

**Klemens Stróżyński**

Wydawnictwo Szkolne PWN, Poznań

## **Pedagogiczny sens oceniania – komunikowanie wyników**

Ocenianie wyników edukacji tradycyjnie było rozumiane jako przede wszystkim ustalenie rzeczywistych efektów uczenia się ucznia. Znacznie większą wagę przykładano do rozpoznania osiągnięć, niż do wykorzystania wiedzy o tych osiągnięciach przez zainteresowanych: ucznia, jego rodziców, nauczycieli i inne podmioty.

Sygnalem wartościowej zmiany w tym zakresie było wprowadzenie obowiązku oceniania opisowego na pierwszym etapie edukacyjnym. Ocena opisowa w nauczaniu wczesnoszkolnym umożliwia bowiem wykorzystanie informacji o wyniku uczenia się dziecka dla ukierunkowania jego działań i budowania pozytywnej motywacji. Ma więc większą wartość pedagogiczną niż stopień szkolny. Jest w sensie pedagogicznym bardziej trafna.

Zarówno w ocenianiu wewnątrzszkolnym (w tym w egzaminowaniu powszednim), jak i w przypadku egzaminów zewnętrznych zauważa się w ostatnim czasie tendencję do przenoszenia nacisku z precyzyjnego ustalania wyników uczenia się na trafne, więc powodujące właściwe wykorzystanie, komunikowanie informacji o osiągnięciach ucznia. W przypadku oceniania wewnątrzszkolnego temu celowi służy tzw. ocenianie wspierające (szerzej: Stróżyński, 2003), w przypadku egzaminów zewnętrznych sposób najtrafniejszego komunikowania wyników różnym podmiotom jest obecnie rozważany. Warto się zastanowić, dlaczego komunikowanie wyników uczenia się jest takie istotne.

### **PO CO informujemy o ocenie**

Sposób podania informacji, jak stwierdzono empirycznie, znacząco wpływa na decyzje podejmowane w wyniku jej otrzymania. Szczegółowszą analizę tej prawidłowości,

z wykresami, umieściłem w innym miejscu (Stróżyński, 2001: 63–66). Za P. G. Zimbardo (1999) podałem przykład informowania o rokowaniach dla chorych na raka, poddających się operacji albo naświetlaniu. Jedna grupa otrzymała tę samą informację statystyczną podaną z punktu widzenia przeżycia, druga – z punktu widzenia śmiertelności. Operacja powodowała wyższą śmiertelność w trakcie zabiegu i zaraz po nim, ale wyraźnie wyższą przeżywalność całej populacji chorych w odleglejszym horyzoncie czasowym, niż naświetlanie. Grupy pacjentów oraz inne grupy poddane badaniu wybierały jeden z rodzajów terapii w zależności od tego, JAK prezentowano im rokowania. Okazało się, że sformułowanie, iż 95% pacjentów **przeżywa** operację, traktowane było jako bardziej optymistyczne, niż sformułowanie, że 5% pacjentów **umiera** podczas niej. Arytmetycznie niby to samo, psychologicznie – nie.

Z powyższego względu sposób podania informacji jest nie mniej istotny, niż sama informacja. Ale nie tylko ten aspekt jest ważny. Ocenianie szkolne jest bowiem najczęściej informowaniem o osiągnięciach, a nie o postępach; ma charakter statyczny, a nie dynamiczny; reprezentuje podejście wynikowe, a nie procesualne (Stróżyński, 2003, rozdz. „Nastawienia do oceniania”). Widać to najwyraźniej w przypadku egzaminów zewnętrznych.

Ocena szkolna informuje o stanie wiedzy w danym momencie. Jej wartość informacyjna ulega dezaktualizacji bardzo szybko, ponieważ uczeń wiele wiadomości, których posiadanie ustalono, zapomina, natomiast zdobywa następne wiadomości i umiejętności. Można sprawdzić, że po kilku już latach ludzie nie pamiętają, jakie oceny z poszczególnych przedmiotów uzyskali w szkole, w klasie – na przykład – trzeciej, natomiast dość dokładnie pamiętają charakterystyczne okoliczności związane z ustaleniem tej oceny lub jej zakomunikowaniem. Dodajmy: pamiętają ocenę, jaką otrzymali, jeżeli sposób jej zakomunikowania wywołał silne wrażenie, spowodował wstrząs, innymi słowy – skłonił do podjęcia określonych działań. Czyli – **miał znaczenie pedagogiczne**. Regulował proces uczenia się.

W procesie **regulowania kształcenia poprzez wykorzystanie wyników** wyodrębniam zatem dwie fazy:

1. Ustalanie wyników edukacji.
2. Komunikowanie wyników odbiorcom.

Za szczególnie istotną z pedagogicznego punktu widzenia uważam fazę komunikowania wyników i jej dotyczą niżej zamieszczone rozważania. Zacząć należy od określenia warunków, przy których komunikowanie się powoduje pożądane skutki.

## WARUNKI skutecznej komunikacji

Dla trafnego zakomunikowania wyniku uczenia się, zarówno w przypadku egzaminowania powszedniego, jak i doniosłego, warto zapoznać się z trójpoziomym modelem komunikowania się, nazwanym przez Bolesława Niemierkę „Coweya-Stróżyńskiego modelem skuteczności komunikowania” (Niemierko, 2002: 247), który

przedstawiony jest i zilustrowany schematami w książce *Ocenianie szkolne dzisiaj*. Tutaj tylko najistotniejsze zasady.

Stephen R. Covey (za: Stewart, 2000: 65 i nast.) wyróżnia trzy poziomy komunikacji, zależne od dwóch zmiennych: poziomu zaufania między osobami oraz poziomowi współpracy. Jest to ujęcie interakcyjne, mianowicie poziom zaufania czy poziom współpracy wpływa na poziom komunikacji, ale tak samo wyższy poziom komunikacji buduje większe zaufanie oraz lepszą współpracę.

Niskie zaufanie między podmiotami komunikacji (co skutkuje słabą współpracą, na zasadzie powiązania wszystkich elementów tej struktury) daje najniższy poziom komunikacji, który można nazwać **obronnym**. Osoba przekazująca informacje nie ufa, iż przyjmujący chce – albo potrafi – je przyjąć i zrozumieć, natomiast przyjmujący komunikat nie uznaje go za przydatny lub ważny i stara się tylko tyle z niego zrozumieć i zapamiętać, ile uważa za konieczne dla własnego bezpieczeństwa.

Na tym poziomie komunikacji albo brakuje informacji zwrotnych (przekazujący nie dowiaduje się, ile z tego, co przekazuje, zostało przyjęte przez słuchaczy i jak), albo są to negatywne sygnały zwrotne (objawy lekceważenia, ziewanie, wykonywanie różnych czynności dla zabicia czasu, wreszcie celowe przeszkadzanie).

Drugi, wyższy poziom komunikacji można nazwać **kompromisowym**. Jest to komunikacja między osobami dojrzałymi, oparta na szacunku. Cechuje się średnim poziomem zaufania i średnim poziomem współpracy. Nadawca i odbiorca określają obszar zbieżnych interesów i w zależności od tego modyfikują własne założenia co do wartości i zakresu wymienianej informacji. Tak drogą (często domyślnych) negocjacji ustala się kompromisowy, zadowalający obie strony przekaz. I nadawca, i odbierający nie wykorzystują w pełni swoich możliwości, ale rozumieją się i realizują zadania.

Ten poziom komunikacji stanowi rodzaj standardu komunikacyjnego, zupełnie wystarcza do poprawnego funkcjonowania w życiu społecznym. Obie strony zyskują w akcie komunikacji, lecz niewiele, ponieważ nie zostają uruchomione możliwości twórcze żadnej z nich.

Trzeci, najwyższy poziom komunikacji występuje w niewielu szkołach i zawsze sporadycznie. Jest to komunikacja **synergiczna**<sup>1</sup>. Wiąże się ona z pełną otwartością obu stron, z zaufaniem bez zastrzeżeń i prowadzi do nadzwyczaj efektywnej współpracy. Dlatego jest taka rzadka, ponieważ socjalizacja na ogół polega na ćwiczeniu już od dziecka reakcji obronnych, a w najlepszym przypadku na uczeniu kompromisu, szacunku, tolerancji.

W komunikacji synergicznej skutek znacznie przewyższa sumę możliwości obu stron komunikujących się. Jest to na pozór paradoksalne. Nauczyciel nauczył więcej niż uważał, że może nauczyć, a uczeń potrafi więcej niż uważał, że go stać. Dzieje się tak dlatego, iż następuje swego rodzaju komunikacja zwrotna, która uruchamia ukryte

<sup>1</sup> Synergia albo synergizm to współdziałanie różnych czynników, skuteczniejsze niż suma ich oddzielnych działań.

możliwości obu stron. Ta wynikająca z pełnego zaufania komunikacja zwrotna powoduje, iż nie tylko pełny komunikat jest zrozumiany i przyjęty, ale odbiorca go wzbogaca własnymi przemyśleniami, którymi dzieli się z nadawcą, w wyniku czego nadawca dokonuje nowych refleksji i odkryć, którymi dzieli się z odbiorcą. Role nadawcy i odbiorcy są wymienne, co sprzyja uruchomieniu myślenia twórczego. Komunikacja synergetyczna jest raczej rzadka w warunkach oceniania wewnątrzszkolnego i w zasadzie zupełnie niemożliwa w przypadku egzaminów zewnętrznych.

Według wyżej przedstawionego modelu, o skuteczności komunikacji decydują dwie zmienne: zaufanie i współpraca. W przypadku oceniania wewnątrzszkolnego wiedza psychopedagogiczna pomaga we wpływanie na te zmienne, w przypadku oceniania zewnętrznego sytuacja jest znacznie bardziej skomplikowana. Niemniej, kilka uwag warto uczynić.

**Poziom zaufania**, odbiorców komunikatu (uczniów, rodziców, nauczycieli) do instytucji organizujących egzaminy zewnętrzne jest relatywnie wysoki, chociaż i w tym przypadku można dążyć do jego podwyższenia poprzez pełne informowanie o procedurach zapewniających jakość narzędzi sprawdzania egzaminacyjnego oraz pewność procedur egzaminacyjnych. Temu poziomowi zaufania niesłuchanie szkodzią tzw. wpadki, czyli ujawnianie przez media np. błędów czy niekonsekwencji w zadaniach egzaminacyjnych. Nie należy wymienionego zjawiska postrzegać w kategorii wrogości do egzaminów zewnętrznych, jest to naturalna w warunkach społeczeństwa demokratycznego procedura obywatelskiej kontroli nad działaniem instytucji.

Media mogą szkodzić owemu zaufaniu, mogą je także podwyższać. Niesłuchanie istotny jest w tym przypadku sposób (i skuteczność) informowania dziennikarzy nie tylko o wynikach egzaminów, ale – to najważniejsze – o sposobach trafnego wnioskowania z tych wyników. Ten obszar informacji jest dzisiaj szczególnie zaniedbany.

W powyższym akapicie wskazałem miejsce, gdzie z pierwszą zmienną spotyka się druga – **poziom współpracy**. To pole działań jest jeszcze wciąż ugiorem. W niektórych szkołach podjęto próby wykorzystywania wyników egzaminów zewnętrznych dla modyfikacji działań dydaktycznych, ale współpraca z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi najczęściej sprowadza się do oczekiwania od tych komisji instruktażu i szkoleń. Brak więc tutaj interakcyjności.

Jeszcze gorzej wygląda współpraca z organami państwowego nadzoru pedagogicznego (kuratoria) i organami prowadzącymi szkół. Zdarzają się tutaj przypadki, które trzeba nazwać patologicznymi: kiedy organy prowadzące wykorzystują źle zinterpretowane wyniki egzaminów zewnętrznych do podejmowania decyzji o likwidacji szkół. A celem egzaminów zewnętrznych jest przecież (między innymi) dostarczanie organom prowadzącym i organom nadzoru informacji o jakości pracy szkół. Wiedza o sposobach trafnego interpretowania wyników egzaminu w kategoriach jakości pracy szkoły jest obecnie w powijkach<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Por. hasło „Jakość pracy szkoły” w opracowaniu autora [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*.

Po – z konieczności skrótowym – określeniu warunków komunikowania wyników edukacji, wypada przejść do wskazania niektórych sposobów trafnego przekazywania informacji o osiągnięciach czy postęпах edukacyjnych różnym odbiorcom.

## JAK – w przypadku oceniania szkolnego

Komunikowanie wyników uczenia się w warunkach oceniania wewnątrzszkolnego jest łatwiejsze, niż w przypadku egzaminów zewnętrznych, ponieważ można tu wykorzystać relacje interpersonalne między uczniem i nauczycielem. Oczywiście, zasadą jest, że te relacje muszą być poprawne, najlepiej partnerskie.

Reguły przekazywania uczniowi informacji o wyniku uczenia się opisałem w innym miejscu (Stróżyński, 2003) i tutaj tylko wskażę ogólne zasady oraz wyjaśnię sposób wykorzystania pewnych mechanizmów psychologicznych.

Otóż należy odejść od uzasadniania przyczyny wystawienia takiego, a nie innego stopnia na rzecz udzielenia uczniowi zrozumiałej dla niego instrukcji dalszej pracy. Sposób porozumiewania się powinien uwzględniać zasady tzw. kodu pozytywnego, czyli: wstępnie obie strony wzajemnie uwiarygadniają się, nie ranią się, preferują omawianie sukcesów, a nie porażek, wreszcie – dbają o sprawdzanie wzajemnego zrozumienia się. Każda ze stron wstrzymuje się od przypisywania tak stronie drugiej, jak i sobie – winy.

Warto skorzystać też z wiedzy psychologicznej, m.in. z **teorii atrybucji**. Taki bowiem czy inny wynik egzaminu jest odbierany przez ucznia jako sukces lub jako porażka, zależnie od aspiracji i przewidywań zainteresowanego. Ważne jest, aby informacja o wyniku, czy to lepszym, czy gorszym, była pożyteczna pod względem pedagogicznym.

Istotnym zadaniem nauczyciela wychowawcy jest rozpoznanie **umiejscowienia poczucia kontroli** u ucznia. Człowiek bowiem postrzega przyczyny swoich sukcesów albo porażek w sobie bądź w czynnikach zewnętrznych. Przyczynę niskiego wyniku egzaminu w pierwszym przypadku upatruje w braku pilności bądź zdolności, w drugim przypadku – w złośliwości egzaminatora, pechu czy niekorzystnym układzie gwiazd. Jest to, oczywiście, **atrybucja** – przypisywanie przyczyny, a nie – obiektywne ustalanie powodu zdarzenia. W jakimś stopniu, jak twierdzą psychologowie, ta cecha kształtuje się pod wpływem życiowego doświadczenia.

Umiejscowienie poczucia kontroli ma istotny wpływ na funkcjonowanie ucznia w szkole i na jego postępy, które oceniamy, a także na przewidywane losy ucznia po ukończeniu szkoły.

[...] osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej w porównaniu z osobami z poczuciem kontroli zewnętrznej charakteryzują się: większą koncentracją na wykonywanych zadaniach, większymi sukcesami w karierze zawodowej, w tym – większymi sukcesami kierowniczymi (Tyszka, 1997: 167).



Umieszczenie poczucia kontroli jest powiązane z tym, czy uczeń jest optymistą czy pesymistą.

Optymiści interpretują sukces jako w pełni zależny od wewnętrznych – globalnych i stałych czynników osobistych. Natomiast pesymiści przypisują swój sukces czynnikom zewnętrznym, zmiennym i globalnym lub specyficznym (Zimbardo, 1999: 464–465).

Zaś niepowodzenia pesymiści – na odwrót – traktują jako zdeterminowane wewnętrznie, wynikające z ich immanentnych defektów i słabości, więc niemożliwe do uniknięcia. Takie widzenie niepowodzeń znacznie pogarsza sprawność pesymistów, także poznawczą – czyli przekłada się na niższe osiągnięcia szkolne.

Ponieważ, jak wcześniej wspomniałem, ulokowanie poczucia kontroli wiąże się z doświadczeniami ucznia, zadaniem nauczyciela jest stwarzanie sytuacji wychowawczych sprzyjających zmianie stylów atrybucyjnych ucznia. Jak to robić? Pewne rady daje cytowany wcześniej znakomity podręcznik amerykańskiego psychologa:

[...] wolimy przypisywać własny sukces zdolnościom, które mają charakter jednocześnie wewnętrzny i stały – w naszej [czyli: amerykańskiej – dop. K. S.] kulturze są one cenione nawet wyżej niż ciężka praca. Badacze ustalili, że wysiłek jest dla uczniów bronią obosieczną (Zimbardo, 1999: 463).

Tu przerwijmy, by wtrącić dwie ważne uwagi. Uczniowi czasem się czegoś nie chce i bywa wtedy oceniany niżej. Dla nauczycieli jest to często poważne wykroczenie – taki zdolny, a nie chciałoby mu się – zatem surowo represjonują lenistwo ucznia. Patrząc z punktu widzenia przyszłego funkcjonowania ucznia w dorosłym życiu, jest to absurdalne – ci sami leniwi uczniowie okazują pilność, kiedy dojdą do wniosku, że się im to opłaca, albo kiedy nie mają innego wyjścia. Druga uwaga: zachęcanie ucznia do zwiększania wysiłku jest niebezpieczne. Nie zawsze wysiłek można zwiększyć, a nawet jeśli tak, to skutki bywają mizerne, jeżeli brak jest odpowiedniej organizacji pracy ucznia.

Tak więc zachęcanie tylko do intensywniejszej pracy, tak częste w naszych szkołach, jest z psychologicznego punktu widzenia zupełnie nietrafne. Uczeń sam najlepiej wie, ile czasu i energii poświęcił przygotowaniu danego zadania. Profesor Zimbardo daje inną radę:

Upatrywanie przyczyn porażki w pechu lub braku wysiłku prowadzi do wyższej motywacji i do ponawiania prób odniesienia sukcesu (tamże: 463).

Jak widzimy, najsensowniejsze z psychologicznego punktu widzenia zdaje się przypisywanie sukcesom i porażkom odmiennego rodzaju przyczyn. Najlepiej, kiedy uczeń przyczyny sukcesów widzi w swoich stałych cechach, takich jak zdolności, a przyczyny porażek upatruje w czynnikach niestałych – czy to zewnętrznych (jak pech), czy wewnętrznych (jak zbyt mały własny wysiłek). Zdaje się to niezbyt zgodne z rozumowaniem w pełni dojrzałym, ale przecież chodzi o skutki sprzyjające rozwojowi ucznia.

Tu jedno ważne **zastrzeżenie**. Ta wiedza, którą podaję i interpretuję, pochodzi od uczonych z Zachodu i dotyczy społeczeństw wychowywanych od dziesięcioleci w zupełnie innym poczuciu odpowiedzialności, niż pokolenia kształtowane przez realny socjalizm. Nauczyciele praktycy wiedzą, że dzieci spontanicznie tłumaczą swoje porażki przyczynami zewnętrznymi i robią to na ogół zupełnie bezkrytycznie. To skutek socjalizacji. Postawa zupełnie sprzeczna z dominującą na Zachodzie etyką protestancką. Doradzanie w **każdym** przypadku uczniom, aby przyczyn niepowodzeń dopatrywali się w zewnętrznych okolicznościach, byłoby poważnym błędem. Ale w przypadku egzaminu doniosłego może być pożyteczne – tym bardziej, im młodszy jest uczeń.

Uwzględnienie umiejscowienia kontroli jest problemem ważnym przy ocenianiu i niełatwym, jeśli chodzi o decyzje pedagogiczne. Oksfordzki uczoney, Michael Argyle (1999: 111) pisze:

Myślenie w kategoriach osób i ich cech, a nie sytuacji i ich cech jest powszechną właściwością kultury Zachodu.

Z jednej strony to dobrze, bo wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli zapewnia sprawniejsze funkcjonowanie gospodarki i w ogóle społeczeństwa, z drugiej – wiąże się z ryzykiem przesadnego obciążania ludzi za ich niepowodzenia. W Polsce przełomu tysiącleci jest to problem szczególnie otwarty, dotyczący również komunikowania wyników egzaminów.

W przypadku komunikowania wyników kształcenia uczniowie i nauczyciele chętnie posługują się średnią, najczęściej bez refleksji, jak to pojęcie działa, jakie myślenie uruchamia. Ponieważ nie unikniemy podawania średniej z egzaminu (czy powszedniego, czy doniosłego), warto wyjaśnić uczniom (a zapewne także nauczycielom), co to jest prawo regresji do średniej.

W przypadku interpretacji wyników punktowych egzaminów czy wszelkiego sprawdzania osiągnięć uczniów pod kątem przewidywania kolejnych wyników lub planowania pracy, należy uwzględnić **prawo regresji do średniej**. Dotyczy ono zjawiska niedoceniania przez ludzi niedoskonałej diagnostyczności informacji, na której opierają swoje przewidywania.

Zgodnie z prawem regresji do średniej, jeżeli nauczyciel przeprowadzi w klasie pierwszą klasówkę i podzieli uczniów według uzyskanych wyników na trzy grupy: słabszych, średnich i lepszych, to przy następnej klasówce powinien oczekiwać, że średni wynik grupy „słabszej” się poprawi, a grupy „lepszej” się pogorszy. Z tego samego powodu, tzn. regresji do średniej, należy oczekiwać (a nie dziwić się), że następny wynik sportowca, który osiągnął sukces, będzie z reguły gorszy od poprzedniego.

Zapominanie o prawie regresji do średniej jest groźnym zjawiskiem [...] może tworzyć złudne oczekiwania, że osoba uzyskująca znakomity wynik będzie go stale potwierdzać, a osoba uzyskująca słaby wynik nie może go poprawić (Tyszka, 1997: 105–106).

Prawo regresji do średniej odnosi się szczególnie do wyników indywidualnych, także do wyników niewielkich grup; związane jest ono z **uwarunkowaniami** osiągnięcia wyniku. Nie ma znaczenia w odniesieniu do wyników grup wielotysięcznych.

Pojęcie „średniej” w przypadku tego prawa dotyczy nieznanego średniego wyniku serii zdarzeń. Przykładowo: uczeń przystępuje do pięciu egzaminów. Na pierwszym egzaminie uzyskał wynik 35 pkt. z 40. Oczywiście, średni wynik z serii egzaminów nie jest znany, ponieważ kolejne sprawdzania dopiero się odbędą, ale mamy skłonność traktowania owego pierwszego wyniku jako średniego, czyli jako punktu odniesienia do następnych. Kolejny wynik może być wyższy – i wtedy będzie powodem do dumy (co nie ma żadnych złych skutków), ale też może być niższy (co może być powodem do frustracji, która będzie miała złe skutki, jeżeli jej nie zneutralizujemy przywołaniem prawa regresji).

Prawo regresji do średniej powinno być brane pod uwagę podczas interpretacji wyników ucznia, jeżeli rozpatrujemy jego wynik egzaminacyjny na tle wyników szkolnych (co jest czynione, choć nie do końca jest uprawnione). Także przy porównywaniu wyników szkoły ze średnim wynikiem, np. w kraju.

Wynik egzaminu zewnętrznego (średni) może mieć istotny wpływ na planowanie pracy szkoły. Dlatego ważne jest, aby był on prawidłowo zinterpretowany i trafnie skomentowany, m.in. z przywołaniem prawa regresji. Na przykład: średni wynik szkoły na egzaminie, niższy od ubiegłorocznego, wcale nie musi świadczyć o pogorszeniu jakości przygotowania uczniów; wynik lepszy nie musi świadczyć o skuteczności podjętych działań dydaktycznych i organizacyjnych.

## **JAK – w przypadku oceniania zewnętrznego**

Ostatnie akapity poprzedniego rozdziału dotyczyły również podawania wyniku oceniania zewnętrznego – uczniom i szkołom. Ten wynik oceniania najczęściej ma postać liczb. I w tym miejscu trzeba podkreślić, że informacja wyrażona liczbą jest źle lub mylnie rozumiana, jeżeli wcześniej nie wyjaśnimy, do jakiego wniosku owe liczby uprawniają.

Jest częstym grzechem, także raportów poegzaminacyjnych, podawanie średniej bez objaśnień i interpretacji. Nie jest to grzech mały, ponieważ w ten sposób nie zapobiegamy „toksycznym”, zdroworozsądkowym interpretacjom liczb. Szkoła o niższej średniej egzaminacyjnej jest w powiecie uznawana za gorszą od szkoły, która uzyskała wyższą średnią – chociaż powody owej różnicy mogą być (i często są) niezależne od jakości pracy owych placówek. Czy niższy średni wynik egzaminacyjny województwa wielkopolskiego od podlaskiego świadczy o tym, że szkoły wielkopolskie są ogólnie gorsze od podlaskich? Wniosek taki, płynący z liczb, zdaje się absurdalny. W takim razie PO CO podaje się te średnie?

Tak więc należałoby skrupulatnie przestrzegać zasady, że nie tylko nie podaje się liczb bez uprzedniego objaśnienia ich interpretacji, ale także nie podaje się liczb,



które nie skutkują sensownymi wnioskami. To w jakiś sposób zapobiegałoby szkodliwemu dla edukacji wnioskowaniu. Ta wyżej przykładowo wymieniona średnia wojewódzka może być cenną informacją, na przykład, dla instytucji zajmującej się szkoleniem egzaminatorów. Być może źródło różnicowania owej średniej to odmienności w instrukcjach dla egzaminatorów w różnych województwach. Rzecz można sprawdzić – ale jeśli wynik liczbowy zostanie bezrefleksyjnie podany do publicznej wiadomości, wywoła spontaniczne zdroworozsądkowe interpretacje i tylko zwiększy szum informacyjny.

Nie sposób tu choćby zasygnalizować wszystkim problemów związanych z komunikowaniem wyników edukacji. Dla przekonania jednak, że temat jest wart głębszych refleksji, wskażę (tytułem przykładu), jakie mechanizmy rządzą wykorzystywaniem przez szkoły średnich wyników egzaminów.

Na podstawie informacji o wynikach podejmowane są określone decyzje – czy to dotyczące modyfikacji pracy szkoły, czy to dotyczące wyborów danego ucznia. Decyzje dotyczące planowania pracy szkoły zawsze są podejmowane grupowo, decyzje, jaki dalszy kierunek kształcenia dany uczeń powinien wybrać po ukończeniu szkoły, też są najczęściej uzgadniane w gronie rodziny i znajomych. A decyzjami grupowymi rządzą określone prawa, z których przynajmniej jedno warto poznać, ponieważ jego znajomość umożliwi trafniejsze komunikowanie i interpretowanie wyników kształcenia szkole i uczniom.

Liczne badania udowodniły zjawisko „przesunięcia decyzji” związane z myśleniem grupowym. Jeżeli decyzję związaną np. z podjęciem ryzyka podejmuje wspólnie grupa osób odważnych, to ta decyzja jest bardziej ryzykowna, niż uśredniony wynik wszystkich członków grupy; w przypadku osób ostrożnych ta decyzja jest, odpowiednio, bardziej ostrożna<sup>3</sup>.

Podobnie, w przypadku wykorzystania wyników egzaminu zewnętrznego, decyzja dotycząca modyfikacji pracy szkoły albo wyboru drogi życiowej przez ucznia będzie zależna od poziomu aspiracji grupy nauczycieli czy też grona (rodzice, znajomi) decydującego o dalszych wyborach edukacyjnych ucznia. W istocie informacja o wynikach zostanie wykorzystana przez gremia o wyższych aspiracjach, a grupy o niższych aspiracjach podejmą decyzje niezmienniania stylu pracy, czyli tak naprawdę informacja tej nie spożytkują.

Sam mechanizm **polaryzacji grupowej** bywa wyjaśniany przez **teorię porównań społecznych**. Normalnie każdy zrównoważony człowiek ocenia siebie jako lokującego się pod względem typowych umiejętności „powyżej średniej”. Zbadano, że 80% kierowców szacuje swoje umiejętności prowadzenia samochodu jako więcej niż średnie.

Kiedy grupa osób spotyka się w celu podjęcia decyzji, na przykład, dotyczącej zmiany działań dydaktycznych szkoły, każda z tych osób prezentuje jakieś własne

<sup>3</sup> Dokładniejszy opis badań i mechanizmów działań: Makin, Cooper, Cox, 2000: 210–212.

preferencje, jakiś poziom aspiracji i gotowości do podjęcia nieuchronnego w przypadku zmian ryzyka. Ale wtedy te osoby nie znają „średniego poziomu” aspiracji i gotowości do ryzyka całej grupy. W czasie spotkania, przedstawiania argumentów, dyskusji, ów średni poziom aspiracji i ryzyka **ujawnia się**, staje się znany. I wówczas następuje, w wyniku przesunięcia „powyżej średniej”, podjęcie decyzji odpowiednio bardziej śmiałej lub bardziej ostrożnej.

Przekazywanie wyników egzaminów szkołom powinno dokonywać się ze świadomością tego, jak te wyniki będą wykorzystywane, i ze świadomością dokonywania porównań społecznych. Pewien zakres interpretacji wyników może być dokonany centralnie, przed przekazaniem ich szkołom, w pewnym zakresie interpretacja decydująca o uruchomieniu dalszych, opisanych wyżej mechanizmów, będzie dokonywana w szkołach i czynniki zewnętrzne będą miały na nią niewielki lub żaden wpływ.

Warto rozważyć możliwość centralnego wyposażenia wyników w odpowiedni komentarz, sprzyjający ich dobremu wykorzystaniu przez odbiorców oraz przygotowania (w formie szkoleń) dyrektorów szkół do wykorzystania wyników. Działania dla modyfikacji myślenia rad pedagogicznych muszą być długotrwałe i konsekwentne.

## Zepsuty stoper

Niniejszy tekst dotyczy relacji między ustalaniem wyniku edukacji i jego komunikowaniem, czyli, w istocie, wykorzystaniem. Wynik może być bardziej lub mniej trafny i precyzyjny, ale tak naprawdę liczą się skutki społeczne czyli sposób spożytkowania tego wyniku. Stwierdzenie to zilustruję przykładem, który wpadł mi do głowy w zupełnie innym miejscu, podczas wygłaszania referatu na innej konferencji. Podam ten przykład, ponieważ – wedle zasad skutecznej komunikacji – może być przydatny, jako że omawiane treści odnosi do zupełnie nieoczekiwanej sytuacji.

Dwaj chłopcy trenowali biegi i starali się stwierdzić, jaka postawa biegacza sprzyja wysokim wynikom na długich, a jaka – na krótkich dystansach. Biegli najpierw pochyleni, potem wyprostowani, próbowali też innych układów ciała. Czas mierzyli stoperem. Niestety, ich stoper nie spełniał norm jakości nie tylko europejskich, ale prawdopodobnie żadnych. W czasie jednej minuty konsekwentnie wykazywał 90 sekund. Zapewne najszybszy stoper świata.

Kiedy zapytałem słuchaczy, czy ów stoper dobrze się przysłużył trenującym uczniom, byli zaskoczeni i raczej uważali, że nie można osiągnąć celu dzięki zepsutemu stoperowi. A jednak można. Rzecz leżała w wykorzystaniu informacji dostarczonych przez źle działające narzędzie. Stoper zapewniał całkiem poprawne wnioski dla celu postawionego sobie przez uczniów.

Pierwsza rzecz – w jakim celu potrzebne nam są informacje i jak je wykorzystamy. Kiedy to już bardzo precyzyjnie ustalimy, to do tego celu dobieramy i doskonalimy narzędzia. W przypadku systemu egzaminów zewnętrznych najpierw, **bez odpowiednio dokładnego** określenia celu, stworzono narzędzia – system egzaminowania; o pełnym wykorzystaniu tego narzędzia mówi się dopiero teraz.

## Bibliografia

- Argyle M. (1999), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (2003), t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch. (2000), *Organizacje a kontrakt psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, WSiP, Warszawa.
- Stewart J. (red.) (2000), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Stróżyński K. (2001), *Tęchnologia informacyjna w nowoczesnej szkole*, Wydawnictwo eMPI<sup>2</sup>, Poznań.
- Stróżyński K. (2003), *Ocenianie szkolne dzisiaj. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa.
- Tyszka T. (1997), *Psychologia zachowań ekonomicznych*, PWN, Warszawa.
- Zimbardo P. G. (1999), *Psychologia i życie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.