

## Poczucie kompetencji uczenia się dzieci kończących edukację wczesnoszkolną

### Wprowadzenie

Początki edukacji szkolnej to ważny moment w procesie kształtowania się przekonania uczniów na temat natury uczenia się oraz ich poczucia własnej kompetencji w tym obszarze. Zdobyte doświadczenia składają się na poglądy i postawy ważne dla przebiegu edukacji szkolnej i nastawienia do uczenia się w ogóle. Uczniowie zaczynają na własny użytek (często na poziomie intuicji i trudnych do uzasadnienia przeświadczeń) między innymi rozpoznawać cele uczenia się i konfrontować je z celami osobistymi, umiejscawiać źródło kontroli nad przebiegiem tego procesu, definiować oczekiwane efekty i kryteria oceny skutków własnej pracy, uświadamiać sobie, czym jest w tym obszarze sukces i porażka. Zaczynają również dopracowywać się własnych, zindywidualizowanych strategii uczenia się, rozpoznawać i na tej podstawie dokonywać wyboru najskuteczniejszych i najbardziej oszczędnych metod działania przy określonym typie zadań, rozumieć i kontrolować własne procesy myślowe i pamięciowe, a także wyrabiają sobie emocjonalny stosunek do uczenia się.

Doświadczenia szkolne ostatecznie składają się nie tylko na swego rodzaju obraz zewnętrznej rzeczywistości, ale także na to jak uczeń postrzega sam siebie w roli osoby uczącej się. Jego poczucie kompetencji w tym obszarze, najogólniej rzecz ujmując, przejawiające się w przekonaniu o własnej zdolności do skutecznego wykonywania określonego typu zadań oraz możliwości zdobywania dzięki temu uznania rówieśników, nauczycieli i rodziców (Appelt 2005, s. 298), opie-

ra się na tym, co uczeń wie o uczeniu się i o sobie w tym procesie, skuteczności wykorzystywanych sposobów pracy i motywacji do uczenia się.

### Opis badania

Diagnozę kompetencji uczenia się uczniów kończących edukację wczesnoszkolną, która była zasadniczym celem podjętych badań, oparto na rozpoznaniu ich osobistych przekonań w tym względzie, to znaczy ich poczuciu kompetencji. Wybór momentu badań oparto na dwóch przesłankach. Po pierwsze, uczniowie kończący naukę w trzeciej klasie szkoły podstawowej są tymi, których przekonania co do rzeczywistości edukacyjnej, a w tym sądy dotyczące ich samych w roli uczących się, „po trzech pierwszych latach nauki szkolnej już okrzepły (wstępnie zostały zweryfikowane), ale jednocześnie zostają poddane ponownej refleksji, ze względu na czekające uczniów przekroczenie kolejnego progu edukacyjnego” (Bednarczuk, Kusiak 2012, s. 149). Po drugie zaś, jest to moment, w którym uczniowskie sądy i opinie, wyznaczające „potoczne koncepcje dotyczące celów uczenia się” i „znaczenia mieszczące się w tych potocznych koncepcjach”, są jeszcze na tyle hipotetyczne, uproszczone i fragmentaryczne, że stosunkowo łatwe do modyfikowania w toku edukacji (Klus-Stańska, za: Uszyńska-Jarmoc 2012, s. 279). Zgromadzone wyniki badań mogą być zatem podstawą wyznaczania pożądanych kierunków pracy pedagogicznej.

W podjętym badaniu zdecydowano się zastosować metodę kwestionariuszową, o której co prawda J. Uszyńska-Jarmoc pisze, że daje mniejsze możliwości pogłębionej i pełniejszej analizy niż jakościowe podejście narracyjne, ale która pozwala uzyskać odpowiedzi na szersze spektrum interesujących zagadnień (niejako wymuszając ustosunkowanie), a także pozwala uczniom uniknąć trudności ze zwerbalizowaniem własnych przekonań dzięki odnoszeniu się do gotowych, podanych twierdzeń.

Jako narzędzia zdecydowano się użyć skonstruowanego w tym celu kwestionariusza ankiety „UCZĘ SIĘ BYĆ UCZNIEM – Co wiem o uczeniu się i sobie jako uczniu?”. Inspiracją i podstawą do jego opracowania były narzędzia wykorzystywane do badania przekonań oraz stosunku uczniów do uczenia się, jak np. *Learning How to Learn, Key Stage 2 Pupil Questionnaire* (KS2 SBLQ)<sup>1</sup> ([www.learn-tolearn.ac.uk](http://www.learn-tolearn.ac.uk)) oraz kwestionariusz służący diagnozie czynników emocjonalno-motywacyjnych mających związek z osiągnięciami szkolnymi dzieci autorstwa E. Skrzypek-Siwińskiej pt. *Ja i moja szkoła* (Zwierzyńska, Matuszewski 2002, s. 4–7).

<sup>1</sup> Przykład zastosowania adaptowanego narzędzia: B. Bednarczuk, K. Kusiak 2012.

Kwestionariusz zawiera 33 pozycje mające charakter ogólnych lub osobistych stwierdzeń, do których uczeń ma się ustosunkować przez wskazanie jednej z pięciu odpowiedzi: tak, raczej tak, trudno powiedzieć, raczej nie, nie (kwestionariusz zamieszczono w aneksie). Spośród podanych twierdzeń 3 mają charakter buforowy, a 30 (po 10 dla każdego z interesujących wymiarów) dotyczy wiedzy, umiejętności i emocjonalnego stosunku badanego do uczenia się:

- WIEM, CO TO ZNACZY UCZYĆ SIĘ – poz. 4, 7, 8, 12, 17, 20, 21, 26, 29, 30;
- UMIEM SIĘ UCZYĆ – poz. 6, 9, 10, 13, 14, 22, 24, 28, 31, 32;
- CHCĘ SIĘ UCZYĆ – poz. 3, 5, 11, 15, 16, 18, 19, 23, 25, 27;
- BUFOROWE – poz. 1, 2, 33.

Stwierdzenia, do których odnoszą się badani, zostały sformułowane tak, by niekiedy wysokie oceny (5 punktów) można było przypisać odpowiedziom twierdzącym, a niekiedy przeczącym. Wysoką wartość diagnostyczną przypisano odpowiedzi TAK w pozycjach: 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, natomiast wysoką wartość diagnostyczną przypisano odpowiedzi NIE w pozycjach: 5, 6, 7, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 29.

Opisywany kwestionariusz został wykorzystany do badań zbiorowych – każdorazowo w sesji badawczej brały udział dzieci z jednej klasy. Za każdym razem na początku, poza podaniem celu badań, upewniano uczniów o zasadzie poufności oraz podkreślano, że liczą się tylko ich własne i szczerze wyrażone przekonania. Instruowano uczniów również, jak będzie przebiegać badanie.

### Poczucie kompetencji uczenia się – wyniki ogólne

Analizą objęto dane tylko z tych kwestionariuszy, które zostały poprawnie wypełnione. Ostateczna ich liczba to 148. Ponieważ najwyższa wartość przyznawana odpowiedzi diagnostycznej wskazującej na wysoki poziom wiedzy, umiejętności bądź motywacji do uczenia się wynosiła 5 (przy diagnostycznym TAK konsekwentnie odpowiedzi RACZEJ TAK przypisywano 4 punkty, TRUDNO POWIEDZIEĆ – 3 punkty, RACZEJ NIE – 2 punkty i NIE – 1 punkt, zaś przy diagnostycznym NIE, odpowiedzi RACZEJ NIE – 4 punkty, TRUDNO POWIEDZIEĆ – 3 punkty, RACZEJ TAK – 2 punkty i TAK – 1 punkt), to w pojedynczej pozycji skali najwyższy możliwy wynik to 740, najniższy 148.

Analizując wyniki surowe, poddano je ocenie jakościowej, odnosząc je do przyjętych przedziałów punktowych: 740 – 667 – bardzo wysokie; 666–593 – wysokie; 592–519 – średnie; 518–445 – niskie; 444–148 – bardzo niskie.

Uzyskane wyniki zostaną przedstawione z uwzględnieniem wspomnianych obszarów zainteresowań, tj. dotyczących: sposobów rozumienia, co jest istotą

uczenia się, deklarowanych sposobów uczenia się oraz emocjonalnego stosunku do tego procesu.

Tabela 1. Wyniki dla podskali: *wiem, co to znaczy uczyć się*

	Poz.	Suma	Średnia	5	4	3	2	1
Bardzo wysoki	12	675	4,56	110	18	16	1	3
	26	668	4,51	115	16	5	2	10
Wysoki	20	652	4,41	101	21	18	1	7
	4	643	4,34	82	42	20	1	3
	30	631	4,3	95	22	16	5	10
	8	621	4,2	85	29	20	6	8
Średni	7	540	3,65	64	29	20	9	26
	17	521	3,52	55	25	33	12	23
Bardzo niski	21	429	2,9	39	16	29	19	45
	29	225	1,52	9	1	13	12	113

Zgromadzone z użyciem tej części kwestionariusza dane pozwalają zauważyć, że uczniowie kończący edukację w trzeciej klasie szkoły podstawowej są zasadniczo przekonani, że dzięki uczeniu się dziecko może się zmienić (poz. 12) oraz że uczenie się to proces, z którym mamy do czynienia nie tylko w szkole (poz. 26). Na wyniki ocenione jako bardzo wysokie składają się twierdzące odpowiedzi (tak, raczej tak) ponad 85% badanych uczniów (odpowiednio 86,5% i 88,5%).

Ustosunkowania badanych uczniów do kolejnych czterech twierdzeń (poz. 20, 4, 30, 8) oceniono jako wskazujące na wysoki poziom wiedzy uczniów na temat uczenia się. Zdecydowana większość badanych uważa, że umiejętność opowiedzenia o czymś własnymi słowami jest związana z rozumieniem (poz. 20), każdy uczeń może znaleźć dla siebie najlepsze sposoby uczenia się (poz. 4), jak również że klasówki służą uczniowi, by ten dowiedział się o swoich brakach i rozpoznał, czego jeszcze powinien się nauczyć (poz. 30). Badani identyfikowali się zasadniczo również z twierdzeniem – 114 z nich – że uczenie się wymaga od ucznia samodzielności (poz. 8). W przypadku omawianej grupy wyników warto spostrzec, że mimo zadowalających jako łączny wynik danych mamy do czynienia z zauważalnym zwiększaniem się liczby odpowiedzi uczniowskich wskazujących na niepewność bądź negatywne ustosunkowanie się do poddawanych ocenie kwestii.

Na jeszcze większe rozproszenie wyników wskazują odpowiedzi dotyczące zdania badanych na temat twierdzeń w pozycjach 7 i 17. W obu przypadkach po 35 badanych, zakreślając odpowiedź tak lub raczej tak (które oceniano odpowiednio na 1 i 2 punkty), zgodziło się ze zdaniem, że uczenie się służy wyłącznie zdobywaniu nowych wiadomości, a praca pisemna na wiele stron jest zawsze lepsza od krótkiej.

Podobnie doświadczenia uczniów na temat uczenia się okazały się odmienne niż wiedza na temat pożądanych właściwości tego procesu w przypadku dwóch kolejnych zdań (poz. 21 i poz. 29). Ponad połowa uczniów (63%) nie umiała się odnieść lub uznawała za zgodne z własnymi przekonaniem, że ucząc się, trzeba myśleć tylko o tym, o co może zapytać nauczyciel, a zdecydowana większość, bo aż 138 ze 148 badanych, że uczenie się ustaje po skończeniu edukacji szkolnej. Badana grupa w odniesieniu do obu tych pozycji udzieliła odpowiedzi ocenionych jako wskazujące na bardzo niski poziom wiadomości, ale na tym tle wynik dla ostatniego z wymienionych twierdzeń jest zaskakująco niski.

Tabela 2. Wyniki dla podskali: *umiem się uczyć*

	Poz.	Suma	Średnia	5	4	3	2	1
Bardzo wysoki	9	713	4,82	128	16	2	1	1
	10	670	4,53	104	27	11	3	3
Wysoki	13	664	4,49	93	38	14	2	1
	28	660	4,46	98	30	13	4	3
	31	641	4,33	95	25	13	12	3
Średni	32	592	4,0	74	33	24	1	16
	14	570	3,85	73	24	26	6	19
Bardzo niski	22	383	2,59	26	20	29	13	60
	6	318	2,15	25	12	11	12	88
	24	294	1,99	20	9	14	11	94

W odniesieniu do zdań dotyczących drugiego obszaru zainteresowań badani uczniowie zaznaczali odpowiedzi wskazujące na to, że bardzo wysoko oceniają swoje umiejętności w dwóch przypadkach. Niemal wszyscy deklarowali, że starają się wykonywać do końca nawet trudne zadania (poz. 9), oraz że w trakcie uczenia się wykorzystują własne pomysły i rozwiązania (poz. 10).

Nieznacznie niższe wyniki – ocenione jako wysokie – dotyczyły trzech kolejnych twierdzeń. Uczniowie, zaznaczając odpowiedzi twierdzące, powiedzieli o sobie, że zawsze odrabiają prace domowe (poz. 13) oraz szukają pomocy w sytuacji, gdy czegoś nie rozumieją lub nie umieją zrobić (28). 120 z nich zaznaczyło również, że często sprawdza swoją pracę, aby ją poprawić (poz. 31).

Więcej odpowiedzi niepewnych i przeczących odnośnie do pozycji 32 i 14 ulokowało łączne wyniki całej badanej grupy w przedziale wyników średnich. W pierwszym przypadku 24 uczniów miało trudność w określeniu własnego przekonania, a 16 uważało, że nie potrafi samodzielnie zaplanować, kiedy i jak będzie się uczyć. W drugim przypadku 25 badanych zaznaczyło, że raczej nie lub nie uwzględnia uwag innych osób, kiedy chce poprawić własną pracę.

Pozostaje rozważyć odpowiedzi uczniów wskazujące na bardzo niski poziom ich poczucia kompetencji uczenia się w zakresie umiejętności. Niemal 50% uczniów zadeklarowało, że nie zmienia metody pracy, nawet jeśli w czasie uczenia się coś im się nie udaje (poz. 22), natomiast 100 spośród 147 odniosło się twierdząco do zdania: kiedy się uczę, nie muszę się skupiać (6). Najniższy wynik przypisano odpowiedziom udzielonym przez uczniów odnośnie do pozycji 24. Tylko 29 badanych zaprzeczyło twierdzeniu, że w trakcie pracy z innymi uczniami nie można się niczego nauczyć.

Tabela 3. Wyniki dla podskali: *chęć się uczyć*

	Poz.	Suma	Średnia	5	4	3	2	1
Bardzo wysoki	15	722	4,88	131	16	1	0	0
	3	715	4,83	127	18	2	1	0
	11	674	4,55	102	35	5	3	3
	25	668	4,51	114	14	9	4	7
Wysoki	27	657	4,44	98	26	18	3	3
	19	541	3,66	73	20	14	13	28
Średni	18	521	3,52	50	35	25	18	20
Bardzo niski	23	404	2,73	33	12	35	18	50
	16	320	2,16	26	6	15	20	81
	5	312	2,11	20	5	20	29	74

Dane zebrane z użyciem części kwestionariusza dotyczącej emocjonalno-wolitionalnego aspektu poczucia kompetencji uczenia się pozwalają zauważyć, że w czterech przypadkach odpowiedzi uczniów kończących edukację w trzeciej klasie szkoły podstawowej mogą być zakwalifikowane jako świadczące o ich bardzo wysokim poziomie. Niemal wszyscy badani docenili wartość posiadania obszernej wiedzy i umiejętności (poz. 3) oraz zaznaczyli, że są zadowoleni, gdy uda im się czegoś dobrze nauczyć (poz. 15). W dwu pozostałych przypadkach ponad 90% uczniów zadeklarowało, że ciekawią ich nowe rzeczy, których się uczą (poz. 11) i prawie tyle samo zaznaczyło odpowiedzi świadczące o przekonaniu, że mogą być dobrymi uczniami, jeśli tylko zechcą (poz. 25).

Wyniki wysokie można przypisać odpowiedziom dotyczącym poz. 27 i 19. W pierwszym przypadku tylko 6 uczniów twierdziło, że nie lubi dowiadywać się więcej na tematy, które są omawiane w szkole. Natomiast 63% badanych uznało, że powodem uczenia się nie są dla nich jedynie dobre oceny.

Łączny wynik w przypadku jednej z pozycji skali można było ocenić jako średni. Mamy tu do czynienia ze zwiększaniem się liczby odpowiedzi uczniowskich (44%) wskazujących na niepewność bądź negatywne ustosunkowanie się do podawanych ocenie kwestii regularnego wykonywania prac dla chętnych (poz. 18).

Po raz kolejny zabrakło wyników lokujących się w przedziale wyników niskich. Deklaracje uczniów dotyczące trzech kolejnych kwestii oceniono jako świadczące o bardzo niskim poziomie motywacji do uczenia się. Odnosząc się do twierdzenia w poz. 23 – 93% badanych nie uznało uczenia się za najważniejszą aktywność w obecnym życiu. 2/3 badanych uznało, że aby mieć dobre oceny, trzeba mieć dużo szczęścia (poz. 16), natomiast tylko 25 spośród 148 badanych uczniów niepowodzenia nie zniechęcają do dalszej nauki (poz. 5).

### Obszary rozbieżności między zamierzeniami a skutkami

Doświadczenia szkolne kształtują przekonania uczniów na temat natury uczenia się oraz ich poczucie własnej kompetencji w tym obszarze. Nierzadko jednak mamy w praktyce do czynienia z ich specyficznym rozmiśnianiem się z wiedzą dorosłych i deklarowanymi do osiągnięcia celami kształcenia. W kolejnej części tekstu podjęta zostanie próba interpretacji, co właściwie sugerować mogą i z czego wynikać te właśnie odpowiedzi uczniowskie, które na taki dysonans wskazują najsilniej (to znaczy, dotyczą nie tylko pojedynczych uczniów, ale zdecydowanej ich większości).

W zakresie wiedzy na temat pożądanych właściwości uczenia się (jako komponentu poczucia własnych kompetencji uczenia się) jednym z istotniej odbiegających od pedagogicznych wskazań na ten temat jest przekonanie badanych, że ucząc się, trzeba myśleć tylko o tym, o co może zapytać nauczyciel. Zgodnie z logiką rozwoju dla uczniów klas początkowych oceny nauczyciela są niezwykle ważnym i wartym zachodu źródłem informacji budujących obraz samego siebie oraz decydujących o stosunku do własnej aktywności (Appelt 2005, s. 293). Zgodnie jednak z doświadczeniami dydaktyków uczeń kończący naukę w klasie III szkoły podstawowej winien być już przygotowany (to znaczy wiedzieć, że może, umieć i chcieć) do dokonywania samokontroli i samooceny własnych dokonań i rezultatów uczenia się, a także negocjowania ocen we współpracy z innymi uczniami i nauczycielem (Niemierko 2007). Wydaje się to warunkiem koniecznym (jak już wspomniano) rozwijania ich umiejętności uczenia się w ogóle. Dlaczego zatem w świetle udzielonych odpowiedzi nauczyciel jawi się jako jedyny prawomocny dysponent wszelkiego typu ocen: uznania bądź braku akceptacji, pochwał lub napomnień, a także, co ważne, stopni szkolnych<sup>2</sup>. Dlaczego dla uczniów jest tak oczywiste, że trzeba podejmować uczenie się pod prawdopodobne wymagania nauczyciela?

<sup>2</sup> R. I. Arends (1995, s. 129) pisze, że niezależnie od przekonania i zamierzeń nauczyciela w tej kwestii jego oceny są jednym z najsilniejszych źródeł motywacji do uczenia się.

Źródła można upatrywać w typowych właściwościach kształcenia w szkolnictwie masowym, w tym we właściwościach interakcji nauczyciel–uczeń w owym procesie. M. Chomczyńska-Rubacha (2008, s. 245–246) opisuje ją jako przebiegającą „według schematu: inicjowanie (żądanie/pytanie nauczyciela) – odpowiedź ucznia – reakcja nauczyciela na odpowiedź (ocena/akceptacja).” Pociąga to za sobą wiele istotnych konsekwencji. Przede wszystkim zaś tę, że uczniowie własną pożądaną w sytuacjach szkolnych aktywność zaczynają rozumieć jako „oczekiwaną reaktywność”, a swoją rolę ucznia wiążą przede wszystkim z odpowiadaniem „na polecenia nauczyciela i trafne odczytywanie jego intencji i oczekiwań” (tamże, s. 246; Klus-Stańska 2010, s. 224).

Do podobnego wniosku prowadzą wybory uczniów dokonywane w odniesieniu do ujętego w twierdzeniu nr 6 sposobu uczenia się. Pytając o koncentrację (skupienie, czujność) jako o istotny aspekt uwagi warunkujący skuteczne uczenie się (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2007, s. 178 i n.), od ponad 2/3 badanych uzyskano odpowiedzi, że ucząc się, nie muszą się skupiać. Wydaje się zatem, że własną aktywność jako uczących się już na poziomie zdobywania i selekcji informacji nie identyfikują oni z – wymagającym samodzielności i dużego nakładu sił<sup>3</sup> – działaniem dowolnym, podmiotowo sterowanym, a raczej z przedmiotowym, wyzwalanym przez czynniki zewnętrzne, tj. reaktywnym i mimowolnym. W. Dobrołowicz (1985, s. 39) sugeruje, że taki typ uwagi związany jest z czynnościami wytwarzanymi i wykonywanymi na zasadzie warunkowania, a więc konsekwentnie wnioskować można, że wzmacniany jest przez praktykę edukacyjną bazującą na behawiorystycznej koncepcji uczenia się (Klus-Stańska 2010, s. 210 i n.).

Przedstawiany obraz ugruntowuje się w rezultatach opisywanych przez B. Bednarczuk i K. Kusiak. Autorki podają, że badani przez nie uczniowie niemal bezwzględnie zgadzają się z twierdzeniem, że aby być dobrym uczniem, trzeba uważnie słuchać. Jednak w świetle innych deklaracji akcent w tym twierdzeniu należy położyć nie na uważności jako cesze uczenia się, lecz na skupieniu się na nauczycielu, bowiem to w uważnym słuchaniu go ankietowani trzecioklasiści upatrują gwarantu szkolnego sukcesu i powodzenia w nauce (Bednarczuk, Kusiak 2012, s. 152, 154, 155, 159).

Oceniając z własnej perspektywy korzyści płynące ze stosowania określonych strategii uczenia się, badani odnosili się również do tezy sformułowanej przecząco,

<sup>3</sup> Uczniowie szybko uczą się w sytuacjach szkolnych oszczędnego wydatkowania sił i określają na własny użytek, co im się „opłaci”, a co nie. Na przykład rozpoznając wymagania nauczyciela jako reprodukcyjne, nie angażują się w złożone, „głębokie” formy poznawania, rozumiejąc, że nie zapewniają one sukcesu edukacyjnego (Turska 2006, s. 28). Konsekwentnie również preferują zadania szkolne, które można wykonać szybko, bez zastanawiania się (Bednarczuk, Kusiak 2012, s. 159)



że w trakcie pracy z innymi uczniami nie można się niczego nauczyć. Wobec udowodnionej w licznych badaniach wartości uczenia się we współpracy, o którym R. I. Arends (1995, s. 325) pisze, że „wykracza poza wspomaganie uczenia się szkolnej wiedzy i umiejętności i [...] służy doniosłym celom społecznym”, oraz ze względu na znaczną łatwość i potrzebę dzieci w wieku wczesnoszkolnym wchodzenia w – również zadaniowe – relacje z rówieśnikami spodziewano się, że doświadczenia uczniów powinny ich skłaniać do zaprzeczenia temu twierdzeniu. Okazało się jednak, że 80% badanych nie uważa pracy z innymi uczniami za sprzyjającą uczeniu się. Ponownie zatem otrzymany wynik skłania do refleksji, że praktyka edukacyjna nie prowadzi dzieci ku osiągnięciu deklaracyjnie cenionych i zakładanych celów kształcenia, promując łatwiejsze w organizacji i przebiegające pod silniejszym nadzorem nauczyciela indywidualne (przeważnie niezindywidualizowane) i zbiorowe formy pracy.

W podskali gromadzącej twierdzenia dotyczące stosowanych strategii i umiejętności uczenia się jedne z najniższych wyników przypisano pozycji 22, która wymagała od badanych deklaracji na temat tego, czy w czasie gdy w uczeniu się napotyka trudności, zmieniają metodę pracy. W literaturze z zakresu psychologii rozwojowej znajdujemy wskazanie, że uczniowie w młodszym wieku szkolnym zaczynają „sami precyzyjnie planować swoje działania ze względu na wyznaczony cel. Potrafią oddzielać cele od reguł działania. Jeśli jeden ze sposobów prowadzących do danego celu okazuje się nieefektywny, nie porzucają celu, ale starają się zmodyfikować nieskuteczną metodę jego osiągnięcia, co wiąże się na przykład z wypracowywaniem najbardziej dla siebie efektywnego sposobu uczenia się” (Appelt 2005, s. 290). Uzyskany wynik wskazuje na to, że niemal 70% uczniów nie umie jednoznacznie określić bądź zaprzecza, że takie zmiany we własnym działaniu wprowadza. Możliwe wytłumaczenie przedstawionej sytuacji to po raz kolejny to, że mamy do czynienia z przejawem dominacji aktywności nauczyciela w procesie kształcenia. W dłuższej perspektywie uczy ona dzieci podporządkowania się instrukcjom i w konsekwencji prowadzi do zaniechania własnej inicjatywy w uczeniu się. W tym kontekście warto zastanowić się jak dzieci rzeczywiście rozumieją potrzebę poszukiwania pomocy w sytuacji, gdy sobie z czymś nie radzą (pozycji tej przypisano wynik wysoki), to znaczy czy aby nie oczekują podyktowania przez nauczyciela najprostszego recept skutecznego działania, rezygnując od razu z samodzielnych prób poradzenia sobie z trudnościami.

Omawiany wynik w szczególności łączy się z dwoma kolejnymi opisanymi jako wskazujące na niski poziom motywacji do uczenia się. Otóż wielu badanych uczniów deklaruje, że niepowodzenia zniechęcają ich do nauki i uważają oni, że aby mieć dobre oceny, trzeba mieć dużo szczęścia. Brak wytrwałości w działaniu, niska tolerancja trudności bądź porażek, a także lokowanie przyczyn sukcesów

w czynnikach zewnętrznych, na które trudno mieć wpływ, to kluczowe składowe syndromu wyuczonej bezradności (Kołodziejczyk 2011, s. 252). Jakkolwiek przeprowadzone badania nie uprawniają do daleko idących wniosków w tej kwestii, to mogą sugerować (i chyba sugerują), że skoro tak wielu uczniów identyfikuje się z podanymi zdaniami, to warto się zastanowić, czy dominujący w szkolnictwie masowym model praktyki edukacyjnej systemowo uczniów do takiej bezradności nie usposabia (zob. Ciżkowicz 2009).

Jeśli chodzi o przekonanie wyrażone przez większość badanych, że uczenie się ustaje po skończeniu edukacji szkolnej, jest ono zaskakujące i trudne do skomentowania. Po pierwsze bowiem przypuszczeniu, że uczniowie identyfikują uczenie się wyłącznie z uczeniem się szkolnym, przeczy wysoki wynik dla 26 pozycji skali, wskazujący na to, że uczniowie są świadomi, że uczenie się to proces, z którym mamy do czynienia nie tylko w szkole. Po drugie zaś wynik ten daje obraz odmienny od uzyskanego w innym badaniu (a więc i z udziałem innej grupy uczniów), a wskazujący na to, że zdecydowana większość trzecioklasistów potwierdza, że uczymy się przez całe życie i zaprzecza, że uczenie się ma miejsce tylko w szkole (Bednarczuk, Kusiak 2012, s. 152, 155). Możliwe wytłumaczenie i pogłębiony obraz faktycznych przekonań dałoby przeprowadzenie wywiadów z badanymi uczniami.

Specyficznym podsumowaniem dla rozważań podjętych w tej części tekstu może być wynik uzyskany dla poz. 23. Badani uczniowie wbrew temu, że uczenie się w związku z podjęciem obowiązków szkolnych – co podkreśla się w literaturze pedagogiczno-psychologicznej (Uszyńska-Jarmoc 2012, s. 260; Kołodziejczyk 2011, s. 253) – staje się dominującą, planowo realizowaną formą aktywności, nie przyznają jej najwyższej wagi, podkreślając, że w ich życiu jest wiele ważniejszych rzeczy.

Przedstawione dane są wartym uwagi źródłem informacji, jak uczniowie kończący edukację wczesnoszkolną widzą uczenie się i siebie w tym procesie, ale są dość trudne do uogólnienia. Po pierwsze dlatego, że uśrednianie tak niejednorodnych wyników w poszczególnych podskalach (łącznie oceny to w każdym przypadku około 75% możliwych do przypisania punktów) „ukrywa” obszary wymagające głębszego namysłu i eksploracji, jak choćby te wskazane powyżej. Po drugie z tego powodu, że odpowiedzi uczniów sugerują potrzebę zweryfikowania językowej konstrukcji narzędzia. Spośród dziesięciu twierdzeń bowiem, dla których odpowiedzi NIE były uznane za diagnostyczne i najwyżej punktowane, aż siedem ulokowano w przestrzeni wyników bardzo niskich – to znaczy wskazujących na niski poziom poczucia kompetencji badanych. Żeby nie zafałszować wniosków, warto sprawdzić, czy uczniowie klas III dobrze rozumieją sens tak budowanych zdań, i zdają sobie sprawę, jaką informację przekazuje ostatecznie

podwójne przeczenie. Wymaga to sprawdzenia, tym bardziej że podobne wątpliwości pojawiły się również w cytowanych już badaniach B. Bednarczuk i K. Kusiak (2012, s. 151–152, 158–159), które podają, że „stwierdzenia formułowane w postaci zdań oznajmujących były częściej oceniane jako zgodne z własnymi przekonaniem, natomiast te podane w postaci przeczenia budziły znacznie bardziej mieszane uczucia”. Trzecim powodem jest to, że przedstawiony obraz dotyczy uczniów kończących edukację wczesnoszkolną jako grupy. W kontekście przedstawionego obszaru zainteresowań nie jest to jednak wystarczające. Pytanie bowiem o poczucie kompetencji uczenia się jest przecież ważnym pytaniem o sytuację pojedynczych uczniów.

### Poczucie kompetencji uczenia się – wyniki indywidualne

Każdy uczeń ma prawo do wynoszenia z doświadczeń szkolnych kapitału na przyszłe życie, jakim jest takie poczucie kompetencji uczenia się, które w wymiarze indywidualnym „jest źródłem szczególnej siły, która czyni dziecko spragnionym pełnienia w dalszym życiu określonych ról, dających mu szansę na zdobycie uznania nie tylko w najbliższym otoczeniu” (Appelt 2005, s. 297).

Badanie z użyciem opisanego narzędzia pozwoliło zgromadzić deklaracje uczniów kończących edukację w klasie III. Według przyjętego systemu punktowania najwyższy wynik pojedynczego ucznia możliwy do uzyskania w całej skali to 150, najniższy 30, zaś w poszczególnych podskalach najwyższy wynik wynosi 50, a najniższy 10. Obliczone wyniki surowe interpretowano z wykorzystaniem podanych kryteriów oceny jakościowej (tab. 4).

Tabela 4. Kryteria oceny jakościowej wyniku pojedynczego ucznia ogółem i w podskalach

Ocena jakościowa	Przedziały dla wyników ogólnych	Przedziały dla wyników w podskalach
Bardzo wysoka	150–136	50–46
Wysoka	135–121	45–41
Średnia	120–106	40–36
Niska	105–91	35–31
Bardzo niska	90–30	30–10

Zastosowanie podanych kryteriów oceny ogólnej i w poszczególnych obszarach poczucia kompetencji pozwoliło uporządkować wyniki 148 badanych uczniów tak, jak przedstawiono to w tabeli 5.

Tabela 5. Ocena jakościowa poczucia kompetencji uczenia się badanych uczniów

Kategorie	Liczba wyników w podskali: <i>wiem, co to znaczy uczyć się</i>	Liczba wyników w podskali: <i>umiem się uczyć</i>	Liczba wyników w podskali: <i>chcę się uczyć</i>	Liczba wyników w całej skali
Bardzo wysoka	9	8	5	2
Wysoka	33	20	25	21
Średnia	61	69	66	93
Niska	36	43	48	32
Bardzo niska	9	8	4	0

Ogólny poziom poczucia kompetencji uczenia się, wyrażający się w sumie punktów przyznanych za odpowiedzi udzielone przez badanych w skali „UCZĘ SIĘ BYĆ UCZNIEM – Co wiem o uczeniu się i sobie jako uczniu?”, niemal u 2/3 badanych został oceniony jako średni, zaś u 32 jako niski, nie zanotowano jednocześnie żadnego przypadku, w którym ogólna ocena byłaby bardzo niska. Na tym tle sytuacja 23 osób wydaje się dawać powody do zadowolenia. Uczniowie ci osiągnęli wysokie i bardzo wysokie rezultaty, to znaczy, że ich odpowiedziom przypisano ponad 80% możliwych punktów. Spojrzenie na rozkłady wyników w podskalach we wszystkich przypadkach dowodzi jednak, że na ostateczne wartości ogólne składają się niejednorodne rezultaty szczegółowe. Warto zatem, analizując dane globalne, rozpatrywać je, odnosząc do obszarowych.

Spośród zgromadzonych wyników tylko dwa uznano za świadczące o bardzo wysokim poziomie poczucia kompetencji uczenia się badanych. Osiągnęli je uczniowie różnej płci, uczęszczający do różnych szkół (U38-DZ, U50-CH). W obu przypadkach na bardzo wysokie wyniki ogólne złożyły się bardzo wysokie wyniki w podskalach dotyczących wiedzy i umiejętności oraz wysokie w zakresie motywacji. W zakresie wiedzy tylko w odniesieniu do stwierdzenia *Po skończeniu szkoły przestajemy się uczyć* (poz. 29) jedno z badanych dzieci nie było pewne własnego stanowiska, a drugie uznało je za zdecydowanie zgodne z własnymi przekonaniem. Pozostałe zaznaczone przez nie odpowiedzi były zgodne z diagnostycznymi. W zakresie umiejętności wskazani uczniowie mieli odmienne od oczekiwanego zdanie w dwu różnych przypadkach. U38 wyraziła przekonanie, że *W trakcie pracy z innymi uczniami nie można się niczego nauczyć* (poz. 24), zaś U50 zaprzeczył, że potrafi sam zaplanować kiedy i jak będzie się uczyć (poz. 32). W odniesieniu do pozycji podskali *Chcę się uczyć* niższe od maksymalnych oceny (odpowiednio 2 – raczej nie i 4 – raczej tak) uzyskały odpowiedzi badanych dotyczące wykonywania prac dla chętnych (poz. 18). Ponadto U38 miała trudność z jednoznacznym określeniem (odpowiedź: trudno powiedzieć), czy zdarzające się jej niepowodzenia w szkole zniechęcają ją do nauki,

natomiast U50 zdecydowanie potwierdził (ocena 1), że w jego życiu jest wiele ważniejszych rzeczy niż uczenie się (poz. 23).

Kolejne 21 wyników zaliczonych do kategorii świadczących o wysokim poziomie poczucia kompetencji uczenia się tworzą rezultaty cząstkowe w bardzo różnorodnej konfiguracji. Wśród nich są takie, w których obraz można uznać za dość jednorodny. Wyniki surowe obliczone dla poszczególnych podskal różnią się od siebie bowiem nieznacznie i z powodu arbitralności zakresów ocen jakościowych zostały zakwalifikowane do jednej lub do sąsiadujących ze sobą kategorii. Wyniki jednego z uczniów (U27) we wszystkich podskalach uznano za wysokie, w przypadku sześciu badanych (U14, U17, U31, U41, U124, U146) wynikiem wysokim w jednych podskalach towarzyszą wyniki średnie w innych, zaś u trzech uczniów wyniki wysokie pojawiają się obok bardzo wysokich (U4, U15, U63). W pozostałych przypadkach wyniki w poszczególnych podskalach różnią się od siebie o więcej niż jeden poziom, a zatem u konkretnych uczniów bardzo wysoki poziom poczucia kompetencji w zakresie motywacji idzie w parze z przeciętną wiedzą lub umiejętnościami bądź bardzo wysokiemu poziomowi wiedzy towarzyszy wysoka motywacja i przeciętne umiejętności. Na szczególną uwagę w tej grupie zasługuje sytuacja jednego z uczniów (U18), którego odpowiedzi wskazują na bardzo wysoki poziom wiedzy i wysokie umiejętności przy jednoczesnej niskiej motywacji. Uczeń ten we wszystkich przypadkach udzielał jednoznacznych odpowiedzi: tak lub nie. Na jego wynik dotyczący motywacji składały się z jednej strony przekonania, że dobrze jest dużo wiedzieć, ciekawość nowych rzeczy oraz zadowolenie z pozytywnych efektów własnej pracy i przeświadczenie, że może być dobrym uczniem, jeśli tylko zechce (poz. 3, poz. 11, poz. 15, poz. 19, poz. 25, poz. 27), a z drugiej, deklaracje, że nie wykonuje prac dla chętnych, niepowodzenia zniechęcają go do nauki, uczenie się nie jest najważniejszą aktywnością w jego życiu, oraz przekonanie, że to szczęście decyduje o dobrych ocenach (poz. 5, poz. 16, poz. 18, poz. 23).

Podobny obraz wyników cząstkowych uzyskano w obszarze wyników ogólnych opisanych jako średnie i niskie. W pierwszym przypadku spośród 93 badanych (63%) jedynie 17 zaznaczało odpowiedzi wskazujące równocześnie na przeciętny poziom wiedzy, umiejętności i motywacji, natomiast w drugim z 32 uczniów (22%) poczucie kompetencji we wszystkich obszarach oceniono jako niskie u 8. W pozostałych przypadkach mamy do czynienia ze wszystkimi możliwymi układami wyników. Na przykład w wynikach średnich: niskiemu poziomowi poczucia kompetencji w zakresie wiedzy i motywacji towarzyszy wysoki poziom umiejętności (np. U45); wysokiemu czy bardzo wysokiemu poziomowi motywacji średni wiedzy i umiejętności (np. U89, U79), wysokiemu poziomowi umiejętności średni wiedzy i niski motywacji (np. U22) lub też wysokiemu poziomowi

motywacji średni wiedzy i bardzo niski umiejętności (np. U134). Analogicznie na wyniki ogólnie niskie składają się w konkretnych przypadkach średni poziom poczucia kompetencji w zakresie wiedzy oraz niski w dwu pozostałych (U2), wysokiemu deklarowanemu poziomowi motywacji towarzyszy niski wiedzy i umiejętności (U9), albo też średniemu poziomowi wiedzy niski umiejętności i bardzo niski motywacji (U13).

Zainteresowanie indywidualną sytuacją uczniów nakazuje uważniej przyjrzeć się w tej grupie wyników tym z nich, które uśredniają w sobie i tym samym ukrywają rezultaty wskazujące na bardzo niski poziom poczucia kompetencji badanych w jakimś obszarze. W tabeli 6 i 7 przedstawiono rozkłady wyników częstotkowych dwu grup uczniów w takiej sytuacji.

Tabela 6. Ogólne wyniki średnie ze składowym wynikiem bardzo niskim w jednej z podskal

	U44	U56	U57	U66	U93	U134	U141
W	46	45	40	27	27	37	41
U	30	30	28	43	40	28	38
M	38	42	40	40	42	41	28
Suma	114	117	108	110	109	106	108

Tabela 7. Ogólne wyniki niskie ze składowym wynikiem bardzo niskim w jednej z podskal

	U5	U7	U10	U11	U13	U53	U61	U62	U72	U82	U90	U97	U129
W	29	38	30	30	40	30	34	27	29	36	30	32	37
U	31	30	28	39	33	34	30	38	36	36	35	30	38
M	35	34	39	35	30	41	37	34	39	26	36	37	28
Suma	95	102	97	104	103	105	101	99	104	98	101	99	103

Najrzadziej bardzo niskie rezultaty dotyczą poczucia kompetencji badanych w zakresie motywacji do uczenia się. Czterech uczniów (jeden z wynikiem ogólnym średnim i trzech z wynikiem ogólnym niskim) wskazało odpowiedzi skutkujące taką oceną. W zakresie wiedzy i umiejętności było takich przypadków dwukrotnie więcej, bo odpowiednio dziewięć i osiem. Aby dokładniej rozpoznać sytuację pojedynczych uczniów i móc określić między innymi, jakiego typu trudności składają się na zdiagnozowany negatywny stan rzeczy, niezbędne jest przyjrzenie się ich ustosunkowaniom do poszczególnych pozycji podskal. W tabeli 8 przedstawiono te, odnoszące się do części *Wiem, co to znaczy uczyć się*.

Tabela 8. Wyniki surowe uczniów z bardzo niskim poziomem poczucia kompetencji uczenia się w zakresie wiedzy

Numer pozycji	U66	U93	U5	U10	U11	U53	U62	U72	U90	Suma
4	5	2	4	3	4	1	4	4	3	30
7	4	3	1	3	1	5	3	1	4	25
8	1	4	4	4	2	3	2	4	4	28
12	4	2	4	1	5	4	3	4	3	30
17	3	2	3	1	5	3	1	2	3	23
20	5	1	3	4	4	3	5	3	3	31
21	2	4	2	4	1	4	2	2	1	22
26	1	3	5	5	5	3	1	5	5	33
29	1	1	1	2	2	1	1	2	1	12
30	1	5	2	3	1	3	5	2	3	25
Suma	27	27	29	30	30	30	27	29	30	

Przedstawione wyniki wyraźnie świadczą o tym, że z jednej strony wszyscy wskazani badani potrzebują więcej dowiedzieć się lub upewnić się co do natury uczenia się, ale też z drugiej strony sytuacja każdego z nich musi być rozpatrywana indywidualnie. Zgromadzone dane nie dają bowiem podstawy do określenia jednolitych – wspólnych dla większej liczby badanych – profili trudności czy przekonań. Tylko w przypadku poz. 29 uczniowie niemal jednomyślnie uznali (podobnie jak 93% wszystkich 148 badanych), że uczenie się ustaje lub raczej ustaje po skończeniu szkoły. W innych przypadkach odpowiedzi określone jako niediagnostyczne zostały zaznaczone przez różnych badanych w odniesieniu do różnych twierdzeń. Dla przykładu w to, że każdy uczeń może znaleźć najlepsze dla siebie sposoby uczenia się (poz. 4), wątpliwość U93 i U53, zaś są o tym przekonani U66, U5, U11, U62 i U72. Sytuacja odwraca się, gdy uczniowie mają odnieść się do zdania, że ucząc się, trzeba myśleć tylko o tym, o co może zapytać nauczyciel (poz. 21). Także jeśli weźmiemy pod uwagę sytuację trzech dziewcząt uczęszczających do jednej klasy (w pozostałych przypadkach każdy z badanych to uczeń innej szkoły), napotykamy na te same wątpliwości. U5, U10 i U11 udzielają co prawda zgodnych odpowiedzi, że nauka ma miejsce nie tylko w szkole (poz. 26) oraz niemal zgodnych, że ustaje po jej skończeniu, jednak w pozostałych przypadkach otrzymane deklaracje są zbieżne tylko u dwóch z nich lub zupełnie różne. Na przykład U5 i U11 są prawie pewne, że każdy uczeń może znaleźć najlepsze dla siebie sposoby uczenia się (poz. 4), i pewne, że uczenie się służy wyłącznie zdobywaniu nowych wiadomości (poz. 7), podczas gdy U10 nie ma wyrobionego przekonania. Analogicznie U10 i U11 raczej się zgadzają, że jeśli rozumie się coś, można opowiedzieć o tym własnymi słowami (poz. 20), a U5 waha się w tej kwestii. Jeszcze znacznie większe rozbieżności znajdziemy w deklaracjach badanych



odnoszących się do twierdzenia, że praca pisemna na wiele stron jest zawsze lepsza od krótkiej (poz. 17).

Podobnie przedstawia się sytuacja, jeśli chodzi o możliwości wyznaczenia wspólnego obrazu trudności dla wszystkich uczniów z bardzo niskim poziomem poczucia kompetencji uczenia się w zakresie umiejętności (rozkład wyników indywidualnych przedstawiono w tabeli 9).

Tabela 9. Wyniki surowe uczniów z bardzo niskim poziomem poczucia kompetencji uczenia się w zakresie umiejętności

Pozycja w kwestionariuszu	U44	U56	U57	U134	U7	U10	U61	U97
6	1	1	1	1	5	1	1	1
9	5	5	1	2	5	3	5	5
10	5	5	5	3	1	4	3	3
13	5	5	3	5	5	4	5	5
14	1	5	1	4	1	2	3	3
22	1	1	1	4	1	1	1	3
24	1	1	1	1	1	1	1	1
28	1	1	5	3	5	5	5	2
31	5	5	5	2	1	2	5	4
32	5	1	5	3	5	5	1	3
Suma	30	30	28	28	30	28	30	30

Tylko w jednym przypadku wszyscy uczniowie, których wyniki zakwalifikowano do tej grupy, zaznaczyli takie same odpowiedzi. Podobnie jak 2/3 wszystkich badanych potwierdzili oni, że nie można się niczego nauczyć, pracując z innymi uczniami (poz. 24). W innych przypadkach obraz jest nie całkiem jednolity. Na przykład w odniesieniu do pozycji 6 w przeciwieństwie do innych osób w tej grupie jeden z uczniów (U7) zaprzecza, że jego uczeniu się nie towarzyszy skupienie, zaś w odniesieniu do twierdzenia o zmianie metody pracy w razie niepowodzeń (poz. 22) dwóch badanych wyraża odmienne od wszystkich zdanie (U134 podaje, że raczej zmienia metodę pracy, a U97 nie udziela jednoznacznej odpowiedzi). Pozostałe odpowiedzi wyraźniej wskazują na inne profile doświadczeń i przekonań badanych względem własnego systemu uczenia się. Podczas gdy U44, U56 i U57 deklarują, że ucząc się, starają się wykorzystać własne pomysły i rozwiązania (poz. 10), a wraz z U61 zaznaczają, że często sprawdzają swoje prace, aby je poprawić (poz. 31), to w pierwszym przypadku U134, U61 i U97 mają wątpliwości, a U7 zaprzecza, zaś w drugim U134, U7 i U10 podają, że takiego sprawdzania nie dokonują. Dodać warto, że U7 i U10 są uczniami jednej szkoły, podobnie jak U56, U57 i U61.



Analiza wyników dotyczących poczucia kompetencji uczenia się w zakresie motywacji zgromadzonych z użyciem podskali *Chcę się uczyć* (tab. 10) nastrocza nieco innych trudności. Wynikają one głównie z tego, że cztery rozkłady trudno uznać za wystarczającą podstawę do uogólnień. Można jednak zastanowić się nad niemal pełną zgodnością osobistych przekonań badanych co do szczęścia jako źródła dobrych ocen i zniechęcającego działania doświadczanych niepowodzeń (poz. 5 i poz. 16). Są to co prawda deklaracje niemal 70% wszystkich badanych, ale ponieważ w tej grupie uczniów te odpowiedzi są wzmacniane innymi wskazywanymi na niepożądany stan rzeczy, jak np. brak chęci do wykonywania dodatkowych prac (poz. 18) czy zaciekawienia nowymi rzeczami, których się uczą (poz. 11), mogą sugerować, że mamy do czynienia z osobami szczególnie zagrożonymi rozwinięciem się syndromu wyuczonej bezradności. Warto się nad tym zatrzymać, tym bardziej że budowanie motywacji zawsze w praktyce jest trudniejsze niż kształtowanie umiejętności czy praca nad wiedzą ucznia.

Zaznaczyć również warto, że mimo niemal dokładnie takich samych rozkładów wyników U141 i U129, ich również nie można uznać za podstawę uogólniających sugestii. Są to bowiem wyniki chłopców uczęszczających do jednej klasy i mimo próśb o samodzielność nie można wykluczyć ich współpracy w czasie wypełniania kwestionariusza.

Tabela 10. Wyniki surowe uczniów z bardzo niskim poziomem poczucia kompetencji uczenia się w zakresie motywacji

Pozycja w kwestionariuszu	U141	U13	U82	U129
3	5	5	4	5
5	1	2	1	1
11	4	1	1	4
15	4	5	5	5
16	1	1	3	1
18	1	5	1	1
19	1	5	1	1
23	1	1	4	1
25	5	1	5	5
27	5	4	1	4
Suma	28	30	26	28

## Podsumowanie

Pytanie o to, czy szkoła wywiązuje się z powierzonego sobie, ale też deklarowanego w dokumentach programowych, obowiązku przygotowania uczniów do uczenia

się, uszczegółowiono do pytania o poczucie kompetencji uczenia się. Skupienie na efektach z zakresu podstawowych obszarów treści w pomiarach kształtujących i sumujących nie daje możliwości sformułowania pełnej odpowiedzi. Choćby dlatego, że nie pozwala prześledzić sposobu pracy ucznia w czasie uczenia się, dojść przyczyn pojawiających się porażek, określić, co sądzi o celowości własnego wysiłku, ani jak w istocie postrzega siebie, swoją samodzielność i efektywność w procesie uczenia się. Brak takiego rozpoznania i wynikających z tego potrzebnych zmian praktyki edukacyjnej przyczynia się do pojawienia się „kryzysu uczenia się” uczniów niekiedy już w trakcie edukacji wczesnoszkolnej i dość często na wyższych szczeblach kształcenia.

Pytania o rezultaty w tym obszarze są zatem nie mniej ważne – a może nawet ważniejsze w kontekście współczesnych wymagań cywilizacyjnie wymuszonego uczenia się ustawicznego – niż pytania o osiągnięcia z zakresu niektórych treści programowych. Skupienie się na nich wyrasta z przekonania dotyczącego wszystkich obszarów działalności edukacyjnej, że „przy zaniedbaniu porządnego sprawdzania wyników kształcenia w całym systemie oświatowym złudzenia ogarniają szerokie kręgi społeczne i utrwalają się na wiele lat. Brak należytej informacji zwrotnej stanowi zarówno dla pojedynczego nauczyciela, jak i systemu oświatowego, najpoważniejsze zagrożenie rozwoju” (Niemierko 1995, s. 42).

Do jakich wniosków skłaniają zebrane i przedstawione informacje na temat efektów w zakresie poczucia kompetencji uczenia się uczniów kończących edukację wczesnoszkolną? Jakie złudzenia winny rozwiewać informacje zwrotne płynące z podjętej próby badawczej? Otóż najważniejsze, jakie można na podstawie otrzymanych danych zweryfikować, jest milczące założenie (o charakterze założenia idealizującego), że skoro w szkole najistotniejszą zakładaną aktywnością ucznia jest uczenie się, to automatycznie uczeń uczy się uczyć i zdobywając doświadczenia w tym obszarze, nabywa przeświadczenia o własnej kompetencji. Zaprezentowane rezultaty sugerują inny stan rzeczy, a uogólniając je nie można wyrazić zadowolenia z uzyskanego obrazu. W ujęciu globalnym można uznać bowiem, że dobrą podstawę uczenia się w kolejnych klasach szkoły podstawowej rozpoznano w wysokim i bardzo wysokim poziomie poczucia kompetencji uczenia się u niespełna 16% (23) badanych. Nie dość pewnie przedstawia się sytuacja ponad połowy, bo 63% (93) uczniów. Na ich ogólnie zadowolający średni poziom poczucia kompetencji składają się różnorodne rezultaty w poszczególnych obszarach. Bez dokładniejszej eksploracji trudno prognozować kierunek zmiany, a tym bardziej zakładać, że – wobec narastającego stopnia trudności zadań szkolnych – będzie on korzystny. Na tym tle niepokojąco przedstawia się sytuacja niemal 22% (32) dzieci objętych diagnozą, gdyż nie tylko, że deklarują w zaznaczanych odpowiedziach ogólnie niski poziom

poczucia kompetencji uczenia się, ale to spośród nich najwięcej osób zaliczono do grupy o bardzo niskim poziomie poczucia kompetencji uczenia się w którymś z obszarów.

Przedstawiona w pierwszej części tekstu analiza odpowiedzi całej grupy pozwoliła rozpoznać obszary ograniczeń w kształtowaniu się poczucia kompetencji uczenia się. Można je odczytać jako zjawisko sugerujące problemy systemowe. Dotyczą one bowiem nie tylko zdecydowanej większości badanych, ale za każdym razem w takim samym niemal stopniu uczniów różnych szkół. Nie można ich zatem powiązać wyłącznie z pracą konkretnego nauczyciela, lecz raczej z funkcjonującym modelem praktyki edukacyjnej i chyba szerzej – praktyki społecznej. Nisko ocenione odpowiedzi uczniów sygnalizują swoistą bierność i zewnątrzsterowność trzecioklasistów, a scalają się zasadniczo w deklarowanej postawie zależności własnego działania od nauczyciela i pierwszych niepokojących oznakach syndromu wyuczonej bezradności.

Przedstawione wyniki wskazują wyraźnie również na to, że myślenie o powinnościach szkoły i nauczycieli w obszarze kształtowania u uczniów poczucia kompetencji uczenia się wiąże się nie tylko z planowaniem pracy z klasą szkolną, ale także z indywidualizacją działań wyrastającą ze świadomego rozważenia braków, potrzeb i możliwości pojedynczych dzieci.

Wprowadzenie do programów kształcenia, w tym do programów edukacji wczesnoszkolnej – jak sugeruje J. Uszyńska-Jarmoc (2012, s. 263) – treści dotyczących wiedzy o uczeniu się człowieka, a także treści wskazujących na konieczność rozwijania umiejętności świadomego uczenia się, jak się uczyć, niewątpliwie pomogłoby w zmianie zasygnalizowanego stanu rzeczy, ale nie rozwiązałoby wszystkich problemów. Warto bowiem zdawać sobie sprawę, że uczenie uczenia się i ściśle z tym związane kształtowanie przekonań uczniów o sobie jako o świadomym i skutecznym podmiocie działań (albo wręcz przeciwnie!) dokonuje się przez lata edukacji przede wszystkim w toku codziennych zdarzeń na każdej lekcji. Zależy zatem od tego, czy i jak uwzględniane są w toku procesu kształcenia (a przecież każdy nauczyciel jest do tego zobligowany) fundamentalne zasady dydaktyki, dotyczące m.in.:

- celów i zadań uczenia się,
- kształtowania i utrzymywania uwagi,
- wykorzystywania wiedzy uprzedniej i osobistej w uczeniu się,
- budowania motywacji do uczenia się,
- podmiotowości ucznia w procesie kształcenia,
- sposobów analizy, selekcjonowania i syntetyzowania wiadomości,
- strukturyzacji treści i przygotowywania do sporządzania notatek,

- tworzenia sytuacji dydaktycznych sprzyjających przetwarzaniu zdobytych bądź odkrytych informacji, głębokiemu ich zapamiętywaniu, rozumieniu oraz stosowaniu,
  - utrwalania wiedzy i umiejętności,
  - indywidualizacji kształcenia,
  - organizacji pracy zespołowej,
  - udzielania informacji zwrotnych i wzmacniania w sytuacji uczenia się,
  - kontrolowania pracy uczniów i ich oceniania,
  - diagnozy i terapii niepowodzeń,
  - tworzenia warunków organizacyjnych i materialnych uczenia się (zob. Arends 1995, Chomczyńska-Rubacha 2008, Czerniawska, Ledzińska 2007, Klus-Stańska 2012, Konarzewski 1995, Kruszewski 1995, Kupisiewicz 2000, Niemierko 2007, Okoń 2003, Plewka, Taraszkiewicz 2010, Taraszkiewicz 2003).

## Bibliografia

- Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, GWP, Gdańsk, s. 259–301.
- Arends R. I. (1995), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa.
- Bednarczuk B., Kusiak K. (2012), *Dziecięce przekonania na temat uczenia się*, [w:] M. Kowalik-Olubińska, *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 143–166.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2008), *Szkolne środowisko uczenia się*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 240–269.
- Ciżkowicz B. (2009), *Wyuczona bezradność młodzieży*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Czerniawska E., Ledzińska M. (2007), *Jak się uczyć?* Wydawnictwo Park, Bielsko-Biała.
- Dobrołowicz W. (1985), *Problemy uwagi w pracy pedagogicznej*, WSiP, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2010), *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2012), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn.
- Kołodziejczyk A. (2011), *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny*, [w:] J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 234–258.
- Konarzewski K. (red.) (1995), *Sztuka nauczania*, t. II: *Szkoła*, PWN, Warszawa.
- Kruszewski K. (red.) (1995), *Sztuka nauczania*, t. I: *Czynności nauczyciela*, PWN, Warszawa.
- Kupisiewicz C. (2000), *Dydaktyka ogólna*, Graf-Punkt, Warszawa.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B. (2007), *Psychologia poznawcza*, ACADEMICA Wyd. SWPS, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa.

- Niemierko B. (1995), *Wyniki kształcenia* [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 42–68.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Okoń W. (2003), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Plewka C., Taraszkiewicz M. (2010), *Uczymy się uczyć*, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej Oddział w Szczecinie, Szczecin.
- Taraszkiewicz M. (2003), *Jak uczyć lepiej? Refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa.
- Turska D. (2006), *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2012), *Rozumiem siebie i szkołę, umiem i chcę się uczyć – metauczenie się dziecka w świetle wyników badań jakościowych*, [w:] M. Kowalik-Olubińska (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja w dynamicznie zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 256–282.
- Zwierzyńska E., Matuszewski A. (2002), *Kwestionariusz „Ja i moja szkoła”*. Podręcznik, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- [www.learntolearn.ac.uk](http://www.learntolearn.ac.uk)

