

Joanna Sikorska

Opinie nauczycieli dotyczące współczesnych przemian edukacyjnych w zakresie ocen szkolnych

Nauczyciel i Szkoła 2 (7), 50-65

1999

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Joanna Sikorska

Opinie nauczycieli dotyczące współczesnych przemian edukacyjnych w zakresie ocen szkolnych

Wybrane poglądy i propozycje na temat oceny szkolnej

Do głównych przejawów aktywności człowieka możemy zaliczyć trzy rodzaje czynności: orientacyjne, decyzyjne i wykonawcze.¹ Dzięki tym pierwszym poznajemy otaczającą nas rzeczywistość, innymi słowami zdobywamy informacje, które umożliwiają nam podjęcie decyzji czyli dokonanie odpowiedniego wyboru. Wiąże się to również z ocenianiem.

Termin ten w najszerszym znaczeniu tego słowa oznacza: „czynność, w wyniku której wydaje się sąd o podmiocie, osobie lub zjawisku, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów, niezależnie od tego jaki jest przedmiot oceny oraz te kryteria”.²

J. Pieter dodaje, że ocenianie polega nie tylko na formułowaniu pewnych myśli czy zdań, ale może być też traktowane jako dokonywanie wyboru w formie konkretnego aktu działania.³ Technicznie rzecz ujmując, nadając ocenę szukamy odpowiedniości między każdym elementem całości na wejściu, a jednym z elementów całości na wyjściu.⁴ Poszukiwania te i ich rezultat wiążą się według J. Pietera z wysiłkiem twórczym polegającym na krytyce.⁵ Zanim jednak kogoś lub coś krytyce poddamy, musimy sobie zdać sprawę z faktu, że nasza wypowiedź, zgodnie ze strukturą wyrażeń oceniających, powinna składać się z trzech części: opisowej, oceniającej, uzasadniającej.⁶ Nie wystarczy więc wyrazić krytykę, ale trzeba po pierwsze uporządkować wszystkie dane jakie uzyskaliśmy o przedmiocie i jego działalności, po drugie — musimy przełożyć wypadkową tych spostrzeżeń na pewną skalę i po trzecie — uzasadnić swój wybór. Potem, jeśli to konieczne, możemy przejść do czynności wykonawczych.

¹ J. Kozielski, *Rozwiązywanie problemów*, Warszawa 1996, s. 9–10.

² G. Noizet, J.P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1988, s. 15.

³ J. Pieter, *Metodologia pracy naukowej*, Katowice 1965, s. 213.

⁴ G. Noizet, J.P. Caverni, *Psychologiczne...*, op. cit., s. 76.

⁵ J. Pieter, *Metodologia...*, op. cit., s. 213.

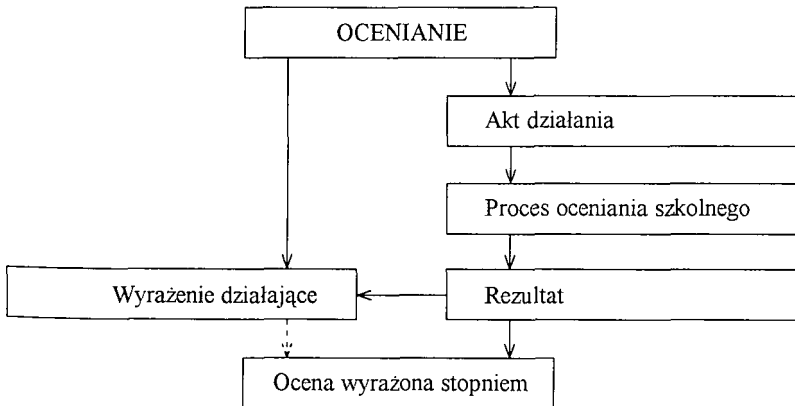
⁶ C. Lewicki, *Oceny i ocenianie w kształceniu szkolnym*, Rzeszów 1989, s. 28.

Większości ludzi termin „ocena” kojarzy się zapewne ze stopniem szkolnym. Funkcjonuje ona również w szkole jako składnik świadomego i celowego działania. Na gruncie szkolnym (i nie tylko) możemy mówić o procesie, czyli samej czynności oceniania, jak i jego końcowym rezultacie.⁷ Wyraz „ocena” używany w znaczeniu rezultatu procesu oceniania jest wieloznaczny, używa się go bądź w węższym, bądź w szerszym zakresie.

W węższym znaczeniu mamy na myśli notę, jeden ze stopni przewidzianych w skali ocen. Zaś w szerszym znaczeniu — określenie każdej opinii nauczyciela o wynikach pracy ucznia, wyrażonej w jakiegokolwiek innej formie niż stopień.⁸

Dotychczasowe rozważania porządkuje schemat 1.

Schemat 1. Wieloznaczność pojęcia „ocenianie”



Biorąc pod uwagę różnice postaci ostatecznego rezultatu procesu oceniania możemy wyróżnić pięć modeli oceniania uczniów:

- A tradycyjny (stopnie);
- B tradycyjny punktowo-ocenowy;
- C tradycyjny symboliczno-ocenowy;
- D alternatywny — bez stopni, ale klasyczny;
- E alternatywny — bez stopni i bez promocji.⁹

⁷ Ibidem, s. 12–13.

⁸ I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa 1960, s. 10.

⁹ B. Śliwowski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków 1993, s. 44.

Ocena szkolna jako naturalna konsekwencja przeprowadzonej kontroli stanu wiedzy i umiejętności ucznia była dotąd nieodłącznym elementem procesu kształcenia. Obecnie nieustannie poszukuje się nowych rozwiązań w tej kwestii, aby wcielić inne niż dotychczas sposoby kontroli i oceny z nadzieją, że zmiany te będą korzystniejsze zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Przywiązuje się wagę przede wszystkim do systematycznej i długotrwałej obserwacji rozwoju dziecka, żeby na jej podstawie móc określić jego postępy i zahamowania.

Dotychczasowy dorobek naukowców w zderzeniu z aktualnymi przemianami edukacyjnymi powoduje, że rodzi się pytanie: czy nauczyciele doskonalą się moralnie, społecznie i psychologicznie, by oceniać jak najbardziej obiektywnie, sprawiedliwie i bez wywoływania krzywd u swoich wychowanków? Czy może należałoby wyeliminować oceny ze współczesnej szkoły u progu XXI wieku?

Odwołując się do hierarchii potrzeb ludzkich, nie można wyeliminować ocen z życia człowieka, ponieważ uznanie i akceptacja są czynnikami regulującymi wszelkie kontakty społeczne. Ocenianie obejmuje niemal wszystkie dziedziny życia we współczesnym, zmieniającym się świecie. Dokonywane jest zarówno przez laików jak i profesjonalistów, ludzi w pełni kompetentnych, indywidualnie i grupowo, w sposób nieformalny i zinstytucjonalizowany.¹⁰ Z drugiej strony spotykamy się w literaturze ze stwierdzeniem, że szkoła bez ocen, to dopiero szkoła dla ucznia, a nie odwrotnie. W wolnej od selekcji szkole możliwe jest dopiero osiągnięcie nowego klimatu dla w pełni podmiotowej samorealizacji uczniów.¹¹

W polskiej szkole pisana i niepisana pragmatyka zawodowa stanowi, że nauczycielskie oceny decydują nie tylko o wewnątrzszkolnej pozycji ucznia, lecz także, jako podstawa decyzji o promocji i selekcji — o jego życiu.¹²

Wystawianie ocen szkolnych ma szczególne znaczenie dla uczniów i ich rodziców oraz ma długotrwałe konsekwencje, dlatego może warto przyjrzeć się ocenom od strony prawnej. Zgodnie z przepisem oceną szkolną jest każde zdecydowane, oficjalne wyrażenie przez nauczyciela lub organ szkoły zdania w sprawach nauczania i wychowania w odniesieniu do danego ucznia. Wszystkie zatem stanowiska, opinie i oceny — od opinii udzielanych na wywiadówkach, przez różne formy stwierdzania wiadomości uczniów, aż do stawiania not szkolnych — są ocenami szkolnymi w tym szerokim znaczeniu. Wśród nich specjalną rolę spełnia wystawianie not szkolnych, które nazwiemy ocenami szkolnymi w ścisłym znaczeniu.¹³

¹⁰ M. Czeropska, *Procesy ewaluacyjne w pracy nauczyciela*, [w:] G. Koć-Seniuch (red.), *Nauczyciel i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, Białystok 1995.

¹¹ J. Rođak, *Nauczanie bez tradycyjnych ocen*, [w:] W. B. Śliwerscy (red.), *Wyspy edukacji wolności*.

¹² K. Konarzewski, *Problemy i schematy*, Warszawa 1996.

¹³ J. Homplewicz, *Polskie prawo szkolne*, Warszawa 1984, s. 195, [w:] W. B. Śliwerscy (red.), *Edukacja w wolności*.

Jeżeli mówi się o ocenie szkolnej, to można też nadmienić o jej ścisłym powiązaniu z kontrolą. Stanowią one jedno z najważniejszych ogniw skutecznej i efektywnej działalności szkolnej. Jak wynika z praktyki szkolnej, nie zawsze każda kontrola musi doprowadzić do oceny, ale patrząc na problem oczami ucznia, każdy z nich oczekuje informacji o poziomie wiedzy i umiejętności jaki udało mu się osiągnąć, oczekuje określenia miejsca, jakie według opinii wyrażonej w ocenie, udało mu się osiągnąć w procesie edukacyjnym. Chcąc podkreślić rolę procesu kontroli i oceny, szczególnie w odniesieniu do okresu wczesnoszkolnego, można posłużyć się słowami S. Racinowskiego: „każda świadoma i celowa działalność człowieka, a taką jest wychowanie, jeżeli ma być działalnością racjonalną, powinna być systematycznie kontrolowana i oceniana”.¹⁴

Odniesienie się więc do specyficznego okresu życia szkolnego uczniów klas początkowych, a szczególnie wykształconych u nich w tym czasie umiejętności i nawyków, nakłada na pedagogów obowiązek bardzo poważnego stosunku do kontroli i oceny, popelniane bowiem błędy odbijają się nie tylko negatywnie na skuteczności wyników nauczania, ale nawet na psychice dziecka.¹⁵

Stosując ocenę w szkole trzeba znać i akceptować jej cele, funkcje oraz cechy. Cele w tym przypadku to założone skutki, które pragniemy osiągnąć przez funkcjonowanie systemu kontroli i oceny.¹⁶ Funkcje natomiast są pochodnymi celów i rozumie się je jako ogół rzeczywistych skutków wywołanych przez działanie wspomnianego systemu, przy tym mogą to być zarówno skutki świadomie spowodowane i pożądane, jak i nieprzewidziane i niepożądane.¹⁷ Cechy oceny to inaczej własności jakie ona posiada. Własności te, podobnie jak funkcje, mogą wynikać z działania prawidłowego i celowego lub też niepoprawnego i czasami przypadkowego. Bardzo ważne jest również określenie przedmiotu oceny czyli obiektu, którego ona dotyczy oraz jej układów odniesienia. Układy te stanowią podstawę do porównania sytuacji zaistniałej u jednostki z sytuacją innych, bądź bezpośrednio z założeniami przyjętymi przez nadawcę oceny — nauczyciela i dotyczącymi wszystkich jej odbiorców — uczniów.

Od dawna w odniesieniu do szkoły uważa się, że głównym przedmiotem oceny są wiadomości uczniów. Na lekcjach wymaga się od dzieci przede wszystkim znajomości pewnych rzeczy, zdarzeń, zjawisk oraz znajomości i zrozumienia ich właściwości, związków i wzajemnych zależności.¹⁸ Drugim ważnym elementem oceny są umiejętności uczniów. Umiejętność to sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań.¹⁹ W szkole

¹⁴ S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa 1966.

¹⁵ H. Balicka, *Moje dziecko dobry uczeń*, Warszawa 1988.

¹⁶ Por.: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1992, s. 31.

¹⁷ Por.: Ibidem, s. 61.

¹⁸ S. Racinowski, *Problemy...*, op. cit., s. 68.

¹⁹ W. Okoń, *Słownik...*, op. cit., s. 221.

przywiązuje się wagę głównie do umiejętności natury umysłowej, jak również praktyczno-sensorycznych, motorycznych, organizacyjnych itp.²⁰

Obecnie nie możemy poprzestać jednak na ocenianiu tylko i wyłącznie aktualnych osiągnięć ucznia, pomijając warunki ich powstania i osoby, której ocena dotyczy, mianowicie ucznia, jego właściwości i możliwości. Zgodnie z najnowszymi tendencjami w oświacie kształcenie powinno być orientowane przede wszystkim na postawy. Postawa to względnie trwała dyspozycja przejawiająca się w zachowaniach. Może być traktowana również jako struktura złożona z elementów, które są rezultatem poznania danego przedmiotu oraz motywacji do określonego zachowania wobec innego.²¹

Zmiany zachodzące w naszym kraju pociągają za sobą poszukiwanie odpowiedniej jakości ludzi odznaczających się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do nieustannej samoedukacji i autonomii intelektualnej. Rośnie bowiem zapotrzebowanie na ludzką twórczość i inicjatywę, na umiejętność myślenia i współdziałania w skali globalnej.²² W sytuacji szkolnej ważne jest, aby nauczyciel trafnie ocenił „postawy uczniów i sposób w jaki postrzegają oni sytuację szkolną i nauczyciela; ważne jest również dla uczniów, aby rozumieć znaczenie postaw nauczyciela i sposób, w jaki on ich postrzega.”²³

W związku z tym obecnie formułowane taksonomie celów odwracają dotychczasową hierarchię, na pierwszych miejscach stawiając postawy i zaangażowanie emocjonalne uczniów, na dalszych zaś umiejętności i wiadomości. Te zamierzenia sygnalizowane są już w programie Nauczania Początkowego. Wymagają one jednak innego podejścia ze strony nauczyciela, który za główną płaszczyznę i podmiot oceny ma odtąd traktować nie stronę werbalną i instrumentalną dziecka, ale jego właściwości psychiczne, wynikające z osiągnięcia określonego etapu rozwoju.

Cel oceniania można ujmować dwojako:

- 1) edukacyjny — ujawnia się w pytaniu o to, jak daleko jest dziecko względem stawianych mu wymagań programowych.²⁴ Jedynym kryterium stosowanym przez nauczyciela jest w tym przypadku program nauczania;
- 2) rozwojowy — ujawnia się w pytaniu o to, jak daleko jest dziecko względem swych własnych możliwości.²⁵ Postawienie takiego celu umożliwia ustalenie oceny wielostronnej i sprawiedliwej.

²⁰ S. Racinowski, *Problemy...*, op. cit., s. 68.

²¹ W. Okoń, *Słownik...*, op. cit., s. 161.

²² B. Suchodolski, J. Wojnar, *Kierunki i treści ogólnego kształcenia człowieka*, Warszawa – Kraków 1990, s. 12.

²³ G. Mialaret, M. Debesse (red.), *Rozprawy o wychowaniu*, Warszawa 1988, t. 1, s. 329.

²⁴ E. Misiorna, A. Brzezińska, *Ocenianie dziecka w młodszym wieku szkolnym*, „Reforma Szkolna” 1993, nr 7–8.

²⁵ *Ibidem*.

Ministerstwo Edukacji Narodowej wytycza cztery główne cele sprawdzania, analizowania i oceniania postępów ucznia. Brzmią one następująco:

- 1) bieżące obserwowanie postępów, uzupełnianie braków w wiadomościach i umiejętnościach;
- 2) pobudzanie rozwoju umysłowego, uzdolnień i zainteresowań uczniów;
- 3) uświadamianie uczniom braków ich wiedzy, wdrażanie do systematycznej pracy, samokontroli i samooceny;
- 4) okresowe (roczne) podsumowanie wiadomości i umiejętności oraz określenie stopnia opanowania przez uczniów materiału programowego przewidzianego na dany okres (rok szkolny).²⁶

Można odnieść wrażenie, że są to cele nowoczesne (obserwacja, pobudzanie rozwoju itp.). Jednak po dokładniejszym ich przestudiowaniu okazuje się, że jedynym układem odniesienia oceny, o którym tu mowa, są wymagania programowe. Krokiem naprzód w stronę zmiany nadrzędnych celów nauczania elementarnego, a pośrednio również oceniania jest najnowszy projekt MEN. Podstawowym celem jest stworzenie warunków dla zaspokojenia potrzeb rozwojowych dziecka oraz wspieranie jego rozwoju.²⁷

Ocena zwykle posiada jakieś podstawy czyli układy odniesienia, do których nauczyciel może ją odnieść. Głównym układem odniesienia są przyjęte cele kształcenia i wartości uznawane w danym społeczeństwie lub szerszych społecznościach. Dla nauczycieli dokonujących oceny nie tylko w zakresie treści kształcenia, ale przede wszystkim w wyłonionych celach, układem odniesienia jest Program Nauczania Początkowego. W dwoistym układzie programu to właśnie cele są nadrzędne wobec treści. Ważna jest w tym świadomość nauczyciela, który nie może sprowadzić dziecka do roli „odbiorcy” wymagań programowych. Jego powinnością jest stymulowanie wielokierunkowego rozwoju dziecka.²⁸ Program ma być dla niego drogowskazem, gdyż tylko odpowiednia jego interpretacja w szeroko pojętym interesie ucznia tworzy podstawy jego rozwoju. Dziecko ma prawo do odmienności drogi rozwojowej, indywidualnego stylu myślenia i działania.²⁹

Wymagania wobec dziecka powinny wynikać z zestawienia tego, co nauczyciel wie o danym dziecku, o jego aktualnym poziomie rozwoju i możliwościach z tym, czego należy wymagać „w ogóle” od ucznia na danym etapie edukacji wyznaczonym indywidualnym programem pracy nauczyciela.³⁰

²⁶ Załącznik do Zarządzenia nr 25 MEN z dn. 16 lipca 1990 r..., op. cit., 10.1.

²⁷ Podstawy programowe obowiązkowych przedmiotów ogólnokształcących — projekt, [w:] Załącznik do Zarządzenia MEN (bez daty), s. 5.

²⁸ R. Więckowski, *Współczesne dylematy edukacji wczesnoszkolnej (III)*, „Życie Szkoły” 1990, nr 10.

²⁹ E. Misioma, A. Brzezińska, *Ocenianie dziecka...*, op. cit.

³⁰ *Ibidem*.

Sprostanie tak pojętym wymaganiom nie wywołuje już u dziecka sytuacji stresującej. Podobnie przedstawia się kwestia oceny. Dla ucznia, który rozumie obowiązujące w danej sytuacji szkolnej kryteria — ocena jest czynnikiem uruchamiającym refleksje nad nim samym, nad tym jak działa, jak bardzo angażuje się w to, co robi i wreszcie — co osiąga.³¹

W dokonującym się aktualnie procesie przemian edukacyjnych ocena szkolna stała się przedmiotem ostrej krytyki, głównie w kontekście samopoczucia ucznia w szkole. W warunkach szkolnych ocena staje się znaczącym środkiem, który sięga do najgłębszych emocjonalnie warstw psychiki, zaburza je lub buduje, jest zawsze subiektywny, co wymaga ze strony nauczyciela wielkiej finezji, nie tylko rozumienia, lecz i wrażliwości, wyobraźni, osobistego odczuwania. Stąd w aktualnych propozycjach zmiany funkcjonowania szkoły wobec ucznia właśnie ocena stała się niemalże w pierwszym rzędzie przedmiotem innowacji. Współcześnie rozumiana edukacja wymaga więc w odniesieniu do oceny przede wszystkim zmiany jej funkcji w dotychczasowym, tradycyjnym rozumieniu.³²

Tak więc dobrze zorganizowana i wychowawczo podana ocena spełnia wiele istotnych funkcji. Wraz z przeobrażeniami jakie przeszedł nasz system kształcenia rejestr funkcji rozszerzył się, a zmianie uległa rola dotychczasowych. Dotychczas eksponowano trzy podstawowe funkcje: dydaktyczną, wychowawczą, społeczną.³³ Obecnie funkcja dydaktyczna oceny uległa rozbiciu na szereg innych, natomiast pozostałe dwie rozumiane są trochę inaczej. B. Śliwerski wyróżnia siedem funkcji, a ich zakres podaje w formie stwierdzeń lub pytań, których autorami mogliby być uczniowie. Zatem ocena spełnia następujące funkcje:

- selektywną (Kto jest lepszy, a kto gorszy?)
- informacyjną (Jaki jestem? Co umiem?)
- motywacyjną (Po co się uczyć? Co można za to mieć?)
- emocjonalną (Bez nich byłoby nudno?)
- afirmacyjną (Czym mogę się pochwalić?)
- dokumentacyjną (Co świadczy o mojej wiedzy?)
- restrykcyjną (Karanie).³⁴

B. Śliwerski uważa, że wszystkie wyróżnione przez niego funkcje not szkolnych występują w nauczaniu zorientowanym na selekcję³⁵, które jest oczywiście gorsze niż alternatywne. Selekcja w gruncie rzeczy nie jest czymś złym, jeśli stosuje się ją w połączeniu z odpowiednią prognozą dalszych osiągnięć.

³¹ Ibidem.

³² M. Jakowicka, *Ocena szkolna w przemianach edukacyjnych*, „Życie Szkoły” 1994, nr 6.

³³ I. Altszuler, *Badania nad...*, op. cit., s. 97–98.

³⁴ B. Śliwerski, *Wyspy...*, op. cit., s. 45.

³⁵ Ibidem.

Z kolei C. Lewicki do powyższego rejestru dołącza jeszcze funkcje: rytmizującą, sterującą i systematyzującą jako wynikające z najistotniejszych funkcji oceny — stymulacyjnej.³⁶

Kontrola i ocena zaspokaja naturalne potrzeby psychiczne i moralne człowieka, między innymi potrzebę rozwoju i potrzebę poznania własnej wartości.³⁷ Tę ostatnią szczególnie odczuwają dzieci klas I–III.

R. Więckowski jest zdania, że cały system kontrolowania, oceniania, promowania dziecka w procesie edukacyjnym oparty jest na założeniu, że uczeń powinien dążyć do tego, co jest nagradzane, a unikać tego, co jest karane. Zamiast kontrolować, oceniać, testować osiągnięcia szkolne ucznia należy wartościować wysiłek edukacyjny dziecka przy wykorzystaniu metod obserwacyjnych, a zewnętrzną formą wspomnianego wartościowania jest ocena opisowa.³⁸

Dlatego, aby ułatwić dziecku rozpoczynającemu naukę w szkole adaptację do nowych warunków, w miejsce tradycyjnej oceny-stopnia wprowadzono tak zwaną ocenę opisową. Ocena opisowa pozwala w większym stopniu kierować uwagę na ucznia, jego rodziców i nauczycieli, na przebieg procesu uczenia się i nauczania, na rozwiązywanie problemów, wypełnianie poleceń, na pokonywanie różnorodnych trudności podczas uczenia się.³⁹

M. Jakowicka jest zdania, że bardzo istotnym, wręcz newralgicznym obszarem treści wymagających zmiany jest ocena szkolna. Wprawdzie dokonywane są w jej zakresie różne modyfikacje w praktyce szkolnej, lecz odnoszą się do bardziej powierzchownych warstw, takich jak zmiana skali (rozszerzanie), formy (opisowa czy uogólniona), zwiększanie atrakcyjności. Nie ulega jak dotychczas zmianie jej funkcja. Ocena w świetle kształcenia dla rozwoju wymaga zmiany z dokonywania jej przez nauczyciela w kierunku aktywizowania w niej także uczniów na płaszczyźnie autoanalizy i samooceny, wyszukiwania błędów, ich poprawy oraz na przejściu od globalnej, uogólnionej oceny uczniów do sytuacyjnej. Obecnie dostrzega się więc inną rolę nauczyciela: nie wytykającego słabości i negatywy ucznia, lecz nauczyciela występującego w roli współpracującego z uczniami w uzyskiwaniu prawidłowych wyników.⁴⁰

Zmiana funkcji oceny, a co za tym idzie zmiana jej miejsca w procesie dydaktycznym z wykorzystaniem idei prawa dziecka do błędów, była przedmiotem

³⁶ C. Lewicki, *Oceny i ocenianie...*, op. cit., s. 39.

³⁷ S. Racinowski, *Problemy...*, op. cit., s. 17.

³⁸ R. Więckowski, *Podstawowe warunki dalszego rozwoju systemu edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] M. Jakowicka (red.), *Współczesne przemiany edukacyjne*.

³⁹ J. Rodak, *Nauczanie bez...*, op. cit., s. 12–15.

⁴⁰ M. Jakowicka, *Kształcenie dla rozwoju — zmiana i nowe obszary w badaniach edukacyjnych i działalności praktycznej*, [w:] S. Pałka (red.), *Teoretyczne odniesienia i praktyczne rozwiązania w pedagogice wczesnoszkolnej*, Katowice 1994.

rozważań w kolejnym opracowaniu tej samej autorki. Zmiana ta ma polegać na tworzeniu przez nauczyciela takich sytuacji, w których po wykonaniu zadania na zasadzie samokontroli uczniowie sami wyszukują błędy i dokonują ich poprawy. Nauczyciel ustosunkowuje się nie do błędów, lecz do tego, na ile uczeń poradził sobie z nimi, poprawił je.⁴¹

W toku przygotowania uczniów do samodzielnego uczenia się istotnym jest także, aby uczniowie zdawali sobie sprawę z istoty samokontroli swoich postępów w uczeniu się. Brak lub nieodpowiednie ukierunkowanie w tej dziedzinie skazują podmiotową działalność na niepowodzenie.⁴²

Samokontrola i samoocena, podobnie jak kontrola i ocena, są w praktyce wzajemnie powiązane. Udział uczniów w obu tych procesach jest inny, częściej kontrolują i poprawiają swoje prace, rzadko zaś albo wcale je oceniają. Problem oceny jest problemem złożonym, wielostronnym i nadal otwartym. Znacznie trudniejszy ze względu na podmiotowość jest natomiast problem samooceny.⁴³

M. Jakowicka twierdzi, że proces zmiany w szkołach dotyczący ocen już się dokonuje. Szkoły nie tylko otrzymały prawo do wprowadzenia własnych, autorskich pomysłów, do zmian innowacyjnych, lecz wręcz zachęcane są do tworzenia pomysłów i włączania ich do praktyki. Po kilku już latach można dokonać analizy zmian odnośnie oceny.⁴⁴

Powyższe rozważania nie wyczerpują ogólnych założeń teoretycznych i współczesnych wymagań wobec oceny, ale je ukierunkowują i określają.

Badania nad znajomością przez nauczycieli ocen szkolnych

Problematyka oceny szkolnej w świetle współczesnych przemian edukacyjnych wydaje się ważna i interesująca przede wszystkim dlatego, że interpretacja oceny w środowisku nauczycielskim może decydować o szansach jej funkcjonowania w praktyce. Konieczność zmiany przyzwyczajęń co do wykonywania jednej z głównych czynności zawodowych nauczycieli, jaką jest ocenianie, może wywołać różne reakcje i skutki, stąd istotnym wydalo się rozpoznanie opinii samych zainteresowanych na ten temat.

Głównym celem badań było znalezienie odpowiedzi na pytanie: jaka jest orientacja we współczesnych przemianach edukacyjnych nauczycieli nauczania początkowego? Z szerokiego zakresu materiału wykorzystano do omówienia tylko wybrane

⁴¹ M. Jakowicka, *Ocena szkolna...*, op. cit., s. 143.

⁴² J. Pólturzycki, *Wdrażanie do samokształcenia*, Warszawa 1983, s. 201.

⁴³ J. Parafiniuk-Soińska, *Samodzielne uczenie się w procesie dydaktycznym*, Szczecin 1988.

⁴⁴ M. Jakowicka, *Ocena szkolna w przemianach edukacyjnych*, „Życie Szkoły” 1994, nr 6.

dane dotyczące ocen szkolnych. Badanie powyższego problemu o charakterze diagnostycznym implikowało określoną metodę i narzędzia badawcze. Podstawowym materiałem badawczym był wynik analizy ankiety skierowanej do nauczycieli klas początkowych z terenu Szczecina i województwa. Badanie przeprowadzono w 1997 roku, obejmując nim 100 nauczycieli: 46 z niskim stażem pracy (od 1 do 10 lat pracy) oraz 55 z wysokim stażem pracy (od 11 do 25 lat pracy). Przedstawione wyniki badań ze względu na ograniczenia formalne nie zawierają wszystkich danych statystycznych, niemniej jednak udzielają odpowiedzi na postawiony problem.

W pierwszej kolejności badani nauczyciele udzielili odpowiedzi na pytanie: Co stanowi przedmiot oceny Pani uczniów? A oto uzyskane wyniki:

• pracowitość	71%
• stosowanie wiedzy w sytuacjach problemowych	67%
• umiejętności	65%
• wiadomości	57%
• stosunek do nauki	45%
• pilność	41%
• zdolności, zainteresowania	26%
• stosunek do kolegów	25%
• tempo rozwoju	16%
• nawyki	5%
• inne	0%

Jak wynika z analizy odpowiedzi na to pytanie, najczęściej brany pod uwagę kryterium oceny przez ponad połowę badanych nauczycieli była pracowitość uczniów, następnie stosowanie wiedzy w sytuacjach problemowych, umiejętności, wiadomości. Mniej niż połowa ankietowanych uwzględniła następujące kryteria: stosunek do nauki, pilność, zdolności, zainteresowania, stosunek do kolegów. Znaczna mniejszość badanych opowiada się za kryterium związanym z tempem rozwoju oraz nawykami u uczniów. Nie zostały zaproponowane inne kryteria ocen przez badanych nauczycieli.

Reasumując, można stwierdzić, że opinie badanych w tym względzie świadczą o tradycyjnym podejściu do zagadnienia i niechęci do spojrzenia na nie z innej strony, zgodnie z najnowszymi tendencjami w oświacie. Ocena uwzględniająca przede wszystkim pracowitość, umiejętności i wiedzę pomija w procesie dydaktyczno-wychowawczym funkcję motywacyjną i samokształceniową, preferując tym samym odtwórczy charakter nauczania. Wśród opinii łatwo dostrzec akcent optymistyczny. Nauczyciele uwzględnili na drugim miejscu kryterium związane ze stosowaniem umiejętności w sytuacjach problemowych, co można rozumieć jako powolne dążenie nauczycieli w kierunku przemian edukacyjnych, jednak nadal w sposób nieporadny i fragmentaryczny.

Na pytanie: „w jakim celu ocenia Pani uczniów?” nauczyciele wymienili przeciętnie dwa cele, do których dążą podczas oceniania. A zatem 60% ankietowanych

uważa, że ocena powinna motywować i zachęcać uczniów do nauki. Dla 40% badanych celem oceniania jest informowanie o wynikach w nauce uczniów i ich rodziców, szczególnie zaś uświadamianie im dobrych i słabych stron. Nauczyciele oceniają również w celu skontrolowania wiedzy i umiejętności swoich wychowanków (25%) oraz nagrodzenia ich i dowartościowania (15%).

Z wypowiedzi badanych wynika, że preferują oni cele w wymiarze głównie edukacyjnym, informując jak daleko dziecko znajduje się względem wymagań programowych i traktując emocjonalny oddźwięk tej informacji jako motywację ucznia do nauki. Poza tym co czwarty nauczyciel utożsamia proces kontroli z procesem oceniania, a przecież ten pierwszy nie zawsze kończy się oceną w postaci konkretnego stopnia. Ocena sama w sobie nie powinna być też traktowana jako nagroda, gdyż dążenie dzieci do zdobycia nagrody-stopnia jest silniejsze niż chęć samodoskonalenia się dla własnej satysfakcji.

W zasadzie cele sprawdzania i oceniania uczniów ustalane są odgórnie, jednak można i powinno się je modyfikować stosownie do zmieniających się warunków edukacyjnych i potrzeb poszczególnych uczestników procesu nauczania-uczenia się.

Na pytanie: „jakie układy odniesienia bierze Pani pod uwagę oceniając uczniów?” ankietowani wyróżniali przeciętnie dwa układy odniesienia. Dla 65% badanych były to możliwości dziecka, a dla 35% jego ogólny rozwój i wcześniejsze osiągnięcia. Niejako dla równowagi również 35% nauczycieli uznało za główny układ odniesienia Program Nauczania Początkowego.

Można sądzić, że mimo niekorzystnego dla dziecka układu elementów przedmiotu oceny preferowanego przez nauczycieli, świadomość tego, co powinno być nadrzędną jej podstawą, zaczyna rozwijać się w dobrym kierunku. Należy mieć nadzieję, że w dwoistym układzie Programu to właśnie cele edukacji wczesnoszkolnej są tym właśnie układem odniesienia, a nie jedynie jej treść.

Warunki domowe jako czynnik kształtujący ocenę wymieniło 30% badanych. W dzisiejszych czasach coraz więcej rodzin popada w nędzę i nauczyciel musi sobie zdawać sprawę, że wiele rzeczy jest od dzieci niezależnych, nie powinny być więc one za nie oceniane (zwłaszcza negatywnie). Ankietowani wymienili dodatkowo stopień trudności materiału (20%) oraz poziom klasy (10%) jako kolejne, możliwe układy odniesienia. Wydaje się, że odnoszenie tego, co dziecko sobą reprezentuje do poziomu klasy zamiast do jego własnych możliwości i wcześniejszych dokonań jest krzywdzące. Ocena opisowa umożliwia właściwe traktowanie dziecka słabego lub zdolnego przez nauczyciela bez konieczności tłumaczenia, dlaczego „za to samo” postawił on wyższy lub niższy stopień.

Określenie funkcji i cech oceny pozwala nauczycielowi na bieżącą kontrolę własnego systemu oceniania i refleksję, na ile jest on daleki od założonego wzorca. Funkcje w zasadzie wywodzą się od celów i wraz z ich zmianami same ulegają przeobrażeniom. Poproszono badanych o wyszczególnienie funkcji oceny. Wszyscy

nauczyciele wypowiedzieli się na temat oceny, wymieniając co najmniej dwie z nich. Najczęściej była to: funkcja motywacyjna (85%) i informacyjna (55%). Jedna czwarta nauczycieli zwróciła uwagę na funkcję restrykcyjną, natomiast funkcje takie jak wychowawcza, społeczna i poznawcza podawano sporadycznie. Wiele istotnych funkcji, zwłaszcza tych sformułowanych niedawno, nie zostało dostrzeżonych i wyszczególnionych przez ankietowanych.

Kolejne pytanie dotyczyło sposobów oceniania uczniów. Jak wynika z analizy badani nauczyciele zdecydowanie dają pierwszeństwo takim ocenom, jak:

- ocena słowna 50%
- ocena wyrażona stopniem 48%
- ocena pisemna 41%
- ocena wyrażona zdaniem 28%
- inne 0%.

W dalszej kolejności badani nauczyciele zdecydowanie nie preferują takich ocen, jak:

- ocena słowna 0%
- ocena wyrażona stopniem 5%
- ocena pisemna 0%
- ocena wyrażona zdaniem 5%
- inne 0%.

Badani nauczyciele często nie udzielali odpowiedzi, co łączy się w tym przypadku z brakiem danych. I tak nie wyraziło opinii na temat:

- oceny słownej 21%
- oceny wyrażonej stopniem 32%
- oceny pisemnej 26%
- oceny wyrażonej zdaniem 38%
- inne 0%.

Z powyższych danych można odczytać, że niezmiennie nauczyciele preferują ocenę słowną i ocenę wyrażoną stopniem, co wskazuje na ujęcie tradycyjne tego zagadnienia. Jedynie 5 nauczycieli na 100 badanych wyraża negatywną opinię na temat powyższych sposobów oceniania. Tylko nieliczni nauczyciele świadomie zmierzają do nowo rozumianej funkcji oceny szkolnej. Polega ona na rezygnacji z rutynowego klasyfikowania uczniów przy pomocy stopni na rzecz oceny opisowej, zawierającej pogłębioną opinię. Ten właśnie sposób oceniania ma służyć tworzeniu pełniejszego obrazu ucznia, traktować go jako indywidualność, stworzyć mu poczucie bezpieczeństwa i sprawiedliwości. Poprzez dobór właściwych i niejednakowych sposobów oceniania wpływa się na rozwój nawyków, samodzielności uczenia się oraz wdrażania do samokontroli i samooceny uczniów.

Stąd inspiracja do kolejnego pytania ankietowego, które brzmiało: „jak często zadania polecane przez Panią swoim uczniom są powiązane z sytuacjami umożliwiającymi im samokontrolę i samoocenę?” A oto otrzymane wyniki:

- często 84%
- rzadko 7%
- zawsze 4%
- nigdy 1%
- brak danych 4%.

Jak wynika z powyższych danych, ogromna większość nauczycieli opowiada się za częstym stosowaniem samokontroli i samooceny w pracy dydaktycznej. Uzyskane wyniki wskazują na wysoki stopień orientacji przez badanych nauczycieli w przemianach edukacyjnych, skierowanych na nieograniczony rozwój osobowości uczniów i ich kompetencji w toku upodmiotowiających zajęć dydaktycznych.

Ciekawa wydaje się również opinia badanych w odniesieniu do indywidualnej oceny rozwoju. Na pytanie: „czy często dokonuje Pani oceny całokształtu indywidualnego rozwoju dziecka?” uzyskano następujące opinie:

- tak 59%
- raczej tak 37%
- raczej nie 1%
- nie 1%
- brak danych 2%.

Z wyżej przedstawionego zestawu odpowiedzi wynika, że ponad połowa badanych dokonuje globalnej oceny w odniesieniu do każdego ucznia osobno. Druga połowa badanych nie jest zdecydowana w wyborze odpowiedzi, odpowiada przecząco lub wcale. Znajduje się w tym momencie kolejne potwierdzenie dla tradycyjnego rozumienia problemu ocen szkolnych przez badanych nauczycieli.

Kolejnym zagadnieniem jest reakcja nauczycieli na prowadzenie oceny opisowej. Opinie przedstawiono poniżej:

- pozytywna 35%
- obojętna 35%
- negatywna 30%
- brak danych 0%.

Jak widać, reakcję pozytywną wywołała ocena opisowa u 35% badanych. Staż pracy opinii tych nie różnicował. Ankietowani, opowiadając się zdecydowanie „za” dodawali, iż daje ona pełniejszy obraz ucznia, pozwala zauważyć „każdy krok dziecka” i jest po prostu lepsza niż tradycyjna.

Negatywnie ustosunkowało się do niej 30% nauczycieli. W tym przypadku staż pracy opinii tę różnicował. Badani pracujący w tym zawodzie ponad 15 lat zdecydowanie odrzucali ocenę opisową. Motywowali to brakiem szczegółowych wytycznych i wzorców, jak też słabą czytelnością dla rodzica.

Pozostałe 35% ankietowanych odniosło się do tej formy oceny obojętnie. Były to zazwyczaj nauczycielki pracujące krócej niż 7 lat. Twierdziły, że gdy rozpoczęły pracę w szkole, ocena opisowa już istniała i nie wzbudzała tak dużych emocji, a poza tym zostały do niej przygotowane w trakcie studiów.

Ankietowani zostali następnie poproszeni o wypisanie zalet i wad oceny opisowej. Dla 35% nauczycieli najważniejszą jej zaletą jest możliwość stworzenia pełnego obrazu dziecka i ukazania jego mocnych i słabych stron. Istotną cechą dla 30% badanych była w tym przypadku bezstresowość. Ponadto, zdaniem niektórych ankietowanych, ocena opisowa jest obiektywna i dokładna, uwzględnia indywidualne możliwości poszczególnych uczniów, a poprzez systematyczną obserwację umożliwia opracowanie dalszej strategii pracy. A oto częstotliwość wyborów poszczególnych cech, uznanych za jej zalety:

• nie stresuje	21%
• daje pełny obraz dziecka	14%
• jest dokładna	11%
• uwzględnia możliwości	11%
• ukazuje mocne i słabe strony	11%
• systematyzuje i obserwuje	7%
• jest obiektywna	7%
• inne	18%

Dla większości (55%) badanych przeszkodą w stosowaniu oceny opisowej jest jej czaso- i pracochłonność. Ponadto z racji zbyt fachowego języka może być niezrozumiała dla rodziców. Niektórzy twierdzą, że stanowi ona zbyt duże uogólnienie i „rozczarowuje uczniów”. Dużą wadą jest również brak ujednolicenia formy w poszczególnych szkołach. Częstotliwość wyborów poszczególnych cech oceny opisowej, uznanych za jej wady, przedstawia poniższe zestawienie:

• niezrozumiała dla rodziców	36%
• czasochłonna	24%
• pracochłonna	20%
• zbyt uogólniona	8%
• nie lubiana przez uczniów	8%
• nieujednolicona we wszystkich szkołach	4%

Badani nauczyciele ustosunkowali się również do modelu oceniania, jaki powinien być realizowany w klasach początkowych. Dokonali oni wyboru spośród pięciu modeli oceniania. Prezentuje je poniższe zestawienie:

• tradycyjny (stopnie)	10%
• zmodyfikowany tradycyjny (punktowo-ocenowy)	30%
• zmodyfikowany tradycyjny (symboliczno-ocenowy)	5%
• alternatywny (bez stopni, ale klasyfikacyjny — ocena opisowa)	50%
• alternatywny (bez stopni i bez promocji)	5%

Połowa ankietowanych uznała ocenę opisową za najwłaściwszą na tym etapie rozwoju dziecka, niektórzy z nich jednak wolą, żeby zachować ją tylko w I semestrze, a potem stosować już ocenę wyrażoną stopniem.

Na drugim miejscu pod względem preferencji ankietowych znalazł się zmodyfikowany model tradycyjny (punktowo-ocenowy) — poparło go 30% badanych. Wśród nich przeważali nauczyciele z wyższym wykształceniem.

Za oceną tradycyjną od pierwszego dnia nauki w klasie pierwszej opowiedziało się 10% badanych. Na uwagę zasługuje fakt, że znaczna mniejszość ankietowanych uznawała model symboliczno-ocenowy za najodpowiedniejszy na tym szczeblu kształcenia, a przecież 85% nauczycieli jako jedną z dominujących form oceny cząstkowej stosuje „znaczkę”, czyli symbole graficzne. Można więc twierdzić, że preferowany model oceniania jest połączeniem koncepcji symboliczno-ocenowej z alternatywną oceną opisową.

Zakończenie

Przedstawione wyniki badań, jak już wcześniej zostało powiedziane, są fragmentem szerszej analizy problemu współczesnych przemian edukacyjnych. Ta częściowa analiza pozwala wnioskować, że nauczyciele nauczania początkowego skłaniają się raczej ku tradycyjnej koncepcji ocen szkolnych. Dostrzega się pewne próby świadczące o przenikaniu nowych propozycji. Należy zwrócić uwagę, że tylko nieliczna grupa nauczycieli zaczyna dostrzegać zmiany edukacyjne, jednak większość udziela zbyt ostrożnych lub skrajnie odmiennych, jakby dwubiegunowych odpowiedzi. Współczesna edukacja odnosząca się z coraz większą troską do ucznia, napotyka, jak ilustrują wyniki, na spore trudności w realizacji zasad związanych z podmiotowością. W dalszym ciągu jednym z podstawowych kryteriów podczas wystawiania ocen są wiadomości i umiejętności, a nie tempo rozwoju dzieci. Stwierdzić należy również, że stosowane sposoby oceniania nie sprzyjają rozwojowi samodzielności i aktywności uczniów.

Jednocześnie rodzi się niepokój, dlaczego znakomita większość nauczycieli woli oceniać opierając się na tradycyjnej skali ocen. Zachodzi podejrzenie, że zarówno sami nauczyciele oraz uczniowie i ich rodzice, wołają stopnie na skali od 1 do 6, ponieważ wynika to z tradycji oraz przeżytych wcześniej, własnych doświadczeń. Po drugie, ocena opisowa również może być bardziej lub mniej obiektywna czy sprawiedliwa. Jest to związane z poczuciem większej lub mniejszej odpowiedzialności samego nauczyciela, jego profesjonalnym przygotowaniem i posiadaniem szczególnych umiejętności. Zmusza się go więc do wnikliwego interesowania się uczniem (umieć zaobserwować nie tylko zewnętrzne przejawy zachowania ucznia i jego wytwory, ale również właściwości dziecka, jego możliwości, przyszłe postępy i kierunki rozwoju) oraz udzielania mu pomocy, a także rozumienia dynamicznego charakteru oceny. Istnieje również obawa, czy kwestionariusze do oceny opisowej nie prowadzą do ujmowania ucznia w schematy. Niewłaściwy obraz oceny opisowej

stworzony przez nauczycieli, brak odpowiedniej „akcji promocyjnej” z chwilą wprowadzenia zmian, jak już wspomniano, przywiązanie do tradycyjnego sposobu oceniania i wiele innych czynników sprawiło, że doskonale w założeniu rozwiązanie zaproponowane przez MEN znalazło niewielu zwolenników i propagatorów.

W związku z uzyskanymi opiniami nauczycieli odnośnie ocen szkolnych nasuwa się refleksja nad potrzebą wyeliminowania rozbieżności w poglądach nauczycieli nauczania początkowego, poprzez weryfikację ich wiedzy w tym zakresie. Niezbędne jest głębsze kształcenie psychologiczne kandydatów na nauczycieli i nauczycieli już pracujących, aby umieli trafniej poznawać ucznia, jego cechy, możliwości, a także je zwerbalizować.

Przedstawiony stan rzeczy ukazuje także potrzebę większego upowszechnienia przemian we współczesnej edukacji, w taki sposób, by wszelkiego rodzaju nowatorstwo w skali makro szło w parze z nowatorstwem w skali mikro.

Tak samo jak na początku lat dziewięćdziesiątych, również i dzisiaj wydaje się na czasie stwierdzenie M. Jakowickiej, iż „aktualne zmiany można określić jako fragmentaryczne, nie oddające jeszcze istoty całej głębi współczesnej edukacji, a dobrze przemyślana ocena musi mieć w niej miejsce”. Wskazany jest więc, by wszelkiego rodzaju innowacje dotyczące oceny nie pozostawały jedynie w sferze koncepcji, lecz przenikały do działania w codziennej pracy nauczycielskiej. Dlatego główne wymagania, jakie stawia się nauczycielom, to przede wszystkim posiadanie przez nich wiedzy, po co oceniają, kogo, za co, na jakiej podstawie, jak i kiedy.⁴⁵

⁴⁵ P. Kowolik, *O ocenie i ocenianiu uczniów*, „Życie Szkoły” 1994, nr 6.