dr **Krystyna Wszołek**
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Śląski
Katowice

NAUCZYCIELSKIE KRYTERIA OCENY OSIĄGNIĘĆ DYDAKTYCZNYCH UCZNIÓW

a wybrane czynniki demograficzne i organizacyjno-dydaktyczne

W większości współczesnych prac pedagogicznych, związanych z ocenianiem uczniów dominuje przekonanie, że należy dążyć do maksymalnej obiektywizacji oceny szkolnej. Wynika ono z popularności modelu kształcenia opartego w przeważającej części na idei szkoły tradycyjnej, w której program kształcenia ma charakter centralnie i odgórnie przyjętego dokumentu urzędowego, regulowanego ministerialnie i dostosowanego do możliwości ucznia przeciętnego [1]. Społeczne wymaganie zrealizowania programu, czyli opanowania jego treści jest traktowane jako warunek konieczny do tego, by uczeń mógł korzystać z wyższych etapów kształcenia. Ocenianie ma więc obok dość naturalnie przypisanej mu funkcji poznawczo-informacyjnej, także funkcje specyficzne dla szkoły (i innych podobnie zorganizowanych instytucji) - czyli funkcję motywacyjną i selekcyjną. Szczegółowa analiza oficjalnego - aktualnego programu nauczania w polskiej szkole podstawowej i średniej pozwala stwierdzić, że trzonem tych wymagań jest opanowanie przez ucznia pewnego zakresu wiadomości i umiejętności oraz rozwój funkcji poznawczych, zwłaszcza myślenia (ten ostatni zakres treści jest jednak wyjątkowo mgliście określony). Zgodnie z powyższymi przesłankami, powinna w polskiej szkole dominować ocena aktualistyczna,[2] w której nauczyciel oceniałby fragmenty wiedzy opanowanej przez ucznia bez wnikania w „zewnętrzne i wewnętrzne" warunki ich powstawania, a zasadniczym celem tak rozumianej oceny szkolnej byłoby dostarczenie informacji o poziomie i zakresie wykonywanych przez ucznia czynności, świadczących o tym, że osiągnięte zostały cele dydaktyczne. „Obiektywność" oceny szkolnej w takim kontekście zakłada konieczność uwolnienia nauczyciela wydającego decyzję o ocenie osiągnięć dydaktycznych ucznia od wszelkich wpływów związanych z uwzględnianiem kryteriów innych niż te, które wywodzą się z celów dydaktycznych systemu kształcenia.

Takie oczekiwanie nie jest jednakże spełnione w praktyce, o czym świadczy istnienie zjawiska tzw. zmienności ocen osiągnięć uczniów. Można postawić tezę o istnieniu dwu zasadniczych przyczyn jego występowania. Jedną z nich jest brak konsekwencji w samych oczekiwaniach wobec kryteriów oceny formułowanych w oficjalnych dokumentach programowych MEN, które zalecają w stopniu szkolnym odzwierciedlić nie tylko poziom opanowania celów dydaktycznych, ale także realizacje celów wychowawczych, szczególnie związanych z występowaniem postaw proszkolnych (pilność, systematyczność samodzielność itp.). Drugą przy-

czynę stanowią odkrywane, głównie przez psychologię, prawidłowości procesu oceniania interpersonalnego, które odnoszą się także do sytuacji oceniania uczniów przez nauczycieli. Na ich podstawie przyjmujemy, że zmienność ocen, postrzegana jako zjawisko niekorzystne dla obiektywizmu oceniania, jest jednocześnie zjawiskiem naturalnym i powszechnym także w szkole, gdyż nawet w przypadku oceniania zorganizowanego jako czynność celowa, pojawiają się w niej kryteria uboczne, z danym celem nie związane, które wszakże mogą wywierać regulujący wpływ na jej rezultat, czyli ocenę.

Zgodnie z postulatem maksymalizacji obiektywności oceny osiągnięć dydaktycznych ucznia przyjmujemy jednakże, że w obiektywnej ocenie osiągnięć dydaktycznych uwzględniać należy jedynie poziom realizacji celów dydaktycznych. W ocenianiu osiągnięć dydaktycznych powinny więc być brane pod uwagę wyłącznie kryteria dydaktyczne. Pozostałe kryteria oceniania, także wychowawczo istotne, należy zaliczyć do kryteriów pozadydaktycznych.

Z kolei w nawiązaniu do ustaleń dokonanych w zakresie badania zjawiska „ukrytego programu" w szkole możemy przyjąć, że faktycznie stosowane przez nauczycieli kryteria oceniania są częścią tegoż programu ukrytego i różnią się, czasem w sposób istotny, od kryteriów zalecanych (oczekiwanych). Mogą składać się na specyfikę całego rzeczywistego (praktycznego, dostępnego obserwacji) systemu kształcenia w danym kraju czy regionie, jak i systemu danej szkoły czy też każdego nauczyciela. To skłania nas do akceptacji tezy, że uczniowie jako odbiorcy obydwu programów - jawnego i ukrytego - mogą być stosunkowo wiarygodnym źródłem informacji o systemie kryteriów danego nauczyciela i należy także (może nawet przede wszystkim) do nich zwrócić się o opinię na temat systemu kryteriów stosowanego faktycznie przez nauczycieli, pamiętając o możliwości zniekształcenia także uczniowskich opinii pod wpływem wielu różnorodnych czynników, jak np. płeć lub samoocena poziomu osiągnięć.

Powyższe założenia pozwoliły mi uczynić przedmiotem badań „nauczycielskie kryteria oceniania osiągnięć dydaktycznych uczniów", które rozumiem jako właściwości sytuacji oceniania wybierane (mniej lub bardziej świadomie) przez nauczycieli jako składniki przedmiotu oceny uczniowskich osiągnięć dydaktycznych i decydujące o wystawianym uczniowi stopniu szkolnym.

W niniejszym referacie przedstawię ten fragment moich ustaleń, który dotyczy próby odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie poziom dydaktyczności w ocenie ucznia zależy od czynników demograficznych i oragnizacyjno-dydaktycznych.

W celu udzielenia odpowiedzi przeprowadziłam badania empiryczne o charakterze weryfikacyjnym.[3] Badania przeprowadzono na terenie szkół publicznych: podstawowych i liceów ogólnokształcących w wybranych miastach województwa katowickiego. Miały one miejsce w okresie od lutego do kwietnia roku 1995. Ze względu na konieczność przebadania znacznej liczby badanych oraz stwierdzony w trakcie badań pilotażowych dość ambiwalentny stosunek badanych nauczycieli i ich przełożonych do

udziału w badaniach, zastosowano kwotowo-celowy dobór próby badawczej, rezygnując z doboru losowego. Oznacza to ograniczoną możliwość generalizowania wniosków na całą populację nauczycieli i uczniów w Polsce. Osoby badane wybrano wśród nauczycieli i uczniów klas VII i VIII szkół podstawowych oraz I i II liceów ogólnokształcących mieszczących się na terenie miast województwa katowickiego. Łącznie, po odrzuceniu narzędzi wypełnionych częściowo lub błędnie, uzyskano dane od 85 nauczycieli oraz ich 1731 uczniów.

W tej grupie znalazło się 85 nauczycieli, którzy byli badani „równolegle" ze swoimi uczniami przy użyciu „Kwestionariusza nr 1" w wersji dla nauczycieli i dla uczniów. Ich wypowiedzi po przekształceniu zgodnie z kluczem (co zostanie omówione w części dotyczącej budowy „Kwestionariusza nr 1") pozwoliły na wyodrębnienie dwu grup nauczycieli porównywanych w części weryfikacyjnej badań.

Przebadano nauczycieli uczących następujących przedmiotów: j. polskiego, matematyki, historii, biologii, geografii, chemii i fizyki. Zrezygnowano natomiast z badania nauczycieli języków obcych oraz innych przedmiotów, jak przedmioty artystyczne, kultura fizyczna czy praca-technika. Taka decyzja wynikała z nastawienia na badanie kryteriów oceniania odnoszących się do przedmiotów ogólnokształcących, których nie dotyczy fragment rozporządzenia MEN o uwzględnianiu w ocenie dydaktycznej nie tyle poziomu rzeczywistych osiągnięć ucznia, ile przede wszystkim postępów, które uczeń robi w trakcie uczenia się zgodnie ze swoimi specjalnymi uzdolnieniami eksponowanymi na tych wymienionych przedmiotach.

Badania dotyczyły kryteriów oceniania stosowanych przez nauczycieli wobec osiągnięć dydaktycznych uczniów, zatem zasadniczą grupę badawczą stanowią nauczyciele. Badaniami objęto także 1731 uczniów. Wyniki prowadzonych dotąd badań empirycznych oraz rezultaty własnych badań pilotażowych pozwalają przewidywać, że tzw. trafność zewnętrzna odpowiedzi nauczycieli na pytania badawcze w kwestionariuszach i wywiadach swobodnych jest mniejsza niż trafność zewnętrzna odpowiedzi uczniów. Zjawisko to jest uwarunkowane szeregiem różnorodnych okoliczności.[4] Uwzględniając je przyjęto, że istnieje konieczność przebadania analogicznym narzędziem („Kwestionariusz nr 1", wersja dla uczniów) przede wszystkim uczniów danego nauczyciela. Przyjęto także, że ich opinie będą miały decydujące znaczenie o tym, jaki jest poziom „dydaktyczności w ocenianiu" badanych nauczycieli i będą stanowić podstawę do zaliczenia nauczyciela do nauczycieli „dydaktycznych" lub „pozadydaktycznych" w weryfikacyjnej części badań. W doborze nauczycieli i uczniów postawiono warunek, by dany nauczyciel uczył w badanej grupie uczniów co najmniej jeden semestr i aby badanie następowało co najmniej miesiąc po wystawieniu ocen semestralnych.

Badania były całkowicie anonimowe dla nauczycieli i dla uczniów. Nauczycieli uczestniczących w badaniach poprosiliśmy jedynie o oznaczenie swoich kwestionariuszy i ankiety jednakowym pseudonimem lub godłem, by umożliwić grupowanie danych zebranych od jednej osoby. Po zebraniu danych od nauczycieli i ich uczniów, ankieter szyfrował natych-

miast kwestionariusze nauczyciela i uczniów tym samym godłem i numerem w celu grupowania danych dotyczących jednego nauczyciela.

Oto szczegółowa prezentacja wykorzystanych narzędzi badawczych;

1. Skala stosowanych kryteriów dydaktycznych i pozadydaktycznych („Kwestionariusz Nr 1" wersja dla nauczycieli i wersja dla uczniów).

Jest to ankieta w postaci szacunkowej skali graficznej złożonej z 28 itemów zawierających twierdzenia na temat poszczególnych kryteriów oceniania uczniów pojawiających się w praktyce szkolnej.[5] Zbiór tych kryteriów został zamknięty, a w jego składzie znalazły się kryteria, zaliczone do podzbioru kryteriów dydaktycznych i pozadydaktycznych. Podział na te dwie grupy przeprowadzony został na podstawie analizy wymagań programowych wyprowadzonych z kolei z analizy ogólnych celów dydaktycznych.

W niniejszych badaniach przyjęto, że analiza ogólnych celów kształcenia pozwala zaliczyć do grupy kryteriów dydaktycznych takie kryteria, jak: zapamiętanie wiadomości, zastosowanie wiedzy do rozwiązywania typowych zadań, umiejętność analizy i syntezy treści poznawanych przez ucznia, umiejętność twórczego rozwiązywania problemów, umiejętność oceny poznawanych treści. Są to kryteria wyprowadzone z analizy taksonomicznej celów kształcenia, opartej zasadniczo na taksonomii B. Blooma i częściowo B. Niemierki.[6] Oprócz nich do kryteriów dydaktycznych zaliczono także takie kryteria, jak: systematyczność i pilność w nauce, samodzielność w wykonywaniu zadań, rozwój umysłowy ucznia oraz indywidualne postępy w nauce. Powyższe kryteria odnoszą się nie tyle do poziomu wiedzy, ile raczej do sposobu jej osiągania. „Systematyczność, pilność i samodzielność" jest tu wyrazem takiej cechy zdobytej wiedzy, jaką jest jej rzetelność, rozumiana jako dążenie do wykluczenia przypadku w pomiarze i ocenie powstałych uczniowskich osiągnięć. Natomiast „rozwój umysłowy" i „postępy indywidualne" są to kryteria tradycyjnie uznawane przez pedagogów za istotne składniki przedmiotu oceny szkolnej, czego wyrazem są stosowne ministerialne rozporządzenia, nakazujące uwzględnianie tych kryteriów w ocenie ucznia.

Do kryteriów pozadydaktycznych zaliczone zostały wszelkie inne kryteria pojawiające się w praktyce oceniania dydaktycznego, które zostały rozpoznane dzięki wcześniej prowadzonym systematycznym badaniom pedagogicznym, psychologicznym i socjologicznym, omówionym w poprzednim rozdziale. Są to takie kryteria, jak : zachowanie się ucznia podczas lekcji, opinia o uczniu w szkole, płeć ucznia, sytuacja materialna ucznia, sytuacja rodzinna ucznia, popularność ucznia wśród kolegów w klasie, wcześniej wystawione oceny z danego przedmiotu, oceny otrzymane z innych przedmiotów, nastroje i samopoczucie nauczyciela w trakcie oceniania, zalecenia i oczekiwania zwierzchników nauczyciela, specjalne uzdolnienia posiadane przez ucznia, osobista sympatia wobec ucznia, zaangażowanie ucznia w życie szkoły, kontakty towarzyskie, pozaszkolne nauczyciela z rodzicami ucznia, zainteresowania rozwijane w związku z danym przedmiotem, przynależność ucznia do różnych nieformalnych

grup pozaszkolnych, przyszłe plany życiowe ucznia, opinie, oczekiwania i prośby kolegów-nauczycieli osoby oceniającej.

Zadaniem respondentów posługujących się omawianym narzędziem badawczym było zaznaczenie odpowiedniego (jednego z siedmiu) punktu na skali graficznej, który był zgodny z ich oceną zjawiska ujętego w zadaniu (itemie). Za pomocą tego narzędzia badawczego ustalono, jak nauczyciel postrzega częstotliwość występowania danego kryterium we własnej praktyce oraz jak jest on w tym zakresie postrzegany przez swoich uczniów.

Odpowiedzi nauczycieli i uczniów uzyskane w toku zastosowania omawianego narzędzia badawczego były wykorzystane w dwu częściach badań: w części diagnostycznej pozwoliły na ustalenie częstotliwości występowania poszczególnych kryteriów, w części weryfikacyjnej pozwoliły na wyodrębnienie dwóch grup nauczycieli: „dydaktycznej" i „pozadydaktycznej". Podział ten przeprowadzono zaliczając do pierwszej grupy nauczycieli stosujących częściej kryteria dydaktyczne niż pozadydaktyczne w przeciwieństwie do nauczycieli z drugiej grupy porównawczej[7]. W obrębie tych dwu grup dokonywano następnie poszukiwania korelatów, które różnicowałyby badanych nauczycieli ze względu na częstotliwość stosowania przez nich kryteriów dydaktycznych i pozadydaktycznych. W tym celu wynik surowy wskazujący na występowanie danego kryterium przekształcano na wynik punktowy, który przypisywano każdemu badanemu nauczycielowi. Brano przy tym pod uwagę wyłącznie średnią arytmetyczną odpowiedzi **uczniów** badanego nauczyciela. Obliczenie wyniku punktowego danego nauczyciela odbywało się zgodnie z następująca procedurą:

1. wyodrębnienie, zgodnie z kluczem, kryteriów dydaktycznych od pozadydaktycznych,
2. obliczenie średniej liczby wskazań dla każdego itemu na podstawie odpowiedzi uczniów,
3. obliczenie liczby punktów za kryteria dydaktyczne poprzez zsumowanie średniej wskazań w tej grupie kryteriów bez przekształcania wyników surowych (im wyższa średnia liczba wskazań, tym wyższa liczba uzyskanych punktów),
4. obliczenie liczby punktów za kryteria pozadydaktyczne poprzez zsumowanie średniej liczby wskazań w tej grupie kryteriów po przekształceniu wyniku surowego (im wyższa średnia wskazań, tym niższa liczba punktów),
5. obliczenie sumy punktów wskazującej na to, z jaką częstotliwością dany nauczyciel posługuje się kryteriami dydaktycznymi i pozadydaktycznymi.

Wskaźnik wysoki oznaczał wysoką częstotliwość stosowania kryteriów dydaktycznych i jednocześnie niską częstotliwość kryteriów pozadydaktycznych. Im wskaźnik ten był niższy, tym częściej dany nauczyciel stosował kryteria pozadydaktyczne na niekorzyść dydaktycznych.

Porównanie odpowiedzi nauczycieli i uczniów, przy zastosowaniu opracowanego wskaźnika ilościowego pozwoliło na wyodrębnienie dwóch grup nauczycieli różniących się pod względem częstotliwości stosowania kryteriów dydaktycznych i pozadydaktycznych. Punktowy wynik na tak opracowanych skalach stanowił wskaźnik zmiennej zależnej.

2. Ankieta dla nauczycieli na temat stosowanych metod kontroli osiągnięć dydaktycznych uczniów w ocenie cząstkowej i końcowej.

Stosując to narzędzie uzyskano informacje o tym, jaką metodę stosuje badany nauczyciel w celu zgromadzenia danych o ocenianych przez niego osiągnięciach uczniów. W uporządkowaniu tak zgromadzonych danych wykorzystano schemat sytuacji oceniania zaproponowany przez B. Niemierkę, który zostanie bardziej szczegółowo przedstawiony w kolejnej części pracy.

W badaniach skoncentrowano uwagę na poszukiwaniu dwu grup korelatów między poziomem dydaktyczności w ocenach danego nauczyciela a dwiema grupami uwarunkowań:

- cechy demograficzne nauczyciela (wiek, staż pracy, płeć),
- czynniki organizacyjno - dydaktyczne (rodzaj oceny, metoda kontroli, szczebel kształcenia, przedmiot nauczania, typ własności szkoły - państwowa /niepaństwowa).

Otrzymany przez każdego badanego nauczyciela wynik liczbowy pozwolił badaną populację 85 nauczycieli uporządkować w kolejności od nauczyciela najbardziej „dydaktycznego" w opinii uczniów do nauczyciela najbardziej „pozadydaktycznego". Na podstawie szeregu rangowego podzielono badaną populacje na dwie grupy według punktu mediany, czyli dokonano zabiegu dychotomizacji badanej populacji. W przyjętej w niniejszych badaniach odmianie eksploracyjnej modelu „ex post" jest to zabieg umożliwiający dokonywanie sprawdzenia hipotezy o istnieniu zależności między zmienną zależną a wyodrębnionymi zmiennymi niezależnymi. Powstały w ten sposób dwie grupy nauczycieli, różniące się między sobą poziomem dydaktyczności w doborze kryteriów oceniania. Grupa nauczycieli o wyższym poziomie dydaktyczności, którą w skrócie nazywać będziemy nauczycielami „dydaktycznymi" i grupa nauczycieli o niższym poziomie dydaktyczności, do której zaliczono nauczycieli nazwanych w skrócie „pozadydaktycznymi".

Na podstawie analizy rozkładu liczebności w badanej grupie nauczycieli, możemy zauważyć, że badana populacja ma rozkład zbliżony do normalnego, z niezbyt wielką asymetrią lewostronną i wyraźnym spiętrzeniem wyników w przedziale, w którym znajdują się wszystkie trzy przeciętne: średnia arytmetyczna (277,23), mediana (275,00) i modalna (274,63). Odchylenie standardowe wynosi 23,11, a po dodaniu i odjęciu od średniej pozwala wyznaczyć granice wyników przeciętnych w próbie w przedziale od 204,12 do 250,23. Okazało się zatem, że w grupie 85 badanych nauczycieli 66 z nich (77,6 %) otrzymało wyniki przeciętne, pozostałe 8 osób należy zaliczyć do grupy powyżej, a 11 poniżej przeciętnej. Na tej podstawie można stwierdzić, że rozproszenie wyników w tej grupie nauczycieli jest prawidłowe, tzn. brak jest wyników, które znacznie odchylają

się in plus lub in minus od średniej arytmetycznej, co oznacza, że jest to rozkład zbliżony do normalnego.

Wyniki naszych badań nie pozwoliły na pozytywne zweryfikowanie hipotezy o istnieniu związku między wybranymi cechami demograficznymi badanych nauczycieli a ich poziomem dydaktyczności.

Należy jednakże zauważyć, że analiza opisywanych powyżej korelacji była znacznie utrudniona, czy wręcz niemożliwa (w przypadku wykształcenia) z powodu struktury grupy badawczej, w której nie zapewniono dostatecznej (proporcjonalnej) reprezentacji losowo dobranych osób posiadających zróżnicowane cechy demograficzne. Nie należy zatem zupełnie rezygnować z rozważenia możliwości poddania analizie tych cech poprzez próby badawcze dobrane z zastosowaniem zasad doboru losowo-warstwowego.

W drugiej grupie czynników, o których przypuszczano, że mogą mieć związek z poziomem dydaktyczności w stosowaniu kryteriów oceniania przez nauczycieli znalazły się czynniki, których wspólną cechą jest to, że są związane z procesem dydaktycznym oraz organizacją szkoły. Poddano zatem analizie wyniki otrzymane w dwu porównywanych grupach nauczycieli pod kątem typu własności szkoły, szczebla kształcenia, zastosowanej metody kontroli, przedmiotu nauczania oraz rodzaju oceny (z podziałem na ocenę końcowa i cząstkową).

Wśród czynników związanych z organizacją procesu oceniania i kontroli uczniów w szkole stwierdzono istnienie istotnego statystycznie (dla $p<0.05$) związku jedynie między poziomem dydaktyczności w doborze kryterium a szczeblem kształcenia oraz stosowaną przez nauczyciela metodą kontroli i oceny wyników nauczania.

(Mamy prawo twierdzić, że podobne zależności pojawiają się w całej populacji nauczycieli, gdyż zauważony związek występuje przy założeniu przedziału ufności poniżej 0,05.)

Fakt zaobserwowania istotnego zróżnicowania stosowanych kryteriów ze względu na szczebel kształcenia powinien być jednakże rozpatrywany w aspekcie istnienia wielu innych zmiennych pośredniczących w jej powstaniu, do których zaliczymy: inne funkcje szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego, odmienny sposób naboru uczniów i selekcji nauczycieli pod względem ich kwalifikacji specjalistycznych, istnienie różnic w możliwości indywidualizacji i profilowania programów szkolnych w liceach ogólnokształcących, postawy uczniów wobec nauki oraz innych cech tak szkół, jak i uczniów i nauczycieli. Tym niemniej stwierdzono, że w szkołach podstawowych ogólnie rzadziej niż w liceach ogólnokształcących nauczyciele stosują kryteria dydaktyczne w porównaniu do pozadydaktycznych. Oznacza to, że w szkołach licealnych ogólnokształcących nauczyciele przywiązują mniejsza wagę do kryteriów, które nie wynikają z celów dydaktycznych i nie mówią o tym, jak uczniowie je osiągają. Natomiast w szkołach podstawowych nauczyciele częściej reagują na różnorodne okoliczności „łagodzące" lub „zaostrzające" oceny wyników nauczania swoich podopiecznych z nastawieniem, że nie tylko obiektywny pomiar poziomu realizacji celu dydaktycznego powinien decydować o oce-

nie. Akurat w tym przypadku nie musi to oznaczać jednakże zamiaru celowego braku planowania analizy celów dydaktycznych. Jest to, być może, sytuacja wynikająca ze szczególnego zaakcentowania wychowawczo-opiekuńczych funkcji szkoły podstawowej w porównaniu do liceum ogólnokształcącego. Przypuszczalnie przypisanie stopniom szkolnym większej funkcji motywacyjnej w szkole podstawowej niż w szkole średniej może być jedną z okoliczności wywołujących istnienie tej zauważonej różnicy w dwu badanych grupach nauczycieli. Oznacza to konieczność ostrożnej interpretacji kryteriów pozadydaktycznych w tym kontekście, które nie muszą tu oznaczać częstszego pojawiania się w szkole podstawowej tak negatywnych kryteriów, jak, na przykład: kontakty nauczyciela z rodzicami ucznia, nastroje nauczyciela czy tez jego sympatia dla ucznia.

Wyraźniejsza różnica między nauczycielami „dydaktycznymi" i „pozadydaktycznymi" pojawia się w analizie związku poziomu dydaktyczności w ocenie z metodą kontroli stosowaną przez badanych nauczycieli. Informacji o stosowanych metodach kontroli dostarczyła nam analiza otwartych odpowiedzi badanych nauczycieli na pytanie „Proszę opisać w kilku zdaniach metodę (metody) kontroli osiągnięć uczniów, którą najczęściej stosuje Pani/Pan jako podstawę do wystawienia uczniom ocen A) cząstkowych, B) końcowych."

Odpowiedzi udzielone przez osoby badane dostarczają ogólnych informacji na temat kilku istotnych cech systemu kontroli i oceny ucznia, które stanowią o różnicach w zakwalifikowaniu danego nauczyciela do jednej z dwu kategorii utworzonych w celu opisu analizowanych aspektów procesu oceniania uczniów. Kategorie utworzono wzorując się na koncepcji schematu sytuacji sprawdzania, skonstruowanego przez B. Niemierkę.[8] Zdaniem autora w każdej sytuacji sprawdzania osiągnięć ucznia przez nauczyciela można wyodrębnić następujące elementy :

- **treść kształcenia**, którą można uporządkować pod względem analityczności ujęcia (od oceny intuicyjnej do ściśle zaprojektowanego pomiaru sprawdzającego),
- **uczeń**, którego oceniamy pod względem intelektualizacji ocenianego zachowania (od oceny czynności ruchowej do oceny myślenia abstrakcyjnego),
- **nauczyciel**, którego oceniamy pod kątem jego ingerencji w przebieg sprawdzania (od braku tej ingerencji, czyli samokontroli ucznia do indywidualnego egzaminu),
- **wyposażenie** stosowane podczas sprawdzania (od odtwarzania materiału przy pomocy najwyżej „kartki i pióra" do analizy zachowania ucznia w naturalnej sytuacji wymagającej wykorzystania poznanej wiedzy),
- organizacji sprawdzania ocenianej pod względem **wyodrębnienia całej sytuacji kontroli** ucznia w procesie kształcenia (od obserwacji uczenia się zupełnie „naturalnie" zintegrowanej z procesem do egzaminu wyodrębnionego przez zastosowanie specjalnych urządzeń zastosowanych do celów egzaminacyjnych np. komputera).

Taka „skala" sytuacji egzaminacyjnych ma, zdaniem jej autora, służyć przede wszystkim do planowania procesu kontroli uczniów. Można ja jednak, zgodnie z jego sugestiami, potraktować jako podstawę do analizy metod stosowanych przez nauczycieli w praktyce oceniania uczniów w szkole. [9]

Szkolna rzeczywistość analizowana z udziałem takiej skali okazuje się być znacznie uboższa od możliwości wyznaczonych przez analizę poszczególnych jej składników. Nauczyciele uczestniczący w naszych badaniach nie różnicują stosowanych przez siebie metod pod względem poszczególnych pięciu składników opisanych powyżej na tyle wyraźnie, by można było utworzyć z nich więcej kategorii niż dwie. Podstawą zróżnicowania badanych okazały się następujące cechy stosowanych metod kontroli :

1. *Rozbicie ocenianego wyniku kształcenia na poszczególne, zróżnicowane elementy treści.*

Na jednym krańcu tej skali znaleźli się nauczyciele różnicujący treści poznawane przez uczniów na czynności odpowiadające pewnym poziomom taksonomicznym i przedstawiający oceniane osiągnięcia w postaci opisu zachowań uczniów zbliżonych do zachowań operacyjnych, natomiast druga grupę stanowili nauczyciele, którzy bardziej ogólnikowo określali, za co oceniają swoich uczniów, ze znikomym nasileniem (lub wcale) wyodrębniający poziomy ocenianych elementów treści kształcenia (np. „oceniam za opanowane wiadomości z zakresu danej klasy", „oceniam na podstawie opanowanego materiału", itp.)

2. *Ilość i zróżnicowanie stosowanych metod kontroli.*

Ten element skali pozwolił wśród badanych wyodrębnić dwie kategorie: nauczycieli, którzy w słabym stopniu różnicują metody kontroli („stosuję odpytywanie uczniów oraz oceniam prace domowe", „kartkówka i ustne odpowiedzi przy tablicy", itp.) oraz nauczycieli, którzy budują system kontrolowania osiągnięć złożony z wielu różnorodnych, nieraz szczegółowych metod kontroli, którym towarzyszy zróżnicowana "skala wymagań" i niejednokrotnie zróżnicowane formy oceniania (oto przykładowa wypowiedź „Stosuję regularne „pięciominutowe" kartkówki na co drugiej lekcji, które oceniam na punkty, oprócz tego na każdej lekcji stawiam plusy za aktywność, natomiast dla uczniów szczególnie uzdolnionych i zainteresowanych przygotowuję specjalne prace do samodzielnego opracowania - referaty. W kontroli bieżącej wykorzystuje także testy wyboru i tradycyjne klasówki.")

Analiza wypowiedzi badanych nauczycieli pozwoliła ich podzielić na dwie grupy pod względem zastosowanych metod kontroli osiągnięć. Do grupy A zaliczano nauczycieli stosujących bardziej złożone, analityczne i rozbudowane metody zbliżone do koncepcji pomiaru sprawdzającego. Natomiast do grupy B zaliczano tych nauczycieli, którzy nie rozbudowywali swoich metod kontroli w kierunku uzyskania różnorodności, większej analityczności i taksonomicznego rozbicia ocenianych osiągnięć.

W badanej populacji nauczycieli przeważają osoby zaliczone do grupy B, co jest widoczne w tabeli zbiorczej. Natomiast jest to charakterystyczne, że prawie wszyscy nauczyciele zaliczeni do grupy A jednocześnie znajdują się w grupie nauczycieli dydaktycznych. Zależność ta jest potwierdzona także metodami statystycznymi (test X2), które ukazują istnienie istotnej statystycznie zależności między poziomem dydaktyczności a rodzajem zastosowanej metody kontroli osiągnięć dydaktycznych.

Oznacza to, że dążenie nauczyciela (być może intuicyjne) do zastosowania zasad kontroli i oceny uczniów, które są zbliżone do zasad konstrukcji pomiaru sprawdzającego [10] prowadzi do tego, że jest on postrzegany przez uczniów jako nauczyciel stosujący z większą częstotliwością kryteria dydaktyczne niż pozadydaktyczne. Natomiast w grupie nauczycieli „pozadydaktycznych" istotnie częściej pojawiały się osoby, które stosują w ocenie osiągnięć dydaktycznych metody kontroli respektujące tradycyjne „odpytywanie" . Prawdopodobnie w tej grupie dominują nauczyciele mniej nastawieni na tzw. analizę treści kształcenia poprzedzającą projekt metody kontroli osiągnięć i częściej w związku z tym stosujący ocenianie oparte na ogólnym „intuicyjnym" kontrolowaniu uczniowskich postępów.

Analizowany związek wskazuje zatem pośrednio na istnienie współzmienności planowania ocenianej treści kształcenia i jej analitycznego ujęcia w sytuacji kontroli (są to cechy podejścia, w którym pojawia się odbicie idei pomiaru dydaktycznego wg B. Niemierki[11]) z pewnym wymiarem obiektywności oceny nauczycielskiej wskazywanym przez przewagę kryteriów dydaktycznych nad pozadydaktycznymi. Można w tym miejscu postawić hipotezę o istnieniu wpływu wiedzy i umiejętności dotyczących zastosowania w praktyce teorii pomiaru dydaktycznego na częstsze stosowanie kryteriów dydaktycznych w ocenie dydaktycznej.

Pozostałe czynniki wchodzące w skład grupy zmiennych organizacyjno-dydaktycznych, czyli rodzaj oceny (cząstkowa/koncowa) i typ własności szkoły, jak się okazało, nie wchodzą w związki istotne statystycznie z poziomem dydaktyczności w doborze kryteriów oceniania przez nauczycieli. To oznacza, że (w opinii uczniów) częstsze stosowanie przez nauczycieli kryteriów dydaktycznych a rzadziej pozadydaktycznych nie wynika z tego, czy są oni nauczycielami w szkołach państwowych lub niepaństwowych oraz z tego, czy wydawana ocena jest oceną końcową lub cząstkową.

Brak związku między typem własności szkoły a poziomem dydaktyczności w doborze kryteriów jest zjawiskiem pozytywnie przemawiającym na korzyść szkół niepaństwowych. Jednakże należy przy tym wziąć pod uwagę, że wśród nauczycieli zatrudnionych w tych szkołach przeważają osoby, dla których są one drugim miejscem pracy - pracują w nich w wymiarze pełnego etatu mając wcześniej doświadczenia w pracy w szkołach państwowych lub traktując je jako dodatkowe i równoległe miejsce zatrudnienia poza etatem w szkole państwowej lub w uczelni wyższej. Stąd nie można wykluczyć przenoszenia własnych osobistych doświadczeń, a nawet szerzej ujętego stylu pracy ukształtowanego w placówce państwowej na teren szkoły niepaństwowej. Drugim elementem, który

należało by uwzględnić w interpretacji braku związku między analizowanymi zmiennymi jest obowiązek przestrzegania zarządzeń MEN dotyczących programu kształcenia oraz związanego z nim systemu wymagań dotyczących kwalifikowania postępów ucznia przez szkoły niepaństwowe, które posiadają status szkół publicznych (przypomnijmy, że w naszych badaniach tylko takie szkoły brały udział). Może to oznaczać, że sam status szkoły publicznej, bez względu na typ jej własności narzuca nauczycielom w niej zatrudnionym konieczność przestrzegania ogólnych zasad doboru kryteriów oceniania i przez to różnice między badanymi przez nas szkołami państwowymi i niepaństwowymi ulegają korzystnemu zatarciu. Można przypuszczać, że struktura zatrudnienia oraz przepisy dotyczące promocji uczniów szkół publicznych będą także w przyszłości czynnikami podtrzymującymi zauważony w naszych badaniach brak istotnych różnic między tym, w jakiej szkole pracuje dany nauczyciel oraz jaki jest w związku z tym jego zestaw kryteriów oceniania uczniów.

Interpretacji wymaga zauważony w części weryfikacyjnej badań brak związku między rodzajem oceny a poziomem dydaktyczności w doborze kryteriów oceniania. W diagnostycznej części badań zauważyliśmy bowiem, że występują różnice w częstotliwości pojawiania się pewnych kryteriów w zależności od tego, czy ocena jest oceną końcową czy cząstkową. Różnice te były sygnalizowane przez nauczycieli, a nieco wyraźniej przez uczniów. Wbrew pozorom, wyniki naszych badań nie zawierają jednakże sprzeczności, ponieważ w części diagnostycznej analizowano występowanie kryteriów w zupełnym oderwaniu od osoby konkretnego nauczyciela, który je stosuje. Natomiast w części weryfikacyjnej badań częstotliwość dobierania kryteriów dydaktycznych i pozadydaktycznych przez nauczyciela stała się jego indywidualna (mierzalną) cechą zachowania. Analiza wypowiedzi uczniów na temat nauczyciela pozwala zauważyć, że zaobserwowane różnice między poziomem dydaktyczności w doborze kryteriów oceniania nie mają związku z rodzajem oceny, gdyż wskaźnik dydaktyczności w zakresie kryteriów stosowanych w ocenia cząstkowej jest bardzo wysoko skorelowany ze wskaźnikiem dydaktyczności w ocenie końcowej. To oznacza, że jeżeli dany nauczyciel otrzymał wysoki wskaźnik dydaktyczności i został zaliczony do grupy nauczycieli dydaktycznych, to nie było różnic istotnych statystycznie między jego wskaźnikami w zakresie oceny cząstkowej i końcowej. Otrzymane wyniki pozwalają zatem stwierdzić, że badani nauczyciele zachowują swoje preferencje w doborze kryteriów oceniania niezależnie od tego, czy wystawiają uczniowi ocenę cząstkową, czy końcową. To oznacza również, że zaobserwowane ogólne różnice w zakresie stosowania przez nauczycieli różnych kryteriów w ocenie cząstkowej i końcowej mają związek z osobistymi preferencjami poszczególnych nauczycieli, a nie są odbiciem tendencji występującej w zależności od samego rodzaju oceny.

Reasumując, analiza danych zgromadzonych przy zastosowaniu ilościowych metod pomiaru zmiennych prowadzi do potwierdzenia hipotezy badawczej, w której przewidywaliśmy istnienie współzmienności pewnych grup czynników warunkujących różną częstotliwość i hierarchię nauczy-

cielskich kryteriów oceniania osiągnięć dydaktycznych i poziomu dydaktyczności w ocenach badanych nauczycieli. Okazało się, że wraz ze wzrostem udziału kryteriów dydaktycznych w ocenianiu rośnie także poziom złożoności i analityczności stosowanych metod kontroli. Wyższy poziom dydaktyczności towarzyszy także, choć w mniejszym stopniu, wyższemu szczeblowi kształcenia. Jest wyższy u nauczycieli uczących w liceach ogólnokształcących niż u nauczycieli zatrudnianych w szkołach podstawowych.

W toku przeprowadzonych badań nie stwierdzono istotnych związków między zastosowanymi w praktyce kryteriami oceniania a pozostałymi czynnikami oraganizacyjno-dydaktycznymi, jak : rodzaj oceny, typ własności szkoły i przedmiot nauczania oraz czynnikami demograficznymi (staż pracy i wiek nauczyciela, płeć nauczyciela).

Swoje rozważania na temat nauczycielskich kryteriów oceniania uczniów pragnę zamknąć kilkoma refleksjami.

Wśród badanych nauczycieli znalazło się nieoczekiwanie wiele osób, które bez specjalistycznego przygotowania z zakresu teorii pomiaru dydaktycznego czują potrzebę wykorzystania w pracy z uczniami zasad pomiaru. Są dzięki temu postrzegani przez uczniów jako osoby bardziej od innych obiektywne w ocenie. Fakt, iż jest to grupa stosunkowo niewielka otwiera tym większą perspektywę przed instytucjami zajmującymi się kształceniem i doskonaleniem w tym zakresie. Wyniki moich badań ukazują zatem szansę na zmniejszenie niezadowolenia uczniów z poziomu oceniania przez nauczycieli poprzez dostarczanie nauczycielom wiedzy na temat nowoczesnych metod kontroli i oceny uczniowskich osiągnięć. Perspektywa wprowadzenia konkurencyjności szkół wobec koncepcji „bonu oświatowego" z pewnością wzmoże u uczących popyt na taką wiedzę.

Pozostaje jednakże wciąż otwarte zagadnienie, wymagające głębszej analizy – dlaczego, przy założeniu, że badani nauczyciele mieli podobny dostęp do wiedzy na temat zasad kontroli i oceny uczniów, tylko niektórzy z nich odczuwali potrzebę wprowadzenia tychże zasad do swej pracy? Można tu postawić hipotezę o wpływie głębiej ukrytych elementów postawy zawodowej (ideologii – filozofii – światopoglądu edukacyjnego?) na zachowanie się nauczyciela wystawiającego uczniowi stopień. Wobec istniejących sprzeczności w założeniach wprowadzanej reformy edukacji w Polsce możemy się spodziewać, że większa część tych dotąd ukrywanych indywidualnych i osobistych oświatowych „preferencji" zobaczy światło dzienne i zostanie poddana publicznemu oglądowi i osądowi. Jako badacz zjawisk wychowawczych nabieram apetytu na nowe doświadczenia poznawcze i weryfikację wielu stawianych obecnie hipotez - na przykład tej, że wprowadzenie systemu oceniania zewnętrznego wzmoże dążenia nauczycieli do udoskonalenia swoich wewnętrznych systemów kontroli i oceny. Z drugiej strony podzielam niepokój wielu autorytetów i zwykłych zjadaczy chleba, że pierwszymi poważnymi ofiarami nauczycieli zagubionych w nowej rzeczywistości kreowanej przez niekonsekwentnych, spieszących się polityków oświatowych będą uczniowie – nasze dzieci.

Przypisy

[1] Taki sposób rozumienia roli programu kształcenia jest wyraźnie charakterystyczny dla polskiego systemu edukacji, na co zwraca uwagę m. in. K.Konarzewski w pracy : K.Konarzewski (red.) : Sztuka nauczania , t. II , r. 5. s.180-191.

[2] W rozumieniu K.Sośnickiego, który zaproponował podział ocen na aktualistyczne i dyspozycjonalne – w zależności od podejścia do przedmiotu oceny szkolnej. Por. Sośnicki K.: Dydaktyka ogólna. Wrocław 1959, s.465-496.

[3] W ujęciu zaproponowanym przez J.Brzezińskiego część weryfikacyjna badań jest przeprowadzona zgodnie z modelem ex post facto w odmianie eksploracyjnej. Zob. Brzeziński J.: Metodologia badań psychologicznych. Warszawa 1996, s. 431-455.

[4] Tamże , s. 68-71.

[5] W konstrukcji tego narzędzia skorzystano z ogólnych zasad konstrukcji skal szacunkowych, opracowanych przez J.Brzezińskiego, por. Tenże : Elementy metodologii badań pedagogicznych. Warszawa 1984, PWN, s.204-220.

[6] Wielostronną i porównawczą analizę różnych taksonomii znajdujemy w pracy K.Denka : Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań - Toruń 1994, s.65-93.

[7] Szczegółowe uzasadnienie i procedura takiego podziału zostanie zaprezentowana w podrozdziale 3.2

[8] Niemierko B.: Wyniki kształcenia. W.: Sztuka nauczania .T.I op.cit. s. 46-56. Por. też : Niemierko B.: Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki. Warszawa 1997, s.174-175.

[9] Niemierko B.: Wyniki kształcenia... op.cit., s. 47.

[10] W ujęciu proponowanym przez B.Niemierkę, por. Tenże : Pomiar .... op. cit.

[11] Niemierko B.: Pomiar sprawdzający .....op.cit.