

**ARLETA PORĘBA-KONOPCZYŃSKA**

Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Zielona Góra

## **FUNKCJONOWANIE OCENY SZKOLNEJ W OPINIACH NAUCZYCIELI ORAZ UCZNIÓW I ICH RODZICÓW**

Zygmunt Bauman zauważa, że *niepostawienie pewnych pytań pociąga za sobą bardziej niebezpieczne skutki niż nieumiejętność dania odpowiedzi na te, które objęto już oficjalnym programem. [...] Cenę milczenia płaci się w twardej walucie ludzkich cierpień*<sup>1</sup>. Takim ważnym pytaniem, na które zobowiązani są w codziennej pracy odpowiadać nauczyciele, jest pytanie o sprawiedliwość oceniania. Problemem tym zajęła się Maria Groenwald. Rozwijając koncepcje sprawiedliwości konkretnej Pelermanna, uzasadniła problematyczność sprawiedliwego oceniania szkolnego<sup>2</sup>. Problematyczność ta wynika z trudności w ustaleniu i konsekwentnym stosowaniu przez nauczyciela określonej koncepcji sprawiedliwości. Dodatkowym problemem staje się niejasność i chwiejność pojęcia sprawiedliwego oceniania w wyobrażeniach uczniów i ich rodziców.

Trudności z ustaleniem zakresu wymagań, dostosowanych do cech osobowości i możliwości intelektualnych uczniów, powodują, że nauczyciele uciekają się do stosowania, często niejawnego, różnych koncepcji sprawiedliwego oceniania: od koncepcji każdemu to samo, poprzez szereg rozwiązań pośrednich, aż po koncepcję najbliższą zwolennikom diagnostyki edukacyjnej: każdemu według jego dzieł<sup>3</sup>.

Świadomość braku możliwości spełniania przez uczniów wyznaczonych wymagań programowych spowodowała pojawienie się w szkole szarej strefy oceniania, zwanej również drugim układem wymagań programowych<sup>4</sup>. Uwikła-

---

<sup>1</sup> Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 10.

<sup>2</sup> Groenwald M., *Meandry sprawiedliwego oceniania*, [w:] B. Niemierko, H. Szaleniec (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków 2004, s. 187–196.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> B. Niemierko definiuje drugi układ wymagań jako ograniczenie wymagań ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów, do których to potrzeb zalicza, poza czynnikami związa-

nie oceniania szkolnego w szereg zależności natury etycznej, psychologicznej i społecznej powoduje konieczność wglądu w ten proces, kluczowy dla budowania odpowiednich relacji między nauczycielami i uczniami. Uchwycenie problemów stanowiących podłoże konfliktów, może pomóc skuteczniej im w przyszłości przeciwdziałać.

Odbiór przez nauczycieli, uczniów i ich rodziców różnych aspektów oceniania stał się przedmiotem zainteresowania zespołu pedagogów z różnych krajów europejskich, w tym pracowników Uniwersytetu Zielonogórskiego oraz Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Zielonej Górze. W ramach wspólnie podjętego przedsięwzięcia badawczego przeprowadzono w czerwcu br. wstępne badania ankietowe. Kwestionariusze ankiety składały się z pytań zamkniętych, najczęściej dostosowanych do pięciostopniowej skali Likerta, uzupełnionych pytaniami otwartymi. W badaniach wzięło udział łącznie 188 osób (tab.1.).

Tab. 1 Rozkład badanej populacji

Badani	Liczba osób			
	gimnazjum	liceum	studenci	łącznie
Uczniowie	29	30	51	110
Nauczyciele	12	11	-	23
Rodzice	24	31	-	55
Razem:	65	72	51	188

Ze względu na małą próbę badawczą oraz ograniczony zasięg badań<sup>5</sup>, niezbędna jest daleko posunięta ostrożność wnioskowania. Jednakże uzyskane wyniki mogą stanowić podstawę ukierunkowania dalszych dociekań dotyczących funkcjonowania oceny szkolnej.

## 1. Przedmiot oceny szkolnej

---

nymi z zaburzeniami rozwoju umysłowego, dysleksją, nadpobudliwością czy zahamowaniem ruchowym, również czynniki środowiskowe, które wpłynęły na niedostatki w przygotowaniu poznawczym i charakterystyce emocjonalnej uczniów, utrudniające im opanowanie przewidzianej treści kształcenia – Niemierko B., *Egzaminy pożądate i niechciane*, [w:] B. Niemierko, J. Brzdąk (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego. Ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne a jakość pracy szkoły*, Katowice 2002, s. 18.

<sup>5</sup> W prezentowanych wynikach badań oparto się na materiale empirycznym zgromadzonym wyłącznie w dwóch szkołach województwa lubuskiego (gimnazjum i liceum ogólnokształcące) oraz wybranej populacji studentów II roku pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego. Wybrana populacja badanych stanowi element składowy większej całości. Badania o podobnej liczbie i kategoriach uczestniczących w nich osób przeprowadzono w Niemczech, Cechach, na Białorusi, w Rosji oraz niektórych regionach Polski (Opole). Zgromadzony łącznie materiał stanowić będzie podstawę międzynarodowych badań poświęconych problemowi zmian edukacyjnych jako konsekwencji wprowadzonych narodowych reform oświaty.

Jednym z obszarów zainteresowania badaczy było ustalenie, co jest przedmiotem oceniania szkolnego. Zgodnie z zasadą oceniania dydaktycznego, przedmiotem oceniania powinny być osiągnięcia uczniów<sup>6</sup>, ale ze względu na złożoność sytuacji dydaktycznych, wychowawczych i społecznych, w jakie uwikłani są nauczyciel i uczeń, zakres składników wchodzących w skład oceny jest o wiele bardziej zróżnicowany.

Spośród kryteriów oceniania dydaktycznego nauczyciele biorący udział w badaniach za najistotniejsze uznali wiedzę i jej praktyczne stosowanie oraz umiejętności ucznia<sup>7</sup>. Wysokie pozycje wśród tych kryteriów zyskują także: samodzielność, postępy w nauce, pomysłowość oraz sposób, w jaki uczniowie rozwiązują zadania. Większość nauczycieli uważa również, że ich ocenianie oparte jest na jasnych kryteriach.

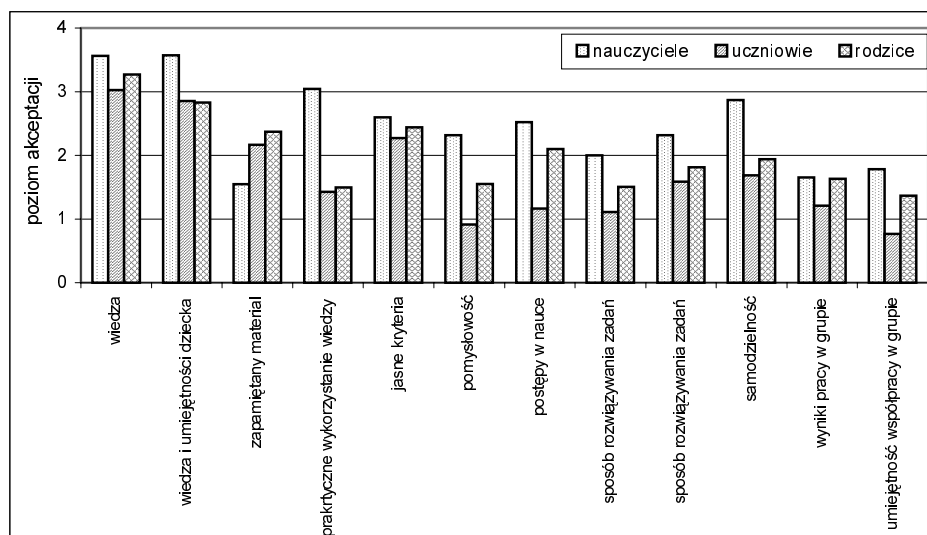
Uczniowie i ich rodzice mniej optymistycznie postrzegają stosowanie przez nauczycieli kryteriów oceny dydaktycznej. Zgadza się co prawda, że ważny udział w ocenie ma wiedza i umiejętności ucznia; przyznają, że prawie połowa nauczycieli stosuje jasne kryteria oceniania. Nie odnoszą jednak wrażenia, aby w szkole oczekiwano umiejętności stosowania wiedzy w praktyce, twierdząc, że nauczyciele wciąż przywiązani są do sprawdzania zapamiętanego materiału (ponad 50-procentowy udział w ocenie). Nie dostrzegają, aby nauczyciele przykładali wagę do samodzielności pracy i pomysłowości rozwiązań.

Uczniowie, w odróżnieniu od swoich rodziców, krytycznie odnoszą się także do deklarowanego przez nauczycieli gratyfikowania oceną postępów w nauce. Uzyskane wyniki wskazują również na niedocenywanie przez nauczycieli obszaru kompetencji związanych z pracą zespołową (rys. 1).

---

<sup>6</sup> Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa 1990, s. 25–28.

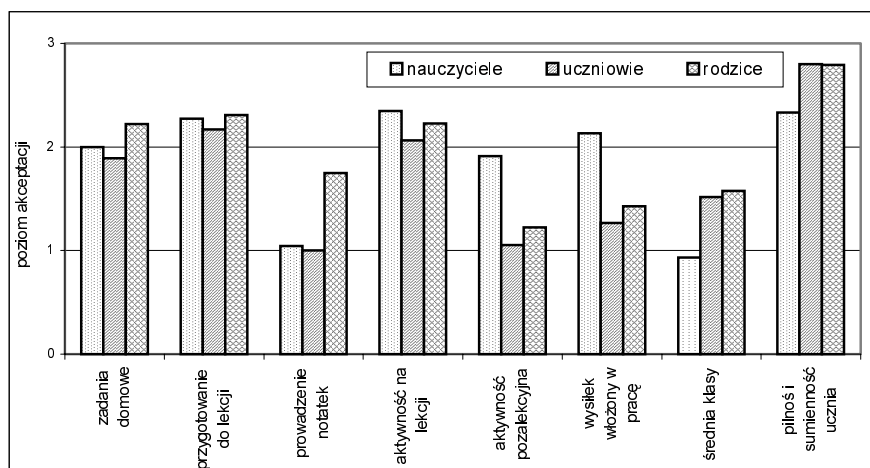
<sup>7</sup> O niektóre problemy pytano dwukrotnie w różnych miejscach kwestionariusza, stąd podczas odczytywania wykresów może powstać wątpliwość, czy nie nastąpiła pomyłka, polegająca na powtórzeniu sformułowań.



Rys. 1. Kryteria oceny dydaktycznej

Poza kryteriami związanymi z osiągnięciami ucznia, w ocenie szkolnej funkcjonuje cały szereg kryteriów związanych z postawami uczniów wobec uczenia się. Za najważniejsze z nich nauczyciele, uczniowie i ich rodzice uznają pilność i systematyczne przygotowywanie się oraz aktywność na lekcji. Nauczyciele zdecydowanie, w stosunku do postrzegania sytuacji przez uczniów i ich rodziców, przeceniają wartość aktywności pozalekcyjnej uczniów oraz ich wysiłku włożonego w pracę. Być może potwierdza się w ten sposób zwodniczość nadziei pedagogów, że są w stanie prawidłowo ocenić te obszary funkcjonowania ucznia.

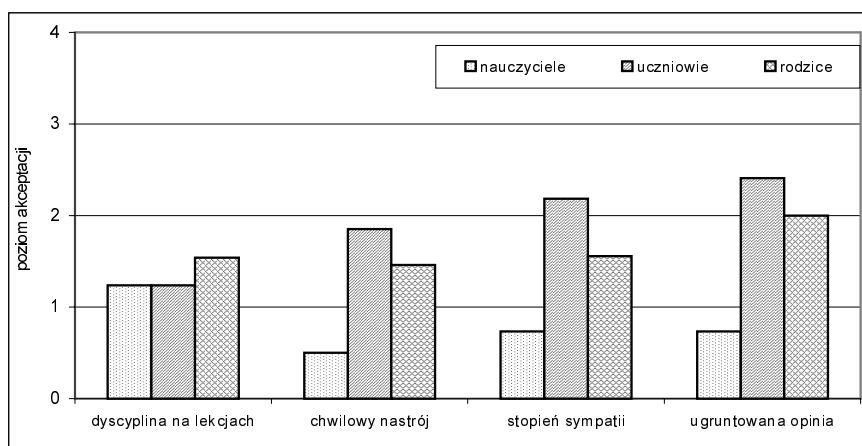
Na poziomie szkoły gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej, sposób prowadzenia notatek nie jest uznawany za ważny składnik oceny, czego prawdopodobnie nie dostrzegają rodzice, uważając starannie prowadzone notatki za stosunkowo ważny czynnik wpływający na ocenę. Również uzależnianie ocen od średnich wyników klasy ma dla nauczycieli o wiele mniejsze znaczenie niż dla uczniów i ich rodziców (rys. 2).



Rys. 2. Kryteria oceniania związane z uczeniem się

Analizując opinie dotyczące stosowania przez nauczycieli kryteriów oceniania niezwiązanych w żaden sposób z uczeniem się uczniów, można zaobserwować, że jedynie w przypadku oceniania dyscypliny na lekcjach opinie wszystkich podmiotów zainteresowanych ocenianiem są zgodne. Nauczyciele zdają się nie dostrzegać psychologicznych pułapek oceniania (rys. 3.). Obszernie pisze na ten temat Tadeusz Tyszka, uznając, że *na domiar złego przypominając sobie dawne błędne oceny, zachowujemy dobre samopoczucie, sądząc, że były one bardziej trafne, niż rzeczywiście były*<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Tyszka T., Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji, Gdańsk 1999, s. 26.



Rys. 3. Społeczne kryteria oceniania

## 2. Informacyjna funkcja oceniania

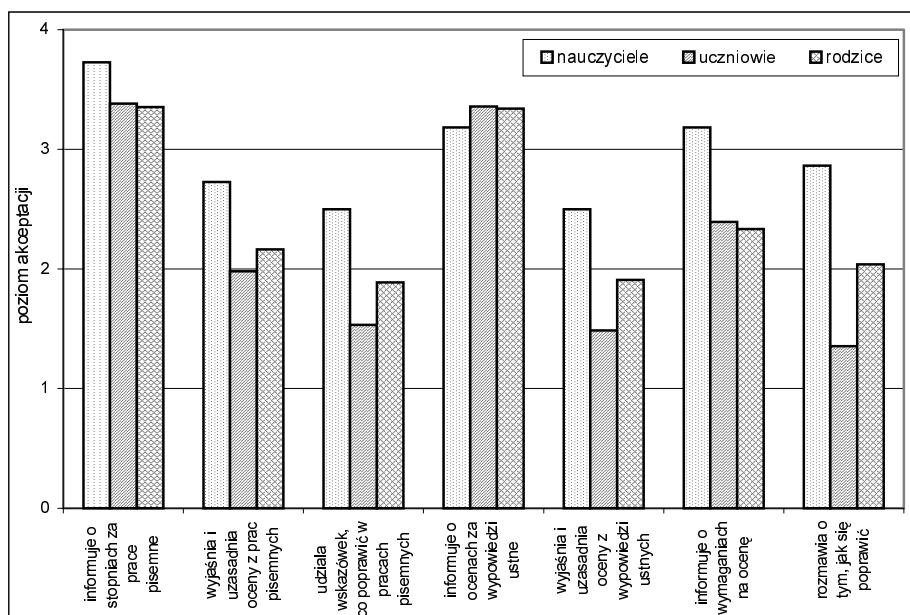
Według Bolesława Niemierki, podstawową funkcją, jaką powinna spełniać ocena, jest informacja udzielona uczniowi – nie tylko o poziomie osiągnięć, ale także o zakresie braków w wiedzy, aby tym skuteczniej pozwolić mu na nadrobienie zaległości i świadome kierowanie własną nauką<sup>9</sup>. Dlatego nie da się przecenić wagi tego aspektu oceniania.

Tymczasem nawet nauczyciele przyznają, że nie zawsze informują uczniów o wystawianej ocenie, zarówno z wypowiedzi ustnych, jak i prac pisemnych. Niedostatecznie też informują uczniów o stosowanych wymaganiach. Trudny do zaakceptowania, szczególnie w świetle obowiązujących przepisów, jest fakt, iż jedynie około połowy nauczycieli, jak przyznają uczniowie i ich rodzice, udziela takich informacji. Deklaracje na temat zaangażowania się w uzasadnianie oceny oraz udzielania na jej podstawie wskazówek co do dalszej pracy, wyrażane przez nauczycieli, nie znajdują potwierdzenia w opiniach uczniów. Ci ostatni uważają, że jedynie około połowy nauczycieli uzasadnia oceny z prac pisemnych, a mniej niż połowa uzasadnia oceny z wypowiedzi ustnych. Uczniowie raczej nie mają poczucia, że udziela się im wskazówek co do dalszej pracy lub rozmawia z nimi o tym, jak poprawić niesatysfakcjonujące oceny (rys. 4.).

Sposób, w jaki nauczyciele komunikują uczniom ocenę, tak przecież ważny dla zachowania jej funkcji motywującej, pozostawia również wiele do życzenia. Co prawda, jawność ocen w obrębie klasy jest rzeczą problematyczną; z praktyki szkolnej wynosimy jednak przekonanie, że jest rzeczą powszechną publiczne

<sup>9</sup> Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 223.

informowanie uczniów o wystawianych ocenach. Tę opinię potwierdzają spostrzeżenia uczniów. Na podstawie uzyskanych wyników możemy nabrać przekonania, że nauczyciele nie do końca są przeświadczeni o słuszności takich poczynań. Wskazuje na to uzyskany, znacznie niższy poziom akceptacji w pozycji „informuję całą klasę o ocenach uczniów”.



Rys. 4. Informacyjność oceniania

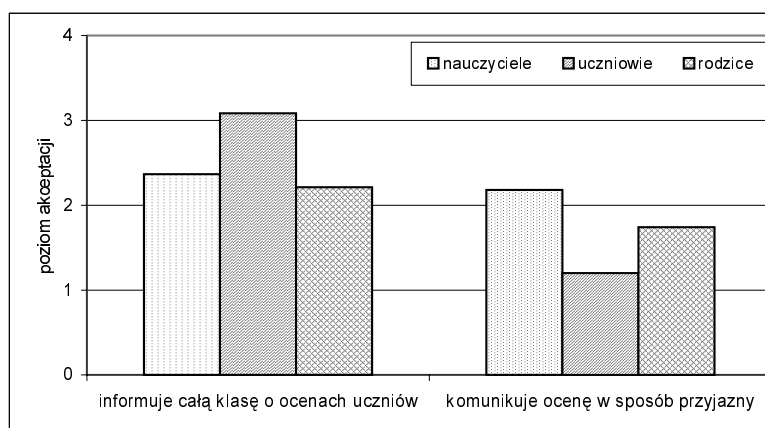
O wiele bardziej przykre w odbiorze są zebrane opinie dotyczące sposobu komunikowania oceny. Respondenci mieli w tym przypadku do dyspozycji skalę czterostopniową (punktowaną od 0 do 3). Zadaniem ich było ustalenie, które z poniższych stwierdzeń, najtrafniej, według nich, opisuje rzeczywistość szkolną:

A. Każdy uczeń jest przez nauczycieli za coś chwalony – szkoła daje każdemu uczniowi możliwość ukazania swoich mocnych stron, tak aby mógł być on dobrze oceniony. Jeśli komuś coś się nie uda, nauczyciele pomagają natychmiast uwierzyć w siebie i dają szansę poprawy.

B. Nauczyciele wytykają z pretensjami słabości uczniów – bardzo rzadko chwalą i często krytykują. Jeśli komuś coś nie wychodzi, nauczyciele potrafią nawet ucznia ośmieszyć – jakby chcieli pokazać i udowodnić, że ten uczeń niczego w życiu nie osiągnie.

Okazuje się, że nauczyciele uważają, iż bardziej trafne jest stwierdzenie A niż B, uczniowie zaś mają przeciwne doświadczenia. Z wypowiedzi rodziców

przebija nadzieją, że ich dzieciom udziela się w szkole odpowiedniego wsparcia (rys. 5.).



Rys. 5. Sposób komunikowania oceny

### 3. Współdziałanie ucznia w procesie oceniania

Uczestnictwo uczniów w procesie oceniania jest jednym z ważniejszych postulatów przygotowania ich do funkcjonowania w demokratycznym społeczeństwie. W *Podstawie programowej* zapisano, że obowiązkiem nauczycieli jest stworzenie uczniom warunków do nabywania umiejętności *planowania, organizowania i oceniania własnej nauki, przyjmowania za nią coraz większej odpowiedzialności*<sup>10</sup>.

Tymczasem wielokrotnie stawiane pytania o uczestnictwo uczniów w procesie oceniania potwierdza przypuszczenie, że jeden z ważniejszych postulatów reformy programowej polskiego szkolnictwa nie znalazł uznania w oczach nauczycieli. Powtarzające się niskie poziomy akceptacji, wzmocnione jeszcze niższymi w opiniach uczniów, wskazują na to, że ocenianie można uznać za strefę działań pedagogicznych bronią przed dostępem „z zewnątrz”.

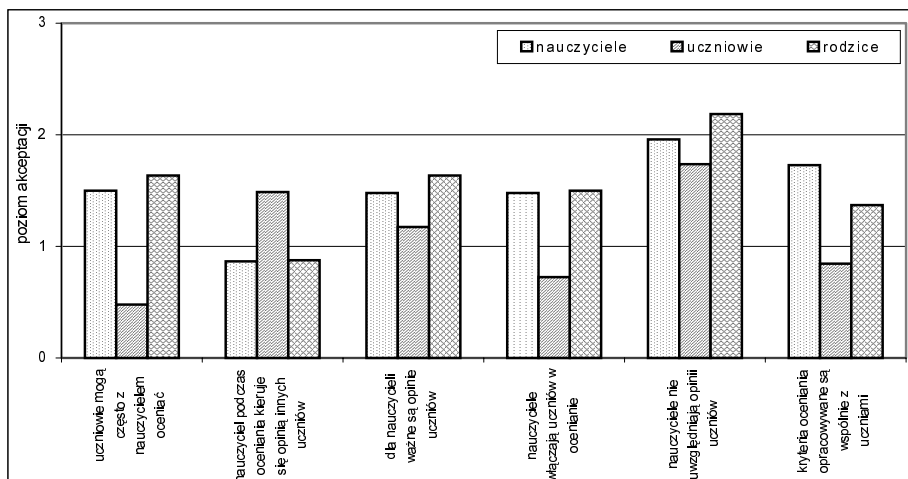
Ciekawe jest jednak zestawienie wyników w analizowanym obszarze (rys. 6.). Wyniki uzyskane w pytaniu drugim, które zadano w kontekście innych, także pozamerytorycznych kryteriów, jakimi kierują się nauczyciele podczas wystawiania ocen, pozostają w sprzeczności z danymi uzyskanymi w wyniku zadania pozostałych pytań. Można odnieść wrażenie, że nauczyciele w sposób świadomy i planowy nie zapraszają uczniów do uczestnictwa w ocenianiu, natomiast pod-

<sup>10</sup> Rozporządzenie MENiS z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, Dz. U. Nr 14, poz. 129 (z późniejszymi zmianami).

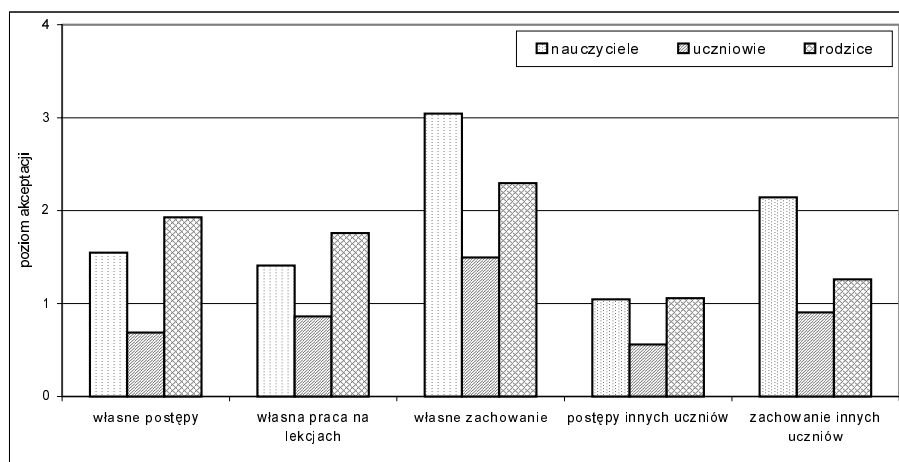


czas wystawiania ocen kierują się chwiejnymi kryteriami, dopuszczając okazjonalnie wygłaszane poglądy.

Przyjrzyjmy się zatem, w jakich obszarach dopuszczana jest możliwość samooceny lub oceny innych (rys. 7.). Okazuje się, że uczniowie nie doświadczają podmiotowego traktowania w tym względzie. Uważają, że nie mają możliwości uczestniczenia w ocenie własnych postępów pracy czy zachowań, jak i ocenie aktywności koleżanek i kolegów. Wyższe poziomy akceptacji uzyskano w tych pytaniach u nauczycieli i rodziców, ale pozostają one wciąż w obszarze wyników niedających powodu do satysfakcji.



Rys. 6. Uczestnictwo uczniów w ocenianiu

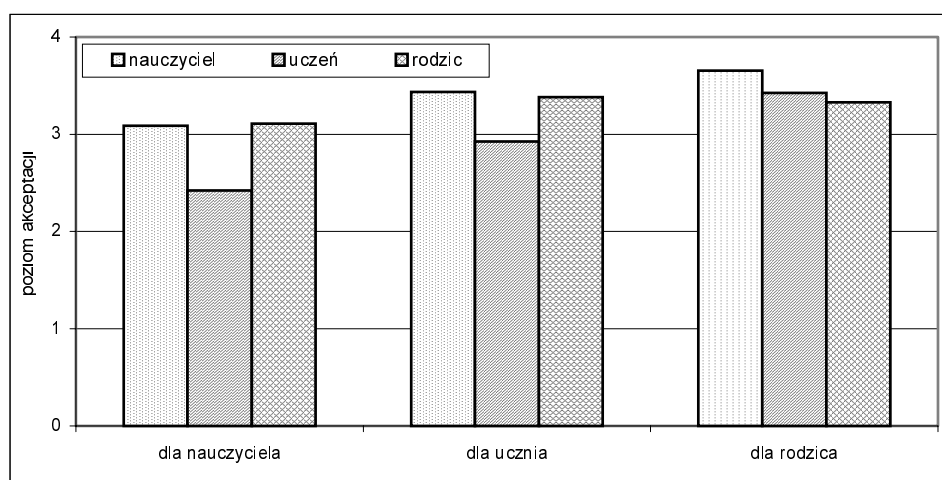


Rys. 7. Obszary będące przedmiotem oceny przez ucznia

Dużo wyższy poziom akceptacji w opiniach nauczycieli uzyskano, pytając o to, czy dają oni uczniom możliwość oceny własnego zachowania lub zachowania kolegów z klasy. Wypowiedzi te, w kontekście zgoła innych obserwacji uczniowskich, mogą świadczyć o tym, że nauczyciele zdają sobie sprawę z obowiązku brania pod uwagę opinii uczniów przy ocenianiu zachowania, do czego zobowiązuje ich rozporządzenie w sprawie oceniania. Jednak wypowiedzi uczniów pokazują, że zapisy rozporządzenia pozostają w istocie w sferze teorii.

#### 4. Znaczenie oceny szkolnej

Mimo podważania przez wielu pedagogów znaczenia oceny, okazuje się, że jest ona ważna nie tylko dla nauczycieli i rodziców, ale także, mimo niskiej wartości informacyjnej, dla uczniów. Co prawda wyniki badań wskazują, że nauczyciele i rodzice przeceniają to znaczenie, ale około 70-procentowy poziom akceptacji świadczy o tym, że uczniowie przywiązują do oceny dużą wagę (rys. 8.).



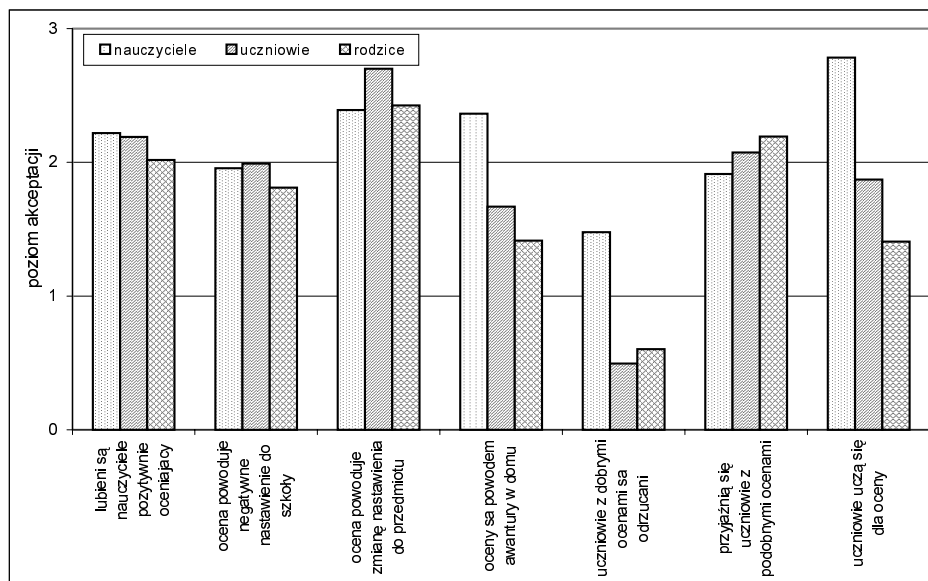
Rys. 8. Stosunek do oceny zainteresowanych nią podmiotów

Duże znaczenie, jakie ma ocena dla uczniów i ich rodziców, bywa źródłem konfliktów w rodzinie. Z obserwacji nauczycieli wynika, że problem jest szerszy niż chcą się do tego przyznać uczniowie i rodzice.

Niezależnie od tego, co jest przyczyną przywiązywania przez uczniów wagi do oceny, sytuacja taka powoduje, że ocena może wywierać silny wpływ na postawy uczniowskie wobec szkoły i uczenia się oraz na stosunki społeczne panujące w klasie. Uzyskane wyniki wskazują na to, że ocena nie zaburza kontaktów koleżeńskich. Mimo nieco odmiennego przeświadczenia nauczycieli, uczniowie uzyskujący wysokie wyniki nie są przez klasę odrzucani. Poziom akceptacji, w tym przypadku zbliżony do 50%, świadczy o tym, że ocena nie jest najważniejszym wyznacznikiem zawiązywania się przyjaźni. Nie w pełni potwierdza się

także stereotyp myślenia nauczycieli o tym, że uczniowie uczą się przede wszystkim dla stopni.

Na uwagę zasługuje jednak stosunkowo wysoki poziom akceptacji dla stwierdzenia, że ocena powoduje „zmianę nastawienia do przedmiotu”. Dodat-



kowo prawie połowa uczniów uważa, że ocena powoduje ich „negatywne nastawienie do szkoły”. Prawdopodobnie nie chodzi tu jedynie o wysokość oceny, ale także inne uwarunkowania towarzyszące jej wystawianiu. Nie potwierdziło się bowiem przypuszczenie, że nauczyciele stawiający wysokie stopnie są bardziej lubiani przez uczniów. Blisko 50-procentowy poziom akceptacji wskazuje na to, że spora grupa nauczycieli oceniających bardziej surowo jest również lubiana (rys. 9.).

Rys. 9. Wpływ oceny na postawy uczniów

Być może więc problem tkwi w postrzeganiu przez ucznia tego, czy oceniany jest sprawiedliwie.

W tym miejscu zatoczyliśmy w rozumowaniu koło i stoimy znowu w obliczu problemu sprawiedliwej oceny. Diagnostyka edukacyjna skłania do tego, by stosować w pracy dydaktycznej kryterium sprawiedliwości: „każdemu według dzieł”. Warto jednak przytoczyć dwie generalne zasady, które, według Marii Groenwald, powinny towarzyszyć nauczycielom podczas oceniania:

1. *Ze względu na ułomność przyjmowanych zasad oceniania, powstrzymaj się w ich stosowaniu przed bezwzględnością idącą do najdalszych konsekwencji.*
2. *Pamiętaj, że niedoskonała sprawiedliwość oceniania, bez odwołania się – kiedy trzeba – do miłosierdzia, nie jest sprawiedliwością<sup>11</sup>.*

<sup>11</sup> Groenwald M., op. cit., s.187–196.

Dokumenty ministerialne wyznaczają nauczycielom powinności związane z ocenianiem uczniów; diagnostyka edukacyjna dostarcza wiedzy, umożliwiającej profesjonalne podejście do tego problemu. Mimo to ten obszar działalności dydaktycznej wydaje się być wciąż problematyczny. Być może pierwszy krok w kierunku lepszego oceniania, jaki należałoby postawić, powinien dotyczyć przede wszystkim zmiany stosunku do uczniów na bardziej otwarty, by potem wspólnie z nimi szukać najlepszych rozwiązań.