dr Beata Udzik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
I Liceum Ogólnokształcące w Jarocinie

Sprawiedliwe ocenianie w opiniach studentów polonistyki. Świadomość i sposób jej wyrażania

Nie wierzę w absolutny obiektywizm oceny nauczyciela, ponieważ subiektywizm jest bliższy naturze ludzkiej.
z wypowiedzi studentki

Świadomość – ogół sądów i poglądów na jakiś temat, charakterystycznych dla danej osoby lub panujących w jakimś środowisku czy grupie społecznej. Sądy owe mogą mieć charakter intuicyjny i nie muszą tworzyć spójnego systemu, ale mogą też być umotywowane i podbudowane wiedzą[1]. W *Wielkim słowniku języka polskiego*, najnowszym wspólnym przedsięwzięciu grupy językoznawców, o świadomości pisze się między innymi jako o „zdolności człowieka do poznawania rzeczywistości i samego siebie, […] posiadaniu wiedzy o czymś, zbiorze wiadomości i poglądów wspólnych dla jakiejś grupy ludzi"[2]. We wcześniej wydanym *Słowniku języka polskiego* czytamy:

Świadomość – zdolność zdawania sobie sprawy w kategoriach pojęciowych z tego, co jest przedmiotem postrzegania, doznawania; najwyższy poziom rozwoju psychicznego charakterystyczny dla człowieka; zdolność umysłu do odzwierciedlania obiektywnej rzeczywistości, uwarunkowana społecznymi formami życia człowieka i ukształtowana w toku jego historycznego rozwoju[3].

W najprostszej natomiast definicji psychologów świadomość to „aktywność mózgu umożliwiająca konstruowanie modelu mentalnego naszego doświadczenia"[4].

O taki właśnie sposób rozumienia świadomości, najbardziej podstawowy i ujmowany w słownikach języka polskiego, chodzi. Refleksje prezentowane w niniejszym referacie zainspirowane bowiem zostały wypowiedziami pisemnymi 220 studentów trzeciego roku studiów licencjackich i drugiego roku studiów magisterskich filologii polskiej specjalności nauczycielskiej[5]. Pytanie zadane studentom brzmiało:

> *Co wg Pani/Pana oznacza sprawiedliwe ocenianie osiągnięć uczniów? Proszę odpowiedzieć w kilku zdaniach.*

[1] W podobny sposób o świadomości językowej pisze Andrzej Markowski w: A. Markowski, *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 123.

[2] Za: *Wielki słownik języka polskiego*, http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=37819&id_znaczenia=4473542&l=23&ind=0 (dostęp: 8.08.2014).

[3] *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t. 3, Wydawnictwo Naukowe PWN , Warszawa 1981, s. 459.

[4] P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom 3*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 263.

[5] Badanie przeprowadzono w latach akademickich 2012/2013 oraz 2013/2014 wśród studentów UAM w Poznaniu.

Studenci odpowiadali na nie po wypełnieniu testu składającego się z 10 pytań zamkniętych przeprowadzonego na zakończenie wykładu „Planowanie dydaktyczne i ewaluacja". Pytanie miało charakter otwarty, nie było oceniane, o czym studenci zostali uprzedzeni. Chodziło o odtworzenie funkcjonującego w umyśle uproszczonego modelu czy reprezentacji fragmentu rzeczywistości, związanych z nim działań, cech i wartości. Analiza wytworów miała charakter jakościowy bez wykorzystywania wskaźników statystycznych.

Źródła ujawnianej w wypowiedziach świadomości dotyczącej sprawiedliwego oceniania są niewątpliwie niejednorodne. Stanowią je bowiem z jednej strony własne, niedawne przecież, doświadczenia uczniowskie (*1. Nie można oceniać uczniów ze względu na wygląd bądź znajomości. Niektórzy nauczyciele tak robią. Są nienawistni w stosunku do uczniów, jakby im zazdrościli. Nie raz spotkałam się z taką sytuacją. Uważam, że jest to niesprawiedliwe i bezpodstawne, ponieważ jak można stawiać uczniom oceny za np. pracę ich rodziców*[6].), obserwacje poczynione podczas praktyk studenckich (*2. Podczas praktyk w szkole podstawowej spotkałam się z wieloma przypadkami niesprawiedliwego oceniania. 3. W czasie praktyk w szkole podstawowej byłam oburzona ocenianiem uczniów, nauczyciele każdemu uczniowi przypinali „łatę", uczeń, który nie uchodził za wybitnie zdolnego, nie miał szans przebicia.),* pierwsze refleksje związane z wchodzeniem w rolę nauczyciela oraz literatura przedmiotu i treści poruszane podczas wykładu. Ponieważ czas jego trwania był niezmiernie krótki (10 godzin dydaktycznych), trudno uznać, że to właśnie wiedza z zakresu planowania, diagnozowania i ewaluacji stanowi główne źródło poglądów respondentów. Jest to raczej konglomerat potocznej świadomości, własnych doświadczeń i początków sięgania do wiedzy teoretycznej.

Zagadnienie sprawiedliwego oceniania osiągnięć uczniów pozostaje od zawsze problemem niełatwym, najbardziej charakterystycznym dla szkoły, ale i wzbudzającym najwięcej emocji. I choć uczniowie chcieliby być sprawiedliwie oceniani, a nauczyciele postrzegani jako sprawiedliwie oceniający, to często zdarza się, że sposób pojmowania owej sprawiedliwości jest zupełnie różny, podziały zaś nie przebiegają według wymienionych grup, ale mają znacznie bardziej skomplikowany charakter. Również ostatnie badania dotyczące oceniania potwierdzają, że zagadnienie sprawiedliwości jest wartością najczęściej implikowaną z oceną szkolną zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli[7].

> […] *sprawiedliwość pozostaje bodaj najczęściej w stosunku do oceniania postulowaną wartością moralną, a bycie sprawiedliwym oceniającym – wciąż niedosiężnym ideałem pedagogów*[8].

Respondenci, do niedawna uczniowie, dziś studenci przygotowujący się do pełnienia funkcji nauczyciela, sygnalizują w swoich wypowiedziach, że ocenianie jest zadaniem trudnym i świadczącym o profesjonalizmie nauczyciela.

[6] Wszystkie cytaty z wypowiedzi respondentów zgodne z oryginalnym zapisem.

[7] G. Szyling, *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011, s. 355.

[8] M. Groenwald, *Patchworkowa sprawiedliwość oceniania* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego,* PTDE, Toruń 2010, s. 163.

4. Ocenianie jest trudnym zadaniem i wymaga praktyki.

5. Ocenianie jest niewątpliwą sztuką.

6. Sprawiedliwość to kryterium subiektywne, dlatego praca nad sprawiedliwym ocenianiem powinna być wynikiem pracy kilku osób, posiadających odpowiednią wiedzę i umiejętności.

O tym, że sami mają z jego definiowaniem problemy, świadczy częste utożsamianie oceniania ze sprawdzaniem. Pytani bowiem o sprawiedliwe ocenianie podają, że jego warunkiem jest stworzenie „testów z różnymi typami zadań".

7. Przygotowany test z dobrze zrobioną kartą odpowiedzi i kryteriami oceniania świadczy o profesjonalizmie nauczyciela.

8. Sprawiedliwe ocenianie osiągnięć uczniów to także układanie rzetelnych, trafnych sprawdzianów.

Choć sprawiedliwość jest pojęciem związanym ze sferą wartości, to studenci, chcąc zdefiniować ją w kontekście oceniania, odwołują się do różnych, często wzajemnie nakładających się lub wykluczających kategorii. Argumentują to złożonością problemu, na który składają się między innymi przedmiot oceny, cele i funkcje oceniania, narzędzia sprawdzania, właściwości oceniania, jego typy wyróżniane ze względu na różne kryteria oraz konteksty (zewnętrzne i wewnętrzne wobec ucznia, indywidualne i społeczne).

Zacznijmy od **przedmiotu oceniania**. Już tutaj brakuje zgodności. Jedni bowiem traktują ocenianie jako jednorazowy akt wystawienia oceny, drudzy jako proces. W pierwszym przypadku przedmiotem oceny staje się określony zasób wiedzy, konkretna umiejętność, jeszcze częściej wytwór uczniowski, np. wypracowanie, w drugim – postęp poczyniony przez ucznia.

9. Wydaje się, że sprawiedliwe ocenianie osiągnięć uczniów może mieć miejsce tylko wówczas, kiedy pod uwagę brane będą tylko i wyłącznie efekty danego zadania czy pracy ucznia. […] *aby móc obiektywnie oceniać, dane (oceniane) osiągnięcie powinno być traktowane jako osobne zrealizowane zadanie, które samo w sobie podlega ocenie.*

10. Moim zdaniem ocenianie to nie tylko spojrzenie na efekt końcowy, ale towarzyszenie uczniowi w toku całego zadania.

11. Przy ocenianiu ucznia należy uwzględnić całoroczny wysiłek pracy ucznia, jego wkład i zaangażowanie. Właściwym byłoby przeanalizowanie postępu ucznia od momentu rozpoczęcia roku szkolnego do jego zakończenia.

12. Moim zdaniem sprawiedliwe ocenianie osiągnięć uczniów to zwracanie uwagi na postępy, jakie zrobili uczniowie […]. *Uczeń, który ciężko pracował, by poprawić np. swoją technikę pisarską, wyzbyć się z wypracowania zwrotów z języka potocznego, chociaż ten dominuje w jego życiu, zrobił znaczny krok w edukacji na kilku polach, dlatego jego wysiłki powinny być docenione, nawet jeżeli treść pracy została na podobnym poziomie.*

Przywołane powyżej opinie odwołują się do różnie pojmowanych **celów i funkcji oceniania**. Autor pierwszej wypowiedzi podkreśla przede wszystkim **funkcję dydaktyczną oceny**, ponieważ ma ona służyć poinformowaniu ucznia, w jakim stopniu jego praca odpowiada założonym kryteriom oceniania, na jakim poziomie w odniesieniu do owych kryteriów została wykonana. Autorzy dwu pozostałych wypowiedzi natomiast wyeksponowali wychowawczą funkcję oceniania: należy docenić wysiłek ucznia. W podobnym duchu wypowiadają się zwolennicy **funkcji motywacyjnej oceny**.

> *13. Należy wyeksponować zalety ucznia zgodnie z regułą wzmocnienia pozytywnego.*

Wyrażając opinie na temat oceniania, studenci odwołują się także do **narzędzi sprawdzania**, które ich zdaniem mogą jego sprawiedliwość wzmocnić lub osłabić. Wzmacnia ją niewątpliwie rzetelnie przygotowane narzędzie, a respondenci podkreślają, że jego opracowanie wymaga od nauczyciela wiedzy z zakresu konstruowania i sprawdzania zadań. Jeśli chodzi o typy stosowanych zadań, to tutaj opinie są podzielone. Zadziwia bezwzględne zaufanie do obiektywizmu zadań zamkniętych, wyrażane przez część badanych, ale wielu z nich także podkreśla, że sprawiedliwe ocenianie ma miejsce wówczas, kiedy nauczyciele stosują różnorodne formy sprawdzania, dając szansę uczniom o różnych preferencjach i zdolnościach.

> *14. Chcąc sprawdzić wiedzę uczniów i sprawiedliwie ją ocenić, należałoby stosować na sprawdzianach w większości pytania zamknięte. Wtedy mamy pewność, że każdy uczeń został oceniony sprawiedliwie.*
>
> *15. Najbardziej sprawiedliwe są zadania zamknięte, ponieważ nauczyciel ma przygotowaną określoną punktację i nie ma miejsca na subiektywizm.*
>
> *16. Ważna jest także reguła różnorodności – ocenie podlegają różne formy wypowiedzi – ustna, pisemna.*
>
> *17. Ocenianie powinno być* […] *różnorodne. Oznacza to, że każdy uczeń jest dobry w innej dziedzinie, a mnogość form zadań i pytań pozwala na wykazanie się w tym, w czym dane dziecko czuje się najlepiej.*
>
> *18. Wykorzystanie różnych sposobów sprawdzania osiągnięć, np. pisanie, wypowiedzi ustne, prace domowe dadzą uczniom szansę na uzyskanie oceny także w formie, w której najlepiej sobie radzą. Dla nauczyciela stanowi to okazję, by w szerszym zakresie zorientować się w mocnych i słabych stronach przebiegu nauczania u konkretnego ucznia.*

Ponieważ autorami wypowiedzi są studenci polonistyki, nie dziwi fakt, że zwracają oni także uwagę na problem sprawiedliwego oceniania zadań otwartych, zwłaszcza wypracowań. Jedni uznają, że niemożliwa jest w pełni obiektywna i sprawiedliwa ocena tego typu zadań, inni z kolei podkreślają, w odróżnieniu od zwolenników stosowania głównie zadań zamkniętych, że mimo wątpliwości i trudności w ocenianiu należy stosować zadania otwarte, ponieważ sprawdzają złożone umiejętności.

19. Sprawiedliwe ocenianie jest prawie niemożliwe w ocenie prac pisemnych, aczkolwiek nauczyciel powinien zawsze starać się przyjąć takie same kryteria oceny i konsekwentnie je stosować do wszystkich prac.

20. Nie jest możliwe wskazanie wybranego typu zadań, które gwarantowałyby obiektywizm i sprawiedliwość oceny. Oczywiście nasuwa się też myśl o zadaniach zamkniętych, jednak nie są w stanie ukazać toku rozumowania ucznia, który uważam osobiście za jeden z najważniejszych elementów nauki szkolnej. Dylemat, czy istotniejszym jest kształcenie myślenia i rozwoju kreatywności, czy też wyuczone fakty i definicje, jest, jak się zdaje, najpoważniejszym w dyskusji o sprawiedliwym ocenianiu.

Poruszając problem sprawiedliwego oceniania zadań otwartych, studenci zwracają także uwagę na dwie ważne kwestie: wyrażanie przez uczniów własnych poglądów oraz twórcze i niestandardowe rozwiązania.

21. Nauczyciel sprawdzający np. prace pisemne uczniów musi odłożyć na bok własne poglądy i przekonania, gdyż wyrażone w pracach uczniów zdanie na różne tematy, które jest niezgodne ze zdaniem nauczyciela, nie może mieć wpływu na ocenę.

22. Sprawiedliwe ocenianie ucznia ma mieć na uwadze nie punkt widzenia, który broni uczeń, a jego zdolność argumentacji. Jeśli w szerokiej wypowiedzi uczeń opowie się za zdaniem sprzecznym ze światopoglądem nauczyciela, nauczyciel musi podejść do wypracowania bezstronnie i obiektywnie.

Ostatni z cytowanych przykładów pokazuje, że student w dość jednostronny sposób interpretuje możliwość wyrażania własnych poglądów przez ucznia, nie dostrzegając problemu świadomej prowokacji czy też propagowania ideologii powszechnie uznanych za szkodliwe czy nawet zbrodnicze.

Przywołane powyżej wypowiedzi studentów ilustrowały, jak trudno im odróżnić ocenianie od sprawdzania, jak często sprawiedliwość oceniania postrzegana jest przez pryzmat narzędzi pomiarowych. Tymczasem jeśli chodzi o najczęściej przez nich wymieniany warunek sprawiedliwego oceniania, to jest nim oczywiście **bezstronność**, rozumiana jako nieuleganie wpływom, niekierowanie się pozamerytorycznymi przesłankami (sympatia do ucznia, antypatia, wcześniej osiągane wyniki, pozycja społeczna i zawodowa rodziców) utożsamiana też z **obiektywizmem**.

23. Sprawiedliwe ocenianie osiągnięć uczniów to wyzbycie się wszelkich uprzedzeń do konkretnych uczniów.

24. Nauczyciel nie powinien brać pod uwagę swoich osobistych sympatii względem uczniów, ich rodziców lub antypatii do nich.

25. Ocena musi być obiektywna, wolna od wszelkich uprzedzeń.

Obiektywizm oceny postrzegany jest także w kontekście **procedury sprawdzania i oceniania** w rozumieniu pomiaru sprawdzającego. Uczniów należy więc zapoznać wcześniej z kryteriami oceniania i ściśle ich przestrzegać.

26. Odpowiednie zaplanowanie kształcenia, przedstawienie zasad oceniania i wymagań, uczenie wg nich, a następnie egzekwowanie wiedzy w zgodzie z nimi to najtrafniejszy sposób na sprawiedliwe ocenianie.

Wielu wymienia właściwości pomiaru, pisząc o równych warunkach sprawdzania, przestrzeganiu zasad obiektywnego punktowania czy powtarzalności wyniku. Nie porządkuje jednak składających się na obiektywizm pomiaru niezbędnych jego właściwości hierarchicznie, jak czynią to teoretycy (Niemierko, 2009). Tak rozumiana sprawiedliwość powiązana zostaje z **ocenianiem wąskodydaktycznym**, w którym punktem odniesienia wyniku są wymagania programowe – jawne, wcześniej uczniom przedstawione i z nimi omówione.

27. Postawienie sprawiedliwej oceny byłoby również niemożliwe, gdyby wszystkim uczniom nie zostały zapewnione jednakowe warunki sprawdzania wiedzy.

28. Sprawiedliwe ocenianie osiągnięć uczniów to z pewnością ocenianie obiektywne. Należy starać się stworzyć obiektywny schemat punktowania odpowiedzi w testach, choć oczywiście w przypadku zadań otwartych nie jest to łatwe.

29. Ważne jest też, aby wynik np. testu, jaki otrzymał uczeń przy kolejnym sprawdzaniu przez np. inną osobę był taki sam.

30. Oczywiście, każdy musi spełniać określone podstawą programową oraz innymi dokumentami wymagania.

Równocześnie w wypowiedzi tego samego respondenta (przykład 30.) wyliczane są cechy charakterystyczne dla **oceniania społeczno-wychowawczego**.

30a. Sprawiedliwe ocenianie wiąże się z indywidualnym podejściem do ucznia. […] *wg mnie nauczyciel winien pamiętać, że osiągnięcie to pojęcie względne. Dla jednego osiągnięciem będzie tytuł laureata olimpiady przedmiotowej, dla drugiego będzie to przejście do następnej klasy lub uzyskanie pozytywnej oceny ze sprawdzianu. Sprawiedliwy nauczyciel uwzględnia możliwości ucznia, jego predyspozycje i wkład pracy.*

I tutaj pojawia się nieuświadamiany przez studentów do końca, ale mocno obecny w ich opiniach na temat sprawiedliwego oceniania **drugi układ wymagań programowych.** Część pisze o nim wówczas, gdy sprawa wiąże się z dostosowywaniem sprawdzania i oceniania uczniów z dysfunkcjami potwierdzonymi przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną. Ma on wtedy swoje umocowanie w procedurach szkolnych, w wewnątrzszkolnych systemach oceniania. Duża część jednak rozszerza jego stosowanie, co potwierdza przytoczony przykład 30a: *osiągnięcia to pojęcie względne*. Studenci nie tylko dopuszczają okazjonalne obniżanie wymagań, ale często je postulują. Kontekstem dla stosowania drugiego układu wymagań mają być czynniki, o których sporo się pisze w literaturze z zakresu diagnozy edukacyjnej (Niemierko, 2009; Szyling, 2011): relatywizowanie norm według zdolności i możliwości ucznia, wkład pracy ucznia, indywidualny postęp, postawa wobec przedmiotu, zaspokojenie potrzeby sukcesu w postaci pozytywnego wzmocnienia. Oto wypowiedź pełna sprzeczności, w której studentka ujawnia chęć pogodzenia różnych podejść do oceniania, a postulowane „okazjonalna elastyczność" czy „ludzkie odruchy" świadczą o potocznej świadomości i ograniczonej legalności.

31. Sprawiedliwe ocenianie osiągnięć uczniów musi opierać się na obiektywności, nauczyciel nie powinien kierować się sympatią do wybranych, jednak jeśli teoretycznie słabszy uczeń wkłada mnóstwo pracy w to, aby się „podciągnąć", powinno się dać mu pozytywny bodziec w postaci podwyższenia oceny lub ustnej pochwały. Oceniać należy wg wcześniej przyjętych kryteriów, jednak należy być również elastycznym i umiejętnie dostosowywać się do sytuacji. Nie można podnosić oceny lub faworyzować klasowych prymusów za zasługi. Każda ocena powinna być niezależna od innych i wystawiona w wyniku osobnego i obiektywnego procesu. Głównymi zasadami przy sprawiedliwym ocenianiu powinna być obiektywność i konsekwencja, jednak nie należy wyzbywać się elastyczności i ludzkich odruchów w stosunku do podopiecznych.

Studenci stwierdzają, że sprawiedliwa ocena ma być jawna, komunikatywna, uargumentowana, co wiążą bezpośrednio z udzielaniem właściwej **informacji zwrotnej**. Wielu zwraca uwagę, że powinna ona składać się z informacji na temat tego, co pozytywne; tego, co błędne; ale także wskazywać sposoby unikania błędów i dawać wskazówki do pracy na przyszłość. Taki sposób myślenia o ocenianiu wiążą bezpośrednio z zasadami **oceniania kształtującego**, dodając jako ważny element zapoznanie uczniów z kryteriami sukcesu i podkreślając motywującą funkcję tegoż sposobu oceniania. Niewielu pisze o włączeniu uczniów w wypracowywanie kryteriów, o samoocenie czy ocenie koleżeńskiej.

Rozpatrując zagadnienie jawności oceniania, kilku poruszyło problem sposobu informowania ucznia o ocenie z poszanowaniem jego godności, a nawet tajemnicy wobec klasy. Relacje interpersonalne w klasie w kontekście sprawiedliwego oceniania to także zagadnienie podjęte przez kilku respondentów. Wydaje się ono szczególnie ciekawe w związku z coraz bardziej popularną teorią **klasometrii**, rozumianej jako ocenianie wewnątrz klasy szkolnej (Niemierko, 2007).

Wydaje się, że w kontekście rozważania problemu sprawiedliwego oceniania osiągnięć uczniów ważne jest nie tylko, co studenci piszą, ale także **jak piszą**, czyli jak formułują swoje myśli na temat oceniania. Niewątpliwie sposób zadania pytania profiluje odpowiedź na nie, nie tylko w aspekcie merytorycznym, ale także formalnym (tutaj stylistyczno-językowym). Respondentom zadano pytanie o treść, istotę zjawiska (co oznacza?), z logicznego punktu widzenia – pytanie o dopełnienie. Równocześnie w pytaniu zasugerowano podanie własnego rozumienia istoty rzeczy oraz konieczność uzasadnienia. Ponieważ pojęcie podane do zdefiniowania było dwuczłonowe, stąd studenci odpowiadali nie tylko na pytanie *co to jest?*, ale także *jakie to jest?*. Można więc uznać, że już w konstrukcji pytania zaprojektowano niejako dwutorowość odpowiedzi. Ponadto kolejne skomplikowanie polegało na tym, że pojęciem okazał się rzeczownik wprawdzie, ale odczasownikowy (ocenianie), więc nazywający czynność, działanie, którego cechę mającą charakter aksjologiczny należało wyjaśnić. Stąd w uzasadnieniach odpowiedzi respondenci będą definiować ocenianie oraz wyjaśniać istotę jego sprawiedliwości. Część odpowiedzi przyjmie więc formę wyliczania cech, natomiast część w sposób bardziej czynnościowy i dynamiczny będzie wyrażała myśli, ponieważ scharakteryzowane zostaną zachowania kogoś, kto sprawiedliwie ocenia.

Odpowiedzi studentów mają charakter deklaratywny, są to raczej postulaty niż konstatacje i wyrażają postawę aksjologiczną nadawcy. Zawierają bowiem przekonanie, że dobrze by było, gdyby postulowany stan rzeczy zaistniał. Służą więc nakłanianiu. Językoznawcy nazywają to zjawisko modalnością deontyczną i wyróżniają w niej zalecenia, zakazy i pozwolenia[9]. W analizowanym materiale dominują zalecenia, choć pojawiają się także zakazy. Studenci wypowiadają się z przekonaniem, że

> *ocenianie ucznia ma mieć na uwadze; sprawiedliwe ocenianie musi opierać się na; w sprawiedliwym ocenianiu trzeba kierować się; należy pamiętać o tym, że; aby ocena była sprawiedliwa, należy uwzględnić; każda ocena musi być; sprawiedliwy nauczyciel musi mieć przede wszystkim; nauczyciel powinien eksponować; przy ocenianiu nauczyciel powinien stosować.*

Pojawiają się także zakazy:

> *nauczyciel nie może zwracać uwagi; nie można wystawić sprawiedliwej oceny tylko na podstawie; nie należy kierować się; sytuacja oceniania oraz nastrój nauczyciela nie mogą mieć wpływu.*

Wypowiedzi o charakterze postulatywnym zdecydowanie dominują i są to nakazy (należy) albo zakazy (nie należy), bezosobowe (należy pamiętać) lub odnoszące się do modelowego nauczyciela (nauczyciel powinien stosować).

Ponieważ polecenie zobowiązywało do wyrażenia własnego zdania, respondenci nie unikają także sygnalizowania go odpowiednimi sformułowaniami: *moim zdaniem; według mnie; uważam, że; myślę, że; mam na myśli; wydaje mi się, że*. Czasami ów osobowy punkt widzenia wyraża się poprzez zastosowanie form trybu przypuszczającego, co indywidualizuje charakter wypowiedzi, wskazuje na interioryzację problemu:

> *32. Oceniając ucznia, brałabym także pod uwagę jego zaangażowanie, postępy i możliwości.*

Choć większość odpowiedzi studentów przyjmuje postulatywno-nakazową ramę modalną, zdarzają się wśród nich i takie, w których zamiast postulatywności znajdujemy dyskursywność. Respondent, uznając złożoność zagadnienia, rozważa je i nie daje gotowych recept.

> *33. Sprawiedliwe ocenianie to wg mnie* […]. *Wydaje się, że* […]. *Po ostatnich wynikach badań międzynarodowych* […]. *Nie jestem pewien, czy* […]. *Z drugiej strony z moich doświadczeń wynika, że czasem* […]. *Wiem, że czasem jest to niemożliwe* […].

Analiza 220 studenckich wypowiedzi na temat sprawiedliwego oceniania skłania do kilku wniosków i próby odpowiedzi na pytanie: Jakim modelem mentalnym, jaką reprezentacją ważnego przecież fragmentu rzeczywistości szkolnej posługują się przyszli nauczyciele? Wydaje się, że w dużej mierze jest ona uzależniona od własnych szkolnych doświadczeń, choć już wsparta pewną wiedzą teoretyczną. Nie na tyle jednak, aby pisząc o sprawiedliwym ocenianiu, dokonać na początek podstawowych rozróżnień: zasygnalizować, czy pogląd dotyczy

[9] R. Grzegorczykowa, *Wykłady z polskiej składni.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 45.

oceniania wewnętrznego czy zewnętrznego, sumującego czy kształtującego, wąskodydaktycznego czy społeczno-wychowawczego. Stąd czasami wrażenie chaosu i mieszania pojęć z różnych kategorii i poziomów interpretacji zjawiska.

Wypowiedzi studentów zdają się w dużej mierze potwierdzać[10] wnioski, które na podstawie szeroko zakrojonego badania nauczycieli i uczniów sformułowała Grażyna Szyling na temat nauczycielskiego oceniania poza standardami (Szyling, 2011). Badani studenci nie potrafią się zdecydować, czy należy oceniać efekt, czy proces, a w nim wkład pracy i postęp. Z jednej strony eksponują konieczność ustalenia, przedstawienia uczniom i stosowania wobec wszystkich takich samych i jasnych kryteriów oceniania (kształcenie według wymagań), z drugiej strony natomiast podkreślają konieczność indywidualizacji wymagań, ich elastyczności w kontekście wkładu pracy nie zawsze przynoszącego oczekiwane efekty (drugi układ wymagań). Sprawiedliwe ocenianie ma być adekwatne do wymagań, ale równocześnie uwzględniać uzdolnienia i możliwości ucznia.

Nie mnożąc sprzeczności, które charakteryzują poszczególne wypowiedzi, należy zauważyć, że choć studenci przyjęli w swych wypowiedziach ton postulatywny, ich propozycje pozostają w większości w kręgu transmisyjnego modelu kształcenia, w którym wiedza pozostaje obiektywna, gotowa do przekazania, wymagania zewnętrznie sformułowane, nauczyciel natomiast zapoznaje uczniów z kryteriami oceniania. Chodzi głównie o to, aby przestrzegał pewnych reguł i miał świadomość pułapek oceniania.

Wśród wypowiedzi studentów można jednak znaleźć i takie, w których w duchu konstruktywizmu proponuje się dialog, włączanie ucznia w formułowanie wymagań i kryteriów ich spełniania, przyjęcie przez niego odpowiedzialności za własny rozwój, a za sprawiedliwą w ocenianiu codziennym i kształtującym uznaje się ocenę opisową. Zgromadzony materiał badawczy pokazuje jednak, że postrzeganie celu kształcenia w kategoriach społecznego negocjowania znaczeń opartego na współpracy i osobistych interakcjach dotyczy niewielkiej liczby respondentów.

Bibliografia

1. Groenwald M., *Patchworkowa sprawiedliwość oceniania* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego,* PTDE, Toruń 2010.
2. Grzegorczykowa R., *Wykłady z polskiej składni.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
3. Markowski A., *Kultura języka polskiego. Teoria. Zagadnienia leksykalne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
4. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
5. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.

[10] Przy uznaniu różnic skali i skomplikowania metodologii przeprowadzonego badania.

6. *Słownik języka polskiego*, pod red. M. Szymczaka, t. 3., Wydawnictwo Naukowe PWN , Warszawa 1981.
7. Szyling G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2011.
8. *Wielki słownik języka polskiego*, http://www.wsjp.pl/index.php?id_hasla=37819&id_znaczenia=4473542&l=23&ind=0 (dostęp: 8.08.2014).
9. Zimbardo P.G., Johnson R.L., McCann V., *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Tom 3*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.