

dr Stanisław Plebański

Akademia Kaliska

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

Katarzyna Rzepczak

III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu

Katarzyna Kozieł

III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu

Stopnie szkolne podnoszące uczniowski dobrostan

Abstrakt

W artykule autorzy eksponują stopień szkolny i uwarunkowania dotyczące jego wystawiania. Z perspektywy aksjologii zahaczają o inflację stopnia wystawianego na zakończenie szkoły lub uczelni. Relacjonują reakcje nauczycieli i uczniów na nagłe pojawienie się udanej aplikacji sztucznej inteligencji. Przedstawiają znaczenie wystawiania stopni w kontekście psychologii, uzupełnionej wnioskami pedagogów i badaniami neurobiologów. Prezentują także wyniki badań dotyczących uczniowskich poglądów na rolę stopni w procesie kształcenia oraz wpływ na dobrostan.

Wstęp

Prawie trzydzieści lat corocznych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej wydaje się, że wyczerpało wiedzę o ocenianiu szkolnym. Jednakże dydaktyka kroczy naprzód, pozostawiając gdzieś niezbadane obszary, przez które przeszła szpica badaczy z pierwszej linii. Często też zaskakująca szybkość zmian cywilizacyjnych i odkryć pozornie mało związanych z oświatą pozostawia w tyle badaczy edukacji, zmuszając praktyków do twórczego działania. Neurobiolog Dawid Eagleman (2018, s. 230) ujął to tak:

Jedno jest pewne: jako gatunek stoimy już na progu czegoś, choć nie do końca wiemy, co to takiego. Dane nam jest żyć w takim momencie historii, który nie miał jak dotąd precedensu. Takim, w którym nauka o mózgu i możliwości technologiczne ewoluują w równym tempie. A to, co się zdarzy w momencie ich połączenia, bez wątpienia zmieni to, kim jesteśmy.

W opracowaniu zamierzaliśmy uchwycić zbliżający się moment spięcia się działań psychologów, neurobiologów i technologów w obszarze edukacji, stawiając w centrum stopień szkolny. W słowniku Wincentego Okonia (2007) czytamy: „Ocenę szkolną definiujemy jako ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej i ustnej, a także zewnętrzne objawy zachowania się nauczyciela takie jak mimika czy gesty”. Natomiast regulacje administracyjne podają: „Począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, roczne i końcowe

oceny klasyfikacyjne z zajęć edukacyjnych ustala się w stopniach” (Dz.U. 2019, § 7.1). Pojęć związanych z diagnostyką edukacyjną w dalszej części pracy nie definiujemy, odsyłając czytelnika do autorytetu w tej dziedzinie (Niemierko, 2021). Pomijamy także wykładnię prawną, zachęcając do wyszukiwania cech wspólnych z psychologią kształcenia (Olszowska, 2022, s. 117–121).

Inflacja stopni szkolnych

Po zakończeniu nauczania online i powrocie do szkół nastąpił zalew informacji o rezygnacji z wystawiania stopni przez szkoły publiczne (Stefańska, 2023). Oficjalny początek tego trendu dała konferencja (2015) *Szkoła bez stopni – jak to zrobić?* Likwidacja szkół gimnazjalnych i pandemia wstrzymały ten proces na kilka lat. W nauczaniu wczesnoszkolnym ocenianie opisowe wprowadzono już na początku XXI wieku, problem dotyczy w szczególności wejścia ucznia w kształcenie przedmiotowe. Przy wysoko postawionych transparentach *Szkoła bez stopni* w ocenianiu wewnątrzszkolnym jakoś tak chyłkiem przechodzi informacja o tym jednym, jedynym stopniu na koniec roku szkolnego, a już konieczność wystawienia stopnia na zakończenie szkoły dyskretnie jest przemilczana. A przecież to właśnie stanowi dzisiaj problem dla większości systemów oświatowych na świecie. Wątpliwości co do rezygnacji z wystawiania stopni mieli nauczyciele angielscy już przy wprowadzaniu oceniania kształtującego (Black i in., 2006, s. 67). Także Danuta Sterna (2022), czołowa propagatorka oceniania kształtującego, zauważa i rozwija tę kwestię.

Ostatnio w Szwecji publicznie stawia się pytania o wartość tych stopni. Czy są odzwierciedleniem osiągnięć uczniów, czy też zostały nadmuchane przez nauczycieli lub dyrektorów, aby poprawić wyniki szkoły? W Szwecji nazywa się to „glädjebetyg” – „szczęśliwy stopień”. W latach 1997–2007 zjawisko „szczęśliwych stopni” spowodowało, że liczba uczniów kończących szkołę średnią z maksymalną liczbą punktów wzrosła kilkukrotnie. Przyczyna jest związana z konkurencją między szkołami, roznieconą urynkowaniem szkół. Rektor Stockholm School of Economics stwierdził, iż obecnie nie można mieć pewności, że to dobrzy uczniowie po ukończeniu szkoły średniej trafiają na najbardziej prestiżowe uczelnie (Hivert, 2023). Stopień uzyskał więc pewną cenę rynkową i tak jak pieniądź może ulegać inflacji.

Inflacja stopni to wyższe stopnie osiągane przez uczniów bez jednoczesnego wzrostu poziomu osiągnięć akademickich. W Stanach Zjednoczonych stopnie w szkołach średnich wzrosły o 12,5% w latach 1991–2003. Stopnie uniwersyteckie rosły jeszcze szybciej: A i A z minusami są obecnie najczęściej przyznawanymi stopniami na amerykańskich uczelniach, stanowiąc 43% wszystkich stopni, w porównaniu z 31% w roku 1988 i 15% w 1960. Podobne wzrosty ogólnych średnich i odchylenia w kierunku najwyższych stopni udokumentowano w Wielkiej Brytanii, Kanadzie, Francji, Izraelu, a także w wielu innych krajach. Stopnie stały się formą waluty akademickiej, a ich inflacja powoduje dewaluację tej waluty. Nie ma zgodności co do przyczyn inflacji. Nauczyciele mogą praktykować ocenianie społeczno-wychowawcze i zawyżać oceny ze względu na troskę o psychikę, motywację i perspektywy życiowe swoich uczniów i studentów (Finefter-Rosenbluh i Levinson, 2015, s. 6; Chowdhury, 2018, s. 86). Jednakże

w większości przypadków inflacja stopni jest konsekwencją niewłaściwych aktywności – stopnie są zawyżane z korzyścią dla części uczniów, nauczycieli i szkół, ale kosztem dobra wspólnego. Ponadto, ponieważ stopnie są ograniczone z góry, ich inflacja oznacza koncentrację w górnym zakresie. Wykazano, że zawyżone stopnie pomagają przeciętnym uczniom kosztem tych dobrych (Nordin i in., 2019).

Badania dotyczące inflacji w Polsce nie są nam znane. Jedynie można przysłuchać się jednostkowym relacjom. Tak mówi nauczyciel fizyki (Król, 2023) w liceum ogólnokształcącym: *Z taką podstawą trudno pracować. Jeżeli się odpuści i oceny będzie się stawiać za prezentacje i plakaty, to wtedy jest łatwiej. Wszystkim.*

Dyrektor liceum (Drelich, 2023, s. 3), etyk z wykształcenia, pokazuje narodziny inflacji stopni na przykładzie przyjęć do szkół średnich: *W tym roku nauczyciele mają dużo więcej pracy, a uczniowie dużo więcej stresu. Wszystko przez podwójny rocznik – jest o 40 proc. więcej uczniów. Dzieci i rodzice mają świadomość, że do wymarzonych szkół trudniej się dostać, więc atmosfera jest nerwowa. Każdego ucznia przelicza się na punkty. Jest określona liczba punktów za konkretną ocenę na świadectwie, wedle algorytmu przeliczane są wyniki egzaminu.*

Stopień szkolny w kontekście sztucznej inteligencji AI

Trwająca dwa lata pandemia i związana z nią nauka zdalna uderzyły w ocenianie w sposób znaczący w zakresie możliwości kontroli samodzielności uczniowskich działań. Uczniowie „wykorzystują możliwości zdalnej nauki i stosują strategie, które wspomagają ich w potrzebie uzyskania odpowiedniej oceny-stopnia” (Szulc, 2021, s. 82, 83). Dobity przykład stanowi zarejestrowana poniżej rozmowa międzypokoleniowa.

Wnuczka (po ukończeniu II klasy LO w Poznaniu), dziadek (SP).

Rozmowa o szkole przy kawie i ciastkach w czasie pandemii 4 lipca 2021 r.

Wnuczka: *Dziadku, wasze pokolenie już tego nie kuma.*

Dziadek: *Czego nie kuma?*

Wnuczka: *Mam aplikację, wrzucam treść zadania z matematyki, wyskakuje rozwiązanie.*

Dziadek: *I co?*

Wnuczka: *No, i analizuję to, a nie muszę tracić czasu na rozwiązywanie. Jeśli czegoś nie rozumiem przy analizie, to zwracam się o pomoc.*

Dziadek: *Ale Ty w ten sposób tylko przyswajasz informację, a jest coś takiego jak przetwarzanie informacji.*

Wnuczka: *Nieprawda, w internecie też można znaleźć przetwarzanie informacji.*

Dziadek: *Ale to już nie jest Twoje przetwarzanie, przyswajasz tylko cudze przetwory.*

SMS wnuczki po prośbie dziadka dotyczącej autoryzacji dyskusji 9 lipca 2021 r. godz. 18.41

Wnuczka: *Taka rozmowa zaszła, ale nadal uważam, że dzięki takiej aplikacji, jeżeli się tylko chwilę nad tym zastanowi, można się nauczyć, jednakże nie obala to tego, że do rozwiązania nie doszłam sama.*

SMS dziadka w odpowiedzi 9 lipca 2021 r. godz. 18.59

Dziadek: *Ty nie masz się tylko nauczyć, ale się rozwinąć, a zachodzi to wtedy, gdy neurony ciężko pracują nad rozwiązaniem. Tworzą się wtedy ścieżki neuronalne, które zostaną z Tobą na całe życie. A błędy i ich poprawa są integralną częścią uczenia się. Najlepszą strategią wydaje się poświęcenie czasu na rozwiązanie, a gdy coś nie idzie, korzystaj z aplikacji. Jak z nauką tańca – obserwacja i własne działanie, i tak w kółko, aż do mistrzostwa. Przy samej obserwacji daleko nie zajdziesz.*

Powyższa dyskusja to tylko przedsmak tego, co stało się w końcu listopada 2022 roku. Firma OpenAI wypuściła na informatyczny rynek w miarę udaną aplikację sztucznej inteligencji ChatGPT.

Już w styczniu okazało się, że na Uniwersytecie Stanforda 17% z 4497 studentów korzystało z ChatGPT podczas egzaminów końcowych. Poza egzaminami większość (59,2%) używała chatbota do burzy mózgów, nakreślenia i formułowania pomysłów, kolejne 29,1% do testów wielokrotnego wyboru, 12,8% przesłało obowiązkowe prace pisemne, wykorzystując ChatGPT. W tym czasie zasady obowiązujące w uczelni zabraniały studentom korzystania z narzędzi sztucznej inteligencji (Cu i Hochman, 2023).

Szybkość wejścia ChatGPT na rynek zaskoczyła samych jego twórców. Chatbot okazał się dobrym asystentem w wielu zawodach. Jednakże ryzyko wycieku wrażliwych danych spowodowało, że niektóre firmy zakazały używania chatbota w pracy (Nelson, 2023, June 16). W edukacji, na pierwszy rzut oka, aplikacja ChatGPT wydawała się supernarzędziem do oszukiwania: może napisać esej na prawie każdy temat w ciągu kilku sekund od otrzymania zagadnienia, błyskawicznie rozwiąże zadania z matematyki itp. Niektórzy nauczyciele i całe okręgi szkolne postanowiły walczyć, zakazując uczniom korzystania z ChatGPT na swoich zajęciach (Prothero 2023, June 27).

Nauczyciele zaczęli jednak eksperymentować i metody zastosowania ChatGPT na lekcjach zyskały przewagę nad przerażeniem związanym ze ściąganiem (Prothero 2023, June 15). Pytanie o sposoby powstrzymania uczniów przed ściąganiem pozostało, ale pojawiło się następne: *Jak zaangażować uczniów w naukę, kiedy mają dostęp do tak wielu rozpraszających technologii?* Nauczyciel w Manhattan Beach High School w Los Angeles odpowiada: *Porzuć tradycyjne ocenianie i zaangażuj dzieci w krytyczne myślenie...* (Klein, 2023, June 26).

Pojawiły się także problemy egzystencjonalne. Pewien nauczyciel w szkole średniej powiedział, iż użył ChatGPT do oceny kilku prac swoich uczniów i że aplikacja dostarczyła w ułamku sekundy bardziej szczegółowych i przydatnych informacji zwrotnych na ich temat, niż on sam byłby w stanie opracować. *Czy w ogóle jestem teraz potrzebny?* – zapytał pół żartem, pół serio (Roose, 2023, January 12).

Wzięliśmy się więc samodzielnie za sprawdzenie dydaktycznych możliwości AI. Zadania z fizyki i matematyki z poziomu maturalnego rozwiązywane były w miarę poprawnie, jednakże popełniane dziecinne błędy rachunkowe często dyskwalifikowały rozwiązania. ChatGPT (Bing AI) opracował nam także temat na konferencję, prezentując poziom dobrego referatu szkoleniowego, dużo brakowało jednak do poziomu konferencji naukowej. Przedstawiamy początek opracowania przez AI:

Ocenianie podnoszące dobrostan ucznia to podejście do oceniania, które ma na celu wspierać rozwój i samopoczucie ucznia, a nie tylko mierzyć jego wiedzę i umiejętności. Ocenianie takie opiera się na jasnych kryteriach, regularnej informacji zwrotnej i zaangażowaniu ucznia w proces oceny. Ocenianie podnoszące dobrostan ucznia może mieć pozytywny wpływ na motywację, poczucie własnej skuteczności i zadowolenie ze szkoły (Bing AI, 2023, 1 czerwca).

W końcu pojawiły się głosy pełne optymizmu (Shah, 2023, June 13) i przy nich zostaliśmy:

Nasze oceny mierzą niewłaściwe rzeczy w niewłaściwy sposób, a teraz dysponujemy technologią, która to naprawi. Generatywna sztuczna inteligencja oparta na ogromnych zbiorach danych, pozwala nam zadawać bogatsze pytania, które rozświetlają sposób myślenia ucznia. Zamiast polegać na elementach, które łatwo ocenić, możemy zadawać pytania wyższego rzędu w zadaniach rozszerzonych. Jeśli zmieniamy sposób oceniania uczniów, zmieniamy tym samym metody kształcenia.

Ponad pół roku po wprowadzeniu na rynek ChatGPT sytuacja w miarę się wyklarowała. W badaniach ankietowych postawiono pytanie: Czy ChatGPT ma uzasadnione zastosowania edukacyjne, których nie można zignorować? Zgodziło się z tym 39% uczniów, 49% rodziców i 61% nauczycieli (Prothero 2023, July 18). W amerykańskiej edukacji AI została oswojona. Czekamy na podobnie emocjonalne dyskusje w naszym kraju (MEiN, 2023).

Stopień szkolny w kontekście psychologii i neurobiologii

Z punktu widzenia neurobiologa ludzki mózg jest zaprogramowany na realizację kilku zasadniczych zadań zapewniających mu przeżycie i stymulację ośrodka nagrody. Są to: odżywianie, reprodukcja, działanie po linii najmniejszego oporu, wysoka pozycja społeczna i zdobywanie maksymalnej ilości danych o otaczającym środowisku (Bohler, 2020, s. 31, 119). W tym kontekście spójrzmy na końcowy wniosek z badań Grażyny Szyling (2020, s. 141), dotyczący oceny opisowej w nauczaniu wczesnoszkolnym: ocena opisowa „stała się wyłącznie formą pustą dydaktycznie”. Tendencje do minimalizowania wysiłku i niska pozycja społeczna nauczycieli prostą drogą prowadzą do obrony utartych pozycji metodycznych.

Wśród większości teoretyków światowej pedagogiki mocno lansowana jest teza pseudodeweloperska: W budownictwie najważniejsze są fundamenty i edukacja podlega tym samym prawom. Tak więc wniosek wydaje się oczywisty: nauczanie wczesnoszkolne to nadrzędny element edukacji ogólnokształcącej. Pod wpływem odkryć neurobiologów wolno ulega to zmianie, ale okazuje się, że wszystkie materiały psychologiczno-wychowawcze skierowane do dzieci nie bardzo pasują do nastolatków (Sparks, 2021).

Co mają do tego neurobiolodzy? Stosunkowo niedawno wprowadzono zaawansowane metody neuroobrazowania, dające możliwość określenia zmian zachodzących między synapsami neuronów budujących korę przedczołową. Okazało się, że w przybliżeniu między 10. a 21. rokiem życia nasze mózgi rozwijają się przez regres. Następuje znacząca przebudowa między neuronami. Ta selekcja synaptyczna dotyczy prawie połowy wszystkich wcześniejszych połączeń. Nie byłoby w tym nic dziwnego, gdyby nie to, że między 12. a 17. rokiem życia przychodzi gwałtowne przyspieszenie tego selektywnego

procesu. Wpływa to na zachowanie nastolatków. Jednakże równolegle tworzą się reprezentacje związane z doświadczeniami życiowymi, co jest niczym innym jak uczeniem się (Kaczmarzyk, 2023; Eagleman, 2018, s. 19–23).

Widzimy więc, że przechodzenie młodzieńczego mózgu do dorosłości nie następuje liniowo. „Układ limbiczny odpowiedzialny za emocje ulega gwałtownemu rozwojowi, a kora przedczołowa odpowiedzialna za myślenie, osądy postępowania rozwija się powoli. Stąd impulsywność nastolatków, podejmowanie ryzyka, wrażliwość na nagrody społeczne i procesy uczenia się” (Wieczorek, 2022). Podobne wnioski można wyciągnąć z badań Kornelii Rybickiej (2009), w szczególności dotyczące planowania przyszłości. W wieku dorastania zdecydowaną przewagę zajmuje nastawienie hedonistyczne „tu i teraz”, z minimalnym wglądem w przyszłość. Tak więc badania psychologów mówią nam „jak jest”, a badania neurobiologów dopełniają obraz, odpowiadając „dlaczego tak jest” i tworząc w miarę zamkniętą całość.

Współpracując od roku 2003 z pracownikami Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (dr Kornelia Rybicka – przewodnicząca zespołu), budowaliśmy w III LO w Kaliszu zespół nauczycieli skłonnych wejść głębiej w psychologię i neurobiologię, drążąc obszary tematycznie związane z edukacją młodzieży okresu dojrzewania (Rybicka i Plebański red., 2017; Plebański, 2020). Fascynacja pracami grupy naukowców pod egidą profesor Carol Dweck z Uniwersytetu Stanforda zacieśniła obszar praktycznego działania nauczycieli liceum. Poszliśmy tym śladem. Interwencje psychologiczne zespołu Carol Dweck, prowadzone przez kilkanaście lat, zostały podsumowane tak:

Nauczaliśmy nastolatków nastawienia osobowości na rozwój — idei, że zachowania są wytworem myśli i uczuć, które żyją w naszym mózgu i że mają ogromny potencjał do zmiany. Uczniowie dowiedzieli się wtedy, że niepowodzenia społeczne na początku szkoły średniej nie oznaczają trwale złych rzeczy i nie przepowiadają przyszłości skazanej na izolację i samotność. Na koniec wysłuchali świadectw starszych uczniów, którzy z powodzeniem wykorzystali nastawienie na rozwój, aby pomóc sobie w radzeniu z niepowodzeniami społecznymi i zaangażowali się w ćwiczenia, które pomogły im zinternalizować i zastosować przesłanie. Takie programy hamują narastanie lub zapobiegają wystąpieniu normatywnego wzrostu objawów zdrowia psychicznego w szerokich populacjach (Yeager i Dweck, 2023, s. 80).

Czyżbyśmy zapomnieli, że prowadzimy rozważania o stopniu szkolnym? Nic podobnego. O całości oceniania powinniśmy dyskutować wyłącznie w kontekście pedagogiki, psychologii i neurobiologii. Neurobiolog Stanislas Dehaene (2021, s. 305, 306) twierdzi, że zdecydowana „większość nauczycieli i uczniów postrzega sprawdziany jedynie jako sposób pozwalający na wystawienie stopni”. Istotą rzeczy nie jest uzyskany na końcu stopień, lecz wysiłek włożony w przypomnienie i przetworzenie informacji oraz szybko otrzymana informacja zwrotna dotycząca błędów. Psycholog Gerd Mietzel (2002, s. 464, 465) stoi na stanowisku, że charakterystyczne dla tradycyjnego nauczania (orientacja behawiorystyczna) jest to, „że można w jego obrębie jasno rozróżnić, czy uczeń w aktualnym momencie znajduje się na etapie uczenia się, czy na etapie sprawdzania. W nauczaniu w ramach orientacji konstruktywistycznej rozróżnienia tego nie można tak łatwo przeprowadzić”.

Pedagog Grażyna Szyling (2015, s. 119, 121) wnioskuje z badań, iż

dzieci identyfikują ocenianie z karą wymierzaną przez oceniającego za niespełnianie wymagań, karą uzasadnioną jakąś bezdyskusyjną koniecznością oraz że świat ich edukacyjnych doświadczeń jest ograniczony do ubezwłasnowolniającej kultury stopnia szkolnego. Być może to właśnie sprawia, że uczniowie wczesnej edukacji wykazują tendencję do samoograniczania w postrzeganiu siebie jako sprawców, których działania w ocenianiu mogą dotyczyć czegoś więcej niż poprawienie ostatnio otrzymanego stopnia.

Oczywiście stopień szkolny nie zaszkodzi dobrym działaniom edukacyjnym, jeżeli będzie powodował internalizację motywacji. Pozostawienie stopnia jako głównego celu uczenia się taką transformację uniemożliwia. Wydaje się, że nadrzędny problem kształcenia ogólnego to zmiana celów uczenia się. Hasło: „Uczymy się nie dla szkoły, a dla życia”, jakkolwiek słuszne i wartościowe edukacyjnie, bez głębszej interpretacji prowadzi do takich refleksji (Jakubowska i Czupryn, 2016): „Mówią, że matematyka to dziedzina niezwykle potrzebna, królowa nauk. Co ja wyniosłam z matematyki? Tabliczkę mnożenia, cztery działania, dwa równania z jedną niewiadomą, którymi obliczam oczka na drutach. I to jest wszystko”. Grażyna Szyling (2020, s. 144) także stwierdza: „To cel oceniania określa bowiem relacje oceniania z uczeniem się (lub szerzej: kształceniem), sposób gromadzenia danych do oceny oraz zasady ich interpretowania, prezentowania i wykorzystania wyników”.

W sukurs naszej licealnej grupie znów przychodzi Carol Dweck (2017). Teoretyczne rozważania rozpoczyna od określenia podstawowych potrzeb i zasugerowania, w jaki sposób, dążąc do realizacji celów związanych z zaspokajaniem potrzeb, ludzie budują mentalne reprezentacje swoich doświadczeń (przekonania, emocje i tendencje do działania). Następnie pokazuje, jaki przyjął tok postępowania, aby cele i reprezentacje mogły służyć jako podstawa zarówno motywacji, jak i osobowości.

Rysunek przedstawia 7 potrzeb, na które składają się 3 potrzeby podstawowe (akceptacja, przewidywalność i kompetencje), 3 potrzeby złożone (zaufanie, kontrola i poczucie własnej wartości/status), z których każda powstaje w wyniku połączenia dwóch podstawowych potrzeb. Na przecięciu wszystkich tych potrzeb pojawia się potrzeba ostateczna, samorealizacja (Dweck, 2017, s. 691).

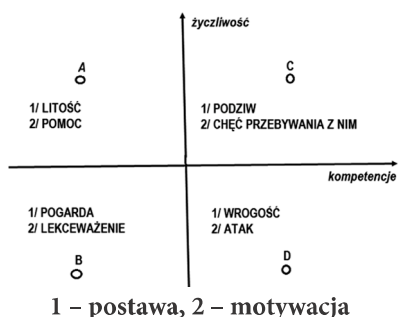


Rysunek 1. Podstawowe potrzeby uczniowskie

Źródło: Dweck, 2017, s. 691.

Prowadzimy dyskusję na szkoleniowych radach pedagogicznych, dotyczącą uczniów i nauczycieli, mając cały czas przed oczami rysunek 1. Każdy element metodyki kształcenia, łącznie ze stopniami, przykładamy do tego schematu i wyciągamy wnioski dotyczące jakości celów ukierunkowanych na spełnienie tych potrzeb. Naturalnie osobno proponujemy autodiagnozowanie dla kolegów i koleżanek z pokoju nauczycielskiego, zwracając uwagę na wnioski z badań prowadzonych przez Marię Groenwald (2021, s. 192): „Nauczyciele uznają, że praca dla ucznia jest tą jedyną historią, którą warto opowiedzieć, ponieważ widzą w niej transcendentną siłę, pozwalającą im przekształcać rzeczywistość społeczną, ale już nie samych siebie” (podkreślenie SP). A przecież „historia życia” stanowi jeden z poziomów naszej osobowości (Haidt, 2022, s. 238). Mając w perspektywie uczniowską samorealizację, nauczyciel w niej już powinien tkwić i nie godzić się na pisanie swojej „historii życia” przez urzędnika oświaty. Realizacja hasła *Szkoła bez stopni* powinna być ewolucyjna. Na początku drogi dyskutujemy, czytamy, obserwujemy, czyli po prostu uczymy się nowej sytuacji – uwarunkowań nauczyciela oceniającego bez stopni, a nie szkoły bez stopni.

Także postrzegana życzliwość i kompetencja innych są dwoma uniwersalnymi wymiarami poznania społecznego (Fiske i in., 2007).



Rysunek 2. Postrzegane przez ucznia wymiary życzliwości i kompetencji nauczyciela
Źródło: Zimbardo, 2010, s. 77.

Niepoślednią rolę w umiejscowieniu ucznia, szczególnie w wieku dojrzewania, w odpowiednim przedziale wykresu, odgrywa cała dydaktyczna oprawa wokół stawianego stopnia, nawet tego jedynego na zakończenie roku szkolnego. Większość nauczycieli chciałaby znaleźć się w ćwiartce C, unikając szczególnie obszaru D – nowy temat do dyskusji dla pracowników szkoły.

Oddaliśmy głos uczniom z klas objętych interwencją psychologiczną *Mój mózg moim warsztatem pracy*. Coroczne badania dobrostanu poszerzyliśmy o stosunek uczniów do szkolnych stopni i przedstawiamy wyniki badań wyłącznie w tym zakresie.

Ankieta skierowana do uczniów. Wybór: Zdecydowanie się **nie** zgadzam, W większości **nie** zgadzam się, W większości zgadzam się, Zdecydowanie się zgadzam (Nie mam zdania – opuszczone celowo).

Dobrostan (D) (wysoki – niski)

1. Prawie wszystko w moim życiu napawa mnie radością
2. Kiedy nad czymś pracuję, prawie nigdy nie jestem sfrustrowana/sfrustrowany
3. Przyszłość jest dla mnie niezwykle zachęcająca

Nastawienie wg Dweck (ND) (rozwój – stałość)

4. Moja inteligencja jest czymś, czego nie mogę za bardzo zmienić
5. Można się uczyć nowych rzeczy, ale człowiek nie stanie się przez to bardziej inteligentny

Wytrwałość (W) (wytrwały – mało wytrwały)

6. Nowe pomysły i projekty odciągają mnie od aktualnie realizowanych
7. Nie zniechęcam się niepowodzeniami. Nie poddaję się łatwo
8. Kończę, co zaczynam

Umiejscowienie dobrostanu (UD) (wewnętrzne – zewnętrzne)

9. Moje samopoczucie zależy głównie ode mnie

Styl afektywny (SA) (wycofanie – zbliżanie)

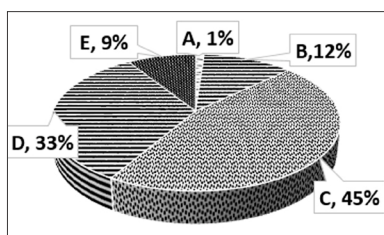
10. Krytyka i reprimendy bardzo mnie ranią
11. Często działam pod wpływem impulsu
12. Często martwię się, że popełnię błąd
13. Jeśli widzę szansę zdobycia czegoś, na czym mi zależy, od razu do tego dążę

Stosunek do stopni szkolnych (SS) (pozytywny wpływ na uczenie się – negatywny wpływ na uczenie się)

14. Stopnie szkolne powinny zostać zlikwidowane (skala odwrócona)
15. Stopnie szkolne nie motywują mnie do nauki (skala odwrócona)
16. Stopnie szkolne traktuję jako diagnozę swoich wiadomości i umiejętności
17. Staram się o dobre stopnie tylko z przedmiotów prowadzonych przez lubianego przeze mnie nauczyciela (skala odwrócona)
18. Staram się o dobre stopnie tylko z przedmiotów, których przydatność przewiduję w przyszłości

Wybrane wyniki badań

Średnie wyniki *stosunku do stopni szkolnych* w klasach od 1. do 4. pozostawały jednakowe w granicach niepewności pomiarowej. Natomiast rozkład wyborów dla całości próby badawczej przedstawiono na rysunku 3.



A – bardzo negatywny, B – negatywny, C – obojętny, D – pozytywny, E – bardzo pozytywny

Rysunek 3. *Stosunek do stopni szkolnych* jako czynnik wpływający na uczenie się

Stosunkowo duża liczba uczniów akceptujących stopnie szkolne wynika najprawdopodobniej z działań nauczycieli wciągających uczniów w proces oceniania i wprowadzających na swoje lekcje interwencję psychologiczną *Mój mózg moim warsztatem pracy*.

Obliczyliśmy także współczynniki korelacji *stosunku uczniów do stopni* z poszczególnymi pytaniami ankiety.

Tabela 1. Współczynniki korelacji *stosunku do stopni szkolnych* z wybranymi reprezentacjami swoich doświadczeń.

(DC = D + ND + W + UD, opis przy ankiecie)

Liczba uczniów	korelacje klasa	D – SS	ND – SS	W – SS	UD – SS	SA – SS	DC – SS
183	całość	0,23	0,09	0,36	0,17	0,15	0,33
29	4	0,31	0,35	0,52	0,44	0,19	0,53
29	3	0,33	-0,31	0,14	0,14	0,25	0,11
57	2	0,21	0,14	0,37	-0,03	0,16	0,31
68	1	0,13	0,09	0,38	0,23	0,03	0,33

W ostatniej kolumnie tabeli znajdują się współczynniki korelacji *stosunku uczniów do stopni* z zsumowanymi wartościami odpowiedzi na cztery pytania ankiety. Zbliży nas to do dobrostanu obiektywnego (Kaczmarek, 2016, s. 74–78) i dla celów naszej publikacji tak go nazwiemy. Chociaż zależności korelacyjne nijak się mają do związków przyczynowo-skutkowych, to względnie wysoki współczynnik korelacji *stosunek do stopni – dobrostan obiektywny* przy klasie maturalnej jakby zapraszał do poszukiwania takich powiązań. Twierdzimy, że nauczycielskie interwencje podnoszące uczniowski dobrostan skutkują większą akceptacją szkolnego stopnia i tytuł artykułu stanowi zarazem jego zakończenie.

Bibliografia

- Black P., Harrison C., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa: Civitas.
- Bohler S. (2020), *Zachłanny mózg*, Łódź: Wydawnictwo Feeria Science.
- Chowdhury F. (2018), *Grade Inflation: Causes, Consequences and Cure*, „Journal of Education and Learning” 7(6).
- Cu M.A., Hochman S. (2023), *Scores of Stanford students used ChatGPT on final exams, survey suggests*, „The Stanford Daily” January 22.
- Dehaene S. (2021), *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków: Copernicus Center.
- Drelich S., Urazińska A. (2023), *Przeklęty rocznik*, „Gazeta Wyborcza” 22–23 lipca.
- Dweck C.S. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*, Warszawa: Wydawnictwo Muza SA.

- Dweck C.S. (2017), *From needs to goals and representations: Foundations for a unified theory of motivation, personality, and development*, „Psychological Review” 124(6).
- DZIENNIK USTAW (2019), *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*.
- Eagelman D. (2018), *Mózg. Opowieść o nas*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Finefiter-Rosenbluh I., Levinson M. (2015), *What Is Wrong With Grade Inflation (if Anything)?*, „Philosophical Inquiry in Education” 23(1).
- Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P. (2007), *Universal dimensions of social cognition: Warmth and competence*, „Trends in Cognitive Sciences” 11(2).
- Groenwald M. (2021), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Haidt J. (2022), *Hipotezy szczęścia. Odnaleźć nadzieję w klasycznej mądrości*, Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Hivert A.F. (2023), *The consequences of grade inflation in Sweden*, „Le Monde” May 23.
- Jakubowska A., Czupryn A. (2016), *Lwica na brzegu rzeki*, Warszawa: Wydawnictwo The Facto.
- Kaczmarek Ł.D. (2016), *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Kaczmarzyk M. (2023), *Co z tym nastolatkiem, czyli mózg w gwałtownej przebudowie*. Katowice: EduAkcja, 16 maja <https://www.youtube.com/watch?v=lbov07LOhF8> [dostęp: 1.06.2023].
- Klein A. (2023), *Want to Keep Kids From Using ChatGPT to Cheat? Test Them in More Meaningful Ways*, „Education Week” June 26.
- Konferencja (2015), *Szkoła bez stopni – jak to zrobić?* <https://sus.ceo.org.pl/material/szkola-bez-stopni-jak-to-zrobic/> [dostęp: 1.06.2023].
- Król A., Piotrowiak K. (2023), *Adam Król, nauczyciel fizyki z Łodzi: jestem gotowy oddać pół etatu, ale chętnych do pracy brak*, „Głos Nauczycielski” 27–28.
- MEiN (2023), *Chat GPT w szkole. Szanse i zagrożenia*, Zintegrowana Platforma Edukacyjna.
- Mietzel G. (2002), *Psychologia kształcenia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nelson F. (2023), *Many Companies Are Banning ChatGPT. This Is Why*, „ScienceAlert” June 16.
- Niemierko B. (2021), *Diagnostyka edukacyjna*, wyd. II rozszerzone, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nordin M., Heckley G., Gerdtham U. (2019), *The impact of grade inflation on higher education enrolment and earnings*, „Economics of Education Review” 73.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Olszowska G. (2022), *Ocenianie. Nieodrobiona lekcja w szkole, czyli co w prawie piszczy* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, Kraków: PTDE.
- Plebański S. (2020), *Belfry w przyciasnych reformach. Pół wieku rozciągania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Prothero A. (2023), *How Teachers Are Integrating AI Into Their Daily Tasks*, „Education Week” June 15.
- Prothero A. (2023), *Don't Ban ChatGPT in Writing Assignments. Try This Instead*, „Education Week” June 27.
- Prothero A. (2023), *More Teachers Are Embracing ChatGPT. Students? Not So Much*, „Education Week” July 18.
- Roose K. (2023), *Don't Ban ChatGPT in Schools. Teach With It*, „The New York Times” January 12.

- Rybicka K. (2009), *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K., Plebański S. (2017), *Po co uczniowi wiedza o uczącym się mózgu?* [w:] K. Rybicka, S. Plebański (red.), *Sterowanie uczącym się mózgiem*, Kalisz: Wydawnictwo KTPN.
- Rybicka K., Plebański S. (2017), *Sterowanie uczącym się mózgiem*, Kalisz: Wydawnictwo KTPN.
- Shah R. (2023), *How I Made ChatGPT a Learning Partner for My Students* 'Every student I know wants to be better than a robot', „Education Week” June 13.
- Sparks S.D. (2021), *The SEL Skills That May Matter Most for Academic Success: Curiosity and Persistence*, „Education Week” October 29.
- Stefańska K. (2023), *Coraz więcej nauczycieli nie wystawia ocen*. 'Mam dość pracy w pruskiej szkole', „Wyborcza” 19 lutego.
- Sterna D. (2022), *10 praktycznych sposobów na to, jak osiągnąć kompromis pomiędzy ocenianiem kształtującym a koniecznością wystawienia stopni*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szulc A. (2021), *Język NVC (nonviolent communication – porozumienie bez przemocy) warunkiem i wsparciem efektywnej nauki i pracy w szkole oraz w niestopniowej ocenie postępów ucznia*, „Meritum – Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 1(60).
- Szyling G. (2015), *Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji* „Studia Pedagogiczne”, t. 68.
- Szyling G. (2020), *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 51(4).
- Wieczorek G. (2022). *Wiek możliwości. Zrozumieć i wspomóc nastolatka*, IV Konferencja Naukowo-Metodyczna, Kalisz: III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika, „Projekt Mózg” w zakładce MENU.
- Yeager D.S., Dweck C.S. (2023), *Mindsets and adolescent mental health*, „Nature Mental Health” 1.
- Zimbardo P., Johnson R.L., McCann V. (2010), *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, t. 5, *Człowiek i jego środowisko*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.