dr Kornelia Rybicka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rozpoznawanie szkolnego oceniania

Między szkołą a uczelnią

Przenikanie się wszystkich poziomów kształcenia stanowi podstawę efektywnego funkcjonowanie całego systemu edukacji. Jednak trudno nie zauważyć postępujących zmian w polskiej edukacji, w których konsekwencji znacznie osłabły więzy między szeroko pojmowaną oświatą a szkołami wyższymi, zakładami dydaktycznymi w szczególności. Duża część zainteresowanych współpracą wiąże ten rozziew z porzuceniem współdziałania w zakresie m.in. awansu zawodowego nauczycieli. Spowodowało to odchodzenie nauczycieli i osób związanych z ich doskonaleniem od akademickich dyskusji i traktowanie rozporządzeń ministerialnych jako podstawowego podręcznika dydaktyki. Szczególnie uwidacznia się to w czasie studenckich praktyk pedagogicznych, gdy aktywny student analizuje problemy edukacyjne z pozycji naukowej, instytucjonalnej i codziennej[1] oraz próbuje połączyć akademicki obszar oczekiwań ze szkolną realnością. Widać to wyraźnie w zakresie pojęć takich jak: ewaluacja szkolna, diagnoza, ocenianie. Przywołane pojęcia uzyskują inny wymiar w terminologii akademickiej, a inny - w instytucjonalnej.

W pierwszej z nich diagnoza edukacyjna zmierza ku **rozpoznawaniu** warunków, przebiegu i wyników uczenia się, a ewaluacja edukacyjna jest **wartościowaniem** owych warunków, przebiegu i wyników uczenia się, dokonywanych w celu ich ulepszenia[2]. W obszary diagnozy i ewaluacji wpisuje się ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia, a ich cechy będą się konkretyzować w zależności od postawionego celu działania nauczyciela. Ma się wrażenie, że urzędowa definicja oceniania zubaża jego walory dydaktyczne, którym jest np. ocenianie kształtujące, zostawiając jako nadrzędną jej część diagnostyczną, o czym świadczy pole semantyczne poniższej definicji:

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej, określonej w odrębnych przepisach, i realizowanych w szkole programów nauczania uwzględniających tę podstawę[3].

Ocenianie, zwane kształtującym, ma w krajach UE bogatą literaturę i wysoką pozycję. Wydaje się, że głębokie powiązanie owego oceniania z całością procesu

[1] Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze,* Warszawa 2011, s. 369.

[2] Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 365.

[3] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

kształcenia z jednej strony pozytywnie scala je ze wszystkimi poczynaniami nauczyciela, z drugiej jednak jego ewaluacja czy też po prostu badanie natrafia na przeszkody w postaci mnożących się zmiennych, trudnych do objęcia[4]. Nie ma tego problemu w pragmatycznej dydaktyce amerykańskiej, w której oceniające działania nauczyciela podzielono na kształtujące i orientujące (nazwa przyjęta za B. Niemierką), dodając na szczyt piramidy ocenianie sumujące[5]. W dużym uproszczeniu można zdefiniować je następująco:

1. Ocenianie jest *kształtujące* wtedy, gdy oddziałuje na ucznia i podnosi wyniki jego uczenia się.
2. Ocenianie jest *orientujące* wtedy, gdy uczeń i nauczyciel interpretują osiągnięcia ze względu na cele uczenia się.
3. Ocenianie *sumujące* dostarcza informacji o wynikach kształcenia wszystkim udziałowcom edukacji, od ucznia do polityka[6].

Rozpoznawanie oceniania przez studentów odbywających praktyki pedagogiczne

Podsumowanie szkolnych praktyk studenckich wyłoniło bardzo wyraziście problemy szkolnego oceniania. Tu znajdował się obszar największych dyskusji, kontrowersji i emocji i tu rodził się zamysł badań diagnostycznych poszukujących odpowiedzi na następujące pytania:

1. Jak często występują w szkole przejawy oceniania kształtującego i orientującego z punktu widzenia obserwatora zewnętrznego (studenta) i wewnętrznego (ucznia)?
2. Czy uczniowskie odczucia dotyczące oceniającego działania nauczyciela zależą w jakimś stopniu od wewnętrznych oczekiwań ucznia na tego typu działania?

Naturalnie ze względu na rozmieszczenie studentów tylko w dwóch szkołach oraz ankietowanie uczniów tylko jednego gimnazjum, badania przyjmują cechy ewaluacyjne i siłą rzeczy łączą w sobie analizy jakościowe i ilościowe. Można je też potraktować jako studium przypadku, zdając sobie jednak sprawę, że jedną z zalet tej metody badawczej jest zdolność do zrozumienia złożoności problemu w różnych kontekstach, a wadą trudność w formułowaniu uogólnień.

Kilkutygodniowe praktyki w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej odbywało 65 studentów polonistyki7. Po zakończeniu praktyk studenci wypełnili ankietę dotyczącą oceniania obserwowanych nauczycieli. Każdy z nich określał ocenianie stosowane przez dwóch, trzech nauczycieli języka polskiego, z którymi najczęściej spotykał się podczas hospitacji kolejnych lekcji bądź zajęć pozalekcyjnych.

---

[4] Zob. Szyling G., *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), Toruń 2010.

[5] Perie M., Marion S., B. Gong, *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*, "Educational Measurement: Issues and Practices", 2009, No. 3.

[6] Niemierko B., *Między prawdą a skutecznością - perspektywy oceniania szkolnego* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), Toruń 2010.

[7] Studenci filologii polskiej UAM, filia w Kaliszu.

Oto ankieta skierowana do studenta filologii polskiej (po zaliczeniu praktyki w ramach specjalności nauczycielskiej):

I. Ocenianie uczenia się może przybierać ze strony prowadzącego zajęcia różne formy, jak np. gesty, ruchy głową, słowa „dobrze, źle", stopień z odpowiedzi, stopień z kartkówki, recenzja kartkówki itd. Uczniowie mogą odczuwać oceniające działania nauczyciela jako wspieranie ich wysiłku w zakresie samodzielnego rozwoju i wytwarzanie pozytywnej motywacji do nauki. Takie ocenianie nazywamy ocenianiem kształtującym (lub wspomagającym). Nie bierz pod uwagę oceniania prac klasowych, sprawdzianów, całego okresu lub roku.

Jak często obserwowałaś/eś powyżej wymienione działania nauczycieli w stosunku do uczniów?
(często, średnio, rzadko, wcale - osobno dla każdego obserwowanego nauczyciela)

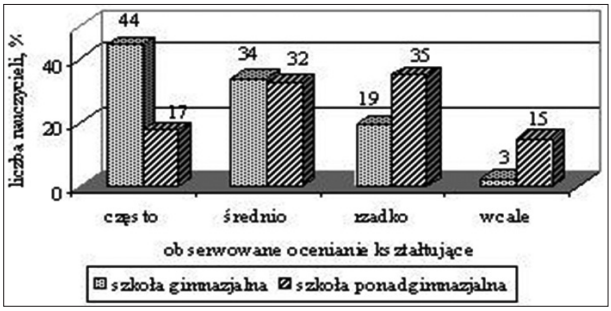
II. Jednym z celów szkolnego oceniania uczenia się jest wskazanie uczniowi stopnia przygotowania do egzaminu gimnazjalnego/maturalnego, zwrócenie uwagi na zaległości i niedociągnięcia w kontekście przyszłego egzaminu, pomoc w planowaniu przygotowań do egzaminu. Takie ocenianie nazywamy ocenianiem orientującym. Najczęściej mogą temu służyć prace klasowe, sprawdziany z większego zakresu umiejętności, próbne egzaminy, czasem też prace domowe.

Jak często obserwowałaś/eś powyżej wymienione działania nauczycieli w stosunku do uczniów?
(często, średnio, rzadko, wcale - osobno dla każdego obserwowanego nauczyciela)

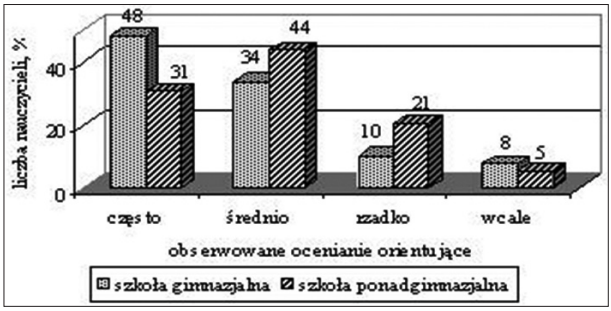
Wyniki studenckich obserwacji przedstawiają diagramy na rys. 1. i 2.

W obu przypadkach związek między zmiennymi, wyznaczony testem chi-kwadrat, jest na poziomie istotności statystycznej $p = 0{,}001$.

Warto podkreślić, że w szkole gimnazjalnej dominuje odpowiedź „często" zarówno w przypadku oceniania kształtującego, jak i orientującego. Natomiast w szkole ponadgimnazjalnej czynności nauczyciela związane z ocenianiem kształtującym postrzegane są jako rzadkość. Nieco wyższy wynik wiąże się z ocenianiem orientującym, chociaż przepaść między metodyką oceniania w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej wydaje się ogromna. Szczególnie w szkole ponadgimnazjalnej często wymieniane przez obserwatorów sytuacje to m.in. wystawianie ocen bez recenzji lub uzasadnienia, traktowanie oceniania jako sposobu na utrzymanie dyscypliny w klasie.



Rysunek 1. Wyniki obserwacji studentów dotyczące oceniania kształtującego



Rysunek 2. Wyniki obserwacji studentów dotyczące oceniania orientującego

Rozpoznawanie oceniania przez uczniów

Zdecydowanie inny charakter cechował badania przeprowadzone w trzech klasach drugich gimnazjum[8] na próbie 100 uczniów. Każdy z uczniów mógł odnieść się do oceniania występującego na 9 przedmiotach, co przyniosło w sumie 900 opinii o nauczycielskich działaniach w tym zakresie. Badania przeprowadzono pod koniec maja 2012 roku. Wcześniej dokonano badań pilotażowych wśród uczniów klas maturalnych szkoły ponadgimnazjalnej[9].

Zaprezentowana uczniom ankieta różniła się od narzędzia pomiarowego przekazanego studentom filologii polskiej. Została bowiem rozszerzona o ocenianie związane nie tylko z językiem polskim, ale również z innymi przedmiotami ogólnokształcącymi, które występują na egzaminach zewnętrznych. Zaprojektowana ankieta przyjęła taką właśnie formułę[10]:

I. Ocenianie Twojego uczenia się może przybierać ze strony prowadzącego zajęcia różne formy, jak np. gesty, ruchy głową, słowa „dobrze, źle", stopień z odpowiedzi, stopień z kartkówki, recenzja kartkówki itd. W jakim stopniu odczuwasz oceniające działania nauczyciela jako wspieranie Twojego wysiłku w zakresie samodzielnego rozwoju i wytwarzanie pozytywnej motywacji do nauki? Nie bierz pod uwagę oceniania prac klasowych, sprawdzianów, całego okresu lub roku

1. W jakim stopniu jesteś zainteresowana/y opisanymi powyżej działaniami nauczycieli w stosunku do Ciebie? (bardzo, średnio, mało, wcale)
2. W jakim stopniu **odczuwasz** na lekcjach powyżej opisane działania nauczyciela?

(odczucie dotyczące oceniającego działania nauczyciela jako wspieranie Twojego wysiłku: duże, średnie, małe, brak)

Przedmioty uwzględnione w ankiecie: język polski, matematyka, język angielski, historia, wos, fizyka, biologia, geografia, chemia.

[8] Badani uczniowie uczęszczają do Zespołu Szkół nr 10 w Kaliszu.

[9] Pilotaż przeprowadzono wśród uczniów Zespołu Szkół Elektryczno-Budowlanych w Ostrowie Wielkopolskim.

[10] Klasyfikacja oceniania kształtującego i orientującego ma wymiar opisowy.

II. Jednym z celów szkolnego oceniania uczenia się jest wskazanie Tobie stopnia przygotowania do egzaminu gimnazjalnego/maturalnego, zwrócenie uwagi na zaległości i niedociągnięcia w kontekście przyszłego egzaminu, pomoc w planowaniu przygotowań do egzaminu. Najczęściej mogą temu służyć prace klasowe, sprawdziany z większego zakresu umiejętności, próbne egzaminy, czasem też prace domowe.

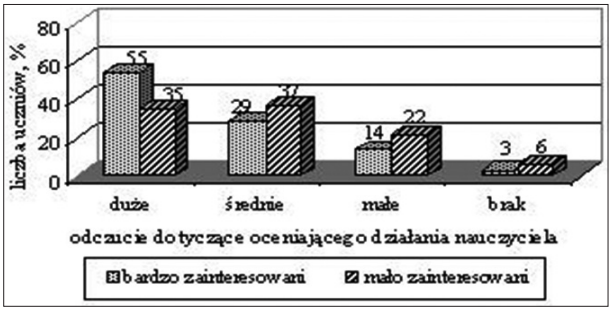
1. 1. W jakim stopniu jesteś zainteresowana/y opisanymi powyżej działaniami nauczycieli w stosunku do Ciebie? (bardzo, średnio, mało, wcale)
2. 2. W jakim stopniu **odczuwasz** na lekcjach powyżej opisane działania nauczyciela?

(Twoje odczucie pomocy nauczyciela w orientacji co do stopnia przygotowania egzaminacyjnego, niedociągnięć, planowania: duże, średnie, małe, brak)

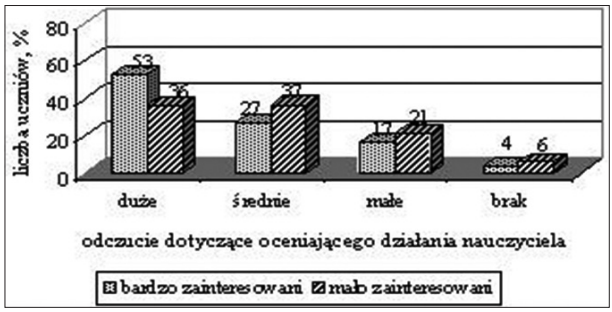
Przedmioty uwzględnione w ankiecie: język polski, matematyka, język angielski, historia, wos, fizyka, biologia, geografia, chemia.

Rozkład odpowiedzi dotyczących zainteresowania uczniów opisanymi działaniami nauczyciela nie był zaskoczeniem. Należy podkreślić, iż najliczniejszą grupę (31%) stanowili uczniowie deklarujący średnie zainteresowanie ocenianiem zarówno kształtującym, jak i orientującym. Następną grupę tworzyli uczniowie odczuwający średnie zapotrzebowanie na ocenianie kształtujące, ale jednocześnie bardzo zainteresowani ocenianiem orientującym. Grupa bardzo zainteresowanych obiema formami oceniania stanowiła 22% uczniów. Ponadto wystąpiły małe, pięcioosobowe i sześcioosobowe grupy o bardzo niskim stopniu zainteresowania, kończąc zbiór uczniem całkowicie niewykazującym się zainteresowaniem jakimikolwiek działaniami nauczycieli.

Z kolei druga część testu, dotycząca odczucia oceniających działań nauczycieli, wyróżniła statystycznie grupę uczniów bardzo zainteresowanych obiema formami oceniania. Wszystkie inne grupy, cechujące się mniejszym zainteresowaniem związanym z działaniami nauczyciela, nie wykazywały statystycznych różnic i zostały połączone w jedną grupę zwaną dalej zespołem mało zainteresowanym. Skalę odczuć dotyczących oceniania kształtującego i orientującego nauczycieli wymienionych przedmiotów obu grup oddzielnie przedstawiają diagramy na rys. 3. i 4.



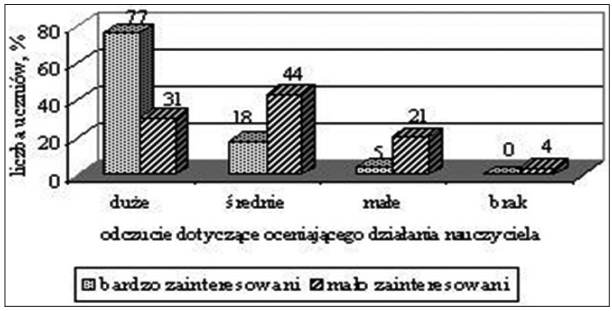
Rysunek 3. Uśrednione wyniki uczniowskich odczuć dotyczących oceniania kształtującego (poziom istotności statystycznej zależności p = 0,001)



Rysunek 4. Uśrednione wyniki uczniowskich odczuć dotyczących oceniania orientującego (poziom istotności statystycznej zależności p = 0,001)

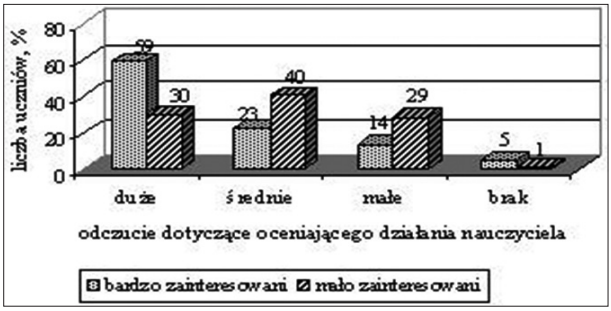
Uczniowie bardzo zainteresowani oceniającymi działaniami nauczycieli stanowią najprawdopodobniej grupę charakteryzującą się potrzebą osiągnięć określaną przez psychologię motywacji jako „stan umysłu wywołujący psychologiczną motywację dążenia do mistrzostwa lub osiągania trudnych celów”[11]. Każde działanie nauczyciela skierowane na pomoc w uzyskaniu sukcesu zostaje przez nich dostrzeżone i docenione. Zastanawiają wyniki związane z wartościowaniem oceniających zachowań nauczycieli w grupie mniej zainteresowanych. Wydaje się uzasadnione twierdzenie, że uczeń mniej zainteresowany nauką i egzaminacyjnym sukcesem nie będzie zauważał wielu pomocnych działań nauczycieli lub będzie je interpretował na niekorzyść uczącego.

Powyższe wnioski wyprowadzone z uśrednionych danych potwierdzają w większości wypowiedzi uczniowskie zinterpretowane wyłącznie dla jednego przedmiotu. Diagramy na rys. 5. i 6. pokazują wyniki uczniowskich wskazań dotyczące sposobów oceniania stosowanych przez nauczyciela języka polskiego.



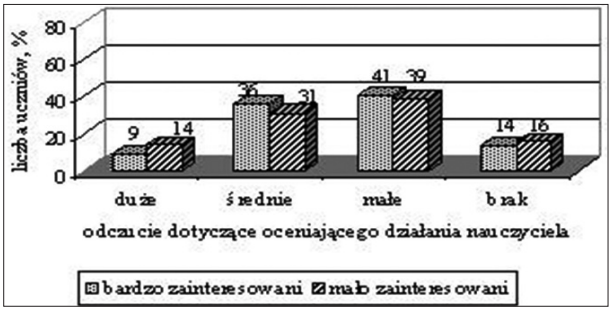
Rysunek 5. Wyniki dotyczące oceniania kształtującego nauczyciela języka polskiego (poziom istotności statystycznej zależności p = 0,005)

[11] Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia: Kluczowe koncepcje*. tom II: *Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2010, s. 75.

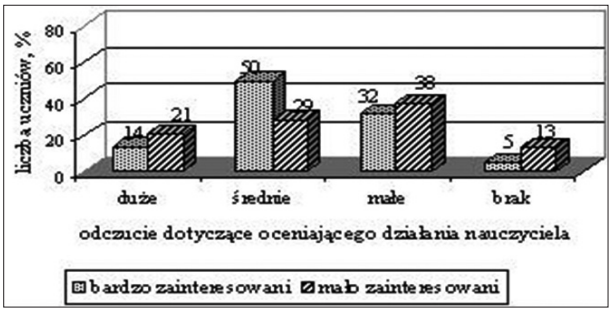


Rysunek 6. Wyniki dotyczące oceniania orientującego nauczyciela języka polskiego (poziom istotności statystycznej zależności p = 0,05)

Wymagający, lubiany, ceniony przez uczniów nauczyciel języka polskiego otrzymuje od grupy bardzo zainteresowanych uczniów najwyższą notę związaną z ocenianiem (prawie 80%), a grupa mało zainteresowanych kwalifikuje te same działania jako dla nich użyteczne tylko w 30%. Podobne relacje występują przy ocenie większości nauczycieli, co potwierdza wnioski danych uśrednionych. Okazuje się jednak, że nie dla wszystkich nauczycieli istnieje taka zależność. Są wyjątki, które egzemplifikują diagramy na rysunku 7. i 8. związane z formułą oceniania danego nauczyciela geografii, a łączą się ze wskazaniami uczniowskimi.



Rysunek 7.Wyniki dotyczące oceniania kształtującego nauczyciela geografii (poziom istotności statystycznej zależności p = 0,9)



Rysunek 8. Wyniki dotyczące oceniania orientującego nauczyciela geografii (poziom istotności statystycznej zależności p = 0,2)

Uczniowskie odczucia dotyczące oceniania stosowanego przez nauczyciela geografii różnią się od innych tym, że wszystkie grupy (bez względu na charakter oceniających działań nauczycieli) mają o nim podobne opinie. Taka sytuacja ma miejsce w przypadku, gdy uczniowie w miarę jednakowo kwalifikują oceniające działania nauczyciela jako niemające nic wspólnego z ich uczeniem się.

Konkluzja

Nieodzowne wydaje się wyartykułowanie różnic między sądami wartościującymi dotyczącymi kompetencji wykazywanych przez nauczycieli gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych. w zakresie oceniania Nietrudno nie zauważyć zbieżności między poglądami uczniów gimnazjum (czynnik wewnętrzny) z opiniami studentów (czynnik zewnętrzny), która dotyczy jednego z przedmiotów - języka polskiego. Należy równocześnie wspomnieć, że owa zbieżność jest tym bardziej znacząca, iż studenci i uczniowie kwalifikowali zdolność oceniania kształtującego i orientującego tych samych nauczycieli. Odmiennej postawy nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych wobec oceniania kształtującego i orientującego nie sposób jednoznacznie ująć, chociaż różnica między wypowiedziami uczniów i studentów jest wymowna. Być może studenci artykułowali swoje opinie na podstawie akademickich wymogów, które nie przystawały do praktyki szkolnej. Z drugiej strony - zapewne ów dydaktyczny pragmatyzm nauczycieli (przygotowanie pod egzamin maturalny) nie przystawał do ich oczekiwań edukacyjnych. Istotne zdaje się wzmacnianie prawa oświatowego refleksją akademicką, która być może umożliwi szersze i głębsze spojrzenie na transparentne przesłanie, jakim jest imperatyw„kształcenie przez całe życie".

Nauczycielskie działania związane z ocenianiem orientującym i uczniowską samoocenąpozwolą podejmować uczniowi racjonalne decyzje przy wyborze np. przedmiotów maturalnych na poziomie rozszerzonym. W tym kontekście uczniowskie planowanie i podnoszenie poziomu przyszłościowej perspektywy postrzegania rzeczywistości staje się jednym z ważniejszych wyzwań edukacyjnych[12].

Prezentowane wyniki uczniowskich wskazań dotyczących sposobów oceniania stosowanych przez nauczyciela konkretnego przedmiotu mogą stymulować osobę analizującą wyniki badań w kierunku zbyt radykalnych sądów wartościujących, czego pisząca te słowa chciałaby uniknąć. Pozostawić należy czytelnika artykułu w sytuacji rozważań dalekich od proweniencji krytycznych, co jest zdecydowaną intencją autorki. Nie jest to tożsame z umniejszeniem roli, jaką odgrywają wyniki badań związane z tymże zagadnieniem w ujęciu statystycznym. Być może warto rozpatrywać je także w aspekcie aksjologicznym i psychologicznym, ale to już inne dukty poznawcze, które zapewne stanowić mogą kolejne przestrzenie badań.

[12] Rybicka K., *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), Toruń 2010, s. 199-207.

Bibliografia:

1. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć*, „Biblioteka Akademii SUS", Warszawa 2006.
2. Ledzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze,* PWN, Warszawa 2011.
3. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki,* Warszawa 2007.
4. Niemierko B., *Między prawdą a skutecznością - perspektywy oceniania szkolnego,* w: *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), Toruń 2010.
5. Perie M., Marion S., B. Gong *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*, "Educational Measurement: Issues and Practices", 2009, No. 3.
6. Rybicka K., *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrzny,* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), Toruń 2010.
7. Szyling G., *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), Toruń 2010.