



WARSZAWA, 2018

Motywacja,
przywództwo oraz
przeobrażanie modelu
szkoły tradycyjnej

PRZEGLĄD LITERATURY PRZEDMIOTU

Marta Kotarba

Marta Kotarba

***Motywacja, przywództwo
oraz przeobrażanie modelu szkoły tradycyjnej
– przegląd literatury przedmiotu***

Warszawa, 2018

Spis treści

Wprowadzenie

Rozdział I – Dlaczego małpy nie potrzebują rodziny do rozwiązywania łamigłówek?

Rozdział II – Jak budować środowisko edukacyjne sprzyjające występowaniu motywacji wewnętrznej?

- 2.1. Stwórz przestrzeń! – czyli o autonomii w klasie szkolnej
- 2.2. Wyobraź sobie, że pracujesz z mistrzami
- 2.3. Ocenianie postępów a poczucie celu i sensu u uczniów

Rozdział III – Nastawienie na rozwój, czyli ścieżka sukcesu

Rozdział IV – Szkoła jako społeczność otwarta

- 4.1. Wspólnota profesjonalistów
- 4.2. Pięć kroków skutecznego dyrektora

Podsumowanie – Jak zmieniać szkołę? – stare pytanie, nowe odpowiedzi

Spis wykresów i tabel

- Wykres 1. Zależność pomiędzy sposobem postrzegania ucznia a stosowaną koncepcją motywacyjną
- Tabela 1. Model osiągnięć 3x2
- Tabela 2. Trzy dobre rzeczy – technika oceniania kształtującego

Literatura cytowana

Wprowadzenie

Każdy dyrektor, lider zespołu lub nauczyciel bywa niezadowolony z postępów uczniów, ich nastawienia do szkoły, edukacji oraz programu, a także wymagań i obowiązków (na przykład prac domowych). Większość osób, które są odpowiedzialne za nauczanie dzieci oraz młodzieży zastanawia się, jak efektywnie oddziaływać na osiągnięcia uczniów, czy możliwe jest wpływanie na ich motywację oraz uzyskiwane rezultaty uczenia się. W niniejszym opracowaniu pt. **Motywacja, przywództwo oraz przeobrażanie modelu szkoły tradycyjnej** dokonuję przeglądu literatury, poświęconej – ogólnie mówiąc – wprowadzaniu zmian do środowiska szkolnego, skupiając się głównie na zagadnieniu motywacji. Do analizy wybrałam nowe opracowania, głównie z ostatniej dekady, ale wśród cytowanych tekstów znajdują się też opracowania klasyczne. Wybór cytowanych pozycji jest oczywiście subiektywny, więc nie obejmuje całej dostępnej literatury przedmiotu. Osoby, które zainteresują prezentowane tutaj wątki, zachęcam do samodzielnego zapoznania się z wybranymi książkami czy artykułami, których wykaz podaję na końcu.

Wszyscy autorzy omawianych prac, opisując możliwości pracy szkoły i wprowadzania do niej nowatorskich rozwiązań, zwracają uwagę na to, że zarządzanie szkołą to tak naprawdę zarządzanie... ludźmi. Szkołę bowiem tworzą ludzie – grono pedagogiczne, uczniowie i rodzice. Kluczem do sukcesu jest zatem umiejętne budowanie przez dyrektora zespołu nauczycielskiego tak, aby następnie pedagodzy mogli efektywnie kreować środowisko, które nie tylko sprzyja uczeniu się, lecz także stwarza możliwość do odczucia wspólnotowości, bycia razem i wspólnego działania. Gdy pisałam te pierwsze zdania wstępu, przypomniła mi się rozmowa z artystką, którą spotkałam jakiś czas temu podczas pleneru malarskiego. Malowała ona wówczas okazałe drzewo, ale po chwili podzieliła się ze mną refleksją, że ma poczucie, że uwagę skupia głównie na elementach krajobrazu, które otaczają drzewo. Zauważyła, że maluje trawę, pole, niebo, starając się zadbać o różne detale i szczegóły, ponieważ ma poczucie, że z jednej strony drzewo istnieje dzięki środowisku, z drugiej –

poniekąd tworzy je, a wreszcie z trzeciej – w pełni można ukazać jego piękno oraz majestatyczność dopiero w odniesieniu do innych elementów.

Podobnie jest ze szkołą i zespołem, który ją tworzy. Szkoła istnieje w określonym środowisku i powinna umiejętnie korzystać z jego zasobów. Bez dzieci, ich rodziców oraz nauczycieli tak naprawdę nie byłoby szkoły. Jednocześnie szkoła może wywierać wpływ na otaczające ją środowisko, zaistnieć w danej wspólnotcie, gminie, podjąć współpracę z różnymi instytucjami. W końcu, aby w pełni mówić o środowisku, które kreuje dana szkoła, trzeba badać je w odniesieniu do jego różnych elementów. Nie można przyjąć, że tylko zdanie dyrektora jest ważne i skoro on uważa, że jego szkoła jest dobra, to znaczy, że... tak jest. Należy porzucić przekonanie o tym, że charyzmatyczny lider jest w stanie samodzielnie wprowadzić zmianę w organizacji, jaką jest szkoła. Warto posłuchać, co mają do powiedzenia nauczyciele, uczniowie i ich rodzice, a także różne podmioty współpracujące ze szkołą. Tylko taki obraz jest pełen – drzewo i jego otoczenie – to znaczy: szkoła w określonym krajobrazie społecznym.

Autorzy analizowanych książek sporo miejsca poświęcają efektywności pracy instytucji, zwracając uwagę na zagadnienie motywacji – zarówno w kontekście motywowania uczniów, jak i całego zespołu pracowników. Dlatego dokonując przeglądu literatury i omawiając rolę lidera w systemie szkolnym, skupiam uwagę na kwestii motywacji i jej znaczeniu w zarządzaniu zespołami (nauczycielskimi, uczniowskimi), jak również usprawnianiu określonego środowiska edukacyjnego tak, aby efektywnie motywować uczniów do pracy.

W rozdziale pierwszym, który nosi tytuł: **Dlaczego małpy nie potrzebują rodzynek do rozwiązywania łamigłówek?** rozpoczynam zatem od scharakteryzowania koncepcji motywacji wewnętrznej oraz jej uwarunkowań. Posiłkuję się głównie książką: *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację* Daniela Pinka, a także klasycznymi tekstami Edwarda Deciego. W rozdziale prezentuję trzy koncepcje motywacyjne: motywację 1:0, 2:0 oraz 3:0, jednocześnie rozważania poszerzam o teorię samostanowienia. Wnioskiem z tego rozdziału jest

następująca myśl: aby motywacja wewnętrzna mogła wystąpić, należy organizować właściwe otoczenie, które tworzy sprzyjające warunki.

Dlatego też w rozdziale drugim, zatytułowanym: **Jak budować środowisko edukacyjne sprzyjające występowaniu motywacji wewnętrznej?** charakteryzuję trzy czynniki, które w literaturze przedmiotu uznaje się za niezbędne dla wystąpienia motywacji wewnętrznej. Są to: autonomia, mistrzostwo oraz poczucie celu i sensu. Omawiając to zagadnienie, wykorzystałam następujące pozycje: *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację* Daniela Pinka, *Leaders of Learning. How District, School and Classroom Leaders Improve Student Achievement* Richarda DuFour i Roberta J. Marzano, a także klasyczne prace Johna Deweya, Williama H. Kilpatricka, czy Carole Ames oraz Andrew J. Elliota. W rozdziale tym pokazuję, że to jakie środowisko edukacyjne konstruuje nauczyciel, w tym sposoby motywowania oraz oceniania uczniów, jest zależne od przyjętej przez niego wizji dziecka. Zwracam uwagę na to, że zgodnie z założeniami konstruktywizmu poznawczego sposób postrzegania dziecka i dzieciństwa będzie silnie oddziaływał na stosowane praktyki edukacyjne, a to wpłynie na sposób myślenia dziecka o samym sobie.

W rozdziale trzecim pt. **Nastawienie na rozwój, czyli ścieżka sukcesu** omawiam – na podstawie książki *Nowa psychologia sukcesu* Carol Dweck – jak określony sposób myślenia o sobie determinuje to, czy i jak podejmujemy nowe wyzwania. Charakteryzując koncepcję nastawienia na rozwój oraz nastawienia na trwałość, nawiązuję do zachowań typu X oraz I w ujęciu D. Pinka i pokazuję, jak można wspierać uczniów w ciągłym rozwoju, co przekłada się także na ich motywację do uczenia się.

W ostatnim rozdziale – **Szkoła jako społeczność otwarta** – wskazuję, że problem motywacji nie dotyczy tylko uczniów. Kluczowe jest też odpowiednie motywowanie nauczycieli. Tylko wewnętrznie zmotywowani pedagodzy będą mogli realnie wpływać na nastawienie dzieci oraz młodzieży do nauki. Dlatego też, wykorzystując do analizy głównie prace Michaela Fullana, skupiam się w tym rozdziale na zagadnieniu tworzenia i rozwijania zespołu przez dyrektora, pokazując, że

cały zespół może być nastawiony na rozwój albo trwałość. Rozdział kończy wykaz praktycznych wskazówek, z których skorzystać mogą dyrektorzy oraz liderzy zespołów szkolnych.

W podsumowaniu, które zatytułowałam: **Jak zmieniać szkołę? – stare pytanie, nowe odpowiedzi** – na podstawie trzypoziomowej propozycji realizacji wielkoskalowej reformy systemu edukacyjnego – zastanawiam się, co jest potrzebne aby przejść od wdrażania innowacji do tradycyjnej szkoły do nowatorskiej edukacji, która otwarta jest na zmiany oraz ciągle usprawnianie osiągniętych przez uczniów wyników.

ROZDZIAŁ I

Dlaczego małpy nie potrzebują rodziny do rozwiązywania łamigłówek?

Motywacja wewnętrzna to termin powszechnie znany i szeroko wykorzystywany zarówno w piśmiennictwie naukowym, jak i w mowie potocznej. Teoretycznie wszyscy wiedzą, że pojęcie to odnosi się do spontanicznych skłonności ludzi do szukania nowych wyzwań oraz do rozwijania swoich umiejętności i wiedzy, nawet w przypadku braku zewnętrznej nagrody. Jednakże zjawisko to wydaje się psychologom od wielu lat na tyle tajemnicze, że badają je z nieustanną determinacją. Co więcej, niedawno też rozpoczęto badania nad neurobiologicznymi podstawami motywacji wewnętrznej. Skoro więc wszystko wydaje się jasne, skąd u naukowców tak duża wewnętrzna motywacja do... badania wewnętrznej motywacji i po co dyrektorom, nauczycielom czy pedagogom wiedza na ten temat?

Otóż w ciągu ostatnich czterech dekad badania eksperymentalne i terenowe prowadzone z wykorzystaniem teorii samostanowienia (*self-determination theory* – SDT – Ryan, Deci 2017) pozwoliły ustalić, że **im wyższa motywacja wewnętrzna, tym lepsze osiągnięcia szkolne uczniów, ich wydajność, kreatywność, a nawet ogólny przebieg rozwoju psychofizycznego**. W tej części opracowania wyjaśniam zatem, jak rozumieć motywację wewnętrzną, uwzględniając wyniki ostatnich badań naukowych.

Daniel H. Pink w książce pt. *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację* rozpoczyna swoje rozważania od scharakteryzowania niezwykle ciekawego wyniku pewnego eksperymentu, który przeprowadził profesor Harry F. Harlow wraz z zespołem w latach 40. XX wieku (Pink 2012: 11–20). Otóż osiem makaków królewskich (inaczej rebusów, czyli ssaków z rodziny koczodanowatych) miało za zadanie rozwiązać łamigłóvkę, która polegała na tym, by podnieść płytkę zamocowaną na zawiasach. Aby tego dokonać, należało wyciągnąć szpilkę oraz odpiąć haczyk. Małpy otrzymały te proste mechaniczne łamigłóvkę do swoich klatek, gdyż eksperymentatorzy chcieli zobaczyć reakcję zwierząt oraz odpowiednio

przygotować je do testów. Jednakże stało się coś, czego Harlow nie przewidział. Rezusy – bez żadnych zachęt oraz instrukcji – od razu zainteresowały się nowym przedmiotem w swojej klatce i zaczęły się bawić łamigłówką... Próbowaly w skupieniu i z nieukrywaną przyjemnością ustalać możliwości działania urządzenia i dość prędko odkryły, jak należy zdjąć płytkę. To, co wywołało największe zdziwienie w zespole badawczym, to fakt, że makaki bez wytycznych z zewnątrz oraz nie będąc nagradzane za swoje wysiłki, wykazały tak duże zainteresowanie i determinację, próbując rozwiązać zagadkę. Co więcej, gdy próbowano nagradzać małe rodzynekami, paradoksalnie popełniały one więcej błędów, próbując zdjąć płytkę, a czasem nawet rezygnowały z rozwiązania łamigłówki!

Warto nadmienić, że ze względu na genetyczne i fizjologiczne podobieństwo do człowieka makak królewski jest dość często wykorzystywany w badaniach nie tylko z zakresu psychologii, lecz także biologii czy medycyny. O czym zatem może świadczyć ten eksperyment? Co napędzało rezusy do próby poszukiwania rozwiązania? Nie był to biologicznie rozumiany instynkt, czyli czynność, którą wykonują zwierzęta bez żadnego poprzedniego doświadczenia w jednakowy sposób, bez świadomości celu (Darwin 2013: 271). Nie były to też nagrody i kary, które pozytywnie bądź negatywnie wzmacniałyby określone zachowania. W obliczu niemożności wyjaśniania uzyskanych wyników przez dwie dostępne wówczas **koncepty motywacyjne:**

- **biologiczną (motywacja 1:0)** oraz
- **zewnętrzną (motywacja 2:0)**

– Harlow zaproponował trzecią siłę napędową – nastawienie na poszukiwanie rozwiązań, własną przyjemność oraz ciekawość, czyli

- **motywację wewnętrzną (motywacja 3:0).**

Ustalenia Harlowa zostały potwierdzone kilkanaście lat później przez Edwarda Deciego – tym razem próbie poddano ludzi, którzy rozwiązywali łamigłówki z wykorzystaniem kostki Soma (składa się ona z siedmiu elementów, które mogą być ze sobą łączone na wiele sposobów). Uzyskano wówczas podobne rezultaty. Wyniki tych eksperymentów pokazują, że **człowiek dysponuje naturalną skłonnością do**

aktywnego poszukiwania nowości i wyzwań, do poszerzania oraz wykorzystywania swoich zasobów (Ryan, Deci 2000: 70).

Motywacja 3:0, czyli motywacja wewnętrzna, występuje więc wtedy, gdy dobrowolnie podejmujemy określone działania, robimy coś bez żadnych oczywistych nagród zewnętrznych, a także bez lęku przed karami. Cieszymy się po prostu aktywnością lub widzimy w niej okazję do odkrywania, uczenia się i aktualizowania naszego potencjału. Oczywiście nie oznacza to, że zachowania motywowane wewnętrznie nie wiążą się z nagrodą. To, że jednostka czuje pozytywne emocje, doświadcza własnej kreatywności, jest dla niej gratyfikacją. Często pracując nad czymś, co pobudza naszą ciekawość, doświadczamy tzw. **stanu przepływu** (ang. *flow* – termin wprowadzony do psychologii przez Mihály Csíkszentmihályia na oznaczenie stanu „uskrzydlenia”, który pojawia się przy wykonywaniu trudnych, złożonych czynności, ale pozostających w granicach naszych możliwości).

Jak wskazuje Pink, naukowcy potwierdzili, że oferowanie zewnętrznych wzmocnień dla działalności już wewnętrznie satysfakcjonującej może uczynić tę aktywność mniej wewnętrznie opłacalną, a przez to mniej ciekawą. Zjawisko to znane w psychologii jest jako **efekt nadmiernego uzasadnienia**, kiedy obniżamy wartość wewnętrznych motywatorów przez gloryfikowanie tych zewnętrznych. Namacalne nagrody mogą zatem osłabić wewnętrzną motywację (Deci 1971). Innymi słowy, w przeciwieństwie do założeń, że motywacje wewnętrzna i zewnętrzna sumują się lub są synergistycznie pozytywne, badania pokazują, że **ludzie odczuwają mniejsze zainteresowanie i wykazują mniej spontanicznego zaangażowania w czynności, do których byli początkowo wewnętrznie zmotywowani, po otrzymaniu wymiernych korzyści za ich wykonanie** (Deci i wsp. 1999). Carol Dweck pisze nawet o niebezpieczeństwie, jakie niosą ze sobą pochwały oraz pozytywne etykiety, zwracając uwagę, że nadmierne gloryfikowanie uczniowskich umiejętności może obniżać poziom osiągnięć. Dlatego – jeśli już chwalić – to za zaangażowanie, entuzjazm, wysiłek oraz pracę włożoną w wykonanie zadania (2017: 82–86). Jak to ujmuje Pink (2012: 44) – nagrody mogą zmienić ciekawe zajęcie w harówkę, a zabawę w pracę. Dlaczego tak się dzieje?

Podstawowym założeniem teoretycznym, którym tłumaczy się ten mechanizm, jest **teoria samostanowienia** – *self-determination theory* – SDT (Ryan, Deci 2017), która jest obecnie jedną z najważniejszych teorii motywacyjnych w psychologii społecznej, szczególnie biorąc pod uwagę znaczące dowody na jej skuteczność w przewidywaniu ludzkich zachowań w wielu kontekstach behawioralnych. Kluczowym motorem motywacji w teorii samostanowienia jest chęć zaspokojenia trzech podstawowych, psychologicznych potrzeb:

- (1) autonomii,
- (2) kompetencji oraz
- (3) związku z innymi.

Kolejni badacze, weryfikujący tę teorię, dodają czasem czwartą potrzebę, a mianowicie –

- (4) poszukiwanie nowości.

Jak piszą Kashdan i Silvia (2009), **życie bez dążenia do nowości oznaczałoby, że jednostki nie angażują się w próbę rozumienia siebie oraz swojego otoczenia**, tym samym nie eksplorują znaczenia rozwoju osobistego. Chociaż potrzeba nowości wiąże się poniekąd z potrzebami kompetencji oraz autonomii, to sama w sobie wydaje się być także źródłem motywacji. W takim ujęciu nowość ma funkcję dostosowującą, ważną dla rozwoju strategii adaptacyjnych na poziomie filogenetycznym i ontogenetycznym. Dzieci szukają nowych doświadczeń, aby stymulować rozwijający się mózg; młodzież poszukuje nowości, aby poszerzać swoje horyzonty i rozwijać tożsamość społeczną; a wśród dorosłych podejmowanie nowych wyzwań, czy to zawodowych, czy osobistych wiąże się z samorealizacją, elastycznością poznawczą oraz lepszymi relacjami społecznymi, co jest niezmiernie ważne, biorąc pod uwagę długość tego etapu rozwoju psychospołecznego (Reio, Choi 2004).

Motywacja wewnętrzna w ramach badań nad SDT jest często oceniana behawioralnie w kategoriach swobodnie wykonywanych czynności, a także poprzez kwestionariusze samoopisowe, które badają przyczyny zaangażowania w działania, a także określone stany afektywne, takie jak zainteresowanie, ciekawość i zabawa. Prowadzi się też badania, które pokazują dodatnią korelację pomiędzy motywacją

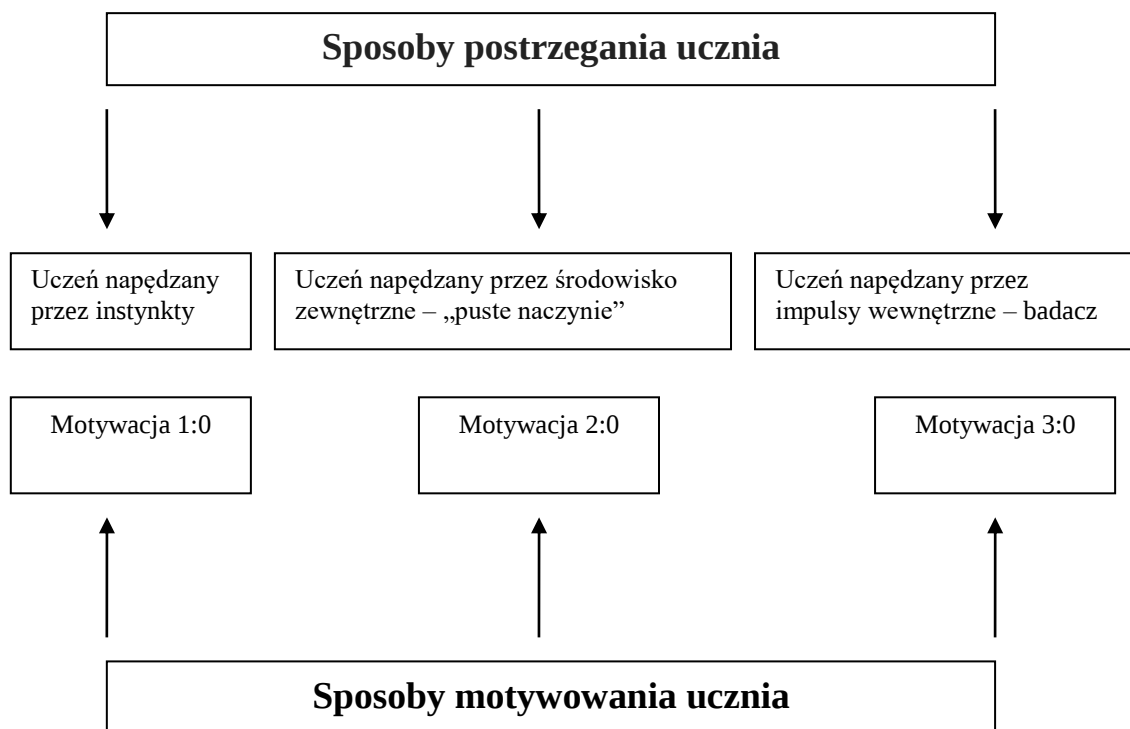
wewnętrzną a wydajniejszym uczeniem się, efektywnością i kreatywnością. Ponadto, duża część badań w ramach SDT bada czynniki sytuacyjne (np. rodzaje nagród, informacje zwrotne, style komunikacji), które utrudniają lub ułatwiają występowanie wewnętrznej motywacji. Wyniki tych badań jasno pokazują, że chociaż wewnętrzna motywacja przez całe życie umożliwia nam rozwój, to w żadnym wypadku nie jest ona automatyczna. Zależy więc w dużym stopniu od wsparcia otoczenia. Zwraca na to uwagę także Daniel H. Pink (2012: 18) podkreślając, że **motywacja wewnętrzna jest wyjątkowo krucha i wymaga organizowania właściwego otoczenia**.

Jeżeli więc mały nie potrzebują rodzynek, aby rozwiązywać łamigłówek, to czy uczniowie również nie potrzebują „rodzynek” (pochwał, nagród, ocen), aby podejmować określone wyzwania edukacyjne, jakie stawia przed nimi nauczyciel? Jeśli odpowiemy twierdząco na to pytanie, pojawi się kolejne – jak stworzyć uczniom optymalne warunki do tego, aby wspierać ich motywację wewnętrzną do uczenia się?

ROZDZIAŁ II

Jak budować środowisko edukacyjne sprzyjające występowaniu motywacji wewnętrznej?

To, jakie środowisko edukacyjne konstruujemy, zależy od tego, jak postrzegamy naszych uczniów. Zgodnie z trzema koncepcjami motywacyjnymi (motywacja 1:0, 2:0 oraz 3:0) można przyjąć, że człowieka postrzegamy albo jako istotę skrajnie podlegającą instynktom, albo jako zewnątrzsterowną, albo jako wewnątrzsterowną. Obrazuje to poniższy wykres.



Wykres 1. Zależność pomiędzy sposobami postrzegania ucznia a stosowaną koncepcją motywacyjną. Opracowanie własne.

Jeżeli widzimy ucznia jako badacza, aktywnie działającego w świecie, to nie możemy trwać przy tradycyjnych strategiach motywacyjnych, które oscylują wokół kar i nagród (motywacja 2:0). Motywatory zewnętrzne nie pasują bowiem do wizji ucznia jako kreatywnego konstruktora wiedzy.

Pink podaje w swojej książce pt. *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację* liczne przykłady z biznesu, jak budować środowisko sprzyjające występowaniu motywacji wewnętrznej. Na potrzeby niniejszego opracowania wybrałam z jego książki kilka przykładów, które dotyczą środowiska szkolnego. Sporo przykładów praktycznych, popartych badaniami naukowymi można też odnaleźć w książce *Leaders of Learning. How District, School and Classroom Leaders Improve Student Achievement* autorstwa Richarda DuFour i Roberta J. Marzano. Autorzy w rozdziałach od piątego do ósmego omawiają strategie, które dotyczą między innymi opracowywania programu nauczania, formułowania celów kształcenia, czy monitorowania uczniowskich postępów. Wszystkie zaproponowane rozwiązania mogą znacząco podnieść uczniowskie zaangażowanie, a tym samym przełożyć się na lepsze efekty edukacyjne przez nich osiągnęte.

Pink stwierdza, że **w klasach szkolnych mamy zbyt wielu podporządkowanych uczniów i zdecydowanie zbyt mało zaangażowanych** (2012: 119). Proponuje on więc, aby myśląc o motywowaniu, zwrócić uwagę na trzy kluczowe elementy (2012: 91-152), które są zgodne z wymienionymi wyżej trzema podstawowymi potrzebami psychologicznymi każdego człowieka. Są to:

1. AUTONOMIA
2. MISTRZOSTWO
3. POCZUCIE CELU i SENSU.

2.1. Stwórz przestrzeń! – czyli o autonomii w klasie szkolnej

Żyjemy w dobie gwałtownego przyspieszenia i wzrostu ilości informacji. Nadmiar informacji powoduje, że często nie potrafimy dokonać rozróżnienia, co jest istotne, a co należy uznać za szum informacyjny. Informacje coraz trudniej dają się połączyć w spójne całości, bywa, że są rozkawałkowane albo przekazywane nam w strzępach. I tak powoli tracimy orientację, gromadzimy nieuporządkowane, rozbite fragmenty, często wyrwane z kontekstu. Niemożliwość uporządkowania sprawia, że świat dla jednostki staje się nieprzejrzysty, nieprzewidywalny, niebezpieczny i niepodatny na jej działania. W takiej sytuacji jednostka rezygnuje z wyboru

czegokolwiek – przymus wybierania, stwierdza Bauman, nakłada się na niezdolność wybierania (Baumann 2007: 196). Taka sytuacja widoczna w przestrzeni społecznej – przekładając ją na środowisko szkolne – prowadzi do tego, że uczniowie biernie czekają na instrukcje, nie wykazują inicjatywy, czasem wręcz wydaje się, że nie potrafią samodzielnie myśleć, nie zadają pytań, a tym samym nie poszukują żadnych odpowiedzi. Bierna postawa ucznia bywa frustrująca dla nauczyciela, ale też sama organizacja procesu nauczania wymusza takie, a nie inne zachowania. Uznając, że **poczucie autonomii w dużym stopniu oddziałuje na wydajność oraz nastawienie ucznia do pracy**, warto, aby nauczyciel poszukał sposobów na jej wspieranie. Pink (2012) proponuje kilka użytecznych rozwiązań, które sprawdzają się w biznesie. Przekładając je na język szkoły, można stwierdzić, że nauczyciel powinien:

- uwzględniać punkt widzenia uczniów oraz ich zainteresowania,
- ustalać wspólnie zasady pracy oraz sposoby oceniania osiągniętych rezultatów,
- udzielać znaczących informacji na temat zadania, czasu pracy, sposobów jego wykonania,
- dawać szeroki wybór tego, co i jak uczeń może zrobić oraz z kim, nie narzucać pracy w określonych zespołach,
- zachęcać do podejmowania nowych wyzwań oraz do odpowiedzialności za ich efekty.

W zaleceniach metodycznych często wskazuje się na metodę projektu jako na tę, która pozwala wspierać oraz rozwijać autonomię uczniowską i wypełniać wymienione powyżej zalecenia. Koncepcja kształcenia z wykorzystaniem projektów była głównie popularyzowana przez Deweya (1957) oraz Kilpatricka (1918).

Pierwszy z nich postulował uczenie się przez działanie i zaproponował organizowanie sytuacji edukacyjnych zgodnych z tzw. pełnym aktem myślenia człowieka, który jego zdaniem składa się z pięciu etapów (Dewey, 1957, s. 57):

1. Odczucie trudności.
2. Wykrycie jej i określenie.

3. Poszukiwanie rozwiązań, nasuwanie się możliwego rozwiązania, stawianie hipotez.
4. Wyprowadzenie przez rozumowanie wniosków z przypuszczalnego rozwiązania.
5. Weryfikacja/falsyfikacja – dalsze obserwacje i eksperymenty, prowadzące do przyjęcia lub odrzucenia przypuszczenia.

John Dewey w centrum namysłu nad efektywnością procesu kształcenia umieścił ucznia, a nie nauczyciela. Postulował on zatem, że **uczenie się jest najefektywniejsze tylko wtedy, gdy jest prowadzone przez działanie i uruchamia aktywność uczniów**. Powinni oni bowiem obserwować otaczającą rzeczywistość i samodzielnie wyciągać wnioski. W sytuacji poczucia, że posiadana przez nich wiedza nie pasuje do napływających bodźców, uczniowie muszą stawiać hipotezy, weryfikować je i samodzielnie formułować wnioski, które pomogą w adaptacji do świata oraz w przekroczeniu odczuwanych trudności czy niedostatków w wiedzy. Proces uczenia się jest więc uczeniem przez działanie (*learning by doing*), w wyniku czego uczeń sam konstruuje swoją własną interpretację świata zgodnie z założeniem, że: tworzenie [...] informacji i znaczeń we własnym, osobistym kontekście i z materiału, który się samodzielnie pozyskało, jest w istocie edukacją w najszerszym znaczeniu. Jest to specyficznie rozwojowa część działań symbolicznych, edukacja dotycząca 'ja' i jego relacji ze światem i z innymi (Melosik, Szkudlarek, 1998: 41).

Popularyzatorem metody projektu był również William Kilpatrick (1918: 319–334). Duży wpływ na niego miały prace Francisa Parkera, który wierzył, że edukacja powinna obejmować pełny rozwój jednostki zarówno w aspekcie psychicznym, fizycznym, jak i moralnym. Parker pracował nad tworzeniem programów nauczania, które nastawione byłyby na całościowy rozwój ucznia. Występował przeciwko standaryzacji kształcenia, uczeniu się na pamięć i biernemu odtwarzaniu wiedzy. Wierzył, że **edukacja powinna przygotowywać uczniów do samodzielnego myślenia i umożliwiać im stawianie się niezależnymi, autonomicznymi jednostkami**. Kilpatrick był zafascynowany tymi ideami, dlatego w swojej pracy

dydaktycznej dążył głównie do zmiany relacji pomiędzy uczniami a nauczycielami tak, aby uczniowie zyskali autonomię i przestrzeń do wyrażania siebie. Uznał on, że główną przeszkodę do tworzenia więzi pomiędzy nauczycielami a uczniami stanowi system oceniania oraz raporty końcowe przesyłane rodzicom dzieci. W miejsce dotychczasowego systemu oceniania pracy uczniów wprowadził więc wewnętrzną ewaluację pracy dokonywaną wspólnie przez uczniów oraz nauczycieli, a rodzicom postanowił przysyłać raporty, w których wyszczególnione były absencje uczniów oraz opisany ich wysiłek, nad czym i ile pracowali, ale bez oceny *per se* ich pracy. Takie rozwiązanie uznać można za załączek oceniania kształtującego, o którym napiszę więcej w dalszej części tego opracowania. Jest to również idea zgodna z opisanym przez DuFour i Marzano ciągłym monitorowaniem procesu uczenia się (*ongoing monitoring of student learning*), w którym zamiast klasycznych ocen szkolnych proponują oni szacowanie uczniowskich postępów na skalach, gdzie można zaobserwować przyrost wiedzy oraz umiejętności (2011: 119-170).

Analizując współczesne koncepcje na temat motywacji oraz przeobrażania się szkoły, warto dodać, że Kilpatrick w 1900 roku poznał Charlesa DeGarmo i zafascynował się jego książką *Interests and Effort* (*Zainteresowanie i wysiłek*). Kilpatrick twierdził, że ta pozycja otworzyła przed nim nowy świat, jak żadna wcześniejsza (Tennenbaum 1951: 37). Uważał, że książka DeGarmo łączy w jedno jego domniemania oraz przeczucia dotyczące edukacji. Pisał, że pokazała mu ona wyraźnie, że **nie istnieje żaden konflikt pomiędzy zainteresowaniem, przyjemnością oraz wysiłkiem**, że to nie są siły rozbieżne, ale stanowią one nierozzerwalne przymierze. Wysiłek następuje po zainteresowaniu. Jednym słowem im bardziej jednostka jest czymś zainteresowana, im bardziej jej dotyczy dany temat, tym więcej wysiłku w to włoży. Właśnie we wzbudzeniu zainteresowania u każdego ucznia Kilpatrick upatrywał kluczowego czynnika dla powodzenia całego procesu kształcenia. Uważał on, że **najcenniejsze sytuacje edukacyjne zaczynają się od samorzutnego zainteresowania uczniów danym tematem, problemem**. Metoda projektu Kilpatricka (Beyer 1997: 470-485) pomyślana została zatem tak, aby włączyć

zainteresowania ucznia do procesu kształcenia, ażeby mógł on oddać się stawianym przed nim zadaniom z całego serca, a nie być po prostu „tuczony wiadomościami”.

Te intuicje oraz przeczucia Kilpatricka są zgodne z wizją Pinka i potwierdzają tezę, że **dla wystąpienia motywacji wewnętrznej konieczne jest własne przekonanie, że dany problem, zadanie, temat dotyczy nas osobiście i ma związek z codziennym życiem.** Nauczyciel powinien zatem tworzyć uczniom warunki do podejmowania działań, które wynikają z ich naturalnych skłonności, działań, które uczniowie lubią i które wykonają z radością. Warto dodać, że rzecznicy metody projektu podkreślają, że w trakcie klasycznej edukacji, podczas krótkiego czasu nauczyciel i uczniowie mają zbyt wiele zadań do zrealizowania, co musi zakończyć się niepowodzeniem dydaktycznym. Do zadań tych należy: nauczanie, wychowanie, organizowanie pracy, kontrola jej przebiegu, jak również ewaluacja i podawanie informacji zwrotnej itd. W związku z tym nauczyciele nie mają czasu na uwzględnianie indywidualności uczniów, a tym samym budowanie warunków, w których rozwijać się może autonomia i poczucie sprawstwa u wychowanków. Coraz częściej więc obserwujemy, że w szkole tradycyjnej dzieci cechuje brak samodzielności. Dlatego rolą nauczyciela w nowoczesnej placówce powinno być tworzenie przestrzeni do dialogu, wspólnego decydowania o zakresie podejmowanych działań, wspieranie samodzielności dzieci oraz zachęcanie uczniów do eksplorowania otaczającej je rzeczywistości.

2.2. Wyobraź sobie, że pracujesz z... mistrzami!

Próba zapewniania uczniom autonomii już sama w sobie może się wydawać trudna, dlatego kwestia wspierania uczniów w osiągnięciu mistrzostwa brzmi dość abstrakcyjnie. Jednak wszystko zależy od tego, jak odpowiemy sobie na pytanie – czy to w ogóle możliwe? Czy możliwe jest, aby nasi uczniowie osiągnęli mistrzostwo?

Zgodnie z założeniami konstruktywistycznymi to, jaką wiedzę skonstruujemy na temat świata, otaczającej nas rzeczywistości oraz ludzi, z którymi wchodzimy w interakcje, warunkuje, w jaki sposób w tej rzeczywistości będziemy działać. Konstruktywizm w odniesieniu do edukacji oznacza więc nie tylko zmianę myślenia o

procesie nauczania/uczenia się, ale o całym środowisku edukacyjnym oraz o głównych jego uczestnikach. Jeśli bowiem wiedza jest społecznie tworzona w określonym kontekście kulturowym, to naszą dotychczasową wiedzę na temat szkoły, praktyk edukacyjnych, wychowawców, nauczycieli oraz uczniów również za taką należy uznać. Duże znaczenia ma zatem to, w jaki sposób postrzegamy ucznia, czy też jaką wiedzę konstruujemy na jego temat – co o nim myślimy. Przyjęte konstrukcje dzieciństwa i dziecka wytwarzają określone praktyki. Innymi słowy, **podejmowane przez nauczycieli działania pedagogiczne są wytworem tego, jak rozumieją oni ucznia i jak postrzegają jego możliwości**. Zgodnie z założeniami konstruktywistów, skoro nie ma czegoś takiego jak obiektywna wiedza na temat tego, co to znaczy „dziecko”, „dzieciństwo” czy „uczeń” – każda konstrukcja dziecka/dzieciństwa/ucznia jest produktywna (czyli determinuje praktykę) i ma również silny wpływ na to, jak konstruujemy szkołę.

Jeśli myślimy o dziecku, jak o pustym naczyniu i postrzegamy go jako biernego odtwórcę naszych instrukcji, to nasze myślenie determinuje określone praktyki pedagogiczne. Przyjmując takie podejście, dajemy sobie pełne prawo zniewalania ucznia i przekazywania mu z góry ustalonego i niekwestionowanego zasobu wiedzy (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 109). Jeśli więc stale widzimy ucznia jako biernego, słabego, niekompetentnego, złośliwego, nieprawidłowo rozwiniętego czy zależnego, to tym samym dostosujemy nasze działania pedagogiczne do przyjętej wizji dziecka i zaprojektujemy określone oddziaływania pedagogiczne. Pink pisze o tym w ten sposób: jeśli wierzymy, że inteligencja jest cechą stałą, wtedy każde doświadczenie edukacyjne i zawodowe staje się jej pomiarem, ile dany uczeń jej posiada. Jeśli jednak przyjmiemy, że inteligencja jest czymś, co można zwiększać, wtedy te same doświadczenia staną się szansą na rozwój (2012: 128). Wszystko zależy więc od przyjętej perspektywy.

Niestety większość praktyk edukacyjnych jest ustalana i wdrażana niejako poza udziałem uczniów, którzy z reguły są uznawani za niezdolnych do świadomego i aktywnego uczestnictwa we własnym procesie kształcenia. Co więcej, ta głęboko zakorzeniona w naszej świadomości tendencja do wykluczania dzieci z dotyczącego

ich samych procesu edukacyjnego sprzyja utrwalaniu się pewnej hierarchii w szkołach, poza którą później często trudno wyjść. Jedną z badaczek dzieciństwa Maria Szczepka-Pustkowska nazywa ten mechanizm „błędnym kołem metodycznym” (2012: 109–110.). Oznacza to, że nauczyciel, który przyjmuje założenie, że jego uczeń jest pozbawiony określonych kompetencji, w istocie nie ma nawet możliwości, aby doświadczyć zdolności dziecka do samodzielnego tworzenia wiedzy, z samego tylko powodu zakładania niezdolności dziecka do autonomicznego myślenia i działania. Jeśli bowiem w przyjmowanych przez nauczyciela definicjach ucznia nie ma miejsca na przejawy kompetentności, to w kreowanych przez niego sytuacjach edukacyjnych nigdy tych kompetencji nie zobaczy. Działania dydaktyczne nauczyciela będą w tej sytuacji oparte na przekonaniu o konieczności „napełniania”, „tuczenia” dziecka wiedzą, czy naprowadzania na właściwą interpretację różnych fragmentów rzeczywistości. Z kolei **brak stworzenia dzieciom możliwości do samodzielnego konstruowania wiedzy spowoduje, że nie będą mogły one przejawiać swoich możliwości w tym zakresie, a nauczyciel zamknie sobie szansę na kontakt z dziećmi aktywnością i kreatywnością.** Wszystko to może tylko wzmocnić przekonanie o dziecięcej niezdolności do aktywnego udziału w procesie kształcenia. Jednak warto pamiętać, że to do dyrektorów, pedagogów i nauczycieli należy decyzja, za kogo uznają ucznia i jaką perspektywę potraktują jako obowiązującą (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 97).

Dlaczego zatem nie przyjąć, że uczniowie potrafią być skuteczni, skupieni, kompetentni i odpowiedzialni? Dlaczego nie kierować się założeniem, że każdy uczeń dysponuje potrzebą działania, kreowania i bycia w pełni obecnym w rzeczywistości, w której funkcjonuje? Co więcej, dysponujemy coraz szerszymi dowodami, że tak właśnie jest, że każdy z nas (bez wyjątku!) jest predestynowany do aktywnego i kreatywnego działania w swoim środowisku. Potwierdzają to też wyniki ostatnich badań z zakresu neuronauki (Ryan, Di Domenico 2016: 349–369), gdzie przyjęto założenie, że w motywacji wewnętrznej – jako złożonym zjawisku poznawczym, afektywnym i behawioralnym – pośredniczą liczne struktury i procesy neuronowe. Badania wskazują na kluczowe znaczenie dopaminy – neuroprzekaźnika,

który działając przez receptory w układzie limbicznym jest odpowiedzialny za procesy emocjonalne oraz wyższe czynności psychiczne. Wewnętrzna motywacja u ludzi jest zatem traktowana jako rozwinięcie działań eksploracyjnych podlegających systemowi poszukiwania, który występuje u wszystkich ssaków, a dopamina ma kluczowe znaczenie dla neurochemii tego układu (Panksepp, Biven 2012). Dopomina bywa określona jako cząsteczka szczęścia i motywacji, gdyż pojawia się w mózgu nie tylko wtedy, gdy doświadczamy przyjemności, ale także wtedy, gdy skupiamy uwagę na nowym bodźcu i uczymy się. Pomaga nam wówczas wykonać czynność, której nie kojarzymy jednoznacznie z przyjemnością, jednak doprowadzenie jej do końca gwarantuje nam dobre samopoczucie i będzie dla nas korzystne.

Aby uczniowie mogli osiągać mistrzostwo, musimy zatem nie tylko postrzegać ich w odpowiedni sposób, ale także zachęcać do wysiłku i niepoddawania się oraz wspólnie z nimi angażować się w twórcze projekty. Pink w swojej książce (2012: 132) odwołuje się do myśli Carol Dweck, która stwierdziła, że: *Wysiłek to jedna z tych rzeczy, które nadają życiu sens*. Ważne jest zatem, aby uczniowie potrafili pracować nad różnymi zadaniami, także w te dni, kiedy nie mają ochoty zajmować się tym, co ich fascynuje. Tutaj otwiera się przestrzeń do zademonstrowania kunsztu pedagogicznego przez nauczyciela, którego rolą jest wdrażanie uczniów do systematycznej pracy, organizowanie sytuacji sprzyjających podejmowaniu aktywności przez uczących się, a także wprowadzanie do zajęć elementów zaskoczenia, aby stale zadziwiać oraz pobudzać ciekawość i chęć do próbowania nowych rzeczy u uczniów.

2.3. Ocenianie postępów a poczucie celu i sensu u uczniów

W naszej naturze leży poszukiwanie celu. [...] Nauka pokazuje, że sekretem prowadzącym do wysokich wyników nie jest popęd biologiczny, ani ten związany z nagrodami i karami, tylko trzeci popęd – głęboko tkwiące w nas pragnienie, aby kierować naszym własnym życiem, by rozwijać i poszerzać nasze umiejętności, by prowadzić życie celowe (Pink 2012: 151). Warto nadmienić, że liczne metaanalizy i badania terenowe wskazują na wewnętrzną motywację jako prawdopodobnie

najważniejszą formę motywacji w osiągnięciach szkolnych (porównaj na przykład: Taylor i wsp. 2014, Froiland, Worrell 2016). To nie motywacja 1:0 czy 2:0 wysoko koreluje z uzyskiwanymi efektami kształcenia, ale właśnie motywacja 3:0. Jak zatem operacjonalizować cele zgodnie z koncepcją motywacyjną 3:0? Jak informować uczniów o celach do osiągnięcia, aby pobudzać ich wewnętrzną motywację? Jak oceniać postępy uczniów, aby zachęcać ich do dalszej pracy?

Pink zwraca uwagę, że czasami zarówno my, jak i nasi uczniowie musimy wykonywać zadania o charakterze rutynowym. Jest to taki rodzaj zadań, które da się zredukować do zestawu instrukcji. W takim przypadku kierowanie oraz zewnętrzne nagrody są istotne. W pozostałych przypadkach, kiedy zadanie jest interesujące, pozwala na poszukiwanie rozwiązania i nie ogranicza się do zbioru instrukcji, warto polegać na samoukierunkowaniu (Pink 2012: 40). Dobrze jest zatem pozwolić, aby uczniowie mogli poddać refleksji:

- czy to, czym się zajmują, jest istotne i z jakiego punktu widzenia,
- jakie osobiste znaczenie ma dla nich dana aktywność, czego się dzięki niej mogą dowiedzieć, czego nauczyć,
- gdzie będą mogli tę wiedzę wykorzystać?

Aby uczniowie mogli doświadczyć stanu przepływu (*flow*), cel powinien być:

- konkretny,
- stanowiący wyzwanie – nie za łatwy do osiągnięcia,
- ale jednocześnie możliwy do osiągnięcia – nie za trudny,
- dający możliwość natychmiastowego zweryfikowania jego osiągnięcia.

Istotne jest także to, aby przyjęte cele w dużej mierze były dla uczniów ważne, czyli wiązały się z tym, czego faktycznie chcą się nauczyć, co chcą umieć, czy potrafić powiedzieć/wykonać.

Codziennością pracy nauczyciela jest planowanie pracy dydaktycznej, operacjonalizowanie celów kształcenia oraz ocenianie postępów uczniów, a także planowanie efektywnych strategii wspomagania procesu uczenia się, szczególnie w sytuacjach pojawiających się trudności (DuFour, Marzano 2017: 171–191). Operacjonalizacja to przechodzenie od celu ogólnego do zestawu celów

szczegółowych. Proces ten polega na przekształcaniu celów z postaci ogólnej, zwięzłej, sugestywnej, ale mało konkretnej, na postać operacyjną, czyli czynnościową, umożliwiającą zaobserwowanie określonego wyniku. Cele operacyjne formułujemy przy wykorzystaniu tzw. czasowników operacyjnych (*wskazać, powtórzyć, nazwać, przedstawić się, opowiedzieć, scharakteryzować* itd.), które wskazują na konkretne czynności, wykonywane przez uczniów. Istotą celu operacyjnego jest to, że jego osiągnięcie można zaobserwować. Chodzi więc o to, aby mieć jasną wizję:

- do czego zmierzamy,
- na czym nam zależy,
- jakie sprawności uczniowie mają prezentować i w jakim czasie mają je zdobyć.

Dobrym rozwiązaniem są tablice zadań – czyli wizualne przedstawienie celu oraz zakresu określonego ćwiczenia/zadania. Warto zachęcić ucznia do podjęcia refleksji (DuFour, Marzano 2017: 159):

- jaki jest cel tego, co mam zrobić?,
- czego się nauczę dzięki temu ćwiczeniu/zadaniu?,
- co już wiem?,
- jak mam zacząć? co jest dla mnie łatwe do wykonania, a co mnie niepokoi?,
- ile czasu mi to zajmie?,
- skąd będę wiedziała(a), że to, co robię, robię dobrze?,
- jak sprawdzę sam(a) siebie?

Na tego typu namysł często brakuje czasu na lekcji, ale może być to ciekawa alternatywa dla pracy domowej. Wymierną korzyścią będzie to, że uczniowie chętniej zaangażują się w zadania, które mają dla nich sens i o których wiedzą, że służą osiągnięciu określonych umiejętności.

Wracając do prowokacyjnego pytania, czy uczniowie potrzebują... „rodzynek” do podejmowania wyzwań edukacyjnych, warto nadmienić, że sam akt testowania wiedzy oraz wystawienia stopni służy segregacji uczniów na lepszych i gorszych. Często ocena szkolna motywuje tych uczniów, którzy i tak mają wysokie osiągnięcia. Reszta chce po prostu coś „zdać” czy „zaliczyć”. **Paradoks polega na tym, że stopnie z reguły stymulują tych uczniów, którzy najmniej tego potrzebują, ponieważ już i**

tak odnoszą sukcesy. Natomiast tych, którzy najbardziej potrzebują zachęty oraz mobilizacji – ponieważ doznają porażek – stopnie odstraszają i zniechęcają, a sam proces oceniania bywa na tyle przerażający czy przykry, że wiąże się z ogromnym stresem i napięciem. Jaka jest więc alternatywa dla tradycyjnych ocen szkolnych? Jest nią idea oceniania kształtującego. W ocenianiu kształtującym nauczyciel może zrezygnować ze stopni oraz stresu, który towarzyszy ich wystawianiu. Zwracają na to uwagę także DuFour oraz Marzano, pisząc o dyskretnym ocenianiu (2011: 130). Podkreślają oni, że nauczyciel może niejako „wylapywać” nowe umiejętności ucznia i posługiwanie się przez niego wiedzą w naturalnych sytuacjach, kiedy pracuje on nad interesującym go projektem.

Według Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD, 2015) ocenianie kształtujące to częste, interaktywne ewaluowanie postępów ucznia i uzyskanego przez niego zrozumienia materiału. Cały proces oceniania służy temu, aby określić, w jaki sposób uczeń ma się dalej uczyć i jak najlepiej go wspierać w przyswajaniu wiedzy oraz umiejętności. Ocenianie kształtujące traktowane jest więc jako konkretne działanie nauczyciela oraz uczniów, nastawione na pozyskiwanie w trakcie kształcenia informacji, które pozwalają rozpoznać, jak przebiega uczenie się i czy zmierza ono we właściwym kierunku. Wszystko to służy temu, aby nauczyciel mógł dostosować bieżące sposoby pracy do potrzeb uczniów, a oni sami mogli dobrać – przy wsparciu nauczyciela – właściwe strategie uczenia się tak, aby osiągać coraz lepsze rezultaty (Popham 2008: 6). Kluczowe jest podkreślenie, że ocenianie kształtujące przebiega na bieżąco, w toku procesu kształcenia (porównaj idee *ongoing monitoring of student learning* – DuFour, Marzano 2011: 119–140), a nie na jego zakończenie. Jest to największa różnica względem oceniania sumującego, które odbywa się po zrealizowaniu określonej partii materiału i ma na celu uogólnić poziom opanowania przez ucznia danej wiedzy czy umiejętności i sprowadzić go do oceny szkolnej. Głównym celem oceniania kształtującego nie jest więc „wystawienie stopnia”. Jest nim pogłębiona analiza osiągnięć uczniowskich w szerszym kontekście, tak aby umożliwić jak najpełniejsze uzyskanie przez dzieci założonych rezultatów. Ocenianie kształtujące zmierza ku temu, aby uczeń zyskiwał coraz większą pewność

siebie i zmierzał do – omówionego wyżej – mistrzostwa. Konieczne staje się zatem stymulowanie ucznia do wysokich osiągnięć. Ocenianie kształtujące zmienia więc sposób postrzegania aktu szacowania uczniowskich postępów przez to, że stanowi aktywny element wspierający uczenie się oraz buduje uczniowską motywację. Dzieje się tak dlatego, że ocenianie kształtujące otwiera pole do dyskusji na temat osiągnięć, sposobu, w jaki radzimy sobie z nowymi wyzwaniami, jak podchodzimy do trudności i tym samym nie sprowadza wyników, które uzyskują uczniowie, jedynie do wyrażonej cyfrowo wartości. Jest to o tyle ważne, że ocena ocen nie równa..., a uczniowie w obliczu tego samego zadania mogą przejawiać różne reakcje, a także – pomimo zbliżonych możliwości intelektualnych oraz jednakowych warunków początkowych – osiągać zupełnie odmienne rezultaty. Co więc może pomóc uczniom osiągać mistrzostwo oraz pracować z poczuciem celu i sensu?

W swoim klasycznym artykule Carole Ames (1992) wykazała, że cele mistrzowskie (o wyższym poziomie trudności) wyżej korelowały z osiągnięciami niż cele wytwórcze (o niższym poziomie trudności). Jednakże kolejne badania pokazywały, że wszystko zależy od kontekstu sytuacyjnego i rodzaju zadania. Aby zaradzić pojawiającym się niejasnościom, Elliot i współpracownicy (Elliot, Thrash 2001) opracowali model hierarchiczny motywacji osiągnięć, co doprowadziło do rozwoju bardziej rozbudowanego modelu osiągnięć tzw. 3×2.

	Poziom wykonawczy	Poziom intrapersonalny	Poziom interpersonalny
Wartościowanie pozytywne – nastawione na sukces	Cele zorientowane na zadanie – chcę wykonać to zadanie poprawnie.	Cele zorientowane na samodoskonalenie – chcę to wykonać lepiej niż poprzednio.	Cele zorientowane na rywalizację – chcę to wykonać lepiej niż inni.
Wartościowanie negatywne – nastawione na uniknięcie	Cele zorientowane na unikanie zadań – boję się, że wykonam to	Cele zorientowane na samoobronę – boję się, że wykonam to gorzej niż	Cele zorientowane na unikanie rywalizacji – boję się, że wykonam to gorzej

porażki	nieprawidłowo.	poprzednio.	niż inni.
----------------	-----------------------	--------------------	------------------

Tabela 1. Model osiągnięć 3x2. Opracowano na podstawie: Elliot A., Murayama K., Perkun R. (2011). A 3x2 Achievement Goal Model. *Journal of Educational Psychology*. 103. 632–648.

Jak wynika z powyższego zestawienia, uczniowie mogą przystępować do tego samego zadania z różnym nastawieniem – chcąc osiągnąć pożądaný rezultat, udowodnić sobie własne sprawstwo albo też podjąć rywalizację z innymi. Z różnych względów mogą też unikać wykonywania zadań – obawiając się porażki, oceny społecznej, czy wewnętrznej dewaluacji własnych osiągnięć. Kluczowe pytanie dotyczy tego, od czego zależy, które nastawienie przyjmujemy? **Dlaczego jedni nastawieni są na sukces, a inni na unikanie porażek?** I wreszcie, czy współczesna szkoła i pracujący w niej nauczyciele potrafią wywoływać u swoich uczniów nastawienie na sukces, czy raczej wzmacniają w nich tendencję do unikania porażek?

ROZDZIAŁ III

Nastawienie na rozwój, czyli ścieżka sukcesu

W rozdziale drugim, charakteryzując koncepcję mistrzostwa, pisałam o tym, że – zgodnie z ideami konstruktywistycznymi – przyjęte konstrukcje dzieciństwa i dziecka wytwarzają określone praktyki pedagogiczne, a zatem sposób myślenia o uczniu determinuje to, jakie sytuacje edukacyjne organizuje nauczyciel. Okazuje się, że mechanizm ten ma także zastosowanie, gdy myślimy o naszych własnych kompetencjach i możliwościach – tak więc nasz osobisty sposób postrzegania nas samych i naszego własnego umysłu także jest pewną konstrukcją, którą budujemy na bazie różnych doświadczeń, czyli **określony sposób myślenia o sobie determinuje to, czy i jak podejmujemy nowe wyzwania**. Udowadnia to Carol Dweck w książce pt. *Nowa psychologia sukcesu* (2017), wskazując, że nasza samoocena, umiejętności oraz możliwości zależą od naszego nastawienia. Autorka pokazuje, że ludzi można podzielić na dwie kategorie – nastawionych na rozwój albo nastawionych na trwałość (2017: 10–65).

Osoby nastawione na trwałość nie dopuszczają do siebie zmian, tkwią w lęku przed popełnieniem błędu i bronią się przed sytuacjami, które wiążą się z niepewnością, dlatego łatwo je wyprowadzić z równowagi, podważyć ich wiedzę, a tym samym zniechęcić. **Osoby nastawione na rozwój** wszelkie trudności traktują jak wyzwanie, ciekawą zagadkę, potrafią się dostosować do nowych warunków i trudniej jest je zniechęcić.

Warto w tym miejscu dodać, że D. Pink również w swojej książce proponuje podział na dwa typy zachowań ludzkich – pisze on o **zachowaniu typu X** (od angielskiego słowa: *eXtrinsic* – zewnętrzny), dla którego głównym motywatorem są zewnętrzne nagrody oraz o **zachowaniu typu I** (od angielskiego słowa: *iIntrinsic* – wewnętrzny), dla którego motywacja wiąże się z poczuciem wolności, uczuciem przepływu oraz kreatywnością.

Nastawienie na rozwój oraz zachowania typu I niewątpliwie pomagają nie tylko w szkole, ale tak naprawdę w każdym aspekcie naszego życia sprzyjają lepszemu samopoczuciu fizycznemu oraz psychicznemu. Tylko jak sprawić, aby przyjąć właśnie tę perspektywę? Dobra wiadomość jest taka, że zarówno nastawienie na rozwój, jak i zachowania typu I nie są wrodzone! Mają one charakter nabyty, a więc możemy je wyćwiczyć, na początek zmieniając określone nawyki. Na pewno potrzeba nieco wysiłku oraz czasu, żeby rozprawić się ze swoim własnym postrzeganiem siebie i otaczającego nas świata, ale warto pamiętać, że **nauczyciele mogą pomóc uczniom w przyjmowaniu właściwego nastawienia poprzez tworzenie warunków do zaistnienia zachowań typu I**. Poniżej kilka wskazówek, co mogą zrobić nauczyciele.

1. Zadając prace domowe, postaraj się, aby zadanie propagowało mistrzostwo, podsuwaj nowatorskie tematy, pozwól uczniom na dokonanie refleksji nad celem i sensem zadanego ćwiczenia (porównaj pytania do przemyślenia umieszczone w rozdziale 2 punkt 2.3), pozostaw wolność wyboru co do formy wykonania zadania.
2. Spróbuj wdrożyć do praktyki edukacyjnej metodę projektu.
3. Od czasu do czasu zastosuj ocenianie kształtujące. Możesz wypróbować poniższe rozwiązania:
 - a. **Karta ocen „zrób to sam”** (Pink 2012: 182) – na początku semestru poproś uczniów, aby zrobili listę swoich najważniejszych celów związanych z uczeniem się, a na koniec semestru poproś o sporządzenie samooceny z zaznaczeniem, co się udało, a co nie i dlaczego,
 - b. **Skale umiejętności** (DuFour, Marzano 2011: 114–117) – aby stosować skale umiejętności, należy zoperacjonalizować cele kształcenia na czterech poziomach trudności – czyli w obrębie konkretnej partii materiału, czy przy kształtowaniu u uczniów danej umiejętności należy wyłonić cele o:
 - najniższym poziomie trudności (np. związane jedynie z zapamiętaniem wiadomości),

- średnim poziomie trudności (np. związane ze zrozumieniem wiadomości),
- wyższym poziomie trudności (np. związane ze stosowaniem wiadomości w sytuacjach ćwiczeniowych),
- najwyższym poziomie trudności (np. związane z samodzielnym stosowaniem wiadomości w zmiennych warunkach).

Praca na czterech poziomach trudności pomaga rozpoznać, jak w danym momencie przedstawia się poziom opanowania określonego materiału przez uczniów. Przy pracy z wykorzystaniem poziomów trudności można zaobserwować, którzy uczniowie w trakcie zajęć osiągają cele jedynie z najniższego poziomu, którzy realizują cele o najwyższym stopniu złożoności, a którzy plasują się po środku. Rozkład wiedzy i umiejętności w klasie szkolnej z reguły pokrywa się z krzywą Gaussa (czyli z tzw. krzywą dzwonową). W każdej klasie będą więc zawsze: (1) uczniowie, którzy – aby poradzić sobie z danym materiałem – potrzebują wsparcia oraz dodatkowych ćwiczeń oraz (2) uczniowie, którzy dany materiał opanowują szybko i z łatwością i których warto zaangażować w dodatkowy rodzaj aktywności, aby się nie nudzili. Zawodne może okazać się założenie, że jeżeli uczeń świetnie poradził sobie z pewnym materiałem, tak samo rewelacyjnie poradzi sobie z kolejnym obszarem tematycznym. Ocenianie kształtujące umożliwia realny ogląd postępów uczniów, bez przyjmowania różnych przedzałożeń, co do tego, jak dany uczeń poradzi sobie z określonym materiałem. Zaplanowanie aktywności na czterech poziomach trudności pozwala na bieżąco pozycjonować uczniów w zakresie ich faktycznych dokonań.

- c. **Umiejętne chwalenie** (Dweck 2017: 82-89) – czyli nie etykietowanie uczniów, nie stosowanie określeń „dobry uczeń”, „piątkowy uczeń”, ale docenianie uczniowskiego wysiłku, zaangażowania oraz systematyczności i pracy. Warto, aby uczniowie rozumieli, dlaczego dane zadanie wykonali dobrze – jakie czynniki się na to złożyły, o czym

mogą pamiętać, dalej się ucząc, jak mogą wspomóc własny sposób uczenia się. Podstawą do formułowania oceny opisowej przez nauczyciela może być więc także mój autorski pomysł – Trzy Dobre Rzeczy, który opracowałam na podstawie koncepcji pozytywnej edukacji Martina Seligmana (2011, s. 115–140). W podobny sposób uczniowie mogą też dokonywać samooceny własnych postępów – nie tylko wskazując, co im się udało i w czym są dobrzy, lecz także uzasadniając, dlaczego tak jest i co im pomaga w osiągnięciu rezultatów.

TRZY DOBRE RZECZY	
1.	Co dobrego? – nazwij trzy sukcesy ucznia!
2.	Co spowodowało, że uczniowi udały się te dobre rzeczy? – odwołujemy się do zaangażowania ucznia, jego motywacji, wysiłku, jakości pracy, wykonywania określonych ćwiczeń itp.
3.	Co to oznacza dla ucznia? – wskazujemy co uczeń potrafi, kiedy może tę wiedzę, czy daną umiejętność wykorzystać, jak mu się to przyda w życiu pozaszkolnym.
4.	Co może zrobić uczeń, żeby powtarzało się to częściej? – formułujemy zalecenia do dalszej pracy, odwołując się do zasobów ucznia oraz wskazując ewentualnie, na co warto zwrócić uwagę w przyszłości, co poprawić, co zmienić.

Tabela 2. Trzy dobre rzeczy – technika oceniania kształtującego. Opracowanie własne.

Stosując te oraz inne techniki, wspieramy uczniów w systematycznej pracy oraz w podejmowaniu refleksji na temat własnego procesu uczenia się. Jednakże aby nauczyciele mogli prowadzić dzieci ścieżką nastawienia na rozwój, sami muszą nią kroczyć, a cała szkoła powinna ich w tym wspierać.

Rozdział IV

Szkoła jako społeczność otwarta

Nastawienie na rozwój oraz nastawienie na trwałość charakteryzuje nie tylko nastawienie poszczególnych osób, lecz także całych systemów szkolnych, a nawet społeczeństw. Wystarczy tu przywołać podział Henriego Bergsona (2007) na społeczności otwarte i zamknięte.

Spółeczeństwo zamknięte nastawione jest na kształtowanie „ja społecznego” i wybiera do tego takie rozwiązania, które opierają się na **posłuszeństwie oraz obowiązku**. Bergson podkreśla, że dorośli (rodzice, nauczyciele, osoby sprawujące władzę) wymagają od dzieci podporządkowania i nauczają je jednorodnych zachowań. Określone postawy, dobre z punktu widzenia grupy społecznej, są wzmacniane przez ich nagradzanie (czyli przez system motywacyjny 2:0). Stanem optymalnym dla społeczności zamkniętej jest wewnętrznie zharmonizowana grupa, której członkowie wypełniają narzucone role społeczne i związane z nimi obowiązki w sposób automatyczny i niejako niezmienny. Wspólnota zamknięta wszelkie odstępstwa od powszechnie uznanego porządku traktuje jako wrogi. W takim społeczeństwie następuje przesadne rozbudowanie regulacji prawnych, nakazów czy zakazów w celach zapewnienia bezpieczeństwa i utrzymania *status quo*. Społeczności zamknięte rozwijają się, niejako „idąc do przodu plecami”. W edukacji wiele rozwiązań cechuje wówczas pozorny rozwój. Pomimo modyfikacji określonych sposobów pracy czy nawet wprowadzenia nowych elementów do praktyki pedagogicznej i tak ostatecznie chodzi o podtrzymanie istniejącego porządku oraz niedokonywanie zmian w strukturze, w jakiej dotychczas funkcjonowała dana społeczność. Nikt nie czuje potrzeby (a może nie ma odwagi), aby zakwestionować dotychczasowy porządek i świadomie dokonywać zmian. Zamiast aktywności innowacyjnej nastawionej na realne przeobrażanie się szkoły dokonuje się retuszy w planach nauczania czy w rozkładach materiału, planując incydentalne aktywności opatrzone nośnymi hasłami.

Spółeczeństwo otwarte w wizji Bergsona jest wspólnotą ludzi złączonych więzią uniwersalnych wartości bez sztywnego kształtu. Istotne stają się rozwiązania nastawione na zmiany w relacjach i budowanie klimatu społecznego zorientowanego na rozwój jednostek. Podstawą takiego społeczeństwa jest humanizacja relacji międzyludzkich oraz uznanie indywidualności jednostek. Każda jednostka ma prawo do posiadania własnych przekonań i niezależnych wyborów, docenia się także różnorodność. Społeczności otwarte mają odwagę do podejmowania zmian, eksperymentowania, próbowania różnych rozwiązań. Co więcej, w społeczności otwartej pozwala się na krytyczną ocenę podejmowanych działań.

Podobne stanowisko prezentuje Michael Fullan – światowy autorytet w zakresie reform edukacyjnych. W 2017 roku opublikował książkę pt. *Deep Learning. Engage the World Change the Word*, w której opisuje koncepcję tzw. głębokiego uczenia się, a także podejmuje kwestię wywoływania złożonych zmian w całym systemie edukacyjnym. Fullan, omawiając problem przeobrażania systemów szkolnych, pisze, że często strategie reform oświatowych w dużej mierze ignorują zalecenia dla praktyki, które są skutkiem badań naukowych. Dyrektorzy są proszeni o poprawianie efektów uczenia się uczniów poprzez wdrażanie obowiązkowych reform, które stale okazują się nieskuteczne w podnoszeniu uzyskiwanych wyników. Obecny nacisk na stosowanie intensywniejszego nadzoru pracy nauczycieli w celu poprawy wyników pracy szkoły ilustruje – zdaniem autora – ten paradoks. Czy faktycznie rygorystyczny proces nadzoru pracy nauczycieli przekłada się na rozwój zawodowy nauczyciela oraz osiągnięcia jego uczniów? Na pierwszy rzut oka wydaje się, że to podejście do ulepszania pracy szkół ma sens. W końcu badania mówią, że jakość pracy nauczyciela jest jednym z najważniejszych czynników w procesie uczenia się. Dlaczego więc nie uczynić nadzoru nad pracą nauczycieli motorem zmian w szkole? Dlaczego nie wymagać od dyrektorów, aby spędzali więcej czasu w salach lekcyjnych, nadzorując i oceniając nauczycieli, aby ci osiągalni lepsze wyniki, co przełoży się na rezultaty uzyskiwane przez uczniów? Zdaniem Fullana założenie, że częstsza i intensywniejsza ocena nauczycieli przez dyrektorów doprowadzi do poprawy pracy szkoły i przełoży

się na wyższe osiągnięcia uczniów jest prawdziwe tylko wtedy, gdy spełnione zostaną dwa warunki:

1. Nauczyciele dokładnie wiedzą, jak poprawić proces nauczania, aby był skuteczny i odpowiednio zmotywowani zastosują właściwe praktyki.
2. Dyrektorzy dysponują czasem oraz wystarczającą wiedzą, aby realnie poprawić praktykę każdego nauczyciela, udzielając mu wskazówek po obserwacji jego zajęć.

M. Fullan podkreśla, że **nie dysponujemy żadnymi rzetelnymi badaniami, które potwierdzałyby założenie, że nauczyciele decydują się na używanie nieskutecznych strategii nauczania i powstrzymują się przed wykorzystaniem optymalnych metod i technik, dopóki nie otrzymają większych zachęt finansowych**. Większość nauczycieli pracuje tak dobrze, jak potrafi, i stosuje znane metody w najlepszej wierze. Założenie, że większa liczba przysłowiowych „marchewek” poprawi zakres wiedzy i kompetencji nauczyciela jest więc błędne.

Co się zaś tyczy „ostrzejszych kijów”, których użyć może dyrektor, aby... zmotywować swoich pracowników, to jak wskazuje M. Fullan, już w 1986 roku William Edwards Deming argumentował, że przywódcy muszą „wypędzać strach” ze swoich organizacji, ponieważ **pracownicy zarządzani przez strach czy groźbę określonych sankcji są wydajni, ale bardzo krótko, zaczynają ze sobą rywalizować i konkurować zamiast współpracować, co stanowi ogromną barierę w ich doskonaleniu**.

Pozostaje zatem do rozstrzygnięcia kwestia, czy dyrektorzy mają czas i wiedzę, aby poprawić uczenie się uczniów poprzez obserwacje działań nauczyciela w klasie? Czy to faktycznie najlepszy sposób na ulepszenie szkoły? Fullan uważa, że pierwszą przeszkodą jest brak czasu, ale także fakt, że trudno wymagać, aby dyrektor – posiadający określone wykształcenie na przykład w obszarze geografii – udzielał merytorycznych wskazówek nauczycielowi, który prowadzi zajęcia z języka niemieckiego. Z reguły więc przekazać można pewne ogólne spostrzeżenia na temat procesu kształcenia, organizacji sytuacji zadaniowych, skutecznych strategii

zadawania pytań, czy angażowania uczniów we wspólne działania oraz zarządzania klasą. Fullan podkreśla, że **obserwacje zajęć prowadzone bezpośrednio w klasie mogą być w pewnym stopniu znaczące, ale dyrektorzy nie powinni wykorzystywać ich jako kluczowej strategii ulepszania swoich szkół**. Być może intensywny nadzór nad procesem nauczaniem byłby skuteczną strategią poprawy uczenia się uczniów – jeśli dobre nauczanie mogłoby zostać zredukowane do jednego szablonu, rubryki lub listy kontrolnej dostosowanej do założeń programowych. Jednak **nie ma czegoś takiego jak uniwersalnie skuteczna strategia nauczania**. Skuteczność danej strategii można określić tylko na podstawie dowodów jej wpływu na uczenie się danej grupy uczniów (DuFour, Marzano 2011). Podejście oparte na odhaczaniu pewnych wartości na liście aktywności podejmowanych przez nauczyciela nie zwiększa jego wiedzy pedagogicznej, a nawet jak zauważa Marzano (2009: 37), jest to sprzeczne z prawdziwą refleksyjną praktyką... [i] jest głęboko antyprofesjonalne.

Jeśli zatem dyrektorzy chcą realnie poprawić wyniki uczniów w swojej szkole, zamiast poświęcać czas na indywidualne inspekcje procesu nauczania i kontrolować każdego nauczyciela z osobna, powinni skupić uwagę na zbiorowej analizie dowodów dotyczących uczenia się uczniów. Oczywiście nauczanie i uczenie się nie są od siebie oddzielone. Kluczem do udoskonalenia procesu uczenia się ucznia jest zapewnienie lepszego nauczania w większej liczbie klas. **Najpotężniejszą strategią poprawy zarówno nauczania, jak i uczenia się jest – zdaniem Fullana – umiejętność tworzenia kultury współpracy i zbiorowej odpowiedzialności profesjonalnej społeczności uczącej się.**

4.1. Wspólnota profesjonalistów

Jakie są zatem cechy profesjonalnej społeczności uczącej się? Na podstawie analizy literatury przedmiotu można wskazać dwie kluczowe cechy, które charakteryzują dobry zespół nauczycielski:

1. Nauczyciele potrafią wziąć zbiorową odpowiedzialność za uczenie się, a także wspólnie pomagać uczniom osiągać coraz wyższe poziomy tak, aby

w przyszłości mogli realizować swoje plany osobiste, a także zawodowe (Louis, Wahlstrom 2011).

2. Nauczyciele dzielą się praktykami dydaktycznymi, pomysłami, angażują się w krytyczne rozmowy na temat doskonalenia procesu nauczania i nie boją się eksperymentować (Bryk, Sebring, Allensworth, Luppescu, Easton 2010).

Badania dowodzą, że nie wystarczy zapewniać nauczycielom czas na rozmowy. Ten czas musi być też właściwie wykorzystany (Saunders, Woldenberg, Gallimore 2009). W tradycyjnych szkołach pytanie o to, kto zdecyduje, co stanowi właściwą pracę, staje się kwestią władzy: czy to dyrektor, czy zespół nauczycielski będzie miał władzę decydowania o tym, co będzie dyskutowane na spotkaniach? Jednak w profesjonalnej społeczności uczącej się dyrektorzy i nauczyciele wspólnie angażują się w zbiorowe ustalenia, aby podjąć decyzję o tym, co powinno być przedyskutowane czy wykonane, aby uczniowie mieli z tego, jak najwięcej korzyści.

4.2. Pięć kroków skutecznego dyrektora

Aby rozwijać kulturę szkolną, w której aktywnie działa wspólnota profesjonalistów, Richard DuFour oraz Mike Mattos (2013) zachęcają dyrektorów do przyjęcia procedury „Pięciu kroków”.

1. Przyjmij założenie, że podstawowym celem szkoły jest zapewnienie wszystkim uczniom możliwości uczenia się na wysokim poziomie i zastanów się wspólnie ze swoim personelem, czy wszystkie funkcjonujące w danym systemie oświatowym praktyki, programy nauczania oraz narzucone bądź przyjęte procedury są zgodne z tym celem. Jeśli nie, zastanówcie się, co możecie zrobić, co zmienić, jakie nowatorskie działania wprowadzić, aby wspierać proces uczenia się uczniów.
2. Zorganizuj kilka podzespołów, które zajmują się jedną znaczącą kwestią w obrębie danego obszaru edukacyjnego (np. zespół nauczycieli matematyki); celem pracy zespołów powinien być namysł nad tym, jak wspierać uczniów w procesie uczenia się.

3. Zaangażuj cały zespół nauczycielski w przeanalizowanie przyjętego do realizacji programu nauczania, zachęć do refleksji nad realizowanymi celami kształcenia i wspólnego namysłu, czy cele są użyteczne i osiągalne dla poszczególnych uczniów. Postaraj się wdrożyć nauczycieli do stosowania oceniania kształtującego – zorganizuj odpowiednie szkolenia albo samodzielnie przeszkól zespół.
4. Wykorzystaj dowody z uczniowskiego uczenia się, aby zidentyfikować:
 - a. którzy uczniowie potrzebują dodatkowego czasu i wsparcia, aby osiągnąć założone cele kształcenia,
 - b. którzy uczniowie potrzebują urozmaicenia i poszerzenia swojej wiedzy, ponieważ są już bardzo biegli w celach, które reszta klasy dopiero ma osiągnąć,
 - c. którzy nauczyciele najskuteczniej pomagają uczniom osiągnąć wysoki poziom → zachęć ich do podzielenia się swoimi praktykami z resztą zespołu,
 - d. którzy nauczyciele przejawiają trudności we wspieraniu uczniów w osiąganiu odpowiednich rezultatów, czy zdradzają cechy wypalenia zawodowego → pomyśl, jak członkowie zespołu mogą pomóc im w rozwiązaniu pojawiających się problemów,
 - e. jakich umiejętności, czy sprawności brakuje nauczycielom, aby mogli efektywniej wspierać uczniów oraz motywować ich → zaprojektuj program szkoleń czy warsztatów, które pomogą im rozszerzyć ich warsztat metodyczny.
5. Stwórz wraz z zespołem skoordynowany plan interwencji, który zapewni uczniom, przejawiającym trudności, odpowiednie wsparcie; upewnij się, że przyjęty plan jest nie tylko zgodny z dyrektywami, lecz także wymiennie diagnostyczny, precyzyjny i co najważniejsze, że gwarantuje systematyczne wsparcie, a nie tylko doraźną pomoc.

DuFour i Mattos podkreślają – na bazie własnych doświadczeń w roli dyrektorów szkoły – że praca z całym zespołem nauczycielskim oraz umożliwienie im wymiany doświadczeń w podzespołach jest dużo skuteczniejszym rozwiązaniem niż prowadzenie hospitacji zajęć. Autorzy podkreślają, że aby poprawiać pracę szkół, dyrektor nie powinien stawiać sobie pytania: Jak mogę lepiej monitorować proces nauczania (czyli kontrolować pracę nauczycieli)? Powinien zarówno sobie, jak i swoim pracownikom stawiać pytanie: Jak możemy wspólnie wykonać lepszą pracę polegającą na monitorowaniu i usprawnianiu uczenia się naszych uczniów?

Podsumowanie

Jak zmieniać szkołę? – stare pytanie, nowe odpowiedzi

W Raporcie pt. *Edukacja: jest w niej ukryty skarb (Learning: the Treasure Within)* opracowanym w 1996 roku dla Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku przez Jacques'a Delorsa zwrócono uwagę na to, że 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 środowisko; wykazywać inicjatywę i aktywnie zmieniać otaczającą rzeczywistość,
- uczyć się, aby żyć wspólnie, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej,
- uczyć się, aby być (dążenie, które jest pokrewne trzem poprzednim).

Jak widać, nauczanie nie może koncentrować się jedynie na przekazywaniu określonej wiedzy, konieczne jest rozwijanie i wzmacnianie także innych uczniowskich kompetencji. Po ponad dwudziestu latach nie zaszliśmy jednak daleko w wizji reformowania systemów szkolnych oraz dostosowywania ich do potrzeb współczesnego świata. M. Fullan, C. Rolheiser, B. Mascall oraz K. Edg w artykule pt. *Accomplishing Large Scale Reform: A Tri-Level Proposition* postulują, że potrzebne jest radykalne odejście od wprowadzania innowacji do systemów szkolnych, co często pozoruje zmiany. To, czego potrzebuje szkoła, to całościowej, innowacyjnej koncepcji pracy, a nie tylko wyspowo wdrażanych rozwiązań, opatrzonych etykietką nowatorstwa. Zdaniem autorów, aby zrealizować wielkoskalową reformę, konieczne jest stworzenie systemu skoordynowanego na trzech poziomach – szkoły, okręgu oraz państwa. Jednocześnie autorzy podkreślają, że nie można oczekiwać, że przeobrażanie modelu szkoły tradycyjnej odbędzie się linearnie – w równomierny sposób. Tak złożone zmiany cechuje skokowy rytm i różna intensywność. Istotne jest, aby

niezależnie od poziomu robić to, co możliwe, aby poprawiać funkcjonowanie systemów szkolnych – nie warto czekać na zmiany z trzeciego poziomu (ogólnokrajowe), skoro pewne rzeczy można zrobić już teraz na pierwszym poziomie (szkolnym). Warto jednakże pamiętać, że aby zmiany mogły być skuteczne, muszą być upowszechnianie, legitymizowane i widoczne na wszystkich trzech poziomach.

Jeśli myślimy o poziomie szkoły, to jej potencjał można – zdaniem autorów – zdefiniować, uwzględniając siedem wymiarów, z czego część pochodzi z pracy pt. *Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools* (Newmann, King, Youngs 2000). Są to:

1. Wiedza, umiejętności oraz cechy osobowościowe nauczycieli.
2. Wspólnotowość (wspólnota profesjonalistów), umiejętności pracy w zespole nauczycielskim.
3. Spójność programowa.
4. Zasoby techniczne i materialne.
5. Współpraca ze środowiskiem lokalnym oraz rodzicami.
6. Umiejętność oceniania uczniowskich postępów (w tym stosowania oceniania kształtującego).
7. Umiejętności przywódcze dyrektora.

Kluczowa jest w tym wszystkim rola dyrektora, który musi zadbać o to, aby wszystkie te elementy mogły być ustawicznie doskonałe. Co może zatem zrobić dyrektor, aby aktywnie przeobrażać szkołę i kierować ją na nowatorskie ścieżki? Na zakończenie kilka zaleceń, o których pisze Fullan z zespołem:

1. Dyrektor powinien zaplanować plan szkolenia swoich pracowników ze szczególnym zwróceniem uwagi na zagadnienia metodyczne oraz kwestie oceniania kształtującego.
2. Dyrektor powinien zadbać o rozwój całej organizacji i wzmacnianie potencjału grupy, którą tworzą nauczyciele. Istotne są zatem aspekty społeczne oraz relacyjne i dbanie o rozwój umiejętności współpracy w zespole. Należy podkreślić, że rozwój zawodowy nauczyciela często ogranicza się do

poszerzania jego umiejętności jako jednostki. Jest to istotne, ale niewystarczające.

3. Warto zachęcić całe grono pedagogiczne do krytycznej refleksji nad zaleceniami programowo-organizacyjnymi tak, aby wypracować spójny model programowy w szkole. Tworzy to poczucie sensu u nauczycieli, którzy mogą modyfikować treści programowe, a nie tylko je biernie realizować z uczniami.
4. Aby zespół nauczycielski mógł sprawnie pracować, ważne są także infrastruktura, wyposażenie sal dydaktycznych oraz możliwość korzystania z różnorodnych środków kształcenia. Konieczne jest zatem pozyskiwanie środków finansowych czy dóbr materialnych, aby doposażyć bazę dydaktyczną szkoły.
5. Szkoła powinna także być widoczna w społeczności lokalnej i korzystać ze wsparcia rodziców. Należy zadbać więc o właściwą współpracę zarówno z rodzicami, jak i z całym otoczeniem szkoły.

Literatura cytowana

Wykorzystane w przeglądzie literatury książki oraz artykuły na temat motywacji, przywództwa w szkole oraz przeobrażania modelu szkoły tradycyjnej

Ames, C. (1992). *Classrooms: Goals, structures, and student motivation*. „Journal of Educational Psychology”, 84(3), 261–271.

Bryk, A., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S., Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.

Deci E. L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. „Journal of Personality and Social Psychology”, 18, 105–155.

Deci E. L., Koestner R., Ryan R. M. (1999). *A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation*. „Psychological Bulletin”, 125, 627–668.

DuFour R., Marzano R. (2011). *Leaders of learning. How District, School and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Solution Tree Press.

DuFour R., Mattos M. (2013). *How Do Principals Really Improve Schools?*, The Principalship, vol. 70, number 7, 34–40.

Dweck C. (2017) *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa: Muza.

Elliot A., Murayama K., Perkin R. (2011). *A 3x2 Achievement Goal Model*. „Journal of Educational Psychology”, 103, 632–648.

Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2001). *Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation*. „Educational Psychology Review”, 13(2), 139–156.

Froiland J. M., Worrell F. C. (2016). *Intrinsic motivation, learning goals, engagement, and achievement in a diverse high school*. „The Journal of School Psychology”, 53, 321–336.

Fullan M. (2001) *The new meaning of educational change*. New York: Teacher College Press.

Fullan M., Quinn J., McEachen J. (2018). *Deep Learning. Engage the World Change the World*. California: Sage Publications Ltd.

Fullan M., Rolheiser C., Mascall B., Edge K. (2004). Accomplishing Large Scale reform: A Tri-Level Proposition. [w:] Hernandez F., Goodson I.F. (eds) *Social Geographies of Educational Change*. Dordrecht: Springer (1–13).

Kashdan T. B., Silvia P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge [w:] Lopez S. J. (ed.) *Handbook of positive psychology* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press (367-375).

Louis K., Leithwood K., Wahlstrom K., Anderson, S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. New York: Wallace Foundation.

Marzano, R. (2009). *Setting the record straight on "high-yield" strategies*. „Phi Delta Kappan”, 91(1), 30–37.

Newmann F., King B., Youngs P. (2000). *Professional Development That Addresses School Capacity: Lessons from Urban Elementary Schools*. „American Journal of Education”, Vol. 108, No. 4, 259–299.

OECD (2015). *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms*. Paris.

Pink D. (2012). *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.

Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Reio T. G. Jr., Choi N. (2004). *Novelty seeking in adulthood: Increases accompany decline*. „The Journal of Genetic Psychology”, 165, 119–133.

Ryan R. M., Deci E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York, NY: Guilford Press.

Ryan R. M., Di Domenico S. I. (2016). Distinct motivations and their differentiated mechanisms: reflections on the emerging neuroscience of human motivation. [w:] Kim S., Reeve J., Bong M. (eds) *Advances in Motivation and Achievement: Recent Developments in Neuroscience Research on Human Motivation*. Bingley: Emerald Group Publishing, 349–369.

Taylor G., Jungert T., Mageau G. A., Schattke K., Dedic H., Rosenfield S., et al. (2014). *A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation.* „Contemporary Educational Psychology”, 39, 342–358.

Pozostałe wykorzystane źródła:

Baumann Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie.* Kraków: Znak.

Bergson H. (2007). *Dwa źródła moralności i religii.* Kraków: Homini.

Beyer L. E. (1997). *William Heard Kilpatrick,* Paris: UNESCO, vol. XXVII/no.3.

Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki.* Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Darwin K. (2013). *O powstawaniu gatunków drogą doboru naturalnego.* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Dewey J. (1957). *Jak myślimy?* Warszawa: Książka i Wiedza.

Kilpatrick W. H., (1918). *The Project Method.* „Teachers College Record” 19, 319–334.

Melosik Z., Szkudlarek T. (1998). *Kultura, Tożsamość i Edukacja – migotanie znaczeń,* Kraków: Impuls.

Panksepp J., Biven L. (2012). *The Archaeology of Mind: Neuroevolutionary Origins of Human Emotions (Norton Series on Interpersonal Neurobiology).* Kindle Edition. New York: W. W. Norton and Company.

Seligman M. (2011). *Pełnia życia. Nowe spojrzenie na kwestię szczęścia i dobrego życia.* Poznań: Media Rodzina.

Szczepska-Pustkowska M. (2012). *Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji).* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Tennenbaum S. (1951). *William H. Kilpatrick: Trail Blazer in Education.* New York: Harper&Brothers Publishers.



Fundusze Europejskie

Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



**AKADEMIA
LIDERÓW OŚWIATY**

**SZKOŁY
UCZĄCEJ SIĘ**



**POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI**