

Ocena koleżeńska w klasie językowej w gimnazjum – czy warto?

Anna Czura

Coraz częściej słyszy się o potrzebie uzupełniania tradycyjnego testowania osiągnięć uczniów bardziej alternatywnymi metodami oceniania. Jedną z takich metod jest ocenianie koleżeńskie, podczas którego uczniowie udzielają informacji zwrotnej dotyczącej pracy swoich rówieśników. Jak wprowadzić ocenianie koleżeńskie na lekcji języka obcego? W jaki sposób dokonać wyboru odpowiednich ćwiczeń i kryteriów oceny? Obecny artykuł, odwołując się do badania przeprowadzonego w klasie gimnazjalnej, próbuje udzielić odpowiedzi na te pytania.

Celem niniejszego materiału jest przedstawienie wyników badania jakościowego przeprowadzonego w klasie pierwszej i drugiej szkoły gimnazjalnej, poświęconego wdrażaniu oceniania koleżeńkiego. Grupa badawcza, obejmująca w sumie 21 uczniów, składała się z dwóch grup ćwiczeniowych liczących 9 osób uczęszczających do klasy pierwszej oraz 12 uczniów klasy drugiej. Uczestnicy badania nigdy nie mieli kontaktu z ocenianiem koleżeńskim. Wszyscy uczniowie korzystali z tej samej serii podręcznika: w klasie pierwszej na poziomie podstawowym, a w klasie drugiej – na elementarnym. Autorka niniejszego artykułu była obiektywnym obserwatorem nieuczestniczącym w procesie nauczania.

Kultura testowania i kultura oceniania

We współczesnej dydaktyce coraz częściej podkreśla się różnicę między *kulturą testowania* i *kulturą oceniania* (Birenbaum 1996). Kultura testowania odwołuje się do tradycyjnego sprawdzania umiejętności językowych i postępów uczniów na podstawie testów pisemnych i sprawdzianów, których wyniki przedstawiają osiągnięcia uczniów za pomocą wartości numerycznych. Dzięki temu ocenianie tradycyjne charakteryzuje się wysokim poziomem rzetelności i obiektywizmu. Z drugiej jednak strony, takie podejście do oceniania nie promuje indywidualnych osiągnięć ucznia, lecz kładzie nacisk na końcowy produkt, minimalizując znaczenie procesu nauczania. Jak wskazuje Hanna Komorowska (2002), testy często wywołują wśród uczniów lęk, obniżają ich

temat numeru

motywację i mogą podwyższyć poziom rywalizacji między osobami chcącymi otrzymywać najlepsze wyniki.

Dlatego coraz częściej promuje się kulturę oceniania, która oferuje alternatywne podejście do analizy osiągnięć uczniów. Alternatywne metody oceniania, takie jak portfolio, praca projektowa, obserwacje, konferencje, samoocena czy ocena koleżeńska, nie mają na celu wystawienia jednoznacznej oceny numerycznej. Zamiast oceny nauczyciel udziela uczniowi wnikliwej informacji zwrotnej dotyczącej osiągniętych wyników, postępów w pracy oraz całego procesu uczenia się. Kultura oceniania dąży do zintegrowania procesów uczenia się, nauczania i oceniania pracy uczniów, które w przypadku kultury testowania są często postrzegane jako trzy odrębne procesy. Mimo niewątpliwych zalet oceniania alternatywnego, wdrażanie nowego podejścia do oceniania wiąże się z pewnymi ograniczeniami. W odróżnieniu od numerycznych wyników otrzymywanych na podstawie tradycyjnych testów w ocenianiu alternatywnym dominuje ocena opisowa, która w dużym stopniu zależy od obiektywizmu i konsekwencji nauczyciela. Aby zachować wysoki poziom rzetelności, nauczyciele muszą wyznaczyć i stosować jasne kryteria obejmujące różne aspekty zadania, które uczeń ma wykonać (O'Malley i Valdez Pierce 1996).

Okazuje się, że testowanie i ocenianie alternatywne mają zarówno pewne cenne zalety, jak i wady, o których należy pamiętać, wprowadzając dany element oceniania w praktyce. Jak zauważają Brown i Hudson (1998), oba podejścia odgrywają ważną rolę w procesie nauki języka i w związku z tym nie powinny być traktowane jako dwa przeciwstawne i wykluczające się działania nauczyciela. Autorzy sugerują, by tradycyjne testowanie oraz metody alternatywne traktować jako zbiór możliwych sposobów oceniania, z których nauczyciel może skorzystać w zależności od bieżącej sytuacji i celu wystawienia oceny.

Ocenianie koleżeńskie w klasie językowej

Jedną z metod oceniania alternatywnego jest ocena koleżeńska, w ramach której uczniowie udzielają informacji zwrotnej dotyczącej pracy swoich rówieśników. Ocenianie koleżeńskie

jest najczęściej wprowadzane w zadaniach poświęconych nauce pisania, lecz można je także stosować w odniesieniu do innych zadań i obszarów nauczania. Uczniowie samodzielnie, w parach lub grupach oceniają zadanie domowe, projekty lub wystąpienia ustne swoich kolegów i koleżanek z klasy. Podczas oceniania koleżeńkiego uczniowie mogą, ale nie muszą wystawiać jednoznacznych ocen numerycznych. Często informacja zwrotna dotycząca ocenianej pracy ma formę opisową (ustną lub pisemną), sformułowaną na podstawie odpowiednio przygotowanych kryteriów.

Alternatywne metody oceniania, takie jak portfolio, praca projektowa, obserwacje, konferencje, samoocena czy ocena koleżeńska, nie mają na celu wystawienia jednoznacznej oceny numerycznej. Zamiast oceny nauczyciel udziela uczniowi wnikliwej informacji zwrotnej dotyczącej osiągniętych wyników, postępów w pracy oraz całego procesu uczenia się.

Ocena koleżeńska może stanowić przygotowanie do sprawnego korzystania z samooceny – uczniowie zapoznają się z zasadami stosowania kryteriów oceny w odniesieniu do różnych prac lub zadań i ta umiejętność może okazać się niezwykle przydatna w przyszłości przy określaniu wartości własnej pracy (Little 2003). Jak zauważają Little i Perclová (2001), umiejętność analizy i wykorzystania kryteriów oceny w praktyce może przynieść dalekosiężne korzyści, gdyż uczniowie zaangażowani w ocenianie koleżeńskie łatwiej przyswajają standardy i wymagania odnoszące się do egzaminów zewnętrznych różnego typu.

Paul Black wraz ze swoimi współpracownikami (2003) podkreślają, że uczniowie często wolą przyjmować uwagi krytyczne od swoich rówieśników niż od nauczyciela. Uwagi kolegów mają znaczenie motywujące i skłaniają ich do skrupulatniejszej pracy na lekcji i w domu nad zadaniami, które później będą oceniane przez innych uczniów. Jak wskazuje Weronika Wilczyńska (1999), uczniowie zaangażowani w ocenę koleżeńską przykładają większą wagę do poprawności językowej, co z kolei prowadzi do większej samokontroli nad własną produkcją językową. Oprócz pozytywnego wpływu na elementy językowe ta forma oceniania korzystnie wpływa na rozwój poznawczy uczniów. Ocenianie koleżeńskie zmusza do podejmowania decyzji, wnioskowania oraz analizowania pracy, przez co rozwija umiejętność krytycznego myślenia (Cheng i Warren 2005).

Będąc niejako odskocznią od tradycyjnych ćwiczeń i klasowej rutyny, ocenianie koleżeńskie podnosi poziom zaangażowania ucznia w pracę w klasie oraz promuje komunikatywne

wykorzystanie języka obcego podczas ćwiczeń. Uczniowie zaangażowani w tę metodę mają poczucie, że ich opinia jest istotna, co może pozytywnie wpłynąć na ich zaangażowanie w inne inicjatywy klasowe (Wilczyńska 1999). Co więcej, ocenianie koleżeńskie może być przeprowadzone w języku obcym – podczas omawiania prac uczniowie dyskutują, wymieniają informacje i negocjują znaczenie w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Dzięki temu mają także okazję doskonalić umiejętności współpracy z innymi i rozwijać swoje zdolności interpersonalne (Cheng i Warren 2005).

Krytycy oceniania koleżeńskie wskazują, że uczniowie o niskim poziomie kompetencji językowej nie są w stanie poprawiać błędów kolegów. W takich przypadkach niezbędna jest pomoc nauczyciela oraz trafny wybór zadań, które pozwolą młodzieży na pracę pod kontrolą nauczyciela. Ale przecież ocenianie koleżeńskie nie odnosi się tylko i wyłącznie do poprawności językowej – uczniowie mogą zwracać uwagę na szereg innych kryteriów takich jak struktura wypowiedzi, zastosowane materiały dydaktyczne, strona wizualna pracy czy też zawartość treściowa danego zadania. Jak podkreślają Cheng i Warren (2005), ocenianie przez rówieśników i przez nauczyciela tej samej pracy może dać odmienne wyniki, ale należy pamiętać, że te dwie formy oceniania pełnią różne role w klasie: ocenianie koleżeńskie pełni funkcję kształtującą, podczas gdy ocena nauczyciela często stanowi podsumowanie pracy.

Charakterystyka projektu badawczego

W trakcie trwającego cały rok szkolny eksperymentu przeprowadzonego na jednej grupie badawczej uczniowie oprócz tradycyjnego sposobu wystawiania ocen poddani zostali także ocenianiu koleżeńskiemu. Dotychczasowe ocenianie było w dużej mierze oparte na kulturze testowania, gdyż dominowały testy poprawności gramatyczno-leksykalnej, prace pisemne oraz kartkówki. Chociaż przedmiotowy system oceniania zakładał także wartościowanie wypowiedzi ustnej, ocenianie tej sprawności nie zostało zanotowane podczas obserwacji. Poza ocenianiem koleżeńskim nauczyciel nie stosował żadnej innej formy oceniania alternatywnego.

Badanie miało na celu opisanie sposobu wprowadzania oceny koleżeńskie oraz zebranie opinii uczniów o przeprowadzonym eksperymencie. Materiał badawczy zgromadzono na podstawie comiesięcznych obserwacji klasy, podczas których skupiono się na sposobie wprowadzania nowej techniki przez nauczyciela, wykorzystanych w tym celu ćwiczeniach i doborze kryteriów

oceniania. Ważnym elementem obserwacji było określenie, czy uczniowie potrafią korzystać z przedstawionych przez nauczyciela kryteriów oceniania i czy są w stanie ocenić pracę kolegów/koleżanek z zachowaniem zasad obiektywizmu. Ponadto, pod koniec roku szkolnego z losowo wybranymi uczniami przeprowadzono wywiady, podczas których proszono ich o podanie głównych zalet i wad oceniania koleżeńskie oraz o deklarację, czy chcieliby, aby ten rodzaj oceniania był stosowany na lekcjach języka również w przyszłości.

Wyniki badania

Od samego początku wszelkie wyjaśnienia dotyczące zastosowania i zasad oceniania koleżeńskie oparte były na konkretnych zadaniach (np. prace pisemne, zadania domowe, plakaty, prezentacje czy wypowiedzi ustne), do których nauczyciel dobierał odpowiednie kryteria oceny. Odpowiedzialność za ocenianie była przekazywana uczniom stopniowo – przed przystąpieniem do pracy indywidualnej uczniowie omawiali kryteria w grupach i parach, co pozwoliło na wspólne interpretowanie przedstawionych im standardów. W zależności od typu zadania uczniowie mieli oceniać jakość w odniesieniu do maksymalnie trzech kryteriów oceniania, takich jak poprawność struktur gramatyczno-językowych, zawartość treściowa, jakość wykonania czy struktura pracy. Uczniowie poznawali poszczególne kryteria oceniania przed wykonaniem zadania, dzięki czemu wiedzieli, w jaki sposób przygotować dane ćwiczenie i za co dokładnie będą oceniani. Wystawione przez uczniów oceny miały charakter kształtujący; to znaczy ich celem było omówienie jakości pracy i dostosowanie jej do przedstawionych wcześniej kryteriów oceniania. Oceny te nie były wpisywane przez nauczyciela do dziennika i nie były brane pod uwagę przy wystawianiu stopni końcowych. Ocenianie koleżeńskie nie zawsze miało na celu wystawienie oceny – na przykład w przypadku zadań domowych lub dyktanda uczniowie byli proszeni o poprawienie błędów, a następnie o wspólną analizę zauważonych problemów językowych. Omawianie oceny koleżeńskie odbywało się przeważnie na forum klasy i uczniowie musieli uzasadnić swoją opinię na podstawie przygotowanych wcześniej kryteriów oceniania. W niektórych przypadkach nauczyciel zbierał prace wraz z ocenami koleżeńskimi i dodatkowo dokonywał oceny na podstawie tych samych kryteriów.

Podczas obserwacji zauważono, że w początkowym etapie wprowadzania oceniania koleżeńskie uczniowie mieli problemy

temat numeru

z prawidłowym stosowaniem kryteriów. Z biegiem czasu nabierali większej pewności siebie w udzielaniu informacji zwrotnej dotyczącej wybranego kryterium oceny pracy kolegów z klasy. Dużą zaletą wybranego przez nauczyciela sposobu wprowadzania oceniania koleżeńkiego było wyznaczenie maksymalnie trzech kryteriów do każdego zadania, co pozwoliło uczniom w danej grupie wiekowej na zrozumienie polecenia oraz dostosowanie się do narzuconych wytycznych. Ponadto, kryteria nie były zbyt rozbudowane – zamiast odnosić się do ogólnej poprawności pracy, uczniowie mieli zwracać uwagę na przykład na poprawne zastosowanie i pisownię nowo poznanych słówek.

Warto także podkreślić, że uczniowie wydawali się zaciekawieni oceną koleżeńską – z uwagą słuchali wyjaśnień nauczyciela oraz zadawali konkretne pytania odnoszące się do kryteriów oceny lub do powierzonego im zadania. Chociaż zazwyczaj nie wykazywali szczególnego zainteresowania przedstawianą przez nauczyciela informacją zwrotną dotyczącą ich pracy domowej czy klasowej, podczas omawiania oceny koleżeńkiej uczniowie z zaangażowaniem słuchali uwag rówieśników na temat własnej pracy.

W obserwowanej grupie obowiązywał raczej tradycyjny podział ról – nauczyciel był autorytetem podejmującym wszystkie decyzje, a uczniowie podporządkowywali się jego zaleceniom. Ocenianie koleżeńskie było jedynym momentem, w którym uczniowie byli zachęceni do wyrażenia własnych opinii. Mimo że kryteria oceniania były narzucane przez nauczyciela, w początkowych etapach wprowadzania oceniania koleżeńkiego wydaje się to dobrą decyzją, pozwalającą uczniom na przyzwyczajenie się do nowej metody. Ponadto, ze względu na niski poziom językowy w grupie badawczej słabsi uczniowie nie byli w stanie samodzielnie zauważyć i poprawić błędów językowych. Chociaż zadania były specjalnie dobierane do potrzeb uczniów na danym poziomie zaawansowania, okazało się to niewystarczające i niektóre osoby wymagały ciągłej pomocy nauczyciela.

Podczas badania zaobserwowano także dosyć poważne problemy. Okazało się, że kilkoro uczniów (ok. 4 osoby) obniżało ocenę nielubianym osobom lub na zasadzie rewanżu – gdy ich prace wcześniej oceniono poniżej spodziewanego poziomu. Aby zachęcić młodzież do obiektywizmu, nauczyciel okazjonalnie wystawiał plusy za poprawną ewaluację popartą jasnymi wyjaśnieniami oraz minusy za jawnie subiektywne opinie. Ten system okazywał się czasami nieskuteczny i wydawało się, że nauczyciel powinien być bardziej konsekwentny w egzekwowaniu obiektywnych opinii uczniów na temat prac ich rówieśników.



Istotnym problemem technicznym było nieprzygotowanie uczniów do lekcji i niewywiązanie się z pracy domowej. Duża część zadań przeznaczonych do oceny koleżeńkiej miała być wcześniej wykonana przez nich w domu. Uczniowie zawsze poznawali kryteria oceny tych zadań, ale nie byli wcześniej informowani, czy dane ćwiczenie będzie oceniane przez kolegów czy przez nauczyciela. Gdy uczniowie nie przynosili zadania lub przedstawiali je niekompletne, nauczyciel był zmuszony przesunąć zaplanowane ocenianie na inną lekcję lub przeprowadzał ocenę koleżeńską na mniejszej liczbie prac.

Poproszeni w wywiadach o przedstawienie swoich opinii dotyczących oceniania koleżeńkiego uczniowie w większości wyrażali się pozytywnie, ale także zauważyli pewne problemy. Gimnazjaliści podkreślali, że przedstawione im kryteria oceniania okazały się pomocne zarówno w ocenie prac kolegów, jak i w przygotowaniu zadań domowych. Dzięki kryteriom wiedzieli dokładnie, jak dana praca ma wyglądać i na które elementy należy zwracać uwagę. Poprawianie zadań innych osób pozwoliło im także na dogłębniejszą analizę pracy oraz zachęciło do porównywania błędów zrobionych przez siebie i przez innych. Z drugiej jednak strony, uczniowie zauważyli pewne niedociągnięcia, o których wspomniano już przy okazji omawiania obserwacji. Dużym problemem dla nich było to, że niektóre osoby nie były przygotowane i nie przynosiły

zadanych prac. Jednak najwięcej krytycznych uwag dotyczyło osób, które subiektywnie i niesprawiedliwie oceniały prace innych uczniów. Niezależnie od kilku negatywnych opinii większość uczniów chciałaby, aby ocenianie koleżeńskie było stosowane na lekcji języka angielskiego w przyszłości.

Wnioski

Na wstępie artykułu zadano pytanie: czy warto? Przeprowadzone obserwacje, podczas których zanotowano wiele ciekawych sytuacji klasowych oraz w większości pozytywne opinie uczniów, sugerują odpowiedź twierdzącą. Oczywiście wprowadzenie oceniania koleżeńskiego nie jest proste – to proces długotrwały, wymagający konsekwencji i zaangażowania nauczyciela. Przedstawione badanie pozwoliło na sformułowanie pewnych praktycznych wniosków, które mogą okazać się pomocne przy wdrażaniu oceny koleżeńkiej w klasie językowej.

Niezbędne jest jasne przedstawienie celu nowej metody oceniania. Aby ułatwić uczniom poprawną analizę prac rówieśników, wszystkie ćwiczenia powinny być wyjaśnione oraz przedstawione na podstawie odpowiednich przykładów praktycznych.

Kryteria oceniania, do których odnoszą się uczniowie, nie powinny być zbyt rozbudowane, szczególnie w początkowych okresach stosowania tego typu metody. Ograniczona liczba kryteriów pozwoli uczniom na stopniowe zapoznanie się z poszczególnymi elementami oceny.

Warto zastanowić się nad ograniczeniem znaczenia kryterium poprawności językowej, szczególnie w klasach o niskim poziomie zaawansowania. Nie należy całkowicie eliminować oceny koleżeńkiej odnoszącej się do formalnych aspektów języka, ale przynajmniej początkowo można ograniczyć jej znaczenie. Warto również poświęcić więcej czasu na zajęciach na ćwiczenia rozwijające świadomość językową uczniów, które mogą w przyszłości pomóc im w przeprowadzeniu poprawnej oceny koleżeńkiej.

Istotnym problemem wydaje się subiektywizm uczniów i dlatego rolą nauczyciela jest zapewnienie w klasie przyjaznej atmosfery, sprzyjającej wydawaniu obiektywnych opinii na temat pracy innych. Aby zapewnić młodzieży poczucie bezpieczeństwa, potrzebna jest zdecydowana reakcja na wszelkie objawy stronniczości występujące podczas oceny koleżeńkiej. Rozwijanie w uczniach umiejętności obiektywnego oceniania innych osób może wyjść także poza klasę językową i być wdrażane przez nauczycieli innych przedmiotów, a także na lekcjach wychowawczych lub podczas zajęć psychoedukacyjnych.

Aby zwiększyć zaangażowanie uczniów w proces nauczania i przekazać im część odpowiedzialności za pracę na lekcji, w dalszych etapach oceniania koleżeńskiego warto zachęcać ich do samodzielnego wyznaczania kryteriów oceniania. Poprzez stopniowe przekazywanie części obowiązków nauczyciela uczniom ocenianie koleżeńskie może stać się jednym z elementów rozwijania autonomii ucznia.

Bibliografia

- Birenbaum, M. (1996) *Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment*. W: M. Birenbaum, F.J. Dochy (red.) *Alternatives in Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 3-30.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., i D. William (2003) *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Brown, J.D. i Hudson, T. (1998) The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, nr 324, 653-675.
- Cheng, W., Warren, M. (2005) Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, nr 221, 93-121.
- Genesee, F., Upshur, J. (1996) *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. (2003) Learner autonomy and public examinations. W: D. Little, J. Ridley i E. Ushioda (red.) *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*, 223-233.
- Little, D., Perclová, R. (2001) *The European Language Portfolio: A Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- O'Malley, M., Valdez Pierce, L. (1996) *Authentic Assessment for English Language Learners. Practical Approaches for Teachers*. New York: Addison Wesley.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

[Anna Czura]

Adiunkt w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół różnych form oceniania, autonomii ucznia i nauczyciela oraz nowych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu języków obcych.