
Związek ocen szkolnych z percepcją ucznia przez siebie i nauczyciela

Dominika Rusjan

Ewa Brzezińska

Jan Ciecuch

Uniwersytet im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Od czego zależą oceny w szkole? W pierwszej chwili odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista: od wiedzy, od wysiłku, od pracowitości, pewnie też od inteligencji. Psychologiczna analiza każdej (zarówno z tych wymienionych, jak i wielu innych) odpowiedzi jednakże odkrywa piętrzące się trudności.

Wystawienie oceny szkolnej (zarówno jednostkowej, jak i semestralnej) jest bowiem elementem interakcji dwóch osób: ucznia i nauczyciela. Modelowa sytuacja wystawienia oceny wygląda tak: Obiektywny nauczyciel ocenia pewną konkretną, dobrze określoną właściwość ucznia (np. znajomość tabliczki mnożenia) według precyzyjnie określonych kryteriów (np. znajomość tabliczki mnożenia w zakresie do 100 z dopuszczalnymi 5% błędnych odpowiedzi oceniana jest na ocenę bardzo dobrą). Sprawy się nieco komplikują w przypadku ocen semestralnych czy końcowych. Niemniej jednak również w tym wypadku obiektywizm nauczyciela, swoiste wyabstrahowanie ocenianych właściwości ucznia oraz jasne kryteria są wstępnymi założeniami trafności oceny.

Problem polega jednakże na tym, że z psychologicznego punktu widzenia przynajmniej dwa pierwsze założenia są w gruncie rzeczy nierealistyczne. Zarówno obiektywizm nauczyciela, jak i możliwość oceny jakichś wydzielonych, wręcz „wypreparowanych” właściwości ucznia komplikują się wskutek tego, co nazwano interakcją dwóch osób. Zagadnienia tu omawiane dotyczą wszystkich etapów edukacyjnych, ale w szczególności są wyraźne w edukacji dzieci. Ponieważ będziemy analizować wyznaczniki ocen szkolnych, skupimy się na klasach IV–VI szkoły podstawowej, gdyż na wcześniejszym etapie kształcenia końcowe oceny mają formę opisową.

Obiektywizm nauczyciela jest postulatem, swoistym ideałem, do którego pewnie bez wątplenia warto zmierzać, ale w gruncie rzeczy jest on niemożliwy do osiągnięcia, o czym przekonuje psychologia poznania społecznego, którą zajmujemy się pokrótce w podrozdziale „Jak spostrzegamy innych?”

Hasłem przewodnim niniejszego zbioru jest zmiana. Jesteśmy obserwatorami zmiany systemu edukacyjnego, polegającego na wprowadzeniu egzaminów zewnętrznych. Czy taka forma oceny rozwiewa zapowiedziane wcześniej wątpliwości? Niezależnie od problemów i krytyki kierowanej pod adresem owych egzaminów zewnętrznych, można się chyba zgodzić, że ich wyniki nieco bardziej zbliżają się do ideału obiektywizmu niż standardowe oceny szkolne. Psychologia poznania społecznego jednakże ukazuje również tutaj piętzące się wątpliwości. Wprawdzie w ostatecznym akcie oceny egzaminu przez anonimowego egzaminatora nie ma już interakcji nauczyciela z uczniem, ale ta interakcja przecież trwała całe lata, zatem z całą pewnością nie pozostała bez wpływu na ucznia. Jak pokazują klasyczne badania L. Jacobson i R. Rosenthala – obiektywnie mierzona przez psychologów inteligencja uczniów zależała od... przekonania nauczycieli na temat uczniów. Przywołanymi badaniami, niezwykle istotnymi dla praktyki edukacyjnej, zajmujemy się w podrozdziale zatytułowanym „Efekt Pigmaliona”.

Problemy z oceną konkretnej właściwości ucznia polegają z kolei na tym, że każda z ocenianych właściwości jest elementem powiązanim z wieloma elementami systemu psychicznego, wskutek czego każda próba jej wydzielenia jest w gruncie rzeczy zabiegiem dosyć sztucznym. Jak przekonuje np. C. Greven ze współpracownikami¹ osiągnięcia szkolne zależą nie tylko od wiedzy i inteligencji, ale również między innymi od tego, czy uczeń myśli o sobie jako o kimś inteligentnym. Oznacza to zatem, że w ocenie szkolnej zawiera się nie tylko wypreparowana, oceniana właściwość ucznia, ale – oprócz wielu innych elementów – również przekonania ucznia na temat owych właściwości, czy ujmując problem nieco szerzej – percepcja siebie ucznia.

W takiej sytuacji powstaje niezwykle intrygujące pytanie – w jakich kategoriach spostrzegają siebie dzieci w okresie szkolnym? Na to pytanie odpowiemy w podrozdziale zatytułowanym „Jak dzieci spostrzegają siebie?”

Na gruncie przywołanych ujęć teoretycznych i dotychczasowej wiedzy, w drugiej części artykułu zaprezentujemy wyniki badań własnych,

¹ C. Greven., N. Harlaar., Y. Kovas, T. Chamorro-Premuzic, T. Plomin, *More than just IQ. School achievement is predicted by self-perceived abilities*, Psychological Science, 2009, 20, 6, s. 753–761.

ukazujących związek ocen szkolnych w klasach IV–VI z tym, jak spostrzegają siebie uczniowie i jak spostrzegają uczniów nauczyciele w polskich szkołach. Jest to fragment międzynarodowych badań prowadzonych w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego².

Jak spostrzegamy innych?

Procesy spostrzegania i rozumienia innych ludzi nazywane są w psychologii poznaniem społecznym. Nazwa, w której do pojęcia poznanie dodano określenie społeczne, sugeruje, że zachodzą tu jakieś szczególne procesy i mechanizmy, których nie ma w innych, niespołecznych rodzajach poznania, gdy spostrzegamy inne obiekty, nie ludzi. Jest to sugestia słuszna. Poznanie ludzi rządzi się bowiem specyficznymi prawami. Omówimy pokrótce kilka z nich.

Nasza wiedza o świecie (nie tylko społecznym) zorganizowana jest w postaci schematów poznawczych. Wbrew nieco negatywnym skojarzeniom związanym w języku potocznym z określeniem schemat, schematowa organizacja naszej wiedzy nie jest czymś niewłaściwym. Schemat poznawczy jest umysłową reprezentacją fragmentu rzeczywistości. Każdy z nas posiada na przykład schemat poznawczy samolotu, dzięki czemu, widząc lecący samolot, wiemy, co widzimy. Wyobraźmy jednak sobie kogoś, kto nigdy w życiu ani nie widział, ani nie zetknął się z samolotem. Jeśli taka osoba zobaczy samolot, pewnie zobaczy w nim ptaka. Osoba ta, mając schemat ptaka, ale nie schemat samolotu, widząc samolot lecący nad jej głową – spostrzeże ptaka. Posiadanie schematu jest zatem, jak to ilustruje zaprezentowany przykład – warunkiem koniecznym poznania. Posiadanie schematu samolotu jest warunkiem koniecznym poznania konstrukcji samolotu. Zarazem jednak posiadanie schematu ptaka (i nieposiadanie schematu samolotu) stało się przyczyną błędnego poznania – spostrzeżenie samolotu jako ptaka. Cóż to oznacza? Oto schemat poznawczy jest nie tylko warunkiem poznania, ale – jednocześnie – może być źródłem błędów poznawczych! Te dwie, jakże skrajnie różne, właściwości schematu potęgują się, jeśli przeniesiemy omawiane zagadnienie do świata ludzi.

Poznając drugiego człowieka, nie dowiadujemy się o nim wszystkiego – docierają do nas tylko niektóre informacje na jego temat. W takiej sytuacji nasz umysł wychwytuje pewne informacje, które aktywizują

² J. Harasimczuk, D. Rusjan, K. Toczyłowska, *Longitudinalne poszukiwania wielkiej piątki i wielkiej dziesiątki w dzieciństwie*, „Biuletyn Sekcji Psychologii Rozwojowej”, 2010, 8, s. 33–41.

dany schemat poznawczy, który umożliwia nam zinterpretowanie rozmaitych zachowań danego człowieka. Wyobraźmy sobie sytuację bójki między uczniami, w której trudno wskazać winnego. Pojawia się w tej sytuacji nauczyciel, który próbuje interweniować. Wyobraźmy sobie też, że jeden z uczniów miał brudne paznokcie i przetłuszczone włosy, a drugi ubrany był czysto i schludnie. Bardzo prawdopodobna jest w takiej sytuacji aktywizacja w umyśle obserwatora (w tym wypadku nauczyciela) schematu poznawczego „niezbyt czystego łobuza”. W konsekwencji schemat ten pomoże nadać sens temu, co obserwowane, oraz wypełniać luki w wiedzy, czyli przynajmniej wysunąć podejrzenie co do winy jednego z uczniów.

Schemat poznawczy dodatkowo służy jako wskazówka dla pamięci. Często, rekonstruując jakieś wydarzenia, nie jesteśmy w stanie odtworzyć pewnych elementów, dlatego też wypełniamy puste miejsca danymi, które są zgodne z naszymi schematami. Bardzo możliwe zatem, że jeśli np. za kilka tygodni wróciłby temat owego ucznia na radzie pedagogicznej, obserwujący to wydarzenie nauczyciel przypominałby je sobie nieco inaczej. Zaktywizowany schemat „brudnego łobuza” mógłby sprawić, że pamięć spletałaby figla i obserwatorowi mogłoby się wydawać, że może poświadczyć winę owego łobuza, podczas gdy w rzeczywistości sprawa była niejednoznaczna, i to, co obserwator widział, było jedynie pewną właściwością wyglądu (niezbyt eleganckiego).

Co więcej, możliwe jest również, że uczeń ten byłby zapamiętany przez obserwatora również jako ktoś mniej inteligentny. Odpowiedzialny za taki stan rzeczy jest efekt aureoli, zwany też efektem halo, który występuje w dwóch formach: efektu Galatei (anielskiego efektu halo) oraz efektu Golema (szatańskiego efektu halo). Istotą efektu halo jest przypisanie osobie innych cech, o których nic nie wiemy na podstawie cech lub zachowań, które obserwowaliśmy. W przypadku efektu Galatei są to cechy pozytywne, a w przypadku Golema – negatywne. W obu jednak przypadkach mechanizm jest ten sam – wnioskujemy o czymś, czego nie wiemy na podstawie tego, co wiemy, przy czym często robimy to automatycznie, nie mając świadomości wyjścia poza to, co wiemy, co zaobserwowaliśmy. Przypisawszy zatem uczniowi cechę agresywności, skłonność do bójek, oczekujemy również jego problemów z nauką.

Podsumowując, za E. Aronsonem³ możemy wyróżnić dwa rodzaje poznania społecznego – pierwszy jest nieświadomy, a tym samym automatyczny. Drugi polega na myśleniu kontrolowanym – wymagającym znacznie więcej wysiłku i rozwagi. Myślenie automatyczne jest mimo-

³ E. Aronson, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, 2006, s. 124–170.

wolne, nie wymaga wysiłku i jest możliwe dzięki automatycznej analizie środowiska na podstawie nabytych wcześniej doświadczeń i wiedzy o świecie. Ten rodzaj myślenia umożliwia nam zrozumienie nowych sytuacji, z którymi spotykamy się na co dzień. Wpływają one na spostrzeganie, analizę i zapamiętywanie informacji. Omówiony przykład ukazuje właśnie myślenie automatyczne. W sytuacjach szczególnie dla nas istotnych uruchamiamy myślenie kontrolowane, w którym staramy się rozróżnić to, co rzeczywiście obserwujemy, od tego, co podpowiadają nam posiadane przez nas schematy. Takie myślenie wymaga jednakże sporo wysiłku i w codziennych sytuacjach często poprzestajemy na myśleniu automatycznym. Gdyby zatem od decyzji danego nauczyciela, który obserwował zajęcia z opisanego przykładu, zależał los ucznia (np. promocja do następnej klasy lub skierowanie do innej szkoły), prawdopodobnie zostałyby uruchomione myślenie kontrolowane. Wówczas możliwe byłoby oddzielenie wiedzy o umiejętnościach szkolnych od wiedzy o zachowaniu. W ramach wiedzy o zachowaniu tego ucznia pewnie też można byłoby oddzielić wiedzę o tym, co zostało zaobserwowane od przypuszczeń. Codzienne szkolne interakcje nie wymagają jednakże od nauczyciela takich trudnych decyzji, co oznacza raczej częste funkcjonowanie na poziomie myślenia automatycznego.

Czy możemy zatem uznać potencjalne błędy powodowane schematami poznawczymi za nieistotne, ponieważ możemy świadomie kontrolować myślenie w krytycznych sytuacjach? Odpowiedź na to pytanie mogłaby być pozytywna, gdyby nie kolejne zjawisko, którego warto mieć świadomość, zwane efektem Pigmaliona.

Efekt Pigmaliona

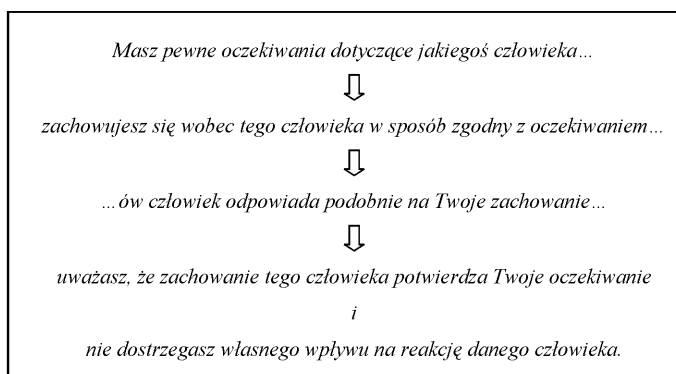
Jesteśmy nie tylko biernymi obserwatorami i odbiorcami informacji. Choć brzmi to paradoksalnie – mamy wpływ na to, w jakim stopniu schematy (nawet błędne) obecne w naszym umyśle, mogą stać się obiektywną rzeczywistością. Mimowolnie przyczyniamy się do urzeczywistniania naszych schematów, chociażby przez sposób, w jaki traktujemy innych ludzi. Urzeczywistnianie się schematów wskutek nieświadomego traktowania innych w taki sposób, że skłaniamy ich do postępowania zgodnie z własnymi schematami, to zjawisko samospełniającego się proctwa, nazywane również efektem Pigmaliona. W celu lepszego zrozumienia tego zjawiska odwołajmy się do klasycznego eksperymentu R. Rosenthala i L. Jacobson⁴.

⁴ R. Hock, *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, Gdańsk, 2003, s. 125–132.

Na początku roku szkolnego wszyscy uczniowie klas 1–6 zostali przebadani testem inteligencji. Nauczycielom powiedziano, że test pozwala na prognozowanie sukcesów szkolnych i szybki rozwój uczniów. Tym samym wytworzono u nauczycieli oczekiwania, że uczniowie, którzy uzyskali wysoki wynik w teście, będą przejawiać zwiększone możliwości uczenia się. W rzeczywistości test ten nie miał wartości prognostycznej. Następnie nauczyciele otrzymali listy uczniów ze swoich klas, którzy otrzymali w teście wysokie wyniki. Owe listy były jednak zupełnie przypadkowe. R. Rosenthal i L. Jacobson wylosowali grupę uczniów, a listę wylosowanych przekazali nauczycielom jako listę uczniów, którzy uzyskali najwyższy wynik w teście.

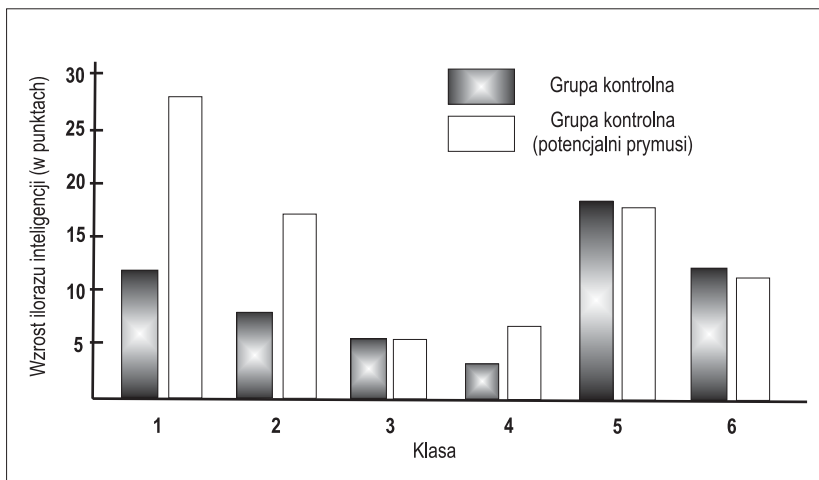
R. Rosenthal i L. Jacobson postawili pytanie, czy informacja o uczniu przekazana nauczycielom ma moc zmieniania ucznia. Pod koniec roku szkolnego uczniowie ponownie wypełnili ten sam test inteligencji, po czym obliczono różnicę ilorazu inteligencji każdego dziecka po dwóch pomiarach. Wyniki były zdumiewające. Okazało się bowiem, że informacja przekazana nauczycielom spowodowała nie tylko zmiany w ocenach (wystawianych przez nauczycieli), ale także zmiany w obiektywnym teście inteligencji!

R. Rosenthal i L. Jacobson założyli, że jeżeli nauczyciel otrzyma informacje (np. o poziomie ilorazu inteligencji), które mogą przyczyniać się do powstawania pewnych oczekiwań odnoszących się do możliwości uczniów, może on wtedy nieświadomie zachowywać się w sposób, który subtelnie zachęcałby ucznia, postrzeganego za zdolnego, do osiągnięcia dobrych wyników lub w sposób ułatwiający mu ich osiągnięcie. To natomiast prowadzi do samospełniającego się proroctwa, powodując, że uczeń rzeczywiście stanie się lepszy. Zjawisko to pokazuje rysunek 1.



Rysunek 1. Cztery fazy cyklu samospełniającego się proroctwa
Źródło: E. Aronson, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań, 2006

Wyniki uzyskane w eksperymencie R. Rosenthala i L. Jacobson zostały przedstawione na rysunku 2.



Rysunek 2. Różnice w ilorazie inteligencji dzieci w badaniach R. Rosenthala i L. Jacobson (wzrost ilorazu inteligencji w punktach)

Źródło: R. Hock, *40 prac badawczych, które zmieniły oblicze psychologii*, Gdańsk 2003

Okazało się, że u dzieci, wobec których nauczyciele mieli wyższe oczekiwania związane z rozwojem intelektualnym, odnotowano istotnie większy wzrost ilorazu inteligencji niż u dzieci z grupy kontrolnej. Zaobserwowana zależność wystąpiła jednakże zwłaszcza w młodszych klasach. Czym to mogło być spowodowane? R. Rosenthal i L. Jacobson podają kilka prawdopodobnych przyczyn takiego stanu rzeczy. Młodsze dzieci są podatniejsze na wpływy, to znaczy doświadczyły większej zmiany, ponieważ łatwiej było je zmienić niż dzieci starsze. Młodsze dzieci nie mają jeszcze ustalonej opinii – nauczyciele cały czas wyrabiają sobie zdanie na temat zdolności dziecka, a oczekiwania wysunięte przez badaczy mogą wywierać silniejszy wpływ na ich postępowanie, niż gdyby mieli już wyrobioną opinię. Ponadto młodsze dzieci mogą być bardziej podatne na wpływ subtelnych i niezamierzonych zachowań nauczycieli, którzy przekazują uczniom oczekiwania związane z ich wynikami w nauce.

Oczekiwania nauczycieli wobec zachowania uczniów stały się samospełniającym się proroctwem, które nie jest świadomym i przemyślanym działaniem, ale przykładem myślenia automatycznego.

Dalsze badania R. Rosenthala i L. Jacobson wykazały, że potencjalni prymusi bardziej lubili szkołę i byli pod kilkoma względami odmiennie traktowani. Nauczyciele stwarzali im cieplejszy klimat emocjonalny poprzez poświęcanie im więcej uwagi oraz dawanie zachęty i wsparcia. Zadawano im więcej nauki i więcej zadań o wyższym poziomie trudności. Udzielano im częstszych i dokładniejszych informacji zwrotnych. Stwarzano im też więcej możliwości do wypowiedzania się w klasie.

Mimo że oczekiwanie nauczycieli nie są jedynym czynnikiem determinującym osiągnięcie wyników przez dziecko w szkole, mogą mieć jednak wpływ nie tylko na wzrost jego ilorazu inteligencji. Badania R. Rosenthala i L. Jacobson przyczyniły się do lepszego zrozumienia procesów edukacyjnych i ukazały wpływ oczekiwań nauczycieli na wyniki uczniów. Na podstawie tych wszystkich danych możemy śmiało stwierdzić, że to, jak uczeń jest widziany przez nauczyciela – zmienia go. Skłonność do wytwarzania przez poznający podmiot pewnych pseudodanych i traktowania ich na równi z rzeczywistymi i obiektywnymi danymi dotyczącymi poznawanych osób, może przyczynić się do zmiany poznawanego człowieka⁵.

Funkcjonowanie efektu Pigmaliona nie pozwala uznać egzaminów zewnętrznych wprowadzonych do szkół jako rozwiązania problemu obiektywizmu ocen. Oceny te zapewne w większym stopniu zbliżają się do ideału obiektywizmu niż tradycyjne oceny wystawiane przez nauczyciela. Niemniej jednak nauczyciel, wystawiając owe oceny przez kilka lat i będąc w relacji z uczniem, wyrabia sobie na jego temat jakąś opinię. Owa opinia, nawet jeśli jest błędna (pozytywna lub negatywna), może być siłą sprawczą zmiany ucznia.

Omówione badania R. Rosenthala i L. Jacobson pokazały mechanizm samospełniającego się proroctwa. Z punktu widzenia metodologii badań psychologicznych był to eksperyment, podczas którego stworzono sztuczną sytuację (zaaranżowany pomiar inteligencji i przekazanie nauczycielom listy uczniów). Efekt Pigmaliona ukazuje, że to, co myślą o uczniach nauczyciele, nie pozostaje bez wpływu na uczniów. Jakie są jednak naturalne kategorie, w jakich myślą o sobie uczniowie i nauczyciele o uczniach? Owe naturalne kategorie stanowić bowiem mogą rezerwuar efektów Pigmaliona, jakie na co dzień dzieją się w szkołach.

⁵ B. Wojciszke, *Korzystanie z danych i pseudodanych przy poznawaniu ludzi*, [w:] M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*, Warszawa 1992, s. 100.

Nauczyciele nie otrzymują przecież tajemniczych list z nazwiskami wytypowanych uczniów, jak w eksperymencie R. Rosenthala i L. Jacobson, ale w codziennych, naturalnych interakcjach wytwarzają opinie i schematy na temat uczniów. Na co zwracają uwagę? Jakie cechy współwystępują w ich percepcji zgodnie z efektem halo? W jakich kategoriach spostrzegają siebie uczniowie? W jaki sposób to widzenie ucznia przez samego ucznia i przez nauczyciela przekłada się na oceny uzyskiwane przez uczniów? Na te pytania odpowiemy na płaszczyźnie teoretycznej, referując model percepcji siebie oraz empirycznej, ukazując wyniki badań przeprowadzonych w polskich szkołach.

Jak dzieci spostrzegają siebie?

Porządkujemy nie tylko złożoną rzeczywistość świata zewnętrznego (konstruując wiedzę w postaci schematów, o czym była mowa wcześniej), ale również własne funkcjonowanie i aktywność psychiczną. Nie mówimy tutaj o schematach, bo w tym wypadku poznawany i oceniany jest przecież wyłącznie jeden obiekt, czy ujmując to bardziej precyzyjnie – jedna osoba. Psychologowie mówią tu raczej o wymiarach spostrzegania siebie czy wymiarach percepcji. Jakie sfery wyróżniamy w spostrzeganiu samych siebie, w swoim funkcjonowaniu? Na co zwracamy uwagę, co oceniamy? Jeśli te zagadnienia przeniesiemy w interesujący nas szczególnie okres szkolny, to pytania będą brzmiały: W jakich kategoriach spostrzegają i oceniają siebie uczniowie i w jakich naturalnych kategoriach spostrzegają uczniów nauczyciele.

Jedną z najczęściej przyjmowanych kategoryzacji dziecięcej percepcji siebie jest propozycja S. Harter, która została potwierdzona w wielu badaniach, również międzykulturowych⁶. Istotą tej propozycji jest wyodrębnienie pięciu wymiarów, w których dzieci w naturalny sposób spostrzegają same siebie. Pojawiające się naturalnie na tych wymiarach oceny samego siebie składają się na globalne poczucie własnej wartości dziecka. Propozycję S. Harter warto rozszerzyć o wymiar optymizmu–pesymizmu, proponowany przez S. Ey i współpracowników⁷. Ukazują oni percepcję własnej przyszłości i oczekiwania z nią związane jako istotny aspekt, w pewien sposób uzupełniający wymiary percepcji siebie. Percepcja siebie i wynikające z niej poczucie własnej wartości w ujęciu S. Harter dotyczy bowiem aktualnego stanu rzeczy, natomiast optymizm

⁶ S. Harter, *The development of the self-representation during childhood and adolescence*, [w:] M. Leary, J. Tangney, (red.), *Handbook of self and identity*, London, 2003, s. 610–642.

⁷ S. Ey, W. Hadley, D. Nuttbrock, S. Palmer, J. Klosky, D. Deptula, J. Thomas, R. Cohen, *A new measure of children's optimism and pessimism: The Youth Life Orientation Test*, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2005, 46, s. 548–558.

w ujęciu S. Ey i współpracowników jest wymiarem, na którym dziecko postrzega własną przyszłość. Kolejno omówiona zostanie koncepcja S. Harter, a następnie koncepcja S. Ey.

Percepcja siebie, na co zwraca uwagę S. Harter, zmienia się wraz z wiekiem i jest ściśle związana z dziecięcymi umiejętnościami poznawczymi. We wczesnym dzieciństwie (w wieku przedszkolnym) dzieci odpowiadają na pytania dotyczące tego, kim są, poprzez konkretne opisy i obserwowalne zachowania. Częściej przy tym podają specyficzne przykłady niż uogólniają. Oznacza to, że w tym wieku dzieci nie tworzą jeszcze uogólnionych wymiarów, na których spostrzegają same siebie. Spostrzeganie siebie jest bezpośrednio i silnie związane ze spostrzeganym i zapamiętanym własnym zachowaniem. Dziecięce rozumienie siebie jest zatem ograniczone do wyizolowanych pojedynczych obserwacji.

Pomiędzy 5 a 7 rokiem życia zachodzi istotna zmiana. Dziecko zaczyna w tym okresie konstruować pewne etykiety cech, które uogólniają zachowania i zaczynają tworzyć swoiste wymiary, w których dziecko spostrzega i ocenia samo siebie. Takim wymiarem jest na przykład bycie grzecznym i pomocnym. Dziecko łączy w sobie wiele specyficznych zachowań w bardziej ogólną kategorię np. bycia grzecznym. Rozwój tych kategorii prowadzi w efekcie do wyraźnego ukształtowania się w okresie późnego dzieciństwa (klasy IV–VI szkoły podstawowej) pięciu zasadniczych wymiarów, w jakich dziecko siebie spostrzega i ocenia. Są to:

1. Kompetencje szkolne
 - kompetencje lub zdolności w sferze szkolnej, umiejętności potrzebne na lekcjach w szkole, przy odrabianiu prac domowych;
2. Akceptacja społeczna
 - akceptacja dziecka przez rówieśników, poczucie bycia znanym, lubianym lub popularnym wśród rówieśników;
3. Aktywność fizyczna
 - sprawność fizyczna oraz jej przejawy, chęci i umiejętności uczestniczenia w różnych dyscyplinach sportu i grach na świeżym powietrzu;
4. Wygląd zewnętrzny
 - ocena i zadowolenie z własnego wyglądu, ubioru;
5. Akceptacja własnego zachowania
 - ocena i akceptacja własnego zachowania, jako zgodnego lub niezgodnego z oczekiwaniami dorosłych.

Wymienione wymiary są naturalnymi kategoriami, w których dziecko myśli o sobie i ocenia samo siebie. Nawet jeśli nie wyraża tego werbalnie, wymiary te są dla dziecka ważne.

Ponadto wymiary te są od siebie względnie niezależne. Oznacza to, że dzieci między nimi różnicują. Spostrzeganie i ocena siebie na jednym

wymiarze jest niezależna od spostrzegania i oceny na innym. Dziecko inaczej może oceniać na przykład swój wygląd niż aktywność fizyczną, ale oba te wymiary są w naturalnej percepcji siebie dla dziecka istotne.

Na każdym z wymienionych wymiarów dziecko nie tylko spostrzega samo siebie, ale również ocenia, a oceny wszystkich wymiarów składają się na uogólnione poczucie własnej wartości, czyli akceptacji siebie i zadowolenia z własnego życia i siebie, spostrzeganego i ocenianego na wymienionych wyżej wymiarach.

Omówioną koncepcję wymiarów percepcji siebie warto rozszerzyć o wymiar optymizmu–pesymizmu, czyli wymiar percepcji własnej przyszłości, zaproponowany przez Ey i współpracowników⁸.

Optymizm pojmowany jest tutaj jako zbiór pozytywnych oczekiwań dotyczących przyszłości i wydarzeń, które będą miały wpływ na podejmowane przez jednostkę wysiłki i jej nastrój. Możliwe jednak, że dziecięcy optymizm wynika z ogólnego zbioru pozytywnych oczekiwań, które mogą, ale nie muszą, zawierać indywidualny wkład i wysiłek. Dziecko może być optymistą dzięki wierze w to, że rodzic, nauczyciel, duchowa siła lub po prostu szczęście uchroni je od nieszczęść.

Badania dowiodły, że optymizm łączy się z mniejszym ryzykiem wystąpienia depresji, wyższą samooceną, poczuciem kompetencji. Jest także ważnym czynnikiem mającym wpływ na to, czy dzieci radzą sobie z codziennymi wyzwaniem – na przykład przyjaźnią, chorobą itd. Dzieci bardziej optymistyczne w kontaktach z rówieśnikami oceniane są przez nich bardziej pozytywnie. Istnieje też mniejsze prawdopodobieństwo, że zostaną odrzucone przez grupę, bądź że padną ofiarą znęcania się⁹.

Wiele przeprowadzonych badań¹⁰ nad korelatami i skutkami optymizmu dostarcza danych, że ma on pozytywne znaczenie dla samopoczucia, zadowolenia z życia i zdrowia fizycznego. Zachęca to do stwierdzenia, że optymizm jest jednoznacznie korzystny i że warto go rozwijać już od najmłodszych lat. Stwierdzono też, że zdolność do optymistycznego myślenia ma związek z doświadczeniami z dzieciństwa, głównie z tym, jaki styl interpretowania zdarzeń i odnoszenia się do przyszłości prezentowali rodzice. Badania wskazują, że optymizm chroni przed przeżywaniem silnego stresu w niesprzyjających warunkach i przyczynia się do skuteczniejszego radzenia sobie. Stwierdzono również pozytywny wpływ optymizmu w zakresie osiągnięcia celów życiowych, takich jak wyniki w nauce szkolnej oraz sukcesy sportowe, jak również w zakresie poczucia osobistego rozwoju.

⁸ *Ibidem*, s. 9.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa, 2008, s. 193.

Ponadto optymizm jest pozytywnie oceniany przez innych ludzi, co powoduje, że osoby przejawiające nadzieję łatwiej nawiązują bliskie relacje i otrzymują wsparcie społeczne¹¹.

W celu uniknięcia krytyki, iż optymistyczne myślenie stanowi zagrożenie dla realistycznego oceniania własnych możliwości i przewidywania przyszłości, warto podkreślić, że optymizm nie polega na zaprzeczaniu możliwości negatywnych zdarzeń, jeśli posiadane informacje na to wskazują, ale na przekonaniu o wysokim prawdopodobieństwie korzystnego obrotu spraw, jeśli tylko są ku temu warunki. Optymizm motywuje do działania i generuje pozytywny afekt, a jednocześnie stanowi przesłankę otwartości na informacje zwrotne i aktywnego ich poszukiwania.

Badania własne

Oceny siebie – oceny ucznia – oceny szkolne

W dotychczasowych rozważaniach pojawiało się wielokrotnie określenie ocena. Na wymienianych i opisywanych wymiarach dzieci spostrzegają siebie i oceniają. Oceny te są naturalnym porównywaniem się z innymi lub z jakimś idealnym wyobrażeniem siebie. W kontekście szkolnym pojawiają się jednakże jeszcze innego rodzaju oceny – oceny szkolne. Ocena szkolna jest ustosunkowaniem się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem jest określony stopień szkolny.

W literaturze wymienia się wiele celów ocen szkolnych. Do najważniejszych z nich należą: diagnozowanie osiągnięć dydaktycznych ucznia, obserwowanie rozwoju ucznia, dostarczanie informacji zwrotnej, wspieranie rozwoju, rozbudzanie motywacji do uczenia się, uczenie systematyczności, organizowanie procesu uczenia się, kształtowanie obrazu samego siebie, umiejętności oceny własnych możliwości i korzystania z niej, wdrażanie do samooceny, sprawdzanie wiadomości i umiejętności, przygotowanie do zdrowej rywalizacji, rozpoznawanie uzdolnień, zainteresowań, predyspozycji oraz psychiczne wzmocnianie ucznia (wskazywanie mocnych stron)¹².

W badaniach własnych, przeprowadzonych na gruncie omówionych wcześniej teorii spostrzegania siebie, poszukiwaliśmy odpowiedzi na pytanie o związek ocen szkolnych z tym, jak uczeń ocenia sam siebie, ale nie w wymiarach instytucjonalnych, szkolnych, lecz naturalnych, w swoim codziennym funkcjonowaniu. Wzięliśmy zatem pod uwagę

¹¹ *Ibidem*, s. 101.

¹² B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 252.

wymiary zaproponowane w omówionym modelu S. Harter, a uzupełnione o wymiar S. Ey.

Oceny dokonuje nauczyciel. Interesował nas zatem również związek ocen wystawianych przez nauczyciela za osiągnięcia szkolne z ocenami naturalnymi nauczyciela, na wymiarach, na których oceniają się również uczniowie i które w codziennym życiu są dla nich istotne.

Sformułowaliśmy dwie główne hipotezy:

Hipoteza 1:

Oceny szkolne wiążą się z oceną kompetencji szkolnych uczniów przez nauczycieli oraz oceną swoich własnych kompetencji przez uczniów. Wraz ze wzrostem oceny owych kompetencji wzrastają oceny szkolne.

Oczekiwanie takie wydaje się oczywiste. Interesowała nas jednakże w szczególności wielkość tego związku w przypadku nauczycieli oraz uczniów. Ponadto, choć nie sformułowaliśmy w tym zakresie kierunkowych hipotez, interesował nas związek ocen szkolnych z pozostałymi wymiarami oceny (wyglądu zewnętrznego, aktywności fizycznej, akceptacji społecznej oraz akceptacji własnego zachowania) w percepcji uczniów oraz nauczycieli.

Hipoteza 2:

Oceny szkolne wiążą się z poczuciem własnej wartości oraz optymizmem. Wraz ze wzrostem obu tych zmiennych, wzrastają oceny szkolne.

W celu weryfikacji obu hipotez oraz odpowiedzi na dodatkowe, wymienione wcześniej pytania związane z hipotezą pierwszą, przebadaliśmy 201 uczniów szkół podstawowych z klas IV–VI z sześciu miejscowości. Badania zostały przeprowadzone w 2010 r. Grupa składała się ze 100 dziewcząt i 101 chłopców. Każdy uczeń dokonywał opisu samego siebie przy pomocy odpowiednich kwestionariuszy. Dodatkowo każdy uczeń opisywany był przez nauczyciela (przy pomocy odpowiedniej wersji kwestionariuszy).

Wskaźnikiem ocen szkolnych była semestralna ocena z języka polskiego, matematyki oraz średnia wszystkich ocen. Do pomiaru wymiarów percepcji siebie zastosowaliśmy następujące narzędzia:

Profil percepcji siebie przez dziecko – wersja dla dzieci (Self-Perception Profile for Children SPP-C) S. Harter¹³ w polskiej adaptacji J. Ciecucha i D. Rusjan. Jest to kwestionariusz umożliwiający pomiar spostrzegania i oceny siebie przez ucznia w pięciu wymiarach: kompetencje społeczne, akceptacja społeczna, aktywność fizyczna, wygląd ze-

¹³ S. Harter, *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver 1985.

wewnętrzny oraz akceptacja własnego zachowania. Dodatkowo uzyskiwany jest wynik dotyczący uogólnionego poczucia własnej wartości.

Profil percepcji siebie przez dziecko – wersja dla nauczyciela (SPP-C Nauczyciel) S. Harter (1985) w polskiej adaptacji J. Ciecucha i D. Rusjan. W tym kwestionariuszu wychowawca odpowiada na pytania dotyczące uczniów w swojej klasie. Kwestionariusz również umożliwia pomiar spostrzegania i oceny na wymienionych wcześniej wymiarach, ale tym razem jest to ocena dokonywana przez nauczyciela na wymiarach ważnych dla dziecka.

Kwestionariusz orientacji życiowej dla dzieci i młodzieży (Youth Life Orientation Test YLOT) S. Ey¹⁴ w polskiej adaptacji E. Brzezińskiej oraz J. Ciecucha, który umożliwia pomiar poziomu optymizmu.

Wyniki – od czego zależą oceny szkolne?

W celu odpowiedzi na główne pytanie (o wyznaczniki ocen szkolnych) oraz weryfikacji obu hipotez, zostały przeprowadzone analizy regresji. W tabeli nr 1 przedstawione zostały wyniki trzech analiz regresji – w pierwszej z nich zmienną wyjaśnianą były oceny z języka polskiego, w drugiej – z matematyki, a w trzeciej średnia ocen. Za każdym razem jako zmienne wyjaśniające wprowadzone zostały wszystkie wymiary spostrzegania siebie przez uczniów.

Tabela 1. Współczynniki beta oraz skorygowane R² w analizie regresji wyjaśniającej oceny szkolne wymiarami percepcji siebie przez uczniów.

	Matematyka	Język polski	Średnia ocen
Kompetencje szkolne	,45***	,46***	,42***
Wygląd zewnętrzny	–,28**	–,18*	–,35**
Akceptacja społeczna	,01	–,05	,09
Akceptacja własnego zachowania	,05	,10	,18
Aktywność fizyczna	,00	,00	,10
Skorygowane R ²	,22***	,21***	,21***

* p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Źródło: analiza własna zebranych wyników

Okazało się zatem, że na poziomie istotnym statystycznie oceny szkolne są wyjaśniane przez ocenę własnych kompetencji szkolnych

¹⁴ Ey, Hadley, Nuttbrock, Palmer, Klosky, Deptula, Thomas, Cohen, *op. cit.*, s. 9.

uczniów, co jest wynikiem oczekiwanym. Nieco zaskakujący okazał się jednakże drugi wymiar, który wprawdzie w nieco mniejszym, ale również istotnym stopniu, wyjaśnia oceny szkolne – jest to ocena własnego wyglądu zewnętrznego. Jest to związek ujemny, co oznacza, że im uczniowie gorzej oceniają własny wygląd zewnętrznym, tym uzyskują wyższe oceny! Żaden z pozostałych wymiarów – ani akceptacja społeczna, ani akceptacja własnego zachowania, ani też aktywność fizyczna – nie jest powiązany z uzyskiwanymi przez uczniów ocenami.

Czy z podobnym zjawiskiem mamy do czynienia, gdy popatrzymy na ucznia oczyma nauczyciela? Aby odpowiedzieć na te pytanie i zweryfikować drugą część pierwszej hipotezy, przeprowadzone zostały analogiczne analizy regresji. Tym razem zmiennymi wyjaśniającymi były wymiary spostrzegania ucznia przez nauczyciela. Okazało się, że jeśli do analizy regresji wprowadzone zostały wyniki spostrzegania ucznia przez nauczyciela na wszystkich pięciu wymiarach, to ocena kompetencji szkolnych wyraźnie zdominowała wszystkie inne. Wymiar ten wyjaśnia ogromną część wariancji ocen (skorygowane R^2 wyniosło aż 0,86), a pozostałe wymiary okazały się nieistotne. W takiej sytuacji wykonana została seria kolejnych analiz regresji, w których jednakże ze zbioru zmiennych wyjaśniających wyeliminowano wymiar kompetencji szkolnych. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli nr 2.

Tabela 2. Współczynniki beta oraz skorygowane R^2 w analizie regresji wyjaśniającej oceny szkolne wymiarami percepcji ucznia przez nauczyciela (z pominięciem wymiaru kompetencji szkolnych).

	Matematyka	Język polski	Średnia ocen
Wygląd zewnętrzny	,48***	,69***	,53***
Akceptacja społeczna	,26*	,17	,16
Akceptacja zachowania	-,03	-,04	,07
Aktywność fizyczna	,15	-,11	,04
R^2	,45***	,45***	,38***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: Analiza własna zebranych wyników

Okazało się zatem, że wymiarem, który w szczególnie istotny sposób wyjaśnia wariancję ocen, jest – podobnie jak w przypadku percepcji siebie przez uczniów – wymiar oceny wyglądu zewnętrznego. Na tym się jednak podobieństwa kończą, a zaczynają niespodzianki. Oto bowiem w przypadku nauczycieli jest to związek dodatni, co oznacza, że wraz ze wzrostem oceny atrakcyjności fizycznej ucznia (jego ładnego wyglądu,

urody) wzrastają oceny szkolne, podczas gdy w przypadku ucznia było dokładnie odwrotnie. Wraz ze wzrostem przekonania o własnej atrakcyjności fizycznej, oceny – malały. Interpretacja tych zależności zostanie przedstawiona w dyskusji wyników.

W celu weryfikacji drugiej hipotezy wykonano serię analiz regresji, analogicznych do poprzednich, przy czym zmiennymi wyjaśniającymi były w tym wypadku: uogólnione poczucie własnej wartości oraz optymizm. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli nr 3.

Tabela 3. Współczynniki beta oraz skorygowane R^2 w analizie regresji wyjaśniającej oceny szkolne poziomem globalnej samooceny oraz optymizmu.

	Matematyka	Język polski	Średnia ocen
Optymizm	,43***	,54***	,35**
Globalna samoocena	-,10	-,10	-,05
R^2	,14***	,25***	,09*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Źródło: Analiza własna zebranych wyników

Wprowadzone do modelu dwa uogólnione wymiary percepcji i oceny siebie (globalne poczucie własnej wartości) oraz oceny własnej przeszłości (optymizm) również w istotny sposób wyjaśniają wariancję ocen szkolnych. Okazało się jednakże, że dzieje się tak wyłącznie za sprawą optymizmu, który wiąże się w istotny sposób z uzyskiwanymi ocenami szkolnymi. Nie stwierdzono natomiast takiego związku między globalnym poczuciem własnej wartości a ocenami, zatem druga hipoteza została potwierdzona w części dotyczącej optymizmu, ale nie w części dotyczącej poczucia własnej wartości.

Dyskusja wyników – co to wszystko znaczy?

Poszukiwaliśmy związku ocen szkolnych z naturalnymi wymiarami, na których dzieci spostrzegają i oceniają siebie w codziennym funkcjonowaniu, które są dla dzieci w ich myśleniu o sobie ważne. Dodatkowo wzięliśmy pod uwagę spostrzeganie dzieci przez nauczycieli na tych, ważnych dla dzieci, wymiarach. Okazało się, że oceny szkolne są powiązane w wyraźny sposób z tymi wymiarami, choć niektóre zależności okazały się zaskakujące.

Największy związek ujawnił się między ocenami szkolnymi a spostrzeganiem własnych kompetencji szkolnych. W przypadku nauczycieli związek ten wyjaśniał ogromną część zróżnicowania ocen (po-

nad 80%). Wynik ten jest zgodny z oczekiwaniami. To przecież nauczyciele są autorami szkolnych ocen, zatem wystawiając je, kształtują również swoje własne przekonania o możliwościach i kompetencjach szkolnych uczniów. W przypadku uczniów związek ten był wprawdzie ze wszystkich wymiarów spostrzegania siebie najsilniejszy, ale niemal dwukrotnie mniejszy niż u nauczycieli. Spostrzeganie własnych kompetencji szkolnych przez uczniów wiąże się zatem na poziomie statystycznie istotnym z uzyskiwanymi przez nich ocenami, ale związek ten nie jest zbyt wysoki. Dzieje się tak być może dlatego, że w okresie późnego dzieciństwa, które było przedmiotem prezentowanych badań, dzieci dopiero kształtują swoje możliwości realistycznej oceny samego siebie. To zaś jest jednym z celów szkolnego oceniania¹⁵.

Średniej wielkości związek spostrzegania własnych kompetencji szkolnych z ocenami szkolnymi może mieć jednakże również dwie negatywne konsekwencje. Pierwszą z nich jest potencjalne przekonanie o niesprawiedliwości tychże ocen. Jeśli bowiem uczniowie inaczej spostrzegają własne kompetencje niż wynika to z otrzymywanych ocen, to możliwe jest podważanie ich sprawiedliwości. Na podstawie przeprowadzonych przez nas badań nie możemy stwierdzić, czy tak jest w rzeczywistości, ponieważ nie mierzyliśmy przekonania uczniów o sprawiedliwości ocen uczniów. Niemniej jednak warto mieć świadomość takiej możliwości w szkolnej praktyce oceniania. Ważnym zadaniem nauczyciela staje się to, ażeby ocena, która służyć ma wyrabianiu bardziej realistycznej samooceny własnych kompetencji szkolnych ucznia, nie spowodowała przekonania ucznia o niesprawiedliwości oceny.

Uzyskany wynik można zinterpretować również w inny sposób, w świetle którego zadanie oceniającego nauczyciela jest jeszcze bardziej wymagające. Biorąc pod uwagę rozważane w części teoretycznej zagadnienia związane z poznaniem społecznym i samospelniającym się prorocstwem, możliwa jest bowiem również następująca sekwencja: otrzymane przez ucznia oceny kształtują jego spostrzeganie swoich kompetencji, które – w następstwie – mają wpływ na uzyskiwany rzeczywisty poziom kompetencji i, co za tym idzie, uzyskiwane oceny. Zarysowana sekwencja może oczywiście przebiegać w obie strony – spostrzeganie własnych kompetencji może zostać wzmocnione dobrymi ocenami lub obniżone złymi. W świetle powyższego można nawet zakwestionować zasadność obiektywizmu oceny, jako jej koniecznej właściwości, co jednakże jest osobnym zagadnieniem, zasługującym na osobną dogłębną analizę.

¹⁵ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne...*, *op. cit.*, s. 252.

Kolejny uzyskany wynik, któremu warto poświęcić uwagę, to osobliwości związane z wymiarem spostrzegania i oceny atrakcyjności fizycznej. Ze wszystkich pięciu wymiarów wyodrębnionych na gruncie koncepcji S. Harter i mierzonych w badaniach, oprócz kompetencji szkolnych, tylko atrakcyjność fizyczna okazała się istotnym czynnikiem wiążącym się z uzyskiwanymi ocenami szkolnymi. Zarazem jednak kierunek tej zależności jest zupełnie inny u nauczycieli niż u uczniów. Wraz ze wzrostem przekonania o własnej atrakcyjności fizycznej ucznia oceny szkolne spadają, ale wraz ze wzrostem przekonania nauczyciela o atrakcyjności fizycznej ucznia – oceny szkolne rosną. Oznacza to, że wysokie oceny uzyskują dzieci, które nie uważają się za zbyt atrakcyjne fizycznie, ale są za takie uważane przez nauczycieli. Wydaje się, że częściowo odpowiedzialny za taki wynik jest omawiany w części teoretycznej efekt halo. Przekonanie o kompetencjach szkolnych ucznia i wiedza o jego wysokich ocenach pociąga za sobą w oczach nauczyciela wzrost jego atrakcyjności. Z drugiej wszakże strony również ten wynik zinterpretować można w sposób ukazujący potencjalne niebezpieczeństwa związane z ocenianiem. Efekt halo może bowiem działać w taki sposób, że cechą go wywołującą jest właśnie uroda. Wówczas to atrakcyjność fizyczna wywalałaby oczekiwania dotyczące również innych pozytywnych cech, jak np. inteligencja czy kompetencje szkolne.

Z ocenami szkolnymi wiąże się poziom optymizmu, czyli pozytywne oczekiwania dotyczące przyszłości, wydarzeń, które mają nastąpić, a także zadań i wysiłków, które człowiek podejmuje. Z metodologicznego punktu widzenia taki rezultat prowokuje do pytania o kierunek zależności – czy wyższe oceny rozbudzają w uczniach optymizm, czy też odwrotnie – optymizm sprawia, że uczniowie uzyskują wyższe oceny? Aby odpowiedzieć na to pytanie, potrzebne są kilkuletnie badania podłużne. Prawdopodobna wydaje się analogiczna sekwencja jak omawiana powyżej zależność spostrzegania własnych kompetencji i ocen. Zatem można założyć, że wzmocnienie optymizmu w rzeczywistości szkolnej może prowadzić, przynajmniej częściowo, do polepszenia ocen.

Wszystkie zaprezentowane rozważania teoretyczne, wyniki badań empirycznych i ich interpretacje świadczą bez wątpienia o tym, że niezależnie od zmian instytucjonalnych i zmian społecznych zadania, przed jakimi staje nauczyciel, są niezwykle trudne. Analizie poddaliśmy jedynie niewielki fragment procesu oceniania, który przecież jest tylko jednym z wielu aspektów edukacyjnej rzeczywistości. Zapewne jednym z warunków realizacji tego zadania jest refleksyjność i poddawanie własnych ocen – rewizji i refleksji, dzięki czemu ideał obiektywizmu, zary-

sowany we wstępie i nieco złagodzony w zakończeniu, przybrać może ludzką postać.

SUMMARY

The authors devote their attention to issues of school due to optimistic assessments, which define as positive expectations regarding future events that are to occur, the tasks and effort that person makes. Put the cardinal question is whether higher assessment of students fosters optimism, or vice-versa - optimism makes the students get higher ratings? In order to unequivocally answer this question, we need several years of longitudinal research. It seems likely analogous sequence as discussed above, the dependence of its own powers of perception and evaluation. Can therefore be assumed that the optimism is likely to strengthen the school, in fact, can lead, at least in part, to improve ratings. All presented theoretical considerations, empirical findings and interpretations indicate that regardless of changes in institutional and social change tasks facing the teacher, are extremely difficult. We analyzed only a small part of the review process. Judging is one of many aspects of educational reality. The effectiveness of this task depends on the reflectivity of the evaluation as well as from subjecting their own assessments – review and reflection. These actions can take the ideal of objectivity, also a human form.