

Edyta Ćwikła

Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki

Wprowadzenie

Obecnie coraz częściej interesująca staje się koncepcja rozważań teoretycznych i przystępowania do badań empirycznych w sferze refleksyjnego namysłu nad podejmowaniem zmian w ocenianiu małego dziecka, które stając przed nauczycielem, „ma zezwolenie na bycie dzieckiem, a nie od razu uczniem” (Taraszkiewicz, 2010, s. 32). Nie chodzi tu o „produkowanie małych chodzących encyklopedii, lecz doprowadzenie do tego, by uczeń zaczął samodzielnie myśleć [...] i aktywnie uczestniczyć w procesie dochodzenia do wiedzy” (Bruner, 1974, s. 108–109). Twierdzenie to kieruje uwagę nauczyciela na krytyczne spojrzenie ku poszerzeniu wiedzy i umiejętności ucznia poprzez odpowiednie ocenianie. Wobec powyższej tezy zasadne wydaje się podjęcie namysłu nad kształtem zmian w ocenianiu wczesnoszkolnym.

Zadaniem niniejszego opracowania jest próba wprowadzenia w problematykę wykorzystania oceniania kształtującego w praktyce szkolnej. Zaznaczam, że nie da się przedłożyć w tym artykule wszystkich treści związanych z podejmowanym zagadnieniem z literatury obco- i polskojęzycznej. Szczegółowe ich opisy można znaleźć w pracach wielu pedagogów (D. Sterna, M. Harmin, M. Fullan), do których odsyłam zainteresowanych czytelników. W tekście zamierzam dotknąć wybranych aspektów założeń oceniania kształtującego i dokonać próby ich osadzenia w praktyce szkolnej.

Podjęty problem wpisuje się w dyskusję o ocenianiu toczące się wokół zmian w Ustawie o systemie oświaty z 2015 roku (Dz.U. z 2015 r., poz. 357), które dały impuls do przyjrzenia się procesowi oceniania w edukacji wczesnoszkolnej. W ustawie tej wskazano możliwość oceniania bieżącego w postaci oceny opisowej.

Zmiana ta pozostawiła decyzje dotyczące oceniania bieżącego w gestii szkół, dlatego też w klasach I–III możemy spotkać się z różnymi rodzajami oceniania bieżącego, które wynikają z wewnątrzszkolnego systemu oceniania. W ocenianiu bieżącym przeważają: oceny cyfrowe, punkty, litery czy symbole graficzne, które szybko nabrały znaczenia stopni szkolnych. To doprowadziło do obniżenia funkcji oceny (Szyling, 2009, s. 88) i można odnieść wrażenie, że praktyka szkolna zgubiła sens oceniania opisowego, którego najważniejszym celem powinno być wzmacnianie podmiotowości ucznia.

Ustawa wskazuje, że w statucie szkolnym muszą się znaleźć zapisy oceniania bieżącego pomagającego uczniom się uczyć, czyli przekazujące im informację o tym, co zrobili dobrze, a nad czym i w jaki sposób muszą jeszcze popracować.

W relacjach między nauczycielem i uczniem w ocenianiu bieżącym powinna pojawić się właśnie ocena opisowa mająca charakter oceny kształtującej, wspomagającej proces uczenia się poprzez przekazanie uczniowi informacji pomagającej się uczyć.

Ocenianie w klasach I–III

Wiadomo, że ocenianie za pomocą stopni, znane i praktykowane od dawna, spotkało się z ostrą krytyką psychologów i pedagogów (Misiorna, Michalak, 2011, s. 423). Okazuje się, że oceny budzą w uczniach strach, nakłaniają do rywalizacji i ograniczają ich myślenie twórcze, zamiast unaocnić stan wiedzy dziecka. Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci z klas I–III, które dopiero zaczynają naukę.

Dla dziecka na tym etapie rozwoju ważne jest, aby dowiedzieć się, w jaki sposób można się uczyć. Oceny stopniowe nic mu nie mówią, dlatego w 1999 roku (Dz.U. z 1999 r. Nr 41, poz. 413) wprowadzona została ocena opisowa końcoworoczna, a w 2004 roku śródroczna ocena opisowa. Mimo tych nowości w systemie oceniania nic się nie zmieniło, ponieważ uczniowie otrzymywali oceny opisowe dopiero po zakończeniu pierwszego i drugiego semestru nauki, nie mogli więc skorzystać z nich w praktyce.

Powtórnie zatem podjęto zagadnienie nowelizacji ustawy oświatowej. W związku z tym zawiązała się koalicja rodziców „Dziecko bez stopni”, która postulowała, żeby w klasach I–III nauczyciele przekazywali dzieciom informacje zwrotne usprawniające ich proces uczenia się. Stanowisko poparł również Komitet Psychologii PAN.

A. Kamza (2014, s. 7) zwróciła uwagę na to, że okres edukacji wczesnoszkolnej jest czasem następowania znaczących zmian w życiu dziecka, „niesie za sobą nowe zadania rozwojowe, których zrealizowanie jest niezbędne z punktu widzenia zdolności do podejmowania nowych ról społecznych, wykształcenia poczucia własnej wartości oraz skuteczności działania w przyszłości”. Ocena, która reali-

zuje wszystkie te funkcje, to ocena opisowa mająca charakter oceny kształtującej, tj. ocena rozwojowa. Polega ona nie tylko na ocenie śródrocznej i końcoworocznej, ale również na ocenie bieżącej, która dzięki określonym kryteriom osiągnięcia celu pozwala uczniowi rozpoznać, co zrobił dobrze, co i jak ma poprawić i jak się dalej uczyć.

Ocenianie zajmuje bardzo ważne miejsce w procesie nauczania. Badania naukowe pokazują, że informacja zwrotna to istotna część każdego efektywnego i systematycznego procesu nauczania i uczenia się (Timperley, 2013, s. 402), a także ważne działanie nauczyciela, bardzo mocno wpływające na osiągnięcia edukacyjne uczniów (Hattie, 2008, s. 173–178). Dlatego prowadzone przez nauczyciela ocenianie rozwojowe efektów własnego nauczania to inny ważny punkt jego pracy, który przekłada się na znaczące polepszenie wyników uczniów (Hattie, 2008, s. 181).

Myślę, że w tym miejscu warto zadać pytanie, dlaczego stopnie nie są dobrym i motywującym sposobem oceniania dzieci w klasach I–III. Uczniom potrzebne są informacje dotyczące tego, czego mają się uczyć oraz co się dzieje z ich procesem nauki – co zrobili dobrze, co i w jaki sposób powinni poprawić oraz jak mają się dalej uczyć – tutaj potrzebna jest wskazówka, co mają zrobić w przyszłości, żeby było lepiej. Oceny sumujące w postaci stopni nie zawierają tych informacji, dlatego utrudniają proces nauki.

Oceny sumujące są rutynową praktyką, stosowaną w celu grupowania uczniów pod względem opanowanej wiedzy. Najważniejsze jest tutaj opanowanie danej ilości materiału i odtworzenie go. Obecnie oceny wciąż funkcjonują jako narzędzie grupujące uczniów pod względem stopnia opanowania zadanego materiału, a często też wpasowania się w klucz odpowiedzi.

Pojęcie standaryzacji w szkole

Władze oświatowe, chcąc mieć kontrolę nad szkołami, wprowadziły zbiór narzędzi porównujących ze sobą wyniki osiągnięć poszczególnych placówek. Nasze wejście do Unii Europejskiej doprowadziło do rozpowszechnienia zjawiska standaryzacji w szkołach. B. Niemierko (2002, s. 118) rozumie ją jako „ograniczenie dowolności określonego działania do pewnej liczby typowych procedur i wyników”. Termin ten wpisał się w pedagogikę, a tym samym w obszar wczesnej edukacji.

Praktyka szkolna pokazuje, że symbolem standaryzacji jest „test”, czyli narzędzie, za pomocą którego bada się wiadomości i umiejętności danej osoby. Wyniki testów służą sporządzeniu wyników dla badanej grupy. Często wyniki osiągnięte przez jedną osobę są porównywane z celami nauczania, jakie powinna ona osiągnąć, albo z wynikami innych osób z grupy.

Przykładem takiego testu w edukacji wczesnoszkolnej jest Ogólnopolski Sprawdzian Kompetencji Trzecioklasisty z Operonem. Jest on dobrowolny, bezpłatny i ma charakter wyłącznie badawczy. Głównym celem jest wsparcie nauczycieli i dyrektorów w uzyskaniu dodatkowych informacji na temat poziomu wiadomości i umiejętności uczniów kończących klasę trzecią. Placówki biorące udział w takich badaniach otrzymują raporty opisujące wyniki uczniów, klas, szkoły i wskazówki do dalszej pracy z uczniami. Pojawia się tutaj sumująca ocena punktowa ucznia, klasy i całej szkoły. Punkty otrzymywane są za opanowanie materiału, a nie za bycie twórczym, dociekliwym czy spostrzegawczym, co powoduje, że z czasem wiele dzieci dostosowuje się do systemu nauczania i mniej żarliwie podchodzi do poznawania świata.

Jak to wygląda w praktyce szkolnej? Po co po testach odbywa się porównywanie szkół w obrębie województwa lub innych województw? Czy to służy indywidualizacji? Przecież indywidualizacja nauczania jest dopasowaniem metod, treści i środków dydaktycznych do indywidualnych cech ucznia (Rafał-Łuniewska, 2014, s. 10). W związku z tym nauczyciel powinien podchodzić do każdego dziecka indywidualnie. Najważniejszym celem staje się tu traktowanie każdego ucznia jako odrębnej jednostki i uznanie jej indywidualności.

Ocenianie wspierające rozwój ucznia

Takie podejście do ucznia pozwala nauczycielom na poszukiwanie nowych rozwiązań w odniesieniu do danej klasy i poszczególnych uczniów. Relacje nauczyciela z uczniami mają wpływ na jego postępy w nauce. Dlatego ważna wydaje się nowa wizja wychodząca z założenia, że wszystkie dzieci są „specjalne” w swojej indywidualności i wyjątkowości (Rafał-Łuniewska, 2014, s. 4). Słowo „specjalne” określa dziecko, które zasługuje na indywidualne pochylenie się nad nim. Rozwojowe dla dzieci może okazać się właśnie ocenianie opisowe mające charakter oceniania kształtującego, które określam jako „ocenianie wspierające rozwój ucznia”. Konstruktywistyczna wizja edukacji opiera się na tworzeniu relacji, więzi z uczniem i reagowaniu na jego potrzeby, zwątpienia czy dylematy. A to właśnie „ocenianie wspierające rozwój ucznia” jest podążaniem za nim, wspieraniem jego rozwoju i motywowaniem go do dalszej pracy.

Od momentu wprowadzenia oceny opisowej do polskiej szkoły powinna ona zmienić swoją rolę – odnosić się do rozwoju ucznia, pokazywać, jak daleko jest dziecko w odniesieniu do swoich możliwości, jakie zmiany się w nim dokonują, jakie jest ich tempo i dynamika (Brzezińska, Misiorna, 1998, s. 13). Bieżące ocenianie opisowe nie jest najnowszym rozwiązaniem. W szkołach pojawiło się już wiele lat temu, lecz niestety nadal nie jest popularne. Wskazują na to liczne publikacje. Pisała o tym G. Szyling, która zwracała uwagę, że ocenianie kształtujące powin-

no być integralnie wpisane w proces kształcenia i silnie określane przez kontekst interpersonalny i potrzebę dialogu między nauczycielem a uczniem (Szyling 2008, s. 23). Przecież szkoła ma być miejscem konstruowania świata społeczno-kulturowego w toku interakcji, w których dziecko uczy się poczucia siebie „samego” i siebie „z innymi” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 165). To budowanie swojej indywidualności jest wplecione w codzienne praktyki społeczne, może odbywać się spontanicznie lub być zaplanowane przez nauczyciela (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 165), np. w ocenianiu szkolnym.

Motywacja do nauki

Jako że najważniejszym celem systemu oceniania powinna być pomoc uczniowi, najlepszą metodą jest przekazywanie informacji zwrotnych w formie oceniania kształtującego – rozwojowego, czyli mającego na celu monitorowanie, wskazywanie mocnych stron pracy ucznia oraz rozumienie, że błędy są po to, aby się uczyć; ma na celu wspomaganie go w procesie uczenia się. Nauczyciel stosujący ten rodzaj oceniania powinien codziennie przekazywać uczniom informacje na temat ich postępów w nauce i sposobu ich rozwoju. Bardzo ważna staje się tutaj motywacja. Termin ten „służy do opisu mechanizmów odpowiedzialnych za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 219). Motywowanie dzieci do pracy i osiągnięcia sukcesu przybiera różne formy. Oparte są one na motywacji zewnętrznej i wewnętrznej. O motywacji zewnętrznej mówimy, gdy działanie jest realizowane ze względu na zewnętrzne wobec niego bodźce, mające być konsekwencją wykonywania tegoż działania lub jego skutecznego zakończenia (Łukaszewski, Doliński, 2000, s. 457). Są to zwykle nagrody lub kary płynące ze środowiska zewnętrznego. Natomiast motywacja wewnętrzna to skłonność podmiotu do podejmowania działania ze względu na samą treść aktywności (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 220). Oznacza to, że nagrodą będzie sukces w realizacji ćwiczenia czy samo jego wykonanie.

Motywacja może być „narzędziem władzy nauczyciela lub towarzyszyć delegowaniu kontroli działań do ucznia” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 220–221). W edukacji wczesnoszkolnej trudno mówić o pojawieniu się u dzieci stałej motywacji wewnętrznej do uczenia się, ale użycie przez nauczycieli odpowiednich sposobów edukacyjnych wywołujących zainteresowanie, zaangażowanie i ekscytację w wyniku podejmowanych zadań będzie połączone z tą motywacją. Wykorzystywanie tego rodzaju motywacji, która odczuwana jest przez uczniów jako wewnętrzna, należy uznać za cenną metodę w mobilizowaniu dzieci do pracy oraz przyjmowaniu odpowiedzialności za swoje wyniki (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 221).

Każdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi pomóc dziecku w tworzeniu jego obrazu świata, udoskonalaniu treści już przez nie posiadanych i rozwijaniu nowych, potrzebnych w życiu umiejętności. W klasach I–III wiąże się to z formułowaniem stawianych uczniom celów zajęć, celów uczenia się, i przekazywaniem ich w sposób zrozumiały dla dzieci.

Czy taki sposób myślenia o motywowaniu uczniów przyjmują nauczycielki stosujące ocenianie kształtujące – rozwojowe? Co uważają za najważniejsze w motywacji dzieci do uczenia się, podejmowania wysiłku na rzecz własnego rozwoju?

Cele i przebieg badań

Moje badania miały na celu sprawdzenie, czym jest ocena kształtująca – rozwojowa dla nauczycieli. Zgodnie z konstruktywistyczną wizją edukacji, gdzie w proces nadawania znaczeń wpisany jest obszar interwencji dorosłego-eksperta (Klus-Stańska, 2008, s. 43), który nie podaje dziecku wiedzy „gotowej”, ale wyłącznie w formie podpowiedzi zmuszających je do samodzielnego poszukiwania. Związane to jest z takim ukierunkowaniem działań ucznia, aby mógł on samodzielnie dochodzić do umiejętności i konstruować wiedzę we własnym umyśle (Meger, 2011, s. 40). Ocenianie jest bowiem związane z rozwojem dziecka.

Ocenianie kształtujące – rozwojowe opierające się na ideach konstruktywizmu rozbudza w dzieciach ciekawość i motywację do dalszej pracy. Rolą zaś nauczyciela jest tutaj stwarzanie możliwości kształcenia, dostarczanie różnych źródeł wiedzy i obserwacja samego procesu dochodzenia do wiedzy. W wyniku tego dzieci stają się samodzielne, uczą się autonomicznego sposobu poznawania otoczenia i samodzielnego radzenia sobie z różnymi strategiami.

W ocenianiu opartym na nurcie konstruktywizmu społecznego ważnym punktem jest interakcja, dlatego nauczyciel powinien organizować dzieciom zajęcia w grupach tak, aby nawzajem mogły pomagać sobie poprzez wspólne budowanie nowej wiedzy. „Kooperacja, w czasie której wiedza przekazywana jest innym uczestnikom procesu uczenia się, motywuje do współuczestnictwa w dialogu zarówno z samym nauczycielem, jak i z rówieśnikami i jest ważnym czynnikiem rozwoju intelektualnego dziecka” (Falkiewicz-Szult, 2014, s. 172). Wiaże się to z tym, że ocenianie kształtujące – rozwojowe jest podążaniem za uczniem i wspieraniem jego rozwoju.

Głównym zamierzeniem badań było rozpoznanie rozumienia pojęcia oceny kształtującej – rozwojowej przez nauczycieli wczesnej edukacji.

Główny przedmiot badań stanowiło rozumienie pojęcia ocena kształtująca – rozwojowa i z nim związanych obszarów analiz przez nauczycielki wczesnej edukacji. Badania miały charakter jakościowy i były tylko częścią przeprowadzonych szerszych badań.

W badaniach zastosowano kwestionariusz wywiadu i wybrano celowo grupę nauczycieli klas trzecich jednej z warszawskich szkół pracujących z ocenianiem kształtującym.

W czasie badań szukałam odpowiedzi na pytanie:

- Jak rozumieją ocenę kształtującą – rozwojową badane nauczycielki?

Zastanawiając się nad tym, w jaki sposób nauczycielki rozumieją ocenę, przeprowadziłam z nimi wywiad, którego jednym z elementów były pytania:

- Czym jest dla Pań ocena kształtująca – rozwojowa?,
- Czy i w jaki sposób ocenianie kształtujące – rozwojowe motywuje waszych uczniów do pracy?

Na pytanie: „Czym jest dla Pań ocena kształtująca – rozwojowa?” nauczycielki odpowiadały:

To jest bardzo dobra ocena, która pozwala rodzicom zapoznać się z tym, co dzieci umieją, czego się nauczyły, jakie są ich mocne i słabe strony, nad czym należy popracować. Jest to na pewno lepszy sposób oceniania niż stopniowy, gdyż stopień wszystkiego uczniowi nie przekaże. Taka ocena mówi dziecku, co potrafi, czego nie, nad czym musi jeszcze popracować, żeby było lepiej. Uczniowie sami oceniają siebie i innych – są odpowiedzialni za swój proces nauki.

To jest informacja, która powinna dotyczyć słabych i mocnych stron ucznia: czyli informacja, co robisz dobrze, co już opanowałeś, jakie umiejętności posiadasz, a nad czym jeszcze musisz popracować, jakie są twoje słabsze strony i nad czym jeszcze musisz się skupić. Dla mnie to nie jest tylko ocena stosowana na koniec pierwszego semestru i koniec roku szkolnego, to jest taka ocena bieżąca, którą stosuję na zajęciach, to jest informacja zwrotna na sprawdzianach, kartkówkach dla ucznia, żeby wiedział, nad czym musi popracować, gdyby dostał trójkę, to nic ta ocena za sobą nie niesie. Ocena kształtująca przekazuje mu takie informacje, musi być podana uczniowi w jego języku.

Dla mnie jest to informacja zwrotna dla dziecka i równocześnie jego opiekunów, żeby wiedzieli, nad czym ewentualnie mają ćwiczyć, albo jest po prostu pochwałą. Takie oceny jak: 5, 4, 3 niewiele mówią dzieciom, przychodzą do domu i nie wiedzą, po co są te oceny, co mają z nimi zrobić, pochwalić się rodzicom i co dalej..., a dziecko musi wiedzieć, po co się uczy oraz jak ma się uczyć, i właśnie ocenianie kształtujące dostarcza mu tych informacji.

Dla mnie jest to jeden z najlepszych sposobów oceniania, jeśli chodzi o wszystkie możliwe, dlatego, że wiem, co dziecko umie, czego nie umie i nad czym musi poćwiczyć i popracować, i to samo jest z dzieckiem, wie, co potrafi, i dostaje informację zwrotną – nad czym musi jeszcze popracować, żeby w przyszłości było lepiej.

W naszej szkole każdy nauczyciel wie, co to jest ocenianie kształtujące, bo pracujemy z nim w klasach I–III, to takie pomocne narzędzie pracy dla nauczyciela, bo na bieżąco może monitorować ucznia, a uczniom daje nowe możliwości nabywania samodzielnie wiedzy i konstruowania jej z rówieśnikami, nauczycielami. To, że uczniowie znają cel zajęć, są świadomi, co będzie podlegać ocenie, sprzyja ich większemu zaangażowaniu w zajęcia i chętnemu w nich uczestniczeniu.

Punktem wyjścia do analizowania tych wypowiedzi może być wskazana przez M. Foucaulta (1998, s. 144) kategoria wiedzy i władzy, wymuszająca uległość jednostki. Mimo że ocena należy do modelu dyscyplinarnego (Foucault, 1998, s. 76) i jest narzędziem tworzenia uzależnienia i kontroli szkolnej, władza w tym przypadku nie należy tylko do nauczyciela.

Warto w tym miejscu zadać pytanie: „Czy tę władzę posiadają tylko dorośli, czy mogą ją również posiadać dzieci?” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174). Cytowane wypowiedzi pokazują, że mimo potocznego myślenia, iż władzę oceniania ma tylko nauczyciel, okazuje się, że dziecko jako podmiot również ma wiedzę i, co najważniejsze, jest zdolne do „kierowania kierowaniem się” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174). Te nauczycielki dzieliły się władzą oceniania z dziećmi, przekazywały ją uczniom, aby uczyli się oni przejmowania refleksyjnej kontroli nad swoimi działaniami, samostanowienia o sobie i odpowiedzialności za podjęte działania.

A. Giddens, podobnie jak M. Foucault, zwrócił uwagę na paradoks władzy: z jednej strony władza polega na „kierowaniu cudzym kierowaniem”, a z drugiej zakłada wolność, samostanowienie o sobie, autonomię czy delegowanie władzy (Giddens, 2001, s. 162). „Wtedy społeczne konstruowanie podmiotowości nie niszczy podmiotu, a rozwija go jako refleksyjnego sprawcę działania, daje sposobności i narzędzia kulturowe do konstruowania swoich możliwości sprawczych, refleksyjności i swojej autonomii” (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174).

Analizując wypowiedzi nauczycielek, możemy zauważyć, że dla nich ocenianie kształtujące jest codzienną praktyką. Stosowanie go zaczynają od określenia celów i kryteriów. Opisując to w języku ucznia: „lepiej się uczyć, jeśli wiem, po co i czego mam się uczyć”. Planując swoje zajęcia, zawsze zastanawiają się, w jakim kierunku zmierzają ze swoimi uczniami, po co chcą ich nauczyć danej treści, do czego będzie im to przydatne oraz co uczniowie już potrafią w tym momencie.

Wszystkie nauczycielki mówiły, że aby uczeń osiągnął sukces, powinien wiedzieć, gdzie chce go zaprowadzić nauczyciel, tzn. znać cel swojej pracy. Ich zdaniem, jeśli uczeń od początku zajęć zna ich cel, to szybciej opanuje dany materiał. „Nauczyciel, dzieląc się «tajemnicą», czego uczeń ma się nauczyć, czyni go współodpowiedzialnym za cały proces i uświadamia mu, co dokładnie powinien

umieć” (Lewandowska, 2015, s. 22). To wzbudza jego aktywność na zajęciach i zaangażowanie, wzmacnia jego koncentrację i produktywność oraz zwiększa szansę na osiągnięcie sukcesu.

To od nauczyciela będzie zależało, czy podzieli się swoją władzą z uczniami i czy stworzy uczniom warunki do samooceny. Jeśli tak, to – podobnie jak badane nauczycielki – wprowadzi do swojej klasy element rozmyślań i refleksji, a uczniom pozwoli na wyrażanie wątpliwości dotyczących swoich ocen (Ćwikła, 2016, s. 109).

Na pytanie: „Czy i w jaki sposób ocenianie kształtujące – rozwojowe motywuje waszych uczniów do pracy?” nauczycielki odpowiadały:

Na pewno ocenianie kształtujące, stosowane w naszej szkole już od kilku lat, bardziej motywuje do nauki niż stosowane wcześniej ocenianie stopniowe. Najważniejsze jest to, że dzieci są chętne do pracy, bo nie boją się ocen stopniowych. W szkole pracujemy często metodą projektów – one uwielbiają tak pracować, nakręcają się wzajemnie – poszukują materiałów do tej pracy w różnych miejscach i wspólnie dochodzą do fantastycznych wniosków końcowych; wydaje mi się, że mając świadomość, że nie dostanę z danej pracy 2, 3, 4, to chętniej ją wykonuję i jestem bardziej zmotywowana, bo zależy mi na efekcie końcowym, pracy mojej grupy, a nie ocenie stopniowej.

Moim zdaniem to ocenianie bardzo motywuje uczniów do nauki. Patrzę na to na przykładzie oceny koleżeńskiej, często jak piszemy coś w zeszytach, np. opis jakiejś osoby, rzeczy, to dzieci same wpisują sobie pod tym opisem informację zwrotną: co zrobiłeś dobrze, co poszło ci gorzej, co musisz zrobić, żeby było lepiej. Bardzo lubią czytać to, co napisał im kolega/koleżanka, i rzeczywiście następnym razem stosują się do tych wskazówek. Czy to nie jest motywujące?

Oczywiście, że motywuje. Ja pracowałam ze zwykłym ocenianiem i mam porównanie, zwykle stopnie budziły w dzieciach lęk, bały się ich, bały się reakcji rodziców na złe stopnie, przy ocenianiu kształtującym każdy wie, że pracuje dla siebie, że jest odpowiedzialny za swój proces edukacyjny i jak nie będzie pracować, to nie będzie efektów. Jak to motywuje uczniów? Dzieciom po prostu chce się uczestniczyć aktywnie w zajęciach, brać odpowiedzialność za siebie, jak i kolegów. Dzieci, odwołując się do już posiadanej wiedzy, analizują problemy, które się pojawiają i poszukują nowych sposobów ich rozwiązania. Nie boją się błędzić, podawać złych odpowiedzi, bo wiedzą, że w ten sposób się uczą.

Tak, motywuje. Jestem tego pewna. To ocenianie angażuje dziecko w proces uczenia, sprawia, że dziecko zaczyna rozumieć, dlaczego się uczy i czego potrzebuje do osiągnięcia celu. Ocena stopniowa etykietuje uczniów na lepszych i gorszych, często też demotywuje do pracy, a przecież w klasach I–III są na to za mali, nie można ich nakłaniać

do uczenia się za stopnie, bo to może zaważyć na ich późniejszym nastawieniu do nauki. Moim dzieciom chce się pracować, bo wiedzą, po co to robią i czemu to ma służyć. Lubią dostawać informacje zwrotne, jeżeli są pisemne, to czytają sobie je nawet po kilka razy i komentują, że następnym razem to poprawią i będzie lepiej.

Bardzo motywuje. Wszystkie elementy oceniania kształtującego: cel zajęć, nacobezu, informacja zwrotna, ocena koleżeńska, samoocena są bardzo ważne dla dzieci, one wiedzą, co mają robić, nie ma wyścigu szczurów, nikt nie walczy o stopnie, tylko często robimy coś wspólnie, pracujemy nad projektami, uczniowie widzą, że wspólnymi siłami, mając informacje, jak to zrobić, można wiele osiągnąć. To ocenianie pomaga uczniom rozwijać myślenie i uczenie się ze zrozumieniem, co będzie im potrzebne w dalszym życiu.

Zdaniem tych nauczycielek ocena kształtująca ma osobisty sens dla uczniów. Dzięki tej ocenie dzieci wiedzą, że uczą się dla siebie, żeby zdobywać nowe wiadomości, a co za tym idzie – nauka, po to, aby wiedzieć więcej i wykorzystywać zdobytą wiedzę w przyszłości. Ocena kształtująca opiera się na refleksji uczniów nad sobą i swoim procesem uczenia, a to wpływa na nich motywująco.

Uczniowie nie czują się jednymi z wielu, ale jednostkami wyjątkowymi. Jak twierdzą nauczyciele, najbardziej motywuje ich do pracy:

- uznanie – dla dzieci jest to bardzo ważne, nic nie motywuje do nauki tak jak pochwała nauczyciela;
- osiągnięcia – dzieci czują ogromną satysfakcję po tym, jak uda im się osiągnąć wyznaczony cel i zrealizować zadanie;
- rozwój osobisty – poczucie zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, stawania się coraz lepszym, to dzięki temu się rozwijamy;
- własna siła – poczucie kontroli i odpowiedzialności za swój proces uczenia się, dochodzenia do wiedzy;
- wysokie poczucie własnej wartości – wszyscy są wyjątkowi, nie ma słabych, wspólnie dążymy do realizacji określonego celu;
- rozwój osobisty – poczucie zdobywania nowej wiedzy, umiejętności, doświadczeń, bycia coraz lepszym wpływa na nasz rozwój;
- zgrana grupa rówieśnicza – zazwyczaj jest głównym czynnikiem zadowolenia bądź niezadowolenia z wykonywanej pracy.

Aby elementy te pojawiły się na zajęciach, trzeba pracować z ocenianiem kształtującym i właśnie taka szkoła, w której stosuje się ocenę opisową, jest wspa-
niałym przykładem na to, że można pracować tak, aby one się pojawiły.

Ocenianie opisowe mające charakter oceniania kształtującego może początkowo być trudne dla nauczycieli, ale niesie za sobą cenne dla niego informacje. Komitet Psychologii PAN, uzasadniając odejście od stopni na rzecz oceny kształtującej w oce-

nianiu bieżącym, zwrócił uwagę na to, że ocenianie kształtujące: pomaga nauczycielowi w dobieraniu trafnych metod wspomagania rozwoju dzieci, szczególnie w zakresie taktyki uczenia się, metod pomocy w sytuacjach, gdy dziecko napotyka trudności w uczeniu się, oraz metod rozwijania ich uzdolnień i talentów (Sterna, 2015, s. 15).

W uzasadnieniu czytamy, że ocena ze strony nauczyciela jest prorozwojowa, ale tylko wtedy, gdy dostarcza dziecku informacji pomagających się uczyć, a więc gdy:

- umożliwia mu zrozumienie, co robi dobrze, a co źle;
- pozwala na uświadomienie i zrozumienie istoty popełnianych błędów;
- wskazuje kierunek poprawy;
- wskazuje, w czym dziecko jest kompetentne, co osiągnęło dzięki swojemu wysiłkowi.

Taki sposób oceniania jest bardzo ważny dla dziecka, gdyż wzmacnia jego obowiązkowość i pracowitość, buduje jego poczucie sprawstwa, uczy podejmowania odpowiedzialności za własne działania, a w efekcie kształtuje zdolność samoregulacji, ważną w dalszych etapach nauki i życia (Sterna, 2015, s. 15).

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych rozważań należy uwypuklić, że w założeniach konstruktywistycznej teorii wiedzy i poznawania zwraca się uwagę na wartość uprzedniej wiedzy, jaką dziecko posiada, i jej wpływ na proces uczenia się. Zakładam, że umiejętności rozumienia, współdziałania i podejmowania odpowiedzialności za własne działania są warunkami koniecznymi w refleksyjnym działaniu pedagogicznym w pracy z dziećmi klas I–III.

W systemie konstruktywistycznym nauczyciel wyrzeka się roli oceniającego poczynania osoby uczącej się – staje się jednym z towarzyszy w grupie rówieśniczej, służąc swoją radą i unikając wyrokowania (Bołtuć, 2011). Jego zadaniem jest stymulowanie procesu wsparcia ucznia, jest on odpowiedzialny za organizowanie środowiska zarówno kulturowego, jak i fizycznego, zachęcającego dzieci do projektowania działań i rozwiązywania problemów i dylematów we współpracy z innymi.

Przeprowadzone badania pokazały, że ocenianie opisowe mające charakter oceniania kształtującego, odbywające się w opisanej szkole, dotyczy zarówno relacji pomiędzy uczniami, jak i między nauczycielami a uczniami, co prowadzi do wniosku, że o ocenianiu trzeba myśleć jako o „praktycznej filozofii”, dociekanii i rozpatrywaniu podejmowanym raczej z uczniami niż w odniesieniu do nich (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 182). Nauczyciele zachęcają uczniów do krytycznej refleksji nad własną wiedzą, a ocena w tym przypadku nie musi być tylko ich narzędziem władzy. Tutaj nauczyciele dzielą się swoją władzą, w tym przypadku oceną, z uczniami. Ocena jest tu oceną opisową mającą charakter oceniania kształtującego, które określam jako „ocenianie wspierające rozwój ucznia” – przekazuje

uczniowi informacje pomagające się uczyć. Nauczyciele przekazują dzieciom informacje, co zrobiły dobrze i nad czym muszą jeszcze popracować, oraz praktyczne wskazówki, w jaki sposób mogą poprawić swoje błędy i dalej się rozwijać.

Nauczyciele pracujący w opisywanej szkole zmienili swój punkt widzenia, wiedzą, że główne zadanie uczniów polega na aktywnym dochodzeniu do wiedzy. Dzięki temu ich uczniowie uczą się przejmować refleksyjną kontrolę nad swoimi działaniami, tworzyć swoją autonomię (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 174), poszerzać przestrzeń do krytycznego myślenia, dokonywać wyborów, brać odpowiedzialność za swoje działania oraz podejmować nowe aktywności.

M. Foucault działanie, jakim jest kształtowanie własnej podmiotowości, nazywa „troską o siebie”, tzn. badaniem różnych części, które chcą wniknąć w umysł jednostki, ale też zadbanie o to, kim się jest, poprzez planowe decydowanie o swoim charakterze i kierunku swojego życia (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 85), dlatego ocena kształtująca – rozwojowa jest potrzebnym elementem „konstruowania rozumienia dziecka”. Jak zobaczyliśmy, taka ocena może być pomocnym narzędziem pracy dla nauczyciela, a uczniom dawać nowe możliwości nabywania wiedzy.

Nie możemy doprowadzać do tego, że

w rezultacie wszystko, co wiemy, to jedynie to, jak bardzo to lub inne dziecko dopasowuje się do norm wpisanych w mapy, z których korzystamy. Zamiast konkretnych opisów i refleksji dotyczących tego, co dzieci robią i myślą, tworzonych przez nie hipotez i teorii na temat świata, łatwo zadowolamy się tworzeniem prostych map życia dzieci, ogólnych klasyfikacji dziecka typu „dzieci w tym i w tym wieku są takie same (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 89).

Przecież mapy i gotowe kategorie nie zastępują bogactwa faktycznego życia dzieci oraz złożoności określonego doświadczenia.

Omówione tezy i omówiona część badań nie wyczerpują pola problemowego debaty związanej z ocenianiem w klasach I–III. Są one jedynie próbą zarysowania problematyki przejawiającej się w ciągłym poszukiwaniu odpowiedzi na pytania związane z „lepszą” oceną dotyczącą całościowej edukacji i podmiotowej działalności uczniów.

Bibliografia

- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa.
- Brzezińska A., Misiorna E. (1998), *Istota i sens oceniania dziecka w młodszym wieku szkolnym*, [w:] *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, red. A. Brzezińska, E. Misiorna, WOM, Poznań.

- Bołtuć P. (2011), *Konstruktywizm w edukacji oraz jego krytyka*, „E-mentor” nr 4 (45).
- Bruner J. (1974), *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekł. E. Krasińska. PIW, Warszawa.
- Ćwikła E. (2016), *Codziennność szkolna ukryta za rytuałem oceniania*, [w:] *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi, Łódź, s. 101–114.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław.
- Falkiewicz-Szult M. F. (2014), *Konstruktywistyczna perspektywa w pracy z dzieckiem w przedszkolu*, [w:] *Pedagogika przedszkolna. Oblicza i poszukiwania*, red. M. Magda-Adamowicz, A. Olczak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 166–177.
- Foucault M. (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Aletheia, Warszawa.
- Giddens A. (2001), *Nowe zasady metody socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków.
- Hattie J. (2008), *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Kamza A. (2014), *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, red. A. Brzezińska, IBE, Warszawa, s. 5–47.
- Klus-Stańska D. (2008), *Konteksty teoretyczne nadawania znaczeń przez dzieci. Wokół pytań o rozumienie pedagogicznego wsparcia*, [w:] *Wspieranie rozwoju dzieci w procesie wczesnej edukacji*, red. W. Puślecki, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław.
- Lewandowska M. (2015), *Kryteria oceniania*, [w:] *Uczę w klasach młodszych. Przykłady oceniania rozwojowego w Szkołach Uczących Się*, red. D. Sterna, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa, s. 19–22.
- Łukaszewski W., Doliński D. (2000), *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, red. J. Strelau, GWP, Sopot.
- Meger Z. (2011), *Zmiany w e-edukacji z perspektywy społecznej*, „EduAkcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej” nr 1 (2) s. 39–49.
- Misiorna E., Michalak R. (2011), *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 424–448.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Rafał-Łuniewska J. R. (2014), *Indywidualizacja nauczania a edukacja wczesnoszkolna*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- Sterna D. (2015), *Kilka słów o poradniku*, [w:] *Uczę w klasach młodszych. Przykłady oceniania rozwojowego w Szkołach Uczących Się*, red. D. Sterna, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa.
- Szyling G. (2008), *Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny widzianej z perspektywy uczniów i nauczycieli*, „Edukacja: Studia, Badania, Innowacje” nr 1 (101).
- Szyling G. (2009), *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 1 (9), s. 81–89.

- Taraszkiewicz M. (2010), *Edukacja małego dziecka w Polsce*, „Bliżej Przedszkola: Wychowanie i Edukacja nr 1, s. 32–35.
- Timperley H. (2013), *Feedback*, [w:] *International Guide to Student Achievement*, red. J. Hattie, Routledge, London, s. 402–403.