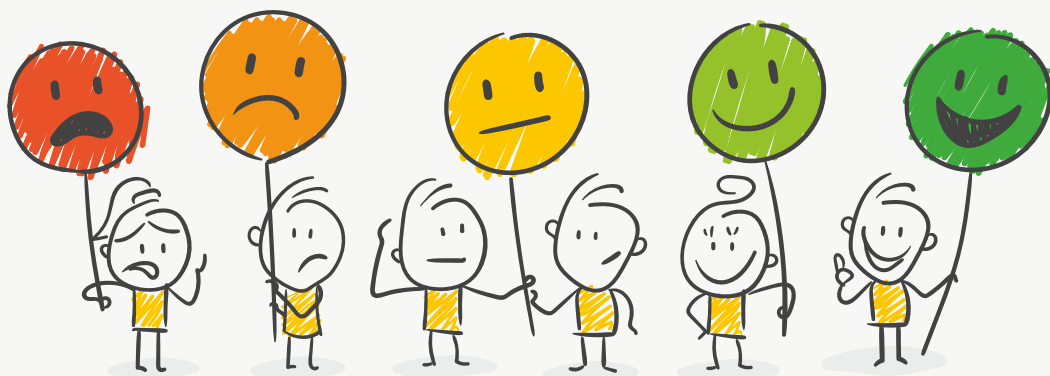


Edyta Ćwikła

# Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka



Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

**OCENA OPISOWA  
W DYSKURSIE KSZTAŁTOWANIA  
PODMIOTOWOŚCI DZIECKA**



Edyta Ćwikła

**OCENA OPISOWA  
W DYSKURSIE KSZTAŁTOWANIA  
PODMIOTOWOŚCI DZIECKA**

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
im. Marii Grzegorzewskiej

Recenzowały  
*dr hab. Anna Jakubowicz-Bryx, prof. UKW*  
*dr hab. Hanna Krauze-Sikorska, prof. UAM*

Projekt okładki  
*Arkadiusz Kupiec*

Ilustracja na okładce  
stock.adobe.com

Redakcja  
*Klaudia Kulmińska*

Korekta  
*Zespół*

Copyright © by  
Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa 2021

Publikacja finansowana przez  
Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
ze środków na działalność statutową



Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne 4.0 Polska

ISBN 978-83-66010-94-9  
e-book 978-83-66010-95-6

Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej  
02-353 Warszawa, ul. Szczęśliwicka 40  
tel. 22 5893645  
e-mail: [wydawnictwo@aps.edu.pl](mailto:wydawnictwo@aps.edu.pl)

# SPIS TREŚCI

Wstęp.....	7
<b>ROZDZIAŁ I. Pojęcie i tradycyjne funkcje oceny w systemie edukacji</b>	
1. Pojęcie oceny opisowej i jej funkcje w procesie kształtowania jednostki .....	13
2. Ocena opisowa jako element zmiany systemu kultury szkoły .....	23
3. System oceniania w szkole – od oceny tradycyjnej do oceny kształtującej .....	26
4. Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające rozwój ucznia – ocenianie pomagające się uczyć .....	31
<b>ROZDZIAŁ II. Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie dyskursywnej</b>	
1. Problematyka podmiotowości a ocena szkolna .....	39
2. Konstruktivistyczne i interakcyjne podstawy tworzenia oraz badania rzeczywistości edukacyjnej .....	41
3. Edukacja wczesnoszkolna w perspektywie dyskursu.....	48
<b>ROZDZIAŁ III. Ocena opisowa w społecznym konstruowaniu podmiotowości dziecka</b>	
1. Osoba jako aktor społeczny w ujęciu interakcjonizmu .....	55
2. Interakcje edukacyjne jako przestrzeń społeczno-kulturowa konstruowania podmiotowości ucznia .....	56
3. Intersubiektywne tworzenie obrazu siebie .....	59
4. Ocena opisowa jako narzędzie wspierania poczucia podmiotowości ucznia.....	63
<b>ROZDZIAŁ IV. Metodologia badań własnych</b>	
1. Cel, przedmiot i problemy badań .....	71
2. Metody i techniki badawcze .....	73
3. Grupa badawcza .....	75
<b>ROZDZIAŁ V. Oczekiwania dzieci wobec siebie</b>	
1. Wprowadzenie do analizy wyników badań.....	79
2. Ja jako „twórca działań” .....	85
3. Ja jako „wykonawca działań” .....	90

4. Ja jako „partner do zabawy”.....	95
5. Ja jako „wzór dla innych”.....	98
6. Ja jako „źródło inicjatywy” .....	100
7. Ja jako „osoba odpowiedzialna”.....	102
<b>ROZDZIAŁ VI. Rozumienie pojęcia oceny opisowej przez dzieci</b>	
1. Ocena opisowa w rozumieniu dzieci .....	109
2. Uczniowskie oceny opisowe.....	113
<b>ROZDZIAŁ VII. Podmiotowość ucznia w wypowiedziach nauczycieli i rodziców .....</b>	<b>125</b>
<b>ROZDZIAŁ VIII. Podmiotowość ucznia w świadectwach szkolnych trzecioklasistów– wzory dobrych praktyk.....</b>	<b>139</b>
<b>Zakończenie .....</b>	<b>151</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>157</b>
<b>Spis list i tabel.....</b>	<b>165</b>
<b>Spis rysunków.....</b>	<b>166</b>
<b>Załączniki.....</b>	<b>167</b>

## WSTĘP

Napisanie tej książki zrodziło się z potrzeby podzielenia się namysłem nad oceną w edukacji najmłodszych. Problematyka oceniania opisowego pojawiła się w teorii i praktyce edukacji wielokrotnie w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci, ale szczególnie intensywnie w związku z reformą oświatową w 1999 r. Reforma wprowadziła powszechny obowiązek oceniania opisowego, wcześniej nauczyciele podejmowali takie próby tylko w ramach innowacji pedagogicznych. Otwarcie się na zmiany, związane z ocenianiem, postrzegam jako szansę budowania podmiotowości uczniów, wzbogacanie ich indywidualności i wzrost refleksyjności. Dynamika współczesnej cywilizacji wymaga od młodego człowieka nowych możliwości i umiejętności ciągłego uczenia się, które posłużą do sprostania nowym wyzwaniom, przed którymi jesteśmy stawiani każdego dnia.

Wspieranie samokontroli ucznia i korygowanie jego pracy było celem oceniania w zreformowanej szkole. Opisowy sposób oceniania miał stworzyć uczniowi nową perspektywę partycypacji w swoim rozwoju, gdyż generował osobistą satysfakcję z osiągnięć szkolnych i odpowiedzialność za swój proces uczenia się. Czy tak się jednak stało? Pomimo zastąpienia oceny sumującej oceną opisową nauczyciele często odwołują się do filozofii oceniania sumującego. Takie funkcje oceny jak: informacyjna, korekcyjna, motywacyjna w praktyce szkolnej zostały zastąpione przez symbole graficzne, np. chmurki, bużki, słoneczka, gwiazdki itp. (Szyling, 2009, s. 88), które szybko nabrały intencji stopni szkolnych i też są tak postrzegane zarówno przez nauczycieli, rodziców, jak i samych uczniów. Przysłowiowa uśmiechnięta bużka jest przekładana na ocenę najwyższą, chmurka na niższą, a błyskawica na najniższą.

Już 40 lat temu Benjamin Bloom (1969, s. 48) słusznie zwrócił uwagę, by oprócz oceny końcoworocznej oraz określającej, czego uczniowie się nauczyli, stosować ewaluację w celu „zapewnienia informacji zwrotnych i wskazówek korygujących na każdym etapie procesu nauczania i uczenia”, i nie miał na myśli owych symboli graficznych. Podkreślił on również, że ocena jest o wiele skuteczniejsza, „jeśli odseparuje się ją od stawiania ocen i wykorzysta przede wszystkim jako wsparcie nauczania” (tamże, s. 48). Można odnieść wrażenie, że praktyka szkolna zgubiła sens oceniania opisowego, którego najważniejszym celem powinno być wzmocnienie podmiotowości ucznia.



Pod wpływem społecznych przemian kształtują się nie tylko społeczne oczekiwania wobec oceny w edukacji wczesnoszkolnej, lecz także wyobrażenia o tym, jaka ona powinna być, aby jak najlepiej mogła służyć dzieciom. Zmiana w postrzeganiu funkcji oceniania jest nierozzerwalnie związana ze zmianami w relacji nauczyciela i ucznia. Ocena opisowa powinna być tożsama z ocenianiem kształtującym, wspomagającym proces uczenia się, a więc pomagającym nauczycielowi nauczać, a uczniom się uczyć. Stosowanie takiej oceny oznacza rozumienie przez ucznia celu zajęć, znajomość kryteriów sukcesu, korzystanie z samooceny i oceny rówieśniczej. To wszystko stwarza szansę na rozwijanie autonomii, refleksyjności oraz samosteroowności w uczeniu się, a przez to wzmacnia poczucie sprawczości, jednocześnie stając się nadzieją na realizację przez szkołę – jej celu, czyli przygotowania ucznia do uczenia się przez całe życie.

Głównym celem moich badań było dokonanie pogłębionego rozpoznania i opisanie funkcji wychowawczych oceny opisowej, szczególnie w zakresie wspierania poczucia podmiotowości dziecka.

Prezentując przykłady w tej książce, wielokrotnie odwołuję się do badań prowadzonych w ramach rozprawy doktorskiej „Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej i jej oddziaływanie na poczucie podmiotowości ucznia”, jednak analizy podejmowane w książce wykraczają poza wcześniejsze interpretacje oraz stanowią otwarcie nowych obszarów dla interpretacji codziennej praktyki oceniania w klasach niższych. Książka zyskuje też nowe ramy teoretyczne, gdyż skupiona jest szczególnie na perspektywie dzieci – jako najważniejszych podmiotów edukacyjnych. Nie pomijam również perspektywy nauczycieli i rodziców. Szczególnie zwracam uwagę na interakcje edukacyjne, w których ludzie tworzą siebie jako podmioty. Analizując wypowiedzi dzieci, nauczycieli oraz rodziców, a także oceny opisowe na świadectwach trzecioklasistów, chciałam zrekonstruować znaczenia mieszczące się w obrębie pedagogicznego dyskursu, które wyznaczają warunki tworzenia podmiotowości dziecka w sytuacjach związanych z ocenianiem. Moje poszukiwania mieszczą się w koncepcji badania praktyk dyskursywnych.

W centrum moich rozważań jest dziecko jako uczeń i jako działający podmiot, ale również są działania nauczycieli oraz rodziców. Najważniejszym zadaniem projektu badawczego uczyniłam odpowiedź na pytanie, czy ocena opisowa stanowi rzeczywiste wsparcie edukacyjne w procesie budowania podmiotowości ucznia edukacji wczesnoszkolnej. Mam nadzieję, że analizy przedstawione w tej książce posłużą nauczycielom zajmującym się edukacją dziecka, studentom kierunków pedagogicznych, a także innym zainteresowanym tą problematyką do krytycznej interpretacji i wykorzystania ich w konstruowaniu praktyk społecznych związanych z ocenianiem. Pragnęłabym, aby ta publikacja stanowiła wsparcie dla nauczycieli chcących wykorzystywać w swojej pracy dobre wzory oceny opisowej.

Książka składa się z dwóch części. Pierwszą stanowią teoretyczne rozważania na temat podmiotowości ucznia oraz oceny opisowej w edukacji wczesnoszkolnej. Drugą część stanowi opis, wyjaśnienie i rozumienie wyników badań.

Rozdział pt. „Pojęcie i tradycyjne funkcje oceny w systemie edukacji” – wprowadza czytelnika w problematykę oceny szkolnej, jej funkcji w procesie kształcenia dziecka w edukacji, w system oceniania w edukacji i jego historyczną ewolucję – od oceny tradycyjnej do oceny kształtującej.

Rozdział pt. „Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej w perspektywie dyskursywnej” poświęcony został pojęciu podmiotowości w kontekście oceny szkolnej, ale również przyjętym orientacjom badawczym: konstruktywizmowi społecznemu i interakcjonizmowi – teoriom ugruntowującym założenia ontologiczne oraz epistemologiczne moich badań. Podkreślają one, że wiedza jest konstruowana przez ludzi i wykorzystywana w procesie interakcji społecznych dla rozumienia rzeczywistości, a także konstruowania praktyki społecznej. W tym miejscu również zwróciłam uwagę na rozumienie pojęcia „dyskursu” zastosowanego w mojej pracy oraz pojęć mu towarzyszących (akt komunikacyjny, interakcje, język, tekst). Przyjęte tu założenia miały na celu uporządkowanie i osadzenie w obszarze praktyki edukacji wczesnoszkolnej społecznego znaczenia dyskursu, co miało stworzyć obszar do przyjrzenia się ocenie przez pryzmat działań dyskursywnych.

Rozdział pt. „Ocena opisowa w społecznym konstruowaniu podmiotowości dziecka” zawiera informacje dotyczące interakcji edukacyjnych jako przestrzeni społeczno-kulturowej konstruowania ucznia, jednocześnie związanej z intersubiektywnym obrazem tworzenia ucznia oraz oceną opisową jako narzędziem wspierania poczucia jego podmiotowości.

Rozdział pt. „Metodologia badań własnych” poświęcony został procesowi opisu przygotowania i realizacji projektu badań empirycznych.

Rozdział pt. „Oczekiwania dzieci wobec siebie” pokazuje punkt widzenia dzieci jako czynnik do uporządkowania sposobu postrzegania przez nie oceny opisowej, ale i swojego funkcjonowania społecznego w obszarze pełnionych przez siebie ról, takich jak: rola ucznia, rola kolegi oraz rola osoby.

Rozdział pt. „Rozumienie pojęcia oceny opisowej przez dzieci” dotyczy oceny opisowej w rozumieniu dzieci i ich wymarzonej oceny opisowej.

Rozdział pt. „Podmiotowość ucznia w wypowiedziach nauczycieli i rodziców” dostarcza informacji związanych z trzema rolami: ucznia, kolegi oraz osoby. Przekonania nauczycieli i rodziców dotyczące wyobrażeń na temat ucznia (dziecka) stanowią podstawę do kreowania w przestrzeni szkolnej, jak i domowej wyidealizowanych wzorców funkcjonowania ucznia (dziecka).

Rozdział pt. „Podmiotowość ucznia w świadectwach szkolnych trzecioklasistów – wzory dobrych praktyk” został poświęcony analizie świadectw trzecioklasistów, w których dominowała rola ucznia jako „twórcy działań”, rola kolegi i osoby.

W zakończeniu przedstawione są wnioski z przeprowadzonych analiz materiału empirycznego. Całość zamyka bibliografia literatury wykorzystanej w niniejszej pracy, spis list, tabel, rysunków i załączniki.

Szczególne podziękowania kieruję w stronę Pani Profesor Józefy Bałachowicz – promotorki mojej pracy doktorskiej. Za to, że nauczyła mnie widzieć to, co z pozoru niewidoczne, i za nieocenioną pomoc w podążaniu ścieżką nauki. Doświadczenia badawcze zebrane na potrzeby doktoratu stanowią podstawę do ciekawości w tej książce. Dziękuję również recenzentkom – Pani Profesor Annie Jakubowicz-Bryx oraz Pani Profesor Hannie Krauze-Sikorskiej, których wskazówki i komentarze przyczyniły się do udoskonalenia tej pracy, a także dostrzeżenia przeze mnie w innym świetle niektórych poruszanych w jej ramach problemów i brakujących wątków. Są one również intelektualną inspiracją do poszerzenia podjętej problematyki oraz dalszych poszukiwań badawczych.

## **ROZDZIAŁ I.**

# **POJĘCIE I TRADYCYJNE FUNKCJE OCENY W SYSTEMIE EDUKACJI**



## 1. Pojęcie oceny opisowej i jej funkcje w procesie kształtowania jednostki

W edukacji wczesnoszkolnej od 19 kwietnia 1999 r. na mocy rozporządzenia MEN ocena stopniowa została zastąpiona oceną opisową (Dz.U. nr 41, poz. 413) jako bardziej nowoczesną formą oceniania, gdyż uznano, że ocena stopniowa bez wyjaśnień, bez nazwania istoty opanowanych umiejętności „była liczbą określającą położenie ucznia na »jakiejś« nieznaney mu skali” (Nowik, 2010, s. 598) i rozmięła się z jego rzeczywistością szkolną. Myślenie o ocenie w edukacji wczesnoszkolnej od tego momentu związane jest z oceną opisową, która stała się narzędziem wychowania w edukacji wczesnoszkolnej.

Jak pisze Grażyna Szyling (2011, s. 440), procesowi wprowadzania oceny opisowej do polskiej szkoły asystowały różnorakie zmagania, których treść była wyznaczana z jednej strony przez badaczy, a z drugiej – przez praktyków. Badacze chcieli ją osadzić w teoriach pedagogicznych, wskazując na konieczność jej powiązania z progresywizmem i konstruktywizmem, a teksty metodyczne miały pomóc nauczycielom wdrożyć ją do praktyki (Żytko, 2000, s. 156). Ocena opisowa musi pełnić funkcję prorozwojową, gdyż w nowatorskiej odsłonie przestaje być „wyłącznie procesem wartościowania i osądzania aktywności dzieci, staje się raczej procesem opisywania i planowania optymalnej drogi rozwoju dla każdego ucznia” (tamże), a nie dostrzeganiem tylko jego braków.

Anna Brzezińska i Elżbieta Misiorna (1998, s. 13) uzasadniają powyższe stwierdzenie, pisząc, że od momentu wprowadzenia oceny opisowej do polskiej szkoły ocena musi zmienić swoją rolę. Powinna odnosić się do rozwoju ucznia i pokazywać, jak daleko jest dziecko wobec swoich własnych możliwości, jakie zmiany się w nim dokonują oraz jakie są tempo, dynamika i kierunek tych zmian. Czy nauczycielom udało się stosować ocenianie opisowe? Czy jednak okazało się to trudne, po dość długim tradycyjnym ocenianiu? Ocena została podporządkowana „jałowej biurokracji, uprawianej z ogromnym wysiłkiem przez nauczycieli w odpowiedzi na zalecenia ministerialne” (Nowicka, 2009, s. 100). Niestety za jej drzwiami samorzutnie rozwijało się i rozwija ocenianie stopniowe.

W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 września 2004 r. w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych* (Dz.U. 2004 nr 199, poz. 2046) pojawia się zapis o koniecz-

ności stosowania również śródrocznej oceny opisowej. Oceny te miały określać funkcjonowanie ucznia w zakresie zdobywanej wiedzy, jak i w sferze rozwoju społeczno-emocjonalnego. Zapis o ocenianiu bieżącym natomiast znajdziemy w *Ustawie z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw* (Dz.U. 2015, poz. 357). Oceny bieżące z zajęć obowiązkowych oraz dodatkowych są ustalane w sposób określony w statucie szkoły i mogą być ocenami opisowymi, jeśli statut tak przewiduje. W związku z tym w kształceniu zintegrowanym możemy spotkać się z różnymi rodzajami oceniania bieżącego, które będą wynikały z wewnątrzszkolnego systemu oceniania, dlatego w różnych szkołach możemy obserwować inne rodzaje oceniania.

Najczęściej mimo wszystko są to:

- oceny szkolne stopniowe (1–6), często zamieniane na symbole (np. literowe (A–F), punkty, procenty czy różnego rodzaju symbole graficzne (uśmiechnięte i smutne buźki, kolorowe kropki, słoneczka oraz chmurki),
- indywidualne ocenianie stosowane przez różnych nauczycieli,
- pochwały ustne (na forum klasy, do rodziców) czy nagany (reprimendy), nagrody rzeczowe (np. naklejki), aprobaty typu: gesty, mimika nauczyciela (uśmiechy, zadowolenie z ucznia bądź brak zadowolenia), które często zamieniają się w ocenę nawet mimo niewiedzy dorosłego.

Praktyka szkolna pozwala zauważyć, że oceny bieżące w większości szkół nie są ocenami opisowymi, natomiast zostały sprowadzone wyłącznie do symboli graficznych czy też pustych zwrotów wartościujących (super, wspaniale, zadowolająco, umiarkowanie, niedostatecznie).

W literaturze trudno znaleźć dokładną definicję oceny opisowej, rzadko kto się nią posługuje. Stała się ona raczej definicją domyślną. Rozumiana jest jako ustne lub pisemne poinformowanie o postępach ucznia, w której najpierw podkreśla się to, co uczeń zrobił dobrze, a później powinno się wskazywać na trudności i sposoby ich wyeliminowania. Często jednak pomijany jest ten drugi aspekt. Ocena opisowa miała być czytelną informacją dla ucznia, miała go upodmiotowić – motywując do dalszego wysiłku, umacniając wiarę we własne możliwości, jak i zachęcając do samooceny.

Dla mnie ocena opisowa będzie oceną bieżącą (czyli oceną słowną stosowaną przez nauczycieli każdego dnia w trakcie zajęć szkolnych, polegającą na informowaniu ucznia o jego postępach i zachowaniu), oceną śródroczną (czyli oceną redagowaną pisemnie na koniec danego semestru, zawierającą informację zwrotną, nad czym uczeń ma jeszcze popracować i w jaki sposób), jak również oceną końcoworoczną (wrażoną na świadectwie na koniec roku szkolnego, informującą o osiągnięciach ucznia). Podstawę oceny opisowej stanowi systematyczna obserwacja ucznia w trakcie zajęć w różnych sytuacjach dydaktycznych, ujawniających predyspozycje, zainteresowania, trudności i jego zachowania.

Jak pisze Iwona Kopaczyńska (1998, s. 121), w szkołach problem oceny opisowej postrzegany jest jako najgorzej funkcjonujący element systemu dydaktycz-

no-wychowawczego. To właśnie ocena staje się jedną z przyczyn nerwic szkolnych, stresów, lęków, jednocześnie stając się środkiem przymusu i nacisku dla ucznia. Jak słusznie zauważa autorka, dotychczasowa koncepcja nauczania dalej opiera się na założeniach psychologii behawiorystycznej, której podstawą jest sterowanie zewnętrzne (tamże), co niestety nie sprzyja podmiotowemu traktowaniu ucznia, osłabia jego wewnętrzną aktywność i uczy go zależności od nagrody. Co więc powinno zmienić się w kwestii oceniania, aby uczeń uczył się i zdobywał oceny dla własnej satysfakcji?

Z pojęciem oceny i oceniania spotyka się każdy z nas, właściwie na wszystkich etapach życia. Jesteśmy oceniani przez innych oraz my sami oceniamy. Bogdan Wojciszke (2004, s. 120) napisał, że „oceny, jakie inni o nas formułują, wywierają nierzadko decydujący wpływ na nasze losy”. Słowa te wydają się kluczowe, gdyż to właśnie postrzeganie siebie uzależnione jest od tego, jak inni nas oceniają. Ocena nierzadko stanowić może podstawę tworzenia koncepcji siebie.

Ma to ogromne znaczenie zwłaszcza w szkole podstawowej, a szczególnie na pierwszym etapie edukacji dziecka, na którym oprócz rozwoju podstawowych umiejętności: czytania, pisania i liczenia, kształtuje się również jego osobowość oraz sposób postrzegania własnej osoby. Dlatego przyjrzenie się ocenie szkolnej jako narzędziu kształtowania podmiotowości dziecka wydaje się kluczowe dla zrozumienia związku między tym, jak dzieci są oceniane, a ich funkcjonowaniem społecznym, emocjonalnym, a nawet poznawczym.

Zgodnie z *Ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. 1991 nr 95, poz. 425) każda szkoła powinna posiadać swój „wewnątrzszkolny system oceniania”. Projektowanie takiego systemu nie jest zadaniem łatwym, gdyż – jak wiadomo – ocena budziła dawniej i budzi nadal wiele zastrzeżeń, wątpliwości oraz wahań zarówno wśród samych uczniów, jak i ich rodziców, a także nauczycieli. Temat oceny oraz oceniania był i będzie „żywy”, dlatego też zajmuje on wiele miejsca w literaturze naukowej.

W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych* (Dz.U. 2019, poz. 373) czytamy, że śródroczna oraz roczna opisowa ocena klasyfikacyjna powinna uwzględniać poziom i postępy w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do odpowiednich wymagań i efektów kształcenia, a także wskazywać potrzeby rozwojowe i edukacyjne ucznia związane z przewyższaniem trudności w nauce lub rozwijaniem uzdolnień. Czy nauczyciele, pisząc oceny opisowe, zwracają uwagę na te informacje? Czy informacje te możemy znaleźć w definicjach oceny opisowej?

W tym miejscu odwołam się do kilku definicji pojęcia oceny, tych, które wydają się kluczowe z punktu widzenia tematyki mojej pracy.

Żeby w ogóle pisać o ocenie szkolnej, musimy odpowiedzieć sobie na pytanie, czym jest ocena? W *Wielkiej Encyklopedii PWN* (2003, s. 287) znajdujemy defi-



nicję, że ocena to „sąd wartościujący, wszelka wypowiedź mająca postać »to jest wartościowe« (dobre, piękne itp.) lub »to nie jest wartościowe« (jest brzydkie, złe itp.), wyrażająca dodatnie lub ujemne ustosunkowanie się oceniającego do przedmiotu oceny (stanu rzeczy, zdarzenia, innej osoby itp.)”. Jej celem zaś jest wspomaganie rozwoju uczniów, motywowanie ich do dalszej pracy, wdrażanie do systematycznej aktywności poznawczej, samokontroli i samooceny, dostarczenie informacji zwrotnej, umożliwienie porównywania wyników kształcenia (na poziomie danej szkoły, regionu bądź kraju) oraz doskonalenie organizacji i metod pracy dydaktycznej (tamże). Ocena szkolna może być wynikiem oceniania wewnątrzszkolnego, pozostającego w gestii nauczycieli danej szkoły, oraz zewnętrznego organizowanego przez centralne i okręgowe komisje egzaminacyjne. Możemy tu przeczytać, że w szerszym znaczeniu ocena szkolna będzie rezultatem przebiegu wartościowania aktywności szkoły. Tak ujęta ocena odnosi się do uczniów tak samo jak i do wyników „ewaluacji pracy dydaktycznej i organizacyjnej danej placówki oświatowej, jej dyrekcji i nauczycieli” (tamże).

Natomiast ze *Słownika języka polskiego* (1992, s. 436) dowiadujemy się, że ocena to „wyrażony w formie ustnej lub pisemnej sąd o wartości czegoś; osąd, krytyka”. W *Innym słowniku języka polskiego* (2000, s. 1085) czytamy: „ocena jakiejś osoby, rzeczy lub sytuacji, dokładna ich analiza, dokonana w celu wydania opinii o nich, zwłaszcza pozytywnej lub negatywnej”. Zatem ocena jest to wyrażenie opinii, sądu o kimś lub o czymś, która zwykle ma charakter wartościujący.

Specyficznym rodzajem oceny jest ocena szkolna. Wincenty Okoń (1981, s. 207) rozumiał ocenę szkolną jako sąd wartościujący, będący wyrazem opinii pozytywnej lub negatywnej. Według niego wyrazem oceny nie jest tylko stopień szkolny czy opinia w formie pisemnej bądź ustnej, ale są to także zachowania nauczyciela.

Ivan Illich (1976, s. 26) pisał, że oceną szkolną jest „każde zadecydowanie, oficjalne wyrażenie przez nauczyciela lub organ szkoły zdania w sprawach nauczania i wychowania w odniesieniu do danego ucznia. Wszystkie zatem stanowiska, opinie i oceny – od opinii udzielanych na wywiadówkach, przez różne formy stwierdzania wiadomości uczniów, aż do stawiania not szkolnych – są ocenami szkolnymi w tym szerokim znaczeniu...”.

Oceny mają swój aspekt psychologiczny w wymiarze jawnym i utajonym. Ocenianie jawne występuje wówczas, gdy w sposób świadomy komunikuje się danej osobie pozytywne, negatywne lub obojętne stanowisko wobec jej różnych form aktywności i skutków. W sposób utajony ocenia się kogoś nieintencjonalnie oraz nieświadomie (Śliwerska, Śliwerski, 1993, s. 26). Ocena nauczyciela często przejawia się zmianą wyrazu twarzy, zmianą głosu, mimiką, tym, że wywołuje ucznia do odpowiedzi, tym, gdzie go posadzi, jak się z nim komunikuje. Nie ma zatem dnia w życiu szkoły, by każdy uczeń nie podlegał ocenianiu, a kumulowanie się sytuacji oceniających sprawia, że uczeń wchodzi w określone role (tamże, s. 27).

Franciszek Bereźnicki (2001, s. 447) uważa, że wyrazu „ocena” używa się w znaczeniu procesu oceniania, względnie jego rezultatu. W znaczeniu procesu oceniania ocena to sprawdzanie i ocenianie tego, czego uczeń już się nauczył i jakie ma osiągnięcia albo braki, natomiast w sensie rezultatu procesu uczenia się jest zbiorem informacji o rezultatach pracy dziecka z ich wartościowaniem w postaci ocen, stanowi zatem rys opinii nauczyciela o wynikach pracy ucznia. Ocena to też wiadomość o efektach uczenia się dostarczona uczniowi przez nauczyciela wraz z wartościowaniem tych efektów.

Według Bolesława Niemierki (2001, s. 62) ocena jest wynikiem oceniania osiągnięć uczniów, składającym się ze stopnia szkolnego oraz z wyjaśnienia na temat jego znaczenia. Oceniając, odwołujemy się do wskaźników, kryteriów i norm, dlatego wyróżniamy tu dwie strategie:

- przyjmując określone warunki wynikające z celów kształcenia, możemy zaobserwować, czy założone minimum zostało przez ucznia osiągnięte,
- korzystając z określonych norm, możemy porównać wynik uczenia z osiągnięciami danej populacji (Niemierko, 1999, s. 255–256).

Ocena według Czesława Nosala i Mariana Obary (1978, s. 183) to efekt kontroli, która jest procesem ciągłego porównywania i zestawiania wyników kształcenia z punktu widzenia założonych celów generalnych. Natomiast według Bronisławy Gliwy (1978, s. 10) stanowi sąd wartościujący. Jest uznawana za wartościowanie stwierdzonych przez kontrolę osiągnięć szkolnych wyrażonych w określonej skali w odniesieniu do programu nauczania i układu celów. Uzewnętrznia się ją w różnych formach, najczęściej w postaci stopnia.

Również Roland Meighan (1993, s. 181) pisał, że ocena rozpowszechniona jest na dwóch szkolnych płaszczyznach: formalnej oraz nieformalnej. Formalny system oceniania złożony jest zawsze z punktów, stopni, testów i świadectw. Strona nieformalna często polega na zwykłym obserwowaniu i osądzaniu innych – często nawet nie zdajemy sobie sprawy, że jesteśmy oceniani lub że sami oceniamy.

Reasumując powyższe, stwierdzam, że w ocenie szkolnej powinny znaleźć się:

- informacje zwrotne (pisemne lub ustne) podkreślające dobre strony pracy i jednocześnie wskazujące uczniowi rodzaj błędu;
- wskazówki, jak uniknąć błędu, co i jak poprawić, uzupełnić i jak się uczyć;
- wskazówki na przyszłość, ze wskazaniem dalszych możliwości rozwoju dla ucznia.

Tak wyrażona ocena działa na całą osobowość ucznia, a sposób jej sformułowania przez nauczyciela powinien być przez uczniów odczuwany jako wyciągnięcie przyjaznej dłoni i chęć pomocy.

Wszystkie definicje oceny szkolnej dostępne w literaturze możemy podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy jest osadzony w teorii rzeczywistości klasowo-lekcyjnej i „zawiera pojęcie oceny jako sądu wartościującego”, będącego wynikiem

procesu nauczania. Drugi natomiast odnosi się do „stosowania pojęcia oceny jako określenia dla całego procesu oceniania ucznia” (Altszuler, 1960, s. 10). Określenia te używane są zamiennie.

Ocena w drugim rozumieniu, czyli jako określenie dla całego procesu oceniania ucznia, została wprowadzona w XVI w. Po raz pierwszy ocena w formie stopnia została zastosowana przez jezuitów w ich kolegiach. W źródłach do historii wychowania możemy przeczytać: „z początkiem roku nauczyciel oddaje prefektowi spis uczniów według porządku abecadłowego; niech go przegląda niekiedy w ciągu roku i zapisuje potrzebne zmiany; niech zaś uczyni to najdokładniej, gdy zbliża się ogólny egzamin uczniów. W tymże katalogu niech robi jak najwięcej stopni między uczniami, mianowicie: najlepszy, dobry, średni, wątpliwy, do zatrzymania, do usunięcia, które to noty można znaczyć liczbami: 1, 2, 3, 4, 5, 6” (tamże, s. 16).

W kolegiach jezuickich ocena była stosowana bardzo często, najważniejszym nośnikiem wpływu na ucznia był dokładnie opracowany system rywalizacji między uczniami. Istotne w tym systemie było użycie takiej „strategii akcentowania” jednostki wśród reszty grupy, która dopuściłaby do prostego i łatwego porównywania ich między sobą oraz pokazywania ich wyników w nauce na tle całej klasy, a to było możliwe dzięki ocenie (tamże). Jak widzimy, pojęcie oceny pojawiło się w pedagogice już dawno temu, czy można jednak mówić o pełnieniu przez nią funkcji społecznej? Jeżeli tak, to tylko w znaczeniu pejoratywnym.

Z tych definicji oceny szkolnej możemy wywnioskować, że ocena jest możliwa dzięki wcześniej ustalonym normom i kryteriom. Nie musi być określona wyłącznie stopniem, ale można ją wyrazić na wiele innych sposobów, np. w postaci opinii, znaków graficznych, w postaci aprobaty i dezaprobaty, wyrazistym gestem, uśmiechem skierowanym do ucznia, opinią, charakterystyką czy opisem.

Efektami oceniania odchwili dodania oceniania do systemu dydaktyczno-wychowawczego były przypisane ustalone funkcje. Funkcje oceny stały się widoczne wraz z rozwojem dydaktyki. W *Wielkiej Dydaktyce* Jana Amosa Komeńskiego (1956, s. 171) możemy przeczytać: „nauczyciel upewni się, czy wszystkie wywody zostały przez wszystkich należycie zrozumiane. Jeśli niezupełnie, zaraz to naprawi z dużą korzyścią własną i uczniów”. W wypowiedzi tej nie pojawia się słowo „ocena”, ale łatwo można wywnioskować, iż nauczyciel musi sprawdzić i skontrolować uczniów, a dopiero później przerobić kolejną część materiału.

Liczne funkcje przypisywane ocenie szkolnej, rozumianej jako rezultat procesu oceniania osiągnięć uczniów, można sprowadzić do trzech podstawowych: dydaktycznej, społecznej i wychowawczej (Kopaczyńska, 2004, s. 24). Według autorki przewaga danej funkcji wiąże się z określonymi kryteriami:

- dydaktyczno-wychowawczymi systemu edukacji;
- psychologicznymi stanowiącymi podstawę do realizacji;
- z układem między programem, nauczycielem i uczniem (tamże, s. 25).

Komeński (1956, s. 17) podkreślał, że funkcja dydaktyczna łączy się z funkcją wychowawczą i polega na tym, że ocena wpływa pozytywnie na efekty nauczania, jako środek zachęty do lepszej nauki. „Może się tak zdarzyć, że – jeśli czegoś jeden, drugi nie wie – zapytanie kieruje się do całej gromady i wtedy ten, kto pierwszy lub kto najlepiej odpowie, powinien wobec wszystkich otrzymać pochwałę, ażeby służył jako wzór współzawodnictwa. Nie do wiary, w jakim stopniu przyczyni się to do przyspieszenia postępów”.

Pochwała za wyniki w nauce to jedna z form oceny szkolnej. Komeński zwraca uwagę na częstotliwość kontroli i oceny. Ważna jest dla niego kontrola oraz ocena bieżąca, z zajęć na zajęcia. Zaleca również ocenę końcową. W *Wielkiej Dydaktyce* czytamy, że „ważną rolę spełnić mają egzaminy publiczne pod koniec roku, kiedy to inspektorowie szkolni będą badali postępy uczniów, o ile gruntowane są ich wiadomości i wszechstronnie powiązane – po to, aby wiadomo było, że w ogóle nauczyli się tego, czego się mieli nauczyć” (tamże). Jak pisze Ida Altszuler (1960, s. 17–18), poglądom tym zarzucono wiele niedoskonałości, „przywiązywanie wielkiej wagi do zewnętrznych środków oddziaływania na uwagę, wolę i uczucia uczniów przez częste pytanie i ocenianie, przez współzawodnictwo, a czasem i kary cielesne, nie zaś przez samą treść nauki”.

Warto również wspomnieć o tym, że dobrze zorganizowana kontrola i kształcąco sformułowana ocena uczy uczniów samopoznania, kontrolowania się i dobrej oceny swojej osobowości. Każdy uczeń potrzebuje wiarygodnej oceny swoich predyspozycji, braków i błędów. A „dobrze zorganizowana kontrola, kształcąco i wychowawczo objaśniana uczniom ocena daje im wzór, według którego będą w przyszłości jako ludzie dorośli kontrolowali, oceniali i opiniowali swoich współpracowników” (Racinowski, 1966, s. 17). Taki model nauczy ich rzetelnych i obiektywnych metod kontroli oraz oceniania. Kontrola i ocena zaspokajają potrzebę poznania własnej wartości, która jest jedną z naturalnych potrzeb człowieka.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na to, że kontrola i ocena mogą budzić strach w uczniach, uczyć oszustwa, zniechęcać do nauki, a może i przeciwnie – orientować ucznia w jego postępach, uskrzydlać, motywować do nauki, kształcić, aktywizować oraz budzić ufność we własne siły. Wszystko to będzie zależało głównie od postawy nauczyciela w procesie oceniania.

Kontynuatorem dzieła Komeńskiego był Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827). Ocena u niego, podobnie jak u Komeńskiego, związana jest z zasadą systematyczności. O tym, czy dzieci nabyły wprawy, nauczyciel dowie się po przeprowadzeniu kontroli. Współcześnie z Pestalozzim swój system dydaktyczny stworzył Johann Friedrich Herbart (1776–1844). W jego dziełach znajdujemy wypowiedzi dotyczące przedmiotu oceny i funkcji, jaką ma do spełnienia. Ocenie podlegają tu wrodzone uzdolnienia uczniów. Ocena stanowi podstawę selekcji według uzdolnień, jednak zaznaczony zostaje wrodzony charakter tych uzdolnień (Altszuler, 1960, s. 18).

Przechodząc do funkcji oceny, warto odwołać się do Herbart, który pisał, że funkcja oceny polega na tym, że jest ona podstawą selekcji i doboru pedagogicznego, lecz również na tym, że wskazuje niedoskonałości w wynikach pracy ucznia. Według niego ocena jest jawna i odzwierciedla faktyczny stan wiadomości uczniów (tamże, s. 19). Ocena staje się narzędziem selekcji społecznej uczniów – teoretycznie według uzdolnień, rzeczywiście według przynależności klasowej (tamże). Znaczenie oceny polega na tym, że spełnia ona dane funkcje w stosunku do ucznia, nauczyciela i rodziców, jakimi są:

- **funkcja dydaktyczna:**

jest realizowana wobec ucznia do chwili, w której nauczanie jest procesem zorganizowanym. Wraz ze zmianą procesu zorganizowanego na formę indywidualizowania funkcja ta zamienia się w funkcję informacyjną pełniącą rolę mechanizmu sterująco-motywacyjnego. Informacja zwrotna wskazuje uczniom osiągnięcia i kierunki dalszej pracy, natomiast funkcja ta w odniesieniu do nauczyciela nabiera wymiaru wszechstronnej informacji o uczniu, o przebiegu jego pracy i procesu dydaktyczno-wychowawczego (Kopaczyńska, 2004, s. 25–26). Z funkcją dydaktyczną idą w parze założenia psychologii behawioralnej, która zakłada, że o rozwoju ucznia decyduje środowisko zewnętrzne, a mniejszy wpływ mają potrzeby, zainteresowania i wewnętrzna aktywność (tamże, s. 27). Działania dziecka są sterowane zewnętrznie według programu, który określa wiedzę i umiejętności, jakie dziecko ma zdobyć. Funkcja dydaktyczna „tkwi w dążeniu do wywołania u ucznia zmian w postaci zewnętrznych objawów, czyli utrwalonego systemu wiedzy oraz nawyków i automatyzmu w ich wykonywaniu” (tamże, s. 28). Uczeń musi na żądanie nauczyciela oraz najlepiej bezbłędnie odtwarzać wiadomości ze swojej pamięci.

Podsumowując, wyróżnikiem funkcji dydaktycznej jest dostarczenie nieodzownych informacji o osiągnięciach ucznia, których punktem odniesienia mogą być: zewnętrzne wymagania programowe, osiągnięcia innych uczniów lub postępy czynione przez danego ucznia. Jednak jak pisze Grażyna Szyling (2008, s. 24), podane kryteria wzajemnie się wykluczają, co niesie za sobą inne rozumienie przedmiotu oceny i związanych z nią wartości, a nawet inną informację dla ucznia.

- **funkcja społeczna:**

buduje stosunki w zespole uczniów, określa gotowość i umiejętności ucznia do pracy. Jeśli chodzi o nauczyciela, wiąże się z kwestią podejmowania decyzji, promowania, awansów, umożliwia porównywanie uczniów i ich selekcję pod względem posiadanej wiedzy oraz ich umiejętności (Kopaczyńska, 2004, s. 26–27). Funkcja ta łączy się z dążeniem do obiektywizacji oceny. Pierwotnie funkcja ta nie była utożsamiana tylko z aspektem selekcyjnym, który jednak zdominował to pojęcie. Ocena jako narzędzie selekcji ma służyć różnicowaniu uczniów oraz ich kariery szkolnej i pozaszkolnej (Szyling, 2008, s. 25), co w praktyce może się przyczyniać do negatywnych zjawisk, np. wykluczenia czy stygmatyzacji uczniów.

- **funkcja wychowawcza:**

w stosunku do ucznia podkreśla znaczenie samokontroli. Jest inspiracją, ma wzbudzić zainteresowanie uczeniem się, skłonić do podejmowania wysiłku w celu zdobywania nowych wiadomości i umiejętności. Odnoszona do nauczyciela dotyczy wyboru właściwych metod aktywizujących. Łączy się z zachęcaniem ucznia do podejmowania wysiłku w dążeniu do realizacji celów i samorealizacji (Kopaczyńska, 2004, s. 26–27). W pozytywnym aspekcie służy wzmocnieniu wytrwałości ucznia w dążeniu do osiągnięcia celów, natomiast zbyt silne jej ekspozycje przez nauczyciela może sprawić, że ocena będzie wpływać na działanie ucznia oraz ograniczy jego autonomię (Szyling, 2008, s. 25) i samostanowienie o sobie, czyli ograniczy upodmiotowienie ucznia.

Innego podziału funkcji oceny opisowej dokonały Danuta Sołtys i Maria Krystyła Szmigiel (2000, s. 8), które wskazały na:

- **funkcję dydaktyczną** – zapewnia informacje o tym, w jakim stopniu uczeń opanował treści nauczania,
- **funkcję dydaktyczno-prognostyczną** – mówi o stopniu opanowania zagadnienia, a także o przyszłych rezultatach uczenia się na podstawie ocen,
- **funkcję sterująco-metodyczną** – pokazuje nauczycielowi potrzebę zmiany stosowanych metod pracy,
- **funkcję psychologiczną** – swym zasięgiem obejmuje kontekst zdrowia psychicznego i fizycznego ucznia,
- **funkcję wychowawczą** – uwzględnia warunki środowiskowe, zaangażowanie, wkład pracy, staranność itp.,
- **funkcję selektywną** – odróżnia uczniów, którzy są zdolni do dalszej nauki, od tych, którzy nie są (nie posiadają tej zdolności),
- **funkcję społeczną** – to ona buduje stosunki w klasie i określa gotowość ucznia do pracy.

Każda ocena, aby spełniała swoje funkcje, musi być oceną efektywną, a nauczyciel musi uświadomić sobie, jakich słów używa, by pokazać uczniom, że ich wspiera, że są dla niego ważni, że mają w nim oparcie. Stosowanie ocen efektywnych przez nauczycieli rozbudza w uczniach ich wewnętrzną motywację do pracy, natomiast stosowanie ocen nieefektywnych utrwała w uczniach tylko zewnętrzną motywację do pracy, głównie dla: oceny, rodziców czy nauczycieli (tamże, s. 8–9). Ocenianie może stać się jednym z ważniejszych narzędzi motywacji wewnętrznej, jeśli będzie zawierać merytoryczną informację zwrotną (komentarz) nauczyciela pozwalającą uczniowi rozpoznać swoje możliwości.

Okoń (1981) natomiast przez funkcje rozumie „ogół rzeczywistych skutków wywołanych w procesie oceniania, przy czym mogą to być zarówno skutki świadomie spowodowane i pożądane, jak i nieprzewidziane: pozytywne lub negatywne”. Z tego punktu widzenia nauczyciele swoimi działaniami w procesie oceniania mogą przyczynić się do ukształtowania pozytywnych oraz negatywnych zachowań uczniów.

Prawidłowość tę możemy nazwać „ukrytym systemem oceniania uczniów”. Negatywne zachowania uczniów związane są często z ukrytym programem nauczania. Praktyka szkolna pokazuje, że zachowania negatywne są tym silniejsze, im mniej jawne są kryteria oceny.

Pojęcie „ukrytego programu” do pedagogiki wprowadził w 1968 r. Philip Jackson. Użył tego terminu, określając „to co szkoła czyni (wpaja, uczy, daje) młodym ludziom do niej uczęszczającym, mimo, że to »coś« wcale nie zostało zaplanowane” (za: A. Janowski, 1995, s. 50). Inaczej mówiąc, są to milcząco przyjęte przez wszystkich założenia dotyczące tego, jak funkcjonować w szkole, jak w niej żyć, by ją przetrwać. Trzeba jednak podkreślić, że ukryty program może być narzędziem umacniającym podmiotowość uczniów: wzmacniając ich autonomiczność, refleksyjność, ale może również uprzedmiotawiać uczniów oraz być narzędziem opresji i indoktrynacji ideologicznej.

W szkole uczniowie częściej są nagradzani za podporządkowanie się wymogom ukrytego programu niż za osiągnięcia związane z przyrostem wiedzy. Szkoła wpaja uczniom konkretną wizję rzeczywistości, kształtując światopogląd młodych ludzi, i „wkłada” do ich głów gotowe schematy, wzorce, koncepcje odnoszące się do otaczającego świata. Jest to działanie, które nie pozwala na dokonywanie dobrowolnych wyborów, gdyż uczeń zmuszony jest do przyjęcia wiedzy, którą przekazuje mu nauczyciel (Suchocka, 2011, s. 293).

Do uwarunkowań ukrytego programu należy przypisać zachowania nauczycieli i język, jakim posługują się wobec uczniów. Element ten jak najbardziej związany jest z ocenianiem, które zachodzi w szkole na płaszczyźnie formalnej (jawnej) oraz nieformalnej (ukrytej). Formalny system oceniania złożony jest z ocen, sprawdzianów, testów i świadectw. System nieformalny staje się widoczny w innych sytuacjach, np. wtedy, gdy nauczyciele oceniają uczniów, rodziców i sami są przez nich oceniani.

Bożena Kubiczek (2018, s. 17) zwraca uwagę na konsekwencje przyjętego w szkole systemu oceniania, które mogą znacznie odbiegać od zamierzonych. Uczniowie w sytuacji oceniania najczęściej przyjmują strategię: zrozumieć, czego chce od nich nauczyciel, i odpowiednio to odegrać. Odkrycie tego „ukrytego programu oceniania” prowadzi ich do kilku ważnych wniosków:

- skoro uczniowie mogą być „lepsi” lub „gorsi” i w przyszłości wykonywać „lepsze” i „gorsze” zawody, trzeba zrobić wszystko, aby być „lepszym”;
- trzeba spełniać oczekiwania nauczycieli. Jeśli kryteria zostały określone w sposób czytelny, trzeba je wypełnić, jeśli nie, należy poszukać innych rozwiązań;
- najważniejszy jest efekt końcowy – ocena nauczyciela – niż proces dochodzenia do niego;
- skoro ocena jest najważniejsza, bo od niej zależy moja przyszłość, należy za wszelką cenę rywalizować o jak najwyższe oceny.

Ocenianie szkolne nie jest tylko procesem służącym zbieraniu informacji

i formułowaniu sądów o uczniach. To również system wspomagający ich rozwój poprzez zaprojektowane oraz spójne działania nauczycieli i szkoły. Każda szkoła musi mieć swój system oceniania, uwzględniający jej specyfikę oraz korzystnie wpływający na społeczne postawy uczniów. Istotne jest, aby zarówno podmioty oceniające, jak i oceniane odpowiedzialnie traktowały ten system. Dlatego ocenianie jako system wymaga od nauczyciela oraz ucznia refleksji, zaangażowania i współpracy. Dzięki temu wewnątrzszkolne systemy oceniania mogą podlegać permanentnym, corocznym modyfikacjom.

## 2. Ocena opisowa jako element zmiany systemu kultury szkoły

Kultura szkoły określana jest jako „zbiór wartości, wzorów zachowań, norm, tradycji i rytuałów szkolnych, charakterystycznych dla danej placówki” (Polak, 2007, s. 18). Tworzy się przez dłuższy czas, a wszystkie podmioty życia szkolnego oddziałują na jej kształt (tamże). Kultura szkoły jest rozwijana przez zwyczaje, rytuały, święta, wydarzenia, symbole itp.

Urszula Dernowska i Aleksandra Tłuściak-Deliowska (2015, s. 37) wymieniają cztery funkcje kultury:

- dostarcza członkom organizacji ram interpretacyjnych, w których wiedzą, jak powinni myśleć i działać, podejmując określone zachowania;
- kultura organizacyjna wyposaża członków organizacji w podzielany przez nich wzorzec obowiązujących norm i wartości;
- kultura wyznacza granice, wewnątrz których znajdują się członkowie organizacji, a poza nimi – osoby, które nie są jej uczestnikami;
- kultura organizacyjna działa jak system kontroli – określa i egzekwuje to, co należy robić, a czego nie.

Funkcje kultury prezentowane przez autorki wpisują się w kulturę szkoły, która staje się zbiorem poglądów i praktyk oddziałujących nie tylko na jej kształt, lecz także na rozwój ucznia odbywający się zarówno w środowisku szkolnym, jak i w środowisku domowym.

Natomiast Krzysztof Polak (2007, s. 35) uważa, że kultura szkoły:

- wskazuje uczestnikom społeczności szkolnej, jak mają postępować, jak oceniać zdarzenia i procesy przebiegające w szkole czy to, co w związku z tym się w niej odbywa;
- silnie determinuje sposób odczuwania zdarzeń szkolnych przez ich uczestników, ponadto wpływa na ich oceny i sądy wartościujące;
- oddziałuje na rezultaty pracy dydaktyczno-wychowawczej, wpływa na treść decyzji i działań indywidualnych oraz zbiorowych, podejmowanych w szkole lub w związku z nią;
- służy budowaniu przez wszystkie podmioty uczestniczące w życiu szkoły poczucia tożsamości oraz identyfikacji z miejscem i ludźmi.



Podsumowując wskazane wcześniej funkcje kultury, można stwierdzić, że kultura szkoły służy nazwaniu norm postępowania, działania, ale również determinuje sposoby analizy celów i życia oraz określa wybór strategii i technik działania ludzkiego (Dernowska, Tłuściak-Deliowska, 2015, s. 37), a dzięki funkcjom, które pełni, nadaje szkole niepodważalność i zapewnia jej giętkość.

Ocena szkolna również wpisana jest w kulturę szkoły. Wynika z wzorców, norm i standardów. Ocena nie istniałaby bez kultury, która jest jej ważnym składnikiem oraz odgrywa istotną rolę w procesie kształcenia.

Na ocenę mają wpływ trzy komponenty kultury:

- kultura osobista wszystkich podmiotów szkoły;
- wzajemne interakcje między tymi podmiotami;
- kultura organizacyjna, czyli jakość zarządzania szkołą (Kuźma, 2009, s. 45).

Pokazuje to, że ocena i kultura są ze sobą ściśle powiązane. Ocena jest częścią kultury, w której funkcjonuje. Nie ma oceny poza kulturą, pierwszą można pojmować tylko przez pryzmat tej drugiej.

Obok pojęcia kultury szkoły w literaturze często występuje pojęcie klimatu szkoły, który definiowany jest na wiele sposobów, na domiar złego często występuje on obok innych, niejednoznacznych pojęć, które bywają stosowane zamiennie. Powoduje to, że samo pojęcie klimatu nie zostaje wyjaśnione, za to powstaje wiele jego synonimów (Tłuściak-Deliowska, 2014, s. 144). Dlatego na potrzeby książki będę używała tylko pojęcia klimatu szkoły, nie szukając jego sztucznych synonimów. Klimat szkoły „to czynnik psychosocjalny wpływający na: jakość edukacji i wychowania w szkole, który dotyczy przede wszystkim wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i kierownictwem szkoły, a także między rodzicami uczniów i samymi uczniami. Dla jakości edukacji właściwym jest taki klimat szkoły, który wymaga bycia gotowym do niesienia pomocy, życzliwości i zmysłu bezpieczeństwa, a także wzajemnego szacunku i zaufania” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 97). Jednym z czynników kształtujących klimat szkoły jest ocena, która powinna być adekwatna do rzeczywistości szkolnej oraz wpływać korzystnie na klimat, który w zasadzie powinien być akceptowalny przez wszystkie podmioty edukacyjne, wcześniej już wymienione.

Klimat szkoły jest uzewnętrznieniem klimatu klasy, to tutaj odbywał się, odbywa i będzie odbywał aktywny proces oceniania. Upraszczając, wpływ klimatu na ucznia można porównać z oddziaływaniem na niego ocen. Nauczyciel „może robić i zdobyć to, na co ma ochotę, nie oglądając się na innych” (Griswold, 2013, s. 219), ponieważ ma w ręku narzędzie, którym jest ocena, i to dzięki niej będzie kreował atmosferę w klasie. Zwykle przeważająca część uczniów akceptuje oceny, jednak zawsze spotkamy takich, którzy będą odbierać ocenę jako niesprawiedliwość i krzywdę, która ich spotkała. Część z nich uważa, że nauczyciel ocenia niesprawiedliwie, a wystawiona przez niego ocena jest niewłaściwa, to zaś

często prowokuje ich do dalszej nauki i pobieżnego udowodnienia, że ocena wystawiona przez nauczyciela jest niekorzystna. Są jednak też uczniowie, których ocena zniechęca do dalszej nauki (Petlak, 2007, s. 52–53) i trudno zachęcić ich do wzmożonego wysiłku. Podejście do tych uczniów powinno być nacechowane szczególną troską o ich dalszy rozwój.

Ambiwalentność podejścia przez nauczyciela do uczniów można porównać z definicją habitusu wprowadzoną przez Pierre'a Bourdieu (2006, s. 15), który określa ją jako „społecznie ustanowioną regułę”. Często wpojenie reguł oceniania jest tak silne, że staje się „niepostrzegalne jako czynnik z zewnątrz narzucony i tak skuteczne, że zapewnia niemal automatyczne dostosowanie się do sytuacji rozpoznanej jako sytuacja objęta danymi regułami” (tamże). Ocenianie jest czynnikiem narzuconym przez wewnątrzszkolny system, zostaje przeniesione do klasy szkolnej, gdzie staje się procesem niemal mimowolnie wykorzystywanym przez nauczyciela do kształtowania postaw i świadomości uczniów, a tym samym oddziałuje na kulturę szkoły.

Kultura szkoły oddziałuje na uczniów, kształtuje ich zachowania i definiuje, co jest, a co nie jest ważne, pożądane, aprobowane, jak również co się nagradza, a co karze. To właśnie kultura wyznacza życie szkoły, działania uczniów i dorosłych, a także określa to, co, kiedy i za pomocą jakiego języka wyrażają, jakie podejście do nauki jest cenione, jak nauczyciele oraz uczniowie wzajemnie się postrzegają, jak się do siebie odnoszą i co motywuje ich do działania (Derowska, Tłuściak-Deliowska, 2015, s. 39), a zarazem w jaki sposób nauczyciele „używają” oceny oddziałującej na poczucie podmiotowości ucznia, za co wystawiają dobre oceny, a za co złe, co podlega ocenianiu, a co nie. Zgodnie z konstruktywizmem społecznym głównym narzędziem wytwarzania znaczeń jest język kreujący rzeczywistość, dlatego nauczyciele mogą za pomocą języka (oceny) narzucać lub uzgadniać kształt codzienności szkolnej, konstruować świat reguł, wartościowania zachowań uczniów, a także ich świat ustosunkowania się do siebie i funkcjonowania w roli ucznia. Jasno tę myśl wyraził Jerome Bruner (2010, s. 140), stwierdzając, że: „szkoła sama jest kulturą, a nie tylko »przygotowaniem« do uczestnictwa w kulturze, rozgrzewką”. Kultura staje się tutaj zbiorem metod i sposobów pojmowania świata oraz życia w nim. To właśnie „kultura kształtuje umysł, to znaczy dostarcza nam narzędzi, dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości” (tamże, s. 4). Ocena staje się tutaj elementem systemu kultury szkoły, to dzięki niej nauczyciele kontrolują świat uczniów, ich koncepcję siebie oraz ich możliwości.

Precyzyjniej ten problem opisał Michel Foucault w książce pt. *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, gdzie zwrócił uwagę na „władzę dyscyplinarną”, która będzie powiązana z normą. Stwierdził, że to ona kształtuje jednostki, a ich zgoda na to jest nieistotna. Jednostki są instruowane i ćwiczony tak, aby służyć potrzebom władzy (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 80). Wygląda to podobnie jak z normami sankcjonowanymi przez szkołę. To szkoła wybiera normy uwa-

żane za ważne i za mniej ważne. Władza dyscyplinarna będzie połączona z tymi normami, będzie osiągać swoje cele poprzez ograniczenia spowodowane dostosowaniem się. Jest ona na swój sposób niebezpieczna, gdyż nie można jej zobaczyć. Często będzie osiągała swoje cele dzięki temu, że „podmiot staje się jej ucieleśnieniem i przez to sam sobą rządzi” (tamże). Władza ta osiąga swoje założenia poprzez „ograniczenia wynikające ze spodziewanego dopasowywania się jej oraz normalizuje, to znaczy kształtuje jednostki zgodnie z określoną normą, przy czym norma jest swojego rodzaju standardem. Dyscypliny określają, co jest normalne, a następnie rozwijają techniki pomiaru i inne praktyki mające na celu określenie, czy jednostki są normalne, oraz ukształtowanie ich zgodnie z normą” (tamże, s. 80). Ta forma władzy jest niebezpieczna, prowadzi do sterowania nieświadomą jednostką ku danemu celowi (tamże). Przykładem są tutaj uczniowie prowadzeni przez nauczyciela, którzy są nieświadomi tego, gdzie ich prowadzi oraz w jaki sposób, a w związku z tym, że uważają go za najważniejszą osobę w szkole, ufają mu i pozwalają się prowadzić.

### **3. System oceniania w szkole – od oceny tradycyjnej do oceny kształtującej**

W konstruktywistycznym podejściu do oceniania ważny będzie kontakt między ocenianym a oceniającym. Istotne jest otwarcie i rozmowa tych dwóch podmiotów (Parczewski, 2012, s. 46). Często ocenianie traktowane było jako instrument władzy i zniewolenia, naruszający przepisy demokracji, czego dobrym przykładem może być 123-letni okres w niedawnej historii Polski zdominowanej przez zaborców, gdzie szkolnictwo było jaskrawym przykładem prób zniewolenia umysłów dzieci i ich pedagogów. Niestety w wielu miejscach na świecie zjawisko to nadal istnieje. Wiesława Śliwerska i Bogusław Śliwerski (1993, s. 24) w książce pt. *Edukacja w wolności* pisali, że totalitarny aspekt oceniania osób jako przedmiotów edukacji został wsparty przez rozwinięty w XVI w. system klasowo-lekcyjny, monopol państwa w sprawach szkolnych i niedemokratyczne wzory relacji nauczyciel–uczeń.

Przejawem funkcjonowania takiej biurokracji było i nadal jest tradycyjne ocenianie przeniesione na grunt szkoły z instytucji pozaedukacyjnych, z wojska, zakładów pracy, w których głównym celem kontroli jest posłuszeństwo i uległość pracowników, z pewnym ideałem wynikającym z podziału pracy (tamże, s. 22). Dlatego pedagodzy uciekali się do przymusu oceniania, który był nieuniknionym, obowiązującym ich aktem prawa. Otrzymywali monopol na ustalanie ocen swoich uczniów.

Panujący w edukacji behawioryzm umocnił schemat, że większość zdobytych wiadomości i umiejętności może być wynikiem nauczania, głównie sterowanego zewnętrznie, pod presją ciągłej kontroli oraz ocen (tamże, s. 25). Oceny miały pełnić funkcję informacyjną, czyli obrazować w oparciu o kryteria poziom osią-

gnięć szkolnych uczniów. System ten był szkodliwy dla członków społeczności szkolnej, gdyż nie zwracano uwagi na motywację uczniów i nauczycieli.

Ocenianie konstruktywistyczne, o którym pisałam na początku rozdziału, ma potencjał emancypacyjny i może prowadzić do demokratyzacji oceniania (Czerepaniak-Walczak, 2001, s. 38–48). W dzisiejszej szkole ważne jest włączenie ocenianych w proces oceniania. Dzięki temu zachowany jest balans między ocenianym a oceniającym, który przestaje być tą osobą, która wie wszystko najlepiej. Dzięki demokratycznemu ocenianiu uczniowie kształcą w sobie demokratyczne wzory i uświadamiają potrzebę wzięcia odpowiedzialności za swoją naukę.

Szkoła, projektując szkolny system oceniania, powinna skorzystać z obowiązujących aktów normatywnych i prawnych oraz dostępnych publikacji opisujących postulaty dotyczące oceniania w Polsce i innych krajach europejskich. Warto przy tym pamiętać, że jeżeli ocenianie szkolne przebiega prawidłowo, uczeń za pośrednictwem ocen i norm może otworzyć się na świat. Proces oceniania niesie za sobą następstwa pedagogiczne oraz psychologiczne. A samo ocenianie szkolne jest dla dziecka tak samo ważne jak ocenianie przez rodziców czy też rówieśników.

Często oceny formułowane przez nauczyciela wpływają na sposób postrzegania przez ucznia samego siebie. Dlatego też nauczyciele powinni formułować oceny bardzo ostrożnie, gdyż jeśli do dziecka zaczną docierać negatywne informacje, po pewnym czasie zaczyna ono myśleć o sobie w negatywnych kategoriach, jego samoocena staje się niska, a uczeń sam nie będzie podejmował nowych wyzwań, gdyż wyjdzie z założenia, że nie poradzi sobie z nimi (Jakowicka, 1995, s. 141). W edukacji wczesnoszkolnej ocena jest szczególnie ważna dla dziecka, dlatego powinna wpływać na nie pozytywnie, pomagając mu w zdobywaniu wiedzy i nowych doświadczeń.

Należy pamiętać, że testowanie i ocenianie zajmuje ważne miejsce w życiu wielu ludzi. Stwierdzenie Georga Madausa (1998, s. 8), który ponad 20 lat temu mówił, że to ocenianie, a nie program nauczania wyznacza treści, metody nauczania, jak i sposoby uczenia się przez uczniów, jest nadal aktualne.

Wydaje się, że wiedza nauczycieli na temat oceniania nie jest zbyt duża. Niektórzy nauczyciele traktują ocenianie jako codzienność, obowiązek, przymus. Oceniają uczniów, bo wymagają tego dyrektor, rodzice i wewnątrzszkolny system oceniania.

Ocenianie to często zwykłe wystawianie stopni, a nie działanie, które powinno być zorientowane na jakiś konkretny cel. Takie nastawienie obserwujemy nie tylko wśród nauczycieli, lecz także wśród uczniów i rodziców. Chwalenie się dziećmi stopniami przed rodzicami jest powszednie. Pytania typu: „Czy były jakieś klasówki?”, „Jakie dostałeś stopnie?” są o wiele częstsze niż pytania: „Czy zajęcia były ciekawe?” lub „Czego się dzisiaj nauczyłeś?”. Pytania takie nieświadomie wzmacniają rozumienie uczenia się i oceniania ograniczone do wystawiania stopni, a co istotniejsze, powodują, że stopnie stają się ważniejsze niż

proces dochodzenia do wiedzy. Należy pamiętać, że walka o dobre oceny odziera uczniów z szans wszechstronnego rozwoju, realizacji pasji i budowania relacji z innymi. Niskim ocenom, które dzieci przynoszą ze szkoły, towarzyszą zakazy, kary, konflikty w rodzinie, stres, poczucie winy oraz poczucie niskiej wartości (Bałachowicz, 2019, s. 6).

Ocena szkolna wyrażona stopniem była od dawna krytykowana przez pedagogów. Mówiono, że jest przypadkowa, nieporządną, „że pełni funkcję środka dyscyplinującego, a nie miary osiągnięć ucznia; że jest nieskuteczna w sferze motywacji, uniformistyczna, nagradzająca konformizm, deprecjonująca oryginalność, zniechęcająca do współpracy, wiodąca do oszustw, wreszcie jest instrumentem przedmiotowego traktowania uczniów” (Morszczyńska, 2009, s. 185). Taka ocena uwzględniała tylko końcowy efekt pracy ucznia, a nie brała pod uwagę wysiłku włożonego w wykonanie pracy. Często też nadawała uczniom etykiety, dzieląc ich na „lepszych” i „gorszych”. To powodowało, że dzieci często miały zaniżone poczucie własnej wartości, nie wierzyły, że mogą odnieść sukces. Dlatego w 1999 r. MEN przyjął w klasach I–III ocenę opisową, a w następnych ocenę wyrażoną stopniem 1–6. Ocena opisowa miała zadowolić uczniów, rodziców i nauczycieli. Celem jej było wskazanie na zdolności dziecka oraz udzielenie wskazówek, w jaki sposób je rozwijać. Miała informować o sukcesach i niepowodzeniach, wyznaczać metody pracy z dzieckiem oraz rzetelnie przekazywać informacje o dziecku jemu i jego rodzicom.

Jak pisze Urszula Morszczyńska (2009, s. 187), analiza schematów oceniania klas początkowych pokazuje ich jednostronność, „większość wyznaczników oceny dotyczy wiedzy z zakresu szkoły podstawowej i konkretnych sprawności o charakterze poznawczym ukierunkowanych bezpośrednio na tę wiedzę”. Schematy te promują obraz ucznia, który posiada wiedzę, jest sprawny fizycznie, a nadobowiązkowo cechują go wartości moralne wspomagające opanowanie sprawności. W tym miejscu trzeba zadać pytanie, czy dziecko rozumie taką ocenę? Przecież ocena niezrozumiana przez dziecko nie będzie pełniła żadnej ze swoich funkcji.

Niestety wielu nauczycieli porównuje osiągnięcia uczniów ze standardami, wzorcami zawartymi w dokumentach. Stosowanie tych wzorów sprawia, że oceny stają się „bezosobowym dokumentem urzędowym, niszczącym możliwość nawiązania autentycznej więzi między nauczycielem-wychowawcą a dzieckiem i jego rodzicami” (Śliwerski, 1996, s. 83). Wzory, standardy, schematy są normą określającą podstawę oceny. Moim zdaniem standardy upraszczają oceny i sprowadzają je do suchych, bezbarwnych i beznamiętnych stopni, a przecież indywidualne zdolności ucznia często wykraczają poza standardy.

W uczniach drzemą duże możliwości w określonych dziedzinach, które często wykraczają poza to, co jest przewidziane w standardach, dokumentach czy poradnikach. Odnoszenie się nauczycieli do standardów nie jest adekwatne do realnie zachodzących procesów między uczniami i między uczniami a nauczy-

cielami. Trudno sobie wyobrazić, żeby stosowany obecnie system oceniania nie podlegał rozwojowi oraz był niezmienny w obecnej postaci. Mądry nauczyciel będzie pamiętał, że system oceniania będzie ulegał ewolucji, będzie się zmieniał wraz z rozwojem nowych metod kształcenia i edukacji uczniów.

Kopaczyńska (2003, s. 80) zaakcentowała fakt, że „ocenianie jest pojęciem szerszym od oceny i obejmuje proces gromadzenia danych niezbędnych do ustalenia oceny jako sądu wartościującego”. Sytuacje oceniania dają dzieciom możliwość nabywania doświadczeń, stawania się podmiotem, ocena zaś to sąd wartościujący wydany na podstawie zdobytych wiadomości i wyrażony w przyjętej w danym środowisku formie. Stosowanie procesu oceniania może się łączyć z uczestnictwem ucznia oraz jego refleksją nad sobą, która daje szansę na rozwijanie przez ucznia postawy opartej na rozumieniu, akceptowaniu i realizowaniu wartości (tamże).

Stosowanie oceny wiąże się z samym wartościowaniem i wyłączością nauczyciela do wystawienia nieodwołalnej oceny. W takich warunkach łatwo o traktowanie oceny w kategoriach władzy nauczycielskiej. Istotne jest to, aby pamiętać, że stosunki między dziećmi i dorosłymi obejmują sprawowanie władzy. Jednak konieczne jest uświadomienie sobie, w jaki sposób korzystać z tej władzy. Dziecko od początku swojego życia jest współtwórcą wiedzy, kultury oraz swojej tożsamości. Powinno być traktowane jako podmiot wyjątkowy, jednostkowy i złożony (Dahlberg, Moss, Pence, 2013, s. 106).

W Reggio Emilia za najważniejszy punkt praktyki pedagogicznej uznano koncepcję „bogatego dziecka” oraz stanowisko, że „wszystkie dzieci są inteligentne”. Przyjęto tutaj postawę społecznego konstrukcjonizmu. Pedagodzy wychodzą z założenia, że bogate dziecko wytwarza dalsze bogactwa. Twierdzi się, że „jeśli masz przed sobą bogate dziecko, stajesz się bogatym pedagogiem i masz do czynienia z bogatymi rodzicami”, a gdy masz ubogie dziecko „stajesz się ubogim pedagogiem i masz do czynienia z ubogimi rodzicami” (tamże). Nauka w tej koncepcji oparta jest na współpracy oraz wzajemnej komunikacji, a dzieci wraz z dorosłymi i innymi dziećmi konstruują swoją wiedzę, a także nadają znaczenie światu. Nauka nie jest tutaj aktem poznawczym, który dokonuje się w izolacji w głowie dziecka, ani nie jest procesem jednostronnym (tamże).

Idąc tym tropem, zastanawiam się, dlaczego w edukacji wczesnoszkolnej ocenianie postrzegane jest przez pryzmat oceniania ucznia przez nauczyciela. Przyjmując koncepcję „bogatego dziecka”, nauczyciele powinni przyjąć nowe założenie dotyczące oceniania, a mianowicie, że to nie tylko oni powinni oceniać. Przecież istnieje jeszcze coś takiego jak ocena rówieśnicza czy samoocena, które często stosowane są w innych krajach. Dlaczego w polskich szkołach się o tym zapomina? Rytuał oceny niesie za sobą przekazywanie dzieciom różnych treści społecznych: dzieci słuchają siebie nawzajem, pozwalają każdemu na wyrażenie swojej opinii, uczą się z nią zgadzać lub nie, uczestniczą w rozmowie na tematy związane z oceną, wyrażają w jasny sposób swoje spostrzeżenia, potrzeby

i uczucia a co najważniejsze, przyzwyczajają się do tego. Jak pisał John Dewey (1972, s. 357), wszyscy, którzy znajdują się w kręgu oddziaływania instytucji społecznych, muszą mieć udział w tworzeniu ich i zarządzaniu nimi. Stwierdzenie to można odnieść również do oceny oraz oceniania. Bo czyż ocena i ocenianie nie są częściami szkoły?

Punktem wyjścia do zrozumienia takiego podejścia nauczycieli do oceny może być kategoria wiedzy i władzy wskazana przez Foucaulta (1993), wymuszająca uległość jednostki. Jego zdaniem ten, do kogo należy wiedza, ma też władzę, i odwrotnie – ten, do kogo należy władza, ma też wiedzę i decyduje, co będzie uznawane za wiedzę.

Każdy pedagog staje się specjalistą wobec uczniów, ma w ręku narzędzie, którym jest władza. Tę władzę stanowi ocena. Tomasz Szkuclarek (1997, s. 171) eksponuje znaczenie władzy w procesie „konstruowania podmiotowości”. Pisze, że „poprzez wiedzę władza wpisuje się w tkanki podmiotowości, w ciało, w obyczaje, w przekonania codziennego życia”. Dla nauczycieli władza jest codziennością, nauczyciele spotykają się z nią i doświadczają jej każdego dnia. Staje się to widoczne w ocenianiu dziecka przez nauczyciela. Nauczyciel będzie posługiwał się narzędziem zakazu, o którym pisał Foucault (2002, s. 6), to ono będzie zawierać instrukcje zdobywania dobrych ocen.

Procedura oceniania obejmuje takie zagadnienia jak: kto ocenia, jakimi narzędziami, jakie kryteria i normy stosuje, w jaki sposób wyraża ocenę. Pod wpływem humanistycznego ujęcia procesów edukacyjnych wskazuje się na niniejsze kwestie:

- aktywność ucznia i jego refleksyjny udział w procesie oceniania (to, co dotyczy ucznia, nie może być dla niego tajemnicą),
- system nagród i kar (warunkowanie instrumentalne) przeradza się w kierunku obserwowania oraz wymiany refleksji ucznia i nauczyciela nad zaistniałymi sytuacjami,
- normy i warunki ustalone w sposób bardzo szczegółowy, czasami niezrozumiałe dla ucznia w formie list żądań do spełnienia przez niego, zmieniają się w kierunku indywidualnego podejścia do ucznia (tamże).

Niezdefiniowanie kryteriów oceniania prowadzi do dowolności w ocenianiu. Jeśli nauczyciele trwają przy procedurach zewnętrznych, uczą się przyjętych kryteriów i do nich dostosowują swoją pracę – przystosowują się do określonego systemu oceniania, a efektem tego jest świadomość zewnętrznej kontroli. Szkolny system oceniania powoduje wytwarzanie się u uczniów poczucia podlegania zewnętrznej kontroli, ich pracę dostosowuje się do zewnętrznych kryteriów, które często nie uwzględniają ich indywidualnych cech, zdolności, zainteresowań i potrzeb. To powoduje, że trudno zamienić kontrolę w samokontrolę oraz poczucie zewnętrznej kontroli w wewnętrzną kontrolę, a stały rozwój ucznia zamienia się na osiągnięcie z góry określonego celu (tamże, s. 84). Być może warto definio-

wać kryteria oceniania, wtedy uczniowie będą mieli świadomość za co, dlaczego i po co są oceniani. Praca uczniów powinna być dostosowana do kryteriów, które będą uwzględniać indywidualne cechy ucznia. Czy możliwe są zmiany w tym zakresie? Jeżeli tak, to kto powinien ich dokonać? Warto również zastanowić się nad ich rozwiązaniami w rzeczywistości szkolnej.

#### **4. Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające rozwój ucznia – ocenianie pomagające się uczyć**

Zmianę w ocenianiu upatruję w zmianach relacji między nauczycielem i uczniem. Powinna się więc tu pojawić ocena opisowa nierozzerwalnie związana z ocenianiem kształtującym, wspomagającym proces uczenia się. Ocena kształtująca ma wspierać poczucie podmiotowości uczniów, kształtować ich samoocenę oraz autonomię. Będę ją rozumiała jako proces zwrócenia się ku przyszłości, jako dialog między nauczycielem i uczniem, jak również między uczniami.

Uznaje się, że termin „ocenianie kształtujące” (*formative assessment*) wprowadził do edukacji Benjamin Samuel Bloom (1971, s. 117–118). To on wskazał na jego główne funkcje – informację zwrotną i informacje umożliwiające nauczycielowi doskonalenie nauczania.

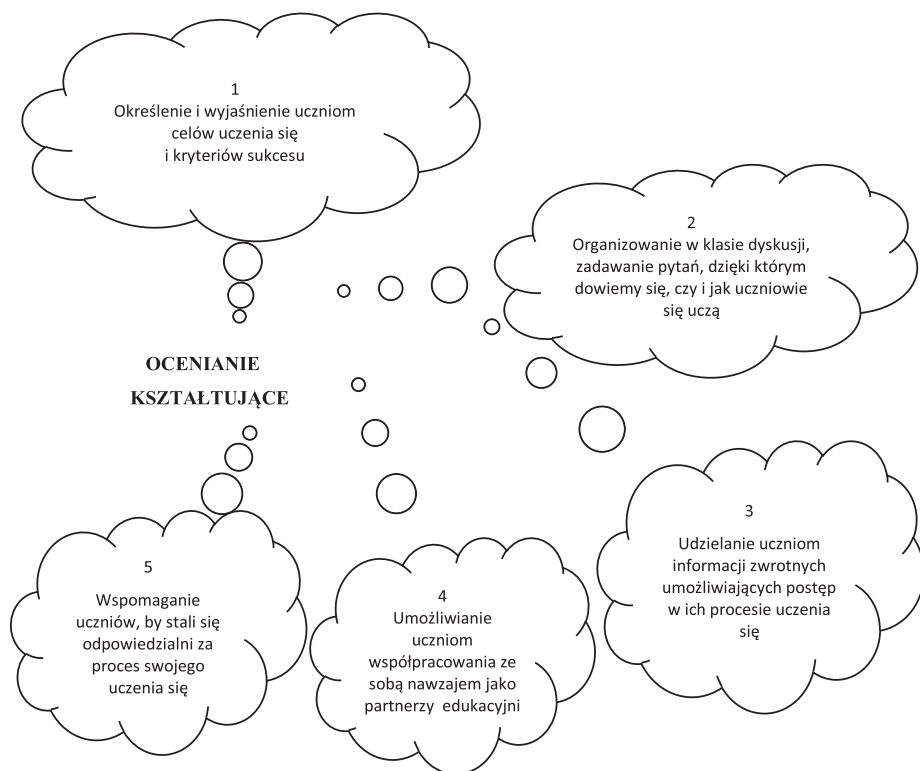
Ważnym momentem dla oceniania pomagającego się uczyć była inicjatywa Brytyjskiego Stowarzyszenia Badań Edukacyjnych z końca lat 90. XX w. powołania zespołu pracującego nad szkolnym ocenianiem. Był to zespół badaczy *The Assessment Reform Group* działający w ramach *British Educational Research Association* w latach 1989–2010. Zespół ten podjął się dokładnego przeanalizowania procesu nauczania i uczenia się zachodzącego w klasach szkolnych oraz wykazał wyraźny wzrost osiągnięć ucznia przy stosowaniu oceniania kształtującego (Black, William, 1998).

Ocenianie kształtujące po 2000 r. stało się ważnym przedmiotem badań naukowych, jak i działań mających na celu poprawę pracy szkoły. W 2005 r. Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) opublikowała raport prezentujący doświadczenia ze stosowania oceniania kształtującego w szkolnictwie średnim (*Ocenianie kształtujące: poprawa uczenia się w szkołach średnich*, pod. red. J. Looney, CODN, Warszawa 2005). Niestety nie mamy jeszcze badań pokazujących doświadczenia ze stosowania oceniania kształtującego w klasach niższych.

Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas, w którym następuje wiele znaczących zmian w życiu dziecka. Etap ten „niesie za sobą nowe zadania rozwojowe, których realizowanie jest niezbędne z punktu widzenia zdolności do podejmowania nowych ról społecznych, wykształcenia poczucia własnej wartości oraz skuteczności działania w przyszłości” (Kamza, 2014, s. 7). Ocena, która realizuje te funkcje, to właśnie ocena opisowa mająca charakter oceny kształtującej (inaczej mówiąc, ocena pomagająca się uczyć – *assessment for learning*). Jest nie tylko



oceną śródroczną, końcoworoczną, lecz także oceną bieżącą, która dzięki określonym kryteriom osiągnięcia celu pozwala uczniowi rozpoznać, jak ma się dalej uczyć (Ćwikła, 2019, s. 139). W tym miejscu sięgam do pięciu strategii oceniania kształtującego:



**Rysunek 1.** Pięć strategii oceniania kształtującego. Opracowanie na podstawie programu Keeping Learning on Track, będącego inicjatywą Educational Testing Service. Zainteresowanych odsyłam do strony: <http://www.nwea.org/klr>. Strategie te opisała również D. Sterna w swojej książce pt. *Uczę (się) w szkole*.

Rysunek traktuję jako inspirację do opisanego każdej z pięciu strategii, zastanawiając się, jaki cel niesie dla ucznia. W prezentowanych dalej tabelach przedstawiam opis każdej strategii. Zainteresowani nauczyciele znajdą tu również pomysły na to, jak pracować z daną strategią.

### 1 – określenie celów uczenia się i kryteriów sukcesu.

Cel ma stanowić umiejętność, którą uczeń powinien opanować, a kryteria sukcesu to wskazówka, po czym uczeń i nauczyciel mają poznać, że cele zostały osiągnięte (Lewandowska, 2015, s. 11). W trakcie planowania zajęć ważne jest, aby nauczyciel zastanowił się, w jakim kierunku zmierza ze swoimi uczniami, do czego zdobyta wiedza im się przyda oraz co już wiedzą na dany temat. Istotne

jest podawanie dzieciom celu na początku zajęć, gdyż aby uczeń osiągnął sukces, powinien wiedzieć, dokąd zmierza nauczyciel, a to znaczy, że ma prawo znać cel swojej nauki.

**Pomysły na pracę z I strategią:**

- zamiast tematu zajęć nauczyciel podaje ich cel,
- nauczyciel zadaje pytania związane z tematem zajęć, które zmuszają uczniów do myślenia (pytanie typu: *Co by było, gdyby...*, *Jak sobie wyobrażasz...* itp.)
- w klasach niższych nauczyciel może korzystać z piktogramów, zdjęć lub innych pomocy dydaktycznych,
- aby zainteresować dzieci realizacją celów, nauczyciel może podawać cele w postaci cegiełek do budowy zamku, który dzieci wnoszą przez rok nauki. Zadania podsumowujące dane treści decydują, czy cegiełka zostaje, czy trzeba ją usunąć i wznosić mury od początku.

**2 – organizowanie w klasie dyskusji, zadawanie pytań, dzięki którym dowiemy się, czy i jak uczniowie się uczą.** Dzięki tej strategii nauczyciel, prowadząc z uczniami dialog, widzi ich możliwości oraz planuje kolejne kroki w procesie dydaktycznym. Dzięki regularnemu monitorowaniu postępów uczniów nauczyciel wie, na jakim etapie są uczniowie i na jaki materiał powinien poświęcić więcej czasu.

**Pomysły na pracę z II strategią:**

- nauczyciel podejmuje dialog z uczniami, daje im czas na myślenie, szukanie odpowiedzi,
- nauczyciel buduje w klasie atmosferę sprzyjającą uczeniu się,
- nauczyciel tak organizuje zajęcia, aby uczniowie mogli zadawać pytania nie tylko jemu, lecz także rówieśnikom,
- nauczyciel traktuje błędne odpowiedzi uczniów jako próby, nie krytykuje, wyznaje zasadę „uczymy się na błędach”,
- nauczyciel używa różnych metod, technik i sposobów pomagających uczniom się uczyć (metody aktywizujące, praca w grupie, praca w parze, prezentacje, odgrywanie scenek, praca z emocjami, debaty, sądy, konferencje itp.).

**3 – udzielenie uczniom informacji zwrotnych, umożliwiających postęp w ich procesie uczenia się.**

Podczas przekazywania informacji dotyczących osiągnięć ucznia ważne jest doskonalenie kompetencji komunikacyjnych nauczyciela, by w sposób konstruktywny mógł wpływać na zmianę postawy ucznia względem własnego uczenia się

i zbudować z nim dobre relacje. Natomiast z punktu widzenia ucznia umiejętność przyjmowania konstruktywno-negatywnej informacji zwrotnej jest niezbędna życiowo (Choroszczyńska, Stróżyński, 2010, s. 86). Aby móc odpowiednio stosować w praktyce informację zwrotną, trzeba dokładnie zapoznać się z jej cechami i przeanalizować trudności związane z reakcjami ludzi na konkretną krytykę (tamże).

#### **Pomysły na pracę z III strategią:**

- każda dobra informacja zwrotna to pokazanie uczniowi jego dobrych stron, zatem powinna składać się z informacji: co uczeń zrobił dobrze, co i jak musi poprawić, a także wskazówek na przyszłość (czyli co może zrobić, aby dalej się rozwijać). Informacja ta może być pisemna, ustna lub zaprojektowana w inny ciekawy sposób. Powinna motywować uczniów do osobistego rozwoju, gdyż odnosi się do wcześniej ustalonych oczekiwań związanych z ustalonymi kryteriami,
- przykładem takiej informacji zwrotnej w klasach I–III jest technika „**Dwie gwiazdy, jedno życzenie**”. Polega na wyszukaniu w pracy każdego z uczniów dwóch plusów (gwiazd) i jednej kwestii wymagającej poprawy (życzenie),
- nauczyciel może założyć **portfolio** ucznia, w którym będzie gromadził wszystkie jego prace wykonane w danym semestrze wraz z informacjami zwrotnymi od niego. Minimum raz w miesiącu nauczyciel analizuje z uczniem jego teczkę i skłania go do refleksji na temat tych prac. W proces ten można włączyć również rodziców.

#### **4 – umożliwienie uczniom korzystania z siebie nawzajem jako partnerów edukacyjnych.**

Nauczyciel tak organizuje proces uczenia się, aby dzieci miały możliwość częstej pracy w grupach i parach. Daje im czas na dyskusje oraz rozmowy, aby uczyli się od siebie nawzajem. Pomocnym narzędziem w pozyskiwaniu informacji o wynikach uczenia się jest **ocena rówieśnicza (koleżeńska)**. Formułując taką ocenę, uczniowie przekazują sobie informację zwrotną o wykonanej pracy, zgodnie z poznanymi wcześniej kryteriami.

**Ważna jest również samoocena** – pracując nad samooceną dziecka, warto mieć przemyślane refleksje nad sobą, a w swojej pracy kierować się takim celem, aby uczeń kształtował właściwe wyobrażenie na swój temat (tamże, s. 140) w zakresie rozwijanych umiejętności i postaw. Samoocenę będą więc rozumiała jako afektywną reakcję człowieka na samego siebie, która może mieć charakter zarówno „gorącej” intensywnej emocji, jak i „zimnego”, zintelektualizowanego osądu. Można ją rozważać jako względnie stałą cechę bądź też jako bieżący stan i motyw podmiotu (Wojciszke, 2004, s. 147).

**Pomysły na pracę z IV strategią:**

- dzieci uczą się nawzajem, pracując w grupach i w parach. Dobrą praktyką jest stosowanie metody projektu oraz metody rozwiązywania problemów,
- wskazana jest zmiana przestrzeni klasowej – ławki ustawione w grupy stolików umożliwiają swobodną pracę w grupach,
- dzieci biorą udział w ocenie pracy kolegi (ocena koleżeńska), wskazując jej pozytywy (oceniają pracę, nie kolegę),
- dzieci potrafią stosować samoocenę swojej pracy,
- dzieci przygotowują fragmenty zajęć, prezentacje dla klasy i potrafią wyjaśnić rówieśnikom niezrozumiałe kwestie,
- nauczyciel planuje pracę na zajęciach tak, aby umożliwić dzieciom zastosowanie oceny koleżeńskiej i samooceny.

**5 – wspomaganie uczniów, by stali się odpowiedzialni za proces swojego uczenia się.**

Strategie te są obecne w wielu systemach pedagogicznych poszukujących metod dobrego nauczania. Myślę, że odpowiednio stosowane strategie mogłyby znacząco przyczynić się do poprawy wyników nauczania. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że samo dokonanie zmiany sposobu nauczania powinno być wspólną próbą dyrektora i wszystkich nauczycieli.

Dla nauczycieli stosujących strategie oceniania kształtującego najważniejsza jest koncentracja na uczeniu się uczniów. Jak słusznie zauważa zaś Danuta Sterna (2014, s. 17), kierunek zmiany myślenia nauczyciela biegnie od zadania sobie pytania: *Jak nauczam?* do stwierdzenia: *Jeśli uczniowie się nie uczą, muszę dostosować swoje metody do ich możliwości i sposobów ich pracy.* Taka zmiana zawsze powinna być związana z refleksją uczniów oraz nauczycieli. **W ocenianiu kształtującym ważne jest, aby uczniowie próbowali wziąć odpowiedzialność za swój proces uczenia się, aby bardziej zależało im na wiedzy niż na ocenach.** W tym miejscu odwołam się do cytatu: „Uczniowie, którzy sami dążą do zdobywania wiedzy, mają większą motywację, więcej się uczą i lepiej rozwijają umiejętności metapoznawcze niż uczniowie, którzy jedynie wypełniają polecenia nauczycieli. A co nie mniej ważne – na pewno są w stanie powiedzieć, czego się nauczycieli” (Moss, Brookhart, 2014, s. 24).

Istotna staje się tu również zmiana relacji nauczyciel–uczeń. Nauczyciel nie jest w tej relacji tylko oceniającym, lecz staje się osobą, która pomaga dzieciom się uczyć i poznawać swoje mocne strony.

Podsumowując, warto zwrócić uwagę na to, że praca ze strategiami jest pracą, która nie ma końca, podobnie jak droga do dobrego uczenia się – zawsze można iść dalej, wybierając różne szlaki.

**Pomysły na pracę z V strategią:**

- nauczyciel powinien pozwalać uczniom na swobodny wybór pracy domowej (przynajmniej z dwóch propozycji), a czasami pozwolić im wymyślić zadanie według własnych kryteriów,
- zajęcia zawsze powinny nawiązywać do zastosowania wiedzy w realnym życiu,
- uczniowie wierzą w swoje możliwości i zawsze chętnie podejmują wyzwania,
- uczniowie rozmawiają z nauczycielem o swoim rozwoju i potrzebach oraz dzielą się swoimi zainteresowaniami, pasjami i potrzebami,
- nauczyciel stawia dzieciom cele ambitne, ale możliwe do realizacji,
- nauczyciel nie krytykuje ucznia za jego pracę na zajęciach i wykonane zadania,
- nauczyciel chwali całą klasę za motywację i zaangażowanie na zajęciach.

Jednym z najważniejszych elementów procesu kształcenia jest ocenianie, które wielokrotnie było przedmiotem badań naukowych. Z jednej strony, idąc za standardami edukacyjnymi, pozwala na stwierdzenie, czy i w jaki sposób dany program został zrealizowany, ale z drugiej strony ważniejsze staje się wsparcie rozwoju osobowego oraz społecznego ucznia. Ocenianie jest procesem kulturowym, którym interesują się teoretycy i praktycy nauczania, szukający nie tylko reguł rządzących tym procesem, lecz także jego głębszego sedna. Jednym z elementów tych poszukiwań jest właśnie ocena kształtująca. Ocena ta ma oddziaływać na poczucie podmiotowości ucznia, wspierając go w budowaniu swojej indywidualności w relacjach społecznych, przygotowując do kontaktów społecznych, do podejmowania różnych działań, które pozwalają na twórcze funkcjonowanie w dzisiejszym świecie, a także pomagając w nabywaniu umiejętności współpracy i komunikacji. Ocena taka „musi” być ukierunkowana na proces uczenia się dziecka. Powinna umożliwiać dzieciom niezależne podejmowanie decyzji i różnych działań, a co najważniejsze, podtrzymywać przyjemność z nauki (Schleicher, 2010, s. 177–189).

## **ROZDZIAŁ II.**

# **OCENA OPISOWA W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ W PERSPEKTYWIE DYSKURSYWNEJ**



## 1. Problematyka podmiotowości a ocena szkolna

Według Józefy Bałachowicz (2009, s. 47) podmiot jest bytem samoświadomym mającym zdolność do refleksyjnego doświadczania samego siebie. Natomiast Anthony Giddens (2001, s. 14) zwraca uwagę na to, że cechą każdego podmiotu jest działanie, które kształtuje życie społeczne ludzi, dotyczy ono zdarzeń, w których jednostka jest sprawcą, a dokładnie tego, że jednostka w każdej fazie swojego zachowania może działać odmiennie. Działanie to jest zależne od zdolności jednostki do „czynienia różnicy” w istniejących już stanach rzeczy. Jeśli podmiot straci zdolność do „czynienia różnicy”, traci swoje cechy (Bałachowicz, 2009, s. 52). Być podmiotem swojego życia, sytuacji, oznacza, że „człowiek uważa się za sprawcę zdarzeń pochodnych od jego działania: to on dokonuje wyboru ról, zadań, partnerów swej działalności; to od niego samego jest zależny poziom jego aktywności aż do jej zaniku włącznie, to on podejmuje decyzje, wpływa i kontroluje przebieg związanych z jego działalnością zdarzeń i jej skutków, a więc czuje się za nią odpowiedzialny” (Gurycka, 1997, s. 43).

Swoje „bycie podmiotowe” człowiek musi wypracować, wstępując w różne relacje społeczne, tego się nie dostaje z zewnątrz ani z natury (Bałachowicz, 2009, s. 175). Często to nauczyciel buduje „rusztowanie”, „otwiera” sferę najbliższego rozwoju, w której różne umiejętności mogą być zdobyte, a zarazem zrealizowane dzięki połączonym działaniom nauczyciela i ucznia (Michalak, 2004, s. 39). **Takie rozumienie podmiotu stawia przed praktyką szkolną całkowicie innowacyjne wyzwania w zakresie wykorzystania oceny szkolnej jako narzędzia wspierania rozwoju podmiotowości ucznia.** Aby dowiedzieć się, w jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują ocenę jako narzędzie wspierania podmiotowości ucznia, istotne wydaje się wskazanie na filozofię, która będzie kierowała moim myśleniem w projektowaniu badań. Zwrócę się w stronę kierunku tzw. *human science*. Dariusz Kubinowski (2011, s. 17–18) pisze, że tłumaczenie terminu *human science* może okazać się problematyczne. Analizując tłumaczenia różnych autorów, można spotkać się z różnymi propozycjami: „nauka o człowieku”, „nauka ludzka”, „nauka uprawiana w ludzkiej perspektywie” (tamże) lub krócej „nauka w ludzkiej perspektywie”, „nauka humanistyczna” czy raczej „zhumanizowana nauka”. Autor wobec tych niejednoznaczności za umotywowane uznał używanie terminu anglojęzycznego *human science*, co czynię również w mojej publikacji. Przyjmuję, że rzeczywistość wychowawcza



jest tworzona przez ludzi, a **ocena opisowa może pełnić funkcję narzędzia w procesie wychowawczym.**

Z poznawczego punktu widzenia wskażę na trzy główne przesłania tej idei (tamże, s. 18). Pierwsze odnosi się do celu, którym jest „próba zbudowania zwarłego choć otwartego systemu wiedzy o zjawiskach swoiście ludzkich oraz wypracowanie adekwatnych metod ich poznawania, a tym samym potwierdzenia potrzeby rozwijania tak zwanych nauk humanistycznych, koncentrujących się na jakościowym myśleniu o człowieku i człowieczeństwie” (tamże). Drugie przesłanie związane jest z chęcią pogłębiania świadomości wiążącej się z udziałem „czynnika ludzkiego” w uprawianiu nauk ścisłych oraz próbą humanizowania ich metodologii w tych płaszczyznach, gdzie interakcje między ludźmi a światem pozaludzkim są dynamiczne i intensywne. Natomiast trzecie związane jest z legitymizacją i połączeniem różnych dróg poznania, a przez to z powiększeniem roli nauki w rozwoju kultury ludzkiej (tamże). Dla mnie jako badacza najważniejsza będzie przesłanka pierwsza. Niemniej jednak druga i trzecia również będą istotne, gdyż związane są ze znaczeniem poznawczym mojej książki.

W procesie stawiania problemów badawczych, wyznaczania zmiennych i wskaźników, wyboru metod i technik badań, budowania narzędzi, jak i analizowania zebranego materiału badawczego będzie miało znaczenie siedem cech nowego paradygmatu, które wyznaczają zmiany w uprawianiu nauki współczesnej:

- „od monolitycznej wizji rzeczywistości do złożonych ujęć wielu rzeczywistości z uwzględnieniem ich różnorodności i interaktywności;
- od hierarchicznych koncepcji ładu naturalnego do heterarchicznych, nieuporządkowanych jednolicie konstruktów myślowych;
- od mechanistycznych do holograficznych (z uwzględnieniem różnych płaszczyzn postrzegania w ujęciu dynamicznym) obrazów badanej rzeczywistości;
- od determinizmu do indeterminizmu w poznaniu;
- od linearnej przyczynowości do wzajemnych uwarunkowań;
- od wyjaśnień opartych na kumulatywnych zbiorach wypreparowanych czynników i prostej ewolucji do hipotez morfogenetycznych z uwzględnieniem alternatywności i możliwej przypadkowości;
- od nastawień bezwzględnie obiektywistycznych do uwzględnienia różnych punktów widzenia (perspektyw)” (tamże, s. 23).

Te przemiany w zakresie postrzegania nauki przyczyniły się do tego, że obecnie na gruncie pedagogiki inaczej niż dawniej występuje promowanie heterogenicznego modelu nauki, na co zwróciło uwagę już wielu badaczy. Oznacza to również „powrót do człowieka” w wymiarze ontologicznym, epistemologicznym i metodologicznym, a także powrót nauki do ludzkiej naturalności, poznawczej autentyczności oraz etycznej szczerości (tamże, s. 25).

## 2. Konstruktywistyczne i interakcyjne podstawy tworzenia oraz badania rzeczywistości edukacyjnej

Poniżej scharakteryzuję dwie orientacje ugruntowujące założenia ontologiczne i epistemologiczne moich badań.

Pierwszą z przyjętych orientacji jest **konstruktywizm społeczny**, który powstał w II połowie XX w. w Stanach Zjednoczonych i Niemczech. Zwolennicy konstruktywizmu wychodzą z założenia, że wiedza o świecie jest wpleciona w kulturę oraz uwarunkowana społecznie, co oznacza, że wiedza jest konstruowana przez ludzi (Wendland, 2011, s. 31) i wytwarzana w toku interakcji społecznych. Zatem głównym narzędziem wytwarzania znaczeń jest język. To właśnie on konstruuje wiedzę o świecie oraz niejako kreuje rzeczywistość. Człowiek używający języka ocenia i wartościuje rzeczywistość. Odbywa się to zarówno w interakcjach indywidualnych, jak i grupowych.

Konstruktywizm jest teorią poznania z długą tradycją. Konstruktywistyczne myśli wydają się „trendami” występującymi w odpowiednim czasie, tradycyjnej oczywistości, pewności i prawdzie (Siebert, 2005, s. 11). Lew Wygotski zwrócił uwagę na istotny aspekt procesu uczenia się, a mianowicie wątek społeczny. To właśnie ta myśl rozwinęła konstruktywizm społeczny (Schaffer, 2008, s. 218). Według niego rozwój indywidualny człowieka można interpretować tylko w kontekście środowiska społecznego, w którym on się rozwijał. Dlatego tak ważni w kontaktach dziecka ze światem są rodzice, nauczyciele i rówieśnicy. Interakcje z nimi współokreślają to, czego oraz w jaki sposób uczy się dziecko, a także jak rozwija ono swoje zdolności myślowe (Żytko, Sieńczewska, 2013, s. 11).

Wiele uczymy się od innych dzięki narzędziom psychologicznym: logice, pojęciom symbolicznym, znakom oraz językowi. Język według Wygotskiego (2006) to „najbardziej rozwinięte narzędzie psychologiczne, umożliwiające zaawansowane formy uczenia się, rozwiązywanie problemów i zdobywanie wielu umiejętności”. Dlatego tak ważny był dla niego rozwój mowy i jej znaczenie w przekazie kulturowym. W początkowych latach życia dziecka pojawiają się trzy ważne umiejętności: pierwszy gest, pierwsze wypowiedziane słowo oraz pierwsze zapisane słowo. Łączy je wspólna cecha – znaczenie (Żytko, Sieńczewska, 2013, s. 11). To właśnie w ten sposób dziecko próbuje nawiązywać interakcje z otoczeniem, które dokonują się za pośrednictwem znaku, wprowadzając dziecko w obszar określonych znaczeń, które kształtują się pod wpływem różnych relacji z otoczeniem. Wygotski (1971, s. 171) zwrócił uwagę na to, że mowa skupia w sobie zarówno funkcję porozumiewania się, jak i funkcję myślenia. Istotne jest tutaj myślenie werbalne będące połączeniem myślenia oraz mowy – jest to zdolność do reprezentowania rzeczywistości w sposób uogólniony, powstająca w wyniku komunikacji społecznej (Żytko, Sieńczewska, 2013, s. 11).

Ważny w rozwoju dziecka jest również mechanizm wytwarzania znaczeń (opisany przez 2010, s. 17), który polega na „sytuowaniu spotkań ze światem

w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia czego dotyczą”. Oznacza to, że poznanie nie odbywa się bezpośrednio w kontakcie z rzeczywistością, występują w nim pojęcia i kategorie pochodzące z kultury. Istotne jest nie tylko to, co jest poznawane, lecz także w jaki sposób, z kim i w jakich relacjach się to dokonuje. Podsumowując, można stwierdzić, że u podstaw uczenia się oraz rozwoju dziecka znajduje się interakcja i współdziałanie z innymi.

Proces uczenia się jest zanurzony w kontekst kulturowy. Zdaniem Brunera „kultura wraz z wiedzą nie jest jednak, jak uważał Wygotski, przekazywana kolejnym pokoleniom, lecz jest przez nie przekształcana w nieustannym procesie interpretacji oraz negocjacji znaczeń. Kultura jest tworzona przez jej uczestników, na nowo konstruowana i rekonstruowana przez kolejne pokolenia w procesie społecznych negocjacji” (Żytko, Sieńczewska, 2013, s. 14). Bruner w swojej koncepcji inspirował do stworzenia dzieciom możliwości bogacenia doświadczenia, eksperymentowania i badania otaczającego ich świata. Według niego proces edukacji powinien tworzyć w uczniach proces odkrywania, samodzielnego poznawania i porządkowania wiedzy z punktu widzenia jej znaczenia i istotności dla uczniów (tamże). Dlatego ważnym zadaniem nauczyciela powinno być angażowanie uczniów w aktywny dialog ze sobą, m.in. przez pracę w małych grupach. Właśnie przez takie formy pracy dzieci zauważają, że to ich rówieśnik staje się dla nich wsparciem w rozwoju. Słowem kluczem jest interakcja – a jej podstawą mowa, która nadaje dziecku kompetencje logiczne i ułatwia proces uczenia się.

Pojęcie konstruktywizmu jest rozmaicie rozumiane w różnych dyscyplinach naukowych. W sferze założeń psychologicznych konstruktywizm jest teorią wyjaśniającą mechanizmy powstawania znaczeń w umyśle jednostki. Zakłada, że człowiek jest istotą aktywną, której myślenie jest związane z umiejętnościami interpretowania i negocjowania znaczeń (Nowak-Łojewska, 2009, s. 154). Natomiast w sferze założeń socjologicznych staje się modelem wielowymiarowym, który zakłada, że:

- to, co spostrzegamy jako rzeczywistość, konstytuowane jest w ramach uregulowanych kulturowo praktyk społecznych;
- to, co uznajemy za fakty, jest społecznie wytwarzane, a nie odkrywane;
- wiedza natomiast powstaje w obszarze relacji międzyludzkich i jest rezultatem serii interakcji społecznych (Zybertowicz, 1995, s. 59).

Konstruktywiści społeczni wskazują, abyśmy nie byli pewni, że świat, który widzimy, rzeczywiście taki jest, że sytuacje, w których uczestniczymy, rzeczywiście wyglądają tak, jak je widzimy. Wychodzą z założenia, że wiedza człowieka jest wytwarzana w toku interakcji społecznych. Według nich każde poznanie jest związane z interakcją społeczną, a narzędziem konstruowania znaczeń jest nie tylko doświadczenie, lecz także język, którym człowiek posługuje się na co dzień zarówno do opisu otaczającej go rzeczywistości, jak i do wyrażania swojego zdania, odczuć, opinii.

Drugą z przyjętych orientacji jest **interakcjonizm symboliczny**. W literaturze przedmiotu podkreśla się, iż jest on nieodzownie związany z konstruktywizmem społecznym. Interakcjonizm symboliczny opiera się na identycznym założeniu epistemologicznym, co konstruktywizm społeczny, wskazując, że wiedza o świecie kształtowana jest w trakcie interakcji i komunikacji z drugim człowiekiem. Wychodzi się w nim z przekonania, że zarówno świat społeczny, jak i właściwe sposoby jego poznawania oparte są na symbolicznej interakcji między ludźmi. Bezpośrednią konsekwencją takiego przekonania jest cel badań interakcjonistów, którym – jak pokazuje Kubinowski (2011, s. 33) – jest „dotarcie do pogłębionego rozumienia sensu rozpoznawanego fragmentu świata społecznego poprzez odkrywanie znaczeń tworzonych przez ludzi w procesie intersubiektywnego negocjowania”.

Uzasadniając wybranie interakcjonizmu symbolicznego jako jednej z orientacji paradygmatycznych badań, należy wskazać na interakcyjność oraz złożoność edukacji, jak i samego oceniania, jego celów, źródeł, a także jego umiejscowienia w codzienności szkolnej.

Przyjęcie interakcjonizmu symbolicznego jako perspektywy teoretycznej mojej pracy jest jednoznaczne ze spojrzeniem na symboliczną sferę w ocenianiu dziecka w jego codzienności, gdyż to właśnie codzienne działania i ich konsekwencje tworzą pewne uwarunkowania, scenę codziennych interakcji między nauczycielami, uczniami i rodzicami – czyli trzema ważnymi podmiotami edukacji.

Twórcą koncepcji interakcjonizmu symbolicznego był George Herbert Mead, który częściowo korzystał z twórczości Charlesa Pierce’a, Williama Jamesa i Johna Deweya, opisując społeczeństwo jako obrazy działania zmieniające się dzięki interakcji symbolicznej między nim i innymi jednostkami (Hałas, 2006, s. 37). Główne twierdzenia przedstawicieli interakcjonizmu symbolicznego dotyczą istnienia „jaźni” oraz podmiotowego działania jednostki w społeczeństwie. Według nich działania społeczne są „otwarte”, czyli cele działania uzgadniane są w trakcie interakcji.

Aby przedstawić teorię interakcjonizmu symbolicznego Meada, punktem wyjścia powinno zostać stwierdzenie, że „umysł ludzki to zjawisko społeczne, a warunkiem koniecznym dla funkcjonowania i rozwoju ludzkiej osobowości jest społeczna aktywność człowieka” (Ćwiklińska-Surdyk, Surdyk, 2012, s. 46). W każdej grupie możemy odnaleźć pewne postawy, które są przez jej członków wcielane do swojego życia, i pewne wzorce zachowań, które oni przyjmują, odgrywając rolę innych osób. Mechanizm ten nazywany jest przez Meada **przyjmowaniem ról**.

Mead (1975, s. 224) pisze, że kompletną osobowość tworzy organizacja postaw powszechnych w danej grupie. Człowiek ma osobowość, ponieważ należy do jakiejś wspólnoty i wciela instytucje wspólnoty do swojego postępowania. Używa języka jako środka osiągnięcia osobowości; następnie przez proces przy-

mowania różnych ról, których dostarczają wszyscy inni, dochodzi do przyjęcia postawy członków wspólnoty, gdyż jest to związane w pewnym sensie ze strukturą jego osobowości. Koncepcja przyjmowania roli jest bardzo ważnym procesem kształtowania się ludzkiej osobowości.

Ważne będą tutaj dwa psychologiczne aspekty jaźni: „ja podmiotowe” i „ja przedmiotowe”. „Ja podmiotowe” związane jest z autonomią, jest tym, z czym jednostka się utożsamia, stanowi reakcję na postawy innych. Świadomość jednostki powstaje przez budowanie postaw, które inni przyjmują w stosunku do niej i do siebie samych podczas różnorodnych sytuacji społecznych. Natomiast „ja przedmiotowe” cechuje aktywność, postawy społeczne, które człowiek przyjmuje i realizuje, są wprowadzane do jego autopsji. (Ćwikińska-Surdyk, Surdyk, 2012, s. 46–47). Te dwa aspekty jaźni „ja podmiotowe” i „ja przedmiotowe” są bardzo ważne w budowaniu osobowości jednostki.

Jonathan Turner (2008, s. 420) podkreślał również, iż to, co czyni jednostkę zdolną do posiadania różnych cech, jest wynikiem interakcji w społeczeństwie, natomiast to, co czyni możliwym trwanie społeczeństwa, to zdolności nabywane przez ludzi w trakcie wzrostu i rozwoju w społeczeństwie.

Sam termin „interakcjonści symboliczni” po raz pierwszy został użyty przez Herberta Blumera w 1937 r. na określenie badaczy życia grupowego ludzi, odrzucających pogląd deterministyczny (Hałas, 2006, s. 35), czyli taki, który głosił, że każde zjawisko jest jednoznaczne, a zdarzenia są zdeterminowane przez istniejące przyczyny. Blumer, kontynuując myśl Meada, budował swoją teorię opartą na zamierzonym procesie interpretacji, nadawaniu znaczeń, odnoszeniu się do zdarzeń i ludzi, których spotykamy na swojej drodze (Turner, 2008, s. 418). Przywiązywał dużą wagę do ludzkiej podmiotowości oraz oceny zjawisk, które jej dotyczyły.

Według Blumera (2007, s. 5–6) interakcjonizm symboliczny opiera się na trzech założeniach:

- istoty ludzkie działają wobec przedmiotów na podstawie znaczeń, jakie te przedmioty dla nich mają (te przedmioty to wszystko, co człowiek spostrzeża w świecie: obiekty fizyczne, istoty ludzkie, instytucje, działania innych, sytuacje);
- znaczenia tych przedmiotów wywodzą się z interakcji społecznych, jakie łączą jednostkę z otoczeniem;
- ludzie posługują się tymi znaczeniami i modyfikują je w procesach interpretacji.

Według mnie wyżej wymienione tezy interakcjonizmu symbolicznego można odnieść do specyfiki funkcjonowania szkoły oraz do oceny szkolnej, która jest nieodzownym elementem tworzenia kultury ucznia. Istotne wydawać się tu może, że Blumer był zwolennikiem badań naturalistycznych, czyli takich, które były bliskie naturalnemu środowisku faktów, jakie są badane, a nie laboratoryjnych, analitycznych i apriorycznych koncepcji (Hałas, 2007, s. 50–52). Dlate-

go też namawiał do stosowania pojęć uwrażliwiających (tamże), służących do dokładniejszego przyjrzenia się pojedynczemu zjawisku, które odbywało się w konkretnym miejscu i czasie.

W interakcjonizmie bardzo ważną rolę odgrywają członkowie życia społecznego, którzy wywierają na siebie wpływ, budują swoje życie grupowe (Blumer, 2007, s. 36), aktywnie przedstawiają swoje środowisko dzięki porozumiewaniu się i wymianie informacji, w której przekazują sobie własne doświadczenia i praktyki. Zostały tutaj wyodrębnione dwa nurty: pierwszy dotyczył zmian zachodzących w jednostkach wskutek interakcji, dla drugiego natomiast ważną rolę była rola procesów komunikacji w tworzeniu i zmianie ładu społecznego (Blumer, 2007, s. VII–VIII). Pierwszy nurt łączono z twórczością George’a Meada, drugi z Williamem Thomasem i Florianem Znanieckim, który został przez Blumera zaliczony do fundatorów interakcjonizmu, którego koncepcja współczynnika humanistycznego jest niedaleka od znaczenia i działania w interakcjonizmie symbolicznym (Hałas, 2006, s. 94).

W społeczności szkolnej widoczne jest właśnie takie wyprowadzanie znaczeń odnoszących się do obiektów społecznych z doświadczenia tych obiektów, które następnie określają działania osób wobec tych obiektów. Występują tutaj interakcje między nauczycielem a uczniem. Są one elementem komunikacji, przekazywania znaczeń między nimi. To od nauczyciela uczeń dowiaduje się, co on o nim myśli w danym momencie, to on formułuje opinie o uczniu, które w zależności od dokładności wykonywanych poleceń będą albo pozytywne, albo negatywne. Nauczyciel wyrabia swoje oczekiwania i oddziaływania edukacyjne zależnie od swoich poglądów o zdolnościach oraz rokowaniach ucznia (Bałachowicz, 2013, s. 157). Większe szanse na lepsze oceny będzie miał uczeń postrzegany przez nauczyciela jako zdolny, o sporych możliwościach rozwojowych, jednak jeśli nauczyciel nie wierzy w możliwości ucznia i nie ma wobec niego żadnych oczekiwań, to będzie obniżał poziom jego osiągnięć (tamże, s. 158). Interakcja, czyli inaczej rodzaj działania komunikacyjnego, jest bardzo ważna w procesie edukacji szkolnej. Gest nauczyciela interpretowany przez ucznia jest dla niego również instrukcją, jak powinien się zachowywać i czego może się spodziewać, tak więc „interakcja symboliczna zawiera interpretację, czyli stwierdzenie znaczenia działania czy wypowiedzi drugiej osoby, i definicję czy udzielenie wskazówek innej osobie, jak ma ona działać” (tamże, s. 119). Interakcja, będąc procesem komunikacji, wpływa na zachowanie się współuczestników. Kryterium pożądanej komunikacji i interakcji między nauczycielem a uczniem jest wzajemne przyjmowanie ról przez strony procesu. Aby wskazać uczniowi, co ma robić, często należy to przedstawić z jego punktu widzenia, np. aby wstawić mu ocenę, nauczyciel musi widzieć jego odpowiedź, sposób, w jaki się wypowiada. Uczeń natomiast musi widzieć lub słyszeć polecenie nauczyciela, uchwycić jego zamysły i konieczne działania.

Według Blumera „ludzie działają na gruncie znaczeń, jakie mają dla nich obiekty; znaczenia pochodzą z interakcji i są modyfikowane przez interpretacje dokonywane przez ludzi w sytuacjach działania” (Blumer, 2007, s. XVIII). Interakcja będzie oznaczała stosunki między ludźmi, ich wzajemne oddziaływanie na siebie. To właśnie dzięki niej życie ludzi jest systematycznym procesem obustronnego dopasowywania oraz kształtowania zabiegów i działań. Jeśli odczytanie znaczenia czegoś spotyka się ze zmienionymi definicjami uczestników interakcji, to wzory mogą ulec zmianie. Interakcja symboliczna jest najważniejszą postacią działania społecznego i ważnym nurtem komunikacji, w którym powstaje działanie społeczne (tamże, s. XVIII). Oznacza to, że jest ona głównym procesem, w którym jest formowane działanie społeczne, inaczej mówiąc – proces komunikacji między partnerami. To właśnie poprzez komunikację i działanie jednostka może budować „symboliczną tkankę”, którą posługuje się, określając oraz interpretując siebie i innych (Chomczyński, 2008, s. 11).

W szkole zjawisko wyżej przedstawione znajduje swoją praktyczną realizację i zastosowanie. Uczniowie poprzez interakcje oraz obopólne kontakty wzajemnie na siebie oddziałują. Podobne interakcje zachodzą między nauczycielami a uczniami. Ich kontakty to również codzienny proces dostosowywania się do siebie i kształtowania wspólnych relacji. Podstawą tych relacji jest zawsze interakcja, która jest procesem komunikacji, przekazywania znaczeń między nadawcą, czyli nauczycielem, i odbiorcą, czyli uczniem. Zakłada, że komunikowanie jest działaniem (Hałas, 2006, s. 119). W szkole dochodzi do konstruowania znaczeń, które pochodzą z interakcji zachodzących między nauczycielami i uczniami. Znak nauczyciela, interpretowany przez ucznia, jest jednocześnie instrukcją działania dla dziecka. Można to nazwać „konstruktywistyczną wspólnotą społeczności” sprowadzającą się do widzenia nauki z dwóch perspektyw: jako indywidualnej i wyspecjalizowanej dla założeń danej dziedziny, oraz w spojrzeniu na nią poprzez postrzeganie oraz warunki ludzkiego działania, z jednoczesnym zwróceniem uwagi na procesy socjalnej konstrukcji jako komunikacji dwojga ludzi (Reich, 2010, s. VIII).

Dzięki podejściu interakcyjnemu możemy spojrzeć na grupę z perspektywy zależności, jakie w niej zachodzą, i opisać ją także językiem tych zależności.

W pedagogice konstruktywizm jest związany z dwoma perspektywami: **ontologiczną** oraz **epistemologiczną**. Perspektywa ontologiczna opiera się „na założeniu o unikatowości i niepowtarzalności każdego indywidualnego procesu wychowawczego i postrzeganiu rzeczywistości edukacyjnej jako subiektywnego i intersubiektywnego konstruktów tworzonych i interpretowanych poprzez interakcje różnych podmiotów owego procesu” (Kubinowski, 2011, s. 118). Wobec tego wychowanie będą rozumiała jako działalność ludzką, polegającą na wzajemnym pomaganiu, wspieraniu, wspomaganie rozwoju, motywowaniu, przekonywaniu, jednak bez narzucania i indoktrynacji (tamże). Dla wychowanka jest to proces

budowania i odkrywania własnych zdolności, a także wzajemne dążenie do ich wykorzystywania w procesie kształtowania wyjątkowej i jedynej w swoim rodzaju, ale konstruktywnej humanistycznie osobowości (tamże). Wychowanie uwzględnia różnicę – uczniów, nauczycieli oraz szkoły. Te odmienności wynikają z wielu czynników i podlegają ciągłym zmianom. Dlatego edukacja „jest procesem uczestnictwa i współpracy różnych podmiotów w nieustannym, wzajemnym wzbogacaniu indywidualnych osobowości ludzkich, poprzez wspólny trud przekraczania nieuchronnych deficytów rozwojowych oraz podejmowaniu prób godzenia nieuniknionych sprzeczności i niekonsekwencji” (tamże). Proces ten nigdy się nie kończy.

Charakteryzując drugą perspektywę – **epistemologiczną** – związaną z szukaniem odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób ludzka wiedza tworzona jest w społeczeństwie, warto wspomnieć, że wykorzystuje różne drogi poznawania człowieka. Związana jest z teorią poznania nawiązującą do idei *human science*, ze zwróceniem uwagi na zasadę personalistyczności wszelkich dociekań, studiów, badań humanistycznych (tamże). Pedagogika staje się więc sztuką rozumienia wychowania/edukacji. Jak pisze Kubinowski – badacz, stosując ten paradygmat, powinien postrzegać siebie jako istotny składnik procesu badawczego, zdawać sobie sprawę z relacji i interakcji między sobą a badanymi w procesie współtworzenia znaczeń (tamże).

Powinam jeszcze wskazać na kilka innych perspektyw, z którymi konstruktywizm jest łączony.

W wymiarze **aksjologicznym** podstawy pedagogiki zorientowanej humanistycznie opierają się na demokratycznej zasadzie pluralizmu wartości oraz wychowawczym postulatcie udostępnienia wartości humanistycznych. Wychowawca i badacz edukacyjny mają prawo do opowiadania się po stronie wybranych wartości, jednak bez narzucania ich badanym. Powinni cechować się otwartością na inne perspektywy aksjologiczne i chęcią do zmiany swoich postaw. Sfera wartości staje się obszarem dialogu, negocjacji i wymiany. Udokumentowanie niejednorodności możliwości wartościowania tych samych zjawisk przez podmioty procesu wychowania/edukacji staje się tu ważnym aspektem poznania pedagogicznego (tamże, s. 120).

W wymiarze **etycznym** paradygmat w odniesieniu do edukacji i prowadzenia nad nią badań odwołuje się do takich postaw jak: realizm, naturalność, uczciwość, szacunek dla każdego człowieka, pokora, życzliwość i budowanie relacji partnerskich. Jest to logika demokratycznej oraz humanistycznej ludzkiej etyczności, która jest ważną cechą edukacji i „siłą rozwojową” metodologii badań pedagogicznych (tamże, s. 120–121). Zadaniem pedagogiki zorientowanej humanistycznie staje się odejście od modelu szkoły „nielubianej” przez uczniów. Dzieci dobrze rozumieją potrzebę edukacji w swoim życiu (tamże, s. 121).

Wymiar **prakseologiczny** pedagogiki zorientowanej humanistycznie to odrzucenie myślenia o szablonowych, znanych, sztamkowych, skutecznych



metodach wychowawczych oraz nastawienie na działalność twórczego pedagoga wyposażonego w wiedzę kontekstualną i różne umiejętności praktyczne (tamże). Ma on za zadanie pomóc każdemu w rozwinięciu „samorozumienia i odpowiedzialności za siebie”, a także jego „życiowej przedsiębiorczości i duchowej wolności” (tamże, s. 121). Uczeń w tej koncepcji jest niezależnym podmiotem uzgadniającym kształt własnego wychowania, a wychowawca stara mu się w tym pomagać. Kryterium powodzenia takiego działania są „relacje osobowe oparte na wzajemnym rozumieniu i porozumieniu nauczyciela, wychowawcy, uczniów, wychowanków” (tamże). Ważne jest tutaj odejście od pasywnej koncepcji uczenia się na rzecz koncepcji dziecka jako podmiotu konstruującego swoją wiedzę, swój rozwój i samego siebie (Bałachowicz, 2007, s. 37). Zgodnie z teorią konstruktywizmu poznawczego oraz społecznego uczenie się jest konstruktywne, a nie bierne, i odbywa się w interakcji. Uczeń powinien być świadomy procesu uczenia się, jak również oceniania. To właśnie konstruowanie, uświadomienie i nadawanie osobistego sensu procesowi uczenia się oraz powiązanie z nim oceniania to sposoby do wprowadzania oceny opisowej jako narzędzia wspierającego poczucie podmiotowości ucznia i oceny wczesnego uczenia się. Ocena opisowa jest narzędziem dyskursywnym, które może przyjmować różną postać. Może być działaniem językowym, komunikowaniem wzorów osobowych, oczekiwań oraz wartości ważnych z punktu widzenia dziecka, nauczycieli i rodziców.

### 3. Edukacja wczesnoszkolna w perspektywie dyskursu

Pojęcie dyskursu należy do pojęć wieloznacznych. Mimo tego, że jest bardzo popularną kategorią badawczą, w dalszym ciągu sprawia wiele trudności definicyjnych, najczęściej wynikających z tego, że kategoria ta może być stosowana do opisanego różnych zjawisk społecznych, językowych i poznawczych. Potocznie termin ten oznacza: debatę, dyskusję, rozmowę, jednak badacze dyskursu próbują wykraczać poza to potoczne rozumienie i w różny sposób definiują to pojęcie. Jak pisze Klus-Stańska (2009, s. 25), w pedagogice oraz socjologii eksponuje się kontekst dyskursu związanego z sytuacją mówienia, statusem osób komunikujących się i władzą determinującą relacje między nimi. Dyskurs jest więc działaniem komunikacyjnym, a poprzez swój kontekst kreuje ludzkie tożsamości, realia polityczne, a co najważniejsze, uczy, co myśleć o rzeczywistości i o sobie. Przyjęłam założenia konstruktywizmu społecznego i interakcjonizmu symbolicznego, zgodnie z którymi znaczenia nadawane rzeczywistości są konstruowane społecznie, czyli akceptują tęzę, że cała rzeczywistość społeczna jest dyskursywna.

W obecnym dyskursie w pedagogice konkurują ze sobą dwa typy dyskursów pedagogicznych, które możemy rozumieć jako typy wypowiedzi i wytwarzania wiedzy o edukacji w określonych warunkach historycznych mających intelektualny wpływ dla społecznej praktyki edukacyjnej. Według Teresy Hejnickiej-Bez-

wińskiej (2008, s. 240) pierwszy z tych dyskursów to dyskurs pedagogiczny wpisujący się „w paradygmat dyskursu modernistycznego, który najpełniejszy wyraz znalazł w orientacji pozytywistycznej uprawiania pedagogiki”, drugi natomiast to dyskurs pedagogiczny wpisujący się w paradygmat późnej nowoczesności (postmodernistycznej). Na tej podstawie Klus-Stańska (2009, s. 46) wyróżnia pięć dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej:

- funkcjonalistyczno-behawiorystyczny,
- humanistyczno-adaptacyjny,
- konstruktywistyczno-rozwojowy,
- konstruktywistyczno-społeczny,
- krytyczno-emancypacyjny.

W dyskursach tych autorka odnosi kategorie władzy i wiedzy do dwóch czynników: uznania kompetencji (wiedza) oraz zgody na koncepcyjność i decyzyjność (władza) dziecka. Każdy z tych dyskursów charakteryzuje się „swoim” rozumieniem rozwoju ucznia, wiedzy i relacji nauczyciel–uczeń. Uszeregowanie dyskursów według autorki nie jest przypadkowe. Wiąże się z obserwowalną popularnością danego dyskursu i stopniem utrwalenia w myśleniu społecznym. Co ciekawe, nauczyciel zawsze uczestniczy w jakimś dyskursie, dlatego tak ważne jest uświadomienie sobie własnej dyskursywności, co pozwala dojrzeć do krytycznej refleksyjności i świadomości wyboru dyskursu, w którym chce się uczestniczyć (tamże).

Oczekiwania nauczyciela wobec dziecka mają swoje źródło w przyjętym oficjalnie **dyskursie edukacyjnym** (łac. *discursus* ‘rozmowa’), który jest pewnym gatunkiem dyskursu pedagogicznego. Termin ten został zdefiniowany w *Leksykonie PWN* (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 50) jako: „1) uwarunkowane historycznie i epistemologicznie reguły budowy wypowiedzi na temat edukacji; 2) obecny w szkole gatunek »mowy«, będący rodzajem wyspecjalizowanej praktyki komunikatywnej, która ma swoje reguły i prawa; 3) zdarzenie interakcyjne, będące miejscem wymiany komunikatów w procesie edukacyjnym”.

**Dyskurs będzie dla mnie zarówno obecnym w szkole gatunkiem „mowy”, jak i zdarzeniem interakcyjnym.** Zatem jeśli przedmiotem zainteresowania uczynimy obecny w szkole gatunek „mowy”, to naszą uwagę skierujemy na najważniejsze procesy, jakie zachodzą w szkole, na procesy nauczania–uczenia się, na nauczanie i na uczenie się (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 236). Procesy te opisywane są w różnoraki sposób, w zależności od założeń, na których się opierają: w **edukacji transmisyjnej**, wywodzącej się z dyskursu modernistycznego, najważniejsze są procedury, reguły, zasady, metody kształcenia nastawione szczególnie na nauczanie dyscyplinarne, gdzie jednym z narzędzi tworzenia uzależnienia i kontroli szkolnej jest ocena, która staje się narzędziem w ręku nauczyciela, natomiast w **edukacji konstruktywistycznej** następuje przesunięcie na uczenie się, a wtedy szkoła staje się miejscem konstruowania wiedzy, a procedury nauczania–uczenia się są elastyczne, bardziej otwarte niż w edukacji transmisyjnej.

Jeżeli dyskurs potraktujemy **jako zdarzenie interakcyjne**, będzie związany z twierdzeniami teorii podmiotowości ucznia i ze społecznym tworzeniem rzeczywistości. Traktowanie dyskursu edukacyjnego jako zdarzenia interakcyjnego może być opisywane, wyjaśniane i interpretowane w kategoriach pojęciowych teorii stawania się społeczeństwa dzięki dyskursowi podmiotów edukacji (tamże) (uczniów, nauczycieli, rodziców, agend administracyjnych itd.). W każdym razie w obu podejściach występuje ocena, która staje się społeczno-kulturowym narzędziem przekazywania informacji o uczniu. Można ją uznać za usankcjonowaną formę dyskursu edukacyjnego (tamże, s. 238).

Jak słusznie zwróciła uwagę Ruth Wodak (2011, s. 16), dyskurs jest rozumiany przede wszystkim jako „działanie językowe w komunikacji pisemnej, wizualnej bądź ustnej, werbalnej bądź niewerbalnej, podejmowane przez aktorów społecznych w konkretnym otoczeniu, określonym przez reguły, normy i konwencje społeczne”. Można tu wyeksponować ujęcie tekstu oceny opisowej jako językowego działania w kontekście, z uwzględnieniem takich jego parametrów jak: funkcjonalność, intersubiektywność, interakcyjność oraz nastawienie na rozwiązywanie problemów.

Skoro dyskurs jest formą użycia języka tak samo jak zdarzeniem komunikacyjnym, oznacza to, że ludzie używają języka, by przekazać różne idee i przekonania najczęściej w wyznaczonych sytuacjach, np. podczas zajęć w klasie szkolnej, czyli uczestnicy komunikacji robią coś, co wykracza poza poziom przekazywania przekonań: wchodzi w interakcje. Wydawać by się mogło, że trzy najważniejsze wymiary dyskursu to: użycie języka, przekazywanie idei i interakcje (Dijk, 2001, s. 10). W rzeczywistości kreowanej przez język i teksty dyskurs funkcjonuje jako „ponadtekstowa kategoria łącząca świat tekstów ze światem uczestników komunikacji. Każdy przekaz jest tekstem kultury, komunikatem wymodelowanym na podstawie rzeczywistości, która tworzy jego ramy” (Piekot, 2006, s. 33). Przecież użycie języka nie ogranicza się do języka mówionego, ale obejmuje też jednostki komunikacji utrwalone na piśmie. Tak dzieje się w przypadku oceny opisowej na świadectwie szkolnym – czyli pewnego rodzaju tekstu edukacyjnego (Duszak, 1998, s. 201). Istnieje wiele podobieństw między sposobami mówienia i pisania, jakie nauczyciele stosują w celu wyrażania swoich ocen, dlatego analiza dyskursu powinna uwzględniać zarówno właściwości tekstu, jak i to, co określa się mianem kontekstu, a co obejmuje cechy sytuacji społecznej, które mogą oddziaływać na strukturę komunikatu. Zatem przedmiot analizy dyskursu to wypowiedź oraz tekst w kontekście (Dijk, 2001, s. 11–12). Ocena staje się więc „dyskursem mówiącym i działającym”, sposobem komunikowania, który „coś” czyni z uczniem. Warto zwrócić uwagę na to, że każde słowo ma jakieś znaczenie, dlatego tak ważne jest, aby nauczyciel pamiętał o ich właściwym doborze.

Nie będę szerzej rozwijała problematyki dyskursu ze względu na sprecyzowaną problematykę badań, ale wychodzę z założenia, że dyskurs jest zawsze ukie-

runkowany problemowo. Przedmiotem mojego zainteresowania uczyniłam ocenę opisową – jako pewnego rodzaju dyskurs. Chcę się dowiedzieć, w jaki sposób ocena opisowa będąca działaniem językowym zarówno w komunikacji pisemnej (czyli ocena opisowa jako rodzaj tekstu edukacyjnego), jak i w komunikacji ustnej (czyli co nauczyciele, rodzice i dzieci mówią o ocenie, jak ją rozumieją) powoduje działanie społeczne (wychowawcze).

Nauczyciele, mówiąc o ocenie, rozumieją przez nią różne zachowania uczniów wpisane w codzienność szkolną. Ocena na co dzień funkcjonuje społecznie zarówno w szkole, jak i w domu – nie jest tylko informacją o aktualnym stanie wiedzy dziecka, lecz staje się bardziej formułowaniem oczekiwań edukacyjnych wobec niego. Oczekiwania te powodują określone działania, które mają wpływ na pojawienie się u dziecka różnych myśli czy wyżej wspomnianych refleksji, będących wynikiem zastanawiania się nad sobą bądź zwróceniem się ku własnej aktywności.

Analizując klasyfikacyjną ocenę opisową (roczną) podsumowującą trzecio-klasistów, będę szukała informacji dotyczących oczekiwań nauczycieli wobec dzieci, jednocześnie zastanawiając się, jak nauczyciele rozumieją to, co przekazują uczniom, jak to rozumieją rodzice i w jaki sposób rozumieją to same dzieci – czyli prościej rzecz ujmując, o jakich działaniach oceny mówią te trzy podmioty edukacyjne. Ważne będzie dla mnie również zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób ocena wpływa na poczucie podmiotowości uczniów. Zgodnie z paradygmatem społecznego konstruktywizmu rozwój podmiotowy dziecka jest społecznie tworzony i zmieniany przez ocenę opisową, a dziecko, uczestnicząc w tym procesie, rozwija swoje kompetencje do podmiotowej adaptacji.

Ostatecznie będę chciała się dowiedzieć, w jaki sposób „działa” ocena w obszarze wspierania poczucia podmiotowości ucznia – jako edukacyjne i kulturowe narzędzie przekazywania informacji o nim oraz oczekiwanych zachowaniach. Szukając odpowiedzi na to złożone pytanie, będę analizowała komunikaty (inaczej naciski wychowawcze), które docierają do dziecka bezpośrednio od nauczycielioraz rodziców, a także poszukiwała informacji, czy dziecko jako podmiot ustosunkowuje się do tych komunikatów i w jaki sposób.

Puentując część dotyczącą filozofii badań i przyjętych orientacji, chcę zaakcentować fakt, że badania prowadzone w ramach niniejszej publikacji są badaniami zgodnymi z filozofią *human science*. Opisane orientacje będą stanowiły inspirację w trakcie procesu projektowania, a następnie prowadzenia badań i interpretacji wyników w edukacji wczesnoszkolnej.



## **ROZDZIAŁ III.**

# **OCENA OPISOWA W SPOŁECZNYM KONSTRUOWANIU PODMIOTOWOŚCI DZIECKA**



## 1. Osoba jako aktor społeczny w ujęciu interakcjonizmu

Z nazwy „interakcjonizm” wynika, że główną kategorią jest interakcja, a ludzie potrafią wchodzić w interakcje z użyciem symboli. Blumer pisał, że ludzie mają zdolność do widzenia siebie jako obiektów i umieszczania w sytuacjach interakcyjnych. Wskazuje to na to, że jesteśmy czynnymi twórcami świata, wobec którego przejawiamy swoje działania. Według badacza ludzie są istotami spontanicznymi, które potrafią wprowadzić jakiś obiekt do sytuacji i jednocześnie zupełnie zmienić definicje tej sytuacji oraz swoje zachowanie (Turner, 2008, s. 422).

Współczesna rzeczywistość zobowiązuje jednostkę funkcjonującą w środowisku do nieustannej zmiany i dostosowywania się do panujących warunków. Jest to współmierne z tym, że proces interakcji społecznej powinien bazować na zdolności ludzi do otwartego dialogu, a nie utrwalonych wzorach zachowania (Leszniewski, 2006, s. 7). Zatem interakcja zachodzi dzięki umiejętności odczytywania gestów przez ludzi. Bez interakcji nie mogliby oni się rozwijać i niemożliwe byłyby wzory organizacji społecznej” (Turner, 2008, s. 420).

Interakcjonizm symboliczny zakłada, że znaczenia, którymi ludzie się posługują, są konstruowane w interakcjach. To podczas interakcji uzgadnia się znaczenia i konteksty. Taka symboliczna interakcja może być postrzegana jako badanie sposobów, w jaki ludzie codziennie nadają sens swoim sytuacjom życiowym i oddają się aktywności w relacji z innymi (Chomczyński, 2008, s.13).

Przedstawiciele nurtu interakcyjnego za podstawy życia społecznego przyjmują codzienne interakcje, gdyż stają się one przestrzenią, w której następuje tworzenie się porządku społecznego, będącego rezultatem łącznych dyskusji i debat uczestników interakcji. Dokonuje się to na bazie języka, który jest czynnikiem komunikacji międzyludzkiej (Turner, 2008, s. 420). Wszelkie praktyki ludzkie w stosunku do innych osób są realizowane na podstawie znaczeń, jakie zostają im nadane. Terenem nadawania tych znaczeń jest zawsze interakcja międzyludzka.

Według funkcjonalistów w szkole role społeczne, jakie ma grać jednostka, są wyznaczane z góry. Jeśli zachowania jednostki są niezgodne z wymogami pełnionej roli, prowadzi to do postrzegania osoby jako śmiesznej i niegodnej zaufania (Szmajke, 1999, s. 55). Często społeczne zachowania ludzkie są regulowane przez instytucjonalne dookreślenia, które wyznaczają, w jaki sposób te zacho-



wania powinny przebiegać w konkretnych sytuacjach, niezależnie od jednostek (Zemło, 2003, s. 107). Peter Berger i Thomas Luckmann (2010, s. 121) rozumieją role społeczne jako „najpełniejsze świadectwo instytucjonalizacji”. Porządek społeczny, który dokonuje się za pomocą ról, wskazuje na istnienie siatki ról, która jest sporządzona tak, aby nie wchodziły one ze sobą w spór.

W ujęciu interakcjonizmu położenie zewnętrzne i wewnętrzne jednostki zależne jest od procesu kształtowania jaźni, uwidaczniającej się w działaniach jednostki. Interakcjonizm symboliczny wysuwa na czoło teorię podmiotowości, zakładającą zmienność „doświadczenia ludzi, symboliczny wymiar ich doświadczeń i ich charakter relacyjny, to znaczy zależny od działań innych ludzi” (Hałas, 2005, s. 24). Stwierdzenie to można zrozumieć jako przyjęcie kodu społecznego z zewnątrz i uznanie go za własny. Często dzieje się tak w szkole. Kultura staje się źródłem oceny.

Punktem zainteresowań teorii interakcjonistycznej są koncepcja aktora społecznego i zdolności do tworzenia wyobrażeń o samym sobie lub obrazów samego siebie. Obraz siebie określa to, co ludzie obserwują, czują, czego doznają i doświadczają (Turner, 2008, s. 421). Ważne jest to, że w każdej sytuacji ludzie przetwarzają napotykanne doświadczenia. Ich zachowanie jest skutkiem prób zrozumienia tego, czego doświadczają. Właściwie w każdej sytuacji społecznej poddajemy refleksji i ocenie napływające do nas informacje, a nasz sposób reagowania będzie zależny od tej oceny (Schaffer, 2006, s. 169).

## **2. Interakcje edukacyjne jako przestrzeń społeczno-kulturowa konstruowania podmiotowości ucznia**

Zdobywanie wiedzy i umiejętności odbywa się przez interakcje społeczne, które rozumiem jako procesy kształtujące zachowania ludzkie, a nie tylko uwarunkowania dla pojawienia się lub nie danego zachowania. Blumer (2007, s. 53) pisze, że „interakcja ludzi jest procesem twórczym, rządzącym się własnymi prawami”. Dzięki interpretacji działań partnera uczestnicy tworzą własne wzorce zachowań. Biorąc pod uwagę swoje działania, angażują własne uczucia, pragnienia i postawy, tak samo muszą ocenić stopień dopasowania norm do sytuacji tworzonej przez działania innych (tamże).

Zgodnie z teorią interakcjonizmu ludzie tworzą i wykorzystują symbole. Ich interakcje następują również przy użyciu symboli, wchodzenie w interakcje międzyludzkie następuje poprzez przyjmowanie roli, a to pociąga za sobą odczytywanie symboli wprowadzanych do obiegu przez innych. Istnienie „obrazu siebie” uwidacznia się dzięki interakcjom (Turner, 2008, s. 421) i komunikacji z innymi osobami.

Ludzie w procesie przyjmowania roli wzajemnie wprowadzają do obiegu oraz analizują gesty każdego z partnerów. Na podstawie informacji płynących z interpretacji gestów działający zdolni są do podjęcia w wyobraźni generalnej

próby działania i zachowania się w sposób zorganizowany i kooperatywny (tamże, s. 422–423). Ludzie podczas różnych działań wzajemnie dostosowują się do siebie. Jednostki uwzględniają swoje działania z innymi ludźmi, zważając na ich zachowania lub plany, inaczej mówiąc, zwracając uwagę na znaczenia ich działań. Mead pisał, że to właśnie wtedy jednostki „przyjmują rolę” innych, konkretnej osoby („znaczący inny”) albo rolę grupy („uogólniony inny”). W ten sposób jednostki chcą poznać kierunki działania ludzi i kształtować swoje zachowanie na podstawie interpretacji tego, co robią inne osoby. Wtedy dochodzi do działania grupowego (Blumer, 2007, s. 64), gdzie najważniejsze stają się interakcje międzyludzkie. Blumer, powołując się na Meada, pisze, że głównym elementem, dzięki któremu ludzie stają wobec świata, jest ich zdolność do działania wobec siebie. Mechanizm ten pozwala ludziom na kierowanie swoim działaniem na podstawie tego, co zaobserwują. Według niego ludzie są świadomi tego, co sobie wskazali (np. spotkanie z przyjacielem, stwierdzenie, że pada deszcz itp.), a nieświadomi tego, czego sobie nie wskazali. Wyłania nam się tutaj obraz człowieka jako istoty ludzkiej wyposażonej w mechanizm udzielania sobie wskazań, który wiąże się z interpretowaniem działań innych osób (tamże, s. 62). Już małe dziecko szybko zaczyna się socjalizować, dzięki interakcjom społecznym. W odbiorze postaw innych ludzi wobec siebie ulepsza się jego samoświadomość, kształtują wyobrażenia, postawy wobec samego siebie, które kształtują jego osobowość. W tym ujęciu osobowość odzwierciedla oczekiwania grup, w których życiu dziecko uczestniczy. Ważnym warunkiem tego procesu jest nabywanie przez dziecko zdolności empatycznych, które umożliwią mu podejmowanie ról innych osób i zrozumienie ich oczekiwań (Trempała, 1992, s. 36–37). Empatia jest jedną z ważniejszych cech, które wpływają na kształtowanie się osobowości małego dziecka.

Myślę, że sedno interakcjonizmu symbolicznego zawiera się w twierdzeniu, że większość życia spędzamy w różnych interakcjach. Warto w tym miejscu podać przykłady podziału interakcji znalezione w literaturze:

- symboliczna i niesymboliczna. W interakcji symbolicznej partnerzy interpretują swoje działania oraz gesty na podstawie znaczeń wyłanianych z interpretacji (tamże). Przykładem może być tutaj zinterpretowanie gestu machania przez nauczyciela palcem jako oznaczającego, że jest zdenerwowany. W interakcji niesymbolicznej ludzie reagują bezpośrednio na swoje działania (Blumer, 2008, s. 52), a przykładem może być tu nieświadoma reakcja dziecka na zmieniony ton głosu nauczyciela;
- zogniskowana i niezogniskowana. Interakcja zogniskowana, czyli taka, w której jednostki bezpośrednio odnoszą się do tego, co mówią i robią inni. Interakcja niezogniskowana, czyli taka, w której osoby przebywające w tym samym miejscu nie wchodzi w bezpośrednie relacje z innymi, ale często swoją postawą ciała, gestami wchodzi z innymi w kontakt niewerbalny (Giddens, 2004, s. 113).

Przyczyny zachodzenia interakcji zogniskowanych i niezogniskowanych są przez interakcjonistów symbolicznych upatrywane w sposobie tworzenia oraz

przekazywania znaczeń. Ważną rolę w powstawaniu znaczeń odgrywa symbol i język, które są podstawowymi elementami ludzkich interakcji.

Klaus Tillmann (2006, s. 143) wskazał czynniki ograniczające przebieg interakcji w szkole. Zaliczył do nich:

- ograniczone możliwości negocjowania znaczeń przez wychowanków (np. obowiązkowy udział w zajęciach);
- asymetrię w trakcie definiowania znaczeń w interakcji z nauczycielem (np. narzucanie sposobu wykonania zadania).

Metody pracy nauczyciela z dziećmi, podobnie jak i stosowane przez niego sposoby oceniania, wynikają z jego osobistego rozumienia dzieciństwa oraz postaw wobec dziecka. To w swoich zamierzeniach, koncepcjach, poglądach, oczekiwaniach, projektach działań nauczyciel „wyznacza naturę relacji dziecka z otoczeniem społecznym, symbolicznym, materialnym, a także naturę relacji dziecka z samym sobą, czyli wzorce socjalizacji młodego człowieka” (Lewartowska-Zychowicz, 2009, s. 167). Dyskurs nauczyciela współwyznacza style interakcji edukacyjnych, sposoby konstruowania reprezentacji świata, systemy wartości czy funkcje zarządzające sobą (Bałachowicz i Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 164). Charakter szkolnego uczenia się i stosowane przez nauczycieli oceny współdecydują o zmienności dziecięcego doświadczenia oraz dalszym konstruowaniu indywidualności dziecka (tamże). To osobisty dyskurs pedagogiczny przyjmuje postać indywidualnej teorii nauczycielskiej, w której zawiera się *modus operandi* tworzenia świata szkolnego dyskursu, który dostarcza schematów, reguł, wzorów komunikacji i działania, rozumienia siebie oraz innych (tamże, s. 188), jak również sposobów oceniania uczniów.

Często w interakcjach nauczyciel–wychowanek dorosły potrafi przyjmować postawę bezkompromisową i niepodważalną (Sajdera, 2012, s. 140). Jeżeli środowisko szkolne ma być miejscem, gdzie dzieci mogą nabywać doświadczeń podmiotowych, to ważne jest zaistnienie wielu warunków, które na to pozwolą, np. tworzenie odpowiednich działań edukacyjnych związanych z ocenianiem, sprzyjających rozwojowi dzieci.

Reprezentanci interakcjonizmu symbolicznego uważają, że to właśnie interakcje są najważniejszym elementem kontaktów międzyludzkich, a najważniejszą przyczyną sytuacji interakcyjnych jest definiowanie, kim jest partner i kim jestem ja, działający w tej konkretnej sytuacji. Interakcje symboliczne wiążą się z interpretacją, o której pisałam wcześniej, jak i z ustaleniem znaczenia działań innej osoby oraz z definiowaniem, czyli przekazaniem partnerowi informacji o tym, jak ma działać. To właśnie dzięki tym procesom ludzie dopasowują swoje działania do działań innych (Blumer, 2007, s. 52) i wytyczają im granice postępowania, wskazując na podobne zachowania. Życia społecznego doświadczamy wraz z innymi, gdyż wspólnie wytwarzana wiedza w kontekście jest utrwalana w doświadczeniu z kontekstem, a uczestnicy wspólnego uczenia się wiedzą, że istnieje wiele sposobów używania umysłu, wiele rodzajów konstruowania wiedzy i znaczeń (Bałachowicz, Sikorska, Krauze-Sikorska, 2020, s. 52). Dzięki inte-

rakcjom życie ludzi staje się niekończącym się procesem. Wzory życia grupowego istnieją dzięki posługiwaniu się tymi samymi schematami interpretacyjnymi, a one natomiast utrzymują się dzięki ciągłemu potwierdzaniu w aktach definiowania przez innych. Nie istnieją one same z siebie, zależą od potwierdzających je definicji (tamże). Zatem ocena będzie zawierać wzory działania. Sprowadza się do manewrowania jednostką i kierowania nią ku pożądanemu celowi albo zachowaniu się w określony sposób, najlepiej bez zastanawiania się nad sobą i nad tym, co się dzieje. W rezultacie uczniowie akceptują pojmowanie świata oraz styl życia ukształtowane przez ocenę, uznając je za swoje własne.

Bruner wspominał o walorach interakcji. Ludzie potrafią wykorzystywać nabytą wiedzę w różnych warunkach, nie tylko tych, w których ją zdobyli. Istotne jest dla niego stosowanie zasady interakcyjności i zrozumienie znaczenia wymiany doświadczeń, dzięki której uczestnicy interakcji „wnoszą rusztowanie” dla siebie nawzajem (Bruner, 2010, s. 39). Ważne jest to, że uczniowie wnoszą nowe doświadczenia we wzajemne kontakty, a nauczyciel nie jest jedyną wszytkowiadzącą osobą.

### 3. Intersubiektywne tworzenie obrazu siebie

Uczestnicy interakcji odnoszą się do swoich doświadczeń, używając koncepcji swojego prawdziwego i fałszywego „ja” (Hałas, 2006, s. 274). „Obraz, który widzi osoba w danym momencie, podobnie jak fotografia przedstawia czyjś wygląd w danej chwili, będzie nazwany obrazem siebie. Obraz, który niesie za sobą sens «własnego ja» – ja sam taki, jaki rzeczywiście jestem – będzie nazwany koncepcją siebie” (tamże, s. 275).

Elżbieta Hałas pisze, iż w związku z tym, że różni ludzie mogą danej osobie przypisywać inne znaczenia, może ona je przyjmować lub odrzucać, dlatego może istnieć jednocześnie wiele obrazów siebie, natomiast koncepcja siebie zmienia się bardzo powoli i ma charakter spójny (tamże). Muszę tutaj zwrócić uwagę na to, że „obraz siebie” oraz „koncepcja siebie” będą się tworzyć już od najmłodszych lat życia dziecka. Są to konstrukty społeczne, wyrastające z doświadczeń społecznych i interakcji (tamże), które często nabywane są już w najmłodszych latach dzieciństwa.

W literaturze znaleźć można wiele sposobów definiowania pojęcia „obrazu własnej osoby”, który jest tworem bardzo złożonym i ma wpływ na zachowanie, uczucia i motywacje człowieka. Człowiek w ciągu swojego życia poznaje rzeczywistość oraz samego siebie. Gromadzi doświadczenia, a także kształtuje układ ustosunkowań do samego siebie (Brachowicz, Steuden, 2005, s. 45). Informacje dotyczące własnej osoby wywierają na niego duży wpływ. Dzięki obrazowi siebie człowiek uzyskuje poczucie tożsamości indywidualnej i kulturowej (tamże).

Joseph Nuttin (1968, s. 43) pisał, że obraz własnej osoby to „świadomość własnego istnienia i funkcjonowania, podmiot, zbiór doświadczeń uznanych za swoje, to, co można powiedzieć o sobie, kiedy się mówi «ja», «mnie»”.

Podobne podejście przyjęli Elizabeth Hurlock (1985, s. 665), która twierdziła, że: „pojęcie własnego »ja« jest obrazem tego, co jednostka o sobie myśli, jak również jej zdolności, cech charakterologicznych, wartości i stosunków do otaczającego świata, oraz Arthur i Emily Reber (2015, s. 431), według których „obraz własnej osoby”, inaczej obraz „ja” (*self-image*), to „odbicie (a może raczej wyobrażenie) siebie, jaźni; własna jaźń jak ją postrzega jednostka”. Jeszcze inna definicja pokazuje, że jest to „zbiór wiadomości i wartościujących poglądów na temat własnych cech, możliwości i umiejętności”, termin „jaźń” wiąże się zaś z autorefleksją, samokontrolą i refleksją śledzenia samego siebie. Termin „autorefleksja” był sporadycznie używany przez Meada, natomiast psychologowie społeczni rozumieją go jako zdolność jednostek do refleksji nad własną sytuacją, znaczeniem i skutkami ich działań, a także nad ich własnymi poglądami na temat samych siebie. Samokontrola to termin, którego Mead nie używał wprost, ale można go znaleźć w jego pismach poświęconych jaźni. Samokontrola dziś oznacza zdolność jednostek do kierowania swoimi działaniami na podstawie autorefleksji, natomiast śledzenie samego siebie to forma autorefleksji nakierowana na samokontrolę (Baert, da Silva, 2013, s. 93). Innymi słowy, większość z tych definicji „obrazu siebie” zakłada, że ludzie mają dużo wiadomości na temat siebie samych, ale tylko niektóre z nich mogą stać się elementem „obrazu siebie”. Są to: te, które odróżniają nas od innych, i te, które dobrze o nas świadczą. Im bardziej jesteśmy przekonani o posiadaniu jakiejś cechy, tym częściej uważamy ją za ważną (Wojciszke, 2003, s. 24).

Turopolski (1999, s. 32) twierdził również, że wszystkie procesy psychiczne można zrozumieć przez pryzmat „Ja”. Założył, że człowiek posiada trzy rodzaje „Ja”: „Ja” materialne: przejawiające się w procesie naszego definiowania siebie w kontekście do otaczających nas bytów materialnych oraz cielesnych, „Ja” duchowe: pojmowane jako zbiór psychicznych władz umożliwiających myślenie i poznawanie siebie, „Ja” społeczne: związane z odczuciami w stosunku do samego siebie na podstawie wchodzenia człowieka w interakcje z innymi ludźmi. Te trzy „Ja” (materialne, duchowe i społeczne) mają wpływ na sposób, w jaki człowiek odbiera samego siebie, na jego funkcjonowanie, stosunki z innymi ludźmi, jak również kształtowanie jego osobowości. Zwłaszcza „Ja” społeczne, które wykształca się w aktach komunikacji z innymi ludźmi, jest tym najbardziej opiniotwórczym elementem kształtowania się samoświadomości człowieka, ponieważ jest zdeterminowane przez oczekiwania społeczne, które wyrażane są w formie różnego rodzaju ocen kierowanych w naszą stronę (tamże).

Uczniowie widzą nauczycieli przez pryzmat posiadanej wiedzy. Nauczyciel postępuje tak również w odniesieniu do uczniów. Często porównuje ich z obrazem „idealnego” ucznia. Czy ten obraz może wpływać na to, jak nauczyciel ocenia osiągnięcia szkolne dziecka?

Obraz idealnego ucznia odgrywa ważną rolę w umyśle nauczyciela. Zostaje bowiem uformowany „najczęściej na podstawie wiedzy teoretycznej, wartości cenionych przez nauczyciela oraz akceptowanego przez niego modelu procesu

nauczania, uczenia się i wychowania” (Włodarski, Hankała, 2004, s. 210). Obraz ten wpływa na to, jak postrzegany jest uczeń, czego spodziewa się od niego nauczyciel i jaką strategię przejawia wobec niego. Dlatego też obraz własnej osoby nie będzie zależał od nas samych, ale w dużej mierze będzie zdeterminowany tym, w jaki sposób otoczenie na nas oddziałuje i jakie oceny, opinie o nas formułuje. Toteż **ocena może stać się narzędziem tworzenia pozytywnego „obrazu siebie”, kiedy wzmacnia podmiotowość dziecka, czyli jego autonomię, budowanie refleksyjności, poczucie sprawstwa, albo negatywnego „obrazu siebie”, kiedy uprzedmiotawia dziecko.**

Wcześniej przedstawiłam kilka definicji obrazu siebie, jednak jest to tylko niewielka część tego, co można znaleźć w literaturze. Mimo licznych prób nie udało się znaleźć jednej, pełnej definicji tego pojęcia, które jest często stosowane razem z innymi pojęciami, takimi jak: samowiedza, schemat „ja”, teoria „ja”, „ja”, „jaźń” (Majewicz, 2002, s. 32). Może to wynikać z tego, że brakuje polskiego odpowiednika terminu *self-concept* używanego w języku angielskim. Taki sposób widzenia „obrazu siebie” będzie podstawą rozumienia siebie w niniejszej pracy.

Proces spostrzegania jest jednym z procesów psychicznych każdego z nas. To właśnie dzięki niemu ludzie dostrzegają wszystko, co dzieje się w świecie, jak i w nich samych. Każdy z nas rodzi się ze zdolnością spostrzegania różnych bodźców oraz odbierania ich za pomocą receptorów. Samo słowo „spostrożenie” nie oznacza tylko zdolności rejestrowania bodźców fizycznych za pomocą zmysłów, ale bardziej spostrzeganie i odbiór zjawisk zachodzących między ludźmi (Jakubowska i in., 1987, s. 92). Spostrzeganie może być traktowane jak talent, który trzeba rozwijać, ulepszać.

Na otoczenie można patrzeć w różny sposób i widzieć w nim wielorakie cechy. Będzie to zależę od naszego nastawienia oraz skupienia, a także od tego, co umiemy dostrzegać. Istnieje mnóstwo czynników wpływających na to, jaki obraz świata człowiek tworzy w swoim umyśle. Na spostrzeganie powinniśmy spojrzeć jak na filozofię i umiejętność, a nie tylko rutynową czynność. Ważne jest to, że proces powstawania obrazu innych ludzi powstaje w naszej świadomości, a wpływać na niego mogą dwa czynniki: pierwszy to emocje, uczucia przeżywane przez człowieka, a drugi to nasze wyobrażenia i oczekiwania dotyczące innych ludzi (tamże).

Emocje są bardzo ważnym elementem wpływającym na spostrzeganie innych. Wszystko to, co dotyczy człowieka, powoduje różne uczucia. Osoba szczęśliwa i radosna może dostrzec w nowo poznanej osobie zupełnie inne rzeczy niż osoba smutna oraz przygnębiona lub poważna i stanowcza. Wszystkie te uczucia nadają temu, co widzimy, szczególny „koloryt”. To, że przeżywane uczucia wpływają na obraz świata, jest naturalną cechą ludzkiego spostrzegania.

W kontaktach z innymi ludźmi często jest tak, że zanim jeszcze kogoś zobaczymy, w wyobraźni tworzymy wizję tego, jak ten ktoś może wyglądać, czego można się po nim spodziewać itp. Najprościej mówiąc, tworzymy sobie obraz tej osoby. Często człowiek spostrzega to, co spodziewa się zobaczyć, i słyszy to, co

spodziewa się usłyszeć. Czasem widzi oraz słyszy tylko to, co chce zauważyć, nie zwracając uwagi na to, co dzieje się wokół niego.

Zadaniem szkoły staje się pomoc dziecku w kształtowaniu swojej podmiotowości, w konstruowaniu obrazu siebie, swojej indywidualności i własnych relacji ze światem. Podmiotowe „bycie-w-świecie” jest rezultatem systematycznego uczenia się, poznawania metod kierowania sobą oraz kontroli nad rozwojem swojego obrazu siebie. Bałachowicz (2007, s. 37) pisze, że „proces całościowego rozwoju i samorozwoju zasadza się na uświadomieniu sobie «źródła intencji własnej osoby», czyli zrozumienia przez jednostkę uwarunkowań własnego rozwoju i własnego wpływu na rozwój”. Zrozumienie tej myśli, jak i własnej roli w rozwoju jest dla edukacji podstawowym celem działania, a wsparcie podmiotowego rozwoju ucznia oraz kierowania swoim samorozwojem należą do głównych zadań edukacji (tamże). Dlatego tak ważne jest włączenie dziecka w procesy współwychowania i samowychowania, a od ich wyników będzie zależało jego dążenie do budowania własnej niezależności.

Obraz idealnego ucznia w dużym stopniu zależy od modelu procesu nauczania i uczenia się akceptowanego przez nauczyciela. Pierwszy model wiąże się z postrzeganiem człowieka jako istoty przystosowującej się do zastanego świata, objętej nauczaniem podającym. Drugi natomiast wiąże się z obrazem człowieka jako istoty kształtującej świat, poddanej działaniom stymulującym jej rozwój oraz aktywizującym ją poznawczo przez całe życie (Włodarski, Hankała, 2004, s. 210).

W pierwszym modelu role społeczne nauczyciela i ucznia są silnie określone. Nauczyciel jest tutaj przewodnikiem, który bazując na programie nauczania, posługuje się odpowiednimi metodami i ocenami oraz sprawia, że uczeń opanowuje umiejętności i nabywa społecznie akceptowane zachowania. W tym modelu zakłada się, że dokonywanie pomiarów postępów w nauce dokonuje się przez stosowanie testów i sprawdzianów (tamże).

W drugim modelu ucznia traktuje się jak jednostkę niepowtarzalną, zdolną do konstruowania w swoim umyśle indywidualnego obrazu świata (tamże, s. 211). Uczeń jest samodzielny podmiotem, który dąży do zaspokojenia swoich potrzeb poznawczych. W zakresie oceny efektów kształcenia nauczyciel stara się dostarczyć uczniowi informacji o wartości jego działań, aby ułatwić mu podejmowanie decyzji edukacyjnych, zdobycie wiary we własne siły i przyjęcie odpowiedzialności za efekty swojej pracy i za dokonane wybory w sferze wartości (tamże). Celem pomiaru rezultatów są więc indywidualne osiągnięcia jednostki.

Przykładem może być ciekawe badanie przeprowadzone w jednej ze szkół podstawowych. Wszystkich uczniów zbadano testem inteligencji, a nauczycieli poinformowano o tym, że wyniki tego testu pozwolą na prognozowanie stopnia rozwoju umysłowego, jaki dokona się w ciągu najbliższego roku (Dembo, 1997). Każdy nauczyciel otrzymał listę uczniów, którzy rzekomo uzyskali w teście najwyższe wyniki. W rzeczywistości nazwiska dzieci zostały dobrane losowo. Po upływie ośmiu miesięcy ponownie przeprowadzono badanie za pomocą tego

samego testu i stwierdzono występowanie dużej różnicy w zakresie przyrostu osiągnięć pomiędzy dziećmi z pozytywnymi wynikami (Włodarski, Hankała, 2004, s. 210).

Badanie to pokazuje, że **oczekiwania nauczyciela wywierają wpływ na zachowania i osiągnięcia uczniów**. Nauczyciele prezentują odmienne zachowania wobec uczniów, których zgodnie z własnym obrazem „idealnego” ucznia oceniają jako „słabych” i „dobrych”. Takie postępowanie sprawia, że uczniowie oceniani przez niego jako „dobrzy” osiągają wyższe wyniki w nauce szkolnej, są aktywni na zajęciach i chętnie z nim współpracują, uczniowie „słabi” osiągają zaś słabsze wyniki w nauce, gdyż nie oczekuje się od nich wysokich osiągnięć (tamże, s. 217–218). Nauczyciele zapominają o tym, że kryterium oceny konkretnych osiągnięć każdego człowieka to nie tylko to, co już osiągnął, ale również to, co może osiągnąć jako jednostka obdarzona właściwym potencjałem.

Obraz „idealnego” ucznia kształtujący się w umyśle nauczyciela i wpływający na spostrzeganie oraz ocenę konkretnego ucznia pozostaje pod wpływem różnych czynników, m.in. ogólnej koncepcji człowieka. Nauczyciele preferujący pierwszą koncepcję człowieka w swoim obrazie „idealnego” ucznia kładą nacisk na te cechy, które sprzyjają uzyskiwaniu wysokich osiągnięć szkolnych, natomiast nauczyciele opowiadający się za modelem drugim w swoim obrazie „idealnego” ucznia akcentują takie cechy jak twórczość, wytrwałość, autonomia (tamże, s. 224).

Przytoczone badanie pokazuje, że ocena może mieć wpływ na konstruowanie obrazu siebie dziecka za pomocą języka. Kontekst instytucjonalny i szkolny nadaje zaś ocenie znaczenie oraz funkcje.

Ocena staje się społeczno-kulturowym narzędziem przekazywania informacji o uczniu, wzmacniającym zachowania rodziców i rówieśników. Można ją uznać za usankcjonowaną formę dyskursu edukacyjnego (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 239), który dotyczy zarówno wiedzy ucznia, jego kompetencji, wartości, ról społecznych, jak i postaw wobec siebie.

Mamy tu oscylację między oczekiwaniami wpisanymi w system edukacyjny za pomocą ocen, których dokonuje nauczyciel, a więc jego działaniami społecznymi – oddziaływanie na refleksję – a zachowaniami uczniów oraz rodziców – dziecko internalizuje oczekiwania związane z rolą. Inaczej mówiąc, od dziecka oczekuje się, że opanuje konkretny materiał na jakąś ocenę, stawia się zatem przed nim „próg” w postaci oceny - oczekiwania.

Podsumowując można stwierdzić, że ocena staje się narzędziem tworzenia podmiotowości dziecka i jego sposobów postrzegania świata.

#### **4. Ocena opisowa jako narzędzie wspierania poczucia podmiotowości ucznia**

Rozdział ten zacznę od postawienia pytania: czy ocena opisowa może stać się narzędziem konstruowania ucznia, jego refleksyjnego myślenia, umiejętności



działania, czy narzędziem wspierania jego podmiotowości? Współczesny model życia powoduje, że kierujemy szczególną uwagę na edukację podmiotową związaną z dowolnością działania podmiotu jako kryterium koniecznego do zrozumienia i do przeniesienia na grunt szkolny. Dlatego tak ważna staje się świadomość opisywanych wcześniej filozoficznych, psychologicznych oraz pedagogicznych aspektów podmiotowości.

W rozdziale tym poruszę kwestię dowolności działania podmiotu jako podstawowej cechy, która wyznacza jego poczucie podmiotowości. Rozwój dowolności działania podmiotu związany jest z niezależnieniem aktywności od bezpośredniego bodźca i nakierowaniem działania na cel (Bałachowicz, 2009, s. 56). W procesie rozwoju sytuacja stopniowo zostaje poddana woli dziecka, które zaczyna ją formować. W tym miejscu warto odwołać się do definicji „poczucia podmiotowości”.

Krzysztof Korzeniowski (1983, s. 55) poczucie podmiotowości określił jako: „[...] przeświadczenie, iż jest się podmiotem relacji ze światem przedmiotowym. Można by zatem powiedzieć, że jest to poczucie, iż świadomie i opierając się na własnych wartościach jest się twórcą zdarzeń i stanów i/lub autorem znaczeń”. Wykorzystywanie własnych reguł oraz wartości sprzyja wytwarzaniu poczucia podmiotowości, jak i podjęciu refleksji nad swoją podmiotowością.

Inna definicja poczucia podmiotowości wskazuje na „poczucie przez jednostkę ludzką sprawowania kontroli poznawczej i sprawczej rzeczywistości, opartej na jego własnych kategoriach (celach, standardach, wartościach) w stopniu niewywołującym dysonansu z jej własnymi standardami kontroli” (Zieliński, 1983, s. 77). Inaczej można powiedzieć, że poczucie podmiotowości to przekonanie, że jest się sprawcą działań i ma się podmiotową kontrolę nad nimi. Jest to rodzaj doświadczania siebie w różnych sytuacjach społecznych i działaniach, w których przyszło nam funkcjonować, będący podstawą do kształtowania obrazu własnej osoby. Meritum podmiotowego działania jest to, że to właśnie człowiek działa w otaczającym go świecie, a nie tylko w nim biernie uczestniczy, doświadczenia zaś, które wynosi z tej aktywności, stanowią dla niego przedmiot refleksji i element rozwoju nad swoją podmiotowością, natomiast pozbawienie podmiotu możliwości refleksji, zadawania pytań czyni go przedmiotem niestanowiącym o sobie.

W procesie dochodzenia do poczucia podmiotowości, który odbywa się już we wczesnym dzieciństwie, istotnym elementem jest „poczucie skuteczności” (*feeling of efficacy*) związane z zaspokajaniem potrzeb. Początkowo jest to pozytywna emocja wywołana przez bodźce zmysłowe stanowiące rezultat własnej aktywności. Następnie dziecko samodzielnie tworzy intencje, a emocja pozytywna pojawia się wtedy, gdy efekt czynności jest zgodny z intencją (Reykowski, 1986, s. 200). Doświadczenia wywołujące poczucie skuteczności są podstawą do tworzenia przekonań o rodzaju wpływu. W ten sposób powstają standardy wpływu. Kiedy poziom wpływu jest zgodny z osobistym standardem, powstaje poczucie podmiotowości (tamże). Na ukształtowanie tego standardu często oddziałuje

zbiorowość, do której jednostka należy. Doświadczenia wpływu przyczyniają się do formowania struktury „Ja”, gdzie rozpoznanie efektów jako przynależnych do sprawcy stanowi podstawę powstania przeświadczenia o sobie samym jako istocie zdolnej wywierać wpływ na otoczenie, ale również posiadającej zdolność do podmiotowej kontroli nad nim (Karmolińska-Jagodzik, 2014, s. 119). Oznacza to, że istotnym składnikiem własnego „Ja” jest ujęcie siebie jako podmiotu, czyli dyspozycyjne poczucie podmiotowości.

Wiesław Łukaszewski (2014, s. 7) w swojej definicji „Ja” pokazuje, że poczucie podmiotowości istnieje wtedy, gdy człowiek ma przeświadczenie (poczucie) swojej własnej podmiotowości, najczęściej związanej z możliwością sprawowania kontroli opartej na jego własnych kategoriach w stopniu niewywołującym konfliktu z jego własnymi standardami kontroli. Jarymowicz zaś (2008, s. 11) podkreślała, że z poczuciem podmiotowości wiąże się zdolność do postrzegania siebie jako istoty unikalnej, która przekształca umiejętność wraz z rozwojem w samowiedzę, w której skład wchodzi wizerunek siebie i własna biografia. Poczucie bycia niepowtarzalnym przez człowieka stanowi ważny element podmiotowości, dla której charakterystyczne jest to, że dotyczy różnych sfer funkcjonowania człowieka: poznawczej, emocjonalnej, motywacyjnej i wykonawczej (tamże, s. 11). Autorka zwróciła uwagę na ważne przejawy podmiotowości, np. sposób dookreślenia własnej tożsamości i rozumienia relacji ze światem, zdolność uznania czegoś za złe lub dobre oraz wskazania kryteriów dobra oraz zła, zdolność do kierowania się własną wolą, zdolność do samokontroli i sprawstwa, do sterowania sobą, do podejmowania odpowiedzialności za własne dokonania (tamże). Taki sposób funkcjonowania możemy osiągnąć dopiero w toku intensywnego rozwoju, który nigdy się nie kończy.

Konkludując, można powiedzieć, że poczucie podmiotowości to proces dochodzenia do świadomości tego, iż jest się istotą refleksyjną i świadomie działającą, będący ważnym elementem doświadczeń składających się na obraz własnej osoby.

Dlatego też przyjęcie perspektywy dyskursywnej pozwala spojrzeć na ocenę opisową jako na narzędzie wspierania podmiotowości ucznia oraz jako na ocenę, którą każdy uczeń otrzymuje. Namysł nad oceną jako narzędziem wspierania podmiotowości ucznia prowadzi do postawienia pytań: czy ocena opisowa wzmacnia autonomię refleksyjnego myślenia i działania ucznia, czy też nie?

Przeгляд oraz interpretacja tradycyjnych funkcji oceny opisowej – informacyjnej, korekcyjnej, motywacyjnej (Brzezińska, Misiorna, 1998) – pozwala stwierdzić, że jej podstawowym celem jest dostarczenie głównie informacji o efektach uczenia się i brakach programowych. **W okresie wczesnej edukacji kształtuje się obraz ucznia, dlatego też ocena opisowa staje się narzędziem społeczno-kulturowego tworzenia człowieka.**

Każdy z nas wie, że ludzie podlegają ocenianiu przez całe życie. Jest ono wpisane w codzienność każdego z nas. Jednak proces oceniania najbardziej widoczny staje się w szkole. Jesteśmy tam oceniani przez innych, my ich oceniamy

oraz dokonujemy samooceny, porównując się z nimi. Jeżeli ocenianie szkolne przebiega prawidłowo, uczeń za pośrednictwem ocen i norm może otworzyć się na świat. Warto pamiętać, że ocenianie niesie za sobą następstwa pedagogiczne oraz psychologiczne. Ocenianie szkolne jest tak samo ważne co ocenianie przez rodziców i rówieśników. Oceny formułowane przez nauczyciela często mogą zaważyć na sposobie postrzegania przez ucznia samego siebie. O tym, że oceny wywierają olbrzymi wpływ na psychikę dziecka, pisała także Maria Jakowicka (1995, s. 141). Nauczyciele powinni wystawiać oceny ostrożnie, uważać podczas ich formułowania, gdyż jeśli do dziecka zaczną docierać negatywne informacje, po pewnym czasie zaczyna myśleć o sobie w pejoratywnych kategoriach, jego samoocena staje się niska, a ono samo nie podejmuje nowych wyzwań, ponieważ wychodzi z założenia, że im nie sprosta. W edukacji wczesnoszkolnej ocena ma bardzo duże znaczenie dla dziecka, dlatego powinna mu pomagać w zdobywaniu wiedzy i doświadczeń, a nie wpływać na nie destrukcyjnie.

Nauczyciele często porównują osiągnięcia uczniów ze standardami wymagań szkoły wytyczonymi przez MEN, co doprowadza do traktowania oceny jako bezosobowego dokumentu, niszczącego możliwość nawiązania więzi między nauczycielem a uczniem (Śliwowski, 1996, s. 83). Moim zdaniem standardy jednak uproszczają oceny i sprowadzają je do suchych, bezbarwnych oraz beznamiętnych stopni, a niestety indywidualne zdolności ucznia często wykraczają poza standardy. W uczniach drzemią duże możliwości w określonych dziedzinach, które często wykraczają poza to, co przewidziane jest w standardach, dokumentach czy poradnikach. Odnoszenie się nauczycieli do standardów jest nieadekwatne do realnie zachodzących procesów między uczniami a gronem pedagogicznym. Wystawiając ocenę, nauczyciele zakładają, że będzie to informacja dla ucznia o stopniu opanowania przez niego materiału, motywująca go do pracy. Często jednak niepewność nauczycieli, uzależnienie od mechanizmów rządzących spostrzeganiem innych ludzi, które sprawiają, że osoby atrakcyjne oceniamy lepiej niż nieatrakcyjne i brzydkie, powoduje, że informacja zawarta w ocenie staje się niespójna oraz mocno zakłócona (Klus-Stańska, 2006, s. 178).

Szkudlarek (1997, s. 171) eksponuje znaczenie władzy w procesie „konstruowania podmiotowości”. Píše, że „poprzez wiedzę władza wpisuje się w tkanki podmiotowości, w ciało, w obyczaje, w przekonania codziennego życia” (tamże). Dzięki władzy, którą jest ocena, nauczycielowi łatwiej wymagać od uczniów. Ocena staje się niejako szantażem przywołującym ucznia do zdyscyplinowania. Uczeń częściej usłyszy słowa: „Jak nie będziesz uważał, dostaniesz złą ocenę” niż „Jak nie będziesz uważał, nie będziesz tego umiał”. Szkoła staje się miejscem nieograniczonej władzy nad uczniem.

Punktem wyjścia do zrozumienia takiego pojmowania oceny przez nauczycieli może być kategoria wiedzy i władzy wskazana przez Foucaulta (1993), wymuszająca uległość jednostki. Jego zdaniem ten, do kogo należy wiedza, ma też władzę, i odwrotnie – ten, do kogo należy władza, ma też wiedzę i decyduje, co będzie uznawane za wiedzę, o czym wspominałam już wcześniej.

W słowie wstępnym *Historii szaleństwa w dobie klasycyzmu* Foucaulta pojawia się pojęcie dyskursu edukacyjnego. Czytamy: „słowo dyskurs ma szczególnie sens. Nie chodzi bowiem o wypowiedź szczególnie językową, lecz o to, co da się wyczytać jako *sui generis* wizja z manifestacji bardzo różnych, z tak różnych sposobów wyrażania, jako działanie z jednej strony, a mowa z drugiej” (1987, s. 6). Według Foucaulta dyskurs to nie tylko komunikacja, to nie tylko dialog i monolog. Foucault przedstawia nam dyskurs jako system inicjatywy działań, system wiedzy, które są realizowane przez język. Według niego dyskursy skonstruowane są ze znaków. W takim ujęciu między nadawcą i odbiorcą będzie dochodziło do aktu komunikacji, który może mieć postać rozmowy, wytworu ludzkiego itp. Akt komunikacyjny jest powiązany z działaniem człowieka. To znaczy, że może być realizowany przez użytkowników języka, którzy komunikują się między sobą w różnych okolicznościach. Dyskurs zatem zawsze zanurzony jest w konkretnym paradygmacie teoretycznym, czyli w pewnym sposobie widzenia rzeczywistości przyjętym przez daną społeczność, kulturę itp.

W każdym działaniu społecznym czy akcie komunikacji istnieją procedury, które mają „zawładnąć przypadkowością zdarzeń” (Foucault, 2002, s. 6), czyli dyskurs dąży do nadania rzeczywistości określonego zwrotu i ładunku oraz chce ją sprawdzać. Procedurami, o których pisał Foucault, są między innymi „**procedury wykluczenia**”, a najbardziej nam znana to **zakaz** (tamże). Jest to bardzo silne narzędzie budowania dyskursu. Nie o wszystkim można mówić w każdej sytuacji. Osadzając tę myśl w praktyce szkolnej, można stwierdzić, że to nauczyciel wskazuje, co dziecku wolno, a czego nie, co wypada powiedzieć w danym momencie, a czego nie. To właśnie on uczy dzieci, aby odzywały się dopiero wtedy, kiedy podniosą rękę i zostaną wyznaczone do odpowiedzi, lub aby wypowiadały się tylko na tematy dotyczące lekcji.

To nauczyciel staje się wobec uczniów specjalistą mającym w ręku narzędzie zwane oceną. Jak pisała Klus-Stańska (2009, s. 40), to właśnie ci, do których należy władza, „tworzą wiedzę o tym, jaki jest obraz «normalnego dziecka», określają, czym jest «normalne» wychowanie i kształcenie, «normalny status dziecka» w społeczeństwie, «normalna» lekcja itd. Definiują poza tym «normalny» świat, o którym dziecko się uczy – wyznaczają zatem granice jego interpretacji i udziału dziecka w zmianie czy rekonstrukcji jego rozumienia”. Będzie to widoczne w ocenianiu dzieci przez nauczyciela. Nauczyciel będzie posługiwał się narzędziem zakazu, gdyż to ono będzie zawierać instrukcje, jak postępować, aby dostawać dobre oceny, i jak nie postępować, aby nie otrzymywać złych ocen. Mechanizmy te będą występować zarówno na poziomie jawnym, jak i ukrytym dla dziecka.

Bruner podkreśla ogromne znaczenie oceny jako czynnika wzmacniającego poczucie własnej wartości i obraz siebie. Píše, że „nie tylko doświadczamy siebie jako działających podmiotów, ale także dokonujemy oceny naszej skuteczności w wykonywaniu tego, co zamierzeliśmy, lub tego, co nam polecono” (Bruner,

2010, s. 60). Kombinację sprawczej skuteczności i samooceny nazwał „poczuciem własnej wartości”, która łączy w sobie przekonania o tym, jacy jesteśmy zdolni, oraz lęk przed tym, co leży poza naszym zasięgiem (tamże, s. 60–61).

Sposoby doświadczania poczucia własnej wartości różnią się w zależności od kultury, w jakiej żyjemy. Często niska ocena przejawia się w poczuciu winy za zamiary, intencje i mogą jej towarzyszyć różne stany, od gniewu po myśli samobójcze. W niektórych kulturach wysokie poczucie własnej wartości podnosi poziom ambicji i zaangażowania, w innych może prowadzić do zadowolenia z osiągnięcia danego statusu oraz spoczęcia na laurach (tamże, s. 61).

Warto w tym miejscu odwołać się do słów Bogusława Śliwerskiego (1993, s. 22), który pisał, że: „ocena, kontrola, opiniowanie, świadectwa, promocje, kwalifikacje – to typowe przejawy sprawowania władzy nad człowiekiem jako przedmiotem”. Stawiam zatem pytanie, czy tak rozumiana ocena może stać się narzędziem wspierania poczucia podmiotowości ucznia?

Pamiętajmy, że „oceny są kluczem systemu, który polega na władzy, przymusie, zewnętrznym sterowaniu. Jako środki do karania i nagradzania są odbiciem społeczeństwa zafiksowanego na egoistyczną orientację sukcesu, na przedmiotowe jego traktowanie” (tamże, s. 26). Ocena będzie oddziaływała na kierowanie poczuciem własnej wartości, które jest zadaniem trudnym i na które wpływa dostępność wsparcia z zewnątrz. Wsparcie to obejmuje zwykłe sposoby, takie jak: dawanie drugiej szansy, docenianie wszystkich prób oraz stwarzanie okazji do rozmowy, pozwalającej wyjaśnić, dlaczego coś poszło nie tak, jak zaplanowaliśmy (Bruner, 2010, s. 61). Przecież jak wiemy, oceny powinny pomagać w planowaniu nauki i myśleniu o przewyciężaniu indywidualnych trudności, dlatego tak ważne wydaje się poszukiwanie w ocenianiu alternatyw, które lepiej odpowiadają potrzebom dzieci (Faber, Billmann-Mahecha, 2010, s. 30). Szkoła bywa bezwzględna, jeśli chodzi o budowanie przez dzieci poczucia własnej wartości, one zaś są podatne na zranienia w tym zakresie, często przez ocenę, która rysuje się tu jako środek niosący wiele zła i niesprawiedliwości.

Śliwerscy (2008, s. 35) pisali, że potrzebujemy reformy w systemie oceniania, która powinna polegać na tym, że do „szkolnego wozu” nie tylko przyczepimy nowe konie, lecz także skierujemy go w odwrotną niż dotychczas stronę. Taka idealna szkoła po reformie powinna być środowiskiem, w którym ocenianie dziecka pociąga za sobą mniej sankcji zagrażających jego poczuciu własnej wartości oraz zachęca je do prób, w których może popełniać błędy i na nich się uczyć.

## **ROZDZIAŁ IV.**

# **METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH**



## 1. Cel, przedmiot i problemy badań

W projektowanych badaniach nad oceną opisową w edukacji wczesnoszkolnej przyjąłam jako podstawę teoretyczną i metodologiczną podmiotową koncepcję człowieka, wyjaśnianą w perspektywie konstruktywizmu społecznego oraz interakcjonizmu symbolicznego. Przyjęcie tej perspektywy pozwala uwypuklić rolę oceny rozumianej jako kulturowe narzędzie wykorzystywane w oddziaływaniach wychowawczych czy inaczej – socjalizacyjnych szkoły. Szczególnie chciałabym pokazać ocenę opisową w jej funkcji dyskursywnej, jako narzędzie językowe w społecznym mechanizmie tworzenia „rzeczywistości” wychowawczej, oraz dowiedzieć się, jak to narzędzie jest rozumiane i wykorzystywane przez uczestników procesu wychowawczego: na pierwszym miejscu stawiam dzieci, następnie nauczycieli i rodziców.

Konstruktywistyczne i interakcjonistyczne podstawy tworzenia świata pozwalają przyjąć oraz wyrazić pogląd, że uczenie się zachodzi w środowisku społeczno-kulturowym w wyniku interakcji bezpośrednio z drugim człowiekiem lub pośrednio z wytwory człowieka.

Do takich wytworów należy też ocena szkolna, rozumiana jako tekst kulturowy. Tekst ten jest nośnikiem informacji ważnych z wychowawczego punktu widzenia, kierowanych indywidualnie do dziecka-ucznia. Istotne więc jest to, jakie to są informacje? Jaki „model kulturowy” dziecka-ucznia-człowieka ukazują one uczestnikom procesu wychowawczego?

Ponieważ adresatem tych informacji w pierwszej kolejności jest uczeń, a więc ważne jest to, jak on je odbiera? Jak on rozumie przekazywaną ocenę? Jak do niej się ustosunkowuje?

W odbiorze treści oceny pomagają dziecku inni: nauczyciel, rodzice, ale też pozostali uczniowie. Oni też wykorzystują w różnoraki sposób podane w ocenie informacje w działaniach wobec dziecka-ucznia-kolegi. W poznaniu wychowawczej roli oceny nie może więc zabraknąć poglądów ważnych uczestników tego procesu.

Ocena szkolna jest efektem refleksji dziecka nad własnym procesem uczenia się. Oznacza to, że uczeń zaczyna być odpowiedzialny za własną wiedzę oraz umiejętności, wybiera to, czym się interesuje, i specjalizuje się w tym zakresie, a pomaga mu w tym nauczyciel. Specyfikę pracy takiego nauczyciela określam



mianem „kapelmistrza klasowego” (Bałachowicz, 2009, s. 302). Ten nauczyciel motywuje do podejmowania wyzwań, zauważa i wspiera zainteresowania dzieci, a także korzysta z ich wiedzy podczas konstruowaniu zajęć. Jest to związane ze skierowaniem oceny na cel.

Jednak obserwacja praktyki rzeczywistości szkolnej pokazuje, że ocena rzadko staje się efektem refleksji dziecka. U podstaw oceniania leży zgoła odmienny sposób postrzegania oceny, w którym nauczyciele traktują ją jako narzędzie egzekwowania wiedzy i nacisku na efekty pracy ucznia. Powstaje więc pytanie, w jaki sposób nauczyciele mogą wykorzystywać oceny do wzmacniania postawy podmiotowości ucznia odwołującej się do: refleksyjności, rozumienia przekształconej rzeczywistości, namysłu nad własnym działaniem, komunikacji z innymi, współpracy, odpowiedzialności ucznia za swoją wiedzę, umiejętności, kompetencji oraz procesów samorozwoju?

Przyjęcie w moich badaniach nad oceną szkolną perspektywy konstruktywizmu społecznego i interakcjonizmu symbolicznego oznacza, iż **przedmiotem moich badań są wypowiedzi (sposoby myślenia o ocenie) i ocena jako tekst kultury** (ocena opisowa w klasach niższych rozumiana jako kulturowe narzędzie wykorzystywane w oddziaływaniach wychowawczych czy inaczej – socjalizacyjnych szkoły).

Przyjęcie takiego przedmiotu badań, co wyjaśnia rozumienie celu, oznacza, że **głównym celem** moich badań będzie:

- dokonanie pogłębionego rozpoznania i opisanie funkcji wychowawczych oceny opisowej, szczególnie w zakresie wspierania poczucia podmiotowości dziecka.

Przyjęty przeze mnie cel badań ma posłużyć do:

- **pod względem teoretycznym:** pogłębienia problematyki badań nad oceną w edukacji wczesnoszkolnej jako narzędziem wspierania podmiotowości dziecka poprzez odwołanie się do podmiotowej koncepcji człowieka,
- **pod względem empirycznym:** efektem niniejszej pracy będzie rozpoznanie rozumienia oceniania opisowego uczniów wspierającego podmiotowość jednostki,
- **pod względem praktycznym:** praca może stanowić wsparcie dla nauczycieli chcących wykorzystywać w swojej pracy dobre wzory oceny opisowej.

Okres wczesnej edukacji jest najważniejszy dla kształtowania się obrazu i poczucia własnej wartości oraz sprawstwa, a w tym samoregulacji. Zdaniem Brunera (2010, s. 58–59) obok rodziny szkoła odgrywa decydującą rolę w kształtowaniu „Ja”, wiedzy o sobie oraz poczucia sprawstwa. Realizacja wcześniej przyjętych celów wymaga odpowiedzi na następujący problem badawczy, sformułowany w postaci pytania o złożonej treści:

W jakim zakresie ocena w edukacji wczesnoszkolnej jest narzędziem wspierania podmiotowości dziecka?

Klarowniej rzecz ujmując, zainteresowanie poznawcze skoncentrowałam na następujących kwestiach:

- Jakie informacje o dziecku (uczniu, koledze, wychowanku) niesie ocena opisowa?
- Jakie oczekiwania wyrażają trzy podmioty edukacji (uczniowie, nauczyciele, rodzice) za pomocą oceny opisowej?
- Jak ocena opisowa jest rozumiana i wykorzystywana przez uczestników procesu edukacyjnego?
- Jak „działa” ocena w „społecznym tworzeniu rzeczywistości wychowawczej”?
- Czy aktualnie stosowany model oceny w klasach początkowych spełnia swoją rolę we wspieraniu poczucia podmiotowości dziecka? Jeżeli spełnia, to w jaki sposób?

W tym miejscu chciałabym zwrócić szczególną uwagę na rodzinę jako podstawową grupę społeczną, która według Bernsteina należy do kategorii **podmiotów kontroli symbolicznej**, który posługuje się dyskursem, a jego funkcja polega na kształtowaniu świadomości, tożsamości, pragnień i dyspozycji innych jednostek (Bielecka-Prus, 2010, s. 142). Wytwarzane w tym polu dyskursy są wyspecjalizowanymi formami komunikacji, które nie tylko przekazują określone informacje, lecz także wyznaczają zasady komunikacji, stosunki społeczne, praktyki i dyspozycje (Bernstein, 1990, s. 209). Warto zwrócić uwagę na to, że jeżeli rodzina działa w polu kontroli symbolicznej, właściwe jej zasady komunikowania będą związane z tym polem i będzie istniała uprawomocniona forma komunikacji, którą będzie kod rozwinięty przyswajany w procesie socjalizacji w środowisku rodzinnym (Bielecka-Prus, 2010, s. 142).

## 2. Metody i techniki badawcze

Metodą badawczą postanowiono uczynić analizę dyskursu (Kubinowski, 2013, s. 167). Jest to jedna z „nowych” metod badań jakościowych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie.

W naukach społecznych wykorzystywane się różne odmiany dyskursu w oparciu o różne źródła danych. W mojej pracy będą to: badania dokumentów – tekstu oceny opisowej (rocznej) klasyfikacyjnej i narracji pochodzących z zogniskowanych wywiadów fokusowych z dziećmi i rodzicami, a także otwartych wywiadów pogłębionych z nauczycielami.

Do badania praktyki oceniania zastosowałam obserwację procesu komunikowania się nauczyciela z uczniami w sytuacji oceniania i narzędzie w postaci kwestionariusza obserwacji własnej konstrukcji. Moim podstawowym zadaniem było nagranie oraz zapisanie wypowiedzi i działań nauczycieli oraz uczniów w sytuacji oceniania.

Biorąc pod uwagę to, że rozmowa z dziećmi może mieć charakter indywidualny i zbiorowy, wybrałam rozmowę zbiorową z niewielką liczbą dzieci (3–5) stanowiących naturalną grupę przyjaciół. Dzieci w obecności rówieśników czuły się bezpieczniej. Ważnym walorem była wzajemna współpraca między dziećmi i naprowadzanie się na rozwijanie jakiegoś wątku rozmowy, a także podejmowanie kolejnego wątku, o którym zaczął mówić rówieśnik.

W tym miejscu chciałabym zwrócić szczególną uwagę na panujące przekonanie, że badania z dziećmi nie wymagają opracowywania specjalnych metod (Gawlicz, Röhrborn, 2014, s. 19). Najważniejszy jest wybór spośród szerokiego wachlarza tych, które odwołując się do dziecięcych środków wyrazu, pozwolą na ujawnienie ich perspektywy.

Zatem postanowiłam połączyć analizę nowego dyskursu dziecięcego, dyskursu nauczycielskiego i rodzinnego dotyczącego oczekiwań związanych z oceną opisową z analizą dyskursu tekstu oceny opisowej (rocznej) klasyfikacyjnej. Swój projekt osadziłam w paradygmacie interpretatywnym, korespondującym z konstruktywizmem społecznym (zakładającym, że ludzie tworzą społeczną rzeczywistość) i interakcjonizmem symbolicznym (ludzie działają na bazie znaczeń, które pochodzą z interakcji). Priorytetowa dla procesu tworzenia znaczeń jest reguła wzajemności (Berger, Zijderveld, 2010, s. 124) ujawniająca się w społecznych interakcjach, w których dochodzi do wzajemnej interpretacji postaw partnerów interakcji, w rezultacie czego pojawia się znaczenie warunkujące wzajemne zrozumienie (tamże, s. 126).

Postawione pytania badawcze zmierzają do wyjaśnienia sposobu rozumienia oceny przez trzy podmioty edukacyjne: uczniów, nauczycieli i rodziców oraz przypisywanej jej funkcji w praktyce edukacyjnej, po to, aby spróbować zrekonstruować, jak działa ocena w „społecznym tworzeniu rzeczywistości wychowawczej”.

Po omówieniu metody badawczej możliwe jest przejście do prezentacji technik badawczych. Jako główne techniki badawcze zastosuję zogniskowane wywiady fokusowe z rodzicami oraz uczniami, otwarte wywiady pogłębione z nauczycielami, a także analizę dokumentów, a dokładniej analizę tekstów świadectw szkolnych (podsumowujących). Techniki te obecnie są stosowane w badaniach w wielu różnych dziedzinach (Kvale, 2001, s. 126).

Termin „zogniskowane wywiady grupowe” jest tłumaczeniem angielskiej nazwy *focus group interview*. W języku mówionym nazwa ta jest rzadko używana i została zastąpiona terminem „fokus” (Maison, 2001, s. 10). Z tego też względu w swojej pracy również będę używała tej nazwy w spolszczonej formie, odmieniając ją przez przypadki według zasad odmiany w języku polskim.

Fokusy „charakteryzuje luźny styl prowadzenia rozmowy, podczas której dąży się przede wszystkim do sprowokowania respondentów do wyrażania wielu różnorodnych opinii na dany temat” (Kvale, 2001, s. 126). Moderator prowadzi wywiad jednocześnie z kilkoma osobami (grupa fokusowa składa się zazwyczaj

z 7–9 osób), które zostały dobrane zgodnie z danymi kryteriami. Zadaniem moderatora jest odpowiednie ukierunkowanie wywiadu, tak aby dowiedzieć się jak najwięcej na temat, który jest przedmiotem badania (Maison, 2001, s. 12).

Sama nazwa techniki (*focus group interview*) sugeruje, że uczestnicy są skupieni na określonym problemie, a zadaniem moderatora jest wytworzenie atmosfery sprzyjającej ekspresji osobistych i konfliktowych opinii na dany temat (Kvale, 2001, s. 126). Jako zaletę takich wywiadów można wskazać wykorzystanie możliwości grupowych – uczestnicy, oddziałując na siebie, wykazują większe zaangażowanie i pomysłowość. W czasie dyskusji często analizują swoje ideologie, dochodząc często do wspólnych wniosków, co zwiększa trafność uzyskiwanych informacji.

W literaturze coraz częściej zwraca się uwagę, że fokusy nadają się do badań dotyczących tematów osobistych, jak i konfliktowych. Czasami obecność innych pomaga w ujawnieniu własnych problemów. Świadomość, że inni mają podobne doświadczenia i opinie, dla wielu osób jest czynnikiem stymulującym własne otwarcie (Maison, 2001, s. 21).

Specyfika opisanego rodzaju wywiadu pozwala na uczynienie go sposobem umożliwiającym pozyskanie danych niezbędnych do udzielenia odpowiedzi na pytania szczegółowe.

Wywiady fokusowe były przeprowadzane wśród uczniów klas trzecich oraz wśród ich rodziców.

Z nauczycielami przeprowadziłam **wywiad otwarty pogłębiony**. W badaniach jakościowych jest on metodą badawczą, której metodologiczne zaplecze stanowią założenia o wytwarzaniu światów przez ludzi, instytucje i procesy komunikacyjne poprzez stanowienie znaczeń. Wywiad ten umożliwia ujęcie rzeczywistości z jednostkowego punktu widzenia, stając się sposobem jednostki na branie udziału w tworzeniu znaczeń (Flick, 2011, s. 22). Tadeusz Pilch i Teresa Bauman (2001, s. 277) zwracali uwagę na to, że najczęstszą techniką gromadzenia danych w badaniu jakościowym jest wywiad o charakterze otwartym. Idee otwartego wywiadu odnajdziemy w założeniach hermeneutyki, zgodnie z którymi pojmowanie ludzkiego życia (działania) jest możliwe dzięki procesom interpretacji dokonywanych z pozycji analizującej własne życie (działanie) jednostki.

### 3. Grupa badawcza

Jednym z najważniejszych elementów opisu metodologicznych aspektów badań jest dobór próby oraz charakterystyka populacji badawczej. Te dwa zagadnienia przedstawię w tej części.

W przeprowadzonych badaniach nie napotkałam trudności technicznych w uzyskaniu materiału badawczego, badani nauczyciele traktowali mnie na równi z sobą – jako nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Najważniejsze było dla nas poznanie zjawiska związanego z wpływem oceny opisowej na poczucie podmiotowości uczniów. Pilch i Bauman (2001, s. 328) zwrócili uwagę na to, że

w badaniach jakościowych bardzo ważna jest relacja między badaczem a badanym. Relacja ta pomaga badanemu samodzielnie konstruować wypowiedzi i określać obszary ich „głębokości”. Badane nauczycielki czuły się jak ekspertki w interesujących mnie zagadnieniach i mnie traktowały tak samo. Często oczekiwały ode mnie aktywności oraz wyrażenia swojego zdania. Nie można tutaj mówić jednak o intuicyjnym konstruowaniu takich kategorii opisu przez badacza, które wykraczają poza sensy obecne w tekście wypowiedzi badanych, gdyż weryfikowałam je na bieżąco.

Badaniami objęłam:

- **9 klas trzecich w 2 warszawskich szkołach podstawowych na Ursynowie:**
  - **szkoła A:** klasa 3a (20 dzieci), 3d (12 dzieci), 3e (16 dzieci), 3f (16 dzieci) – 64 dzieci,
  - **szkoła B:** klasa 3a (13 dzieci), 3b (10 dzieci), 3c (15 dzieci), 3d (12 dzieci), 3e (10 dzieci) – 60 dzieci,
  - w badanych klasach było od 10 do 20 uczniów.

Jako nauczycielka mogłam przeprowadzić badania w naturalnym środowisku, próbując nadać sens zjawiskom i interpretować je za pomocą terminów, którymi posługiwały się dzieci (Denzin, Lincoln, 2009, s. 23). Ważne były dla mnie bliskie relacje między mną a dziećmi oraz kontekst wpływający na kształt badania.

- **grupę nauczycieli trzecich klas uczących w tych szkołach:**
  - 4 nauczycieli ze szkoły A,
  - 5 nauczycieli ze szkoły B,

którzy byli potrzebni do konkretnego wyrażenia cech dziecka w roli: ucznia, kolegi, osoby, co faktycznie znane jest na podstawie literatury przedmiotu;

- **rodziców uczniów uczęszczających do klas trzecich:**
  - szkoła A: 45 rodziców,
  - szkoła B: 42 rodziców.

Różnica pomiędzy liczbą badanych dzieci a liczbą badanych rodziców oznacza, że 37 rodziców nie wzięło w ogóle udziału w badaniu. Wywiady były prowadzone zarówno z matkami, jak i ojcami dzieci.

Na podstawie rozmów z nauczycielami oraz rodzicami chciałam sprawdzić, do jakiej grupy społecznej należą rodzice. Przyjęłam zatem mierniki statusu społeczno-ekonomicznego obejmującego: wykształcenie rodziców i prestiż społeczny rodziny. Stwierdziłam, że większość rodziców posiadała wykształcenie wyższe. Zatem rodzice należeli do nowej grupy społecznej określanej mianem „klasa średnia” (Smolińska-Theiss, 2014, s. 167). Wyjaśniając celowy dobór próby do badań, chcę zwrócić uwagę na to, że wybierając tę grupę do badań, chciałam sprawdzić, w jaki sposób rodzice z warszawskiej klasy średniej definiują ocenę opisową, co ona dla nich oznacza oraz jakie oczekiwania niesie dla ich dzieci.

## **ROZDZIAŁ V.**

### **OCZEKIWANIA DZIECI WOBEC SIEBIE**



## 1. Wprowadzenie do analizy wyników badań

### **Dwa środowiska nakładające się na siebie: rodzina i szkoła**

Moją uwagę jako badacza przyciągają dwa środowiska nakładające się na siebie w praktyce: rodzina i szkoła. To w nich dziecko funkcjonuje na co dzień. Oczekiwania wobec dzieci mają nie tylko rodzice oraz nauczyciele, lecz także inne dzieci, które stawiają wobec siebie własne oczekiwania. W tym miejscu chciałabym zwrócić uwagę na to, że dziecko jest podmiotem aktywnie kreującym swój świat społeczny, aktywnie zakorzeniającym się w przestrzeni domu i szkoły. Naznacza tę przestrzeń swoim działaniem, buduje swoją biografię (Smolińska-Theiss, 2014, s. 39). W wielu modelach socjalizacji dziecko zazwyczaj czyniono przedmiotem oddziaływań struktur społecznych, było przedstawiane jako istota pasywna, której nie poświęcano ważnego miejsca oraz nie przypisywano statusu aktora społecznego (Corsaro, 2005). Zjawisko to pozwala zrozumieć, dlaczego refleksje na temat dziecka, jeśli już były inicjowane, to odbywały się w ramach socjologii rodziny. Rozwijająca się wiedza o rozwoju dziecka i jego udziale w konstruowaniu kultury miały wpływ na przemiany w wyjaśnianiu roli dziecka w procesach rozwojowych (Corsaro, 2005). Przemiany te ewoluowały od koncepcji dziecka jako jednostki aż do koncepcji dziecka, które włącza się od początku życia społeczne poprzez współpracę z dorosłymi i rówieśnikami (Bałachowicz, 2015, s. 87).

William Corsaro (2005, s. 7–10) odrzucił model deterministyczny (obejmujący podejście funkcjonalistyczne i teorie reproduktywne akcentujące pasywność roli dziecka w konfrontacji ze społeczeństwem) na rzecz przyjęcia modelu konstruktywistycznego (tutaj podkreśla się aktywną rolę dziecka we własnym rozwoju i jego uczestnictwo w świecie dorosłych, z którymi tworzy znaczenia, interpretuje świat społeczno-kulturowy). Badacz ten zwrócił uwagę na to, że w socjalizacji dziecka zbyt słabo podkreśla się szersze kręgi społeczne, i rozwinął własne podejście do rozumienia socjalizacji, nazywając ją „interpretatywną reprodukcją”. Upraszczając jej założenia, można wyodrębnić trzy typy kolektywnego działania:

- tworzenie dziecięcej wiedzy i informacji ze świata dorosłych;
- dziecięce działanie w kulturze rówieśniczej;
- dziecięcy wkład do reprodukcji oraz rozbudowy kultury dorosłych (tamże, s. 41).



Interpretatywność związana jest z innowacyjnością i kreatywnością jako ważnymi elementami uczestnictwa dzieci w społeczeństwie. Dzieci, aby rozwiązać własne problemy, tworzą kultury rówieśnicze, kreatywnie korzystając z poglądów, planów i informacji ze świata dorosłych. Wytwarzają one swój świat oraz uspołecniają się wzajemnie (tamże, s. 7). Świat dorosłych i świat dzieci to dwa światy splecione ze sobą, w których dzieci muszą żyć, dokonywać wyborów, przyswajać i konstruować normy, wartości społeczne i znaczenia.

Corsaro (2005, s. 26) udowadnia, że dziecko nie rozwija się jako samotna, oddzielona od innych jednostka, ale jako aktor społeczny włączający się w działania osadzone w społeczno-kulturowych kręgach, współuczestnicząc w kulturze z dorosłymi i rówieśnikami. Najważniejszym kręgiem jest rodzina, gdyż to przez nią dziecko wchodzi w krąg edukacyjny, społeczny itp. Między tymi kręgami następuje przenikanie, gdyż we współczesnej rodzinie dziecko szybko przechodzi do świata rówieśniczego i świata innych dorosłych. Ważną ideą w nowej koncepcji socjalizacji jest to, że dzieci jednocześnie współpracują w dwóch kulturach i je zasilają (tamże, s. 84). To właśnie dzięki interakcjom rówieśniczym dzieci tworzą własne kręgi społeczne, które przekształcają się w kolejnych etapach rozwojowych.

Koncentracja na dziecku wzrosła, kiedy w centrum dyskursu socjologów krytycznych znalazła się szkoła (Sawisz, 1989). Czy możemy mówić, że szkoła jest tworem służącym dominacji władzy? Dlaczego uczęszczanie do szkoły jest sankcjonowanym prawnie obowiązkiem? Szkoła rządzi życiem ucznia, nauczycieli i rodziców. Szkoła indoktrynuje ucznia. „Wynalezienie szkoły uczyniło edukację towarem rynkowym: szkoła podporządkowuje dziecko, wytwarza także dzieciństwo” – dowodzi Illich (Zielińska, 1996, s. 129). Za ukrytym programem szkoła skrywa władzę, hierarchię i **oczekiwania** wobec uczniów, o czym pisał Foucault (1993, s. 176). Szkoła dysponuje różnymi środkami nacisku oraz dyscypliny. Jednym z nich jest właśnie ocena szkolna – narzędzie kontroli i tworzenia uzależnienia, należące do modelu dyscyplinarnego. Ocena staje się narzędziem władzy nauczyciela, a w domu rodzica. Szkoła, korzystając z tego narzędzia, poddaje jednostkę swojemu wpływowi, wyrabia jej sposób myślenia, budując armię poddanych.

Florian Znaniecki (1973, s. 178) uważał, że szkoła jest instytucją wychowawczą tworzącą system społeczny. Według niego wychowanie było czynnością społeczną, jego przedmiotem zaś jednostka aspirująca do bycia członkiem grupy społecznej, natomiast samo wychowanie postrzegał jako przygotowanie dziecka do pełnienia w przyszłości roli członka grupy społecznej. Szkoła była dla niego przestrzenią tworzącą życie społeczne. Jak dowodził Znaniecki (tamże), „każda szkoła jest grupą społeczną złożoną z nauczycieli i uczniów. Przez to samo i o tyle właśnie stanowi układ odosobniony, jak każda grupa w ogóle”. Myślę, że w tej grupie powinni znaleźć się również rodzice, gdyż to oni przenoszą oczekiwania wobec roli ucznia do codziennego wychowania w domu (Ćwikła, 2019,

s. 43–44), ocenę wpisują zaś w codzienność szkolną, w której funkcjonują. Cor-saro (2005, s. 84) słusznie zwrócił uwagę, że to rodzina jest podstawowym kręgiem społeczno-kulturowym, gdyż to przez nią dziecko wchodzi m.in. w krąg edukacyjny. Bardzo widoczne staje się tutaj przenikanie tych kręgów (środowisk wychowawczych). W procesie internalizacji społeczeństwa i kultury dziecko nie jest samotne, ale razem z innymi tworzy oraz przekształca kulturę, **świat**, w którym żyje.

Uczniowie wnoszą do klasy swoje zainteresowania i przyzwyczajenia, które uwidaczniają się w kontaktach między nimi. Jak zauważa Znaniecki (1973, s. 187) w tym przypadku materiał szkolny nie jest ważnym elementem, nabierze mocy dopiero wtedy, gdy dziecko wejdzie w dorosłe życie.

Badacz ten niewiele pisze jednak o samym dziecku. Wierzy w moc socjalizacji i wychowania. Według niego dorośli mają prawo przygotowywania dzieci przez szkołę do przyszłych ról pełnionych w przyszłości (tamże, s. 181). Dla niego dziecko to „osobnik niedojrzały” i tak pokazuje je w procesie wychowawczym – jako ważny przedmiot, na który skierowane są działania nauczycieli oraz rówieśników. Przykładem tego może być ocenianie dziecka przez nauczyciela. Dlaczego ocenia dorośli? W tym miejscu przypominam swoje wcześniejsze badania, podczas których sprawdzałam m.in. to, czy oceniającym podczas zajęć szkolnych jest tylko nauczyciel, czy oceniać mogą również dzieci? Praktyka pokazuje, że w większości przypadków oceniają nauczyciele, a jeżeli oddają swoją władzę oceniania dzieciom, to najczęściej tylko podczas oceniania zachowania (Ćwikła, 2016, s. 107).

Tadeusz Gołaszewski (1977, s. 155) twierdzi, że szkoła jest systemem społecznym, który obejmuje społeczność szkolną, lokalną i rodziców. Jednak uczniowie to najważniejszy element tego systemu. Budują sytuacje społeczne, wchodzą w różne interakcje. W tych działaniach ściera się świat dzieci i dorosłych. Można zauważyć, że w tym opisie dziecko skrywa się za działaniami szkoły, za różnymi rolami, formami, metodami nauczania, regulaminami, zasadami, systemem oceniania, systemem kar i nagród. A z drugiej strony, w publikacjach z zakresu socjologii edukacji prezentuje się tezę, że „o poziomie szkoły decydują w zasadzie jej uczniowie” (tamże).

Jak widzimy, w pedagogice peerelowskiej pomysły szkoły ukierunkowanej na ucznia nie znalazły aprobaty. Rzadko używano wtedy określeń „dziecko”, „uczeń”. Cele wychowania miały charakter ogólny i związane były z kształtowaniem osobowości człowieka socjalizmu (Smolińska-Theiss, 2014, s. 82–83).

W 1981 r. Zespół Ekspertów Krajowej Komisji Koordynacji Oświaty i Wychowania NSZZ Solidarność przyjął hasło „Szkoła ma służyć dziecku”. W warstwie społeczno-politycznej hasło to wyrasta z krytyki szkoły peerelowskiej zdominowanej przez radzieckie wzory wychowania i kontrolowania społeczeństwa (tamże, s. 88–89). Ważną książką, która pojawiła się w tym czasie, jest *Uczeń w teatrze życia szkolnego* Andrzeja Janowskiego (1995). Jak słusznie zauważa

Barbara Smolińska-Theiss (2014, s. 94), stała się ważnym podręcznikiem zmian, za pomocą którego wielu polskich nauczycieli uczyło się na nowo, jak patrzeć na siebie, szkołę, ucznia, a głównie na klasę szkolną. W książce ukazano podmiotową koncepcję funkcjonowania ucznia i klasy szkolnej oraz praktyczny wymiar codzienności szkolnej, w której funkcjonują uczniowie i nauczyciele.

Klasa szkolna jest sceną, kulisami i widownią. Na tej scenie nauczyciele oraz uczniowie zamieniają się w aktorów odgrywających swój spektakl-lekcję szkolną. Każdy z nich gra swoją sztukę, bez ustalonego z góry scenariusza. Czasami uda się to nauczycielowi, wtedy teatr-lekcja toczy się tak, jak on chce, a czasami na scenie dominują uczniowie. Uczniowie to aktorzy w szkole-teatrze, którzy poznają szkołę, jej programy, uczą się, jak ją przeżyć.

Widzimy, że uczeń znowu staje się podmiotem, zyskując nowe miejsce w szkole. Zauważalny staje się rozwój nowego dyskursu nad polską szkołą widzianego w perspektywie zmiany społecznej, ujawniania różnych punktów widzenia pokazujących relacje szkoła–nauczyciel–uczeń.

Badania nad polską szkołą widzianą z perspektywy ucznia przeprowadzone przez Andrzeja Olubińskiego (2001) pokazały obraz negatywnych ocen i emocji uczniów, rodziców oraz nauczycieli. Większość dzieci kojarzyła szkołę ze strachem, z niezadowolaniem, napięciem, a nawet ze wstrętem i z obrzydzeniem (tamże, s. 73). Prawa ucznia były iluzją dla nauczycieli, rodziców i samych uczniów.

### **Badania nad dzieciństwem**

Ewa Jarosz (2017, s. 62–64) zwróciła uwagę na to, że badania nad dzieciństwem opierają się na założeniach ontologicznych (dotyczące samego dzieciństwa jako obszaru eksploracji, gdzie fundamentalnym założeniem jest traktowanie dzieciństwa jako konstruktu społeczno-kulturowego oraz uznanie dzieci jako rzeczywistej części społeczeństwa i kultury; filarem badań ontologicznych jest traktowanie dzieci jako społecznych aktorów, aktywnych konstruktorów własnego życia) i epistemologicznych (podkreślając w ten sposób kwestie poznawania i eksplorowania dzieciństwa oraz określając własne preferencje metodologiczne).

Główną orientacją filozoficzną przyświecającą metodologii badań nad dzieciństwem są kryteria Konwencji o prawach dziecka, a głównie szacunek dla dzieci, ich zdania oraz ich punktu widzenia. W badaniach nad dzieciństwem interpretowany jest świat „oczami najmłodszych”. Badacze dążą do tego, aby to dzieci były bezpośrednimi uczestnikami w badaniach, traktując je jako najlepszych informatorów na swój temat. Relacje między dziećmi i dziecięce kultury powinny być poznawane na prawach dzieci (tamże, s. 65). Jak pisała Smolińska-Theiss (2014, s. 11), dzieci budują swój dziecięcy *Lebenswelt* (świat przeżywany) ze swoich doświadczeń, reguł, zasad, wartości, wyobrażeń.

Andreas Lange i Johanna Mierendorff (2009) zwrócili uwagę, że ważne jest badanie dzieci jako grupy społecznej funkcjonującej w społeczeństwie, bada-

nie jej kultury, statusu, problemów, odbioru świata i odejście od badania ich w pryzmacie rodziny, szkoły czy edukacji jako takiej. Oznacza to, że w badaniach nad dzieciństwem wybiera się perspektywę zbiorową, obszarem zainteresowań są grupy dzieci i ich problemy. Nie wyłącza się badania indywidualnych przypadków reprezentujących poszczególne grupy oraz populacje. Można mówić o kolektywizacji dzieciństwa jako głównej perspektywie badań nad dzieciństwem. W badaniach tych ma miejsce dehomogenizacja obszaru badań – czyli dzieci postrzegane są jako grupa różnorodna, o wielu wizerunkach (Jarosz, 2017, s. 65).

Metodologia badań nad dzieciństwem musi być ukierunkowana na dziecko, mieć charakter inkluzyjny i partycypacyjny – należy spostrzegać dzieci jako współbadaczy i traktować je jako osoby współdziałające z dorosłymi badaczami (tamże, s. 65). Ważna jest również interdyscyplinarność takich badań (UNICEF), a nawet transdyscyplinarność oraz dążenie do holistycznego ujęcia badanego obszaru, populacji, grupy dzieci czy problemu.

### **Oczekiwanie dzieci wobec siebie**

W internetowym *Słowniku języka polskiego* pod red. Witolda Doroszewskiego<sup>1</sup> czytamy, że oczekiwanie oznacza „to, czego się pragnie i spodziewa”, natomiast oczekiwać to „przewidywać, że coś nastąpi”, „stać się w przyszłości czymś udziałem”. Pragnienia jednak można zrealizować samemu albo na nich poprzestać: myśląc, zastanawiając się czy snując domysły. Z oczekiwaniami zaś dzieci spotykają się już od dzieciństwa. Aby powstały oczekiwania, muszą pojawić się ufność, czasami nieugiętość, upór, a niekiedy wymagania, czyli to, czego chcemy od drugiej osoby, to, czego się po niej spodziewamy. Oczekiwania możemy stawiać również wobec siebie samego.

Dziecko każdego dnia staje w obliczu nie tylko przypisywanych mu ról, lecz także nowych oczekiwań społecznych. Są one elementem szerszych pól społecznych: rodziny, nauczycieli, rówieśników, szkoły. Dlatego oczekiwania wobec ucznia pochodzące z wielu źródeł mogą być sprzeczne, np. jeżeli problemami są konflikty sprzecznych oczekiwań, niejasność ról (oczekiwania są niewystarczające) czy przeciążenie ról (oczekiwania są nadmierne) (Biddle, 1992, s. 131). Warto pamiętać, że konflikt oczekiwań płynących z jednego źródła rodzi konflikt wewnątrz własnych oczekiwań dziecka. Mimo tego, że uwarunkowania takie zachodzą w każdej roli społecznej, rola społeczna ucznia rodzi ich o wiele więcej i na pewno o większej wartości emocjonalnej.

Oczekiwania dzieci wobec siebie wpisują się w międzydyscyplinarne badania nad dzieciństwem. Dzieciństwo wyszło poza ramy dyscyplinarne, zmienił się także jego przedmiot badań z ogólnej społeczno-kulturowej kategorii dzieciństwa na perspektywę dzieci jako grupy społecznej. Jak słusznie zauważa Smołańska-Theiss (2014, s. 11), dziś wiemy, że „dzieciństwo jest kategorią społecz-

---

<sup>1</sup><https://sjp.pwn.pl/szukaj/oczekiwanie.html> [stan z 15 lipca 2020 r.]

no-kulturową, jest ono procesem kreowania przez dziecko swojego dziecięcego świata, nadawania mu określonych dziecięcych znaczeń i wartości”.

Dyskurs dzieciństwa podmiotowego umieszcza dziecko w terażniejszości, w czasie ważnym i aktualnym dla niego, a nie w czasie, który ma dopiero nastąpić. O tym, jak ważny jest moment bycia „tu i teraz” dziecka, pisał Janusz Korczak: „dla jutra lekceważy się to, co je dziś cieszy, smuci, dziwi, gniewa, zajmuje. Dla jutra, którego ani nie rozumie, ani ma potrzebę rozumieć, kradnie się lata życia, wiele lat” (Korczak, 1998, s. 42).

W podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych czytamy, że celem kształcenia ogólnego w szkole podstawowej jest:

- przyswojenie przez uczniów podstawowego zasobu wiedzy;
- zdobycie umiejętności wykorzystywania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań (obowiązków systemu);
- kształtowanie postaw warunkujących odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie (rozwijanie w dzieciach potrzeby rozwoju).

Te trzy płaszczyzny są stałym elementem wpisanym w życie człowieka i tym samym w proces indywidualizacji, czyli proces rozwoju osobowego, dzięki któremu osoba staje się świadoma tego, kim jest. Obejmuje on całą osobę i dotyczy całego zakresu jej rozwoju (McGlashan, 2007, s. 37), z którym związane są również oczekiwania wobec siebie jako osoby.

W tym miejscu zwrócę uwagę na deklarowane oczekiwania trzecioklasistów biorących udział w badaniach dotyczących wyodrębnienia własnego „Ja” jako kryterium do budowania swojego własnego obrazu na podstawie oceny opisowej. Zdaniem konstruktywistów światy dzieci to „realne obszary, jak nasze własne światy, które wymagają zrozumienia wedle swoich własnych prawideł (Jenks, 2008, s. 128). Jung (1954, s. 269) pisał, że to właśnie indywidualizacja jest „procesem, w którym i poprzez który człowiek staje się określonym wyjątkowym bytem, jakim w istocie jest”. Inaczej mówiąc, bycie zindywidualizowaną jednostką oznacza bycie bytem odrębnym oraz odmiennym od innych, wolnym od przymusu dostosowywania się do zewnętrznych oddziaływań.

Obraz ujawniający się w opisach tych kategorii jest obrazem ucznia, który wynika z jego rozumienia oceny opisowej, na którą wpływ mają interakcje z innymi. Interakcjonizm symboliczny pozwala spojrzeć na symboliczną sferę w codziennym ocenianiu dziecka, gdyż to właśnie codzienne działania i ich konsekwencje tworzą pewne uwarunkowania, scenę codziennych interakcji między nauczycielami, uczniami a rodzicami – czyli trzema ważnymi podmiotami edukacji. Mead jako twórca koncepcji interakcjonizmu symbolicznego opisywał społeczeństwo jako obrazy działania, które zmieniają się dzięki interakcji symbolicznej (Hałas, 2006, s. 37). Interakcje rozwijają wyższe funkcje psychiczne, takie jak: wzory, wartości, refleksyjność czy umiejętność oceny własnej i identyfikacji (np. identyfikacja z oceną nauczyciela).

Friedrich Kron (2012, s. 46–47) łączy wychowanie z socjalizacją, zwracając szczególną uwagę na proces socjalizacji służący podwójnemu celowi: stawianiu się jednostki istotą społeczną oraz przekształcaniu jednostki w istotę społeczną. W procesie stawiania się istotą społeczną dziecko uczestniczy codziennie i dzięki temu staje się zdolne do działań społeczno-kulturowych. Przekształcenie jednostki w istotę społeczną w znaczeniu wychowania rozumiane jest jako proces intencjonalny, w którym jedna osoba usiłuje oddziaływać na inną.

W wychowaniu dochodzi do wzajemnego oddziaływania na siebie osób w nim uczestniczących, ale jest tu również czas na refleksję nad rolami. Często refleksję taką pobudza sytuacja, kiedy jednostronne działanie nauczyciela (związane z ocenianiem) wywołuje sprzeciw ucznia. Aby rozwiązać problem, nauczyciel może skorzystać ze swojej władzy. Jednak samo zjawisko pokazuje, że dziecko ma swoje intencje, potrzeby, oczekiwania i zainteresowania, które mają wpływ na sytuację. W takim przypadku intencja wychowawcy musi zderzyć się z intencją wychowanka. Działanie tych dwóch podmiotów trzeba rozpatrywać w ich wzajemnym odnoszeniu się do siebie: poprzez język, gesty, mimikę.

W tym rozdziale punkt widzenia dzieci – jako podmiotów życia społecznego – stanowił czynnik do uporządkowania sposobu postrzegania przez nie oceny opisowej, ale i swojego funkcjonowania społecznego w obszarze pełnionych przez siebie ról, takich jak: rola ucznia, rola kolegi i rola osoby.

## 2. Ja jako „twórca działań”

Uczeń jako „twórca działań” jest osobą rozumiejącą otaczający świat, rozwijającą umiejętność refleksyjnego uczenia się, poszukującą sensu w tym, co robi, dzielącą się z innymi swoją wiedzą i korzystającą z wiedzy innych.

W wypowiedziach dzieci stawianie siebie w roli „twórcy działań” występowało bardzo rzadko i było widoczne tylko w jednej klasie (3d ze szkoły B), czyli tej, gdzie nauczycielka traktowała dzieci jako podmioty aktywnie konstruujące swoje życie w zgodzie ze sobą i z innymi. Założyłam, że wpływ na postrzeganie „siebie” w tej kategorii mogła mieć właśnie nauczycielka tej klasy i sposób prowadzenia przez nią zajęć. Rozumiała ona konstruktywistyczną wizję edukacji, uczenie było dla niej nie tyle przyswajaniem wiedzy przez dzieci, ile dochodzeniem do tej wiedzy, odwoływaniem się do doświadczeń dzieci, które wpływały na kształtowanie ich jako osób. Oczekiwania, które przed nimi stawiała, dotyczyły uczniów oraz ich doświadczeń. Jej rolą nie było kontrolowanie osiągnięć, ale zachęcanie do dzielenia się własnymi pomysłami, konfrontowanie ich z rzeczywistością i uczenie, jak zrozumieć i wykorzystać wiedzę, którą dzieci zdobyły na zajęciach, w codziennym życiu.

Obserwując proces komunikowania się nauczycielki z uczniami w sytuacji oceniania, zauważyłam wiele jej nowatorskich pomysłów dotyczących prowadzenia zajęć, np.:

- prowadzenie zajęć przez dzieci wcielające się w rolę nauczyciela;
- comiesięczne śniadania na dworach znanych królów;
- wirtualne „spotkania” ze znanymi malarzami i poznawanie ciekawostek z ich życia;
- ciekawe pomysły na naukę ortografii (np. krzesła ortograficzne);
- matematyka w praktyce (karty Grabowskiego, piktogramy, zajęcia na dworze);
- wykorzystywanie pomysłów uczniów i odwoływanie się do ich doświadczeń.

Dzieci zwracały uwagę na to, że nauczycielka zawsze bierze pod uwagę zakres ich wspólnych doświadczeń: hobby, muzykę, programy telewizyjne, gry komputerowe itp. Taka edukacja rozbudzała w nich ciekawość, motywację i zainteresowania. Ich doświadczenia zaś zawsze stanowiły podstawę do konstruowania ich własnych oczekiwań i ich własnego sposobu rozumienia świata społecznego.

W wypowiedziach uczniów tej klasy można zauważyć stawianie sobie oczekiwań związanych z rolą „twórcy działań”. Szkoła była dla tych dzieci niezwykle miejscem, w którym mogły doświadczać sprawczości, rozwijać własne możliwości działania, odnosić sukcesy i ponosić porażki w środowisku rówieśniczym.

### Aktywność jednostki

Zwróćmy uwagę, że podczas rozmów z dziećmi można było zauważyć, że ich zakres oczekiwań wobec siebie jako „twórców działań”, w odniesieniu do ich aktywności, dotyczył tych samych kwestii, na które zwróciła uwagę ich nauczycielka, czyli:

- **zaangażowania w proces uczenia się:** *bo jak się pracuje, to nasze głowy bardziej myślą i główkują i w ten sposób możemy wpaść na fajne pomysły; pani zawsze nam wymyśla jakieś fajne rzeczy do zrobienia; lubimy się uczyć, bo zawsze jest coś ciekawego w naszej klasie, np. dziś było śniadanie na dworze Mieszka I; pani nas słucha i pozwala nam swoje pomysły na zajęciach realizować;*
- **doświadczenia siebie jako sprawcy działań:** *dużo pracujemy w grupach – np. ostatnio musieliśmy zaprojektować urządzenie sprzątające po zwierzętach; projektowaliśmy dom dla osób bezdomnych; pomagaliśmy kotom z wyspy Man odzyskać ogony; organizowaliśmy zbiórki dla zwierząt ze schroniska i tam jechaliśmy; zbieraliśmy zabawki dla dzieci z Centrum Onkologii i tam jechaliśmy;*
- **refleksji nad swoim działaniem:** *pani mówi, żeby być aktywnym i dzielić się swoimi refleksjami, wyrażać swoje zdanie na jakiś temat; zawsze po zajęciach mamy niedokończone zdania: co nam się podobało, co się nie podobało, co byśmy zmienili, co byśmy innego chcieli i takie tam...; my musimy często myśleć, po co to robimy, do czego nam się to przyda w życiu dorosłym;*

- **dzielenia się swoją wiedzą i analizą doświadczeń:** *pani mówi, żeby być aktywnym, dzielić się swoimi refleksjami, wyrażać swoje zdanie na jakiś temat; dzieci, które mają metodniki na zielonych światłach ustawione, to one zawsze są od pomocy innym, tym, które mają czerwone światło; pomagamy sobie w różnych sytuacjach, np. na matmie, jak ktoś wie, to pomaga innym.*

Analiza tych wypowiedzi pozwala zauważyć, że mimo prób podejmowanych przez dzieci, związanych ze stawianiem przed sobą własnych oczekiwań, często te oczekiwania związane były z oczekiwaniami nauczycielki. Staje się to widoczne w takich słowach: *pani zawsze docenia naszą aktywność; pani się cieszy, jak jesteśmy aktywni; za aktywność jest pochwała, nie ma ocen.*

Analizując słowa dzieci, można zauważyć, że dzieci patrzą na siebie z punktu widzenia partnerów interakcji. Mimo tego, iż w wielu sytuacjach miały możliwość doświadczania aktywności związanej z zaangażowaniem, to czasami nie umiały stawiać przed sobą własnych oczekiwań związanych z aktywnością. W życiu codziennym działanie ludzi ma charakter społeczny, mają oni kontakt z obiektami społecznymi (ludźmi) i abstrakcyjnymi (zasady, poglądy, idee), gdyż to one tworzą ich świat. Z tego wynika, że znaczenie ma zarówno stosunek ucznia do społecznych oraz abstrakcyjnych obiektów, jak i sposób, w jaki przebiega nadawanie znaczeń i ich ustalanie. Nauczyciel zawsze działa, opierając się na ustalonych społecznie rolach i interpretacjach (wyrażających się w mowie gestach, mimice), które w jakimś sensie uznaje się za ogólnie obowiązujące w odniesieniu do klasy. Przekazywane są one przez ustawy, zarządzenia czy idee. Role są obecne w społeczeństwie, są symbolami, na podstawie których ludzie działają (Kron, 2012, s. 116).

### **Zasady klasowe**

W tym miejscu zaprezentuję sposób rozumienia kategorii zasad klasowych przez dzieci postrzegające siebie jako „twórców działań”.

Analizując rozmowy z dziećmi, zauważyłam, że szkoła stawała się miejscem adaptacji dzieci do norm, przepisów czy zasad (np. *podnosimy rękę, gdy chcemy coś powiedzieć; nie biegamy po klasie; siedzimy na miejscu; „chodzimy w parach*). W tej klasie zasady klasowe przybrały inną postać, np. *każdy uczy się na swój własny sposób i w swoim tempie; każdy potrzebuje czasu, aby myśleć i się uczyć; nikt nie powiedział, że życie jest łatwe; nie idź na łatwiznę – czasami trzeba zdobyć się na wysiłek; mądrze jest prosić o pomoc; błędy zdarzają się każdemu, w ten sposób się uczymy; w tej klasie – możesz być w pełni sobą; może istnieć wiele rozwiązań tego samego problemu.*

Podczas obserwacji procesu komunikowania się nauczyciela z uczniami w sytuacji oceniania zauważalne było, że wprowadzone przez nauczycielkę zasady stają się zasadami dzieci. W wielu momentach można było dostrzec, jak dzieci



stosowały te zasady, np. mówiąc do dzieci, które miały problemy z tabliczką mnożenia: *nie martw się, błędy zdarzają się każdemu czy trzeba prosić o pomoc – nie wstydź się tego; można to zrobić w inny sposób; mogą to robić dłużej – bo uczyć się w swoim tempie* itp. Dzieci wiedziały, jak ważne są ich indywidualność i wspólne interakcje. W mniejszym zakresie widoczne było również budowanie przez dzieci wzorca ucznia jako „twórcy działań” wynikającego ze zbioru oczekiwań nauczycielki, np. *pani kazała głośno przeczytać; pani nie zwraca na to uwagi; pani każe pożyczać od siebie; moi rodzice mówili, że to bardzo mądre pani wymyśliła.*

### Własne pomysły

Wypowiedzi dzieci pokazują, że ich własne pomysły były bardzo doceniane przez nauczycielkę. Uczniowie zwracali uwagę na to, że wyrażanie przez nich własnego zdania to codzienne elementy zajęć, za które zawsze są oceniani zwykłym pozytywnym komentarzem nauczycielki, który traktowali jak ocenę: *to jest jak ocena prawie, miło to słyszeć, wtedy się czuje, że coś fajnego zrobiliśmy czy wymyśliliśmy.*

Co ciekawe, dzieci, mówiąc o swoich własnych pomysłach, nie zwracały uwagi na zadania podręcznikowe, tak jak robiły to pozostałe badane grupy. Zwykle odwoływały się do dodatkowych zadań, prac grupowych, prac plastycznych czy projektów.

Nauczycielka tej klasy stworzyła swój obraz dziecka, wydawać by się mogło, że osoby zaangażowanej w uczenie się i potrafiącej przyjąć odpowiedzialność za współkonstruowanie środowiska edukacyjnego. Czy jednak rzeczywiście tak było? Obraz dziecka stworzony przez nauczycielkę stał się również obrazem dzieci w tej klasie. Analizując wypowiedzi, można zauważyć delikatną przemoc symboliczną stosowaną przez nauczycielkę. Uczniowie mówili: *...jak się zachwyci jakimś pomysłem, to ona się bardzo cieszy z tego...; pani się wścieka, jak ktoś nic nie wie i nawet nie próbuje czegoś wymyślić.* Jak widzimy, nauczycielka domagała się wypełniania swoich poleceń, a przecież to element ukrytego programu mieszczący się w kategoriach przemocy symbolicznej. Element ten mieści się w kategorii władzy i dyscypliny. Maria Czerepaniak-Walczak (2008, s. 265) odniosłaby to do dwóch rodzajów władzy: „**władzy do**” i „**władzy nad**”. Moim zdaniem uczniowie tej klasy uczestniczyli właśnie w dwóch rodzajach władzy. „**Władza do**” to podstawa bycia człowieka w świecie. Tutaj uczniowie brali udział w tworzeniu norm i zasad klasowych, które porządkowały ich życie, „**władza nad**” zaś wie lepiej, co jest dla uczniów dobre, w jaki sposób mają funkcjonować, według jakich zasad oraz norm. Uczniowie mimo deklaracji nauczycielki o podmiotowym traktowaniu stawali się trybikiem w codzienności szkolnej, której nadawali te same znaczenia co ich nauczycielka.

**Lista 1. Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z wzorem ucznia kreatywnego, twórczego, odpowiedzialnego – Ja jako „twórca działań”.** Opracowanie własne.

- *Jak pracujemy, to nasze głowy myślą i główkują;*
- *Dzielimy się swoimi refleksjami;*
- *Częściej w grupie coś robimy;*
- *Każdy uczy się inaczej;*
- *Każdy pracuje w swoim tempie;*
- *Koledzy motywują do pracy;*
- *Wpadamy na fajne pomysły;*
- *Wyrażamy zdanie na jakieś tematy, decydujemy, wybieramy;*
- *Dzielimy się wynikami;*
- *Nikt nie powiedział, że życie jest łatwe;*
- *Pożyczamy sobie rzeczy;*
- *Każdy jest w czymś dobry.*

Jednak mimo tego, dzieci w tej klasie stawiały się w roli „twórców działań”. W ich wypowiedziach widzimy, że realizowały cele, które były ich osobistymi celami. Nie stawiam działań nauczycielki w niesprzyjającym świetle, gdyż mimo przeszkód, na które trafiała, rozumiała, że szkoła powinna być miejscem, w którym dziecko dobrze się czuje, rozwija umiejętność refleksyjnego uczenia się, dzieląc się swoją wiedzą i korzystając z wiedzy innych. Nauczycielka ta wiedziała, że „dziecko nie jest osobą niewiedzącą czy pustym naczyniem, ale kimś zdolnym do rozumowania, znajdowania sensu, zarówno samodzielnie, jak w dyskusji z innymi” (Bruner, 2006, s. 87). Wiązało się to z innym sposobem pracy nauczycielki z tą klasą. Sposób jej patrzenia na edukację wpłynął na to, jak patrzyli na nią jej uczniowie. Dzieci z jej klasy jako jedyne miały możliwość wspólnego działania, gdyż umożliwiała im to nauczycielka. Anna Jakubowicz-Bryx (2016, s. 21) słusznie zwróciła uwagę, że nauczyciel w klasach niższych powinien charakteryzować się nie tylko odpornością na stres, lecz także mądrością i aktywnością w formułowaniu poglądów, powinien interesować się życiem uczniów oraz stwarzać im odpowiedni klimat na zajęciach, poświęcając im czas na rozmowy. Należy dodać, że nauczycielce i rodzicom zależało na tym, aby dzieci rozwijały się również poza szkołą, poza zasięgiem nauczyciela. Wypowiedzi tych dzieci można także odczytywać jako przykład mocy stanowienia o sobie. Dzieci pokazały, że mimo przeszkód, na które trafiły w szkole i w domu, miały pozytywny obraz swojej osoby. Przykładem na potwierdzenie tej tezy są zaprojektowane świadectwa dzieci (rozdział VI), na których znajdują się najczęściej oceny bardzo dobre. Nauczycielka rozumiała, że proces przyjmowania i interpretacji ról nie przebiega ani dobrowolnie, ani pod przymusem, lecz opiera się na interpretacji gestów partnerów interakcji, dlatego doprowadzając do wspólnego działania (poprzez umowy, rozmowy, porozumienia z dziećmi),

uzgadniali, że to działanie musi być czymś stałym i wymaga pracy podjętej przez całą klasę każdego dnia.

### 3. Ja jako „wykonawca działań”

Uczeń jako „wykonawca działań” jest osobą preferującą instrukcyjny styl pracy nauczyciela. Interakcje uczeń–nauczyciel oparte są na relacjach przekazywania–nabywania, a hierarchia związana jest z utrzymaniem dyscypliny na zajęciach i wyraźnym rozgraniczeniem pozycji ucznia oraz nauczyciela. Dzieci rozumieją uczenie jako przekazywanie im wiedzy, za którą są oceniane, co wiąże się z transmisyjnym modelem nauczania bazującym na motywacji zewnętrznej. Uczniowie patrzą na siebie jako na osoby pasywne, poddane oddziaływaniom, a nie kreujące siebie. Ich aktywność odnosi się do realizacji celów, które są narzucane przez nauczycieli. Dzieci nie mają wpływu na to, co dzieje się w klasie – muszą zaakceptować reguły i zasady ustalone przez dorosłych.

#### Aktywność jednostki

Pozostałe dzieci biorące udział w badaniu w porównaniu z dziećmi z klasy 3d ze szkoły B nie miały możliwości doświadczenia aktywności związanej z zaangażowaniem. Wspólnym mianownikiem dla uczniów ze wszystkich klas był sposób mówienia o swojej aktywności współgrający z tym, co mówiły o niej nauczycielki. Aktywność kojarzona była najczęściej z „podnoszeniem rąk do góry”, „odpowiadaniem na pytania nauczyciela”, „podchodzeniem do tablicy”.

W wypowiedziach dzieci zauważalne staje się, że traktują aktywność jak codzienność szkolną. Uczniowie, mówiąc o aktywności, zwracali uwagę na te same elementy, na które zwróciły uwagę ich nauczycielki, czyli: podporządkowanie się nauczycielowi oraz dostosowywanie się do realizacji typowych zadań szkolnych. Aktywności te były codziennymi rytuałami, w których uczniowie musieli uczestniczyć poprzez:

- **„zgłaszanie się do odpowiedzi”**, co najczęściej wiązało się z **odpowiadaniem na pytania nauczycielek**, np. *pani ocenia naszą aktywność, jak ktoś się dużo zgłasza...; ... to zawsze za zgłaszanie są te plusy; no aktywny to znaczy, że się dużo zgłasza;*
- **pracę nad typowymi szkolnymi zadaniami**, np. *czytanie o motylach ostatnio było i kto znajdzie, to może przeczytać; czasami mamy czytanie na ocenę, przykłady z mnożenia: przykłady na mnożenie w zeszycie i się zgłaszamy i pani sprawdza czy zadania domowe: jak pani zada coś do domu i my to przygotowujemy i się zgłosimy;*
- **rozwiązywanie zadań z matematyki w zeszytach**, np. *najwięcej zadań z matmy to robi się przy tablicy i my przepisujemy do zeszytu; jakieś zadanie z matematyki robimy w zeszycie...; napisanie czegoś czy obliczenie trudnego zadania z matmy; pani każe nam się zgłaszać do rozwiązywania zadań przy tablicy;*

- **podleganie ocenianiu ich aktywności przez nauczycieli**, np. *dostajemy zwykle oceny 1–6 za trudne zadania, a za łatwe plusy albo minusy; często pani wstawia oceny do zeszytu, a czasami do dziennika-librusa.*

Dzieci zwróciły uwagę, że za aktywność najczęściej były oceniane w skali od 1 do 6, a żeby móc wypowiedzieć się na zajęciach, musiały czekać na znak nauczyciela.

Przyjęcie perspektywy dyskursywnej pozwala spojrzeć na dziecko jako osobę kierowaną, gdzie system ukrytych oczekiwań i komunikatów sprawia, że postrzega je ono jako naturalne. Aby to osiągnąć, szkoła wykreowała specjalne formy kontroli, np. wspomniane wcześniej zgłaszanie się do odpowiedzi, czekanie na swoją kolej, pracę nad zadaniami w podręcznikach i ćwiczeniach czy określony system oceniania.

### Zasady klasowe

Dla dzieci pojęcie zasad klasowych zawsze współbrzmia ze zrozumieniem tego pojęcia przez nauczyciela. Zasady klasowe to głównie: utrzymywanie porządku w klasie, pamiętanie o przyborach oraz typowe zasady zapisane w kontraktach klasowych. Zwykle zaczynające się od słowa „nie”, np. *nie można przeklinać, nie można bić innych, nie można chodzić po klasie* itp.

Analizowane wypowiedzi uczniów pozwalają zauważyć, że dzieci na podstawie ocen swoich nauczycielek wytwarzały swój własny obraz, będący „odbiciem” tego, co mówiły o nich nauczycielki. Obraz ten związany był podobnie jak u nauczycielek z koniecznością istnienia zasad i podporządkowania się nim.

Najczęściej dzieci utożsamiają zasady klasowe z typowymi szkolnymi zasadami, np. *proste siedzenie w ławce; pilnowanie porządku na ławce; słuchanie się pani; niebieć innych; nierozmawianie na zajęciach; przygotowanie się do zajęć* itp. Podczas rozmów z dziećmi widać było ich podporządkowanie tym zasadom i znajomość konsekwencji, które groziły za łamanie reguł, np. *pani zawsze mówi, że zasady to podstawa; nie można łamać zasad, bo pani jest zła wtedy i można zostać w klasie na przerwie albo dostać karne zadanie; pani przypomina, jak ktoś łamie zasady, żeby tego nie robić.* Wypowiedzi dzieci pozwalają zauważyć, że nauczycielki, posługując się słowem (wypowiedziami, symbolami), wyznaczały, co uczniowie mają robić, kontrolowały ich zachowania i pracę. Odwołując się do Bernsteina, można zauważyć, że ocena ma wyraźne zadania społeczne w procesie edukacyjnym. Jest wynikiem interakcji, codziennych działań nauczycielskich i uczniowskich, relacji twarzą w twarz – dziecko dostaje zadanie do wykonania, nauczyciel ocenia zaś jego działanie z punktu widzenia swoich oczekiwań. Oczekiwania są wyznacznikami (elementami) oceny. Ocena „mówi” dziecku, jak ono działa, i jednocześnie staje się nośnikiem informacji, które osoba działająca w interakcji przyjmuje do siebie. W ten sposób dziecko tworzy obraz swojego działania w danej interakcji. Jeżeli te obrazy będą się powtarzać, to uczeń zaczyna tworzyć koncepcję siebie. Ocena pełni

istotną rolę w tworzeniu tej koncepcji, gdyż przekazuje dziecku informacje o jego koncepcji siebie. Najlepiej ilustrującym to przykładem staje się samoocena uczniów (jeżeli im coś nie wychodzi, nazywają siebie „nieudacznikami”, jeśli wychodzi, są z siebie dumni), jak i ocena nauczyciela (*pięknie to zrobiłeś czy następnym razem postaraj się bardziej*). Jeżeli dzieci robią coś wielokrotnie, a nauczyciele często ich poprawiają czy krytykują, to utrwała się w nich przekonanie dotyczące ich koncepcji siebie (*jestem dobry, jestem do niczego*), gdyż jako „osoby działające” podejmują refleksję nad sobą.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi można myśleć, że w rozumieniu uczniów to, czego oni sami doświadczają, jest chronione zasadami szkolnymi, których muszą nauczyć się przestrzegać zaraz po rozpoczęciu nauki w szkole podstawowej. Dzieci w swoich wypowiedziach wyraźnie precyzowały, że stały się wykonawcami zasad, które narzucał im nauczyciel. Komunikacja nauczycielek z uczniami oparta była na „pouczeniach” i „zwracaniu uwagi”. Dzieci, obserwując reakcje nauczycielek na ich rozmowy, uważały, że rozmowy są czymś złym, czymś, co zawsze budzi negatywne emocje nauczycielek.

Według Foucaulta (2002, s. 146–147) szkoła przez system określonych zasad dąży do utrzymania swojej pozycji dominacji nad osobami, które ją tworzą, a kontrola dyscyplinarna polega na nauczaniu i wymuszeniu określonych ruchów, co widoczne staje się w słowach: *stanowczo zakazuje się podczas pracy rozmieszania towarzyszy gestami albo innym sposobem, jakichkolwiek zabaw i gier, jedzenia, spania, opowiadania anegdot albo dowcipów*.

### Własne pomysły uczniów

Dla dzieci postrzeganie siebie jako „wykonawcy własnych pomysłów” wiąże się głównie z:

- **realizacją typowych zadań szkolnych**, np. *kiedy mamy pomysł na jakąś odpowiedź na pytanie; w ćwiczeniach robimy takie trudne zadania...; ... to na matmie, zawsze jak się umie rozwiązać zadanie,*
- **robieniem zadań z gwiazdkami**, np. *przy takich zadaniach z gwiazdką trzeba się nasilić...; „to są trudne zadania, tylko kilka osób potrafi je zrobić, a czasem nawet i nie...,*
- **odrabianiem zadań domowych i wzbogacaniem ich w dodatkowe elementy**, np. *...ale czasami w tych zadaniach też trzeba mieć swój dobry pomysł, taki własny...*

Zauważalne staje się, że uczniowie systematycznie pracują nad zadaniami indywidualnymi. Każda praca zwykle jest sprawdzana przez nauczyciela, najlepsze są nagradzane, wszystkie zaś porównywane ze sobą, co pozwala oszacować miejsce każdego ucznia wśród innych (Foucault, 2002, s. 152). Sposób komunikacji związany jest z nieprzerwaną kontrolą oraz procesem porównywania. Uczeń zamiast postrzegać siebie jako część grupy, określa swoje miejsce na liście: bardzo dobry, dobry, słaby.

Analizując wypowiedzi dzieci, można zauważyć, że uczniowie łączą kategorię „własnych pomysłów” z rozwiązywaniem zadań zleconych przez nauczycielki, np. *kiedy mamy pomysł na jakąś odpowiedź na pytanie; wpaść na jakiś swój własny pomysł przy takich zadaniach z gwiazdką; w ćwiczeniach robimy takie trudne zadania, jak się dobrze robi, to pani daje ocenę do dziennika*. Na podstawie zacytowanych wypowiedzi można myśleć, że dzieci nie mają żadnych okazji na twórcze realizowanie swoich własnych pomysłów.

Większość dzieci uważała, że za realizację własnych pomysłów nagradzana jest oceną sumującą (głównie za pomysł na rozwiązanie zadania z „gwiazdką” na matematyce). Inne dzieci zwróciły uwagę na to, że w klasie nie mają *czasu na wyrażanie swoich pomysłów*, dzielenie się ze sobą swoimi twórczymi pomysłami, gdyż zwykle muszą realizować „książkowe” pomysły nauczycielek. Warto zacytować słowa: *...my częściej pani pomysły musimy realizować...* Wypowiedź ta pokazuje, że dzieci miały świadomość tego, że stają się odtwórcami pomysłów swojej nauczycielki, gdyż ich pomysły nie są w ogóle uwzględniane lub brakuje czasu na ich realizację. Stanley Milgram (2017, s. 10) w swojej książce pt. *Posłuszeństwo wobec autorytetu* pokazuje, jak reguły postępowania, których nauczyliśmy się w szkołach (np. *pozostań na swoim miejscu, dopóki nauczyciel nie udzieli pozwolenia; nie mów, dopóki nauczyciel nie udzieli ci pozwolenia po tym, jak podniesiesz rękę; nie kwestionuj słów nauczyciela i nie narzekaj*), są w nas głęboko zakorzenione i nawet gdy dojrzewamy, „uogólniają się na wiele środowisk jako niezmiennie transparenty naszego szacunku wobec autorytetu”. Eksperyment Milgrama (tamże, s. 13–14) przedstawia bezpośredni wpływ autorytetu na jednostkę – pokazuje nierealność przeciwstawienia się przez większość ludzi niesłusznemu autorytetowi, którego rozkazy nie mają już sensu. Najmniejsza próba krytycznego myślenia na tym etapie badania powinna spowodować, że wszyscy sprzeciwiają się autorytetowi, odmawiając kontynuowania badania, stało się jednak inaczej – większość dorosłych zachowała się jak posłuszni uczniowie, którzy nie zrobią czegoś bez pozwolenia nauczyciela. Kiedy ich wstrząsy mogły spowodować poważny problem medyczny, nikt nie poszedł sprawdzić do pokoju obok, czy z ofiarą wszystko w porządku. Eksperyment pokazuje, że w dorosłości istnieje kontynuacja ideologii szkolnych, nakazujących podporządkowanie się regułom i zasadom, wedle których nie należy nic robić, dopóki nauczyciel nie wyrazi na to zgody.

Dzieci, mówiąc o swoich własnych pomysłach, nie zwróciły uwagi na potrzebę dialogowości, o której jako jedyne mówiły dzieci z klasy 3d ze szkoły B. Niestety większość dzieci odtwarzała pomysły swoich nauczycielek.

Dzieci na podstawie obrazu nauczycieli tworzą swój obraz – osoby niemającej swoich pomysłów, niepotrafiącej myśleć samodzielnie, ujawniającej swoje pomysły tylko w zadaniach zleconych przez nauczycieli i podporządkowanej regułom oraz zasadom szkolnym. A przecież „dziecko, nie mniej niż dorosłego, postrzega się jako zdolne do refleksji nad swoim własnym myśleniem oraz do

korygowania własnych pomysłów przekazów poprzez refleksję – poprzez tzw. «przejsie na poziom meta»» (Bruner, 2006, s. 87).

**Lista 2. Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z oceną nauczycieli i rodziców, dążenia do wzorca proszkolnego – Ja jako „wykonawca działań”.** Opracowanie własne.

- *Aktywny to znaczy, że się dużo zgłasza;*
- *Zna odpowiedzi na to, co pani chce wiedzieć;*
- *Zdobywa oceny za zadania z matematyki;*
- *Czeka, aż pani wyznaczy do odpowiedzi;*
- *Jest grzeczny;*
- *Słucha nauczycieli;*
- *Przygotowuje przybory, wyjmuje książki;*
- *Odrabia zadania domowe;*
- *Nie przeklina, nie bije innych;*
- *Nie chodzi po klasie;*
- *Nie gada na lekcjach;*
- *Nie zapomina z domu książek i ćwiczeń;*
- *Nie buja się na krześle;*
- *Nie prosi innych o rzeczy, tylko zawsze ma swoje;*
- *Nie bałagani;*
- *Nie przeszkadza pani i dzieciom.*

Wypowiedzi dzieci pokazują, że nie mają one możliwości współpracy w zakresie poszczególnych interpretacji oraz ustalania wspólnych znaczeń obowiązujących w danej sytuacji. Trudno mówić, że dochodziło tutaj do działania. Jeśli nauczyciel wymagał czegoś, wydawał polecenie, to dzieci musiały od razu znać treść gestów językowych w zakresie interpretacji ról. Jak słusznie zauważa Kron (tamże, s. 118–119), dziecko musi uświadomić sobie własną rolę oraz umieć spojrzeć na nią z punktu widzenia swojego nauczyciela, np. wyobrazić sobie, jak nauczyciel zinterpretuje realizowaną przez niego rolę. Uczeń podejmuje zatem refleksję nad własną rolą, rolą nauczyciela i zachodzącą w danej sytuacji relacją ról. Inaczej mówiąc, wychodzi ze swej roli, spogląda na realną sytuację i oczekiwania nauczyciela, dokonując oceny całości. Jak wiemy, „wszyscy aktorzy muszą »mieć w głowie« albo muszą umieć wyprodukować nie tylko własną rolę i rolę innych, lecz także każdorazową interpretację roli z punktu widzenia innej osoby” (tamże, s. 119), uwzględniając symbolikę mowy i gestów. Dzięki tym dociekaniom możemy zobaczyć, jakiego wysiłku dokonują dzieci, ucząc się języka i związanych z nim ról. Ich codzienność związana jest z eksperymentowaniem z symbolami oraz rolami, a często także nieudanymi interpretacjami, które w szkole najczęściej tłumione są za pomocą ocen, co nie przyczynia się do refleksyjnego uczenia się.

## 4. Ja jako „partner do zabawy”

Uczeń jako „partner do zabawy” jest osobą, z którą można bawić się tylko na przerwach. Nie ma on możliwości postrzegania siebie w tej roli w sytuacjach innych niż przerwy, gdyż nauczyciele nie stwarzają dzieciom możliwości do różnego rodzaju zabaw, a na zajęciach według nich brakuje na to czasu.

Szkudlarek (2013, s. 63) pisał o tym, że uczeń ma trzy możliwości reakcji na urządzenie społeczne szkoły: asymilację, akomodację i negację. W tej perspektywie ważna będzie akomodacja, która jest procesem przystosowania się społecznego poprzez zachowania homeostazy. W tej perspektywie dziecko pozoruje uwewnętrznienie mechanizmu urządzania społecznego, traktując rytuały wytworzone przez szkołę jako obce, jednocześnie szukając swojego sposobu wyrażenia siebie w zastanym systemie, zachowania równowagi między tym, co narzuciła szkoła, a tym, co jest jego własne. Zabawa, której w szkole ewidentnie jest za mało, jest formą wyrażania siebie w systemie szkolnym, zatem przerwa staje się dla uczniów częściowym uwolnieniem z systemu szkolnego.

Wypowiedzi większości dzieci odczytałam jako podobny sposób myślenia o sobie w roli „partnera do zabawy”, rozumiany jako dążenie do wspólnych zabaw na przerwach międzylekcyjnych. Widoczne jest tu działanie dyskursu, ocena staje się społeczno-kulturowym narzędziem przekazywania informacji o uczniu. Mimo tego, że dzieci czekają na przerwę, którą traktują jako częściowe uwolnienie z systemu, to pojawia się problem dotyczący tego, z kim bawić się na przerwie. Większość badanych grup mimowolnie zwróciła uwagę na to, że **ocena ma wpływ na ich relacje**, np. *oceny mają wpływ na nasze relacje, bo czasami jest tak, że ktoś jest zazdrosny, bo np. on dostał gorszą ocenę i zazdrości komuś, bo ktoś miał lepszą... bo pani daje oceny tym dobrym i je chwali; bo jak ktoś ma dobre oceny, to raczej nie koleguje się z tym, kto ma beznadziejne oceny; oceny z zachowania wpływają na to, czy się z kimś bawimy czy nie, bo zwykle jak ktoś dostaje złe oceny z zachowania, to jest niegrzeczny i psuje nam zabawy; słabą osobę się gdzieś wyklucza z zabawy na przerwie, czy jak się wybieramy na zespoły na WF, to też są często ostatnie wybierane.*

Ocena nauczyciela stała się dyskursem mówiącym i działającym. Osoby dobrze ocenione przez nauczycieli osiągały wyższą pozycję w klasie, były lepiej postrzegane przez innych i „walczono” o ich uwagę: *jak ktoś ma dobre oceny, to wtedy koledzy wiedzą, że mają mądrą koleżankę albo kolegę... jak ktoś ma dobre oceny to wie, że jest lepszy od kogoś innego i też te osoby mają taką świadomość tego... każdy chce być zawsze z tą mądrą osobą w grupie.*

Jak widzimy, ocena dominuje w życiu szkolnym nie tylko w wyobrażeniach i praktykach nauczycieli, lecz także w funkcjonowaniu całej instytucji jako szkoły. Nauczyciele, narzucając ją jako społeczny wyznacznik definicji wiedzy, traktują ją jako jeden z „najskuteczniejszych instrumentów wpajania dominującej kultury i jej wartości” (Bourdieu, Passeron, 2006, s. 197). Każdy system naucza-



nia zawdzięcza cechy swojej struktury oraz funkcjonowania faktowi, że powinien wytwarzać i odtwarzać warunki, których istnienie i trwanie są niezbędne do pełnienia jego własnej funkcji wdrażania, jak również funkcji odwzorowania arbitralności kulturowej, której jest wytwórcą i której odtwarzanie przyczynia się do odtwarzania stosunków między grupami lub klasami (tamże, s. 112). To odtwarzanie stosunków staje się widoczne na przykładzie oceny stojącej się narzędziem, które potrafiło niektóre dzieci nawet „wbić w ziemię”, a jak wiemy, to właśnie ocena jest niebagatelnym czynnikiem oddziałującym na poczucie podmiotowości dzieci – to przecież od pozytywnych oraz negatywnych doświadczeń będzie zależeć kształtowanie koncepcji siebie dziecka. I jak słusznie zauważały dzieci, będą do tego się przyczyniać opinie, oceny i postawy nauczycieli wobec nich (Hurlock, 1985, s. 665).

Zabawa w grupie w znaczeniach nadawanych przez dzieci jest procesem opartym na adaptacji, wyjściu naprzeciw oczekiwaniom nauczyciela względem funkcjonowania ucznia w roli „partnera do zabawy”. Zebrane tutaj wypowiedzi ujawniają, jakie kompetencje powinien posiadać uczeń, aby móc funkcjonować w roli „partnera do zabawy”, np. *zawsze czekamy na przerwy, żeby się ze sobą pobawić* (dostosować się do zasad panujących w szkole), *bardziej się w szkole uczy my, niż bawimy* (wdrożyć się w panujące w szkole rytuały), *oceny mają wpływ na nasze relacje, bo czasami jest tak, że ktoś jest zazdrosny* (pamiętać o tym, że ocenianie w szkole jest ważnym elementem).

Wypowiedzi dzieci są uzupełnieniem wypowiedzi nauczycielek. Na ich podstawie można wywnioskować nie tylko to, w jaki sposób dzieci postrzegały siebie, lecz także to, w jaki sposób postrzegały je nauczycielki.

W wypowiedziach tych widoczne staje się postrzeżenie przez ucznia siebie jako „partnera do zabawy” wyłącznie podczas zabaw grupowych na przerwach, które są jedynymi momentami, kiedy dzieci mają czas na wspólną zabawę. Uczniowie, pozorując uwewnętrznienie mechanizmu urządzania społecznego, między tym, co zostało narzucone przez szkołę, czyli zabawą na przerwie, a tym, co jest ich własne, czasami nie godzą się z zasadami wprowadzonymi przez nauczyciela.

Dzieci stworzyły swój obraz siebie: kolegi jako „partnera do zabawy” – osoby mogącej bawić się z innymi tylko podczas przerw międzylekcyjnych, a przy wyborze kolegów – osoby kierującej się zasadą wyboru kolegi „mądrzejszego od siebie” i zdobywającego lepsze oceny.

Dzieci tylko podczas przerw mogły organizować swoje role i działania, niestety nie miały możliwości robienia tego częściej. Podczas zabawy podejmowały działanie oraz antycypowały role osób, czyli wywoływały w sobie właściwy zespół ról razem z interpretacjami (np. dziewczynki odgrywające role nauczycielek, aktorek, piosenkarek, modelek). Często zmieniały interpretację ról i stwarzały przy tym nowe interpretacje, co wskazywało na ich twórczość i kreatywność.

Zasadne wydaje się stwierdzenie, że większość dzieci przyjęła obraz kolegi jako „partnera do zabawy” stworzony przez nauczycielki. Dzieci doskonale wiedziały, że oceny wpływają na ich relacje koleżeńskie, niektóre wiedziały,

że mają wpływ, ale nie potrafiły wytłumaczyć dlaczego: *oceny wpływają na nasze relacje, ale nie potrafię tego wytłumaczyć, ale tak mi się wydaje, że trochę wpływają; nie wiem, ale trochę chyba mają, to jest trudne pytanie*, a tylko nie-liczne mówiły, że: *oceny nie wpływają na nasze kontakty ze sobą... nie... nie wpływają. Nieważne, jakie się ma oceny, jak się kogoś lubi, to się z nim zadajesz i bawisz*. Dlaczego nauczycielki nie pomagały dzieciom zrozumieć oceny? Przecież „do rozumienia dochodzi się poprzez dyskusję i współpracę z dzieckiem, zachęcanym do wyrażania swoich poglądów, co umożliwia mu szybsze osiągnięcie pewnego porozumienia umysłów z innymi, którzy mogą reprezentować odmienne poglądy” (Bruner, 2006, s. 87). Przyjmuje się, że wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań, które poprzez interakcje mogą zostać włączone we wspólny układ odniesienia.

Wypowiedzi dzieci stają się odzwierciedleniem kultury szkoły. Jak słusznie zwrócił uwagę Bruner (2010, s. 76), to „my, ludzie, pokazujemy, mówimy lub uczymy kogoś czegoś wyłącznie dlatego, że wcześniej stwierdzamy jego niewiedzę lub mylność poglądów”. Szkoła ta poprzez atrybuty codzienności skupiała się na nauce współzawodnictwa, nagradzaniu sukcesów uczniów, jak i sprawdzaniu ich osiągnięć. Być może było to związane z chęcią zajmowania wysokich miejsc na listach szkół z najlepszymi wynikami i zamiast wspierać dzieci w patrzeniu na siebie jako „partnerów do zabawy”, poddawano je rosnącym wymaganiom związanym ze zdobywaniem najlepszych ocen. Permanentne porównywanie uczniów tworzyło niestety klasowe, a czasami nawet wewnątrzszkolne rankingi sukcesów szkolnych czy osiągnięć dzieci.

**Lista 3. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „partner do zabawy”.** Opracowanie własne.

- *Bawimy się na przerwie;*
- *Bardziej się w szkole uczymy, niż bawimy;*
- *Nie ma, jak bawić się na lekcjach;*
- *Partnerem jest się na przerwie w zabawie;*
- *Oceny wpływają na nas;*
- *Na WF zawsze wybiera się lepszych;*
- *Często dzieci się śmieją, jak ktoś ma złe oceny, i nie chcą bawić się z taką osobą.*

Dla nauczycieli ważną informacją powinno być to, że to właśnie w zabawie dzieci odgrywają role, rozbudowując je w swojej świadomości (jest to tzw. internalizacja). Uczniowie powinni mieć jak najwięcej możliwości i czasu na swobodną zabawę. Dzieci nie uczą się kontrolowania ról oraz relacji między nimi, ale próbują je zmieniać przy różnych okazjach. Patrząc wielopłaszczyznowo, uczą się zgeneralizowanych interpretacji, czyli postaw innych, poznając w ten sposób cały system społeczny (tamże, s.119). Dziecko rozwija swoją tożsamość dzięki organizowaniu się jego własnej roli i osobowości w odniesieniu do społeczeństwa.

## 5. Ja jako „wzór dla innych”

Na podstawie wypowiedzi dzieci można przypuszczać, że wpływ na postrzeganie siebie w kategorii Ja jako „wzór dla innych” jest związany z postrzeganiem siebie w tej roli przez pryzmat ocen i ich wpływu na motywację do nauki. Kategoria ta przejawiała się u dzieci w obszarze pracy indywidualnej oraz sporadycznie grupowej.

Zebrane w tym miejscu wypowiedzi ujawniają, że zdaniem dzieci nauczycielki podczas organizowania pracy na zajęciach oczekiwały od nich pracy indywidualnej. Potwierdziły to w swoich wypowiedziach, zaznaczając, że najczęstszą formą aktywności na zajęciach była praca indywidualna, która zwykle wiązała się z wypełnianiem ćwiczeń, kart pracy, robieniem zadań przy tablicy: *zawsze robiąc ćwiczenia...* lub *tylko za zadania...* Niestety nauczycielki rzadko zwracały uwagę na to, że dzieci mogą być dla siebie „bazą uczenia się”, dzieląc się ze sobą swoimi zasobami i doświadczeniami – pracując w parach czy grupach.

Dla nauczycielek dzieci są z definicji uczniami, szkoła zaś jest instytucją opierającą się na aksjomacie: uczenie się jest rezultatem nauczania. Natomiast mądrość instytucjonalna kieruje się wiarą w ten aksjomat, mimo że wiele świadczy przeciwko niemu (Illich, 2010, s. 70). Nauczycielki wierzyły w to, że dzieci mogą zdobywać wiadomości i umiejętności w szkole – najlepiej podczas indywidualnej pracy, zwykle rozwiązując ćwiczenia czy stojąc przy tablicy, a przecież większości tego, co wiemy, nauczyliśmy się poza szkołą. Jak słusznie zauważył Illich, „wszyscy uczymy się życia poza murami szkoły. Opanowujemy umiejętność mówienia, kochania, odczuwania, zabawy, przeklinania, politykowania i pracy bez ingerencji nauczyciela” (tamże).

Zakres oczekiwań dzieci wobec siebie jako „wzoru dla innych” jest najczęściej związany z **wzajemnym inspirowaniem się** – staje się to widoczne w wielu wypowiedziach: *często te osoby z dobrymi ocenami stają się taką inspiracją... że dużo się uczą, że mają takie dobre oceny i to też tak pobudza mnie na pewno do dalszej nauki, żeby było jeszcze lepiej; dla mnie takie osoby są takim wzorem, wiem, że mają dużo wyrzeczeń w domu, żeby się tak uczyć na takie oceny; taka osoba w klasie z dobrymi ocenami i ona mnie podkreca trochę, żeby się więcej uczyć – i sporadycznie z pomocą kolegom: jak ktoś dostaje słabe oceny, szczególnie ze sprawdzianów i testów, to ja chciałbym mu pomóc, bo jednak jest mi trochę smutno, że ktoś dostał złe; jak ktoś ma słabe, to ja lubię pomagać, żeby podciągnąć tę osobę na lepszą ocenę... tylko ciężko znaleźć w szkole jakiś czas, żeby pomagać innym.* Ostatnia wypowiedź pokazuje, że nawet mimo szczerych chęci dzieci, aby pomóc rówieśnikom, w szkolnej rzeczywistości brakuje na to czasu.

Dla uczniów z dwóch szkół oceny były bardzo ważne. Osoby, które miały dobre oceny, stawały się dla innych wzorem i motywacją. Dzieci wychodziły również z założenia, że jeżeli innym udaje się zdobywać dobre oceny, to one też

mają na to szansę, np. *często sobie myślimy, że skoro one mogły dostać dobre, to przecież jak się popracuje, to też można dostać dobre stopnie, to tak działa, te osoby z dobrymi ocenami stają się taką inspiracją – myślę sobie, że dużo się uczą, że mają takie dobre oceny, i to też tak pobudza mnie na pewno do dalszej nauki, żeby było jeszcze lepiej.*

Postrzeganie siebie jako „wzoru dla innych” w tej szkole było podyktowane chęcią zdobywania dobrych ocen. Dobre oceny zaś powodowały, że osoba, która je zdobywała, „stawała na podium” w klasie. To wiązało się z docenieniem jej przez inne dzieci, nauczycieli, a także traktowaniem jako kogoś „ważnego i wyjątkowego”. Jednak w niektórych wypowiedziach u dzieci ze szkoły B można zauważyć, że mimo wagi ocen w postrzeganiu siebie jako „wzoru dla innych” nie były one w tym najważniejsze. Tutaj również na czoło wysuwała się praca indywidualna, ale dzieci czasami miały możliwość pracowania ze sobą w parach i grupach.

Uczniowie potrafili dokładnie wymienić, za co byli doceniani przez nauczycieli i za co w szkole można było zdobywać dobre oceny. Była to zwykle aktywność indywidualna uczniów, związana ze sprawdzianami, z testami, kartkówkami czy zachowaniem: *te oceny ze sprawdzianów są najważniejsze, bo to one się liczą; dla mnie liczą się te oceny z testów – nawet pani mówi, że są najważniejsze, fajnie mieć dobre oceny, ale te ważne z testów, sprawdzianów itp.*

Podane przykłady pokazały, jak ocena staje się narzędziem utrzymywania systemu szkolnego i jego wzmocnienia. W przytoczonych wypowiedziach można zauważyć, że uczniowie pod „nadzorem” nauczycielek uczyli się, jaka wiedza będzie im potrzebna, a jaka nie, z czego będą rozliczani i za co otrzymają oceny. Pojęcie władzy odnosi się w tym przypadku do relacji między nauczycielem a uczniem. Często nauczyciele traktują ocenę jako element władzy, który posiadają. Ocenianie jest zarezerwowane dla nauczycieli, a kod kulturowy dotyczący oceniania jest głęboko osadzony w świadomości nauczycieli, którzy są przekonani, że ich najważniejszą rolą jest ocenianie (Ćwikła, 2017, s. 22).

**Lista 4. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „wzór dla innych”.** Opracowanie własne.

- *Osoby z dobrymi ocenami stają się taką inspiracją;*
- *Dużo się uczą, mają dobre oceny, to mnie pobudza na pewno do dalszej nauki;*
- *Taka osoba z dobrymi ocenami mnie podkreca trochę;*
- *Czasami sobie tak myślisz, że chciałbyś być taki jak te wzorowe osoby, czyli dają nam taki bodziec, że możesz być taki sam;*
- *Taka dobra ocena u kolegi lub koleżanki, często staje się taką myślą, że ja też chcę mieć dobre oceny;*
- *Ja mam dobre oceny i zawsze pomagam tym, co potrzebują.*

Wypowiedzi pokazują, że dziecko patrzy na siebie z punktu widzenia partnerów interakcji. Klasa szkolna zapewniająca jednostce jedność jej ego może być nazwana „uogólnionym Innym”. Postawa „uogólnionego Innego” odpowiada postawie całej wspólnoty. Zatem klasa szkolna będzie „uogólnionym Innym”, jeśli zorganizowany proces społecznego działania zaistnieje w doświadczeniu każdego pojedynczego członka. A jak widzimy, słowa dzieci potwierdzają, że tak się dzieje. Jeśli jednostka ma rozwinąć swoje ego, to musi przejąć postawę innych jednostek wobec swojej osoby i wzory wzajemnych relacji w obrębie procesu społecznego oraz włączyć całość do swojego indywidualnego doświadczenia, ale musi też przyjąć postawy innych wobec różnych aspektów wspólnej społecznej aktywności, w której uczestniczą wszyscy członkowie klasy (tamże, s. 120).

## 6. Ja jako „źródło inicjatywy”

Postrzeganie kolegi jako „źródła inicjatywy” uwidoczniło się tylko podczas rozmów z dziećmi z klasy 3d ze szkoły B. W taki sposób postrzegała swoich uczniów nauczycielka tej klasy mimo niektórych trudności, na które trafiała w swojej praktyce edukacyjnej. Na pewno miał też na to wpływ jej sposób prowadzenia zajęć – bardziej innowacyjny niż pozostałych nauczycielek biorących udział w badaniu.

Wypowiedzi dzieci są uzupełnieniem wypowiedzi nauczycielki. Dzieci z tej klasy wielką wagę przywiązywały do wspólnych kontaktów między nimi. Podczas rozmowy wskazywały nie tylko na pracę indywidualną, lecz także na pracę grupową. Wypowiedzi dzieci pokazują, że praca grupowa była najczęstszą formą aktywności między nimi. Dzieci, stawiając siebie w roli kolegi jako „źródła inicjatywy”, wiedziały, że praca w grupie to najważniejsza forma aktywności, gdyż pomaga nawiązywać im relacje i odkrywać swoje wspólne talenty – widoczna była możliwość dzielenia się z innymi swoimi pasjami oraz talentami.

Zajęcia dawały dzieciom możliwość zdobywania nowych wiadomości i jednocześnie dzielenia się wiedzą z innymi, jak również analizą wspólnych doświadczeń. Widoczne stawało się to w różnych wypowiedziach, np.: *także koleddy z dobrymi ocenami, motywują do pracy, często dostarczają różnych pomysłów na zadania, są taką pomocą dla nas; też chce pomagać i nie jest takim samolubem, zawsze nam pomaga, dzieli się swoimi pomysłami. Każdy jest w czymś dobrym i może to wykorzystywać i pomagać innym, w tym zakresie.* Wypowiedzi te są na tyle ciekawe, że nie widać tutaj, tak jak w poprzedniej kategorii Ja jako „wzór dla innych”, skupienia się na sobie i „walki” o jak najlepsze oceny. W tym przypadku dzieci zwracały uwagę na wspólną komunikację między sobą i co najważniejsze, na pomoc drugiej osobie, która tej pomocy potrzebowała: *ale my się dzielimy swoimi pomysłami i zawsze sobie pomagamy w tej klasie naszej.* Wypowiedzi te pokazują, jak ważne były dla dzieci wspólne interakcje. Jednostka przejmowała tutaj postawy klasy (grupy) w celu podjęcia współpracy lub różnych form aktywności, do których

klasa jest zobowiązana (jako grupa). Jak słusznie zauważa Kron (2012, s. 120), to właśnie w tym momencie ego jednostki ma szansę w pełni się rozwinąć. Jednak jednostka może myśleć wtedy, kiedy przyjmie postawę „uogólnionego Innego” wobec siebie, ponieważ tylko tak dochodzi do myślenia i zinternalizowanego porozumiewania się za pomocą gestów, które rozwijają myślenie (tamże). Wypowiedzi uczniów pokazują, jak bardzo dzieci wczuwały się w „uogólnionego Innego”. Można było to zaobserwować i usłyszeć tylko w tej jednej klasie.

W tej klasie nie było żadnej grupy, która nie zwróciłaby uwagi na pomoc innym oraz dzielenie się swoją wiedzą czy doświadczeniami. Być może dlatego dzieci były sobie tak bliskie, że zawsze potrafiły stawać się dla siebie „inspiracją pobudzającą się do wzajemnego działania” na rzecz zespołu klasowego.

Kategoria Ja jako „źródło inicjatywy” dała się wyodrębnić tylko w jednej klasie, w pozostałych klasach na czoło wysuwała się kategoria Ja jako „wzór dla innych”, którą opisałam powyżej – gdzie najważniejsze stawały się oceny szkolne, które pozwalały dzieciom zajmować wysokie miejsce na podium. W kategorii Ja jako „źródło inicjatywy” można zauważyć, że oceny były ważne dla dzieci, ale ważniejsze stały się tutaj relacje między nimi i wspólne inspirowanie się do podejmowania dodatkowych działań.

**Lista 5. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „źródło inicjatywy”.** Opracowanie własne.

- *Jesteśmy jedną klasą i musimy się szanować, pomagać sobie;*
- *Pracujemy razem nad projektami, razem eksperymentujemy – tak uczymy się najlepiej;*
- *Koledzy często dostarczają różnych pomysłów na zadania, są taką pomocą dla nas;*
- *Osoby, które mają dobre oceny, chcą pomagać i nie są samolubami;*
- *My najczęściej dzielimy się swoimi zdolnościami, np. robiąc jakiś projekt, każdy może być odpowiedzialny za jakiś element;*
- *Czasami ktoś pokaże ci coś fajnego i ty od razu wracasz do domu i szukasz różnych wiadomości na ten temat;*
- *Jesteśmy dla siebie w klasie kolegami do różnych pomysłów, trzeba się jakoś inspirować.*

Wypowiedzi dzieci pokazują, jak ważne jest społeczne uczenie się, uczenie się „twarzą w twarz”, kształtowanie umysłu, uczenie o wartościach i refleksji, bo właśnie w tych procesach – w uczeniu się „twarzą w twarz” – zachodzi wymiana zdań pomiędzy jednostką a otoczeniem. Proces uczenia się w szkołach powinien być procesem grupowego uczenia się, co można było zobaczyć w tej klasie. Przykłady takich aktywności to: wspólne prace uczniów nad projektami, eksperymentami, udział w dyskusjach, uczenie się współpracy i współzycia z innymi, a także uczenie się przewycięzania konfliktów. Uczniowie w tej

klasie dyskutowali ze sobą i nauczycielami, mogli wpływać na kształt rzeczywistości szkolnej, a podczas zajęć zdobywali świadomość społecznego uczenia się. Co ważne, ich motywacja do uzyskiwania wyników płynących z działania w grupie nigdy nie była przez nauczycielkę niżej oceniana niż zainteresowanie przedmiotem. Nauczycielka często podkreślała, że sukces osiąga się we współpracy społecznej, natomiast różnie rozłożone akcenty motywacji współistnieją ze sobą. Społeczne uczenie się jest społeczną interakcją. Takie rozumienie zdobywania umiejętności powinno nadać kierunek pracy szkolnej i klasowej – uczenie się wiedzy przedmiotowej i społeczne uczenie się to dwa zjawiska, które powinny się wzajemnie uzupełniać, tworząc całość. Zatem jak słusznie podkreślił Kron (2012, s. 65), celem takiego uczenia się jest „objęta refleksją płaszczyzna sytuacji i działania”.

## 7. Ja jako „osoba odpowiedzialna”

Odpowiedzialność była rozumiana przez dzieci na dwa sposoby: jako zaangażowanie w proces uczenia się oraz jako element przypisany do roli ucznia.

### Zaangażowanie w proces uczenia się

Analizując wypowiedzi dzieci, można zauważyć, że ich oczekiwania wobec siebie jako „osoby odpowiedzialnej” były związane z ich przekonaniem dotyczącym gotowości kierowania swoim działaniem, najlepiej samodzielnie wybranym przez nich. Taką gotowość zaobserwowałam tylko u dzieci z klas 3d i 3e ze szkoły B. Znajduje to odzwierciedlenie w postawie nauczycielek tych klas.

Dzieci z klasy 3a i 3e ze szkoły B bardzo wyraźnie zaznaczały, że możliwość samodzielnego wyboru tematu czy działania wpływała na nie bardzo motywująco oraz pozwalała im czuć się odpowiedzialnymi za jego realizację: *my często na zajęciach możemy sobie wybrać, co chcemy robić; my możemy decydować o tym, co robimy na lekcjach, pani nam pozwala często, coś wybrać, zdecydować*. Odpowiedzialność nie była dla nich przykrym obowiązkiem odpowiadania za swoje zachowania, lecz wiązała się z ich motywacją wewnętrzną. Na podstawie rozmów z dziećmi można myśleć, że w ich rozumieniu kwestia odpowiedzialności wewnętrznej jest bardzo ważnym elementem, którego się uczą na początku swojej edukacji albo nie nauczą nawet po przekroczeniu progu klas 1–3, gdyż w czwartych klasach proces uczenia wygląda inaczej. W wypowiedziach dzieci oczekiwania dotyczące odpowiedzialności były związane z ich osobistym zaangażowaniem w proces uczenia. Dzieci zwracały uwagę na dawanie im przez nauczycielki okazji oraz możliwości do uczenia się przyjmowania odpowiedzialności wewnętrznej za swoje działania i wybory, a także co najważniejsze – gotowości do jej podejmowania.

Można przypuszczać, że budując swoją rolę Ja jako „osoby odpowiedzialnej”, dzieci oczekiwały od siebie przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania

w sytuacjach dawania im wyboru (najczęściej wyboru możliwości zadania) oraz zaangażowania w to, co robiły. Dzięki odpowiedniej ocenie nauczycielek z tych klas dzieci uczyły się przejmowania odpowiedzialności za siebie i swoje działania.

**Lista 6. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „osoba odpowiedzialna” – zaangażowanie w proces uczenia się.** Opracowanie własne.

- *My często na zajęciach możemy sobie wybrać, co będziemy robić;*
- *Zawsze jak sobie sami coś wybierzemy, to bardziej się staramy, bo to jest coś, co nas interesuje. Wtedy odpowiedzialność za to zadanie to płynie od nas, a nie od pani;*
- *My możemy decydować o tym, co robimy na lekcjach, pani nam pozwala, dlatego inni nam zazdroszczą;*
- *Nie trzeba dzieciom czegoś narzucać, bo jak my możemy wybrać, to lepiej zrobimy to zadanie;*
- *Dziecko odpowiedzialne nie robi czegoś dla ocen, dla pani, dla rodziców, tylko dla siebie;*
- *To ważne, żebyśmy byli zaangażowani w to, co się dzieje w klasie.*

Wypowiedzi te pokazują, że dzieci jako „osoby działające” potrafią uczynić siebie przedmiotem poznania i jednocześnie są w stanie sobą regulować w stosunku do działań na przedmiotach oraz działań z innymi osobami.

Interakcja symboliczna jest podstawowym przejawem działania społecznego, procesem komunikowania, kształtującym działanie jej uczestników. Mead (1975, s. 191) pisze, że jednostka doświadcza siebie samej tylko pośrednio, przyjmując punkty widzenia innych członków tej samej grupy społecznej lub uogólniony punkt widzenia grupy społecznej, do której należy. Kształtuje siebie w toku różnych działań podejmowanych z partnerami interakcji.

### **Odpowiedzialność przypisana do roli ucznia**

Drugim elementem branym pod uwagę przez dzieci w kształtowaniu wzorca „osoby odpowiedzialnej” była odpowiedzialność przypisana do roli ucznia. Zaważalne staje się, że większość dzieci właśnie w ten sposób rozumiała pojęcie odpowiedzialności.

W wypowiedziach pozostałych dzieci oczekiwania dotyczące odpowiedzialności związane były głównie z rolą ucznia i można stwierdzić, że pokrywały się z oczekiwaniami dzieci w roli „wykonawcy działań”. Widoczne staje się, że oczekiwania dzieci dotyczyły głównie: **dostosowywania się do realizacji typowych zadań szkolnych** (ten element wyodrębnił się również podczas rozmowy z nauczycielkami z tej szkoły). Prawie wszystkie dzieci podczas wywiadu zwracały uwagę na swoją odpowiedzialność zewnętrzną: *dzieci muszą się uczyć i wiedzieć,*



*że jak się nie nauczą to będą ponosić kary; nie odrabiasz zadania domowego, tzn. że jesteś nieodpowiedzialny, bo w trzeciej klasie jesteś duży i musisz pamiętać o tym; dziecko odpowiedzialne to dziecko, które chce się uczyć, chce zdobywać dobre oceny, jest grzeczne na lekcjach i nie przeszkadza pani; musisz być odpowiedzialny za siebie, żeby mieć dobre oceny, bo to ci pomoże w przyszłości.* Można się domyślać, że oczekiwania dzieci były związane z kulturą szkoły, która używała swoich atrybutów do wpajania im zasad współzawodnictwa, wzmacniania i nagradzania sukcesów oraz nieustannego monitorowania ich osiągnięć, co najprawdopodobniej wiązało się z chęcią utrzymania się szkoły na listach szkół z najwyższymi wynikami w nauce.

W tych grupach badawczych dzieci nie mówiły o tym, że nauczyciel dawał im możliwość wyboru, być może dlatego nie były gotowe do kierowania swoim działaniem, w przeciwieństwie do dzieci z klas 3d i 3e ze szkoły B. Dla nich odpowiedzialność była niemiłym obowiązkiem zwykle związanym z odrabianiem zadań domowych i ponoszeniem konsekwencji nie tylko za ich brak, lecz także za swoje zachowania, które nie były zgodne z założeniami nauczyciela.

Można przypuszczać, że budując swoją rolę Ja jako „osoby odpowiedzialnej”, dzieci oczekiwały od siebie przyjmowania odpowiedzialności oraz angażowania się w wykonywanie typowo szkolnych zadań. Niestety oceny nauczycielek tych klas utwierdzały je w myśleniu, że na tym powinna polegać ich odpowiedzialność. Nauczycielki nie nauczyły dzieci przejmowania odpowiedzialności za siebie i swoje działania. Podsumowując, warto zauważyć, że ocena czy opinia nauczyciela często stawała się dla dzieci lustrem, w którym mogły się przeglądać i weryfikować swoje „Ja”.

**Lista 7. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „osoba odpowiedzialna” – odpowiedzialność przypisana do roli ucznia.** Opracowanie własne.

- *W trzeciej klasie dzieci muszą pamiętać o swoich obowiązkach szkolnych, o odrabianiu zadań domowych, o codziennym ćwiczeniu tabliczki mnożenia i uczeniu się na sprawdziany, których jest dużo w trzeciej klasie;*
- *(pani nam mówi, że) nie możemy zapominać o zadaniach, bo jak będziemy ciągle zapominać, to całe życie tacy będziemy;*
- *Rzadko pani nam daje coś wybrać, raczej ona nam mówi, co robimy, i zadaje zadania;*
- *Dziecko odpowiedzialne to takie, które dobrze się uczy, bo wie, że jak będzie odpowiedzialne, to może zostać kimś w przyszłości;*
- *Dzieci wiedzą, że muszą spełniać te obowiązki, które dał im nauczyciel, bo inaczej może być uwaga, zła ocena, rozmowa z rodzicami;*
- *W szkole to wszyscy dla ocen się uczą i dla dobrego świadectwa i tej nagrody za dobre świadectwo, bo to już niedługo czwarta klasa i będzie trudniej niż teraz;*

- *Uczysz się, to jesteś odpowiedzialny za siebie, bo wiesz, że pani cię niczym nie zaskoczy i nie dostaniesz kary, nie zabierze ci przerwy czy nie zostawi cię w klasie, nie będzie wściekła na ciebie, bo się nauczyłeś i nie byłeś leniem;*
- *Musisz być odpowiedzialny jak normalny człowiek za swoje obowiązki, bo jak nie będziesz, to dostaniesz złą ocenę i później musisz się znowu uczyć, żeby ją poprawić, to na jedno wychodzi.*

Bruner (2006, s. 63) pisał, jak ważne jest przyznawanie uczniom większej odpowiedzialności w ustalaniu i osiąganiu celów we wszystkich aspektach działalności szkoły, ale myślę, że powinniśmy do tego dodać jeszcze środowisko domowe. Pojęcie odpowiedzialności zajmuje centralne miejsce w konstrukcji pojęcia „Ja”. Od dawna wiemy, że jeżeli traktujemy dzieci jako osoby odpowiedzialne, biorące udział w zadaniach szkoły i klasy, mające do wykonania konkretne obowiązki, wszyscy na tym skorzystają.

Sukces i niepowodzenia towarzyszące dzieciom każdego dnia są „podstawowym pokarmem” dla rozwoju ich osobowości. Szkoła jest miejscem, w którym dzieci po raz pierwszy spotykają się z różnego rodzaju kryteriami, często stosowanymi dowolnie. Nauczyciele mają pozwolenie na ocenianie zachowania dzieci (tamże, s. 60). Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że dziecko reaguje na ocenę nauczyciela, oceniając siebie. Przecież „wszystkie ludzkie umysły są zdolne do posiadania przekonań i idei, które poprzez dyskusję i interakcję mogą zostać włączone w pewien wspólny układ odniesienia” (tamże, s. 87). Dlatego tak ważna jest próba zrozumienia punktu widzenia dziecka przez nauczycielai odwrotnie, choć wcale nie musi dojść między nimi do porozumienia. Muszą jednak zauważyć, że odmienne poglądy mogą opierać się na argumentach, które powinny być wykorzystywane w codziennej komunikacji.



## **ROZDZIAŁ VI.**

### **ROZUMIENIE POJĘCIA OCENY OPISOWEJ PRZEZ DZIECI**



## 1. Ocena opisowa w rozumieniu dzieci

Wypowiadając się na temat oceny, uczniowie zwracali uwagę przede wszystkim na to, w jaki sposób rozumieją ocenę opisową, i na jej znaczenie w ich codziennym życiu. Najczęściej opisywali ją słowami: *to, taka ocena, która...; to jest takie coś*. Uczniowie, używając tych słów, myśląc refleksyjnie, próbowali nadać ocenie definicję.

Na potrzeby analizy dziecięcych wypowiedzi przyjąłam definicję oceny za Marzenną Nowicką (2009, s. 101), według której ocena opisowa związana jest z postrzeganiem wszystkich sfer funkcjonowania dziecka w szkole – z wiedzą i umiejętnościami typu szkolnego, rozwojem społeczno-emocjonalnym, fizycznym, artystycznym, a także zainteresowaniami i uzdolnieniami dziecka. Podzielenie wypowiedzi dzieci zgodnie z przyjętą definicją na cztery grupy dotyczące:

- zachowań i umiejętności typu szkolnego;
- rozwoju społeczno-emocjonalnego, fizycznego, artystycznego;
- zainteresowań i uzdolnień dzieci;
- kierunku, tempa i dynamiki dokonujących się w dziecku przemian okazało się prawie niemożliwe, gdyż większość wypowiedzi dzieci pasowała do pierwszego elementu, czyli „zachowań i umiejętności typu szkolnego”.

Wypowiedzi uczniów z dwóch szkół były do siebie bardzo podobne. Dzieci łączyły ocenę opisową z zachowaniami i umiejętnościami szkolnymi, np. *...jak się zachowuje na lekcji; to tak kartka, na której opisuje się zachowanie jakiejś osoby; nasza pani przed końcem roku opisuje to, co umiemy, i to, co nie umiemy, i to, jak się zachowywaliśmy, czy odrabialiśmy zadania, jak nam poszły sprawdziany, dyktanda czy to jest inaczej taka opisówka dziecka, co ci poszło dobrze, co źle, jak się zachowywałeś*. Interesujący może wydawać się fakt, że żadne z dzieci nie powiedziało, że ocena opisowa to ocena opisująca jego rozwój, zainteresowania, uzdolnienia czy pokazująca zmiany, które się w nich dokonują. Dla większości dzieci ocena opisowa była oceną końcoworoczną, jednak w szkole A dzieci częściej mówiły, że dostają ocenę opisową np. za sprawdzian, pracę domową czy dyktando oraz że jest to ocena koleżeńska, np. *ocena opisowa... to ocena koleżeńska? Ocena przyjazna? Czyli ktoś, kto nas ocenia, to nas opisuje... czyli czasami nasz kolega z klasy*. Być może wynikało to z faktu stosowania w szkole oceniania kształtującego. Z wypowiedzi dzieci można wywnioskować, że czasami nauczycielki stosowały niektóre z elementów oceniania kształtującego, ale często było to „zakłócanie” przez stosowanie ocen sumujących.

W przytoczonych wypowiedziach można zauważyć, że dzieci pod „nadzorem” nauczycieli uczą się, jaka wiedza będzie im potrzebna, a jaka nie, oraz za co będą otrzymywać oceny. Dzieci często zwracały uwagę, że dostają ocenę opisową za zachowanie oraz sprawdziany, prace domowe czy dyktanda. Wypowiedzi dzieci pozwalają zauważyć, że władza tkwi w relacjach między dziećmi a nauczycielami. Zwykle nauczyciel jest tutaj osobą, która korzysta ze swojej władzy – oceny. Nauczyciele są przekonani, że ich najważniejszą rolą jest ocenianie. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na to, jak ważne jest uświadomienie sobie przez nauczycieli, w jaki sposób korzystają ze swojej władzy.

**Tabela 1.**

Wybrane przykłady definicji ocen opisowych stworzonych przez dzieci ze szkoły A.

<b>Wypowiedzi dzieci ze szkoły A</b>
<i>To jest taka kartka, na której opisuje się zachowanie jakiejś osoby, taką kartkę dostajemy na koniec roku... to jest świadectwo. Ona jest na pewno pożyteczna, bo na koniec roku możemy wiedzieć, jak się zachowywaliśmy przez cały rok, można też się dowiedzieć, co zrobiliśmy źle i jak się poprawić, z czego jesteśmy dobrzy, a z czego gorsi, o czym mamy na drugi rok pamiętać...</i>
<i>To jest taka ocena, którą pani nam pisze, czy zdaliśmy do następnej klasy. Pani pisze dobre strony i złe strony na świadectwie. W ocenie opisowej nie ma konkretnej oceny 5 czy 6, tylko jest opis dziecka. Rodzicom dzięki niej łatwiej się domyślić, co trzeba poprawić, a co już jest całkiem fajna, bo jak pani nie umie określić i czasami jak my sami sprawdzamy zeszyty i dajemy sobie punkty... Nam też jest trudno ocenić, czy to jest dobre czy złe, dlatego opisujemy to... pisząc w zeszycie kolegi ze dwa czy trzy zdania.</i>
<i>Ocena opisowa to coś takiego, że druga osoba pisze ocenę tej osoby, która coś napisała... kto pisze taką ocenę? Taka osoba, która sprawdza, np. nauczyciel. Taką ocenę dostajemy, jak mamy sprawdzian, pracę domową albo dyktando... pani wstawia pod taką pracę plusy lub minusy i pisze pod spodem, że to jest bardzo dobre, dobre... czasami ze sprawdzianów i z dyktand dostajemy zwykle oceny, ale częściej opisowe. Ona jest ważna, bo jak np. będziemy w czwartej klasie i będzie powtórka z czegoś, to będziemy mogli spojrzeć do zeszytu i sobie przypomnieć...i wtedy będziemy wiedzieli nad czym możemy popracować.</i>
<i>Nasza pani przed końcem roku opisuje to, co umiemy, i to, co nie umiemy, i to, jak się zachowywaliśmy, czy odrabialiśmy zadania, jak nam poszły sprawdziany, dyktanda. No jest dobra i potrzebna, żeby rodzice też wiedzieli, co poćwiczyć z dziećmi.</i>
<i>Ocena opisowa to jest np. taka, że zamiast oceny np. 6. zamiast wstawiać takie zwykłe oceny, to pani opisuje; to jest coś podobnego do takiej zwykłej oceny, to jest taka ocena pisemna, i tam się kogoś ocenia, np. co on lubi najbardziej, jak się zachowuje na lekcji i tak się go opisuje...takie oceny dostajemy pierwszego i drugiego półrocza, ale chyba lepsze są zwykłe oceny. Można się dużo dowiedzieć o sobie, jakim się jest, i wtedy rodzice wiedzą, jakie się ma oceny i jak się zachowuje. Czyli to jest taka informacja dla rodziców, że się tam kogoś opisuje.</i>

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 2.**

Wybrane przykłady definicji ocen opisowych stworzonych przez dzieci ze szkoły B.

<b>Wypowiedzi dzieci ze szkoły B</b>
<i>Opisowa ocena to taka, która opisuje ucznia, jego zachowanie, czy jest punktualny na lekcjach czy też nie. Można się z niej dużo dowiedzieć: o tym, jak ktoś się zachowywał, o swoich postępach, czy się źle uczy, czy spóźnia się na lekcje, czy komuś dokucza, czy odrabia zadania, czy można coś jeszcze poprawić w nauce. Jeśli jest dobra, to dobrze, a jeśli nie jest dobra, to wiemy, że trzeba popracować, żeby była lepsza w następnej klasie, ale często z tego opisu nie wiesz, czy to dobra ocena czy nie, jakby była zwykła, tobyś wiedział od razu.</i>
<i>To jest taka ocena, która opisuje ucznia, nie ma żadnych ocen, ale jest tak jakby wszystko na piśmie. Na świadectwach dostajemy taką ocenę opisową, bo w czwartej klasie będzie już nieopisowa i to lepiej. My byśmy woleli zwykłe oceny, bo wtedy wiadomo, na jaką ocenę ktoś umie, a z takiej opisowej oceny to trzeba się domyślać, czy coś umiem, czy nie umiem... tak ja też tak myślałem... no...</i>
<i>To jest ocena jakby za wszystko, czyli jaki ma się charakter, albo coś w tym stylu, to inaczej ocena „opisów”, nauczyciel nas ocenia na koniec roku oceną opisową... Że jest to dobra ocena i możemy się z niej dużo dowiedzieć, jacy jesteśmy, co już umiemy, a nad czym musimy popracować, jak sobie radziliśmy z zadaniami, sprawdzianami.</i>
<i>Ocena naszej pracy przez cały rok, możemy jesteśmy do niej przyzwyczajeni, bo taką dostajemy w szkole... dobrze, że taka jest, bo jak jest ocena opisowa, to dzieciom nie jest smutno, że dostały słabe oceny, mogą ją zobaczyć na świadectwie, w dzienniku.</i>
<i>To jest takie coś o nas, czy ktoś jest dobry... mi się wyobraża, że ta ocena jest wpisana w dzienniku, też na świadectwie, ale tam są chyba czarne kropki i S i W (super i wspianiale)... a to jest ważna ocena, bo jak będę duża, to będę wiedziała, że jestem grzeczna, jak się uczyłam, czy odrabiałam zadania, czy robiłam dobrze sprawdziany i takie tam no, będę mogła na świadectwo popatrzeć i sobie to przypomnieć, chyba jest opis, że było się grzecznym.</i>

*Źródło:* opracowanie własne.

Odpowiedzi dzieci dotyczące tego, co myślą o ocenie opisowej, podzieliłam na trzy grupy:

- ocena jest ważna, ponieważ wiąże się z promocją do czwartej klasy,
- jest ważna dla rodziców,
- ma dla mnie osobisty sens.

Z dwóch pierwszych grup wypowiedzi wyłania się zewnątrzsterowny model człowieka, nakreślony przez behawiorystów. Na dzieci oddziałuje tutaj środowisko i ono programuje ich zachowania. Widoczne staje się, że na dzieci wpływa system nagród oraz kar. Kształtuje się tu obraz oceny jako „systemu dyscyplinarnego”. Zauważalne jest słownictwo dyscyplinujące ucznia, a dzieci podporządkowują się określonym regułom szkolnym, np. *dzięki ocenie można się dowiedzieć, co zrobiliśmy źle i jak można się poprawić; dzięki dobrej ocenie opisowej możemy pójść do czwartej klasy.*



Foucault (1993, s. 161) pisał o tak zwanym mechanizmie „sygnalizacji”, co oznacza, że między nauczycielem a uczniem zachodzi stosunek „sygnalizacji”. Często uczniowie nie rozumieją zadania, ale widzą sygnał dawany przez nauczyciela i potrafią zareagować zgodnie z wcześniej ustalonym kodem. Dzieci funkcjonują w świecie sygnałów, gdzie na każdy z nich istnieje jedna odpowiedź – jest to technika tresury, która „despotycznie i do końca wyklucza jakąkolwiek wyobraźnię i każdy najlżejszy protest”.

„Władza dyscyplinarna” osiąga swoje cele poprzez ograniczenia spowodowane oczekiwanym dostosowaniem się, nie korzysta z przemocy i nie przymusza (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 16) – *jak będziesz miał dobre oceny, to zdasz do czwartej klasy*. Najmniejszy ślad nieposłuszeństwa albo reakcji niezgodnej z kodem mógłby skutkować złą oceną, która wiąże się z niezdaniem do następnej klasy. Ocena staje się narzędziem, które pozwala uczniowi awansować czy osiągnąć wyższą pozycję w hierarchii uczniowskiej.

Ostatnia grupa wypowiedzi pokazuje, że ocena opiera się na refleksji uczniów nad sobą i swoim procesem uczenia, który wpisuje się w koncepcję poznawczą. Uczniowie podkreślają tu ważność oceny dla siebie – jako jednostek – oraz mówią, że oceny opisowe są po to, aby dzieci wiedziały, jak mają pracować, co poprawić i w jaki sposób. Zwracają też uwagę na to, że nauczyciel, wystawiając ocenę, odnosi się do ich zainteresowań i zdolności. Takich wypowiedzi jest jednak najmniej. Na ten element najczęściej zwracały uwagę dzieci z klasy 3d ze szkoły B, np. *to jest taka ocena, gdzie pani opisuje, w czym jesteśmy dobrzy, jakie mamy atuty, w czym się wyróżniamy...*

Problematyka władzy i „kierowania cudzym kierowaniem” jest nadal ważną kwestią w rozumieniu pojęcia kształtowania podmiotowości dziecka w interakcjach społecznych. Dlatego we współczesnej edukacji wczesnoszkolnej zagadnienie rozwoju podmiotowości ucznia powinno zajmować ważne miejsce, gdyż staje się celem, do którego powinniśmy dążyć. Można powiedzieć, że staje się nieodzownością wynikającą z nowych zadań stawianych przed edukacją. Dlatego tak ważne są relacje między nauczycielami a uczniami, które zawsze powinny być dwustronne i na pierwszym miejscu uwzględniające dobro dziecka.

Wypowiedzi większości dzieci pokazują, że ocena nadal jest narzędziem władzy nauczyciela. W potocznym myśleniu wydaje się, że władza należy tylko do dorosłych, jednak dziecko, jako podmiot, również może posiadać władzę i być zdolne do „kierowania kierowaniem się” (tamże, s. 174). Logiczne wydaje się to, że nauczyciele powinni dzielić się władzą – w tym przypadku oceną. Ocena opisowa powinna mieć charakter oceny kształtującej, przekazującej uczniowi informacje pomagające się uczyć. Uczeń powinien dostać od nauczyciela informację, co zrobił dobrze, nad czym musi jeszcze popracować, oraz wskazówki, w jaki sposób może poprawić błędy i kontynuować naukę. Tak sformułowana informacja jest oceną, która kształtuje proces uczenia się dziecka. Dobrym rozwiązaniem byłaby możliwość samodzielnego ocenienia przez uczniów swoich prac.

W analizowanych wypowiedziach uczniów uczestniczących w wywiadach fokusowych widoczne są krytyczne opinie dzieci na temat oceny opisowej. Dostrzegają one wiele braków i mankamentów. Mimo tego, że uczniowie w swoich wypowiedziach apelują do nauczycieli posiadających władzę – ocenę – o dostrzeżenie ich potencjału rozwojowego, a nie tylko efektu końcowego ich pracy, co skutkuje wystawieniem oceny sumującej, to jednak do końca nie wiedzą, jak mógłby wyglądać ten właściwy proces oceniania. Często mówią, że woleliby dostawać zwykłe oceny sumujące. Dlaczego? Być może dlatego, że nigdy nie byli oceniani inaczej, a przy próbach wprowadzenia oceniania kształtującego nauczyciele nie umieli zrezygnować ze stosowania oceny sumującej.

Dobrze by było, gdyby nauczyciele zauważyli apel uczniów i pamiętali, że na pierwszym miejscu zawsze jest wsparcie procesu uczenia się, a ocena powinna służyć rozwojowi ucznia. Dzięki temu dzieci będą miały możliwość nauczyć się przejmowania refleksyjnej kontroli nad swoimi działaniami i tworzyć swoją autonomię, czyli umiejętnie korzystać z władzy oraz ponosić odpowiedzialność za podjęte działania.

## 2. Uczniowskie oceny opisowe

W trakcie rozmów uczniowie projektowali swoją wymarzoną ocenę opisową. Okazało się, że dzieciom nie było łatwo przystąpić do tego zadania. Wielokrotnie zadawały pytania typu: *Ale czy to na pewno my mamy wymyślić sami?*; *Ale w jaki sposób mamy wymyślić tę ocenę?*; *Czy to ma być nasz pomysł?*. Wielu uczniów zwracało uwagę na to, że woleliby oceny sumujące, gdyż wtedy wiedzieliby, na ile naprawdę się nauczyli, i byłoby to dla nich bardziej czytelne. Wątpliwości dzieci mogły wynikać z tego, że nigdy nie były oceniane w inny sposób. Dlatego ocena w tym przypadku stała się silnym kulturowym znakiem, mocno zakorzenionym w ich świadomości. Często świadomość dotyczącą ważności oceny potęgują rodzice, którzy po powrocie dziecka ze szkoły nie pytają go o to, co dziś tam robiło czy jak minął mu dzień, lecz o to, jaką ocenę dziś dostało.

Aby dzieci miały większą świadomość dotyczącą oceny, warto zapraszać ich do ustalania choćby pewnych kryteriów podlegających ocenie. Nauczyciele powinni korzystać ze stylu delegującego, opartego na założeniu, że uczeń jest gotowy do kierowania swoją aktywnością i przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 161). Mogliby również wyznaczać ogólne ramy oceniania dzieci, natomiast kierunek i treść oceny zależałyby od uczniów, w ten sposób mogliby oni realizować swoje pomysły dotyczące oceniania

To właśnie w szkolnej rzeczywistości konstruowana jest jednostka poddająca się mechanizmom władzy, uległa wobec norm i zasad lub jednostka rozumiejąca władzę oraz złożoność dzisiejszego świata, refleksyjna i autonomiczna w kreowaniu swojego stylu życia (tamże, s. 175–176). Zatem szkoła i jej atrybut, jakim jest ocena, w perspektywie dyskursywnej są „aktem komunikacyjnym”,

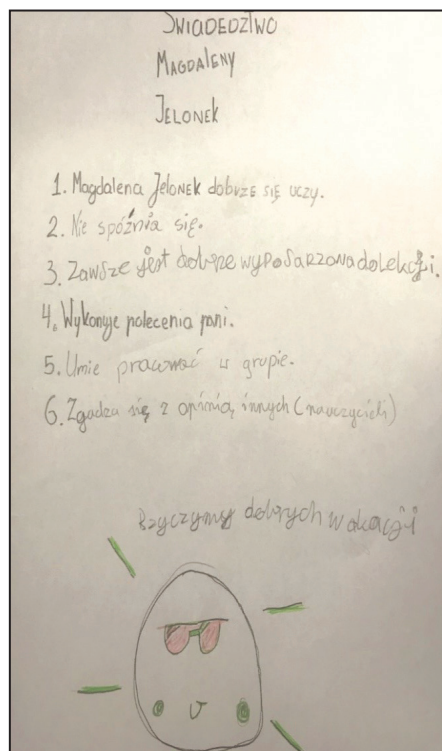
czyli aktem, poprzez który uczeń konstruuje obraz siebie. A sprawcą tej kreacji może stać się właśnie ocena szkolna.

W tym miejscu przedstawiam wymarzone oceny opisowe stworzone przez uczniów, czy inaczej – wymarzone świadectwa szkolne. Przeanalizowałam łącznie 50 ocen zaprojektowanych przez dzieci (24 oceny ze szkoły A i 26 ocen ze szkoły B). Zastanawiając się nad tym, co te oceny niosą dla uczniów w wyodrębnionych przeze mnie płaszczyznach wczesnoszkolnego funkcjonowania dziecka, trudno znaleźć odpowiedź na to pytanie, gdyż podczas analizy tych projektów widoczne stawało się niezauważanie przez dzieci wzorców związanych z rolami społecznymi: ucznia, kolegi i osoby. Były one nieświadome tych ról społecznych, nie uwewnętrzniały ich oraz nie nazywały.

Przeanalizowane projekty wymarzonych ocen dzieci podzieliłam na trzy grupy. W grupie pierwszej znalazły się świadectwa, na których pojawiła się tylko ocena opisowa, w grupie drugiej ocena opisowa połączona z oceną sumującą, w grupie trzeciej tylko ocena sumująca.

W tym miejscu zaznaczam również, że projekty opatrzone są wymyślnymi przez dzieci imionami i nazwiskami oraz nie mają nic wspólnego z ich prawdziwymi danymi osobowymi.

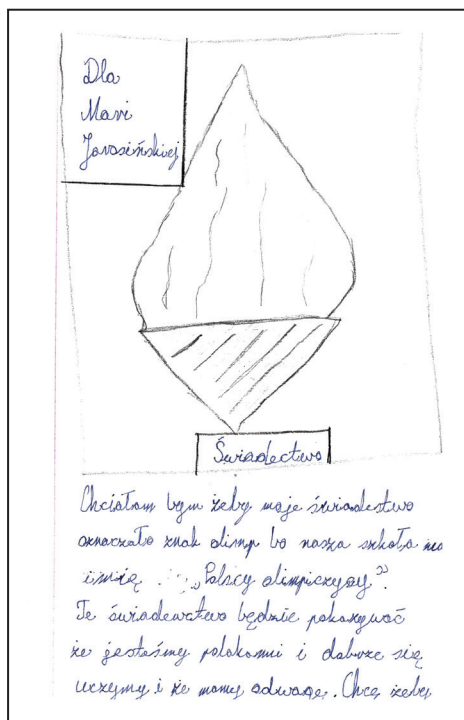
### Grupa 1– Projekty świadectw, na których pojawiła się tylko ocena opisowa



**Rysunek 2.**

#### Świadectwo Magdaleny Jelonek.

Świadectwo, na którym znalazła się tylko ocena opisowa, ukazująca konieczność poddawania się władzy nauczyciela, np. uczeń powinien dobrze się uczyć, nie spóźniać się na zajęcia, być przygotowany do zajęć, wykonywać polecenia nauczyciela, zgadzać się z opinią innych (nauczycieli). W punkcie 5 dzieci zwróciły uwagę na pracę w grupie. Można wnioskować, że był to dla nich ważny element zajęć, jeżeli znalazł się na ich wymarzonym świadectwie.

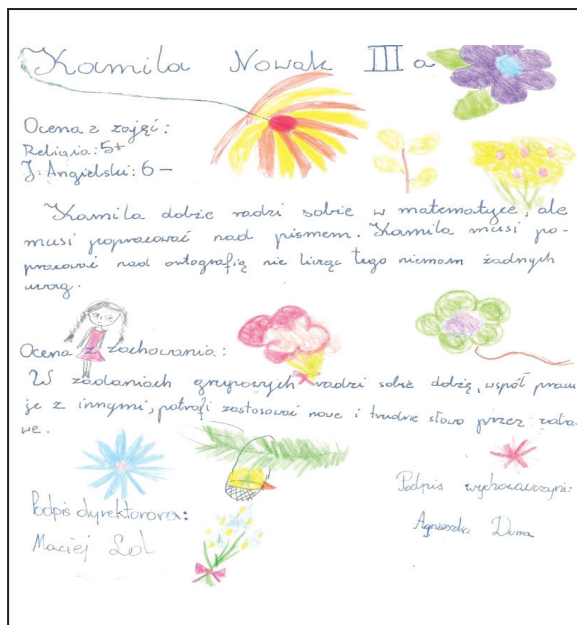


Rysunek 3.

**Świadczenie Marii Jarosińskiej.**

Drugi projekt świadectwa – widać tutaj znak Olimpu, który wiązał się z nazwą szkoły. Świadczenie, ma pokazywać uczniom, że są Polakami, dobrze się uczą i mają odwagę na podejmowanie różnych działań – takie świadectwo dzieci miałyby dostawać za „piękne oceny”.

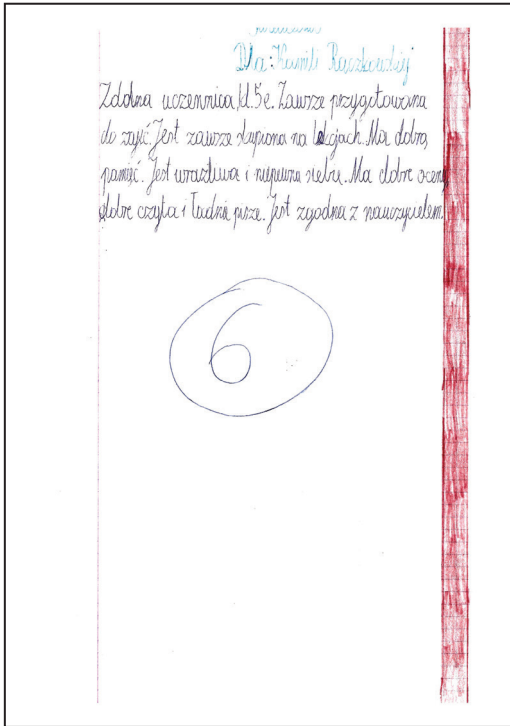
### Grupa 2 – Świadczenia, na których pojawiła się ocena opisowa połączona z oceną sumującą



Rysunek 4.

**Świadczenie Kamili Nowak.**

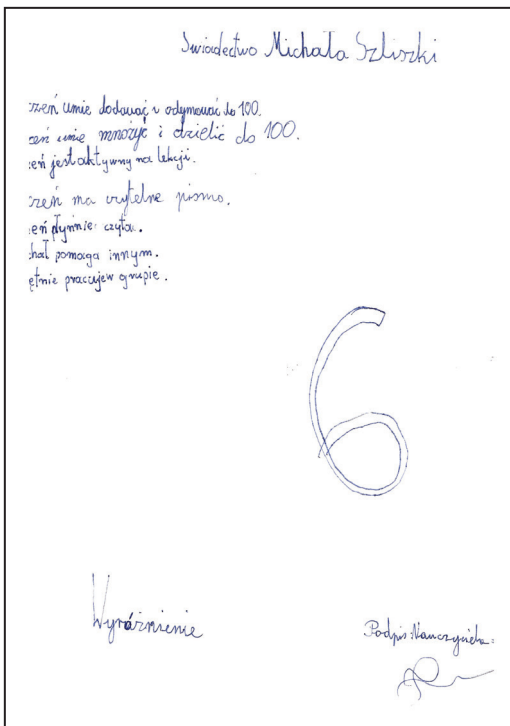
Świadczenie składające się z trzech elementów: pierwszy element to ocena sumująca z religii i języka angielskiego, drugi element to ocena opisowa związana z wzorcem ucznia. W sformułowanych przez dzieci zdaniach widać, że stają się typowymi „wykonawcami zadań” zleczanych przez nauczyciela. Dzieci powiązały ocenę opisową z typowymi szkolnymi umiejętnościami: opanowaniem języka polskiego, matematyki i oceną z zachowania. Tutaj również zwrócono uwagę na pracę grupową.



Rysunek 5.

**Świadczenie Kamili Raczkowskiej.**

Projekt świadectwa inspirowany świadectwem z czerwonym paskiem starszych uczniów. W pierwszej części widzimy ocenę opisową, w której dzieci również zwróciły uwagę na typowe umiejętności szkolne: przygotowanie do zajęć, dobra pamięć, dobre oceny, dobre czytanie, ładne pisanie i zgadzanie się z nauczycielem. Pojawił się tu także element związany z wzorcem ucznia: wrażliwość i niepewność siebie.



Rysunek 6.

**Świadczenie Michała Szliszki.**

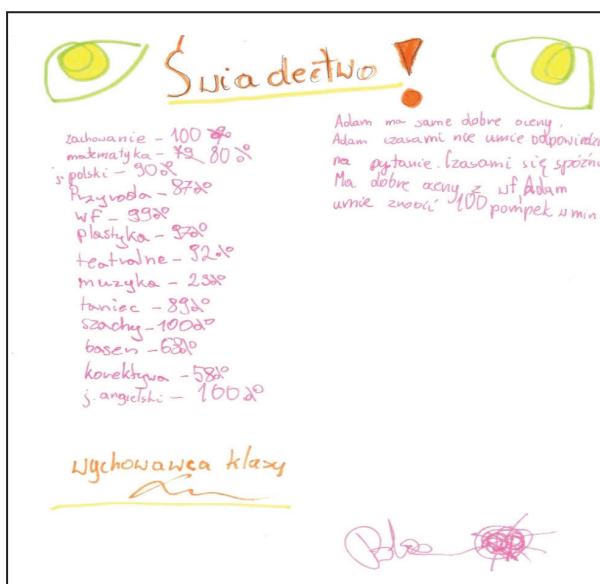
Projekt świadectwa, na którym ważnym elementem stają się umiejętności szkolne związane z wzorcem ucznia: dodawanie i odejmowanie, mnożenie i dzielenie, aktywność, czytelne pismo, płynne czytanie, ale również umiejętności związane z wzorcem kolegi: pomaganie innym i praca w grupie. Na dole świadectwa widnieje ocena 6, napis „wyróżnienie” i podpis wychowawcy.



Rysunek 7.

**Świadectwo Hani.**

Świadectwo wyjątkowe składające się z dwóch elementów: zwrócenie uwagi na wzorzec ucznia, tylko w słowach: bardzo grzeczna, oraz na wzorzec osoby, w słowach: miła, dobra, kochana, śmieszna, żartowliwa. I to właśnie za bycie sobą nauczyciel gratuluje dziecku i daje mu najlepszą ocenę, zgodnie z systemem oceniania panującym w szkole.



Rysunek 8.

**Świadectwo Adama.**

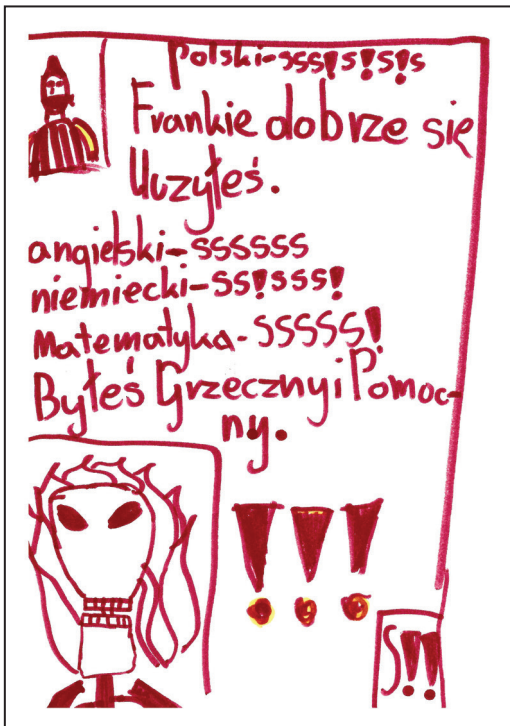
Świadectwo składające się z dwóch elementów: krótkiej oceny opisowej związanej z wzorcem ucznia – pokazanie dobrych i słabych stron dziecka – oraz oceny sumującej w procentach.



Rysunek 9.

## Świadcstwo Tosi.

Świadcstwo składające się z dwóch części. W pierwszej zwrócono uwagę na wzorzec ucznia, w pierwszym zdaniu widzimy słowa „jesteś dobrą uczennicą”, następnie uwidacznia się wzorzec osoby związanej z mocnymi stronami dziecka: „fajna wyobraźnia, ładne śpiewanie i tańczenie, ładne malowanie i rysowanie”. Świadcstwo zamyka ocena końcowa i zapis „100%”.

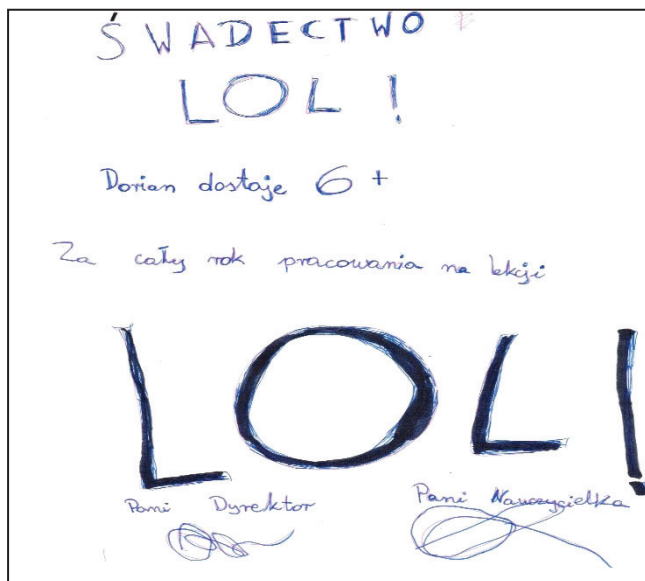


Rysunek 10.

## Świadcstwo Franka.

Świadcstwo, na którym dzieci zwróciły uwagę na umiejętności szkolne związane z wzorcem ucznia: dobra nauka, najlepsze oceny z przedmiotów szkolnych: języka polskiego, języka angielskiego, języka niemieckiego i matematyki, bycie grzecznym. Widać, że dla dzieci ważny jest również wzorzec kolegi oraz związana z nim pomoc innym. Świadcstwo zamyka najlepsza ocena obowiązująca w szkole „S!”.

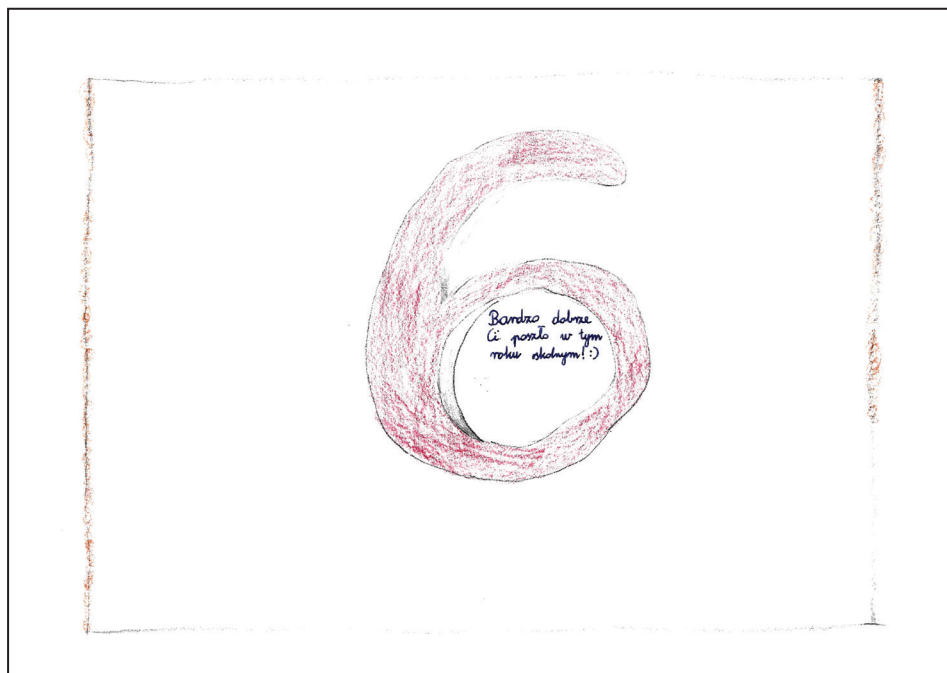
### Grupa 3 – Świadectwa, na których pojawiła się tylko ocena sumująca



Rysunek 11.

#### Świadectwo Doriana.

Świadectwo, na którym pojawiła się tylko najlepsza ocena sumująca „6+” „za cały rok pracy na lekji”.



Rysunek 12.

#### Świadectwo na 6.

Świadectwo, na którym pojawiła się najlepsza ocena sumująca w systemie ocen z napisem: „Bardzo dobrze Ci poszło w tym roku szkolnym”.





Rysunek 13.

**Świadectwo Michała.**

Świadectwo, na którym pojawiła się najlepsza ocena sumująca w systemie oceniania stosowanym w szkole z napisem: „Michał świetna praca”.



Rysunek 14.

**Świadectwo na S.**

Świadectwo, na którym widnieje tylko ocena sumująca z wykrzyknikiem – najlepsza z wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Świadectwo to pokazuje, jak bardzo dzieci identyfikują się z oceną wystawianą przez nauczyciela.

**Świadectwo**  
**Grażyna Euzebiuszowicz**

Rolki/Lyżwy	5+
Basen	4-
Angielski	3-
Matematyka	1-
Historia	6+
Ortografia	5+
Polski	6+
Plastyka	5-
NF	3-
Francuski	6+
Teatralne	1
Tańce	1-
Religia	6

Rysunek 15.

**Świadectwo Grażyny Euzebiuszowicz.**

Świadectwo z wypisanymi przedmiotami szkolnymi i wystawionymi ocenami sumującymi. Słabe oceny z takich przedmiotów jak: matematyka, zajęcia teatralne, tańce według dzieci wynikają z tego, że nie lubią tych przedmiotów.

**kl. IIIc**  
**Świadectwo Dla klasy IIIc**

Świadectwo dla: **Wiktora Mackiewicza**  
Uczeń kl. IIIc

Aktywny	DN
Grzeczny	DN
Kulturalny	DN
Polski	6
Matematyka	5+
Angielski	5+
Historia	4+
Religia	6
NF	5+
Ocena średnia ze wszystkich przedmiotów	6-

Rysunek 16.

**Świadectwo Wiktora Mackiewicza.**

Świadectwo podzielone przez dzieci na dwie części: w pierwszej znalazły się słowa dotyczące zachowania, tj. „aktywny, grzeczny, kulturalny”. Dzieci dopisały przy nich dwustopniową skalę: tak/nie i wszędzie zaznaczyły „tak”. W drugiej części zaś pojawiły się przedmioty, a przy nich oceny sumujące. Na końcu widnieje średnia ze wszystkich przedmiotów: „6-”.

Wśród trzech wymienionych grup świadectw najmniej było projektów z pierwszej grupy – czyli świadectw, na których pojawiła się tylko ocena opisowa. Większość wykonanych przez dzieci projektów ocen opisowych związana była ze wzorcem ucznia jako „wykonawcy działań”. Można było na nich zauważyć, że uczniowie uważali ocenę za bardzo ważny element ich szkolnej codzienności i nieświadomie wiązali ją z władzą, jaką sprawuje nad nimi nauczyciel. To dzięki władzy, jaką ocena dawała nauczycielowi, łatwiej było mu stawiać wymagania uczniom. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na znaczenie władzy, czyli interesującej mnie oceny, w procesie konstruowania podmiotowości ucznia. To, w jaki sposób nauczyciele używali swojej władzy, czyli „oceny”, wpływało na to, jak tę ocenę rozumieli uczniowie. To właśnie w szkole dzieci uczą się, że podporządkowanie się narzuconym zachowaniom jest normą, dowiadują się, co jest ważne, z czego będą rozliczane.

Ocena w systemie dyscyplinarnym sprowadza się do manewrowania dziećmi oraz kierowania ich ku pożądanemu celowi i najlepiej jest, jeśli uczniowie nie zastanawiają się nad sobą i nad tym, co się dzieje. W rezultacie doprowadza to do tego, że uczniowie akceptują strategię myślenia, pojmowania świata i styl życia ukształtowany przez ocenę, uznając je za swoje własne, co jest widoczne w wielu analizowanych projektach ocen dzieci np. *wykonuje polecenia pani; zgadza się z opinią innych (nauczycieli)* itp.

We wszystkich analizowanych świadectwach można zauważyć, że dzieci odzwierciedlają sposoby oceniania swoich nauczycielek, a ocena sumująca staje się stałym elementem codzienności szkolnej, w której dzieci uczestniczą.

## **ROZDZIAŁ VII.**

### **PODMIOTOWOŚĆ UCZNI W WYPOWIEDZIACH NAUCZYCIELI I RODZICÓW**



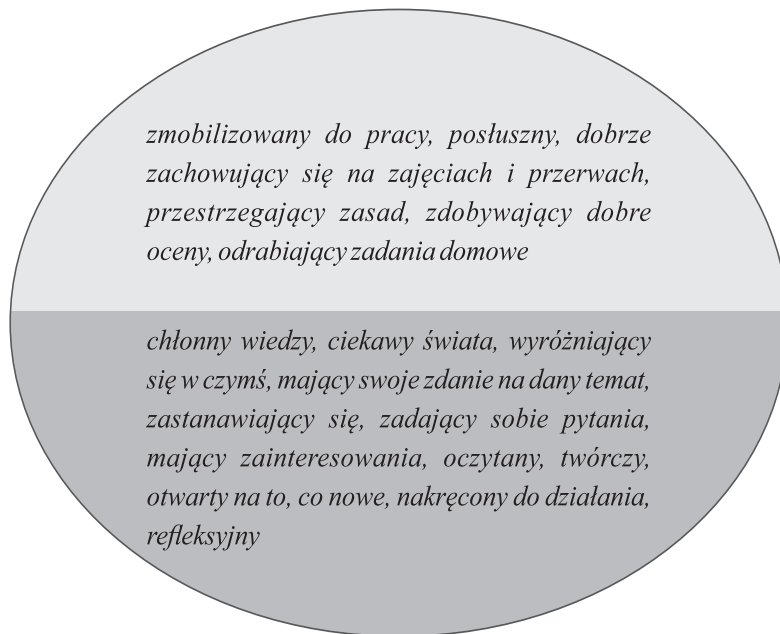
Podmiotowy wzór dziecka u badanych rodziców jest wzorem proshkolnym. Jest to zatem wzór, z którym bardzo często utożsamiały się badane dzieci, natomiast rodzice go wspierali. Rodzice cenili osiągnięcia dzieci, inwestowali w ich edukację i rozumieli, że edukacja jest „markowym znakiem świadczącym o wysokiej jakości” ich dzieci (Smolińska-Theiss, 2014, s. 251). Jak pisze Smolińska-Theiss (tamże, s. 225), mimo że sformułowanie „dzieci wysokiej jakości” nie brzmi dobrze, jest to kategoria przybliżająca określony model wychowania. Badani rodzice „wysoką jakość” rozumieli jako wysoki standard środków, kapitałów, z których mogą korzystać ich dzieci (np. czas ofiarowany dzieciom, wsparcie, pomoc, pieniądze, korepetycje, zajęcia dodatkowe), jednocześnie zaznaczając, że jest oczekiwanym rezultatem, miarą nakładów i sukcesów dziecka oraz rodzica (tamże). Zatem uczenie się, nauka w dobrej szkole było dla rodziców tak samo jak kultura, sztuka czy turystyka „kapitałem i walutą, którą dzieci obracają” (tamże). Rodzice mimo tego, że często nie byli zadowoleni z pracy nauczyciela, często oczekiwali od dzieci działań proshkolnych, które związane były najczęściej z: dużymi postępami w nauce, bardzo dobrym zachowaniem w szkole, odrabianiem prac domowych i zdobywaniem bardzo dobrych ocen. Analiza oraz interpretacja wyników badań pokazuje, że rodzice chcieliby, aby szkoła była miernikiem standaryzacji, ale rozwijała zasoby dziecka tak, by potrafiło w przyszłości zaplanować swój rozwój oraz rozwijać swoją podmiotowość przez całe życie, wchodząc w interakcje i gromadząc wiele doświadczeń, co ma znaczenie dla dalszej kariery szkolnej i życiowej dziecka. Rodzice uczniów klas trzecich dostrzegali rolę edukacji w społecznej kreacji przyszłej pozycji dziecka na „drabinie hierarchii społecznej”. Dlatego ocena sumująca była dla nich bardzo ważna, ponieważ dzięki niej mogli wiedzieć, na jakim stopniu „drabiny szkolnej” jest dziecko i jakie są jego aktualne szanse edukacyjne.

W tym miejscu warto odwołać się do Bernsteina, który zauważył, że to język jest jednym z ważniejszych wymiarów selekcji odbywającej się w szkole. Dowiódł on, że dziecko, ucząc się mówić, poznaje kody językowe takie, jakimi posługuje się grupa społeczna, w której dorasta. Jest to kod ograniczony i rozwinięty. Badani rodzice identyfikowali się z wysoką kulturą, więc posługiwali się kodem rozwiniętym. Takiego języka również wymagali od swoich dzieci, gdyż rozumieli, że posługiwanie się kodem rozwiniętym jest warunkiem i znakiem przynależności do określonej warstwy społecznej.

Wypowiedzi rodziców pokazują, że z jednej strony stają się oni narzędziem wzmocnienia transmisyjnego procesu edukacji szkolnej, a z drugiej strony rodzice, dysponując odpowiednim kapitałem kulturowym, jednocześnie poszerzają ten wzór o cechy dziecka kreatywnego i twórczego (zauważając wiele cech ważnych dla klasy średniej, które ujawniają się w ich wypowiedziach), np. *mającego swoje pomysły, bogatą wyobraźnię, swoje talenty, analizującego poznane informacje, a nie bezkrytycznie przyjmującego, rozwijającego swoje zainteresowania, uczącego się podejmowania działań bez względu na trudności, lubiącego poznawać, szukać, tworzyć i działać*, oraz **dziecka planującego swój rozwój**. Rodzice zwrócili uwagę na główne zadanie szkoły, czyli przygotowanie dziecka do uczenia się przez całe życie. Na podstawie ich wypowiedzi możemy zauważyć, że nie polegali oni tylko na szkole, a wspierali zachowania dzieci w środowisku domowym i organizowali im doświadczenia edukacyjne – pozaszkolne – wprowadzając je w świat kultury. Dzieci rodziców klasy średniej chodziły do teatrów, uprawiały sporty, uczęszczały na Uniwersytet Dzieci, chodziły na zajęcia plastyczne, muzyczne, uczyły się gry na instrumentach. Rodzice nie tylko oczekiwali od szkoły wychowania w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, lecz także chcieli, aby szkoła była instytucją, w której dziecko będzie się rozwijać twórczo.

Siatka znaczeń, którą prezentuję poniżej, przedstawia znaczenia nadawane podmiotowości dziecka przez rodziców. Znaczenia te podzieliłam na dwie części. Pierwsza część pokazuje wspieranie przez rodziców wzorca proszkolnego, zgodnie z którym dziecko powinno dostosować się do systemu szkolnego. Druga część związana jest z postrzeganiem przez rodziców dziecka jako osoby kreatywnej, twórczej, planującej swój rozwój. Zauważalne staje się, że rodzice godzą się na oczekiwania szkolne (część pierwsza), jak i je poszerzają (część druga). Rodzicielski dyskurs eksponuje kreatywność, twórczość czy refleksyjność dzieci. Są to według rodziców ważne cechy w zdobywaniu podstawowych kompetencji zapewniających w przyszłości przynależność do „klasy ludzi kreatywnych”, gdzie ważne staje się otwarcie na świat, na innych ludzi oraz zaangażowanie w działanie.

**Rysunek 17.** Siatka znaczeń nadawanych podmiotowości dziecka przez rodziców  
Kolorem jasnoszarym zaznaczono oczekiwania szkolne, kolorem ciemnoszarym poszerzenie oczekiwań szkolnych



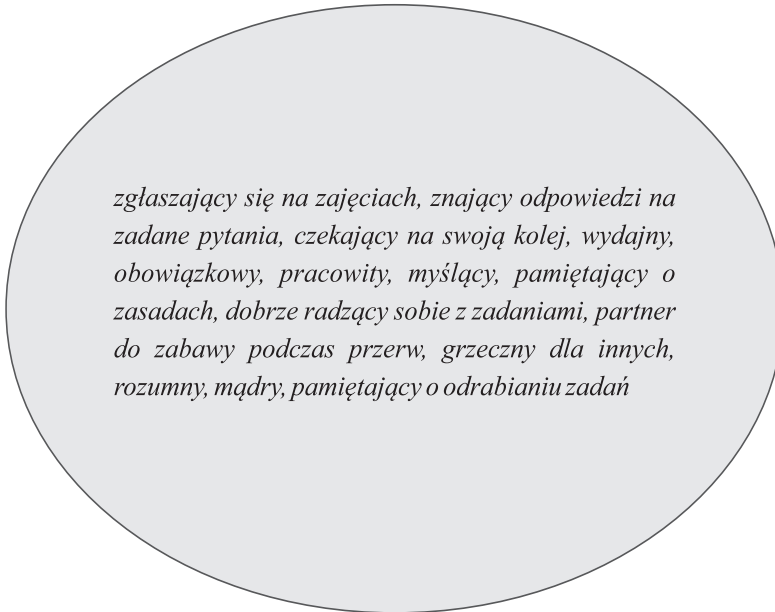
*Źródło:* opracowanie własne.

W większości wypowiedzi nauczycielek dominował wzór ucznia jako „wykonawcy działań”, gdzie uczeń stawał się podmiotem podporządkowanym, osobą, która spełnia wymogi systemu. Ujawnia się to w większości ich wypowiedzi, w których dziecko: *zgłasza się na zajęciach, zna odpowiedzi na zadane pytania, jest obowiązkowe i wykonuje to, o co jest poproszone, zawsze czeka na swoją kolej, trzyma rękę w górze* itp. Wypowiedzi te pokazują, że uczeń w oczach nauczycielek jest osobą zewnątrzsterowną i poddaną oddziaływaniom szkolnym. Wśród nich pojawia się wypowiedź jednej nauczycielki (klasy 3d ze szkoły B), która wspierała wzór ucznia jako „**twórcy działań**” oraz „**osoby refleksyjnej**” – zaangażowanej w proces uczenia się. Ze słów tej nauczycielki wynika, że koncentrowała się ona na podmiotowości uczniów i traktowała ją jako cel edukacji wczesnoszkolnej, gdzie dziecko ma możliwość współpracowania z innymi, dokonywania swojej oceny oraz przyjmowania perspektywy innych. Nauczycielka określała dzieci jako: *kreatywne, myślące, chcące, wymieniające myśli, dyskutujące, zaangażowane, rozwijające samych siebie, potrafiące przyjąć perspektywę innych* i była jedyną osobą z badanych, która przyjęła obraz „dziecka bogatego”. „Delegowała” władzę do ucznia, a na swoich zajęciach inicjowała sytuacje bogate poznawczo (które pozwalały dzieciom na dialog), kreowała sytuacje, w których dzieci samodzielnie decydowały o sobie.



Prezentowana poniżej siatka znaczeń pokazuje znaczenia nadawane podmiotowości dziecka przez nauczycieli. Zauważalne staje się, że nauczyciele wspierają wzorzec proshkolny, zgodnie z którym najważniejszy jest transmisyjny model edukacji związany z uczeniem bazującym na przekazie, gdzie uczeń jest podporządkowany zasadom szkolnym, jego aktywność jest zaś organizowana w oparciu o ćwiczenia, polecenia, zadania wymagające konkretnej odpowiedzi (najczęściej zgodnej z przyjętym schematem).

**Rysunek 18.** Siatka znaczeń nadawanych podmiotowości dziecka przez nauczycieli



*Źródło:* opracowanie własne.

W tym miejscu przedstawiam podobieństwa w rozumieniu pojęcia podmiotowości dziecka przez rodziców i nauczycieli. W sposobie myślenia nauczycieli oraz rodziców zauważalna staje się powtarzalność posługiwania się wzorem proshkolnym.

Oba podmioty wspierają proshkolny wzór ucznia, jednak w wypowiedziach rodziców (szczególnie ze szkoły B) widać poszerzanie tego wzoru o cechy dziecka kreatywnego, twórczego, potrafiącego zaplanować swój rozwój, czego brakowało w wypowiedziach większości nauczycieli.

**Tabela 3.**

Przykłady wypowiedzi nauczycieli i rodziców dotyczące przyjętych kategorii ucznia, kolegi i osoby

<b>Kategoria</b>	<b>Nauczyciele</b>	<b>Rodzice</b>
<b>Uczeń</b>	<i>zglasza się na zajęciach, grzeczny, ma podniesioną rękę do góry, zna odpowiedź na zadane pytania, czeka na swoją kolej, obojętny; wykonuje to, o co jest poproszony, wie, jak zrobić dane zadanie, ładnie czyta, nie łąka, ładnie pisze, potrafiący szukać odpowiedzi na dane zadania, jest zawsze w pierwszej trójce, nie trzeba go poprawiać, nie robi błędów, musi się uczyć, rozumny, zdolny do poniesienia konsekwencji, odrabiający zadania domowe, pamiętający o zadaniach domowych, ciężko pracuje, ponosi konsekwencje swoich działań, uczy się na sprawdziany, zdobywa oceny</i>	<i>zmobilizowany do pracy, grzeczny, respektuje zasady życia szkolnego, dobrze się zachowuje na zajęciach, nie przeszkadza, zdobywa dobre oceny, odpowiedzialny za swoją naukę, zaszczerpiający w sobie nawyk pamiętania o nauce, uczący się „samodzielnego uczenia”, zaradny, umiejący sobie poradzić, zarządzający swoim czasem, wie, że na błędach się uczy</i>
<b>Kolega</b>	<i>partner do zabawy podczas przerw, uczy się przyjmować perspektywę drugiej osoby, miły, grzeczny dla innych</i>	<i>rozumie innych, potrafi wczuwać się w ich sytuacje, potrafi komunikować się z innymi, współpracuje z innymi, żyje w zgodzie, przyjmuje sposób myślenia drugiej osoby, potrafi przyjąć perspektywę innych, rozumie problemy innych</i>
<b>Osoba</b>	-----	<i>ma swoje zdanie na dany temat, myślicy, zastanawiający się, skłonny do kontemplacji, szukający informacji, chłonny wiedzy, wszystkiego ciekawy, mający zainteresowania, twórczy, otwarty, biorący odpowiedzialność za siebie i swój proces uczenia się, niezależny w podejmowaniu decyzji, ma swoje pomysły, wymyśla nowe rzeczy, ma bogatą wyobraźnię, pogłębia swoje talenty, rozwija zainteresowania, dąży do celu, tworzy, działa, pyta, dzieli się pomysłami</i>

Powyższe wypowiedzi ujawniają wyraźną tendencję do myślenia o podmiotowości ucznia jako wzorze proskolnym. Przecież jeśli wiedza człowieka jest tworzona w toku nadawania znaczeń i kształtowana poprzez doświadczenia jednostki, to zmienia się sposób myślenia o procesie kształcenia. Uczenie zatem powinno odnosić się do rozwoju dziecka jako człowieka, a nie dotyczyć tylko przyswajania przez nie wiedzy.

Można jednak zauważyć, jak pisałam wcześniej, że rodzice poszerzają ten wzorzec o cechy ucznia kreatywnego, twórczego, refleksyjnego i planującego swój rozwój. Przytoczone wypowiedzi wskazują na to, że rodzicom zależy, aby dzieci w szkole spełniały obowiązki ucznia i wpasowały się w system szkolny, ale jednocześnie oczekują, aby były osobami kreatywnymi, twórczymi i refleksyjnymi. Według rodziców wczesne włączanie dziecka w proces konstruowania własnej podmiotowości w kontaktach społecznych daje mu możliwość twórczego korzystania z interakcji i projektowania swoich działań, które są fundamentem dla dalszego rozwoju jego potencjału.

Podobne postrzeganie podmiotowości ucznia dostrzegłam tylko w wypowiedziach jednej nauczycielki (klasy 3d ze szkoły B). Jej wypowiedzi wskazywały na to, że mimo szkolnej tradycji reprodukcji próbuje traktować rozwój podmiotowości swoich uczniów jako główny cel edukacji.

#### Tabela 4.

Przykłady wypowiedzi nauczycielki 3d dotyczące przyjętych kategorii ucznia, kolegi i osoby

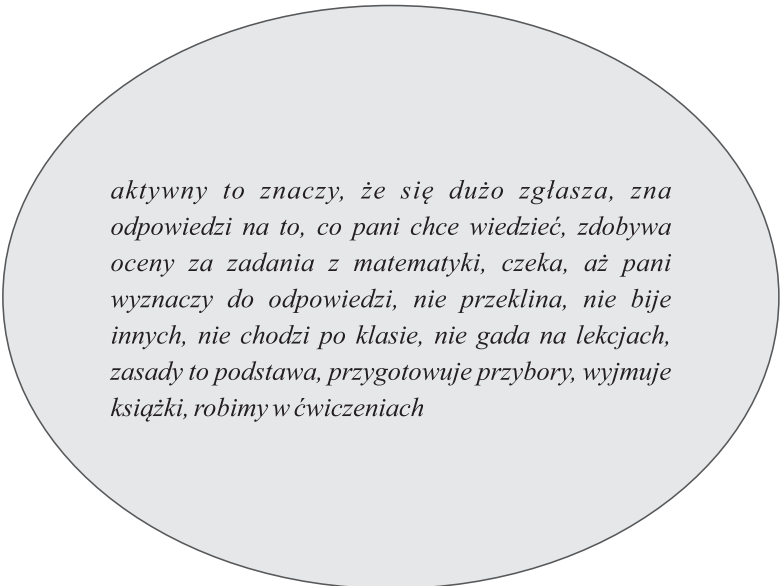
Kategoria	Nauczycielka (3d ze szkoły B)
Uczeń	<i>dziecko spontaniczne, stara się myśleć, wykombinować, kreatywne, myśliczne, chcące, samodzielne, rozmawia z innymi, potrafi planować, przenikliwe, refleksyjne, chętnie przychodzące do szkoły, lubiące spędzać w niej czas, zaangażowane z własnej woli, odpowiedzialne za to, co robi, uczy się twórczo, dostrzega nowe możliwości, szuka rozwiązań</i>
Kolega	<i>wspólne dyskusje, zastanawianie się, komunikacja, dzielenie się pomysłami, wrażeniami, doznaniem, praca w parach, praca w grupach, zabawy, zaangażowanie, empatia, wczuwanie się w potrzeby kolegów</i>
Osoba	<i>źródło inicjatywy, pomoc, wspólne inspiracje, zaangażowanie w uczenie, możliwość wyboru, decydowanie, odpowiedzialność wewnętrzna</i>

Wypowiedzi nauczycielki wyraźnie wskazują na podobieństwo między jej postrzeganiem podmiotowości ucznia a przekonaniem niektórych rodziców. Na ich podstawie wyodrębniłam cechy podmiotowości, których poszukiwałam w ocenie opisowej.

Dane zgromadzone w tabeli sygnalizują, że jedynie niektóre wypowiedzi rodziców wskazują na rozumienie istoty podmiotowości dziecka. Bardzo zauważalny staje się brak w ocenie opisowej wszystkich cech podmiotowości, które składałyby się na wzorzec dziecka kreatywnego, twórczego, refleksyjnego, planującego swój rozwój.

Dane te ujawniają, że ocena opisowa jest narzędziem wzmacniającym wzorzec ucznia jako „wykonawcy działań”. W ocenie opisowej brakuje takich elementów jak: twórczość, refleksyjność dziecka czy dbanie o własny rozwój. Jest to istotne, ponieważ w wypowiedziach dzieci na temat wartości oceny i jej znaczenia dla nich widoczne jest to, że utożsamiają się z nią. Staje się ona dla nich symbolem wartości przyjętej roli.

**Rysunek 19.** Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z oceną nauczycieli i rodziców, dążenia do wzorca przedszkolnego



*aktywny to znaczy, że się dużo zgłasza, zna odpowiedzi na to, co pani chce wiedzieć, zdobywa oceny za zadania z matematyki, czeka, aż pani wyznaczy do odpowiedzi, nie przeklina, nie bije innych, nie chodzi po klasie, nie gada na lekcjach, zasady to podstawa, przygotowuje przybory, wyjmuje książki, robimy w ćwiczeniach*

*Źródło:* opracowanie własne.

Najczęściej dzieci stawiały siebie w roli ucznia jako „wykonawcy działań”. W ich wypowiedziach możemy zauważyć, że realizowały cele, które nie były ich osobistymi celami, ale zostały narzucone przez szkołę i rodziców w codziennym wychowaniu domowym. W wypowiedziach dzieci dostrzegalne jest podporządkowanie się określonym regułom szkolnym (np. uczniowie mówili, że dzięki ocenie opisowej mogą się dowiedzieć: *jak się zachowywali, czy odrabiali zadania, czy się spóźniali na zajęcia, czy byli kulturalni, czy się uczyli na sprawdziany*). Jednak wśród tych wypowiedzi znajdują się opinie dzieci z klasy nauczycielki (3d ze szkoły B), która wspierała wzór ucznia jako „twórcy działań”,

Tabela 5.

Przykłady cech podmiotowości dotyczące przyjętych kategorii ucznia, kolegi i osoby

Cechy podmiotowości	Nauczyciele	Ocena opisowa (świadectwa)	Rodzice
Aktywność	posłuszeństwo, przestrzeganie zasad, podnoszenie ręki, czekanie na swoją kolej lubi się zgłaszać i zawsze czeka na swoją kolej, odpowiada na zadane pytania	posłuszeństwo, przestrzeganie zasad <b>nie</b> zasad to uczennica przestrzegająca przepisów obowiązujących w szkole i ogólnie uznawanych norm, ma wzorowy stosunek do obowiązków szkolnych... wyróżnia się systematyczną pracą i aktywnością podczas zajęć	posłuszeństwo, przestrzeganie zasad, <b>zmobilizowanie do pracy</b> <i>tak my wymagamy od dzieci dobrego zachowania w szkole, nieprzeszkadzania nauczycielowi, niegadania na lekcjach, słuchania tego, co mówi nauczyciel</i>
Refleksyjność	własne pomysły przy rozwiązywaniu zadań z książek na zajęciach z edukacji matematycznej, w naszych książkach jest dużo własnie zadań z gwiżdżkami i tam potrzebne są te własne pomysły uczniów i ich refleksyjność	-----	własne pomysły, oryginalne myślenie, <b>autonomia, niezależność, ciekawość świata</b> <i>jeżeli będziemy w dzieciach podsycać tę ciekawość świata, to wyrosnie na dziecko, któremu będzie się coś chciało, które zawsze znajdzie sobie zajęcia, będzie miało pasję i hobby</i>
Twórczość	<b>aktywność, zaangażowanie</b> uczeń aktywny to uczeń twórczy, który potrafi poszukiwać informacji, np. szukać odpowiedzi na zadane pytania w tekście	<b>malowanie, rysowanie, śpiew</b> jest uzdolniony plastycznie, jest uzdolniony muzycznie	<b>tworzenie czegoś nowego, analizowanie, własne pomysły, ciekawość, bogactwo wyobraźnia</b> <i>takie kreatywno-twórcze dziecko ma zawsze głowę pełną pomysłów, cechuje się bogatą wyobraźnią, potrafi wymyślać różne rozwiązania problemów, często nikomu nieznanne</i>

Cechy podmiotowości	Nauczyciele	Ocena opisowa (świadectwa)	Rodzice
Współpraca z innymi	<p>zabawy na przerwie na taką wspólną zabawę to dzieci mają czas tylko na przerwach, na lekcjach nie ma czasu na zabawę. musimy realizować materiał</p>	<p>praca w grupie wyróżnia się spontanicznością w kontakcie z nauczycielem, jak i serdecznością w stosunku do kolegów, chętnie wykonuje zadania wymagające pracy grupowej</p>	<p>empatia, rozumienie innych, współpraca, skuteczna komunikacja oczywiście, że dzieci powinny pracować w grupach, to ich uczy współpracy ze sobą</p>
Własny rozwój	<p>-----</p>	<p>-----</p>	<p>zainteresowania, ciekawość świata, inwestycja dbamy o rozwój dzieci, wysyłamy dzieci na zajęcia poza szkołą na Uniwersytet Dzieci, na zajęcia plastyczne, sportowe</p>

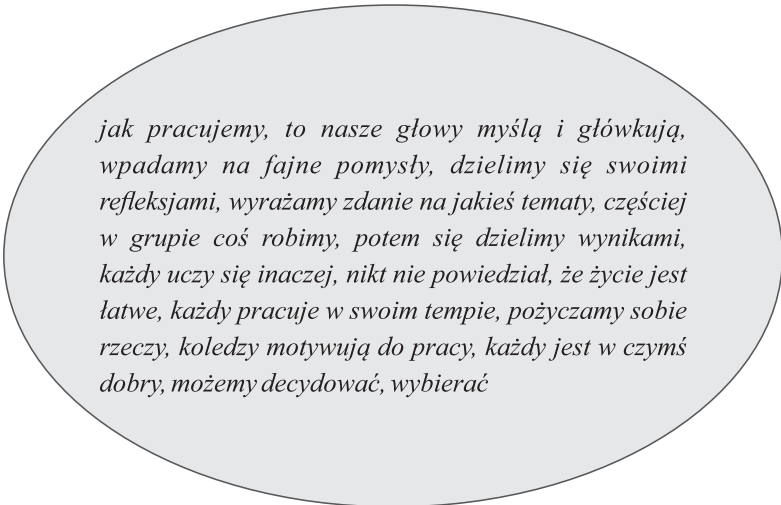
i ci uczniowie podkreślali ważność oceny dla siebie jako jednostki, np. *to jest taka ocena, gdzie pani opisuje, w czym jesteśmy dobrzy, jakie mamy atuty, w czym się wyróżniamy*.

W trakcie wywiadów dzieci projektowały swoje wymarzone świadectwa. Ocena stała się na nich silnym, kulturowym znakiem, mocno zakorzenionym w świadomości uczniów. W zaprojektowanych świadectwach pojawiały się głównie oceny sumujące, w wielu punktach zgodne z ocenianiem stosowanym przez nauczycielki. Zaskakujące było to, że na wymarzonych świadectwach dzieci znalazły się tylko oceny bardzo dobre. Uczniowie pomijali złe oceny, co być może wynikało z faktu, że się ich bali, że ich nie lubili, że ich nie chcieli. Pogłębia się jednak przepaść między sposobem oceniania nauczycieli a nowymi trendami występującymi w tym zakresie. Nauczyciele często nie są świadomi możliwości rozwojowych dzieci w tym wieku, a co za tym idzie stosowane przez nich ocenianie sumujące nie sprawdza się w nauczaniu uczniów na tym etapie edukacyjnym. Jasno wskazuje na to opinia Komitetu Psychologii PAN. Jak pisze Anna Kamza (2014), okres edukacji wczesnoszkolnej „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”.

Wśród grupy dzieci, która nie dążyła do wzorca przedszkolnego i nie utożsamiała się z wymaganiami nauczycieli oraz rodziców, znaleźli się uczniowie z klasy 3d ze szkoły B, którzy utożsamiali się z wzorcem ucznia jako „twórcy działań”, „osoby odpowiedzialnej” czy „źródła inicjatywy dla innych”.

#### **Rysunek 20.**

Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z wzorem ucznia kreatywnego, twórczego, odpowiedzialnego



*jak pracujemy, to nasze głowy myślą i główkują, wpadamy na fajne pomysły, dzielimy się swoimi refleksjami, wyrażamy zdanie na jakieś tematy, częściej w grupie coś robimy, potem się dzielimy wynikami, każdy uczy się inaczej, nikt nie powiedział, że życie jest łatwe, każdy pracuje w swoim tempie, pożyczamy sobie rzeczy, koledzy motywują do pracy, każdy jest w czymś dobry, możemy decydować, wybierać*

Źródło: opracowanie własne.

Dzieci w tej klasie stawiały się w roli „**twórcy działań**”. W ich wypowiedziach widzimy, że realizowały cele, które były ich osobistymi celami. Wiązało się to z innym sposobem pracy nauczycielki z tą klasą. Mimo przeszkód, na które trafiała, rozumiała, że szkoła powinna być miejscem, gdzie dziecko dobrze się czuje, rozwija umiejętność refleksyjnego uczenia się, dzieląc się swoją wiedzą i korzystając z wiedzy innych. Sposób jej patrzenia na edukację wpłynął na to, jak patrzyli na nią jej uczniowie.

Należy dodać, że nauczycielce tej klasy i rodzicom zależało na tym, aby dzieci rozwijały się również poza szkołą, poza zasięgiem nauczyciela. Przykłady wypowiedzi tych uczniów można także odczytywać jako przykład mocy stanowienia o sobie. Dzieci pokazały, że mimo przeszkód, na które trafiały w szkole i w domu, miały pozytywny obraz swojej osoby. Przykładem potwierdzającym tę tezę stają się zaprojektowane świadectwa uczniów, na których najczęściej znajdowały się oceny bardzo dobre.

Analiza i interpretacja wyników moich badań wskazuje, że działania podejmowane przez dziecko w okresie edukacji wczesnoszkolnej są treningiem sprawności oraz kompetencji, uczą dyscypliny, są czynnikiem poznania swoich możliwości i oceny własnego sprawstwa. Wielość sytuacji, których dziecko doświadcza, sprawia, że odkrywa ono siebie jako „źródło wielu możliwości i działań” (Bałachowicz, 2009, s. 108). W tym przypadku ocena jest przestrzenią pozwalającą na konstrukcję własnego obrazu. Dziecko oceniane przez nauczycieli i rodziców wytwarza sobie obraz własnego „Ja” zależny od opinii otoczenia. Doświadczenia podmiotowej aktywności związanej z ocenianiem w edukacji wczesnoszkolnej są fundamentem rozwoju prawidłowych relacji z innymi (tamże), w tym poczucia podmiotowości, refleksyjności, przyjmowania odpowiedzialności za swoje działania.

To w okresie wczesnoszkolnym dziecko buduje pozytywny obraz swojej osoby, rozwijając kompetencje i motywacje, ucząc się rozumienia różnych punktów widzenia oraz wchodzenia w interakcje z innymi (tamże). Zintegrowanie rozwoju dziecka z oczekiwaniami nauczycieli oraz rodziców, które wpisane są w rolę ucznia, pozwala dziecku na rozwój podmiotowy w przyszłości. Może być też odwrotnie, gdy negatywne doświadczenia rozwojowe (związane z ocenianiem) będą dawały podstawy do wytworzenia negatywnego obrazu własnej osoby.

**Oczekiwania wobec roli ucznia są przenoszone do codziennego wychowania w domu i wykorzystywane przez rodziców.** „Przenoszeniu szkoły do domu” towarzyszy brak nie tylko zaufania do dziecka, lecz także wspierania rozwoju autonomii i pomocy w układaniu życia we wspólnocie (Bałachowicz, 2019, s. 5–6). Rodzice wykształceni, wywodzący się ze środowiska wielkomiejskiego traktują ocenę jako ważny element codzienności szkolnej. Dlatego też tekst oceny można potraktować jako dyskurs działający – czyli jako edukacyjne i kulturowe narzędzie przekazywania informacji o uczniu w obszarze wspierania poczucia jego podmiotowości, związane z interakcyjnym tworzeniem oraz prze-

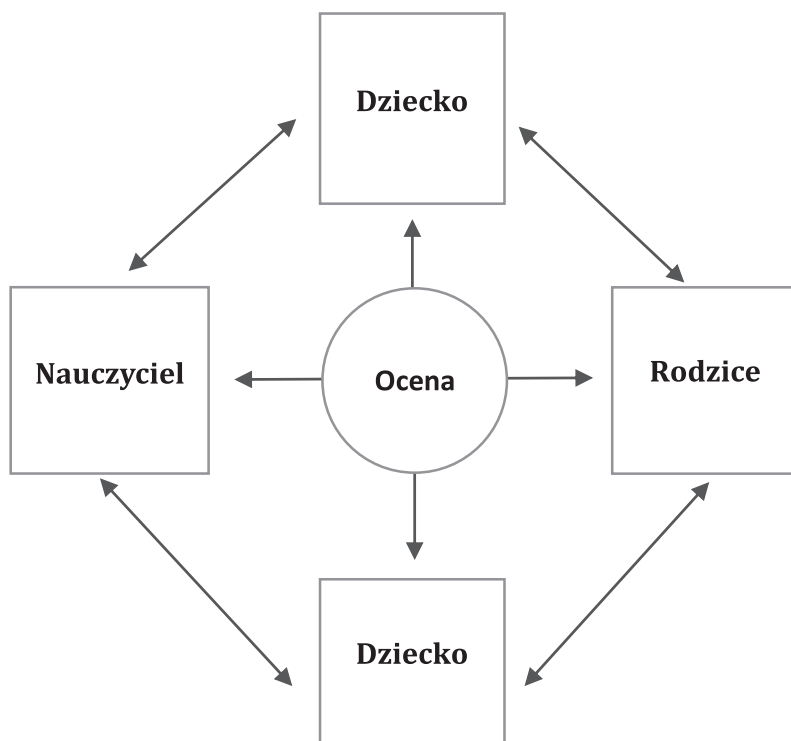


kazywaniem wzorców wychowawczych i oczekiwań wobec dzieci z aktywnym udziałem trzech podmiotów edukacji.

Przeprowadzone badania pokazały, że na podmiotowość dziecka najsilniej oddziałują rodzice, którzy przenoszą wzorec proszkolny reprodukowany przez nauczycieli do środowiska domowego. **Ocena opisowa staje się więc działającym dyskursem, który jest uruchamiany przez nauczycieli i rodziców.**

#### Rysunek 21.

Ocena opisowa jako dyskurs działający – interakcyjne tworzenie i przekazywanie wzorców wychowawczych oraz oczekiwań wobec dzieci z aktywnym udziałem trzech podmiotów edukacji



Źródło: opracowanie własne.

**Szkola jako narzędzie kultury i społecznej władzy oczekuje od dziecka na pierwszym miejscu kreowania roli ucznia.** Schemat myślenia o dziecku w tej kategorii pokazuje, że najważniejsze jest dopasowanie się do systemu szkolnego. Mimo tego, że o zmianie w nauczycielskim sposobie myślenia o ocenie pisało już wielu badaczy, w moim przekonaniu niewiele się w tym zakresie zmieniło. Jak to się dzieje, że w obliczu wyzwań dla edukacji XXI w. nauczyciele zapomnieli, że **rola kolegi i wychowanka** (osoby) związana jest z autonomią dziecka, a przecież być autonomicznym to umiejętnie korzystać z władzy i ponosić odpowiedzialność za podjęte działania.

## **ROZDZIAŁ VIII.**

### **PODMIOTOWOŚĆ UCZNIA W ŚWIADECTWACH SZKOLNYCH TRZECIOKLASISTÓW – WZORY DOBRYCH PRAKTYK**



Ocena jest oficjalnie udokumentowana przez wpisanie jej przez nauczyciela na świadectwie, stając się w ten sposób oficjalnym dokumentem publicznym (Kubinowski, 2011, s. 216). Świadectwo zaś jest indywidualnym i spersonalizowanym dokumentem dziecka, to dokument oświatowy uprawniający do podjęcia edukacji na wyższym poziomie. Na jego pierwszej stronie widnieje imię i nazwisko dziecka, data oraz miejsce jego urodzenia, a także numer PESEL (Ćwikła, 2019, s. 40). Na jego następnej stronie znajdują się wyniki klasyfikacji rocznej. Ten element został podzielony na dwie główne części: zachowanie ucznia i obowiązkowe zajęcia edukacyjne oraz dodatkowe zajęcia edukacyjne, indywidualny program lub tok nauki i szczególne osiągnięcia.

Ocena opisowa odgrywa ważną rolę w praktyce edukacyjnej i jest stałym elementem życia każdego ucznia. Roland Meighan (1993, s. 181) zaznaczał, że ocena jest rozpowszechniona na dwóch szkolnych płaszczyznach: formalnej i nieformalnej. Oceny na świadectwach funkcjonują w systemie formalnym i odnoszą się do efektów edukacyjnych konkretnego ucznia. Zatem rolą oceny opisowej jest ukazanie szkolnych oraz społecznych osiągnięć ucznia przypisanych do danego etapu kształcenia, jego adaptacji do warunków szkolnego uczenia się, a także jego osobistej partycypacji w zorganizowanym procesie wychowawczym. Szyling (2011, s. 85) słusznie wskazała na priorytetową rolę nauczyciela w ocenianiu szkolnych osiągnięć uczniów. W praktyce edukacyjnej to od nauczyciela zależy, co zostanie objęte przedmiotem oceny, jakie kryteria uzna za najważniejsze oraz w jakim celu posłuży się wystawianą oceną.

Teksty w postaci oceny opisowej na świadectwach mają swoich „autorów”, czyli nauczycieli, oraz „czytelników” – dzieci i ich rodziców. Uczestnicy „komunikacji pisemnej” nie kontaktują się ze sobą bezpośrednio, a czytelnicy bardziej pasywnie uczestniczą w interakcji i rzadko mają możliwość odpowiadania piszącym autorom. Nie oznacza to jednak, że uczniowie, czytając ocenę opisową, są mniej aktywni niż uczestnicy komunikacji ustnej, gdyż podczas czytania „język dalej działa”, często zmuszając ich do refleksji (Ćwikła, 2019, s. 42).

Świadectwa analizowałam dlatego, że w analizie dyskursu tekst oceny (świadectwo roczne podsumowujące) jest tekstem wyjściowym do rozmowy z podmiotami edukacyjnymi o ocenie. Łącznie przeanalizowałam 134 świadectwa. Podczas analizy świadectw zastanawiałam się nad tym, co niosą dla uczniów w wyodrębnionych przeze mnie płaszczyznach wczesnoszkolnego funkcjonowania dziecka, czy inaczej – trzech kategoriach: dziecka jako ucznia, kolegi i osoby.

Uwzględnienie tych kategorii na świadectwach szkolnych wydaje się zasadne, gdyż ocena powinna być skoncentrowana na dziecku, jego indywidualnym tempie rozwoju oraz możliwościach uczenia się.

Pisanie świadectw jest sprawą indywidualną każdego nauczyciela, wymaga od niego twórczej pracy i pochylenia się nad każdym ze swoich uczniów. Być może dlatego na platformach e-nauczania i w dziennikach elektronicznych, zgodnych z wymogami MEN (np. Librus czy Vulkan), dostępne są gotowe schematy świadectw, z których większość nauczycieli bardzo chętnie korzysta. Nie ma żadnej ustawy ani rozporządzenia, które by na to nie pozwalały.

Zgodnie z podejściem dyskursywnym **ocenę opisową możemy rozumieć jako element konstruujący rzeczywistość szkolną, będący jednocześnie rodzajem komunikowania się nauczyciela z uczniem**. Trudno mówić o komunikacji, jeśli oceny opisowe na świadectwach są gotowymi schematami niemającymi nic wspólnego z komunikacją nauczyciela z uczniem. Zapewne jest to związane z chęcią zaoszczędzenia czasu przez nauczycieli, w związku z tym zamiast samodzielnie napisać ocenę, wykorzystują oni dostępne wzorce ocen.

Analiza wszystkich świadectw pokazała, że niestety większość z nich to świadectwa schematyczne, bardzo do siebie podobne, gdzie uczeń postrzegany był w nich jako „wykonawca działań”. W tych świadectwach stale uwidaczniało się postrzeganie dziecka w roli ucznia, natomiast brakowało postrzegania go w roli kolegi i osoby. Nauczyciele promowali osoby poddające się oddziaływaniom szkolnym oraz spełniające ich oczekiwania. Najważniejszymi elementami, na które zwracali uwagę, były najczęściej zasady szkolne i klasowe, aktywność i kultura osobista. Nauczyciele na świadectwach przedstawiali swoje oczekiwania w stosunku do dzieci, jednocześnie pokazując swój schematyzm w myśleniu o nich. Ich oczekiwania w większości dotyczyły: sposobu aktywności dzieci na zajęciach, ich rozwoju i umiejętności typowo proszkolnych, które były związane z dopasowaniem uczniów do szkolnego schematu. Czy ocena opisowa spełniła swoją rolę? Przecież powinna kierować uwagę ucznia, rodziców i nauczycieli na przebieg procesu uczenia się, jednocześnie opisując wszechstronny rozwój dziecka. Po analizie świadectw wnioskuję, że kod kulturowy, dotyczący oceniania w klasach trzecich, był głęboko osadzony w świadomości nauczycieli, którzy wypisując świadectwa, byli przekonani, że ich rola sprowadza się do wystawienia oceny opisowej na świadectwie i że oceniając, szczególną uwagę muszą zwrócić na „wzorzec ucznia” (Ćwikła, 2019, s. 45–49).

Wśród badanych nauczycielek była tylko jedna, która traktowała świadectwo jako narzędzie rozmowy z dzieckiem i rodzicami. Dla niej jako jedynej z badanych ocena opisowa nie miała nic wspólnego ze schematycznym myśleniem o dziecku, czy inaczej – z oczekiwaniami stawianymi przez nauczyciela, najczęściej dotyczącymi dostosowania się do szkolnych schematów, tak jak to było u pozostałych badanych nauczycielek.

W tym rozdziale rezygnuję z analizy szablonowych świadectw większości nauczycielek. Zainteresowanych odsyłam do mojego artykułu pt. *Oczekiwania szkolne wyrażone w świadectwach uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej* w czasopiśmie „Problemy Opiekunczo-Wychowawcze”, gdzie uczyniłam to w głębszym zakresie.

Jako dobrą praktykę pokazuję świadectwa jednej nauczycielki, które można nazwać „narzędziem rozmowy z dzieckiem i rodzicami”. Mam nadzieję, że staną się one inspiracją dla nauczycieli szukających pomysłów na napisanie indywidualnego, a jednocześnie wyjątkowego świadectwa dla każdego ze swoich uczniów.

**Rysunek 22.** Świadectwo szkolne Mateusza

## WYNIKI KLASYFIKACJI ROCZNEJ

zachowanie Mateusz to uczeń wzorowy. W doskonałym stopniu opanował realizowane treści edukacyjne. Jest chłopcem bardzo lubianym w klasie, empatycznie reaguje na sytuacje, w których komuś przytrafia się coś złego lub smutnego. Jest koleżeński i życzliwy wobec innych. Chętnie uczestniczy w życiu klasy, dzieli się swoimi wiadomościami i pomaga innym. Jest świadomy procesu uczenia się i odpowiedzialny za własną naukę. Zgodnie bawi się i współpracuje z rówieśnikami. Jego ulubione formy pracy to praca w grupie i praca w parze.

religia/etyka

celujący

**Obowiązkowe zajęcia edukacyjne**

Mateusz chętnie mówi o swoich przeżyciach i przemyśleniach. Udziela precyzyjnych informacji. Posiada bogaty zasób słów. Czyta nowe teksty płynnie i bezbłędnie. Samodzielnie układa i zapisuje twórcze opowiadania i opisy. Rozpoznaje i określa poznane części mowy. Doskonale mnoży i dzieli w zakresie stu. Bardzo dobrze dokonuje obliczeń kalendarzowych i zegarowych. Obliczy sumy i różnice w zakresie tysiąca. Rozwiązuje złożone zadania tekstowe wymagające logicznego myślenia. Zadania matematyczne podejmuje bez względu na stopień trudności. Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe w przyrodzie. Chętnie rozwija umiejętności w dziedzinie muzyki i plastyki. Aktywnie uczestniczy w zajęciach sportowych. Samodzielnie tworzy ciekawe prace, korzystając z poznanych programów komputerowych. Bardzo dobrze posługuje się umiejętnościami w języku angielskim i niemieckim.

**Dodatkowe zajęcia edukacyjne**

plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne, pływanie, szachy, gimnastyka korekcyjna

**Indywidualny program lub tok nauki**

.....  
 .....

**Szczególne osiągnięcia**

.....  
 .....

WYCHOWAWCA KLASY

.....

**Rysunek 23.** Świadectwo szkolne Filipa

**WYNIKI KLASYFIKACJI ROCZNEJ**

zachowanie Filip chętnie uczestniczy w życiu klasy, dzieli się z innymi swoimi wiadomościami, rzeczami. Jest zaangażowany w pracę na zajęciach, szczególnie przy interesującym go temacie. Jest chłopcem bardzo lubianym w klasie. Jego niesamowita wrażliwość powoduje, że empatycznie reaguje na sytuacje, w których komuś przytrafia się coś złego lub smutnego. Jest otwarty na nowe pomysły i niezwykle kreatywny. Włącza się do dyskusji, prezentując swoje zdanie. Potrafi dokonać trafnej samooceny i oceny rówieśniczej. Lubi współdziałać z rówieśnikami i brać udział w pracach grupowych.

religia/etyka

celujący

**Obowiązkowe zajęcia edukacyjne**

Filip nowe teksty czyta poprawnie i płynnie. Rozumie przeczytany tekst, ale dalej powinien doskonalić technikę czytania. Poprawnie buduje zdania i łączy je w logiczną całość. Tworzy krótkie pisemne wypowiedzi na podany temat. Sprawia mu to dużo radości. Wskazuje w tekstach części mowy, określa ich formy. Opanował podstawowe zasady ortograficzne. Doskonale radzi sobie z edukacją matematyczną. Bardzo dobrze dodaje, odejmuje, mnoży i dzieli, rozwiązuje złożone zadania tekstowe wymagające logicznego myślenia. Chętnie podejmuje się dodatkowych zadań matematycznych. Bardzo dobrze dokonuje obliczeń kalendarzowych i zegarowych. Dostrzega zależności w świecie przyrody. Aktywnie uczestniczy w zajęciach sportowych i grach zespołowych. Samodzielnie tworzy ciekawe prace, korzystając z poznanych programów komputerowych. Bardzo dobrze posługuje się umiejętnościami w języku angielskim i niemieckim.

**Dodatkowe zajęcia edukacyjne**

plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne, pływanie, szachy, gimnastyka korekcyjna

**Indywidualny program lub tok nauki**

.....  
 .....

**Szczególne osiągnięcia**

.....  
 .....

WYCHOWAWCA KLASY

.....



**Rysunek 24.** Świadectwo szkolne Franciszka**WYNIKI KLASYFIKACJI ROCZNEJ**

zachowanie Franciszek to chłopiec bardzo wrażliwy. Niejednokrotnie potrafi zaskoczyć swoimi przemyśleniami i szczerością. Jego spostrzeżenia są dowodem dojrzałości emocjonalnej, która wpływa na budowanie jego światopoglądu, kształtowania wiary we własne siły i troski o otoczenie. Jest otwarty na nowe pomysły, unika rutyny. Szuka odpowiedzi wszędzie tam, gdzie jest to możliwe, dokładając do tego własne zainteresowania, pasje i zdolności. Dzieli się swoimi pomysłami i zawsze tworzy z nich coś wartościowego i użytecznego.

religia/etyka

celujący

**Obowiązkowe zajęcia edukacyjne**

Franciszek posiada bogaty zasób słów. Lubi czytać literaturę nadobowiązkową. Nowe teksty czyta płynnie i bezbłędnie. Ma dużą łatwość w tworzeniu własnych tekstów i wypowiedzi. Lubi wykorzystywać nowe, niesprawdzone pomysły oraz odnajdywać i rozwijać nowe zainteresowania. Bardzo dobrze mnoży i dzieli w zakresie stu. Wykonuje proste zadania tekstowe oraz obliczenia zegarowe i kalendarzowe. Ucząc się, nie poprzestaje na rozumieniu zagadnienia, ale samorzutnie dąży do jego krytycznej oceny oraz różnych kombinacji. Na bazie poznanych treści tworzy własne pomysły. Podejmuje się dodatkowych zadań matematycznych. Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe w świecie przyrody. Aktywnie uczestniczy w zajęciach sportowych. Samodzielnie tworzy ciekawe prace, korzystając z poznanych programów komputerowych. Bardzo dobrze posługuje się umiejętnościami w języku angielskim.

**Dodatkowe zajęcia edukacyjne**

plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne, pływanie, szachy, gimnastyka korekcyjna

**Indywidualny program lub tok nauki**

.....  
 .....

**Szczególne osiągnięcia**

.....  
 .....

WYCHOWAWCA KLASY

.....

**Rysunek 25.** Świadectwo szkolne Marty

### **WYNIKI KLASYFIKACJI ROCZNEJ**

zachowanie Marta to uczennica wzorowa. Pracuje samodzielnie i w szybkim tempie. Doskonale opanowała zrealizowane treści edukacyjne, jest bardzo zaangażowana w naukę, świadoma procesu uczenia i odpowiedzialna za własną pracę. Jest otwarta i życzliwa wobec innych. Potrafi dokonać samooceny i ocenić zachowanie innych. Jest tolerancyjna i szanuje zdanie innych. Lubi pracę w grupie i w parze. Uczestniczy w życiu klasy, dzieli się swoimi wiadomościami. Chętnie pomaga rówieśnikom.

religia/etyka -----

#### **Obowiązkowe zajęcia edukacyjne**

Marta doskonale radzi sobie z edukacją polonistyczną. Posiada bogaty zasób słów. Chętnie dzieli się swoimi przemyśleniami i przeżyciami. Czyta nowe teksty płynnie i bezbłędnie. Samodzielnie układa i zapisuje twórcze opowiadania i opisy. Doskonale mnoży i dzieli w zakresie stu. Rozwiązuje złożone zadania tekstowe wymagające logicznego myślenia. Zadania matematyczne podejmuje bez względu na stopień trudności. Bardzo dobrze dokonuje obliczeń kalendarzowych i zegarowych. Oblicza sumy i różnice w zakresie tysiąca. Dostrzega związki przyczynowo-skutkowe w świecie przyrody. Chętnie rozwija umiejętności w dziedzinie plastyki i muzyki. Aktywnie uczestniczy w zajęciach sportowych. Samodzielnie tworzy ciekawe prace, korzystając z poznanych programów komputerowych. Bardzo dobrze posługuje się umiejętnościami w języku angielskim.

#### **Dodatkowe zajęcia edukacyjne**

plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne, pływanie, szachy, gimnastyka korekcyjna

#### **Indywidualny program lub tok nauki**

.....  
 .....

#### **Szczególne osiągnięcia**

.....  
 .....

WYCHOWAWCA KLASY

.....

**Rysunek 26.** Świadectwo szkolne Zoji**WYNIKI KLASYFIKACJI ROCZNEJ**

zachowanie Zoja jest wyjątkową uczennicą. Ma wrażliwość artystki i potencjał intelektualny na miarę geniuszu. Nie zawsze stosuje się do reguł szkolnych. Czasem zapomina o zadanych pracach domowych lub wykonuje je z opóźnieniem. Stara się współpracować w grupie, ale zdecydowanie woli być kreatorką własnych, niezależnych pomysłów. Jej relacje z rówieśnikami układają się nieco lepiej w drugim semestrze. Ze względu na specyficzne walory i cechy osobowościowe nie zawsze jest odpowiednio rozumiana w klasie, co skutkuje przyjęciem postawy indywidualności i odrębności.

religia/ etyka

-----

**Obowiązkowe zajęcia edukacyjne**

Uczennica dba o jakość i kulturę języka polskiego. Czyta teksty ze zrozumieniem, potrafi je analizować i wyciągać wnioski. Chętnie eksploruje wiedzę. Jest mistrzynią szkolną, jeśli chodzi o ilość przeczytanych książek. Jej wypowiedzi są rozbudowane, logiczne i mają różną formę. Tworzy wiersze i swobodne teksty. Potrafi grupować wyrazy według poznanych części mowy. Przekształca zdania pojedyncze w złożone. Pisząc z pamięci lub ze słuchu, popełnia błędy ortograficzne. Dokonuje działań sposobem pisemnym, oblicza obwody figur, rozwiązuje złożone zadania z treścią. Popełnia jeszcze błędy w mnożeniu. Wnikliwie analizuje skutki i przyczyny zachodzące w środowisku przyrodniczym, ma ogromną wiedzę na temat życia zwierząt i roślin. Sprawnie korzysta z programów użytkowych poznanych na zajęciach komputerowych. Dobrze posługuje się zdobytymi umiejętnościami w języku angielskim oraz bardzo dobrze w języku francuskim.

**Dodatkowe zajęcia edukacyjne**

plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne, pływanie, szachy, gimnastyka korekcyjna

**Indywidualny program lub tok nauki**

.....  
 .....

**Szczególne osiągnięcia**

.....  
 .....

WYCHOWAWCA KLASY

.....

**Rysunek 27. Świadectwo szkolne Macieja**

**WYNIKI KLASYFIKACJI ROCZNEJ**

zachowanie Maciej to uczeń niezwykle twórczy i kreatywny. Tworzy i działa. Jest otwarty na nowe pomysły, unika rutyny. Wnikliwie eksploruje nowe treści. Szuka odpowiedzi wszędzie tam, gdzie to możliwe, dokładając do tego własne zainteresowania, pasje i zdolności. Dzieli się swoimi pomysłami i zawsze tworzy z nich coś wartościowego i użytecznego, zachęcając do tego samego swoich rówieśników, z którymi lubi współdziałać w zabawie i w nauce. Jest zawsze bardzo aktywny i zaangażowany w przebieg zajęć. Potrafi dokonać trafnej samooceny i oceny rówieśniczej.

religia/ etyka

celujący

**Obowiązkowe zajęcia edukacyjne**

Maciej posiada bardzo bogaty zasób słów. Nowe teksty czyta płynnie i bezbłędnie. Łatwo przychodzi mu tworzenie własnych tekstów i wypowiedzi. Jego wypowiedzi oraz inspiracje twórcze świadczą o rodzącym się talencie literackim. Lubi wykorzystywać nowe, niesprawdzone pomysły oraz odnajdywać i rozwijać nowe zainteresowania. Bardzo dobrze mnoży i dzieli w zakresie stu. Wykonuje złożone zadania tekstowe wymagające logicznego myślenia. Ucząc się, nie poprzestaje na zrozumieniu zagadnienia, ale samorzutnie dąży do jego krytycznej oceny oraz różnych kombinacji. Na bazie poznanych treści tworzy własne pomysły. Chętnie podejmuje się zadań dodatkowych. Aktywnie uczestniczy w zajęciach sportowych. Samodzielnie tworzy ciekawe prace, korzystając z poznanych programów komputerowych. Bardzo dobrze posługuje się zdobytymi umiejętnościami w języku angielskim i niemieckim.

**Dodatkowe zajęcia edukacyjne**

plastyczne, muzyczne, taneczne, teatralne, pływanie, szachy, gimnastyka korekcyjna

**Indywidualny program lub tok nauki**

.....  
 .....

**Szczególne osiągnięcia**

.....  
 .....

WYCHOWAWCA KLASY

.....

Dokonana analiza świadectw uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej pokazała inny sposób myślenia nauczycieli o ocenie opisowej. Wynikał on z różnych oczekiwań stawianych przed uczniem jako samodzielnym twórcą własnych działań, zdolnym do poznawania i kreowania otaczającej go wciąż nowej rzeczywistości. W tym miejscu pokazałam świadectwa nauczycielki, która jako jedyna z nauczycielek, które wzięły udział w badaniu, wykorzystwała najlepsze wzorce komunikacji i stosowania oceny opisowej. Postrzegała ucznia jako „osobę refleksyjną”, „niezależną w swoich poglądach” oraz „zaangażowaną w proces uczenia się”.

Refleksję nad funkcją oceny poprzez rolę ucznia podejmuje się z punktu widzenia interakcjonizmu symbolicznego, gdzie role stają się nośnikami symbolicznego znaczenia. Już Bernstein (1990, s. 73) podkreślał, że „najważniejszą relacją społeczną w procesie reprodukcji kultury, jest ta, która nawiązana zostaje między osobą przekazującą a przyswajającą” – staje się punktem wyjścia do ich wspólnej komunikacji.

Pojęcie roli powstało na gruncie teorii strukturalnej, gdzie rola określona była głównie przez oczekiwania – rozumiano ją jako zespół oczekiwań, które ktoś powinien spełniać (Bałachowicz, 2015, s. 188). System ról wiąże działające osoby w system działania. Kron (2012, s. 101) zwrócił uwagę, że za pomocą ról mogą być regulowane pozycja i status działających osób. Zatem w normatywnym rozumieniu roli zadaniem uczniów, którzy ją przyjmują, jest wypełnienie praw oraz obowiązków związanych z raną społeczną podmiotu odgrywającego rolę (Bałachowicz, 2015, s. 188).

Interakcjonizm symboliczny pozwala spojrzeć na symboliczną sferę w ocenianiu dziecka, gdyż to codzienne działania i ich konsekwencje tworzą scenę interakcji między nauczycielami a uczniami, gdzie działający w danej sytuacji nadają znaczenie postawie partnera (Ćwikła, 2020, s. 62). Jest to konstruowanie roli drugiej osoby – partnera w interakcji (Hałas, 2006, s. 234). Przyjmowanie roli będzie więc procesem interpretacyjno-poznawczym (Bałachowicz, 2015, s. 189) dotyczącym roli ucznia oraz nauczyciela, kolegi i osoby.

Jako główną metodę badawczą zastosowałam analizę dyskursu. Dyskurs był dla mnie narzędziem analizy przestrzeni społecznej, w której „język jest interpretatorem społeczeństwa” (Labocha, 1996, s. 11). Takie rozumienie dyskursu pozwoliło mi zinterpretować ocenę opisową na świadectwach trzecioklasistów za pośrednictwem specyficznego ujmowanego języka oraz spojrzeć na nią jako na sposób komunikowania, który ma wpływ na uczniów. Ocena opisowa jako narzędzie reprodukcji kultury może służyć kształtowaniu aktywności dzieci, polegającej na uniezależnieniu się od bezpośredniego kierowania przez nauczyciela.

Świadectwa, które przedstawiłam, ujawniają indywidualną teorię nauczycielki, która jako jedyna spośród dziewięciu nauczycielek biorących udział w badaniu postrzegała swoich uczniów w roli „twórców działań”, a także w roli „kolegi” i „osoby”. Traktowała ich podmiotowo, prezentowała indywidualne podejście do wychowanków.

### **Wzorzec ucznia jako „twórcy działań”**

W prezentowanym przykładzie ocen opisowych uwidacznia się postrzeganie uczniów jako „twórców działań”, czyli osób z pasją, eksplorujących nowe treści, chętnie zdobywających nową wiedzę. Obraz dziecka, który tworzyła nauczycielka, był fundamentem dostosowywania zadań do wyobrażanych sobie możliwości dzieci<sup>1</sup>. Ocena nie stała się dla niej środkiem kontroli, jaką w szkole może sprawować nauczyciel nad uczniem, co można odczytać w kategoriach władzy (Foucault, 1998, s. 162).

W ukazanych świadectwach możemy zauważyć postrzeganie ucznia jako „twórcy działań”. Widoczne jest to w określeniach i oczekiwaniach wobec dziecka w roli ucznia, wyrażających pozytywny obraz roli:

- *bardzo zaangażowany w naukę, świadomy procesu uczenia;*
- *odpowiedzialny za własną pracę;*
- *jest otwarty na nowe pomysły i niezwykle kreatywny;*
- *wnikliwie eksploruje nowe treści;*
- *szuka odpowiedzi wszędzie, gdzie to możliwe;*
- *tworzy i działa;*
- *jest niezwykle twórczy i kreatywny.*

W ocenie opisowej nauczycielki widać wspieranie roli ucznia jako osoby kreatywnej, świadomej procesu uczenia się, poprzez docenienie zaangażowania dzieci w proces uczenia się oraz ich refleksji nad tym procesem.

### **Wzorzec kolegi**

Na świadectwach można zauważyć również wiele różnych określeń związanych z rolą „kolegi”, np.:

- *jest chłopcem bardzo lubianym w klasie, empatycznie reaguje na sytuacje, w których komuś przytrafia się coś złego lub smutnego;*
- *jest koleżeński i życzliwy wobec innych;*
- *chętnie uczestniczy w życiu klasy, dzieli się swoimi wiadomościami i pomaga innym;*
- *lubi współdziałać z rówieśnikami i brać udział w pracach grupowych;*
- *jest tolerancyjna i szanuje zdanie innych;*
- *lubi pracę w grupie i w parze;*
- *stara się współpracować w grupie, ale zdecydowanie woli być kreatorką własnych, niezależnych pomysłów;*
- *jej relacje z rówieśnikami układają się nieco lepiej w drugim semestrze.*

W ocenach opisowych przygotowanych przez nauczycielkę uwidacznia się nacisk położony na współpracę dzieci. Oceny pokazują, że dla nauczycielki ważna była umiejętność współdziałania i pracy w zespole. Rozumiała ona, że kom-

---

<sup>1</sup> Zainteresowanych do pogłębienia tego tematu odsyłam do mojego artykułu pt. *Wzorzec ucznia w świadectwach dzieci kończących klasę trzecią szkoły podstawowej* w „Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych” nr 8/2020.

petencja ta ma duże znaczenie w wielu dziedzinach naszego życia, dlatego często stwarzała dzieciom warunki do jej nabywania.

### **Wzorzec osoby**

Analizowane oceny opisowe pokazują, że nauczycielka dostrzegła indywidualne cechy swoich wychowanków, co znalazło odzwierciedlenie w świadectwach szkolnych dzieci. Z formułowanych przez nią ocen wynika, że doceniała odpowiedzialność uczniów związaną z ich osobistym zaangażowaniem w proces uczenia oraz że każde dziecko traktowane było przez nią podmiotowo. Nauczycielka pamiętała o indywidualności i refleksyjności każdego ze swoich uczniów.

W ocenie opisowej można zauważyć wiele określeń na poparcie tej tezy, np.:

- *jest świadomy procesu uczenia się i odpowiedzialny za własną naukę;*
- *włącza się do dyskusji, prezentując swoje zdanie;*
- *jest bardzo zaangażowana w naukę, świadoma procesu uczenia i odpowiedzialna za własną pracę;*
- *niejednokrotnie potrafi zaskoczyć swoimi przemyśleniami i szczerością;*
- *jego spostrzeżenia są dowodem dojrzałości emocjonalnej, która wpływa na budowanie jego światopoglądu, kształtowania wiary we własne siły i troski o otoczenie;*
- *jest otwarty na nowe pomysły, unika rutyny;*
- *ze względu na specyficzne walory i cechy osobowościowe nie zawsze jest odpowiednio rozumiana w klasie, co skutkuje przyjęciem postawy indywidualności i odrębności i;*
- *to uczeń niezwykle twórczy i kreatywny. Tworzy i działa;*
- *jest otwarty na nowe pomysły, unika rutyny;*
- *wnikliwie eksploruje nowe treści;*
- *szuka odpowiedzi wszędzie tam, gdzie to możliwe, dokładając do tego własne zainteresowania, pasje i zdolności.*

Ocena opisowa na świadectwach dzieci z tej klasy potwierdziła, że nauczycielka rozumiała pojęcie indywidualności uczniów, ich refleksyjności i odpowiedzialności – jako cech rozwojowych każdego ucznia w tym wieku. Każdy uczeń był dla niej „swoistą indywidualnością”. Natomiast najważniejszą kwestią było dla niej zrozumienie, że obraz siebie kształtuje się w toku jego rozwoju, w relacjach z rówieśnikami i w czasie działań w szkole (Ćwikła, 2020, s. 66).

Trzy wzorce ucznia jako „twórcy działań”, „kolegi” i „osoby” na świadectwach dzieci z tej klasy różniły się językowym wyrazem. Nauczycielka potraktowała ocenę jako narzędzie tworzenia podmiotu, przekładając swoje oczekiwania na praktykę oceniania opisowego, łącząc oczekiwania kierowane do „ucznia” z oczekiwaniami kierowanymi do „osoby” i „kolegi”. Pisząc ocenę opisową, nauczycielka komunikowała, co ceni, jakie są jej oczekiwania oraz jaką ma opinię na temat dziecka i jego społecznych ról w klasie.

## Zakończenie

Świadectwa i oceny to elementy szkolnej codzienności, które jednym kojarzą się z wielką niesprawiedliwością, innym z ambicjami rodziców, które udało się spełnić. Oceny często budzą wśród uczniów, nauczycieli i rodziców wiele skrajnych emocji. Z perspektywy rozwoju młodego człowieka i przygotowania go do dorosłego życia ocenianie odgrywa najważniejszą rolę właśnie w pierwszych latach nauki szkolnej. To wtedy kształtuje się stosunek do obowiązków, przekonanie o własnej wartości i samoocena, które mają wpływ na późniejsze osiągnięcia edukacyjne i zawodowe.

Największym błędem w ocenianiu jest zbieranie danych o skuteczności działań uczniowskich dopiero pod koniec roku. Ten zabieg przypomina sytuację, gdy załoga odbywająca rejs samolotem koncentruje się tylko na utrzymaniu się kursu, nie sprawdzając położenia maszyny i warunków atmosferycznych (Wiliam, 2013, s. 211). Realia szkolne pokazują, że chociaż nauczyciele opowiadają się za oceną opisową powiązaną z ocenianiem kształtującym, to w praktyce większość z nich łączy ją ze stopniem szkolnym. Najprawdopodobniej przyczyna tego zjawiska tkwi w tradycyjnym nauczycielskim sposobie myślenia o roli oceny, która zdecydowanie odbiega od rozumienia roli oceny jako wspomagającej proces uczenia się i wspierającej poczucie podmiotowości ucznia. Ocenianie jest trudną umiejętnością, wymagającą od nauczyciela świadomego i rozważnego działania. To odpowiedzialne zadanie, którego celem powinno być wskazanie dziecku oraz rodzicom kierunku dalszej pracy nad jego rozwojem. Nieodpowiednio zastosowane ocenianie może wywołać u ucznia poczucie krzywdy, dlatego proces oceniania zawsze powinien być odpowiedzialny i wspierający.

W analizie i interpretacji wyników zauważalne staje się, że ocena opisowa z perspektywy nauczycieli jest narzędziem wspierania podmiotowości dziecka według tzw. wzorca proszkolnego – uczeń jest postrzegany tylko jako „wykonawca działań”. Wypowiedzi rodziców natomiast ujawniają „podwójny” charakter owego narzędzia, bo balansujący między dwoma formami wspierania podmiotowości dziecka – według preferowanego przez nauczycieli wzorca „wykonawcy działań” i jednocześnie wzorca „twórcy działań” opartego na kreatywności i twórczości ocenianego ucznia.

Interpretacja wyników badań kolejny raz potwierdza reprodukcyjne działania szkoły i w tym działania nauczycieli. Ich wypowiedzi wskazują na postrzeganie



ucznia jako „wykonawcy działań”, gdzie interakcje nauczyciel–uczeń oparte są na relacjach przekazywania i nabywania. Nauczycielki występują w roli „instruktorów klasowych”. Ich zadaniem staje się skuteczna motywacja zewnętrzna. Uczeń w ich oczach jest osobą zewnątrzsterowną. Wyniki moich badań stawiają działania nauczycielek w niesprzyjającym świetle, jednak nie to było moim zamiarem. Celem tej publikacji jest pokazanie braków systemu edukacji związanych z oceną ucznia w edukacji wczesnoszkolnej i zwrócenie uwagi na konieczność zmiany, w czym najważniejsze znaczenie będzie miała świadomość nauczycieli co do własnej roli (własnego oddziaływania) w tym zakresie.

Zaproszone do badania dzieci w czasie zajęć były poddawane przemocy symbolicznej, u podstaw której leży narzucanie i wdrażanie określonych form związanych z ocenianiem. Ocena w perspektywie dyskursywnej jest aktem komunikacyjnym, narzędziem kreacji jednostki i jej sposobu myślenia, a jako narzędzie reprodukcji kultury często utrzymywała stereotypy, np. *podnoszenie rąk do góry, zgłaszanie się do odpowiedzi, rozwiązywanie zadań przy tablicy, rozwiązywanie zadań z matematyki w zeszytach*, i budowała modele aktywności poznawczej uczniów służące kształtowaniu podatności na bycie kierowanym. A przecież odpowiednio zorganizowany proces edukacyjny może doprowadzić do tego, że ocena będzie narzędziem budowania podmiotowości i indywidualności dzieci, które potrafią postrzegać siebie jako „twórców działań”, co udowodnili uczniowie z klasy 3d ze szkoły B.

Wyniki moich badań wskazują jednoznacznie, że to w działaniach rodziców można dostrzec prawdziwą troskę o podmiotowość dziecka. Zauważalne staje się, że dzieci również „walczą” o swoją podmiotowość, bardzo chcą dostawać dobre oceny, stawiają siebie w pozytywnym świetle.

Janusz Korczak (1998, s. 19) pisał: „dziecko – dwie komórki, dziecko 10 funtów związków chemicznych, genetycznie związane z rodzicem i całą przyrodą, pyłek, który ogarnie myślą wszystko: gwiazdy i oceany, góry i przepaście”. To właśnie ta wewnętrzna siła rozwoju wspierana odpowiednim działaniem dorosłych popycha je do wzrostu i rozwoju. Takie dziecko ma potrzebę doświadczenia podmiotowej aktywności oraz przyjmowania odpowiedzialności za skutki swoich działań. Jego rozwój i wzrost kształtowany w toku podmiotowej interakcji daje bardzo mocny fundament w kreowaniu nowej, nieustannie rozwijającej się rzeczywistości intelektualnego rozwoju ucznia jako człowieka – najbardziej wartościowego podmiotu jednostkowego społeczeństwa. Jeżeli dziecko jest podmiotem otaczającego nas wszechświata, czy możemy traktować je w sposób przedmiotowy?

W tym miejscu chciałabym również podsumować wnioski ukazane w kontekście postawionych w rozdziale metodologicznym celów:

– **pod względem teoretycznym: pogłębienie problematyki badań nad oceną w edukacji wczesnoszkolnej jako narzędzia wspierania podmiotowości dziecka poprzez odwołanie się do podmiotowej koncepcji człowieka:**

- spojrzenie na ocenę jako na narzędzie dyskursu.

– **pod względem empirycznym: efektem niniejszej pracy będzie rozpoznanie rozumienia oceniania opisowego uczniów wspierającego podmiotowość jednostki:**

- zadaniem dobrej oceny opisowej powinno być przede wszystkim służyć dziecku w celu korygowania własnych działań, uruchamianie refleksji nad sobą, dostarczenie informacji zwrotnych oraz formułowanie jasnych kryteriów (Adamek, 2016, s. 126–127);
- ocena opisowa powinna odnosić się do rozwoju ucznia i pokazywać, jak daleko jest wobec swoich możliwości, jakie zmiany się w nim dokonują, jakie są ich tempo i dynamika;
- spojrzenie na ocenę opisową jako na nieodzwonne narzędzie diagnostyczne w edukacji opartej na ideach konstruktywistycznych, pomagające dziecku w rozwijaniu jego indywidualnego potencjału;
- ocena opisowa zawsze musi odnosić się do ważnych działań wychowawczych, takich jak:
  - wzmacnianie poczucia własnej wartości i autonomii dziecka,
  - wzmacnianie przynależności do grupy rówieśniczej,
  - rozwijanie poczucia wspólnotowości,
  - motywowanie uczniów do samodzielnej i grupowej aktywności,
  - docenienie wartości zaangażowania dziecka w proces uczenia się,
  - wzmacnianie refleksyjności i rozwijanie motywacji wewnętrznej,
  - zauważenie i wspieranie zainteresowań dzieci,
  - wspieranie rozwoju indywidualnego dzieci i uczenie korzystania z wiedzy rówieśników,
  - wzmacnianie motywacji uczniów,
  - dostrzeganie dobrych stron dziecka, zarówno jako ucznia, jak i kolegi oraz osoby,
  - rozwijanie refleksji, twórczego myślenia i pomysłowości dzieci.

– **pod względem praktycznym: praca może stanowić wsparcie dla nauczycieli chcących wykorzystywać w swojej pracy dobre wzory oceny opisowej:**

- praca z ocenianiem kształtującym – ocenianiem pomagającym się uczyć (praca z celami zajęć, ustalanie kryteriów sukcesu, korzystanie przez nauczyciela i ucznia z informacji zwrotnej, zadawanie pytań pobudzających uczniów do myślenia, na które nie ma odpowiedzi tak/nie);
- zmiana sposobu myślenia o ocenie – wykorzystanie samooceny i oceny rówieśniczej jako składowych elementów oceny opisowej;
- praca ze strategiami oceniania kształtującego;
- zmiana roli nauczyciela – nauczyciel koncentruje się nie tylko na ocenianiu sumującym i nauczaniu, ale przede wszystkim na uczeniu się uczniów. Stawia sobie pytania: *Co jest dla mnie ważne w procesie uczenia się moich uczniów? Czy moi uczniowie się uczą? Jeśli się nie uczą, muszę*

*poznać ich sposoby pracy i dostosować do nich swoje metody nauczania, a nie karać ich złymi ocenami;*

- kierunek zmiany myślenia nauczyciela biegnie od pytania: *Jak nauczam?* do: *Co uczniowie wynoszą z moich zajęć?* Takiej zmianie towarzyszy codzienna refleksja uczniów i nauczycieli oraz szukanie odpowiedzi na pytanie: *Co sprawia, że się uczymy?*;
- zadaniem nauczyciela jest stwarzanie sytuacji, w których uczniowie efektywnie się uczą, i kreowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się uczniów;
- nauczyciel pracuje nad tym, aby uczniowie nauczyli się brać odpowiedzialność za swój proces uczenia się, aby bardziej zależało im na wiedzy niż na ocenach;
- zmiana relacji nauczyciel–uczeń. Nauczyciel i uczniowie stają się partnerami, znika zależność władzy między nimi. Uczniowie zaczynają postrzegać nauczyciela jako osobę pomagającą im się uczyć, a nie tylko oceniającą;
- nauczyciele na bieżąco dostosowują sposoby uczenia się i nauczania do rozpoznanych potrzeb edukacyjnych uczniów;
- stosowanie zdań podsumowujących w ramach oceny zajęć – np. *Co najbardziej mi się podobało na zajęciach?*, *Co utkwilo mi w pamięci?*, *Co mi się nie podobało?*, *Następnym razem...*, *Zabrakło mi...* itp. Uczniowie kończą je na różne sposoby, np. mówiąc, rysując, zapisując;
- zamiast ocen sumujących – bieżące monitorowanie pracy ucznia, czyli zbieranie informacji o procesie uczenia się, wyciąganie wniosków i tworzenie na ich podstawie nowych sposobów nauczania. Pracę uczniów można monitorować na różne sposoby, np.:

- **portfolio ucznia** (portfolio obrazuje rozwój umiejętności ucznia). Przeznaczone jest dla ucznia, ponieważ dotyczy jego pracy i jego rodziców, ponieważ daje im informacje, jak mogą pomóc dziecku w uczeniu się. Najważniejszą częścią portfolio są prace ucznia oceniane komentarzem nauczyciela. Lewą stronę zeszytu można zostawić pustą na informacje zwrotne dotyczące prac ucznia, a prawą przeznaczyć na wklejanie jego prac. Jeśli wskazana jest poprawa pracy, warto zostawić miejsce na zamieszczenie jej oraz nowy komentarz nauczyciela. Najlepiej zaproponować uczniowi dokonanie samodzielnego wyboru prac umieszczanych w portfolio – budzi to zaufanie do nauczyciela i uczy dzieci odpowiedzialności za własną naukę. Jak często dokonywać oceny? W zależności od potrzeb oraz od przebiegu procesu uczenia się. W portfolio powinna pojawić się praca, która stanowi wynik pierwszej próby, gdy uczeń zaczyna pracować nad daną umiejętnością, a następnie praca w trakcie zdobywania umiejętności i praca podsumowująca. Zachęcajmy uczniów do pokazywania portfolio rodzicom, zamieszczajmy w nich wskazówki dla nich.

- **karty umiejętności** (*co będę umiał w danym tygodniu*), dzieci same mogą wybierać prace do oceny. W przypadku uczniów z klas niższych mogą być to piktogramy, krótkie liściki itp.,

- **praca na zajęciach za pomocą świateł** (zielone: *daję sobie radę*, pomarańczowe: *potrzebuję pomocy kolegi*, czerwone: *potrzebuję pomocy nauczyciela*),

- nauczyciele powinni zacząć inaczej myśleć o ocenie opisowej. Nowy sposób myślenia powinien wynikać przede wszystkim z różnych oczekiwań stawianych przed uczniem jako samodzielnym i pełnoprawnym twórcą swoich działań, zdolnym do poznawania oraz kreowania otaczającej go nowej rzeczywistości;
- nauczyciele powinni patrzeć na uczniów nie jako „wykonawców działań”, ale jako „twórców działań”. Uczeń powinien być przez nich postrzegany jako „osoba zaangażowana w proces uczenia się”, „chętnie współpracująca w grupie”, „niezależna w swoich poglądach” i „refleksyjna” (Ćwikła, 2020, s. 59–60);
- przy stosowaniu oceny opisowej nauczyciele powinni uwzględniać nie tylko poziom osiągniętej wiedzy czy nabyte umiejętności, lecz także nakład pracy ucznia, jego zainteresowania i cechy osobowościowe,
- rozumienie przez nauczycieli pojęcia indywidualności uczniów, refleksyjności i odpowiedzialności – jako cech rozwojowych każdego ucznia w tym wieku;
- traktowanie uczniów jako „swoistych indywidualności” i rozumienie, że ich obraz siebie kształtuje się w toku ich rozwoju, w relacjach z rówieśnikami oraz w czasie działań w szkole;
- nauczyciele powinni traktować ocenę opisową jako narzędzie tworzenia podmiotu, przekładając swoje oczekiwania na praktykę oceniania opisowego, łącząc oczekiwania kierowane do „ucznia” z oczekiwaniami kierowanymi do „osoby” i „kolegi”.

Jaka będzie przyszłość oceny? Od najmłodszych lat nauczyciele uczą, by stawać stopnie, a uczniowie uczą się dla ocen. Na pewno są wyjątki, w każdej klasie znajdziemy dzieci, które uczą się dla siebie, z powodu pasji do przedmiotu, jednak nasz system dba o to, aby takich wyjątków było jak najmniej. Pokazały to również moje badania. Czy taka sytuacja przyniesie pozytywne rezultaty edukacyjne, pozwoli uczniom na aktywne i samodzielne zdobywanie wiedzy?

Potraktowanie dzieci jako „swoistych indywidualności” i zrozumienie, że ich obraz siebie kształtuje się w toku ich rozwoju, w czasie szkolnych działań oraz w relacjach z rówieśnikami, powinno być obowiązkowym zadaniem każdego nauczyciela. Warto wskazać na stosowanie konstruktywistycznego modelu pracy z uczniem w wieku wczesnoszkolnym, który wymaga od nauczyciela odniesienia się do dziecka jako Osoby o określonym potencjale, do jego indywidualnych potrzeb,

---

zasobów wyniesionych przez nie ze środowiska rodzinnego, które uwzględniane w ocenie opisowej powinny tworzyć jej wymiar kształtujący proces uczenia się i osobowość ucznia. Moje badania pokazały, że diagnoza nauczycielska jest powiązana z postrzeganiem ucznia w kategoriach normatywnych i odpowiada na pytanie „Jaki jesteś?”, a nie „jaki możesz się stać i co możesz osiągnąć, jeśli będziesz funkcjonował w sytuacjach pozwalających rozwijać tkwiący w tobie potencjał, który nie został ujawniony, bo zabrakło jego przemyślanego wspierania i wspomagania” (Krauze-Sikorska, 2010, s. 51–61). Zmiana funkcji oceny wobec dziecka dotyczy przede wszystkim zmiany w myśleniu nauczyciela o dziecku, jego zaangażowaniu podczas pracy, samoocenie i wiąże się ze zdolnością do osobistej refleksji nad samym sobą.

## Bibliografia

- Adamek I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna – kluczowe problemy*. Kraków: Wydawnictwo Libron.
- Altszuler I. (1960). *Badania nad funkcją oceny szkolnej*. Warszawa: PZWS.
- Baert P., F.C. da Silva (2013). *Teorie społeczne w XX wieku i dzisiaj*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Bałałowicz J. (2007). Podmiotowość dziecka w procesie edukacji początkowej – problemy teoretyczne i praktyczne. W: H. Siwek (red.), *Efektywność kształcenia zintegrowanego* (s. 30–40). Katowice: Wydawnictwo Comandor.
- Bałałowicz J. (2009). *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Bałałowicz J. (2013). Obraz kreatywnego i idealnego ucznia w poglądach nauczycieli. W: I. Adamek, J. Bałałowicz (red.), *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka* (s. 157–190). Warszawa: Wydawnictwo Impuls.
- Bałałowicz J. (2015). Nauczycielski dyskurs a konstruowanie podmiotowości dziecka. W: J. Bałałowicz, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne* (s. 183–251). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bałałowicz J. (2019). Szkoła do naprawy. Wartości jako wymiary codziennego uczenia się. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 583(8), s. 3–16.
- Bałałowicz J., Sikorska J., Krauze-Sikorska H. (2020). Jak uczy się dziecko? W: H. Krauze-Sikorska, Klichowski M. (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki* (s. 41–62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bałałowicz J., Witkowska-Tomaszewska A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Bereźnicki F. (2001). *Dydaktyka kształcenia ogólnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Berger P., Luckmann T. (2010). *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berger P., Zijderveld A. (2010). *Pochwała wątpliwości. Jak mieć przekonania i nie stać się fanatykiem*, przeł. S. Baranowski. Kraków: Wydawnictwo vis-à-vis Etiuda.
- Bernstein B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bielecka-Prus J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Biddle B. (1992). Współczesne tendencje w teorii ról. W: J. Szmatka (red.), *Elementy mikrosocjologii (wybór tekstów)*. Cz. II. (s. 111–145). Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Black P., Harisson C., Lee C., Marshall B., William D. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), s. 9–21.
- Black P., William D. (2010). Working Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment, *Phi Delta Kappan*, 92(1), s. 81–90.
- Bloom B.S. (1969). Some Theoretical Issues Relating to Educational Evaluation. W: R.W. Tyler (red.), *Educational Evaluation: New Roles, New Means: The 68th Yearbook of the National Society for the Study of Education* (s. 26–50). Part II, University of Chicago Press, Chicago II, vol. 68, no. 2.
- Bloom B.S., Madaus G.F., Hastings J.T. (1971). Handbook of Formative and Summative Evaluation of Student Learning, McGraw-Hill, New York, s. 117–130.
- Blumer H. (2007). *Interakcjonizm symboliczny. Perspektywa i metoda*. Kraków: Wydawnictwo Nomos.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brachowicz M., Steuden S. (2005). Obraz siebie u osób o różnym poziomie dojrzałości emocjonalnej. W: W. Okła, S. Tucholska, *Wybrane zagadnienia z psychologii klinicznej i osobowości. Problemy człowieka zdrowego* (s. 227–244). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bruner J. (2010). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska A., Misiorna E. (1998). Istota i sens oceniania dziecka w młodszym wieku szkolnym. W: A. Brzezińska, A. Misiorna (red.), *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej* (s. 8–15 ) Poznań: Wydawnictwo WOM.
- Corsaro W.A. (2005). *The Sociology of Childhood*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Chomczyński P. (2008). *Mobbing w pracy z perspektywy interakcyjnej. Proces stawiania się ofiarą*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Choroszczyńska M., Stróżyński K. (2010). *Ocenianie kształtujące po polsku. Kurs dla doradców metodycznych – teoria i praktyka*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Czerepaniak-Walczak M. (2001). Ocenianie formatywne w kontekście kompetencji emancypacyjnych. W: K. Wenta (red.), *Pomiar edukacyjny jako kompetencje pedagogiczne*. Materiały konferencyjne nr 58. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Czerepaniak-Walczak M. (2008). Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (s. 36–41). Gdańsk: GWP.
- Ćwikińska-Surdyk D., Surdyk A. (2012). Człowiek jako aktor na scenie życia. Teorie G.H. Meada i E. Goffmana a narracyjne gry fabularne. *Homo Ludens*, 1(4), s. 45–61.
- Ćwikła E. (2016). Codziennosc szkolna ukryta za rytuałem oceniania. W: I. Adamek, J. Bałachowicz (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami* (s. 101–116). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Ćwikła E. (2017). Ocena opisowa jako narzędzie władzy nauczyciela – refleksje z praktyki szkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 565(10), s. 17–26.
- Ćwikła E. (2019). Oczekiwania szkolne wyrażone w świadectwach uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 583(8), s. 40–51.
- Ćwikła E. (2020). Wzorzec ucznia w świadectwach dzieci kończących klasę trzecią szkoły podstawowej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 593(8), s. 59–68.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

- Dembo M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (2009). Wprowadzenie. Dziedzina i praktyka badań jakościowych, przeł. K. Podemski. W: N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dernowska U., Tłuściak-Deliowska A. (2015). *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dewey J. (1972). *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- van Dijk T.A. (2001). Badania nad dyskursem. W: T.A. van Dijk, *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duszak A. (1998). *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Faber G., Billmann-Mahecha E. (2010). Notengebung im Spiegel wissenschaftlicher Untersuchungen. Probleme, Erfordernisse und Möglichkeiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht. *Lernchancen*, 13, Jg., H. 74.
- Flick (2011). *Projektowanie badania jakościowego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Foucault M. (1987). *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Foucault M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault M. (2002). *Porządek dyskursu*. Warszawa: Słowo/obraz terytoria.
- Gawlicz K., Röhrborn B. (2014). *Edukacja przedszkolna. Pytanie o demokrację*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.
- Giddens A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Giddens A. (2004). *Socjologia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gliwa B. (1978). *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Gołaszewski T. (1977). *Szkoła jako system społeczny*. Warszawa: PWN.
- Griswold W. (2013). *Socjologia kultury. Kultury i społeczeństwa w zmieniającym się świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gurycka A. (1997). *O sztuce wychowywania dla wychowawców i nauczycieli*. Warszawa: CODN.
- Hałas E. (2005). Jaźń jako interakcja symboliczna a konstruktywistyczne koncepcje człowieka późnej nowoczesności. W: E. Hałas, K.T. Konecki (red.), *Konstruowanie jaźni i społeczeństwa. Europejskie warianty interakcjonizmu symbolicznego* (s. 23–39). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Hałas E. (2006). *Interakcjonizm symboliczny. Społeczny kontekst znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hałas E. (2007). *Obywatelska socjologia szkoły chicagowskiej: Charles H. Cooley, George H. Mead, Herbert Blumer*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Hurlock E. (1985). *Rozwój dziecka*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Illich I. (1976). *Społeczeństwo bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Illich I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. Warszawa: Bęc Zmiana.



- Jakowicka M. (1995). *Współczesne przemiany edukacji wczesnoszkolnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo WSP.
- Inny Słownik Języka Polskiego (2000). Opracowanie zbiorowe. Warszawa: PWN.
- Jakubowicz-Bryx A. (2016). Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli, *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 1(7), s. 7–23.
- Jakubowska B., Jakubowski J., Łypacewicz A., Rylke H. (1987). *Ja i inni*. Warszawa: WSiP.
- James A., Prout A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London-Washington: Falmer Press.
- Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jarosz E. (2017). Dziecko i dzieciństwo – pejzaż współczesny. Rzecz o badaniach nad dzieciństwem. *Pedagogika Społeczna*, 2(64), s. 57–81.
- Jarymowicz M. (2008). *Psychologiczne podstawy podmiotowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jenks Ch. (2008). Socjologiczne konstrukty dzieciństwa. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 11–134). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Jung C.G. (1954). On the Nature of the Psyche. W: *Collected works*. Vol. 8.
- Kamza A. (2014). Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela* (s. 7–53). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Karmolińska-Jagodzik (2014). Podmiotowość a tożsamość współczesnego człowieka w przestrzeni rodzinnej. Dyskurs teoretyczny. *Studia Edukacyjne*, 31, s. 113–136.
- Kehily M.J. (2008). *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*. W: M. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 15–42). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Klus-Stańska D. (2006). Komu potrzebne jest ocenianie w szkole? *Edukacja i Dialog*, 178, s. 11–14.
- Klus-Stańska D. (2009). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25–78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Koczanowicz L. (1994). *Jednostka – działanie – społeczeństwo. Koncepcje jaźni w filozofii amerykańskiego pragmatyzmu*. Warszawa: IFiS PAN.
- Komeński J.A. (1956). *Wielka Dydaktyka*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kopaczyńska I. (1998). Ocena w przemianach edukacyjnych. W: M. Jakowicka (red.), *Przemiany edukacyjne we współczesnej szkole* (s. 121–127). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Kopaczyńska I. (2003). Ocenianie zachowania – dylematy i kontrowersje. *Rocznik lubuski*. T. XXIX, Cz. 2, s. 75–86.
- Kopaczyńska I. (2004). *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Korczak J. (1998). *Jak kochać dziecko*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski.
- Korzeniowski K. (1983). *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych* (s. 9–75). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Krauze-Sikorska H. (2010). Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomaganie i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną. W: E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji*

- dziecka* (s. 51–61). Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy filii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego.
- Kron F.W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Pojęcia. Procesy. Modele. Podręcznik akademicki*. Sopot: GWP.
- Kubiczek B. (2018). *Sztuka oceniania. Motywowanie uczniów do rozwoju*. Warszawa: Nowik.
- Kubinowski D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kubinowski D. (2013). *Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kuźma J. (2009). Kultura szkoły w szerszym kontekście nauki o szkole. W: E. Augustyniak (red.), *Kultura organizacyjna szkoły* (s. 41–48). Kraków: AGH Uczelniane Wydawnictwa Naukowe-Dydaktyczne.
- Kvale S. (2001). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Labocha J. (1996). Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy. W: T. Rittel, J. Oźdźyński (red.), *Dyskurs edukacyjny* (s. 9–15). Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Lange A., Mierendorff J. (2009). Method and methodology in childhood research. W: J. Qvortrup, W. Corsaro, M.S. Honig (red.), *The Palgrave handbook of childhood studies* (s. 78–95). New York: Palgrave Macmillan.
- Leszniewski T. (2006). Siła „międzyludzkich” relacji, czyli o tożsamość w ujęciu interakcyjnym. *Kultura i Edukacja*, 2(3), s. 7–28.
- Lewandowska M. (2015). Kryteria oceniania. W: D. Sterna, *Oceniam, ucząc. Poradnik dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej* (s. 11–18). Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Lewartowska-Zychowicz M. (2009). Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 158–184). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Looney J. (2005). Ocenianie kształtujące: poprawa uczenia w klasach szkoły średniej (raport OECD), Warszawa.
- Łukaszewski W. (2014). Rezygnacja z podmiotowości, *Nauka*, 4, s. 7–20.
- Madaus G.F. (1988). The Influence of Testing on the Curriculum. W: L.N. Tanner (red.), *Critical Issues in Curriculum: Eighty-Seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part I)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maison D. (2001). *Zogniskowane wywiady grupowe. Jakościowa metoda badań marketingowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majewicz P. (2002). *Obraz samego siebie a zachowanie młodzieży niepełnosprawnej ruchowo*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- McGlashan R. (2007). Proces indywidualizacji superwizora, *Psychoterapia*, 1(140), s. 37–49.
- Mead G.H. (1975). *Umysł, osobowość i społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Meighan R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Melton G., Gross-Manos D., Ben-Arieh A., Zazykova E. (2014). The nature and scope of child research: learning about children’s lives. W: G. Melton, A. Ben-Arieh, J. Cashmore, G.S. Goodman, N.K. Worley, *The Sage handbook of child research* (s. 3–28). London: Sage.
- Michalak R. (2004). *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Milerski B., Śliwerski B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milgram S. (2017). *Postulowanie wobec autorytetu*. Sopot: Smak Słowa.
- Morszczyńska U. (2009). *Normy w pedagogice. Aksjologiczne i metodologiczne wyznaczniki statusu zdań o powinnościach*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Moss C.M., Brookhart S.M. (2014). *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć każdą lekcję*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Niemierko B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Niemierko B. (2001). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: WSP.
- Nosal Cz., Obara M. (1978). *Organizacja systemu kontroli i oceny nauczania medycyny*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Nowak-Łojewska A. (2009). Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstruktywizmu i rekonstrukcjonizmu. W: L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 148–161). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nowicka M. (2009). Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(9), s. 100–110.
- Nowik J. (2010). Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej – diagnoza czy fikcja? Czyli o potrzebie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej z zakresu podstaw diagnostyki edukacyjnej. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego* (s. 597–604). Toruń: XVI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej.
- Nuttin J. (1968). *Struktura osobowości*. Warszawa: PWN.
- Okoń W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Olubiński A. (2001). *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia w świetle w analiz opinii społecznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Parczewski P. (2012). *Nauczycielskie systemy oceniania. Trafność oceniania na lekcjach języka angielskiego*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Petlak E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Piekot P. (2006). *Dyskurs polskich wiadomości prasowych*. Kraków: Universitas.
- Pilch T., Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Polak K. (2007). *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Racinowski S. (1966). *Problemy oceny szkolnej*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Reber A., Reber E.S. (2015). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Reich K. (2010). *Systemisch – konstruktivistische Pädagogik, Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Reykowski J. (1989). Podmiotowość – szkic problematyki. W: P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość. Możliwość – rzeczywistość – konieczność* (s. 199–212). Poznań: Wydawnictwo Nakom.
- Sajdera J. (2012). Perspektywa interakcyjna w edukacji przedszkolnej. W: B. Surma (red.), *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej* (s. 135–154). Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Sawisz A. (1989). *Szkola a system społeczny*. Warszawa: WSiP.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schaffer H.R. (2008). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schleicher I. (2010). *Schülerleistungen im Gestaltenunterricht beobachten, bewerten und beurteilen*. In: Penzel, Joachim und Meinel, Frithjof (Hrsg.): *Gestalten und Bilden. Methodendiskurs als Impuls für den Unterricht*, München.
- Siebert H. (2005). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik In Schule und Erwachsenenbildung*. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Siek S. (1986). *Formowanie osobowości*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Słownik języka polskiego (1992). Opracowanie zbiorowe, T II. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 436.
- Smolińska-Theiss B. (2014). *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Sołtys D., Szmigiel M.K. (2000). *Doskonalenie kompetencji nauczycieli w zakresie diagnozy edukacyjnej*. Kraków: Wydawnictwo Zamiat Korepetycji.
- Sterna D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Suchocka A. (2011). Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły. *Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej*, 4(184), s. 293–302.
- Szkudlarek T. (1997). Poststrukturalizm a metodologia pedagogiki, „Acta Universitatis Nicolai Copernici, *Socjologia wychowania XIII, Zeszyt 317*, s. 167–199.
- Szkudlarek T. (2007). *Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szmajke A. (1999). *Autoprezentacja. Maski, pozy, miny*. Olsztyn: URSA Consulting.
- Szyling G. (2008). Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny widzianej z perspektywy uczniów i nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, nr 1, s. 23–33.
- Szyling G. (2009). „Ocena opisowa – ocena (nie) możliwa?“, *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(9), s. 80–89.
- Szyling G. (2011). *Zaułki oceniania wczesnoszkolnego*. W: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia* (s. 440–457). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Śliwerski B. (1996). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerska W., Śliwerski B. (1993). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tillmann K.-J. (2006). *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tłuściak-Deliowska A. (2014). Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania. *Ruch Pedagogiczny*, 4, s. 141–151.
- Trempała J. (1992). *Rozumowanie moralne i odporność dzieci na pokusę oszustwa*. Bydgoszcz: WSP.
- Turner J.H. (2008). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Turopolski W. (1999). Koncepcja „Ja” w psychologii Williama Jamesa. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii osobowości* (s. 31–55). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Wendland M. (2011). Perspektywa konstruktywistyczna jako filozoficzna podstawa rozważań nad komunikacją. *Kultura i Edukacja*, 4(83), s. 30–47.

- Wielka Encyklopedia PWN (2003). Opracowanie zbiorowe. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 287.
- Wiliam D. (2013). Rola oceniania kształtującego w skutecznych środowiskach uczenia się. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.), *Istota uczenia się* (s. 209–247). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Włodarski Z., Hankała A. (2004). *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*. Warszawa–Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wodak R. (2011). *Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*. W: R. Wodak, M. Krzyżanowski (red.), *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych* (s. 11–48). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Wojciszke B. (2003). Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i jako motyw. W: B. Wojciszke, M. Plopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie* (s. 15–47). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wojciszke B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. T. 8. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Wygotski L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. (2006). *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zemło M. (2003). *Socjologia wiedzy w tradycji interakcyjno-fenomenologicznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zielińska H. (1996). *Ivan Illich – między romantyzmem a anarchizmem pedagogicznym*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Zieliński R. (1983). Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.), *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych* (s. 76–101). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Znanięcki F. (1973). *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa: PWN.
- Zybertowicz A. (1995). *Przemoc i poznanie. Studium z nie-klasycznej socjologii wiedzy*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Żyto M. (2000). Problemy oceniania szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, 2–3, s. 149–156.
- Żyto M., Sieńczewska M. (2013). *Przewodnik do pakietu edukacyjnego „Gramy w piktogramy” dla nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*. Konstancin-Jeziorna: Wydawnictwo Bohdan Orłowski.

## Spis list i tabel

Lista 1. Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z wzorem ucznia kreatywnego, twórczego, odpowiedzialnego – Ja jako „twórca działań” .....	89
Lista 2. Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z oceną nauczycieli i rodziców, dążenia do wzorca przedszkolnego – Ja jako „wykonawca działań” .....	94
Lista 3. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „partner do zabawy” .....	97
Lista 4. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „wzór dla innych” .....	99
Lista 5. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „źródło inicjatywy” .....	101
Lista 6. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „osoba odpowiedzialna” – zaangażowanie w proces uczenia się .....	103
Lista 7. Wypowiedzi dzieci o sobie – Ja jako „osoba odpowiedzialna” – odpowiedzialność przypisana do roli ucznia .....	104
Tabela 1. Wybrane przykłady definicji ocen opisowych stworzonych przez dzieci ze szkoły A .....	110
Tabela 2. Wybrane przykłady definicji ocen opisowych stworzonych przez dzieci ze szkoły B .....	111
Tabela 3. Przykłady wypowiedzi nauczycieli i rodziców dotyczące przyjętych kategorii ucznia, kolegi i osoby .....	129
Tabela 4. Przykłady wypowiedzi nauczycielki 3d dotyczące przyjętych kategorii ucznia, kolegi i osoby .....	130
Tabela 5. Przykłady cech podmiotowości dotyczące przyjętych kategorii ucznia, kolegi i osoby .....	132–133

## Spis rysunków

Rysunek 1. Pięć strategii oceniania kształtującego .....	32
Rysunek 2. Świadcstwo Magdaleny Jelonek .....	114
Rysunek 3. Świadcstwo Marii Jarosińskiej .....	115
Rysunek 4. Świadcstwo Kamili Nowak .....	115
Rysunek 5. Świadcstwo Kamili Raczkowskiej .....	116
Rysunek 6. Świadcstwo Michała Szliszki .....	116
Rysunek 7. Świadcstwo Hani .....	117
Rysunek 8. Świadcstwo Adama .....	117
Rysunek 9. Świadcstwo Tosi .....	118
Rysunek 10. Świadcstwo Franka .....	118
Rysunek 11. Świadcstwo Doriana .....	119
Rysunek 12. Świadcstwo na 6 .....	119
Rysunek 13. Świadcstwo Michała .....	120
Rysunek 14. Świadcstwo na S .....	120
Rysunek 15. Świadcstwo Grażyny Euzebiuszowskiej .....	121
Rysunek 16. Świadcstwo Wiktora Mackiewicza .....	121
Rysunek 17. Siatka znaczeń nadawanych podmiotowości dziecka przez rodziców .....	127
Rysunek 18. Siatka znaczeń nadawanych podmiotowości dziecka przez nauczycieli .....	128
Rysunek 19. Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z oceną nauczycieli i rodziców, dążenia do wzorca przedszkolnego .....	133
Rysunek 20. Wypowiedzi dzieci o sobie jako przykład utożsamiania się z wzorem ucznia kreatywnego, twórczego i odpowiedzialnego .....	134
Rysunek 21. Ocena opisowa jako dyskurs działający – interakcyjne tworzenie i przekazywanie wzorców wychowawczych oraz oczekiwań wobec dzieci z aktywnym udziałem trzech podmiotów edukacji .....	136
Rysunek 22. Świadcstwo szkolne Mateusza .....	142
Rysunek 23. Świadcstwo szkolne Filipa .....	143
Rysunek 24. Świadcstwo szkolne Franciszka .....	143
Rysunek 25. Świadcstwo szkolne Marty .....	144
Rysunek 26. Świadcstwo szkolne Zoji .....	146
Rysunek 27. Świadcstwo szkolne Macieja .....	147

# Załączniki

## Załącznik nr 1

### KWESTIONARIUSZ WYWIADU DLA DZIECI

(Pytania do wywiadów fokusowych)

Kwestionariusz wywiadu został przygotowany na potrzeby zbadania dziecięcego rozumienia oceny i przypisywanych jej funkcji w praktyce edukacyjnej. Pytania użyte w wywiadzie są pytaniami wyjściowymi, które badacz podczas wywiadu dopracowuje.

Jak rozumieją ocenę uczniowie i jaką przypisują jej funkcję w praktyce edukacyjnej?

#### 1. Jakie znaczenie dla uczniów ma ocena?

- Czy wiecie, co to jest ocena opisowa?
- Co niej myślicie?
- Przypomnijcie sobie swoją ocenę ze świadectwa z drugiej klasy. Jak się z nią czuliście? Czy to świadectwo z oceną miało dla Was jakieś znaczenie?

#### 2. Jaką rolę uczniowie przypisują ocenie i jak ją wykorzystują w praktyce?

– Jak rozumiecie ocenę, która jest napisana na świadectwie? Przeczytam Wam kilka typowych sformułowań ze świadectwa szkolnego, a Wy powiedzcie mi, jak je rozumiecie.

1. Maja zawsze grzecznie zwraca się do kolegów, nigdy nie przeszkadza w prowadzeniu zajęć;
2. Jest bardzo samodzielna zawsze skupiona na wykonywanym zadaniu;
3. Potrafi wytrwale pracować przez dłuższy czas;
4. Ocenia poprawność swojego zachowania;
5. Chętnie wykonuje zadania wymagające pracy grupowej;
6. Jej największym atutem jest kultura osobista;
7. Współpracuje z innymi w zabawie, w nauce szkolnej i sytuacjach życiowych;
8. Wypowiada się swobodnie pełnymi zdaniami. Udziela precyzyjnych informacji;
9. Posiada bogaty zasób słów;
10. Przedstawiając tekst, łączy słowo z ruchem, gestem i mimiką;
11. Czyta płynnie nawet nieznanne wcześniej długie teksty;
12. Doskonale rozwiązuje działania wymagające zastosowania kilku działań matematycznych;
13. Potrafi wyciągnąć wnioski z obserwowanych zjawisk;
14. Doskonale posługuje się zdobytymi wiadomościami w języku angielskim.

Czy ocena opisowa jest dla Was ważna? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?

– Czy i w jaki sposób rozmawiacie o ocenie z rodzicami i kolegami? Co rodzice/koledzy mówią o Waszej ocenie?



– Proszę Was o wyjaśnienie, jak myślicie, czy ocena jest potrzebna w szkole? (Czy jest konieczna?) Dlaczego?

– Wyobraźcie sobie, że ocena może mówić. Jak myślicie, co ona chce Wam powiedzieć? (Co ocena „mówi”?)

– Czy wyobrażacie sobie szkołę bez świadectwa/oceny? Jaka to by była szkoła?

### **3. Jakie oczekiwania wobec siebie jako ucznia (osoby uczącej się) wyrażają za pomocą oceny uczniowie?**

– Powiedzcie mi, czy nauczyciel, oceniając, bierze pod uwagę Waszą aktywność związaną z tematem zajęć, a dokładnie chodzi mi o to, czy dostajecie oceny, np. za mówienie (wypowiadanie się na zajęciach), pisanie, rysowanie? Jeżeli tak, to jak wygląda taka ocena?

– Czy nauczyciel na zajęciach zwraca uwagę na takie czynności jak: siadanie w ławce, przygotowanie przyborów, bycie dyżurnym? Dostajecie za to oceny, jeżeli tak, to jak wyglądają takie oceny?

– Czy nauczyciel zwraca uwagę na to, że potraficie zachwycić go swoimi własnymi pomysłami (powiedzcie coś, czego nikt nie wiedział, odpowiedzieć na pytanie, na które nikt nie znał odpowiedzi, ujawnić swoje emocje, odczucia czy jakieś własne propozycje badawcze)? Dostajecie za to oceny? Jeżeli tak, to jak wyglądają takie oceny?

### **4. Jakie oczekiwania wobec siebie jako kolegi wyrażają za pomocą oceny uczniowie?**

– Jak sądzicie, czy oceny mają wpływ na Wasze relacje między sobą?

– Czy zależy Wam na ocenach i chcecie mieć lepsze oceny niż Wasz kolega/koleżanka? Dlaczego?

### **5. Jakie oczekiwania wobec siebie jako wychowanka wyrażają za pomocą oceny uczniowie?**

– Jak myślicie, po co uczniowie dostają oceny?

– Czy czasami boicie się ocen? Jeżeli tak, to dlaczego?

– Powiedzcie mi, czy zgadzacie się z ocenami, które wystawia Wam nauczyciel? Czy te oceny są według Was sprawiedliwe? Dlaczego tak myślicie?

Mam jeszcze jedno pytanie – co moglibyście nam, dorosłym, zaproponować w kwestii „ulepszenia” oceny opisowej? Może jest coś, co byście w niej zmienili? Proszę, opowiedzcie mi o swoim pomysle, na „taką lepszą ocenę”, a następnie ją zaprojektujcie.

**Załącznik nr 2****KWESTIONARIUSZ WYWIADU DLA NAUCZYCIELI**

Jak rozumieją ocenę nauczyciele i jaką przypisują jej funkcję w praktyce edukacyjnej?

**1. Jakie znaczenie dla nauczycieli ma ocena?**

- Co Państwo myślą o ocenie opisowej?
- Czy wypisywanie świadectw ma dla Państwa jakieś znaczenie? Jeżeli tak/nie, to dlaczego? W jaki sposób to robicie?
- Czy ocena opisowa interesuje Państwa, czy ma dla Was jakieś znaczenie?

**2. Jaka rolę nauczyciele przypisują ocenie i jak ją wykorzystują w praktyce?**

- Czy to, co piszą Państwo na świadectwie, jest dla Państwa ważne? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?
- W jaki sposób wykorzystują Państwo ocenę opisową na zajęciach?
- W jaki sposób rozmawiacie Państwo o ocenie z dziećmi? Co one mówią o swojej ocenie?
- Proszę Państwa o wyjaśnienie, jak myślicie, czy ocena jest potrzebna w szkole? (Czy jest konieczna?) Dlaczego?
- Co ocena opisowa Państwu „mówi”?
- Czy wyobrażają sobie Państwo szkołę bez świadectwa/oceny? Jaka to by była szkoła?

**3. Jakie oczekiwania wobec dziecka jako ucznia (osoby uczącej się) wyrażają za pomocą oceny nauczyciele?**

- Czy biorą Państwo pod uwagę aktywność dziecka związaną z tematem zajęć (np. mówienie, pisanie, rysowanie)? Jeżeli tak/nie, to dlaczego?
- Czy zwracają Państwo uwagę na zasady klasowe (proste siadanie w ławce, przygotowanie przyborów, bycie dyżurnym)? Jeżeli tak/nie, to dlaczego?
- Czy zwracają Państwo uwagę na to, czy dzieci potrafią zachwycić Was swoimi własnymi pomysłami, znają odpowiedź na pytania, na które nikt jej nie zna? Jeżeli tak/nie, to dlaczego? Czy jest to oceniane?

**4. Jakie oczekiwania wobec dziecka jako kolegi wyrażają za pomocą oceny nauczyciele?**

- Czy Państwa zdaniem oceny mają wpływ na relacje między dziećmi? Dlaczego?
- Czy zależy Państwu na ocenach dzieci i chcieliby Państwo, aby dzieci miały dobre oceny, może lepsze niż ich rówieśnicy? Dlaczego?

**5. Jakie oczekiwania wobec dziecka jako wychowanka wyrażają za pomocą oceny nauczyciele?**

- Jak Państwo myślą, po co uczniowie dostają oceny?
- Jak dzieci reagują na oceny? Z czego to wynika? (boją się ich, czekają na nie, opowiadają o nich)
- Czy zawsze zgadzają się Państwo z ocenami, które wystawiacie dzieciom? Czy są one zawsze sprawiedliwe?

Mam jeszcze jedno pytanie – co mogliby Państwo zaproponować w kwestii „ulepszenia” oceny opisowej? Może jest coś, co byście w niej zmienili? Proszę, napiszcie mi o swoim pomysle, na „taką lepszą ocenę”.

**Załącznik nr 3****KWESTIONARIUSZ WYWIADU DLA RODZICÓW**

(Pytania do wywiadów fokusowych)

Jak rozumieją ocenę rodzice i jaką przypisują jej funkcję w praktyce edukacyjnej?

**1. Jakie znaczenie (wychowawcze) dla rodziców ma ocena?**

- Czy wiedzą Państwo, czym jest ocena opisowa?
- Co Państwo o niej myślą?
- Przypomnijcie sobie Państwo ocenę ze świadectwa dziecka z drugiej klasy. Czy miała ona dla Państwa jakieś znaczenie? Jeżeli tak/nie, to dlaczego?
- Czy ocena opisowa interesuje Państwa, czy ma dla Was znaczenie?

**2. Jaka rolę rodzice przypisują ocenie i jak ją wykorzystują w praktyce?**

- Proszę Państwa o wyjaśnienie, jak rozumiecie to, co jest napisane na świadectwie? Czy to jest dla Państwa ważne? Jeśli tak, to dlaczego? Jeśli nie, to dlaczego?
- W jaki sposób rozmawiacie o ocenie z dziećmi? Co one mówią o swojej ocenie?
- Proszę Państwa o wyjaśnienie, jak myślicie, czy ocena jest potrzebna w szkole? (Czy jest konieczna?) Dlaczego?
- Co ocena opisowa Państwu „mówi”?
- Czy wyobrażają sobie Państwo szkołę bez świadectwa/oceny? Jaka to by była szkoła?

**3. Jakie oczekiwania wobec dziecka jako ucznia (osoby uczącej się) wyrażają za pomocą oceny rodzice?**

- Czy wiecie Państwo, czy dzieci dostają oceny za: aktywność związaną z tematem zajęć (np. mówienie, pisanie, rysowanie)?
- A może nauczyciel ocenia za przestrzeganie zasad klasowych (proste siadanie w ławce, przygotowanie przyborów, bycie dyżurnym)? Jeżeli tak, to w jaki sposób?
- Czy dzieci opowiadają, jak reaguje nauczyciel, jeśli zachwycą go swoimi własnymi pomysłami lub jeśli znają odpowiedź na pytania, na które nikt nie zna odpowiedzi? Czy jest to oceniane?

**4. Jakie oczekiwania wobec dziecka jako kolegi wyrażają za pomocą oceny rodzice?**

- Czy oceny mają wpływ na relacje między dziećmi? Dlaczego?
- Czy zależy Państwu na ocenach dzieci i chcieliby Państwo, aby dzieci miały dobre oceny, a może lepsze niż ich rówieśnicy? Dlaczego?

**5. Jakie oczekiwania wobec dziecka jako wychowanka wyrażają za pomocą oceny rodzice?**

- Jak Państwo myślą, po co uczniowie dostają oceny?
- Jak dzieci reagują na oceny? (boją się ich, czekają na nie, opowiadają o nich)
- Czy zgadzają się Państwo z ocenami, które wystawia dzieciom nauczyciel? Czy są one sprawiedliwe?

Mam jeszcze jedno pytanie – co mogliby Państwo zaproponować w kwestii „ulepszenia” oceny opisowej? Może jest coś, co byście w niej zmienili? Proszę, napiszcie mi o swoim pomysle, na „taką lepszą ocenę”.

Wydanie pierwsze  
Arkuszy drukarskich: 10,75  
Skład i łamanie: Arkadiusz Kupiec  
Druk ukończono w maju 2021  
Druk i oprawa: Fabryka Druku

**Dr Edyta Ćwikła** – pedagog, adiunkt w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji w Katedrze Wczesnej Edukacji, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej. Członek Zespołu Edukacji Elementarnej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Obszar zainteresowań badawczo-naukowych jest związany z szeroko rozumianą edukacją dziecka w klasach niższych, oceną opisową i oceną kształtującą w edukacji wczesnoszkolnej, pedagogicznymi i społecznymi wymiarami konstruowania społecznych ról dziecka w okresie edukacji wczesnoszkolnej.

Monografia autorstwa Edyty Ćwikły wnosi wiele cennych informacji dotyczących funkcji, jakie spełnia ocena opisowa, w tym tych, które mają znaczenie dla tworzenia się obrazu Ja dziecka, budując jego samoocenę i poczucie własnej wartości. Autorka wpisuje się więc swoją publikacją w obszar poszukiwań empirycznych, ważnych dla współczesnego dyskursu pedagogicznego. Jest to monografia, którą powinni przeczytać zarówno nauczyciele, rodzice dzieci w wieku wczesnoszkolnym, jak i przyszli nauczyciele edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którym (mam taką nadzieję) pozwoli zauważyć, jak istotne znaczenie można przypisać ocenianiu i jakie konsekwencje, związane z psycho-społecznym funkcjonowaniem dziecka mogą wiązać się z brakiem przemyślanych działań w obszarze oceniania dzieci.

*Z recenzji wydawniczej dr hab., prof. UAM Hanny Krauze-Sikorskiej*

Rozprawa Edyty Ćwikły stanowi postęp w badaniach nad obszarem edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym w zakresie rekonstrukcji znaczenia procesu oceniania opisowego w kontekście funkcjonowania dziecka w systemie edukacji. Kontekst podmiotowości w zastępujący na uwagę sposób Autorka traktuje jako punkt wyjścia do nowego sposobu myślenia o ocenianiu na wczesnoszkolnym szczeblu edukacji. Z tego względu publikacja jest istotnym wkładem do dorobku, zwłaszcza w aspekcie badawczym. Autorka podejmuje jedno z najtrudniejszych wyzwań, przed jakim stoją współczesna edukacja, nauka i praktyka społeczna.

*Z recenzji wydawniczej dr hab., prof. UKW Anny Jakubowicz-Bryx*