

Krystyna LISZKA  
Uniwersytet Śląski

## OBIEKTYWNOŚĆ OCEN W EGZAMINIE ZEWNĘTRZNYM JAKO REZULTAT OBIEKTYWIZMU EGZAMINATORA

Rozważania na temat obiektywności ocen egzaminacyjnych rozpocznę od streszczenia R pewnej historii, jaka wydarzyła się w Liceum Ogólnokształcącym w Skwierzynie w r. 1998 podczas egzaminu maturalnego<sup>1</sup>. Trzy polonistki oceniły swoich uczniów, wymieniając się wzajemnie ich pracami. Oceny jednej z nich (nazwijmy ją pani Surowa) zostały uznane przez pozostałe panie za zbyt niskie, a zatem krzywdzące dla uczniów, których obie panie (pani Łagodna i pani Wyrozumiała) uczyły przez cztery lata.

Bardzo charakterystyczna dla naszych rozważań jest wypowiedź jednej z tych pań, którą tu zacytuję: „[...] Byłyśmy zaskoczone ocenami, jakie otrzymali nasi uczniowie. Przez cztery lata obie poznałyśmy ich możliwości. Co do niektórych uczniów byłam spokojna, że napiszą co najmniej na trójkę, a otrzymali jedynkę. Próbowалам więc dociec, jakiego rodzaju błędy zostały popełnione. Przeczytałam półtorej strony jednej z prac i nie znalazłam błędu, choć roilo się od czerwonych znaczków koleżanki. Przy czym stosowane przez nią oznaczenia były dla mnie niezrozumiałe. A przecież, wręczając maturzystom prace, powinienam wyjaśnić poczynione na marginesach uwagi [...]”<sup>2</sup>. Pani Surowa oddała się pod osąd osób trzecich. Weryfikacji jej ocen, na wniosek dyrektora szkoły, dokonała pani metodyk, która poparła stanowisko pań Ł. i W. Wtedy z kolei oburzyła się pani S. i zażądała ponownej ekspertyzy zewnętrznej. Kolejna weryfikacja doprowadziła jednak do podtrzymania zarzutu nadmiernej surowości jej sądów na temat wartości prac uczniowskich. Atmosfera zaczęła się zagęszczać: Dyrektor usiłuje doprowadzić do zwolnienia pani Surowej z jego szkoły i wystawia jej negatywną ocenę pracy; nauczyciele są skłóceni — dochodzi do podziału grona pedagogicznego na zwalczające się stronnictwa; pani S. (dotąd posiadająca ocenę wyróżniającą) żąda kolejnych ekspertyz swoich ocen; uczniowie i ich rodzice włączają się w konflikt, biorąc częściowo stronę nauczycielki Surowej, która ich zdaniem jest wymagająca, ale sprawiedliwa, ponadto zapewnia szkole wysoki poziom nauczania języka polskiego... itd.

Na tle tej opowieści o autentycznym zdarzeniu rodzi się kilka pytań, które ukierunkują naszą uwagę na typowe objawy, podłoże, mechanizmy zjawiska zwanego brakiem obiektywności ocen nauczycielskich, także egzaminacyjnych. Oto pytania:

1. Dlaczego nauczycielki jako egzaminatorki tak różnie oceniły niektóre prace?
2. Dlaczego dyrektor chce się pozbyć ze szkoły dobrego nauczyciela — w czym upatruje szkodliwość dla szkoły obecności w niej pani Surowej?
3. Dlaczego nauczycielki tak uparcie tkwią w przekonaniu, że to ich oceny są słuszne?

<sup>1</sup> I. Kujawska, *Dwójka za dwójce*, „Głos Nauczycielski” 1998, 5, s. 1, 7.

<sup>2</sup> Tamże, s. 7.

4. Gdzie w tym konflikcie zapodziały się interesy uczniów jako „obiektów” spornych ocen?

Do tak postawionych pytań postaram się nawiązywać w toku moich rozważań. Dla osób autentycznie zaangażowanych w powyżej opisaną sytuację i jej zewnętrznych obserwatorów jest to bowiem doskonała ilustracja typowych zjawisk i typowych problemów związanych ze sobą jednym hasłem „walki o obiektywizm w ocenianiu uczniów”.

Na potrzeby naszych rozważań sięgnę do słownikowej definicji obiektywizmu, którą będę rozumieć jako bezstronność i brak uprzedzeń osoby wydającej jakikolwiek osąd wobec ocenianego obiektu. Obiektywizm w naszych rozważaniach dotyczy zatem szeroko rozumianej postawy egzaminatora, natomiast obiektywność będziemy rozumieć jako właściwość jego osądu — trafne, adekwatne odzwierciedlenie rzeczywistego stanu rzeczy, której dotyczy ocena egzaminacyjna, zapewniana poprzez właściwie zorganizowaną sytuację egzaminacyjną<sup>3</sup>. W dydaktyce przyjmuje się zazwyczaj, że swoistym wyznacznikiem obiektywności jest tzw. zgodność co najmniej dwóch oceniających (często musi być ich więcej) na temat wartości ocenianego obiektu — osiągnięcia ucznia<sup>4</sup>. U podstaw takiego rozumienia obiektywizmu tkwi założenie o istnieniu właściwości danego obiektu niezależnych od ludzkich intencji i zdolności ich postrzegania. A zatem obiektywizm jako postawa egzaminatora oznacza uwolnienie się od uprzedzeń i chwilowych nastrojów podmiotu oceniającego (stałość kryteriów i wymagań oraz bezstronność), a także brak relatywizmu — swoiście rozumianą jednoznaczność kryteriów (zgodność interpretacji wartości ocenianej właściwości przez jak największą liczbę oceniających). Potoczne obserwacje i naukowe badania ukazują wspomnianą wcześniej „walkę” o obiektywne oceny jako bardzo trudną.

W naszej dyskusji o potrzebie i możliwości obiektywizacji ocen uczniów na pierwszy plan wysunąć się powinno pytanie o dobro ucznia — pytanie postawione przeze mnie jako ostatnie, gdyż zostało ono zupełnie pominięte przez autorkę referowanej powyżej anegdoty, która skupiła się na konflikcie interesów nauczycielek i dyrektora szkoły. Analizując skutki braku obiektywności ocen w oczach ucznia zwrócmy więc uwagę na uzasadnienie podjętej dyskusji, osadzone w prawidłowo wypełnianej funkcji informacyjnej i motywacyjnej ocen. Nieobiektywnie (stronniczo) wydana ocena uniemożliwia uczniowi uzyskanie samopoznania własnych osiągnięć, ukierunkowanie, intensyfikację lub zmniejszenie wysiłków w celu realizacji własnych zamierzeń edukacyjnych, utrudnia korektę, a nawet ogólne planowanie osobistego rozwoju. Może prowadzić do podważenia poczucia sensu uczenia się, niezależnie od kierunku zakłócenia obiektywności (na korzyść lub niekorzyść ucznia). Nie możemy przy tym pozwolić sobie na twierdzenie, że uczeń powinien z dystansem podchodzić do ocen w nauce, jeżeli jednocześnie życzymy sobie, by nauczyciela darzył szacunkiem jako osobę, która jest pod każdym względem kompetentna i nastawiona na bezstronność. A zatem jakąkolwiek koncepcję szkoły zaczniemy rozważać (także skrajnie alternatywną

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, t. 2, Warszawa 1979, s. 411. Por. też B. Niemierko, *Ewolucja pojęcia obiektywizmu oceniania osiągnięć szkolnych (i parę wskazówek praktycznych)*, referat wygłoszony na III Wojewódzkiej Konferencji Diagnozy Edukacyjnej, Katowice 1997; *Słownik pojęć filozoficznych*, red. W. Krajewski, Warszawa 1997, s. 139.

<sup>4</sup> Zob. m.in.: R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yclon, *Konstruowanie systemu kształcenia*, Warszawa 1983, s. 130.

i nastawioną na tzw. „brak ocen”), oceniający nauczyciel jako mistrz i doradca — również w roli egzaminatora — jest dla ucznia ważnym źródłem informacji o poziomie osiągniętych nawet dowolnie wybranych przez ucznia celów edukacji.

Obiektywność oceniania jako właściwość sytuacji sprawdzającej uczniowskie osiągnięcia zostanie jeszcze wyraźniej wyeksponowana, jeżeli do funkcji informacyjnej i motywacyjnej dodamy funkcję klasyfikacyjno-selekcyjną, a szerzej funkcję społeczną. W sytuacji oceniania zorganizowanej w systemie kształcenia, w którym taka funkcja się pojawia, waga obiektywności osądu wobec osoby ucznia wzrasta do rangi priorytetu. Tak właśnie jest zorganizowany system kształcenia w Polsce, a kierunek współczesnych przemian oświatowych wskazuje na zaostrzenie się tendencji do stwarzania w systemie edukacji progów selekcyjnych o społecznym znaczeniu. Pojawia się nowa dla polskich nauczycieli szkół powszechnych rola — rola egzaminatora, członka komisji egzaminacyjnych i nauczyciela, który uczy się współpracy z komisjami egzaminacyjnymi. Pojawia się także perspektywa nowej w warunkach polskiego systemu edukacji funkcji oceny uczniowskiej poprzez użycie jej jako wyraźnego wskaźnika jakości pracy szkoły. Prawdopodobnie dlatego ukazany we wstępie dyrektor chciał się pozbyć z grona swoich podwładnych osoby, której pryncypialna postawa w połączeniu ze stosunkowo wysokim poziomem wymagań niekorzystnie rokowała dla „wskaźnika zdawalności” matury w tej szkole. Pozostawiam do dyskusji pytanie, na ile postawa takiego przełożonego jest „dalekowzroczna” i zapewnia skuteczność promocji własnej szkoły na rynku ofert edukacyjnych

Zarysowany ogólnie kontekst naszych rozważań prowadzi do spostrzeżenia, iż dyskusja o obiektywności oceniania jest potrzebna. Nowy element systemu kontroli i oceny uczniów, którym są egzaminy zewnętrzne, stwarza w tym zakresie nowe możliwości, ale także nowe problemy, ponieważ oceniającymi i ocenianymi pozostają ludzie, podlegający wpływom bynajmniej nie sprzyjającym obiektywizmowi różnorodnych, wciąż niezbyt dobrze rozpoznanych „mechanizmów”, pojawiających się w procesie oceniania. Spróbujmy się im przyjrzeć nieco bliżej, by lepiej zrozumieć świat naszych wewnętrznych doznań, które sterują naszymi decyzjami.

W tym miejscu najwyższy czas poczynić zastrzeżenie, zgodne z przyjętym sposobem rozumienia „obiektywizmu” i „obiektywności” ocen, że problem zapewnienia ocenom tych właściwości zanika w sytuacji „zamknięcia” sytuacji (zadań) egzaminacyjnej, gdyż w takich okolicznościach egzaminator nie musi samodzielnie interpretować sensu (treści) wypowiedzi ucznia pod kątem kryterium i poziomu wymagań. Jego zadaniem jest jedynie stwierdzenie (czysto mechaniczne), czy odpowiedź ucznia jest lub nie jest zgodna z kluczem. Można nawet pokusić się o stwierdzenie, że decyzja o tym, jaką ocenę należy wydać, została „futurystycznie” zaprojektowana w toku planowania przebiegu kontroli i oceny, a egzaminator ją jedynie aktualizuje, stwierdzając np. „Masz, Kowalski, celujący z testu, niestety...”

We wprowadzanym obecnie projekcie egzaminowania uczniów w Polsce jest wszakże kilka takich momentów, które nie pozwalają zapomnieć o konieczności zachowania czujności wobec subiektywizmu oceniających. W każdym egzaminie pojawiają się bowiem zadania otwarte. Punkty za tego typu zadania mogą zdecydować, na przykład, o poziomie zakwalifikowania ucznia do dalszego etapu kształcenia. Egzamin maturalny jest nawet w znacznej części oparty na tego typu zadaniach, nie wspominając o części ustnej (wewnętrznej organizacyjnie), gdzie poziom otwartości całej sytuacji sprawdzania sprzyja brakowi obiektywizmu

egzaminatorów. Pominę w swoich rozważaniach wątek analizowania postawy egzaminatora od strony etycznej. Wówczas jego decyzje są bowiem stronnice świadomie i wynikają z niedostatków „moralnego rozwoju” jego osobistego systemu oceniania.

## PSYCHOLOGICZNE PRAWIDŁOWOŚCI DOBORU KRYTERIÓW OCENIANIA I „ZAKŁÓCENIA” OBIEKTYWIZMU EGZAMINATORA Z NICH WYNIKAJĄCE

W tej części rozważań dokonana zostanie próba odpowiedzi na pierwsze z postawionych przeze mnie pytań zainspirowanych analizą przykładowej sytuacji braku obiektywizmu w ocenie uczniów. Skupię swoją uwagę przede wszystkim na analizie kilku teoretycznych modeli procesu oceniania, poczynając od jednego z najciekawszych i relatywnie uniwersalnych, którego konstruktorem jest Bogdan Wojciszke<sup>5</sup>.

Autor traktuje ocenianie jako jedno z trzech zjawisk afektywnych (obok emocji i nastrojów), związanych z procesami wartościowania, które, jak twierdzi, są wszechobecne w życiu człowieka<sup>6</sup>. Wartościowanie (zjawiska afektywne, oparte na stosunku emocjonalnym) i poznanie stanowią z kolei dwa powiązane systemy determinujące zachowanie człowieka. Autor dowodzi, że proces oceniania człowieka przez innego człowieka może mieć dwojaki przebieg, zdominowany bądź reakcjami poznawczymi, bądź afektywnymi ocenianego podmiotu. Zaznacza przy tym, że owo rozróżnienie ma charakter idealizacyjny i w praktyce nie występuje w czystej postaci. W zależności od tego wyróżnia ocenianie aposterioryczne — gdy ocena jest zasadniczo formułowana po analizie faktów dotyczących spostrzeganego człowieka, oraz ocenianie aprioryczne — gdy ocena jest zasadniczo formułowana przed analizą faktów dotyczących ocenianego człowieka.

Jednym z komponentów modelowego przebiegu procesu oceniania interpersonalnego jest kryterium oceny. Pojawia się ono zarówno w jednym, jak i w drugim rodzaju oceniania, jednakże jedynie w ocenianiu aposteriorycznym stanowi komponent niezbędny do tego, by doszło do wydania oceny. Autor traktuje ten typ oceniania jako proces dochodzenia do oceny osoby ocenianej na skutek względnie nieuprzedzonej, bezstronnej analizy danych, gdzie punktem wyjścia jest ustalenie kryterium oceny, które zwykle wynika z celu realizowanego przez podmiot. Zdaniem badacza, „kryterium specyfikuje zarówno treść danych stanowiących istotną przesłankę wartościowania w danej sytuacji, jak też i dostarcza wzorca pozwalającego zdecydować o wartościowości tych danych (czy i jak dalece świadczą one pozytywnie lub negatywnie o ocenianym człowieku) [w tym miejscu pojęcie kryterium staje się dla badacza prawdopodobnie tożsame ze standardem — K. L.]. Jeżeli podmiot nie ma żadnego celu związanego ze spostrzegana osobą bądź ten cel nie wymaga jej wartościowania, kryterium oceny nie istnieje, w wyniku czego wydanie oceny nie dochodzi w ogóle do skutku...”<sup>7</sup> Jednakże ocenianie aposterioryczne może pojawić się jedynie

<sup>5</sup> B. Wojciszke, *Procesy oceniania ludzi*, Poznań 1991.

<sup>6</sup> Autor zamiennie stosuje terminy „ocenianie” i „wartościowanie”, aczkolwiek wstępnie określił pierwszy z nich jako węższy od drugiego.

<sup>7</sup> Tamże, s. 21.

wówczas, gdy wcześniej nie pojawiło się ocenianie aprioryczne, zainspirowane z kolei nie tyle specyficznym celem oceny, co tzw. reakcją afektywną podmiotu na ocenianą osobę.. W wyniku tej reakcji powstaje tzw. hipoteza ewaluatywna, która powoduje, że wszelkie kolejne operacje procesu oceniania przyjmują postać tendencyjnego weryfikowania tejże hipotezy, ukierunkowanego na jej potwierdzenie. Co dla naszych rozważań jest istotne, „[...] ocenianie aprioryczne występuje zarówno wtedy, kiedy podmiot ustosunkowuje się do innej osoby z uwagi na specyficzny cel [a tak się dzieje w przypadku wystawiania ocen szkolnych — K. L.], jak i wtedy, kiedy podmiot nie ma takiego celu. W tym pierwszym przypadku podmiot doбира specyficzne kryterium wartościowania — takie, które związane jest z celem oceniania i które pozwoli potwierdzić hipotezę ewaluatywną”<sup>8</sup>.

Mamy zatem, zdaniem autora, zasadniczo dwie drogi prowadzące do wydania oceny, oparte na dwu różnych mechanizmach, które mogą występować nawet w tym samym akcie oceniania. W każdej z nich pojawia się kryterium oceny, przy czym w ocenianiu aposteriorycznym jego rola polega na sterowaniu zbieraniem danych o ocenianej osobie i doborom opartych na kryterium standardów oceny, natomiast w ocenianiu apriorycznym dobór kryterium służy podniesieniu wiarygodności hipotezy wydanej wcześniej na temat ocenianego człowieka. W obydwu jednakże przypadkach podkreśla się istotne znaczenie celu podmiotu wobec ocenianej osoby, jako punktu wyjścia doboru kryterium.

Teoretyczny model przebiegu procesu oceniania skonstruowany przez B. Wojciszke został przez autora poddany weryfikacji poprzez analizę przebiegu i rezultatów rozlicznych badań empirycznych, głównie o charakterze eksperymentalnym, prowadzonych z wykorzystaniem różnorodnych teorii oceniania, odpowiadających modelom aposteriorycznym lub apriorycznym. Pozwoliło to autorowi na sformułowanie kilku generalizacji empirycznych o charakterze interakcyjnych zależności, ujętych w formie „praw” rządzących ocenianiem. Listę praw otwiera tzw. prawo relatywizacji oceny, które brzmi następująco: „Oceny innego człowieka nie mają charakteru absolutnego, lecz ich natężenie, treść, a niekiedy również znak uzależnione są od kryterium oceny, które może zmieniać się w sposób niemal nieograniczony”<sup>9</sup>.

Zebrane przez autora dane pochodzące z wielu najnowszych badań zagranicznych i polskich pozwalają autorowi na stwierdzenie, iż zakres obowiązywania reguły ważonego uśredniania informacji stanowiących punkt wyjścia dla ocen interpersonalnych jest względnie wąski. Zdaniem badacza nie należy więc przywiązywać zbyt dużej wagi do wszelkich ilościowych (indukcyjnych) modeli ocen, gdyż ich wartość heurystyczna jest stosunkowo niewielka. Stąd „prawo ważonego uśredniania danych”, charakterystyczne dla oceniania aposteriorycznego, poprzedzone jest prawami dotyczącymi oceniania apriorycznego. Autor udowodnił bowiem, że ocenianie, gdzie na wstępie pojawia się afektywnie generowana hipoteza na temat wartości ocenianego człowieka (model dedukcyjny — kategoryalny), zdarza się częściej w życiu niż ocenianie rozpoczynające się od doboru kryterium i następującego po nim „beznamiętnego” gromadzenia danych na temat ocenianej osoby.

Jest to dość znamienne, że badania prowadzone nad ocenianiem w szkole dostarczały najliczniejszych dowodów na istnienie procesu „wytwarzania danych”, służących następnie

<sup>8</sup> Tamże, s. 28.

<sup>9</sup> Tamże, s. 239.

do wydania oceny ucznia. Tak więc ocenianie uczniów przez nauczycieli jest, w świetle zebranego przez B. Wojciszke materiału empirycznego, doskonałą ilustracją dominacji oceniania apriorycznego (opartego na „uprzedzeniach”), mimo istnienia silnych i wręcz formalnych oczekiwań społecznych, by ocenianie w szkole było ocenianiem aposteriorycznym (opartym na bezstronnej analizie danych o uczniu dokonanej na bazie wcześniej przyjętych kryteriów oceny wywiedzionych z celów, które ma do zrealizowania nauczyciel). Rolę hipotezy ewaluatywnej spełniają w tym przypadku oczekiwania nauczyciela, które inicjują zróżnicowane traktowanie uczniów i, będące na nie odpowiedzią, adekwatne reakcje uczniów. Mogą taką rolę spełniać także emocje, których podmiot doznaje w chwili wydawania sądu wartościującego.

Zdaniem badacza oczekiwania mają najczęściej swoje źródła w stereotypach wywołanych przez ucznia, jego reputacji, początkowych postępach, wynikach testów kwalifikacyjnych (ewentualnie egzaminów wstępnych) i tzw. zdroworozsądkowych procesach formułowania przewidywań.

Stanowisko, w którym zasadnicze znaczenie dla różnorodnych aspektów wzajemnych relacji nauczycieli i uczniów przypisuje się „apriorycznym” oczekiwaniom obydwu partnerów tej interakcji, zajmują także inni badacze tych zjawisk<sup>10</sup>.

Jest ono także wyraźnie zaakcentowane w innych koncepcjach organizacji struktur poznawczych człowieka, w których podkreśla się silny związek reakcji afektywnych z procesami poznawczymi podczas wydawania ocen interpersonalnych<sup>11</sup>. W wielu opracowaniach podkreśla się utajony charakter stereotypów i kategorii poznawczych odnoszących się do interpretacji zachowań innych ludzi oraz oceny wartości ich wytworów czy cech<sup>12</sup>.

Oczekiwania nauczycieli i uczniów, których specyficznym wyrazem są tzw. reprezentacje (schematy poznawcze), były przedmiotem badań m.in. Michela Gilly'ego<sup>13</sup> i Krzysztofa Konarzewskiego. Obydwaj autorzy zwracają uwagę na wpływ, jaki wywierają badane przez nich konstrukty poznawcze (reprezentacje, schematy) na różnorodne zachowania nauczycieli, w tym także na procesy oceniania uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem doboru kryteriów oceny. Autorzy, co warto podkreślić, usiłują wyjaśnić mechanizmy uruchamiania się nauczycielskich schematów poznawczych związanych z uczniami. Dla naszych rozważań analiza treści tychże konstruktów poznawczych nie ma w tej chwili większego znaczenia. Warto natomiast zauważyć, że autorzy starają się dociec, jak schematy (reprezentacje) powstają i funkcjonują.

I tak M. Gilly ukazał na podstawie swych szeroko zakrojonych badań eksperymentalnych i różnicowych, że do szczególnie cenionych cech uczniów należą te, które są „niezbędne dla poszanowania ustalonych reguł i poddania się władzy nauczyciela”<sup>14</sup>. Te

<sup>10</sup> Przegląd koncepcji i badań związanych z wpływem oczekiwań nauczyciela na osiągnięcia szkolne uczniów przedstawia M. Babiuch (*Oczekiwania nauczycieli a osiągnięcia szkolne uczniów. Przegląd koncepcji i badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, 2, s. 97–107).

<sup>11</sup> J. Mandrosz-Wróblewska, *Zmienność ocen interpersonalnych związana z organizacją struktur poznawczych*, „Przegląd Psychologiczny” 39, 1996, 1/2, s. 127–150.

<sup>12</sup> A. G. Greenwald, M. R. Banaji, *Utrajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy*, „Przegląd Psychologiczny” 38, 1995, 1/2, s. 11–63.

<sup>13</sup> M. Gilly, *Nauczyciel i uczeń. Role instytucjonalne a reprezentacje*, Warszawa 1989.

<sup>14</sup> Tamże, s. 258.

wartości osobowe uczniów są dla nauczycieli nawet „ważniejsze” od ich walorów poznawczych. Co więcej, „w zakresie tych ostatnich nauczyciel przyznaje priorytet przymiotom asymilacyjnym, charakterystycznym dla myślenia konwergencyjnego, a nie cechom twórczym, charakteryzującym myślenie dywergencyjne”<sup>15</sup>.

Taka hierarchia ważności cech pojawiająca się w reprezentacji ucznia wywiera z kolei wpływ na różnorodne zachowania nauczycieli, także związane z ocenianiem dydaktycznym uczniów, w tym — z doбором kryteriów oceny. Z kolei, zdaniem autora, powstanie określonej reprezentacji ucznia jest najsilniej uwarunkowane rolą instytucjonalną, jaką pełni nauczyciel. Dla M. Gilly’ego nauczyciel jest bowiem przede wszystkim reprezentantem instytucji, jaką jest szkoła, a dopiero potem reprezentantem „samego siebie”, czyli niepowtarzalną jednostką z jej wszystkimi cechami osobowościowymi. Takie przeświadczenie, wywiedzione z prowadzonych analiz teoretyczno-empirycznych, dostarcza badaczowi podstaw do twierdzenia, że wszelkie zmiany relacji nauczyciel — uczeń, w tym także dotyczące różnych postaci oceniania uczniów są silnie uwarunkowane zmianami instytucjonalno-społecznych oczekiwań i norm wobec jego roli zawodowej. W opinii autora reprezentacja ucznia pełni więc funkcję swoistego pośrednika między czynnikami instytucjonalnymi a zachowaniem nauczyciela w praktyce, co wyraźnie ukazane zostało w graficznej postaci modelu analizowanych zjawisk<sup>16</sup>.

Na zniekształcający wpływ schematów poznawczych uruchamiających myślenie kategoriale nauczycieli zwraca także uwagę K. Konarzewski<sup>17</sup>. Schemat (podobnie jak reprezentacja wg M. Gilly’ego) pozwala wyjść poza dostarczane informacje, „wciska się pomiędzy podmiot i przedmiot — wprowadza ład, ale też niesie groźbę uproszczenia czy zniekształcenia rzeczywistości”<sup>18</sup>. K. Konarzewski zwraca uwagę na istnienie schematów nie tylko jako wytworów indywidualnych, ale także jako wytworów społecznych — schematów publicznych, które zawierają wiedzę wypracowaną i podtrzymywaną w toku współdziałania członków pewnej grupy społecznej. Taką grupę mogą stanowić nauczyciele: szeroko — jako grupa zawodowa, wąsko — jako pracownicy jednej konkretnej szkoły.

W świetle zarysowanych ogólnie koncepcji dotyczących oceniania, w którym dochodzi do zniekształceń w obrazie ocenianych obiektów zakłócających obiektywizm oceniania, szczególnie uczniów i ich wytworów, można zaobserwować kilka istotnych prawidłowości, takich jak:

- udział szeroko rozumianych procesów afektywnych, uruchamianych także w sytuacjach wymagających absolutnego opanowania emocji i nastawień;
- generalizowanie (ujednolicanie) się sądów w kierunku wyznaczonym przez reakcje afektywne podmiotu wydającego osąd;
- utajnienie procesów sterujących wartościowaniem, szczególnie udziału stereotypów i schematów poznawczych;
- dominację w „praktycznych sytuacjach” procesów oceniania opartych na przetwarzaniu kategoriale nad procesami oceniania opartymi na przetwarzaniu analitycznym;

<sup>15</sup> Tamże, s. 259.

<sup>16</sup> Tamże, s. 221.

<sup>17</sup> K. Konarzewski, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Poznań 1991.

<sup>18</sup> Tamże, s. 68.

— relatywnie znaczną trwałość schematów dotyczących kategorii poznawczych wyznaczających interpretację „obiektywnych danych” i ocenę uczniów.

Można w tym miejscu zaryzykować tezę, że wystarczy w takim razie wycofać wszelkie informacje dotyczące ucznia jako osoby, którą można by zaliczyć do jakiegokolwiek kategorii (biedny, zdolny, pilny, grzeczny, zaangażowany, prawomyślny itp.), poprzez zapewnienie pełnej anonimowości egzaminu (pisemnego przede wszystkim) i otrzymamy sytuację zupełnie niepodatną na subiektywizm spowodowany udziałem postrzegania kategoryjnego. Owszem, można w ten sposób wyeliminować pewne kategorie (szczególnie społeczne i szkolne). Pozostaje jednakże w dalszym ciągu ważny problem opanowania emocji działających w trakcie wydawania oceny, działających niezależnie od treści informacji zbieranych o ocenianym uczniu, oraz konieczność wyeliminowania afektów wywołanych samymi informacjami o treści czy nawet kolejności ocenianych wytworów.

Ukazanie rozbieżności ocen nauczycielskich i wyjaśnienie ich źródeł poprzez schematy kategoryjne, które pojawiają się u ocenającego nauczyciela, stało się zadaniem badawczym także dla Gorgesa Noizeta oraz Jeana Paula Caverni<sup>19</sup>. Autorzy, opierając się przede wszystkim na metodzie eksperymentu laboratoryjnego, udowodnili, że pojawiające się rozbieżności w ocenie prac pisemnych są wynikiem nie tylko różnic osobowościowych między ocenającymi nauczycielami (np. surowość/pobłażliwość, stałość/niestałość, analityczność/syntetyczność), lecz przede wszystkim są następstwem oddziaływania pewnych zmiennych sytuacyjnych. Te właśnie okoliczności poprzedzające ocenianie lub działające w trakcie tej czynności wpływają na jej rezultaty. Zdaniem badaczy warunki, w jakich dokonywana jest ocena, sprawiają, że ocenający nie biorą pod uwagę tych samych informacji o ocenianej pracy.

Autorzy opierają się na założeniu, że ocenianie jest czynnością poznawczą. Jej istotą jest proces porównywania dwu składników, z których jeden to osiągnięcia ucznia (w tym przypadku ograniczono się do pracy pisemnej), a drugi to tzw. model odniesienia wpisany w struktury poznawcze „sędziego” (takiego określenia wobec badanych nauczycieli używają autorzy, podkreślając tym samym arbitralność i osobisty wymiar jego decyzji o wydaniu takiej, a nie innej oceny). Ocenianie jest tu więc rozumiane jako proces ustalenia relacji między osiągnięciem ucznia a modelem odniesienia. Model odniesienia jest strukturą, która ma dwie ważne cechy: po pierwsze — powstaje przed sytuacją dokonywania oceny; po drugie — ulega modyfikacji w kolejnych etapach procesu oceniania, nie jest więc niezmienny. Rozbieżności między ocenami pojawiają się, zgodnie z hipotezą autorów, ze względu na uaktualnienie się różnych modeli odniesienia lub zmiany w tym samym modelu zachodzące podczas oceniania<sup>20</sup>. By tego dowiedzieć, autorzy przedstawiali badanym nauczycielom prace, które zawierały pewne celowo wyselekcjonowane informacje o uczniach jako autorach wypracowań, były one celowo spreparowane i ustawione w pewnej specyficznej kolejności. Okazało się, że w przypadku podawania informacji o wcześniejszych ocenach danej pracy, o ogólnym

<sup>19</sup> G. Noizet, J. P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1988, s. 76–81.

<sup>20</sup> Tamże, s. 76–81.



statusie szkolnym ucznia, o pochodzeniu społeczno-ekonomicznym i etnicznym ucznia, widoczny jest wpływ tychże informacji na wystawiane uczniom oceny. Jego istnienie autorzy wyjaśniają działaniem tzw. efektu upodobnienia, który polega na redukowaniu dysonansu poznawczego między dwiema informacjami: o tym, kim jest uczeń — autor pracy, i o samej pracy. Kierunek tej zależności jest taki, że ocenę pracy „sędzia” dostosowuje do wcześniejszej informacji o autorze i o warunkach powstania pracy. Dochodzi więc w tym momencie do uruchomienia wstępnych oczekiwań na temat poziomu pracy, które stanowią istotny element modelu odniesienia nauczyciela. Z kolei oczekiwania, a tym samym model odniesienia, mogą ulec zmianie także w wyniku działania tzw. efektu kontrastu, który zaobserwowano, gdy manipulowano kolejnością prac w szeregu prac ocenianych przez nauczyciela. Wykryto wówczas zależność między ocenami prac wystawionymi wcześniej a ocenami prac następujących w dalszej kolejności danego szeregu.

Badania nad wpływem różnorodnych informacji na oceny prac uczniów pozwoliły na skonstruowanie przez grupę uczonych francuskich teoretycznego modelu czynności oceniania. „Model obejmuje znane w tej chwili [tj. w r. 1978, w którym ukazało się I wydanie omawianej publikacji — K. W.] względne determinanty czynności oceniania oraz hipotetyczne operacje, dzięki którym przebiegają te czynności. [...] Seria prac albo, mówiąc ogólniej, prace podlegające ocenie stanowią dane początkowe (wejściowe), na których dokonywać się będzie czynność oceniania ukierunkowana na osiągnięcie ocen końcowych (dane wyjściowe). Pozostałe wejścia informacyjne są trojakiego rodzaju: informacje a priori, którymi dysponuje sędzia (dotyczące autorów prac oraz warunków, w jakich one powstawały), odpowiednie wiadomości i znajomość celów pedagogicznych, które uzasadniają dobór zadań dla uczniów, oraz skala pomiaru, według której ocenia się prace. Czynność oceniania oparta jest na dwóch operacjach poznawczych: na selekcji osiągnięć oczekiwanych spośród osiągnięć możliwych oraz na operacji porównywania pracy realnej z modelem odniesienia.”<sup>21</sup>

W modelu tym znajduje swoje miejsce także operacja doboru kryteriów oceny. Jak wynika z analizy omawianej monografii, autorzy traktują czynność oceniania dynamicznie, głównie ze względu na dynamikę procesu gromadzenia informacji o przedmiocie oceny, w którym zasadnicze miejsce przypada kryteriom oceniania. To one, zdaniem badaczy, decydują o tym, które cechy (wskaźniki) ocenianego obiektu — w tym przypadku jest nim praca pisemna ucznia — będą trafne dla oceny, a zatem zostaną w niej uwzględnione. Badacze, projektując dalsze eksperymenty poświęcone kryteriom oceniania, wychodzą z założenia, że kryteria można badać właśnie poprzez badanie zastosowanych w ocenianiu wskaźników. Informacje o wskaźnikach uzyskiwali przez analizę deklaracji nauczycieli na temat tego, co jest dla nich ważne w ocenie danej pracy (abstrakcyjnej i realnej) — tworząc tzw. bank informacji o cechach istotnych dla oceny pracy — oraz przez analizę ocen prac specjalnie przygotowanych do celów eksperymentu.

Omawiane badania pozwoliły autorom poczynić pewne ustalenia, dotyczące charakteru kryteriów i sposobu ich stosowania. Oto one:

<sup>21</sup> Tamże, s. 133–134.

1. Okazało się, że badani nauczyciele oceniają prace uczniów według kryteriów zgodnych z ich wcześniejszymi deklaracjami, ale w ich ocenach ujawniono także istnienie kryteriów ukrytych, związanych w tym przypadku z pochodzeniem społecznym ucznia jako autora pracy.

2. Wykryto istnienie hierarchicznej organizacji kryteriów ze względu na tzw. obiektywność i subiektywność wskaźników oceny — z korzyścią dla wskaźników obiektywnych [prawdopodobnie chodzi tu o wskaźniki ilościowe — jest to jednak niezbyt precyzyjnie opisany lub przetłumaczony fragment tekstu]. Oznacza to, że na nauczycielską decyzję o ocenie pracy ucznia większy wpływ wywierają informacje o jej wcześniejszej ocenie w postaci stopnia lub innego „obiektywnie wymiernego” wskaźnika osiągnięć niż tzw. subiektywne opinie, np. „praca jest słaba” lub „praca jest udana”.

3. Ujawniono także innego rodzaju hierarchie w stosowaniu kryteriów, np. w ocenie prac z matematyki wykryto istnienie przewagi poprawności rachunkowej nad poprawnością w rozumowaniu, w ocenie prac z języka ojczystego przewagę poprawności stylu nad porządkiem wypowiedzania myśli itp.

4. Co więcej, okazało się, że badani nauczyciele nie stosują kryteriów niezależnie, to znaczy nie oceniają pracy osobno za styl, a osobno za ortografię, lecz w ocenie te dwa przykładowe kryteria występują współzależnie — ocena powstała na podstawie jednego z nich wywiera wpływ na ocenę powstałą w wyniku analizy drugiego kryterium. Jest to dość znamienne, że nauczyciele nie potwierdzają tej zależności w swoich deklaracjach, co oznacza, że prawdopodobnie nie są jej świadomi, jak sadzą autorzy.

5. W omawianych badaniach ujawniono ponadto istnienie zjawiska tzw. homogenności relacji zależności kryteriów wskazywanych przez nauczycieli. Otrzymane rezultaty pokazują bowiem, że badani łączą stosowane przez siebie kryteria w pewien stały, charakterystyczny dla siebie (indywidualny) sposób. Autorzy wyjaśniają to zjawisko stawiając hipotezę, że owa stałość stosowania kryteriów wynika z nawyku uwzględniania najważniejszych cech ocenianych prac.

6. G. Noizet i J. P. Caverni ustalili ponadto, że nauczyciele w procesie oceniania stosują swoją własną skalę wymagań, do której dostosowują skalę narzuconę im w badaniach (rozszerzone lub zawężone).

7. Dość istotnym wynikiem analizowanych badań francuskich autorów jest niewątpliwe ustalenie wpływu różnorodnych wstępnych informacji o pracy ucznia na ostateczną decyzję o jej ocenie. Wykryte zależności znajdują potwierdzenie także w omawianych wcześniej pracach badawczych B. Wojciszke, M. Gilly'ego, K. Konarzewskiego, którzy opisane zjawisko wyjaśniają regulującym wpływem tzw. oczekiwań nauczyciela.

Jak przekonują wyniki analizowanych badań, istnieje silne uwarunkowanie sytuacyjne stosowania przez nauczycieli kryteriów oceny ucznia. Dla praktyki selekcjonowania, kształcenia i doskonalenia nauczycieli oznacza to możliwość rozwijania właściwego doboru kryteriów jako umiejętności opartej na dokonanych w toku prezentowanych studiów ustalenia na temat przebiegu czynności oceniania, w tym doboru kryteriów oceny.

Na podstawie rezultatów poddanych analizie prac badawczych można przyjąć następujące ustalenia dotyczące kryteriów oceniania osiągnięć dydaktycznych uczniów:

A. W ocenianiu uczniów przez nauczycieli można dostrzec te same prawidłowości co w ogólnie rozpatrywanym ocenianiu interpersonalnym. Mimo pojawiającego się potocz-

nie idealizacyjnego oczekiwania, że będzie ono przebiegało drogą „aposteryorną”, w realnych sytuacjach nauczyciele częściej wybierają drogę, której początek stanowi tzw. hipoteza ewaluatywna i do niej dostosowują cel oceny i związane z nim kryteria oceniania. Jest to jeden z najnowocześniejszych sposobów wyjaśniania „subiektywizmu oceniania”.

B. Stosowane kryteria występują zależnie od siebie, tworząc najczęściej strukturę hierarchiczną. Nauczyciele zazwyczaj dokonują wyboru zaledwie kilku kryteriów oceniania z zestawu kryteriów, którymi dysponują. W tym zestawie pojawiają się kryteria dominujące, częściej stosowane od innych.

C. Wybór kryterium oceny jest stosunkowo często dokonywany w związku z oczekiwaniami nauczyciela. Jednym z najistotniejszych elementów tychże oczekiwań są schematy poznawcze, w tym przede wszystkim schematy kategoryjne, np. płci, pochodzenia, które powstają pod znacznym wpływem oddziaływania najbliższego nauczycielowi środowiska zawodowego i związanej z nim roli instytucjonalnej. Wydaje się, że wielu cennych przesłanek do interpretacji tego aspektu analizowanych zjawisk zmienności ocen szkolnych mogą dostarczyć także badania o charakterze pedeutologicznym, skupione na analizie tzw. ideologii nauczycielskich, w których wyjaśnienie genyzy stosowanego w praktyce systemu oceniania następuje poprzez odwołanie się do spójnych wewnętrznie, powiązanych systemowo i stosunkowo stabilnych struktur sterujących niejednokrotnie w sposób utajony zachowaniami egzaminatora<sup>22</sup>.

D. Można (choć jest to twierdzenie raczej hipotetyczne) zauważyć także pewne indywidualne preferencje nauczycieli w zakresie stosowanych kryteriów oceniania, aczkolwiek w omawianych badaniach nie poświęcano im większej uwagi.

E. Zauważono, że nauczyciele nie zawsze są świadomi tego, że oceniają uczniów zgodnie z indywidualnymi i „niezależnie od ich woli” pojawiającymi się kryteriami oceniania. Z kolei uczniowie okazują się dobrymi obserwatorami zachowania nauczyciela i dość łatwo (przynajmniej niektórzy) uczą się tego, że w danej szkole i dla danego nauczyciela pewne kryteria oceny ich osiągnięć są ważniejsze od innych, a pewne, mimo deklaracji ze strony nauczycieli, w ogóle nie są brane pod uwagę. Stąd można stwierdzić, że dobór kryteriów oceny stanowi element ukrytego programu zarówno szkoły jako instytucji społecznej, jako konkretnej placówki, jak i każdego nauczyciela<sup>23</sup>.

E. Zestaw kryteriów oceniania osiągnięć uczniów jest bogaty. Obok kryteriów związanych z oficjalnym programem szkolnym pojawiają się kryteria wywiedzione z uwarunkowań sytuacyjnych.

<sup>22</sup> Por. m.in.: A. Nalaskowski, *Ideologiczny gen oceny*, referat wygłoszony podczas konferencji „Problemy diagnozy edukacyjnej. Standardy i diagnoza a rozwój w edukacji”, Legnica, 8–10 XI 1999; K. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Kraków 1999; G. D. Fenstermacher, J. E. Soltis, *Style nauczania*, Warszawa 2000; Z. Kwieciński, *Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej*, „Forum Oświatowe” 1998, 1(18), s. 95–106; K. Konarzewski, *Nauczycielskie ideologie oświatowe*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1990, 3, s. 45–58.

<sup>23</sup> Zob. m.in. A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1999; R. Mcighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993.

## ZWIĘKSZANIE OBIEKTYWNOŚCI OCENIANIA UCZNIÓW W EGZAMINACH ZEWNĘTRZNYCH — PRÓBA ANALIZY PROPOZYCJI ODDZIAŁYWANIA NA OBIEKTYWNOŚĆ EGZAMINATORÓW

Zasygnalizowane uwarunkowania obiektywizmu egzaminatorów oceniających uczniów pozwalają lepiej dostrzec i zrozumieć istotę zależności pewnych aspektów obiektywności oceny od mechanizmów regulujących przebieg oceniania. Czy można zatem wpływać na poszczególne elementy sytuacji oceniania tak, by zminimalizować zjawisko rozbieżności, zmienności, subiektywności ocen i w ten sposób z egzaminu zewnętrznego uczynić wartościowy dydaktycznie i społecznie instrument podnoszenia jakości edukacji? Rozważmy kilka propozycji rozwiązania tego praktycznego problemu. Niektóre z tych rozwiązań będą miały nieco hipotetyczny charakter.

Do takich „spékulacji” można zaliczyć postulat selekcjonowania kandydatów na egzaminatorów pod kątem... „podatności na subiektywizm”. Jeżeli założymy, że ludzie mają do jakiegoś stopnia trwałą dyspozycję do uznawania za ważne i możliwe analitycznego podejścia do procesu wydawania ocen, która powoduje także naturalną skłonność do bycia relatywnie bardziej obiektywnym w działaniu (jakim jest wydawanie sądów wartościujących), wówczas możemy zadać sobie trud dobrania odpowiedniego człowieka do danego zadania. Nie jest to założenie całkowicie nieuzasadnione, co pośrednio ukazują przywołane w przypisie 21 publikacje. Interesujących informacji na temat nauczycielskich modeli oceniania dostarczyły między innymi badania kierowane przez Caroline Gipps<sup>24</sup>. Autorki na podstawie obserwacji codziennej praktyki, wywiadów oraz specjalnie skonstruowanych standaryzowanych skal do pomiaru postawy wobec oceniania podzieliły badanych nauczycieli na trzy kategorie, z których każda odznaczała się wewnętrzną spójnością wywiedzioną z analizy trzech wymiarów: systematyczności, integracji oceniania z nauczaniem oraz ogólnej podbudowy ideologicznej. Nauczyciele zaliczeni do jednej z tych grup i nazwani „systematycznymi planistami” mogliby stać się poszukiwanymi przez nas dobrymi egzaminatorami, albowiem tylko oni prezentują w pełni rozwiniętą postawę oceniającego, zgodną z założeniami egzaminu zewnętrznego, a szerzej — pomiaru dydaktycznego. Także w moich badaniach, szczególnie w toku pogłębionych, otwartych wywiadów z nauczycielami, odkrywano obszary, by nie powiedzieć meandry, wewnętrznych, często nie uświadomionych, bogatych w uzasadnienia filozofii oceniania uczniów, „niebezpiecznie często” negujące konieczność oceniania w ogóle<sup>25</sup>. Wśród nauczycieli rekrutowanych masowo do roli egzaminatora grupa osób, które prawdopodobnie nie podzielają przekonania o istocie i funkcji pomiaru dydaktycznego we współczesnej dydaktyce, również będzie reprezentowana. Trudno orzec, w jakiej skali, ale twierdzenie, że ich nie będzie jest ryzykowne. Brak jest natomiast wartościowego diagnostycznie narzędzia do sugerowanej

<sup>24</sup> C. Gipps, B. McCallum, S. McAlister, M. Brown, *Emerging models of teacher assessment in the classroom*, referat przedstawiony na konferencji „Classroom Authentic Assessment — Issues Researched in England”, AERA Annual Conference, Atlanta, 1993. Zob. też: K. Wszolck, *Angielski nauczyciel w roli oceniającego osiągnięć uczniów*, „Kształcenie Nauczycieli” 1993, 2(3), s. 28–39.

<sup>25</sup> K. Liszka, *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*, (w druku).

przeze mnie selekcji oraz ogólnego klimatu poparcia społecznego dla „doszukiwania się” w ludziach subtelnych cech osobowości ważnych dla właściwego pełnienia trudnej i odpowiedzialnej funkcji.

Pozostają nam jeszcze inne sposoby, także godne rozważenia dla dobra sprawy. Należy do nich niewątpliwie system kształcenia nauczyciela do zadań egzaminacyjnych. W tym momencie zastanowić się należy nad jego doskonałością, jeżeli czas jest rozpaczliwie krótki, a system skoncentrowany na czysto sprawnościowych aspektach związanych z nabywaniem wstępnej wprawy w wykonywaniu wyspecjalizowanych zadań w czasie akcji egzaminacyjnych. Głębsze oddziaływanie na postawę przyszłego egzaminatora jest utrudnione przez opisane wyżej silnie regulujące zachowanie nauczyciela filozofie oceniania oraz metody, w których nacisk położony jest na przekaz wiedzy i wyuczenie gotowych reguł postępowania bez próby wejścia na teren krytycznej autorefleksji uczącego się nowej roli nauczyciela. W sferze marzeń na czas jakiś musi pozostać postulat, by nauczyć egzaminatora technik opanowywania emocji, odkrywania własnych uprzedzeń i zasad funkcjonowania osobistego modelu odniesienia. Można tu zaproponować np. technikę sesji moderacyjnych, ale ta wymaga zbyt wielu nakładów organizacyjnych, choć jej wyniki mają znaczenie stosunkowo wymierne (mimo iż odnoszą się raczej do osobistych wymiarów oceny skuteczności podjętego treningu)<sup>26</sup>. Z pewnością można by je uzupełniać o typowo podające formy przekazu treści dotyczące jednakże nie tyle tego, jak proces oceniania powinien przebiegać, ile raczej jak faktycznie przebiega. Zarówno potoczne obserwacje wyniesione z praktyki kształcenia nauczycieli, dokonane przez autorkę niniejszego opracowania, jak i głosy autorytetów sugerują, by w toku przygotowania do oceniania uczniowskich osiągnięć nie oszczędzać ludziom informacji o istocie zjawisk psychicznych i społecznych, występujących w procesie oceniania. Wyjaśnienia wsparte krytyczną analizą własnych działań czy wręcz próbami eksperymentowania na własnym systemie oceniania przynieść mogą ciekawe i pożyteczne rezultaty, nawet takie, jak decyzja o zrezygnowaniu z funkcji egzaminatora. Zasygnalizowane wybrane postulaty kształcenia kandydatów na egzaminatorów wyraźnie nawiązują do koncepcji kształcenia nauczyciela jako refleksyjnego praktyka<sup>27</sup>. Czy jednak w trakcie pospiesznego wprowadzania nowych zasad egzaminowania i niewypowiedzianych wprost oczekiwani szybkiego przyrostu technologicznych sprawności jest miejsce na refleksję?

Kolejna grupa propozycji metod zapewniania obiektywizmu ocen egzaminacyjnych związana jest z wszelkimi działaniami proceduralnymi i organizacyjnymi, stojącymi już niejako (w założeniach) poza możliwością podejmowania decyzji przez samego egzaminatora. Zaliczymy do nich m.in.:

- anonimowość egzaminów likwidującą wpływ pewnych informacji kategoryalnych o ocenianej osobie, ale nie likwidującą oddziaływania informacji zawartych w samej pracy i efektów związanych z kolejnością prac (efekt kontrastu, zakotwiczenia, upodobnienia, aureoli itp.);

<sup>26</sup> *Handbook for Moderators 1988-89, Levels 1 and 2. MEG Project on the Assessment of Graded Objectives*; H. Radnor, *Moderation Model for Pupils' Work that is Teacher - Assessed*, Exeter 1993. Zob. też: K. Wszolek, op. cit., s. 38-39. Walory modracji, a szerzej techniki, porozumiewania się egzaminatorów przed ocenianiem i w jego toku — podkreślają Noizet i Caverni (op. cit., s. 63-70).

<sup>27</sup> Zob. m.in. K. Liszka, op. cit., rozdz. 4.

- procedurę wielokrotnego, czyli co najwyżej dwukrotnego, oceniania tej samej pracy przez dwóch różnych egzaminatorów (na większą ich liczbę nie mamy czasu, a zwłaszcza funduszy):
- wprowadzenie zasady losowej (jedynie) superwizji oraz innych zasad społecznej zewnętrznej kontroli poprawności oceniania dokonywanej przez egzaminatora, która poprzez efekt audytorium uruchomi prawdopodobnie większą dyscyplinę wewnętrzną oceniających itp.

Każdy z tych sposobów jest obciążony ograniczeniami, związanymi zwłaszcza z dostępnością dotacji finansowych. Rozwiązania relatywnie skuteczne są kosztowne i dość skomplikowane (np. wszelkie demokratyczne procedury odwoławcze czy też rozwinięty system kształcenia egzaminatorów). Z kolei rozwiązania tanie nie grzeszą skutecznością (szybki kurs masowego kształcenia). Istnieje zatem szansa na pewną replikę sytuacji opisywanej przeze mnie we wprowadzeniu w niniejsze rozważania, ze zmianami dotyczącymi w zasadzie jedynie nowej formy udziału ucznia w tym sporze. Sporze z instytucją zaufania publicznego, jaką jest państwowa komisja egzaminacyjna, tworzona przez ludzi ze wszystkimi ich szczerymi chęciami, wysokimi umiejętnościami, ale też słabościami, wśród których brak obiektywizmu ma także swoje miejsce.