

dr Kornelia Rybicka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Szkolna diagnoza z psychologią myślenia i postrzegania czasu w tle

*To nie my prowadzimy badania,
to badania prowadzą nas.*

Diagnoza w szkolnym obszarze

Przedstawione powyżej słowa wskazują na wagę nauczycielskiej diagnozy, od której oczekujemy, aby miała wszelkie cechy badań naukowych i zmierzała ku rozpoznawaniu warunków, przebiegu i wyników nauczania oraz uczenia się. Dopiero wtedy diagnoza prowadzi nauczyciela ku metodycznym sukcesom.

Zalecenia ewaluacji wewnątrzszkolnej powiązanej z ewaluacją zewnętrzną nie spowodowały w dzisiejszej szkole większego zainteresowania nauczycieli sprawami diagnostyki i prowadzenia badań tego typu na własnym terenie. Narzucone przez czynniki zewnętrzne problemy badawcze, wymuszające działania, z którymi nauczyciel się nie identyfikował, wzmacniały opór przeciw zmianom i skłaniały do pozorowania czynności diagnostycznych. Być może zmiana przepisów¹ i oddzielenie ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej skłoni nauczycieli do samodzielnych przedsięwzięć w tym zakresie.

Elementy teorii psychologicznych w szkolnej diagnostyce

Zdaniem Barbary Skalbiani „spór o charakter diagnozy i zakres kompetencyjny między psychologiem a pedagogiem powoduje wycofywanie się pedagogów z działalności diagnostycznej lub ograniczenie ich pracy do diagnostyki edukacyjnej (pomiaru szkolnych osiągnięć)”². Niesie to poważne konsekwencje dydaktyczno-wychowawcze, gdyż odcina szkołę od wszelkich osiągnięć psychologii kształcenia i analizy wpływu efektów kulturowych na kształcenie.

Konieczność korzystania z teorii psychologicznych w diagnozach pedagogicznych jest jak matematyka w modelach astronomicznych: bez niej nie ma teorii naukowej, jest opowiadanie popularnonaukowe. Pedagog szuka więc dobrego narzędzia w dobrze udokumentowanych eksperymentalnie teoriach psychologicznych. Dlatego też, gdy Keith Stanovich i Richard West eksperymentalnie rozróżnili i scharakteryzowali dwa tryby myślenia³, zainteresowanie pedagogów było oczywiste.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, § 1 ust. 13.

² B. Skalbiania, *Diagnostyka pedagogiczna*, Warszawa 2011, s. 9.

³ K. Stanovich, R. West, *Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?* Behavioral and Brain Sciences, 2000, nr 23, s. 659.

Rozszerzając teorię dwóch powiązanych ze sobą trybów myślenia, Daniel Kahneman tak je charakteryzuje: „System 1 działa w sposób szybki i automatyczny, bez wysiłku lub niewielkim wysiłkiem, nie mamy przy nim poczucia świadomej kontroli. System 2 rozdziela niezbędną uwagę pomiędzy działania wymagające umyślowego wysiłku...”⁴. Dokładniej odnosi się do nich, pisząc: „Tylko System 2 potrafi przestrzegać zasad, porównywać rzeczy pod kątem kilku cech albo dokonywać przemyślanego wyboru spośród kilku opcji. Nie umie tego automatyczny System 1 – on wykrywa proste prawidłowości (...) i świetnie sobie radzi z integrowaniem informacji dotyczących jednej rzeczy, za to nie radzi sobie np. z obsługiwaniem wielu rzeczy naraz, nie potrafi też wykonywać informacji czysto statystycznych”⁵. Za kluczową umiejętność Systemu 2 uważa „programowanie pamięci w taki sposób, żeby mogła wykonywać instrukcje wymagające stłumienia nawyków”⁶.

Teorie kształcenia podchwytyją te psychologiczne doniesienia i wprowadzają zmiany z nich wynikające. Królująca od dziesięcioleci poznawcza taksonomia Benjamina Blooma musiała poddać się zmianom w kontekście odkryć psychologów i neurodydaktyków. David Krathwohl na szczyt wymiaru procesów poznawczych wprowadza twórczość (zapamiętać, zrozumieć, zastosować, analizować, oceniać, tworzyć)⁷, a wymiar wiedzy uzupełnia o metapoznanie (wiedza: faktualna, konceptualna, proceduralna, metapoznawcza)⁸.

Jak znaleźć jednak sposób wykorzystania tych podejść, tak aby znowu nie zostać wyłącznie z pomiarem osiągnięć szkolnych? Jak połączyć diagnozę tak różnych czynników, jak sposób myślenia i podejście kulturowe? Z pomocą przychodzi Philip Zimbardo i jego badania perspektywy postrzegania czasu.

Zimbardo podkreślał wielokrotnie rangę **psychologii czasu**, wskazując, iż „perspektywa postrzegania czasu stanowi jeden z najsilniejszych bodźców wpływających na ludzkie myśli, odczucia oraz działania – pozostając przy tym bodźcem najmniej docenianym czy dostrzeganym”⁹.

Jak zatem oceniamy wpływ czasu na świadomość teraźniejszą, przeszłą i przyszłą? Podkreślając rolę odbioru temporalnego w procesie indywidualnego i społecznego funkcjonowania człowieka, Zimbardo proponuje pięć wymiarów postrzegania czasu. Są nimi: przeszłość negatywna, przeszłość pozytywna, teraźniejszość fatalistyczna, teraźniejszość hedonistyczna i przyszłość¹⁰.

Przeszłość negatywna obejmuje negatywny, pesymistyczny sposób myślenia o zdarzeniach minionych. Rekonstruowanie przeszłych faktów, mniej lub bardziej traumatycznych, negatywne nastawienie do nich niekorzystnie wpływa na

⁴ D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012, s. 31.

⁵ Ibidem, s. 51.

⁶ Ibidem, s. 52.

⁷ D.R. Krathwohl, *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, *Theory Into Practice*, 2002, nr 4, s. 215.

⁸ Ibidem, s. 214.

⁹ P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, Warszawa 2009, s. 28.

¹⁰ P. Zimbardo, J. Boyd, *Putting time In perspective: a valid, reliable individual-differences metric*, *Journal of Personality and Social*, New York 1999.

teraźniejszą aktywność w sferze myśli, emocji i zachowań. Z kolei osoby posiadające wysoki wskaźnik **przeszłości pozytywnej** również odwołują się do wcześniejszych doświadczeń, jednak próbują je utrwalić i zrekonstruować w wersji pozytywnej. Natomiast ludzie zorientowani na **teraźniejszość fatalistyczną** są skłonni podważać swoje teraźniejsze zachowania jako nieskuteczne wobec przyszłych celów. Przekonanie o braku wpływu na własne życie, którym kierują inne, zewnętrzne siły, prowadzić może do stagnacji, bezradności i rezygnacji z kontrolowania aktualnych i przyszłych sytuacji życiowych. Inny rodzaj orientacji czasowej reprezentują osoby ukierunkowane na **teraźniejszość hedonistyczną**. Dla nich istotna jest chwila, która niesie z sobą przyjemności, ekscytujące i nowe wyzwania, co pozwala im żyć intensywnie, unikając przy tym rutyny i nudy. Wyraźnie odmienne nastawienie czasowe mają ludzie, dla których istotny jest **wymiar przyszłościowy**. Rzetelnie określają i planują cele swych działań i związane z nimi korzyści. Często dla orientacji przyszłościowej ważne bywa nastawienie na sukces, nagrodę, wymierny efekt długotrwałych i pracowitych zmagania, przy czym nadzieja na ich uzyskanie ma zdecydowanie realistyczny charakter¹¹.

Każda orientacja czasowa łączy się z konstruowanym psychologicznie stanem umysłu, co przekłada się na różnorodne sfery ludzkiego życia. Zimbardo określa również optymalny profil orientacji czasowych, w którym najbardziej oczekiwane są następujące poziomy perspektyw czasowych: wysoka przeszłościowo-pozytywna, umiarkowanie wysoka teraźniejszo-hedonistyczna i przyszłościowa oraz niska przeszłościowo-negatywna i teraźniejszo-fatalistyczna¹².

Dzięki opracowanemu przez niego instrumentarium badawczemu można określić korelacje między perspektywą postrzegania czasu w pięciu wymienionych wymiarach a innymi wskaźnikami dotyczącymi działalności nauczycielskiej w szerokim rozumieniu tego słowa.

Diagnoza perspektyw postrzegania czasu grupy klasowej sama w sobie ma niezaprzeczalne walory dotyczące planowania pracy dydaktycznej (rys. 1).



Rys. 1. Uśredniony profil perspektywy postrzegania czasu badanych uczniów (oś pionowa to wartość określonej składowej perspektywy postrzegania czasu mierzonej testem ZTPI)¹³

¹¹ K. Rybicka, *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu (ZTPI)* [w:] *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), Kielce 2009, s. 287.

¹² P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, op. cit.

¹³ K. Rybicka, *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym*, op. cit., s. 200.

Badaną grupę uczniów (rys. 1) cechuje niski poziom perspektywy przyszłościowej przy jednocześnie wysokim poziomie terażniejszości – tak fatalistycznej, jak i hedonistycznej. Koncentracja większości tych młodych ludzi na życiowych przyjemnościach (hedonizm) wraz z oddaleniem odpowiedzialności za swoje działania i dążenia (fatalizm) rzutuje na proporcjonalnie mniejsze zainteresowanie przyszłością. Rolą zespołu wychowawczego klasy jest teraz przemyślenie, zaplanowanie i podjęcie działań w celu obniżenia fatalizmu i podwyższenia perspektywy przyszłościowej tej grupy.

Szkolna diagnoza oceniania i nawyków czytelniczych w tle psychologii myślenia i postrzegania czasu

Stosunek uczniów do oceniania w kontekście dwóch systemów myślenia scharakteryzowałam w skali continuum od 1 do 5. Na jednym skrajach skali odkładamy pierwszy system myślenia (System 1), dla którego najważniejsza jest ocena, czyli wszystko, co dzieje się „tu i teraz”. Drugi skraj to System 2, w którym planowanie przyszłości i rozwój własny stanowią sedno uczęszczania do szkoły.

Badaniom poddano uczniów kilku klas pierwszych i drugich liceum ogólnokształcącego w ramach ewaluacji wewnętrzzszkolnej – razem 213 osób. Uczniowie wypełniali ankietę ZTP1 oraz wartościowali swoje podejście do szkolnego oceniania i nawyków czytelniczych (nieprawdziwe, raczej nieprawdziwe, neutralnie, raczej prawdziwe, prawdziwe).

Pytania ankiety dotyczące wartościowania oceniania szkolnego:

- Stopnie szkolne są bardzo ważnym motorem skłaniającym mnie do nauki.
- Najbardziej motywuje mnie do nauki myślenie o przyszłych studiach i pracy zawodowej, a oceny szkolne to sprawa drugorzędna.
- Byłbym/-abym zadowolony/-a z wysokiej oceny z języka polskiego, gdyby nauczyciel zawyżył ją w stosunku do moich umiejętności i wiedzy.
- Znajomość kryteriów oceny dla poszczególnych form wypowiedzi (np. rozprawki, charakterystyki, eseju) pozwala mi podjąć decyzję o jej wyborze.
- Satysfakcja z poszerzenia horyzontów myślowych jest dla mnie dużo ważniejsza niż otrzymywane dobre oceny szkolne.
- Zaniżona ocena szkolna budzi we mnie złość.

Rozkład wyników ankiety dotyczącej oceniania przedstawiono na rys. 2.



Rys. 2. Rozkład uczniowskich wartościowań szkolnego oceniania

Badanie związków systemów myślenia dotyczących oceniania z perspektywą postrzegania czasu dla poszczególnych klas wykazywały pewną, niedużą korelację z pozytywną perspektywą przeszłościową. Skłoniło to mnie do przebadania liczniejszej próby, tak aby można było zweryfikować hipotezę. Niestety, przy próbie 213 uczniów wszystkie korelacje wartościowania oceniania z perspektywą postrzegania czasu na wszystkich poziomach okazały się statystycznie nieistotne. Nie znaleziono więc w tym zakresie żadnych statystycznie istotnych związków między psychologiczną perspektywą postrzegania czasu Zimbarda a perspektywą myślenia Kanhemana¹⁴.

Podobnie jak z ocenianiem postąpiłam, badając zachowania uczniów związane z czytaniem i wyborem tekstów kultury w kontekście dwóch systemów myślenia, które scharakteryzowałam w skali ciągłej od 1 do 5. Na jednym skraju skali mamy pierwszy system myślenia (System 1), dla którego najważniejsze są decyzje natychmiastowe, natomiast drugi skraj to System 2, w którym namysł i refleksja stanowią sedno rozwiązywania problemów decyzyjnych.

Pytania ankiety dotyczącej czytania:

- Szkoda mi czasu na czytanie całych lektur szkolnych, czytam bryki.
- Wybieram film po zapoznaniu się z jego recenzjami.
- Wybieram książkę, film, kierując się atrakcyjnością jej okładki lub jego plakatu.
- Czytanie lektur uważam za konieczne dla mojego rozwoju intelektualnego.
- Wybieram książkę po przeczytaniu kilku jej fragmentów.

Rozkład wyników ankiety dotyczącej nawyków czytelniczych przedstawiono na rys. 3.



Rys. 3. Rozkład uczniowskiego podejścia do nawyków czytelniczych

Rozkład wyników ma wszelkie cechy rozkładu normalnego. Jednakże w tym przypadku współczynniki korelacji między niektórymi składowymi uczniowskich perspektyw postrzegania czasu a nawykami czytelniczymi okazały się statystycznie istotne.

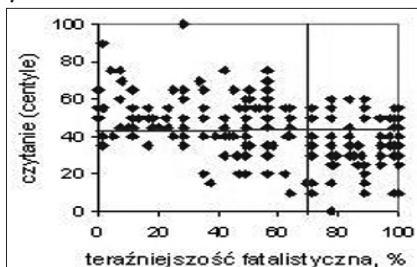
¹⁴ D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, op. cit.

Tabela 1. Współczynniki korelacji składowych uczniowskich perspektyw postrzegania czasu z nawykami czytelnictwymi

Perspektywa postrzegania czasu	Przeszość		Teraźniejszość		Przyszłość
	negatywna	pozytywna	fatalistyczna	hedonistyczna	
Współczynnik korelacji	-0,21	0,12	-0,37	-0,05	0,28
Istotność statystyczna	0,01	nieistotna	0,001	nieistotna	0,001

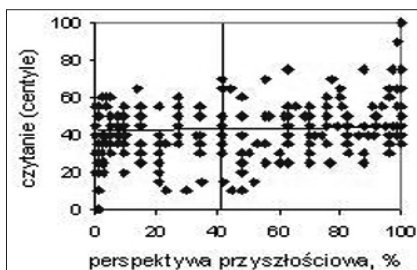
Związek systemów myślenia dotyczących nawyków czytelnictw z perspektywą postrzegania czasu wystąpił w trzech obszarach: przeszłości negatywnej, teraźniejszości fatalistycznej i przyszłości.

Najsilniejsze powiązanie wystąpiło w zakresie teraźniejszości fatalistycznej postrzegania czasu (rys. 4).



Rys. 4. Diagram rozproszenia uczniów w zakresie perspektywy teraźniejszości fatalistycznej postrzegania czasu a nawyków czytelnictw

Słabsze powiązanie wystąpiło w zakresie perspektywy przyszłościowej (rys. 5).



Rys. 5. Diagram rozproszenia uczniów w zakresie perspektywy przyszłościowej postrzegania czasu a nawyków czytelnictw

Także słabe zaznaczenie korelacji uwidoczniło się w perspektywie przeszłości negatywnej. Korelacja między przeszłością negatywną a przyjętą przez uczniów postawą wobec czytania lektur szkolnych skłania do refleksji nad niezrędko przyjmowaną przez nauczycieli języka polskiego strategią odbiorczą utworów literackich. Studenci filologii polskiej – uczestniczący w praktykach nauczycielskich – wielokrotnie wskazywali i wskazują budzącą wiele wątpliwości i związaną z kategorycznością interpretacyjną nauczycieli, którzy skoncentrowani na swojej linii odbiorczej utworu literackiego jako niepodważalnej wykładni interpretacyjnej nie dopuszczają do głosu innych – poza przewidywanymi – kontekstów interpretacyjnych. Taką strategią odbiorczą polonisty Stanisław Bortnowski nazywa „gębą autorytetu własnego”¹⁵ uniemożliwiającą autentyczne odczytanie utworu literackiego. Wspomniany badacz nie omieszka wskazać patogenyzy tego zjawiska, co ilustruje jego wypowiedź: „Ucząc zgodnie ze stereotypem narzuconym przez szkołę, poloniści nie zdają sobie sprawy, że traktują literaturę sterylnie i ograniczają rzeczywisty wymiar dzieła sztuki. Cechuje ich zarozumiałość, pewność, że wszystko wiedzą najlepiej i mają wyłączne prawo do wydawania sądów”¹⁶. Można przypuszczać, że wśród osób mających tak złe doświadczenia czytelnicze, a równocześnie wysoki wskaźnik negatywnej przeszłości sięgnięcie po tekst literacki niekoniecznie ma generować w konsekwencji otwartość na lekturę utworu. Indywidualny (mniej lub bardziej pogłębiony) odbiór zaproponowanego tekstu bądź jego fragmentu nie musi wpływać na ocenę szkolną – co więcej – może ją wręcz obniżać. Tym samym skłania to ucznia do powielania nauczycielskich sądów literackich (w ramach uczniowskiej subordynacji) lub do sięgania po informacje brykowe (daje to uczniowi pewien komfort odbiorczy). Ten typ uczniowskich zachowań charakterystyczny jest dla trybu myślenia reprezentowanego – w klasyfikacji Kahnemana – przez obszar Systemu 1. Badani przyjęli bowiem postawę uwolnioną od wysiłku umysłowego, preferującą gotową, wtórną informację, oczekiwaną przez nauczyciela.

Z kolei związki między fatalistyczną perspektywą czasową a poziomem czytelnictwa wpisują się w dyskurs nad obecnością bryków – książkowych i internetowych – w realiach polonistyki szkolnej. Uczniowie reprezentujący wysoki poziom terażniejszości fatalistycznej prawdopodobnie rezygnują z poświęcenia czasu na lekturę wskazanych tekstów, mając w podświadomości zakodowany brak wiary w uzyskiwanie sukcesów wypływających z własnych kompetencji (w tym odbiorczych), które byłyby efektem włożonej pracy umysłowej. Sięgnięcie po ekwiwalent lekturowy w postaci bryku odciąża ich od wysiłku intelektualnego, przerzuca odpowiedzialność za poprawne odczytanie utworu literackiego na autorów tychże bryków, którzy poza sensowną wersją historycznoliteracką przenoszącą swe prace na poziom szkolnej analizy i interpretacji, prezentują także formę „uproszczonego plagiatu, byle jakiego przywoływania cudzych sądów, prostackiego prymitywnego klejenia strzępków literackiej analizy czy interpretacji”¹⁷. Bez względu na klasyfikację opracowań brykowych

¹⁵ S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2012, s. 15-16.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem, s. 176.

fataliści, pozbawieni wiary we własne możliwości odbiorcze, uznają (mniej lub bardziej poprawne) opracowania lektur szkolnych za autorytarne i równocześnie zwalniające ich z trudu zmagania analityczno-interpretacyjnych. Bryk staje się dla nich wygodnym uniknięciem wysiłku myślenia i współgra z przyjętą przez tych uczniów zasadą: czytać – nie czytać to nieistotne. Nawiązując do teorii Kahnemana, również takie nawyki czytelnicze można określić jako typowe dla trybu myślenia będącego w zasięgu Systemu 1.

Związki dotyczące poziomu czytania tekstów literackich z perspektywą teraźniejszości fatalistycznej i perspektywą przyszłościową współbrzmia z badaniami dotyczącymi wpływu kultury środowiskowej na sukces edukacyjny. „Na przykład Amerykanie na ogół są przekonani, że sukces w szkole lub na uczelni wynika z wrodzonej inteligencji, podczas gdy mieszkańcy Azji Wschodniej kładą nacisk na dyscyplinę i ciężką pracę”¹⁸. Rodzice i nauczyciele w amerykańskiej szkole, którzy przyjmują podejście podobne do azjatyckiego, stwierdzają, że ich dzieci są bardziej zainteresowane szkołą, uczą się więcej i osiągają lepsze wyniki. Początek artykułu z badań Carola Dwecka: „Podpowiedz: Nie mów dzieciom, że są. Ponad trzy dekady badań pokazują, że skupienie się na wysiłku – nie na inteligencji czy zdolnościach – jest kluczem do sukcesu w szkole i w życiu”¹⁹. Wysoka perspektywa przyszłościowa i niska fatalistyczna jest związana z pracą, wysiłkiem i odraczaniem nagrody. Tacy uczniowie nie idą na skróty, starają się nie tylko pokonać opór wobec lektury szkolnej, ale również podejmują wysiłki ukierunkowane na kontekstualny odbiór utworów literackich, co pozwala umiejscowić ich zmagania jako znamienne dla trybu myślowego reprezentującego obszar zbliżony do Systemu 2 w klasyfikacji Kahnemana.

Szkolna diagnoza, włączająca elementy wiedzy psychologicznej i pedagogicznej, pokazuje ucznia nie tylko na tle jego osiągnięć lub ich braku. Stawia pytania o przyczynę, prowadzi nauczyciela ścieżką metodyczną połączoną z uczniowską osobowością, rozwija w nim badawczą pasję procentującą w pracy dydaktycznej. Parafrazując tytuł tekstu Mikołaja Reja, można ująć powyższe wyniki badań jako krótką rozprawę między trzema osobami – Kahnemanem, Zimbardo a uczniem, przy czym staropolska perspektywa rozprawy stanowi jedynie wykładnię do dalszych poszukiwań i penetracji diagnostycznych.

Bibliografia

1. S. Bortnowski, *Przewodnik po sztuce uczenia literatury*, Warszawa 2012.
2. C.S. Dweck, *The secret to raising smart kids*, Scientific American Mind, 2007, nr 6.
3. S. Jakubowicz, S. Plebański, K. Rybicka, B. Udzik, *W poszukiwaniu metod diagnozy umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego maturzystów [w:] Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), Łomża 2007.

¹⁸ P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia: Kluczowe koncepcje*, t. II: *Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2010, s. 174-175.

¹⁹ C.S. Dweck, *The secret to raising smart kids*, Scientific American Mind, 2007, nr 6, s. 37.

4. D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012.
5. D.R. Krathwohl, *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, *Theory Into Practice*, 2002, nr 4.
6. K. Rybicka, *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu (ZTPI)* [w:] *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), Kielce 2009.
7. K. Rybicka, *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), Toruń 2010.
8. B. Skałbana, *Diagnostyka pedagogiczna*, Warszawa 2011.
9. K. Stanovich, R. West, *Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate?* *Behavioral and Brain Sciences*, 2000, nr 23.
10. P.G. Zimbardo, J. Boyd, *Putting time In perspective: a valid, reliable individual-differences metric*, *Journal of Personality and Social*, New York 1999.
11. P.G. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, Warszawa 2009.
12. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia: Kluczowe koncepcje*, t. II: *Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2010.