

**Sylvia Jaskulska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0002-3454-7894

Ocenianie wewnętrzne jako element pracy nauczyciela wspierający ucznia w procesie uczenia się w ujęciu konstruktywistycznym

Artykuł podejmuje problematykę oceniania wewnątrzszkolnego w kontekście konstruktywistycznego modelu uczenia się. Celem tekstu jest ukazanie, w jaki sposób ocenianie może wspierać uczniów w procesie uczenia się, jeśli zostanie osadzone w paradygmacie konstruktywistycznym, a nie, jak to często ma miejsce, w podejściu behawioralnym. Analiza dotyczy obowiązujących zapisów prawa oświatowego, dominujących praktyk oceniania oraz ich zgodności z aktualną wiedzą o mechanizmach uczenia się. Szczególną uwagę poświęcono ocenianiu kształtującemu, które poprzez precyzyjne cele, kryteria sukcesu i informację zwrotną umożliwia uczniowi i nauczycielowi aktywne monitorowanie procesu uczenia się. W artykule przedstawiono także praktyczne i teoretyczne wyzwania związane z wdrażaniem oceniania kształtującego w polskiej szkole oraz zaproponowano możliwe rozwiązania kompromisowe. Wskazano, że nawet w ramach obowiązujących regulacji prawnych możliwe jest wdrażanie strategii oceniania zgodnych z konstruktywistyczną wizją edukacji, co może przyczynić się do zwiększenia skuteczności i podmiotowości procesu uczenia się.

Słowa kluczowe: pedagogika szkolna, ocenianie wewnątrzszkolne, proces uczenia się, nauczyciel, konstruktywizm, ocenianie kształtujące

School Assessment as a Component of Teacher Practice Supporting the Student in the Learning Process from a Constructivist Perspective

This article addresses the issue of school assessment in the context of the constructivist model of learning. Its aim is to demonstrate how assessment can support students in the learning process when embedded within a constructivist paradigm, rather than, as is often the case,

within a behaviorist approach. The analysis focuses on current educational law provisions, prevailing assessment practices, and their alignment with contemporary knowledge on learning mechanisms. Particular attention is given to formative assessment, which, through clearly defined goals, success criteria, and feedback, enables both students and teachers to actively monitor the learning process. The article also presents practical and theoretical challenges related to the implementation of formative assessment in Polish schools and proposes possible compromise solutions. It argues that, even within the constraints of existing legal regulations, it is possible to implement assessment strategies consistent with the constructivist vision of education, which may enhance the effectiveness and learner agency in the educational process.

Keywords: school pedagogy, school assessment, learning process, teacher, constructivism, formative assessment

Wprowadzenie

John Hattie (2018) przeprowadził metaanalizę ponad 900 artykułów, książek, referatów dotyczących związku postrzegania swojej roli przez nauczyciela w procesie uczenia się uczniów i uczennic oraz wynikających z niego zmian w tym procesie. Sformułowane przez autora wnioski są jednoznaczne i stały się podstawą opracowanego przez niego modelu skutecznego pełnienia roli nauczyciela. Okazuje się, że dla przebiegu procesu uczenia się niezwykle ważny jest nauczycielski „sposób myślenia i uznawanie za swoje zadanie ewaluowanie własnej siły oddziaływania na uczenie się” (Hattie, 2018, s. 41). Oznacza to, że dobry nauczyciel to taki, który rozumie, jak przebiega proces uczenia się, zna strategię uczenia się, umie diagnozować wcześniejszą wiedzę ucznia, stawiać cele, operacjonalizować je, ewaluować ich realizację, dostarczać informacji zwrotnej, ale przede wszystkim określać i modyfikować swój udział w całym tym procesie. Ważnym narzędziem tak rozumianej pracy może być sposób oceniania, który przenika proces uczenia się, pozwalając go obserwować i analizować. Lorna Earl (2006) nazywa nawet ocenianie potężną dźwignią uczenia się.

Ocenianie wewnątrzszkolne jest opisane w polskim prawie oświatowym w taki sposób, że może stać się istotnym narzędziem pracy nauczyciela, ową dźwignią wspierającą rozwój uczniów i proces uczenia się. Aby tak się stało, oceniania nie należy jednak traktować jako systemu kar i nagród za osiągnięcia lub ich brak ani jako prostego mechanizmu selekcyjnego. Tak postrzegane ocenianie nie pozwala na wgląd w proces uczenia się, a jedynie w jego efekt.

Autorzy zajmujący się związkiem oceniania szkolnego i procesu uczenia się, na przykład Paul Black i Dylan Wiliam (1998), podkreślają, że reformy edukacyjne skupiające się wyłącznie na podstawach programowych czy testach zewnętrznych nie przynoszą pożądanych rezultatów, jeśli nie towarzyszy im zmiana podejścia

do oceniania w szkole. Ocenianie powinno być zatem języczkiem u wagi odgórných i oddolných zmían w szkołach. Brak korelacji tego elementu z coraz bardziej progresywną wizją edukacji, w której uczeń jest kreatorem własnego rozwoju i uczenia się, może prowadzić do trudności w realizacji tej wizji.

Celem artykułu jest opisanie oceniania wewnątrzszkolnego w świetle wiedzy o procesie uczenia się, szczególnie w modelu konstruktywistycznym, a w odejściu od behawioryzmu, to znaczy stworzenie ramy teoretycznej dla projektowanych modeli oceniania wspierającego proces uczenia się.

Proces uczenia się w ujęciu konstruktywistycznym

Uczenie się jest jednym z fundamentalnych procesów psychicznych, stanowiącym podstawę nabywania wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w zmieniających się warunkach społecznych i poznawczych. W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji uczenia się, podkreślających jego różne aspekty. Klasycznie, uczenie się bywa definiowane jako względnie trwała zmiana w zachowaniu lub możliwościach zachowania, wynikająca z doświadczenia (Schunk, 2020). Tak też definiuje uczenie się Wincenty Okoń (1998). Jest to według autora proces, w którego wyniku poprzez doświadczenia powstają nowe formy zachowania się i działania lub ulegają zmianom formy wcześniej nabyte.

Proces uczenia się można analizować przez pryzmat jego komponentów, do których można zaliczyć aspekty: poznawczy, związany z przetwarzaniem informacji, uwagę, pamięcią i rozumieniem, emocjonalno-motywacyjny, odnoszący się do zaangażowania, motywacji wewnętrznej i nastawienia do nauki, czy społeczno-kulturowy, związany z interakcją, komunikacją, a także wpływem norm i wartości środowiska edukacyjnego (Illeris, 2009; Jarvis, 2006).

W aktualnych ujęciach uczenie się ma charakter dynamiczny, cykliczny i złożony, a nawet, jak zauważa Yrjö Engeström (2001), mozaikowy, bo działa jak mozaika powiązanych ze sobą systemów aktywności, które są pobudzane przez ich własne wewnętrzne sprzeczności. Ujęcia teoretyczne procesu uczenia się obejmują jednak także inne nurty, w tym behawioralne, poznawcze, konstruktywistyczne czy społeczno-kulturowe. Za Dorotą Klus-Stańską (2018; 2024) przyjmuję podział na trzy podejścia do natury wiedzy, a co za tym idzie – do procesu uczenia się i nauczania. Pierwsze podejście, obiektywistyczne, wskazuje, że wiedza to pewien zbiór, na przykład wiadomości, którym można manipulować, ma on jednak charakter sumujący. W paradygmacie transformatywnym wiedza jest uwikłana, między innymi politycznie, wpływają na nią ukryte mechanizmy i ma charakter służebny wobec interesów pewnych grup społecznych. Rozwój wiedzy jest tu uwalnianiem się, odkrywaniem ukrytego czy rozbijaniem mitów (Klus-Stańska,

2018; 2024). Podejście transformacyjne zakłada, że uczenie się ma charakter krytyczny i refleksyjny, prowadząc do przekształcenia sposobu postrzegania siebie i świata (Mezirow, 2000).

Moje rozważania sytuuję w granicach trzeciego podejścia, w paradygmacie interpretatywno-konstruktywistycznym. Konstruktywizm, reprezentowany m.in. przez Jeana Piageta, Lwa Wygotskiego czy Jerome'a Brunera, podkreśla rolę aktywności uczącego się oraz znaczenie interakcji społecznych w tworzeniu wiedzy i znaczeń (Bruner, 1996; Wygotski, 1978). W procesie uczenia się przenikają się wiedza potoczna i naukowa. Kognitywna teoria uczenia się zakłada, że jednostka aktywnie przetwarza nowe informacje, buduje schematy poznawcze i reorganizuje wiedzę (Ormrod, 2023). Zawartość umysłu nie ma jednolitego charakteru, a do zasobów wiedzy mamy różny dostęp. O niektórych jej fragmentach możemy opowiadać, inne pozwalają nam na przykład realizować różne czynności, mając charakter nieuchwytny werbalnie (Klus-Stańska, 2018), a schematy poznawcze, którymi dysponujemy, przekładają się na nasze bycie w świecie i na sposób, w jaki się uczymy.

Nauczyciel w optyce teorii konstruktywistycznych nie przekazuje informacji, ale aktywuje wewnętrzne systemy, w których informacje są przetwarzane i w których nadawane są im znaczenia (Klus-Stańska, 2024).

Przyjrę się zatem z tej perspektywy różnym praktykowanym w polskich szkołach modelom oceniania wewnątrzszkolnego, stawiając pytanie, w jakim stopniu wspierają one tak rozumiany proces uczenia się.

Model sumujący i kształtujący w ocenianiu wewnątrzszkolnym

W Polsce, w myśl obowiązującego prawa, na ocenianie wewnątrzszkolne składają się oceny zachowania i oceny z zajęć edukacyjnych. W pierwszym przypadku funkcjonują oceny: śródroczna, roczna i końcowa klasyfikacyjna, natomiast dla tak zwanych ocen przedmiotowych opisano w prawie także ocenianie bieżące¹.

Dominującym w polskich szkołach modelem oceniania jest taki, w którym oceny bieżące wyrażone są stopniem. Oznacza to, że nauczyciel ustala nie tylko oceny klasyfikacyjne w formie stopnia, lecz także ocenia tak sprawdzian, kartkówkę, projekt czy odpowiedź ucznia. Ocenianie nie przenika całego procesu uczenia się, tylko go podsumowuje czy też sumuje. W literaturze taki sposób oceniania nazywa się właśnie sumującym (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018).

¹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych.

Tymczasem stopień w odniesieniu do oceniania bieżącego w ogóle się w prawie oświatowym się nie pojawia. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych znajduje się zapis: „Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, roczne i końcowe oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustala się w stopniach według następującej skali: stopień celujący – 6; stopień bardzo dobry – 5; stopień dobry – 4; stopień dostateczny – 3; stopień dopuszczający – 2; stopień niedostateczny – 1” (Dz.U. 2019, poz. 373). Skala ta dotyczy, co jasno zapisano, ocen rocznych i końcowych klasyfikacyjnych.

Jeśli chodzi o ocenianie bieżące, zapisy Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty brzmią:

Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, oceny bieżące i śródroczne oceny klasyfikacyjne z obowiązkowych i dodatkowych zajęć edukacyjnych [...], a także śródroczna ocena klasyfikacyjna zachowania są ustalane w sposób określony w statucie szkoły [...]. Oceny bieżące oraz śródroczne i roczne oceny klasyfikacyjne ze wszystkich albo wybranych obowiązkowych lub dodatkowych zajęć edukacyjnych [...], a także śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna zachowania mogą być ocenami opisowymi, jeżeli statut szkoły tak przewiduje (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

Nie tylko nie ma zatem mowy o bieżącym ocenianiu stopniem, ale też wskazane jako możliwe jest ocenianie właśnie opisowe i to zarówno jako bieżące, jak i klasyfikacyjne. Ocenienie opisowe zaś, choć też może podsumowywać pewne etapy pracy, bliższe jest strategiom oceniania kształtującego, do czego odniosę się w dalszej części tekstu. W ustawie stwierdza się co prawda:

W przypadku, o którym mowa [ocena opisowa – S.J.], roczne oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych oraz roczna ocena klasyfikacyjna zachowania są ustalane również według skali określonej w przepisach wydanych na podstawie art. 44zb rozporządzenia w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

Dotyczy to jednak tylko rocznych ocen klasyfikacyjnych. Skala nie jest więc w ogóle potrzebna ani w bieżącym, ani w śródrocznym ocenianiu wewnątrzszkolnym.

Nie oznacza to, że ocena bieżąca nie może mieć formy stopnia. Jednoznacznie zapisano w ustawie, że ocenia się w sposób określony w statucie. Ocenianie bieżące może więc mieć postać opisu, procentów, punktów, mogą to być stopnie w dowolnej skali. Ważne jest jednak to, że podejście, w którym podsumowuje się

pewne etapy pracy ucznia stopniem, a szerzej to ujmując, że ocenianie bieżące jest wykorzystywane tylko jako narzędzie do określania rezultatów uczenia się, nie wynika z zapisów prawa, tylko z powielanych od lat codziennych praktyk.

Drugi model, do którego chciałabym się odnieść, to ocenianie kształtujące (formatywne), w którym stopień zwykle zastąpiony jest opisem poziomu i postępów w wiedzy i umiejętnościach ucznia. Nie jest to jednak jedyna różnica między ocenianiem sumującym i kształtującym. Ocenianie kształtujące przesuwając punkt ciężkości z końcowej weryfikacji efektów uczenia się na bieżące monitorowanie i wspomaganie tego procesu (Sterna, 2018). W centrum tego podejścia znajduje się uczeń jako aktywny uczestnik własnego procesu poznawczego, a nie jedynie odbiorca informacji przekazywanych przez nauczyciela.

Celem oceniania kształtującego jest dostarczanie zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi informacji, które umożliwiają podejmowanie decyzji mających na celu optymalizację procesu uczenia się (Sterna, 2018). Realizacja tego celu wymaga stałej interakcji pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz systematycznego odnoszenia się do trzech kluczowych komponentów: celów uczenia się, kryteriów sukcesu oraz informacji zwrotnej (Pintal, 2022).

Cele uczenia się, jasno sformułowane i zakomunikowane w sposób zrozumiały dla uczniów, pełnią funkcję orientującą, wskazując kierunek działań poznawczych oraz nadają sens aktywności podejmowanej podczas lekcji. Kryteria sukcesu z kolei pozwalają uczniowi zrozumieć, czego się od niego oczekuje i po czym pozna, że osiągnął założony cel. Ich obecność umożliwia uczniowi samodzielne monitorowanie postępów, a nauczycielowi adekwatne reagowanie na bieżące potrzeby edukacyjne. Informacja zwrotna pełni w ocenianiu kształtującym funkcję centralną. Zamiast oceny wyrażonej stopniem uczeń otrzymuje zindywidualizowaną informację zawierającą elementy wzmacniające (co zostało wykonane dobrze), korekcyjne (co wymaga poprawy) oraz rozwojowe (jak pracować dalej). Tego rodzaju informacja sprzyja budowaniu refleksyjnego podejścia do nauki. Jej nierywalizacyjny charakter redukuje także presję związaną z porównywaniem osiągnięć z innymi uczniami.

Komponenty kluczowe oceniania kształtującego (cele, kryteria sukcesu, informacja zwrotna) są skorelowane z elementami uczenia się, które rozgrywa się niejako między procesami motywacyjnymi, stawianiem celów, poszukiwaniem rozwiązań i ewaluacją. Ocenianie kształtujące wpisane jest w strukturę lekcji od jej rozpoczęcia aż do zakończenia. Nie stanowi osobnego etapu, lecz jest integralnym elementem procesu dydaktycznego. Jego skuteczne stosowanie wymaga od nauczyciela uważności, elastyczności i gotowości do modyfikowania strategii nauczania w odpowiedzi na pojawiające się informacje zwrotne. Z kolei uczniowi daje możliwość śledzenia własnego procesu uczenia się. Pozwala zastanawiać się, czy cele zostały zrealizowane i co zrobić, żeby je zrealizować.

Zagłębiając się w temat oceniania kształtującego, napotkamy wiele inspiracji, ale też wątpliwości na poziomach praktycznym i naukowym. Jako przykład tych pierwszych można przywołać wątpliwości związane ze sposobem wyprowadzania oceny klasyfikacyjnej w skali, jak wymaga tego prawo, przez nauczyciela, który cały rok pracuje oceną opisową. Odpowiedź odnosi nas do ustawowej definicji oceniania szkolnego:

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do: 1) wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego lub efektów kształcenia i kryteriów weryfikacji w podstawie programowej kształcenia w zawodzie szkolnictwa branżowego oraz wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania; 2) wymagań edukacyjnych wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania – w przypadku dodatkowych zajęć edukacyjnych (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).

Formułując oceny opisowe, nauczyciel odnosi je do wymagań edukacyjnych na poszczególne stopnie i odnotowuje poziom i postęp ucznia, tyle że opisowo. Ma jednak świadomość, ustalając ocenę śródroczną czy roczną, na ile poziom i postęp odpowiadał wymaganiom na poszczególne oceny. Nie traci więc możliwości ustalenia stopnia klasyfikacyjnego.

Na poziomie naukowym trudnością może być brak jednoznacznej teorii oceniania kształtującego i pytanie, czy jest to najlepszy dostępny model. W literaturze, także polskiej, znaleźć można jednak opracowania, które mierzą się z zadaniem dokonania metaanaliz badań nad ocenianiem kształtującym i formułujące na tej podstawie modele teoretyczne tego oceniania (Black i Wiliam, 2010; Thuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018). Krytyczna analiza tematu pozwala ułożyć ocenianie kształtujące w nurcie konstruktywistycznym i z tej perspektywy rekomendować jako obecnie optymalny dla wspierania procesu uczenia się, co czynię w tym tekście.

Ocenianie kształtujące a konstruktywistyczny model uczenia się

Black i Wiliam (2009) argumentują, że formatywne ocenianie nie ogranicza się do przekazywania informacji zwrotnej przez nauczyciela, lecz obejmuje proces refleksji ucznia nad własnym rozumieniem i działaniem. Ocena staje się więc narzędziem uczenia się, a nie tylko jego miernikiem. Uczeń sam reguluje swoją „lukę uczenia się”, a nauczyciel nie może zakładać, że ma nad nią pełną kontrolę. Ważne jest tu zrozumienie złożoności uczniowskiej tożsamości i motywacji (Dann,

2014), a także tego, że uczenie się powiązane jest z zaciekawieniem, stawianiem problemów, radzeniem sobie z trudnościami. Ocenianie nie jest punktem w czasie i nie zakłada się, że jest to jednostronne wyrażenie opinii o pracy ucznia przez nauczyciela. Ważny jest tu przepływ informacji zwrotnej, a także zaangażowanie wszystkich podmiotów sytuacji w formie oceny koleżeńskiej i samooceny (Szyling, 2024, s. 245).

Prześledźmy kilka założeń konstruktywizmu i przyjrzyjmy się ich odbiciom w ocenianiu kształtującym z refleksją, dlaczego ocenianie sumujące nie może tym założeń wypełnić.

Po pierwsze, w konstruktywizmie uważa się, że uczenie się jest akcelerowane przez konflikt poznawczy (Klus-Stańska, 2018). Pojawia się on wtedy, gdy uczeń rozwiązuje jakiś problem albo gdy popełnia błąd. Momenty te zmuszają jakoby do przyjrzenia się sytuacji z wielu perspektyw, do krytycznego namysłu i testowania rozwiązań. W ocenianiu sumującym konsekwencją błędu jest obniżenie oceny, zatem uczeń stara się zrobić wszystko dobrze, najlepiej dokładnie tak, jak usłyszał na lekcji lub przeczytał w podręczniku, zamiast zastanawiać się nad potencjalnymi rozwiązaniami.

W ocenianiu kształtującym z kolei efektywna informacja zwrotna to taka, która nie tylko wskazuje, co było źle, ale wspiera ucznia w rozumieniu, dlaczego tak się stało i jak może to poprawić (Black i Wiliam, 1998). Naturalna ciekawość świata jest motywatorem poszerzania wiedzy i rozwiązywania problemów (Klus-Stańska, 2018). Jeśli za rozwiązywaniem problemów idą kary i nagrody lub jeśli w procesie ich rozwiązywania pojawiają się pytania, wątpliwości i rozwiązania poza schematem, a te wiążą się z otrzymaniem niskiej oceny, naturalna motywacja jest niszczone (Earl, 2006). Nie dziwi zatem, że badania wykazują, iż ocenianie kształtujące wpływa na poprawę rozumienia przez uczniów złożonych problemów i zwiększenie ich zaangażowania (Black i Wiliam, 2009).

Po drugie, w podejściu konstruktywistycznym do wiedzy i uczenia się nie istnieje właściwie coś takiego jak wynik idealny (Szyling, 2024), bo sposób myślenia i konstruowania wiedzy każdej osoby jest inny. Zatem problemem jest określenie z dużą precyzją odpowiedzi, zachowania czy rozwiązania zasługującego na najwyższą ocenę, co jest konieczne, jeśli posługujemy się stopniem. Tymczasem szkoły muszą określać kryteria oceniania zachowania, a nauczycielki i nauczyciele – wymagania edukacyjne na poszczególne oceny. W statystykach i praktykach codziennych dostrzegamy całe spektrum rozwiązań od bardzo szczegółowych, na przykład w przypadku punktowego oceniania zachowania, gdzie wyszczególnia się niemal każde zachowanie ucznia, po bardziej elastyczne, które pozwalają na pracę nauczyciela z uczniem w obszarze danego kryterium czy wymagania i przynajmniej częściowe zindywidualizowanie podejścia. Właściwe rozumienie oceniania pozwala odnaleźć rozwiązania, które mimo w pewien

sposób usztywniających wymogów formalnych umożliwiają stosowanie oceniania kształtującego. Jeśli chodzi o problem oceny bieżącej przedmiotowej i wymagań edukacyjnych, można swoje myślenie skierować w stronę form sprawdzania wiedzy. Różnica między testem z zamkniętą kafełką pytań a projektem grupowym czy portfolio dotyczy właśnie między innymi możliwości indywidualizacji oceny przy jednoczesnym zachowaniu ustawowego wymogu rozpoznawania poziomu i postępów uczniów w wiedzy i umiejętnościach w odniesieniu do bardzo konkretnych wymagań edukacyjnych.

Po trzecie, w ujęciu konstruktywistycznym nie ma miejsca na porównywanie przebiegu rozwoju różnych uczniów i ustawianie ich pod tym względem w hierarchicznym porządku, co mogłoby być definicją tradycyjnie rozumianego oceniania sumującego. Jak pisze Grażyna Szyling, w podejściu konstruktywistycznym istotą oceniania wewnątrzszkolnego jest „monitorowanie i stymulowanie zindywidualizowanego rozwoju” (2024, s. 241). Właściwie najlepszą drogą wydaje się więc konstruowanie indywidualnego planu rozwoju dla każdego ucznia, a właściwie z każdym uczniem, i ocenianie jedynie postępów w jego realizacji. Tym samym ocena formatywna jest szczególnie skuteczna dla uczniów słabszych i pomaga zmniejszyć nierówności edukacyjne (Dunn i Mulvenon, 2009).

Oczywiście trzeba to optymistyczne założenie pogodzić z warunkami obiektywnymi polskiej szkoły, zatem na przykład z obowiązkiem realizowania podstawy programowej i wynikających z nich wymagań edukacyjnych sformułowanych przez nauczycieli, a także z liczebnością klasy oraz z koniecznością przygotowania uczniów do egzaminów zewnętrznych o bardzo konkretnych ramach, które nie pozwalają na podejście indywidualne oparte na przekonaniu, że wiedza jest konstruowana i nie ma jednego zbioru określającego, co wiedzą szkolną jest, a co nie. Sytuacja nie jest jednak patowa. Zarówno literatura tematu, jak i rozwiązania praktyczne wskazują, że istnieje podejście optymalne. I tak Szyling (2024) w kompleksowym teoretycznym opracowaniu dotyczącym oceniania w różnych paradygmatach uczenia się opisuje hybrydowe, kompromisowe rozwiązania praktyczne, takie jak tabele wyników czy testy dla uczenia się. Łączą one wymogi rzetelności i zobiektywizowania, typowe dla paradygmatu obiektywistycznego, ale sposób pracy z nimi (na przykład test staje się wzorcem do sprawdzania własnej pracy) bliższy jest ujęciu konstruktywistycznemu. Rozwiązania takie nie tworzą przy tym złudzenia, że to nie nauczyciele, czy szerzej – szkoły i system szkolny, decydują o tym, co jest wiedzą i jaki jest jej zakres. Dopóki realizowane są centralnie ustalone podstawy programowe i istnieją egzaminy zewnętrzne, praca nauczyciela z wykorzystaniem oceniania wewnątrzszkolnego będzie się opierała na rozwiązaniach kompromisowych, między konieczności pracy w ramach wiedzy określonej ogólnie a jej problematyzowaniem w praktyce lekcji szkolnej.

Zakończenie

W rozdziale 3a. *Ocenianie, klasyfikowanie i promowanie uczniów w szkołach publicznych* Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty określono cele oceniania wewnątrzszkolnego, które wskazują, że nie powinno ono być traktowane wyłącznie jako mechanizm klasyfikacyjny czy selekcyjny, ale jako integralny element procesu wspierania ucznia w rozwoju. Wśród sformułowanych w ustawie celów znajdują się m.in.: informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć i postępów, udzielanie pomocy poprzez wskazywanie, co zostało wykonane dobrze i nad czym należy pracować dalej, wspieranie samodzielnego planowania rozwoju, motywowanie do dalszych działań, a także dostarczanie informacji nauczycielom i rodzicom oraz doskonalenie metod pracy nauczyciela (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425). Taka definicja celów oceniania koresponduje z konstruktywistycznym ujęciem procesu uczenia się. Aby ocena mogła rzeczywiście wspierać ucznia w tym procesie, musi dawać możliwość analizy tego, co się wydarzyło w trakcie uczenia się – jakie działania podjęto, jakie strategie okazały się skuteczne, co wymaga zmiany, a co przyniosło pożądany efekt. Taką funkcję spełnia informacja zwrotna osadzona w kontekście jasno określonych celów i kryteriów sukcesu, czyli fundamentalne komponenty oceniania kształtującego.

Ocenianie bieżące wyrażone wyłącznie stopniem nie realizuje tych założeń, bo dostarcza jedynie uproszczonego komunikatu o wyniku końcowym, nie wspierając ucznia w analizie procesu, nie dając przestrzeni na refleksję ani na konstruktywną korektę. Co więcej, przyczynia się często do spadku motywacji wewnętrznej, nasilenia lęku przed porażką oraz do traktowania błędu jako zagrożenia, a nie naturalnego etapu uczenia się. Tymczasem, jak starałam się wykazać w tym artykule, z perspektywy konstruktywizmu to właśnie błąd czy napotkany problem stanowią impuls do refleksji, do zakwestionowania dotychczasowych schematów i tworzenia nowych znaczeń.

W edukacji behawioralne podejście do uczenia się odchodzi w zapomnienie, natomiast przetrwały korespondujące z nim modele oceniania, które jedynie podsumowują proces uczenia się, nie dają zaś uczniowi wglądu w przebieg tego procesu, co jest jedyną możliwością dokonywania korekt i rozwijania się.

Polskie prawo i opisane w nim klasyfikacje śródroczna, roczna i końcowa oparte na stopniach nie pozwalają zupełnie zrezygnować z oceniania sumującego, ale nie blokują też szansy, by inaczej niż z pomocą stopnia szkolnego pracować z procesem dojścia do tych ocen, co może ostatecznie skutkować lepszymi wynikami, bo zminimalizowane są czynniki takie jak stres związane z ocenianiem, rywalizacja, uczenie się pod daną formę sprawdzania wiedzy, a nie po to, żeby zmienił się poziom wiedzy i umiejętności.

Ocenianie kształtujące, oparte na precyzyjnie określonych celach, kryteriach sukcesu oraz konstruktywnej informacji zwrotnej, nie tylko wspiera ucznia w samodzielnym monitorowaniu własnego postępu, lecz także przyczynia się do zmiany roli nauczyciela – z egzaminatora w towarzysza procesu uczenia się, z roli surowego recenzenta w empatycznego przewodnika po ścieżce rozwoju (Leppert, 2024).

W tym ujęciu ocenianie wewnątrzszkolne może i powinno być rozumiane nie jako techniczna procedura, lecz jako złożona, refleksyjna praktyka pedagogiczna, jedna z najważniejszych w codziennej pracy nauczyciela. Wybór konkretnych strategii oceniania nie jest wyłącznie decyzją organizacyjną, lecz wynika z określonej koncepcji wiedzy i uczenia się. Niezwykle ważna jest tu spójność i świadomość konsekwencji, jakie przynosi wybór konkretnych modeli i strategii oceniania.

Włączenie elementów oceniania kształtującego do codziennej praktyki nauczycielskiej umożliwia tworzenie bardziej zindywidualizowanych ścieżek rozwoju uczniów i uczennic, pozwala budować motywację wewnętrzną, a także wzmacnia poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własną naukę ucznia i za pełnienie roli zawodowej przez nauczyciela. Tym samym ocenianie może stać się, zgodnie z wspomnianym już ujęciem Lorny Earl (2006), „potężną dźwignią uczenia się”, a nie jego barierą.

Bibliografia

- Black P. i Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black P. i Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black P. i Wiliam D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 81–90. <http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200119>
- Bruner J.S. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dann R. (2014). Assessment as learning: Blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149–166. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2014.898128>
- Dunn K.E. i Mulvenon S.W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(7). https://doi.org/10.4324/9780203462041_chapter_1
- Earl L. (2006). Assessment – A Powerful Lever for Learning. *Brock Education Journal*, 16(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v16i1.29>

- Engeström Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Hattie J. (2018). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli: Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Tłum. Z. Janowska. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Illeris K. (2009). *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists in Their Own Words*. London: Routledge.
- Jarvis P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London: Routledge.
- Klus-Stańska D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2024). Wiedza w szkole. W: tejże (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leppert R. (2024). Ocenianie: krytyka albo mobilizacja? *Miesięcznik Społeczno-Kulturalny KREATYWNI*, 94.
- Mezirow J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ormrod J.E. (2023). *Human Learning*. Hoboken: Pearson.
- Pintal D. (2022). *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. 2019, poz. 373).
- Schunk D.H. (2020). *Learning Theories: An Educational Perspective*. Hoboken: Pearson.
- Sterna D. (2018). *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szyling G. (2024). Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów. W: D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tłuściak-Deliowska A. i Czyżewska M. (2018). Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 69–81. <https://doi.org/10.34767/PP.2018.01.07>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. 1991, nr 95, poz. 425).
- Wygotski L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.