

Nowe spojrzenie na ocenianie w edukacji

Czas na zmiany

Bill Lucas



Tytuł oryginału: *Rethinking assessment in education: The case for change*

© 2019 Centre for Strategic Education, Victoria

Copyrights © for the Polish edition by Centrum Edukacji Obywatelskiej 2022

All rights reserved. Wszystkie prawa zastrzeżone. Żadna część niniejszej publikacji nie może być przedrukowana, powielana lub wykorzystywana w jakiegokolwiek formie lub za pomocą jakichkolwiek elektronicznych lub innych środków znanych obecnie lub wynalezionych w przyszłości, w tym w formie kserowania i nagrywania lub przechowywania w jakimkolwiek systemie przechowywania lub odzyskiwania danych, bez pisemnej zgody wydawcy.

Tłumaczenie: Anna Wojtych

Redakcja merytoryczna: dr Anna Grabowska, Sylwia Żmijewska-Kwiręg

Redakcja językowa i korekta: Katarzyna Radzikowska

Skład: Ewa Brejnakowska-Jończyk, studio@ewa-bj.pl

Podziękowania

Centrum Edukacji Obywatelskiej dziękuje Centre for Strategic Education w Melbourne w Australii za wyrażenie zgody na opracowanie polskiego wydania publikacji prof. Billa Lucasa pt.: *Rethinking assessment in education: The case for change*.

ISBN 978-83-67226-36-3

Warszawa 2022

Centrum Edukacji Obywatelskiej



PROJEKT REALIZOWANY JEST PRZEZ:



PARTNERAMI PROJEKTU SĄ:



PROJEKT WSPIERAJA:



Opracowanie tłumaczenia, redakcja i skład graficzny polskiego wydania powstały w ramach projektu *Szkoła dla innowatora*.

Projekt *Szkoła dla innowatora* jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego, Program Operacyjny Inteligentny Rozwój 2014–2020, Priorytet 2: Wsparcie otoczenia i potencjału przedsiębiorstw do prowadzenia działalności B+R+I, Działanie 2.4: Współpraca w ramach krajowego systemu innowacji PO IR, Poddziałanie 2.4.1: inno_LAB-Centrum analiz i pilotaży nowych instrumentów.



Polskie wydanie zostało dofinansowane ze środków programu *Szkoła ucząca się*, który jest wspólnym przedsięwzięciem Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności realizowanym przez CEO.

Spis treści

Wstęp.....	4
Niewłaściwe narzędzia do diagnozowania mocnych stron młodych ludzi	5
Czy systemy edukacji odpowiadają wyznaczonym celom?	6
Problem z ocenianiem osiągnięć edukacyjnych	15
Jak zrewidować cele oceniania osiągnięć edukacyjnych	21
Obiecujące przykłady z całego świata	25
Widoczny postęp	36
Odwołania do stron internetowych	40
Bibliografia	42

Podziękowania

Dla wszystkich moich współpracowników z Rethinking Assessment, zwłaszcza dla Rosie Clayton, Petera Hymana, Rachel Macfarlane i Ala McConville'a; dla Edge Foundation za jej wsparcie oraz dla zespołu UCL School of Management za przeprowadzenie badania.

Wiele osób miało wpływ na moje poglądy dotyczące oceniania postępów w nauce. Byli wśród nich: Michelle Anderson, Ken Baker, Geoff Barton, Ron Berger, Sarah-Jayne Blakemore, Roy Blatchford, Esther Care, Christine Cawsey, Guy Claxton, Paul Collard, Art Costa, Angela Duckworth, Carol Dweck, Charles Fadel, Sharon Foster, Michael Fullan, Valerie Hannon, John Hattie, Lois Hetland, Rosemary Hipkins, David Howes, Tony Mackay, Geoff Masters, Jonnie Noakes, James Pellegrino, David Perkins, Mario Piacentini, Sandra Milligan, Andreas Schleicher, Ellen Spencer, Michael Stevenson, Louise Stoll, Stéphan Vincent-Lancrin, Dylan Wiliam.

Wstęp

Niniejszy tekst jest drugim w serii CSE Leading Education. Powstał dzięki współpracy CSE (Australia) z Rethinking Assessment (Anglia).

Na całym świecie ocenianie postępów w nauce nie działa. Nie gromadzimy informacji na temat kompetencji i nawyków oraz umiejętności, których społeczeństwo coraz bardziej oczekuje. Instytucje edukacyjne zajmujące się ocenianiem postępów zanadto ufają standaryzowanym egzaminom wysokiej stawki, które sprawdzają nie to, co trzeba, i nie tak, jak trzeba. Egzaminy wysokiej stawki mają destrukcyjny wpływ na zdrowie i dobrostan uczniów i uczennic, a przy tym nie dostarczają uczelniom ani pracodawcom potrzebnych im informacji. Ocenianie nie nadąża za programami nauczania i podejściami pedagogicznymi. O ile w dziedzinie nauczania i uczenia się coraz bardziej opieramy się na dowodach naukowych, o tyle nie jesteśmy na bieżąco z wiedzą o ocenianiu postępów i trzymamy się przestarzałych, zacofanych i mało wyrafinowanych metod.

Młodzi oczekuje od nas – pracownic i pracowników oświaty – większej transparentności w ocenianiu postępów w nauce, wynikającej z lepszej znajomości badań naukowych na ten temat.

W ocenianiu postępów potrzebujemy ni mniej, ni więcej, tylko zmiany paradygmatu dotyczącego strategii i narzędzi, tak by sprawniej zbierały informacje o wszechstronnym rozwoju uczniów i uczennic.

Ponadto chcemy jak najszybciej zamknąć etap teoretycznej debaty i zająć się praktyką: testowaniem i wdrażaniem nowych rozwiązań w tym obszarze.

Wstęp od polskiego wydawcy

W Centrum Edukacji Obywatelskiej od ponad dwudziestu lat towarzyszymy polskim szkołom w zmianie podejścia do oceniania. Przyglądamy się różnym kierunkom, zabieramy głos w debacie, wpływamy na zmiany w prawie oświatowym. Dzielimy się też rozwiązaniami wypracowanymi w Polsce i za granicą.

Nasze wieloletnie kontakty z placówkami potwierdzają diagnozę Billa Lucasa, że szkoła pilnie potrzebuje zmiany paradygmatu zbierania oraz wykorzystywania informacji o uczeniu się uczniów i uczennic. Obecne systemy oceniania (nie tylko w Polsce) niewystarczająco odpowiadają na tę potrzebę.

Podejście, które jest nam szczególnie bliskie i które – naszym zdaniem – częściowo odpowiada na zarysowane wyzwanie, jest związane z ocenianiem kształtującym (o którym autor tej publikacji również wspomina). Traktujemy je jako całościową koncepcję pracy szkoły kształtującą działania dyrekcji i kadry nauczycielskiej na rzecz doskonalenia procesów uczenia się i nauczania. To podejście do oceniania koncentruje się na stwarzaniu takich sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają głębokiemu uczeniu i budują odpowiedzialność młodych ludzi za ten proces. Jest również efektywną praktyką opartą na dialogu i szacunku, w której centrum znajduje się udzielanie informacji zwrotnej wspierającej uczniów, a nauczycielowi dostarczającej wiedzy, jak ma tego wsparcia udzielać.

W programie *Szkoła ucząca się* od lat wspieramy szkoły we wdrażaniu oceniania kształtującego – prowadzimy warsztaty, kursy online i programy całościowego rozwoju szkoły, wydajemy publikacje i upowszechniamy narzędzia. O tym, jakie są nasze rekomendacje i jakiego wsparcia udzielamy w tym obszarze, piszemy więcej na stronie programu sus.ceo.org.pl oraz w serwisie poświęconym ocenianiu kształtującemu ok.ceo.org.pl.

Niewłaściwe narzędzia do diagnozowania mocnych stron młodych ludzi

Postępowanie się wyłącznie ustandaryzowanymi testami osiągnięć jest jak zarzucanie w morze sieci, która celowo została upleciona w taki sposób, że uciekają z niej najciekawsze ryby. Opisywanie wyłącznie wagi i długości złapanych ryb oznacza radykalne ograniczanie naszej wiedzy na ich temat. Wyciągając wniosek, że w morzu żyją wyłącznie takie ryby, jakie mamy w sieci, powiększamy tylko nasz błąd. Potrzebujemy więcej gatunków ryb. Potrzebujemy wiedzieć więcej o tych, które złapaliśmy. Potrzebujemy nowych sieci.

William T. Randolph, komisarz ds. edukacji, Kolorado, USA¹

Edukacja obfituje w metafory. Od Greków, za pośrednictwem Rzymian, przyjęliśmy ideę, że umysł dziecka to *tabula rasa*, czyli niezapisana karta. Porównanie to sugeruje, że dzieci nic nie wiedzą i nic nie wnoszą; wszystko zależy od doświadczeń, jakie zapewnią im dorośli. Są jak puste naczynia czekające, aby ci, którzy mają większą wiedzę, napelnili ich umysły.

Moglibyśmy przywołać wiele innych rozbudowanych metafor: poszukiwanie ukrytego skarbu, odyseję, odkrycie, wyzwanie.

Metafora Williama Randolpha, który porównuje ocenianie do bezsensownie uplecionej sieci, pasuje do naszych czasów. Systemy oceniania osiągnięć edukacyjnych na całym świecie świetnie radzą sobie z ważeniem i mierzeniem uczniów różnymi sposobami, bez zastanowienia, czy są one odpowiednie, sensowne lub przydatne. Nie rozważa się też skutków samego procesu oceniania.

Na przykład w Wielkiej Brytanii egzaminów GCSE regularnie nie zalicza 33% szesnastolatków. Uczniów, którzy nie uzyskali świadectwa, nazywa się „zapomnianą jedną trzecią” (Association of School and College Leaders, 2019). System odsiewa „ziarno” od „plew”, ale opinia publiczna nie rozumie, co to oznacza, a „plewy” (czyli ci „zapomniani”, którzy nie zaliczyli egzaminów) po wypełnieniu obowiązku szkolnego zostają praktycznie z niczym.

W Australii ranking Australian Tertiary Admission Rank (ATAR) również przypomina rybacką sieć. Punktacja w skali do 100 waży i mierzy młodych Australijczyków i ustala ich miejsce w rankingu. ATAR pełni rolę drabiny, jak w edukacyjnej grze w węże i drabiny. Na jej wyższych szczeblach można się spodziewać dobrych wyników typowych raczej dla rzeczywistości abstrakcyjnej niż praktyki szkolnej.

Metafora sieci rybackiej została wymyślona w USA i można się domyślać, że brzmi prowokacyjnie nie tylko w Kolorado, niezależnie od różnic między systemami edukacji w poszczególnych stanach.

ATAR pełni rolę drabiny, jak w edukacyjnej grze w węże i drabiny. Na jej wyższych szczeblach można się spodziewać dobrych wyników typowych raczej dla rzeczywistości abstrakcyjnej niż praktyki szkolnej.

Słowa mają znaczenie. Rzeczowniki i czasowniki używane w odniesieniu do oceniania postępów w nauce niosą ładunek semantyczny i edukacyjny:

osiągnięcia, postępy, ocenianie, dyplom, egzamin, ilustracja, informacja zwrotna, życiorys, konkurencja, kwalifikacja, obserwacja, odznaka, paszport, portfolio, prezentacja, profil, projekt, publikacja, punktacja, rejestr, rezultat, rozmowa, test, transkrypcja, wyniki, podróż, wystawa, zadanie, (zrównoważona) karta wyników...

obserwować (postępy), oceniać, osiągać, przedstawić, przeegzaminować, przetestować, przyznać punkty, sprawdzić, uzyskać wynik/rezultat, zilustrować, zakwalifikować, zapisać w rejestrze, zaprezentować, zebrać informacje, zmierzyć, zobrazować, robić/śledzić (postępy)...

Każde z tych słów daje wyobrażenie o sposobie uczenia się, metodzie oceniania postępów, perspektywie przyjętej podczas procesu oceniania oraz wartości przypisywanej opisywanemu podejściu.

Analizując poszczególne elementy praktyki oceniania postępów edukacyjnych, można posługiwać się najmniej nacechowanymi słowami, takimi jak: „obserwacja” czy „rejestr”, oraz zwrotami w rodzaju „śledzić postępy”. Zbyt często przypisujemy punktom i stopniom szkolnym wartość naukową, której w rzeczywistości nie mają.

Edukacja potrzebuje nowych sieci – nowych podejść i narzędzi, aby wyławiać więcej umiejętności potrzebnych dziś młodym ludziom do rozwoju.

Czy systemy edukacji odpowiadają wyznaczonym celom?

Wszechobecna obsesja stawiania stopni i przyznawania punktów kredytowych oraz związane z nią elitarne nagrody przyznawane kosztem innych (...) przynoszą efekt w postaci zawężonego procesu uczenia się, który poważnie zniekształca ludzką wiedzę i potrzeby w XXI wieku.

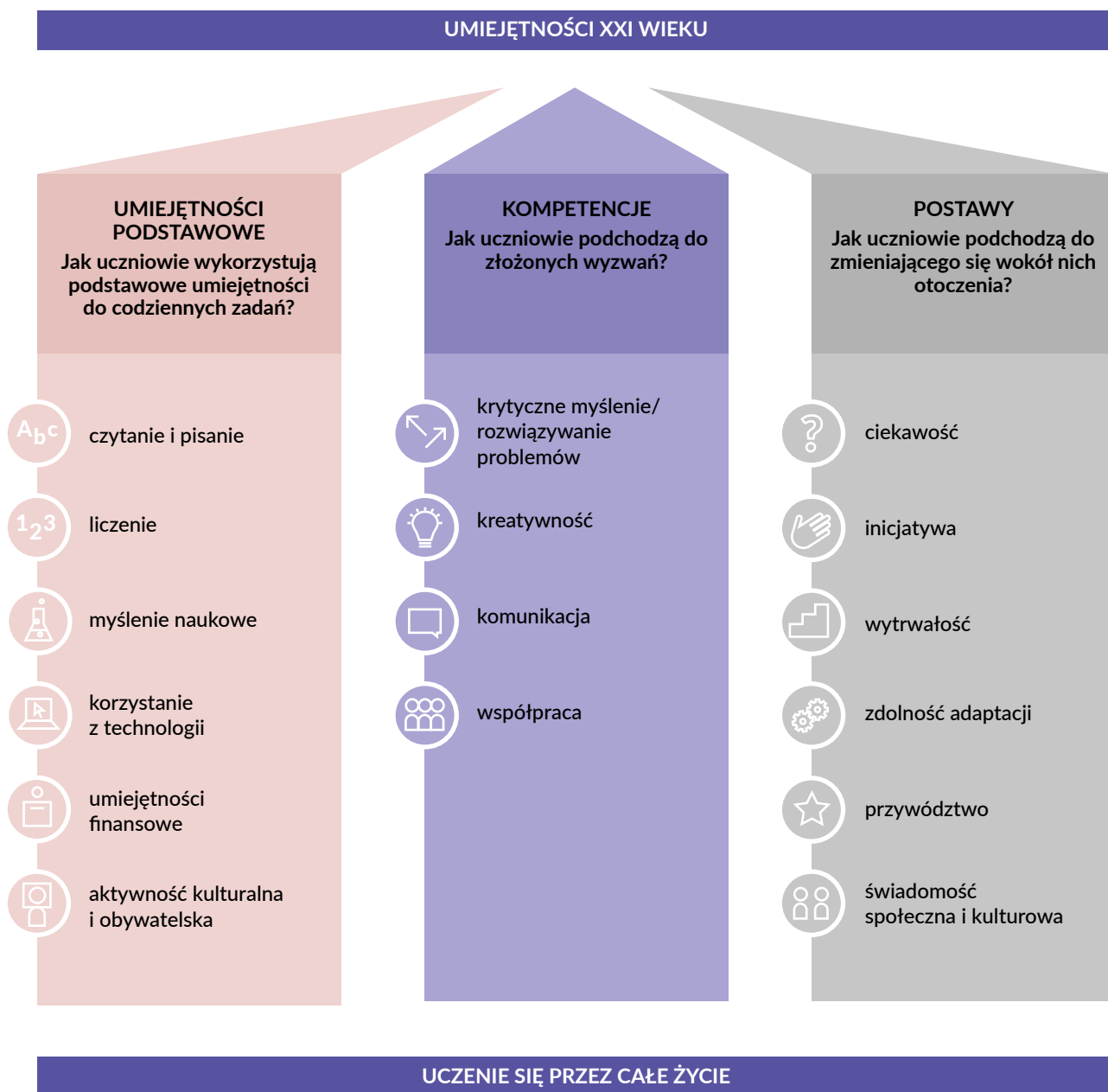
Fullan, 2021, str. 8

Na całym świecie od początku XXI wieku wraz z jego milenijnym symbolizmem rośnie niezadowolenie ze szkolnych programów nauczania. Szeroko dyskutuje się o tym, że oprócz tradycyjnych przedmiotów (matematyka, nauki przyrodnicze, język ojczysty), w ramach których są kształcone podstawowe umiejętności (np. czytanie ze zrozumieniem czy liczenie), szkoły powinny zwracać uwagę na to, **co uczniowie potrafią i kim się stają.**

Narodziny globalnego programu nauczania

Istnieje ponad tuzin uznanych wzorców współczesnych programów nauczania. Często przywoływany jest model opracowany przez Światowe Forum Ekonomiczne (2015, patrz: rysunek 1).

Rysunek 1. Szesnaście umiejętności XXI wieku (Światowe Forum Ekonomiczne, 2015)

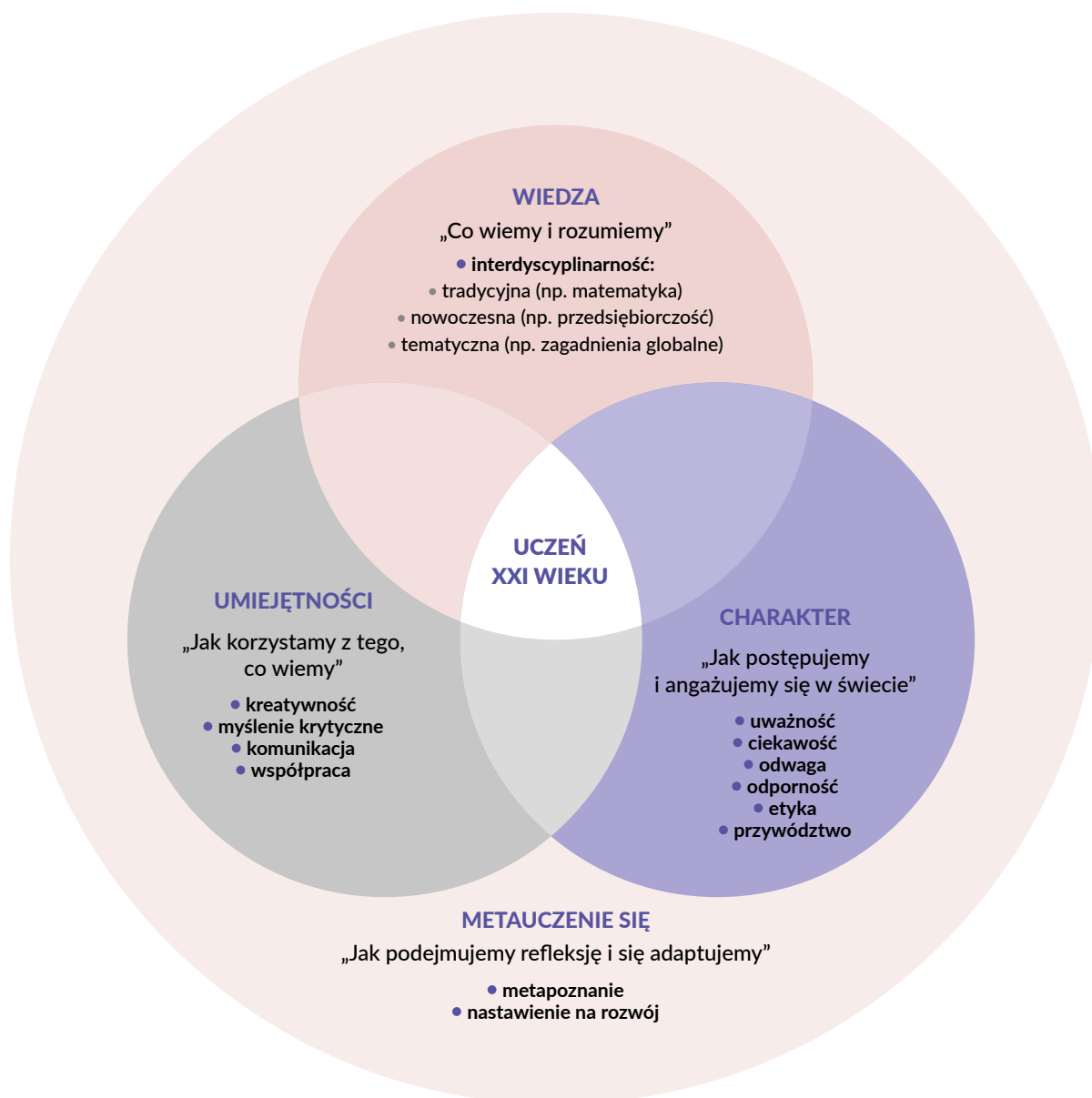


Niezależnie od tego, czy chodzi o umiejętności podstawowe, kompetencje, czy cechy charakteru, coraz częściej uznaje się, że w naszej cyfrowej epoce jest więcej kompetencji kluczowych, niż nam się wydawało.

Możemy nazywać je „kompetencjami” lub „cechami charakteru”. Istnieją pewne kompetencje i nawyki, a także zdolności ważne dla dobrego życia i bycia dobrym uczniem, w których rozwijaniu ważną rolę odgrywa szkoła.

Inny model, zakreślający podobne ramy współczesnych programów nauczania, został opracowany przez Centre for Curriculum Redesign (patrz: rysunek 2).

Rysunek 2. Model 4D 1.0



© Centre for Curriculum Redesign

Istnieje wiele tego typu wariantów współczesnych programów nauczania. Jednym z nich jest model opracowany przeze mnie i Guya Claxtona zaprezentowany w artykule pt. *Educating Ruby: What Our Children Really Need to Learn* (2015). Model ten jest ukierunkowany na pewność siebie, ciekawość, współpracę, komunikację, kreatywność, zaangażowanie i dokładność. Inny model to podejście przyjęte w publikacji pt. *New Pedagogies for Deeper Learning*³ (cechy charakteru, zaangażowanie obywatelskie, współpraca, komunikacja, kreatywność i myślenie krytyczne). We współczesnych programach nauczania zwiększamy liczbę kluczowych kompetencji i nawyków z trzech do sześciu–siedmiu.

Czy to się komuś podoba, czy nie, są one osadzone w kontekście umiejętności XXI wieku, podobnie jak mówimy o uczniach XXI wieku. (Osobiście tego nie popieram. Uważam, że te wyrażenia są pozbawione treści, wprowadzają w błąd i brzmią trochę ewangelicznie). Istnieje natomiast zgoda co do tego, czym są te kompetencje i nawyki czy też szerzej rozumiane umiejętności. Co ważne, zgadzają się w tym edukatorzy, rodzice, psycholodzy i badacze, a także pracodawcy.

Tabela 1 zawiera zestawienie różnych list takich umiejętności, a także kompetencji i nawyków (Lucas, 2019).

Tabela 1. Umiejętności sprzyjające uczeniu się przez całe życie (Lucas, 2019)

Parlament Europejski, 2007	Pellegrino, Hilton, 2012	Gutman, Schoon, 2013	Heckman, Kautz, 2013	Lamb et al., 2017
<ul style="list-style-type: none"> • porozumiewanie się w języku ojczystym • porozumiewanie się w językach obcych • kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne • kompetencje informatyczne • umiejętność uczenia się • kompetencje społeczne i obywatelskie • inicjatywność i przedsiębiorczość • świadomość i ekspresja kulturalna 	<ul style="list-style-type: none"> • krytyczne myślenie • biegłość w korzystaniu z informacji • umiejętność rozumowania • innowacyjność • otwartość intelektualna • etyka pracy • skrupulatność • pozytywne nastawienie • komunikacja • współpraca • odpowiedzialność • rozwiązywanie konfliktów 	<ul style="list-style-type: none"> • motywacja • wytrwałość • samokontrola • strategie metapoznawcze • kompetencje społeczne • odporność i zaradność • kreatywność 	<ul style="list-style-type: none"> • wytrwałość • samokontrola • zaufanie • uważność • przekonanie o własnej skuteczności i wysoka samoocena • odporność na przeciwności • otwartość na nowe doświadczenia • empatia • skromność • akceptowanie różnych opinii • skuteczne zaangażowanie w życie społeczne 	<ul style="list-style-type: none"> • krytyczne myślenie • kreatywność • umiejętności metapoznawcze • rozwiązywanie problemów • współpraca • motywacja • indywidualna skuteczność • sumienność • wytrwałość

Ogólne pojęcie „uczenie się ukierunkowane na przyszłość” zostało wprowadzone przeze mnie i moich współpracowników z Uniwersytetu Winchester (Lucas, Claxton, Spencer, 2013), aby opisać sprzyjające odnoszeniu sukcesów w szkole i w życiu kompetencje i nawyki, a także sposoby wplatania ich w plan lekcji.

Badania przeprowadzone przez Brookings Institution (Care et al., 2016) wykazały, że zestawy tych kompetencji i nawyków zaczynają funkcjonować w szkołach na całym świecie. Trzydzieści sześć krajów bezpośrednio się do nich odwołuje, siedemdziesiąt sześć zwraca uwagę na związane z nimi umiejętności, pięćdziesiąt jeden wprowadziło je do programów nauczania, a jedenaście śledzi ich rozwój w okresie formalnej edukacji szkolnej. Za przykład dla trzech ostatnich kategorii mogą służyć dokumenty programowe opracowane w Australii. W Brookings Institution na podstawie modelu Center for Curriculum Redesign stworzono niedawno przekrojowe zestawienie umiejętności/kompetencji w różnych systemach oświaty (patrz: tabela 2).

Rzecz jasna, programy nauczania to tylko jeden z trzech fundamentalnych elementów systemu edukacji. Dwa pozostałe to: podejścia pedagogiczne lub metody nauczania (metody realizacji programu nauczania) oraz ocenianie osiągnięć edukacyjnych (sposób, w jaki są potwierdzane wyniki i postępy uczniów). W raporcie na podkreślenie zasługuje całkowity rozdźwięk między programami nauczania, podejściami pedagogicznymi i ocenianiem osiągnięć. Jednocześnie jak dotąd brakuje uwag i wytycznych w zakresie kształcenia lub oceniania postępów w nabywaniu tych kompetencji i nawyków/ umiejętności.

Co ciekawe, ten sam raport zawiera tabelę rankingową postępów we wprowadzaniu programów nauczania ukierunkowanych na kształcenie kompetencji przyszłości w poszczególnych krajach i regionach na całym świecie (patrz: tabela 3).

Wprawdzie badania nie obejmują wszystkich systemów oświaty, ale warto zauważyć, że według raportu kraje i regiony najbardziej zaawansowane we wdrażaniu nowego sposobu myślenia o programach nauczania to: Australia, Kolumbia Brytyjska (Kanada), Singapur, Finlandia, Hongkong, Victoria (Australia) i Nowa Zelandia.

Tabela 2. Przekrojowe zestawienie kompetencji według modelu Center for Curriculum Redesign (Taylor et al., 2020)

	Kompetencja	Inkluzywność	Identyfikacja	Postępy	Pedagogika	Ocenianie osiągnięć
Umiejętności	kreatywność	21	12	5	0	0
	myślenie krytyczne	21	11	6	0	0
	komunikacja	22	11	5	0	0
	współpraca	21	10	6	0	0
	uwaga	17	10	5	0	0
Cechy charakteru	ciekawość	17	7	3	0	0
	odwaga	9	5	5	0	0
	odporność	15	8	6	0	0
	etyka	18	10	4	0	0
	przywództwo	10	7	4	0	0
Metauczenie się	metapoznanie	14	7	5	0	0
	nastawienie na rozwój	14	6	5	0	0

Tabela 3. Powszechność występowania kompetencji i nawyków w różnych systemach oświaty (Taylor et al., 2020)

Kompetencja	Kreatywność	Myslenie krytyczne	Komunikacja	Współpraca	Uważność	Ciekawość	Odwaga	Odporność	Etyka	Przywództwo	Metapoznanie	Nastawienie na rozwój	Łącznie
Australia (poziom federalny)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
Kolumbia Brytyjska (Kanada)	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	36
Singapur	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	33
Finlandia	3	3	3	3	3		3	3	2	3	3	3	32
Hongkong (Specjalny Region Administracyjny Chin)	2	3	3	3	3	1	3	3	2	2	3	3	31
Victoria (Australia)	3	3	1	3	3	1		3	3	3	3		26
Nowa Zelandia	2	2	2	2	2	2		2	2	2	2	2	22
Portugalia	2	2	2	2	2	2		2	2				16
Chińskie Tajpej (inaczej: Tajwan)	2	2	2	2	2	2			2				14
Dania	2	1	1	1	1	1	1		1	1	1		11
Anglia (Wielka Brytania)	2	1	1	1		2	1		1		1	1	11
Szkocja (Wielka Brytania)	1	1	1	1	1	1	1	1	1		1	1	11
Korea Południowa	2	2	2	1	2	1			1				11
Alberta (Kanada)	1	1	1	1	1	1		1		1	1	1	10
Nowy Brunzwik (Kanada)	1	2	2	1		1		1	1		1	1	10
Nowa Południowa Walia (Australia)	1	1	1	1	1	1	1	1			1	1	10
Massachusetts (USA)	1	1	1	1	1			1	1	1	1		9
Ontario (Kanada)	1	1	1	1	1	1		1			1	1	9
Chiny	1		2	2	1				2			1	9
USA (poziom federalny)		1	1	1				1	1			1	9
Japonia	1	1	1	1		1							5
Rosja	1	1	1						1				4
Łącznie	38	38	38	37	32	27	19	29	32	21	26	25	

Badacze przeanalizowali, jak często w programach nauczania występuje wzmianka o następujących pięciu kategoriach: podejście włączające do kompetencji (inkluzywność), identyfikacja kompetencji, postępy w ich nabywaniu, podejścia pedagogiczne do ich kształcenia i ocenianie poziomu nabytych kompetencji. Cyfra „3” oznacza, że w danym systemie wskazano kompetencje w trzech kategoriach, cyfra „2” – w dwóch kategoriach itd.

Różne podejścia do nauczania i uczenia się

W kontekście podejść pedagogicznych potrzebnych dziś do kształcenia zarówno umiejętności podstawowych, jak i pożądanych kompetencji/zdolności wymienionych na rysunku 1 trudnością jest na pewno polaryzacja w świecie edukacji.

Jedna grupa, postrzegająca się jako tradycjoniści, podkreśla rolę nauczyciela w przekazywaniu wiedzy oraz zaleca określone metody dydaktyczne. Druga, uważana za postępową, popiera podejście stawiające ucznia w centrum oraz uczenie się oparte na rozwiązywaniu przez niego problemów. Razem z Guyem Claxtonem (Claxton, Lucas, 2015) zasugerowałem drogę pośrednią pomiędzy tymi postawami, fałszywie uznawanymi za czarno-białe.

Stojąc na tym stanowisku, możemy zadać następujące pytania:

- Jaką wiedzę powinni posiadać młodzi ludzie?
- Jakie kompetencje i nawyki powinni rozwijać?
- Jak zadbać o to, aby zdobyli wiedzę przydatną w różnych kontekstach?
- Jak nauczyć młodych ludzi poruszania się między dziedzinami wiedzy (jak ma to miejsce w prawdziwym świecie), zapewniając im niezbędne do tego bloki programowe?
- Jak zadbać, by w obrębie różnych dziedzin wiedzy optymalnie rozwijać kompetencje i nawyki istotne zarówno w uczeniu się, jak i w życiu?
- Jak wzmacniać umiejętność uczenia się, aby można było łatwiej odwoływać się do niej w różnych kontekstach?
- Jakie podejścia pedagogiczne najlepiej wspierają głębokie uczenie się?
- Jak najlepiej oceniać wiedzę i potwierdzać postępy w nabywaniu umiejętności?

Do tej pory osiągnięto porozumienie co do odpowiedzi na dwa pierwsze pytania, a dyskusja o sześciu pozostałych trwa.

To umiejętności liczą się w życiu. Są jak tkanka łączna między wiedzą a zdolnościami.

Można by postawić wiele innych pytań na temat podejść pedagogicznych czy metod nauczania i zaproponować wiele źródeł inspiracji dla edukatorów (Hattie, 2008; Committee on Developments in the Science of Learning, 2000; Coe et al., 2020). Ważne, by każdy nauczyciel, sięgając po te wskazówki, wziął pod uwagę nie tylko metody nauczania pomagające zdać typowe egzaminy, ale i takie, które rozwijają **również** kompetencje i nawyki czy potencjały potrzebne młodym ludziom. Najlepiej, by wybór padł na metody skuteczne w osiągnięciu obu celów.

Nieporozumienia wokół roli umiejętności w uczeniu się

Współcześnie wygłasza się wiele absurdalnych tez na temat umiejętności. Ci, którzy uważają zdobywanie wiedzy za główny cel edukacji, ukazują umiejętności jako próbę sptyczenia podstawowego zadania szkół lub odciążenia ich od niego.

Ci, dla których punkt odniesienia stanowią kompetencje i nawyki, a także zdolności, mogą ulec pokusie trzymania się szerszych pojęć (takich jak kreatywność czy współpraca), nie dostrzegając, że w gruncie rzeczy ich elementami składowymi są moduły wiedzy i zestawy umiejętności.

Wiedza nie stoi w opozycji do kompetencji i nawyków. Wszystkie one w różny sposób opisują to, czego możemy się nauczyć. Punktem wspólnym są tu umiejętności. To one liczą się w życiu. Są jak tkanka łączna między wiedzą a kompetencjami i nawykami. Ćwicząc jakąś umiejętność w różnych kontekstach, stajemy się coraz bardziej biegli, pewni siebie i swoich możliwości. Aż w końcu umiejętność ta przekształca się w kompetencję i nawyk, czyli coś, do czego jesteśmy predysponowani.

Oto kilka przykładów, od najprostszych po bardziej złożone:

- tworzenie planu wypracowania;
- wygłaszanie przemówienia;
- argumentowanie;
- wypróbowywanie różnych rozwiązań trudnego problemu;
- poleganie na zdrowym rozsądku, kiedy nawigacja zaprowadzi nas w ślepą uliczkę, bo ma nieaktualne oprogramowanie;
- rozpoznawanie nastroju współpracowników;
- prowadzenie warsztatu na temat, w zakresie którego jesteśmy ekspertami;
- prowadzenie warsztatu na temat, w zakresie którego mamy tylko podstawową wiedzę, ale potrafimy wykorzystać do tego zadania umiejętności trenerskie zdobyte w innych sytuacjach.

Przypomnienie sobie wyrwanych z kontekstu informacji w czasie egzaminu pisemnego jest zapewne umiejętnością, ale niezbyt często wykorzystywaną później przez dorosłych w erze cyfrowej.

Im głębszą mamy wiedzę i im częściej w różnych sytuacjach ćwiczymy umiejętności, tym sprawniej się nimi posługujemy. Kompetencje i nawyki to zestawy umiejętności wyćwiczonych do tego stopnia, że mają charakter rutynowy i korzystamy z nich odruchowo. Natomiast umiejętności to mechanizm wykorzystywania wiedzy, kompetencji i nawyków.



Ocenianie osiągnięć edukacyjnych wpływa nie tylko na to, czego się uczy, ale i jak się to robi.

Uczenie się 2.0

Richard Elmore (2019) zgrabnie podsumowuje konsekwencje, jakie niosą dla szkół dwie bardzo dalekie od siebie koncepcje uczenia się.

Koncepcja 1

Uczenie się to umiejętność dokładnego i prawidłowego przywoływania informacji oraz algorytmów i korzystania z nich.

Szkoła to mechanizm, który – zgodnie z powyższą definicją uczenia się – pozwala wyrównywać status danej osoby na różnych poziomach: społecznym, ekonomicznym, zawodowym.

Ocenianie osiągnięć to narzędzie definiowania, mierzenia, ewaluacji i sprawdzania treści zgodnie z powyższą definicją uczenia się.

Koncepcja 2

Uczenie się to umiejętność świadomego przekształcania rozumienia, przekonań i sposobu działania w reakcji na dowody, doświadczenia i refleksje.

Szkoła to jedno z wielu środowisk, w których ludzie rozwijają umiejętność opiniowania i monitorowania, czego i jak się uczą oraz jak to później wykorzystają.

Ocenianie osiągnięć to sposób, za pomocą którego osoby uczące się otrzymują przydatne informacje o rozwoju swoich możliwości z biegiem czasu.

W niniejszej publikacji przeanalizujemy to drugie podejście.

Ogon, który macha psem

A zatem: ocenianie osiągnięć edukacyjnych. Niemal każda osoba związana zawodowo z oświatą wie, że uczy się przede wszystkim tego, z czego są egzaminy. Nawet jeśli program nauczania jest ambitny i szeroki, to w miarę zbliżania się egzaminów uwaga zwraca się ku tym jego elementom, które będą testowane. Szczególnie wyraźnie widać to w szkołach średnich, gdy uczniowie osiągną wiek, w którym zaczynają studia wyższe, naukę zawodu lub pracę. Decyzje o wyborze dalszej drogi edukacyjnej lub zawodowej są dla młodych ludzi trudne, a często podejmuje się je według kryterium narzucanego przez egzaminy wysokiej stawki.

Ocenianie osiągnięć wpływa nie tylko na to, czego się uczy, ale i jak się to robi. Wyobraźmy sobie, że nauczycielka X uczy przedmiotów przyrodniczych konkretną metodą, a uczniowie dobrze wypadają w testach. Natomiast nauczyciel Y stosuje inną metodę i jego klasa nie ma tak dobrych wyników. Zakładając, że obie klasy mają dość podobny profil, szkoły i systemy szkolnictwa zaczną wyciągać wnioski z tej sytuacji i całkiem rozsądnie zasugerują, aby uczyć przedmiotów przyrodniczych według metod nauczycielki X.



Ocenianie osiągnięć edukacyjnych wpływa nie tylko na to, czego się uczy, ale i jak się to robi.

Na pierwszy rzut oka taka reakcja systemu wydaje się inteligentna. Co jednak, jeśli testy z przedmiotów ścisłych stawiają na sprawdzanie wyrwanych z kontekstu teorii naukowych lub prymitywne zapamiętywanie faktów, co nie zachęca uczniów do myślenia i działania jak naukowcy ani nie przygotowuje do pogłębionych badań naukowych i ich społecznego wykorzystania? Jeśli myślenie o testach nie idzie w parze z postępami w nauce przedmiotów ścisłych? W takich przypadkach reakcja okazuje się nierozsądna.

Wspomniany w śródtytule pies to system edukacji, a machający nim ogon to oczywiście ocenianie osiągnięć. Łączę tu w jedno metaforę psich ogonów machających wieloma systemami z metaforą sieci rybackich wspomnianą na początku tego rozdziału.

Większość systemów edukacji pilnie potrzebuje zmian, jeśli mają spełniać swój cel. Zmieniają się programy nauczania, odbywają się debaty o podejściach pedagogicznych (Griffin, McGaw, Care, 2012; Vincent-Lancrin et al., 2019), ale niezależnie od obiecujących inicjatyw wciąż potrzebujemy poważnego przemyślenia na nowo oceniania osiągnięć.

Osiem lat temu Geoff Masters zauważył, że w Australii „ocenianie osiągnięć w edukacji jest w rozsypce” (Masters, 2013, str. 1). Podejrzewam, że ten stan nadal utrzymuje się w Australii i w większości systemów oświaty na całym świecie.

Przyjrzyjmy się dokładnie, co jest nie tak z ocenianiem osiągnięć edukacyjnych.

Problem z ocenianiem osiągnięć edukacyjnych

Mierzenie efektów głębokiego uczenia się powinno być oparte na wynikach oceniania, z których wyłania się kompletny obraz tego, kim są uczniowie, co wiedzą oraz czy są przygotowani do wykorzystywania tej wiedzy w celu poprawy życia własnego i innych.

Joanne McEachen

W systemie oceniania osiągnięć edukacyjnych szwankuje wiele elementów, które można podzielić na cztery duże kategorie:

- co się ocenia (priorytety),
- jak się ocenia (metody),
- jaki wpływ ma proces oceniania (skutki),
- jak wykorzystuje się ocenianie (wartość).

Oczywiście mamy też piąte wyzwanie: w jakim stopniu możliwa jest rzetelna ocena tego, co chcemy zmierzyć.

W opublikowanym niedawno artykule Sandra Milligan i jej współpracownicy (2020a, str. 14) zgrabnie ominęli wszystkie te kategorie, pisząc:

Bez dążenia do opanowania ogólnych kompetencji ocenianie i nauczanie faworyzują uczenie się na pamięć, pisanie wypracowań, indywidualne opanowanie wyznaczonego materiału oraz szablony rozwiązywanie problemów.

Istnieje ryzyko, że szkoły będą kończyć uczniowie przyzwyczajeni do bezpośrednich metod nauczania, do zakuwania, powtarzania i prowadzenia za rączkę, zależni od eksperckich wskazówek nauczycieli wiodących ich ściśle wytyczonymi ścieżkami wiedzy, której poziom jest oceniany w przewidywalny sposób.

Złożone umiejętności wyższego rzędu rzadko ocenia się w taki sposób, by uwzględnić ich subtelności. Wiele kompetencji i nawyków, a także zdolności ważnych w życiu w ogóle nie jest ocenianych.

Priorytety oceniania osiągnięć edukacyjnych: zbyt płytkie, zbyt wąskie

Oceniana obecnie wiedza obejmuje zwykle wąski zakres przedmiotów, rzadko kiedy sprawdzanych dogłębnie, a prawie nigdy w ujęciu interdyscyplinarnym. W kształceniu ogólnym wiedzę praktyczną i umiejętności sprawdza się w niewielkim zakresie. Zwykle też ocenia się pojedynczych uczniów, a nie zespoły. Złożone umiejętności wyższego rzędu rzadko są sprawdzane tak, by można było uwzględnić ich subtelności (Darling-Hammond, 2017). Wiele kompetencji i nawyków, a także zdolności ważnych w życiu w ogóle nie jest ocenianych.

- W ramach procesu oceniania często należy odtworzyć materiał. Rzadko natomiast od osób uczących się jest wymagane głębokie myślenie, rozwiązanie problemu czy zastosowanie wiedzy w rzeczywistej sytuacji.
- W przypadku tradycyjnych przedmiotów (czytanie i pisanie, matematyka, przedmioty przyrodnicze) wciąż wymaga się znajomości szerokiego zakresu materiału, gdy tymczasem nowsze dziedziny (wychowanie obywatelskie, inżynieria, zrównoważony rozwój, etyka) sprawdza się powierzchownie.
- Zwyjątkiem kilku krajów (np. Finlandii i Singapuru) ocenianie interdyscyplinarne istnieje w postaci szczątkowej lub wcale⁴.
- Rzadko sprawdza się wiedzę praktyczną i umiejętności nawet w zakresie przedmiotów, w ramach których stanowiły one kiedyś najważniejszy element, np. przedmiotów przyrodniczych.

- Rzadko ocenia się umiejętności planowania i realizacji poszerzonych badań.
- Mimo że umiejętność współpracy jest powszechnie ceniona w życiu zawodowym, w szkole docenia się ją tylko na zajęciach sportowych, muzycznych i teatralnych.
- Chociaż kształcenie kompetencji i nawyków czy możliwości zaczyna się pojawiać w programach nauczania, wciąż rzadko się je ocenia. Wyjątkiem w skali globalnej są innowacyjne testy PISA w zakresie grupowego rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia oraz testy myślenia krytycznego i kreatywnego przeprowadzane w australijskim stanie Victoria.

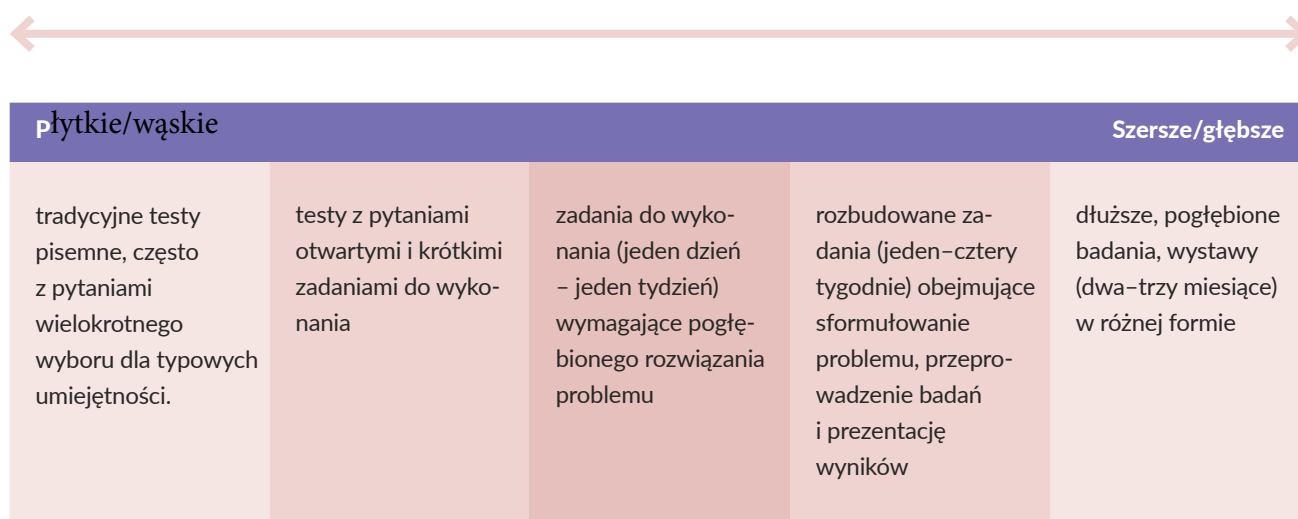
Metody oceniania osiągnięć: zbyt nieprecyzyjne

Większość szkolnych sprawdzianów wciąż ma formę pisemną. Weryfikuje ona wyrywkową wiedzę i typowe umiejętności. Sprawdza, czy uczniowie potrafią coś **zapamiętać** i **opisać**, zamiast **wdrożyć** lub **zrobić** to, czego się uczyli. Koncepcje i umiejętności sprawdza się na poszczególnych przedmiotach, bardzo rzadko interdyscyplinarnie.

Wprawdzie testy często sprawiają wrażenie zorientowanych na kryterium, ale w praktyce wiele krajów wraca do systemu oceniania bazującego na normach. Dzieje się tak bądź ze względu na skalę (np. ATAR w Australii), bądź wskutek zewnętrznej ingerencji instytucji, które dbają o zachowanie podobnego poziomu wyników rok do roku (jak ma to miejsce z GCSE w Anglii). Nawet jeśli testy są wyraźnie zorientowane na kryterium, oceny często odwołują się do programu zamiast do bardziej szczegółowej skali postępow w nauce.

Tradycyjne metody oceniania osiągnięć edukacyjnych zwykle nie sprawdzają umiejętności wyższego rzędu, wiedzy, zdolności i cech nabytych w ramach samodzielnego uczenia się i uczenia się poprzez współpracę, coraz istotniejszych w epoce globalnej gospodarki i szybko zmieniającego się świata (Griffin, McGaw, Care, 2012, str. v–vi).

Rysunek 3. Skala metod oceniania osiągnięć edukacyjnych (Darling-Hammond, 2017, str. 6)



W raporcie High Resolves z 2020 roku zaproponowano koncepcję „oceniania osiągnięć zorientowanego na zestawy praktyk” (High Resolves, 2020, str. 16). Polega ono na zastosowaniu zestawów lub grup zadań, które wymagają od osób uczących się zanurzenia się w problem, wykonania powtarzających się czynności praktycznych i zastosowania ich w rzeczywistej sytuacji. Takie zadania są przydatne przy ocenianiu umiejętności wyższego rzędu z zakresu edukacji obywatelskiej. Zestaw metod oceniania dostępnych dla instytucji edukacyjnych jest szeroki (patrz: rysunek 3).

Obecnie egzaminy odbywają się w wyznaczonych terminach, a nie wtedy, gdy uczniowie są do tego gotowi. Nieraz dzieje się tak, by zrealizować wymagania kolejnej placówki edukacyjnej lub – często bezskutecznie – pracodawców.

Te sztywno wyznaczone momenty oceniające nie uwzględniają zróżnicowanego poziomu zaawansowania uczniów. Tymczasem „w dowolnym roczniku uczennice i uczniowie najbardziej zaawansowani w czytaniu i matematyce mogą wyprzedzać o pięć–sześć lat najmniej zaawansowanych rówieśników” (Masters, 2013, str. 3). Nie bierze się też pod uwagę faktu, że osiągnięcia „są luźno powiązane z wiekiem” (Wiliam, 2007, str. 248), ani różnego poziomu dojrzałości danej grupy wiekowej.

Większość metod oceniania nie ujmuje postępów w perspektywie czasowej.

Co ważniejsze, większość metod oceniania nie ujmuje postępów w perspektywie czasowej. Zamiast tego

przedstawia wyniki w postaci stopklatek, nie dostrzegając uczniowskich postępów w zakresie całościowego rozumienia wiedzy poczynionych w dłuższym okresie, co jest istotą procesu uczenia się. To ograniczenie bierze się głównie stąd, że najnowszym metodom oceniania brak teoretycznych podstaw na temat tego, jak rozwija się całościowe rozumienie danej wiedzy dziedzinowej u osób uczących się (Pellegrino, Chudowsky, Glaser, 2001, str. 27–28).

Ocenianie nie powinno przebiegać w ten sposób, ponieważ „mierzenie postępów celowo stoi w opozycji do tradycyjnej praktyki testowania osiągnięć w wyznaczonych momentach” (Hipkins, Cameron, 2018, str. 22).

Konsekwencje: mało pomocne

Każdy system oceniania osiągnięć edukacyjnych ma zamierzone i niezamierzone skutki. W tym kontekście podstawowe wydaje się założenie, na które w 2013 roku zwróciła uwagę amerykańska komisja Gordona ds. oceniania, mianowicie że taki system „nie powinien szkodzić”.

Konsekwencje przyjętych priorytetów i metod przeprowadzania egzaminów – zwłaszcza wysokiej stawki – są dobrze opisane. Niestety, takie egzaminy są szkodliwe pod wieloma względami, między innymi:

- budzą w uczniach przekonanie, że są oni do niczego (Education Policy Institute, 2019);
- demotywią uczniów do tego stopnia, że nie kończą oni szkoły lub nie znajdują zatrudnienia (Milligan et al., 2020a);
- zmniejszają prawdopodobieństwo, że młodzi ludzie będą chcieli uczyć się przez całe życie (Tuckett, Field, 2016);
- mają niekorzystny wpływ na dobrostan młodych ludzi (Howard, 2020);
- nasilają nierówności (Au, 2016);
- pogarszają wyniki wskutek stresu, zwłaszcza u uczniów o mniejszych możliwościach (von der Embse et al., 2018);
- prowadzą do sytuacji, kiedy nabyte przez osoby uczące się kompetencje są nieprzydatne na rynku pracy (Harvard Business Review, 2015)⁵;
- odwracają uwagę od znaczenia, jakie ma ocenianie dla procesu uczenia się, oraz od tego, że same są formą uczenia się (Birenbaum et al., 2015);
- błędnie rozumieją szersze umiejętności, kompetencje i nawyki, których nie badają (Heckman, Kautz, 2013); nie doceniają ich; utrwalają mit, że umiejętności miękkie nabywa się z łatwością i że mają one mniejszą wartość niż tzw. podstawowe umiejętności twarde;
- w niektórych systemach oświaty rodzą nieufność do opinii nauczycieli (Harlen, 2005; Coe et al., 2020), co może być negatywnym wzmocnieniem i obniżyć poziom nauczycielskich umiejętności w zakresie oceniania osiągnięć.

Koretz w *The Testing Charade* (2015, str. 38–39) przypomina o niebezpieczeństwie prawa Campbella, zgodnie z którym

w im większym stopniu ilościowy wskaźnik społeczny jest wykorzystywany do podejmowania decyzji społecznych, tym bardziej będzie on podatny na niszczące wpływy oraz będzie zaburzać i niszczyć procesy społeczne, które z założenia ma odzwierciedlać. [...] Kiedy wyniki testów stają się celem nauczania, tracą znaczenie jako wskaźniki poziomu edukacji i w niepożądany sposób zaburzają jej proces.

National Academy of Education (2021, str. 11) zauważa, że aby uniknąć niezamierzonych i często niesprawiedliwych skutków oceniania, należy „jasno (i często) wyjaśniać cele i zastosowanie konkretnych form oceniania oraz ich kontekst”.

Wątpliwa wartość dla odbiorców

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych służy wielu celom. To między innymi:

- potwierdzanie poziomu, wybór i punktowanie kandydatów na uczelnie wyższe;
- pomoc pracodawcom w rekrutacji pracowników;
- dostarczanie nauczycielom informacji o postępach uczniów;
- informacja zwrotna dla uczniów o ich postępach; wskazanie potencjalnej dalszej ścieżki kształcenia.

Tymczasem na całym świecie mamy do czynienia z kryzysem wartości oceniania i rosnącym niezadowoleniem jego najważniejszych odbiorców.

Uczelnie wyższe

Uczelnie są zdania, że przedstawiane im stopnie lub punkty to zbyt mało przetworzone, a przez to nieprzydatne informacje. To dlatego wiele uczelni współpracuje ze szkołami w ramach konsorcjów, które dostarczają im przetworzone dane. Mastery Transcript Consortium⁶, New York Performance Standards Consortium⁷ i Comprehensive Learner Record⁸ w USA oraz New Metrics for Success w Australii⁹ dowodzą rosnącego niepokoju w związku z tą sytuacją.

Pracodawcy

Pracodawcy są zdesperowani, bo aktualny zestaw kwalifikacji akademickich i zawodowych nie dostarcza im wystarczających informacji o potencjalnych pracownikach (Education Council, 2020; Confederation of Business Industry (CBI), 2019). Wielu pracodawców podczas rekrutacji w ogóle nie patrzy na kwalifikacje. W Anglii organizacja Rethinking Assessment stworzyła listę (przeważnie) dużych instytucji działających w ten sposób. Są to między innymi: Apple, Bank of America, BBC, służba cywilna, Clifford Chance, Google, The Guardian, Hilton, Microsoft, Penguin Random House, PricewaterhouseCoopers (PWC) i Starbucks.

Wielu pracodawców opracowuje własne systemy oceniania kandydatów. Często są to „testy mocnych stron”, które sprawdzają, jakie zdolności i zalety osób będą sprzyjać wydajnej współpracy. W ten sposób pracodawcy otrzymują bardziej wyważoną kartę wyników niż tylko stopnie z egzaminów.

Jak to ujął profesor Tristram Hooley kierujący badaniami w Institute of Student Employers w Anglii:

Większość pracodawców nie przykładła wagi do wiedzy kandydata o teoriach migracyjnych czy XIX-wiecznych powieściach. Za to bardzo interesuje ich, czy kandydat chce się rozwijać, szybko myśli, nie traci głowy w trudnych sytuacjach i tak dalej¹⁰.

Tradycyjny pogląd, że liczy się ciężka praca, dobre stopnie w szkole i studia na renomowanej uczelni prowadzące do dobrze płatnej pracy, nierzadko wiedzie na manowce. Pracodawcy coraz wyraźniej zdają sobie sprawę, że

w celu sprawdzenia potencjalnej wydajności kandydata w pracy przeprowadzenie testu umiejętności jest dwukrotnie lepsze niż rozmowa kwalifikacyjna, trzykrotnie lepsze niż doświadczenie zawodowe i czterokrotnie lepsze niż wykształcenie¹¹.

Nauczyciele martwią się, że w testach niektóre przedmioty są uznawane za ważniejsze od innych (zwłaszcza te „akademickie” względem praktycznych) oraz że nacisk na zapamiętywanie informacji może sptycać uczenie się i odbierać radość z niego, szczególnie w szkołach średnich drugiego stopnia.

Nauczyciele i nauczycielki

Poziom niezadowolenia kadry pedagogicznej wzrasta od początku tego tysiąclecia. Nauczyciele martwią się, że w testach niektóre przedmioty są uznawane za ważniejsze od innych (zwłaszcza te „akademickie” względem praktycznych) oraz że nacisk na zapamiętywanie informacji może sptycać uczenie się i odbierać radość z niego, szczególnie w szkołach średnich drugiego stopnia. Właśnie to miało miejsce w Anglii dwadzieścia lat temu.

Jeżeli testy mają charakter egzaminów wysokiej stawki, nauczyciele wybierają strategię nauczania opartą na przekazywaniu wiedzy. Tym samym faworyzują tych uczniów, którzy wolą uczyć się w taki właśnie sposób. Jest to jednak niekorzystne i prowadzi do obniżenia samooceny tych, którym bardziej odpowiada aktywne i kreatywne doświadczenie edukacyjne (Harlen, Deakin Crick, 2002, str. 4).

Wszędzie na świecie pandemia COVID-19 gwałtownie przerwała zwykły tryb oceniania osiągnięć edukacyjnych. Testy PISA w roku 2021 zostały przeniesione na kolejny rok. Na całym świecie egzaminy dla osiemnasto- lub dziewiętnastolatków zostały odwołane, przeniesione na inny termin lub uproszczone¹². W wielu przypadkach uczniom musiały wystarczyć wyniki testów sprawdzonych przez nauczycieli. I choć wydaje się to pozytywną zmianą (otwarcie na innowacyjne metody), to w praktyce spowodowało dodatkowy stres dla nauczycieli. Nie czuli się oni wystarczająco dobrze przygotowani do przeprowadzania sprawdzianów bez odpowiedniego zaplecza w zakresie moderacji, przeszkolenia i sprawiedliwych procedur odwoławczych.

Uczniowie i uczennice

Uczniowie są coraz bardziej zagubieni. Z jednej strony skończyła się dla nich era programów telewizyjnych nadawanych o stałych godzinach, a nastały czasy nieograniczonej, dostępnej na życzenie konsumpcji treści na YouTube, TikToku i w serwisach streamingowych. Obowiązkowe podręczniki zastąpiła wyszukiwarka internetowa.

Z drugiej strony te zmiany nie dotyczą egzaminów, które w większości polegają na wypełnianiu określonego dnia papierowego arkusza i wymagają wyciężania pamięci.

Co do egzaminów wysokiej stawki, są one dla uczniów źródłem powszechnego, ciągłego stresu. Zwraca na to uwagę blog¹³ na stronie angielskiego Ofqual (Office of Qualifications and Examinations Regulation – pol.: Urząd ds. kwalifikacji i zasad egzaminowania). W *The Testing Charade* Daniel Koretz (2017, s. 2) cytuje dramatyczny list nowojorskich dyrektorów szkół do rodziców:

Wiemy, że wiele dzieci płakało podczas egzaminów lub po nich, inne wymiotowały lub traciły panowanie nad zwieraczami lub pęcherzem. Inne po prostu się poddawały. Pewna nauczycielka opowiadała, że uczeń walił głową w ławkę...

Systemy oświaty

Wyniki systemów oświaty są zestawiane w ramach międzynarodowych programów oceniania. Służą one ocenie efektywności szkół przez społeczeństwo, często w bardzo ograniczonych aspektach. Dzięki takim programom jak Programme for International Student Assessment (PISA), Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) czy Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) można porównać osiągnięcia poszczególnych systemów edukacji na arenie międzynarodowej. Ma to ogromny wpływ zarówno na to, co jest przedmiotem danego testu, jak i na sposób prowadzenia oceny. Temat ten wykracza jednak poza zakres niniejszych rozważań.

Czy kompetencje i nawyki da się zmierzyć?

W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat dokonaliśmy ogromnego postępu w wiedzy na temat ogólnych metod sprawdzania kompetencji i nawyków (Soland et al., 2013; Darling-Hammond, 2017; Siarova et al., 2017; Care et al., 2018). Istnieją przykłady bardzo zaawansowanych, przydatnych i ustandaryzowanych metod, które mierzą wybrane aspekty niektórych kluczowych kompetencji oraz cech, na przykład odwagi (Duckworth, Quinn, 2009).

Co ciekawe, to dzięki takim testom jak PISA dokonał się przełom w rozumieniu tego, jak przy pomocy testów online oceniać dwoje najważniejszych kompetencji i nawyków: grupowe rozwiązywanie problemów¹⁴ i myślenie kreatywne¹⁵ (brałem udział w przygotowywaniu drugiego z tych dwóch testów).

W tym procesie pomaga nam rozwój technologii oceniania. Na przykład obiecujący wydaje się model oparty na dowodach empirycznych – metoda tworzenia narzędzi oceniania, które pokazują proces wnioskowania poddanych ocenie osób i przebieg ich rozumowania w miarę wykonywania kolejnych zadań.

W trakcie pracy ze szkołami i systemami edukacji w Wielkiej Brytanii i Australii, a także wykorzystując wyniki dużego badania OECD (Vincent-Lancrin et al., 2019), w ramach którego analizowałem temat oceniania postępów w nauce w zakresie rozwoju kreatywności, odkryłem, że koniecznym punktem wyjścia jest jasna definicja kreatywności w połączeniu ze zrozumieniem procesu uczenia się. Dopiero potem, uwzględniając różne perspektywy, można dostarczyć uczniom i nauczycielom wiarygodne informacje o postępach dokonanych w dłuższym czasie (patrz: tabela 4).

Tabela 4. Metody sprawdzania postępów w rozwoju kreatywności (Lucas, Spencer, 2017)

Uczeń	Nauczyciel	Offline	Online
<ul style="list-style-type: none">bieżąca informacja zwrotnazdjęciaautokwestionariuszedzienniki/pamiętniki/gazetkikomentarze rówieśnikówkrytyczna rozmowa w grupieodznakiportfolia	<ul style="list-style-type: none">ocenianie według kryteriówocenianie produktów i procesówwywiady ustrukturyzowanezadaniaprojekty końcowe	<ul style="list-style-type: none">komentarze ekspertówgaleria krytykiautentyczne sprawdziany, np.:<ul style="list-style-type: none">pokazyprezentacjewywiadypodcastyfilmywystawy	<ul style="list-style-type: none">rzetelne, sprawdzone testy onlinecyfrowe odznakie-portfolia

Co ważne, aby uzyskać prawdziwy obraz sytuacji, potrzebujemy wielorakich metod oceniania – z co najmniej trzech kolumn tabeli 4.

Przed nami jeszcze długa droga. Jak przypomniał Daniel Willingham na swoim blogu w 2013 roku:

daleko nam do powszechnie uznanych metod. Jak poważny jest to problem? To zależy od zamiarów. Jeśli ma to być badanie naukowe, to w ogóle nie jest problem, tylko normalna sytuacja¹⁶.

W 2016 roku pismo „Applied Measurement in Education” przygotowało specjalny numer na temat oceniania poziomu tzw. umiejętności XXI wieku¹⁷. Omawiano tam cztery rodzaje kompetencji i nawyków: grupowe rozwiązywanie problemów, rozwiązywanie złożonych problemów, podstawowe umiejętności cyfrowe i informacyjne oraz kreatywność. W badanie tej ostatniej wniosłem wkład w postaci naszych badań prowadzonych na Uniwersytecie Winchester (Lucas, 2016). W piśmie w sposób naukowy omówiono zarówno to, co wiemy, jak i to, czego jeszcze do końca nie rozumiemy. Pojawiło się kilka ciekawych koncepcji, a niektóre z nich są już wykorzystywane w testach PISA.

Obecnie prawie nikt nie kontestuje nauki o uczeniu się jako cennego narzędzia badania procesu nauczania. Potrzebujemy podobnej zmiany, aby stworzyć dziedzinę nauki o ocenianiu osiągnięć edukacyjnych. Szerzej wypowiem się na ten temat w ostatnim rozdziale niniejszej publikacji.

Jak zrewidować cele oceniania osiągnięć edukacyjnych

Ocenianie osiągnięć edukacyjnych musi w pełni uwzględniać kompetencje, których wymaga coraz bardziej złożony i zmieniający się świat. Najlepsze metody oceniania przyspieszają nabywanie tych kompetencji, o ile ukierunkowują pracę nauczycieli i pozwalają uczniom oszacować swoje postępy.

Komisja Gordona

Przez ostatnie kilkadziesiąt lat stopniowo schodziliśmy na manowce w dziedzinie oceniania osiągnięć edukacyjnych. To, co oceniamy, ma się nijak do naszych oczekiwań wobec wiedzy młodych ludzi, ich zachowań i tego, kim się staną w skomplikowanym świecie. Większość systemów oceniania bardziej koncentruje się na podsumowywaniu niż na zrozumieniu, na odtwarzaniu zamiast wprowadzaniu w życie, dostrzeganiu braków zamiast docenianiu mocnych stron. Wydaje się, że większą radość sprawiają nam liczby niż opowieści. Wolimy sprawdzać niż motywować do poprawy.

Wydaje się, że większą radość sprawiają nam liczby niż opowieści. Wolimy sprawdzać niż motywować do poprawy.

Dotychczasowe próby zmiany systemu oceniania

Działająca w Wielkiej Brytanii Assessment Reform Group w latach 1996–2010 przeprowadziła przełomowe badanie znaczenia oceniania osiągnięć edukacyjnych dla procesu uczenia się. Wyniki badania zostały stopniowo rozpropagowane na całym świecie. Pozostały jednak w opozycji do preferowanych przez systemy edukacji danych sumarycznych (Birenbaum et al., 2015). Od dłuższego czasu (Black, Wiliam, 1998) wiedzieliśmy, że ocenianie kształtujące wspiera lepsze uczenie się.

Dwadzieścia lat temu Committee on the Foundations of Assessment w USA przeanalizował, w jakim stopniu postęp w naukach kognitywnych wpływał na system oceniania osiągnięć edukacyjnych. Za największy problem uznano to, że

najbardziej powszechne metody oceniania osiągnięć edukacyjnych są oparte na bardzo zawężonych przekonaniach na temat uczenia się i kompetencji. Przekonania te są niezgodne z aktualną wiedzą na temat procesów poznawczych i uczenia się człowieka (National Research Council, 2001, str. 1).

Raport wymienia wiele stosowanych wówczas metod oceniania i poddaje je bardzo szczegółowej analizie. Na koniec przedstawia wizję systemu oceniania, który wciąż nie został wprowadzony w edukacji:

W zarysowanej przez Komitet wizji systemy oceniania postępów edukacyjnych będą czynnikiem ułatwiającym uczniom osiągnięcie wysokiego poziomu wyników w nauce. Będą pomagać im się uczyć i odnosić sukcesy w szkole dzięki wyjaśnieniu uczniom, nauczycielom i innym osobom zaangażowanym w edukację, w jasny i zrozumiały sposób, specyfiki osiągnięć młodych ludzi i ich postępów w uczeniu się (National Research Council, 2001, str. 292).

W roku 2006 kilka kanadyjskich stanów współpracowało z Lorą Earl i Stevenem Katzem, aby „na nowo przyjrzeć się ocenianiu osiągnięć, mając na uwadze jego cel” (Earl, Katz, 2006). Wypracowany wspólnie dokument określa ramy myślenia o **celach** oceniania. Przypomniane w nim rozróżnienie między ocenianiem osiągnięć **na potrzeby** uczenia się, ocenianiem **jako formą** uczenia się a ocenianiem **wyników** uczenia się jest jasne i zrozumiałe:

Ocenianie na potrzeby uczenia się ma dostarczać nauczycielom informacje, aby mogli zmieniać i różnicować zadania w ramach nauczania i uczenia się. Bierze pod uwagę fakt, że każdy uczy się w niepowtarzalny sposób, ale też że istnieją przewidywalne wzorce i ścieżki, którymi podążają uczniowie.

Ocenianie jako forma uczenia się to proces rozwijania i wspierania metapoznania u uczniów. Koncentruje się na roli uczniów jako ogniwa łączącego ocenianie i uczenie się.

Ocenianie wyników uczenia się z natury ma charakter sumatywny. Jest wykorzystywane w celu potwierdzenia, co uczniowie wiedzą oraz potrafią zrobić i czy osiągnęli cele zawarte w programie nauczania. Czasami pozwala też na porównanie poziomu poszczególnych uczniów w odniesieniu do innych (Earl, Katz, 2006, str. 13–14).

W 2013 roku Komisja Gordona w USA przygotowała szereg rekomendacji na temat opracowywania i realizacji procesu oceniania, tak by wspierał on realizację bardziej ambitnej i ukierunkowanej na przyszłość wizji edukacji. Komisja stwierdziła, że jest szczególnie ważne, aby ocenianie

było jak najbliższe takiemu podejściu do uczenia się, jakiego będą potrzebować uczniowie, aby poradzić sobie w życiu po ukończeniu szkoły. [...] Ocenianie musi sprzyjać rozwijaniu kompetencji adekwatnych do czasów, w których żyjemy. Dzisiejsi uczniowie potrzebują umiejętności analizy ważności i trafności rozproszonych fragmentów informacji oraz wyciągania z nich wniosków (Gordon Commission, str. 8–9).

W tym samym czasie Australijska Rada Badań Edukacyjnych (ang. Australian Council for Educational Research, ACER) zaczęła pracować nad przeglądem metod oceniania stosowanych w szkolnictwie (Masters, 2013). Geoff Masters (2013, str. 5–6) przypomina, że „**najważniejszym celem oceniania jest ustalenie, na jakim etapie uczenia się są uczniowie, w czasie gdy są poddawani ocenie**”. W swojej wnikliwej analizie Masters zwraca uwagę na absurd oceniania według wieku, porażkę oceniania jako sposobu na zróżnicowanie metod nauczania, wspieranie „tradycyjnego modelu nauczania: systemu taśmy produkcyjnej, uczenia całej klasy, programu nauczania opracowanego ze względu na wiek” (Masters, 2013, str. 4), ignorowanie ważnych umiejętności życiowych, takich jak współpraca, oraz nienadążanie za rozwojem technologii. Niewiele się zmieniło przez osiem lat, które minęły od przeglądu ACER.

Pandemia COVID-19 oraz konieczność rewizji modelu oceniania przez systemy oświaty zmusiły edukatorów – przynajmniej na pewien czas – do refleksji nad kwestią zapewnienia równych szans w miarę powrotu do postpandemicznej normalności.

Odpowiednio stosowane ocenianie może pomóc ograniczyć wpływ pandemii COVID-19 w nadchodzących latach. Nieodpowiednio stosowane spowoduje marnowanie zasobów oraz cennego czasu przeznaczonego na kształcenie, zaostrzy nierówności, nasili błędne rozumienie ich przyczyn i sparaliżuje racjonalną politykę edukacyjną (National Academy of Education, 2021, str. 13).

New Metrics for Success¹⁸ z Uniwersytetu w Melbourne w Australii, Brookings Institution w USA¹⁹ oraz Rethinking Assessment²⁰ w Anglii to trzy organizacje, które poszukują rozsądnych rozwiązań licznych problemów zaobserwowanych w trakcie wcześniejszych prób wprowadzania reform w systemie oceniania. My też podejmujemy pilne działania, koncentrując się na praktycznych rozwiązaniach.

Naukowe podejście do oceniania

W ostatnich dwóch dekadach nastąpiła skokowa zmiana sposobu wykorzystywania wiedzy o uczeniu się przez szkoły i systemy edukacji. Nauka o procesach uczenia się jest powszechnie akceptowana w edukacji. Tymczasem, nie licząc kilku odosobnionych wnikliwych publikacji (National Research Council, 2001), wśród nauczycieli i autorów strategii oświatowych nie nastąpiła podobna kulturowa zmiana wobec nauki o ocenianiu. W wyszukiwarce Google hasło „nauka o uczeniu się” ma 1 840 000 000 wyników, a „nauka o ocenianiu w edukacji” 655 000 000, z których większość w trakcie dalszego poszukiwania okazuje się dotyczyć oceniania efektów nauczania przedmiotów przyrodniczych.

W opublikowanym ostatnio artykule na temat wpływu nauki o uczeniu się na szkolne praktyki (Darling-Hammond et al., 2020) ocenianiu osiągnięć edukacyjnych nie poświęcono ani jednego fragmentu (mimo że w zespole autorskim jest ekspertka w tej dziedzinie). Niemniej jednak tekst zawiera spostrzeżenia warte odnotowania.

Wiele szkół, którym szczególnie dobrze udało się zniwelować różnice w zakresie szans i osiągnięć edukacyjnych uczniów pochodzących z tradycyjnie zmarginalizowanych środowisk – co przejawia się w wysokim poziomie zdawalności egzaminów końcowych i dużej liczbie osób przyjętych na studia – wprowadziło ocenianie oparte na wynikach. Jego podstawą jest ukierunkowanie uczniów na osiąganie mistrzostwa (a nie na dążenie do odnoszenia sukcesów w oczach innych) rozwijające myślenie wyższego rzędu i umiejętności wykonywania działań, współpracy oraz komunikowania się, na motywację i zaangażowanie oraz duży zestaw umiejętności wspólpoznawczych, takich jak samoregulacja, funkcje wykonawcze, odporność, wytrwałość i nastawienie na rozwój. [...] Ocenianie oparte na rozwiązywaniu zadań, które stymuluje myślenie wyższego rzędu, ewaluację, rozumowanie i głębokie zrozumienie, samo w sobie stanowi narzędzie pomagające w uczeniu się (Darling-Hammond et al., 2020, str. 121–122).

Wraz ze zrozumieniem celu każdego działania, które ma badać wyniki i postępy edukacyjne, spostrzeżenia tego rodzaju tworzą podwaliny nauki o ocenianiu osiągnięć edukacyjnych i pomagają podejmować lepsze decyzje. Wracając do metafory sieci, od której zacząłem pierwszy rozdział: nauka o ocenianiu osiągnięć edukacyjnych pomoże zastawiać odpowiednie sieci.

Cechy wysokiej jakości systemów oceniania osiągnięć edukacyjnych

W ostatnim dziesięcioleciu w wielu raportach (Lai, Viering, 2012; Conley, Darling-Hammond, 2013; Bennett, 2013; OECD, 2013; Masters, 2013; Soland, Hamilton, Stecher, 2013; Hill, Barber, 2014; Siarova, Sternadel, Mašidlauskaitė, 2017; Care et al., 2018; O’Connell, Milligan, Bentley, 2019; Care, Anderson, Kim, 2019; Milligan et al., 2020b) analizowano, jakie skutki odczują systemy edukacji skłaniające się do wprowadzenia oceniania głębszego uczenia się, które Elmore nazywa „uczeniem się 2.0” (patrz: strona 13).

Na poziomie systemowym jest to złożone zadanie, które wymaga wzięcia pod uwagę zróżnicowanych intencji politycznych instytucji edukacyjnych. Jednak zbieżność raportów oraz powolność przyjmowania zawartych w nich rekomendacji przypominają, jak trudnym zadaniem jest zmiana systemów oceniania osiągnięć edukacyjnych.

Na podstawie badań dotyczących wysokiej jakości systemów oceniania można wyodrębnić następujące wspólne tematy:

Cel i skutki

- Potrzeba zrozumienia celu, jakiemu służy każdy rodzaj oceniania.
- Coraz większa świadomość, że ocenianie osiągnięć to narzędzie służące doskonaleniu na poziomie indywidualnym, szkolnym i systemowym.
- Napięcia między podejściem sumatywnym a formatywnym (kształtującym).
- Liczne niepożądane konsekwencje egzaminów wysokiej stawki.

Głębina i wymiar

- Potrzeba wiarygodnych wyników dotyczących umiejętności myślenia wyższego rzędu.
- Konieczność opracowania lepszych definicji kompetencji i nawyków oraz związanych z nimi postępów w uczeniu się.
- Coraz częstsze umieszczanie kompetencji i nawyków w programach nauczania instytucji edukacyjnych.
- Wola, by testy i egzaminy cechowała wrażliwość pedagogiczna i wartość edukacyjna.
- Złożoność propozycji sprawiedliwego oceniania postępów uczniów w zakresie ich kompetencji i nawyków.
- Rosnące zainteresowanie podejściem mistrzowskim.
- Potrzeba elastyczności gwarantującej rzetelne sprawdzenie całego zestawu możliwości.
- Skupienie na współdziałaniu, a nie na indywidualnych osiągnięciach.

Autentyczność

- Rosnące zainteresowanie podejściem zorientowanym na mocne strony, zwłaszcza wśród pracodawców.
- Potrzeba przygotowania lepszych systemów oceniania opartego na wynikach.
- Przechodzenie do autentycznego oceniania opartego na scenariuszach.
- Zwrot ku ocenianiu obejmującemu dłuższą perspektywę czasową.
- Zainteresowanie ocenianiem na życzenie.
- Zwiększenie zaangażowania uczniów w proces i ich sprawczości.

Postęp i ulepszenia

- Korzyści z oceniania na potrzeby uczenia się i oceniania jako formy uczenia się.
- Potrzeba multimodalnego podejścia do oceniania; wprowadzanie danych z różnych źródeł.

Jakość infrastruktury

- Lepsze rozumienie, kiedy korzystać z różnych strategii: oceniania na potrzeby uczenia się, oceniania jako formy uczenia się oraz oceniania wyników uczenia się.
- Potrzeba tworzenia nowych partnerstw w obszarze oceniania.
- Lepsze przygotowanie nauczycieli do sprawnego i moderowanego prowadzenia procesu oceniania.
- Potrzeba międzynarodowych poziomów odniesienia.

Na metapoziomie wyłoniły się trzy zagadnienia. Po pierwsze: systemy muszą określić ważne dla siebie wartości przed ustaleniem, czego chcą się dowiedzieć dzięki ocenianiu. Po drugie: wymagane jest coraz bardziej naukowe podejście do zagadnienia oceniania osiągnięć w edukacji. Po trzecie: wprawdzie cel tej podróży z każdą chwilą staje się wyraźniejszy, ale w drodze do niego przedzieramy się przez zaspę.

Obiecujące przykłady z całego świata

Szukaj i odkrywaj. Odkrywaj i dowiaduj się. Dowiedz się i doznaj oświecenia.

przysłowie maoryjskie

Mamy do dyspozycji wiele przykładów, z których możemy czerpać, rozważając od nowa cele i metody oceniania osiągnięć edukacyjnych. Australijska Rada ds. Edukacji (Education Council, 2020) przypomniała w swoim raporcie na temat ścieżek kształcenia zawodowego w starszych klasach szkół średnich drugiego stopnia, żeby uczyć się od tych, którzy już wypróbują różne rozwiązania: „Projekty pilotażowe powinny mieć większy wpływ na tradycyjne podejście do mierzenia osiągnięć szkolnych”.

Zadawanie pytań

W angielskiej organizacji Rethinking Assessment (RA) zastanawialiśmy się nad pytaniami pomocnymi w zrozumieniu istoty problemów, z którymi się zmagamy. Analizowaliśmy w tym celu obiecujące przykłady z zagranicy warte wprowadzenia w Anglii. Opracowaliśmy dwa zestawy pytań: jeden na temat wiedzy i umiejętności (patrz: tabela 5), a drugi na temat kompetencji i nawyków, a także umiejętności (patrz: tabela 6).

Podstawowe pytanie brzmi: jaką wiedzę i w jakim zakresie naszym zdaniem uczniowie powinni zdobyć w szkole.

Jak wcześniej starałem się pokazać, umiejętności są jak tkanka łączna między wiedzą a kompetencjami i nawykami.

Podstawowe pytanie brzmi: jaką wiedzę i w jakim zakresie naszym zdaniem uczniowie powinni zdobyć w szkole. Na całym świecie za podstawę uznaje się umiejętność czytania, pisania i liczenia oraz wiedzę z dziedziny nauk przyrodniczych. Przez ten punkt widzenia jest wzmacniane podejście typowe dla testów PISA. Jeśli odpowiedź na postawione przed chwilą pytanie brzmi „mniej niż obecnie” – a taką opinię podziela wiele osób – to musimy zrozumieć wszelkie konsekwencje, jakie wynikną dla programów nauczania z odsunięcia na bok priorytetu oceniania osiągnięć edukacyjnych.

Możemy szczegółowo przyjrzeć się programowi nauczania w dziedzinie nauk przyrodniczych, aby z uwagi na jej wielkość ustalić, które tematy są bardziej przydatne. W matematyce możemy położyć nacisk na treść, uznając na przykład statystykę za ważniejszą od trygonometrii. Możemy zmierzyć korzyści z wiedzy interdyscyplinarnej w ujęciu edukacji STEM (Science, Technology, Engineering, Maths – pol.: nauki przyrodnicze, technologia, inżynieria i matematyka) albo STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Maths – pol.: nauki przyrodnicze, technologia, inżynieria, sztuka i matematyka). Innym rozwiązaniem jest realizacja programu nauczania poprzez projekty wymagające znajomości więcej niż jednej dziedziny wiedzy. Oba te podejścia powoli zaczynają być wdrażane na uczelniach wyższych²¹, ale – co zaskakujące – nadal są nieobecne w szkołach.

Tabela 5. Wybrane pytania pomocnicze RA (ang. Rethinking Assessment) przy badaniu postępów w zakresie nabywania wiedzy i umiejętności

Wiedza i umiejętności	<ul style="list-style-type: none">• Jaką najważniejszą wiedzę i umiejętności powinni zdobyć uczniowie?• W jakim stopniu należy tę wiedzę sprawdzać?• Jakie mogą być konsekwencje niesprawdzania pewnych aspektów wiedzy i umiejętności?• Jak najlepiej sprawdzać rozumienie?• Jak najlepiej sprawdzać wykorzystywanie wiedzy i umiejętności w codziennych sytuacjach?• Jak najlepiej sprawdzać możliwości stosowania wiedzy i umiejętności w nowych sytuacjach?• Jak najlepiej sprawdzać wiedzę interdyscyplinarną?• Jak najlepiej sprawdzać wiedzę i umiejętności praktyczne?• Jak najlepiej obserwować postępy w zdobywaniu i wykorzystywaniu wiedzy?• Od kogo możemy się uczyć, aby lepiej oceniać zdobywanie i wykorzystywanie wiedzy potrzebnej dziś młodym ludziom?
------------------------------	--

Jeśli chodzi o ewentualne metody oceniania osiągnięć edukacyjnych, to wciąż w mocy pozostają słowa Howarda Gardnera:

Po co zajmować się praktycznym wykorzystywaniem skuteczności rozumienia? Dopóki egzaminujemy poszczególne osoby wyłącznie w zakresie problemów, z którymi już się spotkały, nie możemy mieć pewności, że naprawdę je zrozumiały. Możliwe, że tak, ale równie dobrze mogą po prostu mieć dobrą pamięć. Jedyny wiarygodny sposób, żeby stwierdzić, czy rzeczywiście ktoś coś zrozumiał, to postawienie mu nowego pytania lub danie zadania, którego rozwiązywania wcześniej się nie uczył, i przekonanie się, jak sobie radzi (Gardner, 2006, str. 34).

W przypadku kompetencji i nawyków, a także umiejętności pytania z konieczności koncentrują się na innych zagadnieniach (patrz: tabela 6).

Tabela 6. Wybrane pytania pomocnicze RA (ang. Rethinking Assessment) przy badaniu postępów w zakresie nabywania kompetencji i nawyków/ umiejętności

Kompetencje i nawyki/ umiejętności	<ul style="list-style-type: none">• Jakie kompetencje i nawyki należy rozwijać w uczniach niezależnie od wiedzy?• Jakie kompetencje i nawyki są możliwe do wypracowania, a zarazem przydatne uczniom?• Jakie są korzyści ze sprawdzania kompetencji i nawyków?• Jakimi metodami można wiarygodnie sprawdzać kompetencje i nawyki?• Czy i na ile testy kompetencji i nawyków są praktyczne?• Jakie będą niezamierzone skutki sprawdzania niektórych kompetencji i nawyków?• Jakie skutki będą się utrzymywać z powodu niesprawdzania kompetencji i nawyków?• Od kogo możemy się uczyć, aby lepiej sprawdzać nabywanie i wykorzystywanie kompetencji i nawyków potrzebnych dziś młodym ludziom?
---	--

Co do potencjalnych egzaminowanych, to PISA uznaje grupowe rozwiązywanie problemów i kreatywne myślenie za dwa wystarczająco mocne kryteria. Nadają się one do wiarygodnej i prawidłowej oceny, choć są sprawdzane za pomocą stosunkowo krótkiego testu komputerowego, któremu towarzyszy kwestionariusz samodzielnie przekazywanych danych.

Grupowe rozwiązywanie problemów to jeden z aspektów współpracy. Nie tylko uczymy się razem rozwiązywać problemy, ale też proponujemy nowe pomysły, tworzymy sztukę, ulepszamy propozycje innych poprzez wyważoną informację zwrotną i tak dalej.

Zgodnie z definicją PISA (OECD, 2019) kreatywne myślenie obejmuje dwa typy umiejętności określane zwykle jako kreatywność i myślenie krytyczne – zarówno myślenie konwergencyjne jak i dywergencyjne. Warto, żeby oba były bardziej doceniane i lepiej udokumentowane.

Australijska Rada ds. Badań Edukacyjnych (Scoular et al., 2020) dokonała budzących optymizm postępów w zakresie opracowywania koncepcji i metod sprawdzania kreatywności (myślenia kreatywnego i myślenia krytycznego). Wkład rady dotyczy też współpracy przy okazji opracowywania zestawu umiejętności do australijskiego programu nauczania.

Coraz częściej w wielu programach nauczania sugeruje się ocenianie umiejętności komunikacyjnych. Jeśli spojrzymy na nie jako na umiejętności interdyscyplinarne, wręcz wszechobecne, to można znaleźć argumenty za włączeniem ich do szerokiego zestawu kompetencji (choć równie dobrze można by je uznać za umiejętności podstawowe). Edukatorzy w Wielkiej Brytanii koncentrowali się na rozwoju i ocenie umiejętności wystąpień publicznych (w jak najszerszym rozumieniu tego słowa) i opracowali zestaw poziomów odniesienia, które ułatwiają pogłębione rozumienie postępów uczniów w tej dziedzinie (Voice 21, 2019).

Możemy też przyjrzeć się odwadze ze względu na wkład włożony w opracowanie sposobów jej oceniania.

W odniesieniu do oceniania zdolności Rosemary Hipkins (2018, str. 22) zwraca uwagę, że „tylko jeśli uczniowie będą mieć szerokie pole do zaprezentowania swoich możliwości, dowiemy się, do czego faktycznie są zdolni”.

Złożoność procesów oceniania zgrabnie ujęli Sandra Milligan i jej współpracownicy.

Nowe sieci

Wracając do metafory rybackiej sieci, od której zacząłem ten tekst: potrzebujemy lepszych sieci, aby złowić w nie wszystkie talenty młodych ludzi.

Poniżej przytaczam wybrane interesujące przykłady takich sieci – narzędzi i strategii, luźno uporządkowanych w kategorie.

Ocenianie złożonych zdolności

Ocenianie to proces systematycznego obserwowania, co ludzie mówią, robią, tworzą lub piszą w określonych okolicznościach. Trzeba do tego być mistrzem w okazywaniu zainteresowania i wykorzystywać swoje obserwacje jako dowody potwierdzające ogólne miejsce danej osoby na ustandaryzowanej skali wiedzy eksperckiej (od najmniej do bardziej zaawansowanej), która wskazuje, co dana osoba wie i umie i czego musi się jeszcze nauczyć, by, dokładając należytej staranności, dało się zmierzyć i odnotować poziom jej osiągnięć (Milligan et al., 2020a, str. 18).

Testy psychometryczne

Zasadniczo są to autotesty online lub aplikacje często używane do badania cech charakteru, dobrostanu lub metapoznania.

- Skala odwagi Angeli Duckworth²²
- Test siły charakteru The Values in Action (VIA)²³
- Aplikacja Harvard Human Flourishing²⁴
- Test DESSA społecznego i emocjonalnego uczenia się²⁵
- Test nastawienia na rozwój Carol Dweck²⁶
- Metacognition Awareness Inventory²⁷

Powyższe testy reprezentują różny poziom wiarygodności i prawidłowości.

Kolejny przykład to amerykańskie szkoły zrzeszone w programie KIPP²⁸ (Knowledge is Power), które w celu kształtowania i badania cech charakteru wykorzystują książeczki wydane przez CharacterLab²⁹.

Mądre testy wielokrotnego wyboru

Wprawdzie niektóre testy wielokrotnego wyboru bywają redukcjonistyczne i polegają na odtwarzaniu informacji z pamięci lub na prostych obliczeniach, inne mogą jednak służyć jako narzędzie sprawdzania takich umiejętności jak myślenie krytyczne:

- Test Raven's Progressive Matrices³⁰
- Test California Critical Thinking Skills³¹

Amerykańska organizacja Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers (PARCC) skłania się ku większej wolności uczniów w zakresie formułowania własnych odpowiedzi zamiast korzystania z wcześniej przygotowanych szablonów.

Mission Skills Assessment³² to ciekawy przykład testu wielokrotnego wyboru. Służy do badania szerokiego zestawu cech, takich jak: kreatywność, ciekawość, etyczność, odporność, praca zespołowa i zarządzanie czasem.

Ocenianie oparte na wykonywaniu zadania

Ocenianie oparte na wykonywaniu zadania to szeroka dziedzina, która obejmuje tradycyjne metody, takie jak Viva, ale i symulacje sztucznej inteligencji [oraz projekty i zadania edukacyjne, w tym zadania interdyscyplinarne – przypis polskiego wydawcy]. Takie metody oceniania są coraz częściej używane – uczniowie wykonują ważne lub ciekawe zadania.

Inne przykłady to egzaminy mistrzowskie w dziedzinach artystycznych i sporcie, wystawy, prezentacje i debaty. Czasem takie ocenianie jest łączone z podejściem pedagogicznym zorientowanym na realizację projektu lub na rozwiązanie problemu.

Test Oral Language Simulation³³ opracowany przez Alelo to najnowszy przykład symulacji komputerowej sprawdzającej więcej niż tylko biegłość posługiwania się językiem obcym. Program ten daje możliwość bezpośrednich interakcji z awatarem w wielu językach.

Testy grupowego rozwiązywania problemów i kreatywnego myślenia stosowane przez PISA są również testami tego typu.

Testy online w zakresie myślenia krytycznego i kreatywnego opracowane przez Victorian Curriculum and Assessment Authority to przykład testów opartych na scenariuszach³⁴.

Przeprowadzony niedawno w Unii Europejskiej przegląd praktyk w zakresie oceniania osiągnięć edukacyjnych (Siarova, Sternadel, Mašidlauskaitė, 2017, str. 8) stwierdza, że

ocenianie oparte na wykonywaniu zadania ma potencjał sprawdzania i rozwijania szerokiego spektrum kompetencji i umiejętności wyższego rzędu, ponieważ wykorzystuje różne metody oceniania i zawiera mechanizm informacji zwrotnej. Najważniejsze zalety tego typu oceniania to zwracanie uwagi na indywidualne potrzeby ucznia, jasno zdefiniowane cele uczenia się oraz szybka informacja zwrotna.

Projekt badawczy

Badacze (Soland et al., 2013; Conley, Darling-Hammond, 2013; Hipkins, Cameron, 2018) coraz częściej widzą zastosowanie tej metody w sprawdzaniu umiejętności myślenia wyższego rzędu, które wchodzi w skład wielu innych kompetencji i nawyków.

Wiele projektów badawczych ma postać oceniania opartego na wykonywaniu zadań lub zawiera ich komponenty.

Coraz większa liczba szkół korzysta z tej metody. Istnieją również sprawdzone niezależnie przykłady, na które warto zwrócić uwagę.

- W ramach Extended Project Qualification³⁵ (EPQ) w Anglii i Walii uczniowie prowadzą **badania na wybrany przez siebie temat**. Ich rezultatem może być projekt, działanie, raport, praca naukowa lub przedmiot. Wynik EPQ daje połowę punktów na poziomie A w ramach rekrutacji na uczelnie wyższe.
- **Rozszerzony esej**, którego wymaga się w ramach matury międzynarodowej (IB) to niezależne, samodzielne badanie zakończone napisaniem tekstu na cztery tysiące słów. Taka metoda jest uważana za przygotowanie do badań, które studenci prowadzą na potrzeby uzyskania dyplomu. Praca nad esejem daje uczniom możliwość zajęcia się interesującym dla nich tematem w ujęciu interdyscyplinarnym. Esey otwiera możliwości pogłębionych badań w zakresie danego zagadnienia, jest jednak tylko formą pisemną i nie prezentuje możliwości, kompetencji i nawyków osoby.
- **Rozszerzony projekt badawczy** realizowany w ramach South Australian Certificate of Education³⁶ pozwala badać różne aspekty ogólnych możliwości australijskich uczniów. Ten typ oceniania wydaje się interesujący i jest obecnie w fazie dalszego rozwoju³⁷.
- Realizowane w Nowej Południowej Walii **projekty dotyczące własnych zainteresowań**³⁸ dają przestrzeń do badań, ale jak wiele metod tego typu są oceniane tylko w formie eseju.

Oprócz czterech opisanych powyżej metod na uwagę zasługują jeszcze dwa rodzaje oceniania interesujące pod kątem ich dostępności i czasu przeprowadzania: mikropoświadczenia i testy na życzenie.

Mikropoświadczenia

Pomysł na **mikropoświadczenia**, nazywane czasem cyfrowymi odznakami, został zaczerpnięty od skautów, przewodników oraz nieformalnych organizacji młodzieżowych i przeniesiony do świata cyfrowego. Duże zagadnienia, na przykład kompetencje i nawyki, rozkłada się na małe elementy składowe i przypisuje się im odznaki, które uczniowie kolejno zbierają.

Odnaki mają też tę zaletę, że stanowią wizualny rejestr postępów ucznia. Korzystanie z cyfrowych odznak we Franklin School w USA zostało szczegółowo opisane przez Davida Niguidula (2020)³⁹. Mówiąc językiem oceniania, odznaki można ze sobą łączyć, potwierdzając zdobycie wielu różnych umiejętności.

Amerykańska organizacja Digital Promise⁴⁰ pracuje nad systemem mikropoświadczeń w ramach profesjonalnych szkoleń dla nauczycieli. Digital Promise spólnie wymienia zalety tego rozwiązania.

Mikropoświadczenia między innymi:

- mają mały rozmiar: dotyczą konkretnej, możliwej do zaobserwowania kompetencji;
- mają uniwersalny charakter: można je dostosować do różnych przedmiotów;
- bazują na wynikach badań dotyczących oświaty;
- mają charakter osobisty i można je uaktualniać – wspierają rozwój zawodowy;
- są przenośne: w formie cyfrowej można dzielić się nimi na platformach online;
- są transparentne: korzystają z powszechnie i łatwo dostępnych treści, między innymi kryteriów oceniania;
- są zorientowane na zadanie: potwierdzają je plany, przykładowe prace, refleksje, obserwacje, filmy wideo i autoewaluacja.

W Europie podjęto wysiłek stworzenia wiarygodnego systemu przekazywania mikropoświadczeń między szkołami i uczelniami wyższymi (Futures, Andersen, Larsen, 2020).

W Anglii istnieją już gotowe mechanizmy przyznawania mikropoświadczeń w różnych sytuacjach⁴¹. Osoby uczące się uzyskują poświadczenie zawsze, gdy pomyślnie zakończą pracę nawet nad niewielkim fragmentem materiału.

Na życzenie i online

W kontekście nauki pozaszkolnej śmiesznym wydałby się nam pomysł, żeby egzamin (na przykład na prawo jazdy) zdawać w wyznaczonym terminie. W większości krajów egzamin ten wymaga znajomości teorii (zwykle sprawdzanej online przy użyciu testu wielokrotnego wyboru) i zdania części praktycznej. Nie ma nic zaskakującego w tym, że egzamin praktyczny odbywa się wtedy, kiedy zarówno instruktor, jak i uczeń czują, że ten drugi jest gotowy. Dziwimy się też, gdy ktoś polega jedynie na dobrej pamięci, ponieważ nie umie wyszukać i wykorzystać informacji z Internetu, notatek lub materiałów przygotowanych podczas uczenia się.

Testy na życzenie są już powszechne na przykład w dziedzinie muzyki. W szkołach uczniowie przystępują do egzaminów rocznych sprawdzających, jak grają (muzykę poważną, jazz czy rock) wtedy, gdy ich nauczyciele i oni sami uznają, że są do tego przygotowani.

Testy na życzenie w edukacji są sensowne. Taki system oceniania jest sprawdzany przez wiele systemów oświaty, na przykład australijskie władze oświatowe – Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA)⁴².

Sugata Mitra sugeruje, że w przyszłości nauczanie powinno być wyprzedzane przez ocenianie. Uczenie się powinno motywować do krytycznego myślenia i szukania wspólnego stanowiska z pomocą Internetu. Post-pandemiczna lekcja mogłaby wyglądać tak:

Zajęcia zaczynają się zwykle od serii pytań. Przed pandemią nazywano to kartkówką, którą zazwyczaj przeprowadzano po etapie nauczania i uczenia się. Nigdy więcej! Lekcje mogą zaczynać się od sprawdzianów. Dzieci nie mają wprowadzić pojęcia, jakie są prawidłowe odpowiedzi, bo nie zostały jeszcze tego „nauczone”. Ale mogą poszukać ich w Internecie i porozmawiać ze sobą. W miarę podawania odpowiedzi przez uczniów nauczyciel rozpoczyna dyskusję, zachęcając ich do rozmowy o odpowiedziach, a czasem – bardzo rzadko – dodaje coś od siebie. Pod koniec lekcji dzieci dochodzą do porozumienia co do tego, jakie są prawidłowe odpowiedzi i dlaczego (Mitra, 2020, str. 287).

Otwarty styl nauczania Mitry ma swój odpowiednik w ocenianiu osiągnięć edukacyjnych. To **testy z otwartą książką**. Odpowiadając na pytania testowe, uczniowie mogą mieć ze sobą najważniejsze materiały pomocnicze. Takie testy sprawdzają nie tylko odtwarzanie z pamięci informacji potrzebnych do udzielenia odpowiedzi. Wymagają bardziej krytycznego, analitycznego i praktycznego podejścia.

Częściowo wskutek COVID-19 szkoły i uczelnie wyższe poszły o krok dalej i zaczęły przygotowywać testy z otwartą książką w wersji online. Najczęściej wygląda to tak, że uczniowie lub studenci mają wypełnić dany test np. w ciągu dwudziestu czterech godzin. Pytania są przesyłane o wyznaczonych godzinach, a odpowiedzi należy udzielić przed upływem określonego czasu. Wprawdzie należy tu zadbać o zapewnienie równych szans (szybkość Internetu, dostęp do komputera, ciche miejsce w domu), jednak co do zasady takie testy można wykorzystywać na co dzień w szkołach.

Takie testy bynajmniej nie obniżają jakości odpowiedzi, ale otwierają możliwości głębokiego uczenia się. Zawierają różnego rodzaju pytania, aby sprawdzić umiejętność interpretacji, ewaluacji i krytycznego myślenia, a nie odtwarzania informacji. Na początku testu często pojawiają się pytania problemowe lub oparte na scenariuszu, które wymagają wykorzystania wiedzy w praktyce, a nie jej podsumowania. Dlatego nie da się zrobić uniku i wkleić odpowiedzi skopiowanej z Internetu.

Guy Claxton zamieścił na swoim blogu głęboko przemyślany wpis pt. *The searching questions that will allow us to rethink assessment*⁴³. Stwierdza w nim, że lepiej przekazać egzaminowanie w ręce uczelni wyższej lub pracodawcy, zamiast organizować je na końcowym etapie nauki w szkole. Claxton nazywa ten proces MOEC (Methods of Evidencing Capability, pol.: **metody badania możliwości**).

Ocenianie wykorzystujące gry

Ten rodzaj oceniania jest wciąż w powijakach, ale istnieją przykłady, z których możemy się uczyć.

Keenville⁴⁴ to metoda oceniania formatywnego z wykorzystaniem gier dla uczniów pierwszej i drugiej klasy w stanie Georgia. Powstała dzięki współpracy Departamentu ds. edukacji w Georgii, ośrodka Georgia Center for Assessment na University of Georgia i FableVision Studios.

Posterlet to z kolei gra opracowana przez Graduate School of Education na Uniwersytecie Stanforda. Narzędzie jednocześnie bada wybory uczniów w zakresie informacji zwrotnej i komentowania zadań oraz uczy zasad projektowania graficznego (Cutumisu et al., 2015).

Critical and Creative Tests opracowane w Anglii przez VCAA, początkowo we współpracy z ACER, a obecnie z NFER, wykorzystują wciągające scenariusze do sprawdzania umiejętności krytycznego i kreatywnego myślenia.

Ocena porównawcza

Ta metoda opiera się na zasadzie, że ludziom łatwiej jest porównywać wykonane zadania między sobą niż wydawać zdecydowane opinie o ich jakości. Potencjał **oceny porównawczej** w ocenianiu osiągnięć edukacyjnych dostrzeżono po raz pierwszy niemal sto lat temu (Thurstone, 1927), a technologie cyfrowe umożliwiają crowdsourcing opinii nauczycieli szczególnie przydatny przy sprawdzaniu prac pisemnych. Organizacja No More Marking z Wielkiej Brytanii pracuje nad kilkoma koncepcjami tego typu⁴⁵.

Profilowanie

Profilowanie szerokiego spektrum osiągnięć uczniów w szkole przy pomocy **rejestru ich postępów** to nic nowego⁴⁶. Na przykład w latach 90. XX wieku brytyjski rząd proponował, by wszyscy uczniowie szkół średnich drugiego stopnia uzupełniali krajowy rejestr osiągnięć, czyli zestaw dokumentów prezentujących ich osiągnięcia edukacyjne i pozaedukacyjne. Miały się tam znaleźć świadectwa GCSE, świadectwa z zajęć pozalekcyjnych, szkolne raporty i wszystkie inne dokumenty, które młodzi ludzie uznają za przydatne.

Rejestry te jednak się nie sprawdziły, ponieważ nieustandaryzowane dokumenty były często zbyt skomplikowane, by inne osoby mogły z nich korzystać. Nie było jasne, kto ma gromadzić te materiały, a pracodawcy nie byli nimi zainteresowani. Pomysł wyprzedzał swoją epokę i czasy powszechnego dostępu do technologii. Dziś wystarczy szybko przesłać dokument i już szkoły, zespoły szkół i placówki zewnętrzne mogą eksperymentować z profilowaniem.

Amerykańska organizacja Panorama Education stworzyła **interfejsy online prezentujące zestawy uczniowskich umiejętności** społecznych, emocjonalnych oraz tych dotyczących uczenia się.

Od wielu lat uczniowie przystępujący do matury międzynarodowej (IB) oprócz świadectwa otrzymują profil osoby uczącej się (ang. IB Learner Profile), który składa się z dziesięciu kategorii (patrz: rysunek 4).

Rysunek 4. Dziesięć kategorii profilu matury międzynarodowej (ang. IB Learner Profile) (Kaiser, 2019)

IB learner profile

The aim of all IB programmes is to develop internationally minded people who, recognizing their common humanity and shared guardianship of the planet, help to create a better and more peaceful world.

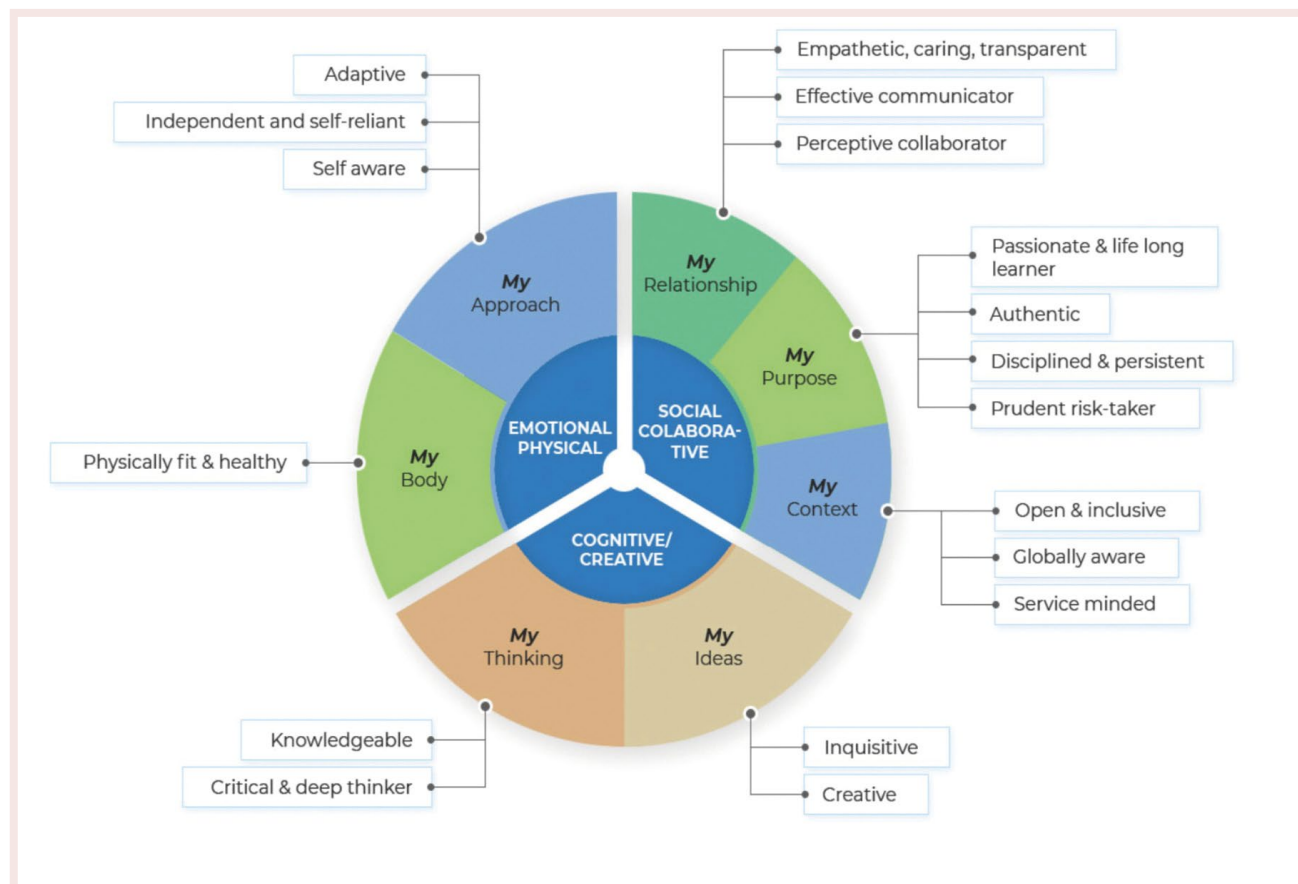
As IB learners we strive to be:

- INQUIRERS**
We nurture our curiosity, developing skills for inquiry and research. We know how to learn independently and with others. We learn with enthusiasm and sustain our love of learning throughout life.
- KNOWLEDGEABLE**
We develop and use conceptual understanding, exploring knowledge across a range of disciplines. We engage with issues and ideas that have local and global significance.
- THINKERS**
We use critical and creative thinking skills to analyse and take responsible action on complex problems. We exercise initiative in making reasoned, ethical decisions.
- COMMUNICATORS**
We express ourselves confidently and creatively in more than one language and in many ways. We collaborate effectively, listening carefully to the perspectives of other individuals and groups.
- PRINCIPLED**
We act with integrity and honesty, with a strong sense of fairness and justice, and with respect for the dignity and rights of people everywhere. We take responsibility for our actions and their consequences.
- OPEN-MINDED**
We critically appreciate our own cultures and personal histories, as well as the values and traditions of others. We seek and evaluate a range of points of view, and we are willing to grow from the experience.
- CARING**
We show empathy, compassion and respect. We have a commitment to service, and we act to make a positive difference in the lives of others and in the world around us.
- RISK-TAKERS**
We approach uncertainty with forethought and determination; we work independently and cooperatively to explore new ideas and innovative strategies. We are resourceful and resilient in the face of challenges and change.
- BALANCED**
We understand the importance of balancing different aspects of our lives—intellectual, physical, and emotional—to achieve well-being for ourselves and others. We recognize our interdependence with other people and with the world in which we live.
- REFLECTIVE**
We thoughtfully consider the world and our own ideas and experience. We work to understand our strengths and weaknesses in order to support our learning and personal development.

Profil ten nie jest spersonalizowanym opisem poziomu, na jakim osoba ucząca się opanowała wymienione umiejętności czy kompetencje. To raczej próba wszechstronnej prezentacji osoby zgodnie z wartościami, na których opiera się międzynarodowa matura. Twórcy profilu mają nadzieję, że zostanie on uznany przez uczelnie na całym świecie.

Wiele szkół próbuje tworzyć profile osiągnięć uczniów, które przypominają Records of Achievement sprzed trzydziestu lat. Za przykład może służyć szkoła Heritage Xperiential Learning School z angielskiego Doncaster. Wzorowany na High Tech High School z Kalifornii profil The Xperiential Learner Profile⁴⁸ łączy zdolności z wartościami i zdrowiem (patrz: rysunek 5). Podobnie jak profil matury międzynarodowej jest wyrazem intencji edukacyjnych. Aktualnie trwa poszukiwanie sposobów przekazywania danych potwierdzających poszczególne kategorie.

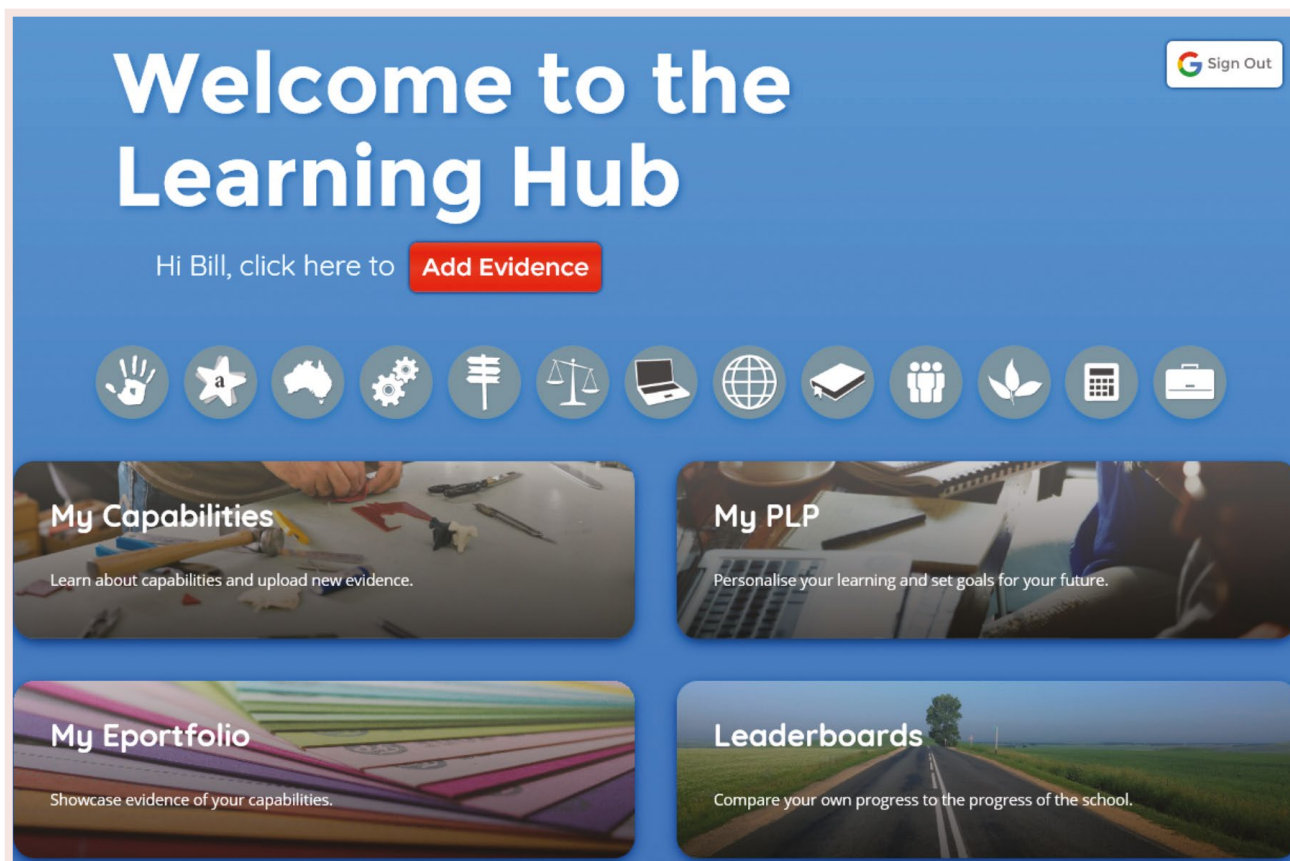
Rysunek 5. Profil Xperiential Learner Profile



Od wielu lat szkoła Rooty Hill High School w Sydney, z którą miałem zaszczyt współpracować, tworzy pulpit każdego ucznia. Na rysunku 6 można zobaczyć jedną z wczesnych wersji tego podejścia.

Częścią pulpitu jest **portfolio**, gdzie uczniowie mogą zamieszczać przykłady swoich postępów opisane językiem ogólnych umiejętności stosowanym w australijskim systemie edukacji. Znajdują się tam również narzędzia do wyznaczania celów i porównywania swoich postępów z innymi uczniami w szkole.

Upskill Me⁴⁹ to jedna z coraz liczniejszych platform, na których uczniowie śledzą i wybierają swoje aktywności, a przy okazji zbierają cyfrowe odznaki. Dzięki Upskill Me młodzi ludzie mogą też kontaktować się z pracodawcami i brać udział w targach pracy. Upskill Me działa jak rejestr osiągnięć.



Nie za blisko różnych sieci

To tylko kilka przykładów z fascynującej, powstającej na naszych oczach dziedziny. Ale wróćmy do rybackiej metafory: istnieje pokusa nadmiernego zbliżenia się do sieci i zachłyśnięcia się samą czynnością łowienia. Łatwo dać się uwieść nowatorstwu metod i zapomnieć o celu oceniania.

W jaki sposób najlepiej ułożyć wachlarz podejść do oceniania? Do tej pory luźno łączyłem je według **rodzaju testu**.

Na rysunku 3 widzieliśmy **skale biegnącą od płytkiego do głębokiego uczenia się**. Ilustruje ona potrzebę używania złożonych form oceniania do sprawdzania głębokiego uczenia się (Darling-Hammond, 2017).

Lorna Earl i Steven Katz (2006, str. 17) zwracają uwagę, że możemy uporządkować metody oceniania według ich **celu**:

1. zbieranie informacji, np. obserwacja, testy, testy komputerowe, projekty, zadania uniwersalne;
2. interpretacja informacji, np. skale rozwoju, tabele, postępy w uczeniu się, autoewaluacja, ocena koleżeńska;
3. gromadzenie informacji, np. długotrwała obserwacja, zdjęcia lub prace, portfolio, cyfrowe odznaki;
4. komunikacja, np. wizualizacje, prezentacje, wystawy, rejestry osiągnięć, profile.

Inną, łatwiejszą opcją może być rozpoczęcie procesu oceniania od stworzenia listy kompetencji i zdolności (lub kategorii wiedzy, aczkolwiek inni badacze zajęli się już ich analizą). Następnym krokiem będzie zmapowanie możliwych metod ich sprawdzania wraz ze wskazaniem ich zalet i wad. W tabeli 7 zamieszczam przykład takiego procesu dotyczący kreatywności. Tabela zawiera tylko dwie metody reprezentatywne dla tego podejścia. W rzeczywistości jest ich dużo więcej.

Tabela 7. Mapowanie możliwych metod sprawdzania kompetencji i nawyków: kreatywność

Kompetencja	Metoda	Wiarygodność/ poprawność	Zalety	Wady
Kreatywność	Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA) – test online wykorzystujący grę	Wysoka, oceniana niezależnie	<ul style="list-style-type: none"> • Interesująca dla uczniów • Przydatna informacja zwrotna dla nauczycieli • Testowanie jako forma uczenia się • Dostarcza instytucjom państwowym danych sumarycznych dotyczących postępów w czasie 	<ul style="list-style-type: none"> • Wysoki koszt przygotowania i sprawdzenia • Wymaga wyznaczenia części uczniów do grupy kontrolnej
	Obserwacja produktów i procesów przez nauczyciela	Średnia, w zależności od szczegółowości planu nauczania i materiałów weryfikujących postępy, od moderacji i profesjonalnego wsparcia	<ul style="list-style-type: none"> • Dokładniejsze zrozumienie koncepcji przez ucznia • Większe możliwości nauczyciela 	

W ramach niedawno realizowanego projektu, który analizował ocenianie umiejętności ogólnych przez australijski system edukacji, Australijska Rada ds. Badań Edukacyjnych (ACER) opracowała metodę oceniania przy użyciu autentycznych zadań problemowych, która została kompleksowo przetestowana. Schemat autorstwa ACER:

- bada wiele umiejętności;
- jest zorientowany na autentyczne problemy;
- jest zorientowany na dziedzinę;
- mapuje poziom umiejętności (Scoular et al., 2020).

Możemy stosować rozmaite metody sprawdzania kompetencji i nawyków czy możliwości. Musimy jednak pamiętać, że badania dowodzą, iż „nie ma uniwersalnego sposobu na pełne sprawdzenie kompetencji kluczowych i umiejętności przekrojowych ani też najlepszych praktyk oceny ucznia” (Siarova, Sternadel, Mašidlauskaitė, 2017, str. 8). Zdaniem organizacji High Resolves (2020) należy skoncentrować się na wyborze najlepszych zestawów testów międzymodalnych dobieranych według kontekstu i oczekiwanych rezultatów.

Widoczny postęp

Najważniejszych procesów oceniania, które mają miejsce w szkołach, nikt nie widzi, bo cały czas zachodzą w głowach uczniów. Uczniowie oceniają to, co robią, mówią i tworzą, a potem decydują, czy jest to wystarczająco dobre. Od ich wewnętrznej oceny zależy, jak bardzo się starają, jak ciężko pracują i jak dużo się uczą.

Ron Berger

Nieco ponad dekadę temu John Hattie opublikował przełomową książkę *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (2008; wyd. polskie *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015). Książka była niesamowita z dwóch powodów. W popularnej publikacji dla edukatorów autor odważył się użyć słowa „metaanaliza”. Co ważniejsze, uchylił też przed nauczycielami na całym świecie rąbka tajemnicy dotyczącej badań nad edukacją. Hattie w najdrobniejszych szczegółach ujawnił, wyjaśnił i przełożył na działania procesy uczenia się. Dla większości osób zajmujących się edukacją był to przełom. Podobnej zmiany paradygmatu potrzebujemy teraz w odniesieniu do oceniania osiągnięć edukacyjnych.

- W równie zniuansowany i poparty dowodami sposób musimy zbadać i podać do publicznej wiadomości różne możliwości wykorzystania oceniania na rzecz lepszego uczenia się w zależności od celu, jaki nam przyświeca.
- Musimy wyjaśnić, na zdobyciu jakich umiejętności i możliwości przez młodych ludzi nam zależy, oraz ujawnić procesy, za pomocą których badamy postępy uczniów w tym zakresie.

Niektórzy edukatorzy już zaczynają pracę u podstaw w tej dziedzinie, na przykład Ron Berger ze współpracownikami w szkołach Expeditionary Learning w USA. To od jego słów zaczyna się niniejszy rozdział.

Wykorzystanie wcześniejszych badań

Nie zaczynamy od zera. W Australii badanie przeprowadzone przez Geoffa Mastersa w 2013 roku zalecało fundamentalną zmianę myślenia o celu oceniania, tak aby widzieć

jeden ogólny cel: ustalenie, w jakim miejscu długotrwałego procesu uczenia się są uczniowie w momencie oceniania/testowania. Celem nie jest ani ocena, ani zrozumienie. Ta jednocząca zasada, korzystna dla uczących się, nauczycieli i innych osób mających wpływ na kształt edukacji, znajdzie zastosowanie wobec oceniania na każdym poziomie, na którym zapadają decyzje: od klas szkolnych do gabinetów decydentów (Masters, 2013, str. 58).

Komisja Gordona zajmująca się ocenianiem w USA wypowiedziała się w podobny sposób:

W naszej wizji przyszłości oceniania jego głównym celem jest lepsze uczenie się. Ocenianie będzie wchodzić w dynamiczne relacje z programami nauczania i samym nauczaniem. Relacje te mają na celu poprawę procesu uczenia się. Decyzje co do formy i treści oceniania będą oparte na społeczno-kulturowych aspektach uczenia się, a program nauczania i jego wyniki będą służyć zarówno nauczycielom, jak i uczniom do dalszego kierowania nauczaniem i uczeniem się (Armour-Thomas, Gordon, 2013, str. 19).

Peter Hill i Michael Barber obserwują zagadnienie z angielskiej perspektywy i ujmują rzecz następująco:

Być może w dziedzinie oceniania obecnie najpilniej potrzebne są ogólne ramy koncepcyjne i długoterminowa wizja ich miejsca i celu w triadzie procesów, które leżą w samym sercu edukacji szkolnej (Hill, Barber, 2014, str. 9).

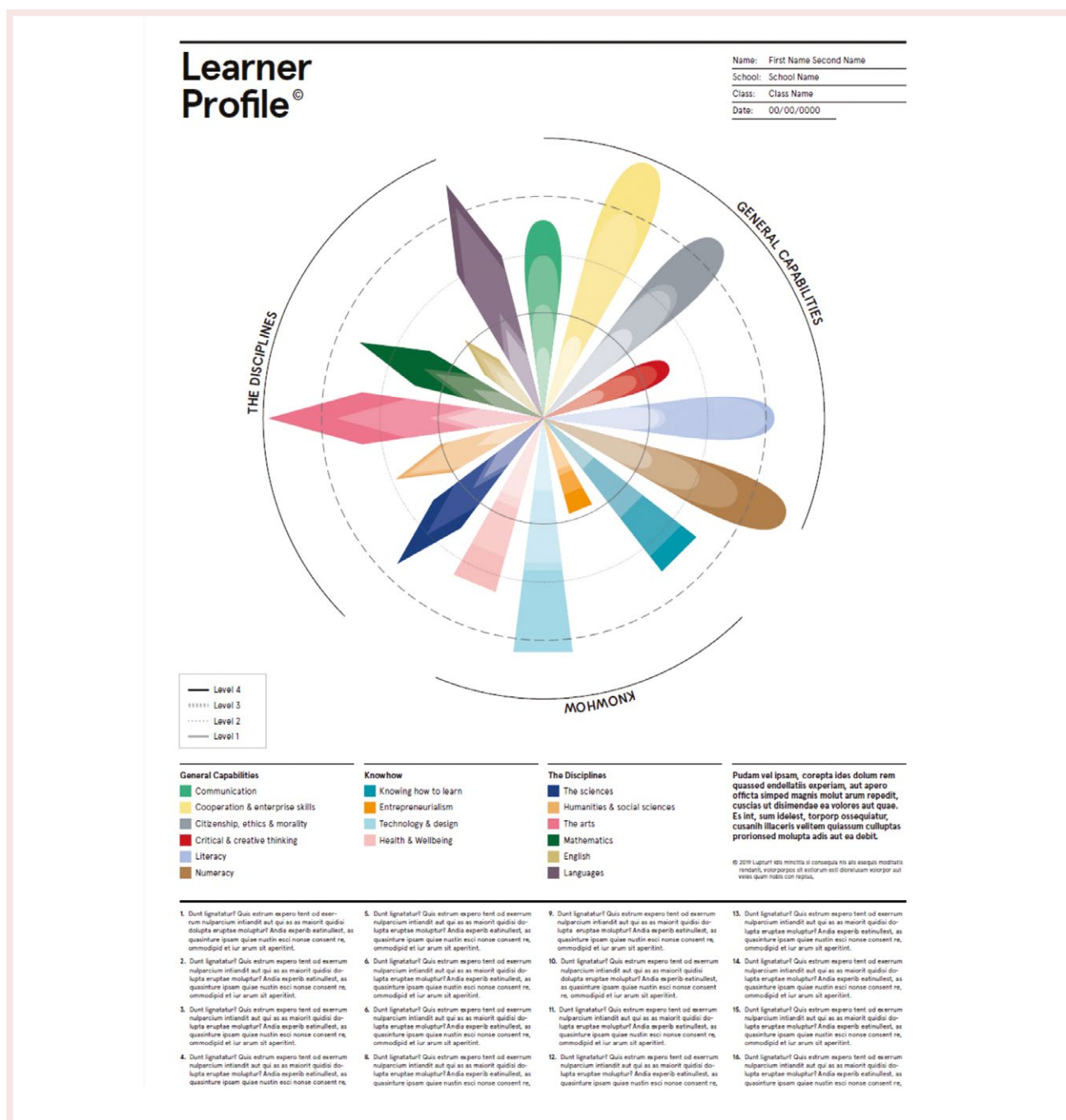
Zmiana paradygmatu

Powyższe cytaty wyrażają zaledwie trzy spośród wielu opinii. Ale jak wiemy z poprzednich rozdziałów, są wyrazem coraz powszechniejszej zgody co do kierunku, w którym powinniśmy podążać. W tym tekście przyjrzelśmy się również, co jest nie tak z ocenianiem w edukacji. Szukaliśmy rozwiązań, które budzą nadzieję na to, że w morzu edukacji będzie można zarzucić lepsze sieci.

Przyszłość ma charakter wizualny i cyfrowy

W ramach analizowanych przeze mnie przykładów obiecujących praktyk w zakresie sprawdzania wiedzy, umiejętności i zdolności nabywanych przez młodych ludzi w szkole zamiast punktów czy stopni coraz wyraźniej pojawiają się profile, transkrypcje, rejestry osiągnięć i portfolio. Towarzyszą im ustandaryzowane dane uznawane za ważne. Rysunek 7 jest tego doskonałym przykładem.

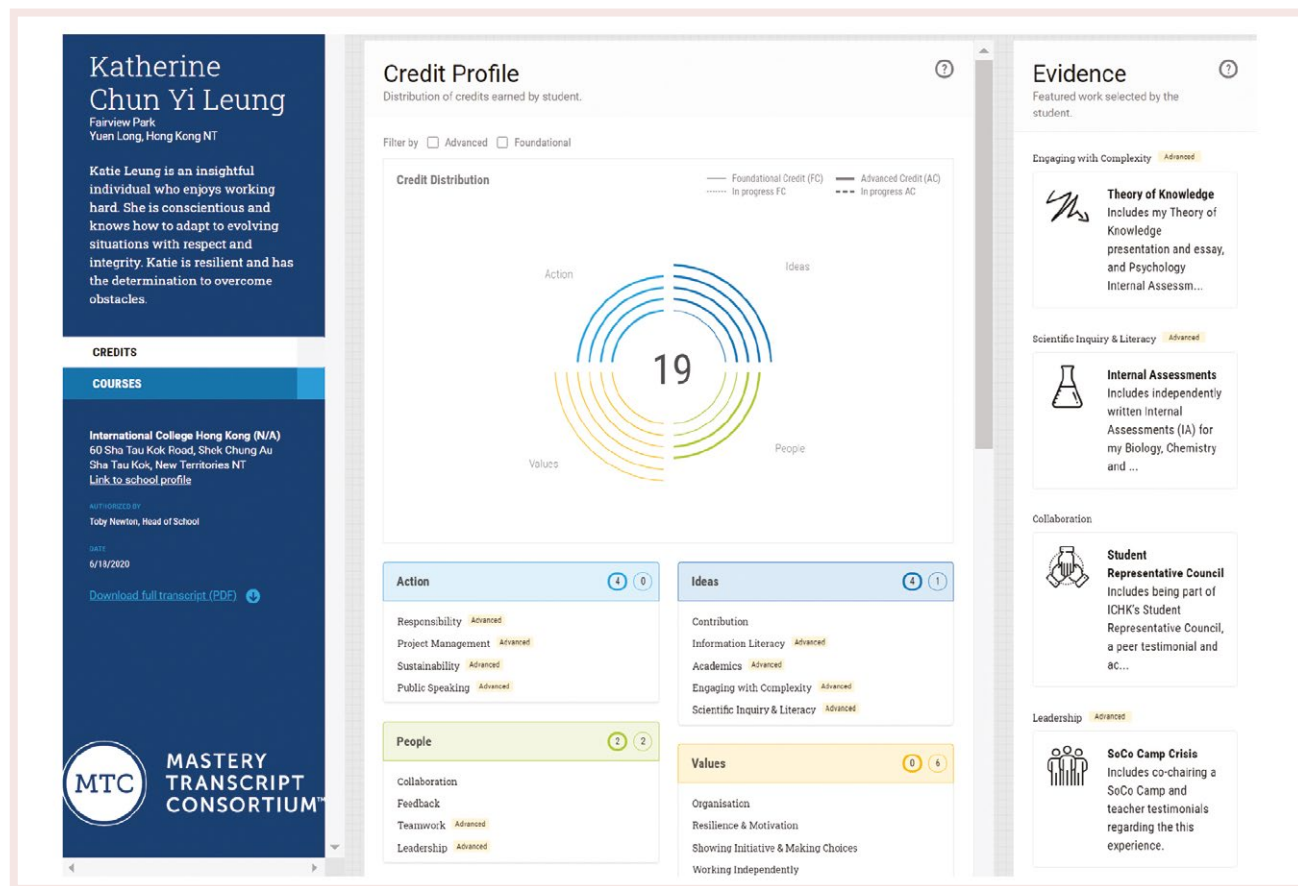
Rysunek 7. Prototyp profilu osoby uczącej się ARC Chrysanthemum (Milligan et al., 2020a, str. 24)



Wspomniana triada procesów wspierająca efektywne uczenie się to: program nauczania, podejścia pedagogiczne i ocenianie, które w zbyt wielu systemach utraciły wzajemne powiązania.

Innym wyrazem opisywanego trendu jest Mastery Transcript Consortium (MTC)⁵⁰ z USA (rysunek 8). Przedstawiono na nim wczesną wersję modelu. Od moich kolegów i koleżanek z MTC dowiedziałem się, że obecnie model ten wzbudza już zaufanie kadr uniwersyteckich odpowiedzialnych za rekrutację na studia, a widniejąca na środku liczba zostanie zastąpiona bardziej wyważonym opisem.

Rysunek 8. Mastery Transcript Consortium

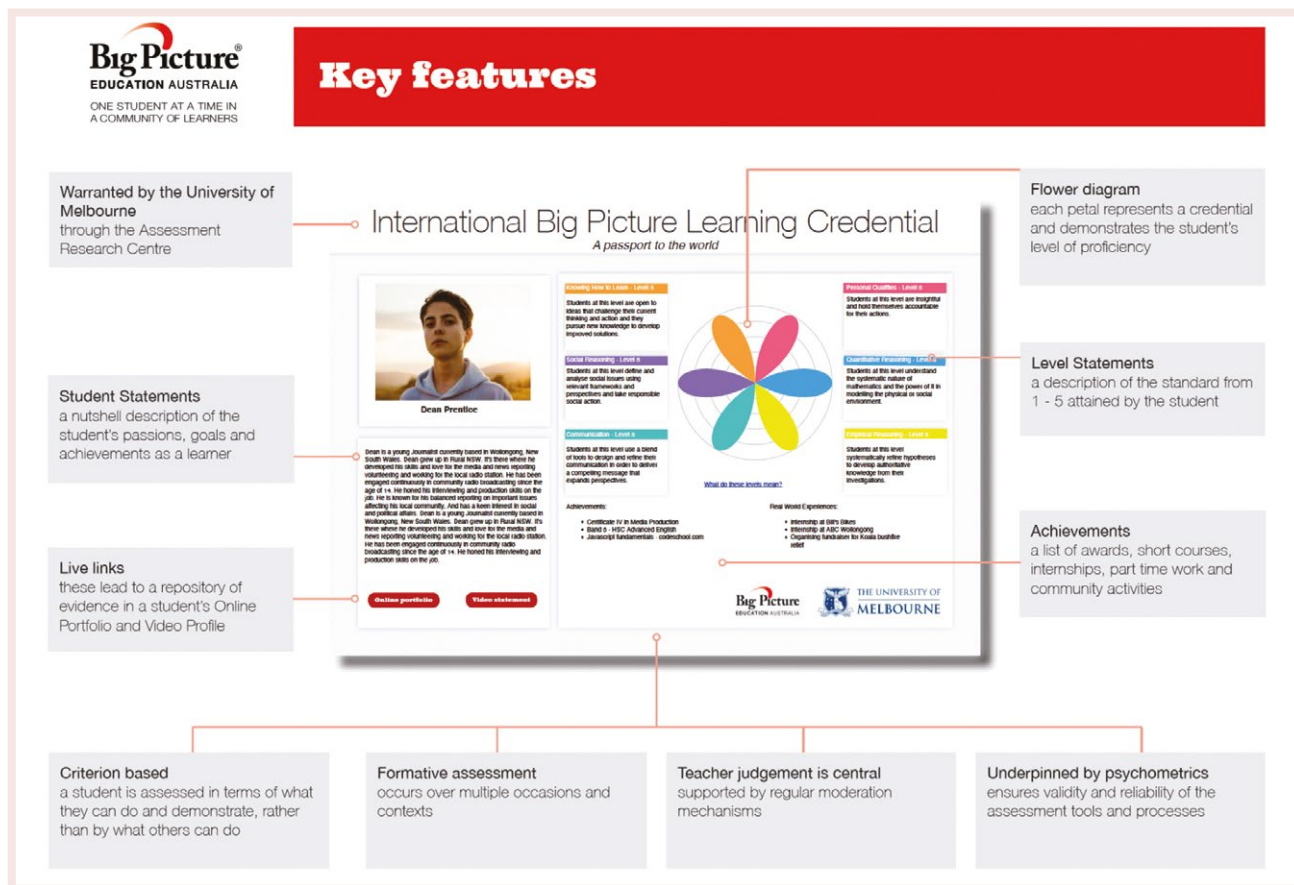


Narzędzia służące do profilowania szybko się rozwijają i na razie brakuje jednolitego podejścia do tego zagadnienia. Do formalnych punktów i ocen kwalifikujących przykładają się różne znaczenie. Niekiedy narzędzia uwzględniają ukończone kursy, które mają potwierdzać kompetencje i nawyki lub zainteresowania uczniów. W innych przypadkach podejmowane są próby przedstawienia umiejętności w formie wykresu w kształcie pajaka lub radaru.

W różny sposób podchodzi się do zaangażowania uczniów. Minimum to możliwość wyboru, które wyniki będą przedstawiane konkretnym odbiorcom w pierwszej kolejności. Inne rozwiązanie to ciągłe dodawanie przez osobę uczącą się do portfolio jej najlepszych i najładniejszych prac.

Szczególnym wyzwaniem dla osób opracowujących nowe systemy oceniania i partnerstw jest nadanie wiarygodności danej koncepcji. To dlatego na przykład profil Big Picture przedstawiony na rysunku 9 ma gwarancję Uniwersytetu w Melbourne.

Rysunek 9. Profil przygotowany przez Big Picture Education Australia



Czas na zmianę paradygmatu w dziedzinie oceniania osiągnięć edukacyjnych

Mamy wyjątkową szansę. Interesariusze są zgodni, a badania coraz więcej wyjaśniają. Na rysunku 10 przedstawiam kierunki zmian, które zostały wskazane w badaniach i które są obecnie testowane przez innowacyjnych praktyków.

Rysunek 10. Nowe kierunki w ocenianiu osiągnięć

płatko, wąsko, samodzielnie	1. Sposób uczenia się	głęboko, szeroko, we współpracy
przede wszystkim praca umysłowa	2. Mocne strony	głowa, serce i ręka
liczby lub oceny	3. Sposób oceniania	opis poparty dowodami
pojedynczy podmiot	4. Podmiot oceniający	duża grupa
głównie sumatywne	5. Sposób oceniania	głównie formatywne/kształtujące
decydująca, ustandaryzowana	6. Integracja	na bieżąco, autentyczna
normy krajowe	7. Personalizacja	indywidualne postępy
dla pracodawców, na studia i do dalszej nauki	8. Odpowiedzialność	dla uczących się i dla pozostałych osób
głównie zaliczenie	9. Cel strategiczny	głównie doskonalenie się
oparta na wzorach, mechaniczna	10. Metoda	dokładne badanie kompetencji i nawyków

Nowe sieci w morzu możliwości

Nawiążę jeszcze raz do rybackiej metafory: czas zacząć doceniać różne gatunki ryb, dowiedzieć się więcej o wyławianych rybach, a do połowy zacząć używać nowych sieci.

Badania wskazują na potrzebę poszukiwania odpowiednich sposobów doceniania umiejętności. Celem jest kształcenie takich kompetencji i nawyków czy możliwości jak: kreatywność, myślenie krytyczne, współpraca i różne aspekty komunikacji. Jednocześnie chcielibyśmy w mniejszym zakresie sprawdzać to, co obecnie podlega ocenianiu.

Potrzebujemy dużo bardziej zniuansowanych, zorientowanych na mocne strony i multimodalnych opisów młodych ludzi.

Musimy wykorzystywać nowe, pionierskie metody z całego świata, stale mając na uwadze, by procesy oceniania postępów były czytelne i poparte dowodami we wszystkich aspektach uczenia się.

Rozważając wprowadzenie jakiegokolwiek nowej dziedziny, będziemy potrzebować dowodów dostarczonych przez nauki o uczeniu się, aby ustalić jej:

- przyswajalność;
- przydatność w życiu;
- prawidłowość, wiarygodność i praktyczność, które umożliwią jej ocenianie;
- prawdopodobny korzystny wpływ na przygotowywanie programów nauczania w coraz większym stopniu ukierunkowanych na kształcenie kompetencji przyszłości.

I najważniejsze: musimy zabrać się za to **teraz**, aby na nowo scalić ocenianie osiągnięć edukacyjnych z programem nauczania i podejściami pedagogicznymi, bo oddzielenie od nich spowodowało negatywne skutki.

Odwołania do stron internetowych

1. pz.harvard.edu/sites/default/files/AssessmentReimagined_Booklet_0.pdf
2. curriculumredesign.org/framework/
3. npdl.global/
4. issues.org/the-world-needs-students-with-interdisciplinary-education/
5. hbr.org/2015/07/ace-the-assessment
6. mastery.org/
7. performanceassessment.org/
8. imglobal.org/activity/comprehensive-learner-record
9. education.unimelb.edu.au/new-metrics-for-success
10. hepi.ac.uk/2019/08/14/why-employers-dont-care-about-qualifications/
11. criteriacorp.com/resources/definitive-guide-validity-of-preemployment-tests/what-are-pre-employment-tests
12. universityworldnews.com/post.php?story=2021011511142211
13. ofqual.blog.gov.uk/2019/03/08/what-is-it-like-to-experience-exam-stress-a-student-perspective/

14. oecd-ilibrary.org/docserver/9789264281820-8-en.pdf?expires=1615190774&id=id&accname=guest&checksum=022E0FA0656AA5AC791C134D42F5FB1B
15. oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf
16. danielwillingham.com/daniel-willingham-science-and-education-blog/measurement-of-non-cognitive-factors
17. Applied Measurement in Education, Volume 29, Issue 4 (2016) 21st Century Skill Assessment
18. education.unimelb.edu.au/new-metrics-for-success
19. brookings.edu/blog/education-plus-development/2017/08/31/new-data-on-the-breadth-of-skills-movement-over-150-countries-included/
20. rethinkingassessment.com/
21. For example nmite.ac.uk/ and <https://www.londoninterdisciplinarieschool.org/>
22. angeladuckworth.com/grit-scale/
23. viacharacter.org/
24. hfh.fas.harvard.edu/flourishing.app
25. apertureed.com/products-solutions/dessa-system-2/dessa-overview/
26. blog.mindsetworks.com/what-s-my-mindset
27. services.viu.ca/sites/default/files/metacognitive-awareness-inventory.pdf
28. kipp.org/approach/character/
29. characterlab.org/playbooks/
30. pearsonclinical.co.uk/Psychology/AdultCognitionNeuropsychologyandLanguage/AdultGeneralAbilities/Ravens-Progressive-Matrices/Ravens-Progressive-Matrices.aspx
31. insightassessment.com/article/california-critical-thinking-skills-test-family
32. bbk12e1-cdn.myschoolcdn.com/ftpimages/721/misc/misc_178206.pdf
33. alelo.com/
34. vcaa.vic.edu.au/assessment/f-10assessment/edstateap/Pages/cct-assessments.aspx
35. qips.ucas.com/qip/extended-project-qualification-epq#:~:text=Thepercent20EPQpercent20ispercent20a per cent20single, per cent2C per cent20report per cent2C per cent20dissertation per cent20or per cent20artefact.
36. sace.sa.edu.au/web/research-project
37. education.sa.gov.au/sites/default/files/sace-stage-2-review.pdf
38. educationstandards.nsw.edu.au/wps/portal/nesa/11-12/stage-6-learning-areas/hsie/society-culture/personal-interest-project
39. ascd.org/publications/educational-leadership/sept20/vol78/num01/The-Power-of-Digital-Badges.aspx
40. digitalpromise.org/initiative/educator-micro-credentials/
41. aqa.org.uk/programmes/unit-award-scheme
42. vcaa.vic.edu.au/assessment/f-10assessment/ondemandtesting/Pages/benefits.aspx
43. rethinkingassessment.com/rethinking-blogs/the-searching-questions-that-will-allow-us-to-rethink-assessment/
44. fablevisionstudios.com/keenville
45. nomoremarking.com/
46. As an early career teacher in England in the 1970s, I was seconded by the Oxford Certificate of Educational Achievement (OCEA), a partnership between the University of Oxford Examination Board and Oxfordshire Education Authority, to help develop a Record of Achievement that combined academic tests with evidence of extra-curricular and community learning and also included a large element of student self-assessment.
47. panoramaed.com/
48. heritagexperiential.org/about-us/learner-profile/
49. upskillme.io/
50. pilot-transcript.mastery.org/

Bibliografia

Armour-Thomas, E., Gordon, E. (2013). *The Gordon Commission on the Future of Assessment in Education. Toward an Understanding of Assessment as a Dynamic Component of Pedagogy*, Educational Testing Service, Princeton.

ASCL (2019). *The Forgotten Third: Final Report of the Commission of Inquiry*, Association of School and College Leaders, Leicester.

Au, W. (2016). Meritocracy 2.0: High-stakes, standardized testing as a racial project of neoliberal multiculturalism, *Educational Policy*, 30(1), str. 39–62.

Bennett, E. (2013). *Preparing for the Future: What Educational Assessment Must Do*, Gordon Commission/Educational Testing Service, Princeton.

Berger, R., Rugen, L., Woodfin, L. (2014). *Leaders of Their Own Learning: Transforming Schools Through Student-Engaged Assessment*, San Francisco.

Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., Wyatt-Smith, C. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice, *Policy Futures in Education*, 13, str. 117–140.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), str. 7–73.

Care, E., Anderson, K., Kim, H. (2016). *Visualizing the Breadth of Skills Movement Across Education Systems*, Brookings Institution, Waszyngton.

Care, E., Kim, H., Vista, A., Anderson, K. (2018). *Education System Alignment for 21st Century Skills: Focus on Assessment*, Brookings Institution, Waszyngton.

Care, E., Anderson, K., Kim, H. (2019). *Assessment of Transversal Competencies: Current Tools in the Asian Region*, UNESCO, Paryż.

CBI (2019). *Getting Young People 'Work Ready': Our Vision of How Education Should Prepare Young People for the Modern World*, Confederation of Business Industry, Londyn.

Claxton, G., Lucas, B. (2015). *Educating Ruby: What Our Children Really Need to Learn*, Crown House Publishing, Carmarthen.

Coe, R., Rauch, C., Kime, S., Singleton, D. (2020). *Great Teaching Toolkit: Evidence Review*, Evidence-based Education, Sunderland.

Committee on Developments in the Science of Learning (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School*, The National Academies, Waszyngton.

Conley, D., Darling-Hammond, L. (2013). *Creating Systems of Assessment for Deeper Learning*, Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford.

Cutumisu, M., Blair, K., Chin, D., Schwartz, D. (2015). *Posterlet: A game-based assessment of children's choices to seek feedback and to revise*, *Journal of Learning Analytics*, 2(1), str. 49–71.

Darling-Hammond, L. (2017). *Developing and Measuring Higher-Order Skills: Models for State Performance Assessment Systems*, Council of Chief State School Officers, Waszyngton.

Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development, *Applied Developmental Science*, 24(2), str. 97–140.

- Duckworth, A., Quinn, P. (2009). Development and validation of the Short Grit Scale (GRIT-S), *Journal of Personality Assessment*, 91, str. 166–174.
- Earl, L., Katz, S. (2006). *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind: Assessment for Learning, Assessment as Learning, Assessment of Learning*, Manitoba Education, Citizenship and Youth, Manitoba.
- Education Council (2020). *Looking to the Future: The Report of the Review of Senior Secondary Pathways into Work, Further Education and Training*, Department of Education, Skills and Employment, Canberra.
- Education Policy Institute (2019). *The Forgotten Third: A Rapid Review of the Evidence*, Association of School and College Leaders, Leicester.
- Elmore, R. (2019). The future of learning and the future of assessment, *ECNU Review of Education*, 2(3), str. 328–341.
- Fullan, M. (2021). *The Right Drivers for Whole System Success*, CSE Leading Education Series #1, February, Centre for Strategic Education, Melbourne.
- Futures, H., Andersen, T., Larsen, K. (2020). *A European Approach to Micro-Credentials: Output of the Micro-Credentials Higher Education Consultation Group*, Publications Office of the European Union, Luksemburg.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*, Harvard Business School Press, Boston.
- Gordon Commission on the Future of Assessment in Education (2013). *To Assess, to Teach, to Learn. A Vision for the Future of Assessment*, Educational Testing Service, Princeton.
- Griffin, P., McGaw, B., Care, E. (red.) (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer, Nowy Jork.
- Gutman, L., Schoon, I. (2013). *The Impact of Non-Cognitive Skills on Outcomes for Young People: Literature Review*, Institute of Education, University of London, Londyn.
- Harlen, W. (2005). Trusting teachers' judgement: Research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes, *Research Papers in Education*, 20(3), str. 245–270.
- Harlen, W., Deakin Crick, R. (2002). *A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' a Motivation*, Evidence for a Policy and a Practice Information and Co-ordinating Centre, Londyn.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, Abingdon, Oxon. (wyd. polskie: *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015).
- Heckman, J., Kautz, T. (2013). *Fostering and Measuring Skills: Interventions that Improve Character and Cognition*, NBER Working Paper No 19656, National Bureau of Economic Research.
- High Resolves (2020). *The Future of Assessment: White Paper 2*, High Resolves, Sydney.
- Hill, P., Barber, M. (2014). *Preparing for a Renaissance in Assessment*, Pearson, Londyn.
- Hipkins, R., Cameron, M. (2018). *Trends in Assessment: An Overview of Themes in the Literature*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington.
- Howard, E. (2020). *A Review of the Literature Concerning Anxiety for Educational Assessments*, Ofqual, Coventry.
- Kaiser, T. (2019). *The Tacit Dimension: Understanding International Mindedness in Hong Kong International Baccalaureate Diploma Programme Schools*, University of Bristol, Bristol.
- Komisja Europejska (2007). *Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework*, Office for Official Publications of the European Communities, Luksemburg.
- Koretz, D. (2017). *The Testing Charade: Pretending to Make Schools Better*, University of Chicago Press, Chicago.
- Lai, R., Viering, M. (2012). *Assessing 21st Century Skills: Integrating Research Findings*, Council on Measurement in Education, Vancouver.
- Lamb, S., Maire, Q., Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: An Evidence-Based Review*, Centre for International Research on Education Systems, Sydney.

- Lucas, B. (2016). A five-dimensional model of creativity and its assessment in schools, *Applied Measurement in Education*, 29(4), str. 278–290.
- Lucas, B. (2019). *Why We Need to Stop Talking About Twenty-first Century Skills*, CSE Seminar Series Paper 283, April, Centre for Strategic Education, Melbourne.
- Lucas, B., Smith, C. (2018). *The Capable Country: Cultivating Capabilities in Australian Education*, Mitchell Institute, raport nr 03/2018, Mitchell Institute, Melbourne.
- Lucas, B., Spencer, E. (2017). *Teaching Creative Thinking: Developing Learners who can Generate Ideas and Think Critically*, Crown House Publishing Ltd, Carmarthen.
- Lucas, B., Claxton, G., Spencer, E. (2013). *Expansive Education: Teaching Learners for the Real World*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Masters, G. (2013). *Reforming Educational Assessment: Imperatives, Principles and Challenges*. Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- McEachen, J. (2017). *Assessment for Deep Learning: A White Paper*, New Pedagogies for Deeper Learning, Ontario.
- Milligan, S., Luo, R., Hassion, E., Johnson, J. (2020a). *Future-Proofing Students: What They Need to Know and How to Assess and Credential Them*, University of Melbourne, Melbourne.
- Milligan, S., Luo, R., Kamai, T., Rice, S., Keang, T. (2020b). *Recognition of Learning Success for All: Ensuring Trust and Utility in a New Approach to Recognition of Learning in Senior Secondary Education in Australia*, Learning Creates Australia, Melbourne.
- Mitra, S. (2020). Children and the internet: Learning in the times to come, *Journal of Learning for Development*, 73(3), str. 286–305.
- National Academy of Education (2021). *Educational Assessments in the Covid-19 Era and Beyond*, National Academy of Education, Waszyngton.
- National Research Council (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*, The National Academies Press, Waszyngton.
- Niguidula, D. (2020). The power of digital badges, *Educational Leadership*, 78(1).
- O'Connell, M., Milligan, S., Bentley, T. (2019). *Beyond ATAR: A Proposal for Change*, Koshland Innovation Fund.
- OECD (2013). *Trends in evaluation and assessment, in Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, Paryż.
- OECD (2017). *PISA 2015 collaborative problem-solving framework. W: PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paryż.
- OECD (2019). *PISA Creative Thinking Framework, Third Draft*, OECD Publishing, Paryż.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*, National Academy Press, Waszyngton.
- Pellegrino, J., Hilton, M. (red.) (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the Twenty-First Century*, National Research Council, Waszyngton.
- Scoular, C., Ramalingam, D., Duckworth, D., Heard, J. (2020). *Assessment of General Capabilities: Skills for the 21st-Century Learner. Final Report*, Australian Council for Educational Research, Melbourne.
- Siarova, H., Sternadel, D., Mašidlauskaitė, R. (2017). *Assessment Practices for 21st Century Learning: Review of Evidence, NESET II Report*, Publications Office of the European Union, Luksemburg.

- Soland, J., Hamilton, L., Stecher, B. (2013). *Measuring 21st Century Competencies: Guidance for Educators*, Asia Society, Nowy Jork.
- Taylor, R., Fadel, C., Kim, H., Care, E. (2020). *Competencies for the 21st Century: Jurisdictional Progress*, Brookings Institution, Waszyngton.
- Thurstone, L. (1927). A law of comparative judgment, *Psychology Review*, 34, str. 273–286.
- Tuckett, A., Field, J. (2016). *Factors and Motivations Affecting Attitudes Towards and Propensity to Learn Through the Life Course*, Government Office for Science, UK.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, OECD Publishing, Paryż.
- Voice 21 (2019). *The Oracy Benchmarks*, Voice 21, Londyn.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors and correlates: A 30-year meta-analytic review, *Journal of Affective Disorders*, 227, str. 483–493.
- William, D. (2007). *Once you know what they've learned, what do you do next? Designing curriculum and assessment for growth*. W: R. Lissitz (red.), *Assessing and Modeling Cognitive Development in Schools*, JAM Press, Maple Grove.
- World Economic Forum (2015). *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology*, World Economic Forum, Genewa.
- Zalecenie Rady UE z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dz.U. UE 2018/C 189/01.

O autorze

Bill Lucas jest profesorem edukacji i dyrektorem Centre for Real-World Learning na Uniwersytecie Winchester w Wielkiej Brytanii. Jest współzałożycielem Rethinking Assessment – koalicji liderów edukacji, pracodawców, badaczy i twórców polityk, którzy dążą do zreformowania systemu testowania osiągnięć w Anglii.

W 2017 roku został przewodniczącym grupy doradczej do spraw testów PISA 2021 w zakresie myślenia kreatywnego. Testy są oparte na pięciowymiarowym modelu kreatywności, który profesor Lucas opracował wraz ze współpracownikami na Uniwersytecie Winchester. W 2019 roku OECD opublikowała wyniki przeprowadzonego w jedenastu krajach czteroletniego badania dotyczącego nauczania i testowania kreatywności. Było ono zainspirowane badaniami profesora Lucasa, który w tym samym roku wystąpił jako współautor pierwszego raportu Komisji Durhama na temat kreatywności i edukacji.

Bill Lucas doradza australijskiej instytucji Victorian Curriculum and Assessment Authority w zakresie testowania myślenia krytycznego i kreatywnego, które stanowiły tematykę jego pracy w Australii przez ostatnie dziewięć lat. W 2018 roku jego raport dla Mitchell Institute *Capable Country: Cultivating Capabilities in Australian Education* stał się podstawą do wprowadzania ogólnych kompetencji i nawyków we wszystkich stanach Australii.

Bill Lucas ma bogaty dorobek pisarski: jest autorem ponad osiemdziesięciu książek i wielu raportów badawczych. Jego najnowsze książki napisane razem z Ellen Spencer to *Zest for Learning: Developing Curious Learners who Relish Real-World Challenges* i *Teaching Creative Thinking: Developing Learners who Can Generate Ideas and Think Critically*. Jego głośna krytyka angielskiego systemu edukacji *Educating Ruby: What Our Children Really Need to Learn*, napisana w 2015 roku z Guyem Claxtonem, stawia trudne pytania o przyszłość szkół.

O publikacji

Autor stawia tezę, że obecnie do oceniania osiągnięć „używamy niewłaściwych sieci”, szczególnie jeśli chcemy „wyłowić” mocne strony młodych ludzi. Omawia problemy związane z treścią programów nauczania, modele globalnego programu nauczania i uczenia się przez całe życie, znaczenie umiejętności i kompetencji, a także zagadnienia i trudności z obszaru oceniania osiągnięć edukacyjnych. Rewiduje cele oceniania osiągnięć i dokonuje przeglądu obiecujących praktyk z całego świata. Przedstawia też przykłady widocznych postępów i nowych kierunków w ocenianiu osiągnięć edukacyjnych. Na koniec zwraca uwagę, że pilnie potrzebujemy opracować i wdrożyć bardziej zniuansowane, zorientowane na mocne strony i multimodalne opisy osiągnięć młodych ludzi.



Centrum Edukacji Obywatelskiej

Jesteśmy największą w Polsce organizacją pozarządową zajmującą się edukacją. Współpracujemy z nauczycielami, nauczycielkami i dyrekcjami szkół, proponując im nowe metody nauczania oraz tematy do podjęcia w szkole. Dzięki nim uczniowie i uczennice angażują się w swoją edukację i lepiej radzą sobie z wyzwaniami współczesnego świata.

Prowadzimy programy, które rozwijają wiarę we własne możliwości, otwartość oraz krytyczne myślenie, uczą współpracy i odpowiedzialności, zachęcają do zaangażowania w życie publiczne i działania na rzecz innych. W proponowanych rozwiązaniach łączymy wiedzę ekspercką ze współpracą z doświadczonymi nauczycielami, nauczycielkami oraz dyrektorami i dyrektorkami pracującymi na co dzień w szkołach.

Działamy od dwudziestu ośmiu lat. Współpracujemy z około czterdziestoma tysiącami nauczycielek i nauczycieli oraz dyrektorów i dyrektorek z około dziesięciu tysięcy szkół z całej Polski.

Jesteśmy niezależną instytucją edukacyjną i mamy status organizacji pożytku publicznego (OPP). Za swoją działalność i dorobek merytoryczny zostaliśmy wielokrotnie nagrodzeni, m.in. honorową odznaką Ministerstwa Edukacji Narodowej „Za zasługi dla oświaty” oraz tytułem „Instytucja Pro Publico Bono”.

Współpracujemy z instytucjami takimi jak Ministerstwo Edukacji i Nauki, Ministerstwo Rozwoju i Technologii, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, Komisja Europejska, Miasto Stołeczne Warszawa i Rzecznik Praw Obywatelskich. Realizowaliśmy także projekty we współpracy z partnerami biznesowymi, m.in. Google, Deloitte, ING Bank Śląski, PwC, mBank i Credit Suisse.

Prowadzimy akredytowaną placówkę doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim.

Więcej na → www.ceo.org.pl.

