

## DWA RODZAJE EGZAMINÓW A ROZWÓJ UCZNIĄ

Autor przedstawia schemat Wiesława Łukaszewskiego o wpływie informacji zwrotnej o wyniku zadania na działanie korekcyjne. Odnosi go do szkoły i zauważa, że fundamentalne znaczenie ma komentarz do wyniku zadania. Zadanie są dzielone na obce i własne oraz zadania z pełną i niepełną informacją o wyniku.

Autor uzasadnia, że egzaminy powszednie bardziej sprzyjają rozwojowi ucznia, szczególnie w sferze wolicjonalnej i emocjonalnej. Rozróżnia wynik egzaminu doniosłego jako osiągnięcie celu (zadanie NA DOJŚCIE) i powszedniego jako osiągnięcie dyspozycji (zadanie NA PRZEPLYW), przy czym te drugie uważa za bardziej motywujące.

### PODSTAWOWE POJĘCIA

Podejście czynnościowe do kształcenia zdaje się we współczesnej szkole dominujące, nawet jeżeli nie odwołujemy się wyraźnie do teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego. Jest ono szczególnie wyraźne w przypadku planowania dydaktycznego na poziomie lekcji, przy konstruowaniu planu wynikowego oraz przy operacjonalizacji celów kształcenia dla potrzeb sprawdzania i oceniania. Na tym podejściu opieram swoje rozważania dotyczące wpływu dwóch rodzajów egzaminowania na rozwój ucznia. Zaś samo pojęcie rozwoju ucznia łączę (choć nie utożsamiam) z poglądami prof. Józefa Kozielskiego dotyczącymi transgresji.

Dla właściwego rozumienia dalszych wywodów niezbędne będzie zdefiniowanie kilku pojęć, używanych w pedagogice powszechnie, choć nie zawsze w tym samym znaczeniu. Na początku warto przyjąć za Marią Materską **pojęcie czynności**:

„(...) aktywność człowieka ma charakter **czynności**, tzn. zachowań zorganizowanych i ukierunkowanych na określone wyniki. Czynnościami steruje proces przetwarzania informacji, mniej lub bardziej zaawansowany w zależności od poziomu organizacji tych czynności.”<sup>1</sup>

„(...) **czynność** jest zachowaniem celowym, którego punktem wyjścia jest określona sytuacja (stan rzeczy) i które zmierza do osiągnięcia innej, określonej sytuacji.”<sup>2</sup>

W dalszej części tekstu, przy omawianiu komentarza towarzyszącego stawianiu zadań, będzie mowa o uwzględnieniu celu zadania, zatem warto już teraz wskazać na celowościowy aspekt czynności:

„**Cechą** zachowania celowego, czyli **czynności**, jest regulacja przez antycypację celu, czyli przez wyobrażenie bodźców, które dopiero się pojawią. To właśnie te bodźce kontrolują przebieg czynności i organizują składające się na nią elementy reaktywnego zachowania.”<sup>3</sup>

Ponieważ tekst dotyczy wpływu sprawdzania i oceniania na rozwój ucznia, przyjmujemy za Łukaszewskim definicję kluczowego dla wymienionego procesu **pojęcia: zadania**.

<sup>1</sup> Maria Materska, *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, [red:] Ida Kurcz, Danuta Kądziaława, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2002, s.14.

<sup>2</sup> Tamże, s.16.

<sup>3</sup> Tamże, s.17.

„**Zadania** są ideą, wyobrażeniem stanu pożądanego przez człowieka w danej sytuacji i w danym czasie. Są wyobrażeniem wyniku. Ponadto są wyobrażeniem (co najmniej ogólnym) struktury, to jest natury operacji i porządku czasowego, w jakim mają być wykonane.”<sup>4</sup> a także, bo to również będzie istotne, funkcji, jakie zadania spełniają:

„**Zadanie**, czyli przedstawienie wyniku, jaki ma być osiągnięty, pełni kilka ważnych **funkcji**. Po pierwsze, ukierunkowuje działanie (...) Po drugie, organizuje działanie w tym sensie, że przystosowuje struktury działania do cech, jakie ma mieć wynik(...) Po trzecie, wyobrażenie wyniku spełnia funkcję punktu odniesienia, standardu umożliwiającego korekcję działania(...) Po czwarte, wyobrażeniu wyniku przypisane są zwykle wartościowania(...) Po piąte wreszcie, wyobrażenie wyniku pełni funkcję egotystyczną – dostarcza przesłanek do budowania lub modyfikowania obrazu własnej osoby czy kształtowania poczucia własnej wartości.”<sup>5</sup>

Zasadniczym problemem, który podnoszę, jest pytanie o to, w jakim stopniu zadania stawiane uczniom na różnych rodzajach egzaminu oraz w praktyce szkolnej wpływają na stymulowanie ich rozwoju i jakie warunki te zadania powinny spełniać, aby ów rozwój wspierały.

## ZADANIA

Wiesław Łukaszewski<sup>6</sup> dokonuje klasyfikacji zadań, którą wykorzystam dla swoich rozważań o tym, jak na rozwój ucznia wpływa formułowanie zadań i zwrotna informacja o wyniku. Ta klasyfikacja nie jest dokonywana z punktu widzenia pedagogiki, lecz daje się wykorzystać dla potrzeb szkolnych. Łukaszewski wyróżnia dwa kryteria podziału: lokalizacji źródła zadań oraz zawartości informacji o wyniku zadania, zawartej w samym zadaniu.

Według pierwszego kryterium mamy zadania **własne** i zadania **obce** (narzucone). Te drugie zdecydowanie dominują w rzeczywistości szkolnej. Według Łukaszewskiego, „(...) zadania własne w porównaniu z narzuconymi lepiej ukierunkowują, lepiej strukturalizują, stanowią lepszą przesłankę korekty i silniej (zapewne także trwalej) motywują.”<sup>7</sup>

Według kryterium drugiego, są zadania z **pełną informacją** o cechach wyniku i zadania z **niepełną informacją** o cechach wyniku. Łukaszewski zakłada, że te pierwsze lepiej spełniają funkcje regulacyjne, czyli ukierunkowują, strukturalizują działanie oraz motywują. Przy tym zauważa, że oba kryteria są niezależne od siebie, tzn., że, na przykład, zadania własne mogą mieć albo pełną, albo niepełną informację o wyniku. Zatem według tych dwu kryteriów da się wyróżnić cztery typy zadań.

Łukaszewski pisze także o zwrotnej informacji o wyniku działania. Rzeczą najważniejszą jest, iż brak owej zwrotnej informacji zawsze powoduje pogorszenie działania. Informacje pozytywne skutkowały najczęściej obniżeniem poziomu działania, natomiast informacje negatywne (rezultat gorszy od oczekiwanego) wpływały najczęściej na polepszenie poziomu działania (chyba że były skrajnie negatywne, wtedy powodowały pogorszenie). Działanie owej informacji zwrotnej przedstawia Schemat 1.

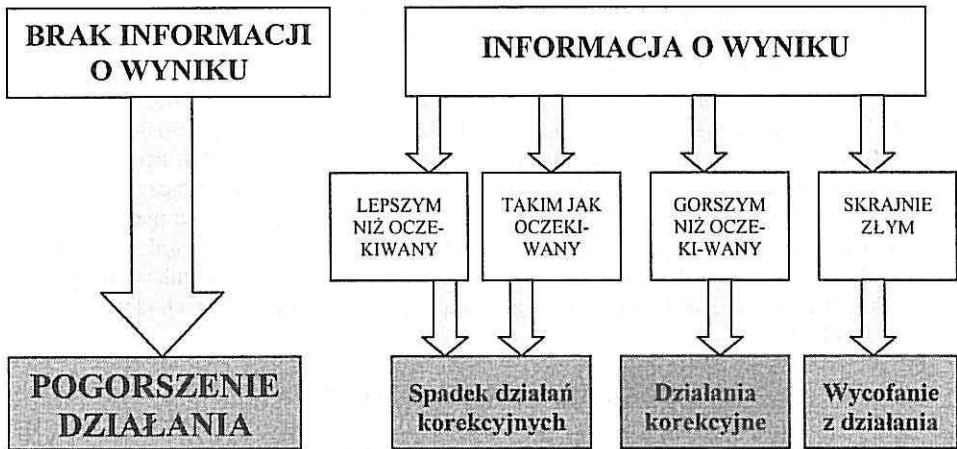
<sup>4</sup> Wiesław Łukaszewski, *Zwrotne informacje o wyniku czynności*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, op. cit., s.85.

<sup>5</sup> Tamże, s.85.

<sup>6</sup> Tamże, s.86-90.

<sup>7</sup> Także, s.86.

Schemat 1. Informacje zwrotne o wyniku zadania a działania korekcyjne



Te uwagi na temat działania zwrotnej informacji o wyniku (w rzeczywistości szkolnej – niesłuchanie istotnej części oceny szkolnej lub egzaminacyjnej) w przypadku wypowiedzi Łukaszewskiego nie dotyczą kształcenia. Sam autor zauważa, że „Od początku także dokonywano rozróżnienia między wpływem informacji o wynikach działania w procesie **uczenia** się nowej czynności, a wpływem informacji o wynikach działania w procesie **wykonywania** czynności już opanowanej”<sup>8</sup>. Tak więc wyżej umieszczonych uwag na temat funkcjonowania owych informacji zwrotnych nie możemy w całości przenosić do sfery kształcenia.

Istota rzeczy, jak się zdaje, leży w postrzeganiu sytuacji, w której wykonywane są zadania. Pozwolę sobie, dla jasności wyводу, skomentować rozróżnienie zadań, o którym wspomina Łukaszewski. Jest to rozróżnienie trochę sztuczne, bo oparte na subiektywnym postrzeganiu sytuacji zadaniowej przez wykonującego zadanie. Otóż zadania mogą dotyczyć sytuacji uczenia się – to wszystkie w zasadzie zadania szkolne oraz wiele zadań „życiowych”. Te drugie, polegające na wykonywaniu czynności już opanowanych, typowe dla pracy zawodowej i dojrzałego życia, pozornie tylko są zupełnie odmienne od zadań w sytuacji uczenia się. Tylko proste czynności mogą być opanowane do końca, na przykład wbijanie gwoździ. Ogromna większość życiowych zadań cechuje się takim skomplikowaniem, że, wykonując je, zarazem uczymy się realizować je szybciej, lepiej, racjonalniej. Fakt, iż nie postrzegamy tego w kategoriach uczenia się, jest tylko naszym aktem woli i wiedzy.

Nie da się do końca rozgraniczyć zadań, w których uczymy się nowej czynności, od zadań, w których wykonujemy czynności już opanowane. Zarówno zadania szkolne, jak i zadania „życiowe” zawierają jeden i drugi aspekt, a tak naprawdę ważne jest to, jak te zadania są kwalifikowane przez wykonawcę. Licealista może tkwić w przekonaniu, że on już nie uczy się czytać, ponieważ tę czynność już opanował, a doktorant może przykładać wiele wagi do doskonalenia czynności czytania.

W przypadku klasyfikacji Łukaszewskiego zgodność wyniku z oczekiwaniami rozumiana jest jako **osiągnięcie celu**. Zakłada się, że sama czynność jest opanowana, a wynik zadania nie ma znaczenia dla rozwoju wykonującego.

<sup>8</sup> Tamże, s.85.

W szkole, w sytuacji uczenia się, ta zgodność wyniku zadania z oczekiwaniami powinna być rozumiana, zarówno przez nauczyciela, jak i przez ucznia, jako **osiągnięcie dyspozycji** do wykonywania zadań trudniejszych, bardziej skomplikowanych. To **zupełnie inna jakość**. Przy takim założeniu inaczej będzie działać opisany przez Łukaszewskiego i przedstawiony na Schemacie 1, zweryfikowany empirycznie mechanizm wpływania informacji o wyniku na korekcję czynności.

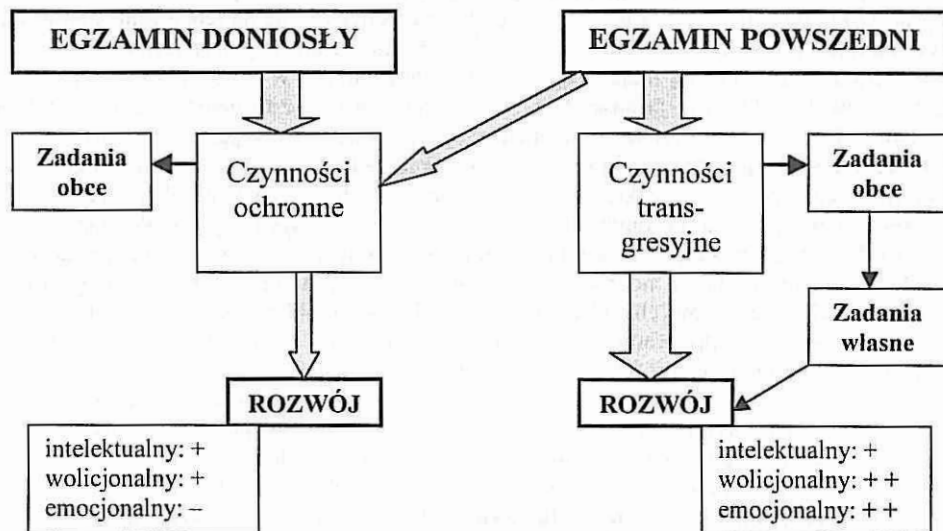
W przypadku nie tylko zadań szkolnych, ale także „życiowych” możemy pozytywny wynik traktować albo jako punkt dojścia, czyli osiągnięcie celu, albo jako osiągnięcie dyspozycji. Różnica jest w tym, że w zadaniach szkolnych powinno to być **tylko** osiągnięcie dyspozycji, a w zadaniach „życiowych” – **także** osiągnięcie dyspozycji. Najczęstszym błędem i najbardziej brzemionym w skutkach jest traktowanie (przez uczniów, a niekiedy, niestety, także przez nauczycieli) wyniku zadań szkolnych jako punktu dojścia, osiągnięcia celu.

Powyższe stwierdzenia mają fundamentalne znaczenie dla formułowania przez nauczyciela informacji zwrotnej o wyniku zadania w postaci komentarza wchodzącego w skład oceny szkolnej.

## EGZAMINY A ROZWÓJ UCZNIĄ

Zadania charakterystyczne dla egzaminów doniosłych różnią się, przynajmniej w pewnym zakresie, od zadań na egzaminach powszednich, choćby tylko przystosowaniem do systemu dydaktycznego, jaki był względem ucznia stosowany. Poza tym charakter sytuacji egzaminacyjnej powoduje odmienne podejście do rozwiązywania zadań, uruchamiane są odmienne typy czynności. Przedstawia to Schemat 2:

Schemat 2. Dwa rodzaje egzaminów a rozwój ucznia



(Schemat powyższy nie uwzględnia informacji zwrotnej o wyniku, a tylko rodzaj zadań)

Egzamin doniosły zawiera z natury zadania obce, natomiast egzamin powszedni może, obok zadań obcych, zawierać zadania własne (za takie można uznać tzw. tematy wolne) ponadto istnieje w jego przypadku możliwość uznania zadań stawianych przez nauczyciela za własne. To pierwszy walor egzaminu powszedniego.

Zadania na egzaminie doniosłym uruchamiają przede wszystkim działania ochronne (natura tego egzaminu ogranicza zachowania ryzykowne), natomiast egzamin powszedni może uruchamiać czynności transgresyjne, stymulujące rozwój. To drugi walor egzaminu powszedniego.

Rozwój w wyniku egzaminu doniosłego dotyczy sfery intelektualnej ucznia oraz, w mniejszym niż w przypadku egzaminu powszedniego stopniu, sfery wolicjonalnej, natomiast nie dotyczy raczej sfery emocjonalnej, ponieważ uczeń nie identyfikuje się z zadaniami obcymi.

Wynik egzaminu doniosłego postrzegany jest w kategoriach **osiągnięcia celu** (czyli ma mniejsze wartości pedagogiczne z punktu widzenia rozwoju ucznia), zaś wynik egzaminu powszedniego postrzegany jest częściej (i powinien być tak postrzegany) jako **osiągnięcie dyspozycji**, zatem jest wartościowszy pod względem pedagogicznym.

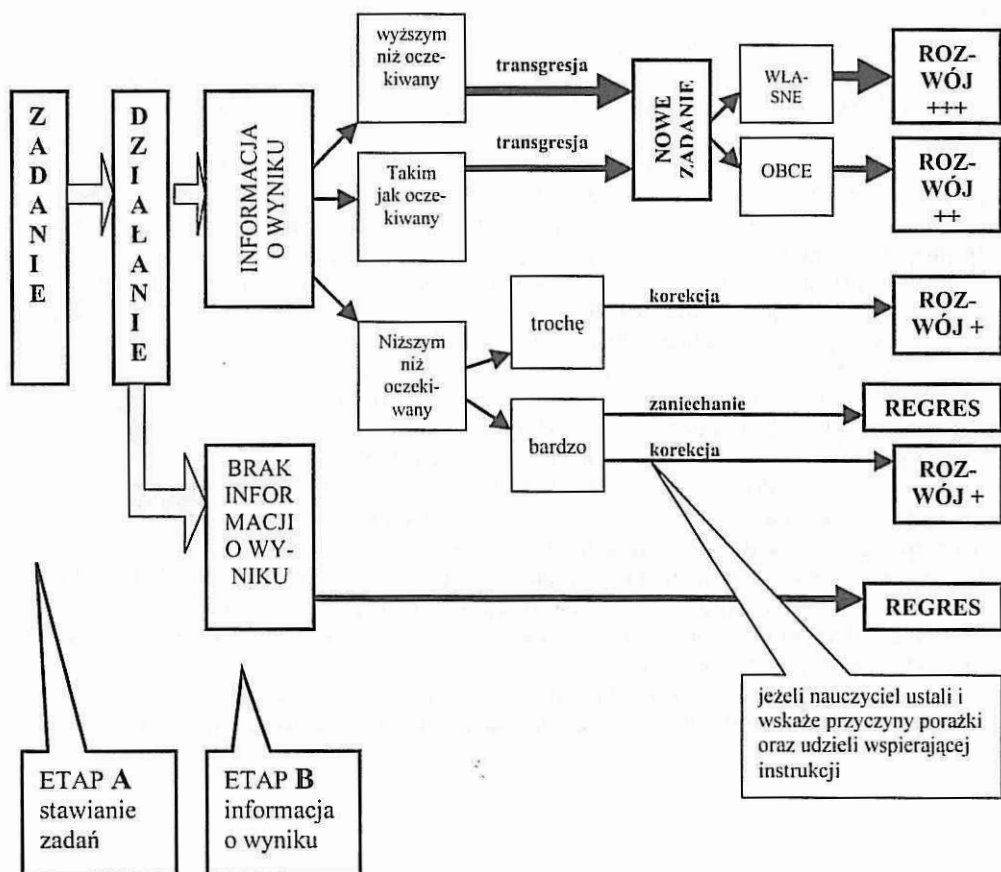
Informacja zwrotna o wyniku zadania w przypadku egzaminu doniosłego jest w najlepszym przypadku odroczone i mało przystosowana do potrzeb ucznia, mało zindywidualizowana – zatem oddziałuje słabiej niż w przypadku egzaminu powszedniego.

Sprawdzanie w rzeczywistości szkolnej (w formie egzaminu powszedniego, ale nie tylko) może skutecznie prowadzić do rozwoju ucznia pod pewnymi warunkami. Po pierwsze, zadania muszą być tak sformułowane i tak skomentowane, aby ich wynik uczeń postrzegał nie jako **osiągnięcie celu**, ale jako **osiągnięcie dyspozycji** do pewnych czynności. Te pierwsze zadania nazwijmy zadaniami NA DOJŚCIE, te drugie – zadaniami NA PRZEPLYW.

Po drugie, informacja zwrotna o wyniku zadania musi być taka, aby uruchamiała postawy transgresyjne (strategie osiągania, in. potrzebę osiągania wg McClellanda) w miejsce postaw ochronnych (strategii przetrwania), w przypadku **dobrego wyniku** zadania. W przypadku wyniku słabego są (i mogą być) uruchamiane postawy ochronne, które także mogą prowadzić do rozwoju ucznia, jeżeli komentarz do oceny wskaże drogę po uzyskaniu lepszych wyników oraz pobudzi motywację.

Działanie takiej właśnie informacji o wyniku zadania, w przypadku zadań NA PRZEPLYW (możliwych tylko na egzaminach powszednich), przedstawia Schemat 3.

Schemat 3. OD ZADANIA przez informację o wyniku DO ROZWOJU UCZNIĄ



KOMENTARZ DO SCHEMATU

ETAP PIERWSZY

Prezentowany na Schemacie 3. proces rozwijania ucznia poprzez stawianie zadań i informowanie o ich wynikach podzieliłem na dwa etapy. Etap pierwszy (A) wymaga takiego stawiania zadań, aby były one postrzegane jako zadania NA PRZEPLYW. Od komentarza nauczyciela głównie zależy, aby uczeń przyjął, że oczekiwany wynik sam w sobie nie jest celem, tylko dowodzi dyspozycji do rozwiązywania kolejnych, trudniejszych zadań. Ten komentarz jest bardzo istotny, ponieważ nie tylko ukierunkowuje działania ucznia, prowadzące do rozwiązania zadania, ale przede wszystkim pozwala osiągnąć potrzebną motywację.

Przykładowo: jeżeli polecamy uczniom nauczyć się na pamięć fragmentu *Grobu Agamemnona* Juliusza Słowackiego, możemy wyposażyć zadanie w następujący komentarz dotyczący jego celu: *Należy znać na pamięć pewną liczbę wybitnych tekstów literackich*. Taki komentarz powoduje, że zadanie to staje się zadaniem NA DOJŚCIE, mającym niewielką wartość pedagogiczną, ponieważ celem staje się pamięciowe opanowanie pewnej liczby tekstów

(informacji). Nauczysz się tekstu Słowackiego, uczeń uznaje, że osiągnął cel w zadanej części. Wynik zadania nie określa ani **nie wyznacza dalszych działań** (najwyżej uczeń może oczekiwać zadania przez nauczyciela kolejnego tekstu do pamięciowego opanowania). Zdobytą wiedza nie jest funkcjonalna.

Powyższe zadanie należy wyposażyć w komentarz uzmysławiający uczniowi funkcjonalność, przydatność pamięciowej znajomości tekstu Słowackiego dla dalszego uczenia się lub praktycznego działania. Można tak powiedzieć: *Pamięciowa znajomość tego tekstu przyda się nie tylko wtedy, kiedy będziecie chcieli w pracy klasowej zacytować jakąś myśl poety, ale także pozwoli wam zabłysnąć erudycją w towarzystwie. Poza tym pamięciowa znajomość utworów poetyckich pozwala uchwycić melodię wiersza. Ci z was, którzy w przyszłości sami spróbują układać wiersze, docenią to. Będą już znali melodię i rytm sekstyny. Ci, którzy aż tak wysokich ambicji nie mają, lepiej opamiętajcie sztukę prezentacji tekstu, intonacji, przestankowania czy choćby dykcji. To w życiu przyda się każdemu.*

Dzięki takiemu komentarzowi uczeń koncentruje się na osiągnięciu pewnej dyspozycji, a nie tylko na nauczaniu się i ładnym wyrecytowaniu wiersza. Nauczyciel te dyspozycje określił na kilku etapach, wedle potrzeb uczniów o wyższych i o niższych aspiracjach. Polecenie staje się zadaniem NA PRZEPLYW. Ambitniejsi uczniowie mogą sami spróbować pisać sekstyną (choć nauczyciel im tego nie polecił, a tylko zasugerował), czyli stawiają sobie **zadania własne**. Ci, którzy słabiej poradzą sobie z zadaniem, będą mieli świadomość, że jednak pewne częściowe dyspozycje uzyskali – na przykład nie potrafią z pamięci ładnie recytować tekstu, jednak pamiętają pewne sformułowania lub rozpoznają rytm sekstyny.

Ważne jest, aby w wyniku komentarza towarzyszącego stawianiu zadania uczniowie podczas działania mieli w świadomości, jakie korzyści w sensie osiągnięcia pełnych lub częściowych dyspozycji intelektualnych uzyskają tak w przypadku pomyślnego wywiązania się z zadania, jak i w przypadku szkolnej porażki.

Sukces w wykonywaniu zadania sprzyja uruchomieniu **transgresji**. Definiując to pojęcie, najlepiej oddać głos profesorowi Kozielleckiemu, twórcy psychotransgresjonizmu:

„Działania takie [transgresje – K.S.] – na ogół świadome i celowe – polegają na przekraczaniu granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń człowieka, na pełniejszym wykorzystywaniu przez niego biologicznych i społecznych możliwości. (...) Transgresja jest esencją człowieczeństwa. (...) O ile transgresje są ukierunkowane na rozwój, o tyle zachowania ochronne mają kluczowe znaczenia dla zachowania życia i przetrwania.”<sup>9</sup>

Postawa transgresyjna skutkuje, jak pokazano na schemacie, stawianiem sobie przez najambitniejszych uczniów zadań własnych, a w przypadku uczniów nieco mniej ambitnych czy mniej samodzielnych – oczekiwaniem od nauczyciela przydzielania zadań dodatkowych (kontynuacyjnych) i często traktowaniem ich jak zadania własne. Nie da się przecenić pedagogicznego pożytku takiej postawy.

## ETAP DRUGI

Etap drugi (**B**), który wydzieliłem na omawianym schemacie, to udzielanie informacji zwrotnej o wyniku zadania. W przypadku wysokich wyników (o czym wspomniałem nieco wcześniej), sama informacja już działa motywująco, skłaniając do transgresji. Warto jednak uzmysłowić uczniowi lub pomóc mu samemu określić, jakie dyspozycje posiada. Potwierdzenie przez nauczyciela, co uczeń już potrafi i wskazanie, jakie nowe umiejętności na tym fundamencie może budować, jest potrzebne, aby nie doszło do konstatacji, że cel został osiągnięty (jak w przypadku zadań NA DOJŚCIE).

<sup>9</sup> Józef Koziellecki, *Teoria czynności a psychotransgresjonizm*, [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, op. cit., s.21-22.



Szczególnie ważne na tym etapie jest udzielenie informacji o słabym wyniku zadania. O ile wynik trochę poniżej oczekiwań sam uruchamia działania korekcyjne (co nie znaczy, że nie należy uczniowi tłumaczyć przyczyn słabego wyniku i wskazywać sposobów poprawy), o tyle wynik skrajnie zły skłania do zarzucenia działań, co byłoby pedagogiczną klęską.

Wspólna z uczniem nauczycielska analiza przyczyn porażki, przeprowadzona taktownie i z demonstracją wiary w możliwości ucznia, połączona ze wskazaniem **akceptowanego przez ucznia** sposobu korekcji działania, najczęściej prowadzi do rozwoju. Strategia i technika udzielania takich komentarzy to odrębne i obszernie zagadnienie<sup>10</sup>, wymagające nie tylko wiedzy pedagogicznej, ale także umiejętności komunikacji interpersonalnej. Przekraczałoby ono ramy tego wystąpienia.

Grzech zaniechania wspierającego komentarza do informacji o wyniku zadania, podobnie jak zaniechanie samego poinformowania, prowadzi do obniżenia zarówno motywacji ucznia, jak i samej jakości działań. Skutkuje brakiem rozwoju. Zaniechania takie stawiają pod znakiem zapytania samą pedagogiczną sensowność sprawdzania i oceniania.

## DWA KLUCZE DO STYMULOWANIA ROZWOJU UCZNIĄ

Podsumowując, można wskazać na dwa klucze do pedagogicznego wykorzystania egzaminowania powszedniego:

1. Stawianie zadań NA PRZEPLYW, nie NA DOJŚCIE:
  - rodzaj zadań (możliwość kontynuacji działań na wyższym poziomie trudności lub złożoności);
  - znaczenie komentarza do zadania (tłumaczącego uczniowi cel zadania).
2. Informacja zwrotna o wyniku:
  - w przypadku wyniku lepszego niż oczekiwany lub zgodnego (czyli wysokiego) – koncentracja na określeniu dyspozycji ucznia (możesz... – umiesz...) i zachęcenie do stawiania sobie zadań własnych;
  - w przypadku wyniku niższego niż oczekiwany – koncentracja na określeniu przyczyny oraz udzieleniu instrukcji (program naprawczy).

*Klemens Stróżyński*

---

<sup>10</sup> Zob. np. K. Stróżyński, *Skuteczne komunikowanie ocen*, „Polonistyka” nr 9/2001; K. Stróżyński, *Wartość błędzenia*, „Wychowawca”, Nr 2 (86) R. 2000; rozdz. *Ocenianie wspierające*, [w:] K. Stróżyński, *Ocenianie. Poradnik dla polonistów w gimnazjach*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2000.