



Zuzanna Zbróg

<https://orcid.org/0000-0002-4088-626X>
e-mail: zzbrog@ujk.edu.pl
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Joanna Białogońska

<https://orcid.org/0009-0009-2941-1245>
e-mail: joannabialogonska99@gmail.com
Niepubliczne Przedszkole Zygzak w Kielcach

Przejawy tradycyjnych i prorozwojowych modeli uczenia się w ocenianiu bieżącym i wypowiedziach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

Manifestations of Traditional and Pro-Developmental Models of Learning in Current Assessment and Statements of Early Childhood Education Teachers

KEYWORDS

children's learning, types of assessment models, constructive feedback, formative assessment, early school education

ABSTRACT

Assessment is an important process, both in the individual and social dimensions. The subject of the study included the models and goals of ongoing assessment revealed in the practices and statements/comments of teachers of grades I–III. The context for the formulation of the purpose of the author's own research is related to the understanding of assessment as one of the elements of the didactic system of the school, the teaching model implemented in it and the assumptions made about the essence of children's learning. The main research problem was framed by the question: How are traditional and pro-developmental models of learning manifested in the current assessment and statements of early childhood teachers? A qualitative approach was used with an individual semi-structured interview and overt observation as the primary research methods (ethnographic research). The observation was supported by analysis of the teachers'

conversations with children during daily activities. Document analysis was also conducted (including students' notebooks). The research shows that in schools with an assessment model based on valuing the learning process, the assumptions and tools of formative assessment are used in a heterogeneous way, which indicates a distortion of constructivist concepts of assessment. The process of changing the understanding of children's learning in the spirit of the constructivist paradigm will probably develop in distant future although its evolution from the bottom up is already visible. Teachers working in a school with a traditional assessment model are not familiar with the assumptions of the constructivist learning process.

SŁOWA KLUCZE

dziecięce uczenie się, modele oceniania, konstruktywna informacja zwrotna, ocenianie kształtujące, edukacja wczesnoszkolna

ABSTRAKT

Ocenianie jest ważnym procesem zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Przedmiotem badań były modele i cele oceniania bieżącego ujawniające się w praktykach i wypowiedziach nauczycieli klas I–III. Kontekst sformułowania celu badań własnych związany jest z rozumieniem oceniania jako jednego z elementów systemu dydaktycznego szkoły, realizowanego w niej modelu nauczania i przyjmowanych założeń dotyczących dziecięcego uczenia się. Główny problem badawczy ujęto w pytaniu: Jak przejawiają się tradycyjne i prorozwojowe modele uczenia się w ocenianiu bieżącym i wypowiedziach nauczycieli wczesnoszkolnych? Wykorzystano podejście jakościowe z wywiadem indywidualnym częściowo ustrukturyzowanym i obserwacją jawną jako podstawowymi metodami badawczymi (badania etnograficzne). Obserwacja była wspierana analizą konwersacji nauczycielek z dziećmi w czasie codziennych zajęć. Przeprowadzono także analizę dokumentów (m.in. zeszytów uczniów). Badania pokazują, że w szkołach z modelem oceniania opartym na wartościowaniu procesu uczenia się wykorzystuje się założenia i narzędzia oceniania kształtującego w sposób niejednorodny, co świadczy o zniekształceniu konstruktywistycznych koncepcji oceniania. Proces zmiany rozumienia dziecięcego uczenia się w duchu paradygmatu konstruktywistycznego rysuje się w odległej perspektywie, choć wyraźnie widać oddolne jego ewolucje. Nauczycielki pracujące w szkole z tradycyjnym modelem oceniania nie znają założeń konstruktywistycznych procesu uczenia się.

Wstęp

W ostatnich latach częściej ukazują się publikacje na temat oceniania pełniącego funkcję prorozwojową (np. Kowalewski, 2021; Jaskulska i in., 2023; Niemierko,

2023; Szyling, 2023; Nosowicz i in., 2024), prowadzone są akcje społeczne typu „Budząca się szkoła” czy „Szkoła bez ocen”, których celem jest dekonstrukcja interpretacji istoty procesu uczenia się i w tym kontekście dyskursów dotyczących procesu oceniania. Fundamentem dla wszelkich zmian edukacyjnych jest bowiem zmiana modelu uczenia się z transmisyjnego (tradycyjnego, behawioralnego) na konstruktywistyczny (postępowy, progresywny, prorozwojowy), oparty na aktywnym uczeniu się we współpracy z innymi. Budowanie podmiotowości dziecka i pozytywnego obrazu siebie wynika m.in. z tworzenia przez nauczyciela takiego środowiska edukacyjnego, które ma charakter wspierający samodzielne konstruowanie wiedzy z uwzględnieniem indywidualnych możliwości, potrzeb i zainteresowań.

W ramach „przemysłowania” istoty uczenia się zmienia się język, którym posługujemy się do opisu tego procesu. W modelu prorozwojowym język odnosi się do motywowania, wspierania ucznia w procesie samodzielnego uczenia się, do budowania jego intelektualnej niezależności i edukacyjnej całościowej samosteroowności. W środowisku wspierającym, zachęcającym uczeń wie, jak pokonywać trudności w dążeniu do osiągnięcia celu uczenia się, jest otwarty i kreatywny – podobnie jak uczący go nauczyciel.

Model tradycyjny wiąże się z językiem, który dowodzi braku zrozumienia trudności z uczeniem się, niedostatku empatii, opresji, niesprawiedliwości, zniewalania, wymierzania kary, wytwarzania napięć emocjonalnych. Opresyjny język dzieli, niszczy, krzywdzi, zniechęca, demotywuje, doprowadza do poddania się. Osoba ucząca się jest wystawiana na nieustanną krytykę, podczas której podkreśla się przede wszystkim popełniane przez nią błędy, co doprowadza do frustracji i rezygnacji.

W przestrzeni publicznej coraz częściej zastanawiamy się nad tym, jakie sytuacje edukacyjne sprzyjają uczeniu się, a jakie uniemożliwiają je, co motywuje uczniów do uczenia się, a co blokuje ten proces itp. Rezultatem dekonstrukcji powszechnej narracji o kontekstach uczenia się, jest więc również dekonstrukcja narracji na temat procesu oceniania, choć nie można zaprzeczyć dominacji „normatywnego charakteru myślenia o ocenianiu”, bazującego na teoretycznych założeniach „podstawy programowej oraz urzędowej definicji oceny szkolnej” (Szyling, 2020, s. 147).

Większość publikacji poświęconych problematyce modeli dydaktycznych edukacji i determinowanych przez nie modeli oceniania koncentruje się na interpretacji istoty uczenia się i przebiegu tego procesu na wyższych etapach edukacji. Uważamy, że zbyt mało uwagi poświęca się etapowi I, czyli edukacji wczesnoszkolnej. Nieliczne analizy (np. Ćwikła, 2021) i dynamicznie zmieniająca się sytuacja w zakresie tej problematyki zachęcają do podejmowania systematycznych badań praktyk nauczycielskich w klasach I–III. Placówki, które na co dzień urzeczywistniają model konstruktywistyczny na I etapie edukacyjnym, promują prorozwojowe ocenianie kształtujące. W tym kontekście stwierdzenie Grażyny Szyling (2019) o tym, że „bieżące nauczycielskie

diagnozowanie na etapie wczesnej edukacji znajduje się w stanie atrofii, a jedyną jego wyróżniającą własnością jest nastawienie na doraźne motywowanie zewnętrzne lub dyscyplinowanie uczniów” (s. 66), może być zbyt generalizujące.

Przedmiotem badań uczyniliśmy modele i cele oceniania bieżącego ujawniające się w praktykach i wypowiedziach/komentarzach nauczycieli klas I–III. Kontekst sformułowania celu badań własnych związany jest z rozumieniem oceniania jako jednego z elementów systemu dydaktycznego szkoły, realizowanego w niej modelu nauczania i przyjmowanych założeń dotyczących istoty wiedzy i dziecięcego uczenia się.

Proces uczenia się w podejściu tradycyjnym i progresywistycznym – kontekst teoretyczny modelu oceniania

Zakres definiowania terminu „ocenianie” zmieniał się na przestrzeni lat. Na początku XXI wieku Wincenty Okoń (2007) twierdził, że ocenianie to „proces wyrażania opinii o uczniach za pomocą stopni lub ocen opisowych zarówno sporadycznie, jak i co kwartał (okres) lub przy końcu roku szkolnego” (s. 284). Ocena w tym rozumieniu nie jest rzetelną informacją o osiągnięciach dla ucznia, a jedynie opinią na jego temat (zauważmy, że opinią o uczniu, a nie o wykonywanym przez niego zadaniu).

W literaturze z tego samego okresu można odnaleźć definicję Tadeusza Pilcha (2007), który rozumie ocenianie jako „czynność ustalania i wartościowania wyników uczenia się oraz komunikowania tych wyników uczniowi” (s. 283). Pojawia się tu kluczowa rola informacji zwrotnej dla ucznia, choć w dalszym ciągu nie dotyczy ona całego procesu uczenia się, a jedynie jego wyniku.

Ewolucja rozumienia oceniania, którą szerzej opisuje Bolesław Niemierko (2023), dowodzi, że progresywistyczny system wartości pedagogicznych nieodłącznie wiąże się z deklaracją konstruktywistycznej ideologii edukacyjnej. Ocenianie w tym podejściu nie może koncentrować się na pomiarze dydaktycznym/stawianiu stopni za wyniki osiągnięć poznawczych bez uwzględnienia emocjonalno-motywacyjnych aspektów uczenia się, w tym docenienia wkładu ucznia w proces konstruowania wiedzy z uwzględnieniem jego możliwości.

Pedagodzy propagujący konstruktywistyczny model edukacji wczesnoszkolnej podkreślają, że proces oceniania powinien nazywać istotę osiągnięć ucznia, dostarczać mu informacji o efektywności jego procesu uczenia się, stwarzać szansę na rozwijanie jego podmiotowości, „autonomii, refleksyjności oraz samosteroowności w uczeniu się, a przez to wzmacniać poczucie sprawczości, jednocześnie stając się nadzieją na realizację przez szkołę jej celu, czyli przygotowania ucznia do uczenia się przez całe życie” (Ćwikła, 2021, s. 8).

Tak rozumiany postępowy model edukacji i oceniania przeciwstawiany jest modelowi edukacji transmisyjnej, behawioralnej, dla której kluczową wartość ma pomiar dydaktyczny realizowany na skali ocen przyjętej w danej szkole (Szyling, 2011). W tym modelu nauczyciel koncentruje się na wyniku/efektach uczenia się. Stosując system kar i nagród oraz modelowanie, kształtuje on postawę ucznia poprzez określanie, czego uczeń nie umie i co jest jego słabą stroną. Ocenianie w tym modelu może przybierać formę represyjną (Zajdel, 2019). Pierwsze podejście akcentuje „cel (rozwój) indywidualny i dominację aktywności ucznia”, drugie – „społeczny cel edukacji i dominację aktywności nauczyciela” (Stróżyński, 2010, s. 115).

Współczesne wyzwania edukacyjne oraz perspektywa społeczno-kulturowa procesu uczenia się wyznaczają zatem kierunki przewartościowań w ocenianiu, któremu w diagnostyce edukacyjnej przypisuje się różne aspekty (szeroko opisane w monografii: Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Ich cechą wspólną jest nadanie szkolnej praktyce oceniania wymiaru etycznego poprzez uwzględnienie podmiotowości uczącego się, interakcji komunikacyjnych opartych na szczerości, wzajemności, dialogu oraz tworzeniu kontekstu/środowiska/warunków do uczenia się – związanych z osobowością nauczyciela jako refleksyjnego praktyka i badacza szkolnej rzeczywistości.

Konieczność wzięcia odpowiedzialności przez uczniów za swoje uczenie się obliuguje nauczycieli do takiego organizowania środowiska edukacyjnego, które dostarczy uczącym się narzędzi do uczenia się (Filipiak, 2012). Pozytywną konsekwencją takiego podejścia jest przeniesienie uwagi nauczyciela z bezpośredniego modelowania aktywności uczniów na rzecz projektowania środowiska szkolnego, co nieuchronnie wiąże się z uczeniem się przez nauczycieli oceniania, w tym oceniania warunków, przebiegu i wyników procesu uczenia się (Niemierko, 2023).

W model konstruktywistyczny wpisuje się ocenianie kształtujące (dalej: OK), które polega na „regularnym ocenianiu zrozumienia przez ucznia materiału i jego postępów w nauce w celu określenia, jak ma się on uczyć oraz jak zaplanować proces nauczania” (OECD, 2005, s. 21). Zróżnicowanie strategii oceniania w tym podejściu, ich złożoność i nieustanna ewolucja nie zmieniają faktu, że uczenie się w warunkach szkolnych opiera się na wzajemnej wymianie, dążeniu do realizacji wspólnych celów implikowanych przez interakcje pomiędzy rozwijającym się dzieckiem, rówieśnikami i nauczycielem (Filipiak, 2012). Egzemplifikacją tego dążenia jest wspieranie ucznia w osiąganiu kolejnych celów i dowiadywanie się o postępach w uczeniu się poprzez uzyskiwanie informacji zwrotnej. Ocenianie może zatem przybierać formę wspierania dziecka i odnosić się do tego, co uczeń wie i umie, jakiego typu wspomaganie potrzebuje.

Analiza aktów prawnych poświęconych ocenianiu (np. Ćwikła, 2021; Nosowicz i in., 2024) jednoznacznie wskazuje na to, że każda szkoła wybiera i zapisuje w statucie sposób oceniania bieżącego. Rozumienie w danej szkole istoty procesu uczenia

się warunkuje cele oceniania i w dalszej kolejności jego formy. Stopnie czy/i procenty pojawiają się w ocenianiu wówczas, gdy dla nauczyciela/szkoły ważne jest to, co uczeń opanował, przyswoił, zapamiętał. Inaczej jest, gdy nauczyciel/szkoła łączy proces uczenia się z aktywnym, samodzielnym konstruowaniem wiedzy przez ucznia w prorozwojowym kontekście społecznym, w którym dziecko ma zapewnione warunki do rozwiązywania problemów we współpracy z innymi, poszukiwania rozwiązań, nadawania znaczeń/interpretowania doświadczeń podczas dyskusji itp. Istotą procesu oceniania jest wówczas dostarczanie dziecku wspierającej informacji zwrotnej, wskazującej, co zostało zrobione dobrze, co i jak powinno się poprawić, jak się dalej uczyć (Sterna, 2016).

To właśnie teoria OK, w której docenia się wspomniany przez Niemierkę (2023) aspekt emocjonalno-motywacyjnego uczenia się, stwarza nadzieję na prawomocność tego wymiaru, zwłaszcza w kontekście naszej wiedzy o procesie uczenia się dzieci. Inne założenia OK, oprócz już omówionych, odnoszą się do:

- motywowania uczniów do uczenia się opartego na motywacji wewnętrznej wynikającej z odczucia osobistej wartości uczenia się i satysfakcji z osiągnięcia obranego celu;
- stopniowej samoregulacji ucznia, rozumianej jako umiejętność planowania, samokontroli i samooceny uczenia się, będącej rezultatem m.in. wspierania procesu uczenia się poprzez udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej w postaci sugestii i zachęcania do podejmowania kolejnych prób radzenia sobie z problemem;
- rozwoju (zwiększenia skuteczności aktywności własnej) i uczniów, i nauczycieli podczas procesu dzielenia się wiedzą (np. Stróżyński, 2010; Sterna, 2016; Niemierko, 2023; Szyling, 2023).

Jeśli nauczyciele (i rodzice) uznają, że celem oceniania jest wspieranie uczniów i rozwijanie w dzieciach motywacji wewnętrznej do uczenia się oraz samoregulacja w tym obszarze – w szkolnym statucie nie mogą mieć miejsca zapisy przypisane tradycyjnie do szkoły pracującej w modelu behawioralnym, z „historycznie” rozumianymi funkcjami oceniania i ocen (dokładniej zależności te są wyjaśnione w: Ćwikła, 2021, s. 7).

Metodologia

Cel badań i problem główny

Przedstawiane wyniki badań są częścią szerszych badań etnograficznych, których celem było rozpoznanie i opisanie modeli oceniania w codziennej praktyce edukacji wczesnoszkolnej. W tym artykule przedstawiony będzie fragment badań, który można ująć w pytaniu: Jak przejawiają się tradycyjne i prorozwojowe modele uczenia się w ocenianiu bieżącym i wypowiedziach nauczycieli wczesnoszkolnych? Tak

sformułowany problem pozwoli zrekonstruować nauczycielską filozofię uczenia się wśród badanych, cele oraz założenia pedagogiczne, które stanowią podstawę rozwiązań przyjętych w danej szkole w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania (dalej: WSO).

Metody i narzędzia badawcze

Wykorzystano podejście jakościowe z wywiadem indywidualnym częściowo ustrukturyzowanym (niedyrektywnym) ukierunkowanym na problem (Angrosino, 2010) i obserwacją jawną jako podstawowymi metodami badawczymi (narzędzia badawcze to odpowiednio: scenariusz wywiadu i arkusz obserwacji). Do obserwacji wybrano następujące wymiary: organizacja czasu i przestrzeni, aktorzy społeczni, interakcje, cele i emocje. Obserwacja była wspierana analizą konwersacji nauczycielek z uczniami w czasie codziennych zajęć oraz analizą dokumentów zastanych, którymi były ocenione przez badane nauczycielki sprawdziany i zeszyty uczniowskie oraz inne dokumenty pisane obecne w klasach, np. plansze, prace dziecięce o różnym charakterze (Rapley, 2010).

Uczestnicy badań

Jak w każdym badaniu jakościowym dobór próby uzależniony był od możliwości przeprowadzenia wywiadów i obserwacji, czyli „od posiadanych przez badacza zasobów [...] oraz od celów badania” (Angrosino, 2010, s. 98). Podstawowym kryterium doboru uczestniczek były odpowiednie doświadczenia oraz uzyskanie zgody na prowadzenie badań. Wybrano 5 szkół podstawowych z województwa świętokrzyskiego, z którymi autorki utrzymują systematyczny kontakt. Zbadano 20 nauczycielek z różnym doświadczeniem zawodowym – wszystkie z wybranych szkół (w 2 szkołach – po 3 nauczycielki, w 2 szkołach – po 4; w 1 szkole – 6). Spośród wybranych do badań szkół tylko 2 korzystały z OK w edukacji wczesnoszkolnej. W pozostałych szkołach WSO narzucał wystawianie uczniom stopni lub punktów. Z tego powodu 13 z 20 badanych wykorzystywało w codziennej pracy głównie ocenianie sumujące. Zatem 7 nauczycielek miało możliwość realizacji wszystkich założeń OK, w tym udzielania uczniom wyłącznie informacji zwrotnej w formie ustnej lub pisemnej w trakcie oceniania bieżącego.

Zbieranie danych

Wywiady były przeprowadzone indywidualnie z 20 nauczycielkami, a następnie dokonano transkrypcji nagrania (w tym artykule rzadko wykorzystywana). Obserwacja prowadzona była przez 2 dni u każdej nauczycielki (średnio przez 6 godzin zajęć,

w sumie 120 godzin) z wykorzystaniem arkusza obserwacji. Różne formy oceniania dokumentowano na zdjęciach.

Etyka

Należy dodać, że zgodę na prowadzenie obserwacji w klasie i wykonywanie zdjęć prac uczniowskich wyrazili sami uczniowie, ich rodzice oraz nauczycielki. Projekt badawczy pt. *Codziennność edukacyjna w przedszkolu i w klasach I–III* uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach).

Wyniki analizy

Wybrano sposób prezentacji danych w podziale na szkoły (1) z WSO opartym na tradycyjnym/behawioralnym modelu oceniania i (2) z WSO opartym na postępowym/konstruktywistycznym modelu oceniania, a więc z konstruktywną informacją zwrotną.

WSO o charakterze sumującym (nastawione na ocenę wyników uczenia się)

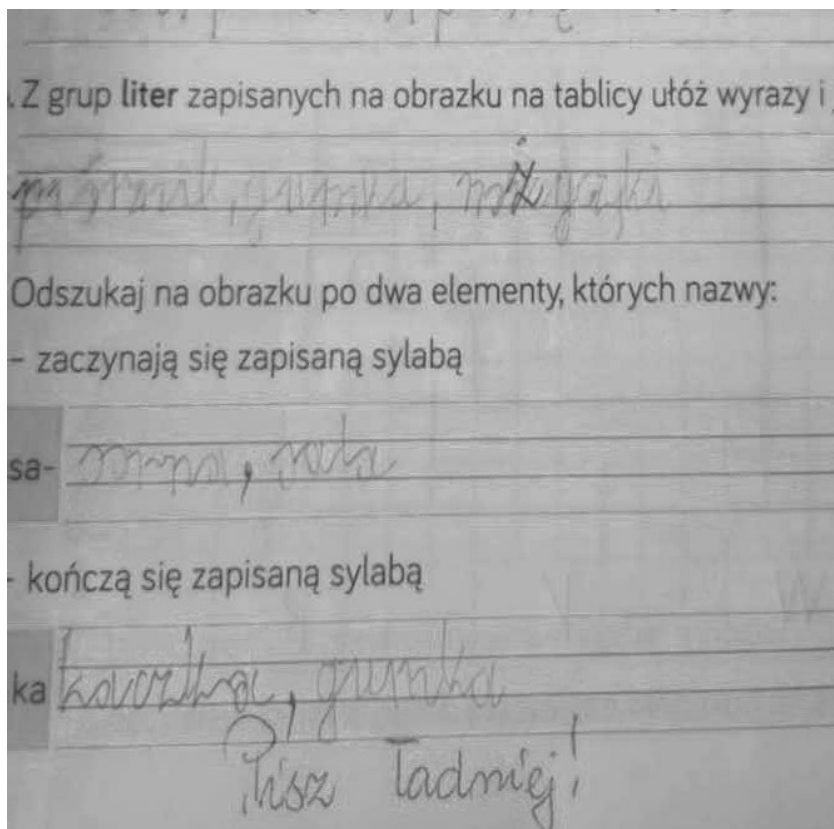
Wszystkie badane nauczycielki realizowały ustalone w WSO rodzaje i formy oceniania, czyli stawiały stopnie lub punkty. Kilka z nich starało się dodatkowo uzupełniać wyniki oceną opisową w formie ustnego lub pisemnego komentarza. Część respondentek stosowała również pochwały, komunikaty niewerbalne (uśmiech) czy nagrody rzeczowe – pieczątki lub naklejki.

Tylko jedna z nauczycielek, pracująca wcześniej w gimnazjum, stosowała wyłącznie stopnie. Jak sama przyznała, taki sposób oceniania jest jej bliski i nie widzi potrzeby jego zmiany. Jej zdaniem sprawdza się w praktyce, ponieważ motywuje dzieci do pracy: *Każde dziecko boi się złej oceny.*

Ta nauczycielka wie, że uczenie się dla stopni i pochwał jest motywowane strachem. Akceptuje ten stan rzeczy, prawdopodobnie nie zdając sobie sprawy z dalszych konsekwencji, np. zaniechania podejmowania wyzwań bez zewnętrznej nagrody albo co gorsza – nerwic i lęków przed szkołą (Zajdel, 2019).

Niektóre badane twierdziły, że stosują ocenę opisową. W zeszytach znajdowały się zwykle krótkie, ogólne komentarze, niekiedy mające wymowę wspierającą *Dobrze Ci poszło!*, innym razem podkreślające to, co dziecku się nie udało, np. *Wychodzisz za linię!* Najczęściej nie miały one charakteru konstruktywnej informacji zwrotnej (fot. 1).

Fot. 1. Komentarz w zeszyte ćwiczeń zapisany przez nauczycielkę Beatę



Źródło: badania własne.

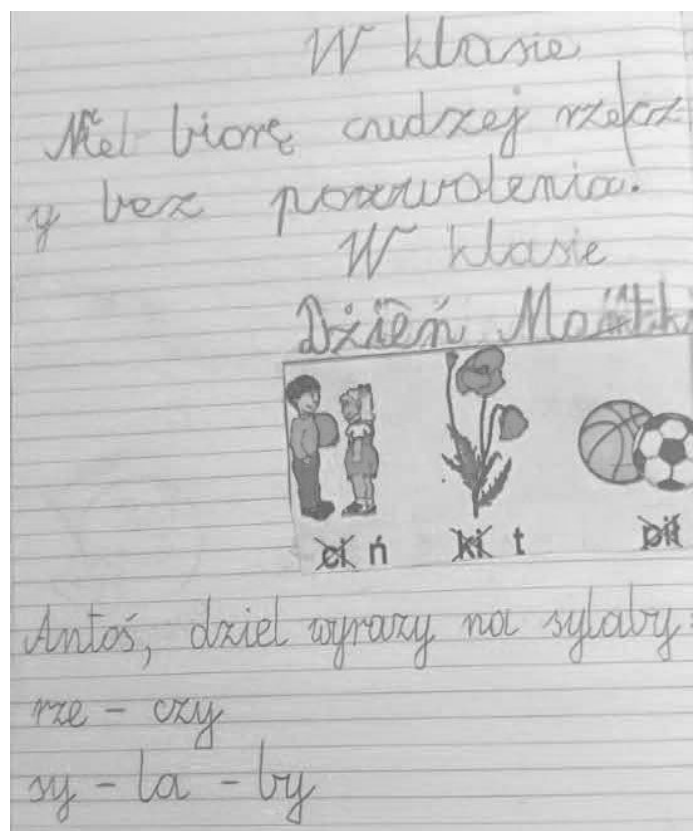
Zdarzały się sytuacje, w których respondentki deklarowały udzielanie informacji zwrotnej w formie pisemnej, jednak podczas analizy materiałów nie można było tego zaobserwować. Przykładem może być wypowiedź nauczycielki Aleksandry: *W jaki sposób oceniam uczniów? No oczywiście ocenami w skali obowiązującej. A oprócz tego... no są też elementy ocenienia kształtującego, czyli wpisuję na przykład, jak sprawdzam zeszyt, jakieś tam drobne uwagi* (Białogońska, 2024, s. 43). Niestety, przegląd zeszytów uczniów z jej klasy dowodzi, że ta wypowiedź miała charakter deklaracyjny. W żadnym zeszyte nie było pisemnego komentarza.

W ustnych komentarzach nierzadko eksponowane były negatywne aspekty pracy dziecięcej, np. *Recytujesz strasznie monotonię. Gdzie jakaś intonacja?* Zdarzały się też porównania jednych uczniów do drugich: *Jak napiszesz tak jak Natan, to dopiero dostaniesz piątkę.* To niepokojące, że nauczycielki nie zdają sobie sprawy z tego, iż negatywne komentarze co do realizacji zadania zniechęcają uczniów do dalszego wysiłku. Jakże inaczej czułoby się dziecko, które zamiast negatywnych komentarzy otrzymałoby np. taką informację: *Doceniam to, że nauczyłeś się wiersza na pamięć. Brawo! To się liczy. Zauważyłam, że mógłbyś go recytować z większymi emocjami. Postuchaj, może tak: [nauczycielka wyraziście recytuje krótki fragment]. Spróbuj teraz! [...] Spróbujesz jutro jeszcze raz?*

Z wywiadów z nauczycielkami stosującymi OK i z obserwacji prowadzonych przez nie zajęć wyraźnie wynika potrzeba tworzenia w edukacji wczesnoszkolnej kultury wspierającej wzajemne relacje między nauczycielem i uczniami, opartych na życzliwości i empatii. Nauczyciel potrafiący formułować konstruktywną informację zwrotną w sposób wrażliwy na trudności przeżywane przez dziecko, z szacunkiem do jego problemów, mógłby poprowadzić swoich uczniów ścieżką prowadzącą do poprawy (Sterna, 2016; Nosowicz i in., 2024). Niezbędne jest jednak w tej kulturze otwarte, uczciwe i szczerze oferowanie informacji zwrotnej. Ufne przyjmowanie przez najmłodszych uczniów nawet krytycznych (nie krytykanckich) komentarzy jest możliwe tylko w środowisku, w którym uczniowie czują się bezpieczni, w którym wiedzą, że cały proces poprawy służy im jak najlepiej.

Elementy OK w szkole nastawionej na ocenę wyników wykorzystuje pani Barbara. Podczas analizy materiałów udostępnionych przez nauczycielkę można było zauważyć, że poza zaznaczeniem błędów, kobieta zapisuje instrukcję dla dziecka, jak ich unikać w przyszłości. Komentarze są zindywidualizowane i najczęściej imienne. Przykładową informację zapisaną przez panią Barbarę przedstawia fotografia 2.

Fot. 2. Komentarz w zeszyte zapisany przez panią Barbarę



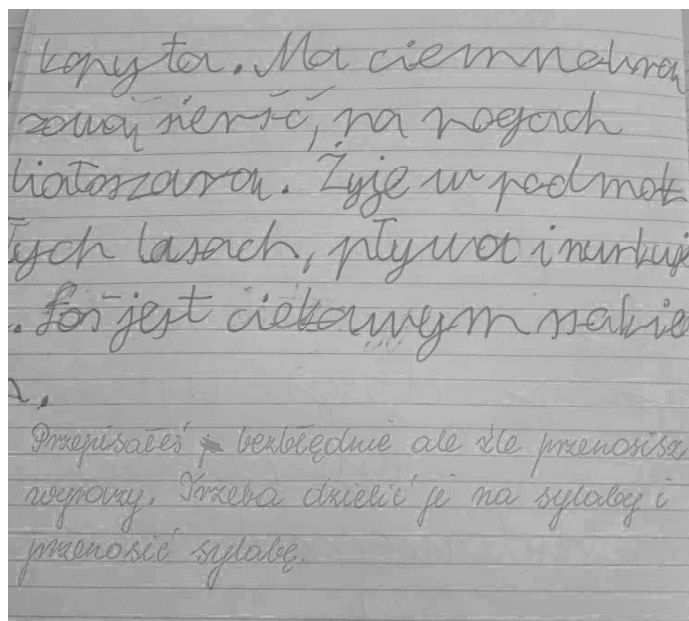
Źródło: badania własne.

Niektóre nauczycielki próbują rezygnować ze stopni obowiązujących w ich placówkach, stawiają je bardzo rzadko i zamiast nich wykorzystują ocenę opisową w formie ustnej. Nierzadko spotyka się to z dezaprobatą ze strony uczniów i rodziców. Pani Katarzyna wspomniała, że dzieci nalegają na to, żeby wstawiać stopnie do dziennika. Przykładem może być również pani Barbara, która próbowała na początku pierwszej klasy nie wstawiać stopni. Już podczas pierwszego spotkania we wrześniu rodzice dopytywali, dlaczego nie ma ocen w dzienniku elektronicznym albo dlaczego jest ich tak mało.

WSO o charakterze prorozwojowym (ocenie kształtujące)

Spośród 20 badanych nauczycielek 7 pracuje w placówkach, w których ocenianie bieżące jest realizowane m.in. w formie konstruktywnej informacji zwrotnej. Jak powiedziała pani Grażyna: *Nie stosujemy ocen takich cyfrowych w szkole, więc u nas to tylko jest taka ustna informacja zwrotna dla dziecka o tym, co umie, nad czym powinno jeszcze popracować* (Białogońska, 2024, s. 50). Przykładowa ocena zapisana przez Panią Grażynę jest przedstawiona na fotografii 3.

Fot. 3. Komentarz w zeszycie zapisany przez panią Grażynę

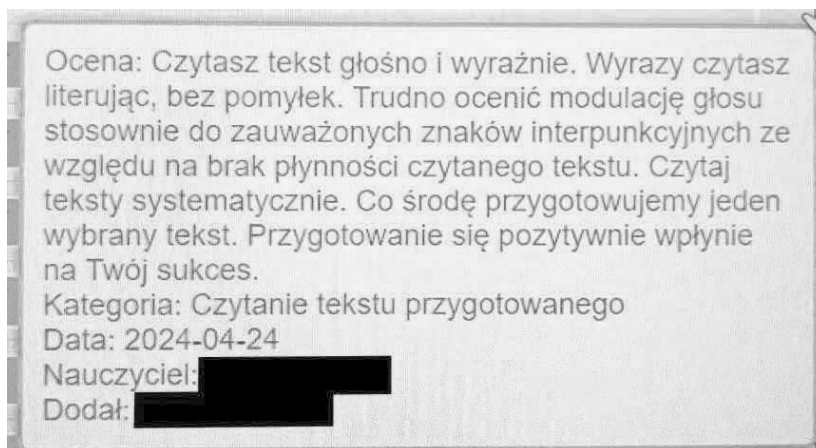


Źródło: badania własne.

W tym komentarzu (fot. 3) można było w sposób bardziej wspierający zwrócić dziecku uwagę na konieczność przenoszenia sylab. Komunikat „źle przenosisz wyrazy” nie jest pozytywny. Zamiast tego można było napisać, np. *Możemy razem poćwiczyć dzielenie wyrazów na sylaby*. Nie zajmuje to przecież wiele czasu – wystarczy wyklaskać podział na sylaby i w kilka sekund problem znika.

Nauczycielki mają możliwość wpisywania do dziennika ocen w formie notatek. W zależności od stopnia trudności danego zadania informacje te mogą mieć długość od jednego do kilku zdań. Przykładowa notatka z dziennika zapisana przez panią Ilonę widnieje na fotografii 4.

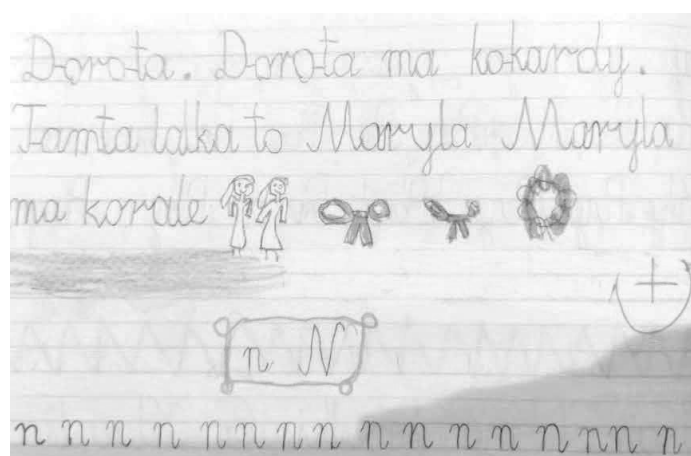
Fot. 4. Ocena wpisana do dziennika elektronicznego przez panią Ilonę



Źródło: badania własne.

Nauczycielki wymieniały jeszcze inne formy oceniania, z których korzystają w codziennej pracy. Najczęściej, obok stopni, badane stosują plusy i minusy: *Oceniam też na przykład na plusy i minusy aktywność na lekcji. Po uzbieraniu trzech plusów jest piątka albo szóstka, zależy, co robimy. A po uzbieraniu trzech minusów jest jedynka* (Białogońska, 2024, s. 51). W tej formie nauczycielki oceniają zwykle aktywność podczas zajęć. Jednak niektóre wykorzystują plusy i minusy w zastępstwie oceny częściowej, co można zauważyć na pracy ocenionej przez panią Katarzynę (fot. 5).

Fot. 5. Praca oceniona w formie plusa przez panią Katarzynę

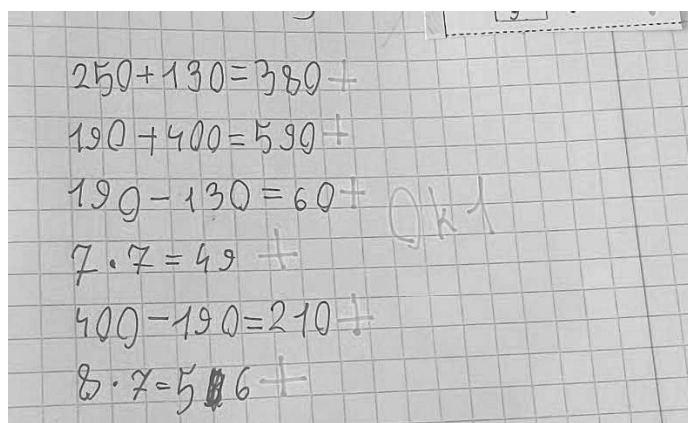


Źródło: badania własne.

Oceny w formie naklejek i pieczętek również są stosowane przez niektóre badane. Najczęściej nauczycielki wykorzystują je w formie nagrody, aby zmotywować uczniów: *Dla ucznia na pewno dobra ocena, czy to będzie pochwała, czy pieczętka przybita na przykład z uśmiechem – bo to też jest ocena, to będzie po prostu taka nagroda, taki pozytywny dla nich komunikat* (Białogońska, 2024, s. 57).

W szkołach, w których dominuje OK, w każdej klasie rozmieszczone są elementy informacji na temat tej formy oceniania. Uczniowie znają więc bardzo dobrze kryteria oceny i symbole, którymi posługują się w komunikacji z nauczycielem i rówieśnikami (np. ↑ – wiem, gdzie szukać, czy Δ – wiem, jak poprawić). Na ławkach mają ustawione tzw. światła drogowe, dzięki którym dokonują samooceny: zielone światło/kartka oznacza „wiem, umiem”, czerwona – „potrzebuję pomocy”, a żółta – „jeszcze nie wiem” albo „nie rozumiem wszystkiego/mam wątpliwości”. Często stosują także ocenę koleżeńską (fot. 6).

Fot. 6. Ocena koleżeńską w klasie III (SP w Szewnie)

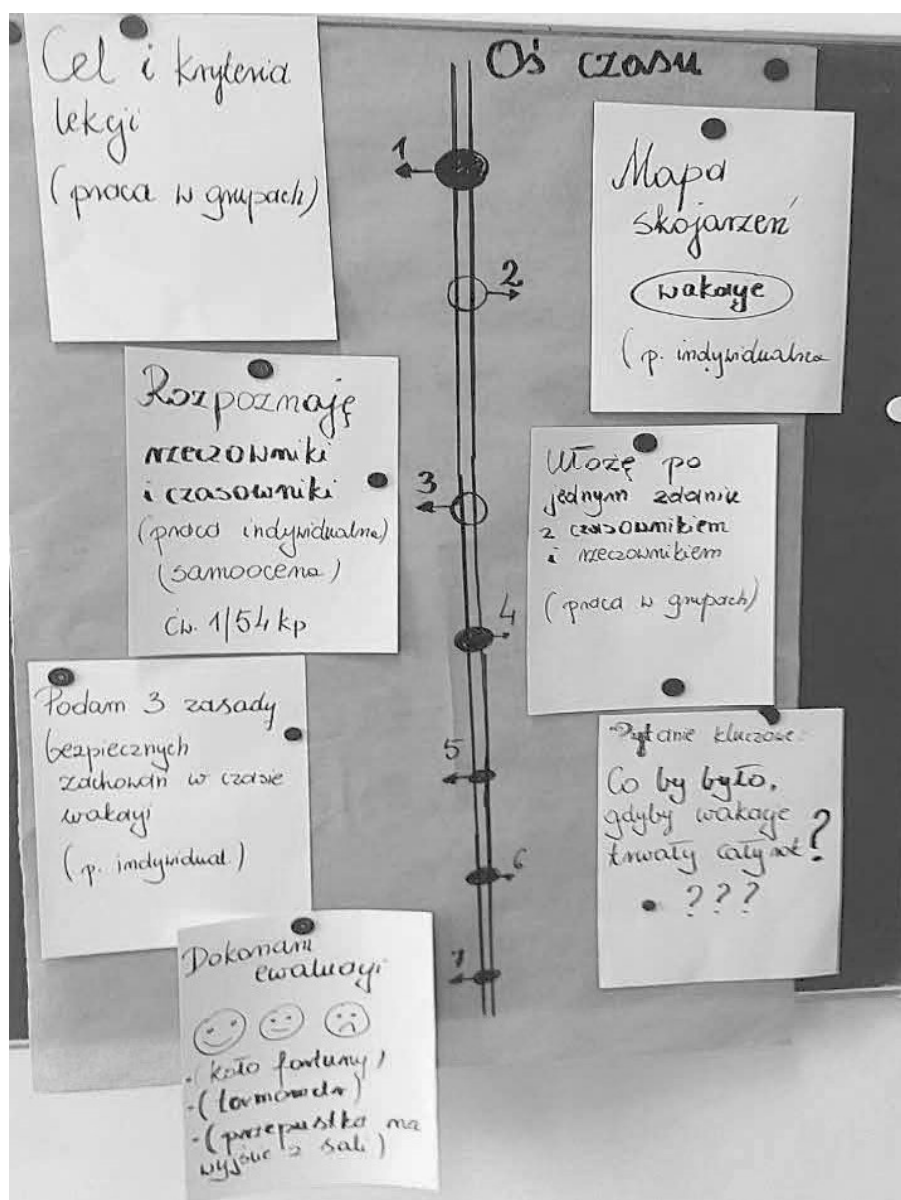


Źródło: badania własne.

Na obserwowanych zajęciach nauczycielki odwoływały się do niektórych elementów OK związanych z najważniejszymi celami lekcji (NaCoBeZU – na co będę zwracać uwagę). Uczniowie w każdej klasie otrzymywali kartki z celami zajęć i kryteriami sukcesu, a następnie sami oceniali realizację celów zgodnie z ustalonymi w klasie symbolami. Niektóre nauczycielki wyświetlały cele zajęć na tablicy multimedialnej, jednak z wywiadów przeprowadzonych z nimi wiadomo, że i dzieci, i rodzice wolą karteczki do wklejenia do zeszytu – dają one jasność co do tego, co było na zajęciach, czego dzieci się uczyły i jakie były kryteria sukcesu.

W szkołach, w których w WSO obowiązuje OK, stosowano różne metody w trakcie procesu uczenia się, głównie polegające na wizualnym przedstawieniu swoich pomysłów, spostrzeżeń, wiedzy na określony temat w postaci osi czasu czy ściany pomysłów (fot. 7, 8 i 9). Dzięki nim i uczniowie, i nauczyciele wiedzą, jak i czy realizowane są cele zajęć.

Fot. 7. Oś czasu przygotowana na zajęcia w klasie I (SP w Szewnie)



Źródło: badania własne.

Najważniejsza nasza obserwacja z zajęć w klasach I–III dotyczyła wyróżniających się zrozumieniem i przepełnionych życzliwością relacji między nauczycielkami a uczniami. Wręcz doskonale przeprowadzona w klasie II dyskusja na temat poczucia własnej wartości pozostawiła ślad w postaci pozytywnych doznań i przekonania, że zmiana szkoły zaczyna się oddolnie – od nauczycielek, którym chce się walczyć o lepszą edukację. Nauczycielka zadawała uczniom pytania otwarte o charakterze krytyczno-twórczym, na które niełatwo było odpowiedzieć. Uczniowie zdawali sobie sprawę z tego, że nie zawsze istnieje łatwe rozwiązanie i że dla każdego pewne rzeczy mają inne znaczenie. Sami wysuwali wnioski i wyraźnie byli usatysfakcjonowani przebiegiem zajęć. Uczniowie czuli się swobodnie, chętnie zadawali interesujące pytania nauczycielce i sobie nawzajem. Widać, że byli przyzwyczajeni do naturalnej rozmowy. Pani Ewelina siedziała na takim samym krześle jak dzieci (fizycznie na tym samym poziomie), dawała uczniom czas na wypowiedź, na zastanowienie się, wprowadzała swoim zachowaniem spokój i poczucie bezpieczeństwa (również u obserwujących). Autentyczna dyskusja w tej klasie, charakteryzująca się wspierającymi, otwartymi, uczciwymi i wymagającymi intelektualnego wysiłku interakcjami między wszystkimi podmiotami dowodziła istnienia w tym środowisku prawdziwej kultury uczenia się. Wsparcie emocjonalne i rzeczywiście praktykowana relacyjność wzmacniane były szcunkiem dla siebie nawzajem i dla wypowiedzi innych.

Również w klasach I i III nauczycielki odgrywały rolę osoby wspierającej (nie kierującej), tłumaczyły, jeśli była taka potrzeba, nie podpowiadały, a zachęcały odpowiednimi pytaniami do samodzielnego myślenia. Dzieci same sprawnie zorganizowały się w grupy, zgodnie współpracowały ze sobą i bez sprzeczek delegowały kolejne osoby do przedstawiania wyniku wypracowanego w grupie. Wyraźnie widoczne było dbanie o sukces nie tylko swój, ale także koleżanki czy kolegi (kciuk w górę jako forma docenienia przez rówieśników). Całkiem naturalna była stała chęć pomocy rówieśnikom. Dzieci mogły swobodnie przemieszczać się po klasie po to, żeby pomóc potrzebującej osobie (fot. 10).

Fot. 10. Klasa I SP w Szewnie



Źródło: badania własne.

Brak dominacji nauczyciela i równoprawność wszystkich podmiotów przekładały się na zainteresowanie uczniów zajęciami – sami wybierali bowiem typy zabaw, z wykorzystaniem których mogli powtórzyć pewne zagadnienia i wytrenować kompetencje, a nauczyciel losował patyczki z imionami dzieci prowadzącymi poszczególne części zajęć (poczucie sprawiedliwości). Dzieci były wyraźnie zainteresowane i spokojne, co nie znaczy, że w klasach panowała cisza. Wręcz przeciwnie: słychać było „szmerek” charakterystyczny dla pracy grupowej, podczas której dzieci mogły swobodnie się porozumiewać. Nauczycielki stosowały różne metody pracy z dziećmi służące prorozwojowemu ocenianiu, np. bilety na wyjście, protokół drabiny (zob. Nosowicz i in., 2024, s. 21–22). Nie widziałyśmy sali z tradycyjnie ustawionymi ławkami.

Podsumowanie i wnioski

Wracając do inspirującego badania własnego stwierdzenia Grażyny Szyling (2019) o nastawieniu nauczycieli wczesnej edukacji „na doraźne motywowanie zewnętrzne lub dyscyplinowanie uczniów” (s. 66), możemy uznać, że we współczesnych kontekstach brzmi ono zbyt radykalnie. Wizyty w szkołach podczas praktyk zawodowych,

jak również realizacja własnego projektu badawczego coraz wyraźniej pokazują zmianę rozumienia procesu uczenia się, czego implikacją są oddolne modyfikacje modeli WSO i – będące ich rezultatem – transformacje form oceniania bieżącego. Razem z gwałtownie rosnącym społecznym niezadowoleniem dotyczącym negatywnych konsekwencji funkcjonowania uczniów w szkołach publicznych, zwiększającą się liczbą publikacji podkreślających konieczność uwzględniania praw dziecka i jego podmiotowości, w tym uznania znaczenia aktywnego uczestnictwa we własnym uczeniu się, codzienność szkolna powoli zaczyna się zmieniać.

Nie można stwierdzić – jak wskazują wyniki badań własnych – powszechnych pozytywnych zmian w codzienności wczesnoszkolnej. WSO w szkołach, w których prowadzone były badania, w większości oparte są nie na prorozwojowym i wspierającym systemie OK, a na systemie, który powinien już stać się elementem historii polskiej szkoły, zwłaszcza jeśli mówimy o uczniach najmłodszych. Ciągłe nie chcemy przyjąć do wiadomości, że system oparty na ocenianiu wyników jest krzywdzący, nieuwzględniający indywidualnych potrzeb dzieci, nierespektujący ich praw do uczenia się w życzliwym i bezpiecznym środowisku, skutkujący zniechęceniem, a nierzadko lękiem przed szkołą, jednym słowem – nieetyczny. Ocena odnosząca się tylko do wyników lub podkreślająca błędy i braki jest dla ucznia niewystarczająca. „Funkcja oceny wynika z celu, jakiemu ma służyć” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020, s. 42). Uczeń nie może zatem wykorzystać tego typu oceny do stopniowego przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia się.

Otrzymane wyniki badań pozwalają na rekonstrukcję nauczycielskich przekonań na temat procesu uczenia się oraz przyjmowanych przez badanych celów, które przyświecają ocenianiu. Są one podstawą WSO/modeli oceniania i przypisanych im form oceniania bieżącego w klasach I–III. Nauczycielki pracujące w szkole z WSO opartym na wartościowaniu wyników uczenia się nie znają konstruktywistycznych założeń pedagogicznych, a zatem ich uwaga w ocenianiu koncentruje się nie na motywowaniu do aktywnego uczenia się i organizacji środowiska edukacyjnego dostosowanego do potrzeb ucznia i grupy, ale na dominującej roli nauczyciela, który kontroluje i porównuje wyniki uczenia się w klasie, wpisując się w ramy tradycyjnego modelu oceniania. Nawet jeśli badane deklarują wykorzystywanie elementów OK w codziennej praktyce, podawane przez nie przykłady stosowanych słownych komentarzy nie mają charakteru konstruktywnej informacji zwrotnej. Najczęściej stosowane są przez nie różne formy motywacji zewnętrznej (punkty), informującej jedynie o poziomie wiedzy, co tylko potwierdza umiejscowienie ich przekonań w tradycyjnym (technicznym) modelu oceniania. Ocenianie ma tutaj właściwości behawioralnie osadzonego motywowania uczniów poprzez różnego rodzaju wzmocnienia zewnętrzne.

Inaczej jest w szkołach z WSO opartym na prorozwojowym modelu oceniania. Przyjęte przez badane teorie uczenia się wywodzą się z nurtu kulturowo-społecznego,

co uwidacznia się w formułowanej konstruktywistycznie informacji zwrotnej. Jej kompozycja pozwala nie tylko na docenienie dotychczasowych wysiłków, ale i ustalenie sposobu dalszego uczenia się po wskazaniu błędu traktowanego jako okazja do uczenia się. Dzięki temu uczniowie rozumieją nie tylko, czego się uczą, ale i jak mają się uczyć dalej, aktywnie uczestnicząc w procesie tworzenia znaczeń.

Badanym nauczycielkom wyraźnie przyświecał cel oceniania związany z aktywnym uczeniem się oraz rozwojem umiejętności samokontroli uczniów i ich zdolności do samoregulacji. Zajęcia wyróżniały się tworzeniem przez nauczycieli sytuacji edukacyjnych wspierających głównie grupową aktywność badawczą uczniów, rówieśniczym tutoringiem, widocznym praktykowaniem samooceny na bazie rozumienia celów uczenia się i założeń OK. Zadowolenie uczniów z osiągnięć budziło w nich ambicje, wysoką samoocenę, wiarę we własne możliwości, co stanowi znaczącą wartość dla dalszego samorozwoju.

Należy zauważyć także niejednorodność form oceniania w modelu progresywnym, czyli stosowanie elementów oceniania zaczerpniętych z innej filozofii, np. w klasach III pojawiały się sprawdziany sumujące, niezawierające informacji zwrotnych, mimo iż w szkole obowiązywał system OK, lub nauczycielki stosowały wzmocnienia zewnętrzne w postaci np. naklejek czy plusów i minusów. Potwierdzono także, że w szkołach z WSO opartym na tzw. technologicznym rozumieniu uczenia się dominuje instrumentalne i normatywne rozumienie procesu edukacji, zaś deklaracje badanych nauczycielek klas I–III o stosowaniu konstruktywnych i wspierających pisemnych komentarzy nie zostały potwierdzone.

Proces zmiany rozumienia przez (nie tylko) badanych nauczycieli procesu dziecięcego uczenia się w duchu paradygmatu konstruktywistycznego rysuje się zatem w odległej perspektywie, jednak widać już – choć nadal niewyraźnie – jego fundamenty. W świetle wyników z przedstawianych badań należy zgodzić się z innymi opiniami Grażyny Szyling o „zniekształceniu konstruktywistycznych koncepcji oceniania kształtującego” (2020, s. 148) oraz konieczności dalszej pracy nad wyzbyciem się nauczycielskich przyzwyczajzeń i przekonań, już nie tylko poprzez uczenie się oceniania, ale „wdrażanie koncepcji oceniania jako uczenia się” (2023, s. 44).

Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białogońska, J. (2024). *Ocenianie w klasach I–III w opiniach nauczycieli*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod opieką promotorską Zuzanny Zbróg. Uniwersytet Jana Kochanowskiego.

- Ćwikła, E. (2021). *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. <http://www.aps.edu.pl/wydawnictwo/publikacje-online/cwikla-edyta-ocena-opisowa-w-dyskursie-ksztaltowania-podmiotowosci-dziecka/>
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jaskulska, S., Dopierała, A., Mruczyk, M., Racinowska, R. i Staszczuk, A. (2023). *Ocenianie zachowania. Jak robić to lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kowalewski, M. (2021). *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Niemierko, B. (2023). Uczenie się oceniania. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. XVI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, 22–24 października 2010 r.* (s. 25–36). Grupa Tomami.
- Nosowicz, E., Rodzewicz, J.A. i Knopik, T. (2024). *Ocenianie dla rozwoju – od założeń do skutecznej praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://ibe.edu.pl/images/publikacje/Wspieranie%20Dostepnosc%20Edukacji/OCENIANIE%20ekspertyza%20E.Nosowicz%20A.Rodzewicz%20T.Knopikv2.pdf>
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. https://www.oecd.org/en/publications/formative-assessment_9789264007413-en.html
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny* (wyd. 10). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T. (red.). (2007). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 4, P.* Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (A. Gašior-Niemiec, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Stróżyński, K. (2010). Ocenianie kształtujące w polskiej szkole. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. XVI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, 22–24 października 2010 r.* (s. 111–117). Grupa Tomami.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling, G. (2019). Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 47(4), 58–69. <https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.06>
- Szyling, G. (2020) Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Szyling, G. (2023). Uczenie się oceniania czy ocenianie jako uczenie się? Pytania o charakter i konteksty zmiany w ocenianiu szkolnym. W: B. Niemierko i M. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego* (s. 37–46). Tomami.

- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli Studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zajdel, K. (2019). *Spoteczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.