

AGNIESZKA ŻYTA

OCENA I OCENIANIE W PROCESIE KSZTAŁCENIA
ORAZ WSPIERANIA UCZNIĄ
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
– DYLEMATY I KIERUNKI DZIAŁAŃ

WPROWADZENIE

Ocenianie stanowi nieodłączny element procesu edukacji. Ocena – jak podaje David Mitchell (2016, s. 222) – to „narzędzie służące celom edukacyjnym, wspierające uczenie się i sterujące nauczaniem. Dzięki niemu powinniśmy uzyskiwać najbardziej wiarygodne informacje dotyczące tego, co uczeń wie, co umie zrobić lub czego doświadczył”. Z jednej strony ma być adekwatna do wkładu pracy i wysiłku, z drugiej – ma motywować ucznia do dalszej pracy, także stopniowego przejmowania odpowiedzialności za pracę nad własnym rozwojem. Ocenianie, służąc weryfikacji stanu wiedzy i umiejętności oraz będąc swego rodzaju kierunkowskazem dla dalszych poczynań nauczycieli w drodze ku pracy nad doskonaleniem i wspieraniem rozwoju każdego ucznia, budzi wiele dylematów. Wielu nauczycieli nie lubi procesu oceniania. Mają szereg wątpliwości natury etycznej dotyczących oceny, która powinna być sprawiedliwa, czyli doceniać pracę i jej efekty, motywująca i dobrze odbierana przez uczniów (Opłocka, 2007). Jednocześnie docenia się wagę prawidłowego oceniania w procesie kształcenia i wychowania. Świadczą o tym chociażby Rekomendacje i działania priorytetowe dotyczące jakości edukacji włączającej w Polsce przygotowane na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w ramach Programu Wsparcia Reform Strukturalnych Komisji Europejskiej (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/>

Dr hab. AGNIESZKA ŻYTA, prof. UWM – Katedra Pedagogiki Specjalnej i Resocjalizacji, Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie; adres do korespondencji: ul. Żołnierska 14, 10-561 Olsztyn; e-mail: agnieszka.zyta@uwm.edu.pl, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2504-7257>.

projekt-realizowany-w-ramach-program-wsparcia-reform-strukturalnych, dostęp: 24.08.2021). Jeden z punktów (rekomendacja 12, s. 8) podkreśla, że ważne staje się: „Udzielanie wskazówek i wspieranie nauczycieli w rozwijaniu kompetencji w zakresie oceniania kształtującego (oceniania na rzecz uczenia się) i oceniania sumatywnego. Wiąże się to ze zdefiniowaniem ich różnych celów i funkcji oraz wykazaniem, w jaki sposób można wykorzystać te dwa rodzaje oceny, aby spersonalizować proces uczenia się i podnieść poziom osiągnięć uczniów”.

Sytuacja wydaje się szczególnie trudna w grupie o zróżnicowanym poziomie funkcjonowania, zwłaszcza wtedy, gdy uczniami są osoby z niepełnosprawnością intelektualną.

1. OCENA I OCENIANIE W PROCESIE KSZTAŁCENIA

Ocenę możemy – o czym piszą m.in. Bolesław Niemierko (2007), Klemens Stróżyński (2004), Zenon Gajdzica (2011) – podzielić na dydaktyczną (dotyczy pomiaru umiejętności, wiedzy, sprawności i jest następstwem opanowania materiału nauczania czy konkretnych umiejętności) oraz społeczno-wychowawczą (w takim ujęciu ma za zadanie: motywować uczniów, informować o ich postępach, pokazywać im drogi poprawy swoich wyników). Oba obszary przenikają się i są trudne w praktyce do oddzielenia, gdyż ocenianie ma zauważalny aspekt poznawczy – chcemy wiedzieć, co zostało osiągnięte, sprawdzić stan wiedzy i umiejętności, jak i aspekt emocjonalno-motywacyjny – chcemy wykorzystać tę wiedzę do motywowania uczniów oraz do poprawy ich wyników.

Jeszcze inny podział proponował Karol Sośnicki (1959), który wyróżniał ocenę aktualistyczną (dotyczącą aktualnego stanu wiedzy, mającą charakter diagnostyczny) i ocenę dyspozycyjną (odnoszącą się do dyspozycji uczniów, ze szczególnym naciskiem na wysiłek włożony przez nich do procesu uczenia się).

Ocena wymaga od nauczyciela systematyczności oraz świadomości konsekwencji, a jej ważnymi cechami jest kontekstowość oraz subiektywność (Okoń, 1995; Putkiewicz, 2000). Jednocześnie – jak pisze Wojciech Walczak (2001, s. 158) – „umiejętność pomiaru osiągnięć uczniów i ich ocenianie nie jest darem niebios. Jest to element trudnego warsztatu pracy nauczyciela. Właściwego oceniania można i trzeba się nauczyć”. Z drugiej strony badania poświęcone nauczycielskim kryteriom oceniania uczniów potwierdzają, że udział instytucji kształcących nauczycieli w budowaniu ich kompetencji do-

tyczących oceniania uczniów jest rażąco nieadekwatny wobec ich potrzeb zdobycia skutecznych metod niwelowania trudności związanych z organizacją procesu oceniania (Liszka, 2001). To może prowadzić do szeregu niedociągnięć w obszarze oceniania.

Ocena może pomóc w uczeniu się, jeśli dostarcza informacji, które nauczyciele i uczniowie mogą wykorzystać jako informację zwrotną w ocenie siebie i siebie nawzajem oraz w modyfikowaniu działań związanych z nauczaniem i uczeniem się, w które są zaangażowani. Taka ocena staje się wówczas „oceną kształtującą”, gdy faktycznie wykorzystywana jest do dostosowania pracy dydaktycznej do potrzeb uczniów (Black i in., 2004).

2. PRAWNO-ORGANIZACYJNE ASPEKTY OCENY I OCENIANIA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Ocenianie kształtujące pełni ważną rolę w procesie edukacyjno-terapeutycznym, chociaż w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną stanowi duże wyzwanie i często jest zagadnieniem słabo zbadanym. Badania, które obejmują uczniów z zaburzeniami poznawczymi (w tym z niepełnosprawnością intelektualną¹) potwierdzają, że praktyka oceniania w ich przypadku jest bardziej złożona i stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli (Karvonen i in., 2013). Kryterium udanego oceniania jest świadomość i zrozumienie przez ucznia celów kształcenia. Jednocześnie podkreśla się, że uczniowie nie zawsze spełniają te warunki (Good & Brophy, 2003), a nauczyciele nie zawsze mają odpowiednie kompetencje do tworzenia właściwych i zindywidualizowanych „narzędzi oceny”, za pomocą których mogą w sposób rzetelny, adekwatny i sprawiedliwy oceniać uczniów z niepełnosprawnością intelektualną (Browder i in., 2003; Roach & Elliot, 2006).

Unia Europejska postuluje stosowanie systematycznej ewaluacji bieżącej w procesie zorientowanym na praktykę. Ewaluacja powinna odbywać się na wczesnym etapie na początku procesu edukacyjnego, być w bezpośredniej bliskości uczestników, przynosić korzyści uczestnikom, sprzyjać ciągłemu otrzymywaniu informacji zwrotnej, stanowić podstawę do uczenia się zorientowanego na rozwój i osiągnięcia różnych uczestników procesu uczenia oraz badać,

¹ Przytoczone badania amerykańskie objęły grupę 375 nauczycieli uczących 773 uczniów z zaburzeniami poznawczymi (w tym 286 z nich, czyli 58,7% stanowiły osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Pozostałe grupy to uczniowie m.in. z: autyzmem, zaburzeniami mowy/języka, z niepełnosprawnościami złożonymi itd.).

w jaki sposób cele te są osiąganе oraz jak mogą zmieniać się w czasie czy przyczyniać się do debaty publicznej i rozwoju wiedzy (Anderson, Östlund, 2017).

Podstawy prawne oceniania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce stanowią obowiązujące rozporządzenia i akty prawne:

– Podstawa programowa (Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.), która dotyczy szkół tzw. nowego typu (8-letnia szkoła podstawowa, branżowa szkoła I stopnia, szkoła specjalna przysposabiająca do pracy, szkoła policealna);

– Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 373);

– Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz.1578).

Tabela 1. Ocenianie ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w świetle obowiązujących aktów prawnych (stan na rok szkolny 2020/2021)

Podstawy prawne oceny	Zalecenia dotyczące oceniania
Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowe kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, 14.02.2017	– wszystkie, nawet niewielkie, postępy ucznia powinny być wzmacniane pozytywnie, natomiast brak postępów nie podlega wartościowaniu negatywnemu. Ocenianie bieżące funkcjonowania ucznia prowadzone jest podczas spotkań zespołu nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem. – dokonywana okresowo przez nauczycieli i specjalistów wielospecjalistyczna ocena poziomu funkcjonowania ucznia umożliwia modyfikowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego i dostosowanie poziomu oczekiwanych osiągnięć ucznia do jego możliwości.
Rozporządzenie MEN z 9.08.2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży	Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu

<p>niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym</p>	<p>funkcjonowania ucznia, uwzględniając ocenę efektywności programu w zakresie, o którym mowa w ust. 1, oraz, w miarę potrzeb, dokonuje modyfikacji programu. [...]</p> <p>Wielospecjalistyczne oceny powinny uwzględniać:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia; 2) w zależności od potrzeb, zakres i charakter wsparcia ze strony nauczycieli, specjalistów lub pomocy nauczyciela [...] 3) przyczyny niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu ucznia, w tym bariery i ograniczenia utrudniające funkcjonowanie i uczestnictwo ucznia w życiu przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku ucznia realizującego wybrane zajęcia wychowania przedszkolnego lub zajęcia edukacyjne indywidualnie lub w grupie liczącej do 5 uczniów, zgodnie ze wskazaniem zawartym w programie – także napotykaną trudności w zakresie włączenia ucznia w zajęcia realizowane wspólnie z oddziałem przedszkolnym lub szkolnym, a w przypadku innej formy wychowania przedszkolnego – wspólnie z grupą, oraz efekty działań podejmowanych w celu ich przezwyciężenia.
<p>Rozporządzenie MEN z 22.02.2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych</p>	<p>§ 2. Wymagania edukacyjne [...] dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na podstawie tego orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy – Prawo oświatowe;</p> <p>§ 12. Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć.</p>

Źródło: Rozporządzenie MEN z 14.02.2017 (Dz.U. poz. 356, z późn. zm), Rozporządzenie MEN z 22.02.2019 r. (Dz.U. poz.373), Rozporządzenie MEN z 9.08.2017 r. (Dz.U. poz. 157 8).

3. TRUDNOŚCI I DYLEMATY W PROCESIE OCENIANIA UCZNIÓW Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ

Ocenianie bywa trudne – tym bardziej, gdy pracujemy w klasie z uczniami o bardzo zróżnicowanych możliwościach. Trudność może wynikać także z organizacji procesu kształcenia, np. w klasie integracyjnej. Zenon Gajdzica (2011, s. 149) zwraca uwagę na kilka aspektów pojawiających się w sytuacji pracy z uczniami w klasie integracyjnej:

„– osoba oceniająca (pedagog specjalny lub wiodący, ewentualnie ocena wspólna);

– scena sytuacji oceniania (w przestrzeni eksponującej lub w przestrzeni indywidualnej);

– zróżnicowane kryteria oceny (ocena na podstawie kryterium obiektywnego versus ocena na podstawie kryterium subiektywnego np. wkładu pracy i zaangażowania, faktycznych postępów);

– ujednoczenie (identyczne kryteria versus inne kryteria dla uczniów o zdecydowanie mniejszym potencjale rozwojowym)”.

Badania potwierdzają szczególnie ważną rolę nauczyciela w procesie oceniania w przypadku uczniów z poważnymi zaburzeniami poznawczymi². Wymaga się od nich zwiększonych kompetencji w przeprowadzaniu trafnych ocen, autorefleksji nad swoim nauczaniem, jak również umiejętności współpracy z innymi nauczycielami (Anderson, Östlund, 2017). Karvonen, Wake-man, Flowers i Moody (2013) podkreślają, że nauczyciele, którzy wierzą, że proces oceny ma wpływ na osiągnięcia ich uczniów z problemami poznawczymi, mają uczniów o wyższych umiejętnościach.

Zarówno analiza dostępnych badań, jak i obowiązujących dokumentów pozwala zauważyć szereg trudności, które mogą pojawiać się w pracy nauczyciela w drodze ku optymalnemu ocenianiu ucznia z niepełnosprawnością

² W Polsce pierwsze rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, w którym zastosowano termin „niepełnosprawność intelektualna” pochodzi dopiero z 2015 roku. Wcześniej stosowano termin „upośledzenie umysłowe”. Przyjęcie nowych terminów „niepełnosprawność intelektualna” (ang. *intellectual disability*) przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, ale też w wielu innych państwach, m.in. w Polsce oraz przez międzynarodowe organizacje (np. Światową Organizację Zdrowia) oraz „niepełnosprawność w uczeniu się” (ang. *learning disability*) – przede wszystkim w Wielkiej Brytanii – miało uwolnić osoby tak etykietowane od stereotypów (Schalock, Luckas-son, Tassé, 2021). Należy jednocześnie zauważyć, że w części badań – zwłaszcza anglojęzycznych – stosuje się termin „niepełnosprawność w uczeniu się”, który obecnie jest preferowany w Wielkiej Brytanii, czy „trudności w uczeniu się” (Durling, Chinn, Scior, 2018). Świadczy to może o ciągłym ewaluowaniu podejścia do niepełnosprawności intelektualnej czy szerzej rozumianych „poważnych zaburzeń poznawczych”.

intelektualną. Do najczęstszych czynników krytycznych mogących stanowić źródło ewentualnych dylematów należą:

- podstawa programowa,
- uczeń z niepełnosprawnością intelektualną
- inni uczniowie w klasie,
- rodzina/rodzice ucznia z niepełnosprawnością intelektualną,
- nauczyciel w klasie z uczniami z problemami w uczeniu się (w tym z niepełnosprawnością intelektualną).

W odniesieniu do podstawy programowej mamy do czynienia z dwoma sytuacjami zależnymi od stopnia niepełnosprawności intelektualnej: realizacji tej samej podstawy programowej oraz odrębnej. „Uczniowie bez niepełnosprawności oraz uczniowie z niepełnosprawnościami, których rozwój intelektualny jest prawidłowy dla wieku lub kształtuje się na poziomie niepełnosprawności intelektualnej w stopniu lekkim, realizują tę samą podstawę programową wychowania przedszkolnego oraz podstawę programową kształcenia ogólnego określoną dla szkół danego typu oraz podstawę programową kształcenia w zawodach określoną w rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej” (<https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6>, 29.03.2021). W przypadku umiarkowanego i znacznego stopnia niepełnosprawności intelektualnej stosowana jest odrębna podstawa programowa (dla ośmioletnich szkół podstawowych oraz szkół przysposobienia do pracy). Zarówno jedna, jak i druga sytuacja niesie ze sobą szereg pytań i wątpliwości: Czy nauczyciel ma wystarczającą wiedzę na temat metod pracy i specyfiki funkcjonowania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną? Czy uważa, że indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET) odpowiada rzeczywistym potrzebom ucznia i wymogom podstawy programowej oraz diagnozy? Czy ma poczucie wsparcia – w sytuacjach wątpliwych i krytycznych – ze strony dyrekcji placówki, innych specjalistów, pedagoga specjalnego? Czy nauczyciel potrafi swoją wiedzę przenieść na konkretnego ucznia i odpowiednio dobrać ocenę, aby stała się motywująca i dawała informacje zwrotne? Jak pisze Ewa Antoszkiewicz (2016, s. 13): „Sytuacja uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim jest szczególnie trudna, gdyż uznanie podstawy programowej kształcenia ogólnego, jako wspólnej dla wszystkich uczniów, w praktyce jest często problematyczne. Niepowodzenia edukacyjne uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim nasilają się szczególnie na drugim i trzecim etapie edukacji. Jest to spowodowane rozbieżnościami między wysokimi wymaganiami w programach kształcenia ogólnego a ograniczonymi możliwo-

ściami intelektualnymi uczniów”. Aby niwelować te trudności pomocne jest m.in. stosowanie sprawdzianów o dostosowanym do indywidualnego ucznia stopniu trudności, nacisk na umiejętności praktyczne, zindywidualizowanie sposobów i kryteriów oceniania mającego charakter wspierający wszystkich uczniów, obserwacja bardziej postępów niż efektów, dobra znajomość możliwości i zainteresowań ucznia. Ważne wydaje się także „postrzeganie konkretnego ucznia bez presji wymogów programowych, z założeniem, że obowiązująca jest podstawa programowa, a nie – często nader ambitne – wybrane przez nauczycieli programy nauczania” (Antoszkiewicz, 2016, s. 19).

Kolejnym wyzwaniem jest uczeń z niepełnosprawnością intelektualną w sytuacji oceniania, ale także ocenianie wobec innych uczniów. Przed nauczycielem stoją kolejne pytania: Czy dobrze zna jego poziom funkcjonowania poznawczego, dodatkowe zaburzenia, deficyty? Czy poznał dokładnie jego diagnozę, czy potrafi zalecenia z diagnozy funkcjonalnej przenieść na praktykę pedagogiczną? Czy wie jak uczeń rozumie ocenę? Czy wie co ocena znaczy dla ucznia? Brak wcześniejszych doświadczeń czy wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej oraz metodyki pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną może prowadzić zarówno do błędów w pracy dydaktycznej, jak i unikania zmierzania się z niełatwym zadaniem adekwatnego oceniania. Jednocześnie należy podkreślić wagę właściwego oceniania dającego informacje także o mocnych stronach ucznia, dla procesu autorewalidacji, o której pisze Czesław Kosakowski (2003). Stosując ocenianie aktywizujące, nauczyciel prowadzi do zwiększenia poziomu autorefleksji u ucznia z niepełnosprawnością, co będzie sprzyjać przejęciu – w miarę możliwości – kontroli nad swoim postępowaniem, decyzjami i wyborami życiowymi³. Stanowi to podłoże procesu samostanowienia, istotnego elementu współczesnego podejścia do wspierania osób z niepełnosprawnościami.

Pracując w klasie z uczniami o zróżnicowanym poziomie funkcjonowania i występowaniu różnych deficytów oraz trudności pojawia się także problem stworzenia właściwej atmosfery pracy oraz budowania dobrych relacji między uczniami. Nauczyciel musi zmierzyć się z odpowiedzialnością na kolejne pyta-

³ Niewątpliwie dużym wyzwaniem w tym zakresie może być grupa uczniów z umiarkowanym czy znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Tradycyjne podejście do funkcjonowania tej grupy osób (obecne m.in. w modelu medycznym niepełnosprawności, opierającym się w dużej mierze na diagnozie negatywnej, deficytach i zaburzeniach) nisko ocenia ich możliwości decyzyjności, autorefleksji czy samostanowienia. Jednocześnie współczesny biopsychospołeczny model niepełnosprawności, przykłady działań self-advokatów czy udział osób z niepełnosprawnością intelektualną (w tym także głębszych stopni) w badaniach partycypacyjnych pozwala na większy optymizm także w tej kwestii (Żyta, 2018).

nia: Czy uczniowie bez niepełnosprawności intelektualnej akceptują swojego kolegę/koleżankę? Czy znają system ocen stosowany w klasie? Czy go akceptują? Czy rozumieją potrzebę indywidualizacji wymagań? Czy potrafią sprawiedliwie oceniać się wzajemnie? Czy nie są zazdrośni, gdyż uważają, że uczeń z niepełnosprawnością intelektualną jest traktowany pobłaźliwie, a jego ocena jest nieadekwatna do rzeczywistych osiągnięć? Ocenianie musi być zrozumiałe zarówno dla ucznia, jego rodziców, jak i pozostałych uczniów w klasie. Może dochodzić do sytuacji, gdy uczeń oceniany zgodnie z obligatoryjnymi kryteriami będzie miał poczucie niedoceniaenia, skrzywdzenia, bycia kimś gorszym na tle klasy. Ale może też pojawić się sytuacja, że ocena pozytywna nie będzie uwzględniać umiejętności i wiadomości, uczeń przyzwyczai się do traktowania uprzywilejowanego, straci motywację do pracy, a inni uczniowie będą odbierać tę sytuację jako niesprawiedliwą i świadcząca o specjalnych względach wobec kolegi czy koleżanki z niepełnosprawnością. To może pogarszać wzajemne relacje między uczniami (Apanel, 2016). Konieczne jest stosowanie oceniania włączającego opartego na wspieraniu uczenia się wszystkich uczniów. Uczniowie ci stają się wówczas pełnoprawnymi uczestnikami procesu oceniania. Ma to prowadzić do harmonijnego oceniania bez porównywania osiągnięć poszczególnych uczniów między sobą, aby unikać negatywnej rywalizacji (Skibska, 2014).

W przypadku pracy z uczniem z niepełnosprawnością intelektualną należy pamiętać także o jego środowisku rodzinnym. Nauczyciele, podejmując się oceniania ucznia i jego osiągnięć, muszą mierzyć się także z oczekiwaniami rodziców. Zdarza się, że ich opinia na temat tego, co jest ważne dla ucznia, a oczekiwania rodziców mogą znacznie się różnić. Nauczyciel musi odpowiedzieć sobie na kolejne pytania: Jak rodzice rozumieją czym jest ocena i jaki ma ona cel? Czy znają system oceniania stosowany w klasie, czy go akceptują, czy brali udział w jego tworzeniu? Co dla nich jest szczególnie trudne? Jak postrzegają swoje dziecko na tle innych uczniów? Czego oczekują od szkoły i nauczyciela? Bywa, że nauczyciele stykają się z nierealnymi oczekiwaniami rodziców – często cele rodziców różnią się od tych stawianych przez profesjonalistów. Jak pisze Jacek Kielin (2011, s.10) „specjalista, który wyznacza sobie cele pracy, biorąc pod uwagę tylko dobro dziecka, może się zupełnie rozminąć z oczekiwaniami rodziców, którzy nie będą przejawiali chęci do angażowania się w uczenie dziecka nowej – choć w ich pojęciu zbędnej – umiejętności”. Może to przejawiać się także w obszarze oceniania. Niektórzy rodzice – w zależności od rodzaju postawy wychowawczej, jaką reprezentują – mogą naciskać na stawianie wysokich i czasami

nadmiernych oczekiwań wobec ich dziecka w celu całkowitego lub chociaż częściowego jego „uzdrowienia” albo dążyć do stawiania mniejszych wymagań, pobłażania i „lepszego” jego traktowania na tle pozostałych uczniów (Kielin, 2011). Obie skrajne postawy rodzicielskie będą dużym wyzwaniem dla nauczyciela zarówno w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej, jak i w procesie oceniania.

Kolejną trudność może stanowić sama osoba nauczyciela w sytuacji pracy z uczniami z problemami w uczeniu się (w tym z niepełnosprawnością intelektualną). Czując się niepewnie i chcąc dobrze zrealizować zarówno wymagania wypływające z założeń podstawy programowej, jak i potrzeby wspierania wszystkich uczniów, zdarza się, że unika pytania uczniów z problemami w uczeniu się, aby nie wprawiać ich w zakłopotanie czy nie przerywać toku lekcji (Mitchell, 2016). Bolesław Niemierko (2001, s. 20-23) zwracał uwagę na siedem zaniedbań obecnych w postępowaniu nauczycieli wobec oceniania: rezygnację, metodę kija i marchewki (polegającą na zamianie oceny przedmiotowej na ocenę wychowawczą), zaniedbanie, nadgorliwość, zmianę reguł w toku gry, uduchowienie oraz „tęczowy blask perfekcji”. Podkreślał także, że „ocenianie osiągnięć uczniów jest najbardziej zaniedbaną dziedziną dydaktyki” (Niemierko, 2001, s. 26). Nauczyciel stojąc przed presją pogodzenia wszystkich wymogów organizacyjnych i programowych, często z niewystarczającym poziomem wiedzy z zakresu pedagogiki specjalnej i metodyki pracy z uczniem z niepełnosprawnością, może – mimo stojących przed nim zobowiązań prawnego-organizacyjnych oraz moralnych – rezygnować z właściwego oceniania, zaniedbywać je albo narażać się na frustrację i dylematy wewnętrzne związane z poczuciem niekompetencji, braku wsparcia, nieradzenia sobie z adekwatnym, sprawiedliwym i motywującym ocenianiem.

Niwelowanie wszystkich trudności, odnajdywanie złotego środka i balansu pomiędzy oczekiwaniami innych oraz potrzebami ucznia może stanowić duże wyzwanie w drodze ku lepszemu ocenianiu.

4. KU LEPSZEMU OCENIANIU I WSPIERANIU UCZNI Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ – KIERUNKI DZIAŁAŃ

Jedną ze strategii, proponowanych w zakresie oceniania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnością intelektualną), jest ocena formatywna i oceny zwrotne (Mitchell, 2016). Jest to mieszana

strategia, w której po pierwsze sprawdza się wiedzę w trakcie zajęć (jest to tzw. interaktywna strategia formatywna lub monitoring wyników), a po drugie – często dostarcza uczniowi informacji zwrotnej (korygujące informacje zwrotne). Ponadto, gdy istnieje taka potrzeba, dostosowuje się strategię nauczania tak, aby poprawić wyniki uczniów.

Ocena formatywna dotyczy postępów ucznia w trakcie trwania danego kursu czy jednego z jego modułów i daje szansę na poprawę. Czyli jest to ocena uczenia się, ale – co szczególnie ważne – to także ocena służąca uczeniu się. Jak pisze Mitchell (2016) lepsze efekty daje częste sprawdzanie wiedzy na różne sposoby i w różnych momentach. Ma nam to dać pewność, że uczniowie rozumieją i zapamiętują nowe pojęcia. Wymaga systematyczności, aby lepiej zrozumieć czego uczniowie potrzebują i dostosować do ich potrzeb nasz sposób nauczania. Najważniejsze w ocenianiu formatywnym jest dostarczanie informacji zwrotnej – zarówno pedagogowi, jak i uczniowi. Szybkie reagowanie zapobiega marnowaniu czasu czy powtarzaniu przez uczniów tych samych błędów. Ocena formatywna opiera się na założeniu, że nauczanie i uczenie się muszą ze sobą współgrać. Pozwala nauczycielowi reagować na pojawiające się problemy, dostosowywać metody, materiał, zmieniać tempo pracy, ponownie wyjaśniać treści, z którymi uczeń ma trudności.

David Mitchell (2016, s. 224) proponuje, żeby stosując ocenę formatywną uwzględniać odpowiedzi na trzy pytania:

– Jakie informacje są potrzebne? Tu konieczna jest dobra znajomość ucznia oparta na diagnozie funkcjonalnej, z naciskiem na jego mocne strony. Ważne jest także określenie celów, jakie chcemy przed uczniem postawić. Istotny jest również opis tego, co udało się osiągnąć, a czego nie.

– Kiedy te informacje będą potrzebne? Czas może być zróżnicowany. Może to być przed lekcją, gdy sprawdzamy stan wyjściowy wiedzy na dany temat lub w trakcie zajęć. Może być także po zajęciach, gdy chcemy sprawdzić czy udało się osiągnąć nam zamierzony cel. Mitchell proponuje, aby dostarczać jednemu uczniowi co najmniej jednej oceny z danego przedmiotu w tygodniu.

– Jakimi metodami zbierać dane? Można i trzeba wykorzystywać różne strategie oceny wiedzy i umiejętności. Mogą to być listy zagadnień, quizy, testy klasowe, obserwacje, dzienniki uczniowskie, zadania, rozmowy indywidualne i grupowe, portfolio.

Informacje zwrotne, których dostarczamy w ocenie formatywnej, to inaczej informacje przekazywane albo przez nauczyciela, albo przez rówieśnika,

rodzica, książkę, samego siebie czy doświadczenie, które dotyczą czyichś wyników lub czyjegoś rozumienia (Mitchell, 2016, s. 224). Ich celem jest doprowadzenie do sprawniejszego uczenia się, do osiągnięcia sukcesu ucznia.

Aby informacje zwrotne były prawidłowe muszą pochodzić z różnych źródeł, muszą motywować, informować o postępach ucznia, pokazywać drogi poprawy wyników. Trzeba przekazywać je tak szybko, jak to możliwe, żeby uczniowie ciągle jeszcze pamiętali materiał. Muszą być jednoznaczne – w tym celu powinniśmy opisywać dokładnie, gdzie uczeń się pomylił, a w czym miał rację. Powinny być także nastawione na kierowanie lub poprawianie. Nie powinny być zbyt trudne poznawczo, czyli muszą być przedstawione w częściach oraz tak skonstruowane, aby można z nich było skorzystać. Być może konieczne będzie nauczanie, jak z takich informacji zwrotnych można korzystać oraz sprawdzanie czy uczniowie stosują je w swojej nauce. Choć propozycja oceny formatywnej i oceny zwrotnej w zamyśle jej autora dotyczy wszystkich uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym także z niepełnosprawnością intelektualną) wydaje się dobrą bazą do tworzenia indywidualnych rozwiązań dla tej grupy. Sprawdzanie wiedzy w trakcie zajęć czy natychmiastowe podawanie informacji zwrotnych jest zgodne z założeniami metodyki nauczania dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Indywidualne podejście, systematyczność, szybkie reagowanie, korygujące informacje zwrotne, stosowanie różnych strategii oceny (z naciskiem na wykorzystanie podejścia wielozmysłowego czy angażowania uczniów w działania praktyczne) niewątpliwie służą wspieraniu ich rozwoju społeczno-poznawczego.

ZAKOŃCZENIE

Należy pamiętać, że dylematy i trudności przeżywają zarówno nauczyciele nieprzygotowani lub niewystarczająco przygotowani w zakresie pedagogiki specjalnej pracujący w warunkach szkoły ogólnodostępnej, jak i ci w innych typach szkół. Oczywiście nauczyciel szkoły ogólnodostępnej – zgodnie z przepisami prawa – współpracuje na terenie szkoły z innymi specjalistami, może konsultować się i korzystać z pomocy pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznej, co niewątpliwie jest istotnym elementem wsparcia. Jak pisze Czesław Kosakowski (2003, s. 256): „Ocenianie ucznia-wychowanka i samoocena własnej pracy to nieodłączne elementy roli nauczyciela-

wychowawcy. Czy są rozwiązania w tym zakresie idealne? Niestety, nie. Pozostaje więc wypracowanie własnego stylu w tym zakresie, z nadzieją, że nasze rozwiązania są krokiem we właściwym kierunku”.

Niewątpliwie istotne jest, aby oprócz dobrej znajomości rozporządzeń, aktów prawnych i podstawy programowej znać dobrze specyfikę funkcjonowania ucznia. Konieczne jest indywidualne podejście do niego, świadomość dużej heterogeniczności grupy uczniów z diagnozą niepełnosprawności intelektualnej. Jak podkreśla Adam Mikrut (2012), oceniając osiągnięcia uczniów z niepełnosprawnością należy stosować tzw. strategię otwartą – przyjazną. Uczeń musi dokładnie zdawać sobie sprawę z tego, jakie jasno określone wymagania powinien spełnić, aby zasłużyć na pozytywną ocenę. Jeśli będą one sformułowane adekwatnie do rzeczywistych możliwości, nie powinno być miejsca na ulgowe traktowanie, mogące prowadzić do niepotrzebnych animozji między uczniami i niezdrowej atmosfery. Uczeń zawsze jednak powinien liczyć na przyjazne relacje z nauczycielem oraz wsparcie z jego strony w zakresie spełniania wymagań szkolnych.

We współczesnym podejściu do niepełnosprawności opieramy się na znajomości nie tylko tego, co nieprawidłowe, gorzej funkcjonujące czy zaburzone, ale szukamy potencjału i mocnych stron. Dobra znajomość diagnozy, jej stałe aktualizowanie może być bardzo pomocne. Podobnie jak docenianie wagi środowiska rówieśniczego, dobrych relacji w grupie, budowania środowiska włączającego. Także korzystanie ze wsparcia innych specjalistów, pracowników, nauczycieli, budowanie dobrych kontaktów z rodziną, szukanie nowych sposobów pracy wydaje się ważnymi krokami w drodze ku lepszemu ocenianiu. Oczywiście tych sposobów może być o wiele więcej – kreatywne i twórcze podejście do swojej pracy, połączone z potrzebą poszukiwania nowych rozwiązań i indywidualizowania stosowanych metod. Stanowią one ważną cechę pracy dobrego nauczyciela.

Sprawiedliwa i motywująca ocena wymaga dużego namysłu, dobrej znajomości ucznia, aby nie krzywdziła, nie budziła obawy, ale motywowała i dawała informacje zwrotne.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, L., ÖSTLUND, D. (2017). Assessments for learning in grades 1-9 in a special school for student's with intellectual disability in Sweden. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(6), 508-524.
- ANTOSZKIEWICZ, E. (2016). *Tworzenie warunków edukacyjnych dla ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- APANEL, D. (2016). *Teoria i praktyka kształcenia integracyjnego osób z niepełnosprawnością w Polsce w latach 1989-2014*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- BLACK, P., HARRISON, C., LEE, C., MARSHALL, B., & WILIAM, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8-21.
- BROWDER, D., SPOONER, F., ALGOZZINE, R., ALGRIM-DELZELL, L., FLOWERS, C., & KARVONEN, M. (2003). What we know and need to know about alternative assessment. *Exceptional Children*, 70, 45-61, [http:// dx.doi.org/ 10.1080/08957340701431385](http://dx.doi.org/10.1080/08957340701431385)
- DURLING, E; CHINN, D; SCIOR, K. (2018) Family and community in the lives of UK Bangladeshi parents with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(6), 1133-1143.
- GAJDZICA, Z. (2011). *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- HAYES, A.M., DOMBROWSKI, E., SHEFCYK, A.H., and BULAT, J. (2018). Learning Disabilities Screening and Evaluation Guide for Low- and Middle-Income Countries. RTI Press Publication No. OP-0052-1804. Research Triangle Park, NC: RTI Press. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2018.op.0052.1804>
- <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/podstawa-programowa6> (dostęp: 29.03.2021).
- KARVONEN, M., WAKEMAN, S., FLOWERS, CL., & MOODY, S. (2013). The relationship of teachers' instructional decisions and beliefs about alternate assessments to student achievement. *Exceptionality*, 21(4), 238-252.
- KIELIN, J. (2011). *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KOSAKOWSKI, C. (2003). *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*. Toruń: Akapit.
- LISZKA, K. (2001). *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- MIKRUT, A. (2012). Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów z niepełnosprawnością. W: P. MAJEWICZ, A. MIKRUT (red.), *Aktywizacja ucznia z niepełnosprawnością w różnych obszarach jego edukacji* (s. 181-202). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN.
- MITCHELL, D. (2016). *Sprawdzone metody w edukacji specjalnej i włączającej*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- NIEMIERKO, B. (2001). *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- NIEMIERKO, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik dydaktyki skutecznej*. Warszawa: WAiP.
- OKOŃ, W. (1995). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Żak.

- OPŁOCKA, U. (2007). Etyczne dylematy oceniania szkolnego. W: J. RUTKOWIAK, D. KUBINOWSKI, M. NOWAK (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera Publiczna* (s. 251-255). Lublin: Oficyna Wydawnicza „Verba”.
- PUTKIEWICZ, E. (2000). O ocenianiu szkolnym. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- ROACH, A., & ELLIOTT, S. (2006). The influences of access to general education curriculum on alternate assessment performance of students with significant cognitive disabilities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 28(2), 181-194, <http://dx.doi.org/10.3102/01623737028002181>.
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego, dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, z późn. zm.) <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> (dostęp: 20.03.2021).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. poz. 1578). <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf> (dostęp: 20.03.2021).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz.U. poz. 373) <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000373/O/D20190373.pdf> (dostęp: 20.03.2021).
- SCHALOCK, R., LUCKASSON, R.A., TASSÉ, M. (2021). *Intellectual disability. Definition, diagnosis, classification, and systems of supports*. Silver Spring: AAIDD.
- SKIBSKA, J. (2014). Ocenianie włączające w praktyce edukacyjnej jako szansa zaspokojenia zróżnicowanych potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 14, 19-28.
- SKRZYPCZAK, U. (2019). Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W: I. CHRZANOWSKA, G. SZUMSKI (red.), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole* (s. 228-234). Seria Naukowa, t. 7. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- SOŚNICKI, K. (1959). *Dydaktyka ogólna*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- STRÓŻYŃSKI, K. (2004). Ocenianie szkolne. W: T. PILCH (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3. Warszawa: Żak.
- WALCZAK, W. (2001). *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*. Łódź: Galaktyka.
- Wsparcie podnoszenia jakości edukacji włączającej w Polsce. Rekomendacje i działania priorytetowe. <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-realizowany-w-ramach-programu-wsparcia-reform-strukturalnych> (dostęp: 24.08.2021).
- ŻYTA, A. (2018). Samostanowienie z perspektywy dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich rodziców. *Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo*, 4(42), 53-65.

OCENA I OCENIANIE W PROCESIE KSZTAŁCENIA ORAZ WSPIERANIA UCZNIĄ
Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ INTELEKTUALNĄ
– DYLEMATY I KIERUNKI DZIAŁAŃ

STRESZCZENIE

Ocenianie stanowi ważny element procesu kształcenia i wspierania ucznia z niepełnosprawnością intelektualną. Obejmuje z jednej strony sprawdzenie istniejącego stanu wiedzy i umiejętności nabytych w toku edukacji, co stanowi ważną informację zwrotną dla nauczycieli i uczniów, z drugiej – jest podstawą uruchomienia procesu tzw. autorewalidacji. Ocenianie, zwłaszcza w warunkach pracy w środowisku zróżnicowanym, jakim jest klasa ogólnodostępna czy integracyjna, stanowi duże wyzwanie dla nauczycieli. Trudności dotyczą m.in. konieczności realizowania innej podstawy programowej dla uczniów z umiarkowanym i znacznym stopniem niepełnosprawności intelektualnej, budowania właściwych relacji opartych na zrozumieniu i wzajemnym wspieraniu między uczniami o różnym poziomie funkcjonowania, obawy przed niesprawiedliwym traktowaniem w procesie oceny uczniów, zaspokajania różnych oczekiwań rodziców wobec oceniania ich dzieci. Artykuł omawia znaczenie ocen i oceniania w procesie kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, analizuje także najczęstsze trudności w tym zakresie oraz propozycje działań mających na celu optymalizację procesu oceniania tej grupy uczniów.

Słowa kluczowe: ocenianie; niepełnosprawność intelektualna; proces kształcenia; wspieranie.

ASSESSMENT AND GRADING IN THE PROCESSES OF EDUCATING
AND SUPPORTING AN INTELLECTUALLY DISABLED STUDENT:
DILEMMAS AND DIRECTIONS

SUMMARY

Assessment is an important part of the process of educating and supporting a student with intellectual disabilities. It includes, on the one hand, a review of existing knowledge and skills acquired in the course of education, which provides important feedback to teachers and students, and on the other hand, is the basis for launching a process of so-called self-revalidation. Assessment, particularly when we work in a diverse environment such as mainstream or integrated class, is a major challenge for teachers. Difficulties include the need to follow a different core curriculum for students with moderate and severe intellectual disabilities, building appropriate relationships based on understanding and mutual support between students with different levels of functioning, fear of unfair treatment in the assessment process, meeting different parents' expectations of their children's assessment. The article discusses the importance of assessment and evaluation in the process of education of students with intellectual disabilities, analyzes the most common difficulties in this area, and proposes measures to optimize the assessment process for this group of students.

Keywords: assessment; intellectual disability; educational proces; supporting.