

**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

**Doskonalenie procesów edukacyjnych
– obszary i narzędzia**

**Pod redakcją
Joanny Kołodziejczyk**

Kraków 2020

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent: dr Wiesław Poleszak

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ
Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski - przewodniczący
dr hab. Grzegorz Baran, prof. UJ
dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ
dr hab. Roman Dorczak, prof. UJ
dr hab. Regina Lenart-Gansiniec, prof. UJ
dr hab. Dariusz Grzybek, prof. UJ
dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz, prof. UJ
prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ
ul. prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków
tel. +48 12 664 55 44, fax + 48 12 644 58 59
e-mail: monografia_isp@uj.edu.pl
www.isp.uj.edu.pl

ISBN 978-83-65688-58-3 (e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych
Uniwersytet Jagielloński
Wydanie I, Kraków 2020

Publikacja ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody Wydawcy.

Spis treści

WSTĘP 5

Bożena Pawlak

Neuroedukacja w szkole i na uczelni..... 7

Anna Abramczyk

Relacje teorii i praktyki edukacyjnej na przykładzie koncepcji kooperatywnego uczenia się 21

Kinga Frączkowska

Mastery learning – innowacyjna koncepcja edukacji a wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej 33

Joanna Trzópek-Paszkiewicz

Znaczenie kontekstu społecznego w procesie uczenia się uczniów – obszary poszukiwań..... 47

Jolanta Wojkowska

Ewaluacja zewnętrzna szkół w zreformowanym systemie nadzoru pedagogicznego 55

Małgorzata Schroeder

Foresight narzędziem kreowania przyszłości na przykładzie III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku 69

WSTĘP

Monografia stanowi zbiór sześciu rozdziałów poświęconych doskonaleniu procesów edukacyjnych przy wykorzystaniu różnych instrumentów i dotyczących różnych obszarów funkcjonowania szkoły.

Monografię otwiera rozdział poświęcony neuroedukacji. Bożena Pawlak zauważa, że neuroedukacja jest interesującą propozycją dla współczesnej szkoły i uczelni, umożliwiającą rozwijanie i doskonalenie procesów poznawczych uczniów oraz studentów, a także samodzielne zarządzanie procesami uczenia się, które coraz lepiej rozumiemy dzięki rozwojowi wiedzy na temat budowy i funkcjonowania mózgu.

W drugim rozdziale Anna Abramczyk podejmuje problem kooperatywnego uczenia się. Zwraca uwagę, że mimo doniesień naukowych wskazujących na skuteczność tej metody, nadal nie jest ona popularna. W konkluzjach Autorka akcentuje konieczność wiązania dyskursu odnoszącego się do teorii pedagogicznych z doniesieniami wynikającymi z doświadczeń praktyków. Przestrzeń do takiego działania widzi w tworzeniu standardów kształcenia i doskonalenia nauczycieli – na etapie praktyk pedagogicznych czy w nabywaniu przez studentów kompetencji badawczych. Z drugiej strony dostrzega wartość działań popularyzatorskich, konferencji, spotkań edukacyjnych, w których biorą udział praktycy i teoretycy.

Kinga Frączkowska zachęca z kolei do stosowania metody „mastery learning” w edukacji wczesnoszkolnej jako tej, która pomaga we wspieraniu indywidualnego rozwoju uczniów. Metoda pozwala na rozwój ucznia w dziedzinie, która jest mu najbliższa, w której, jak pisze Autorka, uczeń „czuje się najlepiej”. Dzięki praktykowaniu tej metody staje się on „mistrzem uczenia się”, lepiej poznaje samego siebie, swobodnie dostosowuje tempo uczenia się do własnych potrzeb, rozwija swoje zdolności i znajduje czas na rozrywkę.

Joanna Trzópek-Paszkiewicz zwraca uwagę na znaczenie kontekstu społecznego w procesie uczenia się uczniów. Poszukuje odpowiedzi na pytanie, które zmienne środowiskowe mają istotny wpływ na uczenie się uczniów. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Autorkę, w opinii uczniów, nie są nimi – sąsiedztwo i instytucje, w których uczniowie spędzają czas. Mniej niż połowa badanych uczniów twierdzi też, że w szkole nie jest ważne to, co dzieje się u nich w domu, co dzieje się u nich i ich grupy rówieśniczej oraz, że nie są ważne zwyczaje i tradycje panujące w ich domach. Ze wstępnych badań

prowadzonych przez Autorkę wynika również, że ci uczniowie, którzy lubią szkołę, chętnie angażują się w życie klasy i szkoły oraz są aktywni w swoim środowisku.

W kolejnym rozdziale Jolanta Wojkowska przygląda się ewaluacji zewnętrznej realizowanej w polskich szkołach od 2009 roku. Autorka zwraca uwagę, że w 2017 roku po raz kolejny zmodyfikowano rozporządzenie dotyczące wymagań państwa wobec szkół i placówek. Zmieniono w związku z tym m.in. narzędzia badawcze wykorzystywane w ewaluacji. Według Autorki konsekwencją wprowadzonych zmian jest zmarginalizowanie znaczenia ewaluacji zewnętrznej w obecnym systemie oświaty.

Monografię zamyka rozdział poświęcony foresightowi. Małgorzata Schroeder pokazuje, w jaki sposób można wykorzystać wiedzę na temat foresightu do projektowania rozwoju liceum ogólnokształcącego. Autorka konstruuje cztery scenariusze rozwoju szkoły do 2035 roku i przekonuje, że taka długoterminowa, wielowariantowa strategia pozwoli na radzenie sobie z wyzwaniami przyszłości. Autorka przekonuje, że należy zrezygnować z typowych administracyjnych form kształtowania przyszłości na podstawie działań tradycyjnych, reakcyjnych, które opierają się na prawie zewnętrznym na rzecz działań niekonwencjonalnych, jakie podpowiada metodyka foresightu.

Joanna Kołodziejczyk

Neuroedukacja w szkole i na uczelni

Bożena Pawlak¹

Abstrakt

W kręgu moich zainteresowań badawczych w ostatnim czasie znajduje się neuroedukacja, pojmowana jako troska o pełny rozwój człowieka (W. Duch, 2016). W jej obszarze za konstytutywne elementy uważam: 1) rozwój procesów poznawczych uczących się osób oraz uświadamianie istnienia i specyfiki tych procesów (uczącym się i nauczającym); 2) edukację zarządzania procesami uczenia się (własnymi i innych osób); 3) poznawanie i coraz lepsze rozumienie procesu uczenia się i nauczania przez pryzmat funkcjonowania mózgu, umysłu i edukacji. Prezentacji takiego właśnie rozumienia neuroedukacji, adresowanej zarówno do uczniów i studentów, jak i do nauczycieli, poświęcony zostanie niniejszy artykuł.

Słowa kluczowe: mózg, umysł, edukacja, uczenie się, nauczanie

Neuroeducation at school and university

Abstract

My research interests have recently been neuroeducation, understood as concern for full human development. In its area, I consider the following constitutive elements: 1) development of cognitive processes of learners and awareness of the existence and specificity of these processes (learning and teaching); 2) education management of learning processes (own / other people); 3) getting to know and better understanding of the learning and teaching process through the prism of functioning: brain, mind and education. Presentation of this understanding of neuroeducation addressed to both students and teachers will be devoted to the presentation.

Keywords: brain, mind, education, learning, teaching

¹ dr Bożena Pawlak – Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie.

Wstęp

Otoczająca rzeczywistość każdego dnia stawia przed nami szereg nowych wyzwań. Dotyczą one różnych dziedzin życia, w tym życia społecznego, i to zarówno tego zawodowego, jak i osobistego. Potrzeba sprostania ciągle innym oczekiwaniom i szybko zachodzącym przemianom implikuje konieczność zmian w obszarze edukacji, odpowiadającej przecież i za proces pozyskiwania wiedzy przez młode osoby, i za humanizację życia i zachowań ludzkich.

Poszukując rozwiązań dla problemów stojących przed współczesną edukacją, zainteresowałam się neuroedukacją, której istoty upatruje się właśnie w trosce o pełny rozwój każdego człowieka (Duch, 2016) oraz w ukierunkowaniu na jego procesy uczenia się.

Impulsem do rozwoju neuroedukacji są niewątpliwie intensywnie rozwijające się badania nad mózgiem i neurobiologicznymi uwarunkowaniami procesu uczenia się oraz interdyscyplinarny dialog dotyczący możliwości wykorzystania wyników neuronauk dla edukacji.

Trzeba w tym miejscu zauważyć, że w ostatnich latach sporym zainteresowaniem cieszy się również neurodydaktyka, o której Marek Karczmarzyk pisze, że jest dyscypliną zajmująca się zastosowaniem wiedzy z zakresu neurobiologii w doskonaleniu procesu dydaktycznego (Karczmarzyk, 2014). Dorota Klus-Stańska zalicza neurodydaktykę do młodych paradygmatów dydaktyk obiektywistycznych, koncentrujących się na zwiększaniu skuteczności nauczania (Klus-Stańska, 2018, s. 94), ale – co ciekawe – dostrzega możliwość jej dalszego rozwoju w kierunku konstruktywistycznej odmiany, koncentrującej się na rozumieniu procesów uczenia się, i moim zdaniem tu właśnie pojawia się przestrzeń dla neuroedukacji. Studiując literaturę, można trafić na jeszcze jedno interesujące pojęcie – neuropedagogika, które często jest używane jako synonim neurodydaktyki, ale bywa też odnoszone do rozumienia i stymulacji procesów uczenia się u dzieci z różnymi problemami rozwojowymi i zaburzeniami (Grzywniak, 2015).

Neuroedukacja

W myśleniu o edukacji od pewnego już czasu można obserwować rywalizujące ze sobą podejścia dotyczące znaczenia procesów nauczania i uczenia się. Jedni eksponują pierwszy z nich – nauczanie, inni uznają oba za równie ważne, jeszcze inni opowiadają się za przyznaniem dominującej pozycji właśnie uczeniu się.

Lew Wygotski już na początku XX w. twierdził, że wychowanie i edukacja nie polega na samym przyswojeniu określonej wiedzy, ale w głębszym sensie na rozwijaniu u dzieci wyższych funkcji psychicznych, które determinują umiejętność uczenia się (Jabłoński, 2002).

W raporcie dla UNESCO *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (1996), opracowanym pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, za warunki realizacji edukacyjnej misji uznano organizowanie jej wokół czterech aspektów kształcenia, filarów wiedzy każdej jednostki:

- uczyć się, aby wiedzieć, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia,
- uczyć się aby działać, aby móc oddziaływać na swoje środowisko,
- uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej,
- uczyć się, aby być, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim.

Jeszcze mocniej brzmi teza niemieckiego psychiatry i badacza mózgu Manfreda Spitzera, który pisze, że „dzisiejsi uczniowie, studenci muszą nauczyć się jednego – uczenia się!” (Spitzer, 2008, s. 290).

Całkiem niedawno Rada Unii Europejskiej, w zaleceniu z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie stwierdziła m.in., że państwa członkowskie powinny wspierać i wzmacniać rozwijanie tzw. kompetencji kluczowych. Muszą być one rozwijane od najmłodszych lat przez wszystkie osoby, w ramach krajowych strategii uczenia się przez całe życie. W dokumencie jest mowa o ośmiu kompetencjach kluczowych, wśród których znajdują się kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się. Rozumie się przez nie „zdolność autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami, konstruktywnej pracy z innymi osobami, zachowania odporności oraz zarządzania własnym uczeniem się i karierą”. Obejmują one też „zdolność radzenia sobie z niepewnością i złożonością, nauki – uczenia się, wspierania swojego dobrostanu fizycznego i emocjonalnego, odczuwania empatii i zarządzania konfliktami” (Zalecenie Rady..., 2018). W załączniku do wspomnianego dokumentu podkreśla się, że kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie uczenia się wymagają również znajomości elementów zdrowia psychicznego i fizycznego oraz zdrowego stylu życia. Obejmują znajomość własnych preferowanych strategii uczenia się, potrzeb w zakresie rozwoju własnych kompetencji oraz różnych sposobów rozwijania kompetencji i szukania możliwości kształcenia, szkolenia i rozwoju kariery, a także dostępnych wskázówek i wsparcia. W dokumencie Rady Unii Europejskiej akcentuje się również

zdolność uczenia się i pracy w grupie oraz indywidualnie, organizacji swojej nauki, wytrwania przy niej, jej oceny i dzielenia się nią, poszukiwania pomocy, o ile to potrzebne, oraz skutecznego zarządzania własną karierą i interakcjami społecznymi. Zdaniem autorów omawianego zalecenia osoby powinny być w stanie określać i wyznaczać sobie cele, motywować się samodzielnie oraz rozwijać odporność i pewność, by dążyć do skutecznego uczenia się przez całe życie. W podsumowaniu charakterystyki kompetencji osobistych, społecznych i w zakresie uczenia się stwierdzono: „Nastawienie na rozwiązywanie problemów sprzyja zarówno procesowi uczenia się, jak i zdolności osoby do pokonywania przeszkód i radzenia sobie ze zmianami. Obejmuje to chęć wykorzystania doświadczeń nabytych i doświadczeń z życia, a także ciekawość w poszukiwaniu możliwości uczenia się i rozwoju w różnorodnych sytuacjach życiowych” (Zalecenie Rady..., 2018).

W niniejszych rozważaniach pragnę skupić się na neuroedukacji, w centrum zainteresowania której znajdują się mózg, umysł i edukacja – mózg jako narząd umożliwiający uczenie się, umysł jako system przetwarzania informacji i wynik pracy mózgu, zaś edukacja jako proces, którego celem zasadniczym jest wewnętrzzsterowność człowieka. Neuroedukacja dotyczy zatem zarówno neuronalnego podłoża uczenia się, jak i ważnych edukacyjnie działań oraz reakcji umysłowych, czyli procesów poznawczych. Obejmuje również refleksję nad istotą i przebiegiem procesu uczenia się (czyli jego mechanizmami i strategiami) jako drogą do kontrolowania go i zarządzania nim. Niestety w mojej ocenie zarówno w kształceniu uczniów, jak i w kształceniu nauczycieli neuroedukacja nie zajęła dotychczas należnego jej miejsca. Z powodu ograniczonych ram tego opracowania w dalszych rozważaniach skoncentruję się na analizie wybranych przykładów procesów poznawczych oraz mechanizmów uczenia się w celu ukazania różnych perspektyw myślowych, które mogą mieć znaczenie dla efektywności działań osób uczących się i nauczających.

Procesy poznawcze

Procesy poznawcze to te możliwości i zdolności ludzkiego mózgu, które pozwalają poznawać otaczający świat, czyli odbierać docierające informacje i budować jego obraz we własnym umyśle w efekcie przetwarzania zgromadzonych danych. Kluczowe dla uczenia się jest rozwijanie zarówno elementarnych funkcji umysłu – percepcji, uwagi, pamięci czy kontroli poznawczej, jak i funkcji złożonych – myślenia oraz języka. Każdy z wymienionych procesów

poznawczych ma swoją specyfikę, którą można i warto zgłębiać z różnych perspektyw; ja staram się to robić, zestawiając ujęcie psychologiczne i neurobiologiczne z pedagogicznym, po to, by na tej podstawie antycypować z nich działania uczniowskie mogące sprzyjać nabywaniu i doskonaleniu danej zdolności poznawczej. Animowania takich właśnie działań oczekuję najpierw od nauczycieli, potem – od coraz bardziej samodzielnych i świadomych uczniów. Uważam, że zadaniem neuroedukacji jest zarówno stymulowanie rozwoju procesów poznawczych uczących się, jak i uświadamianie ich istnienia, przebiegu i możliwości kierowania nimi przez osoby uczące się.

Dla przykładu zaprezentuję opracowany w opisany wyżej sposób proces percepcji (obejmujący odbiór wrażeń i spostrzeganie) oraz proces uwagi.

Tabela 1. Percepcja

Ujęcie psychologiczne	Ujęcie neurobiologiczne	Ujęcie pedagogiczne	Rodzaje działań uczących się osób
Odbiór wrażeń (repcja sensoryczna) to rejestracja dostępnych danych. Jej rezultatem jest odzwierciedlenie w umyśle pojedynczych właściwości rejestrowanych obiektów.	Wrażenia to wynik aktywności receptorów zmysłowych i dróg czuciowych, przekazujących tę aktywność z narządów zmysłowych do kory czuciowej w mózgu.	Istotne jest bogacenie doświadczeń zmysłowych poprzez uczestnictwo w sytuacjach sprzyjających oglądaniu (kolorów, kształtów, wielkości), słuchaniu (dźwięków wysokich i niskich, cichych i głośnych, czystych i mieszanych), dotykaniu, wąchaniu, smakowaniu itp.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • ma kontakt wzrokowy, patrzy, widzi, • ma kontakt słuchowy, słyszy, • ma kontakt dotykowy, dotyka, • ma kontakt węchowy, wyczuwa nosem, • próbuje, kosztuje.
Spostrzeganie (percepcja umysłowa) to interpretacja danych zmysłowych z wykorzystaniem wskaźników kontekstualnych, nastawienia i wcześniej nabytej wiedzy. W wyniku tej percepcji dochodzi do rozpoznania obiektu. Fizyczna forma energii zdolna zapoczątkować proces spostrzegania to bodziec zewnętrzny, potem wewnętrzny.	Spostrzeganie jako proces biologiczny wymaga złożonych interakcji najprzeróżniejszych systemów komórek nerwowych.	To spostrzegający interpretuje i rozpoznaje obiekty bazując na wcześniejszych indywidualnych doświadczeniach obiektów, wydarzeń, zjawisk. Zarówno zbyt niska stymulacja (brak bodźców), jak i jej nadmiar (przeciążenie informacyjne) mogą zakłócać percepcję.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • bada wzrokiem, obserwuje, rozpoznaje, • bada słuchem, słucha, wsłuchuje się, rozróżnia, • bada dotykiem, porusza, wyczuwa, ustala, • bada węchem, wącha, odróżnia, • bada smakiem, smakuje, raczy się, rozeznaje się.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006.

Zestawione w tabeli informacje pozwalają zauważyć, że odbiór wrażeń to proces bierny, toczący się często poza naszą świadomością, gdy tymczasem spostrzeżenie wymaga aktywności, czyli sięgania do wcześniej zdobytych zasobów umysłowych. Istotne wydaje się zatem to, by uczący się mieli możliwość najpierw odzwierciedlenia w swoim umyśle dostępnych im danych (w postaci pojedynczych właściwości poznawanych obiektów), a dopiero później dokonywania ich rozpoznawania czy odróżniania. Przypomina się stara prawda głosząca, że im więcej maluch dotknie, posmakuje, zobaczy, usłyszy, ale też rozleje, rozsypie, potrąci i wywróci, tym bogatsze będą jego zasoby umysłowe w zakresie recepcji sensorycznej. Ich brak może niestety oddziaływać negatywnie na dokonywanie spostrzeżeń, czyli percepcję umysłową. Przywołany aspekt procesu poznawczego, jakim jest percepcja, może zatem mieć znaczenie dla uczenia się małych dzieci i kreowania dla nich sprzyjającego rozwojowi otoczenia (w domu, przedszkolu, szkole), ale również dla procesu poznawania całkowicie nowych obiektów przez uczące się osoby w różnym wieku. Pewne wskazówki mogą z tego opisu wyciągnąć dla siebie także nauczyciele, odpowiedzialni za wspieranie procesów uczenia się innych ludzi.

Drugim procesem poznawczym, który pragnę tu przywołać, jest uwaga. Jak piszą Edward Nęcka, Jarosław Orzechowski i Błażej Szymura, „uwaga to system odpowiedzialny za selekcję informacji i zapobieganie negatywnym skutkom przeładowania systemu poznawczego przez nadmiar danych” (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006, s. 178). Bez uwagi nie ma uczenia się, dlatego więcej informacji o niej, z uwzględnieniem jej selektywności, czujności, podzielności, przerzutności i świadomości, zawarłam w tabeli 2.

Tabela 2. Uwaga

Ujęcie psychologiczne	Ujęcie neurobiologiczne	Ujęcie pedagogiczne	Rodzaje działań uczących się osób
Selekcja uwagi to wybór jednego obiektu percepcji, jednego źródła stymulacji lub jednego tematu myślenia.	Jeśli zwracamy uwagę na ruch, to obszar odpowiadający w mózgu za przetwarzanie ruchu będzie bardziej aktywny, niż wtedy, gdy nie będziemy zwracali uwagę na ruch. Jeśli skupiamy się na barwie szczególnie mocno, zareaguje obszar odpowiadający za przetwarzanie barw.	Ważne jest kierowanie uwagi na to, czego się mamy nauczyć, by od uwagi mimowolnej przejść do uwagi dowolnej. By ułatwić uczenie się, warto zmniejszyć liczbę niepotrzebnych bodźców.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> dokonyuje selekcji, czyli wyboru obiektu percepcji, źródła stymulacji, tematu myślenia, kieruje swoją uwagę na obiekt.
Czułość uwagi to utrzymywanie gotowości do działania, przedłużona koncentracja.	Uważne przetwarzanie informacji sprawia, że w odpowiednich rejonach mózgu pojawia się wystarczająca aktywność. Ta aktywność nie jest niczym innym jak pobudzeniem neuronów. Uczenie się zachodzi jedynie w neuronach pobudzonych, to znaczy jednocześnie przesyłających impulsy.	Czułość uwagi zależy od poziomu aktywacji systemu poznawczego i czasu jej trwania. Zwiększanie uwagi jest możliwe poprzez podwyższenie poziomu czułości. Czułości uwagi sprzyjać mogą ćwiczenia na koncentrację.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> uważa, utrzymuje czułość uwagi, koncentruje swoją uwagę.
Podzielność uwagi to obsługa zdań równoczesnych.	Dzielenie uwagi na konkurencyjne zadania wymaga równoległego kontrolowania np. dwóch procesów przetwarzania danych.	Podzielności uwagi wymaga np. słuchanie i robienie notatek albo czytanie tekstu i szukanie odpowiedzi na postawione wcześniej pytanie.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> dzieli uwagę na różne zadania, kontroluje równoległe procesy przetwarzania danych.
Przerzutność uwagi , czyli zdolność do przełączania uwagi między zadaniami.	Przerzutność uwagi wymaga uruchomienia jednego procesu przetwarzania i zahamowania innego.	Przerzutności uwagi wymaga np. przerwanie pisania i udzielenie odpowiedzi pytającemu.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> przełącza swoją uwagę między zadaniami, zatrzymuje jeden proces przetwarzania, a uruchamia inny.
Świadomość , czyli zdawanie sobie sprawy z treści własnych procesów psychicznych.	Zwracanie uwagi jest procesem aktywnym, celowym i świadomym wysiłkiem skupienia się na tym, a nie innym elemencie.	Ograniczenie konieczności dokonywania selekcji, przerzutności i podzielności sprzyja koncentracji uwagi.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> jest świadomy własnej uwagi, jej stanu i możliwości, zarządza własną uwagą.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006 oraz Spitzer, 2008.

Uwaga ma silny związek z uczeniem się, bo „warunkiem zapamiętania jest zwrócenie uwagi na to, co ma być zapamiętane (Bąbel, Wiśniak 2008, s. 7). Zwracanie uwagi to nic innego jak kierowanie tym procesem poznawczym. Na efektywność zarządzania uwagą może jednak oddziaływać szereg czynników, do których należą m.in.:

- zainteresowania i wiedza uczących się (czyli ich dotychczasowe zasoby umysłowe),
- nastawienie i świadomość stanu własnej uwagi uczących się (rozmowa z kolegą i realizacja zadania wymaga przełączania uwagi, a równoczesne czytanie i słuchanie muzyki jej podzielności),
- rodzaj bodźca (uważa się, że obraz silniej przykuwa uwagę niż słowo, a słowo pisane ma przewagę nad słowem mówionym) (Bąbel, Wiśniak, 2008, s. 7),
- polecenia i zadania nauczycielskie (bo gdy nauczyciel zaleca ciche czytanie tekstu, a potem przerywa je kilkoma dodatkowymi poleceniami, wymusza uruchomienie selekcji i podzielności uwagi); warto też zauważyć, że uczeń dokonujący selekcji bodźców czyni to zgodnie z własnymi priorytetami (często nieświadomie), a te niekoniecznie muszą się pokrywać z celami nauczycielskimi.

Widać zatem, że świadomość własnej uwagi – jej stanu, możliwości oraz zdolność kierowania nią – mogą mieć istotne znaczenie w procesie uczenia się jednostki. Uwaga uczących się musi być też stale monitorowana przez nauczających. Wreszcie uwaga jako jedna z ludzkich zdolności powinna wielokrotnie stawać się obiektem poznawania i świadomego doskonalenia.

Zarządzanie procesami i mechanizmami uczenia się

Kolejny ważny obszar neuroedukacji dotyczy zarządzania procesami uczenia się. Wymaga ono poprzedzającej i równoległej edukacji o poznawczych mechanizmach, strategiach uczenia się oraz o metapoznawczych i społecznych komponentach tego procesu. Najważniejszym celem jest natomiast samoregulacja uczących się, wynikająca ze świadomości własnego uczenia się, jego kondycji, kontekstu, celowości oraz możliwości modelowania, korygowania tego procesu właśnie przez wykorzystanie różnych mechanizmów uczenia się.

Daniel L. Schwartz, Jessica M. Tsang oraz Kristen P. Blair (2017) opisali 26 mechanizmów uczenia się, do których zaliczyli:

- uczenie się przez wiedzę dotychczasową i nową, czyli uczenie się dla wydajności i dla innowacji,
- uczenie się przez obserwację, czyli przez naśladowanie uczuć i działań,
- uczenie się przez doświadczenie, czyli przez wykorzystanie inteligencji ciała,
- uczenie się przez modelowe przykłady, czyli przez nabywanie umiejętności i opanowywanie procedur,
- uczenie się przez zamierzone ćwiczenia, czyli przez stawanie się ekspertem,
- uczenie się przez elaborację, czyli przez nadawanie znaczenia wspomnieniom,
- uczenie się przez wizualizację, czyli przez wymyślanie struktury złożonych informacji,
- uczenie się przez generowanie, czyli przez tworzenie trwałych wspomnień,
- uczenie się przez analogię, czyli przez znajdowanie ogólnej zasady,
- uczenie się przez skonstrastowane przypadki, czyli przez wychwytywanie kluczowych informacji,
- uczenie się przez pytania, czyli przez formułowanie efektywnych pytań,
- uczenie się przez odwracanie, czyli przez pokonywanie błędnych koncepcji i wnioskowania,
- uczenie się przez wytwarzanie, czyli przez budowanie zainteresowania i wiedzy praktycznej,
- uczenie się przez sen, czyli przez konsolidowanie wspomnień z minionego dnia,
- uczenie się przez zabawy wyobrażeniowe, czyli przez rozwijanie kontroli poznawczej,
- uczenie się przez wyjaśnianie we właściwym momencie, czyli przez sprawianie, by wykłady i lektury działały,
- uczenie się przez samowyjaśnianie, czyli przez wychodzenie poza dostarczone informacje,

- uczenie się przez „potrafię”, czyli przez zwiększanie własnej skuteczności,
- uczenie się przez nauczanie, czyli przez branie odpowiedzialności za nauczanie innych,
- uczenie się przez ekscytację, czyli przez podnoszenie poziomu uwagi i pobudzenia,
- uczenie się przez informację zwrotną, czyli przez wspieranie samorozwoju,
- uczenie się przez nagrody, czyli przez motywowanie do właściwych zachowań,
- uczenie się przez słuchanie oraz wymianę poglądów i opinii, czyli przez uczenie się w grupie,
- uczenie się przez obecność norm, czyli przez pielęgnowanie zasad gry,
- uczenie się przez poczucie przynależności, czyli przez łagodzenie lęku i budowanie zaangażowania,
- uczenie się przez uczestnictwo, czyli przez partycypowanie w grze.

W celu zasygnalizowania wartości uczenia się o tych mechanizmach i samych mechanizmów przybliżę dwa z nich: uczenie się przez obserwację i przez doświadczenie.

Uczenie się przez obserwację jest mechanizmem towarzyszącym nam przez całe życie. Toczy się w różnych grupach społecznych, w których zdarza się nam przebywać i funkcjonować, w rodzinie, klasie, grupie rówieśniczej, zawodowej, sąsiedzkiej itp. Powtarzamy, naśladujemy lub odtwarzamy zachowania innych, a tak naprawdę składają się na to działanie dwa elementy. Pierwszy określa się mianem teorii umysłu, czyli ludzkiej zdolności wyobrażania sobie cudzych celów. Pomaga ona wychwycić te właściwości działań, które oceniamy jako warte naśladowania (z różnych powodów). Drugi element to odzwierciedlanie, czyli odtwarzanie zachowań innych ludzi. Uważa się, że teoria umysłu i odzwierciedlanie działają razem, wspierając uczenie się. W naszych szkołach uczniowie często muszą prowadzić różne obserwacje, ale chyba zbyt rzadko mają okazję do uczenia się ich prowadzenia oraz do analizowania np. obserwowanych ludzkich reakcji i ich konsekwencji.

Tabela 3. Uczenie się przez obserwację, naśladowanie uczuć i działań

Ujęcie psychologiczne	Ujęcie neurobiologiczne	Ujęcie pedagogiczne	Rodzaje działań uczących się osób
<p>Ludzie uczą się, obserwując nastawienia i zachowania innych.</p> <p>Jest to użyteczne np. w przypadku umiejętności proceduralnych, reakcji afektywnych i wartości społecznych.</p> <p>Obserwowanie konsekwencji cudzych zachowań pozwala uczącym się określić, które zachowania warto powtarzać, a których unikać.</p>	<p>Naczelnie mają neuroony lustrzane – rodzaj komórek mózgowych, które aktywują się wtedy, gdy naczelnny wykonuje pewne działania lub kiedy obserwuje, jak inny naczelnny robi dokładnie to samo.</p>	<p>Uczenie się przez obserwację zachodzi nieprzerwanie i ważne jest, by wykazać się troską o to, co ludzie mają możliwość obserwować. Pomoc w podzieleniu złożonych zachowań na części jest głównym sposobem wzmocnienia uczenia się przez obserwację.</p> <p>Szczególnym rezultatem uczenia się przez obserwację jest uczenie się afektywne (reakcji emocjonalnych – co powinno się czuć wobec zdarzeń, sytuacji czy innych osób). Skutkiem obserwacji działań proceduralnych jest jawne naśladownictwo.</p>	<p>Uczeń:</p> <ul style="list-style-type: none"> • obserwuje, • powtarza działania i zachowania, • analizuje, nazywa reakcje emocjonalne, • naśladuje, • odtwarza działania i zachowania.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schwartz, Tsang, Blair, 2017.

Uczenie się przez obserwację jest mechanizmem towarzyszącym nam przez całe życie. Toczy się w różnych grupach społecznych, w których zdarza się nam przebywać i funkcjonować, w rodzinie, klasie, grupie rówieśniczej, zawodowej, sąsiedzkiej itp. Powtarzamy, naśladujemy lub odtwarzamy zachowania innych, a tak naprawdę składają się na to działanie dwa elementy. Pierwszy określa się mianem teorii umysłu, czyli ludzkiej zdolności wyobrażania sobie cudzych celów. Pomaga ona wychwycić te właściwości działań, które oceniamy jako warte naśladowania (z różnych powodów). Drugi element to odzwierciedlanie, czyli odtwarzanie zachowań innych ludzi. Uważa się, że teoria umysłu i odzwierciedlanie działają razem, wspierając uczenie się. W naszych szkołach uczniowie często muszą prowadzić różne obserwacje, ale chyba zbyt rzadko mają okazję do uczenia się ich prowadzenia oraz do analizowania np. obserwowanych ludzkich reakcji i ich konsekwencji.

W 1984 r. David Kolb przedstawił koncepcję popularnego dziś cyklu uczenia się przez doświadczenie (Koźmiński, Jemieliński, 2008). Zgodnie z nią opowiadając dowolną rzecz, przechodzimy cyklicznie przez cztery konkretne fazy:

eksperymentowania, dzielenia się refleksjami, poszerzania i pogłębiania wiedzy oraz przeniesienia doświadczenia na własną codzienną praktykę. Jednak na uczenie się przez doświadczenie można także spojrzeć inaczej, jak na uczenie się „ucieleśnione” (Schwartz, Tsang, Blair, 2017).

Tabela 4. Uczenie się przez doświadczenie, wykorzystanie inteligencji ciała

Ujęcie psychologiczne	Ujęcie neurobiologiczne	Ujęcie pedagogiczne	Rodzaje działań uczących się osób
Uczenie się przez doświadczenie pojawia się wtedy, gdy ludzie w procesie uczenia się wykorzystują swoje ciała i zmysły (inteligencję percepcyjno-motoryczną). Bez doświadczeń percepcyjnych trudno zrozumieć idee „dużego i małego”. Jeżeli czegoś nie można dotknąć, ludzie sięgną po umysłowe symulacje percepcyjno-motoryczne.	Ludzie naturalnie wykazują uczenie się przez doświadczenie, kiedy nie boją się stosowania dotyku. Uczenie się przez doświadczenie angażuje układ percepcyjno-motoryczny do koordynowania znaczeń z symbolicznymi reprezentacjami. Jeżeli powstanie silne połączenie między percepcyjno-ruchowym znaczeniem a symbolem, wsparcie za pomocą doświadczeń można wycofać.	Każdy temat, który ma zostać zgłębiony za pomocą uczenia się przez doświadczenie, wymaga opracowania osobnego, szczególnie doświadczenia percepcyjno-ruchowego, które najlepiej uchwyci ważne pojęcia. Celem uczenia się przez doświadczenie nie jest kopiowanie symbolicznej procedury, ale znalezienie znaczenia i struktury zagadnienia.	Uczeń: <ul style="list-style-type: none"> • bada, • doświadcza, • sprawdza, • próbuje, • dotyka, • weryfikuje.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Schwartz, Tsang, Blair, 2017.

Praktyczne doświadczenia są wartościowe dla umysłu, bo zapobiegają uczeniu się bez zrozumienia. I chociaż uczenie się przez doświadczenie wymaga aktywności uczących się, trafnie opracowanych zestawów zadań oraz czasu, a to wszystko bywa kosztowne, to jednak warto podkreślić, że danie szansy uczącym się na samodzielne eksplorowanie może stać się dla nich źródłem poznania, pojmowania, a czasem także dobrej zabawy.

Neuroedukacja propozycją dla uczniów, studentów i nauczycieli

Zasygnalizowaną w tym opracowaniu ideę neuroedukacji warto odnosić do każdego ucznia, jako tego podmiotu, dla którego powołano do życia instytucję szkoły. Jeśli celem funkcjonowania tej palcówki ma być wspieranie rozwoju młodych pokoleń, to musimy zauważyć, że to, czego we współczesnym świecie ludzie potrzebują najbardziej, to umiejętność samodzielnego uczenia się, samo-

regulacji, metauczenia. Jak pisze Dorota Zdybel (2015, s. 55), „aby proces uczenia się był bardziej efektywny, angażował głębokie struktury mózgowie i przynosił trwałe efekty, musi być świadomie zarządzany. A takie czynności jak inicjowanie uczenia się, planowanie strategii rozwiązania zadania, monitorowanie własnych procesów rozumienia, ewaluacja postępów w uczeniu się przez odniesienie ich do celów i kryteriów, modyfikowanie planu czy sposobu realizacji zadania – w razie pojawienia się przeszkód, czy uświadamianie sobie własnych potrzeb edukacyjnych – to aktywność z natury metapoznawcza”.

Neuroedukacja wydaje mi się także użyteczna dla studentów – przyszłych nauczycieli. Mogą bowiem dzięki niej zbudować świadomość własnych procesów poznawczych i mechanizmów uczenia się, a w konsekwencji łatwiej i efektywniej z nich korzystać, planując swoją aktywność intelektualną. Daje to również szansę na bardziej świadome, celowe i profesjonalne wspieranie uczenia się przyszłych wychowanków. Z tego też powodu neuroedukacją warto zainteresować także nauczycieli praktyków.

Zakończenie

Neuroedukacja to moim zdaniem propozycja warta rozważenia szczególnie w dobie poszukiwania pomysłów na projektowanie procesu uczenia się odpowiadającego na potrzeby młodych ludzi w świecie. Neuroedukacja powinna dotyczyć procesów poznawczych, w tym ich rozwijania i doskonalenia u uczących się oraz uświadamiania im możliwości samodzielnego sterowania tymi procesami. Efektywności uczenia się zdaje się również sprzyjać korzystanie z wielu różnorodnych mechanizmów i strategii, które uczący się powinni mieć okazję w toku neuroedukacji poznać i sprawdzić, by potem móc świadomie i celowo je stosować. Wreszcie wart uwagi wydaje się również pomysł, by poprzez neuroedukację kreować warunki i sytuacje optymalizujące nabywanie przez uczących się świadomości funkcjonowania własnego mózgu, umysłu i edukacji, a ukierunkowane na budowanie ich wewnątrzsterowności.

Bibliografia

1. Bąbel P., Wiśniak M., (2008), *Jak uczyć, żeby nauczyć?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
2. Duch W., (2016), *Badania nad mózgiem. Charakter, znaczenie i perspektywy rozwoju. Debaty KUL*, <https://www.youtube.com/watch?v=0p6GQelVhOs> (dostęp: 26 maja 2016 r.).

3. Grzywniak C., (2015), *Stymulacja rozwoju dzieci z trudnościami w uczeniu się – nowe tendencje*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
4. Jabłoński S., (2002), *Rozwój umiejętności czytania i pisanja jako historia operacji znakowej* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 4, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz, s. 132-152.
5. Kaczmarzyk M., (2014), *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, <https://docplayer.pl/15335671-Neurodydaktyka-wybrane-aspekty-praktyczne-wprowadzenie-mowa-trawa-marek-kaczmarzyk-wydzial-biologii-i-ochrony-srodowiska-uniwerytet-slaski.html> (dostęp: 4 sierpnia 2014 r.).
6. Klus-Stańska D., (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Koźmiński A., Jemielniak D., (2008), *Zarządzanie od podstaw. Podręcznik akademicki*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
8. Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., (2006), *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
9. Schwartz D.L., Tsang J.M., Blair K.P., (2017). *Jak się uczy my. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
10. *Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa*, (1996), http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf (dostęp: 5 listopada 2015 r.).
11. Spitzer M., (2008) *Jak uczy się mózg?*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
12. Zdybel D., (2015), *Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się* [w:] J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 54-70.
13. Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz. Urz. UE 2018/C 189/01, [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) (dostęp: 4 czerwca 2018 r.).

Relacje teorii i praktyki edukacyjnej na przykładzie koncepcji kooperatywnego uczenia się

Anna Abramczyk¹

Abstrakt

Koncepcja kooperatywnego uczenia się, mimo solidnych podstaw teoretycznych na gruncie nauk pedagogicznych (zwłaszcza w teoriach uczenia się) i potwierdzonej badaniami skuteczności, nie znajduje szerokiego zastosowania w praktyce edukacyjnej. Pytanie o związek teorii z praktyką edukacyjną na przykładzie koncepcji kooperatywnego uczenia się to pytanie o profesjonalizm i model kompetencyjny nauczyciela raz rolę wiedzy teoretycznej w tym modelu. Co jest podstawą podejmowanych przez nauczycieli decyzji dydaktycznych – ich przekonania, subiektywne teorie czy może ugruntowana, potwierdzona badaniami wiedza naukowa? Jakie relacje zachodzą, a jakie powinny zachodzić między teorią a praktyką edukacyjną? Co można zrobić, by zacieśnić relacje teorii z praktyką? Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na postawione wyżej pytania.

Słowa kluczowe: kooperatywne uczenie się, profesjonalizm nauczycieli, model kompetencyjny

Relations between theory and educational practice illustrated in the concept of cooperative learning

Abstract

The concept of cooperative learning, despite its firm theoretical basis derived from pedagogical sciences (learning theories in particular) and effectiveness confirmed by scientific research, is not broadly applied in educational practice. The question of correspondence between theory and educational practice on the example of cooperative learning concept, is the question of professionalism and the teacher's competency model as well as the role of theoretical knowledge incorporated in this model. What is the basis for teachers' didactic decisions, their beliefs, subjective theories, or perhaps well-established scientific knowledge? What relations take place and what relations should take place between theories, and educational practice? This article is an attempt to answer the questions posed.

Keywords: cooperative learning, teachers' professionalism, competency model

¹ mgr Anna Abramczyk – doktorantka Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Wprowadzenie

Po zapoznaniu się z wynikami badań na temat walorów koncepcji kooperatywnego uczenia się (wywierającej pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów i zachowania prospołeczne) wizja szkoły stosującej ją systematycznie wydaje się niezwykle atrakcyjna. Tymczasem badania² potwierdzają istniejący rozdźwięk między wynikami analiz potwierdzającymi skuteczność kooperatywnego uczenia się (teoria) a częstotliwością jego stosowania (praktyka), co skłania do podjęcia rozważań na temat uwarunkowań takiego stanu rzeczy i szukania przyczyn braku ścisłej relacji między teorią a praktyką edukacyjną³. Odpowiedź na pytanie, co nauczyciele wiedzą o kooperatywnym uczeniu się, jak oceniają jego potencjał i z jaką częstotliwością sięgają do repertuaru metod i technik pracy, których stosowanie mogłoby przyczynić się do osiągania satysfakcjonujących rezultatów w obszarach, na które szkoła bezsprzecznie chce mieć wpływ⁴, m.in. w obszarze poznawczym, motywacyjnym oraz społecznym, może przybliżyć nas do określenia związku teorii z praktyką edukacyjną. Jest również pierwszym krokiem do podjęcia dociekań na temat powodów stwierdzonego stanu rzeczy, z zastrzeżeniem, że wnioski zostaną wyciągnięte na podstawie wybranego przykładu. Zadaniem prezentowanego tekstu nie jest wyczerpujące przedstawienie badania autorki⁵, do którego się odnosi. Prezentacja wybranych wyników ma na celu egzemplifikację związku teorii z praktyką edukacyjną.

Potencjał koncepcji kooperatywnego uczenia się

Pod pojęciem kooperatywnego uczenia się należy rozumieć koncepcję nauczania bazującą na pracy w małych grupach, podporządkowaną określonym rygorom. W zależności od badacza jest ich więcej lub mniej. Przykładowo według Roberta Slavina (Borsch, 2015, s. 30) niezbędne są *pozytywna współzależność* i *indywidualna odpowiedzialność* uczących się, rozumiane odpowiednio jako taka organizacja pracy uczących się, że są oni wzajemnie na siebie zdani

² Których autorami byli Vanessa A. Völlinger, Céline Buchs, Anna Abramczyk i Susanne Jurkowski.

³ Por. L.R. Antil, J.R. Jenkins, S.K. Wayne, P.F. Vadasy, *Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations, and the Relation Between Research and Practice*, „American Educational Research Journal” 1998, vol. 35, iss. 3, s. 419-454.

⁴ Treści i cele realizowane w publicznych szkołach regulują rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej o podstawie programowej.

⁵ Wyczerpujący opis badania ukaże się wkrótce, por. A. Abramczyk, S. Jurkowski, *Cooperative Learning as an Evidence-Based Teaching Strategy: What Practitioners Know, Believe, and How they Use it*, „Journal of Education for Teaching”.

(a sukces jednostki jest możliwy tylko wtedy, gdy grupa jako całość odniesie sukces) oraz jako konieczność przejęcia przez każdego z członków grupy indywidualnej odpowiedzialności za fragment pracy grupowej. Tymczasem David W. Johnson i Roger T. Johnson (Johnson i Johnson, 1999) do dwóch wymienionych cech koncepcji kooperatywnego uczenia się dodają kolejne trzy: *wspierającą interakcję* (wymiana informacji między uczącymi się i wzajemna pomoc), *kompetencje społeczne* oraz *refleksję nad procesami grupowymi* (przeprowadzaną samodzielnie przez członków grupy).

Kooperatywne uczenie się daje możliwość równoczesnej realizacji celów poznawczych, motywacyjnych i społecznych, a szerokie spektrum metod i technik wpisujących się w tę koncepcję stwarza możliwość jej zastosowania na różnych przedmiotach oraz w różnorodnych grupach i pozwala na realizację wielu celów, w tym indywidualizację. Uzasadnienie skuteczności metod tłumaczy cały szereg teorii uczenia się, począwszy od założeń behawiorystów (ukierunkowanie grupy na cel i nagrodę), przez głoszoną np. przez Elliota Aronsona i Elizabeth G. Cohen teorię wspólnoty społecznej, bazującą na przekonaniu, że członkowie grupy odczuwają wewnętrzną potrzebę współpracy i czerpią radość z bycia członkami wspólnoty (Borsch, 2015, s. 113), po kognitywną elaborację, często połączoną z perspektywą zmiany ról, którym również przypisuje się sukces kooperatywnego uczenia się (zmiana roli jako czynnik wywołujący zmianę zachowania). Jako uzasadnienie skuteczności kooperatywnego uczenia się, które bazuje na interakcji jako głównym mechanizmie uzyskiwania i budowania wiedzy, wskazuje się również teorie rozwojowe Lwa Wygotskiego i Jeana Piageta (Filipiak, 2011).

Skuteczność metod i technik nauczania w odniesieniu do osiągnięć uczniów, wpisujących się w koncepcję kooperatywnego uczenia się, została potwierdzona wieloma badaniami, prowadzonymi m.in. przez R. Slavina, D. Johnsona i R.T. Johnsona czy Evę Kyndt (Buchs, 2017). Jednocześnie badacze zwracali uwagę na dodatkowe uwarunkowania gwarantujące skuteczność stosowania tych metod. R. Slavin potwierdził ich skuteczność, jednak wskazał konieczność takiej organizacji pracy, w której uwzględniana jest pozytywna współzależność i indywidualna odpowiedzialność uczących się. Z kolei E. Kyndt wskazała na zróżnicowanie skuteczności w zależności od przedmiotu nauczania, wieku uczniów i tła kulturowego badanych.

John Hattie w swoich metaanalizach (Hattie, 2015, s. 371) określa wielkość wpływu uczenia się przez współpracę w porównaniu z uczeniem się

indywidualnym na poziomie efektu średniego ($d = 0,59$), co plasuje kooperatywne uczenie się na 28 miejscu w rankingu programów wymienionych na liście czynników wpływających na osiągnięcia uczniów. Porównanie wpływu na osiągnięcia uczniów stosowania kooperatywnego uczenia się ze wzbudzaniem u nich współzawodnictwa również wypada na korzyść tego pierwszego ($d = 54$). Potwierdzona naukowo została też skuteczność oddziaływania kooperatywnego uczenia się na zachowania prospołeczne. Badania w tym zakresie prowadzili m.in. Bette Chambers, Philip C. Abrami i Catherine Poulsen (Völlinger, 2018).

Rozdźwięk między teorią a praktyką edukacyjną

Ze względu na to, że koncepcja kooperatywnego uczenia się bazuje na pracy w małych grupach, a brakuje badań na temat jej stosowania przez nauczycieli w Polsce, warto przyjrzeć się informacjom o stosowanych przez nauczycieli strategiach, z naciskiem na pracę w parach i grupach. Odnaleźć je można w dostępnych powszechnie wynikach badań, np. w raportach: *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013* oraz *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku 2015*. Oba dokumenty potwierdzają, że polscy nauczyciele stosują pracę w grupach. W przypadku pierwszego badania nauczyciele wszystkich typów szkół deklarują udział pracy w grupach na poziomie 45% (wartość uśredniona). W przypadku raportu z ewaluacji zewnętrznej wyniki są niższe, ale ponieważ zastosowano inną metodologię, można stwierdzić, że praca w parach i grupach jest na lekcjach obecna. Autorzy piszą: „analizując (...) wyniki, można dostrzec, że w dniu badania praca w parach lub grupach najczęściej pojawiła się na lekcjach w szkołach zasadniczych i technikach (41% odpowiedzi na wszystkich lekcjach i na większości); nieco rzadziej w szkołach podstawowych (39%) i gimnazjach (31%); najrzadziej w liceach ogólnokształcących (19%). Niezwykle duża grupa uczniów liceów ogólnokształcących (28%) jest zdania, że taka forma pracy nie pojawiła się na żadnej lekcji” (*Jakość edukacji...*, 2015, s. 53).

W związku z tym, że kooperatywne uczenie się jest koncepcją dużo bardziej wymagającą (konieczność nadawania zadaniom dla grupy struktury pozwalającej na spełnienie minimum dwóch warunków: pozytywnej współzależności i indywidualnej odpowiedzialności) od tradycyjnej pracy w grupach, w przeprowadzonym przeze mnie w 2018 r. badaniu na temat wiedzy i przekonań nauczycieli oraz częstotliwości stosowania kooperatywnego uczenia się postawiłam

hipotezę, że **koncepcja kooperatywnego uczenia się nie jest w ogóle bądź jest stosunkowo rzadko stosowana w polskich szkołach, mimo badań potwierdzających jej skuteczność**. Swoje twierdzenie oparłam ponadto na obserwacjach poczynionych w trakcie hospitacji lekcji w okresie czternastoletniej pracy w charakterze doradcy metodycznego oraz na badaniach częstotliwości stosowania kooperatywnego uczenia się w krajach niemieckojęzycznych⁶, w których koncepcja ta jest bardziej znana, chociażby dzięki dostępowi do specjalistycznej literatury na jej temat, a mimo to badacze, np. V.A. Völlinger, Marina Supanc i Joachim C. Brunstein (Völlinger i in., 2018, s. 167), wskazują na w mojej ocenie niezbyt częste stosowanie przez badanych nauczycieli kooperatywnego uczenia się: 4% – nie stosuje tej metody nigdy, 26% w każdym tygodniu, 19% dwa razy w miesiącu, 34% raz w miesiącu, a 17% raz na pół roku.

Postawioną hipotezę zweryfikowałam w badaniu ankietowym przeprowadzonym online na przełomie listopada i grudnia 2018 r. na próbie 1495 nauczycieli języków obcych (angielskiego i niemieckiego) pracujących we wszystkich typach szkół (począwszy od szkoły podstawowej po ponadpodstawowe). Badanie dotyczyło wiedzy nauczycieli na temat kooperatywnego uczenia się, częstotliwości i jakości stosowania przez nich metod i technik wpisujących się w koncepcję kooperatywnego uczenia się oraz nastawienia i przekonań nauczycieli na ten temat.

Narzędzie badawcze zostało zbudowane w oparciu o instrumenty zastosowane m.in. przez V.A. Völlinger i C. Buchs, które przeprowadziły badania podobne do mojego w krajach niemieckiego obszaru językowego. Pierwsza część ankiety obejmowała krótki test wiedzy na temat znajomości charakterystycznych cech kooperatywnego uczenia się oraz empirycznie dowiedzionej skuteczności koncepcji (p/f). Zapytałam respondentów o znajomość metod, jak również poprosiłam o dokonanie samooceny wiedzy na temat kooperatywnego uczenia się oraz o podzielenie się wnioskami z doświadczeń wynikających ze stosowania takich metod.

Nauczyciele deklarują znajomość średnio trzech na jedenaście wskazanych metod⁷ kooperatywnego uczenia się. Najwięcej z nich zna ustrukturyzowaną pracę projektową (46%), technikę Partner Check (45%) i turnieje grupowe (28%). Wiedza nauczycieli o metodach kooperatywnego uczenia się jest skorelowana z ich samooceną na temat tej wiedzy i samooceną stosowania koncepcji

⁶ Badania V.A. Völlinger i C. Buchs.

⁷ Kafeteria metod została opracowana na podstawie publikacji K. Green i N. Green, *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch*, 7. Aufl., Seelze, Klett/Kallmeyer 2012.

na lekcjach. Natomiast nie koreluje ze znajomością cech charakterystycznych kooperatywnego uczenia się, od których zależy jego skuteczność. Jako źródło wiedzy o koncepcji kooperatywnego uczenia się nauczyciele wskazują samokształcenie (55%) i udział w szkoleniach (32%). Zaledwie 24% respondentów zetknęło się z koncepcją w trakcie studiów. Częstotliwość stosowania przez nauczycieli kooperatywnego uczenia się koreluje ze znajomością metod i samooceną wiedzy oraz praktycznych doświadczeń nauczycieli z analizowaną koncepcją, natomiast w niewielkim stopniu łączy się z jakością jej stosowania. Nauczyciele deklarują chęć pogłębiania wiedzy i częstszego stosowania kooperatywnego uczenia się. Oczekują też pomocy w tym zakresie. Największa grupa życzyłaby sobie przykładów lekcji i materiałów dydaktycznych. Najmniej oczekiwana jest wzajemna obserwacja lekcji i ich wspólne omawianie. Jako wyzwanie w stosowaniu koncepcji kooperatywnego uczenia się nauczyciele postrzegają pracochłonność tej metody i duże nakłady czasowe. Organizacja pracy w grupach i utrzymanie dyscypliny w zespole klasowym nie stanowią natomiast dla nich wyzwania ani przeszkody.

Przez wzgląd na to, że celem niniejszego artykułu nie jest szczegółowy opis badania i analiza jego wyników, przedstawione powyżej w zarysie informacje o badaniu i wybranych wynikach są uzasadnieniem konkluzji, że **stosowanie przez nauczycieli kooperatywnego uczenia się nie bazuje na wiedzy**, lecz na subiektywnym przeświadczeniu dysponowania nią. Tu należy poczynić zastrzeżenie, że wiedzę należy rozumieć jako *jeden z rodzajów wiedzy* (por. Hejnicka-Bezwińska, 1996, s.9) definiowanych przez nauki teoretyczno-praktyczne, czyli wiedzę teoretyczną, służącą opisywaniu i wyjaśnianiu. Tak rozumiana teoria nie ma bezpośredniego związku z działaniem praktycznym, będącym dla edukacji terenem badań i miejscem zastosowania rezultatów poznania naukowego. Relacja teorii z praktyką jest zapośredniczona przez wiedzę dotyczącą tego, jak (coś zrobić), czyli wiedzę technologiczną. Ta z kolei niekoniecznie odzwierciedla założenia jednej teorii, ale najczęściej czerpie z wielu z nich i wynika zarówno z obiektywnych, jak i subiektywnych warunków działania i doświadczeń jej konstruktora – tu nauczyciela. **Teoria jest zatem jednym z wielu, ale nie jedynym czynnikiem, który może wpływać i wpływa na praktykę edukacyjną**, stąd ich luźne relacje, na które czasem trudno się zgodzić.

Robert Marzano (2012) wskazuje na to, że między uprawianiem profesji nauczyciela i lekarza zachodzi analogia. Zanim lekarz może samodzielnie zajmować się pacjentami, musi przebrnąć przez szereg studiów klinicznych

i opinii, by wreszcie zbudować własny zasób wiedzy. Wiedza teoretyczna nie wskazuje i nie dostarcza jednoznacznych rozwiązań czy strategii nauczania, ale można założyć, że osoba dysponująca szerokim spektrum wiedzy i doświadczeń życiowych ma większe szanse na dobór skutecznych i adekwatnych rozwiązań, bo „najlepsze, co mogą dać badania, to wskazówka, które strategie dają duże szanse (czy wysokie prawdopodobieństwo) na dobre efekty pracy z uczniami” (Marzano, 2012, s. 12), a przecież o to w praktyce edukacyjnej chodzi. I odwrotnie, w rozdźwięku między teorią a praktyką można upatrywać zagrożeń. Alicja Żywczok (2010) pisze o jego destruktywnych konsekwencjach dla nauczycieli, wychowanków i psychologów. Postrzega go jako zagrożenie tak dla rozwoju teorii, jak i praktyki jako dziedzin życia umysłowego. Przestrzega przed poddawaniem się stereotypowemu myśleniu o bezproduktywności teorii, a także przed gloryfikacją praktyki czy też przekonania o oddaleniu jednej od drugiej.

Rozdźwięk między teorią a praktyką edukacyjną – profesjonalizm nauczyciela

Pytanie o związek teorii pedagogicznych z praktyką edukacyjną jest również pytaniem o profesjonalizm nauczyciela. Działania nauczyciela nie powinny być wypadkową intuicji, improwizacji czy nawet mody, lecz świadomym, zaplanowanym i przemyślanym sposobem postępowania, opartym na wiedzy i umiejętnościach (jako naczelnych komponentach profesjonalizmu). I tu pojawia się pytanie o rodzaj i status postulowanej wiedzy. Z uwagi na to, że polem jej wykorzystania jest praktyka edukacyjna, a podmiotem nauczyciel, chodzi o wiedzę, która jest konieczna do skutecznej realizacji jego zadań zawodowych, a przede wszystkim prowadzenia lekcji tak, by uczniowie osiągnęli zakładane cele. W wielu przeglądowych artykułach postuluje się, by wymagać od nauczycieli ogólnej wiedzy pedagogicznej, przedmiotowej i dydaktycznej. Bardziej rozbudowany model zawdzięczamy amerykańskiemu badaczowi Lee Shulmanowi, który uznaje, że obszerny zasób wiedzy nauczyciela jest niezbywalnym komponentem skutecznego nauczania i wskazuje na rodzaje wiedzy, które powinny się łączyć, przenikać i być podwaliną profesjonalizmu nauczyciela. Rozróżnia on ogólną wiedzę pedagogiczną (ang. *general pedagogical knowledge*), wiedzę przedmiotową (ang. *subject matter content knowledge*), wiedzę metodyczną (ang. *pedagogical content knowledge*), wiedzę o podstawie programowej (ang. *curriculum knowledge of learners*), wiedzę organizacyjną (ang. *knowledge of educational context*), jak również wiedzę filozoficzną, historyczną

i teoretyczną o wychowaniu. Na bazie teorii Shulmana został opracowany model kompetencyjny nauczyciela COACTIV⁸, zakładający, że profesjonalizm przejawia się w zawodowym działaniu, na które wpływają takie czynniki jak:

- a) przekonania, wartości, subiektywne teorie nauczyciela,
- b) motywacja nauczyciela, bazująca na przekonaniu o skuteczności własnych działań,
- c) mechanizmy samoregulacji, czyli umiejętność radzenia sobie z wyzwaniami, obciążeniami związanymi z zawodem nauczyciela,
- d) wiedza: ogólna pedagogiczno-psychologiczna, przedmiotowa, metodyczna, z zakresu doradztwa i organizacyjna.

Model COACTIV wskazuje na wiedzę jako centralny komponent profesjonalizmu nauczyciela, który pozostaje w relacji z praktyką.

Podobne przekonanie reprezentuje Maria Czerepaniak-Walczak (2014, s. 11), według której teoria „jako uporządkowany i uwewnętrzniony system wiedzy i przekonań, jest podstawą *praxis*, czyli racjonalnego, refleksyjnego przekształcania rzeczywistości”. Dobra orientacja w teoriach pozwala na określenie celów praktyki edukacyjnej, metod i warunków realizacji, a także zdefiniowanie ról jej głównych aktorów, czyli nauczycieli, rodziców i uczniów. Jest nie tylko podstawą, ale i uzasadnieniem realizowanych przez nauczycieli zadań zawodowych.

Konkluzje i rekomendacje

Zaprezentowane w początkowej części rozważań wyniki badania na temat wiedzy i stosowania przez nauczycieli koncepcji kooperatywnego uczenia się nie potwierdzają silnego związku między wiedzą teoretyczną nauczycieli a ich praktyką edukacyjną. Natomiast wynik badania wpisuje się w model kompetencyjny COACTIV. Do praktykowania koncepcji kooperatywnego uczenia się skłaniają nauczycieli czynniki związane z ich przekonaniem i motywacją, w tym samoocena wiedzy i praktyki zawodowej.

Przedstawione rozważania prowadzą do następujących konkluzji:

1. Braki w wiedzy teoretycznej mogą być zagrożeniem w uprawianiu skutecznej praktyki edukacyjnej, gdyż mogą wpływać na jej jakość.
2. Związek między teorią i praktyką jest nieunikniony. Praktyka edukacyjna jest polem badań dla teoretyków, a praktycy mogą i powinni

⁸ Nazwa COACTIV pochodzi z projektu (badania uzupełniającego do niemieckiego badania PISA (2003/2004), przeprowadzonego pod kierunkiem Jürgena Baumerta (Max-Planck-Institut Berlin), Wernera Bluma (Kassel) i Michaela Neubrandta (Oldenburg).

korzystać z wyników uzyskiwanych przez badaczy. Być może w układzie teoria – praktyka istnieje brakujące ogniwo, które mogłyby wypełnić osoby pracujące w systemie doskonalenia nauczycieli, gdyż:

- a) wiedza zdobyta przez nauczyciela na studiach dość szybko się dezaktualizuje,
 - b) jednym z zadań doradców metodycznych jest pomoc w doborze sposobów realizacji celów i treści wynikających z podstawy programowej, czyli odpowiedź na pytania, jaki sposób pracy i jakie metody będą sprzyjały ich realizacji (wiedza metodyczna – technologiczna).
3. Należy stworzyć płaszczyznę dyskursu między teorią a praktyką. Przykładem dobrej praktyki w tym zakresie są np. publikacje E. Filipiak czy R. Marzano oraz konferencje, spotkania edukacyjne, w których biorą udział zarówno praktycy, jak i teoretycy.
 4. Prowadzone badania i ich wyniki powinny znajdować odzwierciedlenie w standardach kształcenia, a później doskonalenia nauczycieli – głównych aktorów praktyki edukacyjnej. Zapewnienie związku teorii z praktyką powinno mieć miejsce już na etapie praktyk pedagogicznych, realizowanych przez studentów kierunków nauczycielskich. Nabywana na uczelniach wiedza powinna być „praktykowana”.
 5. W standardach kształcenia nauczycieli powinny znaleźć się treści związane z badaniami edukacyjnymi, adepci zawodu powinni znać metodologię ich prowadzenia, a przede wszystkim umieć wyciągać wnioski z ich wyników.
 6. Należy dociekać przyczyn braków w wiedzy teoretycznej czynnych zawodowo nauczycieli i je niwelować, np. przez stwarzanie możliwości udziału w programach doskonalenia (wspierających profesjonalizację nauczycieli rozumianą jako dążenie do osiągnięcia kompetencji wskazanych przez wypracowane na gruncie praktyczno-teoretycznym modele).

Bibliografia

1. Antil L.R., Jenkins J.R., Wayne S.K., Vadasy P.F., (1998), *Cooperative Learning: Prevalence, Conceptualizations, and the Relation between Research and Practice*, „American Educational Research Journal” vol. 35, iss. 3, s. 419-454.
2. Baumert J., Kunter M., (2006), *Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften*, „Zeitschrift für Erziehungswissenschaft” no. 9, s. 469-520.
3. Borsch F., (2015), *Kooperatives Lernen: Theorie, Anwendung, Wirksamkeit*, 2., überarbeitete und erweiterte Aufl., Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart.
4. Buchs C., Filippou D., Pulfrey C., Volpé Y., (2017), *Challenges for Cooperative Learning Implementation: Reports from Elementary School Teachers*, „Journal of Education for Teaching” no. 43 (3), s. 296-306, DOI: 10.1080/02607476.2017.1321673.
5. Czerepaniak-Walczak M., (2014), *Miedzy teorią a praktyką, Funkcje koncepcji pedagogicznych w pracy nauczycieli i nauczycielek*, „Refleksje” nr 6, s. 10-14.
6. Filipiak E., (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle: słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
7. Green N., Green K., (2012), *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium: das Trainingsbuch*, 7. Aufl., Seelze, Klett/Kallmeyer.
8. Hattie J., (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, CEO, Warszawa.
9. Hejnicka-Bezwińska T., (1996), *Związek teorii pedagogicznej z praktyką edukacyjną*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy. Studia Pedagogiczne”, Zeszyt 24, s. 7-18.
10. *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku 2015*, raport pod redakcją A. Gocłowskiej i A. Jasińskiego, <https://www.npseo.pl/data/documents/4/383/383.pdf>.
11. Johnson D.W., Johnson R.T., (1999), *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*, Allyn and Bacon, Boston.
12. Johnson D.W., Johnson R.T., (2009), *An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*, „Educational Researcher” no. 38 (5), s. 365-379, <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>.
13. Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., (2005), *Kooperatives Lernen, kooperative Schule: Tipps – Praxishilfen – Konzepte*, Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.
14. Marzano R., (2012), *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, CEO, Warszawa.
15. *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, <http://eduentuzjasci.pl/badanie/195-publikacje/raport/raport-z-badania/polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-na-tle-miedzynarodowym-glowne-wyniki-badania->

- talis-2013/1217-polscy-nauczyciele-i-dyrektorzy-w-miedzynarodowym-badaniu-nauczania-i-uczenia-sie-talis-2013-wersja-pelna.html.
16. Stevens R.J., Slavin R.E., (1995), *The Cooperative Elementary School: Effects on Students' Achievement, Attitudes, and Social Relations*, „American Educational Research Journal” no. 32 (2), s. 321-351, <https://doi.org/10.3102/00028312032002321>.
 17. Völlinger V.A., Supanc M., Brunstein J.C., (2018), *Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe*, „Zeitschrift für die Erziehungswissenschaft” no. 21 (1), s.159-176, DOI.10.1007/s11618-017-0764-0.
 18. Żywcok A., (2010), Interakcje między teorią a praktyką w problematyce badawczej pedagogiki ogólnej – stadium kulturowej autonomii nauki, „Przegląd Pedagogiczny” nr 2, s. 23-33.

Mastery learning – innowacyjna koncepcja edukacji a wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Kinga Frączkowska¹

Abstrakt

Nowa i innowacyjna metoda nauczania, polegająca na mistrzowskim uczeniu się, może poprawić edukację dzieci. W przeciwieństwie do wielu współczesnych metod nauczania opanowanie umiejętności zwraca uwagę na czas, który należy dostosować do indywidualnych potrzeb ucznia. Pojęcie nauki opanowania jest rozumiane na wielu poziomach. Warto również zauważyć, że dzięki koncepcji nauki mistrzowskiej uczniowie mogą zyskać czas nie tylko na zdobycie wiedzy, ale także na zabawę i rozwój swoich umiejętności. Uczeń pracujący w odpowiednim dla niego tempie jest w stanie zauważyć, w której dziedzinie nauki czuje się najlepiej. Dzięki temu, zgodnie z koncepcją nauki mistrzowskiej, jest mistrzem uczenia się, ale także lepiej poznaje samego siebie. Dlatego zadaniem współczesnych nauczycieli jest wybór odpowiednich metod i ćwiczeń w celu stymulowania twórczej aktywności podczas procesu edukacyjnego. Proces twórczy to naturalny sposób aktywności intelektualnej.

Słowa kluczowe: innowacje, nauczanie, nauczanie mistrzowskie, kreatywność, nauczyciel, dzieci, uczniowie

Abstract

A new and innovative teaching method, which is mastery learning, can improve children's education. Unlike many modern teaching methods, mastery learning draws attention to the time to be adapted to the individual needs of the student. The concept of mastery learning is understood on many levels. It is also worth noting that thanks to the concept of mastery learning, pupils can gain time not only to acquire knowledge, but also to entertain and develop their abilities. Working at the right pace for him / her, the mentee is able to notice in which field of science he / she feels definitely better. Thanks to this, according to the concept of mastery learning, he is a learning master, but he also gets to know himself better. Therefore, the task of modern teachers is to choose appropriate methods and exercises to stimulate their creative activity during the educational process. The creative process is a natural way of intellectual activity.

Keywords: innovation, teaching, mastery learning, creativity, teacher, children, students

¹ Kinga Frączkowska – studentka pierwszego roku studiów magisterskich Edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach.

Czym jest *mastery learning*?

We współczesnym systemie edukacji dużą uwagę zwraca się na wspieranie indywidualnego rozwoju uczniów. Należy pamiętać, że każdy podopieczny wykazuje zupełnie różne cechy osobowościowe, posiada inny poziom motywacji wewnętrznej do nauki. Ważne jest również dostosowanie poziomu trudności pracy do potrzeb dziecka oraz czasu, w jakim wychowanek powinien rozwiązać dane zadanie. Szkoła przeciąża uczniów materiałem, jaki powinni opanować, większość z nich ma niewiele wolnego czasu. Nowa i innowacyjna metoda nauczania, jaką jest *mastery learning*, może wpłynąć na poprawę sytuacji. W przeciwieństwie do wielu współczesnych metod zwraca uwagę na czas, który ma być dostosowany do indywidualnych potrzeb ucznia. Samo pojęcie *mastery learning* jest różnie rozumiane na wielu płaszczyznach. Niektórzy autorzy tej metody opisują ją jako koncepcję nauczania, inni zaś traktują ją jako organizacyjną formę nauczania. Z podobną sytuacją można się spotkać podczas próby tłumaczenia samego pojęcia.

Nazwę tej koncepcji nadał w 1968 r. Benjamin S. Bloom. Można ją rozumieć m.in. jako doskonalenie nauki lub doskonalenie uczenia się, radzenie sobie z uczeniem się czy też mistrzowskie uczenie się. Co ciekawe, koncepcja ma swoje początki już w drugiej połowie XX w., a za jej autora uznaje się Johna B. Carrolla. Ten amerykański psycholog w swoich badaniach jako pierwszy odniósł wyniki działań w zakresie kształcenia uczniów do czasu wymaganego do uzyskania wiedzy. Jego zdaniem uczeń jest w stanie nauczyć się czegoś, jeśli ma do tego odpowiednie warunki. Carroll wyodrębnił pięć czynników, od których zależy poziom uczenia się ucznia. Należą do nich:

- jakość kształcenia,
- czas na naukę (podczas zajęć),
- umiejętność rozumienia procesu nauczania,
- wytrwałość albo ilość czasu, który uczeń ma ochotę aktywnie poświęcić na uczenie się,
- potencjalna zdolność, inteligencja ucznia albo ilość czasu, którego potrzebuje uczeń, aby rozwiązać zadanie w optymalnie stworzonych dla niego warunkach (Szmidt, 2003, s. 45-56).

Jak powstał *mastery learning*?

Uważa się, że idea mastery learningu nie jest całkiem nowa. W latach 20. XX w. podjęto co najmniej dwie próby stworzenia podobnej metody nauczania. Jedną z nich stanowił plan Winnetka, opracowany przez Carletona Washburne'a i współpracowników, drugą zaś projekt Henry'ego C. Morrisona z University of Chicago Laboratory School. Oba miały na celu stworzenie w szkole takiej sytuacji, w której uczniowie opanowują poszczególne zadania edukacyjne, nie zwracając uwagi na wyznaczony na nie czas. Chociaż ten pomysł był dość popularny przez jakiś czas, nie udało się go utrzymać przez braku technologii, która mogłyby nauczycielom ułatwić pracę przy zastosowaniu tej metody. We współczesnych szkołach ciężko wyobrazić sobie zajęcia, na których dzieci nie znają zakresu czasu potrzebnego im do wykonania zadania lub ten czas jest dla każdego ucznia inny (Sajdak, 2008, s. 24-27).

Pomysł tzw. mistrzowskiego nauczania pojawił się ponownie na przełomie lat 50. i 60. XX w. jako następstwo teorii opracowanej przez Burrhusa F. Skinnera w celu poprawy nauczania. Skinner zakładał, że można nauczyć się dowolnego zachowania, bez względu na to, jak bardzo jest ono skomplikowane. Jest to wykonalne, gdy opiera się na uczeniu się sekwencji mniej złożonych zachowań składowych. Zatem podobnie jak w mastery learningu, aby nauczyć się całego materiału, należy go podzielić na odpowiednie działy i części, gdyż nasz mózg nie jest w stanie przyswoić za dużej liczby informacji w krótkim czasie. Ponadto zapamiętując mniejsze partie materiału, mamy większą pewność, że jakość naszej edukacji jest wyższa.

Co ciekawe, mniej więcej w tym czasie Carroll pracował nad swoim modelem uczenia się w szkole. Był to paradygmat, który wskazywał, że głównym czynnikiem wpływającym na sukces uczniów w nauce szkolnej są ich wzajemne oddziaływania. Model Carrolla wywodził się z jego pracy z nauką języków obcych. Zauważył, że predyspozycje ucznia do nauki języka determinowały nie tylko poziom, który jest on w stanie osiągnąć w określonym czasie, ale także ilość potrzebnego na naukę na danym poziomie czasu. Carroll uważa, że posiadane przez nas umiejętności są w rzeczywistości sposobem na zmierzenie czasu, jakiego potrzebujemy na nauczenie się zadania na danym poziomie. Wszystko to można jednak zrealizować tylko w idealnych warunkach instruktażowych. Carroll zakłada zatem, że jeśli każdy uczeń poświęci odpowiedni czas na naukę, to można oczekiwać, że osiągnie określony poziom wiedzy z dziedziny, jakiej się uczył.

Ideę tę dopracowali i uszczegółowili w latach 60. XX w. Bloom i jego doktoranci, którzy badali indywidualne różnice w nauce szkolnej. Wykorzystali oni model koncepcyjny Carrolla do stworzenia własnego modelu roboczego mastery learningu. Bloom zdawał sobie sprawę, że jeśli prawidłowo przewidy się tempo, w jakim uczeń może opanować dany zakres materiału, wtedy da się ustalić oczekiwany stopień uczenia się aż do pewnego poziomu mistrzostwa, a następnie systematycznie doładowywać zmienne tak, aby wszyscy lub prawie wszyscy uczniowie osiągnęli ten sam poziom. W podobną stronę poszły rozważania Freda S. Kellera. Jego strategia była oparta w dużej mierze na ideach wzmocnienia wyodrębnianych w teoriach warunkujących. Warto wspomnieć, że Keller formalnie wprowadził swoją metodę – spersonalizowany system nauczania (PSI; czasami nazywany planem Kellera), który opisał w artykule z 1967 r. pod tytułem *Spersonalizowane nauczanie inżyneryjne w klasie* (Zwolińska, 2005, s. 52-54).

W późnych latach 60. aż do wczesnych lat 80. można zaobserwować zwiększenie liczby badań zarówno nad metodami nauczania Blooma, jak i Kellera. Większość z nich wskazywała, że obie metody mają pozytywny wpływ na osiągnięcia uczniów. Co ciekawe, można je stosować w nauczaniu wszystkich przedmiotów i na wszystkich poziomach. Dodatkowo uczenie się metodą mastery learningu przynosi pozytywne długofalowe wyniki zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Badania te dowiodły, że istnieje wiele zmiennych, które mają wpływ na opanowanie wiedzy lub które w jakiś sposób na nią wpływają, są to m.in. zmienne wejściowe studenta, tempo, poziom opanowania, czas, program nauczania i rodzaj testu.

Niestety mimo pozytywnych w większości przypadków wyników badań, zainteresowanie strategiami uczenia się na zasadach mastery learningu spadło w latach 80. XX w. Przedstawiono wiele wyjaśnień uzasadniających ten spadek popularności, takich jak dodatkowy czas potrzebny na przygotowanie i utrzymanie kursu nauki tą metodą. Niektórzy naukowcy twierdzili nawet, że oparte na behawiorystycznych modelach nauczania metody będą kolidowały z zasadniczo humanistycznymi nauczycielami i otaczającą uczniów kulturą. Co ciekawe, analizując obie metody nauczania, Blooma i Kellera, możemy zauważyć, że pomimo wielu podobnych celów są one oparte na różnych zasadach psychologicznych.

Zasady i sposób realizacji „mistrzowskiego uczenia się”

B.S. Bloom uważa, że aby każdy uczeń mógł opanować materiał programu nauczania na poziomie mistrza (czyli doskonale opanować materiał w 80–90% wyznaczonego poziomu), należy spełnić odpowiednie warunki. Trzeba więc założyć, że:

- każdy uczeń jest wystarczająco zdolny, by opanować ustalone cele nauczania, przyswoić wymagany zestaw pojęć, umiejętności i nawyków,
- uczeń może osiągnąć pożądane cele w przypadku gdy dysponuje odpowiednią ilością czasu,
- uczeń może osiągnąć pożądany poziom, jeśli nauczyciel stworzy odpowiednie warunki nauczania, do których należą także dobrze dobrane metody dydaktyczne, oparte na znajomości indywidualnych cech poszczególnych podopiecznych,
- uczeń może osiągnąć pożądany poziom, jeśli nauczyciel zdiagnozuje poziom jego wiedzy i określi braki, wskaże sposób rozwiązywania problemów i poprawienia błędów,
- uczeń nie skupia uwagi na samej treści nauczania, ale na procesie uczenia się. Przechodzi tym samym na wyższe poziomy funkcji poznawczych, co ułatwia mu radzenie sobie z obowiązującym programem nauczania,
- na efekty uczenia się ucznia w istotny sposób wpływa środowisko społeczne. Pomoc uzyskiwana od rodziców ma również wpływ na wydajność uczenia się ucznia w szkole (Perlak, 2017, s. 132-137).

W pracy wychowawczo-dydaktycznej według koncepcji mastery learningu stosuje się następujące procedury:

1. Program jest podzielony na mniejsze części zwane modułami. Mogą nimi być jednostki tematyczne, części jednostki tematycznej lub wybrana część programu nauczania. Każdą taką część określa nauczyciel i w oparciu o treści całego programu nauczania stosuje właściwe metody nauczania, środki dydaktyczne oraz formy organizacji zajęć. Musi przy tym zwracać uwagę na style uczenia się uczniów, gdyż każdy podopieczny może w inny sposób szybciej i sprawniej przyswajać wiedzę.
2. Nauczyciel dba o konsekwentne i systematyczne opanowanie modułów przez uczniów. Proces nauczania przebiega w następujący sposób:

- nauczanie, modelowanie, ćwiczenie, ocenianie kształtujące, nauczanie, konsolidacja, podsumowujące ocenianie.
3. Opanowanie przez ucznia danego modułu sprawdza się przy pomocy testu, który nie jest oceniany. Dzięki niemu można określić, w jakim stopniu materiał, którego uczeń miał się nauczyć, został zrozumiany i przyswojony. Na początku uczniowie sprawdzają swoją wiedzę przeprowadzając tzw. autotest. Również ten test nie podlega ocenie, jest on zakończony jedynie opisem „opanował / nie opanował”. Przy ocenianiu uczniowie nie rywalizują ze sobą, gdyż nie są porównywani do swoich rówieśników. Daje to możliwość „zmagania się ucznia z programem nauczania” (Perlak, 2017, s. 137).
 4. Przejście do następnego modułu następuje tylko w sytuacji przyswojenia wskazanego przez nauczyciela modułu. Jeśli uczeń nie opanuje np. pierwszego modułu, rozpoczyna się proces tzw. korektywnego (naprawczego) przyswojenia wiedzy, aby po opanowaniu pierwszego modułu uczeń mógł rozpocząć uczenie się kolejnej części materiału. Naprawcze uczenie się polega m.in. na douczaniu przez nauczyciela, kolegów lub też w ramach indywidualnego programu przygotowanego dla ucznia. Można też zgromadzić większą liczbę opinii lub podwyższyć poziom współpracy, co może przyczynić się do osiągnięcia przewidywanego przez nas pozytywnego skutku nauczania.

Ta innowacyjna koncepcja nauczania jest dla ucznia motywująca, ponieważ sukcesywnie rozwija się od programu do programu. Dodatkowo ma on ciągle sprzężenie zwrotne dotyczące swoich osiągnięć oraz – co ważne – poczucie sukcesu, które jest motorem napędowym osiągnięcia jak najwyższych wyników w nauce.

Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej

Warto podkreślić, że dzięki koncepcji mastery learningu uczeń może zyskać czas na nie tylko na przyswojenie wiedzy, ale również na rozrywkę i rozwijanie swoich zdolności. Pracując w odpowiednim dla siebie tempie, jest w stanie odkryć, w jakiej dziedzinie nauki czuje się najlepiej. Dzięki temu staje się „mistrzem uczenia się”, ale także lepiej poznaje siebie. Nauczyciel, dbając o dostosowanie czasu pracy do zadań stawianych przed uczniami, zapewnia im pozytywny, bezstresowy klimat zajęć. Tego typu działanie pobudza motywację

wewnętrzną podopiecznych do nauki, zyskują oni też szansę na rozwijanie zdolności twórczej.

Twórczy rozwój dziecka musi być zgodny z zasadami pedagogiki twórczości. Zdaniem Abrahama H. Maslowa twórczość jest doskonałym sposobem samorealizacji. Należy jednak pamiętać, że każde dziecko może być twórcze, a swój potencjał powinno doskonalić poprzez ćwiczenia i naukę technik kreatywnego myślenia. Zadaniem współczesnych nauczycieli jest zatem dobieranie odpowiednich metod i ćwiczeń, aby podczas procesu edukacyjnego pobudzić aktywność twórczą. Proces twórczy jest naturalnym sposobem aktywności intelektualnej. Edward Nęcka uważa, że indywidualne różnice w poziomie myślenia twórczego wynikają z odmiennego wykonywania podstawowych operacji intelektualnych, które należą do następujących grup:

- dokonywanie skojarzeń,
- operacje abstrahowania,
- rozumowanie dedukcyjne,
- dokonywanie transformacji,
- myślenie metaforyczne,
- rozumowanie indukcyjne (Stańczak, 2008, s. 9-12).

Współcześnie bardziej niż kiedykolwiek w edukacji najmłodszych potrzebni są nauczyciele przekraczający granice przeciętności i wiedzy, ludzie twórczo myślący. Ważne jest zatem zastosowanie innowacyjnych metod nauczania, uzupełniających tradycyjną edukację w szkole. Każde tego typu działanie przyniesie ogromne korzyści dla uczniów, a przede wszystkim zachęci ich do uczestnictwa w zajęciach.

Na zakończenie pragnę przedstawić przykładowy scenariusz zajęć twórczych, które zrealizowałam podczas praktyki studenckiej w klasach drugich. W mojej opinii jest to dobry przykład zajęć twórczych, inspirowanych metodą mastery learning, które mogą ułatwić proces rozwoju kreatywności uczniów, dodatkowo odbiegając od tradycyjnego schematu prowadzenia lekcji. Scenariusz pozwala na operacjonalizację materiału oraz stanowi wzór, który może zostać wykorzystany przez nauczycieli wczesnoszkolnych.

Scenariusz zajęć twórczych pt. „Pomocne krasnale” (kl. II)

Cele zajęć:

- rozwijanie zdolności kojarzenia,
- wdrożenie do myślenia przy użyciu analogii,
- pobudzanie inwencji twórczej,
- wdrażanie do oryginalności myślenia.

Przebieg zajęć:

1. Przywitanie integrujące:
 - a) powitanie w kole: „Witam osoby np. w zielonej bluzce itd.”,
 - b) dokończ zdanie: „Czuje się jak...”,
 - c) zabawa ruchowa „Cebula” (dwa kręgi zewnętrzne i dwa wewnętrzne). Uczniowie na polecenie nauczycielki realizują różne zadania, np. wykonują wspólnie jakieś ćwiczenie, opowiadają o sobie, naśladują miny kolegi.
2. Kolejka rysunkowa „Dorysuj krasnala”. Dzieci siedzą w rzędzie. Każde z nich otrzymuje ołówek i kredki. Na hasło „Pociąg rusza!” dziecko trzymające kartę w ręku rysuje krasnala wykonującego pewną czynność. Następnie, słysząc hasło: „Przystanek”, przekazuje kartkę koledze siedzącemu za jego plecami, aby dorysował kolejnego krasnala. Zabawa trwa aż do ostatniego ucznia w kolejce. Później dzieci opowiadają o swoich krasnalach.
3. Ćwiczenia twórcze:
 - a) Rozmowa kierowana nawiązująca do tematu zajęć – nauczycielka mówi: „Wyobraźcie sobie, że do naszej klasy wszedł tajemniczy krasnal. Miał na głowie zieloną czapkę. Zastanówcie się, o co chcielibyście go zapytać. Pamiętajcie, że każdy może zadać mu tylko jedno pytanie”. Dzieci podają swoje propozycje pytań, następnie nauczycielka zadaje pytanie uczniom: „Wiecie dlaczego was o to pytałam?”. Kiedy dzieci odpowiadają, że nie rozumieją, opiekunka opowiada o spotkaniu z krasnałem: „Otóż wyobraźcie sobie, że wczoraj, spacerując po lesie, spotkałam krasnala. Wręczył mi tajemniczy kuferek. Na pewno jesteście ciekawi, co się w nim znajduje”.
 - b) Uczniowie otwierają kuferek, w którego wnętrzu znajdują się rysunki oraz krótki list od krasnala. Nauczycielka czyta list:

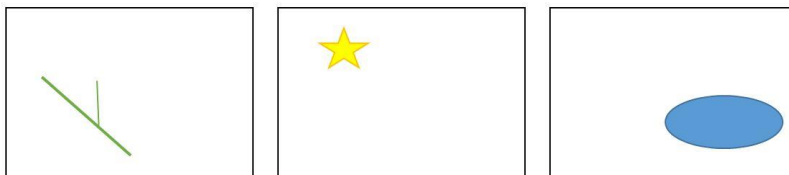
„Drogie Dzieci!

Jestem małym człowiekiem. Mówią na mnie krasnal Zielona Czapka. Mieszkam w lesie wraz ze swoimi przyjaciółmi – małymi ludźmi. Niedawno do naszego domu wkroczyła zła wiedźma i zamieniła wszystkie krasnale w rzeźby. Powiedziała mi, że jeśli chcę, aby moi przyjaciele wrócili do swojej postaci, muszę się zwrócić o pomoc do większych od siebie ludzi. Zastrzegła, że nie mogą być oni dwa razy więksi ode mnie. Wskazała, że tylko pomocne dzieci, które można obdarzyć zaufaniem, mogą mi pomóc. Waszym zadaniem jest dokończenie rysunków, jakie zaczęły tworzyć krasnale zanim zła wiedźma rzuciła na nich urok. Tylko dokończone rysunki mogą odczynić złe zaklęcie. Proszę, kochani, pomóżcie mi!

Pozdrawiam, Krasnal Zielona Czapka”.

- c) Nauczycielka dzieli klasę na trzy grupy i rozdaje kartki z niedokończonymi rysunkami. Dzieci dokończają rysunki według własnej inwencji twórczej.

Przykładowe niedokończone rysunki:



- d) Na koniec uczniowie prezentują i omawiają swoje rysunki oraz nadają im tytuły. Po omówieniu prac dzieci otrzymują medale „Pomocny krasnal”.

Propozycja medalu:



4. Podsumowanie zajęć – nauczycielka pyta uczniów:

- Czy podobały się wam zajęcia?
- Co najbardziej się wam podobało?
- O czym dziś rozmawialiśmy?
- Co zapamiętaliście z zajęć?
- Czy warto pomagać innym?

Cel pracy, problem naukowy oraz pytania badawcze dotyczące metody mastery learningu

Powyższy scenariusz zajęć twórczych posłużył mi jako element badania dotyczącego metody mastery learningu. Każde badanie pomaga nam zrealizować określony cel. Zdaniem Tadeusza Pilcha „zasadniczym celem poznania naukowego jest zdobycie wiedzy maksymalnie ścisłej, maksymalnie pewnej, maksymalnie ogólnej, o maksymalnej zawartości informacji” (Pilch, Bauman, 2010, s. 23). Celem mojej pracy było poznanie koncepcji i skuteczności metody mastery learningu podczas zajęć twórczych prowadzonych w klasie drugiej szkoły podstawowej. Za najważniejszą z zasad analizowanej metody uznałam dostosowanie tempa pracy do umiejętności uczniów i nieograniczanie czasu przeznaczonego na wspólne wykonanie zadania. Dodatkowo zajęcia te starałam się przeprowadzić w swobodnej atmosferze nieograniczonej programem nauczenia, w pełni skupiając się na pobudzeniu kreatywności uczniów. Za temat wiodący uznałam chęć pomocy innym, zajęcia miały dzięki temu także charakter wychowawczy. Dodatkowo, aby zachęcić podopiecznych do pracy, rozpoczęłam zajęcia w nietypowy i zarazem „bajkowy” sposób. Wcześniej jednak sprecyzowałam problem badawczy, starając się skonkretyzować swoje zainteresowania poznawcze. Problemami badawczymi w mojej pracy stały się następujące pytania:

- Czy możliwe jest zastosowanie koncepcji mastery learningu w polskich szkołach?
- Czy zastosowanie tych zasad może ułatwić prowadzenie zajęć twórczych dla uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej?
- Czy metoda mistrzowskiego uczenia się jest skuteczna w kontekście pobudzania kreatywności i chęci do nauki uczniów?

W swoim badaniu zastosowałam metodę systematycznej obserwacji bezpośredniej, która moim zdaniem w największym stopniu była w stanie przybliżyć

mnie do odpowiedzi na pytania badawcze. Według Pilcha „obserwacja jest czynnością badawczą polegającą na gromadzeniu danych drogą postrzeżeń” (Pilch, Bauman, 2010, s. 86). Swoje spostrzeżenia po przeprowadzeniu zajęć twórczych opartych na zasadach mastery learningu zapisywałam jako swobodną wypowiedź, refleksję po przeprowadzeniu badania. Rozpoczynając badanie, określiłam hipotezę badawczą, czyli przewidywaną odpowiedź na problem badawczy. Brzmi ona następująco: „Uczniów klas 1-3 szkół podstawowych można zachęcić do nauki i skutecznie pobudzić ich kreatywność, stosując podczas zajęć twórczych zasady mastery learningu”.

Podsumowanie

Na zakończenie chciałabym podsumować swoje rozważania, prezentując zaobserwowane zachowania uczniów i nauczycieli po przeprowadzeniu zajęć wedle scenariusza zajęć twórczych opierającego się na zasadach mastery learningu. Najważniejsze w tworzeniu tego scenariusza i prowadzeniu zajęć było dla mnie zapewnienie dowolnej ilości czasu na wykonanie zadań oraz samodzielne tworzenie prac i dochodzenie do wiedzy bez określonego z góry schematu. Myślę, że obserwacje te są najlepszą odpowiedzią na nurtujące mnie pytania dotyczące skuteczności metody mastery learningu oraz możliwości prowadzenia tego typu lekcji w polskich szkołach.

Przygotowując się do zajęć, zgromadziłam potrzebne mi środki dydaktyczne oraz nagrody dla uczniów. Największym zainteresowaniem cieszył się drewniany kuferek, w którym znajdowały się niedokończone rysunki, jakie uczniowie mieli skończyć według własnej inwencji twórczej. Uwagę podopiecznych zwrócił również list od krasnala. Wysłuchiwali go bardzo uważnie, niekiedy wyrażając swoje emocje i myśli dotyczące opisanej w liście sytuacji. Z ogromnym zaangażowaniem cała klasa postanowiła pomóc krasnalowi i wykonać wszystkie zlecone im zdania. Obie z wychowawczynią klasy, w której prowadziłam zajęcia za pomocą scenariusza zajęć twórczych, byłyśmy mile zdziwione osiągnięciami uczniów. Najbardziej zaskoczyło nas to, że każdy 25 uczniów dokończył rysunek w inny sposób. Często zdarza się, że podopieczni sugerują się pomysłem kolegi bądź koleżanki z ławki, ale w tym przypadku stało się inaczej. Na koniec zajęć uczniowie otrzymali medale „Pomocnych krasnali”, a wychowawczyni dodatkowo zaproponowała, żeby ocenili zajęcia. Zadaniem uczniów było ustawienie się pod jedną z dwóch emotikonk (emotikonka z uśmiechem – podobały mi się zajęcia, smutna emotikonka – nie

podobały mi się zajęcia). Wszyscy uczniowie stanęli pod emotikonką prezentującą radość.

Dodatkowo chciałabym też wspomnieć, że kiedy po kilku tygodniach wróciłam do owej szkoły, uczniowie wciąż pytali, czy wszystkie krasnale zostały uratowane, czy krasnal Zielona Czapka jest szczęśliwy i czy pozdrawiał swoich pomocników. Uważam, że te pytania są najlepszym dowodem na to, że prowadzenie zajęć w sposób kreatywny, odbiegający od schematów, jakie znamy, daje dużo lepsze efekty i jest lepiej zapamiętywane przez podopiecznych. Dodatkowo brak ograniczania czasu na wykonanie poleceń sprawia, że podopieczni nie boją się, że nie zdążą wykonać zadań podczas zajęć. Na pewno sprzyja to stworzeniu w klasie pozytywnej atmosfery, co z kolei skutkuje zwiększeniem motywacji do nauki.

Wprowadzenie metody mistrzowskiego nauczania w Polsce może wydawać się bardzo trudne i pracochłonne, jednak efekty, jakie dzięki nim uzyskamy, są nie do przecenienia. Niewielu nauczycieli tworzy programy autorskie, a *mastery learning* pozwala na przygotowanie własnego programu dostosowanego do tempa uczenia się poszczególnych dzieci. Dodatkową zaletą tego rodzaju nauczania jest indywidualne podejście do ucznia, które stanowi jedną z głównych zasad opisywanej metody. Zasada indywidualizacji i metoda mastery learningu wzajemnie się przenikają i uzupełniają. W obecnych czasach wiele mówimy o pracy indywidualnej ucznia, o trybie nauczania dostosowanym do każdej jednostki. Jest to moim zdaniem założenie, które można zrealizować, jeśli odpowiednio szybko poznamy zdolności naszych uczniów, ich predyspozycje, ambicje i motywacje. Myślę, że byłoby to znacznie trudniejsze w klasach, w których na 25 uczniów przypada jeden nauczyciel. Uważam, że bywają sytuacje, w których z łatwością można wprowadzić taki rodzaj pracy, mając wsparcie ze strony drugiej osoby, np. nauczyciela wspomagającego, który spędza w klasie tyle czasu co wychowawca i potrafi zauważyć rzeczy, jakich prowadzący zajęcia nie dostrzegają u uczniów, np. talent plastyczny czy nieśmiałość. Dzięki takiemu wsparciu szybciej będziemy w stanie zaplanować pracę w myśl zasad mastery learningu, uwzględniając potrzeby uczniów.

Bibliografia

1. Brausem M., Sargun I., (2007), *Dzieci i kreatywność: pomysły na cały rok*, tłum. P. Filippi-Lechowska, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
2. Karolak W., Kaczorowska B., Jabłoński M., (2012), *Działania twórcze: twórczość wspomagająca rozwój. Zeszyt ćwiczeń*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź.
3. Limont W., Didkowski B., (2008), *Edukacja artystyczna a metafora*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
4. Perlak E., (2007), *Innowacje w nauczaniu szkolnym*, tłum. A. Sobótka, Wydawnictwo Petrus, Kraków.
5. Pilch T., Bauman T., (2010), *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
6. Sajdak A., (2008), *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków.
7. Stańczak I., (2008), *Wspieranie rozwoju zdolności uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
8. Szmidt K.J., (2003), *Dydaktyka twórczości: koncepcje, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwo Impuls Kraków.
9. Zwolińska E.A., (2005), *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.

Znaczenie kontekstu społecznego w procesie uczenia się uczniów – obszary poszukiwań

Joanna Trzópek-Paszkiewicz¹

Abstrakt

Przedmiotem niniejszego artykułu jest poszukiwanie zmiennych środowiskowych, mających istotny wpływ na uczenie się uczniów. Autorka prezentuje fragmenty swoich badań, gdzie przedstawia opinię uczniów na temat istotności wyodrębnionych osi społecznych w szkole oraz identyfikuje obiecujące zależności pomiędzy zmiennymi, otwierające możliwości dalszej eksploracji jakościowej. Analiza wykazała, że uczniowie lubiący szkołę chętnie angażują się w życie klasy i szkoły oraz są aktywni w swoim środowisku. Zależności te zostały zweryfikowane jako istotne statystycznie.

Słowa kluczowe: przywództwo edukacyjne, kontekst społeczny, osie społeczne

The significance of social context for student's learning process – the areas of exploration

Abstract

The main goal of this chapter is to explore and identify social variables that impact a students's learning. The Author presents a piece of own research about student's opinions of significance defined social axes and identifies promising correlations between variables that could be qualitatively explored. The data analysis indicates that students that like school are willing to be involved in the classroom and school and they are active in their social context as well. These correlations find out as statistical significant.

Keywords: educational leadership, social context, social axes

¹ mgr Joanna Trzópek-Paszkiewicz – doktorantka w dziedzinie nauk humanistycznych, Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Wprowadzenie

Współczesna orientacja na wyniki oraz mierzalne aspekty jakościowego procesu uczenia się powodują ograniczanie nauczania do poziomu klasy i szkoły w oderwaniu od kontekstu społecznego, w którym uczniowie funkcjonują i z którego wchodzi do systemu edukacji. Niniejszy artykuł jest wynikiem szerszych poszukiwań zmiennych społecznych, mających znaczący wpływ na uczenie się uczniów w szkole. W opinii autorki kluczowym zagadnieniem i ważnym zadaniem dla przywództwa edukacyjnego jest włączanie do procesu uczenia się kontekstu społecznego, bo tylko w kontekście społecznym uczniowie są w stanie dostrzec wartość edukacji. Wyniki badań są obiecujące i na tym etapie koncentrują się na poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o to, czy uczniowie, których kontekst społeczny jest uwzględniany w szkole, czują się bardziej sprawczymi i lubią swoją szkołę. Zaprezentowane zostaną istotne statystycznie zależności powiązane z faktem lubienia szkoły przez uczniów.

Założenia teoretyczne

Obecny w społeczeństwie neoliberalizm spowodował zwrot uczenia się uczniów i nauczania w kierunku mierzalnych efektów, które można policzyć i porównać. Taka izolacja trwa od czasów Kartezjusza. Według kanadyjskiego filozofa Charlesa Taylora możemy mówić o izolacji jednostki od niej samej, innych ludzi i środowiska (Tylor, 2012; Wiatr, 2015). Indywidualizm zastąpił wspólnotowość, czego konsekwencją jest oderwanie szkoły od kontekstu społecznego uczniów.

Kontekst społeczny jest szczególnie istotny w przypadku uczniów, gdyż badania edukacyjne dotyczące tej grupy muszą zawsze być prowadzone z uwzględnieniem kontekstu społecznego (Schaffer, 2005). Dzięki psychologom poznawczym wiemy, że to w kontekście społecznym weryfikujemy wartość rzeczy i zjawisk – lepiej postrzegamy te, które są społecznie pożądane i cenione (Bruner, 1973). Warto przy tej okazji zadać sobie pytanie o wartość edukacji w społeczeństwie. Czy edukacja, rozumiana na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum jako wiedza szkolna, ma dla uczniów jakąś wartość? Czy uważają ją za przydatną i użyteczną w życiu? Udzielenie odpowiedzi na te pytania prowadzi do tego, że nie możemy ignorować kontekstu społecznego i nie uwzględniać go w planowaniu i realizacji procesów edukacyjnych.

Lew Siemionowicz Wygotski i Rudolph H. Schaffer środowisko społeczne nazywają „kontekstem”. Kontekst „jest tworem wielowarstwowym: zaznaczają się tu wpływy historii, polityki, ekonomii, techniki, literatury. Kontekst jest nieodłączną częścią środowiska społecznego, do którego należy dziecko. Specyficznym kontekstem jest środowisko klasy szkolnej” (Filipiak, 2011, s. 58).

Na podstawie analizy literatury autorka wyodrębniła pięć obszarów, które wydają się wspólne dla badaczy zwracających uwagę na problem kontekstu i środowiska społecznego. Należą do nich: dom (rodzina), sąsiedztwo, grupa znajomych poza szkołą, instytucje poza szkołą, zwyczaje (tradycje).

Pojęcie rodziny w pedagogice społecznej ma szczególne znaczenie, jako najbliższe otoczenie człowieka i zarazem pierwszy obszar jego socjalizacji i rozwoju. Rodzina odgrywa kluczową rolę w procesie wychowawczym człowieka. „To właśnie rodzina wprowadza dziecko w świat więzi społecznych, uczy nawiązywania bliskich kontaktów, przekazuje podstawowe wiadomości, dotyczące świata społecznego, wreszcie stanowi rodzaj łącznika pomiędzy dzieckiem a światem dorosłych (...) rodziny” (Czarnecki, 2012, s. 407).

Sąsiedztwo zostało opisane jako niższa forma społeczności lokalnej, czyli egzosystem. Magdalena Czub w książce *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat* pisze o modelu ekologiczno-transakcyjnym, który umożliwia analizę czynników wewnętrznych i zewnętrznych, mających wpływ na rozwój jednostki we wczesnym dzieciństwie. Jako czynniki zewnętrzne wskazuje „mikrosystem (czynniki związane z rodziną dziecka), egzosystem (czynniki związane z najbliższym środowiskiem społecznym, w którym żyje rodzina) oraz makrosystem (czynniki związane z wartościami narodowymi i kulturowymi)” (Czub, 2010, s. 27).

Odwołanie do zwyczajów i tradycji panujących w domu stanowi w rozumieniu Czub makrosystem. Pisze ona o sieci wsparcia lokalnego, gdzie obok szkoły lokuje się instytucje pomocy społecznej, świetlice środowiskowe, organizacje pozarządowe, dostęp do zajęć dodatkowych i wspierających dziecko oraz opiekę zdrowotną (Czub, 2010, s. 32).

W opisywanych w niniejszym artykule badaniach wyodrębnienie z sąsiedztwa grupy koleżeńskiej miało na celu zbadanie, czy szkolne grupy koleżeńskie są rozłączne z grupami koleżeńskimi, tworzonymi w środowisku ucznia.

Część badaczy wskazuje także na inne aspekty, które należy wziąć pod uwagę analizując kontekst społeczny, takie jak: reformy, służba zdrowia, sprawy lokalne i globalne. Trevor Male i Ioanna Palaiologou wskazując na osie

społeczne poza szkołą, które powinny być brane pod uwagę, mówią o „ekologii społeczności” (ang. *the ecology of the community*) lub „ekosystemie społeczności” (Male, Palaiologou, 2013, s. 19).

Opis badań

Celem niniejszej pracy jest prezentacja częściowych wyników badań przeprowadzonych w okresie maj-czerwiec 2018 r. w trzech miejscowościach województwa małopolskiego (wieś – Dobra (n = 91), miasto do 25 tys. mieszkańców – Mszana Dolna (n = 65) oraz miasto powyżej 100 tys. Mieszkańców – Kraków (n = 78)). W badaniu ankietowym wzięło udział 235 uczniów (n = 235), w tym 122 kobiety i 11 mężczyzn. Respondenci to uczniowie klas 7 oraz II gimnazjalnych. Celem badania była eksploracja pojęcia kontekstu społecznego oraz identyfikacja osi społecznych poza szkołą, które przyczyniają się do wzmocnienia procesu uczenia się i rozwoju uczniów.

Kontekst społeczny został podzielony na pięć obszarów: dom, sąsiedztwo, grupa koleżeńska, zwyczaje (tradycje) oraz sposób spędzania czasu wolnego po szkole. Autorka zadała uczniom następujące pytania:

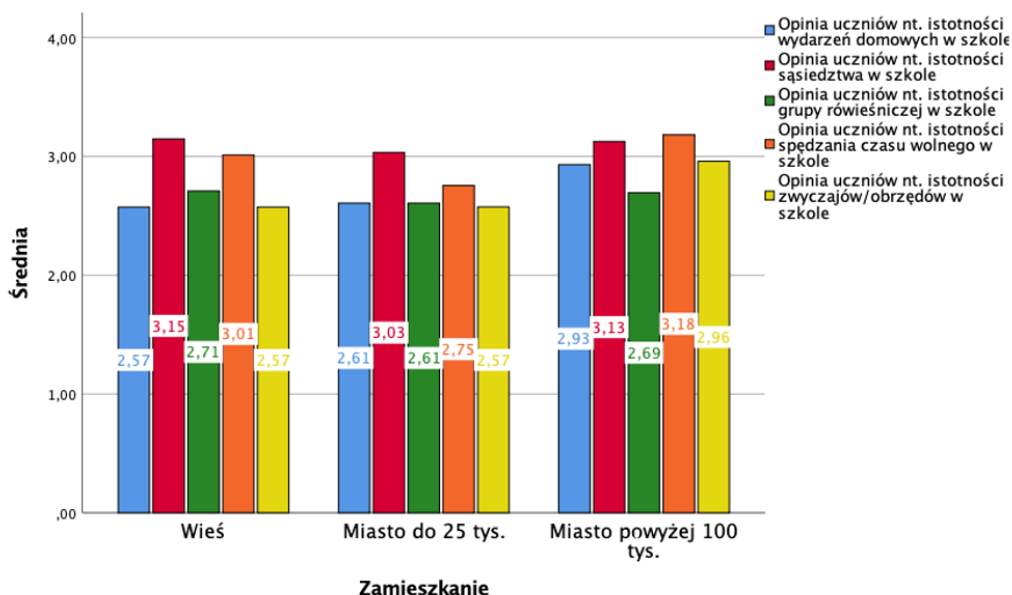
1. Czy w Twojej opinii w Twojej szkole jest ważne to, co dzieje się u Ciebie w domu?
2. Czy w Twojej opinii w Twojej szkole jest ważne to, co dzieje się u Ciebie w sąsiedztwie/wspólnocie lokalnej?
3. Czy w Twojej opinii w Twojej szkole jest ważne to, co dzieje się u Ciebie i Twojej paczki znajomych?
4. Czy w Twojej opinii w Twojej szkole jest ważne to, w jakich instytucjach spędzasz czas po szkole?
5. Czy w Twojej opinii w Twojej szkole są ważne zwyczaje/tradycje panujące w Twoim domu?
6. Czy miejsce zamieszkania wpływa na ocenę istotności wyodrębnionych osi społecznych (dom, sąsiedztwo, grupa koleżeńska, zwyczaje/tradycje oraz sposób spędzania czasu wolnego po szkole)?
7. Czy opinia uczniów o tym, że zajęcia szkolne są interesujące, wpływa na ich zaangażowanie w życie szkoły?
8. Czy zaangażowanie w życie szkoły wpływa na aktywność uczniów w środowisku?
9. Czy opinia, że wiedza szkolna jest nieprzydatna w życiu, wpływa na przeświadczenie, że w życiu mogą być kim chcę?

Uczniowie na każde z pytań mogli udzielić odpowiedzi: tak (1), raczej tak (2), nie (3), raczej nie (4).

Wyniki

Przeprowadzone badania wykazały, że w opinii uczniów ich kontekst społeczny nie jest ważny w szkole. Poniższy wykres przedstawia uśrednione wyniki dla każdej z trzech grup badania (wieś, miasto do 25 tys. mieszkańców, miasto powyżej 100 tys. mieszkańców). Jak można zauważyć, zakres średnich zmierza w kierunku odpowiedzi 3 (nie) i 4 (raczej nie). Analizując poniższy wykres, widzimy, że rozbieżność średnich w ramach danego pytania nie jest duża. Średnie różnią się pomiędzy pytaniami, można więc wysunąć wniosek, że najmniej istotny w szkole jest obszar sąsiedztwa oraz to, w jaki sposób i w jakich instytucjach uczniowie spędzają czas po szkole.

Wykres 1. Opinia uczniów na temat istotności kontekstu społecznego w szkole – średnia arytmetyczna dla poszczególnych osi



Po poddaniu każdego z pytań bardziej szczegółowej analizie możemy uzyskać więcej informacji. Z odpowiedzi na pięć pierwszych pytań wynika, że:

- 53% uczniów uważa, że w szkole nie jest ważne to, co dzieje się u nich w domu,

- 81% ocenia sąsiedztwo jako nieważne w szkole,
- 56% respondentów jest zadania, że w szkole nie jest ważne to, co dzieje się u nich i ich grupy rówieśniczej,
- 80% uczniów uważa, że w ich szkołach nieistotne jest to, w jakich instytucjach spędzają czas po szkole,
- 58% sądzi, że zwyczaje/tradycje panujące w ich domu nie są ważne w szkole.

Sąsiedztwo i instytucje, w których uczniowie spędzają czas po szkole, są najmniej ważnymi osiami spośród wszystkich powyżej wyodrębnionych. Wskazane osie są obszarami wymagającymi dalszej eksploracji i identyfikacji zmiennych, których włączenie do procesu nauczania w szkole może wzmocnić uczniów i ich uczenie się.

Interesująca wydaje się analiza relacji między stwierdzeniem „Lubię szkołę” a opinią o użyteczności i przydatności szkolnej wiedzy w życiu. Okazało się, że uczniowie, którzy lubią szkołę (41,7%), uważają, że wiedza szkolna jest użyteczna i przydatna w życiu. Uczniowie, którzy nie lubią szkoły (33,3%), mają przeciwne zdanie (odpowiedź nie). Jeśli do jednoznacznej odpowiedzi „nie” dodamy także „raczej nie”, odsetek ten wzrasta do poziomu 56,8%. Oznacza to, że prawie 57% uczniów, którzy nie lubią szkoły, nie uważa także, że uczą się w niej rzeczy przydatnych i użytecznych w ich życiu. Jak więc sprawić, aby uczniowie lubili miejsce, w którym spędzają przeważającą część dnia w całym okresie dzieciństwa i adolescencji?

Analiza korelacji wykazała istnienie związku pomiędzy stwierdzeniami „Lubię szkołę”, „Podczas lekcji czuję się dość dobrze, nawet gdy odpowiadam przy tablicy” ($r = 0,57$; $p < 0,05$) oraz „Chętnie angażuję się w różne obowiązki w klasie i szkole” ($r = 0,46$; $p < 0,05$). Wynika z tego, że istnieje umiarkowana zależność pomiędzy „lubieniem szkoły” i dobrym w niej samopoczuciem oraz motywacją uczniów do zaangażowania w różne obowiązki klasowe i szkolne. Obie te zależności należy uznać za statystycznie istotne.

W dalszym etapie badań szukano odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy miejsce zamieszkania wpływa na ocenę istotności wyodrębnionych osi społecznych (dom, sąsiedztwo, grupa koleżeńska, zwyczaje/tradycje oraz sposób spędzania czasu wolnego po szkole)?
2. Czy opinia uczniów o tym, że zajęcia szkolne są interesujące, wpływa na ich zaangażowanie w życie szkoły?

3. Czy zaangażowanie w życie szkoły wpływa na aktywność uczniów w środowisku lokalnym?
4. Czy opinia, że wiedza szkolna jest nieprzydatna w życiu, wpływa na przeświadczenie, że w życiu mogą być kim chcę?

W tym celu wykonano test t-Studenta dla prób zależnych (w przypadku obu zmiennych badamy tę samą grupę). Spełniono założenie o normalności rozkładu dla obu zmiennych. Hipoteza zerowa dla wszystkich pytań dotyczyła założenia o braku wpływu pierwszej zmiennej na drugą, np. hipoteza zerowa dla pytania pierwszego zakładała, że miejsce zamieszkania nie wpływa na ocenę istotności wyodrębnionych osi społecznych.

Test t-Studenta wykazał istotność opisanych zależności w kilku przypadkach ($p < 0,05$). Oznacza to, że różnice pomiędzy zmiennymi są istotne, a szansa na to, że wyniki uzyskano przypadkowo, jest mniejsza niż 5%.

W przypadku pytania pierwszego, tj. czy miejsce zamieszkania wpływa na ocenę istotności wyodrębnionych osi społecznych (dom, sąsiedztwo, grupa koleżeńska, zwyczaje/tradycje oraz sposób spędzania czasu wolnego po szkole), hipoteza zerowa, zakładająca brak wpływu, może zostać odrzucona w przypadku sąsiedztwa ($p = 0,00$) oraz sposobu spędzania czasu po szkole ($p = 0,01$).

Istnieje także istotna statystycznie zależność pomiędzy zaangażowaniem w życie szkoły a aktywnością uczniów w środowisku. Dla tej zależności należy odrzucić hipotezę zerową o braku wpływu z prawdopodobieństwem $p = 0,00$, co oznacza 0% szans na przypadkowość otrzymanych wyników. Identyfikacja tej zależności pozwala więc stwierdzić, że uczniowie, którzy lubią szkołę, chętnie angażują się w obowiązki klasowe i szkolne, a to zaangażowanie ma istotny wpływ na ich aktywność w środowisku. Jest to interesujący wstęp do dalszych badań i eksploracji jakościowej.

Odrzucić hipotezę zerową możemy także w pytaniu czwartym. Opinia uczniów o tym, że wiedza szkolna jest nieprzydatna w życiu, wpływa istotnie na przeświadczenie, że w życiu mogą być kimkolwiek chcą ($p = 0,00$).

Podsumowanie

Przeprowadzone badania wykazały, że w opinii uczniów ich kontekst społeczny nie jest ważny w szkole. Sąsiedztwo i instytucje, w których uczniowie spędzają czas po szkole, są najmniej ważnymi osiami spośród wyodrębnionych (odpowiednio 81 i 80% uczniów udzieliło takiej odpowiedzi). Wskazane osie są obszarami wymagającymi dalszej eksploracji i identyfikacji zmiennych,

których włączenie do procesu nauczania w szkole może wzmocnić uczniów i ich uczenie się. Obiecującym polem analizy jest także identyfikacja korelacji pomiędzy lubieniem szkoły i skłonnością do angażowania w życie klasy i szkoły. Uzyskane wyniki w sposób bardzo wyraźny przedstawiają związek między lubieniem szkoły a zaangażowaniem uczniów w życie klasy i szkoły oraz ich aktywnością w środowisku. Można więc powiedzieć, że istnieje cała grupa powiązań, dla których osią wspólną jest fakt lubienia szkoły. Wciąż otwarte i budzące wiele wątpliwości pozostaje pytanie o to, co sprawia, że uczniowie lubią szkołę, dobrze się w niej odnajdują, czują się włączeni i upodmiotowieni. Uzyskane wyniki pozwalają sądzić, że obrany kierunek badań jest słuszny, ale wymaga dalszej eksploracji jakościowej.

Bibliografia

1. Bruner J.S., (1973), *Beyond the Information Given: Studies in the Psychology of Knowing*, W.W. Norton, Incorporated, New York.
2. Czarnecki P., (2012), *Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje*, „Międzynarodowe Studia Humanistyczne. Społeczeństwo i Edukacja” nr 1, s. 389-414.
3. Czub M., (2014), *Diagnoza funkcjonowania społeczno-emocjonalnego dziecka w wieku od 1,5 do 5,5 lat*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
4. Filipiak E., (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
5. Male T., Palaiologou I., (2013), *Pedagogical Leadership in the 21st Century: Evidence from the Field*, „Educational Management Administration & Leadership” vol. 43, iss. 2, s. 214-231.
6. OECD, (2018), *The Future of Education and Skills*, Education 2030.
7. Schaffer H.R., (2005), *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
8. Tylor Ch., (2012), *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa.
9. Wiatr M., (2015), *Kategoria „środowisko” w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki*, „Pedagogika Społeczna. Studia i Artykuły” nr 2 (56), s. 101-110.

Ewaluacja zewnętrzna szkół w zreformowanym systemie nadzoru pedagogicznego

Jolanta Wojkowska¹

Abstrakt

Artykuł wskazuje miejsce ewaluacji zewnętrznej szkół w zreformowanym systemie edukacji w Polsce. Kluczowym elementem reformy szkolnictwa jest zmiana struktury systemu oświaty, która polega na wprowadzeniu ośmioletniej szkoły podstawowej, czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum. Ewaluacja w polskim systemie oświaty wciąż ewoluje wraz z wprowadzaniem kolejnych reform oświatowych. Począwszy od 2009 roku kiedy została wdrożona do przedszkoli, szkół i placówek oświatowych wprowadzono nowe zasady jej prowadzenia, zmieniono narzędzia do prowadzenia badań i wreszcie budowa raportu uległa modyfikacji. Od roku 2017 w nadzorze pedagogicznym stanowi marginalną część działań. W związku z tym trudno wyrazić jednolitą opinię na temat praktycznego aspektu prowadzenia ewaluacji i jej znaczenia w obecnym systemie oświaty.

Słowa kluczowe: edukacja, ewaluacja, nadzór pedagogiczny

External evaluation of schools in the reformed system of pedagogical supervision

Abstract

The article indicates the place of external school evaluation in the reformed education system in Poland. The key elements of the reform of education are the change in the structure of the education system, which consists in the introduction of an eight-year elementary school, a four-year general high school and a five-year technical school. The question to be discussed is whether schools need external evaluation in the era of reforming the education system, since, with the introduction of further educational reforms, the system is constantly evolving. In 2009 the reform was implemented in kindergartens, schools and educational institutions. New regulations for conducting the evaluation were introduced, research tools were changed, and finally the construction of the report was modified. Since 2017 it has been a marginal part of the activities in a pedagogical supervision. Therefore, it is difficult to express a unified opinion on the practical aspect of conducting evaluation and its importance in the current system of education.

Keywords: education, evaluation, pedagogical supervision

¹ mgr Jolanta Wojkowska – Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu.

Wprowadzenie

Powodem podjęcia poniższych rozważań jest próba uchwycenia roli ewaluacji jako systematycznego badania zalet czy wad systemu edukacji w kontekście celowej poprawy jego jakości i dynamiki rozwojowej zorientowanej na wsparcie kultury w obliczu przemian społecznych. Współczesna praktyka instytucjonalna wprowadziła do polskiej rzeczywistości edukacyjnej konieczność stałego monitorowania, pomiaru i oceny jakości, a jednocześnie stałego podnoszenia jej poziomu. Informacji takich w szerokim zakresie miała dostarczyć ewaluacja, która w 2009 r. została wprowadzona do systemu oświaty w ramach „Programu wzmocnienia efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły”, który był projektem systemowym III Priorytetu Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Wysoka jakość systemu oświaty”. W latach 2010-2015 realizowano w nim działanie „Modernizacja systemu nadzoru pedagogicznego”. Projekt prowadzony był przez Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z Uniwersytetem Jagiellońskim i firmą badawczo-szkoleniową Erą Ewaluacji.

Ewaluacja została wprowadzona do szkół na podstawie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. Nr 168, poz. 1324 ze zm.). W § 6 tego rozporządzenia pojawiła się ona jako forma nadzoru pedagogicznego, obok kontroli oraz wspomagania, i została podzielona na ewaluację wewnętrzną i zewnętrzną. W wymiarze metodologicznym ewaluacja stała się akredytacją. Tym samym badania ewaluacyjne zostały narzędziem okresowej kontroli, oceny stopnia spełniania określonych we wspomnianym rozporządzeniu standardów, pełniąc jednocześnie funkcję kontrolną, oceniającą i administracyjną. Tryb wprowadzania ewaluacji i niejasności powstające nawet na podstawowym polu definiowania pojęć, wywołały szeroką dyskusję w środowiskach związanych z edukacją.

Ewaluacja zewnętrzna a wymagania państwa

Współczesne rozumienie ewaluacji ulegało na przestrzeni lat modyfikacji i należy pamiętać, że definiowanie jej w początkach istnienia i po latach przemian jest odmienne. Jeśli obecnie ewaluacja ma być podstawą uczciwej praktyki, to musi brać swój początek z analiz tego, czym jest współcześnie i jakim transformacjom uległa od początków jej stosowania. Odniesienie obecnych przemian w badaniach ewaluacyjnych do korzeni tej metody wydaje się zabiegiem

niezbędnym w procesie poznawania, rozumienia, oceny i oszacowania jej wartości, tym bardziej że kolejne generacje ewaluacji, od pierwszej do czwartej, a nawet piątej (Jaskuła, 2010 s. 45-55), kładły nacisk na różne elementy, a co się z tym wiąże – inne funkcje ewaluacji stanowiły podstawę praktycznego jej stosowania. Ewolucja ewaluacji od pierwszej do czwartej generacji pokazuje drogę przekraczania aspektów pomiarowych czy oceniających w kierunku wartości skoncentrowanych na: procesualności, dialogiczności, kontekstualności, uspołecznieniu, interakcji, otwartości, animacyjności czy integralności. Jedną z pierwszych definicji, porządkujących rozumienie tego pojęcia, została przyjęta przez Joint Committee on Standards for Educational Evaluation w 1981 r. i określa ewaluację jako systematyczne badanie wartości lub zalet jakiegoś obiektu. Definicja, choć krótka, zawiera wiele kluczowych elementów wskazujących na wykraczanie ewaluacji poza pytanie, co chcemy wiedzieć o danym procesie czy obiekcie. Sięgając do szerszego postrzegania i stosowania ewaluacji, należy pytać: w jakim celu jest prowadzona, ku czemu ma zmierzać, jak i po co, jakiego człowieka modelujemy, jakie doświadczenia i jakie drogi rozwoju są w danym przypadku możliwe, wartościowe i twórcze?

Wspomniane wyżej kluczowe elementy definicji ewaluacji to: **systematyczność** (oznacza procesualność oraz dynamikę społecznego planowania i projektowania ewaluacji, a więc bezpośrednio odniesienie do uspołecznionego i interakcyjnego procesu ewaluacyjnego) oraz **badanie wartości lub zalet** (ewaluacja skłania do refleksji aksjologicznej, nie jest możliwe badanie wartości bez dyskusji nad wartościami uznawanymi w danej społeczności, której dotyczy badanie) **jakiegoś obiektu** (zakłada istnienie obiektu, zatem ewaluacji podlegają konkretne działania, które mają charakter celowy, a nie możliwe do identyfikacji problemy społeczne, które z samej swej istoty mogą nie mieć celu i nie być intencjonalne).

Jeżeli zdefiniujemy ewaluację za Helen Simons jako „zaproszenie do rozwoju” (Simons, 1987), to będzie to jedno z najkrótszych, najtrafniejszych, ale i najgłębszych treściowo określeń, pozwalających na zrozumienie sensu i znaczenia ewaluacji. Pierwsza część definicji – „zaproszenie” – oznacza dobrowolność, akceptację, a nawet pewien stan świadomości, a więc nie przymus i powinność. Druga część – „rozwój” – oznacza dynamikę, wzmocnienie, interaktywność i perspektywność, co z kolei pociąga za sobą element uspołecznienia (Korporowicz, 2010, s. 29-40). Wśród wielu definicji ewaluacji i toczących

się wokół jej rozumienia polemik jedno jest niepodważalne: rdzeniem samego pojęcia *evaluation* jest kategoria wartości (ang. *value*).

Zatem ewaluację należy rozumieć jako uspołeczniony proces zmierzający do określenia wartości danego obiektu lub działania według przyjętych kryteriów w celu jego udoskonalenia, lepszego rozumienia i rozwoju (Korporowicz, 2010). Nie może być ona mylona z „oceną” czy „mierzeniem”. Bardzo wyraźnie widać, że ewaluacja funkcjonuje w konkretnym kontekście społecznym, głęboko wiążąc się z kierunkami jego przekształceń, a więc działań społecznych, stanowiąc często ich bodziec rozwojowy i nie sprowadzając się jedynie do technik pomiaru, analizy czy oceny badanej rzeczywistości. Jako systematyczne badanie wartości programów i strategii społecznych staje się „dyskursem, dialogiem i negocjacją” (Korporowicz, 2010, s. 33). Dzieje się tak już w momencie rozpoczęcia samego procesu ewaluacji zapoczątkowanego debatą pomiędzy zainteresowanymi stronami w celu ustalenia jej podstawowych elementów, jakimi są nie tylko zasadniczy obiekt, cele i odbiorcy, ale także kluczowe pytania ewaluacji, kryteria, wskaźniki oraz sposoby jej wykorzystania.

Ewaluacja staje się więc refleksyjnym rozpoznaniem, a nawet wspieraniem wartości konkretnego działania w wyniku uspołecznionego procesu, jako swojej wartości dodanej, która stanowi o jej ważnych funkcjach. Bardzo często umykają one z pola widzenia nawet specjalistom zajmującym się ewaluacją, choć są doskonale opisane w prawie stuletniej historii badań ewaluacyjnych, a szczególnie w eksponowanej od lat 80. XX w. tzw. ewaluacji czwartej generacji (Guba, Lincoln, 1989). To w jej ujęciu proces ewaluacyjny staje się świadomym elementem zmiany społecznej, a nie tylko procesem rejestracji i przetwarzania danych. Proces ten może być mniej lub bardziej demokratyczny, dialogiczny lub też przeciwnie – wyalienowany, a nawet destrukcyjny. Rozpoznanie tych cech procesu pozwala mówić o jego własnej metodologii, celowości oraz intencjonalności, która nie jest sprowadzalna do poprawności konkretnych czynności badawczych i określa społeczny sens ewaluacji.

Fazy procesu ewaluacyjnego nie zależą w związku z tym od arbitralnych posunięć badacza, ale muszą wynikać z ogólniejszej strategii socjalizacji wszystkich uczestników procesu, skupionych wokół dokonywanych badań jako swoistego impulsu refleksyjności, poznawania siebie i innych, a w końcu analizy wniosków. Ewaluacja jest procesem o charakterze społecznym, włączającym, a często także budującym więź pomiędzy ewaluatorami a ewaluowanymi. Proces ten ma swój porządek, dynamikę i chronologię, a pojawiając się

poszczególnych elementów we właściwej kolejności świadczy o prawidłowym stosowaniu ewaluacji. Przystępując do planowania, a następnie wykonania ewaluacji, należy przejść kolejno, w ustalonym porządku, przez elementy tego procesu, tj.:

- diagnozę, dialog, dyskurs,
- plan,
- projekt,
- generowanie danych,
- analizę danych,
- raport,
- upowszechnienie wyników ewaluacji,
- wykorzystanie wyników ewaluacji.

Nie chodzi tu tylko o proste przestrzeganie etapowości w trakcie wykonywania badań ewaluacyjnych, ale o uwzględnienie treści tej sekwencji już w trakcie myślenia i planowania ewaluacji. Kolejne etapy, pomimo że faktycznie występują w późniejszych fazach procesu, wymagają przemyśleń i ustaleń w początkowej fazie planistycznej, mogą one bowiem znacząco wpływać na sam projekt i sposób zastosowania ewaluacji.

Analizując poszczególne elementy procesu ewaluacyjnego, nie sposób pominąć ich pedagogicznych wartości. Ułożone w ustalonym porządku chronologicznym kolejne etapy ewaluacji wykraczają poza proste modelowanie badania, eksponując jej uspołecznienie, integrację całego środowiska szkolnego czy też ujawniając potencjały społeczne. Już pierwszy element procesu ewaluacji – diagnoza (oznaczająca dialog, debatę, dyskurs pomiędzy jej społecznymi aktorami) – w sposób szczególny otwiera i uwrażliwia badanie na uspołecznianie całego procesu. Ten moment rozpoczęcia, jak również bezpośrednio powiązane z nim wszystkie późniejsze fazy, eksponują konieczność integracji całego środowiska szkolnego, rozpoznawania potrzeb oraz ujawniania potencjałów społecznych konkretnych grup i osób.

Początkowe spotkanie inicjuje cały proces interakcji pomiędzy wszystkimi podmiotami procesu ewaluacyjnego. Dzięki niemu wszystkie zaangażowane w badanie strony mają możliwość wymiany poglądów i przedstawienia swoich argumentów. Rozpoczęte zostaje w ten sposób społeczne konstruowanie procesu ewaluacyjnego, jego rzeczywiste funkcje i otrzymane rezultaty nie są bowiem czymś z góry ustalonym. Ten pierwszy element procesu ewaluacyjnego rozpoczyna etap uspołeczniania samej ewaluacji, w którym z jednej strony

różni aktorzy sceny ewaluacyjnej (ewaluatorzy, ewaluowani, zamawiający i inni zainteresowani) mają możliwość przedstawienia własnego stanowiska, a z drugiej dochodzi do wynegocjowania celów, funkcji, zakresu, potrzeb i kryteriów oceny. Dialog rozpoczynający badania ewaluacyjne jest spotkaniem, które często inicjuje zmiany w samej instytucji, umożliwiając dyskusję różnych podmiotów nad potrzebami i kierunkami rozwoju.

Postrzeganie ewaluacji w ten właśnie sposób potwierdza tezę, że nie jest ona obojętnym środowiskowo i organizacyjnie instrumentem opisu konkretnej rzeczywistości. Proces ewaluacji, rozpoczynający się od elementów diagnozy, debaty i dialogu w konkretnym środowisku, oznacza projektowanie ewaluacji w realiach badanego otoczenia, najczęściej z jego bezpośrednim udziałem. Bardzo rzadko możliwe jest przeniesienie ustalonych kryteriów w inne realia, na inne programy czy instytucje, stąd też unikalny charakter każdej ewaluacji.

Kolejny składnik elementu procesu ewaluacyjnego – plan – otwiera społeczną dyskusję nad pytaniem, jak wykonujemy ewaluację. Poszukiwanie odpowiedzi na nie jest związane z wyborem rodzaju i/lub modelu podejmowanej ewaluacji, który jest bezpośrednio powiązany z ustalonymi celami ewaluacji.

Te dwa pierwsze komponenty stanowią bardzo istotny czynnik określający dalsze elementy społecznej metodologii procesu ewaluacji. Inicjują tworzenie swoistej kultury ewaluacyjnej, która wiąże się z procesem wnikania i ujawniania doświadczeń ludzkich, z cechami postaw społecznych, orientacji życiowych, systemem wartości indywidualnych i społecznych, które są tyle badane, co generowane w trakcie ewaluacyjnych interakcji (Patton, 1998).

Trzecim elementem procesu ewaluacyjnego jest projekt, który podobnie jak sam proces również obejmuje wyszczególnione elementy, ustawione w określonym porządku. Należą do nich:

- przedmiot,
- obszar,
- pytania kluczowe,
- kryteria/wskaźniki,
- metodologia,
- próba badawcza,
- harmonogram,
- zespół,
- zasoby.

Na tym etapie w sposób szczególny kształtowana jest ogólna kultura ewaluacyjna, która przejawia się m.in. w pogłębionej uspołecznionej debacie nad demokratycznymi wartościami. Etap projektowania kryteriów i wskaźników ewaluacji jest cennym momentem wzajemnej edukacji aktorów sceny ewaluacyjnej, odnoszącej się do ich doświadczeń indywidualnych i grupowych, a jednocześnie tworzącej nowe obszary rozumienia i oceniania faktów. Przyjęte kryteria są równoznaczne z wyborem perspektywy, wartości i celów wszystkich stron, stąd istotnego znaczenia nabierają negocjacje o charakterze międzykulturowym, uwzględniające różnorodność ocen i perspektyw wszystkich interesariuszy. Tylko w ten sposób badania ewaluacyjne mają szansę oddziaływać na rzeczywistość lub na jej wycinek.

Pojawia się tu jednak wiele kwestii etycznych, stawiane są pytania, na podstawie jakiego systemu wartości zbudowano projekt, czyim interesom on służy, a także kto jest rzeczywistym odbiorcą wyników ewaluacji (Robson, 1997). Oczywiście ostatecznym kryterium ewaluacji nie może być tylko słuźenie interesom prywatnym, a przydatność nie może być wartością pierwszoplanową. Ewaluacja zdecydowanie częściej stawia interesy społeczne przed prywatnymi interesami jednostek, choć z konieczności wychodzi z punktu widzenia jakiejś konkretnej grupy (House, 1997).

Wielu ciekawym refleksjom może sprzyjać generowanie, a następnie analizowanie danych, podczas którego gromadzona jest wiedza ogólnohumanistyczna przydatna w poznawaniu osobowości jednostek i struktury poszczególnych grup wychowawczych. Ten etap może zawierać komponenty umożliwiające unikanie takiej marginalizacji konkretnych grup i punktów widzenia w procesie pozyskiwania i zarządzania danymi. Zazwyczaj niesłusznie uznaje się, że raport jest końcowym elementem ewaluacji. Pomija się fakt, że ewaluacja ma charakter użyteczny, aplikacyjny, więc musi zakończyć się wdrożeniem i wykorzystaniem jej rezultatów, a nie tylko ich opisaniem. Choć ewaluacja sama w sobie nie jest procedurą podejmowania decyzji społecznych, może stanowić jej istotną część, antycypując pewien rodzaj sytuacji. W tym procesie rola ewaluacji jest zogniskowana wokół racjonalnej perswazji na podstawie wspólnych zasad i wartości, co jednocześnie nie pozbawia jej funkcji opiniującej.

Przy formułowaniu sądów bierze się pod uwagę dwa rodzaje zasad: zasady dotyczące potrzeb i zasady dotyczące ideałów. Pierwsze z nich koncentrują się na oczekiwaniach ludzi, pozwalając na przeprowadzenie analizy w perspektywie potrzeb i konieczności ich zaspokojenia. Drugie natomiast, w odróżnieniu

od zasad dotyczących potrzeb, umożliwiają stwierdzenie, że pewne potrzeby są lepsze od innych i powinno się popierać ich zaspokajanie. W demokratycznym modelu ewaluacji opinie każdej jednostki traktuje się jako równorzędne, stąd jedynym kryterium dobra staje się zaspokajanie potrzeb. Mogą one być respektowane według zasady agregacji, czyli maksymalizacji stopnia ich zaspokajania, lub zasady dystrybucji, uwzględniającej takie pojęcia jak równość, sprawiedliwość, słuszność i wolność (House 1997, s. 229). W warunkach szkoły podmiotowe uwzględnianie potrzeb poznawczych wszystkich wchodzących w skład środowiska szkolnego rozwija doświadczenie międzykulturowe, ale również może sprzyjać procesowi tworzenia jakościowo nowych treści wpływających na postęp edukacyjny.

Ostatnie elementy procesu ewaluacji – upowszechnienie wyników ewaluacji oraz ich wykorzystanie – podkreślają praktyczność ewaluacji. Jest to element kluczowy, wypływający z potrzeb praktyki. Ewaluację uznajemy za wykonaną, jeśli wykorzystane zostaną jej wyniki. Z kolei element upowszechnienia rezultatów odnosi się wprost do modelu uspołecznionej ewaluacji, gdzie wszystkich aktorów sceny ewaluacyjnej traktuje się podmiotowo, co zwiększa możliwości skorzystania z rezultatów ewaluacji przez różne podmioty procesu. Jako zaangażowani uczestnicy ewaluacji, podmioty te nie mogą być pomijane w procesie zapoznawania się z jej wynikami. Oczywiście wiąże się to z redukcją obaw i ryzyka odnoszącego się do procedur ewaluacyjnych i samego udostępnienia danych. Współczesna kultura ewaluacyjna w polskich szkołach wymaga jeszcze dużego nakładu pracy, który pozwoli rozwinąć inne nastawienie i myślenie w tym zakresie. Wciąż nie jesteśmy przygotowani na krytykę, która ma usprawniać i poprawiać, a nie oceniać i służyć jako narzędzie kontroli. Tylko w takiej roli ewaluacja ma szansę stać się zaczątkiem innowacji i zmiany społecznej opartej na refleksyjności.

Rola nadzoru pedagogicznego w ewaluacji zewnętrznej szkół

Zgodnie z art. 55 ust. 1 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r. poz. 1148 ze zm.) nadzór ten polega na:

1. ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli;
2. analizowaniu i ocenianiu efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;

3. udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
4. inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych.

W dobie kolejnej reformy strukturalnej systemu edukacji szczegółowe zasady nadzoru pedagogicznego określone zostały w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2017 poz. 1658 ze zm.).

Tłumacząc pojęcie nadzoru pedagogicznego, należy sięgnąć do wyjaśnień doktrynalnych terminu „nadzór”. Według teorii prawa administracyjnego nadzór zawiera w sobie element kontroli (ogół czynności polegających na sprawdzeniu stanu faktycznego – stwierdzonego i porównaniu go ze stanem wyznaczonym – pożądanym), a zarazem polega na czymś więcej, a mianowicie na możliwości wydawania przez nadzorującego nakazów lub poleceń. Nadzorującemu przysługują w stosunku do nadzorowanego kompetencje władcze, pozwalające wywierać wpływ na prawidłowe funkcjonowanie jednostki podporządkowanej (Pilich, 2015, s. 583).

Punktem wyjścia koncepcji prowadzonego nadzoru pedagogicznego jest założenie, że państwo formułuje jasne, ogólnie znane i akceptowane wymagania wobec szkół i placówek. Ustalone na ogólnym poziomie wymagania pozwalają szkole i placówce na wytyczenie kierunków działania oraz prowadzenie swojej działalności zgodnie z lokalnymi potrzebami i możliwościami. Wymagania te określają pożądany stan w systemie oświaty i pokazują ważne kierunki rozwoju. System ewaluacji oświaty umożliwia określanie poziomu ich spełniania. Ważne jest, aby pamiętać, że wymagania państwa wobec szkół i placówek nie obejmują wszystkich możliwych zagadnień związanych z ustawowymi i innymi obowiązkami szkół wobec uczniów i rodziców. Analizując wymagania państwa wobec szkoły, nie należy więc poszukiwać „całościowego” obrazu szkoły, ale raczej widzieć kluczowe aspekty jej działalności. Wymagania dotyczą różnych obszarów działania szkół i placówek. Zatem szkoły powinny działać w celu spełnienia wymagań, ale zgodnie ze swoimi możliwościami i uwarunkowaniami. Pracownicy tych instytucji powinni dobierać metody i sposoby działania tak, aby umożliwiały one osiągnięcie stanu opisywanego przez wymagania, uwzględniając jednocześnie specyfikę szkoły. Proces zewnętrznej ewaluacji służy opisaniu działań szkoły w zakresie realizacji wymagań i określeniu, w jakim stopniu dana szkoła lub placówka spełnia te wymagania. Jest on prowadzony

przez zespoły wizytatorów do spraw ewaluacji zgodnie z harmonogramem ustalonym z dyrektorem.

Równoległe pojawiły się pytania o możliwy sens i cele podejmowanych działań, a przede wszystkim o potencjały badań ewaluacyjnych, o to, komu i w jaki sposób mogą one służyć, kto i jak ma je realizować, a także na ile możliwe jest wypracowanie swoistej dla polskiego systemu edukacji kultury ewaluacyjnej. Próby odpowiedzi na te i wiele innych pytań zmuszają do powrotu do dwóch głównych kwestii, na których oparte są praktyczne podejścia do ewaluacji w edukacji. Pierwsza z nich to rozpoznanie kontekstów prowadzonych badań odnoszących się do sposobu, w jaki postrzegamy edukację oraz jej efekty, druga nawiązuje do teorii ewaluacji uprawomocniających określone podejścia badawcze i umożliwia wybór najbardziej adekwatnych do pojawiających się potrzeb. W latach 2015-2017 dwukrotnie zostało zmienione rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. Obecnie obowiązuje rozporządzenie z dnia 25 sierpnia 2017 r., które w § 2 pkt 4 definiuje ewaluację jako „proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę”. Czy nadal jednak wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji skierowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w szkole lub placówce? Mimo że realizacja ewaluacji w ramach „Programu wzmocnienie efektywności systemu nadzoru pedagogicznego i oceny jakości pracy szkoły” została zakończona w 2015 r., to nadal jest realizowana w ramach nadzoru pedagogicznego, lecz w innej formule.

Duże straty, związane z niepełnym wykorzystywaniem ewaluacji, powoduje pomijanie jej funkcji edukacyjnej i wychowawczej, jak również animującej i motywującej, co szczególnie w realiach szkolnych wydaje się nieuzasadnioną redukcją. Ograniczające i pomniejszające rolę i możliwości rozwojowe procesu ewaluacji jest postrzeganie jej wyłącznie jako pomiaru określonego stanu, tj. traktowanie ewaluacji jako narzędzia technokratycznych zabiegów, i zapominanie, że może ona pomóc w dokonaniu pozytywnych i trwałych zmian w badanych szkołach, przekraczając swym oddziaływaniem ramy programu, który ją zapoczątkował. Przywrócenie tych prospołecznych zadań ewaluacji, jako istotnego działania o charakterze rozwojowym, powinno być swoistą strategią resocjalizacji ewaluacji, a więc przywrócenia jej podmiotom społecznym, a nie tylko oddania procedurom i taktyce administracyjnej. W nowej perspektywie na proces ewaluacji, będący elementem procesu edukacyjnego, należałoby

spojrzeć w kategoriach pedagogiki, a szczególnie pedagogiki społecznej, która zajmuje się rozwojem poprzez działania instytucjonalne i społeczne, a nie jedynie indywidualne.

Analiza powyższych założeń pokazuje, że zmiany w nadzorze pedagogicznym i cele oraz oczekiwania twórców wobec nadzoru są znacznie większe, niż mogłoby to wynikać z samego rozporządzenia. Grzegorz Mazurkiewicz pisze wprost, że zmiany w nadzorze to nie tylko nowe procedury, ale zmiana sposobu myślenia o jakości pracy szkoły, która ze względu na lata przyzwyczajień nie będzie łatwa, gdyż wymaga odejścia od myślenia o ewaluacji w kategorii kontroli – „podstawowym czynnikiem, który zadecyduje o sukcesie procesu ewaluacji w systemie nadzoru, będzie zdolność przekonania osób pracujących w szkołach, że badanie poziomu spełniania wymagań państwa ma służyć szkole w nieustannej próbie poprawiania jakości własnej pracy, że ma sens i przyniesie przydatne informacje, że jest bezpieczne i szkole nie zaszkodzi” (Mazurkiewicz, 2012, s. 26).

Zakończenie

Earl Babbie uważa, że „ewaluacja jest tak stara jak same badania społeczne, a (...) rozwój obszaru badań ewaluacyjnych odpowiada rosnącemu wśród badaczy społecznych pragnieniu wpływania na świat” (Babbie, 2013, s. 390). Problem w tym, że świat zmienia się, czy może raczej poddawany jest rozlicznym próbom zmian, w takim tempie, że niektóre zagadnienia wymykają się racjonalnej refleksji badaczy. Przykładem jest nieustający proces reformowania systemów oświatowych na świecie, w którym coraz większą rangę nadaje się praktykom i badaniom ewaluacyjnym. Nie zawsze jednak istota i znaczenie tych procesów są w porę odczytywane i stają się przedmiotem projektów badawczych. Czasami to opóźnienie bywa niezamierzone, a czasami jest to celowo podsycane politycznie zaniechanie, ironiczne umniejszające rangę problemu. Innym razem obnażona zostaje niemoc badaczy nieprzygotowanych mentalnie i „narzędziowo” do podjęcia wyzwania, zwłaszcza gdy skala wprowadzanych zmian jest znacząca.

Wielostronność i wieloaspektowość ewaluacji realizowana jest m.in. poprzez rozmaite interakcje, dialog i procedury demokratyczne i może prowadzić do innowacji, zmiany społecznej i rozwoju. Już decyzja o realizacji działań ewaluacyjnych jest czymś nowym, co może wiele zmienić, jednak dopiero wnikliwa analiza jej założeń, celów i funkcji odsłania rzeczywisty sens ewaluacji.

O rozwoju można mówić wtedy, kiedy badania ewaluacyjne prowadzą do refleksji. Jej rzeczywiste znaczenie ujawnia się, gdy przekroczymy myślenie o samych formułach i schematach ewaluacyjnych, a skoncentrujemy się na motywacjach i treściach związanych z nią działań, skupimy się na wartościach kultury ewaluacyjnej. Elementy kultury ewaluacyjnej według Michaela Q. Pattona (1990, s. 169) wiążą się z procesem wnikania i ujawniania doświadczeń ludzkich, z cechami postaw społecznych, orientacji życiowych, systemem wartości indywidualnych i społecznych. Angażując się w proces ewaluacyjny, wprowadzani jesteśmy w doświadczenie międzykulturowe, które określa nasz sposób myślenia, wyznawane wartości, cenione hierarchie i osiągnięcia. Jednym z kluczowych celów szerszego wprowadzenia ewaluacji do praktyki staje się upowszechnienie właściwego rozumienia jej składowych – idei, znaczenia, standardów i kryteriów oceny, jak również możliwość jej przeprowadzenia oraz praktycznego wykorzystania jej wyników. Pełna wiedza i świadomość, jak należy przeprowadzać ewaluację i jakie są możliwości jej wykorzystania, pozwoli na podjęcie adekwatnych i skutecznych działań prorozwojowych.

Musimy zdawać sobie sprawę, że współcześnie ewaluacja coraz częściej gubi się w chaosie dokumentacyjnym i sprawozdawczym, czego konsekwencją może być z jednej strony jej alienacja, a z drugiej nadprodukcja pewnych form diagnostycznych określanych mianem ewaluacji. Ewaluację poddajemy dzisiaj komercjalizacji, biurokratyzacji i formalizacji, instytucjonalnym i urzędowym wymogom, które stwarzają zagrożenie jej dehumanizacją i wypaczeniem jej istoty. Już dzisiaj rodzi się ogromna potrzeba ewaluacji uspołecznionej, dialogicznej, postrzeganej jako dyskurs społeczny prowadzony w warunkach społeczeństwa otwartego, która bada doświadczenia w realnych kontekstach społecznych, dynamice ich zmian, a tym samym wskazuje na swój rozwojowy charakter. Warto zauważyć, że takie cele ewaluacji zgodne są z podstawowymi założeniami pedagogiki społecznej, nastawionej nie tylko na identyfikację i pomiar efektów konkretnego działania, jego walorów lub dysfunkcji, ale także stymulowanie potencjału rozwojowego zaangażowanych w ewaluację podmiotów. W ten właśnie sposób pedagogika ewaluacji wspiera osiąganie przyjmowanych wartości.

Ewaluacja może pomóc w procesach wyborów, przeciwstawiając się bezwolnemu i bezrefleksyjnemu przyjęciu istniejącego stanu rzeczy, pod warunkiem że będzie ona oparta na poczuciu odpowiedzialności moralnej, sama zaś praktyka ewaluacyjna zostanie ukierunkowana przez refleksję nad jej sprawiedliwością

i prawdziwością, a nawet – jak to określił Ernest R. House – przez refleksję nad jej pięknem (House 1997, s. 16). Krzywdzące dla samej istoty badań ewaluacyjnych jest upraszczanie jej procedur albo też zastępowanie samej ewaluacji innymi metodami diagnostycznymi, takimi jak akredytacja, monitoring, pomiar, audyt czy nadzór. Procedury ewaluacyjne, ich funkcje, zakres, możliwości i stosowanie powinny być realizowane w środowisku demokratycznym, z uwzględnieniem wszystkich zaangażowanych stron. Takie warunki istotnie wpływają na uspołecznienie systemów podejmowania decyzji, wzmacniają charakter rozwojowy ewaluacji i sprzyjają zmianom na różnych poziomach rzeczywistości społecznej (Korporowicz, 2001).

Bibliografia

1. Babbie E., (2013), *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
2. Guba E.G., Lincoln Y.S., (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage, London.
3. House E.R., (1997), *Demokratyzacja ewaluacji* [w:] L. Korporowicz (red.), *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.
4. Jaskuła S., (2010) *O potrzebie re-ewaluacji w społeczeństwie nadmiaru informacji*, [w:] Kasprzyk K. (red.), *Ewaluacja programów operacyjnych – konteksty, dylematy, praktyki*, Urząd Marszałkowski Województwa Kujawsko-Pomorskiego w Toruniu, Toruń.
5. Korporowicz L., (2001), *Ewaluacja i społeczeństwo* [w:] E. Hałas (red.), *Rozumienie zmian społecznych*, TN KUL, Lublin.
6. Korporowicz L., (2010), *Interakcyjna misja ewaluacji* [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
7. Mazurkiewicz G. (2012) *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości*. [w:] Mazurkiewicz G. (red.), *Jak być jeszcze lepszym?*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
8. Patton M.Q., (1990), *Qualitative Evaluation and Research Methods*, Sage Publications, Newbury Park, London, New Delhi.
9. Patton M.Q., (1998), *Discovering Process Use*, „The International Journal of Theory, Research and Practice”, vol. 4 (2).
10. Pilich M., (2015), *Ustawa o systemie oświaty. Komentarz*, Wolters Kluwer, Warszawa.
11. Simons H., (1987), *Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation*, The Falmer Press, London.
12. Robson C., (1997), *Projektowanie ewaluacji* [w:] L. Korporowicz, *Ewaluacja w edukacji*, Oficyna Naukowa, Warszawa.

Foresight narzędziem kreowania przyszłości na przykładzie III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku

Małgorzata Schroeder¹

Abstrakt

Głównym celem artykułu jest przedstawienie procesu opracowywania scenariuszy rozwoju dla III LO w Białymstoku w perspektywie do 2035 r., jako elementu badań foresight. W artykule ukazano i uzasadniono potrzebę badań na rozwoju liceów ogólnokształcących jako jednostek szkolnictwa średniego, które muszą sprostać wielu wymaganiom współczesnego świata oraz zmagać się z turbulencją otoczenia, co zmusza je do ciągłego monitorowania zmian oraz dużej elastyczności działania. Zaprezentowano również wyniki przeprowadzonego badania foresight z wykorzystaniem takich metod jak analiza STEEPVL, burza mózgów, badania ankietowe oraz metoda scenariuszowa. Rezultatem przeprowadzonego postępowania badawczego są zaprezentowane w rozdziale scenariusze rozwoju III LO w Białymstoku.

Słowa kluczowe: foresight, analiza STEEPVL, metoda scenariuszowa, studium przypadku

Foresight as a tool for creating the future on the example of High School No 3 in Bialystok

Abstract

The main goal of the article is to present the process of compiling the development scenarios for High School No 3 in Bialystok in the perspective of 2035, as a part of foresight research. The article shows and justifies the need for research on the development of general education secondary schools, as a secondary school unit, which must fulfill many requirements of a modern world and deal with the turbulence of the environment, which forces the individual to constant monitor changes and great flexibility. The article presents the results of a foresight study using such methods as: STEEPVL analysis, brainstorming, questionnaire surveys and stage method. The results of the conducted research procedure are the scenarios for the development of High School No 3 in Bialystok presented in the article.

Keywords: foresight, STEEPVL analysis, scenario method, case study

¹ mgr Małgorzata Schroeder – III Liceum Ogólnokształcące im. K.K. Baczyńskiego w Białymstoku.

Wprowadzenie

Foresight to proces perspektywicznego kształtowania przyszłości, ale ukierunkowany na podejmowanie działań dzisiaj i teraz. W literaturze w zależności od obiektu zainteresowań wyróżnia się foresight regionalny (ukierunkowany na rozwój regionu), foresight technologiczny (ukierunkowany na rozwój technologii) oraz foresight strategiczny (ukierunkowany na rozwój organizacji)². Foresight strategiczny, pierwotnie zainicjowany przez duże korporacje, coraz częściej znajduje zastosowanie w odniesieniu do zarządzania jednostkami sektora publicznego, umożliwiając im formułowanie długoterminowych strategii opartych na alternatywnych wizjach rozwoju. Ze względu na złożoność foresightu, w literaturze można znaleźć liczne jego definicje. Najprostsza z nich przedstawia foresight jako systematyczny proces, którego celem jest dążenie do kształtowania obrazu przyszłości: technologii, nauki, gospodarki, środowiska, a także społeczeństwa (Nazarko, 2011). Inne definicje opisują foresight jako proces umożliwiający zrozumienie sił kształtujących daleką przyszłość i który obowiązkowo powinien być brany pod uwagę podczas kreowania polityki, planowania i podejmowania decyzji (Borodako, 2009) czy „mariaż intuicji, konkretnej wiedzy projektowanej w przyszłość oraz umiejętności analizowania trendów, wyzwań i zdarzeń w sposób symbiogenetyczny” (Bendyk, 2013). Foresight można również zobrazować, jako „aktywne budowanie obrazu przyszłości”, „proces kreowania kultury myślenia o przyszłości”, „systematyczne próby spojrzenia w długoterminową przyszłość”, a nawet, jako „uprzedzanie różnych możliwych wariantów przyszłości” (Szpilko, 2016). Wszystkie te ujęcia foresightu pozwalają stwierdzić, że główną rolą tej dziedziny jest wyobrażenie różnych wizji przyszłości i ich konsekwencji (Andersen, Andersen, 2017). Dzięki temu uczestnicy projektu będą mogli stworzyć strategię działań na kilka najbliższych lat po przeprowadzeniu badań foresightowych tak, aby móc ściśle dążyć do wyznaczonego podczas badań celu.

Szkoła jest szczególnym przykładem organizacji publicznej. W swojej strukturze skupia różnorodne i bardzo specyficzne grupy interesariuszy, jakimi są nauczyciele, uczniowie oraz rodzice. Aby sprostać oczekiwaniom tych grup oraz realizować główne założenia polityki oświatowej, czyli wyposażyć uczniów w umiejętności i kompetencje, dzięki którym będą mogli jako dorośli

² UNIDO Technology Foresight Manual. Organization and Methods. Volume 1, United Nations Industrial Development Organization, Vienna 2005.

ludzie odnaleźć się w społeczeństwie i w realiach zmieniającego się rynku pracy, współczesna szkoła musi dokonywać ciągłej korekty swojej polityki. Według przygotowanego przez Unię Europejską raportu ogólne wyniki w zakresie nauczania są bardzo dobre. Polska jest jednym z państw Unii Europejskiej osiągającym najlepsze wskaźniki w dziedzinie wczesnego kończenia nauki i uzyskiwania wykształcenia wyższego, a ogólny poziom umiejętności podstawowych młodych ludzi jest wysoki w porównaniu do innych państw członkowskich (Komisja Europejska, 2017). Wiele dokumentów o charakterze ewaluacyjnym wskazuje jednak na słabości polskiego systemu oświaty, do których można zaliczyć m.in.:

1. brak perspektywicznego myślenia osób kierujących jednostkami oświatowymi, który skutkuje brakiem strategii działania w dłuższej perspektywie czasowej,
2. niewystarczające kompetencje interpersonalne dyrektorów szkół,
3. niewystarczające kompetencje cyfrowe nauczycieli,
4. słaba jakość szkoleń dedykowanych nauczycielom,
5. niewystarczające wykorzystanie informacji uzyskiwanych na drodze ewaluacji,
6. brak zaangażowania rady rodziców w zmiany zachodzące w jednostce oświatowej.

Brak stabilnej i długofalowej polityki państwa, wprowadzanie nieprześlanych zmian oraz skupianie się wyłącznie na wskaźnikach oceny osiągnięć uczniów na egzaminach zewnętrznych prowadzą do sytuacji, w której pomija się ucznia, jego rozwój i umiejętności. Przerzucanie odpowiedzialności finansowania oświaty na jednostki samorządu terytorialnego wpływa na jej niedofinansowanie. Lokalna polityka staje w obliczu wielu problemów, m.in. malejącej liczby uczniów, różnej liczebności roczników czy też specyfiki demograficznej danej jednostki terytorialnej (D. Moroń, 2014). Prowadzi to do postępującego osłabienia efektywności ekonomicznej i rodzi wyzwania w sferze organizacji oświaty dotyczące m.in. ustalania sieci szkół czy zatrudniania nauczycieli (M. Herbst, A. Levitas, J. Herczyński, 2016).

Duże oczekiwania wobec systemu edukacji, pojawiające się w kontekście wyzwań stawianych uczniowi, skutkują kolejnymi reformami szkolnictwa. Realizacja założonych celów w znacznym stopniu zależy od dyrektora placówki oświatowej, jako osoby decyzyjnej na szczeblu placówki. Umiejętności koncepcyjne i społeczne osoby kierującej szkołą mają znaczący wpływ na jej

rozwój. Zdolność do odnalezienia się w gąszczu prawnych, sytuacyjnych i personalnych kontekstów powinna się przekładać na wysokie wymagania kwalifikacyjne i kompetencyjne względem kadry zarządzającej koordynującej procesy zachodzące w szkole. W podwyższaniu jakości funkcjonowania szkół szczególnego znaczenia nabiera zatem profesjonalizm kierownictwa placówki, który powinno się rozpatrywać zarówno w kategoriach zadaniowych, jak i przywódczych (J. Szafran, 2018). Dlatego tak ważne jest funkcjonowanie efektywnego systemu kształcenia i doskonalenia kompetencji w zakresie zarządzania dla kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych.

Kolejnym ważnym ogniwem w dobrze funkcjonującej placówce są nauczyciele, którzy najczęściej borykają się z brakiem odpowiednich kompetencji cyfrowych oraz umiejętności wykorzystania nowoczesnych narzędzi w procesie kształcenia. Cyfrowa edukacja, jak dowodzą badania, zwiększa efektywność procesów edukacyjnych, rozwija kluczowe umiejętności społeczne oraz kompetencje przyszłości, wspiera kreatywność indywidualną, a jednocześnie uczy współpracy w grupie, odpowiedzialności i twórczego podejścia do własnego rozwoju. Narzędzia technologiczne pomagają nauczycielowi aktywnie wspierać ucznia w procesach poszukiwania i kreowania. Jak wskazują autorzy raportu *Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017*, technologie cyfrowe stosowane są w około połowie polskich szkół. Blisko 50% ankietowanych zadeklarowało, że w ich szkole nie są stosowane żadne cyfrowe technologie. Typowa lekcja przy wykorzystaniu cyfrowych technologii edukacyjnych przebiega na ogół metodą frontalną, zbiorową, kiedy to nauczyciel obsługuje sprzęt, a uczniowie są biernymi odbiorcami przekazywanych treści.

Brak takich kompetencji wiąże się nierozzerwalnie ze słabą jakością szkoleń dedykowanych dla nauczycieli. Na jakość tych usług duży wpływ ma proces zarządzania usługami szkoleniowymi (w tym marketingu i dystrybucji tych usług). Za ten aspekt jakości odpowiadają instytucje organizujące szkolenia (J. Fazlagić, 2012). W obecnym systemie są to przede wszystkim publiczne ośrodki doskonalenia nauczycieli podległe marszałkom województw, a także gęsta sieć niepublicznych ośrodków. Wielu autorów dość krytycznie ocenia jakość tych usług (J. Fazlagić, 2014).

W polskich placówkach brakuje również wyposażenia oraz infrastruktury, pozwalającej na rozwój kompetencji uczniów oraz nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wzmocnieniem istniejącego systemu oświaty miało być wprowadzenie niezależnych, zewnętrznych

ewaluacji edukacji przez wyspecjalizowane, fachowe instytucje wyłonione ze środowisk akademickich. Jednak istniejący system trudno nazwać ewaluacją zewnętrzną, jest ona wewnętrzna w tym sensie, że prowadzi się ją wewnątrz systemu i na potrzeby kreowania polityki oświatowej na szczeblu krajowym i regionalnym (H.Mizerek, 2016). Najczęściej ewaluacja jest ograniczana do przekazania informacji oraz do zebrania danych. Ważne jest, aby rozumieć wymagania i mieć świadomość znaczenia poruszanych problemów w wymaganiach dla pracy szkoły. Ewaluacja powinna odpowiadać na pytania, dlaczego oraz w jaki sposób doskonalic system szkolnictwa. Należałoby zadbać o procesy, które umożliwią wykorzystanie danych oraz zaleceń z ewaluacji dla zarządzania szkołą i całym systemem oświatowym (G.Mazurkiewicz, 2016).

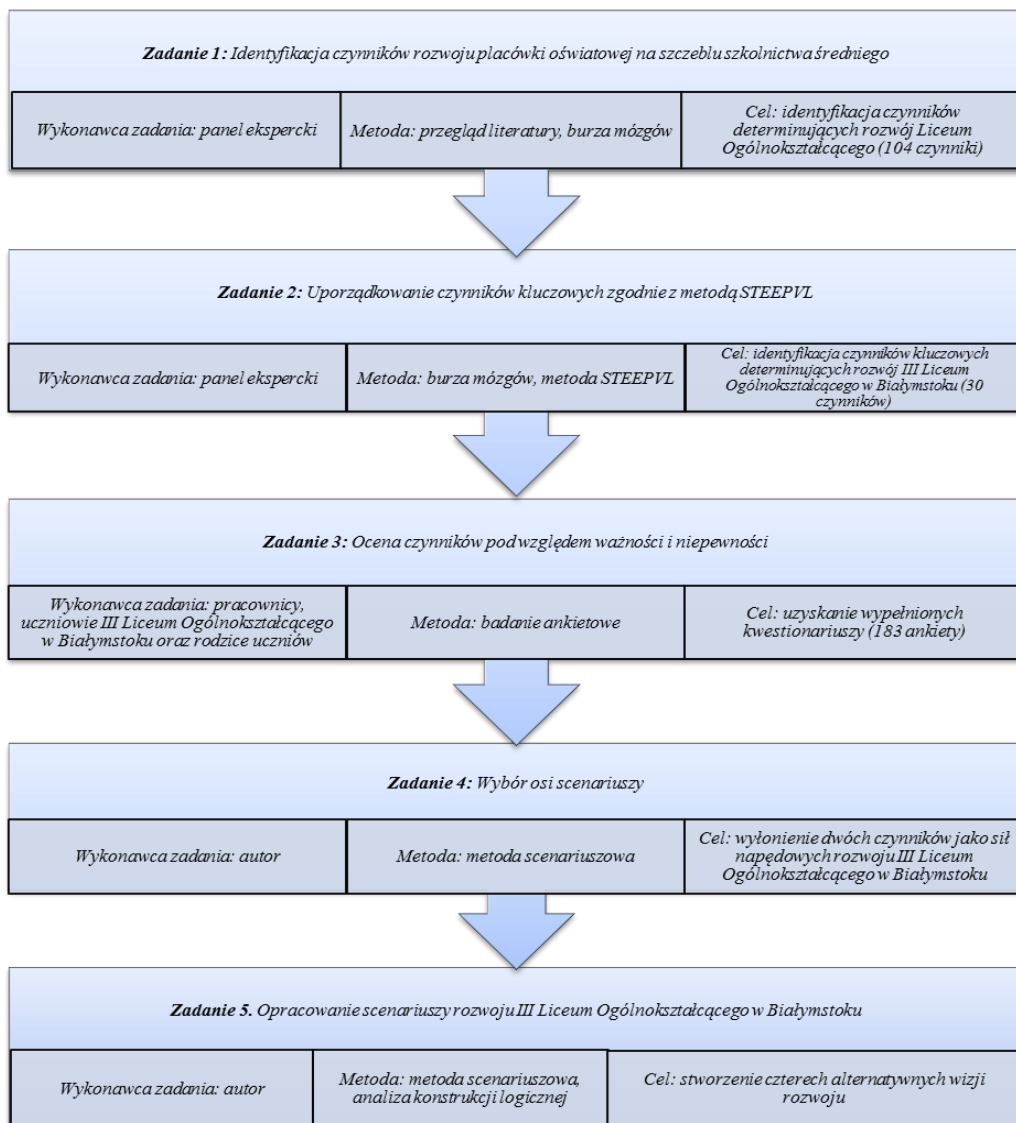
W procesie zarządzania szkołą należy również pamiętać o rodzicach. Jak wskazują zapisy ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2019 r. poz. 1481 ze zm.), w każdej szkole istnienie rady rodziców jest obowiązkowe. Ustawa daje rodzicom spory wachlarz możliwości współzarządzania szkołą. Aktywna rada rodziców pełni w szkole różne funkcje, począwszy od reprezentacyjnej, doradczo-opiniującej czy wspierającej finansowo, na funkcji kontrolująco-nadzorczej skończywszy. Jak pokazują jednak badania (J. Kołodziejczyk, 2011), tylko około 40% badanych widzi swój duży wpływ na działanie szkoły. Należałoby się zastanowić, jaki sens ma wymaganie (zgodne z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. poz. 1611 ze zm.), aby rodzice byli partnerami szkoły. Partycypacja rad rodziców powinna ewaluować w kierunku zwiększenia jej aktywności. Większe zmiany w szkole wprowadzać we współpracy z radami, a nie tylko wymagać ich zaopiniowania. Rady rodziców powinny być współodpowiedzialne za placówkę.

Zmiany zachodzące w otoczeniu, dotyczące sfery politycznej, ekonomicznej, gospodarczej i społecznej, a także technologicznej i ekologicznej, wymuszają na placówkach oświatowych tworzenie systematycznego procesu planowania, angażującego wszystkich interesariuszy liceum. Przeprowadzona diagnoza systemu edukacyjnego w szkołach w Polsce pozwoliła na wstępne zidentyfikowanie słabych stron rozwiązań systemowych, co skłania do zastanowienia, jak będzie wyglądać polska szkoła za dekadę, jak racjonalnie zarządzać posiadanymi obecnie zasobami, aby osiągnąć strategiczne cele w oświacie na rok 2030 i lata późniejsze.

Metodyka badań

Proces tworzenia scenariuszy rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego składał się z pięciu kolejnych zadań badawczych. Schemat procesu budowania scenariuszy przedstawiono na rysunku 1.

Rysunek 1. Schemat przedstawiający proces tworzenia scenariuszy rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku

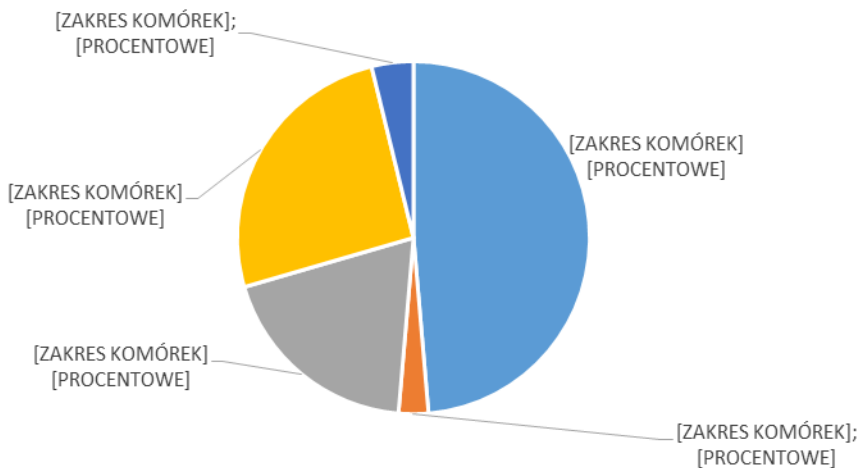


Źródło: opracowanie własne.

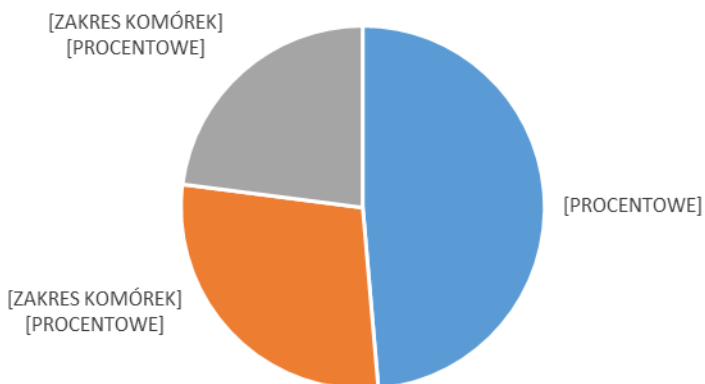
W trakcie pracy, w oparciu o metody badawcze typu foresight, przeprowadzono analizę oraz opracowano cztery różne wizje rozwoju placówki. Analiza STEEPVL stanowi listę kontrolną czynników: społecznych (ang. *social*), technicznych (ang. *technological*), ekonomicznych (ang. *economics*), ekologicznych (ang. *ecological*), politycznych (ang. *political*), wartości (ang. *values*) oraz czynników prawnych (ang. *legal*) i jest jednym z narzędzi antycypowania przyszłości w badaniach foresightowych. Wielowymiarowość analizy STEEPVL pozwala uchwycić potencjalne siły napędowe rozwoju placówki oświatowej w tym konkretnym przypadku, jakim jest III Liceum Ogólnokształcące w Białymstoku.

W pierwszym etapie, w ramach spotkania warsztatowego, które odbyło się 11 stycznia 2019 r., sześciu ekspertów (cztery kobiety: wicedyrektor szkoły, pedagog szkolny, nauczycielki matematyki i biologii oraz dwóch mężczyzn: nauczyciele geografii oraz wychowania fizycznego, w wieku od 26 do 55 lat) tworzących zespół ekspercki, opierając się na literaturze, zidentyfikowało listę 106 czynników determinujących rozwój liceum, które według ich oceny były niepewne, a zarazem ważne. Eksperci wybierani byli spośród osób posiadających orientację w zakresie obszarów tematycznych objętych badaniem. Ten sam zespół, opierając się na logice intuicyjnej, wyłonił czynniki kluczowe zgodnie z założeniem analizy STEEPVL, mające wpływ na rozwój III Liceum Ogólnokształcącego. Proces decyzji grupowych odbywał się na podstawie burzy mózgów. Trzonem przeprowadzonego badania była klasyfikacja czynników wpływających na rozwój placówki pod względem ważności i niepewności, w wyniku którego otrzymano 30 czynników kluczowych.

W drugim etapie, w styczniu 2019 r., przeprowadzono badania ankietowe mające na celu ocenę ważności oraz przewidywalności rozwoju czynników kluczowych. Oceny ważności i niepewności czynników wyróżnionych podczas analizy STEEPVL dokonano w oparciu o te badania, które zrealizowano za pomocą techniki ilościowej PAPI (ang. *Paper And Pencil Personal Interview*) na grupie badawczej składającej się z rady pedagogicznej, rodziców uczniów oraz uczniów III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku. W badaniu wzięło udział 183 respondentów. Strukturę respondentów według wieku oraz reprezentatywnych grup przedstawiono na rysunkach 2 i 3.

Rysunek 2. Struktura respondentów według wieku

Źródło: opracowanie własne.

Rysunek 3. Struktura respondentów według płci

Źródło: opracowanie własne.

W badaniu wzięło udział 89 uczniów, 52 pracowników szkoły oraz 42 rodziców uczniów uczęszczających do III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku. W gronie badanych znajdowały się osoby w różnym wieku. Najlicniejszą grupą wiekową (prawie połowa badanych) stanowiły osoby w wieku od 15 do 20 lat (uczniowie III LO). Ankietowani dokonywali oceny ważności oraz przewidywalności rozwoju danego czynnika. Respondenci oceniali poziom ważności czynnika, przypisując mu wartości od 1 do 5 (1 oznacza bardzo małą, a 5 bardzo dużą siłę wpływu czynnika na szkoły).

Kolejnym krokiem była ocena niepewności rozwoju czynników. Na potrzeby badania w ankiecie proszono o określenie przewidywalności rozwoju czynnika ankiety. Respondenci rankingowali poziom przewidywalności czynnika, przypisując mu wartości od 1 do 5 (1 oznacza niską, a 5 wysoką przewidywalność rozwoju czynnika). Następnie, aby uzyskać klasyfikację niepewności, dokonano następującej zamiany wartości: 1 przewidywalności odpowiadała 5 poziomowi niepewności, analogicznie 2 odpowiadała 4, 3 odpowiadała 3, 4 odpowiadała 5, a 5 odpowiadała 1. Uzyskane wyniki pozwoliły na wyodrębnienie dwóch czynników kluczowych, które stworzyły osie scenariuszy rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku.

Ostatnie zadanie badawcze polegało na opracowaniu czterech scenariuszy rozwoju liceum w perspektywie 15 lat, pokazujących potencjalne kierunki rozwoju. Do wykonania tego zadania użyto metody scenariuszowej. Przy realizacji przyjętej metody oparto się na koncepcji wywodzącej się ze szkoły logiki intuicyjnej konstrukcji scenariuszy, która zakłada, że do procesu budowy scenariusza nie stosuje się modeli matematycznych, a posiłkuje się podejściem heurystycznym (Cairns, 2004).

Wyniki badań

Identyfikacja czynników

Eksperti zidentyfikowali 30 czynników kluczowych: 5 z grupy czynników społecznych, 5 z grupy czynników technologicznych, 6 z grupy czynników ekonomicznych, 4 z grupy czynników ekologicznych, 2 z grupy czynników politycznych, 4 z grupy czynników wartości oraz 4 z grupy czynników prawnych. Dokładną listę czynników przedstawiono w tabeli 1.

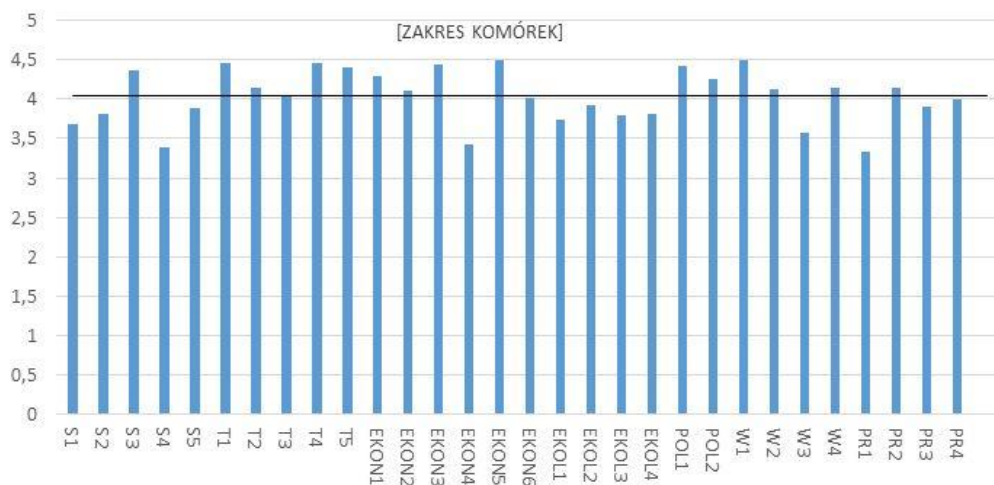
Tabela 1. Lista czynników kluczowych wpływających na rozwój III Liceum Ogólnokształcącego

Grupa czynników	Nazwa czynnika
Społeczne (S)	Ewolucja w stronę tutoringu i mentoringu
	Integracja pokoleń
	Możliwość wyboru przedmiotów nauczanych w zakresie rozszerzonym niezależnie od profilu
	Powszechność nauczania odwróconego
	Prawdopodobieństwo wprowadzenia do nauczania przedmiotów: zarządzanie czasem, metoda efektywnej nauki
Technologiczne (T)	Poziom kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli
	Jakość współpracy ze środowiskiem naukowym i biznesowym w branży IT
	Poziom cyfryzacji zajęć i programów nauczania
	Powszechność nauki opartej na kreatywności
	Liczba nowoczesnych laboratoriów i pracowni zajęciowych
Ekonomiczne (EKON)	Poziom wynagradzania nauczycieli
	Zasady przyznawania dodatkowych świadczeń pieniężnych
	Poziom nakładów państwa na oświatę
	Dostępność pokoju wyciszenia dla uczniów
	Powszechność współpracy uczniów z poszczególnych profili z przedsiębiorstwami i instytucjami
	Dostęp do dodatkowych płatnych zajęć kształtujących praktyczne umiejętności
Ekologiczne (EKOL)	Dostęp do specjalistycznych lekcji wychowania fizycznego
	Popularność spotkań i konsultacji z dietetykiem w ramach zajęć
	Liczba toalet dla nauczycieli i uczniów
	Dostępność specjalnego pomieszczenia wyposażonego w lodówkę, mikrofalówkę, czajnik z dostępem do wody przeznaczonego dla uczniów
Polityczne (POL)	Stabilność długoterminowej polityki państwa dotyczącej rozwoju szkolnictwa
	Poziom wsparcia dla szkół publicznych (stworzenie specjalnego funduszu, pozyskanie mecenasów)
Wartości (W)	Poziom poszanowanie dla zawodu nauczyciela
	Regulamin wartości, praw i obowiązków dla ucznia oraz opiekuna prawnego
	Liczba spotkań przybliżających wielokulturowość regionu i wielokulturowość społeczeństwa
	Liczba dodatkowych zajęć dla uczniów z psychologiem, pedagogiem i wychowawcą ukierunkowanych na podniesienie samooceny uczniów
Prawne (PR)	Poziom biurokracji w szkolnictwie
	Jakość przepisów dotyczących oświaty
	Poziom autonomii placówki
	Poziom zróżnicowania godzin pensum w zależności od nauczanego przedmiotu

Ocena czynników

Z wykorzystaniem kwestionariusza badawczego ocenie zostało poddanych 30 kluczowych czynników w obrębie siedmiu obszarów analizy STEEPVL. Na podstawie ocen ważności czynników z badania ankietowego uzyskano następujące wyniki:

Rysunek 4. Średnie oceny ważności czynników determinujących rozwój placówki

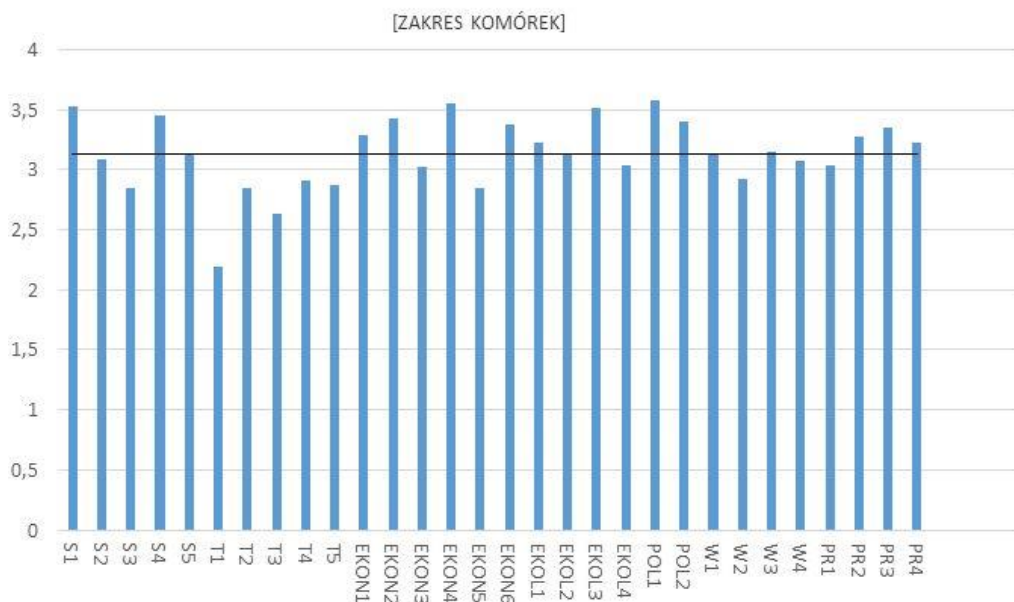


Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy otrzymanych wyników można zauważyć, że najwyższą średnią ocenę ważności uzyskały następujące czynniki (w kolejności malejącej): powszechność współpracy uczniów z poszczególnymi profilami z przedsiębiorstwami i instytucjami (EKON5), poziom poszanowania dla zawodu nauczyciela (W1), powszechność nauki opartej na kreatywności (T4), poziom kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli (T1). Czynniki, które charakteryzowały się najniższą oceną pod względem ważności to (w kolejności rosnącej): poziom biurokracji w szkole (PR1), powszechność nauczania odwróconego (S4), dostępność pokoju wyciszenia dla uczniów (EKON4), liczba spotkań przybliżających wielokulturowość regionu i wielokulturowość społeczeństwa (W4). Średnia ocena ważności wszystkich czynników wyniosła 4,03504.

Rozkład średnich ocen niepewności czynników przedstawiono na rysunku 5.

Rysunek 5. Średnie oceny niepewności czynników determinujących rozwój placówki

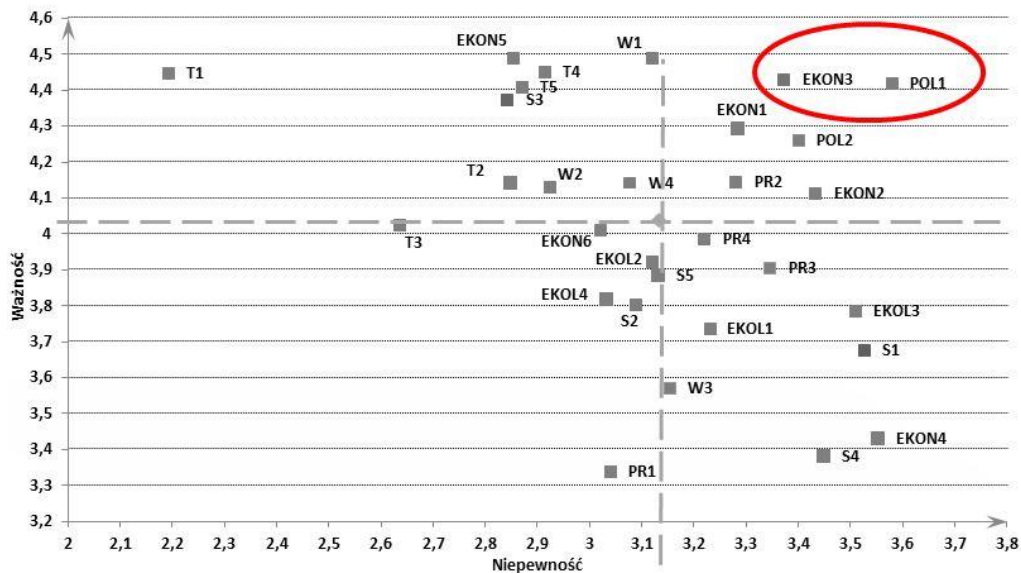


Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie analizy otrzymanych wyników można zauważyć, że według ankietowanych najbardziej niepewne są następujące czynniki (w kolejności malejącej): stabilność długoterminowej polityki państwa dotyczącej rozwoju szkolnictwa (POL1), dostępność pokoju wyciszenia dla uczniów (EKON4), ewolucja w stronę tutoringu i mentoringu (S1), liczba toalet dla nauczycieli i uczniów (EKOL3). Najniższą oceną pod względem niepewności charakteryzowały się (w kolejności rosnącej): poziom kompetencji cyfrowych uczniów i nauczycieli (T1), poziom cyfryzacji zajęć i programów nauczania (T3), powszechność nauczania odwróconego (S3), jakość współpracy ze środowiskiem naukowym i biznesowym w branży IT (T2). Średnia ocena ważności wszystkich czynników wyniosła 3,1340.

Wyodrębnienie czynników kluczowych

Następnym etapem badań, zgodnie z metodyką konstrukcji scenariusza, było wyodrębnienie czynników kluczowych na podstawie klasyfikacji pod względem ważności i niepewności (rysunek 6).

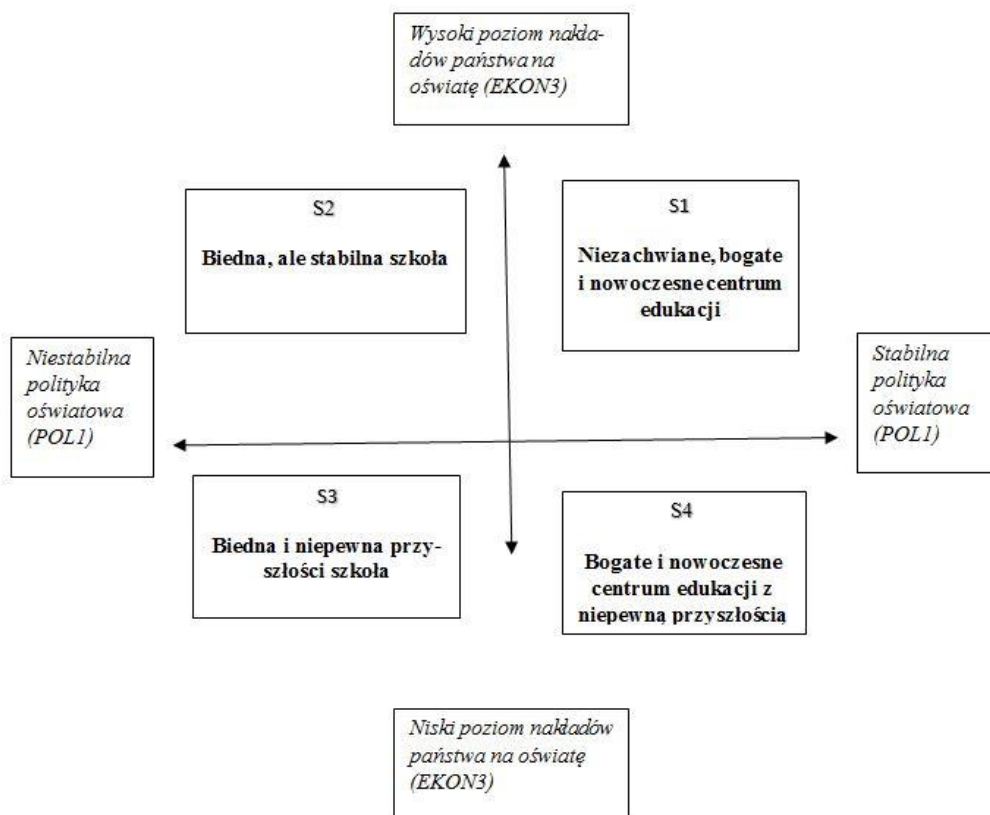
Rysunek 6. Klasyfikacja czynników pod względem ważności i niepewności

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych zaprezentowanych na rysunku 6 można wyodrębnić dwa czynniki, których średnie oceny ważności i niepewności znacznie przewyższają średnie oceny wynikające z uwzględnienia wartości ocen pozostałych czynników. Są to poziom nakładów państwa na oświatę (EKON3) oraz stabilność polityki państwa dotyczącej oświaty (POL1).

Scenariusze rozwoju na przykładzie III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku

Nadanie dwóm wyłonionym czynnikom – poziomowi nakładów państwa na oświatę (EKON3) oraz stabilności polityki państwa dotyczącej oświaty (POL1) – wartości skrajnych pozwoliło na zbudowanie osnowy dla czterech scenariuszy rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku. Poszczególnym scenariuszom zostały przypisane nazwy zaprezentowane na rysunku 7.

Rysunek 7. Scenariusze rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku

Źródło: opracowanie własne.

Scenariusz 1. Niezachwiane, bogate i nowoczesne centrum edukacji

Scenariusz zakłada funkcjonowanie III Liceum Ogólnokształcącego w Białymstoku na stabilnej pozycji, ze z góry określoną długofalową polityką państwa oraz zwiększonymi nakładami na oświatę. Szkoła, dzięki większym nakładom, ma szansę rozwijać swoją ofertę edukacyjną. Na zajęciach będą wykorzystywane nowoczesne multimedia, nauczyciele zostaną odpowiednio wynagrodzeni za swoją pracę, będą zorientowani na rozwój zawodowy, a praca będzie przebiegać w przyjaznej atmosferze. Uczniowie i ich rodzice nie będą się obawiać kolejnych zmian systemowych, przez co ich plany osobistego rozwoju będą mogły się stabilnie rozwijać. Na lekcjach będą korzystać z nowoczesnych pracowni, przez co nauka stanie się atrakcyjniejsza. Wachlarz

dodatkowych zajęć będzie konstruowany w zgodzie z oczekiwaniami uczniów, a nauczyciele dostaną wynagrodzenie za przygotowanie dodatkowych zajęć. Nauczyciele nabędą oraz udoskonalą swoje umiejętności w dziedzinie mentoringu, coachingu, motywowania i inspirowania wychowanków. Będą się cieszyć powszechnym szacunkiem, a wysokość zarobków zwiększy ich poczucie własnej wartości. Dzięki technologii i internetowi dostęp do wiedzy przestanie być ograniczony. Każdy będzie mógł uczestniczyć np. w zajęciach z zaprzyjaźnionego liceum w Polsce czy też na świecie. Szkoła stanie się miejscem, które w sposób systemowy będzie identyfikować naturalne talenty i stymulować je do rozwoju. Liceum stanie się centrum nie tylko edukacji, ale również spotkań, animacji i inspiracji. Niż demograficzny nie będzie skutkował zmniejszeniem liczby oddziałów, lecz zmniejszeniem liczby dzieci w klasach. Zwiększy się liczba godzin spędzanych w szkole, a zmniejszy zakres zadań domowych. W kształceniu nacisk zostanie położony nie na zapamiętywanie informacji, lecz stymulowanie kreatywności, odkrywanie potencjału młodzieży, nabywanie kompetencji najbardziej przydatnych we współczesnym świecie, umiejętności szukania wiedzy i jej interpretowania. Dzięki jasnym regulacjom prawnym, zmniejszeniu biurokracji w oświacie i zwiększeniu autonomii placówek oświatowych III Liceum Ogólnokształcące będzie nie tylko bardzo dobrą szkołą z tradycjami, ale także nowoczesnym centrum edukacji.

Scenariusz 2. Biedna i stabilna szkoła

III Liceum Ogólnokształcące będzie szkołą, w której nauka będzie podlegała jasnym i klarownym zasadom. Nie będzie zmian systemu, dzięki czemu kadra pedagogiczna, nadal słabo opłacana, będzie mieć stabilną wizję przyszłości. Szkoła nie będzie mogła się rozwijać, a wszelkie modernizacje będą odbywały się etapowo, w miarę gromadzenia środków. Uczeń, idąc do III Liceum Ogólnokształcącego, będzie z góry wiedzieć, w jakim systemie zacznie oraz skończy szkołę. Szkoła będzie korzystać z potencjału, jakim jest wypracowana nieskazitelna opinia dobrej szkoły z tradycjami, jednak bez kolejnych inwestycji w infrastrukturę i specjalistycznych szkoleń kadry pedagogicznej jej rozwój będzie zachwiany. Brak ciekawej oferty edukacyjnej skierowanej do kandydatów będzie skutkować zmniejszeniem liczby startujących do szkoły.

Scenariusz 3. Biedna i niepewna przyszłości szkoła

Ten scenariusz zakłada brak zwiększania nakładów państwa na oświatę i dalsze „reformowanie” szkolnictwa. Szkoła bez zwiększonych nakładów nie będzie się rozwijać. Przystarzały, nieremontowany budynek, bez nowoczesnego zaplecza nie będzie zachęcał kandydatów do wybierania III Liceum Ogólnokształcącego. Słabo opłacani nauczyciele nie będą dbali o swój rozwój zawodowy, a metody ich pracy nadal pozostaną archaiczne. Ciągłe zmiany w prawie będą skutecznie odstraszać młodych ludzi od podejmowania studiów pedagogicznych. W III Liceum Ogólnokształcącym zacznie brakować nauczycieli, a ci, którzy pozostaną, będą sfrustrowani. Młodzież zacznie zmieniać swoje horyzonty edukacyjne. Będzie wybierać inne szkoły, np. prywatne czy społeczne, które rządzą się innymi prawami. Nastąpi marginalizacja szkoły. III Liceum Ogólnokształcące nie będzie mogło konkurować z bogatszymi, nowoczesnymi placówkami, które są dofinansowane np. z budżetu rodziców. Doprowadzi to do rozwarstwienia edukacji, zwiększy podział i napięcia grup interesariuszy. Systemowa biurokracja spowoduje, że nauczyciel stanie się urzędnikiem, który skrupulatnie będzie zliczał godziny swojej pracy, wypełniał stosowną dokumentację, a nie będzie miał czasu na kreowanie własnej drogi pedagogicznej czy znajdowanie sposobów najlepszego oddziaływania na osobowość swoich wychowanków. Niż demograficzny będzie skutkował zamykaniem oddziałów, a nauczyciele będą zmuszeni do odejścia ze szkoły.

Scenariusz 4. Bogate i nowoczesne centrum edukacji z niepewną przyszłością

Edukacja w scenariuszu czwartym będzie się odbywać w nowoczesnym centrum, jednak polityka oświatowa państwa będzie nadal niestabilna. Ciągłe zmiany systemu będą powodowały destabilizację rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego. Nikt w szkole nie będzie mógł zaplanować długofalowej polityki rozwoju. Nauczyciele będą musieli dostosowywać się do ciągłych zmian programów nauczania. Praca będzie się odbywać w atmosferze niepewności. Jednak dzięki wysokim nakładom państwa na oświatę szkoła będzie rozkwitać. Nastąpi rozwój infrastruktury. Szkoła przejdzie niezbędną modernizację, będzie mogła kształcić uczniów w dobrze wyposażonych pracowniach z wykorzystaniem nowoczesnych multimediiów. Brak wyobraźni polityków, konserwatywne myślenie większości społeczeństwa i krótkowzroczne interesy grup zawodowych zahamują rozwój edukacji. Zamiast większej autonomii placówki zostanie

wprowadzona centralizacja, nastąpi ujednoczenie programów nauczania, metod kształcenia oraz uśrednienie poziomu wiedzy. Szkoła będzie mogła zaoferować różne zajęcia dodatkowe, ale zmieniające się przepisy zahamują rozwój rzeczywistych talentów ucznia. Nadal jedynym wyznacznikiem umiejętności ucznia będzie jego wynik na egzaminie maturalnym. Dobrze opłacani nauczyciele nie będą czerpać satysfakcji z pracy ze względu na niepewną przyszłość.

Wnioski

Zaprezentowane cztery możliwe scenariusze rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego w horyzoncie do 2035 roku pokazują, że dzięki długoterminowej strategii opartej na alternatywnych wizjach szkoła będzie w stanie poradzić sobie z przypadkowymi i nieustrukturyzowanymi decyzjami. Tylko oryginalne, wielowariantowe koncepcje strategiczne pozwolą uniknąć powielania rozwiązań opracowanych w przeszłości. Współczesny wysoki poziom niepewności w funkcjonowaniu zarówno podmiotów prywatnych, jak i publicznych, takich jak placówki oświatowe, jest determinowany przez rosnącą złożoność tych instytucji, m.in. przez ich środowisko społeczno-gospodarcze, strukturę organizacyjną, sieć współpracy, rozwój technologiczny i wiele innych czynników (Męszasz, 2014). Świat, w którym funkcjonują polskie szkoły, stał się niestabilny i nieprzewidywalny, dlatego w celu utrzymania właściwego miejsca i roli szkoły w społeczeństwie kadra zarządzająca powinna być skłonna do odważniejszych działań i podejmowania ryzyka. Jeśli chcemy, aby nastąpiło odrodzenie się znaczenia szkolnictwa średniego, dyrektorzy powinni odejść od typowych administracyjnych form kształtowania swojej przyszłości w oparciu o tradycyjne, reakcyjne działania oparte jedynie na prawie zewnętrznym. Należy dążyć do stosowania niekonwencjonalnych podejść perspektywicznych, takich jak metoda badań foresightu. To podejście badawcze z jednej strony pozwala na tworzenie wizji rozwoju, angażując ludzi, którzy będą późniejszymi beneficjentami tych wyników, z drugiej strony ułatwia zaś niekonwencjonalną adaptację instytucji do działania w niestabilnych warunkach i radzenie sobie z nowymi wyzwaniami.

Głównym celem artykułu było przedstawienie alternatywnych scenariuszy rozwoju III Liceum Ogólnokształcącego w perspektywie do 2035 roku, opracowanych z wykorzystaniem metodyki foresightu. Uzyskane wyniki pokazały nie tylko pozytywne wizje, ale również dylematy i zagrożenia, które zostały zidentyfikowane przez pracowników szkoły.

Zastosowanie podejścia foresightu wraz z podejściem eksperckim oraz przy jednoczesnym zaangażowaniu rodziców w proces kreowania wizji szkoły jest wartością samą w sobie. Zaprezentowana w artykule metodyka badań foresight i jej praktyczna aplikacja na przykładzie jednej szkoły może być z powodzeniem wykorzystana do budowy scenariuszy rozwoju innych placówek oświatowych. Głównym celem badań, oprócz wypracowania scenariuszy rozwoju, było również wskazanie roli i możliwości zaangażowania wszystkich grup interesariuszy (nauczycieli, rodziców i uczniów) w proces kreowania wspólnej wizji. Taką możliwość stwarzają właśnie badania foresight.

Bibliografia

1. Andersen A.D., Andersen p.d. (2017), *Foresighting for inclusive development*, „Technological Forecasting & Social Change”, vol. 119, nr 6, s. 228.
2. Bandyk E., (2013) *Foresight. Sztuka i technika zarządzania przyszłością*, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk.
3. Borodako K (2009). *Foresight w zarządzaniu strategicznym*, Wydawnictwo C.H. Beck, Warszawa.
4. Fazłagić J., (2012), *Jakość szkoleń dla polskich nauczycieli*, „E-Mentor” nr 4 (46), s. 69-76.
5. Fazłagić J., (2014), *Jakość szkoleń nauczycieli z perspektywy wykładowców*, „Zarządzanie Publiczne” nr 28 (4), s. 321-339.
6. Herbst M., Levitas A., Herczyński J., (2016), *Finansowanie oświaty w Polsce. Diagnoza, dylematy, możliwości*, Scholar, Warszawa.
7. Kołodziejczyk J., (2011), *Partycypacja uczniów, rodziców i nauczycieli w zarządzaniu szkołą*, Ewaluacja w Nadzorze Pedagogicznym, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, s. 180-199.
8. Mazurkiewicz G., (2016), *Ewaluacja w edukacji. Dylematy systemu ewaluacji oświaty w Polsce*, „Zarządzanie Publiczne” nr 1 (33), s. 17-26.
9. Mizerek H., (2016), *Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju*, „Zarządzanie Publiczne” nr 1 (33), s. 1-16.
10. Moroń D., (2014), *Wyzwania lokalnej polityki edukacyjnej w kontekście zmian demograficznych*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” nr 2 (25), s. 100-124.
11. *Polska szkoła w dobie Cyfryzacji. Diagnoza 2017*, https://www.cyfrowobezpieczni.pl/uploads/filemanager/raporty/RAPORT_CYFRYZCJA_SZKOL_2017.pdf (dostęp 29 stycznia 2019 r.).
12. Nazarko Ł. (2011), *Istota foresightu i jego percepcja w Polsce*, Optimum. Studia ekonomiczne nr 4 (52).

13. Szafran J., (2018), *Zarządzanie w oświacie, a kompetencje psychologiczne dyrektorów*, „Zarządzanie Publiczne” nr 1 (41), s. 91-104.
14. Szpilko D., (2016) *Foresight jako narzędzie doskonalenia zarządzania turystyką w regionie*, Oficyna Wydawnicza Politechniki Białostockiej, Białystok, s. 76-78.
15. UNIDO Technology Foresight Manual. Organization and Methods. Volume 1, United Nations Industrial Development Organization, Vienna 2005