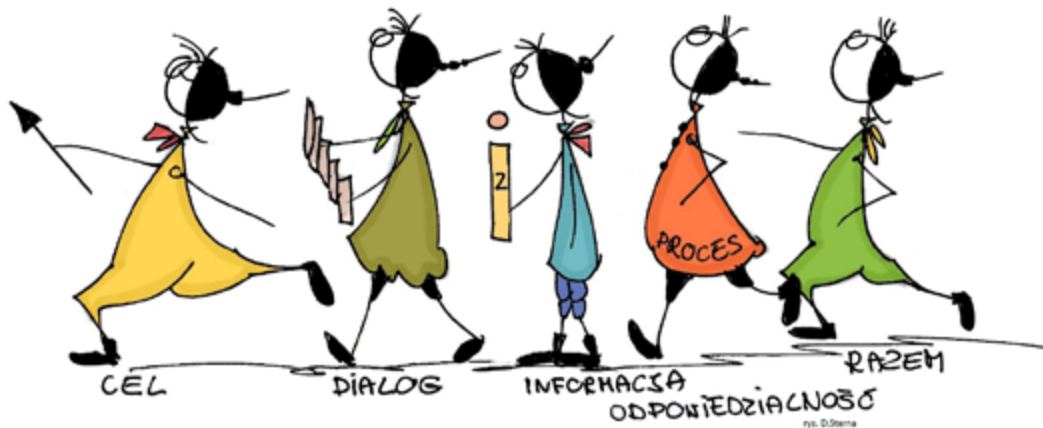




W poszukiwaniu inspiracji dydaktycznych – ocenianie kształtujące

Małgorzata Molska

W umiejętności wydobycia w młodym człowieku świadomości własnego Ja kryje się tajemnica skuteczności pedagogicznej wielkich nauczycieli (Skarga 1998:31-32). Proces kształcenia nieodłącznie związany jest z wywieraniem wpływu na innych. Czy wpływ ten może przerodzić się w natchnienie? Czy może być początkiem twórczego zapалу, motywacją do dalszych działań? Odpowiedź jest twierdząca, o ile mowa o szeroko rozumianej inspiracji w edukacji i o inspirującym kształceniu.



To nauczyciel może się stać podstawowym inspiratorem w codziennej pracy, zaś jego metody kształcenia, a przede wszystkim oceniania, sprawiają, że szkoła przestaje być przestrzenią, w której system ocen jedynie wspomaga powtarzalność i chęć przypodobania się. Tworzenie przestrzeni edukacji XXI wieku wymaga wieloetapowych rozwiązań, wśród których ocenianie kształtujące staje się krokiem do lepszego środowiska uczenia (się).

Ewaluacja w paradygmacie dydaktyki XX wieku

Ewaluacja nie jest pojęciem, które z etymologicznego punktu widzenia oznacza jedynie systematyczne badanie wartości zgodnie z przyjętymi kryteriami. Celem kształcenia staje się znalezienie odpowiedzi na pytanie, jak zdobytą wartość można wykorzystać w celu usprawnienia działania, lepszego rozwoju lub lepszego zrozumienia ewaluowanych procesów (De Vecchi 2011).

W tradycyjnym środowisku edukacyjnym ocenianie jawi się niczym spirala wszechogarniającej obsesji mierzenia i poszukiwania coraz to nowszych narzędzi pomiaru. Sam proces oceniania, jako nieodłączny element przestrzeni edukacyjnej, nie zyskuje miana sprzymierzeńca nauczycieli. Wręcz przeciwnie, jest traktowany jako zło konieczne, hamulec rozwoju bądź źródło stresu (Hadji 1997:9). Ocena z kolei częściej służy sankcjom i dyscyplinowaniu aniżeli motywowaniu do dalszej pracy.

W obliczu wyjątkowo mocno zakorzenionych pejoratywnych skojarzeń, uzasadniona jest konieczność rozmowy na temat oceniania. André de Peretti słusznie zauważył, że systemy ewaluacji nie nadążają za rozwojem systemów kształcenia (Peretti 1993:357). Zainteresowanie reformatorów o wiele częściej wzbudza zawartość programowa aniżeli strategię usprawniającą weryfikację jej opanowania. Jednocześnie, kiedy polityka oświatowa uwzględnia narrację ewaluacyjną, jasno widać, że zmienia ona swoje oblicze o wiele łatwiej w teorii aniżeli w praktyce (De Vecchi 2011).

Ocena kształtująca inspiracją?

Przełożenie głównych pojęć oceniania kształtującego na praktykę glottodydaktyczną jest niewątpliwym źródłem inspiracji dla uczniów, ale również dla nauczycieli. Proces uczenia się w ujęciu kształtującym, jak mówił R. Legendre (1993:321-323), wymaga od ucznia wykorzystania swoich

wewnętrznych zasobów, pozostawania w ciągłym kontakcie z otoczeniem. Uczeń, aktywizujący wcześniej nabyte umiejętności, w ujęciu kognitywnym dąży do utworzenia nowych powiązań pomiędzy tym, co wie, a tym, czego właśnie się uczy, traktuje informacje jako nieodłączny element obiektywnej zewnętrznej rzeczywistości. W podejściu kształtującym nie poprzestaje się jednak na kognitywnej „obróbce“ tej rzeczywistości. Uczeń, aby zwiększyć swoje możliwości przyswajania nowych informacji, zgodnie z założeniami konstruktywistów, tworzy sieć powiązań pomiędzy elementami, swój własny obraz rzeczywistości, którego się uczy. Jako że wyróżniamy trzy podstawowe fazy procesu uczenia się w ujęciu kształtującym: przygotowania, realizacji i integracji, nie można zapomnieć o roli, jaką odgrywa nauczyciel w tym procesie. Nauczyciel staje się elementem nie tylko umożliwiającym uczniowi osiągnięcie celów kształcenia i realizację programu nauczania. Jest kimś o wiele istotniejszym: będąc źródłem wiedzy, staje się pomocnikiem w jej przyswajaniu, przewodnikiem, mediatorem, ale również prowokatorem/inspiratorem, mającym pomóc uczniowi poprawnie skonstruować własny obraz rzeczywistości.

Ocenianie kształtujące, coraz częściej pojmowane w kategoriach działań mających na celu pomóc uczniowi się uczyć (fr. *évaluer pour apprendre*, ang. *assessment for learning*), coraz mocniej wkracza do świadomości edukacyjnej jako integralna jej część (Black i in. 2006). W założeniach teoretycznych i ich realizacjach praktycznych podkreśla się sześć głównych założeń:

- potrzeba wytworzenia zachęcającej do interakcji kultury pracy w klasie;
- ustalenie celów uczenia oraz śledzenie ich realizacji w postępkach poszczególnych uczniów;
- indywidualizacja nauczania, różnorodność metod nauczania;
- wykorzystanie różnorodnych podejść do oceniania rozumienia/wiedzy uczniów;
- udzielanie informacji zwrotnej;
- aktywne angażowanie uczniów w proces uczenia się.

J. Popham (2008) twierdzi, że stosowanie oceniania kształtującego zmienia tradycyjny model kształcenia zbudowany na porównaniu (ucznia z uczniem) w przestrzeń, w której ocena realizuje nadrzędny i wspólny cel: polepszyć jakość kształcenia – uczenia się i nauczania¹.

¹ *Transforms a traditional, comparison-dominated classroom, where the main purpose of assessment is to assign grades, into an atypical, learning-dominated classroom, where the main purpose of assessment is to improve the quality of teaching and learning* (Fluckiger, Tixier y Vigil, Pasco, Danielson 2010:137).

W podejściu kształtującym waga samego procesu uczenia się i oceniania jest istotniejsza od roli poszczególnej oceny. Zakłada ono pięć głównych strategii niezbędnych w świadomym stawianiu się ucznia, jego rówieśników i pracującego z nimi nauczyciela, nie zapominając o współpracujących rodzicach:

- zrozumienie i uzgodnienie głównych celów uczenia się (intencji);
- ustalenie kryteriów sukcesu;
- organizowanie np. dyskusji klasowych i zadań utwierdzających uczniów w przekonaniu, że uczenie ma miejsce;
- zapewnienie informacji zwrotnych, informujących ucznia o jego postępach,
- aktywizowanie ucznia, który jest świadomy i odpowiedzialny za swoje uczenie się (Leahy, Lyon i in. 2005:18-24)².

Uznanie oceny za kształtującą następuje zatem wtedy, kiedy wyznacza ona kierunek przyszłego uczenia się (Wiliam, Thomson 2007). Ocenianie takie, dając wgląd diagnozujący, doprowadza zazwyczaj do lepszych decyzji na temat nauczania, aniżeli to, które jedynie monitoruje osiągnięcia uczniów. Ocena, która dostarcza informacji do zastosowania w nauczaniu, jest jeszcze skuteczniejsza (Black, Wiliam 2005, Brookhart 2007, Wiliam 2007). Reasumując, ocena kształtująca, jako *spokojne działania pozytywne* (Niemierko 2002:190-191), jest informacją zwrotną o procesie uczenia się (Scriven 1967), którą nauczyciele mogą wykorzystywać do decyzji dydaktycznych (Bloom i in. 1971), motywującą uczniów (Black, Wiliam 1998a, 1998b) oraz przyczyniającą się do podnoszenia poziomu ich osiągnięć (Sadler 1989, 1998). Może odmienić szkołę XXI wieku, nakierowaną przeciw, w myśl współczesnej optyki uczenia (się), na ciągłość rozwoju, odpowiedzialność i współpracę (De Corte 2011/2012)³.

Innymi słowy, ocena kształtująca staje się źródłem inspiracji, sprawiającym, iż relacja nauczyciel – uczeń nabiera innego wymiaru. Wymiaru, w którym pasje rodzą się jedynie z pasji: dzięki pasji nauczyciela tworzy się przestrzeń dla pasji ucznia.

Nauczyciel zainspirowany – inspirujący nauczyciel

Jakość pracy nauczyciela stała się kluczowym elementem „sukcesu” oceniania kształtującego⁴. O inspirującej jakości świadczą liczne elementy, o których mowa poniżej. Inspirujący nauczyciel, inspirująca lekcja w podejściu kształtującym – wyglądają bardzo różnie. Polisemiczność określenia *inspirujący* skłoniła mnie do przeprowadzenia w pierwszych dniach września 2015 r. sondażu pisemnego wśród uczniów zespołu szkół z oddziałami dwujęzycznymi w Warszawie. Ze względu na nieostrość poddawanego analizie pojęcia, respondentom zadano dwa pytania:

1. Czy, według Ciebie, system ocen 1-6 jest „inspirujący”?
2. Co, według Ciebie, oznacza pojęcie „inspirujący nauczyciel”? – podaj trzy określenia.

Badaniu została poddana młodzież trzech klas gimnazjum i trzech klas liceum, kolejno na każdym szczeblu edukacyjnym, łącznie 176 uczniów. Dla ok. 60 proc. uczniów system ocen 1-6 okazał się niesatysfakcjonujący. Po przyjrzeniu się odpowiedziom na to samo pytanie w zależności od wieku respondentów, nasunęły się następujące wnioski: ilość usatysfakcjonowanych uczniów maleje wraz z wiekiem; sytuacja dotyczy zarówno gimnazjum, jak i liceum.

Rozczarowanie systemem wśród uczniów rośnie. W gimnazjum w klasie pierwszej jedynie 20 proc. deklaruje swoje negatywne nastawienie do ocen 1-6, w drugiej klasie jest ich już 36,6 proc. zaś w trzeciej jako niezadowolonych deklaruje się 75 proc. badanych gimnazjalistów. Odpowiednio w liceum 55 proc. (I klasa), 78 proc. (II klasa). W klasie maturalnej procent rozczarowanych jest najwyższy: 87,8 proc.

Zainteresowały mnie uzasadnienia uczniów w dwóch skrajnych przypadkach: wielkiego entuzjazmu w gimnazjum (80 proc.) i tak wysokiego sceptycyzmu w ostatniej klasie liceum (87,8 proc.). Jasno z nich wynika, iż w przypadku uczniów gimnazjum, ocena daje poczucie bezpieczeństwa, jest ważna również dla rodziców, pomaga określić i budować poczucie własnej wartości. Trzynastoletkowie traktują ocenę jako ostateczny komentarz podsumowujący ich pracę.

² U Leahy i Lyon (2005) czytamy również o złożonych korelacjach między nauczycielem, uczniem i rówieśnikami a danym etapem procesu kształcenia.

³ *Today's learning society is defined in terms of the following characteristics: learning is accepted as a continuous activity through out life; learners assume responsibility for their own progress; assessment is designed to confirm progress rather than to sanction failure; personal competence and shared values and team spirit are recognized equally with the pursuit of knowledge; and learning is a partnership among students, teachers, parents, employers and the community working together.* (De Corte 2011/2012:33). [podkr. MM]

⁴ W niektórych środowiskach panuje jednak przekonanie, że to ignorancja środowiska nauczycielskiego jest główną przyczyną wygnania oceny kształtującej przez sumującą (Wiliam 2000, w: Niemierko 2002:273). Tłumaczy to małą popularność oceny kształtującej w oświatowych rozwiązaniach systemowych, podkreślając jednocześnie moc działań nauczycielskich.

Odmiennie widzą tę samą rzeczywistość ich starsi o sześć lat koledzy: oceny szufladkują, różnicują uczniów. Nie odzwierciedlają ich rzeczywistych umiejętności, będąc źródłem stresu i kompleksów.

Opinie uczniów I klasy gimnazjum: system ocen 1-6 jest satysfakcjonujący:

- *Za dobre oceny jest się szczęśliwym, a za złe jest smutek.*
- *Oceny motywują do nauki, a złe oceny do zdobywania dobrych ocen.*
- *Uczniowie starają się mieć jak najlepsze oceny. Sprzyja to nauce oraz pomaga w przyszłym życiu.*
- *Pozwala na wystawianie ocen, które trafnie ukazują nam i naszym rodzicom nasze dokonania.*
- *Zaznaczyłam TAK, bo nie wyobrażam sobie innego systemu.*
- *Uważam, że aktualny system oceniania jest dobry, ponieważ wyznacza granice i nie można się z nim spierać.*
- *To dzięki niemu powstała średnia ocen, która pozwala uczniowi ocenić swoją pracę nad wszystkimi przedmiotami.*
- *Tylko kiedy dostanę 6, to wiem, że umiem coś bardzo dobrze.*

Opinie uczniów I klasy liceum: system ocen 1-6 nie jest satysfakcjonujący:

- *Powoduje wyścig szczurów, uczniowie skupiają się na tym, żeby zaliczyć.*
- *Złe oceny to źródło kompleksów. Często ocena staje się ważniejsza od wiedzy.*
- *Oceny są niesprawiedliwe.*
- *Zabija przyjemność nauki.*
- *Oceny 1-6 nie oddają realnych możliwości i umiejętności ucznia.*
- *Do ludzi przypasowuje się liczby, to uprzedmiotowienie człowieka.*
- *Oceny są naciągane, ważne jest osiągnięcie minimalnego progu procentowego.*
- *Negatywne oceny budzą strach i zniechęcenie, nie motywują do dalszej pracy.*
- *Uczniowie są różnicowani od samego początku, a negatywne oceny zniechęcają do dalszej pracy.*

Kolejnym elementem, którego przebadanie okazało się cenne w świetle tematyki inspiracji dydaktycznych, było ustalenie cech, jakie powinien mieć, w oczach respondentów, inspirujący nauczyciel. Wnioski okazały się nie mniej

ciekawe. W gimnazjum pierwsze miejsce zajęła osoba: uśmiechnięta, z poczuciem humoru (I klasa – 29 osób i II klasa – 23 osoby) i kreatywna (III klasa – 19 osób). Następnie padały następujące określenia: otwarty, pasjonat, motywujący do działań.

W liceum pierwsze miejsca zajęły: otwarty i pomocny (I klasa – 16 osób), kreatywny (II klasa – 15 osób) motywujący do działań (III klasa – 15 osób). Reszta określeń zbliżona była do odpowiedzi udzielonych w gimnazjum. Dla uczniów ważne było, aby nauczyciel szanował swoich uczniów, był uśmiechnięty i pomocny.

Inspirujący zatem staje się ten, kto jest przede wszystkim kompetentny, zaangażowany i zmotywowany. A ponadto wiarygodny, słowny, wymagający i sprawiedliwy; świadomy swoich słabych i mocnych stron, będący autorytetem. Nieulegający miażdżącym schematom czy gotowym maskom. Szukający swoich dróg, ścieżek inspirujących uczniów. Wie, że do każdego prowadzi inna droga (por. *indywidualna wielowymiarowość*). Nie boi się wyzwań. Wie, że robi coś ważnego.

Inspirujące lekcje to takie, podczas których uczniowie czują się bezpiecznie, nie boją się pytać; czują się słuchani, traktowani z szacunkiem. To lekcje, które, w myśl idei Korczakowskiej, stają się przestrzenią, gdzie nie zmusza się dziecka do aktywności, ale się ją wyzwala. Nauczyciel nie żąda, lecz przekonuje.

Podsumowanie

W szkole jak w soczewce widać problemy, z jakimi zmagają się społeczeństwo i państwo. Ocena kształtująca jest jednym z rozwiązań dydaktyki XX wieku, która inspirująco wpisuje się w kontekst i narrację edukacyjną XXI wieku. Ocena kształtująca nie daje gotowych rozwiązań, wyzwala naturalną chęć poznania odpowiedzi w przestrzeni przyjaznej uczeniu (się).

Ma wiele nazw, ale jedno założenie: skutecznie kształcić, rozwijać i inspirować. W czasach *indywidualnej wielowymiarowości*⁵, parafrazując słowa prof. Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik, analfabetą XXI wieku nie jest ten, kto nie umie czytać, lecz ten, kto nie umie się uczyć, kto szukając jedynie gotowych

⁵ Termin ten, w nawiązaniu do holizmu, zakłada szacunek dla niepowtarzalności każdego ucznia i uwzględnienie różnorodności kontekstów, w których odbywa się nauka (wystąpienie J. Pecheur, 2008, Quebec).

odpowiedzi, częściej chce wiedzieć, „jak” coś działa, a nie „dlaczego”⁶.

Podejście kształtujące jest przede wszystkim postawą otwartości wobec ucznia, ale też wobec siebie samego. Zrywa z dominującym mówieniem *do*, proponując w zamian rozmawianie *z*. Uczy elastyczności i pokory, gdyż nie daje gotowych rozwiązań, a tylko mobilizuje do ciągłych poszukiwań, nie degraduje nauki do roli środka na rzecz wyników. Ocena w podejściu kształtującym zachęca do otwartości, inspiruje ją. Pozwala na edukację poza schematami, w dialogu, którego głównym założeniem jest wyjście naprzeciw drugiemu człowiekowi. Szkoła staje się miejscem budowania wspólnoty – jako pluralistyczny i zróżnicowany społecznie twór, wolny od etykietowania i różnicowania (Cardinet 1989). Klasa „kształtująca” szuka różnorodności i uczy jej rozumienia: pozwala na przebudzenie ciekawości wobec faktu, że wszyscy jesteśmy odmienni. Parafraza myśli Kartezjusza: *Uczę (się), więc jestem*, powinna wyznaczać kierunek kolejnych dydaktycznych rozwiązań XXI wieku, w którym ocenianie kształtujące odpowiada na potrzeby i wyzwania edukacyjne, przed jakimi stoi współczesna szkoła. W dobie komercjalizacji kształcenia jest niewątpliwie inspirującą szansą na stworzenie lepszego środowiska uczenia (się).

Bibliografia

- Baruk, S. (1996) *Lécole et les automathes* W: *Liberation* z dn. 18 kwietnia 1996 [online] [dostęp 2.08.2015].
- Black, P., Wiliam, D. (1998a) *Assessment and Classroom Learning*. W: *Assessment In Education: Principles, Policy & Practice*, nr 5/1, 7-74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998b) *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: School of Education, King's College.
- Black, P., Wiliam, D. (2005) *Developing a Theory of Formative Assessment*. W: J. Gardner (red.) *Assessment and Learning*. London: Sage, 81-100.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. (1971) *Handbook on Formative And Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Brookhart, S.M. (2007) *Expanding Views About Formative Classroom Assessment: A Review of the Literature*. W: McMillan, J. H. (red.) *Formative Classroom Assessment: Theory Into Practice*. New York: Teachers College Press, 43-62.
- Cardinet, J. (1989) *Evaluer sans juger*. W: *Revue Francaise de Pedagogie*, nr 88, 41-52.
- De Corte, E. (2011/2012) *Constructive, Self-Regulated, Situated and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence*. W: *Journal of Education*, 192(2/3), 33-47.
- De Vecchi, G. (2011) *Evaluer sans devaluer et evaluer les competences*. Paris: Hachette.
- Dwyer, C. (red.) (2007) *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Mahwah New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fluckiger, J., Tixier y Vigil, Y., Pasco, R., Danielson, K. (2010) *Formative Feedback: Involving Students as Partners in Assessment to Enchance Learning*. W: *College Teaching*, nr 58, 136-140.
- Gardner, J. (red.) (2005) *Assessment and Learning*. London: Sage.
- Hadji, Ch. (1997) *Evaluation, les regles du jeu*. Paris: ESF.
- Leahy, S., Lyon, C., Thomson, M., Wiliam, D. (2005) *Classroom Assessment: Minute-by-Minute and Day-by-Day*. W: *Educational Leadership*, nr 63/3, 18-24.
- Legendre, R. (1993) *Dictionnaire actuel de l'Education*. Montreal: Guerin.
- Lester, F. K. Jr. (red.) (2007) *Second Handbook of Mathematics Teaching and Learning*. Greenwich CT: Information Age Publishing.
- McMillan, J. H. (red.) (2007) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York: Teachers College Press.
- Menegon-Kozel, H., Podobińska, K., Ziemkiewicz, M. (red.) (2012) *Kreatywność nauczyciela – inspiracją rozwoju pasji i talentu ucznia, materiały sesyjne*. IX sesja metodyczna. Gdańsk: PBW.
- Niemierko, B. (2002) *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Pecheur, J. (2008) *L'apprenant, consommateur et usager*. Wystąpienie na XII Światowym Kongresie Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego. Quebec.
- Peretti, A. (1993) *Controverses en education*. Paris: Hachette education.
- Popham, J. (2008) *Transformative Assessment*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Instruction.
- Sadler, R. (1989) *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*. W: *Instructional Science*, nr 18, 119-144.
- Sadler, R. (1998) *Formative Assessment: Revisiting the Territory*. W: *Assessment in Education*, nr 5/1, 77-84.
- Salcher, A. (2009) *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Scriven, M. (1967) *The Methodology of Evaluation*. W: R. Tyler, R. M. Gagne, M. Scriven, (red.) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mac Nally, 39-83.
- Skarga, B. (1998) *List o edukacji*. W: *Forum Oświatowe*, nr 2/19, 31-32.
- Tyler, R., Gagne, R. M., Scriven, M. (red.) (1967) *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mac Nally.
- Wiliam, D., Thomson, M. (2007) *Intergrating Assessment with Instruction: What Will it Take to Make it Work?* W: C. Dwyer (red.) *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 53-82.
- Wojtynek-Musik, K. (2001) *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wiliam, D. (2007) *Keeping Learning on Track: Classroom Assessment and the Regulation of Learning*. W: F. K. Lester Jr. (red.) *Second Handbook of Mathematics Teaching and Learning*. Greenwich CT: Information Age Publishing, 1053-1098.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

dr Małgorzata Molska

Wykładowca w Instytucie Romanistyki UW, nauczyciel języka francuskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im.

S. Sempolowskiej w Warszawie.

⁶ prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka-Bartnik, wykład plenarny pt. *Rozważania o sukcesie z glottodydaktyką w tle* z dnia 21 czerwca 2013 r., wygłoszony w ramach międzynarodowej konferencji naukowo-dydaktycznej *Sukces w glottodydaktyce*, organizowanej przez Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.