

Grażyna SZYLING
Uniwersytet Gdański

TO WSZYSTKO KWESTIA STRATEGII?

„SZARA STREFA” OCENIANIA W OCZACH UCZNIÓW

W następnym roku dobiore się Wam do skóry. Na jutro makulatura!¹ — takie słowa nauczycielki przytoczyła „czwórkowa” uczennica drugiej klasy gimnazjum, odpowiadając na jedno z otwartych pytań kwestionariusza. Uznała te dwa zdania za najlepszy przykład nauczycielskiego komentarza skierowanego do uczniów, którzy dostali oceny wyższe niż wskazywałyby na to poziom ich wiadomości i umiejętności. Wybór dokonany przez uczennicę można tłumaczyć efektem świeżości, czyli silniejszym oddziaływaniem informacji pamięciowo najświeższych (Wojciszke, 2000), co znajduje swoje uzasadnienie w terminie przeprowadzania badania². Ponieważ Uczniowie odpowiadali na pytania kwestionariusza bezpośrednio po wystawianiu stopni klasyfikacyjnych lub w trakcie tego procesu, pewne komentarze nauczycieli narzucały się im szczególnie intensywnie ze względu na swą aktualność i emocjonalny wydźwięk.

Interpretacja psychologiczna pozwala wyjaśnić mechanizmy działania pamięci respondentów i każe zachować ostrożność przy szacowaniu reprezentatywności podanych przez nich przykładów, nie wyczerpuje jednak pedagogicznych aspektów zagadnienia. Sposób informowania ucznia o wysokości otrzymanego przez niego stopnia ma przecież istotny wpływ na szeroko rozumiane konsekwencje zastosowania oceny oraz jest jednym z wyznaczników nauczycielskiej strategii oceniania.

Co więc uczniowie mogli wywnioskować z zacytowanego na wstępie komentarza? Wątpliwości nie budzi tylko wyraźne niezadowolenie nauczycielki z aktualnych osiągnięć uczniów. Cała zaś reszta zależy i od sytuacji, w jakiej komunikat został nadany, i od indywidualnej wrażliwości jego odbiorców. Jedni uwierzą w obietnicę dobierania się im do skóry w następnym roku i postanowią pilniej pracować, drudzy uznają, że gniew nauczycielki — nawet jeśli nie jest tylko elementem gry z klasą — minie do września, inni będą po prostu cieszyć się faktem otrzymania upragnionej pozytywnej oceny. Istnieje jednak jeszcze jedna — groźna dla motywacji uczenia się — możliwość interpretacji tego komentarza. Uczeń może sądzić, że szybkim i łatwym sposobem zrekompensowania niezadowolających osiągnięć poznawczych jest wykonanie jakiejś prostej pracy zastępczej wymaganej przez szkołę, na przykład przyniesienie makulatury.

Rozważając potencjalne uczniowskie interpretacje nauczycielskiego komentarza do oceny, trzeba jednak wziąć pod uwagę przede wszystkim fakt, że większość infor-

¹ Ten cytat, jak i pozostałe przytoczone w niniejszej pracy wypowiedzi uczniów, pochodzi z badań przeprowadzonych przez autorkę w czerwcu 2004 r.

² Badanie ankietowe przeprowadzono 18 czerwca 2004 r., czyli na tydzień przed końcem roku szkolnego.

macji w klasie szkolnej nie jest przekazywana przez werbalne komunikaty, ale przez konkretne działania uczestników procesu kształcenia (Janowski, 2002b, s. 120). Ten aspekt staje się istotny także w przypadku oceniania osiągnięć uczniów w ramach drugiego układu wymagań programowych, zwłaszcza że — jak wskazują na to wyniki dotychczasowych badań (Szyling, 2002, 2004) — znacząca grupa nauczycieli deklaruje przyjęcie strategii ukrytej przy obniżaniu wymagań podstawowych niektórym uczniom, czyli nie ogłasza oficjalnie tego faktu na forum klasy, a czasem nawet nie informuje zainteresowanego ucznia.

NAUCZYCIELSKIE STRATEGIE „SZAREJ STREFY” OCENIANIA

Drugi układ wymagań programowych, który możemy także nazwać „szarą strefą” oceniania szkolnego, jest modelem teoretycznym sformułowanym przez Bolesława Niemierkę (2002). Pojęcie to obejmuje *wymagania programowe ograniczone ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów*. Do tej grupy zaliczane są *wszystkie dzieci [i młodzież], które nie potrafią podolać wymaganiom programu nauczania, powszechnie obowiązującego w szkołach i realizowanego za pomocą rutynowych metod nauczania*. (Bogdanowicz, 1998, s. 288). Uczniowie ci podlegają wewnątrzszkolnemu systemowi oceniania, który — w myśl Rozporządzenia MEN z dnia 21 marca 2001 r. (z późniejszymi zmianami) — powinien uwzględnić dostosowanie wymagań edukacyjnych do ich indywidualnych potrzeb, jeśli znajdzie to uzasadnienie w opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Jednak poza tą grupą — wymienioną w oficjalnych aktach prawnych — w omalże każdej szkole obowiązkowej, nie mającej możliwości dokonania wstępnej selekcji kandydatów, znajdują się **uczniowie, którzy nie są w stanie opanować przewidzianej programem treści kształcenia z powodu zaniedbań środowiskowych i dydaktycznych czy braku motywacji do uczenia się**. W ich przypadku nauczyciele często decydują się na wystawienie oceny pozytywnej zamiast *niedostatecznego*, zwłaszcza w sytuacji klasyfikacji semestralnej bądź końcowej. W ten sposób powstaje drugi układ wymagań programowych. Dotyczy on jedynie **dolnej części skali stopni szkolnych** i związany jest z **okazjonalnym i niejawnym obniżeniem poziomu osiągnięć poznawczych** oczekiwanych od ucznia otrzymującego ocenę pozytywną z danego przedmiotu.

DRUGI UKŁAD WYMAGAŃ JAKO NAUCZYCIELSKA STRATEGIA PRZETRWANIA

Zastosowanie przez nauczyciela drugiego układu wymagań programowych już samo w sobie jest rodzajem strategii, czyli w miarę trwałą *formą radzenia sobie z rzeczywistością szkolną* (Janowski, 1995, s. 118). Jej złożoność wynika nie tylko z różnorodności celów stawianych sobie przez nauczycieli, ale także z nieformalnego charakteru „szarej strefy” oraz z silnego wpływu kontekstu na proces kształcenia i oceniania.

Sytuację dodatkowo komplikuje fakt, iż problem uczniów, którzy nie są w stanie sprostać minimalnemu poziomowi umiejętności określonych obowiązującymi standardami, pojawił ponownie w Polsce niedawno — po całych latach dyskretnego milczenia. Wielkość pola obniżonych wymagań z całą ostrością ujawniło bowiem ogłoszenie

w 2000 roku wyników pierwszych egzaminów zewnętrznych. To sprawia, że strategie „szarej strefy” oceniania — jak do tej pory — nie wynikają bezpośrednio z żadnych założeń pedagogicznych i dlatego można je zaliczyć do **strategii przetrwania** (Janowski, 2002a). Są one przyjmowane przez nauczycieli, którzy chcą stworzyć warunki sprzyjające efektywnemu kształceniu i zwiększyć motywację ucznia do uczenia się lub po prostu podjąć konformistyczną próbę przetrwania w warunkach niesprzyjających rozwijaniu umiejętności poznawczych uczniów.

Założenie, że nauczycielskie strategie przetrwania często są *rezultatem wyboru między chęciami i marzeniami a możliwościami* (Janowski, 1995, s. 117), dostarcza kolejnego argumentu, który uzasadnia zaliczenie strategii drugiego układu wymagań programowych właśnie do nich. Jeśli bowiem przyjmiemy, że ocena szkolna zawiera nie tylko porównanie wyniku sprawdzania z wymaganiami programowymi, ale też osobiste ustosunkowanie się nauczyciela do tego wyniku (Niemierko, 2002, s. 184), to podejmowane w tej materii decyzje nauczyciela rozpatrywać należy w kategoriach kompromisu między zalecanymi procedurami oceniania a znaczeniem i wartościami, jakie przypisuje on ocenie osiągnięć ucznia, i to **kompromisu często wymuszonego warunkami pracy szkoły**.

MIĘDZY ROLĄ SĘDZIEGO I ADWOKATA

Na konieczność podejmowania kompromisowych decyzji w procesie oceniania szkolnego zwraca również uwagę Susan Brookhart (1993). Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że nauczyciel musi godzić dwie wewnętrznie sprzeczne postawy: jako *sędzia* powinien rozstrzygać obiektywnie, na jakim poziomie uczeń spełnił wymagania programowe, zaś działając jako *advokat*, bierze zawsze pod uwagę **konsekwencje zastosowania ocen**, nawet kosztem ich znaczenia treściowego³. Ta druga z ról zyskuje przewagę nad pierwszą zwłaszcza wtedy, gdy stopień ma decydować o uzyskaniu bądź nieuzyskaniu promocji przez ucznia. W tej sytuacji — jak wynika z dotychczasowych badań (Szyling, 2003) — większość nauczycieli uwzględnia nie poziom umiejętności ucznia, ale czynniki kontekstowe niezależne od jego postawy wobec obowiązków szkolnych, takie jak koniec etapu edukacyjnego, pozaszkolne zainteresowania ucznia (niezwiązane z przedmiotem), własną wyrozumiałość i przekonania a także prośby osób trzecich. Czynniki te nie wpływają natomiast w znaczący sposób na decyzje nauczycieli dotyczące oceny końcowej odpowiadającej umiejętnościom ponadpodstawowym. W tym przypadku ocena rozumiana jest jako **wynagrodzenie za pracę wykonaną zgodnie z kryteriami**. Co istotne, ta dwoistość w traktowaniu uczniów o różnych zdolnościach nie stoi w sprzeczności z nauczycielskim rozumieniem sprawiedliwości, a wręcz stanowi o jego istocie.

³ Znaczenie treściowe oceny jest takim *powiązaniem stopni z określoną treścią kształcenia, że o uczniu używającym każdego stopień można wnioskować, jakie elementy tej treści opanował, a jakich nie opanował* (Niemierko, 2002, s. 223).

NAUCZYCIELSKIE STRATEGIE DZIAŁANIA W OBSZARZE OBNIŻONYCH WYMAGAŃ

Przypisanie postaw nauczycieli rolem *sędziego* i *adwokata* nie wyczerpuje w pełni zagadnienia. Istotnymi wykładnikami strategii „szarej strefy” są także: sposób podejmowania decyzji przez nauczycieli i stopień jawności ich działań.

Nieformalny charakter „szarej strefy” potwierdza ponad połowa badanych nauczycieli (Szyling, 2004), którzy deklarują, że obniżenie uczniowi wymagań programowych zależy przede wszystkim od ich indywidualnej decyzji. Kolejne 40% przyznaje Radzie Pedagogicznej prawo do podjęcia takich rozstrzygnięć, co tylko pozornie przeczy poprzedniej konstatacji. Jeśli bowiem uczniowie nie posiadają stosownej opinii z poradni psychologiczno-pedagogicznej, ustalenia zapadające na Radzie Pedagogicznej nie są konsekwencją rozwiązań systemowych. Podejmowane bywają pod wpływem kontekstu społecznego, potrzeb danej szkoły tudzież oczekiwań i poglądów lokalnej społeczności.

Nauczyciele, którzy decyzję o obniżeniu niektórym uczniom podstawowych wymagań programowych podejmują indywidualnie, najczęściej opowiadają się także za przyjęciem **strategii ukrytej** i nie ujawniają swoich działań przed klasą. Źródłem największych dylematów tej grupy są przewidywania związane z określonym **interpretowaniem ich decyzji przez uczniów**. Z jednej strony nauczyciele chcą być sprawiedliwi, czyli traktować tak samo uczniów o niskich zdolnościach bez względu na to, czy posiadają oni orzeczenia poradni, czy nie. Kierują się także współczuciem dla uczniów, którzy są zaniedbani wychowawczo. Z drugiej jednak strony obawiają się, że ich decyzja może być opacznie zrozumiana przez tę część uczniów, którzy nie są oceniani według „taryfy ulgowej”.

W efekcie postępują oni wobec pojedynczego ucznia, jak wyrozumieli *adwokaci*, ale chcą być postrzegani przez klasę jako wymagający i obiektywni *sędziowie*. Z takiej wewnętrznie sprzecznej postawy wynika ich troska o **przewidywane konsekwencje zastosowania „taryfy ulgowej”** w ocenianiu, uzasadniana głównie **obawami przed dyskryminowaniem przez klasę uczniów objętych obniżonymi wymaganiami**.

Dla nauczycieli, którzy swoje działanie w drugim obszarze wymagań uzależniają od decyzji Rady Pedagogicznej, opinia tego gremium stanowi wystarczające **uprawnienie dalszego postępowania wobec ucznia**, który nie jest w stanie sprostać podstawowym wymaganiom programowym. Przy czym jawność ustaleń w ramach Rady Pedagogicznej wcale nie przesądza o stosowaniu tej samej zasady wobec uczniów.

Nauczyciele przyjmujący taką strategię działania niewielkie znaczenie przypisują społecznemu kontekstowi osiągnięć ucznia i dowodom uczniowskiego wysiłku włożonego w osiąganie celów szkolnych. Szukają raczej potwierdzenia u innych nauczycieli, że uczeń ma problemy z opanowaniem podstawowej treści kształcenia również z pozostałych przedmiotów szkolnych. Niezbyt wydaje się ich także interesować, jak uczniowie mogą interpretować ocenianie niektórych z nich w ramach drugiego układu wymagań. Co znamienne, w omawianej grupie nikt nie wspomina o konsekwencjach, jakie niesie zastosowanie drugiego układu wymagań dla objętego nim ucznia.

Odwoływanie się do **obowiązujących w szkole procedur** wskazuje, że nauczyciele, którzy zastosowanie obniżonych wymagań uzależniają od decyzji Rady Pedagogicznej, postępują jak obiektywni i przestrzegający prawa *sędziowie*. Klarowność takiej klasyfikacji zakłada jednak fakt, że w swoich decyzjach **uwzględniają oni**

przede wszystkim czynniki niezależne od postawy ucznia, który staje się bardziej obiektem niż podmiotem działania.

Stopień zaawansowania dotychczasowych badań nie pozwala na rozwinięcie charakterystyki innych strategii „szarej strefy” oceniania (zob.: Niemierko, 2002, s. 218-219), zwłaszcza strategii jednostkowo otwartej (Szyling, 2002). Jest ona jawna dla ucznia, w którego ocenianiu zastosowane zostały obniżone wymagania, ale ma pozostać ukryta (przynajmniej w założeniu) dla innych uczestników procesu kształcenia. Jej zaletą są potencjalne korzyści, jakie niesie ona ze sobą dla pojedynczego ucznia, ale nie można zlekceważyć wiążących się z nią ewentualnych negatywnych oddziaływań na klimat klasy.

WYNIKI BADAŃ

CEL I ORGANIZACJA BADAŃ

Przedstawione wyżej dane empiryczne potwierdzają zarówno nieformalny charakter drugiego układu wymagań programowych, jak i różnorodność strategii nauczycielskich stosowanych w jego obszarze. Ponieważ towarzysząca „szarej strefie” oceniania troska nauczycieli o konsekwencje zastosowania ocen rzadko przekłada się na gotowość przyjęcia przez nich strategii otwartej, szczególnego znaczenia nabiera pytanie, jak zjawisko „taryfy ulgowej” postrzegają uczniowie?

Niektóre aspekty tego zagadnienia omówione zostaną w oparciu o wyniki badań pilotażowych prowadzonych przez autorkę tego tekstu w czerwcu 2004 r.

Wybór czasu przeprowadzenia ankiety z jednej strony był korzystny, bo uaktualnił u uczniów pewne schematy poznawcze związane z nauczycielskimi praktykami oceniania. Z drugiej jednak strony, wspomniany już efekt świeżości (Wojciszke, 2000) mógł usunąć na drugi plan zdarzenia związane z bieżącym ocenianiem osiągnięć uczniów w ciągu semestru. Jest to jeden z powodów, który każe zachować ostrożność przy szacowaniu rzetelności uzyskanych danych empirycznych.

Badaniu poddano celowo dobraną próbę 100 uczniów, uczęszczających do dwóch klas trzecich i trzech klas drugich, w dwóch gimnazjach województwa warmińsko-mazurskiego: miejskim i gminnym. Jest to próba umiarkowanie zróżnicowana wewnętrznie i trudno uznać ją za reprezentatywną, co stanowi kolejny powód nakazujący ostrożne wnioskowanie na podstawie wyników badań (Konarzewski, 2000, s. 107). Niemniej, unikając uogólnień, warto spojrzeć na niektóre aspekty oceniania szkolnego z perspektywy uczniów.

CHARAKTERYSTYKA NARZĘDZIA

Celem ankiety, przeznaczonej dla uczniów gimnazjum, jest uzyskanie danych empirycznych pozwalających udzielić odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jakie przejawy oceniania osiągnięć uczniów w ramach drugiego układu wymagań programowych dostrzegają uczniowie?
2. Czy stosowanie przez nauczyciela drugiego układu wymagań nie stoi w sprzeczności z uczniowskim poczuciem sprawiedliwości?

3. Czy stosowanie przez nauczyciela drugiego układu wymagań wpływa korzystnie, zdaniem uczniów, na ich postawy wobec dalszego uczenia się?

Pierwsza część kwestionariusza zawiera przykładowe zdarzenia związane z ocenianiem osiągnięć uczniów. Sytuacje te zbudowane są na wzór epizodów przedstawianych w scenariuszach, którymi wcześniej badani byli nauczyciele (Szyling, 2003, 2004). Zasadę konstruowania pozycji kwestionariusza przedstawia Tabela 1.

Tabela 1. Założenia konstrukcyjne I części kwestionariusza dla uczniów gimnazjum

POZIOM I	POZIOM II	POZIOM III
Ogólny poziom umiejętności ucznia	Właściwości ucznia sprzyjające występowaniu drugiego układu wymagań programowych UCZEŃ:	Rodzaj oceniania
A. Uczeń słaby, mało zdolny B. Uczeń zdolny, osiągający wyniki dobre i bardzo dobre	1. robiący widoczne, choć niewielkie postępy.	I. Ocenianie doniosłe: (a) oceny semestralne, (b) roczne
	2. skupiony na realizacji celów pozaszkolnych.	
	3. mający problemy tylko z jednym przedmiotem.	
	4. pilny, pracowity.	
	5. lekceważący obowiązki szkolne, ale mający problemy osobiste.	II. Ocenianie powszednie (oceny bieżące, cząstkowe)
	6. posiadający opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej.	
	7. Brak jednoznacznie określonych czynników sprzyjających drugiemu układowi wymagań.	

Liczba pozycji pierwszej części kwestionariusza wynosi 16 i jest iloczynem składników poziomu pierwszego i drugiego, przy czym czynnik nr 4 jest uwzględniony dwukrotnie na poziomie trzecim: w ocenianiu doniosłym i powszednim, natomiast pozostałe są przyporządkowane tylko jednemu rodzajowi oceniania.

Kwestionariusz opracowano w dwóch wersjach, odpowiadających dwóm podstawowym rolom przyjmowanym przez nauczycieli w procesie oceniania: *adwokata* i *sędziego*. Tak więc wersja A zawiera przykłady sytuacji, w których nauczyciele zawyżają ocenę osiągnięć ucznia, ponieważ przy jej wystawianiu uwzględniają nie tylko poziom jego wiadomości i umiejętności, ale także inne kryteria. Natomiast w wersji B prezentowane są analogiczne sytuacje oceniania, jednak nauczyciele nie stosują w nich strategii obniżonych wymagań.

Respondent ocenia trzy aspekty każdego z przedstawionych zdarzeń, wybierając jedną z opcji odpowiedzi na następujące pytania zamknięte:

1. Czy to mogło się zdarzyć w Twojej klasie? (Tak, Nie)
2. Czy to jest sprawiedliwe? (Na pewno tak, Raczej tak, Nie wiem, Raczej nie, Na pewno nie)

3. Czy uważasz, że taka sytuacja zachęca do nauki: (a) przedstawionego ucznia, (b) Ciebie osobiście, (c) całą klasę? (Tak, Nie, Nie wiem)

W drugiej części kwestionariusza znajdują się dwa pytania zamknięte z wyborem oraz dwa pytania otwarte. Dotyczą one głównie sytuacji sprzyjających zastosowaniu przez nauczycieli strategii obniżonych wymagań oraz komunikowania się w tym obszarze.

DOSTRZEGANE PRZEZ UCZNIÓW PRZEJAWY OCENIANIA W RAMACH DRUGIEGO UKŁADU WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH

Dotychczasowe badania wstępnie potwierdziły nieformalny charakter drugiego układu wymagań programowych oraz skłonność nauczycieli do stosowania w tym obszarze strategii ukrytych bądź jednostkowo otwartych. Obydwie te cechy „szarej strefy” sprawiają, że **uczniowie mogą rozpoznać jej przejawy głównie dzięki obserwacji nauczycielskich praktyk oceniania**. Informacji o wyniku tych spostrzeżeń dostarczają odpowiedzi respondentów na pytanie, czy w ich klasie mogły się zdarzyć sytuacje przedstawione w kwestionariuszu.

W każdej z dwóch wersji narzędzia jedna połowa wydarzeń związana była z ocenianiem uczniów, którzy z różnych powodów nie spełnili podstawowych wymagań programowych, a druga — z wystawianiem ocen wyższych niż *dostateczny*. Zgodnie z założeniami teoretycznymi modelu drugiego układu wymagań programowych (Niemierko, 2002) oraz danymi pochodzącymi z badań nauczycieli, oczekiwano, że respondenci uznają za bardziej typowe dla szkolnej codzienności te sytuacje, w których nauczyciel częściej zawyża stopnie uczniom mającym problemy z opanowaniem podstawowych wiadomości i umiejętności, niż czyni to w przypadku uczniów o wyższych osiągnięciach.

Zdawać by się mogło, że otrzymane wyniki tylko częściowo potwierdziły tę prawidłowość. W obydwu wersjach kwestionariusza przewagę frekwencyjną zdobyły bowiem zdarzenia, których bohaterami byli uczniowie zdolni, osiągający dobre i bardzo dobre wyniki w nauce (Tabela 2.). Ponieważ jednak wersja A i B stanowią swoje lustrzane odbicie, interpretacja danych, które uzyskano w efekcie ich zastosowania, prowadzi do odmiennych wniosków.

Wyniki wersji B kwestionariusza wykazują zbieżność z założeniami modelu drugiego układu wymagań programowych. Na ich podstawie można wnioskować, że **respondenci częściej obserwują u nauczycieli rygorystyczne przestrzeganie dydaktycznych kryteriów oceniania wobec uczniów zdolnych niż słabych**. Natomiast analogiczne zestawienie danych z wersji A pozornie nie potwierdza tej prawidłowości i wskazuje, że nauczyciele z nieco większą łatwością zawyżają oceny *dobre* i *bardzo dobre* aniżeli te, które znajdują się w dolnej części skali.

Tabela 2. Szacowanie przez uczniów częstości występowania zdarzeń związanych ze strategią obniżonych wymagań

Ogólny poziom umiejętności ucznia	Częstość występowania zdarzeń		Różnica między wersjami A i B
	Wersja A (Nauczyciele zawyzają oceny)	Wersja B (Nauczyciele nie zawyzają ocen)	
Uczeń zdolny, osiągający wyniki dobre i bardzo dobre	63,3%	65,3%	-2%
Uczeń słaby, mało zdolny	51,2%	46,2%	+5%
Różnica wewnątrz wersji:	12,1%	19,1%	-

Chociaż dobór próby pozwala tylko szacować wyniki i nie daje podstaw do ich uogólniania, wypada zastanowić się nad zauważonymi rozbieżnościami, ponieważ obydwa kwestionariusze zastosowane zostały w mniej więcej równych proporcjach w każdej z pięciu ankietowanych klas. Jednym z wyjaśnień tego zjawiska może być struktura osiągnięć poznawczych respondentów wyrażona w stopniach szkolnych. W badanej grupie uczniów zdecydowanie dominowały *dobre*, znacznie rzadsze były *dostateczne* i *bardzo dobre*, natomiast niewielki odsetek stanowiły *dopuszczające*. Ponadto troje trzecioklasistów w odpowiedzi na jedno z pytań otwartych zadeklarowało: *U nas w klasie nikt nie ma dopuszczającego. Jak ktoś dostanie w czasie roku szkolnego to poprawia. [...] W mojej klasie oceny dopuszczające to rzadkość.*

Wszystko to wskazuje, że dla znacznej grupy respondentów problem okazjonalnego obniżania wymagań nie wiąże się z dolną częścią skali ocen, ale raczej z jej środkiem. Brak jednak podstaw do określenia, czy wynika to z wysokiego poziomu osiągnięć uczniów, czy raczej ze strategii nauczycieli, którzy dostosowali kryteria wymagań programowych do kontekstu, w jakim przebiega proces kształcenia.

Zdarzenia związane z ocenianiem, które respondenci wskazali w obydwu wersjach kwestionariusza jako występujące najczęściej w rzeczywistości szkolnej, prezentuje Tabela 3.

Warto zauważyć, że tylko pierwsze zdarzenie w tabeli, które silnie eksponuje pozaszkolny kontekst kształcenia, zdecydowanie przeczy założeniu, że nauczyciele częściej przyjmują wobec uczniów zdolnych postawę *sędziego* niż *adwokata*. Pozostałe natomiast wskazują, że: [1] pilność i pracowitość, [5] wyższe osiągnięcia z innych przedmiotów, czy [13] widoczne, ale niewielkie postępy w umiejętnościach poznawczych — nie zawsze są dla nauczyciela przekonującymi dowodami empirycznymi potwierdzającymi celowość zawyżenia oceny uczniowi osiągającemu dobre i bardzo dobre wyniki nauczania.

Tabela 3. Zdarzenia związane z ocenianiem osiągnięć uczniów wskazane przez respondentów jako najczęściej występujące w ich klasie

Nr	Twierdzenie kwestionariusza / oceniane zdarzenie	Występowanie %	
		Wersja A	Wersja B
8.	Beata jest bardzo dobrą uczennicą, ale ostatnio ma kłopoty i opuściła się w nauce. Pod koniec maja przyniosła jedną z zaległych prac, którą w całości przepisała z internetu, (A) a nauczyciel ocenił ją na <i>dobry</i> . (B) więc nauczyciel ocenił ją na <i>niedostateczny</i> .	83,7	57,4
1.	Marcin zawsze jest przygotowany do lekcji i chętnie w nich uczestniczy. W ciągu semestru otrzymuje przede wszystkim oceny <i>dobre</i> , ale zdarzają się też <i>piątki</i> . (A) ponieważ bardzo się stara, dostaje na semestr <i>piątkę</i> . (B) choć bardzo się stara, dostaje na semestr <i>czwórkę</i> .	79,1	85,1
5.	Dominik bez większych problemów dostaje wysokie stopnie. (A) tylko z jednego przedmiotu na koniec roku miał otrzymać <i>dostateczny</i> . Nauczyciel wystawił mu jednak <i>czwórkę</i> , by „nie psuć” świadectwa, na którym są tylko <i>dobrze</i> i <i>bardzo dobrze</i> . (B) tylko z jednego przedmiotu na koniec roku otrzymał <i>dostateczny</i> , co „popsuło” mu świadectwo, na którym są tylko <i>dobrze</i> i <i>bardzo dobrze</i> .	62,8	74,5
13.	Leszek na pierwszy semestr miał <i>dobry</i> z przedmiotu. W drugim semestrze także zaczął od <i>czwórek</i> , jednak w czerwcu dostał jeszcze dwie <i>piątki</i> , (A) więc na koniec roku otrzymał <i>bardzo dobry</i> . (B) na koniec roku otrzymał jednak tylko <i>dobry</i> .	60,5	72,3

By uzyskane wnioski nie były jednostronne, wykonano podobne do powyższego zestawienie zdarzeń charakterystycznych dla strategii drugiego układu wymagań programowych (Tabela 4.). Jak z niego wynika, respondenci dostrzegają dużą zbieżność postaw nauczycieli wobec uczniów, którzy mają problemy tylko z jednym przedmiotem. W takim przypadku — niezależnie od wysokości osiągnięć uczniów — nauczyciele są skłonni wystawić ocenę zgodną z kryteriami dydaktycznymi, jeśli na ich decyzję nie wpływają inne czynniki kontekstowe. Natomiast zasadnie można przyjąć, że w pozostałych sytuacjach związanych z drugim układem wymagań programowych nauczycielom bliższa staje się rola *adwokata*, który uwzględni przy ocenianiu [2,3] pilność i pracowitość czy [10] zdecydowanie zaniżyć wymagania uczniowi posiadającemu opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Tabela 4. Zdarzenia związane z ocenianiem osiągnięć w ramach drugiego układu wymagań wskazane przez respondentów jako najczęściej występujące w ich klasie

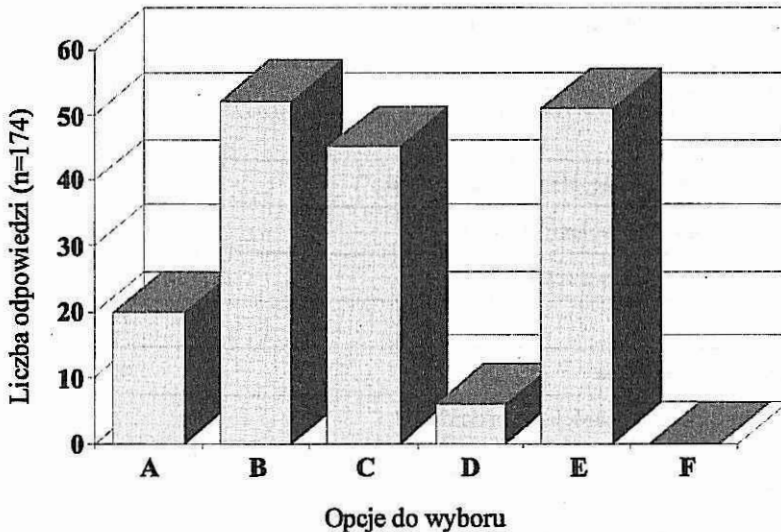
Nr	Twierdzenie kwestionariusza / oceniane zdarzenie	Występowanie %	
		Wersja A	Wersja B
2.	Adamowi po raz drugi nie udało się poprawić <i>niedostatecznego</i> z klasówki, więc nauczyciel kazał mu napisać referat z materiału, który był na sprawdzianie. Dzięki temu Adam dostał ocenę pozytywną.	63,25	
3.	Marta jest bardzo słabą uczennicą. Z klasówek najczęściej dostaje <i>jedynki</i> . Zawsze jednak odrabia zadanie domowe i zgłasza się na lekcji, (A) dlatego na koniec semestru otrzymuje <i>dopuszczający</i> . (B) ale na koniec semestru i tak otrzymuje <i>niedostateczny</i> .	60,48	46,8
7.	Matylda ma poważne problemy z uczeniem się. (A) na semestr jeden z nauczycieli chciał jej wystawić <i>niedostateczny</i> . Zmienił jednak zdanie i dał jej <i>dopuszczający</i> , gdy dowiedział się, że z pozostałych przedmiotów uczennica ma pozytywne stopnie. (B) na semestr jeden z nauczycieli wystawił jej <i>niedostateczny</i> , mimo że z pozostałych przedmiotów miała pozytywne stopnie.	58,14	66,0
10.	Maciek ma opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej, (A) więc niewiele musi umieć z przedmiotu, by dostać <i>dopuszczający</i> . (B) ale jeśli za mało umie z przedmiotu, dostaje <i>niedostateczny</i> .	53,5	36,2

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można więc przyjąć, że obserwacje uczniów potwierdzają istnienie w szkole drugiego układu wymagań programowych oraz podstawowych prawidłowości nim rządzących. Mała przejrzystość tego obrazu zdaje się wynikać z charakterystyki próby badawczej, ale może mieć swoje korzenie także w nauczycielskich strategiach działania w „szarej strefie” oceniania.

W tym kontekście istotne staje się znalezienie odpowiedzi, skąd uczniowie najczęściej dowiadują się, że ich koleżanka lub kolega z klasy otrzymali ocenę wyższą niż wskazywałyby na to poziom ich wiadomości i umiejętności. Zapytani o to respondenci mogli wybrać dwie spośród podanych opcji odpowiedzi, które uznali za najczęstsze źródła informacji o zastosowaniu przez nauczyciela „taryfy ulgowej” w ocenianiu.

Tabela 5. Źródło uczniowskich informacji o zastosowaniu przez nauczyciela „taryfy ulgowej” w ocenianiu

Lp.	Opcja odpowiedzi do wyboru	Liczba wskazań	% wszystkich odpowiedzi
A	Nauczyciel mówi o tym przy całej klasie.	20	11,5
B	Mówią o tym koleżanki i koledzy z klasy.	52	29,9
C	Opowiada o tym uczeń, który dostał wyższą ocenę.	45	25,9
D	Omawia to wychowawca na lekcji wychowawczej.	6	3,4
E	Można to samemu zauważyć.	51	29,3
F	Z innych źródeł. Jakich?	0	0
Razem:		174	100



Wykres 1. Źródło uczniowskich informacji o zastosowaniu „taryfy ulgowej” w ocenianiu

Wyniki przedstawione w Tabeli 5. potwierdzają, że wiedza badanych uczniów o okazjonalnym obniżeniu przez nauczyciela wymagań na daną ocenę pochodzi najczęściej od koleżanek i kolegów z klasy tudzież z własnych obserwacji. Proporcjonalnie niewielki odsetek informacji z oficjalnych źródeł wykazuje zbieżność ilościową z deklaracjami nauczycieli, którzy wybierają otwartą strategię komunikowania swoich działań uczniom.

Dane te wydają się mieć istotne znaczenie dla trafności przewidywanych przez nauczycieli konsekwencji zastosowania strategii jednostkowo otwartej lub ukrytej. Strategie te zakładają możliwość utajnienia przez klasą „szarej strefy” oceniania, czyli

nie biorą pod uwagę, że uczniowie są nie tylko baczniymi, ale i krytycznymi obserwatorami tego, co na co dzień dzieje się w szkole. Wyczuleni na wszelkie przejawy niesprawiedliwości w ocenianiu, mają prawo opacznie zrozumieć postępowanie nauczyciela. W sytuacji ograniczonego dostępu do informacji o motywach jego postępowania, mogą mu zarzucić kierowanie się osobistymi sympatiami czy uleganie szkolnym i pozaszkolnym układom nieformalnym.

Częściowe potwierdzenie tych wniosków można znaleźć w wynikach wyborów dokonanych przez uczniów (Tabela 6.), którzy odpowiadali na pytanie: *Kiedy nauczyciele najłatwiej wystawiają „dopuszczające” i „dostateczne” zamiast zasłużonych przez ucznia jedynek?* Respondenci mogli wybrać trzy z zaproponowanych opcji oraz podać własne przykłady, wśród których znalazły się następujące sytuacje: *gdy ktoś poprawia jedynekę z pierwszego semestru; gdy proszą rodzice; gdy nauczycielowi nie chce się pomóc uczniowi; gdy nauczyciel chce się pozbyć ucznia; gdy dostanie łapówkę.*

Tabela 6. Wskazane przez uczniów czynniki sprzyjające zastosowaniu przez nauczyciela drugiego układu wymagań programowych

Lp.	Opcja odpowiedzi do wyboru	Liczba wskazań	% wszystkich odpowiedzi
A	Na koniec roku szkolnego.	61	32,8
B	Na semestr.	26	
C	Gdy uczeń stara się, ale mu „nie wychodzi”.	71	26,8
D	Gdy uczeń ma problemy w domu.	18	6,8
E	Na prośbę wychowawcy klasy.	23	14,3
F	Na prośbę klasy.	15	
G	Kiedy lubią ucznia.	46	17,4
H	W innych okolicznościach. Jakich?	5	1,9
Razem:		265	100

Z obserwacji respondentów wynika więc, że pracowitość ucznia i jego wytrwałość w dążeniu do osiągania celów poznawczych stanowią jedynie około jednej czwartej wszystkich czynników sprzyjających zastosowaniu wobec niego drugiego układu wymagań programowych przez nauczyciela. Na pozostałą część składają się czynniki zewnętrzne wobec ucznia, w omalże równych proporcjach zależne i niezależne od jego postawy. Zbieżność tych wyników z danymi empirycznymi, które uzyskano we wcześniejszych badaniach, może stanowić ważną przesłankę do podjęcia rozważań nad motywowaniem uczniów do uczenia się dzięki strategii obniżonych wymagań.

Wysiłek i wytrwałość ucznia wzrastają między innymi wówczas, gdy zauważa on zależność wysiłku i efektu, postrzega siebie jako sprawcę wydarzeń, ma poczucie własnej kompetencji oraz wierzy, że efekty jego pracy zależą od niego, a nie od czynników, na które nie ma wpływu (Brophy, 2002, s. 80-81). Zestawienie tych wyznaczników z dostrzeganymi przez respondentów sytuacjami sprzyjającymi zastosowaniu

drugiego układu wymagań programowych może więc rodzić zasadne obawy co do skuteczności, z jaką uczniowie są motywowani do nauki przez strategie stosowane w tym obszarze przez nauczycieli.

WPLYW WYWIERANY PRZEZ STOSOWANIE DRUGIEGO UKŁADU WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH NA POSTAWY UCZNIÓW WOBEC DALSZEGO UCZENIA SIĘ

Badani uczniowie oceniali, czy przedstawione im zdarzenia dotyczące szkolnego oceniania mogą wpłynąć korzystnie na motywację do uczenia się. Zagadnienie rozpatrywali z trojkiej perspektywy: (a) przedstawionego ucznia, (b) swojej, (c) klasy. Swoje zdanie wyrażali, wybierając jedną z trzech odpowiedzi, którym na potrzeby dalszych analiz przypisano następujące wartości punktowe: Tak — 3, Nie — 1, Nie wiem — 2. Syntetyczne ujęcie wyników uzyskanych z obydwu wersji kwestionariusza przedstawia Tabela 7.

Tabela 7. Szacowanie przez uczniów korzystnego wpływu drugiego układu wymagań programowych na postawy wobec uczenia się

Wersja kwestionariusza / postawa na- uczyciela	Korzystny wpływ na postawy wobec uczenia się (% odpowiedzi TAK)			Szacowany średni poziom wpływ (max. 3 punkty)
	Bohaterów zdarzeń	Respondentów	Całą klasę	
A / <i>advokat</i>	43,8	27,8	18,8	1,85
B / <i>sędzia</i>	30,1	32,8	19,7	1,81

Respondenci zdają się zachowywać ostrożność w szacowaniu i **nie przeceniają** korzystnego wpływu różnych sytuacji oceniania na postawy uczniów wobec uczenia się, zwłaszcza na motywowanie całej klasy. Niemniej można w udzielanych przez nich odpowiedziach zauważyć pewne prawidłowości:

1. Sytuacje przedstawione w wersji A kwestionariusza, w których nauczyciel przyjmuje wobec uczniów postawę *advokata*, mogą **wpływać pozytywnie głównie na osoby objęte strategią obniżonych wymagań**, natomiast proporcjonalnie słabiej motywują pozostałych uczniów.

2. Sytuacje przedstawione w wersji B kwestionariusza, w których nauczyciel przyjmuje wobec uczniów postawę *sędziego*, obniżają (w porównaniu z szacowanym wpływem strategii *advokata*) pozytywne nastawienie bohaterów scenek do uczenia się. Równocześnie jednak u samych respondentów wzrasta subiektywne poczucie, że **konsekwentne egzekwowanie wymagań bardziej zachęca ich do uczenia się niż nadmierna wyrozumiałość nauczyciela**.

Ze względu na zakres niniejszej pracy interesująca wydaje się także analiza tych zdarzeń z obydwu wersji kwestionariusza, które uczniowie uznali za najsilniej i najsłabiej motywujące ich do nauki. W pierwszym przypadku (Tabela 8.) wybrano epizody, które co najmniej 45% respondentów oceniło jako zachęcające ich do uczenia się. Natomiast w drugim (Tabela 9) — uwzględniono te zdarzenia, na które wskazało poniżej 15% ankietowanych uczniów. Ze względu na czytelność informacji zrezygno-

wano w tabelach z przytaczania pełnego opisu zdarzenia, który został zastąpiony podaniem czynników określonych w planie kwestionariusza.

Tabela 8. Zdarzenia uznane przez uczniów za najbardziej zachęcające ich do uczenia się

Nr zdarzenia / postawa nauczyciela	Poziom umiejętności ucznia	Czynnik sprzyjający występowaniu drugiego układu wymagań	Rodzaj oceniania	Korzystny wpływ na postawę wobec uczenia się (% odp. TAK)
1 / <i>advokat</i>	zdolny, dobry	pilny, pracowity	doniosłe / semestr	55,8
4 / <i>advokat</i>	zdolny, dobry	pilny, pracowity	powszednie	55,5
13 / <i>sędzia</i>	zdolny, dobry	robiący małe, ale widoczne postępy	doniosłe / koniec roku	51,1
5 / <i>sędzia</i>	zdolny, dobry	problem z jednym przedmiotem	doniosłe / koniec roku	48,9
2 / <i>advokat</i>	słaby, mało zdolny	pilny, pracowity	powszednie	46,8
13 / <i>advokat</i>	zdolny, dobry	robiący małe, ale widoczne postępy	doniosłe / koniec roku	46,5

Scharakteryzowane uprzednio osiągnięcia poznawcze badanej grupy wskazują, że większości respondentów emocjonalnie bliższe mogą być są zdarzenia, których bohaterowie to dobrzy lub bardzo dobrzy uczniowie. Stąd też prawdopodobnie wynika większe docenienie przez nich roli motywacyjnej epizodów związanych z ocenianiem umiejętności ponadpodstawowych.

Tabela 9. Zdarzenia uznane przez uczniów za najmniej zachęcające ich do uczenia się

Nr zdarzenia / postawa nauczyciela	Poziom umiejętności ucznia	Czynnik sprzyjający występowaniu drugiego układu wymagań	Rodzaj oceniania	Korzystny wpływ na postawę wobec uczenia się (% odp. TAK)
6 / <i>advokat</i>	słaby, mało zdolny	lekceważący obowiązki, ale mający problemy osobiste	powszednie	14,0
16 / <i>advokat</i>	bardzo zdolny, bardzo dobry	brak	powszednie	11,6
10 / <i>advokat</i>	słaby, mało zdolny	opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej	powszednie	9,3
14 / <i>advokat</i>	słaby, mało zdolny	brak	powszednie	9,3

Natomiast fakt, że w obydwu tabelach dominują zdarzenia z wersji A kwestionariusza, nie tle przeczy poprzednim wnioskom, ile jest efektem większego rozrzutu wyników w wariancie A niż B. Aż pięć epizodów ilustrujących nauczycielską rolę *advokata*, w tym cztery związane z drugim układem wymagań programowych, respondenci uznali za zachęcające ich do nauki słabiej niż najniżej ocenione zdarzenie z wersji B. Opinie te dotyczą przede wszystkim sytuacji, w których o wysokości oceny osiągnięć ucznia decydują czynniki niezależne od jego postawy wobec obowiązków szkolnych, takie jak sytuacja rodzinna, posiadanie orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej czy postrzeganie ucznia przez nauczycieli jako *bardzo zdolnego* lub *nie dającego sobie rady*. Co istotne, respondenci przypisują tym zdarzeniom znacznie korzystniejszy wpływ na swoje postawy wówczas, kiedy strategia nauczyciela zmienia się na bardziej rygorystyczną.

Jednak rola *advokata* także może zachęcać uczniów do uczenia się. Dzieje się tak wówczas, gdy strategia obniżonych wymagań zastosowana zostanie wobec **ucznia pilnego i pracowitego, niezależnie od poziomu jego osiągnięć**. W takim przypadku przyjęcie przez nauczyciela postawy *sędziego* niesie za sobą niekorzystny wpływ na motywację do uczenia się.

Nieco mniej jednoznaczne są natomiast dla respondentów epizody, których bohaterowie czynią niewielkie, ale widoczne postępy. Ilustruje to przykład zdarzenia Nr 13 z Tabeli 8. Zarówno ankietowani wersją A jak i B kwestionariusza uważają ten epizod za sprzyjający w podobnym stopniu ich pozytywnemu nastawieniu do uczenia się. Taką samą zależność (przy niższym oszacowaniu korzystnego wpływu na respondentów) można dostrzec w zbudowanym na zasadzie analogii zdarzeniu, którego bohaterka jest uczennicą przeciętną, starającą się z trudem sprostać podstawowym wymaganiom programowym.

Omawiane zjawisko może wiązać się ze sposobem postrzegania przez uczniów tego wyznacznika wysokości oceny, który określa się jako wskaźnik wartości dodanej osiągnięć poznawczych. Tym respondentom, którzy oczekują doraźnego sukcesu, bliższa staje się postawa *nauczyciela — adwokata*. Natomiast ci, którzy trud uczenia się traktują *jako inwestycję, a nie hazard* (Brophy, 2002, s. 74), prawdopodobnie doceniają nauczyciela odgrywającego rolę *sędziego*.

Poczynione w tym fragmencie pracy spostrzeżenia wskazują, że to, czy uczniowie dostrzegają korzystny wpływ zastosowania przez nauczyciela drugiego układu wymagań na ich postawy wobec uczenia się, jest uzależnione od wielu czynników. Respondenci, nie przeceniają siły tego wpływu, ale w znacznej swej części uważają, że *najlepsze wzorce motywacyjne wiążą się z przypisaniem sukcesu połączeniu dwóch czynników: wystarczających zdolności i odpowiedniego wkładu pracy* (Brophy, 2002, s. 64).

W tym kontekście pojawiają się wątpliwości związane ze skutecznością pedagogiczną niektórych założeń nauczycielskiej strategii opartej na dążeniu do uprawomocnienia swojego postępowania wobec ucznia, który nie jest w stanie sprostać podstawowym wymaganiom programowym. Jeśli bowiem odwoływaniu się do obowiązujących w szkole procedur nie będzie towarzyszyć docenianie pilności i pracowitości ucznia czy dowodów wysiłku włożonego przez niego w osiąganie celów poznawczych, to zaprzepaszczone może zostać szansa wywierania korzystnego wpływu na uczniowskie postawy wobec dalszego uczenia się.

Z tego niebezpieczeństwa zdają sobie sprawę nauczyciele, którzy wybierają działanie nieformalne w obszarze obniżonych wymagań. Wielu z nich przywiązuje wagę do pracy ucznia na określonym poziomie, nawet jeśli ten poziom jest wyraźnie niższy od podstawowych wymagań programowych. Jednak ulegają oni niebezpiecznemu złudzeniu, że przyjęcie strategii ukrytej pozwoli im zataić przed klasą pewną niekonsekwencję w traktowaniu uczniów o różnych zdolnościach i poziomach umiejętności.

DRUGI UKŁAD WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH A UCZNIOWSKIE POCZUCIE SPRAWIEDLIWOŚCI

Nauczycielom bardzo zależy, by uczniowie postrzegali ich jako osoby sprawiedliwe (Brookhart, 1993). Na dążenie do osiągnięcia takiego celu wskazują również strategie przyjmowane przez nich przy stosowaniu drugiego układu wymagań programowych. Postawie *adwokata* towarzyszy przeświadczenie, że podniesienie oceny pociągnie za sobą postrzeganie nauczyciela jako osoby wyrozumiałej i wspierającej ucznia, natomiast postawa *sędziego* implikować powinna poczucie obiektywizmu (Szyling, 2003). Jednak *uczniowskie wyobrażenie „sprawiedliwości oceniania” niedokładnie odpowiada diagnostycznym i etycznym postulatam pedagogów, a cechuje się bezkompromisowością charakterystyczną dla wieku młodzieńczego* (Niemierko, 2002, s. 235). Jeśli zatem założymy, że cechą działań nauczycieli w obszarze obniżonych wymagań jest pewna tendencyjność i skłonność do manipulowania oficjalnie ustanowionymi kryteriami ocen, to pytanie o akceptację tego zjawiska przez uczniów nabiera niebagatelnego znaczenia.

Swoje zdanie na temat sprawiedliwości przedstawionych zdarzeń respondenci wyrażali, wybierając jedną z pięciu pozycji skali: *Zdecydowanie tak*, *Raczej tak*, *Nie wiem*, *Raczej nie*, *Zdecydowanie nie*. Ze względu na cechy próby zdecydowano do dalszych analiz zsumować odpowiedzi *Tak* i odpowiedzi *Nie*, traktując te pierwsze jako wyraz akceptacji zjawiska, a te drugie — jako wyraźne odczucie przez uczniów niesprawiedliwego charakteru ocenianego epizodu.

Ponieważ syntetyczne wyniki obydwu wersji kwestionariusza zasadniczo się od siebie nie różnią, nie pozwalają na ustalenie, czy uczniowie jako bardziej sprawiedliwą w ocenieniu ich osiągnięć postrzegają postawę *sędziego* czy *advokata*. Zatem wnioskowanie o trafności nauczycielskich oczekiwań związanych z kreowaniem poprzez te strategie swojego wizerunku w oczach uczniów, wymaga zanalizowania sytuacji oceniania, które uczniowie najpowszechniej zaakceptowali, i tych, które oszacowali jako najtrudniejsze lub niemożliwe do zaakceptowania. Do obydwu zestawień wybrano epizody, które zostały uznane za sprawiedliwe bądź za niesprawiedliwe przez co najmniej 50% respondentów. W tabelach nie przytaczano pełnego opisu zdarzenia, który został zastąpiony podaniem czynników określonych w planie kwestionariusza.

Tabela 10. Zdarzenia uznane przez uczniów za najbardziej sprawiedliwe

Nr zdarzenia / postawa nauczyciela	Poziom umiejętności ucznia	Czynnik sprzyjający występowaniu drugiego układu wymagań	Rodzaj oceniania	Poziom akceptacji (%)
3 / <i>advokat</i>	ślabo, mało zdolny	pilny, pracowity	doniosłe / semestr	83,72* najniższy brak akceptacji
1 / <i>advokat</i>	zdolny, dobry	pilny, pracowity	doniosłe / semestr	83,7
13 / <i>sędzia</i>	zdolny, dobry	robiący małe, ale widoczne postępy	doniosłe / koniec roku	72,3
2 / <i>advokat</i>	ślabo, mało zdolny	pilny, pracowity	powszednie	71,5
4 / <i>advokat</i>	zdolny, dobry	pilny, pracowity	powszednie	67,3
5 / <i>sędzia</i>	zdolny, dobry	problem z jednym przedmiotem	doniosłe / koniec roku	63,8
15 / <i>advokat</i>	ślabo, mało zdolny	robiący małe, ale widoczne postępy	doniosłe / semestr	51,2

Tabela 11. Zdarzenia uznane przez uczniów za najbardziej niesprawiedliwe

Nr zdarzenia / postawa nauczyciela	Poziom umiejętności ucznia	Czynnik sprzyjający występowaniu drugiego układu wymagań	Rodzaj oceniania	Poziom braku akceptacji (%)
5 / <i>advokat</i>	zdolny, dobry	problem z jednym przedmiotem	donosłe / koniec roku	69,8
10 / <i>sędzia</i>	słaby, mało zdolny	posiadający opinię z poradni	powszednie	65,9* najniższy poziom akceptacji
3 / <i>sędzia</i>	słaby, mało zdolny	pilny, pracowity	donosłe / semestr	63,8
6 / <i>sędzia</i>	słaby, mało zdolny	lekceważący obowiązki szkolne, ale ma problemy domowe	powszednie	59,6
16 / <i>sędzia</i>	zdolny, bardzo dobry	brak	powszednie	59,6
16 / <i>advokat</i>	zdolny, bardzo dobry	brak	powszednie	58,1
8 / <i>advokat</i>	zdolny, dobry	lekceważący obowiązki szkolne, ale ma problemy domowe	powszednie	53,5

Wyróżnikiem zdarzeń, które największa grupa respondentów uznała za **sprawiedliwe** (Tabela 10.), jest przyjęcie przez nauczyciela **postawy *advokata* wobec uczniów, którzy są pilni i pracowici, niezależnie od poziomu ich osiągnięć**. Natomiast z **brakiem akceptacji** u znacznej części badanych (Tabela 11.) powinni liczyć się nauczyciele, którzy przyjmują **bezkompromisową postawę wobec uczniów słabych**, nawet wówczas, gdy lekceważą oni obowiązki szkolne z powodu poważnych kłopotów domowych [6]. Wyrozumiałość *advokata* jest z kolei traktowana jako przejaw niesprawiedliwości, gdy korzysta z niej uczeń dobry, który zaniedbał naukę z powodu problemów osobistych [8].

Powyższe wnioski sugerowałyby, że **respondenci nie postrzegają zastosowania strategii obniżonych wymagań wobec uczniów mało zdolnych, jako stojącej w rażącej sprzeczności z ich poczuciem sprawiedliwości**. Potwierdzenie tego znaleźć można także w innych przykładach.

W przypadku ucznia mało zdolnego [15] badani akceptują zawyżenie oceny semestralnej, jeśli zaobserwowali jakiś postęp w jego osiągnięciach wyrażony pozytywnymi ocenami. Oczekują jednakże od nauczyciela, by w podobnej sytuacji zachował się rygorystycznie wobec ucznia zdolnego [13] i wystawił mu stopień zgodny z jego umiejętnościami, których miarą są oceny przeważające wśród ocen bieżących. Takie myślenie uczniów wykazuje zbieżność z podstawowymi prawidłowościami, które wpływają na wybieranie przez nauczyciela w określonych okolicznościach roli *adwokata* lub *sędziego*.

Znaczące dla zrozumienia poczucia sprawiedliwości wydaje się też rozważenie przykładu Nr 16 z Tabeli 11, który znalazł się w niej dwukrotnie, ponieważ podobne wielkością grupy respondentów uznały za niesprawiedliwe zarówno rozwiązanie zaproponowane w wersji A jak i B kwestionariusza. Zdarzenie to jest następujące: *Bogdan jest najbardziej zdolnym uczniem w klasie, dlatego nauczyciele niektórych przedmiotów wymagają od niego na piątkę: (A) mniej niż od innych uczniów. (B) więcej niż od innych uczniów*. Występowanie zbliżonej zależności można stwierdzić w zbudowanym na zasadzie analogii epizodzie, którego bohaterką jest uczennica *wyraźnie mniej zdolna od reszty klasy*. Prawie jedna trzecia respondentów nie akceptuje tego, że nauczyciel wymaga od niej mniej niż od innych. Podobna część badanych uznała za niesprawiedliwe, że uczennica, której na dodatek *nie ma kto pomóc w domu, musi na dopuszczający umieć tyle samo, co inni uczniowie*.

Z deklaracji badanych wynika więc, że **jednym z istotnych wyznaczników pojęcia sprawiedliwości jest dla nich stosowanie tych samych kryteriów oceniania wobec wszystkich uczniów, przy czym na pewną tolerancję respondentów mogą liczyć nauczyciele, którzy łagodnie obniżają wymagania w przypadku uczniów słabych i mało zdolnych, czyli objętych drugim układem wymagań programowych.**

Wśród epizodów zestawionych w Tabeli 10. znajdują się omalże wszystkie uznane przez respondentów za zachęcające ich do uczenia się (Tabela 8.). Nie można natomiast znaleźć takich prostych zależności między zdarzeniami ocenionymi jako niesprawiedliwe (Tabela 11.) oraz uznanymi za najsłabiej motywujące do uczenia się (Tabela 9.). Wskazywałoby to, że istnieje pozytywne powiązanie między niektórymi nauczycielskimi praktykami oceniania (także w obszarze obniżonych wymagań) a motywacją uczniów do osiągania celów poznawczych. Jednakże warunkiem jego wystąpienia jest docenianie przez nauczycieli pracowitości i wysiłku wkładanego przez ucznia w proces uczenia się, niezależnie od poziomu jego zdolności czy osiągnięć szkolnych.

KWESTIA STRATEGII?

Z przeprowadzonych badań wynika, że uczniowie dostrzegają liczne przejawy drugiego układu wymagań programowych mimo nieformalnego charakteru „szarej strefy” oceniania i skłonności nauczycieli do stosowania w jej ramach ukrytych strategii działania. Co istotne — uczniowska wiedza, nabyta głównie dzięki obserwacji życia klasy i nieoficjalnej wymianie informacji, nie odbiega wyraźnie od tego, co na temat swoich praktyk oceniania mówią nauczyciele. Ta zbieżność jest ważna, bowiem wyja-

śnia, dlaczego dla szacowania trafności konsekwencyjnej tego aspektu szkolnej rzeczywistości tak znaczące są opinie uczniów.

Nauczyciele, którzy zastanawiają się nad skutkami, jakie niesie dla ucznia zastosowanie oceny, powinni konfrontować swoje przewidywania z oczekiwaniami i potrzebami uczniów, a zwłaszcza z ich poczuciem sprawiedliwości. Wiedza o tym, jak uczniowie postrzegają drugi układ wymagań programowych może bowiem podnieść trafność nauczycielskich działań podejmowanych w tym obszarze oceniania szkolnego i rozwiązać — być może — niektóre wątpliwości związane z przyjęciem strategii otwartych.

LITERATURA

- Bogdanowicz M., (1998), *Niezwyyczajni uczniowie*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Tom 1, WSiP, Warszawa.
- Brookhart S., (1993), *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*. "Journal of Educational Measurement", Summer, Vol. 30, No. 2, s. 123-142.
- Brophy J., (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, WN PWN, Warszawa.
- Janowski A., (2002a), *Pedagogika praktyczna*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Janowski A., (2002 b), *Poznanwanie uczniów*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- Janowski A., (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Wyd. II, WSiP, Warszawa.
- Konarzewski K., (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Szyling G., (2004), *Trafność scenariusza jako narzędzia badań nad drugim układem wymagań programowych*, „Edukacja” Nr 2(86), s. 91-106.
- Szyling G., (2003), „Być może będzie w przyszłości ozdobą polskiej piłki nożnej?” *Wybrane aspekty trafności oceny końcowej osiągnięć ucznia*, [w:] B. Niemierko, (red.), *Trafność pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych*, Łódź, s. 115-133.
- Szyling G., (2002), „Idź w świat i radź sobie, jak potrafisz.” *Drugi układ wymagań programowych w oczach uczniów i nauczycieli*, [w:] Niemierko B., Brzdąk J. (red.), *Dwa rodzaje oceniania szkolnego*, Katowice, s. 73-86.
- Wojciszke B., (2000), *Wiedza jednostki i sądy o świecie społecznym*, [w:] Strelau J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*, T. 3, GWP, Gdańsk.