dr Kornelia Rybicka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym

Wstęp

Dzisiejsza szkoła żyje ocenianiem – klasówki, kartkówki, oceny roczne, egzaminy zewnętrzne, ocenianie kształtujące, samoocena itd. – tak jakby kręgosłupem całej dydaktyki było właśnie ocenianie. Reformy w oświacie, w tym ostatnie podstawy programowe, przeprowadzane są też tak, aby nauczyciel nie miał wątpliwości w trakcie oceniania. **Życie szkoły ocenianiem stoi –** dla nauczyciela, dla ucznia, dla nadzoru szkolnego. Behawioralne podejście do kształcenia, oparte na zasadzie: „wejście – wyjście", nie daje innej możliwości. Jednakże prądy dydaktyczne bliskie orientacji konstruktywistycznej, akcentujące ważność doświadczenia życiowego osoby uczestniczącej w procesie uczenia się, znajdują w tych oceniających wałach regulujących bieg edukacyjnej rzeki duże luki i szczeliny. Czy szersze uwzględnienie w ocenianiu indywidualnych cech ucznia, łącznie z jego doświadczeniem życiowym, zapełni te luki?

Rangę doświadczenia życiowego w procesie edukacyjnym artykułuje na gruncie polskim m.in. Dorota Klus-Stańska, która, rozważając podstawy konstruowania wiedzy oraz rodzaje dialogu w przestrzeni szkolnej, podkreśla konieczność kontekstowego nauczania. Badaczka pisze bowiem: „O ile w edukacji monologowej zabiegi nauczyciela koncentrują się wokół przyswajania przez uczniów ustalonych znaczeń tworzących wiedzę publiczną, o tyle edukacja dialogowa zmierza do tego, by dziecko nauczyło się **eksplorować własną pulę doświadczeń**, dokonywać na nich zabiegów interpretacyjnych, »wczytywać« w nie nowe znaczenia, doszukiwać się w nich głębszych sensów itd."[1]. Coraz silniej zaznaczają się w edukacji prądy dydaktyczne niosące ze sobą metody kształcenia, uwzględniające uczniowskie doświadczenie życiowe. Zjawisku temu towarzyszą również koncepcje kształcenia kontekstowego oraz holistycznego spojrzenia na ucznia przez nauczycieli poszczególnych przedmiotów[2].

Jeśli analizujemy wpływ doświadczenia życiowego na stopień i rozmiar osiąganych sukcesów edukacyjnych czy przeciwnie – na poziom ponoszonych porażek w różnych obszarach działalności człowieka, warto odwołać się także do czasowego aspektu funkcjonowania człowieka, wzajemnych związków między przeżywaniem teraźniejszości a odbiorem czasu przeszłego i przewidywaniem przyszłości. Nad tymi relacjami pracował Philip Zimbardo, podkreślając rolę odbioru temporalnego w procesie indywidualnego i społecznego

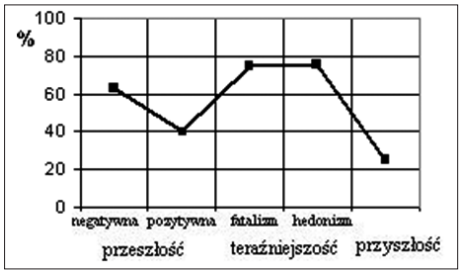
[1] D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole,* Olsztyn 2000, s. 83.

[2] K. Rybicka**,** *Komplementarność wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej w kształceniu polonistycznym*, (w:) *Studia at Didacticam Litterarum et Linguae Polonae Pertinentia I,* red. M. Jędrychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010, s. 17-24.

funkcjonowania człowieka[3]. Amerykański psycholog[4] zaproponował pięć wymiarów postrzegania czasu. Są nimi: przeszłość negatywna, przeszłość pozytywna, teraźniejszość fatalistyczna, teraźniejszość hedonistyczna i przyszłość[5].

Uczniowska perspektywa postrzegania czasu

Wykorzystanie zaproponowanego przez Zimbardo narzędzia pomiarowego podczas badań przeprowadzonych przez autorkę niniejszej publikacji wśród 182 uczniów klas pierwszych szkół ponadgimnazjalnych Wielkopolski pozwoliło określić uśredniony profil perspektywy postrzegania czasu przez respondentów, co ilustruje diagram na rys. 1.



Rys. 1. Uśredniony profil perspektywy postrzegania czasu badanych uczniów (oś pionowa opisuje natężenie określonej składowej perspektywy postrzegania czasu mierzone testem ZTPI)

Na uwagę zasługuje niski poziom perspektywy przyszłościowej przy jednoczesnie wysokim poziomie teraźniejszości – tak fatalistycznej, jak i hedonistycznej. Koncentracja młodych ludzi na życiowych przyjemnościach (hedonizm) wraz z oddaleniem odpowiedzialności za swoje działania i dążenia (fatalizm) rzutuje na proporcjonalnie mniejsze zainteresowanie przyszłością. To głównie nauczyciele wyznaczają im szlaki edukacyjne, określają ramy sukcesów zarówno podczas kolejnych etapów kształcenia, jak i egzaminów zewnętrznych. Wyznaczniki wewnątrzszkolnego systemu oceniania oraz standardy wymagań egzaminacyjnych wymuszają uruchomienie myślenia przyszłościowego, jednak zorientowani teraźniejszościowo uczniowie kierują się innymi priorytetami życiowymi. Tego rodzaju rozziew Zimbardo ocenia przez pryzmat potrzeb i oczekiwań w następujących słowach: „w dwudziestym pierwszym wieku Teraźniejsi mogą być osobami niewidocznymi. (…) Niektórzy Teraźniejsi mogą wręcz nie zdawać sobie sprawy, że są ludźmi niewidzialnymi w przyszłościowo zorientowanym społeczeństwie.”[6].

[3] L.A. Pervin, *Psychologia osobowości,* tłum. M. Orski, Gdańsk 2002, s. 416-417.

[4] P. Zimbardo, J. Boyd, *Putting time In perspective: a valid, reliable individual-defferences metric, Journal of Personality and Social,* New York 1999.

[5] Omówienie poszczególnych perspektyw czasowych (ZTPI) opracowanych przez P. Zimbardo oraz przygotowanego przez niego narzędzia badawczego znaleźć można w następującej publikacji: K. Rybicka, *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu (ZTPI),* (w:) *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej,* red. B. Niemierko i M. K. Szmigiel, Kielce 2009, s. 285-293.

[6] P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu,* tłum. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa 2009, s. 245.

Uczniowskie planowanie uczenia się w kontekście perspektywy postrzegania czasu

Nie sposób również nie zauważyć, że myślenie przyszłościowe bezpośrednio łączy się z planowaniem. Kształcić umiejętność uczenia się to nade wszystko uczyć, jak myśleć z wyprzedzeniem, łączyć sekwencje namysłu i działania[7]. Robert Fisher, analizując wielorakie łańcuchy czynności umożliwiające osiąganie zamierzonych celów finalnych, rozróżnia trzy rodzaje planowania: nieświadome, specjalne i strategiczne. Pierwszy z nich wiąże się z myśleniem koniunkturalnym ucznia, który sukces szkolny opiera na nieprzewidywalnych zbiegach okoliczności, sprzyjającym splocie wydarzeń, incydentalności naznaczonych śladem przygodności. Z kolei drugi rodzaj charakteryzuje się podjęciem wysiłków nad opracowaniem planu działań, jednak pozbawionym konkretnych sposobów jego realizacji. Wąsko i powierzchownie potraktowane planowanie może okazać się mało skuteczne, zwłaszcza w sytuacji zaistnienia nieprzewidywalnych utrudnień, z jakimi będzie musiał się zmierzyć młody człowiek. Jedynie planowanie strategiczne, ujmujące nie tylko systematyczne dążenie do zamierzonego celu, ale również taktykę koncepcyjną, daje oczekiwaną kontrolę metapoznawczą. W ramach tego typu planowania istotne wydają się zarówno wizja końcowych efektów pracy, uwzględnianie przeszkód, jak i określanie alternatywnych dróg rozstrzygających dany problem[8]. Takie postrzeganie planowania bliskie jest refleksji konstruktywistycznej, a zatem powinno się łączyć zarówno z kształtowaną kompetencją uczniowskiej samooceny, jak i traktowaniem zdobytej wiedzy i umiejętności jako szeroko pojmowanego transferu. Pozostaje więc postawić sobie pytanie: czy polska szkoła daje możliwości zdobycia tego typu planistycznych kwalifikacji? Podstawa programowa i standardy wymagań egzaminacyjnych, które konstytuują wewnątrzszkolne systemy oceniania, teoretycznie na to wskazują[9]. Jak przedstawia się praktyka? Czy proces uczenia się jest głównie zdominowany przez ocenianie? Warto się temu zjawisku przyjrzeć.

W tym celu zaproponowano uczniom, oprócz testu związanego z perspektywami postrzegania czasu, opracowanie tygodniowego planu uczenia się[10]. Naturalnie, druga ankieta dotyczyła tylko przedsięwzięć edukacyjnych, połączeń między aktywnością szkolną oraz działalnością pozaszkolną w tym zakresie. Uzyskane wyniki badań (tab. 1.) nie są ani odkrywcze, ani oryginalne. Uczniowie o wyższym poziomie myślenia przyszłościowego mają większe predylekcje do aktywności długoterminowej niż respondenci skoncentrowani na teraźniejszości fatalistycznej i hedonistycznej. Wybierając z próby badawczej uczniów planujących długoterminowo oraz uczniów funkcjonujących

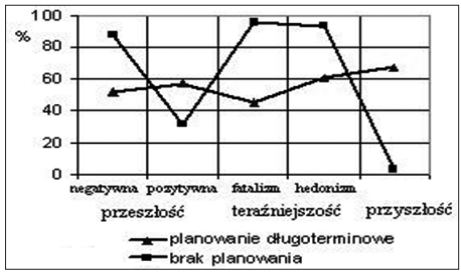
[7] R. Fisher, *Uczymy się, jak uczyć,* tłum. K. Kruszewski, Warszawa 1999, s. 44-45.

[8] Ibidem, s. 46-49.

[9] *Egzamin maturalny od 2010 roku. Aneks do informatorów o egzaminie maturalnym od 2008 roku,* CKE, Warszawa 2009, s. 17-18.

[10] Test ZTPI Zimbarda połączony z ankietą zawierającą następujące polecenie skierowane do badanych: *Zaplanuj najbliższy tydzień pod kątem uczenia się (pod każdym dniem tygodnia wpisz: czego i dlaczego będziesz się uczył/a). Określ godziny, które temu poświęcisz. Poniedziałek… Wtorek… Środa… Czwartek… Piątek… Sobota… Niedziela…*

bez planowania, porównano uśrednione charakterystyki postrzegania czasu przez te grupy (rys. 2.). W kontekście otrzymanych wyników można postawić pytanie: czy sposób planowania uczenia się jest umiejętnością, czy cechą osobowości ucznia, jego doświadczeniem życiowym? Odpowiedź na to pytanie determinować może dalsze postępowanie metodyczne nauczyciela.



Rys. 2. Uśrednione charakterystyki perspektywy postrzegania czasu dwóch uczniowskich grup charakteryzujących się planowaniem długoterminowym i zerowym

Potwierdzają także ten wynik statystycznie istotne współczynniki korelacji między niektórymi składowymi uczniowskich perspektyw postrzegania czasu a planowaniem.

Tabela 1. Współczynniki korelacji składowych uczniowskich perspektyw postrzegania czasu z planowaniem

Perspektywa postrzegania czasu	Przeszłość		Teraźniejszość		Przyszłość
	negatywna	pozytywna	fatalistyczna	hedonistyczna	
Współczynnik korelacji	-0,2	0,2	-0,4	-0,1	0,5
Istotność statystyczna	nieistotna	nieistotna	0,001	nieistotna	0,001

Zanim przejdziemy do analizy i interpretacji wyników badań, ważkie wydaje się przywołanie wypowiedzi uczniowskich związanych z planowaniem aktywności edukacyjnych. Interesujące jest bowiem rozpatrywanie indywidualnych odpowiedzi połączonych z perspektywą postrzegania czasu respondenta. Analizując uczniowskie plany, dokonano podziału na kolejne obszary planistyczne, wśród których znalazły się przede wszystkim kategorie planowania: krótkoterminowego i długoterminowego. Respondenci skłaniający się ku planowaniu krótkoterminowemu nie ukrywali swoich tymczasowych wyników i oczekiwań w zakresie oceniania wewnątrzszkolnego. Nie powinny zatem dziwić tego rodzaju plany uczenia się młodych ludzi (np. *Przygotowuję się do ewentualnej odpowiedzi z geografii; Uczę się religii, bo w piątek jest sprawdzian z modlitw; Uczę się języka niemieckiego, gdyż muszę poprawić oceny; Uczę się chemii na kartkówkę; Uczę się języka polskiego, ponieważ pani pyta co lekcję; Będę się uczył na egzamin z prawa jazdy, ponieważ zbliża się ten egzamin; Fizyka, bo muszę się nauczyć, aby nie dostać 1*; *Uczę się łaciny, by nauczycielka nie powiedziała, że mam iść się*

utopić, bo nie umiem przypadków; Będę się uczyć na historię, bo muszę, ale nie chcę). Przywołane wypowiedzi uczniów skłaniają do postawienia mało optymistycznej diagnozy – w polskim systemie edukacyjnym umiejętność planowania funkcjonuje jedynie w zapisach podstawy programowej, programów nauczania i standardach wymagań egzaminacyjnych. Być może pojawia się także w zapisach wewnątrzszkolnego systemu oceniania. Tymczasem rzeczywistość uczniowskiego doświadczenia wskazuje na całkowicie rozbieżne z oczekiwaniami traktowanie tej kompetencji. Młodzi ludzie uczą się motywowani lękiem przed gorszą oceną, lawiną sprawdzianów, kartkówek, nagromadzonymi zaległościami, terminami wyznaczonymi przez świat zewnętrzny czy obawą przed kompromitacją lub ośmieszeniem, a nie indywidualnym systemem samooceny i samoregulacji. Naturalnie, planowanie oparte na konkretnych, realistycznych – choć krótkoterminowych – celach może okazać się skuteczniejsze niż plany niejasne i nierealistyczne, ale długoterminowe. Interpretując jednak wypowiedzi badanych, trzeba stwierdzić, iż artykułowany konkret czy realizm faktycznie dookreślają bodźce zewnętrzne poprzez plany związane zwłaszcza z ocenianiem kierowanym przez nauczycieli. Wyraźny jest natomiast brak mobilizacji związanej z oczekiwaną korzystną samooceną,[11] która w indywidualnym projektowaniu pełni niebagatelną funkcję.

Jeśli powyższą reprezentację badanych cechuje nieumiejętność podjęcia samodzielnego projektowania własnego procesu uczenia się, to jeszcze bardziej niepokojącą grupę uczniów stanowią osoby skupione na przypadkowych, nieplanowanych czynnościach. Tymczasem podłożem planowania jest nie tylko ogólne pojęcie związane z zakresem materiału przeznaczonego do uczenia się, świadomością celu, ale również znajomość warunków ograniczających uzyskanie danych osiągnięć (np. czas). Brak konceptu wobec własnych działań powoduje często zarzucenie przez te osoby jakiegokolwiek planowania. Świadectwem tego rodzaju podejścia do uczenia się są przykładowe wypowiedzi uczniów: *Uczę się na… nie wiem, jak coś mam, to czasami się uczę; Rzadko się uczę, bo często mnie nie ma w weekend w domu; Nie będę się uczyła, bo w środę nie mam ważnych lekcji (wtorek); Nie planuję nigdy całego tygodnia (zero planów na cały tydzień!); Nie planuję, co będzie, to będzie.* Należy podkreślić, że w tej grupie respondentów znalazły się osoby legitymujące się bardzo niskim poziomem przyszłościowej perspektywy postrzegania czasu i równocześnie wysokim teraźniejszościowym fatalizmem i hedonizmem.

Biegunowo odmienne odpowiedzi na zagadnienia sygnalizowane w ankiecie dotyczącej planowania formułowały osoby, u których widoczny był prymat czasowej perspektywy przyszłościowej, zdecydowanie górujący nad niskim poziomem fatalizmu i hedonizmu. Niestety, stanowiły one niewielką grupę respondentów, dla których plany miały charakter długoterminowy, na co wskazują ich wypowiedzi (np. *Rozwiązuję zadania z matematyki, ponieważ chcę ją zdawać na maturze na poziomie rozszerzonym; Powtarzam sobie materiał z przedmiotów zawodowych – są one bardzo potrzebne, gdyż będę musiał zdawać egzamin zawodowy po klasie czwartej, by uzyskać tytuł technika; Uczę się języka angielskiego, abym mógł w przyszłości dobrze się z kimś porozumieć; Uczę się dokumentacji*

[11] L.A. Pervin, *Psychologia osobowości,* Gdańsk 2002, s. 287-304.

technicznej, aby pogłębić wiedzę w zakresie swojego kierunku zawodowego, być lepszym fachowcem na rynku pracy). Samoświadomość tej grupy badanych imponuje. Czy jednak jest wynikiem ukierunkowanych celowo zamierzeń, ustalających realizację działań oraz je porządkujących poprzez konstruktywnie zaplanowane sposoby ich realizacji[12]? Można mieć poważne wątpliwości.

Ogólny ogląd wyników badań pozwala na stwierdzenie, że zaprezentowane kompetencje planowania łączą się perspektywami postrzegania czasu (ZTPI). Należy jednak w tym miejscu podkreślić, że związki między umiejętnością konstruowania planów uczenia się a reprezentowanymi perspektywami postrzegania czasu nie powinny obejmować jedynie uśrednionych charakterystyk. Może to bowiem prowadzić do uproszczeń i spłyceń interpretacyjnych. Istotne wydaje się ujęcie wyników badań w obszarze odpowiadającym tym samym bodźcom zewnętrznym, które na ten moment kreują wybory i działania uczniowskie. Metodologiczna skłonność do przeprowadzania badań na próbach umożliwiających opracowania statystyczne powoduje zagubienie szkolnej klasy, statystycznie małej grupy badawczej, ale cechującej się jednolitością oddziaływań zewnętrznych, szkolnych i pozaszkolnych. Warto więc podczas interpretacji badań uwzględnić studium przypadku. Intryguje bowiem relacja między kompetencjami planistycznymi a konkretnym zespołem klasowym, poddanym tym samym uwarunkowaniom, tak związanym z systemem oceniania wewnątrzszkolnego, jak i zewnętrznego.

Dokładniejsza analiza wyników badań poszczególnych klas wykazała szczególnie interesujące zjawiska występujące tylko w jednej klasie, a wręcz w zakresie jednego przedmiotu nauczania. Mianowicie w klasie o nachyleniu humanistycznym otrzymano m.in. wysoki dodatni współczynnik korelacji między planowaniem przygotowania się do pracy klasowej z fizyki oraz wykonania projektu z tego przedmiotu a przeszłościowo-negatywną perspektywą postrzegania czasu (rys. 3.).

Rys. 3. Profil perspektywy postrzegania czasu uczennicy najwcześniej planującej przygotowanie do pracy klasowej z fizyki

Pomimo że problem ujawnił się drastycznie tylko w ramach jednego przedmiotu, to wnioski są zbieżne z innymi badaniami na większych próbach: „Falko Rheinberg w wielu badaniach dowiódł, że w szkole, w której nieustannie stosuje się społeczny miernik ocen, wytwarza się niekorzystny klimat nauczania. W takich warunkach uczniowie skupiają się na autoprezentacji, która – z powodu

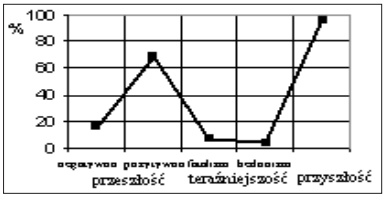
[12] M. Malinowski, *Biuletyn maturalny. Uczę się i – umiem,* CKE, Warszawa 2006, s. 6.

związanego z nią przymusu rywalizacji – często prowadzi ich do stanu bezradności, podczas gdy inni ogromną ilość energii muszą zużywać na rozwój i zastosowanie strategii nakierowanych na unikanie zagrożenia poczucia własnej wartości."[13] Przeszłościowo-negatywna perspektywa postrzegania czasu ucznia być może wzmacnia niekorzystne oddziaływania systemu edukacyjnego.

Planowanie uczenia się uczniów zorientowanych na przyszłość

Zimbardo podsumowuje swoje badania w ten sposób: „Orientacji na przyszłość wiernie towarzyszy robienie niezbędnych planów, mądre organizowanie własnego czasu oraz przewidywanie objazdów i pułapek, które mogą pojawić się na ścieżce do sukcesu"[14]. Dla uczniów zorientowanych na przyszłość planowanie jest zwykłą, techniczną umiejętnością. Ze strony nauczyciela wystarczą wskazówki usprawniające ten proces.

Rys. 4. Profil perspektywy postrzegania czasu ucznia – bardzo mocne zorientowanie na przyszłość i teraźniejszość



Rys. 5. Profil perspektywy postrzegania czasu ucznia – bardzo mocne zorientowanie na przyszłość z niską perspektywą na teraźniejszość

Fragment tygodniowego planu ucznia o profilu perspektywy postrzegania czasu z rys. 4:

***czwartek**: będę się uczył na sprawdzian z matematyki 2 godz., bo muszę; będę się uczył na pytanie z polskiego ok. 30 min., bo chcę dostać 5; pouczę się na sprawdzian z biologii ok. 1 godz., bo zdaję maturę*

***piątek**: nauczę się na sprawdzian z biologii ok. 1,5 godz.*

***sobota**: pouczę się biologii na sprawdzian ok. 1,5 godz., bo chcę być na bieżąco z wiedzą; pouczę się na sprawdzian z fizyki ok. 1 godz., bo chcę zdać; pouczę się na sprawdzian z polskiego, bo chcę utrwalić sobie wiedzę*

***niedziela**: chyba standardowo biologia*

Fragment tygodniowego planu ucznia o profilu perspektywy postrzegania czasu z rys. 5:

Uczę się j. niemieckiego – wiem, że kiedyś przyda mi się w życiu znajomość tego języka, uczę się biologii i chemii – to jest moja pasja, z nimi wiążę moje plany życiowe.

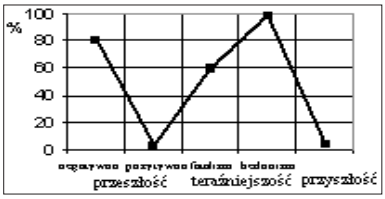
[13] G. Mietzel, *Psychologia kształcenia,* Gdańsk 2002, s. 421.

[14] P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu,* op. cit. s. 127.

Plany uczniów odzwierciedlają częściowo oddziaływania nauczycieli na klasę. W jednej z klas widać, że „nieustannie stosuje się społeczny miernik ocen”[15] pomimo tego uczeń (rys. 4.) przeprowadza selekcję przedmiotów, starając się przekształcić „plan szkoły” w swój plan życiowy. W innej klasie (rys. 5.) przyszłościowcy mogą swobodnie wybierać naukę tych przedmiotów, które wiążą z daleką przyszłością. Jest to symptom dużej dojrzałości i odpowiedzialności za swoje działania. Dla tych uczniów nauczyciel ma być po prostu dobrym fachowcem z danej dziedziny, a szkoła powinna umożliwiać im osiąganie zaplanowanych celów.

Planowanie uczenia się uczniów zorientowanych na teraźniejszość

W przypadku uczniów zorientowanych na teraźniejszość nauka planowania przestaje być zwykłą umiejętnością, a staje się wspomaganiem całej osobowości. W próżnię trafiają techniczne wskazówki nauczyciela dotyczące etapów samodzielnego uczenia się – planowania, samooceny. Konieczność stosowania metod niekonwencjonalnych[16] wydaje się w takich przypadkach nieodzowna. Podkreśla ten fakt Zimbardo, pisząc: „Teraźniejsi otrzymywali lepsze oceny z zajęć, które lubili niż z zajęć nielubianych. Dla Przyszłościowców kwestia upodobań nie ma znaczenia,...”[17]



Rys. 6. Profil perspektywy postrzegania czasu ucznia – zerowe zorientowanie na przyszłość z wysoką perspektywą na teraźniejszość i negatywną przeszłość

Fragment tygodniowego planu ucznia o profilu perspektywy postrzegania czasu z rys. 6:

Zazwyczaj nie planuję, bo i tak nic z tego nie będzie. Ja nie wiem, czy jutra dożyję, a co tu mówić o przyszłym tygodniu. A co do uczenia, lepiej robić coś, co się lubi, bo gdyby stało się coś złego, już nigdy mogę nie mieć okazji, by to zrobić. A jeżeli będę chcieć się uczyć, to i tak znajdę na to czas. Najważniejsze, by żyć teraźniejszością i nie myśleć o przyszłości, bo możemy jej nie doczekać.

Rys. 7. Profil perspektywy postrzegania czasu ucznia – zerowe zorientowanie na przyszłość z wysoką perspektywą na teraźniejszość i pozytywną przeszłość

Fragment tygodniowego planu ucznia o profilu perspektywy postrzegania czasu z rys. 7:

***czwartek**: matematyka – ponieważ jest praca klasowa 17^{00} -20^{00}, 22^{00}-23^{00}, religia - sprawdzian 20^{00}-20^{30}, j. polski – odpowiedź 21^{00}-22^{00}.*

***piątek**: czas wolny*

***sobota:** biologia – poprawa 14^{00}-15^{00}, biologia – sprawdzian 19^{00}-20^{30}, fizyka – sprawdzian 16^{30}-18^{30}*

***niedziela:** biologia – sprawdzian 15^{00}-18^{00}, j. polski - praca klasowa 18^{00}-19^{30}, PO – kartkówka 19^{30}-20^{00}*

[15] G. Mietzel, *Psychologia kształcenia,* op. cit.

[16] B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins, *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999, s. 42-43.

[17] P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu,* op. cit., s. 111.

Teraźniejszość i negatywna przeszłość zdominowały perspektywę postrzegania czasu ucznia (rys. 6.), u którego – oprócz braku planowania – występuje całkowite zniechęcenie do wykonywania narzucanych obowiązków. Indywidualna praca – nauczyciel-uczeń – wydaje się koniecznością.

W przypadku następnego ucznia (rys. 7.) występuje planowanie zgodne z perspektywą „dnia następnego", przy czym nie potrafi on przeprowadzić selekcji przedmiotów szkolnych. Uczy się, stosując w pełni strategię nakierowaną na unikanie zagrożenia poczucia własnej wartości. W uczeniu się tego typu osób powinna wystąpić przewaga metod niekonwencjonalnych, gdyż ich właśnie dotyczy znana strategia 3 Z – zakuć, zdać, zapomnieć.

Przywołany materiał badawczy stanowić może wyraźny sygnał dla dydaktyków poszczególnych przedmiotów nauczania. Z jednej strony podkreśla on wagę indywidualnego podejścia do potencjalnego ucznia, prezentującego określony profil postrzegania perspektyw czasowych i znaczenia reprezentowanego poziomu planowania własnego procesu uczenia się, w tym szczególnie istotnej samooceny. Z drugiej strony ten sam uczeń zmaga się z wymogami wewnątrzszkolnego systemu oceniania oraz kryteriami egzaminacyjnymi w nieznacznej mierze respektującymi jego osobowościowe uwarunkowania. Luka pomiędzy tymi obszarami jest wyraźna i wypełnianie jej wydaje się znaczącym wyzwaniem dla diagnostyki edukacyjnej, być może nawet prowadzącym do stworzenia nowej metodologii pomiaru dydaktycznego[18].

Bibliografia:

1. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, WSiP, Warszawa 1999.
2. James W., *Psychologia,* Warszawa 2002.
3. Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole,* Olsztyn 2000.
4. Mietzel G., *Psychologia kształcenia,* Gdańsk 2002.
5. Pervin L. A., *Psychologia osobowości,* tłum. M. Orski, Gdańsk 2002.
6. Rybicka K., *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu (ZTPI)*, (w:) *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej,* red. B.Niemierko i M. K. Szmigel, Kielce 2009.
7. Rybicka K., *Komplementarność wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej w kształceniu polonistycznym*, (w:) *Studia at Didacticam Litterarum et Linguae Polonae Pertinentia I,* red., M. Jędrychowska, M. Sienko, J. Waligóra, Kraków 2010.
8. Zimbardo P., Boyd J., *Putting time In perspective: a valid, reliable individual-defferences metric, Journal of Personality and Social,* New York 1999.
9. Zimbardo P., Boyd J., *Paradoks czasu,* tłum. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa 2009.

[18] B. Niemiecko, *Dyskusja referatu prof. Stanisława Walkiewicza „Kapitał ludzki i społeczny jako przedmiot badań pedagogicznych", (w:) Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej,* red. B. Niemierko i M.K. Szmigiel, Kielce 2009, s. 110.