

Iwona Kopaczyńska

OCENIANIE ZACHOWANIA – DYLEMATY I KONTROWERSJE

Wprowadzenie

Ocenianie zachowania wzbudza wiele emocji i zainteresowania, szczególnie iż jako jeden z elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego jest obciążone negatywnymi konotacjami minionego okresu nacisku ideologicznego. Jest od dawna stałym elementem szkolnego pejzażu. Jego stosowanie sięga lat daleko wcześniejszych niż lata powojennego socjalizmu. Bliższe przyjrzenie się tej problematyce odkrywa nowe jej konteksty, umożliwiając uzyskanie szerszej perspektywy oglądu.

W poniższym artykule zwrócę uwagę na tradycję oceniania zachowania, akcentując zmiany jego w rozumieniu. Sięgnę również do teorii oceniania szkolnego, aby wskazać, jaka treść mieści się w pojęciach *ocenianie* i *ocena*, gdyż od tego, które z nich odzwierciedla się w naszym umyśle, zależy to, w jaki sposób sytuujemy się wobec rzeczywistości szkolnej. Wskażę także, jakie mogą być konteksty rozumienia pojęcia *zachowanie*. Na zakończenie przedstawię dylematy, które są obecne w pedagogice w kontekście oceniania zachowania.

Wskazane poniżej fakty służą głównie refleksji czytelnika nad zagadnieniami oceniania zachowania, a moją intencją nie jest dokonanie oceny faktu istnienia tego zjawiska.

Tradycja i współczesny kształt oceniania zachowania

Doświadczenia przeszłości wskazują, iż tendencja oceniania zachowania pojawiała się na długo przed pierwszą wojną światową. Można ją dostrzec na świadectwie Adama Mickiewicza jako np. notę za pilność (określoną zresztą jako *nadmierna*) i obyczaje. W dokumentach regulującym wystawianie not za postępy w nauce z XIX w. uwzględniano także trzy osobno ujęte noty o charakterze wychowawczym: za sprawowanie, pilność i zdolności. W szkołach okresu międzywojennego w regulaminach oceniania kładziono nacisk

na refleksję ucznia, a zawarte w nich cenne propozycje w późniejszych okresach uległy zapomnieniu (zob. Szczawińska 1959; Kamiński 1960).

Lata powojenne w Polsce utrwaliły pozycję oceny zachowania, która zwana była również oceną sprawowania, co wskazywało na jej ograniczony charakter i wyraźnie wskazywane zewnętrzne wymiary zachowania, mające prowadzić do podporządkowania, uległości i posłuszeństwa. Ocena ta była oceną globalną, w przeciwieństwie do wcześniejszych w dziejach szkolnictwa ocen odrębnie ujmujących pozadydaktyczne aspekty funkcjonowania ucznia w szkole. Jej uogólnione określenie zawierało różne elementy treściowe sformułowane jako ogólne zachowanie w szkole i poza nią (DzU Min. Ośw. 1966 nr 16, 545.). Brak precyzyjności powodował daleko idącą dowolność interpretacji treści (przedmiotu oceny, tego co jest oceniane). W wyniku szeroko zakrojonych badań¹ w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych powstał projekt zróżnicowanej oceny zachowania, która następnie była wdrażana w życie. Projekt ten wprowadzał następujące zmiany:

– zmiana trybu oceniania (procedury) włączająca ucznia oraz zespół uczniowski w proces oceniania, co uzasadnia fakt, iż uczeń jest aktywnym podmiotem procesu dydaktyczno-wychowawczego, nie zaś przedmiotem podlegającym wyłącznie zewnętrznej „obróbce”;

– rezygnacja z oceny globalnej na rzecz trzech odrębnych ocen obejmujących stosunek do nauki (pilność, kulturę pracy), kulturę osobistą, aktywność społeczną. Służyło to realizacji informacyjnej funkcji oceny w jej humanistycznym wymiarze. Uogólniona informacja zawarta w ocenie globalnej uniemożliwia refleksję ucznia ze względu na brak jej sprecyzowania. Globalne ujęcie oceny ponadto zaprzecza postulatowi humanistycznego paradygmatu edukacji, próbuje mierzyć coś, co nie jest wymierne i nie da się ująć w postaci średniej arytmetycznej;

– zmiana skali oceniania – wprowadzenie oceny wzorowej, bardzo dobrej, poprawnej, miernej, nieodpowiedniej (zamiast wcześniejszej cztero-stopniowej skali cyfrowej). Wprowadzona skala pięciostopniowa w założeniach miała umożliwiać lepsze motywowanie ze względu na poszerzenie i nacisk na pozytywny sposób wyrażania oceny, a więc możliwość operowania wzmocnieniami pozytywnymi.

W podjętych działaniach na plan pierwszy wysunęła się krytyka oceniania sprawowania jako zewnętrznych wymiarów zachowania, co powoduje, iż gubi się jej sens wychowawczy. Istotne było również zaakcentowanie roli

¹Badania prowadzone były przez A. Lewina, M. Jakowicką i B. Puszkina. Swym zasięgiem objęły Warszawę oraz województwa zielonogórskie, krakowskie, wrocławskie i katowickie. Zob. *Nowa ocena...* 1974.

własnej aktywności, znaczenia aktywizacji uczniów w podejmowaniu refleksji nad własnym działaniem.

Lata osiemdziesiąte przyniosły niewielkie zmiany, głównie w obrębie nazewnictwa w skali (wzorowa, wyróżniająca, poprawna, nieodpowiednia i naganą). Obszary pozostały te same, chociaż regulamin oceniania zawierał zapis o możliwości wyrażenia przez ucznia opinii o sobie, co było pozytywnym aspektem zmiany. Akcentowano, iż ocena zachowania nie wpływa na promocję i na oceny przedmiotowe. Kolejne lata nie przyniosły większych zmian.

Wraz z reformą oświatową w 1999 r. pojawiły się nowe ustalenia formalno-prawne. Umożliwiają one każdej szkole realizowanie własnego systemu oceniania, w tym własnej skali w odniesieniu do oceny śródrocznej, ocena końcowa jednak wymaga ujednolicenia. Następuje powrót do skali czterostopniowej (wzorowe, dobre, poprawne, nieodpowiednie). Ocena obejmuje dwa zakresy, mianowicie funkcjonowanie ucznia w środowisku szkolnym oraz respektowanie zasad współżycia społecznego i ogólnie przyjętych norm etycznych. Szczegółowe ustalenia wymagają określenia w programie wychowawczym szkoły. Ocena ustalona przez wychowawcę jest ostateczna i nie może być zmieniona przez instancję wyższą (*O ocenianiu...* 1999).

Na przestrzeni lat ocenianie zachowania zmieniało się od uwzględniania zewnętrznych wymiarów zachowania do akcentowania uwewnętrznionych wartości stanowiących podstawę funkcjonowania uczenia w zgodzie ze sobą i światem. To ostatnie stwierdzenie bliższe jest współczesnemu podejściu pedagogiki, bardziej opracowanemu teoretycznie niż praktycznie realizowanemu, nadal pozostającym w sferze pragnień. Zmieniało się również od oceniania dokonywanego wyłącznie przez nauczyciela do realizowanego z udziałem ucznia, jego refleksji nad sobą i swoim działaniem; również i ten zakres problematyki bardziej pozostaje w sferze pragnień i budowania teoretycznych uzasadnień niż rzeczywistego stosowania. Problem wyjaśnienia przyczyn wskazanych zjawisk (dotyczących pozostawania w sferze teoretycznych rozważań) nie jest jednak przedmiotem niniejszych analiz i wymaga odrębnego opracowania.

Ocenianie zachowania

Rozważania nad problematyką oceniania zachowania ułatwi ustalenie zawartości treściowej złożenia *ocenianie* i *zachowanie*. Pogłębione analizy mogą uchronić przed czasami daleko idącymi uproszczeniami.

Zachowanie

Zachowanie od lat stanowi przedmiot badań różnych nauk społecznych (wymienić można socjologię, etykę, psychologię, pedagogikę), jest to również przedmiot zainteresowań biologii i fizjologii. Nie wdając się w szersze rozważania teoretyczne, wskazuję najistotniejsze aspekty rozumienia pojęcia *zachowanie* w różnych dziedzinach nauki.

W ujęciu biologicznym zachowanie określane jest również pojęciem *behavior* i odnosi się do systemu reakcji organizmu na sygnały docierające ze środowiska. Wskazuje się również, iż podłoże reakcji jest genetyczne. Ostatecznie zachowanie jest wypadkową genetycznej normy reakcji, modyfikujących wpływów środowiska i nagromadzonych doświadczeń (Salomon i in. 1998, 1091–1093). Osobnik zachowuje się tak, by zaspokoić swoje potrzeby o różnym charakterze, co w efekcie prowadzi do maksymalizacji dostosowania (Chmurzyński 2002, 98). Najistotniejsze dla rozważań nad problemem zachowania w kontekście biologicznym jest uznanie, iż jest to proces organiczny, służący potrzebom organicznym, realizowany przez mechanizmy organiczne, modyfikowany w toku wpływów zewnętrznych i procesów uczenia się. Biologiczne korzenie zachowania to konieczność zaspokajania potrzeb związanych z przetrwaniem, ciągłością życia i opanowaniem środowiska.

Z socjologicznego punktu widzenia zachowanie to świadome działanie regulujące stosunek człowieka do społeczeństwa w obrębie wytworzonej przezeń kultury, norm, wzorów (Okoń 1981, 359). P. Sztompka zachowaniem nazywa formy aktywności fizycznej, zewnętrznie obserwowalnej, sprawdzalnej do pewnych ruchów (Sztompka 2002, 46). Na gruncie socjologii wskazuje się na czynniki kształtujące zachowanie, odnosząc je do indywidualnego człowieka, grupy lub do całych społeczeństw. Uwzględnia się również uwarunkowania geograficzne, biologiczne (płeć, rasa), demograficzne, społeczne, polityczne, religijne. Ukazuje się wpływ sztuki i nauki oraz treści, struktury i sposobu funkcjonowania systemów wychowawczych na zachowanie. Używa się również pojęcia *wzory zachowań*, które są realizowaniem przez ludzi schematów postępowania, przypisanych do określonej sytuacji społecznej związanej z rolą społeczną (Mielicka 2002, 268).

Psychologia obok uwarunkowań zewnętrznych wskazuje głównie na wewnętrzne wyznaczniki zachowania ludzkiego, mające znaczenie dla stałości bądź zmienności zachowania. W zależności od przyjętej koncepcji psychologicznej człowieka różne aspekty funkcjonowania psychiki będą uwypuklane. Psychologia behawioralna zachowanie człowieka tłumaczy działaniem systemu wzmocnień zewnętrznych (kary, nagrody), w psychodynamicznym ujęciu (psychoanaliza) wewnętrznymi konfliktami i rozbudowanym systemem

mechanizmów obronnych (racjonalizacje, wyparcie, projekcja itp.), psychologia poznawcza wskazuje na sterującą moc informacji i aktywność własną, psychologia humanistyczna natomiast uwypukla znaczenie wewnętrznych sił rozwojowych tkwiących w każdym człowieku, umożliwiających dążenie do realizacji siebie i przekraczanie własnych możliwości i ograniczeń.

Człowieka odróżnia od innych żywych organizmów fakt, iż nie można sprowadzić jego zachowania do biernego przystosowania się do otoczenia jako reakcji na bodźce zewnętrzne i wewnętrzne napięcia, w zachowaniu bowiem odzwierciedla się aktywne działanie połączone z wartościowaniem, dokonywaniem wyboru, podejmowaniem decyzji i dążeniem do osiągnięcia celu przy zastosowaniu systemu działań pośrednich, których dzieci uczą się w trakcie uczestnictwa i nabywania doświadczeń w społeczności (np. udawanie smutku).

Mówiąc o zachowaniu i jego ocenianiu, uwzględnić więc warto aspekt związany z dostrzeganiem biologicznego podłoża zachowania ucznia, wyrażonego w dążeniu do zaspokajania potrzeb podstawowych (odżywianie, oddychanie itp.), których najniższy szczebel stanowi podstawę budowania potrzeb wyższego rzędu (piramida Masłowa). Warto również dostrzegać uwarunkowania społeczne, co ułatwia zrozumienie zachowania ucznia. Wreszcie warto poszukiwać wyjaśnień i dróg postępowania na podstawie znajomości psychologicznych mechanizmów funkcjonowania człowieka – ze świadomością indywidualności każdego ucznia.

Zachowanie w kontekście szkolnym nie może więc zostać ograniczone do sprawowania ucznia ani do jego biernego przystosowania się do rzeczywistości szkolnej, bo wtedy obejmowałoby tylko posłuszeństwo, podporządkowanie się zewnętrznym nakazom, wymaganiom, bezwzględne przestrzeganie reguł ustalanych z zewnątrz. Myśląc o zachowaniu ucznia, mamy na myśli raczej **stałą tendencję do twórczego przeobrażania otaczającej rzeczywistości i siebie samego**, co wskazuje na akcentowanie samodzielności, aktywności, refleksyjności, podejmowania działań twórczych, użytecznych, skierowanych na świat, na innych ludzi i na siebie. Istotne znaczenie mają również różnice indywidualne, które powodują, że owa aktywność czy też twórcze działania będą regulowane granicami wyznaczanymi przez samego ucznia. Nie każdy bowiem ma potrzebę, chęć, predyspozycje do realizowania zachowań o określonym profilu. Są znakomici przywódcy, koordynujący pracę zespołu, ale są też znakomici pracownicy rzetelnie i z oddaniem wykonujący zlecone zadania zgodnie z uzyskanymi wytycznymi. Są uczniowie znakomicie sprawdzający się na eksponowanym stanowisku i tacy, którzy chętniej pracują w cieniu. Jedni i drudzy czerpią z jednego źródła wartości uniwersalnych. Różnorodność i jednocześnie indywidualność

w społeczeństwie jest naturalna. Ten prosty fakt może mieć swoje konsekwencje, na które warto zwrócić uwagę w procesie oceniania.

Ocenianie

W omawianej problematyce wskazuję różnicę między pojęciami *ocena* i *ocenianie*. Ocenianie jest pojęciem szerszym od oceny i obejmuje proces gromadzenia danych niezbędnych do ustalenia oceny jako sądu wartościującego. Sytuacje oceniania to dla uczniów możliwość nabywania doświadczenia ułatwiającego budowanie obrazu siebie i świata, ocena natomiast to sąd wartościujący wydany na podstawie zgromadzonych informacji, wyrażony w przyjętej formie. W zależności od tego, które pojęcie ma wartość organizującą działanie, kształtuje się ostateczny rezultat. Stosowanie oceniania rozumianego jako proces częściej może się łączyć z udziałem ucznia i jego refleksją nad sobą, gdyż w toku czynności składających się na ten proces istnieje możliwość jego włączania. Doświadczenie sytuacji refleksji nad sobą stwarza szansę na rozwijanie przez ucznia refleksyjnej postawy opartej na rozpoznawaniu, rozumieniu, akceptowaniu, respektowaniu i realizowaniu wartości.

Stosowanie oceny łączy się z samym wartościowaniem i wyłącza nauczyciela do wskazania nieodwołalnej oceny. W takich sytuacjach łatwo również o traktowanie oceny w kategoriach władzy nauczycielskiej. Efektem w zachowaniu ucznia częściej są zewnętrzne zachowania prezentowane „na żądanie”; w sytuacjach szkolnych rzadziej uwewnętrzniają się wartości stanowiące o sile człowieczeństwa w przeszłości poza szkołą.

W problematyce oceniania należy wskazać takie zagadnienia, jak przedmiot, funkcje, procedura oceniania. Przedmiotem oceniania jest to, co podlega ocenianiu. Warto zwrócić uwagę, że problem przedmiotu oceniania zachowania jest bardzo złożony. To, co jest obserwowalne, jest tylko zewnętrznym przejawem wewnętrznych procesów, które nie są obserwowalne, pozostają niedostępne dla zewnętrznego obserwatora. Nie można zobaczyć jaki uczeń jest, nie widzimy bowiem motywów, cech osobowości, stosunku do otoczenia, myśli; one pozostają dostępne tylko samemu uczniowi. Owe przejawy zachowania mamy okazję obserwować głównie (tylko) w sytuacjach szkolnych, tworzonych celowo, wobec głównie (tylko) społeczności szkolnej, koleżanek, kolegów, nauczycieli, rzadziej w sytuacjach naturalnych, nieprzewidzianych wobec osób spoza szkoły. Niesie to ze sobą ograniczenie trafności ocen.

Funkcje oceniania dotyczą znaczenia procesu oceniania i oceny dla ucznia, dla nauczyciela, dla rodziców, a w szerszym kontekście dla spo-

łeczeństwa. Dla ucznia ocenianie ma pełnić głównie funkcje wspierająco-motywacyjną i informującą. Takie funkcje zrealizują się, gdy ocenianie umożliwi uczniom pracę nad sobą, będzie dostarczało informacji zwrotnej w toku dokonywanej autoanalizy.

Procedura oceniania dotyczy przepisów i zasad regulujących postępowanie oceniające i obejmuje takie zagadnienia, jak: kto ocenia, jakimi narzędziami się posługuje, jakie kryteria i normy stosuje, jakiej skali używa i w jaki sposób wyraża ocenę? Współcześnie – wyraźnie pod wpływem humanistycznego ujęcia procesów edukacyjnych – wskazuje się na następujące zagadnienia:

- aktywność ucznia w procesie oceniania, jego refleksyjny udział w sytuacjach oceniania (ponieważ to, co dotyczy osoby ucznia, nie może być dla niego tajemnicą, jeśli ma on korzystać z informacji zwrotnych);

- narzędzia, którymi najczęściej w dotychczasowej praktyce były systemy wzmocnień budowane na gruncie behawiorystycznego ujęcia pedagogiki, czyli system kar i nagród (tzw. warunkowanie instrumentalne), obecnie ewoluują w kierunku obserwowania i wymiany refleksji ucznia i nauczyciela nad zaistniałymi sytuacjami mającymi moc wychowawczą;

- kryteria i normy, dotychczas ustalane w sposób albo bardzo szczegółowy (listy postulatów do spełnienia przez ucznia), albo zbyt ogólny, by mógł umożliwić rzeczowe ocenianie, ujednolicony i sztywny, zmienia się w kierunku indywidualnego podejścia do ucznia w sposób elastyczny przy uwzględnianiu uwarunkowań biologicznych, społecznych i psychologicznych;

- skala i sposób wyrażenia oceniania przestają odgrywać demonizującą i priorytetową rolę, gdyż akcent zostaje przesunięty w kierunku samoopisów, zgodnie z twierdzeniem, iż tylko sam uczeń jest w stanie stwierdzić, jak delecje dokonały się w nim zmiany, co czuje i myśli w danej sytuacji, jakie ma zdanie, co sądzi o swoim zachowaniu i jego konsekwencjach dla siebie samego. Wynika to stąd, iż procesy te są niedostępne osobom trzecim.

Podsumowując powyższe, można stwierdzić, iż humanistyczne ujęcie oceniania zmierza raczej ku tworzeniu sytuacji umożliwiających uczniom rozpoznawanie, rozumienie, akceptowanie, respektowanie i realizowanie wartości, dokonywanie autoanalizy i autorefleksji, samodzielne nadawanie kierunku procesom zmian w sobie w wyniku nabywania doświadczeń w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji o sposobie postępowania. Odbywać się to powinno stopniowo, z uwzględnieniem możliwości rozwojowych ucznia, wskazujących, iż etap autonomii jest nadbudowywany na wcześniejszej w rozwoju heteronomii.

Ocenianie zachowania jest ściśle związane z programem wychowawczym szkoły i zdrowymi relacjami nauczyciela i ucznia, ze specyficzną więzią

umożliwiająca uczniowi zbudowanie fundamentu zaufania i poczucia pewności, znalezienie oparcia w nauczycielu w sytuacji trudnej. To, czego oczekuje się od ucznia w kontekście stosowania oceniania zachowania, nie będzie możliwe do osiągnięcia tylko w toku mechanicznego odnotowywania określonych przejawów zachowania w sytuacjach szkolnych. Wymaga uwzględniania działań, które umożliwią uczniom rzeczywiste uczestnictwo w sytuacjach wymagających od nich pełnego zaangażowania, samodzielności, podejmowania decyzji, dostrzegania różnych perspektyw sytuacji, budowania relacji w zespole, nawiązywania stosunków interpersonalnych, bycia z drugim człowiekiem, bycia w środowisku. Siła ducha, pewność i oparcie na wartościach uniwersalnych, podobnie jak siła mięśni, mogą być wzmacniane przez ich ćwiczenie.

Nie bez znaczenia jest ukryty program nauczyciela, odzwierciedlony w przyjętym i realizowanym systemie wartości, zachowaniu się w różnych sytuacjach i wobec różnych problemów, podejściu do pokonywania trudności i przeszkód, stosunku do innych ludzi. Wskazuje to na istotną rolę wysokiej kultury osobistej nauczyciela i ugruntowanego stanowiska moralnego. Można wręcz stwierdzić, iż „świadomie uczymy tego, co wiemy; nieświadomie uczymy tego, kim jesteśmy” (Czykwin 1995, 205).

W prowadzonych przez A. Lewina i jego zespół badaniach stwierdzono, iż ocena zachowania nabiera właściwego wymiaru tylko wówczas, gdy rozpatrywana jest w kontekście całego systemu wychowania. Biorąc pod uwagę zmianę kontekstu współczesnej edukacji, jej podstaw filozoficzno-psychologicznych, uwarunkowań społeczno-politycznych, zmianę, która się dokonała w ostatnich dziesięcioleciach, można uznać za bardziej słuszne prawidłowe funkcjonowanie dobrze przygotowanych programów wychowawczych, uwzględniających organizowanie sytuacji autorefleksji prowadzącej do samoopisów, niż stosowanie oceny z zachowania rozumianej w aspekcie sądu wartościującego wydawanego przez nauczyciela. Ułatwi to osiąganie rzeczywistych rezultatów wychowawczych – w odróżnieniu od pseudorezultatów, takich jak konformizm, zewnętrzne posłuszeństwo, pozorna układność, przytakiwanie, brak własnego zdania, brak jednolitego, spójnego systemu wartości itd. Można postawić tezę, iż im lepiej proces oceniania zostanie włączony w program wychowawczy szkoły, im większy będzie udział uczniów w dopracowaniu się refleksji nad sobą, tym lepsze rezultaty można uzyskać w nabywaniu przez nich dojrzałości społecznej, umiejętności podejmowania decyzji w sytuacjach trudnych.

Na zakończenie przedstawiam poniżej dylematy i kontrowersje obecne w dzisiejszej pedagogice w kontekście oceniania zachowania ucznia.

Dylemat pierwszy. Dotyczy zasadności stosowania oceniania zachowania, wynika z nierozdzielności procesów edukacyjnych. Mówimy o jednym procesie dydaktyczno-wychowawczym. Ujęcie dualistyczne, rozgraniczające nauczanie i wychowanie, a w ślad za tym istnienie odrębnego systemu oceniania, milcząco zakłada możliwość rozdziału tych procesów i osiąganie celów zupełnie odrębnymi działaniami.

Dylemat drugi. Czy możliwe jest mierzenie niewymiernych osiągnięć wychowawczych? Człowiek jest istotą indywidualną, a zewnętrzne objawy wewnętrznych procesów nie obrazują jego prawdziwości. Czy można ocenić współczucie okazywane drugiemu człowiekowi wzorowo lub wyróżniająco?

Dylemat trzeci. Człowiek zachowuje się inaczej w różnych kontekstach sytuacyjnych, gdy jest sam, gdy jest wśród innych ludzi (np. w tłumie), działa pod wpływem określonych czynników zewnętrznych lub wewnętrznych (emocje, potrzeby, wzmocnienia). Proces wychowania jest długofalowy i ujawnia się najczęściej w sytuacjach odmiennych niż organizowane w szkole w sposób sztuczny, w gronie tych samych osób, w sytuacji poczucia możliwości wpływu, zmiany sytuacji niekomfortowej, ucieczki z sytuacji itp. Prowadzi to do stwierdzenia, że ocena zachowania w żaden sposób nie odzwierciedla zachowania ucznia jako stałej, pożądanej konstrukcji w psychice, a dynamika zmian jest tak duża, że trudno nadawać im wymierność.

Często pojawia się rozbieżność między świadomością człowieka a faktycznym postępowaniem, co ma źródło w doświadczeniach zdobytych przez jednostkę. Między świadomością a postępowaniem istnieje pęknięcie, które należy wypełnić wartościowym doświadczeniem społeczno-moralnym.

Dylemat czwarty. Dotyczy stosowanych procedur oceniania, które mogą mieć dwojaki charakter. Odnoszą się do sposobu i kryteriów formułowania oceny ogólnej przy wykorzystaniu i połączeniu różnych szczegółowych informacji. Pierwsza określana jest mianem procedury klinicznej, druga mianem procedury opartej na formule zewnętrznej.

Procedura kliniczna nazwę zawdzięcza analogii do diagnozy lekarskiej, a polega na tworzeniu uogólnionego obrazu ocenianego stanu rzeczy, wytworu, osoby. Sumowanie różnych aspektów składających się na ocenę ogólną dokonuje się „w głowie” oceniającego. Wpływ aspektów na ostateczny kształt ogólnej oceny jest różny u różnych nauczycieli. Zwracają oni uwagę, uwypuklając i przywiązuując różne znaczenia uznanym przez siebie aspektom.

Druga procedura, oparta na formule zewnętrznej, polega na tym, że oceniający dokonuje oddzielnie cząstkowych ocen, przyznając oceny związane tylko z pojedynczymi kryteriami, a ocena powstaje w wyniku ustalenia liczbowo stosunku (proporcji) ważności poszczególnych cech.

W odniesieniu do oceniania ludzi stosowanie procedury zewnętrznej wymaga ostrożności. Związane jest to z trudnością wydobycia i sformułowania wszystkich kryteriów. W wielu przypadkach z jednej strony nie potrafimy zdefiniować wszystkich kryteriów oceny, z drugiej zaś zbyt drobniagowe kryteria prowadzą do dehumanizacji i sztywności oceniania. Błąd, jaki wkrada się przy sztywnym trwaniu przy procedurach zewnętrznych, polega na tym, że człowiek uczy się przyjętych kryteriów i do nich dostosowuje swoją pracę. Inaczej mówiąc, przystosowuje się do wprowadzonego systemu oceniania. Efektem również takiego postępowania jest ciągłe podleganie zewnętrznej kontroli i towarzyszące temu poczucie zewnętrznej kontroli. Szkolny system oceniania, oparty na sztywnej procedurze, niesie ze sobą te same konsekwencje. U uczniów wytwarzane jest poczucie podlegania zewnętrznej kontroli przez potrzebę działania dostosowującego pracę do ustalonych kryteriów, mniej do potrzeb i zainteresowań. Utrudnia to przekształcanie kontroli w samokontrolę oraz zamianę poczucia zewnętrznej kontroli w poczucie wewnętrznej kontroli, a priorytetowy rozwój ucznia i przekraczanie siebie zamienione są na osiągnięcie z góry określonej granicy.

Dylemat piąty. Dotyczy stosowania wzmocnień natury behawioralnej. W pedagogice budowanej na podłożu behawioralnym narzędziem stały się wzmocnienia i sterowanie wzmocnieniami. Wzmocnienia mogą mieć charakter pozytywny i negatywny i składają się na tzw. warunkowanie instrumentalne. Behawioryści opracowali system procedur wzmocniania wraz ze zwróceniem uwagi na konsekwencje wynikające z ich stosowania.

W stosowaniu przez nauczycieli wzmocnień (oceny z zachowania) mogą powstać błędy wynikające z opóźnienia wzmocniania, ze stałego stosowania wzmocnień negatywnych lub nagradzania bierności. Każde odroczenie wzmocnienia może obniżyć poziom wysiłku i obniżyć na pewno wartość otrzymanej nagrody. Każda ocena otrzymana w kilka dni po wykonaniu zadania traci swą wartość wzmocniającą. Aby wzmocnienie zafunkcjonowało, musi być bezpośrednio i jawne.

Behawioryści przestrzegali przed stosowaniem negatywnej kontroli. Sięganie do kar ma skutki uboczne, które zostały opisane w literaturze psychologicznej, często jednak występują w sytuacjach szkolnych. Mieści się w nich generalizacja hamowania, ponieważ kara tłumi nie tylko zachowania niepożądane, ale także aktywność w ogóle. Miejsce aktywności zajmuje bier-

ność i brak zaangażowania. Karanie jest jednocześnie procesem uczenia się, w związku z czym, jeśli zachowania osób karzących mają agresywny charakter, również dzieci takie zachowanie włączają w repertuar swoich reakcji. Przy stosowaniu karania pojawiają się również zaburzenia emocjonalne, takie jak lęki, reakcje unikania źródeł karania, agresja i gniew (Throndike 1990, 77; Sperling 1995, 121). Ten element krytyki oceniania jest najczęściej obecnie eksponowany.

Nagradzanie bierności występuje wówczas, gdy nie ma związku między nagrodą a zachowaniem. Prowadzi to do niepożądanego przeświadczenia, że nagroda nie jest konsekwencją działania. Osobliwe sytuacje charakteryzują się tym, iż uczeń przychodząc do szkoły otrzymuje „kredyt” w postaci najwyższej oceny, a w trakcie roku szkolnego odbywa się konfrontacja z życiem. W efekcie nastąpić może tylko obniżanie oceny. W takim postępowaniu odwróceniu ulega logika. Uczeń nie pracuje dla siebie, nie zdobywa, nie stawia sobie celów i nie pracuje; raczej postępuje tak, aby nie stracić tego, co zostało mu przyznane. Dylemat polega na tym, iż często w koncepcjach oceniania zachowania zakłada się milcząco, iż jeśli uczeń nie ma na swoim koncie żadnych wykroczeń, to otrzymuje ocenę najwyższą. Inaczej mówiąc, istnienie wykroczeń lub ich brak stanowi jedyne kryterium oceniania zachowania. Takie założenie budzi ogromne wątpliwości pedagogiczne, gdyż oznacza, że najwyższej cenimy ludzi nie za to, co robią, ale za to, że nic nie robią. Nagradzana jest bierność. Wiadomo, że przy podejmowaniu działania zazwyczaj pojawiają się sytuacje trudne i popełnianie błędów. Po co więc podejmować takie ryzyko, jeśli lepiej mieć „czyste konto”, nie robiąc nic?

W konsekwencji również obecny jest brak odzwierciedlenia w procesie oceniania pozytywnych przejawów zachowania ucznia (ponieważ rejestrowane jest tylko to, co negatywne), co prowadzi do zniekształceń obrazu ucznia zarówno w jego oczach, jak i w oczach nauczycieli i rodziców. Skutkiem jest także jednostronność uniemożliwiająca uczniom pracę nad sobą. Dostrzeganie tylko tego, co negatywne, bez wskazywania pozytywnych, utrudnia uczniom uzyskanie realnego obrazu siebie.

Milcząco również często się przyjmuje, iż jeśli ocena nie jest najwyższa, to znaczy, że jest negatywna. Inaczej mówiąc, może być pozytywna – najwyższa lub negatywnie odczytywana – każda inna. Dodatkowym utrudnieniem jest zawężanie skali, w której ocena dobra traci swą nominalną wartość, wywołuje podejrzliwość, wzbudza alarm.

Oparcie oceniania zachowania tylko na wzmocnieniach zewnętrznych jest uproszczeniem. Inne podejścia psychologiczne zwracają się ku dostrzeganiu aktywności człowieka i włączaniu procesów uruchamiających mechanizmy samokontroli i samorozwoju.

Dylemat szósty. Kolejny dylemat wynika z niedoskonałości ludzkiego spostrzegania i emocjonalności człowieka. Łączą się z tym zagadnieniem popełniane przez nauczyciela błędy. Uruchamianie mechanizmu samospełniających się prorocstw jest częstym tego efektem.

Zniekształcenia w ocenianiu zależne są od różnych czynników. Czynniki te zależne są np. od sytuacji i warunków zewnętrznych, od emocji, uczuć osoby oceniającej, od kontekstu społecznego, od przyjętej perspektywy, od kontekstu, od wcześniejszych opinii, od procedury formułowania ocen, od doświadczenia i umiejętności jego wykorzystania (Cialdini 1996; Noizet, Caverni 1988)².

Dylemat siódmy. Jak pracować, aby rozwijać autorefleksję, włączać ucznia w procesy samokontroli, samooceny, samowychowania, zgodnie z założeniem, iż człowiek jest aktywnym podmiotem podejmowanych działań? Jak wspierać rozwój samodzielności zarówno praktycznej, jak i intelektualnej? Człowiek sam dla siebie jest wartością. Jak tego nauczyć? Jak przejść od heteronomii w młodszym wieku do autonomii w starszym, wspierając po drodze samodzielność i refleksyjność? Oby niepokój ten był udziałem każdego nauczyciela w codzienności szkolnej.

Literatura

- CHMURZYŃSKI J. A. (2002), *Zachowania organizmów. Biologia. Spojrzenie na życie i biosferę*, [w:] Encyklopedia PWN, Warszawa.
- CIALDINI R. (1996), *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańsk.
- CZYKWIN E. (1995), *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok.
- KAMIŃSKI A. (1960), *Aktywizacja i uspołecznienie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa.
- MIELICKA H. (2002), *Podstawy socjologii. Mikrostruktury społeczne*, Kielce.
- NOIZET G., CAVERNI J. P. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa.
- NOWA ocena zachowania uczniów (1974), red. A. Lewin, Warszawa.
- OKOŃ W. (1981), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- O OCENIANIU (1999), MEN, Biblioteczka reformy, Warszawa.
- SALOMON E., BERG L., MARTIN D., WILLEE C. A. (1998), *Biologia*, Warszawa.
- SPERLING A. P. (1995), *Psychologia*, Poznań.
- SZCZAWIŃSKA M. (1959), *Współdział dzieci w pracy wychowawczej*, Warszawa.
- SZTOMPKA P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków.

²Badania w tym zakresie prowadzili także A. Isen T. E. Shalcker, M. Clark, L. Karp (1978), [za:] Tyszka 1999, 44.