



Sens diagnozy edukacyjnej na przykładzie projektu PEBR¹

Ewa Arciszewska

Zgodnie z zapowiedzią (por. *Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej* 3/4 2001, s.183-200) prezentujemy dalszy ciąg rozważań Ewy Arciszewskiej o diagnostycznej roli prowokowanych epizodów badawczo-rozwojowych. Jest to materiał roboczy do dyskusji panelowej, która odbyła się podczas seminarium „Sens diagnozy edukacyjnej” (Sulekówek, 12-14 marca 2002 r.).

Obecnie, jak chyba nigdy dotąd, pojęcie *diagnoza osiągnięć szkolnych*, weszło do powszechnego języka, „szafuje się” nim tak często, że nastąpiła jego deprecjacja, można powiedzieć – uprawomocnienie się tego terminu, niejako, ponad faktycznym działaniem, jeśli te rozumiemy jako badanie szeroko rozumianego rozwoju, a nie jako wyrywkowe ocenianie wybranej nazewnicznej wiedzy² i umiejętności zapisanych programem kształcenia.

Mówi się o diagnozie, jako ważkiej dla rozwoju, dla nauczycielskiej praktyki, w ogóle dla edukacji, a czy idzie za tym faktyczne wykonanie w szkolnej klasie? Na podstawie własnych doświadczeń mogę powiedzieć, że podejmowanie świadomych badań pedagogicznych przez nauczyciela zdarza się okazjonalnie, najczęściej np. z powodu wymogu studiów podyplomowych, uczestnictwa w jakimś projekcie badawczym, czy ewentualnie na użytek organów zewnętrznych, w przypadku wdrażania programu innowacyjnego.

Na ogół osiągnięcie przez nauczyciela wymienionych przed chwilą celów, np. zaliczenie zajęć, czy realizacja określonego projektu lub programu, stanowi jednocześnie punkt zwrotny, czyli zakończenie dotychczasowych zachowań diagnostycznych. Zastanawiające jest, że nawet ci nauczyciele, którzy przeprowadzili profesjonalne badania, są w posiadaniu wygodnych, wypróbowanych narzędzi oraz uznali przydatność diagnozy dla własnej wiedzy i praktyki, nie ponawiają potem przedsięwzięcia.³

¹Projekt PEBR (Prowokowane Epizody Badawczo-Rozwojowe) powstawał w nieformalnym zespole badawczym: dr E. Arciszewska (pedagog), dr G. Suchanek, (biofizyk), mgr D. Kosak (psycholog, socjolog), dr A. Kozłowska-Rajewicz, (antropolog), mgr E. Polańska, (nauczyciel, współautor programów nauczania).

²Przyjęto terminologię: *wiedza nazewnicza, wyjaśniająca i interpretacyjna*, za Klus-Stańską, która niezwykle trafnie klasyfikuje rodzaje wiedzy, z jakimi mamy do czynienia w zamierzonej i niezamierzonej edukacji, przy czym terminologia zdaje się sama w sobie wystarczająco jasna dla odbiorcy, [w:] D. Klus-Stańska *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wyd. UWM, Olsztyn 2000, s. 119.

³ Na przykład, wśród 240 badanych przeze mnie nauczycieli przedszkoli, którzy prowadzili badania, zaledwie dwóch kontynuowało je w sposób ograniczony w następnych dziecięcych grupach.

Przez długi czas nie potrafiłam znaleźć sensownego uzasadnienia dla takiej a nie innej rzeczywistości, czyli unikowej postawy wobec raczej niekwestionowanej powinności. Skoro nauczyciel posiada odpowiednie, niezbyt czasochłonne narzędzia, skoro pozwalają one rozpoznać dobrze wychowanaka, z którym ma do czynienia lub też ujawniają nieznane nam obszary jego wiedzy, bądź niewiedzy i kompetencje społeczne, to co powoduje to zaniechanie?⁴ Wydaje się, że jest kilka zasadniczych powodów, dla których nie prowadzi się kompleksowej, systematycznej diagnozy w szkole, a nawet się takich zachowań nie deklaruje. Podstawowy to ten, że:

- dla nauczyciela diagnoza to czynność **bezsensowna**, mimo że często on sam nie ma pełnej świadomości tego faktu, wobec przyswojenia już „niekwestionowanej” wiedzy publicznej, mówiącej: *diagnoza osiągnąć szkolnych jest absolutnie niezbędna*.

Rozważmy tę tezę. Jaki sens ma podejmowanie badań, skoro niezależnie od ich wyniku i tak postępowanie nauczyciela jest niezmiennie, gdyż zgodne z narzuconym lub wybranym, a nawet przez siebie stworzonym programem, jest on realizatorem, zewnętrznej lub wewnętrznej *instrukcji wychowawczo-dydaktycznej*.⁵ Reakcja na efekty uzyskane w badaniach diagnostycznych nie jest możliwa w szkole, którą mamy dzisiaj. Nauczyciel jest przygotowany wyłącznie do pracy opartej na tradycyjnym układzie organizacyjnym, *monolocie* treściowym⁶, bez warunków do jakiegokolwiek indywidualizacji, chyba że *oddeleguje* ją na poziom domu lub na zajęcia dodatkowe. Zresztą to *oddelegowanie* też nie daje gwarancji sukcesu dotąd, dopóki pracę indywidualną z dzieckiem rozumie się, przede wszystkim, jako pracę *jeden na jeden* (czyli, ważna liczba osób uczestniczących), a nie pracę z jedynym, odpowiednim, a więc specyficznym i dostosowanym materiałem dydaktycznym.

- Nauczyciela interesuje to, co daje się zmierzyć i tym samym zamienić na ocenę, dowolnie, czy tzw. opisową, czy cyfrową.

Diagnoza, o jakiej tu mowa, rzadko daje się w prosty sposób przełożyć na oceny szkolne, bo zwykle narzędzia w znikomym stopniu badają wiedzę nazewniczą pochodzącą ze szkoły, a raczej sposoby radzenia sobie z problemami, sprawności, umiejętności, dyspozycje, wiedzę wyjaśniającą i interpretacyjną, a nie tę, którą nauczyciel wnosi, egzekwuje i ocenia, zgodnie ze *swymi* założeniami programowymi.

Wiedza o tym, że np. siedmioletni Michał, co prawda nie umie czytać, ale potrafi konstruować wysoce skomplikowane budowle, które w jakiś magiczny sposób stoją pewnie na swych podstawach, nie daje się przełożyć, ani na ocenę opisową, ani na cyfrową, bo program kształcenia nie zawiera takich treści i kompetencji.

Wiedza o tym, że dziesięcioletni Adam, biegle posługuje się językiem angielskim, może jedynie powodować dyskomfort nauczyciela, gdyż nie wie on, co z tym ma począć, tym bardziej, gdy na przykład za biegłością w czytaniu nie idzie biegłość w pisaniu.

⁴Mowa tu oczywiście o tych przypadkach, gdy narzędzia są dostępne, a nie tych, gdzie rzeczywiście ich na dzień dzisiejszy niestety brak.

⁵Na temat modeli dydaktyczno-wychowawczych typu „instrukcja” piszę szeroko w pracy „Czytanie w przedszkolu – mit czy norma?” Wyd. Akademickie Żak (w druku).

⁶Te same treści dla każdego ucznia danej grupy wiekowej.

Jaki jest sens badania dojrzałości szkolnej sześciolatków, skoro w szkole i tak wszyscy będą robić to samo, korzystać z jednakowych podręczników i pomocy, niezależnie od swojego poziomu. Człowiek, niezależnie od tego, w jakim jest wieku, robić chce to, co ma jakiś sens. *Jaki sens ma diagnoza, która jest nieprzydatna?*

- Nauczyciel prowadzi bardziej lub mniej profesjonalne (czasem intuicyjne) obserwacje, które w jego przekonaniu wystarczająco wypełniają pojęcie *diagnozy*, z pewnością zaś wypełniają jego potrzeby bieżące.

Codzienna praca w szkole, to przecież oprócz aktywności w zakresie treści programowych, również nieustanna (bezwiedna czasem) obserwacja nauczycielska dotycząca zarówno zachowań w sensie behawioralnym, ale i wskaźników wiedzy i emocji. Jeśli śledzenie na bieżąco rozwoju uczniów pozwala na względnie prawidłowe wykonanie „instrukcji” zawartej w programach i podręcznikach oraz ocenić postępy (w zakresie tej wiedzy nazwniczej, którą nauczyciel przekazuje), to trud podejmowania profesjonalnej, głębszej diagnozy wydaje się nieuzasadniony.

Raczej powszechne jest w szkole badanie, np. wiedzy *startowej* uczniów, z którymi nauczyciel ma po raz pierwszy do czynienia, szczególnie tam, gdzie występuje już swoboda w posługiwaniu się komunikatami pisemnymi.

Na podstawie wywiadów z nauczycielami można stwierdzić, że taki sprawdzian rozpoznawczy, tym różni się od standardowej pracy klasowej, że na ogół nie zawiera oceny cyfrowej ani opisowej, ale też jednocześnie bardzo często, po dokonaniu przez nauczyciela uogólnienia typu: *nie umieją*, lub *umieją*, „znika” w jego szufladzie. Niezależnie jednak od tego uogólnienia, w klasie dzieje się zupełnie to samo, co by się działo bez wykonania powyższych czynności.⁷

Przy tym, z reguły, wobec odczucia niemożności wykorzystania w praktyce danych diagnostycznych, nauczyciel może mieć przekonanie jedynie o obciążającej proces kształcenia funkcji diagnozy, szczególnie gdy wymaga ona czynności z pojedynczymi uczniami, np. w czasie wolnym od zajęć. Ponieważ korzyści z przeprowadzenia kolejnej pracy klasowej są, w przekonaniu nauczyciela, wymierne (diagnoza i ocena, „za jednym zamachem”), preferuje, a nawet nadużywa tej formy „oznaczania” dziecięcych postępów. Żaden z nauczycieli, z którymi prowadziłam rozmowy na temat sensu i sposobu diagnozowania nie miał świadomości związku warunków badania, stopnia standaryzacji narzędzi oraz formuły zadawanych pytań i poleceń – z uzyskiwanymi danymi.

Jednocześnie żaden nie miał przekonania o rzeczywistej potrzebie diagnozy i prawdopodobnie stąd wynika tak pospieszne stosowanie „klasówek” jako narzędzi *do wszystkiego*. Jednocześnie, analiza wielu przygotowywanych przez nauczycieli pytań i poleceń kontrolnych adresowanych do dzieci przeczy ich wielofunkcyjności, a często niezbyt nadają się one nawet do oceniania wiedzy nazwniczej.⁸

⁷Pomijam już bezsensowność, czy raczej „bezproduktywność” poleceń, które niczego nie wnoszą, gdyż badają np. pamiętanie nazw i pojęć, a nie rozumowanie, przy czym nie ma nawet pewności, czy prawidłowe wykonanie takiego polecenia nie jest całkowicie przypadkowe (np. *rozpisz kierunki róży wiatrów*).

⁸W ramach wdrażania projektu PEBR, w roku 2001, prowadzono wywiady oraz rozmowy swobodne z kilkudziesięcioma nauczycielami oraz analizowano zaproponowane przez nich sprawdziany mające służyć do badania wiedzy przyrodniczej dzieci w wieku od 9-12 lat.

Reasumując, gdy nauczyciel np. uczestniczy w badaniach, zalicza semestr, wdraża innowację, to ewaluacja procesu kształcenia ma dla niego samego i dla osób, z którymi współpracuje, bardzo konkretny wymiar. I w takich chwilach podejmuje tę czynność z zaangażowaniem, bo robi coś, co jeśli nie dla niego samego, to dla kogoś innego, ma znaczenie i wartość. Tego typu motywacje zewnętrzne są powszechne, czasem zdarza się odnalezienie przydatności osobistej podjętych działań i wtedy następuje włączenie ich we własny system dydaktyczno-wychowawczy.

Wydaje się zatem, iż dotąd dokąd nauczyciel nie wie, co ma zrobić z nabytą przez siebie, nową wiedzą, czyli nie może jej spożytkować, ani dla rozwoju osobistego, ani dla praktyki w konkretnych sytuacjach szkolnych, diagnoza pozostaje jedynie na gruncie deklaracji. Nawiasem mówiąc i co do tego nie można mieć żadnej pewności, albowiem to co deklarujemy jest zwykle adekwatne do publicznych oczekiwań, a one zmieniają się szybciej niż można sądzić.

Kiedy powstawał materiał teoretyczny i praktyczny do projektu *PEBR – Prowokowane Epizody Badawczo-Rozwojowe, jako metoda podnoszenia jakości kształcenia przyrodniczego*, który chcę tu w skrócie zaprezentować, z akademickiego, *zaprzyjaźnionego*, środowiska, padło – zaskakujące w tamtej chwili – pytanie o sens owego przedsięwzięcia oraz sugestia, że cały pomysł to, delikatnie mówiąc „*przerost techniki nad zdrowym rozsądkiem*.” Przyznam, że w pierwszej chwili skonsternowana, zaczęłam się zastanawiać, czy czasem rzeczywiście nie wykonuję pracy „*sztuka dla sztuki*”, skoro przeczuwam (prawie wiem) o sptylaniu wszelkiej diagnozy w szkole oraz zdaję sobie sprawę z uruchamiania kolejnych nauczycielskich motywacji zewnętrznych, czyli nie tych, które są najbardziej pożądane. Wtedy, przed wdrożeniem projektu, mogłam tylko powiedzieć, że działanie uzasadnia moja **ciekawość** oraz moja i nauczycielska **szansa na zdziwienie się** zjawiskami procesu edukacyjnego. Owo *zdziwienie się* wywołuje zwykle dysonans poznawczy, który może być niezwykle istotny dla rozwoju, zarówno nauczyciela jak i ucznia.

W ramach projektu PEBR, zaproponowano przeprowadzenie dwóch rodzajów diagnozy:

1. Pierwszy polegał na badaniu, z wykorzystaniem wystandaryzowanego testu⁹, uzdolnień analitycznych (fizykalnych) dzieci w wieku 5-11 lat, z jednoczesnym, jawnym uczestnictwem nauczyciela i uczniów w procesie badawczym. A więc, zapoznanie wszystkich stron z zasadami badań naukowych, celami, założeniami, procedurami badawczymi (od hipotez po sposoby weryfikacji, analizy uzyskanych danych i czynników zakłócających) oraz wskazanie potrzeby konfrontowania obiegowej, zwykle powierzchownej, opinii nauczyciela o dziecku z wynikami przeprowadzonej diagnozy. Tę część uznano jednocześnie za jedną z możliwych, prowokowanych sytuacji edukacyjnych w ramach całego projektu.

⁹Test zamieszczono w artykule A. Krajna, L. Ryk i K. Sujak-Lesz, *O osiągnięciach szkolnych uczniów-inaczej*, [w:] Edukacja przyrodnicza w szkole podstawowej, 3/4, CEN UW, Warszawa-Wrocław 2001, s. 204-214.

2. Druga część diagnozy polegała na tworzeniu w klasie kilku do kilkunastu Epizodów Wspólnego Zaangażowania¹⁰ nauczyciela i ucznia (uczniów), głównie w obszarach wiedzy przyrodniczej, które stawiały dziecko wobec problemów wychodzących poza strefę jego najbliższego rozwoju a nauczyciela w sytuacji kierującego zaangażowaniem uczestniczącego obserwatora, zgodnie z zachowaniami i potrzebami poznawczymi oraz emocjonalnymi stron interakcji.

Po pilotażowym wdrożeniu projektu, śmiało można powiedzieć, że zaproponowane badania, całkowicie zaburzyły uczestniczącym w nich nauczycielom typowy schemat podejmowanej dotąd – bardziej lub mniej profesjonalnej – diagnozy. Główna różnica w stosunku do tego, co nauczyciele czynili dotąd (czy też odczuwali jako powinność w zakresie badania poziomu rozwoju poznawczego), polegała na tym, że w przeciwieństwie do publicznie uznanego standardu, nie zalecano koncentrowania się na nazewnictwie wiedzy dziecka, tzn. tej, która dominuje w przekazy szkolnym i która daje się łatwo zmierzyć.

Zachęcano natomiast do badania przede wszystkim wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej a nawet do wchodzenia z uczniami w takie interakcje bezpośrednie (lub pośrednie, poprzez zadanie), które mogą skutkować reorganizacją i tworzeniem wiedzy nowej.

Jako rodzaj hasła wywoławczego ustalono najpierw, że: *Wiedza aktualna dziecka i nauczyciela jest zawsze już przeszłością, w związku z tym podejmowane działania, również w zakresie diagnozy, nie mają mierzyć i umacniać przeszłego stanu, ale każdorazowo przede wszystkim, powodować dysonans poznawczy obu stron procesu badawczego i w konsekwencji obie je rozwijać.*

Założono, że dla nauczycieli bardziej interesujący winien być sam proces myślenia, rozumowanie przyrodnicze, sposoby komunikowania, argumentowania stanowiska, a także ujawniana przez dzieci wiedza osobista i jej źródła, niż osiągnięcia startowe, czy końcowe – wyrażone np. stopniem biegłości w zakresie znajomości nazw obiektów, zbiorów, typologii i kategorii, terminów i definicji.

Jednocześnie, co w moim przekonaniu, nie zostało wówczas wystarczająco zaakcentowane, nauczyciel tworząc, prowokując epizody badawczo-rozwojowe miał znajdować się w sytuacji niemal symetrycznej wobec dziecka. Celem bowiem nie była czysta statyczna obserwacja i pomiar jakiejś ostatecznej (na chwilę badania) wiedzy, a **zaistnienie okazji** do jednoczesnego badania i rozwijania jej, a zatem przyjmowanie kierunku oraz treści, których nie można ostatecznie przewidzieć. Oznacza to, iż nauczyciel znajdował się w sytuacji równie nowej i nieznannej, jak jego uczeń, a zachowania, które miał sprowokować i obserwować służyły też jemu samemu. Jednakże w momencie wdrażania projektu po raz pierwszy¹¹, jego animatorzy sami nie wiedzieli ostatecznie, co jest zasadniczym celem, monitoring wiedzy

¹⁰Inspiracją i miejscem zapożyczenia terminu EWZ (Epizody Wspólnego Zaangażowania) był artykuł R. Schaffera, *Rola języka w kontekście*, [w:] A. Brzezińska, T. Czuba, G. Lutomski, B. Smykowski, *Dziecko w zabawie i świecie języka*, Zys i S-ka, Poznań 1995, s. 164-189.

¹¹Został też wdrożony po raz drugi, w Pile, w zmodyfikowanej wersji na podyplomowych studiach kwalifikacyjnych dla nauczycieli przyrody organizowanych przez Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Elblągu.

przyrodniczej populacji dzieci w wieku 9-12 lat na wystandaryzowanych narzędziach, czy też nauczycielskie i dziecięce działania oraz rozwój poprzez prowokowanie EWZ. Obecnie, można z całą pewnością powiedzieć, że wspomniany monitoring zostaje na dalszym planie wobec – jak się okazuje – znacznie istotniejszej tu idei przedsięwzięcia dotyczącej nadawania sensu nauczycielskim i dziecięcym aktywnościom badawczym oraz diagnostycznym.¹²

Mimo iż nauczyciele zgodzili się co do tego, że wiedza konstruowana jest w każdych warunkach, szczególnie zaś w pozaszkolnych (np. wtedy gdy rola nauczyciela sprowadza się do jej monologowego komunikowania i egzekwowania), to jednak ujawniła się skłonność sprowadzania diagnozy do bezpośredniego konfrontowania zachowań dziecięcych w prowokowanej sytuacji z wypracowanymi wcześniej zakładanymi, możliwymi osiągnięciami w obszarze wiedzy nazewniczej.

W projekcie zaproponowano nauczycielom do wyboru 8 z 16-stu przykładowych sytuacji prowokowanych, które miały formułę:¹³

1. Kierowanych w rozmowie pytań problemowych: np. *Gdy potnę bursztyn o kawałek węgla to on potem przyciąga papier, jak myślisz dlaczego? Jak sądzisz, kto ma rację, ten, kto mówi, że gleba jest żywa, czy też ten, kto mówi, że jest martwa? Chciałbyś uzasadnić swoje stanowisko?*

2. Narracyjnej prezentacji sytuacji problemowej (np. wprowadzenie dzieci w rzeczywiste zdarzenie, tzw. „z życia”): np. fragment – *Czasami zastanawiam się jak powstały niektóre używane przez nas wyrazy i zwroty, to jest bardzo ciekawe. Są nawet specjalne słowniki, w których można znaleźć interesujące objaśnienia. Moja babcia często mówi „wiesz, ten twój znajomy jest nie do strawienia, albo całkiem strawna ta książka, ona daje się czytać”. Znalazłam coś na ten temat w słowniku i to miało wiele wspólnego z żołądkiem. Spróbuj wyjaśnić, dlaczego tak właśnie mówi moja babcia i czy to ma rzeczywiście cokolwiek wspólnego z żołądkiem.*

3. Pisemnych poleceń w karcie pracy: np. *wskazanie na obrazkach desygnatów wymienionych wyrazów (wypisano też wyrazy: temperatura, uczucie, lub rzeczowniki, które nie mają w karcie swoich odpowiedników) i polecenie wyjaśnienia, dlaczego niektóre wyrazy nie mają swoich odpowiedników na obrazkach?*

4. Ustne zachęcenie do postawienia hipotezy i jej rzeczywistej weryfikacji poprzez wykonanie eksperymentu: np. *Jesteś na basenie, w wodzie. Jesteście z kolegą pierwszymi osobami. Woda jest spokojna. Kolega, który stoi w odległości około 2 m od ciebie, prosi abyś się odwrócił tyłem i zatkał rękoma uszy. Czy będziesz wiedział, że uderzył otwartymi dłońmi w powierzchnię wody? Wyjaśnij i sprawdź.*

Być może przykłady powyższe nie są najbardziej reprezentatywne dla projektu, cytowano je głównie ze względu na ich zwięzłość. Wydaje się jednak, iż oddają one specyfikę konstrukcji „podpowiadanych” EWZ. Jednocześnie do opisu wiedzy w danym obszarze (każdej, możliwej do zaobserwowania) miały służyć też wszystkie inne

¹²Tym bardziej, że badania wykonane przez 64 nauczycieli projektu kieleckiego, potwierdzają osiągnięcie przede wszystkim wymienionych celów.

¹³Jednocześnie artykułowano całkowitą zgodę, a nawet zachęcano do tworzenia zupełnie własnych nauczycielskich pomysłów na EWZ, z wyjątkiem jednej sytuacji prowokującej dyskusję filozoficzną dotyczącą cech ludzkich i zwierzęcych człowieka (zdaniem autorów pomysłu była ona konieczna dla rozwoju nauczyciela jako animatora i prowadzącego debatę).

sytuacje, w tym np. drobne zdarzenia (afterfakty) pojawiające się choćby w toku zajęć i poza szkołą. Zależało nam bowiem na zwróceniu uwagi nauczycieli na istotność niektórych dziecięcych zachowań (w tym też pytań i komentarzy, pozornie „nie na temat”), zarówno dla samej diagnozy, jak i dla rozwoju kompetencji.

Ponieważ cały projekt PEBR miał w pierwotnym założeniu przynieść efekt w postaci analizy wiedzy przyrodniczej dzieci w wieku 9-12 lat, wspólnie z nauczycielami wypracowano dla każdej z 16-tu sytuacji, rodzaj *ściągawki* (*metryczki osiągnięć*), mającej ułatwiać mierzenie i porównywanie uzyskanych danych. Jakkolwiek pomysł ten okazał się trafny i przydatny, to spełnił on nie tę rolę, którą mu początkowo przypisano. Punktowanie w oparciu o *metryczki* pozwoliło przede wszystkim ustalić rangę nauczycielskich problemów oraz skonfrontować ocenę cyfrową z załączonym opisem dziecięcych zachowań, który był obligatoryjny. Bez formy opisowej, w ogóle nie byłoby możliwe ustalenie, jaki jest poziom wiedzy przyrodniczej badanych dzieci. *Metryczki*, w zasadzie *przeszkadzały* nauczycielom, gdyż były najczęściej zoperacjonalizowane w taki sposób, iż odwoływały się do wiedzy nazewniczej, pozwalały oceniać nazwy, typy, rodzaje, klasy, czyli nie to, czego poszukiwano w owych EWZ. Niemalże wszyscy nauczyciele w uwagach pisali, że mieli trudności w ocenie, choć jej nie unikali. Analiza zgromadzonego materiału (360 zbadanych dzieci, każde przynajmniej w ośmiu różnych sytuacjach) wykazuje bezwiedne, w pewnym stopniu mechaniczne i sztywne *trzymanie się* zapisanych w *metryczce* haseł typu: *wymieni, nazywa, podaje*, a więc uporczywe poszukiwanie wiedzy nazewniczej a nie wyjaśniającej, czy interpretacyjnej. Operacjonalizacja na poziomie „rozumie, uzasadnia, tworzy definicje (a nie podaje!!!)” odwoływała się do wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej, a nie nazewniczej i stąd – mimo iż była trudniejsza do zmierzenia – nauczyciel ją na ogół dobrze wyczuwał i wystarczająco opisywał, w konsekwencji adekwatnie oceniał, korzystając ze skali punktowej.

Nawiasem mówiąc, wstępna analiza globalna wiedzy przyrodniczej dzieci dowodzi, że nie występują znaczące różnice jej poziomów w przedziale wiekowym 8-12 lat¹⁴, jeśli zajmujemy się przede wszystkim właśnie wiedzą wyjaśniającą i interpretacyjną. Prawdopodobnie dzieci młodsze, podobnie jak starsze, intuicyjnie, na podstawie raczej pozaszkolnych doświadczeń i źródeł, wyczuwają i wyjaśniają zjawiska oraz pojęcia przyrodnicze. Inna zupełnie jest jednak kwestia adekwatności nauczycielskiej oceny w stosunku do opisu sytuacji. Widoczna była skłonność do zaniżania punktacji uczniom starszym, ale też wyrażania negatywnych emocji w opisie i, jak się zdaje, wyraźne poszukiwanie szkolnej nomenklatury, procedur i języka, w sposobach uczestnictwa dziecka starszego w EWZ. Można przypuszczać, że ponieważ nauczyciel nie spodziewał się zbyt wiele po uczniach młodszych, oceniając jednocześnie wstępnie wszystkie proponowane sytuacje jako trudne (nawet dla 12-latków), ocena i opis były tu chyba zbieżne z poziomem zaskoczenia, stąd tendencja do ocen wysokich. Wynika to prawdopodobnie z nadmiernego przywiązania nauczyciela do tego, co od lat przekazuje w swoim *monologu* szkolnym oraz niedoceniań innych jakości i źródeł wiedzy.

Nie zakończono jeszcze analiz danych globalnych, badanej grupy dzieci, ale można już z całą pewnością powiedzieć, że są takie wybrane obszary wiedzy przyrodniczej, w których uczniowie, niezależnie od wieku, poruszają się bardzo dobrze (np. człowiek i jego relacje ze środowiskiem) oraz takie, które sprawiają duże trudności (np. kosmos,

¹⁴ W badanej grupie 360 osobowej, 1/10 stanowiły dzieci ośmioletnie

Ziemia, cząsteczka, atom; ruch falowy). Przy czym jednocześnie, na podstawie operacji na zmiennych, potwierdzono silny związek między poziomem kompetencji dziecka, a wykształceniem jego rodziców.

Wracając jednak do zapytania „o sens w taki sposób podejmowanej diagnozy, czy w ogóle sens projektu PEBR”, zdaje się, że można mieć nadzieję na:

- wywołanie innych niż zewnętrzne motywacji u uczestniczących w projekcie nauczycieli, gdyż z pewnością mogli zastosować z dobrym skutkiem odmienną od tradycyjnej metodę pracy na lekcji, dającą jednocześnie istotne informacje o uczniu, które mogą (co prawda pośrednio) zostać przełożone na oceny, przynajmniej na oceny o charakterze opisowym;
- zaproszenie, nawet młodszych 8-letnich dzieci do rzeczywistego uczestnictwa w badaniach naukowych, okazało się i interesujące i bardzo korzystne dla obu stron procesu (wewnętrzna motywacja, traktowanie ucznia jako odpowiedzialnego za wiarygodność wyników, wprowadzenie w zasady badań naukowych oraz jednocześnie nowa formuła zajęć, efektywne wykorzystanie szkolnego sprawdzianu do samooceny);
- zachęta do konfrontowania nauczycielskich wstępnych ocen poziomu osiągnięć „na oko” z uzyskanymi w badaniach, bez względu na poziom ewentualnej różnicy wywoływała stan zaciekawienia, fazę refleksji oraz często zaskoczenia, co – jak się wydaje – może prowadzić do wyzwalania korzystnych zachowań w zakresie diagnozy;
- prawie wszystkie sprowokowane przez nauczycieli EWZ, były entuzjastycznie przyjmowane przez uczniów, co nauczyciele z dumą komunikowali; można mieć więc nadzieję, że przynajmniej czasami nauczyciele, którzy odczuwali satysfakcję z podjętych działań nie odstąpią od nich wraz z zakończeniem projektu;
- w ramach projektu próbowano też zaprezentować sposoby tworzenia sytuacji o podwójnej sensowności, tzn. takich, w których dominuje zarówno dziecięca, jak i nauczycielska aktywność kierunkowa (zaangażowania), a nie celowa (kontroli)¹⁵; jednakże nie ma pewności, czy grupa pilotażowa została odpowiednio przygotowana, tzn. czy ta wiedza została spersonalizowana, gdyż z powodu szczególności ówczesnej sytuacji (ograniczeń czasowych oraz stałego przekształcania się projektu), istnieją obawy o jasność i jakość przekazu;¹⁶
- udział w projekcie powodował zaistnienie refleksji nad własną postawą i wiedzą oraz świadomość wartości wszystkich rodzajów wiedzy, a więc zarówno nazewniczej, wyjaśniającej, jak i interpretacyjnej oraz jej możliwych źródeł; wszyscy uczestnicy dokonali autoewaluacji cząstkowej i całościowej, do której najpierw wypracowali *metryczki* swych możliwych osiągnięć.

¹⁵ W. Hajnicz, *Zaangażowanie uczestników sytuacji edukacyjnej jako czynnik rozwoju*, [w:] Szkoła, edukacja, dialog, partnerstwo. Biblioteka Nowego w szkole. Wyd. Nauczycielskie, Jelenia Góra 1998, s. 195-202.

¹⁶ Niewątpliwie grupa elbląska została lepiej przygotowana, przede wszystkim w oparciu o przykłady praktyczne.

Warto nadmienić, że każdorazowo realizacja projektu PEBR¹⁷ jest też niezwykle interesującym przypadkiem badawczym oraz nowym doświadczeniem praktycznym zarówno dla mnie samej, jak i dla współpracujących ze mną osób. Niezależnie bowiem od uzyskanych dotąd danych na temat wiedzy dzieci projekt stanowi niezwykle bogate źródło informacji o procesach zachodzących w szkole, a także o uczących w niej nauczycielach. Jednocześnie ich zaangażowanie, otwartość i życzliwy stosunek do nas, jako ewaluatorów zewnętrznych i wewnętrznych jednocześnie, pozwala minimalizować czynniki zakłócające diagnozę, wyjaśniać zachodzące zjawiska i stale udoskonalać sam projekt i jego procedury badawcze.

Sposoby „mordowania” pomysłów

(za: G. A. Davis, Creativlty is forever, 1961 r.)

Każde użycie jednego z poniższych zwrotów (lub podobnego) może w rezultacie przynieść stłamszenie pożytecznej idei. Nie musi jednak tak być, ponieważ sens słowom i zwrotom nadaje dopiero kontekst i spostrzegane przez odbiorcę intencje nadawcy. Dlatego, tropiąc „tłamsicieli”, nie dopuszczajmy się nadużycia polegającego na automatycznym interpretowaniu poniższych wyrażen jako czegoś niszczącego twórczość grupową.

Oto prowizoryczna lista „tłamsicieli”:

- ⊞ Nigdy dotąd tego nie robiliśmy...
- ⊞ Już nad tym pracowaliśmy...
- ⊞ To nie będzie działać...
- ⊞ Nie jesteśmy jeszcze do tego przygotowani...
- ⊞ W teorii to się zgadza, ale czy to będzie działać w praktyce?
- ⊞ Zbyt teoretyczne...
- ⊞ Nie dość podbudowane teoretycznie...
- ⊞ Co pomysli „góra” (rodzice, rada pedagogiczna, związki zawodowe, rada pracownicza) ...
- ⊞ Gdyby to było dobre, ktoś musiałby na to wpaść wcześniej...
- ⊞ Zbyt nowoczesne...
- ⊞ Zbyt przestarzałe...

¹⁷ Jeszcze w lutym rozpocznie się trzecia już jego edycja, adresowana do nauczycieli edukacji początkowej z Elbląga, a w marcu czwarta (ponownie wśród nauczycieli „przyrodników” studiujących w Akademii Świętokrzyskiej).

- ◇ Trzeba się nad tym zastanowić przy innej okazji...
- ◇ Pan nie rozumie naszej (określonej) sytuacji...
- ◇ Jesteśmy na to za mali...
- ◇ Jesteśmy na to za duzi...
- ◇ Jesteśmy początkujący, nie możemy się na to porwać...
- ◇ Mamy w tej chwili dużo różnych programów (projektów, planów)
- ◇ To się sprawdzało przez dwadzieścia lat, więc musi być dobre...
- ◇ A któż to wymyślił?
- ◇ Po prostu wiem, że to nie będzie działać...
- ◇ Powołajmy specjalną komisję...
- ◇ Zlećmy komuś napisanie na ten temat raportu...
- ◇ Nigdy nie przekonamy do tego rady (dyrekcji itd.)...
- ◇ Nie walczmy z wiatrakami....
- ◇ Bądźmy realistami!
- ◇ Bądźmy praktyczni!
- ◇ Poczekamy, zobaczymy...
- ◇ Nie widzę żadnego związku...
- ◇ To nie będzie działać w naszym otoczeniu (fabryce, szkole).
- ◇ Nie mamy na to przepisów...
- ◇ Szef chyba zemdleje...
- ◇ My za to nie odpowiadamy...
- ◇ To nie nasz wydział...
- ◇ To nie nasza sprawa...
- ◇ To nie wynika z naszej roli tutaj...
- ◇ Z tym będzie tylko kłopot...
- ◇ Założę się, że to wymyślił jakiś jajogłowy profesor!
- ◇ Tego nie ma w planie...
- ◇ Radziliśmy sobie zawsze doskonale bez tego...
- ◇ To oznacza dla nas więcej pracy...
- ◇ Za wcześnie na to!
- ◇ Za późno na to!
- ◇ Musimy uważać, żeby tym nie dotknąć pana X!
- ◇ Nasi ludzie tego nie przyjmą...
- ◇ Sprawdziliście to na wydziale Y (panem Z)?
- ◇ Pan po prostu nie rozumie, na czym polega nasz problem...
- ◇ Nie można nauczyć starego psa nowych sztuczek...
- ◇ Żaden młokos nie będzie mnie uczył, co mam robić...

Na koniec przykład specyficznie polski:

- ◇ *Amerykanie już dawno się z tego wycofali!*