

Prof. dr hab. Bolesław Niemierko  
Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni

## Rozwój jako zdawanie egzaminów

Egzamin to nie jest zdarzenie z różowych snów młodzieży. Kojarzy się jej wręcz przeciwnie. Ilustrując *wymiar sprawiedliwości w szkole*, studenci ochrony środowiska na uniwersyteckim Wydziale Chemii, nie najslabsi przedtem uczniowie, rysują kata z toporem w dłoni i odciętą głowę ofiary (Niemierko, 2007, rozdz. X, wstęp)...

A przecież nie trwa średniowiecze i nie istnieje nawet dziewiętnastowieczna szkoła, o której tak pisał Janusz Korczak:

„W ogóle za moich czasów niedobre były szkoły. Surowo było i nudno. Nic nie pozwalali. Tak było obco, zimno i duszno, że kiedy się później śniła, zawsze się spocony budziłem i zawsze szczęśliwy, że sen, a nie prawda” (1958, tom II, s. 156). Na obrazku *Dawna szkoła* Korczak rysuje tryptyk: 1) „rwanie za ucho i walenie szpicrutą” na przerwie, 2) „nauczyciel daje linią łapy” podczas lekcji i 3) „prawdziwe różgi” po lekcjach za brak postępów w kaligrafii (tamże, s. 157).

Nowego ducha w zmurszałe obrazy wymiaru sprawiedliwości szkolnej tchnąć pragnął Marek Legutko, w okresie gdy był rzutkim dyrektorem okręgowej komisji egzaminacyjnej. Zaproponował cztery śmiałe porównania egzaminu zewnętrznego (2000):

1. *Masowe biegi*, w których udział napawa uczestników dumą.
2. *Obowiązkowe badania lekarskie*, niezbędne dla kontroli zdrowia.
3. *Śpiewać każdy może*, więc porzućmy tremę.
4. *Jazda figurowa na lodzie*, czyli popis indywidualnego stylu.

Gdyby hasła mogły zmieniać ludzi, nie potrzebowaliśmy nauk społecznych! Skoro jednak nawet najpiękniejsze metafory co najwyżej prowokują do myślenia, trzeba przyjrzeć się sytuacjom, w jakich wytwarzają się i utrzymują interesujące nas postawy.

## I. Egzamin jako fakt kulturowy

**Kultura**, rozumiana jako całokształt dorobku społeczeństwa, cechuje się inercją zapewniająca ciągłość. Jest źródłem i motorem edukacji, bo do jej utrzymania konieczne jest przygotowanie kolejnych pokoleń. W ślad za tym podążają **egzaminy**, czyli próby potwierdzające to przygotowanie.

**O doniosłości** dawnych egzaminów świadczy ich obrastanie legendą. Inicjacja w plemionach myśliwskich, pasowanie na rycerza w średniowieczu, wyzwolenie cechowe, święcenia kapłańskie, przedwojenna matura – oto przykłady doświadczeń, które mogły być najważniejsze w życiu. Obok nich płynęły szerokim, choć powolnym nurtem mniejsze, **powszednie** próby węższych umiejętności: rzemieślniczych, gospodarskich, opiekuńczych, przywódczych – składające się na karierę każdego człowieka.

Czy postęp cywilizacyjny uwolni nas od egzaminów? Nie sędzę. Kultura rozwija się z przyspieszeniem, specjalizacja postępuje, odpowiedzialność za zachowanie – w rodzinie, biurze, zakładzie produkcyjnym, sklepie, samochodzie, Internecie – rośnie, choć nie dość szybko. Dlaczego więc egzaminy szkolne tak mało kojarzą się polskiej młodzieży z rozwojem?<sup>1</sup>

Pierwsza, gotowa odpowiedź na to pytanie brzmi: *bo nasza młodzież jest mało zainteresowana własnym rozwojem*. Badania Marii Dudzikowej, co prawda sprzed piętnastu laty (1993), przeprowadzone wśród uczniów szkół średnich, przyniosły następujący obraz:

- I. Około 24 procent uczniów oświadczyło, że nie pracują i nie będą pracowali nad sobą. Odwoływali się do „natury” człowieka, do porażek we wcześniejszych próbach, do faktu, iż „podnoszenie poprzeczki może zadać wiele ran” i do przekonania, że „życie należy przyjmować takie, jakie jest”.
- II. Aż 40 procent uczniów wyraziło gotowość rozpoczęcia pracy nad sobą, gdy pojawi się w otoczeniu wzór do naśladowania. Potrzebny jest im „holownik wyciągający na czyste wody”, bliski przyjaciel, który „dostrzeżłby [ich] błędy i służyłby dobrą radą, mądrą i rzeczową”. Takich przyjaciół pragnie aż 83 procent ogółu, ale gdzie ich znaleźć w tej liczbie?
- III. Około 21 procent uczniów ogranicza pracę nad sobą do unikania błędów i do zapobiegania „pogarszaniu się charakteru”. Po porażkach, jakich kiedyś doznali, postanowili „pilnować się, aby znowu

---

<sup>1</sup> Napisalem „polskiej”, bo obserwacje dokonane za granicą, w tym zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, i doświadczenia pedagogów pracujących na Dalekim Wschodzie wydają się świadczyć, że może być inaczej.

czegoś nie wywinąć”. Chcieliby zachować swój stan obecny, nawet kosztem wyrzeczeń, tłumienia uczuć, izolacji od otoczenia.

- IV. Tylko 16 procent uczniów ma pozytywny program samodoskonalenia: rozpoznawania sił, koncentracji, hartowania się, ćwiczenia, budzenia odwagi. Dokonuje wyboru wartości „na całe życie” i wierzy, że uda się je utrzymać. Szkoła odgrywa w tych planach rolę tylko pomocniczą i stale musi „bronić się przed wtłoczeniem w szkolne i inne rameczki”.

Tak więc niemal 2/3 uczniów szkół średnich (grupy I i II) przyznaje, że nie pracuje nad sobą, co oznacza brak zainteresowania własnym rozwojem. Egzaminami stanowią dla nich głos z innego świata, odległego od bieżących zainteresowań. Gdy zadanie do wykonania jest traktowane jako obce, motywacja do jego wykonania ulega osłabieniu. Tak jest zapewne w przypadku egzaminów szkolnych u większości młodzieży.

Według Wiesława Łukaszewskiego (2002), który przez **zadanie** rozumie wyobrażenie pożądanego wyniku określonego działania, zadania mogą być „własne”, podejmowane z **motywacją wewnętrzną**, czyli ze względu na zadowolenie z wykonywanej czynności, lub „narzucone”, podejmowane z **motywacją zewnętrzną**, czyli dla korzyści płynących z uzyskania określonego wyniku czynności. Tylko pierwszy rodzaj zadań wspomaga rozwój jednostki.

Analogie literaturowe nie wystarczą jednak do naprawy sytuacji. Druga, głębsza odpowiedź na pytanie o przyczyny wyobcowania egzaminów szkolnych w świadomości młodzieży musi oprzeć się na diagnozie ich postaw wobec tego kulturowego faktu. Nim do tego przystąpimy, musimy wytworzyć odpowiedni aparat pojęciowy.

## II. Cztery paradygmaty diagnostyki edukacyjnej

Diagnostyka edukacyjna (pedagogiczna, psychopedagogiczna) kojarzy się dość powszechnie z problematyką niepowodzeń szkolnych. **Diagnoza zaburzeń** w uczeniu się jest rozpoznawaniem przyczyn niezadowolających osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych ucznia (Jarosz i Wysocka, 2006). Jest podejmowana na skutek wydarzeń sygnalizujących zagrożenia rozwojowe: niewłaściwych zachowań w szkole i poza nią (wykroczeń), trudności przystosowawczych, rażącego braku motywacji do uczenia się, trudności w opanowaniu podstawowych umiejętności poznawczych (np. w czytaniu), niskich osiągnięć poznawczych ucznia lub grupy uczniów (oddziału szkolnego, szkoły, sieci szkół). Decyzja o jej podjęciu przypomina decyzję o skierowaniu chorego do lekarza (Konarzewski, 1999), choć doj-

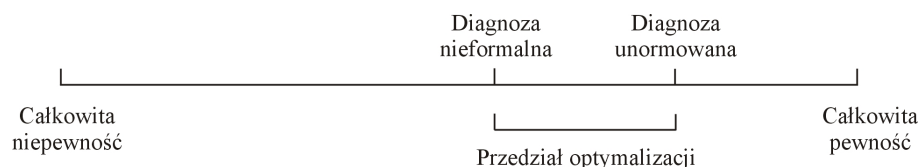
rzali pacjenci udają się do lekarza także na okresowe przeglądy stanu zdrowia, co przypomina paradygmat edukacyjnej diagnozy rozwoju.

W naukach społecznych **rozwój** jest rozumiany jako ciąg zmian długotrwałych i względnie nieodwracalnych, uporządkowanych w sekwencję rosnącą, a spowodowanych wewnętrznymi siłami jednostki lub grupy społecznej (Brzezińska, 2000, rozdz. 2; Sztompka, 2002, s. 440). **Diagnoza rozwoju osiągnięć** jest systematycznym rejestrowaniem postępu emocjonalno-motywacyjnego i poznawczego ucznia. Zainteresowanie nią w pedagogice jest pochodną tendencji do rozwojowego podejścia w psychologii (Kohlberg i Mayer, 1993). Jednym z przejawów tego zainteresowania są analizy **edukacyjnej wartości dodanej**, jako przyrostu osiągnięć w wybranym zakresie programowym w określonym czasie.

Możemy też odróżnić:

2. **diagnozę nieformalną**, dokonywaną bez zastosowania jakichkolwiek narzędzi lub narzędziami, które zostały zbudowane przez diagnostę tylko do własnego użytku i nie przeszły procesu standaryzacji,
3. **diagnozę unormowaną**, dokonywaną za pomocą **narzędzi** (arkuszy obserwacji, kwestionariuszy, testów) **standaryzowanych**, to jest takich, które są przeznaczone do szerokiego użytku, przeszły proces prób i ulepszeń, zostały zaopatrzone w normy i podręczniki.

Optymalizacja dokonuje się w przedziale wyznaczonym tymi dwoma typami diagnozy. Ilustruje to rys. 1., wzorowany na koncepcji Jamesa Pophama (1980) dotyczącej precyzji planowania testów osiągnięć szkolnych.



Rys. 1. Optymalizacja diagnozy edukacyjnej

Rysunek 1. pokazuje następujące właściwości diagnozy edukacyjnej:

Wszelka diagnoza uczenia się zmniejsza niepewność co do istotnych właściwości tego procesu, ale **pewność diagnozy**, rozumiana jako redukcja wątpliwości co do warunków, przebiegu i wyników uczenia się, może być stopniowana.

1. Całkowita pewność diagnozy jest niemożliwa do osiągnięcia.
2. Redukcja wątpliwości uzyskiwana przez diagnozę nieformalną jest względnie duża.

### 3. Unormowanie diagnozy podnosi jej pewność.

Ten schemat ma skłaniać teoretyków i praktyków diagnostyki do normowania diagnozy, a zarazem do skromności w interpretacji jej wyników.

Diagnoza nieformalna i diagnoza unormowana tworzą odrębne paradygmaty diagnostyki edukacyjnej. Różnią je warunki stosowania, przygotowanie diagnosty, przebieg diagnozowania i zastosowanie wyników.

Diagnoza rozwoju osiągnięć uczniów ma częściej charakter nieformalny niż unormowany. **Diagnoza nieformalna** jest dokonywana w toku działania edukacyjnego, najczęściej przez prowadzącego to działanie, a więc jako czynność pomocnicza w stosunku do kształcenia, uboczna, ale systematyczna. Thomas Good i Jere Brophy nazwali to „patrzeniem w klasie szkolnej” (1987). Chodziło im, oczywiście, nie o to, by tylko patrzeć, lecz by *widzieć*, jak przebiega uczenie się uczniów. Ich dzieło jest wypełnione raportami z badań i własnym doświadczeniem diagnostycznym autorów.

Zdaniem Gooda i Brophy’ego, klasa szkolna jest środowiskiem, w którym nauczyciel często musi podejmować szybkie decyzje przy niepełnej informacji. Tych decyzji jest bardzo dużo. Każdego dnia nauczyciel szkoły podstawowej wchodzi w co najmniej 1000 osobistych interakcji w uczniami i niemal 90 razy przychodzi mu oceniać ich zachowanie. Sytuację komplikują: wieloaspektowość, jednoczesność i nagłość wydarzeń oraz zmienność nastroju i, zwykle nie dość nauczycielowi znane, wcześniejsze doświadczenia klasy jako silnie ustrukturuwanej, nieformalnej grupy uczniów. Pełna świadomość wszystkiego, co dzieje się w procesie kształcenia, jest niemożliwa, ale nauczyciel, który potrafi interpretować zachowania uczniów, dostrzegać ich trudności i zapobiegać konfliktom, skuteczniej kieruje uczeniem się niż nauczyciel skoncentrowany wyłącznie na treści kształcenia.

**Diagnoza unormowana** wymaga od diagnosty innej wiedzy i innych umiejętności niż diagnoza nieformalna. Jej podstawą naukową jest **psychometria**, będąca metodologią pomiaru psychologicznych różnic indywidualnych. Psychometria posługuje się głównie narzędziami standaryzowanymi, opartymi na solidnych teoriach naukowych, analizowanymi za pomocą zaawansowanych technik statystycznych, zaopatrywanymi w złożone schematy interpretacji wyników. Wiele z tych narzędzi jest zastrzeżonych do użytku przez dyplomowanych psychologów, gdyż niespecjaliści mogą zbyt łatwo zawierzyć wynikom, nie dostrzec ograniczeń i pochopnie wnioskować o psychice badanego. Analogią jest tutaj diagnoza medyczna i stosowanie leków, zastrzeżone w większości do decyzji i przepisu lekarza.

Skrzyżowanie dwu niezależnych typologii diagnozy edukacyjnej, według celu diagnozowania (diagnoza zaburzeń i diagnoza rozwoju) oraz według metody (diagnoza nieformalna i diagnoza unormowana), prowadzi do wyodrębnienia czterech paradygmatów diagnostyki edukacyjnej przedstawionych w tab. 1.

Tab. 1. Cztery paradygmaty diagnostyki edukacyjnej

Metoda Cel	Z a a w a n s o w a n i e   m e t o d o l o g i c z n e	
	Diagnostyka nieformalna	Diagnostyka unormowana
Rozpoznanie zaburzeń	I. Nieformalna diagnostyka interwencyjna	III. Unormowana diagnostyka interwencyjna
Rozpoznanie rozwoju	II. Nieformalna diagnostyka rozwojowa	IV. Unormowana diagnostyka rozwojowa

**Nieformalną diagnostyką rozwojową** nazwiemy rozpoznawanie postępów w uczeniu się, dokonywanym środkami własnymi nauczyciela-wychowawcy. Podobnie jak psychologia rozwojowa, dotyczy nie tylko przypadków zaburzeń, lecz całej populacji, wszystkich osób poddanych edukacji i wszystkich rodzajów edukacji. Ma zastosowanie na każdym z głównych etapów kształcenia: do charakterystyki ucznia na wejściu, do monitorowania uczenia się w przebiegu kształcenia i do oceny wyników kształcenia na wyjściu systemu.

Podejście nieformalnodiaagnostyczne do edukacji zaprezentował w Polsce, już ponad trzydzieści lat temu i jako pierwszy tak konsekwentnie, Andrzej Janowski w dziele „Poznanie uczniów” (1975/2002), ograniczonym wszakże do dziedziny wychowawczej. Książka jest niewątpliwie adresowana do nauczyciela. W jej pierwszej części scharakteryzowane są dziedziny zdobywania informacji niezbędnej dla nauczyciela-wychowawcy, a w drugiej są objaśnione metody nazwane przez autora „rozpoznawczymi”, w odróżnieniu od metod badawczych, wymagających głębszego przygotowania naukowego i rozwiniętego warsztatu pomiarowego. Zawiera wiele starannie dobranych przykładów zachowań uczniów i pytań nauczyciela, szczególnie przydatnych do rozpoznawania potrzeb i osiągnięć edukacyjnych.

**Unormowana diagnostyka rozwojowa** jest rozpoznawaniem postępów w uczeniu się, dokonywanym z zastosowaniem standaryzowanych narzędzi pomiaru. Te narzędzia mogą być dostępne na rynku wydawniczym, w ośrodkach metodycznych i badawczych, a także w sprawozdaniach komisji egzaminacyjnych.

Edukacyjna unormowana diagnostyka rozwojowa jest szeroko stosowana w Stanach Zjednoczonych i w innych krajach anglosaskich, ale serie standaryzowanych testów osiągnięć szkolnych są jeszcze rzadkością w Polsce. Na rynku wydawniczym przeważają zbiory zadań niezaprojektowanych w normy, o luźnej interpretacji wyników. Rosnącą rolę odgrywają jednak egzaminy zewnętrzne, interpretowane według zasad pomiaru dydaktycznego.

Idąc tymi śladami, krajowymi i zagranicznymi, spróbujemy podjąć problematykę postaw uczniów wobec egzaminów szkolnych w paradygmacie nieformalnej i unormowanej diagnostyki rozwojowej. Właściwą dla niej podstawą teoretyczną jest teoria atrybucji.

### III. Atrybucje wyniku egzaminu

**Atrybucja** jest wyjaśnianiem przyczyn ważnych dla człowieka zdarzeń, potrzebnym mu do zachowania równowagi emocjonalnej. Za twórcę **teorii atrybucji**, pokazującej jak jednostka chroni (neutralizuje) swoje emocje przez wskazywanie domniemanego sprawcy własnej sytuacji, uważa się Fritza Heidera (1958), ale pełnię rozwoju zyskała dzięki badaniom Bernarda Weinerja (1985). Od zarania swych dziejów była to teoria empiryczna.<sup>2</sup>

Każdy człowiek rozpoznaje zdarzenia z punktu widzenia własnych potrzeb i celów, a innym ludziom chętnie przypisuje cele temu przeciwne. Atrybucje mają często charakter **obronny**, polegający na blokowaniu niekorzystnej informacji – „nieświadomym stosowaniu strategii poznawczych, służących takiemu interpretowaniu zagrażających doświadczeń, by stały się one do przyjęcia dla ego” (Kofta i Doliński, 2000, s. 570).

Jednym z najsilniejszych i najlepiej udokumentowanych mechanizmów obronnych atrybucji jest **egotyzm atrybucyjny**, skłaniający jednostkę do przypisywania sukcesów sobie, niepowodzeń zaś – okolicznościom, w tym zwłaszcza ludziom działającym w otoczeniu (tamże, s. 571; Wojciszke, 2002, s. 107). Można to nazwać szukaniem winnych własnego niepowodzenia. „Ludzie stosują niewiarygodnie wiele strategii i technik, pozwalających im na bronienie, a także podwyższanie pozytywnego myślenia o sobie” – stwierdzają Mirosław Kofta i Dariusz Doliński (2000, s. 579).

Z egotyzmem atrybucyjnym wiąże się **podstawowy błąd atrybucji**, polegający na przecenianiu czynników wewnętrznych w wyjaśnianiu *cudzych* zachowań – ich charakterem, intencją, udziałem w zмовie – a niedocenianiu obiektywnych czynników zewnętrznych, sytuacyjnych. Jak zauważył już Heider, „aktor silniej przyciąga uwagę niż sytuacja” (za: Wojciszke, 2002, s. 105). Panuje **asymetria atrybucji aktora i obserwatora**: podczas gdy własne zachowania tłumaczymy czynnikami zewnętrznymi, szukając w nich usprawiedliwień, to cudze zachowania wyjaśniamy czynnikami wewnętrznymi, obarczając za nie innych osobistą odpowiedzialnością. To pogarsza diagnozę stanu rzeczy.

---

<sup>2</sup> Mogłem się o tym przekonać, mając szczęście uczestniczyć w jednosemestralnym kursie teorii atrybucji, przeprowadzonym przez Weinerja na UCLA w Los Angeles w 1980 roku. Wykład był ciągiem eksperymentów profesora na studentach, a problematyka egzaminacyjna odgrywała w nich dużą rolę.

Dopatrując się przyczyn niepomyślnych wydarzeń nie w sobie, a w innych ludziach, tracimy z pola widzenia całokształt sytuacji (Lewicka, 2002, s. 47).

Dlaczego tak się dzieje? Przez atrybucje jednostka próbuje zapanować nad przyszłością i zapewnić sobie jak najwięcej kontroli nad tym, co jest trudno przewidywalne (tamże, s. 68). To może być wynik egzaminu szkolnego. Uczeń może go przypisać następującym czynnikom (por. Mietzel, 2002, s. 365 – 372):

1. *Przedmiotowi* do opanowania. Jest on *stały* (taki sam dla wszystkich), ale uczenie się go zależy od ucznia, a więc czynnik jest *wewnętrzny*.
2. *Swoim zdolnościom* (lub ich brakowi). Ten czynnik jest także *stały*, ale od ucznia (zasadniczo) nie zależy i w tym sensie jest *zewnętrzny*.
3. *Swojemu wysiłkowi*. Motywacja jest z pewnością *zmienna* (z dnia na dzień, a nawet z godziny na godzinę) i osobista, *wewnętrzna*.
4. *Przypadkowi*. Ten czynnik jest *zmienny*, rządzony prawami rachunku prawdopodobieństwa, wobec ucznia *zewnętrznymi*, bo nie ma na niego wpływu.

Nim rozważymy te cztery atrybucje i poznamy inwentarz, który mógłby je rozpoznawać, nawiążemy do pokrewnej im klasyfikacji modeli uczenia się.

#### **IV. Modele uczenia się – inwentarz**

Cztery modele uczenia się były już kilkakrotnie prezentowane na konferencjach diagnostyki edukacyjnej (Niemierko, 1994; Niemierko, 2005) oraz w książkach (Niemierko, 2002; Niemierko, 2007). Tutaj zamieszczę więc tylko tę ich postać, która została przygotowana do badań Instytutu Badania Opinii i Rynku *Pentor* (2006)<sup>3</sup>, a także przytoczę najważniejsze wyniki tych badań. Oto zastosowany inwentarz:

#### **JAK SIĘ UCZĘ?**

W poniższej tabeli znajdują się opinie wyrażone przez innych uczniów na temat ich sposobu uczenia się. Oceń, na ile się zgadzasz lub nie zgadzasz z każdą z tych opinii.

---

<sup>3</sup> Część „Uczniowie” zaprojektował dr Jerzy Marek z Uniwersytetu Warszawskiego.



W każdym wierszu tabeli poniżej zaznacz jedną odpowiedź:

Poglądy		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie potrafię tego ocenić	Raczej nie	Zdecydowanie nie
1.	Staram się uczyć systematycznie wszystkiego, co mamy w szkole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Chcę uczyć się tylko tego, co przyda mi się poza szkołą.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Lubię się uczyć, ale raczej nie tego, co mamy w szkole.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Uczę się chętnie, gdy pracujemy razem w grupie koleżeńskiej.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Zawsze dokładnie sprawdzam wszystko, co wykonuję.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Czasem zdarza mi się „ściąganie” podczas klasówki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Pracuję najlepiej wtedy, gdy nauczyciel powierza mi osobne zadania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Podczas lekcji lubię uczestniczyć w dyskusjach na tematy ogólne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Uczę się dużo i dzięki temu uzyskuję dobre stopnie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Spełnienie oczekiwań niektórych nauczycieli jest ponad moje siły.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Uważam, że nasze uczenie się w szkole jest źle zorganizowane.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Dzięki mojej działalności w organizacjach mam wyższe oceny.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Dzięki szkole mogę nauczyć się wytrwale pracować.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Lubię zadania praktyczne, wymagające zręczności i dobrej orientacji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Nad ciekawymi i trudnymi zadaniami mogę pracować kilka dni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Chętnie robię coś dla innych, w szkole i poza szkołą.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Wolę dokładnie wszystkiego się nauczyć niż ryzykować popełnienie błędów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Wolę słuchać, co mówi nauczyciel, niż myśleć po swoim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Wolę słuchać, co mówią inni, niż zabierać głos w dyskusji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Wolę ćwiczenia w pracowni niż uczenie się z podręcznika.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Wolę konkretne prace do wykonania niż głębokie rozmyślanie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Wolę konkretne prace niż działania w organizacjach szkolnych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Wolę książkę historyczną lub przyrodniczą niż podręcznik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Wolę czytać o odkryciach naukowych niż działać praktycznie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Wolę czytanie książek niż działania w organizacjach szkolnych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Wolę dyskutować w grupie koleżeńskiej niż uczyć się w ciszy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Wolę działać w organizacji szkolnej niż zajmować się tylko sobą.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Wolę dyskutować o życiu niż rozwiązywać zadania z podręcznika.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## UCZNIOWIE

Przeczytaj, zastanów się i oznacz liczbami od „5” do „1” charakterystyki czterech uczniów. „5” postaw przy tej, która w pełni charakteryzuje Ciebie; „4” przy tej, z którą masz wiele wspólnego; „3” taką, w której znajdujesz ślady swojej postawy; „2” przy tej, która prawie zupełnie nie odpowiada temu, co robisz; „1” przy takiej, która, Twoim zdaniem, wyklucza wszelkie podobieństwo opisanego ucznia do Ciebie.

W każdą kratkę poniżej wpisz odpowiednią cyfrę. Możesz użyć tej samej cyfry do więcej niż jednej kratki.

Uczeń A

Uczeń B

Uczeń C

Uczeń D

### Uczeń A

W szkole staram się zrozumieć wszystko, o czym mówi się na lekcji. Najlepiej słuchać nauczyciela i zawsze dokładnie odrabiać prace domowe. Do dyskusji i do tablicy nie zawsze się spieszę, bo nie mam całkowitej pewności swojej wiedzy. Wolę uczyć się materiału podawanego przez nauczyciela i z podręczników niż rozwiązywać zadania. Wierzę, że to, co dzieje się w szkole, jest dla mnie dobre. Szkoła może nauczyć porządnej pracy. Mam z większości przedmiotów bezpieczne stopnie, które na koniec semestru nauczyciele podnoszą.

### Uczeń B

Chętnie pracuję w zespole, gdy daje to okazję, by „powalczyć” z innymi. Niestety nie bardzo wiem, co na niektórych lekcjach się dzieje. Gubię się podczas nich, nudzę się i często przeszkadzam nauczycielowi. Szanuję nauczycieli „ostrych”, którzy potrafią zapewnić dyscyplinę w klasie. Nie ma sensu się wiele uczyć, bo jak będą mi potrzebne wiadomości, znajdę je w książce, albo w Internecie. Lubię takie działania w każdym przedmiocie szkolnym, które coś mi od razu dają, jak na lekcjach zajęć technicznych i wychowania fizycznego. Dobrze byłoby jak najszybciej mieć wyuczony jakiś konkretny zawód.

### Uczeń C

Lubię się uczyć i chętnie się uczę, ale głównie nie tego, czego wymaga ode mnie szkoła. Sporo czytam, ale w podręcznikach i w lekturach szkolnych raczej niewiele znajduję dla siebie. Mam dużo do powiedzenia na wiele tematów, ale na lekcjach nie oplać się wychylać. Nauczyciel i tak nie będzie chciał o tym podyskutować, bo musi przerabiać program. W szkole dobrze mi się pracuje, gdy nauczyciel pozwoli mi na jakąś własną pracę, na przykład referat. Koledzy i koleżanki z klasy traktują to jako dziwactwo, a potrzebują mnie wtedy, gdy rozwiązuję dla nich trudne zadania na klasówkach.

## Uczeń D

Dobrze działa mi się w różnych organizacjach. Lubię dyskutować w klasie i projektować wspólne działania. Interesuje mnie wszystko, co pozwala mi się zaangażować. Szkoła stwarza wiele okazji do zrobienia czegoś naprawdę pożytecznego. Do podręczników szkolnych zaglądam wtedy, gdy nie mam innego wyjścia lub gdy zainteresuje mnie temat lekcji. Podczas lekcji wystarczy mi zrozumieć, o co chodzi w poszczególnych przedmiotach, co ważnego kryje się za słowami, wzorami i wykresami. Ja lubię działać i widzieć wyniki działania. Nie znoszę narzekania, siedzenia beczynnie.

[Klucz punktowania inwentarza „Jak się uczyć?” jest następujący (numery napisane kursywą wskazują pozycje, w których skala punktowania wymaga odwrócenia z 5 – 1 na 1 – 5):

Model Alfa (Beata): poz. 1, 5, 9, 13, 17, 18, 19, 20, 23, 26, uczeń A.

Model Beta (Andrzej): poz. 2, 6, 10, 14, 17, 20, 21, 22, 24, 27, uczeń B.

Model Gamma (Dariusz): poz. 3, 7, 11, 15, 18, 21, 23, 24, 25, 28, uczeń C.

Model Delta (Celina): poz. 2, 8, 12, 16, 19, 22, 25, 26, 27, 28, uczeń D.]

## V. Modele uczenia się – wyniki empiryczne

Wyżej przedstawiona wersja inwentarza jest jego drugą, poprawioną wersją. Pierwsza, surowa wersja została zastosowana w badaniach „Pentora”, które objęły ponad 1500 uczniów III klasy gimnazjum w 94 warstwowo wylosowanych szkołach. Zmiany redakcyjne dotyczyły około 30 procent treści inwentarza, w tym poprawiono kilka błędów. Mimo wielu niedoskonałości pierwszej wersji, interesujące będzie poznanie najważniejszych wyników badania:

1. *Rzetelność* poszczególnych (czterech) skal, oszacowana za pomocą wzoru „alfa” Cronbacha, wyniosła po około 0,5. Współczynniki tej wysokości uprawniają do interpretacji jedynie różnic grupowych, a nie indywidualnych (Niemierko, 1997, s. 213).
2. *Trafność wyróżniająca* (Niemierko, 1975, s. 215; „różnicowa” – Brzeziński, 1996, s. 525n) jest niezadowolająca w parze modeli „alfa” i „gamma” (obydwa cechuje motywacja wewnętrzna uczenia się, pamięciowego bądź odkrywczego) – współczynnik korelacji bliski zeru, a nie ma jej w parze modeli „beta” i „delta” (obydwa cechuje motywacja zewnętrzna uczenia się) – współczynnik korelacji wynosi 0,2. Te pary natomiast poprawnie odróżniają się między sobą, gdyż współczynniki wynoszą -0,2 i -0,3 dla przeciwstawnych elementów.
3. *Trafność zbieżna* (tamże), szacowana na podstawie zgodności wyboru zachowań („Jak się uczyć?”) i sylwetek („Uczniowie”) okazała się zadowolająca dla modeli „alfa” i „delta”, gdyż współczynniki korelacji (mocno obniżone

przez niską rzetelność obu oszacowań) osiągnęły po około 0,2. Trafność zbieżna dla modeli „beta” i „gamma” okazała się bliska zeru (nieznacznie dodatnia). W tych przypadkach skale opisowe (zachowania) i ogólne charakterystyki (sylwetki) wydają się mieć dla uczniów odmienne znaczenie.

4. Prowizoryczne *normy staninowe* dla czterech modeli są następujące (tab. 2.):

Tab. 2. Normy staninowe skal opisowych „Modele uczenia się”

Stanin	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>Delta</i>
1	10 – 21	10 – 19	10 – 24	10 – 16
2	22 – 24	20 – 22	25 – 26	17 – 19
3	25 – 26	23 – 24	27 – 28	20 – 22
4	27 – 28	25 – 26	29 – 30	23 – 24
5	29 – 30	27	31 – 32	25 – 27
6	31 – 33	28 – 29	33 – 34	28 – 29
7	34 – 35	30 – 31	35 – 36	30 – 31
8	36 – 38	32 – 33	37 – 38	32 – 34
9	39 – 50	34 – 50	39 – 50	35 – 50

Tabela pozwala na sporządzenie indywidualnego lub zbiorowego profilu uczenia się, ale ze względu na niską rzetelność pomiaru poszczególnych stylów (modeli) uczenia się, istotne będą tylko różnice co najmniej 2 – 3 staninów między poszczególnymi stylami. Jak w tabeli widzimy, modele „alfa” i „gamma” były chętniej wybierane (wyższe punkty surowe) niż modele „beta” i „delta”, przy czym modele „alfa” i „delta” cechują się stosunkowo większym rozrzutem wyborów (silniej różnicują uczniów).

*Wybór* modelu uczenia się (na zasadzie najwyższej punktacji) przyniósł kilka niespodzianek (tab. 3.):

Wybór modelu uczenia się według płci i miejsca zamieszkania gimnazjalisty (w procentach)

Warstwa	Udział w próbie	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>Delta</i>	Łącznie
Dziewczyna	54 %	31	12	46	11	100
Chłopiec	46 %	32	15	38	15	100
Wieś	54 %	28	13	46	13	100
Małe miasto	11 %	34	17	39	10	100
Duże miasto	35 %	37	12	36	15	100
Ogółem	100 %	31	13	42	14	100

Zaskakująca jest silna skłonność do odkrywczego modelu „gamma” (sylwetka Dariusza, „zainteresowanie teorią”), w tym zwłaszcza wśród dziewcząt i na wsi. Modele „beta” (Andrzej, „spryt życiowy”) i „delta” (Celina, „uspołecznienie”) okazały się stosunkowo mało popularne, co można przypisać chęci pokazania się w dobrym świetle (błąd deklaratywności), jako że cechują się one wymuszoną motywacją uczenia się. Chłopcy nieco częściej wybierają te modele, obydwie o nachyleniu praktycznym i o niższej, zewnętrznej motywacji uczenia się przedmiotów szkolnych.

Dane zestawione w tab. 3. muszą być jednak przyjęte z rezerwą, gdyż inwentarz był przedstawiony uczniom na końcu długiego i szczegółowego kwestionariusza, zawierającego m. in. kilka skal postaw. Nie można wykluczyć tego, że mniej pilni (mniej wewnętrznie umotywowani) przedstawiciele modeli „beta” i „gamma” wykuszili się w toku pracy z tym narzędziem, bo do jego końca dotrwało niewiele ponad połowę badanych.

- Im wyżej *kadra nauczycielska* jest oceniana przez dyrektorów szkół, tym częściej uczniowie wybierają model „alfa (Beata, „pilność uczenia się”).
- Zostało nam na koniec najważniejsze pytanie: jak się mają modele uczenia się do *wyników gimnazjalnego egzaminu zewnętrznego*? I tu także czekają nas niespodzianki, które przedstawia tab. 4.:

Tab. 3. Modele uczenia się a wynik egzaminu gimnazjalnego (w punktach)

Model Kategoryzacja	<i>Alfa</i>	<i>Beta</i>	<i>Gamma</i>	<i>Delta</i>
Zachowania	59,3	53,2	56,8	53,0
Sylwetki	55,7	61,3	56,5	56,3

Średnie osiągnięć egzaminacyjnych układają się zgodnie z oczekiwaniami przy zastosowaniu skal opisowych „Jak się uczę?” (klasyfikacja deklarowanych zachowań): „alfa” i „gamma”, oparte na motywacji wewnętrznej, dają wyższe wyniki egzaminu. Przy wyborze sylwetek A – D jednak na czoło wysuwa się model „beta”, co można przypisać chyba tylko nastawieniu na „walkę” z egzaminatorami i skłonności do pracy niesamodzielnej. Obydwie prawidłowości w równym stopniu dotyczą części humanistycznej i części matematyczno-przyrodniczej egzaminu gimnazjalnego.

## VI. Modele atrybucji egzaminu

Uznając, że cztery modele uczenia się są dobrze uzasadnione teoretycznie (Niemierko, 2002, cz. I i II) i wstępnie zweryfikowane, a przynajmniej – niesfalsyfikowane empirycznie przez zastosowanie skal opisowych, pokusimy się teraz o ich powiązanie z czterema czynnikami, jakim uczniowie przypisują wyniki egzaminu

zewnątrznego i innych doniosłych egzaminów szkolnych. Następujący układ powiązań wydaje się najbardziej trafny (por. tamże, s. 16, tab. 1 i s. 66, rys. 3.):

1. **Model „alfa”**: zdolności praktyczne, motywacja wewnętrzna, uczenie się przez przyswajanie – od wiadomości teoretycznych do umiejętności praktycznych. **Atrybucja do przedmiotu**: dyscyplina, obiektywizm, pamięciowość, systematyczność przygotowań.
2. **Model „beta”**: zdolności praktyczne, motywacja zewnętrzna, uczenie się przez działanie – od wiadomości praktycznych do umiejętności teoretycznych. **Atrybucja do zdolności**: rola nauczyciela, rola ucznia, taktyka, spryt.
3. **Model „gamma”**: zdolności teoretyczne, motywacja wewnętrzna, uczenie się przez odkrywanie – od umiejętności teoretycznych do wiadomości praktycznych. **Atrybucja do wysiłku**: odpowiedzialność, problemowość, wyobraźnia, stres.
4. **Model „delta”**: zdolności teoretyczne, motywacja zewnętrzna, uczenie się przez przeżywanie – od umiejętności praktycznych do wiadomości teoretycznych. **Atrybucja do przypadku**: lekceważenie, wiara w sukces, swoboda, beztraska.

Tekst w ramce wiąże modele uczenia się z najczęściej spotykanymi (wymienianymi w literaturze przedmiotu) typami atrybucji wyniku egzaminu. Może być przewodnikiem diagnozy nieformalnej (obserwacji), o tyle użytecznym, o ile będzie zgodny z przekonaniem i doświadczeniem nauczycieli-wychowawców. Jego stosowanie można by zacząć od swobodnej dyskusji z młodzieżą na temat postaw wobec egzaminów szkolnych.

Diagnoza atrybucji egzaminu może mieć znaczenie dydaktyczne – nie tyle jako argument do zmiany atrybucji, bo to byłby zapewne proces długi i mało skuteczny, ale jako uzasadnienie wyboru strategii wspierania rozwoju **świadomości egzaminacyjnej**. Chodzi o taką drogę do sprostania egzaminom, która byłaby odpowiednia dla określonego modelu.

Jako elementy teorii diagnozy, zależności ujęte w ramce są jednak tylko hipotezami wymagającymi empirycznego potwierdzenia. By go dokonać, musi powstać narzędzie pomiaru atrybucji. Jak zwykle w podobnych badaniach (Weiner, 1985), niezbędny jest inwentarz złożony z odpowiednich skal opisowych. Po dokonaniu standaryzacji inwentarz będzie mógł także służyć jako narzędzie unormowanej diagnostyki rozwojowej.

## VII. Inwentarz „Egzaminy”

**Inwentarz „Egzaminy”** jest przeznaczony dla uczniów od VI klasy szkoły podstawowej do matury. Składa się z czterdziestu pozycji, po dwie dla każdego rodzaju atrybucji. Oto jego projekt:

## EGZAMINY

W tej ankiecie masz okazję wyrazić swój pogląd na egzaminy szkolne. **Egzamin** to każda wcześniej zapowiedziana próba wiadomości i umiejętności uczniów: odpytywanie, kartkówka, klasówka, a także sprawdzian po szkole podstawowej, po gimnazjum i matura. Twoje poglądy mają wartość dla szkół w całym kraju, a więc staraj się je dokładnie wyrazić. Stawiaj znak **✓** w odpowiednim kwadracie z prawej strony każdego z czterdziestu zdań, pokazujący, czy zgadzasz się, czy nie zgadzasz z tym zdaniem.

Poglądy		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie potrafię tego ocenić	Raczej nie	Zdecydowanie nie
1.	Egzaminy zmuszają uczniów do systematycznej pracy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Bez egzaminów szkoła byłaby znacznie przyjemniejsza.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Egzaminy pokazują uczniom, czego się nauczyli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Dobry nauczyciel bez egzaminu wie, ile uczeń umie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Przed każdym egzaminem potrzebne są powtórki..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Wynik egzaminu zależy głównie od nauczyciela lub od autora testu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	W czasie ćwiczeń i powtórek można odkryć wiele ciekawego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Szczegółowe przygotowania do egzaminu niewiele dają.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Trzeba uczyć się z lekcji na lekcję, a nie tuż przed egzaminem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Przewaga nauczyciela nad uczniem jest zbyt silna na egzaminie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Przygotowanie do egzaminu porządkuje w głowie materiał.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Na wynikach egzaminu bardziej zależy nauczycielom niż uczniom!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Kto pilnie wykonuje prace domowe, ma łatwiej na egzaminie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Nauczyciele często uprzedzają się do niektórych uczniów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Wolę pytania problemowe niż pamięciowe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Egzamin to los szczęścia do łatwych pytań lub zadań.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Niektóre przedmioty szkolne wymagają bardzo dużo pracy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Stopnie zawsze zależą od opinii, jaką nauczyciel ma o uczniu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Denerwuję się mocno przed każdym egzaminem!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Na egzaminie jest ważne, żeby dużo mówić lub dużo pisać...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Do niektórych przedmiotów potrzeba specjalnych zdolności.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Na egzaminie musisz walczyć i nigdy się nie poddawać!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Przed egzaminem mam żal do siebie, że nie umiem wszystkiego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Egzaminy są dla kujonów!	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Poglądy		Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie potrafię tego ocenić	Raczej nie	Zdecydowanie nie
25.	Egzamin powinien obejmować tylko materiał przerobiony w klasie.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
26.	Egzamin to jest dla mnie gra z ostrym przeciwnikiem!	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
27.	Boję się skompromitować w klasie i przed rodzicami.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
28.	Jest ważne, żeby wywrzeć dobre wrażenie na egzaminatorze.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
29.	Przed każdym egzaminem trzeba wiele wykuć!	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
30.	Trochę sprytu może pomóc w każdym egzaminie.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
31.	Dobry wynik egzaminu zawsze mnie zaskakuje.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
32.	Egzamin szkolny ma małe znaczenie dla przyszłej pracy zawodowej.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
33.	Dobra pamięć decyduje o wyniku egzaminu.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
34.	Najważniejsze dostrzec pułapkę w zadaniu lub pytaniu!	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
35.	Po egzaminie czuję zawsze wielkie odprężenie.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
36.	W życiu są potrzebne inne umiejętności niż na egzaminie.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
37.	Stale boję się, że w trakcie egzaminu zdarzy mi się luka w pamięci.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
38.	Uczniowie zawsze będą ściągać i podpowiadać podczas egzaminów.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
39.	Straszenie egzaminem w szkole i w domu powinno być zakazane.	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1
40.	Tylko mięczak przejmuje się egzaminami!	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 1

Tu możesz, ale nie musisz podpisać się, imieniem i nazwiskiem:

\_\_\_\_\_

Klucz punktowania inwentarza „Egzaminy” jest następujący:

Model Alfa – atrybucja do przedmiotu: poz. 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37.

Model Beta – atrybucja do zdolności: poz. 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38.

Model Gamma – atrybucja do wysiłku: poz. 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Model Delta – atrybucja do przypadku: poz. 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.]

Przedstawiono tu surową wersję inwentarza.<sup>4</sup> Czekają go jeszcze długa droga standaryzacji i, zapewne jeszcze dłuższa, weryfikacji założenia teoretycznego wiążącego jego wyniki z czterema modelami uczenia się.

<sup>4</sup> W chwili przekazywania tego tekstu PTDE w Krakowie (początek lipca 2007 r.) brak zarówno jakichkolwiek danych empirycznych dotyczących zastosowań inwentarza, jak też



## VIII. Typy diagnostów edukacyjnych

Istnieje jeszcze jedno pole zastosowań modeli uczenia się, a mianowicie – do tworzenia **typologii nauczycieli**, którzy, jak wiadomo, też uczą się i to przez całe życie, a przynajmniej powinni się uczyć. W książce „Kształcenie szkolne”, dokonuję tego w sposób uproszczony, biorąc pod uwagę tylko temperament ucznia, i żartobliwy (Niemierko, 2007, s. 60):

Wszystkie (...) analogie zawodoznawcze są zbyt wąskie na to, by traktować je jako dobre wzory. Można jednak zaryzykować przyporządkowanie [poprzednio przedstawionych] sylwetek temperamentom naszej czwórki uczniów. I tak, choleryk Andrzej byłby „surowym brygadzystą”, melancholik Dariusz – „czułym terapeutą”, flegmatyczka Beata – „zdolnym trenerem”, a sangwiniczka Celina – „sprytnym menedżerem”. Gdyby jednak rzeczywiście zdecydowali się na pracę w szkole, powinni znacznie poszerzyć swój zasób zachowań.

Władysław Paluchowski dał dobry przykład podobnych analogii – także tylko spekulatywnych, nie popartych empirycznymi dowodami – w rozważaniach zatytułowanych „Wiedza i umysł diagnosty” (2001, s. 82 – 85). Wykorzystał czteropolową klasyfikację stylów uczenia się Dawida Kolba (Kožusznik, 1994, s. 23 – 30), obejmującą wymiary: „refleksja (racjonalność kartezjańska) – eksperymentowanie (racjonalność darwinowska)” i „konkretność – abstrakcyjność” oraz klasyfikację typów umysłu Czesława Nosiła (1990), obejmującą wymiary: „obiektywność – subiektywność” i „konkretność – globalność”), pod wieloma względami zbliżone do modeli uczenia się. Na tej podstawie Paluchowski uzyskał następującą typologię diagnostów psychologicznych:

1. „Nie angażujący się emocjonalnie *logik* (podkr. BN), uporczywie poszukujący szczegółowych faktów, dokładnych obserwacji i pomiarów”.
2. *Teoretyk* (termin – BN), który „poszukuje wyjaśnień deterministycznych” i „odznacza się wysoką płynnością myślenia”, ale pewną sztywnością.
3. *Ryzykant* (termin – BN), „wrażliwy na przebieg emocjonalnej interakcji, skłonny do podejmowania natychmiastowych, ryzykownych, użytecznych i konkretnych działań”.
4. „*Doznaniowiec*” (podkr. BN), „dążący do głębokiego i pełnego rozumienia problemów, emocjonalnego ich ogarnięcia, nastawiony na osobiste ich wartościowanie”.

---

prób powiązania modeli atrybucji z modelami uczenia się. A może, po umieszczeniu tekstu na stronie [www.ptde.org](http://www.ptde.org), znajdą się uczestnicy XIII Konferencji, którzy zechcą zastosować ten inwentarz lub obydwie inwentarze i pospieszyć z wynikami na konferencję?

Tę typologię diagnostów jej autor opatruje następującą przestrogą (s. 85):

„Jeżeli nawet te charakterystyki mogą wydać się karykaturalne, warto mieć świadomość własnych preferencji, by unikać choćby przeceniania czy niedoceniań osobistego wpływu na pojawianie się w procesie diagnozowania informacji określonego rodzaju. Rzecz jest niewątpliwie trudna, gdyż wiele wskazuje na to, że preferencje te pozostają w silnym związku z cechami osobowości.”

Idąc śladem Paluchowskiego i zamieniając pozycjami jego typy 2. i 3., można pokusić się o zbudowanie **typologii diagnostów edukacyjnych** jako klasyfikacji hipotetycznych typów ich działania rozpoznawczego:

Model alfa: **proceduralista**: uparte poszukiwanie i chłodne rejestrowanie faktów, logiczne rozumowanie, ostrożne wnioskowanie, skłonność do stosowania sprawdzonych schematów działania, pilna obserwacja skutków podjętych decyzji.

Model beta: **ryzykant**: przygodowe traktowanie diagnozy, podejmowanie ryzyka, śmiałość działań w zmiennej sytuacji, pomysłowość, szybkie podejmowanie decyzji, impulsywność, emocjonalna argumentacja za przyjętym rozstrzygnięciem.

Model gamma: **teoretyk**: analiza każdego przypadku w kilku ujęciach alternatywnych, fakty jako dowody prawdziwości twierdzeń ogólnych, pogłębione wyjaśnienia teoretyczne, odwlekane decyzji, tymczasowość i dyskusyjność rozstrzygnięć.

Model delta: **intuicjonista**: wrażliwość na emocje przejawiane przez uczniów, wczuwanie się w motywy ich zachowań, osobiste wartościowanie faktów, żywość argumentacji, skłonność do przewodzenia zespołom oceniającym.

Tę typologię można na razie zastosować tylko do samooceny lub do nieformalnej diagnozy (nie zaś do *ewaluacji*, a więc nie do wartościowania) stylów działania wybranych diagnostów (nauczycieli-wychowawców, doradców metodycznych, wizytatorów). Prędzej czy później jednak, w wyniku postępów edukacyjnej diagnostyki rozwojowej, nadejdzie czas na próby *diagnozowania rozwoju diagnostów*, a wtedy pojawi się potrzeba zbudowania i unormowania odpowiednich narzędzi.

## IX. Podsumowanie

- I. Brak jeszcze powszechnej świadomości, że różnego rodzaju **egzaminu** warunkują rozwój cywilizacyjny społeczeństw.
- II. Podstawą postępu edukacji jest **diagnostyka rozwojowa** osiągnięć uczniów, a nie diagnostyka interwencyjna.
- III. **Atrybucja wyniku egzaminu** jest ogniwem wiążącym egzaminowanie z uczeniem się w szkole i poza szkołą.
- IV. Cztery **modele uczenia się** – przez ( $\alpha$ ) przyswajanie, ( $\beta$ ) działanie, ( $\gamma$ ) odkrywanie i ( $\delta$ ) przeżywanie – mają już narzędzie diagnozy w postaci inwentarza.
- V. **Inwentarz „Jak się uczyć?”** został wstępnie wystandaryzowany w ogólnopolskich badaniach gimnazjalistów.
- VI. Cztery modele uczenia się **powiązано** z atrybucją wyniku egzaminu: ( $\alpha$ ) do przedmiotu, ( $\beta$ ) do zdolności, ( $\gamma$ ) do wysiłku i ( $\delta$ ) do przypadku.
- VII. Na tej podstawie zbudowano **inwentarz „Egzaminy”**, diagnozujący atrybucje wyniku egzaminu przez młodzież szkolną.
- VIII. Zaproponowano także równoległą **typologię diagnostów**: ( $\alpha$ ) proceduralista, ( $\beta$ ) ryzykant, ( $\gamma$ ) teoretyk i ( $\delta$ ) intuicjonista.

## Bibliografia

1. Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa, Scholar, 2000.
2. Brzeziński J., *Metodologia badan psychologicznych*, Warszawa, PWN, 1996.
3. Dudzik M., *Praca mlodziezy nad soba*, Warszawa: Terra, 1993.
4. Good T.L., Brophy, J.E., *Looking in the classroom*, New York: Harper & Row, 1987.
5. Heider F., *The psychology of interpersonal relations*, New York: Wiley, 1958.
6. Instytut Badania Opinii i Rynku “Pentor”, *Raport. Obszar 3: Uwarunkowania psychologiczne zróznicowania wynikow egzaminow zewnetrznych. Temat 3: „Poznawcze hierarchie osiagnieć ucznia (modele alfa, beta, gamma, delta) a wyniki egzaminow zewnetrznych*. Maszynopis, 2006.
7. Janowski A. (1975), *Poznawanie uczniow. Zdobywanie informacji w pracy wychowawczej*. Warszawa, WSiP. Wyd. piate, rozszerzone (2002).
8. Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*. Warszawa, Żak, 2006.
9. Kofta M., Doliński D., *Poznawcze podejscie do osobowosci. Adaptacja przez konstruowanie wlasnej przeszlosci*. [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podrecznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogolna*. Gdańsk, GWP, 2000.

10. 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*. Toruń, Edytor.
11. Korczak J., *Kiedy znów będę mały*. Wybór pism, tom II. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1958.
12. Kożusznik B., *Psychologia w pracy menedżera*. Katowice, Wyd. UŚ, 1994.
13. Legutko M., Oswajanie z nowością. *Gazeta Wyborcza. Gazeta w Krakowie*, 27 listopada 2000.
14. Lewicka M., *Procesy atrybucji*, [w:] J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Gdańsk, GWP, 2002.
15. Łukaszewski W., *Zwrotne informacje o wyniku czynności*. [w:] I. Kurcz i D. Kądziaława (red.) *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*. Warszawa, Scholar 2002.
16. Mietzel G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk, GWP 2002.
17. Niemierko B., *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Warszawa, WSiP 1975.
18. Niemierko B., *Poznawcze hierarchie osiągnięć uczniów jako podstawa skal ocen*. [w:] B. Niemierko (red.) *Diagnostyka edukacyjna*, Gdańsk, Wyd. UG 1994.
19. Niemierko B., *Pomiar wyników kształcenia*, Warszawa, WSiP 1997.
20. Niemierko B., *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa, WSiP 2002.
21. Niemierko B., Horyzonty diagnostyki edukacyjnej, [w:] B. Niemierko i G. Szyling *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju UG 2005.
22. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa, WAIp 2007.
23. Niemierko B. (w przygotowaniu), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*.
24. Nosal C., *Psychologiczne modele umysłu*, Warszawa, PWN, 1990.
25. Paluchowski W.J., *Diagnostyka psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa, Scholar.
26. Popham, W.J., *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall 1978.
27. Sztompka, P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków, Znak 2002.
28. Weiner, B., *An attributional theory of motivation and emotion*. New York, Springer, 1985.
29. Wojciszke, B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa, Scholar, 2002.