



# EDUKACJA ELEMENTARNA W TEORII I PRAKTYCE

ELEMENTARY  
EDUCATION  
IN THEORY & PRACTICE

*Ocenianie kształtujące w praktyce edukacyjnej –  
oczekiwania a rzeczywistość*

*Formative Assessment in Educational Practice –  
Expectations and Reality*

**EETP** Vol. 20, 2025/1 No. **76**

Kwartalnik EETP e-ISSN 2353-7787

Styczeń – marzec / Data publikacji: 28.03.2025

---

## Wydawca Kwartalnika EETP

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie  
Wydział Pedagogiczny, Instytut Nauk o Wychowaniu  
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków

---

## Zespół redakcyjny

**Redaktor naczelna:** Barbara Surma (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)  
**Zastępca redaktor naczelnej:** Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)  
**Sekretarz:** Renata Szyrka-Chlipała (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

---

## Członkowie zespołu redakcyjnego

Tomas Butvilas (General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Litwa); Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy); Jan Guncaga (Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Słowacja); Zoya Lukashenia (Baranavichy State University, Białoruś); Natalia Machynska (Ivan Franko National University of Lviv, Ukraina); Anna Królikowska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Isaak Papadopoulus (UNICaf Cyprus University, Cypr); Eugenia Maria Pasca ("George Enescu" National University of Arts, Iasi, Rumunia, Rumunia); Olena Protsenko (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Jolanta Staniek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Martyna Szczotka (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), Maria Szymańska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

---

## Redaktor tematyczny numeru

Dorota Zdybel (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

---

## Rada Naukowa

prof. associato Gabriella Agrusti (Università LUMSA di Roma, Włochy), prof. PhDr. Ludmila Belasova, PhD (Prešovska univerzita, Słowacja), prof. asist. Varinthorn Boonying, PhD (Naresuan University, Tajlandia), prof. associato Maria Cinque (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. Akademii WSEI (Wyższa Szkoła Ekonomii i Innowacji w Lublinie, Polska) prof. dr hab. Maria Kielar-Turska (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), prof. PhDr. Maria Kožuchova, CSc. (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), dr hab. Kinga Kuszak, prof. UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Joanna Łukasik (Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie), dr hab. Renata Michalak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. György Mikonya (Eötvös Loránd University, Budapeszt, Węgry), Sarah Scoble, President, European Consortium for Arts Therapies Education (University of Worcester, Wielka Brytania), doc. PhDr. Eva Šmelová, PhD (Univerzita Palackého v Olomouci, Czechy), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK, (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska), prof. associato Paola Trabalzini (Università LUMSA di Roma, Włochy), dr Laszlo Varga (University of West Hungary, Sopron, Węgry), PaedDr. Maria Vargova, PhD (Katolícka Univerzita v Ružomberku, Słowacja), prof. Henri Vieille-Grosjean (Université de Strasbourg, Francja), dr hab. Krystyna Zabawa, prof. AIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

**Redaktorzy językowi:** Dariusz Piskulak (jęz. pol.);  
Laura Bigaj, Ludmiła Hilton (jęz. ang.)

**Skład:** Piotr Druciarek

**Projekt okładki:** Lesław Sławiński – PHOTO DESIGN

**Informacje dla Autorów i Recenzentów:**

<https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/eetp>

e-ISSN 2353-7787

**Deklaracja:** od roku 2022 czasopismo  
jest wydawane tylko on-line

**System antyplagiatowy:** weryfikacja artykułów  
w systemie iThenticate.com

# SPIS TREŚCI

## CONTENTS

---

- 5 DOROTA ZDYBEL

Wprowadzenie

- 9 DOROTA ZDYBEL

Introduction

### ARTYKUŁY TEMATYCZNE

#### THEMATIC ARTICLES

- 15 ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

Kształtowanie poczucia sprawstwa i satysfakcji z nauki  
w kontekście (modeli) samoregulowanego uczenia się

The Development of a Sense of Agency and Learning  
Satisfaction in the Context of (Models of) Self-Regulated  
Learning

- 35 ZUZANNA ZBRÓG  
JOANNA BIAŁOGOŃSKA

Przejawy tradycyjnych i prorozwojowych modeli uczenia się  
w ocenianiu bieżącym i wypowiedziach nauczycieli edukacji  
wczesnoszkolnej

Manifestations of Traditional and Pro-Developmental  
Models of Learning in Current Assessment and Statements  
of Early Childhood Education Teachers

- 57 MARTA MAKAREWICZ  
Ocenianie kształtujące w refleksji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej.  
Rozwój i zmiana w ujęciu autoetnograficznym  
Formative Assessment in the Reflection of an Early Childhood Education  
Teacher. Development and Change in an Autoethnographic Approach
- 73 EDYTA NOWOSIELSKA  
Spojrzenie na ocenę kształtującą oczami dzieci  
A Look at Formative Assessment Through the Eyes of Children
- 87 JOLANTA ANDRZEJEWSKA  
Monitorowanie postępów dzieci w metodzie projektów  
Monitoring Children's Progress in the Project Method
- VARIA**
- 103 JOANNA SZYMCZAK  
O czym są przekonane nauczycielki wczesnej edukacji? Analiza deklaracji  
dotyczących wybranych aspektów związanych ze szkołą  
What do Early Childhood Education Teachers Believe in? Analysis  
of the Declarations Regarding Selected Aspects Related to School
- 117 BARBARA BILEWICZ  
Projekt „Steer na STEAM” – charakterystyka i wstępna ocena walorów  
estetycznych i edukacyjnych pakietu aplikacji do podłogi interaktywnej  
Steer to STEAM Project. Characteristics and Preliminary Assessment  
of the Aesthetic and Educational Qualities of an Interactive Floor Application  
Package
- 131 ANNA MICHNIUK  
MARIA FAŚCISZEWSKA  
The Use of New Technologies in Speech Therapy Diagnosis and Therapy –  
a Research Report  
Zastosowanie nowych technologii w diagnozie i terapii logopedycznej –  
raport z badań

Dorota Zdybel

<https://orcid.org/0000-0003-3322-7570>

e-mail: [dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl](mailto:dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl)

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

## Wprowadzenie

---

Ocenianie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej pozostaje od lat przedmiotem dyskusji, napięć i kontrowersji. Publiczny/potoczny dyskurs na ten temat angażuje nie tylko nauczycieli, ale też rodziców i polityków, bywa gorący emocjonalnie, a razem koncentruje się na powierzchni zagadnienia: Oceniać czy nie? Jakie narzędzia i formy oceniania stosować? Tymczasem, jak dowodzą badania, kluczowe jest nie to, jakie narzędzia i formy oceniania stosuje nauczyciel, ale raczej to, w jakim celu je stosuje. Osadzone w dydaktyce normatywnej pytanie: Co nauczyciel powinien zrobić, by ocena spełniała przypisane jej funkcje? należałoby zastąpić innym, znacznie bardziej elastycznym: W jakim celu oceniać? Komu i czemu ma służyć ta ocena? (Szyling, 2020, s. 144). Odpowiedź na tak postawione pytanie znajdujemy przede wszystkim w Ustawie o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., zgodnie z którą celem oceniania szkolnego jest nie tylko informowanie ucznia o postępach w uczeniu się, ale także:

- [...] udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie uczniowi informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć;
- [...] udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju;
- [...] motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu (art. 44b).

Dobre ocenianie powinno zatem nie tylko dostarczać dziecku przejrzystych informacji zwrotnych dotyczących tego, jak działa, co osiągnęło i nad czym jeszcze musi popracować. Powinno także uruchamiać refleksję metapoznawczą dziecka, wzmacniać w nim poczucie sprawstwa, kształtować zdolność do radzenia sobie z niepowodzeniami, zachęcać do podjęcia osobistej odpowiedzialności za własne uczenie się, stopniowo budując zdolność do samoregulacji. W praktyce jednak przed nauczycielami stają różnorodne wyzwania związane zarówno z samym procesem obserwowania wysiłków

edukacyjnych dziecka, monitorowania postępów czy wrażliwego indywidualizowania oceny, jak też odpowiadania na oczekiwania rodziców i dyrekcji. Dlatego tak ważna jest świadomość nauczycieli dotycząca tego, czym jest ocenianie kształtujące, rozwojowe, wspierające motywację i wysiłki dziecka. O skuteczności oceniania decydują bowiem nie techniczne rozwiązania, ale głębsze, filozoficzne założenia leżące u ich podstaw, czyli przyjmowana przez nauczycieli teoria uczenia się i epistemologia wiedzy (Klus-Stańska, 2024). Ocena wyrażona stopniem osadzona jest w behawiorystycznym modelu oddziaływania na dziecko za pośrednictwem systemu wzmocnień pozytywnych i negatywnych. Ocenianie kształtujące natomiast wywodzi się z podejścia konstruktywistycznego, opartego na przekonaniu, że udzielana dziecku informacja zwrotna ma za zadanie pomóc mu w zrozumieniu, czego się uczy, zaangażować go w proces aktywnego nadawania znaczeń wiedzy i przygotować do samodzielnego uczenia się w przyszłości. W ten sposób następuje nie tylko poszerzenie przedmiotu oceny, ale także włączenie dziecka w ten proces, stwarzając mu możliwość przeżywania i odkrywania wiedzy „w poszukiwaniu śladu”, a nie „po śladzie” wskazanym przez nauczyciela (Klus-Stańska, 2000, s. 136).

Tak rozumiane ocenianie prorozwojowe wymaga zmiany sposobu myślenia nauczycieli i zbudowania w klasie odpowiedniej kultury uczenia się w znaczeniu, jakie nadawał temu terminowi J.S. Bruner (2006).

Kultura szkolna funkcjonuje/powinna funkcjonować, opierając się na wzajemności wspólnoty uczących się. Członkowie wspólnoty angażują się w rozwiązywanie problemów, stanowią przestrzeń nauczania, rozbudzają w dzieciach metapoznawcze myślenie: świadomość tego, CO robią, Jak robią i Dlaczego.

Uczestnicząc w kulturowym *praxis* klasy szkolnej, dziecko doświadcza, jak używać umysłu, jak odnosić się do autorytetów, w jaki sposób traktować innych. Dobra szkoła, dobra klasa dostarcza wyobrażeń, jak powinno funkcjonować społeczeństwo – wyrównany plac zabaw” (Filipiak, 2011, s. 103).

Doświadczając udziału we wspólnocie uczących się umysłów, dziecko zdobywa kulturowe narzędzia uczenia się – osadzone w danej kulturze sposoby myślenia, planowania, poszukiwania i krytycznej oceny informacji.

Jak wskazują Earl i Katz (2005), budowanie kultury wzajemnego uczenia się wymaga od nauczyciela świadomości celu, w jakim podejmuje wysiłek oceniania uczenia i zbudowania odpowiedniej równowagi (czy raczej odwrócenia tradycyjnych dysproporcji) między:

- logiką „oceniania uczenia się” (*assessment of learning*), osadzoną w tradycji behawioryzmu praktyką mierzenia rezultatów uczenia się *post factum*, poprzez odniesienie ich do wymogów nauczyciela i programu kształcenia. Ocena pełni zatem funkcję wyłącznie sumatywną i służy głównie celom raportowania;

- logiką „oceniana dla uczenia się” (*assessment for learning*), zgodnie z którą nauczyciel buduje proces diagnostyczny, posługując się konstruktywną, ale też bezpośrednią i natychmiastową informacją zwrotną na różnych etapach uczenia się, wzmacniając tym samym motywację ucznia do wysiłku. To nauczyciel jest tu źródłem celów i kryteriów oceny „sukcesu” w uczeniu się;
- i logiką „oceniania jako uczenia się” (*assessment as learning*), w którym ocenianie wbudowane zostaje w proces uczenia się jako forma metapoznawczej refleksji nad własną wiedzą i myśleniem, a uczniowie są zaangażowani w proces monitorowania własnych postępów i regulowania/ modyfikowania sposobu uczenia się.

W tym ostatnim podejściu to uczeń zarządza własnym uczeniem się, ustala cele, wyznacza sobie kryteria sukcesu. Zaś nauczyciel, jak zauważa G. Szyling, „tylko dostarcza narzędzi do uczenia się, stwarza uczniom poczucie bezpieczeństwa w sytuacji podejmowania ryzyka poznawczego i pozwala oswoić się im z niepewnością pojawiającą się przy uczeniu się czegoś nowego” (2020, s. 145). Tylko czy aż?

Zapraszamy do lektury najnowszego numeru czasopisma poświęconego ocenianiu formatywnemu.

## Literatura

- Earl, L. i Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Manitoba Education, Citizenship and Youth. [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full\\_doc.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf)
- Filipiak, E. (2011). Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. [https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa\\_Filipiak\\_Z\\_Wygotskim\\_i\\_Brunerem\\_w\\_tle\\_sownik\\_pojec\\_kluczowych.pdf?sequence=1](https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa_Filipiak_Z_Wygotskim_i_Brunerem_w_tle_sownik_pojec_kluczowych.pdf?sequence=1)
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szyling G. (2020). Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (2020). Dz. U. 2020, poz. 1327. (Polska). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001327/U/D20201327Lj.pdf>





Dorota Zdybel

<https://orcid.org/0000-0003-3322-7570>

e-mail: [dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl](mailto:dorota.zdybel@ignatianum.edu.pl)

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

## Introduction

---

Student assessment in early childhood education has remained a subject of discussion, tension and controversy for years. The public/ colloquial discourse on the subject involves not only teachers, but also parents and politicians, is sometimes emotionally heated, and focuses on the surface of the issue: To assess or not to assess? What tools and forms of assessment to use? Meanwhile, as research shows, the key issue is not what tools and forms of assessment a teacher uses, but rather for what purpose he or she uses them. The question embedded in prescriptive didactics: What should a teacher do to ensure that assessment fulfils its functions? should be replaced with another, much more flexible one: For what purpose to assess? To whom and for what purpose should the assessment serve? (Szyling, 2020, p. 144). The answer to the question posed in this way can be found first of all in the Education System Act of 7 September 1991 (Article 44b), according to which the purpose of school assessment is not only to inform the student about his/her learning progress, but also:

- [...] giving the pupil help with their learning by giving the pupil information about what they have done well and how they should continue to learn;
- [...] providing guidance for self-development planning;
- [...] motivating the student to make further progress in learning and behaviour (Article 44b).

Good assessment should therefore not only provide clear feedback to the child on how they are doing, what they have achieved and what they still need to work on. It should also trigger the child's metacognitive reflection, foster the child's sense of agency, shape the child's ability to cope with failure, encourage the child to take personal responsibility for their own learning, gradually building the child's capacity

for self-regulation. In practice, however, teachers face a variety of challenges both in terms of the process of observing the child's learning efforts, monitoring progress or sensitively individualising assessment, as well as responding to the expectations of parents and head teachers. Therefore, it is important for teachers to be aware of what formative, developmental assessment is, which supports the child's motivation and efforts. This is because it is not the technical solutions that determine the effectiveness of assessment, but the deeper, philosophical assumptions underlying them, namely the theory of learning and epistemology of knowledge adopted by teachers (Klus-Stańska, 2024). Graded assessment is embedded in the behaviourist model of influencing the child through a system of positive and negative reinforcement. Formative assessment, on the other hand, derives from the constructivist approach, based on the belief that the feedback given to the child is intended to help him/her understand what he/she is learning, engage him/her in the process of actively making meaning of knowledge and prepare him/her for independent learning in the future. In this way, not only is the object of assessment broadened, but the child is also involved in the process, creating the opportunity for him or her to experience and discover knowledge 'in search of a trace' rather than 'following a trail' indicated by the teacher (Klus-Stańska, 2000, p. 136).

Developmental assessment, understood in this way, requires a change in the mindset of teachers and the construction of an appropriate learning culture in the classroom in the sense that J.S. Bruner (2006) has given to the term.

A school culture functions/should function based on the reciprocity of a community of learners. The members of the community engage in problem-solving, constitute a learning space, and awaken metacognitive thinking in children: an awareness of WHAT they do, HOW they do it and WHY they do it.

By participating in the cultural praxis of the school classroom, the child experiences how to use the mind, how to relate to authority figures, how to treat others. A good school, a good classroom provides ideas of how society should function – an equalised playground (Filipiak, 2011, p. 103).

By experiencing participation in a community of learning minds, the child acquires cultural tools of learning – culturally embedded ways of thinking, planning, seeking and critically evaluating information.

As Earl and Katz (2006) point out, building a culture of reciprocal learning requires the teacher to be aware of the purpose for which he or she is making the effort to assess learning and to build an appropriate balance (or rather, reverse the traditional imbalances) between:

- the logic of 'assessment of learning', a practice embedded in the behaviourist tradition of measuring learning outcomes post factum, by relating them to the

requirements of the teacher and the educational programme. Assessment therefore has a purely summative function and mainly serves reporting purposes;

- the ‘assessment *for* learning’ logic, whereby the teacher builds a diagnostic process using constructive, but also direct and immediate feedback at different stages of learning, thus strengthening the student’s motivation to make an effort. Here, the teacher is the source of the goals and criteria for evaluating ‘success’ in learning;
- and the logic of ‘assessment *as* learning’, in which assessment is embedded in the learning process as a form of metacognitive reflection on one’s own knowledge and thinking, and students are involved in the process of monitoring their own progress and regulating/modifying their learning.

In the latter approach, it is the learner who manages his/her own learning, sets goals, defines success criteria. Whereas the teacher, as G. Szyling observes, “only provides the tools for learning, creates a sense of security for students in the situation of taking cognitive risks and allows them to get used to the uncertainty that arises when learning something new” (2020, p. 145). Just or as much?

We cordially invite You to read the latest issue of the journal on formative assessment.

## References

- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Manitoba Education, Citizenship and Youth. [https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full\\_doc.pdf](https://www.edu.gov.mb.ca/k12/assess/wncp/full_doc.pdf)
- Filipiak, E. (2011). Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. [https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa\\_Filipiak\\_Z\\_Wygotskim\\_i\\_Brunerem\\_w\\_tle\\_sownik\\_pojec\\_kluczowych.pdf?sequence=1](https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1544/Ewa_Filipiak_Z_Wygotskim_i_Brunerem_w_tle_sownik_pojec_kluczowych.pdf?sequence=1)
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2024). *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szyling G. (2020). Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 138–152. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty. (2020). Dz. U. 2020, poz. 1327. (Poland). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001327/U/D20201327Lj.pdf>



**ARTYKUŁY TEMATYCZNE**

•  
**THEMATIC ARTICLES**

---





Aleksandra Tłuściak-Deliowska

<http://orcid.org/0000-0002-0952-8931>

e-mail: [adeliowska@aps.edu.pl](mailto:adeliowska@aps.edu.pl)

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

## Kształtowanie poczucia sprawstwa i satysfakcji z nauki w kontekście (modeli) samoregulowanego uczenia się

### The Development of a Sense of Agency and Learning Satisfaction in the Context of (Models of) Self-Regulated Learning

#### KEYWORDS ABSTRACT

self-regulated learning, self-regulated learning models, sense of agency, satisfaction with learning, students

Self-regulation in learning is a complex process in which students take responsibility for their own learning and progress by making decisions about learning strategies, monitoring progress, and reflecting on outcomes. The first part of the article is devoted to a review of key models of self-regulated learning, which provide the theoretical framework for analysing this process. The next step is the integration of findings aimed at showing whether and how self-regulated learning contributes to the development of students' sense of agency and their satisfaction with learning. The analysis is based on literature, with particular focus on the relationships between self-regulation and the two components being analysed. It was determined that the ability to independently monitor and regulate one's learning process can significantly increase the sense of control over learning, which, in turn, should lead to a higher level of satisfaction with learning. Implementing strategies that support the development of students' self-regulation in learning may, therefore, serve as a foundation for improving the quality of teaching and student commitment.

## SŁOWA KLUCZE    ABSTRACT

samoregulowane uczenie się, modele samoregulowanego uczenia się, poczucie sprawstwa, satysfakcja z nauki, uczniowie

Samoregulacja w uczeniu się stanowi złożony proces, w którym uczniowie przejmują odpowiedzialność za własne uczenie się i postępy w nim, podejmując decyzje dotyczące strategii uczenia się, monitorowania postępów oraz refleksji nad wynikami. Pierwsza część artykułu poświęcona jest przeglądowi kluczowych modeli samoregulowanego uczenia się, które stanowią teoretyczne ramy dla analizy tego procesu. Kolejnym krokiem jest integracja ustaleń mająca na celu ukazanie, czy i w jaki sposób samoregulowane uczenie się przyczynia się do rozwoju poczucia sprawstwa uczniów i ich satysfakcji z nauki. Analizę oparto na literaturze przedmiotu, ze szczególnym uwzględnieniem związków między samoregulacją a dwoma analizowanymi komponentami. Ustalono, że umiejętność samodzielnego monitorowania i regulowania swojego procesu uczenia się może znacząco zwiększyć poczucie kontroli nad nauką, co z kolei prowadzić powinno do wyższego poziomu satysfakcji z uczenia się. Wdrożenie strategii wspierających rozwój samoregulacji uczniów w uczeniu się może zatem stanowić fundament w podnoszeniu jakości nauczania i zaangażowania uczniów.

## Wprowadzenie

Współczesne podejście do edukacji akcentuje rolę uczniów jako aktywnych uczestników procesu uczenia się, zdolnych do samodzielnego podejmowania decyzji i kierowania własnym rozwojem. Istotne znaczenie w tym kontekście ma kształtowanie poczucia sprawstwa, które odnosi się do doświadczenia jednostki jako twórcy swoich działań lub myśli, co wiąże się z subiektywnym przekonaniem, że to jednostka inicjuje i kontroluje swoje zachowania w danym kontekście (Gallagher, 2000). Poczucie sprawstwa, rozumiane jako postrzeganie siebie jako aktywnego czynnika wpływającego na zdarzenia, przejawia się w następstwie zdolności do inicjowania działań, kontrolowania ich przebiegu oraz świadomości ich następstw. Krzysztof Konarzewski (2004) wskazał na istotną rolę subiektywnego środowiska szkolnego dla funkcjonowaniu ucznia. Sposób, w jaki uczniowie postrzegają to środowisko, wpływa na ich zaangażowanie, aspiracje oraz wytrwałość i obejmuje trzy wymiary: zycżliwość – wrogość, sensowność – bezsensowność oraz kontrola – brak kontroli. Dla poczucia sprawstwa oraz wytrwałości w działaniu szczególnie znaczenie ma ten ostatni wymiar. W odniesieniu do poczucia sprawstwa wśród uczniów Grażyna Szyling (2015) zauważyła, że w polskiej edukacji, szczególnie tej wczesnej, kontrola nad uczeniem się jest umieszczona poza uczniem. Także z badań własnych przywołanej autorki dotyczących procesu oceniania wynika, że kultura oceniania stosowana przez nauczycieli często ogranicza uczniów w zakresie ich samodzielności i prawa do wyrażania opinii, umieszczając ten



proces poza ich kontrolą i w dużej mierze poza obszarem ich osobistego wpływu. Klucz do zmiany widzi w modyfikacji organizacji środowiska edukacyjnego.

Jednocześnie istotnym elementem motywującym do stałej nauki i podtrzymującym zaangażowanie jest satysfakcja, jaką uczniowie czerpią z osiąganych postępów oraz ze sposobu, w jaki zdobywają wiedzę. Satysfakcja odzwierciedla sposób, w jaki postrzegają oni swoje doświadczenia związane z nauką (Topala i Tomozii, 2014). Brakuje jednak prac, które wykazują zainteresowanie satysfakcją z nauki jako odrębnym pojęciem. Zdecydowanie większą uwagę poświęca się innym wskaźnikom efektywności edukacyjnej, takim jak osiągnięcia szkolne, poziom wiedzy uczniów, ich umiejętności czy wyniki egzaminów zamiast czynnikom emocjonalnym czy psychospołecznym. Jest to częściowo spowodowane naciskiem polityk edukacyjnych. Powszechne jest także skupianie się na negatywnych zjawiskach w środowisku szkolnym i dostrzeganych w nim problemach. W ostatnim czasie można jednak zauważyć pewien zwrot i rosnące zainteresowanie kwestią dobrostanu uczniów (zob. np. Kossakowska i Zadworna, 2019).

Większość badań dotyczących satysfakcji w procesie lub kontekście nauki odnosi się do niespecyficznego, ogólnego poczucia dotyczącego całokształtu procesu lub kontekstu, np. zadowolenia z jakiegoś elementu procesu kształcenia, lub zawęża ją do jednego lub kilku aspektów ogólnej postawy, np. wobec szkoły (Topala i Tomozii, 2014). Satysfakcja z nauki obejmuje uczucia i postawy jednostki wobec procesu edukacyjnego oraz postrzeganą wysokość spełnienia związaną z indywidualną chęcią nauki (Chang i Chang, 2012).

Samoregulowane uczenie się wydaje się kluczową ścieżką prowadzącą do osiągnięcia zarówno poczucia sprawstwa, jak i satysfakcji z procesu nauki. Dzięki świadomemu planowaniu, monitorowaniu i ocenie własnych działań uczniowie mogą rozwijać poczucie kontroli nad własnym rozwojem oraz czerpać większą radość z osiąganych efektów. Samoregulowane uczenie się (ang. *Self-Regulated Learning*, SRL) definiowane jest jako proces, w którym uczniowie aktywnie zarządzają swoim uczeniem się poprzez wyznaczanie celów, monitorowanie postępów oraz dostosowywanie strategii w zależności od potrzeb (Zimmerman, 1990; Boekaerts, 1997). SRL wiąże się z wysokimi osiągnięciami szkolnymi – uczniowie, którzy skutecznie się samoregulują, zazwyczaj osiągają lepsze wyniki (Sinkkonen i Tapani, 2024).

Analiza relacji między samoregulowanym uczeniem się a rozwojem poczucia sprawstwa i satysfakcji z procesu nauki wymaga wyjaśnienia istoty samoregulowanego uczenia się oraz identyfikacji jego kluczowych komponentów, które są wielowymiarowe. Proces ten bowiem obejmuje aspekty poznawcze, metapoznawcze, behawioralne, motywacyjne oraz emocjonalne. Zależności między tymi elementami oraz ich wpływ na strategie samoregulacji są wyjaśniane za pomocą modeli samoregulowanego uczenia się, które stanowią podstawę teoretyczną do dalszych analiz. W związku z tym pierwsza część artykułu skupia się na przeglądzie tych modeli, a w dalszej części

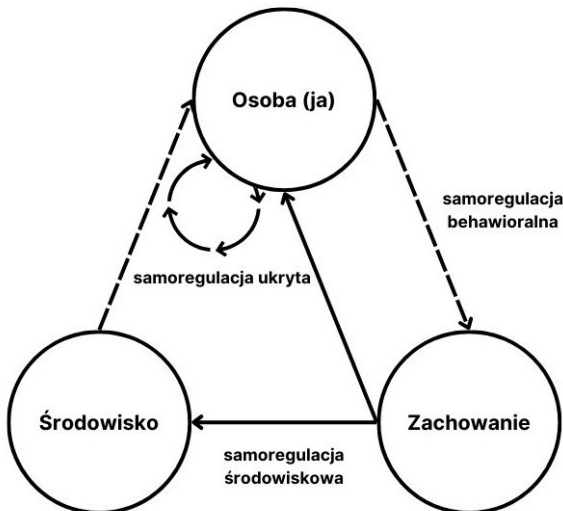
poprzez integrację dostępnych ustaleń zostanie przedstawiona argumentacja podkreślająca znaczenie samoregulowanego uczenia się w kształtowaniu poczucia sprawstwa oraz satysfakcji z nauki. Rozważania te opierają się na analizie literatury przedmiotu.

## Modele samoregulowanego uczenia się

Dotychczas opracowanych zostało już kilka modeli samoregulowanego uczenia się (SRL), z których każdy dostarcza odrębnego spojrzenia na składniki i procesy, które go tworzą (Panadero, 2017; zob. także: Czerniawska, 1999). Modele te stanowią teoretyczne podstawy do zrozumienia, w jaki sposób można kształtować u uczniów umiejętności umożliwiające im bardziej strategiczne podejście do uczenia się, a w efekcie osiągnięcie lepszych rezultatów edukacyjnych.

Barry J. Zimmerman opracował trzy modele samoregulowanego uczenia. Pierwszy model (rysunek 1), znany jako triadyczna analiza SRL (ang. *Triadic Analysis of SRL*), ilustruje interakcje trzech poziomów samoregulacji: środowiskowego, behawioralnego i osobowego (Zimmerman, 1989). Model ten interpretuje SRL w kontekście triadycznego modelu społeczno-poznawczego Alberta Bandury.

Rys. 1. Triadyczny model samoregulowanego uczenia się

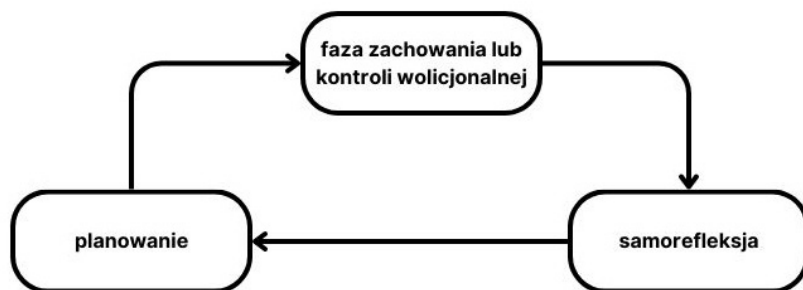


Źródło: opracowano na podstawie: Zimmerman, 1989

W ramach triadycznego modelu osobiste, behawioralne i środowiskowe czynniki, choć oddzielne, są jednocześnie wzajemnie zależne i wpływają na funkcjonowanie jednostki. Samoregulacja osobista obejmuje monitorowanie i dostosowywanie stanów poznawczych i emocjonalnych. Samoregulacja behawioralna polega na obserwowaniu i strategicznym modyfikowaniu procesów wykonawczych. Z kolei samoregulacja środowiskowa odnosi się do obserwowania i modyfikowania warunków oraz wyników środowiskowych (Zimmerman, 1990, 1998).

Drugi model (rysunek 2), który można określić mianem modelu cyklicznych faz SRL (ang. *Cyclical Phases of SRL*). Analizuje na poziomie jednostkowym wzajemne relacje między procesami metapoznawczymi a motywacyjnymi (Zimmerman, 2000).

Rys. 2. Model faz cyklicznych samoregulacji



#### Struktura fazowa i subprocesy samoregulacji

Cykliczne fazy samoregulacji		
planowanie	zachowanie/ kontrola wolicjonalna	samorefleksja
analiza zadania <ul style="list-style-type: none"> <li>wyznaczanie celu</li> <li>planowanie strategiczne</li> </ul> przekonania o własnej motywacji <ul style="list-style-type: none"> <li>przekonania o własnej skuteczności</li> <li>oczekiwania dotyczące wyników</li> <li>motywacja wewnętrzna lub wartościowanie</li> <li>orientacja na cele procesowe versus wynikowe</li> </ul>	samokontrola <ul style="list-style-type: none"> <li>samokształcenie</li> <li>tworzenie obrazów mentalnych</li> <li>koncentrowanie uwagi</li> <li>strategie zadaniowe</li> </ul> samoobserwacja <ul style="list-style-type: none"> <li>rejestrowanie</li> <li>eksperymentowanie</li> </ul>	samoocena <ul style="list-style-type: none"> <li>ocena własnych wyników</li> <li>atrybucje przyczynowe</li> </ul> samoreakcja <ul style="list-style-type: none"> <li>samosatysfakcja</li> <li>adaptacja/defensywa</li> </ul>

Źródło: opracowano na podstawie: Zimmerman, 2000

Cykliczne fazy samoregulacji obejmują fazę planowania (ang. *forethought*), fazę wykonawczą (ang. *performance or volitional control phase*) oraz fazę autorefleksji (ang. *self-reflection*) (Zimmerman, 2000; por. także Zimmerman, 1998). Faza planowania odnosi się do procesów, które poprzedzają i przygotowują działania. Wyróżnia się dwa rodzaje procesów: dotyczące analizy zadania (np. ustalanie celów i planowanie strategiczne) oraz związane z przekonaniem o własnej motywacji (np. przekonania o własnej skuteczności, oczekiwania dotyczące wyników, motywacja wewnętrzna lub wartościowanie, orientacja na cele procesowe *versus* wynikowe). Faza wykonawcza lub kontrola woli obejmuje dwa rodzaje procesów: samokontrolę (np. samokształcenie, tworzenie obrazów mentalnych, koncentrowanie uwagi i strategie zadaniowe) oraz samoobserwację (np. rejestrowanie i eksperymentowanie). Procesy samokontroli pomagają uczniom skupić się na zadaniu i optymalizować wysiłki; na przykład strategie zadaniowe wspomagają naukę, redukując zadanie do jego kluczowych komponentów i reorganizując je w sposób znaczący (Zimmerman, 2000). Procesy samoobserwacji natomiast odnoszą się do śledzenia specyficznych aspektów własnych wyników. Ostatnia faza, samorefleksja, zawiera dwa rodzaje procesów ściśle związanych z samoobserwacją: samoocenę i reakcję na siebie. Samoocena odnosi się do oceny własnych wyników oraz przypisywania przyczyn rezultatom; reakcja na siebie obejmuje samosatysfakcję, czyli postrzeganie (nie)satysfakcji i emocji dotyczących wyników oraz wnioski na temat tego, co należy zmienić w przyszłych sytuacjach wymagających samoregulacji. Ze względu na cykliczny charakter samoregulacji autorefleksja dodatkowo wpływa na procesy planowania.

Trzeci model Berry'ego J. Zimmermana (2000) znany jako model wielopoziomowy (ang. *Multi-level Model of SRL*) przedstawia cztery etapy rozwoju kompetencji w zakresie samoregulacji uczniów (rysunek 3). W modelu tym wyeksponowane jest założenie, że umiejętności samoregulacyjne, które są zależne od kontekstu, rozwijają się według teorii społeczno-poznawczej poprzez cztery poziomy.

Rys. 3. Wielopoziomowy model samoregulowanego uczenia się

Poziom	Nazwa	Opis
1	<b>Obserwacja</b>	indukcja zastępcza umiejętności z obserwowanego biegłego modelu
2	<b>Emulacja</b>	naśladownictwo ogólnego wzorca lub stylu umiejętności modelu z pomocą innej osoby
3	<b>Samokontrola</b>	niezależny pokaz umiejętności modelu w warunkach ustrukturyzowanych
4	<b>Samoregulacja</b>	adaptacyjne wykorzystanie umiejętności w zmieniających się warunkach osobowych i środowiskowych

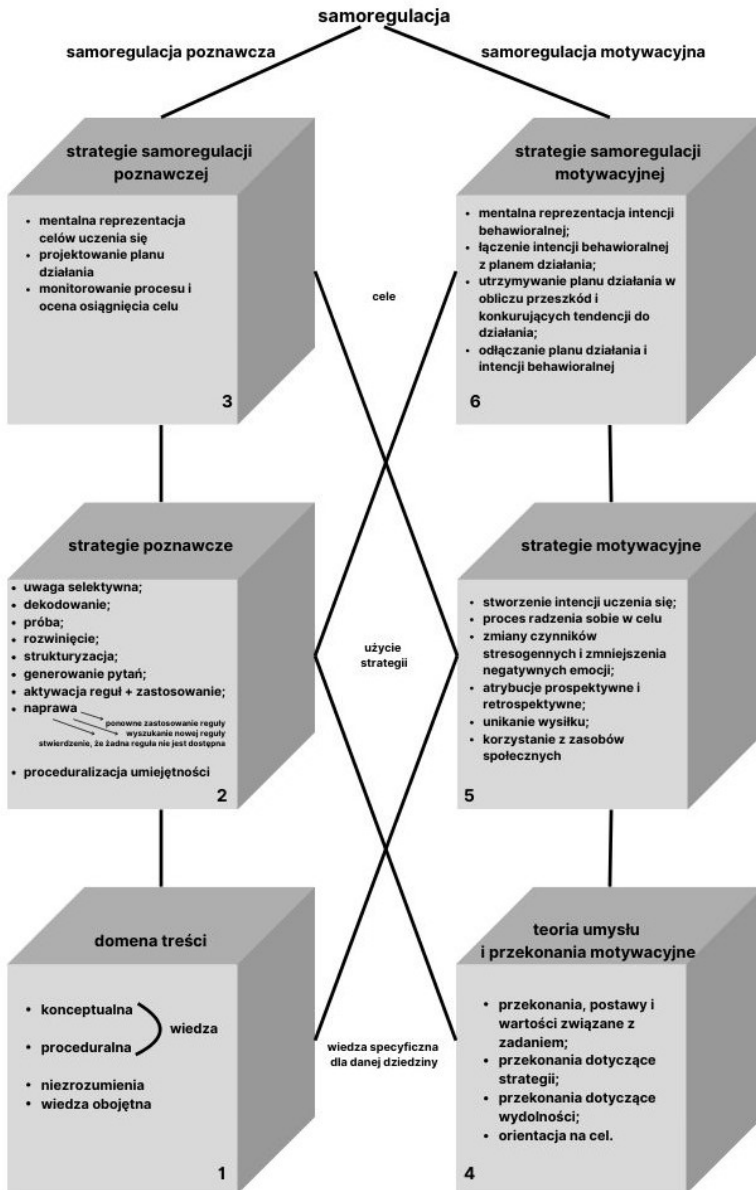
Źródło: opracowano na podstawie: Zimmerman, 2000

Pierwszy poziom obejmuje naukę przez modelowanie, czyli nabywanie umiejętności poprzez obserwację. Na tym poziomie uczeń potrafi zidentyfikować kluczowe cechy umiejętności lub strategii, obserwując model. Drugi poziom, zwany poziomem imitacyjnym, polega na wykonywaniu modelowanej umiejętności w sposób emulacyjny przy wsparciu informacji zwrotnej. Uczniowie osiągają ten poziom, gdy ich wykonanie zbliża się do ogólnej formy prezentowanej przez model. Rola wsparcia społecznego, istotna na tych dwóch pierwszych poziomach, maleje na dwóch kolejnych. Trzeci poziom, określany jako poziom samokontroli, odnosi się do efektywnego stosowania umiejętności w nieobecności modelu, natomiast czwarty poziom, samoregulacja, obejmuje adaptacyjne wykorzystanie umiejętności w zmieniających się warunkach. Uważa się, że uczniowie, którzy opanują każdy z poziomów w kolejności, będą mieli lepsze wyniki w nauce niż ci, którzy nie przeszli przez wszystkie etapy. Jednakże posiadanie zdolności nie gwarantuje ich wykorzystania. Na ostateczne decyzje wpływają również czynniki motywacyjne i środowiskowe. W kontekście głównej linii rozważań podjętych w niniejszym artykule istotne wydaje się zwrócenie uwagi właśnie na wymiar środowiskowy i możliwości oraz potrzebę sprawowania przez uczącego się kontroli nad nim.

Jedną z pierwszych badaczek, które sporo miejsca w prowadzonych przez siebie analizach i badaniach poświęciły samoregulowanemu uczeniu się, była Monique Boekaerts (1992; 1999). Jej zdaniem samoregulowane uczenie się nie jest jednorazowym wydarzeniem, ale raczej odnosi się do serii wzajemnie powiązanych procesów poznawczych i afektywnych, które współdziałają na różnych etapach systemu przetwarzania informacji.

Monique Boekaerts opracowała dwa modele samoregulowanego uczenia się. Pierwszy z nich to model strukturalny (rysunek 4), w którym samoregulacja dzieli się na sześć komponentów: (1) wiedza i umiejętności specyficzne dla danej dziedziny, (2) strategie poznawcze, (3) strategie samoregulacji poznawczej, (4) przekonania motywacyjne i teoria umysłu, (5) strategie motywacyjne oraz (6) strategie samoregulacji motywacyjnej (Boekaerts, 1996). Te elementy są zorganizowane wokół dwóch podstawowych mechanizmów SRL, czyli regulacji poznawczej oraz afektywno-motywacyjnej.

Rys. 4. Sześciokomponentowy model samoregulowanego uczenia się

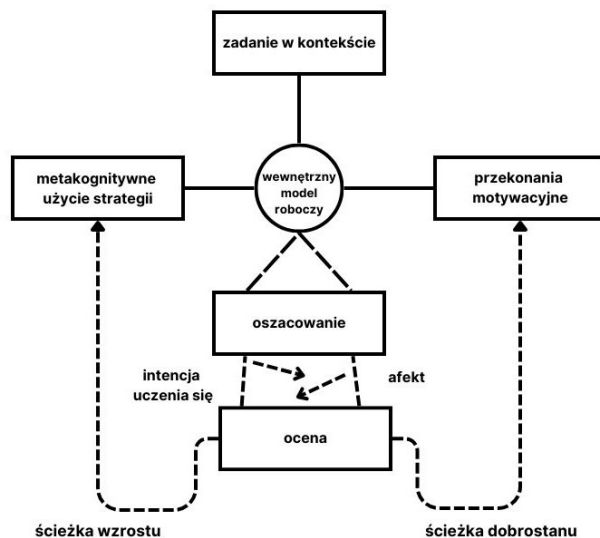


Źródło: opracowano na podstawie: Boekaerts, 1996 oraz Panadero, 2017

W latach 90. XX wieku Monique Boekaerts rozwinęła także model adaptacyjnego uczenia się (ang. *Adaptable Learning Model*), który dostarczył teoretycznych podstaw do zrozumienia ustaleń pochodzących z różnych ram i kategorii psychologicznych, takich jak motywacja, emocje, metapoznanie, koncepcja „ja” oraz uczenie się. W tym modelu ocena odgrywa kluczową rolę w procesie samoregulowanego uczenia się. Trzy rodzaje informacji były uznawane za wpływające na ocenę: percepcja sytuacji edukacyjnej, wiedza metapoznawcza specyficzna dla danej dziedziny oraz system siebie, wraz z powiązanymi czynnikami motywacyjnymi. Ocenianie jest traktowane jako proces unikatowy, który kieruje zachowaniem uczniów w klasie. Pozytywnie wartościowane ocenianie prowadzi do poszerzenia wiedzy i umiejętności w danej dziedzinie oraz ogólnego wzrostu zasobów osobistych. Ocenianie wartościowane negatywnie zaś prowadzi do ochrony ego, mającej na celu zapobieganie utracie zasobów i dobrostanu. Samoregulowane uczenie się jest w tej sytuacji definiowane jako utrzymywanie równowagi między tymi dwoma rodzajami ścieżek.

Z czasem Monique Boekaerts i Markku Niemivirta (2000; zob. także: Boekaerst, 2011) przedstawili rozszerzoną i udoskonaloną wersję modelu adaptacyjnego uczenia się określaną jako model podwójnego przetwarzania (ang. *Dual-Processing Self-Regulation Model*) (rysunek 5). Podkreślili tym samym niejednoznaczny charakter procesu samoregulowanego uczenia się, który wymaga interakcji różnych systemów kontrolnych: metapoznawczych, motywacyjnych i emocjonalnych.

Rys. 5. Model podwójnego przetwarzania samoregulacji



Źródło: opracowano na podstawie: Boekaerts, 2011 oraz Panadero, 2017



Nowy model akcentuje także różnicę między warunkami sprzyjającymi i niesprzyjającymi samoregulowanemu uczeniu się. Warunki optymalne to takie, w których istnieje połączenie możliwości nauki i poczucia jej potrzeby. Zakłada się, że epizody uczenia się, które są samodzielnie ustalane przez ucznia, często związane z emocjonalnie naładowanymi celami osobistymi i odbywające się w naturalnym kontekście, częściej spełniają kryteria optymalnych warunków niż te, które są ustalone przez nauczyciela w środowisku klasy szkolnej.

Kolejne ujęcie samoregulowanego uczenia się, któremu warto się przyjrzeć, stanowi ogólny model samoregulacji Paula R. Pintricha (2000). Wkład tego autora w zagadnienie samoregulacji uczenia się polega na tym, że był jednym z pierwszych badaczy, którzy empirycznie oraz teoretycznie analizowali relację między samoregulowanym uczeniem się a motywacją (por. Panadero, 2017). W ramach przedstawionego przez tego autora modelu proces samoregulacji dzieli się na cztery fazy: planowania, monitorowania, kontroli i refleksji. Każda z tych faz jest związana z określonymi działaniami samoregulacyjnymi, które są klasyfikowane w czterech odrębnych obszarach: poznawczym, motywacyjnym i afektywnym, behawioralnym oraz kontekstualnym. W fazie planowania działania samoregulacyjne obejmują między innymi aktywację wcześniejszej wiedzy merytorycznej oraz wiedzy metapoznawczej (obszar poznawczy), ocenę skuteczności i przyjęcie orientacji na cele (obszar motywacyjny i afektywny), planowanie czasu i wysiłku (obszar behawioralny) oraz postrzeganie zadania i kontekstu (obszar kontekstualny). Monitorowanie polega na świadomości i nadzorowaniu procesów poznawczych, motywacyjnych, afektywnych, zarządzania czasem, wysiłku oraz warunków zadania i kontekstu. Działania kontrolne odnoszą się do wyboru i adaptacji strategii zarządzania nauką, myśleniem, motywacją i afektem, regulacji wysiłku oraz negocjacji zadań. Na końcu refleksja obejmuje oceny poznawcze, reakcje afektywne, podejmowanie decyzji oraz ocenę zadania i kontekstu.

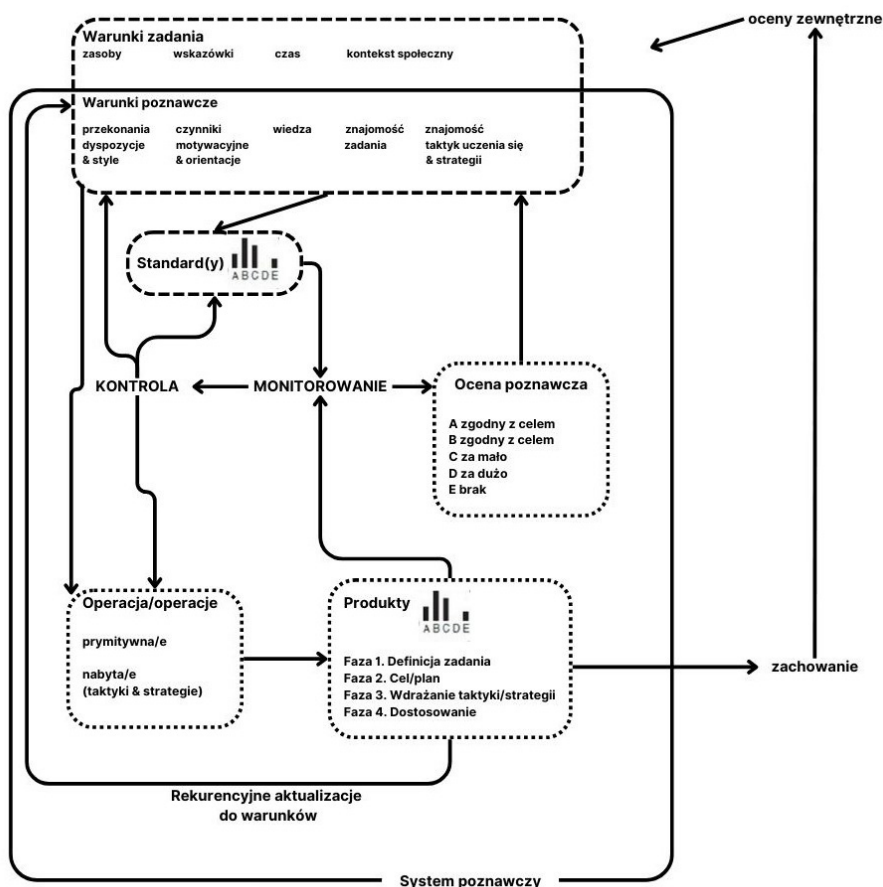
Model ten jest przedstawiany jako narzędzie heurystyczne, co oznacza, że nie zakłada się, iż każda forma nauki szkolnej musi koniecznie obejmować *explicite* samoregulację. Dodatkowo, choć przyjmuje się, że generalnie samoregulowane uczenie się podąża za powyżej opisaną sekwencją czasową, możliwe jest także bardziej dynamiczne podejście do tego procesu.

Na uwagę zasługuje także model Philipa Winne'a i Allyson F. Hadwin (1998), który jest silnie inspirowany teorią przetwarzania informacji (Winne, 2001; Greene i Azevedo, 2007), eksponującą aspekty poznawcze i metapoznawcze samoregulowanego uczenia się (SRL). Samoregulowane uczenie się, uznawane za integralną część procesu nauki, definiowane jest jako metapoznawczo kierowane zachowanie, które umożliwia uczniom adaptacyjne regulowanie stosowania strategii i taktyk poznawczych w kontekście zadań (Winne, 1996). Według Winne'a i Hadwin (1998) samoregulowane uczenie się (SRL) posiada cechy zarówno zdolności, jak i zdarzenia. Termin



„zdolność” (ang. *aptitude*) odnosi się do stosunkowo stabilnego atrybutu osobistego, podczas gdy „zdarzenie” (ang. *event*) definiowane jest jako „moment, który zatrzymuje aktywność w ruchu, przejściowy stan osadzony w szerszym, dłuższym ciągu stanów rozwijających się w czasie” (s. 534).

Rys. 6. Model samoregulowanego uczenia się Philipa Winne'a i Allyson F. Hadwin (1998)



Źródło: opracowano na podstawie: Winne i Hadwin, 1998

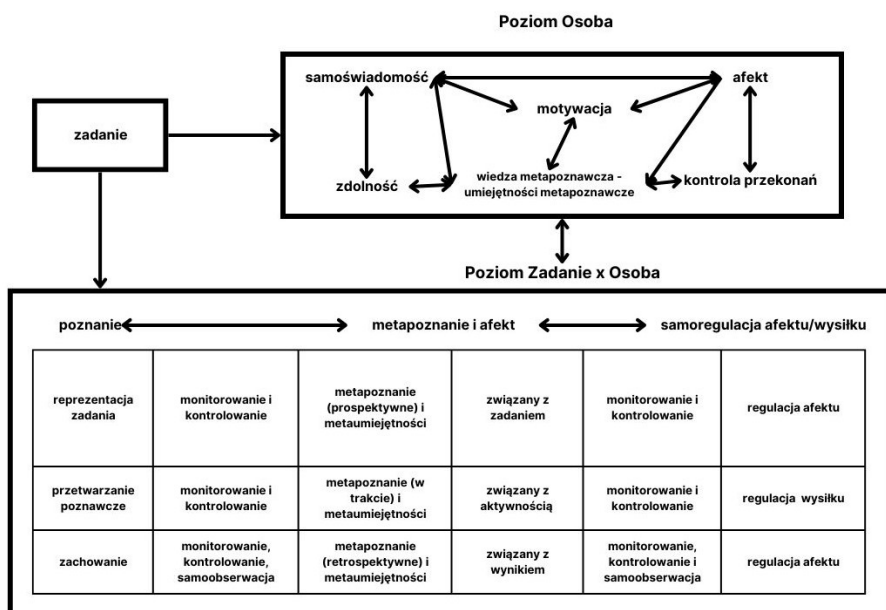
W ramach tego modelu (Winne i Hadwin, 1998) samoregulowane uczenie się (SRL) obejmuje cztery odrębne etapy. Należy do nich: (a) definiowanie zadania, podczas którego uczniowie tworzą zrozumienie zadania do wykonania; (b) ustalanie celów i planowanie: uczniowie wyznaczają cele i plan, aby je osiągnąć; (c) wdrażanie taktyk

i strategii nauki: użycie działań potrzebnych do osiągnięcia tych celów; oraz (d) metapoznawcze dostosowywanie nauki: zachodzi po zakończeniu głównych procesów, gdy uczeń decyduje się na długoterminowe zmiany w swoich motywacjach, przekonaniach i strategiach na przyszłość. Czwarty i ostatni etap odnosi się więc do procesu, w którym uczniowie krytycznie analizują pomysły opracowane w poprzednich etapach w świetle swojej wiedzy na poziomie meta (Winne i Hadwin, 1998). Podkreśla się przy tym, że błędy mogą być wykrywane w fazie następującej po tej, w której wystąpiły. Omówione fazy mają charakter otwarty, rekurencyjny i rozumiane są jako działające w ramach pętli sprzężenia zwrotnego.

Dodatkowo samoregulowane uczenie się (SRL) obejmuje pięć różnych aspektów zadań (rysunek 6), które mogą występować w czterech wspomnianych fazach (Winne i Hadwin, 1998). Aspekty te identyfikowane są za pomocą akronimu COPES (ang. *Conditions–Operations–Products–Evaluations–Standards*). Warunki (ang. *conditions*) obejmują informacje o okolicznościach zadania (np. ograniczenia czasowe, dostępne zasoby i kontekst społeczny) oraz czynnikach poznawczych (np. zainteresowanie, orientacja na cele i wiedza o zadaniu), które wpływają na sposób zaangażowania w zadanie. Operacje (ang. *operations*) są definiowane jako procesy poznawcze, taktyki i strategie, które uczniowie stosują w obliczu zadania, natomiast produkty odnoszą się do informacji generowanych przez operacje w przekształcaniu warunków. Na każdym etapie tworzony jest inny produkt. Produkty (ang. *products*) mogą być wewnętrzne (np. wnioski wyciągnięte z atrybucji) lub zewnętrzne (tj. obserwowalne zachowanie lub wyniki). Oceny/ewaluacja (ang. *evaluations*) obejmują wewnętrzną lub zewnętrzną informację zwrotną na temat produktów. Wreszcie standardy (ang. *standards*) to kryteria, według których monitorowane są produkty. Monitorowanie metapoznawcze jest centralnym elementem modelu Winne'a i Hadwin (1998), dostarczającym wewnętrznej informacji zwrotnej na temat rozbieżności między produktami a standardami na każdym etapie. Ta informacja zwrotna służy jako baza do przyszłych działań. Kluczową cechą tego modelu jest to, że nie odnosi się on bezpośrednio do emocji, a jedynie sygnalizuje rolę motywacji.

Jednym z nowszych modeli samoregulowanego uczenia się jest model Anastasii Efklides (2011). Model metapoznawczy i afektywny samoregulowanego uczenia się (ang. *Metacognitive and Affective Model of Self-Regulated Learning*; MASRL) Anastasii Efklides wzbogaca analizowane tutaj modele o przedstawienie implikacji modeli metapoznawczych dla samoregulowanego uczenia się.

Rys. 7. Metapoznawczy i afektywny model samoregulowanego uczenia się (MASRL)



Źródło: opracowano na podstawie: Efklides, 2011 oraz Panadero, 2017

W modelu MASRL wyróżnia się dwa poziomy (rysunek 7). Pierwszym z nich jest poziom Osoby, zwany również poziomem makro, który obejmuje wiedzę metapoznawczą oraz metapoznawczą w postaci umiejętności metapoznawczych. Kluczowym aspektem jest to, że poziom ten jest zorganizowany wokół celów ucznia dotyczących zadania. Innymi słowy cele ucznia „kierują przetwarzaniem poznawczym i ilością wysiłku”, jaki uczeń zainwestuje, a decyzje są podejmowane „na podstawie interakcji kompetencji osoby, jej samooceny w dziedzinie zadania, motywacji i afektu w stosunku do postrzegania zadania i jego wymagań” (Efklides, 2011, s. 12). Drugi poziom, Zadanie × Osoba, znany również jako poziom mikro, to miejsce, gdzie zachodzi interakcja między rodzajem zadania a cechami ucznia, tj. poziomem osoby. Aktywność metapoznawcza kieruje działaniami ucznia, co sprawia, że są one „ukierunkowane na dane” i skupiają się na spełnieniu specyficznych wymagań zadania. W praktyce oznacza to, że uwaga ucznia koncentruje się na szczególnych mechanizmach realizacji zadania, a ogólny cel edukacyjny zostaje zredukowany do bardziej szczegółowych celów. Monitorowanie na poziomie mikro staje się kluczowym procesem. Motywacja oraz reakcje afektywne są zależne od rozwoju zasobów metapoznawczych oraz informacji zwrotnej dotyczącej wyników działań ucznia, tj. czy postępuje on w sposób właściwy.

Na koniec Anastasia Efklides (2011) identyfikuje cztery podstawowe funkcje na tym poziomie: (a) poznanie, (b) metapoznanie, (c) afekt oraz (d) regulacja afektu i wysiłku, które można konceptualizować niezależnie, pionowo lub, w sposób integracyjny, poziomo (patrz rysunek 9). Różnica między poziomem Osoby a poziomem Zadanie  $\times$  Osoba jest prawdopodobnie najważniejszym wyróżnikiem modelu MASRL. Poziom Osoby odzwierciedla ogólne cechy SRL ucznia, które są zorientowane na cele i mają charakter *top-down*. Ernesto Panadero (2017) zauważa, że na tym poziomie model MASRL jest podobny do innych modeli zorientowanych na poziom osoby, takich jak choćby model Berry'ego J. Zimmermana (2000). Na poziomie Zadanie  $\times$  Osoba działania są mniej świadome i zorientowane na osobę: wykonanie zadania zajmuje większość uwagi i przetwarzania ucznia, a działania są napędzane danymi i *bottom-up*, co – zdaniem przywołanego autora – pokazuje podobieństwa do modelu Winne'a i Hadwin (1998).

Podsumowując zaprezentowane modele, stwierdzić należy, że wczesne koncepcje samoregulowanego uczenia się skupiały się głównie na indywidualnych aspektach poznawczych, takich jak myślenie, zachowanie i motywacja z uwzględnieniem (choć nie zawsze) kontekstu społecznego w triadycznym procesie samoregulacji. Nowsze modele uwzględniają wyzwania teoretyczne i empiryczne, podkreślając znaczenie społecznych form regulacji w środowisku szkolnym. Samoregulowane uczenie się obejmuje nie tylko indywidualną wiedzę i umiejętności, ale również interakcje z rówieśnikami i nauczycielami, które wspierają współregulację i zaangażowanie uczniów w naukę (Patrick i Middleton, 2023; Meyer i Turner, 2001).

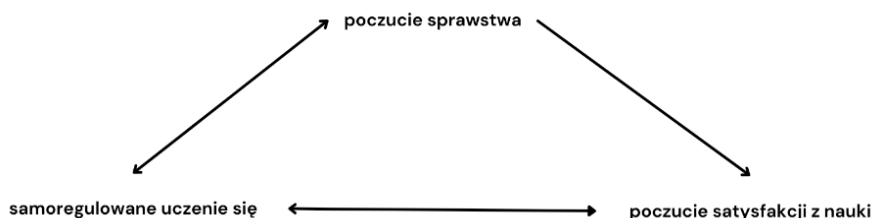
## Rola samoregulowanego uczenia się w kształtowaniu poczucia sprawstwa i satysfakcji z procesu uczenia się uczniów

Samoregulowane uczenie się może przekładać się na satysfakcję z nauki, ponieważ umożliwia uczniom aktywne zarządzanie swoim procesem edukacyjnym. Uczniowie, którzy jasno definiują swoje cele edukacyjne i są świadomi swoich kompetencji oraz motywacji, odczuwać powinni większe zadowolenie z procesu uczenia się. Jasno określone cele nadają sens wykonywanym zadaniom i pozwalają na bardziej świadome zarządzanie czasem i wysiłkiem. Interakcja między wymaganiami zadania a cechami ucznia, takimi jak jego zdolności czy zasoby metapoznawcze, wpływa na efektywność wykonywania zadań i poziom satysfakcji z osiągniętych wyników. Proces monitorowania działań oraz otrzymywanie informacji zwrotnej pozwalają uczniom zrozumieć, czy realizują zadanie w sposób skuteczny, co w efekcie powinno budować poczucie sprawstwa i dać poczucie satysfakcji. Dodatkowo w miarę jak uczeń lepiej kontroluje

i monitoruje swoje działania, wzrasta jego pewność siebie i odczuwanie przyjemności związanej z osiąganiem postępów. Satysfakcja z nauki staje się więc naturalnym efektem skutecznego wdrożenia strategii samoregulacji w uczeniu się, zarówno na poziomie makro, jak i mikro.

Relacja między samoregulowanym uczeniem się a satysfakcją z nauki i poczuciem sprawstwa może zostać przedstawiona w następujący sposób:

Rys. 8. Hipotetyczne relacje między samoregulowanym uczeniem się a satysfakcją z nauki z moderującą rolą poczucia sprawstwa



Źródło: opracowanie własne

Poczucie sprawstwa odgrywa rolę moderującą, ponieważ zwiększa efektywność samoregulacji. Kiedy uczniowie czują, że mają realny wpływ na swoje działania i wyniki, są bardziej zmotywowani do zaangażowania się w proces (samoregulowanego) uczenia się. Poczucie sprawstwa wzmacnia przekonanie, że ich wysiłki prowadzą do sukcesów, co w efekcie zwiększa satysfakcję z nauki. Uczniowie, którzy czują, że mają kontrolę nad swoimi postępami, są bardziej skłonni do podejmowania wyzwań, wytrwałości i konsekwencji w dążeniu do celów edukacyjnych, co prowadzi do większej satysfakcji z procesu nauki.

Kiedy uczniowie postrzegają swoje sukcesy jako efekt własnych działań i wyborów, zwiększa się ich poczucie sprawczości, co prowadzi do większej motywacji i zwrotnie zadowolenia z procesu edukacyjnego. W rezultacie samoregulowane uczenie się może wspierać uczniów w przekształcaniu procesu nauki w bardziej angażujące i satysfakcjonujące doświadczenie, w którym aktywnie uczestniczą i nad którym mają poczucie kontroli.

Zaprezentowane zależności mają charakter teoretyczny i są prawdopodobne, opierając się na wcześniej omówionych modelach. Istotnym krokiem w dalszych rozważaniach będzie weryfikacja tych założeń poprzez analizę wyników badań empirycznych na ten temat.

Badania dotyczące samoregulowanego uczenia się koncentrują się przede wszystkim na jego wpływie na osiągnięcia szkolne, a nie na subiektywnej satysfakcji z nauki czy poczuciu sprawstwa. Istnieje również tendencja do koncentrowania się na

wyższych poziomach edukacji, takich jak uczelnie wyższe czy szkoły średnie. Dotychczas przeprowadzone badania dowodzą, że strategie samoregulowanego uczenia się mają pozytywny wpływ na osiągnięcia szkolne. Najskuteczniejsze strategie samoregulowanego uczenia się obejmują wyznaczanie celów, samoobserwację i samoocenę, które są kluczowe dla poprawy wyników w nauce. Są one ze sobą powiązane i mają istotny wpływ na proces uczenia się (Sitzmann i Ely, 2011; Zimmerman, 1990). Także metaanalizy wskazują, że różne komponenty samoregulowanego uczenia się, w szczególności odnoszące się do procesów metapoznawczych, pozytywnie korelują z osiągnięciami szkolnymi, choć wielkość efektów może się różnić w zależności od konkretnych strategii i kontekstów (Dent i Koenka, 2016; Zheng i Sun, 2024; Dignath i Büttner, 2008).

Aspekty związane z subiektywną satysfakcją z nauki oraz poczuciem sprawczości w kontekście samoregulacji były dotychczas raczej rzadko podejmowane w studiach empirycznych. Ponieważ samoregulowane uczenie się ma wiele wymiarów i komponentów, co dobrze obrazują przedstawione wcześniej modele, różni autorzy opierali swoje badania na różnych jego aspektach. Niektóre badania sugerują, że umiejętności takie jak wyznaczanie celów i poszukiwanie pomocy (ang. *help-seeking*) mają pozytywny wpływ na satysfakcję uczniów oraz ich osiągnięcia akademickie (Yavuzalp i Bahçivan, 2021). Adisa Ejubović i Adis Puška (2019) oparli swoje badanie właśnie na założeniu, że SRL pozytywnie oddziałuje na satysfakcję i osiągnięcia studentów z różnych programów studiów. Wyniki analizy czynnikowej (EFA) wykazały, że zmienne związane z samoregulowanym uczeniem się grupują się w pięć czynników: wyznaczanie celów, metapoznanie, strukturalizacja środowiska, skuteczność komputerowa oraz wymiar społeczny. Analiza regresji wielokrotnej potwierdziła, że cztery z pięciu zidentyfikowanych czynników mają pozytywny wpływ na satysfakcję oraz osiągnięcia badanych. Jedynie czynnik wyznaczania celów nie wykazał istotnego wpływu na te zmienne. Pozostałe cztery strategie umożliwiają uczącym się skuteczne zarządzanie swoimi procesami uczenia się, co prowadzi do wyższego poziomu satysfakcji. Z innych badań wynika, że strategiczne planowanie, zarządzanie czasem, strukturalizacja środowiska i poszukiwanie pomocy wykazały pozytywny efekt dla satysfakcji uczniów w środowiskach nauki online, w tym w kursach MOOC i innych platformach nauczania na odległość (Dinh i Phuong, 2024; Dinh i Nguyen, 2022).

Choć samoregulowane uczenie się ma potencjał w zakresie poprawy jakości procesu edukacyjnego, także w kontekście takich efektów jak satysfakcja z nauki i poczucie sprawstwa, wciąż jest stosunkowo rzadko badane. Może to wynikać zarówno z wyzwań metodologicznych, jak i z ograniczonego zainteresowania badaczy tym zagadnieniem w porównaniu z innymi obszarami badań edukacyjnych. Znacznie częściej przedmiotem badań są zewnętrzne czynniki wpływające na wyniki uczniów, takie jak metody nauczania, środki dydaktyczne i ich wykorzystanie w procesie kształcenia czy inne działania nauczyciela. Samoregulowane uczenie się obejmuje wiele procesów

i czynników, które są trudne do uchwycenia w badaniach empirycznych, co sprawia, że tego typu analizy są skomplikowane i czasochłonne. Badania nad samoregulowanym uczeniem się wymagają złożonego podejścia metodologicznego, które uwzględniać powinno także różnorodne etapy oraz aspekty rozwoju uczniów. Tymczasem przywołane badania przeprowadzono z udziałem nastolatków i młodych dorosłych, którzy posiadają bardziej rozwinięte umiejętności poznawcze, umożliwiające efektywniejsze stosowanie strategii samoregulacyjnych. Ponadto badania z ich udziałem są łatwiejsze do zrealizowania, choćby ze względu na możliwość wykorzystania kwestionariuszy.

## Wnioski

Samoregulowane uczenie się opiera się na przejmowaniu przez uczniów świadomej kontroli nad własnym procesem edukacyjnym, co obejmuje formułowanie celów, samodzielne monitorowanie osiągnięć oraz refleksję nad postępem. W praktyce oznacza to, że uczniowie stają się aktywnymi architektami swojego rozwoju, podejmującymi autonomiczne decyzje dotyczące strategii i metod nauki. Taka forma zaangażowania nie tylko wzmacnia ich poczucie sprawstwa, lecz także sprzyja czerpaniu satysfakcji z procesu uczenia się, wynikającej z bardziej świadomego i efektywnego podejścia do uczenia się.

Istnieje potrzeba dalszych badań nad tym zagadnieniem, które pozwolą na lepsze zrozumienie jego dynamicznej natury i w efekcie udoskonalenie strategii nauczania w tym zakresie (zob. także Panadero, 2017). Szczególnie istotne jest badanie różnych aspektów SRL, ich zastosowanie w różnych kontekstach edukacyjnych oraz ich wpływ na efektywność procesu uczenia się w różnych grupach wiekowych i w różnych formach nauczania, także tych online. Kolejne badania winny koncentrować się na uzyskaniu bardziej wyczerpujących wyników, które umożliwią dogłębne wyjaśnienie oraz rzetelne udokumentowanie zaobserwowanych zależności. W związku z przedstawionymi w artykule hipotetycznymi zależnościami między samoregulacją a poczuciem sprawstwa oraz satysfakcją z nauki warto podjąć wysiłek badawczy w celu ich empirycznej weryfikacji. Ponadto dalsze badania powinny wspierać rozwój i udoskonalanie praktyk edukacyjnych, a także prowadzenie działań na rzecz wdrażania efektywnych strategii wspierających rozwój samoregulacji wśród uczniów.

## Bibliografia

- Arbaugh, J.B. (2000). Virtual classroom characteristics and student satisfaction with internet-based MBA courses. *Journal of Management Education*, 24(1), 32–54.
- Boekaerts, M. (1992). The adaptable learning process: initiating and maintaining behavioural change. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 377–397. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00713.x>



- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychology*, 1(2), 100–112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M. (1999). Motivated learning: Studying student situation transactional units. *European Journal of Psychology in Education*, 14, 41–55. <https://doi.org/10.1007/bf03173110>
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. W: B.J. Zimmerman i D.H. Schunk (red.) *Handbook of self-regulation of learning and performance* (s. 408–425). Routledge.
- Boekaerts, M. i Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 417–450). Academic Press.
- Chang, I.-Y. i Chang, W.-Y. (2012). The effect of student learning motivation on learning satisfaction. *International Journal of Organizational Innovation*, 4(3), 281–305.
- Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja w uczeniu się. Modele teoretyczne. *Forum Psychologiczne*, 4(1), 3–17.
- Dent, A. i Koenka, A. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28, 425–474. <https://doi.org/10.1007/S10648-015-9320-8>
- Dignath, C. i Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3, 231–264. <https://doi.org/10.1007/S11409-008-9029-X>
- Dinh, T. i Nguyen, P. (2022). Impact of Internet self-efficacy and self-regulated learning on satisfaction and academic achievement in online learning: A case study in Vietnam. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 17(16), 269–288. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i16.33819>
- Dinh, C. i Phuong, H. (2024). Examining student characteristics, self-regulated learning strategies, and their perceived effects on satisfaction and academic performance in MOOCs. *Electronic Journal of e-Learning*, 22(8), 41–59. <https://doi.org/10.34190/ejel.22.8.3446>
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Ejubović, A. i Puška, A. (2019). Impact of self-regulated learning on academic performance and satisfaction of students in the online environment. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 11(3), 345–363. <https://doi.org/10.34105/j.kmel.2019.11.018>
- Gallagher, S. (2000). Philosophical conceptions of the self: implications for cognitive science. *Trends in Cognitive Science*, 4(1), 14–21. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(99\)01417-5](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(99)01417-5)



- Greene, J.A. i Azevedo, R. (2007). A theoretical review of Winne and Hadwin's model of self-regulated learning: new perspectives and directions. *Review of Educational Research*, 77(3), 334–372. <https://doi.org/10.3102/003465430303953>
- Konarzewski, K. (2004). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kossakowska, K. i Zadworna, M. (2019). Wybrane aspekty dobrostanu psychicznego uczniów na różnych etapach edukacji. Doniesienia wstępne. *Studia Edukacyjne*, 54, 221–235. <https://doi.org/10.14746/se.2019.54.13>
- Meyer, D.K. i Turner, J.C. (2002). Using instructional discourse analysis to study the scaffolding of student self-regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17–25. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701\\_3](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3)
- Patrick, H. i Middleton, M.J. (2023). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. W: N.E. Perry (red.), *Using qualitative methods to enrich understandings of self-regulated learning* (s. 27–39). Routledge.
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. W: M. Boekaerts, P.R. Pintrich i M. Zeidner (red.) *Handbook of self-regulation* (s. 452–502). Academic Press.
- Sinkkonen, M. i Tapani, A. (2024). Review of the concept “self-regulated learning”: Defined and used in different educational contexts. *International Journal on Social and Education Sciences*, 6(1), 130–151. <https://doi.org/10.46328/ijonses.640>
- Sitzmann, T. i Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421–442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Szyling, G. (2015). Uczniowskie poczucie sprawstwa a praktyki oceniania we wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne*, 68, 105–124.
- Topala, I. i Tomozii, S. (2014). Learning satisfaction: Validity and reliability testing for students' learning satisfaction questionnaire (SLSQ). *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 380–386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.175>
- Winne, P.H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. W: B.J. Zimmerman i D.H. Schunk (red.), *Self-regulated learning and academic achievement* (s. 153–190). Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P.H. i Hadwin, A.F. (1998). Studying as self-regulated learning. In: D.J. Hacker i J. Dunlosky (red.), *Metacognition in educational theory and practice. The educational psychology series* (s. 277–304). Erlbaum.
- Yavuzalp, N. i Bahçivan, E. (2021). A structural equation modeling analysis of relationships among university students' readiness for e-learning, self-regulation skills, satisfaction, and academic achievement. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 16. <https://doi.org/10.1186/s41039-021-00162-y>

- Zheng, B. i Sun, T. (2024). Self-regulated learning and learning outcomes in undergraduate and graduate medical education: A meta-analysis. *Evaluation & The Health Professions*. <https://doi.org/10.1177/01632787241288849>
- Zimmerman, B. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339.
- Zimmerman, B. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP2501\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP2501_2)
- Zimmerman, B. (1998). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2), 73–86.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. W: M. Boekarts, P. Pintrich i M. Zeidner (red.), *Handbook of self-regulation* (s. 13–39). Academic Press.



Zuzanna Zbróg

<https://orcid.org/0000-0002-4088-626X>

e-mail: [zzbrog@ujk.edu.pl](mailto:zzbrog@ujk.edu.pl)

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Joanna Białogońska

<https://orcid.org/0009-0009-2941-1245>

e-mail: [joannabialogonska99@gmail.com](mailto:joannabialogonska99@gmail.com)

Niepubliczne Przedszkole Zygzak w Kielcach

# Przejawy tradycyjnych i prorozwojowych modeli uczenia się w ocenianiu bieżącym i wypowiedziach nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej

## Manifestations of Traditional and Pro-Developmental Models of Learning in Current Assessment and Statements of Early Childhood Education Teachers

### KEYWORDS

children's learning, types of assessment models, constructive feedback, formative assessment, early school education

### ABSTRACT

Assessment is an important process, both in the individual and social dimensions. The subject of the study included the models and goals of ongoing assessment revealed in the practices and statements/comments of teachers of grades I–III. The context for the formulation of the purpose of the author's own research is related to the understanding of assessment as one of the elements of the didactic system of the school, the teaching model implemented in it and the assumptions made about the essence of children's learning. The main research problem was framed by the question: How are traditional and pro-developmental models of learning manifested in the current assessment and statements of early childhood teachers? A qualitative approach was used with an individual semi-structured interview and overt observation as the primary research methods (ethnographic research). The observation was supported by analysis of the teachers'

conversations with children during daily activities. Document analysis was also conducted (including students' notebooks). The research shows that in schools with an assessment model based on valuing the learning process, the assumptions and tools of formative assessment are used in a heterogeneous way, which indicates a distortion of constructivist concepts of assessment. The process of changing the understanding of children's learning in the spirit of the constructivist paradigm will probably develop in distant future although its evolution from the bottom up is already visible. Teachers working in a school with a traditional assessment model are not familiar with the assumptions of the constructivist learning process.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

dziecięce uczenie się, modele oceniania, konstruktywna informacja zwrotna, ocenianie kształtujące, edukacja wczesnoszkolna

Ocenianie jest ważnym procesem zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Przedmiotem badań były modele i cele oceniania bieżącego ujawniające się w praktykach i wypowiedziach nauczycieli klas I–III. Kontekst sformułowania celu badań własnych związany jest z rozumieniem oceniania jako jednego z elementów systemu dydaktycznego szkoły, realizowanego w niej modelu nauczania i przyjmowanych założeń dotyczących dziecięcego uczenia się. Główny problem badawczy ujęto w pytaniu: Jak przejawiają się tradycyjne i prorozwojowe modele uczenia się w ocenianiu bieżącym i wypowiedziach nauczycieli wczesnoszkolnych? Wykorzystano podejście jakościowe z wywiadem indywidualnym częściowo ustrukturyzowanym i obserwacją jawną jako podstawowymi metodami badawczymi (badania etnograficzne). Obserwacja była wspierana analizą konwersacji nauczycielek z dziećmi w czasie codziennych zajęć. Przeprowadzono także analizę dokumentów (m.in. zeszytów uczniów). Badania pokazują, że w szkołach z modelem oceniania opartym na wartościowaniu procesu uczenia się wykorzystuje się założenia i narzędzia oceniania kształtującego w sposób niejednorodny, co świadczy o zniekształceniu konstruktywistycznych koncepcji oceniania. Proces zmiany rozumienia dziecięcego uczenia się w duchu paradygmatu konstruktywistycznego rysuje się w odległej perspektywie, choć wyraźnie widać oddolne jego ewolucje. Nauczycielki pracujące w szkole z tradycyjnym modelem oceniania nie znają założeń konstruktywistycznych procesu uczenia się.

## Wstęp

W ostatnich latach częściej ukazują się publikacje na temat oceniania pełniącego funkcję prorozwojową (np. Kowalewski, 2021; Jaskulska i in., 2023; Niemierko,

2023; Szyling, 2023; Nosowicz i in., 2024), prowadzone są akcje społeczne typu „Budząca się szkoła” czy „Szkoła bez ocen”, których celem jest dekonstrukcja interpretacji istoty procesu uczenia się i w tym kontekście dyskursów dotyczących procesu oceniania. Fundamentem dla wszelkich zmian edukacyjnych jest bowiem zmiana modelu uczenia się z transmisyjnego (tradycyjnego, behawioralnego) na konstruktywistyczny (postępowy, progresywny, prorozwojowy), oparty na aktywnym uczeniu się we współpracy z innymi. Budowanie podmiotowości dziecka i pozytywnego obrazu siebie wynika m.in. z tworzenia przez nauczyciela takiego środowiska edukacyjnego, które ma charakter wspierający samodzielne konstruowanie wiedzy z uwzględnieniem indywidualnych możliwości, potrzeb i zainteresowań.

W ramach „przemysliwania” istoty uczenia się zmienia się język, którym posługujemy się do opisu tego procesu. W modelu prorozwojowym język odnosi się do motywowania, wspierania ucznia w procesie samodzielnego uczenia się, do budowania jego intelektualnej niezależności i edukacyjnej całościowej samosterowności. W środowisku wspierającym, zachęcającym uczeń wie, jak pokonywać trudności w dążeniu do osiągnięcia celu uczenia się, jest otwarty i kreatywny – podobnie jak uczący go nauczyciel.

Model tradycyjny wiąże się z językiem, który dowodzi braku zrozumienia trudności z uczeniem się, niedostatku empatii, opresji, niesprawiedliwości, zniewalania, wymierzania kary, wytwarzania napięć emocjonalnych. Opresyjny język dzieli, niszczy, krzywdzi, zniechęca, demotywuje, doprowadza do poddania się. Osoba ucząca się jest wystawiana na nieustanną krytykę, podczas której podkreśla się przede wszystkim popełniane przez nią błędy, co doprowadza do frustracji i rezygnacji.

W przestrzeni publicznej coraz częściej zastanawiamy się nad tym, jakie sytuacje edukacyjne sprzyjają uczeniu się, a jakie uniemożliwiają je, co motywuje uczniów do uczenia się, a co blokuje ten proces itp. Rezultatem dekonstrukcji powszechnej narracji o kontekstach uczenia się, jest więc również dekonstrukcja narracji na temat procesu oceniania, choć nie można zaprzeczyć dominacji „normatywnego charakteru myślenia o ocenianiu”, bazującego na teoretycznych założeniach „podstawy programowej oraz urzędowej definicji oceny szkolnej” (Szyling, 2020, s. 147).

Większość publikacji poświęconych problematyce modeli dydaktycznych edukacji i determinowanych przez nie modeli oceniania koncentruje się na interpretacji istoty uczenia się i przebiegu tego procesu na wyższych etapach edukacji. Uważamy, że zbyt mało uwagi poświęca się etapowi I, czyli edukacji wczesnoszkolnej. Nieliczne analizy (np. Ćwikła, 2021) i dynamicznie zmieniająca się sytuacja w zakresie tej problematyki zachęcają do podejmowania systematycznych badań praktyk nauczycielskich w klasach I–III. Placówki, które na co dzień urzeczywistniają model konstruktywistyczny na I etapie edukacyjnym, promują prorozwojowe ocenianie kształtujące. W tym kontekście stwierdzenie Grażyny Szyling (2019) o tym, że „bieżące nauczycielskie

diagnozowanie na etapie wczesnej edukacji znajduje się w stanie atrofii, a jedyną jego wyróżniającą własnością jest nastawienie na doraźne motywowanie zewnętrzne lub dyscyplinowanie uczniów” (s. 66), może być zbyt generalizujące.

Przedmiotem badań uczyniłyśmy modele i cele oceniania bieżącego ujawniające się w praktykach i wypowiedziach/komentarzach nauczycieli klas I–III. Kontekst sformułowania celu badań własnych związany jest z rozumieniem oceniania jako jednego z elementów systemu dydaktycznego szkoły, realizowanego w niej modelu nauczania i przyjmowanych założeń dotyczących istoty wiedzy i dziecięcego uczenia się.

## Proces uczenia się w podejściu tradycyjnym i progresywnym – kontekst teoretyczny modelu oceniania

Zakres definiowania terminu „ocenianie” zmieniał się na przestrzeni lat. Na początku XXI wieku Wincenty Okoń (2007) twierdził, że ocenianie to „proces wyrażania opinii o uczniach za pomocą stopni lub ocen opisowych zarówno sporadycznie, jak i co kwartał (okres) lub przy końcu roku szkolnego” (s. 284). Ocena w tym rozumieniu nie jest rzetelną informacją o osiągnięciach dla ucznia, a jedynie opinią na jego temat (zauważmy, że opinią o uczniu, a nie o wykonywanym przez niego zadaniu).

W literaturze z tego samego okresu można odnaleźć definicję Tadeusza Piłcha (2007), który rozumie ocenianie jako „czynność ustalania i wartościowania wyników uczenia się oraz komunikowania tych wyników uczniowi” (s. 283). Pojawia się tu kluczowa rola informacji zwrotnej dla ucznia, choć w dalszym ciągu nie dotyczy ona całego procesu uczenia się, a jedynie jego wyniku.

Ewolucja rozumienia oceniania, którą szerzej opisuje Bolesław Niemierko (2023), dowodzi, że progresywny system wartości pedagogicznych nieodłącznie wiąże się z deklaracją konstruktywistycznej ideologii edukacyjnej. Ocenianie w tym podejściu nie może koncentrować się na pomiarze dydaktycznym/stawianiu stopni za wyniki osiągnięć poznawczych bez uwzględnienia emocjonalno-motywacyjnych aspektów uczenia się, w tym docenienia wkładu ucznia w proces konstruowania wiedzy z uwzględnieniem jego możliwości.

Pedagodzy propagujący konstruktywistyczny model edukacji wczesnoszkolnej podkreślają, że proces oceniania powinien nazywać istotę osiągnięć ucznia, dostarczać mu informacji o efektywności jego procesu uczenia się, stwarzać szansę na rozwijanie jego podmiotowości, „autonomii, refleksyjności oraz samostereowności w uczeniu się, a przez to wzmacniać poczucie sprawczości, jednocześnie stając się nadzieją na realizację przez szkołę jej celu, czyli przygotowania ucznia do uczenia się przez całe życie” (Ćwikła, 2021, s. 8).

Tak rozumiany postępowy model edukacji i oceniania przeciwstawiany jest modelowi edukacji transmisyjnej, behawioralnej, dla której kluczową wartością ma pomiar dydaktyczny realizowany na skali ocen przyjętej w danej szkole (Szyling, 2011). W tym modelu nauczyciel koncentruje się na wyniku/efektach uczenia się. Stosując system kar i nagród oraz modelowanie, kształtuje on postawę ucznia poprzez określanie, czego uczeń nie umie i co jest jego słabą stroną. Ocenianie w tym modelu może przybierać formę represyjną (Zajdel, 2019). Pierwsze podejście akcentuje „cel (rozwój) indywidualny i dominację aktywności ucznia”, drugie – „społeczny cel edukacji i dominację aktywności nauczyciela” (Stróżyński, 2010, s. 115).

Współczesne wyzwania edukacyjne oraz perspektywa społeczno-kulturowa procesu uczenia się wyznaczają zatem kierunki przewartościowań w ocenianiu, któremu w diagnostyce edukacyjnej przypisuje się różne aspekty (szeroko opisane w monografii: Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Ich cechą wspólną jest nadanie szkolnej praktyce oceniania wymiaru etycznego poprzez uwzględnienie podmiotowości uczącego się, interakcji komunikacyjnych opartych na szczerości, wzajemności, dialogu oraz tworzeniu kontekstu/środowiska/warunków do uczenia się – związanych z osobowością nauczyciela jako refleksyjnego praktyka i badacza szkolnej rzeczywistości.

Konieczność wzięcia odpowiedzialności przez uczniów za swoje uczenie się obliuguje nauczycieli do takiego organizowania środowiska edukacyjnego, które dostarczy uczącym się narzędzi do uczenia się (Filipiak, 2012). Pozytywną konsekwencją takiego podejścia jest przeniesienie uwagi nauczyciela z bezpośredniego modelowania aktywności uczniów na rzecz projektowania środowiska szkolnego, co nieuchronnie wiąże się z uczeniem się przez nauczycieli oceniania, w tym oceniania warunków, przebiegu i wyników procesu uczenia się (Niemierko, 2023).

W model konstruktywistyczny wpisuje się ocenianie kształtujące (dalej: OK), które polega na „regularnym ocenianiu zrozumienia przez ucznia materiału i jego postępów w nauce w celu określenia, jak ma się on uczyć oraz jak zaplanować proces nauczania” (OECD, 2005, s. 21). Zróżnicowanie strategii oceniania w tym podejściu, ich złożoność i nieustanna ewolucja nie zmieniają faktu, że uczenie się w warunkach szkolnych opiera się na wzajemnej wymianie, dążeniu do realizacji wspólnych celów implikowanych przez interakcje pomiędzy rozwijającym się dzieckiem, rówieśnikami i nauczycielem (Filipiak, 2012). Egzemplifikacją tego dążenia jest wspieranie ucznia w osiąganiu kolejnych celów i dowiadywanie się o postępy w uczeniu się poprzez uzyskiwanie informacji zwrotnej. Ocenianie może zatem przybierać formę wspierania dziecka i odnosić się do tego, co uczeń wie i umie, jakiego typu wspomaganie potrzebuje.

Analiza aktów prawnych poświęconych ocenianiu (np. Ćwikła, 2021; Nosowicz i in., 2024) jednoznacznie wskazuje na to, że każda szkoła wybiera i zapisuje w statucie sposób oceniania bieżącego. Rozumienie w danej szkole istoty procesu uczenia

się warunkuje cele oceniania i w dalszej kolejności jego formy. Stopnie czy/i procenty pojawiają się w ocenianiu wówczas, gdy dla nauczyciela/szkoły ważne jest to, co uczeń opanował, przyswoił, zapamiętał. Inaczej jest, gdy nauczyciel/szkoła łączy proces uczenia się z aktywnym, samodzielnym konstruowaniem wiedzy przez ucznia w prorozwojowym kontekście społecznym, w którym dziecko ma zapewnione warunki do rozwiązywania problemów we współpracy z innymi, poszukiwania rozwiązań, nadawania znaczeń/interpretowania doświadczeń podczas dyskusji itp. Istotą procesu oceniania jest wówczas dostarczanie dziecku wspierającej informacji zwrotnej, wskazującej, co zostało zrobione dobrze, co i jak powinno się poprawić, jak się dalej uczyć (Sterna, 2016).

To właśnie teoria OK, w której docenia się wspomniany przez Niemierkę (2023) aspekt emocjonalno-motywacyjnego uczenia się, stwarza nadzieję na prawomocność tego wymiaru, zwłaszcza w kontekście naszej wiedzy o procesie uczenia się dzieci. Inne założenia OK, oprócz już omówionych, odnoszą się do:

- motywowania uczniów do uczenia się opartego na motywacji wewnętrznej wynikającej z odczucia osobistej wartości uczenia się i satysfakcji z osiągnięcia obranego celu;
- stopniowej samoregulacji ucznia, rozumianej jako umiejętność planowania, samokontroli i samooceny uczenia się, będącej rezultatem m.in. wspierania procesu uczenia się poprzez udzielanie konstruktywnej informacji zwrotnej w postaci sugestii i zachęcania do podejmowania kolejnych prób radzenia sobie z problemem;
- rozwoju (zwiększenia skuteczności aktywności własnej) i uczniów, i nauczycieli podczas procesu dzielenia się wiedzą (np. Stróżyński, 2010; Sterna, 2016; Niemierko, 2023; Szyling, 2023).

Jeśli nauczyciele (i rodzice) uznają, że celem oceniania jest wspieranie uczniów i rozwijanie w dzieciach motywacji wewnętrznej do uczenia się oraz samoregulacja w tym obszarze – w szkolnym statucie nie mogą mieć miejsca zapisy przypisane tradycyjnie do szkoły pracującej w modelu behawioralnym, z „historycznie” rozumianymi funkcjami oceniania i ocen (dokładniej zależności te są wyjaśnione w: Ćwikła, 2021, s. 7).

## Metodologia

### *Cel badań i problem główny*

Przedstawiane wyniki badań są częścią szerszych badań etnograficznych, których celem było rozpoznanie i opisanie modeli oceniania w codziennej praktyce edukacji wczesnoszkolnej. W tym artykule przedstawiony będzie fragment badań, który można ująć w pytaniu: Jak przejawiają się tradycyjne i prorozwojowe modele uczenia się w ocenianiu bieżącym i wypowiedziach nauczycieli wczesnoszkolnych? Tak



sformułowany problem pozwoli zrekonstruować nauczycielską filozofię uczenia się wśród badanych, cele oraz założenia pedagogiczne, które stanowią podstawę rozwiązań przyjętych w danej szkole w ramach wewnątrzszkolnego systemu oceniania (dalej: WSO).

### *Metody i narzędzia badawcze*

Wykorzystano podejście jakościowe z wywiadem indywidualnym częściowo ustrukturyzowanym (niedyrektywnym) ukierunkowanym na problem (Angrosino, 2010) i obserwacją jawną jako podstawowymi metodami badawczymi (narzędzia badawcze to odpowiednio: scenariusz wywiadu i arkusz obserwacji). Do obserwacji wybrano następujące wymiary: organizacja czasu i przestrzeni, aktorzy społeczni, interakcje, cele i emocje. Obserwacja była wspierana analizą konwersacji nauczycielek z uczniami w czasie codziennych zajęć oraz analizą dokumentów zastanych, którymi były ocenione przez badane nauczycielki sprawdziany i zeszyty uczniowskie oraz inne dokumenty pisane obecne w klasach, np. plansze, prace dziecięce o różnym charakterze (Rapley, 2010).

### *Uczestnicy badań*

Jak w każdych badaniach jakościowych dobór próby uzależniony był od możliwości przeprowadzenia wywiadów i obserwacji, czyli „od posiadanych przez badacza zasobów [...] oraz od celów badania” (Angrosino, 2010, s. 98). Podstawowym kryterium doboru uczestniczek były odpowiednie doświadczenia oraz uzyskanie zgody na prowadzenie badań. Wybrano 5 szkół podstawowych z województwa świętokrzyskiego, z którymi autorki utrzymują systematyczny kontakt. Zbadano 20 nauczycielek z różnym doświadczeniem zawodowym – wszystkie z wybranych szkół (w 2 szkołach – po 3 nauczycielki, w 2 szkołach – po 4; w 1 szkole – 6). Spośród wybranych do badań szkół tylko 2 korzystały z OK w edukacji wczesnoszkolnej. W pozostałych szkołach WSO narzucał wystawianie uczniom stopni lub punktów. Z tego powodu 13 z 20 badanych wykorzystywało w codziennej pracy głównie ocenianie sumujące. Zatem 7 nauczycielek miało możliwość realizacji wszystkich założeń OK, w tym udzielania uczniom wyłącznie informacji zwrotnej w formie ustnej lub pisemnej w trakcie oceniania bieżącego.

### *Zbieranie danych*

Wywiady były przeprowadzone indywidualnie z 20 nauczycielkami, a następnie dokonano transkrypcji nagrania (w tym artykule rzadko wykorzystywana). Obserwacja prowadzona była przez 2 dni u każdej nauczycielki (średnio przez 6 godzin zajęć,

w sumie 120 godzin) z wykorzystaniem arkusza obserwacji. Różne formy oceniania dokumentowano na zdjęciach.

### Etyka

Należy dodać, że zgodę na prowadzenie obserwacji w klasie i wykonywanie zdjęć prac uczniowskich wyrazili sami uczniowie, ich rodzice oraz nauczycielki. Projekt badawczy pt. *Codziennosc edukacyjna w przedszkolu i w klasach I–III* uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach).

### Wyniki analizy

Wybrano sposób prezentacji danych w podziale na szkoły (1) z WSO opartym na tradycyjnym/behawioralnym modelu oceniania i (2) z WSO opartym na postępowym/konstruktywistycznym modelu oceniania, a więc z konstruktywną informacją zwrotną.

#### WSO o charakterze sumującym (nastawione na ocenę wyników uczenia się)

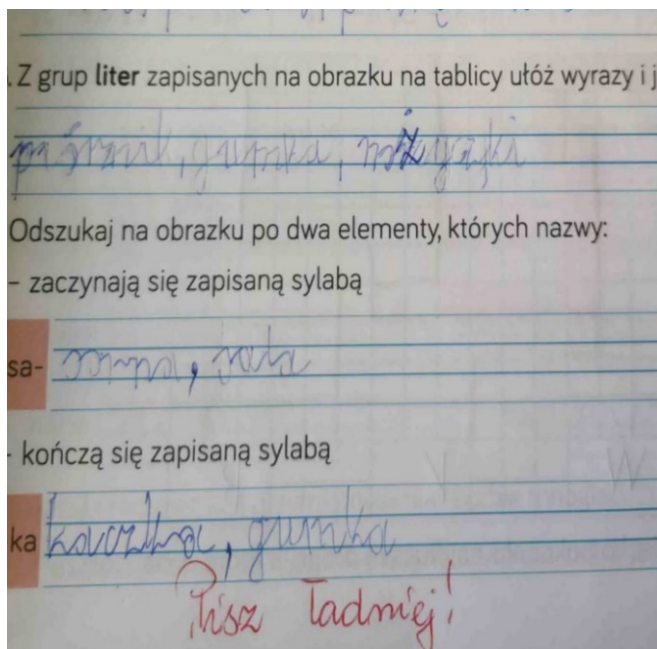
Wszystkie badane nauczycielki realizowały ustalone w WSO rodzaje i formy oceniania, czyli stawiały stopnie lub punkty. Kilka z nich starało się dodatkowo uzupełniać wyniki oceną opisową w formie ustnego lub pisemnego komentarza. Część respondentek stosowała również pochwały, komunikaty niewerbalne (uśmiech) czy nagrody rzeczowe – pieczątki lub naklejki.

Tylko jedna z nauczycielek, pracująca wcześniej w gimnazjum, stosowała wyłącznie stopnie. Jak sama przyznała, taki sposób oceniania jest jej bliski i nie widzi potrzeby jego zmiany. Jej zdaniem sprawdza się w praktyce, ponieważ motywuje dzieci do pracy: *Każde dziecko boi się złej oceny*.

Ta nauczycielka wie, że uczenie się dla stopni i pochwał jest motywowane strachem. Akceptuje ten stan rzeczy, prawdopodobnie nie zdając sobie sprawy z dalszych konsekwencji, np. zaniechania podejmowania wyzwań bez zewnętrznej nagrody albo co gorsza – nerwic i lęków przed szkołą (Zajdel, 2019).

Niektóre badane twierdziły, że stosują ocenę opisową. W zeszytach znajdowały się zwykle krótkie, ogólne komentarze, niekiedy mające wymowę wspierającą *Dobrze Ci poszło!*, innym razem podkreślające to, co dziecku się nie udało, np. *Wychodzisz za siebie!* Najczęściej nie miały one charakteru konstruktywnej informacji zwrotnej (fot. 1).

Fot. 1. Komentarz w zeszyte ćwiczeń zapisany przez nauczycielkę Beatę



Źródło: badania własne.

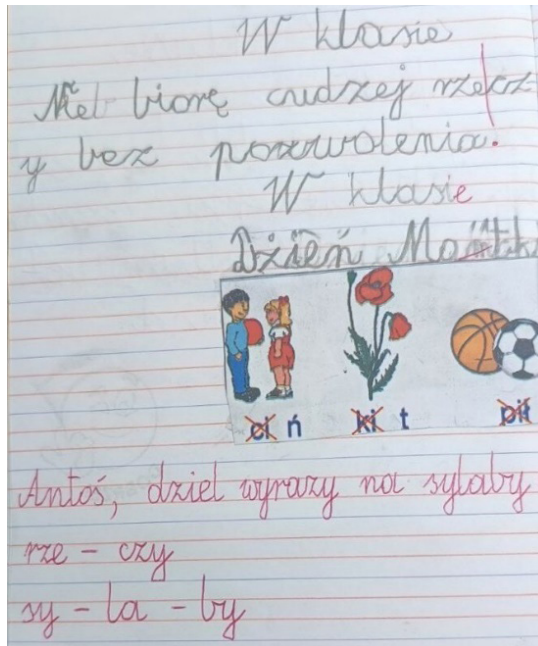
Zdarzały się sytuacje, w których respondentki deklarowały udzielanie informacji zwrotnej w formie pisemnej, jednak podczas analizy materiałów nie można było tego zaobserwować. Przykładem może być wypowiedź nauczycielki Aleksandry: *W jaki sposób oceniam uczniów? No oczywiście ocenami w skali obowiązującej. A oprócz tego... no są też elementy ocenienia kształtującego, czyli wpisuję na przykład, jak sprawdzam zeszyt, jakieś tam drobne uwagi* (Białogońska, 2024, s. 43). Niestety, przegląd zeszytów uczniów z jej klasy dowodzi, że ta wypowiedź miała charakter deklaracyjny. W żadnym zeszyte nie było pisemnego komentarza.

W ustnych komentarzach nierzadko eksponowane były negatywne aspekty pracy dziecięcej, np. *Recytujesz strasznie monotonicznie. Gdzie jakaś intonacja?* Zdarzały się też porównania jednych uczniów do drugich: *Jak napiszesz tak jak Natan, to dopiero dostaniesz piątkę.* To niepokojące, że nauczycielki nie zdają sobie sprawy z tego, iż negatywne komentarze co do realizacji zadania zniechęcają uczniów do dalszego wysiłku. Jakże inaczej czułoby się dziecko, które zamiast negatywnych komentarzy otrzymałoby np. taką informację: *Doceniam to, że nauczyłeś się wiersza na pamięć. Brawo! To się liczy. Zauważyłam, że mógłbyś go recytować z większymi emocjami. Posłuchaj, może tak: [nauczycielka wyraziście recytuje krótki fragment]. Spróbuj teraz! [...] Spróbujesz jutro jeszcze raz?*

Z wywiadów z nauczycielkami stosującymi OK i z obserwacji prowadzonych przez nie zajęć wyraźnie wynika potrzeba tworzenia w edukacji wczesnoszkolnej kultury wspierającej wzajemne relacje między nauczycielem i uczniami, opartych na życzliwości i empatii. Nauczyciel potrafiący formułować konstruktywną informację zwrotną w sposób wrażliwy na trudności przeżywane przez dziecko, z szacunkiem do jego problemów, mógłby poprowadzić swoich uczniów ścieżką prowadzącą do poprawy (Sterna, 2016; Nosowicz i in., 2024). Niezbędne jest jednak w tejże kulturze otwarte, uczciwe i szczerze oferowanie informacji zwrotnej. Ufne przyjmowanie przez najmłodszych uczniów nawet krytycznych (nie krytykanckich) komentarzy jest możliwe tylko w środowisku, w którym uczniowie czują się bezpieczni, w którym wiedzą, że cały proces poprawy służy im jak najlepiej.

Elementy OK w szkole nastawionej na ocenę wyników wykorzystuje pani Barbara. Podczas analizy materiałów udostępnionych przez nauczycielkę można było zauważyć, że poza zaznaczeniem błędów, kobieta zapisuje instrukcję dla dziecka, jak ich unikać w przyszłości. Komentarze są zindywidualizowane i najczęściej imienne. Przykładową informację zapisaną przez panią Barbarę przedstawia fotografia 2.

Fot. 2. Komentarz w zeszyty zapisany przez panią Barbarę



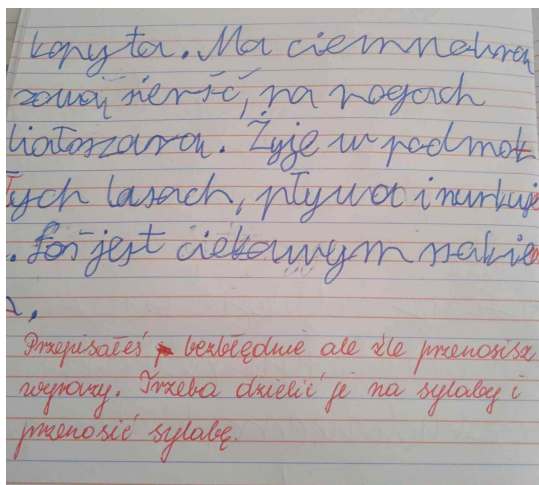
Źródło: badania własne.

Niektóre nauczycielki próbują rezygnować ze stopni obowiązujących w ich placówkach, stawiają je bardzo rzadko i zamiast nich wykorzystują ocenę opisową w formie ustnej. Nierzadko spotyka się to z dezaprobatą ze strony uczniów i rodziców. Pani Katarzyna wspomniała, że dzieci nalegają na to, żeby wstawiać stopnie do dziennika. Przykładem może być również pani Barbara, która próbowała na początku pierwszej klasy nie wstawiać stopni. Już podczas pierwszego spotkania we wrześniu rodzice dopytywali, dlaczego nie ma ocen w dzienniku elektronicznym albo dlaczego jest ich tak mało.

### WSO o charakterze prorozwojowym (ocenie kształtujące)

Spśród 20 badanych nauczycielek 7 pracuje w placówkach, w których ocenianie bieżące jest realizowane m.in. w formie konstruktywnej informacji zwrotnej. Jak powiedziała pani Grażyna: *Nie stosujemy ocen takich cyfrowych w szkole, więc u nas to tylko jest taka ustna informacja zwrotna dla dziecka o tym, co umie, nad czym powinno jeszcze popracować* (Białogońska, 2024, s. 50). Przykładowa ocena zapisana przez Panią Grażynę jest przedstawiona na fotografii 3.

Fot. 3. Komentarz w zeszycie zapisany przez panią Grażynę

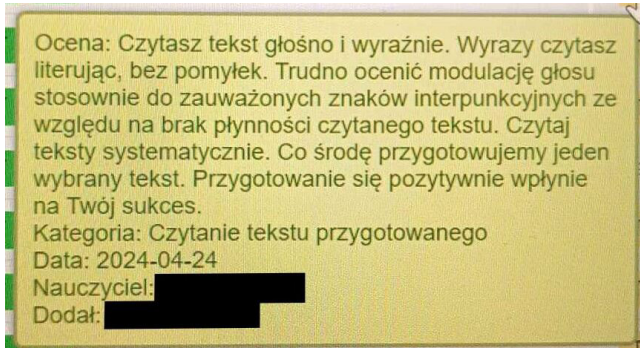


Źródło: badania własne.

W tym komentarzu (fot. 3) można było w sposób bardziej wspierający zwrócić dziecku uwagę na konieczność przenoszenia sylab. Komunikat „źle przenosisz wyrazy” nie jest pozytywny. Zamiast tego można było napisać, np. *Możemy razem poćwiczyć dzielenie wyrazów na sylaby*. Nie zajmuje to przecież wiele czasu – wystarczy wyklaskać podział na sylaby i w kilka sekund problem znika.

Nauczycielki mają możliwość wpisywania do dziennika ocen w formie notatek. W zależności od stopnia trudności danego zadania informacje te mogą mieć długość od jednego do kilku zdań. Przykładowa notatka z dziennika zapisana przez panią Iлонę widnieje na fotografii 4.

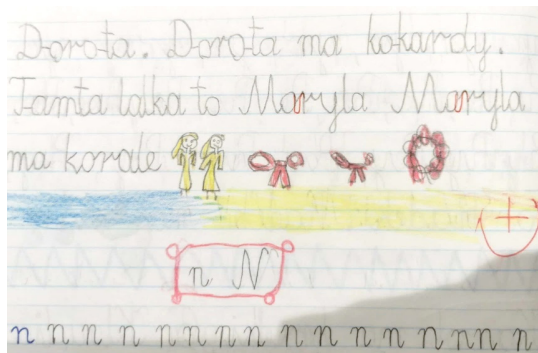
Fot. 4. Ocena wpisana do dziennika elektronicznego przez panią Iлонę



Źródło: badania własne.

Nauczycielki wymieniały jeszcze inne formy oceniania, z których korzystają w codziennej pracy. Najczęściej, obok stopni, badane stosują plusy i minusy: *Oceniam też na przykład na plusy i minusy aktywność na lekcji. Po zbieraniu trzech plusów jest piątka albo szóstka, zależy, co robimy. A po zbieraniu trzech minusów jest jedynka* (Białogońska, 2024, s. 51). W tej formie nauczycielki oceniają zwykle aktywność podczas zajęć. Jednak niektóre wykorzystują plusy i minusy w zastępstwie oceny częściowej, co można zauważyć na pracy ocenionej przez panią Katarzynę (fot. 5).

Fot. 5. Praca oceniona w formie plusa przez panią Katarzynę



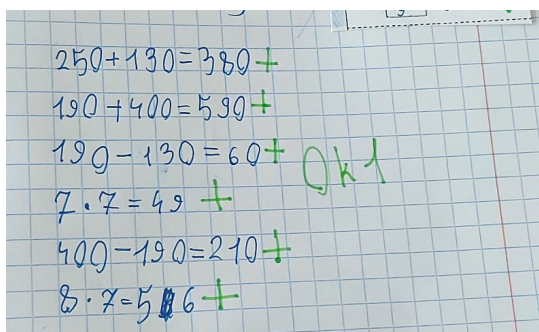
Źródło: badania własne.



Oceny w formie naklejek i pieczętek również są stosowane przez niektóre badane. Najczęściej nauczycielki wykorzystują je w formie nagrody, aby zmotywować uczniów: *Dla ucznia na pewno dobra ocena, czy to będzie pochwała, czy pieczętka przybita na przykład z uśmiechem – bo to też jest ocena, to będzie po prostu taka nagroda, taki pozytywny dla nich komunikat* (Białońska, 2024, s. 57).

W szkołach, w których dominuje OK, w każdej klasie rozmieszczone są elementy informacji na temat tej formy oceniania. Uczniowie znają więc bardzo dobrze kryteria oceny i symbole, którymi posługują się w komunikacji z nauczycielem i rówieśnikami (np. ↑ – wiem, gdzie szukać, czy Δ – wiem, jak poprawić). Na ławkach mają ustawione tzw. światła drogowe, dzięki którym dokonują samooceny: zielone światło/kartka oznacza „wiem, umiem”, czerwona – „potrzebuję pomocy”, a żółta – „jeszcze nie wiem” albo „nie rozumiem wszystkiego/mam wątpliwości”. Często stosują także ocenę koleżeńską (fot. 6).

Fot. 6. Ocena koleżeńska w klasie III (SP w Szewnie)



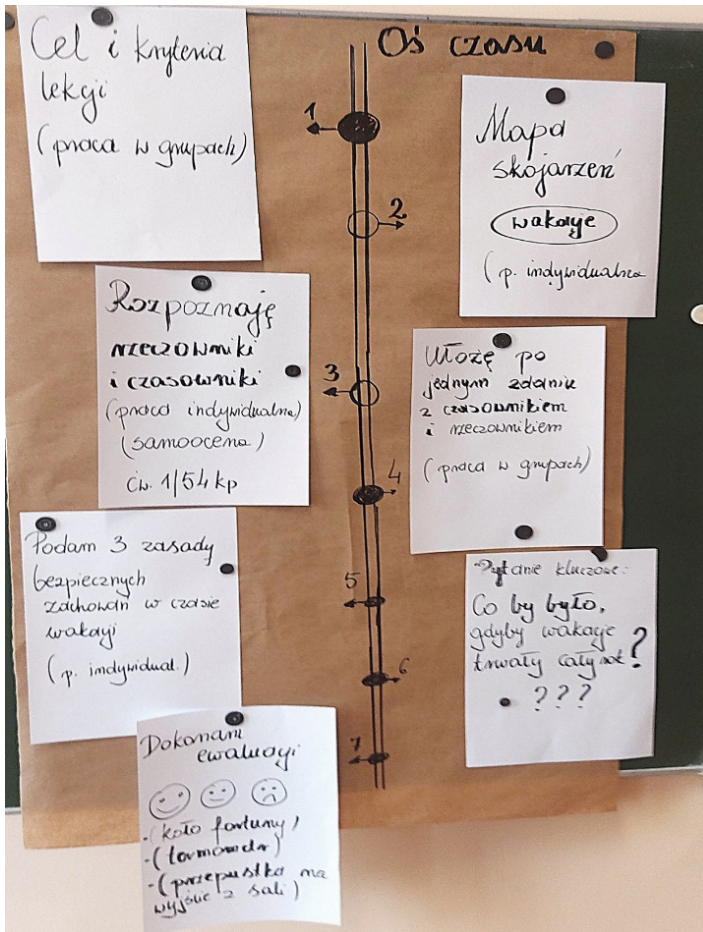
Źródło: badania własne.

Na obserwowanych zajęciach nauczycielki odwoływały się do niektórych elementów OK związanych z najważniejszymi celami lekcji (NaCoBeZU – na co będę zwracać uwagę). Uczniowie w każdej klasie otrzymywali kartki z celami zajęć i kryteriami sukcesu, a następnie sami oceniali realizację celów zgodnie z ustalonymi w klasie symbolami. Niektóre nauczycielki wyświetlały cele zajęć na tablicy multimedialnej, jednak z wywiadów przeprowadzonych z nimi wiadomo, że i dzieci, i rodzice wolą karteczki do wklejenia do zeszytu – dają one jasność co do tego, co było na zajęciach, czego dzieci się uczyły i jakie były kryteria sukcesu.

\*\*\*

W szkołach, w których w WSO obowiązuje OK, stosowano różne metody w trakcie procesu uczenia się, głównie polegające na wizualnym przedstawieniu swoich pomysłów, spostrzeżeń, wiedzy na określony temat w postaci osi czasu czy ściany pomysłów (fot. 7, 8 i 9). Dzięki nim i uczniowie, i nauczyciele wiedzą, jak i czy realizowane są cele zajęć.

Fot. 7. Oś czasu przygotowana na zajęcia w klasie I (SP w Szewnie)



Źródło: badania własne.





Najważniejsza nasza obserwacja z zajęć w klasach I–III dotyczyła wyróżniających się zrozumieniem i przepełnionych życzliwością relacji między nauczycielkami a uczniami. Wręcz doskonale przeprowadzona w klasie II dyskusja na temat poczucia własnej wartości pozostawiła ślad w postaci pozytywnych doznań i przekonania, że zmiana szkoły zaczyna się oddolnie – od nauczycielek, którym chce się walczyć o lepszą edukację. Nauczycielka zadawała uczniom pytania otwarte o charakterze krytyczno-twórczym, na które niełatwo było odpowiedzieć. Uczniowie zdawali sobie sprawę z tego, że nie zawsze istnieje łatwe rozwiązanie i że dla każdego pewne rzeczy mają inne znaczenie. Sami wysuwali wnioski i wyraźnie byli usatysfakcjonowani przebiegiem zajęć. Uczniowie czuli się swobodnie, chętnie zadawali interesujące pytania nauczycielce i sobie nawzajem. Widać, że byli przyzwyczajeni do naturalnej rozmowy. Pani Ewelina siedziała na takim samym krześle jak dzieci (fizycznie na tym samym poziomie), dawała uczniom czas na wypowiedź, na zastanowienie się, wprowadzała swoim zachowaniem spokój i poczucie bezpieczeństwa (również u obserwujących). Autentyczna dyskusja w tej klasie, charakteryzująca się wspierającymi, otwartymi, uczciwymi i wymagającymi intelektualnego wysiłku interakcjami między wszystkimi podmiotami dowodziła istnienia w tym środowisku prawdziwej kultury uczenia się. Wsparcie emocjonalne i rzeczywiście praktykowana relacyjność wzmacniane były szcunkiem dla siebie nawzajem i dla wypowiedzi innych.

Również w klasach I i III nauczycielki odgrywały rolę osoby wspierającej (nie kierującej), tłumaczyły, jeśli była taka potrzeba, nie podpowiadały, a zachęcały odpowiednimi pytaniami do samodzielnego myślenia. Dzieci same sprawnie zorganizowały się w grupy, zgodnie współpracowały ze sobą i bez sprzeczek delegowały kolejne osoby do przedstawiania wyniku wypracowanego w grupie. Wyraźnie widoczne było dbanie o sukces nie tylko swój, ale także koleżanki czy kolegi (kciuk w górę jako forma docenienia przez rówieśników). Całkiem naturalna była stała chęć pomocy rówieśnikom. Dzieci mogły swobodnie przemieszczać się po klasie po to, żeby pomóc potrzebującej osobie (fot. 10).

Fot. 10. Klasa I SP w Szewnie



Źródło: badania własne.

Brak dominacji nauczyciela i równoprawność wszystkich podmiotów przekładały się na zainteresowanie uczniów zajęciami – sami wybierali bowiem typy zabaw, z wykorzystaniem których mogli powtórzyć pewne zagadnienia i wytrenować kompetencje, a nauczyciel losował patyczki z imionami dzieci prowadzącymi poszczególne części zajęć (poczucie sprawiedliwości). Dzieci były wyraźnie zainteresowane i spokojne, co nie znaczy, że w klasach panowała cisza. Wręcz przeciwnie: słychać było „szmerek” charakterystyczny dla pracy grupowej, podczas której dzieci mogły swobodnie się porozumiewać. Nauczycielki stosowały różne metody pracy z dziećmi służące prorozwojowemu ocenianiu, np. bilety na wyjście, protokół drabiny (zob. Nosowicz i in., 2024, s. 21–22). Nie widziałyśmy sali z tradycyjnie ustawionymi ławkami.

## Podsumowanie i wnioski

Wracając do inspirującego badania własne stwierdzenia Grażyny Szyling (2019) o nastawieniu nauczycieli wczesnej edukacji „na doraźne motywowanie zewnętrzne lub dyscyplinowanie uczniów” (s. 66), możemy uznać, że we współczesnych kontekstach brzmi ono zbyt radykalnie. Wizyty w szkołach podczas praktyk zawodowych,

jak również realizacja własnego projektu badawczego coraz wyraźniej pokazują zmianę rozumienia procesu uczenia się, czego implikacją są oddolne modyfikacje modeli WSO i – będące ich rezultatem – transformacje form oceniania bieżącego. Razem z gwałtownie rosnącym społecznym niezadowoleniem dotyczącym negatywnych konsekwencji funkcjonowania uczniów w szkołach publicznych, zwiększającą się liczbą publikacji podkreślających konieczność uwzględniania praw dziecka i jego podmiotowości, w tym uznania znaczenia aktywnego uczestnictwa we własnym uczeniu się, codzienność szkolna powoli zaczyna się zmieniać.

Nie można stwierdzić – jak wskazują wyniki badań własnych – powszechnych pozytywnych zmian w codzienności wczesnoszkolnej. WSO w szkołach, w których prowadzone były badania, w większości oparte są nie na prorozwojowym i wspierającym systemie OK, a na systemie, który powinien już stać się elementem historii polskiej szkoły, zwłaszcza jeśli mówimy o uczniach najmłodszych. Ciągłe nie chcemy przyjąć do wiadomości, że system oparty na ocenianiu wyników jest krzywdzący, nieuwzględniający indywidualnych potrzeb dzieci, nierespektujący ich praw do uczenia się w życzliwym i bezpiecznym środowisku, skutkujący zniechęceniem, a nierzadko lękiem przed szkołą, jednym słowem – nieetyczny. Ocena odnosząca się tylko do wyników lub podkreślająca błędy i braki jest dla ucznia niewystarczająca. „Funkcja oceny wynika z celu, jakiemu ma służyć” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020, s. 42). Uczeń nie może zatem wykorzystać tego typu oceny do stopniowego przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia się.

Otrzymane wyniki badań pozwalają na rekonstrukcję nauczycielskich przekonań na temat procesu uczenia się oraz przyjmowanych przez badanych celów, które przyswiegają ocenianiu. Są one podstawą WSO/modeli oceniania i przypisanych im form oceniania bieżącego w klasach I–III. Nauczycielki pracujące w szkole z WSO opartym na wartościowaniu wyników uczenia się nie znają konstruktywistycznych założeń pedagogicznych, a zatem ich uwaga w ocenianiu koncentruje się nie na motywowaniu do aktywnego uczenia się i organizacji środowiska edukacyjnego dostosowanego do potrzeb ucznia i grupy, ale na dominującej roli nauczyciela, który kontroluje i porównuje wyniki uczenia się w klasie, wpisując się w ramy tradycyjnego modelu oceniania. Nawet jeśli badane deklarują wykorzystywanie elementów OK w codziennej praktyce, podawane przez nie przykłady stosowanych słownych komentarzy nie mają charakteru konstruktywnej informacji zwrotnej. Najczęściej stosowane są przez nie różne formy motywacji zewnętrznej (punkty), informującej jedynie o poziomie wiedzy, co tylko potwierdza umiejscowienie ich przekonań w tradycyjnym (technicznym) modelu oceniania. Ocenianie ma tutaj właściwości behawioralnie osadzonego motywowania uczniów poprzez różnego rodzaju wzmocnienia zewnętrzne.

Inaczej jest w szkołach z WSO opartym na prorozwojowym modelu oceniania. Przyjęte przez badane teorie uczenia się wywodzą się z nurtu kulturowo-społecznego,

co uwidacznia się w formułowanej konstruktywistycznie informacji zwrotnej. Jej kompozycja pozwala nie tylko na docenienie dotychczasowych wysiłków, ale i ustalenie sposobu dalszego uczenia się po wskazaniu błędu traktowanego jako okazja do uczenia się. Dzięki temu uczniowie rozumieją nie tylko, czego się uczą, ale i jak mają się uczyć dalej, aktywnie uczestnicząc w procesie tworzenia znaczeń.

Badanym nauczycielkom wyraźnie przyświecał cel oceniania związany z aktywnym uczeniem się oraz rozwojem umiejętności samokontroli uczniów i ich zdolności do samoregulacji. Zajęcia wyróżniały się tworzeniem przez nauczycieli sytuacji edukacyjnych wspierających głównie grupową aktywność badawczą uczniów, rówieśniczym tutoringiem, widocznym praktykowaniem samooceny na bazie rozumienia celów uczenia się i założeń OK. Zadowolenie uczniów z osiągnięć budziło w nich ambicję, wysoką samoocenę, wiarę we własne możliwości, co stanowi znaczącą wartość dla dalszego samorozwoju.

Należy zauważyć także niejednorodność form oceniania w modelu progresywnym, czyli stosowanie elementów oceniania zaczerpniętych z innej filozofii, np. w klasach III pojawiały się sprawdziany sumujące, niezawierające informacji zwrotnych, mimo iż w szkole obowiązywał system OK, lub nauczycielki stosowały wzmocnienia zewnętrzne w postaci np. naklejek czy plusów i minusów. Potwierdzono także, że w szkołach z WSO opartym na tzw. technologicznym rozumieniu uczenia się dominuje instrumentalne i normatywne rozumienie procesu edukacji, zaś deklaracje badanych nauczycielek klas I–III o stosowaniu konstruktywnych i wspierających pisemnych komentarzy nie zostały potwierdzone.

Proces zmiany rozumienia przez (nie tylko) badanych nauczycieli procesu dziecięcego uczenia się w duchu paradygmatu konstruktywistycznego rysuje się zatem w odległej perspektywie, jednak widać już – choć nadal niewyraźnie – jego fundamenty. W świetle wyników z przedstawianych badań należy zgodzić się w z innymi opiniami Grażyny Szyling o „znieszczeniu konstruktywistycznych koncepcji oceniania kształtującego” (2020, s. 148) oraz konieczności dalszej pracy nad wyzbyciem się nauczycielskich przyzwyczajzeń i przekonań, już nie tylko poprzez uczenie się oceniania, ale „wdrażanie koncepcji oceniania jako uczenia się” (2023, s. 44).

## Bibliografia

- Angrosino, M. (2010). *Badania etnograficzne i obserwacyjne* (M. Brzozowska-Brywczyńska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Białołońska, J. (2024). *Ocenianie w klasach I–III w opiniach nauczycieli*. Niepublikowana praca magisterska napisana pod opieką promotorską Zuzanny Zbróg. Uniwersytet Jana Kochanowskiego.



- Ćwikła, E. (2021). *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej. <http://www.aps.edu.pl/wydawnictwo/publikacje-online/cwikla-edyta-ocena-opisowa-w-dyskursie-kszaltowania-podmiotowosci-dziecka/>
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jaskulska, S., Dopierała, A., Mruczyk, M., Racinowska, R. i Staszczuk, A. (2023). *Ocenianie zachowania. Jak robić to lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Kowalewski, M. (2021). *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Niemierko, B. (2023). *Uczenie się oceniania*. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. XVI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, 22–24 października 2010 r.* (s. 25–36). Grupa Tomami.
- Nosowicz, E., Rodzewicz, J.A. i Knopik, T. (2024). *Ocenianie dla rozwoju – od założeń do skutecznej praktyki*. Instytut Badań Edukacyjnych. <https://ibe.edu.pl/images/publikacje/Wspieranie%20Dostepnosci%20Edukacji/OCENIANIE%20ekspertyza%20E.Nosowicz%20A.Rodzewicz%20T.Knopikv2.pdf>
- OECD. (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. [https://www.oecd.org/en/publications/formative-assessment\\_9789264007413-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/formative-assessment_9789264007413-en.html)
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny* (wyd. 10). Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch, T. (red.). (2007). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 4, P.* Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Rapley, T. (2010). *Analiza konwersacji, dyskursu i dokumentów* (A. Gąsior-Niemiec, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Fundacja Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Stróżyński, K. (2010). *Ocenianie kształtujące w polskiej szkole*. W: B. Niemierko i M.K. Szmigel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. XVI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Toruń, 22–24 października 2010 r.* (s. 111–117). Grupa Tomami.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling, G. (2019). *Atrofia nieformalnej diagnostyki edukacyjnej we wczesnej edukacji. Między biernością i przemocą poznawczą w epoce ekspertów. Problemy Wczesnej Edukacji, 47(4), 58–69*. <https://doi.org/10.26881/pwe.2019.47.06>
- Szyling, G. (2020) *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z)marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego. Problemy Wczesnej Edukacji, 51(4), 138–152*. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.11>
- Szyling, G. (2023). *Uczenie się oceniania czy ocenianie jako uczenie się? Pytania o charakter i konteksty zmiany w ocenianiu szkolnym*. W: B. Niemierko i M. Szmigel (red.), *Diagnostyka edukacyjna oceniania szkolnego i akademickiego* (s. 37–46). Tomami.

- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli Studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zajdel, K. (2019). *Spoteczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.







Marta Makarewicz

<https://orcid.org/0000-0002-4499-1681>

e-mail: m.makarewicz@uwb.edu.pl

Uniwersytet w Białymstoku

## Ocenianie kształtujące w refleksji nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Rozwój i zmiana w ujęciu autoetnograficznym

Formative Assessment in the Reflection of an Early Childhood Education Teacher. Development and Change in an Autoethnographic Approach

### KEYWORDS

formative assessment, reflective learning, reflective practitioner, early childhood education teacher, autoethnography

### ABSTRACT

Formative assessment is an important element of supporting students in the learning process. Students, aware of the purposefulness of the actions they take, have the opportunity to assess themselves and receive constructive feedback. The potential of using formative assessment in educational practice also applies to teachers who build reflections on areas of their practical activities. The basis for conscious development through the introduction of changes is reflective learning, understood as the ability to reflect on the actions taken, to think creatively and critically. The subject of the presented research are the reflections of a teacher of early school education on formative assessment. The presented results of autoethnographic research focus on the author's personal experiences as a teacher who notices various benefits and challenges that her practice provides. From the teacher's perspective, the pro-developmental nature of formative assessment in relation to students and their teachers was noticed. The presented research can be an invitation to practice reflective learning by implementing the concept of formative assessment.

---

**SŁOWA KLUCZE**      **ABSTRAKT**


---

ocenie  
kształtujące,  
refleksyjne  
uczenie się,  
refleksyjny praktyk,  
nauczyciel edukacji  
wczesnoszkolnej,  
autoetnografia

Ocenianie kształtujące jest kluczowym elementem wspierania uczniów w procesie uczenia się. Uczniowie, świadomi celowości podejmowanych działań, mają szansę dokonywać samooceny i otrzymywać konstruktywne informacje zwrotne. Potencjał stosowania oceniania kształtującego w praktyce edukacyjnej odnosi się również do nauczycieli budujących refleksje dotyczące licznych obszarów ich działalności praktycznej. Podstawą świadomego rozwoju poprzez wprowadzanie zmian jest refleksyjność rozumiana jako zdolność do namysłu nad podejmowanymi działaniami, twórczego i krytycznego myślenia. Przedmiotem prezentowanych badań są własne refleksje nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej na temat oceniania kształtującego. Wyniki badań autoetnograficznych koncentrują się wokół doświadczeń osobistych autorki jako nauczycielki dostrzegającej zarówno różnorodne korzyści, jak i wyzwania, których dostarcza jej praktyka. Z perspektywy nauczycielki dostrzeżony został prorozwojowy charakter oceniania kształtującego w odniesieniu do uczniów i ich nauczycieli. Przedstawione badania mogą stanowić zaproszenie do praktykowania refleksyjnego uczenia się poprzez wdrażanie koncepcji oceniania kształtującego.

## Wstęp

Ocenianie kształtujące staje się coraz bardziej powszechną praktyką projektowania środowiska uczenia się sprzyjającego rozwojowi kompetencji kluczowych. Dotychczasowe badania w zakresie oceniania kształtującego skupiają się wokół wpływu wdrożenia tej koncepcji na szeroko pojęte uczenie się uczniów i wiążące się z tym konsekwencje w postaci wyższych osiągnięć szkolnych, kompetencji uczenia się i motywacji do nauki (Black i Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Ćwikła, 2019). W niewielkim stopniu poruszają perspektywę nauczycieli i ich opinie dotyczące tej problematyki (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Istnieje potrzeba zgłębiania doświadczeń nauczycieli i poznawania ich drogi rozwoju, gdyż „każda z osób ma własne doświadczenia edukacyjne, własne porażki i plany. Wszystko [...] może stanowić przyczynek do wyciągnięcia wniosków dla własnej praktyki zawodowej pod warunkiem, że towarzyszy temu refleksja” (Ciechowska, 2020, s. 33). Myślą przewodnią artykułu jest ukazanie znaczenia refleksyjnego uczenia się w kontekście praktykowania oceniania kształtującego przez nauczycielkę edukacji wczesnoszkolnej.

## Potencjał stosowania oceniania kształtującego w praktyce edukacyjnej

Ocenianie kształtujące, utożsamiane ze strategią wspierającą proces nauczania-uczenia się, jest przedmiotem dociekań naukowych zarówno krajowych (Szyling, 2010; Nadolnik, 2015; Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018; Ćwikła, 2019; Pinal, 2022), jak i światowych (Black i Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat powstały liczne publikacje o charakterze praktycznym (Brookhart, 2010; Sterna, 2018; Budzik, 2019) upowszechniające tę koncepcję i czyniące ją dostępną dla nauczycieli poszukujących nowych sposobów oceniania postępów i wytworów dziecka. Dokonując przeglądu dostępnych definicji i strategii oceniania kształtującego, możemy stwierdzić, że jest to pewien styl pracy nauczyciela organizującego przestrzeń do uczenia się w myśl konstruktywizmu. Tak rozumiane ocenianie obejmuje namysł nad całym procesem dydaktycznym: poczynawszy od sformułowania celów i kryteriów sukcesu, projektowania sytuacji edukacyjnych, kończąc na samoocenie oraz udzielaniu informacji zwrotnej. Nauczyciel towarzyszy uczniom w ich rozwoju poprzez tworzenie warunków do samodzielnego konstruowania wiedzy i nabywania umiejętności (Ćwikła, 2019).

Badania naukowe wskazują na wysoki potencjał oceniania kształtującego w kontekście pozytywnego wpływu stosowania tej koncepcji na osiągnięcia edukacyjne (Black i Wiliam, 1998; Hattie, 2009; Hattie i Anderman, 2013) oraz motywację do uczenia się (Ćwikła, 2019; Makarewicz, 2023). Szczególną rolę przypisuje się udzielanej dziecku rzetelnej i wspierającej informacji zwrotnej, która jako ocena pracy ucznia „powinna być odzwierciedleniem jego dokonań, cech indywidualnych, postępów oraz trudności. Musi zawierać konstruktywne spostrzeżenia dotyczące rozwoju dziecka, jego aktywności, samodzielności i umiejętności społecznych, a także stanowić propozycję konkretnych działań umożliwiających stymulowanie rozwoju” (Nadolnik, 2015, s. 51). Zastosowanie oceniania kształtującego sprzyja rozwijaniu umiejętności współpracy i współdziałania oraz kształtowaniu kompetencji uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczyciela. Wdrożenie tego typu praktyki wymaga nakładu czasu i odpowiedniego przygotowania merytorycznego, jednakże zasadniczą kwestią pozostaje motywacja nauczyciela do wprowadzania zmian poprzedzonych refleksją nad własną praktyką.

## Refleksyjne uczenie się nauczyciela

Refleksyjność stanowi nieodłączny element świadomego rozwoju zawodowego i doskonalenia praktyki edukacyjnej nauczycieli. W literaturze możemy znaleźć wyczerpujące analizy powstałych teorii i koncepcji refleksyjności, refleksyjnej praktyki

i refleksyjnego uczenia się (zob. Perkowska-Klejman, 2013, 2019), toteż ze względu na objętość publikacji przytoczone zostaną wyłącznie wybrane impulsy będące inspiracją do przeprowadzonych badań. W szerokim znaczeniu refleksyjność to pogłębiony, dokładny, a przede wszystkim intencjonalny namysł nad wiedzą i umiejętnościami, podejmowanymi działaniami i własnymi doświadczeniami edukacyjnymi z uwzględnieniem kontekstu społeczno-kulturowego (Perkowska-Klejman, 2021). Wielokrotnie utożsamiana jest z cechą osobowości czy też kompetencją umożliwiającą stawianie się jednostką sprawczą o wysokim poczuciu podmiotowości i indywidualności (Dróżka, 2022).

Koncepcja refleksyjnego praktyka wprowadzona i upowszechniona przez Donalda Schöna uwzględnia dwa sposoby myślenia o tej kategorii: refleksję w działaniu i refleksję nad działaniem (1987). Refleksja w działaniu odnosi się do bieżącej oceny podejmowanych czynności, co pozwala na reakcję i dokonywanie zmian w czasie rzeczywistym, z kolei refleksja nad działaniem ma miejsce po zakończeniu danej aktywności, umożliwiając głębsze zrozumienie oraz analizę efektów podjętych działań (Schön, 1987). Autor wiąże refleksyjność z aktywnością nauczyciela, jego zdolnością analitycznego myślenia, problematyzowania i interpretowania, czego efektem jest wytworzenie nowej wiedzy wynikającej z połączenia teorii i praktyki (Gołębnik, 2007). Powstające znaczące połączenia między dwoma pozornie tylko odległymi obszarami stanowią uzasadnienie dla pedagogicznego działania (Orland-Barak, 2005; Szempluch, 2018). Co więcej, refleksyjność „skierowana jest na odnajdywanie powiązań pomiędzy praktyką a jej teoretycznymi założeniami, odczytywaniem i demaskowaniem moralnych, etycznych oraz kulturowych podstaw wiedzy i działania” (Muchacka i Czaja-Chudyba, 2018, s. 20). Akcentowana w licznych definicjach refleksyjnej praktyki zmiana (bądź szerzej transformacja) nauczycielskich przekonań, przełamanie rutyny i nadbudowywanie wiedzy jest wynikiem refleksyjnego i głębokiego uczenia się (Perkowska-Klejman, 2013; Szymczak, 2017). Wpisuje się to w samą definicję refleksji, widzianą jako

[...] wewnętrzny, aktywny, dynamiczny proces, obejmujący całą osobę, ujawniającą jakość tej refleksji w działaniu „wyrastającym” z konkretnego doświadczenia, mającego konkretne miejsce w konkretnym okresie czasu, oraz z wiedzy uzyskanej w sposób świadomy lub nieświadomy, która domaga się takiego ukształtowania, by służyła osobistemu i społecznemu rozwojowi tejże osoby (Szymańska, 2019, s. 123).

Na potrzeby niniejszej pracy przyjmuję definicję Anny Perkowskiej-Klejman, która utożsamia refleksyjne uczenie się z aktywnym procesem eksplorowania (2021). Jak twierdzi: „Jest to uczenie się oparte nie na myśleniu, jak odtworzyć instruktaż, odegrać rolę, zareplikować to, co jest, a na myśleniu jak znaleźć inną drogę, uświadomić sobie konwencję, w której się znaleziono” (s. 14).

## Metodologia

Mając na względzie potrzebę ukazania perspektywy indywidualnego rozwoju zawodowego nauczyciela mierzącego się z różnorodnymi wyzwaniami w zakresie oceniania, badania przeprowadziłam w strategii jakościowej. Przedmiotem prezentowanych badań autoetnograficznych uczyniłam własne refleksje jako nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej na temat oceniania kształtującego. Problem badawczy ujęłam następująco: Jak rozwijała się refleksja nauczycielki dotycząca praktyki oceniania kształtującego?

Jak zauważyła Magdalena Ciechowska, „w ostatnich latach coraz bardziej na znaczeniu zyskują osobiste formy narracyjne” (Ciechowska i Szymańska, 2018, s. 197), dzięki którym jednostkowe doświadczenia poddawane są analizie. Celem opisu i analizy osobistych refleksji z zachowaniem perspektywy czasowej i rozwojowej postanowiłam posłużyć się metodą stosunkowo nową, o dużym potencjale jej zastosowania i określaną mianem innowacyjnej (Kubinowski, 2020), jaką jest autoetnografia. Według Anny Kacperczyk:

[...] pod pojęciem autoetnografii rozumiemy pewną całościową strategię badawczą, która polega na celowym i planowym dokonywaniu aktów autoobserwacji w dłuższym okresie [...], podczas uczestniczenia w pewnym procesie społecznym i relacjonowaniu na bieżąco własnych przeżyć, odczuć i refleksji w postaci notatek terenowych, dziennika autoobserwacji [...]. Autoobserwacja, autorefleksja, autonarracja zostają tu podporządkowane ogólnemu zadaniu badawczemu (2014, s. 38).

Ujęcie to akcentuje namysł krytyczny i twórczy osoby badanej, który stanowi istotę refleksyjnej praktyki. Tym samym autoetnografia pomaga praktykom w wyrażaniu ich indywidualnych doświadczeń zawodowych (Henderson, 2017; Ciechowska i Szymańska, 2024). Leon Anderson podkreśla szczególną rolę i obecność badacza, odwołującego się do doświadczeń własnych i opisującego swoje przemyślenia, a przy tym ukazującego zmiany, jakie zachodzą w nim i jego poglądach (2014). Posłużyłam się autoetnografią analityczną – refleksją nad konkretnym doświadczeniem, która:

[...] wymusza na autorze pracę z autonarracją (śmiało można powiedzieć – z własnymi przeżyciami, bo przecież są one ciągle obecne, a jedynie dzięki narracji przyjmują uporządkowaną formę). Już sama analiza zawartych danych [...], a czasami próba ich wizualizacji [...] przynosi refleksję nad analizowanym aspektem własnego życia. Co więcej, od autora wymaga się również interpretacji owych danych, która to prowadzi do powtórnego rozumienia analizowanego aspektu (Ciechowska, 2020, s. 35).

Dokonałam analizy dziennika refleksji, portfolio nauczyciela (Orland-Barak, 2005; Szymańska, 2019) oraz zapisów autoobserwacji. Materiał badawczy obejmuje okres pięciu lat praktyki nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej (wrzesień 2019 – wrzesień 2024).

Proces jakościowej analizy danych obejmował dwa etapy. Pierwszy opierał się na wielokrotnym zapoznaniu z całością zgromadzonego materiału i wyodrębnieniu kategorii badawczych. Na etapie drugim dokonałam ponownego odczytu, a następnie wprowadziłam modyfikacje w nazewnictwie i reprezentacjach niektórych kategorii celem ich rozszerzenia.

## Refleksje nauczycielki o praktyce oceniania kształtującego – wyniki i wnioski z badań

W badaniach autoetnograficznych zgromadzone dane nie istnieją bez kontekstu osobistych doświadczeń i relacji sytuacji z osobą badaną (Anderson, 2014; Kacperczyk, 2014; Ciechowska i Szymańska, 2024), dlatego też przedstawienie wyników badań rozpocznę od tegoż właśnie kontekstu, czyli mojej osoby jako badaczki.

Jestem czynną nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej z siedmioletnią praktyką pracy w niepublicznej szkole podstawowej, w której stosowanie elementów oceniania kształtującego jest wpisane w wizję i wartości placówki. W każdej prowadzonej przeze mnie klasie wprowadzałam tę koncepcję od samego początku, stopniowo rozszerzając ją o poszczególne aspekty. Moje kompetencje i doświadczenie zawodowe buduję poprzez praktykę edukacyjną oraz towarzyszące jej liczne szkolenia i kursy. Umiejętności oceniania rozwijałam dwutorowo: uczestniczyłam w licznych warsztatach z zakresu oceniania kształtującego oraz samodzielnie zgłębiałam literaturę z zakresu monitorowania i oceniania osiągnięć szkolnych uczniów. Jako nauczycielka analizuję, modyfikuję i weryfikuję swoje działania w praktyce szkolnej. Swoją wiedzę, umiejętnościami i doświadczeniem dzielę się również jako nauczyciel akademicki, co tworzy dodatkowe pole pogłębionych refleksji w interakcjach ze studentami.

W toku analizy zgromadzonego materiału badawczego wyeksponowałam kategorie badawcze wiążące się z treścią refleksji dotyczącej praktykowania oceniania kształtującego. Aby zaprezentować rozwój i zmianę zachodzącą w refleksji, wyniki przedstawiłam w postaci tabeli ukazującej perspektywę czasową – refleksję w działaniu (przeszłość) i refleksję nad działaniem (teraźniejszość), posługując się przy tym koncepcją refleksyjnego praktyka Donalda Schöna.

Tabela 1. Kategorie refleksji nauczycielki dotyczące praktyki oceniania kształtującego

Kategorie badawcze	Treść refleksji w działaniu (perspektywa przeszłości)	Treść refleksji nad działaniem (perspektywa teraźniejszości)
Planowanie i projektowanie zajęć	projektowanie lekcji na podstawie celów i kryteriów sukcesu; metody sprzyjające uczeniu się i realizacji założonego celu; potrzeba mierzalnych efektów własnych działań; refleksja nad tym, co chcę osiągnąć; preferencje i zainteresowania uczniów	tworzenie warunków sprzyjających pogłębionemu i świadomemu uczeniu się uczniów
Monitorowanie i ocenianie osiągnięć uczniów	sposoby monitorowania postępów ucznia; dobór treści i zadań podlegających ocenie; rozwijanie umiejętności formułowania ocen; obiektywność ocen kształtujących	stopniowe oddawanie odpowiedzialności za proces uczenia się wspierany samoocena i informacją zwrotną
Język nauczyciela	zrozumiałość języka oceniania kształtującego; język dziecka a język dydaktyki	język jako sposób prowadzenia narracji
Ograniczenia i wyzwania	brak możliwości spontanicznego modyfikowania zajęć; ograniczenia w bieżącym podążaniu za potrzebami dzieci; obawy przed pomijaniem określonych treści; czasochłonność wprowadzania elementów oceniania kształtującego	autonomia nauczyciela jako wartość nadrzędna
Współpraca z uczniami	samoocena uczniowska; sposoby prezentacji ocen kształtujących; odbiór ocen kształtujących; motywacja uczniów; wpływ ocen na relacje z uczniami	tworzenie środowiska sprzyjającego rozwijaniu motywacji wewnętrznej

Kategorie badawcze	Treść refleksji w działaniu (perspektywa przeszłości)	Treść refleksji nad działaniem (perspektywa teraźniejszości)
Współpraca z innymi nauczycielami	poszukiwanie mentorów i sprzymierzeńców; wzajemne inspirowanie; konsultowanie ocen kształtujących	doskonalenie zawodowe jako forma społecznego uczenia się; doświadczanie korzyści społeczności uczącej się
Współpraca z rodzicami	konstruowanie wiedzy rodziców o ocenianiu kształtującym; wymagania i potrzeby rodziców	budowanie autorytetu, zaufania i wzajemnego szacunku

Źródło: Opracowanie własne.

Powyższa tabela ukazuje siedem kategorii odnoszących się do rozwijania kompetencji metodycznych (planowanie i projektowanie zajęć, monitorowanie i ocenianie osiągnięć uczniów, język nauczyciela, ograniczenia i wyzwania) i interpersonalnych (współpraca z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami). Przytoczone treści refleksji w działaniu nawiązują do wybranych aspektów pracy z ocenianiem kształtującym i podkreślają nastawienie na zmianę. Wynikająca z tego chęć doskonalenia i ciągłego poszukiwania rozwiązań z obecnej perspektywy jawi się jako przesadna, czasami wręcz uniemożliwiająca zatrzymanie się i namysł nad daną sytuacją z uwzględnieniem szerszej perspektywy.

Wprowadzanie różnorodnych modyfikacji do swojej praktyki wymaga analizy całej sytuacji edukacyjnej z jej szerokim kontekstem (Brzezińska, 2012), co umożliwia chociażby odpowiednio wykorzystana ewaluacja konstruktywistyczna (Mizerek, 2020). Dostrzegam jednak, że ówczesny etap rozwoju zawodowego uniemożliwił mi korzystanie z tego typu koncepcji. Mimo deklarowanej chęci łączenia teorii z praktyką i widzenia potencjału tych powiązań (Muchacka i Czaja-Chudyba, 2018) zdarzało mi się utrzymywać napięcie na linii praktycy–teoretycy.

W dalszym ciągu rozwijałam swoją refleksję poprzez dostrzeganie wyzwań towarzyszących mojej praktyce, koncentrując się na sposobach radzenia sobie z nimi. Od początku mojej drogi edukacyjnej deklarowałam stosowanie wyłącznie oceniania opisowego, bez uciekania się do zastępników w postaci różnych symboli i oznaczeń. W praktyce nie jest to zadaniem prostym ani szybkim. Podczas konstruowania informacji zwrotnych do stworzonych przez drugoklasistów listów napotkałam na trudność w postaci oceny pracy wzorowej (spełniającej wszystkie kryteria, bez żadnych uwag) i pracy bardzo słabej (niski poziom merytoryczny, wiele błędów stylistycznych



i ortograficznych). Usilnie zestawiałam je ze sobą, nadając im coraz bardziej jaskrawe barwy. Odwołując się do własnych doświadczeń szkolnych i analizując dostępną literaturę, postanowiłam skupić się na tym, co powinnam wiedzieć, przystępując do oceny pracy dziecka. Stworzyłam fiszkę – zestaw 6 pytań weryfikujących, czy moja ocena (informacja zwrotna) jest rzetelna i wspierająca. Zaczęłam dostrzegać, że prace pozornie słabe przynajmniej częściowo spełniają ustalone kryteria, co mogę opisać językiem faktów. Postanowiłam również wskazać tylko jeden element wymagający pracy, aby nie obciążać dziecka zbyt wielką liczbą poprawek, które mogłyby je zniechęcić do dalszych prób pisarskich. Największą korzyścią, jaką odniosłam, było przekonanie o tym, że potrafię dostrzegać pozytyw w każdym działaniu ucznia, eksperymentować i tworzyć własne narzędzia wspierające proces oceniania.

Niejednokrotnie moja refleksja skupiała się wokół ograniczeń:

Często spotykam się też z argumentem, że OK potrafi ograniczać, zwłaszcza kreatywność i spontaniczne reagowanie. Mamy konkretny cel, konkretne kryteria..., a co w sytuacji, gdy podczas lekcji ujawni nam się jakaś okazja edukacyjna? Jak to pogodzić? Takie wypowiedzi słyszałam kilkakrotnie, często sama miewałam takie wątpliwości. Myślę, że szczególnie ważna jest tu elastyczność. Zawsze powtarzam, że to ja pracuję z ocenianiem kształtującym, a nie ocenianie kształtujące ze mną, dlatego mogę modyfikować i dostosowywać różne elementy do moich potrzeb. Jeśli w trakcie lekcji ujawni nam się dodatkowe kryterium sukcesu, dopisuję je z uczniami. Jeśli w toku lekcji wyniknie nam dodatkowe pytanie kluczowe, zapisujemy je. Jeśli cel będzie trudny do osiągnięcia przy realizacji 2, 3 zadań edukacyjnych, zrobimy jeszcze jedno. Nie ma potrzeby zamykać się na zmiany, które są częścią naszego życia, nie tylko szkolnego (dziennik refleksji, rok szkolny 2022/2023).

Przytoczona refleksja koncentruje się na dostrzeżonych ograniczeniach wynikających ze stosowania pierwszej strategii oceniania kształtującego, tj. określania celów uczenia się i kryteriów sukcesu (Sterna, 2018). Zauważalna jest zmiana w sposobie myślenia i rozwijanie umiejętności twórczego reagowania na zastaną sytuację. Postawa otwartości i modelowanie adekwatnych reakcji na zmiany jest częścią budowania pozytywnego klimatu i kultury uczenia się (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020). Wypowiedź wskazuje również na wzrastające poczucie sprawczości w obszarze modyfikowania i reorganizacji zajęć.

Najnowsze zapisy odnoszą się do większej elastyczności i docenianiu jej walorów:

Tym razem zdecydowałam się na zebranie zeszytów dziecięcych i wklejenie im napisanych ocen kształtujących. Mój plan zakładał wspólne zebranie w kręgu i podsumowanie działań w obszarze alfabetu i umiejętności zastosowania kolejności alfabetycznej w praktyce. Pomyślałam, że później zaproponuję klasie inne zadanie, a ja w tym czasie indywidualnie omówię z każdym ocenę. Podjęłam jednak inną decyzję – rozdałam dzieciom zeszyty, kiedy siedzieliśmy w kręgu i poprosiłam je o samodzielne przeczytanie

ocen. Podkreśliłam, że ocena jest informacją i mogą z niej skorzystać w późniejszych działaniach. Pozostawiłam dzieciom czas do swobodnego zapoznania się z IZ, obserwując jednocześnie ich reakcje. Niektórzy uśmiechali się już po pierwszym zdaniu, inni w pełnym skupieniu czytali do końca. Większość dzieci podziękowała mi za ocenę i odłożyła zeszyty do szafki. Niespodziewanie jeden z chłopców podszedł do mnie i powiedział: „Ładnie to Pani sformułowała”. Zatrzymało mnie to na długo (dziennik refleksji, rok szkolny 2023/2024).

Dzisiaj postrzegam to jako towarzyszącą mi od początku mojej praktyki edukacyjnej potrzebę autonomii. Joanna Madalińska-Michalak zauważa, że kompetencja do działania autonomicznego ma właściwość dwoistą: określa obszar możliwości działań nauczyciela, wskazując na jego (wysokie) kompetencje, ale też pokazuje potrzeby w zakresie rozwoju (2019). Jak słusznie podkreśla, „nauczyciel powinien umieć dokonać krytycznego oglądu własnej pracy i swoich możliwości. Badanie własnej praktyki w celu wzmocnienia własnego działania powinno być zakotwiczone w dobrze przemyślanej i funkcjonującej edukacji nauczyciela” (s. 21). Wspomniana edukacja nauczyciela ma szansę realizować się w otoczeniu sprzyjającym rozwojowi, co w perspektywie lokalnej związane jest z kulturą wzajemnego uczenia, również na poziomie nauczycieli (Filipiak, 2019).

Współpraca z innymi nauczycielami ogromnie pomaga we wprowadzeniu OK. To źródło wsparcia w lepszych i gorszych momentach, nieustannych inspiracji oraz wzajemnego uczenia się. [...] Wielość sposobów realizacji takiej współpracy (np. obserwacji koleżeńskich, wymiany przygotowanych materiałów, dyskusji wokół konkretnych zagadnień) to cudowny zasób. Myślę, że ważna jest również atmosfera tej współpracy, otwartość i gotowość na zmianę i informacje zwrotne, praca w kulturze błędów. W szkole, w której obecnie pracuję, mam koleżankę nauczycielkę, z którą reprezentujemy podobny poziom kompetencji w zakresie OK. Wiele naszych rozmów, obserwacji i wspólnych projektów udowodniło mi szalenie wielką wartość współpracy. Nie wyobrażam sobie sytuacji, gdy nie mogłabym dzielić się tym, co wiem i potrafię, oraz czerpać od kogoś. Jest to szalenie uskrzydlające (dziennik refleksji, rok szkolny 2021/2022).

W toku rozwoju zawodowego nauczyciela istotną rolę odgrywają inni nauczyciele i mentorzy. Skłoniło mnie to do licznych przemyśleń odnoszących się do motywacji dalszego doskonalenia. Jako nauczycielka wykazuję potrzebę dzielenia z innymi podobnych dylematów i podzielenia wizji. Tego typu pragnienia ujawniają się w badaniach nauczycieli niezwykle często (Dróżka, 2011). Przedstawione w wypowiedzi korzyści wynikające ze współpracy to przede wszystkim wymiana doświadczeń, jaka zachodzi pomiędzy opisanymi nauczycielkami. Konkretnie przykłady (obserwacje lekcji, praca projektowa, pomoce dydaktyczne) są świadectwem jakościowej współpracy. Obecna pozycja pozwala mi dostrzec, że doskonalenie zawodowe może być formą

społecznego uczenia się, a doświadczanie uczenia się w grupie nauczycieli pozwala na indywidualne budowanie tożsamości (Filipiak, 2019).

W toku dalszej praktyki oceniania kształtującego i towarzyszącej jej refleksji wyłoniła się również istotna kategoria współpracy z uczniami. Zgromadzone opisy zazwyczaj akcentują zmianę w myśleniu, działaniu i motywacji uczniów:

Największa zmiana, jaka zachodzi w procesie uczenia się uczniów dzięki wdrożeniu OK, to dostrzeganie w ogóle tego procesu, dostrzeganie tego, że UCZĘ SIĘ, rozwijam i wzrastam. Uczniowie zyskują ogromną świadomość tego, czego się uczą w danym momencie, znając cele swojej pracy oraz kryteria, które stanowią o sukcesie i realizacji celu. Na przykładzie moich uczniów widzę, z jaką łatwością opowiadają o tym, co dzisiaj robiliśmy, co już wiedzą i potrafią, nad czym w danym momencie pracujemy. Kolejną rzeczą jest dostrzeganie potencjalnych obszarów do pracy, co wiąże się również z naturalnym wzrostem motywacji wewnętrznej – wiem, co potrafię, lecz wiem też, do czego mogę dążyć, co mogę rozwijać. Jest to oczywiście powiązane ze znaczącym wzrostem umiejętności dokonywania samooceny, podejmowania refleksji na temat własnych kompetencji, zasobów, potrzeb. Mam też wrażenie, że uczniowie po prostu działają w sposób bardziej zorganizowany, konkretny i sprawny dzięki OK (dziennik refleksji, rok szkolny 2021/2022).

Uczestnictwo w jednym z kursów oceniania kształtującego dostarczyło mi okazji do rozważań o początkach pracy z tą koncepcją i spojrzenia retrospektywnego na rozwój zawodowy.

Rekomendowałabym początkowo podjęcie refleksji, dlaczego i co chcę zmienić lub udoskonalić w swojej pracy oraz dlaczego odpowiedzią będzie wprowadzenie OK. [...] Nie ograniczałabym tego czasowo – myślę, że warto to sprawdzać indywidualnie, na bieżąco konsultować to z bardziej doświadczonym nauczycielem. Warto dać początkującemu nauczycielowi przestrzeń na próby i samodzielne dochodzenie do wypracowania swojego warsztatu OK metodą małych kroków, z otwartą głową i gotowością do podejmowania wyzwań.

[...] Moje doświadczenia pokazują mi, że sprawdza się tutaj idealnie zasada „Każdemu według potrzeb” w wielu wymiarach. Na początku swojej drogi bardzo szybko, czasami jednocześnie, wprowadzałam cele, kryteria sukcesu, samoocenę i IZ. [...] Myślę, że najważniejsze było wsłuchanie się we własny głos i głosy moich uczniów. Jeśli widziałam i miałam w sobie gotowość, sięgałam z odwagą po nowe elementy lub też szlifowałam konkretne umiejętności. Jeśli miałam mniej zasobów i czasu, zwalniałam i korzystałam z tego, co znane, czekając na moment, kiedy nabiorę więcej pewności. Każde tempo wprowadzania OKeja będzie dobre, jeśli będzie odpowiedzią na potrzeby nauczyciela i uczniów (portfolio: fragment odpowiedzi pisemnej na zadanie: *Na podstawie własnych doświadczeń określ, jakie tempo wprowadzania OKeja jest odpowiednie*).

Cytowany fragment dłuższej wypowiedzi pisemnej akcentuje zmianę w myśleniu o ocenianiu kształtującym – od zbioru określonych strategii i elementów wymagających wprowadzenia do postrzegania go jako procesu czy też organizacji pracy nauczyciela. Tego typu perspektywa wpisuje się w pogląd, że ocenianie kształtujące „stanowi integrację tych wszystkich zaplanowanych działań, narzędzi i procesów” (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018, s. 76), a zatem umożliwia tworzenie sprzyjających warunków do uczenia się. Pozytywne postrzeganie zmian dotyczących rozwoju praktyki edukacyjnej prezentuje również poniższa notatka:

Moje lekcje to nieustanna zmiana. [...] Z całą pewnością na moich lekcjach pojawia się więcej różnych technik sprawdzania wiedzy, podsumowywania lekcji, formułowania refleksji uczniowskich, moich IZ. Żongluję różnymi elementami, z ciekawością sprawdzam kolejne rzeczy. Od początku mojej pracy postawiłam sobie za cel projektowanie i realizowanie ciekawych, różnorodnych lekcji, podczas których moi uczniowie i uczennice będą mieli okazję przejmować coraz więcej odpowiedzialności za swój proces uczenia się, próbując, przeżywając i doświadczając różnych sytuacji edukacyjnych. W moim odczuciu cel ten realizuję, jednak wciąż widzę coraz to nowe możliwości jego doskonalenia (dziennik refleksji, rok szkolny 2022/2023).

Na różnych etapach pracy zawodowej dostrzegałam głęboki sens wprowadzanych zmian jako naturalnego elementu rozwoju. Mimo obaw przed nowym i nieznanym po upływie czasu pojawiało się zrozumienie celowości zastosowanych rozwiązań. Nie bez znaczenia pozostaje potrzeba dalszego rozwoju, co stanowi przestrzeń dalszych refleksji wokół jakości praktyki edukacyjnej. Może to mieć miejsce, gdy dostrzeżone zostaną kolejne potrzeby.

Moja refleksja nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej dotycząca praktyki oceniania kształtującego rozwijała się poprzez budowanie namysłu nad tworzeniem warunków sprzyjających pogłębionemu i świadomemu uczeniu się uczniów, stopniowe oddawanie uczniom odpowiedzialności za ich proces uczenia się przy zachowaniu istotnych w tej koncepcji oceniania strategii i technik. Towarzyszył temu rozwój wielu kompetencji, między innymi metodycznych i interpersonalnych, powiązanych ze współpracą z innymi.

## Podsumowanie

Ocenianie kształtujące najczęściej postrzegane jest przez pryzmat korzyści w postaci uczenia się uczniów, jednakże trudno jest pominąć jego kluczową rolę w rozwijaniu kompetencji merytorycznych i metodycznych pedagogów. W procesie uczenia się pojawia się również postać nauczyciela, który poddając refleksji własną praktykę, dokonuje zmian i rekonstrukcji własnych umiejętności i postaw, dążąc tym samym do

stawiania się jednostką sprawczą o wysokim poczuciu podmiotowości i indywidualności (Dróżka, 2022).

Zaprezentowana treść refleksji nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej uwidacznia pogłębienie rozumienia koncepcji oceniania kształtującego widzianego jako całokształt działań organizowania procesu uczenia się i tworzenia warunków do wszechstronnego rozwoju. Wiedza teoretyczna dotycząca oceniania kształtującego i wdrażane poszczególne elementy stanowią punkt wyjścia projektowanych sytuacji edukacyjnych, które następnie poddawane są namysłowi i dalszym przeobrażeniom. Wyniki wskazują na znaczenie refleksyjności w świadomym rozwoju zawodowym i osobowościowym nauczycieli. Ocenianie kształtujące, widziane przez pryzmat refleksji i zmiany, tworzy okazje do wypracowywania twórczych rozwiązań i odkrywania indywidualnych zasobów. Jak zauważa Ciechowska: „autoetnografia wydaje się niezwykle obiecującą formą autoewaluacji własnych osiągnięć, podsumowania i wytyczenia nowych celów. Co więcej, własne doświadczenia spisane przez praktyków mogą być inspiracją do szerszych zmian społecznych” (2020, s. 37). Z całą pewnością poruszone zagadnienie wymaga dalszych analiz z zastosowaniem innych metod badawczych, jednakże badania autoetnograficzne mogą stanowić cenne źródło wiedzy o indywidualnych doświadczeniach nauczycieli oraz stać się inspiracją do rozwijania refleksji na temat własnej praktyki edukacyjnej.

## Bibliografia

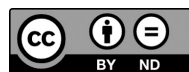
- Anderson, L. (2014). Autoetnografia analityczna. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 144–166.
- Black, P. i Wiliam D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S.M. (2010). *Formative assessment strategies for every classroom: An ASCD Action Tool* (2nd ed.). ASCD.
- Brzezińska, A. (2012). Ewaluacja w praktyce i systemie edukacji. *Remedium*, 2(228), 1–3.
- Budzik, M. (2019). *Ocenianie kształtujące. Praktyczne wskazówki dla nauczycieli*. Forum Media Polska.
- Ciechowska, M. (2020). Autoetnografia w perspektywie teorii Jack Mezirowa i możliwości wykorzystania jej w ustawicznym kształceniu refleksyjnych praktyków. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 1, 29–40.
- Ciechowska, M. i Szymańska, M. (2018). *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych. Część I*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Ciechowska, M. i Szymańska, M. (red.). (2024). *Autoetnografia w praktyce pedagogicznej. Wybrane przykłady konstruowania tożsamości*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.

- Ćwikła, E. (2019). Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar i A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy* (s. 137–150). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dróżka, W. (2011). Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(25), 135–151.
- Dróżka, W. (2022). Refleksyjność w kontekście podmiotowości i sprawczości nauczyciela. Wnioski dla kształcenia nauczycieli. *Rocznik Pedagogiczny*, 45, 37–55.
- Filipiak, E. (2019). Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeni możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(1/251), 33–46.
- Gołębniak, B.D. (2007). Doskonalenie nauczania poprzez badania. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 200–205). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. i Anderman E.M. (red.) (2013). *International guide to student achievement*. Routledge.
- Henderson, E. (2017). *Autoethnography in early childhood education and care: Narrating the heart of practice*. Routledge.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 32–74.
- Kubinowski, D. (2020). Trajektorie legitymizacji naukowej innowacyjnych metod pedagogicznych badań jakościowych: badanie w działaniu, badanie przez sztukę, autoetnografia. W: J. Madalińska-Michalak i A. Wilkomirska (red.), *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii* (s. 443–456). Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Madalińska-Michalak, J. (2019). Autonomia nauczyciela: uwarunkowania prawne i rozwiązanie kompetencji nauczyciela do bycia autonomicznym. *Forum Oświatowe*, 31(62/2), 11–26.
- Makarewicz, M. (2023). Doświadczenia nauczycieli w zakresie wspierania motywacji do uczenia się w ujęciu teorii autodeterminacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1(56), 207–223.
- Mizerek, H. (2020). Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 51(4), 75–86. <https://doi.org/10.26881/pwe.2020.51.06>
- Muchacka, B. i Czaja-Chudyba, I. (2018). Bariery i ograniczenia w refleksyjnym rozwoju nauczycieli wczesnej edukacji. *Forum Pedagogiczne*, 8(2), 17–32. <https://doi.org/10.21697/fp.2018.2.02>
- Nadolnik, I. (2015). Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 10(36/2), 43–55.
- Orland-Barak, L. (2005). Portfolios as evidence of reflective practice: what remains 'untold'. *Educational Research*, 47(1), 25–44. <https://doi.org/10.1080/0013188042000337541>

- Perkowska-Klejman, A. (2013). Modele refleksyjnego uczenia się. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 1(61), 75–90.
- Perkowska-Klejman, A. (2019). *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Perkowska-Klejman, A. (2021). Refleksyjne uczenie się jako odpowiedź na współczesne wyzwania edukacyjne. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 40(3), 7–23. <https://doi.org/10.17951/lrp.2021.40.3.7-23>
- Pintal, D. (2022). *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass Publishers.
- Sterna, D. (2018). *W szkole jest OK. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Szempluch, J. (2018). Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela. W: E. Musiał i J. Malinowska (red.), *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji. Koncepcje – przemiany – rozwiązania* (s. 15–25). Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szyling, G. (2010). Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności. W: B. Niemierko i M.K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego* (s. 118–129). Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej.
- Szymańska, M. (2019). *Portfolio w kształceniu nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.
- Szymczak, J. (2017). *Refleksja nauczycieli wczesniej edukacji dotycząca pracy z uczniami (w perspektywie badań rekonstrukcyjnych)*. Studium teoretyczno-metodologiczne. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2018). Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 69-81.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.







Edyta Nowosielska

<https://orcid.org/0000-0001-9344-3908>

e-mail: [enowosielska@aps.edu.pl](mailto:enowosielska@aps.edu.pl)

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Spojrzenie na ocenę kształtującą oczami dzieci

### A Look at Formative Assessment Through the Eyes of Children

#### KEYWORDS

formative assessment, self-regulation, peer review, self-assessment, feedback, dialogue, accountability, motivation

#### ABSTRACT

This article presents an account of a study aimed at learning about third graders' experience with ways to evaluate their performance using formative assessment. Despite the growing popularity of formative assessment, the traditional approach to grading still prevails in Poland. And yet we know that grading does not have to include giving grades, points, pluses, stars, suns, etc. to children. The research was prepared in a qualitative strategy. Focus group interviews were conducted with male and female students of third grades of elementary schools. The results of the research show that children can participate in and create a community of evaluation when it takes place in the atmosphere of security and trust, activating intrinsic motivation in them. Children took care of their needs to be together with others in shared interactions. For the children surveyed, formative assessment became a stimulus to work on their own development. They also amplified the students' voice and improved communication between them and teachers about learning, while allowing them to feel that they themselves were responsible for their own learning process. Today's changes taking place in assessment are primarily based on fostering student development and on establishing an open dialogue between teachers and students. If these conditions are met, we can begin to talk about creating an environment conducive to openness to the evaluations of others and developing a culture of constructive teaching and evaluation in the classroom.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

ocena kształtująca,  
samoregulacja,  
ocena rówieśnicza,  
samoocena,  
informacja  
zwrotna, dialog,  
odpowiedzialność,  
motywacja

W artykule przedstawiono relację z badań, których celem było poznanie doświadczeń związanych ze sposobami oceny rezultatów aktywności trzecioklasistów w formie kształtującej. Mimo rosnącej popularności oceniania kształtującego w Polsce nadal dominuje tradycyjne podejście do oceniania. A przecież wiemy, że ocenianie nie musi polegać na przypisywaniu dzieciom ocen, punktów, plusów, gwiazdek, słoneczek itp. Badania przygotowano w strategii jakościowej. Przeprowadzono zogniskowane wywiady grupowe z uczniami i uczennicami klas trzecich szkół podstawowych. Wyniki badań pokazują, że dzieci potrafią partycypować we wspólnocie oceniania i ją tworzyć, kiedy odbywa się w poczuciu bezpieczeństwa i zaufania, uaktywniając w nich wewnętrzną motywację. Dzieci dbały o swoje potrzeby do bycia razem z innymi we wspólnych interakcjach. Dla badanych dzieci ocena kształtująca stała się bodźcem do pracy nad własnym rozwojem. Wzmacniała też głos uczniów i poprawiała komunikację między nimi i nauczycielami w kwestii uczenia się, a jednocześnie pozwalała im odczuć, że to oni sami są odpowiedzialni za swój proces uczenia się. Dzisiejsze zmiany zachodzące w ocenianiu w głównej mierze oparte są na wspieraniu rozwoju uczniów i na nawiązaniu otwartego dialogu nauczycieli z uczniami. Jeśli te warunki będą spełnione, możemy zacząć mówić o tworzeniu środowiska sprzyjającego otwartości na oceny innych i rozwijaniu kultury konstruktywnego uczenia się i oceniania w klasie.

## Wprowadzenie

W artykule przedstawiono relację z badań, których celem było poznanie doświadczeń związanych z oceną rezultatów aktywności trzecioklasistów w formie kształtującej, z uwzględnieniem roli, jaką dziecko odgrywa w swoim procesie uczenia się. Ocenianie nie może być związane tylko z weryfikacją bieżących osiągnięć uczniów, ale dzięki wspólnym działaniom nauczyciela i ucznia powinno stawać się wspólną przestrzenią dialogową nastawioną na rozwijanie możliwości i zasobów dziecka, wspieranie jego motywacji do uczenia się i do dalszej pracy oraz uczenie odpowiedzialności za swoje działania (Bałachowicz, 2021, s. 71). A jednocześnie powinno być drogą samodoskonalenia, gdy uczniowie w dialogu z nauczycielem systematycznie monitorują swoje postępy, oceniają efektywność dotychczasowych umiejętności (Brookhart, 2013; Hattie, 2015; Sterna, 2016; Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2020) i w wyniku interakcji edukacyjnej wzbogacają swoje strategie nauki. Sam rozwój dziecka jest efektem zaangażowania i interpretacji tego, czego doświadcza w środowisku społeczno-kulturowym, czyli dziecko konstruuje umysł we wspólnocie umysłów, w relacjach

i interakcjach z innymi, w toku podzielanego doświadczenia i nadawanego mu znaczenia (Nowosielska, 2022, s. 15).

Mimo rosnącej popularności oceniania kształtującego, którą obserwujemy już od początku 2002 roku za sprawą działalności Centrum Edukacji Obywatelskiej (CEO), nie dotarło ono jeszcze do wielu polskich szkół, w których nadal obserwujemy ocenianie tradycyjne (badania CEO). Niestety nadal jest to obszar zaniedbany i zrutyinizowany (Pauluk, 2022, s. 15) prowokujący do rywalizacji i nieuwzględniania potencjału rozwojowego najmłodszych, którzy wciąż poświęcają energię na wyężdżanie pamięci podczas wypełniania kart pracy, pisania sprawdzianów, kartkówek, za co otrzymują oceny w różnych postaciach. Oceny często stanowią przyczynę ich lęków i stresów oraz wpływają na wartościowanie w grupie rówieśniczej, obniżając status uczniów otrzymujących niskie stopnie (Fiszbak, 2020, s. 232).

Okres edukacji wczesnoszkolnej jest czasem, w którym następuje wiele zmian w życiu dziecka. Etap ten „niesie za sobą nowe zadania rozwojowe, których realizowanie jest niezbędne z punktu widzenia zdolności do podejmowania nowych ról społecznych, wykształcenia poczucia własnej wartości oraz skuteczności działania w przyszłości” (Kamza, 2014, s. 7). Ocena realizująca te funkcje to ocena kształtująca (ocena pomagająca się uczyć – *assessment for learning*). Ocena taka ma pokazać uczniowi, jak powinien się uczyć, aby osiągnąć sukces.

W klasach I–III szkół podstawowych ocenianie kształtujące powinno być codzienną praktyką opartą na wspólnym zaangażowaniu i współodpowiedzialności. Dziś ocenianie powinno uwzględniać różnorodność uczniów, dostosowując metody i kryteria do ich indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się. Ocenianie powinno także inspirować dzieci do dalszej pracy, budując ich zaangażowanie w proces edukacyjny, wspierając ich w uczeniu się poprzez dostarczanie informacji zwrotnej dającej możliwość lepszego zrozumienia swoich mocnych stron i obszarów wymagających poprawy (Black i Wiliam, 1998, s. 7; Cowie i Bell, 1999, s. 32; Hattie, 2015; Sterna 2016, s. 14), co pozwala na świadome kierowanie swoim procesem uczenia się. Ocenianie kształtujące jest „konceptcją prowadzenia i ciągłego doskonalenia – w dialogu ucznia z nauczycielem – w procesie uczenia się i nauczania w szkole w taki sposób, by ich wynikiem były wartościowe, trwałe doświadczenia edukacyjne wszystkich uczniów i uczennic” (Ostrowska i Żmijewska-Kwiręg, 2024, s. 164). Ocenianie stanowi proces, który obejmuje zestaw zaplanowanych i ze sobą powiązanych działań, niezbędnych do uzyskania rezultatu w postaci większej efektywności uczenia się (Tłuściak-Deliowska i Czyżewska, 2018, s. 74).

Najważniejszym jego celem jest wsparcie uczniów w procesie uczenia się, przygotowanie ich do kontaktów społecznych i do różnych działań pozwalających na twórcze funkcjonowanie w dzisiejszym świecie. Znaczącym aspektem tego procesu jest świadome zaangażowanie ucznia w kierowanie swoimi działaniami w mowie i praktyce, co

proceedi do rozwoju umiejętności samoregulacyjnych. Taka ocena zawsze musi być ukierunkowana na proces uczenia się dziecka, umożliwiając mu uczenie się z innymi, dając możliwość podejmowania decyzji i podtrzymując naturalną radość z nauki. Efektywność uczenia się we współpracy przedstawiają badania Slavina (2014), koncentrujące się na analizie wpływu pracy w grupach na osiągnięcia uczniów. Wynika z nich, że uczenie się we współpracy może zwiększyć efektywność edukacyjną, jeśli jest dobrze zorganizowane i odpowiednio wspierane przez nauczyciela. Dlatego najważniejsze staje się dziś zróżnicowanie zadań i umiejętności w grupach, tak aby każdy uczeń mógł wnieść coś do wspólnej pracy.

W artykule skoncentrowałam się na poznaniu doświadczeń dzieci związanych ze sposobami oceny rezultatów ich aktywności w formie kształtującej. Poznanie doświadczeń dzieci umożliwia zrozumienie ich sposobu postrzegania procesu uczenia się i oceniania, pozwala na lepsze dostosowywanie metod edukacyjnych do ich potrzeb i możliwości. To właśnie dzięki ocenie kształtującej dzieci uczą się zarządzać swoim procesem uczenia się. Ocena staje się okazją do refleksji nad postępami i słabymi stronami. Poznanie tego, w jaki sposób dzieci odbierają ten proces, pozwala nauczycielom na wspieranie umiejętności samodzielnego uczenia się oraz na budowanie pozytywnego podejścia do oceny, która powinna być postrzegana jako narzędzie wspierające rozwój uczniów.

## Podstawy metodologiczne i organizacja badań własnych

Prezentowane badania miały charakter jakościowy, a ich teoretyczne ramy osadzone zostały na paradygmacie konstruktywizmu społecznego i interakcjonizmu symbolicznego, czyli teorii pozwalających zrozumieć, że proces uczenia się i oceniania jest konstruowany, a nie bierny i odbywa się w interakcji. Kierując się założeniem, że uczeń powinien być świadomy procesu uczenia się i oceniania przez konstruowanie, uświadamianie i nadawanie osobistego sensu tym procesom, przyjąłam pozycję badacza, który poznaje nowe spojrzenie dzieci na ocenę kształtującą, wsłuchując się w ich głosy jako aktywnych podmiotów życia społecznego.

Moim celem badawczym było poznanie doświadczeń związanych ze sposobami oceny rezultatów aktywności trzecioklasistów w formie kształtującej. A dokładniej w jego ramach skoncentrowałam się na odpowiedziach na problemy badawcze: Czym dla dzieci jest ocena kształtująca? Czy wykorzystują ją w codziennej praktyce edukacyjnej? A jeśli ją wykorzystują, to w jaki sposób i w jakich obszarach? Czy i w jaki sposób stosują ją do poprawy swojego uczenia się?

W badaniach uczestniczyły cztery grupy uczniów z klas trzecich z dwóch wybranych publicznych szkół podstawowych w województwie mazowieckim. Dobór próby

badawczej miał charakter celowy. Jednocześnie warto zaznaczyć, że były to jedne z nielicznych szkół, które formalnie stosowały ocenianie kształtujące w klasach I–III. Dyrektorki wyraziły zgodę na przeprowadzenia badań w klasach III ze względu na większe doświadczenia i możliwości komunikacyjne dzieci. Zgodę na udział dzieci w badaniach podpisali również zainteresowani badaniem rodzice i same dzieci. W badaniu wzięło udział osiemnaścioro dzieci (10 dziewczynek i 8 chłopców).

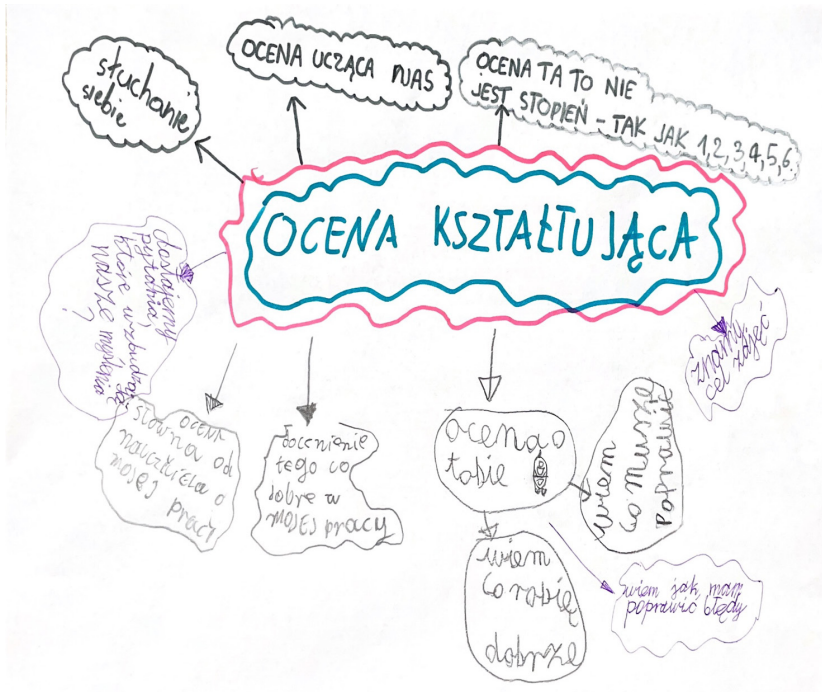
Wykorzystaną metodą badań były zogniskowane wywiady grupowe/wywiady fokusowe, które nadają się do badania rozumienia przez dzieci codziennych zdarzeń i sytuacji. Wielu badaczy podkreśla zalety tej metody, nazywając ją techniką przyjazną dzieciom (*child-friendly techniques*) (Morgan i in., 2002).

Zastosowaną techniką był wywiad częściowo ustrukturyzowany, do którego utworzyłam autorskie narzędzie – scenariusz wywiadu, który składał się z następujących pytań:

- Czy macie w szkole oceny? Jeżeli tak, to jakie?
- Czym dla Was jest ocenianie kształtujące?
- Jak wyglądają wasze zajęcia w szkole? Co najczęściej na nich robicie?
- Jakie zadania pomagają wam się rozwijać?
- W jaki sposób się uczycie? Co wam pomaga w uczeniu się?
- Czy macie możliwość oceniać się sami? Jeżeli tak, to kiedy i w jakich sytuacjach?
- Czy stosujecie w klasie ocenę rówieńniczą? W jakich sytuacjach najczęściej oceniacie siebie nawzajem?
- Jak wygląda w waszej klasie przekazywanie informacji zwrotnej przez nauczyciela?

Zawierał on otwarte pytania szczegółowe, często jednak odpowiedzi dzieci wymagały bieżącego modyfikowania pytań. Warto zaznaczyć, że wywiady fokusowe umożliwiły prowadzenie swobodnych rozmów, co zachęcało uczestników do aktywnego wyrażania swoich myśli (Kvale, 2011, s. 126). Cechą charakterystyczną fokusów jest ich „zogniskowanie”, skupienie się na określonym temacie. Uczestnikom prezentuje się obiekt badania, co prowadzi do szczegółowej penetracji jednego konkretnego tematu (Daniłowicz i Lisek-Michalska, 2007, s. 17). Zogniskowanie uzyskałam dzięki dodatkowej technice projekcyjnej: mapie skojarzeń. Technika ta prowokowała dzieci do dyskusji grupowej. Zadaniem dzieci było napisanie jak największej liczby skojarzeń z wyrażeniem: ocenianie kształtujące. Poniżej zaprezentowano przykład dwóch takich map skonstruowanych podczas badania:

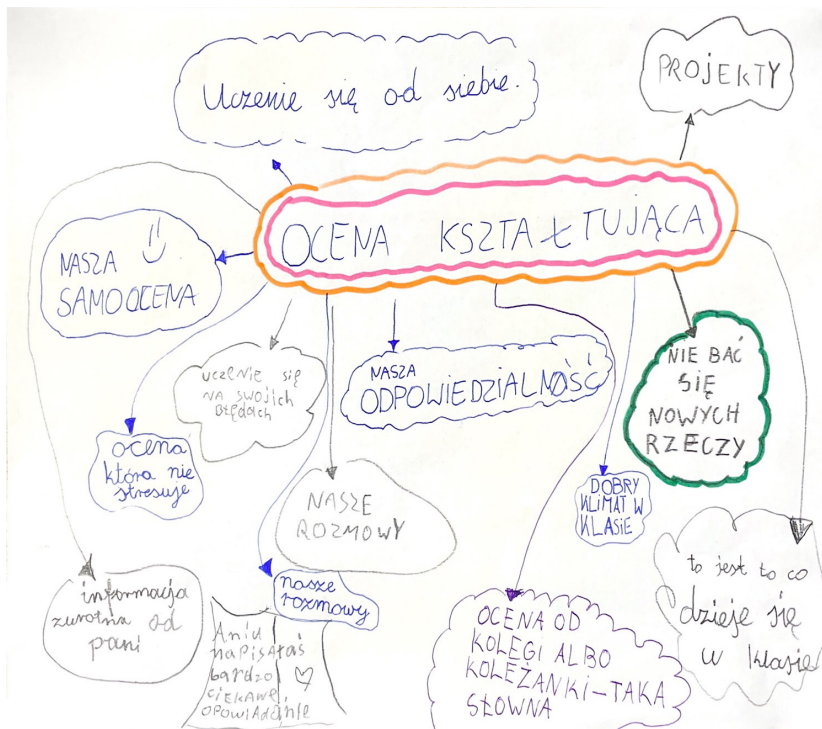
Rysunek 1. Mapa skojarzeń – przykład 1



Źródło: badania własne.

Ważne było dla mnie uwzględnienie społecznego kontekstu, w jakim powstawały opinie i argumentacje dzieci, które kryły się za werbalizowanymi przekonaniem. Najważniejszym zadaniem dla mnie jako moderatorki było zachęcenie dzieci do dyskusji i wyrażania swoich opinii na temat oceny kształtującej, pamiętając o tym, że „chcąc rzeczywiście poznać perspektywę dzieci, trzeba wyzbyć się nieuzasadnionego protekcjonizmu wobec ich wypowiedzi i okazując im szacunek i cierpliwość, z uwagą słuchać tego, co mają nam do powiedzenia” (Zwiernik, 2015, s. 94). Wywiad wyzwolił w dzieciach chęć wyrażania ekspresyjnych i emocjonalnych opinii (Kvale, 2011, s. 126).

Rysunek 2. Mapa skojarzeń – przykład 2



Źródło: badania własne

Badania odbyły się na terenie dwóch szkół w Warszawie w okresie styczeń–maj 2024 r. w czterech grupach fokusowych (dwie grupy czteroosobowe i dwie grupy pięcioosobowe). Badania były częścią projektu „Doświadczenie wypalenia szkolnego wśród uczniów edukacji wczesnoszkolnej”, który uzyskał pozytywną opinię Senackiej Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Akademii Pedagogiki Specjalnej. Ważnym rozwinięciem procesu badawczego były problemy związane z klimatem szkoły, w którym mieszczą się praktyki oceniania kształtującego, co przedstawiam w niniejszym tekście.

Zgromadzony materiał poddałam analizie tematycznej. Według Kubinowskiego (2010, s. 235) w badaniach jakościowych niemożliwe jest rozdzielenie od siebie zbierania danych i ich analizy, gdyż są to dwa zespolone ze sobą elementy tego samego procesu badawczego. Braun i Clarke (2006) wyszły z propozycją ramy teoretycznej, która stała się dla mnie inspiracją do analizy tematycznej (*thematic analysis*). Na początku zapoznałam się ze zbiorem zgromadzonych danych, następnie przeprowadziłam ich



kodowanie (kody pomogły mi uchwycić konkretne znaczenia w zbiorze danych, ważne dla pytania badawczego, wybrałam wstępnie tematy, dokonałam początkowego generowania tematów, w kolejnym etapie dokonałam przeglądu tematów, następnie po ich dopracowaniu zdefiniowałam i nazwałam tematy. Ramę teoretyczną zamknęłam raportem końcowym).

## Spojrzenie na ocenę kształtującą oczami dzieci – wyniki z badań

W trakcie indukcyjnej analizy materiału badawczego wyłoniłam cztery tematy, które odpowiadały konkretnym zbiorom danych. Zagadnienia związane z celem badawczym i problemami badawczymi zostały uwzględnione w ich ramach. Poniżej zamieszczam tematy i odpowiadające im opisy.

### Wątek 1: Ocenianie jako fundament wsparcia rozwoju ucznia

Spojrzenie na ocenianie jako wsparcie rozwoju ucznia nie może być postrzegane tylko przez pryzmat ocen i wyników, ale jako proces, którego najważniejszym celem powinno być wsparcie ucznia w jego drodze do samodzielności i umiejętności życiowych. Wypowiedzi dzieci pokazały, że są wspierani i motywowani do pracy przez swoich nauczycieli. Widoczne staje się to w ich wypowiedziach:

*Często mamy takie pytania: co by było, gdyby..., jak sobie wyobrażasz... i to mogą być nierealne pytania i odpowiedzi albo realne (SP1, gr. 1);*

*My mamy w klasie dobry klimat, jest miło, pani jest miła, a jak jest dobry klimat, to [...] dzieci aż chcą się uczyć, pani nas motywuje, daje nam zadania na szukanie, myślenie, nawet zadania dla chętnych (SP 1, gr. 2);*

*No nigdy pani nie krytykuje przy klasie, że znowu coś źle, mamy taką kartkę w klasie „na błędach się uczymy” i pani to powtarza zawsze (SP 2, gr. 1);*

*My często w grupach coś robimy, scenki odgrywamy, miasto ostatnio budowaliśmy, konferencję prowadziliśmy dla innych klas i dla rodziców często coś robimy (SP 2, gr. 2);*

*Pani mówi, że musimy się cały czas rozwijać, stawać się samodzielni i pomaga w tym samo-ocena i ocena od kolegi (SP 2, gr. 2).*

Zacytowane wypowiedzi pokazują, że dzieci czują się w szkole bezpiecznie, zwracają uwagę na dobry klimat do nauki. Nauczycielki wspierają uczniów w drodze do samodzielności, proponując różne ciekawe zadania, które pomagają im w podejmowaniu pierwszych ważnych decyzji i braniu za nie odpowiedzialności.

Kartka z napisem „na błędach się uczymy” powinna stać się inspiracją dla innych nauczycieli, aby zrozumieli, że popełnianie błędów to naturalna część procesu nauki



i rozwoju. Błędy powinny być traktowane jako cenne doświadczenie, które prowadzi do samodoskonalenia, zaś codzienne powtarzanie tego hasła dzieciom pokazuje, że dla nauczycielek „uczenie się” to proces, w którym błędy warto analizować i wyciągać z nich wnioski na przyszłość. Dzieci zaznaczają, że w szkole korzystają z samooceny i oceny rówieśniczej. Wprowadzenie tych elementów oceniania kształtującego do codziennych zajęć może wzbogacić doświadczenia uczniów o umiejętność formułowania i naukę przyjmowania konstruktywnej krytyki od rówieśników.

## Wątek 2: Ocenianie jako źródło pozytywnych odczuć

Doświadczenia dzieci związane z ich pozytywnymi odczuciami podczas oceniania były jednym z tematów moich poszukiwań. Dzieci, z którymi rozmawiałam, były ze szkół, gdzie ocenianie kształtujące było jedyną stosowaną formą oceniania. Efekt analizy tematycznej pokazuje, że wszystkie dzieci znały ocenianie kształtujące i wiedziały, czym się charakteryzuje. Potrafiły wymienić niektóre jego elementy, np. cel zajęć, kryteria sukcesu, informację zwrotną od nauczyciela i rówieśnika, samoocenę. Podczas rozmów z dziećmi wybrzmiało, że ocenianie kształtujące jest dla nich zupełnie naturalnym procesem, szkolną przygodą dającą im wiele pozytywnych emocji:

*Ocenianie to jest codzienność, my każdego dnia w szkole uczestniczymy w tym ocenianiu, to są pozytywne emocje, które nam towarzyszą, też musimy robić taką refleksję i odpowiadać na kilka pytań, po przeczytaniu informacji zwrotnej, aby pani widziała, że my ją czytamy (SP 1, gr. 1);*

*Ocenianie to są pozytywne chwile i emocje (SP 1, gr. 2);*

*Ocenianie to jest dla mnie tylko przyjemność, nie mam żadnych stresów z ocenianiem, ale moja siostra jest w 6. klasie i boi się ocen, bo ma takie oceny cyfry (SP 1, gr. 1);*

*Ja się zawsze cieszę, jak ocenia mnie koleżanka albo kolega, my mamy takie oceny od kolegów za niektóre aktywności, bo takie oceny szybko do nas trafiają i dużo z nich bierzemy dla siebie (SP 2, gr. 1);*

*Ja bardzo lubię się oceniać sam, bo często tak robimy w klasie i koledzy też nas oceniają, ocena to jest taka rozmowa, to są takie wskazówki od innych dla ciebie, oni ci radzą, co masz robić, żeby ci było lepiej następnym razem i ja mogę odpowiadać na to (SP 2, gr. 1);*

*Nie mamy żadnych stresów przy ocenianiu (SP 2, gr. 2);*

*Ocenianie to są pozytywne chwile i emocje (SP 2, gr. 2).*

Przytoczone wypowiedzi pokazują, że ocenianie kształtujące było dla dzieci źródłem pozytywnych odczuć. Mówili, że ocenianie to dla nich pozytywne chwile i przyjemność. Nie bali się procesu oceniania, bardzo chętnie w nim uczestniczyli. Otrzymując informację zwrotną, dowiadywali się, gdzie się znajdują w danej chwili, gdzie powinni być i co mają zrobić, by osiągnąć sukces, a ocenę rówieśniczą traktowali bardzo poważnie. Informacje zwrotne dzieci otrzymywały na co dzień w formie ustnej,

a czasami w formie pisemnej. Co ciekawe, zawsze musiały poczynić refleksję nad pisemną informacją zwrotną, odpowiadając sobie na pytania: Co jest w niej dla mnie ważne? Od czego mogę zacząć poprawę? Jak poprawię pracę? A następnie podzielić się tymi refleksjami z nauczycielką.

### Wątek 3: Ocenianie jako dialog

Edukacja początkowa jest dla dzieci ważnym etapem uczenia się funkcjonowania w „przestrzeni międzyludzkiej”, budowania relacji i umiejętnego działania z rówieśnikami i dorosłymi (Bałachowicz, 2021, s. 14). Dlatego w konstruktywistycznym podejściu do oceniania ważna jest rozmowa i relacja między ocenianym i ocenającym. W procesie wzajemnego uczenia się na informację zwrotną musimy spojrzeć nie tylko jako na sposób wspierania uczniów, ale także obserwacji ich działań. Uczenie aktywnego słuchania może pomóc nauczycielom w przekazywaniu dialogicznych informacji zwrotnych nie tylko na temat osiągnięć uczniów, ale też na temat ich potencjału, potrzeb i zdolności (Nowosielska, 2022, s. 24). Dzieci podczas wywiadu mówiły:

*Ja lubię z panią rozmawiać, u nas dostajemy takie informacje zwrotne w słowach od pani, pani nam mówi je i ja też mogę powiedzieć, co myślę o tej ocenie (SP 1, gr. 1);*

*W klasie siebie słuchamy, to jest ważny aspekt to słuchanie, nie można komuś przerywać, bo jest to oznaką braku szacunku do drugiej osoby, ale jak skończy wypowiedź, to mówmy swoje zdanie, bo wtedy się od siebie uczymy (SP 1, gr. 2);*

*Nasza pani mówi, że trzeba nauczyć się uczyć od siebie, bo wtedy jak jesteśmy razem, to uczymy się najlepiej, wymieniamy się pomysłami, myślami i razem dyskutujemy (SP 2, gr. 1);*

*Ja czasami się nie zgadzam z moją oceną i mówię to, bo mamy takie dyskusje w klasie, co myślimy o tej ocenie i musimy mówić (SP 2, gr. 1).*

Wypowiedzi te pokazują, że dzieci bardzo lubią rozmawiać z nauczycielkami, czują się bezpiecznie w ich towarzystwie. Zdaniem dzieci nauczycielki zawsze znajdują czas na wspólne rozmowy, dyskusje w klasie i uczenie ich aktywnego słuchania innych. Wypowiedzi dzieci pokazują, że w klasie nie można komuś przerywać wypowiedzi, bo jest to postrzegane jako brak szacunku do osoby mówiącej i może utrudniać wzajemne zrozumienie się. Zauważają też, że najlepiej uczą się od siebie wtedy, kiedy są razem. Bez dialogu nauczycielki nie przekazałyby uczniom kształtującej informacji zwrotnej, a przecież „niedialogiczna informacja zwrotna” jest informacją nakazową i bezdyskusyjną. Czy zatem przekazanie uczniom informacji zwrotnej w postaci monologu nauczyciela ma sens (Nowosielska, 2022, s. 31)? Dlatego tak istotne powinno być zadbanie o przekazywanie informacji zwrotnej w dialogu z uczniami mającymi możliwość wyrażenia swojego zdania oraz pokazania swoich oczekiwań co do oceny.

#### Wątek 4: Ocenianie jako sposób doświadczania odpowiedzialności

Dla nauczycielek najważniejsza powinna być koncentracja na uczeniu się uczniów. Danuta Sterna (2014, s. 17) zauważa, że kierunek zmiany myślenia nauczyciela biegnie od zadania sobie pytania: Jak nauczam? do stwierdzenia: Jeśli uczniowie się nie uczą, muszę dostosować swoje metody do ich możliwości i sposobów pracy. W tej zmianie zawsze powinna pojawić się refleksja uczniów i nauczycieli. Ważna staje się tutaj również zmiana relacji nauczyciel–uczeń. Nauczyciel nie może być tylko osobą oceniającą, lecz staje się osobą, która pomaga uczniom się uczyć i poznawać swoje mocne strony (Ćwikła, 2021, s. 35). Dzieci w swoich wypowiedziach podkreślały, że:

*Jak pracujemy w grupie, to każdy musi być odpowiedzialny za swój fragment pracy, bo jak ktoś nie zrobi, to może się cała praca grupowa nie udać i może cała grupa ponieść konsekwencje (SP 1, gr. 1);*

*Każdy ma swoją część zadania i jest za nią odpowiedzialny i musi ją zrobić, a jak nie wie jak, to sobie pomagamy, bo to nasz wspólny projekt (SP 1, gr. 2);*

*Pani często nam mówi, że trzeba brać odpowiedzialność za siebie, za uczenie się, dlatego ja zawsze staram się pamiętać i zaliczyć na czas (SP 1, gr. 1);*

*Mam taki mały notesik od mamy i zawsze sobie tam notuję, co na jaki dzień muszę zrobić (SP 2, gr. 1);*

*Odpowiedzialny uczeń dotrzymuje słowa, dba o siebie i klasę (SP 2, gr. 2);*

*Możemy na lekcjach rozmawiać o swoich zainteresowaniach, pasjach, pani stawia nam cele różne, są dla nas możliwe do osiągnięcia, choć czasami trzeba się przyłożyć, pamiętać, żeby przynieść coś dodatkowego na lekcje... no jesteś za siebie odpowiedzialny już w klasie III (SP 2, gr. 2);*

*Ja wolę się uczyć odpowiedzialności za siebie, bo później w starszym życiu już będę umiał i będzie łatwiejsze życie (SP 2, gr. 1).*

Wypowiedzi dzieci w dużym stopniu są nasycone uwagami o tym, że to nauczyciel powinien zwracać uwagę na to, aby uczyli się brania odpowiedzialności za swój proces uczenia się. Dla dzieci odpowiedzialność jest umiejętnością dostrzegania, że ich wybory wpływają na nich samych i innych. Wiąże się ze zrozumieniem konsekwencji podjętych działań, ale też umiejętnością podejmowania własnych decyzji i rozważania ich skutków, dbania o siebie i innych. Dzieci uczą się, że w klasie obowiązują pewne zasady, których należy przestrzegać, bo ich łamanie wiąże się z konsekwencjami indywidualnymi i grupowymi.

Dzieci w swoich wypowiedziach podkreślały, że odpowiedzialność jest dla nich wypełnianiem obowiązków, dotrzymywaniem słowa, dbaniem o wspólne dobro w klasie, ale także ponoszeniem konsekwencji swoich zachowań czy wyborów. Dlatego proces oceniania powinien być postrzegany jako narzędzie, które pomaga uczniom w rozwoju poczucia odpowiedzialności za swoje decyzje, działania i postawy, a jednocześnie pozwala zrozumieć uczniom, jak ich działania wpływają na wspólny cel grupy. Powinien

również pozwolić dzieciom na zauważenie ich mocnych i słabych stron i podjęcie refleksji nad tym, co mogą zrobić, aby poprawić swoje umiejętności, a jednocześnie pozwolić na poczucie odpowiedzialności za to, jak podchodzą do procesu uczenia się i rozwijania swoich umiejętności. Nauczyciel, dając uczniom informację zwrotną na temat ich pracy, wskazuje obszary do poprawy, ale to do nich należy decyzja, w jaki sposób wykorzystają tę informację.

Dzisiaj ocena nie może być tylko narzędziem mierzenia postępów uczniów, ale powinna stać się sposobem na rozwijanie odpowiedzialności za działania i współpracę z innymi. Konstrukttywne ocenianie kształtujące może stać się fundamentalnym elementem wychowania do odpowiedzialności w życiu szkolnym każdego ucznia.

## Podsumowanie

W przytoczonych w artykule wypowiedziach dzieci z klas trzecich dominuje postrzeganie oceny kształtującej jako działania nastawionego na rozwijanie umiejętności uczenia się, wspierającego młodego człowieka w drodze do samodzielności i przyszłego dorosłego życia. Wypowiedzi dzieci wskazują, że włączenie w tok typowych zajęć różnych aktywności oraz pracy w grupach powoduje, że dla uczniów ocena kształtująca jest procesem, który dzieje się na zajęciach. Dzieci wykorzystują ocenę w codziennej praktyce edukacyjnej, w dialogu ze sobą i nauczycielkami do poprawy swojego uczenia się poprzez informacje zwrotne otrzymywane od nauczycielek i rówieśników. Ocena pomaga im w wyznaczaniu realistycznych celów edukacyjnych, co motywuje je do dalszej pracy, zaś jej analiza pozwala im poczynić refleksję nad swoimi metodami nauki. Potrafią też korzystać z ocen jako narzędzi do monitorowania swoich postępów, co wspiera ich rozwój umiejętności samoregulacyjnych.

W głosach dzieci dotyczących spojrzenia na ocenę kształtującą przebijają się poczucie sprawczości i podmiotowości, ponieważ to one w pierwszej kolejności powinny partycypować, czyli aktywnie uczestniczyć w tworzeniu wspólnoty oceniania w swoich szkołach.

Na zajęciach dzieci mają możliwość współpracy, realizowania wspólnych celów, rozwijania zainteresowań, czerpania inspiracji od rówieśników i nauczycielek. A to wszystko za sprawą dwóch dyrektorek, które nie bały się podjąć ryzyka wprowadzenia oceniania kształtującego do swoich szkół. Początkowo przekonały do tego nauczycieli, zamawiając specjalne szkolenie dla całej kadry pedagogicznej, co zapoczątkowało próbę połączenia oceny sumującej z kształtującą w klasach IV–VIII, a w klasach I–III likwidacji oceny sumującej na rzecz oceny kształtującej. I tak zaczęła się zmiana w szkole. Wiele zmian zależy od chęci dyrektorów i nauczycieli jako sprawczych podmiotów mogących z uczniami zmieniać i kreować codzienną szkolną rzeczywistość.

Rozważania na temat doświadczeń trzecioklasistów związanych ze sposobami oceny ich pracy w formie kształtującej stanowią ważny głos w dyskusji na temat oceniania kształtującego, czyli oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Zaprezentowana analiza jest jedną z możliwych interpretacji zjawiska dotyczącego oceniania jako wsparcia ucznia w procesie uczenia się. Analizy i wnioski, które powstały po moich rozmowach z dziećmi i eksplorowaniu ich świata, mogą okazać się cenne podczas projektowania przestrzeni dla dzieci w obszarze oceniania.

Podsumowując, przedstawione w artykule wyniki badań pokazały, że dzieci potrafią tworzyć wspólnotę oceniania i w niej partycypować, a ocena kształtująca może być dla nich bodźcem dla własnego rozwoju oraz stać się osobiście ważna we wspieraniu uczenia się samoregulacji. Aby w pełni wykorzystać potencjał tkwiący w ocenianiu kształtującym, musimy zacząć szukać rzetelnych sposobów docenienia umiejętności uczniów, nieustannie mając na uwadze, by procesy oceniania postępów były poparte badaniami we wszystkich zakresach uczenia się (Lucas, 2022, s. 40). Mam nadzieję, że zaprezentowane wyniki badań będą pomocne w rozwoju oceniania kształtującego, przyczyniając się tym samym do poprawy jakości kształcenia.

## Bibliografia

- Bałachowicz, J. (2021). Rola ucznia jako symboliczna rama uspołecznienia i indywidualizacji dziecka. W: J. Bałachowicz, E. Ćwikła, M. Krasuska-Betiuk i M. Kupiec, *Społeczne konstruowanie roli ucznia edukacji wczesnoszkolnej. Dyskursy, oczekiwania, praktyki* (s. 13–105). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Black, P. i Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S.M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Cowie, B. i Bell, B. (1999). A model of formative assesment in science education. *Assesment in Education: Principles Policy and Practice*, 6(1), 101–116. <http://dx.doi.org/10.1080/09695949993026>
- Ćwikła, E. (2021). *Ocena opisowa w dyskursie kształtowania podmiotowości dziecka*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Daniłowicz, P. i Lisek-Michalska, J. (2007). Fokus – zogniskowany wywiad grupowy. Zarys metody. W: P. Daniłowicz i J. Lisek-Michalska (red.), *Zogniskowany wywiad grupowy. Studia nad metodą* (s. 11–32). Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Fiszbak, J. (2020). Ocenianie jako źródło lęków i stresu dla uczniów oraz nauczycieli w świetle uczniowskich wypowiedzi ankietowych. W: M. Karwatowska, M. Latoch-Zielińska i I. Morawska (red.), *Ocenianie w szkole na cenzurowanym*.

- Badania – dylematy – inspiracje* (s. 229–246). Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się* (Z. Janowska, tłum.). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Kamza, A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny*. W: A. Brzezińska (red.), *Niezbędnik dobrego nauczyciela* (s. 7–53). Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kubinowski, D. (2010). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kvale, S. (2011). *Prowadzenie wywiadów* (A. Dziuban, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lucas, B. (2022). *Nowe spojrzenie na ocenianie w edukacji. Czas na zmiany* (A. Wojtych, tłum.). Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Morgan, M., Gibbs, S., Maxwell, K. i Britten, N. (2002). Hearing children's voices: Methodological issues in conducting focus groups with children aged 7–11 years. *Qualitative Research*, 2(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1468794102002001636>
- Nowosielska, E. (2022). Dialog jako podstawa oceniania kształtującego. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 614(9), 24–33. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.1276>
- Ostrowska, M. i Żmijewska-Kwirąg, S. (2024). Jeśli nie stopnie, to co? Różne pomysły na poprawę szkolnego oceniania, W: S. Żmijewska-Kwirąg (red.), *Czas na szkołę doceniania. Praktycznie o ocenianiu jako uczeniu się* (s. 161–179). Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Pauluk, D. (2022). *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Slavin, R.E. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *Education 3-13*, 43(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.963370>
- Sterna, D. (2014). *Uczę (się) w szkole*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2018). Od funkcji oceniania do kultury samoregulowanego uczenia się, czyli rozprawa o ocenianiu kształtującym. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 69–81.
- Tłuściak-Deliowska, A. i Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Zwiernik, J. (2015). Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 18(1/69), 81–102.



Jolanta Andrzejewska

<https://orcid.org/0000-0002-1914-5387>

e-mail: jolanta.andrzejewska@mail.umcs.pl

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Monitorowanie postępów dzieci w metodzie projektów

### Monitoring Children's Progress in the Project Method

#### KEYWORDS

child's learning,  
project-based  
learning (PBL),  
monitoring pupil's  
progress

#### ABSTRACT

The purpose of the study was to understand and describe the space for assessing and monitoring preschoolers' learning progress in project-based learning. The research problems were formulated as the following questions: In what situations and tasks, a teacher using the project-based learning approach is able to monitor and assess the child's learning progress? What methods can be used by teachers to monitor children's progress? What scope of the student's knowledge, skills and functioning may be monitored by teachers adopting the project-based learning approach?

The research was conducted under the interpretative paradigm, in accordance with qualitative research approach. In the study, basic types of qualitative data collecting methods were used, therefore the paper provides an analysis of the study material obtained from participant observation and document analysis (children's output) during educational projects.

Based on the analysis of this material, categories determining the space for monitoring and assessing child's learning process using project-based learning were identified. The author presented educational activities, situations and products that may help to identify and present the real evidence of child's successful learning.



## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

uczenie się dziecka,  
metoda projektów,  
monitorowanie  
postępów  
wychowanka,  
oceniecie postępów  
dziecka

Celem badań było zrozumienie i opisanie przestrzeni do oceniania i monitorowania postępów wychowanków w procesie uczenia się w przedszkolu podczas realizacji metody projektów. Perspektywę badawczą ujęto w pytaniach: W jakich sytuacjach, zadaniach nauczyciel podczas pracy metodą projektów może monitorować i oceniać postępy dziecka w procesie uczenia się? Przy pomocy jakich metod nauczyciel może monitorować postępy dzieci? Jaki zakres wiedzy, umiejętności i funkcjonowania wychowanka może być monitorowany przez nauczyciela w metodzie projektów?

Zrealizowany projekt badawczy mieści się w paradygmacie interpretatywnym, w perspektywie jakościowej. W ramach badań zastosowano podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych i dlatego opracowaniu poddano materiał badawczy uzyskany w trakcie trwania projektów edukacyjnych w toku obserwacji uczestniczącej i analizy dokumentów (prac dzieci).

Na podstawie dokonanych analiz materiału badawczego wydobyto kategorie tworzące przestrzeń do monitorowania i oceniania procesu uczenia się dziecka z wykorzystaniem metody projektów. Pokazano działania edukacyjne, sytuacje, wytwory, które uwidaczniają dowody faktycznego uczenia się dziecka.

## Wstęp

Wartością edukacji przedszkolnej jest wspieranie dziecka w rozwoju i procesie uczenia się, które zachodzi przede wszystkim w interakcjach społecznych i kulturowych (Bruner, 2006). Uczenie się jest wspólnym zadaniem, aktywnością dziecka i nauczyciela w strefie najbliższego rozwoju (według teorii L. Wygotskiego). Z tego wynika, że dziecko jest aktywnym podmiotem, zaangażowanym uczestnikiem interakcji edukacyjnej, odpowiedzialnym za własne działania (Dylak, 2013). Kulturowy kontekst uczenia się wiąże się z organizowaniem krytycznej przestrzeni (Filipiak, 2009), w której dziecko może wykazać własny potencjał rozwojowy. Oznacza to, że w swoich działaniach edukacja przedszkolna musi być zorientowana na indywidualny rozwój wychowanka. Odpowiednio zaprojektowane, zorganizowane i ustrukturalizowane środowisko uczenia się wymaga namysłu nad: różnicowanymi metodami, aranżacją i wykorzystaniem sali, ogrodu i środowiska lokalnego (Andrzejewska, 2019; Siwicki, 2021), obszarami monitorowania postępów uczącego się podmiotu, ocenianiem kształtującym.

Monitorowanie postępów jest nieustannym obserwowaniem i analizowaniem dokumentacji w celu zdiagnozowania problemu, określenia sposobu rozwiązania,



modyfikacji metod pracy nauczyciela, pogłębienia efektywności uczenia się dziecka, zmiany przestrzeni edukacyjnej lub wsparcia środowiska domowego. Monitorowanie dostarcza informacji o codziennych postępach dziecka, co pozwala na bieżąco reagować i działać na rzecz rozwoju.

Ocenianie pomagające dzieciom uczyć się wymaga od nauczyciela przedszkola zaangażowania każdego dnia. Dlatego wychowawca powinien mieć wypracowane sytuacje i zadania, które pozwolą mu pozyskiwać informacje na temat przebiegu procesu uczenia się dziecka (Sterna, 2006, 2016; Pintał, 2022). Nauczyciel, poprzez ocenianie, ma przekazywać dziecku informację zwrotną o efektywności jego działań. Jego zadaniem jest także modyfikowanie swojej pracy, aby pomóc przedszkolakowi w realizacji zadań. W dobrze zorganizowanym, spersonalizowanym środowisku uczenia się, uwzględniającym kontekst edukacyjny i relacyjny, nie brakuje sytuacji do uważnego monitorowania postępów w zakresie wiedzy, umiejętności i zmian zachowania wychowanka. W przestrzeni edukacyjnej są dogodne momenty do formułowania oceny kształtującej/oceny wspierającej proces uczenia się (Wiliam, 2013, s. 231) w formie informacji zwrotnej lub samooceny. Informacje zwrotne prezentują dobre elementy pracy ucznia, zaawansowanie jego wiedzy lub umiejętności, pola wymagające poprawy, wskazówki dojścia do lepszych efektów. Informacje zwrotne mogą być życzliwie formułowane i adresowane do dziecka przez nauczyciela i rówieśników z grupy. Optymalny moment do przekazania informacji zwrotnej zależy od rodzaju uczenia się (Wiliam, 2013; Sterna, 2016; Pintał, 2022; Tyluś, 2022). Natychmiastowe informacje są potrzebne podczas uczenia się procedur i w zadaniach problemowych, bardzo trudnych dla dziecka. Informacje odroczone w czasie dotyczą łatwiejszych zadań lub sytuacji, gdy oczekuje się od ucznia przeniesienia wiedzy lub wykorzystania umiejętności w innych kontekstach (egzemplifikacje).

Tworzenie wysokiej jakości środowiska do uczenia dziecka jest zadaniem nauczyciela. Jedną z wielu propozycji kreowania jakościowej przestrzeni jest zastosowanie w pracy przedszkola metody projektów (Helm i Katz, 2003; Andrzejewska, 2013; Maj, 2014). Istotą tej metody jest wykorzystanie nadarżającej się okazji powiązanej z zainteresowaniem dzieci w celu dodatkowego poszerzania wiedzy i umiejętności osób uczących się w społecznym działaniu badawczym. Metoda projektów pozwala konstruować w umyśle wiedzę opartą na własnych przeżyciach, polisensorycznym poznaniu, relacyjności i subiektywnych doświadczeniach. Wszystkie podmioty edukacyjne uczestniczące w projekcie mają okazję tworzyć wspólnotę ludzi uczących się, wchodząc w relacje podczas procesu poszukiwania, gromadzenia i konstruowania wiedzy (Bałachowicz, 2017; Witkowska-Tomaszewska, 2017; Rybińska i Kuszak, 2021). Projekt ma trzy etapy: ustalenie tematu i siatki wiedzy, realizację zadań projektowych i prezentację zdobytej wiedzy, czyli efektowne zakończenie. Na sukces projektu wpływa dobre przygotowanie miejsc, zadań badawczych w sali i terenie, zaangażowanie

wszystkich podmiotów i monitorowanie postępów dziecka przez nauczyciela, co pozwala szybko reagować i zwiększać efektywność uczenia się.

## Podstawy metodologiczne i organizacja badań

Celem badań było zrozumienie i opisanie przestrzeni oceniania i monitorowania postępów wychowanka w procesie uczenia się w przedszkolu podczas realizacji metody projektów. Perspektywę badawczą ujęto w pytaniach:

- W jakich sytuacjach, zadaniach nauczyciel podczas pracy metodą projektów może monitorować i oceniać postępy dziecka w procesie uczenia się?
- Przy pomocy jakich metod nauczyciel może monitorować postępy dzieci?
- Jaki zakres wiedzy, umiejętności i funkcjonowania wychowanka może być monitorowany przez nauczyciela w metodzie projektów?

Zrealizowany projekt badawczy mieści się w paradygmacie interpretatywnym, w perspektywie jakościowej. W ramach badań zastosowano podstawowe typy procedur gromadzenia danych jakościowych i dlatego opracowaniu poddano materiał badawczy uzyskany w toku obserwacji i analizy dokumentów. W badaniach dominującą metodą była obserwacja, techniką obserwacja uczestnicząca. „Podczas prowadzenia obserwacji uczestniczącej przyjmuje się bardziej lub mniej ogólne założenia dotyczące badanego, określa się pewne ramy zjawiska” (Palka, 2010, s. 323). Analiza dokumentów i wytworów działania (Maszke, 2008) zajmuje ważne miejsce w badaniach z zakresu pedagogiki, ponieważ nauczyciele mają stale do czynienia z wytworami prac dzieci. Ich analiza, polegająca na interpretowaniu zawartych w nich treści pod kątem celów badawczych, dostarcza ważnych informacji o działalności pracy dydaktycznej i funkcjonowaniu wychowanka oraz ich obrazie świata. W badaniach analizowano projekty pt. „Edukacja do zrównoważonego rozwoju wód i oceanów. A co na to ryby?” realizowane w pięciu przedszkolach Lubelszczyzny, 8 grupach przedszkolnych, w przedszkolach publicznych i niepublicznych. Dzieci były w wieku od czterech do sześciu lat. Projekty w poszczególnych grupach w zależności od zainteresowań dzieci różniły się zadaniami projektowymi, ale zawsze dotyczyły środowiska wodnego i problematyki zrównoważonego rozwoju oraz były oparte na jednakowych założeniach metodycznych, rozwiązaniach aranżacji przestrzeni i zadaniach domowych.

W trakcie projektów dzieci były obserwowane w określonych kontekstach (zadaniach projektowych, spacerach badacza, kącikach badacza, kącikach wiedzy i książki), a ich aktywność analizowano jakościowo. Równolegle analizowano dokumenty (wytwory prac plastyczno-technicznych przedszkolaków) i notatki dzieci w tzw. „dziennikach badacza”. Obserwacje i analizy wytworników pozwoliły na wyodrębnienie kategorii/obszarów/przestrzeni monitorowania i oceniania uczenia się dziecka podczas

realizacji metody projektów. To umożliwiło opisanie lepszych warunków do działania w polu wartościowania wysiłku edukacyjnego dziecka i charakterystykę możliwych sposobów monitorowania postępów przedszkolaka oraz formułowania oceny przez nauczyciela lub badacza. U podstaw założeń wypracowania nowych obszarów monitorowania postępów wychowanka leżała potrzeba większego uwzględnienia indywidualności i niepowtarzalności każdego dziecka w pracy projektowej. Założono, że im bardziej spersonalizowana jest przestrzeń monitorowania i oceniania, tym większa szansa na wysoką jakość uczenia się dziecka.

W artykule zawężono prezentację obszarów monitorowania i oceniania postępów oraz wartościowania edukacyjnego wysiłku dziecka do kategorii dogodnych i dostępnych dla nauczyciela realizującego projekt edukacyjny w przedszkolu lub w klasach I–III. Opisany model odnosi się do podstawowych elementów zastosowanych w badanym projekcie i może być wzbogacany w zależności od tytułu projektu i podjętych zadań edukacyjnych oraz aranżacji przestrzeni sali, korytarza czy ogrodu przedszkolnego/szkolnego.

## Wyniki badań

Metoda projektów różni się od uczenia reaktywnego przedszkolaków (kierowanego przez nauczyciela) podczas zajęć lub uczenia się spontanicznego (nieformalnego), w trakcie spacerów, obserwacji aktywności innych (rodziców, rodzeństwa, kolegów), zabaw swobodnych lub tematycznych projektowanych przez same dzieci. Jest oparta na uczeniu się spontaniczno-reaktywnym, gdzie nauczyciel stymuluje dziecko przez aranżowanie przestrzeni edukacyjnej zachęcającej do uczenia się. Cechą charakterystyczną tego uczenia się jest motywacja aktywności wychowanka, która wypływa z ciekawości poznawczej i osobistych zainteresowań. Przestrzeń edukacyjną zorganizowaną w metodzie projektu w edukacji do zrównoważonego rozwoju wód i oceanów i przestrzeń do monitorowania i oceniania postępów dziecka na potrzeby artykułu zawężono do podstawowych elementów: postępowania w zadaniach projektowych, aranżacji wybranych przestrzeni (sali, kąpka badacza, kąpka książki), spacerów „badacza” i zadań z rodzicami.

### *Zadania projektowe – obszary monitorowania postępów dziecka*

W metodzie projektów „Edukacja do zrównoważonego rozwoju wód i oceanów. A co na to ryby?” zaplanowano sytuacje edukacyjne i zadania polegające na:

- tworzeniu map wiedzy początkowej i końcowej powiązanej z pytaniami projektowymi, które dotyczyły takich zagadnień jak: Kto mieszka w morzach i oceanach?

Gdzie żyją ryby? Jak są zbudowane? Jak pływają ryby? Dlaczego znikają rafy koralowe? Co jest w wodzie? Jak mieszkańcy wód radzą sobie ze śmieciami? Jak dbać o środowisko wodne i plaże? Wyciek ropy naftowej do morza. W sieci rybackiej. Kto może łowić ryby? Skąd się biorą ryby w akwarium? Co robi nurek? Czego nie lubią ryby? Topnienie gór lodowych;

- rozwiązywaniu problemów, m.in. dyskusyjnych – Dlaczego dziecko nad wodą musi pozostać pod opieką dorosłego? Dlaczego ludzie zanieczyszczają wody? Jak można pomóc zagrożonym gatunkom?, interpretacyjnych – Czy Nemo postąpił dobrze?, manipulacyjnych – Jak uzyskać najwięcej piany?, strategicznych – W jaki sposób wykonać sylwetę ryby ze starej płyty?;
- badaniu, eksperymentowaniu, doświadczaniu, obserwacji, m.in.: Co się dzieje, gdy do wody dostanie się zanieczyszczenie: olej, mydło, krem przeciwsłoneczny?;
- projektowaniu: oczyszczacza wody, maszyny do zbierania śmieci, śmieciołapki, wędkę;
- wyszukiwaniu informacji w różnych źródłach i poszukiwaniu wiedzy u ekspertów z różnych dziedzin.

Na podstawie obserwacji uczestniczącej i szczegółowej analizy aktywności dzieci podczas wyżej wymienionych zadań projektowych wytypowano kategorie/obszary wskazane do monitorowania poziomu i zmian wiedzy, umiejętności i zachowania dzieci. Są to:

- poziom wiedzy z tematyki projektowej w fazie początkowej i końcowej projektu,
- sposób postępowania badawczego przez dziecko,
- umiejętność skupienia się na zadaniu i umiejętność jego kończenia, dążenie do dokładnego wykonania,
- wykonywanie zadań projektowych indywidualnie lub zespołowo (w zespołach spontanicznych lub narzuconych przez nauczyciela),
- przyjęcie roli przez dziecko w zadaniach zespołowych (lidera, dawcy pomysłów, strażnika czasu, korektora błędu, biernego obserwatora) i wywiązanie się z przyjętej roli,
- opanowanie nowych umiejętności, udoskonalenie lub skorygowanie umiejętności już posiadanej,
- rozwinięcie umiejętności elastycznego i kreatywnego stosowania nabytej wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach życiowych w przedszkolu i środowisku domowym (dziecięce egzemplifikacje),
- określenie trudności poznawczych, społecznych związanych z szerszym kontekstem działania (poza salą przedszkolną, w środowisku lokalnym).

Ponadto podczas tworzenia początkowych map wiedzy (etap I projektu), zaobserwowano: zaangażowanie nielicznych dzieci, niski poziom wiedzy z tematyki zrównoważonego rozwoju i środowiska morskiego, częste udzielanie informacji przez

przedszkolaków o źródłach pochodzenia własnej wiedzy osobistej, np. „wiem, bo pływałem na wczasach z delfinami”, „mówił mi o tym dziadek, jak wędkowaliśmy”.

Obserwując sytuacje edukacyjne polegające na poszukiwaniu przez przedszkolaków wiedzy u ekspertów (ekspedientki, ichtiologa, biologa, nauczyciela, wędkarza, studentki, kucharki, osób sprzątających przedszkole), zwracano uwagę na: spójność pytań lub tematów rozmów z obszarem projektów, poprawność komunikacyjną, skuteczność dzieci w uzyskaniu informacji na wybrany temat, uściślanie własnej wiedzy przez dopytywanie eksperta, odwagę dzieci w relacjach z dorosłym.

Monitorowanie postępów dziecka w procesie uczenia się w wymienionych obszarach pozwala nauczycielowi na właściwą reakcję, zaplanowanie potrzebnych etapów/kroków, modyfikację metod i zidentyfikowanie obszarów wsparcia każdego dziecka podczas realizacji projektu oraz przemyślenia oferowanych źródeł informacji (zadań rozwojowych, wywiadów z ekspertami, rozmów z kolegami). Relacje przedszkolaków w kontaktach z dorosłym ekspertem bywają bardzo różnorodne, a monitorowanie tych sytuacji pozwala zaplanować indywidualne wsparcie dziecka przez nauczyciela, rodzica czy eksperta.

### *Aranżacja sali – obszar monitorowania uczenia się dziecka*

Obserwacje dokonane podczas badań zachowań i aktywności dzieci w projekcie w zakresie aranżacji sali przedszkolnej pokazują, że dzieci podejmują trud zmiany wystroju sali i współtworzenia kącików. Na początku projektu dzieci według własnych pomysłów w asyście dorosłych (rodziców, nauczycieli, studentów) zaaranżowały salę przedszkolną w formie oceanu pełnego stworzeń wodnych. Wszystkie dekoracje sali wykonywały dzieci. Były to: roślinność wodna, grotka skalna, wodne krajobrazy, woreczki foliowe z wizerunkami ryb, odpady, obiekty działalności ludzkiej, np. plamy ropy naftowej, szyby wiertnicze, wiatraki. W salach przedszkolnych powstały zainspirowane przez dorosłych kąciki, np. badawczy, wiedzy i książek o rzekach, stawach, morzach i oceanach.

W obszarze aranżacji sali przedszkolnej w projekcie prowadzone obserwacje i analizy materiału pozwoliły wyodrębnić kategorie do monitorowania uczenia się dzieci w tym zadaniu. Są to obszary: odwaga dzieci w aranżacji przestrzeni, skupianie się przedszkolaków na aranżacji całej sali lub jej fragmentu, korygowanie pomysłu aranżacji z biegiem dni, planowanie zmian, zaangażowanie w wykonywanie z rodzicami mieszkańca oceanów jako ozdoby sali, zaangażowanie w gromadzenie eksponatów lub narzędzi do kącików.

Nowa przestrzeń sali przedszkolnej i kącików zachęciła dzieci do niekonwencjonalnych aktywności. W analizach wyodrębniono katalog nowych aktywności i relacji z rówieśnikiem w zaprojektowanej i wykonanej przestrzeni, m.in. nowe zabawy

tematyczne, kreowanie spontanicznie przez dzieci twórczych opowiadań i ich inscenizacja w zabawach teatralnych, wymyślanie i przedstawianie poruszania się różnych stworzeń z oceanów, spontaniczne robienie plakatów zachęcających do zmiany zachowań ludzi, np. „Zakaz mycia samochodu w rzece”, tworzenia symboli i znaków, np. „Oszczędzaj wodę!”. Zaobserwowane sytuacje pozwalają poszerzyć wiedzę nauczycieli pracujących metodą projektów i dostosować aranżację przestrzeni do kreatywności i twórczych zachowań przedszkolaków.

W realizowanych projektach kąciki badacza różniły się w różnych grupach przedszkolnych, ale najczęściej zawierały m.in. lupy, pęsety, menzurki, pipety, akwarium z rybami i roślinami wodnymi naturalnymi i sztucznymi, plastikowe i gumowe rybki, ośmiornice, rozgwiazdy, żaby, ptaki wodne, pojemniki z wodą (np. ze stawu, rzeki, kranu), ciecze (ropa, olej silnikowy, smar, olej spożywczy, olejki dla niemowląt, płyn do mycia naczyń, mydło), muszle, piasek rzeczny, rękawiczki gumowe, labirynty z rybami, wędkę i ryby na magnesach, szałwiki, sznurek do tworzenia sieci rybackiej, szkielec plastikowej ryby, historyjki obrazkowe o rozwoju ryby. W tych przestrzeniach dzieci obserwowały eksponaty i badały m.in. reakcję różnych substancji wlanych do wody, dokonywały segregowania śmieci zanieczyszczających akweny wodne, robiły „morze w butelce”, czyściły gumowe rybki z różnych substancji, filtrowały wodę.

Przeprowadzone w „kąciku badacza” obserwacje zachowań dzieci i ich analiza umożliwiła określenie kategorii/obszarów do monitorowania postępów przedszkolaków w procesie uczenia się w projekcie. Są to:

- podejście dziecka do badania (aktywne badanie, wycofanie się, asystowanie kole-dze),
- reakcja na bodźce sensoryczne, ocena bodźca przez dziecko,
- porównywanie cech obiektów, tworzenie szeregów, dostrzeganie regularności, formułowanie wniosków,
- wykorzystanie narzędzi, np. lupa, pęsety, słomek,
- współpraca z rówieśnikiem i jej efektywność,
- dzielenie się wiedzą osobistą i wcześniejszymi doświadczeniami,
- opanowanie umiejętności badawczych umożliwiających poznanie obiektu, jego funkcjonowania lub złożoności,
- doskonalenie umiejętności w kolejnych dniach projektowych,
- trudności w rozwoju indywidualnym dziecka.

Monitorowanie zachowania dziecka i zmian w aktywności w kącicach badacza pozwala nauczycielowi natychmiast zmienić aranżację kącika, zdiagnozować reakcję dzieci na bodźce, zidentyfikować obszary zmian, wspierać w procesie badania poprzez epizody wspólnego zaangażowania (Rybińska i Kuszak, 2021; Maj, 2014) lub stawianie pytań prowadzących.

W projekcie „A co na to ryby?” w każdej grupie przedszkolnej nauczycielka, przy wsparciu rodziców i dzieci, przygotowała kącik wiedzy i książek. W kąciku umieszczono np.: puffy, koce, komputer z prezentacjami okazów morskich stworzeń, czerwoną księgę gatunków zagrożonych, książki wykonywane przez dzieci, teatrzyk marionetek, albumy oraz publikacje książkowe (encyklopedie dla dzieci, bajki, baśnie, opowiadania, książki podróżnicze, komiksy), włączono relaksacyjną muzykę (szum fal, odgłosy wielorybów, fok, morsów), zawieszono ilustracje środowiska wodnego (rzeki, stawu, morza, oceanu, rafy koralowej) i ilustracje dawnych „stworów” morskich.

Dzięki obserwacjom aktywności dzieci i analizie materiału badawczego wydobyto następujące kategorie/obszary monitorowania aktywności dzieci w przestrzeni wiedzy i książek: relacje rówieśnicze (oglądanie indywidualne i zespołowe, dyskutowanie z kolegą z wykorzystaniem książek naukowych), współtworzenie kącika przez przynoszenie materiałów z domu, wykorzystanie materiałów i książek do innych zadań, np. prac plastycznych (dokładność wykonania wieloryba z wykorzystaniem zdjęć z książek) lub podczas wywiadów z ekspertem do formułowania pytań na podstawie przeczytanych tekstów opowiadań, bajek.

Nauczyciel monitorujący zachowania dzieci w tym obszarze może dostarczyć książki potrzebne wychowankom, zachęcić rodziców do zakupu konkretnych pozycji rozwijających ciekawość poznawczą dziecka, aranżować kącik tak, aby dzieci nieskrępowanie prowadziły rozmowy z rówieśnikiem.

### *Analiza wytworów dziecięcych – monitorowanie zachowań podczas pracy plastycznych*

Do wytworów dziecięcych w projekcie należały: dzienniki badacza, plakaty, prace plastyczne, prace techniczne. Podczas zadań projektowych dzieci wykonywały:

- plakaty o ochronie rzek, oceanów przed zanieczyszczeniami,
- prace plastyczne i techniczne, np.: „Ssak morski” z brystolu, „Mieszkaniec oceanu”, „Potwór morski” – kompozycje przestrzenne z materiałów wtórnych, „Ryby” – kompozycja z patyków po lodach, talerzy papierowych, płyt CD, „Morska katastrofa” – technika mokre w mokrym, muszelnikowe odciski w gipsie, „Pingwin” – rysowanie kostką lodu otoczoną kredą, „Ocean” – malowanie farbami na folii, „Góra lodowa i pingwiny” – praca przestrzenna.

Obserwacja działań i analiza dokumentów (prac dzieci) pozwoliły wyodrębnić obszary łatwego monitorowania wiedzy i umiejętności dzieci w procesie uczenia się w projekcie. Nauczyciel może monitorować (poza wskaźnikami przypisanymi pracom plastycznym): sposób robienia pracy (indywidualnie – zespołowo), skupienie się dziecka na konkretnym dziele czy wizji artysty, reakcji na nowe techniki i materiały, korzystanie z „banku wiedzy” podczas wykonywania pracy (bogactwo szczegółów i odniesień do



rzeczywistości, np. dzieci korzystające z informacji dokładnie oddawały kolory ryb, kształt płetw, liczbę ramion rozgwiazdy), zaangażowanie w prezentację dzieł, np. przygotowanie w kąciku plastycznym wystaw.

Nauczyciel, analizując prace i zbierając je w portfolio projektowe, może zilustrować dzieciom, rodzicom zmiany, jakie dokonały się w tym obszarze, udzielić informacji zwrotnej na temat wykonania zadania, pozyskiwania przez dzieci pomysłów lub wiedzy niezbędnej podczas tworzenia.

### *Wyprawy badawcze – obszar monitorowania poznawania przez dziecko świata*

Stałym punktem każdego dnia projektowego był „spacer badaczy” – zadanie terenowe tematycznie powiązane z badanym obszarem. Były to wyjścia dzieci m.in. nad rzekę (w celu śledzenia poruszania się obiektów), do hydrantu (abstrahowanie – co się stanie, gdy go zakręcimy), sklepu zoologicznego i rybnego (oglądanie ryb), na plac zabaw i osiedle (liczenie śmieci). Podczas każdego wyjścia dzieci miały własny „Dziennik badacza”. Ich zadaniem było zapisywanie, notowanie informacji lub rysowanie zaobserwowanych zdarzeń. Dzieci do dyspozycji miały własne formy zapisu zgodnie z teorią Lorisa Malaguzziego o „100 językach dziecka” (Maj, 2017a, 2017b). Większość dzieci rysowała bardzo dokładnie obiekty, inne szkicowały symbole lub zapisywały wyrazem, a jeszcze inne prosiły dorosłych o zapisanie myśli przez dyktowanie zdań.

Analizując w badaniach „zapisy” w dzienniczkach, wyodrębniono kategorie umiejętności dzieci możliwe do monitorowania przez nauczyciela: śledzenie przez dziecko obiektu i notowanie jego ruchu, spostrzeganie elementów i detali w przestrzeni zewnętrznej, określanie kolejności zdarzeń, określanie przyczyny i skutku, ilościowe ujmowanie zbiorów.

Nauczyciel, dokonując obserwacji i analizując „Dziennik badacza”, może zatem diagnozować wybrane obszary rozwoju dziecka i monitorować postępy w kolejnych dniach projektowych lub w kolejnych projektach. „Dziennik badacza” zachęca dziecko do udzielania informacji zwrotnej dorosłemu, do rozmów o sposobach „notowania” i widzenia rzeczywistości, gustach i zainteresowaniach, do autorefleksji i metapoznania (Zdybel, 2015).

### *Zadania do wykonania w domu – monitorowanie wykorzystania wiedzy w innych kontekstach*

Po dniu projektowym w przedszkolu dzieci otrzymywały zadania do wykonania w domu samodzielnie lub z rodzicami. W projekcie te zadania nazwano „Domownikami”. Celem wykonywania zadań w domu było:



- wykorzystanie wiedzy z przedszkola w kontekście domu, np. opowiedz rodzicom/rodzeństwu o zagrożeniach oceanów,
- ubogacenie wiedzy poprzez skorzystanie z innych źródeł, np. wyszukaj, znajdź, zapytaj,
- przetrenowanie umiejętności w kontekstach rodzinnych, np. wykonaj z rodzicami mieszkańca oceanu z plastikowych pojemników. Co jeszcze wykorzystasz w tym zadaniu?

W badaniach analizowano wytwory dzieci i wykonanie zadania. Analiza materiału badawczego umożliwiła określenie obszarów do monitorowania i oceny wykorzystania wiedzy przez dzieci, czyli:

- określenia umiejętności stosowania nabytej wiedzy i umiejętności w różnych sytuacjach życiowych w środowisku domowym (dziecięce egzemplifikacje),
- określenia wiedzy i umiejętności, które dziecko nabyło i uświadomiło sobie w dniu projektowym (metawiedza) (Zdybel, 2015).

Nauczyciel, monitorując te obszary, podnosi standardy swojej pracy projektowej, jest kreatorem środowiska rodzinnego, zmniejsza lukę między wiedzą posiadaną a wykorzystywaną przez dziecko w życiu.

## Wnioski i rekomendacje

Nauczyciel przedszkola nie musi trzymać się schematów. Wykorzystanie nowych sposobów organizacji przestrzeni edukacyjnej w metodzie projektów sprzyja zmianie przestrzeni monitorowania i oceniania postępów dziecka. Każda sytuacja projektowa i zadanie badawcze mogą dostarczyć nauczycielowi informacji o spersonalizowanym uczeniu się dziecka.

W przedszkolu sprawdza się ocenianie kształtujące formułowane natychmiast podczas czynności badawczych i odroczone przy pracach plastycznych i zadaniach domowych wykonywanych przy wsparciu rodziców.

Przydatnymi metodami monitorowania postępów dziecka dla nauczyciela pracującego metodą projektów jest obserwacja uczestnicząca i analiza wytworów dzieci zgrupowana w portfolio.

Nauczyciel podczas zadań projektowych powinien zachęcać dzieci do dokonywania samooceny, np. własnego zaangażowania, pełnienia przyjętej roli w zespole i oceny rówieśniczej.

Zakres wiedzy i umiejętności monitorowanych w projekcie może być poszerzony o nowe kategorie w zależności od przyjętego celu. W projekcie dzieci są zawsze wysoko zmotywowane i zainteresowane poznawczo, co ułatwia monitorowanie funkcjonowania wychowanków w grupie przedszkolnej.

## Bibliografia

- Andrzejewska, J. (2013). Metoda projektów szansą intensyfikacji uczenia się uczniów z klas I–III. *Rocznik Pedagogiczny*, 5(41/2), 187–211.
- Andrzejewska, J. (2019). Sytuacje edukacyjne w szkole zogniskowane na uczeniu się wychowanka. *Roczniki Pedagogiczne*, 11(47/2), 81–91. <https://dx.doi.org/10.18290/rped.2019.11.2-7>
- Bałałowicz, J. (2017). Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości. W: J. Bałałowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska i A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 11–95). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Difin.
- Filipiak, E. (2009). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. *Forum Dydaktyczne*, 5–6, 82–98.
- Helm, J.H. i Katz, L.G. (2003). *Mali badacze. Metoda projektu w edukacji elementarnej* (E. Pulkowska, tłum.). Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
- Maj, A. (2014). Metoda projektów we wczesnej edukacji szansą demokratyzacji przestrzeni edukacyjnej dziecka. W: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski i T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia* (s. 225–243). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Maj, A. (2017a). Dialog dzieci i nauczycieli w żłobkach Reggio Emilia. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 5(2), 48–64. <https://doi.org/10.18778/2450-4491.05.04>
- Maj, A. (2017b). Koncepcja stu języków dziecka w przedszkolach Reggio Emilia. O przełamaniu hegemonii języka werbalnego w dziecięcym procesie uczenia się. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 36(1), 112–120.
- Maszke, A.W. (2008). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Palka, S. (2010). *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pintal, D. (2022). *Ocenianie kształtujące. Od koncepcji do praktycznej realizacji w klasie zróżnicowanej*. Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Rybińska, A. i Kuszak, K. (2021), *Współpraca dzieci w wieku przedszkolnym. Zmieniające się konteksty i perspektywy*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Siwicki, M. (2021). *Nowe podwórka współczesnego dzieciństwa*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Sterna, D. (2006). *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Sterna, D. (2016). *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Centrum Edukacji Obywatelskiej.

- Tyłuś, U. (2022). Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. W: A. Klim-Klimaszewska (red.), *Wielowymiarowość edukacji XXI wieku*. T. 1: *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna* (s. 199–210). Wydawnictwo Naukowe IKRiBL.
- Wiliam, D. (2013). Rola oceniania kształtującego w skutecznych środowiskach uczenia się. W: H. Dymaont, A. Isrance i F. Benavides (red.), *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce* (s. 209–247). ABC a Wolters Kluwer Business.
- Witkowska-Tomaszewska A. (2017). W stronę paradygmatu uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli. W: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska i A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację* (s. 97–140). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej .
- Zdybel, J. (2015). Metapoznanie – ukryty wymiar kompetencji uczenia się. W: J. Uszyńska- Jarmoc i M. Bilewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania* (s. 54– 70). Wydawnictwo Akademickie Żak.



**VARIA**

---





Joanna Szymczak

<https://orcid.org/0000-0002-5755-5790>

e-mail: [jszym@ukw.edu.pl](mailto:jszym@ukw.edu.pl)

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## O czym są przekonane nauczycielki wczesnej edukacji? Analiza deklaracji dotyczących wybranych aspektów związanych ze szkołą

### What do Early Childhood Education Teachers Believe in? Analysis of the Declarations Regarding Selected Aspects Related to School

#### KEYWORDS ABSTRACT

beliefs, early education teacher, early school-age child, theoretical approaches to the teacher, models of mind and models of pedagogy

The article presents the results of research on beliefs that are important for a teacher's work style. The aim of the project was to get to know, describe and explain thinking about a child, an early education teacher and school. The written statements were sentences completed by the respondents, and the analysis used the assumptions of selected theoretical approaches and concepts, i. e. the theoretical approaches to a teacher and Jerome S. Bruner's models of mind and pedagogy. For most of the research participants, the teacher was a structure of perfect qualities, and for few respondents she/he was an autonomous, unique individual whose source of knowledge was primarily personal experience. In the opinions of several teachers, the concept of a professional role understood as specific norms and values related to the position held was crucial. In the opinion of most research participants, a child is a learning entity, motivated to learn, and some respondents perceived him/her as a being that needs to be shaped. The conducted research indicates that there is a need to create a cultural space for (future) teachers that is conducive to learning about their own beliefs and experiencing confrontation with scientific knowledge.

## SŁOWA KLUCZE    ABSTRAKT

przekonania,  
nauczyciel  
wczesnej edukacji,  
dziecko w wieku  
wczesnoszkolnym,  
teoretyczne ujęcia  
osoby nauczyciela,  
modele umysłu  
i modele pedagogii

W artykule przedstawione zostały wyniki badań dotyczących przekonań, które mają znaczenie dla stylu pracy nauczyciela. Celem projektu było poznanie, opisanie i wyjaśnienie przesłanek myślowych na temat dziecka, nauczyciela wczesnej edukacji i szkoły. Wypowiedzi pisemne były dokończonymi przez respondentki zdaniem, a w analizie wykorzystano założenia wybranych podejść i koncepcji teoretycznych, tj. teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela oraz modele umysłu i modele pedagogii Jerome S. Brunera. Dla większości uczestniczek badań nauczyciel był strukturą idealnych cech, a dla niewielu respondentek autonomiczną, wyjątkową jednostką, dla której źródłem wiedzy było przede wszystkim osobiste doświadczenie. W opiniach kilku nauczycielek kluczowe było pojęcie roli zawodowej rozumianej jako określone normy i wartości związane z zajmowaną pozycją. W opiniach większości uczestniczek badań dziecko to uczący się, zmotywowany do poznawania podmiot, a część respondentek postrzegała je jako istotę, którą należy ukształtować. Przeprowadzone badania wskazują na to, że jest potrzeba tworzenia (przyszłym) nauczycielom przestrzeni kulturowej sprzyjającej poznawaniu własnych przekonań i doświadczaniu przez nich konfrontacji z wiedzą naukową.

## Wprowadzenie

Przekonania to mające postać twierdzeń, odczuwane przez jednostkę jako prawdziwe, myślowe przesłanki dotyczące świata. Pozwalają one antycypować to, co może się wydarzyć w niedalekiej przyszłości. Ponadto stanowią podstawę osądów sytuacji, w której człowiek działa. Przyjmują formę: „wierzę, że...”, „jestem przekonany o...” i są fundamentem podejmowanych przez niego decyzji (Fishbein i Ajzen, 1975; Gołębiak, 2000, za: Gołębiak, 2014, s. 153). Cechuje je subiektywizm i brak konieczności spełniania warunku prawdy. Z tego powodu mogą mieć „charakter wewnętrznie wykluczających się zdań typu «jestem za, a nawet przeciw»” (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15). Wpływają na styl pracy nauczyciela i na warunki uczenia się, które współtworzy w klasie szkolnej<sup>1</sup> (Lemańska-Lewandowska, 2013; por.: Nowicka, 2016).

Susan B. Lucas ujmuje przekonania jako powstające dzięki interakcji ze światem subiektywne poglądy wyrażające się w opiniach, „że to, co myślimy, jest prawdą o świecie i o nas” (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15). Mają one zasadnicze znaczenie dla

1 Na specyfikę przekonań i teorii osobistych zwracają uwagę, m. in.: Henryka Kwiatkowska (2008), Henryk Mizerek (1995) czy Stanisław Dylak (1994). W interesujący sposób odnosi się do nich także Roman Leppert (2023).



działalności nauczyciela i „większą siłę oddziaływania [...] niż wiedza naukowa” (Klus-Stańska, 2010, za: Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15). M. Frank Pajares dowodzi, że przekonania to efekt „enkulturacji i konstruowania społecznego” lub też produkt sądów i wartości, które dotyczą wiedzy, edukacji, społeczeństwa, polityki (1992, za: Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 15–16).

## (Za)Rys metodologiczny

Rola przekonań w działalności nauczyciela<sup>2</sup> (zob.: Klus-Stańska, 2010; Kwiatkowska, 2008) zmotywowała mnie do podjęcia próby **analitycznego spojrzenia** na to, jakie przesłanki myślowe dotyczące dziecka, nauczyciela i szkoły towarzyszą nauczycielkom wczesnej edukacji. Celem projektu było ich poznanie i opisanie. W każdym etapie badań ważne były dla mnie następujące pytania badawcze: (1) Jaki obraz nauczyciela wczesnej edukacji jest udokumentowany w przekonaniach respondentek? (2) Jaki obraz dziecka jest udokumentowany w deklaracjach uczestniczek przedsięwzięcia badawczego? (3) Jaki obraz szkoły jest udokumentowany w zgromadzonym materiale empirycznym?<sup>3</sup> Badania miały charakter eksploracyjny, a do udziału w nich zaprosiłam nauczycielki wczesnej edukacji, z którymi współpracowałam w ramach przedmiotu pedeutologia. Zależało mi bowiem na tym, aby respondentki, wspólnie z koleżankami i ze mną, miały możliwość zidentyfikowania własnych przekonań oraz odniesienia ich do wiedzy naukowej dotyczącej między innymi uczenia się i rozwoju człowieka po to, aby odpowiedzieć sobie na pytanie o ich **prawomocność** i merytoryczne uzasadnienie<sup>4</sup>. Dobór próby badawczej miał charakter celowy nielosowy. Udział w badaniach był dobrowolny. Uczestniczki zostały poinformowane o ich celu i anonimowości oraz o tym, że w każdym momencie tworzenia wypowiedzi pisemnych mogą zrezygnować z uczestniczenia w nich.

W projekcie wzięły udział 133 nauczycielki wczesnej edukacji w wieku od 24 do 40 lat, studentki pedagogiki (studia drugiego stopnia). Były to zatem osoby, które już posiadały kwalifikacje uprawniające do współpracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Znacząca część studentek, tj. 70%, w momencie przeprowadzania badania pracowała w szkole. Ponadto respondentki brały udział w edukacji formalnej, co oznacza, że poznawały wiedzę naukową. Uczestniczki badań zostały poproszone

2 W artykule posługuję się głównie pojęciami nauczyciela i ucznia, mając na myśli człowieka odgrywającego określoną rolę. Nie jest to wyraz niezauważania przeze mnie kobiet – nauczycielek i dziewcząt – uczennic.

3 W niniejszym artykule odnoszę się głównie do dwóch pierwszych pytań badawczych.

4 Doświadczenia związane z próbą stworzenia nauczycielkom przestrzeni kulturowej dla osiągnięcia tego celu nie zostały przeze mnie w nim opisane ze względu na założenia tego artykułu.

o pisemne dokończenie następujących zdań: (1) Jako nauczyciel(ka) wczesnej edukacji..., (2) Nauczyciel(ka) wczesnej edukacji..., (3) Dziecko jest dla mnie..., (4) Uczeń/uczennica, z którym współpracuję, jest..., (5) Od dziecka oczekuję..., (6) Od nauczycielki/nauczyciela wczesnej edukacji oczekuję..., (7) Szkoła jest... Dzięki analizie deklaracji poznałam ich przekonania dotyczące dziecka w wieku wczesnoszkolnym, nauczyciela wczesnej edukacji i szkoły. Zgromadzony i poddany analizie materiał empiryczny związany z nauczycielem wczesnej edukacji pomógł mi opisać i wyjaśnić teoretyczne ujęcia osoby nauczyciela, tj.: psychologiczne, technologiczne, humanistyczne, socjologiczne i pedagogiki krytycznej (Kwiatkowska, 2008). W odniesieniu do danych związanych z dzieckiem skorzystałam z założeń modeli umysłu i modeli pedagogii Jerome S. Brunera (2006; Filipiak, 2011).

Badania nie służyły weryfikowaniu założeń wywiedzionych z teorii. Zależało mi na tym, aby zrekonstruować subiektywne przekonania badanych nauczycielek. Z tego powodu jako podstawę kodowania i analizy danych przyjąłam metodologię teorii ugruntowanej w ujęciu Kathy Charmaz (2009). Pierwszym etapem analizy materiału empirycznego było tworzenie kodów wstępnych (zob. Charmaz, 2009). Dotyczyły one każdej wypowiedzi wszystkich uczestniczek badań. Charakteryzowała je prowizoryczność. Dzięki niej mogłam wielokrotnie do nich wracać i je zmieniać. Istotne było dla mnie to, aby miały one charakter działaniowy, dlatego też dominowały w nich określenia czynności wyrażone zarówno w formie czasowników, jak i rzeczownikowych nazw czynności, np. „przekazywanie wiedzy”, „wglądanie w siebie”, „odgrywanie roli”, „realizowanie siebie”. Już w tym etapie porównywałam ze sobą budowane kody. Następnie przystąpiłam do pracy analitycznej ze stworzonymi kodami. To ona pozwoliła mi zidentyfikować kluczowe pojęcia i kategorie. Niektóre z nich zaczerpnęłam z wypowiedzi nauczycielek, a inne wynikały z kontekstu wyrażonych przez nie opinii. Wyłonione kategorie posłużyły mi jako podstawa do zrekonstruowania teorii osobistych uczestniczek badań.

## Deklaracje nauczycielek wczesnej edukacji w świetle założeń wybranych podejść i koncepcji teoretycznych

### Przekonania na temat nauczyciela wczesnej edukacji

W procesie charakteryzowania i interpretowania przekonań uczestniczek badań dotyczących nauczyciela skorzystałam z następujących teoretycznych ujęć: psychologicznego, technologicznego, humanistycznego, socjologicznego i pedagogiki krytycznej (Kwiatkowska, 2008).

### *Nauczyciel jako struktura idealnych właściwości*

Do opisanego i wyjaśnienia wypowiedzi 76 respondentek (57,14%) za pomocne uznałam założenia ujęcia psychologicznego. Większość uczestniczek badań napisała bowiem o nauczycielu jako strukturze idealnych cech. W centrum rozważań usytuowała osobowość przedstawiciela tej profesji rozumianą jako **zespół** cnót. Nauczyciel jawił się jako osoba dążąca do doskonałości, „nieustannie się doksztalająca” (N73)<sup>5</sup>. Przy czym „doksztalanie się” (głównie dzięki udziałowi w kursach, szkoleniach, warsztatach) polegało na „wzbogacaniu wiedzy” (N95) i rozwijaniu umiejętności po to, by nauczyciel lepiej służył dziecku. Nie było ono związane z potrzebą samorealizacji profesjonalnej<sup>6</sup>, a raczej z chęcią bycia **lepszym** dla drugiego człowieka, głównie ucznia. Nauczyciel potrafił ukształtować u dziecka radość z procesu uczenia się, zidentyfikować i rozwinąć jego zainteresowania, wierzył w bezinteresowność dobrych intencji ucznia. Jego zadaniem było także budowanie z dziećmi dobrych relacji, opartych na bliskości uczuciowej, zdolności odbierania ich stanów emocjonalnych i komunikowania własnych. Charakteryzowały go takie właściwości, jak: talent do pracy z dziećmi, powołanie, gotowość służenia uczniom. Cechowały go również: poczucie odpowiedzialności za rozwój drugiego człowieka, obowiązkowość, gotowość do pokonywania trudności i poświęcania się dla dziecka. Miał rozległą wiedzę z różnorodnych dziedzin, był pewny siebie, kochał pracę z uczniami oraz podchodził do niej z entuzjazmem. Posiadał zdolność wychowawczą, dzięki której rozumiał psychikę dziecka. Ponadto zajmował się nim i był cierpliwy. Kluczową rolę w jego codzienności zawodowej odgrywała troska o własną osobowość dla dobra ucznia.

### *Nauczyciel jako wykwalifikowany specjalista*

W przedstawieniu i omówieniu deklaracji 19 respondentek (14,28%) pomogły mi założenia ujęcia technologicznego. W wypowiedziach dominowała zdolność i gotowość nauczyciela do wykonywania zadań związanych z profesją na adekwatnym do postulowanego poziomie. Powinności i oczekiwania wobec nauczyciela wczesnej edukacji wyrażane były za pośrednictwem czynności, takich jak: przekazuje informacje i wiedzę, wyjaśnia, wprowadza w świat, ocenia, nagradza<sup>7</sup>. Nauczyciel również uwzględniał pomysły dzieci, nauczał, udzielał rad i wskazówek, akceptował stany

5 (NX) to kody przypisane przeze mnie wypowiedziom pisemnym uczestniczek badań.

6 Na temat samorealizacji profesjonalnej zob.: Szymczak, 2023.

7 Ten obraz nauczyciela koresponduje z tym, który był udokumentowany w wypowiedziach pisemnych uczniów klas I–VIII szkoły podstawowej z Polski oraz Ukrainy – nieopublikowany, poddany analizie materiału empirycznego zgromadzonego w ramach projektu pt. „Sensy i znaczenia, jakie uczniowie polscy i ukraińscy nadają szkole oraz związanym z nią kategoriom”, który był realizowany w 2022 roku pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak.

emocjonalne uczniów. Z opinii<sup>8</sup> wynika, że respondentki oczekiwały od nauczycielki tego, żeby: „w ciekawy sposób przekazywała dzieciom wiedzę, korzystając z nowoczesnych form/technik pracy. Patrzyć na świat oczami dziecka. Powinna ona uczestniczyć w ich dziecięcym świecie, wspierając ich w trudnych sytuacjach” (N46).

### *Nauczyciel jako zorientowana na samorealizację jednostka*

Z założeń humanistycznego ujęcia osoby nauczyciela skorzystałam, aby scharakteryzować i objaśnić przekonania 11 uczestniczek (8,27%) badań. Zauważyłam w nich osobowość nauczyciela pojmowaną jako troskę o siebie przede wszystkim dla siebie (w przeciwieństwie do tego jej rozumienia, w którego wyjaśnieniu pomocne okazało się ujęcie psychologiczne). Działania podejmowane przez nauczyciela w ramach współpracy z dziećmi i ich rodzicami sprzyjały poznawaniu siebie oraz stawianiu się coraz lepszym profesjonalistą. Nauczyciel to autonomiczna, wyjątkowa jednostka, dla której **źródłem** wiedzy było przede wszystkim osobiste doświadczenie. Budował on wiedzę na podstawie własnej praktyki, a jego wiedza indywidualna miała największe znaczenie dla działania oraz rozumienia zarówno siebie, jak i świata. W deklaracjach uczestniczek badań zauważyłam **przestrzeń kulturową** dla takich określeń, jak samoakceptacja, samorealizacja czy poczucie własnej wartości.

### *Nauczyciel jako rola zawodowa spełniająca oczekiwania zewnętrzne*

Przez pryzmat socjologicznego ujęcia osoby nauczyciela **spojrzałam** na deklaracje czterech (3,00%) respondentek. W ich opiniach kluczowe wydało mi się pojęcie roli zawodowej rozumianej jako określone normy i wartości związane z zajmowaną pozycją. Nauczyciel miał spełniać oczekiwania społeczne. W jego zachowaniach niezbędne były pewne adekwatne do odgrywanej roli wzorce postępowania. Rezygnował on z własnych poglądów, z budowania świadomości bycia nauczycielem zgodnie z własną filozofią edukacyjną. Działał raczej „ze swej roli”, a nie „z siebie” (Kwiatkowska, 2008, s. 38). Narzucone mu, zewnętrzne wobec niego, zadania i cele postrzegał jako niezbędne do realizowania. Nie analizował ich krytycznie, nie podawał w wątpliwość, nie dociekał ich prawomocności i zasadności. Postępowanie zgodnie z „przepisem roli” (Kwiatkowska, 2008, s. 38) stanowiło główne źródło satysfakcji zawodowej nauczyciela. Konsekwencje tego działania nie sytuowały się w obszarze jego zainteresowań. Traktował on własną profesję raczej instrumentalnie, co było związane z przekonaniem o tym, że wszystko można precyzyjnie zaplanować, przewidzieć, osiągnąć.

8 Wykorzystane w artykule fragmenty materiału empirycznego zostały przytoczone dosłownie; są one pozbawione jakiegokolwiek korekty.

### *Nauczyciel jako autentycznie zaangażowany uczestnik procesu edukacji*

Aby przybliżyć i uzasadnić opinie jednej nauczycielki (0,75%), za pomocne uznałam założenia pedagogiki krytycznej. Nauczyciel był bowiem aktywnym uczestnikiem procesu edukacji, który tworzył uczniom **przestrzeń** sprzyjającą rozwijaniu umiejętności krytycznego czytania tekstów i wyrażania własnego zdania. Był podmiotem, który pozwalał dziecku doświadczać tego, że jest ono ważne w procesie edukacji. Nauczyciel miał szansę być „transformatywnym intelektualistą” (Kwiatkowska, 2008, s. 39), który działa na rzecz zmian w edukacji i środowisku społecznym, motywowany potrzebą wyzwania się z narzucanych ograniczeń oraz urzeczywistniania polityki oporu. Przytoczony fragment wypowiedzi uczestniczki projektu wskazuje na to, że znaczące było to, aby nauczycielka „potrafiła stawiać na swoim, nawet jeśli w całej placówce będę jedyna, która nie trzyma się podręcznika; [...] być otwarta na młodego człowieka i traktować dzieci z szacunkiem, wyrozumiałością. Trzeba znaleźć czas, aby je wysłuchać” (N62).

### Nie wszystko w danych takie oczywiste

W zinterpretowanym materiale empirycznym dotyczącym nauczyciela wczesnej edukacji zauważyłam takie pojęcia i kategorie, których chęć zaprezentowania oraz zinterpretowania zmotywowała mnie do skorzystania z założeń dwóch ujęć teoretycznych osoby nauczyciela. Efektem tego **zabiegu** są charakterystyki przedstawiające nauczyciela jako: nadawcę z pasją i miłością, empatyczną osobę poświęcającą się dla dziecka, kompetentnego badacza własnej praktyki, oddaną dzieciom rolę społeczną, kompetentną rolę społeczną.

### *Nauczyciel jako nadawca z pasją i miłością*

Aby scharakteryzować i omówić wypowiedzi dziewięciu nauczycielek wczesnej edukacji (6,76%), sięgnęłam po założenia ujęcia psychologicznego i technologicznego. Z opinii wynikało to, że nauczyciel troszczył się o rozwój osobowości i umiejętności, rozbudzał zainteresowanie dziecka po to, by jak najlepiej przekazywać mu informacje i poświęcać się dla niego. Legitymował się adekwatnym do pracy z dziećmi wykształceniem i wykonywał powierzone mu zadania na oczekiwanym poziomie. Praca była jego pasją. Miał być ideałem, którego zachowania dzieci mogą podziwiać i powielać.

### *Nauczyciel jako empatyczna osoba poświęcająca się dla dziecka*

W opisanu i wyjaśnieniu opinii dziewięciu respondentek (6,76%) pomogły mi założenia ujęcia psychologicznego i humanistycznego. Nauczyciel jawił się w deklaracjach jako osoba rozwijająca się dla dziecka, uwzględniająca jego potrzeby i tworząca wiedzę dzięki badaniu własnej praktyki. Był podmiotem, który uwzględniał także to, co dla niego istotne. Z jednej strony cechowała go zdolność i zamiłowanie do pracy, wrażliwość, empatia, zdolność poświęcania się dla dziecka, a z drugiej realizowanie siebie w profesjonalnej działalności. Można przyjąć, że uczestniczki badań oczekiwały od nauczycielki tego, że będzie „ciągle się rozwijała, dostosowywała formę edukacji do innowacji pedagogicznych, grupy i dokonywała autorefleksji swojego warsztatu pracy” (N74).

### *Nauczyciel jako kompetentny badacz własnej praktyki*

W procesie objaśniania wypowiedzi dwóch uczestniczek projektu (1,5%) pomogły mi założenia ujęcia technologicznego i humanistycznego. Nauczyciel został przedstawiony w opiniach jako człowiek z jednej strony zdolny i gotowy do tego, by wykonywać powierzone mu zadania na oczekiwanym poziomie, a z drugiej jako realizujący siebie, monitorujący własne działania po to, by dzięki temu budować wiedzę.

### *Nauczyciel jako oddana dzieciom rola społeczna*

W celu zrelacjonowania i uczynienia zrozumiałymi przekonania jednej respondentki (0,75%) sięgnęłam po założenia ujęcia psychologicznego i socjologicznego. Nauczyciel był bowiem wrażliwą, charyzmatyczną osobą, mającą potrzebę bycia docenioną za odgrywanie roli zawodowej zgodnie z zewnętrznymi wobec niej wymaganiami. Fragment wypowiedzi uczestniczki badań pozwala zauważyć, że istotne dla niej było to, aby nauczycielka: „Była usatysfakcjonowana zarówno z dydaktycznej pracy, jak i wynagrodzenia za tak ogromną odpowiedzialność [...], empatyczna, opiekuńcza, pełna energii, pozytywnego nastawienia, oddana w pełni dzieciom” (N64).

### *Nauczyciel jako kompetentna rola społeczna*

W przybliżeniu i wytłumaczeniu opinii jednej uczestniczki badań (0,75%) pomogły mi założenia ujęcia socjologicznego i technologicznego. Nauczyciel był bowiem odpowiednio przygotowanym do odgrywania roli zawodowej profesjonalistą, potrzebującym potwierdzenia tego, czy jego działanie jest zgodne z normami i wartościami przypisanymi roli zawodowej. Z wypowiedzi respondentki wynika, że nauczycielka potrzebowała: „Być świadoma, czy w sposób prawidłowy prowadzi proces edukacji [...], zaangażowania i odpowiedniego przygotowania” (N96).

## Przekonania nauczycielek na temat dziecka w wieku wczesnoszkolnym

W celu opisanego i wyjaśnienia materiału empirycznego dotyczącego dziecka skorzystałam z modeli umysłu oraz modeli pedagogii Jerome S. Brunera. Należały do nich: (1) postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie: nabywanie umiejętności, (2) postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej, (3) postrzeganie dzieci jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej, (4) dzieci jako wiedzący. Zarządzanie wiedzą „obiektywną” (Bruner, 2006; Filipiak, 2011).

### *Dziecko jako myślący podmiot, motywujący nauczyciela do uczenia się*

W opiniach 79 respondentek (59,39%) dziecko tworzyło model świata, wspierający je w interpretowaniu jego doświadczeń. Było uczącym się, zmotywowanym do poznawania podmiotem. Posiadło ono własną, interesującą dla nauczycieli i inspirującą ich do działania perspektywę spostrzegania otoczenia. Ponadto cechowała je zdolność rozumowania i znajdowania sensu. Było zdolne do dyskusji i współpracy, dzięki którym do rozumienia danego zagadnienia dochodzili zarówno dziecko, jak i nauczyciel. Było partnerem w procesie uczenia się. Miało prawo wyrażać własne poglądy. To pozwalało mu bowiem osiągać porozumienie z tymi, którzy mogli reprezentować odmienne od jego stanowiska w danej sprawie. Dysponowało osobistymi „teoriami” (Bruner, 2006, s. 87) na każdy temat, a nauczyciel miał potrzebę ich poznania i zrozumienia procesu ich tworzenia. Można powiedzieć, że kluczowa w procesie uczenia się była dla respondentek wymiana między nauczycielem i dzieckiem rozumienia oraz interpretacji znaczeń, a sprzyjały jej strategie, takie jak dyskusja, współpraca, negocjacja (zob.: Filipiak, 2011). Takie postrzeganie dziecka pozwala kreować przestrzeń kulturową dla krytycznego dialogu jako alternatywy dla edukacji podającej (Shor, 1992 za: Nowak-Łojewska, 2023), na którego specyfikę zwraca uwagę Agnieszka Nowak-Łojewska (2023). Wybrany fragment wypowiedzi uczestniczki badań skłania do wniosku, że dziecko w wieku wczesnoszkolnym było „niezwykłą postacią. Ma bardzo otwarty umysł jednocześnie jeszcze w trakcie budowania swojego świata wewnętrznego. Bardzo ciekawy partner do współpracy” (N27).

### *Dziecko jako pozbawiona wiedzy osobistej „czysta karta”*

W celu oddania istoty i uzasadnienia opinii 19 respondentek (14,28%) za niezbędne uznałam założenia modelu, w którym dziecko postrzega się jako uczące się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne. W deklaracjach było ono bowiem odbiorcą działań nauczyciela. Potrzebowało tego, by przekazać mu werbalnie reguły działania,



zasady, fakty. Jego zadanie polegało na tym, aby je zapamiętać, a następnie zastosować. To, czego miało się ono nauczyć, było usytuowane w źródłach zewnętrznych, poza nim jako człowiekiem uczącym się. Umysł dziecka był naczyniem, które czekało na to, aby je wypełnić wiedzą. Dziecko było pozbawione wiedzy osobistej, a nauczyciel nie chciał „wniknąć w jego myśli” (Bruner, 2006, s. 86). Odgrywało ono rolę odbiorcy informacji przekazywanych przez nauczyciela (por.: rozważania na temat komunikacji w paradygmacie obiektywistycznym – Nowak-Łojewska, 2023).

### *Dziecko jako pozbawiony potrzeby rozumienia naśladowca czynności*

W deklaracjach siedmiu uczestniczek badań (5,26%) dziecko było człowiekiem uczącym się (przede wszystkim umiejętności) za pośrednictwem naśladowania. Ono nie wiedziało tego, jak urzeczywistnić daną czynność. Mogło się nauczyć jej wykonania wtedy, gdy została mu ona pokazana przez dorosłego. Kontakt nauczyciela z dzieckiem była relacją eksperta (który wie, potrafi, określa zachowania, organizuje ćwiczenia, sprawdza efekty uczenia się) z nowicjuszem (który nie wie, nie potrafi, obserwuje, zapamiętuje, wielokrotnie powtarza po to, by poprawnie wykonać określoną czynność) (Filipiak, 2011). Dziecko chciało wykonać założoną przez nauczyciela czynność i było zdolne do tego, by próbować to uczynić. Nie potrzebowało wyjaśnień dotyczących tego, co robi, ponieważ na jego kompetencję składały się w większym stopniu umiejętności, zdolności, talenty niż wiedza i rozumienie. Jego wiedza była niepowiązana z teorią i **odporna** na pogłębione zastanawianie się czy argumentację.

### *Dziecko jako istota, którą należy ukształtować*

Aby przedstawić i zinterpretować przekonania 21 uczestniczek badań (15,78%), sięgnęłam po założenia dwóch modeli, tj.: postrzegania dzieci jako uczących się przez naśladowanie i postrzegania je jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne. Z deklaracji wynikało to, że dzieci nie były zdolne do tego, by współorganizować proces uczenia się i rozwijać poczucie odpowiedzialności za niego. Potrzebowały nauczyciela, który przekaze informacje, zaprezentuje zasady i reguły, zorganizuje pokazy czynności oraz zadba o możliwość ich wielokrotnego powtarzania. Respondentki nie zawsze wyraźnie wskazały na to, co głównie dziecko nabywa, ale zarówno wiedza, jak i umiejętności znajdowały się na zewnątrz podmiotu uczącego się. Dziecko było zmotywowane do tego, by je **obejrzeć**, zapamiętać i odtworzyć. Było ono zależne od nauczyciela. Przykłady takiego myślenia o uczeniu wczesnej edukacji stanowią fragmenty wypowiedzi nauczycielek akcentujące to, że dziecko było „plasteliną, którą nauczyciel «lepi» tak, aby jak najlepiej pomóc odnaleźć swoje mocne strony” (N133).



### *Dziecko jako niekompletny człowiek*

Konsekwencją próby opisanego i wyjaśnienia wypowiedzi pisemnych dwóch respondentek (1,5%) było skorzystanie przez mnie z założeń modelu, w którym dzieci postrzegane są jako myślące, i modelu, w którym spostrzega się je jako nabywające wiedzy deklaratywnej. Dziecko było bowiem kreatywnym, obdarzonym potencjałem podmiotem. Cechowała je gotowość i motywacja do angażowania się w działania proponowane przez nauczyciela. Posiadało własne zdanie i miało prawo się nim dzielić z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych. Ze względu na to, że dopiero poznawało świat, potrzebowało prezentowanych przez nauczyciela pewnych faktów, wiadomości czy zasad funkcjonowania. Ich zapamiętanie i zastosowanie pozwalało mu podążać w kierunku wyznaczonym przez dorosłego.

### *Dziecko jako myślący człowiek wiedzący*

Aby zaprezentować i omówić deklaracje pięciu nauczycielek (3,75%), za pomocne uznałam założenia modelu, w którym dzieci uznawane są za osoby myślące, i modelu, w którym postrzega się je jako wiedzące. Dziecko było bowiem dysponującym wiedzą partnerem nauczyciela. Posiadało wiedzę subiektywną, zbudowaną dzięki doświadczeniom, z której korzystało w procesie uczenia się. Potrzebowało dorosłego, który tworzył **przestrzeń kulturową** sprzyjającą identyfikowaniu różnic między wiedzą osobistą a tą, która jest uznawana za obiektywną. Motywowało ono nauczyciela do podejmowania próby zrozumienia tego, za pośrednictwem jakich strategii buduje własną koncepcję doświadczania świata. Przykład pochodzący ze zgromadzonego materiału badawczego skłania do wniosku, że uczeń był „osobą, która jest aktywna. Posiada przedwiedzę i aktywnie zdobywa nowe doświadczenia, dążąc do rozwoju. Jest to jednostka, która posiada umiejętności pozwalające na twórcze działanie. [...] Ma własne pomysły, które wprowadza w życie” (N122).

## Podsumowanie

W przekonaniach uczestniczek badań dotyczących nauczyciela wczesnej edukacji dominował obraz przedstawiciela tej profesji jako jednostki obdarzonej talentem i taktem, poświęcającej się dla dziecka, ale niebędącej autentycznie zaangażowaną we wspólne z uczniem dochodzenie do wiedzy. Nauczyciel był bowiem osobą, która już wie i potrafi, a nie tą, która poszukuje, wątpi i potrzebuje partnera w procesie uczenia się.

Dla ponad 80 nauczycielek dziecko było zaangażowanym w proces uczenia się, zmotywowanym do poszukiwania, zdolnym dochodzić do wiedzy i posiadającym wiedzę osobistą, myślącym podmiotem. Niepokoi to, że w przekonaniach niemal 50

respondentek ujawnia się postrzeganie dziecka jako człowieka nastawionego na odbieranie informacji, bezrefleksyjne naśladowanie czynności i kierowanie jego rozwojem. Takie myślenie o nim nie sprzyja współtworzeniu sytuacji inspirowanych edukacją w dialogu, które są charakterystyczne dla nowatorskiej szkoły (por.: Nowak-Łojewska, 2023).

Skoro przekonania mają znaczenie dla działalności nauczyciela, a (z)modyfikować może je wyłącznie ten, kto je posiada, to uzasadnione jest kreowanie we współpracy z (przyszłymi) nauczycielami sytuacji edukacyjnych, które sprzyjają identyfikowaniu przez nich własnych myślowych przesłanek. Jest to niezbędne do tego, by mogli **(s)konfrontować** je z wiedzą naukową, dotyczącą między innymi uczenia się (specyfika, efektywność, projektowanie warunków sprzyjających uczeniu się) i rozwoju człowieka (istota, potrzeby, możliwości, ograniczenia charakterystyczne dla poszczególnych etapów), a następnie je zmieniać. Dzięki temu mają oni możliwość uwrażliwiania siebie na określone aspekty ich działalności i świadomego budowania własnego warsztatu współpracy z dzieckiem. Na ten problem zwraca uwagę Marzanna Nowicka (2016). Konstruktem wspierającym nauczyciela w tym procesie jest Model Rozwijania Refleksyjności dotyczącej Codzienności (Przed)Szkolnej (zob.: Szymczak, 2023).

## Bibliografia

- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji* (T. Brzostowska-Tereszkiewicz, tłum.). Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej* (B. Komorowska, tłum.). Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dylak, S. (1994). Skąd opór kadr pedagogicznych wobec zmian? *Forum Oświatowe*, 2, 93–103.
- Gołębniak, B.D. (2000). Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli. W: Cylikowska-Nowak (red.), *Spoleczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237–254). Wolumin.
- Gołębniak, B.D. (2014). O „upedagogicznianiu” szkoły poprzez akademicki dyskurs edukacyjny. Ku autoetnografii. *Forum Oświatowe*, 2(52), 147–169. <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/279>
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotkim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fishbein, M. i Ajzen, M. (1975). *Beliefs, attitude, intention and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Leppert, R. (2023). Stereotypy? Potoczne teorie? Ideologie? Możliwe sposoby interpretowania potocznych sposobów myślenia o pedagogice i jej przedmiocie. *Colloquium*, 3(51), 73–89. <http://doi.org/10.34813/31coll2023>
- Mizerek, H. (1995). Alternatywne sposoby myślenia o nauczycielu i jego edukacji. Pytania do badaczy i edukatorów. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii* (s. 395–411). Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nowak-Łojewska, A. (2023). Komunikacja z dzieckiem w procesie kształcenia. Wielość paradygmatów – odmienność spojrzeń. *Colloquium*, 3(51), 73–89. <http://doi.org/10.34813/25coll2023>
- Nowicka, M. (2016). Wartości w świecie dziecka w przekonaniach dorosłych – przyszłych nauczycieli. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2(33), 152–165.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Szymczak, J. (2023). Znaczenie uczenia się w codzienności (przed)szkolnej „z” innymi i „od” innych dla profesjonalnej samorealizacji nauczyciela. *Roczniki Pedagogiczne*, 15(2), 131–145. <http://dx.doi.org/10.18290/rped23152.8>





Barbara Bilewicz

<https://orcid.org/0000-0003-1333-095X>

e-mail: [barbara.bilewicz@mail.umcs.pl](mailto:barbara.bilewicz@mail.umcs.pl)

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Projekt „Steer na STEAM” – charakterystyka i wstępna ocena walorów estetycznych i edukacyjnych pakietu aplikacji do podłogi interaktywnej

Steer to STEAM Project. Characteristics and Preliminary Assessment of the Aesthetic and Educational Qualities of an Interactive Floor Application Package

### KEYWORDS    ABSTRACT

STEAM, interactive floor, applications, early school education, modern technologies

The article presents a description of the project “Steer to STEAM” carried out under a grant obtained from the “Innovation Incubator 4.0” program in 2022. The project included the development of interactive applications that support competencies within the STEAM group and their implementation in school practice. The author of the text characterises the application package and presents the effects of its implementation in the early school education and upbringing process. The educational project had the nature of a natural experiment and was conducted in one group, with a final measurement. After the period of tool implementation, an evaluation was carried out using a diagnostic survey method, employing a questionnaire. A total of 24 second-grade students participated in the survey, including 17 girls and 7 boys. The main research question was: What aesthetic and educational values do the students participating in the project perceive in the interactive application package “Steer to STEAM”? The study showed that the application set encourages cognitive activity, stimulates motivation to learn, enriches knowledge, and develops the students’ interests in the surrounding world. In the students’ evaluation, the most attractive games in the package were found to be “Kosmos” and “Dekory”. According to the children, all the games are charac-

terised by high aesthetic quality. The tasks were considered rather easy for second-grade students. The teacher assessed the package as having high substantive, educational, and aesthetic quality. The package can be applied in schools, kindergartens, as well as in educational-therapeutic centres.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

STEAM, podłoga interaktywna, aplikacje, kształcenie wczesnoszkolne, nowoczesne technologie

Artykuł przedstawia opis projektu „Ster na STEAM” zrealizowanego w ramach grantu pozyskanego z programu „Inkubator Innowacyjności 4.0” w roku 2022, uwzględniającego opracowanie interaktywnych aplikacji wspierających kompetencje z grupy STEAM i ich implementację do praktyki szkolnej. W tekście scharakteryzowano pakiet aplikacji oraz przedstawiono efekty wdrożenia go do procesu kształcenia i wychowania wczesnoszkolnego. Projekt dydaktyczny miał charakter eksperymentu o charakterze naturalnym. Zrealizowany został w jednej grupie, z pomiarem końcowym. Po okresie implementacji narzędzia nastąpiła jego ewaluacja przeprowadzona metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankiety z wykorzystaniem kwestionariusza. W sondażu wzięło udział 24 uczniów klasy II, w tym 17 dziewczynek i 7 chłopców. Głównym pytaniem badawczym, na które starano się znaleźć odpowiedź, było: Jakie walory estetyczne i edukacyjne pakietu aplikacji interaktywnej Ster na STEAM dostrzegają uczniowie biorący udział w projekcie. Badanie wykazało, że zestaw aplikacji zachęca do aktywności poznawczej, wzbudza motywację do nauki, wzbogaca wiedzę i rozwija zainteresowania uczniów otaczającym światem. W ocenie uczniów najbardziej atrakcyjnymi grami pakietu okazały się Kosmos oraz Dekory. Wszystkie gry w opinii dzieci cechuje wysoka jakość estetyczna. Zadania okazały się raczej łatwe dla uczniów klasy II. W opinii nauczyciela pakiet cechuje wysoka jakość merytoryczna, edukacyjna i estetyczna. Pakiet może mieć zastosowanie w szkołach, przedszkolach i centrach edukacyjno-terapeutycznych.

## Wstęp

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna i kulturowa wywołuje także zmiany w edukacji. Jedną z nich jest pojawienie się nowego trendu nazywanego „edukacją w zakresie STEAM” (Samborska, 2024), „edukacją STEAM”, „modelem nauczania STEAM” (<https://streamedukacja.pl>), „koncepcją STEAM” czy „pracą w duchu STEAM” (Plebańska i Szyller, 2024). Pedagogiczna orientacja ku STEAM to transdyscyplinarne podejście do uczenia się polegające na łączeniu ze sobą nauk ścisłych i humanistycznych, promujące rozwijanie krytycznego myślenia, zdolności rozwiązywania problemów oraz wyzwalanie twórczego potencjału uczniów na podstawie zagadnień

z szerokiego wachlarza dziedzin naukowych, technicznych i artystycznych (Plebańska i Szyller, 2024, s. 9). Edukując do STEAM (akronim angielskich wyrazów: *Science* – nauka, *Technology* – technologia, *Engineering* – inżynieria, *Arts* – sztuka i *Maths* – matematyka), zwraca się szczególną uwagę na podnoszenie poziomu opanowania umiejętności podstawowych, to jest rozumienia i tworzenia informacji, rozumowania matematycznego i nabywania podstawowych umiejętności cyfrowych. Jak wskazuje Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie,

[...] aby zachęcić większą liczbę młodych ludzi do wybierania zawodów związanych z naukami przyrodniczymi, technologią, inżynierią i matematyką (STEM), w inicjatywach w całej Europie zaczęto ściślej łączyć kształcenie w zakresie nauk przyrodniczych ze sztuką i innymi dziedzinami z wykorzystaniem pedagogiki opartej na samodzielnych poszukiwaniach i przy zaangażowaniu szerokiego spektrum podmiotów społecznych i branż (Zalecenie..., 2018, s. 2).

STEAM to obszary mające duże znaczenie w pracy wielu środowisk, między innymi architektów, inżynierów, artystów, geografów, chirurgów, nawigatorów, projektantów, grafików komputerowych i innych. Osoby pracujące w tych zawodach cechuje zdecydowanie wyższy poziom zdolności wzrokowo-przestrzennych, które są składową inteligencji ogólnej i są niezbędne przy rozwiązywaniu problemów życia codziennego. Edukując na wczesnym etapie do zawodów z grupy STEAM, umożliwia się młodym ludziom stawanie się samodzielnymi odkrywcami, badaczami i projektantami. W edukacji STEAM kładzie się nacisk na budowanie kompetencji kluczowych, takich jak kreatywność, krytyczne myślenie, kooperacja i komunikacja, co ma zapewnić sukces w przyszłym życiu zawodowym i społecznym (Lamri, 2021). W kontekście tego nurtu zainicjowano badania wdrożeniowe, polegające na stworzeniu pakietu aplikacji interaktywnych dla dzieci i podjęto próby implementacji pakietu gier dydaktycznych do praktyki wczesnoszkolnej. Celem artykułu jest opis autorskiego projektu *Ster na STEAM*, zrealizowanego w ramach grantu, pozyskanego z programu „Inkubator Innowacyjności 4.0” w roku 2022. Istotą podjętych działań było opracowanie interaktywnych gier wspierających kompetencje STEAM oraz wstępna ocena jego walorów estetycznych i edukacyjnych. W tekście scharakteryzowano opracowany na potrzeby projektu pakiet gier do podłogi interaktywnej FLY SKY oraz przedstawiono pierwsze efekty wdrożenia go do procesu kształcenia i wychowania wczesnoszkolnego w klasie II. We wstępnej ocenie pakietu uwzględniono opinie uczestników: uczennic i uczniów, nauczycielki i liderki projektu na temat walorów estetycznych, kształcących i rozrywkowych gier.

## Edukacja STEAM – przykłady badań i wdrożeń

W literaturze przedmiotu spotykamy się z akronimami STEM (*Science* – nauka, *Technology* – technologia, *Engineering* – inżynieria i *Maths* – matematyka), STEAM, uwzględniającym *Arts*, czyli sztukę, lub najszerszym pojęciem STREAM, wzbogaconym o pierwiastek R (*Robotics*) oznaczającym robotykę. STEAM w edukacji to elastyczne podejście, którego potencjał tkwi w transcydyscyplinarności jako kompetencji bardzo pożądanej i odnoszącej się do swoistego odczytywania i rozumienia pojęć na tle wielu dyscyplin (Samborska, 2024, s. 17). Jak podają Plebańska i Szyller (2024, s. 10) STEAM ukazuje, że świat nie składa się z izolowanych zjawisk, każde poznanie powinno być zatem holistyczne, łączyć wiele doświadczeń i obszarów.

Edukacja STEAM ma szeroki, współzależny, całościowy charakter, w której proces uczenia się pozwala zaspakajać naturalne potrzeby rozwiązywania problemów w kontekście wskazanych obszarów. Przestrzenie te uwzględniają domenę nauk ścisłych rozumianą jako to, co istnieje naturalnie wraz z oddziaływaniami; technologię tego, co zostało stworzone przez człowieka i jego innowacje, zmiany czy modyfikacje środowiska naturalnego; matematykę, która zajmuje się badaniem liczb, związków symbolicznych, wzorów, kształtów, rozumowaniem; sztukę zawierającą dorobek artystyczny w dziedzinie wizualnej, językowej, ruchowej, fizycznej oraz robotykę. Badacze problemu podkreślają, że obcowanie ze STEAM od wczesnych lat pozwala zaspokajać naturalne potrzeby dziecka w kontekście uczenia się, rozwijania kreatywności, innowacyjności i ciekawości poznawczej (Samborska, 2019). W edukacji STEAM chodzi o wykształcenie ucznia, który będzie myślał innowacyjnie, nietypowo, angażował się, podejmując ryzykowne, twórcze próby rozwiązywania problemów (Mińkowska, 2021). Ważne jest w niej, by proces kształcenia odbywał się poprzez technologię i nauki ściśle interpretowane przez inżynierię i sztukę, bazując na matematyce, która wskazywana jest jako fundament edukacji STEAM (Plebańska, 2018; Plebańska i Szyller, 2024, s. 10).

Wprowadzenie STEAM do praktyki szkolnej może być dokonywane w różnych formach, np. poprzez kreowanie STEAM-owych przestrzeni edukacyjnych, tak zwanych STEAMLabów, czy też realizowanie STEAM-owych programów i projektów wdrożeniowych. Z uwagi na to, że nurt edukacji STEAM jest dość młody, mało jest jeszcze badań ukazujących skuteczność wdrażanych projektów. Przykładami doniesień opisujących działania dydaktyczne z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych wśród dzieci jest projekt Douglasa H. Clementsa i Julie Saramy (2007) *Building Blocks Pre-K*. Program dydaktyczny zaprojektowano tu jako cykl kreatywnych zajęć z wykorzystaniem klocków, komputerów, przedmiotów użytku codziennego oraz materiałów drukowanych. Badacze udowodnili (2007, s. 158), że wczesna stymulacja poznawcza z dydaktycznym programem *Building Blocks Pre-K* wspiera kompetencje z grupy STEAM,



a gromadzenie uporządkowanych doświadczeń poprzez pracę z programem skutkuje wzrostem wiedzy i umiejętności matematycznych jeszcze przed podjęciem przez dzieci formalnej edukacji szkolnej. Wsparcie jest szczególnie wartościowe dla dzieci wywodzących się ze środowisk zaniedbanych i ubogich kulturowo.

Cathy Bruce i Zachary Hawes (2015) w projekcie *Maths for Young Children* udowodnili natomiast, że stwarzanie dzieciom zróżnicowanych okazji do angażowania się w dynamiczne zadania przestrzenne ma pozytywny wpływ na rozwój ich zdolności myślenia przestrzennego, w tym do dokonywania mentalnych rotacji 2D i 3D, kompetencji ważnych w zawodach z grupy STEAM (Bruce i Hawes, 2015, s. 341).

W ostatnich latach wzrosły w Polsce inicjatywy STEAM, czego przykładem jest zapewnienie urządzeń mobilnych dla każdego ucznia, wprowadzanie do szkół programów robotyki, samodzielne tworzenie przez uczniów urządzeń oraz realizowanie bardziej złożonych projektów wykorzystujących praktykę STEAM. Do projektów koordynowanych przez uczelnie wyższe należy np. projekt Kitchen Lab 4KIDS (<http://kitchenlab4kids.eu>), zbiór koncepcji zajęć STEAM dla klas I–III (Dudel i Naruszewicz, 2022), czy pakiet aplikacji do podłogi interaktywnej, który stanowi przedmiot niniejszego opracowania. Przykładami innych projektów edukacyjnych o dość rozbudowanym charakterze jest np. projekt „STREAM Edukacja” (<https://stream-edukacja.pl>), który uwzględnia scenariusze zajęć, gry komputerowe, quizy, wykorzystanie klocków Lego, roboty i interaktywne maty; międzynarodowy projekt „STEM-Action for the Future”, zrealizowany w ramach programu Erasmus + (SP nr 7, b.d.), czy projekt „STEAM edukacja w szkole” (Szkoła Podstawowa Fundacji Szkolnej, b.d.).

W edukacji STEAM znaczące miejsce zajmują środki i pomoce dydaktyczne: roboty, klocki, eksponaty naukowe, platformy dydaktyczne, urządzenia wielofunkcyjne, podłogi, monitory i ściany interaktywne, komputery, drukarki 3D wraz ze specjalistycznym oprogramowaniem do tych urządzeń i inne nowoczesne technologie czy przyrządy pozwalające na poszerzanie przestrzeni uczenia się. Wśród nich szczególnie znaczenie mają gry, takie jak np. *Falling-Ssand*, *Little Alchemy*, *Assemble with Care*, *Microsoft Flight Simulator 2020*, *Bridge Constructor*. Emilia Mińkowska (2021) wskazuje na wiele walorów ich wykorzystania w edukacji STEAM, wśród nich wymienia wartości edukacyjne, użytkowe, motywacyjne i rozrywkowe.

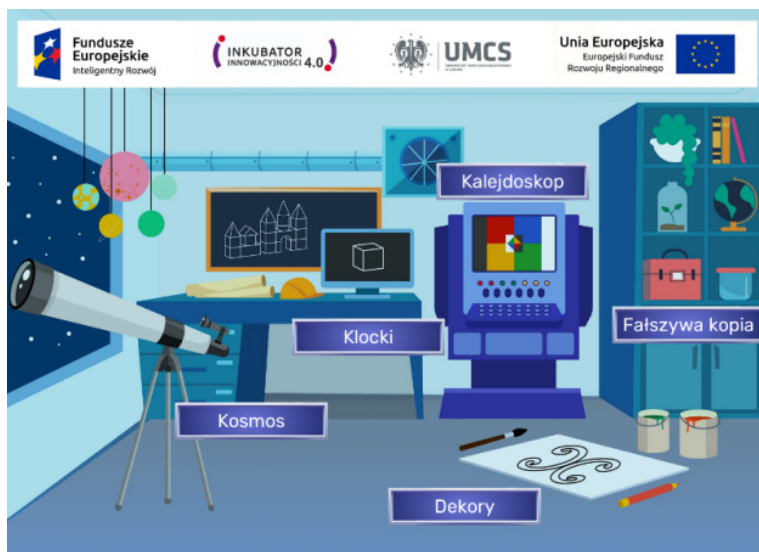
Wyszczególnione powyżej działania i pojawiające się coraz to nowsze rozwiązania technologiczne świadczą o rozwijającym się dynamicznie ruchu edukacji STEAM. STEAM-owe programy i projekty uatrakcyjniają proces kształcenia, dostarczają uczniom pozytywnych, radosnych doświadczeń w nauce przedmiotów ścisłych, wzmacniają ich zaangażowanie i ciekawość poznawczą. STEAM-owe inicjatywy mają także korzystny wpływ na środowisko nauczycieli, studentów i rodziców, wspomagając ich pracę i służąc budowaniu kultury twórczości we współdziałaniu.

## Projekt Ster na STEAM i jego metodologia

Projekt Ster na STEAM, który prowadzono w Uniwersytecie Marii Curie Skłodowskiej w Katedrze Wczesnej Edukacji pod kierownictwem autorki artykułu, przebiegał etapowo i uwzględniał: etap koncepcyjny (2021/2022), wykonawczy (2022/2023) oraz wdrożeniowy (2023/2024). Od strony koncepcyjnej pakiet opracowała kierowniczka projektu; wizualnej zatrudniona graficzka; operacyjnej – programistka; oceny dokonała psycholog. Opracowane narzędzie testowano w roku szkolnym 2023/2024 w klasie II Szkoły Podstawowej nr 10 w Lublinie. Na potrzeby realizacji projektu zakupiono interaktywne urządzenie projekcyjne FLY SKY, zwane podłogą interaktywną, zawierające czujnik ruchu, projektor i komputer. Po zapoznaniu się z działaniem urządzenia oraz analizie proponowanych przez producenta aplikacji przystąpiono do konceptualizacji zawartości treściowej nowego – będącego przedmiotem projektu – pakietu gier nazwanego Ster na STEAM, przeznaczonego do rozwijania myślenia i zdolności z grupy STEAM. Opracowano zawartość treściową, merytoryczną oraz propozycje graficzne aplikacji. W koncepcji założono, że pakiet ma się składać się z pięciu aplikacji przeznaczonych do użycia podłogi interaktywnej oraz że treść gier aplikacji STEAM ma odpowiadać zagadnieniom związanym z nauką, technologią, inżynierią, matematyką i sztuką. Pakiet składa się z pięciu aplikacji adekwatnych do dziedzin STEAM. Gry noszą nazwy: Kosmos, Kalejdoskop, Dekory, Klocki i Falszywa kopia. Zestaw przeznaczony jest dla dzieci w wieku od 6 do 12 lat i służy pracy edukacyjnej i terapeutycznej.

Koncepcja zestawu gier opiera się na regule holistycznego ujęcia rzeczywistości, od makro- do mikrokosmosu, jej form największych po najmniejsze, zasadzie elementarnych form jej budowy (bryły i dekory), ze zwróceniem uwagi na narzędzia jej poznawania (teleskop, kalejdoskop, lupa).

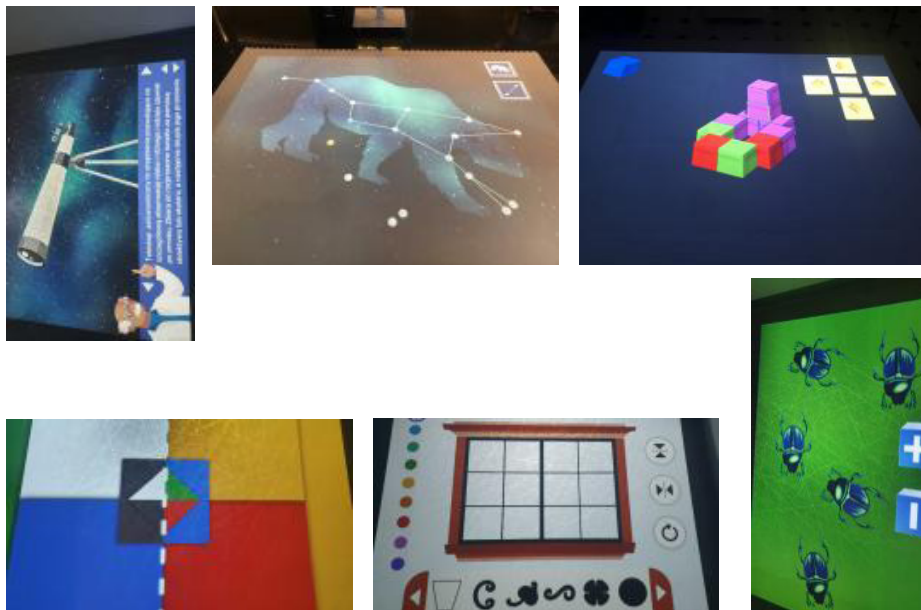
Fot. 1. Ekran startowy aplikacji Ster na STEAM



Źródło: archiwum własne autorki

Podstawowym tłem gry Kosmos jest przestrzeń kosmiczna z zaznaczonymi gwiazdami oraz liniami łączącymi je i ilustrującymi tworzone przez nie konstelacje. Przez wszystkie zadania graczy prowadzi postać Profesora Steama, który kieruje do nich instrukcje słowne oraz wzbogaca wiedzę, korzystając z bazy wiedzy, do której użytkownik ma cały czas dostęp. Celami pedagogicznymi aplikacji Kosmos są: wzbogacenie wiedzy dzieci na temat elementów Układu Słonecznego, poznanie podstawowych konstelacji gwiazd; wzbogacenie wiedzy na temat pracy astronoma i przedmiotów z nią związanych; rozwijanie spostrzegawczości i koordynacji wzrokowo-ruchowej, zdolności uważnego słuchania; stworzenie okazji do pobudzania myślenia przyczynowo-skutkowego na temat oddziaływania Układu Słonecznego na człowieka i jego świat. Propozycjami zadań są np. Laboratorium astronomiczne, które polega na wskazywaniu obiektów związanych z pracą astronoma, rozpoznawaniu wizerunku Mikołaja Kopernika czy Konstelacje, polegające na tworzeniu gwiazdozbiorów (Wielka Niedźwiedzica, Mała Niedźwiedzica, Lutnia, Smok, Rak, Woźnica, Kasjopeja, Żyrafa, Łabędź, Trójkąt, Pegaz) poprzez łączenie ikon gwiazd za pomocą interaktywnego pisaka. Zadaniem gracza jest połączenie kropek w taki sposób, aby pojawiła się dana konstelacja, dla której kontrolą błędów będzie podświetlający się w tle obrazek – model gwiazdozbioru.

Fot. 2–7. Wybrane plansze zadań aplikacji: Kalejdoskop, Kosmos, Klocki, Dekory, Fałszywa kopia



Źródło: archiwum własne autorki

Kalejdoskop to gra, która zawiera 10 modeli obrazów obserwowanych w kalejdoskopie. Zadaniem gracza jest dopasowanie oraz tworzenie symetrycznych obrazów. Jej celami edukacyjnymi są: rozwijanie intuicji geometrycznej, wrażliwości estetycznej i kreatywności; doskonalenie funkcji spostrzeżeniowych; aktywizowanie wyobraźni przestrzennej; poznanie zasady działania kalejdoskopu; zachęcenie do stworzenia własnego kalejdoskopu.

Klocki to gra, która zawiera 15 modeli budowli 3D złożonych z kolorowych sześciennych lub prostopadłościennych klocków ustawionych na sobie i obok siebie. Konstrukcje mają możliwość obrotu względem osi  $OX$  i  $OY$ . Gra pozwala doskonalić analizę i syntezę wzrokową, umiejętności dostrzegania cech jakościowych obiektów, tj. koloru i kształtu, rozwija wyobraźnię przestrzenną, zdolność dokonywania w umyśle rotacji obiektów i wspiera umiejętność liczenia.

Gra Dekory zawiera cztery formy architektoniczne, matryce ilustrujące puste gotyckie okno, drzwi, balustradę balkonu, bramę zewnętrzną oraz dekory, motywy zdobnicze typu: kwadrat, koło, trójkąt, listek, kwiat, litera C, S, łuk. Zadaniem gracza jest dekorowanie polegające na tworzeniu wzorów i szlaczków układanych z dekorów i ozdabianie form architektonicznych (okna, bramy, tarasu, drzwi) w formie wzorów

pasowych oraz pokolorowanie ich. Cele edukacyjne tej aplikacji to poznawanie podstawowych kształtów figur płaskich i dekorów; rozwijanie umiejętności określenia położenia przedmiotów w przestrzeni; rozwijanie zdolności tworzenia pięknych, dekoracyjnych kompozycji z zachowaniem zasad regularności, rytmu i symetrii; rozwijanie intuicji geometrycznej, wrażliwości estetycznej i kreatywności; doskonalenie funkcji spostrzeżeniowych, aktywizowanie wyobraźni przestrzennej i myślenia matematycznego; projektowanie przez gracza zdobień ścian, posadzek, fasad, portyków, okiennic, bram poprzez układanie elementów dekoracyjnych według wyobraźni, z podpowiedzią prowadzącego lub na podstawie wzoru dydaktycznego, np. z wykorzystaniem obrotów i przesunięć.

Aplikacja Falszywa kopia zawiera 10 plansz z ikonami ilustrującymi owady, takie jak mrówka, konik polny, biedronka, żuk, ważka, ćma, motyl, pszczoła, pajak. Tłem jest łąka. Na jednej planszy jest jeden owad w 5 kopiach, jedna z nich jest lustrzanym odbiciem oryginału. Zadaniem gracza jest znalezienie fałszywej kopii. Ikony owadów można powiększać za pomocą lupy o 50%, 75%, 100% względem stanu początkowego. Cele gry to rozwijanie określenia położenia przedmiotów w przestrzeni, doskonalenie umiejętności analizy wzrokowej, doskonalenie umiejętności skalowania, rozwijanie wyobraźni przestrzennej, rozwijanie zdolności dokonywania w umyśle rotacji obiektów. Propozycje ćwiczeń obejmują oglądanie ilustracji owadów, opisywanie ich wyglądu, liczenie ich i skalowanie.

Opracowane narzędzie Ster na STEAM testowano przez okres sześciu miesięcy w roku szkolnym 2023/2024 w jednej z klas drugich Szkoły Podstawowej nr 10 w Lublinie. Klasa liczyła 24 uczniów. Organizacja wdrożenia objęła zapoznanie dzieci z interaktywnym urządzeniem projekcyjnym FLY SKY, zwanym podłogą interaktywną i wskaźnikami laserowymi oraz zasadami bezpieczeństwa przy pracy z urządzeniem. Działania „z podłogą” były realizowane przez 1–2 godziny lekcyjne w każdym tygodniu. Początkowo uczniowie sami wybierali zadania z szerokiego pakietu aplikacji, by zapoznać się z ich treścią oraz sposobem korzystania z interaktywnych pisaków. Następnie grali z wykorzystaniem aplikacji Ster na STEAM pod kierunkiem nauczyciela oraz samodzielnie. Główną metodą zajęć lekcyjnych z aplikacjami Ster na STEAM były praktyczne zadania i ćwiczenia, które w działaniach edukacyjnych aktywizują ucznia poznawczo, emocjonalnie i ruchowo. W tym podejściu uczeń konstruuje swoją wiedzę poprzez rozwiązywanie zadań – gier pakietu aplikacji na drodze gromadzenia doświadczeń zdobywanych w kolejnych jej poziomach. Zadania pakietu były początkowo podawane przez nauczyciela, a potem samodzielnie podejmowane i wykonywane przez dzieci, indywidualnie lub z kolegami.

Projekt miał charakter eksperymentu nauczającego, realizowanego w naturalnych warunkach klasy szkolnej (Filipiak, 2018). Przestrzeń do gier wygospodarowano w tylnej części klasy. Ekranem projekcji była prostokątna mata w formie piankowych

białych puzzli ułożonych na podłodze, co tworzyło ograniczającą przestrzeń działań do gier wyświetlanych z urządzenia projekcyjnego umieszczonego na stole. Przeważnie na macie znajdował się jeden do czterech uczniów (z uwagi na liczbę wskaźników laserowych i pilotów), pozostali członkowie klasy siedzieli lub stali dookoła maty, obserwując działania graczy. Nauczyciel wraz z grającymi także znajdował się na macie i kierował zadaniami, wybierając je z panelu za pomocą pilota. Uczniowie rozwiązywali zadania aplikacji naprzemiennie, w wymianie kierowanej przez nauczyciela, a następnie samodzielnie. Sterowanie zadaniami polegało na wykorzystaniu pilota lub wskaźnika laserowego, można było także korzystać z opcji sterowania dotykiem, np. poprzez uderzenie stopą czy dłonią.

Po okresie implementacji narzędzia nastąpiła jego ewaluacja przeprowadzona metodą sondażu diagnostycznego, techniką werbalną, ankiety z wykorzystaniem kwestionariusza ankiety (Szczęsny, 2008). W sondażu wzięło udział 24 uczniów klasy II, w tym 17 dziewczynek i 7 chłopców. Głównym pytaniem badawczym, na które starano się znaleźć odpowiedź, było: Jakie walory estetyczne i edukacyjne pakietu aplikacji interaktywnej Ster na STEAM dostrzegają uczniowie biorący udział w projekcie? Szczegółowe problemy badawcze dotyczyły tego: Jak uczniowie oceniają pakiet aplikacji? Która z gier pakietu podoba się uczniom najbardziej? Jakie emocje wywołują gry i zabawy pakietu Ster na STEAM? Jak uczniowie oceniają poziom trudności gier pakietu? Jak oceniają grafikę i stronę estetyczną pakietu? Czy i w jakim zakresie podoba się im główna postać aplikacji Profesor Steam i czy jest ona dla gracza pomocna?

Sondaż został przeprowadzony pod koniec roku szkolnego, w czerwcu 2024 roku. W celu zebrania opinii przygotowano dla uczniów krótki kwestionariusz ankiety, który uwzględniał skale do oceny walorów estetycznych aplikacji, pytania otwarte dotyczące uzasadnienia wyboru i kafeterię. Badaczka czytała uczniom pytania kwestionariuszowe, wyświetlane także na ekranie monitora, uczniowie samodzielnie piśmiennie odpowiadali na nie na wydrukowanym arkuszu, zaznaczając na skali odpowiedzi, dokonując wyboru odpowiedzi oraz zapisując lub zgłaszając uzasadnienie ustne. Uczniowie mieli także okazję do swobodnych wypowiedzi podczas korzystania z gier, a nauczycielka i badaczka obserwowały werbalne i niewerbalne reakcje wychowanków. Z uwagi na pilotażowy charakter badań dane te nie zostały zanalizowane w niniejszym opracowaniu.

## Wnioski

W celu znalezienia odpowiedzi na pytanie, jakie walory estetyczne i edukacyjne pakietu aplikacji interaktywnej Ster na STEAM dostrzegają uczniowie biorący udział w projekcie, badani opowiedzieli na pytania kwestionariusza ankiety. Wszyscy badani



uznali, że gry im się podobają, a uzasadniając ich wartość, podali: „Gry są super”; „Gry są fajne”; „Gry są fajne, ciekawe, uczą myśleć”; „Mózg się rozwija, uczy się szybkiego reagowania, jest większa wyobraźnia”; „Mózg uczy się podzielności uwagi”; „Uczymy się myślenia”, „Gry rozwijają myślenie”; „Gry uczą uważnego patrzenia i myślenia”.

Najbardziej spodobała się uczniom gra Kosmos, wybrało ją 10 osób (3 chłopców i 7 dziewczynek) oraz Dekory, którą także wybrało 10 osób (również 7 dziewczynek i 3 chłopców). Falszywą kopię za najlepszą uznały dwie dziewczynki, zaś na Kalejdoskop (1) i Klocki (1) wskazało dwóch chłopców. Uczniowie uzasadnili swoje odpowiedzi, podkreślając, że dzięki grze Kosmos mogli poznać nazwy konstelacji („Mogłem się dowiedzieć, jakie są konstelacje, bo ich nie znałem, poznałem nazwy układów gwiazd”, „Nauczyliśmy się o kosmosie, nauczyliśmy się logicznie myśleć”; „Mogliśmy się dowiedzieć nowych rzeczy”; „Lepiej poznaliśmy świat”; „Ćwiczyliśmy liczenie”). Uczniowie zapytani, w jakich zawodach przyszłości mogłyby pomóc takie gry, wymienili: matematyk, programista, informatyk, artystka.

Odpowiadając na pytanie, jakie emocje towarzyszyły uczniom podczas gry z aplikacjami Ster na STEAM, wymienili radość (10 osób, co stanowi 41% klasy, ciekawość (7 osób, czyli 29% uczniów) i znużenie (2, czyli 8,3%), pozostałe osoby nie określiły emocji. Wychowankowie podkreślili, że zadania i zabawy z wykorzystaniem aplikacji znacznie uatrakcyjniają lekcje („Nie mogliśmy się doczekać piątku, kiedy będą gry”, „Takie gry powinny być codziennie”).

Zdaniem uczniów gry były raczej łatwe. Tak określiła je większość dzieci (83%), 12,5% (czyli troje dzieci) określiło je jako średnie, jedno jako trudne.

Od strony estetycznej i graficznej, wszystkie dzieci były zdania, że gry są ładne („Ładne są w nich obrazy”; „Są kolorowe”, „Podłoga jest kolorowa”). Podobało im się skalowanie w grze Falszywa kopia („Pierwszy raz zobaczyłam owady, żuka, motyla z bliska”), oraz możliwość samodzielnego dekorowania („Mogłam tworzyć swoje własne okno czy drzwi”). Większość badanych (66%), to jest 16 osób, w tym 10 dziewczynek i 6 chłopców uznała, że bardzo polubiła główną postać Profesora Steama, przeprowadzającego graczy po aplikacjach, polubiło postać 4 uczniów (16, 6%), 3 uczniów (12,5%) niezbyt go polubiło i słabo polubiła go jedna osoba (4%). Uczniowie najbardziej docenili estetyczny i przyjazny wygląd postaci (87% wskazań) oraz pełnioną w aplikacjach rolę nauczyciela – przekaziciela wiedzy, korzystającego ze swojej bazy wiedzy (12,5%). Określili, że Profesor Steam przeważnie był pomocny i bardzo pomocny podczas grania (66% wskazań), sześciu uczniów (25%) było zdania, że im średnio pomógł, dwoje, że słabo. W opinii nauczycielki pakiet jest bardzo atrakcyjnym narzędziem wspomagającym pracę w szkole, dostarcza uczniom nie tylko rozrywki, ale jest okazją do aktywności poznawczej, może pomagać dzieciom z trudnościami w uczeniu się. Nauczycielka podkreśliła, że szkoły rzadko mają możliwość posiadania takich urządzeń, a wszelkie interaktywne gry, a szczególnie ruchowe aktywizują dzieci

i odpowiadają na ich potrzebę uczenia się w ruchu, są także znakomitym sposobem wzbudzania motywacji:

Te gry rozwijają wielostronnie, np. percepcję wzrokową, zdolności przestrzenne, matematyczne, ruchowe. Są edukacyjne i korelują z programem nauczania, uatrakcyjniamy lekcje, a nawet wychodzą poza program. Gdyby nie projekt, naszej szkoły nie stać by było na takie urządzenie, a takie aplikacje bardzo uatrakcyjniamy lekcje i motywują uczniów, sprawiają, że uczniowie lubią szkołę i to, co się w niej dzieje (Katarzyna K.).

## Dyskusja i ograniczenia badań

Nowoczesne technologie i towarzyszące im oprogramowanie o edukacyjnym charakterze, w tym programy multimedialne i gry komputerowe, wspierają edukację STEAM. Zrealizowany eksperyment wykazał, że urządzenie projekcyjne podłoga interaktywna FLY SKY i dedykowane do niej gry uatrakcyjniamy proces kształcenia w okresie wczesnoszkolnym. Aplikacje pakietu Ster na STEAM są dla dzieci interesujące, uczniowie chętnie z nich korzystają, przez co można sądzić, że wspierają one motywację i zainteresowania użytkowników. Zrealizowany projekt wykazał, że wprowadzenie do wczesnej edukacji szkolnej urządzenia projekcyjnego FLY SKY wspomaga proces kształcenia, dostarcza edukacyjnej rozrywki, czyniąc uczenie się zabawowym. Testowany pakiet aplikacji prezentuje się jako narzędzie o wielu walorach. W ocenie samych graczy zestaw aplikacji zachęca do aktywności poznawczej, wzbudza motywację do nauki, wzbogaca wiedzę i rozwija zainteresowania otaczającym światem. Najbardziej atrakcyjnymi grami pakietu okazały się gry Kosmos oraz Dekory. Docenienie przez uczniów gry Kosmos pozwala utwierdzić się w przekonaniu, że potrzeba zdobywania przez dzieci wiedzy o Kosmosie i elementach wszechświata jest ponadczasowa, co podkreślała już Maria Montessori (2014), wskazując na znaczenie treści z zakresu edukacji kosmicznej (wychowanie kosmiczne, wychowanie dla Wszechświata czy wychowanie do pokoju). Okazuje się, że narzędzie interaktywne i dedykowane mu odpowiednie oprogramowanie, ukazujące to, czego dziecko nie może zmysłowo dotknąć, może tę potrzebę poznawczą skutecznie zaspokajać. Kontakt dziecka z odpowiednimi pięknymi grafikami ukazującymi budowę wszechświata sprzyja aktywizacji wrażeń sensorycznych i wzbogaca tradycyjne metody pracy. Aplikacja Kosmos w opracowaniu Ster na STEAM jest bardzo atrakcyjna nie tylko dla uczniów, ale i dorosłych, pozwala przenosić się wyobraźniowo w makrokosmos, dotykać tego, co jest zmysłowo niedostępne, za pomocą zmysłów badać Układ Słoneczny, zilustrowany na dużym ekranie podłogi, jego budowę i charakterystyczne cechy, czego nie można zrobić realnie. Podobnie jest w przypadku aplikacji Dekory. Testowana gra Dekory stanowi ulepszoną cyfrową wersję zaprojektowanego uprzednio środka



dydaktycznego klocków – Esy floresy, testowanego w badaniu w działaniu (Bilewicz-Kuźnia i Centner-Guz, 2015). Cyfrowa wersja pomocy okazała się dla dzieci bardzo atrakcyjna. Montessori podkreślała, że aby karmić estetyczną wyobraźnię dziecka, należy bezpośrednio obserwować naturę, ale też dać mu oko, które widzi, rękę, która jest mu posłuszna i duszę, która kontempluje (2010, s. 227). W tym kontekście w warunkach szkolnych tego rodzaju interaktywne gry umożliwiają działanie ręki i umysłu. Dzieci doceniły, że obiekty na aplikacji można poruszać, przybliżać, obracać, można twórczo ozdabiać. Dekorowanie umożliwia uczniom bezpośrednio uzewnętrznianie wrodzonego poczucia rytmu i harmonii, wyzwala zarówno u twórcy, jak i odbiorcy dwie przeciwstawne postawy: odwołuje się zarówno do intelektu, jak i uczuć. Interaktywny pisak zapewnia wirtualny dostęp do obiektów trudno dostępnych, np. gwiazd, planet, ścian budynków, owadów przedstawionych na makietach. I mimo że badania nie wykazały tego efektu bezpośrednio, można sądzić, iż kontakt z aplikacjami pozytywnie wpływa na wrażliwość estetyczną uczniów i wyzwala postawę badawczą. Ogólnie wszystkie aplikacje w opinii uczniów cechuje wysoka jakość estetyczna. Proponowane gry okazały się jednak łatwe dla drugoklasistów. Wypływa z tego wniosek, że pakiet aplikacji w prezentowanej formie jest bardziej adekwatny dla młodszych uczniów i dzieci w wieku przedszkolnym. W opinii nauczyciela pakiet cechuje wysoka jakość merytoryczna, edukacyjna i estetyczna. Może mieć on zastosowanie w szkołach, przedszkolach i centrach edukacyjno-terapeutycznych.

Opisane badanie stanowi przykład STEAM-owego projektu wartego rozwijania, doskonalenia i testowania. Ograniczeniem badania był jednak jego wąski zasięg i wstępny, pilotażowy charakter, zatem wyprowadzanie szerszych wniosków wymaga dalszych eksploracji. Badanie należy traktować jako skuteczne prototypowanie środka dydaktycznego pakietu aplikacji Ster na STEAM. Po wstępnej weryfikacji pakietu można uznać, że jest dopracowany pod względem estetycznym, użytkowym i metodycznym. Ma atrakcyjną dla użytkowników kolorową szatę graficzną. Istotną rekomendacją praktyczną jest to, że stworzony zestaw aplikacji powinien posiadać więcej zróżnicowanych zadań. Projekt może także zachęcić nauczycieli do wykorzystywania w praktyce edukacyjnej podłóg interaktywnych oraz dedykowanego do nich oprogramowania, a producentów tego rodzaju rozwiązań do podejmowania badań nad ich skutecznością.

## Bibliografia

- Bilewicz-Kuźnia, B. i Centner-Guz, M. (2015). Natura, architektura i zabawa i zabawa jako źródła przeżyć estetycznych i odkryć geometrycznych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(31), 101–121. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0008.5650>.

- Bruce, C. i Hawes, Z. (2015). The role of 2D and 3D mental rotator in mathematics for your children: What is it? Why does it matter? And what can we do about it? *ZDM Mathematics Education*, 47(3), 331–343.
- Clements, D.H. i Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks Project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 136–163.
- Dudół, B. i Naruszewicz, A. (red.). *Zbiór koncepcji zajęć „STEAM” dla klas I–III szkoły podstawowej. Studenci studentom*. Wydział Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/13996/1/Zbior\\_koncepcji\\_zajec\\_STEAM.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/13996/1/Zbior_koncepcji_zajec_STEAM.pdf)
- Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 3(42), 60–71. <https://doi.org/10.26881/pwe.2018.42.07>
- Lamri, J. (2021). *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja* (A. Zręda, tłum.). Wolters Kluwer.
- Mińkowska, E. (2021). Gry komputerowe w edukacji STEAM – możliwości i przeszkody. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 16(63), 69–78. <https://doi.org/10.35765/eetp.2021.1663.05>
- Montessori, M. (2010). *Praxisshandbuch der Montessori Methode*. Herder Verlag.
- Montessori, M. (2014). *Odkrycie dziecka* (A. Pluta, tłum.). Wydawnictwo Palatum.
- Plebańska, M. (2018). STEAM – edukacja przyszłości. Teorie i badania. *Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny Meritum*, 4(51), 2–7.
- Plebańska, M. i Szyller, A. (2024). *STEAM-owa szkoła*. Difin.
- Samborska, I. (2019). Edukacja STEAM a aktywność poznawcza dziecka w wieku przedszkolnym. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 14(54), 49–59. <https://doi.org/10.35765/eetp.2019.1454.04>
- Samborska, I. (2024). STEM/STEAM w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w świetle dokumentów UE. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*, 19(75), 11–21. <https://doi.org/10.35765/eetp.2024.1975.01>
- Szkoła Podstawowa Fundacji Szkolnej (b.d.). *Projekt “STEAM edukacja w każdej szkole”*. <https://sp.fundacjaszkolna.edu.pl/projekty>
- Szkoła Podstawowa nr 7 w Świdniku (b.d.). *Świat Nauki i Ekologii: Siódemka Gości Erasmosa na Warsztatach STEMAction for The Future*. Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 1 w Świdniku. Szkoła Podstawowa nr 7 im. Żołnierzy Armii Krajowej w Świdniku. [https://sp7.swidnik.pl/strona-3629-swiat\\_nauki\\_i\\_ekologii\\_siodemka\\_gosci.html](https://sp7.swidnik.pl/strona-3629-swiat_nauki_i_ekologii_siodemka_gosci.html)
- Szczęśny, W. (2008). *Metodyka badań pedagogicznych i pisanie prac dyplomowych*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG.) (2018). Dz. U. UE. C 189 z 4.6.2018, s. 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C\\_.2018.189.01.0001.01.POL&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOCTOC](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.POL&toc=OJ%3AC%3A2018%3A189%3ATOCTOC)



Anna Michniuk

<https://orcid.org/0000-0002-5939-1371>  
e-mail: [anna.michniuk@amu.edu.pl](mailto:anna.michniuk@amu.edu.pl)  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Maria Faściszewska

<https://orcid.org/0000-0001-7576-2585>  
e-mail: [maria.fasciszewska@ug.edu.pl](mailto:maria.fasciszewska@ug.edu.pl)  
Uniwersytet Gdański

## The Use of New Technologies in Speech Therapy Diagnosis and Therapy – a Research Report

Zastosowanie nowych technologii w diagnozie i terapii  
logopedycznej – raport z badań

### KEYWORDS

information and  
communication  
technologies,  
new media,  
speech therapist,  
speech therapy,  
speech therapy  
diagnosis

### ABSTRACT

The main aim of this paper is to present the experiences and opinions of Polish speech therapists on the use of modern technology in speech therapy and diagnosis. 105 participants ( $n = 105$ ) participated in the online survey from March to October 2023. The study showed that most of the Polish speech therapists, in the 6 months preceding the study, had never used modern technology when diagnosing their patients (32.4% responses) or had done rarely (35.2% responses). The situation is different for speech therapy. 47.6% of the respondents answered that during the six months preceding the survey, they had often used modern technology when working with patients, and 5.7% of the respondents indicated that they had always done so. 8.6% of respondents had never conducted speech therapy sessions using modern technology, and 29.5% answered that they had done so rarely. The results suggest that Polish speech therapists have divergent opinions on the use of ICT in their profession, some see it as an opportunity, while others see it as technology overload.

## SŁOWA KLUCZE ABSTRAKT

technologie  
informacyjno-  
komunikacyjne,  
nowe media,  
logopeda, terapia  
logopedyczna,  
diagnoza  
logopedyczna

W artykule przedstawiono doświadczenia i opinie polskich logopedów na temat wykorzystania nowoczesnych technologii oraz mediów cyfrowych w diagnozie, a także terapii logopedycznej. W badaniu przeprowadzonym online (w okresie od marca do października 2023 roku) wzięło udział 105 osób ( $n = 105$ ). Z badania wynika, że polscy logopedzi w ciągu 6 miesięcy poprzedzających badanie w ogóle nie korzystali z nowoczesnych technologii w diagnozowaniu swoich pacjentów (32,4% wskazań) lub robili to rzadko (35,2% wskazań). W przypadku terapii logopedycznej 47,6% respondentów odpowiedziało, że w ciągu sześciu miesięcy poprzedzających badanie często korzystało z nowoczesnych technologii w pracy z pacjentami, 5,7% wskazało, że robiło to zawsze, a 8,6% ankietowanych nigdy nie prowadziło zajęć logopedycznych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii; 29,5% odpowiedziało, że robiło to rzadko. Opinie na temat użytkowania nowoczesnej technologii i mediów cyfrowych są podzielone – część logopedów widzi w nich szansę (np. dla osób z ograniczonym dostępem do terapii), inni zaś obawiają się ich wpływu na relacje międzyludzkie i przebodźcowanie.

## Introduction

A speech therapy diagnosis is essential to a therapist's work, involving the assessment of communicative competence, language skills, basic functions (e.g., breathing, swallowing), and advanced aspects (e.g., articulation, pragmatics). It also includes hearing and speech analysis to develop tailored therapeutic plans. The diagnostic process should include culturally and linguistically appropriate observation of the patient's behaviour, as well as the use of standardized and/or criteria-based diagnostic tools. An interview with a patient and the family, analysis of language production, review of medical records, case history and results of previous tests and examinations are also an essential part of the diagnosis (Jastrzębowska & Pelc-Pękala, 2003; Kielar-Turska, 2018; ASHA, 2016b).

Speech therapy diagnosis often requires a multidisciplinary approach and can be carried out in collaboration with other professionals such as a neurologist, psychologist, audiologist, or orthodontist (ASHA, 2016b).

Nowadays, speech and language therapists most often carry out the diagnosis in an office-based format, which involves a better opportunity to observe the patient, using tools that are available in printed form. In recent years, technology-based tools have begun to help speech therapists in diagnosis. Mobile medical apps as tools to support doctors in diagnosis have already been used for many years (Kajzer & Szlachetka, 2017), so it makes sense to introduce them to the field of speech therapy as well. Studies indicate that German speech therapists perceive digital media as beneficial, and

their application of these tools in their practice is significantly increasing (Leinweber et al., 2023). Such programs and tools make it possible to automate certain tasks (editing opinion statements, monitoring the patient's progress) and, once an appropriate diagnosis has been made, they can facilitate and improve the therapeutic process.

The use of information and communication technology could be used not only during diagnosis, but also in speech therapy. It opens new possibilities, like for example – it allows to conduct distance therapy (ASHA, 2016a). A systematic review by Wales et al. (2017) shows that remote speech therapy interventions for patients who cannot attend traditional sessions, in the case of school-aged children with pronunciation difficulties, are as effective as face-to-face meetings. Hayakawa's study in Japan provides similar conclusions. It showed a significant correlation between the number of remote sessions and improved therapy outcomes for children with congenital malformations (Hayakawa et al., 2023). The use of modern technology also works well in the therapy of dyslalia (Jatkowska, 2018, 2020), aphasia (Katz & Wertz, 1997; Raymer et al., 2006), cluttering (van Zaalen & Reichel, 2019), voice therapy (van Leer & Connor, 2012), therapy of implanted patients (Skarżyński et al., 2013; Rostkowska & Wojewódzka, 2020), and patients with dementia (Talbot & Briggs, 2022).

Moreover, digital tools allow speech therapists to keep detailed records of patients' progress, which facilitates controlling the effectiveness of therapy and modifying the therapeutic plan in real-time.

The research presented in the article aimed to explore the experiences and opinions of Polish speech therapists regarding the use of digital technologies in their diagnostic and therapeutic practices. The practical objective was to highlight the benefits and potential applications of modern technologies in speech therapy and to develop preliminary recommendations in this area.

The main research problem was formulated: *Which technologies support Polish speech therapists during diagnosis and speech therapy?* The research focused on: 1) identifying the specific tools, software and solutions used by speech therapists, 2) the frequency of their use, and 3) assessing using new technologies and digital devices by Polish speech therapists in their work. This paper will provide answers to the research questions related to speech therapy diagnosis and therapy, i.e. whether and how digital media support these parts of Polish speech therapists' work.

## Methodology of research

The study was conducted as quantitative research, with qualitative elements. The method was a diagnostic survey, the technique was a questionnaire, and the tool was a self-designed survey questionnaire. The questionnaire consisted of 47 questions

which concerned the use of information and communication technologies in 5 areas of speech therapists' work, i.e. 1) prevention, 2) diagnosis, 3) therapy, 4) self-development – self-education, 5) cooperation with others (consultation with specialists, childminders). The survey questionnaire, designed as MS Forms, was available online from March to October 2023. A link was sent to the Polish Association of Speech Therapists, the Polish Logopedic Society and psychological and pedagogical clinics. Moreover, it was also shared on Facebook groups for speech therapists, such as *Logopedki bez hejtu!*

In total, 105 participants ( $n = 105$ ) took part in the study. Most of them were female ( $n = 103$ ). In addition, 1 man participated ( $n = 1$ ) and one person did not indicate their gender. The mean age of the respondents was 39, the median 40 and the dominant 24. The oldest respondent was 65 years old and the youngest was 23. Almost 40% of the respondents, at the time of the survey, worked in cities with more than 250,000 inhabitants. The seniority of nearly 42% of respondents exceeded 11 years. 13% of the respondents had practised the profession of speech therapist for less than 1 year. Almost half (49.52%) of those who completed the survey questionnaire declared they had qualified to become a speech therapist in postgraduate courses. The main workplace of the respondents was a public primary school (29 indications, or 27.62%) and some were self-employed (23 indications – 21.9%).

## Research results

The study showed that the majority of Polish speech therapists, in the 6 months preceding the survey, had never used modern technology when diagnosing their patients (32.4% responses) or had done rarely (35.2% responses). Approximately 20% of the subjects answered that they had done so frequently whereas 3.8% answered they had done it always, and 8.6% were not to answer this question.

The situation is, however, different for speech therapy. 47.6% of the respondents answered that during the six months preceding the survey, they had often used modern technology when working with patients, and 5.7% of the respondents indicated that they had always done so. 8.6% of respondents had never conducted speech therapy sessions using modern technology, and 29.5% answered that they had done so rarely. Similarly, as in the case of conducting diagnosis using modern technologies, 8.6% of the respondents could not answer this question. During the 6 months preceding the completion of the questionnaire, participants in the study most frequently used these four items during diagnosis and speech therapy: picture/illustration cards, photocopied worksheets (from textbooks and workbooks), worksheets printed out from the Internet, listening games and exercises. Furthermore, in the case of diagnosis, CD

programs dedicated to speech therapists were indicated 19 times (so they were used by 18.10% of participants) and 33 times in the case of speech therapy (31.43% of participants) (Table 1).

Table 1. Diagnostic and Therapeutic Aids Most Frequently Used by Polish Speech Therapists (Respondents Could Select up to 5 Answers)

Type of aid	Number of indications for diagnosis	Percentage	Number of indications for therapy	Percentage
picture/illustration cards	80	76.19	75	71.43
photocopied worksheets (from textbooks and workbooks)	52	49.52	78	74.29
worksheets printed out (from the Internet)	49	46.67	88	83.81
listening to games and exercises	48	45.71	85	80.95
CD programs dedicated to speech therapists	19	18.10	33	31.43
other	18	17.14	10	9.52
interactive books	13	12.38	18	17.14
multimedia presentations	10	9.52	19	18.10
remote communication tools (e.g. MS Teams)	6	5.71	9	8.57
mobile games (e.g. on smartphones)	3	2.86	27	25.71
films	2	1.90	7	6.67
audiobooks/podcasts	1	0.95	4	3.81
sensory aids printed out in 3D	1	0.95	3	2.86
digital comic books	0	0.00	0	0.00

Source: the author's own research.

In the answers to open-ended questions concerning the usage of new technologies, many overlapping statements refer to the possibilities, skills and predispositions of a patient and the speech therapist themselves. The following statements can be quoted as examples:

1. *I could answer all questions 'it depends' on the individual patient. They should be used, like all aids, tailored to the individual* (female, 44 years old, Pomorskie Voivodeship, seniority in the profession: 11–15 years);
2. *I think it always depends. The individual approach to the patient is key during therapy, rather than the Method to the patient* (female, 25 years old, Wielkopolskie Voivodeship, seniority in the profession: up to 1 year)
3. *Each therapy is an extremely individual matter, when marking the answers we usually have a specific case in mind. This is the most common statement that speech therapists use, but how true: IT DEPENDS. In many cases, however, despite my great scepticism towards technology, it works very effectively in terms of motivation* (woman, 31 years old, Mazowieckie Voivodeship, seniority in the profession: 6 to 10 years).

In the answers given by the interviewees, considerable doubts are raised about the use of modern technologies when working with patients who show major communication problems or demonstrate intellectual disabilities. This is an interesting point, as high technologies in the case of such patients are quite common (after all, we have assistive and alternative communication (from Eng. AAC) based on digital media). Examples of respondents' answers are below:

1. *It seems to me that modern technologies will work anywhere where there is not a large deficit and disability* (female, 31 years old, Śląskie Voivodeship, seniority in the profession: 1 to 5 years);
2. *I think that the more severe the disability or disorder, the less effectively IT works* (female, 46 years old, Pomorskie Voivodeship, seniority in the profession: 11 to 15 years);
3. *I most often use modern technology with children with dyslalia, thanks to computer software or applications, classes are attractive, it motivates children to work, the same with children and adolescents with aphasia. However, with children with delayed speech development or genetic defects, the use of computer software is not always effective in therapy. Also, elderly people with aphasia do not like classes using computer technology. Children and adolescents with hearing and visual impairments like classes with software and applications designed for them* (female, 47 years old, Śląskie Voivodeship, seniority in the profession: 6 to 10 years).

One of the respondents (female, 44 years old, Pomorskie Voivodeship, seniority in the profession 6 to 10 years) highlights the high costs of using new technologies in the practice:

*I think technologies work well for all kinds of disorders! Unfortunately, there is no money for new technologies at school – these programs are highly expensive, about 2- to 5-thousand PLN one. A Polish school can't afford them, and a speech therapist at school even less with an income of 3 thousand PLN net. There is also no step-by-step training on how to teach or how to work with modern technologies.... which are often in English or payable and the loop closes.... The Ministry of Education requires them and the speech therapist at school has*



*neither the chance nor the opportunity to use them because they have to buy most of the aids themselves!!!<sup>1</sup>*

However, it should be emphasized that the Polish government and the European Union offer many programs, in which headmasters, speech therapists and teachers can gain didactic and therapeutic aids. Such a program is, among others, Aktywna Tablica, which is available in Poland from 2020<sup>2</sup>, so it is not always necessary to buy resources with their own money.

When it comes to equipment in offices, the results show that most respondents have a computer (88.57%), a printer (80.95%), a photocopier (72.38%), a smartphone (69.52%) and a CD/mp3 player or headphones (52.38% each) in their place of work. Less than 10% of speech therapists who took part in the research have in their office devices like: a 3D printer (9,52%), educational robots (8.57%), a 3D pen (6.67%) and VR goggles (3.81%).

The devices most frequently used by the speech therapists who took part in the study to prepare for speech therapy classes were computers (95.24%), printers (70.52%), smartphones (62.86%) and photocopiers (42.86%).

Table 2. ICT Equipment in Speech Therapy Consulting Offices

Device	Number of indications	Percentage	Name of the Software/tool	Number of indications	Percentage
computer desktop/ laptop	93	88.57	Games and materials available online (e.g. Wordwall)	72	68.57
printer	85	80.95	Tools for remote communication (e.g. MS Teams)	59	56.19
photocopier	76	72.38			
smartphone	73	69.52	Games and materials available online (e.g. Wordwall)	72	68.57
CD/mp3 recorder	55	52.38	Products from the series mTalent	39	37.14
headphones	55	52.38	Computer software Available on CDs (e.g. Sokrates)	24	22.86
dictaphone	50	47.62	Mówik app	24	22.86

1 The original script was preserved.

2 More: MEN, n.d.

Device	Number of indications	Percentage	Name of the Software/tool	Number of indications	Percentage
computer desktop/ laptop	93	88.57	Games and materials available online (e.g. Wordwall)	72	68.57
printer	85	80.95	Tools for remote communication (e.g. MS Teams)	59	56.19
photocopier	76	72.38			
smartphone	73	69.52	Games and materials available online (e.g. Wordwall)	72	68.57
Bluetooth speaker	44	41.90	other	19	18.10
microphone	44	41.90	Logopedia PRO	18	17.14
tablet	33	31.43	Multimedia Logopedic Package	17	16.19
interactive board / interactive screen	29	27.62	Eduterapeutica Logopedia	16	15.24
multimedia projector	26	24.76	Porusz umysł professional series	11	10.48
digital camera	14	13.33	Afast	7	6.67
Multimedia carpet (e.g. FlySky)	12	11.43	eye tracker (e.g. Tobii)	5	4.76
3D printer	10	9.52	GoSense series	3	2.86
			Kokolingo	2	1.9
Educational bots (np. Ozobot, Beebot)	9	8.57	Series with Bambik	1	0.95
3D pen	7	6.67			
other	5	4.76			

Device	Number of indications	Percentage	Name of the Software/tool	Number of indications	Percentage
computer desktop/ laptop	93	88.57	Games and materials available online (e.g. Wordwall)	72	68.57
printer	85	80.95	Tools for remote communication (e.g. MS Teams)	59	56.19
photocopier	76	72.38			
smartphone	73	69.52	Games and materials available online (e.g. Wordwall)	72	68.57
VR goggles and technologies for working with augmented reality	4	3.81			

Source: the author’s own research.

Polish speech therapists have various types of software at their disposal. The most popular tools are those available online, which do not require installation from a CD or other portable media. The data collected showed that the majority of respondents have access to games and materials available online, e.g. on *Wordwall* (68.57% of respondents), and applications for remote classes and online meetings are also popular, e.g. *Google Meet*, *MS Teams* (56.19%). Products from the *mTalent* series are available in 39 consulting offices (37.14%), computer programs available on CD and *Mówik* application are used in the offices of 24 surveyed speech therapists, which represents 22.86% of respondents each (Table 2).

When conducting a speech therapy diagnosis, 58.10% of respondents indicated the usage of a computer, a printer 41.90%, a photocopier 30.48% and a smartphone 21.90%. Nearly 27% of the respondents declared that they do not use modern technology during diagnosis. In the case of therapy, the number of indications is slightly different. There were 84 indications for computers (80%), 61 indications for printers (58.10%), 50 indications for smartphones (47.62%) and 41 indications for photocopiers (39.05%) (Table 3). Almost 5% of the respondents indicated that they had not used technological devices when conducting speech therapy in the 6 months preceding the survey.

Table 3. Application of Selected Devices and Software by Polish Speech Therapists in the 6 Months Preceding the Survey

Device	Number of indications in the case of diagnosis	Percentage	Number of indications in the case of therapy	Percentage	Name of The software	Number of indications in the case of diagnosis	Percentage	Number of indications in the case of therapy	Percentage
desktop computer/ laptop	61	58.10	84	80.00	I didn't use any	59	56.19	20	19.05
printer	44	41.90	61	58.10	Games and materials available online (e.g. Wordwall)	18	17.14	52	49.52
photocopier	32	30.48	41	39.05	remote communication tools	11	10.48	17	16.19
I didn't use any	28	26.67	5	4.76	other	11	10.48	3	2.86
smartphone	23	21.90	50	47.62	Products from the series mTalent	9	8.57	36	34.29
dictaphone	16	15.24	22	20.95	MultimediaLogopedic Package	7	6.67	12	11.43
headphones	13	12.38	21	20.00	Logopedia PRO	5	4.76	15	14.29
CD/mp3 player	11	10.48	22	20.95	Eduterapeutica Logopedia	4	3.31	9	8.57
microphone	10	9.52	20	19.05	Computer software available on CDs (e.g. Sokrates)	3	2.86	19	18.10
tablet	9	8.57	22	20.95	Afast	2	1.90	5	4.76

Device	Number of indications in the case of diagnosis	Percentage	Number of indications in the case of therapy	Percentage	Name of The software	Number of indications in the case of diagnosis	Percentage	Number of indications in the case of therapy	Percentage
interactive board/screen	5	4.76	19	18.10	eyetracker (e.g. Tobii)	2	1.90	4	3.81
speaker Bluetooth	4	3.81	14	13.33	Mówik app	2	1.90	12	11.43
digital camera	2	1.90	2	1.90	Kokolingo	1	0.95	2	1.90
multimedia projector	2	1.90	10	9.52	Porusz umysł professional series	0	0.00	5	4.76
other	2	1.90	2	1.90	GoSense series	0	0.00	1	0.95
3D pen	0	0.00	1	0.95	Series with Bambik	0	0.00	1	0.95
3D printer	0	0.00	0	0.00	Toker	0	0.00	0	0.00
VR goggles and technologies for working with augmented reality	0	0.00	0	0.00					

Source: the author's own research.

Even though the software is available in consulting offices, 59 respondents (56.19%) declared that they did not use modern technology during diagnosis, and another 52 respondents (49.52%) used free online materials (e.g. *Wordwall*) when conducting speech therapy sessions. Just under 35% of the respondents identified *mTalent* products as something they use in their speech therapy sessions. 20 respondents (19.05%) reported that they had not used digital media when conducting speech therapy during the last 6 months before taking part in the study (Table 3).

## Discussion

Research showed that Polish speech therapists have access to some ICT tools in their consulting offices (mainly rudimentary equipment such as computers, printers, and photocopiers). They use this infrastructure mostly to prepare for classes, not often strictly for working with patients.

Information and communication technologies in speech therapy diagnosis could be helpful in terms of: 1) photographing the patient accurately (according to the guidelines, frontally, sideways, in specific plans, including photos of the inside of the mouth) and storing the collected material, which would make it possible to assess the progress of the work, recording the patient (with the option of sound only or sound combined with images and preferably with a recording of the place of uttering of particular sounds, so that the correction can be as precise as possible), 3) using artificial intelligence for recognition of malocclusion, type of frenulum, analysis of work and position of the tongue, 4) preparation and storing documentation, taking into account personal data protection and possible online safeguards.

The fact that more than 67% of speech therapists in Poland never or rarely use technology in diagnosis may reflect a deficiency of appropriate standardized diagnostic tools available in the form of apps or online, low awareness of the existence of such tools, or fear of using them in their work due to low digital competence (according to the DESI 2023 report: Digital Economy and Society Index – European Commission, n.d.), our citizens have some of the lowest levels of media competence in the European Union.

Polish software and applications that could be successfully used by speech therapists for screening diagnosis, phonematic hearing testing, stuttering risk assessment, etc., include, for example, the *Logotest* series tools from Learnetic. Unfortunately, they are not standardized, so perhaps this is why speech therapists do not use them very often.

In the case of speech therapy, the answers are somewhat different. 47.6% of the respondents declared that they often use modern technology when conducting therapy sessions, while 5.7% said that they always do so. Speech therapy classes with the use of modern technologies are never conducted by 8.6% and 29.5% said they do it rarely. However, the use of information and communication technologies in speech therapy could be much more widespread, as there are programs and tools available on the market to support speech therapists. Examples of such software include the *mTalent* series, *Kokolingo*, *Afast! Say it* (Michniuk & Faściszewska, 2023). Moreover, they could not only add variety to face-to-face meetings with a speech therapist but also (and perhaps most importantly) encourage people to work on their difficulties between therapy sessions in the office. Modern technologies could also prove to be effective

in myofunctional therapy, in teaching correct swallowing or breathing (Michniuk & Faściszewska, 2024).

## Conclusions

The study has shown that Polish speech therapists tend not to use information and communication technology in their practice; moreover, many deny the potential of using technology effectively in their work with patients. They have a low awareness of how digital media can support their work and the effort their patients make to overcome their communication or articulation difficulties. In addition, many of them are reluctant to use digital media in their work. This suggests that Polish speech therapists need to be trained in the possibilities of using digital media in speech therapy and diagnosis, as well as in the methodology of using specific tools. Although the study curricula for speech therapists include subjects on the use of information and communication technologies, one gets the impression that not much attention is paid to them – 38 (36.19%) of the respondents stated that they could not remember what they had done during those classes, and 32 (30.48%) indicated that the classes involved making presentations. The range of possible applications of information and communication technology in the work of speech and language therapists is wide-ranging and should be disseminated among this professional group to help in both diagnosis and speech therapy. Moreover, speech and language therapists should also pay attention to the opportunities that arise in speech therapy due to the development of artificial intelligence. The solutions that arise from it could make the work of speech therapists faster and more efficient.

## References

- ASHA. (2016a). *2016 SIG 18 telepractice survey results*. American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/siteassets/practice-portal/telepractice/2016-telepractice-survey.pdf>
- ASHA. (2016b). *Scope of practice in speech-language pathology*. American Speech-Language-Hearing Association. <https://www.asha.org/policy/SP2016-00343/#Framework>.
- European Commission. (n.d.). DESI 2023 – Digital Economy and Society Index. <https://digital-decade-desi.digital-strategy.ec.europa.eu/datasets/desi/charts>
- Hayakawa, T., Imura, H., Inoue, Ch., Mori, T., Aihara, Y., Tsujiuchi, S., Niimi, T., & Natsume, N. (2023). Efficacy of telepractice, an alternative therapy tool during the coronavirus disease 2019 pandemic, for speech disorders related to congenital anomalies. *Congenital Anomalies*, 63(6), 206–210. <https://doi.org/10.1111/cga.12543>

- Jastrzębowska, G., & Pelc-Pękala, O. (2003). Diagnostyka i terapia zaburzeń artykulacji (dyslalii). In T. Gałkowski & G. Jastrzębowska (Eds.), *Logopedia. Pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki*. Vol. 2: *Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych* (pp. 309–345). Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jatkowska, J. (2018). Rozwój językowy dziecka a b-learning. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 10(4), 125–140, <https://doi.org/10.24917/20837275.10.4.10>
- Jatkowska, J. (2020). Nowe technologie w terapii logopedycznej dzieci z zaburzeniami mowy. *Logopedia Lodziensa*, 4, 73–84. <https://doi.org/10.18778/2544-7238.04.05>
- Kajzer, S., & Szlachetka S. (2017). Mobilne aplikacje medyczne jako narzędzia wspierające organizację polskiego systemu ochrony zdrowia. *Acta Universitatis Wratislaviensis*, 23(14), 275–292. <https://doi.org/10.19195/2084-4093.23.4.22>
- Katz, R.C., & Wertz, R.T. (1997). The efficacy of computer-provided reading treatment for chronic aphasic adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(3), 493–507. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4003.493>
- Kielar-Turska, M. (2018) Proces diagnozowania logopedycznego z punktu widzenia psychologii i psycholingwistyki rozwojowej. In S. Śniatkowski, D. Emiluta-Royza & K.I. Bieńkowska (Eds.), *Norma i zaburzenia komunikacji językowej w kontekście edukacyjnym* (pp. 92–105). Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Leinweber, J., Alber, B., Barthel, M., Whillier, A.S., Wittmar, S., Borgetto, B., & Starke, A. (2023) Technology use in speech and language therapy: Digital participation succeeds through acceptance and use of technology. *Frontiers in Communication*, 8, 1176827. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1176827>
- MEN. (n.d.). Aktywna Tablica – edycja 2024. Ministerstwo Edukacji Narodowej. <https://www.gov.pl/web/edukacja/aktywna-tablica--edycja-2024>
- Michniuk, A., & Faściszewska, M. (2023). Using digital media in speech therapy. In Ł. Tomczyk (Ed.), *New media pedagogy: Research trends, methodological challenges and successful implementations. First International Conference, NMP 2022, Kraków, Poland, October 10–12, 2022* (pp. 69–82). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-44581-1\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-031-44581-1_6)
- Michniuk A., & Faściszewska M., (2024). Information and communications technology used by Polish speech-language therapists: research project report. In Ł. Tomczyk (Ed.), *New media pedagogy: Research trends, methodological challenges, and successful implementations. Second International Conference, NMP 2023, Cracow, Poland, November 21–23, 2023* (pp. 124–136). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-63235-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-63235-8_8)
- Raymer, A.M., Kohen, F.P., & Saffell, D. (2006). Computerised training for impairments of word comprehension and retrieval in aphasia. *Aphasiology*, 20(2–4), 257–268. <https://doi.org/10.1080/02687030500473312>
- Rostkowska, J., & Wojewódzka, D. (2020) Teleporady logopedyczne w czasie pandemii COVID-19 dedykowane dorosłym użytkownikom implantu ślimakowego. *Nowa Audiologia*, 9(1), 45–50. <https://doi.org/10.17431/9.1.4>
- Skarżyński, P.H., Wąsowski, A., Skarżyński, H., Bruski Ł., & Pierzyńska I. (2013). Telemedyczne rozwiązania w diagnostyce, leczeniu i rehabilitacji pacjentów po wszczepieniu implantów ślimakowych. W: Konferencja Naukowo-Szkoleniowa XVIII Dni



- Otolaryngologii Dziecięcej, 23–25 maja 2013 r., Uniwersytet Medyczny, Łódź (s. 45). *Nowa Audiofonologia*, 2(2), 25–48. <https://www.nowaaudiofonologia.pl/pdf-130134-57113?filename=Konferencja.pdf>.
- Talbot, C.V., & Briggs, P. (2022). The use of digital technologies by people with mild-to-moderate dementia during the COVID-19 pandemic: A positive technology perspective. *Dementia*, 21(4), 1363–1380. <https://doi.org/10.1177/14713012221079477>
- van Leer, E., & Connor, N.P. (2012). The use of portable digital media players increases patient motivation and practice in voice therapy. *Journal of Voice: Official Journal of the Voice Foundation*, 26(4), 447–453. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2011.05.006>
- van Zaalen, Y., & Reichel, I.K. (2019). Clinical Success Using the Audio-Visual Feedback Training for Cluttering. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 4(6), 1589–1594. [https://doi.org/10.1044/2019\\_PERS-SIG17-2019-0018](https://doi.org/10.1044/2019_PERS-SIG17-2019-0018)
- Wales, D., Skinner, L., & Hayman, M. (2017). The efficacy of telehealth-delivered speech and language intervention for primary school-age children: A systematic review. *International Journal of Telerehabilitation*, 9(1), 55–70. <https://doi.org/10.5195/ijt.2017.6219>

