

Kamila Jankowska

Uniwersytet Gdański

Niepewność w pewności nauczycielskiego oceniania

W czasie trwania naszego życia wielokrotnie dokonujemy wyborów, podczas których każdy może się przekonać o trudności podejmowania decyzji. Zazwyczaj wymagają one zaplecza logistycznego, w obszarze którego m.in. dokonywana jest symulacja zdarzeń, jakie mogą mieć miejsce po dokonanych wyborze. Bardzo często w takich sytuacjach kierujemy się własnym dobrem, korzyścią i taki proces psychologowie nazwali „oceną subiektywnej wartości wyników, [czyli ich] użytecznością. Jest to prawdopodobnie najważniejsza klasa twierdzeń, ponieważ użyteczność wyników alternatywy w dużym stopniu wyznacza decyzje człowieka.”¹ Na ten proces również ma wpływ środowisko, w jakim dana osoba przebywa, system wartości, przekonania, kompetencje emocjonalne, a także rodzina.

Z dylematami związanymi z podejmowaniem decyzji na co dzień borykają się między innymi nauczyciele, tak naprawdę ich praca polega na nieustannej analizie własnych wyborów, które mają ogromny wpływ na uczniów ponoszących konsekwencje ich decyzji. Ci bowiem, podejmując je, popełniają błędy większe lub mniejsze, ważne jednak jest to, czy potrafią wyciągnąć wnioski na przyszłość. Najtrudniej jest im podejmować decyzje związane z ocenianiem prac uczniów. W związku z tym w niniejszym opracowaniu chciałabym się skupić na problemie niepewności pojawiającej się w związku z niestałością przedmiotu oceny oraz nie zawsze w pełni uświadomianych kryteriów.

W celu badawczego rozpoznania zagadnienia niepewności oceny przeprowadziłam wywiady pogłębione na próbie 17 nauczycieli zatrudnionych w szkołach podstawowych, gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych, uczących przedmiotów takich jak: przyroda, biologia, matematyka, historia, wiedza o społeczeństwie, język polski, język angielski, chemia, fizyka, przedsiębiorczość. Muszę przyznać, że zebranie owych materiałów, które postaram się w niniejszej pracy przeanalizować, wymagało ode mnie bardzo dużo wysiłku, cierpliwości i siły perswazji, ponieważ środowisko nauczycielskie nie jest nastawione przychylnie do badań dotyczących ich warsztatu pracy, nauczyciele zazwyczaj wyrażają swoją niechęć, gdyż obawiają się oceny swoich działań, decyzji, z tym jest również związany brak zaufania do badacza, czego efektem jest udzielanie krótkich, zdawkowych odpowiedzi na zadawane pytania. Większość respondentów posiadała długi staż pracy, a tym samym bogate doświadczenie zawodowe. Zazwyczaj rozmowy przebiegały w ustronnej klasie znajdującej się w szkole, w której dany nauczyciel pracuje, ale mimo sprzyjających warunków osoby udzielające wywiadu okazywały zdenerwowanie i zakłopotanie, z tego też powodu starały się w pośpiechu opowiadać o swoich doświadczeniach, żeby ta rozmowa skończyła się jak najszybciej. Elementem wpływającym na przebieg badania był dyktafon, który w większości przypadków onieśmielał respondentów.

¹ Koziński J., *Psychologiczna teoria decyzji*, PWN, Warszawa 1977, s. 24.

Zebrany materiał pozwolił na skrótowe zaprezentowanie w tym opracowaniu stosowanych przez nauczycieli strategii rozwiązywania dylematów pojawiających się w przypadku konfliktu przedmiotu i kryteriów oceny oraz wskazać niektóre konsekwencje owych wyborów.

Przedmiot oceny i jej kryteria

Literatura przedmiotu (B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*; I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej* i inne liczne opracowania z zakresu dydaktyki) podaje, że **przedmiotem oceny** powinna być przede wszystkim treść kształcenia². Jednak praktyka dydaktyczna pokazuje, że zakres jej opanowania w stosunku do wymagań jest mierzony i oceniany tylko podczas egzaminów zewnętrznych, gdyż w szkole na co dzień podczas dokonywanego przez nauczyciela oceniania znaczenie treściowe oceny jest znacznie szersze, bo wzbogacone o inne aspekty kształcenia, nie zawsze przez oceniającego uświadamiane.

Są nimi uczniowskie:

- **wiedza i umiejętność uczenia się:** (...)chodzi o to, żeby samym efektem nauczania nie było otrzymanie oceny, ale opanowanie pewnej wiedzy i umiejętności (SP, 20 lat)³. Pierwsza zasada, jaka obowiązuje przy ocenianiu, podstawowa, oceniamy to, co uczeń umie, a nie tego, co uczeń nie umie, bo to bardzo często jest mylone i bardzo często jest mowa o tym, tego nie umiesz, ale nie oceniamy jego nieumiejętności tylko jego umiejętności (SP, G, 25 lat)
- **aktywność na lekcji i zaangażowanie w uczenie się:** No, ocenianie to jest na pewno i wiedza, jaką dziecko posiada i stopień przygotowania się do lekcji, jego aktywność na tej lekcji i chęć podzielenia się jakimiś dodatkowymi informacjami zdobytymi gdzieś w dodatkowych źródłach typu Internet (SP, 6 lat)
- **zainteresowania:** mieć ciekawość świata (SP, G, 25 lat)
- **zachowanie na lekcji:** umieć się zachować (SP, G, 25 lat)
- **inteligencja:** trzeba było czymś się wykazać -- inteligencja, błyskotliwość taka łatwość przyswajania wiedzy i to się powinno liczyć, oni muszą mieć tego świadomość, ale przede wszystkim tego, że nie można być idiotą (SP, G, 25 lat)
- **umiejętność wypowiedzania się i prezentacji:** i że trzeba umieć wypowiedzieć się na różne tematy, umieć zabrać głos i pokazać się (SP, G, 25 lat).

Z fragmentów cytowanych wypowiedzi wynika, że oceny szkolne tylko w wąskim zakresie pełnią funkcję dydaktyczną; znacznie częściej bowiem odzwierciedlają uczniowskie sprawowanie, motywację i różne cechy osobowości dowolnie przez nauczyciela hierarchizowane. Swobodne włączanie różnych składowych oceny w jeden stopień szkolny świadczy o niewiedzy pedagogów na temat przedmiotu oceny oraz o ich niefrasobliwości z braku owej wiedzy

² Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002, s. 223-231. Altszuler I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960, s. 122-123.

³ Zastosowane skróty oznaczają wypowiedzi nauczycieli: SP - szkoły podstawowej, G - gimnazjum, LO - liceum ogólnokształcącego, T - technikum; cyfry - staż pracy w zawodzie.

wynikającej. Ponadto dają wyraz ich władztwa nad uczniami i przedmiotowego traktowania (uczeń może być idiotą; nie posiadając inteligencji – nie liczy się) umacnianego za pomocą oceny.

Zasadniczo w dydaktyce oraz w diagnostyce edukacyjnej w ocenianiu stosuje się cztery kryteria. W pierwszym z nich oceniający odwołuje się do kryterium normatywno-wzorcowego w ten sposób, że przyrównuje rzeczywistość edukacyjną do stanów pożądaných, oczekiwanych, opisanych normami lub wzorcami. Współcześnie w szkole są nimi: standardy wymagań egzaminacyjnych, wymagane wiedza i umiejętności przedmiotowe, nauczycielskie oczekiwania zdroworozsądkowe. Drugie kryterium nazywane jest porównawczym; stosując je w ocenie odwołują się do podobnych układów poddawanych ocenie jak postęp dokonany przez ucznia w trwającym jakiś czas procesie uczenia się. Oszacowanie tego postępu jest możliwe pod warunkiem dokonania oceny poziomu wiadomości i umiejętności posiadanych przez ucznia „na wejściu”. Kolejnym kryterium jest kryterium postulatywne, kiedy to ocenie poddawana jest realizacja celów i zadań wychowawczych, dydaktycznych. To kryterium obecnie jest bardzo rzadko stosowane⁴. Jeszcze rzadziej, a praktycznie wcale, nie prowadzi się kształcenia, które w ogóle nie jest poddawane ocenie.

Wachlarz kryteriów obieranych przez badanych nauczycieli podczas oceniania w zasadzie odpowiada kryteriom opisanym w literaturze⁵, choć wykazuje większe od teoretycznego bogactwo. Wynika ono z odwoływania się do więcej niż jednego kryterium oceny. Oto przykłady:

- kryterium normatywno-wzorcowe (wymagania egzaminacyjne) + realizacja celów wychowawczych (uczenie się motywowane pragnieniem studiowania): *My kierujemy się tym egzaminem głównie (...) głównym jakby motorem jest wykształcenie umiejętności, które przydadzą im się potem na egzaminie, żeby to wyniki były jak najlepsze, żeby oni się podostawali do jak najlepszych szkół* (SP, G, 5 lat)
- połączenie kryteriów normatywno-wzorcowych ustalonych przez różne systemy, np.: (a) formalno-prawny (podstawa programowa) + normy społeczne (wewnątrzszkolny i przedmiotowy system oceniania): *Tak to jest przede wszystkim zarządzenie w sprawie oświaty, ustawa w sprawie oceniania uczniów, wewnątrzszkolny system oceniania, a potem jest przedmiotowy system oceniania i na końcu jest ten nauczyciel, i człowiek, i to też ma znaczenie* (SP, G, 25 lat); (b) formalno-prawny (rozporządzenia ministra jako kryterium oceny) + normy społeczne (przedmiotowy system oceniania, WSO) + nauczycielskie indywidualne kryteria oceny ustalone w toku wielu lat pracy w szkole: *System oceniania musi wynikać z zarządzeń i z przepisów ministerialnych i musi wynikać mój osobisty, czyli przedmiotowy system oceniania, z wewnątrzszkolnego systemu oceniania* (SP, G, 25 lat)
- nauczycielska wiedza zdroworozsądkowa, czyli brak jasnych kryteriów oceny: *Staram się, żeby uczeń, oceniając go, żeby rozumiał pytania przede*

⁴ Kawula S., *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

⁵ Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 24-25.

wszystkim, a i najważniejsze jest to, żeby załapał podstawę, czyli to, co jest najważniejsze, najistotniejsze, żeby umiał kojarzyć fakty (...) żeby wiedział, że jeden proces zależy od drugiego, wszystko w życiu człowieka, w organizmie człowieka, w przyrodzie, że wszystkie łańcuchy są ze sobą związane, ogniwa w łańcuchu, że żeby rozumiał, nie tylko nauczył się na pamięć, ale rozumiał, umiał wyjaśnić, co opowiada, no i głównie chciałabym, żeby nie tylko teoria, ale w praktyce umiał podać przykłady takich informacji (SP, 22 lata).

Strategie radzenia sobie z koniecznością dokonywania wyborów przedmiotu i kryteriów

Podane wyżej przykłady łączenia kilku kryteriów w jednej ocenie bądź kilku jej przedmiotów, jest strategią często stosowaną przez nauczycieli wtedy, kiedy nie potrafią dokonać wyboru jednego z nich, bądź kiedy nie bardzo wiedzą, co oceniają i na jakiej skali opierają swój osąd. Jednak największą trudność sprawia im swoista „metaocena”, czyli refleksja nad sformułowaną przez siebie oceną. Nie będąc świadomym stosowanych kryteriów, ani przedmiotu oceny, odczuwają niepewność osądów, wyrzuty sumienia, które starają się uspokoić, stosując różne taktyki i metody. Najogólniej oscylują one pomiędzy dwiema skrajnymi strategiami: ocenianiem instrumentalnym a ocenianiem nie-instrumentalnym.

A. Ocenianie instrumentalne

Istnieje mnóstwo pedagogów, którzy traktują swoją pracę, w tym ocenianie, **instrumentalnie**, głównie opierając się na realizacji wytyczonych celów i wytycznych narzuconych przez wyższe instancje, a oceny dokonują również o sformułowane „na zewnątrz”, czyli nie przez siebie, kryteria: *No nie mogę, dlatego że są kryteria, których nie wolno zmieniać, nie wolno uczniowi podciągać ocen, nie wolno zaniżać, wszystkie oceny właściwie w razie skargi ucznia muszą być uzasadnione, nie ma dowolności wystawiania ocen* (LO, 13 lat). Zazwyczaj tacy nauczyciele charakteryzują się bezrefleksyjnością, a skutkiem takiego podejścia do oceniania jest brak dylematów, ponieważ mają poczucie, że wszelkie prawa, jakie obowiązują, automatycznie zwalniają ich z obowiązku bycia człowiekiem, można nawet użyć takiego pojęcia jak odczłowieczenie. Wówczas nauczyciele tego typu nie odczuwają wyrzutów sumienia, poczucia winy, niesprawiedliwości: *To są tabelki, to są przeliczniki i tutaj niestety nie ma takiej możliwości* (LO, 13 lat). Wspierają się w tym ocenianiu:

(a) pseudostatystyką: *System oceniania jest przeliczany na sztywne procenty, czyli tak, każda ocena mieści się w granicach procentowych i wszyscy przedmiotowcy mają tę samą skalę sztywną* (LO, 10 lat); *bo ja wrzucę te oceny, komputer je tam przemiele i powie, jaka to wychodzi ocena (...)* (LO, 21 lat); *(...) oceny są wyliczane matematycznie, wszystkie prace klasowe, czy odpowiedzi są opisywane (...)* (G, 18 lat)

(b) pomiarową pseudonormą: *opracowałam sobie taki system punktowy i za ilość błędów na daną długość tekstu przyznaję jakąś konkretną ilość punktów, zależy w jakiej kategorii jest to błąd* (G, 2 lata).

Dzięki temu żyją w poczuciu dobrze spełnionego obowiązku zarówno wobec dyrekcji placówki, jak i uczniów, a na zadane pytanie dotyczące dylematów

występujących podczas oceniania bez wahania odpowiadają: *Nie ma możliwości jakby współczucie uczniowi i nadciąganie ocen, te oceny muszą być suche, uczeń musi zaliczyć dany materiał na minimum 30% i to jakby nie pozwala podwyższać oceny, obniżać jej ze względu na sympatie bądź antypatie do ucznia. Ocena musi być taka a nie inna. I tutaj pozbywa się jednego z problemów, którym jest stawianie niesłusznych ocen, czyli o, bo Pani go lubi, to Pani mu postawi ocenę bardzo dobrą, a mnie Pani nie lubi, a ja umiem i dostanę dopuszczający. Właściwie ten system można rozumieć dwojako, po pierwsze, jest taki mało uduchowiony, ale po drugie, kryteria oceniania są przejrzyste i nie można tego zarzucić osobom, które wystawiają oceny (LO, 13 lat).*

B. Ocenianie nie-instrumentalne

Druga grupa pedagogów, tak zwanych nauczycieli z powołania, preferuje **ocenianie nie-instrumentalne**, przedkładając wszelkie wyniki, tabele, zestawienia i średnie nad wartość, jaką posiada człowiek, w tym przypadku uczeń. Nie są w stanie pogodzić się ze sztywnymi regułami stawiania ocen, jej kryteriów, dlatego żyją w ciągłym poczuciu winy, udręki, rozdarcia pomiędzy bezdusznymi zasadami, jakie są narzucone odgórnie, a własnym doświadczeniem, praktyką i kontaktem z uczniem. Bardzo często podkreślają, że pogodzenie tych dwóch sfer jest niemożliwe, wykluczają się wzajemnie, ponieważ podczas oceniania mają na uwadze tylko i wyłącznie kryteria oceny, skalę procentową, ewidentnie dostrzegają krzywdę wyrządzaną podopiecznemu, ale jednocześnie mają świadomość obiektywizmu takiej oceny, natomiast kiedy sytuacja jest odwrotna, a mianowicie dokładnie analizują proces poprzedzający efekt uczenia się i biorą pod uwagę wszelkie aspekty towarzyszące temu, a w miarę możliwości ignorują system oceniania, to wówczas również występuje poczucie winy, co oddaje wypowiedź: *Zawsze, bo zawsze będzie ten problem, czy rzeczywiście to było słuszne, czy ja tak powinnam zrobić, czy no mówię, czy to było sprawiedliwe, nie ma pojęcia sprawiedliwości, zawsze są wyrzuty sumienia (G, 18 lat).*

Mimo stosowania różnych strategii, które pozwalałyby połączyć (najlepiej bezszwowo) różne kryteria oceny i jej przedmioty poddawane szacowaniu, niepewność oceny pozostaje. Pojawia się ona zawsze wtedy, kiedy stosunek nauczyciela do ucznia cechuje podmiotowość, dostrzeganie w nim człowieka o indywidualnych potrzebach, zainteresowaniach, doświadczeniach życiowych, które – choć nie są przedmiotem oceny – na tę ocenę nieuchronnie oddziałują. Choć teoria kształcenia przypomina o indywidualizacji kształcenia i oceniania, praktyka pokazuje, że nie tak łatwo ją zastosować w klasie liczącej 20-30 uczniów, w której trzeba „zrealizować program”, przygotować do egzaminu, podporządkować się zasadom WSO, odpowiedzieć na potrzeby wychowanków i ich rodziców, a przy tym doświadczać pedagogicznego spełnienia.

Dylematy wydają się więc nieuchronnie wpisane w działania nauczyciela oceniającego nie-instrumentalnie. Dotyczą one przede wszystkim uczniów z trudnościami w uczeniu się na wszystkich szczeblach kształcenia, czyli w szkołach ponadgimnazjalnych: *uczennica albo uczeń, którzy są bardzo słabi (...), ale chodzą na lekcje, starają się bardzo, biorą w niej udział, robią zadania na tablicy, robią w zeszytach, naprawdę starają się i taki uczeń no niestety jest słabutki, same jedyńki zdobył, jest taki uczeń starający się, któremu to nie wychodzi tak, ale*

widać, że pracuje, odrabia prace domowe na tyle, na ile potrafi, nie mieści się w tych 30% (...) natomiast jest uczeń, który do szkoły prawie w ogóle nie chodzi, nie robi nic, przychodzi raz na jakiś czas i zalicza pracę klasową na czwórkę i mam dylemat w ocenianiu, prawda? (LO, 10 lat). Ale i też na etapie kształcenia podstawowego: Są to takie momenty, kiedy muszę się ostro nagłówkować, w jaki sposób co przedstawić, żeby nie zdominować wtedy moich działań w stosunku do tych słabszych, żeby też one nie odczuły, że rzeczywiście odstają od grupy zupełnie, natomiast tym dobrym, którzy bardzo często rączka w górę, wszystko wie najlepiej i przeszkadzają w tym momencie w zajęciach w ten sposób i nie dają szans zajęcia się tymi małymi, tymi słabszymi i tu jest ten problem i tutaj mocno się muszę pomyśleć, jak to zorganizować (SP, około 20 lat).

Wśród uczniów z trudnościami są uczniowie posiadający różne dysfunkcje. Nauczyciele czują się w obowiązku inaczej traktować dzieci ze stwierdzonymi deficytami, takimi jak dysortografia, dysleksja, dysgrafia, mając świadomość, ile pracy włożył uczeń w pokonanie bariery, ale obecne czasy zmuszają nauczycieli do poddania w wątpliwość prawdziwości diagnozy i orzeczeń z poradni, ponieważ bardzo dużo uczniów posiadających owe problemy nie robi nic, aby zniwelować skutki tych deficytów. Mówią o nich: W przypadku języka obcego są uczniowie, którzy mają ogromne kłopoty, straszne takie deficyty. Ci dysgraficy, dyslektycy i wówczas wiedząc, że on włożył olbrzymią pracę, ale nie osiągnął efektu, mam dylemat, czy po prostu dać mu promocję do następnej klasy, czy go zostawić, wiedząc, że on niewiele więcej zrobi przez swoje ograniczenia, bo ma ewidentne ograniczenia i naprawdę się muszę mocno zastanawiać, i bardzo często mam takie dylematy (T, 20 lat); (...)inaczej się patrzy na dyslektyków, to jest teraz ogromny problem, mówi się, że kiedyś to się mówiło leń i nie było dyslektyków, a teraz pojawiło się mnóstwo dzieci z problemem w uczeniu się i co drugie ma wystawioną opinię. My też sobie zdajemy sprawę, że my też jesteśmy matkami, mamy dzieci i na przykładzie koleżanki, która ma dziecko, gdzie nauczyciel stwierdził, że trzeba go zbadać, w poradni nie stwierdzili, ale jeśli pani chce, to możemy napisać i takie dziecko musimy inaczej oceniać, inaczej traktować, inne zadania dawać. Z drugiej strony widać, które dzieci mają problem i często jest tak, że jak ja widzę, że dziecko nie jest w stanie wyuczyć się słówek, zapisu prawidłowego, to ja stosuję inny system oceniania, faktem jest to, że to dziecko nie może być, mam papierek, to nie muszę się wykazywać i mogę sobie pisać ze słuchu słowa, nie absolutnie, bo tutaj dysleksja zobowiązuje do pracy, jeśli on chce, żeby obniżyła wymagania, to on musi zrobić coś dla mnie, coś za coś, ale mam uczniów, gdzie patrzy się troszeczkę inaczej, widać, że to jest ciężka dysleksja, a nie że ktoś literkę zgubi i ja mu tego nie mogę uznać za błąd, bo ja mam dysleksję (SP, 8 lat).

Kolejny dylemat dotyczy traktowania uczniów, którym przydarzyły się tak zwane zdarzenia losowe, czyli na przykład długa, wyczerpująca choroba, pobyt w szpitalu, problemy osobiste, tragedie rodzinne. Problem tkwi w tym, czy owe zdarzenia były na tyle znaczące dla ucznia, żeby traktować go pobłażliwiej ponieważ każdy spośród gromady uczniów ma swoje indywidualne życiowe tragedie i każdy z nich przeżywa je na swój sposób, więc jak ocenić wartość tych przeżyć i ich wpływ na edukację. A każdy przypadek jest ważny: (...)te moje wątpliwości pojawiają się z takich ludzkich, zwyczajnych, ludzkich, bo

one, ta Kowalska, która dostała jedynkę ma trudną sytuację w domu, bo sama chorowała, bo biorę je też pod uwagę, jeżeli to są takie znaczące to na pewno. Ale może ktoś po prostu ma kryzys, to wtedy są wątpliwości (LO, 21 lat). Lub: (...)ja mam bulimiczkę, dla której przeczytanie pół strony tekstu to już jest cud, a z drugiej strony mam inteligentnego łobuza, któremu nic się nie chce robić i teraz postawić im obojgu trójkę i włącza się we mnie to subiektywne poczucie, że ten zostanie nad wyraz nagrodzony, a ta zostanie niedoceniona, jeśli chodzi o ich potencjał, sytuację życiową i wkład pracy (...) (LO, 14 lat).

Czy wobec złożoności poszczególnych przypadków rozwiązywanie dylematów w zakresie oceniania musi wiązać się koniecznością wyboru mniejszego zła?

Konsekwencje wyborów przedmiotu i kryterium oceny

Skutki działań omówionych powyżej sylwetek nauczycieli są diametralnie różne, tak jak ich stosunek do oceniania. A mianowicie nierefleksyjny, zasadniczy nauczyciel, świadomie realizujący ciężące na nim obowiązki, jest przekonany o słuszności swoich decyzji, dlatego też jest otwarty na wszelkie inne formy sprawdzania rzetelności ocen prac uczniów. Mówi: *Zresztą, kiedy uczeń nie zgadza się z oceną, jaką wystawi się mu na semestr, czy na koniec roku, zawsze może poddać się takiemu procesowi pomiaru dydaktycznego, gdzie pisze test z całego semestru (...)* (LO, 13 lat). Manifestując podporządkowanie instrumentalnemu systemowi oceniania, zapobiega manipulacjom ze strony uczniów, wymuszaniu przez nich lepszych ocen. Bezsprzecznie jest to asekuracja ze strony nauczyciela przed pokazaniem uległości bądź zmianą wizerunku. Obawia się, że uleganie prośbom wychowanków mogłoby wyzwolić w nich wątpliwości co do słuszności oceny. Tym samym unikając konfrontacji, żyje w poczuciu sprawiedliwości i słuszności podejmowanych decyzji. Nie ma w nich miejsca na miłosierdzie w ocenianiu: *Niestety płacz na mnie nie działa, bo nie ma płaczu wtedy, kiedy jest koniec roku i ktoś potrafi płakać na zawołanie, przychodzi i zaczyna tutaj lament* (SP, 8 lat). Przyjęte zasady są niepodważalne: *W ocenianiu tym bardziej trzymam się tych swoich zasad zgodnie ze swoim sumieniem, nigdy nie robię wbrew, nie robię takiej sytuacji, że postawę jedynkę i uczeń przychodzi i zaczyna mi tu płakać, żebym go jeszcze spytała i nigdy nie przekroczyłam tej granicy, czyli jeżeli ta trójka była, nigdy nie została ona zmieniona na inną, wyższą ocenę bo przyszła mama, bo dziecko mi tu zaczęło płakać, że mu do średniej brakuje, nie robię takich rzeczy, więc też nie mam wyrzutów sumienia, że naginam czy przekraczam granice, które sobie stawiałam* (LO, 10 lat).

Zaletę niezmienności kryteriów jak i przedmiotu oceny stanowi fakt, iż – w przeciwieństwie do refleksyjnych pedagogów – nauczyciele nie muszą borykać się z wyrzutami sumienia. Te zostawiają w szkole, gdy tylko zamkną za sobą jej drzwi. Szkolnych problemów i dylematów nie przynoszą do domu – miejsca przeznaczonego przede wszystkim dla rodziny: *Jak maksymalizuję obiektywnie ocenę, to zrzucam z siebie współodpowiedzialność za złe oceny, mówię, tyle wyszło* (LO, 14 lat). Aczkolwiek przyznają, że często zrealizowanie tego celu jest trudne, gdyż: *choć staram się nie myśleć za długo o pracy w domu i tak muszę sprawdzać prace w domu i przygotowywać różne rzeczy wbrew temu, co*

piszą w prasie, to trochę jest tych godzin domowych (LO, 14 lat).

Kolejną konsekwencją, jaka pojawiła się podczas analizy badań, jest unikanie przedmiotu oceny, który charakteryzuje się niemierzalnością, to znaczy, że nauczyciel poddaje ocenie tylko takie wytwory pracy ucznia, które łatwo można objąć kryteriami, wskaźnikami, innymi słowy, oceniają prace opatrzone wzorem bądź kluczem odpowiedzi, ponieważ takie postępowanie ponownie zwalnia ich z myślenia, zastanawiania się, analizowania, niweluje chaos i dezorientację. Konieczność ocenienia tego, co trudno mierzalnie sprawia, że łatwo podważyć taką ocenę, gdyż nie posiada sprecyzowanego kryterium oceny: *To jest najgorszy moment, dlatego wypowiedzi ustnych mam bardzo mało (...) nie lubię ustnych odpowiedzi (...) z musu robię, nie za bardzo mi to pasuje, o to chodzi, wtedy mam poczucie, że nie mam modelu i gdzieś to wszystko ucieka (...)* (LO, 14 lat). *Ale na maturze ustnej muszę ich ocenić, tam też są niby kryteria, ale te kryteria są takie niejasne, dosyć dowolne, nie lubię ustnych matur* (LO, 14 lat).

Wielu nauczycieli deklaruje, że dylematy związane z przenikaniem się kryteriów oceny i jej przedmiotów nie mają wartości samej w sobie, ponieważ – podkreślają – zawsze podejmują te działania, które będą bardziej korzystne dla ucznia; to jego sytuacja determinuje rozwiązanie. Jeśli taka a nie inna decyzja miałyby w czymś pomóc bądź rozwiązać problem, to bez wahania oceniają pozytywnie, nie bacząc na okoliczności i wytyczne. Zdają sobie bowiem sprawę, że niektóre elementy programu nauczania są zbędne, nieprzydatne w późniejszym życiu, więc w jakim celu przysparzać uczniom dodatkowych kłopotów i stresu. Tym bardziej, że szkoła to nie tylko ocenianie wiedzy, ale przede wszystkim dbanie o ich holistyczny rozwój: *Przyznam, że mogę coś tam nadciągnąć, jeśli chodzi o oceny końcowe i o te semestralne (...) jeżeli chodzi o końcowe to chyba jest tak, że chyba ogólnie nauczyciele nadciągają oceny ze względu na to, że to jest koniec, idą już do liceum, to przez te 3 lata jakaś relacja się rodzi, powiedzmy, się tych uczniów lubi, jeżeli nie są jacyś tam najgrzeczniejsi, to jednak ta sympatia jest i wiadomo, że te oceny się troszeczkę tam naciąga po to, żeby uczniowie dostali się do tych szkół, do których chcą się dostać, to jest reguła we wszystkich szkołach i ja też coś takiego mam, że jednak staram im się w jakiś tam sposób pomóc* (G, 2 lata). *A szczególnie dla mnie zawsze ważny jest człowiek czy dziecko, ważne jest, żeby było zadowolone w szkole. Ma się dobrze czuć w szkole* (SP, 20 lat).

Podsumowanie

Ocenianie jako nieodłączny element procesu edukacji zakorzenił się w niej tak głęboko, że i uczniowie, i nauczyciele nie wyobrażają sobie nauczania bez oceniania efektów pracy. Przywiązują do niego ogromną wagę, przypisując mu takie pozytywne cechy jak: wzmacnianie motywacji do uczenia się, nagradzanie przez oceny, informowanie o efektach uczenia itp. Zarazem to ocenianie często jest źródłem kontrowersji i spotyka się z krytyką zarówno ze strony ocenianych, jak i oceniających, a jej przyczyną zazwyczaj jest nieumiejętność rozgraniczenia przedmiotu oceny od jej kryteriów. Przenikając się wzajemnie, stają się źródłem chaosu i nieporozumień. Zarazem sformułowane w tym pomieszaniu oceny nie mają głębszego sensu i są pedagogicznie błahę,

niepotrzebne, a nawet szkodliwe.⁶ Podstawowej przyczyny tego stanu rzeczy upatruje się w braku wiedzy i umiejętności nauczycieli w zakresie oceniania, a czasem nawet – nieświadomości jej nieposiadania. W efekcie nauczyciele nie są przygotowywani do tej części swojej pracy, ponieważ „opanowują sztukę oceniania uczniów metodą prób i błędów. Nie ma prawdopodobnie w Polsce zakładu kształcenia nauczycieli, który by oceniania systematycznie nauczał (...). Brak teorii, brak wzorów odpowiednich ćwiczeń.”⁷ – pisał prawie dwadzieścia lat temu Bolesław Niemierko. Co do dziś w tej kwestii się zmieniło? Z wypowiedzi badanych nauczycieli wynika, że niewiele.

Bibliografia:

1. Altszuler I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960.
2. Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
3. Kawula S., *Diagnostyka pedagogiczna środowiska*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.1, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
4. Koziński J., *Psychologiczna teoria decyzji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
5. Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1991.
6. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.

⁶ Niemierko B., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1991, s. 16-17.

⁷ Tamże, s. 18.