

Michał KOWALEWSKI

Uniwersytet Łódzki, Polska

Dydaktyczny pomiar edukacyjnych osiągnięć uczniów jako wyzwanie dla nauczyciela edukacji elementarnej

The measurement of students' educational achievements
as a challenge for teacher of elementary education

Streszczenie

Artykuł niniejszy poświęcony jest problematyce dydaktycznego pomiaru edukacyjnych osiągnięć uczniów w edukacji elementarnej. Pomiar dydaktyczny jest tutaj postrzegany jako sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych, a w konsekwencji przypisywanie uczniom – według empirycznie sprawdzanych reguł – symboli (liczb, liter, słów, zdań i innych znaków) reprezentujących określone osiągnięcia edukacyjne.

Ocenianie szkolne spełnia niezwykle istotną funkcję w edukacji elementarnej, pierwsze szkolne wrażenia i doświadczenia z najwcześniejszego etapu nauczania kształtują u dziecka świadomość podlegania mechanizmom oceniania zarówno w szkole, jak i w życiu. Systemy oceniania, jakim poddawani są najmłodsi uczniowie w dużej mierze warunkują udaną i efektywną adaptację dziecka do nowego środowiska, jakim bez wątpienia jest szkoła, ocena i proces jej konstruowania oddziałują na ich psychikę, kształtują nastawienie i motywację do nauki, wywierają wpływ na uczniowskie postrzeganie szkoły i nauczyciela, warunkują dalszy rozwój edukacyjny każdego dziecka.

W toku reform oświatowych i dynamiki zmian w oczekiwaniach kierowanych pod adresem współczesnej szkoły pomiar szkolnych osiągnięć pozostaje jednym z najtrudniejszych i zarazem najbardziej istotnych elementów pracy dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, w szczególności zaś nauczycieli edukacji elementarnej.

Słowa kluczowe: pomiar dydaktyczny, uczeń, nauczyciel, ocenianie szkolne, edukacja elementarna.

Abstract

This article is devoted to the issues of the measurement of students' educational achievements at the elementary stage of education. The measurement is treated here as checking and evaluating school achievements and consequently assigning students – in connection with empirically tested rules – symbols (numbers, letters, words, sentences and other characters) representing the specific educational achievements.

Evaluating students has an essential function and it is especially vital in the preliminary stage, as the first school impressions form child's awareness of being controlled (monitored) both at school and in life generally. A mark and the process of its determining influence a students' (pupils') psycho, shape their attitude and motivation for learning. They also affect students' perceiving of school and teachers, conditioning each child's further educational development.

In the course of educational reforms and the dynamics of changes in contemporary expectations directed to school the measurement of students' educational achievements is one of the toughest and the most important elements of teaching and educational process, particular for elementary education teachers.

Keywords: didactic measurement, pupil, teacher, school assessment, early education.

Jedne z podstawowych kategorii opisujących współczesny system edukacyjny to przede wszystkim kategorie zmiany, jakości i pomiaru. Dynamika zmian zachodzących w systemach edukacyjnych jest wynikiem przekształceń społeczno-gospodarczych, politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, jakie dokonały się na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci i które wywarły istotny wpływ na obraz dzisiejszego szkolnictwa, kreując odmienne wizje uczenia się i nauczania, podyktowane różnicowaniem postulatów i oczekiwań skierowanych pod adresem szeroko pojętej edukacji, w tym także edukacji elementarnej. Pojęcie obecnej w systemach edukacyjnych jakości interpretować można zarówno w skali makro, odnosząc ją do ogólnego poziomu nauczania realizowanego na wszystkich szczeblach kształcenia, jak również w skali mikro, poszukując jej w obszarze funkcjonowania poszczególnych placówek oświatowych oraz realizowanej przez nie praktyki edukacyjnej. Próba zdefiniowania jakości samej w sobie, a więc pozbawionej jakichkolwiek odniesień kontekstowych, jest zadaniem niezwykle trudnym, pod tym pojęciem może bowiem ukrywać się w zasadzie wszystko to, co ma związek z pewnymi cechami – np. wyrobów, usług lub działań. Problematykę definicyjnego ujęcia jakości w kontekście edukacji rozpatrywać można zarówno w aspektach filozoficznych – charakteryzując ją jako „pewien stopień doskonałości” (Platon), pragmatycznych, w świetle których jakość to „zgodność z wymaganiami” (P. Crosby), rozwojowych – jakość to wówczas „strumień ciągłych udoskonaleń” (M. Imai), a nawet normalizacyjnych, opisujących ją jako „stopień, w jakim zbiór inherentnych właściwości spełnia określone wymagania”¹. Nieco prostszym zadaniem jest próba określenia pola semantycznego dla kategorii, jaką stanowi pomiar oraz roli, jaką odgrywa on w systemie edukacji. W ujęciu definicyjnym pomiar określić można jako „porównywanie danej wielkości fizycznej z wielkością tego samego rodzaju

¹ Zob.: *Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia ISO 9000:2000*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2001.

przyjętą za jednostkę”². Na płaszczyźnie oświaty wspomniane pojęcie funkcjonuje głównie w postaci pomiaru dydaktycznego, interpretowanego jako:

[...] uściśnione sprawdzanie i ocenianie osiągnięć szkolnych, a zatem przyporządkowanie uczniom – według empirycznie sprawdzanych reguł – symboli (liczb, liter, słów, zdań i innych znaków) reprezentujących ich określone osiągnięcia edukacyjne³.

W kontekście szkolnictwa dydaktyczny pomiar edukacyjnych osiągnięć uczniów funkcjonuje co najmniej w dwóch obszarach realizowanego procesu oceniania.

Pierwszym z nich jest ocenianie zewnętrzne, będące domeną egzaminów kończących poszczególne etapy edukacji, a zatem sprawdzianu wiedzy i umiejętności adresowanego do uczniów kończących sześcioletnią szkołę podstawową, egzaminu gimnazjalnego oraz egzaminu maturalnego, będącego zwieńczeniem nauki w szkołach średnich. Wspominany typ pomiaru służy przede wszystkim próbie określenia poziomu wiedzy i opanowanych umiejętności przez uczniów kończących dany etap edukacyjny oraz weryfikacji ich gotowości do podjęcia dalszej nauki w szkolnictwie wyższego szczebla. Na potrzeby przeprowadzenia owego pomiaru i wspomnianych egzaminów wykorzystuje się standaryzowane narzędzia, uzyskane wyniki służą zaś próbie ustalenia ogólnego poziomu edukacji w kontekście realizacji zakładanych celów oraz określeniu ogólnej jakości systemu kształcenia.

Drugi z obszarów to ocenianie wewnętrzne, które służy przede wszystkim uczniom, dostarczając im informacji o poziomie wiedzy i umiejętności, jakie nabywają oni w procesie nauczania i uczenia się w danej placówce oraz swoistej weryfikacji stosowanej przez nauczycieli metodyki nauczania, a zatem wewnętrznej ocenie jakości praktyki edukacyjnej, jaką realizuje dana szkoła.

Z perspektywy typologicznego zróżnicowania pomiaru dydaktycznego ocenianie wewnętrzne, w przeciwieństwie do oceniania zewnętrznego, nie jest jednorazową sytuacją kontroli czy sprawdzenia, lecz jest działaniem ciągłym, będącym nieodłącznym elementem procesu edukacyjnego realizowanego w szkole każdego dnia.

Ocenianie szkolne zdefiniować można jako „[...] czynność ustalania i wartościowania wyników uczenia się oraz komunikowania tych wyników uczniowi”⁴. Wartościowanie to sprowadza się do przypisywania wynikom uczenia się pozycji na wybranej i skonstruowanej uprzednio skali ocen. W innym ujęciu definicyjnym ocena szkolna to wypowiedź o charakterze wartościującym, sta-

² *Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 668.

³ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002, s. 153.

⁴ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 733.

nowiąca wyraz pozytywnej lub negatywnej opinii o przedmiocie, zjawisku, stanie rzeczy czy też zdarzeniu⁵. W szkolnej rzeczywistości wypowiedź ta może przyjmować postać stopnia, może być wyrażona w formie pisemnej lub ustnej, jej odzwierciedleniem mogą być również komunikaty niewerbalne i zewnętrzne objawy zachowania nauczyciela (mimika, gest, etc.)⁶.

Ocenianie szkolne spełnia istotną funkcję w szczególności na płaszczyźnie edukacji elementarnej, a zatem w klasach I–III szkoły podstawowej. Pierwsze szkolne wrażenia i doświadczenia z najwcześniejszego etapu nauczania kształtują u dziecka świadomość podlegania mechanizmom oceniania zarówno w szkole, jak i w życiu. Ocena i proces jej konstruowania oddziałują na psychikę ucznia, kształtują jego nastawienie i motywację do nauki, wywierają wpływ na uczniowskie postrzeganie szkoły i nauczyciela, warunkują dalszy rozwój edukacyjny każdego dziecka. W procesie oceniania, na płaszczyźnie wczesnej edukacji, niezbędne jest zatem stwarzanie dzieciom poczucia bezpieczeństwa, klimatu życzliwości i zaufania między nimi a nauczycielem, sytuacji umożliwiających przeżywanie uczuć radości i zadowolenia z osiągniętych sukcesów, jak też z pokonywanych trudności⁷.

Nieprawidłowy system oceniania bądź źle przeprowadzona procedura wartościowania edukacyjnych osiągnięć mogą przyczyniać się do niepowodzeń szkolnych, wywoływać u dziecka niechęć do nauki oraz generować powstanie zespołu negatywnych napięć i reakcji nerwowych, objawiających się lękiem przed szkołą i obawą przed uczestnictwem w szkolnej społeczności⁸. Dlatego tak ważne jest, aby system oceniania na płaszczyźnie edukacji elementarnej zapewniał uczniom poczucie bezpieczeństwa, by ten, bez wątpienia najbardziej stresujący i zarazem kontrowersyjny, element systemu edukacji nie wywoływał żadnych negatywnych skutków w szkolnej czy też w klasowej rzeczywistości.

W wyniku reform systemu oświaty w latach dziewięćdziesiątych wieku XX dokonało się w edukacji elementarnej istotne przeobrażenie, polegające na wprowadzeniu innowacyjnego proceduralnie wartościowania działań edukacyjnych uczniów oraz zmiany metodologii kontroli wiedzy i poziomu umiejętności nabytych w procesach uczenia się i nauczania. W toku postępujących reform edukacji zmianie uległ szkolny system oceniania uczniów, a obok tradycyjnej, obowiązującej dotychczas oceny w postaci cyfrowej, pojawiły się modele zastępujące stopień układem liter, punktów i symboli. W codziennej praktyce edukacyjnej coraz częściej pojawiało się również bezstopniowe wartościowanie edukacyjnych osiągnięć dzieci, oparte na sporządzonym przez nauczyciela, w toku

⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, s. 281.

⁶ Ibidem, s. 282.

⁷ M. Zagózdón, *Ocenianie jako wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka czy kontrolowanie i testowanie jego osiągnięć szkolnych – mój wybór*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 71.

⁸ M. Jalinik, *Lęk szkolny?*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 6, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1995,93/czerwiec.110/lek_szkolny,394.html [dostęp: 04.01.2016].

wnikliwych obserwacji, słownym opisie⁹. Pozbawiona tradycyjnego, cyfrowego stopnia, pisemna bądź ustna informacja nauczyciela na temat działalności edukacyjnej, jej przebiegu i efektów końcowych zyskała miano oceny opisowej¹⁰.

Ocenianie opisowe zdefiniować można jako jedną z form ocen szkolnych dokonań uczniów, przyjmującą postać rozbudowanej informacji pisemnej (czasem wzbogaconej bądź zastąpionej formą ustną), zawierającej komentarz o procesie uczenia się i postępach w edukacji dziecka¹¹. U podstaw genezy i wprowadzenia oceny opisowej do szkół podstawowych leżało przeświadczenie o potrzebie uwzględnienia indywidualności i niepowtarzalności każdego dziecka oraz przekonanie o konieczności podmiotowego, a nie przedmiotowego postrzegania i traktowania ucznia przez nauczyciela¹². Wartościowanie edukacyjnego wysiłku ucznia miało się odbywać z wykorzystaniem metod obserwacyjnych, których zewnętrzną formą jest opis określający zarówno uczniowskie sukcesy w postaci zdobytej wiedzy czy opanowanych umiejętności, uwzględniający wkład pracy i poczynione postępy, jak i wskazujący ewentualne trudności w indywidualnym rozwoju dziecka i wyznaczający kierunki dalszego pedagogicznego działania¹³. Dzięki stosowaniu w codziennej pracy metod, takich jak obserwacje, analizy wytworów dziecięcych, testy sprawdzające, rozmowy, wywiady, ankiety, badania socjometryczne i różnego rodzaju sprawdziany nauczyciel miał doskonałą możliwość dokonania szczegółowej diagnozy poznawczej zarówno zespołu uczniowskiego, jego struktury, norm i relacji w nim panujących, jak i poznania każdego ucznia indywidualnie, zwrócenia uwagi na jego wiedzę, umiejętności, aspiracje, samoocenę, dążenia i zainteresowania, strategie uczenia się, zakres oraz przyczyny ewentualnych edukacyjnych trudności i niepowodzeń. Ocena

⁹ M. Żytko, *Jak oceniać uczniów w edukacji początkowej*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 2, http://www.eid.edu.pl/larchiwum1/1995.93/luty,106/jak_ocenia_uczniow_w_educacji_poczat_kowej,342.html [dostęp: 04.01.2016].

¹⁰ Legislacyjne próby ujednolicenia w edukacji elementarnej systemu oceniania znalazły wyraz w Zarządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 1990 roku w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (Dz. Urz. MENiS, 1990, nr 6, poz. 35), które po raz pierwszy wprowadziło opisową ocenę osiągnięć ucznia w pierwszym okresie nauki w klasie I szkoły podstawowej. Jej egzystencja została potwierdzona Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 roku w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych (Dz. Urz. MENiS, 1992, nr 7, poz. 32), w którym w § 6, pkt. 4 znalazł się zapis decydujący o tym, iż uczniowi klasy pierwszej szkoły podstawowej nauczyciel za pierwszy semestr ustala ocenę opisową z zachowania i opisowy stopień ze wszystkich przedmiotów nauczania. Na mocy Ustawy z dnia 25 lipca 1998 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U., 1998, nr 177, poz. 759) oraz wydanego przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzenia z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U., 1999, nr 41, poz. 413) bezstopniowy, opisowy system oceniania zastąpił tradycyjną ocenę cyfrową w całej edukacji elementarnej, a więc w klasach I–III szkoły podstawowej.

¹¹ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, op. cit., s. 728.

¹² R. Więckowski, *Wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 451.

¹³ Ibidem, s. 451–454.

opisowa miała również zapobiegać negatywnym zjawiskom selekcji, jakie wywoływał tradycyjny stopień szkolny. Ocena cyfrowa, pozwalająca na wymierne porównywanie wyników osiągniętych przez różnych uczniów, od zawsze wprowadzała wewnątrzszkolne i wewnątrzklasowe podziały. W efekcie uczniowie często podlegali stereotypowej klasyfikacji na „lepszych” i „gorszych”, bardziej i mniej zdolnych¹⁴. Uczniowie sklasyfikowani w grupie „słabszej”, bądź też ci, którym przypisano status „gorszych”, niejednokrotnie byli izolowani przez swoich rówieśników, egzystując na marginesie szkolnej społeczności, mieli zaniżoną samoocenę i obniżone poczucie własnej wartości. Tymczasem to właśnie poczucie własnej wartości jest jednym z najważniejszych czynników funkcjonowania dziecka w świecie¹⁵. Wiąże się ono przede wszystkim z jakością realizacji różnorodnych zadań życiowych, którym dziecko stawia czoło w danych okresach i etapach własnego rozwoju, a także z poczuciem własnej wartości, które jest ważne dla rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach: fizycznej, poznawczej, emocjonalnej, moralnej i społecznej¹⁶. Wyzwała ono bowiem u dziecka zadowolenie z własnej aktywności w danej, istotnej dla niego sferze funkcjonowania i jest jednocześnie wyznacznikiem poczucia jakości jego życia psychicznego.

Ocena opisowa, w przeciwieństwie do tradycyjnej oceny w postaci stopnia, spełnia szereg istotnych funkcji, których próżno by szukać w ocenianiu cyfrowym. Obok funkcji czysto informacyjnej (odpowiadającej za dostarczanie wiadomości o przebiegu aktywności edukacyjnej nie tylko nauczycielom, ale również uczniom i ich rodzicom) spełnia również funkcję diagnostyczną (pozwalającą na ustalenie poziomu opanowania materiału, wychwycenie wszelkich nieprawidłowości oraz podjęcie ewentualnej interwencji w celu wyeliminowania potencjalnych problemów i zapewnienia uczniowi wolnej od błędów edukacji na kolejnych szczeblach systemu szkolnictwa)¹⁷. Ocenianie opisowe nie pogarszało również wizerunku ucznia na skutek popełnionych przez niego błędów. W modelach tradycyjnego oceniania, dokonywanego w formie cyfrowej, błąd, bez względu na swoją charakterystykę i etiologiczne podłoże, był zazwyczaj czynnikiem zaniżającym wizerunek ucznia w opinii nauczyciela, co w dużej mierze przyczyniało się do „edukacyjnej porażki” dziecka¹⁸. W ocenianiu opisowym błąd, przy odpowiedniej korekcie i pomocy udzielonej przez pedagoga, miał prowadzić do wykrycia i lepszego zrozumienia zagadnienia, które jest dla dziec-

¹⁴ R. Więckowski, *Założenia a rzeczywistość w systemie oceniania dzieci klas początkowych*, „Życie Szkoły” 1998, nr 5, s. 259.

¹⁵ M. Kielańska, *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 12, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/grudzien164/poczucie_wlasnej_warosci_u_dzieci,1064.html [dostęp: 04.01.2016].

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 75.

¹⁸ E. Żmijewska, *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków 2002, s. 17.

ka źródłem problemów i trudności, stanowił punkt wyjścia w ustalaniu dalszych działań pedagogicznych, ukierunkowanych na możliwie najlepszy i najpełniejszy rozwój ucznia¹⁹.

Z perspektywy założeń teoretycznych zastąpienie w edukacji elementarnej tradycyjnego stopnia słownym opisem zmieniało charakter oceniania z selekcyjno-restrykcyjnego na informacyjno-diagnostyczny. Miało to sprzyjać przyjaznej atmosferze w grupie rówieśniczej, wpływać na pozytywne postrzeganie przez ucznia zarówno szkoły, jak i nauczyciela. Dzięki ocenie opisowej uczniowie mieli szansę stać się bardziej twórczy i otwarci, ich rozwój nie był bowiem hamowany stresem przed otrzymaniem złej oceny za nieprawidłową względem oczekiwań nauczyciela postawę. Wyeliminowane zostało zjawisko wykorzystywania przez nauczyciela stopnia jako kary i środka służącego zaprowadzeniu i utrzymaniu klasowej czy też szkolnej dyscypliny. Kreowany przez ocenę opisową klimat szkolny sprzyjał zaangażowaniu i motywacji do dalszej nauki, aktywność edukacyjna dziecka miała koncentrować się wokół chęci poszukiwania nowej wiedzy i nowych doświadczeń, które powinny być nadrzędne względem stopnia, punktów czy znaczków – głównych determinantów uczniowskiego działania w tradycyjnych modelach oceniania.

W analizie szeregu zalet i argumentów potwierdzających zasadność zastąpienia oceny cyfrowej słownym opisem nasuwa się pytanie o weryfikację i efektywność proponowanych rozwiązań w szkolnej rzeczywistości. W praktyce okazuje się bowiem, iż uwzględnienie szeroko rozumianego indywidualizmu każdego ocenianego ucznia bywa niezwykle trudne. W obliczu dążeń zmierzających do zwiększenia liczebności klas oraz przeładowania treści programowych, nauczyciele nie mają czasu na dokonywanie wnikliwej obserwacji każdego dziecka, niemożliwe zatem staje się szczegółowe rejestrowanie przejawów indywidualnej aktywności edukacyjnej. W powyższych okolicznościach ocenianie opisowe zdaje się nie spełniać funkcji diagnostycznej, nauczyciele dokonują bowiem jedynie całościowej i stosunkowo pobieżnej obserwacji całej klasy. Często zdarza się, iż ograniczeni czasem i skrzepowani niemożnością dokonywania procesów obserwacyjnych (skierowanych bezpośrednio na poszczególnych uczniów) nauczyciele, w procesie oceniania opisowego, korzystają z gotowych szablonów i programów komputerowych, a także innych środków wspomagających formułowanie wniosków zawartych w konstruowanym przez nich opisie. W efekcie naraża to ocenę opisową na utratę obiektywizmu i indywidualnego charakteru, podstawowych czynników, na podstawie których miała ona funkcjonować. W ich miejsce pojawia się szablonowość, monoschematyzm, oceny opisowe różnych uczniów zaś wydają się do siebie bardzo podobne. Ocena opisowa przestaje tym samym wspomagać i ukierunkowywać dalsze działania dzieci, gdyż nie mają one dostępu do obiektywnych informacji związanych ze swoimi

¹⁹ Ibidem, s. 18.

osiągnięciami i z elementami, które wymagają w ich przypadku dalszego doskonalenia. W jednym z artykułów poświęconych problematyce szkolnego oceniania uczniów, opublikowanym na łamach „Życia Szkoły”, Dorota Śliwińska twierdzi, że tak skonstruowane oceny opisowe:

[...] nie spełniają w praktyce wyznaczonych im funkcji, a źle, nierzetelnie i niestarannie opracowana ocena dziecka może mu wyrządzić więcej szkody niż dawne oceny wyrażone stopniem²⁰.

Śliwińska formułuje swoisty apel do nauczycieli, aby nie zaprzepaścili możliwości, jakie stwarza i jakie wniosło ocenianie opisowe do szkół podstawowych i by oceny cyfrowej:

[...] nie zastąpić opisową, która w dalszym ciągu stanowiłaby jedynie zapisaną schematycznym ciągiem wyrazów wycenę za postępy dydaktyczne ucznia, tak jak to miało miejsce w dotychczasowej praktyce szkolnej²¹.

Powyższe przesłanki skłaniają ku refleksji nad przyszłością oceniania uczniów, dokonywanego przez nauczycieli edukacji elementarnej oraz implikują często stawiane pytania jak prawidłowo przeprowadzić procedurę oceniania? Opierając się na jakim modelu dokonywać wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów? Jak oceniać sprawiedliwie? Jakie kryteria przyjąć za pierwszoplanowe? Czy należy skupić się jedynie na aktualnym stanie wiedzy ucznia i na tym, co w danym momencie potrafi on uzewnętrznzić – nadając tym samym ocenie charakter aktualistyczny? Czy może podczas oceniania uwzględniać również warunki, w jakich uczeń pracuje i wyniki jakie osiąga – skłaniając się ku ocenie o charakterze dyspozycyjalnym? Czy oceniać tylko stan wiedzy ucznia i opanowane umiejętności, czy zwracać również uwagę na poczynione przez niego w trakcie nauki postępy? Konserwatywne orientacje pedagogiczne, wyznaczające kierunki funkcjonowania przyszłych systemów wartościowania uczniowskich osiągnięć na płaszczyźnie edukacji elementarnej, zwracają się w stronę próby syntetycznego połączenia obu obowiązujących dotychczas modeli oceniania, podczas gdy inne, bardziej liberalne czy też alternatywne, starają się inicjować odmienne, innowacyjne wręcz rozwiązania w tej dziedzinie. Próby połączenia obowiązującego wcześniej oceniania cyfrowego z aktualnie funkcjonującą oceną opisową zakładają utworzenie, na drodze ich syntezy, nowej postaci oceny, której zadaniem byłoby nie tylko rzetelne informowanie ucznia o jego edukacyjnych osiągnięciach, a także ukierunkowanie dalszej aktywności podyktowane troską o wszechstronny rozwój dziecka. W wyniku wspomnianej syntezy zrodziła się idea pomiaru edukacyjnych osiągnięć ucznia o wspierającym jego rozwój charakterze²². Próba definicyjnego ujęcia tejże formy weryfikacji uczniow-

²⁰ D. Śliwińska, *W sprawie oceny opisowej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 4, s. 209.

²¹ Ibidem.

²² Zob.: I. Kopaczńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

skich osiągnięć wymaga odniesienia się do pojęć oceniania i wspierania rozwoju, których zakres pól semantycznych synergicznie współtworzy interpretacyjne znaczenie terminu ocenianie wspierające.

W najprostszym ujęciu, ocenianie to przywołane już wcześniej wartościowanie wyników uczenia się oraz ich komunikowanie uczniowi²³, drugie z pojęć zaś zdefiniować można jako:

[...] rodzaj pedagogicznego działania, które polega na stwarzaniu korzystnych warunków kształcenia i wychowania, sprzyjających szeroko rozumianemu rozwojowi podmiotu oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w osobie ucznia lub wychowanka²⁴.

Nadrzędnym zadaniem kategorii wspierania jest w tym przypadku, obok wykrywania i eliminowania, również zapobieganie występowaniu czynników o dysfunkcyjnym i dysharmonijnym charakterze, powodującym potencjalne zagrożenie w sferze rozwojowej. Ocenianie wspierające określić można zatem jako proces wartościowania osiągnięć ucznia, który, eksponując poziom opanowanej przez niego wiedzy i nabytych umiejętności, dostarcza jednocześnie informacji niezbędnych dla wspierania go w jego wszechstronnym rozwoju. Pojęcie rozwoju postrzegać należy w szerokim aspekcie znaczeniowym, który swym zakresem obejmować będzie zarówno płaszczyznę edukacyjną – w której zaznaczają się wpływy oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, będących wynikiem praktyki edukacyjnej, jaką realizuje szkoła – jak również płaszczyznę społeczną, w której wyraźnie zaznacza się układ określonych interakcji i wzajemnych relacji panujących między uczestnikami szkolnej społeczności.

Zagadnienie oceniania szkolnego o wspierającym rozwój ucznia charakterze jest coraz częściej przywoływane przez literaturę poświęconą pomiarowi dydaktycznemu oraz ocenianiu szkolnych osiągnięć uczniów, nie brakuje również swoistych wyznaczników czy też funkcji, które owa ocena powinna spełniać (m.in. funkcja diagnostyczna, informująca, motywująca, emocjonalna, poznawcza, instruktażowa)²⁵. Abstrahując od powyższych przesłanek, warto zastanowić się nad warunkami, jakie szkolne ocenianie winno spełniać, by można było nazwać je wspierającym.

Elementarne warunki, pozwalające na określenie oceniania mianem wspierającego, zawierają się w przesłankach leżących u podstaw samej istoty procesu oceniania, metodyki konstrukcji oceny i sposobów jej komunikowania uczniom. W perspektywie przyjętego założenia wspierania wszechstronnego rozwoju ucznia oraz odwołując się do idei dyspozycyjnego wartościowania jego osiągnięć ocena wspierająca implikuje konieczność rozszerzenia przez nauczyciela jej przedmiotowego zakresu, który nie ogranicza się jedynie do weryfikacji stanu

²³ *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku...*, op. cit., s. 733.

²⁴ *Nowy słownik pedagogiczny...*, op. cit., s. 465.

²⁵ Zob.: I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne...*, op. cit.

wiedzy i nabytych przez ucznia umiejętności, lecz uwzględnia także kontekst współtowarzyszący procesowi uczenia się. Czynniki stanowiące ów kontekst mogą bowiem wymiennie warunkować stan wiadomości, jakimi dysponuje uczeń. W świetle wspierania jego rozwoju uwzględnienie w procesie oceniania nakładów pracy, zaangażowania i przejawów aktywności, poczynionych postępów oraz poziomu motywacji stwarza szansę na bardziej efektywne i optymalne ukierunkowanie dalszej edukacyjnej działalności ucznia, co w konsekwencji stanowi fundamentalne założenie oceny wspierającej.

Kategoria wspierania rozwoju generuje ustawiczną konieczność wykrywania i identyfikacji potencjalnych sytuacji problemowych (które rozwój ten mogą zaburzać) w celu ich jak najszybszej eliminacji i zapewnienia pożądanej jakości wspierania. Zadaniem oceniania wspierającego jest zatem, poza określeniem stanu wiedzy i umiejętności ucznia oraz ich zgodności z wymaganiami programowymi, także wykrywanie potencjalnych problemów, poszukiwanie ich przyczyn oraz wskazywanie działań służących ich skutecznej eliminacji. Obecność kategorii wspierania w kontekście oceniania szkolnego powoduje zmianę jego charakteru funkcjonalnego, który z czysto informacyjnego, jak to ma miejsce w modelu tradycyjnym i informacyjno-diagnostycznym, jaki cechował ocenianie opisowe, staje się informacyjno-diagnostyczno-instruktażowym, badawczym, poddającym analizie bieżący stan faktyczny oraz poszukującym okoliczności, będących przyczyną jego zaistnienia. Upraszczając powyższy wywód – ocenianie wspierające, w przeciwieństwie do tradycyjnych modeli oceniania, których istota funkcjonowania sprowadza się do odpowiedzi na pytanie: Jak jest?, Jaki jest stan faktyczny?, próbuje wyjaśnić również: Dlaczego tak jest? oraz: Jakie są przyczyny danego stanu faktycznego?

Wspieranie rozwoju ucznia poprzez szkolną ocenę nie ogranicza się jednak tylko do próby poszukiwania etiologicznego podłoża ewentualnych problemów czy trudności, jakie może on napotkać w toku swojej działalności edukacyjnej. W przypadku ich zaistnienia, niezbędne jest bowiem właściwe ukierunkowanie aktywności ucznia celem ich skutecznej eliminacji. W tym obszarze ujawnia się istota kategorii wspierania przez ocenę, jaką uczeń otrzymuje od nauczyciela. Wspierająca ocena szkolna nie tylko diagnozuje bieżący stan faktyczny, informując ucznia o efektach jego działalności, ale również ukierunkowuje jego dalszą aktywność poprzez konstruktywne wytyczne i wskazówki, służące kompensacji ewentualnych dysfunkcji.

Podstawę idei wspierania w toku szkolnego wartościowania osiągnięć, oprócz poszerzonego zakresu przedmiotowego oceny, stanowi również właściwy sposób jej komunikowania uczniowi. Komunikowanie oceny szkolnej określić można jako akt komunikacji interpersonalnej, jaka zachodzi między nauczycielem a uczniem i jaka służy informowaniu ucznia o osiągniętych wynikach, będących efektem dokonanego uprzednio pomiaru zdobytej przez niego wiedzy i opanowanych umiejętności. Ten końcowy etap procesu oceniania warunkuje

uczniowską interpretację oceny, decydując o jej właściwym rozumieniu i akceptowaniu. Sposób, w jaki nauczyciel komunikuje oceny swoim podopiecznym silnie oddziałuje na efektywność i jakość percepcji informacji, wywiera wpływ na emocjonalne nastawienie do procesu oceniania, stymuluje bądź hamuje motywację uczniów do dalszej aktywności edukacyjnej, kształtuje relacje panujące zarówno między nauczycielem i uczniem, jak również w środowisku uczniowskim.

W szkolnej rzeczywistości, jak podkreśla Bolesław Niemierko, sposób komunikowania oceny uczniowi jest równie istotny jak jej wysokość²⁶. W sytuacji, w której uczeń otrzyma ocenę negatywną, rozumianą jako ta, której wysokość z różnych powodów może okazać się niesatysfakcjonująca, to w znacznej mierze od sposobu, w jaki zakomunikuje ją nauczyciel, zależeć będzie kierunek działań, jakie podejmie jego podopieczny. Czy uczeń zinterpretuje negatywną ocenę jako karę za niewystarczające opanowanie materiału, czy może jako wskazówkę sygnalizującą, które z obszarów jego wiedzy bądź umiejętności wymagają jeszcze nakładów pracy celem ich lepszego opanowania? Zróżnicowanie sposobów komunikacji ocen może implikować u uczniów skrajnie odmienne postawy, zarówno wobec samego procesu oceniania, jak również wobec osoby nauczyciela, szkoły jako instytucji, a nawet samego uczenia się. Właściwe nawiązanie aktu komunikującego ocenę jest niezwykle istotne, bowiem zarówno sama ocena, jak i sposób jej wyrażenia przez nauczyciela decydują o zadowoleniu ucznia z własnej pracy, określają jego miejsce w szkolnej hierarchii oraz kształtują motywację do podejmowania dalszej aktywności. Sposób komunikowania oceny wzbudzać może uzasadniony niepokój, ocena bowiem zawiera szereg elementów nie zawsze pozytywnie wartościujących efekty uczniowskich działań.

W środowisku uczniowskim zauważyć można pewną, charakterystyczną dla procesów komunikacyjnych, prawidłowość, polegającą na uważnym słuchaniu i efektywnym zapamiętywaniu treści informacji pochlebnych, i pozytywnie wartościujących ich edukacyjne działania. Krytyczne uwagi, które w postaci informacji nauczyciel kieruje do swoich podopiecznych, częściej słuchane są przez uczniów nieuważnie, a przekazywane treści zapamiętywane fragmentarycznie, czasami wręcz eliminowane z pamięci lub przenoszone w sferę emocji jako akty wrogości czy też zarzuty kierowane pod ich adresem.

Powyższa prawidłowość, którą psychologia społeczna określa mianem efektu pierwszeństwa²⁷, wyznacza pewien schemat dla prawidłowego komunikowania ocen szkolnych. Jeśli już sam początek wypowiedzi, zawierającej w swojej treści ocenę, spowoduje zakwalifikowanie komunikatu przez odbiorcę jako zarzutu czy też aktu wrogości, pozwala to przypuszczać, że następne informacje nie zostaną uważnie wysłuchane, właściwie zinterpretowane i zapamiętane przez ucznia.

²⁶ Zob.: B. Niemierko, *Ocenianie szkolne...*, op. cit.

²⁷ Zob.: E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2012.

W procesie komunikowania ocen szkolnych istotne jest zatem, aby konstrukcję komunikatu zawierającego ocenę, rozpocząć od podania informacji pozytywnych, które zostaną bardziej uważnie wysłuchane, wywołają życzliwe nastawienie odbiorcy do nadawcy oraz zwiększą poziom zaufania do informacji, które on przekazuje.

Wspomniane kryteria sygnalizują jedynie problem efektywnie funkcjonującego sposobu komunikowania ocen szkolnych, bez wątpienia zagadnieniem, któremu warto poświęcić więcej uwagi jest także ogólny model komunikacji językowej, jaka zachodzi w środowisku szkolnym i która *de facto* decyduje o przebiegu i efektywności realizowanej praktyki edukacyjnej.

W świetle powyższych rozważań dydaktyczny pomiar edukacyjnych osiągnięć uczniów wydaje się zagadnieniem wciąż problematycznym i z pewnością wartym poddania dalszym, merytorycznym dyskursom, ocenianie zaś wciąż pozostaje wyzwaniem dla nauczycieli edukacji elementarnej.

Bibliografia

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2012.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Jalinik M., *Lęk szkolny?*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 6, http://www.eid.edu.pl/archiwum/1995,93/czerwiec.110/lek_szkolny,394.html [dostęp: 04.01.2016].
- Kiełańska M., *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 12, http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/grudzien164/poczucie_wlasnej_warosci_u_dzieci,1064.html [dostęp: 04.01.2016].
- Kopaczyńska I., *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
- Nowy słownik pedagogiczny*, W. Okoń (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów w szkołach publicznych (Dz. U., 1999, nr 41, poz. 413).
- Systemy zarządzania jakością. Podstawy i terminologia ISO 9000:2000*, Polski Komitet Normalizacyjny, Warszawa 2001.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.
- Śliwińska D., *W sprawie oceny opisowej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 4.
- Ustawa z dn. 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty (Dz. U., 1998, nr 177, poz. 759).

- Więckowski R., *Wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8.
- Więckowski R., *Założenia a rzeczywistość w systemie oceniania dzieci klas początkowych*, „Życie Szkoły” 1998, nr 5.
- Zagozdon M., *Ocenianie jako wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka czy kontrolowanie i testowanie jego osiągnięć szkolnych – mój wybór*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8.
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 16 lipca 1990 r. w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów (Dz. Urz. MENiS, 1990, nr 6, poz. 35).
- Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 24 września 1992 r. w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych (Dz. Urz. MENiS, 1992, nr 7, poz. 32).
- Żmijewska E., *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, Kraków 2002.
- Żytko M., *Jak oceniać uczniów w edukacji początkowej*, „Edukacja i Dialog” 1995, nr 2, http://www.eid.edu.pl/larchiwum1/1995.93/luty,106/jak_oceniac_uczniow_w_educacji_poczatkowej,342.html [dostęp: 04.01.2016].