

JANINA USZYŃSKA-JARMOC  
Uniwersytet w Białymstoku

## OSOBISTE ŚWIATY UCZENIA SIĘ UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM. METODOLOGICZNE ASPEKTY BADAŃ ILOŚCIOWYCH I JAKOŚCIOWYCH

### WPROWADZENIE

Podstawowym celem przyjętym w tym tekście jest wskazanie potrzeby podjęcia dyskusji na temat, jak można badać predyspozycje, umiejętności i/lub kompetencje metauczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym. Ponadto celem jest poszukiwanie argumentów uprawomocniających zasadność hipotezy, która zakłada, że dziecko w młodszym wieku szkolnym, dzięki właściwie zorganizowanemu procesowi badań, może mieć znaczący udział w rozpoznawaniu własnego „świata uczenia się”, a w rezultacie tego mieć znaczący udział we własnym rozwoju, czego niezbędnym warunkiem będzie poszukiwanie najlepszych sposobów badania i rozumienia „dotychczasowych światów uczenia się” skonstruowanych w umysłach dzieci.

### TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ NAD METAUCZENIEM SIĘ DZIECI

Zasygnalizowana w tytule problematyka tego tekstu wyłania cztery kluczowe pojęcia: *uczenie się*, *metauczenie się*, *kompetencje*, *kompetencje metauczenia się*, które już na wstępie rozważań powinny być zdefiniowane. Termin *uczenie się* pojmuje się tu jako proces pośredniego lub bezpośredniego, świadomego lub nieświadomego gromadzenia doświadczeń poznawczych, społecznych lub/i praktycznych oraz ich przetwarzania (rekonstruowania i/lub dekonstruowania), dzięki któremu następuje modyfikacja starych lub powstawanie nowych znaczeń, postaw, wartości lub zachowań. Gromadzenie, porządkowanie i przetwarzanie doświadczeń jest możliwe dzięki interakcjom poznawczym i interakcjom społecznym<sup>1</sup>. Kolejny termin *metauczenie się*

---

<sup>1</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Sołdatow, *Rozwijanie kompetencji*

można rozumieć w sposób szeroki i wąski. W ujęciu szerokim rozumieć go można jako proces zdobywania wiedzy na temat istoty, celów, mechanizmów, zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań uczenia się. Inaczej ujmując, to proces stopniowego nabywania pełnego rozumienia problematyki uczenia się. Ponadto w szerokim rozumieniu terminu *metauczenie się* mieści się także problematyka poznawania i rozumienia własnego procesu uczenia się, jego uwarunkowań i efektów, w tym także problematyka motywacji wewnętrznej do uczenia się, jak się uczyć.

Kolejny termin kluczowy pojawiający się w tym tekście to *kompetencje*, który obejmuje zespół sprawności i zdolności, które umożliwiają efektywne działanie w procesie realizacji ważnych celów i zadań życiowych. W tym artykule zakłada się, że kompetencja metauczenia się jest to motywowana wewnętrznie, samoregulowana oraz świadomie i odpowiedzialnie wykorzystywana przez jednostkę umiejętność planowania, organizowania, monitorowania a także oceniania własnego procesu uczenia się, jego źródeł, koniecznych warunków, wyników i uwarunkowań. Jest to właściwość człowieka, która jest oparta na naturalnej, wrodzonej możliwości, czyli potencjalnej zdolności do uczenia się, z którą człowiek przychodzi na świat. Jest to także właściwość (zespół różnych cech), która jest zróżnicowana indywidualnie, zmienia się w trakcie życia człowieka, czyli jest cechą czasowo zderminowaną, nabywaną w praktyce, dlatego powinna być zawsze ujmowana dynamicznie. Nabywanie kompetencji metauczenia się jest więc świadomą i intencjonalną aktywnością poznawczą, która rozwija się dzięki zdobywaniu wiedzy o własnym uczeniu się, rozwijaniu motywacji wewnętrznej do uczenia się, kształtowaniu umiejętności uczenia się, a także brania odpowiedzialności za wyniki swojego uczenia się. Rozwijanie tej kompetencji możliwe jest dzięki podejmowaniu różnych interakcji w określonym kontekście społecznym<sup>2</sup>.

Warto pamiętać, że świat uczenia się dzieci i budowane w umyśle jego obrazy są niepowtarzalne, ponieważ uwarunkowane są odmiennym kontekstem biograficznym i poznawczym każdego ucznia. Liczne badania dowodzą, iż u dzieci w różnym wieku występują jakościowo różne rodzaje reprezentacji uczenia się<sup>3</sup>. Z badań wynika także, że dziecko w młodszym wieku szkolnym posiada intelektualne predyspozycje do świadomego uczenia się, potrafi samodzielnie poznawać i doświadczać świata oraz siebie, jest otwarte na poznawanie innych, ciekawe podobieństw i różnic dotyczących doświadczeń własnych lub rówieśników, a także chętne i zdolne do dzielenia się własnymi doświadczeniami<sup>4</sup>. Także H. Bee<sup>5</sup> podkreśla, że w rozwoju dziecka w wieku od 6

---

kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków–Białystok 2012.

<sup>2</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Uczenie się dzieci...*

<sup>3</sup> Zob.: H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, tłum. R. Andruszko, Kraków, 2010, s. 110.; G.M. de Boo, J.M. Wicherts, *Assessing Cognitive and Behavioral Coping Strategies in Children*, „Cognitive Therapy and Research” 2009, no. 33, s. 1–20.

<sup>4</sup> Zob.: J.B. Biggs, *The Role of Metalearning in Study Processes*, „British Journal of Educational Psychology” 1985, no. 55; P. Black, J. Swann, D. Wiliam, *School pupils' beliefs about learning*, „Research Papers in Education” 2006, no. 2; P. Deur, *Gifted Primary Student's Knowledge of Self Directed Learning*, „International Education Journal” 2003, no. 4.

<sup>5</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.

do 12 lat rozwijają się pewne zdolności metapoznawcze. Dziecko „wie, że wie” i po raz pierwszy potrafi „zaplanować” strategię zapamiętywania i przetwarzania informacji. Poszerza się liczba strategii rozwiązywania tego samego problemu, jeśli jedna zawiedzie, wie, że można spróbować zastosować inną.

Podobne stanowisko wyrażają J. Bruner i D. Wood<sup>6</sup>, którzy niezależnie od siebie przedstawiają dane uprawomocniające twierdzenie, że dzieci mogą myśleć o swoim myśleniu, tak jak mogą myśleć o dowolnych obiektach. Również z badań własnych<sup>7</sup> wynika, że dziecko jest dla siebie takim samym obiektem poznania, jak inne obiekty, dlatego może budować wiedzę o sobie i o własnym uczeniu się w podobny sposób, jak wiedzę dotyczącą różnych aspektów otaczającej je rzeczywistości. Metauczenie się zależy od uczniowskiej koncepcji uczenia się, jego epistemologicznych poglądów na temat umiejętności poznawczych. Udowodniono, że uczeń, który ma wysoki poziom świadomości metauczenia się, jest w stanie ocenić skuteczność własnego uczenia się, dobierać metody i strategie według wymagań zadania. Warto jednak przypomnieć, że dowody czerpane z literatury naukowej, poświęconej analizie efektów działań stymulujących rozwój kompetencji uczenia się refleksyjnego i świadomego, dopasowanego do indywidualnych możliwości i zasobów, nie są jednoznaczne<sup>8</sup>. Jednak badania te prowadzono już wiele lat temu, a refleksje naukowców dotyczyły bardziej procesu nauczania myślenia dzieci niż procesu ich uczenia się w rozumieniu takim, jak przyjęte w tej pracy<sup>9</sup>.

## WYBÓR PODEJŚCIA BADAWCZEGO W POZNAWANIU ŚWIATA UCZENIA SIĘ UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Podjęcie decyzji o tym, *jak* badać jakieś procesy czy zjawiska, uzależnione jest według J. Zwiernik<sup>10</sup> od „odpowiedzi na pytanie o to, *co* badać i przyjęcia określonych przesłanek związanych z naturą badanych zjawisk. Aby więc zdecydować o tym, jak badać wiedzę dziecka, wcześniej trzeba uzmysłwić sobie, jakie żywimy przekonania wobec konceptu dziecka i natury jego wiedzy. Przesłanki te prowadzą do umiejscowienia naszego przedsięwzięcia badawczego w określonym modelu (podejściu, paradygmacie) badań (pozy-

<sup>6</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2010; D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

<sup>7</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.

<sup>8</sup> L.S. Norton, T.E. Dickins, *Do Approaches to Learning courses improve students' learning strategies?*, in: *Improving Student Learning. Through Assessment and Evaluation*, G. Gibbs (ed.), Oxford Centre for Staff Development, Oxford 1995.

<sup>9</sup> P.K. Arlin, *Teaching as Conversation*, „Educational Leadership” 1990, October, s. 82–84; P.K. Arlin, *Teaching Thinking: A Developmental Perspective*, „Impact” 1985, no. 19, s. 25–29; R.J. Sternberg, L. Spear-Swerling, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

<sup>10</sup> J. Zwiernik, *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej, *Kompetencje kluczowe człowieka w społeczeństwie wiedzy*, Białystok 23 września 2014 r., (w druku).

tywistycznym/scjentyistycznym vs interpretatywnym). Każdy z modeli zawiera w sobie instrumentarium (ilościowe vs jakościowe), pozwalające na realizację projektów badawczych zgodnie z jego założeniami. Oferują one metody (strategie) badawcze, pozwalające na zebranie materiału odpowiadającego wybranemu modelowi badań. Po wybraniu paradygmatu dalsza dyskusja nad poszukiwaniem sposobów badania „świata uczenia się dzieci” może przebiegać różnymi torami, w zależności od przyjęcia przez badacza określonej perspektywy analizy tego zagadnienia. Na przykład analiza problemu może być przeprowadzona z perspektywy indywidualnej: dziecka, nauczyciela i/lub rodzica – najważniejszych podmiotów procesów edukacyjnych. Przyjmując tę perspektywę (np. perspektywę ucznia, nauczyciela bądź rodzica), problem ujmujemy w skali „mikro”. Ilustrując wybrane ujęcie problemów związanych z uczeniem się (np. ujęcie z perspektywy ucznia), punktem wyjścia rozważań można uczynić sposób rozumienia przez dziecko istoty uczenia się w szkole, jego celów, uwarunkowań źródeł sukcesu lub niepowodzenia szkolnego.

Strategia przeprowadzonych badań i analiza ich wyników zalec będzie także od przyjętych przez badacza sposobów konceptualizacji dzieciństwa, który sytuować je może w przeciwstawnych typach dyskursu<sup>11</sup> – w dyskursie uprzedmiotawiającym dziecko lub traktującym je jako autonomiczny podmiot.

Problematykę metauczenia się badać można także w skali „makro”, dokonując analiz z perspektywy społeczno-kulturowej. Może to być także analiza przeprowadzona z punktu widzenia wybranych relacji (na przykład: uczeń – rodzice – nauczyciele). Przy tym może być to ujęcie interakcyjne, dynamiczne, holistyczne, pozwalające spojrzeć na problem całościowo, w indywidualnym, niepowtarzalnym kontekście społecznym. Można tylko zadać pytanie: Przy spełnieniu jakich warunków tak bardzo szerokie ujęcie jest możliwe?

## BADANIA ILOŚCIOWE

Podejmując badania ilościowe dotyczące problematyki uczenia się, należy poprzedzić je namysłem nad dwiema kwestiami: Jakich rodzajów wiedzy mogą nam dostarczyć badania lokowane w poszczególnych nurtach? Jakie założenia metodologiczne przyjmuje się w planowanych badaniach? Jeżeli podejmujemy badania podstawowe – chcemy odkryć prawidłowości (mechanizm, etapy, naturę zmian) w procesie nabywania kompetencji metauczenia się. Jeżeli decydujemy się na badania stosowane – możemy zdecydować się na badania ewaluacyjne, które koncentrować się mogą na gromadzeniu wiedzy, która jest podstawą do formułowania sądów na temat celów, zadań, treści i programów edukacyjnych związanych z metauczeniem się oraz sprawdzania wartości podejmowanych działań<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> H. Mizerek, *Koloryt współczesnych badań ewaluacyjnych*, w: *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.

Zrealizowany zamiar autorki tego tekstu, aby od podstaw stworzyć autorską metodę pomiaru dyspozycji, zdolności, umiejętności uczenia się i kompetencji metauczenia się, był naturalną konsekwencją rozwoju zainteresowań wiedzą dzieci na temat uczenia się, ich umiejętnościami uczenia się i postawami wobec procesu uczenia się w szkole. Dlatego skonstruowano *Skalę samooceny kompetencji metauczenia się* – SSKmU<sup>13</sup>. Tworząc skalę kompetencji metauczenia się, założono istnienie kilku jej składników. Pytania/stwierdzenia starano się formułować tak, aby były zrozumiałe dla przeciętnego ucznia klasy trzeciej. Opisywano w nich behawioralne objawy zachowań związanych z codziennym uczeniem się dziecka w szkole i poza nią. Wstępną pulę 110 twierdzeń przypisano jedenastu kategoriom, tworzącym strukturę skali: 1) Motywy uczenia się; 2) Zainteresowanie nauką szkolną; 3) Wiedza i przekonania nt. efektywności i strategii uczenia się; 4) Poziom motywacji, samodyscypliny i obowiązkowości; 5) Autonomia w procesie uczenia się; 6) Przekonania dotyczące warunków uczenia się; 7) Preferowane wartości w procesie uczenia się; 8) Odpowiedzialność; 9) Reakcja na sukcesy i porażki; 10) Znajomość swoich zdolności/mocnych i słabych stron; 11) Pokonywanie trudności w uczeniu się. Wstępną pulę twierdzeń, po 10 dla każdej podskali, poddano ewaluacji w grupie ośmiu sędziów kompetentnych. Twierdzenia, które okazały się niejednoznaczne albo były zbyt zawile, zostały wyeliminowane. Wszystkim twierdzeniom przyporządkowano skalę przyjmującą wartości od 0 do 2 (0 – *całkowicie nie pasuje do mnie lub nigdy taki nie jestem*, 2 – *zdanie do mnie bardzo pasuje, właśnie taki/taka jestem*). Ponadto uczeń udzielając odpowiedzi, mógł zaznaczyć opcję: *nie umiem na to pytanie odpowiedzieć*. Zabieg ten podyktowany był potrzebą i możliwością identyfikowania poziomu oraz etapu rozwoju kompetencji metauczenia się (od nieświadomionej niekompetencji do refleksyjnej kompetencji)<sup>14</sup>.

W celu zweryfikowania struktury czynnikowej i sprawdzenia rzetelności wyłonionych skal przeprowadzono dwa niezależne badania na dość dużych próbach (ponad 300 uczniów). Sprawdzono także stabilność czasową. Wyniki badań walidacyjnych pozwalają rekomendować *Skalę SSKmU* do szerokiego użytku. Zaletą jej jest to, że pozwala na porównywanie wyników uzyskanych w badaniach longitudinalnych, umożliwiających śledzenie etapów rozwoju kompetencji metauczenia się dzieci. Ponadto zastosowanie tej skali umożliwi rzetelne przeprowadzenie badań metateoretycznych i teoretycznych, natomiast narzędzie to będzie mniej przydatne w badaniach teoretyczno-praktycznych lub praktycznych<sup>15</sup>. Ponadto ważne jest także, że narzędzie to może być przydatne w badaniach prowadzonych w schemacie eksperymentalnym lub w badaniach korelacyjnych<sup>16</sup>. Jakkolwiek badania ilościowe mają swoje zalety, to posiadają także pewne ograniczenia, na przykład nie pozwalają na pełne zrozumienie jednostko-

<sup>13</sup> Skala jest standaryzowana, a wyniki standaryzacji opublikowane będą w innym tekście.

<sup>14</sup> Szerzej na temat etapów rozwoju kompetencji można przeczytać w: *Conscious competence learning model*, <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm> (dostęp: 20.02.2014).

<sup>15</sup> O czterech rodzajach badań zob. w S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

<sup>16</sup> S. Bedyńska, A. Brzezicka (red.), *Statystyczny drogowskaz*, Wydawnictwo Academica, Warszawa 2007.

wych biografii uczących się, nie ułatwiają także projektowania zindywidualizowanych programów pomocy dzieciom w procesie nabywania kompetencji metauczenia się. Warto zaznaczyć także, że niezwykle trudno byłoby w badaniach ilościowych śledzić na przykład proces uczenia się rozumiany jako proces nieustannego układania się człowieka w relacjach ze światem, z innymi ludźmi i z samym sobą<sup>17</sup>.

## BADANIA JAKOŚCIOWE

Przyjęcie za J. Brunerem, że uczenie się i myślenie zawsze sytuują się w środowisku kulturowym i zależne są od stopnia wykorzystania jego zasobów<sup>18</sup> wymusza konieczność ulokowania założeń badawczych w nurcie konstruktywistycznego lub humanistycznego podejścia w badaniach pedagogicznych i w praktyce pedagogicznej. Skutkowac to będzie przyjęciem sposobu pozyskiwania i interpretacji danych empirycznych. Jak podaje S. Palka, można wykorzystać trzy drogi postępowania: praktycy pedagogiczni mogą korzystać z pedagogicznych badań jakościowych (stanowi to fundament w procesie podejmowania decyzji w obszarze kształcenia i wychowania), badacze pedagogiczni mogą korzystać z doświadczeń praktyków (pozwala to na dostrzeganie nowych pól badawczych) oraz trzecia droga realizacji celu badawczego – badacze pedagogiczni razem z praktykami mogą wspólnie podejmować trud eksploracji, a „ich ukoronowaniem może być stosowanie tzw. badań w działaniu, zaliczanych do znaczących sposobów realizacji pedagogicznych badań jakościowych”<sup>19</sup>. „Cechą wspólną badań jakościowych – bez względu na przyjętą strategię gromadzenia i analizy danych – jest zmiana dokonująca się zarówno w doświadczeniach badacza, jak i uczestnika(ów) badania”<sup>20</sup>.

W trzech odmiennych badaniach, opisanych w tym tekście, dotyczących „świata” uczenia się uwzględniono dyskurs podmiotowego traktowania dziecka, uznając, że ma ono status samodzielnego, autonomicznego bytu partycypującego w zdarzeniach znaczących dla jego bycia w świecie<sup>21</sup>. W badaniach tych przyjęto, że dzieci w młodszym wieku szkolnym posiadają już dość bogate doświadczenia poznawcze i społeczne związane z uczeniem się, a zatem mają także bogatą wiedzę potoczną na ten temat (deklaratywną i proceduralną). Zatem uznano, że wiedzą tą najłatwiej będzie dziecku dzielić się z innymi w narracjach osobistych, bo jest to naturalna forma komunikowania obrazu osobistego świata uczenia się. W sytuacji tworzenia narracji osobistych dotyczących doświadczeń związanych z uczeniem się uświadamiana jest przez dziecko jego wiedza na ten temat, co pozwoli mu także na jej porządkowanie. Za cechę pozytywną badania

<sup>17</sup> Takie rozumienie pojęcia „uczenie się” podaje J. Nowak. Zob.: J. Nowak, *Uczenie (się) jako kategoria zmiany*, w: *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, J. Skibska, E. Kochanowska (red.), Bielsko-Biała 2013.

<sup>18</sup> J. Bruner, *Kultura...*, s. 17.

<sup>19</sup> S. Palka, *Metodologia, badania...*, s. 80–81.

<sup>20</sup> H. Kędzierska, *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010, s. 9.

<sup>21</sup> J. Zwiernik, *Podejścia badawcze...*



osobistych światów uczenia się dziecka uznano, że dominuje w nich mowa eksploracyjna (wspierana działaniem), która jest zarazem środkiem kierowania myśli. Umożliwia to nie tylko odkrycie, rozpoznanie i nazwanie wybranego problemu związanego z uczeniem się, ale także wniknięcie w jego strukturę. Wybór podejścia jakościowego (tu: narracyjnego) może pomóc w „przeorganizowaniu” myśli ucznia.

Cechą pozytywną badań jakościowych jest to, że zebrane dane umożliwiają wiele możliwych ich interpretacji, ale niektóre z nich są bardziej interesujące niż inne. Ponadto niewątpliwą wartością takiego rodzaju badań jest ich „ugruntowanie lokalne”, osadzenie badań w kontekście realnym, choć często subiektywnie odczuwanym przez osobę badaną. W literaturze przedmiotu wyróżnia się trzy podejścia do analizy badań jakościowych, są to mianowicie: interpretywizm, antropologia społeczna i kooperacyjne badania społeczne (*collaborative social research*)<sup>22</sup>. W ramach przygotowywania kilkunastu prac magisterskich prowadzonych pod kierunkiem autorki tego tekstu wypróbowywane były wszystkie podejścia. Badaczy interesowało nie tylko to, co jest na końcu „drogi poznawania” (kompetencje uczenia się i metauczenia się uczniów), ale również rekonstrukcja procesu rozwoju wiedzy, umiejętności i postaw wobec uczenia się, jako ważnych komponentów kompetencji uczenia się i metauczenia się uczniów. Ważnym celem badań była chęć porównania, które z zastosowanych podejść do analizy wyników jest najbardziej korzystne w odniesieniu do dzieci w młodszym wieku szkolnym. Poniżej przedstawione zostaną trzy projekty badań jakościowych zrealizowane wśród uczniów klas I–III szkoły podstawowej.

### BADANIE I: PROJEKT EMILII CHOMUTOWSKIEJ<sup>23</sup>

Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej<sup>24</sup> proces konstruowania wiedzy charakteryzuje się czterema atrybutami. Atrybuty te syntetyzują w sobie cechy procesu uczenia się: aktywność, kontekstowość biograficzna, inicjująca rola konfliktu poznawczego, społeczny charakter tego procesu. Tak szerokie podejście do badania wiedzy potocznej uczniów na temat uczenia się zastosowała E. Chomutowska, poszukując odpowiedzi na pytanie główne: Jaki jest zasób wiedzy potocznej dzieci siedmioletnich na temat uczenia się człowieka, a także uczenia się własnego? oraz pytania szczegółowe, m.in.: 1) Jaka jest wiedza dziecka na temat różnic w uczeniu się dorosłych i dzieci? Czego dotyczą spostrzegane różnice? 2) Co dzieci wiedzą na temat celów uczenia się? 3) Jakie są opinie dziecka na temat czasu trwania i miejsca procesu uczenia się? 4) Co dzieci wiedzą na temat wewnętrznych i zewnętrznych uwarunkowań wyników procesu uczenia się?

<sup>22</sup> M.B. Miles, A.M. Huberman, *Analiza danych jakościowych*, tłum. Stanisław Zabielski, Trans Humana, Białystok 2000, s. 8–9.

<sup>23</sup> E. Chomutowska, *Wiedza potoczna dzieci siedmioletnich na temat uczenia się człowieka*, Praca magisterska, Białystok 2011, (maszyn.).

<sup>24</sup> D. Klus-Stańska, *Wiedza i sposoby jej nabywania*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 480.

5) Jaka jest wiedza dziecka na temat sposobów (metod, technik, strategii) efektywnego uczenia się? Lista pytań nie była zamknięta.

Dobierając metodę badań, autorka kierowała się możliwością pozyskania jak najciekawszego materiału, który pozwoliłby na wniknięcie i zrozumienie subiektywnego świata uczenia się uczniów, ponieważ przyjęła założenie, że dla każdego człowieka ważny jest tylko ten świat, który skonstruował samodzielnie we własnej świadomości<sup>25</sup>. W tym celu przyjęła podstawowe założenia badań fenomenologicznych odnośnie do zawieszenia osądów na czas badań, a także skupiania się na subiektywnych aspektach zachowania i rozumowania dziecka. Kierując się opisywanymi w literaturze zaletami wywiadu fenomenologicznego (m.in. bezpośredni kontakt badacza z badanym, brak dokonywania oceny wypowiedzi, brak sztywnych ram formalnych prowadzonej rozmowy, możliwość posługiwania się językiem nienaukowym, możliwość rozwijania interesujących badacza wątków, możliwość modyfikacji pytań w zależności od rozwoju rozmowy), autorka skonstruowała kwestionariusz wywiadu, w którym wyłoniła trzy części. Pierwszą część rozpoczynała „Opowieść o Niewiedziałku” przedstawiająca historię zwierzątka leśnego, które bardzo interesuje uczenie się, próbuje więc dowiedzieć się o nim jak najwięcej od dzieci, jako ekspertów ds. spraw uczenia się. Zaprezentowana dziecku historia miała wytworzyć przyjazną atmosferę, zainspirować je do swobodnej, nieskrępowanej narracji, ewentualnie pozbycia się postawy „radarowej, polegającej na uważnym śledzeniu reakcji rozmówcy-badacza i odczytywaniu, co on myśli o mojej odpowiedzi”. Uznano, że narracja odwołująca się do zdarzeń przebiegających w świecie bajkowym, nierealnym, może obniżyć poziom stresu dziecka, ponieważ w świecie bajek „wszystko się może zdarzyć, zatem cokolwiek się powie, nie może być ocenione jako niepoprawne czy nieprawdziwe”. Drugą część badania rozpoczęto od zaproponowania dziecku rysunku: „Wyobraź sobie, że chcesz podarować Niewiedziałkowi obraz, który przedstawia idealne miejsce do uczenia się. Co taki obraz będzie przedstawiać?” Czas przeznaczony na realizację pomysłów w formie plastycznej umożliwiał dziecku zastanawianie się i dokonanie refleksji. Natomiast skupienie się badacza i badanego na końcowym wytworze miało ułatwić dziecku uczestniczenie w trzeciej części wywiadu, podczas którego uczniowie mogli tworzyć swobodne narracje, a także uzupełniać je, udzielając odpowiedzi na pytania otwarte. Każdy wywiad miał rozpoczynać się od opowieści dziecka o stworzonym obrazie. Następnie rozmowa z dzieckiem dotyczyła kilku wątków, m.in.: 1) „Opowiedz o swoim obrazie. Dlaczego to miejsce jest idealnym miejscem do uczenia się?” 2) „Może chciałbyś/ chciałabyś pomóc Niewiedziałkowi spełnić jego marzenie i opowiesz mu swoje historie związane z uczeniem się? Co ci się kiedyś przydarzyło, kiedy się uczyłeś? Kiedy to było i gdzie? Co się wydarzyło? Kto w tym uczestniczył? Może to być historia o dniu, w którym uczyło ci się bardzo dobrze, albo bardzo źle. Kiedy udało ci się osiągnąć jakiś sukces w uczeniu się albo coś ci się nie udało?” 3) „Niewiedziałek nigdy nie widział żadnej osoby uczącej się i nie wie, po czym poznać taką osobę. Może ty spotkałeś/spotkałaś kiedyś kogoś uczącego się lub dobrze

<sup>25</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.



uczącego się? Jak wygląda taka osoba, w jakim jest wieku, jak się zachowuje, jakie ma cechy charakteru, które pomagają jej w byciu uczniem?” 4) „Gdyby Niewiedziałek miał napisać podręcznik o uczeniu się dla najmłodszych i najstarszych uczniów na świecie i poprosiłby cię o pomoc, dla kogo napisałbyś/napisałaabyś ten podręcznik? Przypomnij sobie, jakiego poznałeś/poznałaś najmłodszego i jakiego najstarszego ucznia na świecie i opowiedz o tym spotkaniu”. 5) „Pewnego razu Niewiedziałek dostał zaproszenie na niezwykle ważną uroczystość. Miał na niej wygłosić ważną mowę na temat tego, jak się uczą dorośli, a jak dzieci. Gdybyś mógł pomóc Niewiedziałkowi w napisaniu tej przemowy, co byś mu podpowiedział?”. 6) „Gdyby Niewiedziałek przyszedł do Ciebie jako do doradcy dobrego uczenia się, co byś mu doradził? Co trzeba robić, jak się zachowywać, żeby dobrze się czegoś nauczyć?”. 7) „Niewiedziałek spisuje listę ważnych powodów, po co ludzie się uczą. Co byś do niej dopisał?”

Autorka badań uwzględniła w procedurze badawczej specyfikę osób badanych, w szczególności ich upodobanie do narracji, fabuły, łatwości wchodzenia w świat wyimaginowany, aby w nim bezpieczniej można było „dzielić się światem rzeczywistym”. Tworząc dziecku różnorodne sytuacje do badania „świata” uczenia się własnego i innych uczniów oraz identyfikowania postaw uczniów wobec problemu uczenia się w życiu (w sytuacjach szkolnych i poza nimi), dążono, aby sprowokować spontaniczne i swobodne wypowiedzi uczniów, inspirowane wykonywanymi przez nich czynnościami (np. rysowaniem). Tak zaplanowane badania pozwoliły poznać i zrozumieć (także dziecku) bardzo bogate doświadczenia związane z uczeniem się oraz szeroką wiedzę potoczną. Odkryte intencje i przekonania dzieci związane z uczeniem się były dla nauczycieli i pedagogów podstawą projektowania indywidualnych ścieżek uczenia się, a przede wszystkim poznawania postaw wobec uczenia się, modyfikowania ukształtowanych przekonań, poziomu i typu motywacji w procesie uczenia się. Warto podkreślić, że tego rodzaju wiedzy raczej nie dostarczą badania ilościowe.

## BADANIE II: „TWORZĘ SWÓJ PODRĘCZNIK – WIEM CZEGO I JAK CHCĘ SIĘ UCZYĆ”

Autorka badań, Monika Żak<sup>26</sup>, dowiodła, że tworzenie przez uczniów podręcznika szkolnego może być dla nauczyciela doskonałym narzędziem poznawania świata uczenia się dziecka a dla samego dziecka nie tylko narzędziem poznawania kultury, ale także narzędziem ułatwiającym mu uczestniczenie w kulturze. Autorka projektu badawczego uznała, że może to być możliwe, kiedy wizja pierwszego podręcznika dla dzieci będzie tworzona przez nie same, a nie przez dorosłych. Zaprojektowane badania jakościowe wpisały się w podejście fenomenograficzne. W kręgu zainteresowań badaczki znalazły się znaczenia nadawane przez dzieci treściom i ilustracjom w podręcznikach

<sup>26</sup> Badania wykonano w ramach przygotowania przez M. Żak, pod kierunkiem autorki tego tekstu, pracy magisterskiej *Wizja idealnego podręcznika w perspektywie uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej*, Białystok 2012, (maszyn.).

stworzonych dla nich przez różnych autorów, a także w podręcznikach opracowanych od podstaw przez same dzieci.

Punktem wyjścia w planowaniu procedury badawczej było przyjęcie założenia, że podręcznik dla dzieci w młodszym wieku szkolnym powinien być taką książką, z której uczniowie nie tylko czerpią wiedzę, ale również na jego podstawie samodzielnie konstruują wizję otaczającego ich świata, zgodnie ze swoimi preferencjami poznawczymi i zainteresowaniami. Przyjmując założenie o rozwiniętej już u trzecioklasistów samoświadomości dotyczącej celów, treści i sposobów uczenia się, ich bogatego już doświadczenia związanego z trzyletnim pobytom w szkole (nauczaniem i uczeniem się), zorganizowano cykl spotkań, w ramach których prowadzono badania jakościowe, które przebiegały w czterech etapach. Projekt rozpoczął się od przeprowadzenia indywidualnych wywiadów w celu sprawdzenia, jaka jest opinia uczniów na temat aktualnych podręczników, z których korzystają w szkole, a także ustalenie, jaki podręcznik określiliby mianem najlepszego, idealnego. W etapie drugim – badań w działaniu – zainicjowano proces zdobywania wiedzy dzieci o uczeniu się z podręczników. W trakcie kilkunastu spotkań edukacyjnych, realizowano wiele wątków, m.in.: 1) Co mnie interesuje? Czego chcę się uczyć? Czego chcę uczyć się z podręcznika? 2) Jak wyglądały podręczniki w przeszłości? 3) Odkrywamy „ciekawostki” w podręcznikach z różnych dziedzin nauki 4) Moja/nasza wizja idealnego podręcznika! Projektujemy jego treści 5) Projektujemy szatę graficzną naszych książek 6) Grafika naszego podręcznika – ręczna i w Power Poincie.

W zależności od potrzeb i zainteresowań uczniów wybrana tematyka zajęć realizowana była często w ramach kilku spotkań. Początkowo spotkania miały na celu pobudzenie uczniów do myślenia krytycznego na temat podręczników z różnych dziedzin nauki oraz rozwijanie samoświadomości dotyczącej preferowanych zagadnień, które chcieliby zgłębiać w szkole. Potem przeprowadzono badania typu *action research*. W ciągu kilku tygodni uczniowie, poznając różne problemy związane z opracowywaniem podręczników, także na podstawie odkrywania ich wad i zalet, projektowali własne podręczniki i realizowali wspólnie uzgodnione wcześniej pomysły. W etapie trzecim zrealizowano badania fenomenograficzne, polegające na prezentowaniu przez dzieci i reklamowaniu wykonanych zespołowo kilku podręczników dla klas I–III. Zaplanowano „Dzień prezentacji i reklamy”. Adresatami reklam byli pozostali uczestnicy projektu oraz uczniowie z równoległej klasy. Trzecioklasiści przygotowywali reklamy, które przedstawiali innym uczniom, zgodnie z wcześniej wypracowanymi przekonaniami: „Wiemy, czego i jak chcemy się uczyć! Wiemy, dlaczego nasz podręcznik jest wyjątkowy! Wiemy, jak dobrze (od strony marketingowej) zaprezentować nasz podręcznik!” Etapem końcowym (czwartym) badań było ponowne przeprowadzenie indywidualnych wywiadów z uczniami w celu porównania ich opinii na temat ich wizji podręcznika szkolnego oraz zmian w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw wobec uczenia się, które nastąpiły w trakcie realizacji projektu.

Tak zaplanowane badania pozwoliły poznać i zrozumieć oczekiwania edukacyjne dzieci, zarówno co do treści uczenia się (wiedzy, umiejętności, wartości i postaw), jak

również zasad, metod i strategii ich realizacji. Badania jakościowe pozwoliły poznać osobiste i wynegocjowane w zespole obrazy światów uczenia się dzieci w młodszym wieku szkolnym.

## ZAKOŃCZENIE

Świat uczenia się uczniów XXI w. jest zindywidualizowany, zatem i wiedza o świecie uczenia się każdego dziecka jest i musi być inna. Na podstawie danych zebranych dzięki stosowaniu różnych podejść badawczych sporo już wiadomo, nie tylko jak przebiega proces uczenia się dzieci o własnym i innych ludzi uczeniu się, ale także jak go można badać. Stosując podejście ilościowe, łatwiej (i chyba prościej) można uchwycić kontekst czasowy i horyzontalny wymiar procesu uczenia się oraz rozwoju kompetencji metauczenia się dziecka.

Jeśli badacza interesuje bardziej kontekst społeczno-kulturowy, wertykalny wymiar procesu uczenia się i nabywania kompetencji metauczenia się, może dzięki zastosowaniu podejścia jakościowego przeprowadzić analizę wielopoziomową, uchwycić złożoną sieć różnego typu związków społecznych w procesie uczenia się. Warto tu także podkreślić, że stosowanie jakościowego paradygmatu badawczego wymaga dużej samodzielności metodologicznej, ponieważ badacz nie ma do czynienia z gotowymi procedurami postępowania, ale jest wręcz skazany na podejmowanie autonomicznych decyzji w trakcie badania, ponieważ nie można z góry przewidzieć wielu możliwych sytuacji, zdarzeń i wątpliwości, na które może natknąć się podczas badania. Dotyczy to zwłaszcza badań prowadzonych z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, które potrzebują szczególnej motywacji do uczestniczenia w badaniach. Prezentowane tu przykłady badań narracyjnych, nawiązujących do opowieści „paraliterackich”, związanych z lokowaniem problematyki uczenia się w świecie fikcyjnym, wyimaginowanym, są cechą specyficzną badań małych dzieci – badań wymagających dużego mistrzostwa w motywowaniu dzieci do konstruowania opowieści i dzielenia się własną wiedzą potoczną.

## BIBLIOGRAFIA

- Arlin P.K., *Teaching as Conversation*, „Educational Leadership” 1990, October.  
Arlin P.K., *Teaching Thinking: A Developmental Perspective*, „Impact” 1985, no. 19.  
Bedyńska S., Brzezicka A. (red.), *Statystyczny drogowskaz*, Wydawnictwo Academica, Warszawa 2007.  
Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, tłum. A. Wojciechowski, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2004.  
Biggs J.B., *The Role of Metalearning in Study Processes*, „British Journal of Educational Psychology” 1985, no. 55.  
Black P., Swann J., Wiliam D., *School pupils' beliefs about learning*, „Research Papers in Education” 2006, no. 2.

- Boo de G.M., Wicherts J.M., *Assessing Cognitive and Behavioral Coping Strategies in Children*, „Cognitive Therapy and Research” 2009, no. 33.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, tłum. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Universitas, Kraków 2010.
- Chomutowska E., *Wiedza potoczna dzieci siedmioletnich na temat uczenia się człowieka*, Praca magisterska, Białystok 2011, (maszyn.).
- Conscious competence learning model*, <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm>.
- Deur P., *Gifted Primary Student's Knowledge of Self Directed Learning*, „International Education Journal” 2003, no. 4.
- Kędzierska H. (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
- Klus-Stańska D., *Wiedza i sposoby jej nabywania*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Miles M.B., Huberman A.M., *Analiza danych jakościowych*, tłum. Stanisław Zabielski, Trans Humana, Białystok 2000.
- Mizerek H., *Koloryt współczesnych badań ewaluacyjnych*, w: *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych*, H. Kędzierska (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2010.
- Norton L.S., Dickins, T.E., *Do Approaches to Learning courses improve students' learning strategies?*, in: *Improving Student Learning. Through Assessment and Evaluation*, G. Gibbs (ed.), Oxford Centre for Staff Development, Oxford 1995.
- Nowak J., *Uczenie (się) jako kategoria zmiany*, w: *Uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej. Dylematy współczesnej edukacji*, J. Skibska, E. Kochanowska (red.), Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, Bielsko-Biała 2013.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2001.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, tłum. R. Andruszko, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L., *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Od twórczości potencjalnej do autokreacji w szkole*, Trans Humana, Białystok 2007.
- Uszyńska-Jarmoc J., *Uczenie się dzieci jako warunek ich rozwoju i nabywania kompetencji kluczowych*, w: J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow, *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków-Białystok 2012.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.
- Zwiernik J., *Podejścia badawcze w poznawaniu wiedzy dziecka*, Referat wygłoszony na Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej *Kompetencje kluczowe człowieka w społeczeństwie wiedzy*, Białystok 23 września 2014 r., (w druku).
- Żak M., *Wizja idealnego podręcznika w perspektywie uczniów trzeciej klasy szkoły podstawowej*, Praca magisterska, Białystok 2012, (maszyn.).

**Janina Uszyńska-Jarmoc:** Osobiste światy uczenia się uczniów klas początkowych – metodologiczne problemy badań ilościowych i jakościowych

**Streszczenie:** Termin „metauczenie się”, który do literatury naukowej wprowadził J. Biggs (1985), oznacza najogólniej świadomość własnego procesu uczenia się oraz sprawowanie nad nim kontroli. Metauczenie, którego korzenie tkwią w osobistych, wczesnych doświadczeniach dziecka związanych z uczeniem się i które wyraża się w jego potocznych koncepcjach – traktowane jest w tym artykule jako podstawowy warunek nabywania jednej z kluczowych kompetencji człowieka XXI w., kompetencji uczenia się. Uznając ważność potocznych koncepcji dotyczących uczenia się, a także ich niepowtarzalność i kontekstualność – w artykule przedstawię najważniejsze problemy związane z poznawaniem wizji i rozumieniem osobistych światów uczenia się uczniów kończących edukację początkową. Na podstawie analizy literatury naukowej oraz dotychczasowych badań przeprowadzonych za granicą, a także na przykładzie kilku własnych badań (wynikających z zastosowania podejścia ilościowego lub jakościowego) przedstawię pytania, wątpliwości i wybrane trudności, pojawiające się w procesie stosowania obydwu prezentowanych podejść badawczych.

**Słowa kluczowe:** uczenie się, metauczenie się, kompetencja metauczenia się, konteksty uczenia się, edukacja wczesnoszkolna, potoczne koncepcje uczenia się, badania ilościowe, badania jakościowe

**Title:** The personal worlds of learning of early school pupils – methodological aspects of quantitative and qualitative research

**Abstract:** The term “metalearning”, which was introduced into scientific literature by J. Biggs (1985) is, broadly speaking, an awareness of one’s own learning process and exercising control over it. Metalearning, whose roots lie in the personal, early experiences of the child related to learning, and which is expressed in her or his current concepts – is considered in this article as a basic condition for the acquisition of one of the key competences of 21st century man, namely, the learning competence. Recognizing the importance of colloquial concepts of learning, as well as their uniqueness and contextuality – in the article I will present the main problems associated with learning about the vision and understanding of the personal worlds of the learning of pupils, coming at the end of early education. On the basis of analysis of the scientific literature and previous studies conducted abroad, as well as a number of my own research projects (resulting from the application of quantitative or qualitative approach), I will present questions, doubts and selected emerging difficulties in the application of both the presented research approaches.

**Keywords:** learning, metalearning, competence of metalearning, contexts of learning, early school education, colloquial concepts of learning, quantitative research, qualitative research