

Ewa Filipiak

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

‘PRODUKTY’ KULTURY UCZENIA SIĘ UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ I GIMNAZJUM

WPROWADZENIE

Kurt Lewin napisał kiedyś, że nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria. Niewątpliwie takimi „dobrymi” i konstruktywnymi teoriami są teorie socjokulturowe Lwa S. Wygotskiego i Jerome’a S. Brunera. Teorie te (pojęciowo wyrafinowane) od wielu już lat inspirują projekty badawcze i myślenie o Zmianie i Rozwoju w Edukacji w różnych krajach, także i w Polsce. Koncepcje niełatwe w odbiorze, ale jednak zapraszające do podróży intelektualnej, konfrontowania własnej wiedzy o problemie z proponowaną teorią, zawartymi w niej tezami, polemikami. Może należałoby tu zgodzić się z Władimirem Zinczenko, który w odniesieniu do teorii Lwa S. Wygotskiego napisał: *Teoria Wygotskiego została rozwinięta przez znakomitych myślicieli. Jednakże jego teoria odpowiada jej głównemu tematowi, i im więcej się ją rozwija, tym więcej pracy pozostaje do wykonania. Być może sam Wygotski powinien zostać obwinięty za nadmierne wykroczenie poza czasy, w których istniał*¹.

¹ Cytat Władimira Zinczenko pochodzi z książki Galiny Dolya, *Klucz do uczenia się. Technologia rozwoju dziecka*, 2007.

Kulturowe podejście do badania (monitorowania) procesów uczenia się i tego co się „dzieje w klasie szkolnej” kieruje uwagę na relacje, jakie zachodzą między umysłem a kulturą; zorientowane są zatem badawczo na ustalanie tego, co dzieci *myślą* że robią i jakie są ujawniane przez nich powody robienia tego (Bruner, 2006, s. 77). Są to zatem pytania o to, czy i w jakim stopniu, dzieci mają świadomość swoich własnych procesów myślowych; jaka jest kultura uczenia się współczesnej polskiej szkoły na różnych jej etapach?, czy w kulturze uczenia się współczesnych klas szkolnych dzieci doświadczają sytuacji w których są/stają się coraz bardziej świadome sposobów uczenia się, myślenia?, jaki „kulturowy zestaw narzędzi” przekazują uczącym się nauczyciele?, czy uczniowie dokonują refleksji nad własnym uczeniem, jakie jest ich poczucie sprawstwa?, czy organizowany proces nauczania-uczenia się w klasie szkolnej umożliwia uchwycenie dziecku różnic pomiędzy wiedzą osobistą a wiedzą, która jest uznawana w danej kulturze za obiektywną?, czy nauczyciele wspomagają dziecko w rozwijaniu jego zdolności metapoznawczych? Jaka koncepcja ucznia i procesu uczenia się funkcjonuje w myśleniu nauczycieli i czy nauczyciele uświadamiają sobie własne zdroworozsądkowe teorie które kierują ich metodami nauczania?

Te i wiele innych nurtujących mnie pytań tworzyły rusztowanie projektu badań własnych zorientowanych na monitorowanie „uczenia uczenia się” w środowisku klasy szkolnej i kontekstu tego problemu. Powstał projekt pt. *Zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum. Z Wygotskim i Brunerem w tle*.

Badania pilotażowe ukazały, że nie wszystkie projektowane narzędzia mogły mieć skuteczne zastosowanie, bowiem badani uczniowie mieli problem z ujawnianiem własnych przekonań odnośnie do własnego uczenia się, z namysłem „nad”, myśleniem „o”. Okazało się bowiem, że nie mieli wcześniej takich doświadczeń, nikt nie monitorował wcześniej ich rozumienia i tego jak dochodzą do swoich przekonań (tak jak na przykład dzieci w badaniach Ann Brown przytaczanych przez J. S. Brunera, 2006)². W ostatecznym zamyśle dokonano rekonstrukcji projektu kierując diagnozę na zastane produkty kultury uczenia się i myślenie nauczycieli o uczniu i „uczeniu uczenia”.

W artykule dzielę się wynikami badań odnośnie do dokonanej diagnozy zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, motywacji do uczenia się oraz stosowanych przez badanych uczniów strategii uczenia się oraz rezultatami podjętej próby wnikanania w świat osobistych teorii i przekonań

² Efektem tych badań są prace magisterskie i licencjackie powstałe w Zakładzie Dydaktyki UKW w Bydgoszczy pod kierunkiem prof. UKW dr hab. Ewy Filipiak w latach 2005–2010.

nauczycieli odnośnie do „uczenia uczenia się”. W konkluzji staram się odpowiedzieć na pytania: czy przemiana polskiej szkoły w kulturę wzajemnego uczenia jest możliwa, a jeśli tak, to na jakich warunkach, trzymając się jakich „drogowskazów”. Jakiego wsparcia edukacyjnego i motywacyjnego potrzebują zatem badani uczniowie (a jakiego ich nauczyciele)?

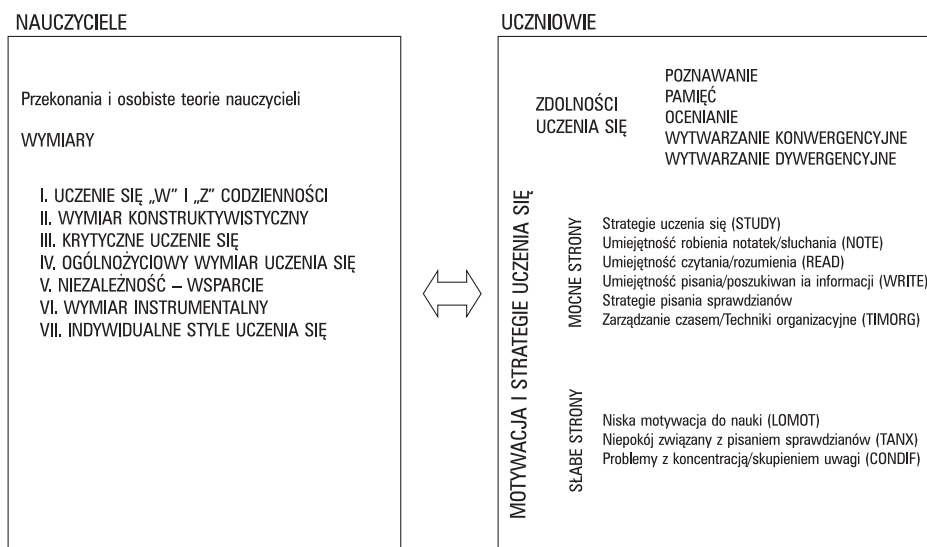
PROJEKT — ZAMYSL METODOLOGICZNY

Projekt MNiSW pt. *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum* Nr N 107 0337 31/3875 realizowany był w latach 2006–2009. Kierownikiem projektu była dr hab. Ewa Filipiak, prof. UKW. W skład zespołu badawczego wchodził: prof. dr hab. Anna Brzezińska (UAM w Poznaniu, SWPS w Warszawie), dr hab. Bogusława D. Gołębiak, (prof. DSW we Wrocławiu), dr Halina Smolińska-Rębas (UKW w Bydgoszczy), mgr Ewa Lemańska-Lewandowska (UKW w Bydgoszczy).

CO I W JAKI SPOSÓB BADANO?

Celem projektu była diagnoza właściwości zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum oraz motywacji i stosowanych przez uczniów strategii uczenia się. W badaniach także monitorowano przekonania nauczycieli odnośnie do „uczenia uczenia się” i związanych z tym kategorii (por. rys.1).

Właściwości zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum oceniano ze względu na 26 kategorii wyodrębnionych zdolności, charakteryzujących 5 rodzajów operacji zidentyfikowanych przez Guilforda (1978): poznawanie (9), pamięć (6), ocenianie (4), wytwarzanie konwergencyjne (4), wytwarzanie dywergencyjne (3). Te kategorie operacji to ogólne sposoby funkcjonowania intelektualnego, pod względem których jednostki różnią się między sobą. Stanowią statystycznie wyodrębnione, oddzielne procesy. Operacje te wykonywane są przez człowieka na dwóch rodzajach informacji: na treściach i wytworach. Ze względu na te kryteria rozpatrywano operacje i analizowano rezultaty uzyskane przez uczniów w różny sposób dokonując ich charakterystyki zorientowanej na uchwycenie cech wspólnych wyższych funkcji psychicznych występujących u różnych grup wiekowych i płci. Działanie to wpisuje się w sugerowaną przez K. D. Gutierrez i B. Rogoff tendencję w badaniach społeczno-kulturowych (Gutierrez, Rogoff, 2010, s. 183).



Rysunek 1. Operacjonalizacja zmiennych

Do diagnozy zdolności uczenia się wykorzystano test SOI-LA autorstwa M. Meeker, R. Meeker, G. H. Roid. Testy SOI-LA nie dostarczają jednego wyniku IQ. Podtesty SOI-LA określają szczegółowy profil zdolności uczenia się poprzez badanie 26 różnych zdolności (tab. 1). Każdy z podtestów bada jeden z czynników i jest określony trzyliterowym kodem (trójznakiem). Wyniki poszczególnych testów można łączyć w różny sposób. W analizie wyników badań poddano je wielokrotnej analizie i w ten sposób uzyskano informację odnośnie do mocnych i słabych stron uczniów w przestrzeni szkoły podstawowej i gimnazjum (III, IV VI SP, I i III gimnazjum). Uzyskano zatem informacje odnośnie do właściwości zdolności uczenia się w zakresie (1) wymienionych operacji: poznawania, pamięci, oceniania, wytwarzania konwergencyjnego, wytwarzania dywergencyjnego; (2) preferowanego stylu uczenia (treści figuralnych, symbolicznych, semantycznych) oraz (3) w zakresie szczególnych zdolności szkolnych warunkujących skuteczne uczenie się i wskazujących na opanowanie podstawowych narzędzi uczenia się, mianowicie: czytania, pisania, zdolności matematycznych oraz w zakresie kreatywności. Analizując wyniki badań szukano także odpowiedzi na pytanie *czy i w jakim stopniu różnice indywidualne w zakresie zdolności uczenia się związane są z płcią i wiekiem dziecka*.

Druga grupa problemów związanych z uczniem dotyczyła diagnozy motywacji i stosowanych przez badanych uczniów strategii uczenia się. Za pomocą testu SMALSI oceniano 10 konstruktów związanych z motywacją do nauki

i stosowanymi przez uczniów strategiami uczenia się³. Siedem z nich (STUDY, NOTE, READ, WRITE, TEST, TIMEORG) koncentruje się na mocnych stronach ucznia, a trzy (LOMOT, TANX I CONDIF) na stronach słabych (zob. tab. 2). Dla wyodrębnionych grup wiekowych i płci utworzono profile wyników i poddano je interpretacji w zakresie poszczególnych konstruktów. Testy SMALSI pozwalają zidentyfikować dziedziny problematyczne dla całych grup uczniów i także uchwycić wspólne cechy stosunku do uczenia się.

Tabela 1. Podtesty Formularzy SOI-LA (opracowano na podstawie Guilford, 1978; Meeker, 1985)

Podtest	Trójkznak
Poznanawanie jednostek figuralnych	CFU
Poznanawanie klas figuralnych	CFC
Poznanawanie relacji figuralnych	CFR
Poznanawanie systemów figuralnych	CFS
Poznanawanie przekształceń figuralnych	CFT
Poznanawanie relacji symbolicznych	CSR
Poznanawanie systemów symbolicznych	CSS
Poznanawanie jednostek semantycznych	CMU
Poznanawanie relacji semantycznych	CMR
Poznanawanie systemów semantycznych	CMS
Pamięć jednostek figuralnych	MFU
Pamięć jednostek symbolicznych – wzrokowa	MSU-V
Pamięć systemów symbolicznych – wzrokowa	MSS-V
Pamięć jednostek symbolicznych – słuchowa	MSU-A
Pamięć systemów symbolicznych – słuchowa	MSS-A
Pamięć implikacji symbolicznych – wzrokowa	MSI-V
Pamięć implikacji symbolicznych – słuchowa	MSI-A
Ocenianie jednostek figuralnych	EFU
Ocenianie klas figuralnych	ETC
Ocenianie klas symbolicznych	ESC
Ocenianie systemów symbolicznych	ESS
Konwergencyjne wytwarzanie jednostek figuralnych	NFU
Konwergencyjne wytwarzanie systemów symbolicznych	NSS
Konwergencyjne wytwarzanie przekształceń symbolicznych	NST
Konwergencyjne wytwarzanie implikacji symbolicznych	NSI
Dywegencyjne wytwarzanie jednostek figuralnych	DFU
Dywegencyjne wytwarzanie jednostek semantycznych	DMU
Dywegencyjne wytwarzanie relacji symbolicznych	DSR

³ W badaniach wykorzystano formularz SMALSI do badania motywacji do uczenia się i zbioru strategii uczenia się autorstwa K. Chatham Stroud i C. R. Reynolds. Szczegółowy opis wykorzystanych narzędzi znajduje się w raporcie E. Filipiak (2009), *Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*.

Tabela 2. Nazwy kategorii w teście SMALSI i ich opisy (opracowano na podstawie: Kathy Chatham Stroud, Cecil R. Reynolds, 2006, s. 4)

Nazwy kategorii w teście SMALSI i ich opisy
Strategie uczenia się (STUDY) – wybór ważnych informacji, umiejętność powiązania informacji nowych z już znanymi, strategie pamięciowe przy kodowaniu.
Umiejętność robienia notatek/ słuchania (NOTE) – wyróżnianie ważnych informacji podczas robienia notatek, organizacja notatek, sprawność robienia notatek.
Umiejętność czytania/ rozumienia (READ) – przeglądanie, śledzenie i powtarzanie czytanego tekstu, włączając odpowiadanie na pytania kontrolne, aby sprawdzić zrozumienie tekstu.
Umiejętność pisania/ poszukiwania informacji (WRITE) – poszukiwanie informacji w różnych źródłach, organizacja pracy pisemnej, sprawdzanie czy nie ma błędów
Strategie pisania sprawdzianów (TEST) – rosnąca sprawność pisania sprawdzianów, włączając eliminowanie mało prawdopodobnych odpowiedzi oraz zgadywanie strategiczne.
Techniki organizacyjne (ORG) – organizowanie materiałów dydaktycznych, strukturyzacja zadań, włączając zadania domowe i inne prace.
Zarządzanie czasem (TIME) – umiejętne gospodarowanie czasem podczas wykonywania zadań, umiejętność oszacowania czasu niezbędnego do wykonania zadań szkolnych.
Zarządzanie czasem / Techniki organizacyjne (TIMORG) – połączenie powyższych kategorii ORG i TIME. Te kategorie połączone w formularzu SMALSI dla dzieci.
Niska motywacja do nauki (LOMOT) – brak wewnętrznej motywacji do zaangażowania się w naukę i osiągnięcia dobrych rezultatów.
Niepokój związany z pisanem sprawdzianów (TANX) – doświadczanie przez ucznia destrukcyjnie działających objawów niepokoju związanego z pisanem sprawdzianów, gorsze oceny w wyniku nadmiernego martwienia się.
Problemy z koncentracją/ skupieniem uwagi (CONDIF) – trudności w uważaniu na lekcjach i przy wykonywaniu zadań szkolnych, kontrola i dostosowywanie koncentracji do wyników, koncentracja i unikanie rozpraszania uwagi.

Uwaga: Każdy formularz SMALSI zawiera również ocenę niekonsekwencji przy udzielaniu odpowiedzi (INC).

KTO UCZESTNICZYŁ W BADANIACH – DOBÓR OSÓB DO BADAŃ

W badaniach uczestniczyli uczniowie klas III, IV, VI szkoły podstawowej oraz I i III gimnazjum w wyodrębnionych grupach: płeć x wiek (rys. 2)⁴. Celowo dobrano grupy uczniów reprezentujących „progi szkolne”, aby uzyskać

⁴ Ze względu na bardzo niekorzystne rezultaty uczniów klasy VI, w badaniach uzupełniających uwzględniono dodatkową grupę uczniów rekrutowanych do „dobrego” gimnazjum (w tabeli grupa VI*). Wyniki tej grupy uczniów stanowią statystycznie wyodrębnioną grupę.

informację odnośnie do zdolności uczenia się uczniów kończących i rozpoczynających kolejne etapy szkolnego kształcenia.

Grupa 0 – M; 1 – K	Klasa		Liczba
SZKOŁA PODSTAWOWA			
0 0	III	M	50
0 1		K	48
1 0	IV	M	59
1 1		K	69
2 0	VI	M	53
2 1		K	44
	Razem SP		162 (M) + 161 (K) 323 (SP)
GIMNAZJUM			
3 0	I	K	42
3 1		M	47
4 0	III	K	55
4 1		M	49
	RAZEM GIMNAZJUM		97 (M) + 96 (K) 193 (G)
5 0	VI*/GK	K	18 (M)
5 1		M	35 (K)
N	RAZEM		277 (M) + 292 (K) 569

M – chłopcy; K – dziewczynki

Rysunek 2. Dobór osób do badań

Źródło: badania własne.

Razem zatem objęto badaniami 569 uczniów szkół podstawowych i gimnazjum. Każda grupa uczestniczyła w 5 celowo zorganizowanych sytuacjach badawczych. Cztery z nich dotyczyły diagnozy zdolności uczenia się, natomiast piąta sytuacja badawcza umożliwiła diagnozę motywacji i stosowanych przez uczniów strategii uczenia się. Badania przeprowadzono w szkołach bydgoskich wytypowanych przez Kujawsko-Pomorskie Kuratorium Oświaty.

Ze względu na specyfikę narzędzi badawczych wszystkie badania przeprowadzone zostały przez zespół 3 osób uczestniczących w projekcie. W opracowaniu wyników badań zastosowano metody analizy statystycznej⁵.

NAUCZYCIELE

Poprzez badania nauczycieli podjęto próbę dookreślenia prawidłowości rządzących wewnętrznym światem nauczania i pogłębienie rozumienia badanego fenomenu. Badania ukierunkowane były na „interpretację nauczycielskich interpretacji świata uczenia się”, uchwycenie potencjalnych przeżyć, przesunięć czy wręcz zwrotów w myśleniu badanych nauczycieli o „uczeniu uczenia się w szkole” (por. Gołębniak, 2009, s. 129–131). Tę część projektu badań realizowała prof. DSW dr hab. B. D. Gołębniak, przygotowując raport z badań⁶. Badania nauczycieli miały charakter ankietowy, ale respondenci – potraktowani jako eksperci – mieli możliwość zarówno ustosunkowania się do przedstawionych w kwestionariuszu zestawu różnych stwierdzeń dotyczących uczenia się w szkole⁷, jak i swobodnego wypowiedzenia się na zasygnalizowane tematy⁸.

⁵ (1) Miary statystyki opisowej: średnia, mediana, modalna, dyspersja, odchylenie standardowe, miary skośności i kurtozy rozkładów, test Shapiri-Wilka do oceny istotności odchylen otrzymanych rozkładów od rozkładu normalnego; (2) miary siły związku między zmiennymi (miary korelacji); (3) miary oceny istotności różnic między porównywanymi grupami: dla skali nominalnej – test Chi-kwadrat, dla skali porządkowej – test Kołmogorowa-Smirnowa, pojedyncza analiza wariancji, test U-Manna-Witney’a; (4) miary oceny stopnia zróżnicowania danej grupy; (5) metodę analizy skupień oraz analizę aglomeracyjną wykonaną na zmiennych.

⁶ B. D. Gołębniak (2009), *Przekonania nauczycieli odnośnie do „uczenia uczenia się”* (wyniki badań kwestionariuszowych), [w:] E. Filipiak (2009), *„Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum”*, raport, niepublikowany materiał źródłowy Projektu MNiSW Nr N 107 037 31/38/75; Instytut Pedagogiki, UKW w Bydgoszczy, s. 117–140.

⁷ Nauczycielom zaproszonym do współpracy (3 grupy dobrane celowo, reprezentujące szkoły bydgoskie – kształcenie zintegrowane, klasy IV–VI i gimnazjum) przedstawiono kwestionariusz zawierający 36 stwierdzeń odnośnie do uczenia się z prośbą o ustosunkowanie się do nich według 5-punktowej skali: zdecydowanie się zgadzam, zgadzam się, nie mam zdania, nie zgadzam się, zdecydowanie się nie zgadzam.

⁸ Nauczycieli poproszono o wyrażenie przekonań odnośnie do tematów związanych z postrzeganiem ucznia i jego autonomii w uczeniu się, warunków aplikacji idei refleksyjności w polskiej szkole; roboczej definicji oceniania wrażliwego oraz osobistej filozofii oceniania. Przekonania nauczycieli odnośnie „do uczenia uczenia się vs przekonania wynikające z własnego „bycia w świecie edukacji” ujawnione w ich odpowiedziach analizie poddała i opracowała raport E. Filipiak (2009).

Zestaw stwierdzeń przedstawiony nauczycielom stanowi zaadaptowaną do postawionego problemu badawczego i zoperacjonalizowaną zmienną wersję kwestionariusza wypracowanego w międzynarodowym projekcie badawczo-wdrożeniowym dotyczącym uczenia się studentów niestandardowych, współrealizowanym przez zespół badaczy z Dolnośląskiej Szkoły Wyższej (zob. Kurantowicz i Ligus, 2002; Gołębiak, 2009, s. 127–132). Ze względu na teren badań, modyfikacji poddano sformułowanie przyporządkowanych poszczególnym wymiarom uczenia się stwierdzeń. Wymiary uczenia się przedstawia rys. 1.

ZASTANE „PRODUKTY” SZKOLNEJ KULTURY UCZENIA SIĘ

— CO WIEMY O UCZNIACH I ICH ZDOLNOŚCI UCZENIA SIĘ, MOTYWACJI
ORAZ STOSOWANYCH PRZEZ UCZNIÓW STRATEGIACH UCZENIA SIĘ

Analiza wyników badań pozwoliła na uchwycenie cech wspólnych dla „wspólnoty uczących się” w odniesieniu do poszczególnych operacji, szczególnie, „szkolnych” zdolności uczenia się oraz preferowanego przez uczniów stylu uczenia (Filipiak, 2009). Stwierdzono, że:

- różnice w zakresie właściwości zdolności uczenia się związane są zarówno z płcią, wiekiem uczniów oraz interakcją: wiek x płeć;
- w każdej grupie wiekowej (wyjątek klasa I gimnazjum) dziewczynki uzyskiwały znacznie lepsze rezultaty w zakresie zdolności uczenia się, zwłaszcza na poziomie szkoły podstawowej;
- najniższe rezultaty na poziomie szkoły podstawowej uzyskali uczniowie klasy VI (szczególnie chłopcy) i na poziomie gimnazjum uczniowie klasy I (zwłaszcza dziewczynki; por. profile zdolności na rys. 3 i 4);
- najlepsze rezultaty wśród badanych uczniów należą do dziewczynek z klasy III szkoły podstawowej.

CO WIEMY O UCZNIACH SZKOŁY PODSTAWOWEJ I GIMNAZJUM

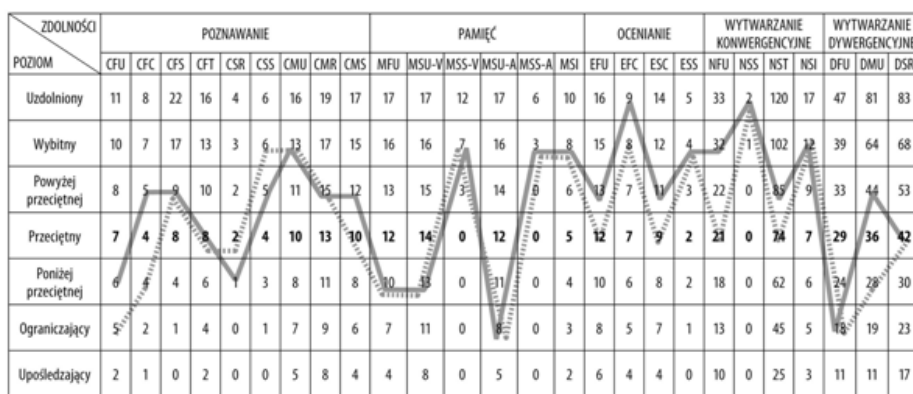
I ICH ZDOLNOŚCIACH UCZENIA SIĘ W ODNIESIENIU DO POSZCZEGÓLNYCH OPERACJI

Poznanie stanowi podstawę zdolności rozumienia, rozpoznawania i przyswajania informacji i jako takie ma niezwykle duże znaczenie w uczeniu się szkolnym. Podtesty, za pomocą których diagnozowano poznanie, związane były z podstawowymi zdolnościami, które umożliwiają czytanie oraz ze zdolnościami arytmetycznymi. Niepokojące są bardzo niskie rezultaty, jakie uzyskali

uczniowie w zakresie testów diagnozujących podstawowe zdolności czytania (tendencja ta dotyczy uczniów wszystkich grup wiekowych i płci, w szczególności chłopców). Sugeruje to możliwość występowania u dzieci (zwłaszcza uczniów klas III i IV) problemów z dostrzeganiem całych słów, czytaniem globalnym, trudności z rozumieniem pojęć słownych, zaburzenia wstępnego rozumienia, tendencji do przestawiania i odwracania liter. Niepokojąco niskie rezultaty uczniów klas gimnazjalnych wskazują na możliwość wystąpienia ograniczeń w zakresie tempa czytania. Interesujący jest fakt, że (poza uczniami z klas I gimnazjalnych) wszyscy uczniowie uzyskali bardzo dobre rezultaty w teście słownictwa i pojęć werbalnych. Niekorzystne rezultaty uczniów klas VI oraz I i III gimnazjum w teście rozumowania analogicznego sugerują, iż w praktyce edukacyjnej ci uczniowie mogą mieć problem ze zrozumieniem tego, co czytają, wnioskowaniem dedukcyjnym, myśleniem krytycznym. W odniesieniu do uczniów klas gimnazjalnych niskie rezultaty w teście rozumienia systemów słownych sugerują problemy tych uczniów z wykonywaniem poleceń i rozumowaniem skomplikowanego materiału. Wszyscy badani uczniowie ze szkoły podstawowej (III, IV, VI) uzyskali bardzo dobre wyniki w teście rozumienia następstwa liczb i rozumienia współzależności symboli w uporządkowanym zbiorze. Takie rezultaty sugerują dobre podstawy tej grupy uczniów w zakresie operowania symbolami arytmetycznymi i zdolności rozpoznawania wzorów. Niestety tak korzystnie nie prezentują się już wyniki uczniów klas gimnazjalnych. W zakresie zdolności matematycznych zdecydowanie korzystniejsze wyniki uzyskali bowiem uczniowie szkoły podstawowej, zwłaszcza III i IV klasy. Uczniowie klas gimnazjalnych, zwłaszcza klas I, niekorzystne rezultaty uzyskali w teście stałości obiektów w przestrzeni i przekształceń przestrzennych, co wskazuje potencjalne możliwe trudności wyuczeniu się geometrii, trygonometrii i rachunków.

W zakresie **pamięci** (zdolność przypominania sobie wcześniej poznanego materiału) wyniki uczniów są zróżnicowane. Na podstawie szczegółowej analizy wyników można jednak wysnuć przypuszczenie, że w zasadzie badani uczniowie mają kłopoty z pamięcią. Do diagnozowania pamięci wykorzystano 6 podtestów, które dostarczyły informacji na temat podstawowych zdolności czytania uczniów (MSU-V, MSS-V), zdolności umożliwiających czytanie (MFU) oraz zdolności arytmetycznych. Słabą stroną badanych uczniów jest zapamiętywanie szczegółów peryferyjnych, pamięć incydentalna. Wzrokowa pamięć szczegółów, badana przez test MFU, jest ważna w nauce czytania, w szczególności ważna w zapamiętywaniu całych akapitów, zapamiętywania szczegółów zadań tekstowych, fragmentów prozy. Niekorzystnie kształtują się wyniki uczniów w zakresie pamięci jednostek symbolicznych (MSU) wskazujących zdolność do zapamiętywania pojedynczych informacji symbolicznych. Zarówno zdolności badane przez

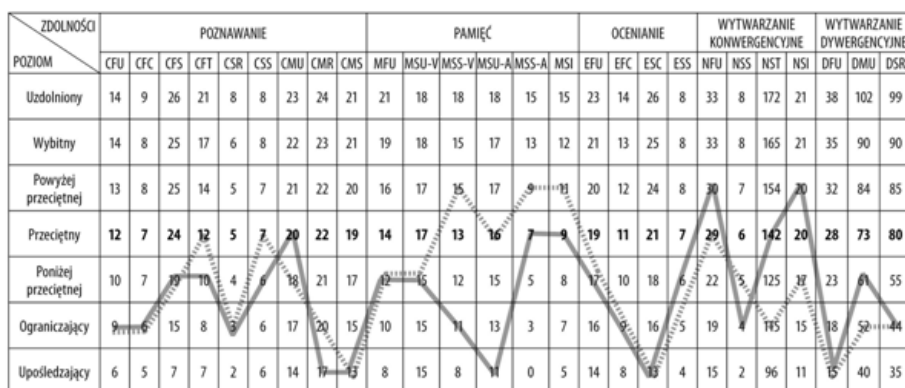
test MSU-V jak i MSU-A mają znaczenie dla procesu kształcenia. Niekorzystne wyniki uczniów w podteście MSU-V wskazują na niską gotowość do czytania i poprawnego pisania. Dotyczy to dzieci z klas III i IV SP i I klasy gimnazjum. Niekorzystne, wymagające programu naprawczego, są wyniki wszystkich grup w zakresie testu MSU-A, wskazujące na słabą pamięć potrzebną do rozwiązywania zadań arytmetycznych. Uczniowie ci mogą mieć problem z zapamiętaniem zasad matematycznych, słabo wypadają też na pisemnych sprawdzianach.



Źródło: badania własne

———— Kobiety
 Mężczyźni

Rysunek 3. Profil zdolności uczenia się – klasa III



Źródło: badania własne

———— Kobiety
 Mężczyźni

Rysunek 4. Profil zdolności uczenia się – klasa I gimnazjum

Interesujące są rezultaty, jakie uczniowie wszystkich grup uzyskali w podteście MSI badającym zdolność zapamiętywania przypadkowych powiązań pomiędzy symbolami. Jest to zdolność ważna w przypadku tych przedmiotów szkolnych, które wymagają zapamiętania materiału przed jego zrozumieniem. Wysoki wynik, jaki odnotowano we wszystkich grupach uczniów wyodrębnionych ze względu na wiek i płeć w tym teście, jest ciekawy w kontekście niekorzystnych rezultatów uzyskanych w pozostałych testach pamięci. Wymaga dalszego diagnozowania. Pozostaje odpowiedź na pytanie, dlaczego uczniowie łatwiej uczą się przypadkowych powiązań informacji a mają problem z zadaniami wymagającymi rozumowania. Czy jest to efekt kultury szkoły nastawionej na wykonanie a nie (z)rozumienie?

Ocenianie to zdolność wydawania osądów na podstawie przewidywań i skutecznego planowania oraz podejmowania decyzji, wybieranie właściwych procedur działania, zasad. Podtesty SOI-La dotyczące oceniania umożliwiły określenie podstawowych zdolności czytania (EFU, EFC) oraz zdolności arytmetycznych (ESC, ESS). Rezultaty uczniów klas gimnazjalnych w podtestach zdolności oceniania są niekorzystne. W szczególności dotyczy to uczniów klas I gimnazjum, którzy we wszystkich 4 testach uzyskali wyniki wskazujące na konieczność zastosowania programów interwencyjnych, uczniowie klas III szkoły podstawowej takie rezultaty uzyskali w 2 (EFC, ESC) z 4 testów. Niepokojący jest wynik uczniów klasy I gimnazjum w teście badającym zdolność oceny możliwości zastosowania własności klas informacji symbolicznych. Niskie wyniki w tym teście (także uczniów klasy III gimnazjum) wskazują na problemy z wyborem odpowiednich działań matematycznych. Uczniowie ci mogą również napotykać trudności w odnajdywaniu podobieństw pomiędzy grupami słów o podobnej pisowni. Słabą stroną uczniów klas gimnazjalnych jest zdolność dokonywania przez nich klasyfikacji pojęć, analizowania sposobu, w jaki jednostki zostały uszeregowane i odnajdywania podobieństw pomiędzy jednostkami. W teście oceniania klas figuralnych uczniowie uzyskali poziom wskazujący na konieczność zastosowania programu interwencyjnego, w szczególności tendencja ta mocno zaznacza się u uczniów klasy I gimnazjum. Rezultaty uczniów gimnazjum w tym teście wskazują na możliwość wystąpienia u nich problemów z tworzeniem pojęć i czytaniem ze zrozumieniem. Interpretacja rezultatów uzyskanych w podtestach zdolności ucznia się w zakresie oceniania może mieć szerszy wymiar. Niekorzystne wyniki gimnazjalistów wskazują na rysującą się tendencję do dokonywania złych wyborów, brak zdolności skutecznego i dobrego planowania, możliwe problemy z adaptacją do społeczeństwa. Na tle tak niekorzystnego obrazu zdolności uczniów w zakresie oceniania bardzo dobrze prezentują się rezultaty uczniów szkoły podstawowej (z wyjątkiem grupy chłopców

z klasy VI), w szczególności dzieci z klasy III i IV (w szczególności dziewcząt). Na bardzo wysokim poziomie zostały ocenione zdolności dzieci z klasy III i IV w teście EFC (oceniania klas figuralnych), związanym z tworzeniem pojęć i czytaniem ze zrozumieniem. Uczniowie ci doskonale łączą informację, tworząc pojęcia. Niestety uczniowie klas gimnazjalnych w tym teście uzyskali wyniki wymagające programów naprawczych. Mocną stroną uczniów klas III i IV (zwłaszcza III) jest ocenianie systemów symbolicznych (ESS), czyli zdolność, dzięki której można dokonać wyboru właściwej zasady w celu rozwiązania zadania arytmetycznego.

Wytwarzanie konwergencyjne to zastosowanie w praktyce nabytej wiedzy. Jest główną zdolnością wykorzystywaną w szkole i jako takie ma bardzo duży wpływ na osiągnięcia ucznia w nauce. Na podstawie podtestów wytwarzania konwergencyjnego można wnioskować, iż zdolności te są u uczniów w szkole podstawowej na ogół dobrze rozwinięte. W szczególności odnotowano wybitne zdolności uczniów klasy III, a także IV szkoły podstawowej w zakresie konwergencyjnego wytwarzania symboli. Wyniki tego testu wskazują na bardzo dobre opanowanie podstaw matematyki przez tę grupę uczniów. Uczniowie ci potrafią stosować zasady matematyczne i doskonale radzą sobie z systemami liczbowymi. Niestety wyniki te nie są już tak korzystne u uczniów klas gimnazjalnych. Bardzo dobrze rozwinięte są zdolności konwergencyjnego wytwarzania implikacji symbolicznych (NSI), zdolność wyciągania określonych wniosków symbolicznych na podstawie danych informacji symbolicznych, które wcześniej nie były znane osobie badanej. Wysokie rezultaty uzyskali (poza grupą chłopców z klasy VI) wszyscy uczniowie szkoły podstawowej. Wysoki wynik dzieci ze szkoły podstawowej w tym teście wskazuje na dobre opanowanie takich zdolności jak poznawanie, zapamiętywanie i ocenianie w wymiarze symbolicznym i semantycznym. Daje to dobre podstawy dla osiągnięć w nauce matematyki i w zakresie myślenia krytycznego. Niestety uczniowie klas gimnazjalnych w testach konwergencyjnego wytwarzania uzyskali poziom przeciętny i poniżej przeciętnego. Najniższe wyniki uczniowie z tych grup uzyskali w teście NSI i NST, NSS. Takie rezultaty sugerują u tych uczniów słabe osiągnięcia w nauce matematyki, trudności w rozwiązywaniu zadań matematycznych, słabe wykorzystanie zasad matematycznych, trudności w zakresie myślenia krytycznego, problem z dokończaniem zadań (zwłaszcza uczniowie klasy I gimnazjum i chłopcy z klasy III gimnazjalnej).

Wytwarzanie dywergencyjne to takie wytwarzanie informacji, gdzie nacisk jest położony na różnorodność i jakość wytworów. Testy SOI-LA badają trzy rodzaje wytwarzania dywergencyjnego: kreatywność w zakresie przedmiotów i figur (DMU), kreatywność w zakresie słów i pojęć (DMU) oraz kreatywność

w zakresie zasad matematycznych (DSR). W teście DMU badającym płynność słowną i określającym zdolności językowe wyniki powyżej przeciętnej uzyskały tylko dziewczynki z klasy III i IV szkoły podstawowej. I jest to w zasadzie jedyny test i tylko te dwie grupy dziewcząt z rezultatami w zakresie wytwarzania dywergencyjnego powyżej przeciętnej. Niestety większość uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum uzyskała w tym teście rezultaty wymagające programu naprawczego. Niskie wyniki (zwłaszcza chłopców z klasy VI SP, I i III gimnazjum) wskazują na brak umiejętności kreatywnego pisanie, powolność w pisaniu wypracowań, brak poczucia humoru, „bawienia się słowem”. W teście dywergencyjnego wytwarzania relacji (DSR) rezultaty wskazujące na konieczność wprowadzenie programu interwencyjnego uzyskali uczniowie klasy VI oraz uczniowie gimnazjum (z wyjątkiem dziewcząt z klasy III, które uzyskały poziom przeciętny). Niskie wyniki wskazanych grup uczniów w tym teście potwierdzają trudności w przyswajaniu pojęć matematycznych.

Wszyscy uczniowie uzyskali bardzo niskie wyniki (na poziomie ograniczającym i upośledzającym) w teście DFU, który obejmował zdolność komunikowania się za pomocą wyobrażeń figuralnych, zdolność wykorzystywania dwuznacznych bodźców w kreatywny sposób. Niskie wyniki z tego podtestu (a przypomnę, iż należą do wszystkich uczniów) mogą wskazywać na niezdolność do wykonywania zadań bez wyraźnych poleceń lub brak płynności pomysłotwórczej.

CO WIEMY O MOTYWACJI

I STOSOWANYCH PRZEZ UCZNIÓW STRATEGIACH UCZENIA SIĘ

Motywacja do nauki jest rozumiana jako tendencja ucznia do przyjmowania czynności szkolnego uczenia się za sensowne i istotne oraz do odkrywania sensu wykonywanych czynności: *po co, dlaczego to robię*. Monitorowana w badaniach motywacja znajduje odzwierciedlenie w sposobie widzenia przez uczniów celów i zadań w procesie uczenia się, ujawnia osobiste ich przekonania odnośnie do sukcesu i porażki, uczucia związane z wykonywanym zadaniem, postrzeganie siebie jako ucznia. Dotyczy (bardziej) zatem jakości intelektualnego zaangażowania się ucznia w czynność uczenia się a nie intensywności jego wysiłku czy ilości poświęcanego na naukę czasu. Jest tu wyraźna orientacja na uczenie się, ze zwróceniem uwagi na to *dlaczego* uczniowie angażują się w to co robią (Brophy, Bruner). W badaniach monitorowano stosowane przez uczniów w procesie uczenia się strategie uczenia się, celowe zachowania zmierzające do ułatwiania zdobywania i przetwarzania informacji.

Analiza wyników testu SMALSI wykazała, że w zasadzie we wszystkich wyodrębnionych kategoriach wskazujących mocne i słabe strony badanych uczniów mieszczą się one w przedziale „przeciętnie rozwinięte”⁹. Wiek i płeć okazały się jednak czynnikiem różnicującym stosowane przez uczniów strategie uczenia się i ich motywację. Rezultaty uzyskane przez uczniów w wyodrębnionych grupach wiekowych i płci korelują także z diagnozowanymi w tych grupach zdolnościami uczenia się (Filipiak, 2009).

Słabą stroną badanych uczniów jest ich motywacja do nauki (LOMOT). Niepokoją w tym zakresie szczególnie stwierdzenia chłopców z klasy VI szkoły podstawowej, w których komunikują niską motywację do nauki i przekonania, że *szkoła nie jest ważna, a nauczyciele nie są sprawiedliwi*. Rysuje się też u uczniów tendencja do przekazywania kontroli na zewnątrz. Niepokoi zewnątrzsterowność uczniów nasilająca się w coraz starszych grupach wiekowych szkoły podstawowej i uczniów gimnazjum (wyjątek stanowi tu grupa dziewcząt z klasy III gimnazjum). Warto przywołać tu wyniki badań B. Ciżkowicz odnośnie do wyuczonej bezradności młodzieży. Z badań tych wynika, że natężenie wyuczonej bezradności związane z uczestnictwem w procesie kształcenia wzrasta wraz z wzrostem poziomu kształcenia. Chociaż poczucie bezradności towarzyszy częściej osobom uzyskującym niskie oceny szkole, ale występuje też u osób posiadających wysokie noty (Ciżkowicz, 2009, s. 193), brak poczucia kompetencji jest problemem, nad którym należy się w dalszych badaniach zastanowić. Zniechęcenie i brak motywacji do nauki pojawia się w przekonaniach chłopców z klas gimnazjalnych. Dziewczeta z klas III gimnazjum zaczynają dostrzegać wartość uczenia się i sens angażowania się w zajęcia szkolne. Co ciekawe, najbardziej zmotywowane do uczenia się okazały się dziewczynki z klasy III szkoły podstawowej!

Wysoki poziom niepokoju związanego z pisanie testu, sprawdzianu (TANX) odnotowano we wszystkich grupach (wyjątek stanowią dziewczynki z klasy III szkoły podstawowej, być może ze względu na brak doświadczeń związanych z uczestniczeniem w zewnętrznych testach egzaminacyjnych). Najwyższy poziom niepokoju ujawniły dziewczynki z klasy VI szkoły podstawowej i I gimnazjum. Uczniowie uczestnicząc w testach kompetencji ujawniają lęk egzaminacyjny, traktują egzamin, sprawdzian nie jako wyzwanie, ale zagrożenie.

Trzecim konstruktem „słabych stron” diagnozowanym u badanych uczniów była ich zdolność do uważania, koncentracja uwagi. Kategorią, za pomocą której

⁹ Szerzej rezultaty prezentuje rozdział „Motywacja do uczenia się i strategie uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum”, [w:] E. Filipiak (2009), „Rozwój zdolności uczenia się uczniów...”, s. 39–44; 100–115.

określano „słabe strony” badanych grup uczniów, była kategoria CONDIF. Bada ona postrzeganie przez ucznia jego zdolności uważania na lekcji i brania udziału w innych zajęciach, dostosowywania poziomu koncentracji do konkretnych zadań, samokontroli podczas wykonywania zadań oraz ignorowania rzeczy, które rozpraszają uwagę. Skupienie uwagi jest koniecznym, ale niewystarczającym warunkiem dla rozwijania pamięci i uczenia się. Zdolność do samokontroli i przystosowania się do środowiska szkolnego postrzegana jest przez psychologów poznawczych jako bardzo ważna umiejętność, wpływająca na rozwijanie skutecznych strategii uczenia się.

U badanych uczniów zdiagnozowano przeciętne zdolności koncentracji i skupienia uwagi na lekcji. Niepokojące jest jednak, że w kolejnych grupach wiekowych wzrasta problem z koncentracją uwagi. Najwyższe wskaźniki (sygnalizujące trudności z siedzeniem i uważaniem na lekcji, nudzenie się, rozpraszanie) zanotowano u uczniów gimnazjum! Uczniowie ci uważają, że często mają trudności z koncentracją i nie mogą skupić się na tym, co dzieje się na lekcji, szczególnie podczas zadań wymagających od nich większego wysiłku. Można wnioskować, że gimnazjaliści (zwłaszcza chłopcy i dziewczynki z klasy I) nie poddają się samokontroli, więc często nie docierają do nich ważne wiadomości, polecenia czy informacje o zadaniach domowych. Najbardziej skoncentrowane i skupione podczas wykonywanych zadań okazały się dziewczynki z klasy III szkoły podstawowej.

Diagnoza mocnych stron uczniów pokazała, że w zasadzie bardziej dziewczynki ze szkoły podstawowej (grupa III i IV klasy) i dziewczęta z klasy III gimnazjum wykazują zainteresowanie materiałem uczenia się, w sytuacji gdy nie rozumieją, starają się szukać pomocy, zaczynają stosować strategie uczenia się intuicyjnie (STUDY). Niepokojące są niskie (niższe od uczniów ze szkoły podstawowej) rezultaty uczniów gimnazjum w zakresie umiejętności robienia notatek i słuchania (NOTE). Koreluje to z problemami w zakresie zdolności pamięci w teście SOI-LA. Gimnazjaliści mają problemy ze strategicznymi procesami powiązаныmi z wiedzą na temat, co i w jaki sposób zapisać. Nie stosują planu w strategicznym notowaniu. W takim razie można przypuszczać, że nie potrafią zrobić konspektu prezentacji. Pozostaje zatem pytanie, w jaki sposób gimnazjalista jest gotowy do samodzielnego przygotowania autoprezentacji lub przygotowania projektu?

Rezultaty gimnazjalistów w zakresie stosowanych strategii czytania i rozumienia (READ) są także niższe niż uczniów szkoły podstawowej. Wynika z badań, że gimnazjaliści nie znają strategii pracy z tekstem. Sugeruje to także występującą u nich tendencję do uczenia się na pamięć, bez zrozumienia.

W zakresie umiejętności pisania, szukania i porządkowania informacji (WRITE) najlepiej radzą sobie dziewczynki z klasy III i IV szkoły podstawowej. Bardzo niekorzystne w tym zakresie komunikowali chłopcy z klasy VI oraz I i III gimnazjum.

Za pomocą kategorii TEST oceniano strategię uczniów związane z pisanem sprawdzianów, umiejętność przetwarzania wiedzy. W zakresie strategii pisanie sprawdzianów (TEST) najwyższe wyniki uzyskały dziewczynki z klasy IV i dziewczęta z klasy III gimnazjum.

Dziewczynki z klasy III SP i III gimnazjum komunikowały strategię zorientowane na zarządzanie przestrzenią do uczenia, plan uczenia, gospodarowanie czasem.

Konieczne jest wzmocnienie, wsparcie motywacyjne i w zakresie technologii pracy umysłowej dla uczniów klasy VI i I gimnazjum.

CO WIEMY O PRZEKONANIACH NAUCZYCIELI ODNOŚNIE DO „UCZENIA UCZENIA” W KONTEKŚCIE PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

Mówiąc śmiało, wylania się następująca teza: u podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra, a część niezamierzenie przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować. Różne podejścia do uczenia się i różne formy nauczania – od instrukcji do nauczania poprzez dokonywanie odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela (Bruner, 2006, s. 78).

wybór jakiegokolwiek praktyki pedagogicznej zakłada pewną koncepcję ucznia, którą ten może z czasem przyswoić sobie jako właściwy sposób myślenia o procesie uczenia (Bruner, 2006, s. 95).

Tezy J. S. Brunera znalazły odzwierciedlenie w przeprowadzonych badaniach. Jak wynika z wcześniejszych już badań (por. Zamorska, 2008; Nizińska, 2008; Gołębiak, 2007) nauczycielskie postawy i przekonania wobec nauczania, formowane na bazie wcześniejszych doświadczeń życiowych i edukacyjnych w większym stopniu decydują o tym, co i jak się dzieje w klasie szkolnej aniżeli pedagogiczne przygotowanie wynoszone przez nich z instytucji kształcenia wstępnego czy też różnych form doskonalenia. Sens ma zatem wnikanie w świat osobistych teorii i przekonań nauczycieli zorientowane na wydobycie

znaczeń, jakie nadają codziennym praktykom edukacyjnym i zdarzeniom w klasie (por. Zamorska, 2008).

Interpretacji nauczycielskich interpretacji świata uczenia w realizowanym projekcie badawczym dokonała B. D. Gołębniak, a swobodne wypowiedzi nauczycieli odnośnie do autonomii ucznia w uczeniu, warunków aplikacji koncepcji refleksyjności i własnej filozofii oceniania analizowała E. Filipiak.

Przeprowadzone badania kwestionariuszowe ujawniły rozdźwięk między wiedzą deklarowaną a praktyczną polskich nauczycieli. Okazało się, że niezależnie od stopnia i zakresu uczestnictwa respondentów w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego potrafili oni „dobrze wypaść” w badaniach prowadzonych w formie ankietowej. Jak pisze w konkluzji raportu z badań B. D. Gołębniak:

Nawet jeśli nie przywołują wprost teorii, tez, nazwisk, to wyczuwają (intuicyjnie) kierunek dokonującej się (dokonywanej odgórnie) zmiany modelu nauczania. Zastosowanie pytań kontrolnych ujawniło jednak jak bardzo myślenie (a więc także działanie) nauczycieli o edukacji szkolnej tkwi w dawnej kulturze nauczania, kulturze wymagającej od nich „wszystkowiedzenia”, efektywności, pełnienia kierowniczej – choć podporządkowanej „górze”, roli (Gołębniak, 2009, s. 140).

Jej zdaniem badani nauczyciele

są uwięzieni w stereotypie koniecznego – merytorycznego, logistycznego, materialnego – „przygotowywania i przygotowania” do każdej zmiany, nawet rozumiejąc i podziеляjąc jej przesłanki, nie potrafią w praktycznych aplikacjach rozwiązać wpisanych w te zmianę dylematów:

- *wąsko rozumiana efektywność kształcenia – organizowanie warunków do autonomicznego i refleksyjnego uczenia się;*
- *troska o rozwój indywidualny – rozwój wspólnotowego myślenia i działania;*
- *material stricte dydaktyczny – uczenie się z codzienności i w codzienności;*
- *formalne przygotowywanie się do zawodu – uczenie się biograficzne (Gołębniak, 2009, s. 140).*

Analiza przekonań nauczycieli ujawnionych w ich wypowiedziach ukazała, że wewnętrzny świat nauczania jest splątany, a sami nauczyciele uwikłani w stereotypy myślenia powinnościowego. Są przytłoczeni nadmiarem biurokracji, bardziej lub mniej świadomie wpadają w pułapkę „nawykowych praktyk edukacyjnych” i „nawykowego o nich myślenia” (por. stanowisko D. Klus-Stańskiej, 2009, s. 23). Zniechęceni „codziennością edukacyjną”, zniewoleni podręcznikami, programem, odczuwają presję rodziców, którzy wymagają przede wszystkim

jak najlepszego przygotowania ich dzieci do testów kompetencji i egzaminów zewnętrznych. Sami nauczyciele dostrzegają zniechęcenie, brak motywacji i zaangażowania w proces uczenia się i tego *co się dzieje* w klasie uczniów. Winą za wszystko jednak obarczają „innych: rodziców i narzędzia kulturowe, które wnosi uczeń do szkolnych interakcji z domu rodzinnego, pogram, ministerstwo... Nie dostrzegają możliwego związku z własnym działaniem”¹⁰. W ich narracjach często w tle jest bezpieczna asekuracja: *Chciałbym ale nie mogę...* Dostrzega się wiele sprzeczności i antynomii. Z jednej strony bowiem badani nauczyciele potrafią zdefiniować ucznia autonomicznego, wiedzą *jaki powinien być*, są przekonani o wartości (efektywności) nauczania poprzez dokonywanie odkryć i współpracę. Jednocześnie ujawniają dydaktyczne uprzedzenie, które nakazuje im spoglądanie na dziecko z zewnątrz, niejako z perspektywy trzeciej osoby, a nie wnikania w jego myśli i podejmowania próby monitorowania jego rozumienia (por. modele umysłu opisane przez J. S. Brunera, 2006, s. 86). Mimo że nauczyciele chcieliby w klasie szkolnej obecności ucznia dochodzącego do wiedzy samodzielnie, ale jakby zakładają, że taką kulturę uczenia ma przynieść z domu (sam ma się tego nauczyć, przynieść z domu taką kulturę uczenia); w rzeczywistości u większości z nich obserwuje się nastawienie na postrzeganie dziecka jako *uczącego się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne i nabywanie wiedzy deklaratywnej* (por. Bruner, 2006, s. 86). Ukryta, milcząca wiedza nauczycieli, zakłada, że to czego uczeń powinien się nauczyć, znajduje się w ich umysłach, książkach, mapach, komputerowych bazach danych. Nie bardzo widzą miejsce (i czas!), w realiach współczesnej szkoły na taką strategię pracy z uczniem, w której uczeń samodzielnie dochodzi do wiedzy poprzez dyskusję, znajdowanie sensu, rozumowanie. Nauczyciele komunikują, że *nie mają czasu* na refleksję, negocjowanie wiedzy i wzajemną wymianę doświadczeń, na zainteresowanie się rozumieniem tego co dziecko myśli i jak dochodzi do swoich przekonań. *Muszą* realizować program. A przecież reforma przyniosła im *odpowiedzialną wolność*.

Poniżej przytaczam wypowiedzi nauczycieli z badań (odnośnie do postrzegania ucznia i możliwości aplikacji idei refleksyjności).

Większość uczniów – moim zdaniem – uczy się głównie „dla stopni”. Trochę w tym winy naszej – i całego systemu edukacji, gdzie wszystko w najdrobniejszym

¹⁰ Szerzej analizę narracji nauczycieli odnośnie do kategorii związanych z uczeniem uczenia się prezentuje rozdział E. Filipiak, Przekonania nauczycieli odnośnie do *uczenia uczenia się* na podstawie analizy odpowiedzi na pytania otwarte w raporcie: E. Filipiak (2009), „Rozwój zdolności uczenia się uczniów...”, s. 190–219; 238–245.

szczegółe, jest standaryzowane. Na sprawy „niewymierne” zostaje niewiele miejsca (nauczyciel klas IV–VI, źródło – badania własne).

Takich uczniów [którzy są autonomiczni w uczeniu, przypis E. F.] jest niestety niewiele. Taką postawę uczenia się „dla stopni” wzmacniają rodzice. Uczniowie tacy interesują się głównie ocenami a nie swoimi osiągnięciami czy porażkami. Jeśli dostaje do ręki sprawdzian, podlicza punkty i nie interesują go błędy jakie popełnił. Uczniowie tacy chętnie zgłaszają się do prac dodatkowych ale tylko wtedy, o ile są one premiowane stopniami (nauczyciel gimnazjum; źródło – badania własne).

Coraz rzadziej spotykam takich uczniów. Na ogół „ujawniają się” wtedy, gdy zgłaszają chęć udziału w jakimś konkursie. Wymaga to od nich zaangażowania, zwiększonego wysiłku, poświęcenia czasu – a nie zawsze nagrodzone zostaje to oceną. Spotykam się z takimi uczniami indywidualnie, po zajęciach. Przygotowuję ich do udziału w konkursie – rozmawiamy, planujemy działania, szukamy źródeł itp. Coraz częściej jednak uczniowie nastawieni są na zysk „Co ja będę z tego miał?” – to częste pytanie (nauczyciel gimnazjum; źródło – badania własne).

Niepokoją przekonania nauczycieli odnośnie do możliwości bycia refleksyjnym. Refleksja, jak zauważa H. Kwiatkowska, jest procesem intelektualnym polegającym na zmianie w zasobach doświadczenia nauczyciela i posiadanej przez niego wiedzy (Kwiatkowska, 2008, s. 68). Refleksja nauczyciela w działaniu (*reflection-in-action*) jest krytycznym kwestionowaniem własnej wiedzy i jej założeń realizowanych w toku działania. Jak dalej zauważa (s. 69):

Ten rodzaj refleksji jest bardziej możliwy u nauczycieli doświadczonych, jednak pod warunkiem, że ich doświadczenie i codzienna praktyka nasycone są teorią. Nauczyciel młody, niedoświadczony trudniej znajduje czas na refleksję w trakcie działania, a niejednokrotnie w ogóle nie czuje takiej potrzeby. Refleksja ma to do siebie, że ujawnia nieoczywistość, ambiwalencję, a niedoświadczony nauczyciel, często zagubiony lub zagrożony, nie chce dodatkowo komplikować sytuacji, jest więc bardziej „wrażliwy” i zorientowany na to, co go w działaniu upewnia, niż na to co budzi wątpliwość, co działanie problematyzuje.

Tym bardziej niepokoją wypowiedzi nauczycieli:

Myślałam o sobie w ten sposób kilka lat temu, gdy miałam w klasie 20 uczniów.

Nie ma czasu na bycie refleksyjnym, refleksyjność wymaga dużego zaangażowania.

Nauczyciel w polskiej szkole ograniczony jest niestety dużą ilością „pracy papierkowej”, która zabiera czas na refleksje. Im dłużej pracuje się w szkole niestety tego czasu na refleksje jest coraz mniej.

*Uważam, iż w warunkach polskiej szkoły jest to trudne zadanie. Nauczyciel w obecnych czasach boryka się z wieloma problemami i z reguły **nauczycielom brakuje czasu bądź chęci do bycia „refleksyjnym praktykiem”**. Niestety w większości przypadków nauczyciele wykonują swoją pracę machinalnie, nie zastanawiając się głębiej nad jej sensem i rezultatami. Ja, jako nauczyciel, myślałam w ten sposób niejednokrotnie, choć przyznaję, że nie zawsze jest to proste. **Jako nauczyciel nie mogę i nie chcę nie popadać w głęboką refleksję nad swoim zawodem, ponieważ inaczej wykonywanie go nie miałoby większego sensu.***

Nie myślałam nigdy o sobie w ten sposób.

W klasach gimnazjalnych przy jednej godzinie tygodniowo nie mogę sobie pozwolić na taki styl prowadzenia lekcji, ale są zagadnienia, przy których można by się stać „refleksyjnym praktykiem”.

Taki sposób bycia jest możliwy w szkole podstawowej, ale też nie w każdej klasie. Tam uczniowie chłoną wiedzę i sami pobudzają siebie i mnie do takiego zachowania.

Niestety nie zawsze można być „refleksyjnym praktykiem”. Narzucone „z góry” programy nauczania, ... lektur, obowiązkowe zadania do realizacji sprawiają iż nie ma tej swobody w organizowaniu warsztatu pracy. Czasem rodzi się w głowie wiele pomysłów, ale gdy chcę zabrać się do ich realizowania okazuje się, iż przydzielono mi tak dużo zadań (tworzenie różnych dokumentów, organizowanie różnych akcji itd.), że nie jestem w stanie wprowadzić w życie swoich rozwiązań.

W tej chwili główny nacisk jest na osiąganie rezultatów na egzaminach, nie ma czasu na refleksje. Biurokracja wzrasta, liczne klasy, nie ma po prostu czasu na refleksje nad nauczaniem. Sprawdzenie 100 prac to nie jest mgnienie oka, a napisanie dobrego testu też nie zajmuje 5 minut. A gdzie tu jeszcze refleksja?

Rzadkie były wypowiedzi:

*Myślę, że **podstawowym zadaniem nauczyciela jest wspomaganie dziecka w uczeniu się**. Nie wystarczą treści i ćwiczenia książkowe, dziecko musi samodzielnie działać, planować, odkrywać, zbierać informacje itd. Funkcją nauczyciela jest motywowanie i stwarzanie warunków do działania. **Jeśli chcę tworzyć takie sprzyjające sytuacje, muszę być takim nauczycielem. Nie widzę przeszkód, aby realizować taką koncepcję** (nauczyciel klas I–III).*

Model refleksyjnego nauczania i zdolność do tworzenia wiedzy wyprowadzonej z badania własnej praktyki nadal wywołuje opór i niezrozumienie u nauczycieli. Wynika to być może z zakorzenienia się (mimo deklaracji ku konstruktywizmowi w edukacji) w behawiorystycznej strategii kształcenia, gdzie

refleksja, interpretacja nie jest obecna. Nauczyciele są coraz bardziej zmęczeni, zniechęceni, przytłoczeni „dokumentacją”, tracą chęć angażowania się w proces zmiany i uczestniczenia w zmianie. Nie dostrzegają wsparcia w osobie dyrektora szkoły, rodziców.

KOMENTARZ PODSUMOWUJĄCY

Czy możliwa jest przemiana polskiej szkoły w kulturę wzajemnego uczenia się? Przede wszystkim przemiana ta jest konieczna! Jednak zarówno uczniowie, jak i nauczyciele potrzebują wsparcia edukacyjnego i motywacyjnego. Zarówno uczniowie jak i ich nauczyciele muszą zmienić podejście do nauczania-uczenia się oraz praktyk edukacyjnych: muszą odkrywać sens w przestrzeni kultury uczenia dla siebie samego. Wiąże się to ze zmianą ich przekonań, autopercepcją, sposobem postrzegania siebie wzajemnie (model ucznia vs model nauczyciela, relacja pomiędzy umysłem a kulturą).

Konieczny jest namysł nauczycieli nad własną filozofią edukacyjną (już na początku wchodzenia w rolę bycia nauczycielem na studiach), wejrzenie we własne zdroworozsądkowe teorie, przyjęcia przez nauczycieli perspektywy, w której postrzegają dziecko jako myślące. Przedmiotem zainteresowania nauczycieli musi być jak dziecko myśli, jak dochodzi do swoich własnych przekonań. Zakłada to autentyczną pedagogię wzajemności i uznanie zdolności dziecka do rozumowania. Istotna jest refleksja nauczycieli nad drogą dochodzenia do wiedzy. Zrozumienie sensu specyficznej strategii edukacyjnej: w kierunku budowania rusztowania, wrażliwej kontroli nauczania, negocjowania wiedzy, konstruowania znaczeń. Ale też budowanie układu i zamiaru uczenia oraz opanowanie metody naukowego poznawania, gdzie rozumowanie i interpretacja są podstawowymi strategiami (Filipiak, 2008).

Nauczyciele powinni nauczyć się jak konstruować koncepcyjne wsparcie wysiłku ucznia, aby pomagać mu w przeniesieniu się z niższego na wyższy poziom zrozumienia poprzez specyficzne instrukcje. Uczenie się w klasie szkolnej jest specyficznym procesem opanowywania narzędzi kulturowych przekazywanych w toku edukacji. W dobie „mądrości 2.0” niezwykle ważne stają się strategie przetwarzania informacji i zarządzania informacją. Istotne zatem staje się, jaki zestaw narzędzi i w jaki sposób przekazują swoim uczniom nauczyciele (a może sami niektóre przejmują od swoich uczniów). Szybkość przyswajania informacji nie może jednak przysłonić refleksji. Podstawą edukacji musi być rozumienie, a nie wykonanie. Wydaje się, że polska szkoła pogubiła drogowskazy.

Liczy się produkt końcowy: rezultat egzaminu, a nie proces uczenia się i przygotowania się.

Filarami budowania szkoły opartej na kulturze uczenia się są zdaniem Brunera (2006): (1) sprawstwo; (2) refleksja, (3) współpraca, (4) kultura.

Idea sprawstwa to postrzeganie umysłu podmiotu jako proaktywnego, zorientowanego problemowo, skoncentrowanego, selektywnego, konstrukcyjnego i nastawionego na efekt końcowy: *sprawczy umysł*. Chodzi tu o zwiększanie autonomii w uczeniu, drogę od działania ze wsparciem do działania samodzielnego.

Idea refleksji to pojmowanie sensu. Bruner podkreśla, że w procesie uczenia się chodzi nie o mechaniczne „wkuwanie na pamięć”, ale pojmowanie sensu przyswajanego przedmiotu, uczenie się ze zrozumieniem. Taka procedura wymaga od ucznia przejścia od rozumienia sensu, przechodzenia na poziom „meta”, powracania do tego, czego wcześniej się nauczył poprzez wyrażanie i ekspozycję prac, poprzez myślenie o własnym myśleniu (Bruner, 2006, s. 128). Jest to droga wychodzenia poza dostarczone informacje, interpretacji i rozumienia tekstu i odniesień problemów do Przeszłego-Teraźniejszego i Możliwego (por. Bruner, 2006, s. 125–162). Idea refleksji to postrzeganie umysłu podmiotu jako myślącego, który podejmuje wymianę intersubiektywną zorientowaną na poszukiwanie sensu i rozumienia.

Idea współpracy – to dzielenie się wiedzą pomiędzy osobami zaangażowanymi w proces nauczania-uczenia się (Bruner, 2006). Sprawczy umysł podmiotu (uczącego się) szuka dialogu z innymi sprawczymi umysłami. Wymiana poglądów i interpretacji narracji, wymiana rozumienia, poszukiwanie tego, co mówią i myślą inni, konfrontacja odczytań i rozumienia tekstu między Innymi Umysłami (diady i polidiady uczniowskie) to konieczne strategie postępowania nauczyciela w kulturze uczenia się.

Czwarty filar to idea kultury. Kultura dostarcza technik i procedur rozumienia świata i sposobów myślenia, działania i uczestniczenia w tym świecie. Przemiana współczesnej szkoły w kulturę (wzajemnego) uczenia się, w kontekście diagnozy zastanych produktów funkcjonującej kultury, nie jest procesem łatwym. Z pewnością należy zacząć od zmiany w przygotowaniu nauczycieli do budowania kultury wzajemnego uczenia się¹¹.

¹¹ Takie działania podejmuje zespół Zakładu Dydaktyki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy przygotowując oferty nowych przedmiotów studiów zorientowanych na rozwijanie zdolności uczenia się, wrażliwe nauczanie, budowanie środowiska uczenia się, filozofię nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner J. (2006), *Kultura edukacji*, UNIVERSITAS, Kraków.
- Brzezińska A. (1997), *Refleksja w działalności nauczyciela*, „Studia Edukacyjne”, nr 3, s. 113–130.
- Brzezińska A. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 35–50.
- Chatham Stroud K., Reynolds C. R. (2006), *School Motivation and Learning Strategies Inventory (SMALSI)*, WPS.
- Ciżkowicz B. (2009), *Wycieczka bezradność młodzieży*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo UKW, Bydgoszcz.
- Filipiak E. (2009), „Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, niepublikowany materiał źródłowy Projektu MNiSW Nr N 107 037 31/38/75; Zakład Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, UKW w Bydgoszczy, s. 117–140.
- Filipiak E. (2011), *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Rozwijanie zdolności uczenia się*, GWP (w druku), Sopot.
- Gołębiński B. D. (2008), *Wyjść poza scjentystyczne i personalistyczne myślenie o „uczeniu uczenia się”*, [w:] E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wyd. UKW, Bydgoszcz, s. 50–59.
- Gołębiński B. D. (2009), „Przekonania nauczycieli odnośnie do uczenia uczenia się (wyniki badań kwestionariuszowych)”, [w:] E. Filipiak (2009), „Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, niepublikowany materiał źródłowy Projektu MNiSW Nr N 107 037 31/38/75; Zakład Dydaktyki, Instytut Pedagogiki, UKW w Bydgoszczy, s. 117–140.
- Guilford J. P. (1978), *Natura inteligencji człowieka*, PWN, Warszawa.
- Gutierrez K. D., Rogoff B. (2010), *Kulturowe sposoby uczenia się: cechy indywidualne czy repertuary praktyki*, [w:] H. Cervinkova, B. D. Gołębiński, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław, s. 183–199.
- Klus-Stańska D. (2008a) (red.), *Dokąd zmierza polska szkoła?*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa.
- Klus-Stańska D. (2008b), *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 2(8), s. 35–45.
- Klus-Stańska D. (2009), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, [w:] L. Hurlo,

- D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, IMPULS, Kraków, s. 11–23.
- Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
- Kurantowicz E., Ligus R. (2002), *Promowanie refleksyjnego i autonomicznego uczenia się w instytucjach kształcenia wyższego. Doświadczenia badawcze z europejskiego projektu Sokrates-Grundtvig*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 3(31), s. 101–111.
- Meeker M., Meeker Ed. D., Gale H., Roid Ph. D (1985), *Structure of Intellect Learning Abilities Test (SOI-La)*, WPS.
- Nisbett R. E. (2010), *Inteligencja. Sposoby oddziaływania na IQ. Dlaczego tak ważne są szkoła i kultura*, smak Słowa, Sopot.
- Nizińska A. (2008), *Między nauczaniem a uczeniem się. Edukacyjne światy andragogów-praktyków*, Wyd. Naukowe DSW, Wrocław.
- Wood D. (2006), *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Zamorska B. (2008), *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław.

THE „PRODUCTS” OF THE CULTURE OF LEARNING OF STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS AND GRAMMAR SCHOOLS

The author of this article shares the results of her research that diagnosed learning abilities among students in primary schools and grammar schools, including their motivation and learning strategies. She shares the results of her attempt to infiltrate the world of personal theories and ideas of teachers referring to them as ways of „learning to learn”. In conclusion, she tries to answer the following question: is the transformation of the Polish school into the culture of co-operative learning (suggested by J.S. Bruner) possible? And if the answer is affirmative, what are the conditions for this to happen? What „road signs” should be followed? What kinds of educational and motivational supports do the students and teachers need?