

dr Urszula Opłocka

Szkoła Podstawowa nr 61 we Wrocławiu

Kulturowe wytwarzanie znaczeń – ocenianie bieżące między teorią a praktyką

Ewaluacja zewnętrzna jest zorientowana na rezultat końcowy i ma charakter pulsacyjny, przez co ma ograniczony wpływ na konstruktywne zmiany w pracy szkoły i nauczyciela (Kozubska 2003, s. 71-73), a „zadaniem jest nie tylko „uzdalnianie” państwowych i lokalnych „aktorów sceny edukacyjnej” do dokonywania osądu alokacji i wykorzystania środków (nie tylko ekonomicznych) czy dostarczania danych dotyczących standardów i osiągniętych rezultatów, ale nade wszystko wspomaganie ustawicznego rozwoju kadry i programów” (Gołębiak 2003, s. 30-31). Badania naukowe nie stawiają sobie wprost takich zadań, jednak wykorzystanie ich wyników powinno je zakładać, stąd pozwolę sobie przedstawić pewien ich wycinek dotyczący teorii i praktyki oceniania. Pragnę w ten sposób pokazać jeden z elementów kultury współczesnej edukacji, rozumianej jako wytwór będący dziełem wspólnym ideologów oraz praktyków oceniania. Swoją uwagę skoncentruję na wybranych elementach oceniania bieżącego, które związane są z ocenieniem wspierającym ucznia, a mianowicie na formułowaniu wymagań oraz samoocenie.

O negocjowaniu znaczeń i emergencji

J. Bruner zauważył, że edukacja „To złożony proces dopasowywania kultury do potrzeb jej członków oraz jej członków i rodzajów ich wiedzy do potrzeb kultury” (Bruner 2006, s. 69). Owa zależność widoczna jest także w wytwarzaniu znaczeń dotyczących chociażby oceniania. „Wytwarzanie znaczeń polega na sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia, „czego dotyczą”. Chociaż znaczenia znajdują się „w umyśle”, swoje początki i wartości wywodzą z kultury, która je tworzy. To właśnie kulturowo uwarunkowane umiejscawianie znaczeń w sytuacji zapewnia im negocjowalność i, wreszcie, komunikowalność” (Bruner 2006, s. 16). J. Bruner w tym momencie zauważa, że chęć nadania nowych sensów nie polega na prostym podaniu informacji np., iż od dziś ocenianie bieżące ma mieć charakter kształtujący i wszyscy nauczyciele natychmiast wprowadzą je do swojej praktyki. Należy się spodziewać, że nauczyciele, zapoznając się z nowinkami, zestawiają je ze swoją dotychczasową wiedzą w taki sposób, by wkomponować w sieć dotychczasowych sensów, a skutkiem takiego negocjowania znaczeń niekoniecznie będzie efekt założony.

Dzieje się tak wskutek emergencji wiedzy, która będąc niezhierarchizowaną strukturą złożoną o charakterze sieciowym, zachowuje się nieprzewidywalnie. W efekcie to, co wyłoni się wskutek dodania nowych informacji, czyli zmiany ilościowej w tej strukturze, może nas zaskoczyć. Po pierwsze dlatego, że zmiana ilościowa nie zawsze staje się źródłem zmian jakościowych, tym samym

emergencja może w ogóle nie zaistnieć lub, używając terminologii J. Mezirowa (1991), nie dojdzie do transformatywnego uczenia się, co oznacza, że ta informacja może nie wywołać żadnych istotnych zmian, więc nie wpłynie na zmianę pedagogii oceniania. Po drugie, gdy emergencja wiedzy wystąpi, w sytuacji, kiedy wiedza nauczycieli sankcjonująca określone pedagogie oceniania jest różna, to skutki takiej transformacji będą inne. Stąd niemożliwy do przewidzenia jest efekt emergencji.

Ocenianie bieżące w teorii

Powołując się na badania w Stanach Zjednoczonych, Anglii, Niemczech i Polsce prowadzonych w celu odnalezienia odpowiedzi na pytanie, co cechuje „dobrą szkołę”, reformatorzy za konieczne uznali zastąpienie starego paradygmatu nauczania i testowania nowym paradygmatem ciągłego uczenia się i doskonalenia. Stwierdzili, że jednym z istotnych elementów jest zmiana sposobu bieżącego oceniania. W popularnym poradniku dla dyrektorów szkół i nauczycieli za pożądany uznano „system oceniania, który:

- jest czytelny i zrozumiały;
- jasno określa oczekiwania w stosunku do uczniów i stawia im wysokie wymagania;
- pozwala na diagnozę silnych i słabych stron poszczególnych klas, grup uczniów oraz pojedynczych uczniów;
- pozwala na przekazywanie uczniom wyczerpujących informacji zarówno o ich postępach, jak i obszarach wymagających dalszej pracy;
- wzmacnia uczniów w poczuciu odpowiedzialności za ich własne uczenie się;
- pomaga rodzicom zauważyć rozwój swoich dzieci lub brak postępu w pewnym obszarze i wskazuje, gdzie potrzebna jest pomoc;
- pomaga rodzicom zrozumieć, czego oczekuje szkoła i co usiłuje osiągnąć” (Chodnicki, Dąbrowski, Dubiecka, Fryska, Obidniak 2000, s. 18).

Te sformułowania w intencji miały służyć zwróceniu uwagi na konieczność wprowadzenia obok oceniania zbierającego/sumującego tego zwanego wspierającym lub kształtującym (obie te nazwy w tym poradniku funkcjonują zamiennie) i tym samym doprowadzić do wskazanej powyżej paradygmatycznej zmiany. Dążenie do popularyzacji takiego typu oceniania wspierały także stosowne rozporządzenia i często ich biurokratyczna interpretacja. Temu celowi miał służyć wprowadzony przez rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 1999 roku zapis, że „Nauczyciele na początku każdego roku szkolnego informują uczniów oraz rodziców (prawnych opiekunów) o wymaganiach edukacyjnych wynikających z realizowanego przez siebie programu nauczania oraz o sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych uczniów” (Chodnicki, Dąbrowski, Dubiecka, Fryska, Obidniak 2000, s. 45). Z drugiej strony „Centrum Edukacji Obywatelskiej od 2003 roku podejmowało działania wspierające wykorzystanie oceniania kształtującego w polskich szkołach” (Sterna 2006, s. 16), gdyż propagator tego typu oceniania w Polsce J. Potworowski, słusznie zwracał uwagę na to, że „Od samego mierzenia nic nie rośnie!” („Polonistyka”, czerwiec 2004, s. 46-48). Dzięki temu dziś w szkole często mówi się o konieczności oceniania, „które służy uczeniu się” (Black,

Harrisom, Lee, Marshall, Wiliam 2006, s. 12), zauważono też, że „rozwijanie u ucznia samooceny będzie prawdopodobnie musiało być ważnym elementem każdego programu oceniania kształtującego” (Black, Harrisom, Lee, Marshall, Wiliam 2006, s. 26) i za istotne uznano wdrażanie do niej ucznia.

Moim celem jest dziś opisanie, jakie odzwierciedlenie znalazł ministerialny nakaz formułowania wymagań i informowania o nich uczniów i rodziców oraz zalecenie wdrażania uczniów do samooceny w pedagogiach oceniania kilku nauczycieli języka polskiego.

Słów parę o badaniach

Prezentowane wyniki badań jakościowych nie roszczą sobie pretensji do prezentacji jakichkolwiek prawd ogólnych i nie mogą być podstawą do wyciągnięcia takich wniosków. Służą jedynie zwróceniu uwagi na pewne fenomeny obecne w pedagogii oceniania niektórych nauczycieli języka polskiego w szkołach ponadgimnazjalnych, które pozwolą zauważyć, jaki kształt przybierają negocjowane znaczenia nadawane ocenianiu. Nauczyciele z kilkunastoletnim stażem, których wypowiedzi zaprezentuję, przyznają, poza Adamem, że ukończyli kurs na egzaminatora maturalnego i najczęściej był to jedyny, poza okresem studiów moment, kiedy uczyli się oceniania inaczej niż poprzez praktykę.

Zdecydowałam się na przeprowadzenie nieustrukturyzowanego wywiadu, która to technika umożliwia do dotarcia do potocznej wiedzy nauczycieli, znacząco wpływającej na realia oceniania.

O prezentowaniu wymagań na poszczególne oceny

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 1999 roku nałożyło na nauczycieli obowiązek przedstawiania na początku każdego roku szkolnego wymagań na poszczególne stopnie, przy czym „wymagania opisują stopień opanowania tych wiadomości i umiejętności (W JAKIM STOPNIU uczeń wie i potrafi)” (Stróżyński 2003, s. 172). Fakt ten musi być odnotowany w dzienniku oraz poświadczony uczniowskimi podpisami. Ta zajmująca najczęściej całą godzinę lekcyjną procedura, budzi ambiwalentne odczucia nauczycieli, tu jednak, ze względu na ograniczone ramy tej prezentacji, przedstawię wypowiedzi jedynie tych, którzy zdarzeniu temu nadają sensy inne od oczekiwanych. Nauczyciele, wśród których prezentowanie wymagań nie cieszy się poważaniem, twierdzą, że nie jest ono interesujące dla uczniów. Takie właśnie spostrzeżenie formułuje Ala, myśląc zresztą, jak wielu innych, wymagania z kryteriami, bo „kryteria oceniania określają rodzaj wiadomości i umiejętności podlegających sprawdzaniu (CO sprawdzamy)” (Stróżyński 2003, s. 172): *czasami ubolewam nad tym, że (yy) odczytanie tych kryteriów (yyy) odbywa się ze względu na to, że niekoniecznie że uczniowie tego chcą, [...] ale dlatego, że jest taki wymóg. Ja to odczytuję..*

Adam początkowo w ogóle nie chciał się nic mówić na ten temat (*Chyba nie będę mówił nic.*), dopiero po zapewnieniu, że jego zdanie nie będzie popularyzowane w jego szkole, zgodził się na ten temat wypowiedzieć, z nieukrywaną ironią: *To są bzdury. To są bzdury.* Swoją opinię uzasadnił całkowitym brakiem zainteresowania odczytywanymi na początku roku wymaganiami (*przeczytałem już,*

nikt nie słuchał oczywiście), które zresztą nazywa kryteriami, nie dostrzegając pomiędzy tymi kategoriami różnicy. Swoją niechęć do określania konkretnych wymagań uzasadnia też następująco: *o, posłużę się przykładem, nie wiem 95 rok, byliśmy tam poloniści, prowadziła to M., I dostaliśmy, do dziś to pamiętam, to było ponad 10 lat temu, (yy) kryteria oceny lekcji z „Antygony”*. Opracowane przez mądrą panią metodyk z Wrocławia. *Nie wiem przez kogo, nieważne, na kilku stronach. To jest idiotyzm, to jest absurd, to jest niemożliwe, żeby to wymierzyć. Ja wiem, że jakie powodują ludźmi intencje, poza tym że może chcą czasem uzasadnić swój etat. Może chcą, żeby to było jak najbardziej obiektywne ocenić, ale nie da się rzeczywistości tak poszufladkować. Zresztą dzisiaj wiele rzeczy się sypie poprzez to. Że chce się być jak najbardziej sprawiedliwym, obiektywnym, mnoży się ilość bytów ponad potrzebę. Ale to jest kwestia jakichś percepcji, to nie jest do ogarnięcia, to jest absurd. Ja się śmiałem wtedy, jak by wyglądało moje ocenianie z „Antygony” jakbym miał wszystkie te czynniki uwzględnić. Musiałbym nagrać wypowiedź, I potem wielokrotnie ją odsłuchiwać wypowiedź ucznia, może jeszcze bym nie miał części z tych elementów układanki, (yy) znaczy nie da się, prawda. Tak jak n przykład z jednej strony zupełna anarchia nie, z drugiej strony (yyy) taka szczegółowość zostaje. Czyli zostaje złoty środek. Adam zauważa nie tylko niemożność stosowania w praktyce tak rozbudowanego systemu (na kilku stronach), ale i to, że gubi się wtedy elastyczność, jego zdaniem, niezbędna podczas oceniania. Ścisłe kryteria oceniania są, jego zdaniem, niewskazane. Prawdopodobnie była to niezbyt trafiona próba wdrażania oceniania kształtującego, z którą mógł na szkoleniu spotkać się Adam.*

Stosujący ocenianie kształtujące nauczyciel formułuje i przedstawia uczniom tzw. NACOBESZU, czyli na co będą zwracał uwagę, w ten sposób wskazując im istotne elementy realizowanego materiału, którego znajomość będzie później sprawdzana, czyli formułuje wymagania edukacyjne bez szczegółowego określania, co trzeba umieć na konkretną ocenę. Czasem, przed zapowiedzianym sprawdzianem, oczekują takich konkretnych informacji uczniowie. O tym opowiada Ania: *Oczekują gotowych odpowiedzi, i takich bardzo konkretnych, na przykład, słuchaj, musisz przeczytać na przykład „Kordiana”, akt tam drugi, (yyy) i (mmm) umieć mi wyjaśnić, dlaczego on się czuje nieszczęśliwy. I ty już dostaniesz ocenę na przykład dobrą. To dla mnie to jest straszne po prostu, i to w przypadku nauk humanistycznych. Jest nie do przyjęcia w ogóle. Ja nie umiem im tak szatkować wiedzy, może nie mam aż tak analitycznego (yyy) umysłu, ale ja jednak oczekuję jakiegoś takiego filologicznego podejścia do języka polskiego. A nie takiej rąbanki, że zadanie tam B i $x=5$. Ja uważam, że, że tak się nie da. W tej wypowiedzi nauczycielka przyznaje, że nie potrafi sprostać oczekiwaniom uczniów, że dookreśli, co każdy uczeń powinien wiedzieć na konkretną ocenę. Adam zaś postuluje: *Złoty środek, jakiś ogólny plan, zarys, jakaś tam elastyczność, no także (ekhem) także te wszystkie kryteria tu chciałbym milczeniem delikatnie pominąć. Pewne rzeczy naprawdę ogólne to jest wskazane, czyli formułowanie wymagań ogólnych i uniwersalnych, za których idealny przykład uważa stare kryteria oceny maturalnego wypracowania, które pozwalały nauczycielowi zachować elastyczność i jednocześnie ułatwiały podjęcie decyzji podczas oceniania, bo wcześniej jak nie było kryteriów to ja mówię, siedziałem dwie doby (nad jedną pracą maturalną). Przeciwniczką szczegółowo określonych wymagań**

i kryteriów oceny jest także Ala: *Ale tak naprawdę, wydaje mi się, że błędem jednak tego rozpisania na te kryteria ocen jest to, że wypisanych jest tak dużo (y) elementów do każdej oceny. I właściwie wiadomą rzeczą jest, że ja, tak jak mówię, [...] sama (yy) no jakby z własnego doświadczenia, z intuicji [szmery] kiedy uczeń odpowiada to ja przecież nie biorę, nie rozkładam sobie na biurku tych wszystkich kryteriów i nie patrzę, aha on już powinien mieć ocenę dostateczną, bo [...] ma już jakiś element więcej, prawda, z powiedzmy, tych wyszczególnionych do oceny dostatecznej, bo właściwie to jest niemożliwe, żeby tak dokładnie się tego trzymać, prawda.*

Ala wskazuje także innych niż rozporządzenie adresatów wymagań, które także nazywa kryteriami: *Jeśli chodzi o te kryteria ocen, które (y) które przygotowujemy, oddajemy dyrekcji (yy) no wydaje mi się, że (hmm) na pewno na początku roku klasę z tym zapoznaję, i sama przy okazji siebie zapoznaję, i sobie przypominam, na co ja mam zwracać uwagę, bo (yyy) oni w jakiś sposób, no będą chcieli, prawda, może mi przypomnieć pewne rzeczy, które uznawałam za istotne, a które nie były egzekwowane. Jednym z adresatów dodatkowych okazuje się dyrekcja, o czym wspomina jeszcze w innym miejscu wypowiedzi (my wypisałyśmy bardzo drobiazgowo dyrekcji i uczniom dokładnie) która od nauczycieli egzekwuje przestrzegania zarządzenia, a innym sam nauczyciel, który dzięki takiemu przypomnieniu może zauważyć, jak dalece o tych swoich wymaganiach zapomniał w zeszłym roku, co oznacza, że ich po prostu nie stawił przed uczniami, mimo wcześniejszej deklaracji. Ta wypowiedź dowodzi, że informowanie o wymaganiach nie zobowiązuje do ich stawiania i egzekwowania. Zresztą ich nieznanomość wśród uczniów bywa użyteczna, gdyż pozwala unikać konfliktów z tymi bardziej dociekliwymi: *choć czasami wydaje mi się, że potem powodowałoby to też temat jakichś dyskusji z uczniami, że oni by twierdzili, że oni już więcej elementów w tej wypowiedzi prezentują, a moim odczuciu tak by jednak nie było, można oczywiście przystać na na slogan, że nauczyciel ma zawsze rację, prawda, ale no (yyy) im uczeń jakby, [...] (yy) tutaj czasami więcej jest taki roszczeniowy, tym większy może być potem problem @w interpretacji@ pewnych, pewnych elementów. Być może z tego powodu Ala wymaganiami, plany wynikowe i kryteria oceniania, niczym mickiewiczowska Telimena, trzyma w biurku, i poza regulaminowym odczytaniem ich na początku roku, sięga po nie jedynie w funkcji obronnej, chociażby podczas rozmowy z rodzicem niezadowolonym ze zbyt słabej jego zdaniem oceny dziecka: *Także na pewno jest to konieczne, chociażby do rozmowy z rodzicem, który chciałby tutaj (yy) prawda, za dużo wymagać od nauczyciela jeśli chodzi o jego ocenianie konkretnego dziecka, prawda, że że to dziecko zostało skrzywdzone, bo według rodzica, (y) wie więcej niż inni, i wtedy, pokazując mu ułożone przecież też przez nas, prawda, system oceniania, (yyy) możemy łatwo wybrnąć z takiej sytuacji. Może też przydać się w wyjaśnianiu uczniom, dlaczego powinni zrezygnować z ubiegania się o wyższą ocenę na koniec roku, bo gdyby: uczeń wiedział, co tak naprawdę musi wiedzieć, żeby, żeby móc walczyć o ocenę dostateczną, bo gdyby oni dokładnie się wczytywali w te wszystkie umiejętności, które powinni mieć, to to większość osób by nawet nie próbowała starać się o te wyższe oceny, bo byśmy wtedy, trzymając się tak rzetelnie tego, mogli powiedzieć 'chłopcze, zapoznałeś się z tym na początku, i [...] ciesz się, że masz ocenę dopuszczającą'.***

Ala wie, że powinna rzetelniej traktować wymagania: *I to powinno wy wisieć rzeczywiście w sali, w jakimś widocznym miejscu, to rozpisanie na te kryteria, i oni może, może tak rzeczywiście zrobić, będą mogli podchodzić; jeżeli zobaczą, że to się cieszy takim zainteresowaniem, przyglądanie się tym kryteriom i i pilnowanie tego, to [...] na pewno ja będę jeszcze bardziej drobiazgowo po prostu tego pilnować.* Czuje się jednak w jakimś sensie zwolniona z tego obowiązku, skoro uczniowie jej zdaniem, tymi wymaganiami się wcale nie interesują, zauważa także, że trudno jej się wdroić do oceniania kryterialnego, ponieważ przez wiele lat oceniała wyłącznie intuicyjnie: *ale jest to rzeczywiście też moją wielką bolączką, że ja [...] tak dokładnie się tego nie trzymam, może to wynika też z tego, że (yyy) rozpisanie tych ocen na takie kryteria i dokładne elementy (y) nie rozpoczęło się na początku mojej kariery szkolnej, bo gdybym ja wdrożyła się od razu do tego typu szablonowego trzymania się, prawda, 'tu już wiesz to, a tego nie wiesz', to to z pewnością bym tak pracowała.*

Do ich stosowania przynajmniej się natomiast Ania, zauważając jednocześnie bezradnie, że uczniowie ich nie rozumieją, oczekując nieustannego wyjaśnienia, na co przecież ona nie ma czasu: *ja im pokazuję, co trzeba umieć na ocenę dopuszczającą, a co na dostateczną, a co na bardzo dobrą i wydaje się, że oni tego słuchają, po czym nic z tego nie wynika. Po prostu nic. Oni biorą te kartki, siedzą na tej lekcji, kiwają głowami, po czym jak dostają na przykład (yyy) sprawdzony sprawdzian, [...] to ja pokazuję, proszę bardzo, z a temat masz tyle i tyle punktów, prawda, za kompozycję masz (yyy) tyle i tyle na przykład, za styl i za język tyle i tyle, no więc jeżeli oni mają skalę, to to pytanie wydaje mi się bezzasadne, bo oni nie są na takim etapie, żeby wiesz, odnieść te informacje, które ode mnie otrzymali, żeby ją przełożyć do kryteriów [...] to można tłumaczyć no po prostu w nieskończoność, nie ma czasu na to, żeby każdemu indywidualnie to tłumaczyć, bo po to są te kryteria, żeby z tego korzystać.* Ania wspomina w tym momencie, o praktyce polegającej na tym, że uczniowie zapoznają się przed wykonaniem zadania z maturalnymi wymaganiami i kryteriami oceny, a po wykonaniu tego zadania i ocenieniu go przez nauczyciela, dostają pod sprawdzonym wypracowaniem notatkę o ilości uzyskanych w poszczególnych kategoriach punktów i kartkę z maturalnymi kryteriami oraz „kluczem odpowiedzi” i sami sprawdzają, jaka informacja jest „przypisana” do konkretnej wartości za np. język, a także, korzystając z „klucza odpowiedzi” do tematu, dowiadują się, jakie wymagane informacje w swojej pracy uwzględnili, a jakich nie. Ten rodzaj praktyki Z. Lisiecka i J. Czarnotta-Mączyńska w swojej ewaluacji przeprowadzonej w 2002 roku dotyczącej skutków wprowadzenia standardów wymagań egzaminacyjnych (wówczas ewaluacji poddano niższe niż szkoła ponadgimnazjalna etapy kształcenia, ale myślę, że warto niektóre z ich spostrzeżeń tu przywołać) zaliczyły do niebezpiecznego efektu zwrotnego (Backwash – washback effect), opisując tzw. nauczanie kierowane pomiarem. Za zjawisko niepokojące uznały między innymi „Punktowanie prac uczniowskich bez opatrywania wyników komentarzem zawierającym informacje o stopniu opanowania określonych treści nauczania” (Lisiecka, Czarnotta-Mączyńska 2005, s. 90).

O wdrażaniu do samooceny i ocenie koleżeńskiej

Nauczyciele mają różny stosunek do samooceny i oceny koleżeńskiej. Jedni chętnie na barki uczniów przerzucają obowiązek stawiania stopni, inni zaś traktują te alternatywne sposoby ćwiczeniowo lub kurtuazyjnie. I tym razem skoncentruję się na tych przypadkach, kiedy sensy nadawane samoocenieniom nie mają związku z ocenianiem kształtującym

Ala zauważa kształtujący wymiar angażowania uczniów w proces oceniania. Wie, że uczniowie oceniają ją jako osobę oceniającą i wykorzystuje ten fakt, by jej ocena stała się punktem odniesienia dla uczniów. Należy tu uzupełnić, że Ala preferuje ocenianie intuicyjne, a kryteria ocen przechowuje w biurku i gdy nie jest do tego zmuszona, raczej do nich nie zagląda. Jak królowa, czasem wysłuchuje opinii odpytywanego ucznia lub klasy i stawia tę ocenę, którą dla ucznia przygotowała. Z satysfakcją odnotowuje, że uczniowie jedynie na początku próbowali zawiązać oceny, później zbliżyły się do jej wzorca; *ja przez klasę również jestem oceniana jako osoba, która ocenia, więc w momencie kiedy klasa słyszy tę wypowiedź, (y) ja pewną ocenę proponuję, a czasami nawet robię w ten sposób, że pytam się ucznia (y) jakby mając też swoje, swoją opinię na ten temat tej odpowiedzi, ale pytam się ucznia jak siebie ocenia, na jaką odpowiedź, ocenę zasłużyłeś, czasami pytam się klasy, prawda, według was, i widzę, że klasa (m), tak jak na początku próbowali w jakiś sposób kolegów (y) nagradzać wyższymi ocenami niż rzeczywiście, w istocie zasłużyli, tak widzę, że (y) kilkakrotnie proponując właśnie im taką możliwość ocenienia kogoś (y) widzę że te ich propozycje często są zbliżone z tym co ja rzeczywiście przygotowałam dla takiej osoby. Nieczęsto, bo jak sama twierdzi rzadko z samooceny korzysta Matyllda i nie znajduje to [...] później odzwierciedlenia w ocenach w dzienniku, ponieważ według niej jest to tylko ćwiczenie takie [...] żeby mogli sami zobaczyć, własnymi oczyma, (y) na ile są siebie w stanie ocenić. Że to nie jest tak że ktoś na przykład się doszukuje mankamentów, albo nie widzi urody ich prac, tylko żeby sami się przekonali.*

Cel takiej ćwiczeniowo prowadzonej samooceny wyjaśnia następująco: *Samoocena, jak sama nazwa wskazuje, ma służyć samoocenieniom, więc żeby się dowiedzieli (yyy) że ich [...] ocena subiektywna, własnej pracy, w jakiś sposób koresponduje z oceną nauczyciela, czyli żeby zmniejszyć ten [...] to poczucie ewentualnej krzywdy, jakie mogłoby się pojawić, prawda, albo jakieś takie mity czasami wśród uczniów, jeszcze krążą, że, że nauczyciel to tak jednego lubi a drugiego nie lubi, i jak kogoś nie lubi, to oceni gorzej. A wtedy sam siebie oceń, masz tu model, są kryteria, i proszę bardzo, znajdź coś czego ja nie znalazłam, albo na przykład no, zakwestionuj ocenę, czy [...] no i wtedy diskutuj ze mną no, rozmawiaj, prawda. No, oczywiście, to się robi sporadycznie, głównie ze względu na to, co nam załatwiono, że (yy) że liceum teraz jest trzyletnie, a nie czteroletnie, no więc odebrano nam nieco czasu. Matyllda nie wykorzystuje samooceny, bo jak przystało na wprawnego ogrodnika, wie lepiej, jak i w jakim celu nadać kształt roślinom-uczniom. Sporadyczne ćwiczenia mają przekonać wychowanków do celowości jej zabiegów, do tego, że są bezstronne, bo dba jednakowo o kondycję wszystkich powierzonych jej „roślin”, a także że jest trafna, bo zgodna z oczekiwaniami zewnętrznych egzaminatorów, których mają zachwycić zgodnym ze wzorcem owocem-zadaniem maturalnym.*

Konkluzja

Zaprezentowane powyżej przykłady nadawania sensów w przypadku prezentowania wymagań uczniom i rodzicom zdecydowanie odbiegają od zakładanych ideałów. Według niektórych moich rozmówców, uczeń nie jest nimi zainteresowany i nie potrafi z nich skorzystać, co nie dziwi o tyle, że nawet odczytujący je ponownie i wielokrotnie nauczyciel nie jest w stanie ich zawartości ogarnąć i zapamiętać. Na pewno służy wypełnieniu proceduralnych wymogów i staje się ceremonialnym obrzędem, a w razie potrzeby chroni nauczyciela przed roszczeniami rodziców i uczniów, którym miało służyć. Nauczyciele narzekają na zbytnią ich szczegółowość, nie pamiętając o tym, że sami są twórcami takiego ich kształtu, chyba że zwolnili się z tego obowiązku i korzystają z gotowych materiałów opracowanych przez wydawnictwa edukacyjne. Z drugiej strony zauważają, że uczniowie chętnie poznaliby szczegółowe wymagania dotyczące mniejszej partii materiału, czy realizacji konkretnych zadań, ale nauczyciel nie zawsze potrafi je sformułować, a tym bardziej później się do nich stosować. Problemem jest także nieumiejętność takiego budowania wymagań, by były dla ucznia zrozumiałe, a nauczyciel nie ma chęci ich tłumaczyć każdemu czy wielokrotnie.

Także samoocenie i ocenie koleżeńskiej ucznia nadaje się różnorodne sensy. Nie wszyscy nauczyciele dostrzegają jej związek z umiejętnością uczenia się ucznia. W takich wypadkach samoocena daje okazję do wypowiedzenia się młodzieży, ale tylko po to, by wdrożyć uczniów do stosowania pewnych wzorców jakości (czasem osobistych) lub przekonaniu ich, że propozycje nauczyciela nie jest dla ucznia krzywdząca.

„Nauczyciele mają swoje, zwykle dobrze utrwalone poglądy na to, jak rozwijać i „oceniać postępy” umysłu” (Bruner 2006, s. 53) – zauważa J. Bruner i dlatego „Udoskonalanie edukacji wymaga nauczycieli, którzy rozumieją jej mechanizmy i potrafią się zaangażować we wprowadzanie zgodnych z jakąś wizją udoskonaleń. Tak banalnej uwagi nie warto byłoby zapewne wypowiadać, gdyby tak łatwo nie przeoczano jej w licznych próbach reformy edukacji. Musimy zapewnić nauczycielom konieczne szkolenia przygotowawcze, by mogli wziąć efektywny udział w reformach” (Bruner 2006, s. 57). Obyśmy tym razem o tym nie zapomnieli dziś, gdy wdrażana jest nowa podstawa programowa, w której zapisano potrzebę oceniania kształtującego. Sam zapis może okazać się niewystarczający.

Bibliografia:

1. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa 2006.
2. Bruner J., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

3. Chodnicki J., Dąbrowski M., Dubiecka A., Fryska M., Obidniak D., *Szkolny system oceniania. Praktyczny poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, Warszawa 2000.
4. Gołębiak B.D., *Ewaluacja – „nowy” lejtmotyw edukacji nauczycieli* [w:] red. R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003.
5. Kozubska A., *Ewaluacja zewnętrzna czy (i) ewaluacja wewnętrzna* [w:] red. R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003.
6. Lisiecka Z., Czarnotta-Mączyńska J., 2005, *Skutki wprowadzenia standardów wymagań egzaminacyjnych do polskiej teorii i praktyki edukacyjnej*, s. 87-90, www.cke.edu.pl/images/stories/badania/biu_5.pdf Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991.
7. Opłocka U., *Emergencja pedagogii nauczycielskiego oceniania. Studium etnopedagogiczne*, praca doktorska powstała pod kierunkiem prof. DSW, dr hab. B.D. Gołębiak, 2011.
8. *Od samego mierzenia nic nie rośnie! Z prof. Janem Potworowskim rozmawia Wiesława Wantuch*, „Polonistyka”, czerwiec 2004, s. 46-48
9. Sterna D., *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006.
10. Stróżyński K., *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.