

Gabzdyl Jolanta

doc. dr

State University of Applied Sciences in Racibórz, Polish

Przyjmowane do tej pory wskaźniki uzyskiwanych efektów kształcenia szkolnego, zarówno w badaniach naukowych, jak i w codziennej praktyce pedagogicznej wydają się być niewystarczające i w pewnym sensie przestarzałe. Prezentowane tu rozważania służą szerszemu spojrzeniu na wartość procesu kształcenia szkolnego, a szczególnie na szacowanie, wyrażanie wartości pracy nauczyciela.

Słowa klucze: wskaźniki, ewaluacja, kształcenie szkolne.

The indicators of the achieved effects in school education adopted so far, both in scientific researches and everyday educational practice, are seemed to be insufficient and outdated in a certain sense. The presented in the article contemplation serves for a broader view of the value of the educational process, and especially for estimating and expressing the value of the teacher's work.

Key words: indicators, evaluation, school education.

УДК 37.02:371.2

WSKAŹNIKI W EWALUACJI KSZTAŁCENIA SZKOLNEGO – TEORIA I PRAKTYKA BADAWCZA DYDAKTYKI

INDICATORS IN THE EVALUATION OF SCHOOL EDUCATION – SEARCHING THEORY AND PRACTICE OF DIDACTIC

Problematyka ewaluacji, i to nie tylko pracy polskiej szkoły, od dawna zajmuje teoretyków i praktyków kształcenia. Szczególnie ważna staje się ona obecnie, tj. w kontekście polityki reform oświatowych państw, dostosowywania pracy szkół do wymogów związanych z globalizacją. Wynikami przeprowadzanych ewaluacji kształcenia zainteresowane są zarówno „organa planowania, władze szkolne (na szczeblu resortu i szkoły) i nauczyciele. Są one niezbędne do poznawania, kontroli, analizy, oceny, kierowania, prognozowania i planowania pracy nauczycieli i uczniów, szkół i całego systemu edukacji, w powiązaniu z gospodarką narodową” [1, s. 167]. Ocena ta jest konieczna, aby oszacować, czy kształcenie stało się adekwatne w stosunku do potrzeb publicznych, do poszukiwania niezbędnych środków w celu zwiększenia powodzenia w szkole, integracji lub zmiany zawodu. Ocena może także pozwolić na lepsze przystosowanie kształcenia do sytuacji na rynku pracy. W końcu szacowanie może przyczynić się do nabycia nowych umiejętności i do przenikania doświadczeń, jak też pozytywnych praktyk w dziedzinie kształcenia [2, s. 49].

Wyrażanie wartości pracy szkoły wymaga posługiwania się wskaźnikami. Zmienne procesu kształcenia, a zwłaszcza jego efekty, należą bowiem do klasy zjawisk tzw. „trudnych do zaobserwowania”, bądź „bezpośrednio nieobserwowalnych” (hipotetycznych; „ukrytych”), których empiryczny sens uwarunkowany jest doбором wskaźników [por.: 3, s. 148-151 i inne]. Przy tym każdy dobrany wskaźnik „(...) aby mógł pełnić swoją funkcję, musi być zjawiskiem obserwowalnym, podczas gdy zjawisko wskazywane może być bądź obserwowalne, bądź nie obserwowalne” [4, s. 107]. Ponadto „(...) istotnym elementem stosunku bycia wskaźnikiem jest zachodzenie pewnego związku między własnością stanowiącą wskaźnik a własnością wskazywaną, czyli *indicatum*” [5, s. 187]. Stąd, wnioskując „na podstawie obserwacji wskaźnika (bądź wskaźników) o zajściu jakiegoś zjawiska, istotne jest uświadomienie sobie, jaki typ związku łączy wskaźnik z tym

zjawiskiem. Innymi słowy, należy zdać sobie sprawę z tego, na jakiej właściwie podstawie zaobserwowawszy >coś< (wskaźnik) stwierdzamy, że zaszło coś innego (zjawisko wskazywane)” [4, s. 107].

Powszechna obecnie koncepcja ewaluacji kształcenia (dokładniej osiągnięć szkolnych uczniów) wykorzystuje różnorodne narzędzia pomiaru dydaktycznego, szczególnie testy i sprawdziany różnego typu [6, s. 64-65]. W koncepcji tej oceny uczniów (tzn. ich cechy jakościowe ukształtowane pod wpływem zabiegów pedagogicznych, dydaktycznych), pozyskiwane na podstawie wykonywanych przez nich zadań, wyrażane w formie wartości liczbowych, kojarzonych z poziomem odpowiadającym ocenom szkolnym – to wskaźniki tzw. „metryczne”.

Proces ewaluacji kształcenia, ujmujący wartości liczbowe, stanowiące wynik swobodnego liczenia i mierzenia, ma ograniczoną wartość epistemologiczną, i to zarówno w przypadku naukowych diagnoz, jak i codziennej praktyki pedagogicznej [zobacz np.: 7, s. 36 i inne; 8; 9; 10; 11]. Nauczyciele, postrzegani jako główni sprawcy osiągniętej efektywności kształcenia, w praktyce pedagogicznej (dydaktycznej) oceniani bowiem bywają m. in. przez tzw. nadzór pedagogiczny. Przy tym jako zobiektywizowaną miarę w ocenie efektywności ich pracy przyjmuje się na ogół wyniki uzyskiwane za pomocą badań testowych (w tym tzw. testów osiągnięć szkolnych), jakie osiągają ich uczniowie. Dodam, że nauczyciele w ramach własnej pracy rzadko realizując swoiste autorefleksje [szerzej o tym: 12], „na każdym kroku” oceniają swoich uczniów. Przy tym często zdarza się, że oceny wystawiane przez nauczycieli (w tym wynikające z przeprowadzanych przez nich testów osiągnięć szkolnych) nie odpowiadają obiektywnym stanom rzeczy. Najczęściej zabarwione są one znacznym subiektywizmem. Przykładowo, co zostało wykazane w badaniach naukowych: to samo wypracowanie szkolne może być oceniane przez jednych nauczycieli „bardzo dobrze” lub „dobrze”, przez innych jako „dostateczne”, a jeszcze innych „niedostateczne” [J. Konopnicki – podaję za: 3, s. 148]. Niekorzystne są i inne sytuacje, występujące równie często. Mianowicie te, w których jeden nauczyciel konstruuje wskaźniki w postaci ocen szkolnych, a inni (w tym nauczyciele) na ich podstawie oceniają ucznia i podejmują decyzje, niejednokrotnie wpływające na dalszy bieg jego życia [4, s. 119].

„Wyniki testów przeprowadzane jednorazowo, określane globalnymi wielkościami liczbowymi, sprowadzane do przedziałów punktowych i ocen szkolnych zawierają w swej istocie statyczne ujmowanie ucznia, wskazują na jego poziom w danym momencie” [7, s. 36]. Występuje tu „pozbawienie skojarzeń efektów z przebiegiem procesu (co – J. G.) czyni je statycznymi i formalnymi” [7, s. 34]. Te statyczne ujęcia efektów kształcenia, przy ograniczeniu lub braku analiz jakościowych, powodują, iż działania nauczyciela, a także jego uczniów, w procesie kształcenia (co stanowi istotę rozwoju osobowości uczniów – „zmian w uczniach”) są tu „nieuchwytnie”. Ponadto, na co także warto zwrócić uwagę, postępy w nauce nie są zasługą wyłącznie szkoły [por. 13, s. 324]. Zatem wyniki owych testów także i z tego względu nie mogą stanowić wystarczającej podstawy w ocenie zarówno przebiegu procesu kształcenia, jak i jego efektów.

Wyniki testów osiągnięć szkolnych przeprowadzanych jednorazowo, jak sugeruje M. Jakowicka [7, s. 36], mogą być przydatne do ocen edukacji w szerszej, regionalnej, krajowej czy międzynarodowej skali dla celów porównawczych. Ocena taka rodzi jednak wiele wątpliwości. Oto jakie kontrowersje widzi R. I. Arends, który, charakteryzując system diagnozowania uzyskiwanych efektów kształcenia w szkołach amerykańskich, jakże nam obecnie (tj. w wyniku realizacji reformy systemu edukacji narodowej) „bliski”, wypowiada

się na temat oceniania ucznia. Pojedynczy test nie mierzy naraz wszystkich zdolności ucznia, a mimo to rezultaty testów standaryzowanych służą jako podstawa decyzji, które mogą wpłynąć na życie ucznia. Chociaż wyniki badań testowych służą do oceny efektywności całych szkół i nauczycieli, to przede wszystkim wykorzystywane są one w podejmowaniu decyzji o tym, jakie możliwości edukacyjne i zawodowe otworzą się przed danym uczniem. Stało się bowiem zwyczajną praktyką, że okręgi szkolne posługują się standaryzowanymi testami w celu zdiagnozowania i oceny osiągnięć uczniów w nauce. W całym szkolnictwie amerykańskim narasta tendencja, aby jednym z warunków otrzymania dyplomów ukończenia szkoły średniej uczynić pomyślny wynik testu stanowego alfabetyzacji funkcjonalnej lub ogólnego testu osiągnięć szkolnych [14, s. 221-222, 225].

Na te i inne jeszcze niekorzystne konsekwencje stosowania testów dla sprawdzenia wiedzy i umiejętności uczniów szczególną uwagę zwraca G. Madaus [podaje za: 15, s. 341-342]. Spośród podanych przez niego argumentów, przedstawię te, które uznawane są za niezwykle ważne [za: 15, s. 341-342 oraz 343]:

- Zjawisko nauczania „pod test”. Jeśli od wyniku testu dużo zależy (np. nagrody dla nauczycieli, szkół i pracowników nadzoru, reputacja szkół i okręgów, przedłużenie zatrudnienia nauczycielom lub zwolnienie z pracy), to nauczyciele będą uczyć „pod test”; nauczanie „pod test” występuje z tym większą mocą, im „więcej zależy od wyników testów” [15, s. 343]. Zwyczaj publikowania przez szkoły wyników testów w celu porównania uczniów albo szkół stwarza taką presję, że nauczyciele rezygnują z ambitnych poczynań pedagogicznych na rzecz zagwarantowania uczniom dobrych wyników w testach.

- Nauczyciele zwracają uwagę na formę przychodzących z zewnątrz testów i sprawdzianów (np. zadań, krótkich odpowiedzi, rozprawek, testów wyboru) i dostosowują do niej nauczanie. Innymi słowy, zaczyna chodzić o zaliczenie testu, a nie o wykształcenie. Tłumi to kreatywność nauczycieli i uczniów, każe zwrócić uwagę na nauczanie umiejętności i wiadomości, które dany test mierzy najlepiej. „Od szkół i nauczycieli wymaga się, żeby uczyć myślenia krytycznego i umiejętności rozwiązywania problemów, a tymczasem standaryzowane testy każą nauczycielom skupić się na prostych umiejętnościach i nieskomplikowanej wiedzy.” [15, s. 343].

- Jeżeli głównie lub po części od wyników testów zależy przyszłość ucznia w szkole i w życiu, to społeczeństwo skłonne jest traktować wysokie rezultaty testów jako podstawowe zadanie szkolnictwa, a nie jako pożyteczny, lecz niepewny wskaźnik osiągnięć dydaktycznych.

- Jeżeli wynik testu staje się kryterium do podejmowania decyzji o losie ucznia i szkoły, to kontrolę nad procesem kształcenia przejmuje w rzeczywistości agencja przygotowująca i przeprowadzająca testowanie. Odbiera to nauczycielom sposobność ukształtowania profesjonalnego osądu.

A. C. Ornstein i F. P. Hunkins piszą: „Test jest ważnym narzędziem zbierania danych do ewaluacji, ale tylko narzędziem, i to w dodatku nie jedynym. Zamiast poddawać się testom i chcieć ich coraz więcej, powinniśmy rozejrzeć się za innymi metodami kontrolowania i oceniania nauczycieli. Potrzebny jest nam obraz klas i szkół realizujących odmienne programy. Lepiej odrzucić przekonanie, że jedynie wynik testu mówi o jakości programu i procesie dydaktycznym lub choćby o stopniu, na jaki naprawdę zasługuje uczeń.” [15, s. 343]. Podobne przekonanie lansowane bywa także przez pedagogów (w tym dydaktyków) polskich. Oto jak przedstawia swój pogląd na standaryzowany pomiar osiągnięć ucznia K.

Konarzewski: „Jeśli wejdzie do powszechnego użytku, wykształcenie będzie tym, co mierzy jego test.” [8, s. 38] To i inne jeszcze spostrzeżenia w stosunku do „ciągle tradycyjnego modelu oceniania” pracy szkoły (w tym stosowania testów osiągnięć szkolnych uczniów), który występuje obecnie, przedstawia również K. Denek [16, s. 32-35] – konkludując przy tym: „Lektura (...) zwłaszcza standardów wymagań egzaminacyjnych i opracowywanych na ich podstawie *syllabusów* z przykładami zadań – dowodzi, że stawia się w nich na przeciętność wymagań. (...) Łatwo przewidzieć, że skutkiem tego będzie unikanie wyzwań cywilizacji informacyjnej i zatrważająco niski poziom wiedzy” [16, s. 35]. Zestawiając tę konkluzję (diagnozę) z tezami, jakie odnośnie kształcenia i doskonalenia w integrującej się Europie ujmuje *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia...* (poniżej cytuję kilka, jak sądzę, szczególnie tu istotnych tez) – trudno oprzeć się myśli, iż zmierzając do jednoczącej się Europy, w kontekście realizowanej w Polsce reformy oświaty, zamiast – „wiedzących” zaczynamy kształcić „niewiedzących”, czy też nawiązując do rozważań i terminologii Z. Baumana: zamiast „turystów” zaczynamy kształcić „włóczęgów” [17].

- „Kształcenie i doskonalenie staną się (...) w przyszłości głównymi nośnikami tożsamości, przynależności, promocji społecznej i rozwoju osobowego.”; „(...) priorytet dla jakości kształcenia i doskonalenia stał się podstawowy dla konkurencyjności Unii Europejskiej i dla podtrzymania jej modelu społecznego.”; „Przyszłość Unii Europejskiej, jej oddziaływanie, będą w dużej mierze rezultatem jej zdolności do zmierzania w stronę społeczeństwa uczącego się.” [2, s. 16, 52 i 17];

- „(...) przywrócenie szkole, jej centralnego miejsca w społeczeństwie (...).”; „(...) w szkole (...) powstaje społeczeństwo uczące się. Jeśli niniejsza Biała Księga obstaje przy roli jednostki jako najważniejszego uczestnika społeczeństwa, dzięki autonomii i wiedzy, która pozwoli jej pozytywnie wejść w przyszłość, to tylko po to, aby podkreślić rolę szkoły w tym przeobrażeniu. Szkoła musi się przystosować do nowych wymagań, stawać się instrumentem niezastąpionym w rozwoju osobowym i w integracji społecznej każdej jednostki.” [2, s. 53 i 51];

- „Europa, jak i reszta świata, stoi wobec faktów masowego przenikania technologii informacji, nacisku rynku światowego oraz przyspieszonego odnowienia naukowego i technicznego. Te wyzwania są nośnikami postępu: one właśnie sprawiają, że człowiek, który potrafi się nimi posługiwać, zajmuje pozycję wyższą niż inni.” [2, s. 21]; „Czynnikami określającymi pozycję jednej jednostki wobec drugiej staną się w coraz większym stopniu zdolności do uczenia się oraz poziom posiadanej wiedzy.” [2, s. 17];

- „W przyszłości człowiek będzie coraz bardziej zmuszany do rozumienia sytuacji kompleksowych, które rozwijają się w sposób nie przewidywalny, ale których pojmowanie dzięki postępowi wiedzy powinno być mimo wszystko coraz większe. (...) będzie poddany napływowi dużej ilości informacji cząstkowych i niesystematyzowanych, stanowiących przedmiot wielkiej ilości interpretacji i analiz cząstkowych. *Istnieje więc ryzyko, że społeczeństwo europejskie podzieli się na tych, którzy potrafią interpretować, tych, którzy potrafią jedynie biernie przyswajać i tych, którzy znajdują się na marginesie ogółu społeczeństwa. Inaczej mówiąc, na tych, którzy wiedzą i tych, którzy nie wiedzą.* Stawką dla społeczeństwa uczącego się jest zmniejszenie dystansu pomiędzy tymi grupami oraz jednoczesny postęp i rozwój wszystkich grup ludzkich.” [2, s. 26].

Wracając do głównego przedmiotu prowadzonych rozważań, a więc do aspektu określania wartości epistemologicznej sposobów, metod i narzędzi – w tym szczególnie

wskaźników – stosowanych w ewaluacji kształcenia szkolnego, warto przypomnieć dawno już wysuwane i nadal aktualne, jak sądzę, niektóre metodologiczne postulaty pedagogów polskich, jakie przedstawili na Międzynarodowym Sympozjum Naukowym nt. *Efekty kształcenia, sposoby ich mierzenia i oceniania* [patrz 18].

Jak wskazywał S. Palka [za: 18, s. 145; zobacz też 19, s. 238 i inne], szacowanie efektów kształcenia w szkole na podstawie wartości liczbowych, będących wynikiem liczenia i mierzenia, ma zasięg ograniczony. Pomiar ilościowy pomija wiele istotnych efektów. Stąd też należy pomiar efektów kształcenia wzbogacić badaniami jakościowymi (naturalnymi, fenomenologicznymi), przy tym jako szczególnie wartościową metodę badań wymienił m. in. obserwację tzw. swobodną (nieustrukturyzowaną). Wprowadzenie badań jakościowych do szacowania efektów kształcenia szkolnego, zdaniem S. Palki, spełni podwójną rolę – wzbogaci dotychczasowe osiągnięcia pomiaru pedagogicznego, przypomni pedagogom, że dydaktyka ogólna to nie tylko dyscyplina technologiczna, ale również humanistyczna. Wartościowe rozwiązania praktyczne w postulowanym tu zakresie przedstawia m.in. A. Doušková [20, 21] i S. Babiaková [22].

Z. M. Zimny i T. Lewowicki przedstawili natomiast postulaty zbieżne ze spostrzeżeniami zaprezentowanymi już w innym miejscu przez J. Rutkowiak. Zdaniem bowiem tej uczonej badanie efektywności wewnętrznej „nie wyczerpuje szeroko podjętych celów współczesnego kształcenia, gdyż ujmuje je tylko w kategoriach wymagań występujących wewnątrz szkolnej instytucji. Tymczasem aktualne potrzeby oświatowe odnoszą się także do przygotowania młodych do szeroko pojętego życia społecznego” [23, s. 141]. Za rezultat „efektywności zewnętrznej” należy zatem uznać te osiągnięcia, „które odpowiadają szerokim wymaganiom społecznym, w tym także pozainstytucjonalnym” [23]. Na ten właśnie aspekt badań nad efektywnością kształcenia, akcentując przy tym rolę nie tylko tzw. „etapowych celów edukacji (tj. celów szkoły)”, lecz również „celów finalnych (tj. rozumianych w skali państwa)” w ocenie efektywności kształcenia, zwrócili uwagę wspomniani Z. M. Zimny i T. Lewowicki [za 18, s. 144-145].

W kontekście tych postulatów warto podkreślić, za W. Kojsem, iż „zewnętrzny system kontroli i oceniania [stosowany obecnie na końcu każdego etapu kształcenia i uwzględniający zewnętrzne sprawdziany i egzaminy – dop. J.G.], jest w gruncie rzeczy systemem wewnętrznym, bo pozostaje i funkcjonuje w obrębie systemu edukacji. Zewnętrzny jest tylko w odniesieniu do szkoły, a nie do szkolnictwa jako całości. Zewnętrzny system kontroli i oceny musiałby być powołany poza MEN i funkcjonować poza nim (...)” [24, s. 127].

Bibliografia:

1. Denek K. *Orientacje poszukiwań badawczych w zakresie wyrażania efektywności procesu nauczania i uczenia się*. W: S. Palka (red.), *Szanse naukowe rozwoju pedagogiki*. „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Pedagogiczne”. Z 6. Kraków 1987.
2. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*. Komisja Europejska. Wydawca polskiej edycji: Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP. Warszawa 1997.
3. Łobocki M. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków 2006.
4. Frenzel J. *Problemy zastosowania wskaźników w badaniach nad wychowaniem*. W: H. Muszyński (red.), *Metodologiczne problemy pedagogiki*. Wrocław-Warszawa-Kraków 1967.
5. Pawłowski T. *Tworzenie pojęć w naukach humanistycznych*. Warszawa 1986.
6. Szczepański J. *Miary społecznej efektywności szkoły*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1981, nr 2.

7. Jakowicka M. *Kształcenie dla rozwoju – zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*. W: S. Palka (red.), *Teoetyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*. Katowice 1994.
8. Konarzewski K. *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1999, nr 2.
9. Kameduła E. *Rola kontroli i oceny wiedzy uczniów w procesie kształcenia*. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Proces kształcenia i jego uwarunkowania*. Szczecin 2002.
10. Bereźnicki F. *Diagnoza i ocenianie szkolnego uczenia się. (Wybrane problemy)*. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. X Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Wrocław 2004.
11. Augustyńska U. *Egzamin testowy a błąd klasyfikacji*. W: K. Denek, T. Koszczyc, M. Lewandowski (red.), *Edukacja jutra. IX Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Wrocław 2003.
12. Kasáčová B. *Reflexívny učiteľ a reflexívna výučba*. W: J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl i inni (zespół autorski), *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków 2015.
13. Denek K. *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Dydaktyka akademicka i jej efekty*. Poznań 2011.
14. Arends R.I. *Uczymy się nauczać*. Warszawa 1994.
15. Ornstein A. C., Hunkins F. P. *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa 1999.
16. Denek K. *Tryptyk wątków koniecznych*. W: W. Kojs, Ł. Dawid (red.), *Edukacyjne konteksty procesów globalizacji*. Cieszyn 2001.
17. Bauman Z. *Globalizacja*. Warszawa 2000.
18. Kuźniak I. *Międzynarodowe Sympozjum Naukowe nt. „Efekty kształcenia, sposoby ich mierzenia i oceniania”*. „Ruch Pedagogiczny” 1993, nr 5-6.
19. Karpińska A. *Dialog wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych – refleksja dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi z okazji Jego Jubileuszu*. W: J. Gabzdyl, B. Oelszlaeger (red.), *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*. Sosnowiec 2010.
20. Doušková A. *Radenie triedy a výchova k sebakontrolie*. Banská Bystrica 2012.
21. Doušková A. *Hodnotenie edukačných výsledkov so zameraním na kompetencie v škole*. W: J. Aksman, A. Doušková, J. Gabzdyl i inni (zespół autorski), *Kompetencje – Kształcenie – Ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych*. Kraków 2015.
22. Babiaková S. (et al.), *Progresívny učiteľ: autoevalvácia v teóriách a výskumoch*. Banská Bystrica 2014.
23. Rutkowiak J. *Efektywność pracy nauczyciela – próba ujęcia systemowego*. „Nowa Szkoła” 1980, nr 4.
24. Kojs W. *Wewnętrzna i zewnętrzna kontrola oraz ewaluacja systemu edukacji*. W: K. Denek, T. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa 2001.