



TERESA PIĄTEK

Dylematy oceniania wczesnoszkolnego

Dilemas of Early Education Evaluation

Doktor, Uniwersytet Rzeszowski, Wydział Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej, Polska

Streszczenie

Ocenianie wczesnoszkolne winno służyć dziecku, jego rozwojowi i w konsekwencji prowadzić do zdobycia umiejętności adekwatnej samooceny, tak ważnej z punktu widzenia wykorzystywania swojego potencjału, swoich mocnych stron w życiu. Tymczasem analiza szkolnej rzeczywistości ukazuje bardzo tradycyjne podejście nauczycieli do oceniania uczniów w klasach I–III szkoły podstawowej. Pomimo konieczności stosowania oceny opisowej na koniec semestru i na koniec roku nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej rezygnują z niej w trakcie bieżącego oceniania postępów swoich uczniów, stosując ocenę szacunkową wyrażoną stopniem szkolnym.

Słowa kluczowe: ocena szkolna, ocena opisowa, ocenianie, kontrola, samokontrola, samoocena

Abstract

Early education evaluation should serve the child, its development and, consequently, lead to the ability of adequate self-evaluation, so important in terms of using its own potential and personal strengths in life. Meanwhile, the analysis of the school reality demonstrates a very traditional approach taken by teachers to evaluate students in grades I to III in the primary school. Despite the need for providing a descriptive assessment at the end of the semester and at the end of the year, primary school teachers are abandoning such approach (during on-going grading of their student's progresses) and instead use the so called estimation grade in the form of a typical school grade.

Keywords: school grade, descriptive grade, assessment, control, self-control, self-evaluation

Problemy szkolnego oceniania

Pojęcie oceniania ciągle jeszcze ma dla wielu osób znaczenie pejoratywne i niesie ze sobą, z perspektywy własnej edukacji, negatywne skojarzenia. Każdy, kto chodził do szkoły, potrafiłby podać choćby jeden przykład niewłaściwego, a może nawet niegodziwego podejścia nauczycieli do oceniania. Niechęć do stopni szkolnych i oceniania towarzyszy nie tylko ocenianym, ale także oceniającym. Wielu nauczycieli nie lubi oceniania, nie potrafi rzetelnie oceniać, wyraża negatywne opinie na temat stopni szkolnych, uważając, że nie odzwierciedlają

one rzeczywistych osiągnięć uczniów. Bywa, że są wystawiane w sposób przypadkowy i niedbały, często zniechęcają zamiast motywować do nauki, bywa, że zachęcają do oszustw, często stosowane są jako środki dyscyplinujące, a nie jako miary rzeczywistych osiągnięć uczniów (Niemierko, 1991, s. 13).

W literaturze pedagogicznej znajdujemy wiele zarzutów kierowanych wobec nauczycieli, którzy postrzegani są przez uczniów jako niesprawiedliwi, popełniający nadużycia, oceniający uczniów według własnych kaprysów. Niemierko (2002, s. 190) prezentuje szereg niewłaściwych postaw nauczycieli względem oceniania, zaliczając do nich: „manifestację bezradności w sprawach oceniania (rezygnację), manipulację ocenami dla wymuszenia dyscypliny (metoda kija i marchewki), odkładanie oceniania na ostatnie lekcje w semestrze (zaniedbanie), nadmiar sprawdzianów i testów (nadgorliwość), niespodziewane podnoszenie wymagań (zmiana reguł w toku gry), przecenianie własnej intuicji przez nauczyciela (uduchowienie), okazywanie uczniom swej wyższości (tęczowy blask perfekcji)”.

Na swoiste zakłócenia prawidłowego przebiegu oceniania może mieć również wpływ pośpieszna, powierzchowna ocena sytuacji, brak wnikliwego dostrzeżenia wszystkich okoliczności dotyczących danego ucznia, jego indywidualnych możliwości, wkładu pracy, sytuacji rodzinnej czy zdrowotnej. Bywa, że nauczyciel ulega również pewnym stereotypom związanym z wyglądem, statusem społecznym, płcią, religią czy narodowością ucznia, co może skutkować krytyczną, negatywną oceną. Może też mieć miejsce sytuacja odwrotna, kiedy na podstawie jednej cechy pozytywnej przypisuje uczniowi inne pozytywne cechy (efekt aureoli). Bardzo niekorzystna jest sytuacja oceniania, gdy samopoczucie nauczyciela czy zły nastrój mają wpływ na ocenę postępów edukacyjnych ucznia, a zwłaszcza gdy nauczyciele kompensują swoje niepowodzenia, krzywdząc ucznia niesprawiedliwą oceną. Również nieświadomy wpływ złego samopoczucia wywołanego np. zmęczeniem może bardzo niekorzystnie wpływać na ocenianie uczniów.

Tym bardziej, zdając sobie sprawę z problemów i zakłóceń mogących utrudnić szkolne ocenianie, świadomy tych ograniczeń nauczyciel powinien w sposób refleksyjny analizować swoje działania i podejmować je, mając na uwadze dobro dziecka, jego rozwój i osiągnięcia w procesie edukacji.

Zalecenia i zmiany dotyczące oceniania wczesnoszkolnego w dokumentach prawa oświatowego

Aktualne postanowienia odnoszące się do oceniania wczesnoszkolnego stanowią kontynuację zmian, jakie zostały zapoczątkowane końcem lat 80. XX w. oraz wprowadzeniem reformy edukacji w 1999 r. Obejmowały one zarówno istoty oceniania, sposobów oceniania, jak też ujawniały postulowaną jego funkcję. Na podkreślenie zasługuje zarządzenie MEN z 1989 r. Dotyczyło ono dzia-

łalności innowacyjnej w szkołach i otworzyło drzwi pomysłom wielu twórczych nauczycieli, którzy mogli realizować swoje nowatorskie programy w klasach i szkołach autorskich. W literaturze pedagogicznej znajdujemy opisy wielu takich przedsięwzięć (por. Śliwerski, 2008; Kopaczyńska, 2004, s. 156–200). To właśnie wtedy w wielu projektach edukacyjnych będących oddolną inicjatywą nauczycieli wprowadzano inne niż szacunkowe sposoby oceniania uczniów.

Zalecenie stosowania oceny opisowej dla uczniów pierwszej klasy pojawia się po raz pierwszy w zarządzeniu MEN z 1990 r. Miała być ona stosowana wyłącznie w pierwszym półroczu, natomiast na koniec roku uczeń otrzymywał jedną ocenę cyfrową. W zarządzeniu tym jednym z ważniejszych celów oceniania osiągnięć uczniów było zalecenie uświadamiania uczniom braków w ich wiedzy oraz określania stopnia opanowania materiału programowego. Zatem dominująca była tu funkcja selekcyjna oceniania. Trzeba jednak zauważyć postulat dostrzeżenia wysiłku ucznia w odniesieniu do ustalania oceny z przedmiotów artystycznych i wychowania fizycznego. W dokumencie podkreślono również potrzebę systematyczności i obiektywności oceny oraz jej jawności. Ocena powinna być ustalana na podstawie znanych kryteriów i uzasadniona komentarzem nauczyciela. Zachowanie ucznia nie może stanowić kryterium oceny jego wiedzy i umiejętności przedmiotowych.

Według kolejnego zarządzenia MEN, z 1992 r., utrzymany został dotychczasowy system oceniania. Podkreślono w nim jednak konieczność bieżącego i systematycznego obserwowania postępów ucznia w nauce oraz mocniejszego eksponowania osiągnięć ucznia, a nie jego braków. Akcent położono również na wdrażanie uczniów do samokontroli i samooceny. Jednak dopiero reforma systemu edukacji w roku 1999 i związane z nią zmiany w ustawie o systemie oświaty oraz kolejne rozporządzenie MEN z 19 kwietnia 1999 r. określiły potrzebę zmiany dotychczasowego sposobu oceniania z represyjnego, polegającego głównie na dostrzeganiu braków w opanowaniu materiału treści programowych na wspierający rozwój ucznia, bazujący na dostrzeganiu osiągnięć ucznia, jego postępów i uwzględnianiu indywidualnych możliwości. Zalecono, by w klasach I–III (a nie tylko w pierwszej) ocena klasyfikacyjna śródroczna i na koniec roku była oceną opisową. Do głównych celów oceniania zaliczono konieczność informowania ucznia i jego rodziców o poziomie osiągnięć i postępie ucznia, pomoc uczniowi w samodzielnym planowaniu jego rozwoju, motywowanie go do pracy. Za konieczne uznano formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych i zapoznanie z nimi uczniów i ich rodziców. W ramach udzielonej szkołom i nauczycielom autonomii uznano, iż każda szkoła powinna opracować własny system bieżącego oceniania uczniów i szczegółowo zapoznać z nim uczniów i ich opiekunów. Ponieważ zalecana na koniec semestru ocena opisowa nie obligowała nauczycieli do jej stosowania także w ciągu roku, jako wyniku

bieżącej kontroli postępów ucznia w wielu szkołach zaczęto wprowadzać różnorodne sposoby oceniania, np. w postaci skal literowych, cyfrowych, punktowych, graficznych.

Obecny rok szkolny 2017/2018 jest rokiem kolejnych zmian w oświacie polskiej. Reforma edukacji zmieniająca dotychczasowy ustrój szkolny nie wprowadziła zasadniczych zmian w ocenianiu uczniów klas I–III. Nadal ocena śródroczna i roczna ocena klasyfikacyjna są ocenami opisowymi, natomiast oceny bieżące są ustalane w sposób określony w statucie danej szkoły. W rozporządzeniu MEN w sprawie oceniania z 16 sierpnia 2017 r. podkreślono, iż wymagania edukacyjne będące podstawą oceniania szkolnego dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, uwzględniając opinie i orzeczenia specjalistów w tym zakresie. Zatem śródroczna i roczna ocena opisowa stosowana w edukacji wczesnoszkolnej winna uwzględniać poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań i efektów kształcenia oraz wskazywać potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przewyższaniem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień. Z kolei celem oceniania bieżącego jest monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie mu informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się. Informacja ta powinna wskazywać uczniowi, co robi on dobrze, co i jakiej wymaga poprawy oraz jak dalek powinien się uczyć.

Idea oceny opisowej i jej wartość w świetle badań własnych

Idea oceny opisowej ma swoje korzenie w teoriach progresywizmu, konstruktywizmu, kształcenia dla rozwoju. W literaturze przedmiotu znajdujemy ciekawe opisy badań potwierdzające, zwłaszcza w przypadku młodszych uczniów, lepsze efekty rozwojowe, gdy oceniano ich pracę w formie słownego komunikatu zwrotnego, a nie za pomocą stopni czy innej nagrody materialnej (por. Donaldson, 1986, s. 145–160). Szczególnie u progu szkolnej edukacji dziecka ważny jest sposób oceniania jego osiągnięć i postępów. Rezygnacja z ocen szacunkowych wyrażonych stopniem szkolnym daje dziecku lepszą szansę na rozwój w indywidualnym tempie. Donaldson (1986, s. 153) twierdzi, że „jeśli aktywność jest nagradzana jakąś nominalną nagrodą czy odznaczeniem – czymś zupełnie zewnętrznym w stosunku do niej – to mniejsze jest prawdopodobieństwo, że aktywność ta pojawi się spontanicznie, w sytuacjach kiedy nie będzie nagrody i mniejsze jest prawdopodobieństwo, że przynosić będzie wtedy radość”.

Walory wychowawcze rezygnacji ze stopni szkolnych w młodszych klasach szkoły podstawowej opisała już w latach 80. XX w. Kuligowska (1984, s. 153–164). Autorka, przedstawiając wyniki przeprowadzonego eksperymentu, stwierdziła, iż w klasach, w których zrezygnowano ze stopni szkolnych, uczniowie

wykazywali większe zainteresowanie i samodzielność w wykonywaniu zadań, chętniej podejmowali trudniejsze problemy, byli bardziej aktywni niż uczniowie w klasach kontrolnych, w których oceniano cyfrowo. Ponadto w klasach eksperymentalnych korzystnie zmienił się stopień integracji grupy, zaobserwowano częste przypadki współpracy, udzielania sobie pomocy, znikło izolowanie uczniów słabszych.

Najważniejszym celem działań edukacyjnych współczesnej szkoły jest wszechstronny rozwój ucznia. Ocenianie jest zatem procesem, który również ma służyć temu rozwojowi. Ma pomagać uczniowi w uczeniu się, dostarczać informacji dotyczących podejmowanych przez niego działań i ich efektów, informować o postępach, wskazywać mocne strony i zachęcać do korygowania popełnianych błędów. Zawarte w bieżącej ocenie pozytywne komunikaty, doceniony wysiłek ucznia stanowią podstawę budowania jego poczucia własnej wartości.

Filipiak (2012, s. 135–136) podkreśla konieczność zmiany myślenia o ocenianiu z perspektywy konstruktywistycznej organizacji procesu nauczania-uczenia się. Zdaniem autorki ocenianie powinno mieć charakter formatywny (kształtujący) i diagnostyczny oraz dostarczać zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi informacji zwrotnej na temat pracy ucznia, procesu jego myślenia, rozumowania, zaangażowania. W procesie oceniania uczeń nabywa umiejętności samooceny. Znając i akceptując cele nauczania, rozumiejąc ich użyteczność, znaczenie, uczeń angażuje się w proces uczenia. Mając świadomość wymagań (oczekiwań) edukacyjnych i kryteriów oceniania, coraz łatwiej dokonuje samooceny własnych działań.

Walker (2017, s. 128–131) zwraca uwagę na znaczenie natychmiastowej informacji zwrotnej w procesie uczenia. Podaje przykłady działań nauczyciela, dzięki którym uczniowie uczą się efektywniej, np. osobiste poprawianie przez uczniów kartkówki i sprawdzianów tuż po ich napisaniu. Nauczyciel podaje prawidłowe odpowiedzi, a uczniowie sami sprawdzają jak im poszło. Powierzenie dzieciom odpowiedzialności wdraża je do samokontroli i samooceny.

Wprowadzenie poprzez odgórne zarządzenia MEN konieczności stosowania oceny opisowej w edukacji wczesnoszkolnej spowodowało wiele zamieszania i nierozumienia jej istoty zarówno wśród nauczycieli, jak też rodziców. Często nie rozumiano różnicy pomiędzy oceną szacunkową a opisową. W niektórych szkołach wprowadzono różne rodzaje ocen bieżących w postaci liter, znaczków, pieczętek, nazywając ten rodzaj stopni ocenami opisowym. W efekcie jednak w przeważającej liczbie szkół zrezygnowano i z tego pozorowanego odejścia od stopni szkolnych i w wewnątrzszkolnych systemach oceniania przywrócono skalę cyfrową (od 1 do 6). Na koniec roku oraz na półrocze stosowana jest ocena opisowa, której jak zauważa Szyling (2011, s. 441), „został oficjalnie nadany status oceny sumującej”. Zalecona ministerialnie ocena opisowa, stanowiąc dla nauczycieli biurokratyczne, często niezrozumiałe zadanie, nie idzie w parze

z systematycznym towarzyszeniem dziecku w jego rozwoju, gromadzeniem informacji o nim, przekazywaniem mu bieżących informacji zwrotnych. Wykorzystując rozpowszechniane na rynku wydawniczym narzędzia – przykłady charakterystyk opisowych ucznia (por. Rau, Chodoń, 1999, s. 15–75), nauczyciele dokonują zalecanych opisów, posługując się często gotowymi wzorami rozpowszechnianymi przez „troskliwych” wydawców lub autorów dzienników elektronicznych.

Na podstawie badań przeprowadzonych w bieżącym roku szkolnym (wrzesień 2017/2018) wynika, że zaledwie w dwóch spośród 163 szkół, w których studenci odbywali praktykę pedagogiczną, nauczyciele zrezygnowali ze stopni szacunkowych w bieżącym ocenianiu ucznia w klasach I–III na rzecz słownych komunikatów zwrotnych kierowanych do ucznia, wspierając się również pieczętkami w przypadku niektórych ocenianych wytworów pracy ucznia. Oceny szacunkowe (stopnie wyrażone cyfrą, literą, punktami od 1 do 6) stały się zatem podstawowym sposobem ocenia dzieci już od początku szkolnej edukacji. Obrazuje to tabela 1.

Tabela 1. Rodzaje bieżącej oceny pracy uczniów klas I–III w podkarpackich szkołach

Rodzaj stosowanej bieżącej oceny	Liczba szkół			
	wieś		miasto	
	N	%	N	%
Ocena szacunkowa wyrażona stopniem szkolnym (od 1 do 6)	42	38,9	15	27,3
Stopnie szkolne (od 1 do 6) wraz z informacją zwrotną, komentarzem	18	16,7	18	32,7
Stopnie szkolne (od 1 do 6) oraz pieczętki, naklejki, żetony, pochwały	31	28,7	14	25,5
Stopnie szkolne (od 1 do 6) oraz plusy i minusy	9	8,3	5	9,1
Punktacja od 1 do 6	4	3,7	1	1,8
Stopnie od A do F oraz słowny komunikat zwrotny	3	2,8	1	1,8
Rezygnacja ze stopni (w zamian komunikat słowny lub pieczętki)	1	0,9	1	1,8
Ogółem	108	100	55	100

Źródło: badania własne.

Niepokojące są te wyniki badań, z których wynika, że nauczyciele stosując stopnie, pomijają informację zwrotną kierowaną do dziecka. Nie stanowią powodu do zadowolenia również graficzne formy oceny typu pieczętki z buźkami uśmiechniętymi lub smutnymi czy lakoniczne sformułowania typu wspaniale, ładnie, dobrze, popracuj jeszcze. Dziecko jest pełnoprawnym podmiotem edukacyjnym i należy mu się rzeczowa informacja o jego pracy. Ważne, by komunikat miał charakter wspierający, by eksponował mocne strony ucznia, wskazując jednocześnie, co powinien zmienić, poprawić, dopracować i jak to zrobić. Z badań wynika, że tylko w mniej więcej połowie szkół, które stanowiły teren badań, kierowane są do uczniów komunikaty zwrotne, a przecież informacja zwrotna przekazana uczniowi pomaga mu się uczyć, wspiera jego rozwój, buduje poczucie sprawstwa.

Literatura

- Donaldson, M. (1986). *Myślenie dzieci*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: GWP.
- Kopaczyńska, I. (2004). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków: Impuls.
- Kuligowska, K. (1984). *Doskonalenie lekcji*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (1991). *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Rau, K., Chodoń, I. (1999). *Ocenianie opisowe a rozwój dziecka*. Poznań: G&P.
- Śliwerski, B. (2008). *Edukacja autorska*. Kraków: Impuls.
- Szyling, G. (2011). Zaułki oceniania wczesnoszkolnego. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji*. (s. 440–441). Warszawa: Żak.
- Walker, T. (2017). *Fińskie dzieci uczą się najlepiej*. Kraków: Wyd. Literackie.

Wykaz dokumentów prawa oświatowego

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 19.04.1999 w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów w szkołach publicznych. Dz.U. nr 41, poz. 413.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 3.08.2017 w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych. Dz.U. 2017, poz. 1534.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 62 z 16.11.1989 w sprawie zasad pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo wychowawczych. Dz.Urz. MEN nr 7, poz. 64.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 25 z 16.07.1990 w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów. Dz.Urz. MEN nr 6, poz. 35.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej nr 29 z 24.09.1992 w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów. Dz.Urz. MEN nr 7, poz. 32.