

GRAŻYNA SZYLING
Uniwersytet Gdański

UCZNIOWSKIE POCZUCIE SPRAWSTWA A PRAKTYKI OCENIANIA WE WCZESNEJ EDUKACJI

Podjęty w tekście problem w pewnym sensie wpisuje się w niedawne dyskusje o ocenianiu toczące się wokół zmian w Ustawie o systemie oświaty¹. Ożywiły one na nowo niektóre zagadnienia traktowane w kategoriach oczywistości lub pomijane milczeniem², jednak uchwalona zmiana prawna w gruncie rzeczy jedynie utrwaliła edukacyjne *status quo*. Pozostawiła decyzje o kształcie oceniania wewnątrzszkolnego w gestii szkół, jednocześnie obwarowując procedurami wiele szczegółowych rozwiązań organizacyjnych, znanych z poprzednich regulacji dotyczących tego obszaru.

W tym kontekście uważam za celowe podjęcie krytycznego namysłu nie nad pozornie zredefiniowanymi w dokumentach celami i zadaniami oceniania wewnątrzszkolnego, ale nad praktykami oceniania we wczesnej edukacji. Ich trwałości zdają się bowiem sprzyjać i zapisy prawa, i nauczycielskie przekonania, i potoczne dyskursy pedagogiczne. Zmianę w ocenianiu lokują zaś nie tyle w kolejnych zewnętrznych regulacjach, choć te są znaczące z racji wprowadzania systemowych rozwiązań, co w zmianach relacji między nauczycielem i uczniem, czy szerzej – w kulturze szkoły, rozumianej za J. Brunerem „jako sposób życia, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji [...], by nazwać to rzeczywistością”³. W owej rzeczywistości – jak wynika z badań nad wczesną edukacją prowadzonych przez H. Sowińską: „Ponad 50% uczniów ma przekonanie, że nauczyciel nie akceptuje ich prawa do niezgadania się z poglądami nauczyciela. Ponad 30% [...] przekonuje się, że odstępstwo od narzuconych przez nauczyciela reguł pracy i sposobu wykonania zadań i poleceń jest karalne”⁴.

¹ Ustawa z dnia 20 lutego 2015 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. Dz. U. z 2015 r., poz. 357.

² Pisałam o tym w tekście: G. Szyling: *Zaułki oceniania wczesnoszkolnego*, w: *Pedagogika wczesnej edukacji – problemy, dyskursy, otwarcia*, D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011. Zob. także: <https://dzieckobezstopni.pl>.

³ J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006, s. 126.

⁴ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011, s. 286.

Dane te pozwalają uznać zagadnienie **konstruowania przez szkołę uczniowskiego poczucia sprawstwa za jeden z kluczowych problemów polskiej edukacji, problemów silnie powiązanych z praktykami oceniania traktowanymi szeroko, jako element życia społecznego.**

Tak określony przedmiot analiz znajduje swoje uzasadnienie także w koncepcji trafności unitarnej sformułowanej przez S. Messicka⁵. W zaproponowanym przez niego ujęciu trafność nie jest rozumiana jako cecha oceny, ale jako znaczenie wyników, wykraczające poza zagadnienia użyteczności, a uzasadniane za pomocą argumentów teoretycznych oraz empirycznych dowodów. Jednym z aspektów szacowania trafności oceny, wiążącym się z praktycznym jej wykorzystaniem w określonym celu, jest przewidywanie możliwych ubocznych, także niezamierzonych efektów posłużenia się nią. Stawiając pytanie o społeczny i etyczny sens oceny S. Messick umożliwia wyjście poza racjonalność instrumentalną i dostarcza argumentów pozwalających **traktować ocenianie jak praktykę społeczną, uwikłaną w relacje interpersonalne i problemy aksjologiczne.**

SPRAWSTWO JAKO KATEGORIA ANALITYCZNA

Namysł nad psychologiczną kategorią sprawstwa⁶ często towarzyszy socjologicznym analizom współczesności, dość zgodnie uznawanej za heterogeniczną i nieprzejrzystą. Jednak samo sprawstwo jest w nich traktowane bądź jako nieredukowalna własność człowieka, bądź jako jego cecha zanikająca, co wymaga już na wstępie jasnego określenia perspektywy przyjętej w dalszych rozważaniach. Uznaję w nich – za A. Giddensem – że „warunki nowoczesności skłaniają w wielu wypadkach raczej do aktywizmu niż do prywatyzmu [...]”⁷, wymagając od jednostki reagowania na ambiwalentne aspekty codzienności. W tym kontekście sprawstwo (*agency*) jest utożsamiane z wywołującą zdarzenia aktywnością podmiotu, który „w każdym momencie swej czynności mógłby postąpić inaczej”⁸. Zdolność do „czynienia różnicy” jest najważniejszym aspektem sprawstwa także dla M.S. Archer. Osadza ona jednak to pojęcie w porządku kulturowym, opisując je metaforą trampoliny, „z której wybijamy się na pozycję w całościowym wachlarzu ról”⁹. Oznacza to w dużym uproszczeniu, że jednostka, która funkcjonuje

⁵ S. Messick, *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, tłum. M. Zakrzewska, w: *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.

⁶ Teorię poczucia umiejscowienia kontroli stworzył J.B. Rotter. Do edukacji wprowadziła ona społeczno-poznawcze wyjaśnienie motywacji do osiągnięć. Za: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, tłum. A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002, s. 363.

⁷ A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klektot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 104.

⁸ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 47

⁹ M.S. Archer, *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Zespół Wydawniczy Nomos, Kraków 2013, s. 285.

w określonym kontekście społeczno-kulturowym, może dzięki sprawstwu aktywnie go konstruować, stając się jego współtwórcą a nie tylko biernym odbiorcą.

Interdyscyplinarny charakter kategorii sprawstwa eksponują też współczesne poszukiwania neuropsychologii i psychologii eksperymentalnej, w których badania nad doświadczaniem ciała przez człowieka są inspirowane filozoficznym namysłem nad zagadnieniem poczucia sprawstwa¹⁰. Podstawą podejmowanych w tym obszarze eksploracji jest fenomenologiczne wydzielenie przez S. Gallaghera dwóch rodzajów doświadczania siebie: poczucia własności (*sense of ownership*) oraz poczucia sprawstwa (*sense of agency*). Pierwsze z nich zasadza się na doświadczaniu przez jednostkę („Ja”), że jej działania lub myśli są jej własnością, niezależnie od ich źródła. Natomiast poczucie sprawstwa obejmuje doświadczanie przez jednostkę („Ja”) siebie jako autora działań bądź myśli, co wiąże się z jej subiektywnym przeświadczeniem, że to ona inicjuje i kontroluje własne działania w środowisku¹¹.

To poczucie kontroli, nawet minimalnej, nie tylko nad własnymi działaniami, ale też nad elementami świata fizycznego i społecznego, jest w literaturze przedmiotu często uznawane za rozstrzygające dla bycia sprawcą¹². Konstatacja ta nie wyczerpuje jednak rozumienia pojęcia sprawstwa, które ma wymiar nie tylko interdyscyplinarny, lecz również dyskursywny. Nie może być ono ograniczane – co podkreśla J. Bruner – do zakresu działań sensomotorycznych, ponieważ stanowi jeden z uniwersalnych aspektów osobowości, czyli „możliwego Ja”. Jest ono konstruowane wewnętrznie jako zapis „sprawczych spotkań ze światem”, a więc kulturowo kształtowane, ale również „rozciąga się na zewnątrz – na rzeczy, działania i miejsca”, w które jednostka się angażuje samodzielnie inicjując i wykonując działania¹³.

Poglądy J. Brunera zachowują zbieżność z podstawowymi ustaleniami zorientowanej poznawczo psychologii nauczania, która początkowo ujmowała uczenie się tylko w kategoriach poznawczego przetwarzania informacji. Natomiast w latach 90. minionego wieku w nurcie tym zaczęto doceniać rolę, jaką w procesie nauczania i uczenia się odgrywają uwarunkowania osobowościowe, zwłaszcza poczucie skuteczności własnego działania i osobistego sprawstwa uczących się, ułokowane w ich naturalnym kontekście społecznym i kulturowym, czyli w szkole¹⁴.

¹⁰ P. Nowakowski, T. Komendziński, *Poczucie sprawstwa: wprowadzenie do badań w perspektywie interdyscyplinarnej*, w: *Neuropsychologia a humanistyka*, M. Pąchalska, G.E. Kwiatkowska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.

¹¹ S. Gallagher, *Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science*, „Trends in Cognitive Science” 2000, nr 4(1).

¹² P. Nowakowski, T. Komendziński, *Poczucie sprawstwa...*

¹³ J. Bruner, *Kultura...*, s. 59.

¹⁴ B.J. Zimmerman, *Self-regulation involves more than metacognition. A social cognitive perspective*, „Educational Psychologist” 1995, nr 30, s. 217–221. Za: M. Lendzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 184.

UCZNIOWSKIE POCZUCIE SPRAWSTWA NA ETAPIE EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ: BLIŻEJ OCENIANIA

Szkoła jest tylko jednym z wielu miejsc, w których młody człowiek doświadcza poczucia sprawstwa, ale na etapie wczesnej edukacji jest środowiskiem wyjątkowo znaczącym. Tu bowiem dziecko spotyka się po raz pierwszy z zasadami, które wiążą jego sprawczość z ukończeniem określonej czynności poznawczej lub praktycznej. Przy czym czynność ta jest nie tylko zainicjowana przez nauczyciela, ale też często przez niego arbitralnie oceniana w kategoriach sukcesu i porażki. Taka zewnętrzna ocena wchodzi w złożone relacje z samooceną jednostki, składając się na kulturowo uwarunkowane poczucie własnej wartości¹⁵. Jednym z jej aspektów – co uzasadnia w swoim tekście J. Uszyńska-Jarmoc – jest wyróżnione przez R.W. White'a poczucie kompetencji, rozumiane jako „ocena swojej efektywności i niezależności, powodująca wzrost zrozumienia, kto i co kontroluje wyniki działania, oraz dająca pewność, że można być sprawcą własnego sukcesu”¹⁶. Poznawcza psychologia nauczania potwierdza, że właściwości te są możliwe do osiągnięcia w młodszym wieku szkolnym¹⁷. Także wyniki współczesnych pedagogicznych badań obrazu Ja u polskich dzieci na tym etapie kształcenia wskazują, że potrafią się one zdobyć na autorefleksję i dokonują adekwatnej samooceny¹⁸.

Zarysowane zagadnienia zyskują znaczące uzupełnienie w dokonanej przez E. Eriksona charakterystyce czwartej fazy psychospołecznego rozwoju człowieka, dla której „cnotą podstawową” (*basic virtues*) jest kompetencja¹⁹. Na tym etapie, obejmującym lata uczęszczania do szkoły podstawowej, jednym z zasadniczych celów dziecka staje się ukończenie podjętej pracy. Towarzyszą temu wyężona uwaga i wytrwałość w działaniu oraz czerpanie przyjemności z osiągnięcia celu i uznania otoczenia. To właśnie środowisko, czyli „robienie różnych rzeczy obok innych ludzi i wraz z nimi”²⁰, decyduje o tym, że sensu społecznego nabiera pracowitość, którą E. Erikson traktuje jak elementarną postawę omawianej fazy rozwoju. Jednym z jej negatywnych wymiarów staje się niebezpieczeństwo doświadczenia przez dziecko poczucia niższości lub niestosowności, co wyklucza odczuwanie przez nie osobistego sprawstwa. Tego typu „rozstrzygające spotkania ze swoim środowiskiem”²¹, czyli kulturą szkoły i zdefiniowanymi w jej ramach pojęciami sukcesu i porażki, mogą prowadzić do kryzysów rozwojowych. W miejsce pracowitości i poczucia kompetencji pojawiają się wówczas u ucznia ich przeciwieństwa: inercja i poczucie niedopasowania. W dalszej perspektywie może to zaowocować samoograniczeniem jed-

¹⁵ J. Bruner, *Kultura...*, s. 60.

¹⁶ J. Uszyńska-Jarmoc, *Obraz kompetencji uczenia się – perspektywa uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej oraz ich uczniów i nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 1(16), s. 10.

¹⁷ M. Lendzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania...*, s. 127–127, 131.

¹⁸ J. Uszyńska-Jarmoc, *Obraz kompetencji uczenia się...*, s. 11.

¹⁹ E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 287.

²⁰ Ibidem, s. 271.

²¹ Ibidem, s. 283.

nostki w postrzeganiu siebie jako sprawcy a także konformistycznym podporządkowaniem się metodzie („technologii”) oraz tym, którzy potrafią się nią posługiwać²².

Teoria E. Eriksona pozwala dostrzec potencjalne konsekwencje, jakie dla kształtowania się tożsamości jednostki niosą takie a nie inne rozstrzygnięcia nieuchronnych napięć między poczuciem kompetencji dziecka a ich zewnętrznym odczytaniem i oceną dokonaną w ramach kontekstu społeczno-kulturowego klasy szkolnej. Występowanie takich rozdzźwięków na etapie wczesnej edukacji sygnalizują między innymi wyniki badań J. Uszyńskiej-Jarmoc nad obrazem kompetencji uczenia się. Polscy trzecioklasiści pytani w nich o to, kto jest odpowiedzialny za ich uczenie się, wskazują przede wszystkim na szkołę i nauczyciela²³. Także wykonane przez badaczkę analizy korelacyjne wykazały występowanie znaczących statystycznie różnic między opiniami dzieci o posiadanych przez nie kompetencjach, a opiniami ich rodziców i nauczycieli na ten sam temat²⁴. Autorka badań uznaje powyższe dane za niepojęące, lokując prawdopodobne skutki tego typu rozbieżności między dezorientacją i zniechęceniem ucznia do rozwijania własnych kompetencji z jednej strony, a z drugiej – postawą buntu i obarczania świata zewnętrznego porażkami ponoszonymi w uczeniu się.

Natomiast odczytanie tych wyników przez pryzmat uczniowskiego poczucia sprawstwa²⁵ pozwala na postawienie tezy, że w polskiej wczesnej edukacji kontrola nad uczeniem się zdaje się umieszczona poza uczniem. Poza jego osobistą aktywnością znajduje się więc również definiowanie szkolnego sukcesu i porażki, na co wskazują pośrednio przywoływane już badania H. Sowińskiej²⁶.

Tezę o ograniczaniu dziecięcego sprawstwa w procesie socjalizacji szkolnej na poziomie klas początkowych wzmacniają również wyniki badań M. Nowickiej. Konkludując analizy obserwowanych przez siebie lekcji, stwierdza ona, że „socjalizacja w młodszych klasach wręcz predestynuje do kształtowania tożsamości lustrzanej i ujednoliconej”²⁷. Pojęcie to, stworzone przez J. Marcję, oznacza w uproszczeniu bezrefleksyjne podporządkowanie się autorytetowi i formułowanym przez niego opiniom, a także gotowość do bycia grzecznym i uległym²⁸. Kształtowanie takiej postawy pozwala nauczycielom **zawłaszczyć omalże wszystkie obszary aktywności ucznia, a więc skutecznie ograniczyć jego poczucie bycia sprawcą, między innymi w zakresie własnego uczenia się czy nabywania kompetencji.**

²² Ibidem, s. 272.

²³ J. Uszyńska-Jarmoc, *Obraz kompetencji uczenia się...*, s. 16.

²⁴ Ibidem, s. 19.

²⁵ Zabieg ten jest zasadny metodologicznie, ponieważ strategia badań ilościowych zasadza się na dążeniu do obiektywizacji, dostarczając tym samym danych, które bądź można odczytać zgodnie z przyjętym w badaniach modelem epistemologicznym, bądź poddać interpretacji z innej perspektywy teoretycznej. Zastosowanie tego drugiego zabiegu nie uprawnia jednak do uogólnień, pozwalając jedynie na ujawnianie pewnych tendencji.

²⁶ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych...*

²⁷ M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?*, w: (*Anty*) *edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014, s. 203.

²⁸ Za: A. Brzezińska, *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: *Edukacja regionalna*, A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

PRAKTYKI OCENIANIA WE WCZESNEJ EDUKACJI

W dalszych rozważaniach poddam analizie praktyki oceniania we wczesnej edukacji, korzystając przede wszystkim z następujących źródeł danych empirycznych:

1. Dobrane celowo zdarzenia, najbardziej typowe dla sytuacji opisanych przez sześciu nauczycieli wczesnej edukacji w autodiagnozach praktyk oceniania, prowadzonych pod moim kierunkiem w latach 2011–2014²⁹.
2. Wybrane kategorie opisu ujawnione w wyniku analizy fenomenograficznej³⁰ dwunastu wywiadów fokusowych, zogniskowanych na problemach oceniania, prowadzonych z uczniami klas I–III w latach 2012–2014³¹.

Uzupełnione zostaną one:

1. Wybranymi przykładami praktyk komunikacyjnych, które w swoim tekście przytacza i krytycznie interpretuje M. Nowicka, zwłaszcza tych zaklasyfikowanych do kategorii analitycznej: kontrolowanie działań ucznia na zajęciach, w tym kontrola nad sytuacją zadaniową³². Pozwalają się one bowiem powiązać z wąsko zdefiniowanym ocenianiem kształtującym, które obejmuje reakcje nauczyciela w trybie *minute-by-minute* na działania i umiejętności poznawcze ucznia³³.
2. Wynikami badań ilościowych przedstawionymi przez E. Misiorną i R. Michalak³⁴, które są paradygmatycznie odmienne od pozostałych danych, a więc stanowią dla ich jedynie daleki punkt odniesienia.

Strategią metodologiczną, która pozwala na uwzględnienie w analizach danych tak zróżnicowanych, jak wskazane powyżej, jest triangulacja. Jej zastosowanie służy ujawnieniu różnych sposobów oglądu badanej rzeczywistości, czyli stwarza warunki do uzyskania „nadwyżki wiedzy na przykład poprzez wytworzenie wiedzy na kilku poziomach, dzięki czemu na każdym z nich możliwe staje się wyjście poza wiedzę dostarczoną przez jedno podejście”³⁵. Wykorzystując triangulację metod i źródeł, będę w dalszych rozważaniach weryfikowała tezę wstępnie uzasadnioną wynikami omówionych dotychczas badań.

²⁹ Ze względu na osobisty charakter tych autodiagnoz, ich autorzy prosili o zachowanie anonimowości. Stąd oznaczenia zdarzeń odwoływać się będą do kodów, typu: A1/Z2 (autodiagnoza 1, zdarzenie 2).

³⁰ Zob.: A. Jurgiel, *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2(10).

³¹ Wywiady prowadziły i transkrypcje przygotowały pod moją opieką naukową i metodologiczną ówczesne studentki Uniwersytetu Gdańskiego: K. Kozłowska, B. Ossowska i K. Kopińska. Analizy mają charakter autorski i obejmują wszystkie wywiady.

³² M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej...*, s. 185.

³³ M. Peire, S. Marion, B. Gong, *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*, „Educational Measurement: Issues and Practices” 2009, no. 3.

³⁴ E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość?*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości...*, H. Sowińska (red.).

³⁵ U. Flick, *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 89.

Zakładam, że ocenianie w polskiej wczesnej edukacji pozbawia ucznia kontroli nad własnym uczeniem się. Ogranicza tym samym jego poczucie sprawstwa oraz narzuca definicje szkolnego sukcesu i porażki, których zinternalizowanie utrwala tradycyjną rolę stopnia jako niezbędnego behawioralnego wzmocnienia, a tym samym blokuje zmiany w tym obszarze. Przyjmuję przy tym za J. Brunerem, że „w idealnym przypadku szkoła powinna stanowić otoczenie, w którym nasza aktywność pociąga za sobą mniej konsekwencji zagrażających poczuciu wartości niż w »prawdziwym świecie«”³⁶, czyli dostarcza uczniowi doświadczeń wspierających budowanie poczucia osobistego sprawstwa.

Budowanie przez ocenianie ram uczniowskiego sprawstwa

Najbardziej powszechne przekonanie, ugruntowane w potocznych dyskursach przez założenia polskiej polityki oświatowej i praktykę szkolną, głosi, że miarą uczniowskiego sukcesu jest wysokość średniej ocen. Dzieci doskonale zdają sobie z tego sprawę, choć w edukacji wczesnoszkolnej oficjalnie nie obowiązuje skala stopni klasyfikacyjnych. Nawet pierwszoklasiści uczestniczący w wywiadach fokusowych wiedzą, że ocena służy temu: [...] *żeby przejść do drugiej klasy. Żeby przejść... żeby mieć dużo szóstek, żeby było na półtorcze dużo szóstek*³⁷. Natomiast dla uczniów klasy trzeciej oczywistością jest, że:

Czym więcej lepszych ocen, to potem lepsze świadectwo i w przyszłości lepsza praca.

[...] im więcej dobrych ocen, tym większa rośnie średnia i to są również szanse na dotarcie do 4 klasy, lecz jeżeli ma się za niską średnią, to trzeba ponownie siedzieć w trzeciej klasie.

[...] lecz dwójka to jest na razie moja najgorsza ocena z testu no i po prostu od razu może mi chociaż lekko spaść średnia, a zawsze się staram o całe 6. No ja myślę, że to taki po prostu wstyd nie pójść do 4 klasy.

Przytoczone wypowiedzi wskazują przede wszystkim na bardzo ważną rolę, jaką w edukacji wczesnoszkolnej przypisuje się ocenie bieżącej wyrażonej stopniem oraz jej funkcji selekcyjnej. Wiążąca się z nią opresja nie jest obca trzecioklasistom, co wynika z między innymi najnowszych polskich badań: 21,7% próby pobranej z tej populacji „przejawia lęk związany z procesem poddawania ich ocenie”, a tylko 38% deklaruje, że nie ma takich doświadczeń³⁸. Spojrzenie na te liczby z odmiennej perspektywy badawczej ujawnia z kolei, że dzieci zdają się identyfikować radzenie sobie z sytuacją presji w ocenianiu ze sprostaniami roli ucznia, czyli przypisują jej rolę socjalizacyjną:

Dla mnie takie buźki są nawet potrzebne, ale jedynie na początku nauczania, ponieważ te buźki potrafią przyzwyczaić młodszych, młodsze dzieci do przyszedłego systemu oceniania i no po prostu pomagają im się nauczyć jak przetrwać taką jedynkę czy dwójkę.

³⁶ J. Bruner, *Kultura...*, s. 62.

³⁷ Cytaty z wywiadów fokusowych są zapisywane kursywą.

³⁸ E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm...*, s. 440.

*No ocenianie w 4 klasie będzie na pewno już yyy takie bardziej już doceniane, np. że jak nawet na teście będzie jeden błąd, to już będzie 1 punkt mniej [...].
[...] bardziej surowiej to oceniają wszystko i właśnie jak będziemy mieli powiedzmy jakieś przedmioty i nie będziemy nawet dokładnie tego mieli zrobione, to już nie dostaniemy ani 6, ani 5, takie surowe jest to ocenianie.*

Sposób postrzegania oceniania przez uczniów wczesnej edukacji podkreśla jego swoistość, o której istocie stanowi tymczasowość rozumiana jako stopniowe przybliżanie się do „prawdziwego”, czyli surowego oceniania. Opinię tę zdaje się dzielić także wielu nauczycieli, co sprawia, że nie dostrzegają oni konsekwencji, jakie dla kształtowania się tożsamości dziecka niesie codzienne szkolne ocenianie lub stosują różnorodne strategie pozornie „zmiękczające” jego selekcyjność³⁹. Uczniowie zdają sobie z tego sprawę, dlatego sądzą, że aspirowanie do niedostępnego „dorosłego” oceniania wymaga od nich wcześniejszego wewnętrznego pogodzenia się z czekającymi w czwartej klasie porażkami, upostaciowanymi w stopniach niższych niż zdobywane dotychczas. **Nie znajdując alternatywy dla tej sytuacji, postrzeganej jako jedyna możliwa, dzieci czynią z niej cel, któremu podporządkowują swoje działania związane z uczeniem się, poddając się warunkom obowiązującym w kulturze szkoły.**

Przyczyny przedstawionego stanu rzeczy są różnorodne, ale wiele z nich ma swe źródło w fakcie, że regulacje prawne uczyniły z wczesnej edukacji enklawę w tradycyjnie zorientowanej polskiej szkole, w której aspekty selekcyjne są trwałym elementem przekazu kulturowego⁴⁰. Tego kontekstu – w który uwikłani też są nauczyciele i rodzice – nie można zlekceważyć, ponieważ wyznacza on najbardziej ogólne i zarazem sztywne ramy, w jakich realizować się może uczniowskie poczucie sprawstwa.

Poza obszarem wyznaczonym przez te ramy znajduje się ocena opisowa, choć w założeniu to ona miała modyfikować nauczanie na etapie edukacji zintegrowanej, stwarzając dogodne warunki do rozwijania dziecięcej aktywności i doświadczania własnej sprawczości⁴¹. Trzecioklasiści sami nie wspominają o niej w swoich wypowiedziach, choć bez problemu wyliczają rozliczne formy oceny bieżącej (np. stopnie, literki, punkty, plusy, światła drogowe), a zapytani wprost o ocenę opisową, zdają się ją lekceważyć jako formę przejściową: *Mamy czasem cały czas opisówkę, w czwartej klasie już nie będzie opisówki.*

Ujawnione w analizie tendencje wskazują, że dla dzieci ocena opisowa nie ma znaczenia, choć w świetle prawa jest oceną klasyfikacyjną. Ministerialne regulacje pozbawiły ją bowiem mocy promowania, usuwając jej doniosłość wyrażającą się w funkcji selekcyjnej⁴². Pomogły w ten sposób przenieść ją gdzieś w edukacyjny niebyt, co

³⁹ Zob.: G. Szyling, *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28.

⁴⁰ S. Mieszalski, *Interpretacja podmiotowości dziecka: kultura – szkoła – wczesna edukacja*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2(2), s. 5–10.

⁴¹ G. Szyling, *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1(9), s. 80–89.

⁴² Zob.: B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 252.

skrętnie zdają się podtrzymywać sami nauczyciele. Od lat usprawiedliwiają oni brak zainteresowania uczniów oceną opisową, przechodząc do porządku dziennego nad własnymi działaniami, które sprowadzają dziecko do roli obiektu charakteryzowanego na czyjś użytek (rodziców, szkoły), a zarazem wykluczonego z grona odbiorców oceny⁴³. Takie wykluczenie zdaje się niemożliwe w ocenianiu bieżącym, na co wskazują także niniejsze analizy, jednak samo włączenie ucznia do kręgu odbiorców oceny nie oznacza, że doświadcza on poczucia sprawstwa rozumianego jako kontrolowanie wyników swoich działań.

Sprawcze spotkania uczniów z informacją zawartą w ocenie

Dotychczasowe rozważania ujawniają kontekst kultury edukacyjnej bardzo istotny dla myślenia o ocenianiu wczesnoszkolnym, w tym dla zrozumienia źródeł rozerwania lub tylko poważnego rozluźnienia jego związku z procesem kształcenia. Przejawem tego jest – jak twierdzą E. Misiorna i R. Michalak – bezużyteczność informacji uzyskanej przez nauczycieli w procesie oceniania („zgromadzony materiał niczemu nie służy”⁴⁴). Dla autorek oznacza to, że wyniki oceniania nie są wykorzystywane do projektowania kolejnych sytuacji edukacyjnych, mających na celu wsparcie indywidualnego rozwoju dziecka. Dodam, że nie znajdują one także odzwierciedlenia w treści ocen opisowych: statycznych – bo odpornych na zachodzące w uczniu zmiany, ogólnikowych – bo duplikujących puste znaczeniowo schematy zawarte w dostępnych programach komputerowych, a w efekcie – niejasnych i nieprzydatnych zarówno dla dziecka, jak i jego rodziców⁴⁵. Jest to jednak tylko jedna strona zjawiska.

Drugą, którą uważam za groźniejszą dla poczucia sprawstwa uczniów i ich społecznego funkcjonowania także poza szkołą, jest posługiwanie się na co dzień przez nauczycieli stopniami, różnymi formami nagród oraz nieformalnymi komentarzami, które definiują wyznaczniki szkolnego sukcesu. Przykładów tychże dostarczają odpowiedzi dzieci na pytania wywiadu, z których wynika, że ocenianie służy przede wszystkim tropieniu popełnianych przez nie błędów:

Bo dzięki ocenom wiemy, ile nam brakuje.

[...] Jak na przykład dostają trójkę, to wiem, że zrobiłem dużo błędów.

No... Jak dostajemy ocenę, to widzimy, że robimy błędy [...].

Możemy policzyć, ile błędów zrobiliśmy i jakie, i jak powinno być.

No właściwie to... To jak odbiegamy od jakiegoś... ideału.

⁴³ G. Szyling, *Hybrydowy charakter oceny...*

⁴⁴ E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm...*, s. 427.

⁴⁵ Zob. A. Nowak-Łojewska, *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1(9); M. Nowicka, *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1(9).

W świetle powyższych sformułowań główne kryterium sukcesu szkolnego nabiera wymiaru negatywnego, ponieważ to, czego się dziecko nauczyło lub co wykonało, jest niejako unieważniane popełnionymi przez nie błędami. Konkretnie sytuacje znaleźć można w nauczycielskich autodiagnozach, prezentujących zdarzenia uznane przez ich autorów za najbardziej typowe dla własnej praktyki oceniania. Jedną z nich dotyczy oceniania prac na temat: *Kim chciałbym zostać w przyszłości i dlaczego?*, które trzecioklasiści pisali w szkole na zakończenie bloku tematycznego:

Po kilku minutach Asia, uczennica z najlepszymi stopniami, oddała zeszyt i stwierdziła, że nie wie, co ma dalej pisać. W zeszytce znajdowały się cztery krótkie i zwięzłe zdania na temat. Były napisane poprawnie pod względem gramatycznym i bez błędów ortograficznych. Pracę pochwaliłam na forum klasy. [...] Jako jeden z ostatnich pracę przyniósł Daniel. Była bardzo długa, ale zawierała sporo błędów gramatycznych i ortograficznych. Poza tym zeszyt był brudny od „gumowania”. Chłopiec pisał, że w przyszłości chciałby być kowbojem. Głośno skrytykowałam chłopca za pomysł zostania kowbojem, błędy i nieczysty zeszyt. [A2/Z1]

Zinterpretowanie powyższej sytuacji wyłącznie pod kątem zawartych w niej wskaźników szkolnego sukcesu pozwala dostrzec, że najważniejsze dla uzyskania wysokiej oceny staje się uniknięcie braków i pomyłek, czyli poprawność językowa i estetyka, a nie samodzielność wyrażająca się w rozbudowanej argumentacji i niebanalnym pomysłem. **Przenosi to uwagę uczniów i nauczycieli na aspekty formalne wykonywanych zadań**, a nie na ich poznawczy i społeczny wymiar, ograniczając tym samym znacznie kryteria szkolnego sukcesu konstruowane przez dzieci w kontakcie ze szkolną rzeczywistością.

Sytuację pogarsza powszechna w praktykach bieżącego oceniania ogólnikowość informacji zawartej w ocenie lub towarzyszącym jej komentarzu. Dla ucznia rzadko jest w pełni jasne, co było przedmiotem oceny i owym „*ideałem*”, do którego osiągnięcia *czegoś mu brakuje*. Dzieci, pytane w wywiadach o kryteria oceniania ich umiejętności, wyjaśniają (pogrubiennie GS):

*Jak się napisze ładnie czytankę i dlatego się dostaje szóstkę.
Y y my jesteśmy oceniani, kiedy dobrze piszemy, kiedy dobrze czytamy i kiedy dobrze się słuchamy. Jesteśmy oceniani, kiedy dobrze zrobimy pracę domową, [...], ładnie przeczytamy i zrobimy wiele ładnych zadań.*

Lustrzane odbicie tych wskaźników sukcesu edukacyjnego znaleźć można w przytoczonych przez M. Nowicką wypowiedziach nauczycielek podczas lekcji. *Kto jeszcze raz i porządnie to przeczyta?* – pyta nauczycielka po tym, jak kończy tę czynność uczennica niewyraźnie czytająca tekst⁴⁶. Kolejną zaś stwierdza, pozornie pytając o zdanie uczniów: *Ja bym szóstkę dała: zrobili, ładnie okleili i działa!*⁴⁷.

⁴⁶ Zob.: M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej...*, s. 200.

⁴⁷ Ibidem, s. 190.

Nie bez znaczenia dla odczytania podanych przykładów jest fakt, że dzieci codziennie otrzymują co najmniej jeden stopień, nie licząc okazjonalnych nagród, plusów, minusów, pochwał i upomnień. W tym kontekście można przyjąć, że kryteria wyznaczające poziom opanowania danej umiejętności, które kryją się za ogólnikowymi stwierdzeniami o charakterze oceniającym, są dobrze dzieciom znane, bo wielokrotnie powtarzane w szczegółowych instrukcjach nauczyciela kierującego pracą na lekcji. Rzecz nie jest jednak tak oczywista, jak wydaje się zwolennikom tradycyjnego kształcenia.

Zagadnieniem jakości informacji o wyniku zadania od lat zajmują się psycholodzy, których wieloletnie badania omówił krytycznie W. Łukaszewski⁴⁸. Wybrałam z nich wątki dotyczące zadań narzuconych, czyli takich, które wiążą się z zewnętrzną motywacją do działania ukierunkowaną na wynik, ponieważ znajduje to uzasadnienie w aktualnej sytuacji polskiej wczesnej edukacji i dotychczasowych rozważaniach. Oba rodzaje zadań narzuconych: z pełną i niepełną informacją o wyniku, łączy **sprowadzenie ucznia do „roli pionka sterowanego przez innych”⁴⁹. Kontrola dziecka nad sytuacją zadaniową jest bowiem pozorna: nie może ono samodzielnie rozstrzygnąć ani o przebiegu działania, ani o czasie jego zakończenia, ani wreszcie o jego ostatecznej i bezwarunkowej ocenie. Jednak doświadczanie własnej sprawczości przez uczącego się jest różne w każdym z rodzajów zadania.**

Pełna informacja o wyniku samodzielnie wykonywanego zadania przypomina – jak pisze dalej W. Łukaszewski – **szczegółową listę zakupów** zleconych przez dorosłych, czyli jasno określa kryteria sukcesu i pozwala samodzielnie zaprogramować strukturę działań. Umożliwia też dziecku kontrolowanie sytuacji zadaniowej i bieżące uzupełnianie braków, co w literaturze przedmiotu bywa traktowane jak elementarny warunek poczucia sprawstwa. Zaś wykonanie zadania zgodnie z jasnym zewnętrznym standardem może dostarczyć uczniowi przesłanek do poczucia własnej kompetencji i sprawstwa, choć tego nie gwarantuje⁵⁰.

Szczególnym przypadkiem zdaje się w tym kontekście dążenie nauczycieli wczesnej edukacji, by dzieci na lekcji bezbłędnie wykonywały zadania, co niesie ze sobą **przekształcanie standardu wykonania w instrukcję dydaktyczną lub schemat działania**, których kolejne kroki są dokładnie kontrolowane⁵¹. A. Kalinowska lokuje w tym zjawisku źródło „dezintegracji poczucia sprawczości w odniesieniu do pojęć matematycznych”⁵². Tak określony kierunek socjalizacji jest wzmacniany bieżącym ocenianiem

⁴⁸ W. Łukaszewski, *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, w: *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

⁴⁹ Ibidem, s. 89.

⁵⁰ Pomijam złożone relacje między informacją zwrotną o wyniku a dalszym działaniem podmiotu, które wymykają się modelowym ujęciom i jednoznacznym rozstrzygnięciami. Więcej na ten temat zob. ibidem, s. 90–97.

⁵¹ Zob.: M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej...*, s. 201.

⁵² A. Kalinowska, *Poznawczy i kulturowy wymiar dezintegracji wczesnoszkolnych pojęć matematycznych*, w: *(Anty) edukacja...*, D. Klus-Stańska (red.), s. 387.

różnorodnych szkolnych działań uczniów. Jeden z typowych przykładów znaleźć można w nauczycielskiej autodiagnozie⁵³:

[...] Nauczycielka powiedziała dzieciom, że mają narysować portret Pani Zimy tak jak sobie ją wyobrażają. Pomocą może być dla nich rysunek, który wisi na tablicy. Zaznaczyła też, że prace mają być starannie i ładnie wykonane gdyż będą wywieszane na oknie.

Po chwili nauczycielka przechodzi się po klasie i sprawdza, jak idzie malowanie portretu. „Aniu – mówi do dziewczynki siedzącej w pierwszej ławce – ładnie, ale domaluj wzory na sukience, mogą być to na przykład gwiazdki...”. Ania zabiera się do malowania gwiazdek.

[...]

Z kolejnym z uczniów nauczycielka nawiązuje rozmowę:

N: Krzysiu, jak ty namalowałeś Panią Zimę, przecież ona nie nadaje się na wystawę, wyrwij kartkę z bloku i Pani ci namaluje, a ty pokolorujesz – dobrze?

U: (Niechętnie podając kartkę) Ale ta Pani Zima mi się podoba.

N: Krzysiu, zobacz, jakie ona ma ręce, a ta suknia?

U: To mogę wymazać i narysować nowe.

Nauczycielka stanowczo odmówiła i narysowała Panią Zimę, a Krzysiu pokolorował tylko pewne elementy obrazka, gdyż nauczycielka razem z nim kolorowała. [...] [A4/Z2]

Przestawiona sytuacja ilustruje dwa różne efekty sprawczych spotkań dzieci z kulturą szkolnego oceniania, choć ich częścią wspólną jest omówione uprzednio sprowadzenie uczniów do roli pionków. Sterowanie działaniami dziewczynki jest dla nauczycielki łatwiejszym zadaniem, ponieważ posłusznie realizuje ona cudze kryteria sukcesu. Nie można natomiast rozstrzygnąć, na ile pochwała upewnia dziewczynkę co do jej kompetencji, dostarczając jej tym samym poczucia sprawstwa, a na ile utrwała jej niekoniecznie uświadomiony konformizm wobec cudzych oczekiwań. Natomiast z dużym prawdopodobieństwem działania nauczycielki **budują nastawienie uczniów klasy na cele popisowe** z wszystkimi opisanymi przez psychologów konsekwencjami tego zjawiska dla procesu uczenia się⁵⁴.

Jednak zadanie z pełną informacją o wyniku stwarza także warunki do „powstania różnicy zdań co do osiągniętego wyniku, a w konsekwencji może być źródłem konfliktu”⁵⁵, co może być zaletą z punktu widzenia dydaktyki nietradycyjnej. W takiej sytuacji znalazł się chłopiec, który próbuje zachować niezależność, broniąc najpierw koncepcji swojej pracy, a potem proponując kompromis, czyli jej ponowne wykonanie zgodnie z oczekiwaniami nauczycielki. Przyjęcie jednego z uczniowskich rozwiązań stwarzałoby warunki wspierające doświadczenie osobistego sprawstwa, ponieważ inicjatywa dalszego działania i jego przebieg należałyby do dziecka, choć ocena pozostałaby w gestii nauczycielki. Pozostaje to zgodne z poglądami J. Brunera, który zalicza dawanie drugiej szansy i docenianie dobrych, ale nieprzynoszących sukcesu prób do ważnych

⁵³ Autorka celowo zrezygnowała z narracji w pierwszej osobie, bo ułatwiałoby to jej dokonanie ich opisu.

⁵⁴ J. Brophy, *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 39–40.

⁵⁵ W. Łukaszewski, *Zwrotne informacje...*, s. 89.

działań stabilizujących zarządzanie poczuciem własnej wartości⁵⁶. W miejsce wsparcia chłopiec otrzymuje **poczucie własnej nieostosowności wobec wzoru** (uznanego za poprawny przez nauczyciela) i **głębokiej niekompetencji**, co – jak twierdzi E. Erikson – wyklucza doświadczanie sprawstwa.

Analizowana sytuacja ilustruje jednak także inny aspekt oceniania we wczesnej edukacji, silnie powiązany z relacjami władzy. Bliższe przyjrzenie się kryteriom oceny ujawnia proces zamieniania przez nauczycielkę zadania z niepełną informacją o wyniku (*własne wyobrażenie Pani Zimy; staranne i ładne wykonanie*) w zadanie z rygorystycznym schematem oceniania (jak najwierniejsze odtworzenie wzoru z tablicy), o czym uczniowie nie zostali uprzedzeni. W gruncie rzeczy mamy w tym przypadku do czynienia z **instrumentalnym manipulowaniem kryteriami oceny przez nauczycielkę, w pełni uzależniającym uczniów od jej decyzji**. Pogłębianie się albo utrzymywanie takiego stanu może w dłuższej perspektywie – jak wskazują badania psychologów – zachwiać u uczniów wewnętrznym poczuciem sprawstwa i kontroli nad uczeniem się, uruchamiając mechanizmy prowadzące do **wyuczonej bezradności** oraz powiązane z nią deficyty poznawcze, motywacyjne i społeczne⁵⁷.

Zagrożenie wydaje się o tyle realne, że na porządku dziennym w ocenianiu wczesnoszkolnym znajdują się polecenia typu: *popraw to, popracuj więcej, przeczytaj porządnie, postaraj się*, zaliczane do zadań narzuconych o **niepełnej informacji o wyniku**⁵⁸. Standard sukcesu jest w nich niepewny, choć uczeń może go zrekonstruować, odwołując się do swoich wcześniejszych doświadczeń. Trudno jednak uznać, że dziecko działające w warunkach wysokiej niepewności może samodzielnie zadecydować o swoich poczynaniach, zwłaszcza gdy ich efekt jest poddawany autorytarnej ocenie zewnętrznej. Zachowania uczniów w takich sytuacjach występujących na lekcji pokazuje w swoim tekście M. Nowicka⁵⁹, natomiast same dzieci mówią w wywiadach o tym, jak ocenianie staje się częścią ich bycia poza szkołą oraz jak rolę oceniającego nauczyciela przejmują w domu ich rodzice:

Mnie rodzice też oceniają, nie tylko w szkole mnie pani ocenia, ale też rodzice mnie oceniają w domu, np. jak zrobię rysunek do szkoły, to mama go poprawi, bo jest niedokolorowany. A moi [rodzice] oglądają książkę, gdzie był ten błąd i mama mówi żebym jeszcze raz zrobiła... Jak zrobię jakiś błąd, to w domu sobie pisze pięć razy, żeby zapamiętać. [...] jak trzeba coś napisać w książce, to najpierw to rodzice oceniają i jak coś jest źle, to muszą pisać to od nowa.

Taki rodzaj zewnętrznej kontroli, utrwalający szkolne schematy i pozbawiający dziecko także w domu odpowiedzialności za swoje uczenie się, nie daje jednak gwarancji osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. **W gestii nauczyciela pozostaje bowiem nie tylko decy-**

⁵⁶ J. Bruner, *Kultura...*, s. 63.

⁵⁷ G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 1995.

⁵⁸ W. Łukaszewski, *Zwrotne informacje...*, s. 89.

⁵⁹ M. Nowicka, *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej...*, s. 199–200.

zja o ocenie pracy domowej, ale też o uznaniu ucznia za sprawcę czynności. Zwracają na to uwagę trzecioklasiści w swoich wypowiedziach:

Pani czasami myśli, że to rodzic coś pisał albo rysował, a to dziecko.

[...] na przykład jak rodzic coś sprawdzi, to pani tego nie bierze pod uwagę, co dziecko mogło sprawdzić w słowniku.

[...] jak dziecko się mocno postara i nigdy jeszcze tak się nie postarało i np. przychodzę z tą pracą ze szkoły, dokończoną w domu i daję ją pani i pani to sprawdza i pani mówi, że to rodzic robił i tego nie zalicza.

Dotychczasowe analizy pozwalają wnioskować, że sprawcze spotkania dzieci z kulturą nauczycielskiego oceniania z reguły **podważają ich samodzielność i prawo głosu, lokując ocenianie poza ich zasięgiem i w znacznej mierze poza obszarem ich osobistego sprawstwa**, nawet wówczas, jeśli rozumiane będzie ono wąsko, jako zachowanie kontroli nad edukacyjną sytuacją zadaniową. Zjawiska te wiążą się z relacjami władzy sprawowanej przez autorytet, której dziecko powinno się podporządkować, co unieruchamia rozwój jego autonomii (także intelektualnej) i zamyka w fazie posłuszeństwa wobec dorosłych.

Bycie sprawcą w ocenianiu

Z deklaracji uczniów wczesnej edukacji, poddanych analizie w badaniach E. Misiornej i R. Michalak, wynika, że 36% z nich nie zgromadziło żadnych pozytywnych doświadczeń dotyczących współuczestniczenia w procesie oceniania, co oznacza, że nie mogą oni na lekcjach wyrażać własnych opinii o ocenie, wyjaśniać intencji czy przyczyny swoich działań, a nawet informować o tym, co sami uznają za problem lub sukces⁶⁰. **Nie mają zatem możliwości sprawczego oddziaływania na kontekst własnego kształcenia i ocenę jego wyników.**

Z wnioskiem tym współbrzmia dane uzyskane w wywiadach fokusowych. Dzieci zapytane wprost, co zależy od nich w ocenianiu, wskazują najczęściej na staranne wykonywanie prac w domu i klasie, bycie grzecznym, poprawianie błędów, pracowanie na lekcji, skupienie się, rozumienie tego, co mówi nauczyciel, zgłaszanie się do odpowiedzi czy wreszcie wieloznaczne *staranie się*. Co charakterystyczne, każde z tych działań jest **reakcją na sytuację stworzoną przez nauczyciela, ale trzecioklasiści zdają się odczuwać w związku z nimi swoiste poczucie sprawstwa**, o czym świadczy wypowiedź jednego z nich: *[...] nasze oceny zależą od nas, tyle że jak się staramy, taką dostaniemy ocenę, jak się będziemy zachowywać, tak będziemy postrzegani*. Deklaracja ta sprawdza się w przypadku ocen wysokich, które dominują we wczesnej edukacji⁶¹. Sprawę komplikują jednak niskie stopnie, ponieważ *czasami* – jak mówi uczennica z tej samej klasy – *złe ocenianie dzieci drażni i wtedy mogą nawet płakać albo np. ... no i to wszystko*.

⁶⁰ E. Misiorna, R. Michalak, *Ocenianie jako mechanizm...*, s. 445.

⁶¹ Zob.: G. Szyling, *Hybrydowy charakter oceny...*

Zasygnalizowany w ostatniej wypowiedzi konflikt między własnymi oczekiwaniami i oceną zewnętrzną podejmowanych działań rzutuje na poczucie własnej wartości dziecka, a przy tym rozstrzygnięcie tego napięcia jest jeśli nie oczywiste, to na pewno powszechnie występujące w tradycyjnym kształceniu wczesnoszkolnym. Uczniowie są bowiem na tyle przyzwyczajeni do akceptowania decyzji nauczyciela i podporządkowania się im⁶², że **sami uznają się za niekompetentnych do oceniania**. Na pytanie, czy dzieci mogą oceniać kolegów lub siebie, trzecioklasiści odpowiadają:

Nie, bo dzieci nie są aż tak mądre i np. mogłyby jakiegoś błędu ortograficznego nie zobaczyć. Mogłyby mieć np. taki słowniczek ortograficzny.

[...] ja myślę, że dzieci nie mają nic do powiedzenia w sensie oceniania, tylko mogą się dobrze uczyć albo źle uczyć, dzieci nie mogą tak po prostu rządzić swoimi ocenami.

Jednak trzecioklasiści zapytani o to, czy chcieliby oceniać, dzielą się na dwie nierówne grupy. Dla niewielu z nich atrakcyjna jest bezwzględna władza karząca, którą wiążą z ocenianiem:

Oceniać innych? Ja bym chciał bardzo! [...] żeby móc być takim wrednym jak inni [...].

I ja bym też tak innym ocenił... To, co ktoś robi nam, to tak innym zrobić! [...] jest taka Pani od angielskiego, jeśli ktoś nam coś zrobił i się jej poskarżę to on dostaje złą ocenę!

Większość dzieci zdobywa się natomiast na głębszą refleksję, nie wykazując przy tym entuzjazmu dla możliwości bycia ocenianym:

Można komuś zrobić krzywdę, bo ktoś się uczył a nie dostaje tak dobrej oceny, jak ci, co normalnie dostają, więc nie chciałabym robić takiej przykrości”.

Nie chciałbym, bo mógłbym zrobić przykrość, a poza tym większość osób by mnie nie lubiła... Jak na przykład by mnie chciał wystawić złej oceny, ale bym musiał... No to nikt by mnie nie lubił.

Nie, bo to jest ciężka sprawa i nie chciałbym, bo... Jeden się na przykład stara bardziej i mu nie wychodzi, ale napisze więcej a drugi napisze mało, ale ciekawie, bo lubi pisać, no... To trudno, bo ich trzeba ocenić [...]

Jak ja bym miała być taką osobą, to by mi było trochę przykro, bo ja nie lubię oceniać innych... Bo to jest takie przykre dla tych osób ocenianych, jak postawimy im złą ocenę...

Analiza powyższych wypowiedzi potwierdza, że **dzieci identyfikują ocenianie z karą wymierzaną przez ocenającego za niespełnianie wymagań, karą uzasadnioną jakąś bezdyskusyjną koniecznością**⁶³. Mimo tego trzecioklasistom trudno jest zaakceptować konsekwencje oceniania, postrzegane przez nich głównie w kategoriach negatywnych emocji, jakie wyzwała niski stopień, co wskazuje, że silnie wiążą ocenę szkolną ze sfe-

⁶² H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych...*, s. 275–277.

⁶³ Rozważenie tego wątku w kategoriach władzy (M. Foucault) i przemocy symbolicznej (P. Bourdieu) wymagałoby podjęcia odrębnych rozważań.

rażą odczuć i relacji społecznych, w których imię **wolałyby raczej nie oceniać, by nie krzywdzić i nie sprawiać przykrości.**

Odpowiedzi na ostatnie z pytań wywiadu dotyczą zagadnienia pomijanego lub marginalizowanego przez wczesną szkolną socjalizację, która wyklucza sprawstwo uczniów z procesu oceniania, dlatego można przyjąć, że zawierają one najbardziej niezależne z analizowanych dotychczas opinii dzieci. Spłaszczony obraz codziennych praktyk oceniania podporządkowanych intencjom i decyzjom nauczycieli nabiera dzięki uczniowskim refleksjom złożonego i niejednoznacznego charakteru, ujawniając skomplikowany kontekst budowania w szkole dziecięcego poczucia sprawstwa.

UCZEŃ POZA SPRAWSTWEM: KU PODSUMOWANIU

Analizy danych empirycznych i inspirowane nimi rozważania potwierdziły, że **ocenie wczesnoszkolne odziera dzieci z poczucia sprawstwa nawet w obszarze tak wąskim jak samodzielne kontrolowanie sytuacji zadaniowej.** Zasadniczą przyczyną tego stanu rzeczy jest tradycyjnie dominująca rola nauczyciela, niezależnie od towarzyszącego jej klimatu emocjonalnego, a także władza, jaką daje mu posługiwanie się stopniem szkolnym, niezależnie od jego formy. Wniosek ten nie tylko jest zbieżny z innymi wynikami badań nad wczesną edukacją, ale wzmacnia je, ukazując jak **totalnie oddziałuje ocenianie na całość kształt szkolnego funkcjonowania dziecka, poddając je treningowi bezwolności.**

(Nie)świadome redukcje przez nauczycieli potencjału, jaki w obszarze oceniania wnieść może rosnąca samodzielność ucznia oraz jego rozwijająca się umiejętność oceniania siebie i innych, sprowadza uczniowską „zdolność do czynienia różnicy” do starania się o dobre stopnie. W rzeczywistości pozbawia dziecko poczucia sprawstwa, kreując jego tożsamość jako jednostki zewnątrzsterownej. W najbardziej optymistycznej wersji można uznać, że uczniowie wczesnej edukacji doświadczają poczucia własności swoich działań⁶⁴, choć i to bywa podważane przez nauczycielskie manipulowanie kryteriami oceny lub ogólnikowe wyznaczniki sukcesu edukacyjnego, często sprowadzone do technicznych aspektów poprawności i unikania błędów.

Dzieci zaś są gotowe do podejmowania starań będących wyrazem podporządkowania się poleceniom i ocenom ferowanym przez dorosłych nie dlatego, że – jak wieść gminna niesie – „lubią być oceniane”, ale dlatego że **szkolna i rodzinna socjalizacja utrwaliła w nich przekonanie o konieczności otrzymywania stopni.** Pogodzenie się z ich selekcyjną funkcją i opresyjnością badani uczniowie uznają za konieczne, ponieważ bez wysokich stopni niemożliwe byłoby najpierw pójście do czwartej klasy, a potem dalej – drogą edukacyjną wyznaczoną przez średnią ocen.

Z drugiej jednak strony – uczniowie odbierają ocenianie, utożsamiane przez nich z karą i nagrodą, głównie w kategoriach emocji i relacji społecznych (władzy), a nie informacji pomagającej w samodzielnym uczeniu się, co sprawia, że wolą je zostawić

⁶⁴ S. Gallagher, *Philosophical conceptions of the self...*

dorośli i nie uczestniczyć w sprawianiu swoim koleżankom i kolegom przykrości, które w wielu przypadkach są nieodłączną cechą wystawiania stopni.

Odczytanie tych wyników przez pryzmat definicji M. Archer⁶⁵, która łączy sprawstwo z refleksyjnym odnoszeniem się do kontekstu społecznego oraz zdolnością do wyobrażania sobie alternatywnych rozwiązań, pozwala dostrzec, że badane **dzieci dysponują potencjałem względnie niezależnej refleksji nad kontekstem szkolnego oceniania, ale świat ich edukacyjnych doświadczeń jest ograniczony do ubezwłasnowolniającej kultury stopnia szkolnego**. Być może to właśnie sprawia, że uczniowie wczesnej edukacji wykazują tendencję **do samoograniczania w postrzeganiu siebie jako sprawców**, których działania w ocenianiu mogą dotyczyć czegoś więcej niż poprawienie ostatnio otrzymanego stopnia. E. Erikson uznaje taką postawę za niekorzystny na tym etapie rozwoju objaw kryzysu, który prowadzić może w dalszej perspektywie do inercji poznawczej, konformizmu i podporządkowania osobom bardziej kompetentnym⁶⁶.

Źródłem takich konsekwencji tożsamościowych mogą być niszczące samodzielność ucznia rozstrzygnięcia jego sprawczych spotkań z nauczycielskim ocenianiem, uwikłanym w formalne kryteria wykonania zadania i pozbawionym „dialogu z innymi aktywnymi umysłami”. Poczucia sprawstwa nabywa się bowiem, jak twierdzi J. Bruner, przez współpracę, która prowadzi nie do dominacji i jednomyślności, ale do różnorodności i zwiększenia wiedzy o świecie i o nas samych⁶⁷.

Klucz do zmiany tkwi więc w takim sposobie organizowania środowiska edukacyjnego, które nie byłoby podporządkowane nauczycielskiemu ocenianiu jako narzędziu opresji i dominacji. Zgoda na koncepcyjność i sprawczość ucznia oznacza bowiem, że nauczyciel – bez względu na wiedzę przypisywaną dziecku – uznaje jego „niezbywalne prawo do inicjatywy, osobistych poszukiwań i eksperymentów”, czyli zakłada *a priori* „możliwość błędów, porażek, ślepych uliczek”⁶⁸, rezygnując z kierowania każdym jego krokiem. Uznanie, że dziecko ma prawo do podejmowania ryzyka intelektualnego, pozwala mu na doświadczenie sprawstwa w szkole, ale wymaga też radykalnej zmiany w myśleniu o ocenianiu i jego roli w procesie stymulowania samodzielnego uczenia się⁶⁹. A takiej zmiany nie wdroży się, narzucając nowe rozwiązania lub gotowe schematy z zewnątrz.

⁶⁵ M.S. Archer, *Człowieczeństwo...*

⁶⁶ E.H. Erikson, *Dzieciństwo...*,

⁶⁷ J. Bruner, *Kultura...*, s. 133.

⁶⁸ D. Klus-Stańska, *Odmianny dyskurs wczesnej edukacji*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 41.

⁶⁹ Zob.: G. Szyling, *Hybrydowy charakter oceny...*

BIBLIOGRAFIA

- Archer M.S., *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*, tłum. A. Dziuban, Zespół Wydawniczy Nomos, Kraków 2013.
- Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2006.
- Brzezińska A., *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*, w: *Edukacja regionalna*, A. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Flick U., *Jakość w badaniach jakościowych*, tłum. P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Gallagher S., *Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science*, „Trends in Cognitive Science” 2000, no. 4(1).
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, tłum. S. Amsterdamski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności*, tłum. E. Klektot, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
- Jurgiel A., *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 2(10).
- Kalinowska A., *Poznawczy i kulturowy wymiar dezintegracji wczesnoszkolnych pojęć matematycznych*, w: *(Anty)edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Klus-Stańska D., *Odmiany dyskursów wczesnej edukacji*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Lendzińska M., Czerniawska E., *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Łukaszewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, w: *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Messick S., *Trafność testu a etyka oceny (diagnozy)*, tłum. M. Zakrzewska, w: *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, J. Brzeziński (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2005.
- Mieszalski S., *Interpretacja podmiotowości dziecka: kultura – szkoła – wczesna edukacja*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2005, nr 2(2).
- Mietzel G., *Psychologia kształcenia*, tłum. A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Misiorna E., Michalak R., *Ocenianie jako mechanizm wspierania rozwoju dziecka. Mit czy rzeczywistość?*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.

- Nowakowski P., Komendziński T., *Poczucie sprawstwa: wprowadzenie do badań w perspektywie interdyscyplinarnej*, w: *Neuropsychologia a humanistyka*, M. Pąchalska, G.E. Kwiatkowska (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Nowak-Łojewska A., *Pozory oceny opisowej – refleksje na marginesie szkolnej praktyki*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1(9).
- Nowicka M., *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1(9).
- Nowicka M., *Dziecko w procesie socjalizacji szkolnej – ku integracji czy dysonansowi?*, w: (*Anty*) *edukacja wczesnoszkolna*, D. Klus-Stańska (red.), Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2014.
- Peire M., Marion S., Gong B., *Moving Toward a Comprehensive Assessment System: A Framework for Considering Interim Assessments*, „Educational Measurement: Issues and Practices” 2009, no. 3.
- Sędek G., *Bezradność intelektualna w szkole*, Wydawnictwo IP PAN, Warszawa 1995.
- Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, H. Sowińska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Szyling G., *Ocena opisowa – ocena (nie)możliwa*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2009, nr 1(9).
- Szyling G., *Zaułki oceniania wczesnoszkolnego*, w: *Pedagogika wczesnej edukacji – problemy, dyskursy, otwarcia*, D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2011.
- Szyling G., *Hybrydowy charakter oceny szkolnej we wczesnej edukacji: stan i wyzwania*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 28.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Obraz kompetencji uczenia się – perspektywa uczniów klas trzecich i szóstych szkoły podstawowej oraz ich uczniów i nauczycieli*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2012, nr 1(16).

Grażyna Szyling: Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji

Streszczenie: W tekście podjęto krytyczny namysł nad praktykami oceniania we wczesnej edukacji rozpatrywanymi w kontekście kreowania przez nie uczniowskiego poczucia sprawstwa, traktowanego za J. Brunerem jak kategoria kultury szkoły. W rozważaniach wykorzystano wyniki prowadzonych w ostatnich latach w Polsce badań empirycznych nad sprawstwem uczniów oraz analizę danych zgromadzonych w ramach badań własnych.

Obraz, uzyskany za pomocą triangulacji metod i źródeł, potwierdza, że ocenianie wczesnoszkolne odziera dzieci z możliwości budowania poczucia sprawstwa nawet w zakresie samodzielnego kontrolowania sytuacji zadaniowej. Badanych uczniów stać co prawda na względnie niezależną refleksję nad kontekstem szkolnego oceniania, ale świat ich edukacyjnych doświadczeń jest ograniczony do ubezwłasnowolniającej kultury stopnia szkolnego. To ona staje się jednym ze źródeł dziecięcego samoograniczania się w postrzeganiu siebie jako sprawców, utrwalając ich zewnątrzsterowność i bezwolność. Do zmiany tej sytuacji nie wystarczą zatem regulacje zewnętrzne, ale organizowanie środowiska edukacyjnego opartego na relacjach między nauczycielem i uczniem wolnych od codziennej presji oceny i kultu formalnej poprawności.

Słowa kluczowe: uczniowskie poczucie sprawstwa, wczesna edukacja, ocenianie szkolne, nauczycielskie praktyki oceniania, kultura stopnia szkolnego

Title: Learner feelings of agency and practices of assessment in early education

Abstract: In this text, a critical reflection is presented on assessment practices in early childhood education, which are discussed in the context of the creation by those practices of the students' sense of agency which, according to J. Bruner, is treated as a category of school culture. The discussion is based on the results of the recent research conducted in Poland on students' agency and an analysis of the data collected as part of the author's own research.

The picture obtained by using the triangulation of methods and sources confirms that assessment in early childhood education strips children of the opportunity to build a sense of agency, even in terms of independent control of a task situation. The surveyed students, admittedly, are capable of a relatively independent reflection on the context of school assessment, but the world of their educational experience is limited to the incapacitating culture of the school grade. It is a culture that becomes one of the sources of children's self-restraint in the perception of themselves as agents, perpetuating their external steerability and passivity. To change this situation, external regulations will not suffice, but only the organizing of the learning environment based on the relationship between the teacher and the student, which is free from the daily pressures of assessment and the worship of formal correctness.

Keywords: students' sense of agency, early childhood education, school assessment, teacher's assessment practices, the culture of the school grade