

dr Grażyna Szyling

Uniwersytet Gdański

Zmiana skali oceniania jako element zmiany myślenia o jakości osiągnięć uczniów

Perspektywa, z jakiej dokonuje się diagnozy, jest znacząca zarówno dla jej przebiegu, jak i charakteru uzyskanych wyników. Taką perspektywę może określać między innymi dobór skali pomiarowej lub skali stopni szkolnych, ale także zakres uwzględnionych w diagnozie uwarunkowań kontekstowych. Wszystko to sprawia, że nie ma działań diagnostycznych pasujących do każdej sytuacji edukacyjnej, nie ma też uniwersalnych modeli oceniania (Peire, 2009).

Coraz silniej obecne w literaturze pedagogicznej, także polskiej, jest przekonanie o konieczności (nie potrzebie) niezależnienia oceniania szkolnego od modeli sprawdzania stosowanych podczas egzaminów zewnętrznych, czego jednym z przejawów staje się rosnące zainteresowanie ocenianiem kształtującym (np.: Black i in., 1998; Brookhart, 2003 i 2009; Szyling, 2010). Równocześnie jednak w praktyce nauczycielskiego oceniania obserwuje się – być może jako pochodną rozwiązań stosowanych w podręcznikowych testach lub efekt uznania profesjonalnej i/albo administracyjnej przewagi egzaminów zewnętrznych – dominację analitycznego podejścia do oceny szkolnej, wyrażonej stopniem, często ustalany na podstawie określonej liczby punktów lub wartości procentowej. Co znamienne, rzadko w tym kontekście pojawia się głębsza refleksja nad jakościowym wymiarem skal oceniania, choć jest to istotny składnik informacji zwrotnej zawartej w ocenie, a ustalenie poziomu osiągnięć ucznia jest obowiązkiem nałożonym na szkołę/ nauczyciela przez polskie prawo oświatowe (Rozp. MEN).

Skala klasyfikacyjnych stopni szkolnych, która powszechnie obowiązuje w polskich szkołach państwowych, jest skalą porządkową, uznawaną za statystycznie słabą. Nie można jednak tej jej właściwości traktować w kategoriach ograniczenia, ponieważ w ocenianiu nauczycielskim statystyka nie wydaje się cechą najważniejszą. W skali porządkowej, która pozwala głównie na rangowanie wyników, bardziej znaczące pedagogicznie niż symbole lub liczby stają się przypisane im opisy kategorii osiągnięć. One bowiem decydują o znaczeniu treściowym oceny (Niemierko, 2002).

Wsparciem w tym zakresie mogą stać się taksonomie. Za alternatywę dla spularyzowanej w Polsce taksonomii B. Blooma i jej kolejnych modyfikacji (zob. Niemierko, 2013) uznawana jest taksonomia SOLO (Biggs i Collis, 1982). Jej pięciostopniowa hierarchiczna struktura stanowi odzwierciedlenie tego, w jaki sposób ludzie tworzą wiedzę poprzez budowanie coraz bardziej złożonych struktur poznawczych. Trzy pierwsze poziomy tej taksonomii: przedstrukturalny (*Pre-structural*), struktury pojedynczej (*Uni-structural*) i struktury wielokrotnej (*Multi-structural*), wpisywane są w ilościową fazę uczenia się, czyli wiążą się z przyrostem pojedynczych elementów wiedzy. Natomiast dwa najwyższe

poziomy: relacyjny (*Relational*) i abstrakcyjny (*Extendet Abstract*) są łączone ze skokiem jakościowym, ponieważ obejmują scalanie wiedzy i budowanie jej struktur (Brabrand i Dahl, 2008). Dla oceniania oznacza to, że do zidentyfikowania trzech pierwszych kategorii może wystarczyć zastosowanie strategii analitycznych, podczas gdy dwie najwyższe – wymagają podejścia holistycznego.

Trudno jednak uznać, że zastosowanie odmiennej skali oceniania wystarczy do zmiany w myśleniu o jakości osiągnięć uczniów, a tym samym do odnowienia nauczycielskich praktyk kształcenia i oceniania, choć taka nadzieja zdaje się towarzyszyć poszukiwaniom prowadzonym w ramach systemu egzaminacyjnego (Grajkowski i Ostrowska, 2012). W pewnym ograniczonym zakresie znajduje ona uzasadnienie w nauczycielskich praktykach wdrażanych w szkołach w różnych krajach europejskich, niemniej, jak uczy polska codzienność edukacyjna i egzaminacyjna, łatwo zamienić skalę holistyczną na analityczną (Niemierko, 2002), a złożone kompetencje rozpisac na listę prostych czynności, łatwych do sprawdzenia i niebudzących kontrowersji. Ponadto każda strategia oceniania posiada swoje ograniczenia/zagrożenia, które psycholodzy lokują między innymi we wpływie schematów poznawczych (Wojciszke, 2000) albo wiążą z określonymi rodzajami lub systemami myślenia (Bruner, 1964; Kahneman, 2012).

Wracając zatem do sformułowanej w tytule tezy, warto postawić pytanie o to, jakie warunki kształcenia trzeba stworzyć, by zmiana skali oceniania, uwzględniająca taksonomię SOLO, nie oznaczała tylko kolejnego edukacyjnego działania pozornego. Jedną z możliwych odpowiedzi prowadzi w stronę oceniania kształtującego i kreowania sytuacji dydaktycznych sprzyjających samodzielnemu uczeniu się (konstruowaniu wiedzy), dla którego taksonomia SOLO stanowi rodzaj ramy ułatwiającej uczniowi samoocenę i monitorowanie własnych osiągnięć. Z drugiej strony, hierarchicznie uporządkowane poziomy taksonomii mogą tworzyć podstawę do wystawiania stopni, których znaczenie treściowe będzie względnie niezależne od konkretnych treści programowych (materializm dydaktyczny), a za to silnie powiązane z kompetencjami uczniów. Idąc jednak dalej, można ostrożnie rozważyć hipotetyczną szansę zbudowania przeszła pojęciowego łączącego egzaminu zewnętrznego z ocenianiem nauczycielskim bez prób wzajemnego zawłaszczania obszarów, natomiast z uznaniem swoich odmienności, zalet i niemożności. To jednak wymagałoby także głębokich zmian strukturalnych, między innymi dowartościowujących systemowe znaczenie nauczycielskiej oceny.