

Iwona Kopaczyńska

Przeobrażenia oceniania szkolnego w kontekście wspierania rozwoju ucznia

Nauczyciel i Szkoła 1-2 (22-23), 94-107

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Przeobrażenia oceniania szkolnego w kontekście wspierania rozwoju ucznia

1. Wprowadzenie

Zmiany społeczno-polityczne w Polsce oraz otwarcie się na nowe poglądy w edukacji, zainicjowały w Polsce przeobrażenia w szkolnictwie. W pierwszej fazie przekształcenia dotyczyły przede wszystkim nauczycieli, ich świadomości i uprawnień, gdyż lata przyzwyczajania do zakreślonej z zewnątrz granicy samodzielności, pozbawiły wielu z nich wewnętrznej wolności i inicjatywy. Proces przemian wymagał więc z jednej strony zmian w sposobie myślenia i działania nauczyciela, z drugiej zmian legislacyjnych uprawniających go do podejmowania samodzielnych decyzji ze świadomością pełnej odpowiedzialności za ich konsekwencje.

Zmiany w sposobie myślenia i działania nauczycieli są procesem długotrwałym, wymagają przełamywania stereotypów. Zmiany legislacyjne natomiast są kwestią podjętych uchwał i wprowadzanych zarządzeń, które dość szybko mogą być wprowadzone w życie. W końcu lat osiemdziesiątych nauczycielom zaoferowana została samodzielność w wybranych obszarach funkcjonowania szkolnego kształcenia. Umożliwiła to Zarządzenie Nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z 16 listopada 1989r¹ w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Możliwość wprowadzania innowacji dotyczyła również oceniania szkolnego. Jego przemiany w odniesieniu do uczniów w wieku wczesnoszkolnym w kontekście wspierania rozwoju stanowią przedmiot poniższej analizy.

Ocenianie szkolne przedstawiam w świetle zmian ogólnych i oddolnych. Zmiany ogórne to ustalenia formalno-prawne i analizuję je na podstawie dokumentów oświatowych, które ukazały się w latach dziewięćdziesiątych. Zmiany oddolne to propozycje nauczycieli lub zespołów nauczycielskich będące próbą przełamania stereotypów, reakcją na dostrzegane braki, nieprawidłowości w dotychczasowych rozwiązaniach realizacyjnych procesu oceniania.

W zmianach ogólnie wprowadzanych wyodrębnić można dwa zasadnicze okresy. Pierwszy okres (przed reformą z 1999r.) rozpoczął się wraz z pojawieniem się

¹ Dziennik Urzędowy Ministerstwa Edukacji Narodowej Nr 7, poz.64, Warszawa 1989.

zarządzeń wskazujących na uwzględnianie nowych tendencji w edukacji. Punktem zwrotnym był rok 1989, w którym ukazało się wspomniane wyżej Zarządzenie nr 62. Okres ten trwał do momentu wejścia w życie reformy oświatowej, której podstawą była zmiana Ustawy o systemie oświaty obowiązująca od 1.01.1999. Od tej daty rozpoczyna się drugi okres zmian. W pierwszym okresie zmiany miały charakter cząstkowy, obejmowały wybiórczo te aspekty funkcjonowania szkół, które nauczyciele realizujący innowację uznali za niedoskonałe. Drugi okres charakteryzuje się zmianą globalną, ponieważ zmiana organizacji kształcenia pociągnęła za sobą całościowe przekształcenia, wymagające wykroczenia poza znane schematy.

W zakresie zmian oddolnych wykorzystyłam dostępne w literaturze (czasopiśmienna, materiały metodyczne dla nauczycieli, książki pedagogiczne) propozycje twórczych nauczycieli oraz propozycje szkół powstałe po wprowadzeniu reformy oświatowej. Interesowało mnie nie tylko zebranie, uporządkowanie i opisanie zmian w ocenianiu funkcjonującym w szkołach, ale ich wartość dla rozwoju ucznia. Dokonałam więc ich interpretacji pod kątem możliwości wspierania rozwoju ucznia w procesie oceniania w odniesieniu do uczniów młodszych.

2. Odgórne zmiany w ocenianiu

Przedstawiając zmiany, które miały miejsce w ocenianiu szkolnym w latach dziewięćdziesiątych punktem odniesienia uczyniłam Zarządzenie z 21 lipca 1981r.² w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów.

We wskazanym zarządzeniu dominowało tradycyjne podejście do oceniania, skoncentrowane na mierzeniu efektów dydaktycznych, charakterystyczny był schematyzm wyrażony ocenianiem tylko aktualistycznym, z pominięciem dyspozycjonalnego i prognostycznego. Proces pracy kończył się wraz z wystawieniem oceny przez nauczyciela, wyrażonej stopniem szkolnym wg obowiązującej czterostopniowej (2,3,4,5) skali. Ocena uogólniona nie spełniała w ten sposób funkcji informacyjnej. Funkcje oceniania głównie realizowane to **selekcyjna i restrykcyjna**. Ocenianie służyło jako dokumentacja osiągnięć, bez której nie mogła być potwierdzona jakość przebiegu nauki dziecka. Rola nauczyciela polegała głównie na uświadomieniu uczniom braków w wiadomościach i umiejętnościach. Tak przebiegający proces oceniania nie służył wartości wspierania rozwoju ucznia.

Warte podkreślenia natomiast było dopuszczenie możliwości wystąpienia samooceny rozumianej jako prawo do wyrażania opinii o własnym zachowaniu i postępowaniu. Samoocena pojawiła się we wskazanej koncepcji jako novum w sposobie dochodzenia do oceny. Uznano, iż uczeń jako najważniejszy uczestnik procesu

² Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania Nr 6, poz.45, Warszawa 1981.

wychowawczego jest upoważniony do wyrażania swoich opinii w odniesieniu do siebie i swoich kolegów³. Istotne było również akcentowanie motywacyjnego znaczenia funkcji oceniania. W kolejnych latach ukazały się Zarządzenia, które były wyrazem nowych poglądów na istotę kształcenia i wносиły zmiany w proces oceniania.

PIERWSZY OKRES DO 1999r.

Koniec lat osiemdziesiątych przyniósł przemiany w życiu szkół i funkcjonowaniu nauczycieli. Wprowadzenie 16 listopada 1989 Zarządzenia Nr 62 Ministra Edukacji Narodowej⁴ umożliwiało nauczycielom poszerzanie granic własnej autonomii.

Powyższe zarządzenie stało się przyczynkiem, mimo kontrowersji, trudności, barier i przeszkód, powstawania wielu inicjatyw nauczycielskich również w zakresie oceniania szkolnego. Wynikało to z faktu, że w opiniach nauczycieli, uczniów, rodziców właśnie ocenianie było określane jako ten element systemu kształcenia, który w pierwszej kolejności powinien ulec zmianie ze względu na swoją stresującą, lękotwórczą moc. Ocenianie szkolne najczęściej krytykowane, wzbudziło potrzebę wprowadzania zmian, szczególnie na szczeblu kształcenia wczesnoszkolnego oraz na dostrzeżoną niedoskonałość systemu oceniania szkolnego. Możliwość realizowania nowatorstwa w szkołach stała się zaczynem procesu przeciwnego kształceniu zachowawczemu, wyzwoliła u części nauczycieli chęć i potrzebę twórczego podejścia do pracy z dziećmi i do pracy nad sobą, pobudzała samodoskonalenie zawodowe oraz odchodzenie od zachowań roszczeniowych wszystkich podmiotów edukacji. Od tego momentu rozpoczął się w polskich szkołach ruch wprowadzania zmian. Dokument omówiony powyżej sam w swej treści, nie wprowadza zmian w zakresie oceniania szkolnego, lecz pełnił rolę stymulującą przemiany „od-dołne”. Z perspektywy czasu, można jednak stwierdzić, iż mimo niewątpliwego wzbudzenia twórczych postaw nauczycieli, obok ciekawych i przemyślanych rozwiązań powstało również wiele powierzchownych i niedopracowanych koncepcji. Idea zaproponowana odgórnie, słuszna w założeniach, nie w pełni sprawdziła się, co głównie wynikało z braku odpowiednich kompetencji nauczycieli i nie przygotowania ich do nowej roli twórców programów, w wiązaniu praktycznych rozwiązań z odpowiednią teorią.

Kolejnym krokiem „odgórnych” działań wprowadzających zmiany w dotychczasowy system oceniania, było Zarządzenie Nr 25 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 1990r w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów⁵. W regulaminie powyższym ustalono w odniesieniu do klasy I szkoły

³ ibidem, s. 108.

⁴ Dziennik Urzędowy MEN Nr 7, poz.64, Warszawa 1989.

⁵ Dziennik Urzędowy MEN Nr 6, poz.35, Warszawa 1990.

podstawowej ocenę opisową w pierwszym półroczu nauki, bez zmiany oceny końcowej, jednej ze wszystkich przedmiotów nauczania oraz oddzielną ocenę z zachowania. Z przyjętego regulaminu nadal wynika tradycyjność pojmowania oceniania, ze względu na eksponowanie głównie braków i błędów w ocenianiu uczniów. Sprawdzanie i ocenianie tylko zasobu wiedzy i umiejętności uczniów nie wskazuje na jakość i stopień rozwoju ucznia w danym okresie czasu.

Zmianą natomiast była **nowa skala oceniania**, poszerzająca dotychczasową czterostopniową (uwzględniającą „+” i „-”) do sześciostopniowej z możliwością stosowania plusów czyli łącznie jedenastostopniową. Nacisk położony został na samodzielność ucznia w zdobywaniu i wykorzystywaniu wiedzy, umiejętności w sytuacjach nowych, nietypowych, jego twórczą postawę, osiągnięcia ponadprogramowe i pozalekcyjne w najwyższej ocenie. Równie mocno akcent położony był w dalszym ciągu na aktualną wiedzę.

Warte podkreślenia jest poszerzenie przedmiotu oceny o **wysiłek ucznia**. Kryterium to odniesione zostało głównie do przedmiotów wymagających szczególnej umiejętności lub uzdolnień na przykład artystycznych.

Mimo zmian nauczyciele nadal pozostali z tymi samymi problemami i wadami jakie wynikały z dotychczasowej procedury oceniania. Wprowadzone zmiany nie wpływały na zmianę przebiegu procesu oceniania i nie spowodowały dostrzeżenia w ocenianiu wartości jako kategorii wspierania rozwoju ucznia. Nie wprowadzili także głębszych zmian w świadomości i postępowaniu zarówno nauczyciela jak i ucznia w procesie pracy. Zmiana skali, jej poszerzenie było zmianą powierzchowną, a ocena opisowa wartościowa sama w sobie, wprowadzona tylko po pierwszym semestrze miała znaczenie raczej emocjonalne. Jej wprowadzenie miało ułatwić dzieciom zaaklimatyzowanie się do warunków szkolnych i wskazywało tym samym na restrykcyjność oceniania oraz próbę chronienia przed nią najmłodszych uczniów w najtrudniejszym dla nich okresie.

24 września 1992r. do zmienionej Ustawy o systemie oświaty wydane zostało Zarządzenie Nr 29⁶, które wprowadzało niewielkie, aczkolwiek znaczące zmiany w rozumieniu procesu oceniania, mające znaczenie dla organizowania tego procesu i dla rozwoju dziecka. W zapisie dotyczącym celów oceniania stwierdzono, że miały one służyć bieżącemu i systematycznemu **obserwowaniu** postępów ucznia, przy czym znaczące było tu stwierdzenie o systematycznym obserwowaniu postępów, co wskazywało na dążenie do zmiany metod pracy nauczyciela związanych z ocenianiem. Obserwacja umożliwiała analizę procesu pracy ucznia, zmian w jego rozwoju w danym odcinku czasowym, jakim jest rok szkolny. Nie była już to więc tylko bieżąca ocena aktualnych osiągnięć, ale próba zwrócenia uwagi na dynamikę procesu zmian, które dokonują się w uczniu, na pojawiające się w tym

⁶ Dziennik Urzędowy MEN Nr 7, poz. 32, Warszawa 1992.

procesie trudności i postawę wobec ich pokonywania.

Ważna była także zmiana w sformułowaniu dotyczącym **znaczenia oceniania dla ucznia**. Wyraźniej zaznaczyl się akcent na osiągnięcia, przede wszystkim ich świadomość u ucznia. Pojawił się też zapis o ukierunkowywaniu **samodzielnej pracy ucznia**, która miała służyć wcześniej ujmowanym w zapisach, ale bliżej nie określonym, wdrażaniu do samokontroli i samooceny. Znaczenia nabrało **samodzielne wyszukiwanie i poprawianie błędów jako droga do rozwijania umiejętności samokontroli**.

Dokonane zapisy spowodowały przesunięcie akcentu ku ocenianiu traktowanemu jako proces podobnie jak rozwój ucznia. Zmienia to rozumienie oceniania na **bardziej dyspozycjonalne niż aktualistyczne**. W zakresie funkcji oceniania dostrzeżono potrzebę zmiany w spostrzeganiu ucznia **przez pryzmat jego osiągnięć**, nie tylko braków. Umożliwiło to zaistnienie **funkcji informacyjnej** oceniania.

W 1993 r. 30 czerwca ukazało się Zarządzenie Nr 18 Ministra Edukacji Narodowej⁷. Zarządzenie to podtrzymywało i pogłębiało autonomiczne i twórcze inicjatywy nauczycieli.

Powyżej przedstawione zapisy w dokumentach oświatowych przygotowywały polskie szkolnictwo i nauczycieli na przyjęcie szerszej zmiany jaką miała być reforma oświatowa. Tym samym czas ich wprowadzania zamyka pierwszy okres wyróżnionych zmian.

DRUGI OKRES. PO WPROWADZENIU REFORMY SYSTEMU EDUKACJI W 1999r

Drugi okres zmian rozpoczął się wraz z zaistnieniem reformy oświatowej. Dnia 8 stycznia 1999 r. uchwalona została Ustawa o przepisach wprowadzających reformę ustroju szkolnego. Zreorganizowała ona szkolnictwo w sferze programowej i organizacyjnej. W związku z powyższym, nadrzędnym celem pracy edukacyjnej uczyniono wielostronny rozwój ucznia, co wymaga innego spojrzenia na dotychczasowe sposoby oraz metody oceniania i egzaminowania. Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych⁹, ustalone zostały nowe zasady oceniania wewnątrzszkolnego oraz ustanowiony system oceniania zewnętrznego. Dostrzeżony i zaakcentowany został fakt, iż ocenianie było dotychczas spostrzegane jako represyjne, polegało raczej na stwierdzaniu, braków w umiejętnościach ucznia, w wyniku czego oceniane były właśnie braki, nie osiągnięcia. Zaowocowało to jasno wyrażoną potrzebą wprowadzenia nowego, spójnego systemu oce-

⁷ Dziennik Urzędowy MEN Nr 6, poz. 20, Warszawa 1993.

⁸ Dziennik Ustaw RP, Nr 12, poz.96, Warszawa 1999.

⁹ Dziennik Ustaw RP, Nr 41, poz.413, Warszawa 1999.

niania, akcentującego wspieranie i stymulowanie rozwoju uczniów. W wyniku wprowadzenia nowego systemu oceniania, każda szkoła została zobowiązana do poczynienia własnych ustaleń.

Jako novum zgodnie z zaleceniami obowiązują dwa systemy oceniania: wewnętrzny i zewnętrzny. Wewnętrzny system to zmodyfikowany regulamin oceniania opracowany odrębnie przez każdą szkołę. W założeniach ustanowienie wewnętrznego systemu oceniania z jednej strony ma na celu nie dopuścić do zbyt daleko idącego zróżnicowania między szkołami, z drugiej umożliwić dostosowanie do wewnętrznych warunków szkoły, środowiska i uczniów.

Ocenianie zewnętrzne natomiast ma służyć ewaluacji rozumianej jako badanie jakości edukacji. W założeniach zewnętrzny system oceniania przyjmuje charakter ewaluacji pozbawionej charakteru restrykcyjnego, kontrolnego i nadzorczego, na rzecz wspomagania procesu zmian o charakterze rozwojowym. Ma prowadzić do obiegu informacji i powstania sieci połączeń między wszystkimi zainteresowanymi poprawą osiągnięć uczniów na wszystkich etapach kształcenia. Dobrze zorganizowane ocenianie zewnętrzne według założeń powinno przede wszystkim zapewnić lepszą kontrolę jakości edukacji, ułatwić diagnozowanie osiągnięć i braków edukacyjnych uczniów, umożliwić bardziej zobiektywizowaną ocenę oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych nauczycieli, a także otrzymanie informacji zwrotnej o jakości programów stosowanych w szkole¹⁰:

Wskazać można pozytywne wartości oraz wątpliwości, zastrzeżenia dotyczące nowego modelu oceniania. Odnoszę je do nauczyciela i ucznia.

Wobec nauczyciela za pozytywną zmianę uznać trzeba:

- umożliwienie nauczycielom odejście od narzucanych schematów,
 - rozwijanie twórczego podejścia do edukacji,
 - możliwość organizowania sytuacji oceniania według własnych pomysłów, w zgodzie z własnymi oczekiwaniami, oczekiwaniami uczniów i rodziców.
- Otwartość na różnorodność sposobów organizacji oceniania umożliwia wprowadzanie zmian w procedurę oceniania tak, by stymulowała rozwój uczniów.

Wątpliwości i zastrzeżenia budzi:

- możliwość powstawania rozwiązań niezgodnych z teorią pedagogiczną i psychologiczną. Nasuwa się pytanie: „Czy nauczyciele byli przygotowani do podejmowania takich działań?”;
- możliwości splotania rozumienia procesu oceniania. Na barki nauczycieli składa się odpowiedzialność nie tylko za podejmowane działania, ale także za ich zgodność z teoretycznymi tezami. Fakt ten wymaga podjęcia przez nauczycieli doskonalenia i doksztalcenia się. Łączy się to z potrzebą wzmoc-

¹⁰ O ocenianiu, Biblioteczka Reformy, MEN, Warszawa 1999, s.20.

nienia teorii w kształceniu nauczycieli, niezbędnej do samodzielnych i twórczych działań.

W odniesieniu do ucznia pozytywnym aspektem zmian jest:

- zwrócenie uwagi na wartość oceniania i potrzebę odnoszenia go do osoby ucznia, który nie może być traktowany wg średniej klasy, ponieważ jest indywidualnością, osobą rozwijającą się we własnym tempie; nauczyciel przez rozumne ocenianie może wspierać ten rozwój;
- zaznaczenie połączenia funkcji informacyjnej i prognostycznej; zwraca się uwagę na to, iż ocena ma odzwierciedlać jednocześnie poziom osiągnięć ucznia (podejście aktualistyczne, wskazujące na funkcję informacyjną) oraz wskazywać na postęp w rozwoju (podejście progresywne ujmujące również dyspozycje ucznia i prognozę rozwoju); wyraźnie również akcentuje się funkcję motywacyjną i afirmacyjną;
- rozszerzenie na całość etapu wczesnej edukacji oceny opisowej jako obowiązującej, co ma głównie znaczenie informacyjne, ale również motywacyjne i afirmacyjne;
- podkreślenie potrzeby zmiany strategii nauczania jako ważnej podstawy współczesnego oceniania, gdyż zmiana tylko jednego aspektu kształcenia nie poprawi negatywnych aspektów oceniania; skuteczność i jakość zmiany tkwi w przebudowie dydaktyki;
- podkreślenie, iż ocenianie ma służyć uczniowi, nie statystyce i umożliwić mu dochodzenie do osiągnięć we własnym tempie, na miarę własnych możliwości i warunków w jakich odbywa się edukacja, co umożliwi przeżywanie sukcesów na miarę własnych możliwości.

Wątpliwości budzi:

- częste przeżywanie stresów egzaminacyjnych w koncepcji obowiązującego oceniania zewnętrznego;
- konsekwencje psychologiczne dla uczniów w przypadku realizowania przez nauczycieli nieprzemyślanej koncepcji oceniania, nadającej trwałe etykiety, dominacji działań organizacyjnych nad jakościowymi;
- powoływanie się i dążenie do obiektywizmu w obliczu jednoczesnego dążenia do dostrzegania niepowtarzalnej wartości każdego ucznia, co wskazuje na sprzeczność tkwiącą w fundamentach nowej koncepcji oceniania.

3. Zmiany oddolne. Innowacje w ocenianiu opisane w literaturze

Innowacje poniżej rozumiane są jako nowe rozwiązania organizacyjno-metodyczne, polegające na wprowadzeniu wewnątrzszkolnych zmian oceniania uczniów z inicjatywy nauczycieli. Usankcjonowane Zarządzeniem MEN Nr 62 z 1989r.

powstały na mocy przyznanego nauczycielom prawa do kreowania rzeczywistości edukacyjnej. Zaistniały w latach dziewięćdziesiątych i uwarunkowane były z jednej strony przemianami ustrojowymi, z drugiej przemianami podstaw filozoficzno-psychologicznych edukacji. Zwrot ku psychologii humanistycznej i jej założeniom wymaga organizowania takich warunków jego nauki, które sprzyjałyby realizowaniu potrzeby samorealizacji oraz wspieraniu rozwoju. Wyzwoliło to pytania: jakie powinno być ocenianie, aby sprzyjało rozwojowi ucznia, aby pozostawało w zgodzie z jego naturalną potrzebą ciekawości świata, aby nie wywoływało napięć i lęków, aby uznane było za naturalny element kształcenia a później samodzielnego kierowania własnym rozwojem? Próby przewyżczenia podobnych dylematów podejmowane były wraz z propozycjami zmiany w ocenianiu.

Poddałam analizie i interpretacji pod kątem wspierania rozwoju 46 innowacji. Dotyczą one pojedynczych szkół lub nauczycieli realizujących własne projekty oceniania. Po dokonaniu analizy wskazują dwie tendencje w podejmowanych zmianach: zmiany w zakresie form wyrażania oceniania opisowego wg twórczych koncepcji autorskich oraz zmiany wyrażone modyfikacją różnych zakresów procesu oceniania. Poniżej wskazuję najistotniejsze wątki w obu tendencjach.

ZMIANY W ZAKRESIE FORM WYRAŻENIA OCENIANIA OPISOWEGO

Stosowanie oceniania w sposób opisowy wywołało w pierwszym etapie wiele kontrowersji i problemów. Dostrzegano głównie negatywne strony realizacji oceniania opisowego. Ich źródła upatrywano w stwierdzeniach, iż ocenianie opisowe wiąże się z dodatkową pracą nauczyciela, wymaga innej niż dotychczas organizacji procesu gromadzenia informacji, na podstawie których ocena jest dokonywana. Sporządzanie oceny opisowej jest pracochłonne i czasochłonne, stąd niechęć. Obok negatywnych stron dostrzegano jednak, iż ocenianie opisowe jest wartościowe z punktu widzenia rozwoju ucznia, co wprowadziło ożywczy ruch w praktykę szkolną i zaowocowało propozycjami innowacyjnych ujęć.

Zaproponowane przez nauczycieli w tym czasie innowacje nie zawsze spełniały oczekiwania i pokładane nadzieje. Nauczyciele otrzymując możliwość bardziej niezależnego funkcjonowania nie potrafili w pełni z niej skorzystać, ponieważ wcześniej zawsze postępowali według ściśle określonego krok po kroku schematu, co nie wymagało od nich twórczej postawy¹¹. Nie potrafili również przystosować się do nowej sytuacji pracownicy administracji oświatowej, dla których oceną pozostały stopnie szkolne, a najważniejszą czynnością w procesie oceniania, wypełnianie dokumentacji szkolnej. Lęk przed wolnością z jednej strony i bariera administracyjna z drugiej strony, powodowały pogłębianie u nauczycieli niechęci do oce-

¹¹ R.Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, IBE, Warszawa 1994, s. 172-179; W. Dobrołowicz, *Psychika i bariery*, WSiP, Warszawa 1993, s.31-37.

niania opisowego¹². Pociągało to również za sobą niemożność pozyskiwania pozytywnego nastawienia rodziców do tej formy oceniania. Przyzwyczajenie rodziców do rozumiających dla nich ocen w postaci stopni szkolnych w połączeniu z brakiem oparcia w nauczycielu, utrudniało im nabywanie umiejętności odczytywania informacji zawartych w ocenie opisowej, pogłębiało konflikty i kontrowersje¹³.

Niemożność przewyciężenia przez nauczycieli wszystkich trudności wynikających z wprowadzenia oceniania opisowego wywołała postawę roszczeniową i zapotrzebowanie na wzory i różnego rodzaju odpowiedzi sporządzania ocen opisowych. Takich opracowań pojawiło się na polskim rynku dużo. Tworzone były przez ośrodki metodyczne, indywidualnych nauczycieli lub też wypracowane wspólnie. Trudności koncentrowały się na sposobach gromadzenia informacji o uczniu i ich odnotowywaniu. Zastanawiano się jakie mają być cząstkowe informacje, aby można było na ich podstawie sporządzić ocenę opisową z informacją dla ucznia o jakości jego pracy, poziomie opanowywanych wiadomości, umiejętności i etapie osiągnięcia celu? Idea oceniania opisowego zaczęła koncentrować się wokół wzorów arkuszy ocen opisowych, a proces oceniania zaczął zmierzać coraz bardziej ku schematycznemu ujmowaniu ucznia. Autorzy dążyli do ujednoczenia oceniania opisowego po to głównie, by ułatwić pracę nauczycielowi, zminimalizować jego wysiłek¹⁴, powołując się jednocześnie na potrzebę obiektywizmu. U podstaw legło przekonanie o pejoratywności subiektywności w ocenianiu. A przecież w idei oceny opisowej subiektywność jest mocno akcentowana, gdyż jest kreowana przez indywidualność ucznia i odczucia nauczyciela w indywidualnej z nim relacji, w więzi tworzącej się między mistrzem i uczniem. Dopasowanie ucznia do gotowego wzoru oceny opisowej znosi jej ideę. Jest sposobem ujednoczania, co w dalszym ciągu prowadzi do pomijania w kształceniu indywidualności uczniów. Ponownie więc w gąszczu zbiurokratyzowanego postępowania ginie uczeń ze swoją indywidualnością.

Nasuwa się refleksja, iż punkt ciężkości omawianej tendencji zmian w ocenianiu zawiera się w sposobie zapisywania i wyrażania informacji o uczniu. Inne zmiany jak np. zmiana funkcji, zmiana przedmiotu oceny oraz zmiana innych elementów procedury oceniania, pozostają poza świadomym działaniem nauczycieli. Nie wspomina się o ocenianiu jako procesie „działającym się” w trakcie realizacji zadań w semestrze lub roku szkolnym.

Lata doświadczeń w systemie szkolnym opartym na realizowaniu gotowych wzorów i schematów, specyficzny charakter przygotowań do zawodu nauczyciela

¹² B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, IMPULS, Kraków 1996, s. 82-84.

¹³ A. Komorowska-Zielony, *Ocenianie uczniów w kształceniu zintegrowanym*, [W:] red. H. Kosętki, J. Kuźma, *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 204; A. Dudzińska, G. Gajewska, *Przykłady oceny opisowej*, Życie Szkoły 1994 nr 8, s. 486.

¹⁴ B. Śliwerski, *op.cit.*, s.84-85.

preferujący gotowe rozwiązania metodyczne i warsztat zamknięty głównie w wiedzy typu „jak”, utrudnił nauczycielom odnalezienie się w nowej sytuacji wymagającej twórczego podejścia i wiedzy typu „dlaczego”. Niemniej jednak ożywczy ruch innowacyjny wprowadził także propozycje zmian wykraczające poza samo wyrażenie oceny.

ZMIANY WYRAŻONE MODYFIKACJĄ RÓŻNYCH ZAKRESÓW PROCESU OCENIANIA

Innowacje, które ujmują w drugiej wyróżnionej tendencji, w większości punktem wyjścia w zmianie czynią szeroko rozumianą procedurę oceniania. Składa się na nią organizacja procesu oceniania z uwzględnieniem aktywności nauczyciela, aktywności ucznia, stosowane strategie oceniania, preferencje, w etapach procesu dydaktycznego, w którym realizowane jest ocenianie, a także sposób uzewnętrznienia oceny. Analizowane poniżej, to zarówno indywidualne, rodzime propozycje nauczycielskie, jak i dostępne w literaturze doświadczenia nauczycieli szkół zagranicznych, przejmowane przez nauczycieli polskich. Innowacje te są koncepcjami obejmującymi głębsze zmiany.

Potrzeba wprowadzania zmian, udoskonalania oceniania była wyraźnie dostrzegana, zarówno w kręgach nauczycielskich, akademickich jak i administracyjnych. Nie zawsze wprawdzie proponowane zmiany stały się w ostatecznym efekcie zmianą rzeczywistą, nie mniej jednak skala zjawiska, wskazuje na zainteresowanie ocenianiem jako ważnym elementem systemu kształcenia. Najwyższą wartość prezentują te rozwiązania, które są wytworami zespołów, nie pojedynczych nauczycieli, co podnosi ich wartość, czyni bardziej twórczymi i wnoszącymi głębszą zmianę (ocenianie bez stopni i bez promocji B.iW.Śliwskich¹⁵, archiwum osiągnięć tzw. portfolio¹⁶). W obu koncepcjach zmiany następują w obrębie: a) elementów struktury wiedzy o ocenianiu tzn. przedmiotu, funkcji i procedury oceniania, b) ocenianie jest ujmowane jako proces i dotyczy całości pracy ucznia nad zadaniem od momentu rozpoczęcia do ostatecznego, poprawnego rozwiązania oraz c) akcentuje autoanalizę dziecięcą dokonywaną w trakcie dążenia do osiągnięcia celu. W koncepcji portfolio szczególnie zwraca się uwagę na proces pracy ucznia. Zauważa się odejście od koncentrowania zmiany na formie uzewnętrzniania oceny. Autorzy zdecydowanie akcentują autorefleksję i samokontrolę, co rozwija odpowiedzialność dziecka za efekty własnej pracy. W koncepcjach tych **uwzględniany jest aspekt emocjonalny** (sprawiło mi to przyjemność), **poznawczo-rozwojowy** (dowiedziałem się czegoś interesującego, poznałem nowe sposoby pracy, udoskonaliłem swoje umiejętności, nareszcie coś zrozumiałem), **społeczny** (dzięki

¹⁵ B.Śliwski, W.Śliwska, *Edukacja w wolności*, cz.I.Impuls,Kraków 1991, s.22-23.

¹⁶ S.G.Paris, L.R.Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP 1997.

tej pracy nawiązałem przyjaźń, zdobyłem uznanie grupy, rozwinąłem umiejętności komunikacyjne). W koncepcji oceniania bez stopni akcentuje się zarówno sferę organizacyjną, prawną, wychowawczą i dydaktyczną ze zwróceniem uwagi na samopoczucie ucznia, jego poczucie godności i podmiotowości. Główną ideą zawartą w tej koncepcji jest: rozwijanie autorefleksji i autoregulacji, afirmacja procesu uczenia się, rozwój każdego ucznia w tempie zgodnym z jego możliwościami. W efekcie w obu koncepcjach następuje przesunięcie od aktualistycznego rozumienia oceny do oceniania dyspozycjonalnego i jej dynamicznego wariantu oceniania prognostycznego. Stwierdzić można więc, iż wartość oceniania jako kategorii wspierania uczniów w rozwoju jest w nich w pełni dostrzegana.

Skupianie w zespołach teoretyków i praktyków umożliwia współpracę na różnych poziomach i wytwarzanie przemyślanych koncepcji. Zdecydowanie słabsze, często mające pozory zmiany są koncepcje indywidualnych nauczycieli. Ujawniły one trudność w przetwarzaniu założeń ogólnych na poziom szczegółowych rozwiązań działaniowych oraz stopień przygotowania autorów do prac koncepcyjnych.

W autorskich poszukiwaniach wartości w dziedzinie oceniania ważny jest kontekst, będący warunkiem dokonywania zmian, doświadczenie wewnętrzne nauczyciela. Im bardziej autorzy innowacji skłaniają się ku filozofii humanizmu, im bardziej całością programu innowacji oraz własnych przekonań i wiedzy stają po stronie pedagogiki humanistycznej, tym bardziej w tych propozycjach zawarli wartość rozwojową oceniania.

4. Zmiany oceniania na poziomie szkół po reformie

Drugi rodzaj to zmiany wynikające z założeń reformy oświatowej. Nazywam je zmianą tradycyjnego modelu oceniania. Powstałe propozycje nie mają już statusu innowacji podejmowanych z inicjatywy nauczycieli, lecz są wynikiem nauczycielskich poszukiwań związanych z obligującym szkoły zapisem o opracowaniu rozwiązań szkolnych. Wraz z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 19 kwietnia 1999r. każda szkoła została **zobligowana** do opracowania własnej propozycji oceniania. Nie jest to już przyznane prawo, wolność wyboru czy wewnętrzna potrzeba nauczyciela-nowatora, ale odgórnie wskazane ustalenia formalno-prawne. Wśród analizowanych przeze mnie 68 propozycji tzw. wewnątrzszkolnego systemu oceniania opracowanych przez Rady Pedagogiczne szkół wyodrębniłam cztery tendencje: oceniania opisowego w formie charakterystyki, oceniania opisowego wyrażanego tabelarycznie, oceniania jako wykazu zaznaczanych wymagań programowych oraz oceniania akcentującego sferę psychiczną ucznia.

Wdrażane w życie systemy oceniania, nie odbiegają zasadniczo od wprowadzanych wcześniej, samorządnych innowacji. Są w dużej mierze ich powieleniem. Szkoły

jako instytucje korzystają z doświadczeń indywidualnych nauczycieli realizujących wcześniej innowacje, sięgają do propozycji zawartych w literaturze pedagogicznej lub do innych źródeł, traktując zawarte tam propozycje jako swoistą ośnowę, wokół której realizowane są własne, ogólnoszkolne mniej lub bardziej twórcze pomysły. W wielu przypadkach "zmiany" są wręcz przeniesieniem koncepcji z poprzedniego okresu i widoczny jest mały postęp w stosunku do nich. W proponowanych zmianach nie uwzględnia się całego procesu pracy ucznia nad zadaniem, uczniowskiej autoanalizy, a sytuacje oceniania sprowadzane są do jednorazowego przedstawienia i umiejętności aktualnych z zakresu danego kierunku edukacji. Ocenianie traktowane jest nadal jako podsumowanie etapu kształcenia, nie jako możliwość wspierania rozwoju ucznia.

Warto więc zapytać o słuszność wprowadzenia obowiązku tworzenia koncepcji przez każdą szkołę, gdyż widoczny jest mały postęp w stosunku do innowacji z poprzedniego okresu. Wywieranie nacisku na szkoły drogą zarządzeń administracyjnych w sytuacji braku merytorycznego przygotowania i gotowości nauczycieli do podejmowania działań twórczych prowadzi do odtwórczego powielania istniejących rozwiązań. Bardziej słuszna byłaby merytoryczna praca z nauczycielami poprzedzająca wdrażanie reformy.

5. Podsumowanie

1. Analiza dokumentów oświatowych wskazuje, iż zaznacza się wyraźnie dostrzeganie potrzeby przekształcania dotychczasowej koncepcji schematyzacji, rozliczania, kontrolowania i ścisłego odmierzania, ku zrozumieniu idei jakie wynikają z kształcenia humanistycznego, podmiotowego, w których każdy człowiek jest indywidualnością, a ustalanie jednakowej miary, czy jakiegokolwiek abstrakcyjnej miary będzie zawsze niezadowolające. Przewycięzenie tego dylematu będzie możliwe wtedy, gdy ocenianie uznane zostanie w działalności szkoły za kategorię wspierania rozwoju ucznia, a postulowane zmiany umożliwią wyjście poza formę wyrażenia oceny, w kierunku zmian przebiegu procesu oceniania, przedmiotu i funkcji oceniania. Zmiany postulowane w dokumentach oświatowych jednak bardzo powoli wnikają do praktyki szkolnej. Jeżeli punktem odniesienia uczynimy tempo przemian społecznych, to zmiany oczekiwania rodziców i uczniów odbywają się w szybszym tempie niż realizacja ustaw i zarządzeń.
2. W wielu koncepcjach indywidualnych nauczycieli zauważa się brak konsekwencji w przełożeniu przyjętych założeń ogólnych na konkretne czynności nauczycieli i uczniów. W założeniach ogólnych widoczna jest znajomość podstaw edukacji „ku człowiekowi”, budowanej na wartościach humanistycznych, wskazuje się potrzebę przygotowywania uczniów do samooceny oraz wspie-

rania ich w rozwoju i pomimo tego często praktyczne rozwiązania nie stanowią ich egzemplifikacji. Słabo dostrzegany jest związek między ocenianiem a całym procesem pracy ucznia. W proponowanych koncepcjach oceniania ujmuje się raczej sposoby wyrażania oceny, nie proponuje się natomiast zmiany sposobów pracy nauczyciela i ucznia. Nie wskazuje się na tworzenie sytuacji wspierających rozwój, jak również na konstrukcję zadań umożliwiających uczniom nabywanie świadomości siebie, samodzielności i umiejętności autoanalizy. Wynika stąd między innymi wniosek do zmiany w systemie kształcenia nauczycieli, tak by stopniowo zastępować wieloletnie nawyki i schematy utartego oddziaływania pedagogicznego nowymi kompetencjami.

3. Wprowadzenie obowiązku tworzenia przez szkoły wewnątrzszkolnych systemów oceniania również ujawniło trudność szkół w przetwarzaniu założeń ogólnych na poziom szczegółowych rozwiązań działaniowych. Być może stan ten spowodowany został tym, iż zespoły, które zobowiązane zostały do wytworzenia koncepcji oceniania są jednorodne, złożone tylko z nauczycieli praktyków, najczęściej nieprzygotowanych teoretycznie do wypełnienia narzuconej im roli. Prawidłowe rozwiązanie tej kwestii mogłoby zmierzać dwiema drogami. Pierwsza polega na podjęciu przez rady pedagogiczne szkół czynności studyjnych z zakresu dorobku problematyki oceniania szkolnego, założeń edukacji skierowanej „ku człowiekowi”, tak by uzyskać głębokie zrozumienie zjawiska stanowiącego przedmiot projektowania praktyki. Efektem tego etapu prac nad szkolnymi systemami oceniania powinna być pogłębiona świadomość nauczycieli istoty zjawiska, roli oceniania w rozwoju i aktywizacji uczniów. Na podłożu takich efektów może być zrealizowany drugi etap prac, którego skutkiem byłyby szczegółowe propozycje praktyczne.

Druga droga prawidłowego toku prac nad koncepcjami szkół mogłaby polegać na tworzeniu zespołów bardziej zróżnicowanych wewnętrznie, tzn. skupiających praktyków i teoretyków, specjalistów problematyki przemian edukacyjnych. Współdziałanie, w którym każda ze stron wnosi własną wiedzę, doświadczenie i umiejętności owocuje koncepcjami przemyślanymi, dobrze opracowanymi i przygotowanymi do realizacji. Koncepcje zespołów o różnym stopniu teoretycznych i praktycznych kompetencji ich członków przewyżniają negatywy zespołów jednorodnych o tych samych kompetencjach.

4. Porównując koncepcje oceniania utworzone najczęściej przez indywidualnych, twórczych nauczycieli, tworzonych na zasadzie danego im prawa do autorstwa, z koncepcjami tworzonymi przez szkoły na zasadzie obowiązku ich opracowania nasuwa się uwaga, iż pierwsze prezentują wyższy poziom oceniający je w kategoriach wartości dla rozwoju dziecka niż drugie. Choć w gruncie rzeczy cechują się niskim poziomem spójności wewnętrznej, to jednak zawierają więcej szczegółowych rozwiązań sprzyjających dziecku.

Bibliografia:

- Dobrołowicz W., *Psychika i bariery*, WSiP, Warszawa 1993.
- Dudzińska A., Gajewska G., *Przykłady oceny opisowej*, Życie Szkoły 1994 nr 8.
- Komorowska-Zielony A., *Ocenianie uczniów w kształceniu zintegrowanym*, [W:] Kosętko H., Kuźma J., (red.) Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego, Wyd. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000, s. 204.
- O ocenianiu*, Biblioteczka Reformy, MEN Warszawa 1999.
- Śliwerski B., Śliwerska W., *Edukacja w wolności*, cz.I. Impuls, Kraków 1991.
- Śliwerski B., *Edukacja autorska*, IMPULS, Kraków 1996.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, WSiP. 1997.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, IBE, Warszawa 1994.

Dokumenty oświatowe

- Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania Nr 6, poz.45, Warszawa 1981.
- Dziennik Urzędowy MEN Nr 7, poz.64, Warszawa 1989.
- Dziennik Urzędowy MEN Nr 6, poz.35, Warszawa 1990.
- Dziennik Urzędowy MEN Nr 7, poz.32, Warszawa 1992.
- Dziennik Urzędowy MEN Nr 6, poz.20, Warszawa 1993.
- Dziennik Ustaw RP, Nr 12, poz.96, Warszawa 1999.
- Dziennik Ustaw RP, Nr 41, poz.413, Warszawa 1999.

Summary

The author presents the problem of evaluation in schools with reference to the early-school education, in the light of the last ten to twenty years. The changes presented are described as from above and from the ranks. The from above changes concern the analysis of formal and legal decisions on the basis of educational documents. The from the ranks changes are proposals of teachers or teacher groups, and are an attempt at breaking stereotypes, a reaction to observable defects and irregularities in the so far evaluation process. The author orders the changes by separating them into two fundamental periods. The first one concerns the years from 1989 to 1999, and the second one after the introduction of the educational reform. This division results from two basic facts. Firstly, the year of 1989 is a crucial moment, due to making it impossible for teachers to realise author's ideas in the sphere of partial solutions, including school evaluation. Secondly, the introduction of the reform in 1999 imposed on teachers and schools the obligation of introducing their own, author's (school's) ideas in the sphere of school evaluation.

The analysis was carried out in the context of supporting pupils' development, as reflecting on the one hand the tendency of abandoning the concept of schematisation, accounting, controlling, and weighing, and on the other hand the tendency of understanding the ideas which result from humanistic education.

The author compares the changes in the two periods pointing to the achievements and difficulties characteristic of the first and the second period. On the basis of her observations the author forms conclusions which may be useful in the evaluative works on the system of school evaluation.