

ANNA KARPIŃSKA

ONTODYDAKTYCZNY WYMIAR TRUDNOŚCI I NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH

Istotną okolicznością skłaniającą do podjęcia refleksji ontodydaktycznej, a więc dotyczącej treści kształcenia, z perspektywy trudności i niepowodzeń szkolnych jest akcentowana w ostatnich latach wizja nowego modelu procesu kształcenia **zgodnego z wymaganiami społeczeństwa informacyjnego¹, ewaluującego w kierunku społeczeństwa wiedzy a nawet mądrości**; modelu lansującego zwrot ku edukacji kreatywnej, prospektywnej i innowacyjnej, ceniącej samodzielność, aktywność, twórczość, podmiotowość.

W dobie cywilizacji informacyjnej², określanej też mianem społeczeństwa sieciowego³, planetarnego lub wiedzy, bo właśnie wiedza jest najważniejszą siłą napędową jego rozwoju⁴, sukcesy i niepowodzenia edukacyjne nabierają szczególnego wymiaru. Skoro wiedza w XXI wieku stała się „bogactwem strategicznym”⁵, to jej brak, tak symptomatyczny dla niepowodzeń w uczeniu się, świadczy o swoistym ubóstwie intelektualnym.

Dr hab. Anna KARPIŃSKA, prof. UwB – kierownik Zakładu Dydaktyki Ogólnej, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku; e-mail: anna_karpinska@wp.pl

¹ Por. m.in. J. PAPIŃSKA-KACPEREK (red.), *Społeczeństwo informacyjne*, Warszawa: PWN 2008.

² J. NAISBITT, *Megatrendy*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1997.

³ M. CASTELLS, *Społeczeństwo sieci*, Warszawa: PWN 2008.

⁴ A. i H. TOFFLER, *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1996.

⁵ R. PACHOCIŃSKI, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 1999, s. 11.

Spółeczeństwo informacyjne już w latach dziewięćdziesiątych XX wieku charakteryzowano na podstawie wykładniczego wzrostu produkcji i przepływu informacji wszelkiego rodzaju, przyjmując zasadę, że media masowe integrują się z innymi mediami przez wspólną infrastrukturę (autostrady informacyjne). Następuje miniaturyzacja i komputeryzacja, obniżają się koszty przesyłania informacji, a środki produkcji informacji stają się coraz częściej ważniejsze niż konkretne treści, zaś wiedza staje się eksterytorialna. Te same informacje, przekazywane w podobny sposób, dostępne są dla wszystkich, bez względu na miejsce zamieszkania czy przynależność grupową, a konfrontacja z informacjami nie wymaga spełnienia żadnych warunków wstępnych, nawet przekroczenia tzw. progu piśmienności. Źródła wiedzy są wszędzie, co sprawia, że nie zawsze jest ona godna zaufania i warta posiadania. Tymczasem wciąż wiedza pozostaje ważnym obszarem osiągnięć lub niepowodzeń edukacji⁶.

Coraz więcej badaczy stoi na stanowisku, że wiedza staje się współcześnie genomem organizacji – podobnie jak zapis DNA decyduje o cechach człowieka, tak wiedza, którą zdobywa człowiek i umiejętności jej pozyskiwania określają jego kształt oraz jakość funkcjonowania w przyszłości⁷. Jednocześnie, skoro futurologi twierdzą, że zasób wiedzy ludzkiej podwaja się co 6 lat z wyraźną tendencją do skracania tego okresu, zaś w samym minionym wieku nagromadzono więcej wiedzy niż w ciągu całej historii ludzkości⁸, to pojawia się pytanie o zakres i wymowę powodzeń i niepowodzeń edukacyjnych, w sytuacji, kiedy nawet najlepsze programy nauczania nie są adekwatne do życia w okresie gwałtownej zmiany.

Stąd wciąż aktualne pozostaje pytanie – fundamentalne z perspektywy ontodydaktycznej – **czego uczyć, jakimi treściami wypełniać programy nauczania?** Pytanie to od zawsze towarzyszyło organizatorom procesu kształcenia. Nabiera ono szczególnego wymiaru zwłaszcza dziś, gdy przychodzi nam żyć w okresie gwałtownej zmiany, w czasach rewolucji informacyjnej i globalizacji, kiedy nie da się przewidzieć, jakiej wiedzy i umiejętności będą potrzebowali uczniowie w życiu dorosłym.

Co młody człowiek, który kończy zwłaszcza wspólny dla wszystkich etap kształcenia (podlega obowiązkowi szkolnemu), powinien wiedzieć, umieć,

⁶ K. WENTA, *Samokształcenie w społeczeństwie ponowoczesnym*, w: K. PAJĄK, A. ZDUNIAK (red.), *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku*, Warszawa–Poznań: Elipsa 2003, s. 17.

⁷ K. MAJERSKA, *Wiedza w organizacjach. Prolegomena do zarządzania wiedzą*, w: B. SOŚNICKA-KALATA, E. CHUCHRO, W. DASZEWSKI (red.), *Informacja w sieci. Problemy, metody, technologie*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2006.

⁸ R. PACHOCIŃSKI, *Oświata XXI wieku*, s. 13.

rozumieć, aby świat, w jakim żyje, nie był dla niego obcy i niezrozumiały, a przeciwnie – stanowił teren jego wielostronnej aktywności?

Jako ontodydaktycy pytamy:

– czego uczyć, gdy zdaniem amerykańskich naukowców po 2010 roku ilość nowych informacji podwaja się co 11-72 godziny, niektórzy twierdzą, że nawet szybciej – co 11-24 godziny;

– czego uczyć, gdy możliwości komputerów i Internetu podwajają się odpowiednio co 18 i 12 miesięcy (prawo Moore'a);

– czego uczyć, gdy już dzisiaj wiemy, że sposoby rozwiązywania problemów, które obecnie stosujemy, mogą okazać się mało wydajne, być może już w przyszłym roku;

– czy to, czego nauczyliśmy się w szkole, będzie miało jakiegokolwiek znaczenie po upływie mniej więcej 10 lat od opuszczenia szkoły przez absolwenta (futurolodzy przewidują konieczność przekwalifikowania się przynajmniej raz na 10 lat);

– czego uczyć, gdy bezpowrotnie minęły czasy, w których można było spędzić całe życie zawodowe pracując w jednym sektorze lub w jednym miejscu;

– czego uczyć, gdy za kilkanaście lat nie będziemy w stanie rozpoznać swoich zawodów, gdyż wiele się zmieni za sprawą nowoczesnych technologii, zaś 50% nowo powstałych miejsc pracy będzie wymagało wysoko wykształconych pracowników, a tylko 15% pozostanie w zasięgu osób z wykształceniem podstawowym (tymczasem 1/3 europejskiej siły roboczej posiada niskie kwalifikacje);

– czego uczyć, gdy wkroczyliśmy w stulecie kompetencji, w którym wiedza stała się bogactwem strategicznym, podobnie jak energia i bogactwa naturalne;

– czego uczyć w epoce zalewu informacji, wszechobecnych mediów, blogów, podcastów, wyszukiwarki Google, komunikatorów, gdy uczniowie potrzebują na nowo zdefiniować umiejętność czytania.

Okazuje się, że dziś, w społeczeństwie wiedzy, znakiem wiedzy jest to, czego czytać nie trzeba. W zalewie informacji, w czasach, kiedy co roku publikuje się 80 tys. nowych książek, codziennie powstaje co najmniej jeden portal internetowy, a na rynku ukazuje się 150 tys. tytułów czasopism, posiadanie tej wiedzy – czego czytać nie trzeba – jest prawdziwą sztuką, a jej zdobycie warunkuje naszą pozycję w społeczeństwie wiedzy⁹. Dla nas, peda-

⁹ M. KOCÓJOWA (red.), *Edukacja na odległość. Nowe technologie w informacji i bibliotekarstwie*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2003.

gogów, wskazana okoliczność implikuje konieczność przygotowania młodego pokolenia do refleksyjnego, krytycznego i odpowiedzialnego korzystania z mediów, zarówno w roli odbiorców, jak i twórców przekazów medialnych oraz przywrócenia właściwej rangi czytaniu książek. Obecny, katastrofalny stan czytelnictwa wskazuje, iż 56% Polaków nie czyta żadnych książek, 46% nie czyta nawet najkrótszych tekstów i – co szczególnie zdumiewające – 20% absolwentów wyższych uczelni oraz 27% uczniów i studentów nie czyta praktycznie nic¹⁰.

Udzielenie odpowiedzi na pytanie, czego uczyć? – wymaga rozstrzygnięcia wielu szczegółowych kwestii wykraczających poza łamy tego artykułu, takich jak:

– kto ma realizować nawet najlepiej wypracowany kanon kształcenia (ogólnego i zawodowego)? – szkoła, jak głównie dotychczas, czy inne instytucje – obok lub łącznie ze szkołą?;

– za pomocą jakich metod i środków to czynić? Nawet najbardziej atrakcyjne treści podane w sposób scholastyczny, nie przyciągną ucznia do szkoły i nie zatrzymają go w jej murach wobec konkurencyjności pozaszkolnych źródeł wiedzy;

– czy i jak mierzyć etapowe i końcowe wyniki kształcenia?;

– czy przedmiotem ewaluacji czynić wiadomości i umiejętności, jak niemal wyłącznie do tej pory, czy też określone wartości, przekonania, postawy; bardziej zwracając uwagę na to, jak się uczeń zmienia pod wpływem naszej oferty edukacyjnej, aniżeli co i ile wie, a częściej nie wie.

Jedno jest pewne, o treściach kształcenia nie sposób myśleć w kategoriach, do których przywykliśmy w przeszłości. Dobór treści i organizację procesu kształcenia wyznacza coraz częściej paradygmat przygotowania młodego człowieka do życia i pracy. To niezwykle trudne zadanie, gdyż dziś młody człowiek, by skutecznie funkcjonować w dobie przemian, winien posiadać zasób szczególnych kompetencji związanych chociażby z umiejętnością wyszukiwania informacji, ich gromadzenia, selekcjonowania, przetwarzania i wykorzystania informacji w procesie samodzielnego tworzenia wiedzy. Kompetencje te różnie określane i klasyfikowane (jako poznawcze, informacyjne, komunikacyjne), powinny być traktowane na równi z kluczowymi umiejętnościami czytania, pisania czy liczenia¹¹. Są one niezbędne dla współczesnego

¹⁰ Raport z badań Biblioteki Narodowej, Warszawa 2011.

¹¹ K. BORAWSKA-KALBARCZYK, *Edukacja przeciw wykluczeniu – idea ucznia tworzącego wiedzę*, w: M. CHODKOWSKA, B. BERMAN (red.), *Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości*, Rzeszów 2010, s. 384.

ucznia, bowiem wiążą się z umiejętnością sprawnego poruszania się w gąszczu informacji lawinowo generowanych przez współczesną cywilizację. Ich nieopanowanie może stać się zarzewiem trudności i niepowodzeń szkolnych. Dotykamy w ten sposób niezwykle istotnej kwestii z perspektywy ontodydaktycznej, jaką jest poziom kompetencji poznawczych uczniów (np. czytania ze zrozumieniem, myślenia logicznego, rozwiązywania problemów), mogący stanowić szansę lub barierę ich edukacyjnego rozwoju. Uczniowie o niskim poziomie kompetencji poznawczych (przede wszystkim rozumienia tekstu), o niskich osiągnięciach szkolnych, mają największe prawdopodobieństwo znalezienia się w „sferze nędzy wiedzy szkolnej”¹².

Jako badacz niepowodzeń edukacyjnych przewiduję, że będą wzrastały ich rozmiary, bo coraz trudniej będzie spełnić wymagania dydaktyczne szkoły w perspektywie społeczeństwa wiedzy. Zresztą, dane są nieubłagane. Wciąż niezadowolające są wskaźniki realizacji unijnej strategii lizbońskiej, bowiem 1/5 nastolatków poniżej 15 roku życia osiąga jedynie najniższy poziom biegłości w czytaniu, prawie 15% osób między 18 a 24 rokiem życia opuszcza szkołę przedwcześnie, jedynie 77% 22-latków legitymuje się wykształceniem średnim drugiego stopnia¹³.

Problemy związane z osiągnięciami szkolnymi i ich uwarunkowaniami, funkcjonowaniem szkoły, ucznia, nauczyciela wydają się powszechnie znane i rozpoznane, bowiem obowiązek szkolny sprawia, że niemal wszyscy poprzez własną edukację bądź edukację swoich dzieci mamy określone doświadczenia i poglądy dotyczące efektów kształcenia, także tych najniższych.

Czy jednak zawsze uświadamiamy sobie skalę problemu; czy dostrzegamy jego złożoność, rangę, a przede wszystkim konsekwencje niepowodzeń szkolnych dla ucznia, który ich doznaje, jego najbliższego środowiska – szkolnego, rodzinnego, w tej perspektywie doraźnej – doszkolnej i dalszej – życiowej, społecznej. Wszak nie bez powodu w najnowszych raportach edukacyjnych: *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*¹⁴ oraz *Narodowy Program Foresight Polska 2020*¹⁵, kwestia kapitału intelektualnego, sukcesu w nauczaniu urasta do zagadnień priorytetowych.

Punktem wyjścia do wieloaspektowego zdiagnozowania zjawiska niepowodzeń szkolnych czyni się rozpoznanie jego kształtu, poprzez określenie **zasię-**

¹² B. ŚLIWERSKI, *Analfabetyzm u progu XXI wieku*, „Rocznik Pedagogiczny” 1998, nr 21, s. 69.

¹³ Postęp w kierunku realizacji celów lizbońskich w edukacji i szkoleniu, SEC (2006)639.

¹⁴ M. BONI (red.), *Polska 2030. Wyzwania rozwojowe*, Warszawa 2009.

¹⁵ Narodowy program *Foresight Polska 2020*, Warszawa 2009.

gu niepowodzeń, zróżnicowanego ze względu na dające się wyodrębnić okoliczności, np. szczeble kształcenia, liczbę powtarzanych klas, przedmioty powodujące opóźnienia w nauce oraz liczbę ocen niedostatecznych. Problematyka ta znajduje odzwierciedlenie w moich wcześniejszych publikacjach¹⁶.

W prezentowanym tekście skupiam się na jednym z wielu czynników wyznaczających rozmiary niepowodzeń szkolnych, a jednocześnie implikujących ich kształt i będącym wymiernym predykatorem przejawów niskich osiągnięć w nauce. Analizie poddaję **treści kształcenia**, które wyraźnie różnicują zasięg niepowodzeń, świadcząc o skali trudności w nauce na poszczególnych etapach edukacyjnych, przy czym koncentruję się na kształceniu gimnazjalnym.

W badaniach longitudinalnych, które prowadzimy w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, na przestrzeni lat ustaliliśmy, że gimnazjalistom najczęściej trudności sprawiają treści głównie trzech przedmiotów: matematyki (41% badanych), języka angielskiego (36% badanych) oraz języka polskiego (33% badanych). Mniejsze, ale istotne problemy mają uczniowie gimnazjum z fizyką (18% badanych) i biologią (15% badanych). Natomiast zajęcia z geografii, chemii czy historii, a także z przedmiotów mieszczących się w kategorii „inne” (wychowanie fizyczne, technika, informatyka), sprawiają znacznie mniejsze trudności. Charakterystyczne jest, że tylko 7% gimnazjalistów deklaruje, iż żaden przedmiot nie sprawia im trudności w nauce.

Uczniowie gimnazjum największe problemy mają z czytaniem (57% badanych mających trudności w nauce) i liczeniem (50%) oraz z wyobraźnią przestrzenną i pisaniem (po 43% wskazań).

Wśród przedmiotów najbardziej lubianych bezkonkurencyjne okazało się wychowanie fizyczne, wskazane przez 50% badanych uczniów gimnazjum. Okazało

¹⁶ Między innymi: *Drugoroczność – ponownie aktualna*, „Zeszyty Naukowe” Filia UW, Prace Pedagogiczne, 17(1985), nr 42, s. 159-170; *Zasięg, skuteczność, przyczyny drugoroczności*, w: W. MASZKE (red.), *Organizacja, rozmieszczenie i funkcjonowanie szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1985, s. 195-201; *Niepowodzenia szkolne – realia i oczekiwania*, w: E. PODOSKA-FILIPOWICZ, H. BŁAŻEJOWSKI, R. GERLACH (red.), *Transformacja w edukacji - konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP 1995, s. 385-391; *Minimalizacja drugoroczności – między teraźniejszością a przyszłością*, „Test” 1997, nr 2(8), s. 10-15. O zasięgu niepowodzeń szkolnych obszernie piszę w moich książkach: *Minimalizacja drugoroczności – realia, warunki i szanse*, Białystok: Filia UW 1990; *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności*, Białystok: Trans Humana 1999 oraz *Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej*, wyd. II, Białystok: Trans Humana 2013.

się również, że matematyka najczęściej sprawiająca trudności, ma także swoich zwolenników, bowiem 10% badanych osób deklaruje, że lubi ten przedmiot.

Powyższe dane warto skonfrontować z ogólnopolskimi osiągnięciami szkolnymi uczniów gimnazjum rozpoznanymi na podstawie powszechnego i obowiązkowego sprawdzianu koordynowanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (kwiecień 2013)¹⁷, tym bardziej że do egzaminu gimnazjalnego w tej edycji przystąpili uczniowie, którzy we wrześniu 2010 roku rozpoczęli naukę według nowej podstawy programowej. Ów coroczny egzamin zewnętrzny ujawnił mocne i słabe strony wykształcenia gimnazjalistów.

Składał się on, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2007 roku w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów w szkołach publicznych, z trzech części: humanistycznej z zakresu języka polskiego oraz historii i wiedzy o społeczeństwie, matematyczno-przyrodniczej z zakresu matematyki, a także przedmiotów przyrodniczych i z języka obcego nowożytnego na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

W części humanistycznej egzaminu gimnazjalnego z zakresu języka polskiego najslabiej wypadły zadania sprawdzające umiejętność analizy i interpretacji tekstów kultury.

Wśród zadań zamkniętych trudne dla piszących okazały się zadania wymagające wskazania funkcji użytych w tekście publicystycznym środków stylistycznych z zakresu składni, rozpoznania znaczenia wyrazów wieloznacznych oraz odczytania przesłania tekstu literackiego. Trudna też okazała się umiejętność tworzenia dłuższej wypowiedzi pisemnej.

Analiza uczniowskich wypowiedzi odsłoniła problemy w posługiwaniu się językiem pisanim. Gimnazjaliści popełniali błędy we wszystkich kategoriach: stylistyczne, składniowe, leksykalne, fleksyjne, ortograficzne i interpunkcyjne. Najczęściej nie radzili sobie z zachowaniem poprawnego szyku wyrazów w zdaniu, z wyznaczaniem granic zdania, z budowaniem zdań wielokrotnie złożonych, ze stosowaniem spójników. Mieli również problemy z pisownią samogłosek nosowych, szczególnie w wygłosie, z pisownią łączną i rozłączną wyrazów oraz z pisownią wyrażen przyimkowych. Nie rozdzielali przecinkiem imiesłowowego równoważnika zdania ani zdań składowych. Wyniki egzaminu gimnazjalnego z zakresu języka polskiego pozwalają na sformułowanie wniosku, że poziom umiejętności uczniów nie jest zadowalający. Uwaga ta dotyczy przede wszystkim: 1) czytania i rozumienia zróżnicowanych chronologicz-

¹⁷ www.oke.waw.pl [dostęp: 6.09.2013].

nie, treściowo i stylistycznie tekstów kultury, a także 2) formułowania wypowiedzi pisemnej w zakresie treści, spójności, języka, ortografii i interpunkcji oraz starannej redakcji tekstu.

W części **humanistycznej** egzaminu gimnazjalnego z zakresu **historii i wiedzy o społeczeństwie** trudność sprawiły uczniom zadania wymagające krytycznej oceny faktów, rozpoznania postaci, a przede wszystkim posłużenia się własną wiedzą, krytycznego myślenia lub poprawnego rozumowania. Dużą trudność sprawiły uczniom zadania badające umiejętności z zakresu chronologii historycznej oraz umiejętność dostrzegania i analizowania kontekstów niezbędnych do interpretacji tekstów kultury. Uczniowie mają również problem z ustalaniem związku poprzedzania i następstwa wydarzeń oraz ustalania związków przyczynowo-skutkowych.

W części **matematyczno-przyrodniczej** z zakresu **matematyki** egzamin gimnazjalny okazał się dla uczniów trudny. Gimnazjaliści lepiej poradzili sobie z umiejętnościami badanymi za pomocą zadań zamkniętych, ale gorzej rozwiązywali zadania otwarte, wymagające twórczego, niealgorytmicznego myślenia i samodzielnego formułowania odpowiedzi. Do słabych stron gimnazjalistów należy niski poziom opanowania umiejętności wykorzystania posiadanej wiedzy, szczególnie w sytuacji nietypowej, oraz mała sprawność rachunkowa. Wyniki egzaminu ukazując słabe strony w edukacji matematycznej gimnazjalistów, potwierdziły braki w wiedzy z wcześniejszych etapów kształcenia, które – w myśl zasady kumulatywności przyjętej w podstawie programowej – mogą być sprawdzane podczas egzaminu gimnazjalnego. Dla statystycznego trzecioklasisty umiejętnością trudną okazało się myślenie matematyczne, rozumiane jako wykorzystywanie narzędzi matematyki w życiu codziennym oraz formułowanie sądów opartych na rozumowaniu matematycznym.

W obowiązującej podstawie programowej kształcenia ogólnego myślenie matematyczne wymienia się jako jedną z najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia w gimnazjum. Największym problemem dla zdających było przedstawienie linii swojego rozumowania i uzasadnienie jego poprawności. Taka obserwacja pozwala stwierdzić, że w szkołach nie ćwiczy się uzasadniania otrzymanych wyników oraz prostych twierdzeń matematycznych. Uczniowie nadal nie potrafią zaplanować ciągu czynności – nawet tych mieszczących się w ramach rutynowego algorytmu – prowadzących do rozwiązania problemu. Znaczną trudność sprawia ustalenie zależności między podanymi informacjami. Gimnazjaliści nie mają nawyku krytycznej oceny otrzymanych wyników, np. sprawdzania zgodności rezultatów rozwiązania z warunkami zadania. Jedną z podstawowych umiejętności przydatnych podczas egzaminu jest staranny i uporządkowany zapis roz-

wiązania zadania. Niektóre błędy popełniane przez zdających wynikają z nieczytelnego i chaotycznego zapisu. W praktyce szkolnej należy wymagać od uczniów estetycznego zapisywania wszystkich etapów pracy. Trzeba również wdrażać uczniów do weryfikacji udzielanych odpowiedzi. Jest to jedna z umiejętności niezbędnych w procesie samokształcenia uczniów. Uogólniając, w części matematycznej: 1) łatwe okazało się interpretowanie tekstów matematycznych z wykorzystaniem więcej niż jednej postaci danych oraz odczytywanie informacji podanych w różnej formie, 2) umiarkowanie trudne było używanie prostych, znanych obiektów matematycznych i operowanie nimi oraz dobieranie bądź budowanie modelu matematycznego do opisanej sytuacji, 3) trudne okazało się przeprowadzenie prostego rozumowania i uzasadnienie jego poprawności oraz używanie i tworzenie strategii rozwiązania zadania.

W części matematyczno-przyrodniczej z zakresu przedmiotów przyrodniczych, tj. biologii, chemii, fizyki i geografii najmniej problemów sprawiło uczniom odtwórcze wykorzystanie posiadanych wiadomości, zaś trudności mieli z zadaniami dotyczącymi: a) wykorzystania posiadanych wiadomości do wyjaśnienia zjawisk oraz zależności przyczynowo-skutkowych między faktami lub zjawiskami, b) analizy i interpretacji informacji odczytanych z diagramów, schematów, tabel oraz tekstów popularnonaukowych, c) oceny wniosków z opisanych doświadczeń.

Egzamin z języka obcego nowożytnego zdawany jest na dwóch poziomach: podstawowym i rozszerzonym. Najczęściej wybieranymi przez gimnazjalistów językami obcymi są język angielski i język niemiecki. W większości języków (z wyjątkiem rosyjskiego) najwięcej trudności sprawiło gimnazjalistom wskazanie poprawnych odpowiedzi w zadaniach sprawdzających znajomość środków językowych. Uczniowie mieli problemy z wykonaniem zadań sprawdzających znajomość bardzo podstawowych zagadnień gramatycznych. Bardzo często trudniejsze były też dla zdających zadania sprawdzające znajomość kolokacji lub utartych zwrotów oraz wyrazów, które mają kilka znaczeń.

Przedstawione sygnałnie wyniki egzaminacyjne są zaledwie fragmentem rzetelnej i obiektywnej diagnozy osiągnięć uczniów/absolwentów danego etapu edukacyjnego, przekazywanej społeczeństwu od 2002 roku przez okręgowe, a następnie Centralną Komisję Egzaminacyjną. Wiedza zgromadzona w corocznych raportach, umożliwi nie tylko statystyczną analizę wyników kształcenia, ale także analizę jakościową, przedmiotową, dającą obraz tendencji rozwojowej szkół, możliwość ujęcia staninowego wyników ucznia, szkoły, gminy, województwa na tle kraju. Jednocześnie diagnoza ta pokazuje

obszary trudności szkolnych¹⁸, identyfikując te treści, które w warstwie wiadomości i umiejętności sprawiają uczniom najwięcej problemów, a tym samym skłaniają do namysłu ewaluacyjnego, w jaki sposób doskonalić proces kształcenia, by podnieść jego jakość.

Zdaniem Klemensa Stróżyńskiego, „wyniki egzaminów zewnętrznych na wszystkich poziomach (od sprawdzianu szóstoklasistów po maturę) wskazują, że poważnym problemem jest słabe opanowanie języka, nie w jego odmianie komunikacyjnej, lecz refleksyjnej (literackiej), służącej bezpośrednio procesom poznawczym, czyli uczeniu się. Niska sprawność językowa jest w istocie niską sprawnością narzędzia uczenia się. Podstawową przyczyną jest prawdopodobnie zaniedbanie kształcenia umiejętności podstawowych (językowych) na rzecz umiejętności wyższych i przekazywania wiadomości, już na pierwszym i drugim etapie kształcenia”¹⁹.

W zakresie umiejętności matematycznych, takich jak: rozumowanie, korzystanie z informacji, wykorzystywanie wiadomości w praktyce, sprawdzian wykazał, że uczniowie bardzo dobrze radzą sobie z obliczeniami na liczbach naturalnych, dużo gorzej z obliczeniami na liczbach dziesiętnych. Poza tym zbyt często zapominają o refleksji nad wynikami zadania. Badania potwierdzają, że nasi gimnazjaliści mają problem, gdy muszą wyjść poza znane sobie, rutynowe sposoby postępowania. Coraz bardziej specjalizują się w zadaniach odtwórczych, rutynowych i nadal nie potrafią radzić sobie w sytuacjach wymagających samodzielnego, twórczego myślenia i rozumowania. W interpretacji Stróżyńskiego „może to świadczyć o pogłębiającej się rutynizacji nauczania matematyki w gimnazjum”²⁰.

Refleksja ontodydaktyczna dotycząca trudnych treści prowadzi do wniosku, że nadzieją dla uczniów doznających niepowodzeń szkolnych w zasygnalizowanych obszarach i szansą na poprawę jakości kształcenia są obserwowane przemiany w sposobach uprawiania dydaktyki, polegające na:

- odchodzeniu od modelu dydaktyki uprawianej scjentystycznie w kierunku dydaktyki uwzględniającej indywidualne potrzeby uczniów;
- odejściu od kolektywnego nauczania w kierunku modelu „mistrz poznaje ucznia”;

¹⁸ Zob. m.in. A. KARPIŃSKA, *Obszary trudności w kształceniu gimnazjalnym – refleksja ontodydaktyczna*, w: J. GRZESIAK (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, Kalisz–Konin: Wydawnictwa UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie 2014.

¹⁹ K. STRÓŻYŃSKI, *Egzaminy jako diagnoza edukacji*, „Nowa Szkoła” 2009, nr 9, s. 11.

²⁰ Tamże, s. 12.

– odejściu od „dydaktyki pamięci” ku samodzielnemu tworzeniu wiedzy opartym na procesie pracy z informacją.

Trzeba wielorakich strategii psychodydaktycznych, by zmienić oblicze procesu kształcenia i poprawić jego jakość, m.in.:

- nauczyć uczniów, jak się uczyć – jak zarządzać własną wiedzą;
- konstruktywistycznej teorii kształcenia;
- nauczania w trybie hipotetycznym;
- negocyjacyjnego stylu pracy nauczyciela z uczniami;
- edukacji terapeutycznej²¹;
- edukacji dialogowej;
- polimetodowości;
- wykorzystania strategii neurodydaktycznych²², tj. możliwości całego mózgu w procesie uczenia się, wszystkich składników pięcioczynnikowego modelu WSWS, kombinacji systemów reprezentacyjnych WAK, różnorodnych stylów uczenia się w korelacji ze strategiami nauczania oraz różnych rodzajów inteligencji.

Nieodzwonne staje się także uwzględnienie w programach nauczania zmian w neuronalnej budowie i sposobach funkcjonowania mózgu u przedstawicieli młodego pokolenia. Badania amerykańskiego neurologa Gary Smalta dowiodły, że długotrwały kontakt z Internetem doprowadził do zmian w neuronalnej budowie mózgu u cyfrowych tubylców²³. Nieco odmienna budowa mózgu oznacza inny sposób myślenia i uczenia się, a to z kolei implikuje konieczność wprowadzenia zmian w edukacji, zarówno w aspekcie nowych metod nauczania, jak i doboru treści.

Zamiast konkluzji pozwolę sobie na metaforyczne zakończenie, które – myślę – dobrze wpisuje rolę szkoły i nauczyciela w ontodydaktyczny wymiar uczniowskich niepowodzeń. „Oto w XXI wieku nauczyciel przypomina kogoś, kto przychodzi na brzeg ogromnego oceanu i małym wiaderkiem dolewa do niego wody. Tymczasem uczniowie, pogrążeni w morzu faktów, już ledwie

²¹ Por. m.in. M. ZIŃCZUK, *Kompetencje terapeutyczne nauczyciela warunkiem w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym*, w: A. KARPIŃSKA (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Białystok: Trans Humana 2005, s. 178-191.

²² Szerzej m.in. A. KARPIŃSKA, *Neurodydaktyczne strategie w procesie kształcenia, Strategia: kontekst oświaty i wychowania*, w: *Studia in honorem. Naukowi zapiski*, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Kirowograd 2006, s. 213-225; A. KARPIŃSKA (red.), *Neurodydaktyka – perspektywą na sukces w uczeniu(się)*, w: E.I. ŁASKA (red.), *Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka*, Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski 2007, s. 99-107.

²³ G. SMALL, G. VORGAN, *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, tłum. S. Borg, Poznań: Vesper 2011.

wysuwają nos nad wodę. Zamiast dolewać jeszcze trochę, trzeba ich nauczyć budować arkę, albo chociaż rzucić koło ratunkowe”²⁴.

Rolą nauczyciela jest być mostem, tak jak w walijskiej legendzie, gdzie olbrzym wędrował przez góry i morza ze swoimi towarzyszami, doszedł do rzeki, której kompani nie mogli przejść wpraw, a nie było mostu. Wtedy olbrzym położył się między brzegami i towarzysze przeszli po nim jak po moście. Taka jest właśnie rola nauczyciela – być mostem – konkluduje Dylan Wiliam, autorytet w dziedzinie oceniania kształtującego²⁵.

Wreszcie doskonałą metaforą koncepcji szkoły z perspektywy edukacyjnych niepowodzeń może być stare chińskie przysłowie: „Nauczyciel jedynie otwiera drzwi wiedzy, uczeń musi przejść przez nie sam”.

Wielu naznaczonych niepowodzeniem, niestety, pozostanie za drzwiami.

BIBLIOGRAFIA

- BONI M. (red.): Polska 2030. Wyzwania rozwojowe, Warszawa 2009.
- BORAWSKA-KALBARCZYK K.: Edukacja przeciw wykluczeniu – idea ucznia tworzącego wiedzę, w: M. CHODKOWSKA, B. BERMAN (red.), Szkoła i jej wychowankowie. Między tradycją a wyzwaniem edukacji przyszłości, Rzeszów 2010.
- CASTELLS M.: Społeczeństwo sieci, Warszawa: PWN 2008.
- KARPIŃSKA A.: Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwanie dla współczesności, Białystok: Trans Humana 1999.
- KARPIŃSKA A.: Drugoroczność – ponownie aktualna, „Zeszyty Naukowe” Filia UW (Białystok), Prace Pedagogiczne, 17(1985), nr 42.
- KARPIŃSKA A.: Minimalizacja drugoroczności – między teraźniejszością a przyszłością, „Test” 1997, nr 2(8).
- KARPIŃSKA A.: Minimalizacja drugoroczności – realia, warunki i szanse, Białystok: UW Filia w Białymstoku 1990.
- KARPIŃSKA A.: Neurodydaktyka – perspektywą na sukces w uczeniu(się), w: E.I. ŁASKA (red.), Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka, Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski 2007.
- KARPIŃSKA A.: Neurodydaktyczne strategie w procesie kształcenia. Strategia: kontekst oświaty i wychowania, w: Studia in honorem. Naukowi zapiski, Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Kirowograd 2006.
- KARPIŃSKA A.: Niepowodzenia edukacyjne – renesans myśli naukowej, wyd. II, Białystok: Trans Humana 2013.

²⁴ Porównanie Ireny Dzierzgowskiej – cyt. za: J.P. SAWIŃSKI, *Neurodydaktyka – moda czy potrzeba?*, „Kierowanie Szkołą” 2005, nr 7-8, s. 5.

²⁵ www.dylanwiliam.net

- KARPIŃSKA A.: Niepowodzenia szkolne – realia i oczekiwania, w: E. PODOSKA-FILIPOWICZ, H. BŁĄŻEJOWSKI, R. GERLACH (red.), *Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane WSP 1995.
- KARPIŃSKA A.: Obszary trudności w kształceniu gimnazjalnym – refleksja ontodydaktyczna, w: J. GRZESIAK (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*, Kalisz–Konin: Wydawnictwo UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie 2014.
- KARPIŃSKA A.: Zasięg, skuteczność, przyczyny drugoroczności, w: W. MASZKE (red.), *Organizacja, rozmieszczenie i funkcjonowanie szkolnictwa ogólnokształcącego w Polsce*, Olsztyn: Wyższa Szkoła Pedagogiczna 1985.
- KOCÓJOWA M. (red.): *Edukacja na odległość. Nowe technologie w informacji i bibliotekarstwie*, Kraków: Wydawnictwo UJ 2003.
- MAJERSKA K.: Wiedza w organizacjach. Prolegomena do zarządzania wiedzą, w: B. SOSIŃSKA-KALATA, E. CHUCHRO, W. DASZEWSKI (red.), *Informacja w sieci. Problemy, metody, technologie*, Warszawa: Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2006.
- NAISBITT J.: *Megatrendy*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1997.
- PACHOCIŃSKI R.: *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych 1999.
- PAPIŃSKA-KACPEREK J. (red.): *Spółczesność informacyjna*, Warszawa: PWN 2008.
- Postęp w kierunku realizacji celów lizbońskich w edukacji i szkoleniu, SEC (2006)639.
- Raport z badań Biblioteki Narodowej, Warszawa 2011.
- SAWIŃSKI J.P.: Neurodydaktyka – moda czy potrzeba?, „Kierowanie Szkołą” 2005, nr 7-8.
- SMALL G., VORGAN G.: *iMózg. Jak przetrwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości*, Poznań: Vesper 2011.
- STRÓŻYŃSKI K.: Egzamin jako diagnoza edukacji, „Nowa Szkoła” 2009, nr 9.
- ŚLIWERSKI B.: Analfabetyzm u progu XXI wieku, „Rocznik Pedagogiczny” 1998, nr 21.
- TOFFLER A. i H.: *Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka 1996.
- WENTA K.: Samokształcenie w społeczeństwie ponowoczesnym, w: K. PAJĄK, A. ZDUNIAK (red.), *Edukacyjne wyzwania początku XXI wieku*, Warszawa–Poznań: Elipsa 2003.
- ZIŃCZUK M.: Kompetencje terapeutyczne nauczyciela warunkiem w zapobieganiu niepowodzeniom szkolnym, w: A. KARPIŃSKA (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Białystok: Trans Humana 2005.
- www.dylanwilliam.net
- www.oke.waw.pl [dostęp: 6.09.2013]

ONTODYDAKTYCZNY WYMIAR TRUDNOŚCI I NIEPOWODZEŃ SZKOLNYCH

S t r e s z c z e n i e

Treści kształcenia są jednym z czynników wyznaczających rozmiary niepowodzeń szkolnych, implikują ich kształt i są predykatorem niskich osiągnięć w nauce. Zagadnienie treści kształcenia z perspektywy trudności i niepowodzeń szkolnych jest szczególnie istotne w czasach rewolucji informacyjnej i globalizacji, kiedy nie da się przewidzieć, jakiej wiedzy i umiejętności będą potrzebowali uczniowie w życiu dorosłym.

Słowa kluczowe: trudności szkolne, niepowodzenia szkolne, treści kształcenia.

ONTODIDACTIC DIMENSION OF SCHOOL DIFFICULTIES AND FAILURES

S u m m a r y

The content of the education is one of the factors defining the size of the school failures, they imply their shape and are a predictor of low academic achievements. The question of the content of education from the perspective of school difficulties and failures is especially significant during the informatics revolution and globalization, when we cannot predict, what knowledge and skills students will need when they grow up.

Key words: school difficulties, school failures, content of education.