

**dr Michał Daszkiewicz**

Uniwersytet Gdański – Zakład Diagnostyki Edukacyjnej

## Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli post scriptum do tekstu z XIII KDE<sup>1</sup> na temat błędów atrybucji

### 1. Językowe podstawy jako warunek sensownej diagnostyki

Znaczenie podejmowanego w niniejszym tekście tematu wyraża następująca implikacja: *skoro* powszechne są dwie sytuacje, tj.

- pierwsza: dwóch/dwoje uczniów o porównywalnym zasobie wiedzy posługuje się (jakościowo) odmiennym językiem oraz
- druga: dwóch/dwoje uczniów o znacząco odmiennym zasobie wiedzy może posłużyć się (jakościowo) porównywalnym językiem,

to: *bez podstaw językowych nie może istnieć wiarygodna diagnostyka edukacyjna.*

Innymi słowy, ujmując tę kwestię symbolicznie: *skoro* powszechne są dwie sytuacje:

- pierwsza: kompetencje przedmiotowe uczniów A i B są porównywalne i spełniają określoną normę (np. umownie: 100%), jednak ze względu na ich znacznie różniące się kompetencje językowe uczniowie A i B „wypadają” poprzez swoje (ustne i pisemne) wypowiedzi odmiennie (np. umownie: uczniowi A udaje się wykazać 75% swojej wiedzy, a uczniowi B zaledwie 50%)
- druga: kompetencje przedmiotowe uczniów C i D znacznie się różnią (np. umownie: uczeń C opanował 75% treści kształcenia, a uczeń D 50%), jednak ze względu na różnice w ich językowych umiejętnościach ci uczniowie „wypadają” podobnie (np. umownie: ich wypowiedzi zdradzają opanowanie 40% treści),

to: *bez językowych podstaw diagnostyki edukacyjnej nie da się określić, w jakim stopniu wypowiedź ucznia (sfera obserwowalna) pozwala wnosić o wiedzy i umiejętnościach ucznia (sfera latentna<sup>2</sup>).*

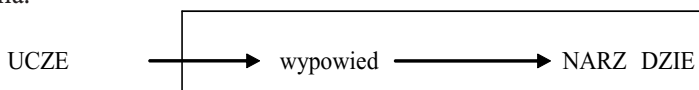
---

<sup>1</sup> Dyskusja nad tekstem z poprzedniej konferencji DE ukazała potrzebę pełniejszego wyjaśnienia zagadnienia relacji pomiędzy tym, co uczeń wie, a słowami, za pomocą których przekazuje tę wiedzę. Tekst dotyczy tym samym zagadnienia atrybucji.

<sup>2</sup> Por. Daszkiewicz M., Uczenie się i egzamin „na ustach” uczniów i nauczycieli – kontrastywna analiza wypowiedzi obojga stron, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K., Uczenie się i egzamin w oczach uczniów (s. 78 – 92), PTDE Łomża 2007. Zeszłoroczny referat wyjaśniał, co wynika z tego, że właściwości latentne (nieobserwowalne) i właściwości obserwowalne nie są ze sobą tożsame.

W przypadku braku tychże podstaw i zasad językowych diagnostyki wszelkie wnioski wyciągane na temat wiedzy ucznia w oparciu o jego wypowiedzi pozostają znacząco niepewne.

Wypowiedź ucznia nigdy nie obrazuje dokładnie tego, co „w głowie ucznia”. Nie znaczy to jednak, że nie powinniśmy podejmować próby „dochodzenia” do tego, co kryje się za daną uczniowską wypowiedzią. Wprost przeciwnie: jest to konieczne do tego, abyśmy mogli stwierdzić, czy zarejestrowana przez nas (ustna bądź pisemna) wypowiedź ucznia (już) pozwala coś pewnego na temat wiedzy/umiejętności ucznia powiedzieć. Tę fundamentalną myśl wyraża poniższa forma graficzna:



Narzędzie, za pomocą którego dochodzimy do tego, co rzeczywiście wie uczeń, czerpie każdorazowo z informacji pośrednich, do umysłu ucznia zamknięty mamy wszakże dostęp. Znamienne wydają się w tym miejscu słowa J. F. Fourny: *Mowa jest jedynym oknem, przez które fizjolog może podpatrzeć, jak funkcjonuje mózg.* – Stwierdzenie jakże adekwatne do działań diagnosty, który „garściami” czerpie z tego, czego poprzez słowa właśnie dostarczył mu swoimi wypowiedziami uczeń.

Celem niniejszego tekstu jest przedstawienie kilku (a dokładnie czterech) typowych błędów popełnianych przez nauczycieli na etapie przechodzenia przez nich od zachowań/wypowiedzi uczniów do ukrytego stanu ich umysłu, tak więc błędów popełnianych przez nauczycieli w zakresie **atrybucji**.

## 2. Wypowiedzi nauczycieli na temat uczniów – typowe błędy atrybucji

Rozważania dotyczące powszechnych błędów atrybucji popełnianych przez nauczycieli oprzemy na czterech wypowiedziach przedstawicieli czterech przedmiotów szkolnych na temat osiągnięć reprezentowanych przez ich uczniów.

### Wypowiedź 1.

Gdy czytam prace Ani, to widzę, że myśli poprawnie. Opisuje zjawiska geograficzne w charakterystyczny dla siebie sposób – pełen przedmiotowych określeń, a jednocześnie zdradzający jej indywidualne wręcz emocjonalne podejście do tematu. To dobrze, bo świadczy to o tym, że Ania się rzeczywiście dużo nowych rzeczy uczy. Czasem można mieć wrażenie, że opis, który sformułowała Ania, jest autorstwa osoby, która na co dzień zajmuje się geografią.

### Wypowiedź 2.

Prace i wypowiedzi Łukasza zwracają uwagę na jego elokwencję i wysoki poziom inteligencji. Przede wszystkim w oczy rzuca się to, że Łukasz przedstawia wiedzę historyczną po swojemu. Używa przy tym niewielu pojęć i nazw, które wystąpiły na lekcji, ale zaangażowana forma wypowiedzi Łukasza wskazuje na poprawne rozumienie sekwencji zdarzeń. W pisemnych pracach Łukasza zawsze odnaleźć można interesujące ujęcie zagadnień historycznych i nigdy się przy nich nie nudzę.

### Wypowiedź 3.

Ola ma duże luki w matematyce. Kiedy ma wyjaśnić, jak rozwiązała zadanie, gubi się. Nawet jak nauczyciel chwali ją za to, że wynik zadania się zgadza i prosi, by wyjaśniła innym uczniom, to nie potrafi tego zrobić. Myśli i coś mamrocze do siebie, ale nie przypomina to klarownego wyjaśnienia matematycznego. Pomaga jej nieco udział innych uczniów w rozmowie i sytuacja, gdy nad zadaniem pracuje w grupie, ale wtedy ma się wrażenie, że bardziej korzysta z pomysłów koleżanek i kolegów, a nie swoich. A to przecież o sposób rozwiązania zadania przez Olę chodzi. Wynik zna, ale zawsze mówi, że brakuje jej czasu. Nieco jakby kombinuje, tylko nie bardzo wiadomo, w jakim celu.

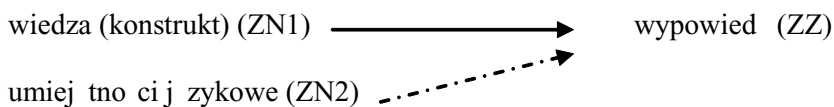
### Wypowiedź 4.

Wypowiedzi Sławka nie należą do pożądaných i zasługujących na wyższą ocenę. Chaos, w jakim je formuluje, sygnalizuje chaos opanowanych [przez niego] informacji. Wiedza o społeczeństwie to przedmiot, w którym trzeba umieć poprawnie się wypowiadać i przedstawiać swoje racje, a tego u Sławka kompletnie brak. Czytając lub słuchając tego, co pisze lub mówi Sławek, narzuca się wniosek, że Sławek WOS-u w ogóle się nie uczy i bazuje wyłącznie na swojej pamięci. To dość nierozważne z jego strony.

Uważna refleksja nad tymi czterema wypowiedziami na temat czworga uczniów – nie należy przy tym zapominać, że za tymi wypowiedziami także „kryją się” rzeczywiste przekonania nauczycieli, których zdolności językowe i umiejętności precyzyjnego wyrażania myśli są także odmienne – prowadzi do spostrzeżenia, iż dotyczą one (czy też może lepiej: możliwe, że dotyczą) czworga uczniów reprezentujących cztery typowe relacje pomiędzy ich wiedzą a stosowanym językiem. Poniższa tabela ujmuje kolejno te cztery sytuacje wraz z informacją na temat błędu atrybucji popełnionego przez każdego z nauczycieli. Błąd, o którym tu mowa, to każdorazowo jedna z odmian tzw. podstawowego **błędu atrybucji**, czyli „tendencja do przeceniania czynników wewnętrznych, przynależnych do dyspozycji, a niedoceniając roli czynników zewnętrznych/sytuacji”<sup>3</sup>. Przyjmując bowiem, iż w (poddawanej ocenie) wypowiedzi ucznia ujawnia się jedynie jego wiedza (konstrukt), nauczyciel odrzuca oddziaływanie innych czynników, pełniąc przy tym wspomniany klasyczny błąd atrybucji. Takie fałszywe rozumowanie, w którym wypowiedź ucznia (czyli to, co obserwowalne) utożsamione zostaje z wiedzą ucznia (czyli tym, co nieobserwowalne, czyli latentne) można przedstawić graficznie w postaci zmiennych niezależnych („ZN”) – z których tylko ta jedna, wewnętrzna, ma znaczenie w nauczycielskiej interpretacji, zaś ta druga, językowa, zostaje przezeń pominięta – i zmiennej zależnej („ZZ”):

---

<sup>3</sup> Ross L., The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process, [w:] L. Berkowitz (red.) *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, s. 173 – 220), Orlando 1977, FL: Academic Press.



Graf, rzecz jasna, przedstawia formę uproszczoną, gdyż pomija wpływ wielu innych zmiennych niezależnych.

Fakt niedocenienia wpływu umiejętności językowych ucznia na kształt jego ustnej bądź pisemnej wypowiedzi może działać zarówno na korzyść, jak i na niekorzyść ucznia, co także przedstawia poniższa tabela:

**Tabela 1. Cztery typy relacji wiedza – język oraz odpowiadające im błędy atrybucji**

Ucze	Typ reprezentowany przez ucznia	Kierunek wpływu umiejętności językowych	Odmiana podstawowego błędu atrybucji	Działanie dla ucznia	Możliwa etykieta
U1	wie dużo i pisze ładnie	podciaganie	angielski efekt halo	korzystne	„chodź cała encyklopedia”
U2	wie mało, ale pisze ładnie	podciaganie	efekt łagodnośc	korzystne	„leżeć w wodzie”
U3	wie dużo, ale pisze słabo	zaniżanie	efekt pierwszego rzutu oka	niekorzystne	„niepewny swego”
U4	wie mało i pisze słabo	zaniżanie	szatański efekt halo	niekorzystne	„niepatentowany”

Każda z tych czterech sytuacji, w których nauczyciel nazbyt mocno czy też nieświadomie sugeruje się językową formą wypowiedzi ucznia zamiast koncentrować się na zawartej treści przedmiotowej, jest jedynie prawdopodobna, a nie każdorazowo występująca. Pedagog-przedmiotowiec, który uważnie słucha bądź czyta wypowiedzi ucznia i ma przy tym świadomość jej braków bądź walorów językowych, może wszakże ustrzec się błędów i rozważyć, na ile wypowiedź ucznia rzeczywiście dowodzi opanowaniu zagadnień przedmiotowych (konstruktu). Ostatnia kolumna tabeli przedstawia określenie, którym może się posłużyć taki świadomy i uważnie czytający/słuchający nauczyciel.

Podane cztery sytuacje nie wyczerpują oczywiście wszystkich możliwości oddziaływania formy językowej na odbiór wypowiedzi ucznia przez nauczyciela. Wydają się one jednak bardzo powszechne w edukacji i także poniekąd bardziej pożądane. Przykładem tego może być korzystny odbiór pracy ucznia nie zawierającej nazbyt wiele treści przedmiotowej, ale sformułowanej poprawnym językiem (druga z przedstawionych w tabeli sytuacji). Taki odbiór pracy na zasadzie „ważne, że chociaż ładnie próbuje o tym pisać/mówić” uznać możemy za bardziej uzasadniony i pedagogicznie uprawomocniony aniżeli skwitowanie takiej wypowiedzi ucznia poprzez krótką krytyczną uwagę na temat pustosłowia czy wodolejstwa (sytuacja nie przedstawiona w tabeli).

Cztery przedstawione sytuacje wymagają krótkiego objaśnienia i komentarza:

Ad. U1. *Angielska odmiana tzw. efektu halo* polega tu na przełożeniu pozytywnego odbioru formy wypowiedzi na równie pozytywne przekonanie o wiedzy i umiejętnościach reprezentowanych przez ucznia. Rozumowanie (czy też nieuświadomione założenie) przyjmuje tu formę typu „Skoro uczeń mówi/pisze o temacie barwnie i z przekonaniem, to znaczy, że ‘czuje’ temat i dobrze się w nim odnajduje”. Rozumowanie takie, rzecz jasna, pozbawione jest racjonalnych podstaw.

Ad. U2. *Efekt łagodności* polega tu na utworzeniu pozytywnych oczekiwań w stosunku do ucznia i jego osiągnięć (konstruktu) na podstawie „trafiającego” do odbiorcy stylu językowego. Na takie przeniesienie pozytywnych wrażeń z formy na treść liczyć mogą przykładowo ci uczniowie, którym brakuje motywacji do nauki, łącznie z tymi, którzy na naukę przedmiotu nie mogą odnaleźć czasu. Ulec temu mogą ci odbiorcy (nauczyciele), którzy – podobnie jak zacytowany powyżej historyk – cenią sobie osobiste, autorskie, nietypowe ujęcie tematu i tego właśnie w pracy szukają, a jak wiadomo, kto szuka, ten znajdzie.

Ad. U3. *Efekt pierwszego rzutu oka* sprowadza się tu do przypisania całości wypowiedzi cech charakterystycznych dla pierwszej jej części. Przyjmowane tu rozumowanie typu „jakby wiedział, to by powiedział/napisał” dalekie może być od rzeczywistego stanu rzeczy, o pedagogicznym podejściu nie wspominając. Na takim rozumowaniu utraci zapewne ten uczeń, który – podobnie jak Ola, bohaterka trzeciej nauczycielskiej wypowiedzi – jest niepewny swego, który słabo odnajduje się w otaczającej go rzeczywistości szkolnej.

Ad. U4. *Szatańska odmiana tzw. efektu halo* jest przeciwstawna w stosunku do pierwszej z wymienionych sytuacji i sprowadza się do odnajdowania w formie językowej potwierdzenia przekonań, że uczeń niewiele wie i niewiele potrafi. Na takim przypisaniu kompetencjom ucznia właściwości ubogiego czy kolkwalnego stylu językowego straci przede wszystkim ten uczeń, któremu nauka przychodzi z trudem i u którego nieliczne opanowane wiadomości wśród całego zbioru opanowanych zagadnień stanowią znaczną część i wobec tego bardzo źle się dzieje, gdy te skromne wiadomości nie „znajdują posłuchu” u nauczyciela tylko dlatego, że uczeń zastosował mało barwny czy poprawny język.

Wszystkie cztery sytuacje znajdują swoje psychologiczne uzasadnienie. W każdej z nich zaznacza się skłonność do myślenia, iż z wypowiedzi ucznia można bezpośrednio wnioskować o jego wiedzy i – co ma szczególne znaczenie – o jego całej osobie. Ujmując tę częstą tendencję językiem psychologów, powiemy, że zaznacza się w tych sytuacjach skłonność do przeceniania czynników wewnętrznych przy jednoczesnym niedocenieniu czynników zewnętrznych. Ta skłonność do atrybucji wewnętrznej stanowi sedno **podstawowego błędu atrybucji** i już dawno jest traktowana przez psychologów za powszechną i bynajmniej nie zaskakującą.

Za podstawowe przyczyny, które sprawiają, że częściej (niż należy) dokonujemy **atrybucji dyspozycyjnej** a rzadziej (niż powinniśmy) **atrybucji sytuacyjnej**<sup>4</sup> psycholodzy uznają przede wszystkim dwie prawidłowości: pierwszą jest tzw. wyrazistość spostrzeżeniowa, która każe nam koncentrować naszą uwagę na osobie – zaś „atrybucje podążają śladem uwagi”<sup>5</sup> – i tej osobie przypisywać wpływ na rejestrowaną przez nas rzeczywistość. Drugą z nich stanowią (zamerykanizowane europejskie) kulturowe preferencje, które za naturalny przyjmują nacisk na swobodę i autonomię jednostki<sup>6</sup>. Bezpośrednią konsekwencją takiej perspektywy jest to, że dokonując atrybucji zachowań i zdarzeń preferujemy wyjaśnianie odnoszące się do dyspozycji (osób obserwowanych).

Szczególnie interesujące i pozwalające zrozumieć, w jak znacznym stopniu zachowanie nauczyciela, który uznaje wypowiedź ucznia za jednoznacznie świadczącą o tym, co „uczeń ma w głowie” jest spostrzeżenie dotyczące tego, w jakim kierunku, tj. poprzez jakie etapy, przebiega normalnie proces atrybucji wewnętrznej. Otóż, jak zaznacza Gilbert<sup>7</sup>, jego pierwszy etap jest całkowicie automatyczny i sprowadza się do błyskawicznego założenia, że czyjeś zachowanie (tu: wypowiedź ucznia) zostało określone tym, co tkwi w samym człowieku (tu: stanem wiedzy). Dopiero na drugim etapie proces przybiera charakter bardziej analityczny i łączy się z modyfikacją dokonanej atrybucji poprzez uwzględnienie sytuacji, w jakiej dana osoba się znajdowała. Jak w oparciu o wyniki prac Gilberta zauważa Aronson, bezpośrednią implikacją tego faktu jest to, że „podczas wyjaśniania czyjegoś zachowania [tu: wypowiedzi – MD], gdy uwaga jest rozproszona, może do drugiego etapu nie dojść, a nawet powstać jeszcze skrajniejsza atrybucja wewnętrzna”<sup>8</sup>. Chcąc wykorzystać te doniesienia psychologów, należałoby rekomendować osobom wyciągającym wnioski bądź poddający ocenie wypowiedzi uczniów, aby czyniły to możliwie uważnie, poddając analizie i ewaluacji całość uczniowskich wypowiedzi.

<sup>4</sup> Heider F., *The psychology of interpersonal relations*, New York 1958, Wiley.

<sup>5</sup> Jones E.E., Nisbett R.E., *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behaviour*, [w:] E.E. Jones, D. E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, B. Weiner (red.) *Attribution: Perceiving the causes of behaviour* (s. 79 – 94), Morristown, NJ, 1972, General Learning Press.

<sup>6</sup> Zebrowitz-McArthur L., *Person perception in cross-cultural perspective*, [w:] M. H. Bond (red.) *The crosscultural challenge to social psychology* (s. 245 – 265), Newbury 1988, Sage.

<sup>7</sup> Gilbert D.T., *Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process*, [w:] J.S. Uleman, J.A. Bargh (red.) *Unintended thoughts* (s. 189 – 211), New York 1989, Guilford Press.

<sup>8</sup> Aronson E., Wilson T.D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.

### 3. Cztery językowe zasady diagnostyki edukacyjnej

Cztery wymienione sytuacje i odpowiadające im błędy skłaniają do sformułowania kilku fundamentalnych zasad, których przestrzeganie może przyczynić się do tego, że język wypowiedzi ucznia, po pierwsze, przestanie wywoływać „skrzywienie” w jej odbiorze, po drugie, zostanie metodologicznie „okiełznany”, oraz po trzecie – i dla dalszych osiągnięć uczniów najważniejsze – pozwoli wyprowadzić trafną interpretację oraz wiarygodną informację zwrotną. Cztery zasady wynikające z przedstawionych odmian błędu atrybucji uzupełnione są poniżej krótkim komentarzem zawierającym elementy wspólne, w tym przede wszystkim typowe okoliczności, w których błąd „ma szansę” się pojawić, uczniowski sposób myślenia mający na celu skłonienie odbiorcę wypowiedzi do błędu oraz rekomendację na temat sposobu, w jaki można się danego błędu ustrzec.

Wszystkie cztery zasady mówią o konieczności odrębnego traktowania formy językowej i tego, co się „pod nią” ukrywa. Pierwsza i czwarta zasada dotyczą przy tym przede wszystkim wnioskowania na podstawie formy językowej na temat opanowanych treści, zaś zasady druga i trzecia każą na etapie interpretacji oddzielać formę językową od całej osobowości ucznia. Ten dominujący w 4 przypadkach akcent ujmuje tabela:

**Tabela 2. Dominujący aspekt czterech językowych zasad diagnostyki edukacyjnej**

Zasada	Interpretacja wypowiedzi wymaga oddzielenia od siebie dwóch aspektów:
Z1	j zyk - konstrukt
Z2	j zyk - osobowo
Z3	j zyk - osobowo
Z4	j zyk - konstrukt

Te cztery zasady są następujące:

#### **Pierwsza językowa zasada diagnostyki edukacyjnej:**

*Poprawne formy językowe nie wskazują jednoznacznie na opanowanie treści przedmiotowych.*

Okoliczności sprzyjające odejściu od tej zasady i popełnieniu pierwszego z wymienionych błędów to sytuacja, w której odbiorca (nauczyciel, egzaminator) przecenia prawdę naukową i wysoko ceni powtarzanie/odtworzenie przez ucznia definicji, formułek, klasyfikacji. Błąd może być tu tożsamy np. z nieświadomym uznaniem niższych kategorii taksonomicznych za świadczące o tym, że uczeń opanował kategorie wyższe. Sam zaś uczeń może natomiast tkwić w fałszywych przekonaniach na temat natury i sensu uczenia się – tak jak Ania, bohaterka pierwszej z cytowanych wypowiedzi, może mniemać (nie uświadamiając sobie i nie werbalizując takiego przekonania), że w uczeniu się geografii chodzi zasadniczo o to, aby „być w stanie obszernie i ładnie na tematy geograficzne się wypowiadać”.

### **Druga językowa zasada diagnostyki edukacyjnej:**

*Poprawne formy językowe nie pozwalają jednoznacznie wnioskować o wystarczającym zasobie wiedzy przedmiotowej.*

Sytuacją sprzyjającą złamaniu drugiej zasady jest każdy przypadek, w którym w celu sprawdzenia, czy uczeń opanował określoną wiedzę bądź umiejętności o charakterze przedmiotowym, posługujemy się otwartą formą zadań testowych. Nie jest wszakże nowym odkryciem to, że takie zadania faworyzują humanistów i stwarzają im doskonałe pole do popisu, na czym tracą osoby o większych uzdolnieniach w zakresie nauk ścisłych. Może zatem okazać się, że osoby, które „ładnie” ujmują problemy poruszane w zadaniach, w rzeczywistości mają zdecydowanie ambiwalentny stosunek do danego przedmiotu. Z drugiej zaś strony uczeń, który na zadane pytania odpowiada „poprawnie” lub „w oczekiwany sposób” – podobnie jak Łukasz, bohater drugiej nauczycielskiej wypowiedzi – przekonany jest, że nauczycielowi i szkole może chodzić o to, aby był on w stanie „samodzielnie interpretować historię”.

### **Trzecia językowa zasada diagnostyki edukacyjnej:**

*Błędne formy językowe nie wykluczają autentycznych osiągnięć poznawczych.*

Typowa sytuacja, w której odbiorca (nauczyciel, egzaminator) może niesłusznie/fałszywie zasugerować się błędnymi formami i w oparciu o nie niepocholebnie na temat ucznia i jego wiedzy się wypowiadać, jest egzamin ustny. Liczne czynniki – z niepokojem i niepewnością siebie na czele – sprawić mogą, że uczeń będzie miał problem ze zwerbalizowaniem tego, co wie i potrafi. Negatywne oddziaływanie sytuacji egzaminacyjnej (np. drogą dobrze znanego psychologom ograniczania zasobów poznawczych) nie powinno determinować wniosków na temat kompetencji ucznia, a tym bardziej nie powinno stawać się składową uzyskanej przez ucznia oceny (innymi słowy: powinno zostać wyeliminowane jako uboczne źródło zmienności wyników). I tak dla przykładu Ola, wspomniana przez trzeciego z nauczycieli, może być „święcie” przekonana o tym, że w matematyce chodzi o to, aby „być w stanie rozwiązać zadanie i zapisać poprawny wynik”. I o nic więcej. Na takim rozumowaniu Ola straci pomimo tego, że radzi sobie z zadaniami nawet z najwyższej półki wtedy, gdy trafi na nauczyciela, do którego nazbyt silnie przemówi lapidarny styl jej języka.

### **Czwarta językowa zasada diagnostyki edukacyjnej:**

*Błędne formy językowe nie wykluczają opanowania docelowych umiejętności/czynności.*

Okoliczności, w których prawdopodobieństwo złamania czwartej zasady to sytuacja, gdy nauczycielowi przychodzi pracować z uczniami przyzwoyczajonymi przez innego nauczyciela do zamkniętej formy zadań (np. wyboru wielokrotnego). Formy błędne mogą tu więc sygnalizować niewystarczającą liczbę okazji, by się uczyć (ang. opportunities to learn) zamiast zdradzać cokolwiek na temat



rzeczywistych umiejętności/czynności opanowanych przez ucznia. Mogą więc mówić o odmiennych aspiracjach ucznia (któremu np. chodzi o to, „by działać, a nie mówić”) i innym rozkładzie osobistych priorytetów aniżeli o zakresie znajomości zagadnień przedmiotowych. Za „kurzyną” ubogiego języka Sławka kryć się może nadto przekonanie (podobnie jak wcześniej – nie uświadamiane sobie i nie zwerbalizowane), iż w nauce wiedzy o społeczeństwie najważniejsze jest to, by „być w stanie zapamiętać pojęcia i nazwiska związane z funkcjonowaniem społeczeństwa obywatelskiego”.

Wszystkie cztery interpretacje wyprowadzone przez zacytowanych nauczycieli czynią ich autorów psychologami amatorami uprawiającymi – jak określał to tzw. ojciec teorii atrybucji w osobie Fritza Heidera – *psychologię naiwną*, inaczej *zdroworozsądkową*. Tych czworo nauczycieli składa cząstkowe informacje w całość, starając się wyprowadzić wyjaśnienia lub przyczyny „mające ręce i nogi „Ograniczając się jednak przy tym do uznania czynników wewnętrznych jako niezależnie kształtujące wypowiedzi uczniów, dokonują karygodnych skrótów poznawczych i schematycznych, uprzednio znanych współzależności pomiędzy zmiennymi<sup>9</sup>.

#### 4. Językowe kierunki działań diagnostycznych

Brak językowych podstaw podważa – a często wręcz wyklucza – przede wszystkim *trafność* diagnozy i wiarygodność wyciąganych na temat ucznia wniosków. Dalszy rozwój diagnostyki edukacyjnej jako dziedziny domaga się usystematyzowanej refleksji i badań empirycznych z zakresu zagadnień językowych.

Na konieczność wypracowania metod i narzędzi, które pozwolą rzeczywiście coś prawdziwego na temat (ukrytej) wiedzy ucznia powiedzieć, zwracał uwagę zeszlóroczny referat<sup>10</sup>. Jak pokazuje niniejszy tekst, teoria atrybucji pozwala udzielić na nie częściowej odpowiedzi.

Autora niniejszego referatu nie przestaje zadziwiać fakt, że język traktowany jest przez diagnostykę edukacyjną niezwykle powierzchownie. Dziwi to w świetle wyjątkowości roli języka i jego szczególnego miejsca w edukacji. Jak pisał Jan Paweł II – „podstawowym narzędziem [tworzenia własnej kultury] jest język. Za jego pomocą człowiek wypowiada prawdę o świecie i o sobie samym i pozwala innym mieć udział w owocach swoich poszukiwań w różnych dziedzinach. Komunikuje się z innymi, a to służy wymianie myśli, głębszemu poznaniu prawdy, a przez to samo również pogłębianiu i gruntowaniu własnej tożsamości”<sup>11</sup>. Dyscyplina, która aspiruje do „rozumienia ucznia” i która stara się tym samym dociec tego, co kryje się za słowami ucznia, a marginalizuje kwestie językowe, pozostaje dyscypliną naiwną.

<sup>9</sup> Chapman L.J., Chapman J.P., Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observations. „Journal of Abnormal Psychology”, 72, 193 – 204.

<sup>10</sup> Daszkiewicz M., op.cit. s. 90 – 91.

<sup>11</sup> Jan Paweł II, Pamięć i tożsamość, Znak, Kraków 2005.

**Bibliografia:**

1. Aronson E., Wilson T.D., Akert R. M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1994.
2. Chapman L.J., Chapman J.P., *Genesis of popular but erroneous psychodiagnostic observations*. "Journal of Abnormal Psychology".
3. Daszkiewicz M., *Uczenie się i egzamin "na ustach" uczniów i nauczycieli – kontrastywna analiza wypowiedzi obojga stron*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K., *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, PTDE Łomża 2007.
4. Gilbert D.T., *Thinking lightly about others: Automatic components of the social inference process*, [w:] J.S. Uleman, J.A. Bargh (red.) *Unintended thoughts*, New York 1989, Guilford Press.
5. Heider F., *The psychology of interpersonal relations*, New York 1958, Wiley.
6. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Znak, Kraków 2005.
7. Jones E.E., Nisbett R.E., *The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behaviour*, [w:] E.E. Jones, D. E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, S. Valins, B. Weiner (red.) *Attribution: Perceiving the causes of behaviour*, Morristown, NJ, 1972, General Learning Press.
8. Ross L., *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*, [w:] L. Berkowitz (red.) *Advances in experimental social psychology*, Orlando 1977, FL: Academic Press.
9. Zebrowitz-McArthur L., *Person perception in cross-cultural perspective*, [w:] M. H. Bond (red.) *The crosscultural challenge to social psychology*, Newbury 1988, Sage.