

Renata Czaplukowska (<https://orcid.org/0000-0001-8109-7980>)

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Metabadanie *Visible Learning* Johna Hattie'ego – implikacje dla glottodydaktyki

Wstęp

Pytanie o czynniki efektywnego nauczania należy do podstawowych i najważniejszych ze wszystkich pytań na gruncie zarówno dydaktyki ogólnej, jak i metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów szkolnych. Empiryczne dociekania, które z indywidualnych cech ucznia sprawiają, że odnosi on sukces edukacyjny, jakie czynniki zewnętrzne i warunki organizacyjne procesu dydaktycznego mają najsilniejszy wpływ na wyniki nauczania i uczenia się, dominują obszar badań edukacyjnych od dekad. Spośród licznych badań w tym zakresie żadne nie spotkało się z tak dużym zainteresowaniem jak metaanaliza autorstwa nowozelandzkiego profesora Johna Hattie'ego¹. Celem artykułu jest z jednej strony syntetyczne przedstawienie celów, procedury badawczej i kluczowych wyników metabadania, z drugiej zaś próba interpretacji wybranych czynników (tzw. interwencji) o wysokiej wartości wpływu z perspektywy glottodydaktycznej.

Cele i najważniejsze wyniki badania

Profesor John Hattie z Auckland University przeprowadził trwające ponad 15 lat badanie, podczas którego dokonał syntezy wyników 815 metaanaliz edukacyjnych. Pula danych w studium edukacyjnym objęła łącznie ponad 50 tysięcy badań, w których autorzy odnoszą się do około 250 milionów uczniów. Efektem prac Johna Hattie'ego było wyłonienie czynników wpływu (tzw. interwencji) oddziałujących w największym stopniu na efektywność nauczania. Tytuł wydanej w 2008 roku książki *Visible Learning*², w której badacz przedstawił wyniki, oddaje trafnie zasadniczy cel autora,

¹ Profesor John Hattie pracował na początku swojej kariery zawodowej w szkole podstawowej i średniej, po czym wyjechał do Toronto, gdzie doktoryzował się. Od 2011 roku jest profesorem edukacji i dyrektorem Instytutu Badań Edukacyjnych na Uniwersytecie w Melbourne w Australii.

² Hattie, John (2008): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Abingdon.

jakim jest uwidocznienie efektywności czynników wpływających w sensie rozpoznawalnym, weryfikowalnym i dającym się zaobserwować na proces uczenia się i nauczania. Należy w tym miejscu podkreślić, że studium Hattie’ego jest ilościową syntezą dostępnych metaanaliz i nie podsumowuje wyników źródłowych badań naukowych w rozumieniu dosłownym, lecz odnosi się do opublikowanych metaanaliz i dla danego czynnika wpływu opracowuje wskaźnik statystyczny. Na podstawie metaanaliz Hattie wyodrębnił pierwotnie 138 czynników wpływu, które następnie pogrupował, przyporządkowując każdą zmienną wpływu jednemu z sześciu następujących kryteriów:

- *dom rodzinny* (kryterium to obejmuje łącznie 19 czynników wpływu i 139 metaanaliz);
- *uczniowie* (kryterium obejmuje 7 czynników wpływu i 35 metaanaliz);
- *szkoła* (kryterium to obejmuje 28 czynników wpływu oraz 101 metaanaliz);
- *program nauczania* (kryterium obejmuje 25 czynników wpływu i 144 metaanalizy);
- *nauczyciele* (kryterium to obejmuje łącznie 10 czynników wpływu i 31 metaanaliz);
- *lekcja* (kryterium to obejmuje 49 czynników wpływu i 365 metaanaliz).

Dla każdego indywidualnego czynnika wpływu Hattie określił następnie jego siłę oddziaływania (d), która reprezentuje wielkość wpływu danej zmiennej. Ponieważ prawie wszystkie interwencje wykazywały pewien wpływ na skuteczność uczenia się, Hattie punkt odniesienia Hattie określił nie na poziomie 0 ($d = 0$), lecz na poziomie 0,40 ($d = 0,40$). Na tym tle badacz identyfikuje czynniki o wysokim, średnim i niskim efekcie wpływu, przyjmując następujące wartości progowe:

- $d = 0,0-0,15$ – niska wartość wpływu;
- $d = 0,15-0,4$ – średnia wartość wpływu;
- $d > 0,4$ – wysoka wartość wpływu.

Poniższe zestawienie przedstawia skróconą listę czynników o najwyższej wartości wpływu. Pełna lista pierwotnych 138 czynników z podaniem siły oddziaływania każdego z nich dostępna jest na stronie projektu *Visible Learning*³:

– <i>samoocena</i>	1,44;
– <i>ocena kształtująca</i>	0,90;
– <i>informacja zwrotna</i>	0,73;
– <i>relacje nauczyciel–uczeń</i>	0,72;
– <i>nauczanie oparte na rozwiązywaniu problemów</i>	0,61;
– <i>cele będące wyzwaniem</i>	0,56;
– <i>wpływ rówieśników</i>	0,53;
– <i>zaangażowanie rodziców</i>	0,51;

³ Strona projektu *Visible Learning* jest dostępna pod adresem <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement> (dostęp 20.06.2020). Hattie sukcesywnie uzupełnia listę czynników wpływających na uczenie się; jej aktualna wersja znajduje się na stronie <http://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/> jak również w formacie Excel na niemieckojęzycznej stronie projektu *Lernen sichtbar machen* https://www.lernensichtbarmachen.ch/wpcontent/uploads/2019/03/Ausschnitt-fuer_Website_Faktoren-Tabelle_250_V09.xlsx (dostęp 20.06.2020).

– uczenie się w małych grupach	0,49;
– motywacja	0,48;
– zadawanie pytań	0,46;
– stawianie wysokich oczekiwań	0,42;
– praca domowa	0,29;
– indywidualizacja nauczania	0,23;
– wielkość klasy	0,21;
– szkoły społeczne	0,20;
– dodatkowe programy nauczania	0,17;
– powtarzanie klasy	0,16;
– podział na grupy według zdolności	0,12;
– szkolenie nauczycieli	0,11;
– wiedza merytoryczna nauczycieli	0,09.

Wymienione powyżej interwencje o średniej i wysokiej wartości wpływu wykazują pewne podobieństwo i można je uogólnić do trzech zasadniczych wymiarów. Pierwszym z nich są procedury ewaluacyjne obejmujące zapewnienie uczniom ewaluacji kształtującej i informacji zwrotnej na temat możliwości uczenia się, procesów i efektów uczenia się. Drugi obszar to strukturyzacja nauczania, rozumiana jako dbanie o przejrzystość zasad, świadomość celów nauczania, skuteczne zarządzanie klasą oraz stosowanie instrukcji bezpośredniej. Trzecim obszarem jest aktywowanie metakognitywnych strategii uczenia się, takich jak uczenie się wzajemne, poprzez współpracę, czy też uczenie się poprzez rozwiązywanie problemów.

Krytyka badania *Visible Learning*

Wiodąca idea przyświecająca badaniom Hattie'ego, czyli chęć określenia przy zastosowaniu metod naukowych, jakie interwencje najlepiej sprawdzają się w edukacji, jest jak najbardziej słuszna i pozytywna. Po publikacji wśród specjalistów pojawiły się jednak wątpliwości dotyczące różnych – głównie metodologicznych – aspektów badania. Z jednej strony podnoszono, że Hattie zaczerpnął wyjściowe dane z metaanaliz, będących w swojej istocie stosunkowo złożonymi metodami statystycznymi, często stosowanymi m.in. w badaniach medycznych, których wyniki – dla zmniejszenia złożoności – badacz zredukował do jedynie podstawowych wyników. Tym samym badanie udziela stosunkowo prostych odpowiedzi na skomplikowane i złożone pytania (Hartmann 2012: 7–13; Terhart 2014: 10–14). Również Benedykt Wisniewski (2019: 186ff.) zauważa, że w przypadku metaanaliz istnieje niebezpieczeństwo zbyt pochopnego wyprowadzenia z danych wyjściowych związków przyczynowo-skutkowych i niedostatecznego ich wyjaśnienia; w efekcie tego odbiór wyników metaanalizy w środowisku nauczycieli charakteryzuje się silnymi uproszczeniami. Warto w tym miejscu nadmienić, że Hattie dostrzega ten fakt i przestrzega przed nadinterpretacją swoich danych, podkreślając samokrytycznie, że stanowią one tylko przybliżone szacunki, których nie należy w żadnym wypadku traktować jak recepty i bezpośrednio implementować (Hattie 2013: 4).

Innym krytykowanym punktem jest fakt, że projektując badanie w duchu klasycznych badań psychometrycznych Hattie ograniczył się jedynie do mierzalnych czynników poznawczych, tzn. nie wziął pod uwagę aspektów afektywnych, społecznych i innych trudnych do zmierzenia celów edukacyjnych (np. gotowość do niesienia pomocy, empatia, współczucie). Według Inez De Florio-Hansen (2018: 58ff.) uwzględnienie w przyszłych badaniach nad nauczaniem tego aspektu byłoby ze wszech miar pożądane, wymagałoby to jednak znacznego dodatkowego wysiłku przy interpretacji danych wyjściowych. W przedmowie do drugiego wydania *Visible Learning* Hattie tłumaczy przyjętą przez siebie metodologię i przyznaje, że aspekty afektywne i społeczne mogą być nawet ważniejsze od czynników wpływu, które przytacza, ale te pierwsze celowo nie znalazły się w polu jego zainteresowania (Hattie 2013: XXXIX). Jest to trudny do podważenia i naprawienia deficyt, który warto mieć na uwadze analizując dane.

Jako element krytyczny uznać można również fakt, że większość metaanaliz używanych przez Hattie'ego pochodzi z lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku; znacznie mniejsza ich część została opublikowana po roku 2000. Najstarsze badanie źródłowe pochodzi z roku 1980, a najnowsze z roku 2008. Można więc za Pantem (2014: 134–146) przypuszczać, że część pierwotnych danych w momencie ich analizowania była już prawdopodobnie nieaktualna.

Mimo pewnych niedociągnięć praca Hattie'ego jest wyjątkowa w swoim rodzaju i rozmiarze, doceniana i stanowi niewątpliwie ważny punkt odniesienia zarówno dla decydentów w obszarze oświaty jak i dla samych nauczycieli. Omówione poniżej czynniki wpływu stanowią zaledwie wybiórczą egzemplifikację wyników meta-badania, mogą jednak pomoc zweryfikować zasadność paradygmatów przyjętych w glottodydaktyce i zachęcić do bardziej wnikliwej lektury związanych z badaniem publikacji.

Skuteczny nauczyciel to refleksyjny praktyk

Z przeanalizowanych przez Hattie'ego badań źródłowych wyłania się wyraźnie jako czynnik o wysokim wpływie obraz aktywnego nauczyciela angażującego się we wspieranie swoich uczniów w nauce. Badania wykazują, że skuteczny nauczyciel jest zainteresowany uzyskiwaniem i aktualizowaniem informacji o uczniach oraz udzielaniem im informacji zwrotnej dotyczącej wyników działań edukacyjnych. Kluczowym warunkiem powodzenia dydaktycznego nauczyciela wydaje się być na podstawie badań Hattie'ego nie środowisko szkolne, warunki zewnątrz ani nawet merytoryczne przygotowanie ($d = 0,09$), a jego własne działanie. Ważne jest, aby nauczyciel przekazywał systematycznie informacje zwrotne swoim uczniom i wspierał ich w pracy poprzez przekazywanie strategii uczenia się (Hattie 2013: 224ff.). Zwłaszcza w przypadku trudności w uczeniu się potrzebna jest aktywna, ukierunkowana i przyjazna dla błędów interwencja nauczyciela, tzn. wszelkie błędy powinny być postrzegane jako powód do nauki i analizowane pod kątem ich przyczyn. Jednocześnie jednak nauczyciel powinien

wycofać się i pozwolić uczniowi uczyć się w sposób samodzielny, gdy problem zostanie skutecznie rozwiązany.

Wnioski płynące z badań Hattie'ego odnośnie nauczyciela nie są fundamentalnie nowym spojrzeniem ani zaskakującym rezultatem, gdyż wyłaniający się z nich obraz jest tożsamy z koncepcją i wzorcem tzw. refleksyjnego praktyka, propagowanym w glottodydaktyce już od kilku dekad.⁴ Jako refleksyjni praktycy nauczyciele języków obcych starają się rozwijać i profesjonalizować swoją praktykę pedagogiczną poprzez ciągłą ocenę swoich działań, świadome i systematyczne budowanie swojej wiedzy zawodowej w oparciu o własne doświadczenia praktyczne. Nie ulegają oni przy tym presji działania, lecz – poprzez systematyczną refleksję – obiektywizują sposób, w jaki ich działania są realizowane (Gołębniak 1998: 92). Charakterystyczne dla refleksyjnej praktyki zawodowej jest posiadanie przez nauczyciela własnego sposobu interpretowania rzeczywistości edukacyjnej. Refleksyjny nauczyciel nie obawia się błędu, ryzyka czy omyłki, ponieważ są one wcześniej przewidywane i stanowią powód do refleksji nad dotychczasowym działaniem. Wręcz przeciwnie: chętnie podejmuje wyzwania, gdyż jego wiedza nie jest ograniczona planem czy schematem, a podparta twórczą interpretacją różnych, często niepowtarzalnych sytuacji i przypadków.

W kategorii refleksyjności wyróżnić można za Kennethem Zeichnerem i Danielem Listonem (1996) pięć szczegółowych rodzajów refleksji możliwych do zastosowania przez nauczyciela: szybka refleksja (ang. *rapid reflection*) jest natychmiastowa i pojawia się automatycznie w trakcie prowadzenia lekcji; refleksja naprawcza (ang. *repair reflection*) to decyzja o zmianie swojej praktyki w odpowiedzi na sygnały od innych np. uczniów, rodziców; refleksja recenzyjna (ang. *review reflection*) zachodzi wówczas, gdy nauczyciel omawia i dokonuje ewaluacji wybranego aspektu własnej praktyki; refleksja badawcza (ang. *research reflection*) oznacza gromadzenie danych i ich badanie; z kolei refleksja retoryczna i przekształcająca (ang. *retheorising and reformulating reflection*) ma najszerszy zakres i dotyczy całościowej krytycznej analizy własnej praktyki oraz posiadanych osobistych teorii dotyczących nauczania. Badanie Hattie'ego wydaje się potwierdzać, że nie lata zatrudnienia ani liczba godzin, które nauczyciel spędza w szkole, są decydujące dla efektywności nauczania, a jego podejście do zawodu i zadań pedagogicznych i jego indywidualna postawa, którą powinna cechować staranność, kontrola i jasność. Zebrane przez Hattie'ego dane w pewnym sensie rehabilitują pierwszoplanową rolę refleksyjnego, aktywnego i dominującego w klasie nauczyciela, który jednak wie, kiedy z dominacji zrezygnować i przekazać inicjatywę uczniom. Perspektywa nauczania według badań Hattie'ego nie jest tym samym sprzeczna z fundamentalną zasadą podmiotowości ucznia i można ją syntetycznie ująć w następującej formule: W centrum procesu nauczania jest nauczyciel, ale dla nauczyciela jego uczniowie są w centrum.

⁴ Swoją nazwę koncepcja zawdzięcza tytułowi książki Donalda Schöna, amerykańskiego filozofa, urbanisty i badacza społecznego, profesora Massachusetts Institute of Technology, *The Reflective Practitioner. How professionals think in action* (1983).

Wyniki badań Hattie'ego powinny spowolnić wyraźnie obecną w aktualnych publikacjach z zakresu glottodydaktyki euforię samouczenia i daleko posuniętej autonomizacji. Podobnie jak bestsellerowa książka profesora Christopa Türcke⁵ poświęcona tzw. „nowej kulturze uczenia się”⁶ i jej – w ocenie autora – katastrofalnym skutkom, badania Hattie'ego mogą stać się kolejnym wyraźnym głosem przeciw zbyt daleko idącemu redukowaniu statusu nauczyciela do roli asystenta i doradcy wspierającego uczniów w samodzielnym nabywaniu kompetencji, i apelem o przywrócenie tradycyjnego, klasycznego etosu zawodu nauczyciela.

Informacja zwrotna zwiększa efektywność nauczania

Analizując dogłębniej ustalenia Hattie'ego, wyłania się z nich kolejny wymiar o wysokiej wartości wpływu, który można określić jako działanie zorientowane na ewaluację, mające na celu dostarczenie uczniom rzetelnych informacji na temat możliwości uczenia się, procesu uczenia się i jego efektów. Informacja zwrotna okazała się być jednym z najsilniejszych czynników wpływających na osiągnięcia uczniów ($d = 0,73$). Termin „informacja zwrotna” jest pojemny znaczeniowo i używany w kontekście glottodydaktycznym do opisanie wszelkiego rodzaju komentarzy nauczyciela skierowanych do ucznia, w tym rad, pochwał i ocen. Informacja zwrotna to informacja o tym, jak postępują uczniowie w wysiłkach, aby osiągnąć dany cel (Wiggins 2012: 10ff.).

Pomocna informacja zwrotna to według badań Hattie'ego informacja odnosząca się wyraźnie do celu, przejrzysta, dająca możliwość działania, konkretna, spersonalizowana, aktualna i spójna. Powinna ona wypełniać lukę pomiędzy wcześniejszym lub obecnym osiągnięciem celów a kryteriami sukcesu, dostarczać wskazówek, które zwracają uwagę danego ucznia i pomagają mu skoncentrować się na osiągnięciu sukcesu w realizacji danego zadania; ukierunkowują go na procesy potrzebne do realizacji zadania; motywują do wzmożonego wysiłku (Hattie 2013: 205ff.). Informacja zwrotna jest szczególnie istotna jako czynnik zwiększający efektywność nauczania i działa wyjątkowo skutecznie, gdy zadanie jest złożone, wieloetapowe i pojawia się w nim wiele wyzwań. Zwłaszcza wtedy przekazywane przez nauczyciela wskazówki mogą w sposób wydatny pomóc uczniom w ocenie ich postępów i zaplanowaniu kolejnych kroków.

Wyniki badań Hattie'ego potwierdzają też znaczenie, jakie w procesie glottodydaktycznym odgrywa jasność formułowania celów i wyników lekcji – zarówno dla nauczyciela jak i dla uczniów – oraz odpowiednie ustrukturyzowanie każdej jednostki lekcyjnej (Hattie 2013: 243f.). W praktyce glottodydaktycznej postulat systematycznego udzielania informacji zwrotnej w odniesieniu do kompetencji językowych jest realizowany szczególnie intensywnie od czasu ukazania się w 2001 roku

⁵ Christoph Türcke jest niemieckim profesorem filozofii i autorem książki *Lehrerdämmerung* zawierającej krytyczną ocenę obecnego spojrzenia na znaczenie zawodu nauczyciela.

⁶ niem. *neue Lernkultur*

„Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego”⁷. Dokument ten udostępnił nauczycielom i uczniom czytelny, przejrzysty standard kompetencji obcojęzycznych (Coste, North, Trim 2001: 16) i stał się bezsprzecznie jednym z najbardziej znanych i najczęściej wykorzystywanych instrumentów polityki oświatowej. Skale ESOKJ pozwalają osiągnąć transparentność celów kursów językowych, służąc szeroko pojętej optymalizacji nauczania języków obcych, ale przede wszystkim ułatwiając w wydatny sposób nauczycielom udzielanie uczniom rzetelnej informacji zwrotnej. Zapisy ESOKJ znajdują obecnie odzwierciedlenie w podręcznikach, dzięki czemu uczeń sam może na bieżąco śledzić i kontrolować swoje postępy, korzystając z rozbudowanych form samooceny i samoewaluacji zawartych w materiałach glottodydaktycznych.

Uwzględniając wyniki Hattie'ego wskazane byłoby stosowanie na lekcjach języka obcego różnorodnych odmian informacji zwrotnej; np. w formie wizualnej jako bezpośrednia demonstracja umiejętności lub procesu, w formie werbalnej jako wskazówki, wyjaśnienia, korygowanie błędów, jednak zawsze w odniesieniu do celu konkretnego działania lub zadania. Z obserwacji autorki poczynionych podczas zarówno hospitacji zajęć studentów filologii germańskiej jak i audytu zajęć w szkołach językowych prowadzonych przez nauczycieli z wieloletnim stażem zawodowym wynika, że uczniowie zwykle nie są zainteresowani informacją zwrotną w formie komentarza a jedynie oceną sumaryczną. Z kolei nauczyciele udzielając informacji zwrotnej koncentrują się raczej na korekcyjnych niż instruktażowych jej aspektach. Przyczyn takiego stanu można upatrywać z jednej strony w specyficznej kulturze oceniania preferującej ocenianie sumaryczne wyrażone stopniem (ang. *summative assessment, norm-referenced assessment*) a jednocześnie niedoceniającej zalet oceniania opisowego, tzw. oceniania kształtującego (ang. *descriptive formative assessment, descriptive assessment for learning*); z drugiej zaś strony w braku dostatecznych informacji o uczniu. Aby udzielić istotnej i wartościowej informacji zwrotnej nauczyciel musi posiadać możliwie bogatą wiedzę o uczniu, w tym między innymi o jego wcześniejszym poziomie zrozumienia, zdolności do korzystania z rad dotyczących informacji zwrotnej oraz o tym, jaką reakcję emocjonalną może on mieć na informację zwrotną. Szczególnie dla adeptów zawodu wskazane byłoby prowadzenie na bieżąco – oprócz standardowego dziennika ocen – również notatek z komentarzami i rejestrowanie w odniesieniu do każdego ucznia istotnych informacji związanych z procesem dydaktycznym.

Samoocena ucznia a sukces edukacyjny

Najistotniejsza konkluzja wynikająca z badań Johna Hattie'ego jest następująca: Kluczowym czynnikiem warunkującym powodzenie w nauce jest samoocena ($d = 1,44$), czyli subiektywne spojrzenie ucznia na własną osobowość, jego afektywna

⁷ W latach 2014–2017 Rada Europy zainicjowała proces przeglądu zapisów ESOKJ, a w maju 2018 roku opublikowała tom uzupełniający (ang. *CEFR-Companion Volume*) do ESOKJ.

reakcja na samego siebie, obraz siebie, schemat własnego „ja” i poczucie własnej wartości. Samoocena jest uznawana za najważniejszy wyznacznik osobowości człowieka (Zaborowski, 1977; Sikorski 1997: 10–14, Niebrzydowski, 1989) i definiowana jako „zorganizowany zespół cech, których jednostka nauczyła się na podstawie wcześniejszych i aktualnych doświadczeń uznawać za własne, pełniący funkcję integracyjną struktury osobowości i zapewniający powtarzalność zespołów schematów zachowań” (Siek 1984: 276). Struktura samooceny obejmuje trzy grupy elementów: element deskryptywny, który stanowi wiedza o sobie samym; element wartościujący, który jest zbiorem samoocen, oraz element normatywny, którym jest ideał własnej osoby (Brzezińska 1973: 91–94). Podstawą samooceny jest pierwszy z wymienionych elementów, to jest samowiedza, czyli zespół sądów i opinii dotyczących właściwości fizycznych, psychicznych i społecznych, które jednostka odnosi do własnej osoby.

Zaniżona samoocena uczniów doświadczających powtarzających się niepowodzeń w nauce i uświadamiających sobie, że odbiegają od poziomu rówieśników powoduje, że w konsekwencji unikają zadań, które przerastają ich możliwości, a w dłuższej perspektywie czasowej tracą motywację do nauki. Uważają zwykle, że zasługują na niskie oceny, i nabierają przekonania, że ich poprawa, nawet przy zwielokrotnionym wysiłku, nie jest możliwa. Z kolei uczniowie o zawyżonej samoocenie mają silne przekonanie, że są lepsi od innych i przypisują sobie cechy, których faktycznie nie posiadają, co budzi u nich poczucie wyższości i arogancję. Na samoocenę mają wpływ przede wszystkim wzmocnienia oraz atrybuty własnego zachowania. W tym zakresie nauczyciel języka obcego może mieć pozytywny wpływ i oddziaływać na samoocenę uczniów; zwłaszcza tych, z tzw. dynamicznym obrazem siebie i o tzw. wewnętrznym poczuciu kontroli, którzy są przeświadczeni, że mogą rozwijać cechy swojej osobowości poprzez własne wysiłki.⁸

Odnosząc wyniki badania do kontekstu glottodydaktycznego, wskazane byłoby unikanie w repertuarze języka lekcyjnego często obserwowanej przez autorkę zdawkowej, wręcz mechanicznej informacji zwrotnej w rodzaju *Wspaniale! Bez błędnie! Dobra robota! Zgadza się! Bardzo dobrze!* nie wnoszącej *de facto* żadnych wartościowych informacji i nie odnoszącej się do wysiłków ucznia. Każda lekcja języka obcego stwarza możliwości i okazje do udzielania konstruktywnej, bardziej zróżnicowanej i zindywidualizowanej werbalnej informacji zwrotnej w języku obcym lub – w razie konieczności – w języku ojczystym. Optymalnie skonstruowana informacja zwrotna odnosząca się ściśle do realizacji danego zadania powinna być elementem większego systemu, składającego się z co najmniej trzech odrębnych elementów, które za Hattie’em (2013: 206ff.) można określić jako swoisty system sprzężenia zwrotnego (ang. *feedback loop*). Pierwszy element stanowi wyjaśnienie uczniom celów zajęć lekcyjnych i konkretnych zadań do wykonania (ang. *feed up*), jako podstawa do późniejszych ocen. Kiedy uczniowie zrozumieją te cele

⁸ Teoria poczucia umiejscowienia kontroli (ang. *locus of control*) została stworzona przez Juliana Rottera jako teoria społecznego uczenia się wyjaśniająca sposoby interpretowania przez ludzi przyczyn zdarzeń.

i rozpoczną pracę, otrzymują jako drugi element informację zwrotną (ang. *feed back*). Jednocześnie na podstawie ich odpowiedzi nauczyciel uzyskuje wgląd w to, co uczniowie wiedzą, a czego nie wiedzą. To z kolei napędza trzeci element, czyli wskazówki do dalszej pracy (ang. *feed forward*), jako informacje dla nauczyciela i ucznia o tym, jakie działania edukacyjne powinni podjąć w dalszej kolejności. Koncepcja wskazówek do dalszej pracy (*feed forward*) została opracowana przez eksperta w zakresie zarządzania i coachingu, Marshalla Goldsmitha, może być jednak z powodzeniem stosowana w kontekście glottodydaktycznym ze względu na podstawową korzyść psychologiczną, jaką jest przekierowanie uwagi od przeszłości do przyszłości. Przekazując informacje zwrotne uczniom, nauczyciele zwykle skupiają się na przeszłości, czyli ocenie tego, co uczniowie zrobili i czego w większości nie mogą już kontrolować ani zmienić. Taka forma informacji koncentruje się na ocenach, a nie na rozwoju. Dając wskazówki do dalszej pracy (*feed forward*), zamiast oceniać wyniki ucznia w przeszłości, koncentrujemy się na jego rozwoju w przyszłości. I tak, jeśli przykładowo uczniowie piszą na lekcji języka obcego wypracowanie, zamiast czekać, aż skończą a następnie skorygować powstałe prace i wystawić ocenę, efektywniejsze byłoby wskazywanie jeszcze podczas pisania, co warto poprawić, zadawanie pytań, aby skłonić ucznia do zastanowienia się nad tym, jak mógłby sam tekst poprawić. Informacja zwrotna w formie wskazówek do dalszej pracy (*feed forward*) jest najbardziej efektywnym rodzajem pomocy, gdyż dostrzega i podkreśla możliwości rozwoju ucznia, nie zamyka go w pułapce oceny sumarycznej. Mając na względzie duże znaczenie informacji zwrotnej, jakie wykazał w swoim badaniu Hattie, warto rozważyć w procesie glottodydaktycznym również intensywniejszą wymianę informacji z innymi podmiotami bezpośrednio bądź pośrednio zaangażowanymi w proces dydaktyczno-wychowawczy, jak rodzice, inni nauczyciele tego samego języka obcego, pedagog szkolny czy też przedstawiciele szkolnej administracji.

Dostępność internetu i cyfryzacja edukacji

Spośród wielu czynników, których wpływ w badaniu Hattie'ego okazał się być jedynie nieznaczny, warto wymienić w tym miejscu jeden, szczególnie zaskakujący, gdyż z cyfryzacją w obszarze edukacji wiąże się obecnie duże nadzieje na polepszenie wyników nauczania i przede wszystkim wzrost motywacji u uczniów. Metabadanie wykazało jednak, że dostępność Internetu i stosowanie narzędzi szeroko pojętej technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) ma niewielki wpływ na efektywność uczenia się, a cyfryzacji szkół towarzyszą przesadne nadzieje.

Pula 76 metaanaliz dotyczących nauczania wspomagane komputerowo obejmowała 4498 badań, łącznie 8096 szczegółowych efektów i około 4 miliony uczniów. Średnia siła efektu we wszystkich badaniach wyniosła zaledwie $d = 0,37$. Hattie wykazuje, że korzystanie z TIK może być bardziej efektywne, gdy istnieje wiele różnych strategii nauczania z jej pomocą, jeżeli prowadzone są dla nauczycieli szkolenia w zakresie wykorzystania TIK jako narzędzia nauczania i uczenia się, oraz

gdy zapewnione jest sprzężenie zwrotne i ewaluacja nauczania wspomagane komputerowo (Hattie, 2013: 260–261). Wyniki badań sugerują, że bardziej efektywne poznawczo i afektywnie jest umożliwienie uczenia się wspomagane komputerowo w możliwie niejednorodnych, kilkusobowych grupach niż indywidualnie (Hattie 2013: 267). Badanie Hattie’ego wykazuje jednak, że nie ma korelacji między wielkością efektu a rokiem przeprowadzania badania, co jest sprzeczne z przyjmowaną hipotezą, że efekt działania narzędzi TIK wzrasta wraz z rosnącym stopniem ich zaawansowania.

Bezspornie uczniowie powinny nauczyć się korzystać z mediów cyfrowych i narzędzi TIK do celów uczeniowych w sposób kompetentny, ale i krytyczny. Jednak Hattie potwierdza potoczne obserwacje wielu nauczycieli języków obcych, że samo nasycenie środowiska uczenia technologią nie spełnia pokładanych nadziei i nie przynosi spodziewanych rezultatów,

Internet i smartfony mogą być bardzo atrakcyjne dla uczniów, ale tylko dla ich codziennych czynności, a nie dla ukierunkowanych procesów uczenia się. Kluczowa wydaje się tu być ponownie rola nauczyciela, który byłby w stanie kompetentnie oszacować możliwość sprzętowe i lokalowe szkoły, wybrać i dostosować optymalny dla danej grupy uczniów zakres i intensywność wdrażania TIK. Wyniki badania Hattie’ego po raz kolejny potwierdzają znaczenie i siłę motywującą nauczyciela, co trafnie i wymownie sformułował neurobiolog Joachim Bauer: „Die stärkste Motivationsdroge für den Menschen ist der andere Mensch”⁹ (2007: 110).

Podsumowanie

Badanie Johna Hattie’ego jest bezspornie wyjątkowym osiągnięciem, ponieważ nigdy wcześniej nie przeprowadzono tak szeroko zakrojonej analizy badań nad warunkami skutecznej nauki w szkole. Przedstawione wyniki stanowią najbardziej kompleksową bazę empirycznych danych z badań edukacyjnych i znacząco wzbogacają rozumienie złożonych uwarunkowań procesów uczenia się i nauczania oraz dostarczają wielu cennych sugestii do pogłębionej dyskusji dydaktycznej i impulsów do formułowania nowych pytań badawczych. Wyniki metaanalizy nie stanowią być może powodu do dydaktycznego zwrotu w edukacji, potwierdzają w przeważającej części przyjęte zasady i paradygmaty, wskazują jednocześnie, że nie wszystko, w co wierzymy i propagujemy w dydaktyce, w tym w glottodydaktyce, jest w rzeczywistości skuteczne. Pozostaje mieć nadzieję, że powiązane z badaniem publikacje Johna Hattie’ego *Visible Learning* i *Visible Learning for Teachers* staną się przedmiotem pogłębionej i szczegółowej analizy możliwie szerokiego gremium decydentów w obszarze edukacji.

⁹ „Człowiek jest narkotykiem motywacyjnym numer jeden dla innych ludzi” (tłum. autorki).

Bibliografia

- Altrichter, Herbert (2000): *Handlung und Reflexion bei Donald Schön*. W: Neuweg, Georg (wyd.): *Wissen – Können – Reflexion*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Bauer, Joachim (2007): *Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hoffmann und Campe Verlag.
- Brzeźńska, Anna (1973): *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*. Kwartalnik Pedagogiczny nr 3, str. 87–97.
- Coste, Daniel/North, Brian/Trim, John (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin.
- Florio-Hansen De, Inez (2018): *Teaching and Learning English in the Digital Age*. UTB Verlag.
- Gołębniak, Bogusława Dorota (1998): *Zmiany edukacji nauczycieli: wiedza, biegłość, refleksyjność*. Toruń; Poznań: Wydawnictwo Edytor.
- Hartmann, Martin (2012): *Die Hattie-Studie auf dem Prüfstand. Resonanzen, Ergebnisse, kritische Perspektiven*. W: *Journal für Schulentwicklung*, H. 3, str. 7–14.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*, w tłumaczeniu Wolfganga Beywla i Klausa Zierera. Schneider Verlag.
- Niebrzydowski, Leon (1989): *Psychologia wychowawcza: samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Warszawa: PWN.
- Pant, Hans Anand (2014): *Eine methodisch orientierte Auseinandersetzung mit John Hatties Meta-Metaanalysen*. W: Terhart, Ewald (wyd.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*.
- Siek, Stanisław (1984): *Rozwój potrzeb psychicznych, mechanizmów obronnych i obrazu siebie*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Sikorski, Wiesław (1997): *Poziom samooceny uczniów a ich osiągnięcia w nauce szkolnej*. W: *Opieka, Wychowanie, Terapia*, nr 2, str. 10–14.
- Türcke, Christopher (2016): *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*. Verlag C.H. Beck, München.
- Terhart, Ewald (2014): *Der heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit Visible Learning*. W: Terhart, Ewald (wyd.): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Wisniewski, Benedict (2019): *Psychologie für die Lehrerbildung*. UTB Verlag.
- Zaborowski, Zbigniew (1977): *Psychospołeczne problemy wychowania*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Wiggins, Grant (2012): *Seven Keys to Effective Feedback*. W: *Educational Leadership*. Volume 70/1, 10–16 <http://bit.ly/2bLx5vI> (dostęp 25.06.2020).
- Zeichner, Kenneth; Liston, Daniel (1996): *Reflective Teaching: An Introduction*. New York, Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Słowa kluczowe

widoczne uczenie się, metaanaliza, informacja zwrotna, samoocena, barometr wpływu.

Abstract

John Hattie's *Visible Learning* meta-analysis – implications for foreign language learning and teaching

The *Visible Learning* research from 2008 of professor John Hattie is based on a synthesis of more than 800 meta-analyses relating to influences on educational interventions. This huge 15-year research project was aimed to discover what works in education. As nearly every intervention in schools can show some evidence of success, the question asked by John Hattie is not, what works, but what works best. The research of professor Hattie seeks also comparisons between different ways of teaching. The aim of this article is to present in the first part the basic results of the metanalysis and its criticism and also to discuss in the second part the implications of some of its findings for foreign language learning and teaching.

Keywords

visible learning, meta-analysis, feedback, self-assessment, barometer of influence.