

Bolesław Niemiecko
Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna

OSZUSTWO EGZAMINACYJNE

Wszystko wskazuje na to, że temat oszustwa egzaminacyjnego nabrał aktualności. Nie w tym sensie, by miało się ono nasilać, bo jego rozkwit nastąpił u nas już wcześniej, lecz w sensie dojrzałości systemu do podjęcia planowych działań ku ograniczeniu zjawiska. Okoliczności są bowiem następujące: rozwijają się zobiektywizowane egzaminy zewnętrzne, a Polska jako naród zbliża się do świata zachodniego.

Na Zachodzie, w tym zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, zakres oszustwa jest mniejszy – co wcale nie znaczy, że znikomy – a wiedza o nim jest większa. Trzy lata temu sprowadziłem stamtąd książkę Gregory'ego Cizka „Oszustwo egzaminacyjne. Jak dokonywać go, wykrywać go i zapobiegać mu” (1999), będące pierwszą w świecie monografią tej dziedziny wiedzy dydaktycznej. Przeczytałem ją z zainteresowaniem, pożyczyłem kilku osobom, a teraz chcę uczynić podstawą referatu.

I. Co to jest oszustwo egzaminacyjne?

Wszyscy znamy zjawisko, lecz definicja jest potrzebna, by mieć pewność, że myślimy o tym samym. Istnieje bowiem wiele form oszukiwania egzaminacyjnego. Gdy chodzi o **ucznia**, do najczęściej spotykanych należą:

1. wykradanie zadań przed egzaminem,
2. wspólne rozwiązywanie zadań, gdy to jest zakazane,
3. korzystanie z ustnych podpowiedzi,
4. „podglądanie” rozwiązań przez ramię sąsiada,
5. przepisywanie notatek i innych materiałów, własnych lub użyczonych,
6. przedstawianie cudzej pracy jako własnej (plagiat),
7. zmyślanie wyników własnych „badań”, fałszowanie cytatów,
8. wysyłanie zastępcy („murzyna”) na egzamin,
9. ułatwianie oszukiwania innym uczniom (pomaganie im i „krycie” ich),

10. podawanie fałszywej informacji o uzyskanym wyniku.

Jak objąć to wszystko jedną definicją? Następująca wydaje się do przyjęcia:

Oszustwo egzaminacyjne ucznia jest ukrytym posługiwaniem się informacją uzyskaną z innych źródeł niż własna wiedza i praca, dokonywanym dla zdobycia pożądanego wyniku egzaminu.

Oszustwo egzaminacyjne nauczyciela, mniej znane i mniej nagłośnione, też może przybierać rozmaite wyrafinowane formy:

1. ogłaszanie list tematów wybranych na egzamin z tematów obowiązujących,
2. dobór pytań lub zadań znanych jako łatwiejsze lub trudniejsze od innych,
3. „przerabianie” z uczniami zadań przeznaczonych na egzamin,
4. organizacja powtórek bezpośrednio ukierunkowanych na zadania egzaminu,
5. podpowiadanie lub wskazywanie uczniom prawidłowych odpowiedzi,
6. dostarczanie uczniom niedozwolonych materiałów,
7. „przymykanie oka” na oszukańcze zachowania uczniów podczas egzaminu,
8. dokonywanie ukrytych poprawek na karcie odpowiedzi ucznia,
9. celowe „mylenie się” w obliczaniu punktów,
10. fałszowanie sprawozdań z egzaminu.

Te przejawy nieuczciwości nauczycielskiej możemy objąć definicją:

Oszustwo egzaminacyjne nauczyciela to celowe naruszanie reprezentatywności treści i wyników egzaminu oraz ułatwianie, wspomaganie i tolerowanie oszustwa egzaminacyjnego uczniów.

Pierwsza część definicji poszerza zakres terminu „oszustwo egzaminacyjne nauczyciela” w stosunku do potocznego rozumienia tego oszustwa. Nieuczciwe jest nie tylko współdziałanie z oszukującym uczniem i wykonywanie pewnych czynności za niego, lecz także ograniczanie treści egzaminu do celowo wybranych zagadnień, co tendencyjnie przekształca wymagania programowe.

II. Metody badania oszustwa

Dzieło Cizka zawiera cytaty z ponad 400 amerykańskich badań empirycznych oszustwa egzaminacyjnego uczniów. Ich metody były następujące (s. 10 – 13):

1. **Ankieta na temat zachowań własnych ucznia.** Gdy jest anonimowa, może dostarczyć użytecznych danych na temat zakresu i okoliczności oszukiwania, a także na temat uczniowskich ocen takiego postępowania. Ponieważ oszustwo egzaminacyjne jest w szkole piętnowane, należy sądzić, że część faktów może być przez uczniów ukrywana, ale znane są też przypadki przechwalania się w ankiecie oszustwem.

2. **Ankieta na temat zachowań innych uczniów.** Badania dowodzą, że drażliwe tematy są łatwiejsze do dyskusji na przykładzie innych osób niż dany respondent.

3. **Obserwacja.** Ta prosta i naturalna metoda dostarcza z reguły tylko fragmentarycznej i niepewnej informacji o zakresie nielegalnych zachowań. Z tego powodu jest rzadko stosowana w badaniach naukowych.

4. **Eksperyment.** W badaniach stosowano wyrafinowane i nie całkiem etyczne metody prowokowania oszustw. Na przykład nauczyciel punktuje wyniki testów dla siebie, a uczniom oświadcza, że nie znalazł w domu na to czasu i prosi ich o wypunktowanie własnych kart odpowiedzi, by potem porównać dwie listy wyników.

5. **Analiza statystyczna.** Przydatna jest zwłaszcza analiza popełnianych błędów i porównywanie ich z losowymi rozkładami błędów (ze zgadywaniem), ale zbiorowa błędna wiedza uczniów (z różnych źródeł, nie wykluczając lekcji) zakłóca tę analizę. Pewne nadzieje budzi wykorzystanie teorii wyniku zadania (IRT), dzięki której można wyróżnić przypadki niewiarygodnych układów wyników zadań (rozwiązanie zadań stosunkowo trudnych, brak rozwiązania zadań łatwych), co jednak może być także spowodowane nietypowym układem osiągnięć ucznia. Metody statystycznej analizy oszustw wymagają dużych prób wyników i nadają się raczej do szacowania ogólnych rozmiarów zjawiska niż do wykrywania indywidualnych przypadków nieuczciwości. Stosują je (trzymając szczegóły w tajemnicy) wielkie przedsiębiorstwa pomiarowe, aby ostrzec użytkowników o możliwości, ale tylko o *możliwości* zaistnienia zbiorowego oszustwa.

6. **Introspekcja.** Tej metody Gregory Cizek nie wymienia, ale we wstępie do książki przyznaje, że jako uczeń przez dłuższy czas oszukiwał nauczycieli czytania, by uzyskać wysokie oceny i zaimponować tym uroczej koleżance Cherie. Serca dziewczyny nie zdobył, bo zdolności intelektualne (domena „jajogłowych”) mało liczą się w Ameryce, ale godny uwagi jest fakt, że w szkole Cizka systematycznie testowano czytanie i że uczniowie sami punktowali swoje karty odpowiedzi, co pozwoliło Gregory’emu na skuteczne ukrycie faktu fałszowania wyników pomiaru. Inni autorzy także chętnie nawiązują do swoich wspomnień, które pozwalają im – przez doświadczenie wewnętrzne – wczuć się w zjawisko oszustwa egzaminacyjnego.

III. Zakres zjawiska w USA

Aczkolwiek popularność oszustwa egzaminacyjnego ucznia jest w Stanach Zjednoczonych zapewne mniejsza niż w Polsce, to wcale nie znaczy, że jest mała, a co więcej, narasta ono w miarę rozwoju jego kariery szkolnej i akademickiej.

Z zestawień Cizka wynika, że w amerykańskiej szkole elementarnej (sześciolatniej jak u nas) zjawisko to nie jest jeszcze powszechne, bo tylko mniej niż połowa uczniów przyznaje, że „przynajmniej raz ściągała”. Wielkość ta rośnie w szkole średniej do co najmniej trzech czwartych i nie maleje na wyższych studiach, zwłaszcza na trudnych studiach biznesowych, inżynierskich i nauk ścisłych. Na wyjątkowo erudycyjnych studiach medycznych liczba przyzna-

jących się do okazyjnych oszustw sięga 90 procent! Na kursach i studiach podyplomowych – od taksówkarzy przez pilotów, maklerów giełdowych, urzędników i policjantów, do duchownych – gdzie stawki kariery rosą, często wybuchają skandale, gdy ujawniane są oszustwa na wielką skalę. Bardzo znany jest przypadek adwokatki, która po przemalowaniu się do specjalnej fotografii, zdała egzamin państwowy za swojego niezdolnego męża, zajmując trzecie miejsce wśród blisko 8 tysięcy kandydatów. Podejrzliwość egzaminatorów wzbudził nie tyle jej wynik, ile fakt, że była w zaawansowanej ciąży. Skończyło się to wyrokiem trzech lat więzienia w zawieszeniu, karą pieniężną i rokiem pracy społecznej (s. 71).

Liczne dane wskazują na to, że oszustwa egzaminacyjne są w Stanach Zjednoczonych coraz częstsze. Zdaniem analityków, przyczyną tego wzrostu jest zaostrzająca się konkurencja o stanowiska pracy i o dochody. Pewne znaczenie może mieć także narastająca wielokulturowość społeczeństwa.

IV. Zakres zjawiska w innych krajach

Przed dwudziestu laty córka mojej znajomej w USA, ciężko pracującej Polki, wybrała się ze swym narzeczonym, by zarobić na wspólny start życiowy, na roczny grant do Chin Ludowych w roli nauczycieli języka angielskiego. Gdy wrócili, na pytanie o wrażenia dość zgodnie skrzywili się i odpowiedzieli: *Nie rozumiemy, dlaczego tam studenci tak oszukują. Przecież nie wymagaliśmy wiele i nikt nie był zagrożony! Dlaczego oni to robią? Nie prymitywne mieszkanie i otoczenie (widziałem fotografie), nie jedzenie dalekie od amerykańskich przyzwyczajzeń, nie izolacja kulturalna, lecz właśnie oszukiwanie utkwilo im w pamięci. Zapewne nie doceniali presji wywieranej przez chińskie władze na doganianie Zachodu, w tym zwłaszcza Stanów Zjednoczonych!*

Oszustwo egzaminacyjne na wschodzie, w krajach hiszpańskojęzycznych, w społecznościach murzyńskich i w krajach arabskich jest wszechobecne, ale ma inne cele niż wśród białych Amerykanów. Nie chodzi w nim o indywidualny sukces, lecz o kolektywny interes: nie zawieść społecznych oczekiwań, pomóc „bratu” (rzadziej – „siostrze”) w trudnej sytuacji, a niekiedy nawet – wymusić swoje prawa z bronią w ręku (przypadki w Kaszmirze). Zaopatrzenie grupy w nielegalne materiały i zbiorowa praca nad zadaniami WW mogą być traktowane jako obowiązek moralny. „Przecież my nie oszukujemy. My sobie nawzajem pomagamy!” – powiedzieli uczniowie z ambitnej grupy czarnych białemu nauczycielowi w dużym mieście amerykańskim (s. 88).

Z drugiej strony wszakże, uczniowie odmienni kulturowo, ochoczo akceptujący działania w formie zbiorowego oporu, mniej chętnie przyznają się do nielegalnych praktyk egzaminacyjnych niż Amerykanie. I w tym przypadku chodzi zapewne o obronę wspólnego interesu. Z tego powodu Cizek zaleca dużą ostrożność w międzykulturowych porównaniach wyników badań nad oszustwem egzaminacyjnym.

W książce „Pomiar wyników kształcenia” (1999, s. 190) zamieściłem wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczniów VIII klasy szkoły podstawowej w dawnym województwie piłskim, poddanych „sprawdzianowi kompetencji”, stanowiącemu tam egzamin wstępny do szkół średnich. Tab. 1. przedstawia część danych z tamtych badań.

Tabela 1. Wypowiedzi ankietowe uczniów, nauczycieli i dyrektorów szkół na temat oszustwa egzaminacyjnego w teście matematycznym złożonym z zadań wielokrotnego wyboru

Odpowiedzi	Obyło się bez odpowiadania	Obyło się bez odpisywania (ściągnięcia)
Uczniowie w szkole X:		
Zdecydowanie TAK (+2)	3	3
Raczej TAK (+1)	6	7
Nie mam zdania (0)	2	2
Raczej NIE (-1)	5	4
Zdecydowanie NIE (-2)	6	6
Średnie punktów:		
Uczniowie w szkole X	- 0,2	- 0,1
Uczniowie w województwie	- 0,1	0,2
Nauczyciele w województwie	0,6	0,5
Dyrektorzy szkół w województwie	1,7	1,7

O wynikach zestawionych w tab. 1. możemy poczynić dwa spostrzeżenia:

1. Około połowy uczniów w typowej szkole podstawowej (X) zaprzeczyło oszukiwaniu podczas sprawdzianu kompetencji z matematyki (potwierdziło zdanie „Obyło się bez...”, tak sformułowane, by uniknąć podwójnego przeczenia), a druga połowa potwierdziła wystąpienie zjawiska. Nie wiemy, czy rzeczywiście jedni nie spostrzegli (u siebie i u innych) takich zachowań, czy też przyjęli różną postawę wobec dociekań autora kwestionariusza. Komentarze były różne: od *U nas ściągania na pewno nie było, przez Niektórzy bez przerwy głośno gadali*, do *Pilnowali nas, a ja i tak ściągałem!*

2. Uczniowie byli skłonni przyznać (w anonimowej ankiecie), że oszustwo w ich klasie wystąpiło, nauczyciele – w znacznie mniejszym stopniu, zaś dyrektorzy zademonstrowali pewność, że ich szkoły były wolne od podobnych zachowań. Te różnice potwierdzają, że zewnętrzna obserwacja przebiegu testowania jest zawodną metodą badania oszustwa egzaminacyjnego uczniów.

V. Jak uczniowie amerykańscy oceniają zjawisko

By zrozumieć postawę uczniów w USA wobec własnych i cudzych nieuczciwych zachowań, trzeba pamiętać, że dzieci i młodzież (nie tylko dorośli!) w tym kraju wykazują znacznie większą **samodzielność i przedsiębiorczość** niż w innych krajach. Ściąganie może być potępiane jako brak samodzielności, a także ograniczanie samodzielności ucznia, któremu się nielegalnie pomaga, ale także pochwalane jako przejaw dawania sobie rady w osobistej sytuacji trudnej.

Oto wybór wypowiedzi uczniów amerykańskich, wynotowanych przez Cizka:

Nie czuję się winna. Czuję się świetnie, bo spodziewam się dobrego stopnia!

Wielu nauczycieli za dużo zadaje. Jeśli oni są niesprawiedliwi i przeciążają cię, musisz oszukiwać, żeby przetrwać.

Niektóre testy są nieuczciwe. Nie dotyczą tego, czego uczyliśmy się.

Rodzice naciskają nas. Nie uznają niższych wyników niż „czwórka”.

Oszustwo kosztuje mniej wysiłku, a daje dobre efekty!

Oszukuje się, bo to całkiem łatwe i całkiem łatwo uchodzi bezkarnie. A w liceum oszukujący zawsze wygrywają. Nie dają się złapać i mają najwyższe wyniki.

Co najmniej 90 procent uczniów amerykańskich szkół średnich przyznaje, że oszustwo jest złem (*it is wrong to cheat*), ale – przypomnijmy – trzy czwarte z nich to zło popełniło, tłumacząc to jego powszechnością, błędami kształcenia i, nade wszystko, presją z góry, ze strony rodziców i szkoły.

Ten ostatni argument podają też nauczyciele, tłumacząc, dlaczego nielegalnie pomagają uczniom uzyskać dobre wyniki w testach standaryzowanych, nadsyłanych przez inspektoraty oświaty i inne ośrodki władzy. Kieruje nimi *pragnienie, by pomoc dzieciom, którymi się opiekują, a także by uchronić się przed niepożądanym wtrącaniem się do ich profesjonalnej praktyki przez ludzi, o których sądzą, że nie rozumieją ani nakładu, ani kontekstu ich pracy* (s. 73; zob. też: Cannell, 1988; Cannell, 1989).

VI. Czynniki oszustwa egzaminacyjnego

Duży zasięg oszustwa w Stanach Zjednoczonych nie znaczy, oczywiście, że popełniają je wszyscy i w jednakowej skali. Są tacy uczniowie, którzy nie tylko sami tego nigdy nie robią, lecz także – co wywołuje zdumienie i rozgoryczenie wśród uczniów przybyłych z Polski – donoszą władzom o ściąganiu, a nawet o czyjejs prośbie, by pokazali koleżance lub koledze swój zeszyt z pracą domową.

Badania pokazują, że oszustwo egzaminacyjne **nasila się**, gdy uczeń (rozdz. VI):

1. ma niższe osiągnięcia szkolne (kiedy jeden z badaczy stwierdził, że w pewnym kolegium żadna ze studentek „piątkowych” nie próbowała ściągać, ale czyniło to 4 procent „czwórkowych”, 23 procent „trójkowych”, 75 procent „dwójkowych” i 67 procent „jedynkowych”, nazwał to „marksistowską teorią oszustwa”, bowiem te studentki wykazały tendencję do *oszukiwania według potrzeb*; s. 95),

2. jest zorientowany na oceny, a nie na uczenie się,
3. dostrzega oszustwa innych uczniów („neutralizacja” oszustwa),
4. ma niższy iloraz inteligencji,
5. wykazuje niższy poziom rozwoju moralnego,
6. jest raczej ekstrawertykiem niż introwertykiem,
7. ma wyższy poziom neurotyzmu,
8. przeżywa lęk o oceny, boi się oceniania,
9. jest starszy i w wyższej klasie (ale w szkole wyższej ta tendencja odwraca się),
10. uczy się w szkole prywatnej,
11. ma nauczycieli o niższych kwalifikacjach,
12. uczy się w oddziale o większej liczebności,
13. nie lubi szkoły, czuje się w niej obco, uważa, że szkoła jest niesprawiedliwa,
14. należy do uczelnianego bractwa (*fraternities* i *sororities*),
15. jest kawalerem lub panną (studenci wyższych uczelni),
16. pracuje zawodowo (studenci wyższych uczelni),
17. pobiera stypendium,
18. intensywnie uprawia sport,
19. ma ojca o wyższej pozycji zawodowej,
20. jest białym Amerykaninem (czynnik istotny w stosunku do uczniów pochodzenia hiszpańskiego i azjatyckiego, ale nie w stosunku do Murzynów).

Równie interesujący jest **brak zależności** tendencji do oszukiwania od następujących zmiennych:

1. płci ucznia, choć pewna przewaga tendencji rysowała się kiedyś u starszych chłopców, to współcześnie dziewczęta „doganiają” ich w oszukiwaniu,
2. religijności ucznia,
3. wykształcenia rodziców,
4. samooceny ucznia,
5. doniosłości egzaminu (jego wpływu na końcową ocenę).

Te wszystkie zależności i niezależności są chwiejne i niekonsekwentne, a odpowiedni współczynniki korelacji oscylują wokół wartości 0,2 i rzadko osiągają 0,4, co czyni informację *mało użyteczną* (s. 124). Potrzeba dalszych badań *korelatów oszustwa*, systematycznych (duże próby) i odrębnych dla każdego kraju i dla każdego typu szkoły.

VII. Zwalczanie oszustwa egzaminacyjnego

Zdaniem Gregory’ego Cizka zwalczanie oszustwa egzaminacyjnego *jest jednym z najbardziej odstręczających, czasochłonnych i niedocenianych zadań, przed jakimi staje nauczyciel* (s. 151). Jego działanie utrudnia postawa uczniów. Tylko co piąty jest skłonny współdziałać w tym zakresie z nauczycielem. Inni

stosują zasadę „nie sypać” lub wymówkę: „to nie do pokonania”, „nauczyciel na to zasłużył”, „to jego problem”, „to nie mój problem”.

Najskuteczniejszym sposobem zmiany takiej postawy są **kodeksy honorowe**, rozumiane jako formalne i uroczyste zobowiązanie się uczniów (studentów) do uczciwości egzaminacyjnej i do przeciwdziałania nieuczciwości. Kodeksy zawierają uzasadnienia przyjętych zobowiązań, definicje różnych form oszustwa oraz procedury dochodzenia i konsekwencje ponoszone przez ucznia w przypadku naruszenia przysięgi. Kary są zwykle surowe, do usunięcia ze szkoły włącznie. Po przyjęciu kodeksu praca ucznia na egzaminie przestaje być nadzorowana, uważa się, że uczniowie stosują autodyscyplinę uczciwości. *Kadet nie kłamie, nie oszukuje, nie kradnie i nie toleruje tych, którzy to robią* – stwierdza kodeks słynnej Akademii Wojskowej w West Point (s. 178).

Kodeksy honorowe są owiane legendą, przedmiotem dumy najświetniejszych uczelni, takich jak – obok West Point – Uniwersytet Stanforda, Politechnika Kalifornijska, Uniwersytet Kalifornijski, Uniwersytet Pensylwański, Uniwersytet Północnej Karoliny i inne. Znacznie rzadziej są stosowane w szkołach średnich i bardzo rzadko w szkołach podstawowych. Wszędzie tam przypadki potwierdzonych oszustw są kilkakrotnie rzadsze niż poza systemem, ale to nie znaczy, że się nie zdarzają (s. 180). Przeciwnicy systemu są zdania, że kodeks honorowy *jedynie maskuje problem oszustwa przez surowe konsekwencje ujawnienia takich zachowań* (s. 181).

Prawne konsekwencje oszustw są także dość mgliste. Tylko w przedrewolucyjnych Chinach znany był przypadek kary śmierci za plagiat, zamienionej zresztą w drodze łaski na przebywanie *nie bliżej niż tysiąc mil od Pekinu* (s. 156). Sądy w Stanach Zjednoczonych niechętnie podejmują takie sprawy, wskazując na wewnętrzną autonomię uczelni i na niewielką szkodliwość społeczną wykroczeń, zaś gromadzenie pisemnych dowodów rzeczowych i zeznań świadków oszustwa jest bardzo uciążliwe.

Pozostaje zapobieganie oszustwom środkami dobrze znanymi w Polsce: odpowiednie urządzenie sali, dozоровanie egzaminu, stosowanie zadań otwartych i wersji równoległych testu, kontrola osobista. To wszystko jednak podnosi **niepokój testowania** i obraca się przeciw słabszym psychicznie uczniom (s. 166). Gdy wynik testu nie jest przeceniany, a treść testu jest atrakcyjna i właściwej trudności, oszustwa będą rzadsze (s. 167). Jednak, zdaniem Cizka, *jak długo będziemy stosować testy, jest nieprawdopodobne, by udało nam się całkowicie zapobiec oszukiwaniu* (s. 185). Zmienia się tylko jego technika na coraz bardziej wyrafinowaną (m.in. elektroniczną).

Książka kończy się „skromnymi radami” (*small answers*) w odpowiedzi na tytułowe pytania:

1. **Zwiększenie oczekiwań.** Wartość kodeksów honorowych polega, zdaniem Cizka, na tym, że oszustwo przestaje być tematem tabu, sprawy „nie zmiata się pod dywan”, uczniowie i studenci podnoszą głowy.

2. **Ulepszenia systemowe.** Uczenie się, a nie punkty i stopnie są celem pracy młodzieży. Test, odpowiedniej jakości, ma wiązać ucznia z przedmiotem, a nie dzielić go z nauczycielem i społeczeństwem. Trzeba elastycznie traktować wyniki egzaminów.

3. **Przyjrzenie się sobie samym.** Czy nie robimy czegoś, co zachęca do oszustwa lub usprawiedliwia je? A ile jest uczciwości w naszych kontaktach z uczniami? Jakim jesteśmy wzorem dla tych, którzy *rozpaczliwie poszukują wzorów?* (s. 210)

VIII. Trzy systemy kształcenia

Przejdę teraz do przedstawienia własnych poglądów na zagadnienie oszustwa egzaminacyjnego. Na początek przypomnę trzy **systemy kształcenia**, które występują w teorii i w praktyce współczesnej dydaktyki (Niemierko, 1999, s. 17 –19):

1. **System autorytarny** jest oparty na władzy nauczyciela i posłuszeństwie ucznia. Dyscyplina szkolna jest w nim traktowana jako środek wychowawczy, a jej naruszanie jest surowo karane. Uczniowie usiłują stawiać opór wobec tej dyscypliny, ale muszą podporządkować się nakazom i zakazom pod groźbą przykrych konsekwencji.

Rewidować, pilnować, nie spuszczać z oka, zabierać, usuwać z sali, piętnować, powiadamiać rodziców, ale ukrywać przed prasą i wyższą władzą – oto arsenał środków stosowanych na autorytarnych egzaminach doniosłych. Ale to nie wszystko. Jest jeszcze druga postać dydaktycznego autorytaryzmu: bezwzględne potępienie. Oto zbierają się autorytety moralne o charakterze filozoficznym i bez trudu dochodzą do wniosku, że oszustwo egzaminacyjne jest groźnym i samopowielającym się **złem**, które trzeba wytępić z całą stanowczością. Jak? To już sprawa nauczycieli.

To apsychoologiczne i asocjologiczne podejście może mieć pewne znaczenie jako wstęp do analiz lub jako uzupełnienie innych, pozytywnych pedagogicznie strategii, ale ani w Stanach Zjednoczonych, ani w Polsce samo przez się **nie przynosi sukcesu**.

2. **System humanistyczny** jest oparty na zaspokajaniu potrzeb ucznia. Te potrzeby są starannie rozpoznawane i analizowane, a szkoła stwarza warunki do ich przekształcenia w motywację do uczenia się i rozwoju. Zalecana jest cierpliwość w oczekiwaniu na zmiany, które powinny pojawić się w sposób możliwie naturalny.

Jakie potrzeby ucznia leżą u podstaw oszustwa egzaminacyjnego? Według bardzo dziś popularnej taksonomii Maslowa (1999) są to potrzeby środkowej części piramidy, a mianowicie:

1. **bezpieczeństwa**, bowiem za niski wynik egzaminu nieuchronnie grożą sankcje wewnętrzne (obniżenie samooceny) i zewnętrzne (ze strony nauczycieli i rodziców), a prawdopodobieństwo „wpadki” i poniesienia kary za oszustwo jest stosunkowo małe,

2. **przynależności i miłości**, w postaci solidarności rodzinnej i wewnątrzklasowej, nakazującej udzielanie pomocy i korzystanie z niej, a także „myślenie grupowe”, skłaniające do podejmowania ryzyka (Tyszka, 1999, s. 58–64),
3. **osiągnięć** jako osobistych sukcesów, na początek tylko jednoznacznych i zewnętrznych, jak wysoki stopień szkolny, a dopiero później, w miarę rozwoju osobowości, niezależnych i wewnętrznych, jak świadomość właściwych zachowań.

Stres egzaminacyjny obniża zdolność uczniów do etycznie dojrzałych zachowań. Grupa stara się mu przeciwstawić, a mechanizmy obronne przez nią wytworzone szybko stają się częścią jej kultury i utrudniają postęp członków grupy ku stadium autonomii moralnej (Kohlberg i Mayer, 1993).

Podejście humanistyczne prowadzi do prób **zrozumienia sytuacji egzaminacyjnej ucznia**. Czy „zrozumieć to znaczy wybaczyć”? Odpowiedzią na to pytanie będzie raczej zadbanie o wyższą wartość wychowawczą egzaminu niż zajmowanie pozycji autorytetu moralnego, który warunkowo „wybacza” uczniom oszustwo.

3. **System technologiczny** jest oparty na dążeniu do skuteczności kształcenia. Temu mają służyć środki materialne, jak testy i inne wyposażenie, oraz decyzje organizacyjne, jak tryb przygotowań, przebiegu i wykorzystania wyników egzaminu. Teoria pomiaru dydaktycznego wspomaga taki właśnie system.

Oszustwo egzaminacyjne obniża skuteczność kształcenia z trzech powodów:

1. utrwała **bezzadność intelektualną** uczniów (Sędek, 1995), wyrażającą się w przekonaniu, że nie stać ich na sprostanie wymaganiom programowym,
2. fałszuje sygnał, który miał być podstawą **sprężenia zwrotnego**, polegającego na skierowaniu sił i środków na usunięcie braków hamujących rozwój wiadomości i umiejętności uczniów,
3. obniża jakość **wspólnoty dydaktycznej** (Brophy, 2002, rozdz. 2), grupowej formy wspomagania uczenia się, degradując ją do „wspólnoty oporu”, paraliżującej postęp osiągnięć klasy szkolnej.

Podejście technologiczne prowadzi do wykorzystania dostępnej wiedzy pedagogicznej i strategii dydaktycznych, wypróbowanych za granicą (i przedstawionych w monografii Cizka) i w kraju (tu brak jeszcze systematycznych badań), w celu ograniczenia oszustwa egzaminacyjnego. Przyjmując je za podstawę dalszych rozważań, przedstawię trzy kierunki niezbędnych działań w zakresie **organizacji egzaminów** powszednich i doniosłych:

1. umożliwienie uczniom pracy na właściwym dla nich poziomie,
2. usunięcie pokusy łatwego oszustwa,
3. wspieranie uczciwości egzaminacyjnej.

IX. Egzaminowanie wielopoziomowe

Nie ma pożytku z pracy egzaminacyjnej (a) na zbyt wysokim i (b) na zbyt niskim dla danego ucznia poziomie. W pierwszym przypadku wywołujemy bezradność intelektualną i prawie nieuniknione obniżenie standardów moralnych (na zasadzie walki o życie). W drugim, rzadszym przypadku, zostaje uczniowi za dużo wolnego czasu, spada motywacja do wysiłku i też, jak twierdzi Cizek, wyłania się tendencja do łamania obowiązującego regulaminu (na zasadzie szukania rozrywki).

Ponieważ różnice indywidualne rozwoju intelektualnego i motywacji do uczenia się są między uczniami duże, a nadto – według prawa **efektu wachlarzowego** – rosną wraz z ich awansem z klasy do klasy (Niemierko, 2005), ich praca na jednym, średnim lub trochę wyżej niż średnim poziomie jest mało wydajna – za trudna dla jednych, a za łatwa dla innych. Dotyczy to w szczególności samodzielnej pracy nad rozwiązaniem zadań egzaminacyjnych. Przy średnio trudnych zadaniach jedni uczniowie nie mogą „ruszyć z miejsca”, podczas gdy inni komplikują i udziwniają odpowiedzi, bo zadania wydają im się zbyt proste jak na egzamin.

Wyjście z tej sytuacji jest trojaki:

1. **Model wielostopniowy** (Niemierko, 1991), polegający na przygotowaniu tyłu odrębnych grup zadań lub wersji testu, by każdy uczeń mógł zdobyć większość punktów (norma optymalna – 70 procent) na wybranym poziomie. Oznacza to konieczność tworzenia zadań i wersji testu o treści opartej na programie kształcenia niższego szczebla szkoły niż ten, którego egzamin formalnie dotyczy. To może być deprymujące.
2. **Model hierarchicznokryterialny**, polegający na tworzeniu zadań o takiej wewnętrznej konstrukcji, by można je było rozwiązać na wielu poziomach – od intuicyjno-zdroworozsądkowego do erudycyjno-modelującego. Każde z tych rozwiązań jest akceptowane, ale punktacja silnie różnicuje poziomy. Zagrożenie ucznia „niezdaniem” egzaminu maleje, ale jego pozytywny wynik może mieć niewielką wartość.
3. **Model adaptacyjny** (Niemierko, 2004) polega na korzystaniu z banku zadań i programu komputerowego, który szczytuje rozwiązanie każdego zadania i dobiera kolejne zadania o takiej trudności, by dostarczyć jak najwięcej informacji o osiągnięciach ucznia (tu zalecane jest wykorzystanie teorii wyniku zadania, *IRT*). Upraszczając, uczeń, który nie jest w stanie poprawnie rozwiązać danego zadania, otrzymuje z banku zadanie łatwiejsze. To zmniejsza tendencję do oszukiwania, tym bardziej, że inni uczniowie dostaną zapewne zadania o innej treści, łatwiejsze lub trudniejsze. „Adaptacyjność” egzaminu polega więc na postępującej diagnozie osiągnięć ucznia i na odpowiednim dostosowaniu treści zadań.

Model adaptacyjny egzaminu, intensywnie eksperymentowany za granicą, wciąż jeszcze stanowi dla nas muzykę przeszłości, gdy chodzi o **egzamin** do-

niosłe, mające istotne znaczenie dla kariery szkolnej i zawodowej ucznia. Dość nieśmiało natomiast wprowadzamy w życie dwa pozostałe modele.

Mamy dwustopniową maturę. Gdyby jednak model wielostopniowy miał istotnie podnieść jakość pracy egzaminacyjnej uczniów, musiałby obejmować co najmniej dwa stopnie sprawdzianu po szkole podstawowe, trzy stopnie w gimnazjum i cztery stopnie matury, uzyskane w każdym przypadku przez dodanie poziomów **niższych** od obecnych standardów wymagań egzaminacyjnych. Społeczeństwo, uczulone na wszelką dyskryminację i wciąż jeszcze żyjące mitem socjalistycznej szkoły jednolitej, mogłoby nie zaakceptować takiego zróżnicowania „dawanego” uczniom wykształcenia.

Tylko nieliczne zadania stosowane obecnie w egzaminach zewnętrznych w Polsce nadają się do zastosowania modelu hierarchicznokryterialnego. Nie wielu naszych matematyków zgodziłoby się na to, by pozytywnie punktować zdroworozsądkowe rozwiązania zadań, takie jak w przykładzie podanym w „Diagnostyce edukacyjnej” (Niemierko, 1994, s. 104 – 105), gdzie Lucek i Roman (prawie jak Jacek i Placek...) przewożą duży dywan samochodem o niewielkiej ładowni, a uczeń otrzymuje (w amerykańskim National Assessment of Educational Progress z 1992 roku) 1 lub 2 punkty za odpowiednie zwinienie dywanu i położenie go ukośnie, a 3 lub 4 punkty za matematyczne udowodnienie (niekoniecznie za pomocą twierdzenia Talesa) słuszności tej decyzji.

Pozwolę sobie tu wspomnieć o własnych doświadczeniach. Jako wykładowca dydaktyki i diagnostyki edukacyjnej z powodzeniem stosuję model hierarchicznokryterialny na wyższych uczelniach, formułując zadania otwarte rozszerzonej odpowiedzi typu „Jak rozpoznać...”, „Nauczyciel zauważył...”, „Uczeń powiedział...”, „Zaplanuj lekcję...”, „Jak ocenisz...”, i punktując dodatnio odpowiedzi intuicyjnie trafne, a wyżej – odpowiedzi z właściwym uzasadnieniem teoretycznym. Korzystanie z podręczników i notatek podczas egzaminu jest dozwolone, a nawet zalecane (*open book testing*). Mimo trudnych warunków organizacyjnych (duże grupy studentów w niewielkich salach) oszustwo egzaminacyjne (odpisywanie) prawie nie występuje, a studenci pracują na ogół bez zagląдания do posiadanych materiałów. Większość wyników takiego egzaminu, nazywanego umownie „pracą twórczą”, nie wybiega poza poziom „dostateczny”, co wydaje się stanowić obiektywny obraz osiągnięć akademickich tych studentów.

X. Wersje równoległe egzaminu

Stosując **zadania otwarte**, jak w przykładzie „prac twórczych”, możemy dość łatwo rozpoznać ewentualne przypadki niesamodzielności ucznia lub studenta, jeżeli tylko ich treść wybiega poza najniższą kategorię taksonomii celów dziedziny poznawczej, a mianowicie – zapamiętania wiadomości. Takich zadań pojawia się w naszych egzaminach zewnętrznych coraz więcej i już tylko krok nas dzieli od możliwości **testowania z wyposażeniem** w podręczniki i notatki,

co upodobniłoby pracę ucznia na egzaminie do posługiwania się wiedzą w sytuacji naturalnej, a więc podniosłoby **autentyzm egzaminu** i wyeliminowało jeden z rodzajów oszustwa (posługiwanie się własnym tekstem źródłowym: książką, zeszytem lub „gotowcem”).

Inaczej jest przy wprowadzeniu **zadań zamkniętych**, najczęściej stosowanych w Stanach Zjednoczonych i to nawet, czego u nas w zasadzie nie ma, w charakterze prac domowych. Tu niezbędne są wersje równoległe egzaminu.

Wersje równoległe egzaminu są zbiorami zadań, które – zastosowane w odpowiednich warunkach – pozwalają na tak samo dokładne oszacowanie określonych osiągnięć ucznia. Wersje różnią się treścią i redakcją zadań, ale nie różnią się rodzajem związku z dziedziną osiągnięć (przedmiotem szkolnym). By je uzyskać, trzeba (a) sporządzić wspólny plan egzaminu, (b) zbudować i wypróbować dostateczną liczbę zadań i (c) zbudować wersje i unormować egzaminu. Ujmując to jednym terminem, trzeba dokonać **standaryzacji egzaminu**.

Taki zabieg nie przekracza możliwości krajowych komisji egzaminacyjnych, ale na przeszkodzie stoi, jak się zdaje, (a) przekonanie, że tylko jedna wersja (te same zadania dla wszystkich uczniów) zapewnia obiektywizm egzaminu i (b) obawa przed ujawnieniem uczniom treści zadań w procesie standaryzacji egzaminu. Takich oporów nie mają światowe ośrodki egzaminacyjne, produkujące dziesiątki wersji równoległych testów osiągnięć szkolnych, w tym także – przeznaczonych na egzaminy doniosłe (np. *Scholastic Aptitude Test*, stosowany w USA na egzaminach wstępnych do kolegium).

Mimo postępów teorii pomiaru i technologii analiz wielkich zbiorów danych, zadania zamknięte są obecnie niemożliwe w edukacji ze względu na niski autentyzm czynności wykonywanej przez ucznia i brak kontroli przebiegu tej czynności (Konarzewski, 2000). Gdy decydujemy się na ich stosowanie, powinniśmy dysponować **czterema** wersjami testu, tak by żaden z ósemki sąsiadów otaczających danego ucznia nie stwarzał pokusy spojrzenia na jego arkusz egzaminacyjny.

Obserwowanie pracy uczniów podczas egzaminu i reagowanie na ich próby naruszenia regulaminu jest konieczne, chyba że rodzaj zadania, jak zadanie zespołowe, zakłada współpracę w grupie lub wdramy jakąś wersję kodeksu honorowego.

XI. Programy uczciwości egzaminacyjnej

Zapobieganie oszustwu jest skuteczniejsze, gdy jest ono inspirowane lub przynajmniej wspomagane przez samego ucznia. To prowadzi do rozwiązań wykraczających poza autorytaryzm, akcentujących uczciwość, a nie oszustwo.

Mamy w Polsce programy *Szkoła z klasą* (2006), organizowane przez Centrum Edukacji Obywatelskiej i „Gazetę Wyborczą”. Ich założeniem jest wspieranie szkół, które (1) *dobrze uczą każdego ucznia*, (2) *sprawiedliwie oceniają*, (3) *uczą myśleć i rozumieć świat*, (4) *rozwijają społecznie*, (5) *pomagają*

uczniom uwierzyć w siebie i (5) przygotowują do życia w nowoczesnym świecie. Ponieważ już kilka tysięcy szkół bierze udział w tej działalności i trwa ona ponad cztery lata (2002 – 2006), przydałaby się **diagnoza zmian**, jakie udało się dzięki niej uzyskać. W tej diagnozie najważniejsze byłyby jednak nie działania organizacyjno-metodyczne szkoły, lecz osiągnięcia emocjonalno-motywacyjne i poznawcze uczniów.

Idąc dalej tym tropem, można sobie wyobrazić programy *Uczniowie z klasą*, skupiające tych uczniów, którzy **nie chcą oszukiwać**, a w związku z tym często i nie potrafią tego robić. W każdym oddziale szkolnym w Polsce są zapewne tacy, a jeśli wierzyć Cizkowi – także i poza Polską, tam z reguły jawnie. To niekoniecznie są uczniowie najwyżej oceniani. Czy potrafimy ich wskazać? Czy organizujemy ich w pewien sposób? Czy wspieramy w dobrym obyczaju? Czy może zostawiamy tych uczniów samych sobie, udając, że oszustwa wcale nie ma w naszej szkole?

Kodeksy honorowe są **dalekosiężnym celem**, do którego mogą prowadzić mniejsze kroki, nie tak rygorystyczne i oficjalne, bardziej wychowawcze i bardziej spontaniczne. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej będzie z pewnością zainteresowane postępowaniem edukacji w tym kierunku.

XII. Oszustwo a jakość pomiaru dydaktycznego

Rozważmy na koniec wpływ oszustwa ucznia i nauczyciela na wartość pomiarową egzaminów szkolnych. Dokonamy tego przez zastosowanie **hierarchii niezbędnych właściwości pomiaru sprawdzającego** (Niemięko, 1999, s. 13n).

1. **Bezstronność**, rozumiana jako stwarzanie wszystkim uczniom równie sprzyjających warunków zademonstrowania osiągnięć poznawczych, jest naruszana przez oszustwo, dające korzyści uczniom o pewnych postawach, nawykach i niepożądanym umiejętnościach, a także usadowionych w szczególnych punktach sali. Organizatorzy szerszych badań osiągnięć uczniów wiedzą też, że szkoły mogą różnić się między sobą warunkami testowania, nie wykluczając oszustwa egzaminacyjnego nauczycieli.

2. **Dokładne punktowanie**, rozumiane jako niezależność wyniku testu od osoby punktującego, wydaje się niezwiązane ze sposobem pracy ucznia. Jednakże fakt, iż egzaminator może dostrzec w odpowiedziach ucznia lub grupy uczniów świadectwo oszustwa i obniżyć punktację lub nie dostrzec oszustwa, zwiększa zróżnicowanie wyników. Bywa i tak, że egzaminator „poprawia” odpowiedzi uczniów lub dopisuje im punkty, a są to już przypadki z zakresu karnej odpowiedzialności służbowej.

3. **Rzetelność**, czyli powtarzalność wyników pomiaru w kolejnych egzaminach, podlega wpływom oszustwa w dość skomplikowany sposób. Gdyby wszyscy uczniowie „ściągałi” dopowiedzi z pewnego źródła, ich wyniki byłyby jednakowe, a więc wariancja by zanikła i nie dałoby się oszacować współczynnika *alfa*. Gdy niektórzy konsekwentnie „ściągają”, a inni tego nie robią lub jeśli

niektóre oddziały konsekwentnie korzystają z zabronionej pomocy nauczycieli, to przy średnim poziomie osiągnięć uczniów wariancja i rzetelność wyników wzrosną, ale gdy „ściągają”, jak to zwykle bywa, tylko słabsi i w ten sposób doganiają mocniejszych, wariancja i rzetelność maleją. Współczynnik rzetelności nie mówi nam niczego pewnego o wystąpieniu oszustwa, ale mała wariancja wyników i niski współczynnik mogą wskazywać na taką możliwość.

4. **Trafność**, rozumiana jako użyteczność wyników pomiaru, najwięcej cierpi na oszustwie egzaminacyjnym. Gregory Cizek, dość marginalnie zajmujący się w swym dziele teorią pomiaru dydaktycznego, stwierdził, że *oszustwo wnosi dzisiaj największe zagrożenie do trafności testowania* (s. 8).

Przyjrzymy się skutkom oszustwa egzaminacyjnego ucznia i nauczyciela w kategoriach **poszerzonej trafności teoretycznej** (Messick, 1989; Niemiecko, 1999, s. 178, tab. 30):

Tabela 2. Cztery zakresy trafności teoretycznej według Messicka a skutki oszustwa egzaminacyjnego uczniów i nauczycieli

Uzasadnienie trafności	Funkcje oceny trafności Interpretacja egzaminu	Stosowanie egzaminu
Na podstawie zebranych dowodów	A. Trafność teoretyczna <i>Egzamin mierzy nieczytelną kombinację osiągnięć uczniów z oszustwem uczniów i nauczycieli.</i>	B. Przydatność bezpośrednia <i>Egzamin dobrze przewiduje przyszłe sukcesy ucznia tylko wtedy, gdy można uzyskać je w drodze oszustwa.</i>
Na podstawie przewidywanych konsekwencji	C. Kształtowanie wartości <i>Egzamin wdraża do nieuczciwości, pokazując, że oszustwo nie wykryte może być w przyszłości użyteczne.</i>	D. Skutki społeczne <i>Spółeczeństwo przyzwyczaja się do oszustwa jako formy współżycia jednostki z instytucją.</i>

Poszerzone pojęcie trafności egzaminu prowadzi do poszerzenia analiz oszustwa, jakie może w nim wystąpić. Szczególnie szkodliwe wydają się jego konsekwencje dla przyszłej kariery szkolnej, zawodowej i społecznej ucznia. Tak o tym pisze Cizek (s. 123): *Jak w nieprzeliczalnym szeregu innych zachowań ludz-*

kich, bardzo silnym predyktorem zachowania przyszłego jest zachowanie obecne. Tak jest też z oszustwem: poprzednie oszustwa zwiększają prawdopodobieństwo, że uczeń będzie oszukiwał także i w nowym teście. Zebrano też dane pokazujące, że studenci oszukujący na uczelni znacznie częściej oszukują potem w biznesie (Sims, 1993; korelacja sięgnęła wartości 0,5; podaję to za Cizkiem, s. 102), ale takie zależności są wyjątkowo trudne do badania i niepewne.

5. **Obiektywizm**, rozumiany jako dokładność, z jaką wyniki egzaminu są wyznaczone odpowiednimi standardami wymagań, jest właściwością szczególnie wrażliwą na oszustwo nauczyciela, egzaminatora oraz instytucji, która projektuje i przeprowadza pomiar. Egzamin może być:

- a. celowo ułatwiony lub, co się zdarza w pewnych korporacjach profesjonalnych, utrudniony w stosunku do oficjalnie obowiązujących standardów,
- b. zaopatrzony w tak niską normę ilościową (próg zaliczenia), że typowy wynik pozytywny więcej mówi o tym, czego kandydat nie opanował, niż o tym, co opanował,
- c. wspomagany lub „poprawiany” przez nauczyciela lub egzaminatora,
- d. kierowany w sposób umożliwiający uczniom oszukiwanie.

Należy sądzić, że oswajanie się społeczeństwa z systemem egzaminów zewnętrznych, a w szczególności – ze stosowanym podczas nich pomiarem osiągnięć uczniów, pozwoli uczniom, nauczycielom i opinii publicznej wrócić do przekonania, że **uczenie się** jest ważniejsze niż zdawanie egzaminów. Jak pokazują badania amerykańskie, zestawione przez Cizka (s.106), „orientacja na uczenie się” ogranicza oszustwo egzaminacyjne, a „orientacja na stopień” je podnosi. Egzaminowanie wielopoziomowe, usunięcie pokus niesamodzielności i rozwinięcie programów uczciwości egzaminacyjnej powinno sprzyjać takiej orientacji.

Podsumowanie

1. Oszustwo egzaminacyjne ucznia i oszustwo egzaminacyjne nauczyciela mają wiele form, ale jedno wspólne: pozorowanie osiągnięć uczniów.
2. Wskutek skrytego przebiegu oszustwa wśród metod jego badania króluje ankieta. Przydatne są obserwacja i analiza statystyczna, mniej eksperyment i introspekcja.
3. W Stanach Zjednoczonych ponad połowa uczniów szkół średnich i wyższych przyznaje się do popełnienia oszustwa „co najmniej raz” w walce o wysoki wynik.
4. W krajach innych niż Stany Zjednoczone większą rolę odgrywają względy natury kolektywistycznej, co może zwiększać zakres oszustwa egzaminacyjnego.

5. Skłonność do oszukiwania w szkole jest wypadkową działania wielu czynników społecznych i psychologicznych. Nie ma jednej, zasadniczej przyczyny oszustwa.
6. Oszustwa egzaminacyjne są w Ameryce inaczej traktowane niż w Europie. Większą rolę odgrywają hasła niezależności ucznia i radzenia sobie samemu w życiu.
7. Kodeksy honorowe, stosowane głównie w elitarnych szkołach wyższych, redukują zjawisko oszustwa, ale nie eliminują go całkowicie.
8. Interpretacja oszustwa zależy od systemu kształcenia: w autorytarnym dominuje represja, w humanistycznym – zrozumienie, w technologicznym – ograniczanie.
9. Egzaminowanie wielopoziomowe redukuje potrzebę oszukiwania, dając większej liczbie uczniów szansę na pracę na właściwym dla nich poziomie.
10. Do usunięcia pokusy porozumiewania się uczniów przy rozwiązywaniu zadań zamkniętych niezbędne są dostatecznie liczne wersje równoległe testów.
11. Istnieje możliwość wprowadzenia w Polsce eksperymentalnych programów uczciwości egzaminacyjnej jako elementarnej formy kodeksu honorowego.
12. Pomiar dydaktyczny pod każdym względem traci na oszustwie egzaminacyjnym, ale jego właściwością najbardziej narażoną na oszustwo jest trafność, w tym zwłaszcza trafność konsekwencyjna pomiaru.

Bibliografia:

1. Brophy J., *Motywowanie uczniów do nauki*, PWN, Warszawa 2002.
2. Cannell J. J., *Nationally normed elementary achievement testing in America's public schools: How all 50 states are above the national average*, „Educational Measurement: Issues and Practice”, 7, 1988.
3. Cannell J.J., *The Lake Wobegone effect: How public educators cheat on standardized achievement tests*. Albuquerque: Friends for Education, 1989.
4. Cizek G.J., *Cheating on tests. How to do it, detect it, and prevent it*. Mahwah: Erlbaum, 1999.
5. Kohlberg L., Mayer R., (1993) *Rozwój jako cel wychowania* (w:) Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.) *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Edytor, Toruń 1993.
6. Konarzewski K., *Miejsce testów wyboru w kulturze oświatowej* (w:) B. Niemierko i J. Mulawa *Diagnoza edukacyjna. Zadanie wyboru wielokrotnego*, IBK, Wałbrzych. 2000.
7. Maslow A.H., *Motywacja i osobowość*, PAX Warszawa 1970.
8. Messick S. *Validity*, (w:) R. L Linn (red.) *Educational Measurement. Third Edition*. Washington: American Council on Education 1989.
9. Niemierko B., *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, PWN Warszawa., 1991.
10. Niemierko B., *Poznawcze hierarchie osiągnięć uczniów jako podstawa skal ocen* (w:)
11. B. Niemierko (red.) *Diagnostyka edukacyjna*, Wyd. UG, Gdańsk. 1994.
12. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa 1999.
13. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa. 2002.

13. Niemierko B., *Założone i uzyskane, sprawdzające i różnicujące znaczenie egzaminacyjnej skali pomiarowej* (w:) B. Niemierko i H. Szaleniec (red.), *Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, PTDE, Kraków 2004.
14. Niemiecko B., *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej* (w:) B. Niemierko i G. Szyling (red.) *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej*, FRUG, Gdańsk. 2005.
15. Sędek G. *Bezradność intelektualna w szkole*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 1995.
16. Sims R.L., (1993) *The relation between academic dishonesty and unethical business practices*. „Journal of Education for Business”, 68.
17. *Szkoła z klasą* (2006). www.ceo.org.pl.
18. Tysza T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk. 1999.