

# OCZEKIWANIA SZKOLNE WYRAŻONE W ŚWIADECTWACH UCZNIÓW KOŃCZĄCYCH KLASĘ TRZECIĄ SZKOŁY PODSTAWOWEJ

EDYTA ĆWIKŁA

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9344-3908>

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Wprowadzenie

**P**roblematyka oceniania opisowego pojawiała się w Polsce wielokrotnie w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci, ale szczególnie intensywnie w związku z reformą oświatową w 1999 roku. Na mocy rozporządzenia MEN (Dz.U. 1999 nr 41 poz. 413) od 19 kwietnia 1999 r. wprowadzona została i obowiązuje końcowo-roczna ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej. Reforma wprowadziła powszechny obowiązek oceniania opisowego, wcześniej nauczyciele podejmowali takie próby tylko w ramach innowacji pedagogicznych. Ocena jest formalnie udokumentowana przez wpisanie jej przez nauczyciela na świadectwie, stając się w ten sposób oficjalnym dokumentem publicznym<sup>1</sup>. Jednocześnie świadectwo jest indywidualnym i spersonalizowanym dokumentem dziecka. Na jego pierwszej stronie widnieje: imię i nazwisko dziecka, data i miejsce jego urodzenia oraz numer PESEL. Świadectwo szkolne to dokument oświatowy uprawniający do podjęcia edukacji na wyższym poziomie.

Ocena opisowa, która znajduje się na świadectwie, odgrywa priorytetową rolę w praktyce szkolnej, gdyż jest „najważniejszym regulatorem działań pedagogicznych i nieodłącznym elementem życia każdego ucznia” (Broadfoot, 2005, s. 123–141).

---

<sup>1</sup> Dariusz Kubinowski (2011, s. 216) wyróżnia w badaniach jakościowych cztery grupy dokumentów:

1. **zapisy publiczne** (oficjalne dokumenty, dane statystyczne i „teksty kulturowe” znajdujące się w obiegu publicznym);
2. **dokumenty osobiste** (będące własnością danej osoby czy rodziny i wyrażające jej subiektywną perspektywę, np. albumy fotograficzne, listy, pamiątki);
3. **materiały fizyczne** (wszelkie obiekty i przedmioty fizyczne znajdujące się w badanych miejscach, np. meble, pomoce naukowe);
4. **dokumenty wygenerowane przez badacza** (notatki, fotografie, zapisy filmowe, nagrania, kopie dokumentów publicznych lub osobistych).

Grażyna Szyling (2011, s. 85) słusznie podkreśla ważną rolę nauczyciela w ocenianiu szkolnych osiągnięć uczniów. W praktyce edukacyjnej to od niego właśnie zależy, co zostanie objęte przedmiotem oceny, jakie kryteria uzna za najistotniejsze oraz w jakim celu posłuży się wystawioną oceną.

Wincenty Okoń (1981, s. 207) rozumiał ocenę szkolną jako sąd wartościujący, będący wyrazem opinii pozytywnej lub negatywnej. Wyrazem oceny, zdaniem dydaktyka, może być nie tylko stopień szkolny, ale również opinia w formie pisemnej bądź ustnej, np. ta zapisana na świadectwach szkolnych dzieci.

Roland Meighan (1993, s. 181) pisał, że ocena rozpowszechniona jest na dwóch szkolnych płaszczyznach: formalnej i nieformalnej. Oceny na świadectwach funkcjonują w systemie formalnym i odnoszą się do szeroko rozumianych efektów edukacyjnych konkretnego ucznia. Zatem rolą oceny opisowej jest też ukazanie szkolnych i społecznych osiągnięć ucznia przypisanych do danego etapu kształcenia, jego adaptacji do warunków szkolnego uczenia się oraz jego osobistej partycypacji w zorganizowanym procesie wychowawczym.

W tym miejscu warto dodać, że teksty w postaci oceny opisowej na świadectwach szkolnych mają swoich „użytkowników”, a mianowicie autorów – nauczycieli i czytelników – dzieci i ich rodziców. Można tu użyć określenia „komunikacji pisemnej”, gdyż jej uczestnicy nie kontaktują się ze sobą bezpośrednio, a czytelnicy (uczniowie) bardziej pasywnie uczestniczą w interakcji i rzadko mają możliwość odpowiadania piszącym autorom (nauczycielom). Nie znaczy to jednak, że uczniowie, zapoznając się z oceną opisową, są mniej aktywni niż uczestnicy komunikacji ustnej, gdyż podczas czytania „język dalej działa”, często zmuszając ich do refleksji i podejmowania określonych działań.

W artykule prezentuję część wyników badań jakościowych, których przedmiotem są oczekiwania szkolne wyrażone w świadectwach uczniów kończących klasę trzecią<sup>2</sup>.

### **Badania własne dotyczące oczekiwań szkolnych wyrażonych w świadectwach uczniów kończących klasę trzecią**

Rozpoznanie oczekiwań szkolnych wyrażonych w świadectwach uczniów wiązało się z próbą dotarcia do przyjętego przez nauczycielki wzoru roli ucznia, kolegi i osoby, gdyż wzorce postrzegania dziecka w tych rolach przekładają się na praktykę nauczycielską związaną z ocenianiem.

W artykule prezentuję wyniki badań dotyczące oczekiwań szkolnych wyrażonych w świadectwach uczniów kończących klasę trzecią. Wyniki badań mogą więc dawać pewien obraz standardu oczekiwań wobec realizacji wspomnianych ról przez absolwentów edukacji wczesnoszkolnej.

<sup>2</sup> W artykule prezentuję część wyników badań jakościowych pracy doktorskiej pod tytułem: *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej i jej oddziaływanie na poczucie podmiotowości ucznia*, napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Józefy Bałachowicz.

Posłużyłam się analizą dyskursu jako główną metodą badawczą. Jest ona jedną z nowszych metod badań jakościowych w naukach społecznych zorientowanych humanistycznie (Kubinowski, 2013, s. 167). **Badanie tekstów z zastosowaniem analizy dyskursu obejmuje ujęcia kontekstualne, co jest podstawą poznawania i rozumienia różnorodnych problemów** (Kvale, 2001, s. 126). W tym rozumieniu dyskurs jest narzędziem analizy przestrzeni społecznej, w której „język jest interpretatorem społeczeństwa” (Labocha, 1996, s. 11). Takie rozumienie dyskursu pozwoliło mi na interpretację świadectw trzecioklasistów za pośrednictwem specyficznego ujmowanego języka.

Po omówieniu metody badawczej przejdę do prezentacji zastosowanej techniki badawczej, którą jest analiza dokumentów, inaczej mówiąc analiza klasyfikacyjnych ocen opisowych (rocznych) podsumowujących. Technika ta obecnie jest stosowana w badaniach w wielu różnych dziedzinach.

Do badań wybrałam celowo dziewięć klas trzecich w dwóch warszawskich szkołach podstawowych na Ursynowie, grupę nauczycielek klas trzecich uczących w tych szkołach (cztery nauczycielki ze szkoły A i pięć nauczycielek ze szkoły B) oraz uczniów i ich rodziców. W artykule pomijam opinie rodziców, natomiast analizuję świadectwa szkolne pisane przez nauczycielki. Wszystkie badane nauczycielki pełniły funkcję wychowawcy klasy od początku pracy zawodowej. Nauczycielki posiadały wymagane kwalifikacje zawodowe: tytuł magistra po pięcioletnich studiach z pedagogiki o specjalności: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (sześć nauczycielek), uzupełniane kwalifikacje zawodowe na trzyletnich studiach podyplomowych z pedagogiki o specjalności: edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna (trzy nauczycielki).

Placówki, z których rekrutowały się uczestniczki badań, znajdowały się w Warszawie w dzielnicy Ursynów.

Prezentacji wyników badań dokonałam poprzez ukazanie określonych wzorców wraz z kategoriami, które ujawniły się podczas analizy świadectw szkolnych:

- wzorzec ucznia (aktywność, zasady klasowe, pomysły uczniów);
- wzorzec kolegi (praca w grupie, praca w parze, wspieranie zainteresowań);
- wzorzec osoby (zaangażowanie ucznia w proces uczenia, wspieranie zainteresowań, dzielenie się swoją wiedzą z innymi).

W tekście artykułu odpowiadam na pytania: co świadectwa podsumowujące osiągnięcia uczniów kończących klasę trzecią szkoły podstawowej mówią o aspektach wczesnoszkolnego funkcjonowania dziecka, o rolach dziecka jako ucznia, kolegi i osoby, jakie aspekty tych ról są dla nauczycieli ważne i jak wyrażają oni swoje oczekiwania wobec urzeczywistnienia tych ról?

Oczywisty wydaje się fakt, że ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej stanowi odbicie ukrytych oczekiwań czy poglądów nauczycieli. Proces oceniania zanurzony jest w kontekst kulturowy. Dlatego tak ważny w rozwoju dzieci jest opisany przez Jerome S. Brunera (2006, s. 17) mechanizm wytwarzania znaczeń, polegający na „sytuowaniu spotkań ze światem w odpowiednich kontekstach kulturowych w celu ustalenia czego dotyczą”. Można powiedzieć, że u podstaw oceniania znajduje się

interakcja i współdziałanie z innymi. Istotne jest nie tylko to, co oceniane, ale także w jaki sposób, z kim i w jakich relacjach się dokonuje.

Pytanie o sposób, w jaki nauczyciel definiuje swoje oczekiwania wobec dziecka za pomocą oceny opisowej, jest pytaniem o rodzaj oczekiwań i o praktykę nauczycielską w relacji z uczniem w procesie oceniania. Można postawić tu konkretne pytania związane z oceną opisową: jakie informacje o dziecku (uczniu, koledze, osobie) niesie ocena opisowa, jakie oczekiwania wyrażają nauczyciele za pomocą oceny opisowej, jak ocena „działa” w „społecznym tworzeniu rzeczywistości wychowawczej”?

Próba odpowiedzi na postawione pytania pozwala dyskretnie ujawnić, w jaki sposób nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej definiują swoje oczekiwania wobec dziecka, które wyrażają w świadectwach szkolnych. Dodatkowo pozwala zauważyć nauczycielski sposób myślenia o dziecku w wymienionych wyżej rolach: ucznia, kolegi i osoby oraz praktykę myślenia o ocenie opisowej jako źródle oceny zasobów ucznia kończącego klasę trzecią.

Przyjęty przez nauczyciela wzór roli dziecka ma bardzo duże znaczenie podczas formułowania oceny opisowej. Spojrzenie na rolę dziecka, uznaną za wzór przez nauczyciela, jest podstawą interpretacji możliwości, jak również oceny osiągnięć szkolnych uczniów (Adamek, Bałachowicz, 2013, s. 158). Jak słusznie zauważyła Józefa Bałachowicz (tamże, s. 158) „większe szanse na rozwój swoich zdolności i podniesienie poziomu osiągnięć szkolnych ma ten uczeń, którego nauczyciel postrzega jako zdolnego, kreatywnego, o dużych możliwościach rozwojowych”, jednak „zachodzi także odwrotna zależność – obniża się poziom osiągnięć ucznia, jeśli nauczyciel nie wierzy w jego możliwości i nie ma wobec niego ambitnych oczekiwań”. Wszystko to sprawia, że do ucznia dociera zdeformowany obraz rzeczywistości, w której przyszło mu funkcjonować, zaś treści ujęte w ocenie mają służyć wdrożeniu ucznia w przeważające wzory stosunków społeczno-kulturowych, zarówno na poziomie jawnym, jak i ukrytym. Formułowanie oczekiwań przez nauczycieli wobec ucznia jest elementem naturalnego procesu spostrzegania drugiej osoby. Zatem ważne jest, aby oczekiwania nauczycieli były rzetelne i trafne, gdyż przekaz taki staje się narzędziem socjalizacji społecznej, która w największym nasileniu występuje wtedy, kiedy dzieci rozpoczynają funkcjonowanie w społeczeństwie.

### Perspektywa dyskursywna w badaniu działania oceny opisowej

Przyjęcie perspektywy dyskursywnej pozwala spojrzeć **na ocenę opisową jako na sposób komunikowania, który ma duży wpływ na uczniów. Zaś jako narzędzie reprodukcji kultury może utrzymywać pewne stereotypy lub budować modele aktywności poznawczej uczniów, służące kształtowaniu podatności na bycie kierowanym, lub odwrotnie, aktywności polegającej na uniezależnieniu się od bezpośredniego kierowania** (Bałachowicz, Witkowska-Tomaszewska, 2015, s. 181).

**Ocena staje się silnym kulturowym znakiem.** Warto pamiętać, że to właśnie ona określa pozycję uczniów w klasie, różnicuje ich, pokazuje, kto ma wyższe wyniki,

a kto niźsze, kto jest lepszym uczniem, a kto słabszym. Nauczyciele realnie przekładają swoje oczekiwania, inaczej mówiąc świadomość dotyczącą oceniania, na praktykę oceniania opisowego. Oczekiwania wobec roli ucznia są przenoszone również do codziennego wychowania w domu i wykorzystywane przez rodziców. Rodzice traktują ocenę jako ważny element codzienności szkolnej.

Nauczyciele, wystawiając ocenę, powinni zachować równowagę pomiędzy rozwojem społecznym, emocjonalnym i poznawczym dziecka. Jednak ocena opisowa na większości świadectw szkolnych dotyczyła głównie rozwoju poznawczego dziecka, a przecież nie jest on jedynym, gwarantującym sukces szkolny dzieci. Z punktu widzenia nauczycieli wzmacnianie rozwoju poznawczego dziecka było najważniejsze, podobnie jak realizacja programu. A przecież tam, gdzie w grę wchodzi istoty ludzkie, ocenianie powinno być procesem polegającym na interakcji z innymi (Bruner, 2006, s. 38–40).

### Oczekiwania nauczycieli wyrażone w świadectwach szkolnych – analiza jakościowa

Analizując świadectwa trzecioklasistów, zauważyłam, że nie są to świadectwa różnicujące. Być może wpływ na to mają dostępne platformy e-nauczania i dzienniki elektroniczne (np. Librus, Vulkan) zgodne z wymogami MEN. Dołączają one gotowe wzory świadectw, z których większość nauczycieli bardzo chętnie korzysta. Nie ma żadnego rozporządzenia, które regulowałoby sposoby korzystania z nich. Być może dlatego gotowe teksty świadectw cieszą się tak dużym zainteresowaniem wśród nauczycieli.

Brak rozporządzeń, regulujących korzystanie z gotowych schematów ocen, jak i chęć zaoszczędzenia czasu przez nauczycieli, doprowadza często do wykorzystywania dostępnych wzorów ocen, zamiast samodzielnego ich napisania. A przecież zgodnie z podejściem dyskursywnym, **ocenę opisową możemy rozumieć jako tekst konstruujący rzeczywistość szkolną, będący jednocześnie rodzajem komunikowania się nauczyciela z uczniem**. Jeśli jednak oceny opisowe na świadectwach są gotowymi schematami, niemającymi nic wspólnego z komunikacją nauczyciela z uczniem, trudno mówić o jakiegokolwiek komunikacji.

Poniżej przedstawiam dokonaną przeze mnie analizę treści świadectw trzecioklasistów, w których nauczyciele bardzo schematycznie przedstawiają opis swoich uczniów. Większość analizowanych świadectw była do siebie bardzo podobna. Dokonana analiza obejmuje 134 świadectwa szkolne, które pokazują oczekiwania nauczycielek związane z rolą ucznia, rozumiane głównie jako dostosowanie się dzieci do schematów szkolnych. Wyjątkiem były świadectwa jednej nauczycielki, która potraktowała dokument oceny jako narzędzie rozmowy z dziećmi i rodzicami, uwzględniając w nich cechy indywidualne dzieci.

### Oczekiwania nauczycieli dotyczące dostosowania się dzieci do schematów szkolnych

Najczęściej występującym w świadectwach szkolnych wzorcem, który ujawnił się podczas analizy świadectw szkolnych, był wzorzec ucznia. Oczekiwania nauczycieli zwykle dotyczyły dostosowania się dzieci do oczekiwań nauczycieli, rozumianych

jako dostosowanie się do schematów szkolnych, gdzie uczeń postrzegany był jako osoba: „grzeczna”, „osiągającą postępy w nauce”, czy „dobrze zachowującą się”.

Świadectwa pokazują schematyzm w myśleniu i działaniu oceniających – odwoływanie się nauczycieli do wzorca ucznia, zgodnie z którym uczeń postrzegany był głównie jako „wykonawca działań”.

### Uczeń jako „wykonawca działań”

W przywołanym przykładzie świadectw stale uwidacznia się postrzeganie dziecka w roli ucznia. Zauważalne jest, że nauczyciel promował osoby poddające się oddziaływaniom szkolnym i spełniające jego oczekiwania. Najważniejszymi elementami, na które zwracał uwagę dokonując oceny ucznia, były najczęściej: zasady szkolne i klasowe, aktywność i kultura osobista. Nauczyciel traktował ocenę jako środek kontroli, co można odczytać w kategoriach władzy (Foucault, 1998, s. 162). Ocena stała się dla niego najważniejszym środkiem kontroli, jaką w szkole może sprawować nauczyciel nad uczniem.

**Podstawowym wyznacznikiem roli ucznia okazała się jego aktywność na zajęciach.** Widoczne stawało się to w określeniach:

- „...*jest bardzo aktywna na zajęciach*”;
- „...*to aktywna uczennica*”;
- „...*wyróżnia się systematyczną pracą i aktywnością podczas zajęć*”;
- „...*jest bardzo samodzielna, aktywna zawsze skupiona na wykonywanym zadaniu*”;
- „...*aktywnie uczestniczy w zajęciach*”;
- „...*zgłasza się*”;
- „...*zawsze trzyma rękę podniesioną do góry*”.

Trudno określić, czego dokładnie ta aktywność dotyczyła. Być może związana była ze zgłaszaniem się i odpowiadaniem na zadane pytania nauczyciela?

**Uczeń jako „wykonawca działań” uważany był za wzorowego wtedy, kiedy podporządkował się zasadom panującym w szkole i w klasie.** Widoczne to było w analizowanych świadectwach w takich zwrotach, jak:

- „...*to uczennica przestrzegająca przepisów obowiązujących w szkole i ogólnie uznawanych norm*”;
- „...*ma wzorowy stosunek do obowiązków szkolnych*”;
- „...*wzorowo przestrzega ogólnie przyjętych zasad i norm etycznych*”;
- „...*ocenia poprawność swojego zachowania*”;
- „...*jest obowiązkowa, pracowita, systematyczna...*”;
- „...*zazwyczaj zachowuje się kulturalnie w stosunku do dorosłych i dzieci, używa form grzecznościowych*”;
- „...*sumiennie i rzetelnie spełnia obowiązki szkolne*”;
- „...*ma wzorowy stosunek do obowiązków szkolnych*”;
- „...*przestrzega ogólnie przyjętych zasad i norm etycznych*”;
- „...*dba o mienie szkoły*”;



- „...wykazuje wacsiw postaw społeczną i patriotyczną”;
- „...ocenia poprawno swojego zachowania”.

W ocenie tej widoczne staje się traktowanie jako dobrego ucznia tego, który podporzdkowywa si nauczycielowi, zachowywa się kulturalnie i grzecznie oraz przestrzega zasad panujących w szkole i w klasie (zachowania proszkolne). Czy w ocenie tej nie możemy odnale ukrytych oczekiwań nauczycieli w stosunku do dzieci?

**Bardzo często zwracano uwagę na atuty uczniów, które na większości świadectw związane były z ich kultur osobistą, np.**

- „...najwiszym atutem jest jej kultura osobista”;
- „...wyrnia si wysoką kultur osobistą przejawiającą się dbałością o język ojczysty”;
- „...jej najwiszym atutem jest kultura osobista przejawiająca się dbałością o czysto i poprawno języka ojczystego”;
- „...jest bardzo kulturalna”;
- „...prezentuje przykładną postaw społeczną i patriotyczną”;
- „...wie, jak zachowa się w określonych miejscach i sytuacjach”.

Niestety, zauważam, że cytowane wypowiedzi były zdaniem powtarzanymi prawie na każdym świadectwie. Zadaj więc pytanie – dlaczego każde dziecko, miało ten sam zapis na swoim indywidualnym dokumencie – czyli świadectwie? Czy w, poza kultur osobistą, w dzieciach nie można było dostrzec innych mocnych stron?

wiadectwa w tej grupie w czeci związanej z zachowaniem uczniów, najczciej roniy si:

- **zamian jakiegoś słowa przed danym określeniem, np.**
  - ma dobry stosunek do obowiązków szkolnych;
  - ma bardzo dobry stosunek do obowiązków szkolnych;
  - ma wzorowy stosunek do obowiązków szkolnych;
  - potrafi wytrwale pracowa przez dluszy czas;
  - bardzo dobrze pracuje podczas zającą;
  - wyrnia si systematyczną prac;
  - nie jest systematyczny;
  - aktywnie uczestniczy w zajęciach;
  - często aktywnie uczestniczy w zajęciach;
  - próbuje aktywnie uczestniczy w zajęciach;
  - nie jest aktywny podczas zającą;
  - zgodnie wpdziaa w grupie;
  - chetnie wykonuje zadania wymagające pracy grupowej;
  - lubi pracowa w grupie;
  - praca w grupie sprawia jej rado;
  - pojawi się problemy podczas pracy grupowej;

- samodzielnie angażuje się w działalność na rzecz społeczności klasowej;
- chętnie angażuje się w działalność na rzecz szkoły i klasy;
- czasami angażuje się w działalność na rzecz społeczności klasowej;
- nie podejmuje działań na rzecz szkoły i klasy.

**Zauważyłam również inaczej skonstruowane zdania, ale dotyczące tego samego zagadnienia:**

- z pełnym zaangażowaniem dba o piękno mowy ojczystej;
- jego kultura osobista przejawia się dbałością o czystość i poprawność języka ojczystego;
- zawsze grzecznie zwraca się do kolegów;
- jest koleżeńska;
- jest samodzielna i skupiona na wykonywanym zadaniu;
- zadania rozwiązuje samodzielnie;
- potrafi pracować w skupieniu przez dłuższy czas.

**Czasami pojawiały się „dodane słowa”, np.**

- zawsze grzecznie zwraca się do kolegów;
- zawsze bardzo grzecznie zwraca się do kolegów;
- angażuje się w działalność na rzecz społeczności klasowej;
- samodzielnie angażuje się w działalność na rzecz społeczności klasowej;
- prezentuje przykładną postawę patriotyczną;
- prezentuje przykładną postawę patriotyczną i społeczną.

Świadectwa w części związanej z „zachowaniem ucznia” były napisane podobnie. Nauczyciel schematycznie powtarzał taką samą ocenę dla każdego dziecka.

W części „obowiązkowych zajęć edukacyjnych” nie było zbyt wielu różnic, a te, które się pojawiły, dotyczyły wyżej opisanych zagadnień:

- **zmieniania słowa przed danym określeniem:**
  - poprawnie buduje zdania i łączy je w logiczną całość;
  - dobrze buduje zdania i łączy je w logiczną całość;
  - bardzo dobrze buduje zdania i łączy je w logiczną całość;
  - czyta  płynnie i bezbłędnie wyuczone wcześniej teksty;
  - czyta poprawnie wyuczone wcześniej teksty;
  - czyta z drobnymi błędami wyuczone wcześniej teksty;
  - biegle wykonuje obliczenia w zakresie tysiąca;



- *bardzo dobrze* wykonuje obliczenia w zakresie tysiąca;
  - *dobrze* wykonuje obliczenia w zakresie tysiąca;
  - *z błędami* wykonuje obliczenia w zakresie tysiąca.
- **inaczej skonstruowanego zdania, ale dotyczącego tego samego zagadnienia:**
    - *posiada bogaty zasób słów;*
    - *zasób jej słów wykracza poza oczekiwany poziom;*
    - *stosuje właściwą kolejność wykonywania działań;*
    - *sprawnie dodaje i odejmuje w zakresie tysiąca, ułatwia sobie obliczenia stosując poznane prawa;*
    - *w zadaniach z treścią stosuje różne sposoby ich rozwiązywania, pamiętając o poznanych prawach kolejności wykonywania działań;*
    - *jest sprawna ruchowo;*
    - *uczestniczy w zabawach ruchowych i grach zespołowych;*
    - *chętnie rozwija umiejętności ruchowe;*
    - *reprezentuje szkołę w zawodach sportowych;*
    - *aktywnie uczestniczy w zajęciach ruchowych.*
  - **czy też „dodawania słów”:**
    - czyta płynnie długie teksty;
    - czyta płynnie nieznane wcześniej, długie teksty;
    - popęlnia błędy ortograficzne;
    - popęlnia nieliczne błędy ortograficzne;
    - chętnie śpiewa piosenki;
    - chętnie śpiewa poznane piosenki.

Podsumowując, zauważam, że w każdym świadectwie powtarzała się taka sama ocena. Czy możemy zatem mówić o świadectwie jako spersonalizowanym dokumencie ucznia? Dla nauczyciela tej klasy najważniejszy stał się wzorzec ucznia, który najczęściej pasował do ucznia jako „wykonawcy działań”. **Nauczyciel w świadectwach szkolnych przedstawiał swoje oczekiwania w stosunku do dzieci, jednocześnie pokazując swój schematyzm w myśleniu o nich.** Jego oczekiwania w większości dotyczyły: sposobu aktywności dziecka na zajęciach, jego rozwoju i umiejętności typowo proszkolnych, które związane były z „dopasowaniem” uczniów do szkolnego schematu. Najważniejsze stawało się wpasowanie ucznia w codzienność szkolną, na którą składały się sposoby komunikowania, myślenia, odczuwania i działania obserwowane w postaci praktyk społecznych, powiązane z ocenieniem dzieci. Można zadać tutaj pytanie, czy ocena opisowa spełniła swoją rolę? Przecież powinna kierować uwagę ucznia, rodziców i nauczycieli na przebieg procesu uczenia się i na-

uczania, rozwiązywanie problemów i pokonywanie trudności (Wyczesany, Mikrut, 2002, s. 140), jednocześnie opisując wszechstronny rozwój dziecka. Niestety, było to niezauważalne w analizowanych świadectwach.

W codziennym życiu dzieci często zachodzą niewidzialne procesy kształtujące ich indywidualność, przyzwyczajenia i relacje ze światem. Warto pamiętać, że to właśnie ocenianie jest tym niewidocznym procesem, który staje się narzędziem kształtowania człowieka.

Można myśleć, że kod kulturowy, dotyczący oceniania w klasach trzecich, był głęboko osadzony w świadomości nauczycieli. To właśnie kody kulturowe, które możemy rozumieć jako znaczenia nieświadomie przypisywane danej rzeczy czy zjawisku, warunkują ludzkie postawy, są ramami znaczeniowymi, w których poruszają się uczniowie. Przecież to „my, ludzie, pokazujemy, mówimy lub uczymy kogoś czegoś wyłącznie dlatego, że wcześniej stwierdzamy jego niewiedzę lub myłność poglądów (Bruner, 2006, s. 76). Nauczyciele wypisując świadectwa uczniów byli przekonani, że ich rola sprowadza się do wystawienia oceny opisowej na świadectwie, a oceniając szczególną uwagę muszą poświęcić opisowi „wzorca ucznia”, gdyż on wydawał im się najważniejszy.

## Podsumowanie

Niestety, w większości analizowanych świadectw dominowało traktowanie dziecka w kategorii ucznia. Dwie pozostałe kategorie, często były pomijane i trywializowane przez nauczycieli. Mimo tego, że świadectwo jest dokumentem indywidualnym każdego dziecka, przeprowadzona przeze mnie analiza świadectw uczniów kończących klasę trzecią, pokazała, że nauczyciele nie traktują ich jako dokumentów spersonalizowanych i osobistych, należących do konkretnego ucznia. Zaś główna kategoria, która wyróżniła się podczas analizy, to postrzeganie dziecka jako ucznia.

Ocenianie szkolne jest istotnym narzędziem pracy dla nauczycieli, warto zatem zastanowić się, w jaki sposób formułować ocenę opisową, aby wpływała ona na podmiotowość dziecka. Ocena to jeden z instrumentów, który służy przekazywaniu uczniom i rodzicom określonego zakresu oczekiwań systemu edukacyjnego w stosunku do osiągnięć dzieci. Pośrednio jest źródłem informacji o promowanych wzorcach wychowawczych i edukacyjnych. Ocena może stać się nieodzownym narzędziem diagnostycznym w edukacji opartej na ideach konstruktywistycznych, pozytywnie oddziałującym na kształtowanie podmiotowości jednostki. Nauczyciele powinni pamiętać, że celem oceniania opisowego ma być wzmacnianie podmiotowości ucznia, zatem należy korzystać z oceny opisowej, mającej charakter oceny kształtującej. Taka ocena jest pomocnym narzędziem pracy dla nauczyciela oraz uczniów, którym daje możliwość refleksyjnego uczenia się.

Przeprowadzona analiza świadectw pokazała, że ocena opisowa dotyczy najczęściej dobrego zachowania i stopnia opanowania przez dziecko treści programowych, a stawiane mu wymagania podporządkowane są wyłącznie standardom zewnętrznym.

Taka ocena opisowa, sprowadza dziecko do kategorii dziecka „podporządkowanego” wymogom szkoły, gdzie całkowicie pomija się aspekt jego rozwoju i indywidualności. W tym miejscu warto postawić pytanie: czy praktyka szkolna zgubiła sens oceniania opisowego, którego najważniejszym celem powinno być wzmacnianie podmiotowości ucznia?

W odniesieniu do głównych założeń strategii oceniania opisowego (Brzezińska, 1994, s. 24), w której położono nacisk na:

- 1) wzmacnianie poczucia własnej wartości opartej na ocenie własnych możliwości;
- 2) kształtowanie poczucia sprawstwa;
- 3) rozwijanie podmiotowości;
- 4) wzbogacanie osobistych kompetencji;
- 5) rozwijanie tendencji do uczenia się metodą prób i poszukiwań własnych błędów;
- 6) wzmacnianie tendencji do samodzielnego podejmowania zaplanowanych działań;
- 7) inspirowanie do samooceny;
- 8) pobudzanie potrzeby współdziałania, pracy w grupie

można z całą pewnością stwierdzić, że, doświadczana przez trzecioklasistów ocena opisowa na ich świadectwach, jest od tych założeń daleka, a niekiedy nawet stoi z nimi w wielkiej sprzeczności.

## Bibliografia

- Adamek, I., Bałachowicz, J. (2013). *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bałachowicz, J., Witkowska-Tomaszewska, A. (2015). *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Broadfoot, P. (2005). *Dark alleys and blind bends: Testing the language of learning*. *Language Testing*, 22, 123–141.
- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A. (1994). *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Foucault, M. (1998). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- 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 Makmed.
- Kvale, S. (2012). *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Labocha, J. (1996). Dyskurs jako proces przekazywania wiedzy. W: T. Rittel (red.), *Dyskurs edukacyjny*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Okoń, W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Wyczęsany, J., Mikrut, A. (2002). Ocena opisowa w edukacji uczniów klas początkowych. W: A. Mikrut, J. Wyczęsany (red.), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.

## SCHOOL EXPECTATIONS EXPRESSED IN TESTIMONIES OF STUDENTS FINISHING THIRD GRADE OF PRIMARY SCHOOL

### Abstract

Descriptive assesment is an important element of school practice. The student's image adopted by the teacher is very important when formulating a descriptive assessment. Unfortunately, the pattern that emerged during the analysis of the testimonials of students completing the third grade is the pattern of the student as "performer of activities". Teachers realistically translate their expectations into the practice of descriptive assessment, so a good descriptive assessment should show the comprehensive development and progress of the child. During its formulation, a balance should be maintained between social, emotional and cognitive development. Unfortunately, the analysis of the certificates showed that evaluation of the achievements of nine-year old children mainly boils down to cognitive development.

**Keywords:** school expectations, certificate, image of a pupil, descriptive assessment, discourse