

Małgorzata Białek

Funkcje oceny szkolnej

Kieleckie Studia Teologiczne 7, 159-190

2008

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.

S. Natalia – Małgorzata Białek CSFN – Kielce

FUNKCJE OCENY SZKOLNEJ

Chociaż opinie ludzkie są często niesprawiedliwe i błędne, jednak człowiek na różnych płaszczyznach życia podejmuje czynność oceniania. Obiektywny osąd, trafna ocena są niejednokrotnie punktem wyjściowym w integralnym rozwoju człowieka, w poszukiwaniach naukowych czy w udoskonalaniu rozwiązań technicznych.

„Ocena” w ujęciu popularnonaukowym jest wypowiedzią o charakterze wartościującym. Wyraża opinię pozytywną lub negatywną. Może dotyczyć osoby, przedmiotu, zdarzenia. Wśród tak szeroko pojętego zakresu słowa „ocena” jest też „ocena szkolna”.

W szkole ocena dotyczy nie tylko uczniów. Ocenie podlega również praca nauczycieli, a także dyrektora. Uczniowie oceniani są w sferze wychowawczej przez tak zwane oceny z zachowania oraz w sferze wiadomości i umiejętności, kiedy nauczyciele poszczególnych przedmiotów stawiają im stopnie. Obok systemu oceniania wewnątrzszkolnego funkcjonuje system zewnętrzny, a więc egzaminy kończące etap edukacyjny i egzaminy sprawdzające.

Powołując się na zdanie Wincentego Okonia,

Nie ma chyba w pedagogice zagadnienia, z którym wiązałyby się tak różne i sprzeczne ze sobą poglądy jak zagadnienie oceny szkolnej. Skala tych poglądów rozciąga się od całkowitej negacji aż do przesadnego uznawania jej wartości, a przy tym zarówno przeciwnicy oceny, jak i umiarkowani czy zdeklarowani jej zwolennicy zajmują w obrębie swoich grup różne stanowiska i odrębne dla nich znajdują uzasadnienia¹.

Nie zaskakuje zatem stwierdzenie, że problem oceny szkolnej nie traci na aktualności i wymaga ciągłych prób poszukiwania nowych rozwiązań.

¹ W. Okoń, Przedmowa do książki I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa 1960, s. 8.

W literaturze pedagogicznej oraz psychologicznej wciąż brakuje publikacji, które przedstawiłyby w sposób wyczerpujący problem oceniania. Jednak na podstawie licznych pozycji książkowych i artykułów naukowych można zauważyć, że kwestia ta jest wytrwale podejmowana.

Dydaktycy szkolni koncentrują uwagę na precyzowaniu kryteriów oceny dla poszczególnych przedmiotów szkolnych.

W literaturze psychologicznej ocena ujmowana jest w aspekcie złożonego procesu zachodzącego podczas oceniania. Obiektywna ocena wymaga przemyślanych i prawidłowo stosowanych metod kontroli.

Niniejszy artykuł jest krótką monografią, w której zostaną wykorzystane metody analizy i syntezy. Zostanie w nim podjęty temat oceny szkolnej w wymiarze oceny za wiadomości i umiejętności uczniów w systemie wewnątrzszkolnego oceniania. Koniecznym wydaje się przedstawienie krótkiej historii oceniania w szkolnictwie, istoty i procesu oceniania oraz bardzo ważnych zagadnień, jakim są funkcja oceny i wybrane metody kontroli.

I. Rys historyczny

1. Początki systematycznej oceny wiedzy ucznia

Problem kontroli zdobytej wiedzy, nabytej umiejętności przez ucznia, a jednocześnie sprawdzian skuteczności pracy dydaktycznej i metodycznej nauczyciela wciąż pojawia się na tle różnych nurtów pedagogicznych.

Początki systematycznej kontroli są widoczne w strasburskim gimnazjum, które założył Jan Strum w 1535 r. Na wzór programu tejże szkoły powstawały następne. W gimnazjum J. Struma stosowano egzaminy promocyjne do następnej klasy. Stawiano także stopnie, aby w ten sposób rozróżnić osiągnięcia poszczególnych uczniów².

Nie sposób ominąć postaci Jana Amosa Komeńskiego. W jego *Szkole macierzyńskiej* – pierwszym traktacie pedagogicznym – znajdujemy wzmianki dotyczące kontroli osiągnięć ucznia. Nie zaleca on formalnego egzaminu, ale precyzuje, jakie powinien spełniać wymagania. Ujmuje je następująco:

- a) jeśli umie już on wszystko, czego powinien się być nauczyć w szkole macierzyńskiej
- b) jeśli potrafi uważnie słuchać tego, o czym się mówi do niego, i rozumnie odpowiadać na stawiane mu pytania
- c) jeśli ujawnia chęć dalszego uczenia się³.

² Por. K. von Rauer, *Geschichte der Pädagogik*, t. 1, Gütersloh 1902; cyt. za: I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, Warszawa 1960, s. 15.

³ J. A. Komeński, *Szkoła macierzyńska*, Toruń 1636, rozdz. XI § 8.

Natomiast w *Wielkiej dydaktyce* tak pisze: „...nie podobna osiągnąć w wykształceniu gruntowności bez jak najczęstszych i jak najlepiej ułożonych powtarzań i ćwiczeń”⁴. Autor proponuje, aby ćwiczenia były przeprowadzane systematycznie w celu wyeliminowania błędów i przyspieszenia nabywania umiejętności.

W „szkole tradycyjnej”, ukształtowanej przez Fryderyka Herbart (1776–1841) i jego następców Tuiscona Zillera (1817–1882) oraz Wilhelma Reina (1847–1929), wypracowany został systematyczny przekaz wiedzy uczniom przez nauczycieli. Według Herbart obowiązkiem nauczyciela jest prowadzenie uczniów drogą niezależnych od treści nauczania „stopni formalnych”: od wyobrażeń poprzez precyzowanie wiadomości do umiejętności. Wiadomości i umiejętności uczniów powinny być dokładnie sprawdzone, co zapewnia karność uczniów i pozwala na spełnienie funkcji wychowawczej przez nauczanie⁵.

Wpływ systemu, jaki stworzył F. Herbart, można zauważyć na przestrzeni historii pedagogiki. W Polsce w latach 60. był on – jak uważa Konstanty Lech⁶ – stosowany niemal powszechnie. Nauczyciel, który praktykował zasady szkoły tradycyjnej w systemie oceniania, cechował się postawą rzeczową i wymagającą, często jednak schematyczną i autorytatywną⁷. Zasadniczym celem oceniania w szkole tradycyjnej było ujawnianie braków w osiągnięciach poszczególnych uczniów i ich korekta. Jeśli uczeń nie podporządkowywał się wymaganiom, nie otrzymywał promocji do następnej klasy.

Warto odnotować dorobek dwóch klasyków dydaktyki: Edwarda Claparéde’a (1873–1940) i Johna Deweya (1859–1952). Głównym założeniem pedagogiki J. Deweya było zróżnicowanie w procesie wychowawczym dwóch stron: psychologicznej i socjologicznej⁸. Obaj stworzyli tzw. „szkołę progresywistyczną”. Claparéde proponował szkołę, która byłaby pozbawiona przymusu. W swoim dziele pt. *Wychowanie funkcjonalne* stwierdza:

Czynnikiem wychowania powinien być nie strach przed karą, ani nawet nie pragnienie nagrody, ale zainteresowanie, głębokie zainteresowanie tą rzeczą, którą trzeba sobie przyswoić lub wykonać. Dziecko nie powinno pracować, dobrze się zachowywać przez posłuszeństwo względem kogoś, ale dlatego, że odczuwa ten sposób postępowania jako pożądany⁹.

⁴ Tenże, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 168.

⁵ Por. F. J. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1967, s. 43n.

⁶ Por. K. Lech, *System nauczania*, Warszawa 1968, s. 29.

⁷ Por. B. Niemierko, *Poglądy pedagogów na ocenianie osiągnięć szkolnych. Testy osiągnięć szkolnych*, Wrocław, z. 1 (1977).

⁸ Por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 417.

⁹ E. Claparéde, *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów (brw), s. 196.

Sprzeciwiał się także egzaminom. Między innymi pośród zastrzeżeń, które wysuwał, najważniejsze dotyczyły wpływu sytuacji egzaminu na jakość odpowiedzi egzaminowanego.

System szkolny J. Deweya „uczenia się przez działanie” zasadał się na zainteresowaniach uczniów. Wykorzystana była w najwyższym stopniu ich aktywność. Stosunek do ocen omawianego pedagoga był podobny jak u Claparéde’a:

egzaminy, stopnie, promocje, prowadzą do tego, że budzi się niewłaściwe u jednych poczucie wyższości nad innymi, bojaźliwych zaś onieśmiela się (...). Słabsi w ten sposób tracą zaufanie we własne siły i godzą się ostatecznie ze zjawiskiem stałej i ciągłej niższości¹⁰.

Według J. Deweya egzaminy mają tylko sens, gdy określają, jakie jest przystosowanie społeczne dziecka. Nie aprobował on ocen cząstkowych, które służyłyby klasyfikacji uczniów. System ten – jak zauważa B. Niemierko – posiadał wiele ujemnych cech. Dostosowanie szkół do poziomu poprzedzała selekcja. Uczniowie słabsi trafiali do szkół, które nie pomagały im w dalszym rozwoju¹¹. Badania Janusza Reykowskiego¹² poniekąd zaprzeczają przytoczalnemu pogładowi Deweya na egzamin. W pewnym stopniu podobny sposób kontroli stosowali zwolennicy tzw. „systemu daltońskiego”, inaczej zwanego „laboratoryjnym”. Twórczynią tego planu była amerykańska nauczycielka Helene Parkhurst (1887–1957). Swą koncepcję przedstawiła w książce pt. *Wykształcenie według planu daltońskiego*, gdzie kontrola wyników została oparta na obserwacji pracy ucznia przez nauczyciela, na indywidualnych rozmowach z uczniem i przede wszystkim na wypełnianiu przez ucznia odpowiednich kart – tzw. laboratoryjnego wykresu instruktora i uczniowskiego wykresu kontraktowego¹³. Nie praktykowano w szkołach prowadzonych tym systemem publicznych egzaminów wobec całej klasy. „Nauczyciel sprawdza postępy zgłaszających się do niego uczniów w osobnym pokoju, przylegającym do pracowni. Jeśli takiego pokoju nie ma, to egzamin odbywa się w pracowni, ale półgłosem, aby w niczym nie przerywać pracy zgromadzonej tam młodzieży”¹⁴. Całościowa ocena ucznia zasadała się nie tylko na egzaminie ustnym, lecz również na egzaminach pisemnych. Zaletę tego systemu stano-

¹⁰ J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław 1967, s. 187.

¹¹ Por. Niemierko, *Poglądy pedagogów...*, dz. cyt., s. 14.

¹² Por. J. Reykowski, *Emocje a sprawność działania – tonizujący wpływ emocji. Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa 1968, s. 355–463.

¹³ Por. H. Parkhurst, *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Warszawa 1928, w: S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania...*, dz. cyt., s. 213.

¹⁴ B. Nawroczyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1957, s. 213.

wiła możliwość dostosowania tempa nauki do rzeczywistych możliwości ucznia. Ponadto pobudzał on do aktywności i samodzielności. Natomiast brakiem było to, iż zbyt odwoływał się do zainteresowań uczniów, najczęściej chwiejnych i zmiennych. Nie zapewniał systematycznego opanowania wiadomości.

Stosując podział systemów pedagogicznych Czesława Kupisiewicza¹⁵, należy przedstawić szkołę współczesną, która niewątpliwie kształtowała się na doświadczeniach poprzednich systemów.

W Polsce bardzo duże zasługi w tworzeniu systemu oceniania ma W. Okoń. Podkreśla on pracę nauczyciela nad kierowaniem uczniem i realizację wytyczonego programu.

W latach 60. naszego wieku temat oceny szkolnej był podejmowany przez pedagogów, dydaktyków i psychologów szkolnych¹⁶, chociaż nikt nie zaprezentował problematyki związanej z oceną i ocenianiem w sposób komplementarny. Zasadniczo omawiane były trzy grupy zagadnień:

- znaczenie oceny;
- przedmiot oceny;
- dokładność w stawianiu ocen.

Wpływ szkoły tradycyjnej obserwowany jest w systematycznym zastosowaniu kontroli osiągnięć ucznia. Żywe są także idee szkoły progresywistycznej wśród nauczycieli niechętnie oceniających. Zarówno dydaktycy-teoretycy, jak i nauczyciele wciąż poszukują najwłaściwszych sposobów sprawdzania oraz oceniania wiedzy i umiejętności ucznia.

2. Współczesne normy prawne

Przykładem poszukiwań coraz efektywniejszych rozwiązań w systemie oceniania szkolnego jest obecna reforma systemu edukacji w Polsce. Jej twórcy dostrzegali braki w tradycyjnym sposobie oceniania. Wśród nich wymieniali problem ograniczenia oceny tylko do sfery wiadomości ocenianego, z pominięciem jego umiejętności zastosowania ich w praktyce. Ocena bardzo często stwierdzała, w czym uczeń wykazuje braki edukacyjne, ale nie określała, jakie

¹⁵ Por. Cz. Kupisiewicz, *Systemy dydaktyczne. Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2000, s. 320–326.

¹⁶ Por. I. Altszuler, *Wybrane zagadnienia z pedagogiki i szkolnictwa ZSRR*, Warszawa 1950; W. Czerniewski, *Egzaminy promocyjne i końcowe*, Warszawa 1953; J. Konopnicki, *Niepowodzenia w nauce szkolnej – przyczyny i środki zaradcze*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, Warszawa 1957; W. Okoń, *Badania wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących*, Warszawa 1952; W. Okoń, *W sprawie kryteriów ocen wyników nauczania*, „Nasza Szkoła”, 6 (1955), nr 3, s. 314–318; S. Racinowski, *Ocenianie uczniów*, Warszawa 1959.

są jego postępy oraz indywidualne potrzeby rozwoju. Innym, znaczącym błędem we wcześniejszym systemie oceniania była niespójność, jako efekt dowolnie stosowanych kryteriów oceniania. Niespójność może prowadzić nie tylko do konfliktów na płaszczyźnie: nauczyciel – rodzic – uczeń, ale także nie daje możliwości stosowania porównywania wyników w skali mikro, czyli szkoły i w skali makro, czyli w kraju¹⁷.

Zgodnie z Ustawą o systemie oświaty do zadań właściwego ministra do spraw oświaty i wychowania należy, w drodze rozporządzenia, określić warunki i sposób oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, z uwzględnieniem:

- a) prawa ucznia do jawnej i umotywowanej oceny oraz informacji o wymaganiach edukacyjnych,
- b) tworzenia wewnątrzszkolnych systemów oceniania,
- c) dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia,
- d) przekazywania rodzicom informacji o postępach i trudnościach ucznia w nauce,
- e) kompetencji okręgowych komisji egzaminacyjnych w zakresie przygotowania, przeprowadzenia i oceniania sprawdzianu i egzaminów (...)¹⁸.

Na podstawie cytowanej wyżej ustawy w polskim szkolnictwie pojawiły się dwa systemy oceniania: wewnątrzszkolny i zewnętrzny, których funkcjonowanie regulują oddzielne akty prawne: rozporządzenia ministra edukacji¹⁹.

Szczegóły dotyczące oceniania ucznia w szkole tworzy każdy nauczyciel i przedstawia je w przedmiotowym systemie oceniania (PSO). Nauczanie tego samego przedmiotu w różnych klasach przez innych nauczających posiada specyficzny przebieg. Dlatego zasadne jest, aby nauczyciel określił wymagania, uwzględniając swoich uczniów i uzgadniając swój system z wewnątrzszkolnym systemem oceniania (WSO)²⁰. Dokument ten przyjmuje rada pedagogiczna i jest on załącznikiem do statutu szkoły, o czym pouczała ustawa.

¹⁷ Por. W. Książek red., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu*, w: Biblioteka Reformy 17, Warszawa 1999, s. 3n.

¹⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst ujednolicony), Rozdział 3. *Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi*, art. 22, ust. 2 pkt 4, www.menis.pl/prawo_oświatowe.html.

¹⁹ Por. aktualne: Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

²⁰ Por. W. Walczak, *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Łódź 2001, s. 46–48.

Najważniejsze cechy i cele oceniania wewnątrzszkolnego zostały wymienione w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dn. 21 III 2001 r.:

§2.1. Ocenianie wewnątrzszkolne osiągnięć edukacyjnych ucznia polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych, wynikających z podstawy programowej i realizowanych w szkole programów nauczania, uwzględniających tę podstawę oraz formułowanie oceny.

2. Ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu:

- 1) poinformowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i postępach w tym zakresie,
- 2) pomoc uczniowi w samodzielnym planowaniu swego rozwoju,
- 3) motywowanie ucznia do dalszej pracy,
- 4) dostarczenie rodzicom (prawnym opiekunom) i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w uczeniu się oraz specjalnych uzdolnieniach ucznia,
- 5) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Wspomniane rozporządzenie wymienia także czynności związane z tym systemem ocenia, np. formułowanie wymagań edukacyjnych, bieżące, śródroczne i końcoworoczne ocenianie osiągnięć uczniów, przeprowadzanie egzaminów klasyfikacyjnych i poprawkowych.

Rodzice i uczniowie mają prawo oczekiwać jawności i uzasadnienia oceny postawionej przez nauczyciela.

Ocenianie zewnętrzne było znane w Polsce w postaci egzaminów maturalnych czy egzaminów wstępnych na uczelnie wyższe. W dobie reformy zyskało ono nowe obszary edukacyjne. Od roku szkolnego 2001/2002 wprowadzone zostały: sprawdzian w ostatniej klasie sześcioklasowej szkoły podstawowej, egzamin kompetencyjny w trzeciej klasie gimnazjum, nowa forma egzaminu maturalnego, egzamin zawodowy przeprowadzony po zakończeniu szkoły zawodowej. System oceniania zewnętrznego, zgodnie z założeniami uwzględnia następujące cechy:

- przydatność – wyniki egzaminów powinny wskazać, co uczeń osiągnął i co zrobić, aby poprawić jakość nauczania,
- rzetelność – podstawę przeprowadzenia egzaminów będą stanowiły procedury i narzędzia gwarantujące odpowiedni poziom miarodajności wyników,
- etyczność – sprawdzanie osiągnięć powinno być przeprowadzone uczciwie,
- wykonalność – egzaminy powinny być tak zaplanowane, aby ich przeprowadzenie było możliwe ze względów merytorycznych, organizacyjnych i ekonomicznych²¹.

²¹ W. Książek red., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie gimnazjalnym*, w: Biblioteka Reformy 33, Warszawa maj 2001, s. 3.

Bolesław Niemierko określa ten rodzaj sprawdzenia efektów nauczania jako ocenianie jednorazowe, sumujące, diagnozujące²².

Komplementarny charakter obu systemów oceniania bardzo dobrze przedstawia tabela, którą opracowali członkowie Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu²³.

Lp.	Pytanie	Ocenianie wewnątrzszkolne	Ocenianie zewnętrzne
1	2	3	4
1.	Kto ocenia?	Nauczyciel – uczeń dokonuje samooceny	Przeszkolony egzaminator – OKE
2.	Co oceniamy?	Realizację zadań szkoły, aby sprawdzić osiągnięcia szkolne ucznia na danym etapie kształcenia	Stopień realizacji celów edukacyjnych
3.	Po co oceniamy?	– aby doskonalić metody uczenia się i nauczania; – aby korygować i eliminować błędy w procesie uczenia się i nauczania; – aby informować ucznia o opanowanych umiejętnościach i czekających go w najbliższym czasie zadaniach; – aby sprawdzić osiągnięcia edukacyjne ucznia na danym etapie kształcenia	
4.	Co jest punktem odniesienia w budowaniu narzędzi oceniania?	Program nauczania	Podstawa programowa

²² Por. B. Niemierko, *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa 1998; tenże, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 252.

²³ Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu; cyt. za: W. Walczak, *Jak oceniać ucznia?...*, dz. cyt., s. 44–45.

1	2	3	4
5.	Jak oceniamy?	Kryterialnie – zgodnie z zasadami WSO	Kryterialnie – zgodnie z określoną zewnętrzną normą oceny stopnia (poziomu) osiągnięcia standardu wymagań egzaminacyjnych
6.	Kiedy oceniamy?	W czasie całego procesu nauczania i uczenia się – ocena ciągła	Na zakończenie danego etapu edukacyjnego (szkoły) – ocena jednorazowa
7.	Jaki jest typ oceniania?	– głównie diagnostyczny, aby dostarczyć uczniowi informacji o postępach w nauce; – formatywny, aby dostosować proces dydaktyczny do potrzeb i możliwości uczniów;	– sumujący, aby podsumować, stwierdzić osiągnięcia, zdolności i możliwości ucznia po zakończeniu etapu kształcenia; – różnicujący, gdy wyniki decydują o przyjęciu do szkoły następnego etapu kształcenia; – formatywny, gdy zbiorcze wyniki wpływają na zmianę wewnątrzszkolnego systemu nauczania
8.	W jakiej skali oceniamy?	– zróżnicowanej w zależności od wewnątrzszkolnego programu oceniania – kl. 1–3 ocena opisowa, 4–6, w gimnazjum i w szkołach ponadgimnazjalnych oceny końcoworoczne przeliczone na sześciostopniową skalę stopni szkolnych	Punktowej
9.	Dla kogo oceniamy?	Dla ucznia, rodziców, nauczycieli	– dla ucznia, rodziców, nauczycieli; – dla dyrekcji szkoły, do której uczeń chodzi; – organu prowadzącego; – organu nadzorującego; – ministerstwa edukacji narodowej; – dla szkoły następnego etapu; – dla pracodawcy
10.	Inne	– ocenianie jest porównywalne w grupie, w klasie, w szkole – imienne lub kodowane	– ocenianie jest porównywalne w skali kraju – kodowane

Stosując oba systemy, poszerza się skala porównania osiągnięć uczniów. Zostaje użyty bogaty wachlarz typów oceniania. Uczeń i nauczyciel mogą otrzymać informację o sukcesie dydaktycznym oraz bodziec do ewaluacji swoich działań.

II. Istota oceny i proces oceniania

1. Przedmiot oceny

Słowo „ocena”, w ujęciu bardzo szerokim, określa czynność w wyniku, której wydaje się osąd, odwołując się do jednego lub kilku kryteriów, niezależnie od tego, jaki jest przedmiot oceny oraz kryteria. Zatem termin ten ma dwie podstawowe składowe:

1. Czynność wartościowania czegoś albo kogoś;
2. Jako twierdzenie o wartości lub oznaczenie wartości²⁴.

W pierwszym przypadku jest procesem, w drugim rezultatem tego procesu. Z ocenianiem związane są ściśle inne pojęcia, takie jak: wartość, przedmiot – kryterium oceny, kontrola i wynikające z niej opinia i charakterystyka.

Wartość jest terminem, który ukształtował się poprzez wiele prądów filozoficznych. W tomizmie wartość to uszczegółowienie lub aspekt dobra jako transcendentальной własności bytu, mające swoją rację w naturze bytu wartościowanego i bytu wartościującego. W nowożytnej filozofii (Max Scheler, Nicolai Hartmann) transcendentálne własności bytu są odrywane od niego i traktuje się je bardziej na wzór platoński – jako idee. Do najczęściej wymienianych wartości przez wspomnianych filozofów należą: dobro, piękno, świętość²⁵. Wartość może mieć postać materialną – jako rzecz, idea, sąd. Wartościowanie może być dokonywane przez jednostkę bądź społeczeństwo. Są zatem wartości indywidualne i społeczne, dla których kryteriami bywają odczucia emocjonalne i potrzeby.

W psychologii „wartość” jest określana jako „cecha obiektu, rzeczy, człowieka, idei w relacji do przedmiotu, jego potrzeb, dążeń i zainteresowania”²⁶. Bardzo często można zaobserwować zamienne stosowanie słów „ocenianie” i „wartościowanie”. „Jeśli komuś lub czemuś przypisujemy jakąś wartość, mówimy, że kogoś lub coś oceniamy lub wartościujemy”²⁷.

²⁴ Por. J. Pieter, *Oceny i wartości*, Katowice 1973, s. 486; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 207.

²⁵ Por. A. Podsiad, Z. Więckowski, *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 1983, s. 418.

²⁶ W. Szewczuk red., *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 339.

²⁷ Cz. Lewicki, *Ocena i ocenianie w kształceniu szkolnym*, Rzeszów 1989, s. 11.

Drugim ważnym pojęciem związanym z oceną jest przedmiot oceny. Jest on wyrażony w zdaniu o formie oznajmującej. Każda, świadomie podejmowana ocena wymaga postawienia oceniającemu ważnego pytania: co jest przedmiotem jego oceny? Inaczej ujmując, ocena musi mieć swą podstawę, a ta łączy się z kryteriami. Dla J. A. Komeńskiego, J. Herbart przedmiotem oceny szkolnej były: wiadomości, poprawność myślenia, wrodzone uzdolnienia ucznia oraz jego dyspozycje. Jean Rousseau za przedmiot oceny uznaje umysł, rozsądek²⁸.

Kazimierz Sośnicki rozróżnia trzy sposoby rozumienia przedmiotu oceny nauczającego.

Pierwszy to ocena wiedzy aktualnej, zwana inaczej oceną izolującą. W umyśle ucznia zachodzą takie zjawiska myślenia, jak np. przedstawienia, sądy, wnioski, których treść jest zgodna z treścią analogicznych myśli nauczyciela. Przy czym należy zaznaczyć, iż „wiedza” oznacza w tym wypadku pewien kompleks aktualnych stanów psychicznych, które przeżywa uczeń i w odpowiedniej formie wyraża je na zewnątrz. Ocena wówczas jako swój przedmiot ma „osiąg”, czyli wyrażenie procesu myślowego. Nauczyciel musi przyjąć jednocześnie, że wyrażenia ucznia są zgodne z aktem myślenia.

Drugi sposób rozumienia przedmiotu oceny – wg K. Sośnickiego – tworzy tzw. ocenę dyspozycyjną. Nauczyciel ocenia wówczas zdolność uczenia do procesów myślowych, a więc ocena ta odnosi się do struktury psychicznej ocenianego. Ocena dyspozycyjna winna obejmować zdolność skupienia, dokładność obserwacji, wytrwałość, chwilowy lub stały stan uczuciowy. Przez taką ocenę nauczyciel może uzyskać „obraz” ucznia nie tylko wynikający z wiedzy, lecz także z pewnych rysów psychicznych. Zarówno pierwszy, jak i drugi sposób rozumienia przedmiotu oceny odnosi się do rzeczywistości faktycznej i oceny te mają charakter statyczny. Jednakże Sośnicki podaje jeszcze trzeci rodzaj przedmiotu oceny, którego rezultatem jest ocena o charakterze dynamicznym „pro futuro”. Uwzględniona w niej zostaje dynamika rozwoju wychowanka. Ocena dyspozycyjna staje się w tym wypadku punktem wyjścia dla nauczyciela. Ocenia on przejście ucznia od jednego, niższego osiagu do drugiego, wyższego²⁹.

Podobne rozróżnienie oceny, ze względu na jej podstawę, przeprowadza Stefan Baley. Jego zdaniem przedmiot oceny ma być dwójaki i obejmować poznanie sfery intelektualnej oraz uzdolnień ucznia³⁰.

Propozycje pedagogów, dydaktyków czy psychologów dotyczące kryteriów oceny nie są jednoznaczne. W. Okoń³¹ podaje trzy ogólne kryteria, wskazując jednocześnie, co jest przedmiotem oceny.

²⁸ Por. I. Altszuler, *Badania nad funkcją...*, dz. cyt., s. 22.

²⁹ Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1955, s. 329–331.

³⁰ Por. S. Baley, *Psychologia wychowawcza w zarysie*, Warszawa 1960, s. 398.

³¹ Por. W. Okoń, *W sprawie kryteriów ocen...*, dz. cyt., s. 314–318.

Pierwsze dotyczy zakresu i jakości wiedzy ucznia, czyli strony poznawczej. Nauczyciel powinien w tym kryterium uwzględnić następujące wymagania:

- znajomość faktów (konkretnych przedmiotów i zjawisk, dat, nazwisk, danych liczbowych);
- znajomość uogólnień (pojęć przyrodniczych, praw, reguł, twierdzeń);
- posiadanie odpowiednio wyćwiczonych umiejętności, nawyków, przyzwyczajeń.

Poprzez drugie kryterium nauczyciel wykazuje się znajomością rozwoju osobowości ucznia. Przedmiotem oceny są tutaj wymagania dotyczące myślenia i mowy:

- poprawność logicznego myślenia;
- samodzielność i krytycyzm myślenia;
- poprawność językowa wypowiedzi;
- planowość i obszerność wypowiedzi.

Natomiast kryterium trzecie wiąże się ze stroną wychowawczą nauczania. Analogiczne kryteria proponuje Marian Odrzywolski³².

Inny pedagog – B. Suchodolski³³ za podstawowe kryterium oceny uważa program nauczania. Obejmuje ono stronę ilościową i jakościową wiedzy uczniów, zasobu wiadomości, stopnia zrozumienia, pogłębienia umiejętności stosowania nabytych wiadomości w praktyce.

Ze względu na przyjęty przedmiot oceniania można wyróżnić różne rodzaje ocen. Są to oceny: moralne, estetyczne, egzystencjalne, prakseologiczne, intelektualne i metodologiczne. Wszystkie te rodzaje ocen występują w szkolnictwie³⁴.

Człowiek dokonuje oceny moralnej, czyli wyraża przekonanie lub opinię o „zawartości” dobra i zła w działaniu i funkcjach obiektów społecznych, postawy, postępowania jednostki w stosunku do określonych zasad, norm, obyczajów. Oceny moralne za swój przedmiot mogą mieć ponadto uczucia moralne (np. uprzejmość, zawiść, uczynność), motywy postępowania.

Dotyczą w zasadzie cech, względnie sposobów postępowania w stosunkach międzyludzkich, a więc jakości uspołecznienia: są one jedną z form tego uspołecznienia. Taka ocena uwarunkowuje zachowanie osoby z zewnątrz (kiedy jest to ocena moralna innych) i od wewnątrz (samoocena)³⁵.

³² Por. M. Odrzywolski, *Ocena analityczna wiedzy ucznia*, „Przegląd Pedagogiczny”, 38 (1919), nr 9–10, s. 406–407.

³³ Por. B. Suchodolski red., *Pedagogika*, Warszawa 1980, s. 386.

³⁴ Por. Cz. Lewicki, *Ocena i ocenianie...*, dz. cyt., s. 13.

³⁵ J. Pieter, *Oceny i wartości*, dz. cyt., s. 187.

Oceny estetyczne są to wypowiedzi posiadające charakter wartościujący. Podstawą są tu przeżycia estetyczne, których źródło stanowią dzieła sztuki: literackie, plastyczne, architektoniczne, muzyczne. Prócz tego podstawą tychże ocen mogą być ludzie – ich wygląd, zachowanie, określenie otoczenia. Zasadniczym celem tego rodzaju oceny jest akcentowanie piękna, wartości estetycznych³⁶.

Kolejny rodzaj ocen stanowią oceny intelektualne. Przedmiotem ich są wynalazki, pojęcia, treści lekcji, nowe zjawiska, artykuły, książki, odkrycia naukowe. „Do ocen intelektualnych zalicza się także niektóre oceny szkolne, gdyż ocena wiadomości uczniów jest często sądem dotyczącym naukowych sądów wyrażonych przez uczniów”³⁷. Inną grupę ocen tworzą tzw. oceny egzystencjalne. W sformułowaniu tych ocen zawarte jest wartościowanie samej rzeczy jako takiej. Bez określenia wyglądu, specyficznych właściwości.

Nazwa „egzystencjalna” podkreśla, że ocena ta jest postawą wobec faktu istnienia czegoś. Wartościowanie to może mieć dwojaki charakter: dodatni – pozytywny albo ujemny – negatywny³⁸. Wyrażenie: „dobrze że istnieją wspólnoty Ruchu Światło-Życie” jest przykładem oceny egzystencjalnej.

Oceny prakseologiczne – „przez praktyczne rozumiemy takie oceny, które nie wyrażają uczuć ani wzruszeń, tylko mówią o przydatności lub nieprzydatności danego sposobu działania lub danego czynnika biorącego udział w działaniu, a więc sprawcy, narzędzia itp.”³⁹ Ta grupa ocen dotyczy osób działających, ich rezultatów pracy, środków i czynników działania. Zatem ocena prakseologiczna może być oceną działania, funkcjonowania, skuteczności, sprawności, przydatności.

Każda z wyżej wymienionych ocen może być jednocześnie metodologiczną, wzorcową. Będzie nią wtedy, gdy jako swój cel ukaże wzorzec procedury wartościowania przedmiotu, ludzi, zjawisk, faktów bądź poprawnej struktury wypowiedzi oceniającej⁴⁰. Ponadto oceny, jakie podejmuje człowiek można zgrupować w inny sposób. Dzielić się będą na:

- złożone, kiedy ocena obejmuje kilka przedmiotów i przyjmuje różne kryteria;
- oceny porównawcze, wówczas kryterium i normy oceny są stałe, natomiast różne są przedmioty oceny, które podlegają wartościowaniu porównawczemu;

³⁶ Por. D. Staniszevska-Saratowicz, *Oceny estetyczne i ich psychologiczne uwarunkowania*, Warszawa 1980, s. 18.

³⁷ Cz. Lewicki, *Ocena i ocenianie...*, dz. cyt., s. 15.

³⁸ Por. tamże, s. 16.

³⁹ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa (brw), s. 359.

⁴⁰ Por. Cz. Lewicki, *Ocena i ocenianie...*, dz. cyt., s. 17.

- jednostkowe, odnoszą się do jednego przedmiotu i wyrażone są w formie wypowiedzi „a jest v”, gdzie a „v” jest terminem wartościującym;
- generalne, dotyczą więcej niż jednego przedmiotu, np. „każde a jest v”⁴¹.

2. Procedury i proces oceniania

Stosowanie w szkolnictwie procedur oceniania skoncentrowane jest na kontrolowaniu realizacji obranych celów dydaktycznych i wychowawczych. Kontrolując jakąkolwiek działalność ludzką, poszukuje się odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania: jak jest? porównując z tym, jak być powinno? i prognozując, jak może być lepiej? Odpowiedź na drugie pytanie prowadzi do oceny. W encyklopedycznym ujęciu „kontrolowanie” zostało wyrażone jako zorganizowana czynność, której zadaniem jest:

- zbadanie aktualnego i wcześniejszego stanu rzeczy;
- ustalenie, czy dane działanie przebiega zgodnie z przyjętym wcześniej planem i czy wynik tego działania odpowiada zamierzonemu celowi;
- wskazanie sposobów działania, tak aby możliwe było osiągnięcie zamierzonego celu w sposób bardziej racjonalny.

Gdy kontrola osiąga zakres szerszy, wówczas zwiększa się zakres pytań z trzech do sześciu. Dodać można pytania: „dlaczego jest, jak jest?”, „dlaczego może być lepiej?” oraz „jak to, co my robimy, robią inni i dlaczego to robią lepiej?”. Systematyczna kontrola przebiega w trzech etapach. Przyjmuje postać kontroli wstępnej, aktualnej, końcowej⁴². Podczas lekcji religii przykładem kontroli wstępnej może być sprawdzian przeprowadzony na początku nowego roku szkolnego. Z założeniem, że katecheta zna program, jaki został zrealizowany w klasie w minionym roku. Sprawdzian taki pomoże nauczycielowi religii w orientacji o poziomie pamięciowym opanowania wiadomości, dostarczy informacji o wiadomościach uczniów wykraczających poza planowy zakres wiedzy. Kontrola wstępna może mieć cel wychowawczy, np. określenie wartości, które preferuje młodzież, i wtedy staje się ona punktem wyjścia w procesie wychowawczym. Ogólnie ujęty cel kontroli wstępnej przedstawia się następująco: ułatwia dydaktyczny proces nauczania i może usprawnić działanie wychowawcze. Natomiast uczniowi służy pomocą w uczeniu się i w samowychowaniu. Ten rodzaj kontroli może być podstawą „selekcji pedagogicznej”, m.in. w sytuacji, gdy komisja przeprowadza badania dojrzałości dzieci do nauki w klasie pierwszej i stwierdza odchylenie od norm

⁴¹ Por. tamże, s. 18.

⁴² Por. S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, Warszawa 1966, s. 8–27; I. Altszuler, *Badania nad funkcją...*, dz. cyt., s. 12.

w zdrowiu, rozwoju umysłowym i społecznym, które kwalifikują niektóre z nich do szkół specjalnych⁴³. Kontrola bieżąca przeprowadzana jest w toku oddziaływania dydaktycznego i wychowawczego. Stanowią ją obserwacje ucznia, analiza odpowiedzi czy powtórki, zadania klasowe, a także zachowanie w trakcie zajęć prowadzonych poza szkołą.

Jak duże znaczenie dla skuteczności dalszego uczenia się ma uświadomienie sobie rezultatów pracy, podkreśla zwłaszcza cybernetyka, która określa oddziaływanie skutków na dalsze działanie mianem sprzężenia zwrotnego. Bez sprzężenia zwrotnego nie ma skutecznego uczenia się⁴⁴.

Kontrola bieżąca prowadzi do sprzężenia zwrotnego i usprawnia proces nauczania.

Kontrolę końcową stanowią egzaminy, w tym egzaminy dojrzałości, kolokwia lub inne formy obejmujące zasięgiem określony materiał programu nauczania. Ten etap kontroli podsumowuje wyniki całego roku pracy, jednego półrocza bądź też kilku lat. Dla nauczyciela może to być odpowiedź na pytanie o skuteczność stosowanych metod, realizowanie ideałów wychowawczych. Z kolei dla ucznia może być uwieńczeniem pracy własnej i sprawdzianem swoich możliwości. Proces kontroli końcowej pomaga w ustaleniu oceny końcoworocznej z określonego przedmiotu.

Pogłębiona kontrola prowadzi do kształtowania opinii i charakterystyki ocenianego. Opinia posiada szerszy zakres niż ocena. Jest ona zbiorem ocen, odnoszącym się do różnorodnej działalności człowieka i kształtuje się przez dłuższy okres czasu. Jeśli ocena jest wyrazem jednej działalności człowieka, to w odróżnieniu opinia szkolna może uwzględnić jednocześnie wyniki uczenia się i zachowania poszczególnych uczniów. W opinii takiej mogą znaleźć się odpowiedzi na pytania: Dlaczego uczeń jest taki? Jaki może stać się w określonych warunkach? Forma pogłębionej opinii zbliżona jest do charakterystyki ucznia⁴⁵.

Zgodnie z przyjętą wcześniej definicją pojęcia „ocena” wg J. Pietera jest to także czynność, której skutkiem jest przyjęta forma oceny. W pedagogice podejmowano różne sposoby przedstawiania etapów procesu oceniania. Jeden z nich prezentuje się następująco:

Etap początkowy – to określenie przez nauczyciela zadania (może to być ćwiczenie lub postawienie pytania).

Etap środkowy – to rozwiązanie, odpowiedzi, której szukają uczniowie i w wyniku tego powstaje odpowiedź ustna lub pisemna.

⁴³ Por. tamże, s. 10n.

⁴⁴ W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 242.

⁴⁵ Por. S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej*, dz. cyt., s. 9.

Etap końcowy – to ocenianie rezultatu pracy ucznia⁴⁶.

Od strony psychologicznej Maria Plikiewicz⁴⁷ prezentuje dwa procesy oceniania. Pierwszy z nich podkreśla bardziej funkcję informacyjną niż motywacyjną. Ocena powstała w wyniku tego procesu jest oparta na określonych kryteriach (stopień opanowania programu). Strategię informacyjną oceniania można przedstawić w następującym porządku:

- a) zebranie informacji o uczniu;
- b) użycie obiektywnego kryterium;
- c) decyzja w formie oceny.

W drugiej strategii proces oceniania wzbogacają nowe kryteria, w których poddawane są analizie przewidywane konsekwencje oceny dla ucznia. Określana jest ona jako „motywacyjna”. Proces oceniania według tej strategii przebiega w kolejnych punktach:

- a) zebranie informacji o uczniu;
- b) użycie obiektywnego kryterium;
- c) dodatkowe kryterium: np. możliwości intelektualne, postawy ucznia;
- d) motywacje, przewidywane konsekwencje oceny dla ocenianego;
- e) decyzja w formie oceny.

W podanej strategii podkreślony został interes dziecka. Nauczyciel ma do dyspozycji właściwie dwie oceny. Pierwsza jest obiektywna i odnosi się do przyjętego kryterium. Ocena druga jest komunikowana uczniowi i oceniający ma możliwość, poprzez właściwie dobrany przekaz oceny, wykorzystać ją jako środek wychowawczy.

Inna propozycja procesu oceniania posiada cztery etapy:

- a) poznanie przedmiotu oceny;
- b) wartościowanie;
- c) diagnozowanie;
- d) decyzja⁴⁸.

Porównując propozycję Janusza Kozłowskiego z wcześniej prezentowanymi, można zauważyć podobieństwo. Natomiast jako nowy etap pojawia się „diagnozowanie”. Diagnoza jest to rozpoznawanie badanego stanu rzeczy przez zaliczenie go do znanego typu lub gatunku, przez przyczynowe i celowościowe wyjaśnienie tego stanu rzeczy, określenie jego fazy obecnej oraz przewidywanego dalszego rozwoju⁴⁹. Ocenianie jako czynność w psychologicznym

⁴⁶ Por. G. Noizet, J. P. Caverini, *Psychologiczne aspekty oceny szkolnej*, Warszawa 1988, s. 17.

⁴⁷ Por. M. Plikiewicz, *Psychologiczne wartości i funkcje ocen szkolnych*, „Oświata i Wychowanie”, 19 (1978), Wersja B, s. 9–10.

⁴⁸ Por. J. Kozłowski, *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, Warszawa 1966, s. 92–93.

⁴⁹ Por. S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 68.

ujęciu oznacza pewnego rodzaju ogólny sposób reakcji na daną sytuację, w której się znajdujemy⁵⁰. Oceniać najczęściej znaczy przekładać zakończoną pracę (np. zadanie klasowe) na skalę liczbową. Oceniający – nauczyciel jest wówczas w sytuacji zawierającej określone zadania do wykonania. Podczas rozwiązywania tego zadania aktualizują się czynności zwane ewaluacyjnymi (taką czynnością jest przenoszenie wyniku pracy na skalę). Podstawowy schemat tworzy podwójny proces, tj. uzyskiwanie informacji i podejmowanie decyzji. Proces poznawczy obejmuje w swym zakresie porównywanie poszczególnych prac uczniów. Aby do tej czynności doszło, musi istnieć tzw. model odniesienia, który odwołuje się do subiektywnego wzoru. Tenże model odniesienia może ulegać zmianie w trakcie procesu oceniania (np. nauczyciel ocenający wypracowania nieco inaczej może oceniać prace końcowe niż początkowe). Oprócz tego idealnego wzoru może posiadać także „produkty oczekiwane”, które tworzą drugi element modelu odniesienia. Trzecim elementem tego modelu jest skala pomiaru: spośród punktów odniesienia skali, np. liczbowej, oceniający dokonuje wyboru⁵¹.

W 1973 r. na VI Międzynarodowym Kongresie Nauk Pedagogicznych w Paryżu został przedstawiony model czynności oceniania. Jego twórcami byli: Amigus, Bonnid, Caverini, Fabre oraz Noizet. Powstanie modelu poprzedziły liczne eksperymenty dotyczące analizy czynności oceniania. Wymienieni prelegenci zwrócili uwagę na czynniki warunkujące czynności oceniania oraz hipotetyczne operacje, dzięki którym owe czynności przebiegają. Ponadto nauczyciel posiada odpowiednie wiadomości, znajomość celów pedagogicznych i skalę, według której ocenia. Czynność bazuje na dwóch operacjach poznawczych, a są to:

1. Selekcja osiągnięć oczekiwanych spośród możliwych;
2. Porównywanie pracy realnej z modelem odniesienia.

Po bardzo skrótowym przedstawieniu złożonego procesu oceniania, należy obiektywnie wymienić zagrożenia, na jakie nauczyciel bywa narażony i którym się poddaje. W szkolnictwie są obserwowane także niegodziwe postawy nauczycieli wobec oceniania. Korzystając z doświadczenia amerykańskiego autora, można je przedstawić następująco:

- Rezygnacja – jest manifestacją nauczyciela swojej bezradności wobec oceniania;
- Manipulowanie ocenami w celu osiągnięcia dyscypliny podczas lekcji;
- Zaniedbanie – nauczyciel ocenia uczniów dopiero pod koniec etapu nauczania;

⁵⁰ Por. G. Noizet, J. P. Caverini, *Psychologiczne aspekty oceny...*, dz. cyt., s. 76.

⁵¹ Por. tamże, s. 81.

- Nadgorliwość – oceniający stosuje nadmiar sprawdzianów, kartkówek;
- Bez informacji na początku etapu edukacji zmienia, tj. podnosi stopień wymagań;
- Nauczyciel przecenia swoją intuicję w procesie oceniania;
- Okazuje uczniom swoją wyższość⁵².

III. Funkcje oceny szkolnej i metody kontroli

1. Podstawowe funkcje oceny

W dziejach pedagogiki XX w. byli przedstawiciele, którzy proponowali zniesienie ocen z systemu szkolnictwa. Należą do nich np. tzw. „zdecydowani reformiści” w Niemczech. Głównym przedstawicielem był Paweł Ostereich⁵³. Nigdy jednak tego rodzaju propozycje nie przyjmowały się powszechnie i na dłuższy okres czasu. Odrzucenie takich poglądów wiąże się z doniosłymi funkcjami, jakie spełniają oceny.

Nawet najgorliwsi zwolennicy zniesienia klasyfikacji muszą przyznać, że także wewnętrzna praca szkoły domaga się jej. Z procesem nauczania i wychowania złączone jest ocenianie. Wychowanie i kształcenie dąży bowiem do uzyskiwania pewnego poziomu rozwoju uzdolnień i fizycznych sprawności. Dla tego procesu konieczna jest ocena poziomu, który stanowi punkt wyjścia i ocena, czy zbliżamy się do zamierzonego poziomu. Ocena ta kieruje stopniowaniem wymagań nauczyciela, wyznaczaniem etapowych celów i środków jego pracy⁵⁴.

Wśród funkcji najczęściej wymienianych przez współczesnych pedagogów i psychologów⁵⁵ znajdują się:

1. Funkcja stymulująca;
2. Funkcja pedagogiczna, która obejmuje:
 - funkcję dydaktyczną,
 - funkcję wychowawczą;
3. Funkcja społeczna;
4. Funkcja psychologiczna.

⁵² Por. O. Palmer, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Warszawa 1997, s. 20–22.

⁵³ Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Toruń 1955, s. 329.

⁵⁴ Tamże, s. 467.

⁵⁵ Por. K. Denek, *Ocenianie wiedzy uczniów*, „Życie Szkoły”, 34 (1979), nr 9, s. 3–9; S. Racinowski, *Ocenianie uczniów*, Warszawa 1958; Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1998. Natomiast I. Altszuler wymienia trzy funkcje oceny: dydaktyczną, wychowawczą i społeczną. Por. I. Altszuler, *Badania nad funkcją oceny...*, dz. cyt., s. 91–95.

Ocenianie jest stałym czynnikiem oddziaływań pedagogicznych. Wpływając na ucznia, nauczyciel chce coś osiągnąć w zakresie jego rozwoju. Wystawiony stopień jest wskaźnikiem pomocnym w planowaniu tychże oddziaływań i ich skuteczności.

Przed omówieniem poszczególnych funkcji oceny w procesie kształcenia i wychowania, warto skoncentrować uwagę na roli wzmocnień. Ogólnie można je podzielić na dwie grupy.

Pierwszą stanowią wzmocnienia pozytywne (dodatnie), inaczej zwane nagrodami – to takie, które jednostka chciałaby osiągnąć.

Drugą grupę tworzą wzmocnienia negatywne (ujemne), określone mianem kar, których jednostka chciałaby uniknąć⁵⁶. Wzmocnienia pozytywne utrwalają zachowania, po których następują i wówczas atrakcyjność nagrodzonego zachowania wzrasta. Jednak odnośnie do kar nie jest analogicznie. Atrakcyjność zachowań, po których następują kary nie maleje, aczkolwiek bywają one hamowane. Proces hamowania trwa od momentu groźby zaistnienia kary. Korzystanie ze wzmocnień w nauczaniu sprzyja rozwojowi wychowanka. Zdaniem Stanisława Kuczkowskiego wychowawca i nauczyciel nie powinni ograniczać oddziaływań wychowawczych tylko do jednego rodzaju wzmocnień. Mało efektywne jest stosowanie samych nagród, jeszcze mniej samych kar. Skuteczność wzmocnień zależy w dużej mierze od subiektywnie ocenianej przez przedmiot ich wartości i czasu stosowania⁵⁷.

Dużą rolę odgrywają wzmocnienia społeczne. Mogą mieć one postać aprobaty, wyróżnienia pozytywnego lub negatywnego. Występuje to już u dzieci w wieku przedszkolnym. Wzmocnienia społeczne pozostają prawdopodobnie w związku z informacją o wynikach. Powiadomienie ucznia o jego wynikach wpływa na dalsze osiągnięcia. Przy czym, według Włodarskiego⁵⁸, sama informacja jest często drugorzędna, a najważniejsza okazuje się treść. Groźne bywają skutki braku konsekwencji, gdy nauczyciel/katecheta przyzwala na pewne zachowania dziecka i hamuje te same zachowania w innych okolicznościach. Występuje wówczas utrwalanie i tłumienie jednych i tych samych zachowań, co może prowadzić do powstania u dzieci wyraźnych zaburzeń. Tak ujęte wzmocnienia są w ścisłym związku z funkcjami ocen wystawianych przez nauczycieli i katechetów.

Podstawową funkcją każdej oceny jest stymulacja, czyli pobudzenie, modyfikacja. Ocena może być narzędziem stymulacji. Jest ona wówczas bodźcem do podejmowania lub zaniechania aktów działania. Zdaniem Lewickiego⁵⁹ z funkcji stymulacyjnej wynikają pozostałe funkcje ocen.

⁵⁶ Por. tamże, s. 408.

⁵⁷ Por. S. Kuczkowski, *Przyjacielskie spotkanie wychowawcze*, Kraków 1985, s. 96.

⁵⁸ Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, dz. cyt., s. 409.

⁵⁹ Cz. Lewicki, *Ocena i ocenianie...*, dz. cyt., s. 39–40.

W szkolnictwie oceny pełnią funkcje pedagogiczne. Pierwszy typ tej funkcji: pedagogiczno-dydaktyczny odnosi się zarówno do nauczyciela, jak i ucznia. Dla nauczyciela jest wskaźnikiem skuteczności jego pracy. Skłania do refleksji nad przyczynami swoich osiągnięć bądź niepowodzeń⁶⁰. Prowadzi do doskonalenia oddziaływań pedagogicznych.

Funkcja dydaktyczna może mieć charakter informacji. Dla nauczyciela ocena zawiera informację o postępach uczniów z przedmiotu, którego naucza, a także z pozostałych przedmiotów objętych programem szkolnym⁶¹.

Wobec ucznia pedagogiczno-dydaktyczna funkcja oceny ma wymiar kształcący. Oznacza to, że uczeń poprzez ocenę poznaje własne błędy popełnione w procesie uczenia się oraz warunki ich zlikwidowania, które może spełnić sam albo z pomocą nauczyciela⁶².

Szkoła jako zorganizowana instytucja potrzebuje ocen w celu porównywania wyników nauczania poszczególnych uczniów, klas i szkół między sobą, jak również z planami dydaktyczno-metodycznymi⁶³. Z tą funkcją oceny związane są różne rodzaje oceniania. Znany pedagog i dydaktyk – Bolesław Niemierko – przyjmując, że ocena szkolna jest informacją o wynikach ucznia wraz z komentarzem, podaje cztery rodzaje oceniania szkolnego. Jednocześnie zauważa, że każdy z nich posiada swoje pozytywne i negatywne aspekty. Pierwszy rodzaj to ocenianie kształtujące. W tym wypadku ocena ma zbliżyć do celu kształcenia, a zatem wspiera rozwój ucznia. Natomiast ograniczeniem tego typu oceniania jest tendencyjność. O tym rodzaju oceniania pisali także angielscy pedagodzy, podkreślając, że ocena powinna mieć charakter kształtujący w dwóch aspektach: jako informacja dla ucznia o jego poziomie opanowania materiału oraz jako informacja dla nauczyciela, w jaki sposób dostosować program do możliwości i potrzeb uczniów⁶⁴. Drugi rodzaj to ocenianie sumujące, które stanowi podsumowanie etapu lub jest końcowym stanem osiągnięć. Walorem tego oceniania jest zapisana w formie stopnia ocena wykształcenia w danym programie kształcenia, zaś ograniczeniem kategoryczność tego typu oceniania. Trzeci z rodzajów to ocenianie opisowe, które stosowane jest w nauczaniu integracyjnym. Może ono występować także na innych poziomach edukacji, kiedy nauczyciel stosuje szeroki komentarz do wytworu ucznia. Ocenianie opisowe charakteryzuje się wielostronną charakterystyką ucznia i indywidualizacją ocen. Minusem tego oceniania jest wieloznaczność treści opisu.

⁶⁰ Por. I. Altszuler, *Badania nad funkcją...*, dz. cyt., s. 93; J. Kozłowski. *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, Warszawa 1968, s. 129–133.

⁶¹ Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, dz. cyt., s. 410.

⁶² Por. S. Racinowski, *Ocenianie uczniów...*, dz. cyt., s. 10.

⁶³ Por. I. Altszuler, *Badania nad funkcją...*, dz. cyt., s. 98.

⁶⁴ Por. P. Black, Ch. Harrison i in., *Jak oceniać, aby uczyć?*, Warszawa 2006, s. 12n.

Ostatni rodzaj to ocenianie analityczne, które zajmuje się szczegółowym wykazem umiejętności ocenianego. Występuje tu duża liczba danych, ale taka sytuacja prowadzi do rozdrobnienia⁶⁵.

Drugą zasadniczą funkcją pedagogiczną oceny to funkcja wychowawcza. Ocena wpływa na ucznia, wzmacniając jego wolę, rozbudza zamiłowanie do nauki i czynienia wysiłków w zdobywaniu wiedzy⁶⁶. Wypracowuje u uczniów poczucie odpowiedzialności za postępy w zdobywaniu wiedzy z poszczególnych przedmiotów, za karność, sumienność, stosunek do obowiązków szkolnych⁶⁷.

Doniosłe znaczenie ocen wyznaczają cele społeczne edukacji. Przykładem funkcji społecznej, stopni wystawionych na świadectwie szkolnym jest ustalenie wykształcenia ogólnego, zdobywanie umiejętności i kwalifikacji zawodowych⁶⁸. W strukturze wewnętrznej szkoły wpływa decydująco na promocję do następnej klasy, uzyskanie świadectwa określonego szczebla szkoły, uprawnia do zajmowania danych stanowisk w zakładach pracy. Funkcja społeczna oceny może mieć charakter selekcyjny w podwójnym wymiarze:

1. Wymiar pozytywny zachodzi wówczas, kiedy poszukuje się osób o określonych kwalifikacjach;
2. Negatywny, gdy jej celem jest ustanowienie barier, progów selekcji⁶⁹. Selekcja, która dokonuje się za pośrednictwem ocen zwiększa lub zmniejsza możliwości osób nie tylko w zakresie kształcenia, ale również w działalności zawodowej i społecznej.

Nie można pominąć funkcji psychologicznej ocen. Pozostaje ona w ścisłym związku z funkcjami pedagogicznymi. Realizowana jest poprzez zaspokajanie wrodzonych potrzeb dziecka, młodzieży, uczących się. W dziecku jest potrzeba afirmacji, sukcesu, uznania, poczucia wartości⁷⁰. Ocena potwierdza jego rozwój i postęp. Jest dla dziecka miernikiem, którego nie potrafi „wytwarzać samo, ani w sobie nie odczuwa”⁷¹. W nauczycielu i w wypowiedzianej przez niego opinii szuka potwierdzenia prawidłowości wykonanego polecenia.

Funkcja psychologiczna spełnia się przez motywowanie do nauki. Motywacja zewnętrzna pobudza do działania, natomiast wewnętrzna mobilizuje do nauki. Tak pojmowana funkcja ocen może być jednym z ważnych czynników mających wpływ zarówno na aktualne zachowanie się dziecka, jak i wywoływać trwałe

⁶⁵ Por. B. Niemierko, *Ocenianie szkolne...*, dz. cyt., s. 184–202.

⁶⁶ Por. K. Denek, *Ocenianie wiedzy uczniów*, „Życie Szkoły”, 34 (1979), nr 9, s. 3.

⁶⁷ Por. I. Altszuler, *Badania nad funkcją...*, dz. cyt., s. 82.

⁶⁸ Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, dz. cyt., s. 330.

⁶⁹ Por. Z. Włodarski, A. Matczak, *Wprowadzenie do psychologii*, dz. cyt., s. 411.

⁷⁰ Por. N. Han-Ilgiewicz, *Potrzeby psychiczne dziecka*, Warszawa 1961, s. 97; M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967, s. 213.

⁷¹ P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia*, Warszawa 1954, s. 92–93.

skutek w jego osobowości. W sytuacji, gdy uczniowie są obojętni wobec otrzymywanych ocen, wymykają się spod wpływu procesu edukacyjnego⁷². Nauczyciel, odpowiednio przygotowany do swego zawodu od strony psychologicznej, może pomóc w rozpoznaniu zaburzeń rozwojowych, trudności bądź zaniedbań ucznia.

Jako podsumowanie rozważań na temat funkcji warto przytoczyć implikacje tychże funkcji w stosunku do samej oceny

Funkcje i zależności oceny szkolnej (Sołtys, Szmigiel 1999)⁷³

Rodzaj funkcji	Implikacje funkcji w stosunku do oceny
dydaktyczna	ocena powinna być informacją o stopniu opanowania treści nauczania (czynności) przez ucznia
dydaktyczno-prognostyczna	powinna informować o stopniu znajomości zagadnienia niekoniecznie w oparciu o program wyłącznie szkolny, jest również pomocna przy planowaniu czynności nauczyciela, a także informuje o przyszłych wynikach ucznia na podstawie bieżących ocen dydaktycznych
sterująco-medyczna	powinna uzmysłowić nauczycielowi konieczność zmiany lub kontynuacji metody pracy z uczniem
psychologiczna	powinna obejmować kontekst zdrowia psychicznego i fizycznego, wkład pracy, warunki środowiskowe itp.
selektywna	powinna odróżniać uczniów dobrze przygotowanych do dalszej nauki od tych, którzy danej umiejętności jeszcze nie posiadli
społeczna	powinna kształtować stosunki w klasie i określić przygotowanie i predyspozycje ucznia do dalszej nauki, pracy

2. Metody kontroli wiedzy

Funkcje oceny w procesie nauczania i uczenia się są w dużym stopniu zależne od właściwie obranej metody kontroli osiągnięć uczniów. Zarówno funkcje ocen, jak i sposoby sprawdzania wyników uczniów wyznacza przyjęty system nauczania. W Polsce w systemie klasowo-lekcyjnym występuje różnorodność metod⁷⁴.

⁷² Por. M. Plikiewicz, *Psychologiczne wartości i funkcje ocen...*, art. cyt., s. 18.

⁷³ Cyt. za: H. Nowak, *Pojęcie i funkcje oceny szkolnej*, www.wbc.poznan.pl.

⁷⁴ Por. S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej...*, dz. cyt., s. 48.

Zanim zostaną scharakteryzowane poszczególne metody, należy przybliżyć sam proces uczenia się. W tymże procesie dużą rolę odgrywa pamięć i właściwości procesu myślenia. Uczeń powinien chcieć się uczyć i zapamiętywać. Systematycznie prowadzona kontrola jest stałym bodźcem. Zwiększa się prawdopodobieństwo zapamiętywania przez ucznia poznawanych treści i kształcenia nawyków. W przypadku, gdy uczeń wie, że z wiadomości, które słyszy będzie sprawdzany tylko raz w roku, wówczas najczęściej uczy się „na termin”. Jego pamięć przyswaja informacje powierzchownie i wiedza po upływie terminu zostaje zapomniana prawie w 40%⁷⁵.

Chociaż w procesie dydaktyczno-wychowawczym kontrola jest ostatnim ogniwem, jednakże niezwykle ważnym i podstawowym. Poszukiwaniem nowych, efektywnych form kontroli zajmuje się w obrębie dydaktyki – docymologia. „Zakłada ona, że cele procesu dydaktyczno-wychowawczego i stopień ich realizacji dają się zmierzyć”⁷⁶.

W literaturze tego zagadnienia najczęściej stosowany podział metod przedstawia się następująco:

1. Metody konwencjonalne (tradycyjne), do których można zaliczyć:
 - obserwacje,
 - metody ustne,
 - metody pisemne,
 - metody praktyczne.
2. Metody nowoczesne, a wśród nich:
 - testy osiągnięć,
 - maszyny dydaktyczne typu egzaminacyjnego,
 - układy sygnalizacyjne⁷⁷.

Do najwcześniejszych metod kontroli należy obserwacja, zwana inaczej metodą intuicyjną. Polega ona na swobodnej obserwacji uczniów przez prowadzących lekcje. Obserwacja ucznia może obejmować cały proces dydaktyczno-wychowawczy: tak podczas podawania nowych treści, jak i powtórek. Obserwator swoje spostrzeżenia i wyniki tego procesu gromadzi najczęściej w pamięci albo częściowo zapisuje. Ocena okresowa, czy też końcowa, jest średnią wynikającą z obserwacji i ocen cząstkowych. Równoległe z omawianą metodą można stosować inne sposoby kontroli⁷⁸.

⁷⁵ Por. J. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować osiągnięcia ucznia*, Warszawa 1965, s. 20.

⁷⁶ K. Denek, *Z zagadnień metodologii dydaktycznej*, Katowice 1978, s. 5–14.

⁷⁷ Por. J. Konopnicki, *Kontrola realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych we współczesnej szkole*, „Życie Szkoły”, 34 (1979), nr 6, s. 4.

⁷⁸ Por. S. Racinowski, *Ocenianie uczniów...*, dz. cyt., s. 162.

U podstaw metody intuicyjnej znajdują się: swobodny dobór składników, subiektywny osąd nauczyciela-observatora o wartości i wiedzy ucznia. Obserwacja przyczynia się do zdobywania wielu cennych spostrzeżeń o ocenianych z zachowaniem różnorodności w wypadku poszczególnych uczniów. Taki stan rzeczy nie daje możliwości pełnej obiektywizacji i stosowania stałych kryteriów oceny. Jeśli liczba uczniów jest duża, nauczyciel musi stosować metodę pozwalającą osiągnąć większy stopień obiektywizacji. W przypadku tej metody trudno jest bowiem wyeliminować powstałe antypatie i sympatie⁷⁹.

Popularną metodą kontroli jest jej ustna forma. Zalicza się do niej różnego rodzaju stosowane odpytywanie. Pytania powinny zmierzać do poznania rozwoju umysłowego dziecka, jego zdolności logicznego myślenia oraz praktycznego wykorzystania zdobytych treści⁸⁰. Ze względu na czynności myślenia, których pytania dotyczą, można je podzielić następująco:

1. Nauczyciel przez pytanie może żądać opisu zjawiska lub przedmiotu spostrzeganego, znanego z własnego doświadczenia, z opowiadań, lektury, ostatnich zajęć. Oceniając odpowiedź na tego rodzaju pytanie, nauczyciel/katecheta zwraca uwagę, czy opis był uporządkowany, obejmował ważne i istotne składniki, odpowiadał rzeczywistości, był dokładny czy też powierzchowny.
2. Pytania domagające się tworzenia uogólnień. Prowadzą do precyzowania pojęć, prawa, zasady, reguły, definicji. Wymagają od odpowiadającego myślenia typu indukcyjnego. W tym rodzaju pytań często powtarzany jest błąd zbyt szybkiego uogólnienia z pominięciem pojedynczych wypadków, które mu zaprzeczają.
3. Pytania wymagające wykrycia związku przyczynowego między zjawiskami. Nauczyciel oczekuje wówczas formowania hipotez. Pytanie wtedy brzmi: dlaczego pewne zjawiska występują? Uczeń ma w tym przypadku duże możliwości prezentacji własnych spostrzeżeń. Zadaniem pytającego jest korygowanie ich z prawdą.
4. Pytania typu dedukcyjnego. Uczeń powinien wykazać się znajomością wiadomości z poprzedniego okresu nauki, doświadczenia życiowego, informacjami z innych przedmiotów. Podstawą odpowiedzi jest umiejętność zastosowania ogólnego prawa do szczegółowych przypadków.
5. Pytania wymagające myślenia przez analogię. Nauczyciel oczekuje wówczas zdolności dostrzegania podobieństw i różnic między przedmiotami, zjawiskami, pojęciami, regułami. Zaobserwowane związki

⁷⁹ Por. S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej...*, dz. cyt., s. 48–49.

⁸⁰ Por. J. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować...*, dz. cyt., s. 77.

między cechami pewnych przedmiotów lub zjawisk, przenosi na inne przedmioty i zjawiska, które przynajmniej częściowo są podobne do poprzednich.

6. Ostatnią grupę stanowią pytania skojarzeniowe. Nauczyciel podaje okoliczności jakiegoś zjawiska i wymaga przypomnienia pewnego wydarzenia, prawa, reguły z tym związanych⁸¹.

Przy stosowaniu tej metody kontroli ważna jest właściwa forma pytań zarówno gramatyczna, jak i logiczna. Pytanie nie powinno przekraczać kompetencji ucznia. Zdaniem Śnieżyńskiego nauczyciel powinien unikać pytań, które sugerują odpowiedź, żądać wyboru między odpowiedzią „Tak” lub „Nie”, unikać pytań rozpoczynających się od partykuły „Czy”⁸².

Do grupy metod ustnych kontroli zaliczyć należy pracę z książką. Nauczyciel / katecheta może dzięki tej metodzie łączyć umiejętność analizy tekstu, pozwala badać zasób przyswojonych wiadomości i tok myślenia dziecka z możliwością koncentracji ucznia, umiejętnością wybrania istotnych osób, zdarzeń oraz łączenia przyczyn i skutków⁸³.

Trzeci rodzaj metod tradycyjnych to pisemne sposoby kontroli. Ogólnie ujmując, polegają one na sprawdzeniu przez nauczyciela pisemnych prac uczniów. Mogą mieć formę wypracowań domowych bądź klasowych, sprawdzianów pisemnych, notatek z lekcji. Kontrola takich prac może być ilościowa – wówczas nauczyciel sprawdza, kto napisał zadanie oraz jakościowa – jak zadanie jest napisane. Śnieżyński uważa, że „prace pisemne z katechezy nie muszą być zadawane systematycznie, ale jeżeli już je zadajemy, winniśmy zatroszczyć się o to, by były to naprawdę oryginalne tematy”⁸⁴.

W systemie szkolnym występują jeszcze takie formy kontroli pisemnej, jak: opowiadania, opisy, listy, plany, streszczenia, sprawozdania, charakterystyka, dyktanda. Zaletami tych metod są:

- sprawne przeanalizowanie wiadomości i ocena dużej grupy uczniów;
- łatwe ujednoczenie tematów prac pisemnych w porównaniu z ustnymi;
- poprzez sprawdziany pisemne angażowana jest większa liczba uczniów, a nawet cała klasa.

Wybierając metody pisemne, należy pamiętać, aby tematy, polecenia, pytania były sformułowane jasno, zgodnie z wymaganiami programu. Uczeń chętniej pisze na temat ciekawy, angażujący, pobudzający twórcze myślenie. Na przykład w kartkówkach stosowanie słów „uzasadnij”, „wyjaśnij”, zdanie

⁸¹ Por. M. Śnieżyński, *Efektywność kształcenia*, Kraków 1992, s. 155.

⁸² Por. tamże s. 156.

⁸³ Por. J. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować...*, dz. cyt., s. 77–78.

⁸⁴ M. Śnieżyński, *Efektywność kształcenia*, dz. cyt., s. 156.

pytające rozpoczynające się od „dlaczego?” – wymagają od piszących wypowiedzi własnego stanowiska. Zalecane jest, aby polecenia były jednoznaczne, dostosowane do rozwoju umysłowego dzieci i młodzieży⁸⁵.

Prace praktyczne wykonywane przez uczniów są kolejną grupą metod tradycyjnych. Celem takich metod jest praktyczne zastosowanie przyswojonych wiadomości. W zależności od przedmiotu nauczania, prace praktyczne mogą być bardzo różne. Na lekcji religii w klasach nauczania początkowego urozmaicenie spotkań przez wyklejanki, ozdoby choinkowe, różańce z kasztanów, przyczynia się do lepszego zrozumienia tematu. Jednocześnie katecheta rozwija u dzieci zdolności manualne i pobudza wyobraźnię.

Oprócz wyżej wymienionych metod kontroli, dla których pedagodzy i dydaktycy przyjęli nazwę „tradycyjne”, są sposoby nowoczesne. Najbardziej rozpowszechnioną jest metoda testów. Zapoczątkowana została w Stanach Zjednoczonych. Jednym z jej twórców jest psycholog Thordike⁸⁶, który ułożył pierwszą skalę pisma. W skład skali wpisane były serie litografowanych próbek pisma różniące się co do wartości o jednakowe stopnie: począwszy od nieczytelnej bazgraniny po piękne, czytelne pismo. Thordike niniejszą skalę utworzył z próbek pisma dzieci. Posiadała ona 18 stopni. Metoda testów bardzo szybko została rozpowszechniona i wykorzystana w różnych dziedzinach nauk pedagogicznych i psychologicznych. Zdaniem M. Grzywak-Kaczyńskiej, W. Okonia, J. Pietera⁸⁷ testy to zbiór odpowiednio przygotowanych zadań, które umożliwiają rozpoznanie u dzieci, młodzieży, dorosłych cech charakteru, poziomu czynności psychicznych. W przypadku testu dydaktycznego pomiar dotyczy przede wszystkim wyników nauki. Każdy test wymaga znormalizowania. Dlatego jest on najpierw sprawdzany na dużej liczbie osób, dla której jest przeznaczony, następnie zgodnie z zasadami statystyki ustala się normy dla konkretnego testu. W normalizowaniu testu dydaktycznego punktem wyjścia jest program nauczania realizowany w tej grupie szkolnej⁸⁸.

Test powinien posiadać cztery podstawowe składniki:

1. Jednakowe, ściśle określone warunki badania danych osób;
2. Jednakowe zadania;
3. Przedmiotem badania jest wynik pracy poszczególnych uczniów;
4. Sposób oceny to liczenie lub mierzenie⁸⁹.

⁸⁵ Por. J. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować...*, dz. cyt., s. 57–74.

⁸⁶ Por. S. Racinowski, *Problemy oceny szkolnej...*, dz. cyt., s. 51.

⁸⁷ N. Grzywak-Kaczyńska, *Ocenianie uczniów*, „Życie Szkoły”, 16 (1965), nr 11, s. 7; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 317; J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, dz. cyt., Warszawa 1996, s. 291.

⁸⁸ Por. J. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować...*, dz. cyt., s. 81–83.

⁸⁹ Por. J. P. Guilford, A. L. Comrey, *Pomiar w psychologii*, Wrocław 1961, s. 45–56.

Poza tymi składnikami każdy test powinien być symptomatyczny, inaczej trafny. Spełnia tę cechę, gdy badaniu poddana jest określona funkcja albo zdolność, a nie jakiś nieokreślony zespół różnych funkcji i zdolności⁹⁰.

Drugą cechą jest rzetelność, która opiera się na zasadzie nauki o pomiarach. Oznacza to stałość otrzymanych wyników, ilekroć jest on wykorzystywany w tych samych warunkach i do tej samej grupy osób. Występująca zmienność nie może być wielka⁹¹.

Test powinien być ponadto niezawodny – to znaczy, że zadania testowe muszą być tak dobrane, aby uczeń mógł się wykazać dokładną, pełną i ścisłą wiedzą całego materiału dydaktycznego. Stopień niezawodności jest mierzony przez statystyczne porównywanie wyników badań kilku testów „równoległych” (test równoległy jest zbiorem zadań jednakowo trudnych, równomiernie obejmujący dany przedmiot, ale zawierający inne elementy wiadomości). Jeśli dwa testy równoległe zastosowane do tej samej klasy po dłuższej przerwie dają zgodne wyniki, wówczas test można uznać za niezawodny⁹².

Istotne w testach są cechy: diagnostyczność i prognostyczność. Pierwsza z wymienionych postuluje, aby test wykazywał nie tylko to, co uczeń umie, ale również braki w wiedzy. Prognostyczność testu jest spełniona, jeżeli na podstawie otrzymanych wyników można określić przyszłe postępy testowanego.

Obecnie funkcjonuje wiele rodzajów testów. Podział dokonywany jest najczęściej w zależności od rodzaju czynności bądź też operacji myślowych, jakie podejmuje uczeń. Poniżej rozróżnienie testów podane przez Janiszowską i Śnieżyńskiego⁹³:

Test luk – uczeń otrzymuje test zawierający pewne luki. W puste miejsce należy wstawić brakujące wyrazy, litery, znaki lub cyfry. Uzupełnienia powinny być dla ucznia jednoznaczne. Ta grupa testów odwołuje się do zapamiętywanych faktów, dlatego najlepiej wykorzystywać ją w kontrolowaniu ważnych wiadomości⁹⁴.

Test wyboru – może mieć postać jednokrotnego albo wielokrotnego wyboru. Jest on najczęściej spotykany w dydaktyce szkolnej. W przypadku testu jednokrotnego wyboru, uczeń spośród kilku odpowiedzi musi wybierać jedną, która jest prawidłowa. Test wielokrotnego wyboru posiada dwie albo więcej prawidłowych odpowiedzi spośród podanych.

⁹⁰ Por. S. Szuman, *Metody psychologii wychowawczej*, w: *Encyklopedia wychowawcza*, t. 1, Warszawa 1935, s. 320.

⁹¹ Por. S. Raciniowski, *Problemy oceny szkolnej...*, dz. cyt., s. 54.

⁹² Por. tamże, s. 55.

⁹³ Por. J. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować...*, dz. cyt., s. 83–98; M. Śnieżyński, *Efektywność kształcenia*, dz. cyt., s. 158.

⁹⁴ Por. N. Grzywak-Kaczyńska, *Ocenianie uczniów*, art. cyt., s. 9.

Test przyporządkowania (dobierania) – na kartce umieszczone są dwie kolumny wyrazów, które należy nawzajem sobie przyporządkować.

Podobny układ posiadają testy tożsamości bądź przeciwieństw. Wyrazy napisane parami oznaczają to samo lub coś przeciwnego.

Są także testy typu „prawda – fałsz”. Obok podanych zdań, twierdzeń, umieszczone są słowa: „prawda – fałsz”, „tak – nie”, z których należy podkreślić jedno słowo.

Metoda testów posiada swoje dobre i złe strony. Wśród zalet trzeba wymienić:

- ekonomiczność;
- oszczędność czasu ucznia i nauczyciela;
- łatwą poprawę wyników;
- większą obiektywność, niezależnienie oceny od sugestii nauczyciela;
- szerokie możliwości sprawdzenia wiadomości;
- mniejsze znaczenie techniki pisania, która w wielu wypadkach utrudnia swobodny przekaz posiadanych wiadomości;
- budzi zainteresowanie wśród uczniów⁹⁵.

Metoda testów posiada także swoje negatywy:

- nie pokazuje przebiegu pracy myślowej ucznia, ogranicza się tylko do jej wyniku;
- mniej kontroluje umiejętności;
- trudno jest na podstawie testu określić wartości właściwe myśleniu, np. krytycyzm, fantazja;
- nie dokonuje analizy jakościowej błędów;
- odpowiedzi są testowanemu w pewnym stopniu podpowiadane, co zwiększa ryzyko, że rzeczywiste wiadomości nie będą ujawnione, a podkreślona odpowiedź będzie rezultatem przypadku;
- istnieje prawdopodobieństwo utrwalenia informacji nieprawidłowych, które uczeń musi kilkakrotnie przeczytać, dokonując wyboru odpowiedzi⁹⁶.

Najlepiej, gdy uczeń w różnych metodach kontroli ma możliwość prezentowania swoich postępów nauczania. Każdy ze stosowanych przez nauczyciela sposobów powinien być obiektywny. Zarówno obserwacja ucznia, wypowiedzi ustne czy wykorzystanie różnego rodzaju prac pisemnych powinny charakteryzować się trafnością programową i treściową.

⁹⁵ Por. J. Janiszowska, K. Kuligowska, *Jak kontrolować...*, dz. cyt., s. 99–100.

⁹⁶ Por. tamże, s. 102.

Podsumowanie

Niniejszy artykuł był próbą przyjrzenia się problemowi oceny szkolnej, szczególnie podkreślając ważne dla procesu nauczania funkcje oceny. Zarówno kilka wieków wcześniej, jak i obecnie teoretycy z dziedzin pedagogiki, dydaktyki, psychologii szkolnej, a także nauczyciele podejmują bardzo często temat oceny i procesu oceniania. Ocena to temat wciąż aktualny i niejednokrotnie staje się przyczyną sporów, m.in. na płaszczyźnie: nauczyciel – rodzic, nauczyciel – uczeń. Rangę oceny szkolnej podkreśla fakt wydawania rozporządzeń przez Ministra Edukacji Narodowej, które normują system oceniania w Polsce. Ocena z religii – obok aspektów moralnych, dydaktycznych i wychowawczych – zyskała na swej wartości poprzez decyzję włączenia tejże oceny do liczenia średniej na świadectwie ucznia.

W literaturze tematu wiele razy zostają wymieniane funkcje ocen z wiadomości i umiejętności wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Podstawową funkcją oceny jest stymulacja, czyli pobudzanie. Ocena może być nagrodą lub karą dla ucznia. W obu przypadkach powinna stymulować działanie: wzmacniać dobre nawyki systematycznego procesu memoryzacji bądź zachęcać do poprawy i wyrównania braków. W szkole bardzo ważna jest funkcja pedagogiczno-dydaktyczna oceny. Poprzez oceny uczniowie, rodzice i sami nauczyciele zdobywają informację na temat postępów nauczania. Z tą funkcją łączy się także wychowawcze oddziaływanie na ocenianego. Wystawiona ocena powinna zachęcać do nauki, kształtować uczciwość w spełnianiu obowiązków szkolnych. Inną ważną funkcją oceny jest zaspokajanie potrzeb psychicznych uczniów, takich jak: potrzeba afirmacji, sukcesu, uznania, poczucia wartości. Ocena, szczególnie podsumowująca jakiś etap edukacyjny, pomaga wskazać rodzaj szkoły, zgodny ze zdolnościami ucznia. W tym wypadku pełni ona funkcję społeczną.

Umiejętność oceniania wymaga permanentnego poszerzania wiedzy w zakresie pedagogiki i psychologii rozwojowej, refleksji nad popełnianymi błędami i wyciągania z nich wniosków na przyszłość.

Z wyżej wymienionych powodów, koniecznym jest podejmowanie tematu oceny i oceniania. Każdy nauczyciel boryka się z najtrudniejszym dylematem: obiektywnością stawianej oceny. Ważnym wydaje się zgłębianie aspektów teoretycznych i praktycznych złożonego procesu oceniania, w tym także na lekcjach religii w szkole. Wielu wspomnianych autorów zalecało dokonywanie samorefleksji nad swoją postawą wobec uczniów oraz metodami kontroli, które wybieram jako nauczyciel oceniający wiedzę i umiejętności uczniów. Jeśli treść artykułu mogła przyczynić się do podjęcia takiej refleksji, autorka spełniła swoje zadanie.

Bibliografia

Akty prawne

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst ujednolicony), Rozdział 3. *Zarządzanie szkołami i placówkami publicznymi*, art. 22, ust. 2 pkt 4 (cyt. za: www.menis.pl/prawo_oświatowe.html).

Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2007 r. w sprawie sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz warunków oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych.

Literatura przedmiotu

- Altszuler I., *Badania nad funkcją oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1960.
- Altszuler I., *Wybrane zagadnienia z pedagogiki i szkolnictwa ZSRR*, Warszawa 1950.
- Baley S., *Psychologia wychowawcza w zarysie*, PWN, Warszawa 1960.
- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D., *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO, Warszawa 2006.
- Claparède E., *Wychowanie funkcjonalne*, Lwów (brw).
- Czerniewski W., *Egzaminy promocyjne i końcowe*, PZWS, Warszawa 1953.
- Denek K., *Ocenianie wiedzy uczniów*, „Życie Szkoły”, 34 (1979), nr 9.
- Denek K., *Z zagadnień metodologii dydaktycznej*, Katowice 1978.
- Dewey J., *Wybór pism pedagogicznych*, Ossolineum, Wrocław 1967.
- Grzywak-Kaczyńska N., *Ocenianie uczniów*, „Życie Szkoły”, 16 (1965), nr 11.
- Guilford J. P., Comrey A. L., *Pomiar w psychologii*, PAN, Wrocław 1961.
- Han-Ilgiewicz N., *Potrzeby psychiczne dziecka*, PZWS, Warszawa 1961.
- Herbart F. J., *Pisma pedagogiczne*, Ossolineum, Wrocław 1967.
- Janiszowska J., Kuligowska K., *Jak kontrolować osiągnięcia ucznia*, Warszawa 1965.
- Komeński J. A., *Szkoła macierzyńska*, Toruń 1636, rozdz. XI § 8.
- Komeński J. A., *Wielka dydaktyka*, PAN, Wrocław 1956.
- Konopnicki J., *Kontrola realizacji celów dydaktyczno-wychowawczych we współczesnej szkole*, „Życie Szkoły”, 34 (1979), nr 6.
- Konopnicki J., *Niepowodzenia w nauce szkolnej – przyczyny i środki zaradcze*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, Warszawa 1957.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa (brw).
- Kozłowski J., *Analiza i ocena pracy nauczyciela i szkoły*, PWN, Warszawa 1966.
- Kozłowski J., *Organizacja i doskonalenie pracy nauczyciela*, PZWS, Warszawa 1968.
- Książek W. red., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu*, w: Biblioteka Reformy 17, Warszawa 1999.
- Książek W. red., *Ministerstwo Edukacji Narodowej o egzaminie gimnazjalnym*, w: Biblioteka Reformy 33, Warszawa maj 2001, s. 3.
- Kubik W., *Zarys dydaktyki katechetycznej*, WAM, Kraków 1990.
- Kuczkowski S., *Przyjacielskie spotkanie wychowawcze*, WAM, Kraków 1985.
- Kupisiewicz Cz., *Systemy dydaktyczne. Podstawy dydaktyki ogólnej*, Grafpunkt, Warszawa 2000.

- Lech K., *System nauczania*, Warszawa 1968.
- Lewicki Cz., *Ocena i ocenianie w kształceniu szkolnym*, WSP, Rzeszów 1989.
- Nawroczyński B., *Zasady nauczania*, PAN, Wrocław 1957.
- Niemierko B., *Poglądy pedagogów na ocenianie osiągnięć szkolnych. Testy osiągnięć szkolnych*, IBN, Wrocław, z. 1 (1977).
- Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1998.
- Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa 2002.
- Noizet G., Caverini J. P., *Psychologiczne aspekty oceny szkolnej*, PWN, Warszawa 1988.
- Nowak H., *Pojęcie i funkcje oceny szkolnej*, (www.wbc.poznan.pl).
- Odrzywolski M., *Ocena analityczna wiedzy ucznia*, „Przegląd Pedagogiczny”, 38 (1919), nr 9–10.
- Okoń W., *Badania wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1952.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 2001.
- Okoń W., *W sprawie kryteriów ocen wyników nauczania*, „Nasza Szkoła” 6 (1955), nr 3, s. 314–318.
- Palmer O., *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, WSiP, Warszawa 1997.
- Parkhurst H., *Wykształcenie według planu daltońskiego*, Warszawa 1928.
- Petersen P., *Szkoła wspólnoty życia*, Warszawa 1954.
- Pieter J., *Oceny i wartości*, Śląsk, Katowice 1973.
- Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Warszawa 1996.
- Plikiewicz M., *Psychologiczne wartości i funkcje ocen szkolnych*, „Oświata i Wychowanie”, 19 (1978).
- Podsiad A., Więckowski Z., *Mały słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1983.
- Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, PZWS, Warszawa 1967.
- Racinowski S., *Ocenianie uczniów*, PZWS, Warszawa 1959.
- Racinowski S., *Problemy oceny szkolnej*, PZWS, Warszawa 1966.
- Rauer K. von, *Geschichte der Pädagogik*, t. 1, G. Bertelsmann, Gütersloh 1902.
- Reykowski J., *Emocje a sprawność działania – tonizujący wpływ emocji. Eksperymentalna psychologia emocji*, PZWS, Warszawa 1968.
- Sośnicki K., *Dydaktyka ogólna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Toruń 1955.
- Staniszewska-Saratowicz D., *Oceny estetyczne i ich psychologiczne uwarunkowania*, WSiP, Warszawa 1980.
- Suchodolski B. red., *Pedagogika*, PWN, Warszawa 1980.
- Szewczuk W. red., *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979.
- Szuman S., *Metody psychologii wychowawczej*, w: *Encyklopedia wychowawcza*, t. 1, Warszawa 1935.
- Śnieżyński M., *Efektywność kształcenia*, Wyd. Naukowe PAT, Kraków 1992.
- Walczak W., *Jak oceniać ucznia? Teoria i praktyka*, Galaktyka, Łódź 2001.
- Włodarski Z., Matczak A., *Wprowadzenie do psychologii*, WSiP, Warszawa 1998.
- Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, PZWS, Warszawa 1964.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, PWN, Warszawa 1973.

Sommario

FUNZIONI DEL VOTO SCOLASTICO

Il processo di valutazione accompagna la vita dell'uomo nei suoi diversi ambiti. Il termine „valutazione”, nel linguaggio della divulgazione scientifica, costituisce una espressione di carattere valutativo ed esprime un'opinione positiva o negativa. Può riguardare persone, oggetti o eventi.

In questo ampio significato della parola „valutazione” s'iscrive anche l'espressione „voto scolastico”.

Il presente articolo è una breve monografia, nella quale l'autore, servendosi del metodo analitico e sintetico, prende in esame il tema del voto scolastico, quale valutazione delle conoscenze e capacità degli alunni nel sistema di valutazione all'interno della scuola. Per raggiungere tale scopo è stato necessario presentare i seguenti aspetti: una breve storia della valutazione nel sistema scolastico, l'essenza e il processo della valutazione, nonché la funzione del voto nella scuola ed alcuni metodi di controllo.

(tłum. ks. Paweł Borto)

S. dr Natalia – Małgorzata BIAŁEK – ur. w 1967 r. w Żywcu. Nazaretanka. Śluby wieczyste złożyła w roku 1993. Absolwentka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (wydział teologii i studium pedagogiczne); Akademii Pedagogicznej (podyplomowe studia logopedii); Wyższej Szkoły Ekonomii Turystyki i Nauk Społecznych w Kielcach (podyplomowe studia organizacji i zarządzania oświatą); Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie, gdzie uzyskała tytuł doktora nauk teologicznych z zakresu teologii dogmatycznej na podstawie rozprawy *Soteriologiczny wymiar Trójcy Świętej w nauczaniu Jana Pawła II w okresie przygotowania i przeżywania Wielkiego Jubileuszu Roku 2000* (Sandomierz 2006). Pracowała w szkołach o różnych poziomach edukacyjnych na terenie parafii: w Krakowie, Częstochowie, Wadowicach. Od roku 2001 mieszka w Kielcach, gdzie prowadziła ćwiczenia katechetyczne z studentami ŚIT-u, pełni funkcję doradcy metodycznego, uczy religii w I LO im. Stefana Żeromskiego; od roku 2006 zakonna referentka diecezjalna.