

Maria Butrymowicz  
Akademia Podlaska  
w Siedlcach

## KSZTAŁCENIE DLA ROZWOJU A WEWNĄTRZSZKOLNE OCENIANIE OSIĄGNIĘĆ SZKOLNYCH UCZNIÓW KLAS I - III

Autorka podejmuje temat diagnozowania i oceniania osiągnięć uczniów klas I-III. Podkreśla wagę „humanistycznego oceniania” w przeciwieństwie do mierzenia osiągnięć według wymagań programowych. Zwraca uwagę na trudność oceny z tzw. „obniżeniem wymagań na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznych”.

Każdy, kto był lub pozostaje czynnym nauczycielem, zdaje sprawę z tego, że bez diagnozy stanu zastanego w klasie i diagnozy dynamiki zmian w rozwoju uczniów proces edukacyjny ulega dezintegracji. Właśnie diagnoza pedagogiczna warunkuje skuteczność edukacji i obiektywność oceniania. Diagnozowanie i ocenianie są skoncentrowane obecnie na rozwoju osobowym dziecka i jego wysiłku, a nie tylko na wynikach kształcenia i ich adekwatności do wymagań programowych. Procesy te mają być, zgodne z celami i kierunkami zmian edukacji wczesnoszkolnej w Polsce, wyznaczane przez ideę kształcenia dla rozwoju. Idea ta zrodziła się w nurcie psychologii i pedagogiki humanistycznej i ma już dość długą historię.

Za M. Jakowicką (1994) powtórzę, że kształcenie dla rozwoju to wyzwalanie wartości wewnętrznych jednostki, ciągłe wzbogacanie jej osobowości ku przekraczaniu siebie z dnia dzisiejszego, uczenie trudnej sztuki wyboru wartości, stymulowanie procesu zmiany ku podnoszeniu, wzmacnianiu aktywności dziecka w różnych zakresach jego życia, ku pogłębianiu zrozumienia i poczucia odpowiedzialności własnej za jakość swego życia.<sup>1</sup>

Na podłożu idei kształcenia dla rozwoju pojawiła się idea integracji kształcenia.

Jak podaje M. Jakowicka (2000), kierunek integracyjnego myślenia stanowi wyraźny rys określania edukacji XXI wieku, między innymi w precyzowaniu wyposażenia pokoleń w kompetencje wyższego rzędu. Uwzględnia się głównie kompetencje: uczenia się (problemowego podejścia w tymże procesie i wykorzystania doświadczeń), myślenia (holistyczne, kontekstowe, przyczynowo-skutkowe, dostrzeganie zjawisk), poszukiwania (wykorzystywanie informacji z różnych źródeł), doskonalenia (ocena siebie i innych zgodnie z uniwersalnymi wartościami, stawianie czoła przeciwnościom), komunikowania się (argumentowanie własnego zdania i branie pod uwagę poglądu innych), współpracy (stosowanie procedur demo-

<sup>1</sup> Jakowicka M., *Kształcenie dla rozwoju - zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, (w:) *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, pod red. S.Palki, Katowice 1994, s.31.

kratycznych, podtrzymywanie kontaktów), działania (organizowanie pracy własnej, odpowiedzialności za nią).<sup>2</sup>

W obowiązującej w klasach I-III podstawie programowej wyniki realizacji zadań szkoły są określone przez wskazane powyżej przez M. Jakowicką kompetencje (łącznie się też z przekonaniem, postawami i wartościami).

We wszystkich programach kształcenia zintegrowanego (do użytku w szkołach dopuszczono około trzydziestu programów, zaakceptowanych przez ministerstwo) wiedza, czyli informacja, którą uczeń ma poznać, zrozumieć i przyswoić, jest zmniejszona na korzyść tych kompetencji i umiejętności oraz gromadzenia nowych doświadczeń w trakcie własnej aktywności dziecka w bezpośrednim kontakcie z poznawaną rzeczywistością. Podkreśla się, że wynikiem dochodzenia do wiedzy i umiejętności w toku rozwiązywania problemów ma być nie tylko rozwój myślenia, ale też wyzwalanie swobodnej ekspresji, spontanicznej kreatywności, rozbudzania wyobraźni i intuicji.

Do niedawna ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów traktowano przede wszystkim jako ustalanie wartości tych osiągnięć stosownie do wymagań programu szkolnego.<sup>3</sup>

Ocena szkolna była pojmowana jako sąd nauczyciela wartościujący poziom wykonania przez ucznia jakiegoś zadania. Wyniki oceny utrwalano w postaci cyfrowej. Były to stopnie szkolne, gdyż tak popularne w Ameryce punkty w polskich klasach początkowych nie były stosowane. Pojawiły się tu natomiast symboliczne zastępniki ocen (uśmiechnięte bądź ponure buźki, słoneczka bądź chmurki itd.), zaś komunikat werbalny, zawierający sąd wartościujący dokonany w formie pisemnej nazwano oceną opisową. Pojęcie to B. Niemierko (1999) zdefiniował następująco: „Ocena opisowa (ang. commented educational report) jest nieformalną informacją o wyniku kształcenia z rozbudowanym komentarzem pisemnym. Jest odmianą oceny szkolnej, wprowadzoną w wielu krajach - obowiązkowo w nauczaniu początkowym i nieobowiązkowo na wyższych szczeblach kształcenia - dla zhumanizowania oceniania szkolnego i wdrożenia uczniów do korzystania z komentarza towarzyszącego stopniom szkolnym. Może być połączona z wystawianiem stopnia lub, zwłaszcza w najniższych klasach, samowystarczalna”.<sup>4</sup>

Zgodnie z obowiązującym aktualnie rozporządzeniem ministerialnym w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów przyjęta w szkole skala i forma ocen bieżących i klasyfikacyjnych może być dowolna, z zastrzeżeniem, że w klasach I-III zawsze stosuje się ocenę opisową. Jak twierdzą nauczyciele, rodzice uczniów woleliby, żeby opisowa ocena końcoworoczna (klasyfikacyjna) była połączona z jej cyfrowym odpowiednikiem.

Przez pryzmat kształcenia dla rozwoju A. Brzezińska i R. Misiorna (1998) widzą istotę i sens oceniania uczniów klas początkowych. Autorki te piszą, że ocenę można traktować jako:

- miarę tego, jak daleko w rozwoju jest dziecko względem wymagań stawianych mu przez nauczyciela;
- wskaźnik tego, jak myśli o dziecku (odbiera je) nauczyciel;
- wskaźnik jakości zaangażowania wysiłku dziecka oraz jakości uzyskiwanych przez nie efektów;
- czynnik uruchamiający samoocenę dziecka.<sup>5</sup>

<sup>2</sup> Jakowicka M., *Integracja jako jedna z głównych idei jakościowego aspektu edukacji na XXI wiek*, (w:) *Pedagogika wobec przemian i reform oświatowych*, pod red. G. Miłkowskiej-Olejniczak i K. Uździckiego. Zielona Góra 2000, s.140.

<sup>3</sup> Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s.269.

<sup>4</sup> Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1999, s.254-255.

<sup>5</sup> Brzezińska A., Misiorna E., *Istota i sens oceniania dziecka w młodszym wieku szkolnym*, (w:) *Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej*, pod red. A. Brzezińskiej, E. Misiornej i I. Pacholczyk, Poznań 1998, s.13-14.

W bezpośrednim kontakcie z uczniem nośnikiem niewerbalnej informacji wartościującej może być ekspresja ciała nauczyciela (mimika, gest). Nie o formę oceny jednak tu chodzi. „Ocena w świetle kształcenia dla rozwoju wymaga zmiany z dokonywania jej przez nauczyciela w kierunku aktywizowania w niej także uczniów na płaszczyźnie autoanalizy i samooceny, wyszukiwania błędów, ich poprawy oraz na przejściu od globalnej, uogólnionej oceny uczniów do sytuacyjnej, związanej z wykonywaniem konkretnych zadań w określonych sytuacjach pedagogicznych”<sup>6</sup> - podaje M. Jakowicka (1994).

Jakość procesu oceniania łączy się z rozumieniem przez nauczycieli istoty celów edukacyjnych, a przede wszystkim istoty celów operacyjnych zajęć zintegrowanych.

Formułując te cele nauczyciele słusznie ujmują (a później oceniają) wyniki działań uczniów w kategoriach ich zachowania się. W scenariuszach zajęć precyzują oni z wyprzedzeniem, co młody Polak po tych zajęciach potrafi. Najczęściej jednak zapominają, że na zachowanie ucznia składa się nie tylko mowa i działanie, ale też myślenie. Myślenie jest bowiem nie tylko podstawowym procesem intelektualnym, który nauczyciel ma wspierać, ale towarzyszy też słuchaniu, mówieniu, czytaniu, pisaniu, przeżywaniu i wszelkim działaniom.

Nie ukrywajmy, że nauczycielom klas początkowych pomiar osiągnięć szkolnych tych uczniów kojarzy się przede wszystkim z zastosowaniem zobiektywizowanych narzędzi (testów, sprawdzianów), służących do odtworzenia zapamiętanych wiadomości i zaprezentowania nawyków i umiejętności adekwatnych do tego, co zawiera program kształcenia zintegrowanego.

Pomiar dydaktyczny jest jednak tylko jedną z metod badawczych, stosowanych w toku badań diagnostycznych. Ponieważ podmiotem wszelkich badań diagnostycznych ma być dziecko jako całość, jako dynamiczna istota i niepowtarzalna osoba ludzka, trzeba podchodzić do dziecka holistycznie i stosować nie tylko ilościowe, ale i jakościowe metody badań.

Już bardzo dawno temu A. Janowski (1985) nader słusznie zauważył: „Metody jakościowe oparte są na innych przesłankach, na założeniu, że główne sprawy dotyczące człowieka nie są z istoty rzeczy wymierne ilościowo, a próby pomiaru są naciąganiem rzeczywistości. Rezultatem badania powinien być „humanistyczny” opis zjawiska przedstawiający, jakie ono jest - a więc właśnie opis jakościowy. Przy takim podejściu brak możliwości pomiaru przestaje być wadą”<sup>7</sup>.

Rozpoznając możliwości rozwojowe wychowanka zależne zarówno od samego dziecka, jak i uwarunkowań środowiskowych, badając osiągnięcia szkolne ucznia nauczyciel musi uwzględniać to, że granice zasięgu oddziaływań pedagogicznych skoncentrowanych na dziecku obejmują nie tylko sferę poznawczą, ale też zespół zjawisk związanych z osobowością dziecka i jego funkcjonowaniem jako osoby ludzkiej oraz wchodzą w granice wychowania.

W opracowaniach, zawierających wskazówki dotyczące oceniania osiągnięć szkolnych, jako wyznaczniki (wskaźniki) opisów tych osiągnięć są traktowane treści zawarte w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej.

Współautorzy materiałów szkoleniowych z zakresu programu „Nowa Szkoła” realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu oraz Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli zgłosili projekty narzędzi oceniania w klasach I-IV kluczowych kompetencji: komunikacji werbalnej, współpracy w grupie, poszukiwania i aktualizowania informacji. Różnią się one od kart szkolnych osiągnięć ucznia służących do rejestrowania postępów w nauce w odniesieniu do umiejętności przewidzianych programem nauczania, opracowanych w poznańskim, gdańskim, krakowskim, lubelskim ośrodkach akademickich, z udziałem pracowników ODN i szeregowych nauczycieli tym, że dotyczą też klasy IV, co jest trafnym rozwiązaniem.

<sup>6</sup> Jakowicka M., *Kształcenie dla rozwoju - zmiana ...*, s.37.

<sup>7</sup> Janowski A., *Poznawanie uczniów*, Warszawa 1985, s.228.

Do warunków oceniania wewnątrzszkolnego, które ma wspomagać proces uczenia się i nauczania, autorzy ci zaliczają wiele czynników. Najważniejsze warunki to:

- ocenianie musi być integralną częścią procesu uczenia się i nauczania;
- ćwiczenia i zadania powinny angażować uczniów;
- oceniając musimy bazować na tym, co wiemy o uczeniu się i rozwoju ucznia;
- ocenianie stwarza okazje do samooceny i podnoszenia jakości pracy ucznia;
- otwartość;
- pewność wnioskowania co do umiejętności i kompetencji uczniów;
- spójność wewnętrzna.<sup>8</sup>

Przeciwno ocenianiu i ocenie wysunięto wiele poważnych zarzutów. Ukoronowaniem tej krytyki była konkluzja, do jakiej doszli W. i B. Śliwerscy: „Ocena, kontrola, opiniowanie, świadectwa, promocje, kwalifikacje - to typowe przejawy sprawowania władzy nad człowiekiem jako przedmiotem”.<sup>9</sup>

Nie jest rzeczą przypadku, że jeden z rozdziałów książki B. Śliwerskiego *Wyspy oporu edukacyjnego* (1993) nosi tytuł *Redukcja przemocy strukturalnej w postaci stopni i procesów selekcyjnych*. W. i B. Śliwerscy bardzo się przyczynili do wdrożenia w skali całej Polski alternatywnego (bez stopni, ale klasyfikacyjnego) modelu oceniania, chociaż w swojej koncepcji stosowali model bez stopni i bez promocji.<sup>10</sup>

Czym są ocenianie i ocena: wymierzaniem dzieciom sprawiedliwości w sferze poznawczo-programowej i w zakresie życia w grupie społecznej czy też badaniem i interpretowaniem osiągnięć szkolnych uczniów na tle ich możliwości biopsychicznych i podmiotowych oraz uwarunkowań społeczno-ekonomicznych i edukacyjnych? Czy pomiar dydaktyczny i ocenianie mają służyć klasyfikowaniu i selekcji, czy też są komponentami zabiegów terapeutycznych ukierunkowanych na wielostronny rozwój dziecka na miarę jego uzdolnień i możliwości? Wiadomo bowiem, że aprobująca ocena przyczynia się do budowania pozytywnego obrazu własnej osoby i rodzi u dziecka poczucie bezpieczeństwa, bez którego małe dziecko nie może się optymalnie rozwijać. Oceniając wspieramy bądź hamujemy rozwój dziecka. I nie zależy to od tego, czy stawiamy na ilość, czy na jakość, bo i jedno, i drugie można robić albo dobrze, albo źle.

Przychyłam się do stanowiska D. Waloszek (2000), która sugeruje: „Odpowiedzialność za warunki wspierające rozwój człowieka nie tak łatwo da się ująć w liczby, w oceny. Jest to bowiem odpowiedzialność skierowana na konkretnego człowieka, w jego konkretnym czasie rozwojowym. Taka jest istota wspierania rozwoju. Człowiek w takim rozumieniu staje się nie-policzalny. Być może dlatego tak niewielu z nauczycieli podejmuje trud edukacji podmiotowej”.<sup>11</sup>

Żeby adekwatnie ocenić osiągnięcia szkolne dziecka, trzeba nie tylko zbadać te osiągnięcia, ale i poznać wychowanka. Wiadomo jednak, że percepcja dziecka przez nauczyciela związana jest nie tylko z poznawaniem i wartościowaniem ucznia, ale i ze spontanicznym, a więc subiektywnym, przeżywaniem, podświadomie wpływającym na dziecko. Nawet jeżeli emocje związane z postrzeganiem dziecka przez nauczyciela nie są ujawniane, mały uczeń i tak je wyczuwa: dziecko to najczulszy barometr.

W rozprawie A. Kozłowskiej *Ocenianie w szkole na progach edukacyjnych* (1999) zostały poddane analizie czynniki zniekształcające ocenę szkolną.

<sup>8</sup> Chodnicki J., Grondas M., Kołodziejczyk A., Królikowski J., *Ocenianie. Program „Nowa Szkoła”*, Warszawa 1999, s.142.

<sup>9</sup> Śliwerska W., Śliwerski B., *Edukacja w wolności*, Kraków 1996, s.23.

<sup>10</sup> Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993, s.44.

<sup>11</sup> Waloszek D., *Nauczyciel w zreformowanej szkole - propozycje usytuowania zawodowego*, (w:) *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu edukacyjnego*, pod red. E.Marek i R.Więckowskiego, Piotrków Trybunalski 2000, s.89.

Do czynników, będących efektem niedoskonałości oceniania przez nauczyciela, autorka ta zaliczyła: zjawisko generalizacji uczuciowej (efekt halo, efekt aureoli, stereotypy i uprzedzenia, samospelniające się proroctwo, efekt skamieniałych oczekowań), błąd tendencji centralnej (unikanie ocen skrajnych), błąd zróżnicowania (rozszerzania skali ocen oraz wybór ocen skrajnych), łagodność lub surowość oceniania, błąd kontrastu (ocena zależy od poziomu prac, w gronie których ta praca jest poddana ocenie, błąd adaptacji kryteriów oceniania do poziomu klasy).

„Zbadane w toku licznych eksperymentów formy oceniania i zaobserwowane w nich różnice prowadzą do wniosku, że czasem w szkole ważniejsze, niestety, staje się to, kto ocenia, niż to, jak dużo zdołał nauczyć się oceniany uczeń”<sup>12</sup> - pisze A. Kozłowska (1999).

Ocena osiągnięć szkolnych nigdy nie jest zabiegiem czysto technicznym, gdyż zawsze ma ona konsekwencje wychowawcze. Trafna, rzetelna, obiektywna i przyjazna dziecku ocena stymuluje jego potencjalne możliwości, wzbudza motywację do zaspokajania potrzeb poznawczych i mobilizuje wolę dziecka do maksymalnego wysiłku i samorozwoju.

Tradycyjnie jako zewnętrzną podniechęć i represyjny mechanizm napędzający edukację dziecka traktowano ocenę negatywną występującą w parze z karą.

Kota (tego przysłowiowego) można zagłaskać na śmierć. A jak jest z dzieckiem? Moje wieloletnie doświadczenie w pracy bezpośrednio z dzieckiem w wieku wczesnoszkolnym podpowiada, że różnie z tym bywa...

Nawet pierwszak drogą samooceny wyników własnej nauki próbuje dochodzić do prawdy nieporadnie podejmując się samoanalizy i samokontroli. Zbieżna z samooceną dziecka negatywna ocena nauczyciela, mądrze uzasadniona i opatrzona ustnym bądź pisemnym komentarzem nie wywołuje u ucznia reakcji samoobrony w formie agresji czy też apatii, nie powoduje lęku przed gniewem i karą rodzicielską, bo dziecko czuje, że wobec innych nauczyciel jest po jego stronie. Czynniki rzutującymi na wartość oceny negatywnej są więc nauczycielska postawa stabilnej akceptacji i szczerego autentyzmu wobec dziecka oraz sposób, w jaki je nauczyciel postrzega. Jeżeli myśli on pozytywnie o uczniu, uznając w trudnych sytuacjach jego prawo do błędów i porażek, to konfrontacja wychowanka z właściwie uargumentowaną negatywną oceną i zobowiązanie go do ponoszenia odpowiedzialności za własne osiągnięcia szkolne są z etycznego punktu widzenia uczciwsze niż utwierdzanie dziecka w przekonaniu, że wszystko jest w porządku. Po prostu trzeba dobrze znać ucznia, jego możliwości, oczekiwania i potrzeby, a wówczas negatywna ocena, o ile nie jest ona zakomunikowana w sposób drastyczny, spełni swoją motywacyjną i korekcyjną funkcję.

Ocena ta pomaga dziecku pokonywać trudności oraz w toku rozwiązywania egzystencjalnych i poznawczych problemów dorastać do realizacji coraz bardziej skomplikowanych celów.

Czy rzeczywiście należy oceniać wyłącznie sprostanie wymaganiom programowym, dostrzegać i oceniać włożony wysiłek dziecka i postępy w jego rozwoju intelektualnym, abstrahując od innych sfer rozwoju dziecka i samego dziecka jako osoby?

Nauczyciel klas początkowych jest jednocześnie wychowawcą swoich uczniów. Musi uwzględniać to, że eksponowanie w wydawanych sądach tego, co w dziecku jest wartościowe, postawa akceptacji sprzyja wysokiej samoocenie dziecka, które dopiero się uczy obiektywnie oceniać siebie, sugerując się przede wszystkim opiniami innych ludzi. Samodzielną i adekwatną samoocenę dziecko kształtuje w kontaktach międzyludzkich, w toku samoobserwacji, samoanalizy, samokontroli i porównywania siebie z innymi. Nie dostrzegając w sobie niczego pozytywnego, dziecko staje się nieszczęśliwe, krnąbrne, zazdrosne...

Na pytanie, jakie oceniane będzie wspomaganie rozwoju dziecka, E. Misiorna udzieliła następującej odpowiedzi: „Oczekiwaniom tym sprostą system, w którym nacisk zostanie

<sup>12</sup> Kozłowska A., *Ocenianie w szkole na progach edukacyjnych*, Częstochowa 1999, s.69.



położony na monitorowanie i rejestrowanie rozwoju dziecka, a więc przedmiotem oceny będzie treść, zakres, kierunek, tempo i dynamika zmian. W kontekście tego nauczyciel szczególną uwagę zwraca na „atomy”, mocne strony dziecka, najlepiej rozwinięte kompetencje, a więc co dziecko wie, umie, potrafi. Jest to niezbędne, gdyż motywację do dalszych prób, wysiłku buduje się na fundamencie kompetencji już posiadanych”.<sup>13</sup>

Bez wątpienia sprawą wymagającą rozstrzygnięcia pozostaje zawily problem oceniania dzieci niepełnosprawnych. Takich dzieci wciąż przybywa.

Zatrważające jest to, że w zwykłej klasie uczą się czasami dzieci ze znacznymi wielorodzajowymi niesprawnościami w sferze fizycznej i sensorycznej oraz sprzężonymi z nimi dysfunkcjami psychicznymi, utrudniającymi pełnienie roli ucznia, które nie są zakwalifikowane do kształcenia specjalnego tylko dlatego, że rodzice nie wyrazili zgody na objęcie tych dzieci badaniem specjalistycznym, a 70% dzieci niepełnosprawnych posiadających orzeczenie zespołu specjalistów kwalifikujące je do tego kształcenia również pobiera naukę w szkołach ogólnodostępnych. W szkołach tych nie ma nie tylko klas specjalnych bądź integracyjnych i świetlic terapeutycznych, ale nawet nie są prowadzone zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze i korekcyjno-kompensacyjne.

Istotę rzeczy oddaje konkluzja znawczyni tej problematyki W. Pileckiej (1998). Twierdzi ona, że w każdej klasie nauczyciel może spotkać 5-10% uczniów wybitnie zdolnych, twórczych czy utalentowanych oraz ponad 30% dzieci zaliczanych do grup dyspanse-ryjnych, spośród których 15-20% będzie ujawniać trudności w uczeniu się, a 10-12% będzie wymagać kształcenia specjalnego i interwencji służb rehabilitacyjnych.<sup>14</sup>

Zgodnie z rozporządzeniem ministerialnym w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania nauczyciel na podstawie pisemnej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej może obniżyć wymagania edukacyjne w stosunku do dzieci niepełnosprawnych.

Kształcenie ogólne przebiega jednak w czterech etapach dostosowanych do okresów rozwojowych ucznia. W praktyce zasada drożności nie jest przestrzegana i dziecko utyka gdzieś między kształceniem zintegrowanym a klasami IV-VI szkoły podstawowej bądź gimnazjum. Do liceum dociera niewiele dzieci niepełnosprawnych.

E. Kosińska, autorka książki *Ocenianie w szkole* (2000), sugeruje, że niektóre treści programowe będą konieczne do opanowania nawet przy dużych ograniczeniach umysłowych ucznia, z tego względu, że bez ich znajomości nie można realizować programu w wyższych klasach.<sup>15</sup> Pomysłu na ocenienie dzieci niepełnosprawnych E. Kosińska nie podsuwa...

Nie do końca jest unormowany przepisami sposób oceniania dzieci z takimi zaburzeniami mowy, jak dysleksja i dysgrafia. Sytuacja tych dzieci w szkołach masowych jest bardzo trudna. Polegam tu na opinii Bartosza Opani (2002), syna aktora Mariana Opani: „Bardzo ciężko przeżywałem okres szkolny, zwłaszcza szkoły podstawowej. Miałem kłopoty z czytaniem na głos i pisaniami - na stronie potrafiłem zrobić kilkadziesiąt błędów ortograficznych. Pisałem wypracowanie za kolegów. Oni je przepisywali i dostawali czwórki i piątki, a ja za swoje z błędami - dwójki. Do tego bazgrałem lewą ręką. Zmuszono mnie do pisania prawą, ale paskudne kulfony i tak zostały. Długo nie było wiadomo, co ze mną jest nie tak, w końcu okazało się, że jestem dyslektykiem. Wcześniej nazywano to lenistwem”.<sup>16</sup>

Moim zdaniem zasady oceniania uczniów niepełnosprawnych mają być wywiedzione z doktryny humanistycznej i muszą być uwzględniane przy ustalaniu celów, kierunków

<sup>13</sup> Misoma E., *Ocenianie jako wspomaganie rozwoju w zreformowanej szkole*, (w:) *Edukacja wczesnoszkolna w kontekście reformy systemu szkolnego*, pod red. E. Marek i R. Więckowskiego, Piotrków Trybunalski 2000, s.403.

<sup>14</sup> Pilecka W., *Edukacja w polskiej szkole na przełomie XX i XXI wieku*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1998 nr 2, s.8.

<sup>15</sup> Kosińska E., *Ocenianie w szkole*, Kraków 2000, s.31.

<sup>16</sup> Opania B., *I tak dostawałem dwójki*, „Wysokie Obcasy” - Magazyn „Gazety Wybiorej” z dnia 20-21 lipca 2002 roku, s.37.

i sposobów postępowania edukacyjnego z dziećmi niepełnosprawnymi uczącymi się w zwykłych klasach szkół ogólnodostępnych i w klasach integracyjnych.

W Ustawie o systemie oświaty, w ramowym statucie szkół publicznych oraz w aktach wyższego rzędu gwarantuje się prawo ucznia do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu. Śmię twierdzić, że, niezależnie od rozporządzeń odgórnych bądź głosów krytyki, refleksyjni praktycy, a właśnie tacy stanowią większość nauczycieli klas początkowych, będą się odpowiednio ustosunkowywali do rozwoju i zachowania dziecka oraz poddawali ocenie wyniki jego kształcenia, ponieważ ocenianie uczniów jest ustawicznym procesem w pracy pedagogicznej, nieodłącznym atrybutem samooceny nauczyciela i probierzem wartości jego własnej pracy.

*Maria Butrymowicz*