

Michał Kowalewski

Ocenianie uczniów we współczesnej i przyszłej praktyce edukacyjnej szkoły – szanse, zagrożenia, perspektywy

Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika 12, 21-32

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Michał Kowalewski*

OCENIANIE UCZNIÓW WE WSPÓŁCZESNEJ I PRZYSZŁEJ PRAKTYCE EDUKACYJNEJ SZKOŁY – SZANSE, ZAGROŻENIA, PERSPEKTYWY

Jedną z kategorii, która posłużyć może do próby opisu i charakterystyki dzisiejszego systemu szkolnictwa i realizowanej przez szkołę praktyki edukacyjnej, jest kategoria zmiany, a w zasadzie dynamiki zmian, jakie nieustannie dokonują się we współczesnej, otaczającej nas rzeczywistości i znajdują swoje odzwierciedlenie również w systemach oświaty i wychowania. Przekształcenia społeczno-gospodarcze, polityczne, ekonomiczne oraz kulturalne, dokonujące się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, wywarły istotny wpływ na obraz dzisiejszego szkolnictwa, kreując odmienne wizje uczenia się i nauczania, podyktowane zróżnicowaniem postulatów i oczekiwań skierowanych pod adresem szeroko pojętej edukacji. Szkoła, jako instytucjonalna placówka realizująca proces kształcenia, poddana została głębokiej transformacji, obejmującej jeśli nie całą, to przynajmniej znaczną część praktyki jej funkcjonowania. Zmianom ulegały podstawy programowe kształcenia ogólnego i przygotowane zgodnie z ich wytycznymi programy nauczania, pojawiły się nowe podręczniki zawierające treści kształcenia odpowiadające problemom i wyzwaniom współczesnej rzeczywistości. Warsztat pracy pedagogów wzbogacono o nowoczesne rozwiązania z zakresu metodyki kształcenia, a cywilizacyjny postęp i produkty dynamicznie rozwijających się technologii opanowały planowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych z uczniami w codziennej nauczycielskiej praktyce zawodowej. W toku licznych zmian i przeobrażeń, jakim poddana została dzisiejsza edukacja, modyfikacjom podlegał również system oceniania – jeden z jej najbardziej istotnych i kontrowersyjnych zarazem elementów. Ocenianie od zawsze stanowiło przedmiot często toczonych dyskusji, a ocena szkolna w zależności od swojej postaci i systemu, na podstawie którego była konstruowana, na tle zróżnicowanych założeń filozoficzno-pedagogicznych, obecnych w naukach o wychowaniu, pozostaje obiektem albo pedagogicznej apoteozy, albo ogólnie przyjętej, powszechnej i wnikliwej krytyki.

Ocenianie jest bez wątpienia jednym z najbardziej istotnych elementów w praktyce edukacyjnej, jaką realizuje współczesna szkoła. Konstruowanie oceny jest procesem złożonym, wymagającym doboru odpowiednich metod, technik i kryteriów, według których jest ono przeprowadzane. Stosowanie w szkolnictwie procedur oceniania po-

* Uniwersytet Łódzki.

dyktowane jest koniecznością kontrolowania osiągnięcia celów kształcenia w dwóch wymiarach. W wymiarze indywidualnym, nazywanym mianem pedagogicznego, ocenianie sprowadza się do dostarczania uczniowi informacji o efektywności jego procesu uczenia się oraz dostosowania do wymagań szkoły (Putkiewicz, 2004, s. 741). W wymiarze społecznym ocenianie służy natomiast dostarczaniu społeczeństwu informacji o osiągnięciu celów, jakie wyznacza ono szkole (Putkiewicz, 2004, s. 741).

Proces oceniania uczniów i implikacje wynikające z jego stosowania generują szereg istotnych oddziaływań zarówno w wymiarze dydaktycznym, wychowawczym, jak i społecznym.

W wymiarze dydaktycznym ocenę szkolną rozpatrywać można w jej dwóch funkcjonalnych aspektach. W węższym określić ją należy jako źródło informacji o wyniku kształcenia wraz ze sposobem ich zakomunikowania uczniowi. W szerszym zaś ocenę traktować można jako wskaźnik co najmniej dwóch pozostających ze sobą w relacji układów zmiennych – umiejętności i wiedzy uczniów oraz poziomu ich dostosowania do określonych przez pedagogię wymagań szkolnych (Putkiewicz, 2004, s. 740). Takie ujęcie wprowadza do dziedziny oceniania szkolnego dodatkowy element. Mianowicie obok programu kształcenia pojawia się pedagogia pojmowana jako układ założeń odnoszących się do pozycji ucznia i natury jego relacji z nauczycielem. W zależności od charakteru i specyfiki tychże relacji ocenianie może polegać na ustaleniu stopnia zgodności między wiedzą ucznia a wyznaczonymi kryteriami programu – wówczas jego przedmiotem stają się atrybuty natury kognitywnej, może również w większym stopniu koncentrować się wokół atrybutów dyspozycyjnych, obejmujących swym zakresem na przykład sposoby generowania nowej wiedzy, co stanowi odzwierciedlenie i podkreślenie indywidualności rozwoju uczącego się. W zróżnicowanych aspektach postrzegać można ocenę także z uwagi na wiadomości, jakich ona dostarcza. Dla ucznia jest sprzężeniem zwrotnym, informującym o stanie jego wiedzy oraz o poziomie opanowanych umiejętności. Stanowi zatem niezwykle istotny czynnik zarówno informacyjny, jak i motywacyjny, dzięki któremu uczniowie mogą maksymalizować swoją aktywność edukacyjną, przejawianą w procesie uczenia się. W wymiarze dydaktycznym ocena, poza określeniem uczniowskich osiągnięć wobec stawianych im wymagań, ujawnia także odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu uczniowie wykorzystują potencjał, zdolności, a także predyspozycje edukacyjne, jakimi dysponują. Obok edukacyjnego aspektu oceny szkolnej, ujawnia się tutaj także jej znaczenie rozwojowe (Brzezińska i Misiorna, 1998, s. 13). Dla nauczyciela ocena jest nie tylko informacją o stanie wiedzy jego podopiecznych, ale także o efektach procesu kształcenia i skuteczności stosowanych przez niego w codziennej pracy z uczniami metod, technik i sposobów oddziaływań dydaktycznych. Opierając się na uzyskanych w toku oceniania szkolnego rezultatach, możliwe jest podjęcie oddziaływań dydaktycznych właściwie dostosowanych do aktualnych, zróżnicowanych i indywidualnych potrzeb uczniów (Bereźnicki, 2007, s. 423).

Dzięki ocenie szkolnej i wiadomościom, jakich ona dostarcza, wartościowaniu podlega nie tylko stan wiedzy ucznia, ale również jakość oddziaływań dydaktycznych stosowanych przez nauczycieli, a więc pośrednio skuteczność i rezultaty samego procesu kształcenia. R.H. Davis postulował, aby ocenianie interpretować jako: „nieustający proces gromadzenia i interpretowania informacji w celu wartościowania decyzji podejmowanych w trakcie konstrukcji systemu kształcenia” (Davis, Alexander i Yelon, 1983, s. 116). W wymiarze wychowawczym wpływ i oddziaływanie oceniania szkolnego na uczniów widoczny jest chociażby w sferze ich postaw, dokonywanych wyborów, przejawianych kierunków i sposobów aktywności oraz działania. Oceny szkolne w znacznej mierze determinują uczniowskie nastawienie do nauki, wpływają na postrzeganie szkoły, warunkują relacje z nauczycielami, wyznaczając niejednokrotnie ich specyfikę, jakość i charakter. Oceny potrafią rozwijać i kształtować uczniowskie kompetencje osobowościowe, takie jak na przykład pracowitość, obowiązkowość, sumiennność, respektowanie zasad współżycia społecznego i norm etycznych. Mniej lub bardziej znacząco oceny mogą także wpływać na kształtowanie systemu wartości i moralny rozwój ucznia. W wychowawczym wymiarze oceniania nie należy ograniczać się jedynie do eksploracji skutków oceny wiedzy i umiejętności uczniów. W praktyce edukacyjnej szkoły istnieje bowiem specjalna forma wartościowania nie tylko wiadomości czy kompetencji, ale również postaw i zachowań wyrażonych w konkretnych działaniach. Zachowania i postawy przejawiane przez uczniów podlegają oddzielnej ocenie, która w tym przypadku nosi miano oceny zachowania, a której istota stosowania, sposoby funkcjonowania, a nawet konsekwencje oddziaływań w obliczu oceny wiedzy i umiejętności zarówno w naukowych, dydaktyczno-metodycznych refleksjach i rozważaniach dotyczących szkolnej edukacji, jak i w codziennej pozaszkolnej rzeczywistości, ulegają wyraźnej marginalizacji (Stróżyński, 2004, s. 733). Równie rozległe, tak w wymiarze dydaktycznym, jak i wychowawczym, oddziaływanie procesu oceniania szkolnego i wynikające z jego stosowania konsekwencje zaznaczają się również w sferze społecznej. Jak zauważa R. Arends, od szkolnictwa oczekuje się pomocy w dokonaniu selekcji ludzi do różnych ról społecznych i zawodów (Arends, 1994, s. 218). Ujawnia się tutaj selekcyjna funkcja szkoły, a narzędziem, które do tego celu służy, jest właśnie ocena i proces jej konstruowania. W swoich rozważaniach poświęconych dydaktyce i metodyce nauczania Arends podkreśla:

Na ile dobrze uczeń wykonał sprawdzian, jakie stopnie otrzymał, co sądzi nauczyciel o jego możliwościach – wszystko to niesie dalekosiężne skutki dla ucznia i dla społeczeństwa. To na tej podstawie decyduje się, kto pójdzie na studia wyższe i na jakie, jaki rodzaj kariery zawodowej stanie przed nim otworem, jaka będzie jego pierwsza praca i na jakim poziomie będzie żyć (Arends, 1994, s. 219).

Widać tutaj wyraźnie, że ocenianie ucznia ma najszerszy zakres spośród wszystkich kierowniczych funkcji, jakimi dysponuje nauczyciel. Konsekwencje tegoż procesu

nie ograniczają się jedynie do sfery dydaktycznej czy wychowawczej, ale ujawniają się w sposób wyraźny także w wymiarze społecznym, a same oceny szkolne mogą w długotrwały i znaczący sposób wpływać na poczucie własnej wartości i świadomość własnych możliwości człowieka (Arends, 1994, s. 219).

Selekcja, jakiej dokonują oceny uczniów, zakresem oddziaływania znacznie wykracza poza środowisko szkoły i jej społeczności, znajdując odbicie także w szerszych, pozaszkolnych kręgach społecznych. W szkole oceny selekcionują uczniów głównie z uwagi na rezultaty, jakie oni osiągają, i tworzą stereotypową hierarchiczną klasyfikację na „lepszych” i „gorszych”, mniej i bardziej zdolnych. Postrzeganie uczniów przez pryzmat otrzymywanych ocen doprowadza często do podziału środowiska szkolnego na tych, którym wróży się pełną sukcesów przyszłą edukację i udaną karierę zawodową, których utwierdza się w przekonaniu o ich wyższości i wspiera we wszelkich działaniach oraz na tych, których skazuje się na edukacyjną porażkę, utwierdza w przekonaniu o niższości i sytuuje zarówno ich, jak i ich działania na marginesie szkolnej rzeczywistości.

Wewnątrzszkolne i wewnątrzklasowe podziały szkolnej społeczności, wywołane przez towarzyszącą procesowi oceniania i będącą jego wynikiem selekcję, często stwarzają etiologiczne podłoże do powstawania wielu zjawisk zaburzających harmonię rozwoju społecznego ucznia. Następstwem ich pojawienia się stają się często negatywne przejawy rywalizacji, wrogość, zazdrość, nawet nienawiść, zaburzające relacje interpersonalne i społeczne uczniów z nauczycielami, jak również z kolegami i koleżankami z klasy i ze szkoły. Dlatego też społeczny wymiar skutków procesu oceniania jest niezwykle istotny, choć w dyskusjach nad edukacją często zapominany bądź marginalizowany w obliczu czystej dydaktyki.

We wspomnianych powyżej wymiarach oddziaływania ocen szkolnych – dydaktycznym, wychowawczym i społecznym – ujawnia się jeszcze jeden wymiar, choć ukryty, to jednak obecny w każdym z nich. Jest nim wymiar psychologiczny, traktowany do niedawna jako całkowicie niedostrzegalny i nieobecny. Dziś w naukach o wychowaniu poddawany jest on coraz częstszym analizom, coraz częściej ocenianie rozpatruje się w aspekcie jego oddziaływań na psychikę ucznia, a obok dydaktyki i metodyki istnieje odrębna kategoria teoretycznych rozważań i dociekań naukowych, określana mianem psychologii oceny i oceniania.

Spoleczne i psychologiczne wymiary wartościowania uczniów są zatem równie istotne, jak jego wymiary dydaktyczny i wychowawczy. Ich konsekwencje wykraczają bowiem znacznie poza granice samego procesu kształcenia, co nakazuje niejako postrzeganie oceniania zawsze jako procesu o wielowymiarowych skutkach oddziaływania i uświadczenia, jak istotną rolę odgrywa on zarówno w szkolnej, jak i pozaszkolnej rzeczywistości.

Wartościowanie edukacyjnej aktywności uczniów kształtuje u dzieci i młodzieży świadomość podlegania mechanizmom oceniania w szkole, podobnie jak w życiu. Poprzez pryzmat ocen i procedurę ich konstruowania w uczniowskiej świadomości może zmienić się postrzeganie szkoły, zmianie mogą ulec postawy i zachowanie,

nastawienie do nauki, a nawet do pozaszkolnej rzeczywistości. Wszystko to sprawia, że stopień szkolny często staje pierwszoplanowym, nadrzędnym kryterium, na podstawie którego uczniowie oceniają swoich rówieśników, co w konsekwencji prowadzi do rozbicia więzów i spójności grupowej oraz utrudnia adaptację z uwagi na lęk przed otrzymaniem złej oceny. Lęk w pełni uzasadniony, zdarza się bowiem, że ocena szkolna bywa wykorzystywana przez nauczycieli jako środek dyscyplinowania i zaprowadzania ładu w klasie i zarazem jako najskuteczniejszy środek motywacyjny. Wykorzystywanie stopnia jako kary lub nagrody w rzeczywistości nie spełnia jednak funkcji motywacyjnej, wręcz przeciwnie, uczniowie, którzy otrzymują złe stopnie, często charakteryzują się obniżonym poczuciem własnej wartości, przestają wierzyć w siebie, nisko oceniają swoje możliwości, przejawiają społeczne postawy wobec kolegów i koleżanek.

Jak pokazuje współczesna szkolna praktyka edukacyjna, oceniając uczniów, nauczyciele zapominają o indywidualizacji procesu kształcenia, a dzięki możliwości selekcji, jakie stwarza wymierny, cyfrowy stopień, oceniają pojedynczych uczniów nie tyle na podstawie ich rzeczywistych osiągnięć czy też realizacji stawianych im wymagań programowych, ile przez pryzmat osiągnięć pozostałych członków szkolnej społeczności. Pozbawione indywidualizacji oceny uczniów narazone są na stereotypowość, jaka często pojawia się w toku ich konstruowania przez nauczycieli. Cyfrowe stopnie charakteryzuje pewna stałość, na ich podstawie nauczyciel ma ukształtowany obraz ucznia, nie zwracając przy tym uwagi na jego postępy, zaangażowanie, wkład pracy i dążenie do poprawy swoich wyników. Tradycyjny stopień zazwyczaj pozbawiony jest jakiegokolwiek komentarza, nie zawsze dostarcza więc uczniom informacji dotyczących ich osiągnięć, często nie wskazuje również obszarów edukacji, w których wyraźnie zauważalne są jakiejkolwiek braki. Nie wyznacza tym samym kierunków dalszej pracy celem ich eliminacji i bardziej efektywnego edukacyjnego doskonalenia (Zajdel, 1999).

Nieprawidłowy system oceniania bądź źle przeprowadzona procedura wartościowania edukacyjnych osiągnięć i postępów mogą przyczynić się do niepowodzeń szkolnych, wywoływać u uczniów niechęć do nauki oraz implikować powstanie zespołu negatywnych napięć i reakcji nerwowych objawiających się lękiem przed szkołą i obawą przed uczestnictwem w szkolnej społeczności. Dlatego tak ważne jest, aby system oceniania zapewniał uczniom poczucie bezpieczeństwa, aby ten – bez wątpienia najbardziej stresujący i zarazem kontrowersyjny – element systemu edukacji nie implikował żadnych negatywnych skutków w szkolnej czy też klasowej rzeczywistości.

Jest to szczególnie istotne na pierwszym, elementarnym etapie nauczania, w którym – kierując się dobrem i wszechstronnym rozwojem uczniów – w celu eliminacji wspomnianych uprzednio zagrożeń wprowadzono do praktyki edukacyjnej szkoły bezstopniowy, opisowy system oceniania. Ocenianie opisowe zdefiniować można jako

jedną z form ocen szkolnych dokonań uczniów przyjmującą postać rozbudowanej informacji pisemnej (czasem wzbogaconej bądź zastąpionej formą ustną), zawierającej komentarz o procesie uczenia się i postępkach w edukacji dziecka (Żytko, 2004, s. 728).

U podstaw genezy i wprowadzenia oceny opisowej do szkół podstawowych leżało przeświadczenie o potrzebie uwzględnienia indywidualności i niepowtarzalności każdego dziecka oraz przekonanie o konieczności podmiotowego, a nie przedmiotowego, postrzegania i traktowania ucznia przez nauczyciela. Wartościowanie edukacyjnego wysiłku ucznia miało się odbywać przy wykorzystaniu metod obserwacyjnych, których zewnętrzną formą jest opis określający zarówno uczniowskie sukcesy w postaci zdobytej wiedzy czy opanowanych umiejętności, uwzględniający wkład pracy i poczynione postępy, jak i wskazujący ewentualne trudności w indywidualnym rozwoju dziecka i wyznaczający kierunki dalszego pedagogicznego działania (Więckowski, 1994, s. 451). Ocena opisowa miała również zapobiegać negatywnym zjawiskom selekcji, jakie wywoływał tradycyjny stopień szkolny, oraz spełniać szereg istotnych funkcji, których próżno by szukać w ocenianiu cyfrowym.

Z perspektywy założeń teoretycznych zastąpienie tradycyjnego stopnia słownym opisem zmieniało charakter oceniania z selekcyjno-restrykcyjnego na informacyjno-diagnostyczny. Miało to sprzyjać przyjaznej atmosferze w grupie rówieśniczej, wpływać na pozytywne postrzeganie przez ucznia zarówno szkoły, jak i nauczyciela. Dzięki ocenie opisowej uczniowie mieli stać się bardziej twórczy i otwarci, ich rozwój nie był bowiem hamowany stresem przed otrzymaniem złej oceny za nieprawidłową względem oczekiwań nauczyciela postawę. Wylimitowane zostało zjawisko wykorzystywania przez nauczyciela stopnia jako kary i środka służącego zaprowadzeniu i utrzymaniu klasowej czy też szkolnej dyscypliny. Kreowany przez ocenę opisową klimat szkolny miał sprzyjać zaangażowaniu i motywacji do dalszej nauki, z kolei aktywność edukacyjna ucznia koncentrować się miała wokół chęci poszukiwania nowej wiedzy i nowych doświadczeń, które powinny być nadrzędne względem stopnia.

Przy analizie szeregu zalet i argumentów potwierdzających zasadność zastąpienia oceny cyfrowej słownym opisem nasuwa się jednak pytanie o weryfikację i efektywność proponowanych rozwiązań w szkolnej rzeczywistości. W praktyce okazuje się bowiem, iż uwzględnienie szeroko rozumianego indywidualizmu każdego ocenianego ucznia jest niezwykle trudne. W obliczu dążeń zmierzających do zwiększania liczebności klas oraz przeładowania treści programowych nauczyciele nie mają czasu na dokonywanie wnikliwej obserwacji każdego dziecka, niemożliwe zatem staje się szczegółowe rejestrowanie przejawów indywidualnej aktywności edukacyjnej. Często zdarza się, że nauczyciele, ograniczeni czasem i skrępowani niemożnością dokonywania procesów obserwacyjnych (skierowanych bezpośrednio na poszczególnych uczniach), w procesie oceniania opisowego korzystają z gotowych szablonów i programów komputerowych, a także innych środków wspomagających formułowanie wniosków zawartych w konstruowanym przez nich opisie. W efekcie naraża to ocenę opisową na utratę obiektywizmu i indywidualnego charakteru – podstawowych

cech, według których miała funkcjonować. W ich miejsce pojawia się szablonowość, monoschematyzm, oceny zaś opisowe różnych uczniów wydają się do siebie bardzo podobne. Ocena opisowa przestaje tym samym wspomagać i ukierunkowywać dalsze działania dzieci, gdyż nie mają one dostępu do obiektywnych informacji związanych ze swoimi osiągnięciami i elementami, które wymagają w ich przypadku dalszego doskonalenia.

Przy analizie bieżącego stanu realizowanego w praktyce edukacyjnej szkoły oceniania uzasadnione wydaje się pytanie o modyfikacje, którym to wartościowanie edukacyjnych osiągnięć uczniów winno zostać poddane w najbliższej przyszłości. W kontekście tejsz refleksji swej aktualności nie tracą wątpliwości dotyczące tego, jak prawidłowo przeprowadzać procedurę oceniania i jakie kryteria uznać za pierwszoplanowe? Odpowiedzi wymaga również pytanie, co powinno być przedmiotem oceniania. Czy skupić się jedynie na aktualnym stanie wiedzy ucznia i tym, co w danym momencie potrafi on uzewnętrznzić – nadając tym samym ocenie charakter aktualistyczny? Czy może podczas oceniania uwzględniać również warunki, w jakich uczeń pracuje, i wyniki, jakie osiąga – skłaniając się ku ocenie o charakterze dyspozycjonalnym?

Poddając ocenianie szkolne rozważaniom o perspektywicznym charakterze z pewnością warto zastanowić się nad czynnikami, które w największym stopniu determinować będą zadania stawiane przed nim przez współczesne nauki o wychowaniu. Indywidualizm i podmiotowość ucznia oraz wspieranie jego wszechstronnego rozwoju implikują ideę pomiaru edukacyjnych osiągnięć ucznia o wspierającym jego rozwój charakterze (Kopaczyńska, 2002, s. 112). Próba definicyjnego ujęcia tejsz formy weryfikacji uczniowskich osiągnięć wymaga odniesienia się do pojęć oceniania i wspierania rozwoju, których zakres pól semantycznych synergetycznie współtworzy interpretacyjne znaczenie terminu „ocenianie wspierające”.

W najprostszym ujęciu ocenianie to wartościowanie wyników uczenia się oraz ich komunikowanie uczniowi (Stróżyński, 2004, s. 733). Wspieranie zaś zdefiniować można jako rodzaj pedagogicznego działania, które polega na stwarzaniu korzystnych warunków kształcenia i wychowania, sprzyjających szeroko rozumianemu rozwojowi podmiotu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w osobie ucznia lub wychowanka (Okoń, 2004, s. 465). Nadrzędnym zadaniem kategorii wspierania jest w tym przypadku, obok wykrywania i eliminowania, również zapobieganie występowaniu czynników o dysfunkcyjnym i dysharmonijnym charakterze, powodującym potencjalne zagrożenie w sferze rozwojowej. Ocenianie wspierające określić można zatem jako proces wartościowania osiągnięć ucznia, który eksponując poziom opanowanej przez niego wiedzy i nabytych umiejętności, dostarcza jednocześnie informacji niezbędnych do wpięcia go w jego wszechstronny rozwój. Pojęcie rozwoju postrzegać należy w szerokim aspekcie znaczeniowym, który swym zakresem obejmować będzie zarówno płaszczyznę edukacyjną – w której zaznaczają się wpływy oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, będących wynikiem prak-

tyki edukacyjnej, jaką realizuje szkoła – jak również płaszczyznę społeczną, w której wyraźnie zaznacza się układ określonych interakcji i wzajemnych relacji panujących między uczestnikami szkolnej społeczności.

Zagadnienie oceniania szkolnego o wspierającym rozwój ucznia charakterze jest coraz częściej przywoływane przez literaturę poświęconą pomiarowi dydaktycznemu oraz ocenianiu szkolnych osiągnięć uczniów. Nie brakuje również swoistych wyznaczników czy też funkcji, które owa ocena powinna spełniać – m.in. jest to funkcja diagnostyczna, informująca, motywująca, emocjonalna, poznawcza czy instruktażowa (Kopaczyńska 2002). Abstrahując od powyższych przesłanek, warto zastanowić się nad warunkami, jakie szkolne ocenianie winno spełniać, by można było nazwać je wspierającym.

Elementarne warunki pozwalające na określenie oceniania mianem wspierającego zawierają się w przesłankach leżących u podstaw samej istoty procesu oceniania, metodyki konstrukcji oceny i sposobów jej komunikowania uczniom. W perspektywie przyjętego założenia wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia oraz odwołując się do idei dyspozycjonalnego wartościowania jego osiągnięć ocena wspierająca implikuje konieczność rozszerzenia przez nauczyciela jej przedmiotowego zakresu, który nie ograniczałby się jedynie do weryfikacji stanu wiedzy i nabytych przez ucznia umiejętności, lecz uwzględniałby także kontekst współtowarzyszący procesowi uczenia się. Czynniki tworzące ów kontekst mogą bowiem wymiennie warunkować stan wiadomości, jakimi dysponuje uczeń. W świetle wspierania jego rozwoju uwzględnienie w procesie oceniania nakładów pracy, zaangażowania i przejawów aktywności, poczynionych postępów oraz poziomu motywacji stwarza szansę na bardziej efektywne i optymalne ukierunkowanie dalszej edukacyjnej działalności ucznia, co w konsekwencji stanowi fundamentalne założenie oceny wspierającej. Kategoria wspierania rozwoju generuje ustawiczną konieczność wykrywania i identyfikacji potencjalnych sytuacji problemowych (które rozwój ten mogą zaburzać) w celu ich jak najszybszej eliminacji i zapewnienia pożądanej jakości wspierania. Zadaniem oceniania wspierającego jest zatem, poza określeniem stanu wiedzy i umiejętności ucznia oraz ich zgodności z wymaganiami programowymi, także wykrywanie potencjalnych problemów, poszukiwanie ich przyczyn oraz wskazywanie działań służących ich skutecznej eliminacji. Obecność kategorii wspierania w kontekście oceniania szkolnego powoduje zmianę jego charakteru funkcjonalnego, który z czysto informacyjnego, jak to dzieje się w modelu tradycyjnym, i informacyjno-diagnostycznego, jaki cechował ocenianie opisowe, staje się informacyjno-diagnostyczno-instruktażowym i badawczym, poddającym analizie bieżący stan faktyczny oraz poszukującym okoliczności będących przyczyną jego zaistnienia.

Wspieranie rozwoju ucznia poprzez szkolną ocenę nie ogranicza się jednak tylko do próby poszukiwania etiologicznego podłoża ewentualnych problemów czy trudności, jakie może on napotkać w toku swojej działalności edukacyjnej. W przypadku ich zaistnienia niezbędne jest bowiem właściwe ukierunkowanie aktywności ucznia

celem ich skutecznej eliminacji. W tym obszarze ujawnia się istota kategorii wspierania przez ocenę, jaką uczeń otrzymuje od nauczyciela. Wspierająca ocena szkolna nie tylko diagnozuje bieżący stan faktyczny, informując ucznia o efektach jego działalności, ale również ukierunkowuje jego dalszą aktywność poprzez konstruktywne wytyczne i wskazówki, służące kompensacji ewentualnych dysfunkcji.

Podstawę idei wspierania w toku szkolnego wartościowania osiągnięć, oprócz poszerzonego zakresu przedmiotowego oceny, stanowi również właściwy sposób jej komunikowania uczniowi. Komunikowanie oceny szkolnej określić można jako akt komunikacji interpersonalnej, jaka zachodzi między nauczycielem a uczniem i jaka służy informowaniu ucznia o osiągniętych wynikach, będących efektem dokonanego uprzednio pomiaru zdobytej przez niego wiedzy i opanowanych umiejętności. Ten końcowy etap procesu oceniania warunkuje uczniowską interpretację oceny, decydując o jej właściwym rozumieniu i akceptowaniu. Sposób, w jaki nauczyciel komunikuje oceny swoim podopiecznym, silnie oddziałuje na efektywność i jakość percepcji informacji, wywiera wpływ na emocjonalne nastawienie do procesu oceniania, stymuluje bądź hamuje motywację uczniów do dalszej aktywności edukacyjnej, kształtuje relacje panujące między nauczycielem i uczniem, jak również w środowisku uczniowskim.

W szkolnej rzeczywistości, jak podkreśla B. Niemierko, sposób komunikowania oceny uczniowi jest równie istotny, jak jej wysokość (Niemierko, 2002, s. 46). W sytuacji, w której uczeń otrzyma ocenę negatywną, rozumianą jako ta, której wysokość z różnych powodów może okazać się niesatysfakcjonująca, to w znacznej mierze od sposobu, w jaki zakomunikuje ją nauczyciel, zależeć będzie kierunek działań, jakie podejmie jego podopieczny, tj. czy zinterpretuje ją jako karę za niewystarczające opanowanie materiału, czy może jako wskazówkę sygnalizującą, które z obszarów jego wiedzy bądź umiejętności wymagają jeszcze zwiększenia nakładów pracy celem ich lepszego opanowania.

Właściwe nawiązanie aktu komunikującego ocenę jest niezwykle istotne – zarówno sama ocena, jak i sposób jej wyrażenia przez nauczyciela decydują bowiem o zadowoleniu ucznia z własnej pracy, określają jego miejsce w szkolnej hierarchii oraz kształtują motywację do podejmowania dalszej aktywności. Sposób komunikowania oceny wzbudzać może w nim uzasadniony niepokój, ocena bowiem zawiera szereg elementów nie zawsze pozytywnie wartościujących efekty uczniowskich działań.

W środowisku uczniowskim zauważyć można pewną charakterystyczną dla procesów komunikacyjnych prawidłowość polegającą na uważnym słuchaniu i efektywnym zapamiętywaniu treści informacji pochlebnych i pozytywnie wartościujących edukacyjne działania uczniów. Krytyczne uwagi, które w postaci informacji nauczyciel kieruje do swoich podopiecznych, częściej słuchane są przez nich nieuważnie, a przekazywane treści zapamiętywane fragmentarycznie, czasami wręcz eliminowane z pamięci lub przenoszone w sferę emocji jako akty wrogości czy też zarzuty kierowane pod ich adresem. Powyższa prawidłowość, którą psychologia społeczna okre-

śla mianem efektu pierwszeństwa (Aronson i in., 2012, s. 416), wyznacza pewien schemat dla prawidłowego komunikowania ocen szkolnych. Jeśli już sam początek wypowiedzi zawierającej w swojej treści ocenę spowoduje zakwalifikowanie komunikatu przez odbiorcę jako zarzutu czy też aktu wrogości, pozwala to przypuszczać, że następne informacje nie zostaną uważnie wysłuchane, właściwie zinterpretowane i zapamiętane przez ucznia. W procesie komunikowania ocen szkolnych istotne jest zatem, aby konstrukcję komunikatu zawierającego ocenę rozpocząć od podania informacji pozytywnych, które zostaną uważniej wysłuchane, wywołają życzliwe nastawienie odbiorcy do nadawcy oraz zwiększą poziom zaufania do informacji, które on przekazuje.

Wspomniane uwagi sygnalizują jedynie problem efektywnie funkcjonującego sposobu komunikowania ocen szkolnych o wspierającym rozwój uczniów charakterze, odpowiadającego aktualnym postulatami kierowanym pod adresem dydaktycznego pomiaru edukacyjnych osiągnięć przez współczesne nauki o wychowaniu. Zagadnieniem, któremu z pewnością warto poświęcić więcej uwagi, jest także ogólny model komunikacji językowej, jaki panuje we współczesnej szkole, który w znacznej mierze determinuje efektywność realizowanej przez nią praktyki edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa.
- Aronson, E., Wilson, T.D. i Akert, R.M. (2012). *Psychologia społeczna*. Warszawa.
- Bereźnicki, F. (2007). *Podstawy dydaktyki*. Kraków.
- Brzezińska, A. i Misiorna, E. (1998). *Ocenianie opisowe w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań.
- Davis, R.H., Alexander, L.T. i Yelon, S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalić nauczanie*. Warszawa.
- Kopaczyńska, I. (2002). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Putkiewicz, E. (2004). Ocenianie szkolne – podejście teoretyczne. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. III*. Warszawa.
- Stróżyński, K. (2004). Ocenianie szkolne. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. III*. Warszawa.
- Więckowski, R. (1994). Wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka. *Życie Szkoły*, 8.
- Zajdel, K. (1999). Pomówmy o ocenianiu. *Edukacja i Dialog*, 11. Pobrano z loka-

lizacji: http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/listopad,153/pomowmy_o_ocenianiu,915.html.

Żytko, M. (2004). Ocenianie opisowe. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. T. III*. Warszawa.

OCENIANIE UCZNIÓW WE WSPÓŁCZESNEJ I PRZYSZŁEJ PRAKTYCE EDUKACYJNEJ SZKOŁY – SZANSE, ZAGROŻENIA, PERSPEKTYWY

Słowa kluczowe: ocenianie szkolne, wspieranie rozwoju ucznia, praktyka edukacyjna nauczyciel, uczeń

Streszczenie: Wartościowanie edukacyjnych osiągnięć uczniów od zawsze stanowiło przedmiot często toczonych dyskusji, a ocena szkolna w zależności od swojej postaci i systemu, na podstawie którego była konstruowana, pozostawała obiektem albo pedagogicznej apoteozy, albo ogólnie przyjętej, powszechnej i wnikliwej krytyki. Na przestrzeni ostatnich lat szkoła jako instytucjonalna placówka realizująca proces kształcenia poddana została głębokiej transformacji, obejmującej jeśli nie całą, to przynajmniej znaczną część praktyki jej funkcjonowania. W obliczu wspomnianych zmian i przeobrażeń uzasadniona wydaje się refleksja nad procesem oceniania uczniów realizowanym w praktyce edukacyjnej szkoły, w szczególności w kontekście postulatów, jakie pod adresem dydaktycznego pomiaru osiągnięć kierują współczesne nauki o wychowaniu.

PUPIL ASSESSMENT IN THE PRESENT AND THE FUTURE EDUCATIONAL PRACTICE OF SCHOOL – OPPORTUNITIES, THREATS, OUTLOOKS

Keywords: school assessment, supporting pupils' development, educational practice, teacher, pupil

Abstract: The evaluation of students' educational achievements has always been a subject of discussion, while the school grade, depending on the character and the system basis of which it was constructed, remains a subject of apotheosis or thorough criticism. In recent years the school, as an institutional institution realizing the educational process, has undergone a profound transformation, including if not all, then at least a significant part of the practice of its functioning. In the face of these changes and transformations it seems to be warranted to reflect on the process of assessing pupils realized in educational school practice, particular in the context of demands which contemporary educational sciences direct at the educational measurement.