

Klemens Stróżyński
Kuratorium Oświaty w Poznaniu

Wykorzystanie diagnozy edukacyjnej

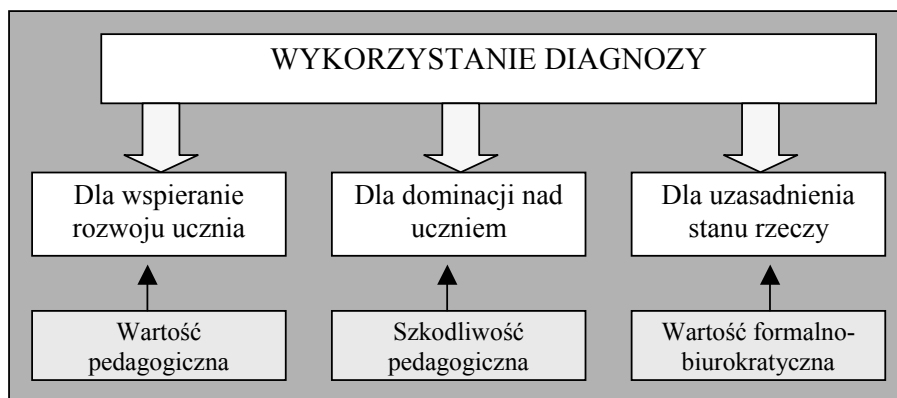
Bywa, że przeprowadza się diagnozę edukacyjną bez wyraźniej świadomości celu. To błąd. Ze świadomości celu (PO CO) wynika, jaka to powinna być diagnoza, czego chcemy się dowiedzieć o uczniu lub jego uczeniu się. Dopiero później powstaje kwestia narzędzi diagnozy. Zdarza się jednak, że najpierw szukamy narzędzi, a potem myślimy o wykorzystaniu wyników.

Diagnoza edukacyjna – sposoby wykorzystania

Można wyróżnić (zobacz *Schemat 1*) trzy sposoby wykorzystania diagnozy edukacyjnej. Pierwszy sposób, zgodny z zasadami sztuki pedagogicznej, zalecany i zdaje się, oczywisty, to pomaganie uczniowi w uczeniu się, wspieranie go. Poznajemy uzdolnienia ucznia, żeby dostosować nasze wymagania do jego możliwości, tempa pracy, wskazać mu sposoby uzupełnienia braków itp. Poznajemy jego zainteresowania, żeby trafniej stawiać zadania szkolne, skłaniać do poszerzania zainteresowań, pokazać, jak je wykorzystać do uzyskiwania wyższych osiągnięć. Poznajemy także osobowość ucznia, jego temperament i system wartości, żeby znaleźć drogę do skutecznego motywowania go do pracy. Poznajemy technikę jego pracy umysłowej, żeby pomóc mu ją udoskonalać. Brzmi to pięknie, ale w życiu nie zawsze tak jest. Bywa, że rzadko tak jest.

Drugi bowiem sposób wykorzystania diagnozy edukacyjnej to po prostu uzasadnianie wystawionego stopnia, uzasadnianie niepowodzeń szkolnych przyczynami leżącymi po stronie ucznia, a nie nauczyciela. Można rozpoznawać uzdolnienia, żeby uzasadnić niedostateczne stopnie, można nieracjonalną technikę pracy własnej wykorzystać jako uzasadnienie braku wiedzy („bo uczy się przy włączonym radiu”), można badać zainteresowania, by stwierdzić, że nie ma zainteresowań zgodnych z wiedzą szkolną. Takie uzasadnienia pojawiały się w dawnych czasach, kiedy podczas egzaminów maturalnych w wypadku niezdania przez abiturienta należało uzasadnić ocenę na piśmie, do protokołu. I dzisiaj pojawiają się one często podczas rozmów z rodzicami uczniów na wywiadówkach. To zły sposób wykorzystania diagnozy edukacyjnej, bo służący tylko interesowi nauczyciela, a sprzeczny z interesem ucznia.

Trzeci sposób wykorzystania diagnozy jest jeszcze gorszy – do świadomego stosowania go nie przyznaje się na ogół żaden nauczyciel, ale przecież istnieje i istniał zawsze. Wiedza o drugim człowieku to władza nad nim. Znając słabe strony ucznia (każdego zresztą człowieka), możemy mu pomóc, ale możemy także skutecznie zaszkodzić. Wiedząc na przykład, jaki rodzaj zadań sprawia mu trudność, zawsze możemy ucznia „usadzić”. Znając jego niską odporność psychiczną, możemy go skompromitować przed klasą – zatem łatwiej nam trzymać uczniów w ryzach. Szczere rozmowy z nauczycielami pokazują, że takie wykorzystanie wiedzy o uczniu jest częstsze, niż by się zdawało. I nie może dziwić, że uczniowie ukrywają przed nauczycielami swoje słabe strony w obawie, że zostaną one wykorzystane przeciwko nim. A ukrywając, dają dobrym nauczycielom mniejsze szanse, żeby im pomogli. Stąd ogromna waga zaufania ucznia do nauczyciela.



Schemat 1. Wykorzystanie diagnozy

Co diagnozować

Uczenie się ucznia jest niewątpliwie działaniem twórczym, w wyniku którego powstają nowe jakości. Dlatego dla zastanowienia się nad wyodrębnieniem zakresów diagnozy edukacyjnej, warto sięgnąć do psychologii twórczości. Autor znanego podręcznika akademickiego, amerykański psycholog, pisze:

Niektóre badania koncentrują się na procesie twórczości, niektóre na wytworze, a inne na czynnikach sytuacyjnych, które wpływają na twórczość. Jednakże podstawowym podejściem badawczym w tej dziedzinie jest badanie twórczej jednostki.¹

Jeżeli to założenie metodologiczne profesora Zimbardo uczynimy fundamentem naszej koncepcji, to wówczas możemy wyodrębnić następujące

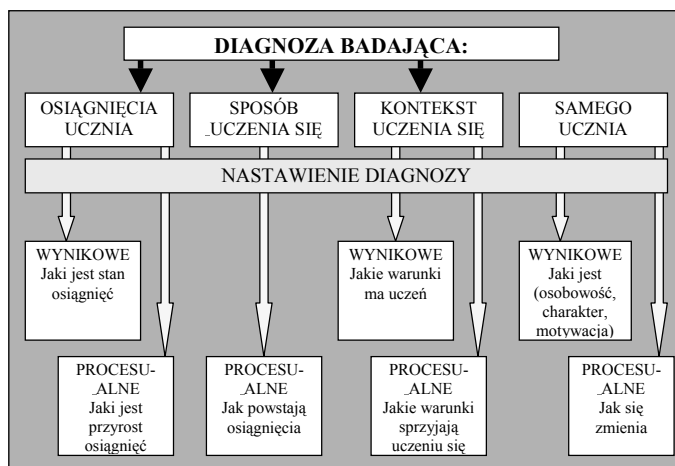
¹ Zimbardo P. G. & Ruch F.L., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 1998, s.212.

zakresy diagnozy edukacyjnej (w kolejności jak w cytacie): sposób uczenia się, osiągnięcia, warunki uczenia się oraz osobowość ucznia. Na *Schemacie 2* kolejność jest nieco inna, gdyż osiągnięcia ucznia, jako łatwiejsze do zbadania niż np. sposób uczenia się, są znacznie częściej poddawane diagnozie – stąd umieściłem je na pierwszym miejscu.

Do każdego z wymienionych zakresów można podejść według jednego z dwóch nastawień: **wynikowego** (jaki jest stan rzeczy) lub **procesualnego** (jak się on zmienia). Nastawienie wynikowe jest łatwiejsze i dlatego w wielu wypadkach diagnozy edukacyjnej jest ono nie tylko dominujące, ale nawet jedyne. Ale jeśli zamierzamy spożytkować efekty diagnozy dla wspierania rozwoju ucznia, musimy zastosować także podejście procesualne. Żeby bowiem zmienić proces (a uczenie jest niewątpliwie procesem), trzeba go poznać. Napisałem „zastosować także”, ponieważ podejście wynikowe jest na ogół wcześniejsze i niezbędne dla zastosowania podejścia procesualnego – ale jeśli na nim zakończymy poznawanie ucznia, to pożytek z tego będzie niewielki.

Względnie szczegółowe pytania badawcze dotyczące wszystkich czterech zakresów diagnozy w rozbiciu na oba podejścia metodologiczne przedstawia *Schemat 2*. W praktyce tę koncepcję można wykorzystać, budując dla konkretnego ucznia bazę danych z diagnozy w postaci tabeli, której kolumny (pola) odpowiadają – przynajmniej – owym czterem zakresom.

Ponieważ sprawa wygląda na skomplikowaną, spieszę z dwoma wyjaśnieniami. Po pierwsze – w praktyce taką metodologicznie pełną diagnozę wykonuje się nie dla wszystkich uczniów, ale dla tych, którzy mają problemy z uczeniem się. Nie znaczy to, że tylko dla uczniów słabych (dla najsłabszych – na pewno tak), bo i uczniowie mający wyższe osiągnięcia nie zawsze wykorzystują w pełni własne zasoby, poza tym te relatywnie wysokie osiągnięcia mogą być niewystarczające w odniesieniu do ich aspiracji. To też jest problem edukacyjny. Po drugie – nauczyciel najczęściej nie ma możliwości stosowania profesjonalnych narzędzi diagnozy (w postaci np. standaryzowanych ankiet czy kwestionariuszy wywiadu, nie mówiąc już o testach psychologicznych) i musi się posługiwać dotychczasową wiedzą o uczniu, uzupełnioną celową obserwacją. Wnioskowanie z takich danych ma z reguły charakter intuicyjny, więc niepewny. Ale tę słabość diagnozy nauczycielskiej rekompensuje fakt, że, pracując stale z uczniem, nauczyciel może na bieżąco korygować pomyłki – takich możliwości nie daje profesjonalna diagnoza zewnętrzna.

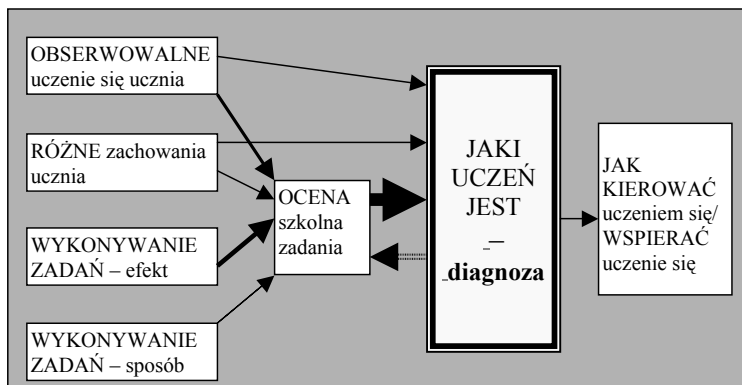


Schemat 2. Zakresy diagnozy edukacyjnej

Diagnoza a ocena szkolna

W praktyce szkolnej bardzo często diagnoza ucznia powstaje na podstawie stopni uzyskiwanych przez tego ucznia. „To bardzo słaby uczeń” – mówimy, przeglądając świadectwo, na którym szereg stopni *dopuszczający* jest przerywany od czasu do czasu *dostatecznym*. „To bardzo nierówny uczeń” – mawia się, jeżeli na świadectwie znajdują się i stopnie *dostateczny*, i *bardzo dobry* z przedmiotów ogólnokształcących innych niż wychowanie fizyczne czy muzyka.

To bardzo niedobra, powierzchowna diagnoza. Przedstawia ją Schemat 3. Pokazuje on, skąd biorą się dane źródłowe, prowadzące zarówno do ustalenia oceny danego zadania ucznia, jak i do diagnozy ucznia. Grubość strzałek obrazuje znaczenie poszczególnych źródeł danych.



Schemat 3. Powstawanie diagnozy ucznia – stan niezadowolający

Ocenianie szkolne rzadko jest pomiarem dydaktycznym (co, skądinąd, bywa jego zaletą) i uwzględnia kontekst kształcenia. Na ocenę szkolną za określone zadanie składa się kilka czynników, na schemacie pokazano cztery najważniejsze. Najgrubsza strzałka wskazuje, że nauczyciel bierze pod uwagę efekt wykonania zadania – to, czy uczeń zgodnie z postawionymi przez niego wymaganiami wykonał to zadanie. Taki efekt w stanie „laboratoryjnie czystym” ujawnia pomiar dydaktyczny. Ale ocenianie szkolne różni się od pomiaru dydaktycznego.

Drugim w hierarchii ważności czynnikiem (tu: kontekstowym), wpływającym na ocenę jest wiedza nauczyciela o tym, jak uczeń się uczy. To znaczy, czy objawia pilność, dobrą wolę, gorliwość, czy poświęca więcej, czy mniej czasu na naukę. Te czynniki na ogół wpływają na podwyższenie oceny, czasem na obniżenie (jeśli, na przykład, nauczyciel stwierdzi: „To leń, na pewno udało mu się”). Rzadziej bierze się pod uwagę, czy uczeń dobrze organizuje sobie własną pracę.

Trzeci czynnik, też z grupy kontekstowych, wpływający na ocenę słabiej niż każdy z dwóch poprzednich (choć w szkolnym życiu zdarza się, że wpływa silnie), to zaobserwowane przez nauczyciela różne zachowania ucznia. Chodzi o zachowania nie mające związku z uczeniem się, na przykład przeszkadzanie podczas lekcji, „chamskie” zachowanie, wagary, picie alkoholu na wycieczce itp. Jeżeli te zachowania silnie wpływają na ocenę, to wtedy mówimy o represyjnej funkcji oceny szkolnej.

I wreszcie istnieje bardzo słaby na ogół (zaznaczony strzałką przerywaną) wpływ na ocenę tego, w jaki sposób uczeń wykonał zadanie. Nauczyciel rzadko to obserwuje, bo bardziej jest zajęty pilnowaniem, żeby uczniowie nie ściągali i nie przeszkadzali, w ten sposób traci bardzo cenne informacje kontekstowe. A znaczenie tej informacji dla diagnozy postępów ucznia bywa bardzo ważne.

W ten sposób powstaje ocena szkolna, która, jak wcześniej napisałem, jest głównym źródłem diagnozy ucznia w praktyce szkolnej. Łatwo na schemacie zauważyć, że owa diagnoza „Jaki uczeń jest” (czyli obraz ucznia), zbudowana głównie na podstawie oceny, ma także wpływ zwrotny. Podczas kolejnych aktów oceniania ona z kolei wpływa na ocenę za kolejne zadanie. Jest to znany w psychologii efekt tendencyjnego sprawdzania hipotez. Jeśli, na przykład, na podstawie stopnia nauczyciel przyjął hipotezę, że dany uczeń ma solidną wiedzę, to w wypadku kolejnego słabiej wykonanego zadania podwyższy mu ocenę w myśl zasady „Miał słabszy dzień” albo „Miał pecha”. Oczywiście, ten proces sprawdzania hipotez jest nieuświadomiony.

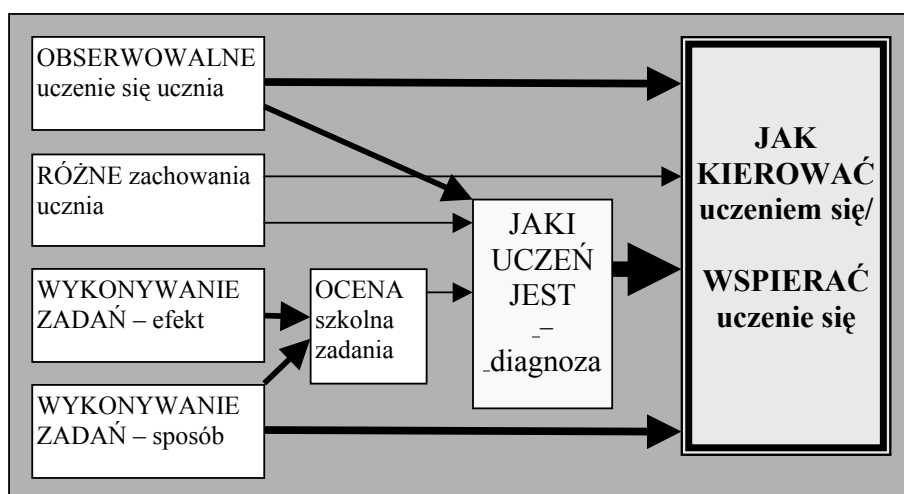
Schemat 3. pokazuje także, że dwa wpływające na ocenę szkolną ucznia czynniki: różne zachowania oraz obserwacje dotyczące uczenia się mają także bezpośredni wpływ na powstawanie obrazu ucznia. W ten sposób ich wpływ końcowy ulega wzmocnieniu.

Schemat pokazuje także niefunkcjonalność takiej diagnozy edukacyjnej. Nauczyciel robi ją, by wiedzieć, jaki uczeń jest (grubsza ramka) i niekoniecznie

ta wiedza ma służyć temu, czemu powinna, czyli kierowaniu uczeniem się ucznia lub wspieraniu jego wysiłków. Praktycznie nauczyciel często diagnozuje, żeby „wiedzieć” (bez określonego celu, „na wszelki wypadek”), czasem, żeby pacyfikować ucznia lub dyscyplinować. Niekiedy diagnoza służy dobremu celowi.

Podsumowując taki model diagnozy – jego wadą jest zbyt duża waga oceny szkolnej dla budowania obrazu ucznia. Jak chodzi o samą ocenę, widać, że jej składniki są dość przypadkowe, mieszają się merytoryczne (wiedza) ze społecznymi (np. dyscyplina) i psychologicznymi (np. zdolności). Dlatego tak ważne jest, by podczas oceniania określić wymagania dla stopni szkolnych oraz kryteria (co oceniamy, a czego nie)

Żeby uniknąć opisanych błędów diagnozy, proponuję model nakierowany na funkcjonalność i oddzielający składniki oceny szkolnej od niektórych czynników kontekstowych. Model ten przedstawia *Schemat 4*.



Schemat 4. Powstawanie diagnozy ucznia – stan pożądany

W modelu tym na ocenę szkolną wpływają tylko dwa czynniki: poziom wykonania zadania oraz sposób wykonywania zadania. Oba są istotne dla kierowania uczeniem się ucznia i właśnie dlatego oba powinny stanowić źródło oceny. Pierwszy czynnik pozwala uczniowi udzielić informacji, co już wie lub potrafi wystarczająco dobrze, a czego jeszcze nie. To niezbędne dla regulowania uczenia się. Drugi czynnik pozwala pomóc uczniowi w doskonaleniu sposobu uczenia się – i jest to bardzo ważny i dotąd niedoceniany czynnik. Wykonywanie zadań przez uczniów odzwierciedla bowiem ich style poznawcze (według terminologii Bolesława Niemierki „modele uczenia się”). Poznanie tych stylów poznawczych jest kluczem do indywidualizacji pro-

cesu kształcenia². Niekiedy rozwiązanie zadania w sposób inny niż zakładał nauczyciel jest bardzo cenne, ponieważ wiąże się z uzyskaniem przez ucznia dodatkowej wiedzy w trakcie wykonywania zadania. Czasem niski poziom wykonania zadania ujawnia braki w umiejętnościach „narzędziowych” (jak np. czytanie lub rachowanie).

Według tego modelu na obraz ucznia („Jaki uczeń jest”) ocena szkolna wpływa słabo (cienka strzałka). Podobnie słaby jest bezpośredni wpływ na ten obraz różnych (niedotyczących uczenia się, często mających charakter wybryków) zachowań ucznia. Zachowania te, jako słabo związane z uczeniem się, nie są istotne dla diagnozy nakierowanej na pomoc w uczeniu się. Natomiast silniejszy wpływ ma obserwowalne uczenie się ucznia. Ile czasu uczeń poświęca na naukę, jak ją sobie organizuje i planuje, jaką ma motywację i jakie warunki czasowe oraz materialne (a także uzdolnienia) – to wszystko buduje obraz użyteczny dla późniejszego pomagania uczniowi.

Powstały według takich założeń obraz ucznia (cienka ramka) jest służebny względem celu: „Jak kierować uczeniem się ucznia” (gruba ramka). Innego użytku dla tego obrazu ucznia nie przewiduje się, dlatego słabe strony ucznia reprezentowane w tym obrazie powinny dotyczyć głównie problemów kształcenia, a nie np. dyscypliny, taktu, koleżeństwa.

Na koncepcję wykorzystania diagnozy dla kierowania rozwojem ucznia wpływa nie tylko obraz ucznia ustalony w opisany wyżej sposób, ale także bezpośrednio wpływają (niejako „drugi raz”) dwa czynniki: obserwowalne uczenie się ucznia oraz sposób wykonywania zadań. Oba są ze sobą związane, ponieważ oba są odbiciem modeli poznawczych ucznia, przy czym ten pierwszy zawiera dodatkowo sporo elementów społecznych: samodyscyplinę, pracowitość, zorganizowanie, motywację itp. Do obu tych czynników będą adresowane „pomocowe” działania nauczyciela.

Podsumowując: od świadomości celu diagnozy zależy, jakie czynniki będą rzutować na ocenę szkolną, a jakie nie – i jaki będzie udział tych czynników. Także jakie czynniki będą brane pod uwagę przy budowaniu obrazu ucznia, a jakie nie – i jaka będzie waga poszczególnych. Świadomość celu powoduje inne ocenianie i inny sposób diagnozowania ucznia.

Obserwacja jako narzędzie diagnozy ucznia

Skoro obserwacja jest podstawowym narzędziem diagnozy dokonywanej przez nauczyciela, warto podać kilka wskazówek, jak jej dokonywać i jak uniknąć podstawowych błędów. Bowiem o pomiarze dydaktycznym powstała w ostatnich latach obszerna literatura, a obserwację często pozostawia się intuicji nauczy-

² dokładne wytłumaczenie problemu na przykładach zadań matematycznych w artykule: K. Stróżyński, *Nowa matura – ukryta dyskryminacja*, „Matematyka” [mies.] Nr 2/2005 (312).

ciela. Może na zasadzie porzekadła: „Koń jaki jest, każdy widzi”. A sprawa wcale nie jest oczywista. To, co na *Schemacie 4.* nazwano „różne zachowania ucznia” – można obserwować pod kątem utrudniania życia nauczycielom (powszechnie jest „kolekcjonowanie” wykroczeń uczniowskich przez nauczyciela), pod kątem zachowań społecznych, moralnych czy według innych jeszcze kryteriów. Najczęściej są to dane przypadkowe; zbierane bez żadnej metody, ale można też (i należy) planować obserwację pod kątem uzyskania informacji o aspiracjach (ważne!) ucznia, o jego cechach osobowościowych – w celu wykorzystania dla wspierania uczenia się.

Obserwacja uczenia się ucznia może mieć wpływ nie na ocenę, ale na diagnozę („jaki uczeń jest”) – i takie postępowanie zalecałbym. Ale także bezpośrednio może być wykorzystana dla kierowania uczeniem się ucznia przez nauczyciela.

Podam przykład z własnej praktyki pedagogicznej. Ucząc, jako nowy nauczyciel, języka polskiego w klasie ósmej szkoły podstawowej (początek lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia), obserwowałem systematyczne porażki szkolne uczennicy – wychowanki domu dziecka we Wronkach. Dziewczyna ta – nazwijmy ją Anią – miała problemy z wszystkimi przedmiotami, a ponieważ była z domu dziecka, nauczyciele jakoś tak solidarnie „spisali ją na straty”. Środowisko patologiczne – łatwe wytłumaczenie.

Mnie osobiście ciekawiło, jak to jest, że dziewczyna piętnastoletnia, do tego cicha i „wycofana” (nie demonstrowała złej woli, jak niektóre jej rówieśnice), nie może się nauczyć na pamięć niedługiego wierszyka „W pamiętniku Zofii Bobrówny” Słowackiego. Postanowiłem więc sprawdzić, jak ona się tego wiersza uczy – i poszedłem do jej pokoju, do domu dziecka. Wówczas z czystej ciekawości, nie dla pedagogicznej diagnozy.

To, co zobaczyłem i usłyszałem, przerażyło mnie – nauczyciela z niemalym już wtedy stażem. Gdyby ktoś chciał wymyślić sposób uczenia się maksymalnie nieefektywny, w zasadzie uniemożliwiający nauczenie się wiersza, nie wykombinowałby niczego lepszego. Dziewczyna uczyła się, dzieląc tekst wiersza na kawałki nie tylko przypadkowe, ale i logicznie niepowiązane, po czym powtarzała je pracowicie na głos, prawdopodobnie w ogóle nie rozumiejąc znaczenia. Każdy odcinek był oderwany od poprzedniego i następnego, bez żadnego związku gramatycznego nawet, nie mówiąc o treściowym. Po kwadransie nie umiała ani dwóch linijek na pamięć. Uczenie się wyglądało mniej więcej tak:

Niechaj mnie Zosia o wiersze... Niechaj mnie Zosia o wiersze... Niechaj mnie Zosia o wiersze... nie prosi, bo kiedy Zosia... nie prosi, bo kiedy Zosia... nie prosi, bo kiedy Zosia... do ojczyzny wróci, to każdy kwiatek... do ojczyzny wróci, to każdy kwiatek... do ojczyzny wróci, to każdy kwiatek... to każdy kwiatek... to każdy kwiatek... to każdy kwiatek...

Wygląda to groteskowo, ale to nie żart. To tylko przykład, że niepowodzenia uczniowskie mają często źródło w zupełniej nieumiejętności uczenia się. Przy-

kład jest jaskrawy, najczęściej mamy do czynienia z łagodniejszymi formami takiej nieumiejętności. A poznać je możemy tylko przez zaplanowaną obserwację pracy ucznia. To, oczywiście, ilustracja „obserwowalnego uczenia się ucznia” ze *Schematu 3. i 4.*

Nie, dla tego przykładu nie będzie *happy endu*. Nie nauczyłem jej w dwie godziny, jak ma się uczyć. Zresztą to nie było możliwe. Dodatkowo stwierdziłem jeszcze, że kiedy czyta głośno, to prawie wcale nie rozumie treści, nawet nie ma świadomości, że powinna ją rozumieć. Dotąd na stopień wystarczało głosowe odtworzenie tekstu. Teraz to nazywają mądrze „hiperleksją”. Jedyne, co jej potrafiłem przekazać, to przekonanie, że nie zapamięta tekstu, dopóki go nie zrozumie. Ale to dłuższa sprawa i niełatwa dla piętnastolatki. Zwłaszcza że wiedziała, iż szkołę skończy, bo nauczyciele mają już jej dość. Tak się też stało.

Obserwacja, jak widać, może dostarczyć bardzo użytecznych dla kształcenia informacji. Ale wymaga ona szczególnej ostrożności, ponieważ wnioski są zawsze zagrożone poważnym błędem. Ryszard Pachociński pisze:³

Zapomina się o tym, że świat obserwacji bardziej konstruowany jest przez obserwatora, niż odkrywany przez niego. Rzecz można zatem, że różni obserwatorzy będą tworzyć różne światy.

i wcześniej:⁴ *Obserwacja nie jest neutralna wobec teorii, zatem na wnioski nauczyciela obserwującego ucznia będą wpływać zarówno jego poglądy pedagogiczne, jak i przekonania dotyczące danego ucznia (wcześniej już wspomniano o znanym mechanizmie psychologicznym tendencyjnego sprawdzania hipotez).*

Ocenianie w szkole, jeżeli ma mieć sens, musi służyć temu, czemu ma służyć szkoła, cała dydaktyka i wychowanie. Musi służyć rozwojowi ucznia. Jeżeli tak, to musi ono być zindywidualizowane. Zwróćmy uwagę, że nie mówimy o „rozwoju uczniów”, ale o „rozwoju ucznia”. Liczba pojedyncza ma tu głębokie uzasadnienie. Jeżeli ocenianie szkolne ma być zindywidualizowane, to musi się wiązać z diagnozą edukacyjną, poznaniem potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów. Jeżeli zaś ma pomagać każdemu z uczniów w uczeniu się, to musi być oparte na skutecznym komunikowaniu się nauczyciela i ucznia.

³ Pachociński R., *Pedagogika porównawcza. Zarys teorii i metodologii badań*, PWN, Warszawa 1991, s. 136.

⁴ *ibidem*, s. 134.