadzieje na skuteczne wspieranie uczniów, mających problemy z opanowaniem podstawowych umiejętności, znajdują swoją konkretyzację także współcześnie. Znaczne możliwości w tym zakresie stworzyła nowoczesna technologia informacyjna, czego przykład znaleźć można w tekście P.D. Nicolsa i in. (2009) prezentującym wyniki badań nad trafnością oceniania kształtującego, wykorzystującego symulację komputerową do sprawdzania umiejętności uczniów.

Podejście to z teorią B. Blooma łączy logika cyklu: nauczanie – ocenianie kształtujące za pomocą „pretestu” – ponowne nauczanie – sprawdzanie sumujące za pomocą „posttestu”, jak również rola przypisana nauczycielowi w zaplanowaniu i realizacji tego procesu. Pojawiają się jednak także nowe aspekty, które wskazują na kierunki zmian w ocenianiu kształtującym, zachodzące pod wpływem psychologii poznawczej i wyrastającej z niej koncepcji nauczania/uczenia się. Najważniejsze z nich sprowadzają się do **przeniesienia akcentu z działań nauczyciela na to, co uczeń może zrobić z otrzymaną informacją zwrotną**. W gestii nauczyciela leży zaś takie zorganizowanie procesu kształcenia, by uczniowie mogli „rozwinąć zdolność monitorowania własnej pracy w toku rzeczywistego działania” oraz nauczyli się strategii poznawczych, które pozwolą im samodzielnie regulować czy modyfikować uczenie się, a więc budować własne, coraz doskonalsze struktury wiedzy (Sadler, za: Brookhart, 2009). By to osiągnąć, nauczyciel powinien opracować wzorcową i szczegółową strategię reagowania na określoną sytuację zadaniową („co robić; jak to robić; kiedy i dlaczego to robić”), po czym nauczyć ucznia samodzielnego i poprawnego korzystania z niej. Proces ten wymaga jednak podporządkowania nauczania dynamice uczenia się konkretnego ucznia, czyli **nabiera charakteru interaktywnego**. To uczeń bowiem, jako jedyny posiadający wiedzę na temat własnych struktur poznawczych, powinien informować nauczyciela o swoim procesie myślenia, by ten z kolei mógł do niego dostosować swoje działania (Brophy, 2002, s. 93-96). Przy czym tak rozumiana informacja zwrotna od ucznia, uzyskana w wyniku oceniania kształtującego, jest przez nauczyciela interpretowana w odniesieniu do ustalonego na wstępie „idealnego” modelu postępowania, a dalsze uczenie się może przybrać formę bądź ponownego nauczania danego ucznia całej procedury (*reteaching*), bądź pracy nad popełnianymi przez niego specyficznymi błędami. Co znamienne, wszystkie te aspekty uwzględnić także powinna konstrukcja testu, którego wyniki wykorzystywane

są w celu dalszego doskonalenia uczniowskich strategii poznawczych (Nicols i in., 2009). Zastosowanie tego modelu oceniania kształtującego, jako elementu integralnie włączonego w interaktywny proces nauczania/ uczenia się, ma charakter uniwersalny, lecz ponadto jest uznawane za **przydatne w pracy z uczniami zniechęconymi** (Brophy, 2002, s. 95).

Istotna dla omówionego podejścia jest zindywidualizowana **informacja zwrotna**, której znaczeniu poświęcona zostanie kolejna część rozważań. Jednak w myśleniu o ewolucji oceniania kształtującego wskazuje ona następny i zarazem najbardziej aktualny kierunek jego rozwoju, wiązany coraz silniej z aspektami motywacyjnymi. Ich podstawę stanowi przeświadczenie, że to nie nauczyciel, a **uczeń decyduje** o sposobie **wykorzystania informacji w procesie swojego uczenia się**, a ten z kolei jest zależny nie tylko od zjawisk poznawczych, ale również od motywacji do uczenia się. W tym kontekście nauczyciel, który rzeczywiście chce stosować ocenianie kształtujące, powinien „dać uczniom środki (informację o tym, gdzie są ze względu na cel uczenia się i co jest jeszcze przed nimi), motyw (poczucie, że naprawdę potrafią wykonać następny krok, bo rozumieją, co mają robić) i okazję (szansę uczynienia następnego kroku w osiągnięciach)” (Brookhart, 2009).

Zatem ocenianie kształtujące jest coraz powszechniej ujmowane w kategoriach działań wykorzystywanych w celu uczenia się ucznia (*assessment for learning*), co czyni je integralną częścią procesu kształcenia (Black i in., 2005). Dlatego też w jego założeniach teoretycznych oraz praktycznych realizacjach (zob.: *Ocenianie...*, 2006, s. 46-51) podkreśla się potrzebę wytworzenia **kultury pracy w klasie**, na którą składają się:

1. Ustalanie celów uczenia się, najczęściej w oparciu o uszczegółowione przez nauczycieli standardy osiągnięć, oraz śledzenie postępów poszczególnych uczniów w ich realizacji.
2. Wykorzystanie różnorodnych metod nauczania, dostosowanych do indywidualnych różnic między uczniami i ich stylami uczenia się.
3. Stosowanie różnorodnych podejść do oceniania i różnych sposobów gromadzenia danych do oceny.
4. Udzielanie informacji zwrotnej i jej wykorzystanie w procesie uczenia się/nauczania.
5. Stymulowanie aktywności uczniów w procesie uczenia się.

Każdy z tych składników uznawany jest za znaczący dla rzeczywistej realizacji celów oceniania kształtującego, choć zdecydowana większość z nich dotyczy bezpośrednio nie tyle samego oceniania, ile kreowania środowiska dydaktycznego sprzyjającego uczeniu się. Niemniej warto mieć świadomość, że pominięcie lub zlekceważenie w praktyce edukacyjnej któregoś z nich zaprzęca wykorzystanie oceniania w sposób kształtujący, czyli nie tylko sprzyjający poprawieniu wyników uczenia się określonej grupy, ale też współtworzący **kompetencje uczenia się** wszystkich uczniów.

Realizacji tego ostatniego celu sprzyja **rozwijanie u uczniów samooceny** (Black i in., 2005, s. 26), a także ich **poczucia sprawstwa i niezależności** (Brookhart, 2009). Zatem najnowsze tendencje, uwzględniane w koncepcji oceniania kształtującego, wykazują jej wyraźne **nastawienie na uczenia** realizowane

poprzez wspieranie jego poznania przez dostarczanie strategii poznawczych oraz budowanie pozytywnej motywacji i wiary w siebie. Na obecnym etapie rozwoju pozostaje ona pod silnym wpływem konstruktywizmu, zwłaszcza jego odmiany społeczno-kulturowej, która jest inspirowana pracami L. Wygotskiego (zob. też: Shepard, 2007). Sprzyjają temu główne właściwości tego podejścia (Klus-Stańska, 2010, s. 283 i nn.), w tym zwłaszcza koncepcja strefy aktualnego i najbliższego rozwoju. Przejście jednostki między pierwszą i drugą z nich staje się możliwe dzięki wsparciu osoby bardziej kompetentnej, czyli na przykład nauczyciela, który jednak w swoim działaniu musi uwzględnić poziom osiągnięć ucznia i jego perspektywę poznawczą. Natomiast sam rozwój poznawczy odbywa się na drodze negocjowania znaczeń i restrukturyzowania doświadczeń jednostkowych, dlatego ważną rolę odgrywa w nim takie organizowanie warunków do uczenia się, by sprzyjały wystąpieniu konfliktu poznawczego oraz korygowaniu błędnego myślenia dzięki interakcji z innymi uczestnikami procesu kształcenia: nauczyciela, który reprezentuje wiedzę naukową, oraz rówieśników, nie zawsze bardziej kompetentnych od danej jednostki. W tak określonym kontekście **szerzej rozumiana jest także interaktywność procesu nauczania/ uczenia się**. Wykracza ona poza omówioną wcześniej wydzieloną interakcję między nauczonym i nauczającym (jeden na jeden), kładąc nacisk na dialogiczne czy dyskursywne tworzenie wiedzy na drodze poznawania innych punktów widzenia, co pozwala uczniowi na uzyskanie nie tylko informacji o świecie, ale i o sobie samym (Bruner, 2006, s. 133-134). Tym samym różnicuje się coraz bardziej pojęcie informacji zwrotnej.

O różnorodności, czyli odmiany informacji zwrotnej

W dotychczasowych rozważaniach najczęściej przywoływane jest takie myślenie o informacji zwrotnej, które odwołuje się do wykonywania przez uczniów zadań zawierających pełną informację o oczekiwanym wyniku. Jeden z powszechnie przytaczanych **jej modeli** został stworzony przez P. Blacka i D. Wiliama (2006). Składają się na niego następujące elementy, które mogą być też traktowane jako kategorie ogólne, właściwe ocenianiu kształtującemu (tamże, s. 26):

1. Dane o aktualnym poziomie jakiejś mierzalnej cechy/czynności.
2. Informacje na temat punktu odniesienia tej cechy/czynności, czyli o jej pożądanym poziomie czy „idealnej” postaci.
3. Mechanizm porównywania obydwu poziomów i ustalania luki, jaka między nimi się wytworzyła.
4. Mechanizm umożliwiający wypełnienie luki poprzez wykorzystanie informacji zwrotnej.

Ostatni z wymienionych komponentów odgrywa decydującą rolę w nadawaniu ocenianiu charakteru kształtującego, ponieważ – na co wskazują badania (za: Łukaszewski, 2002, s. 93-95) – informacja zwrotna może być przez ucznia efektywnie wykorzystana tylko wówczas, gdy zawiera **wskazówki do dalszej pracy**. Z kolei O. Köller (2005, s. 272) **uzupełnia** listę elementów, wchodzących w skład „komentarzy rozwojowych”, o **opis postępów ucznia**, niezbędny w procesie doskonalenia jego umiejętności. Zwraca też uwagę na ograniczoną przydatność do tego celu dwóch innych rodzajów komentarzy, często stosowanych w praktyce, którymi są:

- a. „komentarze normatywne”, których zawartość sprowadza się wyłącznie do danych dotyczących spełnienia wymagań programowych, co wiąże je z tak zwanym ocenianiem wąskodydaktycznym i jego dążeniem do obiektywizmu (zob.: Niemierko, 2007);
- b. „miłe komentarze”, które nie zawierają rzetelnych informacji, choć ich zaletą jest pozytywne oddziaływanie na motywację ucznia czy relacje między nim a nauczycielem.

Przedstawione wyżej stanowiska problematyzują zagadnienie informacji zwrotnej, co wiąże się także z wyniki kolejnych badań nad procesami uczenia się. Od dawna do uzasadniania modeli oceniania kształtującego wykorzystywane były te z nich, z których wynikało, że zadania zawierające pełną informację o oczekiwanym wyniku silnie ukierunkowują działania ucznia, ponieważ zawarta w nich wiedza o tym, co należy zrobić, umożliwia efektywne planowanie i strukturyzację podejmowanych czynności. Zaś wyrazisty standard czy precyzyjnie określone wymagania sprzyjają samokontroli i korygowaniu działania pod kątem oczekiwanych wyników (Łukaszewski, 2002). Jednak dopiero pod koniec lat 90. minionego wieku zaczęto w ocenianiu kształtującym szerzej uwzględniać fakt, że **regulacyjne funkcje zadania komplikują się i tracą na jednoznaczności**, jeśli rozpatrywać się je będzie z dwóch odmiennych perspektyw, zależnych od lokalizacji źródła zadania. Oparty na tym kryterium podział zadań na własne i obce (narzucone), uwypukla następujące problemy, istotne z punktu widzenia kontynuowania przez ucznia procesu uczenia się:

1. Przy wykonywaniu zadań własnych jednostka zachowuje rolę sprawcy, a więc od niej zależy zakończenie zadania i jego ocena, a także wnioskowanie na tej podstawie o własnych cechach i wartości.
2. Zadania obce/narzucone odbierają uczniowi poczucie sprawstwa, a więc redukują go do roli „pionka sterowanego przez innych” (tamże, s. 89), czyli przez nauczycieli lub egzaminatorów, którzy rozstrzygają za niego zasadnicze kwestie dotyczące osiągnięcia wyniku i jego oceny.

Druga z wymienionych sytuacji z natury swojej jest konfliktogenna, ponieważ wiąże się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia różnicy zdań między ocenianym i oceniającym co do oceny wykonanego zadania, a to prowadzić może do wybierania przez ucznia celów unikowych i popisowych (Brophy, 2002, s. 21), zamiast dążenia do skorygowania własnego działania zgodnie z otrzymanymi wskazówkami.

Ponieważ aspekty dotyczące poczucia sprawstwa i samokontroli oraz motywacji do uczenia się silnie zależą od identyfikacji ucznia z zadaniem, stosowanie oceniania kształtującego wymaga od nauczycieli dokonania **istotnych zmian w tradycyjnie rozumianym procesie kształcenia**, a zwłaszcza głębokiego przewartościowania „przekonania co do ich własnej roli w stosunku do uczniów, jak i praktyki szkolnej” (Black i in., 2005, s. 25).

O trudzie zmiany, czyli w stronę problemów ze stopniem szkolnym

Najbardziej tradycyjnym i powszechnie znanym atrybutem procesu oceniania jest **stopień szkolny**, często utożsamiany z pojęciem oceny, a więc będący swoistym rodzajem informacji zwrotnej. Trudno przecenić znaczenie tej kategorii dla myślenia o ocenianiu nauczycielskim w ogóle, zaś zakres jej oddziaływań dydaktycznych, emocjonalnych i społecznych jest tak szeroki, że ilustruje szereg problemów stojących na drodze do zastosowania oceniania kształtującego w praktyce.

Już B. Bloom uznał za niezbędny warunek kształtującego wykorzystania wyników testów ich indywidualne zestawianie ze standardami, a nie sumowanie w celu wykazania różnic między uczniami. Współczesne podejścia do oceniania kształtującego także nie poddają w wątpliwość potrzeby rezygnacji z tradycyjnego stopnia szkolnego i proponują zastąpienie go różnymi **metodami pozwalającymi na śledzenie postępów ucznia** (*Ocenianie...*, 2006, s. 49), dla których punktem odniesienia stają się uszczegółowione standardy. Koncepcje te są znacznie mniej radykalne niż propozycje tak zwanego autentycznego oceniania czy diagnostyki alternatywnej (Mietzel, 2002, s. 460 i nn.). W przypadku tych ostatnich nauczyciel gromadzi informacje, mające pomóc w zrozumieniu postępów ucznia w nauce, tylko w sytuacjach autentycznych, które nie zostały specjalnie wyodrębnione z procesu kształcenia w celu sprawdzenia jego efektów, co relatywizuje rolę ustalonych *a priori* kryteriów poprawności wykonania zadania. Niemniej obydwie podejścia doceniają gromadzenie danych do oceny na drodze obserwacji oraz portfolio, choć w ocenianiu kształtującym wykorzystywane jest i autentyczne ocenianie, i testy. Przy czym ostatnia z form uzyskiwania informacji o osiągnięciach ucznia jest uznawana za modyfikującą uczenie się tylko wówczas, gdy jej wynikami będą wykorzystane wyłącznie w celu doskonalenia strategii uczenia się ucznia (Nicols, 2009), a nie do wystawienia mu stopnia, który zmienia uczniowskie nastawienie z myślenia o osiąganiu celu na dążenie do wytworzenia jak najlepszego produktu (Brophy, 2002, s. 20).

Takie przesłanki sprawiają, że informacja zwrotna o przebiegu i wyniku uczenia się konkretnego ucznia przyjmuje w ocenianiu kształtującym najczęściej postać komentarza wspierającego rozwój jego kompetencji poznawczych i społecznych, a zatem trudno ją zamknąć w ramach stopnia szkolnego czy sumy punktów. Te bowiem stwarzają możliwości dokonywania porównań między uczniami nawet wbrew intencjom nauczycieli, czyli wymagają zastosowania narzędzi pomiaru dydaktycznego, obiektywizującego sytuację sprawdzania, podczas gdy na potrzeby oceniania wewnątrz klasy szkolnej można znacznie ograniczyć jego krępujące procedury (Brookhart, 2003, s. 8-9; Shepard, 2007, s. 642).

Empirycznego uzasadnienia dostarczają temu wnioskowi między innymi wyniki badań eksperymentalnych, opublikowanych przez R. Buttler (za: Black i in. 2006, s. 55), które wskazują, że orientacja uczniów na wykonanie zadania pojawia się wtedy, gdy informacja zwrotna o wyniku uczenia się przyjmuje formę komentarza bez stopnia. Pociąga to za sobą zarówno przyrost motywacji do uczenia się, jak i przyrost osiągnięć. Pozostałe rodzaje informacji zwrotnej (stopień bez komentarza oraz kombinacja stopni i komentarzy) wywołują orientację na sukces, sprzyjając tylko ograniczonemu przyrostowi motywacji uczniów.

Niejednoznaczny charakter omawianych kategorii ujawnia się także w ich potocznym rozumieniu, zrekonstruowanym na podstawie danych zgromadzonych w badaniach własnych, które przeprowadziłam w lutym i marcu 2010 r. na próbie 82 studentów pierwszych dwóch lat pedagogiki⁴. Stopień szkolny powszechnie był przez nich identyfikowany z umownym symbolem skali pomiarowej, który w uproszczony sposób określa poziom opanowanej, a raczej „wyuczonej” przez ucznia wiedzy i umiejętności. Pozbawiało go to jakościowego punktu odniesienia, czyli kryteriów lub wymagań programowych, a więc sprowadzało go omalże wyłącznie do liczby klasyfikującej uczniów według jakiegoś ustalonego zewnętrznie porządku, nie zawsze dla nich przejrzystego. Skupienie się głównie na normie, czyli ilościowym składniku oceny, przekładało się u respondentów na ograniczone zainteresowanie tym, co kryje się za stopniem, utrudniając lub w skrajnych przypadkach nawet wykluczając potrzebę dekodowania go.

Zatem stopień szkolny, postrzegany z uczniowskiej perspektywy, jest pozornie jednoznaczny, ale niewystarczającą i niezbyt stosowną informacją zwrotną o wyniku uczenia się. Znamienne w tym kontekście wydaje się zupełne przemilczenie w wypowiedziach respondentów roli komentarza do stopnia, co nie tyle świadczy o jego pomijaniu przez nauczycieli, ile ilustruje sposób uczniowskiego odbioru.

Dopełnienie tego spostrzeżenia mogą stanowić wyniki badania ilościowego⁵, dotyczącego aspektów motywacyjnych oceny sumującej, intencjonalnie zastosowanej w celu doskonalenia umiejętności ucznia, a zatem opatrzonej komentarzem. Dla ponad połowy respondentów o wadze przedmiotu decyduje przede wszystkim wliczanie otrzymanego z niego stopnia klasyfikacyjnego do semestralnej/rocznej średniej ocen. Natomiast tylko niewielki odsetek uczniów (około 20% próby) wykazuje zainteresowanie przedmiotem jako takim. W konsekwencji główną strategią, po którą sięgają badani uczniowie I klas gimnazjum, będącą odpowiedzią na stosowanie stopni szkolnych na języku polskim jest przyjmowanie przez nich celów popisowych (za: Brophy, 2002), a więc nastawienie na wynik, a nie na poszerzanie własnych kompetencji.

Przedstawione dane nie powinny zaskakiwać w świetle uprzednio już przywoływanych wyników badań empirycznych, niemniej ich przytoczenie naświetla te aspekty oceniania w polskiej szkole, które wymagają zmiany, jeśli informacja zwrotna ma nabrać znaczenia w procesie uczenia się uczniów. Wbrew bowiem powszechnym (także wśród nauczycieli) opiniom stopień szkolny czy suma punktów, nawet opatrzone komentarzem dydaktycznym, najczęściej nie spełniają zadowalająco tego zadania.

⁴ Część wyników badań, na które się powołuję, została zaprezentowana w oczekującym na publikację tekście: *Zaułki oceniania wczesnoszkolnego*. Same badania miały charakter eksploracyjny i realizowane były według strategii jakościowej, więc przytaczane w niniejszej pracy wyniki nie roszczą sobie prawa do uogólnień, aczkolwiek zdają się wskazywać na interesujące tendencje.

⁵ Badania prowadzone były w 2010 r. przez J. Zagdan, na próbie celowej 130 uczniów klas I gimnazjum, w ramach niepublikowanej pracy magisterskiej na temat: *(Nie)motywuująca funkcja oceny na lekcjach języka polskiego w oczach uczniów gimnazjum* (napisanej na UG, pod kierunkiem autorki niniejszego tekstu).

Sytuację komplikują jeszcze inne zjawiska związane z jakością informacji zwrotnej, ujawnione także w trakcie analizy danych z przytaczanych już badań. Jedno z nich wiąże się z faktem, że respondenci sprowadzają proces oceniania do intuicyjnych działań nauczyciela, których uczeń nie potrafi, a może i nie chce odczytać, przekonany, że nie ma na niego żadnego realnego wpływu. Zarówno w fazie ustalania, jak i dekodowania stopnia szkolnego rzecz dotyczy także kryteriów oceniania, których nieznamość oznacza *de facto* na tyle znaczące ograniczenie informacji zwrotnej, że może ono upośledzać dalsze uczenie się.

Jedną z przyczyn zarysowanych problemów może być postrzeganie przez uczniów procesu oceniania jako podporządkowanego wyłącznie nauczycielowi, który dysponuje mocą decyzyjną w zakresie tego, co i jak oraz według jakich zasad będzie oceniane. Natomiast ocenianie kształtujące wymaga, by to uczeń stał się aktywnym uczestnikiem procesu oceniania na przykład dzięki samoocenie, stanowiącej jeden z elementów uwzględnianych w interpretacji a nawet negocjacji treści informacji zwrotnej, zwłaszcza w części dotyczącej przebiegu dalszego uczenia się.

Jednak warunkiem myślenia o ocenianiu kształtującym w zasygnalizowanych wyżej kategoriach jest wewnętrzne przeświadczenie nauczyciela o względnie wysokiej autonomii poznawczej ucznia, co pociąga za sobą kreowanie takiego środowiska dydaktycznego, w którym uczący się nie będzie się obawiał poszukiwać samodzielnych rozwiązań i popełniać na tej drodze błędów, ponieważ zostanie uwolniony od presji stopnia szkolnego, nawet tego „bieżącego”, pozornie „kształtującego”, który prędzej czy później stanie się tylko liczbą, uwzględnianą w uśrednionej ocenie semestralnej lub klasyfikacyjnej.

Niemniej zdecydowane ograniczenie obecności stopnia szkolnego w codziennej pracy dydaktycznej – choć z wielu względów jest konieczne do pełnego realizowania celów oceniania kształtującego, nie może być uznane za warunek wystarczający. By bowiem móc mówić o ocenianiu wykorzystywanym przez uczniów do uczenia się, niezbędna jest zmiana hierarchicznych relacji panujących w klasie szkolnej, której kierunek można syntetycznie określić jako „przekładanie reguł odpowiedzialności nad reguły posłuszeństwa i dyspozycyjności” (Kwiatkowska, 2010, s. 22), co nie jest zadaniem łatwym dla żadnego z podmiotów edukacji.

O miejscu oceniania kształtującego w systemie edukacji, czyli ku podsumowaniom

Autentyczne kształcenie „nie ogranicza się do jednego modelu uczenia się lub jednego modelu nauczania” (Bruner, 2005, s. 95), a zatem nie może być związane z jednym rodzajem oceniania czy z jednym jego narzędziem, co stwarza pole do poszukiwania nowych rozwiązań w tym zakresie na różnych poziomach systemu edukacji. Obowiązujące w Polsce regulacje prawne, które w pewnym zakresie wyznaczają ramy takich eksploracji, zdają się promować przede wszystkim ocenianie sumujące, choć to szkołom pozostawiono decyzje dotyczące kształtu ich wewnętrznych systemów oceniania. Jednak niektóre

sposoby administracyjnego wykorzystywania wyników egzaminów zewnętrznych, a także obciążenie szkół obowiązkiem klasyfikowania zgodnie z ujednoliconą skalą stopni szkolnych, wytwarzają obszar trudnej do przewyciężenia presji (zob.: Szyling, 2008). Nie służą one wprowadzeniu na szerszą skalę oceniania kształtującego do codziennej nauczycielskiej praktyki, a tendencję tę dodatkowo wzmacniają realia edukacyjne, w tym mniej lub bardziej formalne uwzględnianie tak zwanych „średnich ocen” w procesie przyjmowania uczniów do niektórych szkół szczebla ponadpodstawowego.

Podobne napięcia są odczuwane w systemach edukacji innych krajów (*Ocenianie...*, 2005), które w odmienny sposób i w różnym zakresie promują kulturę oceniania wykorzystywanego w celu uczenia się uczniów, wyraźnie jednak różną od uczenia „pod testy”, często bardziej przystającego do oczekiwań społecznych. Natomiast na poziomie szkół i poszczególnych nauczycieli poważnym problemem pozostaje rozdzielenie sumujących i kształtujących celów oceniania, które bywa rozwiązywane dwojako, czyli poprzez: (a) wykorzystywanie wyników sprawdzania sumującego do podnoszenia osiągnięć ucznia lub (b) scalanie danych zgromadzonych w procesie oceniania kształtującego tak, by podnosiły trafność oceny sumującej, która jednak wówczas nie powinna być ograniczona formą stopnia. Każde z tych podejść ma swoje zalety i słabości, a o ich przydatności w konkretnej klasie szkolnej rozstrzygać musi nauczyciel, uwzględniając kontekst, w jakim pracuje.

Dosyć powszechne przenikanie się w nauczycielskiej praktyce dwóch rodzajów oceniania sprawia, że nie można jej identyfikować wyłącznie z ocenianiem kształtującym, co zdają się sugerować autorzy koncepcji *interim assessment* (Peire i in., 2009, s. 5-6), czyli oceniania okresowego lub orientującego, jak tłumaczy to pojęcie B. Niemierko (2010), proponując jego adaptację do warunków polskich. W tym kontekście zasadne wydaje się podzielenie się kilkoma wątpliwościami, których źródłem są zarówno zrekonstruowane w niniejszym tekście przesłanki teoretyczne, jak i doświadczenia pedagogiczne.

Amerykański system oceniania całościowego (Peire, 2009) obejmuje – poza dwoma od dawna znanymi rodzajami oceniania: sumującym i kształtującym – także nowy jego typ, zwany ocenianiem okresowym, ze względu na częstotliwość jego stosowania, lub orientującym, co uwzględnia zwłaszcza jedną z przypisanych mu funkcji, czyli systematyczne informowanie o dystansie dzielącym uczniów od poziomu wiedzy określonego w standardach, który może zostać zniwelowany dzięki ukierunkowanemu uczeniu się. Do uzasadnienia potrzeby stworzenia tego modelu wykorzystano pogłębianie się luki informacyjnej między danymi uzyskiwanymi w ramach istniejących już systemów. Uznano, że nie można w przydatny dla jakości kształcenia i uczenia się sposób połączyć we wspólnej interpretacji drobiazgowych danych uzyskanych w ocenianiu kształtującym, z ogólnymi wynikami oceniania sumującego.

Jednak konieczność znalezienia przekonującej argumentacji dla nowego rozwiązania systemowego przełożyła się na uproszczone zdefiniowanie istniejących już rozwiązań. Stąd też ocenianie kształtujące sprowadzone zostało do doraźnych działań i reakcji nauczyciela na zachowania ucznia w trybie *minute-by-minute*, niemożliwych do umieszczenia w kontekście bardziej

długofalowych celów kształcenia. Natomiast ocenianiu sumującemu przypisano wyłącznie cele klasyfikacyjne, łącząc je z jednorazowym aktem sprawdzania, zbliżonym w sytuacji polskiej edukacji tylko do funkcji zewnętrznego egzaminu maturalnego.

Między tak zdefiniowanymi punktami brzegowymi umieszczono obszar nowego rodzaju oceniania, co tylko pozornie zapewnia mu wyraźną odrębność od dwóch pozostałych, zaś w warunkach polskiego systemu edukacji, w którym nie zdołało się jeszcze rozwinąć i okrzepnąć ocenianie kształtujące, praktyczne zastosowanie tego rozróżnienia wydaje się niezbyt możliwe bez zagmatwania i tak już nieprzejrzystej nauczycielskiej praktyki.

Zresztą ocenianiu okresowemu (orientującemu) także grozi przemieszczenie celów. Zgodnie z logiką oceniania sumującego powinno być ono bowiem dokonywane zawsze z perspektywy szerszej niż nauczycielska i narzędziami skonstruowanymi zewnętrznie wobec konkretnego nauczyciela i klasy szkolnej. Natomiast uzyskane wyniki mają być nie tylko sumowane, ale także kontrolowane i wykorzystywane do różnych celów – także do ewaluacji programów – przez instytucje nadrzędne, z których najmniejszą jest szkoła. Równocześnie jednak wyniki tego samego testu, dotyczące tylko określonej klasy i zinterpretowane w kontekście standardów wewnętrznych, powinny być wykorzystywane w celach omalże identycznych z realizowanymi w ramach oceniania kształtującego. Takie założenie niesie ze sobą zapowiedź różnorodnych napięć i pokaźny bagaż zagrożeń dla trafności testu oraz formułowanych na jego podstawie ocen, zwłaszcza w sytuacji braku zaufania do instytucji prowadzącej badanie.

Jeśli poczynione dotychczas uwagi uzupełnione zostaną o brak na polskim rynku edukacyjnym prawdziwie profesjonalnych i udostępnianych zainteresowanym testów czy banków zadań, których wysoka jakość pomiarowa decyduje o przydatności dydaktycznej uzyskanych wyników, koncepcja oceniania okresowego (orientującego) niebezpiecznie zbliży się do tradycyjnych nauczycielskich sprawdzianów z jednej strony, a z drugiej – do znanej z przeszłości akcji badania wyników nauczania, organizowanej przez szkoły lub placówki doskonalenia nauczycieli.

Ta niezbyt optymistyczna wizja jest nie tyle przejawem niechęci wobec kolejnych zmian w edukacji, ile wyrasta z głębokiego przekonania, że nauczycielskie ocenianie znajduje się obecnie w początkowej fazie poszukiwania swojej odrębności od systemu oceniania zewnętrznego. Zaś szansą na jego nową tożsamość jest ocenianie kształtujące, ze swoim specyficznym zawieszeniem między systemowym wyjaśnianiem tego, co uczeń potrafi oraz w jakim kierunku powinien podążać, by rozwijać swoje kompetencje poznawcze, a społecznym konstruowaniem i negocjowaniem znaczeń, prowadzącym do poczucia sprawstwa i dostrzeżenia sensu uczenia się przez całe życie, a nie tylko po to, by zdać egzamin czy dostać kolejny dobry stopień.

Bibliografia:

1. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*, „Biblioteka Akademii SUS”, Warszawa, Civitas.
2. Brookhart S. (2009), *Editorial*, „Educational Measurement: Issues and Practices”, No. 1.
3. Brookhart S. (2004), *Grading*, New Jersey, Pearson Education.
4. Brookhart S. (2003), *Developing Measurement Theory for Classroom Assessment Purposes and Uses*, „Educational Measurement, Issues and Practice”, Winter (22,4), s. 5-12.
5. Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
6. Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, Kraków, Universitas.
7. „Egzamin. Biuletyn Badawczy CKE” 2005, nr 5: *Egzaminowanie zewnętrzne a praktyka oceniania wewnętrznego*, www.cke.edu.pl.
8. Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
9. Köller O. (2005), *Ocenianie kształtujące w klasie: przegląd niemieckiej empirycznej literatury przedmiotu*, [w:] *Ocenianie kształtujące (...)*, op. cit.
10. Kruszewski K. (2004), *Sztuka nauczania*, T. 1., *Czynności nauczyciela*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Kwiatkowska H. (2010), *Pojęcia systemu teoretycznego pedagogiki prof. Wincentego Okonia – czy wytrzymują próbę czasu?*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (42).
12. Łukaszewski W. (2002), *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 84-99.
13. Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk, GWP.
14. Nicols P.D., Meyers J.L., Burling K.S. (2009), *A Framework for Evaluating and Planning Assessments Intended to Improve Student Achievement*, „Educational Measurement: Issues and Practices”, No. 3.
15. Niemierko B. (2010), *Między prawdą a skutecznością – perspektywy oceniania szkolnego*, maszynopis tekstu zamieszczonego w niniejszym zbiorze.
16. Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa, WAiP.
17. Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa, WSiP.
18. Niemierko B., Małecki W. (red.) (2001), *Dawne i nowe formy egzaminowania*, Wrocław, Wydawnictwo DSWE.
19. *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej* (2006), Warszawa, Wydawnictwo COiN.
20. Perie M., Marion S., B. Gong (2009), *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*, „Educational Measurement: Issues and Practices”, No. 3.
21. Shepard L. (2007), *Classroom Assessment*, [w:] Brennan R.L. (red.), *Educational Measurement. Fourth Edition*, Westport: American Council on Education – Praeger.
22. Szyling G. (2008), *Strategia przejścia czy przetrwania? Czyli dokąd zmierza ocenianie szkolne*, [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie ŻAK.