

Styl pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej

Wprowadzenie

Jedną z zasadniczych funkcji szkoły jest przygotowanie uczniów do rozumienia i prawidłowego funkcjonowania w świecie, w którym żyją. Trudno więc nie zgodzić się ze stwierdzeniem, że mentalność szkoły powinna być dostosowana do mentalności epoki¹. Współcześnie istnieje wiele koncepcji, próbujących nakreślić specyfikę czasu; mówi się o społeczeństwie ryzyka i globalnym społeczeństwie ryzyka², społeczeństwie sieci³, społeczeństwie elastycznym⁴, społeczeństwie eksperckim⁵, płynnej nowoczesności⁶, nowej kulturze niepewności⁷ bądź cywilizacji lęku i niepokoju⁸. Jednocześnie do opisu rzeczywistości bardzo często stosowane są takie określenia jak: nieprzewidywalność, niejednoznaczność, wieloznaczność, niejasność, ambiwalencja, turbulencja, zmienność, niepewność czy ryzyko. W tym kontekście, jak słusznie zauważa Stanisław Kawula, dominująca dotychczas pedagogika „urabiania” i „pewności” straciła swoją aktualność. Nie istnieje już bowiem jedyna słuszna wizja świata, opisywana przez nieomyłne autorytety, dostarczająca pewną i praw-

¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2002, s. 14.

² Zob. U. Beck, *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002; U. Beck, *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Frankfurt 2007.

³ Zob. M. Castells, *Spółczesność sieci*, Warszawa 2011.

⁴ Zob. R. Sennett, *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, Warszawa 2006.

⁵ Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2010.

⁶ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

⁷ Zob. W. Bonß, *Sicherheit in der Moderne*, [w:] *Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken*, red. P. Zoche, S. Kaufmann, R. Haverkamp, Bielefeld 2011.

⁸ Zob. J. Koźielecki, *Cywilizacja strachu i kultura nadziei*, „Nauka” 2007, nr 2, s. 7–18.

dziwą wiedzę. Zgodnie z tym należy ponownie (a wręcz nieustannie) pytać o to, w jakim kierunku i zakresie zmienia się rzeczywistość szkolna, jak działają nauczyciele i czego oczekują uczniowie⁹.

Zgodnie z powyższym postulatem w niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań, które próbują uchwycić specyfikę zawodu nauczyciela. W pracy przedstawiono propozycję wyznaczenia dwóch dychotomicznych stylów kierowania klasą szkolną, czyli stylu otwierającego i domykającego. Jednocześnie przyjęto założenie, że pierwszy z nich sprzyjać będzie rozwojowi ważnych kompetencji życiowych, takich jak autonomiczne dokonywanie wyborów, krytyczna refleksyjność, autorefleksja i samoocena¹⁰. Umiejętności te niewątpliwie ułatwią uczniom funkcjonowanie w zmieniającej się rzeczywistości. Domykający styl pracy będzie natomiast reprodukcją odtwórczości, schematyczności, bierności i poczucia zagubienia, blokując rozwój i skuteczne radzenie sobie z wieloznacznością i niepewnością.

Zaprojektowane badania przeprowadzono w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej; na podstawie oceny uczniów ustalono częstotliwość działań podejmowanych przez nauczycieli zakwalifikowanych do tych dwóch stylów pracy. Istotnym uzupełnieniem analizy stały się również te wyniki, które wskazują na jakość relacji panujących w obu szkołach oraz ocenę zadowolenia z nich dokonaną przez badanych uczniów.

Założenia teoretyczne

Jedną z najprostszych, i zarazem podstawowych, form strukturyzowania rzeczywistości jest podział przedmiotów, obiektów bądź zjawisk na dobre lub złe¹¹. Również w odniesieniu do szkoły tendencja deskryptywno-ewaluatywna pojawia się nader często. Jednocześnie zauważyć można, że takim działaniom towarzyszą dwa zupełnie odmienne stanowiska. Jedni badacze twierdzą, że należy sformułować jednoznaczne kryteria, zgodnie z którymi można dokonać trafnej oceny pracy szkoły. Wtedy zazwyczaj w charakterystyce „dobrej szkoły” pojawiają się takie predykatory jak: życzliwi, tolerancyjni i ciągle doksztalcający się nauczyciele, którzy w sposób jednoznaczny ustanawiają granice działania, zaangażowani, aktywni uczniowie, współpracujący rodzice, atmosfera zaufania i pomocy, małe, dobrze wyposażone w pomoce dydaktyczne klasy.

⁹ S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń 1999, s. 54.

¹⁰ D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Warszawa 2008, s. 39.

¹¹ M. Lewicka, *Niektóre ogólne wyznaczniki tolerancji na niezgodność poznawczą*, „Przegląd Psychologiczny” 1975, nr 3, s. 371–400.



„Złe szkoły” charakteryzują się natomiast „brakiem struktury, surowością, obojętnością, atmosferą strachu, brakiem odpowiedzialności, agresją, rezygnacją i bezsilnością”¹².

Inni badacze twierdzą, że nie ma jednoznacznych kryteriów, według których można dokonywać jakichkolwiek porównań, nie ma szkół dobrych lub złych, są jedynie dobrzy lub źli nauczyciele, uczniowie, zwyczaje i rytuały. Każda szkoła bowiem jest kompilacją niezwykle specyficznych cech, które składają się na jej własny, niepowtarzalny i tym samym nieporównywalny klimat, atmosferę czy kulturę. Zgodnie z takim stanowiskiem pedagodzy próbują uchwycić tę niezwykle indywidualną i specyficzną konstelację cech. Przykładem może być typologia pięciu rodzajów szkół zaproponowana przez Rainera Winkela. Wymienia on kolejno takie typy, jak:

1. *Akwadrom* – szkoła funkcjonuje na zasadach działania parku wodnego, w którym zabawa i rozrywka stanowią ucieczkę przed niepewną przyszłością (idea: przyjemność);
2. *Dom towarowy* – szkoła zorganizowana jest na zasadach podaży i popytu; nauczyciele pełnią rolę sprzedawców, a uczniowie klientów (idea: konsumpcja);
3. *Twierdza* – szkoła izoluje się od realnej rzeczywistości i tworzy własną przestrzeń, która ma skłaniać do poszukiwania siebie (idea: ucieczka od rzeczywistości);
4. *Kuźnia kadr* – szkoła mniej troszczy się o edukację, a bardziej o produkowanie obywateli mających określone poglądy i potencjał do zmiany społeczeństwa (idea: polityczna ideologizacja);
5. *Hospicjum* – szkoła, w której panuje atmosfera przygnębienia, depresji i rezygnacji, a aktywność znajduje się na poziomie egzystencjalnego minimum (idea: pesymizm)¹³.

Dokonując dość pobieżnej charakterystyki wymienionych powyżej typów, należy zauważyć, że obecnie dominuje pierwszy z nich, wobec czego istnieje potrzeba wyznaczenia jednoznacznych kryteriów stanowiących podstawę oceny i uprawniających do porównywania różnych środowisk szkolnych.

W celu standaryzacji i obiektywizacji oceny efektywności nauczania wprowadzono w Polsce metodę edukacyjnej wartości dodanej (EWD). Pojęcie to wywodzi się z ekonomii, w której rozumiane jest jako „przyrost wartości dóbr

¹² H. Fend, *Was ist eine gute Schule?*, [w:] *Was ist eine gute Schule?*, red. K.-J. Tillmann, Hamburg 1994. Cyt. za: J. Tupaika, *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*, Bad Heilbrunn 2003, s. 188.

¹³ R. Winkel, *Utopie oder Reform? Die holistische Schule als Vision einer Schule der Jugendlichen von morgen*, [w:] *Jugend heute. Wege in die Autonomie*, red. J. Erdmann, W. Rückriem, G. Wolf, Bad Heilbrunn 1996, s. 205.



w wyniku danego procesu produkcyjnego. Analogicznie EWD można zdefiniować jako przyrost wiedzy uczniów w wyniku danego procesu edukacyjnego¹⁴. Za pomocą tego wskaźnika próbuje się więc ustalić, co szkoła daje uczniom, czyli o ile zwiększa wśród nich określone umiejętności.

Wprowadzając metodę EWD, przyjęto założenie, że procedura ta znacząco ograniczy wpływ czynników indywidualnych (zdolności uczniów, ich wcześniejszych osiągnięć szkolnych) i społecznych (kapitału kulturowego i społecznego rodziny bądź grupy rówieśniczej), koncentrując się przede wszystkim na zasobach szkolnych (kwalifikacjach i zaangażowaniu nauczycieli, metodach i warunkach nauczania). Jednocześnie osoby podejmujące szczegółowe badania i analizy w zakresie EWD, postulują, aby zachować ostrożność w interpretacji jego wskaźnika oraz sugerują zmianę nazwy metody z edukacyjnej wartości dodanej na egzaminacyjną wartość dodaną. Nie udało się bowiem, jak na razie, przekonywająco pokazać, że EWD jest silnie związana z tym, co powszechnie uważamy za wyznaczniki dobrego nauczania. Artur Prokopek, na podstawie przeprowadzonych badań, stwierdza, że w analizowanych przez niego szkołach wysokie wyniki egzaminacyjne wiążą się negatywnie z uczniowską oceną nauczania oraz pozytywnie z „nauczaniem pod testy”¹⁵. Tym samym stwierdza on, że „efektywność pracy szkoły to taki poziom pracy szkoły, który zwiększa (dodaje) umiejętności służące rozwiązywaniu testowych zadań egzaminacyjnych uczniów między wejściem a wyjściem ze szkoły”¹⁶. Brak jednoznacznej oceny EWD sprawia, że prawie każde podjęte w tym zakresie działanie empiryczne może stać się istotnym głosem w prowadzonej dyskusji.

W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań, których głównym celem jest analiza i opis stylów pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej. W prowadzonych rozważaniach przyjęto założenie, że mentalność szkoły powinna być dostosowana do mentalności epoki, z tego też względu zastanawiano się, w jakim zakresie szkoła sukcesu i szkoła wymagająca pomocy¹⁷ realizują ten dość oczywisty postulat.

Uwzględniając kulturowe i społeczne tło zmieniającego się świata, Dorota Klus-Stańska wskazuje na obszary konfliktów, które towarzyszą współczesnym odmiennym wizjom szkoły i pracy nauczyciela:

- jednomyślność vs. wielość interpretacji,
- tzw. słuszne rozumienie vs. osobiste rozumienie,

¹⁴ Czym jest EWD?, www.edw.edu.pl/o-edw [dostęp: 15.03.2010].

¹⁵ A. Prokopek, *Analiza trafności wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej*, „Egzamin” 2006, nr 8, s. 132.

¹⁶ Tamże, s. 115–116.

¹⁷ Szkoły sukcesu to szkoły o wysokich wynikach egzaminacyjnych i wysokiej efektywności nauczania. Szkoły wymagające pomocy to szkoły o niskich wynikach egzaminacyjnych i niskiej efektywności nauczania.



III. Sukces w pracy nauczyciela

- wskazywanie znaczeń vs. nadawanie znaczeń,
- niekwestionowalność vs. problematyczność,
- jednoznaczność vs. złożoność i wieloznaczność,
- obiektywność metody i danych vs. nadawanie sensu,
- wychowanie do wartości vs. wychowanie do wyboru wartości¹⁸.

Jednocześnie przywołana Autorka, uwzględniając wymienione opozycyjnie obszary konfliktów, charakteryzuje odmienne założenia pedagogiki opartej na monologu i dialogu:

- poszukiwanie pewności vs. hipotetyczność i problematyczność jako stałe, nieredukowalne atrybuty pojmowania świata,
- oczekiwanie odpowiedzi vs. stawianie pytań,
- hierarchia wynikająca z różnic kompetencji vs. poznawcza wzajemność,
- obiektywne racje vs. subiektywne konteksty,
- odwoływanie się do jedynie poprawnych wzorców i modeli vs. uznanie wielości możliwych teorii i otwartość na nowe sposoby rozumienia,
- znalezienie jednoznacznego wyjaśnienia vs. akceptacja alternatywnego wyjaśniania,
- przekaz wiedzy uznanej vs. poszukiwanie wiedzy kontekstualnej, osobistej, negocjowanej społecznie,
- preferowanie znanych sobie dróg poznania vs. poszukiwanie własnych dróg poznania,
- potrzeba autorytetów pozycjonalnych vs. wspólna wędrówka wśród znaczeń¹⁹.

Przedstawione powyżej dychotomie stały się podstawą wyznaczenia dwóch odmiennych stylów pracy nauczyciela – stylu otwierającego i domykającego. Konstruując dychotomiczne względem siebie wskaźniki, przyjęto, że styl nauczania – zwany również stylem kierowania lub stylem pracy nauczyciela – jest środkiem służącym harmonizowaniu koncepcji lekcji i społecznych zachowań uczniów oraz nauczycieli²⁰. W związku z tym oba style, oprócz działań związanych z konstruowaniem i przebiegiem lekcji (celem, typem wiedzy, metodą bądź formą nauczania), zawierają również wskaźniki dookreślające, na przykład atmosferę na lekcjach czy postawę nauczyciela wobec praw i obowiązków uczniów. Zgodnie z tym opracowano następującą charakterystykę stylu otwierającego i domykającego:

¹⁸ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, s. 49.

¹⁹ Tamże.

²⁰ S. Mieszalski, *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa 1997, s. 116.



1. Cel: niedookreślony, zmienny, uczniowie uczestniczą w formułowaniu celów vs. określony, niezmienny, uczniowie nie mają wpływu na formułowanie celów;
2. Typ wiedzy: interpretacyjna i wyjaśniająca vs. nazewnicza;
3. Znaczenie wiedzy: otwarcie na wiedzę osobistą, która jest traktowana jako prawomocna vs. otwarcie wyłącznie na wiedzę publiczną, wiedza osobista traktowana jest jako anegdotyczna lub zakłócająca;
4. Metody nauczania: poszukujące vs. podające;
5. Formy nauczania: dyskusja, burza mózgów vs. wykład, prelekcja, prezentacja;
6. Typ pracy na lekcjach: grupowy vs. indywidualny;
7. Zadania: różnicowane vs. niezróżnicowane;
8. Myślenie: twórcze vs. odtwórcze;
9. Pytania: formułowanie vs. odpowiadanie;
10. Audytorium: zmienne i zróżnicowane vs. stałe i niezróżnicowane;
11. Atmosfera na lekcji: mobilność sytuacji i ról, aktywność, hałas i ruch vs. monotonia, schematyczność, atmosfera powagi, wysiłku i ciężkiej pracy;
12. Kryteria weryfikacji wiedzy: miękkie, względna nieprzewidywalność wyników vs. twarde, planowanie wyniku i ścisły pomiar;
13. Efekt nauczania: sposób dochodzenia do wiedzy vs. poziom przyswojenia wiedzy;
14. Kontrolowanie zachowań uczniów: perswazja vs. karanie i nagradzanie;
15. Prawa ucznia: uczniowie znają swoje prawa i obowiązki, nauczyciele szanują i respektują prawa uczniów vs. uczniowie znają swoje obowiązki, lecz nie znają praw; nauczyciele rygorystycznie kontrolują wypełnianie obowiązków przez uczniów;
16. Obowiązki: uwzględniane i przyjmowane vs. wyznaczane i narzucane; Rola nauczyciela: partner, doradca, konsultant vs. ekspert, profesjonalista²¹.

Wymienione powyżej wskaźniki stały się podstawą konstrukcji autorskiego narzędzia, które zostanie omówione w dalszej części opracowania.

Próbując uchwycić wiele różnych aspektów szkolnej codzienności, odwoływano się do opinii Anny Brzezińskiej, która zauważyła, że:

Styl działania nauczyciela nie tylko [...] powoduje jakieś efekty dydaktyczne, ale zawsze [...] ma także swe efekty wychowawcze i społeczne. Pozostawia jakiś

²¹ Oprac. własne na podst. D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*; R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994; W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1987.



ślad w wartościach, przekonaniach i zachowaniach pozostałych uczestników szkolnej społeczności i społeczności lokalnej²².

Codziennosc szkolna jest więc wielowymiarowa, a konsekwencje podejmowanych przez nauczycieli działań są trudno uchwytne. Możliwość ujawnienia odmiennych praktyk pedagogicznych w rzeczywistości szkolnej stwarza, zdaniem Magdaleny Grochowalskiej, kategoria dyskursywności związana z użyciem języka w praktyce komunikacyjnej. Kategoria ta, wykorzystana do analizy codzienności szkoły, umożliwia dostrzeżenie działań normalizujących i standaryzujących rozwój ucznia, a w konsekwencji pozwala odkryć, kto buduje obraz świata i kto ustala funkcjonujące w nim znaczenia²³. Można jednak przypuszczać, że działania podejmowane przez nauczycieli w obszarze stylu otwierającego umożliwią zarówno uczniom, jak i im samym lepsze rozumienie zmieniającej się i ambiwalentnej rzeczywistości, wymuszającej wręcz konieczność samodzielnego dokonywania wyborów i nadawania znaczeń. Styl domykający będzie natomiast umacniał kontekst pewności, jednoznaczności, jednowymiarowości i linearności, blokując samodzielne myślenie, promując bierność i bezradność. Jednocześnie wydaje się, że w wyborze stylu pracy nauczyciele nie mają alternatywy, jak twierdzi bowiem Dorota Klus-Stańska: „nowe pokolenia muszą nauczyć się twórczo rozumieć świat”²⁴.

Podstawy metodologiczne

Głównym celem przeprowadzonych badań była analiza i opis stylu pracy nauczycieli w szkołach o zróżnicowanej edukacyjnej wartości dodanej²⁵. Projektując badania, sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Jakim stylem pracują nauczyciele w szkołach o zróżnicowanej EWD w ocenie badanych uczniów?
2. Jak uczniowie ze szkół o zróżnicowanej EWD oceniają relacje z nauczycielami i rówieśnikami?
3. Jaki jest poziom zadowolenia uczniów ze szkół o zróżnicowanej EWD?

²² A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Bydgoszcz 2008, s. 39.

²³ M. Grochowalska, *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkołak, Kraków 2012, s. 12–14.

²⁴ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, s. 24.

²⁵ Przedstawione w niniejszym artykule wyniki stanowią fragment badań zmierzających do wyznaczenia związku między stylem pracy nauczyciela a cechami i kompetencjami uczniów uważanymi za kluczowe, m.in. tolerancją niepewności.



Aby udzielić odpowiedzi na pierwsze pytania badawcze, na podstawie przyjętych i opisanych wskaźników skonstruowano narzędzie, które składało się z 34 itemów, odnoszących się do szkolnej codzienności. Częstotliwość pojawiania się kolejnych sytuacji była oceniana przez uczniów na 6-stopniowej skali, w której 6 oznaczało *zawsze*, 5 – *bardzo często*, 4 – *często*, 3 – *rzadko*, 2 – *bardzo rzadko*, 1 – *nigdy*. Również relacje z nauczycielami oraz rówieśnikami (zaufanie, wsparcie, kontakty, życzliwość, konflikty), a także poziom zadowolenia ze szkoły badani szacowali za pomocą przedstawionej powyżej skali.

W badaniach przeprowadzonych w 2011 roku udział wzięło 245 gimnazjalistów. Ze względu na pojawiające się w kwestionariuszach braki do dalszej analizy zakwalifikowano 230 prac. Ankiety przeprowadzono w dwóch krakowskich gimnazjach – jedno, zgodnie z zastosowaną metodą EWD, było szkołą sukcesu, a drugie wymagającą pomocy. W badaniu uczestniczyli wszyscy obecni w danym dniu uczniowie klas drugich. Badana grupa składała się z podobnej liczby dziewcząt (50,4%) i chłopców (49,6%).

Analizę statystyczną przeprowadzono przy użyciu programu Statistica 10, z wykorzystaniem testu t-Studenta dla prób niezależnych względem grup.

Prezentacja wyników badań

W zaprojektowanych badaniach przyjęto założenie, że styl pracy szkoły i nauczycieli powinien odpowiadać mentalności epoki. Uznano także, że jeśli nauczyciele będą podejmować działania mieszczące się w obrębie stylu otwierającego, to ich uczniowie zostaną lepiej przygotowani do funkcjonowania w wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości.

W toku prowadzonych badań, wykorzystując 6-stopniową skalę ocen, badani uczniowie szacowali częstotliwość działań podejmowanych przez ich nauczycieli, mieszczących się w obrębie stylu otwierającego i domykającego. Zgodnie z uzyskanymi wynikami w ocenie badanych uczniów ich nauczyciele rzadko stosują w swojej codziennej praktyce styl otwierający ($\bar{x}=3,33$), nieco częściej natomiast preferują domykający ($\bar{x}=3,74$). Warto zwrócić uwagę na fakt, że w szkole sukcesu styl domykający był częściej stosowany ($\bar{x}=3,84$) niż w placówce wymagającej pomocy ($\bar{x}=3,65$). Ciekawe jest również to, że w szkole, która zdaniem ewaluatorów wymaga pomocy, nieco częściej nauczyciele podejmują otwierający styl pracy ($\bar{x}=3,41$) niż w szkole sukcesu ($\bar{x}=3,26$). Ponieważ różnica między poszczególnymi wartościami była dość nieznaczna (pokazała jednak ogólną tendencję), w toku postępowania badawczego dokonano szczegółowej analizy wszystkich wyodrębnionych wskaźników i odpowiadającym im itemów. Wynik okazał się dość zaskakujący; wykazano bowiem, że to właśnie w szkole



wymagającej pomocy uczniowie częściej uczestniczą w formułowaniu celów lekcji [$p=.000$, $t=-3.89(288)$], częściej wskazują na bardziej żywą i aktywną atmosferę na lekcjach [$p=.000$, $t=-3.29(288)$], częściej mogą negocjować kryteria oceny [$p=.001$, $t=-2.41(288)$], rzadziej natomiast, niż ich koledzy ze szkoły sukcesu, pracują w grupach [$p=.000$, $t=2.86(288)$]. Jak zaznaczono, wskazane różnice są istotne statystycznie.

Jeżeli chodzi o częstotliwość stosowania przez nauczycieli stylu domykającego, to ponownie pojawiają się niepokojące wyniki, zgodnie z którymi uczniowie w szkole sukcesu rzadziej mają wpływ zarówno na określone z góry, niezmiennie cele lekcji [$p=.001$, $t=2.397(288)$], jak i na twarde kryteria weryfikacji poprawności wiedzy [$p=.001$, $t=2.29(288)$], jednocześnie częściej pracując indywidualnie na lekcjach [$p=.001$, $t=2.14(288)$]. Również według tych uczniów ich nauczyciele bardziej doceniają odtwórcze myślenie [$p=.001$, $t=2.28(288)$] oraz deklarują, że poziom przyswojenia wiedzy stanowi jedyny efekt nauczania [$p=.000$, $t=3.35(288)$]. Zgodnie z wynikami badań zachowanie uczniów ze szkoły wymagającej pomocy częściej podlega kontroli niż w przypadku ich rówieśników ze szkoły sukcesu [$p=.000$, $t=-2.65(288)$]. Pozostałe różnice okazały się nieistotne statystycznie.

Nie sposób nie zgodzić się z przypuszczeniem, że pozytywne relacje z nauczycielami i rówieśnikami tworzą klimat emocjonalny korzystny dla rozwoju uczniów. Relacje te są niewątpliwie również efektem stylu pracy nauczycieli. W związku z tym w przeprowadzonych badaniach uczniowie oceniali w skali od 1 do 6 częstotliwość działań podejmowanych przez ich nauczycieli i rówieśników, łączących się z zaufaniem, wsparciem, kontaktami, życzliwością i konfliktami. Analizując te dane, należy przede wszystkim zaakcentować fakt, że uczniowie ze szkoły wymagającej pomocy nieco lepiej oceniali relacje ze swoimi nauczycielami niż uczniowie ze szkoły sukcesu, twierdząc, że dość często mogą liczyć na ich życzliwość ($\bar{x}=3,7$), wsparcie ($\bar{x}=3,2$) i zaufanie ($\bar{x}=2,8$). Jednocześnie właśnie w niej częściej dochodzi do konfliktów ($\bar{x}=3,2$). Różnice te okazały się jednak nieistotne statystycznie. Inaczej jest w przypadku relacji z rówieśnikami, które oceniane były lepiej przez uczniów ze szkoły sukcesu. Częściej utrzymywali oni, że mogą zaufać swoim kolegom [$p=.000$, $t=3.15(288)$] oraz liczyć na ich wsparcie [$p=.000$, $t=3.85(288)$] i życzliwość [$p=.000$, $t=4.16(288)$]. Pozostałe różnice nie były istotne statystycznie.

Ważnym uzupełnieniem badań są również te wyniki, które wskazują na odczuwany przez badanych uczniów poziom zadowolenia z własnej szkoły. Okazało się, że wychowankowie szkoły sukcesu ($\bar{x}=3,74$) są bardziej usatysfakcjonowani niż ich koledzy z placówki wymagającej pomocy ($\bar{x}=2,91$). Różnica w ocenach była istotna statystycznie [$p=.000$, $t=3.22(288)$]. Ten interesujący wynik wydaje się ważnym dopełnieniem przeprowadzonych badań. Wskazuje on bowiem na to, czego przede wszystkim uczniowie oczekują od szkoły i nauczycieli. Dla respondentów



mniej ważny w ogólnej ocenie zadowolenia okazał się styl pracy nauczyciela, istotniejsza natomiast była jego skuteczność w osiąganiu sukcesu edukacyjnego oraz jakość relacji panujących w grupie rówieśniczej.

Podsumowanie

W badaniach przyjęto założenie, że jednym z zasadniczych kryteriów oceny szkoły powinno stać się przygotowanie uczniów do zmieniającej się, wieloznacznej i ambiwalentnej rzeczywistości. Uwzględniając metodę EWD, analizie poddano otwierający i domykający styl pracy nauczycieli w szkołach: sukcesu oraz wymagającej pomocy. Uzyskane w toku badań wyniki okazały się interesujące, ponieważ według badanych uczniów nauczyciele pierwszego rodzaju szkoły nieco częściej stosują styl domykający. Jednocześnie zauważono odwrotną tendencję w przypadku stylu otwierającego, który częściej podejmowany jest w szkole wymagającej pomocy. Rację ma zapewne Prokopek, który na podstawie badań stwierdza, że wysokie wymagania egzaminacyjne wiążą się pozytywnie z „nauczaniem pod testy”²⁶. Uczniowie ze szkoły sukcesu zostają więc lepiej przygotowani do rozwiązywania zadań egzaminacyjnych. Czy jednak dzięki temu uczniowie są lepiej przygotowani do funkcjonowania w zmieniającej się i wieloznacznej rzeczywistości? Z badań wynika, że wychowankowie szkoły sukcesu rzadziej mają okazję do wykazywania aktywności w obszarze doboru celów i treści lekcji, rzadziej też mogą dyskutować z nauczycielami na temat kryteriów i zasadności oceny oraz rzadziej mają możliwość współpracy z rówieśnikami. Można zauważyć u nich także myślenie, że ich nauczyciele doceniają jedynie odtwórcze działanie, a jedynym uznanym efektem nauczania jest poziom przyswojonej wiedzy. Warto jednak uświadomić sobie, że:

[...] gdy wysoko gratyfikowane są jedynie procedury zapamiętywania, uczeń częściej koncentruje się wyłącznie na nich. W jego umyśle powstaje coś na wzór mozaiki słów (a nie pojęć), zdań (a nie wyjaśnień), deklaracji (a nie uznawanych wartości), wzorów pojedynczych czynności (a nie sensownych procedur)²⁷.

Wydaje się także, że silna i jednowymiarowa orientacja na wyniki egzaminacyjne (im wyższe, tym większy sukces ucznia, nauczyciela i szkoły) prowadzi do niezrozumienia wielowymiarowej rzeczywistości, blokuje samodzielne myślenie i podejmowanie decyzji, prowadzi jedynie do naśladowania innych, promuje bierność i wyzwala poczucie bezradności oraz alienacji.

Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, dlaczego szkoła nie reaguje na zmiany społeczne i – wbrew analizom, oczekiwaniom i postulatom – nadal

²⁶ A. Prokopek, dz. cyt., s. 132.

²⁷ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, s. 394.



umacnia kontekst pewności, jednoznaczności, linearności i przewidywalności. Warto też zadać, za Klus-Stańską, dwa zasadnicze pytania: Czy przychodzi nam borykać się z edukacją słabo wydolną (słabo realizującą przyjęte przez siebie wartościowe kulturowo zadania) i przez to generującą marginalizację określonych grup i społeczną dezorganizację młodzieży? Czy mamy raczej do czynienia z edukacją nieadekwatną kulturowo (przygotowującą do życia w społeczeństwie, którego nie ma)?²⁸

W kontekście pierwszego pytania należy zastanowić się nad głównym celem edukacji. Jeżeli bowiem nadal będziemy utrzymywać, że jest to wspieranie rozwoju twórczych i rozumiejących rzeczywistość jednostek, to niestety będziemy mogli twierdzić, że szkoła jest niewydolna bądź nieskuteczna. Jeżeli natomiast uczciwie nazwiemy to, co jest obecnie promowane, czyli jednoznaczną orientację na wynik (im wyższy, tym większy sukces ucznia i szkoły) oraz kult jednej odpowiedzi, to edukacja będzie skuteczna, lecz nieadekwatna kulturowo, a więc szkodliwa dla swoich uczniów. Podobny wniosek formułuje również Mirosław Szymański. Badani przez niego dyrektorzy szkół i nauczyciele przyznają bowiem, że praca szkoły zdecydowanie rozmija się z potrzebami uczniów oraz że nie znajdują oni w niej ani dostatecznego oparcia, ani odpowiedniego wzmocnienia swego rozwoju²⁹.

Podsumowując, można stwierdzić, że trwająca od wielu lat debata na temat kryteriów oceny (nie)efektywności pracy nauczyciela jest nie tylko nadal aktualna, lecz także staje się coraz bardziej beznadziejna. Można bowiem zauważyć, że coraz częściej mentalność szkoły mija się z mentalnością epoki, podążając w zupełnie innym kierunku.

Bibliografia

- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994.
Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.
Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2002.
Beck U., *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Suhrkamp, Frankfurt 2007.
Bonß W., *Sicherheit in der Moderne*, [w:] *Zivile Sicherheit. Gesellschaftliche Dimensionen gegenwärtiger Sicherheitspolitiken*, red. P. Zoche, S. Kaufmann, R. Haverkamp, Transcript, Bielefeld 2011.
Brzezińska A.I., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, red. E. Filipiak, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.

²⁸ D. Klus-Stańska, *Dokąd zmierza...*, s. 20.

²⁹ M. Szymański, *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Kraków 2001, s. 110.



- Castells M., *Spółeczeństwo sieci*, przekł. M. Maroda, PWN, Warszawa 2011.
- Czym jest EWD?, www.edw.edu.pl/o-edw [dostęp: 15.03.2010].
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2010.
- Grochowalska M., *Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki*, [w:] *Z zagadnień profesjonalizacji nauczycieli wczesnej edukacji w dobie zmian*, red. J. Bałachowicz, A. Szkolak, Libron, Kraków 2012.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Akapit, Toruń 1999.
- Klus-Stańska D., *Dokąd zmierza polska szkoła? Pytania o ślepe uliczki, kierunki, konteksty*, [w:] *Dokąd zmierza polska szkoła?*, red. D. Klus-Stańska, Żak, Warszawa 2008.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Kozielecki J., *Cywilizacja strachu i kultura nadziei*, „Nauka” 2007, nr 2, s. 371–400.
- Lewicka M., *Niektóre ogólne wyznaczniki tolerancji na niezgodność poznawczą*, „Przegląd Psychologiczny” 1975, nr 3, s. 7–18.
- Mieszalski S., *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, WSiP, Warszawa 1997.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
- Prokopek A., *Analiza trafności wskaźnika edukacyjnej wartości dodanej*, „Egzamin” 2006, nr 8, s. 113–136.
- Sennett R., *Korozja charakteru. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przekł. J. Dzierżowski, Ł. Mikołajewski, Muza, Warszawa 2006.
- Szymański M., *Kryzys i zmiana. Studia nad przemianami edukacyjnymi w Polsce w latach dziewięćdziesiątych*, Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2001.
- Tupaika J., *Schulversagen als komplexes Phänomen. Ein Beitrag zur Theorieentwicklung*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2003.
- Winkel R., *Utopie oder Reform? Die holistische Schule als Vision einer Schule der Jugendlichen von morgen*, [w:] *Jugend heute. Wege in die Autonomie*, red. J. Erdmann, W. Rückriem, G. Wolf, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1996.

Teachers' working style in schools with diversified educational value added

Abstract: The article presents a proposal of distinguishing two dichotomous styles of teacher's work. It also assumes that the open style supports the development of competencies important for a contemporary man while the closed style blocks independent thinking and promotes passiveness and helplessness. On the basis of the constructed research tool, the frequency of activities undertaken by teachers of research subjects in terms of the designated styles has been determined. The connection between individual teaching activities and a type of school determined on the basis of EVA (Educational Value Added) method as well as students' level of satisfaction with their school was demonstrated.

Keywords: Educational Value Added, evaluation of teacher's work, teaching style

Słowa kluczowe: edukacyjna wartość dodana, ocena pracy nauczyciela, styl pracy nauczyciela

