

**DIAGNOZOWANIE  
POTRZEB EDUKACYJNYCH  
UCZNIÓW, STUDENTÓW I NAUCZYCIELI**

**ORGANIZATORZY**  
**XXX KONFERENCJI DIAGNOSTYKI EDUKACYJNEJ**  
POLSKIE TOWARZYSTWO DIAGNOSTYKI EDUKACYJNEJ  
WYDZIAŁ FILOLOGII POLSKIEJ I KLASYCZNEJ  
UNIwersytetu ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU  
KURATORIUM OŚWIATY W POZNANIU  
OŚRODEK DOSKONALENIA NAUCZYCIELI W POZNANIU

**PATRONAT HONOROWY SPRAWUJĄ**



Patronat honorowy  
JEJ MAGNIFICENCJI REKTOR UAM  
prof. dr hab. Bogumiły Kaniewskiej



**PARTNERZY EDUKACYJNI**



**PATRONAT MEDIALNY**



Publikacja dofinansowana ze środków  
Samorządu Województwa Wielkopolskiego  
oraz Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## KOMITET NAUKOWY

**Przewodniczący: prof. dr hab. Bolesław Niemierko** – SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Sopocie  
prof. dr hab. Tomasz Mizerkiewicz – Dziekan Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
prof. dr hab. Elżbieta Winiecka – dyrektor Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr Igor Marek Bykowski – Wielkopolski Kurator Oświaty  
Ksenia Herbst-Buchwald – dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu  
prof. dr hab. Beata Gromadzka – Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego WFPiK IFP Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr hab. Beata Udzik, prof. UAM – kierownik Zakładu Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, IFP Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, PTDE  
dr Marcin Smolik – dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie  
dr hab. Roman Dolata, prof. Uniwersytetu Warszawskiego – Kierownik Katedry Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją Wydziału Pedagogicznego UW  
dr hab. Maciej Jakubowski, prof. UW – dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych  
dr Michał Sitek – kierownik Zespołu Badań Międzynarodowych IBE  
dr hab. Artur Pokropek, prof. IFiS PAN, ZG PTDE  
dr hab. Robert Zakrzewski – Prorektor Uniwersytetu Łódzkiego, ZG PTDE  
dr hab. Jacek Stańdo, prof. PŁ – zastępca dyrektora Centrum Nauczania Matematyki i Fizyki Politechniki Łódzkiej, PTDE  
dr hab. Maria Groenwald, prof. AKAt w Gdańsku, PTDE  
dr hab. Barbara Ciżkowicz, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, PTDE  
dr Małgorzata Dutka-Mucha – wicedyrektor Małopolskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie, ZG PTDE  
Daria Grodzka – redaktor naczelna Hejnału Oświatowego, MCDN  
dr Henryk Szaleniec – Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej  
Wojciech Małecki – Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej  
Marek Legutko – Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej  
dr Maria Krystyna Szmigel – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, ZG PTDE

## KOMITET ORGANIZACYJNY

**Przewodnicząca:** dr hab. Beata Udzik, prof. UAM – Zakład Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego, IFP UAM w Poznaniu, PTDE  
prof. UAM dr hab. Krzysztof Skibski – Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM  
dr Sylwia Karolak – Instytut Filologii Polskiej UAM w Poznaniu  
Tadeusz Nowik – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu  
Karolina Adamska – Wydział Wspierania Edukacji Kuratorium Oświaty w Poznaniu  
Izabela Liebert-Jędroszkowiak – Kuratorium Oświaty w Poznaniu  
Mirosław Dzieniszewski – Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Pile, PTDE  
Małgorzata Wilczyńska-Grześ – PTDE  
Dorota Matuszkiewicz – Kuratorium Oświaty w Poznaniu  
Justyna Szychowiak – Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu  
Joanna Peter – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, ZG PTDE  
Jerzy Matwijko – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, ZG PTDE  
dr Maria Krystyna Szmigel – Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie, ZG PTDE

Projekt okładki: TOMAMI  
Wydawca: TOMAMI sp. z o.o., Kraków 2024  
Korekta językowa: Grażyna Gawryłow  
Skład i łamanie: Joanna Peter  
ISBN: 978-83-963433-8-3



**DIAGNOZOWANIE  
POTRZEB EDUKACYJNYCH  
UCZNIÓW, STUDENTÓW I NAUCZYCIELI**

**Praca zbiorowa pod redakcją  
Bolesława Niemierki i Marii Krystyny Szmigel**

**Recenzja  
prof. dr hab. Jerzy Kaniewski**

Monografia  
Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej  
XXX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej  
Poznań, 2024



## SESJA PLENARNA I

### Szerokie pole diagnoz

- PROF. DR HAB. BOLESŁAW NIEMIERKO**  
Edukacja według potrzeb przez całe życie 23
- DR HAB. ROMAN DOLATA, PROF. UW, DR ALEKSANDRA JASIŃSKA-MACIĄŻEK**  
Nieobecności szkolne a szanse na edukacyjny sukces 31
- DR MARIA KRYSZYNA SZMIGEL**  
Wewnątrzszkolna analiza wyników egzaminów absolwentów szkół –  
kluczem do lepszego kształcenia 47

## SESJA PLENARNA II

### Przełamywanie barier

- DR INŻ. FRANCISZEK WYRWA, DR MICHAŁ WYRWA**  
Perspektywy generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji:  
wyrównywanie szans czy fragmentaryczna adopcja? 63
- DR HAB. JACEK STAŃDO, PROF. PŁ**  
Dostrzeżenie potrzeb uczących się z niepełnosprawnością 79
- DR KINGA KUSIAK-WITEK**  
Diagnoza kompetencji prospołecznych dzieci w edukacji inkluzyjnej 85
- WIESŁAWA MITULSKA**  
Radość uczenia (się) bez stopni, czyli o diagnozie nauczycielskiej  
i autodiagnozie uczniowskiej w praktyce edukacji wczesnoszkolnej 101

## SESJA PLENARNA III

### Być diagnostą!

- PROF. DR HAB. BEATA GROMADZKA, DR HAB. BEATA UDZIK, PROF. UAM**  
Budowanie wspólnoty i sprawcza partycypacja jako czynnik  
integrujący osobowość przyszłego nauczyciela na przykładzie projektu  
„Jak się robi szkołę? Jak szkoła robi nas?” 111
- DR HAB. SYLWIA JASKULSKA, PROF. UAM**  
Problem oceniania zachowania w szkole wobec zróżnicowanych  
potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic 121
- PROF. DR. HAB. JERZY KANIEWSKI**  
Jaki model szkolnego polonisty?  
Determinanty przygotowania zawodowego nauczycieli 123
- PROF. DR HAB. MARIA GROENWALD**  
Fotografia w diagnozowaniu edukacyjnym i ewaluacji –  
źródło danych jawnych i ukrytych. Perspektywa nauczycieli 133

## SEKCJA I

### Humanizacja diagnostyki edukacyjnej

- DR HAB. MICHAŁ SZCZYSZEK, PROF. UAM**  
Norma językowa i jej akwizycja – w szkole i przez całe życie:  
studia, studia podyplomowe 137
- DR WOJCIECH HOFMAŃSKI**  
Wokół (nie)porozumień.  
*Technika 7 sit* w warsztacie komunikacyjnym nauczyciela 139
- DR ANNA BROSKIEWICZ, DR ANNA BASIŃSKA**  
Model rozmowy diagnozującej potrzeby edukacyjne studentów i studentek  
w programie TELL na Wydziale Anglistyki UAM 141

## SEKCJA II

### Misja polonistyki

- DR HAB. KRZYSZTOF SKIBSKI, PROF. UAM, DR SYLWIA KAROLAK**  
Uniwersytet w szkole, szkoła na uniwersytecie, miejsca wspólne –  
koncepcja stałej obecności i zaangażowania w procesie edukacji 145
- MARIA MICHLOWICZ**  
W poszukiwaniu inspiracji. (Nie) czytanie w kontekście zagadnień  
związanych z kulturą oceniania wypracowań uczniowskich 153
- DR ANNA MAZURKIEWICZ-SZCZYSZEK**  
Olimpiada Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych  
innowacyjną odpowiedzią na potrzeby uczniów i nauczycieli? 163
- TERESA BULSKA-LEŚNIAK**  
Ach, ten rozszerzony polski!  
Jeszcze raz o maturze z języka polskiego na poziomie rozszerzonym 173
- MARTYNA KUBERKA, KACPER BINEK**  
Zastosowanie metody teleturniejów w edukacji polonistycznej  
na przykładzie *Randki w ciemno* 183

## SEKCJA III

### Matematyzacja diagnostyki edukacyjnej

- DR HAB. ROBERT ZAKRZEWSKI, PROF. UŁ**  
Wyzwania zadań rachunkowych dla maturzystów  
egzaminu maturalnego z chemii w formule 2023 189
- MAŁGORZATA IWANOWSKA, BEATA WĄSOWSKA-NAROJCZYK**  
Diagnozowanie i rozwijanie potrzeb nauczycieli matematyki  
niezbędnych do nauczania problemowego 203
- JERZY PACZKOWSKI**  
Matematyka szkolna czy praktyczna.  
Co mówią wyniki badania PISA 2022 i egzaminu ósmoklasisty 2021? 211

**SEKCJA IV**  
**Psychologizacja diagnostyki edukacyjnej**

<b>DOROTA PILNA</b>	
Psychologia pozytywna i jej wykorzystanie w edukacji	233
<b>DR JULITA WOJCIECHOWSKA</b>	
Zmieniające się potrzeby studentów a ocenianie efektów uczenia się. Wybrane aspekty perspektywy psychologicznej	237
<b>DR STANISŁAW PLEBAŃSKI, KATARZYNA RZEPczAK-GENEROWICZ, KATARZYNA KOZIEŁ</b>	
Droga ku szkolnej diagnozie jako pomostowi między uczeniem się a dobrostanem ucznia i nauczyciela – studium przypadku na XXX-lecie Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej	249

**SEKCJA V**  
**Perspektywy rozwojowe diagnostyki edukacyjnej**

<b>JUDYTA KOTARBA</b>	
Nowa era nauczania – e-learningowe moduły asynchroniczne w praktyce na przykładzie uczelni Collegium Da Vinci	267
<b>SZYMON GRABOWSKI, ŁUKASZ FALISZEK</b>	
Rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb uczniów z perspektywy nauki, prawa oraz praktyki szkolnej	279
<b>WOJCIECH MAŁECKI</b>	
Problemy poznawcze pokolenia Z	289
<b>MAŁGORZATA KUŹNIAK-STANKOWSKA</b>	
KSDO – Krajowy System Danych Oświatowych	291

**SEKCJA VI**  
**Nie tylko w szkole**

<b>JOANNA PETER</b>	
Czy jesteśmy gotowi do uczenia się przez całe życie?	301
<b>ANNA RAPPE</b>	
Egzaminy eksternistyczne – drogą do uzyskania formalnych kwalifikacji edukacyjnych	311
<b>BOŻENA DOBOSIK</b>	
Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych seniorów	321

\*\*\*

<b>Panele dyskusyjne dla uczestników XXX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej</b>	337
<b>Warsztaty dla uczestników XXX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej</b>	339
<b>DR MARIA KRYSZYNA SZMIGEL, JOANNA PETER</b>	
Wykorzystanie wyników egzaminów do analiz osiągnięć uczniów i akademickich prac badawczych (warsztaty)	343



## PRZEDMOWA

Na trzydziestej, jubileuszowej konferencji diagnostyki edukacyjnej pragniemy otworzyć wrota szerszej tematyce niż dotychczas na nich uprawiana. Okazję do tego stwarzają zmiany polityczne w Polsce i działania Ministerstwa Edukacji Narodowej zmierzające ku rozluźnieniu więzów dydaktyki tradycyjnej.

Dwadzieścia lat działalności Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej zdominowały koncepcje teoretyczne pomiaru dydaktycznego i badania jego zastosowań w systemie egzaminów zewnętrznych. Kolejne lata chcemy przeznaczyć na rozszerzenie teorii i praktyki diagnozowania na obszary rozwoju uczniów nie tylko w edukacji formalnej, ujętej w systemy szkolnictwa, lecz także nieformalnej, dokonywanej w innych instytucjach, i pozaformalnej, przebiegającej bezwiednie w każdej grupie społecznej.

Temat XXX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej *Potrzeby edukacyjne uczniów, nauczycieli i studentów* sygnalizuje sięgnięcie do fundamentów edukacji, niezbędne do zaprojektowania poszerzonej dziedziny działalności PTDE. Ogarnięcie pola potrzeb, którym służy edukacja, to zarazem wzbogacenie metodologiczne diagnoz. Na kolejnych konferencjach zajmiemy się ich wymiarem podłużnym, wspieraniem uczenia się przez całe życie.

## SESJE PLENARNE

### I. Szerokie pole diagnoz

W referacie *Edukacja według potrzeb przez całe życie* prof. **Bolesław Niemierko** zawarł przypomnienie Abrahama Maslowa taksonomii potrzeb, w której potrzeby edukacyjne mają rosnący udział na kolejnych szczeblach hierarchii – od fizjologii i bezpieczeństwa przez relacje społeczne do uznania osiągnięć i samorealizacji. Diagnostyka edukacyjna w Polsce była do niedawna skoncentrowana na ogólnie wyznaczonej roli ucznia, nauczyciela i szkoły, w tym zwłaszcza na selekcji kandydatów do zawodów elitarnych, ale obecnie sięga głębszej humanizacji kształcenia. Główne pola badawcze to, według referenta, autorskie programy kształcenia, typologia uczenia się ucznia i nauczyciela oraz składnik emocjonalno-motywacyjny oceniania ich osiągnięć rozwojowych.

Prof. **Roman Dolata** i dr **Aleksandra Jasińska-Maciążek** z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego przedstawiają zaawansowane metodologicznie studium *Nieobecności szkolne a szanse na edukacyjny sukces*. Wiek XX był okresem postępu scholaryzacji, przekształcania szkolnictwa elitarnego w powszechne, ale w wieku XXI pojawiły się refleksje na temat uszczerbków tej akcji. W wielu krajach absencja szkolna ma niepokojące rozmiary zwiększane przez pandemię. Badania monograficzne przeprowadzone w Ostrołęce dowiodły, że obok okolicznościowych, w tym zdrowotnych, jej przyczyn istnieje typ ucznia unikającego szkoły i z tego powodu bez sukcesów edukacyjnych. Ta grupa autsajderów powinna być przedmiotem naszych pogłębianych diagnoz.

O pełne wykorzystanie informacji dostarczanej przez egzaminy zewnętrzne dopomina się dr **Maria Krystyna Szmigel** reprezentująca Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie i Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. W referacie *Wewnątrzszkolna analiza wyników egzaminów absolwentów szkół kluczem do lepszego kształcenia* przedstawia System Informatyczny Obsługujący Egzaminy Ogólnokształcące oraz własny projekt szkolnych zespołów przedmiotowych do tego celu. Dzięki obiektywizmowi, trafności programowej i rzetelności testów zespół może porównać dawne i obecne wyniki między szkołami, typować szczegółowe *przewagi i niedociągnięcia*, a uwzględniając *dotatkowo opinie absolwentów* – może zwiększyć walory środowiskowe placówki.

## II. Przełamywanie barier

Dr inż. **Franciszek Wyrwa** i dr **Michał Wyrwa** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, podejmują problematykę *Perspektywy generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji: wyrównywanie szans czy fragmentaryczna adopcja?*. Generatywna sztuczna inteligencja, zdolna do tworzenia nowych treści, urzeka pedagogów obietnicami wyrównywania szans i poprawy jakości nauczania. Może pełnić funkcję osobistego asystenta ucznia i nauczyciela, ale pojawiają się obawy związane z nierównym dostępem, nieetycznym wykorzystaniem i nadmiernym zaufaniem. Raporty badawcze dotyczą szkół wyższych, a rozpoznanie szkolnictwa podstawowego i wczesnoszkolnego pod tym względem jest słabe. Niezbędna jest krytyczna refleksja nad technologią i własnymi zasobami uczniów i nauczycieli.

*Dostrzeganie potrzeb uczących się z niepełnosprawnością* to tematyka bogato ilustrowanego referatu prof. **Jacka Stańdo** z Politechniki Łódzkiej. Znajdujemy w nim prezentację naszej ustawy o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych (2023), opartej na podobnej dyrektywie Parlamentu Europejskiego (2016). Dostępność cyfrowa informacji dla osób mających problemy ze wzrokiem, słuchem i motoryką, wolno uczących się oraz starszych wiekiem wymaga odpowiedniej redakcji treści wszystkich komunikatów i łatwych w obsłudze smartfonów, tabletów i czytników ekranu, a w wielu wypadkach także alternatywnych formatów przekazu informacji.

Dr **Kinga Kusiak-Witek** z Akademii Tarnowskiej podjęła zagadnienie *Diagnoza kompetencji prospołecznych dzieci w edukacji inkluzyjnej*. Już w przedszkolu umiejętne włączanie w edukację pomaga dzieciom uniknąć ostracyzmu i zahamowania rozwoju. Każde dziecko ma głęboką potrzebę akceptacji i bycia dostrzeżonym w grupie, doświadczania akceptacji, tolerancji, szacunku i uznania. Zachowania prospołeczne dzieci w warunkach przedszkolnych poznaje się przez obserwacje w środowisku naturalnym: wywiady, analizy prac i wypowiedzi dzieci podczas zabawy z podziałem ról. Autorka dokonuje przeglądu technik i przedstawia wyniki badań dokonanych przez studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, którzy dowiedli, że stosowanie tych technik przygotowuje ich do profilaktyki prospołecznej w edukacji.

**Wiesława Mitulska** przedstawia *Radość uczenia (się) bez stopni, czyli o diagnozie nauczycielskiej i autodiagnozie uczniowskiej w praktyce edukacji wczesnoszkolnej*. Autorka wzięła udział w zorganizowanym przez poznański Wojewódzki



Ośrodek Metodyczny eksperyencie, w którym presję wymagań dydaktycznych na etapie wczesnoszkolnym zastąpiono wspólnym planowaniem, działaniem, badaniem, odkrywaniem, tworzeniem, notowaniem i dokonywaniem refleksji na temat własnego uczenia się. Dziecko zdobywa wiarę, że trudności da się pokonać, a nie, że inne dzieci radzą sobie lepiej i wysiłek nie wystarczy, by zdobyć dobrą ocenę. Dwupodmiotowa diagnoza pozwala zaplanować pracę umożliwiającą osiągnięcie sukcesu każdemu uczniowi i każdej uczennicy, ale kontynuacja oceniania kształtującego na wyższych szczeblach kształcenia niż wczesnoszkolny jest niezwykle trudnym zadaniem.

### III. Być diagnostą!

Nauczycielem w systemie uczenia się przez całe życie zajęły się prof. **Beata Gromadzka** i prof. **Beata Udzik** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w referacie *Budowanie wspólnoty i sprawcza partycypacja jako czynnik integrujący osobowość przyszłego nauczyciela na przykładzie projektu „Jak się robi szkołę? Jak szkoła robi nas?”*. Ten projekt powstał z inicjatywy studentów specjalności nauczycielskiej. Objął debaty, warsztaty i konferencję na temat kształtowania podmiotowości jednostki, która będzie zdolna w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, nie tylko spełniać wymagania rynku pracy. Ważne jest, by rozwijała się nie tylko w sferze zawodowej, ale również osobistej, społecznej i kulturalnej.

Prof. **Sylwia Jaskulska** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu podjęła *Problem oceniania zachowania w szkole wobec zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic*. Traktowanie *wszystkich* równo jest ustawowo ograniczone nie tylko wobec posiadaczy orzeczeń i opinii medycznych i z poradni psychologiczno-pedagogicznych, lecz także na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, dokonane przez nauczycieli i specjalistów zatrudnionych w szkole. Dostosowanie wymagań w zakresie przestrzegania regulaminu zachowania ucznia bywa trudniejsze niż w zakresie wiadomości i umiejętności, a systemy punktowania wprowadzają niezasłużone kary dla uczniów przeżywających zaburzenia rozwojowe.

Prof. **Jerzy Kaniewski** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza prezentuje esej *Jaki model szkolnego polonisty? Determinanty przygotowania zawodowego nauczycieli*. To przygotowanie musi objąć nie tylko solidną znajomość dyscypliny naukowej, lecz także dobrą orientację w aktualnych przemianach cywilizacyjno-kulturowych i społecznych. Doświadczanie siebie w roli nauczyciela uzyskiwane w toku praktyk pedagogicznych i w późniejszej pracy zawodowej jest podstawą rozumienia uczenia się młodzieży. Koncepcja personalistyczna edukacji, akcentująca czynnik postaw, zyskuje współcześnie rosnące znaczenie, a zaakceptowany przez studenta obraz siebie jako nauczyciela z pewnością oddziałła na uczniów.

*Fotografia w diagnozowaniu edukacyjnym i ewaluacji – źródło danych jawnych i ukrytych. Perspektywa nauczycieli* to tytuł referatu prof. **Marii Groenwald** z Akademii Ateneum w Gdańsku. W abstrakcie znajdujemy odwołanie się do ogólnokulturowej zmiany paradygmatu językowego na obrazowy, jej potencjału metodologicznego i zagrożeń etycznych.

## SEKCJE PROBLEMOWE

### I. Humanizacja diagnostyki edukacyjnej

W abstrakcie *Norma językowa i jej akwizycja – w szkole i przez całe życie: studia, studia podyplomowe* prof. **Michał Szczyszek** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zapowiada temat swego wystąpienia opartego na pilotażowym projekcie terenowym *Młody Polonista* i studiach podyplomowych *Język i komunikacja w praktyce prawniczej*.

W abstrakcie *Wokół (nie)porozumień. Technika 7 sit w warsztacie komunikacyjnym nauczyciela* dr **Wojciech Hofmański** propaguje rozszerzenie kształcenia na komunikację z osobami spoza rodzimej przestrzeni kulturowej, a w naszej sytuacji – z grupy języków słowiańskich. Zaprezentuje technikę *7 sit* porozumiewania się dwujęzycznego.

Dr **Anna Broszkiewicz** i dr **Anna Basińska** zamieszczają abstrakt wystąpienia *Model rozmowy diagnozującej potrzeby edukacyjne studentów i studentek w programie TELL na Wydziale Anglistyki UAM*. Ten program obejmuje indywidualne rozmowy według specjalnego kwestionariusza i warsztaty dla studentów przynoszące odpowiedzi na ich potrzeby, takie jak zarządzanie sobą, motywacja i techniki uczenia się, radzenie sobie ze stresem, odpoczynek.

### II. Misja polonistyki

Zabarwioną filozoficznie rozprawę *Uniwersytet w szkole, szkoła na uniwersytecie, miejsca wspólne – koncepcja stałej obecności i zaangażowania w procesie edukacji* przedstawiają prof. **Krzysztof Skibski** i dr **Sylwia Karolak** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza. Pracownicy Instytutu Filologii Polskiej w tej uczelni wykazują szczególne zainteresowanie współpracą z całością systemu kształcenia i realizacją nowych projektów edukacyjnych. Intensywnie pomagają w międzyszkolnych konkursach, prowadzą zajęcia w patronackich klasach humanistycznych i zapraszają uczniów szkół średnich na warsztaty uczelniane. Dydaktyka różnych przedmiotów i poziomów kształcenia rozwija się harmonijnie w tych kontaktach.

**Maria Michłowicz** z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie publikuje zaawansowaną filologicznie rozprawę o tytule *W poszukiwaniu inspiracji. (Nie) zytanie w kontekście zagadnień związanych z kulturą oceniania wypracowań uczniowskich*. Jej zdaniem czytanie to największy ludzki dar, bo tylko człowiek umie czytać. Polonista czyta teksty wypracowań uczniowskich w czterech perspektywach: czytelnika, poznającego bliżej autora utworu, badacza, uczącego się o jego kulturze, egzaminatora, pokonując znużenie monotonią czynności, i eksperta, działającego zgodnie z obowiązującymi procedurami. Godzenie tych perspektyw jest przedmiotem warsztatów prowadzonych w OKE dla egzaminatorów języka polskiego. To trudne i piękne zadanie.

**Anna Mazurkiewicz-Szczyszek** rozważa, czy *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych* [jest] *innowacyjną odpowiedzią na potrzeby uczniów i nauczycieli?*. Ta olimpiada, organizowana przez Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk, od sześciu lat idzie w ślady znacznie starszej olimpiady dla szkół średnich. Mimo pięciokrotnego sprawdzania umiejętności w trzech etapach rywalizacji ma obecnie już prawie 700 uczestników w całym kraju. Jej finalista i laureat to uczeń pracowity i wszechstronny, który – zdaniem autorki referatu – w przyszłości poradzi sobie z wyzwaniem XXI wieku. Nadto jego nauczyciel zaangażowany w olimpijski projekt wydatnie poszerza swoje horyzonty naukowe.

*Ach, ten rozszerzony polski! Jeszcze raz o maturze z języka polskiego na poziomie rozszerzonym* woła **Teresa Bulska-Leśniak** z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Nawiązuje do swych wieloletnich starań o podniesienie rangi tego egzaminu. Ma on wymagać wysokich kompetencji polonistycznych, a często bywa rozpaczliwą próbą uzyskania punktów niedostępnych dla maturzysty w innych przedmiotach, więc pojawiają się nagminnie wyniki zerowe, a czytanie kolekcji prac świadczących o erudycji zdającego pozostaje marzeniem egzaminatora. Autorka analiz zaleca ćwiczenia w pisaniu wspólnym, przez uczniów i nauczyciela, krótkich rozpraw twórczych już w klasach niższych niż maturalna.

Bardzo oryginalne osiągnięcia Koła Naukowego Żywych Metodyków *Metoteka* przedstawiają studenci Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza **Martyna Kuberka** i **Kacper Biniek** w doniesieniu *Zastosowanie metody teleturniejów w edukacji polonistycznej na przykładzie „Randki w ciemno”*. **Są przekonani, że** można wykorzystać teleturnieje telewizyjne w różnych przedmiotach szkolnych do wprowadzania nowego materiału, powtórek i syntez. Najbardziej kształcące, i to dla obu stron, jest wspólne z nauczycielem przygotowywanie szkolnego teleturnieju. Koło *Metoteka* dysponuje dużym doświadczeniem w tym zakresie.

### III. Matematyzacja diagnostyki edukacyjnej

*Wyzwania zadań rachunkowych dla maturzystów egzaminu maturalnego z chemii w formule 2023* podjął prof. **Robert Zakrzewski** z Uniwersytetu Łódzkiego. Zadania typu *oblicz* dają okazję do pokazania umiejętności rozumienia matematyki i szacowania wielkości w problemach chemicznych, a szerzej – zastosowania narzędzi matematycznych do opisu i analizy zjawisk i procesów. Pomagają w tym nowoczesne kalkulatory posiadające zdolność przechowywania zbiorów danych oraz wykonywania zaawansowanych operacji na pochodnych i całkach. Kalkulatory naukowe wspomagają zrozumienie i rozwiązywanie złożonych problemów chemicznych. Pojawia się jednak uzależnienie od kalkulatorów we wszelkich działaniach rachunkowych, z czym borykają się pedagodzy na całym świecie. Autor referatu jest zdania, że wykorzystanie kalkulatorów w edukacji chemicznej wymaga równowagi między ich zaletami a potencjalnymi ograniczeniami.

**Małgorzata Iwanowska i Beata Wąsowska-Narojczyk** z Mazowieckiego Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli przygotowały studium *Diagnozowanie i rozwijanie potrzeb nauczycieli matematyki niezbędnych do nauczania problemowego*. Nawiązały do teorii nauczania problemowego, która wniosła do dydaktyki czynnik samodzielności myślenia i uczenia się na podstawie błędów, krytycyzm, kreatywność i współpracę w zespole. Przedstawiły trzyletni projekt badawczy *Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych*, w którym uczniowie samodzielnie formułują interdyscyplinarne problemy sytuacyjne, konstruują odpowiednie zadania matematyczne, rozwiązują je i, co dla nich najtrudniejsze, zapisują swoje rozumowania.

Starannych analiz ogólnie dostępnej bazy danych dokonał **Jerzy Paczkowski** z Pomorskiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku. W referacie *Matematyka szkolna czy praktyczna. Co mówią wyniki badania PISA 2022 i egzaminu ósmoklasisty 2021?* zawarł porównanie dwu odrębnych metodologicznie badań tej samej populacji. Egzamin ósmoklasisty był zaprojektowany na podstawie obowiązującej podstawy programowej, a badanie PISA miało sprawdzać umiejętność praktycznego stosowania matematyki i przygotowanie piętnastolatków do podjęcia wyzwań, które staną przed nimi w dorosłym życiu. To drugie badanie dostarczyło szczerze krytycznych wypowiedzi uczniów o nauczaniu matematyki w polskiej szkole, inspirujących dla dydaktyków, a niemożliwych do uzyskania w sesji egzaminacyjnej.

#### IV. Psychologizacja diagnostyki edukacyjnej

**Dorota Pilna** z poznańskiego Niepublicznego Akademickiego Liceum Ogólnokształcącego *Cogito* przedstawia referat *Psychologia pozytywna i jej wykorzystanie w edukacji*. Psychologia pozytywna jest zorientowana na to, co dobre dla natury i sytuacji ludzi, a nie na zwalczanie błędów i deficytów. Jej podstawowym pojęciem jest dobrostan, poczucie szczęścia uzyskiwane przez zaspokojenie podstawowych potrzeb i korzystne relacje z otoczeniem. Młody człowiek osiąga go, gdy wyznacza sobie cele i krok po kroku osiąga je pod okiem opiekuna. Przeciwnieństwem jest poczucie chaosu, nieładu, niepewności, samotności i przypadkowości, nasilające się we współczesnym świecie i degradujące systemy edukacyjne.

*Zmieniające się potrzeby studentów a ocenianie efektów uczenia się. Wybrane aspekty perspektywy psychologicznej* to tytuł erudycyjnego eseju **Julity Wojciechowskiej** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Na tej uczelni działa Biuro Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami zbierające doświadczenia na temat wpływu neuroróżnorodności i stanu zdrowia psychicznego na proces studiowania. Biuro zaleca konstruktywistyczny model kształcenia i ocenianie kształtujące, wspierające uczenie się przez systematyczne dostarczanie studentom informacji zwrotnej. Obserwuje też różnice pokoleniowe między studentami, w tym skutki pandemii koronawirusa, która miała dla uczniów i studentów duże konsekwencje w postaci izolacji środowiskowej powodującej poczucie osamotnienia i kłopoty z motywowaniem się do nauki.

Dr **Stanisław Plebański** z Uniwersytetu Kaliskiego oraz **Katarzyna Rzepczak-Generowicz** i **Katarzyna Kozieł** z III Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu przedstawiają podsumowanie trzydziestoletnich wspólnych działań zatytułowane *Droga ku szkolnej diagnozie jako pomostowi między uczeniem się a dobrostanem ucznia i nauczyciela – studium przypadku na XXX-lecie Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej*. Ta droga prowadzi ku pełnemu wykorzystaniu osiągnięć psychologii pozytywnej w edukacji. Przez trzydzieści lat wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego i motywacji do uczenia się było dziełem nauczycieli, dyrektorów szkół, dydaktyków różnych szczebli kształcenia, wreszcie samych uczniów. Wszyscy oni znajdują zaszczytne miejsce w referacie.

## V. Perspektywy rozwojowe diagnostyki edukacyjnej

*Nowa era nauczania – kursy asynchroniczne w praktyce na przykładzie uczelni Collegium Da Vinci* to temat raportu z badań, jakie **Judyta Kotarba** przeprowadziła w Centrum Nowoczesnej Edukacji tej poznańskiej szkoły wyższej. Asynchroniczność kursu oznacza studiowanie we własnym tempie, w dowolnym czasie i miejscu, w systemie e-learningu – uczenia się za pomocą technologii informatycznej. Studenci wysoko ocenili elastyczność i dostępność tej metody, ale też narzekali na brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym zajęcia i kłopoty z utrzymaniem motywacji do wysiłku. Autorka raportu wyraża przekonanie, że e-learning będzie doskonałym i stanie się niekwestionowaną przyszłością edukacji.

**Szymon Grabowski** i **Łukasz Faliszek** w rozprawie *Rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb uczniów z perspektywy nauki, prawa oraz praktyki szkolnej* projektują dydaktykę wzmocnioną diagnostycznie. Zauważają, że obowiązek rozpoznawania potrzeb uczniów jest wpisany w prawo oświatowe w wielu pozycjach, ale na typowej lekcji szkolnej jest za mało na to czasu. Nie wystarczy odchudzenie programów kształcenia, niezbędne jest wsparcie nadzoru pedagogicznego i specjalistów szkolnych w zakresie narzędzi i metod rozpoznawania potrzeb i przetwarzania kształcenia według wymagań programowych na kształcenie według potrzeb grupowych oraz – w szczególnych przypadkach – indywidualnych. Pożyteczna byłaby rezygnacja z negatywnych stopni szkolnych na rzecz dobierania wymagań.

*Problemy poznawcze pokolenia Z* to tytuł abstraktu **Wojciecha Małeckiego**, reprezentującego Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej. To pokolenie budzi ogromne zainteresowanie socjologów, psychologów i pedagogów. Przykładem jego swoistości jest płynne przechodzenie między światem rzeczywistym i wirtualnym, ale droga powrotna bywa trudna.

**Małgorzata Kuźniak-Stankowska** z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie objaśnia *KSDO – Krajowy System Danych Oświatowych*. Powstał on po ośmiu latach pracy nad nim według wytycznych unijnych. Jego częścią jest System Obsługujący Egzaminacje Ogólnokształcące – ósmoklasisty, maturalny i eksternistyczny – przeznaczony dla dyrektorów szkół oraz dla pracowników okręgowych komisji egzaminacyjnych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Zbiera i przetwarza dane o organizacji egzaminów, ich przebiegu, ocenianiu i publikacji wyników, wytwarza mapy z wynikami egzaminów, statystyki i raporty oraz inne użyteczne dokumenty. Umożliwia oryginalne analizy naukowe.



## VI. Nie tylko w szkole

*Czy jesteśmy gotowi do uczenia się przez całe życie?* – pyta Joanna Peter z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie. Takie uczenie się, zwane też ustawicznym, jest nadążaniem za wciąż rosnącymi wyzwaniem zawodowymi i społecznymi. Jego potrzebę sygnalizowano już w połowie ubiegłego wieku, ale kamieniem milowym postępu stał się Raport Delorsa (1996) nakazujący *uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie oraz uczyć się, aby być*. Obejmuje szkolenia zawodowe, kursy językowe, studia podyplomowe, kursy online i wszelkie spontaniczne samokształcenie. Autorka referatu przedstawia rozwój tej koncepcji i wyraża nadzieję na jej stały udział w kolejnych konferencjach Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej.

**Anna Rappe** z Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie przedstawia referat *Egzaminy eksternistyczne drogą do uzyskania formalnych kwalifikacji edukacyjnych*. Te egzaminy, niegdyś kuratorskie, są obecnie organizowane jako egzaminy zewnętrzne przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Obejmują osoby, które uczą się samodzielnie, są objęte edukacją domową, mają duże doświadczenie zawodowe przy braku formalnych kwalifikacji lub chcą zdobyć wykształcenie szybciej niż w systemie szkolnictwa. Dotychczas ich liczba w całym kraju wynosiła tylko kilka tysięcy rocznie, ale przy dużej dostępności internetowych kursów będzie pewnie wzrastać. Warto pamiętać, że wiele przedmiotów, w tym zwłaszcza matematykę oraz informatykę, łatwiej opanowują samodzielnie ludzie młodzi.

Bogaty materiał statystyczny znajdujemy w referacie **Bożeny Dobosik** *Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych seniorów*. Starzenie się społeczeństw postępuje w wielu krajach, a w Polsce ludność w wieku poprodukcyjnym stanowiąca w 2000 roku około jednej siódmej wzrośnie w 2050 roku do około jednej trzeciej społeczeństwa. Polska była trzecim krajem, w którym powstał Uniwersytet Trzeciego Wieku (1973), a obecnie ma ich ponad 500. Zajęcia są prowadzone w urozmaiconych formach, jako wykłady, warsztaty, kursy, seminaria, wycieczki i ćwiczenia ruchowe. Przyczyniają się do zmiany myślenia o własnej starości, poprawiają kondycję umysłową, psychiczną i fizyczną osób starszych, wpływają na ich samopoczucie, zaspokajają potrzeby w zakresie wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu codziennym oraz potrzebę kontaktów społecznych i samorealizacji.

\*\*\*

Tom *Potrzeby edukacyjne uczniów, nauczycieli i studentów* oddajemy w ręce Czytelników. Wierzymy, że materiał w nim zgromadzony stanie się przyczynkiem do szerokiej dyskusji na temat wykorzystania wyników diagnoz na wszystkich poziomach zarządzania edukacją, począwszy od klasy szkolnej i szkoły aż po zakres ogólnokrajowy. Uzupełnieniem tekstów występujących w publikacji są *padlety* z linkami do tekstów, które ukazały się na ten temat w sieci.

Szczególne znaczenie dla XXX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej ma nurt **humanizacji diagnostyki edukacyjnej**, do którego można zaliczyć przeszło 30 procent wystąpień w sesjach plenarnych i problemowych. Autorami tych

referatów są pracownicy Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, okręgowych komisji egzaminacyjnych i placówek doskonalenia nauczycieli.

Wszystkim współorganizatorom i partnerom edukacyjnym pragniemy serdecznie podziękować za współpracę związaną z nadsyłaniem tekstów wystąpień, przygotowaniem dwunastu warsztatów i trzech paneli dyskusyjnych, które umożliwią pełne zaangażowanie się wszystkich uczestników konferencji w jej przebieg. Szczególne słowa podziękowania kierujemy pod adresem przewodniczącej Komitetu Organizacyjnego XXX KDE prof. **Beaty Udzik** i zespołu jej współpracowników, którzy mimo trudności związanych ze zmieniającą się obsadą kierowniczą potrafili uzyskać wsparcie w swych działaniach w ciągu całego roku przygotowań do konferencji.

dr Maria Krystyna Szmigel  
prof. dr hab. Bolesław Niemierko





# SESJA PLENARNA I

## Szerokie pole diagnoz



fot. H. Szaleniec



prof. dr hab. Bolesław Niemierko

## Edukacja według potrzeb przez całe życie

### Abstrakt

Dwadzieścia lat działalności Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej zdominowały koncepcje teoretyczne pomiaru dydaktycznego i badania jego zastosowań w systemie egzaminów zewnętrznych. Kolejne lata chcemy przeznaczyć na rozszerzenie teorii i praktyki diagnozowania na obszary rozwoju uczniów w edukacji formalnej, ujętej w systemy szkolnictwa, oraz nieformalnej i pozaformalnej, dokonywanej poza tymi systemami. Rozbudowę problematyki rozpoczynamy od analizy potrzeb, którym mają służyć działania edukacyjne. Rozważymy konsekwencje odejścia od wąskiego pojmowania roli ucznia, nauczyciela, uczenia się i oceniania dydaktycznego.

### Rozwój potrzeb ucznia

Potrzeba, centralne pojęcie psychologii i pedagogiki humanistycznej (Kozielecki, 1997), jest wymaganiem organizmu co do warunków życia. Im wyższe ewolucyjnie są dane organizmy, tym większe są ich potrzeby. Powstało wiele klasyfikacji materialnych i duchowych potrzeb człowieka, ale w naukach społecznych wciąż króluje taksonomia Abrahama Maslowa, którą można objaśnić następująco (Niemierko, 2021, s. 32–33):

- a. **Potrzeby fizjologiczne** obejmują oddychanie, utrzymanie temperatury ciała, picie, jedzenie, sen, ruch. Każda z nich może być niezaspokojona w klasie szkolnej, utrudniać uczniowi skupienie uwagi na treści uczenia się i obniżać skuteczność kształcenia. Zauważmy, że zaspokojenie takich potrzeb jest zwykle łatwiejsze w domu rodzinnym niż w szkole, co może powodować złe samopoczucie ucznia i pragnienie, by skrócić czas pobytu w jej murach.
- b. **Potrzeba bezpieczeństwa** jest niezaspokojona, gdy uczniowi zagraża pogorszenie stanu fizycznego lub psychicznego na skutek agresji otoczenia lub utraty pozycji w zespole. Może on bać się przemocy w domu i poza domem, ośmieszenia wobec rówieśników, na przykład przy tablicy szkolnej, gdy wszystkie oczy są na niego skierowane, i bać się swojej przyszłości, gdy słyszy opinię „nie zdasz do następnej klasy”. Zagrożenie pochłania myśli i ogranicza czynności do zachowań umożliwiających przetrwanie.
- c. **Potrzeba przynależności i miłości** wyraża się dążeniem do wymiany pozytywnych uczuć: darzenia nimi innych i otrzymywania. Uczeń, który nie ma przyjaciół w klasie, może silnie odczuwać ich brak, a gdy nie jest ogólnie akceptowany, traci pewność siebie. Z kolei zerwanie przez nastolatka więzi uczuciowej z rodziną na rzecz grupy rówieśniczej w szkole i poza szkołą naraża go na błędy spowodowane brakiem doświadczenia życiowego.

- d. **Potrzeba uznania** jest oczekiwaniem szacunku dla siebie w określonej grupie społecznej. Zaspokajają ją osiągnięcia cenione przez grupę: przywódcze, towarzyskie, intelektualne, sportowe, artystyczne – budujące pozycję ucznia we wspólnocie szkolnej. Tę pozycję podwyższają osiągnięcia zgodne z systemem wartości przyjętym przez grupę, a obniżają zachowania niezgodne z tym systemem, jak na przykład okazanie słabości lub niepewności.
- e. **Potrzeba samorealizacji** jest dążeniem do wykorzystania swoich możliwości w wymiarze całego życia. Angażuje czas i energię w wyższym stopniu niż inne potrzeby, prowadzi do wielkich osiągnięć, ale też bywa niestety przyczyną druzgocącej porażki. Nauczyciele marzą o tym, by uczniowie chcieli samorealizować się w ich przedmiotach, natomiast silna koncentracja uczniów na innych przedmiotach, a tym bardziej – na celach niezwiązanych z kształceniem szkolnym, przysparza im wiele kłopotu.

Taksonomia jest hierarchicznym układem kategorii, co znaczy że jej niższe kategorie są podstawą wyższych, a więc zaspokojenie jednych potrzeb warunkuje wyłanianie się następnych. Badania wykazały, że hierarchia Masłowa jest ściślej-sza u dołu taksonomii (potrzeby a–c) niż u jej szczytu (potrzeby d oraz e), gdzie występują działania podmiotowe, które bywają skuteczne także w niekorzystnych warunkach zewnętrznych. Rosnący dobrobyt społeczeństw ułatwia zaspokojenie potrzeb niższych, ale wyższe stają się tym coraz bardziej zróżnicowane. Edukacja kształtuje formy zaspokajania potrzeb wszystkich kategorii, a jej wpływ na potrzeby wyższe jednostki jest zasadniczy, gdyż rozwija je w zgodzie z oczekiwaniami społecznymi. Te wciąż rosną, więc edukacja musi za nimi nadążać.

## Rozwój diagnostyki edukacyjnej

Diagnostyka edukacyjna jako teoria i praktyka rozpoznawania warunków, przebiegu i wyników uczenia się wiele korzysta z metodologicznego postępu nauk społecznych, w tym z komputeryzacji pomiaru dydaktycznego (Bunderson i in., 1989; Daszkiewicz, 2005). Od roku 1993 odbywają się w Polsce krajowe konferencje diagnostyki edukacyjnej, a od 2004 roku działa Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej z wielkim dorobkiem w zakresie egzaminów zewnętrznych. Henryk Szaleniec i Maria Krystyna Szmigel, przewodzący stowarzyszeniu, ujęli ten dorobek w następujących tezach (Szmigel i Szaleniec, 2023):

Wprowadzenie systemu egzaminów zewnętrznych możemy uważać za przełomowy okres w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce. Problemy tematyczne związane z egzaminami były częstym przedmiotem dyskusji podczas konferencji diagnostyki. Konferencje diagnostyki edukacyjnej przyczyniły się do zaangażowania szerokiego spektrum pracowników oświaty i nauki w badania diagnostyczne nad ocenianiem zewnętrznym i wykorzystaniem wyników nauczania i egzaminowania.

Rozprawy i analizy danych z systemu egzaminów zewnętrznych zostały umieszczone w bazie *Otwarte zasoby Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej* (link tamże), ułatwiając kontynuację tej działalności stowarzyszenia. Zmiany polityczne w Polsce zobowiązują nas jednak do podjęcia również problematyki oceniania wewnątrzszkolnego, wyzwolonego z oków państwa autorytarnego i otwartego na humanizację.

Humanizacja jest orientacją działań na potrzeby ludzkie, w edukacji – na dobro każdego ucznia. System dydaktyczny staje się humanistyczny, gdy w centrum uwagi pedagogów znajdują się uczniowie ze swymi indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami, nie zaś cele zewnętrzne, ogólnopolityczne. Takie systemy pojawiły się na świecie w początkach dwudziestego wieku, podważając wszechwładzę opiekuńczego państwa.

Manifestem pedagogiki humanistycznej w dwudziestoleciu międzywojennym w Polsce były dzieła Janusza Korczaka, który tak ją uzasadniał (1958, s. 411):

Szkoła tworzy rytm godzin, dni i lat. Urzędnicy szkoły mają zaspokajać dzisiejsze potrzeby młodych obywateli. Dziecko jest istotą rozumną, zna dobrze potrzeby, trudności i przeszkody swojego życia. [Skuteczniejsze są więc] nie despotyczny nakaz, narzucone rygory i nieufna kontrola, ale taktowne porozumienie, wiara w doświadczenie, współpraca i współzycie.

Apele o humanizację diagnostyki edukacyjnej pojawiały się już u progu działalności PTDE. Psycholog i pedagog Heliodor Muszyński ostrzegał, że krajowy system egzaminacyjny może prowadzić „do standaryzacji diagnoz, do ich unifikacji, a tym samym jednostronności kryteriów oceny, do formalizacji procesów selekcyjnych, a wreszcie do biurokratyzacji funkcjonowania szkoły” (Muszyński, 2001, s. 35). Niebezpieczeństwo zwężania edukacji do form instytucjonalnych dostrzeżono w całej Unii Europejskiej, toteż w 2001 roku ustanowiono *europski obszar uczenia się przez całe życie* i wprowadzono pojęcie *LLL (lifewide lifelong learning)*. To pojęcie stało się w Polsce rdzeniem rządowego dokumentu „Perspektywa uczenia się przez całe życie” (Załącznik, 2013), który jednak odleżał beczynnie przez osiem lat nieufności władz oświatowych do polityki europejskiej.

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej może podjąć próbę poszerzenia obszaru działania. Zaczniemy od akronimu LLL, który ujmuje życie człowieka w dwa wymiary: poprzeczny i podłużny. Ten pierwszy jest leksykalną nowością w edukacji, bo „szerokie życie” kojarzy nam się raczej z nadużyciami niż samoregulacją. Proponuję więc, by posłużyć się pojęciem „potrzeby”, zastrzegając, że w ich określaniu bierze udział i jednostka, i społeczeństwo. Długość życia nie wymaga objaśnień, ale partnerstwo uczącego się i nauczającego jest rewelacją w systemach dydaktycznych.

Jakie są nowe pola działalności PTDE? To będą autorskie programy kształcenia, różnorodność źródeł wiedzy dzieci, młodzieży i dorosłych, a także dobór metod wartościowania osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych i poznawczych.

## Elastyczne programy kształcenia

Monstrualne przeładowanie podstaw programowych w naszym systemie kształcenia ogólnego jest pokłosiem reformy 2017 roku. Pośpieszna likwidacja gimnazjów i powierzenie szkołom podstawowym skróconego o rok kursu wstępnej systematyki wiedzy przedmiotowej wywołały wątpliwości, które starano się rozwiać przez obszerne wykazy obowiązującego materiału. Również cele kształcenia i wymagania programowe sformułowano w duchu szczytnych ideałów. Uczeń myśli jednak inaczej o tym, czego się uczy, potrzebna mu jest

wiedza praktyczna, pomagająca w rozumieniu otaczającej rzeczywistości (Klus-Stańska, 2000). Taką wiedzę preferują programy autorskie, powstające z udziałem nauczycieli danej placówki i samych uczniów (Niemierko, 2007, rozdz. 5). Uczniowie chętnie biorą udział w naradzie, w której dowiadują się o treści nowego przedmiotu i mogą zgłaszać propozycje tematów i układów zajęć.

Programy autorskie mają walor emocjonalny. Już na przełomie wieków psychologowie zwrócili uwagę na szkolny program ukryty, nieobjęty dokumentacją, a dotyczący motywacji do uczenia się, stosunków między uczniami, poszanowania inności i demokratyzacji. Wprawdzie „nauczyciele wolą raczej zajmować się wyłącznie programem planowym, ale jeżeli są wrażliwi na postawy i emocje uczniów, to zdają sobie sprawę, że na uczniów wpływa program ukryty” (Ornstein i Hunkins, 1998, s. 360).

Integracja programów ministerialnych i autorskich, oficjalnych i ukrytych dokonywana w zgodzie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów jest wyzwaniem dla współczesnej szkoły ogólnokształcącej. W łonie Unii Europejskiej zrodziła się koncepcja uczącej się szkoły jako placówki edukacyjnej, która systematycznie dokonuje ulepszeń własnej pracy, wykorzystując rozmaite doświadczenia. „To po prostu taka organizacja, w której każdy jest uczniem. A skoro każdy się uczy, dzieli się z innymi, to organizacja też się uczy” (MacBeath i in., 2003, s. 98). Diagnostyka edukacyjna uczy się więc wspomagania autorskich planów rozwojowych.

### **Rozmaitość uczenia się**

Dwudziestowieczne systemy klasowo-lekcyjne budowano przy założeniu ujednoczonych zasobów psychicznych wszystkich uczniów w normie psychologicznej. W przypadkach specjalnych potrzeb edukacyjnych stosowano korepetycje i zajęcia wyrównawcze, by podnieść szanse rozwojowe adeptów do zakładanego poziomu. Jednolitość zasobów psychicznych całej grupy uczniów jest wygodnym stereotypem. Wskutek tego „nasze myślenie o młodzieży jest pełne stereotypów – fałszywych, prawdziwych, wielokrotnie sprzecznych” (Świda-Ziemia, 2000, s. 212). Tak prymitywne podejście jest dalekie od współczesnej diagnostyki edukacyjnej, w której staramy się rozróżnić rodzaje uczenia się.

Najbardziej znaną w Polsce typologię uczenia się sformułował Wincenty Okoń, rozróżniając cztery rodzaje wiedzy opanowywanej przez ucznia, a mianowicie: opisy, wyjaśnienia, oceny i normy, oraz – odpowiednio – cztery drogi uczenia się: przez przyswajanie, odkrywanie, przeżywanie i działanie (Okoń, 1967). Przeniesienie akcentu z treści kształcenia na właściwości ucznia zaowocowało układem wiążącym praktyczność posiadanej wiedzy z jej operatywnością (Niemierko, 2021, tab. 1.4). Praktyczność wiedzy jest gotowością do jej użytecznego zastosowania w powszednich, naturalnych sytuacjach, a operatywność wiedzy jest skutecznością jej adaptacji do wykonywanych nowych zadań w szkole i poza nią.

Otwarcie na świat cechujące kulturę XXI wieku, czerpanie wzorów z zewnątrz dla wzbogacenia tożsamości, poszerza grono aktualnych i potencjalnych nauczycieli. Obok kadry etatowej w oświacie zaliczymy do nich specjalistów różnych dziedzin, którzy mogą być przez szkołę wykorzystywani w roli krzewicieli wiedzy.

Systemy autorytarne, w tym polski, poddawały przybyszy surowej kontroli, ale w systemach demokratycznych dyrektor szkoły ma dużo swobody w doborze ich według potrzeb uczniów. W kręgu zaufania znajdują się osoby z lokalnego środowiska, zwłaszcza absolwenci danej szkoły, okaże się przy tym, że talent pedagogiczny może drzeć w ukryciu lub przejawiać się poza szkołą u wielu pracowników branż od niej odległych. Gdy pojawią się w jej murach lub zaproszą późniejsze roczniki do swych warsztatów pracy, będą mieli korzystny wpływ na uczniów, rozbudzając w nich wyobrażenia przyszłych karier. Te kariery będą dowodem przygotowania absolwentów szkoły do uczenia się przez całe życie.

## Ocenianie osiągnięć

Na straży jednolitości systemów szkolnictwa stoją władze oświatowe i egzaminy zewnętrzne, obecnie zredukowane w Polsce do sprawdzianu ósmoklasisty i nieobowiązkowej matury. Ta decyzja władz potwierdza, że główną rolę w kierowaniu uczeniem się w szkole ma odgrywać osobisty kontakt ucznia z nauczycielem. Nie ogranicza się on do fizycznej współobecności oraz interakcji w toku lekcji, lecz obejmuje także intensywne myślenie o drugiej osobie. *Jak ten uczeń rozumie dane zagadnienie?, Jak moja nauczycielka lub mój nauczyciel oceniliby takie działanie?* – to przykłady głębokiego kontaktu dydaktycznego. Przedstawiają utrwaloną życzliwość i psychiczną obecność drugiej osoby.

W poszerzonym pojęciu oceniania mieści się równoległe zaangażowanie obu stron kontaktu edukacyjnego. Nazwiemy to dwupodmiotowością oceniania szkolnego (ang. *bisubjective assessment*). W tym ujęciu emocjonalno-motywacyjny składnik oceny szkolnej jest wiodący. Dwupodmiotowość wyraża szacunek dla osobowości ucznia i nauczyciela oraz ich prawo do interpretacji zdarzeń edukacyjnych, w których oboje biorą udział. Ocenianie dwupodmiotowe jest jednak pracochłonne i bywa trudne dla obu stron, a dużo prostsze jest odwoływanie się do podręcznikowego materiału dominujące w tradycyjnych systemach oświatowych.

Łatwiej spostrzegamy różnice niż podobieństwa. Różnice między ludźmi intrygują filozofów, zapładniają artystów i są polem badań dla psychologów. Metodą badawczą różnic indywidualnych jest psychometria. W jej ramach powstała klasyczna teoria testu, wyspecjalizowana w wykrywaniu ukrytych cech ludzkich i szacowaniu pewności ich pomiaru. Tą teorią posługują się ośrodki egzaminacyjne, w tym Centralna Komisja Egzaminacyjna w Warszawie, chętnie sięgając po jej zaawansowane matematycznie odmiany w postaci probabilistycznej teorii wyniku zadania (ang. *IRT, Item Response Theory*; patrz: Niemierko, 2021, s. 135–138).

Należy docenić obiektywizm psychometrii, ale zważać na ograniczoność jej wymowy dydaktycznej. Celem edukacji nie jest wykrywanie talentów, lecz wspomaganie uczenia się na każdym poziomie, zatem pokazywanie różnic w osiągnięciach uczniów powinno być dyskretne i podporządkowane działaniom dydaktyczno-wychowawczym. Już w połowie ubiegłego wieku pomiar różnicujący (ang. *norm-rereferenced measurement*), w którym układem odniesienia wyniku ucznia są wyniki innych uczniów, zaczął ustępować pomiarowi sprawdzającemu (ang. *criterion-referenced measurement*), w którym układem odniesienia wyniku ucznia są wymagania programowe, w tym wymagania



poprzednio przez niego spełnione. Z zaproponowanego przez autora tego artykułu testu sprawdzającego wielostopniowego przyjął się w Polsce tylko podział na poziomy podstawowy i rozszerzony, bez powiązania ze skalą stopni szkolnych. Wydaje się pożyteczne ustalenie trzeciego poziomu, który kiedyś nazywałem pełnym, a dziś wolałbym nazwać akademickim, bo – bez względu na szczebel kształcenia – zawierałby elementy twórczego podejścia do wybranego działu przedmiotu szkolnego.

Efekt zwrotny systemu oceniania szkolnego jest niewątpliwy. Dotyczy nie tylko przebiegu dalszego uczenia się, ale i spostrzegania instytucji kierujących tym uczeniem się. Pomiar różnicujący może być odczuwany jako z gruntu nieprzyjazny, zorientowany na tropienie braków wiedzy (Jakubowska-Mirek i Stożek, 2023). Dotyczy to w szczególności zadań wyboru wielokrotnego, zawierających zachęty do popełnienia błędu (dystraktory). Badania dowodzą, że trudne zadania zamknięte używane w naszym kraju przy niskiej normie ilościowej (30%) mierzą tylko osiągnięcia najwybitniejszych uczniów, a reszta próbuje stosować strategie niemerytoryczne (tamże). Forma zadań zamkniętych jest użyteczna w segregacji kandydatów do elitarnych szkół i prestiżowych instytucji, ale uległa degradacji w egzaminach masowych.

W większości krajów informacje uzyskiwane w ocenianiu wewnętrznym, widniejące na świadectwach szkolnych, i w ocenianiu zewnętrznym, z testowania ujednoliconych efektów, uważa się za tak samo cenne. Te dwie procedury rywalizują o społeczną pomyślność, a szanse dwupodmiotowości rosną. Tempo zmian w edukacji nie może być jednak za szybkie i musi być regulowane, zarówno w wymiarze globalnym, jak i w skali pojedynczej placówki. Humanizacja kształcenia jest zadaniem doniosłym, ale jego realizacja nie znosi przyspieszeń, bo źle rozumiana osłabiłaby edukację. Rozwój potrzeb jednostkowych i społecznych oraz metod ich diagnozowania powinien stać się podstawą głębokich i korzystnych zmian w całościowej perspektywie obywateli XXI wieku.

## Bibliografia

- Bunderson V.C., Innouye D.K., Olsen J.B. (1989) The four generations of computerized educational measurement [w:] R.L. Linn (red.) *Educational Measurement. Third Edition*. Washington, American Council of Education.
- Daszkiewicz M. (2005) Kierunek i płaszczyzny rozwoju skomputeryzowanego pomiaru dydaktycznego. Od posłusznego narzędzia do inteligentnego doradcy [w:] B. Niemierko i G. Szyling (red.) *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*. Gdańsk: Fundacja Rozwoju UG.
- Jakubowska-Mirek M., Stożek E. Zrozumieć zadanie, czyli o tym, jak próbowano zmierzyć niewiedzę ucznia [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.) *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*. Kraków: PTDE.
- Klus-Stańska D. (2000) Po co nam wiedza potoczna w szkole [w:] K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.



- Korczak J. (1921, wyd. 1958). *Prawo dziecka do szacunku. Wybór pism, tom III*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kozielecki J. (1997) *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Żak.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., (2003) *Czy nasza szkoła jest dobra?* Warszawa: WSiP.
- Muszyński H. (2001) Diagnostyka edukacyjna a humanizacja szkoły [w:] B. Niemierko, W. Małecki (red.) *Dawne i nowe formy egzaminowania*. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Niemierko B. (2021) *Diagnostyka edukacyjna. Wydane rozszerzone*. Warszawa: WN PWN.
- Niemierko B. (2023) *Uczenie się oceniania* [w:] B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.) *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*. Kraków: PTDE.
- Okoń W. (1967) *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Ornstein A.C., Hunkins E.P. (1998) *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Szmigel M.K., Szaleniec H. (2023) Rola systemu egzaminacyjnego w rozwoju diagnostyki edukacyjnej w Polsce [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.) *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*. Kraków: PTDE.
- Świda-Ziemia H. (2000) Ta dzisiejsza młodzież. Stereotypy na temat młodzieży licealnej [w:] K. Kruszewski (red.) *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*. Warszawa: WSiP.
- Załącznik do uchwały Nr 160/2013 Rady Ministrów z dnia 10 września 2013 roku.



**dr hab. Roman Dolata, prof. UW**

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

**dr Aleksandra Jasińska-Maciążek**

Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny

*(wersja robocza nie do cytowania)*

## **Nieobecności szkolne a szanse na edukacyjny sukces**

### **Wprowadzenie**

Rozwój ilościowy edukacji w Europie na przestrzeni XX i XXI wieku był związany z jej upowszechnianiem (poziom skolaryzacji), wydłużeniem okresu obowiązkowej nauki oraz zwiększaniem liczby godzin spędzanych przez uczniów w szkole.

W pierwszych dekadach XX w wielu krajach wprowadzono obowiązek szkolny, jednak początkowo obejmował on głównie edukację podstawową. Szacuje się, że w krajach Europy Zachodniej wskaźnik skolaryzacji na poziomie podstawowym wynosił średnio 60–80%. W Europie Wschodniej oraz na Bałkanach wskaźnik ten był niższy, często nie przekraczał 50% (Simon i in., 2020). Poziom edukacji średniej i wyższej był zarezerwowany dla wąskiej elity, zaledwie kilka procent populacji miało dostęp do tych poziomów edukacji (np. w Polsce, według Małego Rocznika Statystycznego z 1938 roku, liczba studentów wynosiła 42 800, co stanowiło około 2% liczebności czterech przeciętnych roczników dzieci<sup>1</sup>).

W latach 50. i 70. obowiązek szkolny został wydłużony, obejmując w Europie docelowo populację uczniów do 16.–18. roku życia. Do końca XX wieku w większości krajów zachodnich obowiązkowa edukacja trwała co najmniej 9–10 lat, a w niektórych krajach nawet 12 lat. Wskaźniki scholaryzacji netto na poziomie edukacji podstawowej i niższej średniej osiągnęły blisko 100%. Przełom wieków to również znaczące upowszechnienie edukacji wyższej, w niektórych krajach odsetek studiujących sięgnął 50% (UNESCO, 2021).

Liczba godzin spędzanych w szkole przez dzieci w tym czasie też uległa zmianie. Liczba dni szkolnych w roku szkolnym przez ostatnie 100 lat wzrosła, stabilizując się zazwyczaj na poziomie 180–200 dni w roku. Na początku XX wieku szkoły miały stosunkowo krótki dzień nauki, często trwający tylko kilka godzin dziennie. W miarę jak edukacja stawała się coraz bardziej „maszynowa” (liczba przedmiotów), dzień szkolny się wydłużał. W większości krajów europejskich standardowy dzień szkolny zaczął wynosić 5–6 godzin, a na poziomie średnim nawet 7–9 godzin (OECD, 2020).

---

<sup>1</sup> <https://mbc.cyfrowemazowsze.pl/dlibra/doccontent?id=14497>

Aktualnie w niektórych krajach trend ten jest krytykowany i zwraca się coraz większą uwagę na jakość edukacji. Według raportu *Time and Learning in Schools: A National Profil*<sup>2</sup> ilość czasu nie przekłada się na jakość nauki. Jednym z ważnych aspektów jakości edukacji jest z pewnością faktyczne uczestnictwo uczniów w nauczaniu, zarówno to fizyczne (obecność na lekcjach), jak i zaangażowanie w proces uczenia się. W tekście zajmiemy się tym pierwszym zagadnieniem.

Nieobecności w szkole mogą mieć różną postać (Gottfried i Kirksey, 2017). Głównymi cechami różnicującymi to zjawisko są „legalność” i długotrwałość absencji. Oto kilka podstawowych typów nieobecności adekwatnych do polskich realiów i dających się zoperacjonalizować na podstawie dostępnych danych.

**Wagary:** nieobecności bez pozwolenia i często bez wiedzy rodziców. Zwykle wagary wiążą się z problemami behawioralnymi i brakiem zaangażowania w życie szkoły.

**Unikanie szkoły:** w przeciwieństwie do wagarów, unikanie szkoły dotyczy uczniów, którzy są nieobecni w szkole za cichym przyzwoleniem rodziców, bez ewidentnych powodów zdrowotnych. Przyczyną może być lęk przed szkołą, przewlekłe problemy adaptacyjne, szkolny mobbing, niskie aspiracje edukacyjne rodziców lub brak akceptacji sposobu funkcjonowania szkoły. Unikanie szkoły zwykle współwystępuje z wagarami.

**Chorowitość:** nieobecności usprawiedliwione spowodowane chorobą potwierdzoną przez lekarza lub obawami rodziców związanymi ze zdrowiem dziecka.

**Sporadyczne nieobecności:** nieliczne, usprawiedliwione nieobecności.

W realiach innych krajów można wyróżnić jeszcze nieobecności spowodowane zawieszeniem lub tymczasowym usunięciem ze szkoły z powodów dyscyplinarnych.

Nowe rodzaje i źródła nieobecności uwidoczniła pandemia COVID-19 i związane z nią zdalne nauczanie. Choć nie będzie to analizowane w artykule, warto wspomnieć o związku nieobecności szkolnych ze zdalnym nauczaniem. Pandemia COVID-19 sprawiła, że szkoły na całym świecie przeszły na tę formę nauczania-uczenia się, ale okazała się ona zasadniczo mniej skuteczna od stacjonarnej, co wykazały wyniki badania PISA OECD 2022 (OECD, 2023). Analizy danych z badania PIRLS IEA (czytanie po 4 latach nauki szkolnej) wykazały, że regres w poziomie umiejętności był powiązany z czasem spędzonym przez uczniów na zdalnym uczeniu się – im dłuższy czas zamknięcia szkół w danym kraju, tym silniejszy spadek efektów uczenia się (Jakubowski i in., 2023). Globalny wpływ COVID-19 na umiejętność czytania uczniów badacze oszacowali na 1/3 odchylenia standardowego, co odpowiada efektem rocznej nauki, i co ważne, więcej stracili uczniowie słabsi.

Jednak spadek efektywności nauczania to niejedyny negatywny efekt zdalnego nauczania w okresie pandemii: poziom tradycyjnej absencji szkolnej uczniów w całej OECD nie wrócił do poziomu sprzed zdalnego nauczania. Na przykład w Anglii nieobecności są o 50% wyższe niż przed pandemią, a 20% uczniów

<sup>2</sup> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534897.pdf>

szkół średnich opuszcza 10% lub więcej godzin nauki. Również w Norwegii, która przed pandemią z powodzeniem zmniejszyła absencję o jedną czwartą, czterech na dziesięciu dyrektorów szkół jest obecnie bardzo zaniepokojonych absencją w swojej szkole<sup>3</sup>.

Oczywiście zdalne nauczanie w okresie pandemii to nie jest główna przyczyna absencji szkolnej, czy jej skrajnej formy polegającej na porzuceniu szkoły (Praag i in., 2018). Problem ten występuje, od kiedy istnieje masowa szkoła i cały czas jest przedmiotem badań i polityki oświatowej. W tekście przedstawimy skrótowo stan wiedzy w tym zakresie i wyniki badań tego zjawiska w niewielkim mieście w Polsce<sup>4</sup>.

### **Nieobecności nieusprawiedliwione jako miara efektywności wychowawczej**

Wagarowanie można traktować jako ważny wskaźnik skuteczności wychowawczej szkoły. Na przykład w Anglii<sup>5</sup> wagary są istotnym miernikiem wykorzystywanym do oceny szkół. Wskaźnik nieusprawiedliwionych nieobecności średnio we wszystkich szkołach w Anglii wynosi około 1,4% liczby godzin obowiązkowej nauki. Odpowiada to dwóm i pół dnia w roku szkolnym. Ponad 6,5 miliona dzieci w Stanach Zjednoczonych, czyli około 13% wszystkich uczniów, opuszcza 15 lub więcej dni szkolnych każdego roku. Wskaźniki chronicznej absencji różnią się w poszczególnych stanach, społecznościach i szkołach, ze znacznymi różnicami w zależności od dochodów, rasy i pochodzenia etnicznego (Allison i in., 2019). Według organizacji non-profit *Attendance Works* (za: Chang i Osher, 2019), 15% amerykańskich uczniów jest chronicznie nieobecnych. Problem ten z dużym nasileniem koncentruje się w 25% szkół, w których ponad 20% uczniów było chronicznie nieobecnych w roku szkolnym 2015/2016. Badanie *Longitudinal Study of Young People in England* (LSYPE) pokazuje, że 20% uczniów w wieku 10 lat zgłasza wagarowanie, ale wysoki poziom wagarowania jest już znacznie mniej powszechny.

Wagary są często objawem głębszych problemów społeczno-ekonomicznych i osobistych. Czynniki przyczyniające się do wagarów obejmują niską samoocenę, trudności w nauce, zastraszanie, problemy domowe i zły stan zdrowia psychicznego. Szkoły w różnych regionach wykazują różne poziomy wagarowania, co sugeruje, że lokalne warunki, polityka szkolna i skuteczność interwencji odgrywają znaczącą rolę w kształtowaniu frekwencji uczniów.

Wskaźniki wagarów dostarczają cennych informacji na temat skuteczności szkoły i dobrostanu szkolnego uczniów. Skuteczne zarządzanie i ograniczanie liczby wagarów wymagają całościowego podejścia, które odnosi się zarówno do objawów, jak i przyczyn absencji.

---

<sup>3</sup> Webinars 2024 – OECD Education and Skills Today (oecdeditoday.com).

<sup>4</sup> Dane pochodzą z projektu *Ostrołęckie obserwatorium oświatowe* realizowanego w latach 2019–2024 przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z władzami miasta pod kierunkiem dr Aleksandry Jasińskiej-Maciazek, <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/>.

<sup>5</sup> The Meaning of Truancy - What is the Law in the UK? (politics.co.uk).

## Nieobecności usprawiedliwione jako miara stanu zdrowia uczniów

Frekwencja może służyć jako wskaźnik zdrowia uczniów. Jego niepokojąco wysokie wartości powinny skłaniać nauczycieli do zajęcia się przyczynami absencji związanymi ze zdrowiem. W artykule z 2011 r. Charles Basch (2011) dowodzi, że absencja pośredniczy w związku między stanem zdrowia a osiągnięciami w nauce. Uczniowie z przewlekłymi schorzeniami często opuszczają więcej dni szkolnych, co może prowadzić do wyższych wskaźników chronicznej absencji – silnego predyktora słabych wyników w nauce i potencjalnego porzucenia szkoły. Kristin Wikel i Andrew M. Markelz (2023), badając amerykańskich uczniów z przewlekłymi chorobami, stwierdziły, że astma, najczęstsza przewlekła choroba u dzieci, jest główną zdrowotną przyczyną nieobecności w szkole. Ich analizy wykazały również, że problemy szkolne uczniów z przewlekłymi schorzeniami nasilają się, gdy są powiązane z niskim statusem społeczno-ekonomicznym rodziny dziecka. Są to ważne przesłanki dla organizacji szkolnej służby zdrowia. Zajmując się profilaktyką zdrowotną, szkoły mogą osiągnąć postęp w wynikach uczenia się. Kluczową rolę w ograniczeniu chronicznej nieobecności szkolnych mogą odgrywać pielęgniarki szkolne (Reed i Fothergill, 2017).

## Co wiemy o uwarunkowaniach i konsekwencjach nieobecności szkolnych

Naukowa literatura dotycząca nieobecności w szkole wskazuje na szereg uwarunkowań i konsekwencji tego zjawiska. Do głównych przyczyn zalicza się problemy zdrowotne, czynniki społeczno-ekonomiczne, niestabilne warunki mieszkaniowe oraz przemoc w rodzinie. Konsekwencje nieobecności obejmują gorsze wyniki w nauce, niższe kompetencje społeczne i emocjonalne, a także większe ryzyko przedwczesnego zakończenia edukacji. Nie jest zaskoczeniem, że uczniowie, którzy opuszczają zajęcia szkolne, mają zwykle gorsze wyniki w nauce. Wyniki badań w Wielkiej Brytanii<sup>6</sup> dowodzą, że chroniczna nieobecność, będąca wczesnym sygnałem ostrzegawczym braku zaangażowania szkolnego, naraża uczniów na niepowodzenia. Wysoka absencja zwiększa prawdopodobieństwo, że dzieci nie będą w stanie dobrze czytać w klasie 3, nie zaliczą zajęć w niższej szkole średniej i porzucą szkołę średnią. Chroniczna nieobecność w szkole średniej koreluje z niższym prawdopodobieństwem ukończenia szkoły na czas i wyższym prawdopodobieństwem powtarzania przez uczniów klasy 9. Należy zwrócić uwagę na to, że choć niskie osiągnięcia szkolne traktuje się jako skutki absencji szkolnej, to mogą one być również ważną przyczyną nieobecności. Niski poziom umiejętności może powodować lęk szkolny, niską samoocenę i słabą nadzieję na sukces. W wypadku dzieci imigrantów kluczowym czynnikiem mogą być kompetencje językowe (Chang, Osher i in. 2019).

Bliżej przyjrzymy się uwarunkowaniom i konsekwencjom wagarów. Uporczywa nieusprawiedliwiona absencja może być przede wszystkim powiązana z kwestiami związanymi z dzieckiem, jego relacjami rówieśniczymi, życiem domowym lub środowiskiem szkolnym.

<sup>6</sup> The Meaning of Truancy..., dz. cyt.

Badania w krajach anglosaskich<sup>7</sup> wskazują, że główną przyczyną wagarów jest sytuacja domowa dziecka. Czynniki powiązane z SĘS rodziny ucznia, takie jak zaniedbanie i znęcanie się, przemoc domowa oraz nadużywanie narkotyków lub alkoholu w domu, współwystępują z opuszczaniem zajęć szkolnych. Statystyki wskazują jednak, że wagary nie są wyłącznie funkcją składu społeczno-ekonomicznego szkoły. Na przykład w dwóch rejonach Anglii o bardzo korzystnym składzie społecznym (Bath i North East Somerset) zanotowano jedne z najwyższych poziomów wagarowania.

Przyczyny wagarowania zgłaszane przez respondentów są przede wszystkim związane z negatywnym nastawieniem do określonych aspektów szkoły, przy czym zjawisko wagarowania wykazywało silny związek z niższym poziomem dobrostanu uczniów (Allison i in., 2019). W kontekście tej niechęci do szkoły jako przyczyny wagarowania warto odnieść się do klasycznych badań J. Anyon (1983). Analizując szkoły, zróżnicowane pod względem składu społecznego uczniów, Anyon doszła do wniosku, że pod pozornie jednolitymi programami nauczania kryją się różne przekazy socjalizacyjne, tzw. ukryte programy. Te różnice nie dotyczyły jedynie treści nauczania, ale przede wszystkim relacji społecznych w szkole oraz społecznego kontekstu, w jakim uczniowie nabywali wiedzę. W szkołach zdominowanych przez dzieci robotników nauczyciele wprowadzali rygorystyczną dyscyplinę, a model władzy charakteryzował się brakiem partycypacji uczniów w podejmowaniu decyzji. Natomiast w szkołach, do których uczęszczały dzieci z wyższych klas średnich, relacje społeczne i model władzy nauczycielskiej były bliższe pedagogii negocjacji i partycypacji. Zróżnicowanie ukrytych programów w zależności od składu społecznego uczniów może tłumaczyć odmienne formy antyszkolnego oporu stosowane przez uczniów. W klasach robotniczych dominującą formą oporu byłyby zatem wagary. Badania Anyon zwracają uwagę na istotny problem zgodności lub niezgodności kultury szkoły z kulturami rodzinnymi i grup rówieśniczych.

Ważnym czynnikiem leżącym u podłoża wagarowania jest mobbing rówieśniczy. Przemoc może mieć szkodliwy wpływ na poczucie własnej wartości, prowadząc do wycofywania się ze środowiska szkolnego. To może przekształcić się w samonapędzający się cykl: dzieci cierpiące z powodu trudności w nauce lub znęcania się będą mniej skłonne do uczęszczania do szkoły. W związku z tym jest bardziej prawdopodobne, że będą miały zaległości w nauce i w rezultacie będą odczuwać silniejszy lęk szkolny. Uważa się, że wagary spowodowane zastraszaniem są bardziej powszechne wśród dzieci ze specjalnymi potrzebami i członków społeczności LBGQTQ+<sup>8</sup>.

Konsekwencje wagarowania są złożone i mają długofalowy wpływ na edukację oraz przyszłe życie jednostki. Naturalnym następstwem opuszczania zajęć szkolnych są ograniczone osiągnięcia w nauce oraz obniżone zaangażowanie w proces edukacyjny. Chroniczna absencja, definiowana jako nieobecność na 10% lub więcej dni szkolnych z dowolnego powodu, zarówno usprawiedliwionego, jak i nieusprawiedliwionego, stanowi wczesny wskaźnik ryzyka

---

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> Tamże.



szkolnych niepowodzeń, w tym zwiększonego prawdopodobieństwa porzucenia szkoły (Allensworth i Easton, 2007; Balfanz i Byrnes, 2012; Connolly i Olson, 2012). Skutki chronicznej absencji wykraczają poza okres szkolny, wpływając negatywnie na status społeczno-ekonomiczny, zwiększając ryzyko zaangażowania w działalność przestępczą, a także pogarszając stan zdrowia w dorosłym życiu. Uczniowie, którzy wagarują, szybko doświadczają narastających zaległości w nauce, co prowadzi do trudności w realizacji programu nauczania. Dane brytyjskie wskazują, że uczniowie często wagarujący uzyskują znacznie gorsze wyniki w nauce, a jedynie niewielki odsetek z nich zdaje co najmniej pięć egzaminów GCSE na poziomie A–C. Potwierdzeniem wpływu wagarów na szanse edukacyjne są również analizy danych z Longitudinal Study of Young People in England (LSYPE), które wykazują negatywny wpływ absencji na wyniki edukacyjne.

Uporczywa absencja została również powiązana z wieloma kwestiami społecznymi, takimi jak działalność przestępcza, cięża nastolatek oraz skłonność do spożywania alkoholu, palenia tytoniu i zażywania narkotyków. W późniejszym okresie życia wagarowicze są bardziej narażeni na bezrobocie i izolację społeczną. Niska frekwencja ma zatem długoterminowe negatywne konsekwencje zarówno dla jednostki, jak i szerszego społeczeństwa. Nieobecności szkolne (Klein i Sosu, 2024) mogą również nasilać nierówności edukacyjne.

### Zapobieganie nieobecnościom szkolnym

Brytyjski minister edukacji (2021–2022) Nadhim Zahawi stwierdził:

Tam, gdzie dzieci nie są w szkole bez uzasadnionego powodu lub nie chcą być w szkole, coś poszło nie tak i wymaga naprawy [...]. Będę nadal priorytetowo traktował podejmowanie działań, aby upewnić się, że dzieci mają możliwość spędzania czasu w klasie z inspirującymi nauczycielami i dobrymi przyjaciółmi – po prostu dlatego, że jest to najpotężniejsze narzędzie, jakim dysponujemy, aby upewnić się, że każde dziecko wykorzysta swój potencjał.

W Polsce – jak przypomniała niedawno w wywiadzie wiceminister Katarzyna Lubnauer<sup>9</sup> – jeśli poziom absencji nie przekroczy 50%, a nieobecności usprawniają rodzice ucznia, nie ma żadnych konsekwencji prawnych i dopiero wyższy poziom absencji na lekcjach z danego przedmiotu kończy się tzw. egzaminem klasyfikacyjnym. W wielu krajach absencje szkolne wszelkiego typu traktowane są poważniej. Na przykład w Wielkiej Brytanii szkoły są świadome konsekwencji słabej frekwencji uczniów. Szkoły dokładają starań, by rozwiązać problemy związane z frekwencją, traktując wskaźniki nieobecności jako marę ważną nie tylko dla efektywności nauczania, ale również dla wydolności wychowawczej szkoły.

Związek stanu zdrowia ze szkolnymi przewlekłymi nieobecnościami skłonił polityków oświatowych w USA do podjęcia działań intensyfikujących szkolną opiekę zdrowotną. Zgodnie z ustawą z 2015 roku *Every Student Succeeds Act*<sup>10</sup>

<sup>9</sup> <https://wiadomosci.onet.pl/kraj/oplaty-za-nieobecnosc-dzieci-w-szkole-pomysl-wstrzasnie-polska-edukacja/lmnyqh8>

<sup>10</sup> <https://www.ed.gov/essa?src%3Ddrn>



wprowadzono wskaźnik przewlekłej nieobecności jako jeden z wymaganych mierników jakości szkoły. W przeszłości szkoły zwracały uwagę przede wszystkim na średnią dzienną frekwencję lub wagary. Rozszerzenie palety wskaźników łączy się ze zmianą paradygmatu działań związanych z nieobecnościami: przejście od karania za nieobecności do dążenia do zrozumienia powodów, dla których uczniowie opuszczają zbyt dużo zajęć szkolnych, w tym przyczyn absencji związanych ze zdrowiem.

Strona internetowa stworzona przez *American Institutes for Research* pod nazwą *Chronic Absence: Busting Myths and Helping Educators Develop More Effective Responses*<sup>11</sup> zbiera wyniki badań dotyczących szkolnych nieobecności i formułuje na tej podstawie zalecenia dla nauczycieli. Poniżej przytaczamy skrócone omówienie zawartości tej strony. Autorzy – David Osher, Mara Schanfield, Hedy Chan – narrację budują wokół ich zdaniem trzech powszechnych mitów dotyczących nieobecności. Choć zalecenia dotyczą realiów USA, to mogą być one inspirujące także w polskim kontekście.

Mit 1: Wyciąganie konsekwencji prawnych jest skuteczną odpowiedzią na słabą frekwencję.

Aby zaradzić nieobecnościom nauczyciele zazwyczaj telefonują do domu, potem wysyłają list do domu ucznia, a następnie składają wniosek do sądu o karę za wagary, jeśli uczeń nie osiągnął określonego wieku (różni się w zależności od stanu USA). Chociaż ważna jest komunikacja z rodzicami i przestrzenie prawnych regulacji, to działania te nie są w stanie zaradzić przyczynom chronicznej nieobecności. Co gorsza, czasami pedagogie tego typu tworzą dodatkowe bariery dla szkolnego zaangażowania uczniów.

*Attendance Works* zachęca nauczycieli do postrzegania nieobecności jako problemu, który należy rozwiązać, a nie zachowania, które należy ukarać. Nauczyciele mogą lepiej zrozumieć, w jaki sposób warunki do nauki w ich środowisku wpływają na chroniczną nieobecność i jakie mają możliwości rozwiązania tego problemu, badając klimat szkolny i inne przyczyny niskiego zaangażowania szkolnego uczniów.

Mit 2: Frekwencja jest po prostu odzwierciedleniem tego, jak bardzo uczniowie i rodziny cenią edukację.

Na frekwencję wpływa wiele czynników, niezależnie od chęci uczniów do uczęszczania do szkoły. Zamiast stereotypowo obwiniać ucznia i jego rodzinę za nieobecności, nauczyciele mogą próbować lepiej zrozumieć ich przyczyny. Autorzy opracowania AIR zalecają:

[...] zamiast pytać uczniów: „Co jest z tobą nie tak?“, nauczyciele mogą zapytać: „Co dzieje się [w szkole i poza nią], co wpływa na twoją frekwencję?“. Robienie tego za każdym razem, gdy uczeń opuści szkołę, może pomóc nauczycielom lepiej zrozumieć, jakie czynniki przyczyniają się do chronicznej nieobecności – jednocześnie pokazując uczniom, że nauczyciele się o nich troszczą.

---

<sup>11</sup> Chronic Absence: Busting Myths and Helping Educators Develop More Effective Responses | American Institutes for Research (air.org).

W przypadkach, w których rodziny mają błędne przekonania na temat znaczenia systematycznego chodzenia do szkoły, nauczyciele mogą próbować je modyfikować, ale będzie to skuteczne, gdy najpierw uda się nawiązać z nimi pozytywne relacje.

Mit 3: Poprawa frekwencji uczniów jest poza sferą wpływu nauczycieli.

Szeroko zakrojone badania przeprowadzone przez AIR (Osher i in., 2018) pozwoliły usystematyzować wiedzę na temat tego, jak środowisko szkolne wpływa na zaangażowanie, motywację i sukcesy uczniów. Wydaje się, że cztery warunki w środowisku szkolnym wpływają na uczniów: bezpieczny i pełen szacunku klimat, więzi i wsparcie, wyzwania i zaangażowanie oraz społeczne kompetencje emocjonalne rówieśników i dorosłych. Ostatecznie nauczyciele muszą uznać, że czynniki zewnętrzne nie są jedynymi czynnikami zniechęcającymi do uczęszczania do szkoły. Rolą nauczycieli jest zajęcie się tym, co znajduje się pod ich kontrolą: warunkami do nauki. Wspierające środowisko szkolne to takie, które sprzyja silnym relacjom i przyciąga uczniów do szkoły. Dobre warunki do nauki mogą chronić przed czynnikami zewnętrznymi, które wpływają na chroniczną nieobecność, podczas gdy słabe warunki mogą zwiększyć chroniczną nieobecność. Wszystkie cztery warunki mają kluczowe znaczenie dla poprawy wyników uczniów, zwłaszcza uczniów ze środowisk edukacyjnego ryzyka. Niektóre środki zaradcze na chroniczną nieobecność mogą wymagać kompleksowej sieci zasobów, w tym instytucji ochrony zdrowia publicznego, np. obecności pielęgniarek szkolnych czy... skutecznych działań na rzecz jakości powietrza.

Autorzy zaleceń z AIR przestrzegają, że choć wydaje się racjonalne zajmowanie się przyczynami nieobecności w odniesieniu do każdego ucznia, to takie podejście może szybko przekroczyć możliwości kadrowe i materialne szkoły i dlatego rozsądnie jest interweniować strategicznie (tj. w odniesieniu do grup uczniów) i wcześniej (tj. przy pierwszych oznakach braku zaangażowania lub kilku nieobecnościach).

Warto zwrócić uwagę na pracę dyrektora *Attendance Works* Hedy Changa oraz ekspertów AIR Davida Oshera i Mary Schanfield. Są oni współautorami rozdziału w *Handbook of Student Engagement Interventions* zatytułowanego *Chroniczna nieobecność: Znak do inwestowania w warunki do nauki* (*Handbook of Student Engagement Interventions*, 2019).

W drugiej części artykułu przeanalizujemy problem szkolnych nieobecności na przykładzie małego, polskiego miasta. Badanie ma status studium przypadku.

## Charakterystyka badanej grupy

Badania przeprowadzono w ramach projektu *Ostrołęckie obserwatorium oświatowe*<sup>12</sup> realizowanego przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z władzami samorządowymi Ostrołęki. Ostrołęka to miasto o ponad 50 000 mieszkańcach. W latach 2002–2021 zanotowano ujemną dynamikę demograficzną (5,2%, blisko średniej dla małych i średnich miast w Polsce). Położone jest na północno-wschodnim Mazowszu.

<sup>12</sup> Patrz: <https://www.pedagog.uw.edu.pl/ostroleka/>.

Pod względem wykształcenia dorosłej ludności miasta (wykształcenie wyższe – 22%) i wynagrodzenia miasto lokuje się trochę powyżej średniej krajowej<sup>13</sup>.

Ostrołęka prowadzi 28 jednostek oświatowych, w tym osiem szkół podstawowych (jedna specjalna). Badaną populację stanowili uczniowie klas ósmych siedmiu ogólnodostępnych szkół podstawowych. Wyniki egzaminu krajowego po ósmej klasie wskazują, że w badanych szkołach rozkład osiągnięć uczniów z matematyki jest bardzo zbliżony do rozkładu krajowego, a w zakresie języka polskiego nieznacznie jest przesunięty w stronę wyników wysokich<sup>14</sup>.

Badanie objęło całą lokalną populację. Zostało przeprowadzone na wiosnę w 2022 r. Liczebność populacji docelowej wynosiła 698. Charakterystykę populacji zawiera tabela 1.

**Tabela 1. Charakterystyka populacji**

Cechy populacji badanej	Liczebność	Procent
Wielkość całej populacji	698	100,0
Uczennice w populacji	346	49,6
Osoby nieobjęte badaniem z powodu braku zgody rodziców lub nieobecności w szkole	133	19,1
Dane wykluczone z powodu niewiarygodności	24	3,4
Wielkość grupy badanej	541	77,5
Uczennice w grupie badanej	284	52,5

Grupa badana stanowi zatem blisko 78% populacji docelowej, z niewielką nad-reprezentacją dziewcząt.

Badanie ma status studium przypadku lokalnej populacji szkolnej, jednak biorąc pod uwagę charakterystykę demograficzną i edukacyjną Ostrołęki, można przypuszczać, że uzyskane wyniki są typowe dla Polski.

### Zastosowane w analizach wskaźniki nieobecności

Miary nieobecności ustalono na podstawie informacji z dzienników elektronicznych. Utworzono cztery proste wskaźniki ilościowe: godziny nieusprawiedliwione w I i w II semestrze oraz godziny usprawiedliwione w I i w II semestrze klasy VIII. Ich parametry rozkładu zawiera tabela 2.

**Tabela 2. Parametry rozkładu liczby godzin usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych w I i II semestrze VIII klasy**

Percentyle rozkładu	I semestr					II semestr				
	5.	25.	50.	75.	95.	5.	25.	50.	75.	95.
Godziny usprawiedliwione	6	36	74	118	203	13	55	89	138	225
Godziny nieusprawiedliwione	0	0	0	5	58	0	0	1	9	74

<sup>13</sup> Według rankingu *Polska w Liczbach*. <https://www.polskawliczbach.pl/> [dostęp: 26.10.2022].

<sup>14</sup> Według danych i sprawozdania Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

Wartości w tabeli 2 wskazują, że w I semestrze połowa uczniów miała ponad 74 godziny usprawiedliwione, a jedna czwarta ponad 118 godzin. W drugim semestrze analogiczne wartości wynosiły 89 i 138. Liczba godzin nieusprawiedliwionych jest znacznie mniejsza. I tak w I semestrze trzy czwarte uczniów miało mniej niż 5 godzin nieusprawiedliwionych, a w drugim semestrze analogiczna wartość godzin nieusprawiedliwionych wynosiła 9 godzin, czyli zdecydowana większość uczniów praktycznie nie miała godzin nieusprawiedliwionych.

Parametry rozkładu wskazują, że liczba godzin nieobecności, zarówno usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych, w II semestrze jest większa niż w I. Są to różnice istotne statystycznie: test rang Wilcoxona dla prób zależnych – standaryzowana statystyka testu: usprawiedliwione 8,1,  $p < 0,001$ , nieusprawiedliwione 6,3,  $p < 0,001$ . Biorąc pod uwagę, że to klasa VIII (egzamin), jest to niezrozumiały wynik.

Choć statystyki nieobecności, szczególnie nieusprawiedliwionych, wyglądają dość optymistycznie, to zsumowanie liczby nieobecności pokazuje, że jest to jednak poważny problem. W sumie w I semestrze zarejestrowano 49 286 godzin nieobecności usprawiedliwionych i 5287 godzin nieusprawiedliwionych. Natomiast w II semestrze stwierdzono 60 102 godziny nieobecności usprawiedliwionych i 8446 godzin nieusprawiedliwionych. W sumie daje to w ciągu jednego roku szkolnego 123 121 godzin. W przeliczeniu na dni nauki (licząc, że uczeń ma średnio 6,6 godzin dziennie) to 18 655 dni nauki.

Niestety, nie ma statystyk dotyczących tego problemu w skali kraju, nie można więc ocenić, czy jest to szczególnie problem Ostrołęki, czy wyniki są typowe.

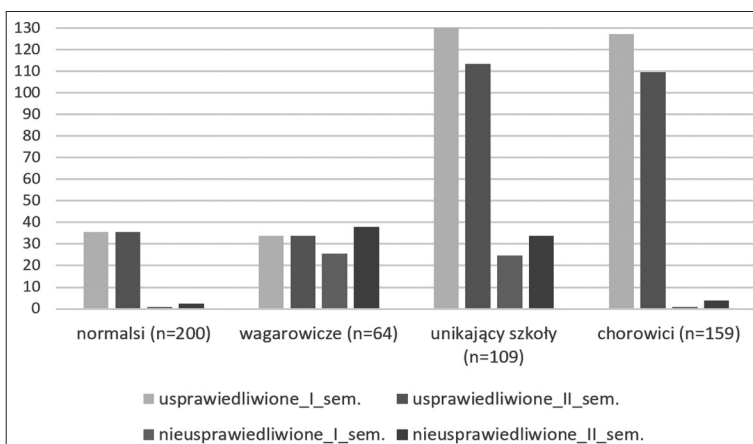
### **Zastosowane w analizach wskaźniki uwarunkowań i konsekwencji nieobecności**

W pierwszej fazie analiz zastosowano bardzo bogate zestawy wskaźników charakteryzujących środowisko rodzinne ucznia, cechy ucznia, środowisko rówieśnicze, środowisko nauczania–uczenia się. Do budowy wskaźników wykorzystano dane z ankiety rodzicielskiej, uczniowskiej i wyniki badań za pomocą systemu diagnostycznego Diagmatic (Wysocka i in., 2021). Pomiaru uzupełniał test samoregulacji (Gajda i in., 2022).

Miarami osiągnięć edukacyjnych była średnia ocen szkolnych i wyrażone na skali standardowej 100/15 wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego i matematyki.

### **Grupy uczniów wyodrębnione na podstawie wskaźników nieobecności**

Przyjęto założenie, że warto analizować różne konfiguracje wskaźników nieobecności, a nie proste korelacje. Do identyfikacji grup uczniów o różnych profilach nieobecności wykorzystano statystyczny algorytm pozwalający grupować osoby ze względu na wybrane cechy: analiza skupień metodą K-średnich w programie SPSS 29. W naszym przypadku są to powyżej analizowane cztery wskaźniki nieobecności.



**Rysunek 1. Liczba godzin nieobecności w szkole, usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych, przypadająca na jednego ucznia w wyróżnionych grupach**

Pierwszą grupę, trochę kolokwialnie, ale za to krótko, nazwaliśmy *normalsi*. Ta najbardziej liczna grupa, skupiająca około 36% uczniów. Notujemy w niej bardzo niską liczbę nieobecności nieusprawiedliwionych i poniżej przeciętnej liczbę godzin usprawiedliwionych.

Drugą grupę nazwaliśmy *wagarowiczami*. Średnia liczba nieusprawiedliwionych godzin nie jest wysoka, ale na tle średniej w całej grupie uwzględnionej w analizach jest zdecydowanie ponadprzeciętna. Natomiast liczba godzin usprawiedliwionych jest taka sama jak w grupie *normalsów*.

Trzecią grupą oznaczyliśmy etykietą *unikający szkoły*. Średni poziom wagarowania jest w niej bardzo podobny jak u wagarowiczów, ale dochodzi duża liczba godzin usprawiedliwionych.

Czwarta, ostatnia grupa to *chorowici*. Jej charakterystyka to ponadprzeciętna liczba godzin usprawiedliwionych i minimalna nieusprawiedliwionych.

Należy pamiętać, że nazwy tych grup są daleko idącym, statystycznym uproszczeniem obrazu uczniowskich nieobecności, ale jeżeli okaże się, że przyjęta klasyfikacja pozwoli coś ciekawego powiedzieć o uwarunkowaniach i konsekwencjach szkolnych absencji, to mimo tego okaże się użyteczna.

## Uwarunkowania szkolnych nieobecności

### Wyniki analiz wstępnych

Analizę uwzględnionych w badaniu charakterystyk uczniów przeprowadzono w dwóch etapach. Najpierw wykonano analizy w obrębie wyróżnionych grup potencjalnych czynników sprawczych: indywidualnych, rodzinnych i rówieśniczych. W ten sposób zidentyfikowano znaczące uwarunkowania nieobecności w każdym z tych obszarów. W drugim etapie, dla znaczących statystycznie charakterystyk w badanych obszarach, przeprowadzono finalną analizę.

## Wyniki analiz głównych

Do modelu finalnego włączono zmienne, które we wstępnych analizach okazały się istotnie skorelowane z podziałem na grupy absencyjne. W poniższej analizie statystycznej szacowaliśmy, które grupy różnią się istotnie statystycznie od grupę *normalsów* przy kontroli wszystkich pozostałych zmiennych włączonych do modelu. Czyli grupa *normalsów* była grupą odniesienia. Zastosowano metodę wielomianowej regresji logistycznej, krokowej, z eliminacją wsteczną. Analizy wykonano w SPSS 29.

**Tabela 3. Wyniki analizy uwarunkowań przynależności do wyróżnionych grup absencji szkolnej: różnice w stosunku do grupy *normalsi*. Model wielomianowej regresji logistycznej, krokowej, eliminacja wsteczna**

Grupa odniesienia:		B	SE	p<	Exp(B)
<b>normalsi</b>					
wagarowicze	Stała	-0,758	0,225	0,001	
	<b>płeć ucznia (dz)</b>	-0,697	0,355	0,05	0,498
	<b>wykształcenie rodziców</b>	-0,810	0,177	0,001	0,445
	zaangażowanie w życie szkolne	-0,123	0,153	nst	0,884
	kontrola prac domowych	0,004	0,160	nst	1,005
	<b>samoregulacja behawioralny</b>	-0,791	0,182	0,001	0,453
	amotywacja do nauki	0,221	0,174	nst	1,247
unikający szkoły	Stała	-0,689	0,218	0,005	
	płeć ucznia (dz)	0,082	0,308	nst	1,086
	<b>wykształcenie rodziców</b>	-0,658	0,154	0,001	0,518
	zaangażowanie w życie szkolne	-0,390	0,139	0,005	0,677
	<b>kontrola prac domowych</b>	0,510	0,151	0,005	1,665
	samoregulacja behawioralny	-0,295	0,156	nst	0,744
	<b>amotywacja do nauki</b>	0,422	0,153	0,05	1,526
chorowici	Stała	-0,101	0,180	nst	
	płeć ucznia (dz)	0,083	0,257	nst	1,086
	<b>wykształcenie rodziców</b>	-0,297	0,135	0,05	0,743
	<b>zaangażowanie w życie szkolne</b>	-0,276	0,113	0,05	0,758
	kontrola prac domowych	0,183	0,115	nst	1,201
	<b>samoregulacja behawioralny</b>	-0,326	0,132	0,05	0,722
	amotywacja do nauki	0,023	0,123	nst	1,023

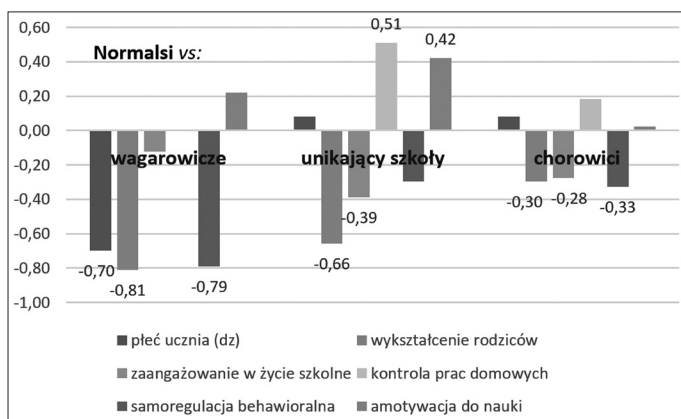
Pseudo R<sup>2</sup> (Nagelkerke)=0,202

Zmienne wyeliminowane z modelu: wsparcie domu rodzinnego, wsparcie grupy rówieśniczej, aspiracje edukacyjne ucznia, zaangażowanie w wykonywanie prac domowych.

Podawane w tabeli 3. wartości niestandardyzowanych współczynników regresji B mówią o sile i kierunku zależności. W naszym przypadku chodzi o porównanie pod danym względem grupy odniesienia (*normalsi*) do kolejnych wyróżnionych grup absencyjnych. Na przykład gdy B równa się dla

grupy *wagarowicze*  $-0,81$  dla zmiennej *wykształcenie rodziców*, to znaczy, że przeciętnie rodzice uczniów w tej grupie mają niższy poziom wykształcenia niż w grupie odniesienia, czyli *normalsów*, przy równoczesnym wyrównaniu w analizie poziomu wszystkich pozostałych zmiennych. Czyli są to tzw. efekty netto. Ponieważ wszystkie zmienne wyjaśniające są wystandaryzowane, wartość B można też interpretować jako miarę siły efektu. Czyli różnica oszacowana dla porównania *normalsi* vs *wagarowicze* ze względu na wykształcenie rodziców jest nie tylko istotna statystycznie, ale może być uznana za dość silną.

By ułatwić interpretację wyników, przedstawiono je w formie graficznej.



Rysunek 2. *Normalsi* a pozostałe wyróżnione grupy. Znaczące czynniki różnicujące (przy istotnych statystycznie podano wartość współczynnika regresji B)

Na rysunku 2 podano wartości współczynnika B dla istotnych czynników.

Wyniki analiz statystycznych pozwalają na następujące charakterystyki wyróżnionych grup w porównaniu z grupą *normalsów*.

*Wagarowicze*: to raczej chłopcy z rodzin o niższym poziomie wykształcenia i niskim poziomie samoregulacji behawioralnej. Nie różnią się znacząco od grupy odniesienia poziomem rodzicielskiej kontroli prac domowych, zaangażowania rodziców w życie szkolne i poziomem amotywacji szkolnej.

*Unikający szkoły*: to uczniowie o niższym poziomie wykształcenia rodziców, wyższym poziomie rodzicielskiej kontroli prac domowych i niższym poziomem ich zaangażowania w życie szkoły oraz wyższym poziomem amotywacji szkolnej samych uczniów. Poziom samoregulacji behawioralnej jest trochę niższy niż w grupie odniesienia, ale nie jest to różnica znacząca statystycznie. Odsetki dziewcząt i chłopców są takie same jak w grupie *normalsów*.

*Chorowici*: najmniej odróżniająca się grupa od *normalsów*. Trochę niższy poziom wykształcenia rodziców, rodzicielskiej kontroli prac domowych i zaangażowania w życie szkoły. Nie odróżnia ich od grupy odniesienia poziom amotywacji do nauki i poziom rodzicielskiej kontroli prac domowych. Płeć też nie ma znaczenia.



## Konsekwencje szkolnych nieobecności

Przegląd wyników badań dość jednoznacznie wskazywał, że nieobecności szkolne są negatywnie skorelowane ze szkolnymi osiągnięciami. W wypadku referowanego studium przypadku chodzi o sprawdzenie, czy w środowisku edukacyjnym tego miasta zależność ta też występuje. Ale ważniejsze jest sprawdzenie, czy przyjęcie innej perspektywy analitycznej polegającej na wydzieleniu grup uczniów zarówno na podstawie danych o nieobecnościach usprawiedliwionych, jak i nieusprawiedliwionych wzbogaca obraz interesującej nas zależności. Ważne jest to, że wykorzystano trzy wskaźniki osiągnięć szkolnych: średnia ocen szkolnych w VIII klasie oraz wyniki egzaminu ósmoklasisty z języka polskiego i z matematyki. Ciekawe jest, czy oceny nauczycielskie i zobiektywizowane miary osiągnięć szkolnych przyniosą różne obrazy zależności.

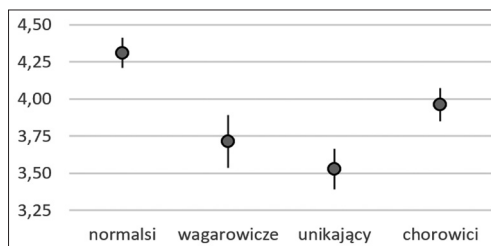
Prezentację wyników rozpoczyna analiza dla ocen szkolnych. Zastosowano model ANOVA z kowariantą w postaci wskaźnika poziomu edukacji rodziców ucznia, pakiet SPSS 29.

**Tabela 4. Wyróżnione grupy absencyjne a średnia ocen szkolnych. Wyniki ANOVA ze wskaźnikiem wykształcenia rodziców jako kowariantą**

Zmienna	F	Istotność	Częstkowe Eta <sup>2</sup>
wykształcenie rodziców	132,914	<,001	0,201
grupa absencyjna	29,257	<,001	0,143

$R^2=0,365$  (skorygowane R kwadrat = ,360)

Wartości oszacowanych z modelu średnich w podgrupach pokazuje rysunek 3.



**Rysunek 3. Wyróżnione grupy absencyjne a średnia ocen szkolnych przy kontroli statystycznej poziomu wykształcenia rodziców**

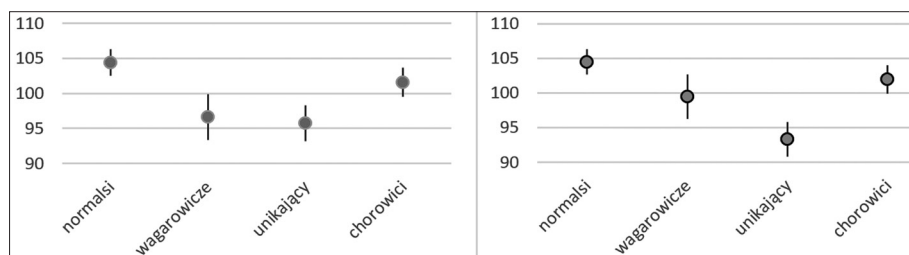
Analiza wykazała znaczącą korelację między wyróżnionymi grupami absencyjnymi a ocenami szkolnymi. Przedziały ufności wskazują, że grupa *normalsi* różni się *in plus* istotnie statystycznie od trzech pozostałych, a grupa *chorowici* różni się istotnie od grupy *wagarowicze* i *unikający*.

Zatem potwierdza się zależność stwierdzana w innych badaniach, ale pojawia się ciekawy efekt interakcyjny: okazuje się, że współwystępowanie znaczącej liczby nieobecności usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych jest konfiguracją najbardziej niekorzystną dla ocen szkolnych.



Kolejna analiza dotyczy związku nieobecności z wynikami egzaminów ósmoklasisty. Wyniki przedstawia poniższy rysunek. Tak jak poprzednio zastosowano modele ANOVA z wskaźnikiem wykształcenia rodziców jako kowariantą. Wyniki dla egzaminu E8 zasadniczo potwierdziły obraz uzyskany dla ocen szkolnych. Jednak dla języka polskiego cząstkowy współczynnik  $\eta^2$  przybrał wartość 0,061, a dla matematyki 0,086. Oznacza to, że siła interesującej nas zależności jest dla zobiektywizowanych miar osiągnięć szkolnych znacząco niższa.

Poniższe rysunki (rys. 4) ilustrują różnice między grupami. Średnie i przedziały oszacowane zostały tak jak poprzednio z modeli ANOVA (przy kontroli wykształcenia rodziców).



**Rysunek 4. Wyróżnione grupy absencyjne a średnia E8 z polskiego (po lewej) i matematyki na skali 100/15 (w populacji ostrołęckiej) przy kontroli statystycznej poziomu wykształcenia rodziców**

Zobiektywizowane miary osiągnięć szkolnych słabiej są skorelowane z wyróżnionymi kategoriami nieobecności. Dla wyników z matematyki obserwuje się też modyfikację wzoru zależności: różnica między wagarowiczami a chorowitymi staje się niewielka (nieistotna statystycznie), a pojawiają się znaczące różnice między grupą *unikający* a grupami *wagarowicze* i *chorowici*. Potwierdza to efekt obserwowany wcześniej dla ocen szkolnych, że współwystępowanie relatywnie dużej liczby nieobecności nieusprawiedliwionych i usprawiedliwionych jest szczególnie niekorzystne dla osiągnięć szkolnych.

## Bibliografia

- Allison, M. A., Attisha, E., Lerner, M., De Pinto, C. D., Beers, N. S., Gibson, E. J., Gorski, P., Kjolhede, C., O'Leary, S. C., Schumacher, H., & Weiss-Harrison, A. (2019). The Link Between School Attendance and Good Health. *Pediatrics*, *143*(2), e20183648. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-3648>
- Basch, C. E. (2011). Healthier Students Are Better Learners: A Missing Link in School Reforms to Close the Achievement Gap. *Journal of School Health*, *81*(10), 593–598. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00632.x>
- Gajda, M., Małkowska-Szcutnik, A., & Rodzeń, W. (2022). Self-Regulation in Adolescents: Polish Adaptation and Validation of the Self-Regulation Scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(12), 7432. <https://doi.org/10.3390/ijerph19127432>

- Gottfried, M. A., & Kirksey, J. J. (2017). "When" Students Miss School: The Role of Timing of Absenteeism on Students' Test Performance. *Educational Researcher*, 46(3), 119–130. <https://doi.org/10.3102/0013189X17703945>
- Handbook of student engagement interventions*. (2019). Elsevier.
- Jakubowski, M., Gajderowicz, T., & Patrinos, H. A. (2023). Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores. *Economics Letters*, 232, 111313. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111313>
- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Osher, D., Moroney, D., & Williamson, S. L. (Eds.). (2018). *Creating safe, equitable, engaging schools: A comprehensive, evidence-based approach to supporting students*. Harvard Education Press.
- Praag, L. V., Nouwen, W., Caudenberg, R. V., Clycq, N., & Timmerman, C. (Eds.). (2018). *Comparative perspectives on early school leaving in the European Union*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Simon, O., Nylund-Gibson, K., Gottfried, M., & Mireles-Rios, R. (2020). Elementary absenteeism over time: A latent class growth analysis predicting fifth and eighth grade outcomes. *Learning and Individual Differences*, 78, 101822. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101822>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Non-state actors in education: Who chooses? Who loses?* UNESCO. <https://doi.org/10.54676/XJFS2343>
- Wysocka, E.; Ostafińska-Molik, B.; Grygiel, P.; Żółtak, T.; Łosiak-Pilch, J. (2021). *Bateria Kwestionariuszy Funkcjonowania Społecznego (BKFS): Podręcznik do Cyfrowych Narzędzi Diagnostycznych (The Social Functioning Test Battery (B-KFS): A Manual for Digital Diagnostic Tools)*; Diagmatic: Kraków.

**dr Maria Krystyna Szmigel**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

## **Wewnątrzszkolna analiza wyników egzaminów absolwentów szkół – kluczem do lepszego kształcenia**

### **Wstęp**

Egzaminy zewnętrzne w Polsce od ćwierć wieku należą do zdarzeń powtarzalnych. Artykuł ma charakter upowszechniający wiedzę i doświadczenie zdobyte przez lata zarówno w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie, jak i na zewnątrz. Szczególne znaczenie ma szerokie spektrum poznania w tej dziedzinie podczas spotkań szkoleniowych z dyrektorami szkół i zespołami nauczycielskimi, egzaminatorami, wizytatorami, samorządowcami, uczestnikami dorocznych konferencji diagnostyki edukacyjnej.

Po wielu latach usiłowań, aby ujednoczyć w kraju sposób przekazywania wyników egzaminów, uzyskaliśmy finalnie oczekiwany rezultat – funkcjonujący od kilku lat jednolity **System Informatyczny Obsługujący Egzaminy Ogólnokształcące**, którego jednym z głównych elementów jest moduł – Wyniki (Egzaminacyjne), a drugim dostęp do bazy wyników egzaminacyjnych dla zdających ZIU (Zintegrowany Interfejs Użytkowników).

Wciąż daleko jesteśmy od szerokiego wykorzystania tych wyników do prowadzenia analiz w szkołach i wartościowania ich w celu wypracowania wniosków służących poprawie efektów nauczania. Przyczynę tego stanu upatruję między innymi w niewystarczającej *świadomości wartości* dla procesu dydaktycznego analiz wyników uczniów, którzy ukończyli edukację na danym etapie i opuścili szkołę. Sądzę również, że wciąż jest brak w zespołach przedmiotowych wyspecjalizowanych nauczycieli, którzy taką analizę wewnątrz szkoły kompetentnie by przeprowadzili. Kluczowym zagadnieniem w tej dziedzinie jest także dostęp do danych dla nauczycieli, które mogłyby służyć takim analizom.

Przekonanie dyrektorów szkół, a następnie przez nich przekonanie nauczycieli do potrzeby analizy wyników uczniów po opuszczeniu przez nich szkoły jest nie lada wyzwaniem. Takie działanie jest istotne zarówno dla ciągłego doskonalenia procesu nauczania, jak i dla monitorowania długoterminowych efektów edukacji wewnątrz poszczególnych placówek.

Mając na uwadze, że edukacja jest dobrem nas wszystkich i wspólnie przez lata dążymy do doskonalenia zawodowego, w niniejszym artykule przytaczam kilka argumentów za celowością takich działań i proponuję parę strategii, które mogą pomóc w przekonaniu nauczycieli do inicjatywy analizy wyników egzaminacyjnych uczniów opuszczających mury szkoły, kończąc edukację na jednym z poziomów edukacji.

## **Na czym polega wartość informacji zewnętrznej?**

Oceniając wartość informacji o wynikach egzaminów, która jest kierowana przez system egzaminów zewnętrznych do szkół, warto uwzględnić kilka kluczowych kryteriów, aby zrozumieć, w jaki sposób te informacje mogą wspierać proces nauczania i doskonalenie pracy nauczycieli. Nie zapominając, że wyniki egzaminacyjne są jedynie częścią gamy osiągnięć szkolnych uczniów, chciałabym się skupić tylko na możliwości przeprowadzenia analiz wyników egzaminacyjnych uczniów w czterech ważnych aspektach:

- obiektywizm sytuacji egzaminacyjnej,
- zastosowanie jednolitych zasad oceniania,
- trafność zadań względem podstaw programowych,
- rzetelność testów egzaminacyjnych (narzędzi pomiarowych).

Wszystkim tym aspektom przypisuję bardzo wysoką wartość.

### **Obiektywizm sytuacji egzaminacyjnej**

Obiektywizm sytuacji egzaminacyjnej oznacza, że warunki przeprowadzania egzaminów są zgodne z wymaganiami samodzielnej pracy i jednolite dla wszystkich uczniów. To eliminuje zmienne, zakłócające, które mogłyby wpływać na wyniki, takie jak różnice w salach egzaminacyjnych, dostęp do zasobów czy wpływ osób nadzorujących egzamin. Dzięki zapewnieniu obiektywizmu sytuacji egzaminacyjnej nauczyciele otrzymują dane, które są bardziej wiarygodne i mogą lepiej odzwierciedlać rzeczywiste umiejętności uczniów sprawdzane na egzaminie. Nauczyciele mogą dokładniej ocenić, które obszary wymagają dodatkowej pracy i jakie są potencjalne słabości uczniów.

### **Zastosowanie jednolitych zasad oceniania**

Jednolite zasady oceniania stara się zapewnić system egzaminacyjny. Zasady te, ujawniane wraz z arkuszami egzaminacyjnymi, umożliwiają wszystkim nauczycielom, a nie tylko egzaminatorom, lepsze zrozumienie wyników egzaminów we własnej szkole i na czym polega ich porównywalność między różnymi klasami, szkołami i regionami. Możliwość wglądu do każdej pracy, a także dwuinstancyjna możliwość odwoływania się od jej oceny sprawiają, że błędy egzaminatorów są korygowane przez system.

### **Trafność zadań do podstaw programowych**

Trafność zadań oznacza, że zadania egzaminacyjne są zgodne z treściami zawartymi w podstawie programowej. To kluczowe, ponieważ nauczyciele muszą mieć pewność, że egzamin ocenia to, czego uczniowie mieli się nauczyć. Zadania egzaminacyjne odzwierciedlają cele edukacyjne i umiejętności, które są istotne w danym przedmiocie. Wybór tych umiejętności z każdym rokiem jest trochę inny, co sprawia, że ich trudność dla zdających nieco się różni. Nauczyciele mogą lepiej ocenić, które części programu są opanowane przez uczniów, a które wymagają szczególnej uwagi w pracy z kolejnymi rocznikami uczniów.

### **Rzetelność testów (narzędzi egzaminacyjnych)**

Podobnie jak zasady oceniania, tak rzetelność testów stara się zapewnić należycie system egzaminacyjny. Rzetelność testów odnosi się do ich dokładności i konsekwencji w mierzeniu umiejętności uczniów/

absolwentów. Rzetelne testy dają wyniki, które są powtarzalne i wiarygodne. Nauczyciele mogą polegać na tych wynikach przy podejmowaniu decyzji edukacyjnych i planowaniu dalszych działań dydaktycznych niezbędnych do skutecznego planowania lekcji i interwencji edukacyjnych.

### **Argumenty za prowadzeniem analizy wyników w szkołach**

Analiza wyników absolwentów pozwala na ocenę, jak dobrze nasza szkoła przygotowuje uczniów do dalszych etapów edukacji i życia zawodowego.

1. Nauczyciele w wyniku autoewaluacji zachowującej uczciwość poznawczą mogą uzyskiwać cenne informacje zwrotne na temat tego, które metody nauczania były skuteczne, a które nie przyniosły oczekiwanych rezultatów.
2. Wnioski z analizy zespołowej wyników mogą prowadzić do identyfikacji potrzeb szkoleniowych i w efekcie do bardziej trafnego profesjonalnego rozwoju nauczycieli.
3. Pokazanie, że szkoła monitoruje i analizuje wyniki swoich absolwentów oraz monitoruje ich losy, może podnieść jej prestiż i zaufanie w oczach rodziców i społeczności lokalnej.
4. Analiza wyników może również ujawnić obszary, w których absolwenci potrzebują dodatkowego wsparcia, co może prowadzić do opracowania programów mentoringowych czy poradnictwa zawodowego.
5. Dyskusje o wynikach mogą pomóc w identyfikacji mocnych stron realizacji programów nauczania oraz obszarów wymagających poprawy, korelacji międzyprzedmiotowej oraz doradztwa w zakresie wyboru przedmiotów na poziomie rozszerzonym, zwłaszcza wówczas jeżeli nie pokrywają się z profilem kształcenia w klasie.
6. Pokazanie, że szkoła może lepiej dostosować swoje cele edukacyjne do oczekiwań i wymagań zewnętrznych instytucji.
7. Dobre wyniki absolwentów mogą być elementem promocji szkoły, przyciągania nowych uczniów i budowania renomy szkoły.

### **Strategie przekonania nauczycieli**

Strategie, o których mowa w tytule, to cały szereg działań, które przynależą do kierownictwa szkół i wskazanych lub wybranych liderów przez zespół nauczycieli. Szkolni liderzy edukacyjni powinni uzyskać wsparcie ze strony dyrekcji, co ma kluczowe znaczenie, aby przedstawić korzyści z analizy wyników i zaangażować nauczycieli w ten proces. Konieczne mogą być szkolenia i warsztaty, które pokażą nauczycielom, jak efektywnie analizować wyniki absolwentów i jak wykorzystywać te informacje w codziennej pracy.

Po ustaleniu wspólnych celów i zaangażowania nauczycieli należałoby tworzyć zespoły robocze składające się z nauczycieli różnych przedmiotów, które będą pracować nad analizą danych. W pracy z nauczycielami warto wesprzeć się pozytywnymi przykładami, gdzie analiza wyników przyniosła oczekiwane efekty i poprawiła jakość nauczania. Można zaprosić nauczycieli z innych szkół, którzy mają doświadczenie w tej dziedzinie, do podzielenia się swoimi sukcesami i wskazówkami.

Do realizacji celów, o których mowa, nauczyciele muszą uzyskać narzędzia i zasoby, które ułatwią analizę wyników, takich jak: oprogramowanie do analizy danych, dostęp do baz danych oraz wsparcie techniczne. Takimi narzędziami i danymi już dziś dysponują wszystkie szkoły w Polsce (będzie o tym mowa w dalszej części artykułu). Wsparcie ze strony dyrekcji może wyrażać się docenieniem wkładu nauczycieli poprzez różnego rodzaju nagrody, wyróżnienia czy dodatkowe punkty w ocenie pracy nauczyciela. Regularne komunikowanie na temat postępów w analizie wyników i transparentność w ich przedstawianiu mogą wywołać pozytywną zmianę w praktykach szkolnych.

Podsumowując, kluczem do przekonania nauczycieli do potrzeby analizy wyników uczniów po opuszczeniu przez nich szkoły jest pokazanie, jak te działania mogą przyczynić się do ich własnego rozwoju zawodowego, poprawy jakości edukacji oraz sukcesu ich uczniów. Ważne jest również zapewnienie odpowiedniego wsparcia i narzędzi, które ułatwią nauczycielom prowadzenie takich analiz.

### Zakres danych i narzędzi dostępnych w szkołach

Część danych dotyczących wyników, które można wykorzystać do analiz w szkole, stanowią powszechnie dostępne informacje na stronach internetowych okręgowych komisji egzaminacyjnych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, a część w serwisach SIOEO (System Informatyczny Obsługujący Egzamin Ogólnokształcące), dostępnych dla dyrektorów szkół i osób, którym dyrektorzy umożliwią dostęp do wyników egzaminacyjnych.

Do powszechnie dostępnych informacji można sięgnąć, otwierając **interaktywne mapy** prezentujące wyniki egzaminów według typów egzaminów (egzamin ósmoklasisty i egzamin maturalny) i przedmiotów egzaminacyjnych w ujęciu wojewódzkim, powiatowym, gminnym i szkolnym (wchodząc kolejno w coraz to mniejsze jednostki terytorialne). Obok każdej z map znajdują się **tabele** z liczbą zdających i średnim procentowym wynikiem dla każdego z egzaminów i podmiotu, który został wymieniony (województwo, powiat, gmina, szkoła). Pod tabelą znajduje się **słupkowy wykres** ilustrujący średnie wyniki podmiotów wchodzących w skład tych jednostek, np. średnie wyniki dla gmin w powiecie. Istnieje **możliwość pobrania plików** z wieloma dodatkowymi danymi o wynikach w ujęciu powiatowym, gminnym i szkół w Polsce.

Rodzaj danych w każdym pliku jest taki sam (np. modalna, mediana, średni wynik, odchylenie standardowe). Pliki **różnią się tylko jednostkami**, dla których te wyniki wyliczono. Pobrane dane w pliku Excel można według indywidualnych pomysłów filtrować, porządkować i wyciągać wnioski z prowadzonych analiz. Wybór pliku Excel zatytułowanego **Wyniki EM 2024 szkoły** (lipiec) lub **E8 2024** (wyniki ósmoklasisty) zapewnia dostęp do wyników wszystkich szkół w Polsce z każdego przedmiotu egzaminacyjnego.

Druga grupa danych o wynikach zdających jest ograniczona pod względem dostępności wyłącznie dla dyrektorów szkół i nauczycieli, którym dyrektorzy umożliwiają do nich dostęp, czyli **modułu wyniki** w systemie SIOEO (**Systemie Informatycznym Obsługującym Egzamin Ogólnokształcące**). **Wśród tych danych można wyróżnić: wyniki zbiorcze, wyniki szczegółowe**



i statystyki. Wyniki zbiorcze każdego ucznia oraz odpowiadający im rezultat w skali znormalizowanej (centylowej) oraz wykazy uczniów z wynikami można wydrukować jako plik PDF lub pobrać jako CSV.

Innym rodzajem zestawienia są **wyniki indywidualne uczniów** za każde zadanie według przedmiotów i typów arkuszy (standardowe i dostosowane) zawierające informację o liczbie punktów za zadania otwarte i wybrane odpowiedzi w zadaniach zamkniętych.

Szczególnie wygodne i przydatne do analiz wewnątrzszkolnych są **graficzne prezentacje podstawowych miar statystycznych w szkole i klasach z każdego przedmiotu egzaminacyjnego na tle wyników w gminie, powiecie, województwie i kraju**, a także rozkłady wyników uczniów w szkole i klasach w skali *standardowej dziesiątki*. Do przedmiotowych analiz merytorycznych szczególnie przydatne są **wykresy ilustrujące procentowe wykonanie poszczególnych zadań** egzaminacyjnych w szkole, w klasach, w Polsce. Istnieje możliwość dowolnego wyboru danych do porównań na wykresach, np. między wykonaniem zadań przez uczniów w szkole i w kraju, między wykonaniem zadań przez uczniów w klasach jednego profilu nauczania, jednego nauczyciela czy różnych nauczycieli w szkole.

Do wykonania analiz merytorycznych niezbędne będą **arkusze egzaminacyjne**, aby przypomnieć sobie treść zadań (z którymi poradzili sobie uczniowie w szkole najlepiej i najslabiej), **zasady oceniania**, które ułatwią koncentrację uwagi na umiejętnościach sprawdzanych tymi zadaniami, **sprawozdania przedmiotowe** Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, które są publikowane w połowie września na stronach okręgowych komisji egzaminacyjnych.

## **Analiza danych jako cykl badawczy**

Analiza danych ilościowych i jakościowych wyników egzaminów jest złożonym procesem. Obie metody analizy, ilościowa i jakościowa, mają swoje unikalne podejścia i techniki, które mogą być stosowane komplementarnie, aby uzyskać pełniejszy obraz wyników egzaminów. Każdy etap w cyklu ma swoje specyficzne zadania i cele, które razem prowadzą do pełnego i rzetelnego zrozumienia badanych danych oraz kontekstu, w jakim one funkcjonują.

Na proces analizy składa się kilka kluczowych etapów, tj. gromadzenie danych w postaci liczbowej, upewnienie się, że są kompletne, ujednoczenie formatu danych, analiza statystyczna – obliczenie miar tendencji centralnej i rozproszenia wyników, zastosowanie skal znormalizowanych dla pozycjonowania wyników uczniów w skali centylowej i standardowej dziesiątki, wizualizacja danych w postaci wykresów, map interaktywnych. Wszystkie te prace są wykonywane przez zespół działający w CKE przy wykorzystaniu programu Statistical Analysis System (SAS), a jego rezultaty są prezentowane w systemie SIOEO w jednolity sposób dla wszystkich szkół w Polsce.

Nauczycielom pozostaje eksploracja danych, **dostrzeganie różnicowania i nietypowych różnic**, wyników odmiennych od spodziewanych na podstawie znajomości profili kształcenia i samych uczniów. Systematyczne **notowanie spostrzeżeń z obserwacji i wniosków** wynikających z eksploracji danych.

Wszystkie funkcjonalności systemu SAS, o których była mowa, zostaną zaprezentowane podczas konferencji zarówno w trakcie wystąpienia, jak i warsztatów.

Niezwykle ważnym elementem analizy wyników jest **zapoznanie się z kluczowymi tematami sprawozdań przedmiotowych publikowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną**. Ich przeczytanie stwarza możliwość poznania wielu rzeczywistych realizacji rozwiązań zadań egzaminacyjnych przez zdających i komentarzy egzaminatorów wskazujących na ich zalety, braki, najczęściej występujące usterki i błędy. To dobry moment na refleksję, jak przestrzec przed podobnymi błędami swoich uczniów w przyszłości.

Po wykonaniu analiz danych pozostaje ich **ocena i interpretacja** polegająca na wartościowaniu wyników uczniów/absolwentów. Ważne jest **szukanie wyjaśnień kontekstowych**, czyli umieszczanie wyników w szerszym kontekście teoretycznym, praktycznym lub społecznym, oraz analiza czynników zewnętrznych, które mogły mieć wpływ na wyniki uzyskane w szkole. Niektóre wyjaśnienia kontekstowe zostały wymienione w dalszej części artykułu.

Podsumowaniem prowadzonych analiz powinno być **wewnętrzne sprawozdanie**, a jego składowymi przedmiotowe sprawozdania nauczycielskie i opinie uczniów po egzaminach. Dla ułatwienia i upowszechnienia wiedzy wynikającej z analiz warto wykonać prezentację ilustrującą wnioski, by ułatwić ich odbiór i zapamiętanie przez odbiorców, wobec których będą one prezentowane, np. nauczycieli, przedstawicieli organów nadzorujących i prowadzących szkoły, tak aby była możliwa dyskusja między realizatorami zadań edukacyjnych a ich społecznymi odbiorcami. Ostatecznym a równocześnie najwyższym **rezultatem wspólnej refleksji powinny być wnioski**, których wykorzystanie zostanie uwzględnione w planowaniu rozwoju szkoły. Możliwa jest także poszerzona interpretacja danych w świetle dostępnej literatury i teorii.

Dla ułatwienia wykonania tego cyklu badawczego konieczne jest powołanie w szkołach **kilkuosobowego zespołu nauczycieli**, którzy poszerzając swoje kompetencje z zakresu pomiaru dydaktycznego, będą mogli wspierać zespoły przedmiotowe we wskazaniu źródeł danych udostępnianych przez system egzaminów zewnętrznych oraz ich analizie. **Warto zaangażować w proces analizy wyników egzaminacyjnych nauczycieli będących egzaminatorami**, którzy przez lata nabyli doświadczenia w sposobie obserwacji rozwiązań zadań egzaminacyjnych przez uczniów innych szkół. Nauczyciele, którzy biorą udział w prowadzeniu wewnętrznych badań nad efektywnością pracy szkoły, mogliby kompetentnie wykorzystać tę wiedzę w promocji szkoły w środowisku lokalnym.

## O egzaminach – perspektywa uczniów

Poznanie pierwszych wrażeń uczniów bezpośrednio po egzaminach i w pewnym odstepie czasu po nich, w trakcie zespołowych i indywidualnych okazjonalnych spotkań może być bardzo cenne dla nauczycieli, a przykładowe wypowiedzi uczniów powinny wejść w skład sprawozdania wewnętrznego dotyczącego analizy wyników w szkole. W tabeli podano kilka przykładów zagadnień, o które nauczyciele mogliby zapytać swoich uczniów, dostosowując ich formę do rozwoju i wieku uczniów/absolwentów.



Badania losów absolwentów, tradycyjnie prowadzone od wielu lat w szkołach mogą być także jednym z czynników oceny wyników egzaminacyjnych.

Co chcemy poznać?	Przykładowe pytania
Pierwsze wrażenia	Jakie były Twoje pierwsze wrażenia po egzaminie? Czy egzamin był zgodny z Twoimi oczekiwaniami? Czy czułeś/czułaś się przygotowany/przygotowana na egzamin? Jakie napotkałeś/napotkałaś trudności podczas egzaminu? Które pytania lub zadania były dla Ciebie najtrudniejsze? Dlaczego? Czy były jakieś zagadnienia, które Cię zaskoczyły?
Strategie i radzenie sobie podczas egzaminu	Rozwiązywałeś zadania po kolei, czy wybierałeś/wybierałaś te, które wydawały Ci się najłatwiejsze? Jakie strategie zastosowałeś/zastosowałaś, aby poradzić sobie z trudnymi pytaniami? Czy w trakcie egzaminu kontrolowałeś/kontrolowałaś upływ czasu? Czy korzystałeś/korzystałaś z jakichś technik zarządzania czasem podczas egzaminu? Czy odczuwałeś/odczuwałaś stres podczas egzaminu? Jak radziłeś/radziłaś sobie ze stresem lub niepewnością podczas egzaminu?
Ocena własnej pracy	Jak oceniasz swoje ogólne przygotowanie do egzaminu? Czy były jakieś elementy, które mogłeś/mogłaś przygotować lepiej? Czy jest coś, co zrobiłbyś/zrobiłabyś inaczej podczas przygotowań do egzaminu?
Informacje zwrotne o egzaminie	Czy pytania egzaminacyjne były dla Ciebie jasne i zrozumiałe? Czy materiały źródłowe były pomocne w rozwiązaniu zadań ?
Sugestie na przyszłość	Jakie zmiany sugerowałbyś/sugerowałabyś w procesie przygotowań do egzaminów? Czy jest coś, co mogłoby pomóc Ci w lepszym przygotowaniu się do przyszłych egzaminów? Jakie dodatkowe materiały lub wsparcie chciałbyś/chciałabyś otrzymać przed egzaminem? Jakie rady dałbyś/dałabyś swoim młodszym koleżankom i kolegom, którzy za rok będą przystępowali do egzaminów?

Odpowiedzi na te pytania mogą pomóc nauczycielom lepiej zrozumieć, jak uczniowie postrzegają egzaminy i ich trafność względem realizowanej w szkole podstawy programowej danego przedmiotu. Mogą także stanowić przesłanki do:

- identyfikacji obszarów wymagających poprawy w procesie nauczania, w tym przygotowań do egzaminów;
- dostosowania metod wsparcia uczenia się adekwatnie do potrzeb, możliwości i oczekiwań uczniów.

## Kontekstowe uwarunkowania wyników egzaminacyjnych uczniów

Wyniki egzaminacyjne uczniów zależą od wielu czynników, które można podzielić na kilka głównych kategorii: indywidualne cechy ucznia, środowisko rodzinne, jakość edukacji, warunki socjoekonomiczne, czynniki psychologiczne oraz zmiany technologiczne. Wszystkie one w różnym stopniu wpływają na rezultaty egzaminów. Gdy zajmujemy się w szkole analizą wyników, to warto uwzględnić wpływ czynników kontekstowych na wyniki indywidualne uczniów (znacznie odstające od spodziewanych), klasowe czy szkolne.

Chcąc podczas dyskusji ocenić, jak określony czynnik, np. indywidualne cechy ucznia, wpłynął na pojedyncze (niskie lub wysokie) wyniki uczniów, możemy użyć 5-stopniowej skali i przypisać ocenę na podstawie zebranych danych: 1. brak wpływu, 2. mały wpływ, 3. średni wpływ, 4. duży wpływ, 5. bardzo duży wpływ. Skalę można skrócić do trzech stopni.

Poniżej nakreślono obszary treści kontekstowych, o których warto rozmawiać w zespołach nauczycielskich, wartościując ich wpływ na efekty nauczania w szkole i klasie na podstawie wyników egzaminacyjnych. Szczegółowa kategoria kontekstów podanych analizie w szkole może być różna.

W literaturze przedmiotu rozważania o czynnikach warunkujących sukcesy szkolne uczniów dotyczą zazwyczaj czynników osobowościowych, środowiskowych i pedagogicznych. Terminem czynnik określa się „rodzaj warunków, jakie powinny być spełnione, by rozwój człowieka mógł przebiegać we właściwym kierunku i osiągać najwyższy pułap” (Musiał).

### Czynniki osobowościowe

Pierwszy z tych obszarów, a zarazem najistotniejszy, to **indywidualne cechy ucznia**, tj. inteligencja i naturalne zdolności poznawcze, pamięć, zdolność do myślenia krytycznego i logicznego, poziom zaangażowania i chęć do nauki, a więc motywacja. Uczniowie bardziej zmotywowani zwykle osiągają lepsze wyniki. Podobnie uczniowie, którzy wierzą w swoje możliwości. Umiejętność planowania i konsekwentnego realizowania zadań, a zatem samodyscyplina i zarządzanie czasem oraz preferencje ucznia co do metod nauki (np. wizualne, słuchowe, kinestetyczne), czyli stylu uczenia się, a także frekwencja na zajęciach szkolnych.

### Czynniki środowiskowe

Drugim zespołem czynników mającym wpływ na wyniki uczniów jest **środowisko rodzinne, warunki socjoekonomiczne i bezpieczeństwo**, poziom zaangażowania rodziców w edukację dziecka, w tym pomoc w odrabianiu lekcji i zachęcanie do nauki. Wykształcenie rodziców często koreluje z wynikami ucznia, gdyż rodzice wykształceni mogą lepiej wspierać w nauce swoje dzieci. Stabilne i spokojne środowisko domowe sprzyja nauce, podczas gdy konflikty rodzinne mogą negatywnie wpływać na wyniki uczniów. Rodziny o wyższych dochodach mogą zapewnić więcej zasobów edukacyjnych, takich jak korepetycje, kursy dodatkowe czy lepsze szkoły. Uczniowie, którzy nie muszą martwić się o podstawowe potrzeby, mogą lepiej skoncentrować się na nauce. Dostęp do opieki zdrowotnej i dbałość rodziców o zdrowie fizyczne i psychiczne wpływa na zdolność dziecka do nauki.

## Czynniki pedagogiczne

**Wpływ szkoły i nauczycieli** na wyniki egzaminacyjne uczniów jest bardzo znaczący i obejmuje wiele różnych aspektów składających się na **jakość edukacji**, czyli jakość nauczycieli, metod nauczania, zasobów edukacyjnych szkoły i kulturę organizacji pracy szkoły. **Nauczyciele**, którzy są pasjonatami swojego zawodu i angażują się w rozwój uczniów, często mają pozytywny wpływ na ich wyniki. Doświadczeni i zaangażowani nauczyciele są często lepiej przygotowani do efektywnego nauczania i radzenia sobie z różnorodnymi wyzwaniami w klasie, mogą znacząco poprawić efekty uczenia się uczniów. Indywidualne podejście do uczniów, uwzględniające ich mocne i słabe strony, może również znacząco poprawić wyniki egzaminacyjne. Równie ważna jest umiejętność angażowania uczniów, poszerzanie realizacji treści programowych zgodnie z zainteresowaniami uczniów lub ułatwianie zrozumienia materiału. Dobre relacje między nauczycielami a uczniami, oparte na wzajemnym szacunku i zaufaniu, mogą zwiększyć motywację i zaangażowanie uczniów. Efektywne zarządzanie klasą, które minimalizuje zakłócenia i zapewnia płynność lekcji, pozwala na bardziej efektywne wykorzystanie czasu na naukę. **Konstruktywna informacja zwrotna i zauważanie postępów w nauce u uczniów** podczas całego procesu dydaktycznego pomagają im zrozumieć swoje mocne strony i obszary do poprawy, co może prowadzić do lepszych wyników egzaminacyjnych.

**Szkoły, które promują wartość edukacji, samodyscypliny i ciężkiej pracy**, mogą motywować uczniów do osiągnięcia lepszych wyników. Innowacyjne i **efektywne metody nauczania** mogą lepiej angażować uczniów. Wykorzystanie interaktywnych narzędzi, multimediów i oprogramowania edukacyjnego, a także różnorodnych metod nauczania (np. projekty grupowe, prace praktyczne, dyskusje, gry edukacyjne) może pomóc uczniom lepiej przyswajać wiedzę. Szkoły, w których **uczniowie odnajdują wsparcie psychologiczne** i doradztwo zawodowe, mogą zwiększyć motywację uczniów do nauki poprzez pomoc w wyborze ścieżki edukacyjnej i zawodowej. **Dostęp do książek, technologii, laboratoriów** i innych materiałów edukacyjnych nagromadzonych w bibliotece i dostępnych w sieci internetowej, pozytywna **atmosfera w klasie, gdzie uczniowie czują się bezpiecznie** i są wspierani w nauce przez nauczycieli i rówieśników, sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy. Docenić należy szkoły organizujące zajęcia wyrównawcze, dodatkowe lekcje czy programy mentorinżowe, które mogą pomóc uczniom w nadrobieniu zaległości i lepiej przygotować uczniów do egzaminów. **Aktywne zaangażowanie rodziców** w życie szkolne zwłaszcza na niższych etapach nauczania oraz współpraca między szkołą a rodzicami mogą wspierać uczniów w nauce.

**Zmiany technologiczne zachodzące na świecie i ich wykorzystanie w szkołach** przez przedstawicieli **pięciu pokoleń** jest czynnikiem różniącym doświadczenia nauczycieli i uczniów i podejście do używania dostępnych technologii. Nazwy pokoleń ze względu na doświadczenia technologiczne oraz inne czynniki społeczne zostały zaproponowane przez różnych socjologów, demografów i badaczy marketingu. Poniżej podano ich nazwy oraz krótki opis z zastrzeżeniem, że w każdej szkole czy instytucji oświatowej ich proporcja i doświadczenia technologiczne mogą być nieco inaczej postrzegane.

1. **Pokolenie Baby Boomers** (ur. 1946–1964). To osoby wychowane w czasach powojennego boomu gospodarczego. Adaptowali się do technologii, ale większość z nich dorastała bez komputerów i internetu. **W kontekście edukacji:** wielu nauczycieli jest już na emeryturze lub blisko emerytury, lub jako emeryci uzupełniają braki kadrowe w szkołach, zazwyczaj używają technologii w sposób ograniczony.

Termin „Baby Boomers” (pokolenie wyżu demograficznego) odnosi się do znaczącego wzrostu liczby urodzeń po II Wojnie Światowej, w latach 1946–1964. Termin ten jest powszechnie stosowany w literaturze demograficznej i socjologicznej.

2. **Pokolenie X** (ur. 1965–1980). To świadkowie wprowadzenia komputerów osobistych i internetu. Znani z adaptacji do nowych technologii w dorosłym życiu. **W kontekście edukacji:** nauczyciele i rodzice uczniów, którzy dość sprawnie korzystają z technologii i integrują ją z procesem nauczania.

Terminu „Generation X” użył kanadyjski powieściopisarz Douglas Coupland w swojej książce *Generation X: Tales for an Accelerated Culture* („Pokolenie X: Opowieści dla przyspieszonej kultury”), opublikowanej w 1991 roku. Książka ta odegrała kluczową rolę w popularyzacji tej nazwy.

3. **Pokolenie Y – Milenialsi** (ur. 1981–1996). Pierwsze pokolenie, które dorastało z komputerami i internetem. Mobilne technologie i media społecznościowe są integralną częścią ich życia. **W kontekście edukacji:** wielu nauczycieli i młodszych rodziców. Dobrze zaznajomieni z nowymi technologiami, często wykorzystujący je w pracy dydaktycznej.

Amerykańscy autorzy i historycy: Neil Howe i William Strauss zaproponowali i spopularyzowali nazwę „Millennials” na określenie pokolenia urodzonego w latach 1981–1996. Napisali książki takie jak: *Generations: The History of America's Future, 1584 to 2069* („Pokolenia: Historia przyszłości Ameryki, od 1584 do 2069 roku”) orza *Millennials Rising: The Next Great Generation* („Millennials Rising: Następne Wielkie Pokolenie”).

4. **Pokolenie Z** (ur. 1997–2012). Znani jako „cyfrowi tubylcy”, dorastali z zaawansowaną technologią od najmłodszych lat. Mobilne urządzenia, media społecznościowe i szybki dostęp do informacji są dla nich normą. **W kontekście edukacji:** uczniowie, którzy oczekują, że technologia będzie integralną częścią procesu nauczania. Korzystają z różnych platform edukacyjnych, aplikacji i technologii.

Choć nazwa „Pokolenie Z” była już w użyciu, psycholog Jean, która to pokolenie badała i opisywała, przyczyniła się do jej szerokiego zastosowania, opisując szczegółowo cechy tej grupy w książce *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood* („iGen: Dlaczego dzisiejsze dzieci korzystające z doskonałego połączenia z internetem są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i całkowicie nieprzygotowane na dorosłość”).

5. **Pokolenie Alfa** (ur. od 2013). Najmłodsze pokolenie, dorastające w świecie zaawansowanej technologii. Zna świat pełen smartfonów, tabletów, sztucznej inteligencji i internetu rzeczy (IoT). Internet rzeczy, to urządzenia połączone są ze sobą umożliwiając komunikację i wymia-

nę danych (Internet of Things, IoT) **W kontekście edukacji:** najmłodszy uczniowie. Oczekuje się, że technologia będzie jeszcze bardziej zintegrowana z ich edukacją, zarówno w klasie, jak i w domu.

Termin „Generation Alpha” zaproponował i wprowadził na określenie pokolenia urodzonego od około 2010 roku, Mark McCrindle – australijski demograf i badacz społeczny. McCrindle sugerował, że nowe pokolenie potrzebuje nowej nazwy, aby odróżnić je od poprzednich generacji, które dorastały w całkowicie cyfrowym świecie.

Każde pokolenie inaczej adaptuje się do technologii, co może prowadzić do wyzwań w komunikacji wewnątrz szkół i różnic w metodach nauczania. Zrozumienie tych pokoleń i ich podejścia do technologii może pomóc w tworzeniu bardziej efektywnych strategii edukacyjnych, które uwzględniają potrzeby wszystkich grup wiekowych w placówkach oświatowych.

Ogromny postęp w tej dziedzinie dokonał się rewolucyjnie w kraju zwłaszcza wśród starszych pokoleń społeczeństwa i szkołach w związku z pandemią, a wcześniej m.in. w oświacie w związku z integracją baz danych oświatowych i rozwojem systemu egzaminacyjnego.

## **Podsumowanie**

Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu środowiska nauki, motywowaniu uczniów i dostosowywaniu metod nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów. Szkoły, które inwestują w wysoką jakość nauczania, zasoby edukacyjne i wsparcie emocjonalne dla uczniów, mogą znacząco poprawić wyniki egzaminacyjne swoich uczniów. Wyniki egzaminacyjne uczniów w dużej mierze są zależne od jakości edukacji i nauczycieli.

Wartość informacji o wynikach egzaminów, które trafiają do nauczycieli, jest bardzo wysoka, pod warunkiem, że spełnione są takie kryteria jak: obiektywizm sytuacji egzaminacyjnej, jednolite zasady oceniania, trafność zadań względem podstaw programowych oraz rzetelność testów zapewniają, że nauczyciele otrzymują wiarygodne, sprawiedliwe i użyteczne dane. Dzięki temu mogą lepiej dostosować metody nauczania i skuteczniej wspierać rozwój edukacyjny uczniów.

Każdy z wielu wymienionych czynników kontekstowych może wpływać na wyniki egzaminacyjne uczniów w różnym stopniu, a ich wpływ może się różnić w zależności od kontekstu indywidualnego ucznia i otaczającego go środowiska. Ten kontekst znają nauczyciele i to przede wszystkim oni są uprawnieni do wartościowania wyników egzaminacyjnych, do tworzenia własnych sprawozdań zawierających prawdę o tym, co wpłynęło na uzyskane rezultaty egzaminacyjne. Na jakie trudności napotykały w pracy z uczniami? Czy uzyskane rezultaty są na miarę aspiracji uczniów, rodziców, ich samych, czy środowiska, w którym żyją? Czy uczniowie dostali się do szkół i na uczelnie, do których aspirowali?

Nowoczesne technologie edukacyjne wymagają od nauczycieli ciągłego doskonalenia swoich umiejętności technologicznych. Na efektywność nauczania i uczenia się mogą wpływać znaczące różnice w umiejętnościach technologicznych między uczniami i nauczycielami różnych pokoleń.

Oto kilka propozycji i rzadziej praktykowanych sposobów na rozwijanie się zawodowo nauczycieli, uniknięcie permanentnego zmęczenia i wypalenia zawodowego, niż uczestnictwo w kursach doskonalących wiedzę przedmiotową, techniki motywacyjne czy radzenie sobie z emocjami uczniów. Należą do nich na przykład:

- udział w konferencjach, w których można poznać najnowsze badania i trendy w edukacji oraz nawiązać kontakty z innymi profesjonalistami;
- inicjowanie lub udział w projektach edukacyjnych, które wprowadzają innowacyjne metody nauczania lub rozwiązania problemów edukacyjnych;
- aplikowanie o granty i stypendia na rozwój zawodowy, które mogą finansować szkolenia, badania czy wyjazdy edukacyjne;
- członkostwo w stowarzyszeniach zawodowych, które oferują dostęp do zasobów edukacyjnych, sieci kontaktów i możliwości rozwoju zawodowego;
- korzystanie z platform edukacyjnych oferujących kursy online w różnych dziedzinach związanych z edukacją;
- korzystanie z mediów społecznościowych do budowania sieci kontaktów zawodowych, wymiany doświadczeń i zdobywania inspiracji;
- udział w szkolnych komitetach i grupach roboczych, które pracują nad korelacją programów nauczania i strategii edukacyjnych;
- korzystanie z mentorów, a także bycie mentorem dla młodszych nauczycieli, co może być źródłem cennych doświadczeń i wiedzy;
- obserwowanie lekcji prowadzonych przez innych nauczycieli oraz pozwalanie innym nauczycielom na obserwowanie swoich lekcji w celu uzyskania konstruktywnej informacji zwrotnej;
- implementacja poznanych na konferencjach i w literaturze metod oraz narzędzi diagnostycznych w codziennej praktyce szkolnej może znacznie poprawić efektywność nauczania i oceniania.

Rozwój zawodowy nauczyciela to proces ciągły, wymagający zaangażowania i otwartości na nowe doświadczenia i wiedzę. Kluczowe jest, aby nauczyciele byli proaktywni w poszukiwaniu możliwości rozwoju i wykorzystywali dostępne zasoby w celu doskonalenia swoich umiejętności i wiedzy. Każde wyjście poza stałe miejsce pracy i bezpośrednie spotkanie z innymi wykładowcami, nauczycielami jest źródłem nowych pomysłów i realizacji przedmiotowych i wychowawczo-opiekuńczych zadań.

Ważne, aby państwo zapewniało niezbędne środki na realizację pomysłów związanych z rozwojem zawodowym aktywnych nauczycieli, a dyrekcje szkół umożliwiały chętnym angażowanie się w proces doskonalenia w różnych formach i zachęcały pozostałych nauczycieli. Warto także wspólnie zadbać o upowszechnienie wiedzy indywidualnie zdobytej przez nauczycieli w szkolnym w gronie nauczycielskim.

Wskazane byłoby także, aby wyniki egzaminacyjne:

- znali autorzy kolejnych podstaw programowych i programów nauczania, dostosowując wymagania do tego, co naprawę udaje się osiągnąć z uczniami, i zachowując niezbędność wiedzy i umiejętności, która pozwoli na kontynuowanie nauki na kolejnych etapach edukacyjnych bez niepowodzeń;



- były wykorzystywane przez ośrodki doskonalenia nauczycieli i uczelnie do wsparcia dydaktycznego, metodycznego i psychologicznego nauczycieli;
- stanowiły np. punkt wyjścia do bardziej zaawansowanych długofalowych analiz statystycznych efektywności nauczania;
- były wykorzystywane np. do badań jakościowych przez akademickich dydaktyków przedmiotowych, którzy wypracują wzorce najbardziej skutecznych metod nauczania szczególnie trudnych do opanowania przez uczniów umiejętności.

### Bibliografia

- Dolata R., (2007) *Wykorzystanie wyników egzaminów zewnętrznych do oceny jakości kształcenia*, Biuletyn Badawczy, CKE 3.
- Dolata R., Hawrot A., Humenny G., Jasińska-Maciążek A., Koniewski M., Majkut P., (2014) *Kontekstowy model oceny efektywności nauczania po pierwszym etapie edukacyjnym*, IBE.
- Dolata R., Jasińska-Maciążek A., Smulczyk M., Stelmach J., (2021) *Ostrołęckie Obserwatorium Oświatowe – badania edukacyjne wspierające politykę lokalną*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Harmin M., (2018), *Jak motywować uczniów do nauki*, CEO.
- Konarzewski K., (2000) *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa.
- Jakość edukacji* (2012) pod red. G. Mazurkiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Jak budować dobrą szkołę? Potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, pod redakcją G. Mazurkiewicza, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Musiał E. *Szkolne sukcesy uczniów i ich pedagogiczne uwarunkowania w świetle teoretycznej analizy problemu*, Uniwersytet Wrocławski, <https://repozytorium.uni.wroc.pl/Content/79774/PDF/6.2>. Ewa Musiał.
- Niemierko B., (1990) *Pomiar sprawdzający w dydaktyce. Teoria i zastosowania*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B., (1997) *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*. Wydanie drugie zmienione, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B., (1999) *Pomiar wyników kształcenia*, WSiP, Warszawa.,
- Niemierko B., (2007) *Kształcenie szkolne, Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Niemierko B., (2021) *Diagnostyka edukacyjna*, WN PWN, Warszawa.
- Perrott E., (1995) *Efektywne nauczanie*. Tłumaczył A. Janowski, WSiP.
- Szmigel M.K., (2001) *Porozmawiajmy o wynikach egzaminów zewnętrznych w szkole* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], VI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Kraków.
- Szaleniec H., (2004) *Jak komunikować uczniom wyniki egzaminów*, WSiP, Warszawa.
- Szmigel M.K., (2004) *Treściowe znaczenie wyniku egzaminacyjnego ucznia i szkoły na przykładzie sprawdzianu w 2004 r.* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], X Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: *Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków.

- Szmigel M.K., (2005) *O trudnościach i odpowiedzialności za komunikowanie wyników egzaminu maturalnego* [w:] B.Niemierko, M. Groenwald [red.], XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej – perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, Gdańsk.
- Szmigel M.K., (2008) *Uczenie się w opiniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Łomża.
- Szmigel M.K., (2008) *Matematyka na egzaminie maturalnym w kontekście wyników gimnazjalnych. Wykorzystanie edukacyjnej wartości dodanej w lokalnej polityce oświatowej* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], XIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, Opole.
- Szmigel M.K., Rappe A., (2012) *Przykład diagnozy lokalnej z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej: *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Wrocław.
- Szyling G., (2011) *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków
- Peter J., *System oceniania. Różnice między ocenianiem wewnątrzszkolnym a zewnętrznym*, „Hejnał Oświatowy” 2013, nr 8–9/135, s. 28.
- Kuźniak-Stankowska, (2019) *Projekt „Integracja baz danych systemu oświaty”* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, PTDE, Kraków.
- Kuźniak-Stankowska M., (2021) *Zintegrowanie danych oświatowych w Krajowym Systemie Danych Oświatowych (KSDO)* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], *Zdalna i bezpośrednia diagnostyka edukacyjna*, PTDE, Kraków.

### **Źródła danych**

Ministerstwo Edukacji Narodowej: [mapa.wyniki.edu.pl/MapaEgzaminow/](http://mapa.wyniki.edu.pl/MapaEgzaminow/)  
Centralna Komisja Egzaminacyjna: [www.cke.gov.pl](http://www.cke.gov.pl)  
Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie: [www.oke.krakow.pl](http://www.oke.krakow.pl)  
System SIOEO: wyniki egzaminów w szkołach



# SESJA PLENARNA II

## Przełamywanie barier



fot. H. Szaleniec



dr inż. Franciszek Wyrwa

dr Michał Wyrwa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Perspektywy generatywnej sztucznej inteligencji w edukacji: wyrównywanie szans czy fragmentaryczna adopcja?**

### **Abstrakt**

Sztuczna inteligencja (SI) od kilkudziesięciu lat wspomaga różne dziedziny, w tym edukację. Nowoczesna, generatywna SI (gSI), zdolna do tworzenia nowych treści, stała się najszybciej adoptowaną technologią w historii, obiecując w edukacji wyrównywanie szans i poprawę jakości nauczania, a więc zgodność z 4. Celem Zrównoważonego Rozwoju ONZ. Postanowiliśmy to sprawdzić. W niniejszym przeglądzie analizujemy wpływ gSI na edukację z czterech perspektyw: nauczania, uczenia się, oceniania i administrowania. Wyniki wskazują, że stopień zrozumienia możliwości gSI zależy od poziomu edukacji, o którym mówimy. Szczególnie obiecująco rysuje się integracja gSI jako personalizacja, pełnienie funkcji asystenta uczniów i nauczycieli. Na wszystkich poziomach edukacji pojawiają się obawy związane z etycznym wykorzystaniem gSI, nierównym dostępem do technologii oraz nadmiernym zaufaniem do jej możliwości. Największe wyzwania dotyczą zmian w metodach oceniania i słabego rozpoznania wpływu gSI na edukację na poziomie podstawowym. Generatywna SI ma potencjał do wyrównywania szans edukacyjnych i poprawy jakości nauczania, jednak potrzebuje przemyślanych planów wdrożeniowych i wsparcia na każdym poziomie organizacji systemów edukacyjnych. Przede wszystkim badania sugerują potrzebę szkoleń dla nauczycieli i uczniów, opracowania i rozpowszechnienia wytycznych etycznych oraz elastycznego podejścia do integracji gSI.

### **1. Wprowadzenie**

Wykorzystywanie technologii sztucznej inteligencji (SI) w celach usprawnienia lub zastąpienia ludzkiego działania samo w sobie nie jest nową praktyką. Trwa od lat 50. ubiegłego wieku (Roser, 2022) i jest obecne na wielu płaszczyznach w sektorze edukacji (Chiu i in., 2023). Demokratyzacja dostępu do generatywnej sztucznej inteligencji (gSI), która wspomaga już nie tylko poprzez predykcję czy detekcję prawidłowości w danych, ale przede wszystkim *tworzy* nowe treści, znacząco jednak zmienia reguły gry w alfabetyzm cyfrowy. Użytkownicy nie muszą już posiadać umiejętności programowania, aby bezpośrednio wchodzić w interakcję z SI. Do korzystania z opartych na dużych modelach językowych gSI potrzeba jedynie umiejętności rozmowy. Pomijając z góry zdefiniowany interfejs, komunikacja z gSI z początku była głównie tekstowa, ale dziś mamy coraz więcej usług multimodalnych – są narzędziami ogólnego zastosowania (Epoch, 2024; Gutierrez i in., 2023).

Generatywna SI trafiła do powszechnej świadomości wraz z udostępnieniem ChatGPT w listopadzie 2022 roku, stając się najszybciej adoptowaną technologią w historii (Hu, 2023). Nie dziwi wręcz, że w kontekście niekorzystania z gSI niektórzy mówią o kolejnym, po kompetencjach informatycznych, dostępie do internetu oraz jakościowego z niego korzystania, poziomie wykluczenia cyfrowego (Deonandan, 2023). Skala zainteresowania oraz tempo rozwoju jednak przekraczają możliwości badań podstawowych w zakresie nadążania za gSI. Jest to szczególnie niepokojące dla sektora edukacji, wyznaczającego przecież standard umiejętności, kompetencji i wartości kolejnych pokoleń w procesie kształcenia.



Rysunek 1. Zależność domen w edukacji

Mamy więc ogromną potrzebę monitorowania i popularyzowania wyników naukowych w zakresie wykorzystania i integracji gSI w sektorze edukacji. Po wstępnych pracach opiniotwórczych zgłaszających nadzieje i obawy związane z gSI – trudno je nawet nazwać w jakimkolwiek sensie głęboko teoretycznymi – oraz zalewie raportów publikowanych online przed cyklem recenzyjnym, dysponujemy dziś pierwszą falą już opublikowanych rezultatów badań eksperymentalnych dotyczących gSI. W niniejszym referacie postanowiliśmy się im przyjrzeć. Inspiracją były niedawne przeglądy związków szeroko pojętej SI i edukacji, takie jak praca Chiu i współpracowników (2023). Publikacja ta jest o tyle znacząca, że oprócz dość standardowego rozróżnienia między domenami uczenia się, nauczania i oceniania dostrzegli oni wyłonienie się w badaniach także domeny administracyjnej, związanej z organizacyjną stroną praktyk edukacyjnych (zob. rys. 1). Innymi słowy, udział SI jako takiej w edukacji jest holistyczny, obejmujący nie tylko sam proces nauki, ale także nim zarządzanie, i to na każdym poziomie organizacji.

Podczas zastanawiania się nad hipotezami i pytaniami badawczymi stało się dla nas jasne, że przy tak uniwersalnej technologii, jaką jest gSI, trzeba przyjąć również uniwersalną perspektywę co do edukacji. Jasne jest, że szybko zmieniający się świat wymaga od systemów edukacyjnych elastyczności i nieustannego dostosowywania się do kolejnych, nowych realiów, szczególnie w obrębie kompetencji praktycznych i wymogów rynku pracy. Fundamentem tej zmienności są oświeceniowe wartości, wyrażane przez czwarty Cel Zrównoważonego

Rozwoju (CZR) ONZ, czyli dążenie do zapewnienia inkluzywnej i sprawiedliwej edukacji wysokiej jakości oraz promowanie możliwości uczenia się przez całe życie dla wszystkich. Nie jest to bynajmniej tylko jeden z wielu celów, lecz ten, który wyznacza ciągłość dążenia ludzkości: bez odpowiedniej formacji, młodszy działacze publiczni czy nawet zwykli wyborcy nie muszą podzielać perspektywy zrównoważonego rozwoju i swoimi decyzjami działać przeciw tej fundamentalnej dla nas dziś idei. Idąc za sformułowaniem Kristine Sørensen, edukacja jest dźwignią dla całego zrównoważonego rozwoju (2024, s. 88).

Należy zaznaczyć, że w optyce ONZ tylko początkowo wysoka jakość edukacji rozumiana była przez pryzmat ilościowych, mierzalnych testowo efektów uczenia się. Takie „zarządzanie przez liczby” było może i zrozumiałe w optyce stabilnego utożsamiania się społeczności z lokalną, krajową historią, ale w świecie nagłych zmian społeczno-polityczno-technologicznych, praktyczniejsza i efektywniejsza jest perspektywa bardziej rozproszona i nastawiona na przyszłość (Ozga, 2012). Jakość edukacji zatem obejmuje wymiar poznawczy, społeczno-emocjonalny oraz behawioralny. Tak samo charakteryzowane są zresztą pozostałe CZR. Podstawowa idea jest tu przejrzysta: jakościowa i równościowa edukacja to edukacja formująca człowieka holistycznie, od wiedzy i praktycznych umiejętności po wartości i postawy *realnie*, a nie tylko deklaratorywnie przejawiające się w jego późniejszym życiu (Rieckmann, 2017; Unterhalter, 2019).

Można powiedzieć, że takie ujęcie „jakości” zatacza kulturowe koło, wracamy do helleńskiego jeszcze rozumienia jej jako stopnia przybliżania się do doskonałości. Choć ta ostatnia jest prawdopodobnie poza naszym zasięgiem, to postawiliśmy hipotezę, że rozległa adopcja gSI w edukacji może nas do niej przybliżyć. Formułując zaś tę myśl precyzyjniej:

**H:** Wdrażanie gSI może przyczynić się pozytywnie do wyrównywania szans w zakresie dostępu i uzyskiwania wysokiej jakości edukacji.

W celu oceny przyjętej hipotezy sformułowaliśmy następujące bardziej szczegółowe pytania badawcze:

**P1:** Jakie metody nauczania i oceniania stosować, aby narzędzia gSI wspierały ucznia i nauczyciela, szczególnie w kontekście nauczania wspomagającego?

**P2:** W jakim tempie zachodzi adopcja narzędzi gSI w sektorze edukacji?

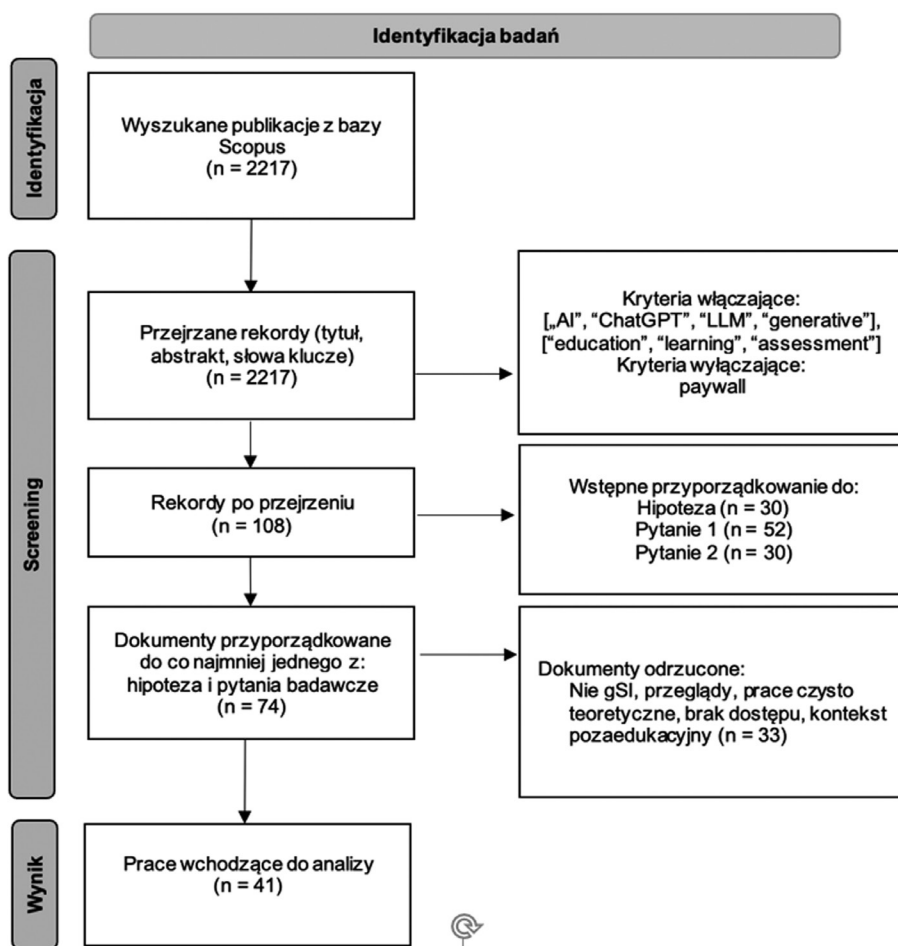
## 2. Metodyka badań

Zdecydowaliśmy się oprzeć analizę na najbardziej prestiżowych międzynarodowych czasopismach dotyczących edukacji. Wybraliśmy czasopisma z najwyższym wynikiem CiteScore w dziale edukacja (*education*) bazy SCOPUS. CiteScore to bibliometryczny wskaźnik wyliczany stosunkiem liczby cytowań na liczbę opublikowanych prac w perspektywie czteroletniej. Wybraliśmy te, które znajdowały się w momencie dokonywania analizy (czerwiec–lipiec 2024) w 99. percentylu.

Metoda postępowania obejmowała w pierwszym kroku przejrzanie wszystkich numerów czasopism, począwszy od listopada 2022 (upublicznienie ChatGPT), w poszukiwaniu tekstów dotyczących wykorzystania generatywnej SI w edukacji

(na podstawie tytułu, abstraktu i słów kluczowych). Do dalszego etapu nie zakwalifikowały się więc przykładowo prace dotyczące wykorzystania algorytmów uczenia maszynowego w rozwoju narzędzi edukacyjnych, w których SI pełniła funkcję predykcyjną, optymalizującą skuteczność działania takich narzędzi, ale w których nie służyła do generowania nowych treści. Każdy artykuł został także skategoryzowany jako praca eksperymentalna, przeglądowa lub niespełniająca kryterium systematycznego przeglądu, lub metaanalizy, praca teoretyczna.

Wszystkie artykuły zostały następnie ocenione w zakresie tego, czy nawiązywały bezpośrednio do naszych hipotez lub dociekanych trendów. Najpierw na podstawie tytułu, abstraktu i słów kluczy, a następnie na podstawie pełnej treści. Do ostatecznej analizy przeszły tylko te artykuły, które zostały przyporządkowane do co najmniej jednej hipotezy lub trendu. Metoda postępowania została przedstawiona w pełni na rysunku 2.



Rysunek 2. Schemat postępowania analizy PRISMA

### 3. Wyniki badań

Przeprowadzony przegląd wyraźnie wskazuje na dominację badań dotyczących edukacji wyższej (zob. tab. 1) przy rosnącym w kolejnych latach udziale badań na poziomie zagranicznych odpowiedników polskiej szkoły średniej i względnej stagnacji liczby badań na wcześniejszych etapach edukacji. Pomimo krótkiego czasu dostępności gSI zdecydowana większość badań mierzyła pośrednio (np. deklaratywnie) lub bezpośrednio (grupy eksperymentalne i kontrolne), czy osoby badane mają doświadczenie w korzystaniu z gSI.

Zasadniczą część opisu wyników przeglądu wyłaniającego się obrazu pozytywów i zagrożeń integracji gSI z edukacją podzieliliśmy w odniesieniu do wspomnianych we wprowadzeniu czterech jej wymiarów: nauczania, uczenia, oceniania i administrowania.

**Tabela 1. Lista badań analizowanych w przeglądzie, dotyczących danego poziomu edukacji**

Poziom edukacji*	Publikacje
Szkolnictwo wyższe (73.2%, N = 30, K = 25)	Abbas i in. (2024); *Abdalla i in. (2024); Al-Khresheh (2024); Awidi (2024); *Ayanwale i Molefi (2024); *Barrett i Pack (2023); *Chan (2023); Chan i Hu (2023); Darvishi i in. (2024); Ding i in. (2023); Escalante i in. (2023); Essel i in. (2024); Essel i in. (2022); Fong i in. (2024); Ivanov i in. (2024); Jo (2024); Kajiwara i Kawabata (2024); Lai i in. (2024); Lee H.Y.i in. (2024); Niloy i in. (2024); *Playfoot i in. (2024); *Sanusi i in. (2024); Stöhr i Malmström (2024); Strzelecki i ElArabawy (2024); Urban i in. (2024); Wiboolyasarini i in. (2024); Yilmaz R. i Yilmaz F. (2023); Yusuf i in. (2024); Zhang, Zhang, Nan i in. (2024); Zhang, Zhao, Zhou i in. (2024)
Szkolnictwo ponadpodstawowe (22%, N = 9, K = 9)	Collie i Martin (2024), Fleckenstein i in. (2024), Kajiwara i Kawabata (2024), Lee G.G. i in. (2024), Lee V.R. i in. (2024), Ng i in. (2024), Pack i in. (2024), Tate i in. (2024), Meyer i in. (2024)
Szkolnictwo podstawowe (12.2%, N = 5, K = 5)	Collie i Martin (2024), Dai i in. (2024), Kajiwara i Kawabata (2024), Wang i in. (2023), Xia i in. (2022)

**N** – liczba badań w danej grupie; **K** – liczba badań, których wyniki obejmują korzystanie z gSI przez uczestników (badania niezajdujące się w K są oznaczone \*).

#### 3.1. Jak nauczamy?

Zarówno opinie osób badanych, jak i wyniki eksperymentalne ujawniają szereg zależności na temat roli gSI w procesie nauczania.

##### Szkolnictwo wyższe:

- Generatywna SI ułatwia wspieranie studentów w trakcie rozwiązywania zadań i w pisaniu poprzez natychmiastową informację zwrotną, dostosowaną do ich potrzeb (Chan, 2023; Chan i Hu, 2023; Ding i in., 2023; Essel i in.; 2022, 2024; Fong i in., 2024; Jo, 2024; Kajiwara i Kawabata, 2024; Stöhr i Malmström, 2024; Urban i in., 2024; Wiboolyasarini i in., 2024; Yilmaz i Yilmaz, 2023; Yusuf i in., 2024; Zhang i in., 2024). Najbardziej skutecznym dla faktycznego zaangażowania studentów – choć bez przełożenia na ich motywację wewnętrzną – okazało się wspomaganie



z gSI oparte na wskazówkach, a nie dowolnej interakcji (Lee H.Y. i in., 2024). Nie zawsze jednak wrażenie studentów o wyższej jakości wsparcia ze strony gSI w porównaniu z nauczycielami przekłada się istotnie na wyższe wyniki w nauce: mogą być one porównywalne (Escalante i in., 2023; Zhang i in., 2024).

- Od strony nauczyciela mówi się przede wszystkim o oszczędności czasu i zmniejszeniu stresu związanego z przygotowywaniem materiałów i bieżącym wspieraniem studentów przy realizacji zadań i projektów. Zależność ta nie była jednak zmierzona wprost (Barrett i Pack, 2023; Chan i Hu, 2023; Escalante i in., 2023).
- Często są też głosy i wyniki wskazujące na zagrożenia płynące z pozwalania na niekontrolowane korzystanie z gSI przez studentów w procesach nauczania: obniżenie wartości i integralności edukacji akademickiej, niewrażliwość gSI na czynniki kulturowe, ograniczony zakres możliwego wsparcia w kompetencjach wymagających słuchu i mowy, nieetyczność działań wywołana nieprzejrzystością, niedokładnością i niezachowaniem prywatności przez gSI, cechy indywidualne studentów oraz nadmierną ufnością w użyteczność, poprawność działania i łatwość używania gSI, asymetrię pomiędzy postrzeganym zakresem dozwolonego użytku między nauczycielami a studentami, zależność użytkownika (Abdalla i in., 2024; Al-khresheh, 2024; Ayanwale i Molefi, 2024; Barrett i Pack, 2023; Chan i Hu, 2023; Playfoot i in., 2024; Stöhr i Malmström, 2024; Yusuf i in., 2024; Zhang i in., 2024).

#### **Szkoły ponadpodstawowe (średnie):**

- Na zaangażowanie nauczycieli w stosowaniu gSI mają wpływ: płeć, wiek, doświadczenie, typ szkoły, dążenie do rozwoju zawodowego, postrzegane przywództwo. Nauczyciele płci męskiej, młodsi, mniej doświadczeni, za to rozwijający się, chętniej stosują gSI (badanie przeprowadzone także na poziomie szkół podstawowych, Collie, 2024).

#### **Szkoły podstawowe:**

- Pojawiają się propozycje nowych metod nauczania na temat gSI (np. EAD, *embodied*, *analogical and disruptive approach*, podejście ucieleśnione, analogiczne i zakłócające, zob. Dai, 2024), mających zwiększyć inkluzywność i zrozumienie technologii oraz edukacyjną samodzielność wśród młodych uczniów (Xia, 2022).

### **3.2. Jak się uczymy?**

Choć powyższe wyniki dotyczące relacji pomiędzy gSI a procesem nauczania dostarczają już częściowej informacji na temat wpływu gSI na praktyki uczenia się studentów, to możemy je uszczegółowić, zwłaszcza w zakresie samodzielnego korzystania z gSI.

#### **Szkolnictwo wyższe:**

- We wszystkich publikacjach objętych analizą studenci raportowali pozytywny stosunek do korzystania z gSI w procesie uczenia się. W szczególności studenci oceniają pozytywnie wpływ gSI na efektywność nauki, wyniki, umiejętności językowe (Stöhr i Malmström, 2024) oraz na



możliwość samodzielnego monitorowania postępów (Lai i in., 2024). Samo korzystanie z gSI przy rozwiązywaniu zadań i uzyskanie wyższych wyników przekłada się na pewność siebie studentów i wyższą, nawet nieadekwatną, samoocenę swoich umiejętności (Urban i in., 2024; Yilmaz i Yilmaz, 2023).

- Korzystanie z gSI przez studentów okazuje się zwiększać retencję, zrozumienie i umiejętność aplikowalności informacji (Jo, 2024; Urban i in., 2024), zachęcać do krytycznej analizy i oceny jakości informacji (Essel i in., 2024; Founq i in., 2024; Wiboolyasarini i in., 2024; ), oszczędzać czas przeznaczany na naukę (Niloy i in., 2024). Odsetek studentów używających gSI przyrasta, ale pozostaje zróżnicowany (Kajiwara i Kawabata, 2024). Częściej po gSI sięgają studenci odczuwający nadmierne obciążenie akademickie i presję czasową (Abbas i in., 2024), mający pozytywne zdanie o gSI oraz jasność co do zakresu stosowności (Ivanov i in., 2024), oczekujący wysokiej skuteczności gSI, niższego wysiłku korzystania z niego względem tradycyjnych metod uczenia się, przebywający w środowisku promującym użytkowanie gSI (Strzelecki i ElArabawy, 2024). Częściej sięgają też studenci kierunków technicznych i mężczyźni niż kierunków humanistycznych i kobiety (Stöhr i Malmström, 2024),
- Pośród zagrożeń interakcji z gSI w procesie uczenia wskazuje się antropomorfizowanie i nadmierną wiarę w nieomyślność gSI (Ding i in., 2023). Studenci niezaangażowani w proces swojego studiowania częściej niż zaangażowani deklarują chęć użycia gSI do oszukiwania (Playfoot i in., 2024). Niektóre wyniki sugerują także, że korzystanie z gSI nie wpływa na mechanizmy motywacyjne jednolicie: zwiększa ogólną motywację do nauki, ale nie zmienia poziomu motywacji do realizacji ambitnych celów (Yilmaz i Yilmaz, 2023). Studenci raportują też o obawie co do wpływu nadmiernego użytkowania gSI na ich kreatywność (Abdalla i in., 2024), ci zaś, którzy uznają swoje interakcje z gSI za nadmierne – do czego mają skłonność studenci nieprzejmujący się ocenami – odczuwają zwiększoną skłonność do prokrastynacji, obniżenie kreatywności i zdolności do rozwiązywania problemów, problemów z pamięcią i uzyskują gorsze wyniki w nauce (Abbas i in., 2024; Zhang i in., 2024).

#### **Szkoły ponadpodstawowe (średnie):**

- Informacja zwrotna generowana przez gSI może pozytywnie wpływać na motywację uczniów i mieć większy wpływ na motywację niż na wyniki. Uczniowie uważają informację zwrotną generowaną przez gSI za bardziej przydatną niż jej brak (Meyer i in., 2024).
- Wsparcie gSI w ramach metod kładących nacisk na samoregulację uczenia jest pozytywne dla retencji wiedzy, zaangażowania i motywacji uczniów oraz zmniejsza lęki edukacyjne (Ng i in., 2024),
- Skłonność do oszukiwania przez uczniów pozostała na względnie stabilnym poziomie po udostępnieniu ChatGPT (Lee V.R., 2024).

#### **Szkoły podstawowe:**

- Korzystanie z gSI przez uczniów może zwiększać pewność siebie i motywację do dalszego zdobywania wiedzy na temat gSI (Xia, 2024), niemniej sposób wykorzystania gSI przez uczniów jest zróżnicowany i obejmuje

zarówno korzystne dla procesu uczenia się głębokie podejście do integracji, angażujące krytyczne myślenie i aktywne uczenie się, jak i pasywne, skupiające się nie na nauce, a na samej realizacji zadań (Wang, 2023).

### 3.2. Jak oceniamy?

Najczęstszym kontekstem, w którym przejawia się wymiar oceniania, jest wymieniony wcześniej potencjał gSI w dostarczaniu studentom i uczniom szybkiej informacji zwrotnej oraz tym samym zmniejszenia obciążenia nauczycieli związanego z ocenianiem. Inne aspekty korzystania z gSI na proces oceniania pojawiają się rzadziej.

#### Szkolnictwo wyższe:

- Zarówno studenci, jak i nauczyciele wskazują na potrzebę przemyślenia metod oceniania, tak aby trafniej odzwierciedlały progres uczenia się przy wsparciu gSI (Chan, 2023; Niloy i in., 2024). Szczególnie że ocenianie przez gSI takich zadań jak wypracowania jest mniej elastyczne niż przez człowieka i może prowadzić do mniej spersonalizowanego wsparcia (Awidi, 2024),
- Zdania na temat integracji gSI w sam proces oceniania są podzielone. Według części danych ryzyko niesłusznego oskarżenia o plagiat i naruszania prywatności może ograniczyć zakres tej integracji (Lai i in., 2024). Publikacje wskazują też na ryzyko wynikające ze słabego zrozumienia pozazachodnich kontekstów kulturowych oraz niską subtelność oceny gSI (Al-khresheh, 2024; por. Wiboolyasarin i in., 2024 w zakresie obiektywności ocen). Inne dane wskazują zaś na pozytywną ocenę korzystania z gSI przy ocenianiu, pod warunkiem jawności procesu studentów, oraz pełniejszej przejrzystości i przewidywalności gSI w ocenianiu oraz lepszemu zrozumieniu roli uprzedzeń algorytmicznych (Barrett i Pack, 2023; Kajiwara i Kawabata, 2024).
- Autorzy (Playfoot i in., 2024) postulują opracowanie skutecznych narzędzi do wykrywania nadużyć związanych z gSI oraz wprowadzenie surowych sankcji, które miałyby zniechęcić studentów do oszukiwania. Badania (Abbas i in., 2024) potwierdzają, że groźba kar skutecznie odstrasza studentów, którzy są szczególnie wrażliwi na oceny i inne zewnętrzne formy uznania.

#### Szkolnictwo średnie:

- Utrudniona ocena uczciwości uczniów – gSI umożliwi symulowanie pisania esejów w sposób, który może być niezauważalny dla nauczycieli. Doświadczeni nauczyciele częściej wykrywają wygenerowane przez gSI eseje niskiej jakości niż te, które są wygenerowane, ale bardziej dopracowane (Fleckenstein, 2024).
- Możliwość wykorzystania gSI w ocenianiu, uzyskiwanie wyższej niezawodności w porównaniu z tradycyjnymi metodami (Lee G.G., 2024). Tate i in. (2024) zmierzili spójność oceniania gSI.

### 3.3. Jak administrujemy?

Najmniej uwagi w analizowanych pracach poświęcono wymiarowi organizacyjnemu i administracyjnemu edukacji. Informacje na temat warunków ułatwiających integrację gSI (Strzelecki i ElArabawy, 2024) przedstawiamy dlatego zbiorczo. Wynika z nich, że niezbędne są:

- **szkolenia:** zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, które pozwolą na efektywne wykorzystanie gSI przy jednoczesnym minimalizowaniu ryzyka związanego z błędnym generowaniem informacji (Al-khresheh, 2024; Barrett i Pack, 2023; Ding i in., 2024; Zhang i in., 2024);
- **wytyczne:** jasno określone standardy etycznego korzystania z gSI, które powinny być znane wszystkim uczestnikom procesu edukacyjnego (Barrett i Pack, 2023; Chan, 2023; Chan i Hu, 2023). Aktualnie, nawet jeśli takowe wytyczne istnieją, to ich znajomość zdaje się niewielka (Stöhr i Malmström, 2024);
- **adaptacja programów nauczania:** dostosowanie całych programów, a nie tylko pojedynczych zajęć, do możliwości oferowanych przez gSI (Al-khresheh, 2024);
- **kształtowanie postaw:** promowanie krytycznego myślenia i odpowiedzialnego korzystania z gSI, z jednoczesnym przeciwdziałaniem zarówno technofobii, jak i bezrefleksyjnego przyjmowaniu nowych technologii (Ivanov i in., 2024; Strzelecki i ElArabawy, 2024);
- **dostępność zasobów:** zapewnienie odpowiednich narzędzi i wsparcia technicznego (Strzelecki i ElArabawy, 2024);
- **elastyczność:** dostosowanie polityki wdrożeniowej do specyfiki kulturowej i kontekstowych warunków (Yusuf i in., 2024);
- **podstawy etyczne:** stworzenie solidnych podstaw etycznych do wykorzystania gSI w edukacji (Kajiwara, 2024).

### 4. Dyskusja

Wyniki analizowanych badań świadczą o rosnącym zrozumieniu możliwości skutecznego integrowania gSI w procesach edukacyjnych przez nauczycieli i uczniów. Odnosząc się najpierw do postawionych pytań badawczych, możemy powiedzieć, że:

1. **Nieznana zmiana paradygmatu oceniania.** Brakuje badań skupionych na wymiarze zmian w obszarze oceniania. Częstym głosem jest sama takowych konieczność (np. Chan, 2023), niemniej jedynym wymiennie testowanym aspektem oceniania jest jego automatyzacja (np. Lee G.G., 2024). Obecnie popularne gSI jak ChatGPT są gorzej przygotowane do oceniania w pozazachodnich kontekstach kulturowych (Al-khresheh, 2024). Ze względu na podzielane przekonania zarówno uczniów, studentów, jak i ich nauczycieli oraz obawy co do trafności oceniania nawet przy pozytywnym stosunku do integracji gSI (np. Barrett i Pack, 2023) kluczowe jest nie tylko zadbanie o jakość ocen gSI, ale i jawność tego procesu dla uczniów i studentów.
2. **Słabe rozpoznanie szkolnictwa podstawowego i wczesnoszkolnego.** Widać wyraźną dominację badań dotyczących edukacji wyższej.

Z jednej strony jest to dość naturalne, kształcenie studentów jest obok prowadzenia badań głównym zadaniem naukowców. Stąd zrozumiała jest większa liczba publikacji dotycząca integracji gSI na tym poziomie właśnie. Niemniej, musimy być ostrożni w ekstrapolowaniu uzyskanych wniosków na temat procesu nauczania dotyczących studentów, osób dalej na psychologicznej ścieżce rozwojowej niż dzieci w szkole podstawowej czy nastolatki w szkole średniej.

3. **Fragmentaryczna adopcja oddolnej przy braku wiedzy nt. adopcji odgórnej.** Wiele osób badanych z sektora edukacji twierdzi, że potrzeba większej liczby szkoleń korzystania z gSI oraz wytycznych dozwolonego użytkowania (np. Chan i Hu, 2023; Zhang i in., 2024). Są to głosy uzasadnione, bo mimo powszechnej rozpoznawalności gSI wśród nauczycieli, uczniów i studentów, bynajmniej nie wszyscy z nich z gSI korzystają (np. Strzelecki i ElArabawy, 2024). Ze względu na indywidualne różnicowanie otwartości na nowe technologie, programy wspierające pozytywne i otwarte postawy względem gSI będą szczególnie przydatne do wyrównywania szans pomiędzy uczniami i pomiędzy nauczycielami. Nie oznacza jednak, że już dziś takie administracyjne wsparcie nie występuje w ogóle, chociażby na poziomie wytyczania standardów interakcji z gSI. Także na poziomach ponadlokalnych, bo krajowych (np. Australia, Chiny, Estonia, Francja, Singapur, Korea Południowa, USA) i międzynarodowych (UE) podejmuje się próby wdrożenia standardów etycznego korzystania z gAI (zob. też Barrett i Pack, 2023; Chan, 2023; Chan i Hu, 2023). Niemniej próby te nie mają charakteru powszechnego oraz ich znajomość jest niewielka wśród kadry nauczycielskiej, uczniów i studentów (Stöhr i Malmström, 2024). Wyraźna jest też potrzeba wielowymiarowego podejścia do adopcji w kontekście różnic kulturowych oraz rozpoznawania lokalnych warunków, potrzeb i całych programów nauczania, bardziej dziś zrozumiałe z perspektywy analiz zjawisk społecznych przekraczające tradycyjne dychotomiczne podziały (Al-khresh, 2024; Boeren, 2016; Yusuf i in., 2024).
4. **Generatywna SI jako wsparcie, a nie rozwiązanie wszystkich problemów.** Najczęściej przywoływanym rolą dla gSI w edukacji jest bycie wsparciem, zarówno dla uczniów (np. Fong i in., 2024; Meyer i in., 2024; Yilmaz i in., 2014), jak i nauczycieli (np. Barrett i Pack, 2023; Escalante i in., 2023). Właśnie taka asysta, przejawiająca się w natychmiastowym kontakcie, informacji zwrotnej, możliwości przećwiczenia materiału, uzyskania porady, redukcji obciążenia, jest obecnie najlepszą kandydatką na sposób interakcji z gSI możliwie najbardziej odporny na liczne wątpliwości i zagrożenia wiązanych z gSI. Nawet ona jednak nie może być implementowana bezkrytycznie i wymaga zewnętrznej kontroli. Jej mniejsza elastyczność oraz zmierzony wpływ na procesy metapoznawcze, a więc procesy odpowiedzialne za monitorowanie i ocenianie własnych procesów poznawczych, kluczowe dla trafnej oceny swoich kompetencji i możliwości, są bowiem co najmniej niejasne (Awidi, 2024; Urban i in., 2014).

Jak nasza wiedza o integracji gSI w edukacji odnajduje się w kontekście naszej wyjściowej hipotezy dotyczącej SDG-4? Nierzadko w dokumentach strategicznych kreśli się optymistyczną wizję edukacji jako kluczowego czynnika transformacji społecznej i zrównoważonego rozwoju (Rieckmann, 2017; Unterhalter, 2019). A więc technologia napędzająca zmiany w edukacji ma potencjał na przyczynienie się do szybszej realizacji SDG-4. Ale jak pokazują przeanalizowane badania, korzystna integracja w dowolnym wymiarze edukacji nie jest integracją dowolną. Jest jednak nadzieja. Koncepcja podwójnego nauczyciela, proponowana przez badaczy takich jak Barrett i Pack (2023) oraz Chan i Hu (2023), mówi o korzystnej współpracy nauczyciela z wirtualnym asystentem, co, jak wspomnieliśmy, zostało niezależnie potwierdzone (np. Chan, 2023; Ding i in., 2023; Essel i wsp., 2022; por. Awibi, 2024).

Niemniej zysk płynący z integracji gSI musi być wieloaspektowy. Skuteczna transformacja (zob. Zhai i in., 2023) nie będzie miała miejsca, jeśli nie wychowamy nauczycieli i osób uczących się w etycznym używaniu gSI, jeśli nauczyciele i osoby uczące się nie będą rozwijać krytycznej refleksji nad technologią i swoimi własnymi zasobami. Ponadto już dostrzeżono nierówną chęć i akceptowanie korzystania z gSI w edukacji. Kiedy dodamy do tych różnic indywidualnych czynniki socjoekonomiczne, potwierdzone zostaje ryzyko, do którego nawiązaliśmy we wprowadzeniu: programy wdrożeniowe gSI w edukacji, które nie zadbają o włączanie grup marginalizowanych i niechętnych, przyczynią się do pogłębienia wykluczenia cyfrowego, a co za tym idzie wykluczenia z życia korzystającego w pełni z możliwości dzisiejszego świata. Także historyczne doświadczenia wskazują na konieczność unikania podejścia redukcjonistycznego, które często prowadziło do niespełnionych oczekiwań wobec innowacji w edukacji.

Podsumowując, gSI faktycznie *może* przyczynić się do uzyskania edukacji wysokiej jakości dla wszystkich. Ale pozostawiona sama w sobie, bez przemyślanych planów wdrożeniowych na każdym poziomie organizacji systemów edukacyjnych, bez ochoty i gotowości do zmian pośród nauczycieli może też przyczynić się do jej pogorszenia.

## 5. Zakończenie

Nasz przegląd wskazuje, że gSI ma potencjał do poprawienia jakości i dostępności edukacji. Aby w pełni wykorzystać jej możliwości, konieczne jest podjęcie wielu działań, takich jak: zapewnienie równego dostępu do technologii, rozwój kompetencji nauczycieli oraz opracowanie odpowiednich polityk edukacyjnych. Dalsze badania powinny skupić się na identyfikacji barier wdrożeniowych oraz na opracowywaniu rozwiązań, które umożliwią skuteczną integrację gSI z istniejącymi systemami edukacyjnymi.

**Bibliografia**

- Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 10. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- Abdalla, A. A., Bhat, M. A., Tiwari, C. K., Khan, S. T., & Wedajo, A. D. (2024). Exploring ChatGPT Adoption among Business and Management Students through the Lens of Diffusion of Innovation Theory. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100257. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100257>
- Al-khreshah, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100218. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>
- Awidi, I. T. (2024). Comparing expert tutor evaluation of reflective essays with marking by generative artificial intelligence (AI) tool. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100226. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100226>
- Ayanwale, M. A., & Molefi, R. R. (2024). Exploring intention of undergraduate students to embrace chatbots: from the vantage point of Lesotho. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00451-8>
- Barrett, A., & Pack, A. (2023). Not quite eye to AI: student and teacher perspectives on the use of generative artificial intelligence in the writing process. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 59. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00427-0>
- Chan, C. K. Y. (2023). A comprehensive AI policy education framework for university teaching and learning. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00408-3>
- Chan, C. K. Y., & Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: Perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 43. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8>
- Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., & Cheng, M. (2023). Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100118. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100118>
- Collie, R. J., & Martin, A. J. (2024). Teachers' motivation and engagement to harness generative AI for teaching and learning: The role of contextual, occupational, and background factors. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100224. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100224>
- Dai, Y., Lin, Z., Liu, A., & Wang, W. (2024). An embodied, analogical and disruptive approach of AI pedagogy in upper elementary education: An experimental study. *British Journal of Educational Technology*, 55, 417–434. <https://doi.org/10.1111/bjet.13371>
- Darvishi, A., Khosravi, H., Sadiq, S., Gašević, D., & Siemens, G. (2024). Impact of AI assistance on student agency. *Computers & Education*, 210, 104967. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104967>
- Deonandan, R. (2023). Generative Artificial Intelligence: A Fourth Global Digital Divide? *BMJ Leader*. <https://blogs.bmj.com/bmjleader/2023/12/21/generative-artificial-intelligence-a-fourth-global-digital-divide-by-raywat-deonandan/>
- Ding, L., Li, T., Jiang, S., & Gapud, A. (2023). Students' perceptions of using ChatGPT in a physics class as a virtual tutor. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 63. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00434-1>



- Epoch, Our World in Data (2024). *Cumulative number of large-scale AI models by domain*. <https://ourworldindata.org/grapher/cumulative-number-of-large-scale-ai-models-by-domain>
- Escalante, J., Pack, A., & Barrett, A. (2023). AI-generated feedback on writing: insights into efficacy and ENL student preference. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00425-2>
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Essuman, A. B., & Amankwa, J. O. (2024). ChatGPT effects on cognitive skills of undergraduate students: Receiving instant responses from AI-based conversational large language models (LLMs). *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100198. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100198>
- Essel, H. B., Vlachopoulos, D., Tachie-Menson, A., Johnson, E. E., & Baah, P. K. (2022). The impact of a virtual teaching assistant (chatbot) on students' learning in Ghanaian higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 57. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00362-6>
- Fleckenstein, J., Meyer, J., Jansen, T., Keller, S. D., Köller, O., & Möller, J. (2024). Do teachers spot AI? Evaluating the detectability of AI-generated texts among student essays. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100209. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100209>
- Foung, D., Lin, L., & Chen, J. (2024). Reinventing Assessments with ChatGPT and Other Online Tools: Opportunities for GenAI-empowered Assessment Practices. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100250. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100250>
- Gutierrez, C. I., Aguirre, A., Uuk, R., Boine, C. C., & Franklin, M. (2023). A proposal for a definition of general purpose artificial intelligence systems. *Digital Society*, 2(3), 36.
- Hu, K. (2023). *ChatGPT sets record for fastest-growing user base – analyst note*. Reuters. <https://www.reuters.com/technology/chatgpt-sets-record-fastest-growing-user-base-analyst-note-2023-02-01/>
- Ivanov, S., Soliman, M., Tuomi, A., Alkathiri, N. A., & Al-Alawi, A. N. (2024). Drivers of generative AI adoption in higher education through the lens of the Theory of Planned Behaviour. *Technology in Society*, 77, 102521. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102521>
- Jo, H. (2024). From concerns to benefits: a comprehensive study of ChatGPT usage in education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 35. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00471-4>
- Kajiwara, Y., & Kawabata, K. (2024). AI Literacy for Ethical use of Chatbot: Will Students accept AI Ethics?. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100251. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100251>
- Lai, C. Y., Cheung, K. Y., Chan, C. S., & Law, K. K. (2024). Integrating the adapted UTAUT model with moral obligation, trust and perceived risk to predict ChatGPT adoption for assessment support: A survey with students. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100246. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100246>
- Lee, G. G., Latif, E., Wu, X., Liu, N., & Zhai, X. (2024). Applying large language models and chain-of-thought for automatic scoring. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100213. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100213>
- Lee, H. Y., Chen, P. H., Wang, W. S., Huang, Y. M., & Wu, T. T. (2024). Empowering ChatGPT with guidance mechanism in blended learning: effect of self-regulated learning, higher-order thinking skills, and knowledge construction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00447-4>



- Lee, V. R., Pope, D., Miles, S., & Zarate, R. (2024). Cheating in the Age of Generative AI: A High School Survey Study of Cheating Behaviors before and after the Release of ChatGPT. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100253. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100253>
- Meyer, J., Jansen, T., Schiller, R., Liebenow, L. W., Steinbach, M., Horbach, A., & Fleckenstein, J. (2024). Using LLMs to bring evidence-based feedback into the classroom: AI-generated feedback increases secondary students' text revision, motivation, and positive emotions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100199. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100199>
- Ng, D. T. K., Tan, C. W., & Leung, J. K. L. (2024). Empowering student self-regulated learning and science education through ChatGPT: A pioneering pilot study. *British Journal of Educational Technology*, 55, 1328–1353. <https://doi.org/10.1111/bjet.13454>
- Niloy, A. C., Bari, M. A., Sultana, J., Chowdhury, R., Raisa, F. M., Islam, A., ... & Hossen, M. A. (2024). Why do students use ChatGPT? Answering through a triangulation approach. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100208. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100208>
- Ozga, J. (2012). Governing knowledge: Data, inspection and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 439–455.
- Pack, A., Barrett, A., & Escalante, J. (2024). Large language models and automated essay scoring of English language learner writing: Insights into validity and reliability. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100234. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100234>
- Playfoot, D., Quigley, M., & Thomas, A. G. (2024). Hey ChatGPT, give me a title for a paper about degree apathy and student use of AI for assignment writing. *The Internet and Higher Education*, 62, 100950. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100950>
- Rieckmann, M. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO publishing. <https://doi.org/10.54675/CGBA9153>
- Roser, M. (2023). The brief history of artificial intelligence: The world has changed fast—what might be next?. *Our world in data*. <https://ourworldindata.org/brief-history-of-ai>
- Sanusi, I. T., Ayanwale, M. A., & Tolorunleke, A. E. (2024). Investigating pre-service teachers' artificial intelligence perception from the perspective of planned behavior theory. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100202. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100202>
- Sørensen, K. (2024). SDG4, education: Education as a lever for sustainable development. W: S. L. Greer, M. Falkenbach, J. Figueras, & M. Wismar (red.), *Health for all policies: The co-benefits of intersectoral action* (ss. 88-103). Cambridge University Press.
- Stöhr, C., Ou, A. W., & Malmström, H. (2024). Perceptions and usage of AI chatbots among students in higher education across genders, academic levels and fields of study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 100259. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100259>
- Strzelecki, A., & ElArabawy, S. (2024). Investigation of the moderation effect of gender and study level on the acceptance and use of generative AI by higher education students: Comparative evidence from Poland and Egypt. *British Journal of Educational Technology*, 55, 1209–1230. <https://doi.org/10.1111/bjet.13425>
- Tate, T. P., Steiss, J., Bailey, D., Graham, S., Moon, Y., Ritchie, D., ... & Warschauer, M. (2024). Can AI provide useful holistic essay scoring?. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100255. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100255>
- Tawil, S., Akkari, A. & Macedo, B., 2012. *Beyond the conceptual maze: the notion of quality in education*, UNESCO. <https://policycommons.net/artifacts/8197322/beyond-the-conceptual-maze/9107710/>
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10, 39–51.

- Urban, M., Děchtěrenko, F., Lukavský, J., Hrabalová, V., Svacha, F., Brom, C., & Urban, K. (2024). ChatGPT improves creative problem-solving performance in university students: An experimental study. *Computers & Education*, 215, 105031. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105031>
- Wang, X., Liu, Q., Pang, H., Tan, S. C., Lei, J., Wallace, M. P., & Li, L. (2023). What matters in AI-supported learning: A study of human-AI interactions in language learning using cluster analysis and epistemic network analysis. *Computers & Education*, 194, 104703. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104703>
- Wiboolyasarín, W., Wiboolyasarín, K., Suwanwihok, K., Jinowat, N., & Muenjanchoey, R. (2024). Synergizing collaborative writing and AI feedback: An investigation into enhancing L2 writing proficiency in wiki-based environments. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6, 100228. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100228>
- Xia, Q., Chiu, T. K., Lee, M., Sanusi, I. T., Dai, Y., & Chai, C. S. (2022). A self-determination theory (SDT) design approach for inclusive and diverse artificial intelligence (AI) education. *Computers & Education*, 189, 104582. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104582>
- Yilmaz, R., & Yilmaz, F. G. K. (2023). The effect of generative artificial intelligence (AI)-based tool use on students' computational thinking skills, programming self-efficacy and motivation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100147. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100147>
- Yusuf, A., Pervin, N., & Román-González, M. (2024). Generative AI and the future of higher education: a threat to academic integrity or reformation? Evidence from multicultural perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 21. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00453-6>
- Zhai, X. (2023). Chatgpt and ai: The game changer for education. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31107.37923>
- Zhang, S., Zhao, X., Nan, D., & Kim, J. H. (2024). Beyond learning with cold machine: interpersonal communication skills as anthropomorphic cue of AI instructor. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 27. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00465-2>
- Zhang, S., Zhao, X., Zhou, T., & Kim, J. H. (2024). Do you have AI dependency? The roles of academic self-efficacy, academic stress, and performance expectations on problematic AI usage behavior. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(1), 34. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00467-0>



**dr hab. Jacek Stańdo, prof. PŁ**

Politechnika Łódzka

## **Dostrzeganie potrzeb uczących się z niepełnosprawnością**

### **Wprowadzenie**

**Ustawa z dnia 9 marca 2023 r.** (o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych)<sup>1</sup> nakłada obowiązek na podmioty publiczne, aby ich strony internetowe i aplikacje mobilne były dostępne cyfrowo dla osób z niepełnosprawnościami. Konieczność dostosowania prawa jest podyktowana regulacjami unijnymi. Ustawa implementuje dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/2102 z 26 października 2016 r. dotyczącą dostępności stron internetowych i aplikacji mobilnych sektora publicznego (Dz. Urz. UE L 327 z dnia 02.12.2016, s. 1). Wprowadza ona również zmiany w ustawie z dnia 17 lutego 2005 r. o informatyzacji działalności podmiotów realizujących zadania publiczne, która stanowi podstawę do wydania Rozporządzenia w sprawie Krajowego Rejestru Informatyzacji.

Najważniejsze założenia ustawy:

- Dostępność cyfrowa – strony internetowe i aplikacje mobilne są perceptywnie dostępne, nawigowalne, zrozumiałe i pomocne.
- Wymagania dotyczące dostępności cyfrowej opierają się na wytycznych WCAG 2.1.
- Podmioty publiczne muszą opublikować deklarację dostępności, w której informują o stanie dostępności swoich stron internetowych i aplikacji mobilnych.
- Dostępność cyfrowa jest monitorowana przez Ministerstwo Cyfryzacji.

Zgodność z wymaganiami WCAG 2.1. AA określona jest w tabeli załączonej do ustawy. WCAG (Web Content Accessibility Guidelines)<sup>2</sup>, opisują wytyczne dotyczące dostępności treści internetowych. Wiele krajów wprowadziło lub planuje wprowadzenie przepisów i regulacji dotyczących dostępności cyfrowej, które często opierają się na standardach WCAG (Paul, 2023; Chee, 2022; Fernández-Díaz, 2019).

### **Dostępność e-materiałów edukacyjnych dla uczących się**

Aby sprostać różnym potrzebom grup uczących się z niepełnosprawnością, stworzono wytyczne opisane w czterech grupach tematycznych:

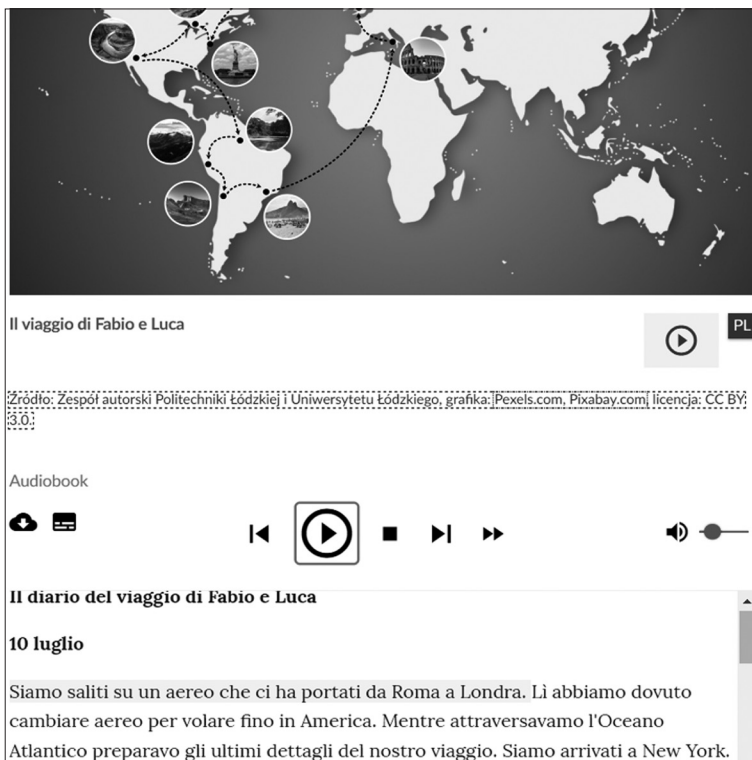
- funkcjonalność,
- kompatybilność,
- postrzegalność,
- zrozumiałość.

<sup>1</sup> <https://dziennikustaw.gov.pl/D2023000051101.pdf>

<sup>2</sup> <https://www.w3.org/Translations/WCAG21-pl/>

## Funkcjonalność

Zapewnienie użytkownikowi wystarczającego czasu na wykonanie danej czynności, np. możliwość zatrzymania, pauzowania akcji (rys. 1).



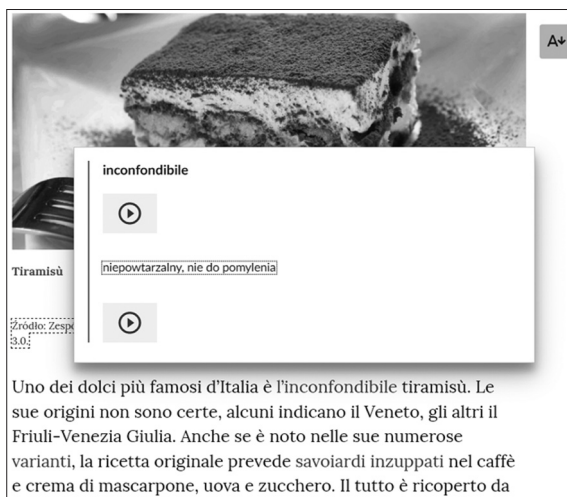
Rysunek 1. Źródło: <https://zpe.gov.pl/>.

Pozostałe wytyczne w tym obszarze:

- Przyciski, pola tekstowe muszą być dostępne za pomocą klawiatury.
- Mechanizmy nawigacji muszą być jasne i spójne.

## Kompatybilność

W materiałach, w których zamieszczane są informacje w wielu językach, istotne jest dodanie tzw. langów, tak aby czytnik ekranowy „wiedział”, w jakim języku czyta czytnik (rys. 2).



Rysunek 2. Źródło: <https://zpe.gov.pl/>.

Pozostałe wytyczne w tym obszarze:

- Treści muszą być skalowalne, aby można je było wyświetlać na urządzeniach o różnych rozmiarach ekranu.
- Strony internetowe i aplikacje mobilne muszą być opracowane w standardowych językach internetowych.

### Postrzegalność

Obszar zapewnia, że informacje są prezentowane za pomocą różnych zmysłów, na przykład kontrast kolorystyczny dla osób niedowidzących (rys. 3).



Rysunek 3. Źródło: <https://zpe.gov.pl/>.

Tworzenie tzw. tekstów alternatywnych (rys. 4, 5).



Rysunek 4. Źródło: <https://zpe.gov.pl/>.



Rysunek 5. Źródło: <https://zpe.gov.pl/>.

Pozostałe wytyczne w tym obszarze:

- Treści tekstowe muszą mieć odpowiedni rozmiar czcionki.
- Filmy, animacje, gry muszą mieć alternatywne formaty dostępne dla osób z problemami ze słuchem lub wzrokiem.
- Schematy kolorów muszą być przejrzyste i łatwe do rozróżnienia.



## Zrozumiałość

Przedstawione treści są dostosowane do wieku uczniów oraz ich możliwości. Opisy alternatywne zawierają informacje ważne ze względu na treść materiału – mają wartość edukacyjną umożliwiającą osiągnięcie założonych przez autora celów. Instrukcje dotyczące korzystania z materiału i jego poszczególnych elementów są szczegółowe i opisują kolejne etapy korzystania z zasobów, zawierają spis treści (rys. 6).

### Instrukcja użytkownika

#### Spis treści

- Struktura e-materiału
- Materiały multimedialne
- Obudowa dydaktyczna
  - Interaktywne materiały sprawdzające
  - Słownik pojęć dla e-materiału
  - Przewodnik dla nauczyciela
  - Przewodnik dla uczącego się
  - Netografia i bibliografia
- Minimalne wymagania techniczne

#### Struktura e-materiału

E-materiał składa się z podstawowych informacji, materiałów multimedialnych oraz obudowy dydaktycznej.

Na stronie z podstawowymi informacjami znajduje się tytuł e-materiału, kod i nazwa kwalifikacji, nazwa i symbol cyfrowy zawodu oraz nazwisko konsultanta.

Do poszczególnych elementów e-materiału można przejść za pomocą interaktywnego spisu treści.



Rysunek 6. Źródło: <https://zpe.gov.pl/>.

Pozostałe wytyczne w tym obszarze:

- Język powinien być prosty i zrozumiały.
- Należy unikać skomplikowanych terminów.
- Struktura zdań powinna być logiczna i łatwa do podążania.
- Treści powinny być podzielone na logiczne sekcje.

## Podsumowanie

Korzystanie z WCAG niesie ze sobą wiele korzyści, zarówno dla osób z niepełnosprawnościami, jak i dla ogółu użytkowników, a także dla samych stron internetowych i aplikacji. Dostępne cyfrowo strony są bardziej przyjazne dla użytkowników, poprawiają ich wizerunek i mogą zwiększyć zasięg.

Ponadto:

- Dostępność dla osób starszych: wraz z wiekiem coraz więcej osób doświadcza problemów ze wzrokiem, słuchem i motoryką.
- Łatwiejsze korzystanie z różnych urządzeń: zasady WCAG obejmują projektowanie uniwersalne, co oznacza, że strony są łatwiejsze w obsłudze na różnych urządzeniach, takich jak smartfony, tablety i czytniki ekranu.
- **Poprawa edukacji i komunikacji: dostępne strony internetowe i materiały edukacyjne mogą poprawić dostęp do edukacji i komunikacji dla osób z niepełnosprawnościami.**

## Bibliografia

- Paul, S. (2023). Accessibility analysis using WCAG 2.1: evidence from Indian e-government websites. *Universal access in the information society*, 22(2), 663-669.
- Chee, M., Davidian, Z., & Weaver, K. D. (2022). More to do than can ever be done: Reconciling library online learning objects with WCAG 2.1 standards for accessibility. *Journal of Web Librarianship*, 16(2), 87-119.
- Fernández-Díaz, E., Maldonado, MCJ i Sánchez, PPI (2019). Dostęp do Internetu. Nowa era WCAG 2.1, przejście do przyszłej wersji WCAG 3.0. *GECONTEC: Revista Internacional De Gestión Del Conocimiento Y La Tecnología*, 7 (2), 43-65.

**dr Kinga Kusiak-Witek**

Akademia Tarnowska

## **Diagnoza kompetencji prospołecznych dzieci w edukacji inkluzyjnej**

### **Streszczenie**

Artykuł indukuje o możliwościach diagnozowania kompetencji prospołecznej dzieci w wieku sześciu lat, uczestniczących w inkluzyjnej edukacji. Autorka nakreśla koniunktury systemowe, jakie towarzyszą edukacji inkluzyjnej, rozwijającej kompetencje prospołeczne dzieci, priorytetowo tych, które są w grupie ryzyka ostracyzmu. Pokazuje warunki, jakie musi spełnić diagnoza, gdy przyjmie się analizę istniejących na gruncie pedagogiki propozycji diagnozowania kompetencji prospołecznych. Istotną płaszczyzną tegoż tekstu jest pokazanie przestrzeni diagnozy kompetencji prospołecznych dzieci sześciolatków, do których należą zabawa i zajęcia edukacyjne w przedszkolu. W charakterystyczny sposób przedstawiono efekty badań eksperymentalnych, prowadzonych przez studentów pedagogiki i samą autorkę. Badania te oparto na obserwacji zawodowej autorów oraz znajomości literatury przedmiotu.

Diagnoza kompetencji prospołecznych ma istotne znaczenie zarówno dla teorii, jak i praktyki edukacji inkluzyjnej. W niniejszym artykule podkreśla się również specjalną rolę wychowawczo-profilaktyczną w realizacji systematycznego kształcenia u sześciolatków kompetencji prospołecznych jako humanistycznego aspektu edukacji. Istniała konieczność pogłębionej diagnozy tego zagadnienia, w tym pracy nauczyciela opartej na oddziaływaniu profilaktycznym, które kształtuje działanie dziecka w perspektywie społecznej. Pokazano diagnozę kompetencji prospołecznych z perspektywy studentów i nauczycieli przedszkola.

### **Wprowadzenie**

Zagadnienie kompetencji prospołecznych jest niedookreślone i skomplikowane pod kątem operacjonalizacji dla edukacji czy języka. Gdy mamy na względzie inkluzyjną edukację, istnieje duża potrzeba przełożenia go na potrzeby badań naukowych, co wydaje się skomplikowane i wymusza poszukiwania odpowiedniej strategii badawczej. Na pewno znajduje zastosowanie na gruncie edukacji, pedagogiki i wielu nauk społecznych. Rozważania na temat kompetencji prospołecznych są interesujące z uwagi na edukację włączającą. Wciąż intrygują, czy są one pewną ogólną umiejętnością społeczną, czy też obejmują wiele specyficznych i nieraz niezwiązanych ze sobą umiejętności. Jednak, pomimo dużej rozbieżności definicyjnej, nie można zaprzeczyć, że kompetencje społeczne podlegają procesowi ciągłego rozwoju – począwszy od urodzenia aż do starości. W związku z tym wymagają doboru prawidłowego postępowania diagnostycznego, o czym będzie mowa w dalszej części niniejszego artykułu.

## 1. Kompetencje prospołeczne w inkluzyjnej edukacji – kontekst definicyjny

Przedszkole jest miejscem pierwszych poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, inkluzyjności, a tym samym akceleracji kompetencji społecznych i prospołecznych. Edukację w inkluzyjności można rozpatrywać jako „proces działania wywołujący zmiany w uczniach, które są obserwowalne”<sup>1</sup>. U dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) jest to dostęp do szkół ogólnodostępnych, oferujących mu środowisko edukacyjne sprzyjające jego indywidualnemu rozwojowi. Proces włączania (inkluzyji) ujmuję się jako „pewną podróż raczej niż punkt przeznaczenia [...]”<sup>2</sup>. Jest to złożone działanie, które zapewnia dzieciom ze SPE realizację ich możliwości rozwojowych, a także pozwala im na funkcjonowanie społeczne. Zdaniem Bolesława Niemierki: „Działanie edukacyjne zorientowane na zmiany emocjonalne w uczniu (mówimy o wychowaniu). Wynikiem wychowania jest własny system wartości oraz zdolności jednostki do kierowania się tymi wartościami – do samokontroli, wewnętrznego motywowania się, wyrażania uczuć”<sup>3</sup>. Wyżej wymienione wartości i uczucia rozwijają się w celu budowania zespołu, w którym każde dziecko

[...] bez względu na wygląd, możliwości czy stopień sprawności – znajdzie swoje miejsce, rozwinię własne zainteresowania i poczuje się dobrze. Proces edukacji włączającej stanowi szereg działań w wielu aspektach. Podaje, że działania te powinny dotyczyć sfery osobowościowej nauczycieli, rodziców, specjalistów, decydentów, jak i samych postaw nauczycieli wobec swojej pracy i wobec ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Tym samym wskazuje, że zachodzące zmiany powinny obejmować proces doskonalenia nauczycieli i ich szeroko rozumianych kompetencji<sup>4</sup>.

Proces włączania w edukację pomaga dzieciom, tak po prostu, być z drugą osobą, wzmocnia więzi emocjonalne z innymi. Biorąc pod uwagę, że każde dziecko posiada głęboką potrzebę akceptacji i bycia dostrzeżonym w grupie, poprzez współpracę, współdziałanie oraz życzliwość ma możliwość doświadczania akceptacji, tolerancji, szacunku, uznania i pomagania. Wpisuje się to w szeroko pojętą ideę humanitaryzmu.

Kategorie kompetencji definiuje się różnorodnie, choć w każdej z nich powtarza się udział trzech podstawowych elementów, do których zalicza się wiedzę, umiejętność oraz odpowiedzialność<sup>5</sup>. Kompetencje uznaje się za szczególną właściwość, która wyraża się w demonstrowaniu na poziomie wyznaczonym przez społeczne standardy. Jest to umiejętność adekwatnego zachowania się, ze świadomością potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania i przyjmowania za nie odpowiedzialności. Samo pojęcie „kompetencja” sięga do podstawowych założeń psychoanalizy i neobehawioryzmu. Termin ten został zastosowany po raz pierwszy przez Roberta W. White’a, nawiązywał do dążenia do wywierania skutecznego wpływu na otoczenie (ang. *effectance*

<sup>1</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 20.

<sup>2</sup> Tamże, s. 22.

<sup>3</sup> Tamże, s. 23.

<sup>4</sup> Tamże, s. 28.

<sup>5</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 137.

motivation). W związku z tym kompetencja była interpretowana jako każda umiejętność człowieka przyczyniająca się do skutecznej interakcji z otoczeniem<sup>6</sup>. Szczególnie zastosowanie termin ten znalazł w psychologii rozwojowej i społecznej, gdzie interpretuje się pojęcie kompetencji społecznej, prospołecznej czy interpersonalnej. Przyczynkiem do takiego rozważania tematu jest utożsamianie określonych predyspozycji osobowościowych i zamiennego korzystania z funkcjonujących do tej pory definicji.

Natomiast działanie prospołeczne w kontekście kompetencji definiowane jest jako „[r]eakcje nastawione na dobro innych, lub rozwój osób, ale także: instytucji, grup, społeczeństw, idei i organizacji, określane są jako prospołeczne”<sup>7</sup>. Kompetencje prospołeczne są kategorią kompetencji społecznych (ang. *social competence*), ujmowane jako rozwinięta w toku uczenia się zdolność kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego uczestniczenia w życiu społecznym, z uwzględnieniem etycznego kontekstu własnego postępowania<sup>8</sup>.

Wykazując walory kompetencji prospołecznych, należy uwzględnić, iż polegają one na udzielaniu pomocy oraz przyjmowaniu postawy życzliwości. Takie działania dodają ufności we własne siły. W ujęciu Dawida Clarce’a: „Kompetencją prospołeczną może być każde działanie, uznane za pozytywne z punktu widzenia społeczeństwa. Do takich działań zaliczamy ugodowość, współpracę, pomaganie itp.”<sup>9</sup>. Podstawą kompetencji prospołecznych jest zdolność rozumowania sytuacji z punktu widzenia kogoś innego. Chodzi tu o przyjmowanie możliwości, które mają wiele perspektyw. Może dotyczyć to sfer: fizycznej, społecznej i emocjonalnej. „Dzieci prospołeczne są częściej akceptowane przez grupę, mają lepsze umiejętności w regulacji swoich emocji, są pomocne i potrafią współpracować”<sup>10</sup>. Wiele wyników badań potwierdza, że empatia i zachowania prospołeczne obniżają poziom agresji u dzieci przedszkolnych i szkolnych. Badania włoskiego psychologa Spataro udowodniły, że przyjmowanie perspektywy i empatyczna troska mają pośredni wpływ na obniżenie agresji poprzez wzmacnianie zachowań prospołecznych<sup>11</sup>. W wielu badaniach również wykazano, że indukcjonizm bodźca z jednej osoby, potrzebującej pomocy, na inną nie przebiega spontanicznie i wymaga dalszej pracy wychowawczo-dydaktycznej nauczycieli.

<sup>6</sup> R.W. White utożsamiał kompetencje z umiejętnościami społecznymi. R.W. White, *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In E. J. Shoben & F. L. Ruch, *Perspectives in psychology* 1963, s. 33–59.

<sup>7</sup> J. Reykowski, *Motywacja postaw prospołecznych a osobowość*, PWN, Warszawa 1979, s. 79.

<sup>8</sup> Definicja dotyczy rozumienia terminu kompetencje społeczne odniesionego do ram kwalifikacji (Europejskiej Ramy Kwalifikacji – ERK i Polskiej Ramy Kwalifikacji – PRK). Termin ten występuje także w innych znaczeniach w różnych dziedzinach nauki (np. w psychologii, socjologii, pedagogice). Nie należy mylić kompetencji społecznych z kompetencjami w ogóle. W odniesieniu do ram kwalifikacji (polskiej i europejskiej) kompetencje społeczne rozumie się jako szczególnego rodzaju kategorię kompetencji. Ustawa z dnia 22 grudnia 2015 r. o Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji (Dz.U. z 2020 r. poz. 226). *Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2013, s. 54. Instytut Badań Edukacyjnych, Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013, s. 37.

<sup>9</sup> D. Clarce, *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk 2005, s. 95.

<sup>10</sup> L. Berk, *Development through lifespan*. New York, Allyn and Bacon 2004, s. 265.

<sup>11</sup> P. Spataro, M. Calabrò, E. Longobardi, *Prosocial behaviour mediates the relations between empathy and aggression in primary school children*, *European Journal of Developmental Psychology* 2020, s. 725–135.

Dociekania badawcze wykazują, że kompetencje prospołeczne dzieci należy rozwijać poprzez działania wychowawcze, profilaktyczne nauczycieli, oparte na metodycznych przesłankach. Prowadząc działania wychowawcze, dotyczące kompetencji prospołecznych dziecka, należy brać pod uwagę: „zarówno charakterystykę rozwojową ontogenezy człowieka, jak i kontekst tworzony przez życie społeczne, współczesnego dziecka”<sup>12</sup>. Aktywność jednostki w interakcji z innymi wyznacza aktywność jej działania. Na podstawie badań Barbary Arskiej-Karyłowskiej można wywnioskować, że: „Dzieci w wieku przedszkolnym coraz lepiej rozumieją inne osoby i bardziej skomplikowane relacje społeczne, rozwijają umiejętność przyjmowania perspektywy drugiej osoby i potrafią się dzielić”<sup>13</sup>.

Konstytyutywnymi zainteresowaniami tego artykułu są kompetencje prospołeczne dzieci w wieku sześciu lat, w odniesieniu do edukacji włączającej. Różnorodne aspekty, tak rozumianej kompetencji dzieci, mają odzwierciedlenie w badaniach, prowadzonych na przestrzeni wielu lat, nad altruizmem, kolektywizmem, uspołecznieniem i postawami prospołecznymi.

## 2. Sposoby diagnozowania kompetencji społecznych

Zakres diagnostyki edukacyjnej definiowany jest jako „teoria i praktyka diagnozy edukacyjnej, [polegającej na] uściślonym rozpoznawaniu warunków, przebiegu i wyników uczenia się”<sup>14</sup>. Według przyjętych założeń tego artykułu diagnoza edukacyjna jest uściślonym rozpoznawaniem warunków, przebiegu i wyników uczenia się, a diagnostyka edukacyjna jest teorią i praktyką diagnozy edukacyjnej<sup>15</sup>. Zagadnieniem diagnozowanym w tej pracy są zachowania prospołeczne dzieci. Różnorodne definiowanie kompetencji społecznych i prospołecznych generuje trudności również w polu interpretacji diagnozy. Kompetencję prospołeczną dzieci można rozpoznawać z kilku perspektyw, mianowicie „obserwatora”, „eksperymentatora”, biorąc pod uwagę kryteria arbitralnie przyjęte przez badacza lub kryteria otoczenia społecznego dziecka, np. w perspektywie obserwacji uczestniczącej, można przyjąć rolę „aktora”<sup>16</sup>. Zachowania prospołeczne dzieci w warunkach przedszkolnych poznaje się poprzez obserwacje w środowisku naturalnym: wywiady, analizy prac dzieci i wypowiedzi dzieci podczas zabawy z podziałem ról. Stosuje się wówczas techniki polegające na definiowaniu *a priori* działań społecznie pożądanych i ocenianiu badanych w odniesieniu do tego wzorca. Kolejne techniki określają kompetencje prospołeczne dzieci na podstawie opinii otoczenia społecznego dziecka: rodziców, nauczycieli i rówieśników. W tym przypadku pomocne są kwestionariusze wywiadów i technik socjometrycznych.

<sup>12</sup> J. Sajdera, *Konteksty zaangażowania nauczycieli przedszkola w działania profesjonalne*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2020, s. 270.

<sup>13</sup> B. Arska-Karyłowska, *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.

<sup>14</sup> B. Niemierko, dz. cyt., s. 29.

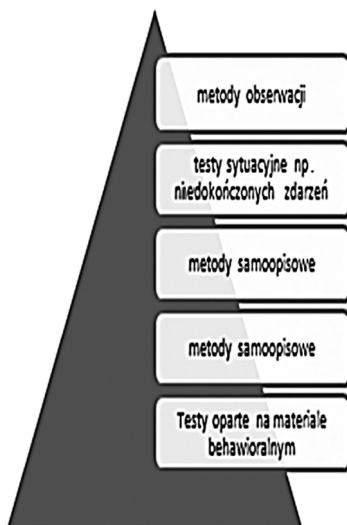
<sup>15</sup> Tamże, s. 30.

<sup>16</sup> M. Deptuła, *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2024, s. 243.

Kontekst sytuacyjny działań prospołecznych jest wprowadzeniem do właściwej diagnozy kompetencji prospołecznych. Następnym etapem są: metody obserwacyjne, narzędzia samoopisowe, testy sytuacyjne, a także sytuacyjne historyjki obrazkowe (łac. *exempla ficta*).

Diagnozowanie kompetencji prospołecznych w edukacji inkluzyjnej odbywa się w warunkach naturalnych przedszkola, tj. podczas zabaw i zajęć dzieci oraz kontaktów okolicznościowych. Przebiega według z góry przyjętych schematów obserwacyjnych, daje możliwość zidentyfikowania określonych zachowań werbalnych, pozawerbalnych, parajęzykowych oraz zaniechań podczas interakcji społecznych.

Polskie badania dotyczące kompetencji prospołecznych prowadzone są przede wszystkim w podejściu globalnym (stosowane typologizacje, uwzględniające aspekty motywacyjne działania prospołecznego).



Rys.1. Sposoby diagnozy kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym

Źródło: opracowanie własne.

Obecnie brakuje wystandaryzowanych oraz znormalizowanych testów do pomiaru kompetencji prospołecznych, szczególnie u młodszych dzieci. Siłą rzeczy musimy więc posilkować się różnego rodzaju zadaniami, których wyniki mogą dostarczać wskaźników umiejętności społecznych użytecznych w diagnozie jakościowej.



Rys. 2. Typy zadań do pomiaru kompetencji społecznych (oprac. na podst. Matczak, Knopp, 2013)

Materiał do badań				
Test obrazkowy	Historyjki <i>exempla ficta</i>	Teatr oraz teksty z wykorzystaniem żywych modeli	Teksty werbalne, np. drama	Filmy i teksty dźwiękowe

**Źródło:** opracowanie własne.

Do pomiaru tendencji prospołecznych stosuje się metody o statusie paraprojekcyjnym<sup>17</sup> lub nominacyjnym<sup>18</sup>, rzadziej samoopisowym<sup>19</sup>. Metody paraprojekcyjne (np. kwestionariusz „Wypadek w górach”<sup>20</sup>) opierają się na ocenianiu. Przyjęcie takiego podejścia pozwala wyeliminować zmienne aprobaty społecznej jako czynnik zniekształcający odpowiedź. Skomplikowane testy dostarczają wielu danych, jednak mają ograniczenia i przeciwwskazania wiekowe. Nie są dostosowane do dzieci młodszych z uwagi na ograniczenia rozwojowe. Bariere stanowi rozwój mowy i poznawczy. Większość badań to samooceny prowadzone w obecności psychologa.

Dostosowany do dzieci jest na pewno test niedokończonych zdań. Można np. zapraszać dzieci do inscenizowania zakończenia historyjek, których treść dotyczy jednej z wyodrębnionych sytuacji<sup>21</sup>. Niektóre z sytuacji dostarczających informacji o gotowości do niesienia pomocy rówieśnikom oraz współpracy stały się inspiracją do opracowania sytuacji umożliwiających poznanie tychże zdolności dzieci. Należy rozważyć fakt, że to, co jest osiągalne w ocenie kompetencji prospołecznej dzieci przedszkolnych, to przejaw działaniowy, natomiast już wiedza dziecka pozostaje trudna do zdiagnozowania i wymaga użycia pomocniczych instrumentów. Kolejny problem stanowi poziom poznawczy dziecka. Może ono posiadać umiejętność przekładania wiedzy na działanie. Wskazane jest rozważenie zarówno wiedzy dziecka na temat relacji społecznych, jak i jego zdolności do przejawiania tych działań w odpowiednich sytuacjach.

Diagnoza kompetencji prospołecznych wymaga zrozumienia parametrów sytuacyjnych zachowania, uwzględnienia czynników je poprzedzających oraz jego konsekwencji, a także świadomości, że heterogeniczne zachowania dzieci mogą być różnie oceniane. Indywidualność opinii na temat tego, co jest u dzieci zachowaniem pożądanym lub akceptowanym, a co takim zachowaniem nie jest, wynika zarówno z rzetelności oceny, jak i sposobu postrzegania przez pozostających

<sup>17</sup> J. Śliwak, *Altruizm a preferencja wartości – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 1996.

<sup>18</sup> I. Boski, *Motywacja osiągnięć a zachowania prospołeczne*, „Studia Psychologiczne” 1972/17, s. 19–39.

<sup>19</sup> J. Różańska-Kowal, *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2010.

<sup>20</sup> A. Szuster-Zbrojewicz, *Z badań nad związkami podobieństwa odroczoneści. Ja – Inni z gotowości do egocentrycznego zaangażowania się w sprawy pozasobiste* [w:] M. Jarymowicz (red.), *Studia nad postrzeganiem relacji Ja – Inni: To samo indywidualna, przynależności*, Ossolineum, Wrocław 1988, Kwestionariusz A–N, s. 199–231.

<sup>21</sup> J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 43.

z nim w różnych relacjach dorosłych, rówieśników, a nawet samo dziecko. Dlatego rozważa się interpersonalną decentrację konstruktów zawierającego czynnik poznawczy, opartego na integracyjnym modelu Lawrence Kohlberga:

Zarazem młodsze, jak i starsze dzieci w danym stadium (w porównaniu z normą wiekową dla tego stadium) słabiej reagują, lub są mniej zdolne do przyjmowania stymulacji do następnego wyższego stanu, niż dzieci w wieku odpowiadającym normie. Kategoria „otwartego okresu” nie ma związku z wiekiem, jest on indywidualny<sup>22</sup>.

Wykorzystanie modelu Erika Eriksona oraz Lawrence Kohlberga i Richarda Mayera do badania rozwoju prospołecznego dzieci w wieku sześciu lat znajduje pełne uzasadnienie<sup>23</sup>. Za teoretyczną podstawę poznawania kompetencji prospołecznych dzieci przedszkolnych można również przyjąć koncepcję Lwa Wygotskiego, który opiera diagnozę na następujących założeniach: „Właściwa diagnostyka rozwoju powinna objąć nie tylko już zakończone cykle rozwoju, nie tylko plony, lecz i procesy będące w fazie dojrzewania”<sup>24</sup>. Punktem wyjścia wszystkich dynamicznych zmian rozwojowych zachodzących w danym wieku jest społeczna sytuacja rozwoju. Funkcjonowanie dziecka w wieku przedszkolnym w wymiarze społecznym nade wszystko wiąże się z kategorią zabawy. Lew Wygotski nazywa ją „szczególną właściwością wieku przedszkolnego”<sup>25</sup>. Zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju, gdyż dziecko w niej „zawsze jest wyżej” od swojego średniego poziomu, „wyżej” od swojego zwykłego codziennego zachowania; „Zabawa w skondensowanej postaci skupia w sobie, jak w soczewce szkła powiększającego, wszystkie tendencje rozwojowe”<sup>26</sup>. Okoliczność ta czyni zabawę kategorią niezbywalną dla problematyki poznawania kompetencji prospołecznej dziecka przedszkolnego.

Wymienione propozycje stanowią zaledwie pewien zarys koncepcji poznawania kompetencji prospołecznych dzieci na progu ich edukacji, uwzględniający jednak istniejące w tym obszarze możliwości i ograniczenia. Wydaje się zatem racjonalne stworzenie nowych metod badawczych do pomiaru kompetencji prospołecznych.

### 3. Organizacja badań własnych dotyczących diagnozy kompetencji prospołecznych

Celem badania była ocena poziomu kompetencji prospołecznych, takich jak dzielenie i pomaganie, a także poziomu kompetencji społeczno-emocjonalnych, w grupie polskich dzieci pod koniec edukacji przedszkolnej. Celem była również analiza różnic i podobieństw pomiędzy studencką oceną poziomu badanych aspektów kompetencji prospołecznych.

<sup>22</sup> D. Czyżowska, A. Niemczyński, E. Kmieć, *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence’a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993/1–2, s. 19–37.

<sup>23</sup> J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.

<sup>24</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 82.

<sup>25</sup> Tamże, s. 162.

<sup>26</sup> Tamże, s. 160.

Pytania badawcze:

1. Czy dzieci w wieku sześciu lat wykazują kompetencje prospołeczne: pomaganie, życzliwość, tolerancję, współpracę i współdziałanie?
2. Czy studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej dostrzegają potrzebę modelowania zachowania dzieci w kierunku kompetencji prospołecznych?
3. Czy istnieje związek pomiędzy programowym oddziaływaniem a kompetencjami prospołecznymi?

### **Metody i narzędzia badawcze**

W celu dokonania diagnozy poziomu kompetencji prospołecznych dzieci sześciolletnich, z perspektywy samego badacza, wykorzystano eksperyment pedagogiczny. Poznanie nastąpiło poprzez systematyczną obserwację bezpośrednią, a jej narzędziem był arkusz obserwacji, przeznaczony do identyfikacji poszczególnych składowych kompetencji prospołecznych badanych dzieci. W omawianym postępowaniu badawczym dzieci były obserwowane, w trakcie cyklu 20 zajęć i 50 zabaw dowolnych, w dwóch grupach. Następnie przeprowadzono wywiad ze studentami pedagogiki przedszkolnej.

### **Procedura badawcza**

Zrealizowano dwa odrębne badania. Prace badawcze były elementem badań własnych autorki, przeprowadzonych w ramach działania naukowego pt. „Kompetencje prospołeczne dzieci w wieku sześciu lat na podstawie autorskiego programu *Ja nie jestem sam*”. Badania prowadzone były w bezpośredniej obserwacji. Do udziału w nich zapraszano studentów poprzez ogłoszenia zamieszczane na forach studenckich oraz w mediach społecznościowych. Następnie zastosowano kontrolowane dopasowanie grupy porównawczej do grupy głównej. Dopasowano cztery grupy badawcze. Wszystkie grupy dzieci zostały dopasowane pod względem wieku i płci.

### **Sposób doboru grup dziecięcych do badań**

Badanie na pierwszym etapie

Dzieci i nauczycieli rozdzielono do próby.

Grupy badane:

Pierwsza grupa – eksperymentalna dzieci. Druga grupa – kontrolna. Został przeprowadzony pomiar początkowy – zmienne zależnej Y.

Zabieg eksperymentalny: Czy występują, a jeżeli tak, to w jakim stopniu, kompetencje prospołeczne u dzieci? Czy dzieci wykazują kompetencje prospołeczne wobec rówieśników o specjalnych potrzebach edukacyjnych, a także dzieci migrujących w obliczu wojny na Ukrainie? Czy dzieci wykazują takie kompetencje w naturalnych sytuacjach i podczas zajęć? Obserwację uczestniczącą uzupełniły niedokończone historie – wartość 1 zmiennej.

Badanie na drugim etapie

Grupa eksperymentalna poddana została oddziaływaniu eksperymentalnemu, to znaczy prowadzono zajęcia objęte programem. Co się tyczy grupy

kontrolnej, nie była poddana żadnemu oddziaływaniu. Kontrolna grupa funkcjonowała poza jakimkolwiek celowym oddziaływaniem ukierunkowanym na wywołanie zmiennej.

Badanie na trzecim etapie:

Następnie po rezolucji działania eksperymentalnego badanie przeprowadzono w obu grupach, opierając się na obserwacji, ankiecie dla nauczycieli i niedokończonych historiach. Warunki, które konstatują hipotezy: Egzemplifikacja hipotezy o koligacji liniowej Y do X, pod warunkiem  $Y_e = Y_k$  porównanie grupy dane niezależne, które miały go traktować jako dodatkowego nauczyciela.

Badanie 30-osobowej grupy studentów dotyczyło odpowiedzi na pytania: Czy kompetencje prospołeczne są potrzebne? Czy obserwują podczas swoich praktyk studenckich kompetencje prospołeczne?

### **Diagnoza kompetencji prospołecznych dzieci**

Zadanie badacza polegało na odnotowaniu w specjalnie przygotowanym arkuszu ankiety badanych osób, które z nich podczas poszczególnych zabaw i zajęć wykazywały się zachowaniem świadczącym o wysokim, przeciętnym poziomie albo brakach w zakresie badanych kompetencji. Działanie każdego z dzieci objętych badaniem zostało poddane analizie pod kątem kompetencji prospołecznych, a następnie zaklasyfikowane do jednego z poziomów. I tak np. w zakresie życzliwości wyodrębniono dzieci o wysokim, przeciętnym oraz niskim poziomie zachowania prospołecznego oraz takie, które cechowała całkowita jej alienacja. Kolejny z komponentów kompetencji prospołecznych, czyli współdziałanie, pozwolił na wyłonienie dzieci, które aktywnie włączały się w pracę zespołową, dzieci biernych oraz narzucających innym swoje zdania. Inaczej, na podstawie obserwacji kwalifikacji empatycznych wyodrębniono dzieci: współodczuwające, wrażliwe i tolerancyjne, jak również okazujące zainteresowanie tylko wybranym osobom oraz takie, które postępowały egoistycznie. Następnie badano zakres przestrzegania reguł moralnych: przestrzegających kontraktu grupowego, częściowo przestrzegających zasad oraz niestosujących się do obowiązujących zasad. Kolejne z omawianych składników kompetencji prospołecznych, czyli tolerancja wobec innych, pozwoliła na wyodrębnienie osób, które postępowały według strategii: „ja, ty my = kompromis”, „ja przeciwko tobie” – agresja słowna oraz strategia, „ja przeciwko tobie” – agresja fizyczna. Następną kategorią działań prospołecznych w badaniu to pomaganie sobie w grupie i pomaganie innym. Wyodrębniono dzieci o wysokim, przeciętnym oraz niskim poziomie pomagania sobie nawzajem oraz takie, które nie wykazywały tego typu zachowań.

Należy zauważyć, że w przypadku omawianych badań wprowadzono 20 zajęć i 50 swobodnych zabaw. Badanie zostało zaprojektowane w taki sposób, aby na jego podstawie możliwe było dokonanie oceny zachowania poszczególnych dzieci w wymienionych obszarach. Obserwator miał również możliwość prowadzenia rozmów z nauczycielem danej grupy, która pomagała w obserwacji. Wykorzystano „Kwestionariusz zachowania się dziecka w przedszkolu i szkole”, tzw. CBI (*Classroom Behavior Inventory Preschool to Primary*) autorstwa Charlesa E. Schaefera i Michaela Aaronsona w polskim opracowaniu Józefa

Rembowskiemu. Posłużył on ocenie poziomu kompetencji prospołecznych dzieci objętych badaniem eksperymentalnym na podstawie ich stopnia oddziaływań profilaktycznych nauczyciela. W omawianym postępowaniu badawczym miał na celu pokazanie różnicy pomiędzy badaniami początkowymi a końcowymi poziomu kompetencji prospołecznych badanych dzieci z perspektywy oddziaływań wychowawczych.

Arkusze obserwacji zawiera 40 stwierdzeń dotyczących cech zachowania się dziecka w grupie przedszkolnej. Nasilenie występowania każdej z cech jest oceniane na skali czteropunktowej (4, 3, 2, 1). Jeśli dana cecha występuje w dużym nasileniu, osoba oceniająca, w tym przypadku student, zakreśla 4 punkty, jeśli nie występuje – 1 punkt. Natomiast punkty 2 i 3 są zakreślane przy ocenach pośrednich. Po dokonaniu oceny oblicza się wyniki szczegółowe, które należy uporządkować według cech zachowania. Są to: 1) współpraca i współdziałanie; 2) życzliwość; 3) pomaganie innym; 4) tolerancja. Poszczególne cechy, odpowiednio połączone, tworzą trzy czynniki – działań prospołecznych.

## Wyniki

### Różnice w zakresie kompetencji prospołecznych

Pierwsza analiza dotyczyła porównania dzieci nie objętych oddziaływaniem profilaktycznym. Badania pokazały wpływ oddziaływań dotyczących współpracy dzieci w inkluzywnym oddziale przedszkolnym.

**Tabela 1. Analiza opisowa oraz statystyczna porównania wyników uzyskanych wszystkich łącznie kompetencji prospołecznych w preteście i postteście z podziałem na grupę eksperymentalną oraz kontrolną**

Badanie	N	$\bar{x}$	SD	Min	Q <sub>1</sub>	Me	Q <sub>3</sub>	Maks	Wynik testu	Wartość p
Grupa eksperymentalna										
Pretest	25	25,0	7,1	14	18	25	30	39	4,292	<0,001
Posttest	25	37,9	5,9	23	33	42	42	42		
Grupa kontrolna										
Pretest	25	24,8	7,2	15	19	24	28	41	0,286	0,775
Posttest	25	25,2	6,7	15	21	25	29	38		

**Źródło:** Test Wilcozona.

Wyniki zebrane w tabeli 1 dotyczą określenia występujących różnic między grupą eksperymentalną a kontrolną dla rezultatów uzyskanych w preteście oraz postteście. W pierwszym przypadku, porównując wyniki średnie z grupy eksperymentalnej z grupą kontrolną, nie uzyskujemy istotnej różnicy. Średnie  $25,0 \pm 7,1$  i mediana 25 vs.  $24,8 \pm 7,2$  dla średniej oraz 24 punktów dla mediany. Wartość  $p = 0,884$  dla testu Manna-Whitneya. Wyniki zaczynają się istotnie różnić w analizie przeprowadzonej w postteście. W tym przypadku dzieci z grupy eksperymentalnej mają znacznie wyższe wyniki. Średnie  $37,9 \pm 5,9$  i mediana 42 vs.  $25,2 \pm 6,7$  dla średniej oraz 25 punktów dla mediany. Wartość  $p < 0,001$  dla testu Manna-Whitneya.

## Czy istnieje związek pomiędzy programowym oddziaływaniem a kompetencjami prospołecznymi?

Tabela 2. Analiza opisowa i statystyczna porównania wyników oceny studentów zachowań prospołecznych w dwóch grupach

Grupa	Pretest					Posttest				
	$\bar{X}$	SD	Me	Wynik testu	Wartość p	$\bar{X}$	SD	Me	Wynik testu	Wartość p
eksperymentalna	35,0	7,1	25	0,146	0,884	37,9	5,9	42	5,103	<0,001
kontrolna	34,4	7,2	24			25,2	6,7	25		

Źródło: Test Manna-Whitneya.

Oddziaływanie profilaktyczne dzieci w grupie tworzy korzystne warunki do uczenia się kompetencji prospołecznych przy udziale wszystkich możliwych mechanizmów uczenia się. Zorganizowana praca w grupie eksperymentalnej, częstotliwość zachowania świadczącego o kompetencjach, jest wyższa.

Kompetencje prospołeczne sześciolatniego dziecka w edukacji inkluzyjnej są warunkowane nie tylko wewnętrzną dyspozycją wynikającą z fazy jego rozwoju moralnego, ale przede wszystkim oddziaływaniem wychowawczo-profilaktycznym.

**Studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej dostrzegają potrzebę modelowania zachowania dzieci w kierunku kompetencji prospołecznych.**

### Dyskusja wyników

**Wyniki badania, w ramach którego porównywano zdanie studentów, w dwóch grupach.**

Pierwsza grupa oceniała potrzebę kompetencji prospołecznych bez oddziaływania edukacyjnego. Natomiast po oddziaływaniu edukacyjnym na studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej studenci wyżej ocenili potrzebę prospołeczności. Liczne prace wskazują na związek oceny zachowań prospołecznych ze zdolnością do empatii, która jest nie tylko zdolnością do rozpoznawania i identyfikowania się z emocjami drugiej osoby, ale także zdolnością do przyjęcia perspektywy i roli społecznej drugiej osoby, co pozostaje w zależności od poziomu rozwoju zdolności poznawczych<sup>27</sup>. Wyjaśnienia dotyczące uzyskanych rezultatów pokazują, że oddziaływania na sferę poznawczą studentów mają znaczenie dla ich oceny. W aspekcie kompetencji prospołecznych wykazano, że badani studenci nie wykazywali potrzeby rozwijania zachowania prospołecznego u dzieci, o czym świadczą wskazane wcześniej wyniki pretestu. Natomiast oddziaływanie poznawcze przez praktykę studentów wpłynęło na ich zdanie w posttestie.

<sup>27</sup> M. Kalliopuska, Verbal Components of Emotional Empathy, Perceptual and Motor Skills, 1983, vol. 56.



Podczas praktyki studenci obserwowali, czy dzieciom potrzebne są kompetencje prospołeczne. Zachowania te obserwowano w czasie zabaw grupowych związanych z podziałem przestrzeni społecznej dziecka. W podobnej kooperacji tworzy się poczucie tożsamości z zespołem, co zapewnia jego trwałe i sprawne funkcjonowanie na rzecz osiągnięcia wspólnych celów. Eksperyment przyczynił się do zmiany zdania studentów na temat rozwijania kompetencji prospołecznych. Ocena na temat kompetencji dzieci znacznie się poprawiła i występują one częściej w grupie eksperymentalnej. Mediana stanowiła w preteście – 30, w postteście 52 ( $p < 0,001$ ). Natomiast w grupie kontrolnej, wraz z czasem obserwacji, wyniki nie uległy zmianie. Mediana stanowiła w preteście – 28, w postteście – 29 ( $p = 0,0775$ ).

Koncyptowanie piśmiennictwa przedmiotu i badań wykazało związek między bezpośrednią praktyką studencką i komunikacją z dziećmi a oceną kompetencji prospołecznych<sup>28</sup>. Dojrzała postawa przyszłego nauczyciela wymaga poza tym zdolności do zaakceptowania i współprzeżywania sytuacji dziecka o specjalnych potrzebach w grupie rówieśniczej. Wymaga to jednak dojrzałości struktury „Ja” oraz rozbudowanego hierarchicznie systemu wartości.

Kontakt z dziećmi podczas praktyk studenckich umożliwia dokładniejsze zapoznanie się z sytuacją dzieci w inkluzyjnej edukacji, zrozumienie ich specyficznych potrzeb. Wyniki analizy wariancji Anova potwierdziły fakt, że wyższy poziom oceny konieczności prospołecznych kompetencji generuje okres przebywania z dziećmi w grupie o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych. Obie zmienne (poziom oceny kompetencji prospołecznej i długość komunikacji z dziećmi) działają na siebie dodatnio.

## Wnioski i rekomendacje

Diagnoza kompetencji prospołecznych wykazała, że dzieci, które nawiązują pozytywne relacje społeczne w inkluzji z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, cechują się wyższym poziomem prospołeczności, co również potwierdzają badania prowadzone w innych krajach<sup>29</sup>. Kompetencje prospołeczne są konieczne w edukacji prospołecznej u każdego dziecka, również u dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Możliwość prawidłowego rozwoju kompetencji w inkluzyjnej edukacji i wychowaniu tworzy się poprzez organizowanie profilaktycznych oddziaływań w grupie.

Otrzymane wyniki stanowią potwierdzenie istnienia mocnych korelatów kompetencji prospołecznych dzieci w inkluzyjnej edukacji. Przyszli nauczyciele muszą mieć wiedzę na temat profilaktyki w edukacji inkluzyjnej, by rozwijać i wspierać pozytywne zachowania dzieci, a ograniczać te negatywne. Należy zauważyć, że relacje z rówieśnikami stają się coraz bardziej złożone, a zdolność do bycia prospołecznym powinna być wzmacniana. Istnieje również duże ryzyko, że ich problematyczne zachowania będą się jednocześnie nasilać<sup>30</sup>.

<sup>28</sup> P. Spataro, dz. cyt., J. Sajdera, dz. cyt.

<sup>29</sup> J. Parker, *Helping, sharing, and comforting behaviours in primary school children: e effects of year group and well-being on prosocial behaviour*, Psychreg Journal of Psychology, 2020.

<sup>30</sup> M. Kliš, J. Kossewska, *Empatia a postawy prospołeczne studentów pedagogiki specjalnej* [w:] „Prace Psychologiczne V, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”, Kraków 1996, zeszyt 176.



Rezultaty badań mogą wyznaczyć nowe, odrębne kierunki badań nad kompetencjami prospołecznymi dzieci w odniesieniu do edukacji inkluzyjnej. Profilaktyka polegająca na stymulacji rozwoju kompetencji prospołecznych na różnych szczeblach edukacji oraz w życiu dorosłym jednostki stanowi ważne zadanie dla nauczycieli i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej. O ile psychologowie mogą korzystać z różnego rodzaju testów, czy też wykorzystywać pewne ich elementy, o tyle możliwości pedagogicznej diagnozy poziomu kompetencji prospołecznych są w znacznym stopniu ograniczone. Nauczyciel może ocenić poziom wiedzy dziecka w edukacji inkluzyjnej, natomiast równie ważna jest ocena jego społecznego funkcjonowania, co niestety przysparza wielu trudności. Odpowiedni dobór narzędzi badawczych staje się w tym miejscu zagadnieniem kluczowym, gwarantującym jakość diagnozy – jej trafność, dokładność, rzetelność i zakres. Tylko poprawnie przeprowadzone postępowanie diagnostyczne stanowi podstawę rozwoju i kształtowania kompetencji prospołecznych na poszczególnych szczeblach edukacji.

Bardzo ważne jest rejestrowanie i analizowanie postaw uczniów-wychowanków, ich rodziców, nauczycieli-wychowawców i innych udziałowców (administracji, opinii publicznej) wobec warunków, przebiegu i wyników edukacji. Dla dalszego rozwoju diagnostyki edukacyjnej optymalny byłby powolny wzrost jej znaczenia, w tym stopniowe wprowadzanie do programów kształcenia pedagogicznego jako osobnego przedmiotu<sup>31</sup>.

Kompetencje prospołeczne dzieci pomagają zwiększyć poziom samooceny i poczucia własnej wartości. Bardzo ważne staje się otrzymywanie komunikatów od nauczyciela, będącego autorytetem. W związku z tym nabycie odpowiednich kompetencji prospołecznych dla dzieci z różną sprawnością jest istotne z punktu widzenia prawidłowego procesu adaptacji w środowisku grupy rówieśniczej i pozarówieśniczej. Jednostka, która prawidłowo funkcjonuje społecznie, będzie potrafiła odnaleźć się w nowym środowisku i nawiązać w nim właściwe relacje. A zatem podejmowanie kroków w celu rozwijania kompetencji prospołecznych w inkluzyjnej edukacji jest zadaniem pilnym i niezbędnym.

Nadrzędnym zadaniem jest przygotowanie studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej do profilaktyki prospołecznej w edukacji inkluzyjnej. Powinno się ono wiązać z następującymi aspektami w wychowaniu dzieci:

- profilaktyka i modelowanie zachowania przez dostarczanie pozytywnych wzorów zachowania ze strony dorosłych i rówieśników;
- konsekwencja w egzekwowaniu wymagań dostosowanych do wieku i możliwości dziecka, aby zrozumiało, że zaspokojenie wyłącznie własnej potrzeby czy przyjemności nie jest sprawą najważniejszą;
- indukcja, czyli prezentowanie dzieciom, że ich zachowania prospołeczne przynoszą korzyści, nie tylko dla siebie, ale i innym<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2022.

<sup>32</sup> J. Reykowski, & E. Staub (Eds.), *Social and moral values: Individual and societal perspectives*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., s. 3–22.

Kierowanie działań modelujących prospołeczność u przyszłych nauczycieli jest wyższą koniecznością dzisiejszych czasów edukacji włączającej. Zauważalna jest potrzeba podejmowania eksploracji nad opracowaniem programów profilaktycznych i materiałów metodycznych dotyczących rozwijania kompetencji prospołecznych.

## Bibliografia

- Arska-Karyłowska B., *Kształtowanie zachowań prospołecznych u dzieci za pomocą modelowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1982.
- Berk L., *Development through lifespan*. New York, Allyn and Bacon 2004, s. 265.
- Boski I., *Motywacja osiągnąć a zachowania prospołeczne*, „Studia Psychologiczne”, 1972/17, s. 19–39.
- Clarce D., *Zachowania prospołeczne i antyspołeczne*, GWP, Gdańsk 2005, s. 95.
- Czerepaniak-Walczak M., *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1994, s. 137.
- Czyżowska D., Niemczyński A., Kmieć E., *Formy rozumowania moralnego Polaków w świetle danych z badania metodą Lawrence’a Kohlberga*, „Kwartalnik Polskiej Psychologii Rozwojowej” 1993/1–2, s. 19–37.
- Deptuła M., *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2024, s. 243.
- Dz.U. z 2020 r. poz. 226.
- Grochulska J., *Agresja u dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 43.
- Instytut Badań Edukacyjnych, Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji, Warszawa 2013, s. 37.
- Kalliopuska M., *Verbal Components of Emotional Empathy*, Perceptual and Motor Skills, 1983, vol. 56.
- Kliś M., Kossewska J., *Empatia a postawy prospołeczne studentów pedagogiki specjalnej [w:] „Prace Psychologiczne V, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP”*, Kraków 1996, zeszyt 176.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 20, 22–23, 28–30.
- Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2022.
- Parker J., *Helping, sharing, and comforting behaviours in primary school children: effects of year group and well-being on prosocial behaviour*, Psychreg Journal of Psychology, 2020.
- Reykowski J., *Motywacja postaw prospołecznych a osobowość*, PWN, Warszawa 1979, s. 79.
- Różańska-Kowal J., *Motywacja zachowań prospołecznych i antyspołecznych nieletnich*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Warszawa 2010.

- Sajdera J., *Konteksty zaangażowania nauczycieli przedszkola w działania profesjonalne*, Petrus, Kraków 2020, s. 270.
- Słownik podstawowych terminów dotyczących krajowego systemu kwalifikacji*, red. S. Sławiński, Warszawa 2013, s. 54.
- Spataro P., Calabrò M., Longobardi E., *Prosocial behaviour mediates the relations between empathy and aggression in primary school children*, *European Journal of Developmental Psychology*, 2020, s. 725-135.
- Szuster-Zbrojewicz A., *Z badań nad związkami podobieństwa odroczoności. Ja – Inni z gotowości do egzocentrycznego angażowania się w sprawy pozaosobiste* [w:] M. Jarzymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji Ja – Inni: To samo indywidualność, przynależność*, Ossolineum, Wrocław 1988, Kwestionariusz A–N, s. 99–231.
- Śliwak J., *Altruizm a preferencja wartości – badania empiryczne*, „Roczniki Filozoficzne” 1996.
- White R.W., *Motivation reconsidered: The concept of competence*. In E. J. Shoben & F. L. Ruch, *Perspectives in psychology* 1963, s. 33–59.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej, Łódź 2009, s. 82, 160, 162.
- Wygotski L., *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka* [w:] L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II. Dzieciństwo i dorastanie*, red. nauk. A. Brzezińska, M. Marchow, przekł. B. Smykowski, Zysk i S-ka, Poznań 2002.



**Wiesława Mitulska**

Szkoła Podstawowa im. gen. J. H. Dąbrowskiego w Słupi Wielkiej

## **Radość uczenia (się) bez stopni, czyli o diagnozie nauczycielskiej i autodiagnozie uczniowskiej w praktyce edukacji wczesnoszkolnej**

### **Wstęp**

Pierwszy etap edukacji ma ogromne znaczenie w życiu każdego dziecka. Nastawienie do nauki często zależy od tego, czy wyjdzie z niego wzmocnione, z wiarą, że trudności da się pokonać, czy też z przekonaniem, że jest słabe, inne dzieci radzą sobie lepiej, a wysiłek nie zawsze przekłada się na dobrą ocenę.

Rolę nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej rozumiem jako profesjonalne wspieranie dziecka w jego rozwoju. Diagnozuję po to, by zaplanować pracę umożliwiającą osiągnięcie sukcesu każdemu uczniowi i każdej uczennicy. Moim zadaniem jest również organizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się, obserwowanie uczniów w działaniu, wyciąganie wniosków z błędów, które popełniają, oraz udzielanie każdemu z nich takiego wsparcia, jakiego potrzebuje. W swoim wystąpieniu opowiem o sprawdzonych w mojej praktyce sposobach na diagnozę nauczycielską i autodiagnozę uczniowską. Postaram się odpowiedzieć na pytania, które często nurtują nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej:

- Co to jest diagnoza w procesie i jak ją przeprowadzić?
- Jak i po co planować pracę wspólnie z dziećmi?
- Jak tworzyć warunki i narzędzia sprzyjające autodiagnozie i samoocenie uczniowskiej?

### **Pierwsze refleksje**

Decyzję o pracy bez stopni w edukacji wczesnoszkolnej podjęłam ponad trzydzieści lat temu. Na początku lat dziewięćdziesiątych nie było to takie oczywiste i łatwe jak dziś. Wzięłam wtedy udział w eksperymencie organizowanym przez Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Poznaniu. Kiedy eksperyment się skończył, wiedziałam, że do stopni już nie wrócę.

Wypróbowałam różne pomysły na pracę bez stopni. Kilka z nich zakończyło się porażką, głównie dlatego, że poszukiwałam odpowiedzi na pytanie – co zamiast stopni?

Wtedy wydawało mi się to oczywiste, że stopnie trzeba czymś zastąpić, by utrzymać motywację dzieci do nauki, określać miarę ich osiągnięć, i wreszcie, by rodzice mieli informację zwrotną o tym, czy i jak ich dziecko się uczy. Próbowałam między innymi przełożyć szkolne umiejętności typu czytanie, pisanie, rozwiązywanie zadań, znajomość pojęć przyrodniczych na sprawności, podobne do tych, jakie funkcjonują w drużynach zuchowych. Ustaliłam wspólnie z dziećmi sposób ich zdobywania i wymyśliłam narzędzie – dzienniczek,

w którym same wklejały przygotowane przeze mnie kolorowe znaczki dokumentujące proces. Po obiecującym początku przyszła refleksja wywołana częstymi pytaniami dzieci: *proszę pani, czy za to będzie znaczek?*. Rezygnując ze stopni, właśnie od tego chciałam uciec, czyli od sterowania dziecięcą aktywnością przy pomocy zewnętrznych motywatorów.

W końcu zrozumiałam, że kiedy zabieram stopnie z procesu uczenia się, to nie zastępuję ich niczym. Skupiam się raczej na takim organizowaniu tego procesu, by dla wszystkich moich podopiecznych był on ciekawy, a motywacja do uczenia się wynikała z zainteresowania i przyjemności z osiągania sukcesów. Każdy sukces, nawet bardzo drobne osiągnięcie na drodze do celu, motywuje do dalszej pracy. *Proszę pani, wczoraj jeszcze tego nie potrafiłam, a dziś dobrze mi idzie! Nawet rozwiązania wyświetlają mi się w głowie* – to najpiękniejsza dziecięca refleksja, jaką może usłyszeć nauczycielka.

### **Co to jest diagnoza w procesie i jak ją przeprowadzić?**

Pierwszy etap edukacji ma ogromne znaczenie w życiu każdego dziecka. Nastawienie do nauki często zależy od tego, czy wyjdzie z tego etapu wzmocnione, z wiarą, że trudności da się pokonać, czy też z przekonaniem, że jest słabe, inne dzieci radzą sobie lepiej, a wysiłek nie zawsze przekłada się na dobrą ocenę. Każde dziecko zaczyna swoją szkolną przygodę, wierząc, że będzie odnosić sukcesy, nie będzie się nudzić, a wszystkie działania będą ciekawe i zajmujące. Czasami już w pierwszej klasie przychodzi rozczarowanie, bo nie potrafi sprostać oczekiwaniom rodziców i nauczyciela, albo odwrotnie, zaczyna się nudzić, bo zadania stawiane przed nim są zbyt łatwe.

Jako nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej zwykle dostaję dzieci pod swoją opiekę na trzy pierwsze lata ich pobytu w szkole. Te trzy lata mają być dla nich ciekawym, budującym nastawieniem na rozwój, początkiem edukacji, dlatego wiele razy rozpoczynałam nowy rok szkolny od złożenia dzieciom obietnicy, że postaram się, by każdy dzień w szkole był przygodą. Planując codzienną pracę, zawsze miałam tę obietnicę z tyłu głowy.

W naszym systemie, gdzie głównym kryterium określającym moment rozpoczęcia formalnej edukacji jest wiek, w jednej klasie spotykają się dzieci w różnym stopniu rozwoju intelektualnego, fizycznego i społecznego. Moim zadaniem jest udzielenie profesjonalnego wsparcia każdemu z nich. To zadanie wymaga ode mnie bycia w interakcji z dziećmi i ich rodzicami, ciągłego diagnozowania procesu (w odróżnieniu od okazjonalnego przeprowadzania diagnozy) i wyciągania z tej diagnozy wniosków na „tu i teraz”. Moja nauczycielska diagnoza opiera się na obserwacji procesu rozwoju i uczenia się, na poszukiwaniu rozwiązań (nauczycielka uczy się przez całe życie), poddawaniu swojej pracy ciągłej refleksji i odpowiadaniu sobie na fundamentalne pytanie – po co?

Po co diagnozuję? Odpowiadając na to pytanie, posłużę się opisem fragmentu mojej nauczycielskiej praktyki.

Mysząc o organizowaniu procesu edukacyjnego uczennic i uczniów, nie używam pojęcia „lekcja”. Osią wspólnych działań z dziećmi jest sytuacja edukacyjna, czyli sytuacja, w której dziecko planuje, działa, bada, odkrywa,

notuje, tworzy, uczy się i dokonuje refleksji na temat własnego uczenia się. Nieprzypadkowo użyłam tylu czasowników do opisu procesu uczenia się, ponieważ działam w zgodzie z konstruktywistyczną teorią wiedzy i dochodzenia do wiedzy. „W myśl tej teorii, uczniowie konstruują swą wiedzę aktywnie, zawsze z uwzględnieniem środowiska wewnętrznego i zewnętrznego, niezależnie od działania szkoły. Nauczyciel pozostaje zaś nie przekaznikiem wiedzy, a architektem jej konstruowania przez uczniów”<sup>1</sup>. Zmieniając swoje myślenie na temat sposobów organizowania procesu uczenia się, czerpałam z idei mających już stuletnią tradycję i określanych mianem ruchu Nowego Wychowania (Klus-Stańska, 2018, s. 111–115). John Dewey oraz jego koncepcja uczenia się oparta na działaniu, doświadczaniu i rozwiązywaniu problemów była dla mnie inspiracją do tworzenia sytuacji edukacyjnych. Problemów, które rozwiązywałam z moimi uczniami, nie szukałam w podręcznikach. Nauczyłam się korzystać z okazji, które przynosi życie, bo one w naturalny sposób angażują dzieci, utrzymują ich zainteresowanie i motywację do działania. Pamiętam oczywiście o podstawie programowej, do której realizacji zobowiązuje mnie prawo i szkolne regulacje. Przykładem wykorzystania takiej okazji edukacyjnej w drugiej klasie był nagły atak zimy z dużym mrozem i opadami śniegu. W naturalny sposób zainteresowanie dzieci przełożyło się na wspólne zaplanowanie i przeprowadzenie projektu pod tytułem „Laboratorium badania śniegu i lodu”, w którym dzieci formułowały pytania badawcze, stawiały hipotezy, sprawdzały je w działaniu i wyciągały wnioski. Projekt trwał cały tydzień, a codzienne obserwacje temperatury przyniosły ważny problem do rozwiązania – w jaki sposób obliczyć różnicę temperatur od  $-18$  stopni do  $+7$  stopni?

Dzieci rozwiązały ten problem wspólnymi siłami, a ja miałam okazję obserwować, jak uczą się wzajemnie od siebie.

Moim nauczycielskim zadaniem jest zorganizowanie środowiska sprzyjającego uczeniu się, czyli zaplanowanie wspólnie z dziećmi celów i kryteriów sukcesu, umożliwienie pracy indywidualnej lub w parach i w zespołach, dostarczenie ciekawych zadań, materiałów do doświadczeń, narzędzi do refleksji i samooceny. Realizacja tego zadania jest ściśle związana z diagnozowaniem moich podopiecznych w procesie uczenia się i rozwoju.

Nie przerywając tego procesu sprawdzianem albo testem, obserwuję uczniów w działaniu, wyciągam wnioski z błędów, które popełniają, i staram się udzielić każdemu z nich takiego wsparcia, jakiego potrzebuje.

Myślę, że moje działania diagnostyczne są spójne z tym, co o nauczycielu w roli diagnosty pisze prof. Ewa Filipiak:

Nauczyciel jako diagnosta ujawnia kompetencje w zakresie oceniania, wartościowania i monitorowania procesu rozwoju ucznia; procesu uczenia się, poznawania, myślenia. Rola ta wiąże się także z diagnozowaniem przyczyn trudności ucznia w uczeniu. Diagnostyka rozwoju ukierunkowana jest na rozpoznawanie (i określanie) konkretnych metod skutecznej pracy z uczniem. Jest podstawą konstruowania programu indywidualnej pracy z dzieckiem i z grupą dzieci w klasie.

---

<sup>1</sup> S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013, s. 13.



Ta kompetencja nauczyciela, podobnie jak inne kompetencje składające się na wrażliwe nauczanie, nie jest technicznie łatwa do opanowania [...] Wymaga refleksyjnego podejścia, namysłu nad procesem uczenia się dziecka<sup>2</sup>.

## Jak i po co planować wspólnie z dziećmi?

Wspomniałam wcześniej, że rezygnacja ze stopni „wymusiła” zmiany w mojej pracy, które dotyczyły przede wszystkim sposobów organizowania sytuacji edukacyjnych, monitorowania procesu uczenia się i udzielania informacji zwrotnej dzieciom oraz rodzicom. Te zmiany ułatwiło mi ocenianie kształtujące, które wprowadzałam stopniowo, aż do czasu, gdy wszystkie jego strategie na stałe zagościły w mojej szkolnej codzienności.

Ocenianie kształtujące i plan daltoński, którego filary (samodzielność, odpowiedzialność, współpraca, refleksja) są dla mnie inspiracją działań w szkole, pomagają zorganizować cały proces uczenia się moich uczniów i uczennic.

To, na ile dziecko będzie samodzielne i odpowiedzialne, zależy od dorosłych (nauczycieli i rodziców), od ich gotowości do oddania pola, by mogło tej samodzielności i odpowiedzialności doświadczać.

W bezpiecznym środowisku, pozbawionym presji osiągnięć i presji oceniania dziecko może nauczyć się, jak w przyszłości być samodzielnym i odpowiedzialnym dorosłym. Każda decyzja podjęta przez dziecko daje mu poczucie wpływu na własny proces uczenia się. Daje mu możliwość poczucia radości sukcesu, a czasem smaku porażki. Każda decyzja podjęta samodzielnie rodzi konsekwencje, które nie zawsze są przyjemne, ale dzięki refleksji mogą prowadzić do wyciągnięcia wniosków na przyszłość.

Jedną z strategii oceniania kształtującego zakłada, że uczy się lepiej, jeśli wiemy czego i po co mamy się nauczyć, dlatego od pierwszej klasy włączam dzieci do planowania pracy.

W pierwszej klasie, gdy dopiero zaczynamy przygodę z planowaniem, jednostką planowania jest jeden dzień szkolny. Rano siadamy w kręgu i rozmawiamy, czym będziemy się tego dnia zajmować. Podczas rozmowy rysuję na małych karteczkach ustalone wspólnie z dziećmi symbole aktywności, które mają przypominać im, co jest do zrobienia w określonych ramach czasowych, np. do śniadania, do wyjścia na dwór. Rozmawiamy również o kryteriach sukcesu, które trzeba spełnić, by zadanie było dobrze wykonane. Do dzieci należy wybór, w jakiej kolejności będą zabierały się za zadania, w jaki sposób i z kim je zrobią, ile czasu przeznaczą na poszczególne aktywności. Karteczki z symbolami przypinam na specjalnej tablicy z imionami. Kiedy dziecko uzna, że osiągnęło cel lub ukończyło zadanie, wpina szpilkę przy swoim imieniu. Dzięki temu wie, co jeszcze pozostało do zrobienia, a ja mam możliwość monitorowania pracy całej klasy. Pod koniec dnia, podczas rozmowy w kręgu, gdy podsumowujemy pracę, rozmawiamy o tym, co było łatwe, co trudne, jakiego zadania ktoś nie wykonał i dlaczego tak się stało. Ważne, by pomóc dziecku wyciągnąć wnioski, by wiedziało, co może zrobić następnym razem, żeby osiągnąć cel.

<sup>2</sup> E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 83.

Począwszy od drugiej klasy, zaczynamy planować z dziećmi pracę na tydzień lub projekt. W poniedziałek rano robimy naradę klasową i ustalamy trzy-cztery najważniejsze cele do pracy na nadchodzący tydzień. Tutaj również ustalamy wspólnie kryteria sukcesu. Zadaję wtedy dzieciom pytanie: po czym poznasz, że już osiągnąłeś cel?

Wspólne planowanie zabiera trochę czasu, ale warto go poświęcić, zyskując w zamian świadomość dzieci dotyczącą zarówno celu uczenia się, jak i drogi, która ma do niego doprowadzić.

W ciągu tygodnia wiele razy przyglądamy się celom, zastanawiamy się, jak blisko nam do ich osiągnięcia, jaki jest stopień trudności pracy i co jeszcze powinniśmy zrobić. Stop klatki i chwile na refleksje są bardzo ważnymi momentami w trakcie pracy nad zadaniami. Powodują, że dzieci mają okazję pomyśleć nad przebiegiem własnego procesu uczenia się i czują się za niego odpowiedzialne.

Czasami planujemy w inny sposób. Kiedy rozmawiamy o nowym pomysle na projekt, proszę dzieci, by sformułowały pytania, na które chciałyby znaleźć odpowiedzi. Wszystkie pytania zostają zapisane na tablicy projektowej, a celem naszej pracy staje się ustalenie odpowiedzi, wykonanie doświadczeń i dokumentowanie pracy w postaci różnych wytworów: kart pracy, albumów, lapbooków albo prezentacji.

Wspólnie z moimi uczniami prowadzimy dokumentację ich rozwoju. Oprócz zeszytów każde dziecko ma segregator, do którego wpina wybrane, samodzielnie stworzone przez siebie karty pracy. W ten sposób powstaje portfolio.

Kiedyś przygotowywałam dzieciom karty pracy z zadaniami dopasowanymi do naszych zajęć i projektów, ale szybko przekonałam się, że największą wartość mają karty pracy samodzielnie wykonane przez dziecko, będące dowodem jego procesu myślenia i uczenia się. Kiedy dziecko wie, że na podsumowanie zajęć będzie tworzyło kartę pracy, która ma pokazać, czego w danym dniu się nauczyło, to uczestniczy w zajęciach aktywnie i z zaangażowaniem. Samodzielnie stworzona karta pracy ma dla mnie wartość diagnostyczną. Jest odpowiedzią dziecka na moje pytania: *Co było dla ciebie ważne? Co już wiesz? Co potrafisz? Co warto zapamiętać?*

Pod koniec roku szkolnego portfolio staje się książką mającą dużą wartość dla autora/autorki, co podkreśla samodzielnie stworzona okładka i nadany tytuł. Portfolio dokumentuje rozwój dziecka, dlatego pełni bardzo ważną rolę podczas naszych rozmów trójstronnych z rodzicami i dzieckiem.

### **Jak tworzyć warunki i narzędzia sprzyjające autodiagnozie i samoocenie uczniowskiej?**

Z moich obserwacji wynika, że nauczyciele często utożsamiają diagnozę ze sprawdzianem, testem albo kartkówką. Nie ludzę się, że diagnoza testem da mi pełen obraz dziecięcych umiejętności. Od dawna nie robię sprawdzianów. Nie wszystko potrafimy zbadać i zmierzyć przy pomocy prostych narzędzi, jakimi są sprawdziany i testy. One mierzą jedynie umiejętność przypominania sobie

informacji, które uczeń przyswoił lub powinien przyswoić w czasie lekcji. Sprawdzając test, nauczyciel widzi tylko końcowy rezultat. Najczęściej nie wie, jak uczeń dochodził do wyniku, w jaki sposób myślał, dlaczego popełnił błędy, dlaczego zostawił puste miejsce albo część pytań bez odpowiedzi.

Dla mnie najcenniejsze są właśnie te informacje o dziecku, których nie można zweryfikować sprawdzianem.

By skutecznie projektować proces edukacyjny w mojej klasie, muszę wiedzieć, na jakim etapie rozwoju jest dziecko, co potrafi zrobić samodzielnie, a co z niewielką pomocą, jak rozumiało nowe pojęcia, jakich strategii używa, by rozwiązać problem. Najlepiej, gdy mogę obserwować dzieci w działaniu. Lubię projektować zadania, które wykraczają nieco poza aktualny poziom umiejętności dziecka i obserwować wybrane strategie ich rozwiązywania.

To są dla mnie bardzo istotne informacje, bo dzięki nim mogę od razu modyfikować przebieg zajęć. Mogę dłużej zatrzymać się z dziećmi nad rozwijaniem konkretnej umiejętności, mogę udzielić indywidualnego wsparcia albo połączyć dzieci w grupy, by umożliwić im uczenie się wzajemnie od siebie. W ten sposób zbieram również informacje, które mogę przekazać rodzicom w rozmaitych formach – w formie rozmowy, pisemnej informacji zwrotnej lub oceny opisowej. Obserwacje dzieci podczas samodzielnie wykonywanych zadań są dla mnie źródłem refleksji nad moją pracą, punktem wyjścia do planowania kolejnych zajęć i projektów.

W procesie dążenia do samodzielności i odpowiedzialności dziecko powinno otrzymać narzędzia do tego, by móc określić poziom opanowania umiejętności, nad którymi pracuje. Tradycyjne sprawdziany zamieniam na wyzwania – „Sprawdź, czy potrafisz!”. Takie wyzwania pozwalają dzieciom samodzielnie zorientować się, czy osiągnęły kryteria sukcesu, wyciągnąć wnioski i ocenić własne umiejętności. Przygotowuję wtedy zadania – wyzwania, które są nietypowe, zwykle mają wiele rozwiązań, można je zrobić różnymi sposobami. Po zajęciach tego typu proszę dzieci o samoocenę i refleksję na temat własnej pracy. W pierwszej, w drugiej klasie siadamy w kręgu, rozmawiamy o zadaniach, a refleksje przekazywane są ustnie. W trzeciej klasie proszę o napisanie kilku zdań. Otrzymuję refleksje na różnym poziomie, ale kiedy dziecko pisze: *Na początku nie wiedziałam, o co chodzi, ale później już rozumiałam i myślę, że nie było źle. Znalazłam informacje w tabelce. Ułożyłam kilka pytań i obliczyłam sumy i różnice* – to wiem, że jest ono świadome swojego procesu uczenia się.

Pod koniec półrocza sprawdzamy kluczowe umiejętności, nad którymi długo pracowaliśmy. W trzeciej klasie przeznaczaliśmy cały tydzień na autodiagnozę i samoocenę. Dzieci robiły zadania, których celem było sprawdzenie, czy potrafią samodzielnie rozwiązywać zadania tekstowe, pisać z pamięci, redagować zdania na podany temat i czytać ze zrozumieniem. Przed każdymi zajęciami tego typu podkreślam: sprawdź, czy potrafisz samodzielnie...

Poprawa pracy i dokonywanie korekty również odbywa się samodzielnie na podstawie informacji zwrotnych od nauczyciela albo innych dzieci. Pod koniec zajęć dzieci mają czas na refleksję, a swoje przemyślenia mogą zapisać lub powiedzieć.

Karty do samooceny, które przygotowuję pod koniec całego tygodnia lub projektu, mają pomóc dzieciom skierować myśli na najważniejsze umiejętności, których się nauczyły. Taka samoświadomość buduje odporność psychiczną, a przede wszystkim czyni dziecko odpowiedzialnym za własny proces kształcenia.

Dokonując zmian w sposobach pracy z dziećmi, moim zamiarem było przygotowanie moich uczniów i uczennic do radzenia sobie w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości. Wierzyłam, że samodzielne, odpowiedzialne, refleksyjne i umiejące współpracować dzieci poradzą sobie w sytuacji przejścia do czwartej klasy, również później, w dorosłym życiu. Wierzyłam, że postawy i kompetencje, które zaszczepię u dzieci w pierwszych latach szkoły, zapoczątkują i będą dalej przez nie rozwijane, doskonałe, wykorzystywane.

I tak jest. Ja już to wiem, choć nie mam „twardych” dowodów z badań. Wiem, ponieważ dostaję informacje zwrotne od moich absolwentów, czasem od ich rodziców.

Jest jeszcze jedna wartość dodana do pracy bez stopni, cyferek i punktów, ze świadomością tego, że uczę się i każdego dnia jestem trochę lepsza/lepszy od siebie z wczoraj. Tą wartością jest radość uczenia (moja, nauczycielska) i radość uczenia się dzieci – niemożliwa do zbadania testem, a łatwa do obserwowania w procesie.

### **Bibliografia**

- Dylak S., *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.  
Filipiak E., *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.  
Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.



# SESJA PLENARNA III

## Być diagnostą!



fot. J. Peter





**prof. dr hab. Beata Gromadzka**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**dr hab. Beata Udzik, prof. UAM**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Budowanie wspólnoty i sprawcza partycypacja jako czynnik integrujący osobowość przyszłego nauczyciela na przykładzie projektu „Jak się robi szkołę? Jak szkoła robi nas?”**

### **Abstrakt**

Autorki przedstawiają założenia i przebieg realizowanego z inicjatywy studentów specjalności nauczycielskiej projektu, na który składało się kilka wydarzeń połączonych wspólnymi celami i osobami realizatorów. Inicjatywa studencka przyczyniła się do integracji osobowości przyszłych nauczycieli poprzez budowanie wspólnoty i sprawczą partycypację. Kontekst interpretacyjny przeprowadzonej analizy stanowią uwarunkowania prawne kształcenia nauczycieli, rozwiązania metodyczne i założenia metodologiczne oraz raporty socjologiczno-ekonomiczne.

Żyjemy w czasach, w których w każdej niemal dziedzinie działalności zawodowej, naukowej czy społecznej sukces osiąga się, pracując zespołowo. Szkoła jako instytucja, organizacja i społeczność nie jest tutaj wyjątkiem. Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela nie powinno być zatem skupione na wykształceniu specjalisty od nauczania przedmiotowego, który może pełnić funkcję wychowawcy. Przyszły nauczyciel to specjalista w swojej dziedzinie, ale także specjalista od ujmowanego wieloaspektowo rozwoju ucznia (poznawczo, biologicznie, emocjonalnie, psychologicznie, socjologicznie, aksjologicznie); znawca dyscypliny świadomy swego warsztatu metodycznego, to również człowiek otwarty na zmiany, własne doskonalenie, ewaluację. Przyszły nauczyciel to także ktoś, kto jest świadomy, że na rozwój ucznia ma wpływ cały zespół uczących, wychowawców, pedagogów, psychologów szkolnych. Zatem przyszły nauczyciel uczy się bycia członkiem zespołu, ale i uczy swoich uczniów pracy w zespole. Studia przygotowujące do zawodu nauczyciela podporządkowane są ogólnokrajowym standardom określonym w rozporządzeniu ministerialnym, w którym kształcenie nauczycieli dokonuje się w ramach czterech modułów: przygotowanie przedmiotowe, pedagogiczno-psychologiczne, dydaktyczne oraz metodyczne. Dopełnieniem są oczywiście praktyki zawodowe. W obowiązujących obecnie standardach czytamy, że w zakresie kompetencji społecznych „absolwent jest gotów do [...] pracy w zespole, pełnienia w nim różnych ról oraz współpracy z nauczycielami, pedagogami, specjalistami, rodzicami lub opiekunami uczniów i innymi członkami społeczności szkolnej i lokalnej”<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Rozporządzenie MNiSW z dnia 25. lipca 2019 w sprawie standardu przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, t.j. Dz.U. z 2021 r. poz. 890.

Dlatego tak ważne jest, aby nie tylko w programie studiów ujmować efekty uczenia się w zakresie kompetencji społecznych<sup>2</sup>, ale by być otwartym na pomysły studentów i wspierać ich działania.

Projekt „Jak się robi szkołę? Jak szkoła robi nas?”<sup>3</sup> jest przykładem inicjatywy, która integruje osobowość przyszłego nauczyciela poprzez budowanie wspólnoty i sprawczą partycypację. Grupa studentów zaangażowanych w ten projekt stworzyła nieformalną strukturę, która była połączona więzami koleżeńskimi i wspólnymi zajęciami, głównie specjalnościowymi, oraz realizacją projektu wymyślonemu przez studentów.

Wartość budowania wspólnoty i poczucia ciągłości w procesie kształcenia na specjalności nauczycielskiej jest ogromna – od ucznia przez studenta aż do nauczyciela. Formowanie przyszłych nauczycieli, chcąc nie chcąc, budowane jest na fundamencie niedawnych szkolnych doświadczeń studenta. Na tej podstawie specjalność wyposaża go w wiedzę z zakresu psychologii, pedagogiki i dydaktyki. Punktem wyjścia są jednak zawsze osobiste przeświadczenia, wyobrażenia i pragnienia wywiedzione ze szkolnych wspomnień. Pytanie: **Jakim nauczycielem chcę być?** stawiają sobie wszyscy adepci zawodu, niejednokrotnie przypominając postaci i postawy swoich szkolnych mentorów. **Zatem ciągłość.** Studia są okresem wczesnej dorosłości, w którym niezwykle ważne staje się tworzenie więzi: nieformalne grupy, działalność w rozmaitych inicjatywach, wolontariat to aktywności dające poczucie wspólnoty i przekonanie, że wiele zależy ode mnie. **Zatem wspólnota.** Grupa, która czerpie siłę z działania, ma satysfakcję ze wspólnie zrealizowanego przedsięwzięcia, uczy się od siebie pokonywania trudności, radzenia sobie ze stresem, słabnącą motywacją, a przede wszystkim zdobywa przekonanie o sile zbiorowości. Zaangażowanie studentów w inicjatywy na rzecz specjalności są drogą do kształcenia nauczyciela pewnego własnej wartości i przekonanego o performatywnym charakterze jego przeszłej profesji. Potrzeba szkole nauczycieli – czynnych uczestników procesów edukacyjnych. **Zatem sprawczość.** Stąd potrzeba inicjatyw, które pokażą w działaniu, jak w przyszłości zostać nauczycielem aktywnym, mniej narażonym na wypalenia zawodowe.

Dzięki organizowanym wspólnotowym działaniom studenci uczą się współpracy, komunikacji, współtworzenia, kreatywności oraz odpowiedzialności za swoje otoczenie. Wspólnota, w której każdy członek ma możliwość wyrażania swoich opinii, uczestniczenia w podejmowaniu decyzji oraz realizacji projektów, wzmacnia poczucie przynależności i zachęca do zaangażowania w życie społeczności szkolnej w przyszłości.

Zadania te były szczególnie ważne w momencie, w którym nie bez obaw i z obstrzeceniami wracaliśmy do stacjonarnego studiowania.

<sup>2</sup> W projekcie „Profesjonalizm – personalizacja – praktyka. Program kształcenia studentów specjalności nauczycielskiej na kierunku Filologia polska” nr POWR.03.01.00-00-KN05/18 współfinansowanym przez Unię Europejską w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 (PO WER) realizowanym w latach 2019–2022 na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej UAM w Poznaniu dokonano modernizacji programu specjalności nauczycielskiej. Wprowadzono wówczas między innymi przedmiot „Strategie prac zespołowych”.

<sup>3</sup> Projekt został zrealizowany z inicjatywy studentów I roku studiów II stopnia filologii polskiej na specjalności nauczycielskiej w roku akademickim 2022/2023. Studenci po okresie pandemii wrócili w mury uczelni z wielką potrzebą wspólnego działania.

## Przebieg projektu

### Faza 1: Generowanie Pomysłów

Zamiar prowadzenia badań w działaniu wynikał z doświadczeń praktycznych, zdobytych podczas praktyk, staży oraz pierwszych prób zatrudnienia w oświacie w różnych typach szkół. To doświadczenie stało się inspiracją do podjęcia głębszych analiz i badań, mających na celu poprawę jakości edukacji. Celem tej fazy było zaistnienie w akademickim dyskursie na temat edukacji, co miało pomóc w nawiązaniu kontaktów z innymi badaczami oraz w zdobyciu uznania w środowisku akademickim.

### Faza 2: Zainicjowanie Projektu

W tej fazie rozpoczęto formalne działania związane z projektem. Najpierw nakreślono koncepcję i plan, który ustalał konkretne kroki i określał zadania do wykonania. Ważnym elementem tego etapu było wyzwolecie zaangażowania i motywacji wśród członków zespołu, co miało kluczowe znaczenie dla powodzenia projektu. Następnie stworzono harmonogram działań, uwzględniający realistyczne terminy i rozłożenie zadań w czasie, aby zapewnić systematyczność i skuteczność działań.

Celem tej fazy było skonstruowanie i zrealizowanie warsztatów dla studentek i studentów specjalności nauczycielskiej. Warsztaty miały służyć pogłębieniu refleksji nad edukacją jako wieloaspektową strukturą, umożliwiając uczestnikom lepsze zrozumienie różnych wymiarów procesu edukacyjnego. Dodatkowo, w ramach projektu, planowano wyłonienie koncepcji konferencji, która miała stać się platformą do dalszej dyskusji i wymiany doświadczeń na temat edukacji.

## Przebieg warsztatów

Warsztaty rozpoczęły się od zwiedzania wystawy w Galerii Śluza w Bramie Poznania. Studentki i studenci zaprosili swoje koleżanki i kolegów do zwiedzania wystawy zatytułowanej *Jak robić szkołę?*<sup>4</sup>. Przygotowali oni karty zadań oraz kwestionariusze ankiet, które miały pomóc w aktywnym uczestnictwie i refleksji nad prezentowanymi treściami. Wystawa była zorganizowana w taki sposób, aby umożliwić podział na grupy. W każdej sali obecna była moderatorka, która zachęcała zwiedzających do dzielenia się swoimi komentarzami oraz inicjowała dyskusje, co sprzyjało wymianie poglądów i doświadczeń.

Kolejnym etapem warsztatów był udział w dyskusji panelowej. Moderatorzy, którymi byli studenci, prowadzili dyskusję panelową z udziałem poznańskich kuratorek wystawy, metodyczek, nauczycielek oraz architektki. Punktem wyjścia do rozmowy były refleksje po obejrzeniu wystawy. Dyskusja ta pozwoliła na pogłębienie zrozumienia różnych aspektów edukacji i zainspirowała do dalszych działań.

---

<sup>4</sup> Tytuł wystawy: *Jak robić szkołę?*. Miejsce: Galeria Śluza Poznań. Termin wystawy: 5.11.2022 r. – 16.04.2023 r. Organizatorzy: Poznańskie Centrum Dziedzictwa, Muzeum Sztuki Nowoczesnej w Warszawie. Zespół kuratorski: Paweł Brylski, Szymon Maliborski, Anna Pięka, Olga Tarczyńska-Polus.

Plonem warsztatów było zbliżenie się do ostatecznego kształtu konferencji. Jej koncepcja zarysowała się następująco: konferencja miała być platformą do dalszej dyskusji i wymiany doświadczeń na temat edukacji z uwzględnieniem różnych perspektyw i wielostronnego podejścia. Ostateczna forma konferencji skryształizowała się jako rezultat wspólnych refleksji i wniosków wyciągniętych podczas warsztatów. Zagadnienia poruszane w czasie konferencji w formie referatów i wystąpień uczestników dyskusji panelowych przedstawiały się następująco:

**Szkoła jako przestrzeń architektoniczna, wirtualna i aksjologiczna.** Budynek szkoły jest swoistą areną konfliktu, negocjacji, kompromisu i porozumienia. Tworzenie środowiska przyjaznego uczniom, sprzyjającego nawiązywaniu i pogłębianiu relacji, edukacyjnie i wychowawczo wartościowego jest troską przedstawicieli wielu dziedzin: architektury, psychologii, pedagogii. Jak szkoła powstaje jako budynek, jako wspólnota i jako metafora? Jak we współczesnym świecie, po doświadczeniu pandemii, widzi się szkołę jako miejsce realne i symboliczne?

**Kultura szkoły. Kultura uczenia się. Kultura uczenia.** Szkoła zapewnia kolejnym pokoleniom kontakt z przeszłością, ale też przygotowuje do teraźniejszego. Uczy kultury rozumianej jako sposób życia i myślenia. Jest miejscem współpracy podmiotów (uczniów i nauczycieli) zaangażowanych w zdobywanie wiedzy i rozumienie świata. Jak współcześnie szkoła realizuje te idee w czasach kryzysu i zagrożeń? Jak to, czego uczymy się, czego uczą w szkole, wpływa na osobę ucznia, jego emocje i poglądy? Jak szkoła za pośrednictwem edukacyjnego dyskursu kształtuje tożsamość indywidualną i zbiorową? Jaki udział mają w tym podstawa programowa, programy, podręczniki? Jaki wpływ na kulturę szkoły ma rozwój technologii, przemiany społeczne i polityka?

Konferencja miała stać się forum wymiany doświadczeń z różnych dziedzin, umożliwiając uczestnikom dzielenie się wiedzą i praktykami w obszarze edukacji. Początkowo pomyślana jako międzywydziałowa, ostatecznie rozrosła się do formatu międzyuczelnianego, co znacząco zwiększyło jej zasięg i prestiż.

Studenci zaangażowani w organizację konferencji mieli okazję zdobyć cenne umiejętności w zakresie zarządzania i organizacji wydarzeń. Zajmowali się wszystkimi aspektami przygotowań: od rozesłania zaproszeń przez stworzenie harmonogramu aż po opracowanie kosztorysu. Dzięki ich zaradności oraz wsparciu władz Wydziału udało się zorganizować przedsięwzięcie niemal bezkosztowo. Ważnym elementem konferencji było zapewnienie poczęstunku dla uczestników, co dodatkowo zwiększyło komfort i pozytywną atmosferę spotkania.

Konferencja odbyła się w prestiżowym Salonie Mickiewicza na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej, co niewątpliwie podniosło rangę wydarzenia i dodało mu wyjątkowego charakteru. Program jednodniowej konferencji podzielony był na trzy moduły tematyczne: „Przestrzeń nauczania”, „Szkolne dyslokacje” oraz „Szkoła jako wspólnota”. Wystąpienia prezentowane w ramach tych modułów były moderowane przez akademików, nauczycieli oraz studentów, co zapewniło różnorodność perspektyw i tematów.

Słuchaczami byli studenci specjalności nauczycielskiej filologii polskiej, humanistyki w szkole oraz polonistyczno-filozoficznych studiów nauczycielskich.

Dzięki otwartej formule konferencji poruszano nie tylko zagadnienia o charakterze dydaktycznym, ale również te, które pozwalały spojrzeć na szkołę w nowym świetle. Wśród omawianych tematów znalazły się m.in. problem szkoły więziennej oraz przykłady skandynawskich rozwiązań architektonicznych w zakresie urządzenia przestrzeni szkolnej, które wspierają integrację i tworzą przyjazną przestrzeń dla każdego ucznia.

Jednym z najważniejszych punktów konferencji był panel poświęcony edukacji międzykulturowej moderowany przez studenta. Do udziału w tym panelu zaproszono zarówno praktyków, jak i badaczy zajmujących się tą tematyką. Dyskusje te były niezwykle inspirujące i stanowiły cenny wkład w rozwijanie świadomości oraz kompetencji międzykulturowych wśród przyszłych nauczycieli.

Podsumowując powyższe rozważania, należy uznać, że konferencja była nie tylko ważnym wydarzeniem akademickim, ale również doskonałą okazją do praktycznej nauki organizacji i zarządzania wydarzeniami dla studentów.

Słuchaczk i słuchacze konferencji proszeni o komentarz na temat konferencji, pisali<sup>5</sup>:

*W pierwszej kolejności chciałabym zgodzić się ze słowami dziekana, który podkreślał istotną rolę takich spotkań. Uważam, że są one bardzo ważne, ponieważ zrzeszają ludzi zainteresowanych edukacją, a zawód nauczyciela, który w powszechnej opinii jest traktowany w coraz mniej poważny sposób, jest bardzo dowartościowywany. Dla nas, studentów, jest to okazja, by poznać ludzi, którzy pracują w różnych placówkach i podejmują wiele ciekawych wyzwań. Dowiadujemy się o szeregu możliwości i perspektyw, jakie oferuje nam praca nauczyciela. Zaprezentowane referaty pokazały wielowymiarowość tego zawodu oraz aspekty, na jakie nauczyciel powinien zwracać uwagę w swojej pracy.*

Drugi głos:

*Udział w tej konferencji był dla mnie wartościowym doświadczeniem – było to zapoznanie się z przedstawianymi materiałami, a także okazja do posłuchania innych osób i ich spostrzeżeń. Warto zauważyć, że wśród Prelegentek były także studentki Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, które z racji swoich studiów mogą inaczej podchodzić do pewnych zagadnień niż studenci polonistyki, co również uważam za zaletę konferencji. Cieszę się, że mogłam wziąć udział akurat w tym module konferencji, gdyż zagadnienia związane z równością, tolerancją i wielokulturowością w szkole są dla mnie ważne. Pewne kwestie poruszane przez Prelegentki, np. zastrzeżenia co do zawartości spisu lektur czy ukrytego programu szkoły, mogą budzić niepokój, dlatego ważne jest rozwijanie świadomości i wrażliwości przyszłych nauczycieli i pedagogów. Z radością wystuchałam doświadczeń zaproszonych Gości o pracy z uczniami cudzoziemskimi w szkole. (...) Myślę, że trudne doświadczenia ubiegłego roku i trwającej wciąż wojny zmieniły postrzeganie sytuacji wielokulturowości w szkole przez wielu dyrektorów szkół, tak że obecnie byłby większy odzew z ich strony na działania związane z integracją.*

Trzeci głos:

*Najbardziej wartościowym wystąpieniem było dla mnie wystąpienie dotyczące przestrzeni w szkole. Wiem teraz bowiem, że jako przyszły nauczyciel mogę starać się zadbać o to, by osoby uczniowskie, z którymi przyjdzie mi pracować, kształciły się w miejscu przyjaznym, motywującym do pracy i dającym poczucie bezpieczeństwa.*

<sup>5</sup> Cytaty pochodzą ze zanimizowanych wypowiedzi uczestników konferencji.



*Myszę także, iż świetnie podano przeróżne przykłady. Choć system polski różni się na przykład od duńskiego, moglibyśmy choć w minimalnym stopniu się inspirować i wdrażać w życie edukacyjne zmiany. Wszak osoby uczniowskie spędzają w przestrzeni edukacyjnej wiele lat; dobrze by było, by miejsce szkolne budziło w przyszłości wyłącznie pozytywne wspomnienia. Miłym zaskoczeniem okazało się także wystąpienie dotyczące szkół więziennych. Jak się bowiem okazało – polonista/polonistka może znaleźć zatrudnienie nie tylko w szkole publicznej bądź prywatnej, lecz także w szkołach kształcących osoby ukarane. Myszę, iż taka forma praca również może być satysfakcjonująca i przynosząca zadowolenie.*

I ostatni głos o projekcie realizowanym w czasie pandemii w jednej ze szkół:

*Zaprezentowane referaty miały ważny wspólny element: oba wskazywały potrzeby uczniów oraz starały się odpowiedzieć, jakie działania można podjąć, aby zostały one spełnione. Szczególnie przemówił do mnie projekt dotyczący pandemii, byłam pod dużym wrażeniem zarówno prac uczniowskich, jak i samego pomysłu. Czas pandemii przepełniony był chaosem, co przeniosło się również na jakość (zdalnego) nauczania. Konkurs nie tylko edukacyjnie zaktywizował uczniów, lecz także dał im przestrzeń do wyrażenia własnych, często trudnych, uczuć, co – jak sądzę – było im potrzebne w tym wymagającym okresie.*

W refleksjach studentów formułowanych podczas i po konferencji można wyróżnić kilka zagadnień. Należą do nich na przykład prestiż zawodu, jego znaczenie w społeczeństwie i nieadekwatny do znaczenia sposób traktowania. Studenci wyrażali sceptycyzm wobec instytucjonalnego wymiaru pracy szkoły, której brakuje środków finansowych np. na sprzyjające uczeniu się oraz integracji ukształtowanie przestrzeni. Z drugiej jednak strony wskazywali, że trzeba podejmować wyzwania.

„Bezpieczeństwo fizyczne i mentalne uczniów powinno być priorytetem w dzisiejszych czasach, więc mam nadzieję, że wkrótce wiele placówek podejmie się modernizacji przestrzeni”. Uczestnicy konferencji podkreślali też interdyscyplinarność problematyki oraz różnorodność metod pracy nauczycieli, a w konsekwencji możliwość poszerzenia własnej perspektywy o inne (obok polonistycznej) dyscypliny edukacyjne, np. edukację wczesnoszkolną. Interesująca okazały się także tematy związane z równością, tolerancją i wielokulturowością w szkole; znaczeniem przestrzeni w szkole czy szkolnictwem więziennym, metodami pracy w edukacji zdalnej podczas pandemii, zwłaszcza wykorzystywanej metody projektu. Studenci odnosili się też do własnych doświadczeń jako już czynnych nauczycieli, deklarowali wykorzystanie prezentowanych metod w pracy młodego nauczyciela.

Jako krytyczni odbiorcy referatów i uczestnicy dyskusji wyrażali też własne opinie na temat prezentowanych badań czy metod. Zwracali na przykład uwagę na to, że w jednym z badań nie uwzględniono punktu widzenia uczniów, a w innym mimo zwrócenia uwagi na nieobecność pełnowymiarowych postaci kobiecych w lekturach szkolnych nie zaproponowano dzieciom w wieku wczesnoszkolnym lektur, które zawierałyby pełne wyrazu postacie żeńskie. Studenci kwestionowali pomysły ich zdaniem nierealistyczne. W swoich opiniach wyrażanych w sprawozdaniach studenci I roku studiów magisterskich pisali już o sobie: „jako nauczycielka”, „powinniśmy jako nauczyciele”, co świadczy o stopniowym utożsamianiu się z zawodem.

Sukces wydarzenia wpłynął na poczucie głębokiej satysfakcji grupy organizatorów, w nieformalnej ocenie przedsięwzięcia dzielili się doświadczeniami i porażkami, z których największą była niemożliwość opublikowania wystąpień konferencyjnych. Jednak ważna dla nich stała się sama możliwość bycia gospodarzem przedsięwzięcia, a okazja do rozmów na temat szkolnych realiów, która została uznana za istotny element warsztatu przyszłego nauczyciela.

### Faza 3

Ostatnie przedsięwzięcie odbyło się w ramach XXVI Festiwalu Nauki i Sztuki, który miał miejsce w maju 2023 roku. W ramach tego wydarzenia, studentki i studenci przygotowali zajęcia dla licealistów zatytułowane *Mickiewicz czy Słowacki? Ranking trochę niepoważny*.

18 maja 2023 roku uczniowie z Liceum Ogólnokształcącego nr 1 w Jarocinie mieli okazję uczestniczyć w tej wyjątkowej lekcji literatury. Zajęcia rozpoczęły się wykładem członka naukowego Koła Romantyków, który opowiedział o relacjach między dwoma wielkimi polskimi poetami romantyzmu, Adamem Mickiewiczem i Juliuszem Słowackim. Wykład ten przybliżył słuchaczom nie tylko biografie poetów, ale także ich wzajemne relacje i rywalizację, która miała wpływ na ich twórczość.

Po wykładzie uczniowie zaangażowali się w różnorodne interaktywne aktywności. Jednym z zadań było stworzenie memów związanych z tematyką romantyczną. Dzięki temu uczniowie mogli w kreatywny i zabawny sposób wyrazić swoje rozumienie poezji i życiorysów obu poetów. Kolejną atrakcją było rymowanie z wieszczami, podczas którego uczestnicy mieli za zadanie tworzyć własne rymowane utwory inspirowane twórczością Mickiewicza i Słowackiego.

Uczniowie mieli także okazję do recytacji swoich poematów, co pozwoliło im zaprezentować umiejętności literackie i oratorskie. Na zakończenie zajęć odbył się konkurs wiedzy o poetach, który wzbudził dużą rywalizację i entuzjazm wśród uczestników. Spotkanie z romantyczną poezją okazało się niezwykle angażujące i interesujące dla uczniów, o czym świadczyło ich żywe zainteresowanie i aktywny udział we wszystkich proponowanych zabawach.

Organizatorki i organizatorzy tych zajęć mieli wyjątkową okazję do przetestowania nowych metod dydaktycznych oraz oryginalnych pomysłów na działania edukacyjne. Dzięki temu przedsięwzięciu mogli rozwijać swoje umiejętności pedagogiczne, a także zdobywać cenne doświadczenia w pracy z młodzieżą.

Całe wydarzenie pokazało, że literatura romantyczna, choć często postrzegana jako trudna i odległa, może stać się tematem fascynujących i interaktywnych zajęć, które potrafią zainteresować i zaangażować młodych ludzi. Dzięki kreatywnemu podejściu studentek i studentów oraz ich zaangażowaniu udało się przełamać stereotypy i pokazać, że nauka może być nie tylko pouczająca, ale także zabawna i inspirująca.

Obecnie grupa inicjatywna to studenci drugiego roku II stopnia, ale to nie koniec. Obecni studenci II roku licencjatu przejęli pałeczkę i w ramach Koła Metoteka



organizują zajęcia dla dzieci i młodzieży ze szkół, które odwiedzają Collegium Maius. Warto dodać, że to studentki i studenci, którzy obserwowali poczynania starszych koleżanek i kolegów.

Dzięki organizowanym wspólnotowym działaniom studenci uczą się współpracy, komunikacji, współtworzenia, kreatywności oraz odpowiedzialności za swoje otoczenie. Wspólnota, w której każdy członek ma możliwość wyrażania swoich opinii, uczestniczenia w podejmowaniu decyzji oraz realizacji projektów, wzmocni poczucie przynależności i zaangażowania w życie społeczności szkolnej w przyszłości.

Projekt „Jak się robi szkołę? Jak szkoła robi nas?” umożliwił studentom rozwijanie cech takich jak zapał, spontaniczność, inwencja, sprawczość i plastyczność. Nie bez znaczenia była również relacyjność oraz krytyczna obserwacja rzeczywistości, która pozwoliła uczestnikom na bardziej świadome spojrzenie na problematykę edukacyjną. Działania podejmowane w ramach projektu miały na celu nie tylko kreowanie nowych rozwiązań w obszarze edukacji, ale również wpływały na rozwój osobisty i społeczny uczestników. Integracja poprzez współpracę i partycypację w procesie tworzenia szkoły przyczyniła się do kształtowania osobowości przyszłych nauczycieli oraz przygotowania ich do aktywnego uczestnictwa w sferze publicznej.

Studenci to młodzi dorośli. Samodzielnie wybrali kierunek kształcenia, a ich zaangażowanie w uczenie się powinno mieć charakter świadomy. Równocześnie wiemy, że mamy do czynienia z ludźmi na tym etapie swojego życia, w którym ciągle poszukuje się roli, ścieżek rozwoju, zwłaszcza w dzisiejszym świecie, w którym badania ekonomistów i socjologów potwierdzają znacznie późniejsze usamodzielnianie się młodych, co nazywane bywa „odroczoną dorosłością”<sup>6</sup>. Jak zatem metodologicznie należałoby ujmować badania efektywności metod stosowanych w pracy ze studentami? Jak pisze Anna Sajdak-Burska, wywodzące się z koncepcji Humboldta podejście do idei kształcenia akademickiego promuje wolność oraz jedność badań i kształcenia.

Zgodnie z nimi proces akademickiego nauczania traktowany jest jako stwarzanie studentom przestrzeni do samodzielnego studiowania i dociekania prawdy. Cele kształcenia podkreślają wartość samodzielnego myślenia, rozwijanie kompetencji badawczych i interpretacyjnych studenta. Student traktowany jest jak osoba dorosła, podmiotowa, autonomiczna, zdolna do dokonywania samodzielných, znaczących wyborów i ponoszenia za nie odpowiedzialności. Nie jest oczywiście pozbawiony akademickiego wsparcia w procesie dochodzenia do wiedzy, nadawania treściom własnych znaczeń i interpretacji oraz w poszukiwaniu własnej ścieżki rozwoju, jednak rolę nauczyciela jest nie tylko

---

<sup>6</sup> W opublikowanym w grudniu 2023 roku raporcie Polskiego Instytutu Ekonomicznego czytamy: „Młodzi Polacy coraz później wchodzą w dorosłość. Wynika to między innymi z faktu, że znaczna część z nich kształci się na uczelniach. Ogółem w 2022 r. 50 proc. osób w wieku 20–24 lata studiowało, z czego 36 proc. studiowało, nie wykonując jednocześnie pracy zawodowej. [...] Młodzi Polacy rzadko łączą studia z pracą zawodową. W 2022 r. zaledwie 14 proc. osób w wieku 20–24 lata kształciło się i pracowało jednocześnie. Jest to wynik poniżej średniej UE wynoszącej 22 proc. i jeden z najniższych wyników w całej Wspólnocie. Zdobyte doświadczenia zawodowego podczas studiów istotnie wpływa na przyszłe życie zawodowe młodych Polaków [...]”. K. Kutwa, *Odroczona dorosłość?*, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2023, s. 5; <https://pie.net.pl/raport-odroczone-doroslosc/> [dostęp: 19.07.2024].

prezentowanie ustaleń nauki, ale przede wszystkim inspirowanie studentów do stawiania pytań, do samodzielnego zgłębiania tajników wiedzy, pobudzanie do myślenia refleksyjnego i krytycznego<sup>7</sup>.

Badaczka podkreśla, że wieloparadygmatyczność dydaktyki akademickiej

[...] może być jej siłą, pozwalającą na konstruowanie indywidualnych rozwiązań promowanych w poszczególnych obszarach kształcenia, na budowanie zróżnicowanych podejść ze względu na specyfikę i rodzaj celów kształcenia, a także na projektowanie sytuacji dydaktycznych oraz indywidualnych relacji ze studentami ze względu na różnorodność zadań podejmowanych przez nauczyciela akademickiego<sup>8</sup>.

Dydaktyka uniwersytecka sytuuje się pomiędzy pedagogiką a andragogiką. W tej pierwszej w rozumieniu tradycyjnym osoba ucząca się zależy od nauczyciela; potrzeba wiedzy postrzegana jest w kategoriach obowiązku i oczekiwań społecznych; podobnie jak gotowość do uczenia się; sam proces uczenia się jest skoncentrowany na doświadczeniu nauczyciela i jego kwalifikacjach, w niewielkim stopniu na doświadczeniach ucznia, który koncentruje się na wiedzy przedmiotowej; dominuje motywacja zewnętrzna. W podejściu andragogicznym z kolei zakłada się, że ucząca się osoba dorosła jest samosterowna i wie, dlaczego się uczy; rola nauczyciela maleje, ponieważ staje się on facylitatorem procesu uczenia się. W modelu andragogicznym znacznie większą rolę odgrywa doświadczenie osoby uczącej się i skupienie na życiu, a nie przedmiocie. Nauczyciel stwarza jedynie ramy do samodzielnego odkrywania, definiowania potrzeb edukacyjnych, wzrasta rola dyskusji oraz motywacji wewnętrznej<sup>9</sup>.

Koncepcja „uczenia się przez całe życie” ma na celu nie tylko zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności, ale przede wszystkim formowanie podmiotowości jednostki, która będzie aktywnie uczestniczyć w życiu społecznym. Oznacza to, że edukacja nie powinna być sprowadzona jedynie do dostosowania się do wymogów rynku pracy czy ekonomii. Ważne jest, aby jednostka rozwijała się nie tylko w sferze zawodowej, ale również osobistej, społecznej i kulturalnej.

Przez uczenie się przez całe życie rozumiemy proces, który trwa w ciągu całej naszej egzystencji i polega na ciągłym poszerzaniu horyzontów, rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych, społecznych oraz kulturowych. Dzięki temu jednostka staje się bardziej świadoma swojej roli w społeczeństwie i potrafi aktywnie uczestniczyć w życiu publicznym.

Nie można dopuścić do sytuacji, w której edukacja jest sprowadzana wyłącznie do przygotowania do pracy i podporządkowania się wymogom ekonomii i władzy. Uczenie się powinno być procesem, który angażuje całą jednostkę, rozwija jej kreatywność, samodzielność, umiejętność analizy i myślenia krytycznego. Tylko w ten sposób możemy stworzyć społeczeństwo aktywne, odpowiedzialne i gotowe do współtworzenia rzeczywistości społecznej, niezależnie od presji rynkowych czy politycznych. Zatem: ciągłość – wspólnota – sprawstwo.

<sup>7</sup> A. Sajdak-Burska, *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść* [w:] „Roczniki Pedagogiczne” 2018, nr 2, s. 22–23.

<sup>8</sup> Tamże, s. 26.

<sup>9</sup> Patrz: M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009, s. 63–70; E. Mazurek, T. Stepien, *Kompendium wiedzy koniecznej edukatora dorosłych*, Wrocław 2017, s. 14.

### **Bibliografia**

- Knowles, M. S., Holton III E. F., Swanson R. A., *Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2009.
- Kutwa K., *Odroczona dorosłość?*, Polski Instytut Ekonomiczny, Warszawa 2023; <https://pie.net.pl/raport-odroczone-doroslosc/> [dostęp: 19.07.2024].
- Mazurek E., Stępień T., *Kompendium wiedzy koniecznej edukatora dorosłych*, Wrocław 2017.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardu przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, t.j. Dz.U. z 2021 r. poz. 890.
- Sajdak-Burska A., *Paradygmaty dydaktyki akademickiej – analiza wybranych podejść* [w:] „Roczniki Pedagogiczne” 2018, nr 2.

**dr hab. Sylwia Jaskulska, prof. UAM**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Problem oceniania zachowania w szkole wobec zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych uczniów i uczennic**

W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (tekst jedn., Dz.U. z 2023 r., poz. 2572) doprecyzowano, jak oceniać ucznia, którego potrzeby można uznać za specjalne. Warto wczytać się w te przepisy:

Wymagania edukacyjne (...) dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia:

1. posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego – na podstawie tego orzeczenia oraz ustaleń zawartych w indywidualnym programie edukacyjno-terapeutycznym, o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy – Prawo oświatowe;
2. posiadającego orzeczenie o potrzebie indywidualnego nauczania – na podstawie tego orzeczenia;
3. posiadającego opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, o specyficznych trudnościach w uczeniu się lub inną opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, wskazującą na potrzebę takiego dostosowania - na podstawie tej opinii;
4. nieposiadającego orzeczenia lub opinii wymienionych w pkt 1–3, który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia dokonanego przez nauczycieli i specjalistów, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy – Prawo oświatowe;
5. posiadającego opinię lekarza o ograniczonych możliwościach wykonywania przez ucznia określonych ćwiczeń fizycznych na zajęciach wychowania fizycznego – na podstawie tej opinii (...).

Przy ustalaniu oceny klasyfikacyjnej zachowania ucznia, u którego stwierdzono zaburzenia lub inne dysfunkcje rozwojowe, należy uwzględnić wpływ tych zaburzeń lub dysfunkcji na jego zachowanie, na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego lub orzeczenia o potrzebie indywidualnego nauczania lub opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej.

Kłopot związany z koniecznością oceniania zachowania uczniów o specjalnych potrzebach zaczyna się – w mojej ocenie – właśnie w tym rozróżnieniu i trudnościach w przełożeniu ich na codzienne praktyki. Oto bowiem dostosowujemy wymagania edukacyjne, czyli to, co pozwala nam sprawdzać przyrost wiedzy i umiejętności do potrzeb ucznia, nie dostosowujemy zaś kryteriów oceniania zachowania, czyli miary, która służy rozpoznawaniu stopnia respektowania norm i zasad. Mierzymy zatem, mówiąc obrazowo, jedną miarą osoby, których zachowania są często wynikiem rozmaitych zaburzeń rozwojowych. Uwzględnienie tej specyfiki przy samym ustalaniu oceny okazuje się bardzo trudne, co zgłaszają wychowawcy, z którymi współpracuję.

Szczególnie systemy punktowe w behawiorystyczny sposób rozliczające pozytywne i negatywne zachowania są wadliwe w rozumieniu psychologicznym, co uwidacznia się zwłaszcza w ocenianiu osób o specjalnych potrzebach. Karanie i nagradzanie, bo na tym przecież taki behawioryzm w wychowaniu polega<sup>1</sup>, jeśli już są stosowane, powinny charakteryzować się takimi cechami jak natychmiastowość, adekwatność, ograniczenie czasowe<sup>2</sup>. W systemach punktowych przewinienie popełnione w lutym „pozostaje w puli” punktów aż do czerwca. Ponadto może być korygowane, ale nie w trybie sprawiedliwości naprawczej czy naturalnych konsekwencji, ale poprzez inne działania, zupełnie z wykroczeniem niezwiązane (np. zbieranie nakrętek na aukcję charytatywną). Odnosząc się zaś do problematyki mojego wystąpienia i tego tekstu, na pewno można stwierdzić, że system punktowy nie ma szans sprawdzić się wobec ucznia o specjalnych potrzebach – jak bowiem naliczając punkty, uwzględnić zapisy orzeczenia czy opinii?

Konieczność oceniania zachowania uczniów i uczennic o różnicowanych, w tym specjalnych potrzebach edukacyjnych, odsłania niedoskonałość narzędzia, jakim jest ocena zachowania<sup>3</sup>. Wymaga to namysłu rad pedagogicznych, które wprowadzając zmiany w statutach i codziennych praktykach swoich szkół, mogą próbować sobie radzić z tym problemem. Odejście od systemów punktowych, czy określanie pojemnych, rozszerzających kryteriów oceniania nie będzie może remedium, ale na pewno pomoże zniwelować skrajnie trudne do rozwiązania sytuacje. Ważne jest też wychowawcze podejście do dzieci i młodzieży, w którym mieści się idea integracji, a wraz z nią rozumienie sprawiedliwości inne niż „wszystkim równo”.

Ocenianie zachowania dotyka delikatnych sfer: bycia wśród rówieśników, budowania moralności, a także samooceny jako człowieka, tworzenie systemów w jak najmniejszym stopniu mechanizujących ten proces, a osadzający go w relacji dorosły–dziecko to korzystny kierunek zmian i odpowiedź na potrzeby grup zróżnicowanych.

Zmiana podejścia może przysłużyć się wszystkim, bowiem potrzeby uczniów są zróżnicowane nie tylko w tym zakresie, który ma odzwierciedlenie w opiniach czy orzeczeniach.

<sup>1</sup> A. Modrzejewska, J. Nowak, R. Pujanek, *Aspekt wychowawczy kluczowych teorii psychologicznych w kontekście przewencji dziecięcych zachowań niepożądanych*, „Kultura i Wychowanie” 2018, nr 14(2).

<sup>2</sup> R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, WSiP, Warszawa 2004.

<sup>3</sup> S. Jaskulska, A. Dopierała, M. Mruczyk, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania. Jak robić to lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2023.

**prof. dr. hab. Jerzy Kaniewski**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filologii Polskiej

## **Jaki model szkolnego polonisty? Determinanty przygotowania zawodowego nauczycieli**

### **Streszczenie**

W artykule podejmuję kwestie przygotowania zawodowego nauczycieli, wskazując czynniki determinujące uczelniane programy kształcenia. Precyzując je, podnoszę znaczenie zarówno kontekstu edukacyjnego (przemiany cywilizacyjno-kulturowe i ich społeczne konsekwencje), jak i uwarunkowań czysto edukacyjnych (dokumenty ministerialne, kierunkowe efekty kształcenia i ich przystawalność do treści przedmiotu szkolnego). Nie kwestionując nadrzędnego znaczenia dla organizacji studiów nauczycielskich ministerialnych standardów kształcenia, skupiam się na przygotowaniu kierunkowym (przedmioty z grupy A standardu) oraz dydaktyce szczegółowej (przedmioty z grupy D), ponieważ te dwa obszary uznaję za kluczowe w rozsądnym gospodarowaniu opisanymi w podstawie programowej treściami przedmiotowymi. Podkreślam również znaczenie komponentu praktycznego, który pozwala studentom na doświadczanie siebie w roli nauczyciela.

Dziś nikt już nie ma wątpliwości, że w zawód nauczyciela wpisana jest potrzeba ustawicznego doskonalenia się, prowadzonego w różnych obszarach. Wynika ona nie tylko z wprowadzonej ministerialnie ścieżki awansu zawodowego<sup>1</sup>, ale i z niespotykanej dotychczas dynamiki zmian cywilizacyjno-kulturowych (nowe media, globalizacja, zmiana form identyfikacji zbiorowej czy też sposobów uczestnictwa w kulturze), mających bezdyskusyjny wpływ na kształt edukacji i przyjęty model kształcenia. Jak zauważył jeszcze na przełomie wieków Andrzej Janowski, trudno dzisiaj utrzymać tezę, że system edukacyjny może dostarczyć wychowankom kompletnej wiedzy przydatnej na całe życie<sup>2</sup>. Podnoszona przez pedagoga kwestia, choć formułowana w kontekście edukacji szkolnej, w równym stopniu dotyczy kształcenia akademickiego, przekładając się na konieczność takiego modelowania przedmiotów z zakresu przygotowania kierunkowego (przedmioty z grupy A) czy specjalizacyjnego (zwłaszcza zajęcia z grupy D), by przekazywane treści – z jednej strony – zapewniły kontakt z możliwie pełną reprezentacją dorobku określonej dziedziny, z drugiej zaś – pozwoliły na ukształtowanie operatywnych struktur poznawczych, możliwych do uruchomienia przez absolwenta polonistyki w różnych sytuacjach społecznych czy zawodowych, a więc zarówno podczas codziennego funkcjonowania w otoczeniu społeczno-kulturowym, jak i w dydaktyce szkolnej czy w pracy badawczej.

<sup>1</sup> Wprowadzony w 2000 roku tryb awansu zawodowego nauczycieli (cztery stopnie: stażysta – nauczyciel kontraktowy – mianowany – dyplomowany) utrzymał się do dziś, modyfikacjom ulegał tylko minimalny okres stażu wymaganego przy kwalifikacji na kolejny stopień. Ostatnią aktualizację wprowadzono w związku z nowelizacją Karty nauczyciela w sierpniu 2022 r.

<sup>2</sup> A. Janowski, *Do czego skłania nas świat. Tendencje oświatowe w krajach rozwiniętych* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 62–73. Cytat pochodzi ze s. 64.



W podnoszącej kwestie kształcenia i doskonalenia nauczycieli literaturze przedmiotu mówi się zazwyczaj o dwóch stadiach nabywania kwalifikacji. Pierwsze z nich kształtuje się podczas studiów nauczycielskich (tzw. kompetencja wstępna, poświadczona dyplomem potwierdzającym realizację standardów kształcenia w wymiarze teoretycznym i praktycznym), drugie stanowi pochodną świadomie planowanego i realizowanego przez cały okres pracy pedagogicznej rozwoju zawodowego (tzw. kompetencja profesjonalna, definiowana często jako „ruchomy cel lub horyzont, w którego stronę nauczyciel zmierza w procesie rozwoju zawodowego”<sup>3</sup>). W dalszych rozważaniach pominę zagadnienie rozwoju zawodowego czynnych nauczycieli, a zajmę się kwestią sposobu projektowania przygotowującego do zawodu kształcenia akademickiego, tak by wyniesiona z uczelni kompetencja wstępna była możliwie najbliższa wyzwaniom, jakie pełniona w przyszłości rola stawia przed początkującym nauczycielem. Z oczywistych względów skoncentruję się na przygotowaniu przyszłych polonistów, choć wydaje mi się, że z podobnymi problemami mierzyć się muszą wszystkie instytucje przygotowujące do nauczania przedmiotowego, niezależnie od kierunku studiów.

O nadrzędnej roli standardu kształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela w projektowaniu programu specjalności nie trzeba nikogo przekonywać, pisał już o tym na etapie wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji Andrzej Kraśniewski, podkreślając, że dla kierunków (zawodów) opisanych w odrębnych dokumentach decydujące znaczenie w organizacji studiów mają wskazane w tychże uregulowaniach kwalifikacje<sup>4</sup>. Choć trudno przecenić znaczenie regulującego zakres przygotowania do zawodu nauczycielskiego dokumentu, zwłaszcza w kontekście stopnia precyzyjności zaprezentowanych w nim wymagań (formułowana uwaga dotyczy opisów zawartych w ostatnim rozporządzeniu<sup>5</sup>), głębszego namysłu wymaga kilka kwestii, przede wszystkim tych związanych z przygotowaniem merytorycznym do nauczania przedmiotu (zajęcia z grupy A, regulowane przez efekty uczenia się dla kierunku studiów) oraz z dydaktyką przedmiotową (zajęcia z grupy D). Opis procesu kształcenia dla obu grup przedmiotów w części wstępnej standard ujmuje niezwykle lakonicznie. W odniesieniu do przygotowania kierunkowego zapis brzmi: „W wymiarze określonym w programie studiów zapewnianym merytoryczne przygotowanie do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć” (s. 7). Niewiele więcej informacji poświęca się dydaktyce przedmiotowej – tu mamy do czynienia z analogicznym opisem modułu: „W ramach grupy zajęć D uwzględnia się specyfikę danego przedmiotu lub rodzaju zajęć” (s. 7).

Co prawda w dalszej części (s. 17–20) pojawia się już rozbudowany katalog wymagań szczegółowych definiujących postulowane efekty z zakresu dydaktyki przedmiotowej czy też praktyki, wyznaczają one jednak ogólne ramy, a sposób wypełnienia zarysowanej w standardach przestrzeni pozostaje tak czy inaczej

<sup>3</sup> J. Szempruch, *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu*, [w:] M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Szkolnictwo podstawowe i średnie w Polsce*, „Studia BAS”. Biuro Analiz Sejmowych 2022, nr 2(70), s. 35.

<sup>4</sup> A. Kraśniewski, *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa 2011, s. 76–77.

<sup>5</sup> *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r.*, Dz. U., poz. 1450.



w gestii instytucji organizującej kształcenie przygotowujące do zawodu. Jej zagospodarowanie determinują nie tylko czynniki wynikające z wiedzy psychologiczno-pedagogicznej czy też swoistości materii przedmiotowej, istotne również okazują się uwarunkowania społeczno-cywilizacyjne. Nie chodzi tu tylko o rozwój techniki czy dokonujące się nieustannie zmiany w sposobie „zabudowywania” przestrzeni kulturowych doświadczeń (zarówno osób edukowanych i edukujących), ale i o funkcjonujące aktualnie wyobrażenia na temat roli nauczyciela oraz związane z nimi oczekiwania. W dużym stopniu to wskazane powyżej czynniki zdecydowały, że w literaturze pedagogicznej wyróżnia się sześć zasadniczych koncepcji kształcenia nauczycieli. Omawia je szczegółowo w swojej pracy cytowana już Szempruch<sup>6</sup>, dlatego w tym miejscu ograniczę się do krótkiego ich przywołania.

Zaproponowany przez badaczkę katalog otwiera koncepcja ogólnokształcąca (nacisk na erudycję) wyrastająca z przekonania, że to wszechstronność wykształcenia pomoże nauczycielowi w rozwiązywaniu przyszłych problemów zawodowych. Z nieco innych przesłanek wyrasta koncepcja personalistyczna, nastawiona na kształtowanie pomocnych w uprawianiu profesji postaw. Nietrudno dostrzec, że w obu tych koncepcjach wyraźnie dowartościowuje się rozwój osobowości przyszłego pedagoga jako podmiotu świadomie organizującego proces nauczania. Z odmiennej perspektywy podchodzi się do kształcenia w podejściu pragmatycznym – tu dominuje nastawienie na określone cechy (dominacja praktycznych rozwiązań) przydatne w codziennej pracy. Czwarty model (kształcenie specjalistyczne) koncentruje się na wszechstronnym przygotowaniu przedmiotowym, erudycyjność wiąże się tu z pogłębieniem węższego obszaru wiedzy, tak by nauczyciel był autorytetem w swojej dziedzinie. Kolejna koncepcja (nastawienie progresywne) otwiera edukację ku przyszłości, opiera się na metodach problemowych, by w dalszej perspektywie nauczyciel potrafił na bieżąco definiować trudne aktualnie do przewidzenia problemy i szukać dla nich najlepszych rozwiązań. Ostatnie podejście (koncepcja wielostronna) łączy elementy wcześniej wymienionych modeli, ale – co podkreśla autorka – jest trudne do realizacji, zwłaszcza w ramach minimalnej siatki godzinowej wymaganej w standardzie, a do niej często przykrawa się uczelniane programy kształcenia nauczycieli.

W pełni podzielając pogląd przywoływanej reprezentantki pedeutologii na temat potrzeby wielostronnego kształcenia przyszłych nauczycieli, chciałbym skoncentrować się przede wszystkim na przygotowaniu adeptów zawodu w aspekcie przedmiotowym (specjalistycznym), ponieważ to ono w dużym stopniu decyduje o sukcesie przyszłego polonisty. Od razu chcę jednak zaznaczyć, że kompetencje przedmiotowe nie są tu celem samym w sobie, ale mają stanowić podstawowy punkt odniesienia w procesie strukturyzacji treści przedmiotu szkolnego na każdym etapie edukacyjnym. Nie jest to rzecz błaha, ponieważ – co słusznie zauważył Krzysztof Konarzewski – jeśli wiedza szkolna ma zachować moc objaśniającą rzeczywistość (a więc również i podejmowane przez ucznia działania), musi wykraczać poza poziom potocznych oczywistości. Przestrzegając przed marginalizowaniem wiedzy, teoretyk programowania kwestionuje zarówno wąsko pojmowany utylitaryzm, jak i bezkrytyczne infantylizowanie, postrzeżenie

---

<sup>6</sup> J. Szempruch, dz. cyt., s. 28–30.

rzeczywistości wyłącznie z perspektywy dziecięcej. Zdaniem Konarzewskiego autorytet szkoły opiera się na „wiedzy prawomocnej”, objaśniającej świat i budującej jednocześnie, poczynając od najniższego poziomu edukacji, podstawy poznania naukowego<sup>7</sup>. Z tych właśnie powodów tak mocno podkreślam znaczenie efektów kierunkowych w przygotowaniu nauczycielskim.

Wagę wiedzy przedmiotowej podkreślają również, poczynając od standardów z 2012 r., regulujące kształcenie nauczycielskie dokumenty ministerialne. W otwierającym obowiązujące aktualnie rozporządzenie opisie sposobu organizacji kształcenia znaleźć można następujący zapis:

Kształcenie przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela jest prowadzone na studiach [...] pierwszego stopnia i studia drugiego stopnia [...] na kierunku, którego program studiów określa efekty uczenia się obejmujące wiedzę i umiejętności odpowiadające wszystkim wymaganiom odpowiednio podstawy programowej przedmiotu nauczania<sup>8</sup>.

Mocne uzasadnienie konieczności uwzględniania w kształceniu nauczycieli wiedzy przedmiotowej nie budzi zatem żadnych wątpliwości. Prosty w swojej oczywistości zapis nastrocza jednak trudności dwojakiego rodzaju. Pierwsza wiąże się z przystawalnością projektowanych dla kształcenia kierunkowego efektów uczenia się do treści przedmiotu szkolnego. Wbrew pozorom podnoszona tu właściwość dotyczy nie tylko przedmiotów nauczanych blokowo, fundowanych przez różne dyscypliny akademickie (jak np. przyroda), ale również języka polskiego. W przypadku naszego przedmiotu komplikacje wynikają zarówno z treściowej rozległości (wielowymiarowości) przedmiotu „język polski”, generującej przy okazji pytanie o zakres dyscyplin macierzystych fundujących wpisane w edukację szkolną treści polonistyczne, jak i z nie do końca zdefiniowanej natury dydaktyki przedmiotowej, stanowiącej podstawę kształcenia nauczycielskiego.

Sam problem korelacji przygotowania kierunkowego z treściami przedmiotu szkolnego pozostaje ciągle nie w pełni rozstrzygnięty. Oczywiście, można przyjąć stanowisko, że kwestie związane z koniecznością odwoływania się w praktyce nauczycielskiej do wiedzy wykraczającej poza obszary *stricte* polonistyczne, w stronę historii, filozofii, sztuki (zwłaszcza sztuki plastyczne, film, widowisko teatralne), wiedzy o kulturze czy problematyki mediów elektronicznych, nie wymagają odrębnego przygotowania, ponieważ mieszczą się w podstawowych kompetencjach kulturowych absolwenta studiów humanistycznych, a poloniście szkolnemu wystarczy – jak żartobliwie określił to Tadeusz Patrzalek – rola „dyletanta od wszystkiego”, jednakże sprawa nie przedstawia się aż tak prosto. Wiąże się bowiem z umiejętnością dostrzeżenia – jak powiedziałby Bolesław Niemierko – zagadnień „węzłowych”, organizujących wiedzę przedmiotową na danym etapie edukacyjnym i – co się z tym wiąże – odpowiedniej hierarchizacji opracowywanych na lekcjach zagadnień. Nawet w sytuacji drobniuszko określonych treści z ostatniej podstawy rzecz jest istotna, ponieważ właściwe kompetencje przedmiotowe pozwalają na odpowiednie wpisywanie wymagań szczegółowych w większe całości poznawcze.

<sup>7</sup> K. Konarzewski, *W obronie encyklopedyzmu. Pojęcie programu kształcenia* [w:] K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000, s. 19–36.

<sup>8</sup> Rozporządzenie..., s. 2.

Praktyka dydaktyczna pokazuje, że każda próba aplikacji wiedzy na grunt szkolny warunkowana jest z jednej strony znajomością dziecka i procesów uczenia się, z drugiej – podstawową znajomością nauczanych zagadnień. Jak słusznie zauważył na Zjeździe Polonistów w 2004 roku Zenon Uryga, w takich sytuacjach bardziej wskazane byłoby „opanowanie wystarczająco szerokiej wiedzy z zakresu dyscypliny macierzystej i z dziedziny humanistyki w ogóle, by [...] kompetentnie łączyć horyzonty [...], wyodrębnić problemy i dostrzegać ich korespondencje”<sup>9</sup>. Braki merytoryczne zwykle prowadzą albo do pominięcia lub marginalizowania słabiej opanowanych treści, albo też odwrotnie, do nadmiernego dowartościowywania teorii, nieuzasadnionego jej wagą w opracowywanej partii materiału i nieprzekładającej się na umiejętność funkcjonalizowania w działaniach praktycznych.

Nie chodzi mi zatem wyłącznie o sprowadzenie przygotowania nauczycielskiego do prostej realizacji przewidzianych dla kierunku studiów efektów uczenia się. Gdyby pójść tym tropem, to okazałoby się, że wynoszona przez studentów z kształcenia kierunkowego znajomość najnowszych teorii czy orientacji metodologicznych prowadzi raczej do eksponowania „różnicy”, ponieważ dyktowane to jest nie do końca trafnie pojmowaną autonomią przedmiotów. Sam proces „scalania” penetrowanych na różnych zajęciach obszarów (dziedzin) wiedzy, co pokazała w swojej książce Danuta Łazarska, pozostawiony zostaje najczęściej indywidualnym konceptualizacjom kandydatów do zawodu nauczycielskiego<sup>10</sup>. Jest to jednak proces przekraczający niekiedy możliwości nie tylko przeciętnego studenta, ale i zagłębionego w swoją niszę badawczą nauczyciela akademickiego. Siłą rzeczy wykształcenie u studenta umiejętności wiązania rozdrobnionych w kształceniu akademickim informacji, mające prowadzić do całościowego ujmowania wiedzy przedmiotowej, pozostaje w gestii prowadzących zajęcia z dydaktyki szczegółowej<sup>11</sup>.

Jak słusznie zauważył przed niemal dwudziestoma laty w swoim wystąpieniu na Zjeździe Polonistów Zenon Uryga, złożoność materii polonistycznej wymaga od dydaktyka „całościowego ogarniania dyscypliny jako przedmiotu kształcenia”, a zwłaszcza „integrującego postrzegania wyspecjalizowanych jej treści naukowych”<sup>12</sup>. W sposób oczywisty postulowane przez krakowskiego badacza rozumienie zadań dydaktyki przedmiotowej (analogicznie do innych dydaktyk szczegółowych) przekładać się musi na przyjmowaną koncepcję kształcenia studentów w procesie przygotowywania do zawodu nauczyciela.

<sup>9</sup> Z. Uryga, *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego* [w:] M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004, Kraków 2005, s. 446–447.

<sup>10</sup> D. Łazarska, *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015. Interesujące wydają się zwłaszcza uwagi dotyczące stosunku przyszłych polonistów (badania prowadzone wśród studentów specjalności nauczycielskiej) do literatury oraz sposób postrzegania przez nich roli najnowszych metodologii w odczytywaniu dzieła, zwłaszcza w uruchamianiu jego potencjału antropologicznego (autorka uwzględnia koncepcje czytania charakterystyczne dla paradygmatów: antropologicznego, etycznego i hermeneutycznego).

<sup>11</sup> Piszę o tym więcej w szkicu *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)* [w:] M. Karwatowska i in. (red.), *Horyzonty polonistyki. W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, Lublin 2010, s. 81–90.

<sup>12</sup> Z. Uryga, dz. cyt., s. 447.

W tym ostatnim zakresie kluczowa wydaje się umiejętność właściwego ujmowania (scalania) dorobku studiowanych dyscyplin macierzystych, fundujących nauczane w szkole treści, tak by zharmonizować ukształtowaną przez dydaktykę akademicką wizję przedmiotu z zadaniami stawianymi nauczaniu języka polskiego w szkole.

Z tych właśnie powodów za niesłuchanie istotne w kształceniu nauczycielskim uważam zajęcia z dydaktyki szczegółowej, opisane w standardach jako przedmioty z grupy D. W moim przekonaniu klucz do sukcesu kształcenia nauczycieli przedmiotowych tkwi właśnie w zaprojektowaniu przemyślanych relacji między nabywaną podczas studiów wiedzą kierunkową a dydaktyką szczegółową. Nie chodzi przy tym o sprowadzenie dydaktyki do poziomu „nauki stosowanej” czy przedmiotu pomocniczego, ale o potraktowanie jej jako przedmiotu wskazującego płaszczyzny integrowania rozproszonych i odległych niekiedy od siebie treści oraz uzasadniającego spójność między fundującymi przedmiot szkolny dyscyplinami macierzystymi a koncepcją przedmiotu wpisaną w podstawę programową czy w bardziej szczegółowe dokumenty edukacyjne. Dlatego też w dalszej części spróbuję naszkicować ramy tak rozumianego akademickiego przygotowania do zawodu nauczyciela polonisty.

Jako punkt wyjścia w formacji nauczycielskiej traktuję przygotowanie merytoryczne (można opisać je poprzez trzy hasła: poznać, zrozumieć, opanować), nad nim sukcesywnie nadbudowywane byłoby przygotowanie dydaktyczne, realizowane zarówno w wymiarze koncepcyjnym (hasła wywoławcze: uporządkować, zhierarchizować, scalić, podporządkować celom edukacyjnym przedmiotu), jak i realizacyjnym (hasła: przełożyć wiedzę merytoryczną na język działań dydaktycznych dostosowanych do możliwości poznawczych ucznia na określonym etapie rozwoju, w miarę możliwości sięgając do różnych środków transmisji przekazu). Punktem dojścia stawałaby się wiedza szkolna – nie zminiaturyzowany model wiedzy akademickiej, ale wiedza zrozumiała i przydatna zarówno w objaśnianiu podstawowych zjawisk obserwowanych przez ucznia, jak i w rozważaniu sensu podejmowanych przez niego podczas lekcji i poza nimi działań.

Idąc śladem Zenona Urygi, postrzegam więc dydaktykę przedmiotową szeroko, traktując ją w kategoriach całokształtu świadomie organizowanych działań podporządkowanych wszechstronnemu przygotowaniu polonisty do zadań nauczycielskich. Takie pojmowanie dydaktyki – co akcentuje również przywoływany autor – powoduje, że „nie da się jej sprowadzić do informacyjnych treści przedmiotu wykładowego, jest zauważalna raczej pośrednio w całości procesu dydaktycznego szkoły wyższej”<sup>13</sup>. W największym skrócie można powiedzieć, że nadrzędnym celem sygnalizowanych działań staje się wyposażenie przyszłych adeptów zawodu w umiejętność odpowiedniego funkcjonalizowania i adekwatnego do sytuacji dydaktycznej harmonizowania wyniesionej z zajęć wiedzy psychologiczno-pedagogiczno-polonistycznej (merytorycznej – to w odniesieniu do innych przedmiotów), tak żeby wyznaczała logiczny układ wzajemnie dopełniających się komponentów, ważnych w perspektywie przyjętej w dokumentach oświatowych koncepcji przedmiotu „język polski”.

<sup>13</sup> Z. Uryga, *Funkcje dydaktyki literatury i języka w studiach polonistycznych* [w:] Z. Uryga (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*, Kraków 1991, s. 11–45. Cytat ze strony 32.

W moim przekonaniu właśnie w owej przestrzeni znajduje się miejsce dla dydaktyki przedmiotowej, a od przyjętego sposobu jej zagospodarowania zależą kompetencje zawodowe przyszłych polonistów. Nie było moją intencją wskazywanie konkretnego algorytmu, rozumianego jako ściśle określony porządek działań, choć z pewnością odpowiedni stopień racjonalizacji jest niezbędny. Chodziło mi raczej o zarysowanie uniwersalnej przestrzeni, możliwej do wypełnienia również w odniesieniu do innych przedmiotów.

Pisząc o przygotowaniu zawodowym, trudno pominąć kwestię praktyk, zwłaszcza że jest ona mocno akcentowana w standardach, zarówno w odniesieniu do przedmiotów z grupy B (przygotowanie pedagogiczno-psychologiczne), jak i z grupy D. Pominę zapisy dotyczące pierwszej grupy przedmiotów, choć trudno przecenić tę część doświadczeń w całości kształcenia kompetencji dydaktyczno-wychowawczych przyszłego nauczyciela, nieco uwagi poświęcę jedynie praktykom metodycznym. Standardy opisują ich rolę w sposób następujący:

Celem praktyk zawodowych w grupach zajęć D i E jest zdobywanie doświadczenia związanego z pracą dydaktyczno-wychowawczą nauczyciela i konfrontowanie nabytej wiedzy z zakresu dydaktyki szczegółowej (metodyki nauczania) z rzeczywistością pedagogiczną. Jeżeli przedmiot jest nauczany lub rodzaj zajęć jest prowadzony zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej, praktyki zawodowe odbywają się w obu typach szkół. Praktyki zawodowe są zintegrowane z realizacją zajęć z zakresu dydaktyki przedmiotu nauczania lub rodzaju zajęć<sup>14</sup>.

Pomijam kwestie sposobu organizowania praktyk i ocenę ich realizacji w kontekście przygotowania do zawodu, ponieważ zagadnienia z tym związane wystarczająco opisuje literatura przedmiotu<sup>15</sup>. W tym miejscu chcę jedynie podkreślić jej formacyjny charakter, ponieważ uważam, że ten etap przygotowania do zawodu jest szczególnie istotny w perspektywie kształtowania się u przyszłych adeptów zawodu własnego/akceptowanego przez siebie obrazu nauczyciela. Choć źródła owego wizerunku tkwią w kilku obszarach (społeczny stereotyp nauczyciela, nabyte w okresie szkolnym doświadczenia, dostarczana przez literaturę przedmiotu wiedza teoretyczna czy obserwacje wyniesione z praktyk), zwłaszcza ostatni z wymienionych elementów wpływa na indywidualne konstruowanie przez studenta obrazu siebie jako polonisty. Dzieje się tak dlatego, że wyniesione doświadczenia, pogłębione refleksją na temat przyczyn obserwowanej lub doświadczanej sytuacji oraz sposobów najlepszego jej rozwiązania, stanowią podstawowe źródło zawodowej samowiedzy. Szczególną rolę odgrywa zderzenie teorii z praktyką, przy czym istotna wydaje się tu łączność (integralność) obu komponentów oraz ich wzajemnozwrotność. Wyniesiona z zajęć wiedza pozwala na identyfikowanie najbardziej czytelnych sytuacji, wiele zdarzeń wymyka się jednak prostym rozpoznaniom, wymaga bardziej złożonej diagnozy, a więc powrotu do teorii.

<sup>14</sup> Rozporządzenie..., s. 7.

<sup>15</sup> Z perspektywy obowiązującego od 2019 roku standardu wypowiada się na ten temat przywoływana wcześniej Szempruch. Dla dopełnienia obrazu dodać można jeszcze publikację łódzką (E. Cyrańska i in. (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne*, Łódź 2012) czy lubelską (trzytomowy zbiór: Morawska I. i in. (red.), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, Lublin 2014).



W takiej sytuacji trudno traktować teorię i praktykę rozdzielnie i rozstrzygać, który z komponentów ma większe znaczenie, ponieważ – jak zauważył to już Kartezjusz – „pojęcia bez doświadczenia są puste, a doświadczenia bez pojęć są ślepe”<sup>16</sup>.

Bez wątpienia o wartości praktyki decyduje także jej usytuowanie w procesie kształcenia, które pozwala na indywidualne doświadczanie<sup>17</sup> roli nauczyciela. Pozostaje tu miejsce i na konfrontację teorii z praktyką, i na uruchamianie teorii dla praktyki – indywidualnie albo podczas zajęć z metodyki. Konfrontacja studenckich oczekiwań z odczuciami wyrażanymi po praktykach potwierdza, że dłuższy pobyt w szkole pozwala, z jednej strony, na dowartościowanie umiejętności stanowiących podstawę warsztatu nauczyciela (komunikacja lekcyjna, planowanie pracy, dokumentacja szkolna), z drugiej zaś uzmysławia potrzebę posiadania właściwego zaplecza teoretycznego. Niekwestionowanym walorem praktyki jest bowiem – by użyć określenia Zuzanny Zbróg – możliwość „poznawania siebie w działaniu”<sup>18</sup>, a więc osobiste zdobywanie wiedzy na temat możliwości wypełniania roli nauczyciela i jej swoiste legitymizowanie.

## Bibliografia

- Cyrańska E. i in. (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne*, Łódź 2012.
- Horyzonty polonistyki. *W kręgu edukacji, języka i kultury. Księga dedykowana Profesor Barbarze Myrdzik*, Lublin 2010. Kaniowski J., *Polonistyka szkolna w poszukiwaniu jedności (całości)* [w:] M. Karwatowska i in. (red.),
- Konarzewski K., *W obronie encyklopedyzmu. Pojęcie programu kształcenia* [w:] K. Kruśzewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim*, Warszawa 2000.
- Kraśniewski A., *Jak przygotowywać programy kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego*, Warszawa 2011.
- Łazarska D., *Osoba ucznia w świadomości studentów polonistyki. O związku literaturoznawstwa z dydaktyką*, Kraków 2015.
- Morawska I. i in. (red.), *Przez praktyki do praktyki. W stronę innowacyjności w kształceniu nauczycieli*, Lublin 2014.
- Nycz R., *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia* [w:] W. Bolecki, E. Nawrocka (red.), *Literackie reprezentacje doświadczenia*, Warszawa 2007.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dn. 25 lipca 2019 r., Dz. U., poz. 1450.

<sup>16</sup> Mysł Kartezjusza przywołuję za R. Nyczem – por. tegoż, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia* [w:] W. Bolecki, E. Nawrocka (red.), *Literackie reprezentacje doświadczenia*, Warszawa 2007, s. 12.

<sup>17</sup> Zdaniem Beaty Walkiewicz „[s]ą jednak takie umiejętności, należą do nich ogólne umiejętności nauczycielskie, które powinny ukształtować się same, poprzez refleksje edukowanego. Wówczas mamy do czynienia z kształtowaniem umiejętności poprzez (samo)doświadczenie” – zob. B. Walkiewicz (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006, s. 14.

<sup>18</sup> Z. Zbróg, *Badania w działaniu podczas zawodowych praktyk pedagogicznych – walory aktywizowania przyszłych nauczycieli* [w:] E. Cyrańska, D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski (red.), *Studenckie praktyki pedagogiczne w szkole*, Łódź 2012, s. 80-82.

- Szempruch J., *Problemy kształcenia i doskonalenia nauczycieli w Polsce – w kierunku profesjonalizacji zawodu* [w:] M. Korolewska, J. Osiecka-Chojnacka (red.), *Szkolnictwo podstawowe i średnie w Polsce*, „Studia BAS”. Biuro Analiz Sejmowych 2022, nr 2(70).
- Uryga Z., *Budowanie teorii kształcenia polonistycznego* [w:] M. Czermińska i in. (red.), *Polonistyka w przebudowie: literaturoznawstwo – wiedza o języku – wiedza o kulturze – edukacja*. Zjazd Polonistów Kraków, 22–25 września 2004, Kraków 2005.
- Uryga Z. (red.), *Dydaktyka literatury i języka polskiego w kształceniu nauczycieli*, Kraków 1991.
- Walkiewicz B. (red.), *Praktyki pedagogiczne w systemie kształcenia nauczycieli*, Warszawa 2006.





**prof. dr hab. Maria Groenwald**

Akademia Ateneum w Gdańsku, Wydział Studiów Edukacyjnych

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

## **Fotografia w diagnozowaniu edukacyjnym i ewaluacji – źródło danych jawnych i ukrytych. Perspektywa nauczycieli**

Wszechobecność obrazu w naszej codzienności, wspierana niezwykle dynamicznym rozwojem nowych technologii jego wytwarzania i upowszechniania, jest interpretowana m.in. jako odpowiedź na zachodzące współcześnie przemiany kulturowe społeczeństwa, nie bez powodu określanego mianem społeczeństwa spektaklu, autoprezentacji, podglądactwa itd. Zjawisko to znalazło odzwierciedlenie także:

1. w edukacji, gdzie nauczyciele i uczniowie: (a) posługują się obrazami lub prezentacjami na lekcjach, (b) w procesie uczenia się korzystają na bieżąco z obrazów zgromadzonych w zasobach Internetu, (c) wykonując zdjęcia, utrwalają wybrane zdarzenia lub osoby;
2. w badaniach społecznych i edukacyjnych, w których badacze coraz częściej sięgają po badania wizualne bazujące na obrazach otrzymanych dzięki fotografowaniu lub filmowaniu; te obrazy mogą być: (a) tworzone intencjonalnie przez badacza w celu udzielenia odpowiedzi na określone problemy badawcze; (b) zebrane przez badacza, ale wykonane przez osoby badane; (c) danymi zastanymi, dobranymi przez badacza.

Analizowanie obrazów zapisanych w formie zdjęć lub filmów (i filmików) stało się możliwe dzięki zwrotowi wizualnemu (dokonanemu w metodologii badań społecznych po zwrocie lingwistycznym); w jego ramach nastąpiło przekierowanie teoretyczno-metodologiczne z paradygmatu językowego na obrazowy z właściwymi temu ostatniemu badaniami wizualnymi. Tym samym zaistniały okoliczności pozwalające na to, by w kręgu zainteresowań poznawczych znalazł się „zwizualizowany” świat szkoły, przedstawiany za pomocą obrazów albo też dopełniających się wzajemnie obrazów i tekstów.

Badania wizualne, obecne w pedagogice od lat, mają także zastosowanie w diagnostyce edukacyjnej oraz ewaluacji i mogą być elementem wzbogacającym „skrzynkę narzędziową” diagnosty lub ewaluatora o nowe metody gromadzenia danych i ich interpretacji. W wystąpieniu, spośród zgromadzonych w „skrzynce” zasobów, skupiłam się na fotografii<sup>1</sup>, a ściślej – jej sensie postrzeganym przez wykonujących zdjęcia nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Analiza ich wypowiedzi była zorientowana na odczytanie znaczeń nadawanych zdjęciom subiektywnie przez fotografujących, natomiast interpretacja wypowiedzi nauczycieli została osadzona na płaszczyźnie dyskursów diagnostyki edukacyjnej oraz ewaluacji.

<sup>1</sup> Fotografia była przez nauczycieli rozumiana dwojako, jako: (1) utrwalanie obrazów za pomocą aparatu fotograficznego; (2) obraz otrzymany dzięki fotografowaniu, określanej synonimicznie zdjęciem lub fotografią.

Zebrane dane empiryczne umożliwiły wyłonienie kilku kategorii znaczeń nadawanych przez nauczycieli:

1. cele fotografowania (oficjalne, ukryte);
2. praktyki wykonywania zdjęć (chwytanie chwil: naturalnych, reżyserywanych);
3. potencjał diagnostyczny lub ewaluacyjny zdjęć (wykorzystanych w edukacji rzeczywiście, pozornie);
4. etyczność fotografowania (refleksyjność, nieświadomość m.in. sharentingu).

Różnorodność doświadczenia fotografii przez nauczycieli umożliwiła naszkicowanie „mapy” realnych i potencjalnych możliwości zastosowania badań wizualnych w diagnostyce i ewaluacji edukacyjnej oraz sporządzenie ich (wstępnej) typologii, jako formułowanych na podstawie zdjęć: (a) diagnoz – analitycznych, krytycznych, pop-diagnoz, ambiwalentnych, pozornych i in.; (b) ewaluacyjnych „raportów” – formatywno-oceniających, wspierających proces rozwoju, pseudoewaluacyjnych i in.

# SEKCJA I

## Humanizacja diagnostyki edukacyjnej



fot. H. Szaleniec



**dr hab. Michał Szczyszek, prof. UAM**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Instytut Filologii Polskiej

## **Norma językowa i jej akwizycja – w szkole i przez całe życie: studia, studia podyplomowe**

### **Abstrakt**

W referacie przedstawię przemyślenia dotyczące dwóch aspektów związanych z procesem uczenia się przez całe życie. Zaczęę od filozofii zmiany w procesie nauczania języka polskiego – ku odrębnemu przedmiotowi w dydaktyce szkolnej: *język polski* (na wzór np. przedmiotu *język angielski*). W tym nurcie rozważań omówię przykład realizacji projektu „Młody Polonista” – prowadzonego pod auspicjami Towarzystwa Miłośników Języka Polskiego w tym roku kalendarzowym pilotażowo w szkole w Orzechowie. Na tym tle przedstawię rozważania o procesie akwizycji normy językowej, której celem jest opanowanie przez członków danej wspólnoty językowej standardu komunikatywno-językowego danego języka. Rezultat tego procesu jest oczywiście niezwykle istotny dla kształtowania się tożsamości lingwistycznej jednostki i wspólnoty.

Opanowanie normy językowej oraz jej permanentne i świadome stosowanie będzie przedmiotem drugiej części referatu – swoistej kontynuacji i dopełnienia przemyśleń z części pierwszej. W tym miejscu przedstawię „rynkowe” potrzebę uaktualniania świadomości i kompetencji normatywnej – na przykładzie studiów podyplomowych: *Studia podyplomowe „Poprawna Polszczyzna dla Tłumaczy, Weryfikatorów i Postedytorów”* (prowadzonych przez Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej UAM) oraz *Studiów podyplomowych Język i komunikacja w praktyce prawniczej*, których pierwsza edycja rozpoczęła się w przyszłym roku akademickim (prowadzonych wspólnie przez Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej oraz Wydział Prawa i Administracji UAM). Omawiane studia podyplomowe są przykładem reakcji Uniwersytetu na zapotrzebowanie dotyczące uaktualniania kompetencji normatywno-językowej – zapotrzebowania płynącego wprost z szeroko rozumianej przestrzeni publiczno-rynkowo-społecznej: albo ze środowisk aktywnych tłumaczy, postedytorów i weryfikatorów translacji, albo ze środowisk prawniczo-urzędowo-administracyjnych. Oba przykłady pokazują, jak istotną kompetencją jest opanowanie i uaktualnianie przez całe życie normy języka (tu: polskiego) i korelują z przyjętym założeniem wynikającym z pierwszej części referatu związanym z akwizycją normy językowej.





**dr Wojciech Hofmański**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej

## **Wokół (nie)porozumień.**

### ***Technika 7 sit w warsztacie komunikacyjnym nauczyciela***

Polski system edukacyjny czeka rewolucja, która wiąże się upowszechnianiem rozmaitych strategii dotyczących funkcjonowania osób spoza rodzimej przestrzeni lingwokulturowej. Internacjonalizacja szkolnictwa stanowi przy tym wyzwanie nie tylko o charakterze programowym i metodycznym, ale w pierwszej kolejności komunikacyjnym i interpersonalnym. Jednocześnie podnoszenie wymagań w zakresie znajomości języków obcych wśród kadry (co do zasady niebudzące wątpliwości) jest ideą do pewnego stopnia utopijną, co wiązać trzeba z czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi – m.in. z ograniczonymi zasobami ludzkimi, ciągłym niedoinwestowaniem szkolnictwa, a także z samą liczbą reprezentowanych przez uczniów i studentów lingwokultur. Jedną z możliwych odpowiedzi na ten palący problem może być rozwijanie kompetencji pasywnych w obrębie języków blisko spokrewnionych. Należy mieć też na uwadze, że rodzimi użytkownicy języków słowiańskich stanowią najliczniejszą, a przez to najistotniejszą grupę osób z doświadczeniem migracyjnym i transkulturowym w polskich placówkach oświatowych. W związku z systemowym charakterem fenomenu słowiańskiej komunikatywności międzyjęzykowej (*interkomprehensi*) możliwe jest trenowanie umiejętności porozumiewania się dwujęzycznego – zarówno w zakresie języka mówionego, jak i pisanego. Proponowane wystąpienie ma na celu prezentację tzw. techniki 7 sit, która odnosi się do drugiej ze wskazanych odmian języka. Jej wykorzystanie pozwala na dotarcie do wartości informacyjnej pozornie niedostępnego poznawczo komunikatu w nieznanym języku obcym, a w konsekwencji osiągnięcie porozumienia, które nie było wcześniej możliwe.



**dr Anna Broszkiewicz**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Anglistyki

**dr Anna Basińska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Anglistyki

## **Model rozmowy diagnozującej potrzeby edukacyjne studentów i studentek w programie TELL na Wydziale Anglistyki UAM**

Program TELL (Techniques for Effective Language Learning) powstał na Wydziale Anglistyki UAM w roku akademickim 2018/2019 jako wsparcie dla studentów i studentek filologii UAM w efektywnym uczeniu się. Jego działalność rozszerzyła się na obszar całej Szkoły Nauk o Języku i Literaturze UAM, a efekty działań pracowników Wydziału Anglistyki, Wydziału Neofilologii i Studium Językowego zaowocowały przyznaniem Nagrody Ministra Edukacji i Nauki za znaczące osiągnięcia w zakresie działalności dydaktycznej.

Najważniejszymi elementami programu TELL są indywidualne rozmowy diagnozujące, zaprojektowane i przeprowadzane według specjalnego kwestionariusza, specjalistyczne warsztaty dla studentów w odpowiedzi na ich potrzeby ujawnione w rozmowach, a także nowatorskie metody i techniki pracy (mentoring, coaching).

Celem niniejszego wystąpienia/artykułu jest zaprezentowanie zaprojektowanego przez nas kwestionariusza jako narzędzia pomocniczego podczas rozmowy weryfikującej potrzeby edukacyjne studentów i studentek. Godzinna rozmowa obejmuje wiele obszarów, które mogą wpływać na proces nauki, takich jak zarządzanie sobą w czasie, techniki uczenia się i radzenie sobie ze stresem, ale również motywacja osób studiujących, ich oczekiwania, rytm dnia i nocy, organizacja czasu wolnego i sposoby jego spędzania, a także formy odpoczynku. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród uczestników i uczestniczek programu TELL wskazują, że indywidualna rozmowa została wysoko oceniona ze względu na holistyczne podejście do każdego studenta, każdej studentki, aktywne wysłuchanie i możliwość realnej oceny sytuacji, co pozwalało na wypracowanie konkretnych rozwiązań już podczas pierwszego spotkania.



# SEKCJA II

## Misja polonistyki



fot. H. Szaleniec



**dr hab. Krzysztof Skibski, prof. UAM**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

**dr Sylwia Karolak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **Uniwersytet w szkole, szkoła na uniwersytecie, miejsca wspólne – koncepcja stałej obecności i zaangażowania w procesie edukacji**

### **Streszczenie**

W artykule przedstawiony jest sposób myślenia o relacjach i współpracy między szkołą a uniwersytetem, związany z doświadczeniami Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Ilustrację stanowi kilka przykładów praktyk, które mieszczą się w obrębie następujących przestrzeni współlistnienia i współdziałania: uniwersytet w szkole, szkoła na uniwersytecie, miejsca wspólne. Współpraca między uniwersytetem a szkołą nie powinna mieć charakteru doraźnego, ale polegać na stałej obecności i zaangażowaniu w procesie edukacji pojmowanym jako całość – dotyczy to szczególnie działań w zakresie kształcenia nauczycielskiego. Tak widziana dydaktyka ma charakter symbiotyczny i ponadsystemowy (lub wyznacza dotychczasowemu systemowi nowe perspektywy).

W zasadzie można by sensy tej wypowiedzi odnosić do konotacji słowa akomodacja. Przede wszystkim dlatego, że mowa będzie o procesie zmierzania do efektywniejszego łączenia form społecznej i edukacyjnej działalności – łączenia nie kompromisowego, a raczej krytycznie uwzględniającego wiele czynników wpływających na początkową relację tych form. Uniwersytet i szkoły to temat nienowy i – w pewnej mierze – nieatrakcyjny. To drugie za sprawą częściej w przypadkach analiz perspektywy interwencyjnej (jak poprawić wyniki szkolne, jak podnieść kompetencje przyszłych absolwentów), która w działaniach niepokojąca oczywiście nie jest, ale w ograniczoności celów już tak. Interwencyjne myślenie zakłada bowiem możliwość aplikowania gotowych strategii działań właściwych konkretnemu poziomowi kształcenia na poziomach niższych, czyli rodzaj nie katalizatora, a dodatku do codziennie stosowanych rozwiązań. Uniwersyteckość jako suplement ma swoje zalety – pomaga akcentować cele, różnicować codzienne praktyki, dookreślać indywidualne (uczniowskie, studenckie czy nauczycielskie) perspektywy. Chcemy się jednak zastanowić nad ujęciem innym, a więc akomodowanie postrzegać jako swoiste praktyki równoległe, które w pewnej mierze się uzupełniają i wzajemnie stymulują, ale tylko wówczas, gdy nie maksymalizuje się granic wyznaczonych przez instytucjonalne charakterystyki partnerów – uniwersytetu i szkoły.

Przedstawimy zarys sposobu myślenia, który wywodzi się z poznańskiego środowiska (przeważnie) polonistycznego, by przybliżyć też nieco później kilka praktyk, a także sformułować pewne – z konieczności – otwarte wnioski, które być może zasługują na dalszą rozmowę.



Choć więc w artykule podzielić się chcemy rozpoznaniem, które wynikają z doświadczeń zdobytych na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu: pracy dydaktycznej, zaangażowania na rzecz jakości kształcenia, a także współpracy ze środowiskiem szkolnym, to jesteśmy przekonani, że mają one charakter uniwersalny i prowadzą do wniosków dużo ogólniejszych, a ponadto ściśle związanych z tematyką tegorocznej konferencji.

Punktem wyjścia do poszczególnych działań – ważnych w kontekście podejmowanych tutaj rozważań – są oczywiście założenia tzw. trzeciej misji uniwersytetu, w strategii rozwoju naszej Uczelni na lata 2020–2030 opisane m.in. jako zaangażowanie „we współpracę z powszechnym systemem edukacyjnym w zakresie kształcenia formalnego i pozaformalnego, a także w realizację projektów edukacyjnych”<sup>1</sup>. Zapisy dotyczące interesującej nas tutaj aktywności obecne są także w koncepcji rozwoju Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej, gdzie wskazuje się, iż „Wydział uczestniczy w strategicznych działaniach na rzecz różnych grup społecznych oraz każdej grupy wiekowej: od przedszkolaków (...) poprzez uczniów szkół podstawowych i średnich (...) po seniorów”<sup>2</sup>. Dokumenty te wyznaczają kierunki podejmowanych działań i stosunkowo szczegółowo określają grupy docelowe.

Tak pojmowana trzecia misja ma zatem z pewnością charakter instytucjonalny oraz społeczny, i w interesującym nas tutaj zakresie obejmuje współpracę ze szkołami, a tym samym także kształcenie uczennic i uczniów szkół podstawowych oraz średnich. Uważamy, a rozpoznanie to krystalizuje się w charakterze inicjatyw podejmowanych przez nasz Wydział oraz działające w ramach jego struktury instytucje, że „zaangażowanie we współpracę z” czy też „uczestnictwo w strategicznych działaniach na rzecz”, powinno się opierać na myśleniu o systemie edukacji w Polsce jako o systemie naczyń połączonych. W tym sensie celem uniwersytetu nie powinna być obliczona na szybki rezultat (np. promocyjny) doraźna obecność w szkole, cele szkoły zaś nie mogą ograniczać się jedynie do odniesienia korzyści wynikających z krótkich wizyt w murach uczelni (np. by wziąć udział w warsztatach dla uczennic i uczniów). Szczególnie bliska jest nam koncepcja, po pierwsze, stałej obecności uniwersytetu w życiu szkoły oraz szkół w życiu uniwersytetu, po drugie, zaangażowania wynikającego z przekonania o tym, że choć mamy w Polsce system oświaty i system szkolnictwa wyższego, to myślenie o kształceniu jako procesie musi mieć charakter ponadsystemowy, i wreszcie, po trzecie, że edukacja jest równie istotna na każdym etapie życia człowieka. Idee te stanowią fundament działań podejmowanych na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej, które podzieliśmy na trzy grupy. Hasłowo można je opisać następująco: uniwersytet w szkole, szkoła na uniwersytecie, miejsca wspólne. Typologia ta, oparta na określeniu form obecności, pozwala na ich wyróżnienie i opisanie. Umożliwia także ukazanie, że wszystkie elementy układu pozostają ze sobą w ścisłym związku.

---

<sup>1</sup> *Strategia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na lata 2020–2030*, Poznań 2021, s. 40.

<sup>2</sup> *Strategia rozwoju Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM na lata 2020–2026*, Poznań 2020, s. 12.

## Uniwersytet w szkole

Uniwersytet jest obecny w szkole niejako stale, poprzez nauczycieli, którzy zdobywali wykształcenie, realizując określone programy studiów. Jest obecny także poprzez podręczniki i inne materiały wspomagające kształcenie, stanowiące rezultat badań prowadzonych w akademii. To przenikanie do szkoły myśli dydaktycznej, metodycznej i innych badań naukowych prowadzonych na uniwersytecie nie ulega wątpliwości. Ze szkoły natomiast wychodzą impulsy zwrotne, stymulujące badania oraz wpływające na kształt dydaktyki, w tym także, a może przede wszystkim – programów specjalności nauczycielskich. W zasadzie powiedzieć można, że oddziaływania stanowią fundament edukacji jako takiej, a badanie zależności między szkołą a uniwersytetem w tym zakresie prowadzi do rozpoznania, że wpływy te są wzajemne, a korzyści obopólne. W tej części jednak chcielibyśmy przyjrzeć się bliżej praktykom dnia codziennego i bezpośredniej aktywności akademików na gruncie edukacji podstawowej i ponadpodstawowej.

Wsparcie dydaktyczne i obecność edukacyjna uniwersytetu w szkole znajduje odzwierciedlenie w zajęciach, które prowadzone są na terenie szkoły przez wykładowców akademickich. Organizowane mogą być dla jednej tylko, wybranej klasy lub odbywać się w aulach szkolnych, przy udziale większej liczby słuchaczy. W zależności od wielkości grupy mogą mieć charakter warsztatowy lub wykładowy, dotyczyć tematu realizowanego podczas jednej lekcji lub wielu godzin spotkań, często tworząc cykle. Pracownicy Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej co roku realizują w szkołach Wielkopolski zajęcia, odpowiadając na doraźne potrzeby merytoryczne, które wynikają z podstawy programowej i/lub listy lektur, ale także wykraczają poza te ramy, sięgając po inne tematy i omawiając zagadnienia, które mogą stanowić dopełnienie programu szkolnego. Wtedy bardzo często adresowane są do klas o profilu humanistycznym lub zainteresowanych osób.

W czasie pandemii, gdy niemożliwa była fizyczna obecność w szkole, pracownicy Instytutu Filologii Polskiej zainaugurowali dwa cykle wykładów, dla szkół średnich oraz dla maturzystów, których nagrania publikowane były w serwisie YouTube<sup>3</sup>. Spis tytułów mówi tutaj sam za siebie, ale także oddaje ducha tej właśnie koncepcji obecności uniwersytetu w szkole. W serii „Wykłady z literatury i języka dla uczniów szkół średnich” były to m.in. *Cierpienia młodego Wertera* J.W. Goethego, *Świtezianka* Adama Mickiewicza – natura i ludowość, *Granica* Zofii Nałkowskiej. Zrozumieć aborcję Justyny Bogutówny, *Młodość* i inne złudzenia. O prozie Marka Hłaski, *Język polski w świecie Słowian*, *Gwarowa przeszłość i przyszłość polszczyzny*. Z kolei w serii „Wykłady dla maturzystów” uwagę poświęcono zagadnieniom trudniejszym, bardziej złożonym, takim jak m.in. *Szekspir w twórczości polskich romantyków* (Mickiewicz – Słowacki – Norwid), *Ferdydurke* – ćwiczenia z odmienności, *Między językiem i światem* – o poezji Mirona Białoszewskiego i Stanisława Barańczaka, *Kartoteka* Tadeusza Różewicza – dramat otwarty, *Poezja stanu wojennego: Pamiętam* Krystyny Miłobędzkiej, *Cisza* Bohdana Zadury i *Kabaret Kici Koci* Mirona Białoszewskiego, „Estetyka jest najpierwszym językiem religii”. O *Katedrze* Jacka Dukaja, *Świętlicki*. Chcac nie chcac – romantyka.

<sup>3</sup> <https://www.youtube.com/@instytutfilologiiipolskiej700/playlists> [dostęp: 14 lipca 2024].

Pracownicy Instytutu Filologii Polskiej bywają obecni w szkołach także przy innych okazjach. Jedną z nich są z pewnością międzyszkolne konkursy recytatorskie i ortograficzne. Zasiadanie w jury to nie tylko sposobność do tego, by po prostu spędzić czas w szkole, oceniając występy i prace. To ważne doświadczenie w kontekście rozpoznania uczniowskich możliwości, ale i potrzeb. W sytuacji, gdy o edukacji myślimy jako o procesie, gdy uznajemy, że obowiązek kształcenia jest wspólny dla szkół i uczelni wyższych, tylko dotyczy danego człowieka na różnych etapach życia, jesteśmy w stanie lepiej odpowiedzieć na wyzwania, jakie stają przed dydaktyką na kolejnych poziomach kształcenia. Nie sposób przecenić tych szkolnych diagnoz, także w kontekście dyskusji, jaka toczy się obecnie na temat zmiany pokoleniowej i stosunku tzw. pokolenia Z do nauki i pracy.

Jeszcze inną formą obecności uniwersytetu w szkole są projekty naukowe i popularnonaukowe, realizowane we współpracy z nauczycielami akademickimi i/lub pod ich kierunkiem. Za przykład niech posłuży kilkuletni już projekt pt. „Życiorysy lokalne”. Jego bardzo prosta formuła pokazuje bowiem istotę myślenia w kategoriach akomodacji, a więc nieinterwencyjnego współdziałania uniwersytetu i szkoły (przy udziale tzw. organów prowadzących).

Głównym celem projektu „Życiorysy...” jest przygotowanie serii biogramów – pisane są one przez uczennice i uczniów pod opieką zarówno akademików, jak i nauczycielek czy nauczycieli szkolnych. Działania edukacyjne poprzedzone są zarówno solidną kwerendą materiałów charakteryzujących kulturę wybranego regionu (dotychczas okolice Turku, Wielenia, Pleszewa, Trzcianki), jak i spotkaniami z osobami reprezentującymi środowiska twórcze czy instytucje kultury. Najczęściej wiąże się to z pracami badawczymi dotyczącymi literatury, języka i sztuki regionu. Zajęcia z młodzieżą ze szkół ponadpodstawowych są dwojakiego typu – wprowadzające (warsztaty dotyczące prac dokumentalistycznych, reportaży, opisu, wywiadu, redagowania tekstów etc.) i projektowe (indywidualizowana praca nad przygotowywanymi biogramami). Młodzież zbiera materiały w środowisku lokalnym, nawiązuje kontakty z osobami reprezentującymi starsze pokolenia, rozmaite instytucje, grupy społeczne czy zawodowe – w zależności od profilu wybranej (przy wsparciu opiekunów naukowych) przez siebie postaci. Na koniec, po około roku wspólnej pracy, powstaje książka, w której pomieszczone są biogramy. Stanowi ona dowód aktywności środowiska lokalnego, opis części kultury, a także historii miejsca, a wreszcie – trwały ślad współpracy między Uniwersytetem i szkołą. Warto też dodać, że dotychczas wśród wybranych bohaterów i bohaterów znalazły się zarówno osoby zasłużone dla społeczności lokalnej (nierzadko żyjące), jak i takie, o których mówiło się dotąd wyłącznie w wąskim gronie rodziny, a może nawet nigdy nie użyto wobec takiej postaci określenia bohaterka czy bohater (małżeństwo szkolnych woźnych, zbieracz pamiątek lokalnych, rolnik, nauczycielka).

Należy też raz jeszcze podkreślić, że w tym przypadku – choć kompetencje zdobyte podczas takich zajęć są oczywiście skorelowane z procesem kształcenia – nie odniesiono się wprost do żadnego elementu tzw. podstawy programowej, ani też nie poczyniono wyraźnej aluzji do przyszłych studiów polonistycznych.

Wszystkie aspekty tego działania miały akcentować wartość lokalnej kultury, relacji społecznych i rodzinnych, ciągłość tradycji, niełatwe i nieoczywiste procesy historyczne, a także – zalety krytycznego myślenia i współpracy.

Takich projektów (np. o superbohaterach w kulturze, o wartościach, o kryzysie) można by omówić znacznie więcej, jednak ważna tu jest nie liczba, a sposób działania. Prezentacje tych projektów odbywają się w siedzibie uczelni, często w formie konferencji popularnonaukowych. To dla wielu uczennic i uczniów pierwsza okazja nie tylko, by odwiedzić uniwersytet, ale także, by w jego murach wystąpić publicznie, prezentując wyniki swych badań.

### Szkoła na uniwersytecie

Wizyty klas patronackich na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej to zawsze ważne wydarzenie, chociaż co musi cieszyć – bardzo częste i cykliczne. Najważniejsze z zaproszeń, jakie kierujemy do szkół, dotyczy udziału w prowadzonych w rytmie roku szkolnego warsztatach dla licealistów. Patronujemy wielu klasom o profilu humanistycznym. W porozumieniu z dyrektor(k)ami szkół, współpracując z nauczyciel(k)ami, wspieramy i rozwijamy zainteresowanie uczennic i uczniów językiem, literaturą i kulturą. Co ciekawe, warsztaty te odbywają się hybrydowo: część słuchaczy bierze w nich udział stacjonarnie, część zdalnie. Wielką zaletą tego rozwiązania jest możliwość dotarcia do jak największej liczby odbiorców, także szkół zlokalizowanych daleko od Poznania, czy klas, które nie mają z różnych przyczyn możliwości dotarcia na warsztaty. W ostatnich dwóch latach odbyło się 18 hybrydowych warsztatów dla licealistów. W roku szkolnym 2022/2023 były to następujące zajęcia: Czy młody Flaubert był romantykiem? – *Pamiętniki szaleńca* i *Listopad* jako dzieła rozliczeniowe, O romantycznej przyrodzie i świecie historii słów kilka, ABC początkującego tłumacza książek dla dzieci, Improwizacja w literaturze polskiej XIX i XX wieku, Intencja i modalność w komunikacji, Iła z Gajowej. Warsztaty interpretacyjne, Gwara więzienna w opinii funkcjonariuszy służby więziennej, Dwaj romantycy – Norwid i Mickiewicz. Jak czytać *Vade-mecum* (wiersz *Socjalizm* Norwida), czyli o aktualizacji poezji, Naturalne / sztuczne w prozie i eseistyce Stanisława Lema.

Uczennice i uczniowie poznańskich szkół średnich biorą udział nie tylko w warsztatach czy wykładach przygotowanych specjalnie dla nich. Mogą uczestniczyć także w adresowanych do osób już studiujących zajęciach fakultatywnych – takich, które pozwolą im na rozwój i lepsze rozpoznanie interesujących ich zagadnień językowych i literackich.

Okazją do spotkania szkoły z uniwersytetem są także organizowane w Collegium Maius warsztaty dla nauczycieli oraz konferencje, w których udział biorą przedstawiciele szkół. Na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej tego typu wydarzeń rocznie odbywa się co najmniej kilka. Ich istotnym elementem jest wymiana doświadczeń, transfer wiedzy, także upowszechnienie wyników badań prowadzonych w naszych jednostkach. Najczęściej tematycznie spotkania te dotyczą spraw istotnych dla edukacji w ogóle: nowych metod dydaktycznych, wspólnych inicjatyw kształceniowych, sytuacji szkolnictwa w Polsce, jakości kształcenia, praktyk studenckich. Na osobne wyróżnienie

zasługują spotkania inicjowane przez Wydawnictwo Naukowe UAM – omówienie najnowszych publikacji dotyczących kształcenia polonistycznego połączone z dyskusją na temat podjętych w tych pracach zagadnień.

Okazją do spotkania ze środowiskiem nauczycielskim i uczniowskim na terenie uczelni jest z pewnością także gala finałowa Konkursu Literackiego o Nagrodę FanFila, organizowanego przez Instytut Filologii Polskiej i adresowanego do uczennic i uczniów szkół średnich, zarówno polskich, jak i zagranicznych. Konkurs rozgrywany jest w czterech kategoriach: poezji, prozy, przekładu literackiego oraz etiudy filmowej. W jury zasiadają pracownicy Instytutu Filologii Polskiej, którzy w ostatniej edycji ocenili niemal pięćset prac (179 zestawów wierszy, 125 prac prozatorskich, 154 przekłady i 16 etiud filmowych)<sup>4</sup>. Sam konkurs, a także gala finałowa, na którą przybywają uczennice-autorki oraz uczniowie-autorzy wraz z nauczyciel(k)ami-opiekun(k)ami zgłoszonych utworów, pozwala na lepsze poznanie talentów tych, którzy wkrótce, co często się zdarza, będą studentami naszego Wydziału, przede wszystkim kierunku filologia polska.

## Miejsca wspólne

Myślenie o edukacji jako procesie uwidacznia się także w kształcie programów studiów, które prowadzone są na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej. Szczególnym przypadkiem jest z pewnością filologia polska, kierunek, na którym realizowana jest specjalność nauczycielska oraz – ściśle z nią związane, ważne w kontekście kształcenia kadr dla szkoły – specjalności logopedyczna i glottodydaktyczna.

Program studiów licencjackich kierunku filologia polska zawiera komponent, który śmiało nazwać można propedeutycznym. To grupa przedmiotów pod nazwą Warsztat polonisty. W ramach tego obowiązkowego bloku studenci już w czasie pierwszego roku nauki realizują zajęcia z czytania, pisania i mówienia. Lata praktyki dydaktycznej potwierdzają, jak ważne i potrzebne są to przedmioty. Z dwóch co najmniej powodów. Po pierwsze dlatego, że pozwalają zdiagnozować stan wiedzy absolwentów szkół średnich w podstawowych obszarach umiejętności, jakie rozwijane będą podczas studiów. Po drugie natomiast, umożliwiają wyrównanie różnic w wyposażeniu, z którym na studia zgłaszają się kandydaci, uczęszczający wcześniej do różnych szkół, w różnym tempie przyswajając wiedzę i zdobywając umiejętności.

Miejscem wspólnym dla uniwersytetu i szkoły jest z pewnością specjalność nauczycielska. Pracujący w Instytucie Filologii Polskiej dydaktycy i metodycy, kształcący przyszłych nauczycieli, są praktykami – obecnie lub w przeszłości zawodowo związanymi ze szkołą. Są to osoby stale w szkołach obecne, angażujące się w ich życie, egzaminatorzy, członkowie gremiów jurorskich Olimpiady Literatury i Języka Polskiego. Realizacja założeń standardu kształcenia nauczycieli zgodnie z aktualną wykładnią – to jedno z zadań. Drugie natomiast, trudniejsze, to wyposażenie studentów w wiedzę, umiejętności i kompetencje, które realnie potrzebne są szkole i uczniom, a których nie da się zdobyć inaczej niż przez obecność w szkole, spędzanie w niej czasu, angażowanie się w jej życie.

---

<sup>4</sup> <https://fanfil.amu.edu.pl/konkurs-literacki-o-nagrade-fanfila/> [dostęp: 14 lipca 2024].



Praktyki nauczycielskie: śródroczne, ciągłe, psychologiczno-pedagogiczne to tylko jedna z form studenckiej i uniwersyteckiej aktywności w szkole. Ale praktyki to także najbardziej namacalna obecność szkoły w programie specjalności nauczycielskiej. To wspólne dla uniwersytetu i szkoły zadanie – łącznik między nimi, ogniwo przejściowe między byciem na studiach – a więc jeszcze w charakterze tej i tego, którzy się uczą, a przyjęciem roli tych, którzy nauczają, zapowiedź zawodowej przyszłości. Od lat przyświeca nam idea, by praktyki pozwalały na rzeczywiste poznanie życia szkoły, by dawały szansę na spędzenie w niej dłuższego czasu, wniknięcie w atmosferę, poznanie wad i zalet pracy nauczyciela, na zachwyt i rozczarowanie – by były źródłem samoświadomości, ale i świadomości specyfiki obranej drogi zawodowej. To zadanie możliwe do zrealizowania tylko w ścisłej współpracy uniwersytetu i szkoły, wspólnie biorących odpowiedzialność za kształt praktyk studenckich. W tym miejscu można by sformułować kolejną myśl otwartą – praktyki bowiem domagają się także upowszechnienia perspektywy akomodacyjnej. Mamy przekonanie, że należy skłaniać się ku rozwiązaniom ciągłym, a więc obecności studentek i studentów w szkołach nie tylko podczas kumulowanej praktyki śródrocznej, ale (może przede wszystkim) ciągłej rozumianej jednak jako regularna, cotygodniowa aktywność studencka. W pewnej mierze sprzyjają takim działaniom klasy patronackie, jak również projekty edukacyjne. Kooperacja w tym zakresie zwiększyłaby efektywność praktyk, a więc realnego przygotowania do pracy nauczycielskiej (uwzględniającego również szkolne wydarzenia, wycieczki, spotkania informacyjne, ale też różne sytuacje nieseryjne, jak choćby zdarzenia kryzysowe), a przy tym naturalnie zbliżałaby – choćby za sprawą ciągłej ewaluacji takich praktyk – do siebie zespoły z obu instytucji. Być może nawet powołanie studenckiego współopiekuna klasy patronackiej byłoby na tę okoliczność dobrym rozwiązaniem.

Szczególnym miejscem wspólnym stała się dla nas ostatnio specjalność glottodydaktyczna. Jej powołanie było odpowiedzią na zgłaszaną zarówno przez szkoły, jak i studentów specjalności nauczycielskiej potrzebę kształcenia kompetencji związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego. Szkoły opiniowały program specjalności w czasie, gdy powstawał, a następnie wspierały swymi rekomendacjami dokumentację wniosku o jej utworzenie. Studentenci specjalności nauczycielskiej mogą, jeśli tylko podczas studiów magisterskich wybiorą dodatkowo specjalność glottodydaktyczną, zdobyć uprawnienia lektora języka polskiego jako obcego / drugiego / odziedziczonego nie tylko dorosłych, lecz również dzieci i młodzieży. Dość dodać w tym miejscu, że podobnie, łącząc specjalności, podwójne uprawnienia zdobywają studium na naszym Wydziale przyszli logopedzi.

Z pewnością niektóre z omawianych tu przykładów można by nadal uważać za dowody działań aplikowanych, a więc takich, które uniwersytet oferuje szkołom, by zadbać o popularyzację (czy wręcz promowanie) swojej działalności, głównie przy tym edukacyjnej. Sprawę jednak warto postrzegać szerzej, a więc w zgodzie z postulowaną na początku akomodacją. Świadomość procesu kształcenia, który ma swoje odslony dookreślone odrębnością instytucji, narażona jest na różne pęknięcia. Jedną z nich jest myślenie o podwyższaniu czy obniżaniu (się) poziomu kształcenia. Najczęściej przy tym pojawiają się

akcenty związane z wiedzą, znacznie rzadziej z umiejętnościami, a już całkiem sporadycznie – z kompetencjami społecznymi. Wydaje się jednak, że symbiotyczne postrzeganie kształcenia – szczególnie we współpracy uniwersytetu i szkoły – eksponuje potrzebę wspólnego myślenia o efektach tzw. trzeciej misji uczelni. Stymulowanie do krytycznego myślenia, umiejętność pracy i dyskusji w gronie osób o różnym statusie społecznym i różnym wykształceniu (warto też w tym miejscu dodać – o różnych poglądach politycznych czy społecznych), wreszcie – osvajanie się z odpowiedzialnością czy innymi aspektami zaangażowania, to tylko podstawowe kategorie wynikające z szeroko rozumianej kooperacji, która nie może wynikać ze statystyki postrzeganej jako dowód na układ zamknięty. Czynniki wpływających na efekty uczenia jest wiele, wśród nich są także te, które w oczywisty sposób nie mogą być zwerbalizowane i zrelatywizowane do podstaw kształcenia.

Wynika z tego, że oczywistość współobecności obu instytucji – uniwersytetu i szkoły – może skutkować oryginalnymi formami adaptacyjnymi. Bez uszczerbku dla wartości badań naukowych, ani też dla procesu powszechnego kształcenia. Z perspektywy kontekstu społecznego bowiem (a już szczególnie akcentując przy tym bezcenną rolę środowiska nauczycielskiego – obecnego i przyszłego) szkoła jest uniwersytetem, a uniwersytet – szkołą. To oczywiście nie jest próba utożsamienia, a jedynie wyjście z instytucjonalnej koleiny. Tak samo warto chyba zrobić podczas rozmów o praktykach nauczycielskich – wówczas jednak dotyczyć to powinno również obu zaangażowanych w tę sprawę ministerstw.

## **Bibliografia**

*Strategia rozwoju Wydziału Filologii Polskiej i Klasycznej UAM na lata 2020–2026*, Poznań 2020.

*Strategia Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu na lata 2020–2030*, Poznań 2021.

<https://fanfil.amu.edu.pl/pl/konkurs-literacki-o-nagrode-fanfila/> [dostęp: 14.07.2024].

<https://www.youtube.com/@instytutfilologiiipolskiej700/playlists> [dostęp: 14.07.2024].



Maria Michłowicz

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## W poszukiwaniu inspiracji (Nie) czytanie w kontekście zagadnień związanych z kulturą oceniania wypracowań uczniowskich

Czytać należy intensywnie. Czasami powinieneś czytać z intensywnością większą od tej, z jaką pisano tekst, który czytasz. Czytać należy gorliwie, z pasją, z uwagą i bezlitośnie. Autor może paplać, lecz ty czytaj rozumnie; każde słowo, jedno po drugim, tam i z powrotem, wsłuchując się w książkę, wypatrując śladów, które prowadzą w gąszcz, uważając na tajemnicze sygnały, które sam autor mógł przeoczyć, gdy kroczył naprzód w puszczy swojego dzieła. Nigdy nie należy czytać lekceważąco, od niechcenia, jak ktoś, kogo zaproszono na królewską ucztę, a on tylko dłubie końcem widelca w potrawach. Czytać trzeba elegancko, wielkodusznie. Czytać należy tak, jakbyś w celi śmierci czytał ostatnią książkę, którą ci przyniósł strażnik więzienny. Czytać trzeba na śmierć i życie, bo to największy ludzki dar. Pomyśl: tylko człowiek umie czytać<sup>1</sup>.

Egzaminatorzy poloniści, miłośnicy literatury, wrażliwi odbiorcy podstawowych form organizacji języka literackiego, czyli narracji i metafory, wytrawni czytelnicy paradoksalnie stają przed trudnym zadaniem, czytając i interpretując wypracowania uczniowskie. Nauczyciel polonista, przyjmując na siebie w każdej sesji egzaminacyjnej obowiązki egzaminatora, powinien mieć świadomość odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa, a także wiedzieć, że **czytanie i ocenianie tekstów uczniowskich to czynności, które wymagają od niego nie tylko intuicji polonistycznej, ale również odpowiedniego przygotowania**. Egzaminator działa w ściśle określonych warunkach i jest odpowiednio przygotowywany do podejmowania trafnych decyzji w stosunku do pracy ucznia. Wpływa na przebieg jednego etapu pomiaru – sprawdza, czyli punktuje rozwiązania zadań otwartych, odnosząc je do wystandaryzowanego narzędzia – zasad oceniania. Nie interpretuje pomiaru, użytego narzędzia i jego zastosowania, nie zastanawia się nad reprezentatywnością zadań egzaminacyjnych dla badanych umiejętności oraz nad ich zgodnością z podstawą programową. Wykazuje tu swoiste zaufanie do autorów arkusza egzaminacyjnego, mając świadomość, że tworzą oni zadania, które mierzą to, co powinny mierzyć, co określa podstawa programowa języka polskiego. Egzaminator nie ocenia trafności pomiaru, ale oddziałuje na nią jako osoba oceniająca rozwiązania uczniów, a więc w części ma wpływ na ocenę stosowności i użyteczności wyniku egzaminu w środowisku szkolnym. Z tego względu ważne jest, aby dobrze analizował zadanie egzaminacyjne w świetle obowiązujących wymagań edukacyjnych, umiał odczytać warunki poprawnego rozwiązania, właściwie rozumiał kryteria oceniania i potrafił je zastosować.

---

<sup>1</sup> S. Márai, *Księga ziół*, Warszawa 2006, s. 38, 39. „W ustępie otwierającym ten wielkiej urody i mądrości zbiorek przemyśleń, refleksji, wskazówek, prawd elementarnych, ale też paradoksów autor napisał: ta książka będzie taka, jak dawne zielniki, które prostymi przykładami próbowały odpowiedzieć na pytanie, co trzeba zrobić, gdy kogoś boli serce albo gdy Bóg go opuścił”.

Trafność decyzji egzaminatora zależy w znacznym stopniu od świadomości strategii oceniania, zrozumienia sytuacji zadaniowej i formy zadania, a także od odbioru pracy ucznia – sposobu jej odczytania<sup>2</sup>.

Lektura egzaminatora, w każdej sesji egzaminacyjnej, to teksty napisane przez nastoletnich autorów, uczniów zdających egzamin. Pamiętając o tym, że „jedną z najsilniej utrwalonych charakterystyk tekstu jest to, że ma on swój **podmiot – ma twórcę, autora, nadawcę**”<sup>3</sup>, nauczyciel powinien z **żywym zainteresowaniem** i otwartością poznawczą czytać wypracowania, by zrozumieć wypowiedzi zdających. Zredagowane w warunkach egzaminacyjnych dłuższe realizacje pisemne, najczęściej mające formę rozprawki lub opowiadania, badające umiejętności złożone, to prace jednostkowe. Przeczytaną przez siebie pracę uczniowską polonista powinien rzetelnie ocenić zgodnie z ustalonymi zasadami oceniania i opierając się na posiadanej przez siebie wiedzy. Egzaminator nieustannie musi pamiętać o tym, że każda pisemna egzaminacyjna wypowiedź to rękopis istniejący w jednym tylko egzemplarzu i z tego też względu zasługująca na szczególnie wnikliwe i krytyczne badanie. Analitycznemu spojrzeniu oceniającego na tekst nie może umknąć ani jego przekaz myślowy, ani warstwa językowo-stylistyczna, jak również ortografia i interpunkcja. Istotna jest również umiejętność identyfikacji z autorem i wielopostaciowa empatia rozumiana jako odczytanie intencji nadawcy. Egzaminator będzie umiał sprostać wskazanym wymaganiom, jeśli rozwinie w sobie przekonanie, że jego coroczny udział w sesji egzaminacyjnej jest doświadczeniem, w jakiejś mierze niepowtarzalnym, do którego trzeba się wyjątkowo i starannie przygotować.

W ramach szkoleń przed ocenianiem wypracowań uczniowskich i w ramach doskonalenia warsztatu pracy egzaminatora poproszono doświadczonych nauczycieli polonistów o refleksję na temat samego czytania i czytania w kontekście szeroko rozumianej kultury oceniania<sup>4</sup>. W poszukiwaniu inspiracji do podjęcia namysłu na wymieniony temat zaproponowano egzaminatorom zapoznanie się z fragmentem *Księgi ziół* Sándora Máraiego, zatytułowanym *O czytaniu*<sup>5</sup>. Postawione zagadnienie i postawione pytanie *jak czytać?* zawarte we fragmencie wypowiedzi nauczyciela: *Ja, egzaminator, przeglądam księgę o jednym tytule, ale różnych autorów. Jak czytać?* stało się punktem wyjścia do dalszej dyskusji. Z tym pytaniem powiązane jest inne ważne pytanie: *Jak oceniać?* – zatem zacytowane powyżej słowa i postawione pytania mają szczególne znaczenie dla wszystkich egzaminatorów zaangażowanych w proces oceniania, ponieważ:

[Ja egzaminator] przygotowuję się do czytania, to znaczy wywołuję refleksję. Czytam i myślę – intencją i słowem młodego człowieka, który wyraził siebie, a nie znał odbiorcy. Czytam, więc pamiętam, że tekst i sens są najważniejsze, a z nich wartość, dlatego wciąż powracam do tej lektury w nadziei ostatecznego tryumfu szkolnej polonistyki<sup>6</sup>.

<sup>2</sup> M. Michłowicz, Z. Starownik, *Ku wyższej jakości oceniania. O czynnikach mających wpływ na funkcję diagnostyczną egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej*, praca zbiorowa pod red. B. Niemiarki i M.K. Szmigiel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Gniezno 2013.

<sup>3</sup> J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, *Tekstologia*, Warszawa 2009, s. 26.

<sup>4</sup> Materiały szkoleniowe zostały przygotowane w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Krakowie w Pracowni Egzaminu Ósmoklasisty.

<sup>5</sup> S. Márai, *Księga ziół*, Warszawa 2006, s. 38, 39.

<sup>6</sup> Fragment wypowiedzi egzaminatorki [w:] *Materiały szkoleniowe*, <https://www.oke.krakow.pl/egzaminatorzy/mod/assign/view.php?id=19315>.

Niniejsze opracowanie zawiera rezultaty analizy materiałów wypracowanych przez przewodniczących zespołów egzaminatorów z języka polskiego egzaminu ósmoklasisty i prezentuje ich opinie na temat czytania wypracowań zdających w kontekście zagadnień związanych z kulturą oceniania wypracowań uczniowskich<sup>7</sup>. Przygotowane materiały stały się punktem wyjścia do dyskusji w trakcie szkoleń w zespołach egzaminatorów, a zapisane myśli i opisane doświadczenia miały za zadanie przełamać rutynę, obudzić dynamizm i świeżość w odbiorze różnych tekstów.

## **Najważniejsze aspekty dyskusji w kontekście zagadnień związanych z kulturą oceniania wypracowań uczniowskich – wypowiedzi egzaminatorów**

### **Perspektywa czytelnika**

*Wypracowanie ucznia, jakkolwiek zostało napisane, czytać należy... jak utwór literacki. Kiedy ponad dwadzieścia lat temu zaczynałam pracę w szkole podstawowej, wizytatorka zwróciła mi uwagę, że nazywam wypracowania uczniów tekstami literackimi. Jako młody nauczyciel wzięłam sobie to do serca, ale do dziś zastanawiam się, czy nie mogę czytać uczniowskich prac tak, jak się czyta utwory literackie. Gdyby jakiś wydawca opublikował wybrane opowiadania uczniów i wydał w zbiorze prozy, byłyby to niejednokrotnie małe dzieła literackie.*

*Czytać należy wielokrotnie i przy każdym spotkaniu z tekstem odkrywać kolejne jego tajemnice. Od dwóch lat w ten oto sposób czytam książki: po pierwszej lekturze całości, pełnej emocji, pasji, żądzy poznania świata przedstawionego, chęci przeżycia tego, co przeżywają bohaterowie, po zachłysinięciu się treściami z ostatniej strony, po zamknięciu tomu... otwieram go ponownie i czytam: spokojnie, uważnie, z dłuższymi chwilami zadumy nad każdym zdaniem, z refleksją o życiu innych i o własnym. Podziwiam metafory, wyszukane porównania, zachwykam się trafnością spostrzeżeń, wynotowuję aforyzmy... Czy to syndrom egzaminatora? Nie wiem, ale lubię czytać wielokrotnie nie tylko wiersze, ale i powieści, pamiętniki, książki podróżnicze, biograficzne... Wypracowania uczniów też należy czytać wiele razy: z żywym zainteresowaniem treścią, a potem w celu dostrzeżenia innych aspektów pracy, jej zalet i mankamentów.*

*Czytać należy z uwagą, „wsluchując się” w każde przeczytane słowo. Zgłębiać znaczenie słów i powiązania między nimi. Powracać do tekstu lub jego fragmentu, być otwartym na odkrywanie nowych treści, które niosą słowa. Nie lekceważyć żadnego z nich, nie uciekać od nowych skojarzeń. Umiejętnie i z zastanowieniem wybierać te, które pozwolą odczytać treść. Żadne ze słów nie jest puste i niepotrzebne. Nad tekstem trzeba pochylić się z pokorą, nie ignorować go.*

*Czytaj, czytaj bez końca, czytaj nowości.*

*Czytać, dużo czytać<sup>8</sup>.*

<sup>7</sup> W ramach szkolenia na platformie Moodle doświadczeni egzaminatorzy w konkretnych zadaniach tematycznych dzielili się swoimi uwagami, spostrzeżeniami, formułowali wnioski na temat czytania i oceniania wypracowań uczniowskich. *Materiały szkoleniowe* zamieszczone na <https://www.oke.krakow.pl/egzaminatorzy/mod/assign/view.php?id=19315>.

<sup>8</sup> Nawiązanie do tytułu esejów: R. Koziołek, *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec, 2023.

## Komentarz

W pracy egzaminatora istotne jest przywołanie osobistych doświadczeń czytelnicznych. Doświadczenia te ewokują emocje i fascynację w odbiorze dzieła literackiego. Nauczyciel polonista, czytając wybrane teksty literackie, powinien doceniać o wiele więcej szczegółów i poziomów znaczeń, a to przekłada się na odbiór i ocenę pracy ucznia. W wypowiedziach podkreślono również znaczenie identyfikacji odbiorcy z nadawcą komunikatu, wskazano na drogę dojrzewiania czytelniczego i poruszono wątek idealnego czytelnika.

### Perspektywa egzaminatora praktyka

*Czytać należy intensywnie. Intensywnie, czyli nieprzerwanie, w skupieniu, nie mijam słów, wpatruję się w literę, w rzędkę liter, podkreślenia, wolno i szybko, akapitami i w jednym rzucie (tekst opanowany?) Wiem, bo czytam każdego roku, że będą powtórzenia, niejasności, znużenie, czasem zaciekawienie, szczypta humoru, krople rozczarowania (znów zaleje mnie bylejałość), a może krople zachwytu użyciem słowa (próżność czy potrzeba dydaktyzmu głodnego sukcesu – w końcu trudno zapomnieć, że na co dzień uczę języka polskiego).*

Dystans, spokój, umiar, wymazuję poprzednie sesje. Czytam, będę czytała, przeczytam na pewno. Zawsze od nowa... – bez gniewu i bez euforii (czarne dziury istnieją w przestrzeni oceniania).

Mam dobrą wolę, ale nie tracę rozsądku. Odsuwam emocje na linii: od radości do irytacji. W głowie kłębią się różne przedstawienia. Czuwają nade mną zasady oceniania. Jest jednak niepokój, że może nie zrozumiałam... Ufam swojej intuicji. Podjęłam błędną decyzję. Nie zrozumiałam lub nie doczytałam (pismo nieczytelne, a jeszcze adnotacja o dysleksji). Stop! Tworzę geometrię czytania. Na tekście rysuję przekątną. Pomogą wyłonić sens. Popelniam błędy. Czytałam za szybko i nieuważnie. A przecież zawsze jest jakiś sen, który mam określić w punktach. (Zakładam, że niezwykle ważny dla autora pracy. Muszę jeszcze pokonać złość, bo mam wrażenie, że nie przeczytałam lektury). Wracam. Rozjaśniam niejasne. Prostuję zawiłości. I to wszystko dla sensu, który musi zawierać każdy tekst. Trochę się burzę. Dlaczego to czytanie ma być trudne i zawiłe? Dlaczego mam widzieć sensy tam, gdzie ich nie ma? Niekiedy proste jest proste, płytkie jest płytkie. Ale czy zero absolutne? Włączam czujnik nazywany sumieniem egzaminatora. Mogę zapytać innych, czy myślą podobnie. Przecież zawsze jest jakiś sens, który może wyłonić się nawet z bezsensu.

Czytam i myślę, że mogę się mylić. Muszę pamiętać, że pewne jest tylko to, że nic nie jest pewne. Olimpijski spokój, a więc niekoniecznie bezmyślna pochwała głupoty. Czytam dwudziestą pracę i mam wrażenie, że czytam resztki z pańskiego stołu. Może źle usiadłam. Rozglądam się, obserwuję i rozmawiam z innymi. Czują się podobnie. Powaga sytuacji nie pozwala na narzekania. Trzeba zrozumieć zaistniałą sytuację. Mamy zbyt wielkie oczekiwania. Zaczynamy rozmawiać. Każdy z nas inną wartość nadaje owej królewskiej uczcie. Na ocenę wpływa jednak dobór potraw. Jedni lubią ryby, inni dziczyznę, a jeszcze inni wolą warzywa. Zrozumieliśmy, że trzeba docenić intencję gospodarza, który nie mógł przewidzieć naszych potrzeb, bo nas nie znał.

Egzaminatorze zaproszony do stołu, pamiętaj, że uczeń nie zna twoich upodobań, ale stara się ugościć cię jak najlepiej. Przygotował ucztę najlepiej, jak umiał. Doceń albo pojmij wartość tego, co postawiono na stole niezależnie od twoich upodobań.

Piękny i mądry tekst o czytaniu, tylko czy nas stać na takie czytanie w natłoku zajęć i obowiązków? Ze wstydem przyznaję, że nie zawsze. To dobrze, że jest KTOŚ, kto nam o tym przypomina. Nawet jeśli nauczyciel nie jest artystą, to powinien być rzemieślnikiem rzetelnie wykonującym swoją pracę. Powinien otworzyć przed uczniem świat nowych możliwości i pokazać, jak może go zdobyć. Prawdą jest, że nie każdy uczeń traktuje swoją pracę egzaminacyjną poważnie, ale dla tych, którzy są odpowiedzialni (może będą w przyszłości), nad każdą pracą należy się pochylić. Myślę, że ten tekst będzie mottem dla mnie i moich egzaminatorów. Jeżeli zostanie mi powierzona zadanie kierowania zespołem, od niego rozpocznę szkolenie, zawieszę go jako memento i będę przypominała w trakcie oceny prac. Bardzo dziękuję, że mogłam sobie o nim przypomnieć.

### **Komentarz**

Czytanie i ocenianie wypracowań uczniowskich w kolejnych sesjach egzaminacyjnych to ważne doświadczenie. Przypomniano, że każdy tekst ma swój podmiot i odbiorcę (empatycznego odbiorcę). Podkreślono, że klarowne zasady oceniania zawsze są wsparciem dla egzaminatora, dają mu poczucie pewności w procesie sprawdzania i oceniania. Zwracano uwagę na trudne i zawile wątki wypowiedzi, sprzeczności w wypowiedziach uczniowskich, na konieczność poszukiwania sensów i holistyczną ocenę pracy. Wskazano na wagę pozytywnego nastawienia, wyliczono cechy: poczucie humoru, dystans, rzetelność, uczciwość, pokorę. Podkreślono znaczenie konsultacji z przewodniczącym i weryfikatorem, a także znaczenie pracy w grupie. Wskazano również na minusy/negatywy: *czy nas stać na takie czytanie w natłoku zajęć i obowiązków? Nie zawsze, przyznaje jedna z egzaminatorek, inna dodaje: czytam i myślę, że mogę się mylić*, zatem ważne jest również krytyczne podejście do samego siebie.

### **Perspektywa badacza**

Czytanie (wbrew pozorom) nie jest czynnością łatwą. Wydaje się łatwe tylko na poziomie technicznym, ale gdy wglębiamy się w strukturę tekstu, w jego ukryte sensy, wymaga to od czytelnika nie lada umiejętności, a przede wszystkim zaangażowania.

Czytając, przybieramy postawę badacza, który ma za zadanie odkryć wszystko to, co autor tekstu w nim ukrył, a może jeszcze więcej. Bywa, że spod na pozór słabego tekstu wygląda do nas coś interesującego, oryginalnego, innego. Właśnie ta inność bywa brana za nieudolność przez nieudolnych czytelników. Bardzo łatwo przy pochopnym, nieuważnym czytaniu przeoczyć to, co oryginalne, kreatywne, twórcze i nietypowe. A przecież kreatywność to wartość naddana, to coś, co powinno nas zachwycić i poruszyć, obudzić naszą czujność i nakazać nam delektować się tekstem. Egzaminator powinien szczególnie doceniać nowatorstwo w podejściu do tematu, kompozycji tekstu, przekazie treściowym. Bywa, że gubią nas własne oczekiwania, które próbujemy nałożyć na czytane teksty.



Jeśli napisane są inaczej, niż my byśmy tego oczekiwali, uważamy, że nie spełniają kryteriów, ale czy na pewno? Czy na pewno chodzi o kryteria, a nie o nasze ograniczenia, szablonowe, wąskotorowe myślenie?

*Czytam i tropię słowa, i szukam sensów. Muszę iść do intencji. Widzieć więcej niż autor w swym zamysle zamierzył. Przecież tylko się domyślam. Kogo mam po drugiej stronie? Osobę czytana czy przerażonego ucznia, którego zmuszono do pisania. Nie myślę negatywnie. Sens i tekst ponad wszystko... Nie mogę stracić szacunku dla autora i samej siebie – egzaminatora. Myślę tylko pozytywnie.*

*Ileż to tekstów uczniów poznajemy codziennie w swojej nauczycielskiej praktyce! W iluż z nich znajdujemy myśli banalne jak listki bliżej nieznanego przydrożnego drzewa, które sąsiadują często z wielobarwnym kwiatem, pełnym niezwykłego uroku! Bądźmy więc pewni, że i w tych kopertach spotykamy teksty, w których obok tak myśli prostych, czasem nawet błahych – rozważania i sformułowania będą tak wnikliwe, że wydadzą się godne intensywnej uwagi i gorliwego zastanowienia, bowiem: Czytać należy intensywnie. Czasami powinniśmy czytać z intensywnością większą od tej, z jaką pisano tekst, który czytasz. Czytać należy gorliwie, z pasją, z uwagą i bezlitośnie.*

**Intensywnie**, czyli dynamicznie, gruntownie i szczegółowo, chętnie, z ciągle odnawianą otwartością poznawczą, nawet wtedy, gdy pierwsza i ostatnia redakcja czytanego tekstu ucznia bardziej przypomina krainę chaosu niż królestwo harmonii.

**Gorliwie**, czyli wytrwale, niestrudzenie i cierpliwie, z uporem godnym lepszej sprawy, bez zniechęcenia, z mrówczą niekiedy uwagą i mozolem wdrapywania się wzdłuż najkrótszego nawet źdźbła myśli.

**Bezlitośnie**, czyli stanowczo, twardo i surowo wobec błędów, w których wyraźnie cierpią reguły i zasady, a nie nasze wysublimowane poczucie stylu, bowiem: Autor może paplać, lecz ty czytaj rozumnie; każde słowo, jedno po drugim, tam i z powrotem, wsłuchując się w książkę, wypatrując śladów, które prowadzą w gąszcz, uważając na tajemnicze sygnały, które sam autor mógł przeoczyć, gdy kroczył naprzód w puszczy swojego dzieła.

*Czasami autor wypracowania pisze chaotycznie, pisze to, co pamięta, pisze tak, jak potrafi. Jest młodym człowiekiem żyjącym w techniczonym świecie, pełnym gąszczu informacji, które szybko przyjmuje, stosując rozmaite skróty myślowe. Musimy teraz je rozszyfrować, ale możemy niefrasobliwie przeoczyć w kontekście naszych oczekiwań, które wynikają z idealnego wzorca, utrwalonego w kunsztownym czytaniu wytrawnego nauczyciela. Nie używajmy go bezmyślnie w charakterze pieczętki, o nieco już zatartych kształtach, bowiem: Nigdy nie należy czytać lekceważąco, od niechcienia, jak ktoś, kogo zaproszono na królewską ucztę, a on tylko dłubie końcem widelca w potrawach. Czytać trzeba elegancko, wielkodusznie. Czytać należy tak, jakbyś w celi śmierci czytał ostatnią książkę, którą ci przyniósł strażnik więzienny. Czytać trzeba na śmierć i życie, bo to największy ludzki dar. Pomyśl: tylko człowiek umie czytać.*

Wśród synonimów rzeczownika lekceważenie znaleźć możemy przecież takie wyrazy, jak: lekkomyślność, niechęć do pracy, arogancja, bagatelizowanie, a nawet **niedoceniecie**.

## **Komentarz**

Przyjęcie postawy badacza i odkrywcy generuje wielokrotne czytanie pracy, szukanie istoty rzeczy, zwracanie uwagi na strukturę tekstu. Ocenianie odbywa się zawsze ze zrozumieniem i szacunkiem dla drugiego człowieka – ucznia zdającego egzamin. Parafrazując słowa pisarza, przewodniczący definiują rozumienie pojęć czytać: intensywnie, gorliwie i bezlitośnie. Zwracają również uwagę na znaczenie dystansu wobec własnych oczekiwań i idealnych wzorców. Egzaminatorzy przypominają, że zdający to młodzi ludzie, którzy dopiero poznają skale wartości i paradygmaty piękna.

## **Perspektywa szkolenia i oceniania**

### **Przygotowanie do szkolenia**

Pierwszym krokiem do oceny prac jest zapoznanie się z arkuszem egzaminacyjnym. Tu przystępujemy do czytania intensywnego. Wnikliwie analizujemy teksty zawarte w arkuszu, uważnie śledzimy wszystkie polecenia. Szukamy w tekstach wszelkich tropów, które pozwalają na realizację poleceń jak najlepiej. Rozwiązujemy zadania. Wracamy do materiałów źródłowych i jeszcze raz sprawdzamy nasze rozwiązania. Szczególną uwagę poświęcamy poleceniom do zadań otwartych. Szukamy słów kluczy, których odczytanie jest niezbędne, aby zadania wykonać precyzyjnie.

### **Szkolenie**

Podczas szkolenia z jednej strony czytamy zasady oceniania i kryteria oceny zadań egzaminacyjnych, z drugiej zaś pierwsze prace uczniowskie. Kryteria oceny odczytywać należy bardzo precyzyjnie. Gdy zapisy budzą jakiegokolwiek wątpliwości czy nasuwają się pytania, należy zwrócić się do szkolącego, jak je zrozumieć. Stawianie pytań jest wpisane w naturę naszego ludzkiego sposobu poznania, a wątpliwości intelektualne mogą towarzyszyć nam na drodze zrozumienia zasad oceniania. Ważne jest, aby wszyscy interpretowali te zapisy tak samo. Przystępując do czytania zadań egzaminacyjnych, staramy się wniknąć w ich treść i intencje piszącego. Oceniając na szkoleniu zadania, wracamy wielokrotnie do zasad oceniania, powtarzamy je sobie, by utrwalić i przyznać punktację obiektywnie, zgodnie z intencją twórców: ucznia i konstruktora arkusza egzaminacyjnego i zasad oceniania.

### **Pierwsza ocena**

*Pierwszej oceny dokonuje przewodniczący i egzaminator-weryfikator. To oni wielokrotnie będą musieli rozstrzygać wątpliwości egzaminatorów. Czytając pierwsze prace uczniowskie, muszą wykazać się dużą wnikliwością. Jeśli sami nie mają pewności, jak przyznać punkty, muszą opracować katalog zapytań kierowanych do koordynatora okręgowej komisji egzaminacyjnej. Odpowiedzi uczniów należy czytać, kierując się ciekawością poznawczą, wielokrotnie, uważnie. Jest to istotne dlatego, że egzaminatorzy, przewodniczący i egzaminatorzy-weryfikatorzy muszą być pewni swoich ocen.*

### **Ocenianie**

*Sytuacja egzaminacyjna ma charakter jednorazowy, dlatego sprawdzający musi wykazać się empatią w stosunku do pracy ucznia. Aby uniknąć pułapek oceniania, powinien przystępować do swoich zadań wypoczęty, organizować sobie*



krótkie przerwy, konsultować nietypowe rozwiązania. Bardzo ważna jest świadomość, że każdy uczeń jest inny, inaczej przystępuje do rozwiązywania zadań, inaczej udziela odpowiedzi. Dlatego każdą wypowiedź zdającego trzeba odczytywać jako efekt jednostkowego wysiłku, jako tekst indywidualny, wyraz samodzielnych poszukiwań. Może podobny do innych, jednak nie taki sam. Czasami w zadaniach krótkiej odpowiedzi jedno słowo zmienia całkowicie sens całości. Te same przykłady w dwóch rozprawkach ocenimy inaczej w zależności od argumentowania. Nie powinno się oceniać zadań dłuższej wypowiedzi po jednorazowym odczytaniu. Skupieni na warstwie językowej, wypisujący na marginesie błędy egzaminatorzy mogą nie zauważyć głębszych wartości pracy lub przecenić jej poziom. Dlatego czytanie uważne, intensywne, wielokrotne jest tak ważne.

### **Monitorowanie oceniania**

Tu następuje konfrontacja w zakresie oceny zadania uczniowskiego. Jeśli egzaminator konsultuje pracę lub nastąpiły rozbieżności w jej ocenie, to znaczy, że rozwiązanie wybrane przez zdającego jest „nieoczywiste”, odmienne od częścię spotykanych. Niezbędne jest wówczas wspólne odczytanie tekstu. Powinna towarzyszyć temu rozmowa, prezentacja punktów widzenia. Dodatkowo pożądane jest odczytanie polecenia oraz zasad i kryteriów oceny danego zadania. Wówczas można wypracować jedno stanowisko.

### **Weryfikacja post factum**

*Osoba dokonująca weryfikacji post factum musi podejść do odczytania zadania uczniowskiego na zasadach podanych powyżej. Musi ona też odczytać punktację przyznaną przez egzaminatora w kontekście kierujących nim motywów. Jeśli zgodne są z poleceniem oraz zasadami i kryteriami oceny, powinna uznać jego decyzję, jeśli nie, konieczna jest rozmowa, wspólne czytanie tekstu i wskazanie, na czym polegał błąd egzaminatora, ewentualnie konsultacja z przewodniczącym.*

Czynności przygotowawcze składają się z dwu etapów. Pierwszy z nich odbywa się w przestrzeni internetowej i odnosi się do konieczności systematycznego rozwiązania quizów zamieszczanych na platformie Moodle prowadzonej przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Drugi obejmuje szkolenie stacjonarne odbywające się w siedzibie ośrodków oceniania w dniu poprzedzającym rozpoczęcie pracy zespołów. Taki długotrwały tok wprowadzający egzaminatora do podjęcia właściwych działań egzaminacyjnych stwarza swoistą gwarancję, że na uczcie, czyli w trakcie sprawdzania arkuszy uczniowskich, będzie wiedział, jak ma postępować, aby sprostać wymaganiom związanym z ogólną kulturą oceniania.

W pełni profesjonalny egzaminator zna ustalone procedury i ich nie lekceważy. Rozumie, że ciągle monitoring sprawowany w zespole przez przewodniczącego i weryfikatora, a więc pierwsza kontrola arkuszy egzaminacyjnych czy weryfikacja post factum, to zabiegi służące udoskonaleniu procesu egzaminacyjnego. Skłaniają go bowiem do wielokrotnego, dogłębnego wczytania się w każde słowo zapisane przez zdającego, dostrzeżenia w jego wypowiedzi wszystkich sygnałów świadczących o tym, że zrozumiał temat i trafnie go rozwinął.

Przykładowy egzaminator to czytelnik, który powinien się odznaczać najwyższej próby wytrzymałością i cierpliwością.

## Komentarz

Egzaminatorzy zwracają uwagę na fakt, że oceniający punktem wyjścia powinien uczynić potrzeby sytuacji egzaminacyjnej, a nie teorię – procedury porządkują czynności, a stosowanie zasad oceniania sprawia, że egzaminatorzy stają się profesjonalistami. Wszystkie etapy pracy egzaminatora są ważne i potrzebne do całego procesu oceniania, a także powinny służyć udoskonaleniu kultury oceniania. Przewodniczący podkreślają, że należy zawsze być dobrze przygotowanym do każdej nowej sesji egzaminacyjnej, szanować procedury i ich przestrzegać, rozumieć zasady oceniania, zadawać pytania, rozwiewać wątpliwości, aby wypracować jedno klarowne stanowisko interpretacyjne.

## Zamiast zakończenia

*I tylko człowiek umie ocenić to, co czyta, a przecież na tym polega zadanie egzaminatora<sup>9</sup>.*

Język rodzimy jest najlepiej widoczny w lustrze innego języka. Zdajemy sobie sprawę, że mówimy po polsku, kiedy słyszymy inną mowę albo kiedy próbujemy mówić w innym języku. Wtedy zaczynamy widzieć także swój język. Podobnie jest z czytaniem. Kiedy człowiek jest zanurzony w tekście, to w gruncie rzeczy nie jest czytelnikiem, tylko maszyną intelektualno-sensoryczną, zwłaszcza kiedy lektura go wciąga. Natomiast świadomy odbiorca rodzi się wtedy, kiedy zaczyna widzieć, że „coś” jest napisane, a zwłaszcza kiedy już umie zobaczyć, „jak” to jest napisane. W tym procesie rozumienia może nam pomóc szkoła, ale równie dobrze czytanie innych książek, które uświadamiają, że coś może być napisane tak lub inaczej. Wtedy zaczyna się widzieć literaturę jako pewną odmianę języka<sup>10</sup>.

## Bibliografia

- Barańska B., *Twórczość na lekcjach języka polskiego – o warsztacie ucznia i nauczyciela* [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S., *Tekstologia*, Warszawa 2009.
- Brożek A., Biedrzycki K., Bobiński W., Dobkowska J., *Szkoła samodzielnego myślenia. Koncepcja badania umiejętności czytania ze zrozumieniem, interpretacji tekstu oraz tworzenia tekstu argumentacyjnego* [w:] *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków 2011.
- Brożek B., *Granice interpretacji*, Kraków 2014, s. 158.
- Michłowicz M., Gruntkowska A., *Czy egzamin może mieć charakter przygody w życiu ucznia?* [w:] *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2016.

<sup>9</sup> Fragment wypowiedzi egzaminatorki [w]: *Materiały szkoleniowe*.

<sup>10</sup> R. Koziół, *Uwolnić Biblię z więzienia* [w:] *W drodze*, nr 9, Poznań 2023, s. 12.

- Michłowicz M., Starownik Z., *Ku wyższej jakości oceniania. O czynnikach mających wpływ na funkcję diagnostyczną egzaminu gimnazjalnego w części humanistycznej*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Gniezno 2013.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, Warszawa 2009.
- Niemierko B., *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej [w:] Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, red. B. Niemierko, G. Szyling, Gdańsk 2005.
- Pawłowska R., *Czytam i rozumiem... Lingwistyczna teoria nauki czytania*, Kielce 2009.
- Szmigel M., Michłowicz M., Gruntkowska A., Majkut P., *Egzaminator wobec twórczych odpowiedzi uczniów. Rzecz o opowiadaniu [w:] Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, praca zbiorowa pod red. B. Niemierki i M.K. Szmigel, Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków 2015.

**dr Anna Mazurkiewicz-Szczyszek**

Zespół Szkół nr 8 w Poznaniu

## **Olimpiada Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych innowacyjną odpowiedzią na potrzeby uczniów i nauczycieli?**

### **Streszczenie**

Artykuł poświęcony jest ogólnokrajowej Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych. Napisany został z empirycznej perspektywy sekretarza Komitetu Okręgowego i nauczyciela polonisty. Porusza kwestie związane z organizacją i założeniami tych zawodów. Charakteryzuje sylwetki olimpijczyka i nauczyciela – opiekuna naukowego uczestnika i wskazuje, na jakie ich potrzeby konkurs ten odpowiada. Pokazuje również spotkanie dwóch z pozoru tylko odległych światów – podstawówkowego i akademickiego. Tekst odpowiada na pytania, czy olimpiada jest innowacją na miarę potrzeb społeczeństwa XXI wieku, czy dydaktyka w swej inkluzywności potrafi na poziomie szkoły podstawowej, a nie dopiero w szkole średniej czy na studiach, odnaleźć jednostki wybitne. Opracowanie zwraca uwagę na diagnostyczną wartość olimpiady w kontekście wyzwań i wydarzeń współczesności na tle kierunków polityki oświatowej państwa, zmian w podstawie programowej. Twierdząco odpowiada na postawione w temacie pytanie dotyczące innowacyjności i potrzeby kontynuacji dawnej idei, zapoczątkowanej w latach 70. XX wieku.

Olimpiada Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych organizowana przez Instytut Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk pojawiła się sześć lat temu (pierwsza edycja – 2019/2020) jako młodszy odpowiednik liczącej już pięćdziesiąt pięć lat olimpiady dla szkół średnich (pierwsza edycja – 1970/1971). Olimpijski ruch zapoczątkowany przez ludzi nauki z IBL-u i rodzimych uniwersytetów na trwałe zadomowił się w polskich szkołach. Na oświatowym rynku zaobserwować możemy swoiste kuźnie olimpijczyków w konkretnych liceach prowadzone od lat przez tych samych polonistów. W społeczności szkolnej, zgodnie z założeniami, praca olimpijczyka odgrywa istotną rolę, staje się punktem wyjścia do dyskusji na kołach zainteresowań, a indywidualny wysiłek pojedynczego ucznia motywuje innych, daje satysfakcję współdziałania również nauczycielom, opiekunom naukowym, którzy chcą utrzymywać kontakty ze środowiskiem akademickim lub stale doskonalić swój warsztat<sup>1</sup>. Olimpiada z ideami ugruntowania wysokiej rangi polszczyzny w życiu społecznym, głębokiego rozpoznania narodowej i europejskiej tradycji oraz tożsamości kulturowej i twórczej, krytycznej aktywności, przekraczania progu szkolnych wymagań powoli wkracza do szkół podstawowych. Pomimo prób

<sup>1</sup> Por. *Przewodnik po tematach Olimpiady Literatury i Języka Polskiego*. Praca zbiorowa pod redakcją Aleksandry Wójtowicz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2014, s. 8, 10, <https://ibl.waw.pl/przewodnikpotematy.pdf> [dostęp: 22.07.2024].

rozpowszechniania jej nadal pozostaje w nich mało znana, w opinii nauczycieli postrzegana jest jako trudna, bywa też mylona z konkursem wojewódzkim, zwanym niekiedy kuratorskim.

Zawodom olimpijskim przyglądam się z perspektywy sekretarza Wielkopolskiego Komitetu Okręgowego (dla szkół podstawowych) i nauczyciela języka polskiego. Ten empiryczny horyzont jest niejako oczywisty, gdyż prac badawczych poświęconych tzw. małej olimpiadzie praktycznie nie ma lub są one w trakcie powstawania<sup>2</sup>. Spróbuję zatem odpowiedzieć, czy przeniesiona z dawnych lat, z liceum do szkoły podstawowej idea olimpiady odpowiada w jakiś szczególny sposób na potrzeby współczesnych uczniów i ich nauczycieli, szkoły XXI wieku. Czy ma szansę na trwałe wpisać się w ofertę edukacyjną dla klas VII i VIII, stać się ogólnopolską diagnozą poziomu najmłodszych czytelników i użytkowników języka?

Z pozoru tylko bezdyskusyjnie wydaje się, że uczeń tzw. szczególnie uzdolniony objęty jest w szkole podstawowej pomocą psychologiczno-pedagogiczną zgodną ze wskazaniem rozporządzenia<sup>3</sup>. Wysiłek kadry skupia się na dzieciach ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z niedostosowaniem społecznym, niepełnosprawnościami lub trudnościami adaptacyjnymi. Jednostka wybitna, rzadko dostrzegana na tym etapie edukacji, gubi się w oświacie, nie mieści się w egzaminacyjnym kluczu, potrzebuje w swym rozwoju arcytrudnych wyzwań i nauczyciela mistrza, który rozpozna i rozwinię jej możliwości. Myślę o uczniu, który w bardzo młodym wieku ma chęć skonfrontowania się z rówieśnikami z całej Polski, a nawet świata, spotkania z literaturą poruszającą istotne tematy społeczne i wyjścia jak najszybciej poza mury szkoły podstawowej, obcowania z akademikami i z pisarzami. Ilu takich uczniów mamy w kraju? W pierwszej edycji wzięło udział w etapie szkolnym 141 uczestników, w drugim – 489, w trzecim – 508, w czwartym – 662, w ubiegłorocznym, piątym – 696 uczniów. Tytuły finalistów i laureatów zdobyło odpowiednio: w pierwszej edycji – 60 finalistów, nie wyłoniono laureatów, w drugiej – 136 finalistów i 20 laureatów, w trzeciej – 119 i 26, w czwartej – 183 i 28, w piątej 150 i 31<sup>4</sup>. Zauważyć zatem możemy wzrastającą systematycznie liczbę uczestników zawodów, co jest dowodem na to, iż wypełniła się polonistyczna luka, w której zrealizować swoje potrzeby mogą najwybitniejsi uczniowie i nauczyciele na tym etapie edukacji. W naszym Komitecie Okręgowym w minionym roku do zawodów przystąpiło trzynaście szkół podstawowych (w tym pięć społecznych lub prywatnych), z których nadesłano trzydzieści sześć prac<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Wkrótce ukaże się poświęcony małej olimpiadzie tekst Karoliny Żelazowskiej-Byczkowskiej, będącej kierownikiem organizacyjnym obu olimpiad, zarówno dla szkół podstawowych, jak i liceów. K. Żelazowska-Byczkowska, *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych – klucz otwierający drzwi do polonistycznej wspólnoty* [w:] *Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej*. Tom 1: *W poszukiwaniu pierwszego języka*, redakcja naukowa G.B. Tomaszewska, D. Szczukowski, M. Szoska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2024 [tekst złożony do druku, udostępniony mi przez autorkę].

<sup>3</sup> Por. § 2. 2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001591/O/D20171591.pdf> [dostęp: 22.07.2024].

<sup>4</sup> Dane z nieopublikowanego artykułu i pozyskane z prywatnych materiałów od kierownika organizacyjnego olimpiady. K. Żelazowska-Byczkowska, dz. cyt., s. 5.

<sup>5</sup> Statystyki własne – sekretarza Komitetu Okręgowego.

Olimpiadę charakteryzują rozbudowanie, wielość i złożoność poszczególnych etapów, dobór lektur i oryginalne spojrzenie na język. Zawody te skierowane są głównie do uczniów klas VII i VIII, gdyż oni otrzymują uprawnienia wynikające z ustaw o systemie oświaty i prawa oświatowego, tzn. zwolnienie z egzaminu ósmoklasisty, co jest równoznaczne z najwyższą notą, 100%, ocenę celującą z przedmiotu do końca tego etapu edukacyjnego i przyjęcie w pierwszej kolejności do wybranej publicznej szkoły średniej<sup>6</sup>. W swojej praktyce obserwuję chęć udziału w konkursie coraz młodszych uczestników, którzy już w szóstej klasie podejmują pierwszą olimpijską próbę i w klasie siódmej zdobywają tytuł finalisty. Zainspirowani sukcesami starszych kolegów zgłaszają się oni do mnie lub są przeze mnie typowani do cotygodniowych zajęć przygotowujących do zawodów. Ze względu jednak na tegoroczne zmiany w regulaminie<sup>7</sup> takie kółka sekretarze będą musieli zawiesić, gdyż opiekun naukowy uczniów nie może od szóstej edycji jednocześnie pełnić funkcji sekretarza komitetów okręgowego lub głównego, choć jego zadania są administracyjne, a nie merytoryczne. Zapis dotyczy również jurorów, wśród których w komitetach całego kraju zasiadają obok akademików nauczyciele szkół podstawowych. W ich wypadku założenie to jest całkowicie zrozumiałe, gdyż sprawdzając prace pisemne i zasiadając w komisjach egzaminacyjnych, ma się bezpośredni wpływ na awans olimpijczyka do kolejnego etapu; sekretarz na żadnym etapie takiej możliwości nie ma, więc zapis zaskakuje i wzbudza w środowisku dyskusje wkraczające na grunt etyki zawodowej.

Przebieg olimpiady jest trójstopniowy i zdarza się, że niektóre terminy poszczególnych części pokrywają się z konkursem wojewódzkim, co tuż przed finałem zmusiło już uczestników do dokonania wyboru pomiędzy zawodami, a niektórym uniemożliwiło odniesienie „multisukcesu”, jakim jest ambicja zdobycia laurów w tych dwóch konkursach. Olimpiada jest czasochłonna, mocno rozciągnięta w czasie, zajmuje prawie cały rok szkolny<sup>8</sup>. Składa się z etapów: szkolnego (w obecnej edycji potrwa on od 30 września do 13 października), okręgowego (część pisemna odbędzie się 17 stycznia, ustna między 5 a 26 lutego) i finałowego (część pisemna – 15 marca w miastach-siedzibach komitetów oraz ustna 11 i 12 kwietnia w Warszawie). Uczeń podlega więc aż pięciokrotnemu sprawdzeniu swoich umiejętności. Na etapie szkolnym samodzielnie przygotowuje on pisemną pracę (rozprawkę, opowiadanie, list) na jeden z podanych tematów dotyczących wskazanych książek, lista ich znana jest już w czerwcu poprzedzającym rok szkolny, w którym odbywa się olimpiada. Każdą z tych prac ocenia dwóch nauczycieli z danej placówki i opatruje dwiema recenzjami, uzasadniającymi skierowanie jej do zawodów okręgowych lub rezygnację z tego. Warto zaznaczyć, że już na tym etapie nie obowiązuje schemat, klucz sprawdzania analogiczny np. do wypracowań egzaminacyjnych.

<sup>6</sup> Por. Art. 44zx i art.44j Ustawy o systemie oświaty, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> [dostęp: 22.07.2024] oraz Art. 132 Ustawa Prawo oświatowe, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf> [dostęp: 22.07.2024].

<sup>7</sup> Por. § 7. 2. Regulaminu Olimpiady Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych (aktualizacja regulaminu 27.06.2024 roku), <https://docs.google.com/document/d/1leFZWzOKvbmIvNpQBhvV8SQTNsQnVtE5dBdibEXLY1g/edit#heading=h.3bt5nqq50pkn> [dostęp: 22.07.2024].

<sup>8</sup> Szczegółowe informacje o olimpiadzie zainteresowani uczniowie i ich opiekunowie mogą pozyskać od sekretarzy swoich okręgów lub czerpać je bezpośrednio z bieżąco aktualizowanej strony internetowej: <https://olijpsp.pl/>.



Po rekomendacji najlepszych wypowiedzi pisemnych do kolejnego etapu podlegają one ponownej kontroli przez jury Komitetu Okręgowego, składającego się w większości z akademików, a w mniejszej części z nauczycieli. To kolejnych dwóch specjalistów oceniających daną pracę, czyli zakwalifikowanie do etapu okręgowego odbywa się po trzykrotnej lub czterokrotnej (jeśli sprawdzający odrzuca pracę), szczegółowej i co się z tym wiąże obiektywnej weryfikacji. Na tym etapie następuje pierwsze spotkanie dwóch wydawałoby się odległych światów – szkoły podstawowej z uniwersytetem.

Poprawione przez nauczycieli wypracowanie weryfikowane jest przez pracownika naukowego, któremu bliższa jest perspektywa akademicka. Jako sekretarz mam przeświadczenie, że część nauczycieli wyraża obawy przed taką konfrontacją, ma trudność z wyjściem poza punktowy, schematyczny, wzorcowy system oceniania i niechętnie wysyła prace uczniów na zawody. Niechęć dodatkowo wzmacnia fakt, że – co niejednokrotnie słyszałam – nauczyciel ma poczucie krzywdy wykonywania nieodpłatnego sprawdzania (w przeciwieństwie do jurora czy egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej) wyjątkowych prac konkursowych, które dają takie same uprawnienia co egzamin ósmoklasisty. Otwiera to jednak przed nauczycielem bezcenną perspektywę niezinstytucjonalizowanego (jak studia podyplomowe, szkolenia) kształcenia ustawicznego<sup>9</sup>, gdyż dobór lektur i tekstów naukowych do nich wymusza konieczność nieustannego rozwijania swojej wiedzy polonistycznej i obcowania ze środowiskiem ludzi nauki. W zawodach II stopnia, czyli okręgowych, oprócz zakresu wiedzy i umiejętności wymaganych od absolwenta szkoły podstawowej na poziomie oceny bardzo dobrej lub celującej obowiązuje poszerzenie materiału o zagadnienia wskazane przez Komitet Główny. Uczeń pisze pracę (ma na to 120 minut) i rozwiązuje test językowy (na który przewidziano 90 minut).

Po uzyskaniu z każdej z dwóch części pisemnych wymaganej liczby punktów przechodzi się dopiero do części ustnej będącej interpretacją wylosowanego wiersza i rozmową z jurorami opartą na tym tekście (tytuły liryków wraz z poleceniami do nich znane są z wyprzedzeniem). Jury II etapu rekomenduje do części ogólnopolskiej, centralnej tylko kilkoro uczniów z każdego okręgu. Olbrzymią trudnością i jednocześnie obciążeniem psychicznym dla uczniów, nauczycieli prowadzących i jury z poszczególnych miast-siedzib staje się w tym momencie sporządzana przez Komitet Główny lista rankingowa obejmująca tylko pierwszych 170 uczestników z najwyższymi wynikami z całego kraju. Pokazuje to, że trafiają na nią najwybitniejsi, którzy niejednokrotnie nie mieszczą się w strukturach szkolnych egzaminów, potrzebują konfrontacji z ogólnopolską konkurencją. Umiejętność znalezienia takiej jednostki przez nauczyciela już na poziomie szkoły podstawowej powinna być mocniej dostrzeżona przez system.

W finale uczniowie ponownie mierzą się z kilkoma częściami zawodów, piszą pracę i rozwiązują test z zagadnień językowych, a po uzyskaniu z nich wymaganej liczby punktów w części ustnej odpowiadają na tematy o charakterze problemowym, związane z określonymi zjawiskami w literaturze, motywami,

<sup>9</sup> Co jest zgodne z kierunkami rozwoju polityki oświatowej państwa na rok 2024/2025: Wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych oraz umiejętności uczenia się przez całe życie poprzez wzmocnienie współpracy szkół i placówek z pracodawcami oraz z instytucjami regionalnymi.



wątkami. Tę warszawską część konkursu, po pokonaniu przez olimpijczyka konkurencji ze swojego okręgu, z całej Polski oraz niejednokrotnie kilkuset kilometrów, charakteryzuje wysoki poziom dysputy ucznia z jurorem. Do tego etapu dociera trzynastoletnie dziecko, które potrafi samodzielnie formułować pogłębione wnioski na dany temat, ma szeroką wiedzę, wykraczającą poza podstawę programową, jest czytane, co umożliwia refleksję na temat literatury, i wysoki poziom kultury języka, a przede wszystkim umiejętność reaktywności – wejścia w żywy dialog z komisją, co przekracza możliwości ucznia ocenianego w szkole jako celujący, a pozwala zaistnieć najwybitniejszym.

Warto dokonać krótkiego przeglądu przykładowych zagadnień językowych, tematów, lektur, żeby w pigułce zobaczyć, jak wyjątkowe potrzeby poznawcze i wspólnotowe uczniów oraz nauczycieli one realizują i jakie kompetencje trzeba posiadać, aby się z nimi zmierzyć. Dużym zaskoczeniem dla uczestnika przygotowującego się do etapu okręgowego jest prawdziwie sfunkcjonalizowane i kreatywne spojrzenie na język, którego w codziennej praktyce szkolnej i egzaminacyjnej wydaje się ciągle za mało.

Olimpijczykowi nie wystarczy tylko wiedza z zakresu poprawności językowej, składni, fleksji, słowotwórstwa, frazeologii, semantyki, stylistyki, którą bez problemu odnajdujemy w podstawie programowej, potrzebne są mu jeszcze indywidualne predyspozycje dostrzegania niuansów językowych, patrzenia na język jak na żywy twór, który się zmienia, udzielania poprawnej, ale wymagającej dedukcji odpowiedzi pod dużą presją czasu i konkurencji. Część językowa ujawnia kluczowe kompetencje pracy z tekstem, rozumienia go i przetwarzania, przełamuje znany uczniowi schemat odpowiedzi testowych. Dobrze pokazuje to etap okręgowy, podczas którego olimpijczyk pracuje z tekstem danej lektury, np. Lucy Maud Montgomery *Ania z Zielonego Wzgórza*, Olga Tokarczuk *Rubież* czy Herberta George Wellsa *Wehikuł czasu*, gdzie musi odnaleźć i prawidłowo scharakteryzować konkretne zjawiska językowe. Przykładowe polecenia:

- Znajdź w tekście dwa wyrazy pochodzące z tej samej rodziny wyrazów.
- Znajdź w tekście dwa imiesłowy przymiotnikowe biernie i wpisz je poniżej w formie mianownika.
- Znajdź w trzecim akapicie związek frazeologiczny odnoszący się do wywiązania się ze złożonej obietnicy. Wypisz z niego czasownik i nazwij zjawisko fonetyczne występujące w jego wymowie<sup>10</sup>.

Na etapie centralnym widać zdecydowanie przejście na wyższy poziom, uczeń umiejętnie znajduje już korelacje między fonetyką a semantyką, posiadając wiedzę na ten temat. Jego znajomość polszczyzny musi być pogłębiona o elementy historii języka i etymologii wyrazów. Towarzyszyć temu powinna świadomość, które z wyrazów pojawiających się w uzusie są nadużywane. Olimpijczyk prezentuje zaawansowane kompetencje w rozpoznawaniu metafor językowych, a z zakresu składni musi wykazać się kompetencjami polegającymi na tym, że do zaproponowanego schematu składniowego przykładu swobodnie strukturę perswazyjną, pragmatyngwistyczną. Przykładowe polecenia:

<sup>10</sup> Przykłady z IV OliJP-SP, <https://drive.google.com/file/d/1GIOrsyGCBTZjH2wtYa9KcDJVoyQQL08F/view> [dostęp: 22.07.2024].

- *Pachnące rośliny*. Gdyby zapach roślin (drzew, krzewów, kwiatów, bylin itp.) był uzależniony od liczby głosek nosowych występujących w ich nazwach, to które z nich pachniałyby szczególnie intensywnie? Podaj trzy przykłady roślin mających w swojej nazwie przynajmniej dwie głoski (samogłoski i/lub spółgłoski) nosowe<sup>11</sup>.
- *Miłośnik polszczyzny*. Zastąp podane niżej modne wyrazy pochodzenia obcego ich polskimi (także dawno przyswojonymi) odpowiednikami<sup>12</sup>.
- Frazeologiczna kuchnia owocowo-nabiałowa. Zgromadź w „językowej kuchni” pięć takich frazeologizmów, w których strukturze występuje nazwa owocu lub/i produktu nabiałowego. Frazeologizmy wpisz do tabeli i podaj ich znaczenia<sup>13</sup>.
- „Sztuczna inteligencja – szansa czy zagrożenie?”. Zajmij stanowisko wobec sygnalizowanego problemu i uzasadnij je, podając dwa argumenty skonstruowane według zaproponowanych niżej modeli składniowych. (podane modele składniowe wraz z wykresami: I. 1. zdanie główne; 2. zdanie podrzędne dopełnieniowe; 3. zdanie podrzędne okolicznikowe przyczynny; 3.–4. zdania łączne; 4.–5. zdania współrzędne przeciwstawne, II. 1. zdanie główne; 2. zdanie podrzędne orzecznikowe; 3. zdanie podrzędne okolicznikowe przyzwolenia; 2.–4. zdania współrzędne wynikowe)<sup>14</sup>.

Te przykłady pokazują, że uczeń, posiadając elementarną wiedzę z podstawy programowej, musi umieć ją zastosować do pracy z tekstem w sposób kreatywnie przekraczający wymogi szkolne.

Karolina Żelazowska-Byczkowska, pełniąc funkcję kierownika organizacyjnego olimpiady, stawia tezę, że czytanie lektur olimpijskich stać się może formą radzenia sobie przez młodych ludzi z trudną rzeczywistością, emocjami związanymi z wydarzeniami zza naszej wschodniej granicy, podstawą do budowania wspólnoty polonistycznej, którą współtworzą uczniowie z Ukrainy<sup>15</sup>. W moim odczuciu książki te nieodparcie również przywołują skojarzenia z wciąż trwającym kryzysem na granicy polsko-białoruskiej. Wśród olimpijskich dzieł znajdziemy bowiem niezmiennie aktualne, takie pozycje jak: *NieObcy. 21 opowieści*, żeby się nie bać. Polscy pisarze dla uchodźców (praca zbiorowa); Stanisław Mrozek, *Emigranci*, Małgorzata Musierowicz, *Opium w rosole*, Marek Nowakowski, *Raport o stanie wojennym*, które stawały się punktem wyjścia do zagadnień: W poszukiwaniu lepszego życia – literackie obrazy współczesnych migracji i Literackie świadectwa i pamięć o stanie wojennym.

<sup>11</sup> Przykład z II OLiJP-SP, <https://docs.google.com/document/d/1Ocilw1d7niT9zNfKyyZxGsRSld3qp-TXB89i-GehsWh8/edit> [dostęp: 22.07.2024].

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Przykłady z IV OLiJP-SP, <https://drive.google.com/file/d/14adSiPZ8tjyRZBGiAVQWmSvKRmiTuWCp/view> [dostęp: 22.07.2024].

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> K. Żelazowska-Byczkowska, dz. cyt., s. 11. Por. „Wysokie kompetencje czytelnicze wpływają na sukces uczniów w szkole, a w późniejszym życiu pozwalają pokonywać uczniom ograniczenia i trudności związane z mniej sprzyjającym środowiskiem społecznym” – czytamy we wstępie do podstawy programowej. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej [...], s. 4, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf> [dostęp: 22.07.2024].

Marcina Szczygielskiego *Arka czasu* czy Moniki Kowaleczko-Szumowskiej *Galop 44* przenosiły uczniów poprzez wspomnienie wojny do zagadnienia: Literackie wędrówki w czasie. Odkrycia bohaterów poza granicami teraźniejszości. Katarzyny Ryrych *Wyspa mojej siostry* i R.J. Palacio *Cudowny chłopak*, Magdaleny Kozłowskiej *Zupa z jeża* uczyły wrażliwości, skupiając uwagę na olimpijskim zagadnieniu: Inny nie znaczy obcy. Literackie oswajanie odmienności. Barbary Kosmowskiej *Samotni.pl* czy Marcina Szczygielskiego *Czarny młyn* kierują w stronę zagadnienia: Bez wyjścia? Młodzież wobec problemów swoich czasów. Na uwagę zasługują również chętnie wybierane przez uczniów problemy interpretacyjne: Planeta – przyroda – my. Jak literatura uczy rozumienia natury ze wzruszającymi książkami, m.in.: Sary Pennypacker, *Pax*, Yanna Martela *Życie Pi* czy Cezarego Harasimowicza *Mirabelka* i Na tropie sensacji, zagadki, tajemnicy z *Niesamowitym dworem* Zbigniewa Nienackiego i jednym z tomów *Felixa, Neta i Niki* Rafała Kosika. To zaledwie wybór ciekawych pozycji, gdyż wśród zagadnień na przestrzeni pięciu lat znalazły się również podróże, obrazy szkoły, oblicza przyjaźni, każdemu z nich towarzyszy pięć książek. W roku bieżącym uczestnicy zmierzą się z Literackimi obrazami zwierząt (zaproponowane lektury to m.in. jednoaktówki Sławomira Mrożka, eseje Stanisława Łubieńskiego, opowiadanie Katarzyny Terechowicz z tomu *Gorzka czekolada*) i z Ciekawymi ludźmi. Literackimi biografiami (*W poszukiwaniu lepszego świata. 20 opowieści o postaciach nauki* czy Michała Rusinka *Nic zwyczajnego. O Wisławie Szymborskiej*). Jak widać, zestaw olimpijskich lektur sięga zarówno po współczesną uczniom literaturę powoli wkraczającą do kanonu uzupełniającego<sup>16</sup>, jak i po pozycje dawniejsze, z którymi najmłodszy odbiorca nie spotka się w szkole podstawowej.

Dyspozycje podawane do wierszy (wraz z bibliograficznymi wskazówkami), testy językowe, zestaw olimpijskich lektur stają się inspirującą pomocą dydaktyczną dla nauczyciela polonisty, wzbogacają jego warsztat i mogą być gotowym materiałem uzupełniającym lekcje. Dodatkowym ułatwieniem są umieszczone na stronie olimpiady linki, dzięki którym nauczyciel lub uczeń uzyskują dostęp do konkretnych materiałów<sup>17</sup>.

Warto wspomnieć, że olimpiada wpisuje się w podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, np. wspieranie rozwoju nauki języka polskiego i oświaty polskiej za granicą oraz tworzenie stabilnych warunków do naukania języka polskiego za granicą przez Instytut Rozwoju Języka Polskiego im. Świętego Maksymiliana Marii Kolbego, Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą oraz beneficjentów przedsięwzięć i programów ustanowionych przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania (2023/2024).

<sup>16</sup> W aktualnym kanonie szkolnych lektur uzupełniających znajdziemy pozycje olimpijskie, takie jak: Paweł Beresewicz, *Wszystkie lajki Marczuka*; tom *Gorzka czekolada i inne opowiadania o ważnych sprawach*; Raquel Jaramillo Palacio, *Cudowny chłopak*; Sara Pennypacker, *Pax*; Marcin Szczygielski, *Arka czasu*, *Teatr Niewidzialnych Dzieci*, por. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf> [dostęp: 22.07.2024].

<sup>17</sup> Zostały one zebrane w zakładce Archiwum na stronie olimpiady: <https://olijpssp.pl/o-olimpiadzie/archiwum/>.

Od edycji 2022/2023 olimpiada dla szkół podstawowych umiędzynarodowiła się, dzięki Ośrodkowi Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą wzięli w niej udział uczniowie spoza naszej ojczyzny, ze szkół przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, wojskowych, urzędach konsularnych<sup>18</sup>. W roku ubiegłym wysokie miejsca zajęły Litwinki, uczęszczające do polskiej szkoły weekendowej i dziewczynka z Hiszpanii, która tylko miesiąc spędza w Polsce – ojczyźnie swej matki. Dzieci te propagują polszczyznę za granicą, stają się ambasadorami naszego języka, pielęgnują swoje korzenie.

Siłą olimpijczyka jest wszechstronność, odporność na stres i przełamywanie barier. Olimpiada udowadnia, że finalista i laureat to uczeń, który w przyszłości poradzi sobie z wyzwaniem XXI wieku, z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością. Mimo iż jest to olimpiada humanistyczna, a może właśnie dzięki temu, kompetencje poznawcze takiego ucznia przejawiają się na wielu obszarach działalności, wiedzy. Przykładem niech będzie olimpiada w trakcie pandemii, którą zarówno uczniowie, jak i organizatorzy zdali na najwyższym poziomie. Uczestnicy, oprócz kompetencji polonistycznych, wykazali się ponadprzeciętnymi kompetencjami cyfrowymi. Samodzielnie, bez wsparcia nauczyciela, rodziców, jedynie przy zdalnej pomocy organizatorów, przeszli poszczególne etapy, odpowiednio zobjektywizowane i zabezpieczone. Opanowali zatem we własnym zakresie umiejętności informatyczne niejednokrotnie trudniejsze od tych, których uczyła ich podczas pandemii szkoła. To kolejny dowód, że olimpiada gromadzi, wychwytuje najwybitniejsze na tym etapie edukacji jednostki. Organizatorzy natomiast przeprowadzili pandemiczne edycje w sposób bezstronny, gwarantujący obiektywizm, dzięki czemu przeszli tę próbę wzorowo, co nie wszystkim konkursom się udało, a trzeba podkreślić, że początek olimpiady przypadł właśnie na czas pandemii. To dodatkowo pokazuje wartość idei stojącej za tymi zawodami, idei, która się obroni nawet w najtrudniejszych warunkach. W I OLiJP-SP 2019/2020 etapy szkolny i okręgowy przeprowadzono stacjonarnie, a odwołano etap finałowy i nie wyłoniono laureatów; natomiast w II OLiJP-SP 2020/2021 etap szkolny przeprowadzono stacjonarnie, etapy okręgowy i finałowy zrealizowano zdalnie, z galą finałową online; a w III OLiJP-SP 2021/2022 – etap szkolny przeprowadzono stacjonarnie, etapy okręgowy i finałowy zdalnie, natomiast galę finałową zrealizowano stacjonarnie<sup>19</sup>.

Z moich obserwacji wynika, że nasi poznańscy laureaci i finaliści olimpiady wybierają w tzw. topowych szkołach nie zawsze profile humanistyczne, a często biologiczno-chemiczne, matematyczno-fizyczne i inne i doskonale się na nich odnajdują, co pokazuje, że konkurs ten otwiera im szerokie horyzonty naukowe. Nie porzucają oni idei olimpijskiej, biorą udział w edycji licealnej i będąc na profilach ścisłych, angażują się w przedsięwzięcia kulturalne w szkole. To spostrzeżenie warto by potwierdzić szczegółowymi badaniami empirycznymi. Olimpijczycy, z którymi rozmawiałam, opowiadali, że zawody zaspokoili ich potrzebę wyróżnienia się. Gdy przystępowali do nich, nie

<sup>18</sup> Por. zakładka Olimpiada poza Polską: <https://olijpsp.pl/olimpiada-pozu-polska>.

<sup>19</sup> Szczegółowe rozwiązania i narzędzia cyfrowe, które zostały przyjęte podczas zawodów online opisuje kierownik organizacyjny olimpiady. K. Żelazowska-Byczkowska, dz. cyt., s. 3–5.

myśleli o zwolnieniu z egzaminu i o konkretnej szkole średniej. Poszukiwali dla siebie miejsca, w którym zrealizują swoje pasje naukowe, spotkają inne odczytane dzieci, z którymi będą mogli porozmawiać o literaturze. Zwrócili mi również uwagę na fakt, iż tytuł finalisty równoznaczny z uprawnieniami, które zdobywa laureat, bywa niezauważany. Tylko laureaci bowiem zapraszani są na finałową galę do Pałacu Staszica w Warszawie. Dla mnie jako nauczycielki w szkole mistrzostwa sportowego jest to jeszcze bardziej wyraziste w porównaniu z osiągnięciami młodych sportowców, których każde laury są mocno nagłaśniane. Natomiast finaliści i laureaci najtrudniejszego ogólnopolskiego konkursu na poziomie siedziby-miasta takiej satysfakcji często nie otrzymują. Dodatkowym kontekstem funkcjonowania olimpiady są jej trudności organizacyjne, przejawiające się np. w bardzo niskim finansowaniu, co skutkuje na poziomie okręgów brakiem możliwości wynajmu sal i korzystaniem najczęściej z gościnności dziekanów wydziałów polonistycznych.

Olimpiada jest innowacyjną odpowiedzią na potrzeby uczniów, nauczycieli, reformującej się oświaty i rozwijającego się kraju. To innowacja na miarę potrzeb społeczeństwa XXI wieku, które nie zapomina i wspiera w sposób inkluzywny uczniów z trudnościami, ale nie może zapominać w swej empatii o jednostkach kreatywnych, wybitnych, które trzeba dostrzegać już na poziomie szkoły podstawowej, a nie dopiero w szkole średniej czy na studiach. Państwa wysoko rozwinięte stawiają bowiem mocno na edukację i naukę od najmłodszych lat.

Praca nauczyciela z olimpijczykiem przypomina metodę projektu, zalecaną wręcz przez podstawę programową<sup>20</sup>, dzięki temu pozwala przez rok zająć się danym zagadnieniem badawczym, np. kwestią innego, emigranta, wojny, co w warstwie mentalnej otwiera horyzonty co najmniej europejskie. Spotkanie dwóch światów: podstawówkowego i akademickiego przynosi obopólne korzyści. Nauczycielowi zapewnia kształcenie ustawiczne, a akademikom, naukowcom, którzy nie są praktykami szkolnymi, ale mają jednak wpływ na zmiany w oświacie, daje bezpośredni wgląd w edukację na danym poziomie, dzięki czemu olimpiada staje się platformą diagnostyczną. Otwarcie się na uczestników z zagranicy daje uczniom, nauczycielom i jurorom możliwość bezpośredniego spotkania z Polonią, z innym obszarem kulturowym, to ekspozycja na świat ludzi o innych horyzontach. Olimpiada jest doświadczeniem formującym młodego człowieka. Odkrywa jego potencjał, wzmacnia odporność na stres, wydobywa wszechstronność umiejętności. Wskazuje także zakres wiedzy ogólnej i specjalistycznej, pomaga uczniowi zdiagnozować swoje kompetencje i daje mu siłę, przeświadczenie, że wchodząc w okres licealny, będzie on w stanie pokonywać wszelkie trudności, jakie pojawiają się we współczesnym świecie.

<sup>20</sup> Por. „Duże znaczenie dla rozwoju młodego człowieka oraz jego sukcesów w dorosłym życiu ma nabywanie kompetencji społecznych takich jak komunikacja i współpraca w grupie, w tym w środowiskach wirtualnych, udział w projektach zespołowych lub indywidualnych oraz organizacja i zarządzanie projektami. Zastosowanie metody projektu [...], pomaga również rozwijać u uczniów przedsiębiorczość i kreatywność oraz umożliwia stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych. Metoda projektu zakłada znaczną samodzielność i odpowiedzialność uczestników, co stwarza uczniom warunki do indywidualnego kierowania procesem uczenia się [...]. Przy realizacji projektu wskazane jest wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych”. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej [...], s. 6, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20240000996/O/D20240996.pdf> [dostęp: 22.07.2024].



To dla danego uczestnika pierwsza diagnoza jego możliwości odpowiedzi na dynamiczne zmiany XXI wieku. Społeczeństwu daje sposobność wychwycenia tych jednostek, które w niedalekiej przyszłości podołają rozmaitym wyzwaniom, opierając się na wartościach humanistycznych. Olimpiada bowiem, choć jest ruchem zapoczątkowanym w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, przetrwała i z poziomu szkoły średniej weszła do szkoły podstawowej. Dawna idea okazała się nad wyraz nowoczesna, gdyż wartości humanistyczne przez nią reprezentowane są niezmiennie, ponadczasowe i potrzebne każdemu człowiekowi.

### **Bibliografia**

- Przewodnik po tematach Olimpiady Literatury i Języka Polskiego*. Praca zbiorowa pod redakcją A. Wójtowicz, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2014.
- Żelazowska-Byczkowska K., *Olimpiada Literatury i Języka Polskiego dla Szkół Podstawowych – klucz otwierający drzwi do polonistycznej wspólnoty* [w:] *Kultura solidarności w przestrzeni edukacyjnej*. Tom 1: *W poszukiwaniu pierwszego języka*. Redakcja naukowa G.B. Tomaszewska, D. Szczukowski, M. Szoska, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2024 [tekst złożony do druku].
- Ustawa o systemie oświaty, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-19910950425/U/D19910425Lj.pdf> [dostęp: 22.07.2024].
- Ustawa Prawo oświatowe, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20170000059/U/D20170059Lj.pdf> [dostęp: 22.07.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU-20240000996/O/D20240996.pdf> [dostęp: 22.07.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001591/O/D20171591.pdf> [dostęp: 22.07.2024].
- <https://olijpsp.pl/>

**Teresa Bulska-Leśniak**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## **Ach, ten rozszerzony polski! Jeszcze raz o maturze z języka polskiego na poziomie rozszerzonym**

### **Zamiast wstępu**

Dlaczego w tytule artykułu użyłam sformułowania „jeszcze raz”? Wynika to z potrzeby wyartykułowania refleksji, które rodzą się przez lata pracy w okręgowej komisji egzaminacyjnej, po raz kolejny. Już w 2002 roku na konferencji PTDE w Katowicach nakreśliłam szkic do portretu maturzysty, który wybrał poziom rozszerzony. Zrobiłam to na podstawie materiału zgromadzonego po maturze zewnętrznej, którą wówczas wybrali nieliczni absolwenci szkół średnich<sup>1</sup>. Minęło ponad 20 lat, a wiele sformułowanych wtedy wniosków pozostaje aktualnych. Kilka lat później w Lublinie prezentowałam wnioski z lektury wypracowań na poziomie rozszerzonym, aby polemizować z mitem „wstrzelania się maturzystów w klucz”<sup>2</sup> na egzaminie z języka polskiego. W 2017 roku na konferencji PTDE w Łodzi wraz z Marią Szymkowską zastanawialiśmy się nad przyczynami porażek maturzystów, którzy zdawali poziom rozszerzony<sup>3</sup>. W 2023 roku kontynuowaliśmy te rozważania, analizując błędy językowe w wypracowaniach na poziomie rozszerzonym<sup>4</sup>. Do wymienionych tekstów nawiązując w niniejszym artykule, więc może to już obsesja? W każdym razie powtarzające się co rok doświadczenie oceniania poziomu rozszerzonego, a potem rozpatrywania wniosków o weryfikację sumy punktów skłania do uporczywych rozmyślań na ten temat.

### **Dwa egzaminy z języka polskiego**

Praca koordynatora w okręgowej komisji egzaminacyjnej nie należy do łatwych niezależnie od przedmiotu, ale polonista czy matematyk zajmuje się zarówno masowym egzaminem na poziomie podstawowym, który zdają wszyscy maturzyści, jak i egzaminem na poziomie rozszerzonym, który należy do puli egzaminów do wyboru, jak biologia, chemia, historia i inne. Egzaminy z języka polskiego na obu poziomach różnią się, mimo że w obu przypadkach zdający pisze wypracowanie, a zasady oceniania mają podobny układ, choć w zapisach nie są identyczne.

<sup>1</sup> T. Bulska, *Maturzysta zdający język polski na poziomie rozszerzonym. Szkic do portretu*, PTDE, Katowice 2002.

<sup>2</sup> T. Bulska, „Wstrzelić się w model” czy rozwiązać zadanie? Wnioski z uważnej lektury wybranych wypracowań maturalnych – analiz opowiadania J. Iwaszkiewicza „Wiewiórka”, PTDE, Lublin 2006.

<sup>3</sup> T. Bulska-Leśniak, M. Szymkowska, *Współczesny młody człowiek wobec groteski i ironii tekstów literackich. O przyczynach porażek maturzystów na poziomie rozszerzonym z języka polskiego*, PTDE, Łódź 2017.

<sup>4</sup> T. Bulska-Leśniak, M. Szymkowska, „Realistyczne przedstawienie realiów”, czyli o błędach językowych w wypracowaniach maturzystów na poziomie rozszerzonym, PTDE, Łódź 2023.



Wypracowanie na poziomie rozszerzonym wymaga znacznie większej wiedzy i kompetencji polonistycznych, mimo podobieństwa redakcji tematów i zasad oceniania. Nie mam tu na myśli wyłącznie rozszerzonej listy lektur, ale przede wszystkim umiejętności, którymi w wypracowaniu na poziomie rozszerzonym trzeba się wykazać. Obrazuje to zamieszczona tabela 1.

**Tabela 1. Porównanie wypracowań z języka polskiego na obu poziomach**

	<b>Poziom podstawowy</b>	<b>Poziom rozszerzony</b>
<b>Przykładowy temat</b>	Co sprawia, że człowiekowi trudno czasem osiągnąć cel? W pracy odwołaj się do: <ul style="list-style-type: none"> <li>• lektury obowiązkowej – wybranej spośród lektur wymienionych na stronach od 3. do 5. tego arkusza egzaminacyjnego</li> <li>• innego utworu literackiego – może to być również utwór poetycki</li> <li>• wybranych kontekstów.</li> </ul>	Jak w utworach literackich kreowana jest przestrzeń i jaka jest funkcja takiej kreacji w danym utworze? W pracy odwołaj się do: <ul style="list-style-type: none"> <li>• wybranego opowiadania z tomu <i>Sklepy cynamonowe</i> Brunona Schulza</li> <li>• innych utworów literackich z dwóch różnych epok</li> <li>• wybranego kontekstu.</li> </ul>
<b>Wykorzystanie literatury</b>	Literatura jako punkt wyjścia do refleksji o człowieku i świecie.	Literatura jako przedmiot analizy, np. zagadnień z zakresu teorii literatury i ich funkcji w kreacji świata przedstawionego/sytuacji lirycznej.
<b>Wymagania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność budowania wyводу argumentacyjnego</li> <li>• znajomość lektur obowiązkowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• umiejętność budowania wyводу argumentacyjnego</li> <li>• znajomość lektur obowiązkowych z poziomu podstawowego i rozszerzonego</li> <li>• umiejętności wskazane w wymaganiach na poziomie rozszerzonym – rozpoznawanie w utworze sposobów kreowania: świata przedstawionego – przestrzeni; interpretowanie i wartościowanie tych sposobów.</li> </ul>
<b>Funkcjonalne wykorzystanie tekstu</b>	Przywołanie w wypracowaniu elementów fabuły (wydarzeń, bohaterów, wątków) oraz wymowy utworu, które wspierają tok rozumowania zdającego.	Przywołanie w wypracowaniu elementów struktury utworu (np. kreacji świata przedstawionego, motywów, tematów, toposów, aluzji), problematyki utworu (w tym, np.: związku z tradycją literacką, programem epoki) oraz określenie ich funkcji w utworze.

Do tabeli wybrałam tematy z matury w 2024 roku. Oba zawierały pytanie, w którym był problem rozważań, a polecenia skierowane do zdającego miały zgodnie z zasadą podobne brzmienie. Na tym podobieństwa się kończą. W obu przypadkach podstawą rozważań jest oczywiście literatura, jednak wymagania, jak się do niej odwołać, są na obu poziomach różne.

Od zdającego na poziomie podstawowym oczekuje się znajomości lektur obowiązkowych, przy czym zazwyczaj on sam decyduje o wyborze lektury (w 2023 i 2024 roku nie narzucono tytułu w żadnym z tematów), drugi

przywołany tekst nie musi być lekturą obowiązkową, a konteksty mogą mieć bardzo różnorodny charakter i wynikać z zainteresowań piszącego. Może on wzbogacić swoje rozważania o konteksty filozoficzne, psychologiczne, kulturowe, historyczne i inne. Nie muszą to być konteksty literackie. Na poziomie rozszerzonym maturzysta może odwoływać się do lektur z poziomu podstawowego, ale musi je wykorzystać w taki sposób, aby rozważyć problem z poziomu rozszerzonego, czyli na przykład przedstawić sposób i funkcję kreacji przestrzeni w utworze. Lektura obowiązkowa z poziomu rozszerzonego w zacytowanym temacie została narzucona, choć nie w każdym z tematów musi tak się zdarzyć. Kolejnym wyzwaniem w stosunku do poziomu podstawowego jest większa liczba lektur, o których trzeba pisać, a także zwiększenie proporcji między rozważaniami na temat utworów literackich a wykorzystaniem kontekstów na rzecz tych pierwszych.

Na obu poziomach trzeba zbudować wywód argumentacyjny, ale na poziomie podstawowym maturzysta skupia się przede wszystkim na fabule utworu i pisze o treści lektur, o bohaterach literackich i ich doświadczeniach. W przypadku zacytowanego tematu – o tych bohaterach, którzy napotkali trudności w realizacji zamierzeń. Wszak w temacie wskazany jest „człowiek”. Maturzysta powinien także wskazać przyczyny trudności bohaterów w osiągnięciu celów. Na poziomie rozszerzonym praca wysoko oceniona nie może ograniczać się do wniosków z treści utworu. W zacytowanym temacie zakreśliłam sformułowanie „jak kreowana jest”, bo zakłada ono rozumienie przez maturzystę, czym jest kreowanie elementów świata przedstawionego oraz sposobów kreowania tych elementów. Zakreśliłam także sformułowanie „funkcja takiej kreacji”, bo wyraźnie podkreśla ono różnicę między poziomami. Pisząc wypracowanie, zdający nie może poprzestać na opisie przestrzeni, ale musi określić, w jaki sposób jej kreacja wzbogaca utwór. Odwołanie zatem do problematyki utworu powinno być funkcjonalne wobec polecenia w temacie i komentowane w cząstkowych oraz całościowych wnioskach.

Nadszedł czas, aby skupić się na tych elementach tematów zacytowanych w tabeli, które w odbiorze maturzystów najmocniej definiują te zagadnienia. Na poziomie podstawowym jest to *człowiek, któremu jakieś czynniki utrudniają osiągnięcie celu*. Maturzysta, skupiając się na wnioskowaniu z treści utworów, prowadzi rozważania, w których treści wybranych dzieł analizuje w kontekście życiowych doświadczeń, może także wiedzy psychologicznej czy wydarzeń historycznych lub uwarunkowań cywilizacyjnych, kulturowych, środowiskowych. Na poziomie rozszerzonym maturzysta musi rozumieć terminologię teoretycznoliteracką i wiedzieć, czym jest *kategoria przestrzeni* w dziele dramatycznym, epickim lub lirycznym. Powinien rozumieć, że nie jest ona jedynie tłem dla wydarzeń. W wypracowaniu bowiem musi znaleźć się odpowiedź na trudne pytanie zadane w temacie, określenie znaczenia przestrzeni dla kształtu dzieła, a także jego odbioru przez czytelnika. Nie ma zatem wątpliwości, że myślą się ci, którzy uważają, że przygotowanie do napisania wypracowania na poziomie podstawowym wystarczy, aby zmierzyć się z poziomem rozszerzonym. Nie może wystarczyć, szczególnie gdy chce się uzyskać dobry wynik. Wypracowanie, które dotyczy problemu wskazanego w poleceniu, zawiera fragmenty odnoszące się do kreowania przestrzeni w utworze literackim oraz

odwołania do utworów literackich, w tym do wybranego opowiadania z tomu *Sklepy cynamonowe* Brunona Schulza, reprezentujących co najmniej dwie różne epoki. Odwołania do utworów muszą być funkcjonalne. Zgodnie z ogólnopolskimi zasadami oceniania CKE utwór literacki uznaje się za wykorzystany w pełni funkcjonalnie, jeżeli *zdający w argumentacji: a) omówił sposób kreowania przestrzeni w utworze literackim ORAZ b) określił, jaką funkcję pełni kreacja przestrzeni w tym utworze ORAZ c) odwołał się do elementów struktury dzieła i problematyki utworu*<sup>5</sup>. Wykorzystanie funkcjonalnie tylko jednego utworu pozwoli na uzyskanie maksymalnie 8 punktów na 16 możliwych do uzyskania w kryterium kompetencje literackie i kulturowe – KliK, przy czym żaden z pozostałych tekstów nie może być przywołany niefunkcjonalnie.

### **Motywacje zdających maturę z języka polskiego na poziomie rozszerzonym**

W 2002 roku maturzyści zdający egzamin na poziomie rozszerzonym w po raz pierwszy ocenianej zewnętrznie nowej formule deklarowali: *Nie miałem nic do stracenia!*<sup>6</sup>. Śmiem podejrzewać, że w 2024 roku wielu odpowiedziało by tak samo, ponieważ przystąpienie do wybranego przedmiotu na poziomie rozszerzonym jest obowiązkowe dla każdego absolwenta liceum ogólnokształcącego oraz dla tych absolwentów techników, którzy nie spełnili wszystkich warunków niezbędnych do uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe. Trzeba wybrać któryś z przedmiotów.

Motywacje zdających bywają różne. Kilka prawdopodobnych motywacji zdających język polski na poziomie rozszerzonym zamieszczam poniżej. Odzwierciedlają one sposób myślenia o egzaminie.

1. Muszę wybrać jakiś przedmiot dodatkowy, więc niech to będzie polski. Przecież i tak muszę go zdawać na podstawie. Rozszerzenie nawet chyba jest łatwiejsze, bo nie ma testu, a tematy wypracowań podobne do „podstawowych”. Tylko wyrazów trzeba napisać więcej.
2. Nie udało mi się na egzaminach zawodowych, więc muszę podejść do rozszerzenia. Wybrałam polski. Najwyżej oddam pusty arkusz.
3. Wybrałam kilka przedmiotów dodatkowych. Język polski też, bo i tak zdaję go na podstawowym. Czy znam lektury z listy rozszerzonej? Nie wiem. Przecież mogę pisać także o tych z listy podstawowej.
4. Chodziłam do klasy humanistycznej, więc wybrałam polski na rozszerzeniu.
5. Na kierunku studiów, który wybrałam, oczekują polskiego rozszerzonego, więc muszę podejść. Może się uda. Zawsze mogę się odwołać. Przecież wiadomo, że kryteria są do niczego, a egzaminatorzy źle oceniają.

<sup>5</sup> Zasady oceniania matury z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/Arkusze\\_egzaminacyjne/2024/Jezyk\\_polski/poziom\\_rozszerzony/MPOP-R0-100-2405-zasady.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2024/Jezyk_polski/poziom_rozszerzony/MPOP-R0-100-2405-zasady.pdf)

<sup>6</sup> T. Bulska, *Maturzysta zdający język polski...*, dz. cyt.

Gdy porównamy motywacje maturzystów z 2024 roku z motywacjami sprzed kilku lat (razem z Marią Szymkowską pisałyśmy o tym w 2017 roku<sup>7</sup>), zobaczymy różnice. Zdający nie uważają już, że egzamin z języka polskiego jest łatwy, bo na obu poziomach wymagana jest znajomość lektur obowiązkowych. Może powinnam napisać „wiedza o lekturach obowiązkowych”, bo wiemy, że uczniowie lektur nie czytają. Jednak z niezrozumieniem, czym różnią się wypracowania na obu poziomach, wciąż mamy do czynienia. Nadal częste jest podejmowanie decyzji o zdawaniu języka polskiego z konieczności, ze świadomością, że wynik egzaminu będzie bardzo niski, może nawet zerowy. Niektórzy zdający przychodzą na egzamin z postanowieniem oddania pustego arkusza, napisania dwóch, trzech zdań, przepisania tematu.

W 2017 roku niskim wynikiem egzaminu na poziomie rozszerzonym towarzyszyły wątpliwości, że ich źródłem jest błąd systemu lub złe ocenianie przez egzaminatorów. Nie były to jednak głosy tak liczne, jak ma to miejsce od 2023 roku. Wprowadzenie nowej formuły rozpętało burzę wokół zasad oceniania i ataki na egzaminatorów. Każda zmiana formuły egzaminu poddawana jest ocenom. Prawo do krytyki jest oczywiste, a głosów krytycznych warto słuchać. Pod warunkiem jednak, że są rzeczowe, konstruktywne, że u ich źródła leży dobra znajomość formuły egzaminu i zasad oceniania. Pod warunkiem, że są przekazywane z szacunkiem dla egzaminatorów. Najtrudniej przyjąć ataki ze strony tych, którzy do niedawna sami oceniali matury, a teraz obrażają dawnych kolegów.

Kilka lat temu mniej było także formułowanych w przestrzeni publicznej zachęt do składania wniosków o weryfikację sumy punktów. Absolwent ma do tego prawo. Gdy ma rację, wynik egzaminu zostaje zmieniony. Jednak jako osoba odpowiedzialna za proces weryfikacji sumy punktów z języka polskiego w komisji, w której w 2023 roku było prawie 1000 wniosków o weryfikację z tego przedmiotu, z całą odpowiedzialnością mogę powiedzieć, że większość wniosków jest bezzasadna. U podłoża zachęt do składania wniosków często leży przekonanie, że zdający i komisja egzaminacyjna to dwie wrogie sobie strony, a tak przecież nie jest. Wreszcie źródłem tych zachęt są względy finansowe, bo wielu maturzystów korzysta z uzasadnień napisanych przez kogoś innego. Niepotrzebnie. Każdy wniosek rozpatrujemy tak samo, analizując przede wszystkim odpowiedzi testowe i wypracowania zdającego. Wpływ na wynik weryfikacji ma to, co zdający napisał w arkuszu, a nie to, co zostało napisane we wniosku.

Na zakończenie tej części artykułu dodam, że od wyniku egzaminu na poziomie rozszerzonym odwołują się częściej ci, którzy uzyskali punkty, czasem uzyskali ich dużo, ale wynik ich nie satysfakcjonuje. Ci, którzy uzyskali 0 punktów na poziomie rozszerzonym, często nie mają wątpliwości, że napisali wypracowanie, które nie spełnia formalnych warunków polecenia, czyli jest nie na temat, że nie zbudowali wypowiedzi argumentacyjnej, nie wykazali się znajomością lektury obowiązkowej, popełnili błąd kardynalny.

---

<sup>7</sup> T. Bulska-Leśniak, M. Szymkowska, *Współczesny młody człowiek...*, dz. cyt.

## Wynik 0 z języka polskiego na poziomie rozszerzonym niejedno ma imię

Wbrew powszechnym przekonaniom przyczyną uzyskania 0 punktów z egzaminu bardzo rzadko jest błąd kardynalny. W 2024 roku najwięcej zer postawiono w następujących przypadkach:

- wypracowanie w ogóle nie zostało napisane z powodu niezrozumienia/nieznajomości pojęcia *synkretyzm* oraz nieznajomości *Sklepów cynamonowych* Brunona Schulza (pomijam tu przypadki zaplanowanego niepodjęcia wypracowania, o czym pisałam wyżej)
- napisanie wypracowania na temat 1. (*Synkretyzm w literaturze i jego rola w utworach literackich*) nie na temat, czyli zredagowanie pracy np. o motywach sakralnych, o sakralizacji literatury, zawierających utożsamienie synkretyzmu z symbolizmem
- napisanie tematu 2. (*Jak w utworach literackich kreowana jest przestrzeń i jaka jest funkcja takiej kreacji w danym utworze?*) bez odwołania się do wskazanej w temacie lektury.

Znacznie rzadszymi przyczynami oceny 0 punktów za wypracowanie były:

- nieodwołanie się do żadnej lektury obowiązkowej
- napisanie tekstu nie na temat, np. nieodniesienie się do kreowania przestrzeni w tekście literackim.

Najrzadsze przypadki to:

- nieodwołanie się do utworów z dwóch różnych epok literackich
- napisanie tekstu, który nie jest nawet we fragmentach tekstem argumentacyjnym, np. wyliczenie niepowiązanych ze sobą zdań informacyjnych (planu wypracowania), zredagowanie bardzo krótkiego tekstu bez zdań argumentacyjnych, ograniczenie się do streszczenia jednej lub dwóch lektur
- popełnienie błędu kardynalnego.

Powyższe wyliczenie potwierdza, że zdający, który był przygotowany do egzaminu, czyli wiedział, na czym polega spełnienie formalnych warunków polecenia, uzyskiwał punkt w pierwszym kryterium, a jeżeli funkcjonalnie przywołał lektury także w kryterium 2. – KliK.

W odpowiedzi na głosy tych, że większy niż w ubiegłych latach odsetek wyników 0 za całe wypracowanie jest wynikiem złego sposobu oceniania i świadczy o klęsce humanistów, przedstawię kilka danych statystycznych.

**Tabela 2. Liczebność i procent niepodjętych wypracowań na poziomie rozszerzonym we wszystkich typach szkół w OKE w Krakowie**

	Typ placówki		
	branżowa	liceum	technikum
brak odpowiedzi – N	5	318	143
	0,2%	3%	10%

Z zestawienia w tabeli 2 wynika, że aż 10% zdających w technikumach w ogóle nie napisało wypracowania. Tylko 44 osoby spośród absolwentów techników zdały język polski na poziomie rozszerzonym, mając tytuł technika. Tym samym większość absolwentów szkół technicznych podeszła do tego egzaminu, ponieważ

nie spełniła warunków niezbędnych do uzyskania dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe i musiały zdać egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym. Z całym szacunkiem trudno uważać te osoby za humanistów.

**Tabela 3. Liczebność wyniku 0 za podjęte wypracowanie w różnych typach szkół.**

Branżowa		Liceum		Technikum	
nr tematu					
1	2	1	2	1	2
liczebność					
5	8	242	591	114	254

Z tabeli 3 wynika, że wyzerowano więcej wypracowań na temat 2. Najistotniejszej przyczyny tego stanu rzeczy upatrywać można w braku nawiązania w wypracowaniu do opowiadań Brunona Schulza. Świadczy to o nieprzygotowaniu zdających do egzaminu. Maturzysta ma przecież dwa tematy do wyboru, zatem jeżeli wybiera temat, w którym wskazana jest lektura obowiązkowa, musi do niej się odwołać. Jeżeli tego nie robi, nie jest przygotowany, bo nie zna formuły egzaminu, do którego podszedł. Jeżeli w odwołaniu do lektury popełnia błąd lub wykorzystuje tekst w sposób niefunkcjonalny, także jest nieprzygotowany do egzaminu. Dla wielu z absolwentów, o których w tym miejscu mowa, egzamin z języka polskiego był jedynym egzaminem zdawanym na poziomie rozszerzonym.

Nasuwa się więc pytanie, ilu zdających, którzy wybrali tylko jeden egzamin na poziomie rozszerzonym, uzyskało 0 punktów. Zajrzyjmy do tabel 4 oraz 5.

**Tabela 4. Liczba egzaminów na poziomie rozszerzonym, będących jedynym egzaminem zdającego**

		Liczebność
Typ placówki macierzystej	branżowa	17
	liceum	873
	technikum	269

**Tabela 5. Liczba egzaminów na poziomie rozszerzonym, będących jedynym egzaminem zdającego, ocenionych na 0 punktów.**

		Liczebność
Typ placówki macierzystej	branżowa	12
	liceum	276
	technikum	126

Z tabel 3 i 4 wynika, że w przypadku absolwentów liceów ogólnokształcących, dla których był to jedyny dodatkowy egzamin, 31% uzyskało 0 punktów, w przypadku zaś absolwentów techników było to 47%, a w przypadku absolwentów szkół branżowych aż 70%.



W tym miejscu warto poruszyć jeszcze kwestię – mitu błędu kardynalnego, który dyskwalifikuje pracę maturzysty. Absolwenci bardzo boją się, że popełnią go w wypracowaniu. Nauczyciele straszą błędem kardynalnym, żeby skłonić uczniów do zapoznawania się z lekturami obowiązkowymi. Tymczasem przeważająca większość błędów rzeczowych w wypracowaniach maturzystów nie ma charakteru błędu kardynalnego.

Zgodnie z zasadami oceniania *błąd kardynalny to błąd rzeczowy świadczący o: 1) nieznaności treści lektury obowiązkowej, do której odwołuje się zdający, w zakresie: a) fabuły, w tym głównych wątków utworu; b) losów głównych bohaterów, w tym np. łączenie biografii różnych bohaterów; LUB 2) całkowicie nieuprawnionej interpretacji lektury obowiązkowej będącej całkowitą falsyfikacją danego utworu*<sup>8</sup>. Ponadto w przypadku lektur obowiązkowych błąd kardynalny może dotyczyć wyłącznie lektur obowiązkowych wskazanych w podstawie programowej jako lektury do omówienia w całości, a nie we fragmentach.

### Przyczyny wyniku 0 punktów za KLiK

Uzyskanie punktu za spełnienie formalnych warunków polecenia jest bardzo ważne, bo otwiera furtkę do gromadzenia punktów za kolejne kryteria. Niestety, zdarza się, że maturzysta nie zdoła uzyskać kolejnych punktów, gdy kryterium kompetencje literackie i kulturowe (KLiK) zostanie wyzerowane. Kiedy tak się dzieje? Przyczyny wyzerowania w tym kryterium to:

- niewykorzystanie żadnego utworu przynajmniej w części funkcjonalnie
- wykorzystanie jednego utworu częściowo funkcjonalnie, drugiego – niefunkcjonalnie, a trzeciego – niefunkcjonalnie albo nieodwołanie się do trzeciego utworu
- przywołanie utworów funkcjonalnie, ale popełnienie błędów rzeczowych, których liczba nie pozwoliła przyznać punktów w kryterium KLiK.

O tym, jak rozumieć funkcjonalność wykorzystania utworu literackiego, pisałam już w części *Dwa egzaminy z języka polskiego*, nie będę więc tego powtarzać. Skupię się na tym, co powinno znaleźć się w wypracowaniu, żeby egzaminator mógł przyznać 16 punktów za KLiK (to maksymalny wynik w tym kryterium). W ocenie kompetencji literackich i kulturowych najważniejsze są funkcjonalne odwołania do lektur, ale ważne jest także wykorzystanie trafnych kontekstów, takich jak: historycznoliterackie, literackie, biograficzne, kulturowe, mitologiczne, biblijne, religijne, historyczne, filozoficzne, egzystencjalne, polityczne, społeczne. Najczęściej wykorzystywane w pracach maturzystów są konteksty literackie. Nic w tym złego, pod warunkiem, że są funkcjonalnie dobrane, czyli pogłębiają i rozwijają omawiane zagadnienie. Często, niestety, zdający ogranicza się wyłącznie do przywołania tytułu, lakonicznej informacji, streszcza wybrany utwór lub jego wybrane wątki, nie formułując wniosku. Zdarza się także, że niepotrzebnie w kontekście rozważań o utworze przedstawia biografię autora lub charakterystykę epoki bez związku z problemem w temacie.

<sup>8</sup> Zasady oceniania matury z języka polskiego na poziomie rozszerzonym..., dz. cyt.



Egzaminator ocenia także poziom argumentacji w pracy i chętnie przyznaje punkty za jej bogactwo. Bogata argumentacja jest rzeczowa, poparta trafnymi przykładami z utworów, wieloaspektowa. Powinna być wynikiem wnikliwej analizy problemu sformułowanego w poleceniu. To z pewnością wyzwanie dla piszącego tekst, ale wielu maturzystów na poziomie rozszerzonym taką argumentacją się posługuje.

Marzeniem egzaminatora jest czytanie pracy świadczącej o erudycji zdającego. Takie wypracowania wcale nie tak rzadko się zdarzają i są wysoko oceniane, gdy argumentacja jest trafna i bogata. Zdarza się bowiem i tak, że osoba pisząca jest erudyta, wskazuje doskonale konteksty, ale utwory omawia powierzchownie, czasem popełniając błędy rzeczowe, co może prowadzić do niskiej oceny w KLiK. Jeżeli zdający popełni kilka błędów rzeczowych, mimo częściowo funkcjonalnie wykorzystanych lektur, przywołanych kontekstów, za KLiK może, niestety, otrzymać 0 punktów. Zgodnie z zasadami oceniania, *jeżeli ostateczna liczba punktów przyznana w kryterium Kompetencje literackie i kulturowe, tj. liczba punktów po odjęciu punktów za błędy rzeczowe (jeżeli wystąpiły w pracy), wynosi 0 pkt, wówczas w pozostałych kryteriach (Kompozycja wypowiedzi oraz Język wypowiedzi) przyznaje się 0 pkt<sup>9</sup>.*

Zdarzają się także na poziomie rozszerzonym prace, które nie spełniają limitu 500 wyrazów. Gdy tak się dzieje, egzaminator przyznaje punkty wyłącznie za spełnienie formalnych warunków polecenia i KLiK. Jeżeli funkcjonalność wykorzystania utworów jest częściowa i zostały popełnione błędy rzeczowe, wynik za wypracowanie w kryterium KLiK może wynosić 0 punktów.

## Podsumowanie

W swoim wywodzie skupiłam się na problemach związanych z wypracowaniami, które zostały ocenione na 0 punktów lub 1 punkt. Na szczęście prawdziwi humaniści piszą prace ciekawe, bogate merytorycznie. Wykazują się erudycją, ugruntowaną wiedzą i umiejętnością tworzenia spójnego i przejrzystego wyводу. Tym bardziej to doceniamy, ponieważ poprawne komponowanie wypracowania nie jest mocną stroną maturzystów. Struktura wypracowania to temat do dyskusji z nauczycielami, bo warto tego dobrze nauczyć. W dorosłym życiu większość absolwentów nie będzie musiała wykazywać się wiedzą o literaturze, ale redagować teksty i formułować wypowiedzi zorganizowane problemowo, spójne powinien umieć każdy absolwent szkoły średniej. Szczególnie ten, który zdaje maturę na poziomie rozszerzonym.

Jakie wskazówki przekazałabym nauczycielom? Przede wszystkim zachęciłabym do tego, aby uczniowie od pierwszej klasy często pisali krótkie teksty. Podkreślam – krótkie wypowiedzi pisemne, nie wypracowania typu maturalnego. Redagując krótkie teksty, uczeń uczy się funkcjonalnego wykorzystywania lektury (wystarczy jedna), argumentowania, budowania poprawnych językowo i interpunkcyjnie zdań, dbania o zachowanie spójności wewnętrznej. Na początek wystarczy więc pisemne formułowanie jednego argumentu popartego przykładem, wzbogaconego o kontekst. Z czasem zakres oczekiwań można, a nawet należy poszerzać.

<sup>9</sup> Zasady oceniania matury z języka polskiego na poziomie rozszerzonym..., dz. cyt.

Nieoceniona a niedoceniana jest wspólna praca uczniów i nauczyciela. Zamiast przeprowadzać wiele testów, lepiej wspólnie przećwiczyć ich rozwiązywanie, żeby nauczyć rozwiązywania zadań. Podobnie jest z ćwiczeniem pisania wypracowania. Po każdym ćwiczeniu należy przekazać informację zwrotną. I nie trzeba wcale wymyślać ćwiczeń, poszukiwać materiałów. Dobrym źródłem są Materiały informacyjno-szkoleniowe na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej<sup>10</sup>. Znajduje się tam aż 20 problemów omówionych teoretycznie i uzupełnionych ćwiczeniami gotowymi do wykorzystania. Wśród nich: *Funkcjonalne wykorzystanie utworów literackich w wypracowaniu*; *Kompetencje literackie i kulturowe w wypracowaniu na poziomie rozszerzonym*; *Argumentacja w wypracowaniu maturalnym*; *Erudycyjność w wypracowaniu maturalnym*; *Analiza wypracowania na poziomie rozszerzonym*; *Cytat w temacie wypracowania na poziomie rozszerzonym*; *Budowa akapitów w wypowiedzi argumentacyjnej*; *Doskonalenie umiejętności tworzenia wypracowania na poziomie rozszerzonym z wykorzystaniem zasad oceniania*.

Nauczyciel języka polskiego ma przed sobą trudne zadanie przygotowania ucznia do matury, ale nie jest w tym sam.

## Bibliografia

- Bulska T., *Maturzysta zdający język polski na poziomie rozszerzonym. Szkic do portretu*, PTDE, Katowice 2002.
- Bulska T., „Wstrzelić się w model” czy rozwiązać zadanie? Wnioski z uważnej lektury wybranych wypracowań maturalnych – analiz opowiadania J. Iwaszkiewicza „Wiewiórka”, PTDE, Lublin 2006.
- Bulska-Leśniak T., Szymkowska M., „Realistyczne przedstawienie realiów”, czyli o błędach językowych w wypracowaniach maturzystów na poziomie rozszerzonym, PTDE, Łódź 2023.
- Bulska-Leśniak T., Szymkowska M., *Współczesny młody człowiek wobec groteski i ironii tekstów literackich. O przyczynach porażek maturzystów na poziomie rozszerzonym z języka polskiego*, PTDE, Łódź 2017.
- Materiały informacyjno-szkoleniowe, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/materiały-dodatkowe/materiały-informacyjno-szkoleniowe/>.
- Zasady oceniania matury z języka polskiego na poziomie rozszerzonym, [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/Arkusze\\_egzaminacyjne/2024/Jezyk\\_polski/poziom\\_rozszerzony/MPOP-R0-100-2405-zasady.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2024/Jezyk_polski/poziom_rozszerzony/MPOP-R0-100-2405-zasady.pdf).

<sup>10</sup> Materiały informacyjno-szkoleniowe, <https://cke.gov.pl/egzamin-maturalny/egzamin-maturalny-w-formule-2023/materiały-dodatkowe/materiały-informacyjno-szkoleniowe/>.

**Martyna Kuberka**

Koło Naukowe Żywych Metodyków „Metoteka”

**Kacper Binek**

Koło Naukowe Żywych Metodyków „Metoteka”

## **Zastosowanie metody teleturniejów w edukacji polonistycznej na przykładzie *Randki w ciemno***

Współcześnie obserwuje się w szkolnictwie wzrost potrzeby stosowania nowych metod w nauczaniu, które w przystępniejszy sposób pomogą uczniom w opanowaniu materiału zawartego we wciąż zmieniającej się podstawie programowej. Poszukiwanie tychże metod jest ważne ze względu na zupełnie nowe wyzwania, jakie stoją przed dydaktykami w procesie nauczania, związane przede wszystkim z użyciem nowoczesnych mediów i technologii. Jest także próbą porozumienia się na tym obszarze z uczniami. Właśnie dlatego warto zastanowić się nad rolą gier, będących dla współczesnych uczniów często jednym z najważniejszych źródeł rozrywki. Gry nie tylko mogą łączyć pokolenia i uczyć współpracy, ale też angażują różne procesy umysłowe: obserwowanie, spostrzegawczość, zapamiętywanie. Warto również wspomnieć o operacjach fizycznych, w których biorą udział nierzadko wszystkie zmysły. Myśląc o grach, nie należy zapominać o tych powszechnie znanych – wykorzystywanie binga, chińczyka, kalamburów jest już przecież w edukacji dobrze przyswojone. Proponujemy zatem pójść krok naprzód i wziąć pod uwagę teleturnieje telewizyjne, które przed ekranem gromadzą różnorodną publiczność.

Celem naszego wystąpienia jest zaprezentowanie, w jaki sposób można przystosować teleturnieje telewizyjne do wykorzystania ich na różnych przedmiotach. Nasz referat skupi się na zajęciach z języka polskiego. Proponujemy użycie terminu: **metoda teleturnieju**, która może być sukcesywnie wykorzystywana przede wszystkim podczas powtórzenia materiału, zarówno związanego z kształceniem literacko-kulturowym, jak i językowym. Sądzymy także, że metoda ta sprawdzi się przy wprowadzeniu nowych zagadnień, na przykład omówienia kontekstu historycznego danej epoki. Może być również formą sprawdzenia wiedzy uczniów, między innymi dotyczącej części mowy czy zdania.

Nasze wystąpienie pokazuje, w jaki sposób przystosować jeden z teleturniejów do pracy z uczniami na lekcji, co jest propozycją wykorzystania wyżej wymienionej metody. W ramach działalności badawczej naszego koła metodycznego Metoteka w roku 2024 zajęliśmy się dostosowaniem teleturnieju *Randka w ciemno*, który był emitowany w Telewizji Polskiej od 1992 r. do 2005 r. Program ten miał dwa formaty. W jednym z nich uczestnik, niewidzący pozostałych potencjalnych partnerów, zadawał im pytania, by czegoś się o nich dowiedzieć. Następnie wybierał, z którym z nich decyduje się iść na tytułową randkę. Druga część programu była poświęcona wywiadowi z parą po odbytym spotkaniu.

W ramach działań naszego koła naukowego postanowiliśmy się skupić na drugiej części programu. W role par wcielili się członkowie koła, odgrywający różnych bohaterów szkolnych lektur (*Lalka*, *Zemsta*, *Balladyna*, *Chłopi*). Nasze działanie miało imitować zadanie uczniów w klasie szkoły średniej, które krótko przedstawimy w dalszej części referatu.

Należy zaznaczyć, że wybrany przez nauczyciela teleturniej do wykorzystania w pracy z klasą musi być uczniom znany, co wiąże się z podstawową zasadą edukacji – odwoływania się do emocji. Jeśli program jest grupie nieznany, można go objaśnić lub też przedstawić jego fragment. Powinno wybierać się takie teleturnieje, które są przynajmniej rozpoznawalne przez uczniów.

Jeśli nauczyciel języka polskiego zdecydowałby się na wykorzystanie *Randki w ciemno*, nasze koło proponuje, aby praca nad programem przebiegała w następujący sposób. Klasa podzielona na grupy ma za zadanie przygotować scenariusz poszczególnych części teleturnieju, przede wszystkim wywiadów z prowadzącym. Uczniowie powinni wybrać dowolne postacie z lektur i przedstawić ich pierwszą randkę. Ważne jest, aby każda grupa wykazała się znajomością wybranego tekstu poprzez m.in. odwołanie się do kontekstu epoki, specyfiki języka, mody, charakterystycznych wydarzeń z utworu. Takie wymagania zachęcą uczniów do przeanalizowania lektury, zapoznania się z kolorytem epoki, ale także do decentracji<sup>1</sup>. Działania te pobudzają obszary związane z umiejętnościami społecznymi, odwołują się do empatii, budują wrażliwość, co pomaga w lepszym zapamiętaniu i przyswojeniu informacji.

Scenka polega na opowiedzeniu przez uczniów odgrywających role bohaterów z lektur, jak przebiegła randka. Ważne jest uwzględnienie punktów widzenia obu postaci. W tym działaniu ma im pomóc prowadzący, który będzie kierował całą rozmową poprzez odpowiednie pytania. Warto zaznaczyć, że scenariusze nie muszą być sztywnym szablonem. Ważniejsze jest na tyle dobre poznanie tekstu i wybranych bohaterów, aby niekiedy zaimprovizować pewne fragmenty rozmowy z prowadzącym. By wesprzeć to działanie, można wyznaczyć zasadę, aby jedno z pytań, które prowadzący przygotowuje wraz ze swoją grupą, było nieznanie randkującej parze. Uczniowie, którzy nie biorą w danej chwili bezpośredniego udziału przy trzecim wywiadzie i tym samym odgrywają rolę widzów, mogą również zadać duetowi pytanie (jeśli ustalono wcześniej taką regułę).

W świetle powyższych ustaleń prowadzący musi być wybrany przez nauczyciela z rozmysłem i wykazać się świetną znajomością przedstawianych lektur, żeby móc swobodnie kierować rozmowami.

Z naszych obserwacji (wystawiliśmy opisywany przez nas program dziewięć razy dla różnych szkół i klas o różnym profilu) wynika, że taki sposób działania zmobilizował uczniów do aktywnego udziału w warsztatach jako widzów (interakcje z prowadzącym, zadawanie pytań, emocjonalne reagowanie na poszczególne części wywiadów). Zauważyliśmy, że klasy, znające teleturniej,

---

<sup>1</sup> Pojęcie to odnosi się do teorii J. Piageta. Uczniowie, chcąc poprawnie zrealizować swoje zadanie, powinni postawić się na miejscu drugiej osoby, a konkretnie wybranego bohatera literackiego. Wpływa to na rozwój postaw empatycznych. Skutkuje to również rozwojem inteligencji emocjonalnej oraz lepszym budowaniem więzi społecznych.

wykazały się większym zainteresowaniem i zrozumieniem przedstawionego formatu. Wielu nauczycieli stwierdziło, że jest to metoda, którą sami chętnie wykorzystaliby w pracy z uczniami. Argumentowali to między innymi zaangażowaniem grupy w warsztaty. Ponadto zwrócili uwagę na łatwość i elastyczność pomysłu – przygotowanie teleturnieju nie wymagało wielkiego nakładu środków, można go było również dostosować do indywidualnych potrzeb.

### **Podsumowanie**

Oprócz wymienionych wartości, jakie klasa może wynieść z przygotowania teleturnieju (powtórzenie ważnych tekstów i informacji, zaznajomienie się z szerokim kontekstem epoki, wzrost umiejętności pracy w grupie), warto podkreślić, że program można wykorzystać w działaniach ogólnoszkolnych, na przykład urządzić przedstawienie dla różnych klas w szkole, zorganizować dzień telewizji. Mogą się w to zaangażować na przykład szkolna telewizja i radio czy klasy o profilu dziennikarskim. Nasza propozycja jest próbą wprowadzenia w system edukacji mediów bliskich uczniom. Metoda teleturnieju może być wykorzystywana zarówno w nauczaniu podstawowym, jak i ponadpodstawowym. Warto także dodać, że wiele programów da się w ten sposób dostosować, między innymi mogą to być *Milionerzy*, *Jeden z dziesięciu*, *Jaka to melodia?*, *Awantura o kasę*.



## SEKCJA III

### Matematyzacja diagnostyki edukacyjnej



fot. H. Szaleniec





**dr hab. Robert Zakrzewski, prof. UŁ**

Uniwersytet Łódzki, Wydział Chemii

## **Wyzwania zadań rachunkowych dla maturzystów egzaminu maturalnego z chemii w formule 2023<sup>1</sup>**

### **Streszczenie**

Kalkulatory naukowe są nieocenione w edukacji chemicznej, umożliwiając szybkie i efektywne rozwiązywanie skomplikowanych problemów chemicznych. Ich zastosowanie w nauczaniu chemii ewoluowało na przestrzeni lat, od podstawowych operacji arytmetycznych do skomplikowanych działań matematycznych. Są szczególnie pomocne dla studentów, którzy mogą napotykać trudności z matematyką. Użycie kalkulatorów w rozwiązywaniu problemów chemicznych pozwala im nie tylko efektywniej wykonywać obliczenia, ale także rozwijać głębsze zrozumienie matematycznych podstaw pojęć chemicznych. Takie wieloaspektowe podejście do nauki przygotowuje studentów do bardziej zaawansowanych studiów i badań w dziedzinie chemii i pokrewnych dziedzin nauki. Kalkulatory naukowe, tanie, proste w obsłudze, niezawodne, dostępne, szybkie w działaniu, przenośne i kompaktowe, są niezbędnym narzędziem w procesie nauczania chemii.

Wielu nauczycieli i uczniów nurtuje kwestia użycia kalkulatora w najnowszej formule egzaminu maturalnego z chemii. Mimo że w tym roku drugi rocznik maturzystów zdawał egzamin w tej formule, temat ten wciąż budzi różne wątpliwości. W związku z tym podjęto próbę rozwiązania tego problemu, opierając się wyłącznie na dokumentach opublikowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej lub Centralną Komisję Egzaminacyjną.

### **Kalkulator w edukacji chemicznej**

Suwaki logarytmiczne to prekursorzy współczesnych kalkulatorów. Te analogowe narzędzia obliczeniowe, choć ograniczone w swoich możliwościach, były nieocenione w czasach, gdy cyfrowa technologia była jeszcze w powijakach. Umożliwiały one szybkie wykonywanie różnorodnych obliczeń, co było szczególnie przydatne w dziedzinach wymagających intensywnych rachunków, takich jak chemia, fizyka czy inżynieria. Z biegiem czasu rozwój technologii elektronicznej doprowadził do stworzenia kalkulatorów zdolnych do przeprowadzania znacznie bardziej złożonych operacji matematycznych. Nowoczesne kalkulatory oferują wykorzystanie nie tylko funkcji algebraicznych i graficznych, ale także posiadają zdolność przechowywania danych oraz wykonywania operacji na pochodnych i całkach, co znacząco rozszerza ich zastosowanie

---

<sup>1</sup> Tekst napisany przy udziale narzędzi sztucznej inteligencji w zakresie redakcji tekstu (czat GPT 4.0) oraz zbierania i selekcji bibliografii (Elicit.com, ScopusAI).

w edukacji i badaniach naukowych [1]. Rozpoznając potencjał tych zaawansowanych narzędzi, dydaktycy chemii zaczęli opracowywać metody integracji kalkulatorów z procesem nauczania [2] ze względu na takie cechy tych narzędzi jak: niska cena, prostota obsługi, niezawodność, dostępność, szybkość działania, przenośność oraz kompaktowe rozmiary [3].

Kalkulator naukowy umożliwia szybkie i efektywne rozwiązywanie skomplikowanych problemów chemicznych oraz wizualizację zależności pomiędzy podanymi danymi czy wybranymi procesów chemicznych [4]. Wykorzystanie tych urządzeń w edukacji chemicznej ewoluowało znacząco na przestrzeni lat, odzwierciedlając zmiany zarówno w technologii, jak i podejściach pedagogicznych. Początkowo kalkulatory były używane głównie do podstawowych operacji arytmetycznych, aby ułatwić obliczenia na zajęciach i kursach chemicznych [5]. Jednak w miarę jak stały się coraz bardziej zaawansowane, ich zastosowanie w edukacji chemicznej stało się coraz bardziej powszechne [6]. Obecnie wydaje się, że każdy uczeń korzysta z tego urządzenia podczas lekcji matematyki, fizyki czy chemii.

Kalkulatory naukowe wspomagają zrozumienie i rozwiązywanie złożonych problemów chemicznych. Szczególnie jest to korzystne dla studentów, którzy mogą odczuwać niepewność w zakresie swoich umiejętności matematycznych [7]. W kontekście obliczeń dotyczących równowag chemicznych, które często prowadzą do rozwiązań równań kwadratowych (lub o wyższym stopniu), pozwalają one na ich rozwiązanie bez konieczności wykonywania zaawansowanych operacji matematycznych. Kimet i inni wykazali, że korzystanie z tych urządzeń umożliwia uczniom eksperymentalne podejście do obliczeń związanych z tym zagadnieniem. Dzięki temu ich uwaga przenosi się z monotonicznych ćwiczeń rachunkowych na bardziej interaktywną i angażującą formę nauki. Uczniowie, wykonując mechanicznie obliczenia, rozwijają głębsze zrozumienie matematycznych podstaw pojęć chemicznych. Takie wieloaspektowe podejście do nauki przygotowuje studentów do bardziej zaawansowanych studiów i badań w dziedzinie chemii i pokrewnych dziedzin nauki [4].

Dzięki zaawansowanym funkcjom kalkulatora możliwe jest wykonywanie złożonych obliczeń, takich jak całkowanie funkcji, co pozwala na wyznaczenie współczynnika normalizacyjnego funkcji falowej. Dodatkowo, poprzez różniczkowanie, można potwierdzić, że podana funkcja jest funkcją właściwą. Przykłady powyższe ukazują, jak użycie kalkulatora naukowego może upraszczać i usprawniać rozwiązywanie zadań w kursie chemii fizycznej, pozwalając studentom skupić się na zrozumieniu fizycznych podstaw chemii, a nie na złożonych obliczeniach matematycznych. Wykorzystanie takiego narzędzia w nauczaniu może również zwiększyć zainteresowanie studentów przedmiotem, zmniejszając ich lęk przed matematyką i pokazując nowoczesne techniki stosowane w naukach przyrodniczych [8].

Morgan zauważył, że kalkulator naukowy może być używany do przeprowadzania prostych obliczeń, takich jak zamiana liczby gramów na liczbę moli, a także bardziej skomplikowanych działań na jednostkach, np. w obliczeniach związanych z prawami gazowymi [9]. Decyzja, czy jednostki powinny być wyświetlane na wyświetlaczu kalkulatora (co może wymagać naciśnięcia kilku dodatkowych

klawiszy i poświęcenia więcej czasu na obliczenia), zależy wyłącznie od nauczyciela i ucznia. Użycie zaawansowanego kalkulatora naukowego (w tym kalkulatora on-line), który łączy tradycyjne metody rozwiązywania problemów z nowoczesną technologią, może ułatwić studentom chemii zrozumienie operacji na jednostkach, co jest kluczowym elementem w dydaktyce chemii [10].

Gold opisał negatywne skutki korzystania z kalkulatorów podczas lekcji chemii, co prowadzi do refleksji nad odpowiedzialnością nauczyciela za utrzymanie równowagi między korzyściami a ograniczeniami wynikającymi z użycia tego narzędzia [11]. Zwrócono uwagę na trudności w wykonywaniu rachunków, które wymagają umiejętności arytmetyki pamięciowej, wykonania przybliżonych obliczeń, szacowania wyników, unikania nieuzasadnionych działań z zastosowaniem kalkulatora (np.  $2 \times 10$ ), intuicyjnego rozpoznawania nieistotności cyfr znaczących w wynikach oraz rozpoznawania nierealistycznych odpowiedzi. Wskazuje się, że brak umiejętności posługiwania się liczbami oraz zanik tych umiejętności na rzecz korzystania z kalkulatorów może prowadzić do niepokojących zjawisk. Chociaż wiele obliczeń chemicznych można przeprowadzić na kalkulatorze, używając odpowiedniej kombinacji klawiszy, mechaniczne stosowanie tego narzędzia nie zastąpi głębokiego zrozumienia operacji matematycznych [11]. Edukacja uczniów w zakresie efektywnego szacowania wyników liczbowych może być realizowana poprzez serię ćwiczeń, które skupiają się na zrozumieniu problemu rachunkowego i skalowania jego wyniku oraz koncepcji cyfr znaczących [12], zamiast polegać wyłącznie na korzystaniu z kalkulatorów [13].

Leopold zaprezentował metody mające na celu rozwijanie umiejętności matematycznych uczniów poprzez rozwiązywanie zadań rachunkowych za pomocą rachunków pisemnych, bez użycia kalkulatora [14]. Przykładem powyższego postulatu są zajęcia, podczas których prowadzący najpierw przypomina techniki algebraiczne ułatwiające upraszczanie wyrażeń czy pracę z logarytmami w kontekście równowagi chemicznej, reakcji kwasowo-zasadowych, buforów i miareczkowania. Metody te mają na celu nie tylko motywowanie studentów do osiągnięcia głębszego intuicyjnego i intelektualnego zrozumienia chemii, ale także płynniejszego posługiwania się językiem matematyki w nauce [14].

Uczniowie często nadmiernie ufają wynikom uzyskanym dzięki zastosowaniu kalkulatora, nie zdając sobie sprawy, że mogą popełnić błędy podczas wprowadzania wartości liczbowych lub formułowania operacji matematycznych. Użytkownicy powinni zawsze sprawdzać, czy wyniki obliczeń mają sens w kontekście chemicznym. Na przykład, ujemne wartości stężenia lub pH przekraczające wartość 14 mogą sygnalizować błędne wprowadzenie danych lub niezrozumienie sformułowanej hipotezy. Rozpoznanie i przewidywanie potencjalnych ograniczeń mogą zapobiec błędnym interpretacjom wyników i zapewnić ich wiarygodność. Nauczanie korzystania z kalkulatorów powinno iść w parze z rozwijaniem umiejętności chemicznych. Taka strategia dydaktyczna zapewnia, że uczniowie nie tylko polegają na narzędziu, ale także rozumieją zasady i logikę a przeprowadzanych obliczeń. W rezultacie mogą oni w pełni docenić rolę tych obliczeń w szerszym kontekście badawczym i eksperymentalnym [15].

Aby ocenić wpływ kalkulatorów na wyniki egzaminów z chemii, przeprowadzono eksperyment, w którym uczestnicy mieli możliwość korzystania z kalkulatorów kieszonkowych [16]. Analiza wyników wykazała, że uczniowie korzystający z kalkulatorów uzyskali wyższe oceny we wszystkich testach w porównaniu z tymi uczniami, którzy z nich nie korzystali. Sugeruje się, że obserwowane różnice w wynikach mogły nie wynikać bezpośrednio z użycia kalkulatorów, lecz z procesu selekcji, w którym zdolniejsi uczniowie byli bardziej skłonni do zakupu tych urządzeń. W celu zbadania tej hipotezy przeprowadzono porównanie wyników z matematyki uzyskanych przez każdego ucznia. Analiza nie wykazała istotnych statystycznie różnic w wynikach z matematyki. Zauważono, że w pierwszych dwóch seriach testów uczniowie używający kalkulatorów osiągnęli lepsze wyniki niż ci, którzy z nich nie korzystali, podczas gdy w późniejszych latach tendencja ta uległa odwróceniu. Co istotne, mimo że w grupie korzystającej z kalkulatorów z czasem przybywało osób o słabszych umiejętnościach matematycznych, ich wyniki z egzaminów z chemii pozostawały stosunkowo wysokie w porównaniu z wynikami osób niekorzystających z kalkulatorów [16]. Inne wyniki pokazały, że stosowanie kalkulatorów poprawia oceny z matematyki, ale nie wpływa na stosunek do tego przedmiotu [17].

Opublikowano wiele prac prezentujących różnorodne pomysły na nauczanie na wszystkich poziomach edukacyjnych umiejętności matematycznych z chemii z wykorzystaniem komputera. Pomysły te obejmują od prostego wykorzystania arkusza kalkulacyjnego [7], [18] po samodzielne programy komputerowe [19], [20], kompleksowe kursy online [21] oraz aplikacje mobilne [22], które umożliwiają pracę z wyrażeniami matematycznymi w sposób przypominający tradycyjne metody obliczeniowe oraz współpracują z kamerą smartfona [23]. Wraz z upowszechnianiem tych pomysłów technologia kalkulatorów i komputerów znacznie się poprawiła, co umożliwia uczniom zrozumienie pojęć chemicznych z niebywałą łatwością.

### **Motywowanie do kreatywnych rozwiązań zadań rachunkowych z chemii**

W ostatnich latach wielokrotnie sugerowano przyjęcie podejścia skupiającego się na jakościowym zrozumieniu oraz rozwijaniu umiejętności uczniów w zakresie prawidłowego formułowania równań matematycznych.

Cohen podkreślił znaczenie głębszego zrozumienia postawionego problemu podczas rozwiązywania zadań rachunkowych, zwracając uwagę na potencjalne pułapki związane z działaniami na symbolach matematycznych bez właściwej interpretacji ich fizycznego znaczenia oraz bez rozwijania głębszego zrozumienia pojęciowego [24]. Istotne jest skupienie się na opisie sytuacji fizycznej, aby unikać takich okoliczności, w których uczniowie wykonują bezsensowne operacje na symbolach. To było szczególnie widoczne w przypadku uczniów, którzy napotykali trudności w wyjaśnianiu fizycznego sensu problemu postawionego w zadaniu. Sytuację dodatkowo komplikowały zróżnicowane poziomy umiejętności matematycznych wśród uczniów. Studenci z bardziej zaawansowanym wykształceniem matematycznym często preferowali wyrażanie się za pomocą symboli i ich przekształceń, niezależnie od tego, czy potrafili jasno wyjaśnić fizyczny sens zagadnienia, czy też nie [24].

Geller Leopold i Edgar zauważyli związek między ocenami z matematyki a wynikami z kursu chemii wśród studentów uczestniczących w zajęciach z chemii, co sugeruje wpływ płynności matematycznej na ich sukces w tym kursie [25]. Podkreślili również znaczenie podstawowych umiejętności matematycznych dla zrozumienia kluczowych pojęć chemicznych. Oceny z matematyki są uważane za wskaźnik przewidujący wyniki studentów z chemii i są stosowane do identyfikacji kluczowych wzorców myślenia i strategii uczenia się, które przyczyniają się do sukcesów uczniów. Ich sukces w kursach chemii, zarówno na poziomie podstawowym, jak i zaawansowanym, zależy od umiejętności zastosowania wcześniej zdobytych umiejętności matematycznych do wykonywania obliczeń i rozwiązywania problemów [26]. Studenci, którzy osiągają słabe wyniki z matematyki, często napotykają trudności na zajęciach z chemii ze względu na zaawansowane wymagania matematyczne, co wskazuje na potrzebę skupienia się na poprawie ich automatyzmu matematycznego [27]. Za pomocą analizy statystycznej możliwe jest wygenerowanie modeli regresji liniowej i logistycznej do przewidywania sukcesu uczniów [28].

Aby poprawić płynność matematyczną, można zastosować różne strategie, które skupiają się na ograniczeniu zależności od kalkulatorów i rozwijaniu podstawowych umiejętności matematycznych. Jedną ze skutecznych metod jest zwiększenie liczby zadań, które wymagają wykonywania obliczeń w pamięci lub pisemnie. Takie podejście może pomóc uczniom w pogłębieniu zrozumienia koncepcji matematycznych bez użycia kalkulatora. Regularne praktykowanie tego rodzaju zadań nie tylko poprawia płynność matematyczną, ale również wspiera rozwój mentalnych powiązań, co może przyczynić się do bardziej kreatywnego i efektywnego rozwiązywania problemów [24].

Przeprowadzono badanie mające na celu ocenę zdolności obliczeniowych uczniów w kontekście zrozumienia koncepcji „ilości substancji” w nauczaniu chemii. Mimo że większość uczniów wykazywała biegłość w podstawowych zadaniach, tylko nieliczni osiągnęli zaawansowany poziom umiejętności. Badanie to ujawniło również zróżnicowany poziom biegłości w rozwiązywaniu różnych typów problemów, co ma istotne konsekwencje dla metody nauczania „ilości substancji” w edukacji chemicznej [29].

### **Biegłość matematyczna podczas egzaminu maturalnego z chemii w 2023 roku**

Z informatora o egzaminie maturalnym z chemii od roku szkolnego 2022/2023<sup>2</sup> (dalej: informator) możemy wyczytać, że „egzamin maturalny z chemii sprawdza, w jakim stopniu absolwent [...] spełnia wymagania z zakresu rozszerzonego określone w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły ponadpodstawowej”. To oznacza, że nauczyciele powinni szukać wszelkich odpowiedzi w tym zakresie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy

---

<sup>2</sup> Informator o egzaminie maturalnym z chemii od roku szkolnego 2022/2023 (aktualizacja z 28 sierpnia 2023 r.), Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2021; [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/Informatory/Informator\\_EM2023\\_chemia.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informatory/Informator_EM2023_chemia.pdf)

programowej ogólnego<sup>3</sup> (dalej: podstawa programowa). Sprawdzanie zdolności rozwiązywania zadań rachunkowych to w głównej mierze drugie wymaganie ogólne: „II. Rozumowanie i zastosowanie nabytej wiedzy do rozwiązywania problemów, [...] 5) wykorzystuje wiedzę i dostępne informacje do rozwiązywania problemów chemicznych z zastosowaniem metody naukowej; [...] 7) wykonuje obliczenia dotyczące praw chemicznych”. Z tego powodu nauczyciele powinni na lekcji ćwiczyć rozwiązywanie różnych typów problemów rachunkowych.

W kolejnych akapitach informatora znajduje się zapis: „W zadaniach egzaminacyjnych szczególnie nacisk zostanie położony na sprawdzanie umiejętności związanych z [...] zastosowaniem narzędzi matematycznych do opisu i analizy zjawisk i procesów”<sup>4</sup>. To powinno skłaniać maturzystów do głębszego rozwijania umiejętności matematycznych takich jak działania na logarytmach (zadanie 8. – formuła 2023), rozwiązywania układów równań (zadanie 12. – formuła 2023) czy równań kwadratowych potrzebnych do interpretowania oprócz zjawisk również wielkości fizykochemicznych. Przykłady rozwiązań zadań rachunkowych (równowagi, kinetyka chemiczna oraz bilansowanie równań reakcji), w których zastosowano obliczenia z użyciem kalkulatorów naukowych, podano w artykułach [4], [30], [31].

Czasownikiem operacyjnym w zadaniu rachunkowym jest „oblicz” (lub ile gramów, lub moli, lub  $\text{dm}^3$  itp.) lub wykonaj obliczenia. Znaczenie tego słowa można znaleźć w słowniku języka polskiego: „operacje wykonywane na liczbach w celu określenia wielkości lub wartości czegoś”<sup>5</sup>. Oznacza to, że „[...] zdający powinien przedstawić – w sposób zrozumiały dla osoby czytającej rozwiązanie – tok rozumowania prowadzący od wielkości podanych w treści zadania do wielkości szukanej wskazanej w poleceniu”<sup>6</sup>. I dalej: „wynika z tego, że w zapisie rozwiązania – niezależnie od zastosowanej metody – powinny zostać jednoznacznie określone dane wykorzystane w obliczeniach oraz przedstawione zależności między poszczególnymi wielkościami”<sup>7</sup>. W opisie oceniania rozwiązań zadań rachunkowych znajduje się bezpośrednie odniesienie do podstawy programowej: „Od zdającego oczekuje się stosowania podczas obliczeń działań i funkcji matematycznych poznanych na lekcjach matematyki zakres podstawowy”<sup>8</sup>.

Autorzy informatora oczekują, że wynik rozwiązania problemu rachunkowego przez zdającego obejmujący numeryczną wartość poszukiwanej wielkości, wyrażoną w odpowiedniej jednostce, jeśli jest to wielkość wymieniona, oraz z wymaganą precyzją (jeśli została określona w treści zadania), powinien być wyraźnie oznaczony w treści rozwiązania, stanowiąc wynik końcowy, na przykład poprzez sformułowanie odpowiedzi lub podkreślenie wartości poszukiwanej wielkości.

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. (Dz. U. z 2018 poz. 467) w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla LO, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

<sup>4</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>5</sup> <https://sjp.pwn.pl/slowniki/obliczeniowo.html>

<sup>6</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>7</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>8</sup> Informator..., dz. cyt.



Z zasad oceniania wynika, że w przypadku zadań, które wymagają przedstawienia wypowiedzi (a także zadań rachunkowych, które należy traktować w ten sposób – zgodnie z intencją autora tekstu), ocena zaproponowanego rozwiązania zadania rachunkowego obejmuje nie tylko poprawność merytoryczną, ale także spójność, logiczność i przejrzystość toku myślowego<sup>9</sup>. Przyjęto, że rozwiązanie zadania oparte na nieprawidłowym merytorycznie założeniu jest całkowicie błędne i przysnaje się za takie rozwiązanie 0 pkt. W sprawozdaniu CKE znajduje się przykład takiej błędnej sytuacji (zadanie 20. – formuła 2023; zadanie 24. – formuła 2015)<sup>10</sup>.

Sformułowanie odpowiedzi w sposób niejasny lub częściowo niezrozumiały skutkuje utratą punktów (przykład 14 zamieszczony w sprawozdaniu CKE)<sup>11</sup>.

Pozytywna ocena poprawności przeprowadzenia obliczeń oraz uzyskanego wyniku występuje wyłącznie w przypadku zastosowania właściwej metody rozwiązania. „Oznacza to, że punkty przyznawane za pokazaną metodę zdający uzyskuje tylko za taką odpowiedź, na podstawie której można ocenić poprawność jego toku rozumowania”<sup>12</sup>. Brak takiego logicznego ciągu sekwencji skutkuje nieprzyznaniem punktów nawet wtedy, gdy zdający zapisał poprawne wyniki pośrednie wraz z wynikiem końcowym.

Tok rozumowania przedstawiony w przykładach 1, 2 oraz 31 zamieszczonych w sprawozdaniu CKE<sup>13</sup>, które nie doprowadziło do uzyskania ostatecznego wyniku, kwalifikuje się jako błąd metody (zdający nie powiązał wszystkich danych z szukanymi). W 2023 roku wprowadzono modyfikację zasad oceny dwupunktowych zadań rachunkowych. W rozwiązaniach tych zadań zidentyfikowano etap rozwiązania, w którym zdający przewyżczali zasadniczą trudność związaną z postawionym problemem rachunkowym. Przy prawidłowym przeprowadzeniu obliczeń, zdający mogli otrzymać jeden punkt za prawidłowe rozwiązanie tego etapu (tab. 1).

---

<sup>9</sup> Centralna Komisja Egzaminacyjna, Zasady oceniania rozwiązań zadań; Egzamin: Egzamin maturalny; Przedmiot: Chemia; Poziom: Poziom rozszerzony; Formy arkusza MCHP-R0-100; [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/Arkusze\\_egzaminacyjne/2023/Chemia/MCHP-R0-100-2305-zasady.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Arkusze_egzaminacyjne/2023/Chemia/MCHP-R0-100-2305-zasady.pdf)

<sup>10</sup> Centralna Komisja Egzaminacyjna, Sprawozdanie za rok 2023; Egzamin: Egzamin maturalny; Przedmiot: Chemia; Poziom: Poziom rozszerzony; [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/Informacje\\_o\\_wynikach/2023/sprawozdanie/MCHP\\_chemia\\_sprawozdanie\\_2023.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/Informacje_o_wynikach/2023/sprawozdanie/MCHP_chemia_sprawozdanie_2023.pdf)

<sup>11</sup> Sprawozdanie..., dz. cyt.

<sup>12</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>13</sup> Sprawozdanie..., dz. cyt.

**Tabela 1. Zasadnicze trudności postawione w dwupunktowych zadaniach rachunkowych podczas egzaminu z chemii w 2023 roku**

Formuła	Numer zadania	Zasadnicza trudność (1 pkt) zastosowanie poprawnej metody oraz
2023	6	poprawne obliczenie wartości stężenia końcowego substancji A i substancji B
	12	poprawne obliczenie wartości masy albo liczby moli węglanu wapnia w mieszaninie
	15	napisanie niepoprawnego wzoru lub brak wzoru hydratu
	28	poprawne obliczenie wartości stężeń równowagowych wszystkich reagentów
2015	14	poprawne obliczenie wartości stężenia jonów OH

„Wynik liczbowy wielkości mianowanej podany bez jednostki lub z niepoprawnym jej zapisem jest traktowany jako wynik błędny” (błąd rachunkowy). Przykładowe rozwiązanie zadania rachunkowego (gdzie zdający miał obliczyć SEM ogniwa o podanym schemacie) ilustrujące tę zasadę oceniania przedstawiono w sprawozdaniu CKE<sup>14</sup> (przykład 36). Problem z przekształcaniem jednostki pojawił się w zadaniu 6. w formule 2023, gdzie zdający miał obliczyć szybkość reakcji w określonym w warunkach zadania (pojawiały się zapisy wyniku końcowego z niepoprawną jednostką, np.:  $\text{mol}\cdot\text{dm}^{-6}\cdot\text{s}^{-1}$ ,  $\text{mol}\cdot\text{dm}^{-4}\cdot\text{s}^{-1}$ ).

Uznaje się, że użycie nieprawidłowych wartości liczbowych dla wielkości nieuwzględnionych w informacji wprowadzającej, treści zadania, poleceniu lub tablicach, które nie są wynikiem obliczeń, kwalifikuje się jako błąd metody.

Natomiast „Zastosowanie błędnych wartości liczbowych wielkości podanych w informacji wprowadzającej, treści zadania, poleceniu lub tablicach należy traktować jako błąd rachunkowy”<sup>15</sup>. Zasada ta obowiązuje, „o ile nie zmienia to istoty analizowanego problemu, a zwłaszcza nie powoduje jego uproszczenia”<sup>16</sup>. Należy to interpretować tak, że „[z]a rozwiązanie, w którym popełniono błędy obliczeniowe, które w konsekwencji prowadzą do uproszczenia analizowanego problemu”<sup>17</sup>, zdający uzyskuje 0 punktów”<sup>18</sup>.

### Kalkulator podczas egzaminu maturalnego z chemii w 2023 roku

Z zasady zastosowania błędnych wartości niepodanych w treści zadania wynika kolejna, dotycząca zastosowania w rozwiązaniu zadania rachunkowego błędnych wartości mas molowych. Można sobie wyobrazić sytuację (dość częstą podczas egzaminu), że zdający oblicza wartość masy molowej, jedynie wciskając odpowiednie klawisze na kalkulatorze bez zapisów tych działań w miejscu przeznaczonym na odpowiedź (liczy niejako w pamięci, chcąc zaoszczędzić

<sup>14</sup> Sprawozdanie..., dz. cyt.

<sup>15</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>16</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>17</sup> Podczas egzaminu w 2023 roku nie było takiego zadania. Zadanie takie zastosowano w egzaminie w 2022 roku (zadanie 15.), w którym zdający popełniali błąd rachunkowy prowadzący do uniknięcia zastosowania w obliczeniach zależności pomiędzy pH a pOH.

<sup>18</sup> Informator..., dz. cyt.

czas podczas egzaminu [9]). Jeśli omyłkowo wciśnie nieodpowiedni klawisz, to oczywiście otrzyma błędny wynik. Jeśli w rozwiązaniu zdającego (nawet w obliczeniach pośrednich) pojawi się jedynie spisana wartość z wyświetlacza kalkulatora i będzie ona błędna, to egzaminator ma obowiązek potraktować taki sposób prezentacji toku myślowego zdającego jako błąd metody. Podstawą takiej decyzji jest ogólna zasada: „Sformułowanie odpowiedzi niejasnej lub częściowo niezrozumiałej skutkuje utratą punktu [...]”<sup>19</sup> oraz „rozwiązanie zadania na podstawie błędnego merytorycznie założenia uznaje się w całości za niepoprawne”<sup>20</sup> (Zasady oceniania rozwiązań zadań. Egzamin maturalny Chemia. Poziom...). Brakuje w takim sposobie prezentacji toku rozumowania spójności, logiczności i przejrzystości (patrz: Zasady oceniania)<sup>21</sup>.

Decyzja zdającego o sposobie przedstawienia jednego z etapów rozwiązania zadania rachunkowego (spisanie z kalkulatora błędnej wartości masy molowej) sprawia, że egzaminator nie jest w stanie prześledzić procesu myślowego zdającego. Pozostawia to osobę oceniającą rozwiązanie w sferze domysłów: błąd w stechiometrii wzoru, błędne odczytanie danych z układu okresowego pierwiastków czy tylko błędne wykorzystanie przyboru, jakim jest kalkulator. Aby uniknąć takiego błędu, zdający może zapisać swoje działania matematyczne (wydaje się, że traci czas na egzaminie), aby egzaminator mógł jednoznacznie ocenić sposób obliczenia, zgodny ze stechiometrią wzoru, jednoznacznie wskazać na błąd rachunkowy. Zdający podejmuje pewne ryzyko, wybierając odpowiednią strategię prezentacji swojego toku rozumowania. Jest to pewna umiejętność, która powinna być kształtowana podczas lekcji z chemii zgodnie z pierwszym wymaganiem ogólnym podstawy programowej: „I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. Uczeń 1.) pozyskuje i przetwarza informacje z różnorodnych źródeł [...] 2.) ocenia wiarygodność uzyskanych danych [...]”<sup>22</sup>.

Podobnie można rozważać różne strategie rozwiązywania równań liniowych, kwadratowych czy układów równań, które pojawiają się w rozwiązaniach zadań rachunkowych stosowanych na egzaminie maturalnym z chemii. Kalkulatory, chociaż nie są w stanie zastąpić umiejętności wykonywania określonych działań matematycznych, znacząco przyczyniają się do usprawnienia całego procesu obliczeniowego. Szczególnie korzystne staje się ich zastosowanie podczas realizacji zaawansowanych obliczeń, które wymagają wykonania wielu złożonych operacji. Wydaje się, że te działania zajmują dość znaczną część czasu przeznaczanego na egzamin. Zgodnie z komunikatem dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie materiałów i przyborów pomocniczych<sup>23</sup>, z których mogą korzystać zdający na

<sup>19</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>20</sup> Informator..., dz. cyt.

<sup>21</sup> Zasady oceniania..., dz. cyt.

<sup>22</sup> Rozporządzenie..., dz. cyt.

<sup>23</sup> Komunikat dyrektora Centralnej Komisji Egzaminacyjnej z 17 sierpnia 2023 r. w sprawie materiałów i przyborów pomocniczych, z których mogą korzystać zdający na egzaminie ósmoklasisty i egzaminie maturalnym w 2024 roku, Centralna Komisja Egzaminacyjna, 17 sierpnia 2023 r.; [https://cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2023/komunikaty/2024/20230817%20E8\\_EM\\_24%20Komunikat%20o%20przyborach%20FIN.pdf](https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2023/komunikaty/2024/20230817%20E8_EM_24%20Komunikat%20o%20przyborach%20FIN.pdf)

egzaminie ósmoklasisty i egzaminie maturalnym w 2024 roku, dopuszcza się użycie kalkulatora naukowego. Ten sam komunikat charakteryzuje kalkulator prosty („umożliwia wykonywanie tylko dodawania, odejmowania, mnożenia, dzielenia, ewentualnie obliczanie procentów lub pierwiastków kwadratowych z liczb”<sup>24</sup>) oraz naukowy („jest wyłącznie przyborem pomocniczym umożliwiającym wykonywanie obliczeń matematycznych”<sup>25</sup>). Kalkulator naukowy zgodnie z tym komunikatem jest „traktowany jako przybór pomocniczy, a nie materiał pomocniczy i nie może on zawierać ani być nośnikiem jakichkolwiek informacji/materiałów fizycznych lub chemicznych, np. wzorów, twierdzeń, praw, przykładowych zadań, stanowiących dodatkową pomoc – ponad możliwość wykonania obliczeń matematycznych”<sup>26</sup>. Musi umożliwiać obliczanie (oprócz wykonywania działań wymienionych dla kalkulatora prostego) wartości funkcji logarytmicznych, trygonometrycznych (i odwrotnych do nich), potęg o dowolnym wykładniku rzeczywistym.

Dodatkowym warunkiem stosowania kalkulatora jest, że nie może on być wyposażony zarówno w technologie umożliwiające łączenie się z innym urządzeniem lub z Internetem (np. Wi-Fi, Bluetooth), odtwarzanie i rejestrowanie obrazu i dźwięku, ani posiadać funkcji programowania. „Nie może on mieć możliwości wcześniejszego (tzn. przed egzaminem) wprowadzenia kodu (lub informacji) umożliwiającego wykonanie/odtworzenie określonych zadań, w tym wprowadzenia wzorów, twierdzeń, przykładowych zadań z rozwiązaniami i jakichkolwiek innych informacji stanowiących dodatkową pomoc czy dodatkowy materiał pomocniczy”<sup>27</sup>. Na rynku dostępne są różne modele takich kalkulatorów w różnym przedziale cenowym [3]. Z powyższego komunikatu wynika, że takie kalkulatory może zapewnić szkoła (koszty zakupu można pokryć ze środków samej szkoły lub skorzystać z programów wyrównujących szanse uczniów w procesie edukacji), a ich obsługi można nauczyć na lekcjach chemii. Korzystanie z nich to również pewna umiejętność, która także zajmuje pewien czas podczas egzaminu i jest zgodna z pierwszym wymaganiem ogólnym podstawy programowej: „I. Pozyskiwanie, przetwarzanie i tworzenie informacji. Uczeń 1.) pozyskuje i przetwarza informacje z różnorodnych źródeł z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych [...]”<sup>28</sup>.

Z informatora wynika, że umiejętność rozwiązania układu równań lub równania kwadratowego nie jest sprawdzana na egzaminie. Jak już wspomniano, zdający stosuje określoną strategię. Jeżeli notuje matematyczne operacje i popełni błąd rachunkowy, to nie ponosi pełnej utraty punktów. W przypadku gdy jednak przedstawia układ równań, a następnie przepisuje wyniki z wyświetlacza kalkulatora, które nie są poprawne, egzaminator nie jest w stanie prześledzić toku rozumowania i zgodnie z wcześniej opisanymi zasadami przyznaje 0 punktów.

<sup>24</sup> Komunikat..., dz. cyt.

<sup>25</sup> Komunikat..., dz. cyt.

<sup>26</sup> Komunikat..., dz. cyt.

<sup>27</sup> Komunikat..., dz. cyt.

<sup>28</sup> Rozporządzenie..., dz. cyt.

Końcowy wynik numeryczny dla danej wielkości, który jest przedmiotem zadania, powinien być przedstawiony przez zdającego w jednostce zgodnej z wytycznymi zawartymi w poleceniu. W sytuacji gdy konstruktorzy zadania nie sprecyzowali warunków dotyczących jednostki, zaleca się korzystanie z jednostek układu SI lub jednostek powszechnie stosowanych w polskiej literaturze naukowej, np. stężenie molowe roztworu wyraża się w jednostce  $\text{mol}\cdot\text{dm}^{-3}$ , a masę molową w jednostce  $\text{g mol}^{-1}$ .

W polskiej literaturze naukowej powszechnie stosuje się zwyczaj podawania wartości wielkości fizycznych z trzema cyframi znaczącymi. W notacji wykładniczej oznacza to, że wielkości te są zapisywane jako  $j,ds\cdot 10^{-n}$ , gdzie  $j$  reprezentuje wartość liczbową,  $d$  to części dziesiątne,  $s$  to części setne, a  $n$  jest wykładnikiem potęgi dziesiątnej. Przykładowo, stała Avogadra  $N_A = 6,02\cdot 10^{23}$  cząsteczek $\cdot\text{mol}^{-1}$ , a objętość molowa gazu w warunkach normalnych  $V_{\text{mol}} = 22,4$   $\text{dm}^3\cdot\text{mol}^{-1}$ , co jest równoważne  $2,24\cdot 10^1$   $\text{dm}^3\cdot\text{mol}^{-1}$ . W przypadku braku precyzyjnych wytycznych w poleceniu wartości pośrednie nie powinny być zaokrąglane bardziej niż do trzech cyfr znaczących. Natomiast ostateczny wynik powinien być prezentowany z trzema cyframi znaczącymi, co pozwala zachować dokładność przy jednoczesnym uniknięciu nadmiernego przybliżania.

## Podsumowanie

Kalkulatory są nieocenione w rozwiązywaniu skomplikowanych problemów chemicznych, pomagają uczniom z trudnościami matematycznymi i umożliwiają głębsze zrozumienie pojęć chemicznych. Mimo zaawansowanej technologii kalkulatory nie zastąpią umiejętności matematycznych. Użycie ich może znacząco uprościć sam proces rozwiązania problemu postawionego w zadaniu obliczeniowym, ale ich nadmierne używanie może prowadzić do zaniku umiejętności szacowania i rozumienia matematyki w problemach chemicznych. Z tego powodu, przygotowując uczniów do matury, należy stosować ćwiczenia różnorodnych problemów rachunkowych oraz wspomaganie w rozwijaniu umiejętności matematycznych niezbędnych do zrozumienia i interpretacji zjawisk chemicznych.

Wykorzystanie kalkulatorów w edukacji chemicznej wymaga równowagi między ich zaletami a potencjalnymi ograniczeniami, a rola nauczycieli w utrzymaniu tej równowagi jest nie do przecenienia.

Egzamin maturalny z chemii sprawdza w głównej mierze umiejętności określone w podstawie programowej, a treści merytoryczne jedynie służą temu celowi. Nie są celem samym w sobie. Tylko maturzysta, który jest wyposażony w umiejętności: szybkiego uczenia się (rozumiane jako pierwsze wymaganie ogólne z podstawy programowej), łączenia faktów, tłumaczenia otaczającego świata (rozumiane jako drugie wymaganie ogólne), projektowania pewnych rozwiązań (trzecie wymaganie ogólne), jest kandydatem dobrze przygotowanym do podjęcia wszelkiego rodzaju studiów (nie tylko chemicznych).

**Bibliografia**

- [1] S. Karp, "LXXXV. Calculators for the chemist [part one]," *J Chem Educ*, vol. 52, no. 7, Jul. 1975, doi: 10.1021/ed052pA346.
- [2] C. K. Whitney, *Algebraic chemistry: applications and origins*.
- [3] J. Garst, "Grade analysis with a programmable pocket electronic calculator," *J Chem Educ*, vol. 54, no. 2, Feb. 1977, doi: 10.1021/ed054p114.
- [4] M.-H. Kim, S.-Y. Ly, and T.-K. Hong, "Comparisons and Demonstrations of Scientific Calculators," *J Chem Educ*, vol. 77, no. 10, Oct. 2000, doi: 10.1021/ed077p1367.
- [5] D. K. Holdsworth, "Pocket Calculators in Chemical Education.," *Education in Chemistry*, vol. 17, no. 6, pp. 178–79, Nov. 1980, Accessed: Apr. 09, 2024. [Online]. Available: <https://eric.ed.gov/?id=EJ237386>
- [6] D. Holdsworth, "Applications of Programmable Calculators in Chemistry Classes.," *Australian Science Teachers Journal*, 1977.
- [7] K. F. Lim, "Using Graphics Calculators and Spreadsheets in Chemistry: Solving Equilibrium Problems," *J Chem Educ*, vol. 85, no. 10, p. 1347, Oct. 2008, doi: 10.1021/ed085p1347.
- [8] W. Menezes, "Problem Solving in Physical Chemistry with the TI-89 Calculator," *J Chem Educ*, vol. 79, no. 12, Dec. 2002, doi: 10.1021/ed079p1465.
- [9] M. Morgan, "Calculating Units with the HP 48G Calculator," *J Chem Educ*, vol. 76, no. 5, May 1999, doi: 10.1021/ed076p631.
- [10] K. Theis, "PQcalc, an Online Calculator for Science Learners," *J Chem Educ*, vol. 92, no. 11, pp. 1953–1955, Nov. 2015, doi: 10.1021/acs.jchemed.5b00366.
- [11] M. Gold, "Calculators in freshman chemistry - An alternative view," *J Chem Educ*, vol. 56, no. 8, Aug. 1979, doi: 10.1021/ed056p526.1.
- [12] R. Fietkau, "Logarithms, the Advent of Calculators, and Chemistry," *J Chem Educ*, vol. 71, no. 11, Nov. 1994, doi: 10.1021/ed071p932.
- [13] L. S. Penn, "ConfChem Conference on Mathematics in Undergraduate Chemistry Instruction: Estimation - An Empowering Skill for Students in Chemistry and Chemical Engineering," *J Chem Educ*, vol. 95, no. 8, pp. 1426–1427, Aug. 2018, doi: 10.1021/ACS.JCHEMED.8B00363/SUPPL\_FILE/ED8B00363\_SI\_001.PDF.
- [14] D. G. Leopold, "ConfChem Conference on Mathematics in Undergraduate Chemistry Instruction: Strengthening Students' Math Fluencies through Calculator-Free Chemistry Calculations," *J Chem Educ*, vol. 95, no. 8, pp. 1432–1433, Aug. 2018, doi: 10.1021/ACS.JCHEMED.8B00113/SUPPL\_FILE/ED8B00113\_SI\_012.DOCX.
- [15] J. S. Ranga, "ConfChem Conference on Mathematics in Undergraduate Chemistry Instruction: Impact of Quick Review of Math Concepts," *J Chem Educ*, vol. 95, no. 8, pp. 1430–1431, Aug. 2018, doi: 10.1021/ACS.JCHEMED.8B00070/SUPPL\_FILE/ED8B00070\_SI\_003.DOCX.
- [16] J. B. Sosebee and L. M. Walsh, "Pocket Calculators and Test Scores in Introductory Chemistry.," *J Coll Sci Teach*, vol. 4, no. 5, pp. 324–324, 1975, [Online]. Available: <https://www.jstor.org/stable/42987942>
- [17] D. M. Roberts, "The Impact of Electronic Calculators on Educational Performance," *Rev Educ Res*, vol. 50, no. 1, pp. 71–98, Mar. 1980, doi: 10.3102/00346543050001071.
- [18] K. F. LIM, "Use of Spreadsheet Simulations in University Chemistry Education," *Journal of Computer Chemistry, Japan*, vol. 5, no. 3, pp. 139–146, 2006, doi: 10.2477/JCCJ.5.139.
- [19] G. Karlström *et al.*, "MOLCAS: a program package for computational chemistry," *Comput Mater Sci*, vol. 28, no. 2, pp. 222–239, Oct. 2003, doi: 10.1016/S0927-0256(03)00109-5.



- [20] P. S. Matsumoto, "Exploring interactive and dynamic simulations using a computer algebra system in an advanced placement chemistry course," *J Chem Educ*, vol. 91, no. 9, pp. 1326–1333, Sep. 2014, doi: 10.1021/ED4008233/SUPPL\_FILE/ED4008233\_SI\_002.DOCX.
- [21] N. J. Pienta, H. H. Thorp, R. M. Panoff, R. R. Gotwals, and H. P. Hirst, "A Web-Based, Calculator-Skills Tutorial and Self-Test for General Chemistry Students," *The Chemical Educator* 2001 6:6, vol. 6, no. 6, pp. 365–369, Dec. 2001, doi: 10.1007/S00897010514A.
- [22] J. Gaona, S. S. López, and E. Montoya-Delgadillo, "Prospective mathematics teachers learning complex numbers using technology," *Int J Math Educ Sci Technol*, Dec. 2022, doi: 10.1080/0020739X.2022.2133021.
- [23] M. Fujimoto, "An Implementation Method of a CAS with a Handwriting Interface on Tablet Devices," in *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, vol. 8592 LNCS, Springer, Berlin, Heidelberg, 2014, pp. 545–548. doi: 10.1007/978-3-662-44199-2\_82.
- [24] J. Cohen *et al.*, "Encouraging Meaningful Quantitative Problem Solving," *J Chem Educ*, vol. 77, no. 9, pp. 1166–1173, 2000, doi: 10.1021/ED077P1166.
- [25] D. Geller Leopold and B. Edgar, "Degree of Mathematics Fluency and Success in Second-Semester Introductory Chemistry," *J Chem Educ*, vol. 85, no. 5, May 2008, doi: 10.1021/ed085p724.
- [26] J. L. Muzyka, E. A. Nelson, W. C. Kilner, R. Belford, and R. Spinney, "ConfChem Conference on Mathematics in Undergraduate Chemistry Instruction: Introduction to the Fall 2017 ConfChem," *J Chem Educ*, vol. 95, no. 8, pp. 1423–1425, Aug. 2018, doi: 10.1021/ACS.JCHEMED.8B00077.
- [27] J. D. P. Albaladejo *et al.*, "ConfChem Conference on Mathematics in Undergraduate Chemistry Instruction: MUST-Know Pilot Study - Math Preparation Study from Texas," *J Chem Educ*, vol. 95, no. 8, pp. 1428–1429, Aug. 2018, doi: 10.1021/ACS.JCHEMED.8B00096.
- [28] W. K. Willis, V. M. Williamson, E. Chuu, and A. R. Dabney, "The Relationship Between a Student's Success in First-Semester General Chemistry and Their Mathematics Fluency, Profile, and Performance on Common Questions," *J Sci Educ Technol*, vol. 31, no. 1, Feb. 2022, doi: 10.1007/S10956-021-09927-Y.
- [29] P. Tian, Y. Fan, D. Sun, and Y. Li, "Evaluating students' computation skills in learning amount of substance based on SOLO taxonomy in secondary schools," *Int J Sci Educ*, 2024, doi: 10.1080/09500693.2023.2291691.
- [30] J. Kennedy, "Balancing chemical equations with a calculator," *J Chem Educ*, vol. 59, no. 6, Jun. 1982, doi: 10.1021/ed059p523.
- [31] R. A. Alberty, "Balancing complex chemical equations using a hand-held calculator," *J Chem Educ*, vol. 60, no. 2, pp. 102–103, 1983, doi: 10.1021/ED060P102.





**Małgorzata Iwanowska**

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

**Beata Wąsowska-Narojczyk**

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli

## **Diagnozowanie i rozwijanie potrzeb nauczycieli matematyki niezbędnych do nauczania problemowego**

Jeśli planujesz być kimś mniej, niż jesteś w stanie być, prawdopodobnie będziesz nieszczęśliwy przez wszystkie dni swojego życia.

A. Maslow

### **1. Dlaczego nauczanie problemowe?**

W żadnej dziedzinie wiedzy nie można „nauczyć” ucznia wszystkich wiadomości i umiejętności, które będą mu potrzebne do wykonywania pracy zawodowej oraz pokonywania trudności życiowych. Można jednak stworzyć taką szkołę, aby przygotowała uczniów do samodzielnego działania, opierając się na własnych sukcesach oraz własnych i cudzych błędach. W szkole tej na pewno będą wykorzystywane problemowe metody nauczania, dlatego potrzebni są nauczyciele, którzy potrafią te metody z sukcesem stosować.

Istnieją dwie listy kluczowych kompetencji XXI wieku – europejska i amerykańska. W obu z nich autorzy wskazują na potrzebę rozwijania kompetencji dotyczących umiejętności uczenia się, innowacyjności, wykorzystywania potencjału nauk ścisłych i przyrodniczych, w tym stosowania technologii cyfrowej. W liście amerykańskiej autorzy wskazują na cztery kluczowe kompetencje: komunikacja, współpraca (kooperacja), kreatywność i krytyczne myślenie. Wszystkie te kompetencje są rozwijane podczas nauczania problemowego.

Metody problemowe są bardzo dobrymi metodami przygotowującymi do samodzielnego myślenia i działania we wszystkich sferach życia.

### **2. Projekt „Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych poprzez zwiększenie kreatywności uczniów i samodzielne formułowanie zadań do rozwiązania”**

Wskazane jest zatem stwarzanie sytuacji dydaktycznych, podczas których uczeń najpierw wyznaczy samodzielnie cel do osiągnięcia w problemie matematycznym, a następnie będzie dobierał odpowiednio metody rozwiązania. W celu przygotowania nauczycieli do nauczania problemowego został, przez autorki niniejszego artykułu, opracowany i realizowany projekt, którego głównym celem jest kształcenie u nauczycieli umiejętności rozwiązywania problemów poprzez tworzenie i rozwiązywanie przez uczniów zadań problemowych z różnych obszarów matematyki i interdyscyplinarnych.

### **Cele szczegółowe**

1. stosowanie przez nauczycieli w trakcie nauczania matematyki metod problemowych,
2. rozwijanie kreatywności uczniów,
3. doskonalenie rozwiązywania przez uczniów zadań problemowych,
4. konstruowanie przez uczniów zadań matematycznych ukierunkowanych na rozwiązanie problemu,
5. formułowanie i rozwiązywanie przez uczniów problemów interdyscyplinarnych z wykorzystaniem narzędzi matematycznych,
6. doskonalenie roli nauczyciela matematyki jako coacha w zespołowym rozwiązywaniu problemów przez uczniów.

### **Adresaci**

- nauczyciele matematyki I i II etapu edukacyjnego,
- nauczyciele dowolnego przedmiotu dla II etapu edukacyjnego zainteresowani rozwiązywaniem problemów z ich obszaru metodami matematycznymi (nieobligatoryjnie),
- uczniowie klas III –VII szkoły podstawowej (pośrednio).

### **Zamierzone korzyści dla uczestników**

Udział w projekcie przyczyni się do zwiększenia kompetencji matematycznych i społecznych nauczycieli oraz poprawy efektywności nauczania w zakresie rozwiązywania matematycznych zadań problemowych i zwiększenia kreatywności uczniów. Projekt dotyczy problemów matematycznych, ale ma charakter interdyscyplinarny.

**Czas trwania projektu:** trzy lata (2023–2025)

### **Zasięg (rekrutacja):**

- rok 2023 (pilotaż) – szkoły podstawowe z terenu MSCDN Wydział w Warszawie,
- rok 2024 – szkoły podstawowe z terenu Mazowsza (MSCDN),
- rok 2025 – szkoły podstawowe z terenu Mazowsza (MSCDN) oraz Białegostoku.

Projekt jest realizowany przy współpracy z Centrum Kreatywnego Uczenia się Matematyki (Wydział Matematyki, Uniwersytet w Białymstoku).

Projekt zakłada cykliczne spotkania oraz uczestnictwo w kursie doskonalącym *Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych* i na warsztatach metodycznych *Jak kształtować kreatywność uczniów?*, poszerzenie bazy dydaktycznej.

Uczestnicy projektu są zapoznawani z poszczególnymi treściami kursu oraz warsztatów, konsultują swoje pomysły, dzielą się doświadczeniem. Podczas szkoleń opracowują w zespołach szkolnych scenariusze interdyscyplinarne i przeprowadzają lekcje z wykorzystaniem metody problemowej (opartej na opracowanym scenariuszu). Nauczyciele mają możliwość udziału w lekcji otwartej w macierzystej placówce lub, na zaproszenie, w innej placówce realizującej projekt. Nauczyciele uzyskują informację zwrotną dotyczącą projektowanych zajęć. Reportaże z przeprowadzonych lekcji są prezentowane podczas

spotkań w ramach warsztatów *Forum Wymiany Doświadczeń*. Kolejnym etapem jest wymiana doświadczeń mająca na celu wzbogacanie warsztatu pracy uczestników poprzez udostępnienie materiałów obejmujących scenariusze zajęć problemowych oraz kreatywne prace uczniów. Ponadto, w ramach pracy w zespołach szkolnych, nauczyciele dzielą się wnioskami z realizacji proponowanych rozwiązań metodycznych, a tym samym doskonalą praktyczne umiejętności z zagadnień będących przedmiotem projektu. Na koniec każdego etapu (roku) projektu jest przeprowadzana ewaluacja. Szkoły oraz uczestnicy, którzy zrealizują projekt, otrzymują certyfikat uczestnictwa.

Dodatkowo, mając na uwadze poszerzenie i udoskonalenie kompetencji nabytych podczas realizacji projektu, proponujemy uczestnikom, w kolejnym roku, materiały edukacyjne uzupełniające tematykę oraz możliwość uczestnictwa w cyklu tematycznych konsultacji.

W roku 2023 do I etapu (pilotażu) projektu zgłosiło się 15 szkół (53 nauczycieli) z terenu MSCDN Wydział w Warszawie. Pilotaż zakończył się w grudniu 2023 r.

W roku 2024 do II etapu projektu zgłosiły się 34 szkoły (85 nauczycieli) z terenu Mazowsza. II etap realizacji zakończył się w grudniu 2024 r.

Każdorazowo zostały utworzone 2–5-osobowe zespoły szkolne.

### **3. Zalecenia metodyczne – co wpływa na efektywność nauczania w czasie lekcji problemowej w aspekcie kompetencji nauczyciela**

Nauczanie problemowe jest to metoda nauczania polegająca na samodzielnym rozwiązywaniu przez ucznia (pod kierunkiem nauczyciela) zagadnień (problemów). Nauczyciel organizuje i kieruje pracą uczniów tak, aby każdy uczeń brał czynny udział w rozwiązywaniu problemu. Stwarza sytuację problemową i pełni rolę mediatora. W dydaktyce „problem jest zawsze trudnością myślową (...), której przezwyciężenie (rozwiązanie) odbywać się może albo w myśli, albo w czynnościach praktycznych, połączonych zawsze z myśleniem” (Józef Galant). Problemem jest tylko taka trudność, której pokonanie wymaga samodzielnego, produktywnego myślenia uczniów. Celem nauki jest nie tylko doskonalenie umiejętności rozwiązywania problemów, ale także ich dostrzeżenie i formułowanie.

Dla efektywnego stosowania metody problemowej w nauczaniu niezbędne jest, aby nauczyciel:

1. doskonale znał swój przedmiot nauczania,
2. potrafił dostrzegać złożoność i problemowość nauczanych treści,
3. odpowiednio formułował problemy – stwarzał sytuacje problemowe,
4. znał możliwości swoich uczniów w zakresie rozwiązywania problemów i formułowania własnych,
5. bazował na posiadanych przez uczniów wiadomościach i umiejętnościach, nawiązywał do ich zainteresowań,
6. pobudzał aktywność uczniów,
7. inspirował uczniów do samodzielności w myśleniu i działaniu,
8. stwarzał warunki do współdziałania.

Podczas lekcji matematyki mogą wystąpić dwa rodzaje problemów: teoretyczne – rozwiązywane tylko w myśli i praktyczne – wymagające czynności umysłowych i praktycznej działalności.

#### 4. Diagnozowanie potrzeb nauczycieli czy także ich rozbudzanie?

W trakcie każdej lekcji występują trzy kluczowe elementy: treść, forma oraz interakcje ze uczniami.

Podczas zajęć prowadzonych w ramach projektu „Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych poprzez zwiększenie kreatywności uczniów i samodzielne formułowanie zadań do rozwiązania” nauczyciele zapoznawali się z zaleceniami dotyczącymi sposobu prowadzenia lekcji problemowej. Zalecenia te dotyczyły doboru problemu do wybranych treści z podstawy programowej, sposobów prowadzenia lekcji problemowych oraz relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem w czasie lekcji.

Podczas lekcji problemowej realizowano, podobnie jak w czasie każdej innej lekcji, zagadnienia oparte na wymaganiach ogólnych i szczegółowych podstawy programowej.

W metodzie problemowej ważne jest, aby uczniowie zainteresowali się omawianą tematyką od samego początku lekcji. W tym celu nauczyciele poznali dwie techniki:

1. przedmiot na ławce,
2. tytuł budzący zaciekawienie.

W technice *przedmiot na ławce* uczniowie wchodzi do klasy i znajdują na każdej ławce przedmiot, który jest związany z tematyką lekcji. Może to być zdjęcie, informacja zapisana na kartce (ciekawostka, zagadka, opis sytuacji itp.), rzeczywisty przedmiot – lepiej, żeby nie był on typową pomocą dydaktyczną.

W technice *tytuł budzący zaciekawienie* nauczyciel podaje tytuł lekcji sygnalizujący sytuację, w której będzie opisywany problem, lub bezpośrednio problem w postaci zdania oznajmującego albo pytającego. Problemem nie jest pytanie, które w celu udzielenia odpowiedzi wymaga od ucznia tylko przypomnienia wiadomości.

Nauczyciele uczyli się, jak sformułować problem badawczy, pamiętając, że musi stanowić pewną trudność (praktyczną lub teoretyczną), która rozwiązywana jest na drodze aktywności badawczej, czy też jest to rodzaj zadania/sytuacji, której uczeń nie jest w stanie rozwiązać, korzystając ze swojego aktualnego zasobu wiedzy. Konieczne jest, aby w czasie rozwiązywania problemu uczniowie doskonalili i poszerzali wiedzę opisaną w podstawie programowej.

Nauczyciele doskonalili wprowadzanie zaleceń dotyczących prowadzenia lekcji problemowej:

- uczniowie mają być zaciekawieni wynikiem,
- uczniowie pracują zespołowo,
- każdy ma prawo do wypowiedzi,
- atmosfera panująca w klasie – „uczniowie są rozbawieni”;

- brak lęku przed popełnieniem błędu,
- nauczyciel jest otwarty na szukanie nowych możliwości,
- dozwolona jest aktywność ruchowa,
- rozwiązywanie problemu przez uczniów uwzględnia indywidualizację nauczania.

W czasie *burzy mózgow* nauczyciele dzielili się swoimi przemyśleniami lub doświadczeniami na temat przeprowadzania lekcji problemowej dotyczącymi:

- zadawania pytań, w tym także prowokujących pytań retorycznych, które zmuszają do myślenia;
- zachęcania do szukania niestandardowych i alternatywnych rozwiązań;
- wskazywania przykładów odnoszących się do rzeczywistej sytuacji, w tym także sytuacji aktualnej;
- sformułowania hipotez będących próbami wyjaśnienia postawionego problemu oraz weryfikacją i sprawdzaniem poprawności wybranych hipotez;
- rozbudzania motywacji wewnętrznej uczniów;
- wizualizacji problemu;
- uogólnienia rozwiązanego problemu, wyciągnięcia wniosków;
- ewaluacji ukierunkowanej na osiągnięcie celu głównego lekcji.

## 5. Stosowanie przez nauczycieli metod problemowych w praktyce

Zadaniem nauczycieli podczas udziału w projekcie było opracowanie i przeprowadzenie lekcji problemowej. Do każdej lekcji należało także napisać, dla uczniów, przykładowy arkusz samooceny lub oceny koleżeńskiej.

Poniżej przedstawiono sposób wykorzystania przez nauczycieli zaleceń, przekazanych im w trakcie kursu, w opracowanych scenariuszach.

### 5a) Wzbudzanie zainteresowania uczniów na samym początku lekcji

Nauczyciele zdecydowanie wolą wzbudzanie zainteresowania uczniów poprzez dobranie ciekawego tematu lekcji. Przykładowe tytuły scenariuszy opracowane przez nauczycieli: *O czym mogą rozmawiać liczby?* (lekcja o wykonywaniu działań rachunkowych), *Wojna domowa* (lekcja o ułamkach), *Czy zakupy zmieszczą się w siatce?*, *Tajemniczy gość* (lekcja o niewiadomej  $x$ ).

W trakcie ćwiczeń warsztatowych nauczyciele potrafili dobrać przedmioty do techniki *przedmiot na ławce* (np. zdjęcia żyrafy i zebry do lekcji o obliczeniach wagowych, liście do lekcji o symetrii). W opracowanych scenariuszach nie stosowali jednak tej techniki.

### 5b) Praca zespołowa uczniów

Wszystkie lekcje były opracowane i przeprowadzone z wykorzystaniem pracy grupowej.

Kilku nauczycieli wykorzystało w czasie lekcji chętnych uczniów jako liderów/asystentów. Na przykład: *wybrani uczniowie (asystenci) przygotowują zagadki logiczne zaczerpnięte z internetu dotyczące ustalania wielkości na podstawie obrazka z wagą*.

Uczniowie pracują także z wykorzystaniem internetowych platform edukacyjnych (learningapps, wordwall, quizz).

### 5c) Atmosfera na lekcji

Na lekcjach panowała dobra atmosfera, sprzyjająca samodzielności i aktywności uczniów. Uczniowie podawali wiele pomysłów na rozwiązanie problemów. Nie obawiali się, że popełnienie błędu będzie źle oceniane.

### 5d) Rozwiązywanie problemu przez uczniów uwzględnia indywidualizację nauczania

Nauczyciele potrafią wskazać procent uczniów w klasie, którzy ich zdaniem wymagają pomocy podczas lekcji matematyki, oraz uczniów, którzy mogliby pełnić rolę lidera (zwykle od 1 do 3 uczniów w klasie). Bardzo ogólnie orientują się w zainteresowaniach uczniów oraz ich indywidualnych uzdolnieniach *pozamatematycznych*. Tylko niektórzy nauczyciele przygotowują dodatkowe pomoce dydaktyczne/wskazówki, które pomogłyby samodzielnie rozwiązać problem słabszym uczniom. Przeważnie, w ramach grupy, uczniowie uzdolnieni matematycznie lub szybciej podejmujący decyzje przesądzają o sposobie prowadzenia rozumowania.

### 5e) Wykorzystywanie wizualizacji problemu

Nauczyciele najczęściej wykorzystują pomoce dydaktyczne (zegar, waga, przybory geometryczne, mikroskop itp.). Przygotowują samodzielnie lub z pomocą uczniów plakaty ilustrujące problem. Wykorzystują przedmioty codziennego użytku lub wycinki z gazet związane z rozwiązywanym problemem.

Nietypowe środki dydaktyczne wzbudzają duże zainteresowanie uczniów:

- Na lekcji z teorii prawdopodobieństwa nauczyciel wykorzystał zdjęcia: bramek, laptopa i kotów w workach. Na tablicy za pomocą magnesów zostały przyklejone trzy bramki: nr 1, nr 2 i nr 3. W jednej z tych bramek ukrywa się nagroda – laptop, a w dwóch pozostałych przegrana – kot w worku. Problemem jest, czy zmiana bramki zwiększy szansę na wygranie laptopa i jak przewidzieć wygraną.
- Na lekcji *Ziarnko do ziarnka, aż zbierze się miarka* uczniowie projektują trasę Ozobota, rozwiązując zadania dotyczące obliczeń pieniężnych w zakresie 100.

### 5f) Zakończenie lekcji powiązane z uogólnieniem rozwiązanego problemu lub wyciągnięciem wniosków

Lekcje kończyły się podsumowaniem, podczas którego omawiany był sposób rozwiązywania problemu. Uczniowie mieli możliwość wypowiedzania się o drodze dochodzenia do rozwiązania problemu. Sformułowany wniosek odnosił się przeważnie do konkretnego, rozwiązywanego w trakcie lekcji przypadku.

Czasem lekcja kończyła się sformułowaniem uogólnienia rozwiązywanego problemu. W czasie lekcji *Jaki „wzrost” ma trójkąt?* uczniowie opisują, jak zmierzyć wysokość np. tipi (indiańskiego namiotu), modelu pagórka, wieży Eiffla lub piramidy na podstawie fotografii wykonanej w podanej skali.



### 5g) Przeprowadzenie ewaluacji ukierunkowanej na stopień osiągnięcia celu głównego lekcji

Nauczyciele przeprowadzali ewaluację za pomocą kart obserwacji, krótkich testów pisemnych, testów z wykorzystaniem techniki cyfrowej, zadanej pracy domowej. Czasami stawiali przed uczniami nowe zadanie, np. podczas lekcji dotyczącej rozwiązywania równań ewaluacją było sprawdzenie, czy uczniowie potrafią wskazać własny, inny problem, który można zapisać za pomocą już znanego, „odkrytego” przez uczniów równania.

## 6. Podsumowanie

Metoda problemowa pozwala na zamianę monottonnych, a czasem i nudnych, ćwiczeń matematycznych wykonywanych przez uczniów na ciekawą sytuację dydaktyczną. Na przykład, zamiast rozwiązywać dużą liczbę zadań rachunkowych, uczniowie dyskutują nad zadaniami typu: *Rozmawiały liczby 15, 20, 23, 25. Zgadnij, co mówiły, i dokończ zdania.*

a) Liczby 20,23,25 mówiły: 15 do nas nie pasuje, bo...

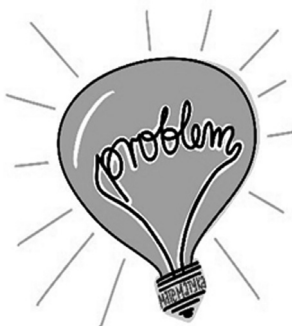
b) Liczby 15,23,25 mówiły: 20 do nas nie pasuje, bo...

c) Liczby 15, 20, 25 mówiły: 23 do nas nie pasuje, bo...

*Ile jest odpowiedzi do każdej zagadki?*

Wymyślenie sytuacji problemowej do danego wymagania z podstawy **programowej jest najtrudniejszym zadaniem dla nauczyciela**. Dobrze by było, aby **nowoczesne podręczniki zawierały propozycje sytuacji problemowych dla różnych wymagań programowych**.

Nauczyciele w opracowanych scenariuszach zamieszczali komentarze dydaktyczne. Wskazywali, że podczas lekcji pozwalali uczniom na samodzielne rozwiązanie problemów. Ograniczali swoje wskazówki do koniecznych. Uczniowie pracowali wytrwale, mieli dużo pomysłów, potrafili logicznie myśleć oraz wykorzystywać posiadaną wiedzę i poszerzać ją. **Największą trudność sprawiało uczniom zapisywanie swojego rozumowania i propozycji rozwiązania problemu.**



Logo projektu (źródło własne)

## **Bibliografia**

- Iwanowska M., Wąsowska-Narajczyk B., *Aspekty oceniania związane z nauczaniem problemowym*, XXIX KKDE, Łódź 2023.
- Necka E., *TROP... Twórcze rozwiązywanie problemów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 1994.
- Brudnik E., Moszyńska A., Owczarska B., *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2003.
- Kulińska K., Szuba D., *Jak wykorzystać architekturę i przyrodę w edukacji matematycznej?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- Królikowska E., *Najlepiej widać na przykładzie, czyli studium przypadku jako metoda nauczania*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <http://www.ceo.org.pl> [dostęp 20.06.2024].
- Rozwijanie zdolności rozwiązywania problemów matematycznych poprzez zwiększenie kreatywności uczniów i samodzielne formułowanie zadań do rozwiązania*, MSCDN, <https://mscdn.pl/rozwijanie-zdolnosci-rozwiazywania-problemow-matematycznych-poprzez-zwiekszenie-kreatywnosci-uczniow-i-samodzielne-formulowanie-zadan-do-rozwiazania-2> [dostęp: 20.06.2024].

**Jerzy Paczkowski**

Pomorski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku

## **Matematyka szkolna czy praktyczna. Co mówią wyniki badania PISA 2022 i egzaminu ósmoklasisty 2021?**

### **Streszczenie**

Czy egzamin ósmoklasisty i badania PISA są porównywalne? Które wyniki tych badań są bardziej znaczące i pomocne w pracy edukacyjnej szkół? Co należy rozumieć jako „matematykę szkolną”, a co jako „matematykę praktyczną”? Na te i inne pytania spróbuję odpowiedzieć poprzez porównanie pewnych wyników obszarów badawczych, np. konstrukcja zadań testowych, określenie poziomów umiejętności, stosunek uczniów do szkoły i przedmiotu.

Egzamin ósmoklasisty 2021, a także badania PISA 2022, przeprowadzone w odstępnie jednego roku, dotyczyły tego samego rocznika uczniów – absolwenta szkoły podstawowej w roku 2021, późniejszego pierwszoklasisty szkoły ponadpodstawowej w roku 2022. Tyle tylko, że czas badań jest odległy, różne były procedury, komponenty i narzędzia badawcze.

Warto porównać wyniki obu badań w niektórych obszarach matematyki, zwracając przy tym uwagę na pewne różnice, wynikające z odmiennej metodologii badawczej, jak też oczekiwań badaczy, uwarunkowanych założonymi celami, a także zwracając uwagę na pewne podobieństwa. Sprawozdania z badań, w szczególności PISA 2022, są obszernie, więc w swoich porównaniach i rozważaniach ograniczę się do kilku wybranych zagadnień, związanych z wiedzą i umiejętnościami matematycznymi uczniów.

Ponieważ nie lubimy (my, nauczyciele) czytać obszernych sprawozdań z przeprowadzonych badań, w artykule zamieszczam znaczną ilość zestawień tabelarycznych, z komentarzem, jako że graficzna prezentacja pozwala łatwiej zauważyć podobieństwa i różnice obu badań – EO 2021 i PISA 2022.

### **Wstęp – charakterystyka badań EO 2021 i PISA 2022**

Są to dwa różne badania – egzamin ósmoklasisty 2021 i badanie PISA 2022 – ale przeprowadzone na tej samej populacji. Badania te, jak też uzyskane wyniki, raczej są nieporównywalne, choćby ze względu na różną metodologię badania wiedzy i umiejętności uczniów, odmienne skalowanie wyników, ale także różne konstrukcje zadań. Ponadto w przypadku badań PISA mamy również do czynienia z dodatkowym ankietowym badaniem kontekstowym uczniów, rodziców, dyrektorów szkół. Jednak można w obu badaniach odnaleźć pewne wspólne analizy wyników, które dotyczą tych samych lub podobnych problemów.

**Tabela 1. Egzamin ósmoklasisty 2021 i PISA 2022 – charakterystyka**

	Egzamin ósmoklasisty 2021	Badanie PISA 2022
Cel	Określenie poziomu wykształcenia ogólnego uczniów w zakresie obowiązkowych przedmiotów egzaminacyjnych [...] zapewnienie [...] informacji zwrotnej na temat tego poziomu wykształcenia  Zakres badanej wiedzy i umiejętności określa podstawa programowa kształcenia ogólnego 2017 (z późniejszymi zmianami – patrz: wymagania egzaminacyjne)	Sprawdzenie umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy i tym samym określenie, na ile młodzież jest przygotowana do podjęcia wyzwań, które staną przed nią w dorosłym życiu  Zakres sprawdzanych umiejętności nie ogranicza się do zagadnień zawartych w krajowych podstawach programowych**
Metoda	Jeden arkusz egzaminacyjny dla wszystkich uczniów. Czas rozwiązywania zadań z arkusza – 90-120 minut, w zależności od przedmiotu	5 podzestawów zadań: 1 podzestaw startowy (przypisuje uczniowi poziom umiejętności: „niski”, „średni”, „wysoki”), 2 podzestawy etapu I („niski”, „wysoki”), 2 podzestawy etapu II („niski”, „wysoki”)
Dziedziny pomiaru	Język polski, matematyka, język obcy	Dziedzina wiodąca: Umiejętności matematyczne. Ponadto: Rozumienie czytanego tekstu; Rozumowanie w naukach przyrodniczych.  Dodatkowe 2 dziedziny: Kreatywne myślenie; Umiejętności ekonomiczno-finansowe
Termin	25–27 maja 2021 r.	7 marca – 9 kwietnia 2022 r.
Liczebność	Cała populacja – blisko 343 tysiące uczniów klas ósmych szkół podstawowych	Reprezentatywna próba – 6011 uczniów (rocznik 2006) z liceów ogólnokształcących, techników, szkół branżowych I stopnia i szcztątkowo ze szkół podstawowych
Wyniki	Wyniki na skali 0–100 punktów procentowych. Średni wynik zmienny dla każdej edycji. Brak możliwości porównywania wyników kolejnych edycji	Wyniki na skali, przy założonej średniej 500 punktów z odchyleniem standardowym 100 punktów  Wyniki każdej edycji odnoszone są do skali edycji PISA 2000
Poziomy umiejętności	Określone na skali staninowej, uwzględniającej centyle	Określone punktowo, arbitralnie przez zespół projektujący badania

\* INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty w roku szkolnym 2023/2024 oraz od roku szkolnego 2024/2025, CKE, Warszawa 2017 (2023).

\*\* Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022, IBE, Warszawa 2024, s. 9, PISA2022\_Polscy-pietnastolatki-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf (ibe.edu.pl) [dostęp: 7.07.2024].

W dalszej części artykułu skupię się na egzaminach i badaniach PISA, dotyczących umiejętności matematycznych. Już w tytule artykułu pojawiły się pojęcia „matematyka szkolna” i „matematyka praktyczna”, których znaczenie – przyjęte przez autora artykułu – wymaga nie tyle wyjaśnienia, co przybliżenia pojęciowego.

**Matematyka szkolna** – czyli zakres wiadomości i umiejętności, jakie zawarte są w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z 2017 roku (Rozporządzenie MEN 15.02.2017 r., Dz.U. z 2017 r., poz. 356), które będą podlegały ocenie szkolnej (ocena bieżąco, śródroczna i końcowa) i którymi również uczeń będzie musiał wykazać się na egzaminie ósmoklasisty. Podczas edukacji szkolnej uczeń ma możliwość rozwiązywania zadań tzw. praktycznych, gdzie może wykorzystać swoje wiadomości i umiejętności z matematyki.

**Matematyka praktyczna** – umiejętności praktycznego zastosowania wiedzy (wiadomości i umiejętności, również spoza treści zawartych w podstawie programowej) w kontekście praktycznym, w sytuacji bliskiej i znanej uczniowi oraz w odniesieniu do realnej rzeczywistości. Wiadomości i umiejętności, wyniesione z matematycznej edukacji szkolnej stanowią narzędzie do rozwiązywania problemów praktycznych. Zakres praktycznego zastosowania widoczny jest w zadaniach PISA, badających umiejętności matematyczne, jednej z dziedzin wiodących tych badań.

**Komfort uczniów** podczas egzaminowania i badań PISA był różny. W związku z pandemią COVID-19 od drugiego semestru w roku szkolnym 2019/2020 i prawie przez cały rok szkolny 2020/2021 w szkołach prowadzono zdalne nauczanie. Nauczyciele i uczniowie stopniowo uczyli się i wdrażali do komunikacji internetowej za pomocą różnych aplikacji. Brakowało bezpośredniego kontaktu nauczyciela z uczniem, brakowało też możliwości przekazywania na bieżąco indywidualnej informacji zwrotnej w relacji nauczyciel→uczeń, uczeń→nauczyciel.

**Ósmoklasista**, przez kilka lat uczęszczania do szkoły podstawowej, **miał świadomość, że w maju 2021 roku czeka go doniosły i ważny egzamin z trzech przedmiotów**. Doniosły, bo powszechny i obowiązkowy dla wszystkich, sprawdzający wiadomości i umiejętności tymi samymi testami, a więc porównywalny w skali kraju. Ważny, bo wyniki z egzaminu to jakby furtka do wybranej szkoły, ale także potwierdzenie poziomu osiągnięć ucznia na tle populacji, o czym informuje go skala centylowa.

Ósmoklasista, przygotowując się do tego egzaminu, miał dostęp do wszystkich zadań testowych, upublicznianych na stronach CKE i w mediach. Mógł „ćwiczyć”, rozwiązując na lekcjach i w domu zadania z różnych publikacji, różne pod względem konstrukcji i typu. Miał wreszcie szansę sprawdzenia się podczas egzaminów próbnych.

W tabeli 2 przedstawiam zestawienie takich zadań z egzaminów próbnych i końcowych z matematyki oraz innych pomocnych publikacji w latach 2017–2022, dostępnych na stronach CKE.

**Tabela 2. Rozkład ilościowy zadań (według typów) z matematyki w materiałach egzaminacyjnych ósmoklasisty dostępnych na stronie CKE/OKE (stan na 30.06.2021)<sup>1</sup>**

	Liczba zadań – według typów zadań							Razem zadań
	WW	L	PF	Arg	KO(2)	RO(3)	RO(4)	
Informator 2017	10	3	6	2	7	5	2	35
Arkusz pokazowy 2017	7	3	5	1	3	2	1	22
Próbny (XII-2018)	6	3	5	1	3	3		21
Ćwiczenia (III-2019 Kr)	14	7	9	3	9	2	4	48
Egzamin (IV-2019)	11	1	3		3	3		21
Próbny (IV-2020)	9	1	5		3	3		21
Egzamin (VI-2020)	11	2	2		3	3		21
Próbny (III-2021)	8	1	5	1	2	2		19
Egzamin (V-2021)	9	4	1	1	2	2		19
RAZEM (2017–2021)	85	25	41	9	35	25	7	227
RAZEM (stan na 30.04.2021)	76	21	40	8	33	23	7	208

**Legenda:** WW – zadania wielokrotnego wyboru, L – zadania z luką, PF – zadania typu „Prawda-Falsz”, Arg – zadania na argumentowanie, w których należało wybrać poprawną odpowiedź i dobrać do niej uzasadnienie, KO – zadanie otwarte krótkiej odpowiedzi, RO – zadanie otwarte rozszerzonej odpowiedzi; zadania WW, L, PF, Arg – to zadania zamknięte

Jak widać w tabeli 2, ósmoklasista, przygotowując się do egzaminu z matematyki w maju 2021 roku, miał do czynienia z wystarczająco dużą liczbą zadań z różnych obszarów matematyki szkolnej. Mógł przy tym oswoić się zarówno ze strukturą arkusza egzaminacyjnego, jak i z typami zadań.

Podczas samego egzaminu EO 2021 z matematyki ósmoklasista miał do rozwiązania 19 zadań, w tym cztery zadania otwarte.

**Pierwszoklasista ze szkoły ponadpodstawowej** w roku szkolnym 2021/2022 dopiero **rozpoczął edukację w nowej szkole**. Jeszcze nie oddziaływała na niego presja czekającego go egzaminu. Z zadaniami testowymi badań PISA 2022, z ich konstrukcją, jak też sposobem rozwiązywania i zapisywania rozwiązań, przy wykorzystaniu komputerów i odpowiedniej aplikacji, pierwszoklasista zetknął się po raz pierwszy.

W ciągu dwóch godzin pierwszoklasista, biorący udział a badaniu PISA 2022, rozwiązywali zadania z dwóch przydzielonych im dziedzin, spośród pięciu dziedzin przyjętych w badaniach PISA 2022. Dzięki zastosowaniu komputerów i odpowiedniej aplikacji możliwe było – po rozwiązaniu zadań z podzestawu startowego i ustalenie poziomu (w zależności od uzyskanych wyników w podzestawie startowym aplikacja przypisuje badanemu uczniowi „niski”, „średni”, „wysoki”) – dostosowanie pod względem poziomu („niski”, „wysoki”) kolejnego podzestawu z etapu I, a następnie według tej samej procedury kolejnego podzestawu z etapu II badania. Do oceny umiejętności matematycznych (pozostałych

<sup>1</sup> J. Paczkowski, *Egzamin ósmoklasisty z matematyki – z perspektywy 4 lat (2019–2022)*, „Informator Oświatowy” PODN w Słupsku, nr 4/2022, s. 49–53.

dziedzin również) wykorzystano 234 zadania. Duża liczba zadań pozwoliła na rozbudowę podskal reprezentujących poszczególne podobszary głównej (w danej edycji badania) badanej umiejętności; jednocześnie test – lepiej dostosowany do umiejętności badanego – miał bardziej przyjazny charakter<sup>2</sup>.

**Tabela 3. Liczba zadań przypisanych uczniowi według podzestawów w badaniach PISA 2022**

		Poziom „niski”	Poziom „wysoki”
Podzestaw startowy	7–10 zadań	x	x
Podzestaw – I etap	x	12–15 zadań	12–15 zadań
Podzestaw – II etap	x	12–15 zadań	12–15 zadań

A więc uczeń miał do rozwiązania 31–40 zadań z jednej dziedziny.

Tak zaprojektowane procedury badania PISA „przypisywały” uczniowi ścieżkę działania adaptacyjnego, stosownie do jego poziomu umiejętności (pod warunkiem, że na etapie startowym i kolejnym rozwiąże 50% zadań poprawnie)

### Zadania matematyczne – dobór, konstrukcja, treści i wyniki badań

Każde wyniki w badaniach PISA są interpretowane na przyjętej w 2000 roku skali o średnim wyniku 500 i odchyleniu standardowym 100. Aby można było mówić o porównywalności wyników, w każdym badaniu w każdej dziedzinie są zadania kotwiczące, dla których wyniki znane były z poprzednich edycji. One w dużej mierze decydowały o tym, że można było porównywać wyniki każdej edycji. Dlatego też przy omawianiu wyników badań PISA ujawnia się niewielką liczbę zadań przykładowych. Na 234 zadania mamy 74 zadania kotwiczące i 160 nowych zadań.

Przyjęto zasadę, że co 3 lata zmienia się miejsce danej dziedziny w całokształcie badań – raz na 9 lat jest ona dziedziną wiodącą, a innym razem dziedziną dodatkową. W przypadku umiejętności matematycznych stanowiły one dziedzinę wiodącą w badaniach PISA 2003, PISA 2012 i PISA 2022.

W badaniach PISA 2022 dotyczących umiejętności matematycznych (także w pozostałych dziedzinach) wykorzystano wiązki zadaniowe. W raporcie z badań w części dotyczącej myślenia matematycznego<sup>3</sup> zamieszczono przykłady czterech wiązek zawierających łącznie 10 zadań (otwarte lub zamknięte). Także w odpowiedniej zakładce na stronie IBE<sup>4</sup> można zapoznać się z kolejnymi siedmioma przykładami takich wiązek. Udostępnione zadania nie będą już wykorzystywane w przyszłych badaniach PISA. Każda wiązka zadaniowa miała swoją metryczkę, w której zawarto niezbędne informacje, klasyfikujące zadanie, a także zasady kodowania odpowiedzi, np. w przypadku zadań otwartych. Zadania zamknięte były automatycznie oceniane przez aplikację komputerową.

<sup>2</sup> *Polscy piętnastolatkwie...*, s. 33.

<sup>3</sup> *Polscy piętnastolatkwie...*, s. 92 i n.

<sup>4</sup> Przykładowe siedem zadań z różnych obszarów wiedzy i umiejętności matematycznych, PISA 2022: Mathematics Framework (oecd.org) [dostęp: 7.07.2024].



**Tabela 4. Przykładowa metryczka wiązki zadaniowej z dziedziny „Umiejętności matematyczne”**

Wiązka – zadanie	Powierzchnia lasów – CMA161Q04
Obszar treści matematycznych	Niepewność i dane [statystyka – dop. autora, JP]
Proces	Rozumowanie
Kontekst	Społeczny
Format zadania	Zadanie otwarte, oceniane przez koderów
Rozwiązania	Opisane w kryteriach oceniania poniżej
Poziom umiejętności	6

Tak więc **każde z zadań PISA ma przypisany:**

1. badany proces (formułowanie problemu, zastosowanie narzędzi i metod, interpretowanie i ocenianie uzyskanych wyników),
2. kontekst praktyczny zadania (osobisty – odnoszący się do ucznia; społeczny – wiążący się ze społecznością lokalną; zawodowy – związany z wykonywanym zawodem/pracą; naukowy – związany z zastosowaniem matematyki w nauce i technice).

Taki zapis w metryczce pozwalał zanalizować wyniki rozwiązywanych zadań pod kątem badanego procesu lub badanego kontekstu zadania.

**Uczeń biorący udział w badaniach PISA 2022 widział jedynie każdą wiązkę zadaniową na ekranie komputera**, i to w kilku odsłonach – wprowadzenie z ewentualnymi przykładami, które pozwalają właściwie rozpoznać, czego będzie dotyczyć wiązka, kilka odsłon z zadaniami tej wiązki, w których uczeń odnajdzie polecenia i miejsce wpisania poprawnej odpowiedzi. Zdarzało się, że każda odsłona z zadaniem posiadała dwie zakładki.

Podobny zamysł konstruktorski widzimy w zadaniach egzaminu gimnazjalnego z matematyki 2021, gdzie tekst zadania był wprowadzeniem, do którego dołączone zostały dwa lub trzy pytania. Jednak większość zadań stanowiły samodzielnie odrębność. Łatwo jest także rozpoznać kontekst zadań egzaminacyjnych. W przypadku większości zadań z matematyki EO 2021 możemy mówić o kontekście naukowym, w rozumieniu matematyki szkolnej (11 na 19 zadań w arkuszu). Dalsze cztery zadania mają kontekst osobisty, dwa zadania – kontekst społeczny, dwa zadania – kontekst zawodowy.

Także w odniesieniu do zadań matematycznych egzaminu ósmoklasisty 2021 można przeprowadzić analizę pod kątem „praktyczności” zadań, czyli wykorzystania i zastosowania przez ucznia wiadomości i umiejętności w sytuacjach praktycznych – 7 zadań na 19 zadań EO 2021 w różnej formie kontekstowej odwoływało się do doświadczeń ucznia w jego relacjach z rzeczywistością, natomiast pozostałe 12 zadań było typowymi zadaniami z zakresu matematyki szkolnej, sprawdzającymi umiejętność działań na reprezentacjach matematycznych<sup>5</sup>.

Projektowane zadania w obu badaniach uwzględniały wszystkie działy edukacji matematycznej.

<sup>5</sup> Przypisanie zadaniom z matematyki EO 2021 zarówno kontekstu zadaniowego, jak i „praktyczności” przeprowadziłem intuicyjnie.

**Tabela 5. Zakres treści matematycznych w badaniach PISA 2022 i egzaminach EO 2021**

Treści matematyczne PISA 2022 i ich charakterystyka – według projektu badań		Treści matematyczne EO 2021 – według działów PP 2017
Ilość	Obliczenia, w tym zrozumienie sensu wykonywanych obliczeń; szacowanie i przybliżanie wielkości liczbowych oraz symulacje komputerowe	Liczby – działania na liczbach rzeczywistych; potęgowanie, pierwiastkowanie; przybliżenia; obliczenia procentowe
Zmiana i związki	Zależności funkcyjne oraz relacje	Algebra – wyrażenia algebraiczne; równania i nierówności; proporcje
Przestrzeń i kształt	Sytuacje geometryczne i związki przestrzenne	Geometria płaska i przestrzenna – własności; figury i bryły
Niepewność i dane	Zjawiska losowe, rozważania o charakterze statystycznym oraz warunkowe podejmowanie decyzji	Statystyka opisowa i elementy rachunku prawdopodobieństwa

**Źródło: Polscy piętnastolatki..., s. 42 i opracowanie własne.**

W obu badaniach dobór zadań pod względem treści nie był przypadkowy. W badaniach PISA 2022 dążeniem zespołu projektującego matematyczne zestawy zadaniowe było, aby docelowo rozłożenie ilościowe zadań według badanych treści było równomierne, do 25% w każdym obszarze treści matematycznych. Udało się to w przybliżeniu jedynie w odniesieniu do zadań kotwicznych. Stąd różnice w udziale procentowym zadań według badanych treści matematycznych – patrz: tabela 6.

Natomiast zadania na egzaminie ósmoklasisty 2021 zachowują proporcję, zgodną ilościowo z treściami podstawy programowej z matematyki 2017 i ilością godzin lekcyjnych przeznaczonych w programach nauczania.

**Tabela 6. Udział treści matematycznych w badaniach PISA 2022 i EO 2021 (w procentach)**

Rodzaj badania	Liczba zadań	Treści matematyczne			
		Ilość	Zmiana i związki	Przestrzeń i kształt	Niepewność i dane
		Udział w pakiecie zadaniowym (w procentach)			
PISA 2022	234	32%	24%	18%	26%
EO 2021	19	47%	16%	21%	16%
EO 2019-2021	61	43%	11%	33%	13%

**Źródło: Polscy piętnastolatki..., s. 44 i opracowanie własne.**

## Wyniki badań PISA 2022 i EO 2021 w dobie zmian – poziomy umiejętności

Wyniki badań PISA 2022 w Polsce w przypadku piętnastolatków są porównywalne z wynikami z edycji PISA 2018 i każdej wcześniejszej. Bardziej miarodajne jest porównanie wyników PISA 2022 z wynikami badań PISA 2012 i PISA 2003, gdy umiejętności matematyczne były dziedziną wiodącą badań. Wszystkie uzyskiwane wyniki interpretowane są na znormalizowanej skali (500;100) z 2000 roku.

Warto pamiętać, że w roku 2017 zmieniła się struktura szkolnictwa w Polsce. Jak już wspomniałem, w 2022 roku piętnastolatki chodzili do pierwszej klasy szkół ponadpodstawowych, natomiast w latach 2003–2018 piętnastolatki byli uczniami trzeciej klasy gimnazjum. W obu sytuacjach możemy mówić o odmiennym podejściu psychologicznym i emocjonalnym uczniów do badań. Podkreślali to autorzy opracowań wyników PISA 2022, którzy nieco niższe wyniki niż w edycjach poprzednich tłumaczyli między innymi brakiem takiego podejścia emocjonalnego piętnastolatków będących w pierwszej klasie szkół ponadpodstawowych, dla których perspektywa ewentualnego egzaminu maturalnego (zawodowego) była odległa.

Również okres nauki zdalnej w drugiej połowie roku szkolnego 2019/2020 i prawie w całym roku szkolnym 2020/2021, z powodu pandemii COVID-19, mógł mieć wpływ na przygotowanie matematyczne uczniów do egzaminu ósmoklasisty 2021 i badania PISA 2022.

Inaczej natomiast przedstawia się porównywalność wyników egzaminów ósmoklasisty z lat 2019–2021 (nawet do 2024). W tej chwili brak narzędzia, które pozwala znormalizować wyniki<sup>6</sup>.

Tabela 7 przedstawia próbę „przełożenia” wyniku egzaminu ósmoklasisty 2021 z matematyki oraz działów matematycznych na skalę (500;100), przy zachowaniu tendencji w punktacji według treści matematycznych (działów). W tabeli uwzględniono wyniki PISA 2022 jako właściwe dla populacji rocznika 2006, a także wyniki PISA 2003 i PISA 2012, w których to badaniach umiejętności matematyczne były dziedziną wiodącą.

**Tabela 7. Wyniki PISA i EO 2021 według treści matematycznych w skali (500;100)**

Rodzaj badania	Średni wynik z matematyki	Treści matematyczne			
		Ilość	Zmiana i związki	Przestrzeń i kształt	Niepewność i dane
		Wynik w treściach – skala (500;100)			
PISA 2003	490	492	484	490	494
PISA 2012	518	519	510	525	517
PISA 2022	489	493	483	487	489
EO 2021 (w.2)*	470	472	456	463	496

**Źródło:** *Polscy piętnastolatki...*, s. 59-60 i opracowanie własne.

\*Przy przeliczaniu wyników EO 2021 przyjęto, że wyniki te mieszczą się na znormalizowanej skali (50;10). W przeliczeniu na skalę (500;100) przyjęto intuicyjnie wzór, który pozwalał na umieszczenie wyników w skali badań PISA w przedziale wyników typowych (400;600)

<sup>6</sup> Działania takie były skutecznie podejmowane w latach 2002–2014 dla sześcioletnich szkół podstawowych, gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (rok 2012 cechowała średnia wyników = 100) – patrz: <https://pwe.ibe.edu.pl/>. Można było otrzymać graficzną interpretację średnich wyników danej szkoły. Kolejnym narzędziem była EWD, pokazująca przyrost umiejętności uczniów, poprzez porównanie wyników egzaminów dwóch kolejnych etapów kształcenia – patrz: <https://ewd.edu.pl/>.

Wyniki PISA 2022 są zbliżone do wyników PISA 2003 – tak więc jakby w dziedzinie myślenia matematycznego wróciliśmy do poziomu „wyjściowego” cyklu badań.

Daje się także zauważyć, że wyniki PISA 2022 według treści/działów matematycznych mieszczą się w skali (500;100) w obrębie tzw. wyników typowych. Dlatego dla porównywalności (intuicyjnej) wyniku EO 2021 należało tak dobrać metodę przeliczania, aby wyniki EO także mieściły się w obrębie wyników typowych skali (500;100). Warto pamiętać, że średni wynik z matematyki na egzaminie ósmoklasisty 2021 wyniósł 47 punktów procentowych, przy odchyleniu standardowym równym 26.

Z zestawienia w tabeli 7 wynika, że w obu badaniach uczniowie czuli się lepiej, byli bardziej pewni, więcej potrafili przy rozwiązywaniu zadań związanych z działaniami na liczbach („Ilość”) oraz związanych z analizą statystyczną i rachunkiem prawdopodobieństwa („Niepewność i dane”) – zgodnie z zakresem treści w tabeli 5. Słabiej natomiast wypadali przy rozwiązywaniu zadań związanych z wyrażeniami algebraicznymi i z wykorzystaniem równań („Zmiana i związki”).

Rozkład indywidualnych wyników uczniów w obu badaniach tworzy chmurę, którą można uporządkować, wprowadzając wielostopniowe skale poziomów. W analizie wyników egzaminów od wielu lat stosowana jest 9-stopniowa skala staninowa, dzięki której do określonego poziomu można było przypisać wynik indywidualny. Dla poszczególnych poziomów skali staninowej brak jest charakterystyki umiejętności uczniów na danym poziomie. Wyniki typowe uczniów (ok. 68%) w skali (50;10) mieszczą się od trzeciego („niski”) do siódmego stanina („wysoki”).

W badaniach PISA przyjęto 6-stopniową skalę. Każdy z poziomów w dziedzinie „Umiejętności matematyczne” opisywał umiejętności uczniów. Wyniki typowe uczniów mieszczą się w skali (500:100) od poziomu 2 (421–482 punkty) do poziomu 4 (545–606 punktów).

**Tabela 8. Poziomy umiejętności w badaniu PISA 2022 – charakterystyka**

Poziom	Zakres punktów	Charakterystyka
6	Powyżej 669 pkt	Uczniowie potrafią pracować z problemami sformułowanymi w abstrakcyjny sposób, wykazują się kreatywnym i elastycznym myśleniem w poszukiwaniu rozwiązania. [...] Rozumieją pojęcia matematyczne, uzasadniają swoje rozumowanie. [...] Potrafią myśleć krytycznie oraz biegle posługują się operacjami symbolicznymi i formalnymi [...]. Umieją ocenić [...] poprawność sposobu rozumowania i uzyskanego rozwiązania w odniesieniu do postawionego problemu
5	607–669 pkt	Uczniowie potrafią konstruować modele złożonych sytuacji i pracować z nimi [...]. Stosują dobrze zaplanowane strategie w celu rozwiązywania złożonych zadań [...]. Radzą sobie z problemami, których rozwiązania wymagają użycia wiedzy matematycznej niepodanej wprost w zadaniu. Potrafią ocenić poprawność swojej pracy i skonfrontować uzyskane wyniki z praktycznym kontekstem rozwiązywanego problemu

Poziom	Zakres punktów	Charakterystyka
4	545–606 pkt	Uczniowie potrafią efektywnie pracować z podanymi wprost modelami złożonych sytuacji realnych [...] oraz pracować z modelami, które samodzielnie stworzyli [...]. Stosują niektóre aspekty krytycznego myślenia [...] posługując się rozumowaniem jakościowym [...]. Umieją wybierać i łączyć różne reprezentacje, w tym symboliczne i graficzne, wiążąc je bezpośrednio z rozważaną sytuacją praktyczną [...]
3	483–544 pkt.	Uczniowie potrafią budować strategie [...]. Potrafią rozwiązywać zadania, które wymagają wykonania kilku różnych, lecz rutynowych obliczeń, [...] Umieją zastosować wizualizację przestrzenną [...]. Potrafią interpretować oraz wykorzystywać informacje pochodzące z różnych źródeł oraz wyciągać z nich bezpośrednio wnioski [...]. Biegle posługują się procentami, ułamkami zwykłymi i dziesiętnymi oraz proporcjami
2	421–482 pkt	Uczniowie potrafią rozpoznać sytuacje, w których muszą stworzyć prostą strategię rozwiązania problemu [...]. Potrafią wydobyć istotne informacje z jednego lub z większej liczby źródeł oraz wykorzystują reprezentacje, takie jak tabele, wykresy lub płaskie reprezentacje obiektów trójwymiarowych. Wykazują podstawowe zrozumienie związków funkcyjnych i potrafią rozwiązywać zadania, wykorzystując proste zależności. Potrafią dosłownie zinterpretować uzyskane wyniki
1	295–420 pkt	Uczniowie potrafią odpowiedzieć na jasno sformułowane pytania dotyczące prostych kontekstów, gdzie wszystkie potrzebne informacje są podane. [...] Potrafią wykonywać proste, rutynowe czynności zgodnie z podanymi wprost wskazówkami [...]. Podejmują działania, które są oczywiste lub wymagają tylko minimalnej syntezy informacji, w sytuacjach, gdy niezbędne działania wynikają jasno z polecenia. Potrafią wykorzystywać podstawowe procedury, wzory i działania, aby rozwiązać zadania najczęściej dotyczące liczb całkowitych. [...] Umieją rozpoznać, które dane są zbędne i mogą być pominięte w rozwiązaniu problemu. [...] Potrafią wykonać proste polecenie, opisujące jeden krok lub działanie
<b>Poniżej poziomu 1</b>	Poniżej 295 pkt	

**Źródło:** *Polscy piętnastolatki...*, s. 51 i n. i opracowanie własne.

W charakterystyce poziomów w badaniach PISA można odnaleźć odniesienie do charakterystyki umiejętności uczniów w taksonomii ABC<sup>7</sup>:

**(IV) Poziom D – Stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych** – umiejętność formułowania i rozwiązywania problemów, dokonywania analizy i syntezy nowych dla niego zjawisk, formułowania planu działania, tworzenia oryginalnych przedmiotów, wartościowania według pewnych kryteriów [*uczeń potrafi udowodnić, przewidzieć, wykryć, zanalizować, ocenić, zaplanować, zaproponować, opracować*]

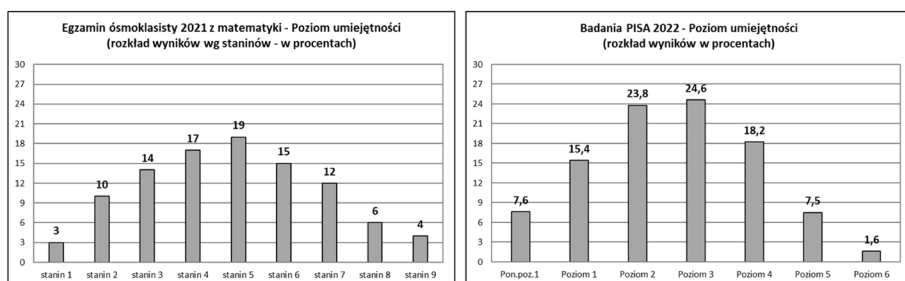
<sup>7</sup> J. Paczkowski, *Continuum, czyli ciągłość edukacji matematycznej w szkole podstawowej*, „Informator Oświatowy” PODN w Słupsku, nr 4/2021, s. 27 i n.

(III) **Poziom C – Stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych** – praktyczne posługiwanie się wiadomościami wg podanych uprzednio wzorów [uczeń potrafi wykonać, rozwiązać, zastosować, skonstruować, porównać, określić, narysować, sklasyfikować, zmierzyć, połączyć, zaprojektować, wybrać sposób, wykreślić]

(II) **Poziom B – Zrozumienie wiadomości** – umiejętność przedstawienia wiadomości w innej formie, uporządkowania, streszczenia i omówienia [uczeń potrafi wyjaśnić, scharakteryzować, streścić, rozróżnić, uzasadnić, zilustrować]

(I) **Poziom A – Zapamiętanie wiadomości** – przypomnienie sobie pewnych terminów, faktów, praw i teorii naukowych, zasad działania; bez mylenia ich i zniekształcania [uczeń potrafi rozpoznać, wymienić elementy, podać, określić, zdefiniować, zidentyfikować, wyliczyć]

Dla porównania, na rysunku 1 przedstawiam wykresy dotyczące poziomów umiejętności matematycznych osiągniętych przez uczniów w badaniach EO 2021 i PISA 2022. Kształty wykresów przypominają rozkład normalny wyników. Odrzucając z wykresów po dwie skrajne kolumny, mamy obraz typowych wyników uczniów. Bardziej prawdziwy, wynikający z metodologii badań, wydaje się wykres umiejętności matematycznych uczniów w badaniach PISA. Niepokoić może w obu badaniach duża liczba uczniów o niskim poziomie umiejętności, zwłaszcza znacząca w badaniach PISA.



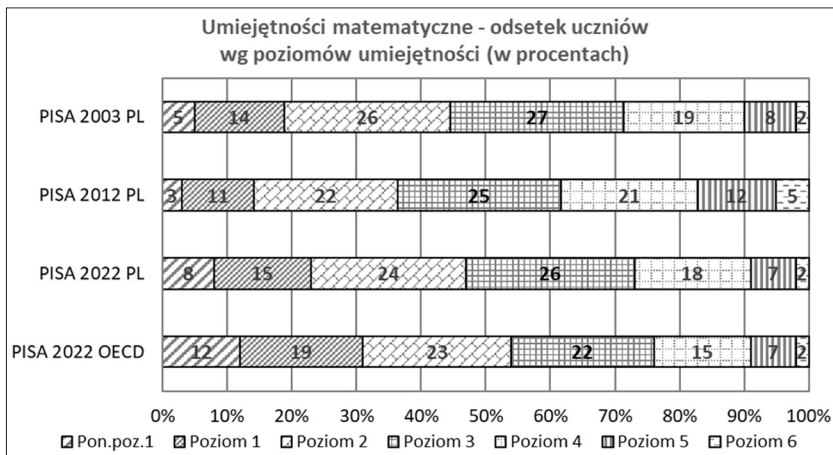
Rysunek 1. Wykres poziomu umiejętności uczniów – EO 2021 i badanie PISA 2022

Różnica wyników według poziomów umiejętności badanych uczniów uwarunkowana jest podejściem metodologicznym:

- Ósmoklasiści badani byli tym samym testem z zadaniami, natomiast uczestnicy badań PISA mieli zestawy zadań dostosowane do ich możliwości (ustalenie poziomu umiejętności za pomocą podzestawu startowego i podzestawów kolejnych etapów).
- Ósmoklasiści byli od miesięcy emocjonalnie przygotowani do egzaminu, podczas gdy pierwszoklasiści szkół ponadpodstawowych jakby z marszu rozwiązywali zadania matematyczne w badaniach PISA.
- Przyjęto różne formy skalowania poziomów. W egzaminie ósmoklasisty obowiązuje 9-stopniowa skala rozkładu staninowego, skorelowana ze standardowym rozkładem normalnym wyników. W badaniach PISA obowiązywało 7 poziomów (w tym „poziom poniżej poziomu 1”), a ich zakres punktowy określony został arbitralnie przez konstruktorów badania.



Na rysunku 2 przedstawiam graficzną interpretację **rozkładu wyników uczniów według poziomów umiejętności**. Wybrałem jedynie wyniki badań PISA 2003, PISA 2012 i PISA 2022, w których „Umiejętności matematyczne” były dziedziną wiodącą w badaniach.



**Rysunek 2. Odsetek uczniów w Polsce i w krajach OECD na poszczególnych poziomach umiejętności matematycznych w latach 2003–2022**

**Źródło:** *Polscy piętnastolatki...*, s. 53 i n.

Porównując lata 2003 i 2022, można zauważyć, że odsetek uczniów o wysokich i bardzo wysokich umiejętnościach matematycznych (poziom 5 i poziom 6) nie uległ zmianie. Natomiast odsetek uczniów o niskich i poniżej niskich umiejętnościach (poziom 1 i poziom 2) niepokojąco wzrósł. Wzrost odsetka uczniów na poziomie 1 i poziomie 2 umiejętności obserwujemy również w odniesieniu do badań PISA 2018<sup>8</sup>. Natomiast pozytywne wyniki badania umiejętności matematycznych PISA 2012 (mniejszy odsetek uczniów o niskich umiejętnościach, większy odsetek – o wyższych umiejętnościach) można tłumaczyć stabilizacją strukturalną i egzaminacyjną w systemie edukacyjnym w Polsce, a także wieloletnim efektem dobrej pracy nauczycieli z uczniami klas gimnazjalnych.

Jak natomiast przedstawiał się **rozkład wyników uczniów PISA 2022 według poziomów umiejętności matematycznych ze względu na typ szkoły?** Największy odsetek uczniów dla poziomu umiejętności poniżej 1. mamy wśród uczniów szkół branżowych I stopnia (29%), kolejno w technikach (6%) i w liceach ogólnokształcących (2%). Natomiast największy odsetek uczniów na poziomie umiejętności powyżej 3. mamy w liceach ogólnokształcących (40%), kolejno w technikach (21%) i w branżowych szkołach I stopnia (8%)<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> *Polscy piętnastolatki...*, s. 53 i n.

<sup>9</sup> Tamże, s. 28. Ze względu na małą liczbę uczniów szkół podstawowych, biorących udział w badaniach PISA 2022, oszacowanie średnich umiejętności będzie obciążone błędem. Dlatego nie uwzględniono w tej analizie szkół podstawowych.



## Błąd dydaktyczny – twórczy i oczekiwany?

Oprócz badania umiejętności uczniów w trzech dziedzinach podstawowych (umiejętności matematyczne, rozumienie czytanego tekstu i rozumowanie w naukach przyrodniczych) prowadzono też badania w dziedzinach dodatkowych (myślenie kreatywne – od 2022 roku; umiejętności ekonomiczno-finansowe – od 2012 roku w każdej edycji). Ta ostatnia z dziedzin dotyczyła przede wszystkim orientacji w codziennym świecie finansowym, planowania finansów i zarządzania nimi, z przewidywaniem zysku lub ryzyka<sup>10</sup>. Z badań ekonomiczno-finansowych wynikało, że polscy uczniowie mają dobrą orientację w sprawach finansowych, potrafią podejmować decyzje, uwzględniając ich ryzyko.

Wśród wielu raportów i publikacji prezentujących wyniki badań PISA 2022 mamy również cenną publikację: *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne. Na podstawie rozwiązań zadań z badania PISA*, w której autorzy na podstawie przykładowych, częściowo odtajnionych, zadań wszystkich edycji od 2000 roku z dwóch dziedzin: rozumienie czytanego tekstu i rozumowania w naukach przyrodniczych przeprowadzają analizę konkretnych błędów<sup>11</sup>.

Istotą publikacji była odpowiedź na pytania: „Co jest błędem? Czy błąd zawsze jest błędem? Czyj błąd – nauczyciela czy ucznia?”

Autorzy w swoich rozważaniach wzięli pod uwagę standardową definicję błędu – ze *Słownika języka polskiego PWN*, rozwijając ją:

**Błąd** to: (1) niezgodność z obowiązującymi regułami pisania, liczenia, wymowy itp.; (2) niewłaściwe posunięcie; (3) fałszywe mniemanie o czymś.

O błędzie mówimy w dwóch aspektach: (1) musi on być **mimowolny**, (2) jego **istota i mechanizm**, który do niego prowadzi.

Błąd w odpowiedzi ucznia mógł powstać z „niedoczytania” tekstu zadania. Błąd ucznia mógł także wynikać z samego sformułowania zadania, którego część treści jako oczywista znajdowała się jedynie w umyśle konstruktora zadania, ale dla ucznia była „niewidoczna”.

Publikacja jest dość obszerna i wymaga spokojnej analizy i przewertowania jej. Pokazuje, jak w aspekcie dydaktycznym można wykorzystać popełniony błąd do kształtowania krytycznego i kreatywnego myślenia uczniów.

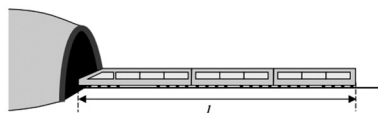
Przywołanie tej publikacji w tym momencie posłuży do pokazania możliwości popełnienia błędu przez ucznia – na przykładzie dwóch zadań z egzaminu ósmoklasisty.

<sup>10</sup> Umiejętności finansowe młodzieży. Główne wyniki badania PISA 2022, IBE, Warszawa 2024, [https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022\\_najwazniejsze\\_wyniki\\_badania.pdf](https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf) [dostęp: 7.07.2024].

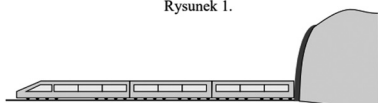
<sup>11</sup> *Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne. Na podstawie rozwiązań zadań z badania PISA*, IBE, Warszawa 2024, <https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA-RAPORT-WCAG.pdf> [dostęp: 7.07.2024].

**EO 2020 – zadanie 5**

Pociąg o długości  $l = 150$  m przejechał przez tunel o długości  $d = 350$  m ze stałą prędkością  $v = 20$  m/s.



Rysunek 1.



Rysunek 2.

Ile czasu upłynęło od momentu wjazdu czoła pociągu do tunelu (rysunek 1.) do momentu wyjazdu z tunelu końca ostatniego wagonu (rysunek 2.)? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

A. 7,5 s B. 17,5 s C. 25 s D. 36 s

**Rozumowanie**

(1) Pociąg wjechał do tunelu i wyjechał z tunelu (patrz rysunki), czyli musiał przebyć cały tunel o długości  $d = 350$  m.

A więc zajęło mu to 17,5 s (odpowiedź B).

(2) Początek pociągu wjeżdża do tunelu, pokonuje drogę  $d = 350$  m i wyjeżdża z tunelu, ciągnąc jeszcze za sobą zestaw wagonów. Dopiero kiedy z tunelu wyjedzie ostatni wagon, mówimy, że pociąg przejechał przez tunel.

Czyli lokomotywa pokonała drogą równą  $350 + 150 = 500$  m, co zajęło jej 25 s (odpowiedź C).

**Pytanie:** Czy pierwsze rozumowanie należy uznać jako błąd mimowolny? Czyli do przeanalizowania i naprawienia.

Błąd ucznia jest mimowolny – z rysunków wynika, że pociąg wjechał do tunelu i wyjechał z tunelu, a więc pokonał 350 m. Uczeń nie uwzględnił, że pociąg to nie punkt, który przebywał tunel, że pociąg miał pewną długość i „wyjeżdżał” z tunelu, gdy wszystkie wagony były poza tunelem.

**EO 2021 – zadanie 13**

Listewkę o długości 50 cm planowano pociąć na równe części. Iwona zaproponowała podział na kawałki po 5 cm i zaznaczyła na listewce czerwonym kolorem linie cięcia. Agata chciała podzielić tę samą listewkę na części po 2 cm i linie cięcia zaznaczyła na zielono.

Ile razy linia czerwona pokrywała się z linią zieloną? Wybierz właściwą odpowiedź spośród podanych.

A. 5 B. 4 C. 3 D. 2

**Rozumowanie**

(1) Iwona podzielić chciała listewkę na 10 części po 5 cm każda. Zaznaczyła kolorem czerwonym 9 (czy 10) cięć.

Agata chciała podzielić listewkę na 25 części po 2 cm każda. Zaznaczyła kolorem zielonym 24 (czy 25) cięć.

Czyli co piąta kreska zielona pokrywała się z kreską czerwoną.

Czyli odpowiedź A.

A może jednak odpowiedź B?

Błąd ucznia jest mimowolny, jeśli wybierze on odpowiedź A – uczeń widzi wszystkie linie podziału, wraz z tą ostatnią (na końcu listewki). Wtedy poprawna dla niego jest odpowiedź A. Tyle tylko, że na końcu listewki nie ma potrzeby robić cięcia. Czyli nie 5, ale 4 razy linie cięcia czerwone pokrywają się z zielonymi.

Pytanie do konstruktora zadania – czy chodziło o zaznaczanie linii (czyli nawet tej na końcu listwy; zaznaczanie linii na początku listwy nie było brane pod uwagę, bo wtedy wśród odpowiedzi powinna była znaleźć się także liczba 6), czy też chodziło o liczbę cięć?

### Myślenie kreatywne a umiejętności matematyczne

Analizując wyniki badań PISA 2022 i EO 2021, należałoby również przyjrzeć się wynikom badania PISA 2022 z dodatkowej dziedziny, jaką było **myślenie kreatywne**, która to dziedzina po raz pierwszy została poddana badaniu. W badaniu myślenia kreatywnego wykorzystano 32 zadania, które uczeń musiał rozwiązać w ciągu 60 minut<sup>12</sup>. Zadania te miały najczęściej charakter otwarty, tak więc kodowanie wypowiedzi/działań uczniów wymagało niezwykłej uwagi i rzetelności, zgodnie z procedurami kodowania zawartymi w specjalnej instrukcji.

W badaniach PISA 2022 przyjęto definicję adekwatną dla populacji badanych piętnastolatków<sup>13</sup>:

**Myślenie kreatywne** to umiejętność tworzenia, oceny i ulepszania pomysłów na rozwiązanie problemu lub twórcze wyrażenie się, które może prowadzić do powstania nowej wiedzy, skutecznych i oryginalnych rozwiązań, produktów czy dzieł sztuki.

Autorzy badania brali pod uwagę czynniki zewnętrzne i wewnętrzne, które mogły mieć wpływ na formę aktywności uczniów.

Model kompetencji, przyjęty w badaniu kreatywnego myślenia PISA 2022, obejmował trzy odrębne wymiary kreatywnego myślenia:

- tworzenie różnorodnych pomysłów,
- tworzenie kreatywnych pomysłów,
- ocenianie i ulepszanie pomysłów.

Ocenianie myślenia kreatywnego uczniów sprowadzało się weryfikowania umiejętności:

- tworzenia wypowiedzi pisemnej,
- przygotowania prezentacji graficznej,
- rozwiązywania problemów społecznych,
- rozwiązywania problemów naukowych.

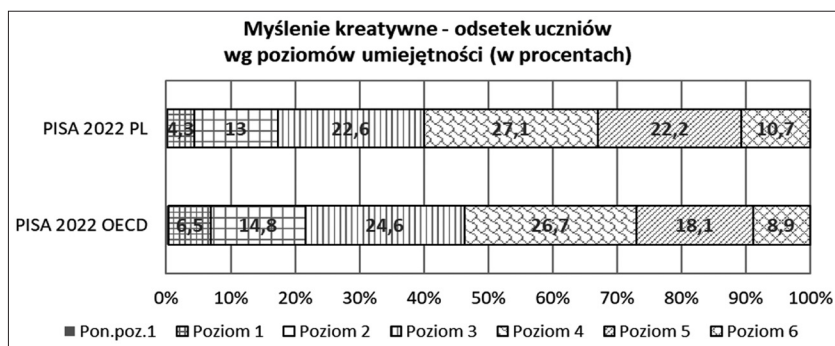
<sup>12</sup> Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022, IBE, Warszawa 2024, s. 12, PISA-2022-Myślenie-kreatywne-.pdf (ibe.edu.pl) [dostęp: 7.07.2024].

<sup>13</sup> Tamże, s. 15 i n.

Metodologia badań różni się od badań w dziedzinach przedmiotowych. Jest ciekawa, oryginalna. W dużej mierze dawała uczniom dużą swobodę wypowiedzi (według wyżej podanych umiejętności), a co za tym idzie, mogła sprawiać trudności w ocenie różnorodnych odpowiedzi uczniów, ich wytworów, postaw i zachowań.

Raport z badań nad myśleniem kreatywnym uczniów analizował tę dziedzinę w różnych płaszczyznach. Wyniki badań umieszczono w skali 60-punktowej. Najlepszy wynik uzyskali uczniowie z Singapuru (średnia 41 punktów). Polscy uczniowie uzyskali 34 punkty, plasując się na 11. miejscu wśród krajów OECD i na 6. miejscu wśród krajów UE. Wynik polskich uczniów był wyższy od średniej dla krajów OECD (33 punkty).

W badaniach uwzględniono także **poziomy myślenia kreatywnego uczniów** – podobnie jak w przypadku każdej badanej dziedziny umiejętności (umiejętności matematyczne, rozumienie czytanego tekstu, rozumowanie w naukach przyrodniczych). Na rysunku 3 widać, że różnice odsetka uczniów według poszczególnych poziomów dla polskich uczniów i uczniów krajów OECD były niewielkie. Wśród polskich uczniów był nieco mniejszy odsetek uczniów o poziomie umiejętności poniżej poziomu 2, ale też i dla poziomów 2 i 3. Natomiast na wyższych poziomach odsetek polskich uczniów był wyższy (zwłaszcza dla poziomów 5 i 6), aniżeli w krajach OECD.



**Rysunek 3. Odsetek uczniów, osiągających poszczególne poziomy umiejętności w badaniu myślenia kreatywnego PISA 2022**

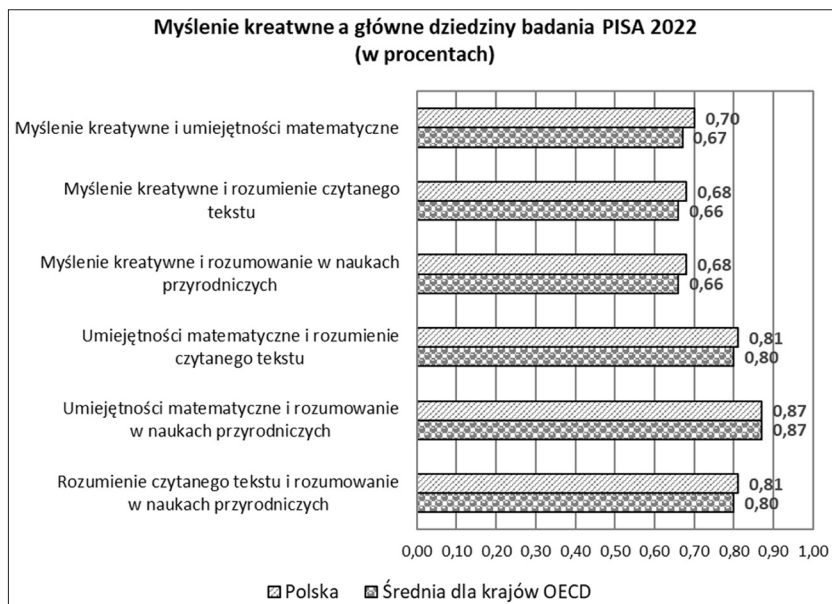
**Źródło:** *Myślenie poza schematami...*, s. 32 i n.

Największy odsetek uczniów na poziomie powyżej 4. mieli uczniowie z Singapuru (ponad 50%), a z krajów europejskich uczniowie z Finlandii (39%), natomiast uczniowie z Polski około 33%.

Przeprowadzono także podobną **analizę odsetka uczniów na poszczególnych poziomach umiejętności według typów szkół w Polsce**. Zdecydowanie najlepiej wypadają uczniowie liceów ogólnokształcących (łącznie 79% uczniów na poziomie umiejętności od 4. do 6.), kolejno uczniowie techników (53%), wreszcie uczniowie branżowych szkół I stopnia (15%)<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> Tamże, s. 35. Ze względu na małą liczbę uczniów szkół podstawowych, biorących udział w badaniach PISA 2022, oszacowanie średnich umiejętności będzie obciążone błędem. Dlatego nie uwzględniono w tej analizie szkół podstawowych.

Ciekawie natomiast przedstawia się **korelacja między myśleniem kreatywnym a poszczególnymi dziedzinami badań PISA 2022**. Praktycznie z głównymi dziedzinami badań (myślenie matematyczne, rozumienie czytanego tekstu, rozumowanie w naukach przyrodniczych) jest taka sama. Równie ciekawa jest korelacja między dziedziną wiodącą badań (myślenie matematyczne) a pozostałymi dziedzinami.



**Rysunek 4. Korelacje pomiędzy pomiarem myślenia kreatywnego i głównymi dziedzinami badania PISA 2022 w Polsce i średnio w krajach OECD**

*Źródło: Myślenie poza schematami..., s. 36.*

O tym, jak kreatywność, swoboda tworzenia i wyobrażania sobie sytuacji, zapisanych w formie zadania praktycznego, jak też łatwość twórczego dokonywania zmian, wynikających ze zmiennych relacji i sytuacji kontekstowej, ma istotny wpływ na myślenie matematyczne i rozwiązywanie problemów matematycznych, świadczy wysoka korelacja między myśleniem kreatywnym a umiejętnościami matematycznymi – zarówno w Polsce, jak i średnio w krajach OECD.

Najwyższą korelację zarówno w Polsce, jak i średnio w krajach OECD, mamy między myśleniem matematycznym a rozumowaniem w naukach przyrodniczych. Właśnie w dziedzinach przyrodniczych matematyka poprzez zapis liczbowy/procentowy itp. nie tylko opisuje zjawiska, zachodzące relacje, ale też stanowi jedno z podstawowych narzędzi wykorzystywanych w analizie tych zjawisk i relacji przyrodniczych.

Kolejne wysokie korelacje zachodzą między rozumieniem czytanego tekstu a umiejętnościami matematycznymi i rozumowaniem w naukach przyrodniczych. Hasło „czytaj ze zrozumieniem” jest jakże istotne w edukacji szkolnej.

## Czy szkoła da się lubić? – badania kontekstowe

W badaniach kontekstowych w kwestionariuszach uwzględniono cztery obszary:

1. wskaźniki niekognitywne i metakognitywne (postawy, przekonania, motywacje i aspiracje uczniów oraz ich zachowania związane z uczeniem się);
2. status społeczno-ekonomiczny ucznia, w tym status zawodowy i wykształcenie rodziców, stan posiadania członków gospodarstwa domowego, w tym dobra kultury, zasobność gospodarstwa domowego, zasoby edukacyjne w domu i liczba książek w domu;
3. dane dotyczące efektywności pracy nauczycieli, uczenia się uczniów i organizacji nauczania (kwalifikacje nauczycieli, praktyki nauczania, klimat w szkole, czas nauki oraz możliwości uczenia się w szkole i poza nią);
4. czynniki związane z efektywnością pracy szkoły, rozwój zawodowy nauczycieli, zarządzanie szkołą, zaangażowanie rodziców, klimat szkolny (oczekiwania w zakresie osiągnięć uczniów) oraz wykorzystanie ewaluacji do poprawiania warunków i efektów kształcenia; zasoby i sposoby wsparcia szkoły (biblioteki szkolne, urządzenia cyfrowe).

Obszary pierwszy i trzeci najczęściej zawierały pytania dotyczące głównej wiodącej dziedziny badania PISA 2022.

Zebrany materiał jest bogaty i w całości dostępny na stronie OECD. Daje także ciekawy obraz funkcjonowania szkół, w szczególności szkół średnich w Polsce (stan na 2002 rok). W raportach zawarto wiele zestawień tabelarycznych, które pokazują stosunek uczniów do szkoły i do badanego przedmiotu. Podano liczne przykładowe odpowiedzi.

W tabeli 9 zasygnalizuję niektóre spośród wielu problemów, z jakimi stykał się uczeń w trakcie edukacji szkolnej – wybór jest subiektywny i wielce skrócony, gdyż nie jest to zasadniczy temat artykułu.

**Tabela 9. Badania kontekstowe – umiejętności matematyczne i czytanie ze zrozumieniem**

PISA 2022 Polska – wypowiedzi dotyczące umiejętności matematycznych [Rekapitulacja – wybór]	PISA 2022 Polska – wypowiedzi dotyczące czytania ze zrozumieniem [Rekapitulacja – wybór]
<p>Według uczniów mniej uważnie słuchają, co mówi nauczyciel, rzadziej pytają i uczestniczą w dyskusjach na lekcji, mniej wysiłku wkładają w rozwiązywanie zadań, znacznie częściej zwlekają z odrabianiem prac domowych.</p> <p>Według uczniów <b>nauczyciele nie interesują się ich postępami w nauce i nie oferują pomocy</b>, gdy uczniowie jej potrzebują. Stąd uczniowie mniej się starają, co z kolei obniża wiarę nauczycieli w ich możliwości, przez co zachęty i pomoc jeszcze maleją itd.</p> <p>Według uczniów <b>nauczyciele</b> (słabiej niż w innych krajach) <b>nie rozwijają u uczniów umiejętność rozumowania i rzadziej zachęcają ich do myślenia o praktycznym, użytkowym aspekcie matematyki</b></p>	<p>Według uczniów połowa z nich <b>nie odczuwała</b> (zwłaszcza w trakcie pandemii) <b>wsparcia ze strony nauczycieli</b>, 40% uczniów deklarowało, że w tym czasie czuli się pozostawieni samym sobie.</p> <p>Według uczniów brakuje im zachęty ze strony nauczyciela, <b>brakuje im motywacji</b>. Są pesymistyczni co do efektywności uczenia się tego przedmiotu, przy braku wsparcia i zachęty ze strony nauczycieli</p>



PISA 2022 Polska – wypowiedzi dotyczące umiejętności matematycznych [Rekapitulacja – wybór]	PISA 2022 Polska – wypowiedzi dotyczące czytania ze zrozumieniem [Rekapitulacja – wybór]
<p>Według uczniów duża część z nich martwi się i denerwuje, kiedy myśli o matematyce – obawiają się, że lekcja będzie dla nich zbyt trudna, czują się bezradni i denerwują się, gdy mają rozwiązać zadanie lub odrobić pracę domową z matematyki, martwią się, że dostaną złą ocenę lub nie zdadzą do następnej klasy. Ten lęk wzrósł w porównaniu z poprzednimi edycjami badania z lat 2003 i 2012. Istnieje statystycznie znaczący związek między poziomem lęku przed matematyką a osiągnięciami z tego przedmiotu – im większy lęk, tym słabsze wyniki.</p> <p><b>Polscy uczniowie wkładają mniej wysiłku, wytrwałości i zaangażowania w uczenie się matematyki niż ich rówieśnicy w innych krajach</b></p>	<p>63% dziewcząt i 69% chłopców nie zgadza się, że język polski jest jednym z ulubionych przedmiotów. <b>Niemal połowa z badanych uczniów uważa, że język polski nie jest łatwy.</b></p> <p>87% dziewcząt i 70% chłopców deklaruje swoje wysokie ambicje w związku z tym przedmiotem („Chcę być dobry/dobra z języka polskiego”).</p> <p>Język polski nie budzi dużego zainteresowania uczniów, bez względu na płeć – dla połowy jest trudny, aż co trzeciemu chłopcu nie zależy na ocenach z tego przedmiotu. To pokazuje, że nie ma wysokiej motywacji do nauki.</p> <p>71% chłopców i aż 80% dziewcząt stwierdza, że <b>niektórzy po prostu nie radzą sobie z językiem polskim, bez względu na to, jak pilnie się uczą</b></p>

**Źródło: Piętnastolatkowie..., s. 78, 91 – opracowanie własne.**

Tabela pokazuje obraz polskiej szkoły w oczach ucznia, w dobie reformy po 2017 roku, jak też w okresie oraz po pandemii COVID-19. Bardziej szczegółowe analizy znaleźć można w raportach dotyczących edukacji uczniów w Polsce, jak też w krajach OECD, biorących udział w badaniach – badań obszernych pod względem treści, zestawień porównawczych i przykładów.

## Podsumowanie

- Badania EO dotyczą trzech dziedzin (język polski i matematyka, język obcy), także badania PISA trzech dziedzin (język polski i matematyka, nauki przyrodnicze). Jednym z obszarów badawczych egzaminu ósmoklasisty i badania PISA są umiejętności matematyczne uczniów, choć prowadzone badania różnią się założonymi celami badań. W egzaminie ósmoklasisty chodzi o sprawdzenie poziomu wiadomości i umiejętności w tej dziedzinie, natomiast badania PISA skupiają się na praktycznym wykorzystaniu i zastosowaniu przez uczniów tej wiedzy.
- Ósmoklasiści badani są jednym testem z zadaniami z matematyki, natomiast piętnastolatkowie w badaniach PISA mają zestawy zadań dostosowane do możliwości uczniów (weryfikowanych m.in. podzestawem zadań startowych). W obu badaniach proponowane zadania obejmują podobne obszary treści matematycznych.
- W każdym z badań określone są poziomy umiejętności matematycznych. W badaniach EO rozkład wyników prezentowany jest w rozkładzie staninowym – wyniki poszczególnych edycji egzaminów nie są porównywalne. W przypadku badań PISA wyniki w każdej edycji są porównywalne z wynikami PISA 2000 na tej samej skali. Uzyskane wyniki w dziedzinie „Umiejętności matematyczne” w badaniach PISA 2022 są nieco niższe od wyników PISA 2012 i przedostatniej edycji PISA 2018 i zrównały się z wynikami PISA 2003. Począwszy od edycji 2012, ciągle są to wyniki nieco wyższe od średniego wyniku krajów OECD.



- Porównując wyniki badań PISA z 2022 roku z dziedziny „Umiejętności matematyczne” z poprzednimi edycjami, zauważamy znaczący wzrost odsetka uczniów w najniższych poziomach umiejętności (poniżej poziomu 2). Rozkład ten (odsetek uczniów na tych najniższych poziomach) jest porównywalny z rozkładem w edycji PISA 2003, przy niezmienionym odsetku uczniów w najwyższych poziomach: 5 i 6.
- Błędy popełniane przy rozwiązywaniu zadań EO i PISA często wynikają albo z „niedoczytania” tekstu zadania przez ucznia, albo też mają swoje źródło w samej konstrukcji zadania. Błędy takie, zwane mimowolnymi, warto analizować i wykorzystywać dydaktycznie w pracy z uczniami na lekcji.
- W edycji PISA 2022 po raz pierwszy badano myślenie kreatywne uczniów. Istnieje istotny związek między myśleniem kreatywnym uczniów a poszczególnymi dziedzinami badawczymi, a także między badanymi dziedzinami, w tym z umiejętnościami matematycznymi. W szczególności obserwujemy wysoką korelację wyników między umiejętnościami matematycznymi a rozumowaniem w naukach przyrodniczych, a także między umiejętnościami matematycznymi a rozumieniem czytanego tekstu.
- Badania kontekstowe przeprowadzonych badań w edycji PISA 2022 pokazują, że szkoła nie jest przyjazna uczniom. Uczniowie boją się matematyki i języka polskiego, przeżywają stres na lekcjach z tych przedmiotów, nie otrzymują pełnego wsparcia i pomocy ze strony nauczycieli.

## Bibliografia

- Błąd w dydaktyce. Przyczyny powstawania, mechanizmy, szanse dydaktyczne. Na podstawie rozwiązań zadań z badania PISA*, IBE, Warszawa 2024, <https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA-RAPORT-WCAG.pdf> [dostęp: 7.07.2024].
- INFORMATOR o egzaminie ósmoklasisty w roku szkolnym 2023/2024 oraz od roku szkolnego 2024/2025*, CKE, Warszawa 2017 (2023).
- Myślenie poza schematami. Wyniki badania myślenia kreatywnego PISA 2022*, IBE, Warszawa 2024, *PISA-2022-Myślenie-kreatywne-.pdf* (ibe.edu.pl) [dostęp: 7.07.2024].
- Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2021*, CKE, Warszawa 2021 [dostęp: 7.07.2024].
- Paczkowski J., *Continuum, czyli ciągłość edukacji matematycznej w szkole podstawowej*, „Informator Oświatowy” PODN w Słupsku, nr 4/2021.
- Paczkowski J., *Egzamin ósmoklasisty z matematyki – z perspektywy 4 lat (2019–2022)*, „Informator Oświatowy” PODN w Słupsku, nr 4/2022.
- PISA 2022: Mathematics Framework (oecd.org) [dostęp: 7.07.2024].
- Polscy piętnastolatki w perspektywie międzynarodowej. Wyniki badania PISA 2022*, IBE, Warszawa 2024, *PISA2022\_Polscy-pietnastolatki-w-perspektywie-miedzynarodowej.pdf* (ibe.edu.pl) [dostęp: 7.07.2024].
- Umiejętności finansowe młodzieży. Główne wyniki badania PISA 2022*, IBE, Warszawa 2024, <https://pisa.ibe.edu.pl/wp-content/uploads/2024/06/PISA-2022-Umiejetenosci-finansowe.pdf> [dostęp: 7.07.2024].
- Umiejętności polskich piętnastolatków Najważniejsze wyniki badania OECD PISA 2022*, IBE Warszawa 2023, [https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022\\_najwazniejsze\\_wyniki\\_badania.pdf](https://ibe.edu.pl/images/badania/PISA2022/PISA2022_najwazniejsze_wyniki_badania.pdf) [dostęp 7.07.2024].

## SEKCJA IV

# Psychologizacja diagnostyki edukacyjnej



fot. H. Szaleniec



**Dorota Pilna**

Niepubliczne Akademickie Liceum Ogólnokształcące

## **Psychologia pozytywna i jej wykorzystanie w edukacji**

### **Psychologia pozytywna**

Inicjatorem i promotorem nowej gałęzi psychologii jest amerykański psycholog Martin Seligman, profesor Uniwersytetu Pensylwańskiego w Filadelfii. Liderami tego kierunku są:

- Mihaly Csikszentmihalyi,
- Christopher Peterson,
- Ray Fowler,
- Barbara Fredrickson,
- Ed Diener,
- Marvin Levine,
- Todd Kashdan.
- 

Za oficjalny początek rozwoju psychologii pozytywnej uważa się rok 2000, w którym ukazało się specjalne wydanie czasopisma „American Psychologist” poświęcone nowemu ruchowi, psychologii pozytywnej. Przedstawiano ją jako naukę o:

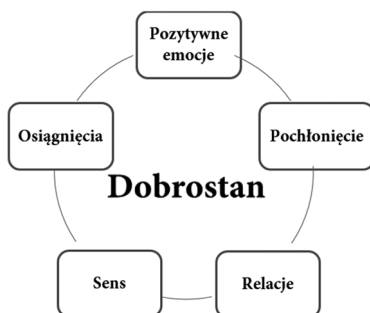
- zdrowiu psychicznym i dobrostanie,
- pozytywnych doświadczeniach,
- cechach jednostkowych,
- instytucjach wspierających ich rozwój.

Intencją liderów nowego nurtu było wzbogacenie obrazu dzisiejszego człowieka, usystematyzowanie oraz pogłębione badanie wszystkiego, co się składa na kondycję człowieka. Psychologowie pozytywni widzieli w tym kierunku możliwość wzbogacenia wiedzy i działań praktycznych, biorąc pod uwagę zarówno ludzkie cierpienia, zaburzenia, choroby, jak i potencjał jednostki, jego zdrowie i szczęście.

Badacze nowego kierunku eksponują pozytywną stronę funkcjonowania człowieka – mocne strony, możliwości rozwojowe i przyjemne doznania.

Jednym z ważnych elementów, jakimi zajmuje się psychologia pozytywna, jest zagadnienie szczęścia nazywane często przez badaczy tego kierunku dobrostanem.

Licznych wskazówek i recept na zwiększenie poziomu szczęścia dostarcza swoimi badaniami Martin Seligman. Jego koncepcja nazwana została teorią prawdziwego szczęścia, później rozwinięta w teorię dobrostanu, przedstawiana za pomocą modelu PERMA. Na dobrostan składa się pięć elementów.



Rycina 1. Dobrostan według Martina Seligmana

1. **Pozytywne emocje** – zadowolenie z życia, pozytywne emocje, tj. radość, wzruszenie, zachwyty itp.
2. **Pochłonięcie** – inaczej przepływ (*flow*) to stan pełnej koncentracji, stan, w którym dochodzi do zatracenia się w danej czynności. Czynność, która jest ważna dla osoby ją wykonującej, jest w tym biegła – wykorzystuje swoje mocne strony i chce przekraczać swoje dotychczasowe osiągnięcia.
3. **Relacje** – posiadanie osób bliskich, przyjaciół, tworzenie sieci wsparcia, budowanie dobrych relacji z innymi.
4. **Sens** – to jedna z najważniejszych potrzeb ludzkich, poczucie sensu własnego życia.
5. **Osiągnięcia** – potrzeba celów i ich osiągnięcia motywuje do dalszego działania.

## Wykorzystanie psychologii pozytywnej w edukacji na przykładzie Niepublicznego Akademickiego Liceum Ogólnokształcącego Cogito w Poznaniu

### Budujemy siłę wewnętrzną: Model pozytywnej edukacji w liceum Cogito

Budowanie siły wewnętrznej młodzieży jest jednym z filarów szkoły. Wizja szkoły opiera się na założeniach psychologii pozytywnej, w której centrum stoi człowiek, ze swoimi mocnymi stronami i talentami.

Uczniowie poznają i wykorzystują swoje mocne strony na zajęciach przedmiotowych, ale również na przedmiocie Sukces Ucznia. To obowiązkowy przedmiot, podczas którego realizacji uczniowie wraz ze specjalistami (głównie psychologami) poznają swoje potrzeby, możliwości, talenty. Uczą się uważności, współpracy w grupie, mediacji i rozwiązywania konfliktów. Ćwiczą, jak radzić sobie ze stresem i z wyzwaniami, jak być kreatywnym, empatycznym i proaktywnym.

### Budujemy pozytywne relacje i indywidualne podejście

Jest takie stare angielskie przysłowie: „Kto chce nauczyć Johna matematyki, musi znać matematykę i znać Johna”. W liceum Cogito rozwija się pozytywne relacje na wielu płaszczyznach: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – rodzic. Nauczyciele są specjalistami nie tylko w nauczaniu, ale i wychowaniu. Jak podkreśla Joachim Bauer: „W zawodzie

nauczyciela niezwykle ważne jest zachowanie równowagi między koniecznością kierowania klasą a umiejętnością uważnego wsłuchiwania się w to, co ma do powiedzenia każdy uczeń<sup>1</sup>.

W liceum Cogito wszyscy młodzi ludzie mogą skorzystać ze współpracy z tutorem i mentorem rozwoju. Spotkania z tutorem lub mentorem to wzmocnienie indywidualnego podejścia do ucznia. Młody człowiek wyznacza sobie cele do realizacji i krok po kroku je osiąga pod okiem opiekuna. Dzięki takiemu podejściu rozwija swoje mocne strony, uczy się planować, wzmacnia wiarę w siebie, odnosi osobiste sukcesy na miarę swoich możliwości, ale również uczy się, że błędy czy porażki to szansa i kolejny przystanek na drodze osobistego rozwoju.

### **Budujemy pozytywne emocje i rozwijamy pasje**

Emocje wywoływane podczas uczenia się mają ogromny wpływ na jakość i intensywność uczniowskiego zaangażowania oraz na motywację do zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim na efekty uczenia się. Tak więc emocje są integralną częścią procesu uczenia się. Uczniowie liceum Cogito zajmują się zadaniami, działaniami, które sprawiają im radość. To budzi optymizm, bo lubią to, co robią, bo realizują swoje dążenia, po prostu się spełniają, wykorzystując swoje mocne strony.

### **Dajemy wolność**

O jaką wolność chodzi? O wolność wyboru! Wyboru na wielu płaszczyznach życia szkolnego. Uczniowie mają wybór zadań, sposobu ich rozwiązania i czasu na wykonanie. Wiedzą, że wiele od nich zależy, a jednocześnie mają świadomość odpowiedzialności za realizację. To ich bardzo motywuje wewnętrznie. Chodzi jeszcze o radość. Radość tworzenia, gdy uczniowie sami układają zadania lub tworzą projekty na podstawie własnych pomysłów. Radość z zaufania nauczyciela, który pozwala uczniowi dokonywać wyborów i brać za nie odpowiedzialność. Nikt się nie boi, że uczniowie w tym samym momencie pracują nad innym zagadnieniem, stosując różne metody. Ważna jest ich niezależność w zdobywaniu wiedzy. Uczniowie są doskonale znani swoim nauczycielom. Każdy z pedagogów wie, którym uczniom nie należy przeszkadzać, a których wspierać. To pedagodzy czuwają nad procesem edukacyjnym, swobodę zostawiają uczniom.

Każdy uczeń rozwija się w innym tempie, potrzebuje innych motywatorów, w różny sposób przyswajają sobie nową wiedzę i nowe umiejętności, ale zawsze potrzebuje zaufania i pozytywnych relacji.

Gdy mówimy o swobodzie wyboru, kolejnym ważnym aspektem jest wybór profili. W klasie pierwszej nie ma profilowania. To czas, w którym uczeń przygotowuje się do świadomego ich wyboru. Profile pojawiają się od klasy drugiej. Tyle profili, ilu uczniów. Konfiguracje przedmiotowe są wyborem uczniów, nie szkoły.

### **Całościowy rozwój ucznia**

Budowanie dobrostanu ucznia na podstawie psychologii pozytywnej oraz umiejętności akademickich w celu osiągnięcia przez uczniów sukcesu życiowego. Uzyskanie całościowego rozwoju ucznia to stawianie na:

<sup>1</sup> J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2015, s. 57.

**Profesjonalizm** – współpraca z wyższymi uczelniami, instytucjami zajmującymi się budowaniem dobrostanu, wykorzystaniem psychologii pozytywnej w życiu człowieka.

**Relacje** – budowanie i dbałość o relacje z uczniem i jego środowiskiem wychowawczym.

**Indywidualizm** – wspieranie indywidualnego rozwoju ucznia, opartego na jego psychospołecznym potencjale.

**Innowacyjność** – proces edukacji oraz doskonalenia kompetencji ucznia wspomagany indywidualną opieką np. tutora lub mentora rozwoju.

**Pozytywne emocje** – dbanie o dobry nastrój, ale również poczucie humoru.

W psychologii pozytywnej ważne są wartości, na jakich opiera się instytucja edukacyjna, np.

- otwartość na potrzeby ucznia,
- rzetelna wiedza,
- świadomy rozwój,
- tolerancja, szacunek dla odmiennego podejścia.

Tworząc szkołę w zgodzie z założeniami psychologii pozytywnej, warto prześleć wizję szkoły.

W liceum Cogito zakładamy, że absolwentki i absolwenci będą mieć cechy i umiejętności potrzebne na rynku pracy i w życiu osobistym, w szczególności: umiejętność uczenia się przez całe życie, kreatywność, samodzielność, odpowiedzialność, umiejętność współpracy, otwartość, komunikatywność, znajomość własnych mocnych stron i umiejętność wykorzystania ich do samorealizacji, proaktywność, sprawne posługiwanie się językami obcymi i nowoczesnymi technologiami.

Podsumowując, zacytuję słowa Magdaleny Kolber, która tak pisze o psychologii pozytywnej i jej wykorzystaniu w edukacji:

[...] analiza alarmujących wyników badań na temat pogarszającego się stanu psychicznego współczesnego społeczeństwa pozwala twierdzić, że dzisiejszej edukacji potrzebne jest uzupełnienie w postaci wiedzy i doświadczenia związanych z dobrostanem, które będą wzmacniały siły drzemące w młodych ludziach, wspierając ich w funkcjonowaniu w świecie chaosu, nieładu, niepewności, samotności, przypadkowości (Kolber, 2014, s. 163).

## **Bibliografia**

- Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Warszawa 2015.
- Kolber M., *Zastosowanie psychologii pozytywnej w edukacji* [w:] „Przegląd Pedagogiczny” 2014, nr 2, s. 156–165.



**dr Julita Wojciechowska**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wydział Psychologii i Kognitywistyki, Zakład Psychologii Rozwoju

## **Zmieniające się potrzeby studentów a ocenianie efektów uczenia się. Wybrane aspekty perspektywy psychologicznej**

### **Streszczenie**

Opracowanie przedstawia psychologiczny kontekst procesu oceniania w ramach szkolnictwa wyższego. Omówione zostały konstruktywistyczne założenia oceniania. Przedstawiono zmiany zachodzące w populacji osób studiujących pod kątem zmian pokoleniowych, doświadczeń wyniesionych z izolacji podczas pandemii oraz zwiększającej się zmienności ze względu na potrzeby edukacyjne związane z neuro różnorodnością (zwiększającym się odsetkiem osób w spektrum autyzmu, z ADHD/ADD) i stanem zdrowia psychicznego (m.in. stany lękowe i depresyjne). Przedstawiono ogólne założenia zmian w zakresie pomocy w studiowaniu i ocenianiu postępów w uczeniu się.

### **1. Wprowadzenie**

Podjęcie uczenia się na studiach wyższych może być jednym z najbardziej fascynujących doświadczeń w życiu i jednocześnie jednym z najbardziej trudnych i wymagającym wysiłku na wielu płaszczyznach: intelektualnej, społecznej, emocjonalnej, organizacyjnej. Dla wielu młodych ludzi współcześnie studiowanie jest spostrzegane jako niezbędny etap w przygotowywaniu się do wymagającego elastyczności i szybkozmienności rynku pracy. Dla rosnącego odsetka przygotowanych poznawczo i intelektualnie młodych ludzi normalna trudność rozwojowa związana ze studiowaniem staje się jednak barierą nie do przekroczenia lub w lepszym wariantcie – zadaniem o wiele bardziej „kosztownym” niż zwykliśmy sądzić.

W niniejszym opracowaniu chciałabym zająć się sytuacją psychologiczną osób studiujących w kontekście trudności, jakie mogą napotkać, podejmując studia. Proces oceniania efektów uczenia się jest procesem immanentnym i z definicji prorozwojowym, a jednak niosącym ze sobą ryzyko niemożliwości spełnienia kryteriów postępu w nauce względów przyczyn niezwiązanych z przygotowaniem intelektualnym czy organizacyjnym osoby studiującej.

Jako psychologiczna konsultantka ds. trudności w procesie studiowania, wspierająca studentów w ramach pracy Biura Wsparcia Osób z Niepełnosprawnościami na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza<sup>1</sup>, obserwuję i wspieram zmagania osób studujących od 2020 roku, a jako wykładowca i psycholog od ponad dwóch dekad mogę proces oceniania i jego złożoność oglądać z różnych perspektyw.

<sup>1</sup> <https://bwon.amu.edu.pl> [dostęp: 1.08.2024].

W niniejszym opracowaniu nie poruszę całej gamy ważnych zagadnień, zwracam tylko uwagę na kluczowe zmiany, jakie można już zaobserwować w aktualnej sytuacji w odniesieniu do potrzeb osób studiujących. Skupię się na determinantach kształtujących nowe zjawiska w procesie oceniania efektów uczenia się: zróżnicowaniu możliwości studiowania zorganizowanego w dotychczasowym kształcie, wpływu stanu zdrowia psychicznego i neuroróżnorodności na proces studiowania i oceniania, jak również na zmianach pokoleniowych.

## 2. Studiowanie jako zadanie rozwojowe i wyzwanie

Dla wielu osób studiowanie jest przede wszystkim okazją do zdobywania cennych doświadczeń, które umożliwiają rozwój osobisty, przyswajanie nowej wiedzy oraz kształtowanie umiejętności przydatnych w przyszłej karierze zawodowej, jak również nawiązywanie istotnych relacji społecznych. Wiąże się to jednak także z koniecznością spełnienia różnorodnych wymagań i oczekiwań, co powoduje, że studenci mają motywację, aby odnosić sukcesy na uczelni.

Wiele badań wykazuje, że poziom stresu związanego ze studiowaniem jest wysoki i wzrasta w miarę trwania studiów<sup>2, 3, 4</sup>. Szczególnie trudny jest początek studiowania i przejście z etapu szkolnego na akademicki, co skutkuje tym, że aż 6,3% studentów rezygnuje ze studiów przed drugim rokiem<sup>5, 6</sup>.

Statystyki te pokazują, że podejście do procesu oceniania i samo nauczanie w szkolnictwie wyższym wymaga refleksji i zmiany podejścia do tego, co jest istotą kształcenia wyższego dla nadchodzących roczników.

## 3. Nauczanie i ocenianie w szkolnictwie wyższym: potrzeby systemu i potrzeby studentów

Współczesne metody nauczania na uczelniach kładą nacisk na poznawcze i społeczne teorie uczenia się, w których centralną rolę odgrywa student i jego aktywność<sup>7</sup>. Najbardziej popularną wśród tych teorii jest konstruktywizm edukacyjny, bazujący na koncepcjach J. Piageta (konstruktywizm

<sup>2</sup> E. Gurbuz, M. Hanley, D. M. Riby (2019). *University students with autism: The social and academic experiences of university in the UK*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*,\* 49(2), 617–631. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>

<sup>3</sup> J. Ladejo, (2023). *A thematic analysis of the reported effect anxiety has on university students*. *Education and Urban Society*, 55(3), 289–313. <https://doi.org/10.1177/00131245211062512>

<sup>4</sup> E. Lee, Y. Kim, (2019). *Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression*. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 164–169. <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>

<sup>5</sup> S. Pereira, N. Early, L. Outar, M. Dimitrova, L. Walker, Ch. Dziki, Ch. Platt (2020). *University Student Mental Health Survey 2020: A large scale study into the prevalence of student mental illness within UK universities*. London: The Insight Network – Dig-In. Pobrano 23 lipca 2024 z: [https://assets.website-files.com/602d05d13b303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808\\_Mental%20Health%20Report%202019%20\(2020\).pdf](https://assets.website-files.com/602d05d13b303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20(2020).pdf)

<sup>6</sup> E. Pisula, M. Płatos, A. Banasiak, D. Danielewicz, T. Gosztyła, D. Podgórska-Jachnik, B. Winczura (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

<sup>7</sup> A. Gaweł, A. Wach (2018). *Informacje zwrotne od nauczyciela a wyniki uzyskiwane przez studentów na przykładzie zajęć z wykorzystaniem wirtualnych gier strategicznych w edukacji przedsiębiorczej*. *Horizonty Wychowania*, 17(43), 11–24. DOI: 10.17399/HW.2018.174301

poznawczy), L.S. Wygotskiego oraz J. Brunera (konstruktywizm społeczno-kulturowy)<sup>8, 9</sup>. Z perspektywy konstruktywizmu poznawczego uczenie się jest aktywnym procesem polegającym na nieustannym i indywidualnym tworzeniu oraz modyfikowaniu schematów poznawczych, a także ich integracji z istniejącymi strukturami wiedzy poprzez mechanizmy takie jak asymilacja i akomodacja<sup>10</sup>. Konstruktywizm społeczny podkreśla znaczenie i grupy rówieśniczej, i nauczyciela, który w procesie „budowania rusztowania” stopniowo przekazuje kontrolę i odpowiedzialność studentowi<sup>11</sup>, umożliwiając mu samodzielne tworzenie wiedzy.

Ocenianie kształtujące w tym procesie ma na celu dostarczanie informacji zwrotnej, będącej kluczowym elementem wspierającym proces uczenia się<sup>12</sup>. W przeciwieństwie do oceniania sumującego, które ocenia wyniki na końcu procesu, ocenianie kształtujące monitoruje postępy studenta na bieżąco, analizując mocne i słabe strony, aby wspierać dalszy rozwój i uzupełniać ewentualne braki kompetencyjne<sup>13</sup>.

W konstruktywistycznym modelu nauczania wykorzystuje się różnorodne techniki oceniania kształtującego, mające na celu wsparcie procesu uczenia się studentów.

Bez względu na wybrane techniki kluczowym elementem oceniania kształtującego jest dialog i interaktywna komunikacja między nauczycielem a studentem. Szczególnie istotna jest umiejętność zadawania pytań przez nauczyciela zamiast oferowania gotowych rozwiązań, co sprzyja lepszemu zaangażowaniu studentów i głębszemu zrozumieniu materiału<sup>14</sup>.

To, co w procesie nauczania i oceniania wydaje się tylko tłem i „didaskaliami” takimi jak: forma, czas, rytm oceniania i przestrzeń, w odniesieniu do potrzeb studentów (np. w kryzysie psychicznym czy neuroatypowości) nabiera cech głównej figury stanowiącej problem zmagania się z ocenianiem. Zmieniające się potrzeby studentów czynią ich coraz bardziej wrażliwymi na cały kontekst procesu oceniania.

<sup>8</sup> H. Fry, S. Ketteridge, S. Marshall (2009). *A Handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3 wyd.). Londyn: Routledge.

<sup>9</sup> C.T. Fosnot, R.S. Perry (2005). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning* [w:] C.T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspective, and Practice*. Teaching College Press. Nowy Jork – Londyn: Columbia University.

<sup>10</sup> K. Illeris (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

<sup>11</sup> A. Pritchard (2009). *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. Londyn–Nowy Jork: Routledge, Taylor & Francis Group; M. Ledzińska, E. Czerniawska (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; E. Filipiak (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

<sup>12</sup> K. Ludvigsen, R. Krumsvik, B. Furnes (2015). *Creating formative feedback spaces in large lectures*. *Computers & Education*, 88, 48-63.

<sup>13</sup> D. Sterna (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

<sup>14</sup> A. Gawel..., dz. cyt.

Jak pisał Thomas Gordon (1963)<sup>15</sup>, aby uczeń mógł być w polu uczenia się wraz nauczycielem, powinien się jednocześnie znaleźć w polu „wolnym od konfliktów” (psychologicznych, rozwojowych) zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych (organizacyjnych, interpersonalnych).

Jak pokażę w następnych częściach opracowania, współczesnym studium coraz trudniej osiągnąć jest zarówno pierwszy, jak i drugi warunek, co stanowi podłoże do zmian w zakresie podejścia do procesu oceniania jako idei, ale też do przemyślenia jego formy.

Bez rozumienia współczesnych osób studiujących trudniej będzie (1) być z nimi w dobrej relacji uczącej, (2) udzielać im informacji zwrotnych zarówno w formie oceniania kształtującego, jak i sumującego, a im samym trudniej jest korzystać z dobrodziejstw oceniania.

#### 4. Zmienność, odmienność i różnorodność potrzeb osób studiujących

Na potrzeby niniejszego opracowania skłaniam się do wyróżnienia trzech kluczowych czynników związanych z determinantami zmieniających się potrzeb osób studiujących:

1. zmiany pokoleniowe
2. zmiany związane z kluczową niepunktualną zmianą<sup>16</sup> w przebiegu ich rozwoju (zamknięcie szkół w czasie pandemii koronawirusa)
3. zmiany w funkcjonowaniu na tle neuro różnorodności i problemów związanych ze zdrowiem psychicznym<sup>17</sup>.

##### 4.1. Pokolenie Z i jego potrzeby edukacyjne

Przyjmuję tutaj, że zmiana pokoleniowa w grupie studentów i młodych dorosłych zachodzi<sup>18</sup> i jesteśmy w trakcie jej rozpoznawania<sup>19</sup>. Pokolenie Z jest stosunkowo młode i obecnie znajduje się w trakcie kształcenia na poziomie wyższym, co oznacza, że dotąd przeprowadzono niewiele badań na temat jego specyficznych cech. To pokolenie wychowane w pełni w erze cyfrowej, stała obecność w sieci jest dla niego czymś oczywistym. Ma ono szybki i nieograniczony dostęp do informacji oraz żyje w kulturze fragmentaryczności, gdzie dominują obraz i dźwięk, a tekst dłuższy niż kilka zdań staje się trudny do przyswojenia. To pokolenie wymaga więc zmiany podejścia dydaktycznego i przemyślenia dotychczas stosowanych metod nauczania i oceniania<sup>20</sup>.

<sup>15</sup> T. Gordon (2002). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.

<sup>16</sup> H. Bee, D.R. Boyd (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyska i S-ka.

<sup>17</sup> E. Pisula..., dz. cyt.

<sup>18</sup> T. Waleczko (2020). *Pokolenia studentów – o przemianach generacyjnych i charakterystyce obecnego pokolenia studentów*. Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Edukacji i Nauki. Pobrano 23 lipca 2024 z: <https://wsparciepsychologiczne.psrp.org.pl/2020/10/pokolenia-studentow-o-przemianach-generacyjnych-i-charakterystyce-obecnego-pokolenia-studentow>.

<sup>19</sup> M.B. Król (2019). Learning by doing a pokolenie Z na przykładzie realizacji projektu „UPoluj kulturę!”. *Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 17, 305–327.

<sup>20</sup> Tamże.

To pokolenie wychowało się w środowisku nowych technologii, stąd często jest uzależnione od komputerów, telefonów, Internetu i aplikacji, co można określić mianem *app-dependent*. Przejawia też lęk przed przegapieniem czegoś, znany jako *fear of missing out* (FOMO), co skutkuje ciągłą potrzebą bycia online i frustracją podczas braku dostępu do sieci. Jest pragmatyczne, oczekuje szybkich rezultatów, szybko podejmuje decyzje, płytko ocenia informacje, preferuje bodźce wzrokowe i ruchowe, a koncentracja trwa średnio do 8 minut. Charakteryzuje się doskonałą koordynacją oka-ręki, otwartością na innowacje, preferowaniem wieloznaczności oraz zdolnością do jednoczesnego wykonywania kilku czynności<sup>21</sup>.

Osoby z tego pokolenia są użytkownikami, konsumentami, a także twórcami mediów, które całkowicie przekształciły Internet. Wskazuje się na cechy charakterystyczne dla tego pokolenia, takie jak bardzo wysoka zdolność funkcjonowania w wirtualnym świecie, tworzenie wirtualnych społeczności, trudności w interpretowaniu rzeczywistości, konsumpcjonizm, niechęć do monotonnego życia zawodowego i preferowanie pracy zdalnej.

Osoby te często wykonują wiele zadań jednocześnie, oczekują szybkiej informacji zwrotnej i mogą mieć problemy z rozwojem inteligencji emocjonalnej. Postrzegane są jako wymagający egocentrycy, samolubni hipsterzy, dorastający w dobrobycie, szybko wyrażający opinie, trudniej nawiązujący trwałe relacje i nieuznający hierarchii.

Chcą szybko osiągnąć spektakularne sukcesy zawodowe bez wysiłku, nie szukają stabilności w pracy, lecz różnorodności, i unikają rutyny. Są otwarte na próbowanie nowych metod pracy, potrafią równocześnie wykonywać wiele zadań i mają problemy z koncentracją na jednej czynności. Ich podejście do życia jest realistyczne, pragmatyczne i materialistyczne. Pragną osiągnąć wszystko natychmiastowo i nie traktują wiedzy zdobytej z Internetu jako kluczowego atrybutu pracownika na rynku pracy.

Jednocześnie do relacji z nauczycielem wnoszą wiele różnych potrzeb i wrażliwości związanych z takim cyfrowym kontekstem dotychczasowego rozwoju. Wrażliwość na granice i ich przekraczanie, wymaganie bezwarunkowego szacunku, nieuznawanie hierarchiczności i rytualności – to źródła dodatkowych trudności w funkcjonowaniu na uczelni. Proces studiowania nie jest dla nich oczywisty, wymaga wyjaśniania, negocjowania (w partnerstwie) w zakresie często dotąd w murach uczelnianych nie praktykowanym, czego trudno nie uznać za swoistą szansę dla samej edukacji wyższej, jeśli faktycznie chcemy ją realizować w ujęciu konstruktywistycznym.

## **Pokolenie zamkniętych szkół**

Pandemia koronawirusa wiązała się z koniecznością zamknięcia szkół i doświadczeniem nauczania zdalnego. Izolacja od szkolnego życia społecznego na różnych etapach rozwoju do dziś ma dla osób studiujących swoje konsekwencje.

---

<sup>21</sup> Tamże.

Doświadczenie izolacji, czy to na etapie wczesnej, czy później adolescencji, wiązało się z brakiem możliwości korzystania z bezpośrednich informacji zwrotnych w odniesieniu do kluczowego procesu formowania się tożsamości psychospołecznej<sup>22</sup>. Młodzież może mieć większy dystans do korzyści, jakie daje bycie oglądanym i ocenianym w lustrze społecznym. Innym aspektem jest doświadczenie braku elementarnego treningu i biegłości w nawiązywaniu, podtrzymywaniu i selektywnym wygaszaniu relacji społecznych.

Z badań<sup>23</sup> wynika, że 64,3% studentów rzadko spotyka się towarzysko z osobami poznanymi podczas studiów, co może być częściowo skutkiem społecznych zmian wywołanych pandemią<sup>24, 25</sup>.

Rzadkie kontakty towarzyskie mają wpływ na poczucie osamotnienia i izolacji w środowisku akademickim.

63,3% osób w spektrum autyzmu zgłaszało uczucie osamotnienia – więcej niż w jakiegokolwiek innej grupie badawczej. Poczucie osamotnienia występowało również u osób z ADHD/ADD (38,9%), z trudnościami w uczeniu się (26,2%) oraz z problemami zdrowia psychicznego (39,3%), przy czym nie stwierdzono istotnych różnic między tymi grupami. Ponadto niemal 20% osób bez powyższych diagnoz także odczuwało osamotnienie lub izolację<sup>26</sup>.

Uczestnicy powyższego badania zostali również zapytani o to, czy brakuje im kontaktów towarzyskich na uczelni. Odpowiedzi na to pytanie były podobne wśród osób w spektrum autyzmu (41,3% odpowiedziało, że raczej często lub bardzo często odczuwa brak takich kontaktów), osób z trudnościami zdrowotnymi (41,9%) oraz osób z ADHD/ADD. Rzadziej na brak kontaktów towarzyskich skarżyli się uczestnicy z trudnościami w uczeniu się (20,4%) oraz osoby bez diagnoz (23,4%).

Doświadczenie to w procesie oceniania przełożyć się może na nieufność, poczucie bycia atakowanym, nadmiarowego spostrzegania przemocy w umowach i konwencjach społecznych. To jeszcze bardziej pogłębia napięcie i poziom lęku w odniesieniu do procesu oceniania i bycia „rozliczonym” z osiągniętych efektów uczenia się, a po stronie dydaktyków może skutkować pojawiającymi się coraz częściej głosami nadmiernej wrażliwości na krytykę, o pokoleniu „płatków śniegu” i niedostosowaniu studentów do rzeczy tak oczywistej jak ocenianie w trakcie uczenia się.

<sup>22</sup> E.H. Erikson (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis.

<sup>23</sup> E. Pisula..., dz. cyt.

<sup>24</sup> M. Długosz (2020). *Zmiany społeczne wywołane pandemią*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

<sup>25</sup> A. Gutowska, J. Sztobryn-Giercuszkiewicz (2022). *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii – perspektywa studentów z niepełnosprawnościami* [w:] G. Mikołajczyk-Lerman, J. Sztobryn-Giercuszkiewicz (red.), *Życie z niepełnosprawnością w świecie VUCA*, s. 153–172. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

<sup>26</sup> E. Pisula..., dz. cyt.



## Zdrowie psychiczne studentów a proces studiowania i oceniania

Konieczność sprostania tym różnorodnym wymaganiom przypada na okres, w którym istnieje wysokie ryzyko rozwojowe pojawienia się problemów w obszarze zdrowia psychicznego<sup>27</sup>. Trudności związane ze zdrowiem psychicznym wśród studentów wyższych uczelni są zjawiskiem powszechnym na całym świecie. Niektóre badania sugerują, że częstość występowania takich problemów w tej grupie jest znacznie wyższa niż w ogólnej populacji i wykazuje tendencję wzrostu<sup>28, 29, 30</sup>. Analizy przeprowadzane na brytyjskich uniwersytetach wskazują na stały wzrost liczby studentów z problemami zdrowotnymi w obszarze zdrowia psychicznego<sup>31</sup>. Najczęściej diagnozowano depresję lub zaburzenia lękowe, w tym zaburzenia obsesyjno-kompulsyjne, zespół lęku uogólnionego oraz fobie, a także zaburzenia odżywiania i zespół stresu pourazowego. Osoby z problemami zdrowia psychicznego często mają mniejsze zadowolenie z nauki, osiągają gorsze wyniki akademickie i zgłaszają niższą ogólną jakość życia<sup>32, 33</sup>.

Na uczelniach wyższych rośnie również liczba studentów neuroatypowych<sup>34</sup>. Ich obecność zmienia i wzbogaca życie akademickie, a zdolności niektórych z nich wnoszą nowe wartości do procesu edukacyjnego oraz relacji społecznych. Neuroatypowość wiąże się jednak z różnorodnymi trudnościami. Choć osoby te często mają predyspozycje do nauki, rzadziej decydują się na podjęcie studiów wyższych. Ponadto napotykać większe trudności w trakcie nauki i rzadziej kończą swoje studia<sup>35</sup>. Wzrasta świadomość wyzwań wynikających z rosnącej liczby osób neuroatypowych w środowisku akademickim oraz potrzeby dostosowania tego środowiska, aby zapewnić rzeczywistą równość dostępu do edukacji wyższej.

<sup>27</sup> S.K. Lipson, E.G. Lattie, D. Eisenberg (2019). *Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007-2017)*. *Psychiatric Services*, 70(1), 60-63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>

<sup>28</sup> A.K. Ibrahim, S.J. Kelly, C.E. Adams, C. Glazebrook (2013). *A systematic review of studies of depression prevalence in university students*. *Journal of Psychiatric Research*, 47(3), 391-400. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2012.11.015>

<sup>29</sup> T. Pham, Q. Bui, T. Nguyen (2019). *The prevalence of depression and anxiety among medical students: A global perspective*. *International Journal of Medical Education*, 10, 123-135. <https://doi.org/10.5116/ijme.5d3e1e86>

<sup>30</sup> A. Duffy, K.E.A. Saunders, G.S. Malhi, S. Patten, A. Cipriani, S.H. McNevin, E. MacDonald, J. Geddes (2019). *Mental health care for university students: A way forward?* *The Lancet. Psychiatry*, 6(11), 885-887. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(19\)30275-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30275-5)

<sup>31</sup> C. Thorley (2017). *Not by degrees: Improving student mental health in the UK's universities*. London: Institute for Public Policy Research. Pobrano 23 lipca 2024 z: [https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674\\_not-by-degrees-170905.pdf](https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674_not-by-degrees-170905.pdf)

<sup>32</sup> S.K. Lipson, D. Eisenberg (2018). *Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study*. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205-213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437613>

<sup>33</sup> N. Pillay, S. Ramlall, J.K. Burns (2016). *Spirituality, depression and quality of life in medical students in KwaZulu-Natal*. *The South African Journal of Psychiatry: SAJP*, 22(1), article 731. <https://doi.org/10.4102/sajpsychiatry.v22i1.731>

<sup>34</sup> E. Pisula..., dz. cyt.

<sup>35</sup> Tamże.



Jednym z rodzajów neuroatypowości jest spektrum autyzmu<sup>36</sup>. Szacuje się, że w ciągu kilku lat w Polsce może być około 20 tysięcy studentów w spektrum autyzmu<sup>37</sup>.

Po ukończeniu szkoły średniej sytuacja osób w spektrum autyzmu, ale też np. z diagnozą ADHD/ADD, zmienia się znacząco, co bywa określane jako „porzucenie edukacyjne”. Oznacza to brak dalszej pomocy, poradnictwa i zainteresowania dalszym rozwojem tych osób, co prowadzi do ich izolacji i zagubienia<sup>38</sup>. Studenci w spektrum autyzmu i ADHD/ADD napotykają liczne trudności w trakcie nauki. Należą do nich problemy z komunikacją społeczną i budowaniem relacji, regulowaniem emocji oraz nadmiar bodźców zmysłowych (np. w hałaśliwych korytarzach lub pełnych salach wykładowych), trudności w organizacji obowiązków akademickich i zarządzaniu czasem, a także wysoki poziom lęku i stresu podczas zajęć i egzaminów<sup>39</sup>. Chociaż niektórzy radzą sobie bez wsparcia i kończą studia pomyślnie, dla większości jest ono niezbędne.

### Potrzeby osób studiujących w zakresie modyfikacji sposobów oceniania

Egzaminy i zaliczenia, a w szczególności egzaminy ustne, wymagają ekspozycji społecznej i radzenia sobie ze stresem<sup>40</sup>. Trudności w trakcie ustnych zaliczeń i egzaminów doświadczała połowa studentów w spektrum autyzmu (50%), przeszło połowa studentów z ADHD/ADD (52%) oraz jedna trzecia (32,8%) studentów z trudnościami w uczeniu się (nEuro)<sup>41</sup>.

Studenci z każdej z grup nieneurotypowych istotnie częściej niż studenci bez diagnoz doświadczaali również trudności wynikających z presji czasu podczas egzaminów: 60,2% studentów w spektrum autyzmu, 61,6% studentów z ADHD/ADD oraz 51,7% studentów z trudnościami w uczeniu się deklaro- wało, że słabo wypada w tego rodzaju sytuacjach. Zasadne wydaje się zrewido- wanie utartego przekonania, że czas pisania i przypominania sobie zapamięta- nych informacji jest miernikiem posiadanej wiedzy i kompetencji albo że stres związany z upływem czasu jest czynnikiem rzetelnie weryfikującym trwałość opanowanej wiedzy.

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> R. Cierzniewska (2021). *Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno- terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału*. Część I. Horyzonty Wychowania, 20(56), 119–132. <https://doi.org/10.35765/hw.2182>

<sup>38</sup> D. Otapowicz (2021). *Porzucenie edukacyjne osób w spektrum autyzmu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

<sup>39</sup> A.H. Anderson, M. Carter, J. Stephenson (2018). *Perspectives of university students with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 651–665. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>, S. L. J. Jackson, L. Hart, J. T. Brown, F. R. Volkmar (2018). *Brief report: Self-reported academic, social, and mental health experiences of post-secondary students with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 643–650. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3315-x>, K. B. Owen, P. D. Parker, B. Van Zanden, F. MacMillan, T. Astell-Burt, Ch. Lonsdale (2016). *Physical activity and school engagement in youth: A systematic review and meta-analysis*. Educational Psychologist, 51(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>

<sup>40</sup> P. Zieliński (2006). *Redukowanie nadmiernego stresu przez studentów pedagogiki podczas egzaminów i zaliczeń ustnych w powiązaniu z umiejętnością relaksacji*. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika, 15, 133–146.

<sup>41</sup> E. Pisula..., dz. cyt.

Pisanie dłuższych tekstów również wymaga innego sposobu przygotowywania studentów do tego procesu. To zadanie w badaniach było trudne dla blisko połowy studentów w spektrum autyzmu (49,1%) oraz 57,5% studentów z ADHD/ADD w porównaniu z 35,7% studentów bez diagnoz. Ze wszystkimi zadaniami związanymi ze studiowaniem nie zdążyło 52,9% osób w spektrum autyzmu oraz 63,9% osób z ADHD/ADD (odpowiedzi „raczej często” oraz „bardzo często lub prawie zawsze”) – istotnie więcej niż we wszystkich pozostałych grupach. Zdecydowana większość studentów z ADHD/ADD (87,5%) deklarowała, że rzadko potrafi zaplanować naukę do egzaminu i zrealizować swój plan, z czego ponad połowa (51,4%) przyznała, że udaje się to bardzo rzadko lub nigdy. Osoby w spektrum autyzmu wskazywały trudności w planowaniu rzadziej (67,3%; odpowiedzi „bardzo rzadko lub nigdy” oraz „raczej rzadko” łącznie), ale wciąż istotnie częściej niż wszystkie pozostałe grupy<sup>42</sup>.

Wyniki przywoływanego badania wskazują, że nie tylko samo ocenianie, ale i wdrażanie osób studiujących w organizację procesu pisania prac to kolejne wyzwanie, z którym dotychczas akademicy nie musieli się zajmować, w domyśle ten rodzaj zadania był delegowany na samych studiujących, jako dorosłych ludzi regulujących świadomie swoje procesy uczenia się.

## Podsumowanie

Studenci i neuroatypowi oraz z doświadczeniem kryzysów lub zaburzeń psychicznych doświadczają wielu trudności, które mają wpływ na ich wyniki w nauce i przechodzenie przez kolejne etapy studiowania. Większość doświadcza trudności z koncentracją uwagi na zajęciach i podczas nauki w domu, kłopotów z planowaniem oraz motywowaniem się do nauki. Regularnie doświadczają trudności podczas zaliczeń i egzaminów, zgłaszają, że nie nadążają ze wszystkimi obowiązkami akademickimi. Wszyscy studenci doświadczają dużego zmęczenia po dniu zajęć na uczelni. Większość wskazała, że znacznie ogranicza to ich aktywność w innych obszarach, poza studiami. Są też mimo kontynuowania uczenia się, mniej zadowoleni ze swoich studiów (N)<sup>43</sup>.

Nie tylko formy oceniania na studiach, ale i cały kontekst organizacyjny procesu oceniania wymaga uwzględnienia zmieniających się potrzeb osób studiujących. Dobrym kierunkiem zmian jest branie pod uwagę nie tylko potrzeb „typowych” studentów, ale tych właśnie atypowych, których odsetek wzrasta w populacji studiujących. Jednym z postulatów jest zwiększenie zakresu inkluzywności podczas ustalania ogólnych reguł studiowania, wtedy unikniemy obaw, że dla części populacji studentów na danej uczelni trzeba będzie organizować egzaminy i zaliczenia osobno i „specjalnie”. Do szczególnie istotnych kierunków budowania inkluzywności służyć mogą zmiany<sup>44</sup> i pozwolę sobie ich listę na koniec przytoczyć.

<sup>42</sup> Tamże.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> M. Perdeus-Białek (red.). (2018). *Odpowiedzialne wsparcie a zrównoważony rozwój, czyli o siedmiu zasadach wsparcia edukacyjnego będących filarami edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym*. Kraków: DON-UJ.

1. Indywidualizacja adaptacji
2. Uznanie podmiotowości w podejmowaniu decyzji o wspieraniu
3. Wspieranie poprzez adaptacje uczące nie wyręczające
4. Zasada racjonalności dostosowań
5. Utrzymanie standardu – pomaga w drodze do celu – nie modyfikujemy celu.
6. Adaptacje wyrównujące szanse – nie jako forma przywileju
7. Równowaga praw i obowiązków w życiu studenckim

## Bibliografia

- Anderson, A. H., Carter, M., Stephenson, J. (2018). *Perspectives of university students with autism spectrum disorder*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(3), 651–665. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3257-3>
- Bee, H., Boyd, D. R. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Zyska i S-ka.
- Cierzniewska, R. (2021). *Neuroróżnorodność studentów w uczelni wyższej w dyskursie kompensacyjno-terapeutycznym i dyskursie otwierania potencjału. Część I*. Horyzonty Wychowania, 20(56), 119–132. <https://doi.org/10.35765/hw.2182>
- Długosz, M. (2020). *Zmiany społeczne wywołane pandemią*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Duffy, A., Saunders, K. E. A., Malhi, G. S., Patten, S., Cipriani, A., McNevin, S. H., MacDonald, E., Geddes, J. (2019). *Mental health care for university students: A way forward?* The Lancet. Psychiatry, 6(11), 885–887. [https://doi.org/10.1016/s2215-0366\(19\)30275-5](https://doi.org/10.1016/s2215-0366(19)30275-5)
- Erikson, E. H. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Fosnot, C.T., Perry, R.S. (2005). *Constructivism: A Psychological Theory of Learning* [w:] C.T. Fosnot (red.), *Constructivism: Theory, Perspective, and Practice*. Teaching College Press. Nowy Jork–Londyn: Columbia University.
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2009). *A Handbook for Learning and Teaching in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3 wyd.). Londyn: Routledge.
- Gaweł, A., Wach, A. (2018). *Informacje zwrotne od nauczyciela a wyniki uzyskiwane przez studentów na przykładzie zajęć z wykorzystaniem wirtualnych gier strategicznych w edukacji przedsiębiorczej*. Horyzonty Wychowania, 17(43), 11–24. DOI: 10.17399/HW.2018.174301
- Gordon, T. (2002). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gurbuz, E., Hanley, M., Riby, D. M. (2019). *University students with autism: The social and academic experiences of university in the UK*. Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(2), 617–631. <http://doi.org/10.1007/s10803-018-3741-4>
- Gutowska, A., Sztobryn-Giercuskiewicz, J. (2022). *Zdrowie psychiczne w czasie pandemii – perspektywa studentów z niepełnosprawnościami* [w:] G. Mikołajczyk--Lerman, J. Sztobryn-Giercuskiewicz (red.), *Życie z niepełnosprawnością w świecie VUCA* (s. 153–172). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. <https://bwon.amu.edu.pl> [dostęp: 1.08.2024].
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Jackson, S. L. J., Hart, L., Brown, J. T., Volkmar, F. R. (2018). *Brief report: Self-reported academic, social, and mental health experiences of post-secondary students with autism spectrum disorder*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(3), 643–650. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3315-x>
- Król, M. B. (2019). *Learning by doing a pokolenie Z na przykładzie realizacji projektu „UPoluj kulturę!”*. *Annales Universitatis Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*, 17, 305–327.
- Ladejo, J. (2023). *A thematic analysis of the reported effect anxiety has on university students*. *Education and Urban Society*, 55(3), 289–313. <https://doi.org/10.1177/00131245211062512>
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lee, E., Kim, Y. (2019). *Effect of university students' sedentary behavior on stress, anxiety, and depression*. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(2), 164–169. <https://doi.org/10.1111/ppc.12296>
- Lipson, S. K., Eisenberg, D. (2018). *Mental health and academic attitudes and expectations in university populations: Results from the healthy minds study*. *Journal of Mental Health*, 27(3), 205–213. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437613>
- Lipson, S. K., Lattie, E. G., Eisenberg, D. (2019). *Increased rates of mental health service utilization by U.S. college students: 10-year population-level trends (2007–2017)*. *Psychiatric Services*, 70(1), 60–63. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201800332>
- Ludvigsen, K., Krumsvik, R. i Furnes, B. (2015). *Creating formative feedback spaces in large lectures*. *Computers & Education*, 88, 48–63.
- Otapowicz, D. (2021). *Porzucenie edukacyjne osób w spektrum autyzmu*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Owen, K. B., Parker, P. D., Van Zanden, B., MacMillan, F., Astell-Burt, T., Lonsdale, Ch. (2016). *Physical activity and school engagement in youth: A systematic review and meta-analysis*. *Educational Psychologist*, 51(2), 129–145. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1151793>
- Perdeus-Białek, M. (red.). (2018). *Odpowiedzialne wsparcie a zrównoważony rozwój, czyli o siedmiu zasadach wsparcia edukacyjnego będących filarami edukacji włączającej w szkolnictwie wyższym*. Kraków: DON UJ.
- Pereira, S., Early, N., Outar, L., Dimitrova, M., Walker, L., Dzikiti, Ch., Platt, Ch. (2020). *University Student Mental Health Survey 2020: A large scale study into the prevalence of student mental illness within UK universities*. London: The Insight Network – Dig-In. Pobrano 23 lipca 2024 z: [https://assets.website-files.com/602d05d13b-303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808\\_Mental%20Health%20Report%202019%20\(2020\).pdf](https://assets.website-files.com/602d05d13b-303dec233e5ce3/60305923a557c3641f1a7808_Mental%20Health%20Report%202019%20(2020).pdf)
- Pham, T., Bui, Q., Nguyen, T. (2019). *The prevalence of depression and anxiety among medical students: A global perspective*. *International Journal of Medical Education*, 10, 123–135. <https://doi.org/10.5116/ijme.5d3e1e86>
- Pillay, N., Ramlall, S., Burns, J. K. (2016). *Spirituality, depression and quality of life in medical students in KwaZulu-Natal*. *The South African Journal of Psychiatry: SAJP*, 22(1), article 731. <https://doi.org/10.4102/sajpsykiatry.v22i1.731>
- Pisula, E., Płatos, M., Banasiak, A., Danielewicz, D., Gosztyła, T., Podgórska-Jachnik, D., Winczura, B. (2024). *Neuroróżnorodność na polskich uczelniach. Doświadczenia osób studiujących: w spektrum autyzmu, z ADHD i z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Thorley, C. (2017). *Not by degrees: Improving student mental health in the UK's universities*. London: Institute for Public Policy Research. Pobrano 23 lipca 2024 z: [https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674\\_not-by-degrees-170905.pdf](https://www.ippr.org/files/2017-09/1504645674_not-by-degrees-170905.pdf)

- Waleczko, T. (2020). *Pokolenia studentów – o przemianach generacyjnych i charakterystyce obecnego pokolenia studentów*. Parlament Studentów Rzeczypospolitej Polskiej, Ministerstwo Edukacji i Nauki. Pobrano 23 lipca 2024 z: <https://wsparciepsychologiczne.psrp.org.pl/2020/10/pokolenia-studentow-o-przemianach-generacyjnych-i-charakterystyce-obecnego-pokolenia-studentow>
- Zieliński, P. (2006). *Redukowanie nadmiernego stresu przez studentów pedagogiki podczas egzaminów i zaliczeń ustnych w powiązaniu z umiejętnością relaksacji*. Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. *Pedagogika*, 15, 133–146.

**dr Stanisław Plebański**

Uniwersytet Kaliski

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

**Katarzyna Rzepczak-Generowicz**

III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu

**Katarzyna Kozieł**

III Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Kaliszu

**Droga ku szkolnej diagnozie jako pomostowi  
między uczeniem się a dobrostanem ucznia i nauczyciela –  
studium przypadku na XXX-lecie  
Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej**

Już się nie boję zmian  
Dobrze to wiem  
Znalazłam w sobie  
Swój dobrostan

Z piosenki Natalii Kukulskiej „Dobrostan”

**Abstrakt**

Prezentowany tekst stanowi podsumowanie trzydziestoletnich działań w ramach Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej i unaocznia związku badań naukowych z życiem szkoły. Swoistym studium przypadku staje się opis działalności dydaktycznej, badawczej i naukowej, jaką w III LO w Kaliszu prowadzili nauczyciele, dyrektorzy, dydaktycy szkolni i uniwersyteccy, uczniowie. Na osi czasu, od lat osiemdziesiątych XX wieku do lat dwudziestych XXI wieku, artykuł obrazuje powolną symbiozę nauczycielskiej praktyki z badaniami w zakresie psychologii poznawczej i pozytywnej.

**Wstęp**

Wybór słów piosenki za motto dobrze świadczy o dobrostanie piszących po 30 latach funkcjonowania kolejnych edycji Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. Wypiewane motto zawiera w sobie kluczowe słowa: **psychologia pozytywna – wiedza metapoznawcza – dobrostan – zmiana**. Ten ciąg dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli, ale jakoś zmiany warunkuje udział badaczy. Połączenie badań psychologów i pedagogów z życiem szkoły wcale nie jest takie oczywiste. Pod koniec dwudziestego wieku amerykański dydaktyk David Tripp (1996, s. 35) pisał, że „największym nieszczęściem współczesnej oświaty jest traktowanie podziału na teorię i praktykę jako podziału dychotomicznego, którego człony się wykluczają”. Po trzydziestu latach doniesienia z badań wciąż pokazują brak zgodności w kwestii najlepszych praktyk nauczycieli



matematyki i profesorów dydaktyki matematyki (Schwartz, 2023). Wpisuje się to w badania zespołu Pierre'a Azoulaya (2019) potwierdzające słowa fizyka Maxa Plancka z początków XX wieku:

Nowa prawda naukowa nie triumfuje w wyniku przekonania oponentów i doprowadzenia do ich oświecenia, ale raczej dlatego, że jej oponenti stopniowo wymierają, a dorastające nowe pokolenie zaznajamia się z tą prawdą od początku.

Dobrym antidotum na słabą rozprzestrzenialność badań naukowych w oświacie może być budowanie tożsamości społecznej związanej z uformowaniem się kategorii MY, która wyraża się identyfikowaniem własnej osoby z innymi nauczycielami, urzędnikami oświatowymi, badaczami edukacji, psychologami. Splata się też z dobrostanem psychologicznym (Groenwald, 2005; Wróblewska 2011, s. 178, 179). Tożsamość społeczna zrównywana jest z historią funkcjonowania grupy kategorii MY, tak jak tożsamość osobista z historią życia jednostki (Haidt, 2022, s. 238). Po prostu zapewniamy swojemu życiu jedność i cel poprzez konstruowanie zinternalizowanych i ewoluujących narracji o sobie i grupie MY (McAdams, 2001, s. 100). Maria Groenwald (2021, s. 192) pisze na zakończenie sprawozdania z badań:

Nauczyciele uznają, że praca dla ucznia jest tą jedyną historią, którą warto opowiedzieć, ponieważ widzą w niej transcendentną siłę, pozwalającą im przekształcać rzeczywistość społeczną, ale już nie samych siebie [podkreślenia – SP].

Nauczycielskie przekształcanie samych siebie stanowi warunek pozytywnych zmian w oświacie i jest możliwe przy kumulatywnym traktowaniu edukacji – od przedszkola do uczelni wyższych łącznie. W ramach Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej powstawały grupy kategorii MY, których historię przekazujemy z nadzieją drobnego wkładu w przyszłe oświatowe zmiany. Każda grupa MY składa się z pewnej liczby kategorii JA, więc uwzględnienie nazwisk, bez stopniowania ważności akademickiej, stało się koniecznością opisu.

### **Przedostatnia dekada XX wieku: Pierwsze związki diagnostyki szkolnej z psychologią**

Na jednym z ogólnopolskich zjazdów doradców metodycznych w Nowym Sączu poproszono uczestników (w tym SP) o rozwiązanie zadania z fizyki – taka dziesięciminutowa kartkówka. Następnie rozdano do oceny, z prośbą o wystawienie stopnia, uczniowską klasówkę z identycznym zadaniem. Była to część szeroko zakrojonych badań Stanisława Jakubowicza (1991) z Zakładu Nauczania Fizyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Wynik badań okazał się zaskakujący. Nauczyciele, którzy lepiej rozwiązali zadanie, oceniali wyżej uczniowskie rozwiązanie. Ci nauczyciele, którzy sami nie potrafili rozwiązać zadania, w uczniowskim rozwiązaniu zwracali uwagę na estetykę, mało istotne błędy, nietypowe oznaczenia (Niemierko, 2021a, s. 148). Proporcjonalność ocen wystawionych nauczycielowi i przez nauczyciela jednoznacznie promowała edukacyjną fachowość. Zwrot „uczniowski dobrostan” jeszcze w oświacie nie funkcjonował, jednak z dzisiejszej perspektywy dawało to pokaz zależności: wyższe kompetencje merytoryczne nauczycieli skutkowały mniej restrykcyjnym podejściem do błędów ucznia, a ocenianie miało umożliwić uczenie się na błędach, co w konsekwencji podwyższało dobrostan uczniów, naturalnie w ujęciu statystycznym.



Troje nauczycieli Liceum (Adela Przybył, Antoni Olichwer i SP) uczęszczało na zajęcia seminarium doktorskiego Wacława Strykowskiego z UAM w Poznaniu. Na lekcjach fizyki Iwony Piwońskiej przeprowadzany był eksperyment związany z efektywnością gier dydaktycznych. Najciekawszy element badań stanowiły osobowościowe uwarunkowania efektywności kształcenia metodą gier dydaktycznych. Przeprowadzono testowanie uczniów Inwentarzem Osobowości H.J. Eysencka (psycholożka Wiesława Walas) – poziomy ekstrawersji i neurotyczności. Także kilku nauczycieli zainteresowało się „własną osobowością”. Podobne badania przeprowadzili Łucja Borowik i Franciszek Masztalerz w liceach Ostrowa Wielkopolskiego. Okazało się, że pozytywny wpływ na wyniki nauczania wywierały gry na uczniach posiadających przewagę cech introwertyka i niski poziom neurotyczności. Natomiast u ekstrawertyków z podwyższonym poziomem neurotyczności gry powodowały nawet obniżenie wyników. I tym sposobem psychologia kształcenia na stałe zagościła w murach kaliskiego liceum.

Stanisław Jakubowicz szefował Jesiennej Szkole Dydaktyki Fizyki w Borowicach. Spotkania uczelnianych dydaktyków z doradcami metodycznymi łączyły nauczycieli z nauką. Tworzyły się grupy nauczycielsko-akademickie zainteresowane rozwojem dydaktyki fizyki. Osobowości jednej z grup to: Wiesława Idziak, Wojciech Małecki, Zygmunt Mazur, Henryk Szaleniec, Maria Tomaszewska, Anna Zawila i SP. Kilka osób z grupy zaangażowało się później przy organizacji Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. Swoją obecnością zaszczylił fizyków Bolesław Niemierko. Prowadził badania związane ze stanem dydaktyk przedmiotowych i umiejętności dydaktycznych nauczycieli. Część uczestników (w tym SP) zgodziła się wziąć udział w badaniach, hospitując lekcje fizyki według specjalnego arkusza.

### **Ostatnia dekada XX wieku: Początki diagnostyki dobrostanu**

Przemiany polityczne otworzyły kraj na świat. Jednak rodzima dydaktyka miała się dobrze. Zaczęły się pierwsze Konferencje Diagnostyki Edukacyjnej. Gość Konferencji, Wincenty Okoń (1994, s. 284–285), pisał:

Kozielski ma rację, gdy powiada, że każdy z trzech powszechnie uznawanych kierunków psychologicznych: behawioryzm, psychoanaliza i psychologia poznawcza, którego celem jest zrozumienie ludzkiego zachowania, posiada wartość humanistyczną: dotyczy człowieka i jemu służy. No a diagnoza edukacyjna czyżby nie miała dotyczyć człowieka i jemu służyć? Wszak jej wartość poznawcza zależy od tego, jak głęboko pojmie i wyrazi ludzkie cechy uczącego się i zmieniającego się pod wpływem wychowania człowieka, jej zaś wartość praktyczna od tego, jakie na tej podstawie zbuduje narzędzia w służbie człowiekowi.

Opinia być może ogólnikowa, ale rozwój zdarzeń pokazał, że dalekowzrocza. Natomiast Krzysztof Kruszewski (1994, s. 80) zwrócił uwagę diagnostom na brak umiejętności przekonywania administracji i nauczycieli do przydatności badań związanych z diagnostyką edukacyjną. Rzeczywiście, życie szkoły toczyło się obok rozważań konferencyjnych.

W ramach funduszy europejskich kuratorium zorganizowało szkolenia dla doradców metodycznych. Wykładowca z Wielkiej Brytanii przez kilka dni przedstawiał teorię uczenia się amerykańskiego psychologa Davida Kolba. Kilkogodzinne zajęcia dla nauczycieli Liceum przeprowadziła germanistka Bożena Kubiak, przeszkolona w tym zakresie w Austrii.

David Kolb (1984) nadał przestrzeni uczącej się osoby dwa wymiary: pobieranie informacji i jej przetwarzanie. A że zapisał je we współrzędnych, to na osi rzędnych mamy pobieranie, a na osi odciętych przetwarzanie informacji. W powstałych ćwiartkach otrzymamy typy osobowości, określające style uczenia się: obserwatorzy, myśliciele, decydenci, ludzie czynu. Bardzo cenny metodycznie okazał się cykl Kolba, czyli zaproponowane przez niego fazy uczenia się: przeżywanie i doświadczanie – obserwacja i refleksja – wnioski i uogólnienia – aktywne eksperymentowanie.

Oprócz Kolba królował na szkoleniach rady pedagogicznej podział na wizualistów, słuchowców i kinestetyków – dominacji jednego z trzech kanałów pobierania informacji: wzroku, słuchu lub dotyku. Jednakże wiedza związana ze stylami uczenia się pozostała martwa. Nikt nie zastosował poznanych testów, chociaż o samym cyklu dyskutowano dużo.

Nowe spojrzenie na kształcenie spowodowały zmiany w zarządzaniu Liceum. Na początku lat dziewięćdziesiątych dyrektor szkoły Jerzy Goździelewski podjął próbę uwzględnienia opinii uczniów o pracy szkoły. Badania poprzedziły wykłady i dyskusje uczniów i nauczycieli na temat psychologicznych aspektów samooceny. Ankieta skierowana do uczniów (Pęcherz i Plebański, 1996, s. 37–39) zawierała m.in. pytania:

- 7/ Czy szkoła pomaga Ci w nakreśleniu planów życiowych? W jakim zakresie to czyni?
- 9/ Czy znalazłeś w szkole możliwość realizacji swoich zainteresowań?
- 11/ Czy dobrze czujesz się w swojej klasie?

Przyspieszyło to pracę nad uczniowską ankietą opiniującą działalność nauczycieli. Zmodyfikowano delikatnie ankietę ze szkół amerykańskich.

Ankieta ma na celu Twoją oceną nauczania przedmiotu, na który uczęszczasz (opis punktacji: 0 – nie, 1 – średnio, 2 – tak)

- 1/ Wykłada jasno i zrozumiale.
- 4/ Jest zawsze przygotowany do lekcji.
- 6/ Nie naśladuje niewolniczo podręcznika.
- 20/ [...]

Po uczniowskich opiniach nauczyciele wypełniali ankiety samooceny. Około 20% nauczycieli nie było zainteresowanych wynikami ankiet.

W opinii o pracy szkoły uczniowski dobrostan bardzo wyraziście dał o sobie znać, natomiast opinia o pracy dydaktycznej poszczególnych nauczycieli była pozbawiona tego pierwiastka. Przy tak skonstruowanej ankiecie wyniki nie były zaskoczeniem, nauczyciele wychowania fizycznego górowali nad wszystkimi. Po kilku latach zrezygnowano z „amerykańskiej” ankiety, wprowadzając pytania o motywację, zainteresowania, efektywność.

## Pierwsza dekada XXI wieku: Diagnoza uczniowskiego dobrostanu

Uaktywnił się nieformalny, czteroosobowy zespół doktorów zwany przez Bolesława Niemierkę „grupą Jakubowicza”. Skład grupy to filolożki języka polskiego Kornelia Rybicka, Beata Udzik oraz fizycy Stanisław Jakubowicz, SP. Grupa zajęła się nauczaniem holistycznym sugerowanym wypowiedzią Macieja Kałuszyńskiego:

Najważniejszą ideą, która ma zawitać do szkół i zdomować się tam na stałe, jest idea nauczania holistycznego. Od dawna najbardziej ambitni, świetli nauczyciele próbowali wprowadzić elementy nauczania przekraczającego sztywne, utrwalone tradycją ramy poszczególnych „przedmiotów nauczania” odpowiadających poszczególnym dyscyplinom naukowym. Minimalnym osiągnięciem bywał tutaj sukces w ustanawianiu częściowej choćby synchroniczności między korelującymi ze sobą zagadnieniami programowo należącymi do różnych przedmiotów przyrodniczych, a także zsynchronizowanie odpowiadających sobie tematów w przedmiotach humanistycznych (zwłaszcza na lekcjach języka polskiego i historii). Była to jednak tylko namiastka myślenia holistycznego, stworzenie minimalnych warunków do bardziej efektywnego poszerzania kontekstu wykładanej problematyki (Kałuszyński, 2002, s. 138, 139).

Na kolejnych Konferencjach Diagnostyki Edukacyjnej pojawiły się sprawozdania z prac zespołu traktujące o najbardziej dyskusyjnym połączeniu: język polski – fizyka. Zagadnienia i pytania w nich stawiane przedstawiamy w kolejności według numeru Konferencji.

- XI. Co zrobić, aby hasło: *traktować osiągnięcia uczniów jako całość* prze stało być tylko nośnym hasłem publikacji naukowych, a stało się rzeczywistością szkolną? (Jakubowicz i in., 2005, s. 312).
- XII. Istnienie przez lata obok siebie dwóch kultur spowodowało, że pytanie zdumionego polonisty: „A słońce to też gwiazda?” nie wywoła rumieńca wstydu, tak jak tego rumieńca nie wywoła u przyrodnika fakt nieznamości dzieł noblistów literackich z ostatnich dziesięciu lat. Pojawia się więc pytanie dotyczące kanonów wykształcenia ogólnego człowieka (Jakubowicz i in., 2006, s. 78).
- XIII. Autorzy charakteryzują zabiegi szkoły dotyczące rozwijania umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego na przedmiotach przyrodniczych i humanistycznych. Pokazują sposoby diagnozowania tego typu myślenia, podają przykłady uczniowskich odpowiedzi. Przedstawiają wyniki badań prowadzonych przez Kornelię Rybicką dotyczące poziomu umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego uczniów Liceum (Jakubowicz i in., 2007).
- XIV. Kornelia Rybicka i Beata Udzik (2008, s. 341) kontynuują diagnozę czytania ze zrozumieniem na egzaminach maturalnych, twierdząc, że tylko opanowanie umiejętności czytania na odpowiednio wysokim poziomie zapewnia sukces edukacyjny, a później życiowy we wszystkich dziedzinach.
- XV. Należałoby postawić pytanie o wspólną przestrzeń dla przedmiotów przyrodniczych i humanistycznych, która byłaby drogą prowadzącą do autentycznej komunikacji interdyscyplinarnej (Rybicka, 2009, s. 285).
- XVII. Ewaluacja interpretacji literackiej w ocenianiu sumującym, orientującym i kształtującym. Zaproponowane uczniom zadanie przyjęło

następującą formułę: *Podaj związki z fizyką i astronomią, które można znaleźć w poniższym fragmencie, oraz opisz funkcje, jakie mogą one pełnić w tym tekście.* Fragment *Wielkiej Improwizacji* Adama Mickiewicza, który zaistniał na egzaminie maturalnym (Rybicka, 2011).

Całość pracy zespołu w zakresie nauczania holistycznego została zebrana w książce (Jakubowicz i in., 2007). Ku zaskoczeniu autorów (patrz: Plebański, 2020, rozdział V) książka została uhonorowana NAGRODĄ EDUKACJA XXI podczas 23. Targów Książki Edukacyjnej w Warszawie, 13–16.03.2008 r. za wartości edukacyjno-poznawcze i poziom edytorski.

Piąty punkt kierunków polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2024/2025 brzmi: **Kształtowanie myślenia analitycznego poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych.** Pytanie do czytelnika: *Czy punkt ten potwierdza słowa fizyka Maxa Plancka?*

Pod koniec roku szkolnego 2007/2008 dyrektorka Liceum Elżbieta Steczek-Czerniawska zainicjowała proces wprowadzania oceniania kształtującego. Na szkoleniowej radzie pedagogicznej zostały omówione elementy porównawcze psychologicznych strategii kształcenia opracowane przez „grupę Jakubowicza” (2008, s. 147, 150) oraz przeprowadzono dyskusję na temat podstawowych założeń oceniania kształtującego. Nauczyciele wypełnili ankietę, która nawiązywała problemowo do przeprowadzonej rady szkoleniowej, a zawarte w niej polecenia dotyczyły preferencji nauczycielskich w zakresie kształcenia. Pierwsze pytanie ankiety, ułożone przez Kornelię Rybicką i przedstawione poniżej, nawiązywało do holistycznych zainteresowań grupy. Opisy lekcji pochodziły z tekstów literackich.

Ankieta

Pytanie 1. Przeczytaj fragmenty opisu przebiegu lekcji i zaznacz strategię, z którą się identyfikujesz:

A. Jego zajęcia były przykładem rozsądnego i poważnego podejścia. Przedstawiał problem, a następnie przez czterdzieści minut prowadził lub popychał klasę do poprawnego rozwiązania. Po zakończeniu lekcji usatysfakcjonowani uczniowie wypływali spokojnie na korytarze, a kiedy kończyli z powodzeniem kurs Eda, wiedzieli, że na to zasłużyli.

McCourt F., *Nauczyciel*

B. Można do końca lekcji ciągle od nowa o tym dyskutować, ale przed tym cholernym dzwonkiem chciałoby się znać odpowiedź. Ale to nie z McCourtem. On zadaje pytania, podrzuca sugestie, wywołuje dezorientację, czujesz, że zaraz zadzwoni ostrzegawczy dzwonek, i pytasz w głębi duszy, no dalej, dalej, jaka jest odpowiedź, a on nic tylko powtórza: i co sądzicie? Jak uważacie? Wtedy rozlega się dzwonek, wychodzisz na korytarz i dalej nic nie wiesz...

McCourt F., *Nauczyciel*

Wystąpił tu, nieświadomy jeszcze, edukacyjny efekt diagnozowania (Niemierko, 2021b, s. 27; Plebański, 2022, s. 237–242).

Kornelia Rybicka zainteresowała grupę perspektywami postrzegania czasu. Zimbardo i Boyd (2009) zaproponowali pięć wymiarów postrzegania czasu. Były to: przeszłość negatywna (pesymistyczny sposób myślenia o zdarzeniach dawnych), przeszłość pozytywna (rekonstrukcja przeszłości w wersji pozytywnej), terażniejszość fatalistyczna (podważanie swojego zachowania jako nieskutecznego wobec przyszłych celów), terażniejszość hedonistyczna (istotna jest chwila, która niesie z sobą przyjemności i nowe wyzwania) oraz przyszłość (dookreślanie celów działań i związanych z nimi korzyści). Przykładowo, przeszła pozytywna perspektywa postrzegania czasu obejmuje nastawienie wobec przeszłości, nie zaś obiektywny zapis dobrych lub złych wydarzeń (Zimbardo i Boyd, 2009, s. 50).

Nastąpił okres kilkuletniej fascynacji grupy perspektywami postrzegania czasu, tym bardziej że dostęp do ankiety diagnostycznej ZTPI w internecie umożliwił prawie natychmiastowe przebadanie klasy na lekcjach informatyki. Informatycy Donata Mieloch i Ryszard Maciejewski stali się nieocenieni. Kornelia Rybicka rozpoczęła badania nauczycieli i uczniów. Wyniki badań nauczycieli (Rybicka, 2009, s. 291; Niemierko, 2021a, s. 57, 58) pozwoliły sformułować tezę: im wyższa kategoria terażniejszego postrzegania czasu, tym niższy poziom interdyscyplinarności nauczycieli.

Przy badaniu uczniów Liceum na uwagę zasługiwał niski poziom perspektywy przyszłościowej przy jednocześnie wysokim poziomie terażniejszości – zarówno fatalistycznej, jak i hedonistycznej. Koncentracja młodych ludzi na życiowych przyjemnościach (hedonizm) wraz z oddaleniem odpowiedzialności za swoje działania i dążenia (fatalizm) rzutowała na proporcjonalnie mniejsze zainteresowanie przyszłością (Rybicka, 2010, s. 200). Jako interwencję psychologiczną zaproponowano uczniom, oprócz testu związanego z perspektywami postrzegania czasu, opracowanie tygodniowego planu uczenia się.

Test ZTPI Zimbarda połączono z ankietą zawierającą następujące polecenie skierowane do badanych:

Zaplanuj najbliższy tydzień pod kątem uczenia się (pod każdym dniem tygodnia wpisz: czego i dlaczego będziesz się czytał/a). Określ godziny, które temu poświęcisz. Poniedziałek... Wtorek... Środa... Czwartek... Piątek... Sobota... Niedziela... (Rybicka, 2010, s. 201)

Planowanie uczenia się uczniów zorientowanych na przyszłość oraz uczniów zorientowanych na terażniejszość okazały się diametralnie różne. W przypadku uczniów zorientowanych na terażniejszość nauka planowania przestaje być zwykłą umiejętnością, a staje się wspomaganie całej osobowości (Rybicka, 2010, s. 206).

Diagnoza w dziedzinie emocjonalno-motywacyjnej w Liceum nie stanowiła już dziwactwa. Naturalnie wzięto pod uwagę krytyczne zdanie Krzysztofa Konarzewskiego (1999, s. 37), że nauczyciela na profesjonalną diagnozę psychologiczną nie stać. Tak więc szkolna psycholożka Katarzyna Prażmowska trzymała rękę na pulsie.

## Druga dekada XXI wieku: Diagnoza nastawienia według Carol Dweck

Na Konferencji neurobiolog Marek Kaczmarzyk (2013) rozwinął zagadnienie efektu stresu przy ocenianiu i wpływ oceny na samoocenę. Pojawiła się zapowiedź włączenia do edukacji nauki o uczącym się mózgu. Neurodydaktyka w szkoleniach nauczycieli zaczęła być modna, niech moda trwa z korzyścią dla dzieci i młodzieży. Także Maciej Sysło (2019, s. 96, 98) jako informatyk pytał, dlaczego w nauczaniu matematyki nie korzysta się z efektów kształcenia matematycznego na zajęciach informatycznych. Ostro wyraził swój żal:

A więc – Głupcze – uczeń najpierw, a nie podstawa programowa czy inne, narzucone i ograniczające go ramy systemu edukacji.

Była to zachęta do radykalnych reform. „Grupa Jakubowicza” odniosła te słowa także do nauczania fizyki.

Perspektywy postrzegania czasu zaczęły trochę blaknąć przy Carol Dweck (2013), wschodzącej gwiazdzie psychologii kształcenia z Uniwersytetu Stanforda. Wschodzącej oczywiście dla „grupy Jakubowicza”. Na polskim rynku edukacyjnym już wcześniej powoływali się na jej badania Gerd Mietzel, Krzysztof Konarzewski, Dorota Turska, Wiesław Łukaszewski. W Liceum trwały przygotowania do wdrożenia zaleceń uczonej. Pierwszy artykuł z Carol Dweck w tle ukazał się na dwudziestolecie Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej (Rybicka, 2014).

Otóż eksperymenty prowadzone przez zespół Carol Dweck (2013) pokazywały różne zachowania ludzi w zależności od wyobrażeń o pochodzeniu inteligencji. Dweck dzieliła ludzi według nastawienia. Nastawieni na rozwój żywią wewnętrzne przekonanie, że ludzka inteligencja i talenty w życiu są elastyczne i można je ulepszyć dzięki poświęceniu i wytrwałej pracy. Ludzie o takim sposobie myślenia nie zaprzeczają roli genów, ale postrzegają ją jedynie jako punkt wyjścia, a nie stałą jakość. Natomiast nastawieni na trwałość uważają talenty i inteligencję za stosunkowo stabilne i wrodzone oraz determinujące nasze życie. Bardzo istotną cechą różnicującą grupy okazała się reakcja na błędy. Dla osób nastawionych na trwałość uzyskany wynik działania jest miarą ich wartości, porażka działa więc demotywująco, natomiast dla nastawionych na rozwój jest informacją, także nieprzyjemną, o dojsciu do swoich aktualnych granic i potrzebie korekty własnego działania. Skutkuje to zwiększonym lękiem przed sprawdzianami wiedzy uczniów nastawionych na trwałość. Jednak najważniejsze okazało się znalezienie i dokładne przebadanie antidotum na ten szkolny defekt. Wielką zasługą Dweck było to, że kierowała wnioski ze swoich badań zarówno do psychologów, jak i nauczycieli (Plebański, 2022, s. 231).

Dobrym spoiwem diagnostyki instytucjonalnej i personalnej są działania badawczo-eksperymentalne organizowane wspólnie przez społeczność szkolną i akademicką. Patronat nad badaniami objął dziekan kaliskiej filii UAM Piotr Łuszczkiewicz, kierownictwo z ramienia uczelni wzięła w swoje ręce Rybicka, a Liceum reprezentował Plebański. Badania objęły swym zasięgiem 241 uczniów klasy pierwszej Liceum. Z jednej strony były częścią przygotowującą szkołę do eksperymentu pedagogicznego związanego z problemem badawczym: *W jakim stopniu działania nauczycieli zgodne z propozycjami Carol Dweck zmieniają wewnętrzną motywację uczniów do uczenia się?*, a z drugiej – miały wskazać



związek kryteriów wyboru uczniowskiej lektury z perspektywą postrzegania czasu według Philipa Zimbardo oraz nastawieniem na rozwój według Carol Dweck (Rybicka i Plebański, 2015, s. 99).

W przeprowadzonym w roku szkolnym 2015/2016 eksperymencie pedagogicznym *Sukces szkolnej edukacji przy nastawieniu uczniów na rozwój według założeń Carol Dweck* wykorzystano test nastawień Dweck, test wytrwałości Duckworth, test perspektyw czasowych ZTPI. Uczniowie klas pierwszych tworzyli projekty *Mój mózg moim warsztatem pracy* i wzięli udział w *Dniu Uczącego się Mózgu*. Kilka godzin trwały wystąpienia najlepszych grup projektowych, przedstawianie uczniom badań Carol Dweck oraz najnowszych badań z neurobiologii z udziałem nauczycieli fizyki, biologii, chemii, informatyki, języka polskiego, języka angielskiego (Rybicka i Plebański, 2016).

Rybicka zaproponowała wydanie książki z opisem eksperymentu i działań nauczycieli wprowadzających wnioski Dweck na swoje zajęcia. W pisaniu i redagowaniu wzięła udział prawie połowa grona pedagogicznego Liceum – i to jest niezaprzeczalny sukces zarówno dyrektorki szkoły Anny Narewskiej, „grupy Jakubowicza”, jak i Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej. Aktywnie włączyły się także nauczycielki w przeszłości zarządzające szkołą: Elżbieta Steczek-Czerniawska, Janina Olichwer i Wanda Plebańska. Pozytywną recenzję wystawił profesor Bolesław Niemierko, kończąc słowami: *z nadzieją witamy kaliski eksperyment* (Rybicka i Plebański red., 2017a; Rybicka i Plebański, 2017b).

Próby zainteresowania tematyką administrację szkolną przynosiły mizerne efekty. Nawet umieszczenie informacji w dziale innowacji na kuratorskiej stronie okazało się „walką dziesięciolecia” i tylko dzięki wstawiennictwu wizytator Małgorzaty Wilczyńskiej-Grześ, uczestniczce Krajowych Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, problem rozwiązano pozytywnie.

Carol Dweck otrzymała Nagrodę Yidan (2017) za zmianę naszego sposobu myślenia o uczeniu się. W uzasadnieniu czytaliśmy m.in.:

Kluczem do myślenia o rozwoju nie jest powiedzenie uczniom, że mogą cokolwiek zrobić, jeśli wystarczająco mocno się starają, ale poprzez wspierające nauczanie, pomagając im przeformułować perspektywę uczenia się – tak, że widzą wyzwania, wysiłek i niepowodzenia nie jako zagrożenia dla ich poczucia zdolności, ale jako możliwości uczenia się i rozwoju.

Krótką informację o nagrodzie przesłał jedynie „Puls Biznesu”, ale tytuł noty *Chiński Nobel w edukacji* miał zabarwienie prześmiewcze. No i na tym koniec.

Jednak było też pozytywne zaskoczenie. Diagności PISA 2018 potraktowali teorię nastawień Carol Dweck jako jeden z czynników określających poziom uczniowskiego dobrostanu. Zadano uczniom pytanie: „Twoja inteligencja jest w tobie czymś, czego nie możesz za bardzo zmienić”. Odpowiedzi „nie zgadzam się” lub „zdecydowanie nie zgadzam się” określały ucznia jako nastawionego na rozwój. Polska znalazła się na dole tabeli między Libanem, Albanią i Dominikaną, około dwudziestu punktów procentowych poniżej średniej dla krajów OECD. Ponad 60% naszych piętnastolatków ma w sobie nieprzeżmożoną wiarę w geny i ich wyłączny wpływ na osiągnięcia na szkolnej niwie (OECD, 2021, s. 14; Plebański, 2022, s. 234).



W tym czasie odeszła Kornelia Rybicka. Kontynuują jej działania autorzy artykułu, organizując w Liceum konferencje naukowo-metodyczne dla nauczycieli *Mój mózg moim warsztatem pracy*. Szkolna konferencja przez sześć lat okrzepła organizacyjnie, metodycznie i naukowo. W latach 2022 i 2023 odbywała się on-line już pod patronatem Polskiego Towarzystwa Diagnostyki Edukacyjnej i Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu). W dyskusję z nauczycielami podczas konferencji on-line włączyli się diagności: Bolesław Niemierko, Maria Krystyna Szmigel, Beata Udzik, Henryk Szaleniec, Wojciech Małecki.

### **Trzecia dekada XXI wieku: Ku symbiozie diagnozy poznawczej i pozapoznawczej**

Tematyka Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej powoli skręca w stronę psychologii. Maciej Jakubowski (2019, s. 279) uzależnił budowanie prestiżu zawodu nauczycielskiego od większego wykorzystania wniosków z badań naukowych.

Podobnie wypowiedział się Bolesław Niemierko (2023, s. 33):

Nauczyciel potrzebuje kompetencji przedmiotowych i psychologicznych. We wczesnej edukacji te kompetencje bywają zrównoważone, ale im wyżej w systemie oświaty, tym większą przewagę ma wykształcenie przedmiotowe. Psychologia jest zaledwie ułamkiem wykształcenia specjalistów naukowych, co grozi im analfabetyzmem funkcjonalnym w ocenianiu szkolnym.

Długość trwania procesu nawoływania do psychologii jako nauczycielskiej kompetencji pokazują słowa polskiego pedagoga z okresu zaborów, Franciszka Majchrowicza (1907, s. 324):

Nie wystarczy już dziś nauczycielowi, jak dawniej, rutyna, długą praktyką nabyta. Domagamy się obecnie od nauczycieli wszelkiej kategorii dokładnej znajomości duszy dziecięcej, na podstawie której mielibyśmy oceniać trafność istniejących zasad i praktyk wychowawczych. Psychologia dziecka jest dziś już osobną, poważną nauką, która pedagogowi daje szerszy pogląd na jego pracę wychowawczą, wskazuje mu lepsze metody wychowawcze, pobudza do nowych doświadczeń.

Trzeci punkt kierunków polityki oświatowej państwa na rok szkolny 2024/2025 brzmi: **Wspieranie dobrostanu dzieci i młodzieży, ich zdrowia psychicznego**. Nauczyciele proszeni o zdefiniowanie **dobrostanu** intuicyjnie kierują się w stronę dobrostanu subiektywnego: dobrostan to po prostu dobry stan, tu i teraz. Jakkolwiek dobrostan subiektywny też powinniśmy brać pod uwagę, to dobrostan psychologiczny jest pojęciem psychologii pozytywnej, metodologicznie powiązanej z psychologią poznawczą (Kaczmarek, 2016, s. 21), stanowiącą podstawę współczesnego kształcenia. Krzysztof Konarzewski (2024) w wywiadzie dotyczącym administracyjnego zakazu prac domowych powiedział: „Tak zwana radosna szkoła to moim zdaniem propagandowa bzdura. Szkoła nie może być takim miejscem jak plac zabaw dla dzieci przedszkolnych”. W ten sposób doskonale oddzielił dobrostan subiektywny od psychologicznego. Nie ma więc możliwości realizacji tego punktu bez wglębnienia się w psychologię poznawczą, psychologię pozytywną, a w tym zbiorze znajdzie się także Carol Dweck. Nauczyciel nie musi brać udziału w teoretycznych

rozważaniach psychologów, wystarczy, że sprawdzi występowanie tych pojęć w badaniach PISA 2018 (OECD, 2019, s. 41; Plebański, 2022, s. 234). Także propagowana przez Bolesława Niemierkę (2023) i Grażynę Szyling (2023) dwupodmiotowość oceniania osiągnięć uczniów stanowi element uczniowskiego dobrostanu i wymaga psychologicznej podbudowy.

Oczywiście, osłabiona brakiem Rybickiej „grupa Jakubowicza” pracowała już mniej efektywnie. Zebrała się szóstego kwietnia 2024 roku u Wiesławy Idziak w Jarocinie. Dojechał jeszcze Tomasz Greczyło z Uniwersytetu Wrocławskiego. W tle zbliżającej się XXX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, której komitetowi organizacyjnemu przewodniczyła Beata Udzik, analizowano oświatowe plusy i minusy sztucznej inteligencji (Udzik, 2023, s. 90–91; Plebański i in., 2023, s. 390–392). W konkluzji okazało się, że szczególną rolę odgrywa tu uczniowskie i nauczycielskie nastawienie. Po prostu ChatGPT zdecydowanie wzmocnił konieczność interwencji psychologicznych w stylu Carol Dweck, a co za tym idzie, dodatkowo powinien uczulić nauczycieli na konieczność doskonalenia w tym zakresie.

Spytaliśmy więc nauczycieli Liceum o stosunek do psychologii jako obszaru doskonalenia zawodowego. Ankietę skonstruowano na podstawie cyklu Kolba. Dodano punkt C, uwzględniający obserwacje i bieżące badania:

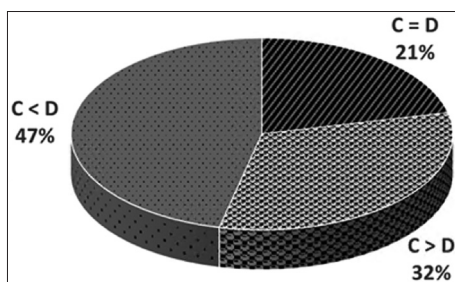
1. Traktowanie przez nauczycieli rozporządzeń ministerialnych jako podstawowego podręcznika dydaktyki (Rybicka, 2012, s. 457).
2. Podporządkowanie nauczania i uczenia się – jego celów, treści i efektów – rządowym programom (Groenwald, 2021, s. 119).
3. Punkt widzenia dyrektora szkoły (Olszowska, 2023).

### **Ankieta**

Ustosunkuj się do proponowanych obszarów doskonalenia i samokształcenia zawodowego w roku szkolnym 2024/2025. Swoje propozycje zapisz w postaci oceny szkolnej od 1 do 6. Zastosuj też ocenę „0”, jeżeli obszar nie występuje w Twojej koncepcji doskonalenia zawodowego.

- A. Działania w ramach doświadczenia zawodowego (np. lekcje koleżeńskie, pokazy działań edukacyjnych).
- B. Rozmowy z innymi nauczycielami, obserwacja, refleksja.
- C. Analiza i wspólne omawianie zaleceń i rozporządzeń administracji oświatowej w zakresie kształcenia i wychowania.
- D. Uogólnienia, analiza teorii, modeli, wyników badań nauk pedagogicznych i psychologicznych w zakresie kształcenia i wychowania.
- E. Samodzielne eksperymentowanie, wprowadzanie nowych rozwiązań do praktyki szkolnej.

Ukrytym celem diagnozy było wyznaczenie stosunku C do D dla każdej osoby. Nauczycieli wyżej oceniających C (administracja szkolna) niż D (badania naukowe) zaliczono do nastawionych na trwałość. W przypadku  $C = D$  i  $C < D$  to nauczyciele nastawieni na rozwój.



C > D – nastawienie na trwałość, C < D i C = D – nastawienie na rozwój

### Rysunek 1. Rozkład nastawienia nauczycieli

Nauczyciele Liceum wypełniali podobną ankietę w roku 2015 przed rozpoczęciem eksperymentu pedagogicznego (Rybicka i Plebański red., 2017, s. 34). Punkt D wykreśliło wtedy 53% nauczycieli, co nie było złym wynikiem w stosunku do innych grup nauczycielskich. Tym razem tylko jedna osoba wyzerowała psychologię. Wciąż jednak jedna trzecia grona uważa, że Dz.U. to podstawowy podręcznik dydaktyki. Na szczęście nie podziela tej opinii dwie trzecie grona. W stosunku do roku 2015 zmiana jest zauważalna w tym konkretnym przypadku Liceum, w którym tak konsekwentnie przez 30 lat prowadzi się działania zbliżające szkolną praktykę i badania naukowe, także te upowszechnianie podczas Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej.

Nie wszystkich nauczycieli i wykładowców wymieniono w artykule, a często ich udział w zmianach był znaczący. Dziękujemy więc im za współautorstwo książki podsumowującej kaliski eksperyment i aktywny udział w konferencjach *Mój mózg moim warsztatem pracy*.

Współautorzy książki i aktywni uczestnicy konferencji niewymienieni w powyższym tekście: Monika Baran, Paulina Bielewicz, Anna Bobińska, Sylwia Chrabąłowska (wydawnictwo Moc Media), Adam Fogt (uczeń), Izabela Gracz, Magdalena Grygiel, Beata Górecka, Krzysztof Karpiński, Kamilla Kiermasz, Anna Kowalczyk, Justyna Leszka (UAM), Małgorzata Masłowska, Wojciech May, Monika Mikołajczak-Cholajda, Zbigniew Miśkiewicz, Piotr Molenda (ODN), Katarzyna Poziemska, Wiesława Rymarczuk (psycholog), Renata Stępień, Małgorzata Świerblewska, Witold Torbiarczyk, Grzegorz Wieczorek, Jarosław Wujkowski (ODN).

## Bibliografia

- Azoulay P., Fons-Rosen C., Graff Zivin J. (2019), *Does Science Advance One Funeral at a Time?* „American Economic Review” 109 (8).
- Dweck C.S. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*, tłum. A. Czajkowska, Warszawa: Wydawnictwo Muza S.A.
- Groenwald M. (2005), *My – jako kategoria więzi między diagnostami* [w:] M. Groenwald, G. Szyling, M. Daszkiewicz (red.), *Diagnostyka edukacyjna. Niemierkowskie spotkania i inspiracje*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Groenwald M. (2021), *Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Haidt J. (2022), *Hipotezy szczęścia. Odnaleźć nadzieję w klasycznej mądrości*, Łódź: Wydawnictwo Feeria.
- Jakubowicz S. (1991), *Poprawianie klasówki – sztuka czy rzemiosło?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 1.
- Jakubowicz S., Plebański S., Rybicka K., Udzik B. (2005), *Dwie perspektywy – jedna droga. Fizyka w tekstach literackich* [w:] B. Niemierko, G. Szyling (red.), *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej. Perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego.
- Jakubowicz S., Plebański S., Rybicka K., Udzik B. (2006), *Komplementarność wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej w przygotowaniu uczniów do egzaminów maturalnych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, Kraków: PTDE.
- Jakubowicz S., Plebański S., Rybicka K., Udzik B. (2007a), *Czytaj i myśl. Zderzenia literatury z fizyką*, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Jakubowicz S., Plebański S., Rybicka K., Udzik B. (2007b), *W poszukiwaniu metod diagnozy umiejętności myślenia przyczynowo-skutkowego maturzystów* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Kraków: PTDE.
- Jakubowicz S., Plebański S., Rybicka K., Udzik B. (2008), *Uczyć i oceniać, czy oceniając uczyć?* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, Kraków: PTDE.
- Kaczmarek Ł.D. (2016), *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Kaczmarzyk M. (2013), *Dyskretny „urok” oceny* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Kraków: PTDE.
- Kałużczyński M. (2002), *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*, Wrocław: Wydawnictwo Alta 2.
- Kolb D. A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Konarzewski K. (1999), *Komu jest potrzebna diagnostyka oświatowa?* [w:] B. Niemierko, B. Machowska (red.), *Podstawowe problemy diagnozy edukacyjnej – standardy i diagnoza a rozwój w edukacji*, Legnica: ODESIP.
- Konarzewski K. (2024), <https://polskieradio24.pl/arttykul/3354937,od-kwietnia-bez-prac-domowych-w-szkole-prof-konarzewski-jakis-poziom-nacisku-jest-konieczny> [dostęp: 10.07.2024].
- Kruszewski K. (1994), *Test wiadomości dobrego i złego* [w:] B. Niemierko (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Majchrowicz F. (1907), *Historia pedagogii*, wyd. 2, Lwów: Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- McAdams D.P. (2001), *The Psychology of Life Stories*, „Review of General Psychology” 5(2).
- Nagroda Yidan (2017), <https://yidanprize.org/laureates/carol-s-dweck> [dostęp: 10.07.2024].

- Niemierko B. (2021a), *Diagnostyka edukacyjna*, wyd. II rozszerzone, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niemierko B. (2021b), *Blaski i cienie metody kwestionariuszowej. Efekt edukacyjny diagnozowania* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zdalna i bezpośrednia diagnostyka edukacyjna*, Kraków: PTDE.
- Niemierko B. (2023), *Uczenie się oceniania* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*, Kraków: PTDE.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2021), *Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA*, OECD Publishing, Paris.
- Okoń W. (1994), *Od badania osiągnięć do diagnozy edukacyjnej* [w:] B. Niemierko (red.), *Perspektywy diagnostyki edukacyjnej*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Olszowska G. (2023), *Trzy prawne filary szkolnego oceniania – punkt widzenia dyrektora i nauczyciela* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*, Kraków: PTDE.
- Pęcherz J., Plebański S. (1996), *Jak doskonalic proces oceniania nauczyciela – Poradnik dyrektora*, Kalisz: Wojewódzki Ośrodek Metodyczny.
- Plebański S. (2020), *Belfry w przyciasnych reformach. Pół wieku rozciągania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Plebański S. (2022), *Symbioza diagnozy poznawczej i pozapoznawczej*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, Kraków: PTDE.
- Plebański S., Rzepczak K., Kozieł K. (2023), *Stopnie szkolne podnoszące uczniowski dobrostan* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K. (2009), *Dydaktyczne tendencje polskich nauczycieli mierzone w psychologicznej perspektywie postrzegania czasu (ZTPI)* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Badania międzynarodowe i wzory zagraniczne w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K. (2010), *Uczniowskie planowanie w luce między ocenianiem wewnątrzszkolnym a ocenianiem zewnętrznym* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K. (2011), *Interpretacja 'szklanych skrzydeł' Adama Mickiewicza w szkolnej ewaluacji* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji: koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K. (2012), *Rozpoznawanie szkolnego oceniania* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K. (2013), *Szkolna diagnoza z psychologią myślenia i postrzegania czasu w tle* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K. (2014), *Diagnoza twórczych działań mózgu* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozy edukacyjne. Dorobek i nowe zadania*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K., Udzik B. (2008), *Nauczyciel i (czy) egzaminator ocenia test czytanie ze zrozumieniem* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczyciela*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K., Plebański S. (2015), *Daleka i bliska diagnoza edukacyjna w kontekście psychologicznym i kulturowym* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Zastosowania diagnozy edukacyjnej*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K., Plebański S. (2016), *Budowanie, wzmacnianie i diagnozowanie motywacji wewnętrznej uczniów* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie twórczości uczniów i nauczycieli*, Kraków: PTDE.

- Rybicka K., Plebański S. (2017b), *Ocenianie naturalne w kontekście refleksji i spostrzeżeń poeksperymentalnych* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K., Plebański S. (2018), *Między diagnozą poznawczą a pozapoznawczą – napięcia czy symbioza?* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Wspomaganie rozwoju kompetencji diagnostycznych nauczyciel*, Kraków: PTDE.
- Rybicka K., Plebański S. (red.) (2017a), *Sterowanie uczącym się mózgiem*, Kalisz: Wydawnictwo KTPN.
- Wróblewska M. (2011), *Kształtowanie tożsamości w perspektywie rozwojowej i edukacyjnej*, Pogranicze. Studia Społeczne. Tom XVII.
- Schwartz S. (2023), *Math Teachers and Math Ed. Professors Don't See Eye to Eye on Best Practices*, „Education Week” October 13.
- Sysło S. (2019), *Jak oceniać osiągnięcia uczniów w zakresie myślenia?* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, Kraków: PTDE.
- Szyling G. (2023), *Uczenie się oceniania czy ocenianie jako uczenie się? Pytania o charakter i konteksty zmiany w ocenianiu szkolnym* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*, Kraków: PTDE.
- Tripp D. (1996), *Zdarzenie krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*, tłum. K. Kruszewski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Udzik B. (2023), *Efekt czy proces? Ocenianie wypracowania jako wyzwanie szkolne i egzaminacyjne* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego*, Kraków: PTDE.
- Zimbardo P., Boyd J. (2009), *Paradoks czasu*, tłum. A. Cybulko, M. Zieliński, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.





# SEKCJA V

## Perspektywy rozwojowe diagnostyki edukacyjnej



fot. H. Szaleniec



**Judyta Kotarba**

Collegium Da Vinci, Centrum Nowoczesnej Edukacji

## **Nowa era nauczania – e-learningowe moduły asynchroniczne w praktyce na przykładzie uczelni Collegium Da Vinci**

### **Streszczenie**

E-learning asynchroniczne, czyli realizowane w czasie nierzeczywistym, w odróżnieniu od kształcenia tradycyjnego cechują się wysoką elastycznością i dostępnością, umożliwiając uczestnikom realizację edukacji w dowolnym czasie i miejscu. Jest to szczególnie korzystne dla osób pracujących, studentów oraz tych, którzy mają inne zobowiązania, ponieważ pozwala na dostosowanie procesu nauki do indywidualnych harmonogramów. Taka forma nauczania sprzyja zwiększeniu zaangażowania i efektywności uczestników. Ponadto nauczanie asynchroniczne umożliwia naukę we własnym tempie, co wspomaga głębsze zrozumienie prezentowanego materiału. Materiały dydaktyczne w postaci wideo czy plansz interaktywnych są dostępne online przez cały okres trwania kursu, co pozwala na wielokrotne przeglądanie treści.

Świat nauczania asynchronicznego wiąże się również z pewnymi wyzwaniem. Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym może prowadzić do poczucia izolacji oraz stawia wysokie wymagania dotyczące samodyscypliny i motywacji uczestników. W przeciwieństwie do tego, kursy synchroniczne zapewniają bezpośrednią interakcję z prowadzącym i innymi uczestnikami, co zwiększa zaangażowanie i zrozumienie materiału dydaktycznego.

Badania przeprowadzone wśród studentów Collegium Da Vinci wskazują na korzyści, a także wyzwania, z jakimi mierzą się użytkownicy asynchronicznych modułów e-learningowych. Dotychczasowe zainteresowanie wyborem modułów wskazuje na rosnące zapotrzebowanie na tego typu naukę. Aby sprostać wyzwaniom, autorka wskazuje rekomendacje, w tym rozwój kompetencji cyfrowych poprzez moduły szkoleniowe i warsztaty, personalizację nauczania za pomocą interaktywnych quizów i sztucznej inteligencji, oraz wsparcie w rozwijaniu umiejętności miękkich i kompetencji społecznych w świecie wirtualnym. Wprowadzenie tych usprawnień może znacząco zwiększyć efektywność i zadowolenie uczestników e-learningów asynchronicznych, co jest zgodne z globalnymi trendami w edukacji i odpowiada na potrzeby użytkowników.

### **Wstęp**

E-learning, czyli nauczanie z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, zyskuje na popularności od kilku dekad. Mimo 300-letniej tradycji dla niektórych pozostaje nowinką edukacyjną. W szczególności e-learning asynchroniczny, który pozwala studentom na naukę w dogodnym dla

nich czasie, staje się coraz bardziej powszechny w środowisku akademickim. Niewątpliwie do tempa jego rozwoju przyczyniły się pandemia COVID-19 czy VUCA. Wprowadzenie modułów e-learningów asynchronicznych przez uczelnię Collegium Da Vinci w Poznaniu w 2022 roku było odpowiedzią na rosnące zapotrzebowanie na elastyczne formy nauki, dostępność oraz personalizację ścieżek rozwoju studentów. Dzięki implementacji tego rozwiązania do programu studiów w ramach tzw. modułów do wyboru, potocznie zwanych fakultetami, studenci aktywnie kształtują swoją ścieżkę rozwoju, tworząc tym samym kreatywne środowisko edukacyjne. Z racji faktu, iż autorka pisze o e-learningu w kontekście uczelni, w niniejszym artykule będzie posługiwać się słowami student lub uczeń zamiast: użytkownik kursu e-learningowego.

### **Cel i przedmiot badania**

Celem badania było poznanie i zrozumienie doświadczeń użytkowników e-learningowych modułów asynchronicznych realizowanych w ramach programu kształcenia w uczelni Collegium Da Vinci w Poznaniu. Badanie miało na celu zidentyfikowanie wyzwań oraz określenie, w jaki sposób ta forma nauki wpływa na indywidualny rozwój studentów. Autorce badań zależało na zrozumieniu, jak studenci oceniają elastyczność i dostępność asynchronicznych modułów e-learningowych, jakie są ich oczekiwania oraz jakie wyzwania napotykają w trakcie tej formy nauczania. Zebrany materiał pozwala również na ocenę efektywności realizowanych modułów oraz satysfakcji uczestników.

### **Metodyka badania**

Badanie zostało przeprowadzone za pomocą ankiety, która składała się z pytań otwartych i zamkniętych. Ankieta była dostępna online dla studentów uczelni Collegium Da Vinci od marca do lipca 2024 roku. W badaniu wzięło udział 235 studentów z semestru letniego 2023/2024, w tym studenci 4. i 6. semestru studiów pierwszego stopnia, zarówno licencjatów, jak i inżynierów. Ankieta obejmowała pytania dotyczące elastyczności kursów, dostępności materiałów edukacyjnych, motywacji do nauki oraz wyzwań związanych z e-learningiem. Badanie było w pełni anonimowe, co miało na celu zapewnienie szczerości odpowiedzi uczestników. Zebrane dane zostały następnie zanalizowane pod kątem jakościowym i ilościowym. Wyniki badania podzielono na pięć odrębnych kategorii, aby zidentyfikować kluczowe wnioski i trendy w percepcji asynchronicznych modułów e-learningowych przez studentów Collegium Da Vinci. Podział na kierunki studiów uczestników badania obejmował: Informatykę, Game Development, Zarządzanie kreatywne, Marketing internetowy, Biznes Manager, Zarządzanie w IT, Kreatywną produkcję filmową, Analitykę i badania ekonomiczne oraz Grafikę.

### **Krótki przegląd historii e-learningu**

Coraz więcej definicji wskazuje ramy, czym e-learning jest i jakie powinien spełniać założenia, aby był użytecznym narzędziem. Niestety, nadal termin ten jest rozumiany w zależności od kontekstu. Początkowo kształcenie na odległość było traktowane jako uzupełnienie tradycyjnego nauczania. Założeniem

była samodzielna praca uczniów, oparta na przygotowanym materiale i przesyłanym pocztą tradycyjną przez nauczyciela. Kształcenie na odległość według dostępnej literatury ma ponad 300-letnią tradycję. W 1728 roku – jak podają źródła – amerykański profesor Caleb Philipps w czasopiśmie „Boston Gazette” zamieścił ofertę nauki korespondencyjnej, dokładniej – mowa była o kursie stenografii. Materiały edukacyjne stanowiły przygotowane przez profesora opracowania, które następnie miały być wysyłane pocztą. W Polsce pierwsza wzmianka o tego typu nauczaniu pojawia się w 1776 roku, kiedy to Uniwersytet Jagielloński w Krakowie wprowadził do swojej oferty edukacyjnej kurs korespondencyjny dla rzemieślników<sup>1</sup>. Kształcenie korespondencyjne zyskało uznanie wśród edukatorów i uczestników. Zmiany nastąpiły wraz z rozwojem telewizji w Polsce. W latach 70. XX na popularności zyskało Telewizyjne Technikum Rolnicze, które było emitowane w telewizji publicznej<sup>2</sup>.

Niewątpliwie ważnym punktem w historii e-learningu było pojawienie się nowych środków masowego przekazu, jak radio, telewizja czy komputer<sup>3</sup>. Wprowadzenie nowych technologii w kształceniu na odległość wpłynęło na dostępność już po 1900 roku (wprowadzenie techniki filmowej). Początki e-learningu, który znamy dziś, sięgają lat 60. XX wieku, kiedy to pierwsze kursy komputerowe zaczęły pojawiać się w Stanach Zjednoczonych na Uniwersytecie Stanforda. Od 1970 roku tworzyły się ośrodki oferujące kształcenie na odległość na dużą skalę, mowa tutaj o Brytyjskim Uniwersytecie Otwartym, kanadyjskim Uniwersytecie Athabasca oraz założonym w 1972 r. Hiszpańskim Krajowym Uniwersytecie Kształcenia na Odległość<sup>4</sup>. Wówczas technologia była jeszcze na bardzo podstawowym poziomie, a kursy były dostępne głównie w formie tekstowej. Rozwój Internetu i nowych technologii w latach 80. i 90. pozwolił na wprowadzenie bardziej interaktywnych form nauczania. Internet zrewolucjonizował e-learning, umożliwiając dostęp do zasobów edukacyjnych na całym świecie. Dla wielu oznaczało to również zmianę postrzegania kształcenia na odległość jako narzędzia do wsparcia użytkowników, a także autonomicznego podejścia w rozwoju kompetencji pracowników<sup>5</sup>.

Wraz z postępem technologicznym e-learning zaczął ewoluować, stając się coraz bardziej interaktywną formą kształcenia opartą na nauczaniu formalnym. Pojawiły się narzędzia umożliwiające komunikację w czasie rzeczywistym, takie jak fora dyskusyjne, czaty i wideokonferencje (J. Taylor – model synchroniczny)<sup>6</sup>. Dziś mowa o narzędziach takich jak Discord i Slack, umożliwiających osobom uczącym się pracę zespołową na odległość. Ponadto rozwój analityki edukacyjnej stale pozwala na śledzenie postępów i dostosowywanie materiałów do indywidualnych potrzeb użytkowników. Idąc za Taylorem, który wskazuje pięć rodzajów kształcenia na odległość, model asynchroniczny i inteligentny

<sup>1</sup> K. Gurba, *MOOC. Historia i przyszłość*, Kraków 2015.

<sup>2</sup> G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010.

<sup>3</sup> S. Juszczyk, *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2022.

<sup>4</sup> R. Marciniak, *E-learning – projektowanie, realizowanie i ocena*, Warszawa 2022.

<sup>5</sup> M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Kraków 2005.

<sup>6</sup> G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010.

model asynchroniczny stanowią podstawę współczesnego e-learningu asynchronicznego<sup>7</sup>. Rozwój technologii mobilnych, sztucznej inteligencji oraz rzeczywistości rozszerzonej (AR) i wirtualnej (VR) sprawił, że e-learning stał się bardziej dostępny i angażujący. Transformacja e-learningu z prostego narzędzia wspomagającego nauczanie do asynchronicznej metody edukacyjnej była możliwa dzięki kilku kluczowym innowacjom technologicznym. Dzięki temu e-learning staje się bardziej efektywny i dostosowany do potrzeb każdego ucznia. Dziś wzrost popularności platform, takich jak Coursera, edX i UdeMY, świadczy o rosnącym zapotrzebowaniu na elastyczne formy nauki, o rosnącej potrzebie upskilling oraz reskilling. Obecnie e-learning obejmuje szeroki zakres metod i narzędzi, od prostych kursów tekstowych, kursów wideo po zaawansowane symulacje i interaktywne moduły szkoleniowe.

Czym w takim razie nazywamy dziś e-learning i jakie elementy muszą zachodzić, aby móc mówić o tej formie? Z pewnością kwestią dla niektórych wywołującą się nadal sporną (lub wątpliwą co do uzyskiwanych efektów) jest brak bezpośredniej komunikacji na linii student – prowadzący. Kolejną jest przeniesienie odpowiedzialności za efekty uczenia się z prowadzącego na studenta. Student zarządza czasem realizacji kursu i zdobywania wiedzy, dostosowując tempo nauki do swoich możliwości, potrzeb oraz aktywności zawodowych. To pozwala na stwierdzenie, że e-learning jest formą dostępną i elastyczną. Komunikacja, jeśli takowa zachodzi, odbywa się za pośrednictwem narzędzi technologicznych.

### **Kluczowe różnice między e-learningiem asynchronicznym i synchronicznym**

Jak już zostało opisane, e-learning to proces edukacyjny, który odbywa się zdalnie za pomocą rozwiązań technologicznych, takich jak komputery, laptopy, tablety czy smartfony. Należy pamiętać, że aktualnie e-learning umożliwia transfer wiedzy na skalę globalną, eliminując bariery geograficzne. Dzięki platformom e-learningowym, np. Moodle czy Anthology Blackboard Learn, studenci mają dostęp do różnorodnych materiałów edukacyjnych, takich jak wideo, e-booki, quizy i fora dyskusyjne. Umożliwia to nie tylko zdobywanie wiedzy teoretycznej, ale także rozwijanie praktycznych umiejętności.

Omawianie dwóch zagadnień dotyczących form e-learningu jest kluczowe ze względu na ich sposób realizacji. Pierwsza z omawianych form to e-learning synchroniczny, który odbywa się na żywo. Zazwyczaj jest to kurs, który jest całkowicie nadzorowany przez instruktora. Uczestnicy spotykają się jednocześnie w wirtualnej przestrzeni, co pozwala im na komunikację z prowadzącym oraz innymi uczestnikami. Kursy synchroniczne mają jasno określone godziny rozpoczęcia i zakończenia. Drugą formą jest kurs asynchroniczny, realizowany poza rzeczywistym czasem. Główną różnicą jest to, że uczestnicy nie pracują jednocześnie, co oznacza brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym i innymi uczestnikami. Korzystają z dedykowanej platformy e-learningowej i przygotowanych przez prowadzącego materiałów dydaktycznych, które są dostępne w dowolnym czasie<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> R. Marciniak, *E-learning – projektowanie, realizowanie i ocena*, Warszawa 2022.

E-learning asynchroniczny jako metoda transferu wiedzy ma wiele zalet. Przede wszystkim umożliwia on dostęp do edukacji osobom, które z różnych przyczyn nie mogą uczestniczyć w tradycyjnych zajęciach stacjonarnych. Dla wielu studentów, zwłaszcza tych pracujących lub mających inne zobowiązania, e-learning jest jedyną możliwością kontynuowania nauki. Sama forma nauki pozwala na dostosowanie tempa nauki do indywidualnych potrzeb ucznia. Studenci mogą przeglądać materiały w dowolnym czasie i miejscu, co sprzyja lepszemu zrozumieniu i zapamiętywaniu informacji.

Jednym z kluczowych elementów e-learningu asynchronicznego jest wykorzystanie technologii do tworzenia interaktywnych i angażujących treści. Marek Hyla wskazuje, że „podstawowym czynnikiem, który kształtuje odbiór zdalnego nauczania i przyswajania treści wśród uczestników kursu, jest wysoka jakość materiałów dydaktycznych”<sup>9</sup>. Wideolekcje, quizy, symulacje i interaktywne ćwiczenia pomagają w utrwaleniu wiedzy i rozwijaniu umiejętności praktycznych. Ponadto ta forma umożliwia natychmiastowe udzielanie informacji na temat wyniku testów, co jest kluczowe dla efektywnego procesu nauczania. Oczekiwanie na szczegółowy *feedback* jest jednak opóźnione.

E-learning asynchroniczny w ujęciu globalnym umożliwia również łatwy dostęp do różnorodnych źródeł wiedzy. Platformy e-learningowe oferują szeroki wybór kursów i materiałów edukacyjnych, często dostępnych w różnych formatach i językach. Dzięki temu studenci zdobywają wiedzę z różnych dziedzin, co sprzyja rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia i otwartości na nowe idee. Warto podkreślić aspekt wyrównywania szans oraz integracji osób mających różne potrzeby.

Kursy asynchroniczne niosą ze sobą również pewne wyzwania. Brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym może stanowić istotną barierę dla uczestników, prowadząc do poczucia izolacji<sup>10</sup> oraz ograniczając możliwość natychmiastowego zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi, co może wpływać na skuteczność procesu nauczania. Kursy asynchroniczne wymagają również od uczestników dużej samodyscypliny i motywacji. Brak ustalonych godzin zajęć może prowadzić do odkładania nauki na później, co z kolei może wpływać na efektywność nauki. Ponadto uczestnicy mogą napotkać problemy techniczne, takie jak trudności z dostępem do platformy e-learningowej, problemy z oprogramowaniem czy brak odpowiedniego sprzętu.

E-learning synchroniczny oferuje unikalne korzyści, takie jak bezpośrednia interakcja z prowadzącym oraz innymi uczestnikami, możliwość zadawania pytań w czasie rzeczywistym czy uczestnictwo w dyskusjach oraz wymiana doświadczeń zwiększając zaangażowanie i zrozumienie materiału. Stałe godziny zajęć pomagają uczestnikom utrzymać regularny rytm nauki, co może pozytywnie wpływać na motywację i dyscyplinę. Ponadto uczestnicy kursów synchronicznych otrzymują szczegółowy *feedback* na swoje pytania i wątpliwości, co przyspiesza proces uczenia się oraz umożliwia szybkie korygowanie błędów. Jednak kursy synchroniczne

---

<sup>9</sup> M. Hyla, *Przewodnik po e-learningu*, Warszawa 2016.

<sup>10</sup> K. Łangowska-Marcinkowska, *Nauczanie zdalne (e-learningu) cechą nowoczesnych technologii w edukacji*, Opole 2020.



mają również pewne ograniczenia. Wymagają one dostosowania się do ustalonego harmonogramu, co może być trudne dla osób z napiętym grafikiem lub mieszkających w różnych strefach czasowych. Prowadzący kursy synchroniczne muszą dostosować tempo nauki do większości uczestników, co może stanowić wyzwanie, gdyż niektórzy uczestnicy mogą uważać tempo za zbyt szybkie, a inni za zbyt wolne. W tabeli 1 przedstawiono porównanie wybranych cech zarówno w odniesieniu do e-learningu asynchronicznego, jak i synchronicznego.

**Tabela 1. Tabela porównawcza e-learningu asynchronicznych i synchronicznych**

Cecha	Kursy asynchroniczne	Kursy synchroniczne
Elastyczność czasowa	Wysoka – studenci uczą się we własnym tempie	Niska – określone godziny zajęć
Interakcja na żywo	Brak bezpośredniej interakcji	Wysoka – możliwość zadawania pytań na żywo
Tempo nauki	Dostosowane do indywidualnych potrzeb	Narzucone przez wykładowcę
Dostępność materiałów	Dostępne w dowolnym czasie	Materiały mogą być dostępne po zajęciach
Poczucie wspólnoty	Niskie – brak regularnych spotkań	Wysokie – regularne spotkania grupowe
Informacja zwrotna	Opóźniona – zazwyczaj poprzez komunikator	Natychmiastowa – podczas zajęć na żywo
Organizacja pracy	Wymaga dużej samodyscypliny	Struktura narzucona przez harmonogram

**Źródło: opracowanie własne.**

## Przyszłość e-learningu

Przyszłość e-learningu wydaje się ściśle związana z dalszym rozwojem technologii. Rozszerzona rzeczywistość (AR), sztuczna inteligencja (AI) i *big data* są trendami które mają potencjał zrewolucjonizowania sposobu, w jaki uczymy się online. Niewątpliwie istotny pozostaje aspekt pokolenia Alfa, urodzonego w latach 2010–2025, dla którego normą będzie edukacja cyfrowa i interaktywna<sup>11</sup>. Personalizacja ścieżek edukacyjnych z wykorzystaniem AI, interaktywne symulacje z AR oraz analiza danych dotyczących efektywności nauki to tylko niektóre z możliwości zwiększenia zaangażowania studentów i efektywności nauczania.

Rozszerzona rzeczywistość (AR) i wirtualna rzeczywistość (VR) otwierają nowe możliwości dla e-learningu, pozwalając na tworzenie realistycznych symulacji i interaktywnych środowisk edukacyjnych.

Sztuczna inteligencja odgrywa coraz większą rolę w personalizacji e-learningu. AI analizuje dane dotyczące postępów studentów, identyfikuje ich mocne i słabe strony, a następnie dostosowuje materiały edukacyjne do ich indywidualnych potrzeb. Algorytmy mogą również rekomendować dodatkowe zasoby edukacyjne, takie jak artykuły, wideo czy ćwiczenia, które mogą pomóc studentom lepiej zrozumieć trudne tematy. Personalizacja nauki dzięki AI nie tylko zwiększa efektywność nauczania, ale także poprawia wyniki akademickie i zadowolenie studentów.

<sup>11</sup> R. Marciniak, dz. cyt.

*Big data* to kolejny kluczowy trend, który ma potencjał zrewolucjonizowania e-learningu. Analiza dużych zbiorów danych pozwala na śledzenie postępów studentów w czasie rzeczywistym, identyfikowanie trendów i wzorców w nauce oraz przewidywanie potencjalnych problemów. Dzięki temu nauczyciele i instytucje edukacyjne mogą podejmować bardziej świadome decyzje dotyczące programów nauczania i metod dydaktycznych. *Big data* ułatwia również tworzenie bardziej skutecznych programów interwencyjnych, które pomagają studentom pokonywać trudności i osiągać lepsze wyniki.

Jednym z przyszłych kierunków rozwoju e-learningu jest także większa integracja z technologiami mobilnymi. Wzrost liczby smartfonów i tabletów sprawia, że coraz więcej osób korzysta z tych urządzeń do nauki. Aplikacje mobilne umożliwiają dostęp do kursów i materiałów edukacyjnych z dowolnego miejsca i w dowolnym czasie, co jest szczególnie ważne dla osób pracujących lub podróżujących.

Przyszłość e-learningu to również większa współpraca i integracja z tradycyjnymi metodami nauczania. Hybrydowe modele edukacji, łączące e-learning z zajęciami stacjonarnymi, stają się coraz bardziej popularne. Taki model pozwala na korzystanie z zalet obu podejść, oferując elastyczność i dostępność e-learningu oraz bezpośredni kontakt z wykładowcami i rówieśnikami podczas zajęć stacjonarnych. Mowa tutaj o *blended learningu*, czyli nauczaniu hybrydowym. Hybrydowe podejście do nauczania może również pomóc w lepszym dostosowaniu programów edukacyjnych do indywidualnych potrzeb studentów, zwiększając ich zaangażowanie i motywację do nauki.

## Wyniki badań

E-edukacja stanowiąca element szeroko pojętej edukacji rozróżnia trzy elementy: e-learning akademicki, e-learning szkoły oraz e-learning korporacyjny. Środowisko akademickie często napotyka różne interpretacje e-learningu, które są postrzegane jako nadmiernie technologiczne i niewystarczająco humanistyczne. Można stwierdzić, że technologia nie jest celem samym w sobie, lecz narzędziem do kształcenia<sup>12</sup>. Poznańska uczelnia Collegium Da Vinci, będąca jedną z najstarszych uczelni niepublicznych w Wielkopolsce, w roku 2022 wprowadziła e-learning asynchroniczny do swojej oferty modułów fakultatywnych, które niezmiennie cieszą się zainteresowaniem. Do lipca 2024 roku moduły asynchroniczne zostały wybrane przez studentów blisko 7500 razy. Zgodnie z przyjętym interdyscyplinarnym modelem kształcenia student wybiera od 10 do 12 modułów fakultatywnych, które realizuje w cyklu kształcenia. Model, który wybrał, daje możliwość realizacji indywidualnej ścieżki kształcenia dostosowanej do zainteresowań i przyszłych planów zawodowych, co zwiększa konkurencyjność studentów na rynku pracy. Lista modułów, z której wyboru dokonuje student, zawiera zarówno zajęcia prowadzone w tradycyjnej formie, jak i moduły e-learningu asynchronicznego. Student w zależności od semestru może wybrać od 1 do 3 modułów, zarówno tych asynchronicznych, jak i tradycyjnych. Studenci oprócz krótkiego opisu danego modułu otrzymują również dostęp do teaserów – krótkich materiałów wideo, w których autor zachęca do

<sup>12</sup> G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010.

udziału w module. Moduły asynchroniczne zbudowane są z lekcji wideo, ćwiczeń, quizów oraz testu końcowego. W badaniu wzięło udział 235 studentów z semestru letniego 2023/2024 (studenci 4. i 6. semestru studiów pierwszego stopnia, zarówno licencjaci, jak i inżynierowie). Kierunki studiów uczestników badania obejmowały: Informatykę, Game Development, Zarządzanie kreatywne, Marketing internetowy, Biznes Manager, Zarządzanie w IT, Kreatywną produkcję filmową, Analitykę i badania ekonomiczne oraz Grafikę.

Podział na kierunki studiów:

- Informatyka: 22% (50 studentów),
- Game Development: 8% (19 studentów),
- Zarządzanie kreatywne: 5% (12 studentów),
- Marketing internetowy: 16% (37 studentów),
- Biznes Manager: 14% (34 studentów),
- Zarządzanie w IT: 10% (23 studentów),
- Kreatywna produkcja filmowa: 7% (16 studentów),
- Analityka i badania ekonomiczne: 4% (10 studentów),
- Grafika: 14% (34 studentów).

Badanie<sup>13</sup> przeprowadzone na uczelni wykazało, że studenci doceniają elastyczność i dostępność e-learningów asynchronicznych.

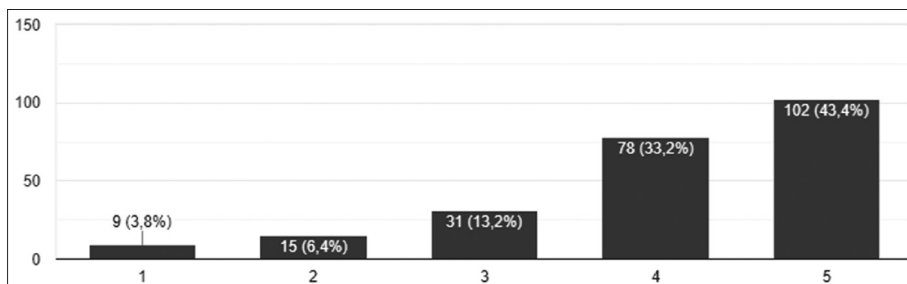
### Kluczowe wnioski z badania

Wyniki badania wskazały, że moduły realizowane w pełni asynchronicznie są wysoko cenione przez studentów Collegium Da Vinci. Na podstawie wypowiedzi otwartych autorka wyodrębniła pięć kategorii, które stanowią dla studentów ważny element zarówno w samym wyborze, jak i udziale w tego rodzaju formie nauczania. Asynchroniczny moduł e-learningowy zastępowany jest słowem „kurs”. Pierwszym z nich jest *elastyczność* – 90% ankietowanych studentów doceniło elastyczność czasową kursów, co pozwala im na naukę w dogodnych dla siebie momentach. Jest to szczególnie istotne dla studentów pracujących lub mających inne zobowiązania. Kolejnym istotnym dla studentów elementem jest *dostępność materiałów* – 85% studentów podkreśliło łatwy dostęp do materiałów edukacyjnych, które mogą być przeglądane wielokrotnie, co ułatwia przygotowanie do egzaminów. *Nauka we własnym tempie*, tutaj 80% badanych zauważyło, że możliwość nauki we własnym tempie sprzyja lepszemu zrozumieniu materiału i zwiększa motywację. Kolejnym elementem, na który należy zwrócić uwagę, jest *zaangażowanie*. Ponad 80% respondentów deklaruje regularne uczestnictwo w kursach i wykonywanie zadań w podanym terminie. Studenci byli zaangażowani i aktywnie uczestniczyli w nauce.

Przeprowadzone badanie miało również na celu ocenę jakości modułów asynchronicznych oferowanych przez Collegium Da Vinci pod kątem technicznym, zrozumiałości treści oraz ich przydatności w praktyce. Badani udzielali odpowiedzi na 5-stopniowej skali.

---

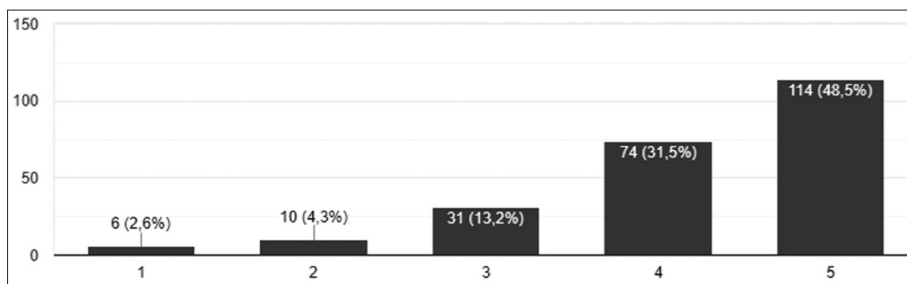
<sup>13</sup> J. Kotarba, *Badania własne*, Poznań 2024.



**Wykres 1. Aspekt techniczny i wizualny: dźwięk, obraz, montaż (atrakcyjność kursu)**

Pierwszym elementem był aspekt techniczny i wizualny kursów, obejmujący dźwięk, obraz oraz montaż, został wysoko oceniony przez studentów. Najwyższą ocenę, czyli 5, przyznało 43,4% (102 osoby) respondentów, co świadczy o ich zadowoleniu z jakości technicznej kursów. Kolejna grupa, stanowiąca 33,2% (78 osób), oceniła ten aspekt na 4, co również jest bardzo dobrą oceną, wskazującą na wysoki poziom satysfakcji. Średnią ocenę, czyli 3, przyznało 13,2% (31 osób) studentów, co można uznać za umiarkowane zadowolenie. Niższe oceny, takie jak 2 i 1, przyznało odpowiednio 6,4% (15 osób) oraz 3,8% (9 osób) respondentów, co sugeruje pewne niezadowolenie z jakości technicznej kursów.

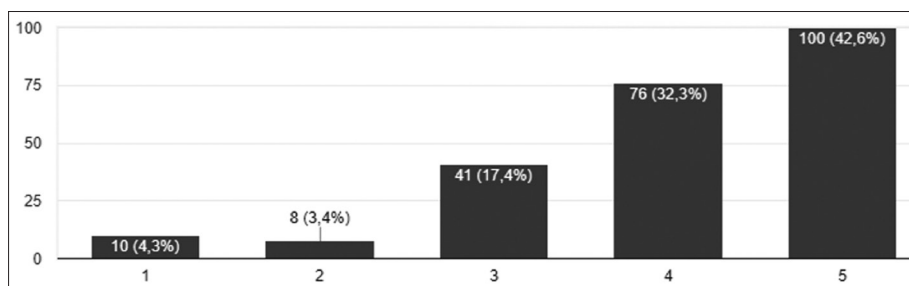
Kolejnym badanym elementem była ocena zrozumiałości i ciekawości treści kursów.



**Wykres 2. Czy treści w kursie były ciekawe i zrozumiałe?**

Zrozumiałość i ciekawość treści kursów zostały wysoko ocenione przez studentów. Najwyższy poziom zainteresowania i zrozumienia, czyli ocenę 5, przyznało 48,5% (114 osób) respondentów. Ocena 4, wskazująca na wysoki poziom zainteresowania i zrozumienia, została przyznana przez 31,5% (74 osoby) studentów. Przeciętną ocenę, czyli 3, przyznało 13,2% (31 osób), co sugeruje, że treści były dla nich umiarkowanie interesujące i zrozumiałe. Niższe oceny, takie jak 2 i 1, przyznało odpowiednio 4,3% (10 osób) oraz 2,6% (6 osób) respondentów, co wskazuje na niską ocenę treści pod względem zrozumiałości i atrakcyjności.

Ostatnim elementem, o który pytano studentów, była przydatność treści realizowanych przez nich kursów.



**Wykres 3. Przydatność treści (czy wykorzystasz wiedzę w praktyce: w pracy zawodowej, na zajęciach, w życiu codziennym)**

Przydatność treści kursów również została wysoko oceniona przez studentów. Najwyższą ocenę, czyli 5, przyznało 42,6% (100 osób) respondentów, co wskazuje na wysoką praktyczność kursu i jego użyteczność w pracy zawodowej, na zajęciach oraz w życiu codziennym. Ocena 4, wskazująca na znaczną przydatność, została przyznana przez 32,3% (76 osób) studentów. Przeciętną ocenę, czyli 3, przyznało 17,4% (41 osób) respondentów, co sugeruje umiarkowaną użyteczność treści. Niższe oceny, takie jak 2 i 1, przyznało odpowiednio 3,4% (8 osób) oraz 4,3% (10 osób) respondentów, co sugeruje, że niektórzy studenci uznali treści za mniej przydatne.

## Wyzwania

Mimo licznych zalet, na które zwracali uwagę studenci, uczestnictwo w modułach w pełni asynchronicznych wiąże się również z pewnymi wyzwaniami, które zostały zidentyfikowane w badaniu. *Motywacja* – 30% studentów zgłaszało trudności z utrzymaniem motywacji do samodzielnej nauki. Brak stałego nadzoru i struktury, którą zapewnia tradycyjna edukacja, powodował, że studenci mieli problem z regularnym uczestnictwem w kursach i wykonywaniem zadań w terminie. Ważnym elementem, na który zwracają uwagę badani, był *brak interakcji z wykładowcą czy grupą studencką*. To, że brak interakcji twarzą w twarz negatywnie wpływa na ich zaangażowanie i motywację do nauki, wskazywało 20% ankietowanych. Studenci odczuwali brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcami i rówieśnikami. Jedną z kompetencji istotnych na rynku pracy jest organizacja własnego czasu pracy. Tutaj również badani wskazywali, że stanowiło to dla nich wyzwanie. *Organizacja czasu* – 15% studentów miało trudności z efektywną organizacją czasu. Elastyczność kursów asynchronicznych wymaga od studentów umiejętności samodzielnego zarządzania czasem, co dla niektórych okazało się wyzwaniem. *Dostępność zasobów* – mimo ogólnej dostępności materiałów 10% studentów zgłaszało problemy z odnalezieniem konkretnych zasobów lub materiałów edukacyjnych potrzebnych do ukończenia kursu. Tutaj należy zastanowić się nad kompetencjami cyfrowymi badanych. Ostatnim wyzwaniem, na które wskazali studenci, było *wsparcie techniczne*. Oferowane wsparcie techniczne za niewystarczające uznało 5% studentów. Pomoc techniczna była często nieosiągalna w godzinach, kiedy studenci najbardziej jej potrzebowali, co prowadziło do frustracji i opóźnień w nauce. Niewątpliwie badanie będzie kontynuowane w kolejnych semestrach.

## Analiza wyników w kontekście kierunków studiów

Badanie wykazało różnice w percepcji i doświadczeniach studentów z różnych kierunków studiów. Studenci kierunków technicznych, takich jak Informatyka i Game Development, byli bardziej zadowoleni z elastyczności kursów, co umożliwiło im dostosowanie nauki do intensywnego harmonogramu zajęć praktycznych i projektów. Interaktywne materiały edukacyjne, takie jak wideo tutoriale, ułatwiały zrozumienie skomplikowanych zagadnień technicznych. Z kolei studenci kierunków kreatywnych, takich jak Zarządzanie kreatywne, Marketing internetowy, Kreatywna produkcja filmowa i Grafika, bardziej doceniali różnorodność materiałów edukacyjnych dostępnych w kursach, które mogli przeglądać wielokrotnie. Wysoka elastyczność czasowa kursów asynchronicznych była kluczowa dla tych studentów, umożliwiając im łączenie studiów z pracą zawodową. Studenci zarządzania, zarówno kreatywnego, jak i w IT, także cenili elastyczność czasową kursów, która pozwalała im na pogodzenie studiów z pracą zawodową. Dostęp do różnorodnych materiałów edukacyjnych był istotny dla rozwijania umiejętności zarządzania i podejmowania decyzji. Podobnie studenci kierunku Analityka i badania ekonomiczne wysoko oceniali dostęp do specjalistycznych zasobów edukacyjnych oraz możliwość wielokrotnego przeglądania materiałów, co sprzyjało lepszemu zrozumieniu skomplikowanych zagadnień.

## Propozycje usprawnień, rekomendacje

Na podstawie wyników badania celem zwiększenia efektywności i zadowolenia uczestników kursów asynchronicznych proponuje się następujące rekomendacje. Pierwszą z nich jest *rozwój kompetencji cyfrowych*. Duże znaczenie odgrywają tutaj szkolenia dla studentów z zakresu narzędzi cyfrowych używanych w kursach oraz organizowanie warsztatów online z wykorzystania nowoczesnych technologii w nauczaniu. Takie działania pomogą studentom lepiej poruszać się w środowisku e-learningowym, co przełoży się na ich większą pewność i efektywność w korzystaniu z dostępnych zasobów.

Kolejną rekomendacją jest *personalizacja nauczania*, która może być osiągnięta poprzez dostosowanie treści kursów do indywidualnych potrzeb studentów dzięki interaktywnym quizom i testom na początku kursu oraz wykorzystaniu sztucznej inteligencji do tworzenia spersonalizowanych ścieżek nauki. Kursy wybierane w ramach modułów do wyboru (fakultatywnych) realizowane są od semestru trzeciego, natomiast w ramach semestru pierwszego studenci w ramach obowiązkowego Tutoringu poznają swoje talenty Gallupa oraz predyspozycje zawodowe na podstawie badania Insightful Profiler, potocznie zwanego iP121. Wybieranie kursów na podstawie talentów oraz wybranej ścieżki rozwoju zapewni bardziej angażujące i dopasowane doświadczenie edukacyjne, co zwiększy motywację do nauki.

Warto również wspierać *rozwój umiejętności miękkich*, takich jak zarządzanie czasem, krytyczne myślenie oraz samodyscyplina, poprzez wprowadzenie odpowiednich modułów i ćwiczeń. Umiejętności te są kluczowe w kontekście samodzielnej nauki w kursach asynchronicznych.



Rozwój kompetencji społecznych w świecie wirtualnym, takich jak umiejętność efektywnej komunikacji, współpracy i budowania relacji za pośrednictwem narzędzi cyfrowych, może znacząco poprawić uczestnictwo studentów w tego typu formie edukacji i wpływać na budowanie więzi sieciowej w grupie e-learningowej<sup>14</sup>. Nawet w pełni asynchronicznych modułach kompetencje społeczne mogą być rozwijane poprzez interaktywne fora dyskusyjne, grupy robocze online oraz projekty zespołowe.

Wsparcie merytoryczne i techniczne można poprawić poprzez tworzenie bazy wiedzy oraz forum dyskusyjnego, gdzie uczestnicy mogą zadawać pytania i wymieniać się doświadczeniami. Regularne aktualizacje materiałów dydaktycznych oraz narzędzi technicznych używanych w kursach również są kluczowe, aby studenci mieli zawsze dostęp do najnowszych i najbardziej efektywnych zasobów.

## Zakończenie

E-learning, choć dla niektórych jest jeszcze nowością edukacyjną, staje się niewątpliwie przyszłością edukacji i odpowiedzią na reskilling i upskillig. Stanowi kluczowy element nowoczesnej edukacji i posiada ogromny potencjał, który jest wykorzystywany przez instytucje edukacyjne na całym świecie. Innowacje, takie jak sztuczna inteligencja, rzeczywistość rozszerzona oraz zaawansowane narzędzia analityczne, mogą dodatkowo zwiększyć efektywność, personalizację i atrakcyjność kursów e-learningowych. Wprowadzenie interaktywnych narzędzi, dodatkowych materiałów edukacyjnych oraz hybrydowych modeli nauczania pozwala na lepsze dostosowanie oferty edukacyjnej do indywidualnych potrzeb studentów.

## Bibliografia

- Dąbrowski M., *Wybór rozwiązań technologicznych w e-edukacji* [w:] „E-mentor” 2004, nr 5.
- Gurba K., *MOOC. Historia i przyszłość*, Kraków 2015.
- Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Kraków 2005.
- Hyla M., *Przewodnik po e-learningu*, Warszawa 2016.
- Juszczak S., *Edukacja na odległość* [w:] *Pedagogika medialna*, t. 2, B. Siemienicki (red.), Toruń 2007.
- Juszczak S., *Edukacja na odległość. Kodyfikacja pojęć, reguł i procesów*, Toruń 2022.
- Kotarba J., *Badania własne*, Poznań 2024.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005.
- Łangowska-Marcinkowska K., *Nauczanie zdalne (e-learningu) cechą nowoczesnych technologii w edukacji* [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* 2020, nr 8.
- Machalska M., *Digital learning. Od e-learningu do dzielenia się wiedzą*, Warszawa 2022.
- Marciniak R., *E-learning – projektowanie, realizowanie i ocena*, Warszawa 2022.
- Penkowska G., *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010.
- Tadeusiewicz R., *E-learning na uczelniach. Koncepcje, organizacja, wdrażanie*, Warszawa 2021
- .

---

<sup>14</sup> G. Penkowska, *Meandry e-learningu*, Warszawa 2010.



Szymon Grabowski

Łukasz Faliszek

Hart Pro Sp. z o.o.

## Rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb uczniów z perspektywy nauki, prawa oraz praktyki szkolnej

### Abstrakt

W niniejszym artykule wskazujemy na fundamentalny poziom istotności rozpoznawania i zaspokajania potrzeb uczniów w procesie kształcenia, zarówno z punktu widzenia obowiązku określonego przez prawo, jak i prawidłowości naukowych. Proponujemy proste narzędzie diagnozy nieformalnej, które umożliwi nauczycielowi rozpoznanie potrzeb, a także wskazujemy, w jakiej formie potrzeby te powinny być uwzględniane. Jednocześnie zalecamy ostrożność w ustalaniu ocen niedostatecznych ze względu na ich silny wpływ na psychikę ucznia. W ten sposób staramy się wpisać w następujące obszary refleksji XXX KDE: *zróżnicowanie potrzeb edukacyjnych uczniów i studentów w kontekstach pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych, diagnoza potrzeb rozwojowo-szkoleniowych nauczycieli, wykorzystanie wyników diagnoz, zagadnienia związane z diagnozowaniem, sprawdzaniem i ocenianiem osiągnięć uczniów i studentów.*

### Potrzeby uczniów w klasie jako kluczowy element procesu uczenia się-nauczania

Nauczycielskie rozważania o potrzebach uczniów są elementem, który może kluczowo wpłynąć na efektywność podejmowanego przez szkołę działania edukacyjnego. Z psychologii wiemy, że teoria potrzeb jest jednym z ujęć ogólnej motywacji człowieka do podejmowania działań i decyzji. Najbardziej znana jest humanistyczna koncepcja motywacji Masłowa, która zakłada obecność dwóch mechanizmów motywacyjnych: potrzeb niedoboru oraz potrzeb wzrostu (metapotrzeb)<sup>1</sup>. Często przedstawia się je w postaci grup, sklasyfikowanych przy użyciu odpowiedniej hierarchii. Podział na dwie podstawowe kategorie wprowadza rozróżnienie na motywację opartą na konieczności – muszę oraz motywację opartą na wyborze – chcę<sup>2</sup>. W przypadku szkoły niezwykle istotna jest dbałość o obie grupy potrzeb, aby proces uczenia się mógł pojawić się po stronie ucznia w swojej najbardziej efektywnej formie, w szczególności ze względu na fakt, że zgodnie z teorią Masłowa, aby potrzeby wyższego rzędu (chcę) mogły się pojawiać, należy zaspokoić potrzeby niższego rzędu (muszę). Szkoła podejmuje się organizacji procesów pedagogicznych, które

<sup>1</sup> T. Maruszewski, D. Doliński, W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Emocje i motywacja* [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia akademicka. Podręcznik, tom 1*, GWP, Gdańsk 2023, s. 593.

<sup>2</sup> Tamże.

mają w rezultacie dążyć do zaistnienia faktów pedagogicznych, wśród których można wskazać: pożądane stany świadomości wychowanków, oparte na nich działanie wychowanków oraz nowe sytuacje wychowawcze<sup>3</sup>. Niewątpliwie deprywacja ludzkich potrzeb u ucznia nie będzie pozwalała w pełni spełniać kolejnym aktom wychowawczym i działaniom dydaktycznym swojej funkcji. W związku z tym naturalną konsekwencją staje się fakt, że zaspokajanie potrzeb uczniów jest częścią organizacji kształcenia ogólnego, w tym także koniecznym elementem procesu kształcenia (równoważenia aspektu poznawczego i emocjonalno-motywacyjnego). Aby w jakikolwiek sposób możliwe było zaspokojenie tychże potrzeb, a także pojawianie się i podtrzymywanie motywacji do uczenia się, konieczne jest przeprowadzanie diagnozy potrzeb uczniów. Ten proces wpisuje się w zainteresowania diagnostyki edukacyjnej, która jest teorią i praktyką ustalania diagnozy edukacyjnej, rozumianej jako uściślone rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników uczenia się<sup>4</sup>.

### Prawo oświatowe o potrzebach uczniów

Obowiązek rozpoznawania potrzeb, który – jak ustalono w poprzednim akapicie – jest konsekwencją natury działań edukacyjnych, wpisany jest w prawo oświatowe w wielu punktach. W najbardziej bezpośredniej formie znajduje on miejsce w § 20 Rozporządzenia ws. zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, gdzie przyjmuje on następującą formę<sup>5</sup>:

§ 20 1. Do zadań **nauczycieli**, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności: 1) **rozpoznawanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych** oraz możliwości psychofizycznych uczniów [wyróż. – Ł.G. i S.F].

Również w tym samym rozporządzeniu przedstawiona jest istota udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>6</sup>:

§ 2. 1. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana uczniowi (...) polega na **rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia** oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie (...), w celu wspierania potencjału rozwojowego ucznia i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz w środowisku społecznym [wyróż. – Ł.G. i S.F].

Zaznaczyć należy, że za udzielanie tejże pomocy odpowiedzialna jest szkoła, w tym także nauczyciele i specjaliści. Prawo zatem wykonuje w tym miejscu bezpośredni ukłon w stronę uwzględnienia pedagogiki humanistycznej w codziennej działalności edukacyjnej szkoły. Jednak w ten sposób prawo wskazywałoby

<sup>3</sup> K. Kotłowski, *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1964, s. 30.

<sup>4</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna. Wydanie rozszerzone*, WN PWN, Warszawa 2021, s. 39.

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (T.j. Dz. U. poz. 1798).

<sup>6</sup> Tamże.

tylko i wyłącznie na czysto teoretyczne rozwiązanie, określając, że potrzeby należy rozpoznawać i zaspokajać. Dlatego też zacytowane fragmenty należy połączyć chociażby z jednym z zapisów w Ustawie o systemie oświaty:<sup>7</sup>

**Art. 44c.** 1. Nauczyciel jest obowiązany **indywidualizować pracę z uczniem** na zajęciach edukacyjnych odpowiednio do **potrzeb rozwojowych i edukacyjnych** oraz możliwości psychofizycznych ucznia [wyróż. – Ł.G. i S.F.].

Uwzględniając więc rozpoznane potrzeby, nauczyciel powinien dobierać metody w taki sposób, aby na nie odpowiadać, budując w ten sposób motywację ucznia do uczenia się. Fakt ten przy odpowiednio dużej liczbie uczniów w klasie wzbudza pewien naturalny sprzeciw, o którym wspomniemy w kolejnym akapicie.

Dodatkowo prawo zakłada również uwzględnienie potrzeb uczniów przy formułowaniu przez nauczycieli wymagań edukacyjnych, co jest nakreślone w Rozporządzeniu ws. zasad oceniania (...):<sup>8</sup>

**§ 2. Wymagania edukacyjne (...) dostosowuje się do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych** oraz możliwości psychofizycznych ucznia:

4) nieposiadającego orzeczenia lub opinii (...), który jest objęty pomocą psychologiczno-pedagogiczną w szkole – **na podstawie rozpoznania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych** oraz indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia **dokonanego przez nauczycieli** i specjalistów (...) [wyróż. – Ł.G. i S.F.].

Należy zaznaczyć, że na podstawie przywołanego przepisu każdemu uczniowi należą się dostosowane wymagania, kiedy istnieje taka potrzeba wynikająca z konieczności udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej (sytuacje te są opisane w Rozporządzeniu ws. zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej). Przykładowo, kiedy wyniki uczenia się ucznia nie są zadowalające (dla niego, jego rodziców oraz dla nauczyciela), tzn. pojawiają się tak zwane niepowodzenia edukacyjne, prawo wskazuje na obowiązek dostosowania wymagań edukacyjnych do potrzeb i możliwości ucznia.

## Opór wobec diagnozy potrzeb i propozycja wsparcia

Przywołane zapisy w ogólnie pojętym prawie oświatowym mogą sugerować myślenie życzeniowe w stosunku do możliwości nauczyciela w typowej klasie szkolnej. Potwierdza to krótkie rozumowanie dotyczące potrzeb uczniów:

W klasie 25-osobowej możemy założyć, że każdy uczeń ma aktualnie 5 potrzeb do zaspokojenia (upraszczając ich definiowanie na potrzeby tej analizy). Prosty rachunek wskazuje, że nauczyciel ma na lekcji do zaspokojenia 125 uczniowskich potrzeb. Biorąc pod uwagę, że typowa lekcja szkolna trwa 45 minut (2700 sekund), otrzymujemy, że na zaspokojenie jednej potrzeby w trakcie lekcji nauczyciel ma 2700 sekund dzielone przez 125 potrzeb, czyli 21,6 sekundy, co oczywiście nie jest możliwe do realizacji, nawet w przypadku niezwykle zdolnego nauczyciela oraz współpracującej klasy.

<sup>7</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750).

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (T.j. Dz. U. poz. 2572).

To uproszczone rozumowanie prowadzi do wniosku, że takie działanie w szkole nie może zaistnieć. Pamiętajmy jednak, że działamy w obrębie prawa, stosując prawidłowości nauk pedagogicznych, nie możemy więc uznać zaspokajania potrzeb za obowiązek odroczonego do czasów, kiedy szkoła będzie się uważała za gotową do jego zaspokojenia. Nie powinniśmy zatem pozostawiać tutaj nauczyciela samego sobie. Aby działania nauczycielskie uczynić pedagogicznymi, czyli między innymi, aby mógł on poznać potrzeby uczniów, proponujemy proste narzędzie, którego fragment jest wskazany w postaci tabeli 1.

**Tabela 1. Fragment narzędzia do nieformalnego rozpoznania przez nauczyciela potrzeb uczniów**

2. POTRZEBY BEZPIECZEŃSTWA				
Rodzaj potrzeby	<i>Uważam za zaspokojoną u całej klasy</i>	<i>Mam wątpliwości, czy potrzeba jest zaspokojona u następujących uczniów/ grup uczniów (wypisać)</i>	<i>Mam wątpliwości, czy potrzeba jest zaspokojona u całej klasy</i>	<i>Moja odpowiedź na tę potrzebę</i>
<b>Potrzeba opieki i spokoju</b>				
Potrzeba komfortu i porządku				
Potrzeba wolności od lęku i strachu				
Inne zauważone potrzeby:				

**Źródło: opracowanie własne.**

Narzędzie to jest zestawem prostych tabel, które korzystając z hierarchii potrzeb Masłowa, podzielono na odpowiednie grupy i w każdej z nich określono przykładowe 3–4 konkretne rodzaje potrzeb. W tabeli 1 przedstawiono dla przykładu grupę potrzeb bezpieczeństwa. Nauczyciel zakreśla pole w pierwszej kolumnie, jeśli uznaje potrzebę za zaspokojoną u całej klasy. W przypadku wątpliwości dotyczącej zaspokojenia danej potrzeby u pewnych uczniów lub całej klasy, wpisuje on tych uczniów do drugiej kolumny lub odpowiednio zaznacza pole w kolumnie trzeciej. Następnie stara się określić swój pomysł na zaspokojenie tej potrzeby. Na tym etapie wskazana jest konsultacja ze specjalistami szkolnymi, którzy mogą pomóc w rozwiązaniu tego problemu.

Narzędzie to jest pewną formą sformalizowania procesu rozpoznawania potrzeb uczniów, jednak nie jest ono standaryzowane, więc wpisuje się w zakres diagnozy nieformalnej<sup>9</sup>. Mimo to może znacznie pomóc nauczycielowi, dzięki swojej prostocie, a także ułatwić kontakt i porozumienie z psychologiem czy pedagogiem szkolnym. Zauważmy również, że prawo nigdzie nie nakazuje nauczycielowi diagnozowania potrzeb ucznia, a jedynie ich rozpoznawanie, dopuszczając stosowanie narzędzi niestandaryzowanych. Jakakolwiek formalizacja tego procesu wydaje się konieczna, aby potrzeby uczniów mogły być we właściwy sposób uwzględniane.

<sup>9</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna...*, dz. cyt., s. 41.

Dokonywanie rozpoznawania potrzeb w takiej (lub podobnej) formie wpisuje się także w charakterystykę pojęcia szerszego od diagnozy edukacyjnej, tzn. diagnozy pedagogicznej, w której „odniesienie się do przeszłości (indywidualna historia uczenia się i procesu wychowania), stanowi podstawę interpretacji obecnych postępów ucznia (teraźniejszość), co łącznie pozwala przewidywać dalsze jego postępy (przyszłość)”<sup>10</sup>. Zbierając dane z tabel przez pewien czas, nauczyciel otrzymuje pełny wgląd w przeszłość uczniowskich potrzeb, co pozwala zrozumieć stan aktualny i przewidzieć potrzeby (w szczególności potrzeby rozwojowe) w przyszłości.

W rozważaniach dotyczących potrzeb uczniów nie sposób pominąć przynajmniej najistotniejszych potrzeb nauczycielskich. W badaniach wykonanych przez B. Gołkę, autor stwierdza:

[...] w zaspokajaniu swych poznawczych potrzeb, a więc w podejmowaniu aktywności intelektualnej, badani nauczyciele dostrzegają przede wszystkim korzyści „dla siebie” (koncentracja na sobie), wśród których możemy wyróżnić dwie podgrupy:

- korzyści osobiste (związane z rozwojem osobistym, rozwojem różnych sfer osobowości, poczuciem spełnienia, satysfakcją i inne),
- korzyści dotyczące pracy i funkcjonowania w zawodzie (doskonalenie warsztatu pracy, rozwój zawodowy, sukcesy dydaktyczno-wychowawcze, zdobywanie nowych doświadczeń zawodowych i inne)<sup>11</sup>.

Te dwie grupy zdiagnozowanych potrzeb nauczycieli należy silnie wziąć pod uwagę. Zaznaczamy, że prawo oświatowe w swoim kształcie (oblig ustawowy) nie uwzględnia bezpośrednio tego typu potrzeb, ponieważ ma formę opisu idealnego funkcjonowania całego systemu edukacji. Jednak poszczególne elementy systemu powinny te aspekty uwzględniać. W związku z tym każde rozpoznawanie i zaspokojenie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczniów powinno być tak zorganizowane, aby mogło przynosić nauczycielom wskazane korzyści osobiste oraz dotyczące funkcjonowania w zawodzie (nadające pedagogiczny sens działaniom edukacyjnym). Wydaje się, że stosowanie prostych narzędzi, jak wskazane przez autorów powyżej, może pozwolić nauczycielom na odnoszenie właśnie takich sukcesów, ponieważ pozwoli im udoskonalać i rozwijać swój warsztat, czyniąc pracę bardziej profesjonalną, i jednocześnie czerpać z tego satysfakcję oraz odczuwać poczucie spełnienia. Te sugestie mogą jednak jedynie posłużyć jako hipotezy do dalszych badań w tym zakresie.

## Odpowiedź na potrzeby uczniów jako część systemu dydaktycznego

Po dokonaniu diagnozy (rozpoznania) potrzeb ucznia przychodzi czas, aby na nie odpowiedzieć. Jak zostało wcześniej opisane, nie jest możliwe zaspokajanie wszystkich potrzeb w klasie niejako „po kolei”. Na etapie planowania metodycznego, którego zadaniem jest przetworzenie treści kształcenia w sytuacje dydaktyczne skłaniające uczniów do wykonywania przewidzianych czynności<sup>12</sup>,

<sup>10</sup> E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 41.

<sup>11</sup> B. Golek, *Potrzeby poznawcze nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 113–114.

<sup>12</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012, s. 184.

nauczyciel powinien podjąć decyzję, w jaki sposób odpowie na potrzeby rozpoznane jako niezaspokojone u całej klasy. Z kolei odpowiedź na różnorodne potrzeby grup uczniów, czy pojedynczych uczniów, jest możliwa na etapie planowania wynikowego, które określa wymagania programowe w związku z kolejnymi tematami zajęć<sup>13</sup>. „Gdy uczniowie poznają na czas te wymagania i będą pracować na wybranym przez siebie poziomie, planowanie wynikowe umożliwi **kształcenie według wymagań**”<sup>14</sup>. Jest to system dydaktyczny nastawiony na skuteczność uczenia się, a więc technologiczny, jednak jego humanistyczny aspekt pozwala na uwzględnienie potrzeb wszystkich uczniów, bowiem każdy uczeń ma prawo do dostosowania treści nauczania (w tym wymagań edukacyjnych) zgodnie z art. 1 Ustawy Prawo oświatowe<sup>15</sup>. Ukazując ten system w całości, należy zwrócić uwagę, że w podstawie programowej znaleźć możemy treści nauczania, które są wstępnie dostosowane do biologicznego wieku uczniów. Następnie nauczyciel jest zobowiązany do wyboru programu nauczania, jego modyfikacji lub stworzenia programu autorskiego. Zgodnie ze stanowiskiem MEN warte uwagi jest, że „program nauczania [...] w każdym przypadku powinien być dostosowany do potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów, dla których jest przeznaczony”<sup>16</sup>, a także, że „codzienna praca nauczyciela wyznaczona jest przez realizowany i interpretowany program nauczania, oparty na podstawie programowej kształcenia ogólnego. Interpretacja programu to dostosowanie sposobów osiągnięcia celów, czyli efektów do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów”<sup>17</sup>. W związku z tym treści kształcenia w podstawie programowej powinny być dostosowane zarówno na etapie modyfikacji/tworzenia programu nauczania, jak i w trakcie codziennej pracy. Dodatkowo nauczyciel jest zobowiązany poinformować uczniów i ich rodziców o wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do uzyskania śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych<sup>18</sup> oraz do ich dostosowania, o czym już wcześniej wspomniano. Z punktu widzenia systemu uwzględnianie potrzeb uczniów jest naturalne (i obowiązkowe), co zostało pokazane na rysunku 1.

Zastosowanie wszystkich elementów zgodnie z ich przeznaczeniem i właściwą interpretacją pozwoliłoby na kształcenie uczniów zgodnie z ich potrzebami, co wpłynęłoby dodatnio na ich integralny rozwój. Dostosowanie wymagań edukacyjnych posiada również szczególną wartość, ponieważ „naturalną potrzebą dziecka jest sprostanie oczekiwaniom dorosłych i otrzymanie pozytywnej informacji o sobie”<sup>19</sup>. Sformułowane wymagania edukacyjne pozwalają zaspokoić tę potrzebę, jednocześnie wskazując na konieczność dalszego dostosowania w przypadku jej niezaspokojenia.

<sup>13</sup> Tamże, s. 182.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 737).

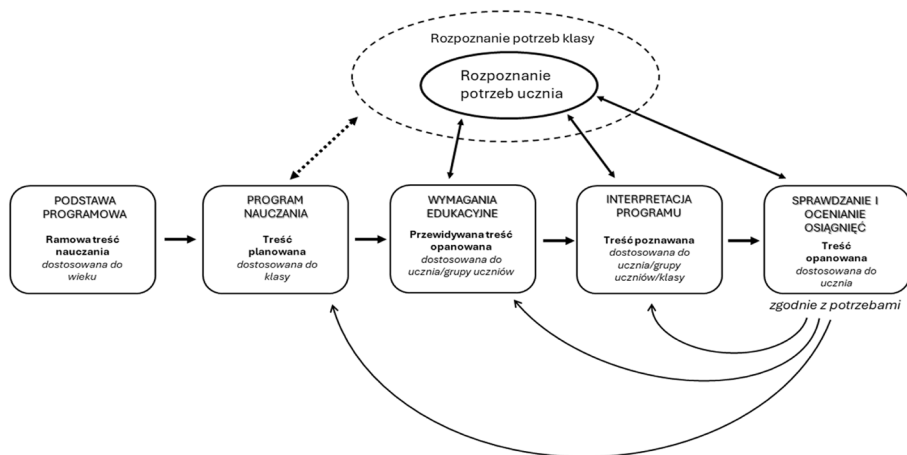
<sup>16</sup> Odpowiedź MEiN z dn. 21 listopada 2022 r., sprawa DKOPP-WPPI.4010.117.2022.ER, archiwum prywatne autorów.

<sup>17</sup> Odpowiedź MEN z dn. 23 maja 2023 r., sprawa DKOPP-WPPI.053.2.2023.ER.

<sup>18</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750).

<sup>19</sup> A. Mróz, *Znaczenie doświadczeń z okresu dzieciństwa i adolescencji dla rozwoju zawodowego w życiu dorosłym*, „Problemy Profesjologii” 2009, 2, s. 85–93.





**Rysunek 1. Dostosowanie treści nauczania na kolejnych etapach działania systemu dydaktycznego oraz wpływ rozpoznanych potrzeb na poszczególne etapy (opracowanie własne)**

Aby opisany system w całości mógł zadziałać, konieczne jest zarówno (przynajmniej w zaproponowanej formie) sformalizowane rozpoznawanie potrzeb, jak i formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych. Rozpoznawanie i zaspokajanie potrzeb jest kluczowe i konieczne, aby mogła zostać spełniona zasada jedności w doborze treści kształcenia, która głosi, że całość treści kształcenia musi być podporządkowana jednej myśli przewodniej, jednej koncepcji wykształcenia, jednemu założeniu światopoglądowemu<sup>20, 21</sup>, a w przypadku sprzeczności – każde z założeń przeciwdziała skuteczności drugiego i paraliżuje go<sup>22</sup>. W naszym systemie, jak wskazano wcześniej, obowiązuje zasada dostosowania całej organizacji kształcenia, a także treści i metod, do potrzeb i możliwości uczniów. Uwzględnianie potrzeb uczniów jest więc nie tylko elementem kluczowym, ale i obowiązkowym, który musi znaleźć swoje miejsce, niezależnie od obecnego kształtu szkoły.

### Uwaga na deprivację potrzeb

Po zaznaczeniu konieczności (przynajmniej nieformalnej) diagnozy potrzeb uczniów, podania przykładu prostego narzędzia oraz pokazania, gdzie nauczyciel powinien te potrzeby uwzględnić, chcemy jeszcze wskazać, co może przynieść deprivacja potrzeb ucznia. J. Łuczyński stwierdza, że w dzieciństwie człowiek poszukuje przede wszystkim pozytywnego kontaktu emocjonalnego,

<sup>20</sup> „Światopogląd to system przekonań i postaw dotyczących miejsca i roli człowieka w świecie, w tym własnej roli jednostki lub grupy” (B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, dz. cyt., s. 101). W tym przypadku światopogląd ma znaczenie przede wszystkim z punktu widzenia organizacji kształcenia (częściowo prawo wskazuje taki światopogląd, zgodnie z którym należy kształcić – jest to np. stosowanie sprawiedliwości według potrzeb). Światopogląd uczniowski podlega ciągłemu kształtowaniu i naszym zadaniem nie jest narzucanie go, ale wychowanie w pewnej subiektywnej światopoglądowej jedności, na którą demokratycznie się zgadzamy.

<sup>21</sup> Z. Mysłakowski, *Kształcenie i doświadczenie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961, s. 116.

<sup>22</sup> Por. tamże, s. 116–117.



co wpisuje się w rozwojową koncepcję potrzeby sensu życia Obuchowskiego<sup>23</sup>. „Zarządzanie edukacyjne powinno być ukierunkowane na stwarzanie w szkole dogodnych warunków dla zaspokajania tego rodzaju potrzeb”<sup>24</sup>. Zasadniczym problemem w tej kwestii (potrzeby docenienia wysiłków, pozytywnego kontaktu emocjonalnego) staje się negatywna ocena osiągnięć edukacyjnych ucznia (ocena niedostateczna). Nadajemy jej szczególne znaczenie, ponieważ jest pewnym „wyjątkiem” na skali stopni szkolnych, jako jedyna ocena o charakterze nieakceptującym, wartościującym ujemnie. Otrzymanie przez ucznia takiej oceny może rujnować jego potrzeby, takie jak potrzeba uznania, potrzeba szacunku czy potrzeba wolności od lęku. Lęk wywołany niskimi wynikami uczenia się może doprowadzić do nieprzystosowawczych form zachowań, które wynikają najczęściej z przekonań o wewnętrznym, stałym i globalnym źródle porażek<sup>25</sup>. Mechanizm ten stanowi przesłankę do pojawiania się zaburzeń o charakterze depresyjnym i rozwoju wyuczonej bezradności<sup>26</sup>.

Szczególnym jej przypadkiem jest bezradność intelektualna, która pojawia się, gdy wysiłki ucznia, by zapanować nad materiałem jednego lub wielu przedmiotów okazują się daremne<sup>27</sup>. Świadectwem daremności wysiłku i nieopanowania materiału jest niska ocena osiągnięć ucznia, co wskazuje na jej silny i bezpośredni wpływ na deprywację potrzeb ucznia. Prawdopodobnie stosowanie ocen niedostatecznych ma często za zadanie wprowadzenie lęku jako motywu uczenia się. Należy jednakże pamiętać, że „lęk może tylko co najwyżej stanowić w okolicznościach wyjątkowych wychowawczo pożyteczny motyw uczenia się lub składnik motywu. Przeważnie i niewątpliwie motywy kierowane energią lęku są destrukcyjne, a nie twórcze”<sup>28</sup>. Powinniśmy w związku z tym zawsze ostrożnie podchodzić do ustalania ocen niedostatecznych, które – mimo swojej wyjątkowości na skali stopni – muszą zmierzać do osiągnięcia celów postawionych w prawie oświatowym, m.in. informować ucznia o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć<sup>29</sup>. Nie zapominajmy także, że „nie dokonujemy ocen jedynie ze względu na aktualność, ale przede wszystkim ze względu na przyszłość. [...] Oceniamy przez pryzmat tego, czym coś może się stać w przyszłości”<sup>30</sup>. Otrzymanie oceny negatywnej nie wskazuje pozytywnej przyszłości. Powinniśmy zatem, oprócz szczególnej rozważli praktycznej, podjąć badania, które wskażą, czy negatywny stopień w stosowanej skali jest nam w ogóle potrzebny i w jaki sposób z niego korzystać. Takie rozważanie podbija istotne znaczenie oceny dopuszczającej, do której

<sup>23</sup> J. Luczyński, *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 390.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> Ocena niedostateczna może stanowić dla ucznia porażkę.

<sup>26</sup> E. Wysocka, *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 118.

<sup>27</sup> B. Niemierko, *Diagnostyka edukacyjna*, dz. cyt., s. 201, [cyt. za:] B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002, s. 47.

<sup>28</sup> J. Pieter, *Psychologia uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1970, s. 155.

<sup>29</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750).

<sup>30</sup> E. Kochanowska, M. Miczka-Pajestka, *(Nie)moc w dialogu w edukacji w perspektywie filozoficzno-pedagogicznej. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2024, s. 141.

otrzymania uprawnia ucznia spełnienie wymagań koniecznych<sup>31,32</sup>. Obejmują one osiągnięcia niezbędne, by korzystać z nauczania w wyższej klasie lub na wyższym szczeblu<sup>33</sup>, a także umożliwiają dalsze uczenie się przedmiotu, choć nie pozwalają na zaliczenie danego elementu treści<sup>34</sup>. Wiele sytuacji w szkole, kiedy uczniowie otrzymują negatywne oceny, są tak naprawdę związane z niezaliczeniem treści, jeśli jednak pozwalamy uczniowi na dalsze kształcenie w zakresie przedmiotu, to powinniśmy się zastanowić nad ustaleniem oceny dopuszczającej.

## Podsumowanie i sugestie

Diagnozowanie i odpowiadanie na potrzeby uczniów jest kluczowym i niepomijalnym elementem kształcenia, który musi mieć swoje miejsce w praktyce szkolnej. Obowiązujące prawo wskazuje zarówno na obowiązek rozpoznawania potrzeb, jak i ich uwzględnianie w programach nauczania oraz formułowaniu wymagań edukacyjnych. Proponujemy więc bardzo proste narzędzie, dzięki któremu nauczyciel może rozpoznać u swoich uczniów podstawowe potrzeby, a następnie uwzględnić je przy dostosowaniu treści kształcenia. Może być ono inspiracją do tworzenia lepszych rozwiązań, które wpłyną pozytywnie na rozwój uczniów. W systemie kształcenia według wymagań rozpoznanie potrzeb zajmuje szczególne miejsce na etapie ustalania wymagań programowych. To przede wszystkim w tym miejscu powinniśmy uwzględnić potrzeby uczniów i odpowiadać na nie, ponieważ wykonanie tego zadania na lekcji w typowej klasie szkolnej wydaje się zadaniem karkołomnym. Szczególną wagę należy przykładac do sytuacji negatywnych ocen osiągnięć uczniów, ponieważ mogą one stanowić trening wyuczzonej bezradności.

Powyższe rozważania prowadzą nas do następujących sugestii na poziomie praktyki i teorii:

1. Rozpoznawanie potrzeb uczniów powinno przybierać charakter w jakikolwiek sposób sformalizowany, aby mogło zaistnieć. Wsparcie nadzoru pedagogicznego w zakresie narzędzi i metod rozpoznawania potrzeb uczniów wydaje się niezbędne.
2. Aby rozpoznane potrzeby uczniów mogły być zaspokajane, konieczne jest dostosowywanie wymagań edukacyjnych przez nauczycieli na podstawie dokonanego rozpoznania. W tym miejscu także wsparcie zarówno nadzoru, jak i specjalistów szkolnych jest absolutnie konieczne do pojawienia się tego elementu w szkole.
3. Oceny niedostateczne mogą negatywnie wpływać na zdrowie i rozwój uczniów (poprzez deprivację potrzeb). Szczególna ostrożność nauczycieli oraz kontrola sytuacji negatywnej oceny osiągnięć ucznia przez nadzór pedagogiczny może znacznie zlikwidować ten destrukcyjny wpływ.

<sup>31</sup> B. Niemierko, *Między oceną szkolą a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 131.

<sup>32</sup> Autor w cytowanym dziele stosuje pojęcie oceny miernej, które później zmieniło nazwę zgodnie ze swoim przeznaczeniem na dopuszczającą, ponieważ dopuszcza do dalszego kształcenia, mimo niezaliczonej treści.

<sup>33</sup> B. Niemierko, *Inwentarz programowy* [w:] A. Ornstein, F. Hunkins, *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne S.A., Warszawa 1999, s. 424.

<sup>34</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne*, dz. cyt., s. 162.

4. Ze względu na swój negatywny wydźwięk i szereg możliwych konsekwencji warto poprzez przeprowadzenie badań naukowych poszukać odpowiedzi na pytanie, czy negatywny stopień w skali stopni szkolnych jest potrzebny w praktyce szkolnej, a jeśli tak, to jakie korzyści może przynosić uczniowi.

## Bibliografia

- Gołek B., *Potrzeby poznawcze nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Kochanowska E., Miczka-Pajestka M., *(Nie)moc w dialogu w edukacji w perspektywie filozoficzno-pedagogicznej. Wybrane konteksty*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2024.
- Kotłowski K., *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo, Wrocław 1964.
- Łuczynski J., *Zarządzanie edukacją wspierającą rozwój indywidualny uczniów* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Emocje i motywacja* [w:] J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia akademicka. Podręcznik, tom 1*, GWP, Gdańsk 2023.
- Mróz A., *Znaczenie doświadczeń z okresu dzieciństwa i adolescencji dla rozwoju zawodowego w życiu dorosłym*, „Problemy Profesjologii” 2009, 2, s. 85–93.
- Mysłakowski Z., *Kształcenie i doświadczenie*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Wydanie rozszerzone*, WN PWN, Warszawa 2021.
- Niemierko B., *Inwentarz programowy* [w:] Ornstein A., Hunkins F., *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*, Wydawnictwa Szkole i Pedagogiczne S.A., Warszawa 1999, s. 424.
- Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
- Odpowiedź MEiN z dn. 21 listopada 2022 r., sprawa DKOPP-WPPI.4010.117.2022.ER, archiwum prywatne autorów.
- Odpowiedź MEN z dn. 23 maja 2023 r., sprawa DKOPP-WPPI.053.2.2023.ER.
- Pieter J., *Psychologia uczenia się i nauczania*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1970.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (T.j. Dz. U. poz. 2572).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (T.j. Dz. U. poz. 1798).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 737).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 Nr 95 poz. 425, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 750).
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Wysocka E., *Diagnoza pozytywna w resocjalizacji. Model teoretyczny i metodologiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.

**Wojciech Małecki**

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

## Problemy poznawcze pokolenia Z

*tempora mutantur et nos mutamur in illis*  
(łac., „czasy się zmieniają i my się zmieniamy z nimi”)

cesarz rzymski Lotar I

Każde pokolenie wkraczające w życie (od pierwszych lat szkolnych aż do podjęcia pracy) budzi zainteresowanie pokoleń wcześniejszych, dobrze osadzonych już w swoich środowiskach. Zainteresowanie to rośnie w ostatnich kilkudziesięciu latach, w których rozwój cywilizacyjny jest coraz szybszy, na skutek czego kolejne pokolenia coraz bardziej różnią się od poprzednich. Żyją bowiem w świecie zarządzanym im przez starszych, ale to Ci wkraczający w ten „nowy świat” odczuwają go jako pierwsi. Poprzednicy wiele zmienili, ale nie w pełni doświadczyli tego, do czego wytworzenia się przyczynili. Obecnie największe zainteresowanie budzi pokolenie Z<sup>1</sup>.

Powody zainteresowania są rozmaite. Od czysto poznawczych po skrajnie pragmatyczne. Efektem dużego zainteresowania pokoleniem przygotowującym się do samodzielnego życia są liczne badania, raporty, opracowania, artykuły poświęcone cechom pokolenia Z.

Tematyka raportów, opracowań, artykułów jest bardzo szeroka, tak jak bogate, barwne i mocno zróżnicowane jest życie pokolenia. W niniejszym opracowaniu na plan pierwszy zamierzamy wydobyć jeden z najistotniejszych aspektów życia pokolenia Z, a mianowicie problemy poznawcze i własności uczenia się.

Świat, w którym żyjemy, bardzo się zmienia, inne są warunki życia, znacząco zmieniają się technologie, inne są relacje społeczne. Skoro tak jest, to zapewne inaczej niż we wcześniejszych pokoleniach przebiega proces poznawczy oraz uczenie się.

Jak ten proces przebiega, jakie strategie uczenia się „Z-etki” preferują, jakie mają oczekiwania wobec instytucji odpowiedzialnych za formalne kształcenie (głównie szkół i uczelni)?

Na te pytania spróbujemy odpowiedzieć, korzystając z danych, wniosków i rekomendacji zawartych w literaturze. Odpowiedzi skonfrontujemy z obserwowanymi zachowaniami dwóch roczników uczących się fizyki ( w ramach przedmiotu fizyka) studentów I roku stacjonarnych studiów inżynierskich.

Nie unikniemy przy tym rozważenia zasadniczej kwestii, jaką jest status realnego świata, w którym żyjemy. W wielu badaniach formułowana jest teza, że Z-etki „równoległe funkcjonują w świecie rzeczywistym i wirtualnym – płynnie przechodzą z jednego świata w drugi. Jest to dla nich ta sama rzeczywistość”. Tymczasem te dwa światy mają zasadniczo różne własności.

<sup>1</sup> Nazywane też: iGeneration, Gen Tech, Gen Wii, Net Gen, Digital Natives, Bubble-wrap kids, Screenagers, Digital integrators.

Świat wirtualny jest płynny. Jego własności zależą od wiedzy wkraczającego do tego świata człowieka. Nie tylko od wiedzy, ale także od jej rozumienia i możliwości operowania nią. Ta wiedza (umiejętności obchodzenia się z nią też) nie jest stabilna. Bycie w świecie wirtualnym stwarza możliwości zmieniania tego świata. Co więcej, nie ma jedyne „prawdziwego” wirtualnego świata.

Zupełnie inaczej jest w świecie rzeczywistym. Na ten świat nie mamy wpływu. Prawidłowości przyrody są obiektywne, niezależne od nas. Nasza wiedza o rzeczywistym świecie powstała (i nadal powstaje) dzięki obserwacjom i eksperymentom. Naszą wiedzę zapisujemy jako twierdzenia, jako prawa przyrody, budujemy teorie. Nasza wiedza o świecie ewoluuje i zmienia się rewolucyjnie. Nie wpływa to jednak na poznawany świat. Dodajmy jeszcze, że interesujące nas pokolenie znacznie mniej interesuje się światem rzeczywistym niż wcześniejsze pokolenia. Znaczenie poznania zmysłowego i innych metod zmalało. Wysokie technologie ułatwiają nam życie, ale też oddzielają od rzeczywistego świata.

Przechodzenie ze świata wirtualnego do rzeczywistego i w drugą stronę wymaga rozumienia różnic, o których wspomniano, i wysokich kompetencji poznawczych. W praktyce oznacza to, że często ekran smartfona zakrywa piękny krajobraz, tęczę i strukturę płatków śniegu. Konsekwencją jest traktowanie przez Z-etki świata, w którym żyją, bezrefleksyjnie. A to oznacza ogromne wyzwania dla systemu kształcenia.

Przedstawiłem jeden tylko problem związany z edukacją pokolenia Z. Jest ich znacznie więcej. Rozważę je w wystąpieniu w trakcie konferencji.

**Małgorzata Kuźniak-Stankowska**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## KSDO – Krajowy System Danych Oświatowych

Intencją tego artykułu jest dostarczenie aktualnych informacji na temat **KSDO – Krajowego Systemu Danych Oświatowych** stworzonego i wdrożonego w ramach projektów unijnych „Integracja baz danych systemu oświaty” i „Wdrożenie Krajowego Systemu Danych Oświatowych”<sup>1</sup>.

Rysunek 1. <https://ksdo.gov.pl/>

### Wstęp

O koncepcji stworzenia KSDO pisaliśmy i mówiliśmy już w 2019 roku. Wtedy mijały 3 lata od rozpoczęcia prac nad projektem KSDO. Teraz mija kolejne 5 lat od tamtego czasu, zakres i liczba danych zintegrowanych w ramach KSDO bardzo wzrosły, dlatego chcemy dostarczyć więcej aktualnych informacji o tym przedsięwzięciu. W niniejszym artykule podsumowane zostaną systemy i dane, które zostały zintegrowane w ramach KSDO, oraz informacje o użytkownikach, którzy z tych danych korzystają.

<sup>1</sup> „Integracja baz danych systemu oświaty” i „Wdrożenie Krajowego Systemu Danych Oświatowych (KSDO)” – projekty realizowane w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój na lata 2014–2020, Oś Priorytetowa II: Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji, Działanie 2.10: Wysoka jakość systemu oświaty.

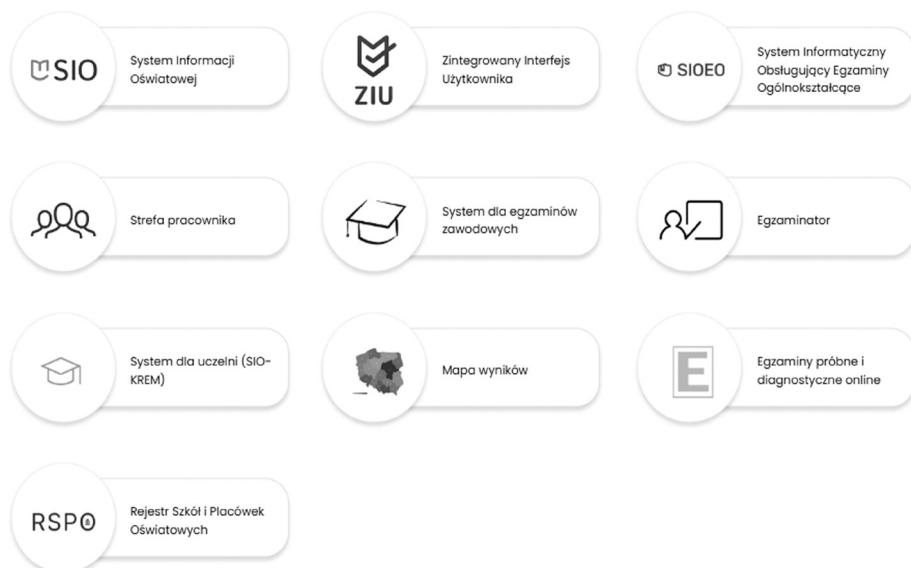


## Na czym polega koncepcja KSDO?

KSDO stwarza warunki wymiany informacji i danych między systemami, tworząc zintegrowaną całość. Ideą stworzenia KSDO było wykorzystanie raz wprowadzanych danych, dzięki temu inne systemy mogą pobierać dane, które są potrzebne do realizacji zadań prowadzonych przez różne jednostki oświatowe.

Każdy użytkownik KSDO posiada tylko jedno konto, pozwalające na logowanie się do całego systemu. Jedno konto posiadają nawet użytkownicy zarządzający wieloma podmiotami. Dane wprowadzone do SIO są przekazywane za pomocą szyny danych do poszczególnych modułów/systemów. Jednocześnie, inne dane z tych modułów/systemów wracają za pomocą szyny danych do SIO i analogicznie wygląda wymiana danych między pozostałymi systemami.

## Systemy wchodzące w skład KSDO



Rysunek 2. <https://ksdo.gov.pl/>

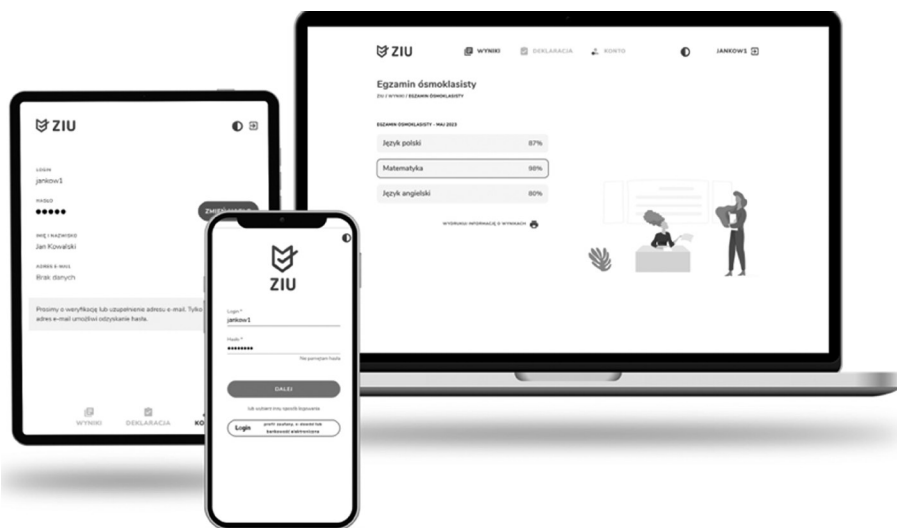
**SIO – System Informacji Oświatowej** – to centralny zbiór danych oświatowych (system referencyjny dla integrowanych systemów w ramach KSDO) gromadzący informacje o szkołach i placówkach oświatowych, uczniach oraz nauczycielach. Nadzór nad bezpieczeństwem przekazywania danych do bazy danych SIO i pozyskiwania danych z bazy danych SIO sprawuje minister właściwy ds. oświaty i wychowania. SIO zapewnia uzyskanie szerokiej i szczegółowej wiedzy oraz właściwą realizację zadań w obszarze polityki oświatowej państwa, finansowania oświaty, zarządzania oświatą oraz podnoszenia jakości edukacji. Z danych z SIO korzystają np. ZUS, Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, policja, prokuratura, banki. Teraz również z bazy SIO korzystają okręgowe komisje egzaminacyjne.



**Strefa Pracownika** to miejsce zamieszczania m.in. tabel i raportów z danymi z SIO, z danymi egzaminu maturalnego, egzaminu ósmoklasisty i egzaminu eksternistycznego. Dane ze Strefy Pracownika są prezentowane w jednolity sposób i według wcześniej uzgodnionych i opisanych kryteriów. Część tabel i raportów za Strefy Pracownika publikowana jest potem na stronach okręgowych komisji egzaminacyjnych dla wszystkich zainteresowanych wynikami egzaminów.

**System Informacji Oświatowej – Krajowy Rejestr Egzaminów Maturalnych** to narzędzie dla uczelni umożliwiające pobieranie danych przez szkoły wyższe do celów rekrutacyjnych, m.in. o wynikach egzaminów maturalnych i osiągnięciach uczniów (olimpiady). Aplikacja umożliwia pobranie danych w postaci plików CSV lub za pomocą usług sieciowych.

**ZIU – Zintegrowany Interfejs Użytkownika** powstał z myślą o uczniach oraz zdających i jest używany na wszystkich urządzeniach mobilnych. W ZIU uczniowie i absolwenci mogą złożyć deklarację przystąpienia do egzaminu maturalnego oraz sprawdzić wysokość opłaty za egzamin maturalny i egzamin eksternistyczny. Po egzaminach ósmoklasisty, maturalnych i eksternistycznych zdający mogą zobaczyć w ZIU swoje wyniki z egzaminów (wyniki szczegółowe za każde zadanie) oraz złożyć elektroniczny wniosek o wgląd do pracy egzaminacyjnej. Dzięki ZIU możliwa jest jednakowa prezentacja wyników zdającym w całym kraju i w tym samym czasie. W sumie od początku stworzenia systemu do ZIU wygenerowano konta dla 3 162 897 zdających.



Rysunek 3.

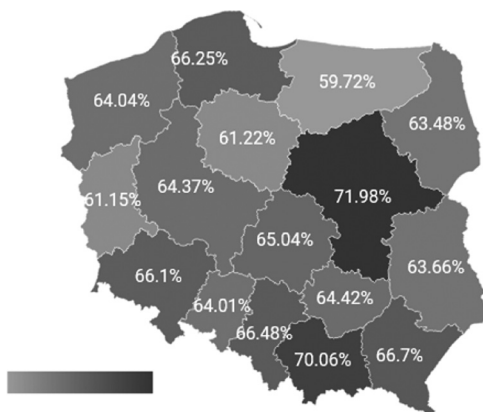
SIOEO – System Obsługujący Egzaminacje Ogólnokształcące został stworzony dla dyrektorów szkół oraz dla pracowników okręgowych komisji egzaminacyjnych i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. W sumie z SIOEO korzysta już 69 230 użytkowników z całego kraju. SIOEO zbiera i przetwarza dane, które są związane z organizacją egzaminów, ich przebiegiem, ocenianiem i publikacją wyników. W ramach systemu SIOEO przetwarzane są dane szkół i zdających: egzamin ósmoklasisty, egzamin maturalny, egzamin eksternistyczny. System SIOEO umożliwia komunikację z dyrektorami szkół, gromadzenie danych szkół i uczniów przystępujących do egzaminów, przetwarzanie i publikowanie wyników egzaminów, generowanie elektronicznej dokumentacji egzaminacyjnej oraz obsługę e-deklaracji maturalnej, a na koniec druk zaświadczeń, świadectw i aneksów. Dyrektorzy wiele spraw mogą załatwić za pomocą wniosków generowanych w SIOEO, dzięki czemu komunikacja między szkołą a OKE przebiega sprawniej. Celem stworzenia SIOEO było ujednoczenie formularzy i dokumentacji oraz odciążenie dyrektorów szkół, aby nie musieli kolejny raz wprowadzać tych samych danych, które znajdują się w SIO. W systemie SIOEO udało się zintegrować kilkadziesiąt baz danych ze wszystkich komisji egzaminacyjnych w kraju w jeden system. Tym samym zostały zmigrowane dane i wyniki wszystkich zdających egzaminacje eksternistyczne, tj. wyniki 17 879 zdających, oraz zmigrowano cały egzamin maturalny od 2005 roku, tak że w sumie w systemie są już wyniki dla 6 372 429 zdających egzaminacje maturalne z całego kraju. Zmigrowano również historyczne wyniki sprawdzianu po szóstej klasie, tj. wyniki 3 805 501 zdających oraz wyniki egzaminów gimnazjalnych, tj. wyniki 4 682 808 zdających. W sumie razem z egzaminem ósmoklasisty w SIOEO jest już prawie 135 milionów wyników ze wszystkich egzaminów.



Rysunek 4.

**Egzaminator** – to system przeznaczony do obsługi szkoleń dających nauczycielom uprawnienia egzaminatora i do oceniania prac egzaminacyjnych. System służy również do organizacji oceniania, tj. rekrutacji egzaminatorów do zespołów egzaminatorów oceniających prace egzaminacyjne oraz do monitorowania procesu oceniania.

Mapy z wynikami egzaminów – to dane prezentowane na interaktywnych mapach, według podziału terytorialnego. Wyniki można pobrać również do pliku CSV w celu dalszej pracy z danymi. Dane w tabelach i raportach dostarczają użytkownikom materiał do wykorzystania w codziennej pracy oraz umożliwiają ich wykorzystanie do wykonania dalszych, pogłębionych analiz.



Rysunek 5. <https://mapa.wyniki.edu.pl>

EGON – Egzaminacje próbne i diagnostyczne On-line to system umożliwiający przeprowadzenie testów diagnostycznych i egzaminów próbnych on-line. Uczniowie mogą przystąpić do egzaminów on-line w szkole. Ocenianie pracy odbywa się również on-line, dzięki czemu uczeń będzie mógł szybciej niż dotychczas zobaczyć wyniki swojej pracy w systemie informatycznym. System EGON będzie służył również do przeprowadzenia testów dla kandydatów na egzaminatorów i egzaminatorów przed ocenianiem.

### Przepływy danych między systemami w KSDO



Rysunek 6.

## Dla kogo jest KSDO?



Rysunek 7. <https://ksdo.gov.pl/>

Funkcjonalności dla pracowników OKE i CKE:

- konfiguracja danych do sesji egzaminacyjnych,
- organizacja egzaminów,
- raporty i zestawienia,
- wyniki według podziału terytorialnego.

Funkcjonalności dla pracowników szkół i uczelni:

- obsługa egzaminów,
- informacje o wynikach,
- statystyki i raporty.

Dla uczniów i absolwentów:

- e-deklaracja maturalna,
- opłaty za egzamin,
- wyniki egzaminu.

Dla organów prowadzących i nadzorujących:

- informacje o wynikach,
- statystyki i raporty,
- wyszukiwarka szkół.

Dla każdego:

- interaktywna mapa wyników,
- wyniki szkoły w zależności od lokalizacji,
- statystyki i raporty.

## Działania mające na celu uczenie obsługi systemu KSDO

Od początku tworzenia systemu KSDO, wszystkie jego nowe funkcjonalności były i są omawiane z ekspertami z innych OKE i CKE. W każdej komisji pracują osoby, które są specjalistami w obsłudze systemu i potrafią wspierać innych użytkowników. Praca w systemie jest intuicyjna i poznawanie nowych rozwiązań informatycznych przychodzi w większości przypadków bardzo sprawnie.

Równoległe do tworzenia systemu powstawały instrukcje użytkownika, które zilustrowane zrzutami ekranów prowadzą użytkownika po systemie krok po kroku. Instrukcje dla dyrektorów i pracowników szkół są dostępne w systemie SIOEO.

Podczas wdrażania systemu KSDO była uruchomiona pomoc, wsparcie, tzw. helpdesk, i każdy użytkownik miał możliwość zgłoszenia zdarzenia przez „Formularz zgłoszeniowy” dostępny w SIOEO. Pracownicy I i II linii technicznej wspierali użytkowników we wszystkich przypadkach, kiedy to było konieczne.

W trakcie konferencji szkoleniowych dla pracowników i dyrektorów szkół, z zakresu przygotowania do egzaminów, prowadzono również część szkoleniową z obsługi systemu SIOEO i ZIU. Podczas takich szkoleń omawiano sposób zbierania i edycji danych w SIOEO, generowania dokumentacji egzaminacyjnej w systemie oraz sposób prezentacji wyników w SIOEO, Strefie Pracownika i w ZIU.

## Podsumowanie

W 2021 roku przeprowadzono ewaluację systemu KSDO, tj. „Ocenę efektywności i złożoności wdrożenia zmian i usprawnień systemu KSDO w zakresie obsługi przez system egzaminów zewnętrznych”. Jak czytamy w raporcie:

System SIOEO jako narzędzie wspierające przygotowanie szkoły do sesji egzaminacyjnej został przez dyrektorów w 98% (szkoły podstawowe) i 85% (szkoły ponadpodstawowe) oceniony bardzo dobrze. Zatem możemy stwierdzić, że praca z systemem SIOEO ułatwia dyrektorom przygotowanie szkoły do bieżącej sesji egzaminacyjnej.

Informacja zwrotna o wyniku z egzaminu zewnętrznego jest bardzo ważna dla zdających. Dyrektorzy twierdzą, że 97% (szkoły podstawowe) i 89% (szkoły ponadpodstawowe) młodzieży wykonuje tę czynność łatwo i bez większych problemów.

System jest intuicyjny, czytelny i pomocny w pracy – ułatwia przygotowanie dokumentacji do egzaminu.

## Bibliografia

- Bator I. (2022) *Nowe rozwiązania informatyczne w służbie systemu egzaminowania – EGON* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.] *Diagnozowanie kształcenia w edukacji stacjonarnej i zdalnej*, PTDE, Kraków.
- Kuźniak-Stankowska M. (2019) *Projekt „Integracja baz danych systemu oświaty”* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], XV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, *Znaczenie diagnostyki edukacyjnej dla procesu kształcenia*, PTDE, Kraków.
- Kuźniak-Stankowska M. (2021) *Zintegrowanie danych oświatowych w Krajowym Systemie Danych Oświatowych (KSDO)* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], *Zdalna i bezpośrednia diagnostyka edukacyjna*, PTDE, Kraków.
- Szmigel M.K. (2024) *Wewnątrzszkolna analiza wyników egzaminów absolwentów szkół – kluczem do lepszego kształcenia* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel [red.], w tym wydawnictwie.



# SEKCJA VI

## Nie tylko w szkole



fot. H. Szaleniec





## Joanna Peter

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

Małopolskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie

### Czy jesteśmy gotowi do uczenia się przez całe życie?

Innym możemy powiedzieć, że Muad'Dib uczył się prędko, ponieważ najpierw przeszedł szkolenie, jak się uczyć. A najpierwszą ze wszystkich otrzymał lekcję podstawowej wiary, że może się nauczyć. Szokuje odkrycie, jak wielu ludzi nie wierzy, że mogą się nauczyć, a o ile więcej uważa, że nauka jest trudna. Muad'Dib wiedział, że każde zdarzenie niesie jakąś lekcję.

Frank Herbert, *Diuna*

Uczenie się przez całe życie – *lifelong learning* – to co prawda koncepcja nie nowa, ale nadal dynamicznie rozwijająca się i zyskująca coraz większe znaczenie w kontekście współczesnych wyzwań zawodowych i społecznych. Odnosi się do ciągłego, dobrowolnego i motywowanego poszerzania wiedzy i umiejętności. Jest to koncepcja, która zakłada, że edukacja nie kończy się po ukończeniu formalnych etapów kształcenia, takich jak szkoła czy studia, ale trwa nieustannie, w różnych formach i okolicznościach. System kształcenia ustawicznego obejmuje różnorodne formy edukacji, w tym szkolenia zawodowe, kursy językowe, studia podyplomowe, kursy online oraz inne programy edukacyjne. Popularność takich form kształcenia rośnie, zwłaszcza wśród dorosłych, którzy pragną podnieść swoje kwalifikacje zawodowe lub zmienić ścieżkę kariery.

Koncepcja *lifelong learning* ma swoje początki w połowie XX wieku. Na jej rozwój miał wpływ szereg wydarzeń, z których na szczególną uwagę zasługują następujące:

- **W 1949 roku** Rada Europy zorganizowała konferencję poświęconą edukacji dorosłych, co było jednym z pierwszych formalnych uznań potrzeby ciągłego kształcenia się przez całe życie.
- **W latach 60.** UNESCO (Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury) zaczęło promować ideę *lifelong learning* jako kluczowego elementu edukacji na poziomie globalnym. UNESCO podkreślało, że edukacja nie powinna ograniczać się do wczesnych lat życia, ale powinna trwać przez całe życie, adaptując się do zmieniających się potrzeb społeczeństwa.
- **W 1972 roku** powstał raport Faure'a, jeden z najważniejszych dokumentów w historii *lifelong learning*, zatytułowany „Learning to Be” (Uczyć się, aby być), opublikowany przez UNESCO. Raport ten podkreślał, że edukacja powinna być procesem trwającym całe życie, umożliwiającym jednostkom pełny rozwój osobisty i zawodowy.
- **W 1996 roku** zaprezentowano raport Delorsa, kolejny kamień milowy, „Learning: The Treasure Within” (Edukacja: Jest w niej ukryty skarb), również opublikowany przez UNESCO. Raport Delorsa wprowadził cztery filary edukacji: „uczyć się, aby wiedzieć”, „uczyć się, aby działać”, „uczyć się, aby żyć wspólnie” oraz „uczyć się, aby być”, co stało się fundamentem koncepcji *lifelong learning*.

- **W latach 1980–1990** zaobserwowano wzrost zainteresowania koncepcją w wielu krajach rozwiniętych, w tym z Unii Europejskiej oraz USA. Zaczęto wdrażać polityki i programy wspierające *lifelong learning*. Było to związane z szybko zmieniającymi się wymaganiami rynku pracy, globalizacją oraz postępem technologicznym, które wymagały ciągłego aktualizowania umiejętności i wiedzy.
- **W 2000 roku** Unia Europejska przyjęła strategię lizbońską (Europejska Agenda Lifelong Learning), która podkreślała znaczenie edukacji przez całe życie jako kluczowego elementu konkurencyjności Europy w stosunku do reszty świata. W 2002 roku na Europejskim Szczyście Edukacyjnym w Barcelonie przyjęto program mający na celu promocję i wsparcie *lifelong learning*.

Idea ewoluowała z biegiem czasu, stając się centralnym elementem polityki edukacyjnej na całym świecie. Jej głównym przesłaniem jest to, że edukacja nie kończy się na formalnym kształceniu w młodości, ale jest ciągłym procesem, który trwa przez całe życie, umożliwiając jednostkom adaptację do zmieniających się warunków i realizację swojego pełnego potencjału.

Ciągły rozwój koncepcji wynika z potrzeby chwili, zwłaszcza w świetle zmiany demograficznej, jaką jest starzejące się społeczeństwo, czyli rosnący w populacji odsetek osób starszych, oraz wzrastająca długość życia.

W Polsce coraz odważniej mówi się o konieczności edukacji permanentnej, która uznawana jest za kluczowy element rozwoju zarówno jednostki, jak i społeczeństwa w ogóle. Współczesny rynek pracy wymaga od pracowników ciągłego dostosowywania się do dynamicznych zmian, na przykład technologicznych i społecznych, co sprawia, że edukacja nie kończy się na etapie szkolnym czy akademickim, ale trwa przez całe życie.

Celem artykułu nie jest odpowiedź na pytanie postawione w tytule. Ma on raczej rozbudzić potrzebę zbadania aktualnego stanu rzeczy w tym zakresie, a w konsekwencji być może również sformułowania ewentualnych wskazówek, które mogą być pomocne w przygotowaniu do uczenia się przez całe życie.

W przywołanym wcześniej raporcie Delorsa czytamy:

Aby spełnić w całości swoją misję, edukacja powinna organizować się wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarami jej wiedzy: *uczyć się, aby wiedzieć*, tzn. aby zdobyć narzędzia rozumienia; *uczyć się, aby działać*, aby móc oddziaływać na swoje środowisko; *uczyć się, aby żyć* wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej; wreszcie, *uczyć się, aby być*, dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim. Oczywiście, te cztery drogi wiedzy tworzą całość, albowiem mają one wiele punktów zbieżnych, przecinających się i uzupełniających<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> *Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, J. Delors (red.), tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

Zaprezentowane założenia dotyczące czterech podstawowych filarów edukacji stały się niejako podstawą, na której budowana jest struktura koncepcji uczenia się przez całe życie. W wyraźny sposób podstawy te zorientowane są na konkretne działania, mające przyczynić się do przygotowania społeczeństwa do edukacji ustawicznej, budowania społeczeństwa opartego na wiedzy.

Aby móc sprawnie i efektywnie uczyć się przez całe życie, konieczne jest nabywanie odpowiednich postaw i umiejętności, które z jednej strony rozbudzą potrzebę samorozwoju, a z drugiej – dadzą praktyczne narzędzia do zdobywania wiedzy. Przy czym szczególnie ważne, a zasadniczo najważniejsze, jest właśnie kształtowanie postaw.

Pomocnymi w samoedukacji cechami osobowości są niewątpliwie ciekawość, otwartość na nowe doświadczenia, wytrwałość, aktywność, cierpliwość i konsekwencja. Ważna jest postawa refleksyjności i samoświadomości, która pozwala na ciągłe doskonalenie i adaptację do nowych wyzwań, a także oczywiście wewnętrzna motywacja napędzana przez własne zainteresowania czy chęć rozwoju. Uczenie się przez całe życie często wiąże się z napotykaniami problemów, których rozwiązanie wymaga innowacyjnego podejścia i kreatywności.

Podstawową umiejętnością jest zdolność samodzielnego uczenia się, co oznacza proces, w którym jednostka bierze odpowiedzialność za własny rozwój i edukację, bez stałej zależności od nauczycieli lub innych osób czuwających nad przebiegiem nauki. Samodzielne uczenie się wymaga inicjowania oraz aktywnego poszukiwania informacji, ale także umiejętności krytycznego analizowania zdobywanych wiadomości, ocenę wiarygodności źródeł, porównywanie różnych perspektyw oraz refleksję nad własnym zrozumieniem i wiedzą.

Samodzielne uczenie się zmusza do sprawnego zarządzania czasem, planowania nauki i wyznaczania celów edukacyjnych. Trzeba umieć ustalić, co chce się osiągnąć, i konsekwentnie dążyć do realizacji celów.

Kolejnym niezbędnym elementem jest regularna samoocena postępów, identyfikowania mocnych i słabych stron oraz dostosowywania strategii nauki do założonych osiągnięć.

Jak widać, nawet pobieżna analiza przynosi bardzo dużo różnorodnych umiejętności, które są niezbędne do sprawnego samouczenia się, a z pewnością nie jest to zestawienie wyczerpujące.

Zasadne jest przyjrzenie się kluczowym aspektom uczenia ustawicznego, w odniesieniu do:

- edukacji formalnej (system szkolny, wyższe studia, kursy certyfikowane);
- edukacji pozaformalnej (kursy online, szkolenia zawodowe, warsztaty, webinaria);
- edukacji nieformalnej (codzienne doświadczenia, czytanie książek, filmy edukacyjne, podcasty, internet, uczestniczenie w klubach dyskusyjnych, mentoring, praktyki zawodowe).

## Edukacja formalna a przygotowanie do uczenia się przez całe życie

Próbie zdefiniowania najważniejszych i najbardziej potrzebnych kompetencji umożliwiających uczenie się przez całe życie podjął w 2006 roku<sup>2</sup> Parlament Unii Europejskiej i Rada, nazywając je kompetencjami kluczowymi, i wyszczególnił:

- porozumiewanie się w języku ojczystym
- porozumiewanie się w językach obcych
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne
- kompetencje informatyczne
- umiejętność uczenia się
- kompetencje społeczne i obywatelskie
- inicjatywność i przedsiębiorczość
- świadomość i ekspresję kulturalną.

Kompetencja jest tu rozumiana jako: „połączenie wiedzy, umiejętności i podstaw odpowiednich do sytuacji. Kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”<sup>3</sup>.

W 2018 roku<sup>4</sup> Parlament Unii Europejskiej i Rada ustaliły nowe kompetencje kluczowe, które są niejako uszczegółowieniem poprzednich, ale także nieco wyraźniej wskazują konkretne kierunki działania:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności
- kompetencje matematyczne oraz w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii
- kompetencje cyfrowe
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się
- kompetencje obywatelskie
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej

W ślad za dyrektywami unijnymi ukazały się stosowne akty prawne Ministerstwa Edukacji Narodowej<sup>5</sup> regulujące wdrożenie zapisów.

Oba zestawy kompetencji kluczowych wydają się dobrze wpisywać w wymienione wcześniej umiejętności i postawy konieczne do uczenia się przez całe życie.

<sup>2</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006).

<sup>3</sup> Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006).

<sup>4</sup> Zalecenia Rady Europejskiej nr 2018/C 189/01 z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. C 189 z 4.06.2018).

<sup>5</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu miarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia.

Jak wiadomo, tradycyjny system oświaty, koncentrujący się głównie na edukacji formalnej, obejmuje nauczanie w szkołach podstawowych, średnich i wyższych. W podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa (dokumencie Ministra Edukacji Narodowej), co najmniej od roku 2020, znajdują się zapisy sugerujące obowiązek „wyposażenia” ucznia w stosowne narzędzia permanentnego pozyskiwania wiedzy i rozwoju osobistego. W kolejnych latach były to:

Rok szkolny 2020/2021

- [...] **Rozwijanie samodzielności, innowacyjności i kreatywności uczniów.**
- Wdrażanie zmian w kształceniu zawodowym, **ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia osób dorosłych.**
- **Wykorzystanie** w procesach edukacyjnych **narzędzi i zasobów cyfrowych** oraz metod kształcenia na odległość. **Bezpieczne i efektywne korzystanie z technologii cyfrowych.**

Rok szkolny 2021/2022

- [...] **Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego** i dbałości o zdrowie.
- [...] Szersze i przemyślane **wykorzystanie w tym względzie m.in. wybieczek edukacyjnych.**
- Podnoszenie jakości edukacji poprzez **działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne** wszystkich uczniów [...]. **Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.**
- Wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – **rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i pozaformalnej, w tym uczeniu się dorosłych.**
- **Wzmocnienie edukacji ekologicznej** w szkołach. **Rozwijanie postawy odpowiedzialności** za środowisko naturalne.

Rok szkolny 2022/2023

- **Wychowanie** zmierzające do osiągnięcia ludzkiej dojrzałości poprzez kształtowanie postaw ukierunkowanych na prawdę, dobro i piękno, **uzdalniających do odpowiedzialnych decyzji.**
- **Doskonalenie systemu kształcenia zawodowego we współpracy z pracodawcami** – wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030.
- [...] **Wsparcie edukacji informatycznej i medialnej, w szczególności kształtowanie krytycznego podejścia do treści publikowanych w Internecie i mediach społecznościowych.**
- **Wsparcie nauczycieli i innych członków społeczności szkolnych w rozwijaniu umiejętności podstawowych i przekrojowych uczniów, w szczególności z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych zakupionych w ramach programu „Laboratoria przyszłości”.**

Rok szkolny 2023/2024

- **Rozwój** kształcenia zawodowego i **uczenia się w miejscu pracy** w partnerstwie z przedstawicielami branż.
- **Wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych** uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem **bezpiecznego poruszania się w sieci** oraz **krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie**. **Poprawne** metodycznie **wykorzystywanie** przez nauczycieli narzędzi i **materiałów** dostępnych w sieci, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji.

Rok szkolny 2024/2025

- Edukacja prozdrowotna w szkole – **kształtowanie zachowań** służących zdrowiu, rozwijanie sprawności fizycznej i **nawyku aktywności ruchowej, nauka udzielania pierwszej pomocy**.
- **Wspieranie rozwoju umiejętności cyfrowych** uczniów i nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem **bezpiecznego poruszania się w sieci** oraz **krytycznej analizy informacji dostępnych w Internecie**; **poprawne** metodycznie **wykorzystywanie** przez nauczycieli **narzędzi i materiałów dostępnych w sieci**, w szczególności opartych na sztucznej inteligencji, korzystanie z zasobów Zintegrowanej Platformy Edukacyjnej.
- **Kształtowanie myślenia analitycznego** poprzez interdyscyplinarne podejście do nauczania przedmiotów przyrodniczych i ścisłych oraz poprzez pogłębianie umiejętności matematycznych w kształceniu ogólnym.
- **Wspieranie rozwoju umiejętności zawodowych** oraz **umiejętności uczenia się przez całe życie** poprzez wzmocnienie współpracy szkół i placówek z pracodawcami, oraz z instytucjami regionalnymi.
- Szkoła miejscem edukacji obywatelskiej, kształtowania postaw społecznych i patriotycznych, odpowiedzialności za region i ojczyznę. **Edukacja dla bezpieczeństwa i proobronna**.

Widać zatem, że z formalnoprawnego punktu widzenia podejmowane są próby wypracowania kluczowych kompetencji koniecznych do sprawnego uczenia się przez całe życie. Pojawiają się natomiast pytania: Czy i w jaki sposób założenia są realizowane w praktyce szkolnej? Czy w szkołach przygotowuje się ludzi do samodzielnego nabywania wiedzy? Czy promuje się postawę otwarcia na samokształcenie? Czy, gdzie i jak są kształcone kompetencje umożliwiające podjęcie nauki na dowolnym etapie życia? W końcu: Czy i jak edukacja formalna wykorzystuje i wspiera się edukacją pozaformalną i nieformalną do osiągnięcia celów nauczania?

### **Edukacja pozaformalna i nieformalna a uczenie się przez całe życie**

Edukacja pozaformalna i edukacja nieformalna są dwoma istotnymi elementami kształcenia ustawicznego, które powinny uzupełniać tradycyjne podejście szkolne. Komplementarność i konieczność współdziałania wszystkich typów edukacji (formalnej, pozaformalnej i nieformalnej) jest w dzisiejszym świecie niemal oczywistym wymogiem, sposobem na skuteczne, wieloaspektowe i atrakcyjne nauczanie. Pomysłem na „odczarowanie” nauki jako żmudnego, nudnego procesu, którego efekty nie zawsze są zadowalające.



Edukacja nieformalna odnosi się do spontanicznych i niezorganizowanych form uczenia się, które zachodzą w codziennych sytuacjach życiowych. Może obejmować naukę przez doświadczenie, interakcje społeczne, samokształcenie czy korzystanie z mediów. Przykładami edukacji nieformalnej są: czytanie książek niezwiązanych bezpośrednio z programem szkolnym, oglądanie filmów dokumentalnych, hobby.

Z kolei edukacja pozaformalna obejmuje bardziej zorganizowane, ale nadal elastyczne formy uczenia się. Programy pozaformalne są często realizowane przez organizacje pozarządowe, kluby młodzieżowe, centra kultury, a także w ramach szkoleń i kursów zawodowych. Celem tych programów jest rozwijanie umiejętności i kompetencji, które mogą być trudne do zdobycia w tradycyjnym systemie edukacji. Przykładami mogą być warsztaty artystyczne, szkolenia z zakresu umiejętności miękkich czy programy wolontariatu.

Od lat pojawiają się najróżniejsze projekty szkoleniowe i edukacyjne, dostępne dla szerokiego grona odbiorców, często skierowane właśnie do osób, które zakończyły już edukację w sensie formalnym. Aktywności te mogą liczyć na oficjalne wsparcie różnych instytucji. Również wyższe uczelnie aktywnie angażują się w promowanie kształcenia ustawicznego, oferując studia podyplomowe, kursy specjalistyczne oraz zajęcia na uniwersytetach trzeciego wieku.

Przykładami inicjatyw wspierających ciągle uczenie się mogą być:

- specjalistyczne kursy oraz szkolenia zawodowe i certyfikacyjne oferowane przez firmy i instytucje edukacyjne, które pozwalają na zdobycie nowych kwalifikacji, dostosowanych do potrzeb rynku pracy i specyfiki zawodu;
- uniwersytety trzeciego wieku prowadzące programy edukacyjne skierowane do seniorów;
- relacje mentoringowe i coachingowe, które wspierają rozwój osobisty i zawodowy poprzez indywidualne podejście i bezpośrednie wsparcie;
- platformy e-learningowe, np. Coursera, edX, Khan Academy, Udemy;
- biblioteki publiczne, ośrodki kultury, ośrodki doskonalenia zawodowego proponujące warsztaty, kluby książki, dostęp do zasobów edukacyjnych.

Bezspornie coraz większy nacisk kładzie się na szeroko pojętą edukację cyfrową, która odgrywa niebagatelną rolę w nowoczesnym nauczaniu i uczeniu się, będąc potężnym narzędziem do zdobywania kolejnych umiejętności. Trudno nie wspomnieć choćby o sztucznej inteligencji (SI, AI), która na naszych oczach staje się jednym z zasadniczych narzędzi pozyskiwania wiedzy oraz wsparcia edukacyjnego (zapewne zarówno w dobrym, jak i złym aspekcie). Wykorzystanie sztucznej inteligencji pozwala na sprawne planowanie, ale także ocenianie i ewaluację procesu nauczania i samonauczania. Peter Witt, w przewodniku dla nauczycieli *Zwiększ efektywności swoich lekcji, wykorzystując Sztuczną Inteligencję*<sup>6</sup>, pisze:

---

<sup>6</sup> P. Witt, *Zwiększ efektywności swoich lekcji, wykorzystując Sztuczną Inteligencję*, TESLA INSTITUTE & YEE, 2023, s. 10.

Świat edukacji szybko się zmienia, a sztuczna inteligencja (AI) odgrywa ważną rolę w tej przemianie. Sztuczna inteligencja może zrewolucjonizować metody nauczania i uczenia się, ułatwiając uczniom dostęp do wysokiej jakości materiałów i zasobów edukacyjnych, a nauczycielom ułatwić przygotowanie zajęć i organizację pracy.

Jak łatwo zauważyć, oba typy edukacji – pozaformalna i nieformalna – dają możliwość uczenia się w sposób bardziej dostosowany do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się. Równocześnie promują i realizują ideę uczenia się przez całe życie. Są także cennym narzędziem w walce z wykluczeniem społecznym, umożliwiając dostęp do wiedzy i umiejętności osobom, które z różnych powodów mogą mieć utrudniony dostęp do edukacji formalnej. Powinny być nieodłącznymi elementami kompleksowego systemu edukacyjnego. Uzupełniają formalne kształcenie, umożliwiając holistyczny rozwój, są doskonałymi okazjami do rozwoju umiejętności miękkich, takich jak komunikacja, współpraca w zespole czy zarządzanie czasem.

## Uczenie się osób dorosłych

Rozważając rozmaite aspekty uczenia się przez całe życie, nie sposób pominąć faktu, że dotyczy ono osób dorosłych. Oczywiście jest, że sposób uczenia się osób dorosłych jest diametralnie różny od uczenia się dzieci i młodzieży.

Na początku 2023 roku przeprowadzono międzynarodowe badanie „Uczenie się osób dorosłych” (Adult Education Survey – AES). Jak podaje Główny Urząd Statystyczny, raportując wyniki badania:

W 2022 r. w Polsce 54,0% osób w wieku 18– 69 lat deklarowało, że zdobywało wiedzę w różnych formach, w tym 48,3% (11,4 mln osób) uczyło się w sposób nieformalny od współpracowników, kolegów, członków rodziny lub samodzielnie. Edukacja w systemie szkolnym lub na studiach wyższych (edukacja formalna) obejmowała 2,3 mln osób, tj. 9,2% badanej populacji<sup>7</sup>.

Osoby dorosłe mają specyficzne potrzeby i cele edukacyjne. Zasadniczymi cechami uczenia się osób dorosłych są: motywacja wewnętrzna, doświadczenie życiowe, celowość (związek z konkretnymi celami, takimi jak rozwój kariery, zmiana zawodu, zdobycie nowych umiejętności czy realizacja pasji), praktyczność (bezpośrednie zastosowanie w życiu zawodowym lub osobistym), samodzielność (autonomia w procesie nauki, samodzielne zarządzanie czasem i tempem nauki).

Pamiętajmy także o tym, że w przypadku osób dorosłych bardzo często mowa jest o odnawianiu, rozwijaniu i doskonaleniu kwalifikacji ogólnych i zawodowych<sup>8</sup>. Nie jest to zatem proces podobny, jak w przypadku dzieci rozpoczynających przygodę z nauką, a to zdecydowanie zmienia charakter i sposób nabywania wiedzy.

Oczywiście nauka „przez całe życie” wiąże się z wieloma wyzwaniami, do których należą: konieczność balansowania między obowiązkami, czasami bariery technologiczne, koszty edukacji czy choćby motywacja i wytrwałość, gdyż utrzymanie motywacji i regularność w nauce mogą być trudne, zwłaszcza

<sup>7</sup> Uczenie się osób dorosłych w 2022 r., Informacje sygnałowe, GUS, 2024, s. 1.

<sup>8</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie\\_ustawiczne](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie_ustawiczne)

w obliczu codziennych zobowiązań. Nie zmienia to faktu, że edukacja permanentna ma pierwszorzędne znaczenie w zmieniającym się świecie, umożliwiając adaptację do nowych technologii, rozwój zawodowy i osobisty, poszerzanie horyzontów, rozwijanie pasji i zainteresowań oraz po prostu aktywne uczestniczenie w życiu społecznym.

## Zakończenie

Wracając do tytułowego pytania: czy zatem jesteśmy gotowi do uczenia się przez całe życie? Pytanie wydaje się szczególnie aktualne w świecie, gdzie technologia i globalizacja wywierają ogromny wpływ na rynek pracy oraz życie społeczne, a zmiany następują szybciej niż kiedykolwiek. W odpowiedzi warto rozważyć zarówno indywidualne, jak i systemowe warunki gotowości do ciągłego uczenia się.

Na poziomie indywidualnym, najważniejszą rolę odgrywa odpowiednia postawa: chęć rozwoju, wiara w możliwości, ale również zwykła ciekawość świata. Osoby, które cechują się otwartością na nowe doświadczenia, mają większe szanse na skuteczne angażowanie się w naukę przez całe życie. Ważna jest także gotowość do przystosowywania się do nowych technologii i zmieniających się warunków. Rozwój technologiczny umożliwia ludziom z różnych środowisk dostęp do wysokiej jakości edukacji.

Z perspektywy systemowej istotna jest zarówno polityka oświatowa, jak i aktywizacja na poziomie szkół w kwestii kształcenia kompetencji umożliwiających ciągłe uczenie się. Infrastruktura edukacyjna, obejmująca biblioteki, centra edukacyjne, ośrodki kultury, również jest niezbędna do promowania samoedukacji. Być może warto przeprowadzić badanie diagnozujące rzeczywiste potrzeby uczniów, studentów i nauczycieli w tej kwestii.

Jesteśmy na dobrej drodze do uczenia się przez całe życie, ale wiele zależy od skutecznego promowania kultury ciągłego rozwoju, zachęcania do nieustannego poszukiwania wiedzy, wskazywania korzyści z nauki na każdym etapie życia.

Ostatecznie to sami jesteśmy swoim najlepszym nauczycielem. Kiedy jesteśmy otwarci, świadomi i czujni, możemy poprowadzić siebie w odpowiednim kierunku.

Tarhang Tulku, *Gest równowagi*

## Bibliografia

- Edukacja: jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, J. Delors (red.), tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Herbert F., *Diuna*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2010.
- Kierunki realizacji polityki oświatowej państwa za lata 2020-2024, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/nadzor-pedagogiczny3?page=2&size=10> [dostęp: 19.07.2024].

- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu miarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467).
- Tulku T., *Gest równowagi. Przewodnik po świadomości, zdrowiu i medytacji*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.
- Uczenie się osób dorosłych w 2022 r.*, Informacje sygnałne, GUS, 2024.
- Witt P., *Zwiększ efektywności swoich lekcji wykorzystując Sztuczną Inteligencję*, TESLA INSTITUTE & YEE, 2023.
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady nr 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz. U. L 394 z 30.12.2006).
- Zalecenia Rady Europejskiej nr 2018/C 189/01 z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dz.U. C 189 z 4.06.2018).
- [https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie\\_ustawiczne](https://pl.wikipedia.org/wiki/Kszta%C5%82cenie_ustawiczne)

**Anna Rappe**

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie

## **Egzaminy eksternistyczne – drogą do uzyskania formalnych kwalifikacji edukacyjnych**

### **Wstęp**

System egzaminacyjny w Polsce oprócz tradycyjnych egzaminów na zakończenie etapów edukacyjnych przeprowadza od 2007 roku egzaminy eksternistyczne organizowane przez komisje egzaminacyjne. Są one adresowane do osób, które z różnych powodów nie uczęszczały do tradycyjnych szkół, ale chcą uzyskać formalne kwalifikacje edukacyjne. Od 2007 roku egzaminy eksternistyczne wchodzą w zakres systemu egzaminów zewnętrznych przeprowadzanych przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Osoby, które ukończyły 18 lat i nie były uczniami szkoły, mogą uzyskać świadectwo ukończenia szkoły podstawowej, gimnazjum lub liceum ogólnokształcącego na podstawie egzaminów eksternistycznych. Wynika to z art. 1 pkt 6 ustawy z dnia 11 kwietnia 2007 roku o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2007 r. Nr 80, poz. 542). Wcześniej, przed rokiem 2007, egzaminy eksternistyczne były przeprowadzane przez komisje powoływane przy kuratoriach oświaty.

### **Akty prawne regulujące egzaminy eksternistyczne**

Egzaminy eksternistyczne były regulowane głównie przez akty prawne dotyczące całego systemu edukacji. **Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania** została uchwalona w 1961 roku, regulacje dotyczące edukacji, w tym egzaminów eksternistycznych, obowiązywały przez wiele lat. Transformacja ustrojowa w Polsce (1990– 2000) przyniosła również zmiany w systemie edukacji. Nowe przepisy miały na celu dostosowanie polskiego systemu oświaty do standardów demokratycznych.

**Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty** zreformowała polski system edukacji po transformacji ustrojowej. Wprowadziła nowe zasady dotyczące organizacji szkół, programów nauczania oraz egzaminów, w tym eksternistycznych. Ustawa ta określała ogólne zasady przeprowadzania tych egzaminów.

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 czerwca 1992 r.** regulowało zasady organizacji i przeprowadzania egzaminów eksternistycznych. Określało wymagania wobec zdających, zakres materiału egzaminacyjnego, formy egzaminów (pisemne, ustne, praktyczne) oraz procedury oceniania. W 2000 roku nastąpiły kolejne zmiany w systemie oświaty, które wpłynęły na organizację egzaminów eksternistycznych.

**Ustawa z dnia 27 czerwca 2003 r.** o zmianie ustawy o systemie oświaty wprowadzała kolejne zmiany dostosowujące system edukacji do wymogów współczesnych realiów oraz integracji z Unią Europejską.

**Rozporządzenie z dnia 20 sierpnia 2004 r. w sprawie przeprowadzania egzaminów eksternistycznych** szczegółowo regulowało procedury dotyczące przeprowadzania egzaminów eksternistycznych na różnych poziomach edukacji, z uwzględnieniem nowego systemu gimnazjalnego wprowadzonego reformą z 1999 roku.

### **Po co zdaje się egzaminy eksternistyczne?**

Oto kilka głównych powodów, dla których ludzie zdają egzaminy eksternistyczne:

- Do tego typu egzaminów podchodzą osoby, które z jakichkolwiek przyczyn nie ukończyły szkoły w normalnym trybie, a dzięki egzaminom eksternistycznym mogą zdobyć odpowiednie świadectwa i kontynuować naukę na wyższym poziomie.
- Osoby, które uczą się samodzielnie lub są objęte edukacją domową, mogą formalnie potwierdzić swoje osiągnięcia edukacyjne poprzez egzaminy eksternistyczne.
- Dorośli, którzy chcą zmienić zawód lub ścieżkę kariery, mogą zdobyć nowe kwalifikacje bez konieczności powrotu do tradycyjnej szkoły.
- Egzaminy eksternistyczne pozwalają na zdobywanie wykształcenia w dogodnym dla danej osoby czasie, co jest szczególnie ważne dla osób pracujących zawodowo, mających obowiązki rodzinne lub inne zobowiązania.
- Dla osób z dużym doświadczeniem zawodowym, które nie mają formalnych kwalifikacji, egzaminy eksternistyczne mogą być sposobem na potwierdzenie i uznanie ich umiejętności.
- Dla mieszkańców miejscowości z ograniczonym dostępem do tradycyjnych szkół egzaminy eksternistyczne stanowią alternatywną drogę do zdobycia wykształcenia.
- Ludzie ambitni, którzy chcą szybciej zdobyć wykształcenie, mogą zdać egzaminy eksternistyczne i przyspieszyć swoją ścieżkę edukacyjną lub zawodową.

Egzaminy eksternistyczne, podobnie jak inne egzaminy państwowe, muszą spełniać określone standardy jakości i być przeprowadzane w sposób zapewniający uczciwość i rzetelność oceniania. Arkusze egzaminów eksternistycznych w Polsce są przygotowywane przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) we współpracy z okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi (OKE). Egzaminy eksternistyczne z kształcenia ogólnego przeprowadzane są dwa razy w roku: w jesiennej sesji egzaminacyjnej – od 1 do 31 października, w zimowej sesji egzaminacyjnej – od 1 do ostatniego dnia lutego.

### **Wymagania egzaminacyjne**

Egzaminy z zakresu szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, szkoły branżowej I stopnia oraz szkoły branżowej II stopnia przeprowadza się na podstawie wymagań określonych w podstawie programowej.



Podczas **egzaminów eksternistycznych z zakresu szkoły podstawowej** osoba dopuszczona do egzaminu jest zobowiązana do zdania egzaminu z 10 przedmiotów na poziomie szkoły podstawowej dla dorosłych, są to: matematyka, język polski, wiedza o społeczeństwie, jeden z wybranych języków obcych: angielski, rosyjski, niemiecki, francuski oraz historia, biologia, chemia, geografia, fizyka, informatyka.

Aby otrzymać świadectwo ukończenia **szkoły średniej**, należy przystąpić do egzaminu z zakresu liceum ogólnokształcącego dla dorosłych z tych samych przedmiotów jak dla szkoły podstawowej oraz z podstaw przedsiębiorczości (łącznie 11 przedmiotów).

Dla szkoły branżowej I i II stopnia wymagania przeprowadza się z zajęć edukacyjnych określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego.

Przedmioty, które obowiązują na egzaminach eksternistycznych z zakresu **szkoły branżowej I stopnia** przeprowadzanych od sesji jesiennej w 2022 roku, to: język polski, język obcy (do wyboru: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski), historia, wiedza o społeczeństwie, podstawy przedsiębiorczości, matematyka, informatyka, dwa zajęcia wybrane spośród następujących: geografia, biologia, chemia i fizyka (łącznie 9 przedmiotów).

Przedmioty, które obowiązują na egzaminach eksternistycznych z zakresu **szkoły branżowej II stopnia** przeprowadzanych od sesji jesiennej w 2024 roku, to: język polski, język obcy (do wyboru: angielski, francuski, niemiecki, rosyjski), wiedza o społeczeństwie, matematyka, informatyka (łącznie 5 przedmiotów).

Jeżeli u osoby przystępującej do zdawania egzaminów eksternistycznych występują dysfunkcje, może ona wystąpić do dyrektora OKE o dostosowanie form i warunków przeprowadzenia egzaminów.

### Liczba osób przystępujących do egzaminów eksternistycznych

Do egzaminów eksternistycznych co roku w Polsce przystępuje kilka tysięcy osób, na przykład w lutym 2022 r. przystąpiło 5048, a zimą 2023 roku 5837 osób. Jest to niewielka liczba w porównaniu z egzaminem maturalnym, do którego w roku 2023 roku przystąpiło w Polsce 253 959 maturzystów. Do egzaminu eksternistycznego na **poziomie szkoły podstawowej** w Polsce przystępuje niewiele osób, w zimie 2023 r. było to 19 osób, a latem 2023 roku 21 osób. Egzamin eksternistyczny jest płatny. Od 20 lutego 2024 r. opłata wynosi 325,33 zł za każdy egzamin. Osoba dopuszczona do egzaminów eksternistycznych ma możliwość przystępowania do obowiązujących na danym poziomie egzaminów w okresie nie dłuższym niż 3 lata, licząc od terminu rozpoczęcia pierwszej sesji egzaminacyjnej, do której dana osoba została dopuszczona, i obejmującym nie więcej niż sześć sesji egzaminacyjnych.

Od roku 2007, czyli od roku, kiedy egzaminy eksternistyczne wchodziły w zakres systemu egzaminów zewnętrznych, do zimy 2024 **na obszarze działania OKE w Krakowie** (województwa: lubelskie, małopolskie i podkarpackie) do egzaminów eksternistycznych na wszystkich poziomach przystąpiło **4 019 osób**, które zdały **41 084 egzaminy**.



Na poziomie liceum ogólnokształcącego do egzaminów przystąpiły 3 853 osoby, co stanowi 96% ogółu zdających. Świadectwa, po zdaniu wszystkich egzaminów obowiązujących dla danego poziomu wykształcenia, uzyskało 967 osób.

Ponieważ zdecydowana większość zdawała egzaminy na poziomie liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, w dalszej części referatu zostaną wykorzystane **wyniki dla tego typu szkoły na terenie OKE w Krakowie**.

Największą popularnością cieszyły się egzaminy eksternistyczne w latach 2008–2010, kiedy powstała możliwość uzyskania tą drogą odpowiedniego wykształcenia, rocznie do egzaminów eksternistycznych przystępowało ponad tysiąc osób. W latach 2014–2017 liczba zdających znacznie się zmniejszyła, rocznie przystępowało do egzaminów niewiele ponad 200 osób. Obecnie liczba zdających systematycznie rośnie, w roku 2023 przystąpiło do nich ponad 500 osób, a w 2024 tylko podczas sesji zimowej zdawało prawie 400 osób.

Suma egzaminów w poszczególnych sesjach jest zdecydowanie większa od ogólnej liczby osób przystępujących do egzaminów, bowiem jedna osoba często zdaje egzaminy eksternistyczne podczas kilku sesji egzaminacyjnych.

**Tabela 1. Liczba osób przystępująca do egzaminów eksternistycznych z podziałem na typy szkół**

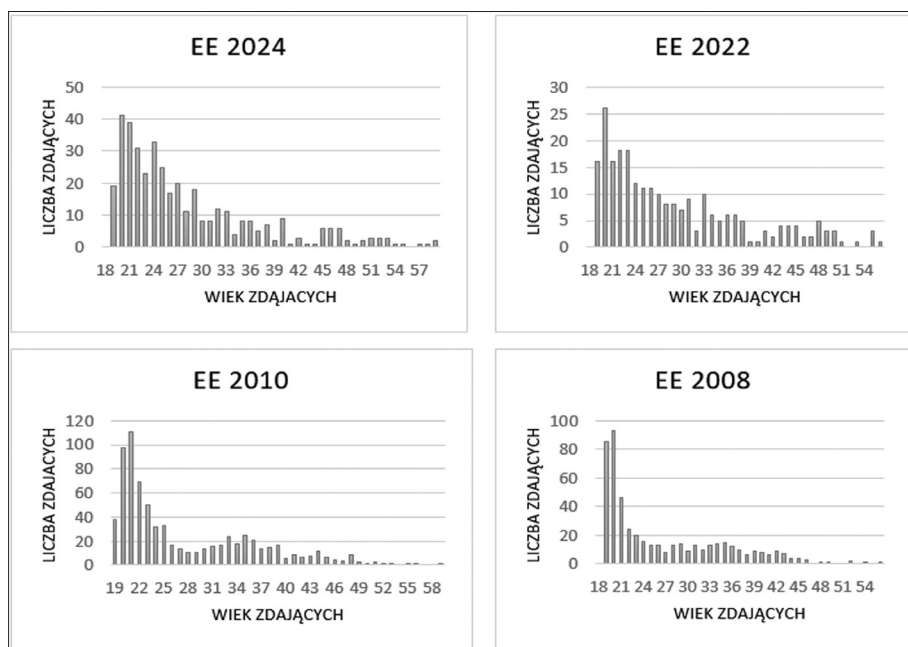
Typ szkoły	Liczba osób
Gimnazjum dla dorosłych	57
Liceum ogólnokształcące dla dorosłych	3 853
Szkoła branżowa I stopnia (absolwent gimnazjum)	3
Szkoła branżowa I stopnia (absolwent SP)	6
Szkoła branżowa II stopnia (absolwent gimnazjum)	8
Szkoła podstawowa 6-letnia dla dorosłych	10
Szkoła podstawowa dla dorosłych	48
Zasadnicza szkoła zawodowa	34
Razem	4 019

Na wykresie 1 przedstawiono przykładowe rozkłady wieku zdających przystępujących do EE<sup>1</sup> z zakresu liceum ogólnokształcącego w latach 2008–2024

Widać na nim, że do egzaminów eksternistycznych przystępują przede wszystkim ludzie młodzi, w wieku od 20 do 25 lat, którzy „w wieku szkolnym” nie ukończyli szkół danego typu. Następną grupę stanowią trzydziesto-, czterdziestolatkowie, którzy chcą uzupełnić wykształcenie.

Można zadać pytanie: czy wiek ma wpływ na osiągnięcia egzaminacyjne w poszczególnych przedmiotach? Sprawdzone tę zależność dla kilku wybranych przedmiotów: języka polskiego, matematyki, informatyki i historii. Jedynie wyniki z informatyki dla wszystkich sprawdzanych roczników wykazywały silną ujemną korelację z wiekiem zdających. Przy obliczeniach była brana pod uwagę korelacja Pearsona oraz istotność statystyczna.

<sup>1</sup> EE – egzamin eksternistyczny



Wykres 1. Rozkłady wieku zdających

Dla pozostałych przedmiotów wysoka istotność (powyżej 5%) nie pozwalała na prawidłowe wnioskowanie na podstawie wskaźnika korelacji.

Jednym z parametrów używanych w analizie wariancji (ANOVA) oraz innych procedurach statystycznych, które pomagają ocenić siłę związku między zmiennymi, jest eta kwadrat. Wartość eta kwadrat zawsze mieści się w przedziale od 0 do 1. Jednak wartości te mogą być również interpretowane jako procent wyjaśnionej zmienności w danych. Na przykład eta kwadrat = 0,20 oznacza, że 20% zmienności w zmiennej zależnej może być wyjaśnione przez zmienną niezależną. W tym referacie zmienną niezależną jest wiek zdających EE, a zmienną zależną wynik egzaminacyjny.

Tabela 2. Korelacja pomiędzy wiekiem zdających a wynikiem egzaminu z informatyki (dla przykładowych sesji)

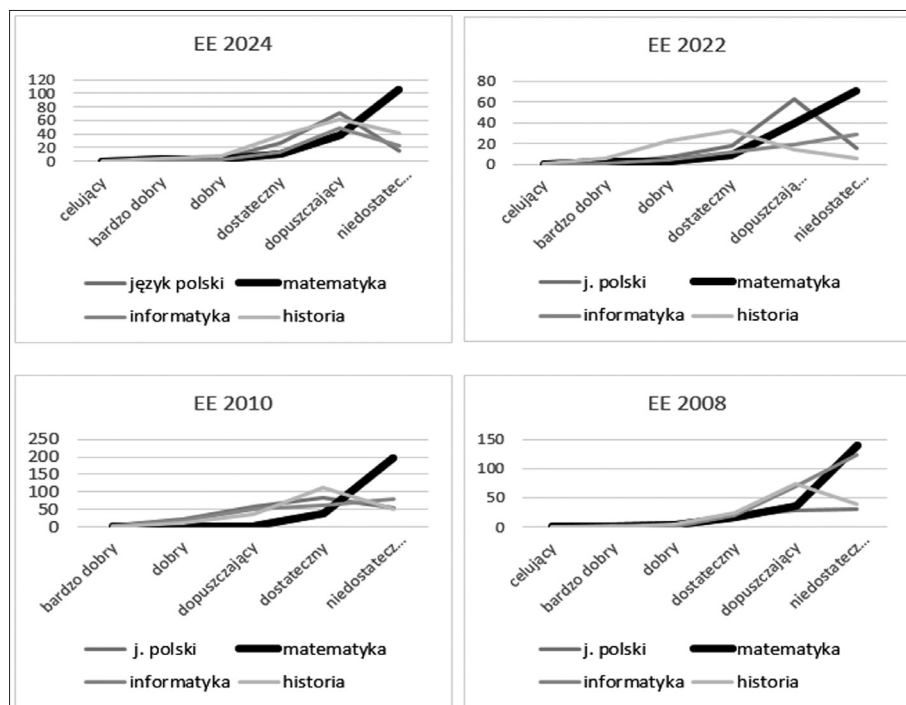
Rok	Korelacja Pearsona	Istotność (dwustronna)	Eta kwadrat
2024 zima	-0,430	0,00	50%
2023 zima	-0,510	0,00	48%
2022 zima	-0,524	0,002	31%
2018 zima	-0,603	0,00	62%
2016 zima	-0,334	0,029	42%
2015 jesień	-0,400	0,026	38%
2010 jesień	-0,308	0,00	19%
2009 jesień	-0,235	0,00	20%
2008 jesień	-0,130	0,015	22%

Korelacja pomiędzy wiekiem zdających a wynikiem EE z informatyki jest ujemna w latach 2008–2024. Oznacza to, że egzamin ten jest łatwiejszy dla ludzi młodszych, im niższy wiek, tym wyższy wynik egzaminu z informatyki. Wartości eta kwadrat są wysokie, od 60% do 20%. Oznacza to, że znaczny procent wyniku może być wyjaśniony wiekiem zdających.

Wyniki egzaminów są przeliczane na oceny szkolne, świadectwo otrzymane po zdaniu wszystkich egzaminów eksternistycznych jest równoznaczne ze świadectwem szkolnym. Dotyczy to szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Aby zdać EE i po zdaniu wszystkich obowiązujących przedmiotów uzyskać świadectwo, należy uzyskać co najmniej 30% punktów z każdego egzaminu. Punkty w skali procentowej, uzyskane na egzaminie eksternistycznym, przelicza się na stopnie szkolne w następujący sposób:

- od 93% do 100% pkt – celujący (6)
- od 78% do 92% pkt – bardzo dobry (5)
- od 62% do 77% pkt – dobry (4)
- od 46% do 61% pkt – dostateczny (3)
- od 30% do 45% pkt – dopuszczający (2)
- poniżej 30% pkt – niedostateczny (1).

Na wykresie 2 zostały przedstawione rozkłady stopni szkolnych dla czterech przedmiotów, dwóch humanistycznych i dwóch przyrodniczych: język polski, historia, matematyka i informatyka.



Wykres 2. Rozkład stopni szkolnych w latach 2008–2024

W latach 2008–2024 rozkład wyników wyrażonych w stopniach szkolnych jest podobny. Wyniki egzaminów rozciągają się na całą długość sześciu stopni szkolnych, przy czym najwyższe oceny występują rzadko. Zdający uzyskują najczęściej niskie stopnie – dostateczny, dopuszczający i niedostateczny.

Trzeba pamiętać, że samodzielna nauka wymaga dużej samodyscypliny i motywacji, a brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami i rówieśnikami może utrudniać proces nauki. Dodatkowo kandydaci muszą sami organizować sobie materiały do nauki, co może być czasochłonne i kosztowne.

Najwięcej problemów stwarza egzamin z matematyki, większość nie zdaje za pierwszym podejściem tego egzaminu. Jest to przedmiot stwarzający problemy zarówno w nauce szkolnej, jak i zdającym zewnętrzne egzaminy. Nauczenie się samemu, bez pomocy nauczyciela-mentora języka matematyki, jej symboli i rozwiązywania tzw. zadań tekstowych jest dużym wyzwaniem. Temat ten wykracza poza zagadnienia opisane w referacie i może być ciekawy do opracowania.

Do egzaminu z matematyki w latach 2008–2024 na terenie OKE w Krakowie (na poziomie LO) przystąpiło 1 966 osób, przy niskiej zdawalności wiele osób przystępowało kilkakrotnie. Stąd liczba przystąpień do egzaminu z matematyki jest ponad dwa razy wyższa (4 638) od liczby osób, które przystąpiły w tych latach do egzaminu z matematyki. Matematyka ma najniższy procent sukcesów (26%), fizyka oraz chemia też mają zdawalność poniżej 50%. Jak widać, najtrudniej opanować samemu wiedzę z przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

**Tabela 3. Zdawalność przedmiotów ogólnokształcących w latach 2008–2024**

Przedmiot	Niezdany	Zdany	Liczba przystąpień do egzaminu	Procent sukcesów
matematyka	3412	1226	4638	26%
fizyka	2248	1419	3667	39%
chemia	1938	1629	3567	46%
informatyka	1809	1786	3595	50%
historia	1842	2080	3922	53%
język angielski	1075	1376	2451	56%
język polski	1373	1950	3323	59%
język niemiecki	80	115	195	59%
język rosyjski	162	310	472	66%
geografia	1145	2223	3368	66%
biologia	952	2083	3035	69%
wiedza o społeczeństwie	1168	2711	3879	70%
podstawy przedsiębiorczości	871	2315	3186	73%
język francuski	1	8	9	89%

Po przystąpieniu do egzaminu eksternistycznego zdający otrzymuje informację o wyniku egzaminacyjnym, zaświadczenie lub świadectwo. Osoba, która zdała wszystkie wymagane egzaminy eksternistyczne, otrzymuje świadectwo

ukończenia szkoły podstawowej dla dorosłych lub świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego dla dorosłych. Osoba, która zdała egzaminy eksternistyczne z zakresu szkoły branżowej I lub II stopnia, otrzymuje zaświadczenie o zdanych egzaminach.

Oprócz egzaminów eksternistycznych z przedmiotów ogólnokształcących można też zdawać **egzaminy eksternistyczne zawodowe**, które są przeprowadzane przez okręgowe komisje egzaminacyjne. Egzamin eksternistyczny zawodowy przeznaczony jest dla osób dorosłych, które ukończyły ośmioletnią szkołę podstawową lub gimnazjum oraz co najmniej dwa lata kształciły się lub pracowały w zawodzie, w którym wyodrębniono daną kwalifikację zgodnie z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego.

Zdający zda egzamin eksternistyczny zawodowy, jeżeli uzyska:

- z części pisemnej – co najmniej 50% punktów możliwych do uzyskania,
- z części praktycznej – co najmniej 75% punktów możliwych do uzyskania.

Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Krakowie w okresie od 2008 do lipca 2024 przekazała zdającym 26 850 informacji o wynikach z poszczególnych egzaminów, 937 świadectw ukończenia liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, 29 świadectw ukończenia szkoły podstawowej dla dorosłych oraz 4 zaświadczenia na poziomie szkoły branżowej.

Zdający, który zdał egzamin eksternistyczny zawodowy, otrzyma świadectwo potwierdzające kwalifikację w zawodzie wydane przez okręgową komisję egzaminacyjną. Wykluczona z eksternistycznych egzaminów zawodowych została większość kwalifikacji medycznych.

Zdający, który zdał egzaminy z zakresu wszystkich kwalifikacji wyodrębnionych w danym zawodzie oraz posiada poziom wykształcenia ogólnego wymagany dla danego zawodu i złoży wniosek do OKE, otrzyma dyplom potwierdzający kwalifikacje zawodowe. Wykształcenie ogólne można uzyskać, zdając egzaminy eksternistyczne.

### **Kursy przygotowujące do egzaminów**

Przygotowując się do egzaminu eksternistycznego, można skorzystać z pomocy różnych szkół ogłaszających się w internecie. Szkoły te przygotowują do tych egzaminów na zasadzie kursów. Od 2012 nie jest wymagane oświadczenie od przystępującego do egzaminu, że nie jest uczniem (słuchaczem) szkoły.

W szkołach tych nauka odbywa się on-line, często w ofertach obiecywane jest uzyskanie wykształcenia na poziomie liceum ogólnokształcącego w ciągu jednego roku. Przykładowe oferty:

- „Liceum w 1 rok to **kurs** wspomagający przygotowanie do **egzaminów eksternistycznych** z zakresu liceum ogólnokształcącego, nazywany często liceum eksternistyczne...”
- „przy pomocy naszych materiałów oraz pod opieką naszych nauczycieli do zdania egzaminów wg samodzielnie zaplanowanej kolejności i czasu ich zdawania”

499,00 zł ~~998,00 zł~~

Liceum błyskawicznie: ukończysz LO – listopad 2024 r.

799,00 zł ~~1598,00 zł~~

Liceum komfortowo: ukończysz LO – listopad 2025 r.

Przykładowe adresy szkół przygotowujących do egzaminów eksternistycznych:

- <https://dyplomus.pl/liceum/liceum-w-rok>
- ZRÓB Liceum ekspresowo
- [naukaprzezinternet.pl](http://naukaprzezinternet.pl)
- <https://naukaprzezinternet.pl> › oferta › liceum-ekspresowo
- Egzamin eksternistyczny – liceum ogólnokształcące
- <https://www.korepetycje-blog.pl> › egzamin-eksternistyczny...

Jak widać, nie są to oferty bezpłatne, trzeba zapłacić za kursy on-line, a następnie za możliwość zdawania poszczególnych egzaminów w OKE, egzaminów przygotowanych przez CKE.

### **Inne egzaminy eksternistyczne (poza CKE i okręgowymi komisjami egzaminacyjnymi)**

W Polsce egzaminy eksternistyczne można zdawać nie tylko z przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych. Na podstawie Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 września 2019 r., zdając w wyznaczonej szkole odpowiednie egzaminy, można uzyskać dyplom ukończenia:

- ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia,
- liceum sztuk plastycznych,
- ogólnokształcącej szkoły baletowej,
- szkoły muzycznej II stopnia,
- szkoły sztuki tańca,
- szkoły sztuki cyrkowej,
- szkoły policealnej muzycznej,
- szkoły policealnej plastycznej.

Również dla osób, które z różnych powodów nie studiowały aktorstwa i nie otrzymały dyplomu ukończenia państwowej wyższej szkoły artystycznej, są organizowane eksternistyczne egzaminy umożliwiające uzyskanie prawa do wykonywania zawodu aktora (dramatu lub estrady: piosenkarza, mima, konferansjera, iluzjonisty), artyści tańca lub reżysera teatru (dramatycznego lub lalkowego) poza publicznym szkolnictwem teatralnym.

Egzaminy przeprowadza komisja egzaminacyjna powołana przez Zarząd ZASP (Stowarzyszenia Polskich Artystów Teatru, Filmu, Radia i Telewizji), składająca się z wybitnych praktyków, pedagogów i teoretyków teatru.

Jak widać, uzyskanie formalnego wykształcenia potwierdzonego świadectwem lub dyplomem jest ważne nie tylko w przedmiotach ogólnokształcących, ale również jako potwierdzenie wiedzy i umiejętności artystycznych.

## **Źródła**

Egzaminy eksternistyczne w Polsce są regulowane przez szereg aktów prawnych, które określają zasady ich organizacji, przeprowadzania oraz wymagania stawiane zdającym. Poniżej przedstawiam najważniejsze akty prawne stanowiące podstawę prawną egzaminów eksternistycznych.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty

Art. 16 ust. 1 pkt 8 ustawy wspomina o egzaminach eksternistycznych jako jednej z form uzyskiwania świadectw ukończenia poszczególnych etapów edukacji.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe

Ustawa ta wprowadziła wiele zmian w polskim systemie edukacji, zaktualizowała przepisy dotyczące różnych aspektów systemu oświaty, w tym również egzaminów eksternistycznych.

Jednolity tekst ustawy o systemie oświaty; Dz.U.2024.750 t.j. Wersja od: 1 lipca 2024 r. do: 31 grudnia 2029 r.

## **Rozporządzenia wykonawcze**

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 2014 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych (wcześniejsze wersje były aktualizowane)

## **Dodatkowe regulacje**

**Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 30 kwietnia 2007 r.** w sprawie zasad przeprowadzania egzaminów eksternistycznych w zakresie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, gimnazjum i liceum ogólnokształcącego

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2006 r. w sprawie zasad przeprowadzania egzaminów eksternistycznych



**Bożena Dobosik**

Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej

## Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych seniorów

### Abstrakt

Głównym celem artykułu jest przedstawienie funkcji Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce – w szczególności edukacyjnej – w kontekście nasilającego się procesu starzenia społeczeństwa. Pokazano również, jak ważne jest zaspokajanie potrzeb edukacyjnych osób starszych oraz rolę UTW w tym procesie na podstawie analizy danych zastanych i badań ankietowych przeprowadzonych wśród słuchaczy Jagiellońskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku.

### Wstęp

Jednym z globalnych współczesnych procesów jest starzenie się społeczeństw, czyli zmniejszenie się odsetka ludzi młodych i wzrost udziału osób starszych. W 2022 r. w Polsce ludność w wieku poprodukcyjnym (60+ dla kobiet i 65+ dla mężczyzn) stanowiła prawie jedną czwartą społeczeństwa (tab. 1).

**Tabela 1. Zmiana struktury wieku ludności Polski (w %)**

Wyszczególnienie	2000	2015	2022
Ludność w wieku przedprodukcyjnym	24,4	18,0	18,4
Ludność w wieku produkcyjnym	60,8	62,4	58,7
Ludność w wieku poprodukcyjnym	14,8	19,6	22,9
w tym: kobiety	10,1	13,4	15,1
mężczyźni	4,7	6,2	7,8

Na podstawie: Rocznik statystyczny RP 2005 i 2023, Rocznik demograficzny 2023, GUS, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Jak wynika z prognozy GUS, w 2050 r. co trzeci mieszkaniec Polski będzie w wieku poprodukcyjnym (tab. 2). Kolejna prognoza GUS, do 2060 r., przewiduje, że przyjmując średnie warianty dzietności, migracji oraz trwania życia, nastąpi zmniejszenie liczby ludności Polski do 30,9 mln, w tym 10,1 mln ludzi, czyli 32,7%, będzie miało 65 i więcej lat.

**Tabela 2. Prognozy zmian struktury wieku ludności Polski**

Wyszczególnienie	2022	2050
Ludność w wieku przedprodukcyjnym	18,4	15,5
Ludność w wieku produkcyjnym	58,7	50,8
Ludność w wieku poprodukcyjnym	22,9	33,7

Na podstawie: Rocznik statystyczny RP 2023, Rocznik demograficzny 2023, GUS, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).

Wraz ze starzeniem się społeczeństwa następował w Europie i Polsce rozwój organizacji seniorskich, a tematyka edukacji i aktywizacji seniorów stała się ważna dla organów samorządowych, państwowych, instytucji unijnych i organizacji międzynarodowych. W dokumentach Rady Europy oraz w raportach przygotowanych przez inne instytucje europejskie podkreśla się, iż wraz z rozwojem społeczeństwa opartego na wiedzy wzrasta ranga kształcenia ustawicznego. Zasada kompetencji, wiedzy dla wszystkich, uczenia się przez całe życie stanowi także ważny fundament strategii lizbońskiej (Borczyk i in., 2019). Wyróżniane są trzy wymiary kształcenia dorosłych: formalny, nieformalny i incydentalny. Jedną z form edukacji osób starszych w wymiarze nieformalnym są Uniwersytety Trzeciego Wieku, których ważnym celem jest włączanie osób starszych do systemu uczenia się przez całe życie (Halicki, 2014).

Pierwsza placówka dydaktyczna dla seniorów, nazwana Uniwersytetem Trzeciego Wieku, powstała w 1973 r. we Francji przy Uniwersytecie w Tuluzie. Jej twórcą był profesor prawa międzynarodowego i socjologii Pierre Vellas. W następnych latach w różnych krajach inicjowano powstawanie kolejnych organizacji tego typu, a już w 1975 r. utworzono Międzynarodowe Stowarzyszenie Uniwersytetów Trzeciego Wieku (AIUTA). Początkowo pojawiły się dwa modele tej instytucji: francuski i angielski. Model francuski charakteryzuje silna relacja z wyższymi uczelniami. Kładzie się w nim nacisk na „wysoki poziom działalności dydaktycznej i naukowo-badawczej oraz na zróżnicowanie form organizacyjnych, od pełnej integracji z wyższą uczelnią poprzez ścisłą współpracę”<sup>1</sup>. Prowadzone zajęcia mają formę wykładów, warsztatów, seminariów, wycieczek, a kadre stanowią przede wszystkim pracownicy uczelni. Model brytyjski został oparty na pomocy wzajemnej słuchaczy UTW. Jego podstawowymi cechami są na ogół brak wsparcia ze strony uczelni i samopomoc jako główna metoda kształcenia oraz brak podziału na studentów i wykładowców. Program kształcenia w UTW może być tak szeroki, jak na to pozwalają jego ludzkie i finansowe zasoby<sup>2</sup>. Polskie UTW często łączą modele francuski i angielski.

W przygotowaniu publikacji wykorzystano dwie metody: analizę danych zastanych i analizę ilościową (statystyczna analiza danych ilościowych z przeprowadzonych badań ankietowych oraz pozyskanych ze źródeł). Analiza danych zastanych dotyczyła kontekstu społeczno-demograficznego funkcjonowania UTW w Polsce oraz badań dotyczących ich roli w życiu seniorów, w kontekście potrzeb edukacyjnych. Do analizy wykorzystano dane GUS, raporty tematyczne, strony internetowe oraz literaturę przedmiotu. Badania ankietowe przeprowadzono wśród studentów Jagiellońskiego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w maju 2024 r.

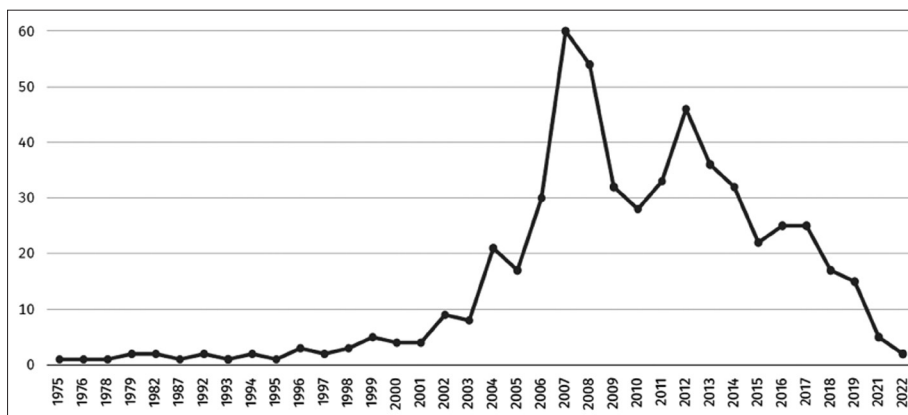
## Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce i ich funkcje

Polska była trzecim krajem, po Francji i Belgii, w którym powstał Uniwersytet Trzeciego Wieku. W 1973 r. w ramach Podyplomowego Centrum Kształcenia Kadr Medycznych w Warszawie powołano Studium III Wieku. Jego założycielką oraz propagatorką idei Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce była

<sup>1</sup> Z. Hasińska, E. Tracz (2013) *Rola uniwersytetów trzeciego wieku w aktywnym starzeniu się*, „Nauki społeczne”, 1, s. 95.

<sup>2</sup> Tamże, s. 95.

prof. Halina Szwarz, doktor nauk medycznych zajmująca się gerontologią. W 1976 r. we Wrocławiu powstał drugi polski UTW, a trzeci rozpoczął działalność w 1977 r. w Opolu. W 1978 r. powstał UTW w Szczecinie, a w 1979 r. w Gdańsku, Łodzi i Poznaniu. Początkowo UTW funkcjonowały w strukturach uczelni wyższych głównie w dużych ośrodkach akademickich. Do XXI w. Uniwersytety Trzeciego Wieku rozwijały się w Polsce powoli. Największy wzrost ich liczby miał miejsce w latach 2005–2008 (rys. 1). W 2005 r. Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności zapoczątkowała systemowe wspomaganie ruchu UTW własnymi środkami, uruchamiając ogólnopolski i trwający kilka lat program „Uniwersytety Trzeciego Wieku”. Ponadto wiele osób, które ukończyły studia w latach sześćdziesiątych XX w., przeszło na emeryturę. Ta grupa osób poszukiwała nowych możliwości samokształcenia i rozwoju.



Rysunek 1. Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce według czasu powstania

Źródło: Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2021/2022, GUS, Warszawa, Gdańsk 2023.

Szybki rozwój UTW w Polsce nastąpił również dzięki uruchomieniu wsparcia merytoryczno-finansowego, m.in. poprzez Rządowy Program na rzecz Aktywizacji Społecznej Osób Starszych czy utworzenie Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń UTW, mającej na celu wspieranie i reprezentowanie stowarzyszeń, które działają na rzecz osób starszych (Palma, 2021). W 2018 r. w Polsce istniało 640 Uniwersytetów Trzeciego Wieku, a w 2022 r. – 560. Zmniejszenie ich liczby spowodowane było m.in. zawieszeniem działalności przez część UTW z powodu pandemii.

Tabela 3. Zmiany liczby Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce

1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2012	2015	2018	2022
1	6	7	8	14	27	84	248	490	640	560

Na podstawie: *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce w roku akademickim 2017/2018*, GUS, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce w roku akademickim 2021/2022*, GUS, *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, 2019.

Obecnie UTW działają na terenie wszystkich województw, ale ich rozmieszczenie jest nierównomierne. W roku akademickim 2021/2022 najczęściej było ich w woj. mazowieckim (70), śląskim i kujawsko-pomorskim, a najmniej w woj. lubelskim, opolskim oraz podkarpackim (9).

Działalność Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce od 2015 r. jest objęta badaniami GUS. Definiuje on Uniwersytet Trzeciego Wieku jako jednostkę powołaną do działania w sposób zorganizowany i sformalizowany na rzecz seniorów. Cele działalności UTW mogą być różne, ale zawsze zawierają się w szeroko pojętej edukacji, aktywizacji i integracji. Podobnie formy zajęć powinny mieć charakter edukacyjny, aktywizujący lub integrujący słuchaczy. Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce działają jako samodzielne jednostki powołane dla prowadzenia działalności UTW lub w ramach działalności innych podmiotów.

**Tabela 4. UTW według form organizacyjno-prawnych w roku akademickim 2021/2022**

Forma organizacyjno-prawna UTW	Liczba UTW	% UTW
Stowarzyszenie UTW	264	47,8
Fundacja UTW	15	2,7
UTW działające w strukturze:		
uczelni (jako stowarzyszenie UTW)	24	4,4
uczelni (niebędące stowarzyszeniem)	79	14,3
organizacji pozarządowej innej niż UTW	31	5,6
domu, ośrodka kultury	100	18,1
centrum kształcenia ustawicznego	11	2,0
Inne formy	28	5,1
Razem	552	100

**Źródło:** opracowanie własne na podstawie *Uniwersytety trzeciego wieku w roku akademickim 2021/2022*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2023.

Źródła finansowania Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Polsce także są różnorodne. W roku akademickim 2021/2022 UTW utrzymywały się głównie z opłat od słuchaczy: wpisowego, czesnego i opłat za zajęcia (63,8%), dotacji ze środków samorządowych (59,4%) oraz składek członkowskich (54,2%) (GUS, 2023). Zróżnicowane jest również główne przesłanie działalności UTW, czyli nadrzędna idea określająca jego charakter (edukacyjny, integracyjny, aktywizujący, samopomocowy lub regionalny) – tabela 5.

**Tabela 5. UTW według głównego przesłania prowadzonej działalności (w %)**

Wyszczególnienie	2017/2018	2021/2022
Edukacja osób starszych	51,1	31,9
Integracja osób starszych	35,4	14,9
Aktywizacja osób starszych	11,4	50,2
Samopomoc	1,2	2,0
Regionalność	1,0	1,1

**Źródło:** *Uniwersytety trzeciego wieku w roku akademickim 2021/2022*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2023.

W ciągu pięciu lat zaszły w nim wyraźne zmiany. W roku akademickim 2017/2018 głównym przesłaniem była edukacja osób starszych (51% UTW) oraz integracja osób starszych (35%), natomiast w roku akademickim 2021/2022 aktywizacja osób starszych (50% UTW) i edukacja osób starszych (32%). Można przypuszczać, że główną przyczyną tych zmian była pandemia COVID-19.

W roku akademickim 2021/2022 łącznie do UTW uczęszczało 86 609 osób. Beneficjentami oferty edukacyjnej UTW były głównie kobiety (83,8%), osoby w wieku 60–79 lat (82,9%), z wykształceniem średnim (48,9%) lub wyższym (35,3%) i mające status emeryta (88,6%). Taki skład słuchaczy wskazuje na problem braku odpowiedniej reprezentacji klas niższych oraz mężczyzn<sup>3</sup>.

**Tabela 6. Słuchacze UTW według wieku w roku akademickim 2021/2022**

Grupa wiekowa	% słuchaczy	Grupa wiekowa	% słuchaczy
49 lat i mniej	1,9	70–79	41,9
50–59	5,5	80–89	9,0
60–69	41,0	90 lat i więcej	0,6

**Źródło:** *Uniwersytety trzeciego wieku w roku akademickim 2021/2022*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2023.

UTW istniejące w Polsce starają się pełnić wiele funkcji jednocześnie i dlatego przeważają modele mieszane. Żeby przyciągnąć jak największą liczbę osób i spełnić ich oczekiwania, UTW starają się łączyć naukę, wolontariat, wspomaganie, upowszechnianie wiedzy gerontologicznej, rekreację osób starszych i rozwijanie ich zainteresowań. W efekcie trudno jest mówić o czystych modelach UTW w Polsce. A. Kobylarek uważa, że

[...] w zależności od siły związku z jakąś uczelnią wyższą – będziemy mieć większe nastawienie na poznanie i edukację lub rekreację – jeżeli mówimy o UTW luźno związanych z uczelniami lub w ogóle niezwiązanych, zakładanych i prowadzonych przez liczne stowarzyszenia. UTW, które są afiliowane przy uczelniach, lub te, które stanowią jednostki organizacyjne w strukturze administracyjnej szkoły wyższej, dążą do upowszechniania wiedzy na bardzo wysokim poziomie. Wykładowcami i nauczycielami w takich instytucjach są z reguły czynni lub emerytowani nauczyciele akademicy, prowadzący własne badania naukowe, którzy dzielą się ze starszymi studentami swoimi najnowszymi osiągnięciami i odkryciami naukowymi. Cały proces kształcenia jest podporządkowany niezależnym uczonym- tak jak w każdym normalnym uniwersytecie, stąd też wydaje się, że takie właśnie instytucje najlepiej realizują ideę uniwersytetu<sup>4</sup>.

Zauważa również, że charakter wspólnoty akademickiej w UTW jest zawsze funkcją możliwości, jakie stwarzają środowiska lokalne.

<sup>3</sup> P. Sałustowicz (2020) *Spoleczne wykluczenie a edukacyjne potrzeby seniorów* [w:] K. Faliszek, S. Pawlas-Czyż (red.), *Socjologia bez granic. O naukowej tożsamości działań na rzecz człowieka i jego środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 300.

<sup>4</sup> A. Kobylarek (2010) *Uniwersytety Trzeciego Wiek jako kanał transferu wiedzy i informacji* [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym świecie*, „Acta Universitas Wratislaviensis”, 3216, s. 367.

W miastach o tradycji akademickiej z reguły istnieje duży wybór kadry profesorskiej, która podejmuje się działalności na rzecz seniorów. W mniejszych miejscowościach istnieją lokalne autorytety, które często stają się *spiritus movens* całej akcji lub patronami wspomagającymi duchowo i intelektualnie. UTW w mniejszych miejscowościach, często nie posiadając dobrych wzorców, koncentrują się na aktywności rozrywkowej i rekreacyjnej<sup>5</sup>.

Dla Heleny Hrapkiewicz ważne jest, by rolę Uniwersytetów Trzeciego Wieku rozważać zarówno z punktu widzenia jednostki, jak i całego społeczeństwa, którego jednostka jest członkiem. Do roli UTW z punktu widzenia jednostki zaliczyła ona m.in:

- integrację z grupą rówieśniczą, rozszerzenie zakresu kontaktów społecznych;
- rozwój wiedzy i doskonalenie umiejętności praktycznych i dyspozycji osobowościowych;
- rekreację i rozrywkę, sprzyjających zmniejszeniu stresu i wypełniających czas wolny;
- satysfakcję, lepszą samoocenę;
- poprawę kondycji fizycznej, promocję zdrowego stylu życia;
- rozbudzenie nowych zainteresowań.

Z kolei do roli UTW z punktu widzenia społeczeństwa zostały zaliczone:

- współpraca międzypokoleniowa oraz współpraca z jednostkami takimi jak świetlice terapeutyczne, fundacje, stowarzyszenia;
- zmiana społecznego wizerunku starości dzięki wysłaniu do społeczeństwa komunikatu: „Aktywność w życiu nie kończy się wraz z odejściem na emeryturę”<sup>6</sup>.

Najczęściej realizowane przez Uniwersytety Trzeciego Wieku obszary tematyczne przedstawia tabela 7.

**Tabela 7. Wykłady i seminaria zorganizowane przez UTW według najczęstszych obszarów tematycznych w roku akademickim 2021/2022**

Wyszczególnienie	%
Kultura i sztuka	13,7
Ekonomia	13,6
Informatyka i komputery	11,6
Medycyna, zdrowie i kulinaria	10,1
Nauki przyrodnicze, turystyka, geografia	9,7

**Źródło:** *Uniwersytety trzeciego wieku w roku akademickim 2021/2022*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2023.

<sup>5</sup> Tamże, s. 367.

<sup>6</sup> H. Hrapkiewicz (2009) *Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych*, „Chowanna”, 2, s. 210.



## Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w zaspokajaniu potrzeb edukacyjnych seniorów – przegląd badań

Uczenie się przez całe życie ma duży wpływ na proces starzenia się. Osoby, które uczestniczą w tym procesie, łatwiej dostosowują się do zachodzących zmian również w starszym wieku. Łagodniej przechodzą proces stawania się seniorem. Dzięki edukacji seniorzy przyswajają i aktualizują wiedzę oraz umiejętności (Markiewicz-Patkowska i in., 2019). Edukacją seniorów, w tym w Uniwersytetach Trzeciego Wieku, zajmowali się między innymi: Białożył (2017), Halicki (2009, 2013), Hasińska, Tracz (2013), Palma (2021), Pikuła (2014), Sałustowicz i in. (2020), Woźniak-Chojnacka (2015), Zych (2012). O Uniwersytetach Trzeciego Wieku pisali: Borczyk i in. (2014), Fabiś, Konieczna-Woźniak (2022), Hrapkiewicz (2009), Kobylarek (2010), Marcinkiewicz (2012).

Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych osób starszych ma wiele funkcji, np. rozszerza kompetencje ogólne, rozwija wiedzę specjalistyczną, jest czynnikiem samorozwoju. Z edukacji czerpią korzyści zarówno sami uczący się, jak i całe społeczeństwo (Halicki, 2014). Dla Katarzyny Białożył edukacja jako proces całościowy pozwala człowiekowi w różnych fazach rozwojowych na „aktywne bycie w społeczeństwie”, zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu, wszechstronny rozwój, a tym samym prowadzi do wzrostu poczucia samooceny i satysfakcji życiowej. Proces uczenia się w czasach permanentnej zmiany jest wymogiem zarówno rozwoju jednostki, jak i społeczeństwa. Według niej szczególnego znaczenia nabiera edukacja w okresie dorosłości i starości. Ważne jest aktualizowanie wiedzy oraz pozyskiwanie umiejętności pozwalających na przystosowanie się do licznych zmian, które przypisane są tym okresom<sup>7</sup>. Edukacja pozwala oddziaływać na człowieka starszego w sposób holistyczny, zasięg doświadczeń edukacyjnych bowiem nie jest ograniczany żadnymi formalnymi ramami. To człowiek decyduje, na ile pozwoli „edukacji zmienić swoje życie”, swój sposób myślenia i postrzegania, doświadczenia oraz odczuwania<sup>8</sup>. Potrzeby edukacyjne seniorów mogą dotyczyć m.in. zdrowia, rozwoju nowych umiejętności, języków, kształcenia w nowych technologiach. Zych (2012) zwraca uwagę, że działalność UTW adresowana jest do „społecznej elity”.

Na elitarność polskich UTW wyraźnie wskazują następujące fakty: w roku akademickim 1999/2000 tą formą edukacji w całej Polsce objętych było około 7200 osób w wieku 60 lat i powyżej, przy czym liczba osób w tym wieku w Polsce w 2000 r. wynosiła 6,45 mln, zatem UTW w Polsce objęły zaledwie 0,1% tej subpopulacji. W kolejnych latach sytuacja nieznacznie się poprawiła. W 2018 r. słuchaczami 640 UTW było 113,2 tys. osób, czyli 1,1% ludności w wieku 60+, natomiast w 2022 r. odpowiednio 86,6 tys., czyli 0,9%. Dodać należy, że większość słuchaczy UTW w roku akademickim 2021/2022 legitymowała się wykształceniem średnim (48,9%) lub wyższym (35,3%).

<sup>7</sup> K. Białożył (2017) *Znaczenie aktywności edukacyjnej osób starszych w adaptacji do emerytury* [w:] N. Pikuła, I. Świtłała (red.), *Etyczne i społeczne wymiary pracy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 104.

<sup>8</sup> Tamże, s. 107.



Ważne badania wśród 114 słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku we Wrocławiu przeprowadzili Wróblewska i Błaszczuk (2012). Zapytali oni seniorów o motyw podjęcia studiów na UTW. Chęć poszerzenia wiedzy i utrzymania sprawności intelektualnej wskazało 81,5% osób, a ponad połowa badanych (55,2%) powiedziała, że celem było utrzymanie więzi z osobami z tej samej grupy wiekowej. Połowa badanych stwierdziła, że dzięki uczestnictwie w zajęciach rozbudziły się u nich nowe zainteresowania lub mieli okazję rozwinąć te już istniejące. Tylko 7,8% odpowiedziało, że aktywność w ramach Uniwersytetu Trzeciego Wieku nie wpłynęła na rozwinięcie ich wiedzy. Wśród badanych przeważały kobiety (68,4%). Większość ankietowanych mieściła się w przedziale wiekowym 60–79 lat (97,3%)<sup>9</sup>. Najchętniej wybieranymi przez ankietowanych formami zajęć były: wykłady (94,7%), lektoraty (63,1%) i wycieczki (39,5%). Badacze twierdzą, że starość może być wspaniałym, prawdziwie „złotym” okresem życia, w którym dzięki ustawicznej edukacji poprawiają się funkcje intelektualne i zwiększa się zakres kompetencji seniora. Udowodnili to badani, deklarując m.in. chęć brania udziału w różnych formach zajęć proponowanych przez UTW. Uzyskane wyniki świadczą o znacznym zainteresowaniu dotyczącym otrzymywanej na UTW wiedzy teoretycznej i praktycznej<sup>10</sup>.

Z badań M. Sulik (2022) wynika, że współczesne seniorki i współcześni seniorzy to grupa coraz chętniej korzystająca z oferty edukacyjnej, co w dużej mierze związane jest z docenianiem przez nich wartości intelektualnych. Najstarsi seniorzy doceniają edukację i jej znaczenie, gdyż niejednokrotnie nie dane im było realizowanie potrzeb intelektualnych w młodości, natomiast najmłodszy seniorzy już doświadczyli rozbudzenia potrzeb intelektualnych i aktywnie korzystają z oferty edukacyjnej stworzonej z myślą o ich potrzebach i oczekiwaniach, wpisując się w ideę uczenia się przez całe życie (*long life learning*)<sup>11</sup>. Przedstawiła ona m.in. refleksje słuchaczy i słuchaczek UTW w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Przykładowe odpowiedzi dotyczące zaspokajania potrzeb edukacyjnych:

*Na liczne wykłady biegłam z radością, by po powrocie podzielić się z domownikami ciekawymi wiadomościami. Opanowałam język niemiecki na tyle, że mogłam poruszać się za granicą, gdzie właśnie urodziły się moje wnuki. Dzieci są dwujęzyczne i mam z nimi doskonały kontakt.*

*Wykład traktuję jako cenny początek, punkt startowy do dalszych własnych poszukiwań i zgłębiania tematów, do rozbudzenia zainteresowań problematyką często bardzo odległą od dotychczasowej: tej zawodowej i tej hobbistycznej – po prostu coś nowego i to z najlepszego źródła.*

*Miło zaskoczyła mnie różnorodność spotkań – począwszy od wykładów ogólnych i tematycznych (np. historia sztuki, historia Kościoła) przez naukę języków obcych, malarstwo [...]. Przez wszystkie lata, a jest ich już 21, dowiedziałam się bardzo wiele ciekawych rzeczy, o których nie miałam przysłowiowego zielonego*

<sup>9</sup> I. Wróblewska, J. Błaszczuk (2012) *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucja aktywizująca osoby starsze*, „Nowiny Lekarskie”, 81, 1, s. 32.

<sup>10</sup> Tamże, s. 34.

<sup>11</sup> M. Sulik (2022) *Uniwersytet trzeciego wieku w obliczu potrzeb „patchworkowo-kolażowej” starości* [w:] „Edukacja Dorosłych”, t. 87, nr 2, s. 88.

pojęcia, pogłębiłam wiadomości z różnych dziedzin, np. geografii, biologii, medycyny, wspomnianej historii sztuki i historii Kościoła, astronomii (szczególnie po wizycie w Planetarium Śląskim), psychologii i wielu innych.

[...] Co UTW zmienił w moim życiu? Poszerzył horyzonty. Dał inne spojrzenie na rzeczy dotąd oczywiste<sup>12</sup>.

W 2016 r. firma ProVision Solutions przeprowadziła badania, których celem było sportretowanie polskiego ruchu Uniwersytetów Trzeciego Wieku, ale także odpowiedź na pytanie, czy i jak UTW wpływają na swoich słuchaczy i w jaki sposób można wspierać te instytucje lub osoby chcące budować ruch senioralny<sup>13</sup>. W ramach badań przeprowadzono m.in. 10 grup fokusowych ze studentami Uniwersytetów Trzeciego Wieku w Bolesławcu, Bydgoszczy, Gniewie, Makowie Podhalańskim, Mińsku Mazowieckim, Nowej Rudzie, Nowym Sączu, Ostrzeszowie, Skoczowie i Słupsku, np. w celu poznania motywacji słuchaczy do korzystania z oferty UTW. Wynika z nich, że głównymi motywacjami są: chęć aktywności fizycznej (73,3%), chęć aktywności kulturalnej (72,7%) oraz chęć zdobywania wiedzy i nowych umiejętności (69,0%)<sup>14</sup>.

W latach 2018–2019 przeprowadzono badania potrzeb edukacyjnych seniorów na czterech UTW – trzech w Poznaniu i jednym w Lesznie (Sałustowicz i in., 2020). Objęły one m.in.:

- analizę programów UTW (założono, że profil programu może być ważnym czynnikiem motywującym seniorów do udziału);
- socjodemograficzne profile uczestników;
- ocenę tych programów z perspektywy uczestników oraz propozycje zmian;
- rozpoznanie motywacji seniorów do uczestnictwa w takich programach<sup>15</sup>.

Wszystkie badane UTW reprezentują według badaczy model francuski. Zajęcia prowadzone są w formie typowej dla tego modelu (wykłady, warsztaty, kursy, seminaria, wycieczki i zajęcia ruchowe). Akademicki charakter badanych UTW podkreśla wysoki udział wśród wykładowców nauczycieli akademickich, a dominującą formę stanowią wykłady oraz zajęcia w sekcjach (zwłaszcza językowe i ruchowe)<sup>16</sup>. W badaniach ankietowych wzięło udział 387 słuchaczy UTW, z których 79,4% stanowiły kobiety. Wiek ankietowanych wahał się od poniżej 60 do powyżej 75 lat, a najliczniejszymi grupami wiekowymi były 70–74 lata (23,3%) i 64–66 lat (22,6%). Ponad połowa ankietowanych miała wykształcenie wyższe i w przeszłości zajmowała stanowiska kierownicze.

W badaniu przyjęto typologię McClusky'ego obejmującą: 1) potrzebę radzenia sobie; 2) potrzeby ekspresywne; 3) potrzeby wspierania; 4) potrzeby wywierania wpływu; 5) potrzeby transcendentne. Potrzeba radzenia sobie obejmuje potrzebę samodzielnego i samowystarczającego życia, jak również zdolności pozwalające

<sup>12</sup> Tamże, s. 85–87.

<sup>13</sup> Raport z badania Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniora (2016), ProVision Solutions, Kraków, s. 4.

<sup>14</sup> Tamże, s. 33.

<sup>15</sup> P. Sałustowicz, B. Gorzyńska-Bittner, M. Kokociński, A. Prysłowska-Kamińska (2020) *Potrzeby edukacyjne seniorów a uniwersytet trzeciego wieku*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa, s. 54.

<sup>16</sup> Tamże, s. 92.

na właściwe funkcjonowanie w społeczeństwie. Cechą charakterystyczną potrzeb ekspresywnych jest traktowanie wieku senioralnego jako okresu w życiu umożliwiającego powrót do pasji, zainteresowań i uczestnictwa w życiu społecznym w obszarach do tej pory pomijanych ze względu na brak czasu lub możliwości. Potrzeby wspierania obejmują pragnienie pomagania innym w rozwiązywaniu problemów i wykonywaniu zadań. Potrzeby wywierania wpływu dotyczą sfery pragnień dokonywania pozytywnych zmian w funkcjonowaniu społeczeństwa, czyli zaangażowanie się w sprawy publiczne i problemy społeczne. Potrzeby transcendentne obejmują potrzeby głębszego zrozumienia sensu życia, zastanowienia się nad całym dotychczasowym życiem oraz nad swoim stosunkiem do religii.

Wyniki analizy programów UTW w roku akademickim 2018/2019 pod względem proponowanych tematów zajęć pokazały ich silne skoncentrowanie na zaspokajaniu potrzeb ekspresywnych i potrzeb radzenia sobie. Wyniki badań (analizy programów edukacyjnych oraz ankiet przeprowadzonych wśród słuchaczy) ujawniły, że przyjęte przez badaczy potrzeby seniorów w zakresie wiedzy i umiejętności przydatnych w życiu codziennym oraz potrzeba samo-realizacji i kontaktów społecznych są bardzo dobrze zaspokajane na badanych Uniwersytetach Trzeciego Wieku. Natomiast pozostałe trzy potrzeby według kategorii McClusky'ego: społecznej aktywności na rzecz środowiska lokalnego i aktywności obywatelskiej (np. wnoszenie petycji do władz), umiejętności niesienia pomocy innym (np. opieka nad chorymi zależnymi) oraz refleksji nad sensem życia, nad tym, co dobre i co złe – są zaspokajane w znacznie mniejszym stopniu<sup>17</sup>. Przy każdej potrzebie edukacyjnej uczestnicy UTW byli też proszeni o dokonanie oceny roli UTW w jej zaspokajaniu z uwzględnieniem składających się na nią wyróżnionych elementów. W przypadku potrzeby radzenia sobie wyróżnione zostały następujące elementy: 1) zachowanie jak najdłużej samodzielności w codziennym życiu; 2) ćwiczenia fizyczne, sport; 3) organizacja czasu wolnego; 4) ochrona zdrowia; 5) świadome korzystanie z ofert konsumenckich; 6) informatyka, internet; 7) znajomość prawa. Najwyżej oceniana była rola UTW jako umożliwiającego zachowanie samodzielności w codziennym życiu. Wysoko oceniany był także UTW jako propagator kultury fizycznej w rozumieniu relacji między kondycją fizyczną a samodzielnością. Na trzecim miejscu znalazła się organizacja czasu wolnego, a na czwartym – zdrowie. Ostatnie dwa wymiary, czyli informatyka i prawo, nie są – zdaniem respondentów – w sposób w pełni zadowalający realizowane przez UTW<sup>18</sup>. Wszyscy respondenci czterech badanych UTW, choć uwypuklali znaczenie ofert i programów edukacyjnych, zdecydowanie podkreślali, że najważniejszym powodem uczestnictwa jest zarówno samorealizacja, jak i przebywanie w otoczeniu innych ludzi<sup>19</sup>.

J. Maćkowicz i J. Wnęk-Gozdek (2016) przeprowadziły badania nad transformacją autopercepcji starszych kobiet i ich funkcjonowania pod wpływem aktywności edukacyjnej w UTW. Głównym celem analizy było rozpoznanie procesu zmiany w zakresie postrzegania siebie i przeżywania własnej starości pod wpływem aktywności związanej z uczestnictwem w zajęciach Uniwersytetu

<sup>17</sup> Tamże, s. 101–102.

<sup>18</sup> Tamże, s. 177.

<sup>19</sup> Tamże, s. 91.

Trzeciego Wieku. Dążono do ustalenia, czy i jak zmienia się percepcja własnej starości pod wpływem aktywności edukacyjnej. Badaniami objęto słuchaczki UTW w Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie (obecnie Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej). Z badań wynika, że w wymiarze poznawczym daje się zaobserwować u słuchaczek UTW swoisty „głód wiedzy” i motywację do zgłębiania jej tajników. Okazało się, że poruszana na wykładach tematyka stymuluje je do uzupełniania i poszukiwania dalszych informacji:

[...] tak jest po każdym wykładzie, że ja wychodzę z jakimiś otwartymi pytaniami w głowie i później poszukuję odpowiedzi (K7). Głównym źródłem wiedzy stają się książki i internet: zajęcia podpowiedziały nowe tytuły książek wartych przeczytania, skłoniły do poszukiwań nowych aktywności, miejsc wartych zobaczenia (K1); Po zajęciach każdy temat sprawdzam w encyklopedii (K4); Jeżeli tematyka wykładów mnie zainteresowała, zaczynam czytać książki na ten temat lub poszukiwać w internecie szerszych wiadomości (K6)<sup>20</sup>.

### **Jagielloński Uniwersytet Trzeciego Wieku – jego historia, struktura i badania potrzeb edukacyjnych słuchaczy**

Jagielloński Uniwersytet Trzeciego Wieku jest pozawydziałową jednostką organizacyjną Uniwersytetu Jagiellońskiego. W 1982 r. decyzją Senatów Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Medycznej powołano międzyuczelniane studium, którego celem było propagowanie wiedzy wśród osób starszych oraz profilaktyka procesu starzenia się. Krakowski UTW (taką nazwę nosił początkowo) był ósmą jednostką edukacyjną w Polsce z ofertą skierowaną do seniorów. Obecnie jako cel działalności JUTW uznaje się upowszechnianie kształcenia ustawicznego wśród osób powyżej 60. roku życia poprzez:

1. systematyczne pogłębianie wiedzy i umiejętności z zakresu różnych dziedzin nauki,
2. szerzenie profilaktyki zdrowotnej,
3. umożliwianie spędzania w sposób aktywny wolnego czasu,
4. rozwijanie sprawności fizycznej uczestników JUTW,
5. wspieranie działania, kół zainteresowań prowadzonych przez słuchaczy lub specjalistów z różnych dziedzin<sup>21</sup>.

Uczestnikiem JUTW może być każda osoba, która ukończyła 60. rok życia, legitymująca się minimum średnim wykształceniem. Kształcenie w JUTW trwa 3 lata, a po rocznej przerwie można ponownie ubiegać się o bycie jego słuchaczem. W JUTW działa Rada Naukowo-Programowa, w której skład wchodzi: dyrektor JUTW, pracownicy UJ merytorycznie związani z programem kształcenia w JUTW oraz przedstawiciele uczestników JUTW. W Jagiellońskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku realizowany jest autorski program kształcenia. Student-senior wybiera w każdym roku jeden główny kierunek nauki, a dodatkowo – zgodnie ze swoimi zainteresowaniami – zajęcia fakultatywne, warsztaty, kursy językowe i inne. Oferta edukacyjna jest systematycznie modyfikowana, dostosowywana do oczekiwań studentów i możliwości organizacyjnych

<sup>20</sup> J. Maćkiewicz, J. Wnęk-Gozek (2016) *Transformacja starszych kobiet pod wpływem oddziaływań edukacyjnych uniwersytetu trzeciego wieku – studium przypadku*, „e-mentor”, 2 (64) s. 51–52.

<sup>21</sup> Regulamin JUTW.

jednostki. W okresie pandemii JUTW prowadził zajęcia zdalne. Zostały one pozytywnie przyjęte przez słuchaczy. Po pandemii wykłady na kierunkach głównych oraz zajęcia w ramach kursów dodatkowych (poza kursami językowymi i warsztatami) mają formę hybrydową. W roku akademickim 2023/2024 kierunkami głównymi z cotygodniowymi wykładami były: historia sztuki, historia i kultura Krakowa, Chiny – historia, kultura, społeczeństwo oraz orientalistyka. Słuchacze mogli również wybierać uczestnictwo w 11 urсах dodatkowych (amerykanistyka, architektura, astronomia, filmoznawstwo, kosmetologia, kulturoznawstwo, muzykologia, politologia, psychologia, religioznawstwo, smartfony – warsztaty, teatrologia, warsztaty informatyczne) oraz kursach językowych z języka angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego i chińskiego. W roku akademickim 2023/2024 JUTW liczył 700 słuchaczy: 250 – na historii sztuki, a na pozostałych trzech kierunkach po 150. Kadre nauczycieli tworzą pracownicy uczelni. Dodatkowo zajęcia, które nie są ujęte w stałym harmonogramie, prowadzą różni specjaliści, np. prawnicy, lekarze czy pracownicy muzeów.

W badaniu ankietowym przeprowadzonym w maju 2024 r. wzięło udział 95 osób (13,6% słuchaczy JUTW). Najwięcej wypełniło ankietę słuchaczy historii sztuki (40%), a najmniej z kierunku Chiny – historia, kultura, społeczeństwo (13,7%). Najwięcej ankietowanych (40%) uczestniczy w zajęciach na JUTW 2–3 lata, ale prawie co czwarty badany 6 i więcej lat. Link do ankiety zamieszczono na stronie internetowej JUTW. Strukturę płci i wieku badanej grupy przedstawia tabela 8.

**Tabela 8. Struktura płci i wieku badanej grupy słuchaczy JUTW (w %)**

Struktura płci		Struktura wieku	
kobiety	92,6%	60–65	28,4%
		66–70	41,1%
mężczyźni	7,4%	71–75	24,2%
		76 i więcej lat	6,3%

**Źródło: opracowanie własne.**

Podobnie jak w innych UTW, w Jagiellońskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku dominują liczbowo kobiety w przedziałach wiekowych 66–70 i 60–65 lat. Wyróżnia JUTW bardzo duży odsetek osób z wyższym wykształceniem.

**Tabela 9. Wykształcenie i miejsce zamieszkania badanej grupy**

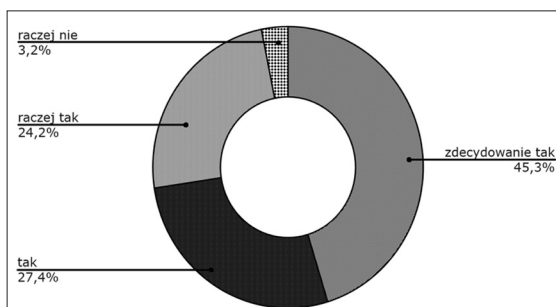
średnie ogólnokształcące	8,4%	Kraków	84,2%
średnie zawodowe	12,6%	inne miasto	11,6%
wyższe	78,9%	wieś	4,2%

**Źródło: opracowanie własne.**

Dla badanej grupy głównymi motywami uczestnictwa w zajęciach w ramach JUTW były:<sup>22</sup>

- A. chęć poszerzenia wiedzy i utrzymanie sprawności intelektualnej – 96,8% (92 osoby),
- B. chęć zdobycia nowych umiejętności – 38,9% (37 osób),
- C. zagospodarowanie wolnego czasu – 29,5% (28 osób),
- D. poznanie innych osób w podobnym wieku – 21,15% (20 osób),
- E. pozbycie się poczucia osamotnienia – 3,2% (3 osoby),
- F. inne – 2,2% (2 osoby).

Badanie potwierdziło tezę przedstawioną przez Jerzego Halickiego (2014), że „z punktu widzenia osób starszych, najbardziej pożądane jest uczenie się jako sposób zachowania i rozwijania aktywności intelektualnej, co zgodnie z teorią aktywności prowadzi do większego zadowolenia z życia”<sup>23</sup>. Zdecydowana większość ankietowanych uważa, że oferta edukacyjna JUTW jest zgodna z ich oczekiwaniami – prawie trzy czwarte (69 osób) odpowiedziało *zdecydowanie tak* lub *tak*.



Rysunek 2. Ocena oferty edukacyjnej JUTW

Źródło: opracowanie własne.

Ocena oferty edukacyjnej różni się na poszczególnych kierunkach głównych (tab. 10). Nie ma natomiast wyraźnej zależności między czasem uczestnictwa w zajęciach na JUTW a oceną oferty edukacyjnej.

Tabela 10. Zadowolenie z oferty edukacyjnej JUTW według kierunków głównych

Kierunek główny	Liczba ankiet	Oferta edukacyjna jest zgodna z moimi oczekiwaniami				Razem odpowiedzi zdecydowanie tak i tak	%
		zdecydowanie tak	tak	raczej tak	raczej nie		
Historia sztuki	38	22	9	8	-	31	81,6
Historia i kultura Krakowa	23	10	6	6	1	16	69,6
Orientalistyka	21	7	5	7	2	12	57,1
Chiny – historia, kultura...	13	4	6	3	-	10	76,9
Razem	95	43	26	23	3	69	72,6

Źródło: opracowanie własne.

<sup>22</sup> Ankietowani mieli wskazać dwa główne motywy z podanej listy lub podać własne.

<sup>23</sup> J. Halicki (2014) *Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych jako czynnik aktywnego starzenia się* [w:] P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się. Przeciwdziałanie barierom*, Uniwersytet Łódzki, Łódź s. 146.



Ankietowani poproszeni byli również o wskazanie zmian w ofercie edukacyjnej JUTW uwzględniających ich potrzeby edukacyjne. Przedstawiło je 41 osób (43% ankietowanych), a najczęściej proponowanymi zmianami były:

- zmiany dotyczące kierunków głównych, m.in. zwiększenie ich liczby, wprowadzenie nowych kierunków, np. historii Polski, historii Europy, przywrócenie kierunku psychologia i judaistyka;
- wprowadzenie zajęć z nauk przyrodniczych, np. dotyczących ekologii, współczesnych problemów środowiskowych, zmian klimatu, genetyki, botaniki, geologii;
- więcej zajęć ruchowych;
- więcej wycieczek i wyjść do muzeów, nawiązujących do tematów wykładów.

W tym punkcie ankiety zamieszczano także informacje zawierające ocenę działalności JUTW i jego oferty edukacyjnej, np.:

*Edukacja jest świetnie przygotowana. Doskonale trafia w moje zainteresowania, dzięki czemu poszerzam swoją wiedzę i rozwijam się. Proponuję tylko więcej wycieczek i wyjść z przewodnikami.*

*Więcej wycieczek tematycznych, bo te dotychczasowe były bardzo ciekawe, ale trudno się było na nie zapisać ze względu na ograniczoną liczbę miejsc. Poza tym oferta jest interesująca. Widać duży nakład pracy i zaangażowanie ze strony osób zarządzających UTW.*

## Podsumowanie

Wielu badaczy uważa że edukacja osób starszych pozwala im uzyskać większą samoświadomość, a tym samym kontrolę nad swoim życiem. Przyczynia się do zmiany myślenia o własnej starości, co ma bezpośrednie przełożenie na zmianę stylu życia. Ten rodzaj aktywności przede wszystkim zapobiega zanikowi funkcji i zdolności poznawczych. Jedną z form edukacji osób starszych w wymiarze nieformalnym są Uniwersytety Trzeciego Wieku, których ważnym celem jest włączanie osób starszych do systemu uczenia się przez całe życie. Uczestnictwo w zajęciach poprawia kondycję umysłową, psychiczną i fizyczną osób starszych, wpływając na ich samopoczucie, zadowolenie i lepsze funkcjonowanie w codziennym życiu.

W roku akademickim 2021/2022 funkcjonowało w Polsce 560 UTW, z których oferty korzystało ok. 87 tys. seniorów. Z literatury przedmiotu i przeprowadzonych badań na JUTW wynika, że jednym z ważnych (często najważniejszych) motywów uczestnictwa w zajęciach w ramach UTW jest chęć poszerzenia wiedzy i zachowanie sprawności intelektualnej. Badania Sałustowicza i in. (2020) potwierdziły, że UTW najbardziej zaspokajają potrzeby seniorów w zakresie wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu codziennym oraz potrzebę samorealizacji i kontaktów społecznych. Funkcja edukacyjna UTW jest wysoko oceniana przez ich słuchaczy. Należy podkreślić, że Uniwersytety Trzeciego Wieku nie skupiają się tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na kompleksowej aktywności życiowej człowieka, wzmacniając jego samoocenę i poczucie własnej wartości.



## Bibliografia

- Barczyk W., Nalepa W., Knapik B., Knapik W. (2019) *Standardy działania uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce*, Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wiek, Nowy Sącz.
- Białożył K. (2017) *Znaczenie aktywności edukacyjnej osób starszych w adaptacji do emerytury* [w:] N. Pikuła, I. Światała (red.), *Etyczne i społeczne wymiary pracy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Fabiś A., Konieczna-Woźniak R. (2022) *Polski fenomen uniwersytetów trzeciego wieku*, „Exlibris Biblioteka gerontologii społecznej”, 22, s. 55–78.
- Halicki J. (2009) *Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów*, „Chowanna”, 2, s. 203–212.
- Halicki J. (2014) *Zaspokajanie potrzeb edukacyjnych jako czynnik aktywnego starzenia się* [w:] P. Szukałski, B. Szatur-Jaworska (red.), *Aktywne starzenie się. Przeciwdziałanie barierom*, Uniwersytet Łódzki, Łódź, s. 142–151.
- Hasińska Z., Tracz E. (2013) *Rola uniwersytetów trzeciego wieku w aktywnym starzeniu się*, „Nauki Społeczne”, 1 s. 91–102.
- Hrapkiewicz H. (2009) *Uniwersytety trzeciego wieku jako jedna z form kształcenia osób starszych*, „Chowanna”, 2 s. 203–212.
- Kawińska M. (2018) *Aktywność edukacyjna seniorów a koncepcja aktywnego starzenia*, „Studia Socialia Cracoviensia”, 10, s. 45–57.
- Kobylarek A. (2010) *Uniwersytety Trzeciego Wiek jako kanał transferu wiedzy i informacji* [w:] W. Horyń, J. Maciejewski (red.), *Nauczyciel andragog we współczesnym świecie*, „Acta Universitas Wratislaviensis”, 3216, s. 365–371.
- Kozerska A. (2013) *Obiektywne środowisko edukacyjne seniorów w Polsce*, „Edukacja Dorosłych”, 2.
- Kula E., Pękowska M. (2022). *Kształcenie całożyciowe w perspektywie europejskiego programu na rzecz umiejętności*, „Edukacja Dorosłych”, 2, s. 45–60.
- Maćkowiak J., Wnęk-Gozek J. (2016) *Transformacja starszych kobiet pod wpływem oddziaływań edukacyjnych uniwersytetu trzeciego wieku – studium przypadku*, „e-mentor”, 2 (64), s. 45–55.
- Malec Rawiński M., Zakowicz I. (2018) *Renesans czy zmierzch uniwersytetów trzeciego wieku? Refleksje i wnioski z realizacji projektu: „UTW: Uczyć – Tworzyć – Wspierać”*. Rocznik Andragogiczny, t. 25, s. 141–156.
- Markiewicz-Patkowska J., Pytel S., Olesniewicz P., Tyszkiewicz R. (2019) *Rola uniwersytetów trzeciego wieku w kształtowaniu jakości życia seniorów i zarządzania czasem*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanas. Pedagogika”, s. 81–92.
- Palma A. (2021) *Uniwersytet trzeciego wieku – uczy, integruje i aktywizuje*, „Folia Oeconomica Acta Universitas Lodzensis”, 6/357 s. 39–54.
- Pikuła N. (2014) *Senior w centrum oddziaływań edukacyjnych*, „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 130–139.
- Pikuła N. (2020) *Działalność edukacyjna uniwersytetów trzeciego wieku w czasie pandemii* [w:] Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19, Biblioteka Instytutu Spraw Społecznych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN, Kraków, s. 179–190.
- Prognoza ludności na lata 2023–2060*, GUS, Warszawa 2023, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).
- Raport z badania Rola Uniwersytetów Trzeciego Wiek w procesie aktywizacji kulturalnej seniora* (2016), ProVision Solutions, Kraków.
- Sałustowicz P. (2020) *Społeczne wykluczenie a edukacyjne potrzeby seniorów* [w:] K. Faliszek, S. Pawlas-Czyż (red.), *Socjologia bez granic O naukowej tożsamości działań na rzecz człowieka i jego środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 293–304.

- Salustowicz P., Gorzyńska-Bittner B., Kokociński M., Prysłowska-Kamińska A. (2020) *Potrzeby edukacyjne seniorów a uniwersytet trzeciego wieku*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa.
- Sulik M. (2022) *Uniwersytet trzeciego wieku w obliczu potrzeb „patchworkowo-kolażowej” starości* [w:] „Edukacja Dorosłych”, t. 87, nr 2, s.77–93. *Uniwersytety Trzeciego Wieku w roku akademickim 2017/2018*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2019, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).
- Uniwersytety trzeciego wieku w roku akademickim 2021/2022*, GUS, Warszawa, Gdańsk 2023, [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl).
- Wróblewska I., Błaszczuk J. (2012) *Uniwersytety Trzeciego Wieku jako instytucje aktywizujące osoby starsze – badania własne*, „Nowiny Lekarskie”, 81, 1, s. 31–35.
- Zych A. (2012) *Globalne starzenie się oraz potrzeby społeczne, kulturalne edukacyjne ludzi starszych – wyzwania dla uniwersytetów trzeciego wieku*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 2, s. 157–4.

## Panele dyskusyjne dla uczestników XXX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej

<p><i>Jakie są wymagane kompetencje zawodowe w pracy nauczyciela i czy każdy może nim być?</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Czy student/początkujący nauczyciel posiada ten „zbiór zawodowych umiejętności i dyspozycji”?</li><li>• Jakie są wątpliwości praktykantów i czego oczekują od nauczyciela – opiekuna praktyk, ale też czego oczekują od uczelni?</li><li>• Kompetencje nauczycieli w zakresie uczenia się, przygotowywania i modelowania procesu dydaktycznego – czy studia w wystarczającym stopniu do tego przygotowują?</li><li>• Jakie błędy popełniają początkujący nauczyciele zdaniem uczniów klas 7–8 i 1–4 LO.</li></ul> <p>20.09.2024 r.</p>	<p><b>Justyna Bartol-Baszczyńska</b> ODN Poznań</p>
<p><i>Relacje uczeń- nauczyciel i ich wpływ na samoocenę i ocenę</i></p> <p>20.09.2024 r.</p>	<p><b>Małgorzata Dynowska,</b> <b>Paweł Biedny,</b> ODN Poznań</p>
<p><i>Alternatywne formy edukacji wobec szkolnictwa tradycyjnego</i></p> <p>20.09.2024 r.</p>	<p><b>Olga Głuszek</b> ODN Poznań</p>



## Warsztaty dla uczestników XXX Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej

Tytuł	Prowadzący	Opis zajęć (czego mogą się spodziewać uczestnicy zajęć)
<p style="text-align: center;"><b>Warsztat 1</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Dostosowanie wymagań dla uczniów ze specyficznymi potrzebami edukacyjnymi podczas zajęć dydaktycznych oraz warunków i form na egzaminach</i></p> <p style="text-align: center;"><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Małgorzata Michalska</b></p> <p style="text-align: center;">OKE w Łodzi</p>	<p>Uczestnicy zajęć poznają praktyczne wskazówki na temat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• w jaki sposób należy analizować opinie i orzeczenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,</li> <li>• jak wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w trakcie zajęć dydaktycznych,</li> <li>• w jaki sposób określić rodzaj dostosowań przysługujących uczniowi na egzaminie.</li> </ul> <p>Uczestnicy zajęć poznają praktyczne wskazówki na temat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• w jaki sposób należy analizować opinie i orzeczenia uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych,</li> <li>• w jaki sposób określić rodzaj dostosowań przysługujących uczniowi na egzaminie,</li> <li>• poznają różnicę między dostosowaniem wymagań edukacyjnych a dostosowaniem na egzaminie.</li> </ul> <p>Zapraszamy dyrektorów, pedagogów, nauczycieli.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Warsztat 2</b></p> <p style="text-align: center;"><i>Wykorzystanie wyników egzaminów do analiz osiągnięć uczniów w szkołach i akademickich prac badawczych</i></p> <p style="text-align: center;"><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>Joanna Peter, dr Maria Krystyna Szmigel</b></p> <p style="text-align: center;">OKE w Krakowie</p>	<p>Uczestnicy zajęć poznają zakresy danych ilościowych i jakościowych wyników egzaminów ósmoklasisty i maturalnych dla różnych odbiorców (ogólnie dostępne, te które znajdują się w zamkniętych serwisach dla dyrektorów szkół oraz przechowywane w archiwach OKE).</p> <p>Uczestnicy poznają przykładowe pytania, na które można szukać odpowiedzi, przeglądając zestawienia wyników i pracując z nimi.</p> <p>Podczas zajęć podpowiemy, jak korzystać ze sprawozdań jakościowych CKE oraz arkuszy egzaminacyjnych podczas analiz wyników w szkołach.</p>

Tytuł	Prowadzący	Opis zajęć (czego mogą się spodziewać uczestnicy zajęć)
<p><b>Warsztat 3</b></p> <p><i>AI jako wyzwanie współczesnej szkoły i uczelni</i></p> <p><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p><b>Dorota Czech-Czerniak</b> ODN w Poznaniu</p>	<p>Sztuczna inteligencja w pracy nauczyciela – szanse i zagrożenia</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Wykorzystanie narzędzi/aplikacji wykorzystujących sztuczną inteligencję w warsztacie pracy nauczyciela: ChatGPT, Copilot (Bing), generowanie grafiki, generowanie plików dźwiękowych, generowanie prezentacji multimedialnej, generowanie quizów.</li> <li>Etyka AI.</li> <li>Szanse i zagrożenia AI w edukacji.</li> </ul>
<p><b>Warsztat 4</b></p> <p><i>Rola projektu edukacyjnego w programie rozwoju umysłu</i></p> <p><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr hab. Aneta Grodecka, prof. UAM</b> UAM w Poznaniu</p>	<p>Uczestnicy zajęć poznają praktyczne wskazówki na temat:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>jak sytuuje się projekt wobec tradycji anglosaskiej i metod nauczania (Problem-based Learning i Project-based Learning);</li> <li>jak formułować cele światopoglądowe i emocjonalne (w zakresie kompetencji społecznych) w opisie projektu;</li> <li>jak różnicować wymagania i oceniać uczestników projektu;</li> <li>jakie narzędzia służą do ewaluacji projektu.</li> </ul>
<p><b>Warsztat 5</b></p> <p><i>Ocenianie zachowania krok po kroku</i></p> <p><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr hab. Sylwia Jaskulska, prof. UAM</b> UAM w Poznaniu</p>	<p>Osoby uczestniczące w zajęciach przeanalizują w formie praktycznych ćwiczeń drogę od przepisów prawa oświatowego poprzez zapisy statutów szkolnych aż do wyzwań codzienności oceniania zachowania, szukając dobrych praktyk i rozwiązań. Szczegółowe zagadnienia: Prawo oświatowe a ocenianie zachowania, Co i jak zapisać w statucie szkoły?, Ustalanie kryteriów oceniania zachowania, Warunki i tryb otrzymania oceny wyższej niż przewidywana – jak je ustalić w stosunku do oceny z zachowania?, Narzędzia oceniania zachowania.</p>
<p><b>Warsztat 6</b></p> <p><i>Język szkolnej edukacji a skuteczna komunikacja w relacji nauczyciel-uczeń</i></p> <p><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr hab. Marta Wrześniewska-Pietrzak, prof. UAM</b> UAM w Poznaniu</p>	<p>W ramach warsztatu pokazane zostaną różnice między polszczyzną ucznia a językiem edukacji szkolnej (językiem nauczania i językiem lekcji) z perspektywy (nie)skutecznej komunikacji związanej z sytuacją nauczania. W ramach warsztatu chciałabym pokazać uczestnikom trudności wynikające z różnicy między JES a językiem potocznym, którym posługuje się uczeń, a także szukanie rusztowań językowych, które pozwolą nie tyle uprościć język, co budować poszczególne umiejętności zbliżające ucznia do posługiwania się JES, korzystanie z mediacji jako działania językowego w ramach polszczyzny potocznej i języka specjalistycznego.</p>

Tytuł	Prowadzący	Opis zajęć (czego mogą się spodziewać uczestnicy zajęć)
<p><b>Warsztat 7</b> <i>Warsztaty muzyczno-ruchowe</i></p> <p><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p><b>Iwona Wesołowska,</b> <b>Justyna Szychowiak</b></p> <p>ODN w Poznaniu</p>	<p>Warsztaty muzyczno-ruchowe <i>Wiaruchna, idziemy na migane, tej</i></p>
<p><b>Warsztat 8</b> <i>Sztuczna inteligencja i jej dydaktyczne zastosowanie</i></p> <p><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr hab. Robert Zakrzewski,</b> <b>prof. UŁ,</b> <b>dr Dominika Kaczorowska-Spychalska</b></p> <p>Uniwersytet Łódzki</p>	<p>Zapoznanie nauczycieli, dyrektorów szkół i doradców metodycznych z możliwościami wykorzystania sztucznej inteligencji (AI), w tym generatywnej (GenAI) w procesie dydaktycznym i diagnostyce edukacyjnej. Dyskusji poddane zostanie w szczególności wykorzystanie AI/GenAI w:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• tworzeniu spersonalizowanych ścieżek edukacyjnych,</li> <li>• monitorowaniu i ocenie postępów w nauce, w tym prac uczniowskich,</li> <li>• wsparciu procesów uczenia się,</li> <li>• detekcji materiałów generowanych przez systemy GenAI.</li> </ul> <p>W trakcie warsztatów omówione zostaną wybrane narzędzia pozwalające na generowanie treści (tekst, obrazy, wideo, dźwięki) edukacyjnych i wsparcie nauczycieli w procesie weryfikacji wiedzy uczniów, w tym w szczególności: IntelliMetric, Gradescope, Socrative, Cognii, Jasper. Pokazany zostanie także proces wielowarstwowej interakcji z modelami Gemini, ChatGPT oraz polskim modelem językowym (Bielik), które mogą zostać wykorzystane w pracy dydaktycznej.</p>
<p><b>Warsztat 9</b> <i>Analiza wyników egzaminów zewnętrznych a bieżące diagnozowanie umiejętności uczniów na przykładzie przedmiotów przyrodniczych</i></p> <p><b>20.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr Lidia Skibińska,</b> <b>Magdalena Osiadło,</b> <b>Damian Krawczyk</b></p> <p>OKE w Poznaniu</p>	<p>Uczestnicy zajęć:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• pogłębią wiedzę i umiejętności w zakresie interpretacji wyników egzaminów zewnętrznych oraz ich praktycznego wykorzystania w codziennej pracy;</li> <li>• poznają, w jakim zakresie wyniki egzaminów mogą stanowić cenne źródło informacji o poziomie opanowania przez uczniów umiejętności określonych przez wymagania ogólne podstawy programowej kształcenia ogólnego;</li> <li>• otrzymają praktyczne wskazówki dotyczące sposobów bieżącego diagnozowania poziomu opanowania umiejętności przez uczniów;</li> <li>• będą doskonalić umiejętność tworzenia poleceń do zadań sprawdzających poziom opanowania różnych umiejętności przez uczniów;</li> <li>• będą mieli możliwość podzielenia się przykładami dobrych praktyk ze swojej pracy dydaktycznej w omawianym zakresie oraz wymienić doświadczenia.</li> </ul>



Tytuł	Prowadzący	Opis zajęć (czego mogą się spodziewać uczestnicy zajęć)
<p><b>Warsztat 10</b> <i>Przygotowanie nauczyciela zperspektywy oddechowej</i></p> <p><b>21.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr Anna Roter-Bourkane</b> UAM w Poznaniu</p>	<p>Przygotowanie nauczyciela z perspektywy oddechowej</p>
<p><b>Warsztat 11</b> <i>Elementy coachingowe w języku edukacji językowej</i></p> <p><b>21.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr Julianna Jaworska-Mondry</b> UAM w Poznaniu</p>	<p>Elementy coachingowe w języku edukacji językowej Uczestnicy podczas warsztatów: poznają główne zagadnienia dotyczące coachingu, zapoznają się z podstawowymi narzędziami, które stosowane są w coachingu, podczas części praktycznej będą mogli przeanalizować, które narzędzia wykorzystywane w procesie coachingowym można zastosować w edukacji językowej i w jaki sposób to zrobić.</p>
<p><b>Warsztat 12</b> <i>Wokół (nie) porozumień. Technika 7 sit w warsztacie komunikacyjnym nauczyciela</i></p> <p><b>21.09.2024 r.</b></p>	<p><b>dr Wojciech Hofmański</b> UAM w Poznaniu</p>	<p>Mowa będzie o zasięgu komunikacyjnym polszczyzny, czyli demonstracja, jak uczyć rozumienia tekstu pisanego w obcym języku pokrewnym. Dodatkową informację autorską na ten temat można znaleźć w publikacji konferencyjnej.</p>

**dr Maria Krystyna Szmigel**

Okręgowa Komisja w Krakowie, PTDE

**Joanna Peter**

Okręgowa Komisja w Krakowie, PTDE

## **Wykorzystanie wyników egzaminów do analiz osiągnięć uczniów i akademickich prac badawczych (warsztaty)**

Intencją ponownego (po dwu latach) zajęcia się tematyką wykorzystania wyników egzaminacyjnych jest potrzeba upowszechniania wiedzy o zakresie i dostępności wyników wśród pracowników wyższych uczelni, ośrodków doskonalenia i nauczycieli. Egzaminy ósmoklasisty i maturalne przeprowadzane są przez Centralną Komisję Egzaminacyjną i osiem okręgowych komisji egzaminacyjnych na zakończenie etapów edukacyjnych. Wyniki tych egzaminów mogą być wykorzystywane przez szkoły, a także w procedurze rekrutacyjnej do szkół ponadpodstawowych i studiów wyższych oraz przez organy prowadzące i nadzorujące szkoły.

Zakres, forma oraz metody prezentacji wyników egzaminów zostały wypracowane we współpracy ze wszystkimi komisjami egzaminacyjnymi w trakcie realizacji projektu *Wdrożenie Krajowego Systemu Danych Oświatowych (KSDO)*, którego jednym z modułów jest *System Informatyczny Obsługujący Egzaminy Ogólnokształcące (SIOEO)*. Projekt był realizowany przez: Informatyczne Centrum Edukacji i Nauki – Partnera wiodącego, Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Krakowie – Partnera merytorycznego oraz IT Systems and Solutions Sp. z o.o.

Jednolicie prezentowane dane (w tabelach i raportach), dostarczają użytkownikom materiał do wykorzystania w codziennej pracy oraz umożliwiają sprawniejsze przeprowadzanie analiz. Szczególnie trudnym wyzwaniem było właściwe sformułowanie warunków brzegowych i wymagań niezbędnych do właściwego rozumienia zakresu prezentowanych danych. Prezentowane materiały zawierają stosowne opisy, tak aby były jasne i czytelne dla odbiorcy. Wyniki egzaminu ósmoklasisty są w tym systemie prezentowe od pięciu lat, a maturalne po raz trzeci w bieżącym roku.

Od kilku lat wszystkie szczegółowe wyniki egzaminacyjne są dostępne w szkołach na parę godzin przed rozdaniem świadectw i dyplomów, a zestawienia statystyczne i graficzne prezentacje wyników – parę dni po ogłoszeniu wyników. Informacje uwzględniają zróżnicowane zakresy danych dla różnych odbiorców tj.: zdających (ZIU), dyrektorów szkół i nauczycieli, przedstawicieli organów nadzorujących i prowadzących szkoły, a także ogólnie dostępne dane ilościowe (tabelaryczne, graficzne) i jakościowe.

Zajmując się tym zagadnieniem od wielu lat mamy przekonanie, że nadal nie ma powszechnej świadomości wśród nauczycieli, że warto zaangażować się w poznanie osiągnięć uczniów, którzy opuścili mury szkoły. Analiza sprawozdań merytorycznych i refleksja nad skutecznością własnych metod pracy z uczniami – w kontekście wyników uzyskanych w innych klasach czy szkołach pracujących w podobnych warunkach społeczno-kulturowych – powinna prowadzić do wniosków organizacyjno-dydaktycznych stosowanych w pracy z kolejnymi rocznikami uczniów, co z kolei ma wpływać na jeszcze skuteczniejszą pracę z uczniami. Takich umiejętności nauczyciele nie wnoszą jednak z uczelni, które mają ich przygotować do zawodu. Tylko najambitniejsi nauczyciele podejmują studia podyplomowe z zakresu diagnostyki edukacyjnej lub kończą kursy pomiaru dydaktycznego.

Na podstawie analiz wyników uczniów można ocenić jeden z najważniejszych aspektów pracy szkoły. Badanie takie należy wyłącznie do nauczycieli i kierownictwa szkół, którzy znają wszelkie kontekstowe uwarunkowania osiągniętych podczas egzaminów rezultatów. W analizach można wskazać różne czynniki, które wpływają na efekty kształcenia, a następnie zdecydować, nad którymi można pracować, a na które wpływ nauczycieli jest ograniczony. Materiał merytoryczny na ten temat można znaleźć w tym wydawnictwie pod tytułem *Wewnątrzszkolna analiza wyników egzaminów absolwentów szkół – kluczem do lepszego kształcenia* (Szmigel M.K.).

Poszczególne działania, które zostaną wykonane podczas interpretacji wyników, dają obraz pracy szkoły z różnych perspektyw. W tym celu można na przykład zapisać je w tabeli wskazując na mocne i słabe strony pracy szkoły oraz możliwości jej rozwoju lub zagrożenia stagnacją. Tego typu zestawienia – nazywane analizami SWOT<sup>1</sup>, są często wykorzystywane w ocenie przedsiębiorstw.

W trakcie warsztatów uczestnicy będą mogli poznać sposoby prezentacji informacji o wynikach, zakresy danych oraz przykłady pytań, na które warto szukać odpowiedzi podczas prowadzonych analiz. Pokażemy przykładowe arkusze egzaminacyjne i zasady oceniania. W Aneksie (w tabeli 1 i 2) wymieniamy głównych odbiorców wyników egzaminów i zakresy danych oraz przykłady obrazów ilustrujących wyniki indywidualne, wyniki zbiorcze, wyniki szczegółowe, statystyki i sprawozdania.

Informacje pozyskane dzięki analizom wyników egzaminacyjnych w połączeniu z tymi, które są dostępne tylko z poziomu szkoły, pozwolą na szybsze reagowanie oraz przygotowanie skuteczniejszych strategii nauczania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Przyjrzenie się szkole z różnych perspektyw – odleglejszej, bardziej porównawczej oraz bliższej, ujawniającej to co indywidualne – stworzy pełniejszy obraz szkoły i może stanowić dobry punkt wyjścia do świadomego budowania coraz lepszego środowiska dydaktycznego. Oczywiście w rozważaniach dotyczących wyników szkoły i uczniów należy mieć na uwadze, jak różne role i cele mają ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne<sup>2</sup>, aby nadać im odpowiednią rangę i właściwie formułować wnioski do dalszej pracy.

<sup>1</sup> S (Strengths) – mocne strony, W (Weaknesses) – słabe strony, O (Opportunities) – szanse, T (Threats) – zagrożenia.

<sup>2</sup> Por. Peter J. *System oceniania. Różnice między ocenianiem wewnątrzszkolnym a zewnętrznym*, „Hejnał Oświatowy”, 2013 r., nr 8-9/135, s. 28

Dzięki materiałom dostępnym w serwisach dedykowanych oraz na stronach internetowych okręgowych komisji egzaminacyjnych szkoły mogą prowadzić nawet wieloletnią analizę np. dotyczącą najlepiej i najslabiej opanowanych przez uczniów czynności i umiejętności. Tym samym starać się wpierać przykłady dobrych praktyk lub korygować działania nieprzynoszące efektu.

Wiedza dotycząca osiągnięć uczniów jest nierozzerwalnie związana z nauczycielami, dlatego nie może powstawać bez ich udziału. Nauczyciele powinni i muszą analizować efekty własnej pracy. Udostępniane materiały stanowią nieocenione źródło obiektywnych informacji na temat osiągnięć uczniów. Zaangażowany, uważny nauczyciel może odnaleźć w nich wiele wskazówek, które pomogą doskonalic własny warsztat.

Prace egzaminacyjne zdających w formie zanonimizowanej są udostępniane nauczycielom akademickim prowadzącym badania nad osiągnięciami uczniów lub kierującymi badaniami prowadzonymi przez studentów. Warto pamiętać, że komisje egzaminacyjne przechowują prace egzaminacyjne zdających przez 6 miesięcy od daty przekazania wyników, a potem zachowują niewielką ich losową próbę przez lata.

## Bibliografia

- Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna*, PWN, Warszawa 2021
- Peter J., *System oceniania. Różnice między ocenianiem wewnątrzszkolnym a zewnętrznym*, „Hejnal Oświatowy”, 2013 r., nr 8-9/135, s. 28
- Szmigel M. K. (2001), *Porozmawiajmy o wynikach egzaminów zewnętrznych w szkole*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] VI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej - *Teoria i praktyka oceniania zewnętrznego*, Kraków 2001
- Szmigel M. K. (2004), *Treściowe znaczenie wyniku egzaminacyjnego ucznia i szkoły na przykładzie sprawdzianu w 2004 r.* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] X Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej - *Diagnostyka edukacyjna. Standardy wymagań i normy testowe w diagnostyce edukacyjnej*, Kraków 2004
- Szmigel M. K. (2005), *O trudnościach i odpowiedzialności za komunikowanie wyników egzaminu maturalnego* [w:] Niemierko B., Groenwald M., [red.] XI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej - *Holistyczne i analityczne metody diagnostyki edukacyjnej - perspektywy informatyczne egzaminów szkolnych*, Gdańsk
- Szmigel M. K. (2008), *Uczenie się w opiniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej - *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, Łomża
- Szmigel M. K. (2008), *Matematyka na egzaminie maturalnym w kontekście wyników gimnazjalnych, Wykorzystanie edukacyjnej wartości dodanej w lokalnej polityce oświatowej* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] XIV Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej - *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, Opole
- Szmigel M. K., Rappe A. (2012), *Przykład diagnozy lokalnej z wykorzystaniem wyników egzaminacyjnych z przedmiotów ogólnokształcących* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej - *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*, Wrocław

- Szmigel M.K. (2024), Wewnątrzszkolna analiza wyników egzaminów absolwentów szkół – kluczem do lepszego kształcenia [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. [red.] XXX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, *Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych uczniów, studentów i nauczycieli* – Poznań
- Szaleniec H., (2004), *Jak komunikować uczniom wyniki egzaminów*, w serii Biblioteczka dobrego nauczyciela, WSiP, Warszawa
- Szaleniec H., (2005) *Zanim Twój uczeń zsiądą do matury*, w serii Biblioteczka dobrego nauczyciela, WSiP, Warszawa

## ANEKS

**Tabela 1. Odbiorcy wyników egzaminów i zakresy danych**

	Odbiorcy wyników	Gdzie można zobaczyć wyniki i zakresy danych
1.	Absolwenci szkół (ósmoklasiści, maturzyści)	ZIU ( <i>Zintegrowany Interfejs Użytkownika</i> ) Zdający otrzymuje hasło od dyrektora szkoły lub loguje się profilem zaufanym. Zakres: Wyniki procentowe za poszczególne egzaminy. Wyniki punktacji za każde zadanie. W zadaniach zamkniętych podana poprawna odpowiedź dla wersji arkusza, którą rozwiązywał zdający.
2.	Dyrektorzy szkół/ nauczyciele	SIOEO ( <i>System Informatyczny Obsługujący Egzaminy Ogólnokształcące</i> ) Zakładka <i>Wyniki</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• wyniki zbiorcze</li> <li>• wyniki szczegółowe (za każde zadanie – punkty, dystraktory)</li> <li>• statystyki</li> </ul> <u>Wyniki indywidualne</u> (procentowe) dla każdego ucznia oraz odpowiadający im rezultat w skali znormalizowanej (centylowej). Wyniki indywidualne uczniów za każde zadanie według przedmiotów i typów arkuszy. <u>Graficzne prezentacje podstawowych miar statystycznych</u> w szkole, klasach na tle wyników w gminie, powiecie, województwie, kraju oraz rozkłady wyników w szkołach i klasach w skali <i>standardowej dziewiątki</i> , <u>Graficzne porównawcze wykresy</u> wykonania zadań przez uczniów z każdego przedmiotu w klasach, szkole, kraju.

	Odbiorcy wyników	Gdzie można zobaczyć wyniki i zakresy danych
3.	Publicznie dostępne informacje	<p>Na stronach internetowych Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych.</p> <p><u>Interaktywne mapy</u> prezentujące terytorialne zróżnicowanie wyników egzaminów według poziomów egzaminów i przedmiotów egzaminacyjnych dla poszczególnych województw, powiatów, gmin.</p> <p><u>Interaktywne wykresy średnich wyników oraz pliki csv.</u> umożliwiające import danych do dowolnego programu umożliwiającego dalsze prace analityczne (liczba zadających, średnie wyniki).</p> <p>Dostępne są wyniki dla szkół, gmin i powiatów.</p>
4.	Publicznie dostępne informacje prezentujące sumaryczne wyniki egzaminów w szkołach	<p>Na stronach okręgowych komisji egzaminacyjnych zestawienia <u>wyników egzaminów ósmoklasistów</u> obejmują liczbę przystępujących do każdego egzaminu oraz takie miary statystyczne jak: średni wynik w procentach, odchylenie standardowe, modalną, i medianę.</p> <p>Dane o szkołach zawierają RSPO a także rozszerzoną informację o lokalizacji szkoły: adres, gmina, powiat, województwo;</p> <p>rodzaj placówki: dla młodzieży, dla dorosłych; czy publiczna.</p> <p><u>Zestawienia wyników egzaminów maturalnych</u> obejmują takie dane o szkołach jak w przypadku egzaminu ósmoklasisty oraz liczbę uczniów, którzy przystąpili do wszystkich egzaminów obowiązkowych, zdawalność egzaminów, średni wynik procentowy z poszczególnych przedmiotów.</p>

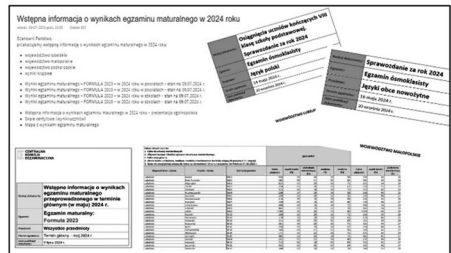
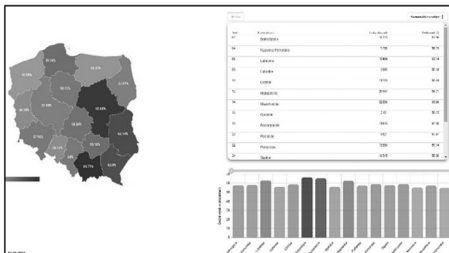
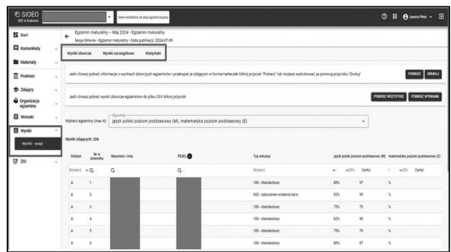
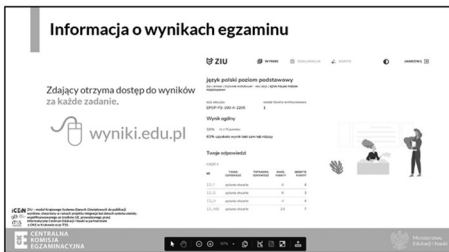


Tabela 2. Sprawozdania merytoryczne z egzaminów ósmoklasisty i maturalnego

1.	<p><u>Publicznie dostępne</u></p> <p>prezentacje – ogólnopolskie wyniki egzaminów ósmoklasisty i maturalnych</p>	<p>Strony internetowe Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych.</p> <p>Graficzne zestawienia danych organizacyjnych związanych z przeprowadzonymi egzaminami i wynikami egzaminów.</p>
2.	<p><u>Publicznie dostępne</u></p> <p>sprawozdania merytoryczne przedmiotowe z egzaminów ósmoklasisty i egzaminów maturalnych w ujęciu ogólnopolskim i wojewódzkim</p>	<p>Strony internetowe Centralnej Komisji Egzaminacyjnej i okręgowych komisji egzaminacyjnych zawierają informacje organizacyjne i merytoryczne ze wskazaniem najlepiej i najslabiej opanowanych treści przedmiotowych i umiejętności, w kontekście obowiązującej podstawy programowej.</p> <p>Sprawozdania na stronie CKE, zawierają przykłady odpowiedzi zdających, komentarze egzaminatorów oraz wskazówki dydaktyczne dla nauczycieli.</p> <p>Sprawozdania na stronach okręgowych komisji ograniczają się do zestawień wyników i rozkładów wyników dla województw objętych działaniem komisji egzaminacyjnych.</p>

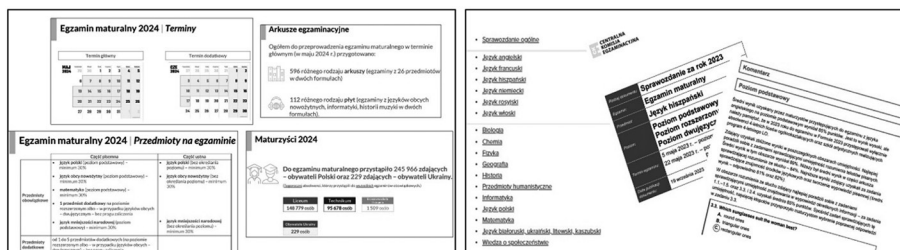




Tabela 3. Przykłady pytań, których listę można sukcesywnie uzupełniać

Szkoła	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Którzy uczniowie w naszej szkole zdali najlepiej egzaminy?</li> <li>• Czy tego właśnie mogliśmy się spodziewać, czy jest to raczej miła niespodzianka?</li> <li>• Jakie kontekstowe uwarunkowania mogły przyczynić się do tego sukcesu?</li> <li>• Czy średni wynik w naszej szkole np. z języka polskiego, matematyki czy języka obcego jest dla społeczności szkolnej satysfakcjonujący? (zblizony do wyniku w gminie, powiecie, wyższy od średniego wyniku w Polsce?)</li> <li>• Jakie kontekstowe uwarunkowania potwierdzają własną ocenę tego rezultatu?</li> <li>• Czy średnie wyniki uczniów w klasach różnią się?</li> <li>• Jakie kontekstowe uwarunkowania tłumaczą występowanie zauważonego zróżnicowania?</li> <li>• Czy w naszej szkole istnieją warunki do uzyskania wysokich osiągnięć przez uczniów? Które informacje mogłyby stanowić potwierdzenie tego faktu? (np. procentowy udział uczniów w wynikami 7, 8, 9 stopnia skali <i>standardowej dziewiątki</i> zblizony lub wyższy od procentowego udziału uczniów w Polsce)</li> <li>• Które zadania np. z matematyki, języka polskiego, języka angielskiego okazały się najtrudniejsze dla uczniów w szkole?</li> <li>• Czy te same zadania okazały się podobnie trudne dla uczniów w Polsce/ województwie/gminie?</li> <li>• Jakie umiejętności sprawdzane były tymi zadaniami?</li> <li>• Czy uczniowie bezpośrednio po egzaminie mieli okazję na przekazanie informacji swoim nauczycielom na jakie trudności napotkali podczas rozwiązywania zadań?</li> </ul>
Organy prowadzące (JST)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaki średni wynik uzyskali nasi ósmoklasiści z języka polskiego, matematyki czy języków obcych?</li> <li>• Czy rezultat uczniów naszej gminy/powiatu na tle średnich wyników innych JST pracujących w podobnych warunkach społeczno-kulturowych/ lokalizacyjnych daje powody do zadowolenia/satysfakcji?</li> <li>• Czy wyniki uczniów uzyskane w szkołach są porównywalne?</li> <li>• W której szkole uzyskano najwyższe/najniższe średnie wyniki z matematyki, z języka polskiego, języka obcego?</li> <li>• Jakie kontekstowe uwarunkowania tłumaczą występowanie zauważonego zróżnicowania?</li> <li>• Jakiego rodzaju pomocy oczekują szkoły od JST?</li> </ul>
Organy nadzorujące (KO)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jaką zdawalność egzaminu maturalnego uzyskali zdający w naszym województwie?</li> <li>• Ilu ze zdających ma jeszcze możliwość przystąpienia do egzaminu poprawkowego?</li> <li>• Jaką zdawalność egzaminu maturalnego uzyskali zdający w poszczególnych powiatach?</li> <li>• Czy istnieją takie powiaty, w których rezultat egzaminu maturalnego z języka polskiego/matematyki/języka angielskiego jest znacznie wyższy niż średni w województwie lub znacznie niższy?</li> <li>• Jakie kontekstowe uwarunkowania mogą tłumaczyć to zróżnicowanie?</li> <li>• Czy w naszym województwie znajdują się szkoły, w których uczniowie uzyskali zdecydowanie wyższe wyniki niż w innych?</li> <li>• W których szkołach w województwie uczniowie uzyskali najwyższe wyniki na poziomie rozszerzonym np. z matematyki, biologii, chemii, geografii, historii itd.?</li> <li>• W jaki sposób moglibyśmy wykorzystać doświadczenie nauczycieli osiągających najwyższe wyniki nauczania z poszczególnych przedmiotów w powiatach?</li> <li>• Czy istnieją dowody, że nauczyciele znają sprawozdania merytoryczne z wyników egzaminów?</li> <li>• Czy istnieją dowody, że nauczyciele znają wyniki egzaminów swoich uczniów i formułują systematycznie wnioski do pracy z kolejnymi rocznikami uczniów?</li> </ul>

