



Staram się rozumieć, co motywuje ucznia...

Zofia Grudzińska

Żeby uczciwie napisać ten tekst, muszę zacząć od pewnego wyznania.

Ilekcję słyszę, jak jestem przedstawiana jako „doświadczona nauczycielka”, odruchowo oglądam się przez ramię, wypatrując, o kogo chodzi. To chyba nie o mnie...? Zaszła jakaś pomyłka... oni się zaraz o tym przekonają...

Oczywiście wiem, że pracowałam z dziećmi, które obecnie same mają dzieci (a nawet wnuki!). Niektóre z nich same są już „doświadczonymi nauczycielami”. Pamiętam, że publikowałam w polskich i zagranicznych periodykach, występowałam na krajowych i międzynarodowych konferencjach, prowadziłam praktyki zawodowe kandydatów na nauczycieli. Z tym nie mam problemu. Ale... jakoś tak... ja, nauczycielka?

Chodzi o to, że nie umiem stawiać stopni. A przecież nauczyciel z definicji jest powołany do oceniania. Szkoła bez stopni obyć się nie może. Prawda?

Nieprawda. Niebawem rozwinę tę odpowiedź. Tymczasem postaram się wyjaśnić, skąd biorą się moje problemy z jednym z podstawowych zadań mojego zawodu. Następnie opowiem, jak sobie z tym radzę.

Formalnie pracuję na etacie nauczycielskim od dwudziestu lat, ale pierwsza uczennica trafiła do mnie, mając czternaście lat – i była zaledwie

cztery lata młodsza. Na prośbę rodziców pomagałam córce znajomych wykaraskać się z „zagrożenia”. Dziewczynka zdała, a mnie się ta robota do tego stopnia spodobała, że dorabiałam tak potem na studiach i pracując (w innym zawodzie). Ale to byli uczniowie „prywatni” i kwestia stopni nigdy nie zaistniała. Owszem, uczyłam się diagnozowania potrzeb, dopasowywania metod, odkrywania najwłaściwszych form stymulowania i motywowania. Właściwie z tym ostatnim słowem mam zawsze kłopot, bo jakoś nie wydaje mi się właściwe mówić o motywowaniu drugiego człowieka, który jest ostatecznie autonomiczną jednostką, posiadającą własną wolę i prawo podejmowania decyzji. Może lepiej moje działania pedagogiczne opisuje zwrot: „staram się rozumieć, co motywuje ucznia”? Niektórzy nie mają żadnej własnej motywacji, żeby się uczyć właśnie tego przedmiotu. Wtedy można negocjować pewne minima pracy własnej, bazując na świadomości ucznia, że jest taka konieczność. A jeśli młody człowiek nie da się przekonać? W mojej praktyce z tamtej „przed-szkolnej” epoki podobnego przypadku nie miałam; wcale nie przypisuję tego sobie – raczej chodziło o wynikową kilku elementów, w tym zawsze dobrej współpracy z rodzicami.

Natomiast stopnie były po prostu niepotrzebne. Dlatego, kiedy już wylądowałam za nauczycielskim biurkiem i poradziłam sobie z paniką pierwszych lekcji, musiałam stawić czoła swojej jedynej poważnej niedomodze zawodowej. Ja naprawdę nie umiem stawiać stopni...

Prowadziłam idiotyczne rozmówki ze starszymi doświadczeniem kolegami:

- *Po co te stopnie?*
- *Żeby uczeń wiedział, jak mu poszło.*
- *A nie można po prostu mu powiedzieć?*
- *Można, ale jeszcze musi wiedzieć rodzic.*
- *A rodzicowi nie można powiedzieć?*
- *Wszyscy wolą stopnie. To precyzyjna informacja.*
- *A czego właściwie się dowiadują, jak dziecko przynosi czwórkę?*
- *Że mogło mu pójść lepiej...*

Przemęczyłam się tak cały pierwszy rok, po czym szczęśliwie trafiłam na nurt pedagogiczny tzw. autonomii ucznia. Pojechałam na warsztat do Kopenhagi, gdzie m.in. wizytowałam szkoły, które odeszły od systemu stopni na rzecz innych form oceniania i pozyskiwania oraz przekazywania informacji o postępach ucznia. Stuchalam, czytałam, pytałam – i nieco ośmielona, że nie jestem sama, zaczęłam dekonstruować to bardzo szkolne zagadnienie. Wtedy właśnie zrozumiałam, jak bardzo odrębnymi pojęciami są te, które się czasem niechlujnie utożsamia: motywowanie i ocenianie.

Studenci kierunków pedagogicznych są na wszelkie sposoby przyzwyczajani do myśli, że jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest motywowanie ucznia do nauki. Czemu? Ponieważ szkoła jest miejscem, w którym uczniowie mają takie właśnie podstawowe zadanie: powinni się uczyć. W idealnym świecie nie trzeba by ich było motywować, namawiać, grozić czy zachęcać, bo sami chętnie by się uczyli, tak jak to się dzieje z jazdą na rowerze i obsługą komputera. W świecie minionym być może nie wszystkie przedmioty były interesujące, ale społeczeństwo powszechnie wyznawało wartość edukacji i autorytet nauczyciela, więc dzieci na ogół bez pytania wykonywały swoje obowiązki.

Obecnie edukacja wyległa poza mury szkolne i książki. Dziecko potrafi samo znaleźć wiele interesujących je informacji. Powstało też wiele obszarów wiedzy, których szkoła nie uwzględnia, funkcjonując w starym modelu „przedmiotów”. Zmienił się też stosunek uczniów do wymogów edukacji formalnej,

choć obowiązek nauki szkolnej pozostał. Ale uczniowie rozmaicie go realizują.

Nieliczni, przeważnie po niefortunnych doświadczeniach okresu wczesnej edukacji, rezygnują z jakichkolwiek starań. To uczniowie niereagujący lub słabo reagujący na zachęty i nagany, nagrody i kary. Powtarzają klasę – przeważnie wielokrotnie. Trudno mówić o jakiegokolwiek motywacji do nauki, przynajmniej takiej, jakiej oczekują nauczyciele.

Większość uczniów należy do grupy o postawie „mieszanej”. Przeważnie tak bywa, że z całego wachlarza przedmiotów realizowanych zgodnie z założeniami podstawy programowej, niektóre przypadły im do gustu. Mają w danym kierunku większe predyspozycje, trafili na nauczyciela o stylu pracy kompatybilnym z ich potrzebami, zaczęli się tym tematem interesować – można wtedy mówić o motywacji wewnętrznej. Pozostałych przedmiotów uczą się, bo muszą, będąc przyzwoitymi dziećmi, które nie chcą zawieść rodziców – a muszą uczyć się właśnie takich, a nie innych zagadnień, bo mieszczą się one w ramach „wiedzy, bez której żaden człowiek istnieć nie może” – przynajmniej w obiegowym pojęciu, którego w tym tekście nie będę kontestować, aczkolwiek zasadniczo się z nim nie zgadzam.

Gdy ktoś nie lubi geografii, można mówić, że brak mu motywacji wewnętrznej, a świadom tego system oświatowy stara się ją zastąpić motywacją zewnętrzną. Do narzędzi budowania owej motywacji należą tzw. gratyfikacje. W podejściu behawioralnym, opisanym przez Ostaszewskiego, mowa o „wzmocnieniach”, czyli o *objektach lub stanach rzeczy, które zwiększą prawdopodobieństwo powtórzenia reakcji wywołanej działaniem danego bodźca*¹ – przy czym bodźcem w warunkach szkolnych jest zazwyczaj polecenie nauczyciela, a reakcją odrobienie pracy domowej lub wyuczenie się zadanej partii materiału.

Jak pisałam w artykule „Krótki kurs motywowania”: *Wzmocnienia zasadniczo dzielą się na pozytywne (są to takie konsekwencje zachowania, które powodują zwiększenie prawdopodobieństwa*

¹ Ostaszewski P. *Procesy warunkowania* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

powtórzenia się tego zachowania w przyszłości) i kary (czyli takie konsekwencje, które prawdopodobieństwo zachowania zmniejszają). (...) Funkcję gratyfikacji lub wzmocnień pełnią stopnie. Te „z wyższej półki” mają zachęcić do powtarzania zachowań. Uczeń odrobi pracę, uczeń dostanie czwórkę, uczeń zostanie zachęcony do ponownego odrobienia pracy. Stopnie negatywne pełnią funkcję kar – uczeń ściągnął na klasówce, uczeń dostaje „pałę”, uczeń nie powtórzy w przyszłości tego zachowania. Poza działaniem gratyfikacyjnym mają też stanowić tzw. informację zwrotną o wynikach działania².

Doszedłszy do owej dwoistości roli stopni, zrozumiałam źródło dyskomfortu w tej części obowiązków nauczyciela. Przypomniałam też sobie własne doświadczenia szkolne. Zawsze miałam lekkie pióro i nie stanowiło dla mnie większego problemu machnięcie wypracowania na dwadzieścia stron. Wracało do mnie ze stopniem, przeważnie zadowolającym, i na tym sprawa się kończyła. Pozytywny stopień raczej nie zachęcał mnie, abym się w przyszłości ponownie przyłożyła: ja po prostu zawsze umiałam się obszernie i swobodnie wyrażać. Nie mogę więc z całym przekonaniem potwierdzić owej wzmacniającej roli piątki.

Ale inaczej już bywało z fizyką: kiedy godzinami siedziałam nad wykresem, to naturalne, że oddawałam pracę z poczuciem, iż ciężko się napracowałam (i słusznie!). Dostawałam potem trójkę, bo dla wszystkich było jasne, że ledwie sprostalam zadaniu. Nauczyciel prawidłowo ocenił, teoretycznie wszystko jest w porządku. Ale jakie to było wzmocnienie, pozytywne czy negatywne? Nie trzeba być behawiorystą, by określić prawdopodobieństwo moich przyszłych zachowań. Przy kolejnej tego rodzaju pracy miałam do wyboru „poprosić o pomoc” uzdolnioną w tej dziedzinie koleżankę (oszustwo!) albo zrezygnować z nadmiernych wysiłków i w przyszłości ograniczyć się do odbębnienia zadania, byle nie dostać „pały”. A to już raczej nazwałabym demotywacją. (Nawiasem mówiąc, po blisko czterech latach niechętnego lawirowania zdałam sobie sprawę, że muszę zdawać fizykę na wymarzone studia. W marcu zaczęłam brać

korepetycje, naprawdę pilnie się uczyłam, ale jakoś nie uważałam tego za bezsensowne harowanie. W czerwcu zdałam celująco egzamin wstępny na studia reżyserii dźwięku na warszawskiej Akademii Muzycznej. Oto działanie motywacji wewnętrznej).

Wracając w progi szkolne: okazuje się więc, że nie da się połączyć wymogu gratyfikacji z obiektywną informacją o jakości wykonania zadania. Powiązanie poszczególnych stopni z reakcją emocjonalną zaciemnia obraz i prowadzi do zachowań raczej mało produktywnych (np. ściąganie).

Kiedy pytam uczniów o źródło pozytywnych przeżyć szkolnych, dostawanie dobrych stopni jest często wymieniane na jednym z pierwszych miejsc. Ale:

– Co czujesz, kiedy przychodzisz ze świadomością starannie odrobionej pracy domowej?

– No, jest mi przyjemnie.

– Czy zawsze dostajesz za to stopień?

– Niekoniecznie. Czasem nauczyciel po prostu patrzy do zeszytu i kiwa głową. (Pozytywne odczucie związane nie ze stopniem, ale z wykonaniem zadania).

– Zdarzyło ci się ściągnąć na klasówce, żeby dostać lepszy stopień?

– Tak, jasne.

– I co czułaś, kiedy ci się udało?

– Byłam zadowolona. (Pozytywne odczucie związane z niestusznie otrzymanym stopniem, czemu?).

Przytaczane powyżej reakcje emocjonalne da się wyjaśnić dopiero wtedy, gdy zrozumiemy, że uczeń w szkole jest trenowany nie tyle do uczenia się, co do otrzymywania dobrych stopni, i to uważa za swoje podstawowe zadanie. W świetle takiej interpretacji obowiązku szkolnego mniej ważna staje się droga, jaką się doszło do otrzymania czwórki czy piątki.

Wróćmy na chwilę do natury motywacji w jej dwóch aspektach. Motywacja wewnętrzna to tendencja podmiotu do podejmowania i kontynuowania działania ze względu na samą treść tej aktywności. O jakościowo innej tendencji, czyli o motywacji zewnętrznej mówimy wówczas, gdy działanie

² Grudzińska Z. Krótki kurs motywowania, czyli jak się obejść bez stopni. „Gazeta Szkolna” 2005.

realizowane jest ze względu na zewnętrzne wobec niego czynniki, mające być konsekwencją jego wykonywania lub efektywnego zakończenia³.

Najprawdopodobniej wszyscy nauczyciele chcieliby, żeby uczniowie kierowali się motywacją wewnętrzną. Kto przeciw, niech podniesie rękę. Nie widzę. Dodatkowo jeszcze weźmy pod uwagę wspomnianą już rozbieżność funkcji informacyjnej i gratyfikacyjnej i umówmy się, że będziemy stawiać stopnie wyłącznie „za zaangażowanie”. Zrobimy taki eksperyment, a wyda nam się logiczne, że szkoła zamieni się w raj na ziemi. Naiwnie wyobrażamy sobie, że np. uczeń, który chce się uczyć chemii dla samej frajdy, jaką mu to sprawia, będzie pracował tym ciężiej, im częściej będzie dostawał dobre stopnie. Otóż nie! Stopnie wzmacniają wyłącznie poziom motywacji zewnętrznej. A nieszczęśnik, który stał się częścią takiego systemu, czyli szkoły z obowiązkowymi stopniami, rychło przestanie „kierować się w swoich działaniach poznawczych motywacją wewnętrzną”.

Autentyczności tego mechanizmu dowiodły badania, w których wprowadzono system nagród za czynności podejmowane spontanicznie⁴. Okazało się wnet, że nagradzani uczestnicy eksperymentu wykazywali po jego zakończeniu niższy poziom motywacji wewnętrznej niż osoby nienagradzane. I w zasadzie łatwo to zrozumieć: jeśli poświęcam czas i trud, żeby coś zrobić, wiedząc, że nie będzie dodatkowych wzmocnień, tym samym uzyskuję ważną informację o sobie samej. Dowiaduję się, że robię to, bo to lubię. Może to brzmieć dziwacznie: „Co to, czy ja nie wiem, co lubię?”. Otóż nie. Człowiek pozyskuje większość informacji o swoich postawach i preferencjach, wnioskując ze swoich zachowań! Jeśli ktoś spyta, jakie lody lubię, to zanim odpowiem, muszę sobie przypomnieć, jakie najchętniej wybieram.

Natomiast gdy działalność uczniowska znacznie być premiowana (na przykład stopniami, za które jeszcze w dodatku rodzice dają prezenty), a dzieje się to od pierwszego roku szkolnego, to maluch przestaje być pewny, czemu coś robi.

³ Łukaszewski W., Doliński D. *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*, ibidem.

⁴ M.in. Harlow H.F. *Mice, monkeys, men and motives*, „Psychological Review” nr 60/1953, s. 23-32.

Czy to „ochota” go motywuje, czy wizja zapłaty? Informacje zewnętrzne stopniowo prowadzą dziecko do wniosku, że „rysuję, bo jak zaniosę pani skończony rysunek, to dostanę stoneczko”. Nie ma stoneczka? Wolę dtubać w nosie. Dawniej lubiłem rysować, ale odkąd się dowiedziałem, że zastępuję za to na jakieś nagrody, preferencje mi się przestawiły.

Powiedzmy, że prowadzę z dziećmi pasjonującą rozmowę na dowolny temat i dzwoni dzwonek, kiedy w powietrzu kiwa się jeszcze kilkanaście rąk ze zgłoszeniem do wypowiedzi. Rzucam propozycję: „to napiszcie ciąg dalszy, a na następnej lekcji sobie przeczytamy”. I słyszę:

– A co za to dostanę?

Moja odpowiedź z przyczyn oczywistych nie zawiera wszystkich słów, które mi się cisną na usta, ale jest bez wyjątku taka sama:

– Będziesz miała satysfakcję, że się wypowiedziałaś i nic poza tym. Pasuje?

Hmm, z tym ostatnim różnie bywa...

Skłopotanych dotychczasową lekturą kolegów spieszę pocieszyć: okazało się, że smętnego anty-efektu uzależnienia od stopni nie wywołują pochwały, chociaż można je zaliczyć do nagród. Pochwały faktycznie wzmacniają motywację wewnętrzną pod warunkiem, że są szczere, a tym samym należą do kategorii obiektywnej informacji zwrotnej. Pozytywna informacja zwrotna nie obniża motywacji wewnętrznej. Negatywna informacja zwrotna, umiejętnie podana, zawierająca element akceptacji ucznia i uznania jego wysiłku też może motywować zamiast zniechęcać.

Z drugiej strony, spadek motywacji wewnętrznej następował, gdy nagrody uzależniane były od spełnienia zobowiązania na poziomie zewnętrznie określonego standardu, nie notowano zaś tego efektu, gdy nagradzane było samo wykonanie zadania lub gdy formułowano ogólny standard „gdy wypadniesz dobrze”⁵.

Gdybym więc wiedziała, że pochwałą mnie za samo podjęcie wysiłku zrobienia zadania z fizyki, to

⁵ Deci E.L. *The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation*, „Organizational Behavior and Human Performance” nr 8/1972, s. 217-229.

choćby mnie potem informowano, co zrobiłam źle, nie straciłabym w przyszłości chęci przystępowania do kolejnych wyzwań. Pewnie nawet chciałabym spróbować ponownie w nadziei, że tym razem zrobię to lepiej. Że tak jest, sprawdziłam na własnej skórze, uczestnicząc w kursach typu MOOC (na portalu Coursera czy, jak ostatnim razem, na polskiej platformie Copernicus College).

Motywację wewnętrzną wzmacnia ponadto zachowanie osoby nadzorującej: przedstawianie różnych możliwości decyzyjnych, konsultowanie pomysłów, udzielanie informacji zwrotnej, ale i pytanie ucznia o to, jak sam ocenia swoją pracę. Ostabia ją ścisłe kontrolowanie i podejmowanie decyzji za ucznia. Czynnikiem istotnie wpływającym na podtrzymanie motywacji jest przekonanie ucznia o swobodzie wyboru⁶. Poczucie posiadania wpływu na swoje życie pomoże uczniom wybierać ambitniejsze wyzwania, lepiej przyjmować informacje o niepowodzeniach i traktować je instrumentalnie, wykorzystując płynące z nich wnioski w kolejnych zadaniach⁷.

Oczywiście, gratyfikacje są niezbędne – szczególnie w procesie wykonywania zadań o charakterze długoterminowym, a czyż jest coś bardziej oddalonego w czasie niż cel „wzbogacenia wiedzy”? Pytanie tylko, czy tą gratyfikacją muszą być stopnie arbitralnie stawiane przez nauczyciela? W cytowanym już wcześniej artykule pisałam gorzko: *Cóż, pozostaje nam pocieszyć się, że uczniowie przeważnie nie mają motywacji wewnętrznej, więc z czystym sumieniem możemy traktować ich w kategoriach wspomnianej teorii wzmocnień w warunkowaniu instrumentalnym. Stopnie przynajmniej dają nam jakieś złudzenie, że w naszych rękach jest rząd dusz...*⁸. Ale sama przecież już wtedy miałam kilka lat nieco innych doświadczeń.

Mój pierwszy krok polegał na przeprowadzeniu pewnego eksperymentu. Tu słowo o badaniach edukacyjnych: uważam, że wszelkie innowacje powinny być wdrażane w postaci pilotażu (jak badania kliniczne w przemyśle farmaceutycznym)

i dopiero wstępne wyniki tegoż mają stanowić o przyszłości każdej nowej metody. Poprosiłam więc uczniów o ocenianie własnych prac i klasówek. Oczywiście musiałam opracować kryteria: dla zadań sprawdzających umiejętność zastosowania reguł gramatycznych były to przykłady poprawnych rozwiązań (ale nie same rozwiązania); niekiedy kryteria musiały być bardziej jakościowe, więc tak czy inaczej nie była to kwestia mechanicznego sprawdzania z kluczem, ale procesu wymagającego również pewnej refleksyjności. Równoległe zadania i klasówki oceniałam ja. Uczniowie swoje oceny zapisywali w notesach, które oddali mi dopiero po zakończeniu eksperymentu. Podobnie moje oceny nie były im udostępniane w trakcie całego badania, które trwało miesiąc.

Tę swoistą „podwójną buchalterię” prowadziliśmy w trzech oddziałach liczących w sumie ponad siedemdziesięcioro trzynasto- i czternastolatków „płci obojga”. Potem zestawiliśmy wyniki: oceny z jednej klasówki, jednej kartkówki i dwóch prac domowych.

Okazało się, że własna ocena uczniów w 60-70% jest prawidłowa, w pozostałych wypadkach... częściej bywa zaniżona w stosunku do nauczycielskiej; zaledwie 10% uczniowskiej oceny własnej to przykłady osób, które – świadomie lub nie – ignorowały swoje błędy i niedociągnięcia.

Można więc powiedzieć, że nawet młody człowiek jest w stanie sam siebie ocenić, mając dane precyzyjne kryteria, pod jednym wszak warunkiem: że z wynikiem oceny własnej nie wiąże się dodatkowa nagroda czy kara. Wiadomo, że stopnie są bardzo ważne w oczach rodziców, którzy zasadniczo przyjmują, że stanowią one precyzyjną informację o postępach ich dzieci. To o stopniach się najczęściej mówi w domu i na spotkaniach z krewnymi, często od stopni uzależnia się kupienie nowego prezentu, a na pewno od ich wysokości zależy rodzinna atmosfera. Dlatego w normalnych warunkach szkolnych jest swoistą ironią proszenie uczniów, by „sami siebie ocenili”: to trochę tak, jakbyśmy prosili więźniów, by sami sobie określili długość wyroku. Należałoby raczej postać na badania psychiatryczne ochotników do długoletniego wysiadywania w celi, nieprawdaż?

⁶ Łukaszewski W., Doliński D. *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*, ibidem.

⁷ Locke E.A., Latham G.P. *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ 1990.

⁸ Grudzińska Z. *Krótki kurs motywowania, czyli jak się obejść bez stopni*, ibidem.

Co z tego wynika? Uznałam, że uczniowie mogą dzielić ze mną trudy oceniania, skoro potrafią to robić; jednocześnie nie każe im współuczestniczyć w formalnej procedurze „wystawiania stopni”, bo to by było nieetyczne. Zastąpiliśmy sześciocyfrową skalę stopni systemem punktów („kredyty”).

Tu słowo w kwestii terminologii. Często wymieniamy używamy słów „stopień” i „ocena”, tymczasem „ocena” jest procesem, a zarazem jego wynikiem, który dopiero może być wyrażony w rozmaitych formach; jedną z nich jest właśnie sześciocyfrowa skala stopni⁹. Punkty są w tym ujęciu prostym rozszerzeniem skali liczbowej. Natomiast zasadnicza różnica leży w dalszej „obróbce”: stopnie są uśredniane – nawet jeśli przedtem stosowano jakieś ważenia, ocenę końcową stanowi przeważnie średnia arytmetyczna stopni cząstkowych. Punkty zaś są sumowane, więc jest to proces gromadzenia środków na koncie. Ponieważ – zgodnie z wymogami prawa oświatowego – ocena końcoworoczna musi być wyrażona w skali 1-6, wystarczy wprowadzić prosty przelicznik procentowy (np. przyjmąwszy za punkt odjęcia oceny dopuszczającej 30, odpowiednio dla trójki ustalając poziom 50% itd.). Ponieważ w klasach, które prowadzę, uczniowie mają wpływ na liczbę klasówek, projektów i innych elementów składowych planu pracy, maksymalna liczba punktów bywa różna dla różnych klas w różnych semestrach, przeważnie oscyluje wokół 100-140 punktów. Tabela przeliczenia punktów na stopnie jest uczniom znana od początku semestru. Raz zarobionych punktów nie można utracić, można co najwyżej nie zarobić ich więcej. W ten sposób zlikwidowaliśmy lęk przed utratą, jedno ze źródeł szkolnych napięć. W dodatku w każdym momencie uczeń wie, jaki stopień dostałby na koniec semestru, gdyby już więcej punktów nie zarobił. Mechanizm ten sprzyja przejmowaniu przez ucznia odpowiedzialności za własną naukę i wzmacnia poczucie kontroli nad swoim życiem.

Zarazem uprzedziłam uczniów, że gdzie w grę wchodzi nie proste zliczanie prawidłowych odpowiedzi, ale ocena jakościowa, sami powinni określić, na ile punktów (w znanej skali 0-10) oceniają swoją pracę. Zaczęliśmy się uczyć procesu negocjacji,

bo poprosiłam, by uczeń był gotowy swoją propozycję uzasadnić. Oczywiście ja – jako strona – też musiałam umieć wyjaśnić, czemu moja propozycja odbiega od uczniowskiej. Okazało się jednak, że najczęściej mamy na myśli niemal identyczną „kwotę” wynagrodzenia. Jeżeli już musiałam coś uzasadniać, to częściej mój udział polegał na pokazywaniu uczniom zalet ich pracy, których nie docenili!

Tak przebiega typowy dialog:

– *To jak, Marysiu? Co o tym sądzisz?* (Na biurku plakat, wypracowanie, pendrive z prezentacją, którą przed chwilą obejrzelśmy, ćwiczenie zaprojektowane przez uczennicę „dla koleżanki”, opis przeprowadzonej w klasie gry...)

– *No, mnie się nawet podoba.*

– *Co ci się tu podoba?*

– *Podalam dużo informacji. I sprawdziłam, czy jest ortograficznie.*

– *A pamiętasz wszystkie kryteria? Które było najważniejsze?*

– *Powinno być interesujące. No, moje było... tak sobie... nie najgorzej, ale mogło być więcej jakichś ciekawych szczegółów.* (Gdy czuję, że więcej już nie ma do dodania...)

– *Ile więc byś sobie dała kredytów?*

– *Siedem?* (Na początku uczniowie intonują to jak pytanie, ale stopniowo gubią tę niepewność...)
Siedem!

– *Zgadzam się z twoją oceną, dodam tylko, że bardzo wysoko oceniam dobór rysunków i zdjęć, dlatego uważam, że to powinno być osiem kredytów. Zgodna?*

– *Zgodna!*

Powyższy proces zwie się „samooceną”. Nie będę wyliczać oczywistych zalet takiego wychowania szkolnego, w wyniku którego człowiek uczy się rzeczowo patrzeć na swoje dzieła i umieć zażądać właściwie wyważonego wynagrodzenia, zamiast postusznie akceptować pensję proponowaną przez pracodawcę. Nie będę też się rozwodzić nad znaczeniem umiejętności samooceny w procesie konstruowania poczucia własnej wartości. Odpowiem za to na pytanie, w jakim wieku można wprowadzać samoocenę: ja zaczynam tak pracować z dziećmi sześciolletnimi, ponieważ z takimi się

⁹ Patrz: Szyling G. *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, rozdz. 1.

stykam. Sądzę, że można w ten sposób traktować dzieci jeszcze młodsze (tak też odpowiedziała na to pytanie pani Teresa Ogrodzińska, autorytet w dziedzinie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym, gdy ją o to spytałam). Oczywiście z maluchami dialog przebiega mniej więcej tak:

- Proszę pani, jak zrobitem?
- A jak uważasz?
- Mnie się podoba.
- A co ci się najbardziej podoba?
- Fajne kolory/wyraźnie śpiewałam..
- No, tak, zgadzam się. Brawo, Jadziu/Stefku!

(I wołałabym, żeby to była taka fajna, przyjazna i skuteczna szkoła, w której na tym kończymy, zamiast wystawiać stopień...)

W klasach, które już dobrze znam, funduję uczniom kolejne utrudnienie: na początku semestru proszę, by każdy sam sobie wystawił proponowaną ocenę końcową. Nie komentuję, wpisuję otówkiem (dawniej nawet długopisem, chcąc udowodnić uczniom, że naprawdę nie mam zamiaru tych stopni zmieniać; bawiliśmy się tak kilka lat, dopóki nie zainterweniowała dyrektorka, zaniepokojona, że da jej do wiwatu tzw. nadzór pedagogiczny). Potem zabieramy się do normalnej codziennej pracy.

A pod koniec semestru porównujemy faktycznie uzbierane punkty z wymarzonymi stopniami. Stosunkowo często (niemal w połowie przypadków) wszystko się zgadza i wystarczy pogratulować uczniowi nie tylko oceny, ale i trafności planowania. W jakichś trzech przypadkach na dziesięć ocena jest jednak sporo zawyżona (np. uczeń postawił sobie czwórkę, a uzbierał na dopuszczający). Wtedy mówię:

– Wiesz, że mnie jest to obojętne (owszem, wiedzą), ale nie mogę dezinformować rodziców. Wobec tego zadecyduj: czy zostawiamy ten zawyżony stopień, a ja dzwonię do rodziców z właściwą informacją, czy zmieniasz stopień na faktyczny?

Decyzję ucznia przyjmuję bez komentarza. Podobny dialog odbywa się, chociaż rzadziej, gdy uczeń dał sobie np. piątkę, tymczasem zarobił na celujący.

Co ciekawe, po dwóch czy trzech semestrach takiej praktyki zmieniają się decyzje podejmowane przez uczniów: podczas gdy wcześniej optowali za utrzymaniem mile wyglądających zawyżonych stopni, obecnie najczęściej machają ręką:

– A niech pani zmieni na ten właściwy, przecież to nie ma znaczenia – i tak jestem na siebie wkurzona, że się nie dopilnowałam... w przyszłym semestrze będę uważniejsza.

I to są momenty, w których jestem prawdziwie szczęśliwa, wiedząc, że ten oto młody człowiek przewyciężył uzależnienie od nieuzasadnionej żadnymi autentycznymi korzyściami dyktatury szkolnych stopni.

Literatura cytowana

1. Deci E.L. *The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation*, „Organizational Behavior and Human Performance” nr 8/1972.
2. Grudzińska Z. *Krótki kurs motywowania, czyli jak się obejść bez stopni*, „Gazeta Szkolna” 2005.
3. Harlow H.F. *Mice, monkeys, men and motives*, „Psychological Review” nr 60/1953.
4. Locke E.A., Latham G.P. *A theory of goal setting and task performance*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, NJ 1990.
5. Łukaszewski W., Doliński D. *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
6. Ostaszewski P. *Procesy warunkowania* [w:] Strelau J. [red.] *Psychologia*. Podręcznik akademicki, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
7. Rogers C. *Freedom to Learn*, Prentice Hall, NJ 1994.
8. Szyling G. *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

Zofia Grudzińska jest nauczycielką języka angielskiego z dwudziestoletnim stażem, psycholożką i terapeutką. Pracowała w Kanadzie w szkołach demokratycznych.