

## Więc motywuje? Wybrane aspekty funkcji motywacyjnej oceny szkolnej postrzeganej z perspektywy ucznia i nauczyciela

W ocenianiu szkolnym, niczym w soczewce, skupiają się problemy, z jakimi zmagają się edukacja. Ich obszar wyznaczają napięcia między tym, co uniwersalne, a tym, co jednostkowe, między współzawodnictwem a troską o równość szans, między etosem akademickim a etosem opieki. Co znamienne: *największą szansę w rywalizacji poza szkołą mają ludzie, którzy w szkole myśleli nie o rywalizowaniu z rówieśnikami, ale o własnym rozwoju* (Kruszewski, 2002, s. 11), zaś w kształtowaniu poznawczej aktywności ucznia niebagatelną rolę odgrywa ocena jego umiejętności oraz informacja zwrotna, jaką ona ze sobą niesie.

Rozliczne funkcje, które są przypisywane ocenie szkolnej (por.: Gołębiak, 2003; Stróżyński, 2004), rozumianej najszerzej jako rezultat procesu oceniania osiągnięć ucznia, dają się sprowadzić do trzech podstawowych<sup>1</sup>: dydaktycznej, wychowawczej i społecznej, które w niniejszym tekście rozpatrywane będą w głównie w mikrokontekście klasy szkolnej.

Wyróżnikiem funkcji dydaktycznej jest dostarczanie jak najbardziej przydatnej informacji o osiągnięciach ucznia, których punktem odniesienia mogą być zewnętrzne wymagania programowe, osiągnięcia innych uczniów bądź postępy czynione przez danego ucznia. Nie wdając się w bardziej szczegółowe rozróżnienia, warto zwrócić uwagę, że podane kryteria wzajemnie się wykluczają, a zatem pociągają za sobą inne rozumienie przedmiotu oceny i niosą jakościowo odmienną informację dla ucznia. To z kolei określa charakter i zakres dwóch pozostałych funkcji, które ocena może pełnić.

Większość pedagogów postrzega główne zadanie funkcji wychowawczej w motywowaniu do uczenia się. W swym pozytywnym aspekcie służy ono wzmacnianiu wytrwałości ucznia w dążeniu do osiągnięcia celów szkolnych, zwłaszcza wtedy, gdy wiąże jego sukces z *dwoma czynnikami: wystarczającymi zdolnościami i odpowiednim wkładem pracy*, zaś porażkę przypisuje *wewnętrznym, ale kontrolowalnym przyczynom, takim jak braki w wiedzy [...] lub zbyt małemu wysiłkowi* (Brophy, 2002, s. 64). W tym kontekście ważne jest także budowanie u uczniów wzorca motywacji nastawionej na uczenie się i na własny rozwój, a nie na uzyskanie pozytywnej oceny (Altszuler, 1960; Stróżyński, 2002). Natomiast zbyt silne eksponowanie przez nauczyciela funkcji motywacyjnej oceny może wpływać na ograniczenie jakości zawartej w niej informacji, ale może także sprawić, że ocena stanie się zewnętrznym regulatorem sterującym działaniem ucznia i ograniczającym jego autonomię (Brophy, 2002, Łukaszewski, 2002). W takim przypadku ocenianie jest identyfikowane z rodzajem nagradzania lub karania, zmierzającym do *wzmacniania pożądanых i tłumienia niepożądanych form zachowania się ucznia* (Konarzewski, 1999, s. 83), czyli z narzucaniem dyscypliny bądź presją.

---

<sup>1</sup> Podstawę uogólnień teoretycznych, występujących w niniejszym tekście, stanowią wyniki analizy literatury przedmiotu, dokonanej przez autorkę w ramach pracy doktorskiej na temat: *Drugi układ wymagań w szkołach gimnazjalnych - znaczenie i funkcjonowanie*.

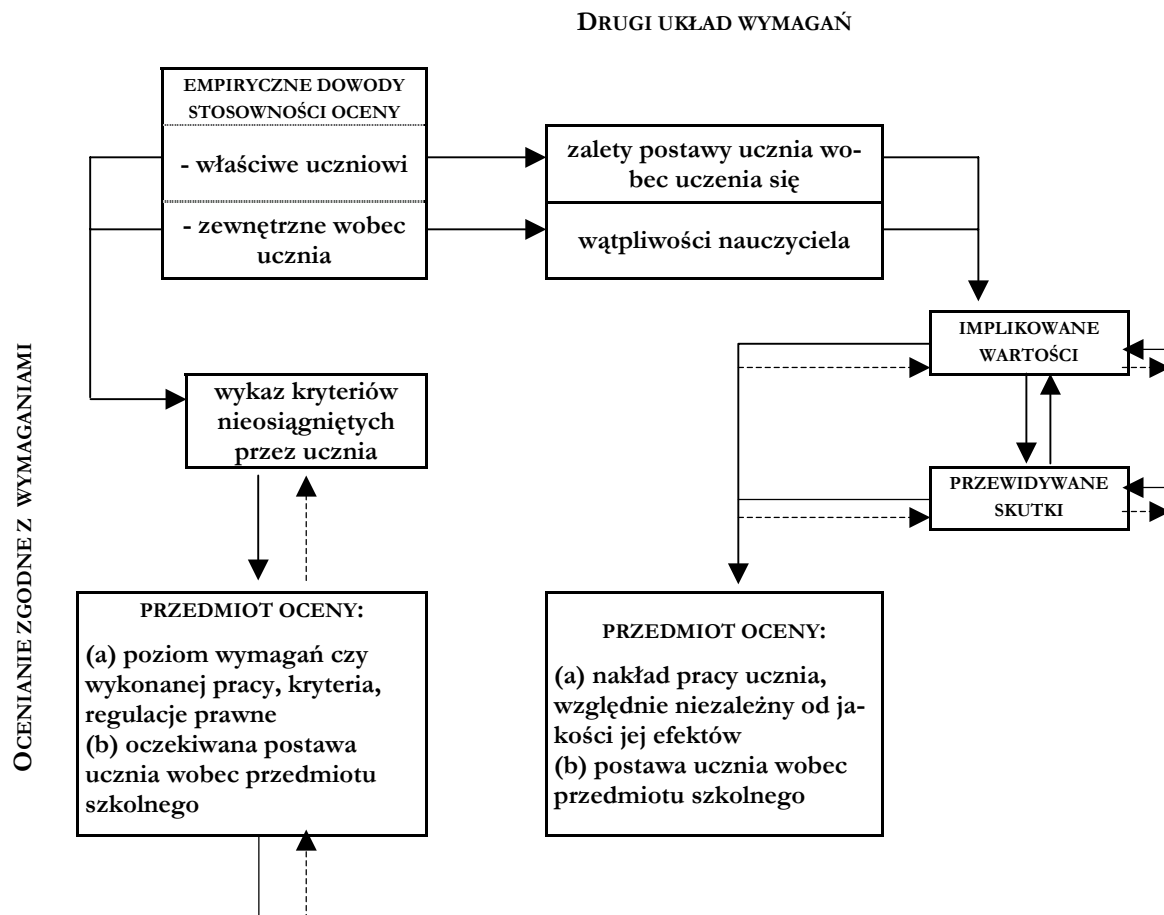
Z dążeniem do obiektywizacji oceny łączy się ściśle jej funkcja społeczna. W jej ramach przypisywano ocenie kształtowanie pozytywnych relacji w klasie szkolnej a także nakładano na nią obowiązek klasyfikowania uczniów oraz informowania o ich przygotowaniu do uczestniczenia w życiu społecznym. Zatem pierwotnie funkcja ta nie była utożsamiana z aspektem selekcyjnym, który jednak stopniowo zdominował to pojęcie. Ocena, pojmowana jako narzędzie selekcji, ma służyć przede wszystkim różnicowaniu uczniów oraz ich kariery szkolnej i pozaszkolnej. Takie ograniczenie jej zakresu znaczeniowego implikuje negatywne zjawiska, takie jak: stygmatyzacja uczniów wewnątrz klasy/szkoły czy wykluczenie społeczne (np.: Kwieciński, 2002).

Relacje między przedstawionymi pojęciami zdają się być w miarę oczywiste wówczas, gdy funkcje oceny wyprowadza się z kryteriów składających się na jej przedmiot. Na przykład: konsekwentne przestrzeganie wymagań programowych sprzyja bardzo wysokiemu znaczeniu treściowemu oceny (Niemierko, 2002), które pozwala zasadnie wnioskować, jakie elementy treści kształcenia uczeń opanował, a jakich nie opanował. Zarazem jednak tak pojmowana ocena jest niezależna między innymi od wcześniejszych osiągnięć ucznia, co pociąga za sobą jej *wychowawcze niedookreślenie* (tenże, 1990, s. 45), czyli uwalnia od pełnienia funkcji wychowawczej, rozumianej jako bezpośrednia motywacja do uczenia się. Z drugiej zaś strony - poszerzenie przedmiotu oceny o różne dyspozycje ucznia, takie jak: postęp w osiągnięciach lub pilność i pracowitość, może implikować występowanie napięć między poszczególnymi jej funkcjami. Tak dzieje się między innymi przypadku funkcji dydaktycznej (informacyjnej) oceny, która wykorzystywana jest przez ucznia i nauczyciela w doskonaleniu procesu nauczania/uczenia się. Przy tak sformułowanym celu oceniania ważnym kryterium staje się oszacowanie dynamiki postępów ucznia. Niemniej ten składnik przedmiotu oceny może też znacząco ograniczyć lub zniweczyć jej funkcję motywacyjną, zwłaszcza w przypadku uczniów, których spotykają niepowodzenia szkolne. Taki potencjalnie negatywny skutek rozszerzenia przedmiotu oceny o postępy ucznia można zrównoważyć przez włączenie w jego obręb kolejnego kryterium, jakim jest informacja o wysiłku wkładanym przez ucznia w uczenie się. Jednak czynnik ten z samej swej natury jest niemożliwy do kontrolowania przez nauczyciela, co poważnie komplikuje szacowanie, czy starania ucznia są wystarczające i stosowne do jego *rzeczywistych możliwości* (Przetacznik-Gierowska i Włodarski, 1994, s. 208).

Problemy te narastają w sytuacji, gdy ocenianie osiągnięć uczniów pozostaje jedynie w gestii nauczyciela, który ostatecznie rozstrzyga, co zostanie objęte przedmiotem oceny, jakie kryteria uzna za najbardziej znaczące, w jakim celu posłuży się wystawionym stopniem. Ten obszar osobistych decyzji jest ściśle powiązany z teoriami indywidualnymi nauczyciela, które *stanowią instrument adaptacji do warunków, w jakich działa, a równocześnie są czynnikiem pozwalającym mu przekształcić zewnętrzną splot sytuacji dydaktyczno-wychowawczych na*

układ dla niego zrozumiały (Polak, 2000, s. 163). Natomiast jeden z najbliższych kontekstów dla tych rozstrzygnięć tworzą oczekiwania uczniów, które *w znacznym stopniu potrafią się «odciskać» na tym, co nauczyciel ma czynić* (Janowski, 1995, s. 319). Spojrzenie z takiej perspektywy na motywacyjną funkcję oceny pozwala dostrzec szereg napięć stanowiących o swoistości szkolnego oceniania, którego z całą pewnością nie da się sprowadzić li tylko do jego wymiaru dydaktycznego.

Do dalszych rozważań przyjęto<sup>2</sup>, że nauczycielskie praktyki oceniania rozpinają się między dwoma skrajnymi postawami: konsekwentnym przestrzeganiem wymagań programowych oraz okazjonalnym ich obniżaniem pod wpływem właściwości ucznia lub czynników kontekstowych. Wiążące się z nimi odmienności w rozumieniu istoty oceny przedstawia poniższy rysunek.



Rys. VI.1. Schemat relacji implikujących różnice w znaczeniach związanych z nauczycielskimi praktykami oceniania

Powyższy schemat wyraźnie ukazuje, że obydwie kategorie nauczycielskiego oceniania, wyróżnione ze względu na ich stosunek do przestrzegania wymagań programo-

<sup>2</sup> W tekście wykorzystano wyniki badań własnych, przeprowadzonych na losowych próbach nauczycieli (N=120) i uczniów (N=480) gimnazjów (N= 24) województwa pomorskiego, w lutym i marcu 2006 r.

wych, charakteryzuje pewna nieprzejrzyistość informacyjna. Jednym z jej źródeł staje się zdominowanie myślenia nauczycieli o istocie oceny szkolnej przez pryzmat empirycznych dowodów jej stosowności, wśród których dominują: wcześniejsze wyniki osiągnięte przez ucznia, jego wysiłek włożony w uczenie się oraz postawa wobec szkolnych obowiązków, a także starania nauczyciela. W efekcie te same kategorie dowodów stosowności i użyteczności oceny prowadzą do dwóch odmiennych definicji jej przedmiotu.

W przypadku oceniania zgodnego z wymaganiami funkcja informacyjna oceny ograniczona zostaje do swoistego rejestru braków, które można zidentyfikować tylko w odniesieniu do zewnętrznych regulacji, również tych lokalnych, z założenia znanych uczestnikom procesu kształcenia. Natomiast w sytuacji okazjonalnego obniżania wymagań, właściwego zjawisku *drugiego układu wymagań*<sup>3</sup>, ocena eksponuje zalety postawy ucznia wobec uczenia się, jako drugorzędne traktując efekty tego wysiłku, porównywane z poziomem wymagań programowych.

O swoistości znaczeń przypisywanych ocenianiu w obszarze *drugiego układu wymagań* decydują aksjologiczne aspekty procesu ustalania oceny. Zakres ułatwień, stwarzanych uczniom pod wpływem czynników pozadydaktycznych, wiąże nauczyciele z pojęciem pracy, traktowanej jako wartość autoteliczna, której miarę stanowi wysiłek ucznia włożony w uczenie się. Natomiast w przypadku konsekwentnego przestrzegania wymagań akcentowany jest instrumentalny aspekt pracy, która ma prowadzić do określonych efektów. Obydwie interpretacje łączą się w rozumieniu oceny jako wynagrodzenia czy dowodu uznania za wykonaną pracę oraz w myśleniu nauczycieli o funkcjach motywacyjnych oceniania.

Analizowane z takiej perspektywy wypowiedzi nauczycieli, i to niezależnie od strategii oceniania, jaką się posługiwali, zdominowało powiązanie skutków wystawienia oceny z różnymi odmianami myślenia o wysiłku ucznia i jego postawie wobec uczenia się. Tak interpretowana **ocena staje się miarą pracy ucznia oraz jego stosunku do obowiązków szkolnych**, co jednak nie przesądza o jednorodności poglądów nauczycieli na temat jej oddziaływania.

Na szczycie hierarchii konsekwencji szkolnych znajduje się **motywowanie ucznia** do wyteżonej pracy, która może, ale nie musi wiązać się z przyszłymi, czyli bardziej oddalonymi w czasie, osiągnięciami szkolnymi.

Nauczyciele, dla których kluczowym pojęciem jest sprawiedliwość oceniania, rozumiana wąsko - jako respektowanie norm prawnych i zachowanie zasady równości - są przekonani, że rezygnacja z rygorystycznego przestrzegania wymagań pociągnęłaby za sobą demobilizację uczniów, którzy nie musieliby zabiegać o zbyt łatwo zdobywane oceny, a tym samym przestaliby pracować, czyli uczyć się:

---

<sup>3</sup> Teoretyczny model *drugiego układu wymagań* sformułowany został przez B. Niemierkę (2002). Jego istota zasadza się na przekonaniu, że nauczyciele ograniczają zewnętrzne wymagania programowe uczniom, którzy nie są w stanie opanować przewidzianej programem treści kształcenia z powodu zaniedbań środowiskowych i dydaktycznych czy braku motywacji do uczenia się.

*Gdybym wystawiała oceną wyższą ocenę, to w trzeciej klasie nadal nie pracowałby, czekając na podniesienie oceny.*

*Wiem, że stać go na więcej, więc gdyby otrzymał lepszą ocenę, mógłby to uznać za wystarczającą i już wcale nie podejmowałby próby poprawy.*

*Wystawienie oceny na wyrost nie byłoby korzystne dla ucznia - utwierdziłoby tylko to dziecko, że pomimo braku pracy, braku wysiłku i tak otrzymało nagrodę*

Przed takim rozumieniem funkcji motywacyjnej oceny, nawet jeśli wiążanym głównie z wystawianiem stopni znajdujących się w górnej części skali, przestrzegają wszyscy pedagodzy (np.: Altszuler, 1960; Knight, 2000; Blacke i in.: 2006), widząc w nim zagrożenie dla wewnętrznej potrzeby uczenia się. Ocena, potraktowana jako **zewnętrzna regulacja**, a w skrajnych przypadkach jedyny cel działań ucznia i nauczyciela, zaczyna pełnić przede wszystkim **funkcje wychowawcze**, nawet jeśli rygorystycznie przestrzegano wymagań przy ustalaniu jej wysokości. W takim kontekście także zwolennicy technologicznego podejścia do kształcenia uznają, że akceptowana przez nich regulacyjna funkcja wyniku oparta na związku informacji zwrotnej z jasnymi kryteriami oceny (np.: Niemierko, 2000), zostaje poważnie ograniczona, ponieważ **wymagania stają się rodzajem zewnętrznych sankcji** (por.: Łukaszewski, 2002).

Przedstawiony wyżej wzorzec motywacji rzadko jest wykorzystywany w przypadku *drugiego układu wymagań*, ale i w tym obszarze jest kojarzony z **oceną postrzeganą w kategoriach swoistej waluty regulującej relacje między nauczycielem i uczniem** (por.: Brookhart, 1993): *udzieloną pożyczką, którą uczeń będzie musiał spłacić w następnym roku.*

W sytuacji okazjonalnego obniżania wymagań nauczyciele najczęściej zakładają, że ich działanie **zachęci ucznia do uczenia się** i będzie **wsparciem** dla jego wysiłków:

*Jest to zachęta dla takich uczniów do wytrwałości w pracy i osiągania zamierzonych celów.*

*Podnosząc ocenę, wspomagam też wysiłki uczennicy w dalszej nauce.*

*Dalsze postępy w nauce będą odpowiedzią, czy moja decyzja była słuszna, czy nie.*

Oczekiwania są jednak zróżnicowane w zależności od indywidualnej sytuacji ucznia, a ich rozpiętość wyznacza z jednej strony - przełamanie uczniowskiej bierności, z drugiej - ułatwienie dalszego rozwoju, bez przesadzania o jego kierunku i określania pułapu. Ta druga z postaw, stosunkowa rzadka, wiąże się także z bardziej partnerskim traktowaniem ucznia. Znacznie częstsze są natomiast - mieszczące się w schematach motywacji behawioralnej - przekonania, że o przyszłym sukcesie szkolnym ucznia może zdecydować jego gotowość do zrealizowania zaleceń i wskazań nauczyciela.

Jako szczególnie przypadek omawianych zagadnień należy potraktować przewidywane przez nauczycieli pozytywne skutki, jakie dla **motywowania innych uczniów do lepszej pracy**, może przynieść okazjonalne obniżenie wymagań w przypadku oceniania uczniów bardzo pilnych i pracowitych, ale osiągających wyniki proporcjonalnie niższe niż wskazywałby na to ich wysiłek włożony w uczenie się:

*Wszyscy uczniowie w klasie powinni wiedzieć, że doceniane są pracowitość i sumienność. Jest to przykład także dla innych uczniów, którzy są mało zdolni, lecz nie przykładają się do nauki.*

*Podwyższona i umotywowana ocena może być aktem mobilizującym pozostałych uczniów i zachęcającym ich do systematycznej pracy.*

Taki wzorzec motywacji, która wiąże sukces ucznia z poziomem jego zdolności i odpowiednim wkładem pracy, można uznać za działanie skuteczne (Brophy, 2002), a zarazem sprzyjające postrzeganiu wymagań jako celu do zrealizowania, a nie pułapu możliwych osiągnięć. Jednak, by przewidywany pozytywny efekt mógł w ogóle wystąpić, nauczyciel musi otwarcie poinformować klasę o okazjonalnym obniżeniu wymagań danemu uczniowi i przedstawić przesłanki swojej decyzji. Kontekst ten wyjaśnia w pewnym zakresie, dlaczego badani nauczyciele częściej deklarowali **przestrzeganie zasady pełnej jawności** w przypadku zastosowania *drugiego układu wymagań* niż przy ocenianiu zgodnym z wymaganiami, choć wydawałoby się to sprzeczne z ich dążeniem do kreowania swojego wizerunku jako nauczyciela sprawiedliwego.

Dotychczasowe rozważania wskazują, że myślenie nauczycieli o konsekwencjach wystawienia oceny zdominował ten aspekt funkcji wychowawczej, który dotyczy stymulowania motywacji uczniów (por.: Brookhart, 1993; Liszka, 2001). Jednak sami **uczniowie zdają się nie przeceniać korzystnego wpływu różnych sytuacji oceniania** na własne postawy wobec uczenia się. Wyniki badań ankietowych wykazały z wysokim prawdopodobieństwem ( $\alpha \leq 0,01$ ), że dla uczniów jednym z najistotniejszych kryteriów oceniania, które zachęca ich do uczenia się, jest **docenienie postawy wobec obowiązków szkolnych**, czyli pracowitości ucznia, jego systematyczności oraz aktywnego udziału w lekcjach, nawet wówczas, gdy nie przekłada się to bezpośrednio na poziom osiągnięć mierzonych w odniesieniu do ustalonych wymagań. Zdawałoby się to potwierdzać trafność wzorca motywacji opartego na zastosowaniu *drugiego układu wymagań* wobec uczniów pilnych i pracowitych. Z drugiej strony wymienione właściwości są często uwzględniane w nauczycielskich kryteriach określających przedmiot oceny (np.: Liszka, 2001), co nie pozwala rozstrzygnąć, na ile poglądy uczniów zostały ukształtowane przez codzienność szkolnego oceniania, kreowaną głównie przez nauczycieli.

Uczniowie przypisują mobilizujący wpływ na swoją postawę wobec uczenia się także **sytuacjom, które sprzyjają poprawianiu oceny**, nawet wówczas, gdy jej kryteria zostają okazjonalnie obniżone. Opinia ta wpisuje się w obszar poprzedniej argumentacji, ale potwierdza także, że **w codziennym ocenianiu dominuje jego funkcja sumująca**, a to sprzyja formalizacji oceny i implikowaniu **orientacji na sukces** mierzony jej wysokością (np.: Buttler, 1988 [za]: Black i in., 2006), podczas gdy rozwojowi bardziej sprzyja orientacja na wykonanie zadania. Można przyjąć, że *dobrzy nauczyciele umieją nawet ocenianie sumujące uczynić epizodem autentycznego uczenia się*, niemniej efekt nakłada-

nia się na siebie celów oceniania kształtującego i sumującego przypomina *metną wodę* (Brookhart, 2004, s. 68).

Uczniowie co prawda wykazują większą pewność przy szacowaniu motywującego wpływu ocen wystawianych zgodnie z wymaganiami, jednak badania nie wykazały (test *t* istotności różnic), by któraś z dwóch przeciwstawnych strategii oceniania, opartych na przestrzeganiu wymagań lub ich okazjonalnym obniżaniu, zachęcała ich bardziej do uczenia się.

Okazuje się zatem, że w szacowaniu korzystnego wpływu oceny szkolnej na motywację do uczenia się, opinie nauczycieli i uczniów są zbieżne jedynie zakresie wyznaczonym przez definicję przedmiotu oceny, który obejmuje szeroko rozumianą postawę wobec uczenia się i osiągania celów edukacyjnych, jako istotny składnik modyfikujący i poziom wymagań, i stopień ich rygorystycznego przestrzegania. Każda inna wersja nauczycielskich praktyk oceniania w najlepszym przypadku polaryzuje poglądy uczniów, a w większości sytuacji implikuje przekonanie o niesprawiedliwości oceny.

Silnie eksponowane w swobodnych wypowiedziach **poczucie osobistej krzywdy lub wyrządzenia krzywdy innym** rodzi się często jako efekt stawiania przez uczniów znaku równości między okazjonalną modyfikacją wymagań a nieuzasadnionym faworyzowaniem jednego z nich:

*Klasa nie może dopuścić, by inny uczeń, który umie tyle samo, dostał niższą ocenę.*

*Znacznie ważniejsze są oceny niesprawiedliwe, za niskie. To jest rzecz, która mobilizuje ucznia i klasę do walki. Przecież wysokie oceny nikomu nie zaszkodzą, chyba że wystawione z pobudek «bo ciebie lubię».*

*Uczniowie mogą być oburzeni, że innym przychodzi łatwiej. Czują się pokrzywdzeni i urażeni.*

Źródłem takich emocjonalnych reakcji jest przywiązanie uczniów do pojęcia sprawiedliwości arytmetycznej, której najpełniejszą egzemplifikację stanowi wypowiedź: *Żaden uczeń nie powinien być faworyzowany, wyróżniany przez nauczyciela*. Postawę taką tłumaczyć fazą rozwoju moralnego, a można również przypisać dominującym w szkole modelom oceniania, obejmującym także określone praktyki informowania o osiągniętych wynikach. Jednak bez względu na przyjętą interpretację, ujawnione w analizach zjawisko wskazuje, że uczniowie dostrzegają szereg konsekwencji zastosowania *drugiego układu wymagań* wykraczających poza aspekt motywacyjny, natomiast znacznie bliższych **funkcji społecznej oceny**, w tym jej zakresie, który dotyczy **kształtowania relacji interpersonalnych w klasie** (np.: Altszuler, 1960; Meighan, 1993; Preuss-Kuchta, 2005). Te zaś stają się dla nich **ważniejsze niż motywowanie do uczenia się**.

Dla zachowania uczciwości badawczej, należy zaznaczyć, że kontekst swobodnych wypowiedzi uczniów został określony przez pytanie dotyczące zakresu jawności informacji, oczekiwanego przez uczniów w przypadku okazjonalnego obniżenia przez nauczyciela

wymagań niektórym z nich. Podzieliło ono respondentów omalże równo na zwolenników i przeciwników pełnej jawności, przy czym ich poglądy okazały się niezależne od poziomu osiągnięć poznawczych, wyrażonych w stopniach szkolnych (co potwierdziły wyniki testu istotności różnic między proporcjami z zastosowaniem  $\chi^2$ ).

**Indywidualny wymiar konsekwencji społecznych**, jakim jest **sytuacja ucznia** objętego *drugim układem wymagań*, jest ważną kategorią w wypowiedziach uczniów, natomiast rzadko dostrzegają go nauczyciele. Wśród tych pierwszych dominują przeciwnicy jawności, eksponujący **negatywny wymiar stosunków w klasie, które bywają regulowane wysokością oceny szkolnej, traktowanej jako miernik wartości ucznia**. Wiąże się z tym pośrednio zaufanie do obiektywizmu wymagań, ustalonych zewnętrznie także wobec nauczyciela, a więc zapewniających sprawiedliwość.

Kompromis, jakim jest dla uczniów niechętnie przyzwolenie na niejawnie obniżenie wymagań, zdaje się być wymuszony przez relacje panujące w klasie. Ich najbardziej wyrazistą egzemplifikacją jest dyskomfort emocjonalny oraz zagrożenie **marginalizacją** ucznia, objętego obniżonymi wymaganiami. W samej zaś klasie stopnie szkolne bywają **podłożem konfliktów**, sprzyjają atmosferze plotek i pomówień:

*Myszę, że uczniowie powinni wiedzieć, za co dostają oceny i to nie powinno być tajemnicą przed klasą. Jednak z drugiej strony to może być kłopotliwe dla ucznia, który dostał wyższą ocenę, bo nauczyciele czasami wystawiają wyższe oceny, a uczeń niekoniecznie by tego chciał. Powiedzenie o tej sprawie byłoby na pewno sprawiedliwe, lecz uczeń mógłby się poczuć dziwnie czy nawet głupio. Nie każdy chce być inaczej traktowany. Reszta klasy mogłaby mu dokuczać lub obrażać obelgami i wyśmiewać się. Uczniowie obgadują daną osobę i nie rozmawiają z nim, bo mają do niego pretensję, że jest faworyzowany.*

Uczniowie nie są zgodni w swoich opiniach, czy relacje te zmieniłyby się, gdyby nauczyciel otwarcie informował o przesłankach swoich decyzji. Ich wypowiedzi ujawniają, że jednym ze źródeł tego braku zgodności poglądów jest postrzeganie **istoty relacji między klasą a nauczycielem**. Grupę, która oczekuje pełnej jawności informacji, charakteryzuje duże poczucie sprawstwa: jest przekonana o możliwości nawiązania **dialogu** z nauczycielem i wspólnego szukania rozwiązań. Druga - taką ewentualność wyklucza.

Dopóki to jednak nauczyciel decyduje o wysokości wystawionej oceny, uczniowie czują się uprawnieni do **buntowania się** przeciwko niemu w sytuacji, gdy uznają jego postępowanie za niesprawiedliwe. Przejawem tego buntu może być na przykład domaganie się wystawienia wyższego stopnia wszystkim uczniom czy spadek dyscypliny na lekcjach prowadzonych przez danego nauczyciela:

*Klasa nie może dopuścić, by inny uczeń, który umie tyle samo, dostał niższą ocenę. Znacznie ważniejsze są oceny niesprawiedliwe, za niskie. To jest rzecz, która mobilizuje ucznia i klasę do walki. Przecież wysokie oceny nikomu nie zaszkodzą, chyba że wystawione z pobudek «bo ciebie lubię».*



*Inni też będą chcieli dostać wyższe oceny [...], będą domagać się podniesienia swojego stopnia, żeby było sprawiedliwie.*

*Można robić nauczycielowi na złość, dogadywać mu, nie uczyć się.*

Z konsekwencji tych zdają sobie sprawę także nauczyciele, którzy z powodu przewidywania **niepożądanych reakcji uczniów**, uznają zmianę kryteriów oceniania za *niebezpieczny precedens*. Przyjęcie takiej perspektywy umożliwi dostrzeżenie w działaniach nauczyciela, które mają zapewniać uczniów o jego sprawiedliwości, dążenia do ułatwienia sobie codziennej pracy i do ograniczenia konfliktów z klasą i wewnątrz niej (Janowski, 1995). Z tych samych przesłanek zdają się wyrastać decyzje o pełnej jawności informacji o zastosowaniu *drugiego układu wymagań* lub o zatajeniu tego faktu nawet przed zainteresowanym uczniem. Nauczyciele zdają się bowiem ulegać złudzeniu, że ograniczenie kręgu osób, które wiedzą o okazjonalnym obniżeniu wymagań, gwarantuje poufność informacji, czemu przeczą wyniki badań własnych.

Do czego zatem motywuje ocena szkolna, traktowana jako wynagrodzenie za pracę bądź wysiłek włożony w uczenie się? Odpowiedź nie jest jednoznaczna, tak jak nieprzejrzysta jest informacja, którą taka ocena ze sobą niesie. Uczniów zdaje się słabo motywować do uczenia się, bardziej zaś do walki o sprawiedliwe stopnie i do chronienia stabilnych relacji w klasie. Nauczycieli skłania zaś do szukania strategii przetrwania, które prowadziłyby do zredukowania negatywnych efektów konfrontacji między sprzecznymi wartościami, co nie zawsze przekłada się na przestrzeganie obowiązujących regulacji prawnych. To z kolei nie sprzyja budowaniu partnerskich relacji z uczniami i włączaniu ich w proces oceniania.

W tym kontekście rodzi się zasadne pytanie: jak pogodzić te sprzeczne oczekiwania, jak budować wzorce motywacji, dzięki którym uczniowie uwierzyliby, że są sprawcami zdarzeń, a nie ich przedmiotem, że mogą samodzielnie kontrolować efekty swojej pracy, dostrzegając równocześnie ich zależność od włożonego wysiłku?

Wyniki badań własnych zwracają uwagę na to, że czynnikiem sprzyjającym takim procesom **może być redefinicja celów oceniania szkolnego**, która kontekst sądowy - oparty na autorytecie uregulowań prawnych - zastąpi roboczym, zakładającym partnerstwo ocenianego i oceniającego, znajdujących się we wspólnej sytuacji zadaniowej, co jest właściwością oceniania kształtującego (np.: Konarzewski, 1999; Brookhart, 2004; Black i in., 2006). Wymaga to jednak przede wszystkim zgody na to, by ocena nauczycielska zachowała to, co od dziesiątków lat decyduje o jej swoistości: kontekstowość i ograniczony obiektywizm.

## Bibliografia

1. Altszuler I. (1960), *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa, PZWS.
2. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*, „Biblioteka Akademii SUS”, Warszawa, Civitas.
3. Brookhart S. (1993), *Teachers` Grading Practices: Meaning and Values*, „Journal of Educational Measurement”, Summer, Vol. 30, No. 2, s. 123-142.
4. Brookhart S. (2004), *Grading*, New Jersey, Pearson Education.
5. Brophy J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa, PWN.
6. Gołębiak B.D. (2003), *Egzaminy i ocenianie szkolne*, [w:] Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. II, Warszawa, PWN, s. 206-239.
7. Janowski A. (1995), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, WSiP.
8. Knight P. (2000), *Wartość ogólnoprogramowego podejścia do oceniania*, [w:] Niemierko B. (red.), *Pedagogika, pomiar dydaktyczny i ocenianie szkolne. Skrypt dla uczestników II PSED*, Gdańsk.
9. Konarzewski K. (1999), *Dylematy oceniania osiągnięć szkolnych*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2 (172), s. 31-49.
10. Kruszewski K. (2002), *Od tłumacza*, [w:] Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa, PWN.
11. Kwieciński Z. (2002), *Wykluczanie*, Wyd. II poszerzone, Toruń, Wydawnictwo UMK.
12. Liszka K. (2001), *Nauczycielskie kryteria oceniania uczniów*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
13. Łukaszewski W. (2002), *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] Kurcz I., Kądziaława D. (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, s. 84-99.
14. Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
15. Niemierko B. (1990), *Pomiar sprawdzający w dydaktyce*, Warszawa, PWN.
16. Niemierko B. (2000), *Kształcenie według wymagań*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP, s. 74-91.
17. Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
18. Polak K. (2002), *Podążając ku niewidzialnemu (Teorie indywidualne nauczycieli)*, [w:] Kruszewski K. (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa, WSiP, s. 155-175.
19. Preuss-Kuchta L. (2005), *Ukryta selekcja - atrybut edukacji. Uczniowie wobec podziałów i doborów w klasach szkolnych*, „Edukacja”, nr 2 (90), s. 43-50.
20. Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*, Tom I i II, Warszawa, PWN.
21. Stróżyński K. (2002), *Dwa rodzaje egzaminów a rozwój ucznia*, [w:] Niemierko B., Brzdąk J., *Dwa rodzaje oceniania szkolnego*, Katowice, VIII Krajowa Konferencja z cyklu *Diagnostyka Edukacyjna*.
22. Stróżyński K. (2004), *Ocenianie szkolne*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom III, Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, s. 733-740.

**Tekst na prawach rękopisu, chroniony ustawą o prawach autorskich.**