

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVIII: 2023

NUMER 2 (268)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Prof. dr hab. Anna Odrowąż-Coates, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVIII: 2023

NUMER 2 (268)

Badania edukacyjne
w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli



Warszawa 2023

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red. naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Paulina Nowak** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938

e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Authors, 2023

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Pismo objęte dofinansowaniem Ministerstwa Edukacji i Nauki w ramach programu
„Rozwój czasopism naukowych”.

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
02-678 Warszawa, ul. Smyczkova 5/7
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Studio DTP: **Beata Stelegowska**

Druk i oprawa: Totem.com.pl

Spis treści

Joanna Madalińska-Michalak, Jolanta Sujecka-Zajac – Wprowadzenie	7
--	---

A R T Y K U Ł Y

Bogusława Dorota Gołębniak – Badania w działaniu w pedagogicznym komponentcie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki	9
Agnieszka Janiak-Jasińska – Kompetencje badawcze w kształceniu przyszłych nauczycieli – projektowanie programów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela	29
Grażyna Czetwertyńska – Portfolio w przygotowaniu nauczycieli do zawodu na podstawie doświadczeń Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego	41
Kinga Białek, Magdalena Swat-Pawlicka – Projekt „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” – od koncepcji edukacyjnej do wdrożenia	63
Bartłomiej Walczak – Dlaczego warto uczyć nauczycielki i nauczycieli ewaluacji? Perspektywy teoretyczne i praktyczne	85
Joanna Dobkowska, Barbara Murawska – Wykorzystywanie wyników monitorowania umiejętności uczniów z języka polskiego w praktyce szkolnej	101
Monika Jakubowska-Mirek, Ewa Stożek – Monitorowanie osiągnięć uczniów z matematyki jako metoda doskonalenia zawodowego nauczycieli	121
Noty o Autorach	141

Content

Joanna Madalińska-Michalak, Jolanta Sujecka-Zajac – Introduction	7
--	---

A R T I C L E S

Bogusława Dorota Gołębniak – Action research in pre-service teacher education in the field of pedagogy. Reflections from practice	9
Agnieszka Janiak-Jasińska – Research competences in educating future teachers – designing study programmes that prepare students for the teaching profession	29
Grażyna Czetwertyńska – Portfolio as a means to prepare teachers for their career, basing on experiences of the School of Education of Polish-American Freedom Foundation and University of Warsaw	41
Kinga Białek, Magdalena Swat-Pawlicka – “Critical reading with the School of Education”: from concept to implementation	63
Bartłomiej Walczak – Why is it a good idea to teach teachers about evaluation? Theoretical and practical perspectives	85
Joanna Dobkowska, Barbara Murawska – Using the results of the monitoring of students’ Polish language skills in school practice	101
Monika Jakubowska-Mirek, Ewa Stożek – Monitoring students’ achievements in mathematics as a method of teachers’ professional development	121
Contributors to this issue	141

Wprowadzenie

Niniejszy numer poświęcamy sprawom edukacji, kształcenia nauczycieli, uczenia się i rozwoju nauczycieli. Szczególną uwagę zwracamy na problematykę badań edukacyjnych w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli.

Rola nauczyciela w kształtowaniu przyszłości społeczeństwa jest nie do przecenienia. Współczesne społeczeństwo stawia przed nauczycielami niezwykle wyzwania, w tym konieczność radzenia sobie z różnorodnością zadań związanych z wymogiem wychodzenia naprzeciw potrzebom uczniów, dynamicznie ewoluującymi technologiami oraz nieustannym napływem informacji. W tym kontekście, kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli stanowi fundament edukacyjnej jakości. Badania dotyczące edukacji, w tym badania prowadzone przez nauczycieli, postrzegamy jako kluczowe narzędzia w rozwoju praktyki edukacyjnej nauczycieli oraz w doskonaleniu nauczycielskich kompetencji.

Autorzy zawartych w tym numerze artykułów przedstawiają różnorodne aspekty badawcze i praktyczne, które wpływają na jakość procesu nauczania i uczenia się. Artykuły te pokazują wagę otwartego i rozwojowego modelu uczenia się i nauczania.

Bogusława Dorota Gołębniak w artykule *Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki* zachęca do wprowadzenia badań o charakterze interwencji edukacyjnej typu *action research* do programów kształcenia nauczycieli. Autorka podkreśla wartość krytycznej refleksji i analizy praktyki szkolnej, integrując teorię edukacji z praktycznym działaniem nauczycieli.

Agnieszka Janiak-Jasińska w artykule *Kompetencje badawcze w kształceniu przyszłych nauczycieli – projektowanie programów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela* analizuje rolę kompetencji badawczych w programach kształcenia nauczycieli. Autorka bada wpływ nowych regulacji prawnych na kształcenie nauczycieli oraz prezentuje rozważania na temat projektowania programów studiów w kontekście przygotowania do zawodu nauczyciela.

Grażyna Czetwertyńska w artykule *Portfolio w przygotowaniu nauczycieli do zawodu na podstawie doświadczeń Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności*

i Uniwersytetu Warszawskiego omawia rolę portfolio edukacyjnego w procesie przygotowania nauczycieli do zawodu. Autorka prezentuje badanie analizujące wykorzystanie portfolio jako narzędzie wsparcia dla rozwoju nauczycieli oraz wpływ jego zastosowania na proces edukacyjny.

Kinga Białek i Magdalena Swat-Pawlicka w artykule *Projekt „Krytyczne czytanie ze Sztuką Edukacji – od koncepcji edukacyjnej do wdrożenia”* skupiają się na implementacji nauczania krytycznego myślenia w polskich szkołach. Autorki tekstu prezentują metodę studium lekcji jako narzędzie diagnozy i doskonalenia praktyk nauczycielskich w kontekście krytycznego czytania.

Bartłomiej Walczak w tekście *Dlaczego warto uczyć nauczycielki i nauczycieli ewaluacji? Perspektywy teoretyczne i praktyczne* analizuje potrzebę wprowadzenia nauczycieli w tematykę ewaluacji. Autor artykułu omawia różne nurty teoretyczne w dziedzinie ewaluacji oraz prezentuje argumenty za większą obecnością tego zagadnienia w programach kształcenia nauczycieli.

Joanna Dobkowska i Barbara Murawska w artykule *Wykorzystywanie wyników monitorowania umiejętności uczniów z języka polskiego w praktyce szkolnej* prezentują możliwości wykorzystania wyników pomiarów osiągnięć uczniów do doskonalenia praktyk nauczycielskich. Artykuł omawia także efektywność analizy heurystycznej techniki SWOT jako narzędzia oceny wyników sprawdzianów diagnostycznych.

Monika Jakubowska-Mirek i Ewa Stożek w artykule *Monitorowanie osiągnięć uczniów z matematyki jako metoda doskonalenia zawodowego nauczycieli* analizują związek między diagnozą edukacyjną a rozwojem zawodowym nauczycieli. Artykuł omawia projekt „Co już umiemy?” jako przykład diagnozy mającej wpływ na doskonalenie praktyk pedagogicznych.

Prezentowane artykuły zapraszają do refleksji nad rolą badań, analizy danych oraz doskonalenia praktyk w dziedzinie edukacji i kształcenia nauczycieli. Odnajdzie Państwo w nich różnorodne perspektywy teoretyczne oraz praktyczne podejścia do rozwoju pedagogicznego, które przyczyniają się do podnoszenia jakości procesu edukacyjnego.

Joanna Madalińska-Michalak i Jolanta Sujecka-Zajęc

Bogusława Dorota Gołębiak

*Uniwersytet Dolnośląski DSW**

E-mail: boguslawa.golebniak@dsw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-6163-5208

Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki**

Summary

ACTION RESEARCH IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION IN THE FIELD OF PEDAGOGY.
REFLECTIONS FROM PRACTICE**

This article is an invitation to discuss the rationale, the foundations and the resulting place and boundary conditions of incorporating research of an educational intervention nature known as action research into the pre-service education programmes (in the pedagogical component, in the implementation of modules devoted to didactics). In the situation of a radically changing teaching context, we not only do not deny but appreciate the importance of basing (or supporting) the didactics of higher education with the results of research carried out in the quantitative convention (leading to theories explaining the phenomena and processes occurring in school reality on a macro or meso scale), reaching out to the results of research undertaken in the interpretative convention, reconstructing the meanings and senses given by the actors of the educational scene to their place and professional role. However, we believe that in the acquisition of strictly didactic competence it is worthwhile to include the critical reflection triggered by the study of school practice via pedagogical theories, but also to encourage and create conditions for participation in projects transforming the space and modes of learning beyond the classroom and school walls. Drawing on examples from own practice, I show the possibilities and limitations of student research in action embedded in dialogical and trialogical approaches to teacher education.

Keywords: pre-service teacher education, apprenticeships, dialogical and trialogical approaches to teacher education, situated learning, participatory action research, Cultural-Historical Activity Theory and conception of extended learning, formative interventions

* Adres: Uniwersytet Dolnośląski DSW, ul. Strzegomska 55, 53-611 Wrocław

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Wobec doświadczanego kryzysu tradycyjnie pojmowanej dydaktyki szkoły wyższej – w tym także w obszarze kształcenia nauczycieli – wyzwaniem dla realizatorów procesów skupionych na przygotowaniu do nauczania staje się poszukiwanie adekwatnego do „tu i teraz”, ale zarazem otwartego i rozwojowego, modelu uczenia się uczenia. Wiele studiów i badań empirycznych potwierdza bowiem obiegowe opinie wskazujące na fiasko reform kształcenia nauczycieli poprzez zmiany zapisów w krajowych standardach kształcenia. Ujawniają one nie tylko „miałkość” tych regulacji (Atroszko, 2020), ale i rozdzźwięk między deklaracjami legislatorów a praktykami występującymi w uczelnianej codzienności (Gołębniak, Krzychała, 2015; Atroszko, 2020). Dotyczy to zwłaszcza realizacji formułowanych w dyskursie pedeutologicznym od 30 lat rekomendacji co do całościowości programu, osadzania go w kontekście (społeczno-kulturowym), transdyscyplinarnego ujmowania występujących w nim treści oraz integracji studiów teoretycznych z doświadczeniami praktycznymi (Gołębniak, Krzychała, 2015). Kierując się **odpowiedzialnością** wobec nauki, reprezentowanej dyscypliny, profesji nauczycielskiej, a przede wszystkim studentów, których wprowadza się w świat nauczania¹, zwłaszcza w kontekście upowszechniającego się obecnie myślenia o edukacji w kategoriach publicznych (Biesta, 2006; Zamojski, 2022), ważne jest, aby mimo niesprzyjającej polityki oświatowej realizować powierzone kształcenie studentów, w tym kandydatów na nauczycieli, w zgodzie ze współczesnymi paradygmatami dydaktyki.

W moim przypadku oznacza to oparcie pracy edukacyjnej na antropologicznie zorientowanej pedagogice zaangażowanej. W świetle dość powszechnie podzielanych idei szeroko rozumianego konstruktywizmu (Gołębniak, 2005) wobec dramatycznie niskiej jej aplikatywności (Klus-Stańska, 2021), wydaje się zasadne rozważenie zmiany szkoły przez zmianę kształcenia nauczycieli. Nabywanie wiedzy formalnej i modelowanie tzw. dobrych praktyk nauczycieli trudno uznać za wystarczające (podobnie zresztą, jak uczenie poprzez akademicki przekaz, jak w szkole być może czy powinno z oczekiwaniem na zastosowanie tej wiedzy w bli-

¹ Ujmowanie odpowiedzialności etyczno-zawodowej w kategoriach refleksyjności, akcentujące postawę wobec świata i ludzi, wykracza poza potocznie przytaczaną frazę ponoszenia czy brania odpowiedzialności formalno-materialnej. Odnosząc się do reinterpretacji zjawiska odpowiedzialności, które pojawiły się w filozofii dwudziestowiecznej m.in. za sprawą Georga Pichta i Hansa Jonasa można powiedzieć, że chodzi tu o głębokie poczucie społecznej więzi z innymi, ze światem i tym wszystkim, co się w nim i wokół podmiotów „wydarza” (Picht, 1981). Rdzeń czy centrum tejże postawy stanowi rozwój podmiotu, nawiązywane i formowane w trakcie zmieniania obszaru życia, w którym ma miejsce działalność badawcza i dydaktyczna podejmowana w relacjach z innymi (Jonas, 1996).

żej nieokreślonej przyszłości). Zaproszenie przyszłych nauczycieli już teraz do po/myślenia szkoły w kategoriach dynamicznych, procesualnych poprzez prowadzenie wspólnie z innymi podmiotami edukacji badań w działaniu, umożliwiających wyjście poza „obowiązującą” kulturę kształcenia, poza to, czego, doświadczają jako problematyczne, choć w oficjalnym dyskursie uznawane jest za oczywiste, umożliwia re/de/konstruowanie zadanej a nie nadanej roli (Kwiatkowska, 2005).

Niniejszy tekst stanowi rodzaj rekonstrukcji i towarzyszącej jej refleksji odnośnie do działalności dydaktyczno-badawczej podejmowanej zespołowo w obszarze studiów akademickich, przygotowujących do nauczania przez współudział studentów w kreowaniu zmian szkolnej codzienności przez praktyczne badania w działaniu. W zależności od szczegółowego stanowiska teoretycznego przyjmowanego w konkretnych przypadkach są to badania deliberatywne – w wersji dialogicznej lub dialogiczno-krytycznej albo tzw. interwencje formatywne.

Za podstawę wywodu czynię zarówno studia literaturowe, jak i analizy danych empirycznych. Sięgam do autorskich i współredagowanych prac zwartych, opublikowanych w nich rozdziałów, oraz artykułów w czasopismach naukowych traktujących o prowadzonych ze studentami badaniach w działaniu (zob. Cervinkova, Gołębiak, 2010, 2013; Cervinkova, 2012, 2019; Gołębiak, 2021a, 2021b; Gołębiak, Zamorska, 2020; Ligus, 2012a, 2012b; Gąsiorek, Zamorska, 2022). Jeśli idzie o ilustrujące wywód dane empiryczne to pochodzą one z tzw. dokumentacji wywołanej w trakcie pracy edukacyjnej ze studentami Collegium da Vinci (CdV) w Poznaniu w okresie 2015–2020. Są to zapisy w prowadzonych przez nich portfolio, ich swobodne wypowiedzi zarejestrowane w trakcie warsztatów i innych zajęć oraz „materialne” rezultaty prowadzonych na różnych etapach studiowania praktyki poszukiwań (plakaty, mapy myśli, itp.).

Ramy teoretyczne

W uczelniach, w których osadzona jest moja działalność naukowo-dydaktyczna, odnajduję możliwości podejmowania – przy uwzględnieniu formalnych zapisów państwowych standardów kształcenia nauczycieli, badań typu praxis, które wychodząc naprzeciw „czytaniu” edukacji w kategoriach społeczno-kulturowych, dostrzeganiu przenikających się – jednostkowych i wspólnotowych światów uczenia się, umożliwiają autorskie włączanie się w ich, tychże światów, zmianę, i to włączanie bez gwarantowanej procedurami „pewności” działania i bez roszczeń o uniwersalność uzyskiwanych wyników (Gołębiak, 2001).

Skupiam się bowiem w nich nie tyle na końcowych rezultatach, ile na ujawnianiu – w języku pedagogiki rzeczy – „potencjałów budowania” (Zamojski, 2022,

s. 323) zarówno w wymiarze osobowym, jak i społecznym oraz dziejowym. To dzieło się (zob. np. Gołębniak, 2010), możliwe dzięki sytuowaniu projektów w różnych, poprzez instytucjonalnych, **tymczasowych i przygodnych wspólnotach**², to szansa na przebudowywanie społeczno-kulturowej przestrzeni edukacji. Niezależnie bowiem od szczegółowych wariantów stanowiska teoretyczno-metodologicznego, traktującego deliberację i dialog jako główne wymiary badań w działaniu (mogą to być: krytyczne badania w działaniu bliższe pedagogice emancypacyjnej – stawiające na wyzwolenie z opresyjnie doświadczanej edukacji przez krytykę, czy też interwencje formatywne wpisujące się w kulturowo-historyczną teorię działalności budowanej na głównych tezach psychologii rosyjskiej w wydaniu Lwa S. Wygotskiego, Wasylia W. Dawydowa i Aleksieja N. Leontiewa oraz amerykańskiego pragmatyzmu wzbogaconego o wpływy dialogiki Michaiła Bachtina i psychologii kulturowej Gregory’ego Batesona) to celem pierwszym i głównym jest zawsze **re/de/konstruowanie sposobów bycia** w świecie edukacji (zob. Gołębniak, 2021).

Przyjmowane podejście wiąże się z poststrukturalnym myśleniem o profesjonalizmie nauczycieli. Koncepcja **rozszerzonej profesjonalności** w nauczaniu (Lawrence Stenhouse i in.), uwzględniająca alternatywną wobec tradycji epistemologię praktyki (Donald Schön), akcentująca znaczenie osobistych osądów i wglądów w radzeniu sobie z unikatowością i niepowtarzalnością szeroko rozumianej sytuacji edukacyjnej, znalazła twórcze rozwinięcia w postaci modelu nowego profesjonalizmu Johna Elliotta, koncepcji „mądrego” nauczania Allana Feldmana czy podejścia do edukacji nauczycieli zwanego „mocnym” profesjonalizmem (Gołębniak, 1998, 2010). We wszystkich tych ujęciach akcentuje się konieczność rozszerzania wiedzy i umiejętności nauczyciela o nowe wymiary i obszary ich nabywania czy formowania (edukacja psychologiczna, metodologiczna, dydaktyczna), ale i zdecydowane odchodzenie od hierarchicznego ich ujmowania na rzecz holistycznie rozumianej kompetencji (liczba pojedyncza), opisywanej bardziej w kategoriach zmieniającego się repertuaru – prócz wiedzy i sprawności, także cech osobowości, zdolności, wartości – niż znajomości odgórnie ustalonego kanonu co nauczyciel powinien wiedzieć, co umieć, do czego być przekonanym (Gołębniak, Kwiatkowska, 2012).

² Powyższe kategorie zaczerpnięte od Richarda Rorty’ego odpowiadać się zdają charakterowi spotkań edukacyjnych (w tym i projektowych), które stają się i naszym udziałem. Mam tu na uwadze nie tylko zmieniający się skład i konfiguracje grup oraz zespołów studenckich uczących się w wspólnie z innymi (uczniami, nauczycielami) w rzeczywistości szkolnej, ale i przygodność w konstruowaniu tymczasowo skutecznych opisów i działań służących rozwiązywaniu przygodnie napotykanym problemom.

Redefinicja relacji teorii i praktyki w edukacyjnym działaniu

W ramach perspektywy społeczno-kulturowej, obejmującej szeroką paletę podejść, teorii i koncepcji, za szczególnie adekwatne do kontekstu wydają się dwa podejścia przedstawione w znanej typologii Anny Sfard, a mianowicie **podejście dialogiczne** i **trialogiczne**. Podejście monologiczne – także w tej typologii występujące – intencjonalnie pomijam. Przyjmuję bowiem, że stanowiący jego podstawę kognitywizm, sięgający w pogłębianiu rozumienia jak uczą się inni do psychologii poznawczej (Jerome S. Bruner – do 1996 r., Ulrich Neisser), psycholingwistycznych (Noam Chomsky, Georg Lacoff, ostatnio Andy Clark), komputacyjnych teorii umysłu (John R. Searle) i teorii modularnych (Michael Tomasello, Jerry A. Fodor) oraz do neuronauk (Simon, 1991), traktuje jednak nauczanie jako pracę głównie poznawczą. Choć ważną rolę w tworzeniu warunków do uczenia się, polegającego na przetwarzaniu informacji, przypisuje się zapośredniczeniu ich w środowisku (pojawiają się bowiem tu m.in. takie kategorie jak afordancje, wrażliwość interpersonalna oraz intersubiektywność w znaczeniu dostrojenia emocjonalnego partnerów), a istotnym elementem strategii edukacji przyszłych nauczycieli stanowią projekty o charakterze innowacji, wymagające współpracy w ramach grup eksperckich z elementami wzajemnego uczenia się czy dzielenia się wiedzą (także przez rozwijanie technologicznej strony zapośredniczania procesów uczenia się w środowisku/ otoczeniu szkoły), to z punktu widzenia charakteru tych poczynań, trudno umieścić je pod szyldem edukacyjnych badań w działaniu. Mamy tu wprawdzie do czynienia z uczeniem wpisanym w praktykę, z rozwiązywaniem realnych problemów społeczności (np. szkół, w których studenci odbywają praktyki), to jednak dzieje się to głównie w uczelni, pod okiem ekspertów – nauczycieli akademickich, przy ograniczonym współudziale innych podmiotów edukacji – uczniów, nauczycieli, rodziców.

Z pełniejszym redefiniowaniem relacji teorii i praktyki – w znaczeniu osadzania uczenia się w środowisku działalności badawczo-dydaktycznych zmieniających sposoby bycia w świecie nauczania, mamy do czynienia zarówno w podejściu dialogicznym, jak i trialogicznym. Podejście dialogiczne, charakteryzowane przez triadę **interakcje – relacje – dialogi**, budowane na koniunkcji psychologii funkcjonalnej i pragmatyzmu, sięgające do teorii socjologicznych, w tym głównie do teorii społecznego uczenia się, wraz z takimi kategoriami, jak **aktorzy – zwyczaje – artefakty – symbole – konwencje – historie** (danej praktyki), akcentujące zmiany typu przynależności do wspólnot uczenia się w drodze negocjowania znaczeń poprzez doświadczanie tego, w czym bierze się udział (chodzi o uczestnictwo w tzw. projektach możliwości, tworzące pełne warunki uczenia się z praktyki, w praktyce, poprzez praktykę), daje szanse przekraczania granic między podmiotami i przedmiotami czy formalnymi i nieformalnymi miejscami uczenia się. Wpisującą się

weń na przykład koncepcja usytuowanego uczenia się autorstwa Etienne Wengera i Jean Lave (1991) cechuje nie tylko wychodzenie poza mury instytucji edukacyjnej, ale sytuowanie działalności edukacyjnej w praktykach obecnych w różnych wspólnotach kulturowych (Wenger, 1998). Uczenie się, definiowane w kategoriach procesów wzrostu w danej społeczności, polegające na przesuwaniu się z peryferii do centrum danej praktyki, wzmacniane jest współpracą z uczelnianym tutorem i spotkaniami z innymi badaczami/ teoretykami edukacji³.

Podejście trialogiczne w kształceniu, opisywane triadą **kultura – dialog – działalność**, wraz z często przyjmowaną przez badaczy sytuujących swe poszukiwania w kulturowo-historycznej teorii działalności koncepcją rozszerzonego uczenia się (Engeström, Sannino, 2012) stanowi podstawę uwzględniania w programach edukacji wstępnej nauczycieli **interwencji formatywnych**. Podobnie jak w podejściu dialogicznym łączy się tu budowanie profesjonalności z zaangażowaniem w rozwiązywanie doświadczanych we wspólnocie rozumianej jako rodzaj systemu działalności zapośredniczanej przez narzędzia kulturowe i skupionej na określonych celach/ obiektach, problemów. Projekt zmiany status quo rozpoczyna ujawnienie tkwiących w dotychczasowym systemie działalności **wewnętrznych sprzeczności**. Zbadanie, z zastosowaniem wiedzy formalnej ich istoty, uwzględniające zarówno historię problemu, jak i efekty oraz sposoby prowadzonych dotąd poszukiwań, ułatwiające „głęboki wgląd w świat”, traktowane jest jako niezbędny etap dla podjęcia drugiego kroku – modelowania zmiany i zbadania jej implikacji dla konsolidacji danej praktyki. Wypracowywanie w ten sposób **nowego (wspólnego) obiektu/ celu** działalności, uwzględniające zarówno indywidualne, jak i relacyjne oraz kontekstualne wymiary uczenia się, dzięki osadzeniu w kolektywnej przestrzeni potencjalnego rozwoju, sprzyja też budowaniu poczucia sprawstwa, zdolności do zmieniania siebie i świata.

Dobór podejścia (dialogicznego czy trialogicznego, a w ich ramach szczegółowej koncepcji uczenia się) zależy od tradycji, w której wyrastają lub w którą wrastają tutorzy zaangażowani bezpośrednio we wpisywanie praktyk szkolnych w poszukiwania prowadzone w ramach realizacji moduły poświęconego dydaktykom (ogólnej i szczegółowym).

Decyzje te uwzględniają też miejsce i charakter rozpoznawanych potrzeb instytucji czy miejsc, w których przebiega uczenie się (zob. np. raporty z badań etnograficznych autorstwa Hany Cervinkovej (2012, 2013), z badań realizowanych w konwencji interwencji formatywnych autorstwa Beaty Zamorskiej (2022) oraz Bogusławy Gołębniak i Beaty Zamorskiej (2020), a także Przemysława Gąsiorka i Beaty Zamorskiej (2022). Doceniając korzyści płynące z możliwości korzystania przez studentów nie z wyuczonej, ale żywej metodologicznej kompetencji tutora,

³ Więcej na temat podejść w: Gołębniak 2020; 2021b.

ważne jest też dostosowywanie (się) do okoliczności, w tym do potencjału studentów i współpracujących z nimi mentorami (Broekman, Wubbels, Korthagen, Tichlar, 2001). Paleta możliwości jest bowiem szeroka (Gołębniak, 2005).

Wskazane wyżej koncepcje nie wyczerpują zakresu podejścia określanego jako konstruktywistyczne.

Niezależnie od przyjmowanego wariantu badań w działaniu – praktyczno-deliberatywnego (zob. np. Ligus, 2012), krytyczno-emancypacyjnego (Cervinkova, 2012, 2013), fenomenologiczno-uczestniczącego (Irsiak, 2018) czy interwencji formatywnych (Zamorska, 2018, 2020, 2022) uczenie się przez poszukiwanie cechuje zawsze osadzenie w praktyce, ukierunkowanie na zmianę zastanych warunków nauczania i realizowanie ich w triadzie: student – tutor – mentor.

Prowadzenie autorskich poszukiwań w obszarze nauczania w szkole przebiega na dwóch przenikających się planach: dydaktycznym i badawczym. Etapem pierwszym jest rozpoznanie kontekstu i istoty problemu, który studenci spostrzegają/napotykać w trakcie realizacji praktyk asystenckich w szkole. Zajęcie się doświadczaną we wspólnocie uczenia się trudnością, ujawnienie jej istoty (wąsko dydaktycznej czy szerszej, bo wychowawczej i społecznej natury) wymaga podjęcia pracy stricte badawczej. Szczegółowa diagnoza czy opis etnograficzny stanowią punkt wyjścia do opracowania autorskiej koncepcji zmiany wraz ze strategią wprowadzania jej w życie, wymagającymi już swobodnego poruszania się w dyskursie dydaktycznym (poznania paradygmatów współczesnej dydaktyki, rozpoznawania istoty i warunków praktycznych ich aplikacji, itp.). Wprowadzeniu zmiany w życie towarzyszą z kolei „małe” badania, zwane ewaluacyjnymi. W trakcie trwania projektu jest to ewaluacja ciągła, a po zakończeniu każdego pełnego cyklu procesu i instytucjonalizacji – ewaluacja końcowa. W jednej i drugiej sięga się do klasycznych poniekąd, jakościowych technik gromadzenia i analizowania danych, takich jak obserwacja uczestnicząca, rozmowy i wywiady, analizowanie zarówno zastanych, jak i wytworzonych dokumentów. Ważne jest też zapoznanie się z poszerzonymi wersjami metod etnograficznych (Gołębniak, 2021) czy metodami ewaluacji opartymi na teorii społecznej zwanej rekonstrukcjonizmem (Krzychała, Zamorska, 2008). Zdarza się, że studenci korzystają też z technik ilościowych typu testy, kwestionariusze, itp.). Te jednak, choć afiliowane przy metodologii pomiaru, służą jako dopełnienie (o wąskie, specjalistyczne diagnozy) konstruowanego jakościowo obrazu zmiany.

Kroki – cykle – niekończąca się opowieść

Przenikanie się planów w pracy edukacyjnej ze studentami nie polega wyłącznie na naprzemiennym odbywaniu zajęć w uczelni i w szkole. Przyjęcie formuły

studiowania praktyki dla jej zmiany drogą badania w działaniu wymusza radykalne odejście od klasycznych form pracy w akademii. Wykłady, spotkania typu seminaryjnego mają oczywiście miejsce, ale ich rola jest służebna wobec potrzeb w zakresie tego, czego studenci pragną/muszą się dowiedzieć, w związku z doświadczanymi rozpoznaniem w zakresie budowania kompetencji do nauczania w oparciu o transformatywne uczenie się.

Ujawnianie i transformacja osobistych teorii edukacyjnych

Pierwszym krokiem w tym zakresie są spotkania na terenie uczelni – rodzaj warsztatów – ujawniających biograficzne i zarazem kulturowe osadzenie przekonań studentów dotyczących „dobrego nauczania” (ugruntowanego w doświadczeniach życiowych myślenia o szkole, uczeniu się i nauczycielach). Po introspektywnym sięgnięciu do ukształtowanej w przestrzeni całościowych doświadczeń z edukacją szkolną wiedzy dotąd „milczącej”⁴, i dokonaniu, w języku Schöna, „ekshumacji osobistych teorii nauczania”, z którymi studenci przychodzą na uczelnię następuje etap dzielenia się swymi historiami w parach i w małych grupach koleżeńskich, prowadzące, po analizie zawartych w nich wątków tematycznych, do dyskusji (na forum grupy ćwiczeniowej) o występujących w nich stanowiskach, co do klasycznego dylematu, czy „dobre” nauczanie to bardziej kwestia „sztuki, rzemiosła, a może nauki” i konfrontacji poczynionych ustaleń ze współczesnymi rozwiązaniami spotykanymi przez nich (opowydawanymi im) w przestrzeni publicznej i rekonstruowanymi w literaturze przedmiotu⁵. W dyskusjach towarzyszących prezentacji tych empirycznych, bo wynikających z osobistych doświadczeń uczestników zajęć, modeli dobrego nauczania, odzwierciedla się z jednej strony wdrukowany skrypt kulturowy, dotyczący umiejętności nauczyciela w zakresie przekazywania wiedzy, z drugiej zaś – rodzaj tęsknoty za demonstrowaniem empatycznego rozumienia i otwartości na potrzeby uczniów, za tworzeniem w klasie klimatu współpracy. Przekonania te znalazły swoje odbicie w wypowiedziach studentów:

⁴ Koncepcje przekonań, wiedzy milczącej, indywidualnych teorii nauczania pojawiły się w pedeutologii wraz ze zwrotem epistemologicznym dotyczącym m.in. takiej praktyki społecznej jaką jest nauczanie (zob. Gołębnik, 2000).

⁵ Dobór przypadków zależy od ujawnianych w trakcie spotkań zainteresowań studentów wynikających z ich kontaktów osobistych z różnego typu (nie tylko alternatywnych) modeli kształcenia, znanych im doniesień publicystycznych, filmów, literatury. Siegać można zarówno po rozwiązania formalne (np. system edukacji w Finlandii czy w Singapurze, szkoły alternatywne w wersji klasycznej (Plan Daltoński czy pracujące wg metody Marii Montessori lub zyskująca na popularności szkoła Reggio Emilia, do „Szkół w chmurze” Sugato Mitry).

[...] dobre nauczanie, to sposób, w jaki nauczyciel – człowiek przekazuje dzieciom, uczniom, studentom własną wiedzę. Człowiek, który nie może zapomnieć, że ma do czynienia z żywymi istotami – zdanymi niekiedy na niego, z istotami myślącymi, wrażliwymi, pochodzącymi z różnych środowisk⁶. (CdV 2020/ 13)

[...] nauczyciel, który z jednej strony jest partnerem, wsparciem, ale również autorytetem. To człowiek, który potrafi przyznać się do błędu lub nawet „niewiedzy”, który potrafi rozmawiać z uczniami, słuchać ich... (CdV 2020/ 31)

Rzadziej wskazywana jest konieczność transponowania tez wynikających z doniesień naukowych na język konkretnych działań:

[...] dobre nauczanie, to wiedza, czyli odpowiednie – pozytywne nastawienie do ucznia/uczniów, kreatywność, umiejętność dostosowania się do każdej sytuacji, dostrzeganie drzemącego potencjału u dzieci, motywowanie ich do działania, traktowanie w sposób partnerski/ przyjazny. (CdV 2020/ 18)

Pojawiają się też próby wiązania „dobrego” nauczania z harmonijnym łąčeniem teorii z praktyką, budowania wrażliwości humanistycznej przy sięganiu do (wzmacnianiu) wiedzy formalnej:

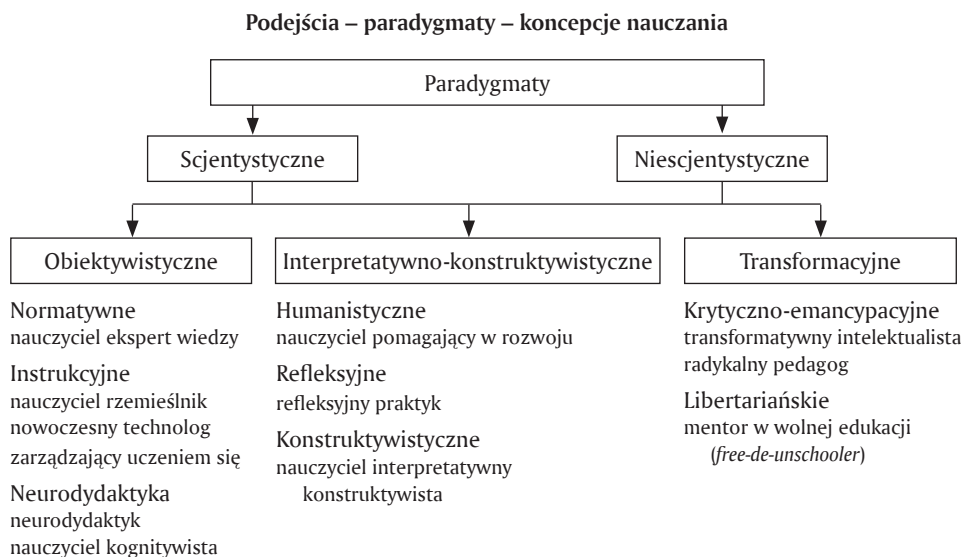
[...] Nauczyciel nie może być rzemieślnikiem. Nie zgadzam się z twierdzeniem o tzw. dobrym opanowaniu rzemiosła, a o opanowaniu sztuki nauczania. Nauczanie to połączenie wiedzy z praktyką. Bycie nauczycielem, to sztuka, sztuka to tworzenie i kształtowanie osobowości i wiedzy dziecka. (CdV 2020/ 14)

W odnoszonym do wypowiedzi wykładzie wzmacnianym prezentacją konkretnych rozwiązań praktycznych, zaskakujące okazuje się niekiedy uświadomienie sobie przez studentów jak kluczowe jest tu zróżnicowanie ich podstaw ideologiczno-filozoficzno-psychologicznych. Decydując bowiem o „sercu” edukacji, a więc o tym, jak postrzegana jest wiedza i uczenie się, fundamenty te wyznaczają sposoby formułowania celów, stosunek do zapisów programowych i dobór strategii nauczania wpływających pozycję m.in. na pozycję ucznia w procesie dydaktycznym, relacje międzyosobowe w klasie, itp.

⁶ Przytoczone wypowiedzi tu i dalej pochodzą z portfolio studenckich (CdV). Zapisywanie refleksji po sesjach wpisane jest w przyjmowany system pracy z portfolio. Po każdym spotkaniu studenci zachęceni są nie tylko do zamieszczania w teczce materiałów dokumentujących, co i jak w ich trakcie okazało się dla nich ważne, ale i zamieszczania refleksji osobistych i podejmowania prób interpretacji z odwołaniem do wiedzy formalnej. Po uporządkowaniu całości studenckie portfolio stanowi podstawę rozmowy o pogłębianiu rozumienia tego, co i jak się wydarzyło w obszarze ich profesjonalnego rozwoju, co w związku z tym, warto robić dalej, itp.

Mapy paradygmatów i koncepcji

Na dalszych etapach realizacji modułu poświęconego dydaktyce ogólnej i dydaktykom szczegółowym duża waga jest przywiązywana do po/myślenia teorią o praktykach nauczania i to z perspektywy paradygmatyczności współczesnej nauki społecznej (Klus-Stańska, 2018). Dyskusje odwołujące się do znanych i poznawanych – także poprzez wizyty studyjne organizowane w ramach „latającej akademii”⁷ przykładów – służą do konstruowania w oparciu o studia literaturowe – map paradygmatów we współczesnej edukacji szkolnej, uwzględniające/uzasadniające – zarówno obecne, jak i pożądane w nauczaniu rozwiązania. Końcowym etapem bywa paradygmatyczne sytuowanie po/znanych koncepcji nauczania i opisy sylwetek nauczycieli, których spotkać można współcześnie w placówkach edukacyjnych (zob. np. schemat 1).



Schemat 1. Koncepcje nauczania podejmowanego w szkołach współczesnych uwzględniające typologię paradygmatów w dydaktyce autorstwa Doroty Klus-Stańskiej (Klus-Stańska, 2018), skonstruowane w ramach zajęć w małych grupach

Redefiniowanie istoty praktyk asystenckich

Rozpoznawaniu stanu i potrzeb edukacji powszechnej służą praktyki szkolne zwane asystenckimi. Tutaj, ważnym z punktu widzenia przygotowania do obudowy-

⁷ Są to zarówno wizyty studyjne w szkołach i placówkach zrywających z tradycyjnym nauczaniem (np. w *Spark Academy*), jak i aktywne, merytoryczne włączanie się w festiwale szkół demokratycznych.

wania działań edukacyjnych „małymi” badaniami, jest ustalenie sposobów ich odbywania w szkołach. Postawienie pytania: „Po co idziemy do wybranych placówek, na co chcemy zwrócić szczególną uwagę?”, zachęca jednocześnie do otwierania się na to, co może w ich trakcie zaskoczyć, zdziwić, zainspirować. Ważne, aby zachęcać do kolekcjonowania (zarejestrowanych) w trakcie odbywanej praktyki szkolnej (jej części zwanej praktyką asystencką) interesujących dla nich – z punktu widzenia własnych doświadczeń szkolnych czy zaciekawienia, wynikającego z przeczytanych tekstów naukowych, epizodów interakcyjnych czy komunikacyjnych w klasie, pojawiających się w szkole zakłóceń (na przykład w zakresie dyscypliny na lekcjach), itp. Istotne jest zwracanie uwagi na to, aby odejść zarówno od pozorowania, jak i infantyilizacji realizacji tego celu. Wspomniane we wstępie szerokie badania ankietowe, dotyczące m.in. usytuowania i sposobów realizacji praktyk szkolnych w uczelniach akademickich kształcących nauczycieli, potwierdziły obiegowe opinie wskazujące na zbyt sformalizowanie procedur ich odbywania, zbiurokratyzowane zaliczanie tych działań studenckich, najczęściej poza merytorycznym i personalnym związkiem z odbywanymi w uczelni zajęciami⁸ (Gołębniak, Krzychała, 2015). Tutor, uzgadniając ze studentami i innymi nauczycielami akademickimi prowadzącymi zajęcia na uczelni zadania do podjęcia w ich trakcie, biorąc pod uwagę indywidualne preferencje ujawniane w trakcie pracy warsztatowej i seminaryjnej, zachęca do uwzględnienia tego pobytu w planach dotyczących badań stanowią podstawę pracy dyplomowej. Stąd, zamiast klasyki w postaci zapisywania w dzienniczku treści lekcji czy zadań w rodzaju „charakterystyka wybranego ucznia”, warto zaproponować **opis etnograficzny** „gorącego” miejsca działalności szkoły czy **jakościowe studium przypadku** niepowodzenia dydaktycznego.

Studium uczenia się/ laboratorium badawcze

Przygotowaniu badawczemu do wypełniania wspomnianych wyżej zadań służą zajęcia w formule studium, czy laboratorium uczenia się, z akcentem na prowadzenie tzw. małych badań. Okazuje się bowiem, że zajęcia z metodologii badań pedagogicznych w ujęciu akademickim nie zawsze dają poczucie kompetencji do samodzielnego prowadzenia badań jakościowych. Organizowanie bardziej czy mniej formalnego, jeśli idzie o osadzenie w instytucji, studium czy laboratorium badawczego, pozwala dzielić się ze studentami – i to w działaniu, a nie *ex cathedra*, warsztatem badawczym. W zależności od potrzeb i od zainteresowań tutorów są to spotkania przygotowujące do aplikacji we własnych projektach etnografii

⁸ Doświadczenia szkół ćwiczeń funkcjonujących przy instytucjach kształcenia nauczycieli stanowią mogą punkt wyjścia w rozwijaniu form funkcjonujących w niektórych systemach pod nazwami *lab-schools* czy szkół-klinik (Dereń, 2010).

edukacyjnej (Gołębniak, 2017), warsztaty poświęcone opisowi gęstemu (Cervinkova, 2013), metodzie biograficznej (Ligus, 2012a, 2012b), metodzie dokumentarnej (Krzychała, Zamorska, 2008) czy interwencjom formatywnym (Zamorska, 2018).

Wyjść poza to, co znane.

Analizy i interpretacje autorskich pomysłów

Studenci równolegle – po rozpoznaniu stanu, potrzeb i możliwości zmian przedstawionych w ramach sesji zamykającej w formule relacji z małych badań wieńczących odbywanie praktyki asystenckiej, gdy studenci indywidualnie bądź w zespołach prezentują i poddają dyskusji opowieści o krytycznych miejscach szkolnej edukacji – opracowują indywidualnie, w parach bądź małych zespołach, autorskie pomysły na edukację w wybranych obszarach (przedmiotu szkolnego), czy/i wyzwaniach edukacyjnych (np. inkluzji) i poddają je dyskusji w gronie koleżeńskim na przykład w formule **mikronauczania**. Zajęcia tego rodzaju wzmacniają odwagę i motywację do proponowania autorskich wersji w opracowywaniu szkolnego programu, służąc jednocześnie nabywaniu tzw. warsztatowych umiejętności nauczania przydatnych w okresie odbywania tzw. praktyk czynnych. Sięgnięcie po metodę mikronauczania, kojarzoną raczej z instrumentalnymi paradygmatami, okazuje się w warunkach dysponowania profesjonalnym laboratorium do małych badań (np. dyskusji fokusowych), znaczącym wsparciem w prowadzeniu refleksji dotyczącej tego, co i jak się staje, a co może czy powinno się stawać dzięki wprowadzaniu w życie danej propozycji metodycznej. Bieżące obserwacje koleżeńskie – zarówno ukryte (z zastosowaniem lustra weneckiego), jak i uczestniczące (część uczestników występuje w roli uczniów), ukierunkowane wypracowanymi wcześniej wspólnie kwestionariuszami, zawierającymi mniej lub bardziej otwarte kafeteria pytań, konfrontowane w dyskusji towarzyszącej odtwarzaniu nagrań – stanowią też podstawę otwierania się na krytykę, nie defensywnego radzenia sobie z nią, traktowania całej sytuacji jako formy deliberacji, i to zarówno przez przedstawicieli jednej (oceniaanej), jak i drugiej (oceniającej) strony.

Badania i sesje zamykające

Raport z pełnego cyklu badania w działaniu (opis etnograficzny miejsca praktykowania, diagnoza pokonywanej trudności wraz z określeniem problemu i/ czy postawieniem pytań inicjujących poszukiwania rozwiązań dydaktycznych, gromadzenie, analizy i interpretacje materiału empirycznego towarzyszące kolejnym krokom wprowadzania autorskiego projektu w życie, wraz z wynikającymi z ewaluacji końcowej wnioskami dla kontynuacji w postaci zmodyfikowanego kolejnego cyklu)

stanowi zwieńczenie dydaktycznego etapu przygotowywania się do nauczania przez przygotowanie raportu z badań, który stanowić też może podstawę prac dyplomowych (licencjackich czy magisterskich). Warto ponownie organizować **sesje zamykające** ten etap działalności z audytorium poszerzonym o współpracujących bezpośrednio przy projektach kolegów i nauczycieli, czy też przyjmujących rolę niezaangażowanych obserwatorów (spoza małych zespołów roboczych) aktorów danej „sceny” edukacyjnej. Zwiększanie i różnicowanie uczestników dyskusji prezentowanych w trakcie spotkania „opowieści o praktykowaniu niemożliwego”⁹ jest ważne – i to z kilku punktów widzenia. Po pierwsze sprzyja przygotowaniu studentów do publicznego prezentowania profesjonalnych działań, dyskusowania uzasadnień demonstrowanego modelu nauczania. To, że dzieje się to w uczelni, zapewniającej „merytoryczny parasol”, nie jest bez znaczenia (spełniony zostaje postulat Donalda Schön’a „chronionego *practicum*”). Po drugie, zapoznając w ten sposób szersze grono osób związanych z edukacją (niebiorących bezpośredniego udziału w projektach studenckich) z dyskursem zmiany przez badania w działaniu, zyskuje się potencjalnych sojuszników kolejnych działań. Ważne jest też stopniowe (i to jest punkt trzeci) budowanie szerszej sieci wspierania oddolnych innowacji w systemie.

Wyniki i/ czy konstruowanie opowieści

Niżej chciałabym odnieść się do pytań co jest/ może/ powinno być rezultatem studenckich badań w działaniu. W poprzednich akapitach kilka razy użyłam frazy „opowieści” zamiast klasycznych „wniosków z badań”. O rezultatach czy wynikach mówi się w odniesieniu do projektów prowadzonych w tradycji ilościowej. Ze względu na ich epistemologiczne umocowanie i wynikającą stąd metodologię i twarde zasady oraz reguły postępowania we wszystkich fazach postępowania – z wnioskowaniem włącznie – chodzi w nich o „prawdę” o rzeczywistości edukacyjnej i to o uniwersalizującym charakterze. W przeciwieństwie do nich, badania jakościowe służą innemu celowi. Istotne w nich jest nie tyle wyjaśnienie rzeczywistości edukacyjnej, ile pogłębienie rozumienia tego, co dzieje się na szkolnej scenie, w „co grają” występujący na niej aktorzy, a o czym i jak mówi się w kulisach, czyli jakie sensy i znaczenia przypisywane są edukacyjnym procesom i fenomenom, jak formowane są one w biograficznym uczeniu się itd. Badania w działaniu jako należące do drugiego z wymienionych podejść także różnią się fundamentalnie od osadzonych w konwencji ilościowej eksperymentów dydaktycznych. Wprawdzie jeden i drugi typ badań ma charakter interwencji, ale o ile pierwsze z nich,

⁹ Fraza zapożyczona od Piotra Zamojskiego (2022).

oparte na pomiarze kontrolowanych zmiennych, i logicznym wnioskowaniu, co do ich wzajemnych zależności, prowadzą do wniosków o generalizującym charakterze, zapewniających efektywność w wyznaczonych rozpoznaniem warunkach badanych sposobów edukacyjnego działania, to drugie, skupione na dialogicznym re/de/konstruowaniu wiedzy praktycznej dotyczącej tego, co jest aktualnie „na czasie”. Konstytuowana w ten sposób wiedza jako usytuowana w społeczno-kulturowym kontekście¹⁰, ma nie tylko zindywidualizowany, ale i tymczasowy charakter.

Z perspektywy przebiegającego od połowy lat 90. „uczenia się” warsztatu pracy ze studentami w konwencji badań w działaniu, mając w pamięci niepowodzenia w przepracowywaniu porażek w przenoszeniu na ostatni etap poczynąń stereotypów w rodzaju ‘nauczyciel ma zawsze rację’, ‘zawsze wszystko zawsze musi się udać’, i dążenie do konkluzji ‘było pięknie, „wszyscy płakali”’, nie znajduję powodu do zaniechania czy ograniczania partycypacyjnego podejścia do uczenia się nauczania w szkole wyższej. Balansowanie między pułapkami dwóch typów **błędów metodologicznych** – „bezpośredniej naiwności bezproduktywnego optymizmu z jednej strony” i „kształtowania sugestii determinizmu” z drugiej (Zamojski, 2022) jest wpisane w tę pracę. I niezależnie od oporu czy uporu co do podkreślenia uzyskanych wyników jako „końcowych”, zachęta do stosowania w narracji raportów z badań w działaniu opowieści o tym, „co się udało” zamiast wyliczania uzyskanych efektów, jest ważna. Celem pierwszym i głównym jest bowiem nie tyle wprowadzenie w życie konkretnej, trwałej zmiany, ile ujawnianie **potencjału budowania** (por. Zamojski, 2022, s. 322) tożsamości profesjonalnej w klasowej i szkolnej społeczności transformacyjnego uczenia się, i wskazanie w ten sposób alternatyw w dotychczasowej dydaktyce szkolnej.

‘Zawieszanie’ ograniczeń

Ponowne czytanie tekstów opartych na analizach wprowadzania studentów kierunków nauczycielskich przez edukacyjne badania w działaniu nie tyle do zastanego, akceptowanego z góry świata uczenia się nauczania, pozwala określić ich warunki brzegowe, co do wpisania strategii w obowiązujący na uczelniach modelu kształcenia wstępnego nauczycieli. Starania te można określić za pomocą przywoływanej przez Henrykę Kwiatkowską, odnośnie do nauczania, znanej frazy Freuda jako „działalności niemożliwej, choć nieuniknionej” (2010). W zapisach standardów przygotowania do nauczania nie ma wyrażonego wprost zakazu uczenia się nauczania m.in. przez miękkie eksperymentowanie – na przykład w formule badań

¹⁰ Szerzej piszę o tym w monografii *Ekspansja uczenia się*, w rozdziale 3: *Badania. Ku projektom typu praxis w edukacji nauczycieli* (2021b).

w działaniu, przy współpracy wszystkich „nauczycieli nauczycieli” w łączeniu teorii i praktyki. Możliwość zespołowego działania na terenie uczelni jest możliwa, choć oparta głównie na osobistych kontaktach, podzieleniu pasji i sytuowaniu prowadzonych studiów i badań w podobnym paradygmacie naukowym. Z uwagi na wskazywaną już dysfunkcjonalność procedur odbywania praktyk szkolnych słabszym ogniwem jest współpraca ze szkołami i mentorami opiekującymi się praktykującymi studentami. Nie wystarczy bowiem zwiększanie liczby godzin przeznaczonych na praktyki (co nastąpiło po wprowadzeniu w tym zakresie zmian w ostatniej edycji standardów). Przeprojektowanie ich roli i miejsca w systemie wydaje się warunkiem *sine quo non* nie tylko w odniesieniu do reprezentowanego przez nas podejścia, ale ważne z punktu widzenia przyjmowania i innych paradygmatów, na przykład zyskującego coraz większą popularność, opartego na kognitywizmie, podejścia monologicznego.

Inny rodzaj ograniczeń, choć powiązany z wyżej wskazanym, stanowią kody kulturowe, od których, jak pisze Zamojski (2022, s. 309), nikt nie jest wolny – ani badacz (przy pewnej przewadze natury metodologicznej), ani studenci (nawet po pewnej „obróbce” wiedzy biograficznej czy /i doświadczalnej z okresu „przed” i z okresu studiów), ani nauczyciele zmagający się z codziennością czy pracownicy nadzoru (dyrektorzy, doradcy, wizytatorzy). Klasa szkolna to teren nauczyciela, podlegającego dyrektorowi (a ten podlega władzom samorządowym i kuratorowi). Ten utrwalony kulturowo-centralistyczny model zarządzania, wzmacniany przez **intersubiektywnie podzielane schematy poznawcze** (Zamojski, 2022, s. 303) dotyczące roli ucznia, rodzica i nauczyciela, i wynikających stąd relacji międzyosobowych w przestrzeni szkolnej, wymaga nie tylko demonstrowania w konkretnych sytuacjach mocy żywionych przekonań oraz zarażania pasją i zdolnością do energetyzowania innych w działaniu, ale nade wszystko skupienia na „zawieszaniu ograniczeń”.

Analizy refleksji studentów, powstających na różnych etapach pracy z nimi, ujawniają przemianę postaw akceptujących znane i zastane sposoby bycia w świecie edukacji, w którym zamierzają uczyć innych, na bardziej **uważne** w stosunku do Drugiego:

[...] podczas pierwszych lekcji [...] wiedza, którą uważałam za atut paradoksalnie stała się przeszkodą w ich prowadzeniu. Nagromadzenie faktograficzne i obawa przed wykazaniem własnego niedoświadczenia edukatorskiego doprowadziła do przeteoretyzowanych spotkań. Za mocno pogłębiałam tematykę zajęć, co skutkowało nieuwagą uczniów lub brakiem odwagi w zabieraniu przez nich głosu. (CdV 2020/ 16)

Rekrutując się na studia byłam pewna, że posiadanie wiedzy kierunkowej stanowi najistotniejszy element. [...] nie zdawałam sprawy, jak bardzo pedagogika podszyta jest psychologią, komunikacją oraz doświadczeniami prowadzącego, w tym jego miękkich kompetencji. Owszem,

byłam świadoma ich istnienia, jednak z perspektywy ucznia, a później studenta, nie myślałam o nich jako o elemencie obligatoryjnym dobrego nauczania. (CdV 2020/ 20)

Uświadomiłam to sobie dopiero podczas zagłębiania się w rzeczywiste wymiary szkolnego nauczania. Również na jednych z prowadzonych zajęć, gdy poruszaliśmy kwestie (nie)idealnej szkoły – (nie)idealnego nauczyciela, padło stwierdzenie, że szkoła powinna kształtować młodego człowieka, zadając sobie pytanie „Z jakim dorosłym chciałabym pracować? Z jakim dorosłym chciałabym nawiązać relację? Z jakim dorosłym chciałabym rozmawiać? Te uproszczone pytania uświadomiły mi, że młodzi ludzie, których mamy uczyć w szkole za chwilę staną się niezależnymi jednostkami społecznymi mającymi takie same prawa i obowiązki jak my w tej chwili. Zatem kogo poprzez nauczanie chcemy „stworzyć”? (CdV 2020/ 7)

czy krytyczne wobec systemu:

[...] nie zadawałam sobie sprawy z tego, że nauczyciel w mniemaniu Ministerstwa jest traktowany jako wykonawca otrzymanego dokumentu, powstającego poza szkołą i często w oderwaniu od jej realiów.... Kontrolowany przez doradców merytorycznych ma trzymać się odgórnie narzuconego przekazu i jego formy, najlepiej podawczej. Nauczyciele mogą mieć wpływ na program tylko jeśli tworzony jest on oddolnie. (CdV 2020/ 14)

[...] przed rozpoczęciem studiów pedagogicznych myślałam bardzo „tradycyjnie” o programie szkolnym. Jako uczennica miałam świadomość, że jest on odgórnie nakładany przez Ministerstwo i obowiązkiem nauczyciela jest jego realizacja. Powtarzałam obiegowe frazy o jego przeładowaniu i nieidealnym systemie oceniania. Nie zgadzałam się z rozliczaniem nas z przedstawianej wiedzy za pomocą ciągłego odpytywania i sprawdzianów, bo przecież „czwórka czwórce” nierówna. I jak większość z uczniów uważałam, że w szkole niewiele się nauczymy, ponieważ nauczyciel nie przedstawia na lekcji całościowej wiedzy wymaganej na sprawdzianie. (CdV 2020/ 24).

Tworzenie warunków do osobistego dotknięcia wpisanych w ten świat napięć, nazwanie i poddanie zakwestionowaniu ich podstaw w kontakcie z innymi, także poprzez studia literaturowe, pozwala zainicjować lub wzmocnić proces przepracowania w formalnych ramach obowiązującego w uczelniach modelu kształcenia wstępnego nauczycieli, osobistych teorii edukacyjnych.

Zakończenie.

Miedzy strategią bąbli a systemowymi rozwiązaniami

Zamiast zwyczajowej konkluzji chciałabym zamknąć niniejszy tekst podzieleniem się kilkoma uwagami typu: co dalej z badaniami w działaniu w pracy edukacyjnej ze studentami przygotowującymi się do nauczania. Badania w działaniu nie są strategią nową („młoda”). Ich ewolucja wkomponowuje się falami w rozwój badań jakościowych w naukach społecznych (Guba, Lincoln, 2009). Po zwrotach interpretacyjnym i krytycznym oraz „działaniowym” – obserwuje się z jednej strony ugruntowanie pozycji badań partycypacyjnych, przyjmujących zróżnicowane sta-

nowiska teoretyczne, i różniące się w związku z tym nazwą. Na marginesie warto dodać, że autorzy niektórych spośród nich, na przykład interwencji formatywnych stosowanych na gruncie kulturowo-historycznej teorii działalności, dyskutują wręcz sens sytuowania swych poczynąń pod wskazanym tu szyldem, a rozwiązania nawiązujące do fenomenologii bywają prezentowane po prostu jako *badanie/działanie* (Reason, Torbet, 2010). W krajowym kontekście akademickim, w którym głosy „purystów metodologicznych”, wyrażające wątpliwości co do kompetencji nauczycieli i edukatorów oraz studentów do prowadzenia naukowych poszukiwań, są ostatnio mniej słyszalne, a legitymizacja podejścia wyrażająca się m. in. w akceptacji dla opierania o ten typ badań dysertacji na stopień naukowy (Gołębnik, 2013), wpisywanie tej strategii w programy kształcenia nauczycieli, mimo barier natury systemowej, jest jednak rozwijane i to w kilku ośrodkach.

W prowadzonej wyżej rekonstrukcji odnosiłam się wyłącznie do własnych doświadczeń. Nie uwzględniłam w niej dokonań badaczy wywodzących się z innych ośrodków pedagogiki akademickiej w Polsce, w których prowadzone są także tego typu projekty. Mam tu na uwadze dorobek Marii Czerepaniak-Walczak afiliowany przy Uniwersytecie Szczecińskim, Teresy Bauman, Piotra Zamojskiego i Agnieszki Nowak-Łojewskiej z Uniwersytetu Gdańskiego, Joanny Madalińskiej-Michalak z Uniwersytetu Warszawskiego, Krystyny Chałas z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Elżbiety Wołodźko reprezentującej Uniwersytet Warmińsko-Mazurski czy Katarzyny Gawlicz z mego środowiska, i wielu innych. Pominięcie to jest ponieważ uzasadnione objętością artykułu i przede wszystkim charakterem prezentowanego w nim wyводу. Rekonstrukcji dorobku dyskursu badań w działaniu w ujęciu historycznym (międzynarodowym i krajowym) dokonałam w innych, przywołanych częściowo w bibliografii.

Kontynuując zatem pytanie, co dalej i podkreślając związek czy wpisanie określonego wariantu edukacyjnych badań w działaniu w podejście społeczno-kulturowe przyjmowane w akademickim modelu profesjonalnego przygotowania do nauczania, pragnę jednocześnie zapewnić, iż jestem daleka od wysuwania roszczeń co do obowiązkowego uwzględniania któregoś z „działaniowych” paradygmatów w edukacji nauczycieli.

Przyjmując konwencję, jak i dlaczego tak to robimy, pragnę jedynie zachęcić – po pierwsze do wsparcia wysiłków w kierunku czynienia kształcenia pedagogicznego na uniwersytetach i akademickich szkołach wyższych wewnątrznie spójnym, wykorzystującym tkwiące w programach możliwości zintegrowanego studio-owania teorii i praktyki z wykorzystaniem ich transformacyjnego potencjału, a po drugie do po/myślenia o możliwości włączenia się przez publikacje, seminaria do społecznego negocjowania zmian systemowych. Przykłady z Finlandii, Singapuru czy Kanady przekonują o możliwości budowania zintegrowanego, bo obejmują-

cego wszystkie etapy, miejsca i poziomy kształcenia, systemu kształcenia profesjonalnych nauczycieli (Nowosad, 2022; Gołębniak, Nowosad, 2021). Oczywiście, w naszych warunkach w taką całościową zmianę systemu kształcenia nauczycieli konieczne wydaje się odwołanie do dokonań i inicjatyw oddolnych. Choć pełna rewitalizacja pomyślanej po roku 1989 strategii „bąbli”, nie jest zapewne, po latach dyrektywnego charakteru, a niekiedy chaosu podejmowanych przez kolejne ekipy rządzące działań reformatorskich (zob. np. Śliwerski, 2009; 2011) możliwa, to nadzieja na zarażanie nowymi ideami i rozszerzanie pola „eksperymentalnych” praktyk w kształceniu nauczycieli, jak i sięganie do tego istniejącego już dorobku, w deliberatywnym dyskursie dotyczącym całościowych przeobrażeń tego segmentu oświaty, wydają się nie do przecenienia.

References

- Atroszko, B. (2020). Miejsce innowacyjności w standardach kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 32 (1)(63), 113–126.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Boulder, NV: Paradigm Publishers.
- Broekman, H., Wubbels, T., Korthagen F., Tichlar, A. (2001). „Refleksja” i „dopasowanie” w kształceniu nauczycieli. Tł. B. D. Gołębniak. *Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja*, 15(3), 7–32.
- Cervinkova, H., Gołębniak, B.D. (red.). (2010). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia w działaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cervinkova, H., Gołębniak, B.D. (red.). (2013). *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Cervinkova, H. (2012) Nauczanie do zmiany społecznej. Studium przypadku. W: B. D. Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), *Programowe (nie)przygotowanie* (s. 233–248). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Cervinkova, H. (2013) Etnografia edukacyjna i badania w działaniu – z warsztatu kształcenia nauczycieli. *Forum Oświatowe*, 1(48), 123–137.
- Cervinkova, H. (2019). *Antropologia i edukacja. Etnograficzne badania edukacyjne*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Etyczne aspekty badań w działaniu. Poszanowanie praw uczestników. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębniak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 76–88). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2014). Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 2(19), 181–194.
- Dereń, E. (2010). *Edukacja nauczycieli szkół podstawowych na Dolnym Śląsku w latach 1945–1970*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Engeström, R. (2014). Uczenie się w ujęciu teorii działalności. *Forum Oświatowe*, 26/2(52), 136–147.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2012). Badania nad ekspansywnym uczeniem się: założenia, wnioski i przyszłe wyzwania. *Forum Oświatowe*, numer tematyczny „Ku perspektywie społeczno-kulturowej w edukacji”, 1(46), 210–266.

- Gołębniak, B. D. (2000). Postawy, przekonania, wiedza praktyczna nauczycieli. W: M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237–254). Poznań: Wolumin.
- Gołębniak, B. D. (2001). Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej, numer specjalny, 203–222.
- Gołębniak, B. D. (2005) Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(1), 13–20.
- Gołębniak, B. D. (2010). Poszukiwanie – refleksyjność – dialektyczne uczenie się. Nowe praktyki edukacyjne w szkole wyższej. W: J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac (red.), *Innowacje w edukacji akademickiej. Szkolnictwo wyższe w procesie zmiany* (s. 255–268). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gołębniak, B. D. (2011). Od akademickiego przekazu do studiowania praktyki (Uniwersytecki model kształcenia nauczycieli). *Studia Edukacyjne*, (1), 13–24.
- Gołębniak, B. D., Kwiatkowska, H. (2012). *Nauczyciele. Programowe nieprzygotowanie?* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D., Krzychała, S. (2015). Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań. *Rocznik Pedagogiczny*, (38), 97–112.
- Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2020). Wyjść poza opis. Badania interwencyjne w edukacji dziecka. W: M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych* (s. 315–335). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Gołębniak, B. D. (2020). Konstruktywistyczna edukacja do konstruktywistycznego nauczania. Redefinicja relacji teorii i praktyki w akademickim kształceniu nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 32–46.
- Gołębniak, B. D. (2021a). Refunctioning and extending ethnographic methods of data collection. *Przegląd Badań Edukacyjnych/ Educational Studies Review*, 35(2), 275–290.
- Gołębniak, B. D. (2021b). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W kierunku społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Gołębniak, B. D., Nowosad I. (2022). Rozwój profesjonalizmu nauczycieli w procesie kształcenia i doskonalenia. Inspiracje światowej klasy systemów edukacji. W: S. Kwiatkowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki – w kierunku integracji teorii z praktyką* (s. 420–460). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe APS.
- Gołębniak, M. (2017). Antropologia i etnografia edukacyjna – na pograniczu dyscyplin. *Forum Oświatowe*, 29(2/58), 45–60.
- Guba, E., G., Lincoln, Y.S. (2009). Kontrowersje wokół paradygmatów, sprzeczności i wyłaniające się zbieżności (tłum. M. Bobako). W: N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (s. 281–314). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Iraśiak, A. (2017). *Wzajemne uczenie się siebie osób głuchych i słyszących w edukacyjnym projekcie edukacyjnym*. [Nieopublikowana rozprawa doktorska]. Uniwersytet Dolnośląski DSW we Wrocławiu.
- Jonas, H. (1996). *Zasada odpowiedzialności*, tłum. M. Klimowicz. Kraków: Wydawnictwo Platan.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska, D. (2021). Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 7–29.

- Krzychała, S., Zamorska, B. (2008). *Dokumentarna ewaluacja szkolnej codzienności*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ligus, R. (2012a). Tutoring akademicki i badania w działaniu. Jakościowe studium przypadku. W: B. D. Gołębiak, H. Kwiatkowska (red.), *Programowe (nie)przygotowanie* (s. 249–264). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Ligus, R. (2012b). Tutoring uczestniczący w akademickim kształceniu nauczycieli jako badania w działaniu. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Edukacyjne badania w działaniu* (s. 228–248). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Nowosad, I. (2022). *Singapur – azjatycki tygrys edukacyjnych reform. Fenomen makropolityki oświatowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Picht, G. (1981). *Odwaga utopii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Reason, P., Torbet W. R. (2010). Zwrot działaniowy. Ku transformacyjnej nauce społecznej, tłum. M. Lavergne. W: H. Cervinkova, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia w działaniu* (s. 117–152). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Śliwerski, B. (2009). *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Śliwerski, B. (2011). Dokąd zmierza polska edukacja? *Neodidgmata*, 33/34, 65–76.
- Leave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamojski, P. (2022). *Edukacja jako rzecz publiczna*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Zamorska, B. (2018) Interwencje formatywne w i dla inkluzji. Podejście kulturowo-historycznej teorii działalności. W: B. D. Gołębiak, M. Pachowicz (red.), *Ku inkluzji społeczno-kulturowej w szkole. Od pedagogiki klasy do pedagogiki włączającej* (s. 133–148). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Zamorska, B., Gąsiorek, P. (2022). Education as a cultural migration: Organic transformations in the developmental konots od activity. *Forum Oświatowe*, 53/2(68), 11–17.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER II(268)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Agnieszka Janiak-Jasińska, 2023

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/> [https://doi](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.2)

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.2>

Agnieszka Janiak-Jasińska

*Uniwersytet Warszawski**

E-mail: a.janiak-jasinska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6629-9058

Kompetencje badawcze w kształceniu przyszłych nauczycieli – projektowanie programów studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela**

Summary:

RESEARCH COMPETENCES IN EDUCATING FUTURE TEACHERS – DESIGNING STUDY PROGRAMMES THAT PREPARE STUDENTS FOR THE TEACHING PROFESSION**

The nearly five-year period of implementing new solutions in initial teacher education, caused by the introduction of new legal regulations, encourages verifying the validity of the assumptions made and rethinking the adopted concepts. The article aims to indicate the key issues related to the design of future teachers' education, in particular the development of their research competence. For this purpose, the author analysed the legal regulations affecting its conception and the solutions implemented at Polish universities. The article discusses the doubts related to the inclusion of a five-year teacher training path into the two-stage study system, the consequences of choosing a study profile and the placement of psychological, pedagogical and didactic preparation in the study programme.

Keywords: initial teacher education, teacher education programme, education concept, research competence

* Adres: Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Ustawa Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 20 lipca 2018 r. (Dz. U. 2018 poz. 1668) wraz z jej aktami wykonawczymi regulującymi tworzenie i prowadzenie studiów zmieniła w sposób znaczący organizację studiów, przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela i postawiła przed każdą z uczelni prowadzących kształcenie nauczycielskie, wyzwanie sformułowania koncepcji tego kształcenia, specyficznej dla danej uczelni, ale i zgodnej z wymaganiami ustawodawcy. Szybkie tempo wdrażania nowego prawa sprawiło, że o poszczególnych jej elementach decydowano pod presją czasu, ograniczono się do kwestii kluczowych dla organizacji kształcenia, odkładając na bok pogłębioną refleksję nad całokształtem tej koncepcji. Po pięciu latach funkcjonowania nowego systemu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, gdy wśród obecnych studentów nie ma już osób realizujących kształcenie nauczycielskie zgodne z ministerialnymi standardami z 2012 r. (zob. Rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, Dz.U. 2012 poz. 131), warto rozważyć zasadność przyjętych rozwiązań.

Celem niniejszego artykułu jest więc zasygnalizowanie zagadnień istotnych dla koncepcji kształcenia przyszłych nauczycieli, szczególnie w odniesieniu do ich kompetencji badawczych, których znaczenie istotnie wzrosło wskutek powiązania uprawnień zawodowych z ukończeniem studiów II stopnia i uzyskaniem tytułu zawodowego magistra. Przekonanie o wadze wskazanych problemów, czerpię z analizy dokumentów regulujących projektowanie i prowadzenie studiów, w tym studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela¹, wyników ocen programowych przeprowadzanych przez Polską Komisję Akredytacyjną (dalej: PKA) i publikowanych w postaci raportów na stronie internetowej tej instytucji oraz z doświadczenia w pracach zespołu dziedzinowego i zespołu ds. kształcenia nauczycieli, działających w ramach PKA.

Kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela a studia dwustopniowe

Ponownego przemyślenia wymaga z pewnością włączenie pięcioletniego kształcenia przyszłych nauczycieli do systemu studiów dwustopniowych. W roz-

¹ Dla powyższych rozważań istotne są: rozporządzenie MNiSW z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. 2018, poz. 1861); rozporządzenie MNiSW z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz. U. 2018, poz. 2218); rozporządzenie MNiSW z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).

porządzeniu MNiSW z 25 lipca 2018 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela ustawodawca wskazał, że przygotowanie nauczycieli przedmiotu powinno odbywać się na studiach I i II stopnia lub jednolitych studiach magisterskich „na kierunku, którego program studiów określa efekty uczenia się obejmujące wiedzę i umiejętności odpowiadające wszystkim wymaganiom [...] podstawy programowej przedmiotu nauczania [...]” (Dz.U. 2019 r., poz. 1450 r., zał. 1, pkt. 1.4, s. 2). Rozłożenie zajęć z określonej w rozporządzeniu grupy B (przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne), grupy C (podstawy dydaktyki i emisja głosu), grupy D (przygotowanie dydaktyczne do nauczania pierwszego przedmiotu) i ewentualnie grupy E (przygotowanie do nauczania kolejnego przedmiotu) powinno być skorelowane z przygotowaniem merytorycznym. Trudno sobie bowiem wyobrazić, by np. student filologii obcej rozpoczynał praktyki zawodowe z grupy D, nie posiadając odpowiedniego poziomu biegłości językowej, wiedzy językoznawczej i literaturoznawczej. Biorąc pod uwagę, że na wielu uczelniach na kierunki filologiczne przyjmowani są kandydaci także bez znajomości języka obcego i nabycie właściwych kompetencji językowych wymaga czasu, realizacja zajęć i praktyk z grupy D nie może nastąpić w pierwszych etapach studiów licencjackich.²

Ulokowanie poszczególnych elementów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela w programie studiów I i II stopnia, musi także umożliwiać studentom jego kontynuowanie w przypadku zmiany uczelni po ukończeniu studiów I stopnia. Przyszłych nauczycieli nie należy bowiem przez wybór ścieżki zawodowej pozbawiać prawa do mobilności naukowej, poznawania nowych ośrodków akademickich i prowadzonych w nich badań naukowych. Nie należy też ich zmuszać do powtarzania treści opanowanych podczas studiów licencjackich. Stąd suplementy dyplomów ukończenia studiów I stopnia powinny zawierać kompletną i jasną informację o zakresie zrealizowanego kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela.³ Dzięki temu inna uczelnia w procesie rekrutacji na studia II stopnia będzie mogła przedłożyć studentowi plan jego kontynuowania, uwzględniający osiągnięte na studiach I stopnia efekty uczenia się.

² Ważny artykuł o wyzwaniach związanych z jakością kształcenia na kierunkach filologicznych zob. A. Strugińska (2022).

³ Należy jednak pamiętać, że informacja ta nie może pojawić się w pkt. 5.2. suplementu, przeznaczonym do potwierdzenia uzyskanych podczas studiów uprawnień zawodowych. Odpowiednią formułę w tej sprawie może wprowadzić do suplementu wyłącznie ta uczelnia, która wydawać będzie dyplom ukończenia studiów II stopnia, bez względu na to, czy zajęcia z grupy B, C, D i ewentualne E ulokowane były w programie studiów I stopnia, na obu poziomach kształcenia czy wyłącznie na studiach II stopnia. Kluczowe jest bowiem uzyskanie pełnego przygotowania merytorycznego.

Należy jednak pamiętać, że studenci korzystając z możliwości, jakie stwarza system boloński mogą planować nie tylko kontynuowanie studiów na innej uczelni, ale także zmianę kierunku studiów (niekoniecznie związaną ze zmianą alma mater). Literalna, językowa interpretacja przywołanego powyżej fragmentu standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, podkreślająca użytą w dokumencie liczbę pojedynczą („kierunku”) studentom przygotowującym się do zawodu nauczyciela na taką ścieżkę edukacyjną nie pozwala. Zobowiązuje ona studenta do pozostania na tym samym kierunku studiów przez pięć lat. Przykładowo, zgodnie z tą koncepcją, student, który zamierza zostać nauczycielem matematyki winien ukończyć studia I i II stopnia na kierunku matematyka. Takie wąskie rozumienie zapisów ministerialnego standardu nie wydaje się jednak celowe i funkcjonalne. Na wielu uczelniach studia II stopnia pogłębiają wiedzę i umiejętności opanowane przez studentów na studiach I stopnia, ale także albo powiększają ich kompetencje o metodologię i wyniki badawcze innych dyscyplin albo poszerzają pola badawcze o zagadnienia nieomawiane podczas wcześniejszego etapu kształcenia. Różnice w koncepcji kształcenia na obu poziomach studiów sygnalizowane są zmianą nazwy kierunku studiów lub też przyporządkowaniem studiów do dyscyplin naukowych (np. Iberystyka: Hispanistyka oraz Iberystyka: Portugaliistyka – studia I stopnia i Filologia iberyjska – studia II stopnia na Uniwersytecie Warszawskim⁴). Porównanie efektów uczenia się i treści programowych wskazuje jednak (przy wszystkich różnicach wynikających z przyjętej koncepcji) na ciągłość kształcenia i spełnienie warunku określonego w standardzie kształcenia przyszłych nauczycieli dotyczącego realizacji wszystkich wymagań podstawy programowej przedmiotu nauczania.

Wydaje się więc, że właściwszym rozwiązaniem jest samodzielne zdefiniowanie przez każdą uczelnię możliwych ścieżek edukacyjnych prowadzących do uzyskania pełnego (merytorycznego, psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego) przygotowania do zawodu nauczyciela danego przedmiotu, odwołujące się nie do nazwy kierunku, ale efektów uczenia się i treści programowych przypisanych do studiów na 6 i 7 poziomie Polskiej Ramy Kwalifikacji (dalej PRK). Podejście takie pozwala pogodzić dążenie ustawodawcy do podniesienia poziomu przygotowania merytorycznego kandydatów do pracy w zawodzie nauczyciela z prawem studenta do indywidualizacji procesu kształcenia i zmiany kierunku studiów po ukończeniu studiów I stopnia. Stwarza także możliwość wzbogacenia kompetencji przyszłego

⁴ Wszystkie przytaczane w artykule przykłady pochodzą z Uniwersytetu Warszawskiego nie tylko ze względu na fakt, że są mi najlepiej znane. Posługiwanie się przykładami innych uczelni w celu zobrazowania wątpliwości/problemów związanych z kształceniem przyszłych nauczycieli, bez szczegółowego przedstawienia tych konkretnych przypadków byłoby wysoce nieestosowne.

nauczyciela przedmiotu. Przykładowo: absolwent oferowanych przez Uniwersytet Warszawski studiów I stopnia na kierunku Historia, przyporządkowanych w 100% do dyscypliny historia i studiów II stopnia na kierunku Historia i kultura Żydów, którego dyscypliną wiodącą jest historia, a dyscyplinami uzupełniającymi literaturoznawstwo i nauki o kulturze i religii będzie posiadał wiedzę i umiejętności pozwalające na realizację podstawy programowej przedmiotu historia w szkole podstawowej i ponadpodstawowej, ale będzie także merytorycznie przygotowany do współpracy z nauczycielem języka polskiego czy wiedzy o społeczeństwie. Należy jednak podkreślić, że wdrożenie takiego rozwiązania wymaga rzetelnej analizy efektów uczenia się i treści programowych określonych dla poszczególnych poziomów studiów i porównania ich z wymaganiami podstaw programowych przedmiotów szkolnych oraz sformułowania przez uczelnię czytelnej koncepcji kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela danego przedmiotu, np. nauczyciela historii, nauczyciela biologii, nauczyciela techniki. Trudno w tym momencie wskazać przykład dobrej praktyki w tym zakresie. Uczelnie ograniczają się bowiem do informowania za pośrednictwem swoich stron internetowych o prowadzeniu bądź nie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela, nie wyjaśniają natomiast w jakie kompetencje wyposażą przyszłego nauczyciela przedmiotu (np. nauczyciela chemii czy nauczyciela języka polskiego) oraz w jaki sposób to osiągną.

Profil i program studiów a kompetencje badawcze przyszłego nauczyciela

Koncepcja kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela powinna uwzględniać specyfikę profilu studiów, na których kształcenie przyszłych nauczycieli jest prowadzone. Ustawodawca nie wskazał profilu właściwego dla tego typu studiów. W ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. utrzymano podział na dwa profile: praktyczny, „na którym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom kształtującym umiejętności praktyczne” i ogólnoakademickim, „na którym ponad połowa punktów ECTS jest przypisana zajęciom związanym z prowadzoną w uczelni działalnością naukową” (Dz. U. 2018, poz. 1668, art. 64, ust. 2, s. 31). Konsekwencją nacisku na kształcenie umiejętności praktycznych na studiach o profilu praktycznym jest ustawowy wymóg uwzględnienia w programie studiów praktyk zawodowych realizowanych w dłuższym wymiarze czasu. Na studiach I stopnia i jednolitych magisterskich, powinny one trwać co najmniej sześć miesięcy, na studiach II stopnia – co najmniej trzy. Zasada ta nie obejmuje jednak studiów, przygotowujących do zawodu określonych w art. 68, ust. 1, a więc także do zawodu nauczyciela (Dz. U. 2018, poz. 1668, art. 67, ust. 6 i art. 68, ust. 1, s. 32). Długość

praktyk zawodowych, przygotowujących do zawodu nauczyciela określona została w standardzie kształcenia i jest ona znacznie, bo około dziesięciokrotnie krótsza niż wymagana od studiów o profilu praktycznym, nieregulowanych ministerialnym standardem. Przyszłego nauczyciela przedmiotu prowadzonego w szkole podstawowej i ponadpodstawowej uczelnia musi bowiem skierować na praktyki zawodowe w wymiarze 150h (30h praktyk psychologiczno-pedagogicznych i 120h praktyk dydaktycznych) lub 240h, jeśli planuje nauczać dwóch przedmiotów (150h+90h praktyk dydaktycznych, przygotowujących do nauczania drugiego przedmiotu). Dla porównania Polska Komisja Akredytacyjna oszacowała wymiar praktyk na studiach o profilu praktycznym na 960h w przypadku studiów I stopnia i 480h na studiach II stopnia (łącznie w ciągu pięciu lat studiów: 1440h)⁵.

Trudno wyjaśnić, dlaczego ustawodawca uznał, że cechą specyficzną studiów nauczycielskich o profilu praktycznym nie muszą być praktyki zawodowe. Możliwe, że zdając sobie sprawę z trudności organizacyjnych w realizacji tak długich praktyk w szkołach, nie chciał zniechęcać uczelni do realizacji zadania przygotowywania przyszłych kadr pedagogicznych, w szczególności tych uczelni, które ustawowo skazane zostały na prowadzenie studiów o profilu praktycznym. Ograniczenie to sformułowano wobec uczelni, które w dyscyplinie, do której przyporządkowano kierunek studiów lub w dyscyplinie wiodącej, posiadają kategorię naukową C lub nie posiadają jej wcale (Dz. U. 2018, poz. 1668, art. 53, ust. 4, pkt. 2, s. 26)⁶. Należy jednak podkreślić, że jest to jedynie przypuszczenie.

O specyfice studiów nauczycielskich o profilu praktycznym czy ogólnoakademickim nie **świadczy więc** obligatoryjność i wymiar praktyk zawodowych. Jej istotą powinny być inaczej zdefiniowane efekty uczenia się. Na odmiennosc tę wskazują charakterystyki drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6 i 7 PRK. W przypadku studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela przedmiotu odnoszą się one do przygotowania merytorycznego, czyli

⁵ Stanowisko interpretacyjne nr 3/2020 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 21 maja 2020 r.: <https://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2020/08/Stnowisko-3.pdf>

⁶ Ten sam przepis mocno ograniczał prawo tego typu uczelni do prowadzenia studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela. Przysługiwało ono jedynie tym uczelniom z kategorią C lub bez kategorii naukowej w dyscyplinie, do której przyporządkowano kierunek studiów lub dyscyplinie wiodącej, które zawarły porozumienie o współpracy przy prowadzeniu studiów nauczycielskich z uczelniami, posiadającymi w tej dyscyplinie kategorię naukową A+, A lub B+. Nowelizacja ustawy z 23 lipca 2021 r., wprowadzająca nową kategorię uczelni zawodowej: „akademię nauk stosowanych”, znacząco zmniejszyła zasięg tego ograniczenia. Akademia nauk stosowanych zostały bowiem zwolnione z obowiązku zawierania w/w porozumienia, Ustawa z dnia 23 lipca 2021 r. o zmianie ustawy – prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz ustawy – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2021 poz. 1630), art. 1, pkt 6, s. 2.

do zajęć z grupy A według nomenklatury przyjętej w ministerialnym standardzie. Efekty przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego, do zrealizowania w grupie B, C i D (ewentualnie też E) zostały ujęte osobno w rozporządzeniu dot. standardu kształcenia przyszłych nauczycieli.

Absolwent studiów II stopnia, a więc tych, po ukończeniu których możliwe jest uzyskanie uprawnień do wykonywania zawodu nauczyciela zna w stopniu pogłębionym m.in. „wybrane fakty, obiekty i zjawiska oraz dotyczące ich metody i teorie wyjaśniające złożone zależności między nimi, stanowiące zaawansowaną wiedzę ogólną z zakresu dyscyplin naukowych lub artystycznych tworzących podstawy teoretyczne, uporządkowaną i podbudowaną teoretycznie wiedzę obejmującą kluczowe zagadnienia oraz wybrane zagadnienia z zakresu zaawansowanej wiedzy szczegółowej – właściwe dla programu studiów”. Jeśli ukończył studia o profilu praktycznym – dodatkowo zna również „zastosowania tej wiedzy w działalności zawodowej” związanej z kierunkiem studiów. Jeśli zaś studia o profilu ogólnoakademickim – to zna też „główne tendencje rozwojowe” dyscyplin naukowych, do których przyporządkowano kierunek studiów. W zakresie umiejętności badawczych absolwent studiów o profilu ogólnoakademickim powinien umieć „formułować i rozwiązywać złożone i nietypowe problemy” oraz formułować i testować hipotezy związane z prostymi problemami badawczymi, podczas gdy absolwent studiów o profilu praktycznym – „formułować i rozwiązywać problemy oraz wykonywać zadania typowe dla działalności zawodowej związanej z kierunkiem studiów” oraz „formułować i testować hipotezy związane z prostymi problemami wdrożeniowymi” (Dz. U. 2018, poz. 2218, s. 2–4).

Jak widać, studia na poziomie 7 PRK służą rozwijaniu kompetencji badawczych, przy czym na studiach o profilu praktycznym studenci powinni prowadzić badania o charakterze wdrożeniowym, służące rozwiązywaniu problemów zawodowych. Na studiach II stopnia badania te stanowią podstawę pracy dyplomowej, stąd uzasadnione jest oczekiwanie, by na studiach o profilu praktycznym – przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, była ona poświęcona wyzwaniom dydaktycznym związanym z nauczaniem danego przedmiotu. Program tych studiów winien być podporządkowany temu celowi, a więc umożliwiać pogłębienie wiedzy z zakresu dyscypliny/dyscyplin kluczowych dla danego przedmiotu nauczania (dyscypliny/dyscyplin, do której/których przyporządkowano kierunek studiów), a także psychologii, pedagogiki i metodyki nauczania oraz kłaść nacisk na doskonalenie umiejętności badania zastosowań tej wiedzy w działalności zawodowej, czyli w pracy nauczyciela. Zasadne wydaje się więc **włączanie całości przygotowania zawodowego tj. wszystkich grup zajęć wskazanych w standardzie kształcenia przyszłych nauczycieli (nie tylko grupy A, ale także grupy B, C, D i ewentualnie E) do obligatoryjnej części programu studiów i tym samym, do łącznej wartości punktów ECTS wymaganych**

do ukończenia studiów (180 na studiach I stopnia i 120 na studiach II stopnia), nawet jeśli odbędzie się to kosztem kształcenia w dyscyplinie/dyscyplinach, do której/których przyporządkowano kierunek studiów. Absolwent studiów nauczycielskich o profilu praktycznym ma być bowiem refleksyjnym nauczycielem przedmiotu, znającym metody i procedury badawcze specyficzne dla dyscypliny/dyscyplin kluczowych dla nauczanego przedmiotu, nie zaś badaczem w tej dyscyplinie/dyscyplinach, wyposażonym także w umiejętności zawodowe.

Większość uczelni w Polsce mających prawo do swobodnego wyboru profilu studiów nadaje kierunkom, na których przygotowuje się studentów do pracy w zawodzie nauczyciela profil ogólnoakademicki. Powstające na tego typu studiach prace magisterskie rozwiązują złożone problemy badawcze niezwiązane wprost z działalnością zawodową. Dowodzą umiejętności formułowania i testowania hipotez badawczych przy zastosowaniu metod badawczych specyficznych dla dyscypliny/dyscyplin, do których przyporządkowano kierunek studiów i wykorzystaniu zaawansowanej i pogłębionej wiedzy z ich obszaru. Treści programowe i metody ich realizacji koncentrować się więc powinny na kształceniu kompetencji ściśle powiązanych ze specyfiką dyscypliny/dyscyplin tworzących teoretyczny fundament danego kierunku studiów i z jego zakresem przedmiotowym, uniwersalnych kompetencji badawczych (np. umiejętność argumentowania) oraz – jak słusznie zauważa Beata Mikołajczyk – na doskonaleniu kompetencji miękkich, „niezbędnych do pokonania każdego z etapów procesu badawczego”, np. umiejętności komunikacyjnych (Mikołajczyk, 2022, s. 212–213). Absolwent studiów II stopnia o profilu ogólnoakademickim z założenia jest zatem przygotowany do roli badacza/specjalisty w danym obszarze badawczym, ale także do wykorzystania umiejętności badawczych w różnych, nieprzewidywalnych warunkach, w tym także zawodowych. Jeśli na danym kierunku studiów o profilu ogólnoakademickim, prowadzone jest kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela, to ich absolwent jest badaczem wyposażonym dodatkowo w umiejętności zawodowe. Analogicznie do innych specjalności zawodowych oferowanych na tym samym kierunku studiów. Przykładowo: absolwenci studiów II stopnia na kierunku historia będą historykami, których wiedza i umiejętności mogą znaleźć zastosowanie w różnych obszarach życia społecznego i działalności zawodowej. Jeśli jednak na kierunku tym studenci realizują specjalność nauczycielską albo archiwistyczną, to kończąc studia II stopnia o profilu ogólnoakademickim będą historykami z dodatkowym przygotowaniem do pracy w zawodzie nauczyciela albo archiwisty.

Wynikająca z PRK na studiach o profilu ogólnoakademickim konieczność skoncentrowania kształcenia na wiedzy i umiejętnościach niezbędnych w badaniach typowych dla danej dyscypliny/dyscyplin naukowych stawia pod znakiem zapytania włączanie przygotowania zawodowego do obowiązkowej części programu studiów

czyli do puli punktów ECTS wymaganych do ukończenia studiów. Taki model kształcenia, w którym co najmniej 28 pkt ECTS (lub 35 pkt ECTS, jeśli program obejmuje przygotowanie do nauczania dwóch przedmiotów) przypisanych w standardzie kształcenia przyszłych nauczycieli do przygotowania psychologiczno-pedagogicznego i dydaktycznego wliczane jest do 300 pkt ECTS, wymaganych w toku studiów I i II stopnia jest modelem najczęściej występującym na polskich uczelniach, na różnych kierunkach studiów. Należy jednak pamiętać, że w zależności od przyjętych rozwiązań kształcenie to rozłożone jest równomiernie między studia I i II stopnia lub skoncentrowane na jednym poziomie studiów, najczęściej na studiach II stopnia, co oznacza, że cały wskazany powyżej nakład pracy studenta niezbędny do opanowania wiedzy i umiejętności zawodowych, mieści się w 120 punktach ECTS. W modelu tym, wygodnym dla studentów, bo nie obciążającym ich dodatkowymi godzinami zajęć i pracą własną i stosunkowo łatwym we wdrożeniu, bo nie generującym dodatkowych kosztów kształcenia, przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i dydaktyczne realizowane jest kosztem doskonalenia kompetencji badawczych: pogłębiania wiedzy i ćwiczenia umiejętności prowadzenia badań w danej dyscyplinie/dyscyplinach naukowych. Uzasadnione wydaje się w tym przypadku pytanie o porównywalność wiedzy specjalistycznej i umiejętności prowadzenia badań absolwentów, którzy podczas studiów realizowali ścieżkę kształcenia nauczycielskiego lub inną ścieżkę o charakterze naukowym (np. specjalność nauczycielska albo przekładoznawstwo na filologii obcej, specjalność nauczycielska albo historia mówiona na historii).

Rzadkim, występującym głównie na Uniwersytecie Warszawskim, jest model, w którym kształcenie przygotowujące do zawodu nauczyciela to dodatkowy, fakultatywny element programu studiów, a liczba punktów ECTS przypisana do zajęć i praktyk z grupy B, C, D i ewentualnie E nie należy do puli punktów ECTS wymaganych do ukończenia studiów. Jedynym elementem przygotowania do zawodu nauczyciela wchodzącym do obligatoryjnej części programu studiów jest przygotowanie merytoryczne (grupa A). Student może (ale nie musi) skorzystać z tej oferty i równoległe z przygotowywaniem się do roli badacza/specjalisty w danym obszarze badań nabywać umiejętności zawodowe. Wymaga to jednak od niego dodatkowego nakładu czasu i wysiłku, może więc rodzić problemy z łączeniem studiów z innymi aktywnościami i zniechęcać do podejmowania takiego wyzwania. Rozwiązanie to, jakkolwiek kosztowne dla uczelni, pozwala maksymalnie dużo czasu poświęcić na kształcenie w dyscyplinie/ dyscyplinach, do których przyporządkowano kierunek studiów i tym samym w przypadku przyszłych nauczycieli – wzmacniać ich przygotowanie merytoryczne. Różnice między absolwentami w stopniu opanowania efektów uczenia się zdefiniowanych dla kierunku studiów nie są wówczas konsekwencją systemowego ograniczenia ścieżki kształcenia w dyscyplinie, ale skutkiem uwarunkowań indywidualnych.

Zakończenie

W projektowaniu studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela ważne jest zatem, nie tylko uwzględnienie wszystkich wymagań określonych przez ustawodawcę, ale przemyślane zdefiniowanie sylwetki absolwenta tych studiów. Czy ma być on nauczycielem przedmiotu, gotowym do badań nad procesem uczenia, ale także znającym metody i procedury badawcze specyficzne dla dyscypliny/ dyscyplin fundamentalnych dla nauczanego przedmiotu, czy raczej badaczem/ specjalistą w danym obszarze badawczym, wyposażonym dodatkowo w umiejętności zawodowe? Czy przygotowanie merytoryczne przyszłego nauczyciela przedmiotu powinno być takie same, jak każdego innego absolwenta danego kierunku studiów, czy może nieco inne? Czy pożądane jest, by było ono ściśle związane z jedną dyscypliną, wiodącą dla przedmiotu szkolnego, czy może, by uwzględniało ono punkty widzenia różnych nauk? Odpowiedzi na te pytania powinny wpływać na wybór profilu studiów, rozłożenie kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela w toku studiów dwustopniowych, wreszcie ulokowanie zajęć wynikających z ministerialnego standardu w programie studiów. Nie sposób ich jednak udzielić bez pogłębionej analizy nie tylko uwarunkowań prawnych, ale także, a może nawet przede wszystkim oczekiwań otoczenia społeczno-gospodarczego uczelni. Konieczne jest rozpoznanie potrzeb rynku pracy, z którym zmierzą się świeżo wykształceni nauczyciele. Czy na pewno znajdą pracę w zawodzie, czy raczej będą jej poszukiwać w pokrewnych obszarach zawodowych, np. w popularyzacji nauki? Jakich postaw i jakich umiejętności oczekiwać będą przyszli pracodawcy? Jak rozumie rolę nauczyciela lokalne środowisko społeczne? Jak definiowane są wyzwania edukacyjne, przed którymi w najbliższej przyszłości staną nauczyciele? Wybór sylwetki absolwenta studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela między refleksyjnym nauczycielem przedmiotu a badaczem wyposażonym w umiejętności zawodowe, a co za tym idzie wybór koncepcji kształcenia przyszłego nauczyciela – nie powinien zależeć wyłącznie od przekonań środowiska akademickiego, ale także od potrzeb interesariuszy zewnętrznych.

References

- Mikołajczyk, B. (2022). Kształcenie przez badania jako podstawa konstrukcji programu studiów. W: B. Mikołajczyk, A. Konieczka-Śliwińska (red.), *Kształcenie akademickie. Współczesne konteksty i wyzwania* (s. 105–228). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.
- Strugińska, A. (2022). Jakość kształcenia językowego w polskim szkolnictwie wyższym na przykładzie filologii. Wyniki analiz Polskiej Komisji Akredytacyjnej w latach 2019–2021. W: B. Mikołajczyk, A. Konieczka-Śliwińska (red.), *Kształcenie akademickie. Współczesne konteksty i wyzwania* (s. 293–316). Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

- Rozporządzenie MNiSW z 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012, poz. 131).
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 14 listopada 2018 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia efektów uczenia się dla kwalifikacji na poziomach 6-8 Polskiej Ramy Kwalifikacji (Dz. U. 2018, poz. 2218).
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450).
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 27 września 2018 r. w sprawie studiów (Dz.U. 2018, poz. 1861).
- Stanowisko interpretacyjne nr 3/2020 Prezydium Polskiej Komisji Akredytacyjnej z dnia 21 maja 2020 r. Pobrane z: <https://www.pka.edu.pl/wp-content/uploads/2020/08/Stanowisko-3.pdf>
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. 2018, poz. 1668)
- Ustawa z dnia 23 lipca 2021 r. o zmianie ustawy – prawo o szkolnictwie wyższym i nauce oraz ustawy – Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz. U. 2021, poz. 1630)

Grażyna Czetwertyńska

*Uniwersytet Warszawski**

The Kosciuszko Foundation Poland – Fundacja Kościuszkowska Polska

E-mail: gracz@al.uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4152-6602

Portfolio w przygotowaniu nauczycieli do zawodu na podstawie doświadczeń Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego**

Summary

PORTFOLIO AS A MEANS TO PREPARE TEACHERS FOR THEIR CAREER, BASING ON EXPERIENCES
OF THE SCHOOL OF EDUCATION OF POLISH-AMERICAN FREEDOM FOUNDATION
AND UNIVERSITY OF WARSAW***

The educational portfolio is not an obvious and often chosen tool for teacher education in Poland. It is perceived as difficult to implement, time-consuming and often with disappointing results. In the presented study, conducted by Grażyna Czetwertyńska and Kinga Białek, the portfolios collected (in paper and electronic form) in the School of Education (SE) of the Polish-American Freedom Foundation and the University of Warsaw, and the results of annual evaluations on portfolio work were analysed. The study focuses on the use of the portfolio in further work with students. The assumptions adopted in SE were compared with other portfolio models in teacher education in Poland. The portfolio in the SE changed along with the development of the institution, so the causes and effects of these changes were examined as well. Additionally, the compliance of the goals and effects achieved through working with the portfolio with the goals of education in the SE was examined, particularly with regard to the Teacher's Development Standards used in the SE. A description of the methodology of teaching self-reflection skills in the teacher's workshop and, consequently, the professionalisation of his/her work is described.

* Adres: Wydział Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Nowy Świat 69, 00-046 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

The research allowed for a detailed description of a specific didactic model and the development of recommendations regarding the conditions for the use of the portfolio for those interested in implementing it in teacher education.

Keywords: portfolio, teacher education, evaluation, teacher development, reflective practice

Wstęp

W Szkole Edukacji (SE) Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego już u początku jej istnienia, postanowiono o wykorzystaniu portfolio. Nie była to ani łatwa, ani przypadkowa decyzja. Stosowanie tej metody ma duży wpływ na oczekiwania samych użytkowników i oczekiwania wobec nich. Portfolio w SE odzwierciedla przyjętą filozofię nauczania i przekonanie autorów programu SE, że w przygotowaniu zawodowym nauczycieli ogromną wagę ma prowadzenie stałej refleksji, pogłębiającej doświadczenie i przekuwającej je w dobre praktyki. Portfolio ma temu służyć. Po sześciu latach praktyki przeprowadzono badanie, mające pomóc ocenić, czy udało się zrealizować założenia. Został opracowany raport z badania i rekomendacje, których fragmenty zostały wykorzystane w tym artykule¹.

Badanie pozwoliło sformułować tezę, że portfolio może być skutecznym i ważnym dla realizacji programu narzędziem kształcenia, jeśli spełni się kilka warunków, o których mowa poniżej. Najważniejszym spośród tych warunków jest gotowość zespołu kształcącego do współpracy i traktowanie obowiązku, polegającego na przygotowaniu portfolio jako wspólnego zadania całej kadry i wszystkich studentów. Tych ostatnich trzeba po pierwsze przekonać o celowości, następnie towarzyszyć im w budowaniu portfolio i w końcu przygotowaniu go do oceny. Sukcesy studentów i świetne, przygotowane przez nich teczki mogą być dowodem także na spójność koncepcji programowej i jakość współpracy kadry.

Portfolio w kształceniu nauczycieli

Portfolio jako narzędzie dydaktyczne doczekało się w literaturze wielu opracowań, w tym prób kategoryzacji ze względu na sposoby wykorzystywania. Niezmiennie i najbardziej ogólnie definiowane jest jako uporządkowany zbiór, pozwalający na zaprezentowanie wiedzy, umiejętności, dokonań i przekonań autora. Innymi

¹ Podstawą tego artykułu jest badanie nauczycielskich portfolio, które zostało przeprowadzone przez Kingę Białek i Grażynę Czetwertyńską w latach 2021–2022. Pełen raport ich autorstwa został przygotowany w ramach serii Praktyka Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego (2023). Zob. <https://szkolaedukacji.pl/>.

słowy definiowany jest zwykle jako zbiór dowodów na zebrane doświadczenia. W przypadku zastosowania portfolio jako narzędzia wspierającego dydaktykę, za kluczowe uważa się umieszczanie w portfolio refleksji na temat tego, co z zebranych dowodów wynika. Jedną z przydatnych dla analizy zastosowania portfolio w SE jest kategoryzacja opracowana przez Crow i Harrison (2006). Autorzy wskazali następujące możliwości zastosowania portfolio:

1. portfolio służące do oceny dokonań (przykłady pracy właściciela do wglądu przez innych w celu oceny),
2. portfolio prezentacyjne (najlepsze przykłady pracy właściciela, zazwyczaj w kolejności chronologicznej, także do oceny zewnętrznej),
3. portfolio pokazujące proces (pozwala właścicielom zbioru monitorować i planować własny rozwój),
4. portfolio refleksyjne (pozwala właścicielom na przegląd własnego rozwoju),
5. portfolio hybrydowe (połączenie dwóch lub więcej z powyższych).

W referowanym tutaj badaniu można znaleźć przykłady zastosowania w SE hybrydowej formy portfolio, przy czym w zależności od etapu pracy ze zbiorem można zauważyć różny stopień zgodności z każdym z typów. W początkowej fazie pracy studentów portfolio jest bardziej procesowe i refleksyjne, później służy prezentacji i ostatecznie także ocenie rezultatów.

W przypadku portfolio procesowego i refleksyjnego najważniejszym celem jest śledzenie postępu i samoświadomość autora, czy ten postęp następuje i po czym można poznać, że tak się dzieje. Każde doświadczenie (pozytywne i negatywne) może dostarczyć uczącemu się okazji do namysłu nad przebiegiem doskonalenia, tempem rozwoju, pokonanymi lub nie przeszkodami i wymaganymi zmianami w sposobie działania, aby poprawić skuteczność. Portfolio staje się wówczas narzędziem, w którym nie unika się rozważania na temat popełnionych błędów, gorzej wykonanych prac, bo one często są lepszymi wskazówkami co do dalszego postępowania niż łatwo odniesiony sukces, nad którym autor przechodzi do porządku. Portfolio pozwala na monitorowanie drogi, dostrzeganie postępów, ale też trudności i wreszcie zaplanowanie kolejnych kroków. Planowanie z wykorzystaniem portfolio może dotyczyć modyfikowania pojedynczych, podejmowanych na bieżąco zadań oraz ustalania i weryfikowania odleglejszych, ogólnych celów.

Kiedy portfolio przekształca się w portfolio prezentacyjne, autor dokonuje wyboru materiału, przy pomocy którego może udowodnić, że zebrał dostatecznie dużo dowodów, potwierdzających jego biegłość i sprawność działania. Z oczywistych powodów rodzi się pokusa pokazywania przede wszystkim sukcesów i pomijanie porażek. Dlatego też, jeśli podejmuje się wysiłek używania portfolio jako narzędzia uczenia się, tak ważne są te etapy, w których dominującą rolę odgrywa refleksja, uważana za istotę portfolio.

Można przyjąć, że nawet w przypadku portfolio podsumowującego dokonania i portfolio prezentacyjnego, właściciel zbioru rozważa decyzję o wyborze materiałów i dokonuje oceny każdego elementu umieszczanego w portfolio, co jest przedmiotem refleksji (Abrami, Barrett, 2005). Ale ani sam zbiór, ani praca przy selekcji włączanych materiałów nie stanowią jeszcze dostatecznie mocnego dowodu na skuteczne uczenie się i dopiero autorska refleksja stanowi o sile portfolio jako narzędzia dydaktycznego.

W zastosowaniu portfolio w edukacji akademickiej linia podziału między różnym rozumieniem portfolio może przebiegać między zbiorami, które koncentrują się na umiejętnościach zawodowych, a tymi skoncentrowanymi na ogólnym rozwoju i umiejętności uczenia się (Meeus i in., 2007). W edukacji nauczycieli umiejętności zawodowe i umiejętności uczenia się pozostają ze sobą w bardzo bliskim związku.

Wykorzystanie portfolio w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli znajduje mocne uzasadnienie w teoriach pedagogicznych. Na przykład zgodnie z teorią kultury edukacji Brunera przyswajanie wiedzy odbywa się zawsze w kontekście i od niego zależy. Stosowanie refleksyjnego portfolio z założenia skłania do przedstawienia kontekstu uczenia się, warunków i okoliczności pozyskiwania wiedzy, prezentowania osobistego stosunku do gromadzonych doświadczeń. Cykl pracy metodą portfolio odpowiada cyklowi uczenia się Kolba (1984). Działający, rozwijający się i gromadzący doświadczenia autor przechodzi przez etap refleksji i następnie tworzy pewne generalizacje, które również utrwała w portfolio. Ma potem możliwość aktywnego weryfikowania swoich pomysłów i tym samym zbieranie nowych doświadczeń i dowodów uczenia się. Rejestracja tych nowych dowodów kończy cykl, a jednocześnie rozpoczyna nowy. Refleksyjne portfolio, dające dużo możliwości wykorzystania w dydaktyce, znakomicie lokują się między paradygmatem subiektywistycznym i obiektywistycznym. Obiektywiści znajdą w nim znakomite narzędzie pomocne w porządkowaniu i systematyzowaniu informacji, utrwalaniu w pamięci uczącego się prawidłowości i reguł działania. Używają portfolio jako sposobu na wzmocnienie struktur poznawczych uczących się i wsparcia dla pozyskiwania obiektywnej wiedzy. Dla zwolenników paradygmatu subiektywistycznego portfolio jest niezwykle przydatnym środkiem pomocnym w procesie indywidualnego konstruowania wiedzy. Pomaga w wypracowaniu własnego rozumienia rzeczywistości oraz integrowania nowych informacji z wytworzoną już wcześniej własną, zindywidualizowaną strukturą poznawczą. Sprzyja też uczeniu się przez działanie. Można ulokować portfolio na continuum między podejściem subiektywistycznym a obiektywistycznym (Strudler, Wentzel, 2011).

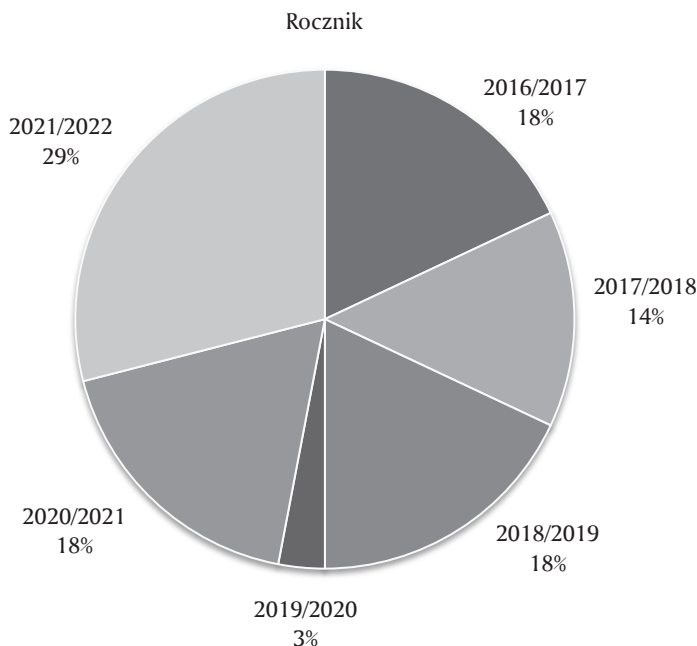
Za przydatnością portfolio w kształceniu nauczycieli przemawiają jeszcze dwa istotne argumenty. Po pierwsze może stanowić istotną pomoc w budowaniu nauczycielskiej tożsamości i weryfikowaniu mocnych stron przydatnych w zawodzie.

Po drugie może też pomóc zrozumieć, że zawód ten wymaga stałej, całościowej kontroli własnego uczenia się (Chye, S. Y. L. i inni, 2022).

Należy jednak podkreślić, że ocena przydatności portfolio w kształceniu nauczycieli odnosi się do portfolio refleksyjnego. W przypadku ograniczenia tylko do funkcji dokumentacyjnej portfolio pozbawione komponentu refleksyjności, może być przydatne do oceny rezultatu i potwierdzania uzyskanych kwalifikacji, ale nie pozwala ocenić w pełni kompetencji autora zbiorów. Rejestruje raczej moment, nie daje informacji na temat procesu uczenia się.

Z doświadczeń Szkoły Edukacji

Najważniejszą częścią badania była analiza teczek (papierowych i elektronicznych) pozostających w zbiorach SE. Poza analizami samych teczek badanie obejmowało też analizy dokumentów programowych SE, m.in. misji i programu szkoły, systemu oceniania, organizacji zajęć i praktyk, pracy kadry. Uwzględniono wyniki corocznych ewaluacji, w tym ankiet ewaluacyjnych wypełnianych przez studentów. Przeprowadzono też pogłębione wywiady z przedstawicielami kadry i absolwentów. Wszystkie działania naturalnie odnosiły się do próby oceny portfolio jako



Wykres 1. Analizowane portfolio według roczników studentów z lat 2016/2017–2021/2022

Źródło: Opracowanie własne

narzędzia dydaktycznego z perspektywy twórców koncepcji szkoły, nauczycieli akademickich i opiekunów praktyk, studentów i absolwentów.

Przedmiotem analiz w ramach referowanego badania były portfolio studentów SE z sześciu roczników: od roku 2016 do 2022. Wybrano przykładowe teczki, tak aby zapewnić dobrą reprezentację studentów z różnych ścieżek przedmiotowych. Ponieważ jednak w pierwszych rocznikach nie było jeszcze nauczycieli biologii i historii, dwie największe grupy to nauczyciele języka polskiego i matematyki. Liczba użytych w badaniu teczek z poszczególnych lat także jest różna, co wiązało się zarówno z dostępnością, jak i zasobami zarchiwizowanymi w Szkole Edukacji. Po zakończeniu studiów absolwenci mieli prawo odebrać teczki. Niektórzy korzystali z nich podczas poszukiwania pracy.

Praca nad modelem portfolio w Szkole Edukacji

Udokumentowane działania zmierzające do wypracowania modelu portfolio dostosowanego do potrzeb SE, czyli jak najskuteczniej wspierającego kształcenie zgodne z założeniami szkoły, pokazują przede wszystkim ewolucyjne zmiany, podczas których z roku na rok dokonywano poprawek. Zmieniało się miejsce portfolio w programie i organizacji pracy kadry i studentów. Na podstawie monitoringu i ankiet ewaluacyjnych korygowano sposób korzystania z portfolio. Nie zmieniało się jednak pierwotne założenie, że ma to być nie tylko narzędzie oceny, ale przede wszystkim metoda pracy przez cały rok porządkująca działania i integrująca poszczególne elementy programu.

Z dokumentów wynika, że nie było to zadanie łatwe. Od początku istnienia SE wśród autorów programów i kadry nauczającej dominowała myśl, że nie wystarczy studentów nauczyć tego, co wiedzą prowadzący zajęcia, ale trzeba pomóc im zrozumieć, co oni wiedzą, czego potrzebują, jak uzyskali wcześniejszą wiedzę, jak mogą ją wykorzystać, jak rozwijać i uzupełniać. Myśl ta była tym bardziej oczywista, że do studiowania w SE zapraszane były osoby dorosłe, samodzielne, z długim doświadczeniem uczenia się, ale też niekiedy z doświadczeniem nauczania innych, w tym praktykujący nauczyciele. Początkowo portfolio miało status odrębnego przedmiotu, który miał zapewnić systematyczne „uczenie się” samego narzędzia i przygotowanie studentów do autonomicznego kierowania własnym rozwojem.

Dążąc do tego, aby możliwie najskuteczniej pomóc studiującym w konstruowaniu zbioru, przewidziano 14 godzin warsztatów i konsultacji rozłożonych na trzy semestry. Podczas tych zajęć studiujący mieli za zadanie:

- zrozumieć ideę portfolio
- poznać przykłady i możliwości jego wykorzystania

- opracować przykładowe refleksje na temat doświadczeń edukacyjnych
- zaprojektować własny zbiór i planować jego rozwój
- określać własne cele studiowania krótko i długoterminowe
- obserwować, poddawać refleksji i modyfikować własne działania na różnych polach działalności akademickiej i zawodowej, wyniki samooceny dokumentować w portfolio
- współuczestniczyć w ocenie koleżeńskej, dzielić się doświadczeniami
- udzielać wartościowej informacji zwrotnej na temat portfolio innym osobom, odpowiednio reagować na uzyskiwaną informację zwrotną
- sprawnie i z namysłem porządkować gromadzone dowody uczenia się
- podejmować decyzje na temat weryfikacji swoich celów i działań na podstawie uzyskiwanych informacji i efektów prac cząstkowych
- trenować systematyczność i wywiązywanie się z zobowiązań wobec zespołów, w których pracują
- określać swoje słabe i mocne strony w dokumentowaniu pracy
- przygotować się do zaprezentowania swoich najważniejszych osiągnięć publicznie (na podstawie sylabusu przedmiotu Portfolio 2016/2017).

Portfolio w SE miało służyć do:

- a) oceny i samooceny efektów kształcenia na koniec kursu,
- b) monitorowania pracy (projektów) w toku realizacji,
- c) uczenia współpracy i ułatwiania oceny koleżeńskej,
- d) mobilizowania do systematycznej pracy,
- e) dokumentowania postępów i osiągnięć w ramach poszczególnych kursów i w pracy indywidualnej,
- f) wymiany informacji w zespole studentów i wykładowców, śledzenia poziomu realizacji założeń studiów przez wykładowców, zwłaszcza w planowaniu i nauczaniu zespołowym.

Niestety, jak wynika z corocznych ewaluacji, nawet zagwarantowane, wyodrębnione z programu godziny poświęcone samemu portfolio nie dały oczekiwanych efektów. Odzwierciedlają to wypowiedzi studentów z kolejnych lat:

„Podstawowe informacje były wtedy ważne. Jednak brakowało jasnych kryteriów”. (student 2017)

„Do końca nie czułam w 100%, czym jest portfolio i jak się je «je»”. (studentka 2017)

„Od różnych osób dostawaliśmy inne informacje. Do końca tak naprawdę nie wiedzieliśmy, jak ma wyglądać portfolio”. (student 2018)

Podjęto więc decyzję o silniejszej integracji z innymi zajęciami, w szczególności z kursem nazwanym: seminarium integrujące. Seminarium to pełni szczególną rolę pośród wszystkich przedmiotów współtworzących program studiów podyplomowych Szkoły Edukacji. Jest to autorska koncepcja cyklu zajęć, wspierających wymianę doświadczeń i wzajemne uczenie się. Zajęcia oparte są na wymianie doświadczeń między uczestnikami, w związku z tym teoria i metodologia zawsze łączą się w niej z praktyką nauczycielską. Zasadniczym celem tego przedmiotu jest stworzenie przestrzeni do przygotowywania się do kolejnych etapów praktyk: obserwacji lekcji oraz szkoły, współplanowania i współprowadzenia zajęć z nauczycielem-mentorem, a wreszcie – do samodzielnego planowania, przeprowadzania i ewaluowania lekcji. Cel ten realizowany jest dzięki pracy metodą warsztatową. I tam właśnie najskuteczniej udawało się przygotowywać studentów do prowadzenia portfolio. Seminarium integrujące oraz spotkania studentów z tutorami stały się z czasem najbardziej oczywistym i naturalnym miejscem wspierania studentów w budowaniu portfolio.

Od roku akademickiego 2020/2021 sylabus tego przedmiotu zawiera dodatkowe treści związane z portfolio. Ich realizacja jest rozłożona w czasie, a rozpoczyna się już od Szkoły letniej, otwierającej studia w sierpniu. W toku roku akademickiego zajęcia poświęcone wyłącznie pracy nad kolejnymi etapami tworzenia portfolio pojawiają się cyklicznie. Oprócz tego przydatne do tworzenia zbioru zajęcia, na przykład kształcenie w zakresie poddawania doświadczeń analizie i sporządzania refleksji, obecne są podczas codziennej pracy nad wykształceniem warsztatu nauczyciela. Każdy semestr zakończony jest także zadaniem, którego elementem jest informacja zwrotna od prowadzących SI. W cyklu rocznym podejmuje się kolejno prace nad celami rozwojowymi, poznaniem wykorzystywanych w programie SE Nauczycielskich Standardów Rozwoju, tworzeniem materiałów do portfolio, porządkowaniem materiałów i opracowaniem struktury zbioru, wreszcie prace nad końcowym esejem podsumowującym całoroczne doświadczenia, dla których dokumentację stanowią zapisy w portfolio, oraz przygotowanie do końcowej, dyplomowej prezentacji. W uproszczeniu można powiedzieć, że cały proces podzielono na trzy zasadnicze elementy: praca nad opracowaniem pojedynczych dowodów i celów, praca nad zbieraniem zróżnicowanych dowodów odnoszących się do celu, a w końcowej fazie – nad całościową strukturą portfolio i eseju końcowego.

Esej końcowy pozwala spojrzeć na cały proces uczenia się z szerszej perspektywy. Ostatnim krokiem w pracy nad portfolio jest przygotowanie prezentacji. To dwudziestominutowe wystąpienie odnosi się do portfolio i eseju, ale nie podlega już ocenie, jest sposobem na podzielenie się przed szerszą publicznością efektami całorocznej pracy.

Tabela 1. Kryteria oceny portfolio – wersja pierwsza

Nazwa kryterium	Poziom 5 Student/ka	Poziom 4 Student/ka	Poziom 3 Student/ka	Poziom 2 Student/ka
Sposób podsumowania	W swojej wypowiedzi odnosi się do działań powiązanych z praktyką szkolną i zadań wykonywanych w ramach zajęć; analizuje je w sposób poprawny merytorycznie z wykorzystaniem wiedzy teoretycznej będącej przedmiotem studiów w SE.	W swojej wypowiedzi odnosi się do praktyki szkolnej lub do zadań wykonywanych w ramach zajęć, albo do obu tych obszarów, analizuje je w sposób poprawny merytorycznie, niekiedy odwołując się do teorii.	W swojej wypowiedzi odnosi się do praktyki szkolnej lub do zadań wykonywanych w ramach zajęć; podejmuje próbę analizy niektórych z prezentowanych działań.	
Powiązanie wypowiedzi ze standardami SE i indywidualnym planem rozwoju	Uzasadnia znaczenie prezentowanych w wypowiedzi działań dla własnego rozwoju; pokazuje ciągłość własnego rozwoju i konsekwentną realizację planu.	Uzasadnia znaczenie prezentowanych działań dla własnego rozwoju; pokazuje sposób realizacji indywidualnego rozwoju.	Uzasadnia znaczenie prezentowanych działań dla własnego rozwoju.	
Poparcie wypowiedzi w dokumentacji portfolio	W wypowiedzi wskazuje konkretne materiały zgromadzone w portfolio, które dobrze ilustrują zawarte w tekście stwierdzenia, stanowią dowód świadomego kontrolowania własnego rozwoju i poddawania refleksji gromadzonych doświadczeń.	W wypowiedzi wskazuje konkretne materiały zgromadzone w portfolio, które ilustrują niektóre zawarte w tekście stwierdzenia, mogą świadczyć o poddawaniu refleksji gromadzonych doświadczeń.	W wypowiedzi ogólnie odnosi się do materiałów zgromadzonych w portfolio, które ilustrują niektóre zawarte w tekście stwierdzenia.	przedstawia tekst, który nie spełnia wymagań na poziomie 3.
Jakość tekstu	Struktura	Przedstawia zgodny z założonym celem, spójny tekst z jasno przeprowadzonym wywodem i klarowną, przemyslaną strukturą.	Przedstawia tekst o klarownej, przemyslanej strukturze, zgodny z założonym celem.	
	Język	W swojej wypowiedzi posługuje się dobrą polszczyzną dostosowaną do tematu; stosuje urozniczone i różnicowane struktury językowe (w tym słownictwo).	W swojej wypowiedzi posługuje się poprawną, polszczyzną dostosowaną do tematu.	

Źródło: Opracowanie własne

Czyniąc z portfolio narzędzie uczenia się w SE nie zrezygnowano z niego jako narzędzia oceny efektu. Proces ewaluowania i oceniania portfolio w Szkole Edukacji zgodny jest z przyjętym modelem oceniania kształtującego (*formative assessment*) i rozpoczyna się od najwcześniejszych dni pracy nad portfolio. Oznacza to, że założono aktywny udział studentów i studentek w dokonywaniu modyfikacji, wprowadzanie elementów samooceny i oceny koleżeńskiej, co wiąże się z ustalonymi, jasnymi dla wszystkich uczestników kryteriami oraz informacją zwrotną. W ostatnim semestrze studenci otrzymują informację zwrotną od prowadzących Seminarium integracyjne jeszcze przed ostateczną oceną kadry SE.

Szczegółowe kryteria były nie tylko bardzo skomplikowane dla studentów, ale trudne do zastosowania przez zespół wykładowców, który wspólnie brał udział w ocenie teczek. W kolejnych latach uproszczono schemat, chociaż wykorzystano pierwotny kształt wymagań i nie zrezygnowano z kształtowania portfolio jako narzędzia uczenia się i oceniania. Nowa, obowiązująca wersja kryteriów została przedstawiona w tabeli 2.

Oprócz zmian organizacyjnych i programowych oraz porządkowania sposobu komunikowania studentom, czym jest portfolio, podejmowano wysiłki, aby rzeczywiście służyło ono refleksji.

Na jednym biegunie mamy więc – zbiór dowodów na wykonaną pracę, na drugim – całościową, ustrukturyzowaną opowieść o uczeniu się oraz dowody na opanowanie trudnej sztuki kontroli nad własnym rozwojem. Możliwe są także wszelkie rozwiązania pośrednie, kiedy podejmowane są próby połączenia obu podejść. Mogą na przykład być komentowane i poddawane refleksji pojedyncze materiały, ale nie stanowić logicznie uporządkowanego i przemyślanego zbioru dokonań.

Jeśli stosującym portfolio zależy na przeniesieniu ciężaru oceny portfolio ze sprawdzenia tylko odniesień do tematów uwzględnionych w programie w kierunku sprawdzenia indywidualnego profesjonalnego rozwoju, powinni zadbać o dokładny opis oczekiwań i wymagań oraz wyjaśnienie celów prowadzenia portfolio.

Usytuowanie koncepcyjnych założeń na osi od portfolio dokumentacyjnego do portfolio refleksyjnego, pokazującego całościowo drogę do wyznaczonego celu, znajduje wyraźne odzwierciedlenie w każdej z głównych części portfolio. Może być ona wykonana tak, żeby posłużyć celowi przygotowania studiujących do świadomej kontroli procesu uczenia się.

W przeprowadzonej w ramach badania analizie zbiorów portfolio Szkoły Edukacji, podjęto próbę rozpoznania, w jakim stopniu i w których częściach studenckich teczek widać nastawienie na potraktowanie ich jako narzędzia uczenia się, i tym samym w jakim stopniu udało się osiągnąć zadeklarowany cel wykorzystania portfolio nie tylko do oceny rezultatu, ale też do samodzielnego śledzenia drogi uczenia się.

Tabela 2. Kryteria oceny portfolio – wersja zmodyfikowana

Kryteria oceny portfolio	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
	nie spełniono wymagań z poziomu 3.	- materiały zgromadzone w portfolio prezentują co najmniej dwa aspekty nauczycielskiego rozwoju w co najmniej dwóch materiałach zamieszczono opis i komentarz (refleksję) związany z analizą własnego rozwoju - materiał jest uporządkowany (prosta struktura, np. chronologiczna)	spełniono wszystkie wymagania z poziomu 3. i niektóre z poziomu 5.	- materiały są różnorodne i prezentują różne aspekty nauczycielskiego rozwoju - wszystkie materiały są opatrzone opisem i komentarzem (np. w formie refleksji) obrazującym powiązanie materiału z celami rozwojowymi - portfolio jest uporządkowane i ma celową strukturę - portfolio jest dopracowane pod względem estetyki i jasności przekazu (język, forma itd.) - materiały prezentują odniesienie do NSR-ów
Kryteria oceny eseju	Poziom 2	Poziom 3	Poziom 4	Poziom 5
	nie spełniono wymagań z poziomu 3.	- wypowiedź odnosi się do profesjonalnej refleksji o zawodzie nauczyciela - przedstawia indywidualną, osobistą perspektywę - wypowiedź jest spójna	spełniono wszystkie wymagania z poziomu 3 i niektóre z poziomu 5.	- wypowiedź odnosi się do profesjonalnej refleksji o zawodzie nauczyciela - przedstawia indywidualną, osobistą perspektywę - wypowiedź jest poprawna merytorycznie i pokazuje powiązania z wiedzą teoretyczną w wypowiedzi wskazano konkretne materiały zgromadzone w portfolio, ilustrujące jej elementy (wystarczy wskazanie odnośnika) - tekst jest spójny, ma jasną, czytelną i funkcjonalną strukturę - język i styl wypowiedzi są funkcjonalne, poprawne i adekwatne - esej prezentuje odniesienie do NSR-ów

Źródło: Opracowanie własne

Zawartość teczek przygotowanych przez studentów Szkoły Edukacji

Analizy portfolio skoncentrowane zostały wokół wybranych, kluczowych elementów składowych. Pierwszym z takich elementów jest wstęp do każdej z teczek.

Tam można było znaleźć informacje pokazujące, od jakiego poziomu zaczyna autor, jakie już posiada umiejętności i ewentualnie, jakie są jego ogólne oczekiwania oraz nadzieje związane podjęciem decyzji o udziale w kursie. Jeśli jednak wstęp ma stanowić podstawę do głębszej analizy postępów, oczekiwano od studentów opisu poziomu motywacji i, co ważniejsze, ustalenia własnych indywidualnych celów uczenia się oraz skonfrontowania ich z przeanalizowanymi celami kursu/studiów. Znajdować się tam miały także opisy własnych preferencji, wypróbowanych sposobów uczenia się, ulubionych form pracy.

Wstępy umieszczone w analizowanych portfolio, zwykle zawierają:

- uzasadnienia podjęcia studiów, motywacje związane z życiową zmianą,
- autodiagnozę, opis umiejętności i doświadczeń przed podjęciem nauki,
- indywidualny plan rozwoju.

Autodiagnoza i sformułowany na różnym poziomie szczegółowości własny plan rozwoju stanowią dobre wprowadzenie do pracy z portfolio. Wielu autorów postanowiło też przedstawić swoją koncepcję zbioru, a nawet zachęcić do zapoznania się z nim.

W dalszej kolejności analizowano same zbiory dokumentów. Zebrane dokumenty są najbardziej oczywistą, powszechnie kojarzoną z portfolio częścią zbioru. Bywa też zwykle częścią najobszerniejszą. W niej autor gromadzi opisy doświadczeń bezpośrednio i pośrednio związanych z kursem lub studiami, opisy zdarzeń, dokumentację wykonanych prac, uzyskane poświadczenia, oceny i recenzje. Na poziomie absolutnego minimum prowadzący kurs sprawdzają, czy jest udokumentowane wszystko lub dostatecznie dużo, żeby ocenić i docenić aktywność studenta. Zmierzenie w kierunku refleksyjnego portfolio zawodowego polega po pierwsze na dołączaniu do tych dowodów elementów krytycznej refleksji, uzasadnianie, dlaczego dany dowód został zachowany, co wynika dla dalszych działań z opisanego doświadczenia, jak można je wykorzystać w przyszłości. Refleksja krytyczna powinna przynosić odpowiedź na pytanie, na ile dane działania, zadania, obserwacje przyczyniły się do realizacji konkretnych celów z własnego planu rozwoju i oczywiście celów kursu lub studiów.

Samo uczestnictwo w tak intensywnym doświadczeniu edukacyjnym nie jest jeszcze gwarantem jego efektywności. Ważnym aspektem uczenia się jest prowadzenie stałej refleksji o nim. Jest to także niezwykle istotny element kształcenia w Szkole Edukacji: wyrobienie praktyki refleksyjnego nauczania. Stephen D.

Brookfield w swojej książce *Becoming a Critically Reflective Teacher*, opisuje to podejście w następujący sposób:

Krytycznie refleksyjne nauczanie ma miejsce wtedy, kiedy wbudowujemy w naszą praktykę nawyk ciągłego identyfikowania i sprawdzania założeń, które wpływają na nasze działania jako nauczycieli. Głównym powodem, dla którego to robimy, jest wsparcie w podejmowaniu bardziej świadomych działań, tak aby działania nastawione na pomoc uczniom w uczeniu się były efektywne (Brookfield, 2017).

Takie podejście znajduje swoje odzwierciedlenie w cyklu kształcenia realizowanym w SE: uczenie się – praktyki – refleksja – praktyki. Studenci zdobywają teoretyczną wiedzę o metodach i strategiach, a następnie mają możliwość wypróbowywania ich w szkołach praktyk zawodowych (tzw. klinicznych).

Na jeszcze wyższym poziomie refleksji należy przed końcową prezentacją portfolio odpowiednio uporządkować materiały, żeby możliwie najlepiej pokazywały postęp. W tym przypadku ważna jest struktura. Decyzja autora o ułożeniu dokumentów i zaprojektowaniu struktury najbardziej wyraziście pokazującej drogę rozwoju całościowo lub w wybranych obszarach tematycznych jest także dowodem na refleksyjne uczenie się. Studenci przeglądając wielokrotnie własne materiały i jednostkowe opisy powtórnie analizują całość wykonanych prac. Jest to nie tylko trening metamyślenia, ale też możliwość zindywidualizowania zbioru, nadania mu charakteru osobistego. Zwykle jest też okazją do wzmocnienia przekonania o wartości włożonego wysiłku i zwiększenia pewności siebie.

Portfolio zarchiwizowane w SE są bardzo obszerne. Wszystkie zbiory zawierają opisy działań, doświadczeń, dowody na prowadzenie zajęć w szkołach praktyk zawodowych. Dużą część wypełniają opisy narzędzi i poznanych koncepcji, czyli elementów profesjonalnej wiedzy. Wiele z nich uzupełnione zostało komentarzami na temat pierwszych prób zastosowania tej nowej wiedzy i ocenę przydatności dla własnych celów. Wśród wykonanych samodzielnie prac najwięcej jest scenariuszy lekcji oraz przygotowywanych po zajęciach odpowiedzi na zadane przez prowadzących pytania. Za potwierdzenie efektów posłużyły prace uczniów i opinie tutorów i mentorów. Wszystkie portfolio zawierają zdjęcia, rysunki, kolaże, materiały przyczyniające się do nadania teczce indywidualnego charakteru. Są też zbiory, w których zdjęcia i ilustracje służą nie tyle ozdobieniu, ile są elementem dokumentującym pracę. Dążenie do zindywidualizowania zbioru i nadania mu przemyślanej struktury widać zarówno w portfolio papierowych, jak elektronicznych. Te ostatnie dały znacznie więcej możliwości technicznych, pozwalających pokazać całościową koncepcję zbioru. Wielu autorów sięgnęło po metafory jako sposób na strukturę. Jest to szczególnie widoczne w portfolio z ostatnich dwóch lat objętych analizą. Mamy teatr, podróże, wędrówki po górach, wzrost rośliny. Próby metaforyzowania

przy przygotowaniu portfolio dowodzą, że studenci poza zbieraniem materiału, czyli ćwiczeniem wytrwałości i systematyczności, mieli okazję do namysłu nad strukturą i zawartością teczek.

W całości zbioru podjęto próbę odnalezienia dowodów na uczenie się myślenia refleksyjnego, które mogą występować już przy poszczególnych zbieranych w portfolio artefaktach. Można zdecydować o opatrywaniu poszczególnych materiałów i skomponować z nich całościowy obraz rozwoju. Można też zbierać dokumentację i dopiero na koniec po jej uporządkowaniu sporządzić refleksyjny esej, przedstawiający postęp. Autor eseju odwołuje się do poszczególnych materiałów umieszczonych w portfolio jako do dowodów na formułowane przekonania o własnym rozwoju.

O tym, jak zamierza udowodnić, nie zaś tylko zadeklarować, że rzeczywiście zrealizował cele, uzyskał określone umiejętności a nawet biegłość w określonych obszarach decyduje osoba ucząca się. Musi podjąć próbę wykazania, że wiedza, umiejętności i gotowość do podejmowania działań jest wystarczająca i zgodna z oczekiwaniami wobec absolwentów, a sam absolwent jest gotów do podejmowania kolejnych profesjonalnych wyzwań.

W portfolio studentów SE najwyraźniej widać próby analizowania wszystkich opisywanych doświadczeń. Autorzy dobrze realizują zasadę umieszczania na ostatnim etapie pracy tylko tych dokumentów, które zostały świadomie wybrane i można dzięki nim pokazać, dlaczego tak się stało. Chętnie komentowali też pokazywane w ramach zajęć metody i narzędzia, które można wykorzystać w przyszłości. Wyraźnie widać podczas lektury teczek, że program SE w wielu przypadkach daje szansę wypróbowania narzędzi od razu w klasie w ramach praktyk. Nie trzeba sobie wyobrażać, czy narzędzie będzie odpowiednie dla nauczyciela, czy umie je zastosować, czy trzeba spełnić jakieś szczególne warunki, aby się sprawdziło. Trochę gorzej wygląda sprawa pogłębionej analizy własnych błędów. Nie jest łatwo opowiedzieć o błędach, wyciąganiu wniosków, zastosowaniu działań naprawczych. Świadomość, że błędy będą prezentowane w portfolio podlegającym ocenie, może budzić obawy, a nawet stanowić blokadę, co sygnalizują wypowiedzi studentów. Trzeba dużego zaufania do oceniających i sporej dawki pewności siebie, żeby błąd opisać i zaproponować zmianę, pozwalającą uniknąć go w przyszłości. Samoocena postępów zawarta w portfolio niestety też ma zwykle charakter raczej oceny rezultatów końcowych.

Bardzo wiele o jakości pracy z portfolio mówią zapisy zawarte w podsumowaniach przygotowywanych przez studentów. Podsumowania w teczkach i e-teczkach SE są bardzo różnicowane. Niektóre zawierają eseje, atrakcyjne także z powodu samej formy wypowiedzi. Jest w nich refleksja na zakończenie intensywnej całorocznej pracy wraz z nawiązaniami do indywidualnych planów, są próby oceny

zakresu zmiany, jaka się dokonała w myśleniu o sobie i wybranym zawodzie, są odesłania do poszczególnych dowodów włączonych do portfolio i odniesienia do standardów rozwoju. Ale są też portfolio, w których trudno doszukać się pełniejszej analizy, a uwagi podsumowujące zostały zamieszczone tylko jako element wstępu. Stosunkowo niewiele jest koncepcji dalszego rozwoju. Pełniejszy jej opis znalazł się tylko w jednym z 28 badanych portfolio.

Portfolio z perspektywy użytkowników (studentów i kadry)

Wywiady przeprowadzone w ramach badania przyniosły dodatkowe informacje na temat tego, na ile udało się spełnić zakładane cele. Wyraźnie widać, ile wysiłku wymaga uczynienie portfolio wspólnym zadaniem społeczności uczących się i nauczających.

Wykładowcy przyznają, że sporadycznie na zajęciach (poza SI) nawiązują do portfolio, np.:

Momenty, w których pojawia się hasło portfolio wprost: przypomnienie o dokumentacji dokonań na praktykach, gdy dzieli się swoim doświadczeniem dydaktycznym na zajęciach, przypomnienie o dokumentacji efektów pracy na zajęciach, zachowanie ważnych notatek, sklerotek, izetek. (wykładowca 2)

W dodatku czasem dzieje się to z inicjatywy studentów:

Raczej NIE, tzn. nie odbywa się to w sposób systematyczny ale w trakcie zajęć, zadawania prac, zadań robionych przez studentów nawiązujemy (częściej ze studenckiej inspiracji niż mojej) do tego, czy to się nadaje do portfolio (zawsze się nadaje:)). (wykładowca 1)

Najważniejsze jednak, że portfolio pojawia się jako element refleksji o doświadczeniu:

Momenty, gdy ćwiczymy umiejętności przydatne do portfolio: refleksja (pisemna!) nad założonymi w planie lekcji celami a tym, jakie efekty udało się osiągnąć, zbieranie dowodów na osiągnięcie celów; dzielenie się opowieścią o „momentach zwrotnych”, gdy zadziało się coś ważnego podczas praktyk, co wpływa na myślenie o dydaktyce i swoim warsztacie pracy. (wykładowca 2)

Na swoich zajęciach pracuję z portfolio tylko w sytuacjach, w których przygotowujemy refleksję bądź podsumowania jakiegoś istotnego fragmentu zajęć. Wtedy proszę uczestniczących o decyzję, czy powstałe materiały są dla nich na tyle ważne, aby włączyć je do tworzonego portfolio. (wykładowca 3)

Z portfolio pracują także tutorzy:

Tak, pracuję, ale nie jest to praca systemowa, raczej doraźnie nawiązuję. W czasie tutorialu przypominam o konieczności gromadzenia materiału do portfolio. Odpowiadałem na pytania,

czy jakieś materiały mogą tam trafić. Student poprosił mnie również o komentarz do przygotowanego fragmentu portfolio – rozmawialiśmy o tym, w czasie tutorialu. (tutor1)

Jeżeli student/ka zgłasza taką potrzebę, to tak. Najczęściej rozmawiamy o koncepcji całości, o tym, w jaki sposób opowiedzieć o całorocznym rozwoju. (tutor 4)

Tak, jest punktem odniesienia przy wyznaczaniu celów, rozmów o wartościach, także przy podsumowaniu po każdym semestrze. (tutor 2)

Odpowiadając na pytanie, na ile portfolio służy założonym celom, jak to wygląda z ich perspektywy uznają, że najlepiej sprawdza się w wypracowaniu przez studentów własnej filozofii zawodowej, dokumentowaniu i wykorzystaniu doświadczeń z praktyk. Widzą niedosyt i pole do poprawy w zakresie prezentowania w portfolio przebiegu uczenia się studentów, na czym także zależało twórcom modelu portfolio SE. Z analizy wypowiedzi kadry wynika też konieczność intensyfikacji pracy nad umiejętnościami metapoznawczymi, bo choć słowo **refleksja metapoznawcza** lub **metarefleksja** pojawia się często na zajęciach, nie przekłada się to jednak w wystarczającym stopniu na zestaw umiejętności prezentowanych przez studentów portfolio.

Warunki wpływające na skuteczność pracy z portfolio

Przeprowadzone badanie pokazuje, jak dużo wysiłku wymagało takie zaprojektowanie strategii pracy z portfolio, aby spełnić oczekiwania sformułowane w programie kształcenia. Warunkiem zasadniczym przy kształtowaniu portfolio jako narzędzia uczenia się okazało się porozumienie kadry nauczającej co do modelu portfolio edukacyjnego, który jest stosowany. Po zadecydowaniu, co jest celem wieloletniej pracy z portfolio, można podjąć wspólną odpowiedzialność za efekt. Ważna jest też gotowość całej kadry prowadzącej zajęcia uwzględnić w portfolio do wspierania uczących się w dochodzeniu do oczekiwanych rezultatów. Tylko w takim przypadku można osiągnąć rezultaty zbliżone do zapisanych w jednym z badanych zbiorów studenckich.

Uczestniczenie w tych studiach było nieustannym myśleniem o rozwoju, o tym, co jestem w stanie dać z siebie jako nauczycielka.

Zrozumiałam, że poprzez nieustanny rozwój jestem w stanie nadażyć za uczniami i uczenicami. Dlatego też mimo zapewnień we wstępie do portfolio nigdy nie będę absolutnie przygotowana do pracy w szkole. Jednak znając swoje obszary do poprawy jestem w stanie nad nimi pracować, tym samym udoskonalać swoje lekcje. (studentka 2017)

Społeczność Szkoły Edukacji w ciągu sześciu lat obcowania z edukacyjnym portfolio miała wiele okazji, aby przekonać się o jego zaletach. Niejednokrotnie też, jak wynika ze zgromadzonych dokumentów, dyskusje w gronie użytkowników dotyczyły problemów i trudności w wykorzystywaniu tego narzędzia. Widać jednak, że od początku przyjęto bardzo otwartą postawę wobec formy i sposobu pracy z portfolio. Monitorowano i udoskonalano sposoby komunikowania założeń i postępowania wobec samego kształtu teczek oraz korzystania z gromadzonych w nich zasobów. Niezmienny pozostał główny cel, ściśle powiązany z celami i projektowanymi efektami kształcenia w SE. Portfolio ma być narzędziem, które:

- efektywnie wspomaga uczenie się przyszłych nauczycieli,
- wspiera kształcenie postaw nauczycielskich,
- pozwala na monitorowanie i ostateczną ocenę efektywności uczenia się.

Warto wskazać kilka zidentyfikowanych podczas badania warunków sprzyjających skutecznej pracy z portfolio.

Tabela 3. Warunki sprzyjające pracy z portfolio i utrudniające ją

Pracy z portfolio sprzyja	Pracę z portfolio utrudnia
Dobre przygotowanie uczestników – zrozumienie idei portfolio	Brak zaangażowania studentów i kadry – niezrozumienie idei
Stwarzanie warunków do refleksji na temat uczenia się	Niedostatek umiejętności akademickich autorów i/lub wiedzy dziedzinowej
Opracowanie kryteriów do monitorowania i oceny portfolio	Niezrozumienie kryteriów oceny portfolio
Skonceptualizowanie portfolio z myślą o celu	Niejasny cel – niepewność, czy liczy się rozwój, czy efekt końcowy
Pozostawienie przestrzeni na samodzielność i twórczość autorów zbiorów	Zbyt dokładne wytyczne techniczne i oczekiwania wobec formy portfolio
Przygotowanie techniczne studentów, stosowanie łatwego w obsłudze narzędzia	Trudności z obsługą narzędzia do prezentacji portfolio

Źródło: Opracowanie własne

Doświadczenia SE pokazują, na czym warto skoncentrować uwagę na poszczególnych etapach zastosowania portfolio jako narzędzia uczenia się i nauczania. I tak, na etapie początkowym wprowadzania portfolio najważniejsze jest:

1. zrozumienie idei portfolio, wspólne definiowanie roli portfolio;
2. powiązanie z programem kształcenia, celami i standardami rozwoju;
3. opracowanie kryteriów oceny.

Zanim podejmie się zastosowania portfolio jako narzędzia uczenia się, konieczne jest przygotowanie użytkowników do zrozumienia idei portfolio. W budowaniu portfolio można zauważyć zaangażowanie wielu procesów uczenia się, jak na przykład gromadzenie informacji, ich selekcja, klasyfikowanie i kategoryzowanie, podejmowanie decyzji, ciągła refleksja i refleksyjne pisanie, wykorzystywanie informacji zwrotnej do modyfikowania działań i podejmowania kolejnych aktywności. W efekcie powinno nastąpić zmierzanie w kierunku samoregulacji i autonomizacji uczenia się.

Należy jednak podkreślić, że aby te procesy mogły przebiegać prawidłowo, wszyscy wykładowcy prowadzący zajęcia ze studentami muszą je dobrze zrozumieć i właściwie wkomponować we własny program. Tylko wówczas mogą pomóc w powstawaniu portfolio. Powinni je także rozumieć studenci, autorzy zbiorów. W przeciwnym razie portfolio nie spełni swojego zadania. Błędne jest założenie, że na podstawie samej definicji wszyscy zainteresowani rozumieją te procesy i wystarczy nałożyć na nich obowiązek korzystania z metody portfolio. Już od początku pracy, wspieranej tą metodą, trzeba zadbać o przygotowanie do niej wszystkich: wykładowców, prowadzących zajęcia, tutorów i mentorów – opiekunów praktyk, wreszcie samych studentów.

Portfolio, nawet jeśli formalnie będzie miało status przedmiotu, powinno być ściśle powiązane programem studiów i każdym z nauczanych przedmiotów. Wymaga to zaufania do tego narzędzia i przyjęcia odpowiedzialności za jego wprowadzanie przez wykładowców i opiekunów praktyk. Powinno się zapewnić przestrzeń do dyskusji kadry podczas prac nad programem i zaprojektowanie zakresu odpowiedzialności w czasie realizacji programu. Należy zaplanować sposób współpracy i wspólne rozwiązywanie problemów, które pojawiają się zwykle już podczas przedstawiania studentom zadania polegającego na budowaniu portfolio. Brak współpracy kadry na tym etapie może od razu skutkować pogorszeniem prac studentów, a portfolio nie będzie miało cech spójnego dokumentu.

Zarówno kadra, jak i studenci od początku powinni znać kryteria oceny portfolio, a nawet brać udział w ich ustalaniu. Jeśli portfolio ma być narzędziem oceny, kryteria powinny być ściśle powiązane ze standardami kształcenia. Muszą być możliwie precyzyjne i zrozumiałe dla użytkowników, żeby mogły także posłużyć samoocenie i ocenie koleżeńskiej. Jest to szczególnie istotne, jeśli założono, że portfolio ma być też narzędziem pracy nad sobą. W przypadku, kiedy portfolio ma posłużyć także do rozwoju zawodowego, należy uwzględnić sposób oceny skutecznego rozwijania pozytywnych nawyków umysłowych i wzrostu sprawności profesjonalnej. W kryteriach nie może zabraknąć uwzględnienia oceny sposobu wykorzystania refleksji do transformacji w rzeczywistych zastosowaniach w miejscu praktykowania.

Podczas ciągłej pracy z portfolio należy zadbać o:

1. uczenie refleksji;
2. uczenie formułowania i zapisywania myśli;
3. stosowanie strategii tworzenia rusztowań (ang. *scaffolding*);
4. osłabienie napięcia między indywidualnym rozwojem a wartościowaniem efektów;
5. stworzenie przestrzeni dla rozwoju autonomii, samodzielności, twórczości studentów.

Od początku i przez cały czas pracy studenci, zwłaszcza przyszli nauczyciele, muszą podjąć wysiłek krytycznej obserwacji własnego procesu rozwoju profesjonalnego. A to nie jest czynność ograniczona do zbierania i zapisywania informacji, ale stałego nawykowego namysłu nad kolejnymi doświadczeniami. Trzeba też zadbać, żeby jednostkowe i etapowe refleksje pozwalały uczącemu się analizować zachodzące zmiany i w końcu stworzyły spójną „opowieść o własnym uczeniu się”.

Przeszkodą w swobodnym korzystaniu z portfolio mogą być trudności związane z oporem lub niechęcią przed wypowiedzią na piśmie. Zredagowanie przez studenta nawet krótkiego tekstu, w którym przedstawi własny plan rozwoju, a następnie kolejnych wypowiedzi na temat podejmowanych działań oraz końcowego eseju podsumowującego cały okres pracy, może być wyzwaniem na poziomie językowym. Warto zatem zapewnić mu wsparcie, także w tym zakresie.

Kadra wspierająca pracę studenta, powinna uwzględniać monitorowanie powstawania zbiorów i stopniowe wprowadzanie nowych zadań i działań stanowiących coraz większe wyzwanie. Chodzi zarówno o działania dotyczące doświadczeń dokumentowanych i poddawanych refleksji, samego refleksyjnego pisania, jak też stopniowe wprowadzanie w zagadnienia techniczne związane z konstruowaniem spójnego zbioru i zamieszczaniem go na platformie (w przypadku portfolio elektronicznego).

Należy wziąć pod uwagę napięcie między koncentracją na samym procesie, kiedy liczy się rozwój, a koncentracją na efekcie końcowym. W pierwszym przypadku przeważa dążenie do doskonalenia, biegłości, mistrzostwa. Zachęca się uczących do analizy błędów i wyciągania z nich wniosków na przyszłość. W drugim przypadku liczą się głównie ostateczne sukcesy a kroki podejmowane po drodze oraz obserwacja przyrostu wiedzy tracą na znaczeniu. Zachowanie równowagi między tymi celami ma istotny wpływ na pracę studentów.

Poważnym wyzwaniem jest zostawienie studentom dostatecznie dużej swobody w projektowaniu własnych portfolio. Studenci potrzebują informacji o zakresie tej swobody, a często także zachęty do spersonalizowania zbioru, korzystania z własnych pomysłów na konstrukcję, układ treści, formę edycji, wykorzystanie ilustracji. Kreatywność, pomysłowość i oryginalność może uczynić zbiór bardziej

atrakcyjnym, ale przede wszystkim zwiększa motywację i zapobiega znudzeniu podczas pracy.

Na zakończenie pracy z portfolio warto zadbać o:

1. zaangażowanie kadry w ocenianie;
2. stworzenie warunków do współpracy studentów – oceny koleżeńskej;
3. dzielenie się wiedzą;
4. wykorzystanie portfolio w procesie zatrudnienia;
5. zachęcenie absolwentów do przeniesienia doświadczeń w tworzeniu portfolio do pracy z uczniami.

W proces oceny portfolio warto włączyć możliwie duży zespół wykładowców i tutorów, żeby zobiektywizować ocenianie, ale też wzmocnić pozycję portfolio w programie studiów. Organizacja wspólnego procesu oceniania, możliwość konsultacji i uzgadniania ocen jest trudną operacją logistyczną. Przyczynia się jednak do traktowania portfolio jako wspólnego zadania. Jest też świetnym sposobem na uzyskanie przez nauczycieli akademickich informacji zwrotnej od studentów na temat własnej pracy. Dobrze, jeśli końcową ocenę poprzedza umieszczony w programie etap współpracy studentów, prezentacji koleżeńskich i koleżeńskej oceny portfolio. Dla uzyskania dobrych efektów studenci powinni być także przygotowani do udzielenia wartościowej informacji zwrotnej kolegom i koleżankom.

Można przemyśleć sposób i formę udostępniania portfolio lub wybranych jego elementów szerszej publiczności, kiedy portfolio zmienia charakter ze „szkoleniowego” na „prezentacyjny” po zakończeniu studiów. Często dokonania, obserwacje i inne materiały opracowane przez studentów mogą zostać wykorzystane w praktyce zawodowej innych nauczycieli, warto więc podjąć próbę dzielenia się tymi zasobami w środowisku profesjonalistów. Portfolio przygotowane w procesie uczenia się może po odpowiedniej modyfikacji być wykorzystane w procesie zatrudniania i przedstawiane potencjalnemu pracodawcy. Może też być dalej wykorzystywane w pracy jako narzędzie stałego rozwoju zawodowego – uczenia się przez całe życie. Osobiste doświadczenie portfolio i refleksja na temat samego narzędzia może stanowić zachętę do świadomego i skutecznego użycia portfolio we własnej praktyce nauczycielskiej i podjęcia próby pracy tą metodą z uczniami.

Trudne narzędzie warte wysiłku

Zarówno wyniki systematycznych ewaluacji prowadzonych w SE, jak i przedstawione analizy pokazują, że portfolio nie jest to narzędzie proste w stosowaniu i decyzja o jego użyciu nie jest oczywista. Przeciwnie, stanowi dla użytkowników poważne wyzwanie. Łatwo poddaje się falsyfikacji i ograniczeniu do działań pozო-

rowanych, zabierających czas bez pożądaných efektów. Studenci przymuszeni do gromadzenia dokumentacji w portfolio mogą koncentrować się na pracochłonnym budowaniu zbioru bez przekonania o sensie takich działań i bez próby podejmowania refleksji na temat włączanych do portfolio materiałów.

Portfolio promowane w SE jako narzędzie uczenia studentów refleksji, paradoksalnie wymusza na korzystających z tego narzędzia ciągłą refleksję na temat tego, jak może być wykorzystane i czy zainwestowany w nie wysiłek, ma szansę przynieść satysfakcję wszystkim zainteresowanym.

References

- Abrami, P. C., Barrett, H. (2005). Directions for research and development on electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31(3), wersja elektroniczna.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chye, S. Y. L., Chua, B. L., & Balanagu, S. S. (2022). Digital portfolios in teacher education: Development of future-ready autonomous thinking teachers. W: J. Madalinska-Michalak, M. A. Flores, E. L. Low, & S. Van Nuland (Eds.), *Recruiting and Educating the Best Teachers: Policy, Professionalism and Pedagogy* (s. 209–225). Leiden: Brill.
- Crow, C. M., & Harrison, C. (2006). Developing the Cambridge ESOL Teacher Portfolio, *Cambridge ESOL: Research Notes*, 25, Pobrane z: www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts25.pdf. (otwarty 9.12.2022). *Development*, New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Meeus, W., Van Looy, L., & Van Petegem, P. (2006). Portfolio in higher education: Time for a clarificatory framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17 (2), 127–135.
- Strudler, N., Wetzel K. (2011) Electronic portfolios in teacher education: Forging a middle ground. *Journal of Research on Technology in Education*, 44(2), 161–173.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER II(268)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Kinga Bialek, 2023

Copyright © by Magdalena Swat-Pawlicka, 2023

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/> [https://doi](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.4)

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.4>

Kinga Bialek

Szkola Edukacji

*Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego**

E-mail: k.bialek@szkolaedukacji.pl

ORCID: 0000-0001-5164-9502

Magdalena Swat-Pawlicka

Szkola Edukacji

*Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego***

E-mail: m.swat@szkolaedukacji.pl

ORCID: 0000-0001-6803-0861

Projekt „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”: od koncepcji do wdrożenia***

Summary

“CRITICAL READING WITH THE SCHOOL OF EDUCATION”: FROM CONCEPT TO IMPLEMENTATION

The postulate of teaching critical thinking is becoming increasingly popular in Polish schools. Those trying to implement it face two types of challenges. First, there is a lack of methodological programmes that allow for a change in teaching philosophy. The existing ones, which invite a repository of techniques that foster deep thinking, are not embedded in a long-term reflection on what conditions must be met for the real development to occur. The second major issue is the lack of preparation of teaching staff, who have not experienced effective learning in this area during their education, both as students and teachers. The paper focuses on the *lesson study* method and its practical implementation in education using the example of the “Critical Reading with the School of Education” project. The project was based on the premise that every teaching method should be subjected to detailed evaluation. Evaluation should be present at various stages of the programme, from conceptualisation relating to the educational context, through

* Adres: ul. Stefana Banacha 2c, 02-097 Warszawa

** Adres: ul. Stefana Banacha 2c, 02-097 Warszawa

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

teacher training, to in-depth analysis of student performance. Each stage of evaluation has been carefully planned to correspond to the project's research plan and is discussed in the article along with a presentation of the evaluation results.

Keywords: critical literacy, lesson study, action research, reading, interpretation, argumentation

Wstęp

Nie można przecenić znaczenia kompetencji czytelniczych jako fundamentu zdobywania wiedzy, rozwoju, uczestnictwa w kulturze oraz życiu społecznym. W trwającej od kilku lat debacie na temat kompetencji przyszłości wskazuje się niezmiennie, że umiejętności związane z rozumieniem informacji, korzystania z nich i poddawania ich głębokiej refleksji stanowią fundament edukacji wysokiej jakości. W kontekście tego zagadnienia, dyskusja na temat zwiększania efektywności lekcji polonistycznych skoncentrowanych na czytaniu, staje się jednym z najważniejszych wyzwań w projektowaniu edukacji na przyszłość.

Szczególnego znaczenia nabiera także edukacja polonistyczna skoncentrowana na rozwoju umiejętności interpretowania: z jednej strony bowiem dostarcza uczniom i uczennicom narzędzi analizy tekstów kultury, z drugiej – wspiera rozwój młodych ludzi jako odpowiedzialnych obywateli. W świecie współczesnym, w którym pojawiają się coraz to nowe zjawiska, człowiek staje się nie tylko biernym odbiorcą, ale przede wszystkim współtwórcą zmiany, zatem musi na jak najwcześniejszych etapach uczenia się otrzymać narzędzia umożliwiające bezpieczne nawigowanie w rzeczywistości. W tym sensie dydaktyka polonistyczna musi otwierać się na sprawy społeczne i kulturowe, pokazywać dylematy współczesności i wspierać w budowaniu mądrej, autentycznej, osobistej i odpowiedzialnej odpowiedzi na nie.

Wobec tak zdefiniowanych zadań dydaktyki szkolnej, w szczególności zaś dydaktyki polonistycznej, kwestią coraz pilniejszą staje się wyposażenie nauczycieli i nauczycielek w narzędzia wspierające efektywny rozwój kompetencji czytelniczych.

Niniejszy artykuł przedstawia wnioski z realizowanego w roku szkolnym 2021/2022 projektu badawczo-szkoleniowego „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”. Projekt pomyślany był jako narzędzie implementacji i monitorowania zmiany edukacyjnej, zatem jego efekty zostaną opisane w odniesieniu do dwóch grup beneficjentów: uczniów i uczennic oraz nauczycieli i nauczycielek biorących udział w projekcie.

Cele i przebieg projektu

Celem projektu „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”, prowadzonego w roku szkolnym 2021/22, było przygotowanie nauczycieli języka polskiego do wdroże-

nia zmiany o charakterze dydaktycznym i metodycznym w zakresie rozwijania u uczniów kompetencji czytelniczych, krytycznego myślenia oraz rozwiązywania problemów. Założenia projektu wynikają z przyjętej w Szkole Edukacji (SE) filozofii dobrego uczenia i nauczania, której fundamentem jest konstruktywizm. Metoda „Krytycznego czytania ze Szkołą Edukacji” silnie akcentuje aktywność uczącego się w konstruowaniu wiedzy we współpracy, która umożliwia interakcję z innym i samym sobą, a w efekcie pozwala na redefinicję i konstruowanie na nowo obrazu rzeczywistości. W metodzie istotna jest podmiotowość ucznia w procesie tworzenia znaczeń, w którym to nauczyciel staje się odpowiedzialny za właściwe stworzenie środowiska uczenia się także poprzez projektowanie adekwatnego do potrzeb uczniów wsparcia (ang. *scaffolding*), bazującego na wcześniejszej wiedzy wynikającej z monitorowania pracy uczniów i analizy jej efektów.

Do istotnych założeń metody należą:

1. Realizowanie ponadprzedmiotowych i uniwersalnych celów uczenia się (rozwój kompetencji społecznych i umiejętności krytycznego myślenia w odniesieniu do czytanych tekstów oraz doświadczeń pozatekstowych, w tym umiejętność formułowania tez, hipotez, zadawania pytań, obrony stanowiska oraz debатовania);
2. Łączenie w ramach jednej jednostki lekcyjnej rozwoju umiejętności odbioru i interpretacji oraz tworzenia wypowiedzi (wypowiedzi ustne, notowanie, różnorodne formy wypowiedzi pisemnej, w tym argumentacyjna);
3. Na poziomie form pracy – warsztatowy model lekcji (zakładający zarówno ustrukturyzowaną część podawczą (minilekcję), pracę zespołową uczniów oraz indywidualne ćwiczenia).

Proponowane działania odnoszą się do praktyki wypracowanej w ośrodkach akademickich w Stanach Zjednoczonych (Columbia University oraz Lesley College), stanowią jednak autorskie opracowanie, uwzględniające wymagania podstawy programowej języka polskiego oraz polski kontekst edukacyjny. Oznacza to, że wszystkie proponowane materiały i program są oryginalnie opracowane na potrzeby projektu.

Bazując na wiedzy o skuteczności istniejących form doskonalenia nauczycieli, założono równoczesne uczenie się uczestników projektu oraz wprowadzanie przez nich proponowanych rozwiązań metodycznych na bieżąco na lekcjach języka polskiego w ich klasach. Badanie i ewaluacja w projekcie przebiegały równocześnie w odniesieniu do wdrażanego modelu doskonalenia nauczycieli (metod pracy warsztatowej, założonych celów i efektów spotkań warsztatowych stacjonarnych i online oraz materiałów pomocniczych) oraz do proponowanej w projekcie metody nauczania krytycznego czytania (wdrażanych scenariuszy zajęć szkolnych, przygotowanych materiałów dydaktycznych). W pilotażowej wersji projektu warsztaty

poddawane były bieżącej ewaluacji. Polegała ona na gromadzeniu danych dzięki prowadzonym wywiadam indywidualnym z uczestnikami, w tym z liderkami grupy od początku zaangażowanej w prace nad projektem, obecnie pracującymi w Szkole Edukacji: Grażyną Sekulską-Gładysz i Aurelią Cyboroń. Na podstawie analizy zebranych danych na bieżąco dokonywano modyfikacji scenariuszy i opracowanych materiałów. Zarówno zmodyfikowane scenariusze, jak i opracowane materiały przygotowane w części do publikacji jako całość stanowią treść kursu „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji”.

W projekcie brały udział trzy grupy uczestników:

1. nauczyciele-poloniści niezwiązani ze Szkołą Edukacji PAFW i UW (przyjęci na podstawie rekrutacji zewnętrznej),
2. osoby pracujące w zespole polonistycznym Szkoły Edukacji,
3. nauczycielki, które uczestniczyły w przygotowaniu projektu (pracujące w szkole absolwentki SE oraz nauczycielki, przyjmujące na praktyki studentów i studentki SE).

Grupy spotykały się podczas warsztatów w Szkole Edukacji prowadzonych stacjonarnie oraz online przez nas oraz dwukrotnie w trakcie roku przez ekspertkę Kate Montgomery, współpracującą z „The Reading and Writing Project” Teachers College Uniwersytetu Columbia.

Jak już wspomnieliśmy projekt poprzedzony był roczną pracą przygotowawczą, w której uczestniczyły późniejsze liderki (Grażyna Sekulska-Gładysz, Aurelia Cyboroń, Iwona Skiba, Marta Górską, Joanna Bidzińska). W ramach etapu przygotowawczego powstały pierwsze materiały dydaktyczne i scenariusze zajęć, testowane podczas lekcji prowadzonych przez liderki, a następnie modyfikowane w efekcie obserwacji lekcji i analizy ich przebiegu i osiągniętych efektów.

Myślenie krytyczne i krytyczne czytanie – teoretyczne i metodyczne założenia projektu

W dyskusji o czytaniu jako niezbędnym składniku edukacji szkolnej nie sposób pominąć aspektu dydaktycznego czy pedagogicznego. Zwłaszcza, że teoretyczną bazą projektu „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” były prace wybitnych pedagogów, psychologów i dydaktyków. Założeniem projektu było połączenie ugruntowanych odkryć z różnych dziedzin wiedzy związanych z edukacją w jedną spójną wizję tego, w jaki sposób czytania i o czytaniu uczyć w szkole. To działanie, wynikające z pogłębionej refleksji o imponderabiliach szkolnej lektury, zaowocowało zbudowaniem filarów projektu: krytyki społecznej, myślenia krytycznego oraz konstruktywistycznej i kognitywnej teorii uczenia się. Realizację założeń teoretycznych w praktyce w projekcie zostaną przedstawione w kolejności odwróconej:

od efektów końcowych (najbardziej złożonych działań na tekście), aż po pierwsze momenty spotkania uczniów i uczennic z książką.

Najważniejszym końcowym efektem projektu z perspektywy uczniów i uczennic w szkole podstawowej jest niewątpliwie wyposażenie ich w narzędzia samodzielnej oraz pogłębionej analizy i interpretacji tekstu literackiego, tak aby spotkanie z lekturą (także tą z listy zamieszczonej w podstawie programowej), pozwoliło im budować osobistą refleksję o świecie. Przeczytanie tekstu ma zatem nie tylko wzbogacić zasób wiedzy o rzeczywistości, ale przede wszystkim pozwolić młodym czytelnikom na konfrontację, wątplenie, stawianie pytań i wreszcie – tworzenie sieci własnych przekonań, odnoszących się do wieloaspektowej i pogłębionej interpretacji różnych komunikatów. Aby tak się stało, nie wystarczy postawić uczniów i uczennice przed złożonymi problemami i pytaniami. Potrzebują oni wsparcia dydaktycznego na różnych etapach pracy. W ten sposób szkoła może stworzyć autentyczną sytuację konstruowania umiejętności krytycznego myślenia o tekście literackim. Jeżeli także przyjmujemy definicję krytycznego myślenia o literaturze jako czegoś więcej niż zbioru umiejętności, a bardziej jako pewną postawę wobec świata, wymaga to bardziej złożonych i pogłębionych działań dydaktycznych, obejmujących różne aspekty szkolnej sytuacji uczenia się i holistycznego podejścia do ucznia/uczennicy jako podmiotu tego procesu.

W pierwszej kolejności warto pokrótce omówić założenia ideologiczne związane z *critical literacy* (termin angielski, używany zarówno jako model interpretacji tekstu, jak i praktyki szkolnej). Pojęcie to oznacza sposób myślenia o czytaniu jako szansie na upodmiotowienie i emancypację różnych grup, szczególnie tych, które są w jakiś sposób pozbawione dostępu do edukacji wysokiej jakości. Prekursorem takich działań był Paulo Freire, pedagog związany z ruchem pedagogiki krytycznej. Swoje doświadczenia zdobywał podczas realizacji stworzonego przez siebie programu wsparcia alfabetyzacji najbiedniejszych środowisk Ameryki Łacińskiej. Obecny w jego tekstach postulat *consscientização* przetłumaczyć można jako: „wzmacnianie świadomości krytycznej”. Pisał o nim tak:

Krytyczna świadomość charakteryzuje się głębokością interpretacji problemów; zastępowaniem przez rozumowanie przyczynowe wyjaśnień magicznych; sprawdzaniem własnych „ustaleń” i gotowością do ich rewidowania; próbą unikania przekłamań podczas próby zrozumienia problemów i unikania przesądów podczas ich analizy; odrzuceniem zbywania odpowiedzialności; odrzuceniem postawy biernej; spójnością argumentacji; praktykowaniem dialogu nie sporów; otwarciem na nowe z przyczyn wykraczających poza samą potrzebę nowości oraz rozumienie, że nie należy odrzucać starego, tylko dlatego, że jest stare – akceptowaniem wartości zarówno starego, jak i nowego (Freire, 2000, s. 14, tłum. własne).

W tym sensie kształcenie umiejętności czytania, staje się czymś więcej niż tylko procesem rozwoju umiejętności szkolnej: buduje bowiem trwałe nawyki i posta-

wy wobec poznawania rzeczywistości, a co za tym idzie – pozwala wykorzystywać narzędzia do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym. Myśl Paula Freirego bardzo szybko znalazła stałe miejsce w programach kształcenia literackiego, chociaż najczęściej w ramach kształcenia akademickiego, w takich nurtach krytyki jak postkolonializm czy krytyka feministyczna. Tymczasem w warunkach edukacji szkolnej może to być nie tylko narzędzie opisu literatury i tekstów, ale także narzędzie wspierania aktywizmu społecznego (Shor, 1999; Bishop, 2014; Janks, Vasquez, 2011).

W projekcie „Krytyczne czytanie z Szkołą Edukacji” założenia krytyki społecznej, czyli czytanie tekstów po to, aby odkryć stojące za nimi założenia społeczne i polityczne, dostrzec relacje między światem tekstu a światem własnym czytelnika i wreszcie: by przełożyć tę refleksję na własne działania ku zmianie, są ostatecznym jego celem. Na końcu złożonego procesu czytania lektury uczniowie i uczennice zadają tekstom pytania o to, jaki świat się w nich odbija, a czyje głosy pomijają, komu należy oddać należne miejsce w świadomości kulturowej. Ten etap pracy w projekcie nazywamy **etapem pytań krytycznych**. Czytelnicy i czytelniczki zastanawiają się także, jakie działania można podjąć, by zmienić założenia, które wydają się im niesprawiedliwe lub krzywdzące. Podejmują się zatem sformułowania własnej odpowiedzi czytelniczej – może się to odbywać w różnych formach, od tradycyjnej rozprawki, pogłębionej dzięki osobistej perspektywie, przez list otwarty, a nawet twórcze działania związane z napisaniem alternatywnej „prawdziwszej” lub „bardziej sprawiedliwej” wersji przeczytanego tekstu.

Zaproszenie uczniów i uczennic do takiego sposobu pracy z tekstem, nie może się odbywać bez uprzedniego przygotowania i dostarczenia im narzędzi pogłębionego myślenia o książce, pewnej dyscypliny rozumowania, gromadzenia dowodów, wnioskowania i argumentowania. W oczywisty sposób czytanie krytyczne wypływa zatem z założeń myślenia krytycznego, mocno osadzonego w paradygmacie oświeceniowym. Zakłada on, że ostatecznym celem edukacji jest wykształcenie kogoś, kto dokonuje interpretacji różnych zjawisk z otaczającej go rzeczywistości, ogląda je z różnych perspektyw, gromadzi dane i argumenty na poparcie tez, jest gotowy do przeprowadzenia kontrargumentacji czy eksperymentu myślowego, a w rezultacie podejmuje racjonalne wybory. Takie rozumienie krytycznego myślenia bliskie jest także dokumentom programowym edukacji, takim jak na przykład wydany przez Komisję Europejską raport *LifeComp*, opisujący zestaw kompetencji XXI w. Czytamy w nim, że jedna z dziewięciu kluczowych kompetencji, krytyczne myślenie, to „ocena informacji i argumentów wspierająca racjonalne wnioskowanie i tworzenie innowacyjnych rozwiązań” (Sala i in., 2020). Jeden z niekwestionowanych autorytetów w dziedzinie, Daniel T. Willingham, kognitywista związany z University of Virginia, opiera swoje badania na bardzo podobnej definicji. Jego zdaniem, i z punktu widzenia kognitywistów, myślenie krytyczne zawiera w so-

bie trzy podstawowe składniki: rozumowanie, wydawanie sądów i decyzji, a także rozwiązywanie problemów. Myślenie krytyczne ma także trzy kluczowe cechy: skuteczność, nowatorstwo, i samodzielność myślenia, rozumianą jako samosterowność czy autokrytycyzm (Willingham, 2008).

Taka definicja, dość ogólna i abstrakcyjna, jest powszechnie przyjęta w literaturze przedmiotu. Podobnie konsensus środowiska w sprawie potrzeby kształcenia umiejętności krytycznego myślenia wydaje się bezdyskusyjny. Jednak wokół bardziej szczegółowych i praktycznych założeń realizacji skutecznego modelu wdrożeniowego w ostatnich latach powstało wiele kontrowersji. Przywołany Daniel Willingham wskazuje, że kształcenie tak rozumianego krytycznego myślenia jest nieskuteczne, bo zakłada, że istnieje zbiór umiejętności wyabstrahowanych z dziedziny naukowej, które można kształcić niezależnie od materii merytorycznej. Z drugiej strony, nieskuteczne są także działania przeciwnie: zbyt duża koncentracja na zdobywaniu i utrwalaniu wiadomości, co nie pozwala na rozwój twórczego i samodzielnego działania – podstawowych elementów krytycznego myślenia. Willingham, opierając się na ustaleniach psychologii kognitywnej i pedagogiki, opracował zatem kilka podstawowych wskazówek dotyczących kształcenia myślenia krytycznego, które opublikował między innymi w najbardziej znanym artykule *Critical thinking. Why is it so hard to teach?* (Willingham, 2008). We wcześniejszych latach badacz zajmował się także wspieraniem procesu uczenia czytania i rozumienia tekstu (Willingham, 2006a, 2006b), co w połączeniu z jego ustaleniami na temat krytycznego myślenia (Willingham, 2015) wpłynęło na koncepcję projektu Szkoły Edukacji.

Przede wszystkim interesujące i niezwykle użyteczne było spojrzenie na to, w jaki sposób w ujęciu Willinghama konstruuje się rozumienie, także rozumienie tekstu. Wykazał on, że aby móc budować refleksje o coraz bardziej złożonej strukturze, uczniowie i uczennice muszą wprawdzie zbudować bazę wiadomości, obserwacji o tekście, poszerzoną o wiedzę o kontekście, a następnie nauczyć się nimi operować. Rozwój i utrwalenie tych umiejętności wymaga także stałego treningu i praktyki. W naszym projekcie praca z wnioskowaniem na temat tekstu i jego przesłania, a także stawianie tez interpretacyjnych wiąże się z **etapem pytań pogłębionych**, podczas którego uczniowie tworzą własne rozumienie tekstu, a także rozszerzają perspektywę o własne doświadczenia poznawcze i refleksję aksjologiczną.

Praca interpretacyjna nad tekstem w obu wymiarach pogłębionego myślenia krytycznego w założeniach naszego projektu odbywa się na lekcji, w grupie, z pomocą nauczyciela. Jednak przygotowanie do tej pracy wymaga od uczniów uprzedniego przygotowania, przeczytania tekstu, a więc **etapu pracy z lekturą**.

Nie ulega wątpliwości, że pogłębiona refleksja jest dla uczniów i uczennic ogromnym wyzwaniem. Jednak, jak się okazuje, potrzebują oni pomocy także

w czynnościach poprzedzających samą interpretację. Aby zwiększyć skuteczność działań na ostatnich etapach pracy, należało zdiagnozować różne obszary szczególnej trudności dla uczniów i uczennic w czytaniu dłuższych tekstów. Jednym z nich jest niewątpliwie samo spotkanie z wielostronicowymi złożonym tekstem. Młodzi, niewprawni czytelnicy często nie radzą sobie z samodzielną organizacją czytania w domu (nie potrafią go zaplanować), mają trudności ze skupieniem na tekście („prześlizgują się” po tekście, „gubią” szczegóły, zapominają), a wreszcie – nie potrafią samodzielnie prowadzić bieżącej refleksji o tym, co przeczytali.

Czytanie jest umiejętnością złożoną i chociaż wydaje się czymś najbardziej naturalnym z perspektywy dorosłego, w przypadku uczniów i uczennic wymaga jasnej instrukcji ze strony nauczyciela. Takie ustalenia nie są nowością na gruncie rozważań teoretycznych, a wnioski poparte są badaniami. Na przykład w raporcie National Institute of Child Health and Human Development (2000), zawierającym wyniki metaanaliz, wskazuje się najbardziej skuteczne strategie wspierania uczniów w rozwoju umiejętności rozumienia tekstu. Są to (w kolejności niehierarchicznej): monitorowanie rozumienia, tworzenie pytań i odpowiadanie na nie, tworzenie notatek (w tym notatek graficznych), streszczanie (także hipotetyzowanie), odtwarzanie struktury tekstu, a wreszcie: wykorzystywanie współpracy rówieśniczej. Wszystkie te strategie wymagają nauczania się i przećwiczenia, a następnie – samodzielnego zastosowania na tekście.

W programie czytania zaproponowanym w projekcie „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” uczenie strategii pracy z tekstem odbywa się jeszcze w trakcie lektury. Tekst jest uprzednio podzielony na fragmenty (segmenty) przez nauczyciela. Segmentyzacja jako narzędzie dydaktyczne jest szeroko opisywana w pracach z zakresu kognitywnej teorii uczenia się (Anderson, i in., 2004; Gobet, 2005). Etap samodzielnej pracy w domu związany jest z wykonaniem różnych operacji na tekście. Strategie stojące za tymi działaniami, a także podsumowywanie bieżące odbywa się podczas krótkich, cotygodniowych spotkań w klasie. Wtedy nauczyciel, nauczycielka wprowadza jakąś prostą strukturę, na przykład model notowania, w formie minilekcji, a uczniowie mogą na lekcji porównać z rówieśnikami wyniki swojej pracy w domu. Jest jeszcze jeden ważny aspekt związany z czytaniem lektury, a mianowicie przygotowanie do niej. Jeszcze przed pierwszym samodzielnym spotkaniem z tekstem, uczniowie i uczennice uczestniczą w lekcji poświęconej pracy z tytułem, okładką, pierwszymi zdaniem książki – w różnych działaniach związanych z „osadzeniem ich” w świecie przedstawionym tekstu i pozwalających uruchomić wiedzę uprzednią i doświadczenia konieczne do efektywnego czytania. Wiedza uprzednia jest często wspominanym w literaturze przedmiotu aspektem pracy z tekstem, jednak rozważania dotyczą głównie tekstu o charakterze informacyjnym (Recht, Leslie, 1988; Hall, Edmondson, 1992). Tymczasem w czytaniu litera-

tury, szczególnie tekstów starszych, które znajdują się na liście lektur, jest to także niezbędny składnik działań wspierających rozumienie koniecznych dla dalszych, bardziej pogłębionych działań na tekście.

Organizowanie sytuacji uczenia się czytania wymaga nie tylko proponowania im konkretnych strategii do pracy z tekstem, lecz także atmosfery uczenia się, korzystania ze wsparcia innych czytelników i czytelniczek. Dlatego w projekcie na różnych etapach poleca się stosowanie różnych technik wspierających uczniowską dyskusję, wymianę doświadczeń, poszerzanie perspektywy. Wnioskowanie i interpretowanie o tekście jest w tym sensie dla nauczycieli pewną „przestrzenią niepewności” – uznanie samodzielności poznawczej i podmiotowości za priorytet edukacyjny, wiąże się ze zmianą postaw nauczycielskich, zwiększeniem elastyczności, przesunięciem z roli nadawczej do roli facylitacyjnej oraz nastawieniem reaktywnym wobec wyników pracy uczniów.

Projekt „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” już w założeniach miał być projektem całościowym, obejmującym różne aspekty pracy na lekcjach języka polskiego. U jego podstaw leży bowiem przekonanie, że kluczem do efektywności kształcenia postawy krytycznej wobec literatury są działania wspierające różne aspekty działań uczniów, nie tylko tych bezpośrednio związanych z pracą z tekstem, ale także współpracą, samodzielnością, ciekawością, wytrwałością i elastycznością.

Model doskonalenia przyjęty w projekcie

Rodzaj zmiany, planowany w projekcie wiązał się z głęboką ingerencją w praktykę nauczycielską w obszarze pracy nad rozwojem umiejętności odbiorczych, analitycznych oraz interpretacyjnych u uczniów. Przeprowadzona wśród uczestników diagnoza potwierdziła brak doświadczeń w pracy proponowaną metodą. Stąd w pracy z nauczycielami skupiono się na budowaniu rozumienia, czym jest myślenie (czytanie) krytyczne oraz na rozwoju umiejętności dydaktycznych i metodycznych w tym zakresie. Równocześnie uczestnicy projektu wdrażali poznane metody pracy na prowadzonych przez nich lekcjach języka polskiego. Dzięki temu od razu uzyskiwano odpowiedź na pytanie o efektywność prowadzonych spotkań szkoleniowych. Oba aspekty projektu poddawane były monitorowaniu i ewaluacji, a dzięki nim na bieżąco wprowadzano drobne zmiany w ustalonych wcześniej planach działania.

W szkoleniu uczestników i uczestniczek projektu wykorzystano dwa założenia: uczenie nauczycieli i uczniów z wykorzystaniem modelowania (Loughran, 1996) oraz rozwijanie refleksyjnego podejścia do nauczycielskiego warsztatu pracy dzięki *professional learning community* (PLC) (DuFour i in. 2006; Stoll, Louis 2007; Giebułtowska, 2017): podejściu funkcjonującemu z powodzeniem w zagranicznych systemach edukacji.

Realizacja pierwszego założenia, czyli wprowadzenie modelowania polegała na wykorzystaniu uczenia się poprzez aktywny udział i naśladowanie. W pracy z nauczycielami w projekcie prowadzono symulacje każdego z etapów metody krytycznego czytania. Dzięki partycypacji uczestniczący zyskiwali doświadczenie uczącego się, a zarazem obserwowali wprowadzanie metody krok po kroku, wypróbowywali w grupie nauczycielskiej proponowane procedury i poddawali je refleksji retrospektywnej po to, aby w następnym kroku dzięki wspólnej refleksji antycypacyjnej móc zaplanować te same działania w pracy z własną klasą z jej niepowtarzalnym kontekstem (Loughran, 1996).

Drugie założenie, dotyczące modelu doskonalenia przyjętego w projekcie, polegało na cyklicznym współdziałaniu zgodnie z modelem *professional learning community*. PLC wymaga współpracy grupy nauczycieli, którzy wspólnie planują nauczanie, a następnie poddają analizie i refleksji efekty uczenia się po to, aby stworzyć rekomendacje do dalszej pracy. Model opiera się na założeniu, że podstawowym zadaniem edukacji szkolnej nie jest **nauczanie** uczniów, ale zapewnienie każdemu z nich najlepszej drogi **uczenia się**. Przyjęcie takiej optyki pozwala na ocenę efektywności metody w odniesieniu do każdego uczącego się i najczęściej prowadzi do projektowania w danej metodzie dodatkowych etapów, rozwiązań, które ułatwią osiągnięcie celu uczniom mającym z tym trudności.

Professional Learning Community w Polsce promowane i wprowadzane w odwołanie *Critical Friends Group* (CFG) jako grupy „krytycznych przyjaciół” m.in. przez Centrum Edukacji Obywatelskiej oraz Fundację „Szkoła z klasą” nie rozwinęło się na dużą skalę, a obecnie przechodzi kryzys w polskiej szkole, jak większość form doskonalenia opartego na współpracy. Początków tego kryzysu należy upatrywać w reformie systemu edukacji z 2017 r., która to znacząco zmieniła podejście nauczycieli i nauczycielek do współpracy. Likwidacja gimnazjów, w efekcie utrata miejsc pracy oraz łączenie rad pedagogicznych wzmocniło rywalizację, a doświadczenie strajku nauczycieli prowadzonego w roku 2019, zmian wynikających z zamknięcia szkół w czasie pandemii, pogłębiło poczucie frustracji i niechęć wobec współpracy, postrzeganej jako dodatkowe obciążenie.

Zastosowanie metody PLC w projekcie nie wiązało się z tego rodzaju trudnościami w związku z wysoką motywacją i zaangażowaniem uczestników, którzy podkreślali znaczenie profesjonalnego rozwoju zawodowego oraz dążyli do pokonania trudności napotykanych w pracy z uczniami. Stanowili ponadto grupę zróżnicowaną: w projekcie brali udział nauczyciele ze szkół publicznych i niepublicznych, o wieloletnim i krótkim stażu pracy, pracujący w dużych i małych miastach, a także na wsi, zatem reprezentowali różne środowiska edukacyjne. Poznawanie warunków pracy w klasach o innym profilu, w innym kontekście, w oczywisty sposób wspierało wytworzenie postawy „profesjonalnej elastyczności”: gotowości do

podejmowania decyzji w zależności od różnych warunków. Warto podkreślić wyjątkową współpracę uczestników, którzy zgodnie z założeniami PLC obserwowali swój warsztat pracy oraz współpracowali w ramach prowadzenia analizy efektów i refleksji nad przebiegiem procesu krytycznego czytania w ich klasach. Atmosfera współpracy i wymiany doświadczeń pozwoliła także na wprowadzenie dodatkowego elementu: wspólnej celebracji sukcesów. To często pomijany wątek w refleksji o rozwoju zawodowym nauczycieli, tymczasem ma on ogromny pozytywny wpływ nie tylko na sam proces uczenia się i jego efektywność, ale także na trwałość zmiany w codziennej praktyce zawodowej.

Zastosowany model doskonalenia, polegający na budowaniu wspólnoty uczącej się, wpłynął na decyzję uczestników o chęci dalszej wspólnej pracy nad rozwojem narzędzi projektowych i pozwolił na kontynuację pracy grupy w kolejnym roku szkolnym (2022/23).

Badanie w nurcie *action research*

Na każdym z etapów projektu: etapie przygotowawczym (2019/2020) oraz etapie pilotażowym (2021/2022) działaniom towarzyszyły pytania badawcze, dotyczące adekwatności i skuteczności wprowadzanych metod w kontekście celu, jakim był rozwój opisywanych powyżej kompetencji związanych z krytycznym czytaniem w pracy z uczniami. Ponadto w pilotażu prowadzone badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi na pytanie o efektywny model doskonalenia nauczycieli, który wprowadza trwałą zmianę w ich warsztacie pracy. Przyjęty model współpracy, odnoszący się do PLC, umożliwił prowadzenie całości badania w nurcie *action research*. Wybór metody badawczej wynikał z wielowymiarowości, dynamiczności i interaktywnego charakteru działań oraz zaangażowania badanych, którzy zarazem stawali się badaczami własnego warsztatu pracy. Wiązał się on z szacunkiem wobec nauczycielskiego doświadczenia uczestników, na podstawie którego kompetentnie diagnozowali oni trudności swoich uczniów i w wyniku tego deklarowali chęć zmiany metod pracy oraz zachowaniem ich autonomii (Czerepaniak-Walczak, 2013, s. 78). Odkrywali oni powiązania między wprowadzanymi rozwiązaniami a obserwowanymi zmianami, równocześnie będąc uczącymi się w tym procesie. Zachodził więc podwójny proces uczenia się, w pierwszym wymiarze podczas warsztatów, na których uczestniczący poznawali metodę krytycznego czytania, jak i podczas badania efektów wdrożenia w klasach, w czasie którego następowało uczenie się przez doświadczanie, zgodnie z założeniem uczącego charakteru samego badania w działaniu (Czerepaniak-Walczak 2010, s. 321). Dzięki obu wymiarom: równoczesnemu nabywaniu umiejętności oraz wprowadzaniu rozwiązań w praktyce wzmacniano „nastawienie nauczycieli na ich świadome uczenie się, nie

zaś jedynie na nauczanie” (Madalińska-Michalak, 2014, s. 53), co w efekcie prowadziło do wzmacniania więzi i zaufania w grupie projektowej, a tym samym czyniło uczestników i uczestniczki projektu odważniejszymi w dzieleniu się obserwacjami, przeżywanymi trudnościami i sukcesami.

Dążenie do uczynienia nauczyciela badaczem swojej pracy ma długą tradycję w polskiej pedagogice (Czerepaniak-Walczak, 2017, 2010; Gołębiński, Červinková 2013; Janowski 1975; Madalińska-Michalak, 2014; Zaczyński 2002). Podejście to sprzyja wdrażaniu innowacji, eksperymentowaniu i poszukiwaniu rozwiązań dydaktycznych a zarazem prowadzi do rozwoju kompetencji badawczych nauczycieli. „Chodzi o swoistą jedność teorii i praktyki uzyskaną przez rozumienie ich jako współtworzących elementów, które znajdują się w dynamicznym rozwoju i zintegrowanej całości” (Madalińska-Michalak 2014, s. 49) Andrzej Janowski w dyskusji o odrębności metodologicznej nieformalnej diagnostyki edukacyjnej podkreśla trudności z zastosowaniem narzędzi standaryzowanych w sytuacji indywidualnej pracy nauczycielskiej. Badanie w działaniu pozwala na formułowanie rekomendacji istotnych w danym mikrokontekście edukacyjnym oraz na prowadzenie badania indywidualizującego, opartego na założeniu o niepowtarzalności każdego obiektu (Konarzewski, 2000).

Idea badania w działaniu, umożliwiającego wprowadzanie bieżących modyfikacji i powtórne testowanie rozwiązań już po ich wprowadzeniu, bliska jest koncepcji *lesson study* jako badania w duchu *action research*. *Lesson study* zakłada kilkuetapową pracę grupy nauczycieli nad cyklem lekcji, rozwijających konkretną umiejętność złożoną. Uczestnicy wspólnie planują nauczanie, a następnie jeden z nich przeprowadza pierwszą z zaplanowanego cyklu lekcji. Pozostali obserwują proces uczenia się. Po każdej z lekcji następuje jej analiza i w efekcie wniosków modyfikuje się jej przebieg, aby można było powtórnie ją przeprowadzić w klasie i dzięki kolejnej obserwacji sprawdzić osiągnięte przez uczniów efekty. W *lesson study*, które jako metoda opracowane zostało w Japonii i służyło pierwotnie do pracy nad lekcjami matematyki, analizie poddane zostają przede wszystkim sposoby rozumowania uczniów, które ujawniają się podczas lekcji dzięki właściwie zaprojektowanym działaniom.

Wykorzystywanie elementów tego modelu w projekcie wiązało się z następującymi założeniami:

1. w *lesson study* nie jest istotna długość stażu pracy nauczycieli;
2. model wiąże się z zakładaną długofalową pracą grupy skupionej wokół cyklu lekcji, rozwijających umiejętności złożone, rozumowanie, myślenie krytyczne;
3. kluczowym elementem jest bliska współpraca wszystkich podmiotów biorących udział w obu częściach doświadczenia: części warsztatowej, w której nauczyciele poznają istotę metody, jej narzędzia, proponowane protokoły pracy

oraz w części badawczej czyli wprowadzaniu poznanych rozwiązań do pracy w klasie i obserwacji efektów uczenia się – ważne jest budowanie wspólnoty uczącej się, skupionej wokół celów edukacyjnych;

4. w grupie niektóre z osób uczestniczących miały wcześniejsze doświadczenie związane z projektowaniem pilotażu i prowadzeniem pierwszych lekcji według opracowanych scenariuszy, a następnie z ich modyfikacjami;
5. uczestnicy pracy w modelu *lesson study* mają poczucie całkowitej partycypacji w doświadczeniu dzięki wspólnemu namysłowi nad przebiegiem działań i modyfikacjami;
6. model zakłada uczenie się prowadzących, odpowiedzialnych za proponowany kształt metody oraz ich zaangażowanie w projektowanie kolejnych testowanych rozwiązań;
7. obecność w grupie zarówno praktykujących nauczycieli, jak i ekspertów z doświadczeniem nauczycielskim pomaga dojść do głębokiego rozumienia omawianych zagadnień.

Badanie w działaniu, wykorzystujące założenia *lesson study* pozwoliło na wnikliwą obserwację procesu uczenia się, istotną w kontekście obszaru wprowadzanej zmiany, jakim jest myślenie krytyczne.

Monitorowanie postępów uczniów i uczennic

Niezwykle ważnym aspektem planowania działań w projekcie było opracowanie metody mierzenia postępów uczniów. Efektem końcowym pracy uczniów i uczennic jest pogłębienie ich rozumienia tekstu i rozwijanie umiejętności krytycznej analizy i interpretacji tekstu, zatem umiejętności związanych z rozumowaniem. Innymi słowy, zakładają głębokie zmiany w sposobie myślenia, działania czy zachowania. Te dość ogólne efekty zostały przeformułowane w listę działań definiujących uczniów i uczennice – krytycznych czytelników. Ta lista została stworzona podczas warsztatów z ekspertką Kate Montgomery, wspierającą merytorycznie projekt. Działania wyróżnione przez uczestników to:

- czytanie wielu różnych książek,
- sięganie po różne gatunki,
- szukanie połączeń z życiem i doświadczeniami,
- szukanie dowodów w tekście,
- wytrwałe pogłębianie rozumienia,
- podejmowanie różnych strategii pomagających w czytaniu,
- szukanie nowych, efektywnych strategii,
- podejmowanie działań w wyniku pogłębionej lektury,
- świadomość, że dzięki lekturom możemy się zmienić.

Jak widać, na liście działań (traktowanych przez nas jako swoisty „profil absolwenta”) znajdują się działania, które wymagają czasu i rozwijają się w sposób procesowy.

Z jednej strony wymaga to od nauczyciela uważnej, pogłębionej obserwacji działań uczniów na wszystkich etapach pracy, zauważania „punktów zwrotnych” w ich myśleniu o tekście (na przykład w trakcie klasowych dyskusji), ale także analizy ich wypowiedzi pisemnych. Z drugiej strony odnosi się do analizy końcowych wytworów pracy uczniów. Dobrze zaplanowane monitorowanie rozwoju kompetencji uwzględnia trzy ważne zasady: spójności z zaprojektowanymi celami i efektami, sprawdzalności i elastyczności (Bialek, Swat-Pawlicka, 2022). Oznacza to, że projektowanie sposobów mierzenia efektywności w procesie nauczania musi odbywać się zarówno na bieżąco, tak aby umożliwić ewentualne modyfikacje działań, jak i po zakończeniu pracy (Fuchs, 1984, Safer, Fleischman, 2005).

Wobec powyższych ustaleń jednym z zadań stojących przed uczestnikami projektu było zaplanowanie kryteriów analizy prac uczniów. Określają one założone efekty uczenia się na danym etapie pracy. Powinny być tak skonstruowane, aby można było ich realizację odnaleźć w pracy ucznia lub innych zgromadzonych dowodach uczenia się (Black i in., 2006). Uczestnicy i uczestniczki projektu brali udział we wspólnej analizie prac uczniów. Zgromadzone przez nich notatki z dzienników czytelnika posłużyły do sformułowania odpowiedzi na pytanie: „na ile uczniowie i uczennice w klasie wykorzystują poznane strategie czytelnicze, by pogłębiać swoje rozumienie tekstu?” Tak sformułowane pytanie ogólne oraz lista wskaźników posłużyły do wspólnego skomponowania listy kryteriów analizy wypowiedzi uczniów. Były to:

- budowanie pogłębionej tezy interpretacyjnej tekstu
- odnoszenie się do dowodów z tekstu
- obecność refleksji o charakterze pozatekstowym: społecznej, politycznej, aksjologicznej.

Poniżej prezentujemy przykładowe prace uczniów odnoszące się do krótkiego tekstu (literackiego i filmowego) wraz z analizą ich zawartości.

Film „Prezent”

Klasa IV

Ten film uczy nas, że nie można polegać na pierwszym wrażeniu. Skupiliśmy się na tym, że chłopiec nie ma nogi, ale zapominamy, że na początku filmu rzucał psem.

W zacytowanej wypowiedzi jej autor zapisuje tezę interpretacyjną. Następnie przywołuje dwa wydarzenia z filmu, które budują niejednoznaczny obraz bohatera.

Mimo że nie podsumowuje wprost swojego rozumowania, zestawienie przykładów odzwierciedla jego poczucie ambiwalencji.

Chłopiec na początku był okropny wobec psa. Potem pokazali, że nie ma nogi. Ten film uczy nas, że powinniśmy szanować wszystkich i nic nie zmienia dla nas wygląd. Nie powinniśmy oceniać ludzi i rzeczy “po okładce”. Skupiliśmy się na szacunku dla innych, ale powinniśmy pamiętać, że każdy ma jakieś plusy i minusy.

Powyższa wypowiedź pokazuje podobny tok rozumowania, a jednak jej autor poszedł krok dalej, dokonując generalizacji w swoim wnioskowaniu. Jednocześnie pokazuje, że prosta ocena nie jest wystarczająca do opisu złożonego problemu z filmu.

Tekst „Głód”

Klasa VII

Matka Ethana mówiła, że „tylko biedacy są grubi”. Moim zdaniem w tym opowiadaniu pokazano, że na świecie panuje przekonanie, że tylko osoby dużo zarabiające mogą być piękne i szczęśliwe. Rodzice Ethana koncentrują się na zarabianiu pieniędzy, ale nie potrafią dać szczęścia swojemu dziecku. Prawdziwe szczęście to miłość, ciepło i czas dla siebie i rodziny.

W zacytowanej wypowiedzi zauważamy koncentrację na fragmencie tekstu (wypowiedzi bohaterki), rozszerzenie o interpretację całego tekstu, a także refleksję o charakterze aksjologicznym: czym jest szczęście w życiu człowieka.

Rodzice Ethana chcieli żyć w idealnym świecie, mieć idealny dom i idealnego syna. Kiedy to nie szło po ich myśli, wstydzili się syna. To pokazuje, że ich wyobrażenia o idealnym świecie były puste. Drogi samochód i dom nie mogą zaspokoić głodu emocjonalnego.

W powyższej wypowiedzi autor koncentruje się na działaniach bohaterów i ich ocenie. W końcowym fragmencie następuje wniosek odnoszący się do rzeczywistości poza tekstem, opierający się na przywołaniu kontekstu psychologicznego.

Tekst „Janko Muzykant”

Klasa VIII

Tekst pokazuje wiele na temat sytuacji dzieci w XIX wieku. Wiele pasji się marnowało. Konieczna była pomoc wobec dzieci na wsi. Zastanawiam się, czy sytuacja dzieci w mieście wyglądała tak samo. Czy wszędzie tak to wyglądało?

Wypowiedź pokazuje, że uczeń zrozumiał przesłanie noweli i dokonał interpretacji wewnątrz tekstu. Wykonał także pierwszy krok ku interpretacji kontekstowej – w jaki sposób wpływ na sytuację Janka miał fakt mieszkania na wsi.

Nauczyłem się wiele o tym, jak wyglądało życie dzieci w tamtych czasach, jak stosowano wobec nich przemoc. Tekst mówi dużo o sytuacji dziecka i zmarnowanych talentach. A co z matką? Jak wyglądało jej życie?

W powyższej wypowiedzi widać przejście między interpretacją i oceną przesłania tekstu a odniesieniem do rzeczywistości pozatekstowej. Autor podejmuje próbę zauważenia dwóch grup społecznie pokrzywdzonych: kobiet i dzieci.

Obie wypowiedzi stanowią dobry punkt wyjścia do pogłębienia interpretacji na etapie pytań krytycznych oraz rozszerzenia perspektywy uczniów i uczennic na kontekst współczesny.

Jak widać, uczniowie i uczennice analizowali teksty na bardzo różnym poziomie. Zaletą działań w projekcie jest niewątpliwie stawianie na samodzielność poznawczą, analityczną i interpretacyjną. W ten sposób analiza prac uczniów i uczennic pokazuje autentyczny, jednostkowy poziom osiągnięć. Zasadniczą trudnością natomiast jest różnorodność odpowiedzi i swoboda, z jaką uczniowie ich udzielają. W tym kontekście trudno zakładać, że możliwe będzie ocenianie poziomu umiejętności uczniów w tradycyjny sposób, bliski standardowym testom.

U podstaw założeń projektu było przekonanie o wartości procesowości w uczeniu się, a także pogłębionej refleksji o efektach nauczania. Takie podejście nie może być realizowane podczas typowej dla polskiej szkoły sytuacji sumatywnego oceniania osiągnięć. Dlatego podczas realizacji projektu autorki rozpoczęły prace nad stworzeniem linii rozwoju kompetencji krytycznego czytania, które zakończą się w latach późniejszych.

Linie rozwoju to zestaw umiejętności cząstkowych, które uczniowie muszą opanować w drodze do realizacji bardziej odległego celu programowego, a służą one do monitorowania postępów uczniów, a nie jedynie oceny końcowego efektu. Takie narzędzie konstruuje się metodą tzw. analizy wstecznej lub inaczej – odwróconego planowania. Prace rozpoczyna się od nazwania efektów końcowych, takich jak na przykład lista działań czytelników, zaprezentowana powyżej. Kolejnym krokiem jest stworzenie listy wskaźników (obserwowalnych zachowań uczniów i uczennic), które świadczą o poziomie opanowania danej kompetencji, w przypadku różnorodnych działań składających się na kształcenie kompetencji krytycznego czytania omawiane wskaźniki muszą uwzględniać także różnorodne przejawy opanowania umiejętności cząstkowych (np. w wypowiedziach ustnych, pisemnych, w różnorodnych formach notatek i dłuższych tekstach uczniowskich).

Następnym krokiem w tworzeniu linii rozwoju jest nazwanie etapów pośrednich, określenie, jakie są przewidywane „kamienie milowe” na drodze rozwoju danej umiejętności. Linie rozwoju są zatem zapisem kroków na drodze do opanowania złożonych zagadnień (Duschl i in., 2011).

Każda linia jest ułożona tak, aby pokazać ważne etapy na drodze rozwoju umiejętności – od pierwszych osiągnięć po sukces na tej drodze. Użyteczność linii rozwoju może odnosić się do dwóch poziomów: wsparcia w definiowaniu celów uczenia się oraz projektowania efektów oraz wskaźników ich osiągnięcia (mierzalnych i obserwowalnych). Jest to szczególnie ważne w kontekście kształcenia kompetencji niebezpośrednio obecnej w codziennej praktyce polskich nauczycieli. Praca z liniami rozwoju pomaga planować działania odpowiadające na faktyczne potrzeby uczniów i uczennic w tym momencie rozwoju, w jakim się znajdują. Należy podkreślić, że dzięki liniom rozwoju ocena umiejętności staje się efektywna, spójna, obiektywna i szybka. W projekcie „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” stworzenie linii rozwoju wydaje się naturalną konsekwencją prowadzenia działań z uczniami i uczennicami. Realizacja takiego przedsięwzięcia wymaga jednak jeszcze pogłębionej analizy zgromadzonego materiału i możliwa będzie dopiero w przyszłości.

Wnioski z ewaluacji

W roku 2021/2022 w projekcie wzięło udział 15 nauczycieli i nauczycielek (kilka osób zapisanych zrezygnowało w trakcie z udziału w projekcie), z czego 13 wzięło udział w końcowej ewaluacji projektu w formie ankiety internetowej. Nauczyciele i nauczycielki wypełniali kwestionariusz, odpowiadając na pytania związane z ich oceną udziału w projekcie. Przedstawimy kilka najważniejszych wniosków z ewaluacji pogrupowanych tematycznie.

- liczba osób objętych oddziaływaniem projektu
 - nauczyciele i nauczycielki w projekcie pracowały z klasami z różnych roczników, klasa IV (5 klas), klasa V (5), klasa VI (3), klasa VII (8), klasa VIII (6).
 - łącznie działaniami projektowymi zostało objętych 638 uczniów i uczennic.
- zastosowane w klasach metody proponowane na zajęciach
 - nauczyciele i nauczycielki zastosowali w swoich klasach większość elementów programu pracy z lekturą (3 moduły zostały zastosowane w całości: praca z krótkim tekstem, praca z zeszytem czytelnika, praca interpretacyjna z fragmentami lektury).
 - trudności we wdrożeniu pojawiły się w związku z pracą z teledyskiem i książką obrazkową, a także tworzeniem własnego tekstu.

- nauczyciele zgłaszali także trudności w samodzielnym prowadzeniu mini-lekcji interpretacyjnych.
- korzyści dla uczniów – oczami nauczycieli
 - biorący udział w projekcie nauczyciele uznali, że największy wzrost umiejętności nastąpił (w kolejności od najczęściej wskazywanej): uważna lektura i zwracanie uwagi na szczegóły z tekstu, szukanie dowodów w tekście, notowanie, stawianie tez interpretacyjnych, argumentowanie.
 - znacznie niżej ocenili rozwój umiejętności tworzenia własnego tekstu, nie zauważyli także poprawy w tempie samodzielnego czytania.
 - Poniżej zamieszczamy kilka wybranych komentarzy dotyczących zaobserwowanych zmian w pracy uczniów i uczennic w klasie:
 - uczniowie uczą się samodzielnej pracy z tekstem: notują, stawiają pytania, zastanawiają się nad tym, co czytają.
 - Wiara uczniów w wagę ich indywidualnego podejścia do tekstu.
 - Zobaczyłam, że praca z tekstem może być twórcza, bo uczniowie wyciągają z niego coś, czego ja czasem nie dostrzegam. Świadomość, że nie ma złych odpowiedzi i każdy ma prawo się wypowiedzieć.
 - Zwrócenie uwagi na pogłębione czytanie, gdyż zazwyczaj wszyscy bardzo pobieżnie analizują omawiany tekst.
 - Dzięki udziałowi w projekcie zrozumiałam, jak ważny jest dobrze prowadzony zeszyt czytelnika, ponieważ mobilizuje on uczniów do zapoznania się z treścią lektury.
 - Lepsze zrozumienie tekstu przez uczniów
- korzyści dla nauczycieli – wzbogacenie warsztatu pracy
 - nauczyciele i nauczycielki zwracali uwagę na to, że zmienił się zarówno ich warsztat pracy, jak i postawy wobec nauczania czytania.
 - Biorący udział w projekcie komentowali zauważone przez siebie zmiany w sposobach prowadzenia lekcji o literaturze:
 - Poznanie nowych metod pracy, ponieważ to pozwala na urozmaicenie lekcji. „Odświeżenie” myślenia, ponieważ dzięki temu udało mi się zweryfikować czy stosowane przeze mnie dotąd metody są wartościowe.
 - Istotnym czynnikiem były pomysły i praktyczne wskazówki, które mogłam wykorzystać w pracy z uczniami. Wartością dodaną było również to, że zarówno ja, jak i moi uczniowie nauczyliśmy się innego spojrzenia na tekst, analizowania go i szukania czegoś nowego, odkrywania.
 - Zdecydowanie tak. Jak już wspomniałam, poznałam nowe sposoby do zorganizowania pracy w klasie, pochyleń się nad tekstem w zakresie analizy i interpretacji.

- Mój warsztat pracy wzbogacił się dzięki temu projektowi. Znalazłam sposoby na wyjście poza treść książki.
- Możliwość własnego rozwoju, a także otrzymane nowe (!) sposoby zachęcania uczniów do mniej rutynowego spojrzenia na tekst, który pozwala im na samodzielne myślenie, odkrywanie treści wyrażonych nie wprost, a także zupełnie nowych, które wcześniej były trudne do uchwycenia dla ucznia szkoły podstawowej. Wyjście poza tekst, umiejętność stawiania pytań krytycznych.
- Dostałam nowe narzędzia (zeszyt czytelnika, notatki przestrzenne, pytania krytyczne), dzięki którym lekcje poświęcone lekturom i tekstom literackim są ciekawsze i pozwalają na dużą samodzielność uczniów, a także na odkrycie nowych treści. Mogę wyjść poza standardowe postrzeganie tekstu.
- Pojawiły się także komentarze związane ze zmianą postaw czytelniczych u nauczycieli.
 - Zmiana przyzwyczajeń związanych z omawianiem lektur.
 - Tak, dzięki udziałowi w projekcie miałem szansę zrozumieć, że nawet czytanie lektur obowiązkowych, pozornie nieodpowiednich dla współczesnej młodzieży pozwala na ćwiczenie niezbędnych w dzisiejszych umiejętnościach.
 - Gdybym nie zaczęła pracować z własnym zeszytem, prawdopodobnie narzucałabym uczniom własne pomysły interpretacyjne.
 - Tak. Mam więcej pomysłów na omawianie lektur w różnorodny sposób.
 - Tak, poznałam nowe, ciekawe metody pracy z tekstem. Postanowiłam założyć zeszyt czytelnika.
 - Tak. Dostałam pomysły, jak omawiać tekst, pokazując jego uniwersalność, znajdować w nim ciągle coś nowego, pokazanie, że czasem warto opuścić utartą ścieżkę. Czuję się tak, jakbym odkurzała książki i spod kurzu wydobywała coś, czego wcześniej nie widziałam.
- Istotna okazała się także forma organizacyjna projektu, stawiająca na współpracę i wymianę doświadczeń między nauczycielami.
 - Doskonalenie metody i możliwość kontaktu z innymi nauczycielami.
 - Wzajemne wsparcie od innych nauczycieli

Nauczyciele zauważają wpływ takiego sposobu organizowania lekcji czytelniczych na poziom umiejętności swoich podopiecznych. Podczas pracy często odnoszą się do obserwacji procesu czytania, co zazwyczaj, przy tradycyjnym podejściu do lektur, jest pomijane w codziennej refleksji dydaktycznej. To cenne, ponieważ w kształceniu złożonej kompetencji nauczyciele powinni koncentrować się nie tylko na osiągnięciu konkretnych efektów, ale także na przebiegu samego procesu.

Nauczyciele zauważali także zmianę w postawach uczniów i uczennic – większą wiarę we własne możliwości, włączanie osobistej perspektywy i własnego głosu, co może się przyczynić do zwiększenia podmiotowości uczniowskiej w całym procesie uczenia się.

Ponadto nauczyciele komentowali także własne sposoby czytania, analizowali ich efektywność i stojące za nimi procesy. To cenna perspektywa, pozwalająca na zbudowanie autentycznej wspólnoty czytelników i stawiająca nauczyciela w roli osoby dzielącej się swoim własnym doświadczeniem niż tylko przekazującej uczniom instrukcje działania.

Niewątpliwie projekt osiągnął zamierzone cele w znacznym stopniu. Pozostają jeszcze obszary wymagające dodatkowego wsparcia i rozwoju. Są to przede wszystkim działania związane z kształceniem pisania dłuższych tekstów. Był to ostatni moduł projektu i uczestnicy zwracali uwagę na brak czasu w pogłębionym wdrożeniu. Innym aspektem domagającym się realizacji jest ćwiczenie projektowania i prowadzenia minilekcji. To nowa forma dla polskich nauczycieli i wymaga od nich dodatkowej praktyki.

W roku szkolnym 2022/2023, poza głównym nurtem projektu, odbędą się spotkania z chętnymi nauczycielami, wspierające ich w projektowaniu i wdrażaniu pracy z lekturą. Chcemy także pogłębić znajomość tych aspektów projektu, które najmniej obecne są w polskiej szkole i domagają się od nauczycieli zmiany o charakterze kulturowym: rozróżniania między pytaniami pogłębionymi i krytycznymi czy wykorzystywania zeszytu jako przestrzeni samodzielnej aktywności uczniów (na przykład w formie *interactive notebook*).

Podsumowanie

Nie ulega wątpliwości, że projekt „Krytyczne czytanie ze Szkołą Edukacji” przyniósł wiele interesujących wyników i pozwolił na wyprowadzenie wniosków co do rozwijania kompetencji czytelnicznych. Po pierwsze warto podkreślić powodzenie organizacji projektu wokół koncepcji wzajemnego uczenia się jego uczestników i uczenia z doświadczenia.

Nauczyciele biorący udział w projekcie nie byli (poza kilkoma wyjątkami) związani ze środowiskiem Szkoły Edukacji i poznali się dopiero przy okazji wspólnej pracy. Oprócz świadomości przyrostu kompetencji merytorycznych, nauczyciele wskazywali także na ogromną wartość współuczenia się w grupie profesjonalistów, dzielących się swoim doświadczeniem. W ten sposób wnioski i rozwiązania, które uczestnicy wprowadzali w swoich klasach, były efektem wspólnego namysłu, a nie prostym przekazaniem wiedzy eksperckiej zdobytej na warsztatach. Pomogło to

także pogłębić ich refleksję na temat efektywności działań, stali się ekspertami od krytycznego czytania w swoich klasach. Same działania pokazały także potencjał we wzmacnianiu kluczowych kompetencji polonistycznych i w wielu aspektach wpłynęły pozytywnie, choć nie bezpośrednio, na realizację założeń podstawy programowej.

Wszystko to wskazuje na potrzebę kontynuowania działań w kolejnych latach. W najbliższym roku szkolnym rozpoczyna działalność grupa nauczycieli szkół ponadpodstawowych, a grupa nauczycieli szkoły podstawowej kontynuować będzie prace nad projektowaniem pracy z lekturami. W roku szkolnym 2021/2022 zgromadzono materiał do publikacji o charakterze poradnikowym, kolejne jej edycje ukażą się w rezultacie prac w kolejnych latach.

References

- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., Qin, C. Y. (2004). An Integrated Theory of the Mind. *Psychological Review*, 111(4), 1036–1060.
- Białek, K., Swat-Pawlicka, M., (2022). Powrót do kroku pierwszego – monitorowanie rozwoju. W: J. Witkowski (red.), *Dydaktyka rozwoju kompetencji proinnowacyjnych* (s. 137–144). Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Bishop, E. (2014). Critical literacy: Bringing theory to praxis. *Journal of Curriculum Theorizing*, 30(1), 51–63.
- Black, P., Harrison, Ch., Lee, C., Marshall, B., Wiliam, D. (2006). *Jak oceniać, aby uczyć?*, tłum. J. Dutkiewicz. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu. W: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319–337). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2013). Etyczne aspekty badania w działaniu: poszanowanie praw uczestników badań. W: B. D. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*, (s. 76–88). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2017). Nauczycielskie badania w działaniu: profesjonalne doskonalenie i uczenie się. W: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli* (s. 89–104). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R., Many, T. (2006). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: National Education Service.
- Duschl, R., Maeng, S., Sezen, A. (2011). Learning progressions and teaching sequences: a review and analysis. *Studies in Science Education*, 47(2), 123–182.
- Freire, P. (2000). *Education for Critical Consciousness*. London, New York: Continuum.
- Fuchs, L. S., Deno, L. S., Mirkin, P. K. (1984). The effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on pedagogy, student achievement, and student awareness of learning. *American Educational Research Journal*, 21(2), 449–460.
- Giebułtowska, J. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community. *Labor et Educatio*, 5, 57–72.
- Gobet, F. (2005). Chunking models of expertise: Implications for education. *Applied Cognitive Psychology*, 19(2), 183–204.

- Hall, V. C., Edmondson, B. (1992). Relative importance of aptitude and prior domain knowledge on immediate and delayed post-tests. *Journal of Educational Psychology*, 84, 219–223.
- Janks, H., Vasquez, V. (2011). Editorial: Critical literacy revisited. Writing as critique. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 1–6.
- Janowski, A. (1975). *Zarys metodologii badań pedagogicznych*. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A.
- Loughran, J.J. (1996). *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling*. London; Washington, D.C.: Falmer Press.
- Madalińska-Michalak, J. (2014). Edukacyjne badania w działaniu: przekraczanie granic między naukowcami i praktykami a tworzenie wiedzy pedagogicznej. W: M. Kowalczyk-Walendziak, A. Korzeniecka-Bodnar, K. Bocheńska-Włostowska (red.), *Twórcze wiązania teorii i praktyki pedagogicznej - możliwości, wyzwania, inspiracje* (s. 41 – 54). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- National Institute of Child Health and Human Development (NICHD). (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Recht, D. R., Leslie, L. (1988). Effect of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80, 16–20.
- Safer, N., Fleischman, S. (2005). Research matters. How student progress monitoring improves instruction. *Educational Leadership*, 62(5), 81–83.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2000). LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, EUR 30246 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy? *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 4(1). Pobrane z: <http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor/html>
- Stoll, L., Louis, K.S. (red.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. London; New York: Open University Press/ McGraw Hill.
- Willingham, D. (2006a). How knowledge helps: It speeds and strengthens reading comprehension, learning – and thinking. *American Educator*, 1(30). Pobrane z: <https://www.aft.org/ae/spring2006/willingham>.
- Willingham, D. (2006b). The usefulness of brief instruction in reading comprehension strategies. *American Educator*, 4(30), 39–50.
- Willingham, D. (2008). Critical Thinking. Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 4(109), 21–32.
- Willingham, D. (2015). *Raising kids who read: What parents and teachers can do*. Hoboken: Jossey-Bass.
- Zaczyński, P. W. (2002). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Bartłomiej Walczak

*Uniwersytet Warszawski**

Email: b.walczak@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-0346-712X

Dlaczego warto uczyć nauczycielki i nauczycieli ewaluacji? Perspektywy teoretyczne i praktyczne**

Summary

WHY IS IT A GOOD IDEA TO TEACH TEACHERS ABOUT EVALUATION? THEORETICAL AND PRACTICAL PERSPECTIVES**

The paper argues for a wider presence of evaluation in the training of future teachers. The argumentation relies on an analysis of the evaluation theory and its impact on the quality of teaching. The milestones are presented, along with Donna Merten's division of evaluation theory into four types: postpositivist, constructivist, transformative and pragmatic. Instead of showing a linear vision of evaluation development, the author proposes a heterodox approach, as suggested by Henryk Mizerek. Next, the paper discusses the evaluation status of the trans-discipline. The second part proposes a review of research on the impact of evaluation on the quality of teaching and learning, including a discussion of limitations in available data and reviews. The last section focuses on evaluation at the micro level: schools, teams, and individual teachers. The author concludes that theoretical development and internal differentiation in evaluation, together with the proven influence on the quality of teaching and learning, bring arguments to strengthen the presence of evaluation in teacher education curricula. In particular, self-evaluation, with its ability to improve self-reflexivity, needs more attention.

Keywords: educational evaluation, self-evaluation, evaluation theory, impact of evaluation on the quality of school work

* Adres: Instytut Stosowanych Nauk Społecznych, Uniwersytet Warszawski, ul. Nowy Świat 69, 00-927 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Ewaluacja edukacyjna w Polsce jest dyscypliną stosunkowo młodą, ale z pewnością nie nową (Korporowicz, 2011; Mizerek, 2016; Niemierko, 2019). Po okresie do 1993 r., nazywanym przez Henryka Mizerka „erą milczenia” (Mizerek, 2017, s. 51–52), nastąpił stopniowy rozwój, związany z jednej strony z działalnością akademików i akademikzek zajmujących się tą tematyką, z drugiej – systemowymi reformami, wprowadzającymi ewaluację do prawa oświatowego i praktyki szkolnej. Pozostaje otwarte pytanie o integrację tych procesów. Jak zauważa Justyna Nowotniak, ewaluacja jako praktyka wydaje się nadal odseparowana od ewaluacji jako dyscypliny naukowej (Nowotniak, 2019, s. 17). Znajduje to wyraz w słabej obecności ewaluacji w programach kształcenia przyszłych nauczycieli, którzy uzupełniają wiedzę w ramach studiów podyplomowych lub komercyjnych szkoleń (Jaskuła, 2018, s. 77–78). Jakkolwiek uczelnie odegrały znaczącą rolę we wprowadzaniu ewaluacji do polskiej edukacji (Sury, 2020, s. 44), nie znajduje to odbicia w specjalizacji jednostek organizacyjnych ani programach studiów pedagogicznych (Sury, 2020, s. 50). W niniejszym tekście zamierzam uzasadnić potrzebę większego nacisku na rozwój kompetencji ewaluacyjnych wśród studentów i studentek kierunków nauczycielskich oraz pedagogicznych. Argumentację opieram na dwóch podstawach: (1) teoretycznej dojrzałości ewaluacji jako dystynktywnej transdyscypliny, wymagającej wyodrębnionych kursów oraz (2) dowodach na korzystny wpływ na jakość nauczania. W ostatniej części artykułu proponuję koncentrację na autoewaluacji jako rozwiązaniu najbardziej adekwatnym do potrzeb nauczycieli i nauczycielek.

Transdyscyplina na progu heterogeniczności

W pierwszej części tekstu dokonam przeglądu historii ewaluacji i jej rozdzielania się na poszczególne nurty. Bez krytycznej refleksji nad rozwojem w długiej perspektywie czasowej i zależnościami między poszczególnymi nurtami trudno wyobrazić sobie świadome stosowanie ewaluacji w praktyce nauczycielskiej. Jednocześnie bogactwo dorobku teoretyków i teoretyczek stanowi argument za wyodrębnieniem ewaluacji jako osobnego przedmiotu nauczania. Wreszcie historia ewaluacji pokazuje przejście od bardzo „technicznego” pomiaru efektów do urefleksyjnienia roli ewaluatora i uświadomienia odpowiedzialności za upodmiotowienie interesariuszy.

Choć działań o charakterze protoewaluacyjnym można szukać w wielu kulturach i okresach historycznych, początki współczesnej ewaluacji zwykło się lokować w końcówce XVIII w., wraz z wprowadzeniem przez Williama Farisha ilościowych ocen prac uczniów. Jak zauważa Lance Hogan, pozwoliło to na odejście od oce-

niania retorycznego stylu wypowiedzi i dało początek psychometrii (Hogan, 2007, s. 4). W kolejnych latach w różnych krajach rozwijano systemy oceniania, traktowane nie tylko jako miara jakości pracy uczniów, ale i nauczycieli. Niemniej kolejnym krokiem milowym były prowadzone niemal równo sto lat po reformie Farisha badania Josepha Rice (Rice, 1897; Guba, Lincoln, 1989, s. 23). Rice był zainteresowany efektywnym wykorzystaniem czasu w szkole. Prowadzone od 1887 r. badania nad nauczaniem gramatyki na imponującej próbie 38 tysięcy uczniów z różnych części Stanów Zjednoczonych są uznawane za pierwszą ewaluację programu kształcenia (Guba, Lincoln, 1989, s. 23; Hogan, 2007, s. 4). Rice zakładał, że lepsza jakość procesu uczenia się może pozwolić na poszerzenie podstawy programowej poza podstawowe (*basic*) przedmioty. Kluczem do zmiany miała być praca nad kompetencjami nauczycieli (Rice, 1897, s. 419).

Jak widać, w twierdzeniu Michaela Scrivena: „ewaluacja jest młodą dyscypliną, choć jednocześnie bardzo starą praktyką” (1996, s. 395) nie ma wiele, jeśli w ogóle, przesady. Scriven wskazuje, że rozwój praktyki ewaluacji nie był równomierny z podbudową teoretyczną. W pierwszych dekadach XX w. miało miejsce upowszechnienie psychometrycznych technik pomiaru kompetencji uczniów oraz instytucjonalizacja. Powołano m. in. znane *American Educational Research Association* (pierwotnie jako *National Association of Directors of Educational Research*, 1916). Liczba narzędzi psychometrycznych używanych jedynie w USA przekroczyła 5000 (Hildreth, 1979 [1933, 1945]). W tym okresie pomiar i ewaluacja były traktowane synonimicznie, a rozwój ewaluacji jako dyscypliny koncentrował się na metodologii.

Od wczesnych lat 30. XX w. możemy mówić o bardziej intensywnym rozwoju teorii ewaluacji. Okres ten jest nierozzerwalnie związany z postacią Ralpha Tylera. Hogan (2007, s. 5) nazywa wręcz czas do końca II wojny światowej „epoką Tylera”. Skąd tak mocne twierdzenie? Rozwój dyscypliny naukowej wyznacza kilka kryteriów – określenie specyficznego obszaru, wykształcenie pojęciowości, przyjęcie rozwiązań epistemologicznych i metodologicznych, wreszcie instytucjonalizacja. Ewaluacja edukacyjna w latach 30. miała wyodrębniony przedmiot, do pewnego stopnia była zinstytucjonalizowana. Tyler zapoczątkował wykorzystywanie kryteriów ewaluacyjnych, dając tym samym niespotykaną perspektywę epistemologiczną, w dłuższej perspektywie prowadzącą do specyficznych rozwiązań metodologicznych i analitycznych. Jednocześnie wykształcił znaczną liczbę ewaluatorów (w tym, na przykład, szeroko znanego z metody analizy rzetelności Lee Cronbacha), którzy nadawali kształt rozwojowi dyscypliny przez kolejne dekady (Madaus, 2004).

Chociaż paradygmatyczne osadzenie Tylera było ewidentnie pozytywistyczne, wychodziło poza typowe dla tego okresu utożsamianie ewaluacji z testami. Nacisk na ciągłość procesu ewaluacji, w celu maksymalizacji osiągnięć efektów uczenia się przez uczniów, to zapowiedź podziału na podejście sumatywne i formatywne,

wprowadzone przez Michaela Scrivena dobre 30 lat później. Postulat włączenia do ewaluacji różnorodnych metod – obserwacji, analizy prac uczniowskich, zastosowania wywiadów, badań ankietowych i studiów przypadku, wreszcie wykorzystanie profesjonalnej wiedzy nauczycieli – musiał poczekać przynajmniej jedno pokolenie (Madaus, 2004, s. 72–73).

Kolejna istotna cezura miała miejsce w latach 60. XX w. Dochodzi wtedy do uświadomienia *wartościowania* jako składowej ewaluacyjnej episteme. „Zarówno opis, jak i osąd [*judgment*] są kluczowe – w istocie, są dwoma podstawowymi działaniami w ewaluacji” pisze Robert Stake (1967, s. 1). Jest to moment, w którym ujawnia się dystynktywna cecha ewaluacji jako szerokiej strategii epistemologicznej w nauce: dopuszczenie do wydawania sądów wartościujących. Wpisuje się to zresztą w zachodzące w tym okresie zmiany w naukach społecznych, wiążące się z zakwestionowaniem pozytywistycznego obiektywizmu, szczególnie zwrot lingwistyczny w antropologii kultury i rozwój paradygmatu fenomenologicznego w socjologii. Jak zauważa Michael Scriven, używanie sądów wartościujących wymaga wprowadzenia standardów, do których można się odwoływać w procesie wnioskowania (Scriven, 1966). Oznacza to nie tylko odrzucenie dogmatu nauki wolnej od wartościowania – w istocie wiele nauk społecznych odkrywa w tym okresie wpływ przesądów na proces tworzenia wiedzy – ale też poddanie ocenie samych standardów (Guba, Lincoln, 1989, s. 30).

Od tego momentu trudno jest mówić o liniowym rozwoju ewaluacji. Rozwój nauk społecznych i edukacyjnych, a zwłaszcza upowszechnienie konstrukttywizmu oraz podejść krytycznych i emancypacyjnych przekładają się na znaczące zróżnicowanie nurtów w ewaluacji. W metodologii badań ewaluacyjnych nabierają znaczenia strategie jakościowe, umożliwiające upodmiotowienie interesariuszy. Stan, w którym obecnie znajduje się teoria ewaluacji można za Henrykiem Mizerkiem określić jako heterodoksja na progu heterogeniczności. „Żadna z koncepcji, szkół, żadne z podejść w ewaluacji nie ma monopolu na prawdę. Rośnie przekonanie, że nie istnieje taka teoria, która może zapełnić intelektualnie wszelkie potencjalne obszary zainteresowań ewaluacji” (Mizerek, 2017, s. 40).

Liniowe wizje ewaluacji (Guba, Lincoln, 1989; Hogan, 2007) zdają się pasować raczej do opisu rozwoju dyscypliny w aspekcie chronologicznym. Przyjrzyjmy się nieliniowym próbom klasyfikacji teorii ewaluacyjnych. Pewną próbą kompromisu jest „drzewo teorii ewaluacji”, przedstawione przez Marviną Alkina i Christinę Christie (2004). Proponują oni spojrzenie na rozwój ewaluacji w podziale na trzy osie, odzwierciedlające trzy priorytety rozwojowe: zastosowanie, metody i wartościowanie. Miejsce poszczególnych modeli teoretycznych na osiach (gałęziach drzewa) zależy od roli w rozwoju danego nurtu i momentu historycznego, w którym zostały wprowadzone.

Na obecny stan teorii ewaluacji można wreszcie patrzeć z nieliniowej perspektywy paradygmatycznej, nawet jeśli trudno zgodzić się, że poszczególne nurty wyczerpują cechy paradygmatów w klasycznym, Kuhnowskim rozumieniu. Ostatecznie nie możemy obserwować koegzystencję różnych nurtów, a nie ich zastępowanie w porządku czasowym (Kuhn, 2001). Klasyfikację na duże grupy teorii proponuje Donna Mertens (2015). Podzieliła ona teorie ewaluacji na cztery grupy: postpozytywistyczne, konstruktywistyczne, pragmatyczne i transformatywne.

Nurt postpozytywistyczny to historycznie pierwsza szkoła, zapoczątkowana przez opisywanego powyżej Ralpha Tylera i jego uczniów, w szczególności Lee Cronbacha. Na poziomie epistemologicznym przedstawiciele tego nurtu zakładają możliwość obiektywnego poznania z wykorzystaniem (choć nie zawsze) narzędzi z warsztatu badaczy ilościowych. Współczesne modele teoretyczne to przede wszystkim konstrukt zaproponowany przez Daniela Stufflebeama, wyprowadzony z pojęć: *context*, *input*, *process* i *product*, a opisywany akronimem CIPP (Stufflebeam, Coryn, 2014; Stufflebeam, 2000, s. 279; Stufflebeam, Shinkfield, 1984). Stufflebeam chciał wyjść poza mierzenie efektu, włączając w stworzony przez siebie model czynniki kontekstowe, wpływające na potrzeby i możliwości oraz sposób określania celów; wkład w momencie podejmowania interwencji i wreszcie sam przebieg procesu. Ewaluacje prowadzone w nurcie postpozytywistycznym charakteryzują się silnym osadzeniem teoretycznym (*theory-driven evaluation*). W praktyce oznacza to pogłębioną wiedzę na temat problemów, które ma rozwiązać dana interwencja, jej założeń i struktury, kontekstu społecznego oraz kulturowego, w jakim jest wdrażana (Donaldson, 2022).

Nurt konstruktywistyczny w ewaluacji rozwijał się od późnych lat 70. ubiegłego wieku. Wydaje się, że jego źródła szukać należy przede wszystkim w konstruktywistycznie zorientowanej socjologii. Ewaluacja konstruktywistyczna dzieli ontologiczne i epistemologiczne założenia socjologii spod znaku Bergera i Luckmanna: przekonanie o wielości wytwarzanych społecznie rzeczywistości, znaczeniu interakcji między ewaluatorem a badanymi, czy konieczności urefleksyjniania perspektywy badacza. Od strony metodologicznej sięgano przede wszystkim po strategię jakościowe, wykorzystując ich dialogiczny charakter, dający możliwość osadzenia wniosków w szerszym kontekście (Mertens, 2015, s. 11). W ewaluacjach zorientowanych konstruktywistycznie widać fenomenologiczny postulat wnikinięcia w mikroświaty badanych (Schütz, 2012). W konsekwencji ewaluator, a mówiąc ściślej jego lub jej wiedza, traci uprzywilejowany status. Wnioski są kompromisem wielu perspektyw, osiągniętym w dialogicznym procesie (Simons, 1987). Do najważniejszych przedstawicieli tego nurtu można zaliczyć Roberta Stake'a, Ernesta House'a, Jennifer Green, Egona Gubę, Yvonne Lincoln, Helen Simons czy Barry'ego MacDonalda (Mizerek, 2017, s. 43).

Nurt nazwany przez Donnę Mertens transformatywnym, a wcześniej emancypacyjnym, jest zróżnicowany wewnętrznie, gdyż czerpie z dorobku różnych teorii krytycznych: feministycznej, queer, krytyki postkolonialnej, minority studies i in. Elementem łączącym autorów i autorki z tego nurtu, a zarazem pozwalającym na jego wyodrębnienie, nie jest tym razem szczególna orientacja ontologiczna, epistemologiczna czy metodologiczna, lecz aksjologiczna. Podjęty przez konstruktivistów wątek sprawiedliwości społecznej zostaje tu ustawiony w centrum. Rolą ewaluacji jest dawanie głosu osobom i grupom niesłyszanim, marginalizowanym, a jednocześnie działanie na rzecz transformacji (stąd nazwa) ich statusu. Na pierwszy plan wysuwa się polityczny wymiar ewaluacji. Nurt ten obejmuje liczne podejścia, by wymienić za Henrykiem Mizerkiem najważniejsze: ewaluacja inkluzywna, demokratyczna, uppełnomocniająca, rozwojowa, feministyczna, czy transformatywna ewaluacja uczestnicząca (Mizerek, 2017, s. 45–46).

Nurt pragmatyczny, ostatnie z podejść wyróżnionych przez Mertens wiąże się, przede wszystkim, z pracami Michaela Q. Pattona i koncepcją UFE (*Utilization-Focused Evaluation*). Patton jako kluczowe wyzwanie stawia rzeczywiste wykorzystanie wniosków z ewaluacji w podejmowaniu decyzji i zmianach (Patton, 1997, s. 6). Ewaluacja, jego zdaniem, powinna być oceniana wyłącznie z perspektywy użyteczności dla precyzyjnie określonych interesariuszy (Patton, 1997, s. 20). Ewaluator wchodzi w rolę facylitatora, który pomaga interesariuszom zdefiniować swoje potrzeby i dopasować model ewaluacji w interaktywnym procesie. Jak widać, tu również możemy obserwować odejście od pozytywistycznego modelu ewaluatora – eksperta, którego wiedza ma charakter rozstrzygający. Warto jednak zauważyć, że w odróżnieniu od nurtu konstruktivistycznego „dialogiczność” dotyczy osób, które faktycznie mają korzystać z ewaluacji, nie wszystkich interesariuszy. Pragmatyzm obejmuje też rozwiązania metodologiczne i osadzenie teoretyczne. Wszystko podporządkowane jest użyteczności. Tym samym dobór strategii badawczych będzie zależał od specyfiki danego projektu. W rezultacie pragmatyści są orędownikami stosowania strategii mieszanych (Mertens, 2015, s. 39; zob. Mertens, Hesse-Biber, 2013).

Jak każda typologia, tak i propozycja Donny Mertens może budzić wątpliwości. Czy pragmatyzm jest w istocie odrębnym „paradygmatem”? Gdzie jest miejsce na modele z nurtu partycypacyjnego lub sięgające do filozofii postmodernizmu, poststrukturalizmu czy dekonstrukcji? Poza wymienionymi wątpliwościami typologia Mertens ma w mojej opinii zaletę polegającą na tym, że podkreśla różnice między najważniejszymi „paradygmatami” we współczesnej ewaluacji. Pozwala to nie tylko na zrozumienie stanu heterodoksji, ale być może przekroczenie progu heterogeniczności.

Ostatecznie w każdym z nurtów znajdziemy twierdzenia, z którymi (zapewne) każdy ewaluator-praktyk się zgodzi:

- Należy dążyć do rzetelnego i obiektywnego zbierania danych i wnioskowania;
- Warto uwzględniać perspektywy różnych interesariuszy, szczególnie wykluczanych;
- Warto przeprowadzać tylko takie ewaluacje, które mają znaczenie dla interesariuszy i przekładają się na działanie organizacji.

Czego uczy historia rozwoju dyscypliny z punktu widzenia nauczyciela-praktyka? Po pierwsze pokazuje, że wartościowe badanie nie musi obejmować skomplikowanych, czasochłonnych i trudnych do urzeczywistnienia w szkole strategii badawczych, choć konieczny jest metodologiczny rygor. Po drugie umożliwia włączenie w procesy decyzyjne w szkole osób z grup, których głos często bywa niesłyszalny – uczniów, w szczególności pochodzących z grup defaworyzowanych lub z niepełnosprawnościami, pracowników niepedagogicznych czy technicznych. Po trzecie historia dyscypliny poszerza obszary oddziaływania ewaluacji. Już nie tylko jakość procesu nauczania czy zarządzania tym procesem, na dowolnym poziomie, ale też upodmiotowienie aktorów społecznych obecnych w życiu szkoły, a nawet – czas na mocne sformułowanie – zmiana społeczna. Po czwarte wreszcie, złożona historia dyscypliny pozwala zaobserwować, że wybory dokonywane podczas projektowania ewaluacji to nie tylko kwestia względnie prostych decyzji metodologicznych, lecz przede wszystkim, mówiąc językiem hermeneutyki, ontologicznych, a często również aksjologicznych. Ich uświadomienie jest, by pozostać przy pojęciach Hansa-Georga Gadamera (2004), sposobem na ograniczenie przedsądów w procesie poznania.

Przyjrzyjmy się kwestii wyodrębnienia ewaluacji jako samodzielnej dyscypliny akademickiej. „Jestem naukowcem-ewaluatorem, zajmuję się naukową ewaluacją” brzmiało credo Micheala Q. Pattona w głośnym tekście z 2018 r. (Patton, 2018, s. 183). W tym samym tekście Patton definiuje naukową ewaluację jako:

[...] systematyczne badanie zalet, wartości, użyteczności i znaczenia przedmiotu ewaluacji z wykorzystaniem procedur dowodzenia naukowego, które obejmują stosowanie logiki, transparentność metod, poddawanie wyników weryfikacji oraz dostarczanie dowodów i wyraźnych uzasadnień wspierających oparte na empirii interpretację, wartościowanie i sądy (Patton, 2018, s. 187).

Czy w istocie można mówić o ewaluacji jako odrębnej dyscyplinie naukowej?

Michael Scriven (2004, s. 186) zwraca uwagę na cztery kryteria, pozwalające na mówieniu o interdyscyplinarnej ewaluacji jako odrębnej nauce. Pierwszym z nich jest specyficzny obszar zainteresowań – określanie znaczenia lub wartości działań, logicznie odrębny od innych dyscyplin, podejmujących próby opisu, klasyfikacji, wyjaśnienia itd. Drugim – aparat metodologiczny obejmujący wartościowanie. Trzecim – szerokość podejmowanych zagadnień. Po czwarte wreszcie „produkty” ewaluacji mają istotne znaczenie społeczne i intelektualne. Ewaluacja, niezależnie

od, opisanego wyżej, rozwoju teorii charakteryzuje się wyodrębnioną pojęciowością. Wyszła tym samym poza kategorię narzędzia wspierającego podejmowanie decyzji (Scriven, 2004, s. 188).

Scriven zawiesza poprzeczkę jeszcze wyżej, zaliczając ewaluację do grupy transdyscyplin. Nie chodzi mu o interdyscyplinarność, która dla ewaluacji – wyrosłej z pedagogiki, psychologii, socjologii, ekonomii i innych nauk społecznych – jest cechą immanentną. Nauki transdyscyplinarne są uprawiane w ramach innych dyscyplin (pedagogiki, socjologii i in.), służą ich rozwojowi, ale jednocześnie zachowują swoją odrębność. Do najbardziej oczywistych przykładów transdyscyplin można zaliczyć logikę czy statystykę (Scriven, 2004, s. 186; zob. Mizerek, 2017, s. 25). Transdyscypliny, jak pokazuje Scriven na przykładzie biostatystyki i technologii komunikacyjnych, mają istotny wkład w rozwój poszczególnych dyscyplin nauki, od nauk ścisłych czy inżynierskich po społeczne i humanistyczne (Scriven, 2013, s. 167–168).

Jak widać droga, którą przeszła ewaluacja jest dość długa. Można wyodrębnić kilka składowych tego procesu: rozwój, często stojących wobec siebie w mniejszej lub większej opozycji, nurtów teoretycznych; odejście od koncentracji na efektach i uwzględnienie z jednej strony politycznego wymiaru procesu ewaluacji i różnych pozycji zajmowanych przez ewaluatorów, zaś z drugiej odpowiedzialności za upodmiotowienie interesariuszy. Złożoność teoretyczna i użyteczność w różnych obszarach wiedzy naukowej i działalności praktycznej uzasadnia przypisanie ewaluacji statusu transdyscypliny. Dla dzisiejszych ewaluatorów historia może być przede wszystkim doskonałym ćwiczeniem intelektualnym, pokazującym arbitralność niektórych decyzji metodologicznych i teoretycznych, pozwalającym na znaczącą redukcję przesądów w procesie poznania.

Czy ewaluacja może zmienić szkołę?

W tej części ukazę problem ewaluacji i zmiany w szkole, odwołując się do badań, które pokazują oddziaływanie ewaluacji na jakość nauczania. Badania te skupiają się na ogół na ewaluacjach zewnętrznych, prowadzonych przez jednostki administracji publicznej, których polskim odpowiednikiem są kuratoria oświaty. Wynika to zapewne z wysokiego poziomu instytucjonalizacji, oczekiwania rozliczalności scentralizowanych systemów ewaluacji oraz ich międzynarodowego usieciowienia (Grek i in., 2013). Kluczowym wyzwaniem w analizach jest określenie obszaru zmiany. W literaturze część analiz skupia się na wykorzystaniu wyników badania ewaluacyjnego, co jest dobrym wskaźnikiem użyteczności, ale nie pokazuje bezpośrednio zmian w jakości pracy szkół. Ponadto samo pojęcie „wykorzystania” wyników ewaluacji jest polisemiczne (Mark, Henry, 2004, s. 39). Przykładowo

w przeglądzie systematycznym, zbierającym publikacje z lat 1986–2005, wykazano zaangażowanie interesariuszy jako czynnik facylitujący wykorzystanie wyników ewaluacji. Innymi słowy, im większe włączenie zamawiających w proces, im lepszy kontakt między nimi a zespołem badawczym, tym większa użyteczność (Johnson i in., 2009). Wniosek ten wydaje się zgodny ze zdrowym rozsądkiem, warto jednak zauważyć, że przegląd systematyczny bez uwzględnienia tzw. *grey literature* może dać – w przypadku analizy projektów ewaluacyjnych – niepełne rezultaty. Po pierwsze z uwagi na publikowanie zdecydowanej większości raportów poza recenzowanymi czasopismami. Po drugie proces selekcji i recenzowania artykułów może ograniczać reprezentację publikacji pokazujących nieudane aplikacje. Po trzecie istotna wydaje się także ograniczona liczba krajów uwzględnionych w przeglądach.

Marielle Klerks (2013) w przeglądzie systematycznym dotyczącym wpływu ewaluacji zewnętrznej (*school inspection*) na jakość pracy szkół zaproponowała trzy obszary: (1) funkcjonowanie szkoły; (2) działania nauczycieli; oraz (3) osiągnięcia szkolne uczniów. Analiza wykazała poprawę jakości funkcjonowania szkół i – w przeważającej części badań – zmianę praktyk nauczycieli, a także niewielki lub zerowy związek z poprawą wyników (Klerks, 2013, s. 9–15). Autorka podkreśla, że „nie ma dowodów na to, że ewaluacja zewnętrzna automatycznie prowadzi do poprawy jakości edukacji” (Klerks, 2013, s. 16). Nelson i Ehren (2014) uzupełnili klasyfikację zaproponowaną przez Klerks o wpływ na uruchomienie/ doskonalenie ewaluacji wewnętrznej.

Do autoewaluacji wrócimy za chwilę; wnioski dla trzech obszarów zidentyfikowanych przez Klerks są w zasadzie tożsame. Nelson i Ehren przedstawiają liczne czynniki moderujące wpływ ewaluacji, leżące zarówno wewnątrz szkoły (np. model liderstwa czy postawy wobec ewaluacji), ewaluatorów (np. jakość rekomendacji, sposób przekazywania wyników, tworzenie rankingów) czy władz lokalnych (np. wsparcie w rozwoju szkół). Warto dodać, że ten przegląd systematyczny wyszedł poza bazy recenzowanych tekstów.

Wniosek o nieznacznym pozytywnym wpływie ewaluacji na wyniki egzaminów zewnętrznych został potwierdzony w metaanalizie badań z 67 amerykańskich szkół (Schueler i in., 2022). Schueler i inni zaobserwowali wzrost wyników z matematyki i brak zmiany dla języka angielskiego dla całej próby; po zawężeniu do grup defaworyzowanych siła wpływu wzrosła. Badania europejskie nie pokazują tego zróżnicowania, wskazują za to na silny wpływ na wyniki z matematyki i, nieco słabszy, z języka ojczystego (Hofer i in., 2020, s. 12).

Niestety brakuje długoterminowych, longitudinalnych badań. Jak zauważają Ehren i Shackleton (2016) zmiana nie musi mieć charakteru linearnego. Ich badanie pokazało jej dyfuzyjny i cykliczny charakter. Co więcej, pewną wadą tekstów syntetyzujących wpływ ewaluacji na jakość pracy szkół w różnych krajach jest brak

uwzględnienia zróżnicowania systemów ewaluacyjnych: ich formuły, częstotliwości, konsekwencji i związków z ewaluacją wewnętrzną (por. Ehren i in., 2015). Jeśli chodzi o efekty ewaluacji zewnętrznej w polskim systemie oświaty, dostępne dane są ograniczone. W badaniu z 2016 r. na próbie losowej dyrektorów szkół i przedszkoli uzyskano 86% wskazań na zmiany wprowadzone na skutek ewaluacji zewnętrznej, jednak jedynie jedna czwarta respondentów potrafiła podać konkretne przykłady. Najczęściej wskazywano na zmiany w sposobie prowadzenia dokumentacji (sic!), dalej współpracy z otoczeniem, promocji placówki, śledzenia losów absolwentów, analizy wyników egzaminów zewnętrznych i współpracy z rodzicami. Zmiany wykraczające poza kwestie biurokratyczne zostały wskazane przez 17% badanych dyrektorów. Nietrudno jednocześnie zauważyć, że obszary te są niemal literalnym powtórzeniem nazw standardów ewaluacji, opisanych w obowiązującym wówczas prawie oświatowym, co skądinąd pokazuje modelujący potencjał ewaluacji zewnętrznej. Zmiany dotyczące bezpośrednio nauczania – nowe metody, indywidualizacja, praca projektami itd. – zostały opisane przez 3% badanych (Kołodziejczyk, Walczak, 2016, s. 743). Późniejsze badanie na nielosowej próbie niemal 700 dyrektorów (Sury i in., 2022) pokazało bardziej stonowane opinie: 49% dostrzegło poprawę przebiegu procesów dydaktycznych, 43% badanych wskazało na poprawę efektów nauczania, zaś 43,5% badanych podkreśliło poprawę efektów działalności wychowawczej. Ponad połowa dyrektorów wskazała na zwiększenie zaangażowania nauczycieli, ponad jedna trzecia – rodziców w procesy decyzyjne, zaś niespełna jedna trzecia – włączenia uczniów w procesy dydaktyczne i wychowawcze.

Warto wreszcie wspomnieć o efekcie odwrócenia, by posłużyć się terminem Raymonda Boudon (2008). De Wolf i Janssens zaproponowali trójdzielną typologię: (1) świadome strategiczne działania i gry („malowanie trawników”, pomijanie prawdy, wpływ na dobór badanych itp.); (2) nieświadome działania strategiczne (nacisk na formalizację i procedury, uczenie „pod testy” lub oczekiwania ewaluatorów, zawężenie perspektyw, koncentracja na wskaźnikach itp.); (3) inne efekty (stres, spoczywanie na laurach, zmiany w otoczeniu szkoły) (de Wolf, Janssens, 2007, s. 383). Znajduje to potwierdzenie w badaniach porównawczych: Ehren i współpracownicy (2015) na podstawie badań w sześciu europejskich krajach wskazują na pojawiającą się wśród dyrektorów tendencję do zawężania obszarów nauczania, zaś wśród nauczycieli – na unikanie eksperymentowania z nowymi metodami.

W stronę mikroewaluacji nauczycielskiej

W ostatniej części chciałbym zaproponować możliwe wykorzystanie tradycji ewaluacji w codziennej praktyce nauczycielskiej. Patrząc na obszar badań ewaluacyjnych, możemy wyróżnić kilka poziomów: poczynając od systemów obejmu-

jących całe kraje lub regiony, przez projekty wielostanowiskowe, dalej lokalne, dla których obszarem badania będzie konkretna miejscowość, dzielnica lub grupa szkół, po działania ewaluacyjne realizowane na poziomie pojedynczej szkoły lub placówki i wreszcie klasy bądź grupy.

O ile realizacja bardziej rozbudowanych projektów pozostaje (w większości) domeną wyspecjalizowanych ewaluatorów, badania na poziomie mikro – szkoły lub klasy – mają zazwyczaj charakter ewaluacji wewnętrznej, tj. prowadzonej przez osoby pracujące w danej organizacji (Scriven, 1991, s. 197–198). W literaturze proces taki zwykło się określać autoewaluacją (*selfevaluation*), wcześniej samoewaluacją (Mizerek, 1997). Definicje autoewaluacji są dość intuicyjne: jest to podejmowana przez pracowników szkoły działalność, mająca na celu opis i wartościowanie procesów zachodzących w szkole, (zazwyczaj) w obszarach i zgodnie z kryteriami przyjętymi przez tych pracowników, wykorzystywane dalej w podejmowaniu decyzji i podnoszeniu jakości pracy placówki, zespołów nauczycielskich lub pojedynczych nauczycieli (zob. np. Airasian, Gullickson, 1997; Schildkamp i in., 2012; Scriven, 1991, s. 327; Sury, 2020, s. 39). Zastrzeżenie co do wyboru obszarów i kryteriów wynika z powiązania w niektórych krajach systemowej ewaluacji zewnętrznej z autoewaluacją. W takich sytuacjach autoewaluacja może być projektowana zgodnie z wymaganiami instytucji prowadzącej zewnętrzną ewaluację. Przykładem jest wprowadzony w 2005 r. przez brytyjski OFSTED Self Evaluation Form. Samo powiązanie systemów niesie ze sobą ryzyko modelowania wyników pod oczekiwania wizytatorów (Nelson, Ehren, 2014, s. 5). Między obydwoima systemami istnieją liczne napięcia, łącznie z formułowaniem rozbieżnych wniosków (Vanhoof, van Petegem, 2010). Jednocześnie funkcjonujący system ewaluacji zewnętrznej przekłada się na większą intensywność działań ewaluacyjnych podejmowanych przez szkoły (Hofer i in., 2020, s. 12), a przy zapewnieniu odpowiedniego wsparcia szkołom – na poprawę jakości autoewaluacji (Blok i in., 2008). W istocie powodzenie takich powiązanych systemów zależy od rozkładu priorytetów i oczekiwań w całym systemie edukacyjnym. Jak zauważa John MacBeath, rozkład ten można uporządkować w trzech wymiarach: odgórne vs oddolne wprowadzanie zmiany w edukacji, wsparcie szkół vs formułowanie oczekiwań, nacisk na ewaluację zewnętrzną vs autoewaluację (MacBeath, 1999, s. 2)

Co wiemy o efektach autoewaluacji? Przegląd literatury przygotowany przez Nelsona i współautorów (2015) wskazuje na pozytywne oddziaływanie na doświadczenia uczenia się i osiągnięcia uczniów, co zostało zweryfikowane w oparciu o wyniki testów i zewnętrzne pomiary. Ewaluacja wewnętrzna uwrażliwia nauczycieli na warunki uczenia się, co przekłada się na działania na rzecz poprawy jakości funkcjonowania szkoły. Ponadto warsztat nauczycieli poszerza się o nowe metody zbierania danych, takie jak obserwacje lekcji, analiza prac uczniowskich czy

zbieranie informacji zwrotnych od uczniów i ich rodziców. Jest też istotną składową rozwoju zawodowego. Osobną wartością dodaną jest uwspólnienie planów i działań w przypadku projektów zespołowych (Kołodziejczyk, Kołodziejczyk, 2015, s. 117; Nelson i in., 2015, s. 24). Pozytywne efekty przeważają, niemniej w sytuacjach powiązania ewaluacji wewnętrznej z zewnętrzną może dojść do pojawienia się niekorzystnych procesów, takich jak zawężenie celów edukacyjnych. Kluczowym czynnikiem jest model przywództwa w szkole (Nelson i in., 2015, s. 25; zob. Mazurkiewicz, 2011, s. 199). Patrząc na nieco innym poziomie: autoewaluacja jest ważną składową autonomii szkół i ich uprawomocnienia (*empowerment*) w zdecentralizowanych systemach oświaty (Nevo, 2001, s. 97).

Podsumowanie

W artykule podjęto próbę uzasadnienia obecności ewaluacji edukacyjnej w kształceniu przyszłych nauczycieli i nauczycielek opierając się na dwóch wiążących argumentów: dojrzałości dyscypliny do stania się autonomicznym przedmiotem nauczania na studiach wyższych oraz korzyści z wdrożenia proponowanych przez nią rozwiązań w nauczycielskiej praktyce. Wydaje się, że dorobek teoretyczny ewaluacji i proces jej wyodrębnienia jako zróżnicowanej wewnętrznie transdyscypliny naukowej uzasadnia jej obecność w dydaktyce akademickiej (Maciejewska, 2014). Korpus wiedzy i jej złożoność wymagają uczenia ewaluacji w ramach osobnych kursów, nie jako składowej przedmiotów metodologicznych. Znajomość teorii ewaluacji i historii jej rozwoju pozwala na podejmowanie świadomych wyborów metodologicznych, a także na autorefleksję dotyczącą pozycji zajmowanej przez ewaluatora, jej osadzenia w relacjach władzy i wreszcie – odpowiedzialności za upodmiotowienie poszczególnych grup interesariuszy. Patrząc od strony praktycznej, dostępne badania pokazują, że wdrożenie ewaluacji w praktykę instytucjonalną i indywidualną, przy zapewnieniu odpowiednich warunków brzegowych, przekłada się na poprawę jakości nauczania. Szczególnie interesujące wydają się tu rozwiązania z poziomu mikro, łatwiejsze w zastosowaniu w szkolnej rzeczywistości, akcentujące autonomię oraz refleksyjność nauczycieli i nauczycielek (zob. Maciejewska, 2018, s. 162).

Autoewaluacja może być postrzegana jako narzędzie refleksji na indywidualnym, zespołowym lub organizacyjnym poziomie. Wymaga to odpowiednio ukształtowanej kultury szkoły (Schildkamp i in., 2012, s. 21) i wpisuje się w ideę nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, ze wszystkimi wyzwaniami wiążącymi się z tą koncepcją (por. Mizerek, 2021; Sury, 2020, s. 11). Autoewaluacja jest jedynie narzędziem, ale jak pokazują zestawione powyżej badania, może przyczyniać się do uruchomienia korzystnych procesów w szkole i podniesienia jakości pracy nauczycieli.

Jednocześnie jest w mniejszym stopniu zależna od zmian systemowych i prawnych. Nie będzie prawdopodobnie miała wpływu na decyzje podejmowane ogólnie, nie pozwoli na wygenerowanie dużych zbiorów danych, pozwalających na kreowanie polityk oświatowych na poziomie makro. Dzieje się „tu i teraz” i przy sprzyjających warunkach może przyczynić się do zmiany na poziomie mikro. Ostatecznie, jak zauważa Helen Simons, nawet jeśli priorytety, programy czy struktura nauczania są zarządzane centralnie, „edukacja rozgrywa się lokalnie” (Simons, 1997, s. 67).

References

- Airasian, P. W., Gullickson, A. R. (1997). *Teacher Self-Evaluation Tool Kit*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Alkin, M., Christie, C. (2004). An evaluation theory tree. W: M. Alkin (red.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences*. London: SAGE Publications.
- Blok, H., Slegers, P., Karsten, S. (2008). Looking for a balance between internal and external evaluation of school quality: evaluation of the SVI model. *Journal of Education Policy*, 23(4), 379–395.
- de Wolf, I. F., Janssens, F. J. G. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of Education*, 33(3), 379–396.
- Donaldson, S. (2022). *Introduction to theory-driven program evaluation : culturally responsive and strengths-focused applications*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Boudon, R. (2008). *Efekt odwrócenia*. Warszawa: Wydawnictwo Oficyna Naukowa.
- Ehren, M. C. M., Gustafsson, J. E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D. i Huber, S. G. (2015). Comparing effects and side effects of different school inspection systems across Europe. *Comparative Education*, 51(3), 375–400.
- Ehren, M. C. M., Shackleton, N. (2016). Mechanisms of change in dutch inspected schools: Comparing schools in different inspection treatments. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 185–213.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grek, S., Lawn, M., Ozga, J., i Segerholm, C. (2013). Governing by inspection? European inspectorates and the creation of a European education policy space. *Comparative Education*, 49(4), 486–502.
- Guba, E., Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Hildreth, G. (1979). *Bibliography of mental tests and rating scales*. New York: The Psychological Corp.
- Hofer, S. I., Holzberger, D. i Reiss, K. (2020). Evaluating school inspection effectiveness: A systematic research synthesis on 30 years of international research. *Studies in Educational Evaluation*, 65, 100864.
- Hogan, L. (2007). The Historical Development of Program Evaluation: Exploring Past and Present. *Online Journal for Workforce Education and Development*, 2(4), 1–14.
- Jaskuła, S. (2018). *Ewaluacja społeczna w edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Johnson, K., Greeneid, L. O., Toal, S. A., King, J. A., Lawrenz, F., & Volkov, B. (2009). Research on Evaluation Use. *American Journal of Evaluation*, 30(3), 377–410.

- Klerks, M. (2013). *The effect of school inspections: a systematic review*. <http://schoolinspections.eu/impact/wp-content/uploads/downloads/2013/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf>
- Kołodziejczyk, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Ewaluacja własnej pracy nauczycieli – obszary, rozumienie, współpraca. *Forum Oświatowe*, 27(2), 115–130.
- Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2016). Meta-evaluation of the progress and effects of external evaluation – experiences after six years of the pedagogical supervision reform. W: L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (red.), *EDULEARN16 Proceedings* (s. 882–892). Barcelona, Spain: IATED Academy.
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, M. K. Szmiąg (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje. Metody. Perspektywy* (s. 21–28). Kraków: Grupa Tomami.
- Kuhn, T. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Maciejewska, M. (2014). Badania ewaluacyjne w edukacji i ich konteksty w akademickim kształceniu nauczycieli i pedagogów. *Opuscula Sociologica*, 4(10), 31–43.
- Maciejewska, M. (2018). Badania ewaluacyjne w edukacji jako źródło wiedzy pedagogicznej. *Forum Pedagogiczne*, 8(2), 153–165.
- Madaus, G. (2004). Ralph W. Tyler's contribution to program evaluation. W: M. Alkin (red.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* (s. 69–79). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mark, M. M., Henry, G. T. (2004). The mechanisms and outcomes of evaluation influence. *Evaluation*, 10(1), 35–57.
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne. Odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. London: SAGE.
- Mertens, D. M., Hesse-Biber, S. (2013). *Mixed Methods and Credibility of Evidence in Evaluation: New Directions for Evaluation*. New York: Wiley.
- Mizerek, H. (1997). *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów*. Olsztyn: Wydawnictwo MG.
- Mizerek, H. (2016). Ewaluacja edukacyjna w Polsce. Trajektorie, perspektywy i dylematy rozwoju. *Zarządzanie Publiczne*, 1(13), 1–16.
- Mizerek, H. (2017). *Ewaluacja edukacyjna. Interdyskursywne dialogi i konfrontacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mizerek, H. (2021). *Refleksja krytyczna w edukacji i pedagogice. Misja (nie)wykonalna?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nelson, R. i Ehren, M. (2014). *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspection*. <http://schoolinspections.eu/impact/wp-content/plugins/download-monitor/download.php?id=29>
- Nelson, R., Ehren, M. i Godfrey, D. (2015). *Literature Review on Internal Education*. <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
- Nevo, D. (2001). School evaluation: Internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27, 95–106.

- Niemierko, B. (2019). Czy diagnostyka edukacyjna i ewaluacja w edukacji zachowują odrębność? *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(64), 1–13.
- Nowotniak, J. (2019). *Ewaluacja edukacyjna. Społeczne światy ewaluatorów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation :the new century text*. London: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2018). Evaluation Science. *American Journal of Evaluation*, 39(2), 183–200.
- Rice, J. M. (1897). The futility of the spelling grind. *The Forum*, 409–419.
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., van Petegem, P., & Visscher, A. (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), 125–152. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.528556>
- Schueler, B. E., Asher, C. A., Larned, K. E., Mehrotra, S. i Pollard, C. (2022). Improving low-performing schools: A meta-analysis of impact evaluation studies. *American Educational Research Journal*, 59(5), 975–1010.
- Schutz, A. (2012). *O wielości światów: szkice z socjologii fenomenologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Scriven, M. (1966). *The methodology of evaluation*. Social Science Education Consortium.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. London: SAGE Publications.
- Scriven, M. (1996). The theory behind practical evaluation. *Evaluation*, 2(4), 393–404.
- Scriven, M. (2004). Reflections. W: M. Alkin (red.), *Evaluation Roots. Tracing Theorists' Views and Influences* (s. 183–195). London: SAGE Publications.
- Scriven, M. (2013). Conceptual revolutions in evaluation. Past, present, and future. W: M. Alkin (red.), *Evaluation Roots. A Wider Perspective of Theorists' Views and Influences* (s. 167–179). Chicago: Rand McNally & Co, Chicago.
- Simons, H. (1987). *Getting to know schools in a democracy: the politics and process of evaluation*. New York: The Falmer Press.
- Simons, H. (1997). Samoewaluacja szkoły. W: H. Mizerek (red.), *Ewaluacja w szkole. Wybór tekstów* (s. 59–71). Olsztyn: Wydawnictwo MG.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 68(7), 1–15. <https://doi.org/10.1177/016146816706800707>
- Stufflebeam, D., & Coryn, C. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. W: D. Stufflebeam, G. Madaus i T. Kelleghan (red.), *Evaluation Models* (s. 279–317). Warszawa: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D., Shinkfield, A. (1984). *Systematic Evaluation. A Self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Warszawa: Kluwer Academic Publishers.
- Sury, Z. (2020). *Ewaluacja w pracy nauczycieli: konteksty zawodowe i tożsamościowe*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sury, Z., Smoter, K., Kołodziejczyk, J. (2022). *Dyrektorzy i dyrektorki szkół podstawowych i ponadpodstawowych wobec ewaluacji i kontroli w nadzorze pedagogicznym. Raport z badania*. Kraków: Instytut Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vanhoof, J., van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, 36(1–2), 20–26.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER II(268)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by JOANNA Dobkowska, 2023

Copyright © by BARBARA MURAWSKA, 2023

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/> [https://doi](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.6)

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.6>

Joanna Dobkowska

Uniwersytet Warszawski^{*}

E-mail: jdobkowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0001-9708-659X

Barbara Murawska

Uniwersytet Warszawski^{**}

E-mail: barbaramurawska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3576-2051

Wykorzystywanie wyników monitorowania umiejętności uczniów z języka polskiego w praktyce szkolnej^{***}

Summary

USING THE RESULTS OF THE MONITORING OF STUDENTS' POLISH LANGUAGE SKILLS IN SCHOOL PRACTICE^{***}

The article presents the possibilities of using the measurement of pupils' achievements to strengthen cooperation between teachers and to develop solutions supporting the preparation for the eighth-grade Polish language examination. The solution applied as part of the activities carried out in the project *Monitoring the skills of students of the 7th grade of primary school*, conducted in cooperation between researchers from the University of Warsaw and the authorities and teachers from schools in Ostrołęka, was the analysis of the results of a diagnostic test conducted using the SWOT technique. The conducted activities confirmed that participation in the process of internal evaluation encourages teachers to take a multifaceted approach to the results obtained by students and enables them to observe quantitative data in a broader context. SWOT analysis requires launching a process of positive thinking, moving away from focusing only on mistakes and deficiencies. This multifaceted approach makes one realise that the same test

^{*} Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

^{**} Adres: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

^{***} Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

results can indicate both weaknesses and strengths of students. This process activates teachers and involves them in the diagnostic process, thus making them jointly responsible for its purpose and results. This type of analysis also provides important support for teachers preparing students for different types of examinations.

Keywords: skills monitoring, internal evaluation, eighth grade test, Polish language skills

Wprowadzenie

Od połowy lat 90., kiedy w polskim systemie edukacji podjęto pierwsze próby realizacji badań ewaluacyjnych, toczy się dyskusja na temat zasadności, metod i celu ewaluacji. Leszek Korporowicz losy polskiej ewaluacji sytuuje **między nadzieją, animacją i konfuzją**, która wynika z nadmiernego ukierunkowania na 'twardą diagnostykę', zamiast na interakcję, dialogiczność i rozwój (Korporowicz, 2011, s. 21; Jaskuła, Korporowicz, 2014). Bolesław Niemierko w podsumowaniu pierwszych dwudziestu lat diagnostyki edukacyjnej, zauważa, że „niezczędzono jej zachęt (Muszyński, Lewowicki, Janowski) i konstruktywnej krytyki (Konarzewski, Muszyński), ale zasada ograniczonego zaufania do jej metod i wyników obowiązuje nadal. Jej podstawą teoretyczną jest teoria trafności pomiaru Messicka, w tym zwłaszcza jej centralna część, oparta na badaniu konsekwencji (skutków społecznych) dokonywanych diagnoz” (Niemierko, 2014, s. 21). Tej opinii nie można odmówić słuszności, ponieważ pomiar osiągnięć uczniów tylko wtedy ma sens, kiedy służy refleksji, a w konsekwencji ulepszeniu metod, form lub innych elementów procesu dydaktycznego. Samuel Messick wskazuje, że:

[...] trafność nie jest własnością testu lub oceny jako takiej, a stanowi znaczenie wyników testowych. Wyniki te są funkcją nie tylko pozycji testowych lub warunków bodźcowych, ale również odpowiadających na nie osób badanych i kontekstu przeprowadzania oceny. Tym, co powinno być trafne, jest znaczenie lub interpretacja wyniku, podobnie jak każda implikacja dla działań, jaką to znaczenie za sobą pociąga (Messick, 1995, s. 741, za: Rytel, 2021, s. 54).

Trafność, definiowana przez Niemierkę jako użyteczność wyników sprawdzania (Niemierko, 2002, s. 175), wskazuje, w jakim stopniu można wykorzystać te wyniki do zamierzonego celu. Żeby było to możliwe, istotny jest nie tylko odpowiedni dobór wskaźników umiejętności i zapewnienie odpowiednich warunków testowania – aby wyniki mogły zostać efektywnie wykorzystane, muszą zostać zaakceptowane przez uczestników diagnozy (por. Niemierko, 2018).

Innym aspektem związanym z ewaluacją jest możliwość wykorzystania pomiaru osiągnięć uczniów do wzmacniania współpracy pomiędzy nauczycielami i kooperacji w celu wypracowania rozwiązań ulepszających pracę. Grzegorz Mazurkiewicz podkreśla, że współpraca nauczycieli służąca zespołowemu wykorzystaniu

informacji w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych sprzyja walce z osamotnieniem pedagogów i wyraża istotę interakcji społecznych, niezbędnych w kształceniu umiejętności społecznych: „Aby uczyć współpracy, nauczyciele sami muszą współpracować” (Mazurkiewicz, 2012, s. 21). W takim ujęciu ewaluacja wewnętrzna stanowi „zaproszenie do przyjęcia odpowiedzialności za własne działanie, a jednocześnie jest narzędziem, które daje szansę na przyjmowanie jej w sposób sensowny, dzięki możliwości podejmowania decyzji na podstawie danych i sprawdzania efektów tych decyzji” (tamże, s. 33). Ewaluacja traktowana jako proces uczenia się angażuje cały zespół nauczycielski i profesjonalizuje jego działanie, pogłębiając świadomość dotyczącą podejmowanych działań. Umożliwia to realne zmiany zachodzące nie tylko dzięki informacjom uzyskanym w procesie ewaluacji, ale także w wyniku uczenia się nauczycieli w niej uczestniczących:

Ewaluacja wewnętrzna demokratyzuje szkolną rzeczywistość, zachęca do dialogu i umożliwia go, pokazuje wielorakie perspektywy, ułatwia zdobywanie autonomii wspiera rozwój uczącej się społeczności. [...] Daje szansę na pokonywanie własnych ograniczeń i zewnętrznych przeszkód (tamże, s. 34).

Założenia badawcze

Powyższe założenia stały się podstawą badań prowadzonych od 2019 r. w ramach projektu „Monitorowanie umiejętności uczniów klas VII szkoły podstawowej”, realizowanego we współpracy badaczy z Uniwersytetu Warszawskiego z władzami i nauczycielami ze szkół w Ostrołęce. *Monitorowanie* rozumiane jest w tym przypadku jako rodzaj ewaluacji umożliwiającej śledzenie dokonań uczniów w czasie i na tej podstawie konstruowanie programów działań naprawczych na poziomie szkolnym i w odniesieniu do każdego ucznia. Narzędzia do przeprowadzenia ewaluacji przygotowywane są przez badaczy z uniwersytetu, dlatego tym bardziej istotne jest zaangażowanie nauczycieli w poszczególnych szkołach w analizę uzyskanych wyników i wspólne przełożenie wniosków z diagnozy na program działania w kolejnych miesiącach pracy z uczniami. W niniejszym artykule omówimy sposób i możliwości wykorzystania wyników ewaluacji w procesie pogłębiania świadomej współpracy zespołu nauczycieli języka polskiego i rozwijania jego autonomii.

We wrześniu 2021 r. odbyła się trzecia edycja diagnozy obejmująca, podobnie jak poprzednie, przygotowanie testów umiejętności uczniów w zakresie języka polskiego i matematyki, przeprowadzenie badania, opracowanie pozyskanych danych i sporządzenie raportu, a następnie przekazanie wyników badania nauczycielom w trakcie wspólnych warsztatów służących wypracowaniu praktycznych rozwiązań. Istotnym celem badań, podobnie jak w poprzednich edycjach, było dostarczenie

nauczycielom informacji na temat poziomu przygotowania do egzaminu ósmoklasisty. Nie chodziło przy tym jedynie o pomiar aktualnych umiejętności uczniów, ale przede wszystkim o dostarczenie informacji o tych obszarach, które wymagają szczególnej uwagi i wsparcia przed egzaminem. Wyniki uzyskane przez uczniów w sprawdzianie z języka polskiego pozwoliły zdiagnozować ich mocne i słabe strony w zakresie wiedzy i umiejętności językowych. Pozostały do egzaminu czas był szansą dla nauczycieli i uczniów na uzupełnienie braków i ćwiczenie określonych sprawności. Nie było to łatwe, ponieważ sprawdzian został przeprowadzony na początku klasy ósmej. Warto także zauważyć, że uczniowie przystępujący do diagnozy mieli za sobą doświadczenie prawie trzech semestrów nauki zdalnej, której efektywność różniła się w zależności od możliwości technicznych szkoły i uczniów oraz takich czynników, jak motywacja do pracy uwarunkowana reakcją na izolację społeczną i związane z pandemią poczucie zagrożenia. Dlatego określenie poziomu umiejętności ósmoklasistów na kilka miesięcy przed egzaminem miało szczególne znaczenie dla wsparcia tych młodych ludzi przed pierwszą w życiu zewnętrzną oceną wiedzy i umiejętności, a także dla precyzyjnego zaplanowania i indywidualizacji procesu kształcenia w nadchodzących miesiącach. Cele te były jasne dla nauczycieli, dlatego badania stanowiące formę ewaluacji (zewnętrznej z perspektywy przygotowania zadań, wewnętrznej – w odniesieniu do ich analizy) potraktowane zostały jako punkt wyjścia do opracowania strategii dalszych działań.

Metodologia badań

Arkusz sprawdzianu pod względem struktury i merytorycznej zawartości odpowiadał założeniom przedstawionym w *Informatorze o egzaminie ósmoklasisty od roku szkolnego 2018/2019* oraz arkuszom egzaminacyjnym przygotowywanym przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Ze względu na ograniczenia czasowe (90 minut zamiast 120) sprawdzian ostrołęcki zawierał mniejszą liczbę zadań niż arkusz egzaminacyjny. Na potrzeby analizy umiejętności uczniów przedstawionej w raportach z badania pogrupowano zadania, wyróżniając trzy zasadnicze obszary umiejętności: (1) czytanie – odbiór tekstów literackich i nieliterackich; (2) umiejętności językowe; (3) tworzenie wypowiedzi. W ramach tych obszarów wskazano dodatkowo podobszary związane z wiedzą i umiejętnościami szczegółowymi takie, jak rozumienie tekstów kultury, wiedza i umiejętności z zakresu teorii literatury, umiejętności związane zachowaniem poprawności językowej, ortograficznej i interpunkcyjnej, a także pisanie zaproszenia oraz dłuższej formy wypowiedzi, w ramach której uczniowie wybierali pomiędzy opowiadaniem a rozprawką. W ten sposób łatwiej było pokazać obszary trudności uczniów i możliwości wsparcia ich

w tych zakresach. Sprawdzian zawierał 23 zadania z zakresu czytania, 16 zadań językowych (ortografia, interpunkcja, gramatyka, wiedza o języku) oraz dwa zadania dotyczące umiejętności pisania wybranych form językowych (zaproszenie oraz rozprawka lub opowiadanie).

Kształcenie umiejętności czytania powinno dotyczyć wszystkich jej poziomów: od wyszukiwania informacji podanych bezpośrednio, przez łączenie ich w taki sposób, aby możliwe było wyprowadzenie wniosków dotyczących fragmentów, aż do całościowej interpretacji i badania konstrukcji tekstu. W celu uzyskania precyzyjnej oceny umiejętności uczniów w zakresie czytania wskazano dwa jej poziomy: semantyczny oraz krytyczno-twórczy. Na poziomie semantycznym rozumienie tekstu sprawdzały zadania wymagające wyszukiwania informacji zawartych w tekście bezpośrednio, jak i takie, gdzie czytający musiał wyprowadzić wnioski w obrębie fragmentów tekstu. Natomiast zadania, których rozwiązanie wymagało od czytającego konfrontacji informacji zawartych w tekście z wiedzą osobistą, badały czytanie na poziomie krytyczno-twórczym. Podstawą sprawdzania umiejętności uczniów w tym zakresie, podobnie jak w arkuszach egzaminacyjnych CKE, były dwa teksty: tekst literacki (opowiadanie *Hodowla* pochodzące ze zbioru Sławomira Mrożka, w którym znajduje się również opowiadanie *Artysta* – lektura obowiązkowa dla klas VII–VIII) oraz tekst nieliteracki dotyczący zagadnień filozoficznych (*O kłamstwie* Leszka Kołakowskiego).

Rzetelność sprawdzianu bez wypracowania wyniosła 0,85. Ta wartość wskazuje na poziom rzetelności porównywalny z egzaminem ósmoklasisty, co uprawnia do stwierdzenia, że arkusz diagnostyczny był wystarczająco precyzyjnym narzędziem pomiaru. Miarą trafności sprawdzianu uczyniono związek jego wyników z ocenami z języka polskiego na koniec klasy VII. Mediana dla 30 oddziałów biorących udział w badaniu wynosiła 0,44. Wynik ten wskazuje na wystarczającą trafność sprawdzianu. W badaniu wzięło udział 606 ósmoklasistów z siedmiu szkół.

W pomiarze dydaktycznym możemy zauważyć dwa podejścia do prezentacji wyników. Pierwsze zakłada, że prowadzący pomiar jest jak fotograf, którego rolą jest jak najwierniejsze odzwierciedlenie mierzonej rzeczywistości bez interpretowania jej. Drugie, które wypływa z teorii rozszerzonej trafności, mówi, że prowadzący pomiar jest odpowiedzialny za sposób wykorzystania jego wyników, więc powinien co najmniej ułatwić odbiorcy ich interpretację (por. Niemierko, 2003). Sieć szkół podstawowych w Ostrołęce obejmuje siedem placówek o zróżnicowanej wielkości i osiągnięciach. Jak wspomniano wyżej, każda ze szkół inaczej przeszła przez okres nauki zdalnej, co przełożyło się nie tylko na poziom osiągnięć, ale również na motywację uczniów do dalszej pracy i ich nastrój u progu ostatniej klasy. Porównywanie wyników punktowych lub procentowych, uzyskanych przez uczniów tych szkół dostarczyłoby danych, które stanowiłyby jedynie powierzchow-

ną informację na temat indywidualnych i zbiorczych kompetencji ósmoklasistów w zakresie badanym zadaniami użytymi w arkuszu. Nie dałoby jednak możliwości, aby nauczyciele mogli wykorzystać przeprowadzoną ewaluację w celu pogłębienia refleksji na temat własnej pracy i potrzeb swoich uczniów. Źródło dodatkowych trudności stanowiło także zróżnicowanie wyników uzyskanych przez uczniów z poszczególnych oddziałów w danej szkole. Sytuacji nie ułatwiało w tym przypadku stwierdzenie, że uczniowie z określonej klasy uzyskali wyniki „nieco powyżej/poniżej” średniej danej szkoły oraz wszystkich uczniów w Ostrołęce, ponieważ nie w każdym przypadku wyniki „powyżej średniej” mogły być powodem do zadowolenia. Przykładem może być wynik zadania sprawdzającego umiejętność pisania zaproszenia w kryterium dotyczącym treści i formy (tabela 1). Szkoła X uzyskała w nim wynik dwukrotnie lepszy niż średni wynik w Ostrołęce. Wynik ten był jednak dramatycznie niski (13%), dlatego wykonanie zadania na poziomie 26% trudno uznać za wynik pozytywny. Ponadto w przypadku opisywanej szkoły w oddziale A uczniowie uzyskali wynik na poziomie 46%, w oddziale B – 30%, a w oddziale C – 9%. Czy w takim wypadku można stwierdzić, że ósmoklasiści z VIIIa potrafią napisać zaproszenie?

Tabela 1. Poziom wykonania zaproszenia w kryterium dotyczącym treści i formy

Ostrołęka	Liczba punktów możliwych do uzyskania	SPX n=47	VIIIa n=12	VIIIb n=17	VIIIc n=18
0,25 (13%)	0-1-2	0,51 (26%)	0,92 (46%)	0,59 (30%)	0,17 (9%)

Źródło: Opracowanie własne

Dodatkowe problemy wynikające z powierzchownych wniosków wyciągniętych jedynie na podstawie danych ilościowych to brak możliwości wykorzystania wiedzy o mocnych stronach uczniów. Odbiorcy raportów skoncentrowani są zwykle na tych obszarach, w których ósmoklasiści uzyskują najniższe wyniki (nawet w tych placówkach, w których poziom umiejętności jest relatywnie wysoki), brakuje często pomysłów na wzmacnianie mocnych stron i wykorzystanie ich do niwelowania zagrożeń, a słabe wyniki postrzegane są jedynie jako zagrożenie. Oparcie wniosków na wynikach ilościowych sprzyja ponadto etykietowaniu poszczególnych szkół i porównywaniu ich z innymi, co demotywuje nauczycieli i uczniów zarówno w tych placówkach, które uzyskały wysokie wyniki, jak i w tych, które uzyskały niskie.

Aby uniknąć omówionych wyżej problemów, proces komunikowania wyników szkołom zakładał przekazanie zespołowi nauczycieli zawartej w raporcie, precyzyjnej informacji na temat poziomu umiejętności w poszczególnych obszarach (dane

ilościowe i jakościowe) wraz z rekomendacjami, a następnie wspólną, pogłębiającą analizę wyników. W każdej z placówek została ona przeprowadzona w formie analizy SWOT, czyli techniki, w której informacje porządkuje się, grupując je w obszarach mocnych i słabych stron odnoszących się do wewnętrznych cech (środowiska wewnętrznego) organizacji oraz szans i zagrożeń związanych z czynnikami zewnętrznymi. W podejściu SWOT pełne wykorzystanie posiadanych informacji możliwe jest wtedy, kiedy po określeniu każdej z grup czynników, zostaną one przeanalizowane pod kątem wzajemnych powiązań. Umożliwia to stwierdzenie, czy mocne strony pozwolą wykorzystać istniejące szanse i ograniczyć możliwe zagrożenia, a także czy słabe strony mogą wpłynąć na ograniczenie możliwości związanych z określoną szansą oraz zwiększyć ryzyko związane z zagrożeniem. W wyniku przeprowadzonego w ten sposób badania można podjąć próbę opisanie optymalnej strategii działania i doboru rozwiązań, które pozwolą na efektywne wprowadzenie niezbędnych zmian. Warsztaty obejmujące analizę SWOT oraz opracowanie strategii działania na kolejne miesiące odbywały się z udziałem zespołów polonistycznych z poszczególnych szkół oraz badaczy uniwersyteckich. W związku z tym, że zastosowana technika była znana nauczycielom, praca przebiegała sprawnie i możliwe było skupienie się na działaniach merytorycznych. Praca z zespołami nauczycieli z poszczególnych szkół, przebiegająca pod hasłem „każda szkoła ma zadanie do wykonania” dawała im poczucie bezpieczeństwa, a w konsekwencji szansę na pogłębiającą analizę otrzymanych w diagnozie informacji w kontekście zebranych doświadczeń, w tym wyników uczniów z poprzednich lat.

Wyniki i wnioski

W tej części artykułu na przykładzie trzech szkół przedstawimy przebieg analizy i wyprowadzone z niej wnioski.

Spotkanie z nauczycielami języka polskiego z każdej ze szkół rozpoczynała dyskusja na temat mocnych stron uczniów związanych z poziomem ich umiejętności oraz postawami, oparta na wynikach diagnozy oraz doświadczeniach z codziennej pracy. Dla nauczycieli, którzy przywykli do koncentrowania się na najpoważniejszych brakach i szukaniu „lekarstwa” na trudności, wskazywanie pozytywnych zjawisk wiązało się zwykle z pewnymi trudnościami, ale po chwili namysłu w każdym z zespołów pojawiały się pierwsze propozycje.

W Szkole 1¹ wśród mocnych stron znalazły się m. in. umiejętność argumentowania oceniana w rozprawce oraz umiejętność twórcze oceniane w opowiadaniu. W tym kryterium poziom wykonania w szkole wyniósł średnio 2,81 na 5 punktów

¹ Numeracja szkół przyjęta na potrzeby artykułu.

możliwych do uzyskania i był to wynik wyższy od przeciętnego wyniku w Ostrołęce. Dobrze z argumentacją poradzili sobie zwłaszcza uczniowie dwóch oddziałów tej szkoły, co potwierdziły także wyniki zadań argumentacyjnych odnoszących się czytanych tekstów. Przyglądając się danym liczbowym, można oczywiście stwierdzić, że w niektórych zadaniach średni wynik wyniósł niewiele ponad połowę możliwych punktów, ale różnica między aktualnym poziomem umiejętności a poziomem maksymalnym stanowi przestrzeń do rozwoju na kolejne miesiące, jakie pozostały do egzaminu. Pozytywny komunikat skierowany do nauczycieli i uczniów daje szansę na wzmacnianie motywacji wewnętrznej – zachęca do dalszego doskonalenia. Warto także zauważyć wysoki poziom określonych umiejętności uczniów w poszczególnych oddziałach: w klasie E ósmoklasiści uzyskali szczególnie wysokie wyniki w większości kryteriów oceny zadania rozszerzonej odpowiedzi. Poziom wykonania wypracowania we wszystkich kryteriach łącznie wyniósł w tym oddziale 48% przy średniej ostrołęckiej 35%. Na obniżenie wyników wpłynęły błędy rzeczowe oceniane w kryterium „kompetencje literackie i kulturowe”, stosunkowo proste do wskazania i wyeliminowania ze względu na swoją powtarzalność. Taki wynik implikuje przede wszystkim konieczność powtórzenia treści niewielkiej liczby

Tabela 2. Poziom wykonania wypracowania w poszczególnych kryteriach

Kryterium	Liczba punktów możliwych do uzyskania	Ostrołęka	SP1 n = 105	VIIIa n = 18	VIIIb n = 19	VIIIc n = 20	VIIIe n = 23	VIIIf n = 24
Realizacja tematów wypowiedzi	0-1-2	1,53	1,48	1,31	1,56	1,55	1,71	1,32
Elementy twórcze/retoryczne	0-1-2-3-4-5	2,74	2,81	2,54	3,22	2,64	3,06	2,68
Kompetencje literackie i kulturowe	0-1-2	1,40	1,36	1,15	1,67	1,36	1,53	1,21
Kompozycja tekstu	0-1-2	1,20	1,07	0,77	0,78	1,09	1,41	1,11
Styl	0-1-2	1,59	1,55	1,46	1,89	1,64	1,71	1,26
Język	0-1-2-3-4	2,21	2,23	2,23	2,89	2,27	2,12	2,00
Interpunkcja	0-1	0,33	0,26	0,31	0,44	0,18	0,12	0,32

Źródło: Opracowanie własne

lektur obowiązkowych, których znajomość sprawdzana jest podczas egzaminu. W oddziale B uczniowie uzyskali w wypracowaniu wysokie wyniki w kryterium „poprawność językowa” – poziom wykonania w tej klasie wyniósł aż 72% (średnia dla Ostrołęki – 55%, średnia dla szkoły – 56%). Międzyklasowe zróżnicowanie wyników w poszczególnych kryteriach oceny wypracowania (tabele 2 i 3) można uznać za szansę na współpracę uczniów w ramach zespołów koleżeńskich czy w toku uczenia się kooperacyjnego, jaką można zorganizować w formie szkolnych warsztatów poświęconych redagowaniu rozprawki czy związanych z pisaniem opowiadania.

Tabela 3. Poziom wykonania wypracowania we wszystkich kryteriach łącznie

Ostrołęka	SP1 n = 105	VIIIa n = 18	VIIIb n = 19	VIIIc n = 20	VIIIe n = 23	VIII f n = 24
35%	40%	39%	33%	33%	48%	44%

Źródło: Opracowanie własne

Podobne koleżeńskie wsparcie zorganizować można dla ósmoklasistów z VIIIa i VIIIc w obszarze ortografii. W zadaniu sprawdzającym znajomość zasad ortograficznych oraz w kryteriach dotyczących umiejętności ich zastosowania w dłuższych wypowiedziach uczniowie jednego z tych oddziałów uzyskali wysokie wyniki, uczniowie drugiego – niskie. Zasady ortograficzne odnoszące się do pisowni rz/ż, u/ó oraz h/ch to obok stosowania wielkich liter podstawowe reguły wprowadzane już w klasie III, a doskonalone w pierwszych latach kolejnego etapu kształcenia. Uczniowie, którzy opanowali te zasady w klasach IV i V, w klasach VI-VII mogą utrzymywać je, dokonując analizy błędów popełnionych w pracach pisemnych, zarówno własnych, jak i cudzych – w trakcie oceny koleżeńskiej. Świadomość językowa przejawia się w tym przypadku w dbałości o poprawność ortograficzną wypowiedzi oraz w wynikającej ze znajomości zasad gotowości do dokonywania ich korekty. Współpraca uczniów w tym zakresie może stać się czynnikiem wspierającym zarówno uczniów popełniających błędy, jak tych, którzy, poszukując najlepszego sposobu wyjaśnienia zasad ortograficznych kolegom i przekazania im własnych sposobów na uzyskanie poprawności w tekstach, będą utrzymywać swoje umiejętności. Szanse na skuteczność podejmowanych działań naprawczych zwiększają cechy, które nauczyciele wskazali wśród mocnych stron swoich uczniów: skupienie podczas zajęć, zaangażowanie w pracę i zaufanie do nauczycieli zarówno w sprawach związanych z nauką, jak i dotyczących problemów osobistych.

Kolejnym obszarem poddanym analizie podczas spotkania z nauczycielami były wyniki, które w zależności od przyjętej perspektywy pozwalały na niejednoznaczną interpretację – mogły wskazywać zarówno mocne, jak i słabe strony ósmokla-

sistów. W Szkole 1 poziom wykonania zadań dotyczących czytania tekstu literackiego na poziomie semantycznym nie odbiegał od poziomu wykonania tych zadań w Ostrołęce. Niektóre z zadań z tego zakresu okazały się bardzo łatwe dla uczniów. Zadania z zakresu umiejętności czytania na poziomie krytyczno-twórczym były dla uczniów znacznie trudniejsze, ale ósmoklasiści ze Szkoły 1 rozwiązyali je nieco lepiej niż przeciętni uczniowie w Ostrołęce.

Tabela 4. Odsetek poprawnych wypowiedzi w zadaniach sprawdzających umiejętność czytania tekstu literackiego na poziomie krytyczno-twórczym

Zadanie	Ostrołęka	SP1 n = 105	VIIIa n = 18	VIIIb n = 19	VIIIc n = 20	VIIId n = 23	VIIIe n = 24
Dlaczego o Lisie można powiedzieć, że był przebiegły	0,55	0,56	0,72	0,68	0,45	0,48	0,54
Dlaczego Lis zaproponował Kogutowi objęcie stanowiska dyrektora hodowli lisów?	0,47	0,51	0,50	0,53	0,40	0,57	0,58
Dlaczego Kogut ostatecznie zgodził się na propozycję Lisa?	0,27	0,31	0,44	0,32	0,10	0,48	0,25
Czy możemy powiedzieć, że Lis przechrzył Koguta?	0,64	0,68	0,67	0,84	0,50	0,70	0,71
Wyjaśnij, dlaczego reputacja wpływa na możliwości działań człowieka.	0,82	0,86	0,94	0,63	0,65	1,00	1,04

Źródło: Opracowanie własne

Takie wyniki – choć na pierwszy rzut oka optymistyczne – wymagały pogłębionej analizy podczas spotkania z nauczycielami. Mimo przewagi nad średnimi wynikami uczniów w Ostrołęce odsetek poprawnych odpowiedzi wskazuje, że dla uczniów ze Szkoły 1 zadania, poza ostatnim, były trudne lub umiarkowanie trudne. Znalezienie przyczyn tych trudności daje szansę na wypracowanie bardziej efektywnej strategii rozwijania umiejętności czytania na poziomie krytyczno-twórczym. Niezadowolający poziom badanych umiejętności częściowo może wyjaśniać okres pandemii i nauczania zdalnego, ponieważ w takich warunkach trudno dobrze kontrolować pracę z tekstem uczniów i motywować ich do czytania. Można jednak

podjąć działania przygotowujące do egzaminu poprzez systematyczne proponowanie uczniom do czytania tekstów różnego typu, w tym tekstów nieliterackich: popularnonaukowych, publicystycznych oraz reporterskich. Każdy tekst o zróżnicowanej strukturze i zawartości merytorycznej daje możliwość analizy zarówno jego fragmentów, jak i całości. Analiza ta powinna być na tyle szczegółowa, aby uczniowie nauczyli się dostrzegać treści przekazane nie wprost, wyrażone za pomocą metafor czy ironii. Nauczyciel powinien także stale upewniać się, czy uczniowie docierają do przekazu fragmentów tekstu oraz jego głównej myśli. Rozumienie całości opowiadania oraz interpretacja zachowania bohaterów wymagają koncentracji na tekście i lektury całego tekstu od początku do ostatniego akapitu. Podstawą nauki rozumienia tekstu jest więc motywacja do przeczytania go uważnie w całości. Ważne jest, aby materiały wykorzystane w trakcie ćwiczeń były interesujące dla uczniów. Takich tekstów brakuje w podręcznikach, dlatego wśród rekomendacji dla nauczycieli zamieszczonych w raporcie wskazano konieczność

Tabela 5. Analiza SWOT – Szkoła 1

	MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
Czynniki związane z uczniami (umiejętności, postawy, etc.)	• Umiejętność argumentowania • Poprawność językowa w wypracowaniu – VIIIb • Znajomość zasad ortograficznych – VIIIa (72%) • Skupienie podczas zajęć – zaangażowanie w pracę na lekcji • Duże zaufanie wobec nauczycieli – autorytet, możliwość motywowania do pracy przez nauczycieli, otwartość w sygnalizowaniu swoich problemów	• Znajomość lektur – czytanie • Interpunkcja (VIIIc i VIIle) • Zaproszenie (VIIle) • Mowa zależna i niezależna – VIIIc (20%) • Znajomość zasad ortograficznych – VIIIc
	SZANSE	ZAGROŻENIA
Czynniki zewnętrzne	• Wybór tematu wypracowania – 73% uczniów wybrało opowiadanie, 27% – rozprawkę • Świadomość własnych kompetencji i trudności – przejęcie odpowiedzialności za proces kształcenia • Różnicowanie wyników w poszczególnych kryteriach oceny wypracowania dla poszczególnych klas • Wykorzystanie wyników sprawdzianu do podniesienia poziomu umiejętności	• Bezradność wobec tematu wypracowania – 16% uczniów nie podjęło pracy w ogóle; 16% napisało prace krótsze niż 120 słów • Wybór tematu wypracowania – 73% uczniów wybrało opowiadanie, 27% – rozprawkę • Obniżenie poziomu osiągnięć w trakcie nauki zdalnej – niższe wyniki na egzaminie z języka polskiego w 2021 r.

Źródło: Opracowanie własne

sięgania do różnych źródeł: Internetu, prasy, książek, które uczniowie czytają poza szkołą, a także mediów społecznościowych. W związku z tym, że rozumienie czytanego tekstu jest podstawą edukacji we wszystkich dziedzinach wiedzy, wzmacnianie tej kompetencji sprawi, że uczniowie będą osiągać lepsze rezultaty także w zakresie innych przedmiotów szkolnych.

Przyjrzyjmy się tabeli analizy SWOT uzupełnionej i omówionej w czasie spotkania z nauczycielami.

Uzupełniając prawą ćwiartkę tabeli, zawierającą listę słabych stron, nauczyciele obecni na spotkaniu doszli do wniosku, że nie jest ich wcale tak dużo. Zadania, które wypadły szczególnie słabo, a które często pojawiają się w arkuszach egzaminacyjnych, wskazały obszary, w których konieczne jest bezpośrednie wsparcie. Często wymaga ono jedynie kilku godzin treningu, ponieważ wiedza i umiejętności niezbędne na przykład do tworzenia tekstu użytkowego w formie zaproszenia czy rozpoznawania mowy zależnej i niezależnej są bardzo ograniczone. Podobnie, powtórzenie znajomości tekstów literackich, których znajomość wymagana jest na egzaminie, może wymagać jedynie przygotowania krótkiego zestawienia, w którym zebrane zostaną lektury z listy obowiązkowych wraz omówieniem ich problematyki. W przygotowaniu takiego materiału, którego przykład został przeanalizowany na spotkaniu, mogą brać udział sami ósmoklasiści, konstruując materiały nie tylko dla siebie, ale także dla swoich koleżanek i kolegów.

Niezwykle twórczą i ważną część spotkania z nauczycielami stanowiła także analiza szans i zagrożeń związanych z czynnikami zewnętrznymi. Wskazano tu m.in. wybór tematu wypracowania związany z uczniowską oceną jego trudności. Jeśli zauważymy, że niemal $\frac{3}{4}$ ósmoklasistów wybrało trudniejszą w warunkach egzaminacyjnych formę opowiadania i poradziło sobie z nią stosunkowo dobrze, możemy przypuszczać, że po dodatkowym treningu poradzą sobie oni także z bardziej schematyczną rozprawką, zwłaszcza jeśli – jak pokazały wyniki – umiejętności argumentacyjne są ich mocną stroną.

Uzupełniając prawą stronę tabeli, uczestnicy spotkania postawili ważne pytanie, dlaczego uczniowie zdecydowanie rzadziej decydowali się na pisanie rozprawki. Analiza wyników diagnozy z uczniami – na podobnych zasadach jak z nauczycielami – może dostarczyć w tym miejscu odpowiedzi istotnych dla szybkiego podniesienia poziomu umiejętności. Ważnym zadaniem jest także identyfikacja grupy uczniów, którzy nie podjęli pracy nad wypracowaniem lub ich wypowiedzi nie przekroczyły ustalonego dla diagnozy, minimalnego progu 120 wyrazów. Omówienie tej sytuacji z poszczególnymi ósmoklasistami umożliwi stwierdzenie, czy przyczyną niepowodzenia był brak umiejętności, brak motywacji do pracy podczas sprawdzianu niebędącego ostatecznym egzaminem czy też inne czynniki. Pozostawienie przestrzeni, aby to uczniowie udzielili odpowiedzi na to pytanie, sprzyja rozwijaniu ich autonomii i przejmowaniu przez nich odpowiedzialności za własne wyniki.

Choć wyniki niewielkiej **Szkoły 2** w obszarach dotyczących odbioru i tworzenia wypowiedzi, wypadły poniżej średniej, warto jednak docenić umiejętności językowe uczniów z zakresu fleksji i składni. Uczniowie z tej szkoły uzyskali 92% punktów możliwych do zdobycia, podczas, gdy w Ostrołęce średni wynik to 65%. W zadaniu sprawdzającym umiejętność rozpoznawania wypowiedzi – prawie wszyscy ósmoklasiści tej szkoły poprawnie zidentyfikowali imiesłowowy równoważnik zdania. Świetnie wypadło również zadanie dotyczące rozpoznawania narracji w tekście – wszyscy uczniowie wykonali je poprawnie. Wysoki poziom sprawności językowej można wykorzystać w tym przypadku jako punkt wyjścia do pracy w obszarach, w których poziom umiejętności był niższy. Świadomość dotycząca mocnych stron w przypadku uczniów i skuteczności działania zastosowanych metod kształcenia w przypadku nauczycieli to czynnik, który sprzyja kolejnym osiągnięciom i motywuje do wysiłku. Z pewnością wspierające w tym procesie będą cechy uczniów, na które zwrócili uwagę ich poloniści: umiejętność koncentracji podczas zajęć i aktywność w procesie uczenia się.

Zauważenie mocnych stron uczniów omawianej szkoły było tym bardziej istotne, że w wielu obszarach wypadli oni słabiej niż przeciętni uczniowie w mieście. Jak pokazują dane przedstawione w tabeli 6, w zadaniach sprawdzających umiejętność czytania tekstu literackiego na poziomie semantycznym w Szkole 2, wyniki są znacznie niższe niż poziom wykonania tych zadań w Ostrołęce:

Tabela 6. Odsetek poprawnych odpowiedzi w zadaniach sprawdzających umiejętność czytania na poziomie semantycznym

Zadanie	Ostrołęka	SP2 n = 13
Dlaczego zdaniem Autora przekazywanie fałszywych informacji przez motyla jest usprawiedliwione, natomiast przez osę nie?	0,85	0,54
Dlaczego według Autora rygorystyczny zakaz kłamania nie jest słuszny?	0,70	0,38
Czy kłamstwo w dobrej sprawie jest według Autora morlanie dobre?	0,21	0,38
O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 1	0,43	0,23
O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 2.	0,37	0,08
O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 3.	0,35	0,15
O czym trzeba pamiętać, gdy kłamiemy w dobrej sprawie? Przestroga Autora nr 4.	0,34	0,31

Źródło: Opracowanie własne

W związku z tym, że zadania z zakresu umiejętności czytania na poziomie krytyczno-twórczym były dla uczniów podobnie trudne, uczestnicy spotkania zebrali i omówili możliwe sposoby wsparcia uczniów w zakresie pracy z tekstami różnego typu.

Wśród umiejętności wymagających wsparcia znalazły się także te, które dotyczyły operacji słowotwórczych. Wyniki zadań sprawdzających te umiejętności przedstawia tabela 7. Wskazują one, że uczniowie Szkoły 2 potrzebują powtórzenia treści z zakresu słowotwórstwa – w każdym z trzech zadań częściowych uzyskane wyniki są niższe niż średnia dla Ostrołęki.

Tabela 7. Odsetek poprawnych odpowiedzi w zadaniu sprawdzającym umiejętności z zakresu słowotwórstwa

Ostrołęka	SP2 n = 13
0,26	0,15
0,73	0,38
0,56	0,38

Źródło: Opracowanie własne

Wykonywanie zadań z zakresu słowotwórstwa to umiejętność ćwiczona już w pierwszym etapie edukacji – podstawa programowa wskazuje, że uczeń kończący klasę III powinien rozpoznawać wyrazy pokrewne. Przypisanie zagadnień związanych z takimi pojęciami, jak rodzina wyrazów czy wyrazy pokrewne, do pierwszych lat kształcenia polonistycznego i brak odwołań do tych kategorii w kolejnych latach nauki może być przyczyną faktu, że w ostatniej części zadania słowotwórczego uczniowie często losowo wybierali odpowiedź². Mimo że poziom osiągnięć uświadczony w przeprowadzonej diagnozie jest niski, za najważniejszy można uznać sam fakt ujawnienia braków. Zakres wiedzy i umiejętności ze słowotwórstwa przewidziany w podstawie programowej jest na tyle wąski, że w trakcie kilku godzin lekcyjnych uczniowie są w stanie uzupełnić wiedzę i przećwiczyć umiejętności. Podobnie w przypadku przekształcania mowy zależnej na niezależną – operacji, z którą nie poradził sobie żaden ósmoklasista ze Szkoły 2, czy pisania tekstu użytkowego w formie zaproszenia (poziom wykonania w kryterium dotyczącym treści i formy –

² W gramatyce szkolnej problem stanowi kwestia oddzielenia analizy słowotwórczej od analizy morfemowej. Rodzinę wyrazów tworzą wyrazy połączone tym samym morfemem rdzennym, który nie jest częścią słowotwórczą. Aby uprościć system terminologiczny gramatyki szkolnej, nie wprowadza się do niego terminu morfem. Tym samym rodzina wyrazów może być nawet nazwana nazywana rodziną słowotwórczą (por. Mikołajczuk, Puzyńska, 2004, s. 137).

8%). Również w tych przypadkach identyfikacja problemu pozwala szybko poradzić sobie z trudnościami. Możliwość w omówienia tych kwestii w zespole, w którym znaleźli się badacze uniwersyteccy pracujący równolegle jako nauczyciele języka polskiego w klasie VIII, dla polonistów z niewielkiej szkoły była bardzo dobrą okazją do wspólnej pracy nad programem pracy na kolejne tygodnie i miesiące.

Maksymalna liczba punktów, jaką można było uzyskać za wypracowanie, to 20. Średni wynik osiągnięty przez uczniów Szkoły 2 (wykonanie na poziomie 18%) jest niepokojący w perspektywie czekającego ich egzaminu po klasie ósmej, a w przyszłości również matury. Mając na uwadze indywidualne trudności i potrzeby uczniów, warto więc podjąć wysiłek, aby podnieść poziom ich umiejętności, a w efekcie także poziom osiągnięć na egzaminach zewnętrznych. Warto również zachęcać uczniów do doskonalenia formy rozprawki, która ze względu na stały schemat umożliwia pamięciowe opanowanie niektórych elementów. Podczas spotkania oprócz przedyskutowania możliwych przyczyn trudności uczniów, sformułowano także propozycje wsparcia obszarów problematycznych i wzmacniania mocnych stron uczniów. Wyniki pracy w zespole analizującym wyniki ewaluacji przedstawia tabela 8.

Tabela 8. Analiza SWOT – Szkoła 2

	MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
Czynniki związane z uczniami	• Zadowolający poziom uwagi i koncentracji na lekcjach, aktywność na zajęciach • Większość obszarów z zakresu nauki o języku (fleksja i składnia) • Badanie narracji w tekście	• Zaproszenie • Ortografia, interpunkcja i język (zwłaszcza w zaproszeniu) • Odbiór tekstów nieliterackich • Umiejętności z zakresu słownotwórstwa • Przekształcanie mowy niezależnej w zależną
	SZANSE	ZAGROŻENIA
Czynniki zewnętrzne	• Wyższy poziom umiejętności językowych niż na egzaminach w 2020 i 2021 r. • Przejęcie odpowiedzialności za własne przygotowanie do egzaminu	• Brak pracy aż u 43% uczniów • Przejście na zdalne nauczanie, które obniża efektywność

Źródło: Opracowanie własne

Wśród rekomendacji do pracy przed egzaminem znalazły się m.in. ćwiczenie analizy poleceń do zadań oraz praca z arkuszami egzaminacyjnymi z poprzednich lat, warsztaty dotyczące pisania rozprawki i doskonalące wiedzę na temat składni, praca z kryteriami egzaminacyjnymi oraz stosowanie oceny opisowej w wypracowaniach, a także przygotowanie wraz z uczniami materiału zbierającego najważniejsze zasady pisowni i interpunkcji – w odniesieniu do najczęściej popełnianych

błędów. Przydatne będą również takie działania, jak rozmowy o planach na przyszłość, nadziejach i obawach związanych z egzaminami czy zasadach organizacji procesu egzaminacyjnego i rekrutacji do szkół ponadpodstawowych. W ramach planowania powstały konkretne rozwiązania i scenariusze, a także repozytorium materiałów metodycznych. Za jeden z najważniejszych efektów pracy można jednak uznać motywację do pracy i energię niezbędną w procesie wprowadzania zmian, jakie nauczyciele wynieśli z warsztatów.

Ósmoklasiści ze **Szkoły 3** w prawie wszystkich zadaniach osiągnęli wyniki wyższe niż przeciętne w Ostrołęce. Mimo że placówka wypadła najlepiej wśród badanych szkół, są obszary, nad którymi warto pracować, aby wynik egzaminu był jeszcze wyższy. Wyniki wspólnej analizy tych obszarów przedstawia tabela 9.

Tabela 9. Analiza SWOT – Szkoła 3

	MOCNE STRONY	SŁABE STRONY
Czynniki związane z uczniami	- Szarokie zainteresowania - Odbiór tekstu literackiego i nieliterackiego (także w aspekcie krytyczno-twórczym) - Tworzenie wypowiedzi - Zaproszenie – klasa VIIa - Wypracowanie – klasa VIIa 75%	- Ortografia (zwłaszcza klasy VIIIb i VIIIc) - Zaproszenie – klasa VIIIc
	SZANSE	ZAGROŻENIA
Czynniki zewnętrzne	Współpraca koleżeńska między klasami – np. podczas warsztatów lub wspólnie realizowanych zadań	Wybór tematu wypracowania: 86% uczniów wybrało opowiadanie, 14% – rozprawkę

Źródło: Opracowanie własne

Określenie mocnych stron i potrzeb, zarówno w odniesieniu do całej szkoły, jak i poszczególnych klas, było procesem, który pobudzał nie tylko do refleksji, ale i wymiany doświadczeń, pomysłów i materiałów wśród nauczycieli. W bieżącej pracy nie zawsze jest na to czas, ale udział w spotkaniu przyniósł nauczycielom wiele satysfakcji, dlatego można mieć nadzieję, że podobne przedsięwzięcia staną się w szkole dobrą praktyką. Warto zauważyć, że ewaluacja wewnętrzna nie musi opierać się na tak obszernych diagnozach, jak przeprowadzona w ramach projektu „Monitorowanie umiejętności uczniów klas VII szkoły podstawowej”. Korzystna będzie z pewnością także analiza mniejszego wycinka umiejętności – takiego jak na przykład oceny wypracowania, które na ten sam temat piszą uczniowie kilku oddziałów, lub wyników pracy nad materiałami przygotowanymi przez uczniów podczas wspólnych warsztatów.

Podsumowanie

Działania ewaluacyjne oraz monitorujące wykorzystujące wyniki testowania w polskim systemie oświaty są często poddawane krytyce jako takie, które nie tylko nie naprawiają edukacji, a wręcz przeciwnie mają na nią destruktywny wpływ (por. np. Meyer, Zahedi, 2014; Konarzewski, 2008). Jak stwierdzono we wstępie do tego tekstu, mogą być one jednak także przedmiotem dyskusji i rozważań. Ważne jest uświadomienie sobie, że istotą procesu ewaluacyjnego jest łączenie rzetelnej diagnozy umiejętności uczniów z analizą wyników w celu wykorzystania ich do naprawy edukacji w wielu jej wymiarach. Można tego dokonywać na wiele sposobów. Analiza SWOT jest przykładem dobrego zaangażowania nauczycieli w odkrycie drogi wsparcia edukacyjnego dla uczniów na podstawie wyników sprawdzianu. Zastosowanie tej metody uświadamia nauczycielom, że ogólne spojrzenie na wyniki sprawdzianu jest dopiero pierwszym krokiem na drodze ich zrozumienia w taki sposób, aby były punktem wyjścia do budowania programu naprawczego dla szkoły, klasy w tej szkole i poszczególnych uczniów. Analiza SWOT daje szczególne możliwości działania nauczycielom. Wymaga zarówno osobistego zaangażowania, jak aktywności zespołowej, podjęcia działania w kooperacji z innymi nauczycielami, aby podjęte programy służyły wielu uczniom. Otwiera także drogę współpracy uczniów poprzez proponowanie im dzielenia się sposobami uczenia się, wspólnego zbierania materiałów oraz przygotowania do egzaminu.

Przeprowadzone działania potwierdziły, że udział w procesie ewaluacji wewnętrznej skłania nauczycieli do wielostronnego podejścia do uzyskanych przez uczniów wyników i umożliwia obserwację danych ilościowych w szerszym kontekście. Analiza SWOT wymaga uruchomienia procesu pozytywnego myślenia, odejścia od koncentrowania się jedynie na błędach i niedoborach. Takie wielostronne podejście uświadamia, że te same wyniki sprawdzianu mogą wskazywać zarówno słabe, jak i mocne strony uczniów. Proces ten aktywizuje nauczycieli i włącza ich do procesu diagnozy, a tym samym czyni ich współodpowiedzialnymi za jej cel i efekty. Ten rodzaj analizy stanowi także istotne wsparcie dla nauczycieli przygotowujących uczniów do egzaminów różnego typu. Wskazuje, że niski poziom osiągnięć na kilka miesięcy przed egzaminem nie musi przesądzać o porażce ucznia. Przeciwnie – pozwala na zindywidualizowanie programu naprawczego, co stanowi dobrą drogę do uczniowskiego sukcesu.

Przedstawiona w tym artykule metoda analizy jest dobrą drogą pokazania nauczycielom, jak mogą korzystać z wyników sprawdzianów pisanych przez ich uczniów.

References

- Janowski, A. (2007). Poznanie uczniów jako podstawa indywidualizacji kształcenia. W: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów* (s. 3–36). Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ptde.org/pluginfile.php/13/mod_page/content/6/Archiwum/XIII/03.A.Janowski_poznanie_uczni_w.pdf
- Jaskuła, S., Korporowicz, L. (2014). Odrębność i współgranie. Polskie relacje diagnostyki i ewaluacji edukacyjnej. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 27–39.
- Konarzewski, K. (1999). Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa? W: B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady* (s. 29–37). Legnica: Ośrodek Diagnostyki, Egzaminów Szkolnych i Informacji Pedagogicznej. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ptde.org/pluginfile.php/1269/mod_page/content/8/29.pdf
- Konarzewski, K. (2008). Przygotowanie uczniów do egzaminu: pokusa łatwego zysku. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 5–39.
- Korporowicz, L. (2011). Zmienne losy polskiej ewaluacji. Pomiędzy nadzieją, animacją i konfuzją. W: B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy* (s. 21–28). Kraków: grupa TOMAMI.
- Lewowicki, T. (1998). Współczesne wyzwania wobec diagnostyki edukacyjnej – przemiany teologii oświatowej i pojmowania pedagogiki a szanse rozwoju diagnostyki. W: B. Niemierko, E. Kowalik (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej* (s. 43–53). Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2012). Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym: zasady i wartości. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji* (s. 154–169). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment. Validation of inferences of persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. *American Psychologist*, 50, 741–749. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741>
- Meyer, H.-D., Zahedi, K. (2014). Open Letter To Andreas Schleicher, OECD, Paris. *Policy Futures in Education*, 12(7), 872–877.
- Mikołajczuk, A., Puzynina, J. (red.). (2004). *Wiedza o języku polskim w zreformowanej szkole*. Warszawa: Nowa Era.
- Muszyński, H. (2001). Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły. W: B. Niemierko, W. Małecki (red.), *Dawne i nowe formy egzaminowania* (s. 31–35). Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Niemierko B. (2003): Jaki pomiar dydaktyczny jest nam potrzebny? W: B. Niemierko (red.), *Trafnieść pomiaru jako podstawa obiektywizacji egzaminów szkolnych* (s. 13-38). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Niemierko, B. (1999). *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Niemierko, B. (2014). Dwie dekady dojrzewania diagnostyki edukacyjnej w Polsce. *Ruch Pedagogiczny*, 2, s. 5–26.

- Rytel, J. (2021). Kontrowersje wokół pojęcia trafności. *Studia Psychologica: Theoria et Praxis*, 21(1), 49–63. <https://doi.org/10.21697/sp.2021.21.1.03>
- Zalcman, R. (2018). Uchwycić balans, rzecz o meandrach oceniania – rozmowa z prof. Bolesławem Niemierką. *Edukacja i Dialog*, 7–8. http://edukacjaialog.pl/dialog/uchwycic_balans_rzecz_o_meandrach_oceniania_-_rozmowa_z_prof_boleslawem_niemierko,59.html (otwarty 15.11.2022).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

2023 NUMER II(268)

ISSN 0023-5938; e-ISSN 2657-6007

Copyright © by Monika Jakubowska-Mirek, 2023

Copyright © by Ewa Stożek, 2023

CREATIVE COMMONS: UZNANIE AUTORSTWA 3.0 Polska (CC BY 3.0 PL)

<http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/pl/> [https://doi](https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.7)

<https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2023-2.7>

Monika Jakubowska-Mirek

Uniwersytet Warszawski*

E-mail: m.jakubowska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3450-172X

Ewa Stożek

Uniwersytet Warszawski**

E-mail: estozek@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6645-9007

Monitorowanie osiągnięć uczniów z matematyki jako metoda doskonalenia zawodowego nauczycieli***

Summary

MONITORING STUDENTS' ACHIEVEMENTS IN MATHEMATICS AS A METHOD OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT***

The article concerns the educational diagnosis and its connection with teachers' professional development. Based on literature review, as well as the conclusions from the research, the characteristics of the diagnosis conducive to the development of teachers were defined. They became the reference point for the evaluation of the project titled: *What can we already do? Monitoring students' skills a year before the primary school final exam*. The analysed concept of the diagnosis assumes two goals: to reliably measure students' mathematical skills and to support mathematics teachers. In addition, the involvement of students in the research process is an opportunity to develop the diagnostic competences of prospective educators. The assessment was conducted based on research reports, teacher surveys, as well as observations and self-reflections of experts-researchers carrying out the diagnosis. The main problem in the effective execution of the diagnosis understood in this way is the lack of teachers' involvement in the diagnosis. This may stem from a widespread mistrust and the fear of control that is common among teachers. In the case of a formally imposed diagnosis, it takes time and friendly support

* Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

from experts-researchers for teachers to overcome their reluctance to research. The key task for the external researchers is convincing teachers that the diagnosis aims to be an impulse for reflection and self-development, and not a verification of the teachers' competences. Involving teachers and students in the execution of specific stages of the diagnosis is a good practice and it needs to be ensured that their participation is even greater. Execution of the diagnosis understood as support for the teacher, requires proper planning of the entire research process. The structure of tests and the nature of diagnostic tasks are of great importance, as they should enable the analysis of student errors.

Keywords: educational diagnosis, reflective researcher, professional development of teachers, diagnostic tasks, analysis of student errors

Wstęp

Projekt „Co już umiemy? Monitorowanie umiejętności uczniów na rok przed egzaminem ósmoklasisty” zakłada dwa cele: przekazanie informacji na temat poziomu umiejętności siódmoklasistów oraz zachęcenie nauczycieli do autorefleksji, bazującej na analizie błędów popełnianych przez uczniów. Badanie prowadzone jest w ramach współpracy Uniwersytetu Warszawskiego z miastem Ostrołęka od 2019 r.

Podobne działanie było realizowane w latach 1996–2019 w Kwidzynie przez pracowników Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego (w projekcie kwidzyńskim badano początkowo umiejętności uczniów klas I-III). Pierwsze doświadczenia zostały opisane w książkach: *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej* (Dolata i in., 1997) oraz *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda wspierania lokalnego środowiska edukacyjnego* (Dolata i in., 2001). Autorzy wymienionych publikacji podkreślali, że zadaniem monitoringu jest **inspirowanie refleksji metodycznej** (Dolata i in., 1997, s. 11). Projekt ostrołęcki bazuje na doświadczeniach monitorowania prowadzonego w Kwidzynie.

Diagnoza jest realizowana na zamówienie organu prowadzącego szkoły, jednak informacja zwrotna jest konstruowana dla poszczególnych szkół i przekazywana do nauczycieli (nie ma raportu porównawczego). Nie stosuje się rankingowania szkół a jedynie pokazuje wyniki placówki w odniesieniu do średnich wyników w mieście. Ponadto wskazuje się na specyficzne dla danej szkoły oraz poszczególnych klas zjawiska, zachęcając nauczycieli do wspólnej refleksji nad ich przyczynami. Raporty są konstruowane tematycznie i każdego roku koncentrują się na innym dziale matematyki. Poza analizą typowych błędów oraz strategii rozwiązań uczniowskich, nauczyciele mogą w nich znaleźć konkretne wskazówki do pracy dydaktycznej. Surowe wyniki dla poszczególnych uczniów oraz wyniki kontekstowe dla szkoły oraz poszczególnych oddziałów klasowych są przekazywane w załączniku i stanowią materiał do wewnątrzszkolnych analiz. Raport zbudowany jest z autonomicznych części, pozwalając

odbiorcom na dowolną strategię zapoznania się z nim (lub jego fragmentami). W naszym rozumieniu, raport jest jedynie punktem wyjścia do głębszej refleksji.

Od samego początku badacze starali się zachęcić nauczycieli do współpracy i przekonać, że celem diagnozy nie jest ocena ich pracy, ale wsparcie.

Korzyści, jakie może nauczycielom przynieść diagnoza wiążą się z ich nastawieniem. Autorefleksja jest możliwa tylko wówczas, gdy podmiot sam będzie do tego zmotywowany. Zatem założenie, że wyniki badania przyczynią się do refleksji może okazać się błędne. Kluczowa jest bowiem inspiracja, bodziec, który będzie sprzyjał autorefleksji. W odniesieniu do diagnozy umiejętności szkolnych uczniów, mogą to być szczegółowe informacje, pozwalające lepiej zrozumieć sposób myślenia ucznia czy przyczyny popełnianych przez niego błędów. Jeśli dane uzyskane podczas diagnozy będą się pokrywać z nauczycielską intuicją mogą stanowić o sile argumentacji, która wzmocni intuicję twardymi dowodami. Bywa jednak i tak, że wyniki badań zaprzeczają potocznej wiedzy nauczyciela. Konfrontacja dwóch stanowisk pozwala na weryfikację dotychczasowego podejścia (niekoniecznie odrzucenie) i bardziej refleksyjne działanie w przyszłości.

Adresatami projektu „Co już umiemy?” są przede wszystkim nauczyciele i badani uczniowie, ale także dyrektorzy, organ prowadzący szkoły oraz studenci zaangażowani w badanie.

Celem artykułu jest przekazanie naszych refleksji z badań w odniesieniu do realizacji kluczowego celu diagnozy, jakim było wsparcie nauczycieli w nauczaniu matematyki w klasach IV–VIII szkoły podstawowej. Autorki, od początku trwania projektu starają się współpracować z nauczycielami i szukają optymalnych strategii przekazu wyników diagnozy i owocnego dialogu z dyrektorami i nauczycielami matematyki. Nasza uwaga koncentruje się na zaangażowaniu nauczycieli w proces diagnozy oraz formie przekazu informacji zwrotnej. Drugim, poruszonym w artykule aspektem, jest udział koderów i badaczy terenowych (studentów i nauczycieli).

Diagnoza w doskonaleniu zawodowym nauczycieli

John Hattie (2015), wśród czynników znacznego wpływu na uczenie się uczniów wymienia zapewnienie nauczycielom ewaluacji kształtującej (wielkość efektu 0,90; s. 372). Mówi o tym także w kontekście nadmiaru ewaluacji sumującej, dostarczanej wraz z powszechnym testowaniem na zakończenie określonego etapu kształcenia. Oznacza to, że nauczyciele potrzebują dobrych diagnoz z jednoczesnymi propozycjami działań, które mogłyby tę sytuację poprawić.

Philipp Cordingley w artykule *The contribution of research to teachers' professional learning and development* (2015) przybliżył dane oraz doświadczenia EPPI-Centre,

wskazujące na efektywność zastosowania badań w praktyce zawodu nauczyciela. Wiedza oparta na dowodach jest dla nauczyciela punktem wyjścia do codziennej praktyki, zarówno w odniesieniu do metod pracy, jak i refleksji, pozwalającej na głębszą, kontekstową analizę działań. Z tego powodu nauczyciele powinni mieć dostęp do wyników rzetelnych badań oraz ich syntetycznej analizy a także być przygotowani do prowadzenia diagnozy w klasach, które uczą. Problemy badawcze oraz język raportów i ekspertyz zewnętrznych powinny być odpowiedzią na potrzeby nauczycieli (Cordingley 2015, s. 248), by mogli i chcieli z nich czerpać.

Istotne jest rozwijanie u nauczycieli umiejętności korzystania z wyników badań (takie założenie jest podstawą funkcjonowania EPPI-centre). Pozwoli to, nie tylko lepiej zrozumieć i krytycznie ocenić dostępne dane i analizy, ale także wzmocnić własny warsztat badawczy. Procedury badawcze, opisane w raportach i artykułach naukowych, mogą być dla nauczycieli inspiracją dla własnej praktyki diagnostycznej.

Powyższe założenia należy wziąć pod uwagę już na etapie planowania diagnozy, dbając o to, by zbierane dane mogły służyć profesjonalnemu uczeniu się nauczycieli (i uczniów), a nie jedynie kształtowaniu ocen (Cordingley, 2015, s. 244). W odniesieniu do diagnozy umiejętności matematycznych, kluczowe znaczenie ma badanie uczniowskiej strategii rozwiązywania zadań, a jeśli to możliwe – poszukiwanie przyczyn ich błędnego myślenia i działania.

Grażyna Szyling rozważa warunki, w których diagnoza inspiruje nauczyciela do poszerzenia horyzontów refleksji nad jego działaniem (Szyling, 2013, s. 59). Odwołując się do koncepcji Jeromy'ego Brunera zwraca uwagę na „nieufność nauczycieli wobec zewnętrznego horyzontu poznawczego, wyłaniającego się z wyników badań instytucjonalnych” (Szyling, s. 62). Znajdują się oni w sytuacji konfrontacji, która jedynie sporadycznie przynosi efekt w postaci autorefleksji i zwiększenia świadomości własnej praktyki. Z kolei autodiagnoza rzadko prowadzi do konfrontacji, ponieważ horyzont poznawczy nauczyciela-badacza w dużej mierze określa charakter uzyskanych wyników (Szyling, s. 61). Przyjąwszy wcześniejsze założenie, że diagnoza stanowi wartość dla rozwoju nauczyciela, warto zastanowić się, jak przezwyciężyć powyższe ograniczenia.

Często krytykowanymi skutkami wprowadzenia do systemu edukacyjnego testów wysokiej stawki jest nauczanie pod test czy zawężenie programu nauczania (Jones, 2007; McMillan, 2005), co między innymi skutkuje ograniczeniem autonomii nauczycieli i uczniów.

Na podobny efekt zwróciła uwagę Małgorzata Żytko, w odniesieniu do badania OBUT (Ogólnopolskie Badania Umiejętności Trzecioklasistów), które u niektórych nauczycieli mogło wzbudzić potrzebę przygotowania dzieci do testu. Było to sprzeczne z intencjami „autorów tego badania, którzy chcieli stopniowo wyposażać nauczycieli w instrumenty badawcze pozwalające im samodzielnie opisywać efekty własnej pracy i modyfikować praktykę edukacyjną” (Żytko, 2013, s. 115).

Potrzebny jest zatem konsensus, polegający na wzmocnieniu procesu samodoskonalenia nauczycieli, korzystających z informacji zwrotnych (formułowanych m.in. na podstawie egzaminów zewnętrznych) i jednocześnie zachowujących swoją autonomię. Badania w działaniu, prowadzone przez Mary Koutselini (2008), pokazały, że oddanie nauczycielom przestrzeni, w której mogą autonomicznie działać jako badacze sprzyja ich zaangażowaniu i motywacji do refleksji i zmiany. Kluczowa jest współpraca nauczycieli z badaczami akademickimi, oparta na dialektycznej relacji i wspólnym konstruowaniu znaczeń (Koutselini, 2008, s. 46). Stanowi to klimat zaufania i współdziałania, daleki od poczucia ograniczenia autorytarną wiedzą konstruowaną przez ekspertów i wcielaną przez nauczycieli-przekazników (Koutselini, 2008, s. 47). Autonomia jest podstawą samorozwoju – zwiększa motywację wewnętrzną, chęć podejmowania wyzwań oraz ciekawość (Franken, 2005).

Przeszkodą w budowaniu takiego klimatu jest brak możliwości podejmowania decyzji o przystąpieniu do projektu badawczego przez nauczycieli. Na ten problem zwróciła uwagę Żytko, podkreślając, że ponad „60% nauczycieli nie miało wpływu na udział w badaniu OBUT” (Żytko, 2013, s. 110).

Autorka na podstawie analizy dyskusji, prowadzonej na forum internetowym OBUT, doszła do wniosku, że nauczyciele koncentrują się na realizacji podstawy programowej, a nie na wspieraniu rozwoju dzieci (Żytko, 2013, s. 114). Dydaktykę opartą na podążaniu za potrzebami dzieci, należy wspierać diagnozą, odzwierciedlającą poziom realizacji celów nauczania i uczenia się, a nie zakres opanowanych treści kształcenia (Rey, 2010, s. 150). Kolejnym warunkiem diagnozy jest zachowanie większej ostrożności metodologicznej podczas debat publicznych, w których prezentowane są wyniki diagnoz (Rey, 2010; Wiliam, 2008). Jan van den Akker podkreśla, że diagnozy powinny pomóc w rozwoju programów nauczania zarówno na poziomie lokalnym, jak i centralnym (Akker, 2010).

Jednym ze sposobów dostarczenia informacji diagnostycznych dla nauczycieli matematyki jest trening „rozpakowania¹ zadania”, czyli rozkładania go na czynniki pierwsze wraz z określeniem celów częściowych (Turner, 2019). Dzięki temu możliwe jest określenie niezbędnych kroków, które musi podjąć uczeń, a także pojęć, które musi znać, by rozwiązać dane zadanie. Rozpakowanie pozwala wydostać matematykę, ukrytą w scenerii zadania (szczególnie w przypadku zadań z treścią) i w rezultacie skoncentrować się na umiejętnościach i wiedzy ucznia. Tak więc troska o to, **co musi zrobić** uczeń, by rozwiązać zadanie powinna zostać zastąpiona analizą, **co powinien on umieć i wiedzieć**.

¹ W oryginale *decompressing* – autorki proponują termin „rozpakowanie zadania” analogicznie do skojarzeń: dekompresja danych, rozpakowanie pliku.

Diagnoza pomaga zidentyfikować niezrozumiałe (lub nieprawidłowo przyswojone) pojęcia oraz błędne przekonania (Morris i in., 2009). Stwarza to podstawy do osądu deliberatywnego, który może, ale nie musi pokrywać się z intuicyjną oceną nauczyciela. Istnieje ryzyko, że ocena określona na podstawie tak rozbudowanej analizy doprowadzi do przecenienia nieistotnych aspektów (Plessner i Czenna, 2008). Dlatego ważne jest łączenie obu tych trybów – rzetelna diagnoza pozwala na uzyskanie wielu danych, których wartość można określić m.in. na podstawie intuicji. Intuicja nauczyciela jest wynikiem jego doświadczeń i wiedzy, a więc także praktyki diagnostycznej i myślenia deliberatywnego. Wynika z tego, że zasoby merytoryczne, którymi dysponuje nauczyciel, mają wpływ na to, jak postrzega on błędy uczniowskie. Doskonalenie kompetencji diagnostycznych zapobiega projektowaniu własnej wiedzy na wiedzę uczniów (Nickerson, 1999). W tym kontekście, rozwijające może się okazać korzystanie z diagnozy zewnętrznej lub współpraca przy tworzeniu diagnozy z ekspertami.

Skuteczne uczenie się wymaga zaangażowania, a jeśli to możliwe – partycypacji. Dlatego poza dbałością o rzetelny warsztat badawczy, duże znaczenie ma relacja badaczy-ekspertów z nauczycielami i chęć wzajemnego uczenia się. Impulsem do samodoskonalenia będzie świadomość roli badań w budowaniu wewnętrznej wiedzy nauczyciela (Cordingley, 2015, s. 248) oraz zorientowanie na dociekanie i uczenie się. Refleksyjny nauczyciel odnosi wyniki badań do sytuacji i kontekstu własnej klasy (Attard, 2017). Stara się także wspólnie z innymi nauczycielami ze szkoły analizować zgromadzone dane (Cordingley, 2015, s. 244) i na ich podstawie projektować dalsze działania edukacyjne. Wyniki badań Judith Warren Little wskazują na istotną zależność między efektywnością nauczania a kolegalnością pracy nauczycieli (Little, 1982, s. 325–340).

Odpowiedzi na niektóre pytania, wyłaniające się z danych zgromadzonych w toku badań, mogą formułować jedynie nauczyciele, znający kontekst i specyfikę funkcjonowania określonej szkoły. Profesjonalni badacze (np. uniwersyteccy) mogą pomóc w zaplanowaniu zbierania danych i opracowaniu ram analizy (Cordingley 2015, s. 248).

Analiza błędów uczniowskich w nauczaniu matematyki

Błędy występują w większości procesów uczenia się i mogą zarówno poprawiać, jak utrudniać zrozumienie danego zagadnienia/problemu. Duże znaczenie ma wsparcie nauczyciela, dlatego ważne jest, by był on świadomy wagi błędów, starał się poznać ich przyczyny i wspólnie z uczniem wypracował strategię radzenia sobie z błędami (Heinrichs, Kaisers, 2018, s. 79). Błąd może być konsekwencją

tworzenia uogólnień, które nie są w pełni poprawne. Błędne przekonanie ucznia można wówczas potraktować jako fazę przejściową w procesie pełnego zrozumienia problemu (Swan, 2001).

Według Johna S. Browna i Richarda R. Burtona umiejętność syntezy modelu błędnego przekonania ucznia na podstawie skąpych danych, pochodzących z jego błędów jest jednym z największych talentów nauczyciela (Brown, Burton, 1978, s. 155).

Analiza błędów uczniowskich niejednokrotnie prowadzi do powstania większej liczby pytań niż rozstrzygnięć. Badacze mający do dyspozycji jedynie prace uczniowskie, często muszą się ograniczyć do wskazania hipotetycznych źródeł błędów. W znacznie lepszej sytuacji są nauczyciele, którzy dzięki stałemu kontaktowi z uczniami mogą lepiej zrozumieć konteksty i powody ich działań. Jednak nawet oni nie zawsze są w stanie wskazać źródło pomyłek, ze względu na złożony i wieloaspektowy charakter tych błędów (Ciosek, 1992).

George Booker wyróżnia błędy systematyczne, przypadkowe i wynikające z nieuwagi (1989, s. 99). Jego zdaniem uczniowie, rozwiązując zadania matematyczne, najczęściej popełniają błędy systematyczne, „ujawniające jednolity, zwarty wzór, który wskazuje, że pewne szczególne sposoby myślenia są zakorzenione u ucznia” (Booker, 1989, s. 100). To powoduje, że uczniom trudno jest zmienić swój sposób myślenia, a samo wskazanie błędu przez nauczyciela może być niewystarczające. Według Bookera błędy systematyczne mają głównie charakter nabyty i są efektem wadliwego sposobu nauczania (Booker, 1989, s. 100–102). Analiza błędów uczniowskich jest zatem dla nauczyciela nie tylko informacją o poziomie wiedzy i umiejętności danego ucznia, ale także (a może przede wszystkim?) o skuteczności procedur nauczania, z którymi się spotkał.

Niektórzy badacze próbują uchwycić błędy uczniowskie w obrębie określonej umiejętności lub zagadnienia matematycznego (por. Krygowska, 1989). Takie zawężenie ułatwia tropienie uczniowskich ścieżek myślenia i określenie pułapek, w które najczęściej wpadają. Wyjątkowo cenne dla tego typu analiz są dane zgromadzone na podstawie uczniowskich rozwiązań zadań otwartych. Z kolei zadania zamknięte pozwalają określić skalę trudności, związaną z określonym błędem czy pułapką. Okazują się one całkiem dobrym miernikiem uczniowskich trudności (Jakubowska-Mirek, Stożek, 2022). Analizę błędów uczniowskich ilustrowanych konkretnymi przykładami z testów można znaleźć m.in. w pracach Mirosława Dąbrowskiego (m.in. 2013, 2014), raportach Centralnej Komisji Egzaminacyjnej czy Instytutu Badań Edukacyjnych.

Określenie przyczyny błędu jest pomocne w projektowaniu procesu dydaktycznego (Booker, 1989, s. 106) oraz w efektywnej komunikacji z uczniem. Poznanie perspektywy ucznia pomaga w sformułowaniu adekwatnej informacji zwrotnej, przyczyni-

niającej się do korekty jego sposobu myślenia. Wspólne omawianie błędów powinno skłonić ucznia do zrozumienia na czym polega jego błędne myślenie, a nie tylko do korekty wyniku (Mnich, 1978). Doprowadzenie dzieci do umiejętności postrzegania własnych błędów wymaga ciągłego kontrolowania ich postępów tak, aby móc wywołać konflikt między metodą lub myśleniem dziecka a zamierzonym procesem zawsze wtedy, gdy pojawia się błąd lub fałszywa koncepcja (Booker, 1989, s. 104).

Błędy systematyczne, o których pisze Booker, nie są odzwierciedleniem trudności matematycznych pojedynczego ucznia, a pokazują niedoskonałość samego procesu nauczania. Świadomość powszechności tych błędów, daje podstawy do podejmowania odpowiednio wcześniej działań profilaktycznych (Krygowska, 1989). Podczas nauki matematyki uczeń powinien zbudować spójną strukturę pojęć, poznać specyficzne dla matematyki narzędzia i nauczyć się je stosować. Zbudowanie takiego spójnego gmachu wiedzy wymaga systematycznej pracy, a luki i niedoskonałości na jakimś etapie tej budowy nie pozwolą na osiągnięcie sukcesu na dalszych etapach. Uczeń wykorzystuje swoje własne doświadczenia do budowania „swojej” matematyki, często opartej na nieporozumieniach czy fałszywych koncepcjach. Dlatego tak ważne jest, by te błędne koncepcje rozpoznać i przekonać ucznia, na czym polega jego błąd. A temu może służyć analiza błędów i uczniowskich strategii rozwiązywania zadań.

Diagnoza umiejętności uczniów ostrołęckich szkół podstawowych – próba oceny

Zamieszczony powyżej przegląd publikacji stanowi podstawę do określenia cech diagnozy, sprzyjającej rozwojowi nauczycieli na bazie ich osobistej refleksji:

1. Diagnoza powinna odzwierciedlać poziom realizacji celów nauczania i uczenia się oraz lub sprzyjać lepszemu poznaniu ucznia (np. przez opisanie strategii rozwiązywania zadań i pełnianych przez niego błędów).
2. Procedura gromadzenia danych musi być poprawna pod względem metodologicznym, a analizy oparte o rzetelne dane.
3. Badacze zewnątrzni powinni ściśle współpracować z nauczycielami. Nauczyciele oraz studenci powinni być angażowani w proces badania i traktowani jak partnerzy. W idealnej sytuacji propozycja diagnozy powinna wyjść od samych nauczycieli lub przynajmniej powinni ją oni w pełni akceptować.
4. Wyniki badań powinny być prezentowane bezpośrednio nauczycielom w zrozumiałym i atrakcyjnym sposób, unikając porównań między uczestnikami pomiaru.
5. Owocem diagnozy powinny być nauczycielskie, autonomiczne interpretacje i wytyczne. W szczególności w odniesieniu do nauczanej klasy. Diagnoza powinna być okazją do kolegiałnych rozstrzygnięć nauczycieli uczących w danej szkole (wspólne analizy i interpretacje).

6. Diagnoza powinna być inspiracją do własnej praktyki diagnostycznej nauczycieli oraz wspierać kształtowanie kompetencji diagnostycznych studentów.

W ramach projektu „Co już umiemy? Monitorowanie umiejętności uczniów na rok przed egzaminem ósmoklasisty” przeprowadzono cztery diagnozy, obecnie planowany jest piąty cykl. Od samego początku badacze podejmują refleksję nad usprawnieniem zarówno samego procesu testowania uczniów, jak i relacji z nauczycielami i studentami, których zaangażowanie w istotny sposób wpływa na przebieg diagnozy i wdrożenie jej efektów. Konsekwencją tego namysłu są nieustannie wprowadzane zmiany i odważne plany na przyszłość. Badacze starają się przyjąć postawę otwartą i wsłuchiwać się w potrzeby nauczycieli, jednocześnie zachęcając ich do przekazywania własnych wniosków i opinii na temat monitorowania.

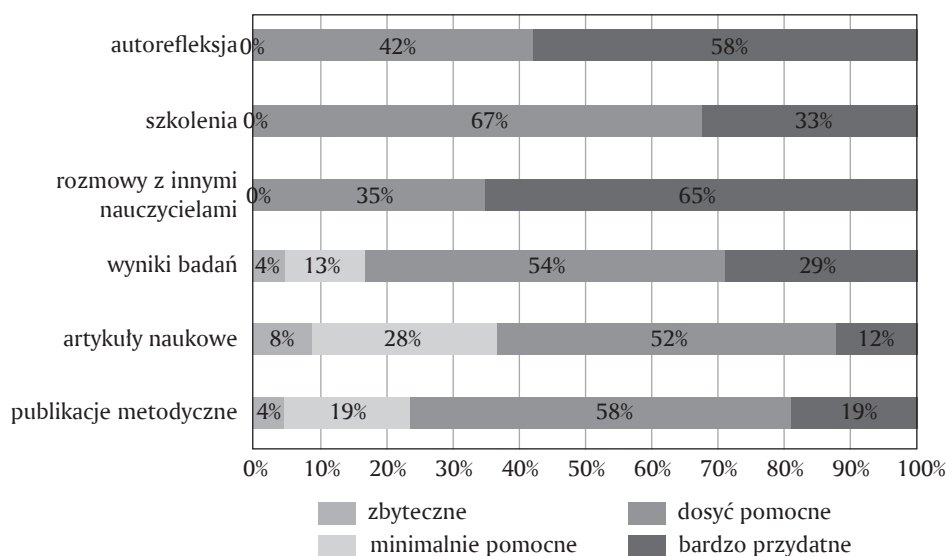
Do poniższej oceny wykorzystano informacje zawarte w raportach z lat 2021–2022, dane z badań w edycji 2021 (w badaniu uczestniczyło 601 uczniów z 30 oddziałów klasowych) i edycji 2022 (badaniem objęto 587 uczniów z 30 oddziałów klasowych) oraz wyniki ankiet przeprowadzonych wśród nauczycieli matematyki we wrześniu 2022 (23 osoby, co stanowi 96% nauczycieli matematyki ostrołęckich szkół podstawowych). Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli składał się z 14 pytań i został wypełniony w obecności badaczy podczas warsztatów w szkołach. Pytania kwestionariusza dotyczy m.in. opinii nauczycieli na temat wspierającej roli diagnozy i analizy błędów uczniowskich.

Cel

Diagnozy prowadzone w ostrołęckich szkołach, dotyczą uczniów, którzy w chwili prezentowania wyników jeszcze są w szkole i na których nauczyciel może oddziaływać w procesie nauczania-uczenia się. Dlatego informacja zwrotna, zawarta w raportach, wydaje się dla nauczycieli diagnozowanych uczniów ważna. Konieczność przygotowania uczniów do egzaminu ósmoklasisty zwiększa motywację nauczycieli do poznania wyników i rekomendacji z badań. Trudniej jest zaangażować pozostałych nauczycieli matematyki, dla których temat przygotowania uczniów do egzaminu nie jest problemem „tu i teraz”. Taka sytuacja stanowi wyzwanie dla badaczy, ponieważ zaangażowanie wszystkich nauczycieli matematyki jest kluczowe dla ich samorozwoju i wspólnej refleksji nad koncepcją nauczania tego przedmiotu w szkole. Nie da się wpłynąć na zwiększenie efektywności nauczania i rozumienia matematyki w ciągu kilku miesięcy. Od początku zakładano, że wnioski z badań, mimo, że formułowane w odniesieniu do wyników uczniów najstarszych klas, mogą mieć kluczowe znaczenie i przynieść największe owoce, jeśli będą miały przełożenie na proces nauczania co najmniej od klasy czwartej.

Dlatego rekomendacje, wskazówki dydaktyczne a także cel warsztatów dotyczą z jednej strony działań „interwencyjnych”, realizowanych w klasie ósmej, z drugiej zaś strategii pracy na lekcjach matematyki, niezależnie od wieku uczniów. Po czterech latach prowadzenia diagnozy można powiedzieć, że poczucie jej sensu i wartości wśród nauczycieli jest zróżnicowane. Przeprowadzona w 2022 r. ankieta wśród nauczycieli matematyki ostrołęckich szkół podstawowych pozwoliła poznać opinie nauczycieli na temat diagnozy, a także innych badań. 85% nauczycieli deklaroowało, że przeczytali raport, a jego przydatność ocenili na 5 w skali 6 stopniowej.

Nauczyciele postrzegają wyniki badań jako umiarkowanie przydatne dla ich pracy. Najbardziej cenią autorefleksję i rozmowy z innymi nauczycielami (zob. wykres 1).



Wykres 1. Wyniki ankiety skierowanej do nauczycieli matematyki. „Co i w jakim stopniu pomaga Panu/i w skutecznym nauczaniu matematyki?”

Koncepcja diagnozy zakłada możliwość uzyskania informacji o poziomie wykonania zadań (liczba uzyskanych punktów) przez ucznia. Struktura testu umożliwia analizę kluczowych umiejętności matematycznych, takich jak wiedza, stosowanie i rozumowanie (według pojęć zdefiniowanych w ramie teoretycznej dla międzynarodowego badania TIMSS (Mullis i in., 2017). Analiza jakościowa (z wykorzystaniem kodów) pozwala scharakteryzować uczniowskie strategie rozwiązywania zadań oraz popełnione przez nich błędy.

Rzetelna procedura

Przy przygotowaniu narzędzia diagnostycznego wraz z obudową (test, książeczka kodowa) dokładane są starania, by było ono rzetelne i trafne. Badanie główne poprzedzone jest pilotażem, po którym, w zależności od funkcjonowania zadań w teście, poprawiana lub wymieniana jest część zadań. Podobnie poprawiana i uzupełniana jest książeczka kodowa z uwzględnieniem nieopisanych wcześniej uczniowskich strategii i błędów. Przed przystąpieniem do sprawdzania prac uczniowskich i ich kodowania koderzy przechodzą szkolenie, którego celem jest uzyskanie jednolitego rozumienia zapisów w książeczce kodowej. W trakcie szkolenia uczestnicy kodują wybrane zadania z pilotażu. Następnie, na podstawie sprawdzonych 30 prac uczniowskich z badania głównego, zgłaszają swoje wątpliwości, które rozstrzygane są wspólnie z badaczami-ekspertami, a rozstrzygnięcia nanoszone są do książeczki kodowej. Przez cały czas trwania kodowania prowadzone są konsultacje, a książeczka kodowa jest uzupełniana w miarę potrzeb.

Badana jest trafność i rzetelność testu. Za miarę trafności przeprowadzonego testu przyjęto związek jego wyników z ocenami z matematyki na I semestr klasy VII. Dla każdego oddziału obliczano współczynnik korelacji rangowej Spearmana między oceną nauczycielską a wynikiem z testu. Mediana tych korelacji była wysoka (w badaniu 2022 r. wynosiła 0,77), co wskazuje na silny związek wyników testu z ocenami nauczycielskimi, a tym samym potwierdza trafność narzędzia diagnozy osiągnięć szkolnych. Rzetelność testu z matematyki była mierzona współczynnikiem alfa-Cronbacha i w edycji badania 2022 r. wynosiła 0,83. Ta wartość wskazuje na umiarkowaną rzetelność testu. Jak na test niskiej stawki, któremu towarzyszy niska motywacja uczniów, jest to jednak wynik zadawalający.

Co roku dużym problemem jest brak motywacji testowej uczniów. Objawia się to wysoką frakcją opuszczeń w zadaniach: najczęściej uczniowie opuszczają zadania otwarte z geometrii (w 2021 r. nie podjęło próby rozwiązania jednego z zadań aż 44% badanych uczniów; w 2022 r. w przypadku jednego zadania frakcja opuszczeń sięgnęła 35% badanych). Dla podniesienia rangi przeprowadzanej diagnozy, we wrześniu 2022 r. dyrektorzy i reprezentanci nauczycieli, podczas spotkania roboczego z grupą badaczy zdecydowali, że w 2023 r. diagnoza będzie miała charakter egzaminu próbnego. Maksymalne zaangażowanie uczniów jest kluczowe dla rzetelności diagnozy, dlatego koncepcja zaproponowana przez szkoły jest pożądanym rozwiązaniem.

Współpraca

We wszystkich cyklach badań brali udział studenci, angażowani jako badacze terenowi oraz koderzy. Otrzymali oni szczegółową instrukcję badania/kodowania

a także mieli możliwość aktywnego włączenia się w tworzenie procedur (zgłaszanie propozycji rozwiązań praktycznych podczas badania terenowego i propozycji nowych kodów (koderzy).

Badacze terenowi uczestniczyli w zebraniach, podczas których zapoznali się z procedurą badań a także mieli możliwość skonsultować swoje wątpliwości i obserwacje. Badacze-eksperti starali się stworzyć pozytywny klimat, sprzyjający szczerzej relacji, co jest pomocne podczas ewentualnych trudnych sytuacji w terenie. Koderzy stanowili nieliczną grupę dzięki czemu mieli możliwość wejścia w bliższą relację z badaczami-ekspertami, licząc na indywidualne wsparcie. Poza uczestnictwem w szkoleniu, koderzy mieli możliwość stałej konsultacji, co poza wspomnianym już wcześniej aspektem rzetelności sprzyja także doskonaleniu warsztatu pracy. Jedna z koderek (nauczycielka matematyki podwarszawskiej szkoły podstawowej) tak podsumowała to doświadczenie: „Kodowanie było dla mnie okazją poznania różnych sposobów rozwiązywania zadań, zrozumienia poleceń przez ucznia oraz zastosowania wiedzy przez uczniów”.

Współpraca z nauczycielami ostrołęckimi ograniczała się do przekazania raportu (za pośrednictwem szkoły) oraz warsztatów (z których dwa z powodu pandemii prowadzone były on-line). W edycji 2023 planowane są działania zwiększające zaangażowanie nauczycieli i ich współpracę z badaczami-ekspertami. Będą oni mieli możliwość włączenia się w kodowanie odpowiedzi uczniowskich oraz omówienia wyników uczniów w krótkim czasie po zakończeniu testowania (otrzymują skany testów wypełnionych przez uczniów). Nauczyciele mieli możliwość wyrażenia swojej opinii na temat diagnozy (dwukrotnie w trakcie rozmowy lub czatu i raz za pośrednictwem anonimowej ankiety). Zgodnie z odpowiedziami w kwestionariuszu ankiety nauczyciele uważają, że raport „dostarcza ciekawych sposobów rozwiązywania zadań, jest bogaty w komentarz, zawiera ciekawe cytaty”. Wskazują oni jako wartościową dla ich pracy strategię „dobierania odpowiedniej metody do zadania”. Jedna z respondentek napisała, że raport z badania zainspirował ją do tego, żeby „znaleźć sposób, by zachęcić uczniów do podejmowania próby rozwiązywania zadań, czytania treści ze zrozumieniem”.

Prezentacja wyników

Dyrektorzy, a za ich pośrednictwem nauczyciele, otrzymują raporty zawierające prezentacje i omówienie wyników szkoły, szczegółową analizę wybranego problemu oraz dane dla szkoły i poszczególnych klas (frakcja opuszczeń zadań, poziomy wykonania zadań w podziale na klasy, płeć i rocznik urodzenia ucznia, atrakcyjność dystraktorów w zadaniach zamkniętych, korelacja wyników testu z ocenami szkolnymi). W aneksie znajdują się indywidualne wyniki każdego ucznia.

Adresatem raportu jest nauczyciel. Badacze prezentują wszystkie wyniki, ale omawiają jedynie wybrane problemy (zgodne z określonym wcześniej tematem). Taka strategia pozwala na ograniczenie objętości raportu i pozostawienie przestrzeni do samodzielnej analizy przez nauczycieli. Dużo miejsca w raportach zajmują skany uczniowskich rozwiązań oraz propozycje metodyczne, służące wyeliminowaniu zdiagnozowanych braków.

Analizy i interpretacje nauczycieli

W raportach znajdują się pytania skierowane do nauczycieli, zachęcające ich do samodzielnych analiz i interpretacji. Są to pytania, na które badacze nie znajdują jednoznacznych odpowiedzi, ponieważ są one uzależnione od specyficznych kontekstów klasowych lub szkolnych. Mają one zainspirować nauczycieli do poszukiwania przyczyn zarówno sukcesów, jak i trudności uczniów. Określenie jednoznacznych przyczyn nie zawsze jest możliwe, ale już sama refleksja i uchwycenie „tropów” może okazać się cenną informacją dla nauczyciela. Autorzy raportu wprost zachęcają nauczycieli do podjęcia analizy zespołowej. Z rozmów z nauczycielami wynika, że w niektórych szkołach takie spotkania mają miejsce. Efektem tych spotkań jest przede wszystkim wzajemna inspiracja i pomysły rozwiązań, związanych z nauczaniem w konkretnych klasach.

Warsztaty, w którym uczestniczyli nauczyciele po zakończeniu diagnozy dotyczyły określonych w raporcie problemów uczniowskich. Miały charakter metodyczny i służyły przekazaniu nauczycielom pomysłów pracy z uczniami. Spotkanie było także okazją do zadania badaczom pytań, związanych z treścią raportu. Podczas warsztatów przeprowadzonych we wrześniu 2022 r. nauczyciele zastanawiali się, m.in. nad tym, czym jest dla nich błąd uczniowski. Poniższe wypowiedzi są ciekawymi przykładami postrzegania roli błędów, które popełniają uczniowie – błąd jest:

[...] wglądem w to, jak uczeń myśli; pretekstem do rozmowy z uczniami i wzajemnego przekonywania się na przykładach i kontrprzykładach, kto ma rację; inspiracją do konstruowania takich zadań, które pozwolą sprawdzić, czy podobne błędy nadal się powtarzają; odkryciem, że jakieś treści matematyczne mogą być tak bardzo niezrozumiane; informacją zwrotną dla nauczyciela o skuteczności zastosowanej przez niego metody nauczania.

Warsztat diagnostyczny

Studenci, biorąc aktywny udział w badaniu, mają możliwość doświadczenia i omówienia z badaczami-ekspertami wybranych etapów procesu badawczego, tj. prowadzenia badań w terenie oraz kodowaniu zadań. Podczas wyjazdu są in-

formowani o przebiegu całej diagnozy i chętnie pytają o jej elementy. Po realizacji zadania otrzymują od badaczy-ekspertów informację zwrotną. W szczególności dotyczy to koderów, którzy na podstawie rekodowania otrzymują informacje o ewentualnych błędach, które popełnili. Podczas kodowania testów uczniowskich, koderzy są w nieustannym kontakcie z badaczami-ekspertami, konsultując z nimi każdą wątpliwość. Jest to doskonała okazja do rozwoju, związanego zarówno z warsztatem pracy badacza, jak i kompetencjami matematycznymi. Badacze terenowi otrzymują szczegółową instrukcję prowadzenia testowania, a koderzy – książeczkę kodową, zawierającą szczegółowe informacje o zasadach stosowania danego kodu.

Analiza błędów uczniowskich – przykłady zadań diagnostycznych

Tabela 1. Etapy przygotowania i analizy wyników zadania na potrzeby diagnozy

	Zadanie zamknięte	Zadanie otwarte/ rozpakowanie zadania/	Zadanie otwarte/ rozpoznanie strategii uczniowskich/
Etap konstrukcji zadania	Dobór dystraktorów w sposób umożliwiający odtworzenie sposobu rozumowania ucznia	Zadanie powinno dać łatwo rozłożyć się na „czynniki pierwsze” – niezbędne pojęcia matematyczne	Zadanie daje się rozwiązać na wiele sposobów.
Etap projektowania kodów	—	Kody dla rozwiązań uczniowskich powinny odzwierciedlać wykorzystanie przez ucznia pojęć matematycznych	Kody dla rozwiązań uczniowskich powinny odzwierciedlać różne sposoby rozwiązania zadania.
Etap analizy statystycznej wyników	Określenie poziomu wykonania zadania, atrakcyjności wyboru dystraktorów	Określenie poziomu wykonania zadania, częstości wykorzystania wymaganych pojęć matematycznych	Określenie poziomu wykonania zadania, częstości zastosowania określonych sposobów rozwiązania zadania
Etap analizy błędów systematycznych	Określenie rodzaju błędu, próba opisu możliwych przyczyn	Analiza jakościowa prac uczniowskich pod kątem najczęściej popełnianych błędów, próba opisu możliwych przyczyn	
Etap rekomendacji dydaktycznych	Sformułowanie propozycji działań przez badaczy lub/i jako wynik dyskusji z nauczycielami lub/i dyskusji w zespole nauczycielskim		

Analizę błędów uczniowskich można przeprowadzić w toku jakościowej analizy uczniowskich rozwiązań, ale można się też oprzeć na analizach ilościowych,

pod warunkiem odpowiedniego przygotowania zadań oraz ukierunkowanego na analizę błędów sposobu kodowania uczniowskich rozwiązań. Poniżej zaprezentowano przykłady zadań diagnostycznych, wykorzystanych w latach 2021–2022 w projekcie „Co już umiemy?”.

Zadanie 1

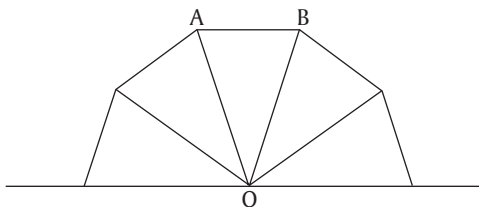
Liczba odwrotna do wartości wyrażenia $2\frac{1}{5} - \frac{1}{5} \cdot 3$ to

- A. $-1\frac{3}{5}$ B. $\frac{5}{8}$ C. $\frac{1}{6}$ D. -6

Zadanie to jest przykładem wykorzystania zadania zamkniętego do diagnozy znajomości pojęcia *liczba odwrotna* i umiejętności poprawnego wykonywania działań z zastosowaniem kolejności wykonywania działań. Rozwiązując to zadanie uczeń musi pokonać dwie trudności: poprawnie obliczyć wartość wyrażenia oraz poprawnie wyznaczyć liczbę odwrotną, nie myląc jej z *liczbą przeciwną*. Dystraktory zostały dobrane tak, żeby odpowiadały poprawnym wyliczeniom oraz liczbie przeciwnej i odwrotnej (to dystraktory A i B) oraz pomyłce w kolejności wykonywania działań i odpowiadającej jej liczbie odwrotnej i liczbie przeciwnej (dystraktory C i D). Poprawne wyliczenia wykonało 50% badanych uczniów. Częściej jednak wybierano odpowiedzi z liczbą przeciwną niż odwrotną (57%). Żadnego z tych wyników nie można uznać za satysfakcjonujący i otwiera on pole do dyskusji o przyczynach tych kłopotów.

Zadanie 2

Ania przygotowała projekt amfiteatru. Wykorzystała do tego pięć identycznych trójkątów równoramiennych, jak pokazano na rysunku poniżej. Oblicz miary wszystkich kątów trójkąta AOB .



Rysunek 1. Rysunek do treści zadania 2

Trudnością dla uczniów był pozorny brak danych w zadaniu. Uczeń powinien rozpoznać kąt półpełny, wykorzystać wiedzę o tym, że miara kąta półpełnego wynosi 180 stopni, a następnie wykorzystać wiedzę o sumie kątów trójkąta i własnościach kątów przy podstawie w trójkącie równoramiennym. To dość trudne roz-

pakowanie zadania. Odpowiednie kodowanie rozwiązań uczniowskich pozwoliło ustalić, że 40% uczniów, którzy podjęli się rozwiązania tego zadania, poprawnie rozpoznało i wykorzystało niezbędne w zadaniu obiekty geometryczne. Dodatkowo 1% uczniów stanowią osoby, które rozpoznały kąt półpełny, ale nie poradziły sobie z dalszą częścią zadania, a dodatkowe 10% uczniów pokazało, że wie, ile wynosi suma kątów w trójkącie, ale nie potrafiło doprowadzić zadania do końca. Zauważmy, że aż 49% uczniów próbując rozwiązać to zadanie błędziło i w swoich rozwiązaniach nie odniosło się do żadnego z w/w obiektów geometrycznych.

Zadanie 3

Suma czterech kolejnych liczb naturalnych jest równa 54. Jakie to liczby? Zapisz obliczenia.

W tym zadaniu oczekiwano zastosowania przez uczniów trzech różnych strategii: metody algebraicznej, metody prób i błędów oraz metody z obliczaniem średniej arytmetycznej. Dzięki zastosowaniu odpowiednich kodów przy sprawdzaniu prac uczniowskich udało się ustalić, że większość uczniów stosowała metodę prób i błędów (56%), choć wydawać by się mogło, że dla ucznia VII klasy szkoły podstawowej bardziej naturalnym byłoby zastosowanie metody algebraicznej (tylko 7% badanych uczniów zastosowało tę metodę). Zastosowanie metody algebraicznej okazało się bardziej skuteczne, bo wybierali ten sposób rozwiązania najsprawniejsi matematycznie uczniowie.

Zadanie 4

Obwód kwadratu jest równy 100 cm. Ile wynosi jego pole? Zapisz obliczenia.

Zaskoczeniem dla badaczy było to, że aż 20% uczniów popełniło błędy wynikające z mylenia pojęć *obwód* i *pole*. Całkowicie poprawnie zadanie rozwiązało zaledwie 33% uczniów.

Mylenie pola z obwodem zdarzało się uczniom także w innych zadaniach, we wszystkich edycjach projektu. Jest to o tyle zaskakujące, że w starszych klasach szkoły podstawowej należałoby oczekiwać, że uczeń powinien swobodnie poruszać się po świecie podstawowych geometrycznych idei, jakimi są obwód, pole i objętość. Przykład tego zadania pokazuje szerszy problem związany z pamięciowym uczeniem matematyki (muszę znać wzór, by rozwiązać zadanie), a nie poprzez rozumienie idei.

W młodszych klasach nauczyciel buduje rozumienie pojęć obwód i pole odwołując się do osobistych doświadczeń ucznia. W starszych klasach można poszerzać rozumienie pola i obwodu rozwiązując zadania na wiele sposobów, nie tylko z wykorzystaniem wzorów na pola figur, ale także poprzez podział na inne figury, uzupełnianie figury do figury o znanym polu itp. Pomocne będą zadania typu:

Janek pamięta tylko wzór na pole trójkąta, jak policzyć pole równoległoboku o podstawie a i wysokości h ? Ola zna wzór na pole trapezu, czy może policzyć pole równoległoboku o podstawie a i wysokości h ?

Podobnie zadania dotyczące obwodu figury i związków obwodu z polem figury, np.

Z prostokąta $ABCD$ o obwodzie L wycięto trójkąt równoboczny AED o obwodzie l w taki sposób, że otrzymana figura ma kształt proporca. Oblicz obwód proporca $ABCDE$.

lub

Boki prostokąta zwiększono dwukrotnie. Jak zmieni się jego obwód, a jak zmieni się jego pole?

W tych zadaniach ważne jest nie tylko samo rozwiązanie, ale rozmowy/ dyskusje z uczniami na temat tego, jak rozumieją ich treść i jak planują je rozwiązać. Tylko w procesie tych dyskusji nauczyciel może upewnić się w tym, że uczniowie rozumieją pojęcia obwodu i pola. Trening tego typu pozwoli uczniom szybko i świadomie rozwiązywać różne zadania geometryczne. Jako przykład przytoczymy tu zadanie z egzaminu próbnego ósmoklasisty z 2020 r.²:

Trapez równoramienny, którego pole jest równe 72 cm^2 , podzielono na trójkąt prostokątny AED i trapez $EBCD$. Odcinek AE ma długość równą 4 cm , a odcinek CD jest od niego 2 razy dłuższy. Oblicz pole o wierzchołkach AED . Zapisz obliczenia.

Zamiast żmudnego przechodzenia przez wzór na pole trapezu i wyznaczenie z niego wysokości trapezu po to, by ją zastosować we wzorze na pole trójkąta, wystarczy podzielić trapez $ABCD$ na 6 przystających do AED trójkątów, skąd od razu dostajemy $PAED = 72/6 = 12 \text{ cm}^2$. Przy okazji rozmowy z uczniami o tym zadaniu, warto podprowadzić ich do ogólniejszej obserwacji, że długość odcinka AE nie ma znaczenia, a podział na 6 przystających do AED trójkątów jest możliwy zawsze wtedy, gdy w trapezie równoramiennym dolna podstawa jest dwa razy dłuższa od górnej podstawy.

Wnioski

Cechy diagnozy, jakie wyłaniają się na podstawie przeglądu literatury okazują się dobrym punktem odniesienia dla oceny projektu „Co już umiemy?”

² <https://cke.gov.pl/egzamin-osmoklasisty/materialy-dodatkowe/>

W projekcie występują wszystkie cechy diagnozy sprzyjającej rozwojowi zawodowemu nauczycieli, choć nie w tym samym nasileniu. Kolejne edycje badania pozwalają stopniowo wzmacniać pożądane cechy. Bariery, utrudniające refleksyjny namysł nad wynikami diagnozy są związane z aspektami organizacyjnymi (diagnoza nie jest wyborem nauczycieli, ale efektem formalnych ustaleń organu prowadzącego) i brakiem identyfikacji z jej założeniami. Przewyciężenie tych barier wymaga czasu i działań, zmierzających do angażowania nauczycieli jako autonomicznych i refleksyjnych odbiorców efektów diagnozy. Ograniczenie roli nauczycieli do wykonawców rekomendacji zawartych w raportach nie stanowi impulsu do zmian. Konsultacja pomysłów i problemów związanych z diagnozą (jak brak motywacji testowej uczniów) pozwala nie tylko bardziej angażować społeczność szkolną, ale również skutkuje pożądanymi rozstrzygnięciami metodologicznymi (zwiększenie wagi testu). Niewątpliwie motywacja testowa uczniów jest związana z motywacją testową nauczycieli, dlatego konieczne jest wsłuchiwanie się w potrzeby i opinie nauczycieli matematyki.

Mimo że projekt realizowany jest od czterech lat, to jest jeszcze zbyt wcześnie, by mówić o jego wpływie na wyniki nauczania matematyki w ostrołęckich szkołach podstawowych. Wartością projektu jest to, że udaje się tworzyć grupę osób uczących się: nauczycieli matematyki, koderów, studentów-badaczy oraz samych badaczy-ekspertów, którzy w interakcji doskonalą swój warsztat pracy.

Łączenie dwóch celów diagnozy jest zadaniem trudnym, ale pożądanym. Rzetelny pomiar uczniowskich umiejętności w odniesieniu do egzaminu ósmoklasisty wymaga nieco innych zadań testowych niż tropienie sposobów myślenia i przyczyn uczniowskich błędów. Osiągnięty w diagnozie kompromis powoduje niedosyt danych w odniesieniu do każdego z celów, ale jednocześnie stanowi o innowacji tego rozwiązania i zgodności z założoną przez badaczy koncepcją.

Doświadczenia dotychczasowych diagnoz oraz refleksje związane z ich doskonaleniem ukierunkowują nas w stronę „dialogiczności w nauczaniu matematyki”, rozumianej jako działanie powiązane z innymi działaniami i kontekstami. Wprowadza to określony porządek relacyjny zarówno między dydaktyką i diagnozą, jak i między nauczycielami i badaczami.

References

- Akker, J. van den (2010). Building bridges: how research may improve curriculum policies and classroom practices. W: S. M. Stoney (red.), *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe* (s.175–195). CIDREE. Pobrane z: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf (otwarty 5.01.2023).
- Attard, K. (2017). Personally driven professional development: reflective self-study as a way for teachers to take control of their own professional development. *Teacher Development*, 21(1), 40–56.

- Booker, G. (1989). Rola błędów w konstrukcji matematycznej wiedzy. *Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego*, Seria V, Dydaktyka Matematyki 11, 99–108.
- Brown, J. S., Burton, R. R. (1978). Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills. *Cognitive Science*, 2(2), 155–192.
- Ciosek, M. (1992). Błędy popełniane przez uczących się matematyki i ich hipotetyczne przyczyny. *Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego*, t. 13, (01), 65–161.
- Cordingley, P. (2015). The contribution of research to teachers' professional learning and development. *Education Oxford Review of Education*, 41(2), 234–252.
- Dąbrowski, M. (2013). *(Za) trudne, bo trzeba myśleć? O efektach nauczania matematyki na I etapie kształcenia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Dąbrowski, M. (2014). Analiza uczniowskich błędów – narzędzie polityki edukacyjnej kraju? *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(26), 77–92.
- Dolata, R., Murawska, B., Putkiewicz, E., Żyto, M. (1997). *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda doskonalenia edukacji. Zarys metody oraz przykłady zastosowań w edukacji początkowej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Dolata, R., Murawska, B., Putkiewicz, E. (2001). *Monitorowanie osiągnięć szkolnych jako metoda wspierania lokalnego środowiska edukacyjnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Franken, R. E. (2005). *Psychologia motywacji*, tłum. M. Przyłipiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli*, tłum. Z. Janowska. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Heinrichs, H., Kaiser, G. (2018). Diagnostic Competence for Dealing with Students' Errors: Fostering Diagnostic Competence in Error Situations. W: T. Leuders, K. Philipp, J. Leuders (red.), *Diagnostic Competence of Mathematics Teachers. Mathematics Teacher Education*, 11. Cham: Springer.
- Jakubowska-Mirek, M., Stożek, E. (2022). Pewność wyboru odpowiedzi w zadaniach zamkniętych. W: B. Niemierko i M. K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej* (s. 327–335). Kraków: grupa TOMAMI.
- Jones, B. D. (2007). The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, 23, 65–86.
- Krygowska, A.Z. (1989). Zrozumieć błąd w matematyce. *Roczniki Polskiego Towarzystwa Matematycznego*, Seria V, Dydaktyka Matematyki 10, 141–147.
- Little, J.W. (1982). Norms of collegiality and experimentation. Workplace conditions of school success. *American Educational Research Journal*, t. 19(3), 325–340.
- Mnich, W. (1978). O błędach w rozumowaniu uczniów. *Matematyka*, 3, 159–165.
- Nickerson, R. S. (1999). How we know-and sometimes misjudge-what others know: Imputing One's own knowledge to others. *Psychological Bulletin*, 125(6), 737.
- Rey, O. (2010). The use of external assessments and the impact on education systems. W: S. M. Stoney (red.), *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe*. CIDREE, 137–158. Pobrane z: http://www.cidree.org/fileadmin/files/pdf/publications/YB_10__Beyond_Lisbon_2010.pdf (otwarty 5.01.2023).
- Swan, M. (2001). Dealing with misconceptions in mathematics. W: P. Gates (red.), *Issues in mathematics teaching* (s. 147–165). London, UK: Routledge Falmer.
- Szyling, G. (2013). Diagnoza i ewaluacja a teoretyczne horyzonty refleksji nad działaniem. *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 4(64), 56–70.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O. (red.). (2017). *TIMSS 2019 Assessment Frameworks*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2019/frameworks/>
- Turner, M. (2019). Compression and Decompression in Mathematics. W: Danesi, M. (eds) *Interdisciplinary Perspectives on Math Cognition*. Mathematics in Mind. Cham: Springer.
- Wiliam, D. (2008). International comparisons and sensitivity to instruction. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15, 3, 253–257.
- Żytko, M. (2013). Ogólnopolskie Badanie Umiejętności Trzecioklasistów (OBUT) – pedagogiczny eksperyment z „politycznymi konsekwencjami”, *Teraźniejszość–Człowiek–Edukacja*, 4(64), 101–116.

Notki o Autorach

Kinga Białek – dr, pracownik Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, polonistka i hebraistka, nauczycielka i badaczka, dydaktyczka literatury i języka polskiego oraz tutorka. Współpracując z Instytutem Badań Edukacyjnych i Centralną Komisją Egzaminacyjną, uczestniczyła w wielu projektach badawczych. Interesuje się nowoczesną dydaktyką języka polskiego, szczególnie rozwijaniem kompetencji czytelnich. Angażuje się w projekty związane z podnoszeniem jakości kształcenia nauczycieli. Autorka książki: *Czytanie tekstów argumentacyjnych w szkole. Teoria i praktyka* (2020).

Grażyna Czetwertyńska – dr, prof. uczelni, pracownik naukowy na Wydziale Artes Liberales Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: dydaktyka ogólna, dydaktyka akademicka, kształcenie nauczycieli, metoda projektu, ocenianie kształtujące, kompetencje kluczowe, internacjonalizacja w kształceniu, nauczanie języka polskiego i kultury polskiej poza Polską, kształcenie interdyscyplinarne i międzyobszarowe. Najważniejsze publikacje książkowe: *Akcja społeczna „Szkoła z klasą” jako strategia zmiany szkoły polskiej. Plany, oczekiwania, reakcje* (2013); *Internationalization of secondary education in Europe. A European and International Orientation in schools* (współaut., red. G. H. Oonk, R. Masłowski, G. J. M. Roth-van der Werf, 2011).

Joanna Dobkowska – dr, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: rozwój kompetencji komunikacyjnej, dydaktyka języka polskiego, dwujęzyczność, pomiar osiągnięć.

Bogusława Dorota Gołębnik – prof. Collegium da Vinci, dr hab., pracownik naukowy Uniwersytetu Dolnośląskiego DSW, członkini w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, członkini Rady Naukowej w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Specjalizuje się w pedeutologii, dydaktyce, pedagogice szkoły wyższej, metodologii badań nauczycielskich. Autorka książek: *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem?*

W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli (2021); *Edukacyjne badania w działaniu* (współaut. H. Cervinkova, 2013); *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność* (1998).

Monika Jakubowska-Mirek – dr nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Polityki Oświatowej i Społecznych Badań nad Edukacją na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, mgr etnologii. Kierownik projektu „Co już umiemy? Monitorowanie umiejętności uczniów na rok przed egzaminem ósmoklasisty”, realizowanego na Wydziale Pedagogicznym w ramach współpracy Uniwersytetu Warszawskiego z miastem Ostrołęka. Zainteresowania naukowe: monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów, kultura szkoły, tutoring.

Agnieszka Janiak-Jasińska – dr, historyczka z Uniwersytetu Warszawskiego, badaczka historii społecznej XIX i pocz. XX w. Od wielu lat zaangażowana w doskonalenie jakości kształcenia na uniwersytecie, m. in. jako pełnomocnik Rektora ds. jakości kształcenia w kadencji 2016–2020, członkini Uniwersyteckiej Rady ds. Kształcenia, a od 2020 r. pełnomocnik Rektora ds. kształcenia nauczycieli, koordynująca uniwersytecki system kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela; od 2016 r. członkini Polskiej Komisji Akredytacyjnej (zespół nauk humanistycznych i nauk teologicznych oraz zespół ds. kształcenia nauczycieli).

Joanna Madalińska-Michalak – prof. dr hab., Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Warszawski. Zainteresowania naukowe: edukacja nauczyciela, profesjonalizm nauczyciela, rozwój i uczenie się nauczyciela, nauczyciel i jego praca, zmiana edukacyjna, przywództwo edukacyjne. Najnowsze publikacje naukowe: *Quality in Teaching and Teacher Education. International Perspectives from a Changing World* (2022); *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela* (2021).

Barbara Murawska – dr hab., pracownik naukowy na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: edukacja dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym, nauka czytania, monitorowanie osiągnięć szkolnych uczniów szkoły podstawowej, kształcenie nauczycieli. Współautorka programu wspierania rozwoju edukacji na poziomie lokalnym, nazwanego eksperymentem kwidzyńskim oraz programu wsparcia rozwoju edukacji w Ostrołęce. Wybrane publikacje książkowe: *Pozwólmy dzieciom czytać* (2011); *Edukacja wczesnoszkolna* (red. A. Brzezińska, 2014).

Ewa Stożek – dr matematyki, od 2004 r. związana z polskim systemem egzaminacyjnym jako pracownik Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi, w latach

2012–2015 pracowała w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Członek zespołu projektowego „Co już umiemy? Monitorowanie umiejętności uczniów na rok przed egzaminem ósmoklasisty”, realizowanego na Wydziale Pedagogicznym w ramach współpracy Uniwersytetu Warszawskiego z miastem Ostrołęka. Zainteresowania naukowe: pomiar dydaktyczny, diagnostyka edukacyjna, metoda edukacyjnej wartości dodanej, wykorzystanie wyników egzaminacyjnych do zarządzania szkołą.

Jolanta Sujecka-Zajac – profesor nauk humanistycznych, pracownik Instytutu Romanistyki UW, kieruje studiami podyplomowymi „Szkoła Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego”. Zajmuje się badaniami związanymi z glottodydaktyką w jej interdyscyplinarnym kontekście m. in. współczesnymi koncepcjami kształcenia językowego, rolą i znaczeniem strategii (zwłaszcza strategii metapoznawczych) dla podniesienia skuteczności procesu dydaktycznego, miejscem Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego i dokumentów europejskich w organizacji kształcenia językowego. W najnowszych badaniach w sposób szczególny analizuje problematykę uczenia się i wspierającą rolę nauczyciela dla uczenia uczenia się. Zagadnienia te znalazły swoje kluczowe miejsce w monografii *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej* (2016).

Magdalena Swat-Pawlicka – mgr, pracownik Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, polonistka, nauczycielka, dyrektorka programowa SE PAFW i UW oraz dydaktyczka literatury i języka polskiego. Pracowała w polskim zespole badań PISA oraz w zespołach eksperckich MEN ds. nadzoru pedagogicznego, przywództwa i zarządzania w oświacie.

Bartłomiej Walczak – dr hab., socjolog i antropolog kultury pracujący na Uniwersytecie Warszawskim i w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i UW. Zainteresowania badawcze: socjologia edukacji, w szczególności: zmiana, partycypacja, ewaluacja w edukacji, profilaktyka, wpływ migracji na funkcjonowanie instytucji społecznych. Autor ekspertyz i badań dla licznych polskich oraz międzynarodowych instytucji edukacyjnych. Wybrane publikacje: *Antropolog jako Inny. Od pierwszych badań terenowych do wyzwań ponowoczesnej antropologii* (2009) oraz *Rodzina transnarodowa – konteksty i implikacje* (2016).

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 2/2023

Wprowadzenie

Joanna Madalińska-Michalak, Jolanta Sujecka-Zajac

Artykuły

Bogusława Dorota Gołębniak, Agnieszka Janiak-Jasińska, Grażyna Czetwertyńska, Kinga Białek, Magdalena Swat-Pawlicka, Bartłomiej Walczak, Joanna Dobkowska, Barbara Murawska, Monika Jakubowska-Mirek, Ewa Stożek

www.wuw.pl

