

Grażyna Szyling
Uniwersytet Gdański

Ewaluacja szkolnych systemów oceniania uczniów. Poszukiwanie znaczeń

Summary

EVALUATION OF SCHOOL STUDENT ASSESSMENT SYSTEMS. SEARCHING FOR MEANINGS

In the text a critical reflection is undertaken on the evaluation of school assessment systems treated as a social category, "pulsating" due to its relation to its changeable context. Analyses have revealed an extensive realm of reduction of meanings and values carried out in the course of assessment systems creation and design, and throughout performance of their evaluation. One of the effects of those actions is dissonance between records in documents and their practical dimension. In turn, the picture of school reality, simplified and subjected to external evaluation procedures, does not so much block a change it does not make it possible to recognise its need should it not fall within the need to meet uniform requirements of the state regarding education. The same logic results in internal evaluation in the school assessment system being granted the status of undisputed yardstick for the educational reality, which, should such a need arise, must be changed for them to better match the procedures formulated in the document.

The text concludes with a question on the need of assessment and values connected with it, the reading of which in the context of specified horizon of meanings may prevent assessment systems from their axiological dimension being reduced, or solidify the current form confined to a set of procedures, whose deeper sense is not reflected on by anyone at school. The latter option does not imply elimination of problems with assessment but those problems remaining unspoken of and their further increase.

Key words: school assessment system, evaluation, reduction of meanings, blocking of change.

red. Paulina Marchlik

Rzeczywistość polskiej edukacji jest zmienna i zależna od często doraźnych koncepcji polityki oświatowej (zob. Niemierko 2013), które w dłuższej perspektywie albo zostają złożone do lamusa i zapomniane, albo stają się – nieco zwietrzałą, acz trwałą – częścią codzienności szkolnej. O tej szczególnej trwałości świadczy ich obecność w potocznych i administracyjnych dyskursach oświatowych, obecność podkreślana skostniałymi formami językowymi i sztywnymi szkolnymi procedurami, których głębszego sensu nikt nie docieka. Jednym z takich funkcjonujących do dziś rozwiązań, które wdrożone zostały wraz z reformą oświaty w 1999 roku (Rozp. MEN 1999), jest wewnętrzny szkolny system oceniania uczniów – dalej nazywany WSO – w niniejszym artykule rozpatrywany w kontekście jego ewaluacji. Przyjmuję przy tym, że oczywistość i bezdyskusyjność tego dokumentu oraz jego funkcji regulacyjnych blokuje możliwe zmiany w ocenianiu szkolnym, o których potrzebie zdają się świadczyć między innymi niedawne dyskusje o ocenianiu toczące się wokół zmian w Ustawie o systemie oświaty (2015) czy na forach III Kongresu Polskiej Edukacji.

W dalszych rozważaniach traktować będę szkolny system oceniania jak kategorię społeczną, dynamiczną i nieostrą, „pulsującą” dzięki relacji ze zmiennym kontekstem (Rutkowiak 1995: 25), który wyznaczany jest przez oświatowe regulacje, praktyczne działania, potrzeby społeczeństwa i uczestników procesu edukacyjnego oraz teorię pedagogiczną. Podejście takie wpisuje się w Brunerowskie myślenie o kulturze szkoły, rozumianej „jako sposób życia, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji [...], by nazwać to rzeczywistością” (Bruner 2006: 126). Uzasadnia to podjęcie w niniejszym tekście wieloaspektowej analizy zagadnienia, prowadzącej do jego sproblematyzowania, co w określonych warunkach może pogłębić rozumienie codzienności edukacyjnej i wytworzyć potencjał zmiany (zob. Szyling 2013a).

Założenie to współbrzmi z kluczowym dla tych rozważań rozumieniem ewaluacji jako „zaproszenia do rozwoju”, otwartej na przewartościowanie i uczenie się (Korporowicz 2010). Jej zasadniczym celem – pisze Leszek Korporowicz (2013: 37) – „jest uczenie się i zmiana o charakterze rozwojowym”, której towarzyszy świadomie podejmowana refleksja i poczucie odpowiedzialności za kształtowane przez jej efekty postawy i działania. W takim ujęciu meta-wartością stają się wiedza uczestników ewaluacji oraz ich skupienie „wokół wspólnego dobra wytworzonego podjętym działaniem” (tamże: 42).

Potrzeba ewaluacji? Potrzeba zmiany?

Definicja ewaluacji ujmowanej w kategoriach „zaproszenia do rozwoju”, wyklucza wątpliwości, którym dałam wyraz w powyższym śródtytule. Jednak L. Korporowicz zwraca uwagę, że w polskich realiach procesy ewaluacyjne są obciążone nadmiarem zadań kontrolnych i administracyjnych, zawężane do prostego pomiaru, co „prowadzi do postępującej ich alienacji i uprzedmiotowienia” (tamże). Tak sformułowana diagnoza zachęca do poszukiwania impulsu stojącego za powstaniem i ewaluacją WSO, ponieważ on może wskazywać na uspołecznienie tych działań lub ich reaktywny charakter.

Impuls taki z reguły wiąże się z potrzebą, czyli z „czymś, co jest konieczne do przetrwania”, ale bywa przeciwstawiane chęciom lub pragnieniom (Marshall 2005: 249), a to już samo w sobie generuje pola napięć. Ponadto badacze nie są zgodni co do wartości potrzeb i sposobu szacowania ich wielkości, ale najczęściej wiążą je z koniecznością, czyli funkcjonalnie pojmowanym warunkiem przetrwania społeczeństwa (tamże). To z kolei podkreśla, że potrzeby powinny być zaspokajane ze względów społecznych. Nie może zatem dziwić, że pojęcie to znalazło swe stałe miejsce w retoryce politycznej – także w polityce oświatowej – jako rodzaj bezdyskusyjnego argumentu uzasadniającego żądanie podjęcia określonych działań.

Zarysowane pole definicyjne pozwala rozpatrywać wdrożenie w praktykę szkoły WSO oraz formalnego wymogu ich ewaluacji jako działania zmierzającego do lepszego zaspokojenia społecznego zapotrzebowania na „dobrą jakościowo edukację”. Przyjmuję przy tym dalej, że ową jakość edukacji – silniej niż intencje – konstruują idące za nimi działania oraz ich konsekwencje. Stąd celowe wydaje się dokonanie choć pobieżnego oglądu historii tworzenia analizowanego dokumentu i źródeł wprowadzanych w nim zmian.

Obowiązek stworzenia WSO, uznanego za integralną część statutu placówki, został nałożony na szkoły przez ustawę o systemie oświaty i doprecyzowany po raz pierwszy w 1999 roku, w przywoływanym już rozporządzeniu MEN w sprawie zasad oceniania (...). Poczynione regulacje odczytywane były wówczas – między innymi przez Bolesława Niemierkę (2000) – jako działania sprzyjające większemu zindywidualizowaniu wymagań programowych dzięki uwzględnieniu w ich ustalaniu możliwości uczniów oraz kontekstu pracy szkoły.

Jednak z badań prowadzonych przez Elżbietę Putkiewicz (2000) tuż przed podjęciem przez szkoły prac nad WSO wynikało, że nauczyciele uznawali wytworzenie tego dokumentu za najbardziej niejasne spośród wszystkich postawio-

nych przed nimi zadań związanych z planowaną reformą. Niechętnie opowiadali też o codziennych problemach oceniania szkolnego, „kurczowo trzymając się kilku pojęć sformalizowanego języka pomiaru dydaktycznego, w rodzaju „obiektywności” i „rzetelności” (tamże: 297). Elżbieta Putkiewicz dostrzegła w tym zjawisku podstawową przeszkodę w zbudowaniu przemyślanego systemu szkolnego oceniania. Podobne wątpliwości pojawiały się w nieco późniejszych zewnętrznych badaniach ewaluacyjnych, które prowadził nadzór pedagogiczny i ośrodki doskonalenia nauczycieli (zob. Szyling 2011). Co znamienne, ze zgromadzonych danych wynikało, że w WSO uwzględniano przede wszystkim ministerialne regulacje dotyczące oceniania osiągnięć uczniów, dzięki czemu uzyskiwano efekt ujednoczenia w szkole procedur oceniania. Z drugiej jednak strony, badania te wskazywały, że w dużej części placówek dokumenty związane z ocenianiem zostały potraktowane wyłącznie jako formalne zaspokojenie wymagań systemu oświaty. Już wówczas dostrzegano jednak występowanie tendencji do nadmiernego uszczegółowienia i rygorystycznego przestrzegania zasad określonych w WSO.

Dotychczasowe analizy pozwalają ulokować **zasadniczy impuls prowadzący do powstania szkolnych systemów oceniania w działaniach reformatorskich MEN, niekoniecznie rozumianych i wewnętrznie akceptowanych przez nauczycieli, ale wdrażanych w szkolną codzienność**, co ma duże znaczenie dla kierunku rozważań nie tyle nad potrzebą ewaluacji, ile nad jej charakterem i funkcjonowaniem w realiach edukacyjnych. Leszek Korporowicz (2013) wiąże to zjawisko z bardziej ogólną prawidłowością, czyli nadaniem fundamentalnego znaczenia pewnej koncepcji społecznej, która na użytek jej wykonawców i odbiorców **zostaje stosownie uproszczona, oddalając się od zróżnicowanej prawdy o świecie zewnętrznym**. W proces merytorycznego i formalnego ograniczania kształtu WSO w początkowej fazie ich tworzenia wpisał się także pomiar dydaktyczny w swej najbardziej ortodoksyjnej wersji, która za pożądane i w pewnym sensie oczywiste uznawała blokowanie przez procedury pomiarowe tych działań nauczycieli, które mogłyby zaburzać „obiektywizm” oceny wyrażanej stopniem szkolnym (zob. Szyling 2014).

„Wszystkie te przesunięcia i przewartościowania – pisze L. Korporowicz (2013) – mają bardzo istotny wpływ na pojmowanie, konstrukcję, a następnie oczekiwania, jakie wystosowane zostaną pod adresem badań ewaluacyjnych”. Dodam, że zdecydowana większość modyfikacji wprowadzanych w owym czasie w WSO niewiele miała wspólnego z ewaluacją w jakiegokolwiek z jej postaci (zob. Korporowicz, 2011). Sam **przedmiot potencjalnych badań ewaluacyjnych**

znajdował się bowiem w przestrzeni niedomówień i niejasności z jednej strony, a nakazów prawa oświatowego – z drugiej, więc a jedynym sposobem na uniknięcie porażki przez placówkę najczęściej okazywało się naśladowanie zewnętrznych wzorców lub schematów.

Jaki system? Jaka zmiana?

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, WSO w początkach swojego funkcjonowania łączył w sobie co najmniej dwa byty: obowiązujące powszechnie wymogi ministerialne oraz właściwości pomiaru dydaktycznego, powiązane z urzędowymi rozwiązaniami, ale zniekształcone przez potoczność. W strukturze tej zwraca uwagę **zmarginalizowanie nauczycielskich systemów oceniania**, które nie są tożsame z przedmiotowymi systemami oceniania (PSO), ale realnie oddziałują na codzienność szkolną. Można przypuszczać, że jest to konsekwencja skażenia nauczycielskich praktyk „grzechem pierworodnym”, czyli tak zwaną zmiennością ocen, często postrzeganą w kategoriach dewiacji lub „szarej strefy”, którą należy radykalnie ograniczyć, bo jej wyeliminowanie jest niemożliwe ze względów społeczno-wychowawczych (Niemierko 2001). Takie podejście podkreśla **funkcjonalistyczny charakter regulacji wprowadzonych w szkolne ocenianie, sugerując odczytywanie odstępstwa od nich jako dysfunkcji, które w pewnych granicach da się przewidzieć i uwzględnić w procedurach.**

Nadanie takiego znaczenia WSO zostało – jak twierdzi Maria Groenwald (2012) – utrwalone przez stopniowe umacnianie się ważnego „centrum decyzyjnego”, czyli systemu egzaminów zewnętrznych. Dostarczał on szkołom przede wszystkim coraz bardziej precyzyjnych procedur i wzorów zadań, a także przykładów formalnego dostosowania jednolitych wymagań do specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, stwarzając przy tym wrażenie spójnego i niezawodnego systemu. Kilka przykładów praktycznego przenoszenia do codziennego oceniania rozwiązań służących egzaminowaniu zewnętrznemu znaleźć można w wynikach badań Urszuli Opłockiej (2008). Do najbardziej powszechnych należą: 1) procentowe obliczanie wartości zadań, traktowane w WSO jak norma określająca wysokość stopnia; 2) uznanie 30% progu zaliczenia na egzaminie maturalnym za wartość wyznaczającą minimum wymagań; 3) stosowanie procedur egzaminacyjnych (modele odpowiedzi, schematy, klucze) do oceny zadań rozwiązywanych w szkole.

Zarazem jednak nauczyciele przyznają się do manipulowania punktami i kryteriami, by odpowiadały one intuicyjnej ocenie sprawdzanej przez nich pracy, zdarza się im też traktować kryteria oceny jak ochronny parasol, a nie trwały element oceniania (tamże). Oznacza to, że **przychodzące z zewnątrz impulsy do zmiany podlegają redukcji w nauczycielskich systemach oceniania, ale ma ona wymiar nieformalny i jednostkowy**. Potwierdzają to empiryczne ustalenia poczynione przez Grażynę Szyling (2011) ujawniające, że jednym ze sposobów, w jaki nauczyciele radzą sobie ze sprzecznymi oczekiwaniami stron zaangażowanych w proces oceniania, jest okazjonalne posługiwanie się strategiami przetrwania.

Co ważne, wyniki badań nad nauczycielskimi praktykami oceniania, niezależnie od przyjętej orientacji badawczej, pokazują bardzo zbliżony ich obraz, który w przypadku niniejszych rozważań odnieść można do kategorii systemu¹. Piotr W. Parczewski (2012) odczytuje zgromadzone przez siebie dane za pomocą teorii systemu autopojetycznego, czyli takiego, który rekonstruuje się w reakcji na bodźce zmieniającego się środowiska (Luhmann 2007). Autor stawia tezę, że „ze względu na wysokie skomplikowanie relacji pomiędzy systemem a jego środowiskiem oraz wysoką złożoność relacji wewnątrzsystemowych, próby zewnętrznego sterowania systemem są z góry skazane na niepowodzenie” (Parczewski 2012: 262). Spostrzeżenie to zachowuje zbieżność z interpretacjami U. Opłockiej (2008, 2010), która podporządkowała ogląd praktyk nauczycielskiego oceniania kategorii emergencji, ujawniając, że tworzą one samoorganizującą się złożoną strukturę, nieredukowalną do prostych elementów składowych. Co więcej, autorka twierdzi, że nie można przewidzieć, jak owa indywidualna struktura zareaguje na zmiany przychodzące z zewnątrz.

Przeprowadzone analizy uzasadniają, że mniej lub bardziej świadome ograniczenie w WSO roli, jaką w realiach edukacyjnych odgrywają indywidualne teorie pedagogiczne nauczycieli osadzone w odmiennych często przekonaniach, doprowadza w najlepszym przypadku do **rozdźwięku między formalnymi zapisami a ich wymiarem praktycznym, czyli nauczycielskim działaniem**. Jeśli przyjmiemy dalej, że to działania, a nie myśli i intencje, są głównym przedmiotem regulacji społecznej (Sztompka 2002: 258), możemy do odczytania specyfiki szkolnego oceniania zastosować klasyczną kategorię systemu aksjo-normatywnego. Piotr Sztompka (2002: 278) definiuje go jako „powiązany zespół reguł

¹ Odwołanie do kategorii systemu społecznego ma w moich rozważaniach wyłącznie charakter interpretacyjny: pozwala ukazać niejednorodność i złożoność systemów oceniania jako przedmiotu ewaluacji.

– norm i wartości – [...] charakterystyczny dla danej kultury”, przy czym „wartości wskazują, do czego ludzie powinni dążyć, a normy – jak powinni do tego dążyć”.

W tak zarysowanym kontekście formalne zapisy WSO współtworzą kulturę oceniania szkolnego. Regulując i ujednociając sposób postępowania nauczycieli i uczniów oraz ich rodziców w określonych sytuacjach związanych ze szkolnym ocenianiem, stają się normami, za którymi stoją wartości, niekoniecznie zdefiniowane wprost. W potocznym odbiorze sprowadzają się one najczęściej do dwóch dyskursywnych kategorii: sprawiedliwości i obiektywizmu (zob. Szyling 2013b). Tendencja do upraszczania złożonego charakteru obu tych wartości przejawia się w WSO nadmiernym eksponowaniem obiektywizmu, wypierającego sprawiedliwość, która nie poddaje się zabiegom operacjonalizacji. Z kolei sam obiektywizm ograniczony zostaje do aspektów technicznych oceniania oraz procedur zapewniania jego bezstronności, stwarzając wrażenie neutralnego aksjologicznie zabezpieczenia praw nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Działania te nie są jednak w stanie wyrugować wartości z oceniania szkolnego a także nie uwalniają nauczycieli od konieczności podejmowania pod wpływem kontekstu kształcenia trudnych i niejednoznacznych decyzji (tamże), co prowadzi do przeciwstawienia sobie dwóch potrzeb: globalnych regulacji oraz indywidualizacji procesu kształcenia i jego wyników. Wytwarzające się w tym obszarze napięcia można powiązać z subiektywnym stosunkiem członków danej społeczności do reguł kulturowych, który bywa niezależny od obiektywnego ich przestrzegania (Sztompka 2002: 283–284). W efekcie u podmiotów zaangażowanych w ocenianie pojawiać się mogą odmienne postawy, lokujące się w przestrzeni wyznaczonej konformizmem, legalizmem lub oportunizmem z jednej strony, a różnymi odmianami buntu – z drugiej.

Zatem skupienie się na szczegółowym regulowaniu przez WSO działań związanych z ocenianiem, przy równoczesnym pomijaniu stojących za nimi wartości, jest kolejnym przejawem instrumentalnej redukcji systemów oceniania. Dokonany z tak zawężonej perspektywy ogląd szkolnej rzeczywistości oceniania pozostaje zamknięty na jej dyskursywny charakter, wytwarzany przez wartości ukryte za jednostkowymi i grupowymi działaniami. Wartości te mogą wchodzić w konflikt z rozwiązaniami przyjmowanymi z zewnątrz (tamże: 278), nawet jeśli te drugie wydają się neutralne aksjologicznie. **Skutkuje to inercją szkolnej kultury oceniania lub spowalnia zmianę**, zwłaszcza gdy modyfikacji lub rekonstrukcji systemu aksjo-normatywnego nie towarzyszą podejmowane w danej społeczności negocjacje i uzgodnienia dotyczące jego poszczególnych elementów.

Takiego dyskursu zabrakło w procesie wdrażania WSO i brakuje nadal. Dokonany dotychczas przegląd różnych aspektów zmian zachodzących w tym obszarze wskazuje bowiem, że zasadnicze impulsy do modyfikacji szkolnych systemów oceniania są ulokowane na zewnątrz placówki i docierają do niej jako nakazy lub obowiązki sformułowane wprost przez organy władzy oświatowej różnego szczebla, bądź pośrednio – przez odniesienie do jakiegoś wzoru funkcjonującego w odmiennych realiach, ale stwarzającego złudzenie administracyjnego bezpieczeństwa. Bardziej innowacyjne, ale zarazem trudne do przewidzenia i zewnętrznie rozpoznania są **stosowane przez konkretnych nauczycieli strategie radzenia sobie z włączaniem cudzych propozycji w zakres własnych działań. Mogą one jednak nie tylko prowadzić do zmiany, ale ją hamować, dlatego ich rozpoznanie jest znaczące dla myślenia o ewaluacji WSO.**

Jaka ewaluacja? Jaka „miara jakości”?

Podjęta w poprzedniej części tekstu analiza właściwości szkolnego systemu oceniania, traktowanego jak element kultury szkoły zmieniającej się pod wpływem bodźców zewnętrznych i wewnętrznych działań, ujawnia kilka aspektów ważnych dla myślenia o ewaluacji WSO i związanych z nią znaczeniach. Przede wszystkim warto uświadomić sobie, że zmiana zachodzi – czasami nawet szybciej i bardziej efektywnie – niekoniecznie w wyniku ewaluacji działania czy pogłębionej refleksji nad praktyką. Jej źródłem może być nie zawsze przemyślana, a często pozorna reakcja na wymagania zewnętrzne lub napięcia występujące między oficjalnymi regulacjami a realnym kontekstem kształcenia. Taka modyfikacja ma z reguły wymiar nieformalny i wymyka się uogólniającym badaniom zewnętrznym. Niemniej jej bliskie i odległe w czasie, korzystne i szkodliwe konsekwencje są odczuwalne dla społeczności objętej danym działaniem i możliwe do empirycznego ustalenia po spełnieniu określonych wymogów metodologicznych.

Tymczasem analiza raportów ewaluacyjnych w zakresie dotyczącym WSO skłania do sformułowania wniosku, że **badania te najlepiej radzą sobie z redukowaniem nadmiaru, zwłaszcza w obszarze wartości.** Na poparcie tej tezy przytoczę kilka przykładów ilustrujących uproszczenia ewaluacyjne charakterystyczne dla zagadnień oceniania szkolnego.

W ewaluacji zewnętrznej, prowadzonej w ramach sprawowania nadzoru pedagogicznego (Rozp. MEN 2013), wątki związane z ocenianiem są rozproszone

w różnych obszarach wymagań. Koncepcja taka znajduje swoje uzasadnienie w powszechnym przekonaniu, że ocenianie szkolne jest integralną częścią procesu kształcenia, więc nie ma szczególnych przesłanek do wydzielenia go jako odrębnego zakresu wymagań państwa wobec szkół. Z drugiej jednak strony przywołany dokument w wymaganiu nr 11 podkreśla znaczenie, jakie w organizowaniu „procesów edukacyjnych” odgrywa uwzględnianie przez szkołę wniosków z analizy wyników egzaminów zewnętrznych (oraz innych badań, w tym ewaluacji wewnętrznej), co sugeruje obowiązującą hierarchię ważności między ocenianiem szkolnym i egzaminacyjnym, po raz kolejny potwierdzając wnioski z poprzednich rozważań. W kontekście tym zasadne staje się postawienie pytania: **jaki rodzaj wiedzy o swoim systemie oceniania może otrzymać szkoła i nauczyciele dzięki wynikom zewnętrznego badania ewaluacyjnego?**

Przyjmuję dalej – za Howardem Schumanem (2013) – że dane uzyskane w badaniach są silnie zależne od metody i jakości samych narzędzi. Z tej perspektywy zanalizuję dwa celowo dobrane² pytania dotyczące wymagania nr 2: „Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się” (<http://www.npseo.pl/>). Oba mają charakter zamknięty, czyli zakładają, że opcje odpowiedzi wyczerpują całe pole znaczeniowe badanej zmiennej i są na tyle precyzyjne, że ich wyniki dadzą się jednoznacznie odczytać dzięki osadzeniu w zoperacjonalizowanej definicji pojęcia lub przez odniesienie do wartości zawartej w kryterium ewaluacji.

Pierwsze z wybranych pytań jest powiązane z obserwacją zajęć. Ewaluator po jej zakończeniu udziela między innymi odpowiedzi: „Czy uczniowie mają możliwość wykorzystania popełnionych błędów do uczenia się?”, korzystając przy tym z następujących opcji do wyboru: „w każdej sytuacji; w większości sytuacji; w niektórych sytuacjach; błędy uczniów nie były wykorzystane w procesie uczenia; nie wystąpiły sytuacje, w których uczniowie popełniali błędy”.

Oszacowanie przydatności tego pytania do wnioskowania o szkolnym ocenianiu wymaga przede wszystkim sprobematyzowania znaczenia wykorzystanych w nim pojęć. Błąd może bowiem być – zależnie od bliskiej nauczycielowi koncepcji nauczania – albo czymś nagannym, co należy natychmiast poprawić zgodnie z uznanym wzorem, albo pożądaną informacją o procesie uczenia się ucznia, która wymaga wspólnego namysłu nad kolejnymi krokami, albo jakimś działaniem lokującym się „pomiędzy” tymi sytuacjami. We wszystkich tych przypadkach uczeń może mieć „możliwość wykorzystania popełnionego błędu do

² Nie zamierzam dokonywać w tym miejscu szczegółowej merytorycznej i metodologicznej analizy koncepcji ewaluacji zewnętrznej. Interesują mnie tylko wybrane znaczenia, jakie – niekoniecznie świadomie – nadaje ona ocenianiu szkolnemu.

uczenia się”, w każdym z nich jednak przebieg tego działania i jego efekty są odmienne, a wartości za nimi stojące rozciągają się od budowania poczucia sprawstwa u uczniów po wytwarzanie u nich bezradności intelektualnej.

Zasygnalizowana redukcja znaczeń wpisuje się w dosyć powszechne przekonanie o ateoretyczności badań praktycznych, czyli także ewaluacji. Problemem jest jednak, że owa **skłonność do potoczności pogłębia i tak nieprzejrzystą codzienność szkolnego oceniania, ponieważ sprowadza ją do prostego schematu** względnie do niej przystającego. Krzysztof Konarzewski (2000) zwraca w tym kontekście uwagę, że brak jasnego teoretycznego osadzenia wartości, do których odwołują się badania praktyczne, oznacza podporządkowanie ich interesom określonej grupy i wpisanie w relacje władzy.

Ten brak zaplecza pedagogicznego i psychologicznego jest wyraźnie widoczny także w sformułowaniu skierowanego do uczniów pytania ankiety ewaluacyjnej: „Jak się zazwyczaj czujesz, kiedy jesteś oceniana/y? Wybierz opisy, które najlepiej pasują do Ciebie: „mam ochotę się uczyć”; „postanawiam, że się poprawię”; „nie chce mi się uczyć dalej”; „nie wiem, co dalej robić”; „wiem, co mam poprawić”.

Autorzy pytania przyjmują, że każdy uczeń styka się nie tylko z określoną, ale i powtarzalną sytuacją oceniania, na którą zazwyczaj reaguje zgodnie z jakimś przyjętym wzorem, nigdy jednak nie: radością lub uczuciem ulgi ani złością, żalem lub agresją. Natomiast badania psychologów udowadniają, że wieloaspektowe i złożone relacje między informacją zwrotną o wyniku zadania a dalszym działaniem podmiotu wymykają się modelowym ujęciom i jednoznacznym rozstrzygnięciom (zob. Łukaszewski 2002). Ponadto analizowane pytanie tylko pozornie dotyczy faktów, ponieważ w gruncie rzeczy zawiera wyraźny komponent opinii (por. Schuman 2013). Ta zaś może ulegać zmianie zależnie nie tylko od sytuacji oceniania i wysokości otrzymanego stopnia, ale też od konkretnego przedmiotu i działań nauczyciela, oraz zakresu zbieżności indywidualnych celów ucznia z celami szkoły (zob. np. Brophy 2002).

Zasygnalizowana powyżej **wrażliwość wyników badań ilościowych na indywidualne wartości i osobistą sytuację badanych jest pomijana w ewaluacji wewnętrznej, choć to one w znacznej mierze decydują o społecznym kontekście, w jakim przebiega kształcenie** w klasie i w szkole, czyli wpływają na szeroko rozumianą jakość edukacji. Tego typu redukcji nie zastąpi metodologiczna triangulacja oraz procedury prostego losowego doboru próby (zob. *Model...* 2013), dyskusyjnego przy tak małych i wewnętrznie zróżnicowanych populacjach jak szkoła (por. Patton 2013). Zasadność tego wniosku w odniesieniu do ewaluacji

obszaru szkolnego oceniania jest wyraźnie widoczna w przypadku relatywizacji reguł bezstronności i obiektywizmu, czego przykładem są rozwiązania dotyczące szkolnego funkcjonowania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Badania wskazują (Brookhart 2004), że zakres akceptacji dla procedur – obowiązujących lub praktycznie stosowanych w ocenianiu tej grupy – dzieli zarówno uczniów jak i nauczycieli, przy czym znaczna część zróżnicowania opinii tej pierwszej grupy wykazuje zależność od statusu wyznaczanego wysokością osiągnięć szkolnych.

Dokonane analizy pozwalają na sformułowanie wniosku, że przydatność wyników ewaluacji zewnętrznej do refleksyjnego namysłu nad szkolnym ocenianiem zdaje się minimalna. **Do rangi poważnego mankamentu poznawczego urasta bowiem schematyzm szkolnej rzeczywistości prezentowanej w raportach, czego nie można wytłumaczyć wyłącznie systemową rolą ewaluacji zewnętrznej** (por. Korporowicz 2011, 2013). Ten uproszczony i podporządkowany zewnętrznym procedurom obraz **nie tyle blokuje zmianę, ile nie pozwala dostrzec jej potrzeby, o ile ta nie wpisuje się w konieczność zaspokojenia zewnętrznych „standardowych” oczekiwań.**

Zjawisko to obecne jest także w wewnętrznej ewaluacji WSO i to niezależnie od stwarzanej przez bliską perspektywę badawczą możliwości upodmiotowienia samego procesu ewaluacyjnego, jak i łatwiejszego identyfikowania uwarunkowań, napięć i wartości występujących w codziennych praktykach oceniania danej placówki. Decydujące znaczenie zdaje się mieć w tym przypadku – na co zwraca uwagę Michael Q. Patton (2013) – doświadczenie nauczycieli-ewaluatorów, kształtowane przede wszystkim przez procedury ewaluacji zewnętrznej, nastawionej na kontrolę pracy szkoły i pozostawiającej poza dyskusją sprawę kryteriów.

Argumentów potwierdzających to spostrzeżenie dostarczają wnioski z analizy 10 losowo wybranych raportów z ewaluacji wewnętrznej WSO, dostępnych w sieci. Dokumenty te przypominają strukturą zminiaturyzowaną kopię raportów, jakie otrzymują szkoły z ewaluacji zewnętrznej, ale znacznie więcej w nich różnych niedostatków metodologicznych i analitycznych. Usterki te można byłoby uznać za drugorzędne, gdyby wyniki ewaluacji były punktem wyjścia do dialogu, a nie podstawą formułowania rekomendacji.

Problematyczność owych zaleceń do wdrożenia ma kilka przyczyn, z których najpowszechniejszą jest brak jasno zdefiniowanych kryteriów ewaluacji albo zbyt ogólnikowe sformułowania np. skuteczność, efektywność, użyteczność (zob. np. Ciężka 2010). Mogłoby to oznaczać, że wystarczającym uprawnieniem wartości, do których szkoła odwołuje się w procesie ewaluacji, jest ich zbieżność z kryteriami zewnętrznymi. Jednak niezrozumienie tych wartości

albo ich potoczne odczytanie sprawia, że w wielu wewnętrznych ewaluacjach WSO kryterium jakości staje się sam przedmiot badań. W efekcie lokalne regulacje, o których mankamentach wspominałam uprzednio, urastają do rangi niepodważalnego punktu odniesienia dla szkolnych realiów, które – jak zajdzie taka potrzeba – należy zmienić, by przystawały do procedur sformułowanych w dokumencie. I tak odbiorcy ewaluacji WSO najczęściej dowiadują się, że: „powinni wzmocnić częstotliwość odwoływania się w praktyce do WSO”; „przypominać uczniom i rodzicom w ciągu roku szkolnego zasady WSO”; „jednomyślnie interpretować zawarte w WSO ustalenia”; „wypracować formę sprawozdania, czy informacja o systemie oceniania została przez wszystkich uczniów zrozumiana i przyjęta do wiadomości”; „bezwzględnie przestrzegać systematyczności oceniania oraz zapisywania ocen w dzienniku”; „oceniać za aktywność na zajęciach edukacyjnych”³.

Swoista „przezroczystość” aksjologiczna przywołanych rekomendacji oznacza, że ocenianie szkolne jest postrzegane jak zbiór procedur, których głębszy sens nikogo podczas ewaluacji WSO w szkole nie zastanawia. Po raz kolejny potwierdzona zostaje postawiona wcześniej teza o niedostrzeganiu potrzeby zmian w edukacji albo jej blokowaniu przez rzeczywiste lub tylko oportunistyczne przywiązanie szkoły do zewnętrznych wobec niej, często wyłącznie biurokratycznych regulacji lub schematów wyrosłych z potoczności pedagogicznej.

Jakie impulsy? Jakie wartości?

W świetle podjętych w tym tekście analiz zdaje się nie budzić wątpliwości, że dla ewaluacji WSO **kluczowy staje się namysł**, co w dokumencie tym jest niezbędnym zapisem, a co tylko naśladownictwem lub modą, co poprawia przejrzystość codziennego szkolnego oceniania, a co wpycha je w gorset zbędnych procedur, co ułatwia komunikację między oceniającymi i ocenianymi, a co stawia ich po dwóch stronach edukacyjnej barykady. **Rozstrzygnięcie tych wątpliwości nie jest możliwe bez ustalenia wspólnych wartości**, które w danej szkole kryją się za nauczycielskimi praktykami oceniania, uczniowskimi strategiami radzenia sobie z ocenianiem i oczekiwaniami rodziców formułowanymi wobec własnych

³ Dosłowne przytoczenia rekomendacji (zaleceń) znajdujących się w szkolnych raportach z ewaluacji WSO dostępnych w sieci. Ich typowość sprawia, że wskazywanie źródła raportów niosłoby ze sobą niepotrzebne naznaczenie.

dzieci i ich nauczycieli. Zadanie nie jest łatwe, ponieważ miejsce dotychczasowej pewności zastąpią pytania, które mogą sproblematyzować postrzeganie szkolnego oceniania, jeśli postawią je sobie wszystkie podmioty zaangażowane w ten proces. Wspólnym ich trzonem powinna stać się refleksja nad elementarnym zagadnieniem: Po co i komu potrzebne jest ocenianie w szkole?, **refleksja wykraczająca poza skostniałe w potocznym odbiorze i zinstrumentalizowane przez edukację kategorie sprawiedliwości i obiektywizmu.**

Jedną z wartości, która pozwala zobaczyć WSO z innej perspektywy, jest **zaufanie**. Anthony Giddens (2007: 404–405) podkreśla, że systemy małego zaufania (*low-trust systems*) – a takimi są WSO – charakterystyczne dla organizacji i miejsc pracy, w których jednostkom pozostawia się mały zakres kompetencji i kontroli nad tym, co robią, nie przystają do warunków ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Ta bowiem wymaga budowania systemów dużego zaufania (*high-trust systems*), zapewniających jednostkom dużo autonomii i samokontroli.

Autonomia, samokontrola i zmienność – związane przez A. Giddensa z „dużym” zaufaniem – stanowią też klucz do odczytania metafory, jaką w swoich rozważaniach o edukacji posłużył się Zygmunt Bauman (2012). Ze znanej tezy, że współczesny świat wymaga ciągłego zbierania i przetwarzania danych, by sprostać nieustannym przewartościowaniom celów, które człowiek chciałby osiągnąć, wysnuł wniosek, że uczniowie przygotowani przez edukację do zmierzania zaprogramowaną drogą do jasno wytyczonego celu, przypominają pociski balistyczne, wypierane na nowoczesnym polu walki przez „pociski uczące się w locie” (tamże: 24). Ta druga grupa uczniów nie tylko potrafi się szybko uczyć, ale też posiada zdolność rozpoznawania zdezaktualizowanej wiedzy, nieprzydatnej do nowych celów, o której po prostu trzeba zapomnieć. Kierują się przy tym „własną oceną: co maksymalnie mogą osiągnąć przy swoich technicznych możliwościach [...]” (tamże: 25), a cele wytyczają podczas działania.

Opozycje występujące w obu koncepcjach unaoczniają, że **każda z opcji do wyboru ma swój horyzont znaczeń, w którego obszarze inaczej odczytywane będą takie wartości związane z ocenianiem, jak: systematyczność, pilność, posłuszeństwo, autonomia poznawcza, umiejętność radzenia sobie z trudnościami i niepowodzeniami, samokontrola, poczucie sprawstwa, wyrównywanie szans.** Pamiętajcie o tym **może uchronić ewaluację systemów oceniania przed redukowaniem świata wartości do pozornie neutralnych aksjologicznie procedur.** Pozostaje jednak pytanie, który z horyzontów wybrać? I to odpowiedź na nie decydować będzie o kierunku ewaluacji „zapraszającej do rozwoju” szkolnego oceniania.

Bibliografia

- Bauman Z. 2012. *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, tłum. P. Poniatowska, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Brookhart S. 2004. *Grading*, Pearson Education, New Jersey.
- Brophy J. 2002. *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bruner J. 2006. *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków.
- Ciężka B. 2010. *Planowanie ewaluacji wewnętrznej w szkole*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 83–108.
- Giddens A. 2007. *Socjologia*, tłum. A. Sulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Groenwald M. 2012. *Co na płaszczyźnie diagnostyki edukacyjnej łączy Henryka Szaleńca z Bruno Latourem i co na to Bolesław Niemierko?*, [w:] *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, PTDE, Kraków.
- Konarzewski K. 2002. *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Korporowicz L. 2010. *Interakcyjna misja ewaluacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 29–39.
- Korporowicz L. 2011. *Ewaluacja jako animacja. W kierunku ewaluacji piątej generacji*, [w:] *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Refleksje*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 35–53.
- Korporowicz L. 2013. *Społeczna etyka ewaluacji*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), s. 35–43.
- Luhmann N. 2007. *Systemy społeczne*, „Nomos”, Kraków.
- Łukaszewski W. 2002. *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Marshall G. red. 2005. *Słownik socjologii i nauk społecznych*, red. nauk. pol. wyd. M. Tabin, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Model i zalecany przebieg ewaluacji zewnętrznej szkół oraz placówek obowiązujący od dnia 1 września 2013 r. ze zmianami z dnia 31 października 2014 r.*, <http://www.npseo.pl/action/download/2/1> (30.04.2015).
- Niemierko B. 2000. *Kształcenie według wymagań*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa, s. 74–91.
- Niemierko B. 2001. *Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego*, [w:] *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Wydawnictwo Pandit, Kraków.
- Niemierko B. 2013. *Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność?*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), s. 7–19.
- Opłocka U. 2008. *Emergenca nauczycielskiej pedagogii oceniania – doniesienie badawcze*, [w:] *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, PTDE, Kraków, s. 154–161.

- Opłocka U. 2010. *Belfer zniewolony*, [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, red. B. Niemierko, M.K. Szmigiel, PTDE, Kraków, s. 509–517.
- Parczewski P.W. 2012. *Nauczycielskie systemy oceniania. Trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Patton M.Q. 2013. *Przyszłe trendy w ewaluacji*, [w:] *(R)ewaluacja. Poszukiwanie nowych metod oceny efektów*, red. A. Haber, Z. Popis, tłum. GTC AMG, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa, s. 35–45.
- Putkiewicz E. 2000. *O ocenianiu szkolnym i ocenianiu nauczania*, [w:] *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, red. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa, s. 294–306.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych (Dz.U. z 1999 r. Nr 41, poz. 413).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 14 maja 2013 r., poz. 560).
- Rutkowiak J. 1995. *Pulsujące kategorie jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji*, [w:] *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1995.
- Schuman H. 2013. *Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych*, tłum. A. Grabowska, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Sztompka P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Szyling G. 2011. *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Szyling G. 2013a. *Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4 (64), s. 55–70.
- Szyling G. 2013b. *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*, [w:] *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, red. M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 255–272.
- Szyling G. 2014. *Teoria i praktyka oceniania szkolnego: w poszukiwaniu pedagogicznych przestąnek hybrydyczności oceny szkolnej*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 2, s. 67–82.
- Ustawa z dnia 20 lutego 2015 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z dnia 16 marca 2015 r., poz. 357).