

Monika Grochalska

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Wydział Nauk Społecznych*

## **Idea edukacji holistycznej a gotowość na zmiany wśród nauczycieli, biorących udział w projekcie „Umiem się uczyć” – refleksja krytyczna**

**ABSTRAKT:** Celem niniejszego artykułu jest prezentacja projektu „Umiem się uczyć”, realizowanego w latach 2011–2014, w szkołach województwa warmińsko-mazurskiego oraz jego efektów. Projekt miał charakter innowacji edukacyjnej. Udział w nim pozwolił autorce na krytyczny wgląd w zdolności adaptacji nauczycieli szkolnych do zmian rzeczywistości edukacyjnej poprzez stosowanie innowacyjnych metod nauczania dostosowanych do możliwości i potrzeb uczniów. Autorka porusza problem oporu wobec zmian i sposobów jego przezwyciężania w kontekście społecznym szkoły. Wnioski wynikające z tej krytycznej refleksji mogą stanowić przyczynek do ewentualnych zmian w obszarze praktycznego doskonalenia kompetencji nauczycielskich.

**SŁOWA KLUCZOWE:** edukacja holistyczna, innowacje edukacyjne, zmiana, opór.

Kontakt:	Monika Grochalska monika.grochalska@uwm.edu.pl
Jak cytować:	Grochalska, M. (2015). Idea edukacji holistycznej a gotowość na zmiany wśród nauczycieli biorących udział w projekcie „Umiem się uczyć” – refleksja krytyczna. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 169–191. Pobrane z: <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/323">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/323</a>
How to cite:	Grochalska, M. (2015). Idea edukacji holistycznej a gotowość na zmiany wśród nauczycieli biorących udział w projekcie „Umiem się uczyć” – refleksja krytyczna. <i>Forum Oświatowe</i> , 27(2), 169–191. Retrieved from <a href="http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/323">http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/323</a>

Celem niniejszego artykułu jest prezentacja projektu „Umiem się uczyć”, realizowanego w latach 2011–2014, w szkołach województwa warmińsko-mazurskiego oraz jego efektów, a także refleksja nad umiejętnością adaptacji do zmian rzeczywistości edukacyjnej wśród nauczycieli, biorących udział w projekcie z perspektywy trenerki i superwizorki. Tego rodzaju namysł umożliwia sformułowanie wniosków, mogących stanowić przyczynek do ewentualnych zmian w praktyce edukacyjnej, zwłaszcza w obszarze doskonalenia kompetencji nauczycieli. Tekst nie ma charakteru raportu z badań, jest raczej doniesieniem z pola praktycznych rozwiązań dla szkół. Należy zaznaczyć, że autorka nie miała dostępu do surowych danych uzyskanych w toku ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej projektu, a jedynie do wersji finalnej raportów ewaluacyjnych, zatem jest to artykuł oparty na subiektywnie interpretowanych, zastanych wynikach badań przeprowadzonych na potrzeby projektodawcy oraz na własnych obserwacjach autorki.

## WPROWADZENIE

O kryzysie szkoły jako instytucji społecznej napisano już wiele tomów. Począwszy od lat 70., autorzy tacy, jak Bourdieu i Passeron (2012), Bernstein (1990), Bennett (1976) i inni zwracali uwagę, że współczesna szkoła jest ograniczeniem dla jednostki. Zwłaszcza krytyka systemu szkolnego Bourdieu i Passerona ma całościowy i systemowy charakter, a zarazem jest silnie zakorzeniona w badaniach empirycznych. Dowiedli oni niezbicie, że system nauczania przyczynia się do reprodukcji struktury społecznej. Nierówności społeczne są utrwalane, reprodukowane oraz legitymizowane poprzez mechanizmy społeczne, wpisane w strukturę i funkcjonowanie szkoły (Bourdieu, Passeron, 2012).

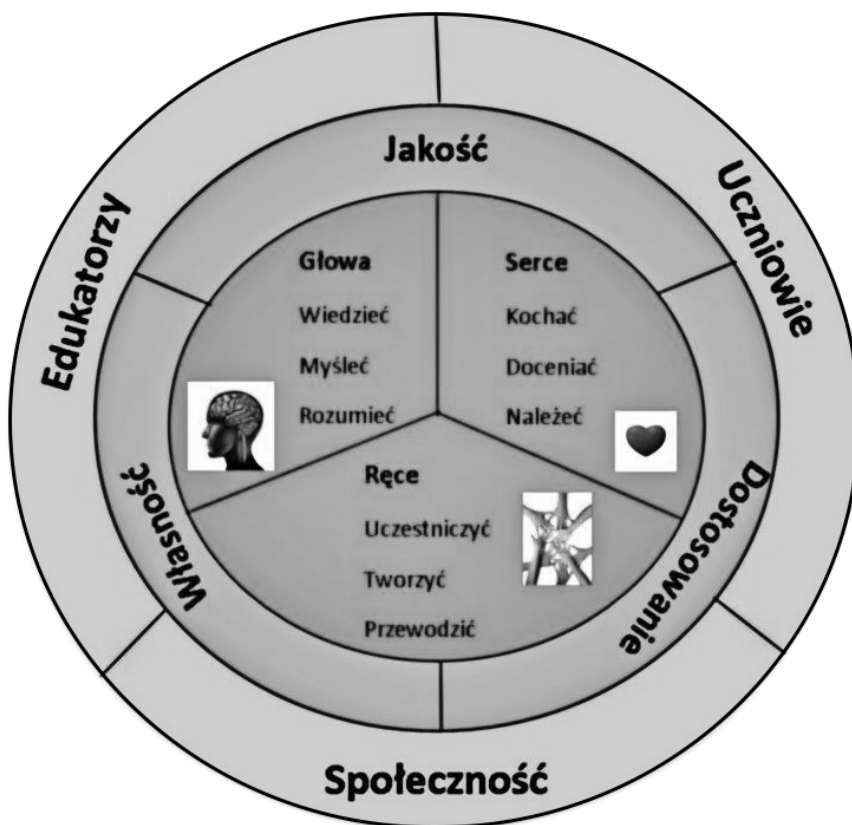
Natomiast Bennett (1976) zauważył, że na przeszkodzie skutecznym reformom systemu edukacji stoją mechanizmy obronne, konserwujące strukturę społeczną. Powszechne jest wręcz przekonanie, że „łatwiej jest wysłać człowieka na księżyc, niż zmienić coś w praktyce szkolnej” (Sadura, 2010, s. 251). Nie znaczy to jednak, że nie należy podejmować prób oddziaływania na system edukacyjny, wyrównywania dostępu do edukacji na dobrym poziomie, zmniejszania wpływu selekcji szkolnej. Jak

twierdzi Sadura (2010), zmiany polskiego systemu oświatowego nie uda się osiągnąć bez zmian w finansowaniu oświaty oraz kształceniu nauczycieli.

W dobie przemian społecznych krytyka szkoły dotyka jeszcze innego obszaru – edukacja szkolna nie nadąża za rzeczywistością. Rozwój technologii powoduje, że funkcjonowanie szkół w dotychczasowym kształcie staje się bezzasadne. Jak twierdzą Markova i Powell (1998), dzisiejszy system szkolnictwa tkwi w głębokim kryzysie, u którego podstaw leży niezdolność szkół do czynienia nauki przystępną. Przyswajanie nowych informacji to tylko niewielka część nauki szkolnej, natomiast zasadniczym jej składnikiem powinno być wspomaganie dzieci w rozwijaniu ich zdolności, tak, aby umiały je jak najlepiej wykorzystać w życiu. Cytując słowa wspomnianych autorek (Markova, Powell, 1998), „oznacza to wykształcenie w dziecku postawy zaufania do własnego umysłu, która pozwoli mu odkrywać coraz to nowe możliwości, tworzyć, mieć własne zdanie, różnić się od innych” (s. 6). Dziś ani rodzic, ani nauczyciel nie może być „ekspertem od nauczania”, a powinien stać się raczej przewodnikiem w tym procesie. Ważniejszym jest, aby poznać, w jaki sposób uczą się dzieci, niż zmuszać je do zapamiętywania informacji, które i tak tracą swą aktualność, jeszcze zanim umysł dokładnie je przyswoi (Markova, Powell, 1998). Szkoła jednak uparcie tkwi przy swoim stałym stanowisku rodem z XIX wieku, choć rzeczywistość ulega tak poważnym przeobrażeniom.

Dla uczniów dostrzegających, że nauka nie ma związku z życiem poza szkołą, staje się ona koniecznością, obowiązkiem czy wręcz przymusem i jest uwarunkowana istnieniem motywatorów zewnętrznych, systemowych. Przestaje być wewnętrzną potrzebą uczącego się podmiotu, wynikającą z chęci sprostania wyzwaniom świata, w którym żyje i jednocześnie zachowania kulturowej tożsamości. Szkolna rzeczywistość nie przystaje do rzeczywistości pozaszkolnej, ponieważ proces nauczania jest ciągle taki sam, jak był w przeszłości – nauka jest bardziej odtwórcza niż twórcza, przypomina system produkcji w fabryce, dąży do unifikacji, a nie personalizacji, ogranicza, a nie daje autonomii, generuje nierówności, a nie wyrównuje je.

Jednym z postulowanych sposobów zmiany tego stanu rzeczy jest edukacja holistyczna w duchu trzech H (z ang.): Head, Heart, Hands (Głowa, Serce, Ręce). Oznacza to, że uczniowie powinni aktywnie uczestniczyć w procesie uczenia się, a oprócz wiedzy, powinni posiadać też umiejętność głębokiego rozumienia stawianych im wyzwań. Do efektywnego uczenia się niezbędne jest ich zaangażowanie emocjonalne oraz działanie. Jedynie praktyczne wykorzystanie nabytej wiedzy pozwala w pełni ją zinternalizować (Miller, 2007, s. 3–15). Uczenie się poprzez działanie sprawia, że nabyta wiedza jest w pełni funkcjonalna. Podstawowe elementy tego procesu zostały przedstawione na poniższym schemacie (rysunek 1).



Rysunek 1. Założenia edukacji holistycznej (oprac. na podstawie: Ministry of Education, Singapore, 2007).

Takie też założenia leżały u podstaw projektu „Umiem się uczyć” (UsU). Celem niniejszego tekstu jest prezentacja projektu, jego efektów, a także refleksja nad umiejętnością adaptacji do zmian rzeczywistości edukacyjnej wśród nauczycieli szkolnych oraz wyprowadzenie wniosków, stanowiących przyczynek do ewentualnej zmiany praktyki edukacyjnej.

#### PROJEKT „UMIEM SIĘ UCZYĆ”

Jak deklarują twórcy projektu „Umiem się uczyć” w podręczniku „Menedżer Efektywnej Nauki dla trenerów” (niepublikowane materiały udostępnione przez projektodawcę), był on współfinansowany ze środków EFS w ramach POKL 2007–2013, Priorytet IX „Rozwój wykształcenia i kompetencji w regionach”, Działanie 9.6. Projekty innowacyjne. Projekt był realizowany przez Instytut Badawczo-Szkolenio-

wy Sp. z o.o. w partnerstwie z Warmińsko-Mazurskim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Olsztynie. Jego głównym celem było podniesienie poziomu edukacji w szkołach podstawowych z terenu województwa warmińsko-mazurskiego. Działania podjęte w ramach projektu polegały na wypracowaniu i wprowadzeniu do nauki w warunkach szkolnych innowacyjnego narzędzia – „Warsztatów Efektywnej Nauki”, twórczego myślenia i pracy zespołowej. Warsztaty były realizowane w formie zajęć dydaktyczno-wyrównawczych jako zajęć wspomagających uczniów w procesie uczenia się. Były one przeznaczone dla uczniów klas IV–VI szkół podstawowych. Do uczestnictwa zaproszeni byli w pierwszej kolejności uczniowie, doświadczający trudności w nauce, a więc z zaleceniem korzystania z zajęć dydaktyczno-wyrównawczych. Do prowadzenia „Warsztatów...” byli zaproszeni głównie nauczyciele przedmiotowi klas IV–VI, którzy realizują zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, a więc nauczyciele: języka polskiego, języka obcego, matematyki, przyrody i historii.

Był to projekt innowacyjny, testujący z komponentem ponadnarodowym. W związku z innowacyjnym charakterem, projekt zakładał stopniowe dochodzenie do ostatecznej formy produktu – programu cyklu zajęć wraz z materiałami dydaktycznymi i systemem działań wspierających, przeznaczonego do szerokiego wdrożenia w szkołach na obszarze województwa. Proces kształtowania ostatecznego produktu został zaprojektowany jako trzyetapowy proces testowania. Zgodnie z cyklem doskonalenia P-D-C-A Deminga, produkt był systematycznie doskonalony w oparciu o rekomendacje uzyskane po kolejnych cyklach w procesie ewaluacji wewnętrznej, wykorzystującej informacje i opinie użytkowników i realizatorów<sup>1</sup>.

Program „Warsztatów...” był przygotowany głównie w oparciu o badanie efektywności uczenia się i nauczania, przeprowadzone w ramach projektu w 2011r. w szkołach podstawowych województwa warmińsko-mazurskiego. Ponadto, w procesie jego tworzenia wykorzystano podstawy psychologii poznawczej, dotyczące procesów uczenia się i zapamiętywania, twórczego rozwiązywania problemów oraz stylów poznawczych, jak też założenia nowoczesnych koncepcji uczenia się, tj. neuropedagogiki i przyspieszonego uczenia się (*accelerated learning*), w tym strategię NLP, biologiczne podstawy funkcjonowania mózgu, Teoria Inteligencji Wielorakich Gardnera, metoda kinezylogii edukacyjnej Dennisona, koncepcje wewnętrznych mechanizmów motywacyjnych (m.in. poczucia skuteczności Bandury) oraz elementy i narzędzia teorii ograniczeń E. M. Goldratta (2007; Goldratt, Cox, 2007). Równie przydatne okazały się podstawy psychologii rozwojowej w odniesieniu do okresu późnego dzieciństwa (młodszy wiek szkolny), metodyka nauczania na II etapie edukacyjnym w szkole podstawowej oraz założenia warsztatu i treningu psychologicznego w pracy z małymi grupami. W opracowywaniu narzędzi brała udział m.in. M. Taraszkiewicz (2000) – psycholożka edukacyjna, zajmująca się badaniem modeli efektywnego nauczania oraz ich praktycznymi zastosowaniami. Jej rola sprowadzała się do służenia ekspercką wiedzą w procesie tworzenia, testowania i modyfikowania programu przy aktywnym udziale nauczycieli, którzy przystąpili do projektu. W warstwie merytorycznej można mówić o wykorzystaniu holistycznego podejścia do nauczania – widocznego w leżącym u podstaw projektu przekonaniu, że ency-

kłopotliwa wiedza nie jest tak potrzebna, jak rozumienie siebie w świecie. W tak pojmowanym nauczaniu, głównym celem staje się przedstawienie uczniom spójnego obrazu świata i przygotowanie ich do życia pozaszkolnego, poprzez przekazywanie wiedzy w taki sposób, żeby była zrozumiała dla uczniów i możliwa do zintegrowania z ich codziennymi doświadczeniami. Jednocześnie deklarowaną przez realizatorów podstawą projektu był konstruktywizm – postulat odejścia od transmisyjnego modelu wiedzy na rzecz modelu interakcyjnego, opartego na aktywności badawczej dzieci, pozwalającej zbudować ich własną wewnętrzną reprezentację świata. W tym podejściu rola nauczyciela polega na organizowaniu sytuacji edukacyjnych, stwarzających dzieciom możliwości działań poznawczych. Jednocześnie, sami nauczyciele brali aktywny udział w modyfikowaniu programu warsztatów – sztandarowego wytworu projektu „Umiem się uczyć”.

Na etapy projektu składało się trzykrotne testowanie, ocena i aktualizacja programu warsztatów, z udziałem nauczycieli w każdej fazie. W okresie od stycznia 2012 do kwietnia 2013 zostało zrealizowanych 270 godzin zajęć dydaktyczno-wyrównawczych według proponowanego programu. Testowanie prowadziło 81 nauczycieli przedmiotowych i 1215 uczniów klas IV-VI ze szkół podstawowych w województwie warmińsko-mazurskim. Łącznie na etapie testowania „Warsztaty Efektywnej Nauki” odbyły się 81 razy. Ogółem 1296 osób – nauczycieli i uczniów – udzieliło informacji zwrotnej o programie na podstawie praktycznego doświadczenia. Umożliwiło to opracowanie finalnej wersji „Warsztatów...” w formie:

- » podręcznika dla prowadzących,
- » 30 scenariuszy na 30 godzin zajęć,
- » programu szkolenia przygotowującego do realizacji zajęć z wytycznymi dla trenerów.

Zajęcia zakładały przeprowadzenie diagnozy indywidualnych potrzeb i predyspozycji uczniów w zakresie umiejętności uczenia się oraz dawały możliwość dostosowania ich przebiegu do tychże potrzeb.

Ostatnim etapem projektu było upowszechnianie wypracowanych narzędzi, które polegało na prowadzeniu warsztatów pn. „Menadżer EN – nauczyciel jako menadżer procesu uczenia się”. Była to forma przygotowania nauczycieli do prowadzenia „Warsztatów Efektywnej Nauki”, oparta na idei kształtowania nowych ról edukacyjnych nauczyciela i ucznia XXI wieku. Cała koncepcja opierała się na założeniu, że współczesny nauczyciel staje się menadżerem procesu uczenia się. W mniejszym stopniu naucza, raczej towarzyszy uczeniu się ucznia, kieruje procesem uczenia się, reżyseruje sytuacje edukacyjne, które sprzyjają jej samodzielnemu budowaniu. Natomiast uczeń jest aktywnym uczestnikiem własnego procesu edukacji. Celem szkolenia było poszerzenie wiedzy i rozwinięcie u nauczycieli kompetencji niezbędnych do „prowadzenia” ucznia podczas „Warsztatów Efektywnej Nauki”. Autorka niniejszego opracowania brała udział w projekcie jako trenerka i superwizorka na tym właśnie etapie, a zatem z tej perspektywy mogła prowadzić niezobowiązujące obserwacje i dokonywać refleksji nad sposobami wykorzystania wypracowanych w projekcie narzędzi.

Określone przez twórców projektu cele szkolenia nauczycieli to:

- » poznanie zasad zarządzania procesem uczenia się w myśl konstruktywizmu społecznego,
- » rozwijanie umiejętności stosowania strategii refleksyjnego praktyka w odniesieniu roli edukacyjnej nauczyciela,
- » pogłębienie wiedzy i umiejętności z zakresu reżyserii edukacyjnej, od adekwatnego formułowania celów po dobór metod, realizację i ewaluację sytuacji edukacyjnych,
- » poznanie zasad równościowego prowadzenia zajęć dla dziewcząt i chłopców,
- » rozwijanie kompetencji posługiwania się narzędziami prowadzenia ucznia w procesie uczenia się:
  - » sposobami identyfikacji poziomu kompetencji ucznia, w tym kompetencji kluczowych,
  - » konstruktywną informację zwrotną,
  - » rozmową coachingową w edukacji (na potrzeby projektu nazwaną educoachingiem),
  - » technikami moderowania uczenia się rówieśniczego w grupie,
  - » metodami stymulowania kreatywności edukacyjnej.

Założenia metodyczne projektu obejmowały kilka komponentów teoretycznych, które zostaną pokrótce przedstawione w dalszej części tekstu.

Pierwszy z nich to promowana od kilku lat w dydaktyce koncepcja uczenia się wielomodalnego, obupółkulowego i wielointeligentnego, umożliwiająca głębokie opanowanie nabywanej wiedzy i umiejętności. Jest ona podstawą tzw. analityki edukacyjnej, która polega na zbieraniu i analizowaniu danych o osobach uczących się i środowisku, w którym zdobywają wiedzę, oraz na sporządzaniu raportów na podstawie tych danych w celu zrozumienia i zoptymalizowania procesu uczenia się (Duval, Koskinen, 2014). Analityka procesu uczenia się wychodzi poza ramy analizy wyników uczniów i zapewnia holistyczne, dynamiczne i formatywne spojrzenie na proces uczenia się. Obecny poziom wiedzy wskazuje wyraźnie, że najskuteczniej uczymy się, gdy łączymy pracę obu półkul mózgowych, z których lewa odpowiada za myślenie logiczne, a prawa za kreatywność. Ponadto, w optymalizacji warunków do uczenia się należy brać pod uwagę dominujący profil zmysłowy (wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk, mieszany) oraz profil inteligencji (logiczno-matematyczna, językowa, przyrodnicza, muzyczna, przestrzenna, cielesno-kinestetyczna, interpersonalna, intrapersonalna). Dopiero mając taką wiedzę o osobie uczącej się, można odpowiednio dostosować warunki uczenia się, aby maksymalnie usprawnić ten proces (Gardner, 2009; Hannaford, 1998; Markova, Powell, 1998).

Inna koncepcja, leżąca u podstaw projektu, to strategia refleksyjnego praktyka z elementami educoachingu. Refleksyjny nauczyciel nie popada w rutynę, nie trzyma się niewolniczo wzorów i schematów, jest przekonany, że to, co robi, ma sens i służy dobru dziecka. Taki nauczyciel potrafi stale dostosowywać rozwiązania problemów, które napotyka do istniejącej „tu i teraz” sytuacji. Uczeń jest dla niego partnerem, załączającym na szacunek i pomoc (Mizerek, 1999; Schön, 1983; Taraszkiewicz, 2000).

Refleksyjność jest pożądana u nauczyciela, ponieważ pozwala wyciągać wnioski z doświadczeń i niwelować wiele negatywnych efektów generowanych przez scentralizowany system edukacji. Uzupełnienie tej koncepcji o educoaching (ekstrapolacja coachingowych metod wsparcia na obszar edukacji szkolnej) wskazuje dodatkowo na umiejętność aktywnego słuchania i zadawania pytań kluczowych jako najważniejsze kompetencje współczesnego nauczyciela.

Ponadto, w projekcie nacisk położono na rozwijanie u nauczycieli umiejętności obserwacji zachowań i identyfikacji poziomu kompetencji ucznia, formułowania celów, udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej, moderowania pracy zespołowej, a także kreatywności metodycznej, równościowego prowadzenia zajęć oraz reżysowania sytuacji edukacyjnych.

### NAUCZYCIEL JAKO MENEDŻER

Warto krytycznym okiem spojrzeć na język dominujący w opisie projektu. Nauczyciel jest w nim przedstawiany jako „menedżer”. W języku projektów tego typu neoliberalne nawiązania do biznesu są obowiązującą normą. Neoliberalizm jest dominującą ideologią we współczesnym świecie, dlatego wywiera ogromny wpływ także na edukację. Takie podejście do rzeczywistości społecznej owocuje traktowaniem edukacji jako kolejnego pola biznesowego i w związku z tym wszelkie biznesowe rozwiązania próbuje się implikować także w sferze edukacyjnej. Bezrefleksyjne przeszczepianie koncepcji zarządzania na grunt edukacji jest przyczynkiem do mechanistycznego traktowania głównych podmiotów w polu edukacji, zarówno uczniów, jak też nauczycieli. Nauczyciel staje się menedżerem, a uczeń – podwładnym. W takim ujęciu partnerstwo między uczniem a nauczycielem nie ma racji bytu. Liczą się tylko oceny (dla ucznia i rodziców), pieniądze i awans (dla nauczyciela), natomiast etos pracy nauczyciela i wartość prawdziwej edukacji zagubiły się gdzieś w całym tym uwikłaniu. Logika korporacyjnej ekonomii nie powinna rządzić sferą edukacji. Z tego powodu wielu teoretyków pedagogiki krytykuje podejście „biznesowe” do edukacji (Kwieciński, 1997; Potulicka, Rutkowiak, 2010; Rutkowiak, 2008).

W projekcie „Umiem się uczyć” efekt ten próbuje się jednak złagodzić poprzez wielokrotne powtarzanie, że nauczyciel ma zarządzać jedynie procesem uczenia się, a nie uczniem. Jego głównym zadaniem jest tworzenie odpowiednich warunków do uczenia się. Poza tym, nie pozbawia się nauczyciela refleksyjności, wręcz przeciwnie – postulowane jest przyjęcie postawy refleksyjnego praktyka. Mimo projektowej neoliberalnej nowomowy – nazywania nauczyciela menedżerem, scenariuszy zajęć i warsztatów – produktem, nie pozbawiono całej tej koncepcji ducha humanizmu. Można dopatrzeć się pewnych korzyści z zastosowania takiej optyki w patrzeniu na problemy edukacji. Przede wszystkim, nauczyciele zyskują w ten sposób „nowe oprzyrządowanie” do swojej pracy, na którym bardzo im zależy, ponieważ brakuje im wzorców działania, sprawdzonych technik i narzędzi nauczania w duchu holizmu edukacyjnego (taką rolę pełnił w projekcie pakiet materiałów otrzymanych przez nauczycieli). Nie chodzi przy tym jednak o gotowe schematy lekcji, a raczej kon-



kretnie narzędzia, które umiejętnie zastosowane, pozwolą efektywnie poprowadzić każdą lekcję. Taką rolę pełniły m.in. narzędzia teorii ograniczeń Goldratta: „Logiczna gałązka”, „Chmurka” i „Drzewko Ambitnego Celu”. Są to narzędzia, które przy umiejętnym zastosowaniu organizują proces nauczania w taki sposób, aby wyzwolić w dzieciach aktywność, samodzielne, krytyczne myślenie i pozwalają im samodzielnie dochodzić do wiedzy, konstruować ją w swoim tempie i we właściwy dla siebie sposób. Co ważne, są możliwe do zastosowania niemal na każdej lekcji, z każdego przedmiotu szkolnego i na każdym etapie edukacyjnym.

Szkolenia, przygotowujące do realizacji zajęć opisywanych w projekcie w założeniach, miały sprzyjać rozwojowi refleksyjności, a zrealizowane z powodzeniem zajęcia (czyli skuteczna praktyka) miały zachęcać do działania i podejmowania dodatkowych wysiłków w celu usprawnienia własnej pracy. W projekcie ten efekt miał być dodatkowo wzmacniany przez serię indywidualnych konsultacji i superwizji dla nauczycieli. Był to wieloetapowy proces, który umożliwiał rozwój kompetencji przydatnych w pracy nauczyciela, ale także miał uświadamiać, że warto podejmować wysiłki ukierunkowane na dalsze doskonalenie, bo jest to niezbywalna część pracy nauczyciela, jak też jego/jej tożsamości.

#### EWALUACJA PROJEKTU

W ramach projektu została przeprowadzona trzykrotna ewaluacja wewnętrzna oraz końcowa ewaluacja zewnętrzna. Deklarowanym przez realizatorów projektu celem ewaluacji wewnętrznej była analiza działań prowadzonych w ramach kolejnych trzech cykli testowania, zweryfikowanie ich z punktu widzenia przydatności dla realizacji założonych w projekcie celów i wypracowanie rekomendacji dla ewentualnych korekt, które wprowadzone w ramach istniejących w projekcie założeń zwiększyłyby szanse na osiągnięcie celów.

#### **Realizatorzy projektu przyjęli, że analizę i ocenę I cyklu testowania należy przeprowadzić w oparciu o informacje:**

- » o programie zajęć (wywiad zogniskowany z nauczycielami, wywiad grupowy z zespołem realizującym projekt, wyniki analizy testów kompetencyjnych wypełnianych przez uczniów uczestniczących w zajęciach WEN przed rozpoczęciem i po zakończeniu cyklu zajęć, przeprowadzonej przez zespół ekspertów),
- » o uzyskanym przez nauczycieli testujących wsparciu we wdrażaniu projektu (wywiad zogniskowany z nauczycielami, ankiety ewaluacyjne),
- » o procesie przygotowania społeczności szkolnej i jej otoczenia do wprowadzenia programu WEN (wywiad zogniskowany z nauczycielami, arkusze opisu środowiska realizacji WEN).

Natomiast analizę i ocenę II cyklu testowania przeprowadzono w oparciu o informacje:

- » o programie zajęć (arkusze opinii wypełniane przez nauczycieli, wyniki analizy testów kompetencyjnych wypełnianych przez uczniów uczestniczących

w zajęciach WEN przez rozpoczęciem I po zakończeniu cyklu zajęć, przeprowadzonej przez zespół ekspertów),

- » o uzyskanym przez nauczycieli testujących wsparciu we wdrażaniu projektu (arkusze opinii wypełniane przez nauczycieli, ankiety ewaluacyjne po szkoleniach),
- » o procesie przygotowania społeczności szkolnej i jej otoczenia do wprowadzenia programu WEN (arkusze opinii wypełniane przez nauczycieli, arkusze opisu środowiska realizacji WEN).

Analizę i ocenę III cyklu testowania przeprowadzono w oparciu o informacje:

- » o programie zajęć (arkusze opinii wypełniane przez nauczycieli, wyniki analizy testów kompetencyjnych wypełnianych przez uczniów uczestniczących w zajęciach WEN przez rozpoczęciem I po zakończeniu cyklu zajęć, przeprowadzonej przez zespół ekspertów),
- » o uzyskanym przez nauczycieli testujących wsparciu we wdrażaniu projektu (arkusze opinii wypełniane przez nauczycielami, ankiety ewaluacyjne po szkoleniach),
- » o procesie przygotowania społeczności szkolnej i jej otoczenia do wprowadzenia programu WEN (arkusze opinii wypełniane przez nauczycieli, arkusze opisu środowiska realizacji WEN).

Celem ewaluacji zewnętrznej była analiza produktu sprawdzonego w III cyklu testowania i zweryfikowanie go z punktu widzenia przydatności dla realizacji założonych w projekcie celów. Na potrzeby raportu przyjęto, że analizę i ocenę produktu należy przeprowadzić w oparciu o informacje:

- » o programie zajęć (ankiety dla nauczycieli, wywiady z nauczycielami, analizy testów kompetencyjnych wypełnianych przez uczniów uczestniczących w zajęciach WEN przez rozpoczęciem i po zakończeniu III cyklu zajęć, przeprowadzonych przez zespół ekspertów)
- » o uzyskanym przez nauczycieli testujących wsparciu we wdrażaniu projektu (ankieta dla nauczycieli, wywiady z nauczycielami).

Po realizacji projektu powstał „Raport z ewaluacji zewnętrznej” oraz trzy raporty z ewaluacji wewnętrznej, które zostały udostępnione autorce przez projektodawcę. Należy zaznaczyć, że autorka nie uczestniczyła w ich tworzeniu na żadnym etapie i nie miała wglądu do materiału badawczego, który posłużył do napisania raportów.

Jak zadeklarowali projektodawcy, w raportach ewaluacyjnych wewnętrznych:

Uznano także, że względu na młody wiek grupy docelowej jaką są uczniowie klas IV–VI, że bezpośrednio zbieranie opinii tej grupy nie będzie prowadzone (poza wypełnieniem testów kompetencyjnych przygotowanych przez zespół ekspertów), a ocena atrakcyjności zajęć dla uczniów będzie prowadzona pośrednio poprzez informacje od nauczycieli (Instytut Badawczo-Szkoleniowy, b.d., s. 3).

Świadczy to o dość przedmiotowym potraktowaniu uczniów w tym badaniu. Sam sposób realizacji badań ewaluacyjnych budzi wątpliwości co do ich zasadności i jakości. Niewątpliwie, na krytykę zasługuje fakt, że w raportach brakuje jasnego określenia obranego modelu ewaluacji, opis zastosowanej metodologii jest niespójny, ponadto deklarowane przez projektodawców w warstwie merytorycznej projektu podejście konstruktywistyczne nie zostało w ogóle uwzględnione w tym procesie. Nauczyciele, biorący udział w projekcie, nie mieli wpływu na przebieg, zakres i metody zastosowane w czasie ewaluacji. Tym samym, postulowana w projekcie nauczycielska refleksyjność także została wykorzystana tylko w minimalnym stopniu. Nauczyciele byli tylko „dostarczycielami” danych do badań, a nie ich aktywnymi współtwórcami. Co prawda, brali oni udział we wprowadzaniu modyfikacji do programu warsztatów i sposobów ich realizacji, jednak w samym badaniu ewaluacyjnym ich rola była raczej bierna. Wyniki ewaluacji także bardziej służyły samym projektodawcom niż nauczycielom. Owszem, wyniki ewaluacji wewnętrznej były wykorzystywane do modyfikacji programu warsztatów w kolejnych etapach, jednak trudno oprzeć się wrażeniu, że pierwszoplanowym celem było jednak spełnienie projektowych wymogów, niż, na przykład, nauczycielska satysfakcja i dobre samopoczucie. Jako że była to ewaluacja w całości zaplanowana przez projektodawcę, mimo swej nazwy – ewaluacji wewnętrznej, w stosunku do biorących udział w projekcie nauczycieli, nie spełniała ona roli autoewaluacji, a raczej ewaluacji zewnętrznej. Właściwie, z punktu widzenia autorki, mając do dyspozycji jedynie raporty ewaluacyjne, trudno stwierdzić jednoznacznie, jakie tak naprawdę były różnice (poza nazwą i czasem realizacji) między ewaluacją zewnętrzną i wewnętrzną.

W dalszej części tekstu zostaną wykorzystane dane z „Raportu z ewaluacji wewnętrznej”, ponieważ w porównaniu z raportami z ewaluacji wewnętrznej, zawiera on znacznie więcej danych dotyczących opinii o efektach realizacji projektu, w tym wyniki oceny uczniowskiej programu zajęć oraz wybrane wypowiedzi z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami-testerami. Z uwagi na wymienione wyżej uchybienia, nie jest to materiał pełnowartościowy, ale ze względu na brak innych danych, i tak jest wart krytycznej refleksji.

Korzystając z zawartych w raporcie informacji, można stwierdzić, że opinia nauczycieli o „produkcie” (otrzymanych w ramach projektu materiałach i wsparciu) jest bardzo pozytywna. Techniki zastosowane w badaniach ewaluacyjnych to ankiety przeprowadzone wśród nauczycieli i uczniów, 20 wywiadów indywidualnych pogłębianych z nauczycielami oraz analiza wyników testów kompetencyjnych przeprowadzonych wśród uczniów.

Pośród nauczycieli ankiety wypełniło 40 osób. Byli to tylko nauczyciele-testerzy produktu. Ich zdaniem, program dobrze wpływa na efektywność uczenia się uczniów, umiejętność zapamiętywania oraz twórczego rozwiązywania problemów (około 97,5% respondentów). 90% nauczycieli zdecydowanie zgodziło się też z opinią o pozytywnym wpływie programu na umiejętność pracy w zespole. Wyniki uzyskane w drodze sondażu diagnostycznego świadczą o wysokim uznaniu dla programu, postrzeganego jako forma pomocy uczniom w ich trudnościach w uczeniu się. Zda-

niem nauczycieli, zajęcia podniosły poczucie własnej wartości uczniów, podniosły poziom świadomości ich mocnych stron i wiarę w możliwość osiągnięcia sukcesu w podejmowanych przez siebie działaniach. Nieco gorzej jest oceniany efekt programu w postaci zwiększenia umiejętności analizy problemu i planowania działań. Stwierdzenie, że zajęcia zwiększyły u uczniów umiejętność radzenia sobie ze stresem i organizowania pracy własnej uzyskało ponad 90% wyborów respondentów. Nauczyciele byli proszeni także o ocenę jakości zapewnianego im w trakcie programu wsparcia. Z opinią, że wsparcie było merytorycznie wystarczające, zgodziło się 87% badanych. Podobne wyniki uzyskano dla oceny łatwości włączania programu do praktyki szkolnej i metodycznej atrakcyjności wsparcia. W tych obszarach jedynie kilka osób zasygnalizowało trudności w realizacji programu. W jednym przypadku dotyczyło to trudności technicznych i organizacyjnych, a w dwóch przypadkach – kontrowersji, jakie program wzbudził w społeczności szkolnej (co nie zostało jednak szerzej wyjaśnione w raporcie). Zatem tego typu gotowe rozwiązania są nauczycielom potrzebne i mogą, z powodzeniem, wspierać ich w rozwoju, jeśli tylko są oni gotowi przyjąć takie wsparcie.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że, zdaniem nauczycieli, program dobrze wpisuje się także w realizację misji szkoły (60% opinii pozytywnych) oraz wpływa na kulturę pracy szkoły jako instytucji uczącej i wychowującej (55% pozytywnych opinii). Świadczy to o uznaniu programu za raczej zgodny z potrzebami szkoły jako instytucji, niezależnie od jego oddziaływania na pojedynczych uczniów. Warto jednak zwrócić uwagę, że taki wynik oznacza także, iż 40–45% nauczycieli uważa, że program jest korzystny w punktu widzenia indywidualnych potrzeb uczniów, ale niekoniecznie z perspektywy misji i kultury pracy szkoły. Nie stało się to jednak przedmiotem głębszej refleksji autorów raportu ewaluacyjnego.

Na potrzeby ewaluacji przeprowadzono także 20 wywiadów pogłębionych. Pytania zawarte w arkuszu dyspozycji dotyczyły etapu tworzenia grupy zajęciowej, przebiegu zajęć i oceny efektów osiągniętych przez grupę. Wywiady przeprowadzono w celu uzyskania pogłębionych informacji w odniesieniu do wybranych problemów badawczych, postawionych na etapie sondażu diagnostycznego. Na podstawie uzyskanych w ten sposób danych można stwierdzić, że nauczyciele w swoich grupach zaobserwowali co najmniej trzy rodzaje efektów: wzrost umiejętności i gotowości do uczenia się, postęp w integracji grupy i wzrost poczucia własnej wartości. U części uczniów dostrzeżono oddziaływanie uczestnictwa w zajęciach nie tylko na wzrost kompetencji uczenia się, ale również na poziomie wyników kształcenia, mierzonych poprzez oceny szkolne i wyniki sprawdzianu po 6 klasie. Wskazywane przez nauczycieli braki i słabości programu dotyczą na ogół spraw technicznych (krótki czas przewidziany na realizację niektórych scenariuszy, zbyt krótki okres realizacji całości cyklu skutkujący nadmiernym obciążeniem uczniów w tygodniu) i metodycznych (mało atrakcyjne i nadmiernie trudne scenariusze niektórych zajęć). Wynika to, najprawdopodobniej, z komunikowanych przez nauczycieli w trakcie superwizji trudności z dostosowaniem programu do warunków pracy szkoły, co, z kolei, jest pokłosiem ich mało refleksyjnego podejścia do sposobu realizacji zajęć. Nie pojawiły

się natomiast żadne uwagi krytyczne, dotyczące trafności, skuteczności lub też użyteczności „produktu”.

W opinii nauczycieli-testerów program przyniósł wiele różnorodnych korzyści uczniom uczestniczącym w zajęciach. Wszyscy respondenci podkreślali znaczący wpływ zajęć na integrację grupy i zbudowanie kultury wzajemnych relacji pomiędzy jej członkami. Na poziomie indywidualnym zauważalne były:

- » wzrost pewności siebie – szczególnie u nieśmiałych uczniów, czego wskaźnikiem było częstsze zgłaszanie się do odpowiedzi, lepsza znajomość silnych stron,
- » lepsze radzenie sobie ze stresem – objawiające się w postaci chętnego uczestniczenia w wystąpieniach publicznych, świadomego używania technik odśrodkowujących,
- » poprawa wyników nauczania – przejawiająca się w uzyskiwanych w szkole ocenach lub wręcz w wynikach egzaminu po VI klasie.

W ramach ewaluacji przeprowadzono także badanie ankietowe wśród 312 uczniów uczestniczących w projekcie. Kwestionariusz ankiety składał się z 7 pytań. Skala ocen skonstruowana była jako trzystopniowa skala Likerta.

W wszystkich badanych aspektach program został bardzo dobrze oceniony przez uczniów. Pytania dotyczyły ogólnej satysfakcji z uczestnictwa w zajęciach (88% pozytywnych opinii), znajomości swoich mocnych stron (83% twierdzących odpowiedzi), uznania dla pracy w grupie (85% pozytywnych odpowiedzi). 75% uczniów zadeklarowało, że ma sprawdzone sposoby przygotowania się do klasówki, a 62% wie jak się zabrać do trudnego zadania. 64% ankietowanych uczniów uważało, że każdy powinien zostać Mistrzem EN, czyli zarekomendowałoby program swoim kolegom. Bardzo pozytywny stosunek do programu oraz do wiedzy i umiejętności z niego wyniesionych, nie przekłada się jednak na codzienne wykorzystywanie poznanych metod i technik. Nieco ponad połowa uczniów deklaruje, że czasami używa metod mistrza EN w szkole i ewentualnie w domu, jedynie 37% uczniów deklaruje, że używa ich często. 5% uczniów wcale nie używa umiejętności nabytych w programie w życiu codziennym i szkole.

Zatem idea edukacji holistycznej w świetle uzyskanych danych wydaje się obiecującym sposobem możliwej zmiany rzeczywistości szkolnej poprzez danie nauczycielom skutecznych narzędzi nauczania, a za ich pośrednictwem także uczniom – większej autonomii w odkrywaniu wiedzy..

Należy zwrócić uwagę, że badanie sondażowe zostało przeprowadzone tylko wśród nauczycieli testujących scenariusze i narzędzia, a zatem wśród tych, którzy brali aktywny udział w tworzeniu, ewaluacji i modyfikowaniu programu zajęć. Tylko ich opinie pojawiły się w raporcie ewaluacyjnym. Była to grupa, którą można określić jako „uprzywilejowaną”, z uwagi na fakt, że ci nauczyciele byli szkoleni w warunkach wyjazdowych (poza miejscem pracy i zamieszkania), co sprawiło, że mogli się bardziej zaangażować w ten proces. Ponadto, byli to nauczyciele, którzy zostali zobowiązani przez projektodawców do testowania „produktu”, ale także wynagradzani finansowo za każde takie zajęcia. Takich komfortowych warunków nie mieli na-

uczyciele biorący udział w projekcie dopiero w fazie upowszechniania efektów. Może to stanowić ważną informację w kontekście tak pozytywnych ocen, pojawiających się w raporcie ewaluacyjnym.

### ENTUZJAŚCI I PESYMIŚCI

Mimo ogólnie pozytywnych opinii o projekcie, z perspektywy trenerki i superwizorki (taką funkcję w projekcie pełniła autorka) widoczne były wewnętrzne podziały w grupie nauczycieli na tych, którzy z projektu skrupulatnie korzystali i chwalili osiągnięte w ten sposób efekty, jak też i tych, którzy przez cały czas trwania projektu podchodzili sceptycznie do samych prezentowanych w nim technik, jak i ich wdrażania. Tkwili oni w oporze wobec potencjalnych zmian, które mogłyby zaistnieć w środowisku szkolnym za sprawą realizacji projektowych postulatów. Nie wykazywali chęci lub wręcz deklarowali brak umiejętności dostosowania otrzymanych narzędzi do indywidualnych potrzeb uczniów oraz realiów własnej pracy.

Projektowi entuzjaści wyrażali skrajnie pozytywne i optymistyczne wnioski, dotyczące takich aspektów oceny programu, jak jego zalety i wady, reakcje uczniów i największe sukcesy podczas realizacji, o czym świadczą ich wypowiedzi zacytowane poniżej<sup>3</sup>. W ogólnej ocenie projektu ta grupa nauczycieli podkreślała, że materiały mogą być wielokrotnie i twórczo wykorzystywane:

Projekt bardzo mi się podobał i często wracam do zdobytych materiałów. Oceniam go bardzo wysoko.

Ważne jest także, że według ich deklaracji, zwiększyła się ich świadomość na temat własnej roli w procesie nauczania:

Szkolenia otworzyły mi oczy. Teraz wiem, że wszystko, co robię w klasie ma znaczenie i może wspomagać uczenie się, albo wręcz je uniemożliwiać.

Podkreślali użyteczność wytworzonych w toku realizacji projektu materiałów i przekazanej wiedzy. Doceniali zwłaszcza metody osiągania optymalnego stanu do uczenia się (OSU) oraz szybkiego przyswajania informacji:

Najbardziej przydatne to OSU oraz metody na szybkie przyswajanie informacji. Wykorzystuję wszystkie treści i są one bardzo przydatne chociaż uczniów trzeba cały czas nakłaniać do wykorzystywania tego, czego się nauczyli.

Jedyna trudność polegała na przekonaniu uczniów, iż powinni doświadczenia i umiejętności zdobyte w projekcie wykorzystywać częściej, także w czasie innych lekcji. Ci nauczyciele uważali, że narzędzia projektowe są proste i obligują uczniów do samodzielnego myślenia, co także było postrzegane jako ich zaleta:

Wreszcie mam proste narzędzie, które da się zastosować na każdej lekcji i które sprawia, że uczniowie myślą samodzielnie.

W taki sposób jedna z nauczycielek wypowiadała się o narzędziach ToC (Hetmańczyk-Bajer, 2012). Niniejsze narzędzia, zdaniem nauczycieli, łatwo zastosować w praktyce:

W ubiegłym roku przeprowadziłam warsztaty w kl. IVd, a obecnie rozpoczęłam w kl. Ve. W klasach, w których uczę wprowadziłam metody na OSU i picie wody.

Oprócz kwestii dydaktycznych, przy użyciu narzędzi ToC można rozwiązać także wiele problemów wychowawczych:

Jak w klasie pojawia się jakiś konflikt, to uczniowie sami już wiedzą co zrobić. Stają wtedy na „Chmurce” i znajdują rozwiązanie.

Nauczyciele-optimiści podkreślają także bardzo pozytywny odbiór projektowych zajęć wśród uczniów. Ich zdaniem dzieci chętnie w nich uczestniczą i traktują często jak zabawę:

Nie spodziewałam się, że zastosowane metody przyniosą aż tak wymierny efekt. Dzieci były bardzo zadowolone z prowadzonych zajęć, chętnie się do nich przygotowywały i uczestniczyły z przyjemnością. Ja też chętnie uczestniczyłam w warsztatach, zdobyłam dużo nowej wiedzy i nauczyłam się ją wykorzystywać.

Uczniowie uwielbiają zajęcia i uczęszczają na nie mimo, że nie ma takiego przymusu. Mówiąc o nich, na pytanie „co robią?”- odpowiadają „bawimy się z panią Anią”.

Niektóre dzieci wykorzystują metody Mistrza EN także w sytuacjach pozaszkolnych:

Kiedyś przyszła do mnie jedna mama i powiedziała: „Wie Pani co on zrobił?”. Myślałam, że Karol coś zbroił. Tymczasem ona mówi: „Jak się pokłóciłam z mężem, to Karol powiedział: nie wiecie, co zrobić? Zróbcie sobie »Chmurkę« – tak się rozwiązuje konflikty”. Była rozbawiona, ale i pod wrażeniem.

To zaskakuje i imponuje nawet ich rodzicom, a świadczy o łatwości zastosowania tej wiedzy. W szkole zazwyczaj mówi się dzieciom, że trzeba się czegoś nauczyć, natomiast rzadko mówi się, jak należy to zrobić. Zdaniem entuzjastów, projekt zmienia ten stan rzeczy:

Uczniowie, którzy brali udział w projekcie poczuli się jak wybrańcy, nie mówiąc już o tym, iż nauczyli się efektywnych metod nauczania.

Zapytani o największe sukcesy projektu, pozytywnie nastawieni nauczyciele odpowiedzieli, że należy do nich efekt wzmocnienia wiary we własne możliwości, a co za tym idzie, poprawa uzyskiwanych wyników:

Za największy sukces można uznać to, że klasa uznana za najgorszą, w którą nie wierzyli nawet nauczyciele stała się jedną z najlepszych klas w szkole, z ogromną wiarą we własne siły i coraz większymi ambicjami.

Największym sukcesem jest to, że dzieci zaczęły dostrzegać się wzajemnie, zauważać zalety innych osób, a także uwierzyły w siebie, w swoje możliwości, dzięki czemu zaczęły dostawać lepsze oceny.

Do takich pozytywnych efektów zalicza się też kształtowanie dobrych nawyków i integracja grupy:

Za największy sukces można uznać nabranie i stosowanie przez dzieci dobrych nawyków – np. picie wody zamiast napojów gazowanych.

Największym sukcesem jest zintegrowanie się grupy, zwłaszcza z chorą dziewczynką – inne dzieci dostrzegły, że wszyscy mogą normalnie funkcjonować w grupie.

Widoczna jest wyraźna zmiana nastawienia dzieci do nauki:

Za największy sukces można uznać zmianę nastawienia uczniów – dzieci przestały traktować naukę, jako przykry obowiązek, a zaczęły czerpać radość z nauki.

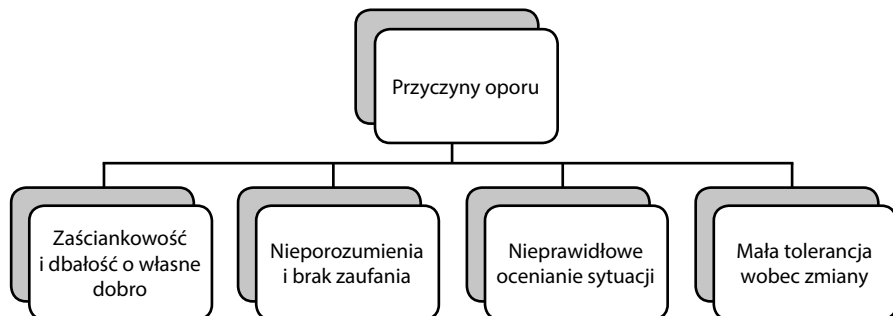
Uczniowie przestali traktować szkołę, jako „zło konieczne”, chętnie do niej przychodzą i są odporne na stres.

Są to jednak opinie, pochodzące od nauczycieli, którzy dużo wynieśli z projektu, od początku mieli do niego pozytywne nastawienie. Nie wszyscy jednak skorzystali w takim stopniu z oferowanej im wiedzy i wsparcia.

Wśród nauczycieli była też grupa, wykazująca postawę sceptycyzmu wobec oferowanych im rozwiązań i stojąca w opozycji wobec zmian, o których opowiadali (zwłaszcza na spotkaniach superwizyjnych) nauczyciele-entuzjaści. Poszukując wyjaśnień, dotyczących możliwych przyczyn prezentowanego przez nich oporu, można oprzeć się na koncepcji Bedeiana (1980, 2001) – specjalisty w dziedzinie zarządzania. Jego zdaniem, istnieją cztery kategorie przyczyn oporu wobec zmiany: zaścianko-



wość i dbałość o własne dobro, nieporozumienia i brak zaufania, nieprawidłowe ocenianie sytuacji oraz mała tolerancja wobec zmiany (rysunek 2). Co prawda odnoszą się one do warunków w firmach komercyjnych, jednak z powodzeniem można je odnieść także do warunków pracy w szkole. W kontekście projektu UsU zmiany dotyczyły stosowanych metod nauczania, podejścia do uczniów i postrzegania własnej roli przez nauczycieli. Na podstawie obserwacji ich reakcji i postaw podczas szkoleń, konsultacji i superwizji, można stwierdzić, że opór wobec zmian wynikał ze wszystkich wyżej wymienionych przyczyn.



Rysunek 2. Przyczyny oporu w koncepcji Bedeiana (oprac. na podstawie Bedeian, 2001, s. 33).

Szczegółowa klasyfikacja przyczyn oporu według Bedeiana (1980) wygląda następująco:

- 1) Zaściankowość i dbałość o własne dobro:
  - » poczucie zagrożenia własnych umiejętności i kompetencji,
  - » poczucie zagrożenia dotąd zajmowanej pozycji,
  - » odczuwanie zagrożenia dla posiadanej władzy.
- 2) Nieporozumienia i brak zaufania:
  - » brak dostatecznej informacji,
  - » błędy w informacji,
  - » ogólna atmosfera braku zaufania panująca w szkole,
  - » nieprawidłowe relacje interpersonalne w szkole.
- 3) Nieprawidłowe ocenianie sytuacji:
  - » niedostrzeganie korzyści,
  - » niewłaściwa ocena zmiany,
  - » konformizm,
- 4) Mała tolerancja wobec zmiany:
  - » obawianie się nieznanego,
  - » obawy przed porażką,

- » lęk przed kompromitacją,
- » niechęć do eksperymentowania w ogóle,
- » przywiązanie do tradycji,
- » ogólna niechęć do „pójścia do przodu”.

Co zatem przeszkodziło nauczycielom w pełnym przyswojeniu i wykorzystaniu wiedzy przekazywanej podczas trwania projektu? W grupie pesymistów wystąpiły wszystkie czynniki opisane przez Bedeiana (1980, 2001).

Poczucie zagrożenia własnych umiejętności i kompetencji występowało zwłaszcza u nauczycieli z dłuższym stażem pracy, którzy mieli własne, wypracowane przez lata metody i nawyki. Ich zmiana wymaga dużego wysiłku. Często mniejszym kosztem było dla nich zaprzeczanie przydatności nowo nabytej wiedzy niż podjęcie próby jej wdrożenia we własną praktykę. Przykładem mogą być wypowiedzi nauczycieli<sup>3</sup>, wyrażające ich głęboko zakorzenione przekonanie, że metody aktywizujące to nie nauka, a tylko i wyłącznie zabawa, i że nie da się tych dwóch elementów skutecznie połączyć:

No, fajnie, że te metody aktywizujące stosujemy, ale gdyby tak robić przez cały czas, to nie zostaje nam już nic czasu na naukę. Przecież oni się niczego w ten sposób nie uczą.

W ich perspektywie nauka kojarzona jest z ciężką, wymagającą i żmudną pracą, co jest wyrazem tradycyjnego podejścia do szkoły, mającego swe korzenie w kulturze intelektualnej Oświecenia.

Występuje też poczucie zagrożenia dotąd zajmowanej pozycji i odczuwanie zagrożenia dla posiadanej władzy, na przykład w świetle kompetencji i zamiłowania do innowacji ze strony młodszych nauczycieli. Przejawem tego jest kwestionowanie zasadności wprowadzania nowych metod i technik pracy:

Kiedyś tego nie było, a przecież my nie jesteśmy gorzej wykształceni. Po co wprowadzać nowe metody, skoro stare też działają?

W trakcie trwania projektu wielu nauczycieli skarżyło się na brak dostatecznej informacji o jego przebiegu, np. o całkowitym czasie jego trwania, oceniając to jako element, zniechęcający do w pełni zaangażowanego uczestnictwa.

Pewną przeszkodą we wdrażaniu nowych pomysłów w szkole może być panująca tam atmosfera braku zaufania i nieprawidłowe relacje interpersonalne. Nauczyciele sygnalizowali, że na ogół nie współpracują ze sobą. Każdy, kto wprowadza nowe zasady, nowe metody, czy nowe sposoby komunikacji z uczniami, jest traktowany z rezerwą, jako „wychodzący przed szereg”. Z tego też powodu nauczyciele deprecjonowali korzyści, które mogło przynieść wdrażanie metod pracy proponowanych przez projektodawców UsU. Z góry negatywnie oceniali zmiany, które realizacja projektu mogła przynieść, a także wykazywali konformizm wobec władz szkoły, często konserwatywnych w swoich poglądach na edukację:

Ja bym chciała nawet tak uczyć, ale czy mi na to pozwolą? W klasie musi być cisza, a przy pracy w grupach robi się taki harmider! Wie Pani jak to zostanie ocenione przy hospitacji?

Przyczyny oporu związane z małą tolerancją wobec zmiany również są widoczne. Nauczyciele wykazują szereg lęków i obaw przed nieznanymi metodami, przed porażką w ich stosowaniu, boją się także kompromitacji przed kolegami i koleżankami w szkole. Generalnie, cechuje ich niechęć do eksperymentowania, przywiązanie do tradycji i ogólna niechęć do rozwoju. Tacy nauczyciele starają się kwestionować wszelkie treści przekazywane w ramach szkoleń, z tego powodu grupy nauczycielskie uchodzą za jedne z „najtrudniejszych” spośród uczestniczących w takich formach doskonalenia i doskonalenia zawodowego.

Warto jednak zaznaczyć, że była to tylko pewna, niezbyt liczna grupa nauczycieli. W każdej organizacji są ludzie, którzy przejawiają wrogi, negatywny stosunek do zmian i stawiają im opór. Są też jednak liderzy zmian – entuzjastycznie akceptujący nowe pomysły i podejmujący współpracę w ich wdrażaniu. Tak jest też w szkole. Ważne, aby wypracować sposoby przełamania oporu i przekonania nieprzekonanych. Dobrym argumentem może być właśnie skuteczność zaproponowanych metod w przypadku nauczycieli, którzy podjęli wysiłek ich zastosowania. Możliwe są też inne sposoby przewyciężenia oporu.

#### **RADZENIE SOBIE Z OPOREM WOBEC ZMIAN W SZKOLE**

Enright wyróżnił pięć przyczyn, powodujących powstawanie oporu w komunikacji dwojga ludzi, opisał je na gruncie doradztwa i terapii oraz zaproponował sposoby przewyciężenia tego oporu w każdym z pięciu obszarów (Szumotalska, Santorski, 1993). Można opisywane przez niego bariery odnieść także do sytuacji nauczycieli-pesymistów. Przyczyną ich oporu może być:

- a) brak własnej chęci uczestniczenia w procesie zmian,
- b) brak konkretnego celu zmiany, wizji stanu po prowadzeniu zmian,
- c) przekonanie, że stan pożądaný jest niemożliwy do osiągnięcia, że nie można nic więcej zrobić w sytuacji, w której znajduje się współczesna szkoła,
- d) przekonanie, że osoby proponujące zmiany są nieodpowiednie, niekompetentne, brak zaufania do nich,
- e) posiadanie przez nauczycieli konkurencyjnych celów, różne sprzeczne cele, np. chęć nauczyć się nowych metod i technik, ale nie chęć poświęcać na to czasu, ponieważ wolę mieć czas wolny dla rodziny.

Posiadając taką kategoryzację przyczyn oporu, można podjąć próbę zaradzenia im. Chęć uczestniczenia w procesie zmian można wzbudzić dbając o skrupulatne informowanie nauczycieli o przebiegu całego procesu (tego zabrakło w projekcie UsU). Rola osób proponujących zmiany polega w tym przypadku na wyjaśnieniu, na czym polega zmiana, w czym może ona pomóc, co nauczyciel osiągnie dzięki

niej. Trzeba zadbać o przepływ informacji zwrotnych i wyjaśnienie wszystkiego, co może stanowić przeszkodę w procesie komunikacji między nauczycielami a osobami proponującymi zmianę oraz otwarcie rozmawiać o tym, co w procesie zmian może przeszkadzać. Ważne jest, aby uzgodnić, jakie warunki powinny być spełnione, aby nauczyciele chcieli zaangażować się w proces zmian. Następnie należy uzgodnić cel wprowadzanych innowacji, mając na uwadze, że powinien być on jak najbardziej konkretny i przydatny nauczycielom. Warto także zbudować wizję stanu, który zostanie osiągnięty po ich wprowadzeniu. Jak wynikało z wypowiedzi nauczycieli-pesymistów, cele projektu UsU nie zostały im jasno zakomunikowane. Z tego powodu pełne zaangażowanie byli w stanie wykazać jedynie ci nauczyciele, którzy potrafili sami dostrzec potencjalne pozytywne efekty całego procesu i sami zbudować sobie wizję siebie jako nauczyciela po przyswojeniu i wdrożeniu metod EN, czyli ci, którzy prawdopodobnie już przed udziałem w szkoleniach wykazywali wysoki poziom refleksyjności. Nauczyciele-pesymiści wykazywali również silne przekonanie, że stan pożądany jest niemożliwy do osiągnięcia, ponieważ nie można nic więcej zrobić w sytuacji, w której znajduje się współczesna szkoła. Zwłaszcza pojedynczy nauczyciel nie może nic zmienić, ponieważ system edukacji jest wielowymiarowym, dużym i skomplikowanym tworem, na który jednostki i tak nie mają większego wpływu. Zabrakło tu poczucia sprawczości. Twórcy projektu nie zadbali dostatecznie o to, aby osłabić siłę tego przekonania, chociażby poprzez prezentację tzw. „dobrych praktyk”, czyli przykładów szkół, w których udało się zmienić środowisko na bardziej przyjazne uczniom o zróżnicowanych potrzebach poprzez jednostkowe działania. Natomiast nie zostało podczas realizacji szkoleń i superwizji wyartykułowane wprost przekonanie, że osoby, proponujące zmiany i prowadzące szkolenia projektowe, są nieodpowiednie, czy niekompetentne, aczkolwiek nie oznacza to, że sceptyczni nauczyciele tak nie myśleli. Zabrakło przestrzeni, w której w bezpieczny i łagodny dla obu stron sposób takie wątpliwości mogłyby być wyjaśnione. Nauczyciele-pesymiści posiadali także różne sprzeczne cele związane z wprowadzaniem postulowanej zmiany, a możliwość zneutralizowania ich była tylko wtedy, gdy trener podczas szkolenia zainicjował rozmowę o niematerialnych kosztach, które ponoszą nauczyciele uczestnicząc w nim. Natomiast trenerzy nie byli poinformowani o konieczności wprowadzenia takiego elementu w czasie szkoleń, po to, by zmniejszyć opór, więc nie wszyscy to robili. Podsumowując, założenia merytoryczne projektu były wartościowe i dawały duże prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu, czyli wprowadzenia postulowanych zmian w praktyce nauczania. Zabrakło natomiast uważności i troski o komfort i samopoczucie wszystkich uczestniczących w projekcie nauczycieli w sferze relacji interpersonalnych, co złągodziłoby opór tych sceptycznie nastawionych.

## WNIOSKI

Sam projekt „Umiem się uczyć” jest wart zaprezentowania jako nowatorska i interesująca próba ożywienia środowisk szkolnych. Nawet biorąc pod uwagę to, że założenia merytoryczne, przyświecające tworzeniu WEN, nie znalazły odzwierciedle-

nia w sposobie prowadzenia ewaluacji oraz zachowując krytyczne spojrzenie na jej wyniki, nie sposób zaprzeczyć wyjątkowo pozytywnym opiniom o projekcie wśród nauczycieli, którzy podjęli trud wdrożenia zaproponowanych rozwiązań do praktyki szkolnej. Wnioski, które można wyprowadzić z niniejszych rozważań, są następujące:

- » istnieją skuteczne metody i techniki pracy, które przy prawidłowym zastosowaniu mogą znacznie podnieść jakość usług edukacyjnych świadczonych przez szkoły,
- » powodzenie zastosowania tych metod jest wprost proporcjonalne do zaangażowania i entuzjazmu nauczycieli,
- » w szkole, jak w każdej zhierarchizowanej organizacji, występuje opór wobec zmian,
- » można ten opór przezwyciężyć, analizując jego przyczyny i eliminując je.

Umiejętność adaptacji do zmian rzeczywistości edukacyjnej nauczycieli można zatem skutecznie kształtować, poprzez świadome przygotowanie „gruntu” jeszcze przed rozpoczęciem wprowadzania innowacji w środowisku szkolnym. Jest to warunek niezbędny, aczkolwiek rzadko spełniany w trakcie realizacji wszelkich projektów innowacyjnych, mających „uzdrowić” środowisko szkolne, jak też podczas wdrażania ministerialnych reform systemu edukacji. Wprowadzenie postulowanych rozwiązań zwiększyłoby szanse ich powodzenia w przyszłości.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bartoszewicz, A. (b.d.). *Raport z ewaluacji zewnętrznej projektu „Umiem się uczyć”*. Niepublikowane materiały.
- Bedeian, A. G. (1980). *Organizations, Theory and Analysis*. Chicago, IL: Dryden Press.
- Bedeian, A. G. (red.). (2001). *Management Laureates: A Collection of Autobiographical Essays* (tom 5). London: JAI Press LTD.
- Bennett, N. (1976). *Teaching Styles and Pupil Progress*. London: Open Book.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (2012). *Reprodukcja: elementy teorii systemu nauczania* (wyd. 2). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Duval, E., Koskinen, T. (2014). *Learning Analytics and Assessment. E-learning Papers*, 36, 2. Pobrane 9 maja 2015, z: <http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/old/Issue36.pdf>
- Gardner, H. (2009). *Inteligencje wielorakie: nowe horyzonty w teorii i praktyce*. Warszawa: MT Biznes.
- Goldratt, E. M. (2007). *Cel II: to nie przypadek*. Warszawa: MINT Books.
- Goldratt, E. M., Cox, J. (2007). *Cel I: doskonałość w produkcji* (wyd. 3). Warszawa: MINT Books.
- Hannaford, C. (1998). *Zmysłne ruchy, które doskonalą umysł: podstawy kinezylogii edukacyjnej*. Warszawa: Medyk.

- Hetmańczyk-Bajer, H. (2012). Wykorzystanie Teorii Ograniczeń w procesie kształtowania kompetencji społecznych uczniów w młodszym wieku szkolnym. *Chowanna*, 2(39), 225–236. Pobrane z: <http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Chowanna/Chowanna-r2012-t2/Chowanna-r2012-t2-s225-236/Chowanna-r2012-t2-s225-236.pdf>
- Instytut Badawczo-Szkoleniowy. (b.d.). *Raporty z ewaluacji wewnętrznej projektu „Umiem się uczyć”*. Niepublikowane materiały.
- Kwieciński, Z. (1997). Rynek edukacyjny a demokracja: sprzeczne wyzwania. W: Z. Kwieciński (red.), *Nieobecne Dyskursy* (cz. 5). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Markova, D., Powell, A. (1998). *Twoje dziecko jest inteligentne: jak poznać i rozwijać jego umysł* (wyd. 2). Warszawa: Książka i Wiedza.
- Miller, J. P. (2007). *The Holistic Curriculum* (wyd. 2). Toronto: University of Toronto Press.
- Ministry of Education, Singapore. (2007). *Preparing Students for a Global Future*. Pobrane 3 maja 2015, z: <http://www.moe.gov.sg/media/press/2007/pr20070307a.htm>
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej: między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski.
- Potulicka, E., Rutkowiak, J. (2010). *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (2008). Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania się tożsamości współczesnego nauczyciela: (ku problematyce oporu i odporu edukacyjnego). *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(41), 7–28.
- Sadura, P. (2010). Gra w klasy: selekcja i reprodukcja w polskiej szkole. W: *Uniwersytet zaangażowany: przewodnik Krytyki Politycznej* (s. 238–255). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.
- Szumotalska, E., Santorski, J. (1993). Pomaganie bez oporu (wg J. Enrighta). W: J. Santorski (red.), *ABC psychologicznej pomocy: antologia* (s. 31–57). Warszawa: Jacek Santorski & CO Agencja Wydawnicza.
- Taraszkiewicz, M. (2000). *Jak uczyć lepiej?: czyli Refleksyjny praktyk w działaniu* (wyd. 6). Warszawa: CODN.

**THE IDEA OF HOLISTIC EDUCATION AND READINESS FOR CHANGE AMONG  
TEACHERS PARTICIPATING IN THE “I KNOW HOW TO LEARN” PROJECT:  
CRITICAL REFLECTION**

**ABSTRACT:** The intent of this article is to present the project “I Know How to Learn” realized from 2011 to 2014 in the schools of the Warmia-Mazury Voivodeship and its effects. The project was an educational innovation. Participation in the project allowed the author the critical insight into the schoolteachers’ adaptability to changing the educational reality through innovative teaching methods that meet the ca-

pabilities and needs of the students. The author discusses the problem of resistance to change, as well as a few ways to overcome it in the social context of school. Conclusions of that critical reflection can contribute to practical improvement of teachers' competence.

**KEYWORDS:** holistic education, educational innovation, change, resistance.



- 
1. Na podstawie „Raportu z ewaluacji zewnętrznej” udostępnionego przez projektodawcę.
  2. Cytowane wypowiedzi pochodzą z wywiadów indywidualnych, przeprowadzonych z uczestnikami projektu w ramach ewaluacji zewnętrznej – są to tylko wypowiedzi przytoczone w raporcie ewaluacyjnym, autorka nie miała dostępu do pełnych transkrypcji wywiadów. Część wypowiedzi pochodzi z notatek poczynionych przez autorkę podczas spotkań superwizyjnych. Cytując autorów raportu: „indywidualne wywiady pogłębione przeprowadzone podczas ewaluacji bazowały na wywołaniu i strukturalizacji trzech kolejnych narracji, analizujących sytuację i kompetencje grup uczniów przed, w trakcie i po realizacji cyklu zajęć. Celem wywiadu było uzyskanie obrazu dynamiki zmian, jakie zaszły w grupach na skutek uczestnictwa w programie ze szczególnym uwzględnieniem kluczowego przyrostu kompetencji u uczestniczących w zajęciach uczniów”. W raporcie brakuje dookreślenia metody, która została zastosowana do analizy danych uzyskanych z wywiadów.
  3. Przytoczone krytyczne wypowiedzi pochodzą z notatek autorki sporządzonych podczas grupowych i indywidualnych spotkań superwizyjnych. Tego typu wypowiedzi zabrakło wśród tych cytowanych w raporcie ewaluacyjnym.