

KLEMENS STRÓŻYŃSKI

Wronki

KOMUNIKOWANIE OCEN

Kształcenie rozumie się dzisiaj jako przede wszystkim uczenie się ucznia, bowiem wpływ na wyniki kształcenia ma głównie uczenie się, a w mniejszym stopniu tradycyjnie rozumiane nauczanie. To ostatnie, we współczesnym ujęciu, to proces kierowania uczeniem się i formowaniem postaw, to sprawdzanie i ocenianie nastawione na komunikowanie się z uczniem, a docelowo – na przygotowywanie do samooceny.

W ocenianiu szkolnym istnieją dwie tendencje: technologiczna i humanistyczna (dialogiczna). Pierwsza dotyczy w szczególności procesu **ustalania oceny**, druga – procesu jej **komunikowania**. Pierwsza jest mocniej osadzona w tradycji szkolnego oceniania, druga jest nowa. Obie splatają się i współlistnieją we wszystkich dojrzałych koncepcjach pedagogicznych, zawsze jednak któraś z nich dominuje. Najnowsze tendencje w ocenianiu szkolnym to rozwijanie podejścia dialogicznego przy zachowaniu dorobku podejścia technologicznego. Widać to wyraźnie w książce Bolesława Niemierki *Ocenianie szkolne bez tajemnic*¹.

Dialogiczny model oceniania

W części środowiska nauczycielskiego, a zwłaszcza na uczelniach pedagogicznych utrzymuje się mocno autorytarne i sprzeczne z podmiotowym traktowaniem ucznia rozumienie oceniania. Wyraża się ono stosowaniem określenia „kontrola i ocena osiągnięć ucznia”. Takie nastawienie wyraża np. tekst *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje*,

¹ Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.

podpisany przez Romana Dolatę, Elżbietę Putkiewicz i Annę Wiłkomirską², a zwłaszcza rozdział *Nowa matura powinna być skutecznym narzędziem kontroli jakości nauczania*.

Najnowsze koncepcje w zakresie oceniania, związane z osobą prof. Bolesława Niemierki, nakazują używanie sformułowania „sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów”. Słownikowe znaczenie wyrazu *kontrola* jest dość podobne do *sprawdzania*, ale wyraz ten kojarzy się nie tylko ze stwierdzaniem stanu rzeczy, ale także przywracaniem stanu pożądanego. Tak więc należy przyjąć, że *kontrola* wiąże się z **wymuszaniem** określonego zachowania lub stanu rzeczy, natomiast *sprawdzanie* polega tylko na zbieraniu określonych ściśle informacji. Użytek z tych informacji **służy** podnoszeniu jakości uczenia się, nic natomiast **nie wymusza**. To zupełnie różne myślenie o szkole, różne postawy pedagogiczne.

Temu autorytarnemu sposobowi traktowania oceniania, wyrażającemu się używaniem słowa *kontrola*, przeciwstawiam tezę, że ocenianie szkolne można i należy traktować przede wszystkim jako akt komunikacji. Jeżeli tak, to odpowiada ono na cztery zasadnicze pytania: CO, PO CO, KOMU i JAK zamierzamy zakomunikować? Rozważmy je po kolei.

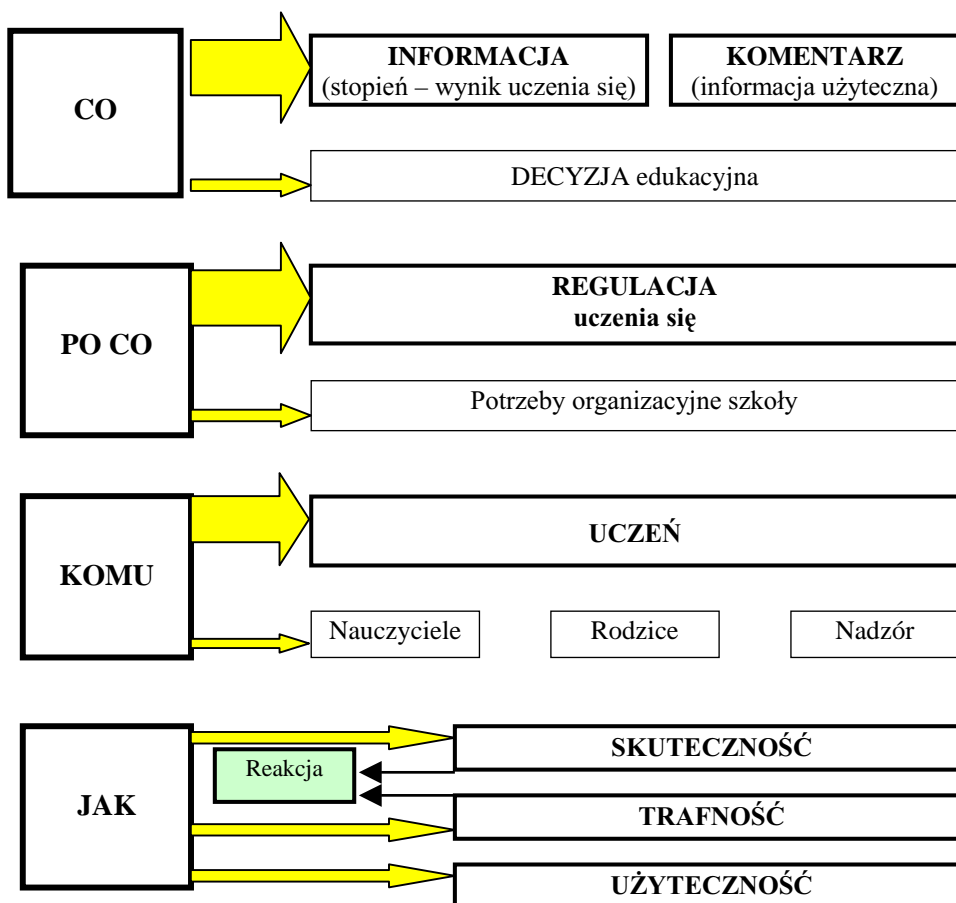
CO to jest ocena? Jest to **komunikat**, zawierający wynik uczenia się ucznia. Ten wynik, wyrażony najczęściej stopniem szkolnym, jest ustalany w różny sposób, wedle różnych podejść, strategii i technologii. Jednak należy podkreślić, że ocena to nie tylko stopień szkolny – to także, na co kładzie nacisk Bolesław Niemierko, obowiązkowy komentarz towarzyszący temu stopniowi.

PO CO jest ocena? Nie może mieć innego zadania niż cały proces kształcenia, czyli powinna służyć rozwojowi ucznia. Zatem powinna dobrze informować o poziomie i rodzaju osiągnięć; motywować do nie tyle wyteźonej, co skutecznej pracy i ukierunkowywać (regulować) aktywność ucznia.

KOMU ocena jest potrzebna, do kogo jest adresowana? Przede wszystkim do ucznia. On jest najważniejszym podmiotem szkolnym. Inni adresaci oceny, jak nauczyciele, którzy na jej podstawie promują uczniów, rodzice, którzy ze względu na nią modyfikują swoje działania opiekuńcze i wychowawcze, nadzór szkolny, który na podstawie ocen wnioskuje o jakości pracy szkół (to błąd) lub o poziomie wykształcenia społeczeństwa (to bardzo niepewne ustalenia) są adresatami drugorzędnymi.

² Dolata R., Putkiewicz E., Wiłkomirska A., *Reforma egzaminu maturalnego – oceny i rekomendacje*, „Analizy i Opinie” nr 22, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.

JAK komunikować ocenę uczniowi? To ważne, bo od sposobu komunikowania w największym stopniu zależy, czy ocena spełnia swoją funkcję pedagogiczną. Powinna być zakomunikowana w sposób **skuteczny**, to znaczy tak, aby uczeń ją w pełni zrozumiał. Dalej – w sposób pedagogicznie i psychologicznie **trafny**, aby ją zaakceptował, przystosował do własnych aspiracji i możliwości; aby wzbudzała pozytywną motywację. Wreszcie w sposób **użyteczny**, aby uczeń umiał wykorzystać zawarte w niej informacje dla kierowania procesem dalszego uczenia się. Ten dialogiczny model oceniania przedstawia rys. 1.



Rys. 1. Ocenianie jako akt komunikacji

Zanim przedstawię zawartość komentarza do oceny i wyjaśnię, w jaki sposób ten komentarz przekazywać, najpierw dwie uwagi wstępne. Pierwsza – tylko obserwowanie reakcji uczniów na komunikowanie oceny, powiązane z solidną wiedzą psychologiczną nauczyciela, pozwala uczynić

proces komunikowania pożytecznym dla rozwoju ucznia. Druga – zasada wiarygodności nakazuje zwracać uwagę na uzasadnianie nie tylko krytyki (to zwykle robimy), ale i pochwał (z tym na ogół mamy trudności). A wskazywanie zalet odpowiedzi pisemnej lub ustnej lepiej służy regulacji uczenia się niż wskazywanie wad.

Uczeń jest pierwszym i najważniejszym adresatem oceny, i to **adresatem aktywnym**. Cały proces szkolnego kształcenia ma charakter dialogu i współpracy między nauczycielem i uczniem. Bolesław Niemierko, który w ostatnich swoich książkach podkreśla wzrost znaczenia komunikowania ocen, pisząc o skuteczności komunikowania ocen szkolnych, czyni ważne spostrzeżenie: *Uczniowi trzeba przypisać współautorstwo komentarza do wyniku uczenia się, rozumiane jako akceptacja sugestii nauczyciela oraz pewien wkład własny do treści komentarza*³. Takie współautorstwo, warunkujące ową dialogiczność, może mieć miejsce w pełni tylko w przypadku komunikacji synergicznej⁴, a w wymiarze wystarczającym – w przypadku komunikacji kompromisowej.

Poziomy komunikacji

Stephen R. Covey⁵ wyróżnia trzy poziomy komunikacji. Są one zależne od dwóch zmiennych: poziomu zaufania między osobami oraz poziomu współpracy. Jest to ujęcie interakcyjne – mianowicie poziom zaufania czy poziom współpracy wpływa na poziom komunikacji, ale tak samo wyższy poziom komunikacji buduje większe zaufanie oraz lepszą współpracę. Przedstawia je rys. 2.

W przypadku niskiego zaufania między komunikującymi się osobami (co skutkuje słabą współpracą, na zasadzie powiązania wszystkich elementów tej struktury) mamy najniższy poziom komunikacji, który można nazwać **obronnym**. Osoba przekazująca informacje nie ufa, iż przyjmujący chce – albo potrafi – je przyjąć i zrozumieć, natomiast przyjmujący komunikat nie uznaje go za przydatny lub ważny i stara się tylko tyle z niego zrozumieć i zapamiętać, ile uważa za konieczne dla własnego bezpieczeństwa.

W przypadku tego poziomu komunikacji nadawca przekazuje mniej niż ma do przekazania (choć często formalnie przekazuje wszystko, co zaplanował), a odbiorca przyjmuje z tego mniej niż jest w stanie przyjąć.

³ Niemierko B., op. cit., s. 247.

⁴ Zob. dalej o poziomach komunikacji.

⁵ Za Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa 2000, s. 65 i n.

Występuje tu strategia walki: albo przekazujący zmusi drugą stronę do większej niż chciałaby uwagi – i wtedy on wygrywa, a odbiorcy przegrywają, ponieważ nie osiągają swoich celów – albo odbiorcy zmuszą nadawcę do minimalizowania przekazu lub wycofania się z pewnych twierdzeń. Krańcową reakcją przyjmującego komunikat jest absencja, np. nieprzyjście na lekcję czy wykład. Na tym poziomie komunikacji albo brakuje informacji zwrotnych (przekazujący nie dowiaduje się, ile z tego, co przekazuje, zostało przyjęte przez słuchaczy), albo są to negatywne sygnały zwrotne (objawy lekceważenia, ziewanie, wykonywanie różnych czynności dla zabicia czasu, wreszcie celowe przeszkadzanie).

Drugi, wyższy poziom komunikacji można nazwać **kompromisowym**. Jest to komunikacja między osobami dojrzałymi, oparta na szacunku. Cechuje się średnim poziomem zaufania i średnim poziomem współpracy. Przełożmy to na sytuację szkolną. Nauczyciel ma pewną ilość informacji do przekazania, ale zdaje sobie sprawę, że nie wszystkie one są dla uczniów atrakcyjne, poza tym szanuje prawo ucznia do zmniejszania własnego obciążenia. Uczeń z kolei potrafiłby przyjąć sporo informacji, ale wiązałoby się to ze znacznym wysiłkiem i nakładem czasu na ich spaniętanie czy zrozumienie. Wyznacza sobie zatem pewną dawkę informacji, minimum niezbędne dla zapewnienia szkolnego bezpieczeństwa. Docenia jednak, że nauczyciel zrezygnował z części swoich *interesów nadawczych* (wymagań) i w rewanżu odpowiednio zwiększa wstępnie ustaloną dawkę informacji do przyswojenia. Tak drogą (często domyślnych) negocjacji ustala się kompromisowy, zadowolający obie strony przekaz. I nadawca, i odbiorca nie wykorzystują w pełni swoich możliwości, ale rozumieją się i realizują zadania.

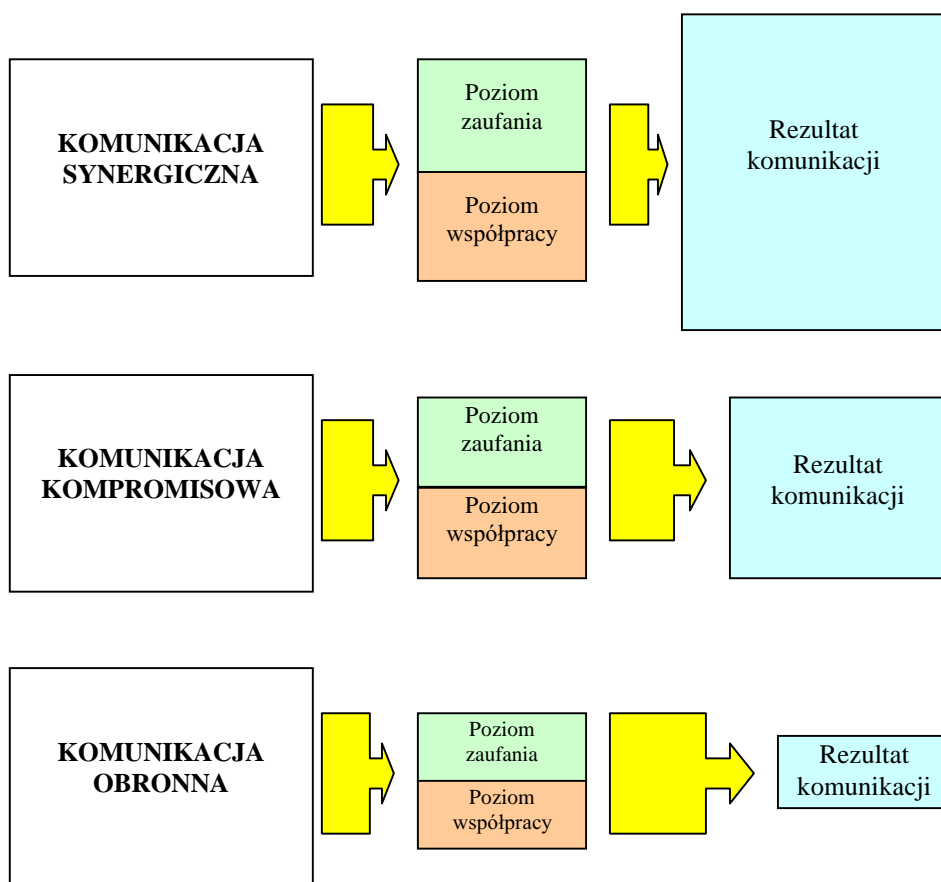
Ten poziom komunikacji jest możliwy do osiągnięcia we wszystkich szkołach i trudno wymagać wyższego. Stanowi on rodzaj standardu komunikacyjnego; zupełnie wystarcza do poprawnego funkcjonowania w życiu społecznym. Obie strony zyskują w akcie komunikacji, lecz niewiele, ponieważ nie zostają uruchomione możliwości twórcze żadnej z nich.

Trzeci, najwyższy poziom komunikacji występuje w niewielu szkołach i zawsze sporadycznie. Jest to komunikacja **synergiczna**⁶. Wiąże się ona z pełną otwartością obu stron, z zaufaniem bez zastrzeżeń i prowadzi do nadzwyczaj efektywnej współpracy. Dlatego jest taka rzadka, ponieważ

⁶ **Synergia** albo **synergizm** to współdziałanie różnych czynników, skuteczniejsze niż suma ich oddzielnych działań. Przykładowo: umiejętności kluczowe, nabyte w ramach jednego przedmiotu, skutkują w przypadku pozostałych, pomagając w uzyskaniu osiągnięć przez uczniów.

socjalizacja na ogół polega na ćwiczeniu już od dziecka reakcji obronnych, a w najlepszym przypadku na uczeniu kompromisu, szacunku, tolerancji.

W komunikacji synergicznej skutek przewyższa sumę możliwości obu stron komunikujących się. Jest to na pozór paradoksalne. Nauczyciel nauczył więcej, niż uważał, że może nauczyć, a uczeń potrafi więcej, niż uważał, że go stać. Dzieje się tak dlatego, iż następuje tego rodzaju komunikacja zwrotna, która uruchamia ukryte możliwości obu stron. Ta wynikająca z pełnego zaufania komunikacja zwrotna powoduje, iż nie tylko pełny komunikat zostaje zrozumiany i przyjęty, ale odbiorca wzbogaca go własnymi przemyśleniami, którymi dzieli się z nadawcą, w wyniku czego nadawca dokonuje nowych refleksji i odkryć, którymi dzieli się z odbiorcą. Role nadawcy i odbiorcy są wymienne, co sprzyja uruchomieniu myślenia twórczego.



Rys. 2. Poziomy komunikacji

Źródło: Opracowanie K. Stróżyński według S.R. Coveya.

Warunki skuteczności komunikowania ocen

Aby komunikacja była skuteczna, musi istnieć psychologiczna **gotowość przyjęcia** komunikatu. Jest to szczególnie ważne w przypadku, kiedy ów komunikat zawiera ocenę. Ocena, jak wcześniej powiedziano, powinna zostać zaakceptowana. Wstępnym warunkiem akceptacji jest w ogóle wysłuchanie komunikatu (co zdaje się oczywiste, ale wcale takie nie jest), a następnie jego zrozumienie i zinterpretowanie.

Ocena często zawiera informacje niemiłe dla słuchającego. Dla większości ludzi charakterystyczny jest następujący mechanizm psychologiczny: informacji miłych, pochlebnych dla siebie słuchają uważnie i łatwo oraz dokładnie je zapamiętują, natomiast informacji niepochlebnych słuchają nieuważnie i szybko eliminują je z pamięci albo interpretują je jako zarzuty, atak. W tym ostatnim wypadku informacja zmienia swój charakter w pamięci odbiorcy: postrzegana jako akt wrogości, traci wszelkie walory poznawcze i lokuje się na poziomie emocji.

Jeżeli sam początek wypowiedzi oceniającej spowoduje, zgodnie ze znanym z psychologii efektem pierwszeństwa, zakwalifikowanie aktu komunikacji jako napaści, to następne informacje, niekoniecznie negatywne, nie zostaną wysłuchane i zapamiętane. Możliwe w tym przypadku (poza, oczywiście, zerwaniem komunikacji przez – przykładowo – przerwaniem mówiącemu lub wyjściem) są dwa scenariusze: *czekanie aż skończy* oraz *rejestracja zarzutów*.

Rozpatrzmy pierwszy przypadek. Nauczyciel rozpoczyna tak: *Twoje praca to przykład, jak zgubne są skutki lekceważenia nauki...* W tym momencie uczeń przestaje słuchać. Odebrał rozpoczynającą wypowiedź oceniającą zarzut lenistwa czy lekceważenia, nie spodziewa się usłyszeć niczego pochlebnego na temat swojej pracy. Poza tym zrozumiał (trafnie zresztą), że nauczyciel wcale nie ocenia jego pracy jako takiej, tylko w istocie wypowiada się na temat cech charakteru ucznia jako osoby. Zaczął przecież od stwierdzenia, że uczeń coś zlekceważył.

Cytowany początek wypowiedzi nauczyciela zawiera więc dwa ważne błędy komunikacyjne. Po pierwsze, rozpoczyna się od uogólnionego zarzutu (zgubne skutki), po drugie – opisuje motywy działania ucznia (lekceważenie). Według pierwszego z wymienionych scenariuszy, uczeń stara się przeczekać bolesne doświadczenie, nie myśleć o tym, co mówi nauczyciel, jak staramy się nie myśleć o bolącym zębie. Brak więc samego wysłuchania oceny. Według drugiego scenariusza, uczeń podejmuje próbę odparcia ataku. Zatem słucha, ale bardzo selektywnie. Zapamiętuje kolejne zarzuty po to, żeby przygotować kontrargumenty.

Podczas komunikowania oceny zawsze należy zacząć od podania informacji pozytywnych, pochlebnych – takich, które zostaną wysłuchane uważnie i spowodują życzliwe nastawienie odbiorcy do nadawcy. To warunek wstępny wysłuchania komunikatu; to zbudowanie wrażenia, iż mówiący nie ma wrogich zamiarów i jeśli nawet powie coś niemiłego, to będzie tylko cień na wizerunku, który generalnie jest pozytywny.

Ważne jest, aby oceniać efekty działań, a nie samego ucznia. To kolejne, bardzo istotne założenie, które decyduje o przyjęciu lub odrzuceniu oceny. W tym celu należy uważnie formułować stwierdzenia. Jeżeli mówimy: *Nie umiesz budować poprawnych zdań*, to znaczy, że mówimy o uczniu (to **on** nie umie), a nie o jego wypracowaniu. Jeśli natomiast powiemy: *Zdania w twojej pracy nie są poprawnie zbudowane, w drugim członie nie ma powiązania z podmiotem pierwszego członu* – to odnosimy się tylko do pracy ucznia, a nie do niego samego, do jego umiejętności.

Pokutuje jeszcze wśród wielu nauczycieli przeświadczenie, że przy komunikowaniu oceny najważniejsze jest przekonanie ucznia, iż jest ona sprawiedliwa. I to przekonywanie przybiera postać **uzasadniania oceny**. Uzasadnienie takie najczęściej jest dużo bardziej szczegółowe i obszernie w przypadku złej oceny, krótkie i ogólne w przypadku dobrej. Oczywiście, uczeń musi być przekonany o zasadności stopnia. Ale komentarz nauczyciela przeładowany negatywnymi informacjami wcale nie dodaje uczniowi otuchy ani nie budzi wiary we własne siły. Zatem ostrożnie z mnożeniem listy wad.

Dużo bardziej pożyteczne z pedagogicznego punktu widzenia jest zawarcie w komentarzu czytelnej dla ucznia instrukcji. Rezygnacja z rejestru wad na rzecz instrukcji to istota oceniania wspierającego. Polega ono na udzieleniu tej samej, prawdziwej informacji o jakości dokonań ucznia, ale w innej, skądinąd bogatszej treściowo formie. Zacząć należałoby już od sposobu zaznaczania uwag na marginesach prac pisemnych uczniów.

Na marginesach uczniowskich zeszytów zazwyczaj odnotowujemy tylko błędy. Nasycenie czerwienią pozwala szacować, jaki stopień zostanie wystawiony. Ale przede wszystkim ten zwyczaj notatek na marginesach wpływa niszcząco na obiektywizm oceniania, ponieważ każe brać pod uwagę wyłącznie błędy (tylko one są zaznaczane). Zalecaną procedurą jest sygnalizowanie na marginesach także uwag pochlebnych, najlepiej innym kolorem (np. zielonym). To więcej pracy dla nauczyciela, ale skutkiem będzie uczciwsza ocena.

Uczeń musi się dowiedzieć, jakie błędy robi – i w zasadzie tylko od nauczyciela może się tego dowiedzieć. Ważne, JAK to zostanie po-

wiedziane. Jeżeli praca zawiera bardzo ubogie słownictwo, piszący stale powtarza te same wyrazy, niewiele pożytku przyniesie poinformowanie go, że powinien bogacić słownictwo, bo jest ono ubogie. To przypomina namawianie krótkowidza, żeby starał się ostro widzieć odległe przedmioty.

Możemy temu uczniowi udzielić pomocy w formie takiej np. instrukcji: *W twojej pracy razi zbyt częste używanie tych samych wyrazów. Możesz sobie z tym poradzić. Najpierw znajdź te wyrazy, czytając pracę, i podkreśl je. Potem przynajmniej połowę z nich zastąp wyrazami blisko-znacznymi. Możesz skorzystać ze słownika synonimów. Wtedy dopiero przepisz pracę na czysto – przekonasz się, jak przyjemnie się ją będzie czytało.*

Kilka uwag do tej instrukcji wspierającej. Na początku nie napisaliśmy, że wadą pracy jest ubogie słownictwo (wymieniając brak czegoś), tylko że razi (to delikatniej niż *jest błędem*) powtarzanie wyrazów (wymieniając nadmiar czegoś). To rodzaj szlachetnej manipulacji psychologicznej. Dla ucznia psychicznie łatwiejszy jest problem z nadmiarem czegoś niż z brakiem. To pierwszy krok. Drugi krok to wyrażenie wiary w możliwość poprawy usterki. Trzeci krok to podanie we właściwej kolejności czynności, które uczeń powinien wykonać. Czwarty krok to wskazanie źródeł informacji (tu: słownika) w sposób szanujący samodzielność zainteresowanego (*możesz skorzystać*, nie: *musisz*). Wreszcie, na końcu, powtórzenie przekonania o powodzeniu uczniowskich działań.

Taki sposób budowania komentarza do oceny jest bez wątpienia pracochłonny i wymaga od nauczyciela wysiłku umysłowego. Ale za to daje więcej nadziei, że uczeń będzie pisał i odpowiadał coraz lepiej, czyli że coraz rzadziej będziemy musieli mu takich instrukcji udzielać. Czyli – nasza **ocena przyniosła pedagogiczny efekt**. Jeżeli zaś nie będziemy tego rodzaju informacji podczas oceniania udzielali, to znaczy, że w znacznym stopniu marnotrawimy energię zużywaną na ocenianie uczniów.

Jak wiadomo, ludzie chętniej niż przygan wysłuchują pochwał i lepiej je zapamiętują. Ale wcale nie jest obojętne, w jaki sposób drugiego człowieka chwalimy. Jeżeli pochwała jest ogólnikowa, może zostać odebrana jako zdawkowa, nieautentyczna; jako próba manipulacji. Wtedy może wywołać skutek odwrotny do zamierzonego. Każda pochwała powinna być bardzo konkretna, uwiarygadniać chwalącego poprzez przywołanie szczegółu.

Niekiedy o odbiorze tego, co powiedzieliśmy, przesądzają subtelności stylistyczne. Tylko tytułem przykładu wskażę, że spójniki *ale* i *jednak* mają takie działanie, iż pomniejszają lub unieważniają informację umiesz-

czoną przed nimi. Dotyczy to szczególnie języka mówionego. Dwa bardzo podobne zdania: *Na ogół zachowujesz się poprawnie, jednak zdarzają ci się wybryki* oraz: *Zdarzają ci się wybryki, jednak na ogół zachowujesz się poprawnie* mówią coś zupełnie przeciwnego. Pierwsze negatywnie ocenia ucznia, drugie – pozytywnie.