

**Dr Urszula Opłocka**

Szkoła Podstawowa nr 61 we Wrocławiu

## **Ewaluacja pracy nauczyciela a ocenianie kształtujące**

### **Wprowadzenie**

Powiązanie ewaluacji pracy nauczyciela z ocenianiem kształtującym wydaje się być zabiegiem karkołomnym. Ja jednak podejmę się tego zadania i postaram się pokazać, że warto takiemu zabiegowi się poddać. Zachęciło mnie do tego moje własne wspomnienie związane z ocenianiem kształtującym oraz artykuł Eugenii Potulickiej na temat ewaluacji.

### **Ewaluacja – trochę historii**

„Samo znaczenie słowa «ewaluacja» zmieniało się”<sup>1</sup> pisze E. Potulicka i za E. Gubą i Y. Lincoln opisuje historię zarówno terminu, jak i prowadzonych pod jego szyldem działań. Systematyzując swoje rozważania, wyodrębnia cztery generacje ewaluacji.

Pierwsza, tzw. „generacja pomiaru”<sup>2</sup>, rozpoczyna się od jej narodzin na początku XX wieku, kiedy to Taylor wprowadził „zasady naukowego zarządzania” w przemyśle, a o jakości pracy nauczyciela orzekano na podstawie pomiaru osiągnięć szkolnych uczniów.<sup>3</sup> Mam wrażenie, że ten etap przeżywa swoisty renesans od momentu wprowadzenia egzaminów zewnętrznych. Natomiast R. Tyler wtedy po raz pierwszy użył terminu „ewaluacja edukacyjna” i zwrócił uwagę na proces określania „do jakiego stopnia zadania oświatowe zostały zrealizowane”<sup>4</sup> i postulował prowadzenie ewaluacji dwutorowo – przez zewnętrznych specjalistów oraz samych nauczycieli. Preferowano wówczas metody ilościowe.

Druga generacja ewaluacji była ruchem na rzecz doskonalenia programów kształcenia i narodziła się w Wielkiej Brytanii, w której wówczas nie było jeszcze ogólnokrajowego programu kształcenia. Jej głównym zadaniem było „sprawdzenie, jakie są efekty danego programu, jakie zmiany powoduje on u uczniów”<sup>5</sup> i cechowała ją decentralizacja. Nie jest to model popularny u nas, gdzie autorami programów rzadko są sami nauczyciele i nie zmienia tego zgoda, a nawet zachęta Ministerstwa Edukacji Narodowej, by takie tworzyć. Podejrzewam, że sięganie po gotowe programy daje (czasem złudną) nadzieję korzystania z produktu profesjonalnego i sprawdzonego, stąd nauczyciele takich ewaluacji nie dokonują systematycznie.

<sup>1</sup> E. Potulicka, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form* [w:] red. R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003, s. 17.

<sup>2</sup> Gruba, Lincoln za ibidem, s. 18.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 17.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 19.

Na trzecią generację ewaluacji składała się ewaluacja wyjaśniająca oraz „wolna od celów”. Twórcy tej pierwszej, zwanej też „iluminującą”, M. Parlet i D. Hamilton nakazywali koncentrowanie uwagi ewaluatorów na opisie i interpretacji zamiast na pomiarze, stąd dążono wówczas do kompleksowego wyjaśniania zjawisk dających pozytywne rezultaty w szkole. Natomiast R. Stake przypisał ewaluatorom dodatkowo rolę sędziego. Jednak podczas tego typu ewaluacji brakowało wyspecyfikowanych kryteriów, co zaburzało jej wyniki i zawężyło perspektywę oglądu. Natomiast M. Scriven, postulujący ewaluację „wolną od celów”, podkreślał konieczność bezstronnego i bezzakołeniowego podejścia ewaluatora oraz analizę potrzeb konsumentów usług pedagogicznych.

Czwarta generacja uprawiana w paradygmacie konstruktywistycznym zmienia rolę ewaluatora – staje się on nie kontrolerem, lecz współpracownikiem, kluczową postacią działającą na rzecz podnoszenia jakości edukacji, pośrednikiem pomiędzy różnymi grupami zainteresowanymi pracą nauczyciela. Myślę, że te idee przyswiecały wprowadzeniu do szkoły nowego typu ewaluacji zewnętrznej, jednak mam sporo wątpliwości, czy kuratorzyjni ewaluatorzy zewnętrzni rzeczywiście spełniają tak określone role. Odniosłam bowiem wrażenie, że by sprostać takiemu zadaniu, nie wystarczy okresowa bytność w placówce oraz przedstawienie raportu na temat zastanej sytuacji z ewentualnymi zaleceniami, ale konieczna jest dłuższa obecność w celu wsparcia we wdrożeniu owych zalecanych zmian.

E. Potulicka, przywołując koncepcje P. Dalina, M. Fullana, zauważa, że najistotniejsza jest ewaluacja uczestnicząca, samoewaluacja, ponieważ to ona w sposób istotny wpływa na rozwój szkoły. Podkreśla także, iż nauczyciele muszą być prawdziwymi profesjonalistami, zdolnymi do transformowania siebie i rzeczywistości, aby ewaluacja stała się strategią ustawicznego uczenia się na różnych poziomach organizacji – od indywidualnego nauczyciela poprzez zespół po szkołę jako całość<sup>6</sup>.

Powyższa rekonstrukcja dziejów ewaluacji oraz spostrzeżenia E. Potulickiej uświadomiły mi, że najwyższą wartość ma ewaluacja:

- samoewaluacja nauczyciela będąca podstawą do ewentualnej transformacji własnej praktyki i pracy szkoły,
- bezstronna i bezzakołeniowa, więc do jej przeprowadzenia przydatna będzie „kontrolna lista”,
- uwzględniająca nie cele nauczycieli, lecz konsumentów edukacji,
- powinna dotyczyć efektów programu nauczania i służyć jego doskonaleniu.

W efekcie uznałam za celowe przeprowadzenie między innymi samoewaluacji własnego sposobu oceniania i poszukania odpowiedzi, czy rzeczywiście oceniam kształtująco.

---

<sup>6</sup> Ibidem, s. 23-27.

## Samoevaluacja oceniania

O celowości dokonania tego typu autoewaluacji przekonuje mnie doświadczenie efektu Leona<sup>7</sup>, gdy po raz pierwszy usłyszałam termin ocenianie kształtujące. Efekt Leona polega na tym, że słysząc o jakiejś nowince, koncentrujemy się na zacieraniu różnic między tym „nowym” a „starym” działaniem, w efekcie orzekamy, że znamy to i „robimy, no może trochę inaczej”<sup>8</sup>, tymczasem jesteśmy w błędzie, co daje się odkryć dopiero przy dokładniejszym oglądzie owej nowinki. To właśnie mnie przydarzyło się, gdy usłyszałam, że powinniśmy oceniać kształtująco, inaczej – oceniać, wspierając uczenie się lub krócej – oceniać dla uczenia się. Oparłam swoje mniemanie na potocznym rozumieniu terminu, bo przecież (jak wówczas sądziłam) stawiając stopień, wpływam na postawę i stosunek do nabywania wiedzy mojego ucznia. Wszak ten, kto dostaje jedynkę, zabiera się do nauki, bo boi się konsekwencji. Nie zauważyłam wówczas, że posługuję się bardzo mało profesjonalnie wiedzą behawiorystów dotyczącą zachowań zwierząt (gołębi i szczurów najczęściej) w warunkach laboratoryjnych. Klasa laboratorium nie przypomina, uczniowie gołębi lub szczurów także, dlatego wartość takiego przeniesienia wyników ówczesnych eksperymentów jest wątpliwa, podobnie jak moje pierwsze rozumienie kształtującej czy wspierającej siły oceniania. Niestety, prowadzone przeze mnie badania wskazują, że behawioryzm jest najpopularniejszą teorią nadającą sens ocenianiu, co budzi także uzasadnione podejrzenie, że efekt Leona mógł dotyczyć nie tylko mnie, a niektórzy nauczyciele odpowiadający pewnie, że oceniają dla uczenia się niekoniecznie mają rację.

Stąd pomysł ponownego i dokładnego przyjrzenia się ocenianiu kształtującemu, po to, aby każdy mógł dokonać samoevaluacji i odpowiedzieć na pytanie, czy rzeczywiście oceniam swoich uczniów, wspierając uczenie się.

## Ocenianie kształtujące a sumujące

Pierwszym krokiem jest uświadomienie sobie, jak oceniamy na co dzień, czy jest to raczej ocenianie kształtujące, czy sumujące. Różnice pomiędzy ocenianiem kształtującym a sumującym dobrze pokazuje zamieszczona poniżej tabela opracowana przez J.H. McMillana<sup>9</sup>.

**Tabela 1. Charakterystyka kształtującego i sumującego oceniania w klasie szkolnej**

Cecha charakterystyczna	Ocenianie kształtujące	Ocenianie sumujące
Cel	dostarczyć nieprzerwanie trwającej informacji zwrotnej dla ulepszania uczenia się	dokumentowanie uczniowskiego uczenia się po zakończeniu nauczania danej części
Kiedy prowadzone	przez nauczanie	po nauczaniu

<sup>7</sup> S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] red. K. Kruszewski, *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, 2000, s. 180.

<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> McMillan J.H., *Formative Classroom Assessment: The Key to Improving Student Achievement* [w:] edited by J.H. McMillan, *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice*, Teachers College Columbia University, New York and London, 2007, s. 2, tabela w tłumaczeniu własnym.

Zaangażowanie uczniów	zachęca	zniechęca
Motywacja uczniów	wewnętrzna, orientacja na mistrzostwo	zewnątrzna, orientacja na wykonanie
Rola nauczyciela	dostarczyć natychmiastowej, szczegółowej informacji zwrotnej i korygowanie nauczania	zmierzyć uczenie się ucznia i dać stopień
Kładzenie nacisku na poziom poznania	głębia rozumienia, zastosowania i rozumowania	wiedza i zrozumienie
Poziom szczegółowości	bardzo szczegółowe i indywidualne	ogólne i zorientowane na łączenie w grupę
Struktura	elastyczna, adaptująca się	szttywna, wysoko ustrukturyzowana
Techniki oceniania	nieformalne	formalne
Efekty uczenia się	silne, pozytywne i długotrwałe	słabe i zanikające

Inne porównanie proponują autorzy poradnika dla nauczycieli R. Stiggins, J. Arter, J. Chappuis, S. Chappuis<sup>10</sup> i także zestawiają je w tabeli. Dla wszechstronniejszego wyeksponowania różnic pomiędzy tymi rodzajami oceniania pozwolę sobie także i ją poniżej przytoczyć.

**Tabela 2. Porównanie oceniania dla uczenia się i oceniania uczenia się. Przegląd kluczowych różnic**

	Ocenianie dla uczenia się	Ocenianie uczenia się
Powody do oceniania	zachęcanie do wzrostu osiągnięć poprzez pomoc w poznaniu przez uczniów standardów; wspieranie nieprzerwanego rozwoju ucznia; poprawa	dokumentowanie jednostkowych lub grupowych osiągnięć lub opanowania standardów; mierzenie rangi osiągnięć w określonym czasie dla celów sprawozdawczych; odpowiedzialność
Publiczność	uczniowie o sobie samych	inni o uczniach
Centrum uwagi oceniania	szczególne osiągnięcia celów dobrane przez nauczycieli, którzy udostępniają je uczniom do konstruowania bliskich standardów	osiągnięcia standardów, ponieważ wszystkie szkoły, nauczyciele i uczniowie są za to rozliczeni
Miejsce w czasie	wytwarzane w czasie nauczania	na końcu nauczania
Najważniejsi użytkownicy	uczniowie, nauczyciele, rodzice	politycy, twórcy programów, nadzorcy, nauczyciele, uczniowie, rodzice

<sup>10</sup> J. Chappuis i S. Chappuis 2002, za R. Stiggins, J. Arter, J. Chappuis, S. Chappuis, 2007, *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right – Using It Well*, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio, s. 33, tabela w tłumaczeniu własnym.

Typowe użycie	dostarczanie uczniom wglądu do ulepszania osiągnięć; pomaganie nauczycielom diagnozowania i reagowania na potrzeby uczniów; pomaganie rodzicom widzieć postęp w czasie; pomagać rodzicom wspierać uczenie	certyfikowanie kompetencji uczniów; porządkowanie uczniów według osiągnięć; podejmowanie decyzji o promowaniu i wydawaniu świadectw; cen-zurowanie
Rola nauczyciela	przekształcenie standardów nauczania w klasowe cele; informowanie uczniów o celach; konstruowanie systemów oceniania; dostosowywanie instrukcji osiągnięcia rezultatu od punktu wyjścia; oferowanie opisowej informacji zwrotnej uczniom; zachęcanie uczniów do samooceny	zarządzać starannym testowaniem oraz zabezpieczać dokładność i porównywalność wyników; używać rezultatów do pomagania uczniom w poznaniu standardów; interpretować wyniki rodzicom; konstruować ocenianie w kierunku przygotowania stopni na świadectwie
Rola uczniów	dokonywać samooceny i śledzić rozwój; współpracować w przygotowywaniu celów; oddziaływać na klasowe ocenianie osiągnięć, żeby móc być lepszym w przyszłości	zapoznawać się ze standardami; wziąć udział w testach; starać się osiągnąć możliwie najwyższy wynik; unikać niezrobienia czegoś
Najważniejsza motywacja	wiara, że sukces w uczeniu jest osiągalny	strach przed karą, nadzieja nagrody
Przykłady	wykorzystywanie wyjaśniania wspólnie z uczniami; uczniowska samoocena; opisowa informacja zwrotna dla uczniów	testy osiągnięć; finalne egzaminy; umiejscowienie sprawdzianów; ocenianie krótkich cykli

Ci sami autorzy proponują jeszcze jedno zestawienie obrazujące różnice, tym razem wyłącznie celów oceniania, dokonanych z perspektywy jego użytkowników. Tabela jest o tyle interesująca, że drobne przekształcenie pytań, na które poszukują odpowiedzi uczniowie i rodzice, może pomóc w stworzeniu popularnego narzędzia ewaluacji wewnętrznej, jakim jest ankieta, które wesprze naszą autoewaluację sposobu oceniania.

**Tabela 3. Cele oceniania z perspektywy użytkowników oceniania<sup>11</sup>**

Użytkownik oceniania	Ocenianie dla uczenia się	Ocenianie uczenia się
Uczniowie	Czy rozwijam się w czasie? Czy znam środki do osiągnięcia sukcesu? Co powinienem zrobić przy najbliższej sposobności? Jakiej pomocy potrzebuję?	Czy osiągnąłem sukces na tym poziomie, na którym powinienem? Czy jestem zdolny do sukcesu? Jak pracuję w relacji do kolegów i koleżanek z klasy? Czy uczenie się warte jest wysiłku?

<sup>11</sup> R.J. Stings, za ibidem, 2005, s. 35, tabela w tłumaczeniu własnym.

<p>Nauczyciele</p>	<p>Czego potrzebuje ten uczeń? Czego potrzebują ci uczniowie? Jaki jest potencjał ucznia? Jak powinienem łączyć w grupę moich uczniów? Czy nie podążam zbyt szybko? Zbyt wolno? Zbyt daleko? Niewystarczająco daleko?</p>	<p>Jaki stopień wystawię na świadectwie?  Czego uczniowie potrzebują, żeby móc oszacować swoje możliwości podczas zewnętrznych sprawdzianów?  Co chcę przekazać rodzicom?</p>
<p>Rodzice</p>	<p>Co możemy zrobić w domu, żeby wspierać uczenie się? Czy moje dziecko uczy się nowych rzeczy?</p>	<p>Czy moje dziecko nadąża/utrzymuje się na wysokim poziomie? Czy ten nauczyciel robi dobrą robotę? Czy to jest dobra szkoła? Dzielnica?</p>
<p>Dyrektor</p>		<p>Czy instrukcje rodzą rezultaty? Jakie są zamierzenia/szanse naszych absolwentów – poszukiwanie pracy czy dalsze kształcenie się? W jaki sposób przydzielimy działania zaradcze w celu osiągnięcia sukcesu?</p>
<p>Inspektor</p>		<p>Czy nasze programy nauczania powodują pożądane rezultaty? Czy każde działanie wytwarza rezultaty? Które szkoły potrzebują dodatkowego wsparcia? W jaki sposób przydzielimy obwodom dodatkowe środki w celu osiągnięcia sukcesu?</p>
<p>Państwowy wydział edukacji</p>		<p>Czy państwowe programy wytwarzają rezultaty? Czy poszczególne obwody wytwarzają sukcesy? Jaki jest wystarczający zysk całorocznego postępu, a jaki nie? W jaki sposób przydzielimy obwodom dodatkowe środki w celu osiągnięcia sukcesu?</p>
<p>Obywatele</p>		<p>Czy osiągnięcia naszych uczniów skutecznie przygotowują ich do stania się produktywnymi pracownikami i obywatelami?</p>

Przegląd powyższych tabel uświadomił mi, że stawianie stopni (wyrażonych cyfrą, słowem, w procentach lub punktach) na pewno nie jest ocenianiem dla uczenia się, lecz tym zwanym ocenianiem uczenia się. Zauważyłam w nich także obecność wskazywanych przez P. Blacka, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. Williama<sup>12</sup> niezbędnych składników oceniania kształtującego, takich jak:

- dzielenie się celami nauczania/uczenia się i kryteriami oceny,
- samoocenę i ocenę koleżeńską,
- informację zwrotną.

Żadna z tabel nie przypomina natomiast o stawianiu pytań otwartych, skłaniających do rozwiązywania problemów, a nie poszukiwania informacji oraz o konieczności wydłużenia czasu oczekiwania na odpowiedź, co postulowali również autorzy książki *Jak oceniać, aby uczyć?*. Zauważyli także, że poprzez zadawanie pytań można wspólnie z uczniami ustalić kryteria oceniania, a na tej podstawie także uczyć planowania własnej pracy.

## Podsumowanie

Zaproponowany powyżej bliższy ogląd różnic pomiędzy ocenianiem dla uczenia się i ocenianiem uczenia się nie jest gotowym narzędziem autoewaluacji. Jest jednak wystarczająco drobiazgowy, aby poddającego oglądowi swoje działania nauczyciela uchronić przed zgubnym efektem Leona. Uprzedzam jednak, że lektura artykułu jedynie uwrażliwi na dostrzeżenie fatalnego błędu, który sama kiedyś popełniałam, uznając, że ocenianie sumujące/uczenia się jest tożsame z kształtującym/dla uczenia się. Nie daje jednak wystarczających wskazówek, co robić, aby rzeczywiście oceniać kształtującego.

## Bibliografia:

1. P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. William, *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, Warszawa 2006.
2. S. Dylak, *Nauczycielskie ideologie pedagogiczne a kształcenie nauczycieli* [w:] red. K. Kruszewski *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, 2000.
3. J.H. McMillan, *Formative Classroom Assessment: The Key to Improving Student Achievement* [w:] edited by J.H. McMillan, *Formative Classroom Assessment. Theory into Practice*, Teachers College Columbia University, New York and London, 2007.
4. E. Potulicka, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form* [w:] red. R. Cierzniewska, *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*, Bydgoszcz 2003.
5. R. Stiggins, J. Arter, J. Chappuis, S. Chappuis, *Classroom Assessment for Student Learning. Doing It Right – Using It Well*, Upper Saddle River, New Jersey Columbus, Ohio, 2007.

<sup>12</sup> P. Black, Ch. Harrison, C. Lee, B. Marshall, D. William, *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, Warszawa 2006.