

Eugeniusz Chmielewski

Ocenianie zachowania uczniów

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 4, 205-228

1991

Artykuł został 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.

Eugeniusz Chmielewski

OCENIANIE ZACHOWANIA UCZNIÓW

Wprowadzenie

Burzliwy rozwój szkolnictwa różnych typów po II wojnie światowej jest faktem bezspornym. Po roku 1945 nastąpił we wszystkich krajach uprzemysłowionych, niezależnie od ich ustroju, większy lub mniejszy, ale zawsze znaczący wzrost liczby szkół i uczniów. Kierunek tego wzrostu wytyczały zasady: powszechności, ustawiczości i drożności kształcenia, różnie wprawdzie w różnych krajach interpretowane i respektowane.

Szybkemu wzrostowi skolaryzacji towarzyszyła dość ostra krytyka szkoły jako głównej instytucji edukacyjnej. Pod koniec lat sześćdziesiątych nastąpił wyraźny podział stanowisk i ocen wśród profesjonalistów zainteresowanych ówczesną szkołą. Z jednej strony uznano szkołę za instytucję, która wręcz rozstrzyga o losach ludzi i jest nieodzowna dla ich rozwoju, z drugiej zaś podkreślano jej rzeczywiste i domniemane wady, oraz żądano deskolaryzacji społeczeństwa¹. Paradygmat reformy edukacji zmierzający do deskolaryzacji społeczeństwa nie był popularny wśród teoretyków i praktyków wychowania. Górował nad nim paradygmat szkoły alternatywnej. Jego zwolennicy nie żądali już zniesienia szkoły i deskolaryzacji społeczeństwa, lecz zmierzali jedynie do zbudowania szkoły innej od tej, która była przedmiotem ostrej i powszechnej krytyki². Powstające w tym czasie różne odmiany szkoły alternatywnej, zwłaszcza w USA, Danii, Wielkiej Brytanii, RFN, wyznaczały kierunek poczynaniom reformistycznym, zmierzającym do „uzdrowienia” i modernizacji zinstytucjonalizowanego nauczania i wychowania.

W drugiej połowie lat siedemdziesiątych nastąpiło złagodzenie tych sprzecznych ocen. W ich miejsce pojawiła się teza, iż

szkoła nie tyle wymaga likwidacji - bowiem doprowadziłoby to do katastrofalnych następstw społeczno-ekonomicznych i kulturowych - ile reformy, tj. usunięcia niedostatków charakterystycznych dla jej obecnej pracy. Stwierdzano, iż współczesna szkoła wykazuje wiele braków, które sprawiają, że jej reforma staje się konieczna. Ostatnio w piśmiennictwie pedagogicznym wskazuje się na wiele niedostatków obecnego systemu kształcenia i wychowania zinstytucjonalizowanego³.

Sygnalizując tutaj tylko problem występujących niedostatków w pracy współczesnej nam szkoły warto podkreślić, iż z jednej strony ukazują go przedstawiciele - szeroko rozumianych - nauk o wychowaniu, z drugiej zaś przedstawiają ten sam problem ludzie związani bezpośrednio z praktyką edukacyjną, nie wyłączając rodziców i uczniów. Dzięki temu w wielu uprzemysłowionych krajach świata od kilku lat intensywnie doskonalili się organizację szkolnictwa, sieć edukacyjną, zmienia się programy nauczania, unowocześnia metody i środki pracy dydaktyczno-wychowawczej, podnosi się poziom wykształcenia nauczycieli. Czyni się to kosztem rosnących nakładów finansowych i wysiłków całego społeczeństwa.

Wzmocnienie szkoły ustawicznie doskonalonej jest głównym celem zwolenników przystosowania oświaty do potrzeb współczesności. Zadaniem zaś do urzeczywistnienia, do którego powinna zmierzać współczesna reformowana szkoła, jest wszechstronny rozwój każdego ucznia, a więc pełny rozwój jego umysłu, woli, uczuć i charakteru, obywatelskiej świadomości, umiejętności działania w zespole i dla zespołu, poczucia odpowiedzialności za słowa i czyny. Efekty tych zamierzeń - będących już w trakcie realizacji - nie są obecnie zadowalające zarówno dla profesjonalistów kształcenia i wychowania, jak i dla czynników oficjalnych wielu krajów⁴.

Dlatego też podejmuje się intensywne wielostronne doskonalenie wszystkich metod, sposobów i środków oddziaływania pedagogicznego na wychowanków, mające na celu uzyskanie lepszych efektów wychowawczych. Próbuje się w wielu krajach, i w Polsce także, doskonalic te środki pedagogiczne, które powinny przyczynić się do bardziej skutecznego oddziaływania na kształtowanie

pożądanych społecznie postaw uczniowskich.

Jednym z modyfikowanych środków pedagogicznych jest ocena sprawowania /zachowania/ uczniów, której przemiany w dalszych rozważaniach postanowiłem przedstawić. Ograniczone ramy artykułu pozwalają mi na ujęcie tego zagadnienia w sposób ogólny w niektórych wybranych krajach i bardziej szczegółowy, co nie znaczy wyczerpujący, w systemie szkoły polskiej.

Podstawowe pojęcia

Dla właściwego zrozumienia rozważań o ocenie zachowania ucznia konieczne wydaje się wyjaśnienie podstawowych pojęć. W niniejszym opracowaniu spotkamy między innymi takie pojęcia, jak: ocena, ocenianie uczniów, samoocena, zachowanie i inne. Słuszne wydaje się zwrócenie uwagi tylko na pojęcia o znaczeniu podstawowym, dla właściwego rozumienia dalszych rozważań. Trzeba w tym miejscu stwierdzić, że problem oceny ze sprawowania /zachowania/ ucznia nie doczekał się jeszcze w literaturze pedagogicznej pogłębionego, naukowego opracowania. Literatura na ten temat jest dość uboga, chociaż w niektórych periodykach pedagogicznych można znaleźć sporo interesujących opracowań. Reprezentowane poglądy dotyczące oceny zachowania ucznia odznaczają się dość istotnym zróżnicowaniem, tak jak poglądy na ocenę szkolną w ogóle, ale z braku miejsca nie będziemy się nimi zajmować.

Ida Altszuler⁵ zwraca uwagę na wieloznaczność wyrazu ocena, którego używa się w znaczeniu procesu oceniania względnie jego rezultatu. W pierwszym przypadku ocena wyraża diagnostyczną działalność szkolną, jako proces zdefiniowania stanu posiadania wiedzy z określonego przedmiotu nauczania. Natomiast wyraz ocena ujmowany w sensie rezultatu procesu uczenia się jest synonimem noty, czyli jednego ze stopni występujących w skali liczbowej ocen.

Wincenty Okoń ocenę szkolną określa jako „... ustosunkowanie się nauczycieli do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być wystawienie określonego stopnia szkolnego lub opinii wyrażonej w formie pisemnej czy ustnej...”⁶. Tenże autor definiuje także

pojęcie oceniania uczniów jako „proces wyrażania opinii o uczniach za pomocą stopni lub ocen opisowych, zarówno sporadycznie jak i co kwartał /okres/ lub przy końcu roku szkolnego”⁷.

Józef Pieter ujmując ocenianie i ocenę w sposób następujący: „Gdy ktoś komuś lub czemuś przypisuje jakąś wartość, mówimy, że - kogoś lub coś - ocenia. Rzadziej mówi się, że »wartościujesz. Oceny są to rezultaty czynności oceniania, np. rezultaty w postaci całych zdań, zwrotów, pojedynczych słów, a nawet choćby tylko gestów lub ekspresji mimicznej”⁸. Trzeba przy tym podkreślić, że ocenianie /kogoś/ jest niewątpliwie czynnością subiektywną, czyjąś, chociaż uzależnioną od rozmaitych warunków obiektywnych. Natomiast „wartościowanie” wskazuje przynajmniej na chęć uniezależnienia się od procesów subiektywnych.

Składową częścią nowej, rozszerzonej oceny zachowania w polskiej szkole jest „samoocena”. W „Słowniku Psychologicznym” samoocena definiowana jest jako „postawa wobec samego siebie, zwłaszcza wobec własnych możliwości oraz innych cech wartościowych społecznie”⁹.

Jedną z cech samooceny jest adekwatność, tj. stopień zgodności między poznawczym aspektem postawy a stanem faktycznym, czyli relacja między cechami, które jednostka ma rzeczywiście, a cechami, jakie jest skłonna sobie przypisać.

Według Z. Zaborowskiego „samoocena” to „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, cech fizycznych i uzdolnień”¹⁰.

Z podobnym sformułowaniem spotykamy się u L. Niebrzydowskiego, który określa samoocenę jako „zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do swojej osoby, a w szczególności do swego wyglądu, uzdolnień, osiągnięć i możliwości”¹¹.

Zgodnie z założeniami poznawczych teorii osobowości zdaniem Janusza Reykowskiego „samoocena stanowi składnik obrazu własnej osoby [...] świadomych opinii o sobie wyrażanych poprzez odpowiednie zdania, orzekające takie jak: cechuje mnie to, że jestem taki a taki /ja świadome/”¹².

Aleksander Lewin uważający samoocenę za jeden z elementów trybu ustalania oceny zachowania ucznia, a także za ważny środek pedagogiczny mobilizujący ucznia do aktywności samowychod-

wawczej pisze: „W koncepcji zróżnicowanej oceny zachowania uczniów - co należy silnie podkreślić - samoocena ma charakter opinii ucznia o sobie samym. Samoocena ucznia nie jest zatem obowiązkiem dokonywania samokrytyki, samooskarżania się, lecz prawem do wyrażania własnej opinii o swoim zachowaniu, opinii, która będzie liczyła się przy ustalaniu ocen. Daje ona możliwość wypowiedzenia się, stanowienia o sobie każdemu uczniowi”¹³.

Kolejnym i ostatnim interesującym nas pojęciem, którego zakres należy ustalić jest „zachowanie”. W. Okoń zachowanie /zachowanie się/ określa jako „ogół założeń i celowych reakcji występujących pod wpływem bodźców otoczenia lub czynników wewnętrznych organizmu. Zachowanie polega zarówno na przystosowaniu się organizmu do warunków zewnętrznych, jak na przystosowaniu środowiska do własnych potrzeb osobnika.

Z socjologicznego punktu widzenia zachowanie jest świadomym działaniem człowieka regulującym jego stosunek do społeczeństwa w obrębie wytworzonej przez nie kultury, jej norm, wzorów osobowych i kontroli społecznej”¹⁴.

Mówiąc o ocenie zachowania musimy brać pod uwagę to, że aktualny stan wiedzy o człowieku nie dostarcza nam jeszcze takich narzędzi badawczych, które pozwalałyby rozpoznać zachowanie człowieka w całej jego złożoności. Trudniej jeszcze jest dokonywać pomiarów, a zwłaszcza oceny tego zachowania.

Ograniczone możliwości głębszego poznania mechanizmów zachowania, a także obiektywnego oceniania tegoż zachowania, pozwalają przyjąć zasadę, że w praktyce szkolnej można oceniać nie które tylko, zewnętrznie uchwytnie, typowe, a jednocześnie ważne przejawy zachowania się ucznia. Stąd w polskich przepisach oświatowych, aktualnie obowiązujących, na plan pierwszy wysuwa się takie kryteria oceny zachowania, jak:

1. Stopień pilności i systematyczności ucznia w wykonywaniu obowiązków szkolnych.
2. Stopień uzewnętrznionej identyfikacji ucznia z celami społecznie wartościowymi.
3. Stopień przestrzegania przez ucznia norm współżycia społecznego¹⁵.

Przy każdym z powyższych kryteriów występują bardziej

szczegółowe wskaźniki ułatwiające ocenianym i oceniającym rozumienie treści oceny.

Uogólniając możemy stwierdzić, że przez proces ustalania oceny zachowania ucznia rozumieć będziemy czynność oceniania /wartościowania/ dostrzeganych, zewnętrznie uchwytnych przejawów zachowania się uczniów; przez jego wychowawcę, kolegów z tej samej klasy przy jego czynnym udziale wyrażającym się w samoocenie. Ocena zachowania zaś, w znaczeniu rezultatu, stanowi efekt przejawów zachowania się ucznia jako ogółu złożonych i celowych reakcji występujących pod wpływem bodźców otoczenia lub czynników wewnętrznych jednostki w określonym przedziale czasu, wyrażonych w postaci słownej w przyjętej skali ocen.

Zatem ocena zachowania jest wartościowaniem - stwierdzonym przez ocenianego i oceniających - osiągnięć, dokonywanym na podstawie skali wartości wynikającej z przyjętych kryteriów i wskaźników tej oceny.

Ocenianie zachowania uczniów w wybranych krajach

Poszukiwania nowej koncepcji skuteczniejszego oceniania zachowania ucznia prowadzone są, zwłaszcza ostatnio, w wielu krajach. W niektórych systemach oświatowych dokonano już zasadniczych zmian, w innych dyskusje prowadzone są nadal. Czynione są także próby innowacji w przedmiocie oceny w krajach o słabo jeszcze rozwiniętej edukacji.

O nader zróżnicowanym charakterze tego problemu pedagogicznego w różnych krajach, zwłaszcza w odniesieniu do skali, treści /kryteriów/ i trybu ustalania oceny, świadczą aktualnie obowiązujące przepisy władz oświatowych tych krajów.

Z analizy literatury przedmiotu, obowiązujących przepisów, dokonywanych ostatnio zmian i dalszych poszukiwań, jakie prowadzone są w wielu krajach wynika, że ocena zachowania ucznia staje się bardziej racjonalna i więcej znacząca w sensie pedagogicznym. Charakterystyczne jest i to, że podejmowane zmiany zmierzają na ogół do ustalenia zbliżonych kryteriów treściowych i skali oceny, ale mimo to występują nadal jeszcze duże różnice /tabela 1/.

Tabela 1. Zestawienie porównawcze skali oceny zachowania / sprawowania / ucznia w różnych krajach

Austria	Czechosłowacja	NRD	Polska	ZSRR	Francja	Szwajcaria /k. Valais/	Szwajcaria /k. Solothurn/	USA
zachowanie	sprawowanie	zachowanie	zachowanie	zachowanie	sprawowanie	zachowanie	zachowanie	zachowanie
bardzo zadawala- jąca	1 bardzo dobre	bardzo dobre	wzorowe	wzorowe	bardzo dobre	6 celujące	1 bardzo dobre	H - zaszczytne
zadawala- jąca	2 zadawala- jąca	dobre	wyróżnia- jąca	zadawala- jąca	dobre	5,5 bardzo dobre	2 dobre	S - dostateczne
mniej zadawala- jąca	3 mniej zadawala- jąca	wystarcza- jąca /dst./	poprawne	nieszadowa- lająca	dość dobre	5 dobre	3 dostateczne	U - niedostatecznie
nieszadowa- lająca	4 nieszadowa- lająca	zadawala- jąca	odpowied- nie		dostatecz- ne	4,5 dość dobre	4 niedostateczne	
		nieszadowa- lająca /ndst./	naganne		mierne	4 dostateczne	5 słabe	
SZKOŁY PODSTAWOWE								
	bardzo dobre						3 niedostateczne	
	zadawala- jąca						2 bardzo słabe	
	nieszadowa- lająca						1 zero	

Obowiązujący w Austrii od 1974 r. system ocen z zachowania ucznia określa, że w szkołach podstawowych wystawia się uczniom oceny z zachowania od klasy trzeciej, zaś w szkołach ponadpodstawowych we wszystkich klasach, za wyjątkiem klasy ostatniej. W odpowiednich wytycznych resortu oświaty podkreśla się, że oceny za zachowanie się ucznia w szkole należy wnioskować, w jakim stopniu jego zachowanie jest zgodne z zarządzeniami i wymaganiami szkoły. Oceniając zachowanie ucznia uwzględnia się: jego predyspozycje i skłonności; wiek; wysiłki zmierzające do tego, żeby sprostać wymaganiom stawianym przez szkołę. Zasadniczymi kryteriami są sprawowanie i pilność. Ocenę ustala się jawnie na zebraniu klasowym, na podstawie propozycji wychowawcy klasy. Osiągnięcia ucznia z poszczególnych przedmiotów nie mają wpływu na ocenę zachowania.

Obowiązuje słowna skala ocen: bardzo zadowolające, zadowolające, mniej zadowolające, niezadowolające.

W Czechosłowacji obowiązujący od 1974 roku system stosowania oceny ze sprawowania ucznia jest zróżnicowany dla szkół podstawowych i dla szkół średnich. W szkołach podstawowych skala oceny jest trzystopniowa: bardzo dobre, zadowolające, niezadowolające. W szkołach średnich zaś stosuje się czterostopniową gradację: bardzo dobre, zadowolające, mniej zadowolające, niezadowolające.

Kryteria dostosowane są do każdej oceny. Ocenę dobrą np. otrzymuje uczeń, który w szkole i poza nią nie narusza prawnych i moralnych norm socjalistycznego społeczeństwa, prawideł współżycia międzyludzkiego i postanowień regulaminu szkolnego. Tę ocenę może również otrzymać uczeń, który wprawdzie dopuści się mniej ważnych wykroczeń przeciw regulaminowi szkolnemu, ale podporządkowuje się działaniu wychowawczemu szkoły i swoje błędy świadomie przewycięża i naprawia. Akcentuje się także stosunek do kolektywu, przestrzeganie reguł współżycia socjalistycznego. W podobny sposób określa się kryteria dostosowane do konkretnych ocen. Ocenę ze sprawowania ucznia proponuje radzie pedagogicznej wychowawca klasy, po uprzednim zasięgnięciu opinii innych nauczycieli. Ostateczną decyzję podejmuje dyrektor szkoły na posiedzeniu rady pedagogicznej.

W szkolnictwie Niemieckiej Republiki Demokratycznej od 1968 r. zróżnicowana ocena obejmuje następujące dziedziny zachowania: sprawowanie /pilność, współpraca, porządek/ oraz ocenę ogólną za całość zachowania. Na świadectwa szkolne wpisywane są wszystkie oceny za poszczególne przejawy zachowania w tej kolejności, jak podano wyżej. W NRD obowiązuje pięciostopniowa skala ocen, przy czym cyfrą 5 oznaczone są wyniki najgorsze, a 1 najlepsze, czyli 1 - bardzo dobre, 2 - dobre, 3 - dostateczne /wystarczające/, 4 - zadowalające, 5 - niezadowalające /wadliwe, niedostateczne/. Na świadectwach szkolnych poza ocenami za naukę i zachowanie zamieszcza się ogólną charakterystykę ucznia np., „nie bierze aktywnego udziału w lekcjach”, „niechętny do nauki”, „przejawia skłonności do wywoływania konfliktów” bądź „bierze aktywny udział w lekcjach”, „chętnie pomaga innym uczniom w nauce”, „spełnia wszystkie obowiązki ucznia” itp.

W Związku Radzieckim statut szkoły obowiązujący od 1970 roku wprowadził nową wersję oceny zachowania ucznia. Przyjęta trzystopniowa skala ocen określa zachowanie: wzorowe, zadowalające, niezadowalające. W klasach I-III zachowanie uczniów oceniane jest przez nauczycieli, zaś w klasach IV-X przy ocenie, obok opinii nauczycieli, brana jest pod uwagę opinia społecznych organizacji uczniowskich. Ocena ze sprawowania ustalana za okres, jak też na koniec roku szkolnego, wpisywana jest do dzienniczków uczniów. Uczniowie radzieccy otrzymują do ręki tylko świadectwa końcowe /X kl./. Uczniowie kl. X z oceną niezadowalającą ze sprawowania nie są dopuszczeni do egzaminów końcowych, otrzymują tylko zaświadczenie ze szkoły stwierdzające, że przeszli kurs średniej szkoły ogólnokształcącej. Egzamin dojrzałości mogą składać w ciągu 3 lat po przedstawieniu pozytywnej opinii z miejsca pracy.

Uczniowie klas VIII, którzy otrzymali ze sprawowania ocenę niezadowalającą, otrzymują zaświadczenie ze szkoły o ukończeniu kl. VIII z odpowiednią adnotacją o zachowaniu. Decyzja o przyjęciu takiego ucznia do kl. IX może być podjęta tylko przez Radę Pedagogiczną. Uczniowie klas IX, którzy otrzymali roczną ocenę ze sprawowania niezadowalającą przechodzą do kl. X warunkowo. Przy powtórnym otrzymaniu takiej oceny, Rada Pedagogicz-

na podejmuje uchwałę o wydaleniu ucznia ze szkoły.

We Francji sposób oceniania sprawowania ucznia jest bardzo zróżnicowany, i to nie tylko w różnych szkołach, ale nawet w klasach tej samej szkoły inny jest tryb ustalania oceny i inne kryteria. W niektórych liceach nie wystawia się regularnej oceny ze sprawowania. Jedynie drastyczne przypadki złego zachowania się ucznia są napiętnowane naganą, upomnieniem, albo wyrzuceniem czasowym lub ostatecznym ze szkoły. W innych szkołach klasy stosują samoocenę dyscypliny uczniów i wtedy sami uczniowie, lub ich reprezentanci, ustalają oceny ze sprawowania uzgodnione z profesorami. Świadectwa szkolne w zasadzie nie zawierają ocen ze sprawowania. Świadectwa zaś ukończenia liceum zawierają ogólne opinie dyrektora szkoły: „uczeń poważny i zdyscyplinowany” albo przeciwnie. Niektóre szkoły pilotujące /wiodące/ stosują od wielu lat własne kryteria, np. uczestnictwo w życiu społecznym, porządek, czystość, inne wyodrębniają: porządek samokontrolę, grzeczność, stosunek do innych; jeszcze inne wyróżniają: prowadzenie się, staranność, pilność, dokładność.

Mimo wielorakiego zróżnicowania kryteriów ocen w szkołach francuskich najczęściej spotyka się trzy systemy ustalania oceny ze sprawowania:

System od 0-10 punktów	System 0-20 punktów	System literowy
bardzo dobre - 8 i powyżej	16 i powyżej	
dobre - 7	od 14 do 16	A
dość dobre - 6	12 - 14	B
dostateczne - 5	10 - 11	C
mierne - 4	8 - 10	
źle - 3	6 - 8	D
bardzo źle - 2 i poniżej	4 i poniżej	E

Bardziej jeszcze niż we Francji zróżnicowane są oceny ucznia ze sprawowania /także za postępy w nauce/ w szkolnictwie Szwajcarii. W 26 istniejących tam kantonach /powiatach/ występują różne kryteria ocen, jak też same oceny. Ponadto w obrębie każdego kantonu są różnice w stosowaniu ocen zależnie od typu szkoły. W kantonie Solothurn np. jako kryteria oceny ze sprawowania ucznia przyjmuje się: pilność, zachowanie, porządek i schludność. Oceny wyrażane są cyfrą i słownie: 1 - zadowolające, 2 - niezapełnie zadowolające, 3 - niezadowolające. W kantonie Zu-

rych obowiązują następujące kryteria: pilność i spełnienie obowiązków, porządek i schludność, zachowanie. Oceny wyrażane są słownie: dobry, dostateczny, niedostateczny. W kantonie Schwyz natomiast obowiązują kryteria: pilność, zachowanie, porządek i czystość, praca domowa; oceny zaś: dobre, zadowolające, niezadowolające. Z kolei w szkołach kantonu Fribourg „Ocena zachowania się” z dyscypliny, z pilności, z grzeczności, z porządku i czystości tworzy średnią według stopni: bardzo dobry, dobry, dość dobry, ledwie dostateczny, źle. W kantonie Vand sprawowanie ucznia ocenia się wg skali: dobry, dostateczny, pozostawia do życzenia. Szkoły kantonu Valais należące do sektora państwowego stosują obowiązującą tam skalę cyfrową i słowną: 6 - celujący, 5,5 - bardzo dobry, 5 - dobry, 4,4 - dość dobry, 4 - dostateczny, 3 - niedostateczny, 2 - bardzo słaby, 1 - zero. Ta skala ocen stosowana jest zarówno do określenia sprawowania, pilności i dyscypliny ucznia, jak również do oceny całościowej jego szkolnej pracy.

Podobnych przykładów można przytaczać jeszcze wiele, ale wydaje się, że podane wyżej wystarczająco charakteryzują występujące różnice w ustalaniu - szeroko pojętym - ocen ze sprawowania ucznia. Szczególnie rażące dla nas jest to, że w jednych kantonach np. ocena 1 oznacza bardzo dobry, w innych zaś - bardzo słaby. Odnosi się to zwłaszcza do ocen za postępy w nauce. Niech świadczy o tym przykład z dwóch kantonów:

Kanton Zurych

- 6 - bardzo dobry
- 5 - dobry
- 4 - zadowolający
- 3 - dostateczny
- 2 - słabo
- 1 - bardzo słabo

Kanton Solothurn

- 1 - bardzo dobry
- 2 - dobry
- 3 - dostateczny
- 4 - niedostateczny
- 5 - słaby

W Stanach Zjednoczonych w szkołach państwowych występuje trzystopniowa skala literowa. Zachowanie: H - zaszczytnie, S - dostatecznie, U - niedostatecznie.

W Szwecji Komisja Rządowa w 1979 roku zaproponowała wprowadzenie nowego systemu ocen: zastąpienie ocen względnych ocenami bezwzględными. Obecnie ocen za zachowanie ucznia nie stosuje się, bez względu na typ szkoły. Nie wystawia się również

opini o uczniu przy przejściu z jednej klasy do drugiej. Stąd sprawa ocen i świadectw jest nadal przedmiotem ożywionych dyskusji. Warto wiedzieć, że w Szwecji świadectwa wydaje się uczniom tylko niektórych klas, w zasadzie klas starszych. Uczniowie przechodzą każdego roku do następnej klasy, pozostawienie ucznia na rok drugi w tej samej klasie nie jest praktykowane, może jednak mieć miejsce na wyraźne życzenie ucznia lub jego rodziców.

Funkcjonowanie oceny za zachowanie w praktyce szkolnej PRL

W polskim systemie oświatowym ważnym przedsięwzięciem wychowawczym było odejście w roku 1973 od tradycyjnej i wprowadzenie nowej, rozszerzonej oceny ze sprawowania ucznia. Właściwa była także zmiana nazwy tej oceny w 1981 roku ze „sprawowania” na „zachowanie”, co bardziej odpowiada jej współczesnej, pedagogicznej funkcji. Wiele krajów posługuje się już od dawna pojęciem „zachowanie”. Stosowane jest ono powszechniej w różnych dziedzinach wiedzy ludzkiej. Określa głębiej sens zjawiska, jakie jest przedmiotem oceny. W literaturze jest terminem dokładnie określonym, bardziej naukowym, zwłaszcza przy analizie problemów wychowawczych. Zwracał na to uwagę już wcześniej Aleksander Lewin, główny inicjator i współtwórca obowiązującej obecnie oceny za zachowanie.

W roku szkolnym 1987-88 minęło 14 lat od wprowadzenia rozszerzonej oceny za zachowanie ucznia do praktyki szkolnej wszystkich szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Jest to okres wystarczający do tego, aby móc wstępnie rozważyć, co pozytywnego nowa ocena wniosła do życia szkolnego, co już zmieniła, a co jeszcze w jej funkcjonowaniu powinno się poprawić. Na podstawie wnikliwej obserwacji współczesnej rzeczywistości szkolnej, popartej opinią uczniów, wychowawców i dyrektorów szkół, można także ustalić niektóre, ważniejsze, występujące jeszcze mankamenty i ich źródła.

Pedagogiczne refleksje autora dotyczące oceny zachowania

uczniów wynikają przede wszystkim z rezultatów przeprowadzonych wcześniej badań empirycznych i płynących z nich wniosków, spostrzeżeń dokonanych podczas pobytu w wielu szkołach województwa kieleckiego, własnej praktyki, a także z przemyśleń, których podstawą były liczne rozmowy i dyskusje z wieloma uczniami, zwłaszcza szkół ponadpodstawowych, z wychowawcami klas i nauczycielami.

Badania nad funkcjonowaniem oceny zachowania ucznia autor przeprowadził na początku lat osiemdziesiątych z zachowaniem wszelkich kanonów proponowanych przez literaturę z zakresu metodologii badań naukowych. Przed badaniami właściwymi przeprowadzono badania sondażowe, weryfikujące narzędzia badawcze.

Badaniami objęto blisko 800 uczniów liceów ogólnokształcących z Kielc, Starachowic, Ostrowca Św. i Buska Zdroju, 36 wychowawców klas i 9 dyrektorów z tych samych liceów. Konfrontacja opinii pochodzących z tych trzech źródeł była konieczna do uzyskania względnie obiektywnego obrazu badanego problemu. Przewodzone badania miały na celu uzyskanie opinii od uczniów, nauczycieli i dyrektorów m.in. o metodach wdrażania nowej oceny, o praktycznym jej funkcjonowaniu w szkole, o warunkach determinujących spełnianie - przez ocenę - pożądaných funkcji, jej skuteczności.

Przyjęte założenie metodologiczne zdeterminowało dobór metod i technik badawczych, którymi były: obserwacja, wywiady, ankiety, badania dokumentacji szkolnej, zestawienia statystyczne i inne. Podstawę materiału empirycznego stanowiły badania ankietowe, przy których zazwyczaj rodzą się pewne wątpliwości i trudno ich nie brać pod uwagę.

Zebrane dane świadczą jednak o tym, że uzyskany materiał był w miarę rzetelny i obiektywny. Argumentem przemawiającym za tym było to, że odpowiedzi były przemyślane, refleksyjne, obszernie, dające obraz stosowania oceny dość klarowny, co świadczyło także na korzyść trafności zastosowanej ankiety. Stąd można sądzić, że uzyskany materiał empiryczny był wystarczająco reprezentatywny do badanego problemu i mógł stanowić podstawę do uogólnień i ustaleń pewnych prawidłowości.

Wiemy, jako profesjonalści kształcenia i wychowania, iż

czynności związane z ocenianiem człowieka, a ucznia w szczególności, są bardzo złożone i trudne, wiążą się bowiem z wieloma subiektywnymi przesłankami i indywidualnymi poglądami. Dojście do względnie obiektywnej oceny i opinii o człowieku, szczególnie w czasach nam współczesnych, jest bardzo ważnym i odpowiedzialnym zadaniem nie tylko pedagogicznym, ale i społecznym. Kształtowanie bowiem osobowości każdego młodego człowieka dokonuje się w procesie szeroko pojętego wychowania. Badanie zaś efektów kształtowania się tejże osobowości jest jeszcze problemem dość skomplikowanym. Nie jest więc obecnie możliwe ukazanie zmian powstających w osobowości uczniów pod wpływem stosowania rozszerzonej oceny za zachowanie, ani też pełne rozpoznanie ich zachowania w całej jego złożoności. Obecny stan wiedzy o człowieku nie dostarcza nam jeszcze takich narzędzi badawczych, przy pomocy których można by dokonywać pomiarów zachowania, jak też jego wnikliwej oceny.

Oceniając zachowanie uczniów możemy więc analizować tylko zewnętrznie uchwytnie przejawy zachowania - o czym wspomniano wcześniej - a nie zmiany w ich osobowości i nie postawy, chociaż kształtowanie postaw stanowi najważniejszy cel pracy wychowawczej szkoły. Obowiązująca obecnie rozszerzona ocena za zachowanie ucznia, w stosunku do oceny obowiązującej przez kilkadziesiąt lat, wprowadziła istotne zmiany w zakresie treści /konkretyzacja wymagań szkolnych/, skali ocen /rozszerzenie/ i - co najważniejsze - w sposobie ustalania oceny /samoocena ucznia, ocena przez klasę lub grupę w klasie, ocena podsumowująca wychowawcy klasy/. Ponadto uczeń bądź jego rodzice mogą wnieść do dyrektora szkoły zastrzeżenia do ustalonej oceny zachowania oraz prośbę o jej ponowne przeanalizowanie i ustalenie, zgodnie z zapisem w „Kodeksie Ucznia”¹⁶.

Realizacja treści oceny

Punktem odniesienia do zachodzących zmian w przejawach zachowania uczniów są ustalone centralnie kryteria oceny /stosunek ucznia do obowiązków szkolnych, aktywność społeczna, kultura osobista/ i przykładowe wskaźniki treściowe, a także lokalne wskaźniki ustalone przez niektóre rady pedagogiczne, zespoły wy-

chowawcze bądź wychowawców klas. Treść oceny akcentuje wyraźnie te strony zachowania, które odgrywają szczególną rolę w społeczeństwie i wokół których skupiają się podstawowe wysiłki wychowawcze szkół.

Rozszerzona ocena charakteryzuje się takim układem wartości, w którym wartości pożądane społecznie i znaczące w indywidualnym rozwoju ucznia wzajemnie się uzupełniają. Zaś odpowiedni sposób ustalania oceny sprzyja kształtowaniu u uczniów takiego właśnie systemu wartości.

Czy uczniowie znają kryteria treści oceny? Z liczby około 800 badanych uczniów liceów ogólnokształcących większość poprawnie wymieniła trzy podstawowe kryteria oceny: stosunek do obowiązków szkolnych 75,0%, aktywność społeczna 75,0%, kultura osobista 64,7%. Pozostały odsetek uczniów wyszczególnił tylko takie wskaźniki, jak: średnia ocen z przedmiotów, frekwencja, stosunek do nauczycieli, działalność w organizacjach uczniowskich, liczba godzin przepracowanych społecznie, ilość zebranej makułatury itp.

Stwierdzono dużą rozpiętość występującą między szkołami /klasami/ w poprawnym rozumieniu kryterium „stosunek do obowiązków szkolnych”; wynosi ona od 98,8% do 47,0% uczniów poprawnie rozumiejących to kryterium. Charakterystyczne jest to, że w tych szkołach, w których najmniej uczniów poprawnie podaje to podstawowe kryterium, najwięcej wyszczególnia wskaźnik „średnia ocen z przedmiotów” - 44,3%. Tak więc z pogłębionych badań i bieżącej obserwacji wynika, że w wielu klasach /szkołach/ przy ustalaniu oceny za zachowanie niesłusznie przyjmuje się średnią ocen dydaktycznych uzyskanych przez ucznia w danym okresie, a nie aktualny stosunek ucznia do obowiązków szkolnych, rozumiany jako jego stałe uczestnictwo w różnych pracach związanych z procesem uczenia się, jego stosunek do podstawowego obowiązku, jakim jest nauka. Sprawa ta ma związek z niewłaściwą interpretacją, a nawet niezrozumieniem przez niektórych wychowawców klas treści określenia, która odnosi się do „pilności i systematyczności ucznia w wykonywaniu obowiązków szkolnych”. Są szkoły, które stworzyły „wielką buchalterię” średniej ocen dydaktycznych, różnych nawet w poszczegól-

nych okresach, co jest dużym nieporozumieniem w intencjonalnym rozumieniu treści oceny za zachowanie.

Wprowadzenie oceny cząstkowej za „pilność w wykonywaniu obowiązków szkolnych” pozwoliło właśnie oddzielić tę sprawę od oceny z przedmiotu. Od czasu wprowadzenia do praktyki rozszerzonej oceny za zachowanie, ocena z przedmiotu winna wyrażać tylko aktualny poziom wiedzy ucznia, natomiast wysiłek wkładany w naukę zaliczamy do zagadnień wychowawczych i ujmujemy w ocenie za zachowanie¹⁷. Są niestety przypadki uwzględniania w ocenie z przedmiotu elementów zachowania i odwrotnie. Wysiłek ucznia, pilność, systematyczność w pracy, wykonywanie prac dodatkowych związanych z nauką – są to ważne przejawy zachowania. Nie zawsze przecież zachodzi równowaga między wysiłkiem ucznia a poziomem jego wiedzy. W takim ujęciu każdemu uczniowi dajemy szanse uzyskania najwyższej oceny. Są bowiem uczniowie bardzo pracowici, a niekiedy mniej zdolni i gdyby brać pod uwagę średnią ocen dydaktycznych, to nie mieliby oni nigdy szans na ocenę np. wzorową czy wyróżniającą. Sytuacje, w których ocena za wiedzę jest wysoka, a za wkład pracy niska lub odwrotnie, wskazują wychowawcy kierunek dalszej pracy z uczniem.

Najmniej kontrowersyjne i w praktyce dość poprawnie stosowane jest kryterium „stopień uzewnętrznionej identyfikacji ucznia z celami społecznie wartościowymi”, inaczej „aktywność społeczna ucznia”. Najmniej też dyskusji u uczniów budzą wskaźniki podporządkowane temu kryterium, poza jednym, określanym w niektórych szkołach jako „przynależność do organizacji uczniowskich”. Wielu uczniów krytycznie odnosi się do „zapisania się do organizacji” i brania tego faktu pod uwagę podczas ustalania oceny. Uczniowie uważają, i słusznie, że oceniać powinno się aktywność i konkretną pracę w danej organizacji, a nie „przynależność” do niej. Próbując zatem bliżej określić „aktywność” ucznia jako powszechnie obowiązującą wykładnię jednego z kryteriów oceny, należy przez to rozumieć, konkretne uczestnictwo ucznia w życiu zbiorowości szkolnej, na miarę jego sił i realnych możliwości. Trudno bowiem uznać za normalną sytuację, gdy uczeń w ogóle nie bierze udziału w bogatym przecież życiu klasy czy szkoły, wyłącza się lub uchyla od obowiązków ciążących na nim jako

na członku zbiorowości szkolnej. Akcentując tę sprawę trzeba zwracać uczniom uwagę na samodzielne podejmowanie, jakość i sposób wykonywania różnych prac społecznych, i to właśnie należy oceniać. Ocena aktywności pozostaje problemem szczególnym, wymagającym zwłaszcza od wychowawcy wczuwania się w konkretną sytuację ucznia i jego realne możliwości uczestnictwa w życiu szkoły, organizacji do której należy i w zajęciach pozaszkolnych. Dotychczasowa praktyka oceniania tej sfery działania uczniów wskazuje na potrzebę konkretnego określenia w wielu szkołach, co bierze się pod uwagę przy ustalaniu oceny częściowej za „aktywność społeczną ucznia”. Brak wyczerpujących i jasnych wskaźników /ustaleń/ w wielu klasach powoduje niedomówienia i nieporozumienia między uczniami a wychowawcą. Tę samą kwestię można niekiedy odnieść do innych kryteriów oceny.

Trzecim z kolei podstawowym kryterium treściowym oceny jest „stopień przestrzegania przez ucznia norm współżycia społecznego”, określane często jako „kultura osobista”. Kryterium to poprawnie określa tylko 64,7% ogółu badanych. Pozostały odsetek uczniów kryterium to rozumie jako „zachowanie”, „stosunek do kolegów”, „stosunek do nauczycieli”, „koleżeństwo” itp. Uczniowie, w większości poprawnie, łączą kulturę osobistą ze sposobem bycia, kontaktowania się z innymi ludźmi, ze stosunkami międzyludzkimi itp.

Oceniając kulturę osobistą uczniów trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że kształtuje się ona pod wpływem różnych czynników działających poza szkołą, ale też w niemałym stopniu zależy od szkoły. Kultura osobista jest zespołem właściwości nabytych, co oznacza, że trzeba jej się nauczyć. I to zadanie w dużej mierze spoczywa na szkole. Szkoła przede wszystkim ma określać, rozwijać i utrzymywać konkretne normy i formy zachowania się uczniów.

Podane przez Ministerstwo Oświaty i Wychowania przykładowe wskaźniki stwarzają szkołom możliwość ich poszerzenia, dostosowania do poziomów klas i preferowanych celów wychowania. Ocena częściowa „kultury osobistej” nie stwarza w powszechnej praktyce poważniejszych kłopotów wychowawcom, nie budzi większych wątpliwości i nieporozumień wśród uczniów.

Nie wszystkie jeszcze szkoły sprecyzowały konkretnie wska-

zniki do poszczególnych kryteriów. Nie zawsze są one jednakowo interpretowane przez nauczycieli i uczniów. Nie wszędzie także ujednociono wymagania przynajmniej dla tych samych poziomów klas. Bywa i tak, że każdy wychowawca określa inne wymagania, za co innego nagradza i karze. Konieczne zatem są w każdej szkole ujednoczone wymagania, opracowane wspólnie przez wychowawców i uczniów, przy czynnym udziale organizacji uczniowskich, a może i rodziców. Wówczas zwiększy się odpowiedzialność wszystkich zainteresowanych za ich pełną realizację.

Skala oceny w praktyce szkolnej

Skala rozszerzonej oceny jest dwukierunkowa, zawiera pięć ocen. Ocena środkowa - zachowanie poprawne - prowadzi w górę do zachowania wyróżniającego i wzorowego; w dół do zachowania nieodpowiedniego i nagannego. W 1981 roku dokonano modyfikacji skali z 1973 roku. Wydaje się, że obowiązująca obecnie skala jest lepsza od poprzedniej, chociaż jeszcze niedoskonała. Ustalane trzy oceny cząstkowe za różne przejawy zachowania /kryteria/ traktowane są jako zbiory informacji, które konkretyzują i poszerzają zakres opinii ocenianego ucznia. Obowiązująca zatem skala jest prouczniowska i optymistyczna. „Nie opiera się na logice wykroczeń, lecz na logice osiągnięć”¹⁸. Koncentruje uwagę głównie na dodatnich przejawach zachowania ucznia. W przyjętej skali obowiązuje podobna zasada jak w ocenie dydaktycznej z przedmiotów. Uczeń może osiągnąć lepsze czy gorsze oceny, ale ocen się nie obniża. Przyjęcie tej zasady sprawia, że system oceniania w szkole stał się bardziej jednolity. W praktyce szkolnej mierzenie rezultatów wychowania jest nadal problemem niezmiernie trudnym, przede wszystkim ze względu na ograniczone możliwości pomiaru niektórych zachowań. Podstawę oceny stanowią tylko zauważalne, konkretnie uchwytnie, zaobserwowane przejawy postępowania uczniów. Dzięki temu w szkołach osiąga się dość wysoki stopień konkretyzacji oceny. Nowa skala ocen stanowi w dyspozycji wychowawcy klasy praktyczne narzędzie analizy dynamiki zmian w zachowaniu uczniów. Jeśli uczeń oceniany jest kilkakrotnie w pewnych odstępach czasu, np. cztery razy w roku czy przez czas pobytu w szkole, wówczas porównując kolejne wyniki

/oceny/ można stwierdzić, w jakim stopniu i w jakim kierunku dokonują się zmiany zachowania ucznia. Tak udokumentowany materiał porównawczy stanowi bogate źródło charakteryzujące rozwój ucznia i następujące przemiany w jego postępowaniu, co jest bardzo istotne ze względów pedagogicznych, a także społecznych.

Przedstawione wartości skali oceny nie wyczerpują oczywiście wielu innych problemów związanych ze skalą. Trudnym do rozwiązania zagadnieniem - w praktyce szkolnej - pozostaje nadal możliwie dokładne, precyzyjne określenie zachowania ucznia z punktu widzenia przyjętej skali ocen. Wprawdzie uściślając pięciostopniową gradację zachowania zastosowano terminy określające stopień nasilenia zachowań uczniów w poszczególnych dziedzinach /według kryteriów/, ale mimo to nie wyeliminowano całkowicie niebezpieczeństwa subiektywizmu. Dlatego ciągła konkretyzacja określonych zachowań winna stanowić rezultat wspólnych ustaleń wychowawcy i uczniów, a tym samym zbliżanie się do oceny w pełni obiektywnej.

Wprowadzenie i stosowanie rozszerzonej skali w praktyce uczyniło z oceny - mimo wielu jeszcze mankamentów - doskonałe narzędzie pracy wychowawczej w szkole i to stanowi o jej pedagogicznej wartości. Taką opinię wydało ponad 80% badanych wychowawców i dyrektorów szkół.

Sposoby ustalania oceny

Zróznicowanie treści oceny za zachowanie i wprowadzenie poszerzonej skali stanowi w wystawianiu oceny duży postęp; nastąpiło przekształcenie samego narzędzia pracy wychowawczej w szkole, które dotąd nie było - bo nie mogło być - z pedagogicznego punktu widzenia odpowiednio wykorzystane. Jednakże zasadnicze znaczenie tego zagadnienia tkwi w sposobie posługiwania się tym narzędziem. Dokonana przed laty zmiana oceny za zachowanie przyniosła także zasadniczą zmianę sposobu ustalania oceny.

W obowiązującym obecnie systemie wyodrębnione zostały trzy ogniwa dochodzenia do oceny: samoocena ucznia, ocena przez klasę lub grupę rówieśniczą w klasie oraz ocena nauczyciela - wychowawcy klasy. Wyszczególnione ogniwa występują w praktyce w różnej kolejności, chociaż kolejność ta nie jest obojętna z pe-

dagogicznego punktu widzenia. Inny tryb ustalania oceny musi być stosowany w nauczaniu początkowym, inny w klasach starszych szkoły podstawowej i nieco zmodyfikowany w szkole ponadpodstawowej. Sposoby dochodzenia do ustalenia globalnej oceny za zachowanie, jak wykazuje praktyka, są różne w szkołach, a także niekiedy inne w różnych klasach tej samej szkoły. I dobrze, że tak jest. Najczęściej spotykana kolejność jest następująca:

- I. Samoocena - grupa - wychowawca
- II. Grupa - samoocena - wychowawca
- III. Wychowawca - grupa - samoocena
- IV. Grupa - wychowawca - samoocena.

W dziewięciu szkołach ponadpodstawowych, w których badano to zagadnienie w 36 oddziałach, tylko w 30 stosowane były trzy ogniwa dochodzenia do oceny. W sześciu oddziałach nie stosowano ogniwa samooceny. Niepokoić może to, że niektórzy wychowawcy nie doceniają tego, iż sposób ustalania oceny, w całej koncepcji zmienionej oceny, jest sprawą najważniejszą.

Jak wykazuje doświadczenie, a także praktyka autora, wielu wychowawców klas i dyrektorów szkoły uważa, że najważniejszym układem, w procesie dochodzenia do oceny globalnej zwłaszcza w starszych klasach szkół podstawowych i w szkołach ponadpodstawowych, jest samoocena ucznia, następnie ocena grupy i opinia podsumowująca - zawsze uzasadniona - wychowawcy klasy. W tych klasach, w których taka kolejność jest stosowana, najmniej uczniów ma krytyczne uwagi do sposobu ustalania oceny. Oto kilka wypowiedzi uczniów o sposobach ustalania ocen: „Ocena w mojej klasie jest ustalana w ten sposób, że każdy uczeń wystawia sobie na kartce trzy oceny według trzech kryteriów i ocenę ogólną. W klasie pierwszej wymagane było krótkie uzasadnienie, teraz jest to zaniechane. Następnie zespół złożony z uczniów, głównie przedstawicielei samorządu, na podstawie wystawianych trzech ocen i oceny ogólnej oraz na podstawie znajomości danego ucznia wystawia mu jedną ocenę ogólną. Wychowawca przegląda te propozycje, wnosi ewentualne poprawki i na godzinie wychowawczej odczytuje każdą samoocenę, ocenę proponowaną przez grupę i podaje swoje propozycje. Jeżeli są uwagi ocenianego, czy któregoś z uczniów, wtedy wychowawca rozstrzyga i uzasadnia swoje ostateczne stanowisko. Na ogół ocena nie jest zmieniana przez wychowawcę” /II O/.

„Samorząd klasowy ustala ocenę każdemu z uczniów i podaje ją przed całą klasą na godzinach wychowawczych. Po dyskusji z udziałem ucznia ocenianego, ocena ta pozostaje, albo ulega zmianie. Ostatnie słowo należy zazwyczaj do wychowawcy" /I S/. „Ocena w mojej klasie jest ustalana przez wychowawcę i samorząd klasowy. Wychowawca proponuje ocenę dla poszczególnych uczniów, a samorząd klasowy dodaje swoje uwagi i zastrzeżenia. Uczeń oceniany w końcu może wypowiedzieć się o sobie" /III k/.

Te i wiele innych przykładów ukazują konkretne, ale różne sposoby ustalania oceny. W początkowym okresie wdrażania rozszerzonej oceny, w technice jej ustalania występowało wiele trudności wynikających z braku doświadczenia. Trzeba było wdrożyć uczniów do autorefleksji, umiejętności wypowiadania obiektywnych opinii o swoich kolegach z klasy itp. Obecnie, po okresie prób i błędów, sposoby ustalania oceny w większości badanych klas są w zasadzie prawidłowe, stosowane elastycznie, z dużym poczuciem odpowiedzialności zainteresowanych.

Tu i ówdzie występują jednak nadal niedociągnięcia i zażądania, czego nie można przemilczeć. Oto znów inne przykłady: „W I i II klasie zbierał się samorząd klasowy wraz z wychowawcą i ustalali oceny, w kl. III lic. wychowawczyni sama ustala oceny" /III k/. „W mojej klasie nie mamy wpływu na ocenę. Wychowawca ustala, a my musimy przytaknąć" /V k/. „W zasadzie nigdy przy ustalaniu ocen ze sprawowania nie była obecna cała klasa. Oceny ustala wychowawca z samorządem klasy. Nigdy nie było dyskusji na ten temat, o swych ocenach dowiadujemy się po wywiadówce" /V k/. „... teraz ta sprawa została otoczona tajemnicą - nie wiadomo teraz do końca okresu, jaką kto ma ocenę i najważniejsze za co" /IV k/.

Cytowane wypowiedzi uczniów ukazują duże uchybienia w stosowanym przez niektórych wychowawców sposobie ustalania oceny, co nie sprzyja osiąganiu oczekiwanych efektów i realizacji funkcji wychowawczej oceny; funkcji rozumianej tutaj jako przyczynowy związek między oceną a rezultatami jej oddziaływania na przejawy zachowania uczniów.

Z rozważą i elastycznie stosowany tryb ustalania oceny, dający uczniom szerokie możliwości stanowienia o sobie i o swoich

kolegach z klasy znacznie zwiększa adekwatność oceny.

Nie trzeba zapewne uzasadniać powinności wychowawcy podmiotowego traktowania ucznia podczas całego procesu ustalania oceny, co może w dużym stopniu wpływać na zmniejszenie subiektywizmu oceny i stymulować ucznia do doskonalenia swego zachowania. Nie trzeba też profesjonalistów przekonywać, iż skuteczność oddziaływania wychowawczego rozszerzonej oceny zależy nie tyle od samego narzędzia, ile od tego, jak tym narzędziem posługuje się wychowawca /szkoła/, jakie cele chce przy jej pomocy osiągnąć i jakimi metodami to robi.

Największym mankamentem w praktycznym stosowaniu rozszerzonej oceny jest wystawianie jednej oceny globalnej za całość zachowania. Sprowadzanie trzech ocen cząstkowych do jednej oceny poważnie zaciemnia obraz zachowania ucznia. Doświadczenie bowiem wskazuje, że z każdego z trzech kryteriów - według których uczeń jest oceniany - może on uzyskać inną ocenę; średnia wówczas nie jest adekwatna, ponieważ dodajemy do siebie „wielkości” niejednorodne. Ponadto w pracy wychowawczej bardziej przydatna jest analiza jakościowa zachowania, czego nie daje ocena globalna. Opinie zainteresowanych potwierdzają potrzebę pozostawienia w dokumentacji szkolnej ucznia /świadectwo, arkusz ocen/ trzech wyodrębnionych ocen ustalonych zgodnie z kryteriami, tak jak stosuje się to w innych krajach.

Trzeba także żądać od władz oświatowych, aby określiły obligatoryjny przepis dotyczący stosowania oceny śródkresowej, umownie nazwanej przez autora oceną nieklasyfikacyjną. Ocena śródkresowa jest tym czynnikiem, który sprzyja świadomej pracy nad kształtowaniem swojej osobowości przez ucznia, bez żadnych konsekwencji formalnych w przypadku ujawnienia braków. Nadto skraca czas między semestrami /okresami/ klasyfikacyjnymi na ewentualną zmianę oceny. Obecnie uczeń czeka pięć miesięcy na ocenę. Wprawdzie wielu wychowawców-praktyków stosuje ocenę śródkresową, ale jeszcze nie wszyscy. Trzeba w tym miejscu wspomnieć i o tym, że przez 13 lat ocena za zachowanie ucznia nie znalazła należnego jej miejsca w dzienniku lekcyjnym dla szkół ponadpodstawowych, przynajmniej w takim wymiarze /1 strona/, jak w dzienniku dla szkół podstawowych. Ponadto warto pomyśleć o od-

powiednim zestawieniu statystycznym - także w dzienniku lekcyjnym - nie tylko wąskim ilościowym, ale i szerszym jakościowym.

Praktyka szkolna potwierdza, że wprowadzenie rozszerzonej oceny do szkoły bardziej uświadomiło uczniom potrzebę pracy nad sobą, zaś wychowawcom konieczność pogłębionej i systematycznej pracy wychowawczej z młodzieżą. Obowiązująca ocena - przy racjonalnym jej stosowaniu i wykorzystaniu - ukazuje dość wyraźne efekty pracy wychowawczej osiągananej przez szkołę, ale trzeba to podkreślić z całym naciskiem, że nie jest ona /ocena/ jedynym źródłem tych rezultatów. Zachowanie uczniów bowiem, które czynimy przedmiotem oceny, stanowi rezultat całokształtu oddziaływań wychowawczych rodziny, szkoły, środowiska, masowej informacji itp.

Pedagogiczne znaczenie, jakie przywiązuję do rozszerzonej oceny, nie oznacza, że traktuję ją jako najważniejsze narzędzie pedagogiczne w praktyce wychowawczej współczesnej szkoły, jako panaceum mogące uzdrowić wszelkie dotychczasowe dolegliwości wychowawcze. Chciałem tylko zwrócić uwagę na niektóre, ważniejsze aspekty oceny, zwłaszcza na te, które wymagają przypomnienia, modyfikacji bądź innowacji w jej stosowaniu. Ze względu na ograniczone ramy publikacji nie analizowałem także wnikliwie uzyskanych wyników badań. Wymaga to bowiem oddzielnego opracowania. Ocena za zachowanie stanowi bardzo ważny, ale jeden z wielu elementów systemu wychowawczego szkół i spełniać będzie swe funkcje wówczas, gdy powszechnie dokonywana będzie zgodnie z cechami konstytutywnymi, jakimi są dla każdej oceny: obiektywność, jawność, instruktywność i motywacja do dalszej pracy nad sobą.

P r z y p i s y

¹ Te różnice zdań oddają w pełni dwa tytuły książek: E. Faure i in., *Uczyć się aby być*, Warszawa 1975, i I. Illich, *Spółczesność bez szkoły*, Warszawa 1976.

² Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, Warszawa 1985.

³ Cz. Kupisiewicz, *Nowoczesność w kształceniu i*

wychowaniu, Warszawa 1979; t e n ż e, Szkolnictwo w procesie przebudowy, Warszawa 1982, WSiP.

⁴ W. O k o ń, Warunki reformowania pracy wychowawczej szkoły, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1983, nr 2.

⁵ I. A l t s z u l e r, Badania nad funkcją oceny szkolnej, Warszawa 1960, s. 10.

⁶ W. O k o ń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1984, s.270.

⁷ Tamże, s. 207.

⁸ J. P i e t e r, Oceny i wartości, Katowice 1973, s.11.

⁹ Słownik Psychologiczny, Warszawa 1985, s. 275.

¹⁰ Z. Z a b o r o w s k i, Psychospołeczne problemy wychowania, Warszawa 1977, s. 112.

¹¹ L. N i e b r z y d o w s k i, Rodzaje samooceny uczniów ..., „Psychologia Wychowawcza” 1974, nr 4, s. 432.

¹² J. R e y k o w s k i, Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1970, nr 3, s. 47.

¹³ A. L e w i n, Nowa ocena zachowania uczniów, Warszawa 1974, s. 115-116.

¹⁴ W. O k o ń, Słownik Pedagogiczny, s. 359.

¹⁵ Zarządzenie z dnia 21 lipca 1981 r. w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty i Wychowania, nr 6, poz. 45.

¹⁶ Kodeks Ucznia, Warszawa 1975.

¹⁷ A. L e w i n, Nowa ocena zachowania, s. 89.

¹⁸ Tamże, s. 13.