

Aleksandra Tłuściak-Deliowska
Monika Czyżewska
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym¹

Celem niniejszego tekstu jest dyskusja nad „ocenianiem kształtującym”, które już od pewnego czasu cieszy się coraz większym zainteresowaniem w polskim środowisku edukacyjnym. Podstawowe pytania w tym obszarze sprowadzają się do rozstrzygnięcia, czy ocenianie kształtujące jest po prostu rodzajem oceniania, czy raczej swoistą innowacją, procesem, a może zbiorem technik/strategii postępowania dydaktycznego, czy raczej zbiorem zasad efektywnego nauczania, a może czymś innym/czymś więcej? Na podstawie przeglądu dostępnej polskiej i anglojęzycznej literatury przedmiotu podjęto próbę wyjaśnienia i uspoźnienia terminologii związanej z omawianą problematyką i dookreślenia istoty oceniania kształtującego. Następnie akcent przesunięto w stronę rozważań o kulturze samoregulowanego i autonomicznego uczenia się, bowiem omówione działania i proponowane strategie utożsamiane z „ocenianiem kształtującym” świadczą o zamierzonym tworzeniu specyficznego środowiska dydaktycznego. Syntezę tych rozważań stanowi propozycja teoretycznego modelu oceniania kształtującego opracowana przez Iana Clarka (2012), która stanowi kombinację poznawczych, społecznych i kulturowych teorii uczenia się wyznaczających postępowanie nauczyciela oraz uruchamiających samoregulowane strategie uczenia się uczniów.

Słowa kluczowe: dydaktyka, informacja zwrotna, kultura uczenia się, ocenianie, ocenianie kształtujące, proces kształcenia, samoregulowane uczenie się

¹ Artykuł przygotowano w ramach projektu nr BSTP 16/17 – I WNP APS „Ocenianie kształtujące a relacje interpersonalne w szkole” realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, finansowanego z dotacji podmiotowej na utrzymanie potencjału badawczego (kierownik projektu: dr Monika Czyżewska, APS; główny wykonawca: dr hab. Aleksandra Tłuściak-Deliowska, APS). Wkład autorów w powstanie tekstu: Aleksandra Tłuściak-Deliowska: 90%. Monika Czyżewska: 10%.

Wprowadzenie

Ocenianie kształtujące już od pewnego czasu cieszy się coraz większym zainteresowaniem w polskim środowisku edukacyjnym. Publikacje poświęcone tej problematyce mają charakter głównie poradnikowo-metodyczny, zawierają bowiem wytyczne, opisy, instrukcje czy przykłady dobrej praktyki dla nauczycieli – praktyków, którzy chcą lub/i chcieliby wdrożyć tego typu postępowanie w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej (zob. np. Sterna, 2016). Coraz częściej wątek ten poruszany jest w artykułach naukowych, w których autorzy uzasadniają potrzebę stosowania oceniania kształtującego, szczególnie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, odwołując się przy tym do wyzwań edukacji XXI wieku (zob. np. Nadolnik, 2015). Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu można jednak stwierdzić, że dostępne publikacje postrzegane w sposób całościowy, choć wartościowe z punktu widzenia praktyki, tracą jednak ze względu na brak definicji, która w sposób jednoznaczny przedstawiałaby istotę oceniania kształtującego. I choć przeciwstawiane jest ono najczęściej ocenianiu sumującemu, brakuje jasności co do stwierdzenia, czy ocenianie kształtujące jest po prostu rodzajem oceniania, co sugerowałby termin, czy rzeczywiście jest swoistą innowacją, procesem, a może zbiorem technik/strategii postępowania dydaktycznego, co z kolei sugerowałyby liczne publikacje metodyczne, czy raczej zbiorem zasad efektywnego nauczania, a może czymś więcej? Ponadto, jak zauważyła Grażyna Szyling (2010), nie opracowano dotąd spójnej teorii oceniania kształtującego. Taki stan niedookreśloności z jednej strony, z drugiej – intuicyjnego stosowania w praktyce, implikuje także wyraźny brak badań poświęconych w sposób całościowy *stricte* ocenianiu kształtującemu.

Biorąc pod uwagę dostrzeżone braki czy niejednoznaczności, w niniejszym tekście autorki postawiły przed sobą następujące cele. Po pierwsze, na podstawie przeglądu dostępnej polskiej i anglojęzycznej literatury przedmiotu podjęta zostanie próba wyjaśnienia i uspójnienia terminologii związanej z omawianą problematyką oraz dookreślenia istoty oceniania kształtującego. Efektem tych dociekań będzie odpowiedź na pytanie o to, czym jest ocenianie kształtujące. Następnie akcent zostanie przesunięty na rzecz rozważań o odpowiednim kreowaniu środowiska dydaktycznego w efekcie podejmowania działań związanych z „ocenianiem kształtującym”. Zdaniem auterek jest to równoznaczne z tworzeniem kultury samoregulowanego i autonomicznego uczenia się. Syntezę tych rozważań stanowić będzie propozycja teoretycznego modelu oceniania kształtującego opracowana przez Iana Clarka (2012).

Rys historyczny oceniania kształtującego oraz uwagi terminologiczne i koncepcyjne

Chcąc w jednoznaczny sposób zdefiniować, czym jest ocenianie kształtujące, rozważania należy rozpocząć od rysu historycznego, dzięki czemu możliwe będzie rozstrzygnięcie, kiedy oraz jak ocenianie kształtujące się uformowało. Poszukując zaś jego źródeł, można dojść do wniosku, że pewnych symptomów tej praktyki można się dopatrzeć u wielu znanych filozofów czy nauczycieli, w tym chociażby u Sokratesa (por. Greenstein, 2010). Filozof ten bowiem poprzez specyficzny dla siebie sposób prowadzenia dialogu, który polegał na zadawaniu pytań, dochodził do prawdy, przy czym Sokrates nie chciał być nauczycielem, który na-

ucza, czy raczej poucza. Sam stwierdził, że nic nie wie. Celem tego filozofa było to, aby uczeń w samym sobie odnalazł wiedzę. Jego postępowanie dało początek metodzie nauczania zwanej „pogadanką sokratyczną”, którą z czasem pozbawiono ironii typowej dla tego filozofa i nazwaną także heurystyczną (poszukującą) (por. Kupisiewicz, 2012, s. 137). Metoda ta ma pobudzać do samodzielnego myślenia i pomagać w zdobywaniu wiedzy uczniom poprzez kierowane do nich odpowiednie pytania. Za sprawą pytań, czy raczej otrzymanych na nie odpowiedzi, Sokrates mierzył wiedzę swojego rozmówcy i na tej podstawie dostosowywał swoją dalszą wypowiedź. Są to zatem elementy, które traktuje się jako podstawowe w ocenianiu kształtującym.

Choć nauczyciele od dawna korzystają z różnych strategii składających się na ocenianie kształtujące, termin ten funkcjonuje od stosunkowo niedługiego czasu. Jego wprowadzenie przypisuje się Michaelowi Scrivenowi, który pod koniec lat 60. XX wieku dokonał rozróżnienia dwóch rodzajów ewaluacji systemu dydaktycznego. Proces ewaluacji oznacza systematyczne zbieranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach wdrażania tego systemu w celu jego ulepszenia lub podjęcia decyzji o dalszym stosowaniu (Niemierko, 2002, s. 186). Ewaluacji podlegają wszystkie elementy procesu kształcenia, a zatem cele, środki, metody, programy, procesy nauczania-uczenia się itp. W każdym z tych obszarów ewaluator zbiera wielostronne dane, by mieć materiał do oceny zjawisk edukacyjnych w możliwie szerokim kontekście. Ewaluacja jest częścią procesu podejmowania decyzji. Obejmuje wydawanie opinii o wartości działania oparte na systematycznie, jawnie zbieranych i analizowanych o nim informacjach w odniesieniu do znanych celów, kryteriów i wartości. Michael Scriven (za: Niemierko, 2002, s. 187) wprowadził pojęcie ewaluacji kształtującej, czyli inaczej formatywnej (ang. *formative*), konstruktywnej i bieżącej jako określenia dla wartościowania systemu dydaktycznego w toku jego powstawania. Jej przeciwieństwem jest ewaluacja sumująca, nazywana także sumatywną (ang. *summative*) lub/i konkluzywną, której istota sprowadza się do wartościowania systemu dydaktycznego na podstawie wyników końcowych. Rozróżnienie to zostało szybko przejęte przez dydaktyków w odniesieniu do ewaluacji osiągnięć uczniów, a zatem procesu, który polega na sprawdzaniu i ocenianiu osiągnięć szkolnych uczniów. Ewaluacja osiągnięć uczniów dokonywana na bieżąco, a zatem umożliwiająca uzyskanie sprzężenia zwrotnego, dzięki posiadanym informacjom na temat postępów uczniów, określona została formatywną. Tymczasem ewaluacja dokonywana na zakończenie pewnego etapu kształcenia (cyklu edukacyjnego) i pokazująca sumę wiedzy ucznia została nazwana sumującą (Niemierko, 2007, s. 301; zob. także: Dunn, Mulvenon, 2009; Greenstein, 2010; Szyling, 2010). Tym sposobem dokonano rozróżnienia dwóch rodzajów ewaluacji ze względu na ich funkcje, czyli cele podejmowanego działania.

Benjamin Bloom był jednym z pierwszych, jak podaje literatura przedmiotu, którzy zastosowali pojęcia *formative versus summative* do oceny edukacyjnej w praktyce, co stworzyło fundamenty dla koncepcji *Mastery Learning* (Bloom, Hastings i Madaus, 1971, za: Greenstein, 2010) znanej w Polsce jako teoria pełnego przyswojenia (por. Szyling, 2010). Celem uczenia się powinno być dbanie o to, aby uczniowie nie podąжали do następnego poziomu nauki, dopóki nie wykażą się mistrzostwem celów uczenia się ustalonych na obecnym poziomie. Sugerowano, że zamiast czekać na zakończenie danego etapu kształcenia w celu dokonania oceny, co było powszechną praktyką w tamtym czasie, nauczyciele powinni używać oceniania jako integralnej części nauczania umożliwiającej zidentyfikowanie ewentualnych trudności, z jakimi zmagają się uczniowie, by na

tej podstawie możliwe było wdrożenie strategii zaradczych/naprawczych (zob. także Trumbull, Lash, 2013). Koncepcja ta stała się podstawą kształcenia modułowego, szeroko rozpowszechnionego w latach 70. XX wieku (w Polsce lata 90. XX wieku), w którym podstawą są moduły (instruktażowe, samoregulujące), czyli wyodrębnione części programu, które mają doprowadzić do uzyskania określonych kwalifikacji. Gdy uczeń z powodzeniem ukończył jeden pakiet, mógł przejść do następnego, aż wszystkie cele zostały osiągnięte.

Laura Greenstein (2010) proces oceniania formatywnego porównuje do trenowania biegaczy. Korzystając z tej analogii, można stwierdzić, że trener ustanawia krótkie ćwiczenia, aby ocenić postępy, szybkość i wyposażenie danego zawodnika, a następnie na tej podstawie dokonuje odpowiednich korekt, opracowuje wspólnie z biegaczem zestaw ćwiczeń uzupełniających, dzięki którym biegacz będzie mógł się poprawić. By opracowanie planu treningowego było możliwe, trzeba określić stopień zaawansowania trenującego i cel, jaki zamierza on osiągnąć. Nauczyciele wykorzystują dane, aby opracować szczegółowy swoisty plan treningowy, czyli zdecydować, ile i jakiego rodzaju nauki, wsparcia oraz praktyki uczeń potrzebuje, by osiągnąć założony cel. Kiedy ocena jest stosowana przed, w trakcie i po procesie nauczania zarówno nauczyciele, jak i uczniowie mają orientację w zakresie stopnia postępu ucznia. Osiągnięcie nie musi być postrzegane jako liczba oparta na testach, lecz jako mierzalny wzrost dokonujący się w czasie. W tym kontekście osiągnięcie oznacza, że uczniowie pracują nad poprawą swojej wiedzy i umiejętności. Różni uczniowie podejmuje to na różne sposoby, w związku z tym dla niektórych będą to mniejsze kroki niż dla innych, ale postępy są robione mimo wszystko. Wracając do analogii wyścigów – biegacze oceniają swoje osiągnięcia, patrząc nie tylko na zajmowane przez nich miejsce w klasyfikacji (tabeli) końcowej, ale także na ile ich indywidualna wydajność się poprawiła, porównując uzyskany wynik z wynikami wcześniejszymi. Wyniki mogą informować nauczycieli i uczniów o tym, co dalej robić – co godzinę, codziennie lub co miesiąc. Metafora sportowa jest użyteczna i choć często przywoływana w technologii kształcenia (zob. Niemierko, 2002, s. 192), jej podstawową wadą jest konstatacja, że szkoła nie jest miejscem treningu, sport wyczynowy nie jest obowiązkiem zawodnika, zaś szkoła nie opiera się na rywalizacji, choć ta w różnym stopniu w niej występuje.

W ostatnich dziesięcioleciach ocenianie formatywne zaczęło być coraz częściej i bardziej eksplorowane oraz wykorzystywane w praktyce, co przekłada się na stosowanie różnych strategii nauczania w zależności od potrzeb uczniów (por. Greenstein, 2010; Szyling, 2010). W 1998 roku Paul Black i Dylan Wiliam opublikowali pracę pt. *Inside the Black Box* będącą efektem metaanalizy ponad 250 badań nad rolą i skutecznością oceniania szkolnego. Zdefiniowali oni ocenianie kształtujące jako wszystkie te czynności podejmowane przez nauczycieli i/lub przez ich uczniów, które dostarczają danych, które mają być wykorzystywane jako informacje zwrotne do modyfikowania zajęć dydaktycznych, w których oni uczestniczą (Black, Wiliam, 1998, s. 7). Z ich obliczeń wynikało, że dla oceniania kształtującego wielkość efektu wynosi od 0,40 do 0,70 (tamże, s. 141), co pozwoliło im skonstruować, że jest ono niezbędnym elementem procesu kształcenia oraz stanowi kluczowy czynnik podnoszący standardy osiągnięć szkolnych uczniów, przy czym autorzy ci sformułowali także kilka innych wniosków, w tym m.in. zwrócili uwagę, że sukces oceniania kształtującego jest uzależniony od tego, jak nauczyciel je wykorzystuje w celu dostosowania praktyk nauczania i uczenia się, efektywne uczenie się wymaga aktywnego zaangażowania uczniów, rozszerzona informacja zwrotna jest kluczowa dla poprawy

wyników oraz istnieje związek między oceną kształtującą a samooceną. Praca ta, najczęściej przywoływana jako bazowa i niezwykle znacząca dla oceniania kształtującego, choć istotnie przyczyniła się do wzrostu zainteresowania tą kwestią w Stanach Zjednoczonych, Australii, Nowej Zelandii czy Wielkiej Brytanii, z czasem zaczęła być poddawana rewizji i surowej krytyce. Przykład stanowi krytyczna analiza dokonana przez Karee E. Dunn i Seana W. Mulvenona (2009), którzy sięgnęli raz jeszcze do ważniejszych (ośmiu) artykułów przywołanych przez Paula Blacka i Dylana Wiliama (1998) jako bezapelacyjnie przesądzających (ang. *conclusively show*) o skuteczności oceniania kształtującego i postanowili zweryfikować, na ile wnioski wyciągnięte przez tych autorów są zasadne. Okazało się, że każde z przywołanych studiów empirycznych ma pewne ograniczenia, na podstawie których generalizacja i wnioskowanie o skuteczności oceniania kształtującego w zakresie zwiększania osiągnięć uczniów są niepoprawne i niewystarczająco uprawomocnione. Przykładowe uchybienia zidentyfikowane przez autorów w analizowanych pracach to m.in. generalizowanie wyników na całą populację uczniów na podstawie badań przeprowadzonych z udziałem uczniów ze szkół specjalnych, generalizacja wyników na podstawie studium przypadku (np. na podstawie doświadczeń jednego nauczyciela) czy częste błędy metodologiczne związane z niedoskonałością narzędzi badawczych, nieuwzględnieniem znaczących dla danego efektu zmiennych czy zastosowaniem nieodpowiednich technik analitycznych. Na tej podstawie Karee E. Dunn i Sean W. Mulvenon (2009) stwierdzili, że przywołane jako znaczące studia jedynie w sposób fragmentaryczny dostarczają wsparcia dla skuteczności stosowania oceniania kształtującego. Dodatkowo autorzy dokonali przeglądu dziewięciu nowszych badań poświęconych tej problematyce, które choć skutkowały interesującymi i obiecującymi wynikami, także ze względu na wiele niedociągnięć nie pozwoliły na arbitralne przesądzenie o efektywności oceniania kształtującego. Autorzy na podstawie tych analiz i dowodów empirycznych stwierdzili, że jest ono szczególnie ważne w przypadku pracy z uczniami z trudnościami w uczeniu się. Jednakże wymagane są dalsze badania poświęcone ocenianiu kształtującemu z większą dbałością o właściwą warstwę metodologiczną. Do podobnych wniosków doszedł Randy Bennett (2011), wskazując na kilka kwestii problematycznych związanych z ocenianiem kształtującym, w tym przywołane już niepewne, wadliwe czy niepublikowane prace będące podstawą daleko idącego wnioskowania, niejednoznaczności w konceptualizacji omawianego zagadnienia, braki metodologiczne czy nieuwzględnianie innych elementów systemu dydaktycznego znaczących dla funkcjonowania i osiągnięć uczniów.

Podział na ocenianie kształtujące i sumujące oraz założenie o niezwyklej efektywności tego pierwszego niemal bezkrytycznie przyjętą się w polskiej literaturze dydaktycznej, w której tych terminów używa się dla określenia funkcji oceny lub dla rozróżnienia rodzajów oceniania. W Polsce ocenianie kształtujące rozwija się od początku XXI wieku, głównie za sprawą działalności Centrum Edukacji Obywatelskiej, które razem z Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności prowadzi program Szkoła Ucząca Się (SUS). Od 2003 roku wspólnie z uczestniczącymi w tym programie szkołami wypracowywana i wcielana jest w życie polska wersja oceniania kształtującego (OK). Na podstawie doświadczeń innych krajów opracowano użyteczne narzędzia mające służyć poprawie nauczania w polskich szkołach (zob. Sterna, 2014; 2016). Jako bazowa praca przesądzająca o skuteczności poszczególnych elementów oceniania kształtującego, obok pracy Dylana Wiliama (2011), przywoływana jest (dostępna także w polskiej wersji językowej) metaanaliza badań Johna Hattiego (2015).

Definicja oceniania kształtującego przyjęta w programie SUS początkowo sprowadzała się do wyróżnienia elementów składowych, zaś obecnie jego propagatorzy skupiają się na strategiach, traktując to podejście całościowo (por. Sterna, 2016, s. 6), z czym jednak nie do końca można się zgodzić, bowiem wyróżnianie elementów składowych, strategii, taktyk czy jakkolwiek inaczej nazwanych wymiarów działań zaliczyć należy do czynnikowego sposobu definiowania problemu. Definicja aktualnie obowiązująca w tym programie jest zbliżona do definicji zaproponowanej przez Paula Blacka i Dylana Wiliama (1998) i ma następujące brzmienie: „Ocenianie kształtujące polega na pozyskiwaniu przez nauczyciela i ucznia w trakcie nauczania informacji, które pozwolą rozpoznać, jak przebiega proces uczenia się, aby nauczyciel modyfikował dalsze nauczanie; uczeń otrzymywał informację zwrotną pomagającą mu się uczyć” (Sterna, 2016, s. 16). Definicja ta wyjaśnia, na czym polega ocenianie kształtujące, nie określając jednak wprost, czym ono jest. Wynioskować jednak można, iż w domyśle jest to proces, a zatem zbiór czynności, zaplanowanych i wzajemnie ze sobą powiązanych, których realizacja jest niezbędna dla uzyskania określonego rezultatu, jakim jest w tym przypadku zapewnienie większej efektywności uczenia się.

W nurcie tym najczęściej wyróżnia się następujące strategie składające się na ocenianie kształtujące: (1) określanie i wyjaśnianie uczniom celów uczenia się i kryteriów sukcesu, (2) organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań i zadań, a zatem stosowanie metod nauczania-uczenia się, dzięki którym będzie można uzyskać informacje, czy i jak uczniowie się uczą, (3) udzielanie informacji zwrotnych, które zapewniają widoczny postęp w ich procesie uczenia się, (4) umożliwienie uczniom „korzystania z siebie nawzajem” jako zasobów edukacyjnych oraz (5) wspomaganie uczniów, by stali się autorami własnego procesu uczenia się (por. Sterna, 2014; 2016; Nadolnik, 2015). Można odnieść wrażenie, że wyróżnione strategie nie są czymś nowym, innowacyjnym czy nietypowym. Tego typu wrażenie odnieśli także nauczyciele, którzy wzięli udział w pilotażu oceniania kształtującego, który był prowadzony w roku szkolnym 2005/2006 na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli z pomocą Centrum Edukacji Obywatelskiej w dziesięciu szkołach na terenie pięciu województw (Sterna, 2007). Zdaniem wielu z nauczycieli, elementy OK „to żadna nowość, a tylko usankcjonowanie ich przemyśleń i stosowanych metod” (Sterna, 2016, s. 9), choć jak wykazały wyniki ankiety ewaluacyjnej na zakończenie pilotażu, elementy te nie zawsze były w pełni wykorzystywane w praktyce przez badanych mimo świadomości ich znaczenia. Uzasadnieniem dla takiego stanu rzeczy może być rutyna dnia codziennego, realizacja obszernego programu szkolnego, przygotowywanie do egzaminów zewnętrznych i spełnianie innych wymogów narzucanych szkołom czy w skrajnym przypadku wypalenie zawodowe. Stosowanie elementów wskazanych w założeniach OK wymaga zaś konsekwencji, samodyscypliny, a przede wszystkim jest czasochłonne oraz pracochłonne. Co więcej, efekty w postaci osiągnięć uczniów (mierzonych testami) mogą nie być od razu widoczne, a nawet może nastąpić ich pogorszenie. To zaś wynikać może z braku odpowiednich narzędzi do monitorowania postępu ucznia. Jednakże, jak zauważa Paweł Pytka: „kosztem słabszych wyników punktowych wzrasta jakość i kultura pracy na lekcjach. Uczniowie stają się bardziej wnikliwi oraz krytycznie nastawieni do tego, co mówi nauczyciel” (2017, s. 6). A ten rezultat zdaje się odpowiadać kompetencjom potrzebnym we współczesnej rzeczywistości.

Urszula Opłocka (2009) zwraca uwagę, że w literaturze przedmiotu spotkać się można jeszcze z określeniami: ocenianie wspomagające uczenie się (ang. *assessment for learning*) stosowane dla funkcji formatywnej oraz ocenianie uczenia się (ang. *assessment of learning*) dla funkcji sumującej, przy czym należy zauważyć, że ocena uczenia się (a zatem *assessment of learning*) może zostać wykorzystana w celu formatywnym, czyli wspierającym dalsze uczenie się, zatem to rozróżnienie nie jest rozłączne, wykluczające się czy wskazujące na przeciwstawne działania. Z drugiej jednak strony wykorzystanie tej samej informacji w różnych celach, zdaniem Jamesa W. Pellegrino i współpracowników (2001; za: Trumbull, Lash, 2013, s. 2), powoduje zmniejszenie ich skuteczności w odniesieniu do tychże celów. Warto podkreślić jest jednak fakt, że owo ocenianie ma służyć m.in. wspieraniu rozwoju ucznia i to jest sensem tych oddziaływań. I to właśnie na tym elemencie, coś co zwykle się określa mianem „oceniania kształtującego”, koncentruje się, dowodząc zarazem, że działania, które się za nim kryją, nie sprowadzają się wyłącznie do oceniania, czyli wartościowania wyników i postępów uczniów, choć stanowi ono integralny jego element. Z takim stanowiskiem zgadza się także Danuta Sterna, stwierdzając, że choć „w nazwie jest ocena, to jednak OK jest czymś więcej” (2016, s. 13). Pozostaje jednak otwarte pytanie – czym? Ta sama autorka, będąca zarazem trenerką programu SUS, niejako odpowiadając, pisze o „nauczaniu kształtującym”, choć określenie to nie wydaje się odpowiednie. Spróbujmy jednak rozstrzygnąć, czym ocenianie kształtujące jest.

„Ocenianie kształtujące” obejmuje wiele różnych działań i różnych strategii ujawniania wiedzy i umiejętności uczniów umożliwiających nauczycielom określenie i usunięcie wszelkich przeszkód w rozwoju ucznia, a także identyfikację wszelkich innych działań wykorzystywanych w celu skutecznego uczenia się uczniów (por. Szyling, 2010, s. 121). Wyczerpujące sprecyzowanie tych działań zdaje się niemożliwe, każda bowiem działalność nauczyciela odkrywająca sposoby myślenia uczniów o tym, czego się uczą, i wykorzystująca to do doskonalenia procesu uczenia się uczniów może służyć celowi formatywnemu. Działania te mogą być zróżnicowane, biorąc pod uwagę różne kryteria, jak np. zaangażowane obiekty społeczne (działania realizowane przez jednostkę vs działania realizowane w grupie), modalność działań (pisemne vs mówione), ich przygotowanie (spontaniczne vs zaplanowane), wsparcie ze strony nauczyciela (przy pełnym wsparciu vs samodzielne) itp. (por. Trumbull, Lash, 2013, s. 4). Ich wspólnym mianownikiem jest jednak zapewnienie informacji, która następnie jest interpretowana w kontekście potrzeb uczenia się, by na tej podstawie dokonać zmian w nauczaniu, co ma odpowiadać zidentyfikowanym potrzebom.

Kwestia informacji zwrotnej i jej znaczenia traktowana jest jako kluczowa w wielu definicjach oceniania kształtującego, na różne jednak sposoby. Przeglądu tych definicji dokonała Erin Marie Furtak ze współpracownikami (2015), koncentrując się szczególnie na informacji zwrotnej i założeniach odnośnie do sposobu jej wykorzystania. Zespół ten wyróżnił cztery grupy definicji, które zostały ułożone na kontinuum. Jeden kraniec wyznaczony jest przez definicje, zgodnie z którymi podejmowane działania „mają zapewnić” informację o tym, jak uczniowie myślą. Do kolejnej kategorii zaliczono definicje, zgodnie z którymi uzyskana informacja zwrotna „może być” punktem wyjścia do działań (stanowi pewien potencjał). Trzecia grupa definicji podkreśla, że informacja „jest podstawą podejmowanych działań” w kontekście zapewniania postępów uczniów. Wreszcie ostatnią kategorię, wyznaczającą drugi kraniec kontinuum, stanowią definicje zwracające uwagę

na „pożądany efekt”, a zatem stwierdzenie, że ocenianie kształtujące uwzględnia zbieranie i wykorzystanie informacji, co w istocie ma pozytywny wpływ na uczenie się uczniów. Na tej podstawie autorzy (Furtak i in., 2015) zaproponowali „metaforę uczestniczenia” (ang. *a participation metaphor*), konstatując jednocześnie, że kwestia informacji i jej wykorzystania stanowi tylko część obrazu oceniania kształtującego. Podejmowane działania w obrębie oceniania kształtującego zmieniają sposób uczestniczenia wszystkich podmiotów procesu kształcenia przynależnych do różnych społeczności, takich jak wspólnota klasowa nauczyciela z uczniami, wspólnota uczniów kolaborująca w celu monitorowania i poprawy swojej pracy oraz wspólnota nauczycieli współpracujących ze sobą w celu doskonalenia warsztatu metodycznego. Efektywność szkolna przestaje być utożsamiana z tradycyjnie postrzeganymi osiągnięciami szkolnymi, ale podkreśla się także sposoby, w jakie jednostki angażują się w działania wymienionych wspólnot, jak zostają osiągnięte wspólnie podzielane cele, jak i jakie są wykorzystywane przez uczniów i nauczycieli sposoby i narzędzia pracy oraz jak to wszystko rozwija się w czasie. Zmienia się to wszystko rzeczywiście w środowisku szkolnym, w którym stosowane jest ocenianie kształtujące, o czym świadczą przywoływane już w tym tekście głosy praktyków. Erin Marie Furtak i współpracownicy (2015) przychylają się do stwierdzenia Randy’ego Bennetta (2011), że ocenianie kształtujące nie jest tylko testowaniem, ani nie jest tylko procesem, lecz stanowi integrację tych wszystkich zaplanowanych działań, narzędzi i procesów.

Dylan Wiliam (2007) stwierdza, że zadania nauczyciela w ocenianiu kształtującym nie sprowadzają się do nauczania, które utożsamiane jest z przekazywaniem wiedzy i jej egzekwowaniem, lecz raczej z organizowaniem sytuacji dydaktycznych, w których to uczniowie się uczą. Większy nacisk jest zatem położony na proces uczenia się uczniów niż na czynności nauczania (tamże, s. 32). Należy zauważyć, że tego typu założenie jest podstawowe we współczesnej dydaktyce i stanowi istotę procesu kształcenia w ujęciu konstruktywistycznym. Krzysztof Kruszewski (2004) pisze o trzech podstawowych składnikach wszelkich procesów pedagogicznych, tj. uczniach, nauczycielach i materiale nauczania, które połączone są czynnościami partnerów interakcji, głównym wszak zadaniem ucznia w trakcie uczenia się jest taka praca z materiałem nauczania, dzięki której zajądą w wiedzy ucznia względnie trwałe, zaplanowane przez nauczyciela, zmiany, głównym zadaniem nauczyciela z kolei jest doprowadzenie do złożonych zmian w wiedzy ucznia, co jest możliwe m.in. poprzez odpowiednie zorganizowanie materiału nauczania i zorganizowanie zetknięcia tegoż materiału z uczniem oraz dzięki podporządkowaniu informacjom o przebiegu procesu nabywania zmian przez ucznia i efektach tego procesu. Nauczyciel zatem sprawdza, czy czynności ucznia mają właściwy kierunek i czy uwzględniają właściwości materiału nauczania, wzbudza i w miarę potrzeby podtrzymuje te czynności (tamże, s. 121-122). Powyższe być może pozwala wyjaśnić w pewnym sensie, dlaczego nauczyciele stykający się z ocenianiem kształtującym mają poczucie, że nie jest ono niczym nowym. Nie jest to nic nowego, bowiem te założenia i rozpatrywane właściwości wpisują się z jednej strony w podstawowe prawidłowości efektywnego procesu dydaktycznego, z drugiej strony nie można zapomnieć o pewnych swoistych elementach, narzędziach pracy czy strategiach, które zostały na nowo odsłonięte czy zyskały nowe znaczenie za sprawą zajmowania się ocenianiem kształtującym.

Kultura samoregulowanego uczenia się – w poszukiwaniu teorii oceniania kształtującego

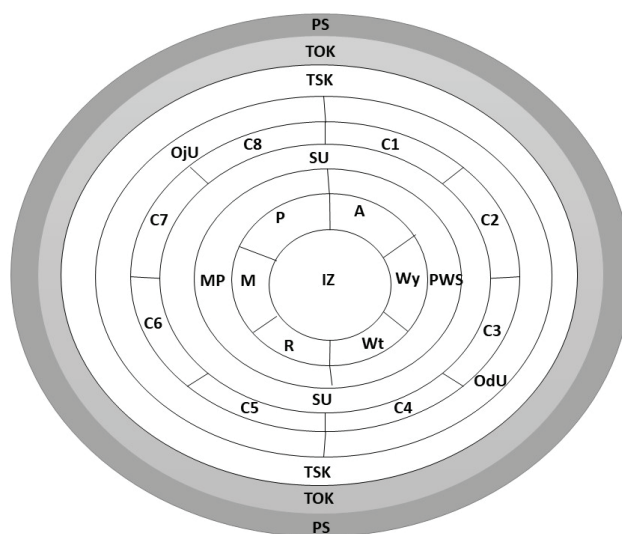
Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, skonstruować należy, że omówione różne działania i proponowane strategie świadczą o zamierzonym tworzeniu odpowiedniego środowiska dydaktycznego, a jest to wyrazem kreowania specyficznej kultury uczenia się (zob. też Szyling, 2010). Kultura uczenia się² może być rozumiana za Rolfem Arnoldem i Ingeborg Schüssler jako „całokształt potencjałów uczenia się i rozwoju, kreowany w wyniku współdziałania uczestników procesów interakcji i komunikacji na płaszczyźnie nauczania, płaszczyźnie społecznej i organizacyjnej” (1998, s. 4, za: Szyling, 2010). Ci sami autorzy stwierdzają, że kultury uczenia się oferują członkom danej zbiorowości określone możliwości rozwoju, wykluczając tym samym inne, dostępne dla społeczności uczestniczących w odmiennych procesach nauczania-uczenia się (zob. także: Wiśniewska, 2009; Przybylska, 2014, s. 123). Na tej podstawie można stwierdzić, że wyszczególnione działania i strategie tworzą kulturę samoregulowanego i autonomicznego uczenia się. Takie rozumienie, zdaniem autorek, najpełniej oddaje sens tych działań, których jednym z elementów jest ocenianie wspomagające owo uczenie się. Uczący się zajmuje centralne miejsce w procesie edukacji, zaś główną ideą nauczania jest dążenie do jego aktywnej postawy.

Ocenianie kształtujące, choć nie jest związane z jedną konkretną teorią uczenia się, to eksponowane w nim działania zanurzone są przede wszystkim w socjokulturowych teoriach uczenia się, takich jak teoria Lwa S. Wygotskiego czy Jerome’a S. Brunera oraz ich kontynuatorów (zob. także Trumbull, Lash, 2013). Zgodnie z socjokulturowym dyskursem, uczenie się jest wspólną aktywnością ucznia i nauczyciela w strefie rozwoju, dzięki czemu konstruowana jest wiedza w szkole (zob. Klus-Stańska, 2002; Filipiak, 2009; Choroszczyńska, 2015). Tego typu konstatacja przyznaje dziecku status aktywnego, zaangażowanego uczestnika społecznej interakcji edukacyjnej. Ważnymi aspektami tak rozumianej aktywności jest samodzielność w myśleniu i działaniu oraz odpowiedzialność za własne działania edukacyjne. Uczący się zatem jest swobodnym menadżerem swojego procesu uczenia się, przyjmuje w nim również rolę badacza. Zakłada się partnerstwo w relacji nauczyciel – uczeń. Ewa Filipiak (2009) stwierdza, że kulturowy kontekst uczenia, a wraz z nim rozwijanie zdolności uczenia się wiąże się z organizowaniem krytycznej przestrzeni, w której dziecko może wykorzystać swój potencjał umysłowy, co oznacza, że wyposaży się w narzędzia, takie jak rozumienie, wyjaśnianie, interpretowanie, opanuje metodę naukową poznania i doświadczy poczucia możliwości posłużenia się własnym rozumem. W związku z powyższymi postulatami Magdalena Kolber (2008) stwierdza, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie u uczniów samoregulacji, co oznacza rozwinięcie samodzielności w zakresie myślenia, nabywania wiedzy i umiejętności, kierowania własną uwagą, pilności, kształtowania zainteresowań oraz kontroli wyników własnych działań. Do takiego stanowiska przychyliła się Ian Clark (2012), który na podstawie przeglądu 199 prac poświęconych ocenianiu, uczeniu się i motywacji

² Termin „kultura” bywa różnorodnie definiowany i traktowany jest jako bardzo kompleksowy i złożony. Ponadto obecny jest w różnych dyskursach, zaś w ostatnim czasie coraz częściej pojawia się w odniesieniu do zjawisk spoza tradycyjnego antropologicznego rozumienia, jak np. kultura uczenia się, kultura organizacji, kultura wiedzy itp. Biorąc pod uwagę zarówno ograniczenia edytorskie, jak i wątek przewodni artykułu, autorki zrezygnowały z refleksji nad definiowaniem samej kultury.

w kontekście przedstawienia założeń i celów oceniania kształtującego stwierdza, że podstawowym celem oceniania kształtującego jest wyposażenie uczniów w różne strategie samoregulowanego uczenia się, które podtrzymują stabilną motywację, przyczyniają się do wzrostu osiągnięć i wzmacniają wewnętrzny pęd do uczenia się przez całe życie. Nie jest to jednak możliwe bez nauczycieli, świadomych organizatorów kulturowego środowiska uczenia się dziecka³.

Clark (2012) podjął się wyznaczenia granic bardzo rozległego terytorium koncepcyjnego składającego się, jego zdaniem, na „teorię oceniania kształtującego”. Dokonał integracji różnych elementów, wartości i wspomnianych już w niniejszym artykule, koncepcji. Na tej podstawie doszedł do wniosku, że teoria oceniania kształtującego stanowi zintegrowaną teorię nauczania, która kieruje praktyką nauczania i usprawnia proces uczenia się poprzez rozwijanie strategii samoregulowanego uczenia się uczniów. Swoje ustalenia scalił w model, który przedstawił w postaci diagramu pierścieniowego (rysunek 1).



Rysunek 1. Przekrój modelu teorii oceniania kształtującego w ujęciu Iana Clarka

Oznaczenia⁴: PS – poststrukturalizm; TOK – teoria oceniania kształtującego; TSK – teorie socjokulturowe; OjU – ocenianie jako uczenie się; OdU – ocenianie dla uczenia się; C1...C8 – cele; SU – samoregulowane uczenie się; MP – metapoznanie; PWS – poczucie własnej skuteczności; P – planowanie; M – monitorowanie; R – refleksja; Wt – wytrwałość; Wy – wysiłek; A – ambicja; IZ – informacja zwrotna.

Źródło: Clark, 2012, s. 207.

³ Więcej informacji na temat możliwych działań nauczyciela, które odpowiadają w naszej ocenie tworzeniu takiej kultury, dostępnych jest w pracy pod red. E. Filipiak (2008).

⁴ Wprowadzono oznaczenia skrótowe od polskich terminów.

Zewnętrzny krąg oznacza filozoficzne podstawy, z których wywodzi się teoria oceniania kształtującego. Autor wyprowadza ją z poststrukturalnych interpretacji rzeczywistości społecznej⁵ i stwierdza, że czerpiąc z poststrukturalnych wartości, strategie nauczania-uczenia się w ocenianiu kształtującym zmniejszają sformalizowanie i ryzyko psychologiczne związane z tradycyjnymi metodami podawania wiedzy przez nauczyciela, których użycie neguje korzyści wynikające z uczenia się we współpracy. Na kolejnych poziomach następuje wyjaśnienie enkapsulacji samoregulowanego uczenia się poprzez realizację założonych celów kształcenia. Przesuwając się w kierunku rdzenia przekroju, spotyka się elementy metapoznania, do których należy planowanie, monitorowanie i refleksja oraz elementy afektywne, tj. ambicja, wysiłek i wytrwałość. W centrum modelu ulokowana została informacja zwrotna, bowiem jest ona kluczowa w ocenianiu kształtującym i tym samym ma istotne znaczenie dla strategii samoregulowanego i autonomicznego uczenia się. Wszystkie elementy modelu zostały przez autora szczegółowo wyjaśnione wraz z odwołaniem do teorii, z których zostały wywiedzione. W niniejszym tekście nie będziemy ich powtarzać. Każdy z tych elementów ma obszerną literaturę przedmiotu, a w naszej ocenie ważniejsze informacje i wnioski z analiz zostały zaprezentowane w wcześniejszej części tego artykułu.

Na zakończenie należy jednak stwierdzić, że przedstawiony model teorii oceniania kształtującego stanowi kombinację poznawczych, społecznych i kulturowych teorii uczenia się wyznaczających postępowanie nauczyciela oraz uruchamiających samoregulowane strategie uczenia się uczniów. Co więcej, zgadzamy się z autorem modelu, który podkreśla, że w postmodernistycznej erze, dla której charakterystyczny jest szybki i nieustający postęp technologiczny oraz naukowy, w coraz większym stopniu kładziony jest nacisk na zdobywanie strategii uczenia się, na których ludzie będą mogli polegać przez cały okres swojego życia. Temu wyzwaniu sprostać mogą działania kryjące się za, tak rozumianym, jak przedstawiono w artykule, ocenianiem kształtującym.

Bibliografia

- Bennett R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18, 1, 5-25.
- Bereźnicki F. (2015). *Dydaktyka szkolna dla kandydatów na nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Black P., Wiliam D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: Granada Learning LTD.
- Choroszczyńska M. (2015). Nauczyciel ocenia... *Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny*, 1(36), 8-12.
- Clark I. (2012). Formative assessment: Assessment is for self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 24, 2, 205-249.

⁵ Założenia poststrukturalizmu oraz związane z nim możliwości i kontrowersje są przedmiotem tekstu Z. Melosika (1997).

- Dunn K.E., Mulvenon, S.W. (2009). A critical review of research on formative assessment: the limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 14, 7, 1-11.
- Filipiak E. (red.) (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. (2009). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. *Forum Dydaktyczne*, 5-6, 82-98.
- Furtak E.M., Cartun A., Chrzanowski A., Circi R., Grover R., Heredia S.C., Johnson R., McClelland A., White K.H.O. (2015). *Toward a participation metaphor for formative assessment*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 17, 2015.
- Greenstein L. (2010). *What Teachers Really Need to Know About Formative Assessment*. Alexandria: ASCD.
- Hattie J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Klus-Stańska D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kolber M. (2008). Poznawcze i metapoznawcze strategie uczenia się – w kierunku uczenia się samoregulowanego. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kruszewski K. (2004). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kupisiewicz C. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Melosik Z. (1997). Poststrukturalizm jako teoria życia społecznego (możliwości i kontrowersje). *Kultura Współczesna*, 1, 57-71.
- Nadolnik I. (2015). Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku. *Edukacja Elementarna*, 36, 2, 43-55.
- Niemierko B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Opłocka U. (2009). *Między ocenianiem uczenia się ocenianiem dla uczenia się*. XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Kielce 2009.
- Przybylska E. (2014). Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie. *Rocznik Andragogiczny*, 21, 119-131.
- Pyłka P. (2017). Czy OK jest rzeczywiście OK? Mocne i słabe strony oceniania kształtującego. *Edukacja Pomorska*, 81(32), 5-7.
- Sterna D. (2007). Czy ocenianie kształtujące się opłaca? *Psychologia w Szkole*, 3, 33-44.
- Sterna D. (2014). *Uczę się (w) szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Szyling G. (2010). Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności. W: *Teraźniejszość i przyszłość ocenia-
nia szkolnego*. Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Trumbull E., Lash A. (2013). *Understanding formative assessment. Insights from learning theory and measure-
ment theory*. San Francisco: WestEd.
- Wiliam D. (2007). Keeping learning on track: Formative assessment and the regulation of learning.
W: M. Coupland, J. Anderson, T. Spencer (red.), *Making Mathematics Vital: Proceedings of the Twentieth
Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teachers*. Adelajda: The Australian
Association of Mathematics Teachers Inc.
- Wiliam D. (2011). *Embedded Formative Assessment – practical strategies and tools for K-12 teachers*. Bloom-
ington: Solution Tree Press.
- Wiśniewska M. (2009). Nauczyciel w nowoczesnej kulturze uczenia się. *Forum Dydaktyczne*, 5-6, 59-69.

Summary

From function of assessment to culture of self-regulated learning – dissertation on formative assessment

The main aim of this text is to discuss 'formative assessment', which has been getting more and more popular in the Polish educational environment. The basic questions in this area are aimed at determining whether formative assessment is simply a kind of assessment, or rather a kind of innovation, a process, or maybe a set of didactic techniques or strategies, or rather a set of effective teaching norms, or something else/ something more? Based on the review of the available domestic and foreign literature on the subject, an attempt was made to clarify and harmonize the terminology associated with the discussed issues and to define the essence of formative assessment. Then, the considerations on the culture of self-regulated and autonomous learning were made, because the discussed activities and proposed strategies identified with 'formative assessment' are the expression of the intended creation of a specific didactic environment. The synthesis of these considerations is the proposal of a theoretical model of formative assessment developed by Ian Clark (2012). This model is a combination of cognitive, social and cultural learning theories that determine the behavior of the teacher and initiate self-regulated learning strategies of students.

Keywords: didactics, feedback, learning culture, assessment, formative assessment, learning process, self-regulated learning