HENRYK SMARZYŃSKI

KRYTERIA OCEN SZKOLNYCH

W życiu społecznym spotykamy się powszechnie ze zjawiskiem oceniania i wartościowania, z czym wiąże się też ściśle — problem odpowiednich i obiektywnych kryteriów ocen.

W życiu szkolnym prawidłowa i obiektywna ocena uczniów jest również centralnym problemem. Zagadnienie to jest ciągle aktualne nie tylko w szkole podstawowej, średniej i w szkolnictwie zawodowym, ale również na wyższych uczelniach.

Od prawidłowości oceniania uczniów i związanych z tym prawidłowych kryteriów ocen zależy bardzo ściśle należyte funkcjonowanie selekcji społecznej. Ma to duże znaczenie, zwłaszcza w warunkach ustroju socjalistycznego, ponieważ od obiektywności kryteriów oceny i prawidłowego oceniania uczniów zależy należyty dobór kadr do gospodarki narodowej i do różnych zawodów. Cała polityka gospodarowania kadrami, zatrudniania ich, doskonalenia oraz dobór z kolei elity społecznej uwarunkowane są właściwą selekcją szkolną i jej kryteriami.

Aby prawidłowo kształtowało się wychowanie i nauczanie w szkole, prawidłowo też winna przebiegać selekcja szkolna w oparciu o obiektywne kryteria ocen uczniów. Właściwy obraz wyników wychowania i nauczania zależy od obiektywnych kryteriów ocen. Kontrola systematyczna uczniów, ich ocena i prawidłowe kryteria ocen pełnią bardzo ważną funkcję wychowawczą, bo budzą do współzawodnictwa, rozwijają poczucie własnej wartości uczniów, zachęcają do pracy nad sobą oraz wskazują im perspektywy dalszego planu życiowego. Również odpytywanie systematyczne uczniów i prawidłowe kryteria oceny postępów uczniów w nauce wpływają na stałe podnoszenie się wyników nauczania, pobudzają uczniów do intensywnej samodzielnej nauki, jak również wpływają na zapał do samokształce-

nia i rozwijania swych funkcji poznawczych — prawidłowego postrzegania, myślenia oraz rozwijania sprawności praktycznych.

Problem oceny postępów uczniów w nauce i jej obiektywnych kryteriów należy do najtrudniejszych w dydaktyce współczesnej i mimo wielu prób nie został jeszcze należycie rozwiązany. Nie można jednak tego zagadnienia zostawić przypadkowi oraz dowolnemu improwizowaniu w praktyce szkolnej. Jest rzeczą bardzo pożądaną zainteresować tym problemem nie tylko teoretyków, ale przede wszystkim również nauczycieli — praktyków na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich typach szkół dla zorganizowania zbiorowych prac badawczych na tym odcinku. W ten sposób przez upowszechnienie problematyki związanej z zagadnieniem oceny szkolnej i jej kryteriów uświadomimy sobie, choćby częściowo, typowe trudności i błędy spotykane na tym polu — popełniane w życiu szkoły. Poza tym badania w tym kierunku prowadzone zbliżą nas przynajmniej do oceny prawdopodobnej i względnie obiektywnych kryteriów.

We wszystkich dziedzinach życia spotykamy się nie tylko z planowaniem, organizowaniem, instruowaniem, ale również kontrolą i oceną wyników każdej pracy. Nie można sobie wyobrazić życia bez kontroli i oceny. Jednakże kontrolowanie i ocenianie ma zupełnie inny charakter w świecie faktów fizycznych, a zupełnie inny w świecie humanistycznym.

W świecie zjawisk fizycznych mamy już ustalony przez naukę obiektywny, ilościowy system kryteriów oceny, a mianowicie c. g. s. (centymetr, gram, sekunda).

W dyscyplinach jednak humanistycznych, takich np. jak pedagogika i dydaktyka, problem kryteriów ocen jest o wiele trudniejszy i bardziej złożony, ponieważ nie wystarczają tu zwykłe pomiary obiektywne, jakie są stosowane przy ocenie zjawisk fizycznych. Wchodzą tu bowiem nowe bardzo złożone elmenty natury psychologicznej, logicznej, nie tak łatwe do uchwycenia obiektywnego, jak zjawiska świata fizycznego. Dlatego też w ujmowaniu zjawisk humanistycznych panuje duży subiektywizm i wiele nieścisłości oraz dowolności, z czym spotykamy się w życiu szkoły w pracy pedagogicznej i dydaktycznej nauczyciela.

Powszechnie znaną jest rzeczą, że wśród nauczycieli, obok bardzo wymagających, są też tacy, którzy mało wymagają od uczniów, a więc bywają nauczyciele — maksymaliści i minimaliści. Jedni i drudzy mają te same formalne prawa wystawiania ocen bardzo dobrych, dobrych, dostatecznych i niedostatecznych. Ale — co innego wyraża ocena nauczyciela-maksymalisty, a co innego — minimalisty.

Nie do przyjęcia jest na przykład, aby w jakimkolwiek sklepie

mierzono nam dowolnym metrem, ważono dowolnym kilogramem. Żaden klient nie zgodziłby się, aby kupując 3 metry materiału na ubranie, otrzymał zamiast 3 metrów tylko 2 metry lub nawet 2, 5 metra. Tymczasem analogiczne niejako zjawiska występują nagminnie w życiu szkoły i nauczyciela, i szkoła zjawisko to toleruje, często bezradnie, ze stoickim spokojem.

Jest wiadomym ogólnie, że np. pewne szkoły podstawowe mają dobrą opinię o swym wysokim poziomie w liceach i technikach. Również znane są fakty, że np. pewne szkoły średnie cieszą się w wyższych uczelniach pozytywną opinią, dzięki prawidłowości i obiektywności ocen, bo absolwenci tych szkół zdają wstępne egzaminy pomyślnie, zgodnie z ocenami świadectw maturalnych: ale i z drugiej strony jest powszechnie znane, że są i takie szkoły średnie, których absolwenci, mimo bardzo dobrych ocen na świadectwie dojrzałości, zdają z wynikiem niedostatecznym egzaminy wstępne do wyższych uczelni. Znamy także konsekwencje płynące dla uczniów z ocenami tylko normalnie bardzo dobrymi, dobrymi i dostatecznymi, niezgodnymi ze stanem obiektywnym i faktycznym, bo tego typu oceny, choćby nawet ułatwiały uczniom słabszym przebrnięcie przez egzamin wstępny na wyższy szczebel szkoły, to z kolei w przyszłości okażą się zawodne. Dowodem tego jest wysoki procent odpadu i odsiewu ze studiów na pierwszym i drugim roku studentów, którzy — jak się okazało — do tych studiów nie byli należycie przygotowani na skutek wadliwych kryteriów ocen i stąd płynącej pobłażliwości. Problem ten w chwili obecnej, mimo już znacznej poprawy w wielu szkołach poziomu wyników nauczania, jest nadal niepokojący. Dane Ministerstwa Szkolnictwa Wyższego mówią, że w roku akademickim 1957/58 w pierwszej sesji jesienno-zimowej z zarejestrowanych na pierwszym roku studiów 17 820 studentów odpadło 4 623. Na zarejestrowanych 14 480 studentów w sesji letniej odsiew i odpad wynosił 3 642 studentów. Łącznie nie ukończyło pomyślnie pierwszego roku studiów 8 265 studentów, co stanowi około 45%.

Podobnie jak nie jest do pomyślenia, aby w sklepie mierzono nam przy zakupie towarów „różnymi metrami", ważono „różnymi kilogramami", nie odpowiadającymi miarom ustalonym w systemie c. g. s., tak samo w praktyce szkolnej powinno być niedopuszczalne, aby oceny wystawiane uczniom przez nauczycieli miały charakter niezgodny ze stanem obiektywnym lub co najmniej przybliżonym do niego. A jednak wypadki tego rodzaju dość często zachodzą w szkołach, mimo najlepszej woli nauczycieli — z powodu trudności związanych z samym problemem oceniania i jego kryteriami.

Niedostateczne rozwiązanie trudności na tym polu odbija się ujem-

nie — jak już zaznaczono we wstępie niniejszego artykułu — na przygotowaniu kadr do pracy i produkcji. Następstwem tego jest częste spotykane brakoróbstwo, dyletantyzm, brak poczucia odpowiedzialności, nieobowiązkowość, powierzchowność w pracy itp.

Życie współczesne w wieku niebywałego rozwoju techniki — wymaga od szkoły uściślenia i dokładności oraz precyzji nie tylko w znajomości procesu nauczania, celów nauczania, zasad nauczania, metod nauczania, prawidłowej budowy lekcji, ale żąda przede wszystkim od szkoły obiektywności kryteriów w ocenach postępów uczniów w nauce.

Ponieważ ocenianie — ze względu na dotychczasowy brak ustalenia jednolitych kryteriów ocen, tak natury ogólnej jak i szczegółowej — w zakresie postępów uczniów w nauce jest trudne, wobec tego spotykamy się jeszcze obecnie w wielu szkołach ze zjawiskiem odkładania oceniania postępów uczniów w nauce „na później", tj. zwykle na okres tuż przed konferencją klasyfikacyjną". Stan ten jest szkodliwy w życiu szkoły i w postawie dydaktycznej nauczyciela, ponieważ demoralizuje uczniów i dogadza ich lenistwu, obniża dyscyplinę i powoduje duży procent ocen niedostatecznych na konferencjach klasyfikacyjnych, zwłaszcza na pierwszej, bo zwykle po wakacjach nauczyciele „idą z materiałem naprzód", a nie pytają uczniów, ani nie egzekwują wyników pracy swych wychowanków i nie oceniają systematycznie stopnia opanowania poprzednio wyłożonego materiału naukowego.

Jak więc widzimy, życie domaga się na każdym kroku prawidłowego oceniania postępów i wyników pracy ucznia na podstawie prawidłowych kryteriów.

Jeżeli szkoła i nauczyciel mają należycie spełniać swe zadania, to postulat prawidłowej oceny i prawidłowych kryteriów tej oceny uczniów powinien być jak najdokładniej uwzględniany w pracy pedagogiczno-dydaktycznej.

Prawidłowe ocenianie powinno być niedostępną funkcją każdego procesu dydaktycznego nauczyciela. Aby to zadanie szkoła mogła należycie wypełnić, każdy nauczyciel powinien, w miarę możności — uczniów systematycznie pytać nie tylko z ostatniej lekcji, lecz wiązać w pytaniu nowy materiał naukowy ze starym, powinien bacznie obserwować, jak uczeń umie wyszukiwać związki zachodzące między wiadomościami i jak przekształca wiadomości w prawdziwą wiedzę, jak myśli prawidłowo, jak tworzy pojęcia, sądy i wnioski.

Wobec rozległości wymagań stawianych nauczycielowi na odcinku oceniania uczniów, już w szkole burżuazyjnej próbowano ustalić pewne obiektywne kryteria w ocenie postępów uczniów w nauce. Tymi próbnymi kryteriami były tzw. testy wiadomości i testy inteligencji. Ale droga testowa w ujmowaniu kryteriów ocen była jednostronna,

bo testy wiadomości dawały najwyżej obraz encyklopedycznych wiadomości, porwanych i niepowiązanych, nie dawały natomiast wiadomości usystematyzowanych i powiązanych, a więc nie dawały wiedzy. Poza tym testy wiadomości nie docierały do zbadania prawidłowości funkcji poznawczych — postrzegania, myślenia i wiązania teorii z praktyką. Tak zwane testy inteligencji również nie dawały prawidłowej oceny postępów uczniów w nauce, bo ujmowały znowu jednostronnie tylko rozwój funkcji poznawczych w oderwaniu od materialnej strony wiadomości i wiedzy uczniów. Z uwagi na stronę formalną rozwoju uczniów — powszechnie stosowane w państwach burżuazyjnych testy inteligencji Bineta, Termana, nie dawały należytego obrazu kryteriów prawidłowej oceny postępów uczniów w nauce wskutek pomijania materialnej strony procesu nauczania.

W naszych warunkach stosowanie testów jako metody badań wyników nauczania w szkołach nie rozwiąże trudności oceny postępów uczniów w nauce, bo testy wymagają wiele pracy w związku ze standaryzowaniem ich i dostosowaniem ich do naszych potrzeb, a poza tym kadry nauczycielskie, nieprzygotowane do badań tą metodą kryteriów testowych natrafiłyby na wielkie trudności.

Z powyższego zestawienia prób obiektywnych kryteriów ocen na drodze testowej w dydaktyce burżuazyjnej widzimy, że popełniano tam błędy tzw. materializmu dydaktycznego (w testach wiadomości) albo też błędy tzw. formalizmu dydaktycznego (w testach inteligencji).

Jeżeli teraz weźmiemy pod uwagę stanowisko dydaktyki socjalistycznej w stosunku do oceny postępów uczniów w nauce i w związku z tym w stosunku do kryteriów ocen, to zobaczymy zasadnicze różnice w porównaniu ze stanowiskiem reprezentowanym przez dydaktykę burżuazyjną. W zakresie prawidłowości oceny uczniów w nauce dydaktyka socjalistyczna domaga się bowiem — równoczesnej oceny postępów uczniów w nauce tak od strony materialnej wiedzy, jak i formalnego rozwoju funkcji poznawczych oraz umiejętności i sprawności wiązania wiadomości i wiedzy, jako też procesów poznawczych z realnymi potrzebami życia. Nie wystarczy ocenić tylko ilość opanowanych przez ucznia wiadomości i wiedzy, ale ich ujęcie oraz stopień rozwoju funkcji formalnych — posługiwania się nimi w życiu, w praktyce. Obok tych dwu podstawowych kryteriów dydaktycznych tj. materialnego i formalnego — dydaktyka socjalistyczna przy ocenie ucznia wysuwa jeszcze kryterium pedagogiczne oceny ucznia, tj. jego postawy moralnej. Powyższe kryteria oceny ucznia, wypływają z trzech podstawowych kategorii celów nauczania, tj. celów pedagogicznych, celów dydaktycznych materialnych i dydaktycznych formalnych.

Z powyższej analizy widzimy, że dydaktyka socjalistyczna ma peł-

niejszy, szerszy oraz realniejszy punkt widzenia na problem kryteriów ocen postępów szkolnych.

Szkoła dzisiejsza w Polsce Ludowej, budowana na zasadach socjalistycznych, odczuwa również potrzebę szukania dróg do rozwiązania tego problemu, ponieważ problem prawidłowych kryteriów ocen szkolnych należy do zasadniczych i kluczowych problemów dydaktyki. Choć większość nauczycielstwa na wszystkich szczeblach szkół u nas rozumie wagę tego zagadnienia, to jednak w praktyce szkolnej — nauczyciele popełniają na polu prawidłowości oceny postępów ucznia w nauce bardzo wiele błędów we wszystkich typach i na wszystkich poziomach szkół, niewyłączając nawet szkół wyższych, o czym świadczą zarówno głosy prasy codziennej i naukowej, jako też wypowiedzi nauczycieli szkół podstawowych, średnich, zawodowych oraz profesorów wyższych uczelni.

Typowe błędy oceny szkolnej i jej kryteriów, spotykane najczęściej w naszej praktyce dydaktycznej w szkołach — to błędy wynikające z jednostronnych i niepełnych kryteriów ocen postępów uczniów w nauce oraz błędy na skutek wadliwego, formalistycznego rozumienia i interpretowania w walce o wyniki nauczania, tzw. krzywej prawdopodobieństwa Gaussa i źle stąd pojętych stałych procentów ocen niedostatecznych (3%—10%).

Do najczęściej spotykanych typowych błędów w nauce szkolnej — jak to wykazują obserwacje oraz badania i jak to potwierdza „Głos Nauczycielski (z dnia 14—24, VI. 1955, str. 4) na podstawie materiałów zebranych ze 100 hospitacji lekcji w szkołach ogólnokształcących w klasach I—IX w Warszawie — należą następujące rodzaje błędów:[1]

a). Ocena „hurtem":

„Niektórzy nauczyciele przyjmują jako podstawę do wystawienia oceny uczniowi jego odpowiedzi na szczegółowe, fragmentaryczne pytanie, nie wymagające rozwinięcia jakiegoś zagadnienia. Nauczyciel staje przed klasą, rzuca szczegółowe pytania wszystkim uczniom i wzywa do odpowiedzi tych, którzy podnoszą rękę. Odpowiedź na jedno, dwa lub trzy takie, często nie powiązane z sobą pytania nauczyciel przyjmuje jako podstawę do wystawienia oceny. W ten sposób w wyniku jednej godziny lekcyjnej pojawia się w dzienniku 10—20 ocen, które nauczyciel w dodatku wpisuje „hurtem" pod koniec lekcji, albo na pauzie, a czasem nawet po kilku dniach".

b). Ocenianie wiadomości z nowej lekcji:

„Niektórzy nauczyciele uważają, że obok utrwalonego już przez

---

[1] Ida Altszuler, Wnioski z błędów popełnianych przy ocenianiu wiadomości uczniów, Głos Naucz. Nr 25—26, z dn. 19—24. VI. 1955, str. 4.

uczniów materiału programowego podstaw do wystawienia oceny stwarza odpowiedź ucznia z nowej lekcji przerobionej na danej godzinie. Nauczyciele, którzy w ten sposób oceniają wiadomości uczniów, argumentują to tym, że perspektywa otrzymania dobrej oceny natychmiast po wyłożeniu przez nauczyciela nowego materiału mobilizuje ich do uważnego słuchania i czynnego udziału w lekcji".

3). Ocenianie z uwzględnieniem okoliczności łagodzących:

„Spotykałam się i z taką grupą nauczycieli, która uważa, że podstawę do wystawienia oceny uczniowi stanowią nie tylko jego wiadomości, lecz i zdolności, inteligencja, pilność, uwaga, a nawet warunki domowe. Wychodząc z tych założeń, oceniają oni różnie te same wiadomości u różnych uczniów. Przy takiej samej odpowiedzi wystawiają oni wyższą ocenę uczniowi ich zdaniem mniej zdolnemu..., niż uczniowi posiadającemu cechy przeciwne. Lepszą ocenę wystawią uczniowi żyjącemu w ciężkich warunkach materialnych niż temu, który ma w domu dobre warunki do nauki".

d). Ocena zespołowa:

„Błąd w ocenianiu wiadomości uczniów popełniają również ci nauczyciele, którzy uważają, że podstawę do wystawienia oceny uczniowi stwarza wynik pracy całej grupy uczniów, której on jest członkiem, np. w czasie ćwiczeń laboratoryjnych z fizyki nauczycielka dzieli klasę na grupy, którym daje zadanie do rozwiązania. Pod koniec lekcji odbywa się ocena wyników pracy każdej grupy. Jeżeli dana grupa rozwiązała zadanie z wynikiem bardzo dobrym, to każdy poszczególny członek tej grupy otrzymuje ocenę bardzo dobrą. Tak samo się dzieje z oceną dobrą, dostateczną i niedostateczną. Nauczycielka motywuje to tym, że w ten sposób wyrabia u uczniów poczucie zbiorowej odpowiedzialności za wykonanie zadania przez całą grupę".

e). Częściowa jawność oceny — powszechną bolączką szkoły:

„Masowym zjawiskiem w naszych szkołach jest stosowanie przez nauczycieli częściowej jawności z pominięciem warunków jawności, co przekreśla wartość dydaktyczną i wychowawczą ocen. Część nauczycieli wystawia ocenę nie bezpośrednio po odpowiedzi, lecz pod koniec lekcji, ewentualnie po lekcji, a nawet pod koniec dnia lub za kilka dni. Ogromna większość nauczycieli zapisuje ocenę w dzienniku, nie komunikując uczniowi, jaki stopień otrzymał. Grubym wypaczeniem w interpretowaniu postulatu jawności ocen jest wciąganie uczniów do dyskusji na temat wystawionego koledze stopnia, Ze sposobem tym spotkałam się w kilkunastu wypadkach. Po odpowiedzi ucznia nauczyciel zapytuje klasę, jaką należy wystawić koledze ocenę. I tu lekcja zamienia się w rodzaj targowiska: jedni dowodzą, że 3, inni — że 5, nauczyciel zaś uważa, że uczeń zasługuje na 4. Każdy

motywuje po swojemu, a nieraz głosowanie rozstrzyga o losie wysokości oceny. Wciągając uczniów do współudziału w ocenianiu wiadomości kolegów, czynimy zadość demokratyzacji życia kolektywu uczniowskiego — mówią nauczyciele, posługujący się tą metodą. Kształcimy w ten sposób zdrową opinię publiczną kolektywu uczniowskiego — mówią błędnie nauczyciele".

f). Oceniać systematycznie:

„Przeprowadzone przez mnie hospitacje lekcji... wykazały..., że w przeważającej ilości wypadków pytanie i ocenianie wiadomości u uczniów w naszych szkołach odbywa się niesystematycznie. Pytanie i ocenianie wiadomości u uczniów odbywa się w przeważającej ilości wypadków pod koniec każdego okresu, kiedy to nauczyciele zaprzestają podawania nowego materiału, a przez całe godziny lekcyjne pytają i oceniają, zaznaczając w dzienniku, że odbywa się powtórzenie przerobionego materiału".

Powyższe kategorie błędów spotykanych najczęściej przy ocenie postępów uczniów w nauce, podane ze szkół warszawskich w „Głosie Nauczycielskim" dostatecznie już nam obrazują, jaki był chaos na polu oceny szkolnej na skutek braku jednolitych kryteriów ocen w naszych szkołach, co jeszcze w dużym stopniu ma miejsce obecnie w szkolnictwie, mimo wysiłków i wielkiego wkładu pracy na tym odcinku ze strony Ministerstwa Oświaty, które chcąc stan ten zmienić, wydało nawet instrukcje w sprawie kryteriów ocen postępów uczniów w nauce (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, Nr 2 z dnia 20. II. 1954 r.) oraz nowy regulamin klasyfikacji postępów i promowania uczniów (Dziennik Urzędowy Ministerstwa Oświaty, grudzień 1958).

Na podstawie kilkuset hospitacji lekcji w szkołach podstawowych, licealnych ogólnokształcących oraz zawodowych w Krakowie i województwie krakowskim w ostatnich trzynastu latach można to samo potwierdzić, co zaobserwowano w szkołach warszawskich. A więc: nie pyta się i nie ocenia uczniów systematycznie na każdej lekcji, ale najczęściej na kilka dni tuż przed konferencją klasyfikacyjną, wskutek czego pytanie ma charakter pobieżny, powierzchowny, fragmentaryczny i najczęściej jednostronny. Zwykle przy pytaniu nauczyciele zwracają uwagę tylko na wiadomości i to fragmentaryczne. Również odbywało się masowe ocenianie na podstawie czynnego udziału uczniów w dyskusji, co nie jest wyrazem obiektywności kryteriów. Wiadomą jest rzeczą również z typologii, że lepsze noty za ustne odpowiedzi otrzymują uczniowie sangwinicy, cholerycy, cyklotymicy, bo potrafią być dobrymi aktorami i błyskotliwie odpowiadać na lekcji, a często natomiast okazują się słabsi w pracach pisemnych. U typów melancholicznych i flegmatycznych oraz schizotymicznych spotykamy się ze zjawi-

skiem odwrotnym. W szkołach krakowskich występowało również na lekcjach źle pojmowane ocenianie uczniów z czynnym udziałem zespołu klasowego targującego się z nauczycielem o stopień dobry dla pytanych, a błąd oceny takiej wyrażał się najczęściej w podnoszeniu stopnia ze strony nauczyciela na korzyść pytanych uczniów. Częstokroć przy ocenianiu postępów ucznia w nauce odgrywały również rolę okoliczności łagodzące, jak np. stan zdrowia ucznia, pracowitość, pilność, ciężkie warunki domowe itp.

Jak więc widzimy z analizy powyższych typowych błędów, popełnianych najczęściej w wielu szkołach w praktyce dydaktycznej, ocena uczniów i jej kryteria dalekie są od obiektywności i prawidłowości. Błędy tu omawiane były najczęściej wyrazem jednostronnych kryteriów ocen oraz wypływały z braku wielostronnego i pełnego spojrzenia na ocenę ucznia. Ogólnie spotykane błędy przy ocenie uczniów polegały na tym, że najczęściej oceniano ucznia na podstawie wiadomości nieuporządkowanych i niepowiązanych, nie doceniając natomiast przy tym stopnia rozwoju funkcji poznawczych, jak umiejętności prawidłowego postrzegania i myślenia oraz sprawności posługiwania się zdobytymi wiadomościami i wiedzą w praktyce — w życiu. Stosunkowo mały procent nauczycieli brał pod uwagę przy ocenie ucznia kryteria formalne. Byli też i tacy nauczyciele, którzy przy ocenie brali pod uwagę tylko kryteria pedagogiczne zachowania się ucznia. Ogólnie więc ocena poziomu i stopnia rozwoju umysłowego ucznia była najczęściej oderwaną od pozostałych składników jednolitego procesu wychowania.

Można więc też powiedzieć, że większość nauczycieli przy ocenie uczniów stosuje kryteria materialne, biorąc tylko pod uwagę stopień opanowania wiadomości, a nie docenia kryteriów formalnego rozwoju funkcji poznawczych i jednocześne kryteriów pedagogicznych. Największe niedomagania na tym polu mają szkoły podstawowe i zasadnicze szkoły zawodowe.

Do najgorszych jednak spośród wszystkich błędów, bo powszechnych i masowych błędów chronicznych w ocenie szkolnej, należały w ciągu pierwszego dziesięciolecia po drugiej wojnie światowej u nas w Polsce — błędy, które powstały z fałszywego interpretowania przez administrację szkolną tzw. krzywej prawdopodobieństwa Gaussa Na skutek tego administracja szkolna ustalała z góry dopuszczalny procent ocen niedostatecznych w szkole — najczęściej w granicach 5%—10%. Fakty powyższe potwierdzają w całej rozciągłości statystyki szkolne z tego okresu oraz potwierdzili to również publicznie na jednej z konferencji dyrektorzy szkół zawodowych województwa krakowskiego w Krakowie przed trzema jeszcze laty w słowach: „U nas

w szkołach zawodowych dopuszczalne było dotąd tylko 8% niedostatecznych".[1] W związku z tym sztucznie i formalnie podciągano noty niedostateczne lub dostateczne. Zwłaszcza przy klasyfikacji półrocznej i końcowej rocznej, o czym dobrze też wiedzieli uczniowie i na skutek tego nie uczyli się należycie, mówiąc często wprost do nauczycieli, że im „nie wolno stawiać dużej ilości dwój, bo by za to byli pociągnięci do odpowiedzialności sami nauczyciele".

Jak widzimy — w praktyce szkolnej na odcinku oceny szkolnej i jej kryteriów panowała z górą 10 lat wielka rozbieżność i dominowała raczej kompromisowa postawa łagodnej oceny, zalecona przez znaczną część administracji szkolnej, która głównie w drodze ustnych wskazań i wytycznych — czy to na konferencjach, czy wizytacjach — sugerowała postulaty minimalnego procentu ocen niedostatecznych, idąc po linii najmniejszego oporu i głosząc: „dobry nauczyciel nie ma ocen niedostatecznych". Administracja szkolna (głównie inspektorzy i wizytatorzy szkolni) w ubiegłych latach głosiła postulat 100-procentowych wyników klasyfikacyjnych (a nie nauczania) i do nauczycieli, którzy mieli większy procent ocen niedostatecznych, odnosiła się negatywnie, bez głębszego i bliższego zbadania istotnych przyczyn takiego stanu rzeczy i analizowania z punktu widzenia naukowego, uważając takich nauczycieli za „złych" i „nie nadających się do dalszej pracy w szkole". Na skutek tego znaczna część nauczycieli szkół podstawowych, średnich i zawodowych oportunistycznie dostosowała procentowo swe oceny w sposób sztuczny i konwencjonalny do postulatów administracji szkolnej i do źle pojętej „krzywej prawdopodobieństwa", rezygnując z góry z obiektywnych kryteriów ocen, co uczniowie doskonale wyczuwali tak w szkołach podstawowych, jako też w szkołach średnich i zawodowych. Często słyszało się głosy wśród uczniów, że „i tak nauczyciel nie może dać noty niedostatecznej, bo wszyscy mamy przejść do następnej klasy. To panu zależy, żebyśmy przechodzili, ponieważ my wiemy, że i tak pan (nauczyciel) nas musi przepuścić".[2]

Ten fakt przede wszystkim, obok całego szeregu innych jeszcze, z jednej strony przyczynił się do obniżenia stawianych wymagań uczniom, z drugiej zaś strony stał się przyczyną znacznego spadku poziomu wyników nauczania we wszystkich typach szkół, co w całej rozciągłości stwierdzają szkoły wyższe na podstawie egzaminów wstępnych oraz stopnia przygotowania do studiów wyższych.

---

[1] Sprawozdanie dyrektorów szkół zawodowych województwa krakowskiego z roku szkolnego 1956/57.

[2] Sprawozdanie kierownika szkoły podstawowej w Krakowie w Prądniku Białym.

Analiza wyników klasyfikacyjnych[3] w szkołach w Krakowie oraz w województwie krakowskim tak podstawowych, jak średnich ogólnokształcących i zawodowych, dokonana przez Ministerstwo Oświaty w latach szkolnych: 1950/51, 1951/52, 1952/53 oraz zestawienie wyników klasyfikacyjnych w skali państwowej, jak już była mowa powyżej, potwierdza powszechne zjawisko majoryzowania i sztucznego podnoszenia ocen klasyfikacji półrocznej i rocznej. Obserwujemy na podstawie tego materiału groźne dla wyników nauczania zjawisko: „zniżanie wymagań, zwyżanie ocen".[4] Temu zjawisku towarzyszyło nieodstępnie słabe oraz niesystematyczne egzekwowanie wiadomości od uczniów w szkołach.

Jak więc widzimy — te zasadnicze błędy w zakresie oceniania i kryteriów oceny postępów uczniów w nauce panowały powszechnie w naszym szkolnictwie w ostatnich latach powojennych na skutek tego, że administracja szkolna miała wadliwą postawę wobec tego problemu i patrzyła na to zagadnienie formalistycznie oraz wyciągała zbyt powierzchowne wnioski co do minimalistycznych granic ocen niedostatecznych w skali procentowej ocen dalszych, kierując się błędnie statystyczną postawą w oparciu o fałszywe i błędne rozumienie tzw. „krzywej prawdopodobieństwa" i narzucając sztucznie jej fałszywie rozumiany układ szkołom i nauczycielstwu.

Tymczasem całość pracy administracji szkolnej powinna mieć odwrotny kierunek, czyli że proces walki o dobre wyniki nauczania i właściwe kryteria oceny postępów uczniów w klasie i szkole powinien wypływać nie z apriorycznych założeń formalnych administracji, ale z aposteriorycznej realnej praktyki lekcyjnej nauczyciela i z kryteriów obiektywnych indywidualnej, prawidłowej oceny ucznia przez nauczyciela. Ciężar całej walki o należyte wyniki nauczania w szkole powinien być skoncentrowany na pomocy w pracy dydaktycznej nauczyciela nad uczniem, a nie na podstawie formalnej sugerowania przez administrację szkolną ograniczania ocen niedostatecznych z góry od 5%—10%. Administracja szkolna ma wspierać nauczyciela i pomagać mu przez należyte instruowanie w celu zapewnienia całemu procesowi dydaktycznemu i pedagogicznemu jak najwyższego poziomu i tym samym, aby w oparciu o ten proces kształtowały się kryteria prawidłowej oceny postępów uczniów w nauce. Administracja szkolna przez współudział z nauczycielem w pracy badawczej, przez dostarczanie mu pomocy oraz światłych rad naukowych, zaleceń pedagogicznych i właściwych dydaktycznych, może z każdym rokiem coraz

---

[3] Fr. Bielecki, Analiza wyników nauczania, Nowa Szkoła 1953, Nr 6.
[4] Tamże, str. 588.

bardziej poprawiać wspólnie z nauczycielem prawidłowość kryteriów ocen szkolnych, a tym samym przyczyniać się do coraz wyższego poziomu wyników nauczania w szkole, patrząc na to zagadnienie dynamicznie, a nie statystycznie. Na podstawie praktyki szkolnej nauczyciele, krytycznie patrzący na zagadnienie kryteriów ocen oraz wyniki nauczania, wiedzą, że „krzywa prawdopodobieństwa", obrazująca wyniki klasyfikacji, ulega zmianom na każdej konferencji, że ma najmniej symetryczny obraz na pierwszej konferencji klasycyfikacyjnej, na której zwykle jest duży procent ocen niedostatecznych i słabych, a dopiero na każdej następnej klasyfikacji rozwój jej zmierza do normalnego układu. Ta droga jednak rozwoju i układu „krzywej prawdopodobieństwa" nie może być sztuczna i narzucona przez administrację szkolną na odcinku wyników nauczania, ale powinna wypływać z intensywnej pracy — ze zmagań się nauczyciela z uczniem przy stosowaniu prawidłowych kryteriów indywidualnej oceny ucznia w sposób ciągły i systematyczny, bo od oceny prawidłowej indywidualnej, opartej na obiektywnych kryteriach ocen prowadzi droga do podniesienia poziomu wyników nauczania w szkołach a nie odwrotnie.

Powyższa analiza wykazuje, że problem prawidłowych kryteriów oceny indywidualnej ucznia i problem kryteriów oceny zespołu uczniów, tj. klasy szkolnej i szkoły — są ze sobą ściśle związane. Chcąc rozwiązać zagadnienie prawidłowych kryteriów oceny postępów uczniów jakiejś klasy, musimy wychodzić od prawidłowych kryteriów oceny indywidualnej ucznia a nie przeciwnie.

Zagadnienie jednak prawidłowości oceny szkolnej i obiektywności jej kryteriów nie jest łatwe, bo mamy tu do czynienia z trudnymi procesami i zjawiskami natury humanistycznej. Rozwiązania tego problemu należy szukać nie na drodze apriorycznych dociekań„ ale na drodze eksperymentalnej w praktyce dydaktycznej w szkołach.

W związku z tym w latach szkolnych 1957/58 i 1958/9 zostało próbnie przeprowadzonych w ramach konferencji rejonowych w szkołach ogólnokształcących podstawowych i licealnych na terenie województwa krakowskiego szereg lekcji eksperymentalnych z różnych przedmiotów, na których uczniowie byli pytani i oceniani nie tylko przez uczącego nauczyciela, ale jednocześnie przez hospitujących nauczycieli (20—25 osób). Wszyscy uczestnicy konferencji rejonowej obecni na lekcji oceniali jednocześnie odpowiedzi każdego ucznia w formie wystawiania określonej noty w formularzu drukowanym, po czym z kolei uzasadniali swą ocenę, podając kryteria, na podstawie których była wystawiona nota. Lekcje takie były przeprowadzone w następujących szkołach:

1) w II Liceum Ogólnokształcącym w Tarnowie (3 lekcje, tj. z fizyki w klasie VIII i XI oraz z języka polskiego w klasie XI);

2) w Szkole Podstawowej w Oświęcimiu (Brzezinka), (3 lekcje, tj. w klasie III z języka polskiego, klasie V z geografii, w klasie VI z historii);

3) w Liceum Ogólnokształcącym w Suchej (2 lekcje, tj. z języka polskiego w klasie VIII i z fizyki w klasie VIII);

4) w Szkole Podstawowej w Radziszowie (koło Skawiny) — (3 lekcje, tj. w klasie V z biologii, w klasie VI z historii i w klasie VII z języka polskiego).

Z analizy zebranego materiału z powyższych lekcji eksperymentalnych wynikają następujące spostrzeżenia i wnioski:

1. Oceny wystawiane temu samemu uczniowi przez hospitujących lekcję były niejednolite i wahały się od noty niedostatecznej, przez dostateczną i dobrą do bardzo dobrej. Fakt ten wystąpił na kilku lekcjach, a zwłaszcza bardzo wyraźnie zarysował się na lekcjach w II Liceum Ogólnokształcącym w Tarnowie, gdzie oceniającymi było 32 dyrektorów z liceów ogólnokształcących z Kuratorium Krakowskiego.

2. Przy wystawianiu uczniowi noty hospitujący lekcję nauczyciele najczęściej opierali się na kryteriach materialnych i brali pod uwagę przy ocenie ucznia stopień opanowanych wiadomości, a mniej zwracano uwagę na kryteria formalne, tj. na rozwój funkcji poznawczych.

3. Nauczyciele przedmiotów ścisłych (fizyki) więcej zwracali uwagę przy ocenie ucznia na kryteria formalne i oceniali najczęściej tylko poprawność wypowiedzi i myślenia.

4. Przy wystawianiu stopnia oceny uczniowi — tylko niewielka część nauczycieli brała jednocześnie pod uwagę tak kryteria materialnej oceny (wiadomości), jak i kryteria formalnego rozwoju funkcji poznawczych.

5. Nauczyciele, którzy dobrze znali uczniów, na plan pierwszy wysuwali kryteria pedagogiczne — moralne przy ocenie, a natomiast dodatkowo traktowali kryteria materialne i formalne.

6. Nagminnie i powszechnie przy ocenianiu uczniów występowała rozbieżność oceny u hospitujących o jeden stopień, tj. około 50% oceniających nauczycieli wystawiało temu samemu pytanemu uczniowi ocenę np. bardzo dobrą, a około 50% ocenę dobrą lub około 50 % oceniających temu samemu uczniowi wystawiało ocenę dobrą, a około 50% ocenę dostateczną.

7. Niektórzy nauczyciele przy ocenie ucznia brali pod uwagę obok kryteriów pedagogicznych, dydaktycznych materialnych i dydaktycznych formalnych jeszcze takie kryteria, jak np. zamożność rodziców

ucznia i warunki pracy ucznia w domu, pochodzenie społeczne, stan zdrowia, postawę estetyczną (wygląd zewnętrzny) ucznia.

8. Surowsi w ocenie i bardziej obiektywni przy ocenianiu uczniów byli nauczyciele dobrze przygotowani rzeczowo i metodycznie, natomiast nauczyciele o słabszym przygotowaniu naukowym i metodycznym byli najczęściej pobłażliwi w ocenie i majoryzowali stopnie oceny.

9. Nauczyciele typologicznie schizotymicy, melancholicy (kierujący się więcej rozumem niż sercem) mieli tendencje do surowszej i bardziej obiektywnej oceny, nauczyciele zaś cyklotymicy, sangwinicy, cholerycy (bardziej uczuciowi i wrażliwi) byli skłonni do subiektywizmu w ocenie i wystawiali uczniom noty lepsze przynajmniej o jeden stopień niż na to zasłużyli.

Na podstawie analizy całokształtu powyższych materiałów, związanych z oceną i jej kryteriami, można by przyjąć dla potrzeb praktyki dydaktycznej w szkołach w stosunku do oceny i jej kryteriów trzy główne postulaty, tj. 1) postulat pedagogiczny, 2) postulat dydaktyczno-materialny (poznawczy), 3) postulat dydaktyczno-formalny, ponieważ postulaty te wypływają z trzech głównych kategorii celów nauczania, a mianowicie: 1) celów pedagogicznych, 2) celów dydaktycznych materialnych, 3) celów dydaktycznych formalnych.

W realizacji postulatu pedagogicznego dydaktyka socjalistyczna przypomina, że każdy proces dydaktyczny ma mieć charakter wychowawczy, możliwie wszechstronny i że między procesem dydaktycznym a wychowawczym powinna zawsze występować jedność. Każde nauczanie ma więc mieć charakter wychowujący i ten jego charakter tkwi w realizacji celów kształcących procesu nauczania, jak również w celach poznawczych nauczania. Przez wywołanie u uczniów pełnego przeżycia czy to o charakterze moralnym, czy estetycznym, analiza tych przeżyć ucznia pod kierunkiem nauczyciela, przewartościowanie stosunku ucznia do tych poznawanych faktów, zjawisk, osób, wydarzeń społecznych i historycznych — to właśnie realizacja jednej strony postulatu pedagogicznego programów nauczania. Poza tym postulat pedagogiczny każe widzieć jeszcze w procesie nauczania drugą stronę wychowawczą tego jednolitego procesu, tj. tzw. stronę kształcącą, co wyraża się w prawidłowym przebiegu procesu poznawczego „od prostego spostrzegania do abstrakcyjnej myśli i od niej do praktyki", co wyraża się z kolei w prawidłowej budowie toku lekcyjnego, we właściwym rozmieszczeniu lekcji w czasie, w doborze należytych metod, w systematycznym egzekwowaniu materiału nauczania i prawidłowym kontrolowaniu oraz ocenie. Wynikiem tego działania od strony kształcącej będzie wyrabianie systematyczne najpierw nawyków, potem przyzwyczajeń, a w końcu zasad i norm

prawidłowego reagowania i postępowania na godzinie lekcyjnej, następnie w życiu szkolnym, co z kolei przeniesie się na późniejsze życie społeczne wychowanka w formie obowiązkowości, systematyczności, karności i zdyscyplinowania.

Postulat dydaktyczny poznawczy (materialny) jednolitego procesu nauczania powinien być realizowany w szkole zgodnie z postulatami programów przez opanowywanie w oparciu o realną dostrzeżoną rzeczywistość maksymalnego zasobu nie tylko wiadomości, ale i wiedzy, która jest systemem wiadomości uporządkowanych i powiązanych. Nie wystarczy w procesie nauczania dawanie uczniom luźnych wiadomości, ujętych encyklopedycznie, ale należy zawsze na każdej lekcji umiejętnie je systematyzować i wiązać w zbierającym i utrwalającym ogniwie lekcji, a następnego dnia przy sprawdzaniu, pytaniu i ocenianiu uczniów należy jeszcze raz usystematyzować i powiązać dany materiał poznany z całokształtem materiału już dawniej poznanego, aby w ten sposób ostatnie ogniwo poznawcze powiązać z łańcuchem ogniw poprzednich. Tak realizowany bezkompromisowo postulat dydaktyczny poznawczy programów nauczania daje wiedzę i stwarza fundamenty pod światopogląd naukowy, który wyrastać może nie z encyklopedycznych wiadomości, ale z prawdziwej wiedzy, rodzącej się z systemu wiadomości uporządkowanych i powiązanych z sobą.

Poza tym, wedle postulatu programów w procesie nauczania w szkole, powinien być również jednocześnie zrealizowany na lekcji postulat dydaktyczny kształcący, którego zadaniem jest rozwijanie umiejętności poznawczych na realnym materiale poznawczym, treściowym, jak: spostrzegawczość, uwaga, pamięć, myślenie logiczne, a zwłaszcza umiejętność samodzielnego wydawania sądów oraz wnioskowania. Również w procesie dydaktycznym kształcącym nie może braknąć wyrabiania sprawności — wiązania materiału teoretycznego i samodzielnego myślenia z praktyczną działalnością, z życiem i jego postulatami. Z prawidłową realizacją procesu kształcenia wiąże się jednocześnie wyrabianie nawyków, stopień należytej mechanizacji funkcji poznawczych oraz funkcji sprawnościowo-ruchowych.

Z trzech podstawowych postulatów programów nauczania w stosunku do celów nauczania i do oceny ucznia wynikają trzy kategorie obiektywnych kryteriów ocen postępów ucznia w nauce: 1) kryteria oceny od strony pedagogicznej; 2) kryteria oceny od strony dydaktycznej poznawczej; 3) kryteria oceny od strony dydaktycznej kształcącej.

W ramach praktyki szkolnej kryteriami oceny ucznia od strony pedagogicznej są: regulamin szkolny oraz instrukcje i zalecenia władz szkolnych odnośnie do karności i dyscypliny w szkole i odnośnie do

postawy moralnej ucznia w szkole i poza szkołą. W praktyce życia szkolnego na tym odcinku są jednak ogromne niedociągnięcia na skutek niedoceniania kryteriów natury pedagogicznej i braku konsekwencji, systematyczności oraz występującej często kompromisowości. Można na podstawie obserwacji życia szkolnego i zachowania się młodzieży w wielu szkołach mało zdyscyplinowanego, powiedzieć, że kryteria regulaminu szkolnego istnieją często w szkole formalnie, że stosunek do nich jest bezduszny i często administracyjny, a nie ma wobec nich postawy pedagogicznej. Dyrektorzy szkół, rady pedagogiczne, opiekunowie klas, nauczyciele operują bardzo często kryteriami regulaminu szkolnego zbyt pobłażliwie i niektóre zalecenia regulaminu, jak np. dotyczące kar zawieszania w prawach ucznia czy przenoszenia ucznia do innej szkoły, są w praktyce szkolnej minimalnie stosowane, a nawet często administracja szkolna z różnych względów formalnych hamuje ich wykonanie, jeśli szkoła tego rodzaju wnioski przedkłada do zatwierdzenia. Tymczasem decyzje powzięte w tym kierunku przez dyrekcję szkoły i radę pedagogiczną, a nie wykonane, podrywają automatycznie w skali całej szkoły autorytet wychowawczy dyrektora szkoły, rady pedagogicznej, opiekunów klasy i nauczycieli, a to z kolei staje się źródłem chuligaństwa u młodzieży. Regulamin promocyjny przewiduje, że uczeń, który z końcem roku szkolnego otrzymał notę dostateczną z zachowania, chociażby nawet miał ze wszystkich przedmiotów wykładanych noty pozytywne, to jednak zostaje na rok drugi w klasie. To kryterium w praktyce szkolnej było bardzo „ostrożnie" i z fałszywym wstydem rzadko stosowane, a jednak zastosowanie tego kryterium miałoby ogromną moc wychowawczą wobec całego kolektywu uczniowskiego w szkole.

A więc podstawowymi kryteriami oceny uczniów przez szkołę od strony pedagogicznej powinny być: regulamin szkolny i uzupełniające go aktualne instrukcje oraz zarządzenia władz szkolnych, jak również zasady i normy wynikające z postulatów moralnych wychowania socjalistycznego. Postawa wychowawcza ucznia, ujęta w perspektywie tych kryteriów bezkompromisowo, systematycznie i konsekwentnie, da nam prawidłową ocenę zachowania się ucznia i jego moralności, co z kolei w późniejszym życiu społecznym naszego wychowanka będzie miało bardzo duże znaczenie i konsekwencje pozytywne.

W zakresie kryteriów ocen ucznia od strony dydaktycznej poznawczej, materialnej, od strony jego wiadomości i wiedzy również panuje w praktyce szkolnej, we wszystkich typach i stopniach szkół, ogromna rozbieżność i rozpiętość tak w kierunku maksymalistycznym, jak przede wszystkim w kierunku minimalistycznym, bo znaczna większość nauczycieli należy do „minimalistów". Poza tym jedni na-

uczyciele przy ocenianiu postępów w nauce uwzględniają ilość materiału opanowanego przez ucznia, a nie biorą pod uwagę jakości tego materiału. Niektórzy nauczyciele zwracają uwagę na encyklopedyczne wiadomości, a nie doceniają wiedzy, która jest systemem uporządkowanych i powiązanych wiadomości. Ta sama odpowiedź od strony materialnej treściowej może być oceniona przez jednego nauczyciela jako dobra, a przez drugiego jako dostateczna, a nawet jako niedostateczna. W opinii jednego nauczyciela dany uczeń uchodzi za bardzo dobrego lub dobrego, a w opinii innego — nawet za niedostatecznego. Pod koniec okresu klasyfikacyjnego z końcem roku szkolnego otrzymuje notę dostateczną taki uczeń, który jest przeciętny i uczy się systematycznie w ciągu całego roku szkolnego i taką samą notę otrzymał uczeń, który nie uczył się przez dłuższy czas z lenistwa i otrzymywał stale oceny niedostateczne, a dopiero tuż przed klasyfikacją potrafił szybko materiał uzupełnić. Notę pozytywną lub negatywną otrzymuje tez niekiedy uczeń na podstawie kilku pobieżnych pytań, a potem znów otrzymuje podobne oceny uczeń na podstawie gruntownego, 100-procentowego przeegzaminowania. Z powyższych zestawień kilku wniosków uogólniających postępowanie dydaktyczne nauczycieli przy ocenianiu poziomu wiadomości i wiedzy uczniów i stosowaniu w związku z tym nieskrystalizowanych kryteriów ocen wynika, że w szkołach naszych panuje ogromna rozbieżność w zakresie kryteriów ocen i przeważnie przy ocenianiu spotykamy się z dowolnością na skutek braku znajomości kryteriów obiektywnych opartych na podstawach naukowych.

Przy ocenianiu prawidłowym postępów ucznia w nauce od strony ilościowej wiadomości i wiedzy słusznym punktem wyjściowym są postulaty programowe w zakresie wyników nauczania. Słusznym też było stanowisko Ministerstwa Oświaty wyrażone w instrukcji w sprawie obiektywności kryteriów ocen, ale instrukcja ta miała charakter zbyt ogólny, ramowy i mało pouczający.[1] To samo można powiedzieć o instrukcji Ministerstwa Oświaty zawartej w nowym regulaminie klasyfikacji postępów i promowania uczniów w szkołach.[2] Dlatego też zachodzi potrzeba paląca sformułowania ogólnych kryteriów ocen postępów ucznia w nauce w sposób bardziej przydatny w praktyce szkolnej w zakresie ściślejszego określenia kryteriów obiektywnych materialnych stopnia opanowania wiadomości i wiedzy, a zwłaszcza winny to

---

[1] Instrukcja w sprawie kryteriów ocen, Dziennik Urz. Min. Oświaty, luty 1954.

[2] Instrukcja dotycząca nowego regulaminu klasyfikacyjnego postępów i promowania uczniów, Dziennik Urzędowy Min. Oświaty, grudzień 1958.

uwidocznić w sposób jasny zdecydowany programy nauczania, przeznaczone dla każdej klasy i dla każdego przedmiotu.

Nie można jednak ustalać kryteriów ocen tylko od strony dydaktyczno-materialnej poznawczej, bo z tą stroną procesu nauczania wiąże się nierozerwalnie strona dydaktyczna kształcąca, formalna, która domaga się jednocześnie, ażeby w każdym akcie lekcyjnym towarzyszył procesowi poznawczemu rozwój funkcji poznawczych, a więc ażeby równolegle z wiadomościami i wiedzą rozwijały się umiejętności poznawcze, sprawności i nawyki. Każdy nauczyciel powinien widzieć w procesie nauczania, jak równolegle i jednoznacznie rozwijają się ilościowo i jakościowo te funkcje, jak rozwija się spostrzegawczość, wyobraźnia, pamięć, myślenie, w jakim stopniu kształtuje się sprawność ruchowa praktyczna, jak daleko z kolei posuwają się naprzód nawyki — wyższy stopień mechanizacji umiejętności i sprawności, powiązanych z wiadomościami i wiedzą. Dla wielu nauczycieli kryteria oceny postępów ucznia w nauce od tej strony są mało uchwytne i na ogół nie uznawane. W ocenie postępów ucznia w nauce najczęściej są stosowane kryteria jednostronne materialne treściowe, a brak kryteriów do określenia rozwoju strony formalnej. Ażeby kryteria oceny postępów ucznia w nauce były należyte i obiektywne, muszą jednocześnie i syntetycznie ujmować stopień rozwoju ilościowego i jakościowego tak od strony poznawczej materialnej wiadomości i wiedzy, jak i od strony kształcącej formalnej — umiejętności, sprawności i nawyków.

Opierając się na powyżej omówionych trzech podstawowych obiektywnych kategoriach kryteriów oceny ucznia, tj. na kryteriach: pedagogicznych, dydaktyczno-materialnych i dydaktyczno-formalnych, każdy nauczyciel w swej praktyce dydaktycznej obowiązany jest przy ocenie ucznia dokonać złożonego i syntetycznego aktu przeliczeniowego, tj. ma przejść od trzech wyżej wymienionych kryteriów jakościowych do kryteriów ilościowych — ustalania stopnia oceny ucznia w formie noty bardzo dobrej, dobrej, dostatecznej, niedostatecznej.

W związku z tym, biorąc pod uwagę stosowaną dotychczas u nas w szkołach czterostopniową skalę ocen, można by próbnie przyjąć, ze względu na palące potrzeby praktyki szkolnej, następujące kryteria ocen postępów ucznia w nauce:

a. Ocenę bardzo dobrą otrzymuje uczeń, który w granicach 100%—90% (procent prawdopodobnego) opanował wiadomości z danego przedmiotu wyłożone w całym okresie nauczania i wiedzę, od strony ilościowej, i jakościowej, oraz rozwinął formy ustne i pisemne ujmowania tych wiadomości i wiedzy, tj. umiejętności poznawcze, a głównie samodzielne poprawne myślenie, sprawność wiązania teorii z praktyką w życiu oraz wyrobił sobie nawyki korzystania swobodnego ze zdo-

bytych wiadomości i wiedzy oraz umiejętności i sprawności tak ustnie, jak i pisemnie.

b. Ocenę dobrą otrzymuje uczeń, który w granicach około 90%—80% opanował wiadomości i wiedzę z danego przedmiotu, opracowaną w całym okresie nauczania, od strony ilościowej i jakościowej oraz rozwinął formy ustne i pisemne ujmowania tych wiadomości i wiedzy, tj. umiejętności poznawcze, a głównie poprawne i samodzielne myślenie, sprawność wiązania teorii z praktyką w życiu oraz wyrobił sobie nawyki korzystania poprawnego bez usterek ze zdobytych wiadomości, wiedzy oraz umiejętności i sprawności, tak ustnie, jak i pisemnie.

c. Ocenę dostateczną otrzymuje uczeń, który w granicach około 80%—60% opanował wiadomości i wiedzę z danego przedmiotu, opracowaną w całym okresie nauczania, od strony ilościowej i jakościowej oraz rozwinął formy ustne i pisemne ujmowania tych wiadomości i wiedzy, tj umiejętności poznawcze, a głównie — bez większych i zasadniczych błędów — myślenie poprawne, sprawność wiązania zasadniczych elementów teorii z praktyką w życiu oraz wyrobił sobie nawyki korzystania bez kardynalnych błędów ze zdobytych wiadomości i wiedzy oraz umiejętności i sprawności tak ustnie, jak i pisemnie.

d. Ocenę niedostateczną otrzymuje uczeń, który nie opanował przez cały okres nauczania nawet około 60%—50% wiadomości i wiedzy z danego przedmiotu od strony ilościowej i jakościowej — wykazuje nieznajomość podstawowych elementów materiału naukowego i nie daje się nawet naprowadzić do odpowiedzi obrazującej znajomość zasadniczych elementów opracowanego materiału, nie rozwinął poprawnych zasadniczych form ustnych i pisemnych ujmowania tych wiadomości i wiedzy, tj. umiejętności poznawczych i popełnia większe czy zasadnicze błędy w poprawnym myśleniu i w zakresie sprawności wiązania podstawowych elementów teorii z praktyką w życiu, nie wyrobił sobie nawyków korzystania ze zdobytych wiadomości i wiedzy oraz umiejętności i sprawności tak ustnie, jak i pisemne i popełnia w tym zakresie kardynalne błędy.

Co do ustalania stopnia oceny postępów ucznia w nauce, tak od strony materialnej, jak i formalnej w oparciu o wyżej wymienione kryteria — wykładnikiem ich, z tytułu swego zawodowego przygotowania oraz ze względu na swój autorytet wychowawczy, może być tylko nauczyciel i rada pedagogiczna, tak jak do ustalania diagnozy choroby i kryteriów jej oceny uprawniony jest lekarz lub konsylium lekarskie. Przy ustalaniu jednak kryteriów ocen postępów uczniów w nauce i stopnia oceny spotykamy się jeszcze z wieloma ubocznymi

trudnościami; i tak np. oceniając postępy ucznia w nauce, nie możemy zapominać o różnicach i zmianach rozwojowych psychicznych i typologicznych u uczniów, bo wtedy może powstać fałszywy obraz oceny na skutek stosowania kryteriów w sposób schematyczny, biurokratyczny i bezmyślny.

Możliwie szeroka znajomość problematyki naukowej, związanej z oceną postępów ucznia w nauce, chroni nas — nauczycieli od błędów maksymalistów czy minimalistów i sprowadza nas przynajmniej na drogę prawdopodobieństwa.

Jeżlibyśmy w sensie porównawczym symbolicznie jako punkt wyjściowy i podstawowy do kryteriów ocen przyjęli tzw. „metr" prawdopodobny o wymiarach 0,9—1,1 m w stosunku do metra faktycznego (100 cm), to moglibyśmy się zgodzić na błąd odchylenia od normy zasadniczej metra faktycznego — najwyżej w granicach 10%—20%, co w świecie humanistycznym, a więc i przy ocenie postępów ucznia w nauce może wchodzić w grę. Nie możemy się jednak zgodzić na wahania w ocenie o 100% od normy, jak to często zdarza się w praktyce szkolnej przy stosowaniu dowolnych, wedle swego „widzimisię" kryteriów ocen w pracy dydaktycznej nauczycieli maksymalistów i minimalistów, bo jedni tę samą odpowiedź u tego samego ucznia oceniają jako niedostateczną, a drudzy jako bardzo dobrą lub dobrą.

Aby nauczyciel nie był zdany na błędne drogi subiektywizmu oraz na drogi prób i błędów w zakresie kryteriów ocen, konieczne jest ustalenie tych kryteriów, choćby w granicach prawdopodobieństwa. Doświadczenia życiowe i praktyka szkolna wykazują nam, zgodnie wreszcie z krzywą prawdopodobieństwa Gaussa, że aby ocena była obiektywna i sprawiedliwa i aby nie zachodziła przy ocenianiu potrzeba operowania pojęciami „+, —", powinna być pięciostopniowa. Ponieważ jednak u nas w szkolnictwie w praktyce dydaktycznej stosujemy ocenę czterostopniową, kryteria ocen mają być również czterostopniowe w oparciu o kryteria zasadnicze ocen i podstawowe wyżej wymienione oraz mają nam określać co najmniej w stopniu prawdopodobnym od strony ilościowej i jakościowej postępy ucznia w nauce w powiązaniu z postawą wychowawczo-moralną.

Wreszcie trzeba stale pamiętać, że dziedzina oceny ucznia — oceny człowieka — należy do świata humanistycznego, a nie fizycznego i nigdy świat humanistyczny i świat psychiczny nie może być wymierzalny tak, jak się dzieje w świecie zjawisk fizycznych. Ale już sama świadomość i szersza znajomość zagadnień w tym zakresie wprowadza nas na drogę prawdopodobnych kryteriów i prawdopodobnej oceny przy błędach odchyleń najwyżej w granicach 10%—20% i chro-

ni nas od zasadniczych błędów, których na odcinku kryteriów oceny postępów uczniów w nauce było i jest mnóstwo, na skutek czego cier-

Biorąc pod uwagę powyższą problematykę, związaną z kryteriami obiektywnej oceny postępów ucznia i uczniów w nauce w klasie szkolnej i w szkole, co tu zaledwie ogólnie poruszyłem, chciałbym zainteresować tą sprawą szerszy ogół nauczycieli wszystkich typów i szczebli szkół, co doprowadzić może do zmniejszenia się ilości kardynalnych błędów popełnianych na tym polu w pracy szkolnej i do podniesienia się wyników nauczania.

O ile nauczyciel będzie analizował te zagadnienia i będzie ich świadom, to błędy w tym zakresie w jego pracy dydaktyczno-wychowawczej zmniejszą się do minimum prawdpoodobieństwa, zmniejszy się zarazem ilość nauczycieli maksymalistów i minimalistów, a wzrastać będzie natomiast ilość dobrych nauczycieli realistów.

Ustalenie kryteriów ogólnych oceny ma z kolei duże znaczenie dla dalszego konkretyzowania kryteriów w poszczególnych przedmiotach nauczania.

Artykuł powyższy nie wyczerpuje całości bogatej problematyki, będąc jedynie głosem dyskusyjnym, zachęcającym do dalszego wypowiadania się na ten temat oceny szkolnej i jej kryteriów.

1. *Altschuler I.:* Zagadnienie ocen w szkole radzieckiej, Nowa Szkoła 1948 Nr 9 i 10.
2. *Altschuler I.:* System egzaminacyjny w szkolnictwie radzieckim, Nowa Szkoła, 1948 — Nr 5 i 6.
3. *Altschuler I.:* Z badań nad dydaktyczną funkcją oceny szkolnej, Nowa Szkoła, 1956 Nr 3 i 4.
4. *Berger R.:* O sposobach oceniania wiadomości uczniów z matematyki, Szkoła Zawodowa 1957, Nr 11 i 12.
5. *Bujno J.:* Jak poprawiam prace piśmienne z języka polskiego w klasach VIII—IX, Polonista 1955, Nr 2.
6. *Charzyński Cz.* i *Wójcik J.* Zbiór przepisów obowiązujących w zaocznym szkoleniu zawodowym, 1956 str. 79. Instrukcja w sprawie zadań kontrolnych.
7. *Czerniewski W.:* Egzaminy promocyjne i końcowe, 1953.
8. *Czerniewski W.:* Kontrola i ocena wiadomości, umiejętności i nawyków. Materiały do nauczania pedagogiki cz. II 1953. Instytut Pedagogiki.
9. *Daniłowicz, Chmielewska:* Kryteria ocen z matematyki na egzaminie dojrzałości, Głos Nauczycielski 1951 Nr 21.
10. *Greb K.:* Problem oceny w literaturze pedagogicznej (szkic bibliograficzny), Praca Szkolna, 1956/57 Nr 9.
11. *Greb K.:* Pedagogiczna wartość błędów ucznia. Praca Szkolna 1933/34 Nr 6.
12. *Grzywak-Kaczyńska:* Testy i normy dla użytku nauczyciela szkół powszechnych 1933.
13. *Grzywak-Kaczńska:* Powodzenie szkolne a inteligencja 1935.
14. *Horoch Wł.:* Metody sprawdzania wiadomości uczniów a oceny okresowe. Szkoła Zawodowa 1954. Nr 1.
15. *Honowski B.:* Analiza psychologiczna testu percepcyjnego J. C. Rawena Warszawa 1959, PWN.
16. *Halfter P.:* Badania wyników nauczania z fizyki w klasie VII, Fizyka i Chemia 1952 nr 2.
17. *Janowski Z.:* Kontrola i ocena postępów uczniów w szkoleniu praktycznym. Szkoła Zawodowa 1958 Nr 1.
18. *Jodłowski J.* Praca domowa ucznia (przebieg kontroli) matematyka 1945 Nr 3.
19. *Kairow, Gonczarow:, Jesipow, Zunkowa:* Pedagogika, Ak. Ped. Nauk R. S. F. S. R. 1956, Prowierka i ocena znanji uczaszczychsia str. 174.
20. *Konopnicki J.:* Niepowodzenia w nauce szkolnej. Kwartalnik Pedagogiczny 1957 Nr 2.
21. *Konopnicki J.:* Jeszcze o niepowodzeniu w nauce szkolnej i ocenie pracy dziecka. Życie Szkoły 1957 Nr 12.
22. *Łopata K.:* Jakie kryteria ocen stosować w szkoleniu produkcyjnym stolarzy. Szkoła Zawodowa 1956 Nr 8.
23. *Nowacki T.:* Osobowy arkusz obserwacyjny 1947.
24. *Okoń W.:* Problematyka badań wyników nauczania. Nowa Szkoła 1951.
25. *Okoń W.:* Badania wyników nauczania w szkołach ogólnokształcących 1951, str. 211.
26. *Okoń W.:* Wyniki nauczania w szkołach ogólnokształcących 1952.
27. *Okoń W.:* Proces nauczania, 1959.
28. *Okoń W.:* W sprawie kryteriów ocen wyników nauczania. Nowa Szkoła 1955.
29. *Okoń W.:* Kontrola i ocena wyników nauczania, sprawdzanie i ocena wiadomości uczniów. Elementy Nauk Pedagogicznych. Uniw. Warszawski 1955.
30. *Okoń W.:* Zarys dydaktyki, 1956, str. 110—116.
31. *Pieter J.:* Zagadnienie ocen szkolnych, Praca Szkolna 1936/37 Nr 9.

32. *Pieter J.:* Nowe sposoby egzaminowania 1957.
33. *Pierowski I.:* Egzaminy w szkole radzieckiej 1950.
34. *Pęcherski M.:* Kryteria ocen z egzaminu szkoły podstawowej 1952. Głos Nauczycielski 1952 Nr 22.
35. *Pestka Wł.:* Jakie kryteria ocen stosujemy w szkoleniu produkcyjnym. Szkoła Zawodowa 1955 Nr 9.
36. *Pustówka A.:* Testy wiadomości w nauczaniu chemii w klasie VII. Chemia w Szkole. 1957 Nr 3.
37. *Rękas M.:* Skutki klasyfikacji (próba badań eksperymentalnych). Praca Szkolna 1936/37 Nr 9.
38. *Radlińska H.:* Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych, 1937.
39. *Racinowski S.:* Ocenianie uczniów, Warszawa 1958, PZWS.
40. *Sosnicki K.:* Dydaktyka ogólna, 1959.
41. *Steliga W.:* Przyczny drugoroczności w kl. I. Praca Szkolna 1936/37 Nr 9.
42. *Sawrymowicz O.:* Kryteria ocen prac maturalnych z języka polskiego. Głos Nauczycielski 1952, Nr 20.
43. *Statiłatow P.:* Ustne zadania sprawdzające z matematyki. Matematyka 1954, Nr 6.
44. *Sciebora Wł.:* Promocje, klasyfikacje, selekcje uczniów. Ruch Pedagogiczny 1933/34, Nr 2.
45. *Spiewak J.:* Walczmy z liberalizmem w ocenie pracy uczniów, Szkoła Zawodowa 1955.
46. *Studencki S. M.:* Jak obserwować dzieci. Warszawa 1933, Nasza Księgarnia.
47. *Szuman St.:* Podstawowe zagadnienia konstrukcji i wypełnianie karty indywidualnej 1932.
48. *Szuman St.:* Badania nad wzruszeniem egzaminacyjnym i jego wpływem na sprawność umysłową w czasie egzaminu. Polskie Archiwum Psychologii 1932 Nr 4.
49. *Szuman St.:* Testy wiadomości. Encyklopedia Wychowawcza T. I 1935 str. 319—330.
50. *Witwicki Wł.:* Czy sąd o ludziach jest sądem o sobie samym. Psycho-technika 1938. Zeszyt 1 i 2.