

## ***IDŹ W ŚWIAT I RADŹ SOBIE, JAK POTRAFISZ.*** **DRUGI UKŁAD WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH** **W OCZACH UCZNIÓW I NAUCZYCIELI**

Autorka - za Bolesławem Niemierką – dostrzega istnienie w szkole drugiego układu wymagań programowych i nazywa go „nową strefą oceniania”. Bada jego funkcjonowanie w świadomości uczniów i nauczycieli. Proponuje bliższe poznanie zjawiska, mogące zaowocować odkryciem skutecznych strategii nauczania, sprzyjających rozwojowi wszystkich dzieci.

Przytoczone w tytule referatu słowa nauczyciela<sup>1</sup> towarzyszyły ocenie *dopuszczający*, którą uczeń otrzymał na koniec roku. Pozytywny stopień potwierdza, że jakiś etap kształcenia zakończył się sukcesem, a jednak zamiast uczucia zadowolenia z osiągnięć ucznia, pojawia się w tym komentarzu ton rezygnacji, jakby nauczyciel *umywał ręce* od konsekwencji, jakie przyniesie uczniowi jego decyzja. Nie możemy się łudzić, że opisany przypadek ma charakter jednostkowy. Rozlicznych przykładów mogłaby dostarczyć prawie każda szkoła, ale żadna nie wie, jak skutecznie poradzić sobie ze zjawiskiem wystawiania przez nauczycieli pozytywnych ocen uczniom, którzy nie spełnili podstawowych wymagań programowych.

Problem ten budzi emocje nie tylko w środowisku szkolnym. Baczniej każą mu się przyjrzeć także społeczne reakcje na wyniki egzaminów zewnętrznych, przeprowadzonych w latach 2001 i 2002<sup>2</sup>, oraz wstrzymanie przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu reformy systemu egzaminacyjnego na szczeblu matury. Można oczywiście ograniczyć się do powierzchownego stwierdzenia, że szkoła, miast stawiać mądre wymagania, pozwala znacznym grupom uczniów na korzystanie z nieuzasadnionych ulg (Woźnicki). Warto jednak – i to zarówno ze względów dydaktycznych, jak i społecznych - zastanowić się nad istnieniem w szkole **drugiego układu wymagań programowych**.

Przybliżeniu tego zagadnienia i jego wstępnej empirycznej weryfikacji służyły przeprowadzone przez autorkę referatu badania ankietowe, których wyniki stanowią istotny składnik niniejszej pracy.

### **PIERWSZY UKŁAD WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH**

To, co na potrzeby tego referatu nazywać będziemy pierwszym układem wymagań programowych, jest modelem mającym swoje źródło teoretyczne w sformułowanej przez prof. B. Niemierkę (2000) koncepcji *kształcenia według wymagań*. Kładzie ona nacisk na spełnienie przez uczniów wymagań programowych, czyli oczekiwanych osiągnięć poznaw-

<sup>1</sup> Cytat pochodzi z przeprowadzonych przez autorkę referatu w czerwcu 2002 r. badań ankietowych.

<sup>2</sup> Lakoniczną ocenę poziomu wymagań egzaminacyjnych zawiera jeden z podtytułów artykułu w „Polityce”, który ostrzega uczniów: *Nie bądź za inteligentny* (Nieżgoda, Nowakowska, Czubaj, s. 18). Rektor Politechniki Warszawskiej, narzekając, że kandydaci na studia nie radzą sobie z zadaniami egzaminacyjnymi, konkluduje: *Łagodzenie rygorów jest wbrew interesom młodzieży, choć chwilowo może się podobać niektórym rodzicom i uczniom* (Woźnicki, s.1).

czych w postaci określonych wiadomości i umiejętności. Standardy tych osiągnięć powinny być nie tylko wielopoziomowe, by dać uczniowi prawo wyboru poziomu wymagań, ale i realistyczne, czyli dostosowane do poziomu zdolności i motywacji uczniów. Założeniem tego systemu dydaktycznego jest, by to uczeń z pomocą nauczyciela ustalał poziom wymagań, rozpoznawał warunki uczenia się i oceniał możliwość osiągnięcia wyniku, uwzględniając swoje indywidualne uzdolnienia i zainteresowania.

Takiemu pojmowaniu kształcenia zdaje się sprzyjać reforma edukacji: opublikowano podstawę programową i standardy wymagań egzaminacyjnych, dano możliwość swobodnego wyboru programów nauczania. Rozporządzenie MEN z dnia 19 kwietnia 1999 r. (z późniejszymi zmianami) nałożyło na szkoły obowiązek tworzenia szkolnych systemów oceniania, określając bardzo ogólnie ich ramy. Znacznym marginesem swobody pozostawiony przez ustawodawcę placówkom oświatowym dawał im szansę<sup>3</sup> samodzielnego ustalenia zasad oceniania oraz większego zindywidualizowania wymagań, uwzględniających kontekst pracy szkoły.

Wewnątrzszkolny system oceniania, uzupełniony systemami przedmiotowymi, mógł więc stać się dokumentem nie tylko regulującym obowiązujące w placówce procedury i zasady oceniania, ale także określającym poziom wymagań programowych, dlatego można przyjąć, że stanowi on oficjalny wyznacznik pierwszego układu wymagań programowych w danej szkole.

#### MODEL PIERWSZEGO UKŁADU WYMAGAŃ A RZECZYWISTE PRAKTYKI OCENIANIA SZKOLNEGO

Badania osiągnięć dokonywane standaryzowanymi testami sprawdzającymi ujawniają istnienie bardzo dużych grup uczniów, którzy nie spełniają podstawowych wymagań programowych, choć zostali pozytywnie ocenieni przez nauczycieli w szkole<sup>4</sup>. Przyczyn tego powszechnie obserwowanego zjawiska dociekano w Stanach Zjednoczonych już omalże 30 lat temu (Niemierko, 1990, s. 89-95). Okazało się, że nie da się ustalić takiego dolnego poziomu wymagań programowych, który byłby możliwy do osiągnięcia przez wszystkich uczniów. Dlatego też szkoły pracują głównie według możliwości ucznia, traktując standardy jako cele, do których zmierzają uczący się.

Wyraźną ingerencję kontekstu uczenia się w proces oceniania potwierdzają także wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przez prof. B. Niemierkę (Płock, 2001 r. oraz Gdańsk, 2002 r.), przedstawione w Tabeli 1.

Tabela 1. Opinie nauczycieli o uwzględnianiu wymagań programowych w ocenianiu osiągnięć ucznia

badanie / liczebność próby	Oszacowanie w procentach względnej wagi udziału wymagań programowych w stosunku do wszystkich kryteriów oceny			
	Humanieści		Przyrodniczy i matematycy	
	JEST	Powinno być	JEST	Powinno być
Płock, <i>n</i> = 35	66%	90%	56%	75%
Gdańsk, <i>n</i> = 29	56%	71%	69%	83%

<sup>3</sup> Z badań przeprowadzonych w listopadzie 1998 roku i w lutym 1999 wynikało, że nauczyciele wymieniali *system oceniania szkolnego* jako najbardziej niejasne z pojęć związanych z planowaną reformą. Nie mówili prawie nic o codziennych problemach oceniania szkolnego, nie próbowali posługiwać się językiem potocznym wypowiadając się o swej praktyce oceniania (Putkiewicz, s. 297).

<sup>4</sup> Wyniki tych badań przytacza i komentuje B. Niemierko (2002b, s. 41-44). Danych dostarczają także raporty CKE i OKE prezentujące wyniki egzaminów zewnętrznych.

Dane te wskazują, że nauczyciele zdają sobie sprawę, iż przy wystawianiu stopni szkolnych uwzględniają znaczny, choć zróżnicowany w zależności od indywidualnych doświadczeń<sup>5</sup>, procent kryteriów innych niż wymagania programowe. Istniejąca sytuacja nie w pełni ich zadowala, więc chcieliby silniej powiązać ocenę z poziomem spełniania przez ucznia oczekiwanych osiągnięć poznawczych, ale raczej nie dążą do tego, by wymagania programowe stanowiły jedyne kryterium oceny.

Zagadnieniem kryteriów uwzględnianych przez nauczycieli przy wystawianiu stopni szkolnych zainteresowała się S. Brookhart (1993). Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że nauczyciel w procesie oceniania 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 zawartości treściowej<sup>6</sup>. Ta druga z ról zyskuje przewagę nad pierwszą zwłaszcza wtedy, gdy stopień ma decydować o uzyskaniu bądź nieuzyskaniu promocji przez ucznia. W tej sytuacji nauczyciele opowiadają się za „daniem szansy” uczniowi pracowitemu, lecz słabemu. Deklarują wystawienie mu pozytywnej oceny, nawet jeśli nie sprostają wszystkim wymaganiom z nią związanym. Równie chętnie uwzględnią każdy postęp w poziomie wiedzy i umiejętności takiego ucznia. Tak tolerancyjne i pełne wyrozumiałości podejście nie dotyczy jednak uczniów zdolnych, którzy są oceniani bardziej rygorystycznie. Co ciekawe, ta dwoistość w traktowaniu uczniów o różnych zdolnościach nie stoi w sprzeczności z nauczycielskim rozumieniem sprawiedliwości, a wręcz stanowi o jego istocie.

Według Brookhart, nauczyciele posługują się stopniem szkolnym głównie do pobudzania ambicji uczniów i wzmacniania ich wiary w siebie oraz do kształtowania właściwych postaw wobec dalszego uczenia się. Ścisłe wiążą ocenę z wysiłkiem ucznia wkładanym w spełnianie przez niego wymagań, traktując ją jako rodzaj wynagrodzenia za pracę wykonaną na pewnym poziomie.

Wyniki badań wskazują, że codzienność szkolnego oceniania na tyle często stawia nauczycieli przed koniecznością podejmowania kompromisów, że nie sprzyja stosowaniu oficjalnych procedur wymagających bezstronności i bezkompromisowości. Wystawianie stopni przez nauczycieli nie jest, bo i nie może być, dokonywane wyłącznie według wymagań programowych. Wpływają na nie również kryteria pozadydaktyczne, które w zależności od kontekstu społeczno-wychowawczego mogą w procesie oceniania osłabić lub nawet poważnie ograniczyć znaczenie poziomu spełnienia przez uczniów oczekiwanych osiągnięć poznawczych. Kryteria te mogą przyczynić się do podniesienia oceny przedmiotowej, ale z reguły jej nie obniżają.<sup>7</sup>

## DRUGI UKŁAD WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH

Drugi układ wymagań programowych, którego wstępnej charakterystyki dokonał w swoich pracach prof. B. Niemierko (2002a, 2002b), jest modelem teoretycznym obejmującym *wymagania programowe ograniczone ze względu na specjalne potrzeby edukacyjne uczniów* (2002b, s. 6). Do tej grupy zaliczane są *wszystkie dzieci [i młodzież], które nie potrafią poddać wymaganiom programu nauczania, powszechnie obowiązującego w szkołach i realizowanego za pomocą rutynowych metod nauczania. Są one w stanie czynić zadowalające postępy w nauce, lecz potrzebują pomocy pedagogicznej* (Bogdanowicz, s. 88). Uczniowie ci podlegają wewnątrzszkolnemu systemowi oceniania, który - zgodnie z przywoływanym już

<sup>5</sup> Rozrzut odpowiedzi wynosił od 15% do 85 % szacowanego udziału wymagań programowych w ocenie.

<sup>6</sup> Znaczenie treściowe oceny jest takim *powiązaniem stopni z określoną treścią kształcenia, że o uczniu uzyskującym każdy stopień można wnioskować, jakie elementy tej treści opanował, a jakich nie opanował* (Niemierko, 2002b, s. 53).

<sup>7</sup> Prawdliwości oceniania społeczno-wychowawczego omawia szerzej B. Niemierko (1990, 2002b).

Rozporządzeniem MEN – powinien uwzględnić obniżenie dla nich wymagań edukacyjnych, jeśli znajdzie to uzasadnienie w opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej.

Gdyby poprzestać na powyższych ustaleniach, należałoby przyjąć, że drugi układ wymagań programowych ma charakter oficjalny, ponieważ stanowi integralną część zalecanych procedur oceniania. Jednak w prawie 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<sup>8</sup>. Organizowane dla nich zajęcia wyrównawcze przynoszą z wielu względów niezadowolające efekty (Ornstein, Hunkins, s. 364-365), nauczyciele często decydują się na wystawienie oceny pozytywnej zamiast *niedostatecznego*, zwłaszcza w przypadku klasyfikacji semestralnej bądź końcowej, uznając to rozwiązanie za najkorzystniejsze i dla bardzo słabego ucznia, i dla społeczeństwa<sup>9</sup>. W ten sposób powstaje nieoficjalny, wymuszony warunkami pracy szkoły, drugi układ wymagań programowych, który możemy także nazwać „szarą strefą” *oceniania szkolnego* (Niemierko, 2002b, s. 39) lub obszarem stosowania „taryfy ulgowej”. Dotyczy on jedynie dolnej skali stopni szkolnych i związany jest z okazjonalnym i niejawnym obniżeniem poziomu osiągnięć poznawczych oczekiwanych od ucznia otrzymującego ocenę pozytywną z danego przedmiotu. B. Niemierko zakłada (2002a, s.7), że drugi układ wymagań *przynosi wyraźny pożytek indywidualny i społeczny oraz może wykazywać skuteczność dyscyplinarną*

Ważnym aspektem funkcjonowania tego układu w szkole jest postawa, jaką wobec niego i uczniów nim objętych przyjmują nauczyciele, ponieważ to ich działania decydują o dydaktycznych i wychowawczych efektach przyjętej strategii.<sup>10</sup>

## WYNIKI BADAŃ ANKIETOWYCH

Badania ankietowe, przeprowadzone przez autorkę referatu w maju i w czerwcu 2002 roku, miały charakter rekonesansu. Ich celem było zebranie pewnej liczby danych empirycznych, które wstępnie potwierdziłyby funkcjonowanie w szkole drugiego układu wymagań oraz dostarczyły danych jakościowych służących przygotowaniu badań o szerszym zasięgu. Z tych też powodów oraz ze względu na wielkość i przypadkowy dobór próby wiarygodność uzyskanych wyników jest ograniczona. Dokonane analizy z konieczności mają charakter selektywny, a próby uogólnień obarczone są ryzykiem błędu.

Badaniu poddano dwie dostępne grupy respondentów. Jedną stanowili nauczyciele studiujący na III Podyplomowym Studium Ewaluacji Dydaktycznej UG (Tabela 2.), a drugą studenci kierunków nauczycielskich Uniwersytetu Gdańskiego (Tabela 3.)

<sup>8</sup> Teza „kapitału kulturowego” głosi, że *niektórzy uczniowie przynoszą ze sobą kapitał kulturowy i językowy oraz niezbędne predyspozycje [...] Dla innych uczniów szkoły i wiedza szkolna oznaczają nieznaną lub obcą kulturę i metodologię [...]. Dla takich dzieci szkoły i program nauczania stanowią kulturowy szok* (Cohen, Manion, Morrison, s. 239).

<sup>9</sup> O konieczności przeciwdziałania odpadowi szkolnemu pisze A. Janowski (s. 71): *Uznano, że jest to [odpad szkolny] problem powszechny. Wykolejeniu dzieci trzeba przeciwdziałać, podejmując działania na różnych szczeblach.*

<sup>10</sup> Bardziej szczegółową charakterystykę tych strategii można znaleźć w pracach B. Niemierki (2002a, s. 7-8 oraz 2002b, s. 48-50).

Tabela 2. Charakterystyka próby nauczycieli objętych badaniem ankietowym, Gdańsk, czerwiec 2002 r.

STAŻ PRACY	SZKOŁA				NAUCZANY PRZEDMIOT						
	podstawowa	gimnazjum	średnia ogólnokształcąca	średnia techniczna	j. polski	historia	matematyka	fizyka, chemia	geografia, biologia, przyroda	zawodowe, inne	
0 - 4		1	1				1			1	
5 - 10	1	2	4	2	5			1	3		
11 - 20	2	5	3	4	1	1	7		2	3	
21 -	1	1	1	1				1	2	1	
SUMA	4	9	9	7	6	1	8	2	7	5	
	14%	86%			21%		36%		25%		18%

Próba ta ze względu na swe zróżnicowanie wydaje się uprawniać do wstępnego wnioskowania o istnieniu i funkcjonowaniu drugiego układu wymagań, zwłaszcza w szkołach ponadpodstawowych. Fakt, iż respondenci rekrutowali się spośród nauczycieli posiadających wykształcenie pomiarowe, nie powinien wpływać w sposób istotny na reprezentatywność ich poglądów w zakresie badanym kwestionariuszem<sup>11</sup>.

Tabela 3. Charakterystyka próby studentów objętych badaniem ankietowym, Gdańsk, maj 2002 r.

ROK STUDIÓW	KIERUNEK	Ukończona szkoła średnia			Miejscowość		Ocena atmosfery panującej w klasie			Samooceńca (Byłem uczniem ...)			
		Liceum Ogólnokształcące	Technikum, Liceum Techniczne	szkoła prywatna	duże miasto	mniejsza miejscowość	sympatyczna, koleżeńska, przyjazna, dobra	niezdrowa, dziwna, nieciekawa,	nastawiona na rywalizację	bardzo dobrym, dobrym, zdolnym,	sumiennym, pracowitym, pilnym, ambitnym	przeciętnym, średnim, typowym	nie wykorzystującym swoich możliwości, leniwym
I, II	fizyka inform. matem.	34	2	1	20	17	25	9	3	23	5	4	4
III	chemia z OŚ	24	3	1	9	19	21	3	4	23	2	1	2
SUMA n = 65		58	5	2	29	36	46	12	7	46	7	5	7
		89%	11%		45%	55%	71%	18%	11%	89%		11%	

Można przyjąć, że badani studenci stykali się w szkole z drugim układem wymagań głównie jako obserwatorzy, ponieważ zaledwie co dziesiąty z nich przyznawał się do lenistwa i niepełnego wykorzystywania swoich zdolności. Powinno to sprzyjać wiarygodności uzyskanych od nich informacji, które nie będą nadmiernie obciążone osobistymi (często bardzo stresującymi) doświadczeniami związanymi niemożnością spełnienia podstawowych wymagań programowych podczas nauki w szkole. Na obiektywizm wyrażanych przez studentów opinii

<sup>11</sup> Brookhart stwierdziła, że wyjaśnieniem powszechnych i obserwowalnych rozbieżności między zalecanymi i rzeczywistymi praktykami oceniania nie może być brak wykształcenia pomiarowego nauczycieli. Zdobyć kompetencji w tym zakresie ogranicza jedynie skłonność nauczycieli do odwoływania się przy wystawianiu ocen do wcześniejszych osiągnięć ucznia.

może też korzystnie wpływać fakt, że zdecydowana większość respondentów wspomina pozytywnie atmosferę panującą w klasie, do której uczęszczali.

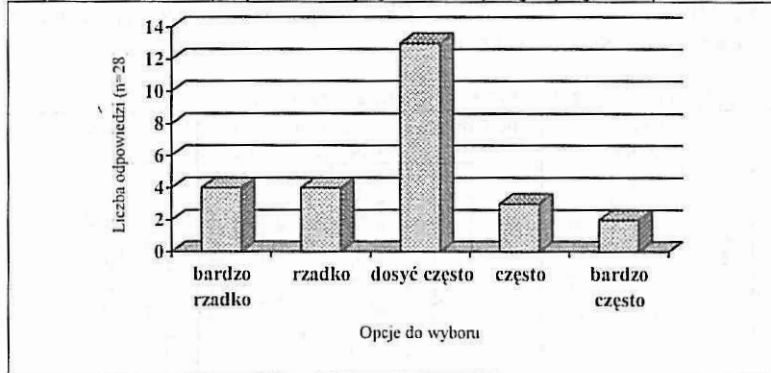
Kwestionariusze (odrębne dla każdej z grup respondentów) zawierały głównie pytania otwarte, co sprzyjało różnorodności odpowiedzi oraz umożliwiło – zwłaszcza studentom – posługiwanie się językiem potocznym w opisywaniu zjawisk związanych z ocenianiem.

## I. FAKTY POTWIERDZAJĄCE ISTNIENIE W SZKOLE DRUGIEGO UKŁADU WYMAGAŃ

Na tym etapie badań jedynymi faktami, które wstępnie mogą potwierdzić występowanie zjawiska obniżania przez nauczycieli podstawowych wymagań programowych niektórym uczniom, są opinie ankietowanych oparte na własnym doświadczeniu bądź obserwacjach.

Spośród badanych nauczycieli proszonych o oszacowanie<sup>12</sup>, jak często w ich szkole stosowany jest drugi układ wymagań, tylko jeden przyznał, że nie wie. Rozkład pozostałych odpowiedzi ilustruje Wykres 1.

Wykres 1. Częstość występowania drugiego układu wymagań programowych w szkole



Badani nauczyciele czynili szereg zastrzeżeń, oceniając rozmiar drugiego układu wymagań, ale generalnie (96%) potwierdzili jego istnienie. Przyznali, że nie tylko obserwują jego funkcjonowanie w szkole, ale i sami go stosują, mniej lub bardziej incydentalnie. Znamienna dla znacznej części wypowiedzi respondentów była ostrożność w formułowaniu sądów. Jej przykład znaleźć można w kwestionariuszu nauczycielki, która przyznała: *Mam wrażenie, że w mojej szkole pojęcie drugiego układu wymagań nie jest znane. Jeśli nauczyciele stosują go, to robią to intuicyjnie.*

Z kolei studenci, zapytani, na jakim przedmiocie najczęściej obserwowali zaniżanie poziomu wymagań podstawowych, wymienili omalże wszystkie przedmioty obowiązujące w szkole średniej, przy czym w czołówce znalazły się (uporządkowane malejąco): fizyka (20,5%), matematyka, języki obce oraz język polski. Tuż za nimi plasowały się: chemia, biologia z geografią i historia z wiedzą o społeczeństwie, a listę zamykała informatyka (3,6%). Wypowiedzi pięciorga studentów (8%) mogłyby sugerować, że nie spotkali się oni z drugim układem wymagań, jednak w jednym z tych kwestionariuszy pojawił się komentarz nieco sprzeczny z udzieloną odpowiedzią: *Musiąło się to zdarzać bardzo rzadko. Pamiętam tylko jedną taką sytuację.*

<sup>12</sup> Twierdzenie kwestionariusza miało charakter zamknięty i proponowało do wyboru następujące opcje odpowiedzi: *bardzo rzadko, rzadko, dosyć często, często, bardzo często, nie wiem.*

## II. CZYNNIKI SPRZYJAJĄCE WYSTĘPOWANIU W SZKOLE DRUGIEGO UKŁADU WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH

Na temat czynników wpływających na istnienie i funkcjonowanie *szarej strefy oceniania szkolnego* wypowiedzieli się zarówno nauczyciele, jak i studenci. Ci pierwsi proszeni byli o wymienienie, jakie czynniki kontekstu uczenia się<sup>13</sup> oni i inni nauczyciele uwzględniają, podejmując decyzję o obniżeniu wymagań programowych. Studenci natomiast wskazywali zaobserwowane przez siebie okoliczności sprzyjające wystawianiu ocen pozytywnych (nie wyższych niż dostateczny) uczniom, których wiadomości i umiejętności były niższe od wymaganych przez nauczyciela. Otrzymane dane, po uporządkowaniu ich w grupy o zbliżonym charakterze, przedstawiono w Tabeli 4.

Tabela 4. Hierarchia czynników sprzyjających występowaniu w szkole drugiego układu wymagań programowych

Czynnik	Liczba odpowiedzi / % respondentów					
	Nauczyciele n=29		Studenci n=65		Suma n=94	
Trudna sytuacja rodzinna ucznia (w tym patologie, niski status ekonomiczny)	29	100	11	17	40	42,5
Konformizm nauczycieli	14	48	23	35	37	39,4
Zdarzenia losowe (w tym choroba ucznia)	20	69	4	6	24	25,5
Pilność, systematyczność, widoczny wkład pracy ucznia	11	38	13	20	24	25,5
Prośby / interwencje osób trzecich	8	28	16	25	24	25,5
Sympatia nauczyciela żywiona do ucznia	1	3	18	28	19	20,2
Osiągnięcia ucznia z innych przedmiotów lub w innych dziedzinach	3	10	13	20	16	17,0
Układy nieformalne (szkolne i pozaszkolne)	-	-	14	21,5	14	14,9
Wrażliwość / litość nauczyciela	1	3	11	17	12	12,8
Koniec etapu / cyklu kształcenia	-	-	12	18,5	12	12,8
Możliwości intelektualne / zdolności ucznia	9	31	-	-	9	9,6
Zły stan emocjonalny, nadpobudliwość ucznia	7	24	-	-	7	7,5
Właściwe zachowanie ucznia	3	10	4	6	7	7,5

Zarówno ze względu na niewielki rozmiar obu prób badawczych, jak i na zróżnicowaną ich liczebność trudno uważać te wyniki za reprezentatywne. Warto jednak przyjrzeć się hierarchii czynników, które respondenci uznali za sprzyjające występowaniu *szarej strefy oceniania szkolnego*.

O wysokiej pozycji wśród tych kryteriów zajmowanej przez społeczny kontekst osiągnięć ucznia zdecydowały przede wszystkim wypowiedzi nauczycieli. To oni twierdzą, że na ich skłonność do obniżenia wymagań programowych wpływają głównie posiadane przez nich informacje na temat złych warunków bytowych ucznia, jego problemów rodzinnych oraz długotrwałej choroby czy wydarzeń losowych niesprzyjających skupieniu się na osiąganiu celów poznawczych. Prawie co trzeci z ankietowanych nauczycieli za istotne dla podejmowanych przez siebie decyzji związanych z *szarą strefą oceniania* uznaje takie właściwości ucznia, jak

<sup>13</sup> Kontekst dydaktyczny osiągnięć ucznia obejmuje *właściwości uczniów, nauczycieli, treści kształcenia, wyposażenia i organizacji rozważane [w tym przypadku] ze względu na powiązanie z osiągnięciami uczniów* (Niemierko, 1999, s. 225).

niski poziom jego zdolności czy zły stan emocjonalny, często postrzegany jako przejaw kłopotów rodzinnych (rzadziej osobistych).

Studenci czynnikom tym przypisują mniejsze znaczenie, zwracając równocześnie uwagę na – niedocenianą przez drugą grupę respondentów – rolę, jaką przy wystawianiu stopni według *taryfy ulgowej* odgrywają: sympatia, jaką nauczyciel darzy ucznia, szkolne i pozaszkolne układy nieformalne, zwane potocznie *znajomościami*, czy wreszcie osiągnięcia ucznia z innych przedmiotów, często utożsamiane z pojęciem *średniej ocen*.

Z kolei nauczyciele są przekonani, że zastosowaniu wobec ucznia obniżonych wymagań programowych sprzyja jego pracowitość postrzegana przez uczącego. Starania ucznia, który doznaje niepowodzeń szkolnych, identyfikują z regularnym uczęszczaniem na zajęcia, wykazywaniem zainteresowania lekcją i aktywnym w niej udziałem oraz z deklarowaną chęcią uczenia się. Studenci nieco mniej doceniają ten czynnik, a ponadto traktują go raczej jako jeden z uczniowskich sposobów wywierania wpływu na nauczyciela. Mówią o *poprawianiu oceny aż do bólu*, „*wychodzeniu*” *sobie stopnia*, *odrabianiu zaległych prac domowych*, *przynoszeniu nikomu niepotrzebnych referatów*.

Interesujące jest, że obydwie grupy respondentów nie lekceważą wstawiennictwa osób trzecich (innych nauczycieli, wychowawców, rodziców, kolegów z klasy), jako elementu sprzyjającego obniżeniu uczniowi podstawowych wymagań programowych. Czynnik ten kojarzony jest głównie z odwoływaniem się do życzliwości i empatii nauczyciela, co pozytywnie odróżnia jego wartość etyczną od nauczycielskiego konformizmu, znajdującego się na zaskakująco wysokim, drugim miejscu hierarchii przedstawionej w Tabeli 4.

*Chcę mieć święty spokój. Będę to miał z głowy.* Te zwroty najlepiej charakteryzują postawę konformistyczną, ale jej nie wyczerpują. I choć studenci sugerują, że nauczycielom po prostu *nie chce się użerać z uczniem*, zjawisko to jest bardziej złożone. Z jednej strony obejmuje ono troskę o *zachowanie twarzy* na zewnątrz, o *opinię społeczną*, czyli szkolny i pozaszkolny wizerunek nauczyciela postrzegany przez pryzmat *średniej ocen*. Z drugiej strony nauczyciele obawiają się niekorzystnych dla siebie konsekwencji wystawienia stopni niedostatecznych, a zwłaszcza dodatkowej pracy związanej na przykład z pisemnym uzasadnianiem swoich decyzji czy przeprowadzaniem *w swoim wolnym czasie* egzaminów (sprawdzających, klasyfikacyjnych, poprawkowych), podczas których poziom wymagań programowych i tak często jest zaniżany przez dyrektora szkoły. Niektórzy mówią wprost o chęci uniknięcia kłopotów lub presji ze strony administracji szkolnej czy natarczywych rodziców.

Kolejnym obliczem konformizmu mogłaby też być nauczycielska postawa nazwana przez jednego ze studentów *brakiem odporności na prośby ucznia*, jednak na tym etapie badań została ona wyodrębniona jako przejaw wyrozumiałości graniczącej z litością. Ujawnia się ona zwłaszcza podczas wystawiania ocen decydujących o promocji, kiedy to *miękną nawet nauczyciele surowi w ciągu roku*.

Omówione wyżej i zhierarchizowane w Tabeli 4. czynniki sprzyjające występowaniu w szkole drugiego układu wymagań programowych można także uporządkować, biorąc pod uwagę wpływ, jaki wywiera na nie uczeń (Tabela 5).



Tabela 5. Grupy czynników sprzyjających występowaniu szarej strefy oceniania szkolnego ze względu na lokalizację źródła i zależność od postawy ucznia

POSTAWA UCZNIA ŹRÓDŁO	CZYNNIKI NIEZALEŻNE (21,4%)	CZYNNIKI ZALEŻNE (20,6%)
ZEWNĘTRZNE WOBEC UCZNIA (25,6%)	- trudna sytuacja rodzinna - konformizm nauczycieli - zdarzenia losowe - wrażliwość / litość nauczyciela - koniec etapu / cyklu kształcenia	- prośba / interwencja osób trzecich - sympatia nauczyciela żywiona wobec ucznia
WŁAŚCIWE UCZNIOWI (14,7%)	- możliwości intelektualne / zdolności - zły stan emocjonalny	- pilność, systematyczność, widoczny wkład pracy - dobre zachowanie w szkole

Stopień nasycenia kolorem poszczególnych pól tabeli ilustruje oszacowaną przez respondentów ważność grup czynników sprzyjających występowaniu w szkole drugiego układu wymagań programowych. Największą dysproporcję widać między częstością wskazywania czynników niezależnych od postawy ucznia: 26,7% respondentów wymieniło źródła zewnętrzne wobec ucznia, a jedynie 8,5% właściwości ucznia, co wiązać się może z przewagą liczebności grupy badanych studentów, postrzegających zagadnienie z perspektywy ucznia.

Z powyższego uporządkowania wynika także (por. szacunkowe procenty podane w Tabeli 5.), że respondenci jako najbardziej sprzyjające występowaniu w szkole *szarej strefy oceniania* wskazali źródła zewnętrzne wobec ucznia, natomiast w mniejszym stopniu uwzględnili jego właściwości jednostkowe. Uznali także, że zastosowanie wobec ucznia obniżonych wymagań podstawowych jest prawie w takim samym stopniu zależne, jak i niezależne od jego postawy.

Te ostatnie wnioski należy jednak traktować przede wszystkim jako składnik modelu badawczego, ponieważ w praktyce szkolnej rzadko pojawia się sytuacja, w której tylko jeden czynników wpływa na nauczycielskie decyzje o sięgnięciu po *taryfę ulgową* w ocenianiu.

### III. TRYB PODEJMOWANIA W SZKOLE DECYZJI O OBNIŻENIU PODSTAWOWYCH WYMAGAŃ PROGRAMOWYCH BARDZO SŁABEMU UCZNIOWI, KTÓRY NIE PO SIADA OPINII PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ

Nauczyciele, udzielający odpowiedzi na pytanie związane z tym zagadnieniem, twierdzą, że decyzje o obniżeniu uczniowi wymagań z konkretnego przedmiotu są podejmowane wyłącznie przez danego nauczyciela (44,8%) lub przez nauczyciela w porozumieniu z wychowawcą i/lub (czasami) pedagogiem szkolnym (37,9%), mają więc charakter nieformalny.

Jako zbyt rzadko występującą próbę działania bardziej oficjalnego respondenci przywołują omawianie na radzie pedagogicznej zagadnienia „*dania drugiej szansy*” jakiemuś uczniowi. Jednak wnioski wynikające z takich obrad nie mają charakteru obligatoryjnego dla uczących poszczególnych przedmiotów, więc i tak podejmowane przez nich decyzje o złagodzeniu kryteriów oceniania mają charakter półlegalny.

Niektórzy nauczyciele wskazują na dyrektora, który w trybie wręcz autorytarnym decyduje o obniżeniu wymagań programowych niektórym słabym uczniom. Trudno jednak, przynajmniej na tym etapie, jednoznacznie rozstrzygnąć, czy nacisk wywierany przez dyrektora szkoły na nauczyciela jest – jak chcą tego respondenci – niezbyt legalnym trybem podejmowania decyzji o obniżeniu wymagań, czy czynnikiem kontekstowym sprzyjającym występowaniu drugiego układu wymagań.

Bez względu jednak na to, jak zaklasyfikujemy ostatnią grupę odpowiedzi, pozostałe potwierdzają nieformalny charakter *szarej strefy* oceniania szkolnego.

#### IV. KOMUNIKOWANIE OCEN WYSTAWIONYCH W RAMACH STRATEGII OBNIŻONYCH WYMAGAŃ

Skoro częstość i zakres stosowania drugiego układu wymagań programowych zależą w przeważającej mierze od indywidualnej decyzji nauczyciela, można przyjąć, że zjawiskiem tym rządzą zasady tak różne, jak różni są nauczyciele i ich postawy.<sup>14</sup> W tej sytuacji szczególnego znaczenia nabiera komentarz<sup>15</sup> do wyrażonej pozytywną oceną informacji o osiągnięciach ucznia, wobec którego zastosowano strategię *taryfy ulgowej*. Wystawiony stopień nie znajduje bowiem prostego przełożenia na wcześniej ustalone i przedstawione uczniom wymagania programowe, może też, mniej lub bardziej wyraźnie, odbiegać od znanych klasie nauczycielskich praktyk oceniania. Poza tym nauczyciele, którzy bardzo troszczą się o konsekwencje zastosowania oceny, na co wskazują badania S. Brookhart (s. 123), nie powinni zlekceważyć funkcji regulacyjnych<sup>16</sup>, jakie pełni stopień zarówno dla ucznia, który go otrzymał, jak i dla pozostałych uczniów klasy.

Ten ostatni aspekt częściowo łączy się ze sposobem informowania o otrzymaniu oceny pozytywnej przez ucznia, którego osiągnięcia poznawcze są niższe od określonych podstawowymi wymaganiami programowymi. Z założenia lepsze w takiej sytuacji jest zastosowanie *strategii otwartej* (Niemierno, 2002a, s. 7-8), za przejaw której można uznać oficjalne powiadomienie ucznia i klasy o zaistniałym zjawisku. Na takie postępowanie nauczycieli wskazuje większość studentów i zaledwie co piąty z badanych nauczycieli. Tak znaczną dysproporcję może wyjaśnić fakt, że pierwsza grupa respondentów czerpie swoją wiedzę na ten temat głównie z obserwacji lub opowieści kolegów. Z tego też powodu jej opinie o innych *dydaktycznych strategiach obniżonych wymagań* mogą mieć charakter tylko pomocniczy.

Wśród ankietowanych nauczycieli zwolenników równie licznych, co *strategia otwarta*, ma pokrywanie milczeniem istnienia *szarej strefy oceniania*. W jednym z kwestionariuszy znajdujemy uzasadnienie tej postawy, zaskakująco bliskie konformistycznym przyczynom funkcjonowania w szkole drugiego układu wymagań: *Najczęściej uczeń nie wie, że nie spełnił wymagań i myśli, że ocenę pozytywną dostał zasłużenie. Dzięki temu nauczyciel „zachowuje twarz” wobec klasy*<sup>17</sup>. Strategię tę – zwaną *zamkniętą* – negatywnie obciąża nie tylko nieszczerość lub hipokryzja, na które wskazuje B. Niemierno (tamże, s. 8), ale i zupełne lekceważenie funkcji regulacyjnych informacji o wyniku osiągniętym przez ucznia, a tym samym uniemożliwianie mu ewentualnego podjęcia działań zmierzających do efektywniejszego uczenia się (Łukaszewski, s. 89-90).

Tego ostatniego zarzutu nie można postawić strategii, nazwanej na potrzeby tej pracy, *jednostkowo otwartą*. Jest ona najczęściej wybierana przez badanych nauczycieli i najsilniej potwierdza nie w pełni legalny charakter *szarej strefy oceniania szkolnego*. Strategia ta, jawna dla ucznia, w ocenianiu, którego zastosowane zostały obniżone wymagania, ma pozostać ukryta (przynajmniej w założeniu) dla innych uczestników procesu kształcenia. Polega ona na przeprowadzeniu indywidualnej rozmowy z uczniem, w trakcie której – jak deklarują ankietowani – nauczyciel wyjaśnia kryteria, które uwzględnił przy wystawianiu oceny, czasami zawiera z uczniem rodzaj kontraktu na przyszłość i / lub prosi go o zachowanie w tajemnicy

<sup>14</sup> Podstawowe źródła zróżnicowania postaw nauczycieli syntetycznie przedstawia Z. Kwieciński (2000, s. 40).

<sup>15</sup> Szerzej o komentarzu do oceny i jego znaczeniu dla ucznia pisze B. Niemierno (2002b, s. 24-26).

<sup>16</sup> Zagadnienie zależności między informacją zwrotną o wyniku a dalszym działaniem ucznia, tu z konieczności tylko zasygnalizowane, zostało omówione m.in. przez prof. W. Łukaszewskiego (2002).

<sup>17</sup> Ten cytat, jak i pozostałe przytoczone w tym fragmencie pracy komentarze do oceny, pochodzą z przeprowadzonych przez autorkę badań ankietowych (maj, czerwiec 2002).

celu i treści spotkania. Zaletą tej strategii są potencjalne, bo uwarunkowane różnymi czynnikami (tamże, s. 90-96), korzyści, jakie niesie ona ze sobą dla pojedynczego ucznia. Nie można jednak zlekceważyć wiążących się z nią ewentualnych negatywnych oddziaływań na klimat klasy<sup>18</sup>.

Źródłem istotnych informacji na temat komunikowania uczniowi ocen zawyżonych w porównaniu z podstawowymi wymaganiami są komentarze towarzyszące wystawionemu stopniowi, najczęściej semestralnemu lub promocyjnemu. Połowa badanych nauczycieli twierdzi, że stara się tak komentować ocenę, by zaprezentować swoją życzliwość dla ucznia i zachęcić go do dalszej pracy. W wypowiedzi skierowanej do ucznia podkreślają oni swoje zadowolenie z dotychczasowych jego osiągnięć poznawczych, doceniają wysiłek włożony w uczenie się, wskazują kierunek dalszej pracy. Typowa pointa komentarza, który dla potrzeb tej pracy nazwiemy *życzliwym*, mogłaby brzmieć następująco: *Staraleś się, ale Ci nie wyszło. Doceniam fakt, że zawsze byłeś obecny na zajęciach, prowadziłeś zeszyt, odrabiałeś prace. Myślę, że mogę Ci zaufać i postawić ocenę pozytywną trochę na kredyt. Potraktuj to jako rodzaj inwestycji w Ciebie.*

Tak optymistyczny obraz wydaje się jednak nie w pełni odpowiadać szkolnej rzeczywistości. Często respondenci zastrzegają się: *Niestety, w mojej szkole większość nauczycieli skupia się głównie na brakach umiejętności uczniów. W natłoku problemów nie ma czasu, by mówić o pozytywach [...]. Dopiero uczymy się komentować oceny, doceniając osiągnięcia. [...] To niezwykle trudne, by komentarz nie był negatywny, by nie „miażdżył” ucznia.*

Możemy więc założyć, że znaczna część nauczycielskich wypowiedzi towarzyszących stopniom wystawianym w ramach strategii obniżonych wymagań skupia się przede wszystkim na wyliczeniu tych kryteriów, których uczeń nie spełnił w stopniu zadowalającym. Nie oznacza to jednak, że komentarze tego typu – które nazwać możemy *krytycznymi* – pozbawione są aspektu motywacyjnego, zwłaszcza jeśli towarzyszy im otwartość nauczyciela na problemy ucznia i jasne określenie zadań przed nim stawianych (Łukaszewski, s. 91).

Scharakteryzowane na podstawie wyników ankiet dwa typy komentarzy – *życzliwy* i *krytyczny* – mogą pojawiać się w ramach *strategii otwartej* i *jednostronnie otwartej*. Obydwa sugerują, że u ich podłoża leży odpowiedzialność i życzliwość nauczyciela<sup>19</sup>, obydwie także mogą pozytywnie oddziaływać na przyszłe postawy ucznia wobec obowiązków szkolnych.

Tych zalet natomiast nie można dostrzec w lakonicznych stwierdzeniach, licznie przytaczanych w wypowiedziach wszystkich objętych badaniem respondentów. Zwłaszcza studenci uznali te komentarze za najpowszechniej towarzyszące wystawianiu oceny pozytywnej w ramach drugiego układu wymagań programowych, ale i nauczyciele dosyć często je przytaczali, jako „zasłyszane”.

Na potrzeby tej pracy dokonano roboczej klasyfikacji cytowanych przez respondentów komentarzy:

1. *Daje Ci szansę, ale ...*, czyli ocena jako **szansa dla ucznia**, który musi ją wykorzystać i dlatego jedyną perspektywą jest dla niego:

a) pilna praca: *Masz się uczyć. W przyszłym roku będziesz musiał się przyłożyć. Trzeba będzie nadrobić braki.*

b) troska, by nie rozczarować nauczyciela: *Pokażesz, że się nie pomyliłam. Udowodnisz, że miałam rację, ufając Ci.*

<sup>18</sup> Klimat klasy obejmuje wszystkie reguły pracy i życia w klasie, które nauczyciel faktycznie narzuca i wzmacnia przy okazji rozwiązywania bieżących sytuacji dydaktycznych i wychowawczych (Konarzewski, 1995, s. 134)

<sup>19</sup> Z. Kwiecieński twierdzi, że: *Z gruntu podstawowym warunkiem odpowiedzialności nauczycielskiej jest ŻYCZLIWOŚĆ* (s. 40).

2. *Nie zasługujesz na tę ocenę, ale ...*, czyli ocena jako **niezasłużona nagroda**, która w przyszłości może ucznia:

a) zachęcić do uczenia się: *Może zachęci Cię to do pracy w przyszłym roku.*

b) postawić w niekorzystnej sytuacji: *I tak wszystko wyjdzie na maturze. I tak nie wybierasz się na studia. Pamiętaj, że obiecałeś zmienić szkołę.*

3. *Ustępuję, ale ...*, czyli ocena jako **ustępstwo nauczyciela**, a w perspektywie:

a) zagrożenie represjami: *Następnym razem dostaniesz jedynkę.*

b) obietnica rygorystycznego egzekwowania wymagań: *W przyszłym roku nie licz na to. Ostatni raz naciągam Ci ocenę. Już za rok nie dostaniesz takiego prezentu.*

4. *Masz ten dopuszczający i/bo ...*, czyli ocena jako **prezent**, który jednak nie powinien ucznia cieszyć, ponieważ nauczyciel chce dzięki niemu:

a) pozbyć się problemów: *Chcę mieć święty spokój. Zejdź mi z oczu. Idź w świat. Chcę mieć wolne wakacje.*

b) pokazać swoją wspaniałomyślność: *Znaj moje dobre serce. Ulitowałam się nad Twoim nieuctwem. Zlitowałam się nad Tobą.*

c) uniknąć dylematów wewnętrznych: *Skoro inni stawiają Ci pozytywne oceny... Nie chcę Cię mieć na sumieniu.*

Prawie wszystkie z wymienionych komentarzy reprezentują *strategię otwartą - nieprzyjazną uczniowi*, w ramach której nauczyciel oznajmia, że: *wszystkich czeka żmudne usuwanie braków. Obniżone wymagania obowiązują tymczasowo, a potem - nie będzie litości* (Niemierko, 2002a, s. 7). Wykraczają one jednak poza powyższą charakterystykę, zwłaszcza z powodu eksponowania w nich roli nauczyciela jako szarfarza dóbr i przywilejów, czasami (a może nawet często?) podejmującego decyzje z przyczyn konformistycznych, dalekich od troski o dobro ucznia i poziom jego osiągnięć poznawczych.

Kwestią otwartą pozostaje ocena skuteczności dydaktycznej przytoczonych komentarzy, zwłaszcza że na razie niewiele wiemy o konsekwencji, z jaką nauczyciele egzekwują zapowiadane *wyrównywanie braków*. Nie podlega natomiast dyskusji, że traktowanie oceny jako prezentu w ogóle nie zakłada dążenia do zmiany postawy ucznia, a nawet utrwała negatywne nawyki wobec uczenia się, jest więc pedagogicznie szkodliwe.

Komentarze towarzyszące stopniom zawyżonym w stosunku do podstawowych wymagań programowych są ważnym źródłem informacji o istnieniu i funkcjonowaniu *szarej strefy oceniania szkolnego*, choć ukazują tylko ten jej aspekt, o którym nauczyciele chcieli się wypowiedzieć w ankiecie lub wypowiedzieli się niegdyś w obecności uczniów. Trudno rozstrzygnąć, które z komentarzy – *życzliwe, krytyczne* czy nieprzyjazne - przeważają w codziennej praktyce oceniania, zwłaszcza, że tylko część nauczycieli opowiada się za przyjęciem *strategii otwartych*. Faktem jest natomiast, że nawet te bulwersujące z pedagogicznego punktu widzenia stwierdzenia wypowiedzane są na forum publicznym i *niektórych w szkole nawet nie szokują*, jak stwierdziła nauczycielka z trzyletnim stażem pracy.

## V. KORZYŚCI WYNIKAJĄCE Z FUNKCJONOWANIA SZAREJ STREFY OCENIANIA SZKOLNEGO

Drugi układ wymagań programowych jest zjawiskiem tak różnorodnym i tak mało po-znanym, że wszelkie rozważania na temat wpływu, jaki wywiera on na proces kształcenia i jego uczestników, muszą mieć z konieczności charakter hipotetyczny. Niemniej warto zastanowić się, czy stosowanie *strategii obniżonych wymagań* jest korzystne dla uczniów?

Badani nauczyciele byli zgodni, że nie da się na to pytanie jednoznacznie odpowiedzieć. Wśród wskazywanych przez nich konsekwencji występowania w szkole drugiego układu wymagań pewną przewagę zyskały zjawiska niekorzystne, czego nie można jednak utożsamiać z negatywną oceną całego zagadnienia. Nauczyciele podkreślali, że *ulgowa taryfa oceniania* przede wszystkim daje słabemu uczniowi szansę, i to szansę dwójako rozumianą. Po pierwsze umożliwia ukończenie szkoły tym, dla których zbyt niskie zdolności lub zbyt duże zaniedbania środowiskowe stanowią przeszkodę nie do pokonania o własnych siłach. Po drugie zaś stwarza możliwości dalszego rozwoju poznawczego uczniom, którzy – mimo problemów różnego typu – zechcą podjąć trud uczenia się. Dla tej drugiej grupy zawyżona ocena ma pełnić funkcję motywacyjną, dawać poczucie sukcesu, ograniczać stres szkolny i budować zaufanie do nauczyciela.

Respondenci jednak podkreślają, że uczniowie dosyć rzadko wykorzystują w sposób konstruktywny okazjonalne obniżenie wymagań programowych, co wskazywałoby na niewielką skuteczność dydaktyczną zastosowanej strategii. Obserwowanie tej prawidłowości budzi szereg wątpliwości, u których podstaw leży dyskomfort etyczny nauczycieli. Obawiają się oni, że sporadyczne zmienianie wymagań nie tylko burzy ustalony porządek i wprowadza pewien rodzaj chaosu w wartościach, ale też kształtuje negatywne postawy wobec uczenia się, ponieważ może demotywować zarówno uczniów objętych, jak i nieobjętych obniżonymi wymaganiami. Tym pierwszym grozi rozleniwienie, przyzwyczajanie się do *prześlizgnięcia się z klasy do klasy* lub nawet – w skrajnych przypadkach – przyjęcie postawy roszczeniowej wobec nauczyciela. Ci drudzy natomiast mogą czuć się skrzywdzeni niesprawiedliwym w ich mniemaniu ocenianiem, co zwłaszcza wśród uczniów przeciętnych, spełniających wymagania podstawowe dzięki pilnej pracy, może zaowocować przeświadczeniem, że *nie warto się starać*.

Zasadność nauczycielskich wątpliwości zdają się potwierdzać wypowiedzi studentów, proszonych o ocenę *taryfy ulgowej* stosowanej przy wystawianiu stopni szkolnych. Trzeba jednak pamiętać, że ta grupa badanych może reprezentować poglądy jedynie tych uczniów, którzy nie korzystali z przywileju obniżonych wymagań. Mniejszość przyznała, że akceptowała to zjawisko albo ze względów koleżeńskich, albo w przypadku ucznia bardzo pracowitego, któremu ze względów intelektualnych nie udawało się spełnić wszystkich kryteriów wymaganych na ocenę pozytywną. Przeważały jednak sformułowania krytyczne typu: *Głośno nie wyrażałem sprzeciwu, ale denerwowało mnie to. Uważałam to za niesprawiedliwe zwłaszcza dla uczniów, którzy naprawdę zasłużyli na dopuszczający czy dostateczny. Czulam się oszukana. To uczyło cwaniactwa i lenistwa*.

Przedstawione powyżej opinie respondentów stanowią jedynie uporządkowany zbiór subiektywnych poglądów i nie roszczą sobie prawa do uogólnień czy ferowania ocen. Zwracają jednak uwagę na to, jak różnorodne aspekty konsekwencji zastosowania drugiego układu wymagań programowych powinni brać pod uwagę nauczyciele i jak trudno znaleźć rozwiązanie satysfakcjonujące wszystkich uczestników procesu edukacyjnego.

## ROBOCZE WNIOSKI

*Drugi układ wymagań programowych* jest modelem przydatnym do opisanego obszaru oceniania, który jest powiązany z dolną częścią skali stopni szkolnych i silnie uzależniony od ingerencji kontekstu kształcenia. Zebrane w ramach rekonesansu dane pozwalają na wstępne potwierdzenie, że mamy do czynienia ze zjawiskiem nie w pełni legalnym, ale powszechnie obecnym w szkole i dostrzeganym zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów.

Warunki sprzyjające występowaniu *szarej strefy oceniania szkolnego* oraz zasady w niej obowiązujące są trudne do jednoznacznego określenia, ponieważ zależą w znacznej mierze od indywidualnych właściwości nauczycieli i przyjętych przez nich strategii dydak-

tycznych, których jednym z wyznaczników są sposoby komunikowania ocen i komentowania ich.

Niewątpliwie mamy do czynienia ze zjawiskiem tak wieloaspektowym i różnorodnym, że wszelkim próbom uogólnień, zwłaszcza tych wartościującym, towarzyszy ryzyko dużego błędu.

Wielkość *pola obniżonych wymagań podstawowych* coraz wyraźniej będzie ujawniana przez wyniki egzaminów zewnętrznych. Problemu nie rozwiąże obarczanie odpowiedzialnością nauczycieli i rozliczanie szkół z efektów kształcenia mierzonych testami standaryzowanymi. Taka taktyka może jedynie doprowadzić do pogłębiania frustracji znacznych grup nauczycieli pracujących z uczniami o niskich zdolnościach, a w konsekwencji do upowszechnienia zjawiska uczenia wyłącznie *pod egzamin* lub rozwoju postaw dydaktycznych nieprzyjaznych uczniowi. Dlatego wydaje się, że bliższe poznanie *szarej strefy oceniania szkolnego*, które pozwoli lepiej zrozumieć panujące w niej zależności, może ułatwić stworzenie skutecznych strategii dydaktycznych sprzyjających rozwojowi osiągnięć poznawczych wszystkich uczniów. Byłoby dobrze, gdyby pobrzmiewający rezygnacją komentarz do oceny *dopuszczający: Idź w świat i radź sobie, jak potrafisz*, mogli nauczyciele za jakiś czas zmienić na dużo bardziej ich satysfakcjonujące: *Idź w świat i radź sobie, bo potrafisz*, przyjmując tym samym na siebie odpowiedzialność za kompetencje ucznia.

Grażyna Szyling

## LITERATURA

- Bogdanowicz M., 1998, *Niezwyčajni uczniowie*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności Nauczyciela*, Wyd. V, Warszawa, WSiP.
- Brookhart S., 1993, *Teachers' Grading Practices: Meaning and Values*, "Journal Educational Measurement", Summer, Vol. 30, No. 2, s. 123-142.
- Cohen L., Manion J., Morrison K., 1999, *Wprowadzenie do nauczania*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Janowski A., 2000, *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP.
- Konarzewski K., 1995, *Uczeń*, [w:] K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wyd. IV zmienione, Warszawa, PWN.
- Kwieciński Z., 2000, *Od wychowania w posłuszeństwie do wychowania w odpowiedzialności*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP.
- Lukaszewski W., 2002, *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] I. Kurcz, D. Kądzielawa (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Warszawa, WN Scholar.
- Niemierko B., 1990, *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa, PWN.
- Niemierko B., 1999, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa, WSiP.
- Niemierko B., 2000, *Kształcenie według wymagań*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP.
- Niemierko B., 2002a, *Między uczeniem się a wynikiem egzaminu*, „Nowa Szkoła”. Miesięcznik społeczno-pedagogiczny, R. LVIII, nr 602, s. 4-10.
- Niemierko B., 2002b, *Ocenianie szkolne*, [w:] B. Niemierko (red.), *Ocenianie szkolne. Ekonomia i polityka oświatowa. Probabilistyczne modele pomiaru. Skrypt nr 3 dla uczestników III Podyplomowego Studium Ewaluacji Dydaktycznej UG*, Gdańsk, MSP UG, s. 17-84.
- Nieżgoda A., Nowakowska E., Czubaj M., 2002, *Chrzest testów. Roczniki 1983 i 1986 sprawdzają jakość reformy edukacyjnej*, „Polityka”, Nr 20 (2350), s. 16-20.
- Ornstein A., Hunkins F., 1998, *Program szkolny*, Warszawa, WSiP.
- Putkiewicz E., 2000, *O ocenianiu szkolnym i ocenianiu nauczania*, [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP.
- Woźnicki J., 2002, *Cienkie wyniki z matematyki*, „Kujon Polski”. Dodatek do „Gazety Wyborczej”, Nr 40, s. 1.