

**prof. dr hab. Bolesław Niemierko**

Uniwersytet SWPS w Sopocie

## **Blaski i cienie metody kwestionariuszowej. Efekt edukacyjny diagnozowania**

W powszechnie uznawanej filozofii nauki sięgającej korzeniami do Kartezjusza naukę tworzy **metoda**, zaawansowana procedura poznawania rzeczywistości. Postęp wielu dyscyplin wydaje się to potwierdzać: teleskopowe obserwacje nieba uskrzydliły astronomię, mikroskopowe badania DNA – genetykę, mapy satelitarne – geografę, a nauki społeczne rozwijają się współcześnie dzięki systemom badania opinii publicznej.

Jako pracownik Wydziału Psychologii Uniwersytetu SWPS w ostatnich kilku latach miałem okazję przyjrzeć się bliżej badaniom dokonywanym **metodą kwestionariuszową**, polegającą na zadawaniu ludziom wielu pytań bezpośrednio lub na piśmie. Pytając, stawiamy ich w roli obserwatorów samych siebie i swego otoczenia, co powiększa nasz zespół badawczy i poszerza jego pole działania. „W sytuacji sprawozdawania na swój temat – czytamy w brytyjskim podręczniku badań społecznych (Robson, 1993, s. 267) – respondent działa faktycznie jako obserwator własnego zachowania. (...) Myśli i uczucia, przekonania i postawy wymagają sprawozdawania na swój temat. Zachowania nieczęste i osobiste najlepiej poznawać w ten sposób, gdyż ich obserwacja bezpośrednia byłaby kosztowna i natrętna”.

Podążając tym tropem, przyjrzymy się korzyściom, jakie daje metoda kwestionariuszowa. Najpierw ogólnie – w socjologii i psychologii społecznej, a potem szczegółowo – w diagnostyce edukacyjnej. Problem jest aktualny. Pandemia, której fale rozlały się po świecie, zwiększyła potrzebę poznawania ludzi i to w miarę możliwości bez bliskiego kontaktu. Kwestionariusz papierowy lub cyfrowy może nam to ułatwić.

### **W ogniu pytań**

Po elementarz metody kwestionariuszowej sięgniemy do epoki, w której socjologia jako nauka empiryczna odradzała się w Polsce po kilkunastu powojennych latach bezwzględnej ideologizacji nauk społecznych. Zygmunt Gostkowski (1961) zebrał właściwości tej metody w pięciu punktach:

1. Zadawanie pytań. W okresie stalinowskim mogły to być tylko pytania retoryczne lub dotyczące wdrażania jedynie słusznej myśli przywódców narodu. Odwilż wniosła prawo pytania o przekonania i postawy, choć publikacje wyników badań jeszcze długo były cenzurowane.
2. Krótkotrwały kontakt z respondentem. Chodzi tu o eliminację wpływu znajomości z ankierem, czyli z osobą zadającą pytania, na spodziewane konsekwencje szczerych odpowiedzi, w tym zwłaszcza na przyszłe wzajemne stosunki.

3. Poleganie na zachowaniach werbalnych. To, co respondent mówi lub pisze, ma wyrażać jego trwałą postawę wobec podnoszonych kwestii. Ankieter musi zadbać o to, by sytuacja badania nie prowokowała respondenta do reakcji obronnych lub do podejmowania swoistej gry dydaktycznej.
4. Wysoki stopień standaryzacji badań. By wyniki były porównywalne, potrzebne jest ujednoczenie organizacji spotkania, jego instrukcji i scenariusza. Ankieterzy powinni budzić pełne zaufanie swoim językiem, przygotowaniem i wyglądem.
5. Statystyczne traktowanie zbioru respondentów. W tym zbiorze badany traci indywidualność i staje się wymiennym elementem populacji. Opisy wyników badań i wnioskowanie o prawidłowościach są odpowiednio uściślone i zmatematyzowane.

Psychologia społeczna przejęła metody kwestionariuszowe z socjologii i pogłębiła je dorobkiem psychometrii, nauki o pomiarze różnic indywidualnych (Hornowska, 2001). Wiąże ją z socjologią poszukiwanie prawidłowości działania grup społecznych, ale odróżnia personalna interpretacja zachowań członków grupy. Przykładem może być teoria spostrzegania społecznego (Wojciszke, 2010), według której poszczególni badani wykazują sprawczość i wspólnotowość pod wpływem czynników genetycznych, a nie tylko środowiskowych.

Przyjrzymy się tym dwu pojęciom (zob. Niemierko, 2021a, rozdz. 1.3). **Sprawczość** jest orientacją na skuteczne wykonanie zadań. Wyraża się koncentracją, samokontrolą, pewnością siebie i niezależnością. Sprawczość niepoohamowana wspólnotowością jest bezwzględną koncentracją na sobie, ignorowaniem potrzeb innych ludzi, nieustanną dominacją nad otoczeniem społecznym i zwalczaniem jego oporu. Uczeń niepoohamowanie sprawczy własne działania uważa za najważniejsze i nie pozwala, by ktokolwiek mu w nich przeszkadzał. **Wspólnotowość** jest orientacją na relacje społeczne. Wyraża się otwartością na kontakty z otoczeniem, uczeniem się od niego, przestrzeganiem norm grupowych oraz skłonnością do refleksji moralnej w stosunku do siebie i do innych. Wspólnotowość niepoohamowana sprawczością jest koncentracją sił na innych ludziach i na dobrych stosunkach z nimi, a wyrzeczeniem się własnych, niezależnych celów. Uczeń niepoohamowanie wspólnotowy boi się potępienia i chłodnej atmosfery, więc często działa wbrew sobie, co może przyplącać stresem i depresją. Nie potrafi bronić swoich racji, chętnie zasłania się autorytetem rodziców i nauczycieli.

W badaniach Wojciszkego i jego zespołu posługiwano się kwestionariuszem samoopisu, w którym każda z dwu właściwości była reprezentowana piętnastoma przymiotnikami (np. „koleżeński”) lub imiesłowami przymiotnikowymi (np. „doceniający innych”), a respondenci przyznawali sobie te cechy w siedmiopunktowej skali. Tak oprzyrządowany pomiar dokonywany w wielu krajach wykazał się wysoką rzetelnością i zadowalającą trafnością, co spowodowało, że sprawczość i wspólnotowość zostały nazwane Wielką Dwójką psychologii osobowości (Abele i Wojciszke, 2018).

Czy **diagnostyka edukacyjna**, rozumiana jako uściślone rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się, może oprzeć się na metodzie kwestionariuszowej? By odpowiedzieć na to pytanie, wrócimy do charakterystyki tej metody dokonanej przez Gostkowskiego.

1. Zadawanie pytań jest naturalne w komunikacji międzyludzkiej, ale w szkole służy głównie sprawdzaniu wiadomości uczniów lub jest wstępem do wychowawczego napomnienia, więc przekonanie ucznia o braku zagrożenia ujemnymi konsekwencjami szczerości jest zasadniczym warunkiem otwarcia się na swobodny kontakt z nauczycielem. Rozpoznawanie uczenia się wymaga zaufania, bez którego nie dotrzemy do trudności rozwojowych przeżywanych przez młodzież. **Zaufanie do ludzi** to oczekiwanie, że ich przyszłe działania będą dla nas korzystne (Sztompka, 2007). Zaufanie trudno zdobyć, łatwo je utracić, a najtrudniej stracone odzyskać. Nauczyciele i wychowawcy dobrze o tym wiedzą, lecz nie zawsze są w stanie pokonać rutynę instytucji edukacyjnej.
2. Krótkotrwały kontakt ankietera z respondentem, zdalny lub bezpośredni, eliminuje nauczycieli i wychowawców danego ucznia z grona jego ewentualnych diagnostów kwestionariuszowych. Takie diagnozowanie byłoby głównie epizodem trwałej współpracy, w którym liczy się każda interakcja. To nie zamyka drogi do badań społecznych w szkole, ale ogranicza je jako metodę pedagogiczną, zasadą edukacji jest bowiem wydłużanie kontaktu nauczyciela-wychowawcy z uczniem, a nie skracanie.
3. Poleganie na zachowaniach werbalnych to nie tylko apel o prawdę, lecz także założenie dużej samowiedzy respondenta. Dojrzałość ucznia do autoanalizy może być zbyt niska, zwłaszcza w młodszym wieku szkolnym i u osób o niepohamowanej orientacji sprawczej. Psychologowie wykonują wiele badań społecznych w toku ćwiczeń na swoim kierunku studiów i ten tryb organizacji jest tak popularny, że prześmiewcy mawiają o „psychologii studentów psychologii” udającej zaledwie psychologię ogólną. Dotyczy to także teorii spostrzegania społecznego, gdzie próby standaryzacji „udzielnionych”, odintelektualizowanych i skonkretyzowanych form samoopisu są rozpoczynane dopiero teraz (Niemierko, 2021a, podrozdz. 1.3).
4. Wysoki stopień standaryzacji badań edukacyjnych jest trudny ze względu na rolę ankietera (tamże, podrozdz. 4.3.4). Jak zalecają Nachmiasowie (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001, s. 292), w badaniach społecznych: (...)  
ankieterzy powinni być co najmniej mili. Ponieważ będą oni wtrącać się w prywatne życie i poglądy respondenta, muszą komunikować szczerze zainteresowanie poznaniem respondenta, bez sprawiania wrażenia szpiegowania. (...)  
Poza tym, ponieważ respondenci proszeni są o dobrowolne poświęcenie czasu i o ujawnienie informacji na tematy osobiste, zasługują oni na jak najprzyjemniejsze przeżycia dostarczane przez badacza i ankietera.  
Badania wskazują na to, że kobiety szybciej opanowują sztukę ankietowania niż mężczyźni, którym trudniej o taką komunikację (Mayntz i in., 1985, s. 151–1544; Nęcki, 2000, s. 226–230). Wiele nauczycielek ma we krwi taki stosunek do uczniów, inne osoby w roli ankieterów i wielu nauczycieli mężczyzn sprawiałoby przy takiej postawie wrażenie koniunkturalnej sztuczności.
5. Statystyczne traktowanie zbioru respondentów jest sprzeczne z rozwojową rolą diagnostyki edukacyjnej uprawianej w skali jednej placówki oświatowej. Jest potrzebne do standaryzacji narzędzi diagnozy i ustanawianie ogóln-

nych prawidłowości dydaktycznych, ale czyszczenie konia i uprząży oraz zaopatrzenie w mapy nie może być ważniejsze od samej podróży, więc troska o poszczególnych uczniów pozostaje centralnym zadaniem diagnostyki edukacyjnej. Anonimowość wypowiedzi, bardzo często traktowana jako klucz do szczerości, ogranicza diagnostykę do charakterystyk grupowych.

Wielość pytań nie pogłębia diagnostyki edukacyjnej. Jak w każdej diagnozie obowiązuje w niej zasada: „Więcej słuchaj niż mów” (Niemierko, 2021a, podrozdz. 4.3.4). Zalecane jest czynne słuchanie, polegające na powtarzaniu myśli rozmówcy, aby upewnić go o ich pozytywnym odbiorze. Czynny słuchacz nie kwestionuje, nie osądza, nie poucza, nie interpretuje i nadmiernie nie wypytuje (Gordon, 1997). Gdy sondowanie, jako upewnianie się o okolicznościach i ocenie zdarzeń (Frankfort-Nachmias i Nachmias, 2001, s. 257–258), jest intensywnie, łatwiej o artefakty niż o prawdziwe dane.

Edukacja w naszym kraju ma za sobą intensywny rozwój pomiaru dydaktycznego, stabilizację Centralnej Komisji Egzaminacyjnej oraz produkcję wielu testów osiągnięć szkolnych i akademickich złożonych z dużej liczby zadań zamkniętych i otwartych. Ma też za sobą mało udane próby zastosowania metody kwestionariuszowej w ewaluacji edukacyjnej i zarządzaniu oświatą.

### **Nadużycia metody**

Na przełomie wieków przeprowadzono w Polsce akcję pedagogiczną nazwaną „mierzeniem jakości pracy szkoły”, która polegała na gromadzeniu i analizie danych o tej pracy, w tym zwłaszcza danych opartych na samoocenie nauczycieli i na poglądach uczniów. Jej główny teoretyk, Stefan Wlazło, tak uzasadnił tę nazwę (1999, s. 24):

Mierzenie – to przede wszystkim postawa poznawcza, humanistyczne i holistyczne spojrzenie na człowieka, a nie jakieś konkretne procedury. W mierzeniu dobre są wszystkie te czynności i działania, które służą dobru ucznia, jego satysfakcji z podejmowanych przez niego działań edukacyjnych w szkole. A w innym jego dziele czytamy, że w mierzeniu możliwa jest duża dowolność w stosowaniu technik i narzędzi (2002, s. 161), gdyż jest ono przede wszystkim postawą poznawczą tak jak postawą poznawczą jest podróżowanie, bo chcemy poznawać kraj, świat, a dokonywać podróży możemy w sposób różny i nam dostępny (s. 162).

Lekceważenie jakości procedur nie wyszło jednak na dobre ani szkołom, ani uczniom. Zaczęło się intensywne ankietowanie uczniów i nauczycieli, a głównym polem jego zastosowań było kierowanie szkołą i sprawowanie nadzoru pedagogicznego przez władze oświatowe. Tak rozumiany pomiar nie zbliżył diagnostyki do zaspokojenia potrzeb rozwojowych uczniów, a jego braki metodologiczne okazały się rażące. Hasło *nowy nadzór pedagogiczny to mierzenie jakości pracy szkoły* (Wlazło, 1999, s. 10) spowodowało zalewanie szkół ankietami nakazanymi przez władze, a także samodzielnie przez nie stosowanymi. Ich wyniki, traktowane jako dowody wysokiej jakości kształcenia, tworzyły złudny obraz sukcesu pedagogicznego.

*Nie tak miało być, jak jest* – stwierdzili Krzysztof Bednarek i Cezary Lempa (2005, s. 197), snując refleksje na temat dziesięciu lat wdrażania nowych metod nadzoru pedagogicznego. Ich zdaniem, od czasów rozbiorowych do realnego

socjalizmu nadzór pedagogiczny *tkwił w silnej tradycji pilnowania*, by w szkołach była realizowana polityka państwa. Fascynacja kierownictwa szkół „mierzeniem jakości” wynikała z pozornej demokratyzacji systemu edukacyjnego. „Mierzenie” zamieniło się w ankietomanię, nieprzynoszącą informacji o poziomie pracy szkoły, a wręcz przeciwnie – maskującą ten poziom (tamże, s. 201).

Metody kwestionariuszowe, nawet te, które zostały wystandaryzowane jako edukacyjne skale opisowe i skale postaw, są narażone na powtarzanie błędów akcji „mierzenia jakości pracy szkoły”. Uczniowie, nauczyciele i rodzice wolą – z niewielkimi, choć znaczącymi wyjątkami – przedstawić pochlebny obraz swojej sytuacji. Działa tu jednak, moim zdaniem, jeszcze jedna prawidłowość, i to edukacyjnie korzystna. Przedstawię ją jako swoistą rekompensatę zaniedbań.

### Myślenie życzeniowe w akcji

Powszechnie znane zjawisko **myślenia życzeniowego** zmienia obraz badanej rzeczywistości na zgodny z oczekiwaniami respondenta kwestionariusza. Jest tak, rzekomo, jak chcemy, żeby było. Wyobrażenia nauczycieli i ekspertów przedmiotowych o prawidłowym przebiegu edukacji są bardziej wyraziste niż wyobrażenia uczniów, więc mocniej zniekształcają wyniki skal opisowych. Już u schyłku minionego stulecia w międzynarodowych badaniach osiągnięć uczniów, nauczycieli i szkół przeprowadzonych świadomie zrezygnowano z pytania nauczycieli o przebieg zajęć, wychodząc z założenia, że „uczniowskie spostrzeżenia tego, co dzieje się w klasie, są bardziej trafne niż spostrzeżenia wycwiczonych obserwatorów i, zapewne, nauczycieli” (Purves, 1989, s. 82).

W metodzie kwestionariuszowej wydaje się wszakże, że jest coś więcej z edukacji niż tylko większe lub mniejsze obciążenie błędem obserwatora. Już ponad sześćdziesiąt lat temu, prowadząc w Liceum Pedagogicznym w Mrągowie próby ankietowania uczniów na temat moich zajęć, usłyszałem na koniec od jednej z uczennic, że to była ciekawa lekcja i „dużo się z niej nauczyłam”. Pomyślałem wtedy, że uczennica chciała się mi przypodobać, bo przecież nie uczniowie, lecz ja miałem się czegoś nowego dowiedzieć z ankietowania. Jednak dobrze zapamiętałem to wydarzenie.

Może badając, nauczamy? Gdy uczeń liceum pedagogicznego przez pół godziny zastanawia się, jaką wartość mają dla niego zajęcia z psychologii i pedagogiki, to kształtuje się jego osobowość pedagogiczna. Jak w nabożeństwie religijnym, uczestnicząc w świecie uporządkowanych i szlachetnych wskazań, podnosimy swój poziom duchowy, stajemy się lepsi, planujemy jasną przyszłość i – w pewnym sensie – już w niej tkwimy. Rzeczywistość respondenta w metodzie kwestionariuszowej jest skorygowana o jego dobre chęci i trudno to ocenić jako błąd metodologiczny. Wręcz przeciwnie, w eksperymentach psychologicznych stosuje się **aktywizację** określonych zainteresowań i postaw przez wykonywanie pewnych zadań z ich udziałem. Psycholog jednak nie zastanawia się nad długofalowym skutkiem tego treningu, a pedagog powinien. Zauważmy, że dyrektorzy szkół żądają od ankieterów przedstawienia im kwestionariuszy, zanim wyrażą zgodę na badania w ich placówce. Chcą sprawdzić, jakie postawy uczniów i nauczycieli mają być aktywowane.

W ramach przedmiotu „Rola diagnozy w edukacji” moi studenci psychologii konstruowali skale postaw o świadomie pozytywnym wpływie na uczniów. Oto dzieło jednej z czteroosobowych grup wykonujących to ćwiczenie.

Studenci psychologii, rok 2, 2018, Uniwersytet SWPS, Sopot

### CO CZUJĘ, BĘDĄC W SZKOLE

Dzięki tej ankiecie zrozumiesz, jak naprawdę czujesz się w swojej szkole i co myślisz o jej zmianie na lepsze. Miej swój wkład w tę zmianę! Nie musisz się podpisywać. Wystarczy tylko uważnie przeczytać każdą pozycję ankiety i podkreślić odpowiedź, która jest ci najbliższa. Są cztery odpowiedzi do wyboru: **zawsze – często – czasami – nigdy**.

#### [A. Motywacja wewnętrzna do uczenia się]

1. Uczenie się poprawia mi nastrój.
2. Uczę się wyłącznie dla dobrych ocen. [odwrócone]
3. Za dobre oceny oczekuję nagrody. [odwrócone]
4. Uczę się, by spełnić marzenia o przyszłości.
5. Chętnie uczęszczam na zajęcia dodatkowe.

#### [B. Rozwój własnych zainteresowań w szkole]

1. Nauczyciele pytają o moje zainteresowania.
2. Rozmawiam z nauczycielami o moich zainteresowaniach.
3. Szkoła ułatwia rozwój moich zainteresowań.
4. Nauczyciele mają pretensje o nasze pozaszkolne pasje. [odwrócone]
5. Nauczycieli interesuje, co chcemy robić na lekcji.

Trzy pozycje odwrócone (punktowane 1–4, a nie 4–1, jak inne) zawarte w tej skali opisowej służą do kontroli nastawienia na potakiwanie, jakie może pojawić się u niektórych respondentów. Na życzenie dyrektora szkoły mogą być usunięte z kwestionariusza.

Czy jednak pozytywna aktywizacja opiekunów dzieci i młodzieży w toku diagnozowania może pojawić się spontanicznie, poza obowiązkowymi ćwiczeniami na uczelni? Ten problem wrócił do mnie w związku z pracą dyplomową Katarzyny Czubackiej zatytułowaną „Wspomaganie rodziców ucznia w roli diagnosty edukacyjnego” (2021). Pomysł na jej badania to zastosowanie typologii diagnostów edukacyjnych (Niemierko, 2021a, podrozdz. 3.1.1) do rodziców dzieci w wieku szkolnym. Wymagało to sporządzenia nowej wersji kwestionariusza, obejmującego sytuacje domowe, a nie szkolne. Wśród hipotez sformułowanych w koncepcji tych badań pojawiły się dwie, które wydawały się zgodne zarówno ze stanem nauki, jak i z powszechnym przekonaniem o kompetencjach edukacyjnych różnych grup czynnych pedagogów:

- A. Specjaliści edukacyjni (psychologowie, pedagodzy i nauczyciele przedmiotów) to najczęściej **Proceduraliści**, poszukujący faktów, stosujący procedury, przestrzegający reguł.
- B. Rodzice uczniów to najczęściej **Intuicjoniści**, wczuwający się w emocje swoich dzieci, argumentujący silnie i żywo, oryginalnie wartościujący fakty.

Przyjrzyjmy się teraz wynikom wybranych pozycji kwestionariuszy zestawionym w tabeli 1.

**Tabela 1. Najwyżej aprobowane (w skali 1–5) pozycje kwestionariuszy samoopisu w badaniach specjalistów edukacyjnych ( $n = 22$ ) i rodziców ( $n = 96$ )**

Grupa	Typ	Pogląd	$p$	$s_x$	$r_{it}$
Specjaliści edukacyjni	Proceduralista	Starannie rozważam związki między wydarzeniami	4,36	0,43	0,25
		Gromadzę jak najwięcej dokładnej informacji	4,32	0,60	0,50
		Staram się diagnozować jak najostrożniej	4,27	0,40	0,28
		Najchętniej stosuję gotowe narzędzia diagnozy	3,59	1,30	0,29
	Intuicjonista	Wykazuję dużą wrażliwość na emocje badanych	4,64	0,24	0,67
		Uważam, że diagnosta powinien wzbudzać zaufanie	4,63	0,24	0,48
		Diagnoza towarzyszy mojej współpracy z uczniami	4,45	0,55	0,72
		Angażuję się mocno w każdą diagnozę ucznia	4,27	0,59	0,81
Rodzice	Proceduralista	Staram się dowiedzieć o swoim dziecku jak najwięcej	4,80	0,21	0,32
		Staram się ostrożnie oceniać każde zachowanie dziecka	4,35	0,34	0,39
		Chłodno rozważam informacje o zachowaniu dziecka	3,47	1,32	-0,08
		Najważniejsze jest to, co się u dziecka powtarza	3,44	1,04	0,40
	Intuicjonista	Staram się szanować uczucia mojego dziecka	4,83	0,17	0,24
		Z naszym dzieckiem darzymy się zaufaniem	4,67	0,22	0,15
		Mam własny pogląd na to, co dzieje się w szkole	4,12	0,92	0,36
		Mocno przeżywam każde nowe zadanie wychowawcze	3,62	1,40	0,51

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Czubacka 2021.

Obydwa kwestionariusze, specjaliści i rodzice, były próbnymi wersjami narzędzi pomiaru. Czytelnik może ocenić ich trafność teoretyczną, porównując sformułowania pozycji z definicjami zawartymi w hipotezach oraz między dwiema wersjami. Rzetelność pomiaru poszczególnych typów diagnosty, jak to bywa w typologiach, była niewysoka (współczynnik  $\alpha$  około 0,5), więc wyniki pokazują tylko grupowe tendencje. Uwydatnia je tabela 2, przedstawiająca mediany danych z tabeli 1.

**Tabela 2. Mediany samoopisu z tabeli 1**

Grupa / typ	Proceduralista	Intuicjonista
Specjaliści edukacyjni	4,30	4,54
Rodzice	3,91	4,40

Z tabeli 2 odczytujemy następujące prawidłowości:

1. W obydwu badanych grupach przeważa postawa Intuicjonisty.
2. Ta przewaga jest większa wśród rodziców niż wśród specjalistów edukacyjnych.
3. Specjaliści edukacyjni wysoko (4,54 w skali 1–5) aprobuja walor intuicjonistyczny diagnozy, co zaprzecza hipotezie A.

W tabeli 1 znajdujemy dowody na to, że postawa intuicjonistyczna specjalistów edukacyjnych jest konsekwentna: cztery pozycje jej dotyczące mają stosunkowo małe odchylenie standardowe i stosunkowo dużą moc różnicującą. Można z tego wnioskować, że specjaliści edukacyjni są bliżsi **dydaktyki życia**, zorientowanej na indywidualny rozwój ucznia, niż **dydaktyki treści**, akcentującej materiał przedmiotowy wykorzystywany w kształceniu (Niemierko, 2021b). Można jednak też uznać, że ulegli wpływowi humanistycznego ducha, którym owiana jest całość kwestionariusza, i że praca nad jego wypełnieniem kształtuje ich osobowość. Jakże daleko odeszliśmy od statystycznego traktowania respondenta, co zaleca teoria metody kwestionariuszowej! W pomiarze edukacyjnym, którego uczniowie, nauczyciele i rodzice są obiektami, pozostają oni podmiotami procesu uczenia się.

Czy, wypowiadając się na swój temat, uczeń i jego opiekun chcą być anonimowi? Tak zakłada większość polskich psychologów i pedagogów, ale w Stanach Zjednoczonych radzono mi zostawić anonimowość do decyzji tamtejszych respondentów i okazało się, że prawie wszyscy podpisali się pod moimi kwestionariuszami. W Polsce ten odsetek był mniejszy, ale wciąż znaczący, bo dokument podpisany ma większą wartość osobistą. Zalecając ten wariant metodyczny, docieramy do pozytywnej oceny zniekształceń rzeczywistości dokonywanych przez badanych w chwili natchnienia nowymi wyobrażeniami. Może to być zarówno kompensacja zaniedbań, jak w przypadku nauczycieli upiększających obraz swojej praktyki dydaktycznej, jak i zarażenie ideą, częstsze w badaniu uczniów.

Zjawisko pomieszania sprawozdań z projektami występujące w diagnostyce edukacyjnej nazwiemy **efektem edukacyjnym diagnozowania**. Należy on do grupy dobroczynnych efektów, jakie towarzyszą kształceniu, kłopotliwych badawczo i organizacyjnie, ale cennych rozwojowo. Efekt rówieśników, czyli wpływ ogółu członków grupy rówieśników (oddziały szkolnego) na przebieg uczenia się jednostki wspomaga motywację przeciętnych uczniów do uczenia się (Pokropek, 2013), ale wywołuje zakłócenia w doborze kandydatów do szkół rejonowych (Dolata, 2018). Efekt egzaminatora, rozumiany jako wpływ doboru punktującego na wyniki egzaminu, jest uważany za mankament zadań otwartych w testowaniu, ale daje możliwość nieschematycznego odczytania wypowiedzi uczniów. „Nie wszystkie zadania egzaminów pisemnych dają uczniowi sposobność ujawnienia umiejętności unikatowego i twórczego rozwiązania, ale jeżeli takie perełki się trafiają, to egzaminator powinien je rozpoznać i ocenić właściwie, mimo że pozornie nie mieszczą się w schemacie oceniania” – stwierdzili Henryk Szaleniec i Maria Krystyna Szmigel (2001, s. 193).



Pojęcie efektu edukacyjnego diagnozowania poszerza teorię **trafności konsekwencyjnej** (*consequential validity*), obejmującą społeczne skutki pomiaru (Messick, 1980). Jej zwolennicy badają wpływ informacji o wynikach pomiaru psychologicznego (np. inteligencji) i dydaktycznego (np. rozumienia czytanego tekstu) na motywację do uczenia się i na osiągnięcia szkolne. Efekt edukacyjny lokuje te skutki w doświadczeniu uczestnika zdobytym w toku badania, ale analizy tego zjawiska są dopiero w planie. Gdy uda się je rozwinąć, warsztat diagnostyki edukacyjnej wzbogaci się i zyska większą wartość pedagogiczną, mimo że rozmiar efektu edukacyjnego może być niewielki i trudny do oszacowania.

## Podsumowanie

Oto główne tezy referatu i wnioski, do których prowadzą dokonane w nim rozważania:

1. **Metoda kwestionariuszowa**, wywodząca się z socjologii, jest współcześnie stosowana we wszystkich naukach społecznych. Prowadzi do rozpoznania cech wspólnych członków określonej grupy, bo przez zadawanie im szczegółowych pytań ujmuje zjawiska społeczne w ich własnych odczuciach i poglądach.
2. W diagnostyce edukacyjnej metoda kwestionariuszowa odgrywa **rolę pomocniczą**, ponieważ daje tylko niepełny i statyczny obraz uczenia się. Z tych przyczyn w diagnozie nauczycielskiej bardziej liczą się obserwacja uczestnicząca i wywiad indywidualny oparty na zaufaniu uzyskanym w procesie kształcenia.
3. Ankietowanie nie sprawdza się jako metoda nadzoru pedagogicznego w skali sieci oświatowej ani w skali oddziały szkolnego. Jest obciążone błędem tendencyjnego **myślenia życzeniowego**, tym większym, im bardziej respondenci są osobiście zaangażowani w działanie podlegające ewaluacji edukacyjnej.
4. Kwestionariusz ujmujący ważne dla ucznia kwestie może mieć na niego korzystny wpływ rozwojowy, który możemy nazwać **efektem edukacyjnym diagnozowania**. Warto rozpocząć badania nad tym zjawiskiem, które wyróżnia pedagogikę wśród nauk społecznych jako obszar zagadnień skutecznego uczenia się.

## Literatura

- Abele, A.E., Wojciszke, B. (red.) (2018) *Agency and Communion in Social Psychology*. London: Routledge. Wspomaganie rodziców ucznia w roli diagnosty edukacyjnego.
- Bednarek, K., Lempa, C. (2005) *Utracone/utracone mierzenie*. W: B. Niemierko, G. Szyling (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Czubacka, K. (2021) *Wspomaganie rodziców ucznia w roli diagnosty edukacyjnego*. Nieopublikowana praca magisterska. Uniwersytet SWPS.

- Dolata, R. (2008) *Szkoła – segregacje – nierówności*. Warszawa, Wydawnictwo UW, Frankfort-Nachmias, C., Frankfort, D. (2001) *Metody badawcze w naukach społecznych*. Poznań: Zysk.
- Gostkowski, Z. (1961) Z zagadnień socjologii wywiadu. *Studia Socjologiczne*, 2.
- Hornowska, E. (2001) *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Scholar.
- Mayntz, R., Holm K., Hübner, P. (1985) *Wprowadzenie do metod socjologii empirycznej*. Warszawa: PWN.
- Messick, S. (1980) Test Validity and the Ethics of Assessment. *American Psychologist*, 35. Tłum. pol. (2005) Trafność testu a etyka oceny (diagnozy). W: J. Brzeziński (red.) *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*. Gdańsk: GWP.
- Nęcki, Z. (2000) *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Antykwa.
- Niemierko, B. (2021a) *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: WN PWN.
- Niemierko, B. (2021b) Od dydaktyki treści do dydaktyki ucznia. *Dyrektor Szkoły*, 5.
- Pokropek, A. (2013) *Efekt rówieśników w nauczaniu szkolnym*. Warszawa: IBE.
- Purves, A.C. (red.) (1989) *International comparisons and educational reforms*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Szaleniec, H., Szmigiel, M.K. (2001) Moderowanie oceniania prac uczniowskich. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.) *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*. Kraków: Pandit.
- Sztompka, P. (2007) *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Wlazło, S. (1999) *Mierzenie jakości pracy szkoły. Część trzecia*. Wrocław: MarMar.
- Wlazło, S. (2002) *Jakościowy rozwój szkoły*. Wrocław: MarMar.
- Wojciszke, B. (2010) *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: GWP.