

Dorota Zdybel

<https://orcid.org/0000-0003-3322-7570> e-mail:
dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska

Wprowadzenie

Ocenianie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej pozostaje od lat przedmiotem dyskusji, napięć i kontrowersji. Publiczny/potoczny dyskurs na ten temat angażuje nie tylko nauczycieli, ale też rodziców i polityków, bywa gorący emocjonalnie, a zarazem koncentruje się na powierzchni zagadnienia: Oceniać czy nie? Jakie narzędzia i formy oceniania stosować? Tymczasem, jak dowodzą badania, kluczowe jest nie to, jakie narzędzia i formy oceniania stosuje nauczyciel, ale raczej to, w jakim celu je stosuje. Osadzone w dydaktyce normatywnej pytanie: Co nauczyciel powinien zrobić, by ocena spełniała przypisane jej funkcje? należałoby zastąpić innym, znacznie bardziej elastycznym: W jakim celu oceniać? Komu i czemu ma służyć ta ocena? (Szyling, 2020, s. 144). Odpowiedź na tak postawione pytanie znajdujemy przede wszystkim w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., zgodnie z którą celem oceniania szkolnego jest nie tylko informowanie ucznia o postępach w uczeniu się, ale także:

- [...] udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- [...] udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- [...] motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu (art. 44b).

Dobre ocenianie powinno zatem nie tylko dostarczać dziecku przejrzystych informacji zwrotnych dotyczących tego, jak działa, co osiągnęło i nad czym jeszcze musi popracować. Powinno także uruchamiać refleksję metapoznawczą dziecka, wzmacniać w nim poczucie sprawstwa, kształtować zdolność do radzenia sobie z niepowodzeniami, zachęcać do podjęcia osobistej odpowiedzialności za własne uczenie się, stopniowo budując zdolność do samoregulacji. W praktyce jednak przed nauczycielami stają różnorodne wyzwania związane zarówno z samym procesem obserwowania wysiłków

edukacyjnych dziecka, monitorowania postępów czy wrażliwego indywidualizowania oceny, jak też odpowiadania na oczekiwania rodziców i dyrekcji. Dlatego tak ważna jest świadomość nauczycieli dotycząca tego, czym jest ocenianie kształtujące, prorozwojowe, wspierające motywację i wysiłki dziecka. O skuteczności oceniania decydują bowiem nie techniczne rozwiązania, ale głębsze, filozoficzne założenia leżące u ich podstaw, czyli przyjmowana przez nauczycieli teoria uczenia się i epistemologia wiedzy (Klus-Stańska, 2024). Ocena wyrażona stopniem osadzona jest w behawiorystycznym modelu oddziaływania na dziecko za pośrednictwem systemu wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Ocenianie kształtujące natomiast wywodzi się z podejścia konstruktywistycznego, opartego na przekonaniu, że udzielana dziecku informacja zwrotna ma za zadanie pomóc mu w zrozumieniu, czego się uczy, zaangażować go w proces aktywnego nadawania znaczeń wiedzy i przygotować do samodzielnego uczenia się w przyszłości. W ten sposób następuje nie tylko poszerzenie przedmiotu oceny, ale także włączenie dziecka w ten proces, stwarzając mu możliwość przeżywania i odkrywania wiedzy „w poszukiwaniu śladu”, a nie „po śladzie” wskazanym przez nauczyciela (Klus-Stańska, 2000, s. 136).

Tak rozumiane ocenianie prorozwojowe wymaga zmiany sposobu myślenia nauczycieli i zbudowania w klasie odpowiedniej kultury uczenia się w znaczeniu, jakie nadawał temu terminowi J.S. Bruner (2006).

Kultura szkolna funkcjonuje/powinna funkcjonować, opierając się na wzajemności wspólnoty uczących się. Członkowie wspólnoty angażują się w rozwiązywanie problemów, stanowią przestrzeń nauczania, rozbudzają w dzieciach metapoznawcze myślenie: świadomość tego, CO robią, Jak robią i Dlaczego.

Uczestnicząc w kulturowym *praxis* klasy szkolnej, dziecko doświadcza, jak używać umysłu, jak odnosić się do autorytetów, w jaki sposób traktować innych. Dobra szkoła, dobra klasa dostarcza wyobrażeń, jak powinno funkcjonować społeczeństwo – wyrównany plac zabaw” (Filipiak, 2011, s. 103).

Doświadczając udziału we wspólnocie uczących się umysłów, dziecko zdobywa kulturowe narzędzia uczenia się – osadzone w danej kulturze sposoby myślenia, planowania, poszukiwania i krytycznej oceny informacji.

Jak wskazują Earl i Katz (2005), budowanie kultury wzajemnego uczenia się wymaga od nauczyciela świadomości celu, w jakim podejmuje wysiłek oceniania uczenia i zbudowania odpowiedniej równowagi (czy raczej odwrócenia tradycyjnych dysproporcji) między:

- logiką „oceniania uczenia się” (*assessment of learning*), osadzoną w tradycji behawioryzmu praktyką mierzenia rezultatów uczenia się *post factum*, poprzez odniesienie ich do wymogów nauczyciela i programu kształcenia. Ocena pełni zatem funkcję wyłącznie sumatywną i służy głównie celom raportowania;

- logiką „oceniana dla uczenia się” (*assessment for learning*), zgodnie z którą nauczyciel buduje proces diagnostyczny, posługując się konstruktywną, ale też bezpośrednią i natychmiastową informacją zwrotną na różnych etapach uczenia się, wzmacniając tym samym motywację ucznia do wysiłku. To nauczyciel jest tu źródłem celów i kryteriów oceny „sukcesu” w uczeniu się;
- i logiką „oceniania jako uczenia się” (*assessment as learning*), w którym ocenianie wbudowane zostaje w proces uczenia się jako forma metapoznawczej refleksji nad własną wiedzą i myśleniem, a uczniowie są zaangażowani w proces monitorowania własnych postępów i regulowania/ modyfikowania sposobu uczenia się.

W tym ostatnim podejściu to uczeń zarządza własnym uczeniem się, ustala cele, wyznacza sobie kryteria sukcesu. Zaś nauczyciel, jak zauważa G. Szyling, „tylko dostarcza narzędzi do uczenia się, stwarza uczniom poczucie bezpieczeństwa w sytuacji podejmowania ryzyka poznawczego i pozwala oswoić się im z niepewnością pojawiającą się przy uczeniu się czegoś nowego” (2020, s. 145). Tylko czy aż?

Zapraszamy do lektury najnowszego numeru czasopisma poświęconego ocenianiu formatywnemu.

Literatura

- Earl, L. i Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Manitoba Education, Citizenship and Youth. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf
- Filipiak, E. (2011). Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa_Filipiak_Z_Wygotskim_i_Brunerem_w_tle_sownik_pojec_kluczowych.pdf?sequence=1
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (2020). Dz. U. 2020, poz. 1327. (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001327/U/D20201327Lj.pdf>