

Violetta Rodek

ORCID: 0000-0002-2501-4092

UCZENIE SIĘ W CZASIE PANDEMII – OBSZARY TRUDNOŚCI I PRÓBY OPTYMALIZACJI PROCESU NA PODSTAWIE AUTOREFLEKSJI STUDENTÓW

Słowa kluczowe: proces uczenia się, dydaktyka szkoły wyższej.

Streszczenie: Badania, prezentowane w artykule, zmierzały do: – rozpoznania obszarów trudności identyfikowanych przez studentów w przebiegu własnego uczenia się w aspekcie nowej sytuacji epidemicznej i nauczania on-line; – rozpoznania działań zaplanowanych i podjętych przez uczestników badań w celu optymalizacji własnego procesu uczenia oraz sposobów monitorowania uzyskiwanych efektów; – określenia poczucia satysfakcji osób badanych z podjętej próby optymalizacji własnego procesu uczenia się. W badaniach, o charakterze diagnostycznym, wykorzystano metodę analizy dokumentów intencjonalnie tworzonych – 246 pisemnych raportów, sporządzonych przez studentów pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego. Obszary trudności identyfikowane przez osoby badane dotyczyły: warunków organizacyjnych i higieny uczenia się; braku systematyczności w nauce oraz mało skutecznych technik uczenia się. Studenci zaplanowali i zastosowali w praktyce wiele różnorodnych sposobów optymalizacji procesu uczenia się, dokonując pisemnej analizy własnego działania i jego efektów.

Wprowadzenie

Badania prezentowane w niniejszym artykule zostały przeprowadzone w specyficznym i trudnym czasie walki z epidemią koronawirusa, która doprowadziła do wielu ograniczeń praktycznie w każdej dziedzinie życia. Nie ominęły one również edukacji i wiązały się m.in. z rezygnacją z nauczania w formie tradycyjnej, kontaktowej oraz wprowadzeniem nauczania na odległość z wykorzystaniem różnego rodzaju platform e-learningowych. W tej sytuacji szczególnie ważne dla podmiotów uczących się, również na poziomie wyższym, jest przeniesienie środka ciężkości z podstawowych procesów przetwarzania informacji na świadome zarządzanie procesem uczenia się w zakresie jego planowania, optymalizacji oraz bieżącego, systematycznego monitorowania przebiegu i efektów własnych działań (Jackson, 2004, s. 394). Taka aktywność wymaga odpowiedniego poziomu refleksji

nad przebiegiem i efektami własnych czynności poznawczych (Nęcka i in., 2006, s. 639; Szepietowska, 2013, s. 11). Tymczasem studenci w toku swojej edukacji nie mają wielu okazji do podejmowania tego typu refleksji, nie prowadzi się specjalnie zaplanowanych spotkań edukacyjnych, których celem byłby namysł i odkrywanie specyfiki oraz uwarunkowań własnego uczenia się, a także wiedzy na temat uczenia się człowieka w różnych okresach życia (Uszyńska-Jarmoc, 2008; Dylak, 2013; Szczygieł i Cipora, 2014). W programie uniwersyteckiego kształcenia na kierunku: pedagogika wątki związane z procesem uczenia się są podejmowane wycinkowo w ramach niektórych przedmiotów, np. dydaktyki ogólnej czy też psychologii ogólnej oraz niekiedy przedmiotów fakultatywnych, adresowanych raczej do osób zainteresowanych tematem. Na podstawie osobistych obserwacji, rozmów nieformalnych ze studentami oraz wyników dotychczas prowadzonych przeze mnie badań mogę stwierdzić, że uczenie się studentów wynika głównie z ich dotychczasowych doświadczeń, zaleceń nauczycieli, rodziców, czy też starszego rodzeństwa, niekiedy opartych na błędnych, intuicyjnych przekonaniach, np. dotyczących skuteczności określonych technik uczenia się. Wielu badanych studentów nisko ocenia skuteczność własnego uczenia się, a jednocześnie bardzo rzadko poddaje świadomej analizie jego przebieg w aspekcie różnych uwarunkowań czy też konfrontuje wiedzę i przekonania na temat uczenia się własnego i uczenia się innych osób, co mogłoby przyczynić się do lepszego zrozumienia samego procesu uczenia się, do odkrycia jego złożoności. Należy dodać, że refleksja jako namysł nad uczeniem się, odgrywa ważną rolę praktycznie na każdym etapie kształcenia, prowadząc do uczenia się głębokiego, wynikającego z autonomicznych potrzeb podmiotu uczącego się, które powinno dominować u osób dorosłych, a badani studenci do takich się zaliczają. Carl Rogers określał ją w swoich teoriach jako uczenie się znaczące, Jean Piaget, odwoływał się do niej w swojej koncepcji uczenia się akomodacyjnego, Jack Mezirow – w koncepcji uczenia się transformatywnego, a Yrjö Engström – w koncepcji uczenia się transgresyjnego (za: Illeris, 2006, s. 64).

Biorąc powyższe pod uwagę zaprojektowałam i przeprowadziłam badania, które dawały uczestnikom możliwość przyglądania się sobie i prowokowały do namysłu nad własnym procesem uczenia się, jego optymalizacją. W efekcie możliwa stała się analiza doświadczenia uczenia się studentów w czasie lock downu, spowodowanego pandemią.

Projekt badawczy – założenia metodologiczne oraz organizacja badań

Przedmiotem badań uczyniłam proces samodzielного uczenia się studentów pedagogiki w aspekcie zmian w edukacji, spowodowanych epidemią koronawirusa.

Badania zmierzały do:

- rozpoznania obszarów trudności identyfikowanych przez badanych studentów w przebiegu własnego uczenia się w aspekcie nowej sytuacji epidemicznej i nauczania on-line;
- rozpoznania działań zaplanowanych i podjętych przez studentów w celu optymalizacji własnego procesu uczenia oraz sposobów monitorowania uzyskiwanych efektów;
- ustalenia poczucia satysfakcji uczestników badań z podjętej próby optymalizacji własnego procesu uczenia się.

Badania przeprowadziłam w okresie od 2 kwietnia do 16 czerwca 2020 r., trwały one zatem trzy miesiące. Do badań zostali zaproszeni studenci pedagogiki (studia stacjonarne i niestacjonarne), realizujący naukę w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Udział w badaniach był dobrowolny, prośbę do potencjalnych uczestników badań skierowałam drogą e-mailową. W treści wiadomości uwzględniłam informację o korzyściach płynących z udziału w projekcie, związanych z możliwością optymalizacji własnego uczenia się, a tym samym zwiększenia jego skuteczności. Już samo zainteresowanie studentów udziałem w badaniach (86 osób) może stanowić pewien wskaźnik doświadczanych przez nich problemów w zakresie samodzielnego uczenia się, które – jak się okazało – uległy jeszcze intensyfikacji ze względu na zmianę formy nauczania i konieczność pracy on-line.

Badania miały charakter ilościowy, diagnostyczny. Wykorzystałam w nich metodę analizy dokumentów intencjonalnie tworzonych – pisemnych raportów, sporządzonych przez badanych studentów, a będących efektem realizacji postawionych przed nimi zadań. Pierwszy raport stanowił wynik analizy własnego sposobu uczenia się w kontekście konkretnej wiedzy na temat tego procesu, jego istoty, przebiegu (w tym technik uczenia się), prawidłowości i uwarunkowań. Treści kształcenia odnoszące się do wskazanych powyżej zagadnień zostały zamieszczone na Platformie Moodle lub przesłane na prośbę studentów drogą e-mailową. Studenci mogli dodatkowo wykorzystywać samodzielnie zdobyte informacje na temat procesu uczenia się, przy czym mieli możliwość sprawdzenia ich merytorycznej poprawności w czasie konsultacji on-line. Ważnym momentem wspomnianej analizy była identyfikacja czynników utrudniających/zaburzających przebieg własnego uczenia się oraz świadome zaplanowanie konstruktywnej zmiany poprzez wprowadzenie czynnika modyfikującego ten proces. Pozostawiono studentom pełną dowolność w tym zakresie, poproszono jednak o to, aby zaplanowana zmiana miała osobisty sens dla każdego uczestnika badań i faktycznie mogła pomóc w bardziej efektywnej nauce.

W okresie od 5 kwietnia do połowy maja studenci próbowali intencjonalnie wprowadzić w życie zaplanowane zmiany, dokonując autokontroli swoich działań w dowolnej pisemnej formie. W połowie maja zostali poproszeni o sporządzenie drugiego pisemnego raportu, zawierającego wnioski i ewentualną autokorektę działania. Założono bowiem, że może zachodzić konieczność wprowadzenia

dotychczasowych modyfikacji w procesie uczenia się lub zmiany czynnika optymalizującego. Prace studentów zostały przeze mnie przeanalizowane, każdej osobie wysłałam komentarz zwrotny. Uwzględniłam w nim głównie treści motywujące oraz sugestie ukierunkowujące, ale tylko wówczas, gdy wydawało się to niezbędne, np. w przypadku wyraźnego „impasu” w podjętych działaniach. Trzeci – ostatni raport sporządzony przez studentów w połowie czerwca stanowił podsumowanie całości działań i zawierał końcowe wnioski oraz uogólnienia.

Warto dodać, że realizacja prezentowanego projektu wymagała ze strony badacza sporej dyspozycyjności, dlatego ustaliłam z osobami badanymi terminy i godziny konsultacji w różnej formie. Studenci wykazywali gotowość do konsultacji głównie w formie chatu na platformie oraz drogą e-mailową, a ich pytania ograniczały się do kwestii formalnych, związanych ze sposobem sporządzania raportów. Najwięcej pytań dotyczyło rejestrowania przebiegu własnych działań, czyli formy autokontroli. Tylko trzy osoby miały wątpliwości co do materiałów, samodzielnie wyszukanych w Internecie i odnoszących się do warunków organizacyjnych uczenia się, mających znaczenie dla efektywności tego procesu. Większość badanych ograniczyła się do wykorzystania w swoim projekcie przygotowanych przeze mnie materiałów.

W efekcie wszystkich podjętych działań uzyskałam materiał badawczy, składający się z 246 pisemnych raportów, sporządzonych przez 82 studentów pedagogiki (4 osoby nie zrealizowały wszystkich zadań, a zatem ich wypowiedzi nie były brane pod uwagę na dalszych etapach postępowania badawczego). Praca nad tekstami raportów rozpoczęła się od ich pogrupowania (etap wstępny): pierwszą grupę stanowił Raport 1, drugą – Raport 2 i 3. W pierwszej kolejności posłużyłam się metodą analityczno-porównawczą dla wyodrębnienia w zebranych materiałach badawczych (osobno w każdej grupie) najważniejszych pojęć i ustalenia szczegółowej problematyki badawczej adekwatnej do zamierzonego tematu. Kolejny etap polegał na klasycznej analizie dokumentów, służącej ustaleniu faktów i idei oraz na odkrywaniu ich sensu w kontekście rozpatrywanych problemów. Wykorzystałam przy tym technikę analizy wewnętrznej tekstu, która umożliwia m.in. wyodrębnienie z kontekstu składników pierwszoplanowych oraz istniejących między nimi wzajemnych powiązań. Analiza tekstów została uzupełniona syntezą, polegającą na całościowym ujęciu przedmiotu badań po wcześniejszym rozpoznaniu treściowych składników (Łobocki, 2005, s. 212 oraz 222–223).

W dalszej części artykułu zostały zaprezentowane – z konieczności w sposób syntetyczny – uzyskane w badaniach wyniki.

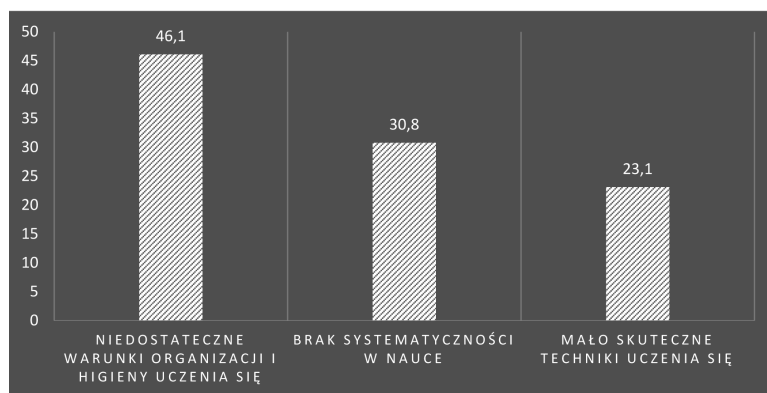
Monitorowanie przez studentów własnego procesu uczenia się – identyfikacja obszarów trudności oraz planowane zmiany

Na podstawie analizy materiału badawczego (Raport nr 1) można zauważyć, iż badani studenci rzadko podejmują namysł nad własnym procesem uczenia się.

Ponad połowa uczestników badań przyznała, że dotychczas nie poddawała swoich działań wnikliwej analizie z różnych względów. Zasadniczą przyczyną był brak czasu, spowodowany realizacją obowiązków wynikających z roli studenta czy też koniecznością godzenia nauki na studiach z pracą zawodową oraz innymi obowiązkami, związanymi ze specyficzną sytuacją rodzinną, np. koniecznością opieki nad chorym rodzicem. Dodatkowo w dotychczasowym procesie kształcenia brakowało sytuacji wyzwalających tego typu myślenie: *Do tej pory nie porywałam się na szczególnie wnikliwe analizowanie mojego sposobu uczenia się... i jak się teraz zastanawiam, to szczerze mówiąc nie wiem dlaczego, być może nie zostałam do tego sprowokowana podczas mojej edukacji, a że nie miałam większych problemów z nauką, to jakoś sama z siebie tego nie robiłam.* Jak wynika z przytoczonej wypowiedzi, również doświadczane przez jednostkę problemy w nauce mogą zapoczątkować osobistą refleksję nad procesem uczenia się. Są jednak studenci, którzy pomimo identyfikacji różnego rodzaju problemów w uczeniu się i niskiej ocenie jego rezultatów nie podejmowali do tej pory prób zmiany tego niekorzystnego stanu rzeczy. Dopiero udział w prezentowanym projekcie badawczym okazał się wystarczającym impulsem do aktywności w tym zakresie: *Do niedawna byłam w miarę zadowolona z własnego procesu uczenia się, choć nie zawsze moje sposoby były w 100% skuteczne. Przychodziło mi na myśl, że coś jest nie w uczeniu i stosunkowo porządku, zawsze uczyłam się dużo więcej niż inni, ale wyniki w nauce były takie sobie, można powiedzieć – dalekie od moich oczekiwań. To zawsze było jakby z tyłu głowy, dopiero udział w tym projekcie i dokonana przeze mnie szczegółowa analiza technik mojego uczenia się, ale też warunków, w jakich się uczę spowodowała, że chyba wiem, co powinnam zmienić.* I jeszcze jeden przykład wypowiedzi, pokazujący nie tylko konkretne problemy w uczeniu się, ale też motywującą rolę refleksji o charakterze metapoznawczym: *Mój sposób uczenia daleki był od efektywnego. Często zaczynałam naukę późno, siedząc na kanapie w pozycji nieergonomicznej. Nie mogłam się skupić na nauce – co chwilę robiłam coś innego. Z reguły uczyłam się po cichu, czytając notatki i powtarzając w myślach. (...) nigdy tego nie analizowałam, choć czułam frustrację i niezadowolenie z siebie. Nie wiem, skąd brała się taka bezradność i wciąż powtarzanie tych samych błędów. To niesamowite, jak zapisanie tego wszystkiego zmieniło moje nastawienie – zacznę działać.*

Oczywiście, wśród badanych studentów zarysowały się różne odcienie satysfakcji z własnej nauki oraz jej rezultatów. Generalnie przeważały wypowiedzi, wskazujące na umiarkowane zadowolenie z podejmowanej w tym zakresie aktywności (34,1% wszystkich analizowanych wypowiedzi z Raportu nr 1), aczkolwiek może zastanawiać spory odsetek osób nisko oceniających skuteczność własnego uczenia się i wyrażających niezadowolenie z jego efektów (26,8% ogółu badanych). Pełne zadowolenie z przebiegu i wyników własnej nauki wyraziło 24,4% badanych, przy czym nie wszystkie osoby odniosły się w sposób bezpośredni do tego zagadnienia (4,5% badanych).

Należy zauważyć, że w badanej grupie studentów przeważało rozumienie uczenia się, zbliżone do koncepcji kognytywistycznej, jako świadome i zamierzone zdobywanie wiadomości i umiejętności, związane głównie z wypełnianiem roli studenta, czyli przygotowaniem się do ćwiczeń i zaliczaniem egzaminów w toku studiów. W kilku przypadkach pojawiły się odniesienia do realizacji celów poznawczych, które nie wynikały z procesu studiowania – chodziło o naukę języków obcych oraz zdobywanie wiedzy, zgodnej z osobistymi zainteresowaniami (studentka arteterapii). Być może specyfika projektu badawczego, do którego zostali zaproszeni studenci, ukierunkowała w pewien sposób ich wypowiedzi o własnym uczeniu się, choć na platformie zostały zamieszczone materiały pokazujące różne perspektywy ujmowania tego procesu. Ponadto nowa sytuacja, związana ze zmianą sposobu nauczania i towarzyszące temu emocje niepokoju i niepewności co do procedury zaliczania ćwiczeń, wykładów, zdawania egzaminów, mogła przyczynić się do zwiększenia koncentracji studentów właśnie na tego typu aktywnościach. W tak pojmowanym procesie uczenia się studenci identyfikowali różnorodne czynniki, utrudniające samodzielną naukę. Ich wypowiedzi miały różny poziom ogólności – od wypunktowania określonych czynników do bardziej rozbudowanych wypowiedzi, zawierających uzasadnienia. Wszystkie otrzymane wypowiedzi poddałam kategoryzacji, wyróżniając cztery główne obszary trudności w uczeniu się badanych studentów. Dane procentowe w tym zakresie prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Obszary trudności w uczeniu się identyfikowane w wypowiedziach badanych studentów

Dane % dla N = 195 ogółu wypowiedzi badanych.

Źródło: opracowanie własne (analiza Raportu nr 1).

Jak wynika z danych, zamieszczonych na wykresie 1, najczęściej wypowiedzi studentów zanotowano w obszarze warunków organizacji i higieny uczenia się. Dotyczyły one mało optymalnego czasu nauki, np. uczenia się w tylko

w godzinach wieczornych lub nocnych, problemów z ograniczeniem czynników rozpraszających uwagę (telefon, media społecznościowe), niewłaściwej organizacji zewnętrznych warunków uczenia się (m.in. słabe oświetlenie, nieergonomiczna pozycja uczenia się, brak dostępu świeżego powietrza), a także zaniedbań w sferze właściwego odżywiania. Za swoisty przykład trudności w analizowanym obszarze, związany z nauką on-line, można uznać konieczność czytania wielu materiałów prosto z ekranu komputera czy też ekranu telefonu, co – jak zauważyli badani – prowadzi do bólu oczu i głowy, dekoncentracji, rozkojarzenia, większej męczliwości, szybszego znużenia czytany tekst. W obrębie analizowanego obszaru studenci zaplanowali szczegółowe działania, zmierzające do poprawy istniejącego stanu rzeczy, najczęściej były one zapisywane w formie punktów lub przybierały postać tabelaryczną z miejscem na autokorektę w postaci zaznaczenia, czy dany czynnik został w danym dniu, w czasie nauki, uwzględniony. Należy zauważyć, iż większość zaplanowanych działań miała bardzo konkretny charakter, np. *będę się uczyć od godziny 9.00 rano, z krótkimi przerwami do godziny 21.00; żadnej nauki w nocy – muszę zadbać o co najmniej 7 godzin snu; będę jadła 4 wartościowe posiłki w ciągu dnia, zadbam o owocowe i warzywne przekąski oraz zakupię gorzką czekoladę; Powinnam ograniczyć rozpraszające mnie bodźce zewnętrzne, tzn. wyciszyć telefon podczas nauki, aby nie ciekawiły mnie powiadomienia, które tam dostaje; mieć porządek w pokoju, aby nie rozpraszały mnie rzeczy leżące dookoła mnie; Mam zamiar drukować materiały, które mnie ciekawią lub których muszę się nauczyć. Dzięki temu nie będą bolały mnie oczy od zbyt długiego wpatrywania się w ekran monitora (...). Ponadto materiały do nauczania będę miała zawsze pod ręką, dzięki czemu nie będę musiała ich szukać w folderach na laptopie, na co również traciłam dużo czasu; Miejsce uczenia ma być wygodne: będę się uczyć przy biurku, siedząc na wygodnym krześle, a nie jak do tej pory leżąc na łóżku; – przed nauką co najmniej godzinę będę wietrzyć pokój i zadbam o odpowiednie oświetlenie miejsca, w którym będę czytała materiały.* Zaplanowanie bardzo konkretnego zachowania w konkretnych momentach zwiększa – zgodnie z teorią implementacji intencji – prawdopodobieństwo osiągnięcia założonych celów (Gollwitzer i Sheeran, 2006).

W wielu przypadkach trudności w zakresie organizacji warunków i higieny uczenia się łączyły się z drugim obszarem, czyli problemami w prowadzeniu systematycznej nauki (30,8% ogółu uzyskanych wypowiedzi). Posłużmy się przykładami wypowiedzi uczestników badań, które stanowią najlepszą *egzemplifikację* tego problemu i wynikających z niego konsekwencji: *Nie potrafię uczyć się systematycznie, zazwyczaj zaczynam naukę dwa lub dzień przed egzaminem. Taka nauka długo trwa, ponieważ są to około 3 godziny, przez co po nauce jestem bardzo zmęczona; Zazwyczaj moja nauka była bardzo chaotyczna. Uczyłam się do późnych godzin nocnych, często dopiero dzień przed egzaminem; Pamiętam, że na pierwszym roku, pod koniec pierwszego semestru, gdzie byłam jeszcze taką zagubioną owieczką, zadano nam 18 egzaminów. Byłam przerażona, ponieważ terminy się na*

siebie nakładały, dzień po dniu musiałyśmy pisać jakiś test zaliczeniowy, a czasami zdarzało się, że pisałyśmy dwa w jednym dniu. Mimo że wszystkie zdałam z powodzeniem, to niestety nie pamiętam już czego się uczyłam. Przyznaję, że gdybym się postarała o moją naukę, rozplanowałabym ją racjonalnie i powtarzała tematy na bieżąco, a nie siedziałabym cały dzień przed egzaminem próbując nadrobić cały semestr; to istnieje duże prawdopodobieństwo, że moja wiedza byłaby teraz bogatsza. Z wypowiedzi studentów wynika, że brak systematyczności w nauce prowadzi najczęściej do uczenia się na ostatnią chwilę – przed egzaminami, kolokwiami, czy innymi zaliczeniami i wiąże się z niedostatecznymi umiejętnościami planowania własnego procesu uczenia się w zakresie racjonalnego rozkładania nauki w czasie. Nawet osoby uznające, iż nauka *na ostatnią chwilę* daje zadawalające rezultaty, przyznały, że niestety jest *okupiona dość sporym dyskomfortem psychicznym*, który przejawia się w poczuciu ciągłego niepokoju, że ma się coraz mniej czasu, strachu, by nie wydarzyło się coś, co w ostatniej chwili uniemożliwi naukę przed egzaminem; obawy, że nie zdąży się wszystkiego przeczytać, zrozumieć, opracować i zapamiętać. Dodatkowo wielość treści do przyswojenia w krótkim okresie czasu prowadzi do nauki powierzchownej, mechanicznego zapamiętywania: *Wtedy pozostaje na szybko notować „po łóbkach”, co wpadnie mi ważnego w oko, co wydaje się mądre i istotne w perspektywie egzaminu. Chaos pomieszany z obawami, że się nie uda.* Warto nadmienić, że studenci są świadomi, iż systematyczność jest kluczem do efektywnej nauki, zwłaszcza w przypadku nauczania on-line, gdy praktycznie wszystkie przedmioty realizuje się w formie kursów, zamieszczanych na różnych platformach e-learningowych. Każdy wykładowca preferuje inne sposoby zaliczeń, realizacji zadań, ustala określone terminy konsultacji w różnych formach (chat, kontakt e-mailowy, wideokonferencje itd.). Osoby badane przyznały, że bez podstawowych umiejętności planowania własnej nauki, a nawet posługiwania się konkretnymi narzędziami planistycznymi *trudno by im było to wszystko ogarnąć*. Z drugiej strony to właśnie sytuacja epidemiczna wpłynęła pozytywnie na ilość wolnego czasu studentów, którzy nie musieli już dojeżdżać na uczelnię, czy też do pracy. Pojawiła się zatem realna możliwość podjęcia działań służących lepszemu zagospodarowaniu czasu na samodzielne uczenie się. Przede wszystkim badani studenci postanowili świadomie rozplanować czas nauki, wykorzystując planowanie dzienne, tygodniowe i miesięczne. Sporządzone przez nich plany miały różną postać i różny stopień ogólności, najbardziej uszczegółowione przyjmowały formę tablicy synchronistycznej, uwzględniającej poszczególne przedmioty nauczania, w ich obrębie zadania do realizacji, ostateczny termin ich wykonania, planowany czas ich realizacji oraz miejsce na uwagi, służące autokorekcje. Innym pomysłem było wykorzystanie gotowego terminarza i zapisywanie w każdym dniu zadań do wykonania z uwzględnieniem czasu na samodzielną naukę oraz uwag na temat własnej aktywności w tym zakresie. Odmianą tego typu działania było sporządzenie na osobnej kartce listy zadań do wykonania na najbliższy tydzień, powieszenie jej w widocznym miejscu i skreślanie tego, co już udało się zrobić (*działanie*

mobilizujące). Bardziej ogólne sposoby polegały na wprowadzeniu w każdym dniu stałych godzin nauki, np. w *godzinach popołudniowych* lub bardziej konkretnie – w *określonych godzinach, od 10.00–14.00* (w jednym przypadku kontrolę czasu miał zapewniać sygnał budzika). W kilku przypadkach, gdy projekty studentów dotyczyły nauki języków obcych, przedmiotem planowania stały się też konkretne treści kształcenia do opanowania w danym czasie, np. słownictwo z jakiegoś zakresu tematycznego czy określone reguły gramatyczne. Ważnym elementem planów stało się zasadne uwzględnienie przerw w nauce, czasu na odpoczynek, aktywności fizycznej, a także wprowadzenie nagród za intensywny czas nauki (obejrzenie ciekawego filmu, zjedzenie czegoś słodkiego, korzystanie z mediów społecznościowych itd.).

Kolejna grupa trudności, wskazywana przez badanych studentów, wiązała się z wykorzystywaniem w nauce mało skutecznych technik uczenia się, takich jak: wielokrotne czytanie wciąż tych samych materiałów, które zabiera dużo czasu i daje jedynie wrażenie dobrego opanowania wiedzy, albo też intensywne uczenie się wielu treści z danego przedmiotu, dwa lub trzy dni przed egzaminem, zaliczeniem ćwiczeń (tzw. uczenie się skomasowane). Studenci rozpoczynali przy tym naukę od łatwiejszych treści/przedmiotów, a potem, gdy są już zmęczeni, przechodzili do trudniejszych zagadnień, co może obniżać efektywność uczenia się. W jego przebiegu wykorzystywali także sporządzanie notatek z danego materiału, podkreślanie *najważniejszych rzeczy* w tekście, które powinno stanowić jedynie punkt wyjścia do dalszej, pogłębionej nauki, a także zapamiętywanie słów kluczowych i zdecydowanie rzadziej – tworzenie obrazów umysłowych reprezentujących przyswajane treści (zob. badania: Callender i McDaniel, 2009, s. 30–41; Karpicke i in., 2009, s. 471–479; Gilovich i in., 2005, s. 77–132; Gurung, 2005, s. 239–241). Podobne wyniki uzyskałam w swoich wcześniejszych badaniach nad skutecznością uczenia studentów pedagogiki (Rodek, 2019, s. 112–120). W obszarze stosowanych technik uczenia się pojawiło się najwięcej wypowiedzi wyrażających niezadowolenie z własnej pracy, gdyż subiektywne poczucie wkładania dużego wysiłku w naukę nie zawsze przekładało się na zadawalające rezultaty. Zmiany, które osoby badane zaplanowały w tym obszarze, dotyczyły głównie: – rozpoczęcia nauki od najtrudniejszych materiałów, a potem przechodzenia do tych łatwiejszych; – dbałości o większe zróżnicowanie nauki (uczenie się w jednym dniu treści z różnych przedmiotów); – wprowadzenia ćwiczeń w przywoływaniu materiału (odpytywanie samego siebie, opracowywanie testów pisemnych z danej partii wiedzy i ich rozwiązywanie w dalszej perspektywie czasowej); – dzielenia materiału na fragmenty i powtarzania na głos tego, co udało się zapamiętać po każdym fragmencie, a potem dokonywania syntezy, czyli powtarzania całości materiału; – udoskonalenia techniki sporządzania notatek (wprowadzenie podsumowań); oraz – poszukiwania materiału wizualnego (filmików) dla zobrazowania jakiejś treści. Pomimo gotowości do wprowadzenia określonych czynników modyfikujących własny proces uczenia się, studenci przyznali, że trudno im zrezygnować

z dotychczasowych nawyków, np. podkreślania najważniejszych fragmentów, tworzenia map myśli, choć w tym przypadku dwie osoby podjęły próbę udoskonalenia tej techniki, czy też tworzenia rysunków obrazujących słówka (nauka języka obcego). W procesie autokontroli studenci wykorzystali głównie pisemną autorefleksję, odnoszącą się do podjętego w praktyce działania (Raporty nr 2 i 3).

Subiektywne poczucie satysfakcji uczestników badań z podjętej próby optymalizacji własnego procesu uczenia się – zarys perspektywy przyszłości

Realizacja celu, polegającego na próbie optymalizacji własnego procesu uczenia się, trwała około dwa miesiące. W tym czasie studenci wprowadzali zaplanowane zmiany w życie, monitorowali własne działania, poddając je pisemnej kontroli i ocenie, mieli też możliwość dokonania ich autokorekty. Generalnie już na tym etapie studenci wyrażali umiarkowane zadowolenie z wprowadzanych zmian, obserwując ich pozytywne skutki. Tym niemniej, w ramach autokorekty, pojawiły się propozycje modyfikacji dotychczasowego działania, wynikające z osobistych potrzeb i doświadczeń uczestników badań. Najwięcej konkretnych wypowiedzi w tym zakresie odnotowano w obszarze organizacji warunków i higieny uczenia się. W niektórych przypadkach początkowo zaplanowane zmiany nie do końca sprawdziły się w praktyce lub dały zaskakujący, niezbyt pozytywny efekt. Dotyczyły one niekiedy bardzo konkretnych i szczegółowych kwestii, np. rezygnacji z budzika jako bodźca kontrolującego czas uczenia się, gdyż wywoływał irytację i *stan nerwowego napięcia*; zmiany miejsca nauki na łóżko, gdyż krzesło, choć było wygodne, szybko powodowało ból pleców, czy też skorygowania ilości drukowanych materiałów i pogodzenia się z opcją, iż połowę tekstów trzeba będzie czytać wprost z monitora laptopa (wprowadzono w zamian zmniejszoną jasność ekranu, częstsze przerwy w nauce).

Ogólniejsze refleksje pojawiły się w odniesieniu do rozwijania umiejętności planowania własnej nauki. Widać wyraźnie, że w tym zakresie studenci doświadczali pewnych trudności, niekiedy ponosili porażki, co wiązało się często z negatywnymi emocjami, jak: frustracja, niezadowolenie z siebie, ale to nie zniechęciło ich do dalszej pracy, do poszukiwania innych rozwiązań. Posłużmy się kilkoma przykładami wypowiedzi badanych studentów: *Kolejny aspekt to plan. Sprawdza się u mnie jako lista rzeczy do zrobienia, do której na bieżąco dodaję nowe. Rano wyznaczam sobie co mam do zrobienia w danym dniu (np. oznaczając dane punkty jednym kolorem). Zachowuję przemienność robienia czynności z różnych dziedzin lub wymagające innego stylu pracy (...) Dzięki tej liście czułam się bardziej zorganizowana, uporządkowało mi to pewne sprawy i pomogło robić wszystko na czas, a często także ze znacznym wyprzedzeniem. Niestety lista tych czynności do zrobienia, tworzenie pracy licencjackiej i inne obowiązki są bardzo czasochłonne. Zatem punkt wyznaczenia czasu i systematycznej nauki do kolokwiiów, które są w czerwcu został całkowicie zaniedbany. Nadal podtrzymuję, że chciałabym się do*

nich przygotowywać metodą stosowania quizów o niskiej stawce oraz uzasadniania. Postaram się to zrobić, lecz w terminie bliższym sesji (tak, by teraz móc jak najwięcej czasu poświęcić pracy licencjackiej); Jeśli chodzi o regularną naukę, to niestety nie dotyczy ona wielu przedmiotów. Jedyne kiedy regularnie otrzymywałyśmy materiały od wykładowców, to zapoznawałam się z nimi i wstępnie przyswajałam (...). Nie znalazłam motywacji do wielu obszernych tekstów, których przeczytanie wymagałoby ode mnie znacznego wysiłku, co jest bardzo denerwujące. Uważam więc, że muszę znaleźć motywację i być może ustalić sobie jakąś nagrodę, np. kawałek czekolady za każdą przeczytaną pozycję z literatury. Wyciągam wnioski, że zdecydowanie prościej przychodzi mi przyswojenie materiału wypunktowanego, definicji itp., natomiast analiza tekstów jest dla mnie trudniejsza i wymaga większego zaangażowania (...). Na dalszy okres nauki, który będzie dużo intensywniejszy, muszę zagospodarować jeszcze więcej czasu w ciągu dnia i starać się nie skupiać jedynie na przedmiocie, który jest dla mnie prostszy, ale przeplatać aktywności również z tymi trudnymi; Bardzo dokładnie rozplanowałam czas nauki, na każdą stronę tekstu zaplanowałam 30 minut lecz okazało się to niewystarczające, gdy materiał był trudny w nauce. Kiedy była konkretna regułka, nauczenie się jej czasami zajmowało 20 minut, a na stronie zostało jeszcze kilka punktów, które zajęły więcej niż pozostały mi czas. Takie sztywne trzymanie się czasu mnie ograniczało i frustrowało, czyli potrzeba więcej elastyczności. Zobaczmy, jakie będą efekty. Czasami też czynniki zewnętrzne utrudniały realizację podjętych zamierzeń: Plany planami, ale jednak okazuje się, że życie czasem je weryfikuje – złe samopoczucie i choroba wytrąciły mnie z rutyny dnia codziennego na tyle, że jestem praktycznie tydzień „do tyłu” w stosunku do swoich planów. Wracam do gry. Znowu rozpisałam plan na obecny tydzień. Zadbałam również o otoczenie. Czuję, że panuję nad tym, zaplanowałam czas na niemalże każdą aktywność związaną z studiami. Takie rozplanowanie nauki do końca maja daje mi komfort psychiczny, że dam radę i poradzę sobie. Póki co idzie mi całkiem nieźle.

Zdecydowanie wyżej studenci ocenili swoje działania optymalizujące techniki uczenia się, potrzeba korekty dotyczyła jedynie map myśli, które w przypadku szerszych zagadnień stawały się *przeładowane hasłami*, co *zaburzało ich przejrzystość i zakłócało swobodny wgląd w główne myśli w celu przypomnienia reszty utrwalanych treści*. Pewne trudności zidentyfikowano także przy sporządzaniu notatek zawierających *sensowne* podsumowania przeczytanych treści kształcenia.

Ostatni, sporządzony przez uczestników badań raport, zawierał treści podsumowujące, wnioski oraz odniesienia do przyszłości. Na podstawie jego analizy można zauważyć wysoki poziom zadowolenia osób badanych z podjętych prób optymalizacji własnego procesu uczenia się, nawet jeśli nie wszystkie działania zakończyły się sukcesem. Najwięcej pozytywnych wypowiedzi odnotowano w projektach, które obejmowały zmiany w każdym identyfikowanym obszarze trudności. Dbałość o odpowiednie warunki uczenia się, jego higienę oraz konsekwentne planowanie własnej nauki w wielu przypadkach przełożyły się na komfort

psychiczny, związany z przyswajaniem wiedzy bez presji czasu, ale także na wzrost poczucia własnej skuteczności (*poczucie panowania nad nauką i czasem*), zwłaszcza w przypadku odnoszonych w tym zakresie sukcesów: *Nigdy bardziej nie czułam zadowolenia z zmian swojego sposobu samodzielnego uczenia się, niż właśnie od połowy maja i początku czerwca, kiedy rozpoczęły się niemalże codziennie zaliczenia i egzaminy. Na naukę do każdego zaliczenia czy egzaminu planowałam sobie dokładnie czas i dbałam o jasny podział czasu na naukę oraz czasu na relaks. Wyznaczenie stosunkowo długiego czasu pozwoliło na przyswajanie niewielkich partii materiału każdego dnia; wpłynęło to również na brak efektu „sesja – depresja”, gdyż nie czułam przeciążenia nauką; w dodatku, co bardzo dla mnie ważne, nie zmagalam się również z poczuciem wyrzutów sumienia ani zniecierpliwienia, że nie zdążę.* Dobrze rozplanowany czas nauki i odpowiednie warunki uczenia się stanowiły – zdaniem studentów – podstawę dla realizacji celów związanych z modyfikacją technik uczenia się. W tym zakresie najbardziej doceniono: – ćwiczenia w przywoływaniu/testowaniu (odpytywanie siebie, konstruowanie pisemnych testów sprawdzających), jako skuteczne narzędzie do utrwalania wiedzy, ułatwiające jej przypominanie; – ćwiczenia rozłożone w czasie i zróżnicowane, wymagające więcej wysiłku, zmuszające do większej elastyczności, ciągłych zmian strategii pracy, ale właśnie dzięki temu podnoszące efektywność uczenia się; – tworzenie własnych notatek, fiszek, które choć pracochłonne, w rezultacie ułatwiało zapamiętywanie określonych treści (*laptop czy też screeny w telefonie moim zdaniem nie są w stanie zastąpić nam namacalnych materiałów do nauki*). Generalnie studenci zauważyli pozytywne zmiany w szybkości zapamiętywania informacji, pojemności pamięci (*jakbym dostała dodatkowe GB pamięci*), trwałości przyswojonej wiedzy, a także wytrwałości w uczeniu się. Dla wielu osób nauka stała się *bardziej przyjemna*. W ich raportach (ok. 25% wszystkich badanych) zarysowała się też perspektywa przyszłości, wyrażająca się w chęci kontynuowania zapoczątkowanych zmian bądź też podjęcia innych poszukiwań modyfikujących proces uczenia się.

Zakończenie

Specyficzny czas ograniczeń, związany z epidemią koronawirusa, paradoksalnie sprzyjał celom przedstawionych w artykule badań. Studenci realizujący naukę on-line, zmuszeni do przebywania w domu, zyskali więcej czasu, który – jak sami zauważyli – mogli przeznaczyć na osobistą refleksję, prowadzącą do świadomego i celowego działania w zakresie optymalizacji własnego procesu uczenia się. Uzyskane w toku badań materiały (raporty) nie zawsze miały charakter pogłębionych refleksji, można w nich odnaleźć zarówno proste analizy własnego działania i konkretne, skądinąd trafne wnioski, jak i namysł nad samym sobą i kontekstem działania, co jest ważne dla rozwoju samoświadomości i podmiotowości jednostki. Okazało się, że refleksja może stanowić punkt wyjścia do dostrzegania i eliminacji

własnych błędów, niepowodzeń, modyfikacji zachowań w obszarze uczenia się, ale również – jak stwierdzili nieliczni badani – stanowić podstawę do poznania i rozumienia siebie, a także pracy nad sobą. Wysoki poziom refleksyjności, zwłaszcza o charakterze krytycznym, jest niezbędny do przekształcania (transformacji) myślenia, co w konsekwencji może prowadzić do zmiany w zachowaniu, w tym do podjęcia ryzyka wyjścia ze strefy komfortu (zob. np. Mezirow, 2009; Fook, 2006). Wprawdzie refleksje studentów przyjmowały w większości perspektywę indywidualną, a nie społeczną (być może ze względu na specyfikę projektu badawczego, w którym uczestniczyli), to jednak można mieć nadzieję, iż w pewien sposób przyczyniły się do rozwoju ich świadomości metapoznawczej, dzięki której uczenie się nabiera charakteru autoregulacyjnego i może być dowolnie kształtowane przez jednostkę. Myślę, że najtrafniejszym podsumowaniem powyższych konstatacji będą słowa jednej z badanych studentek – z którymi ja również się utożsamiam: *Uważam, że proces samokształcenia jest krętą drogą, na której spotykamy szereg skrzyżowań i rond. Nie ma na niej jednak żadnych znaków. Jedynymi osobami, które mogą je na niej stawiać, jesteśmy my sami. Myślę, że taka trasa jest trudna, ale piękna. Czasami przyspieszamy, a czasami musimy zawrócić i wydłużyć swoją drogę. Najciekawsze jest jednak to, że pokonywać możemy takie trasy wielokrotnie, zmieniając ich cel nawet w trakcie podróży.*

Bibliografia

- Callender, A.A., McDaniel, M.A. (2009). The limited benefits of rereading educational texts. *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34(1), s. 30–42.
- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Gilovich, T., Epley, N., Hanko, K. (2005). Shallow Thoughts About the Self: The Automatic Components of Self-Assessment. W: M.D. Alicke, D.A. Dunning, J.I. Krueger (ed.) *The Self in Social Judgment. Studies in Self and Identity*. New York: Psychology Press, s. 77–132.
- Gollwitzer, P., Sheeran, P. (2006). *Implementation Intentions and Goal Achievement: A Meta-analysis of Effects and Processes* (wersja PDF).
- Gurung, R.R. (2005). How Do Students Really Study (and Does It Matter)? *Teaching Of Psychology*, vol. 32(4), s. 239–241.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Jackson, N. (2004). Developing the concept of metalearning. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 41(4), November.
- Karpicke, J.D., Butler, A.C., Roediger, H.I. (2009). Metacognitive strategies in student learning: Do students practise retrieval when they study on their own? *Memory*, vol. 17(4), s. 471–479.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. W: J. Mezirow, E.W., Taylor (ed.) *Transformative Learning in Practice: Insights from Community*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Fook, J. (2006). Beyond reflective practice: reworking the “critical” in critical reflection. Keynote speech for conference. *Professional lifelong learning: beyond reflective*

- practice*, July 3, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/155665.pdf> (dostęp: 27.07.2020 r.).
- Łobocki, M. (2005). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rodek, V. (2019). Learning and its Effectiveness in Students' Self – reflection. *The New Educational Review*, vol. 55, No. 1.
- Szczygieł, M., Cipora, K. (2014). Fałszywe przekonania na temat działania mózgu i zjawisk psychicznych, czyli neuromity i psychomity w edukacji. *Edukacja*, 2(127), s. 53–66.
- Szepietowska, E.M. (2013). *Metapamięć. Perspektywa psychologiczna i kliniczna*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Uszyńska-Jarmoc, J. (2008). Komu sprzyja szkoła? Różnice w rozwoju kompetencji poznawczych i społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym. *Psychologia Rozwojowa*, t. 13, nr 2, s. 85–100.

LEARNING DURING PANDEMIC – AREAS OF DIFFICULTY AND ATTEMPTS TO OPTIMIZE THE PROCESS ON THE BASIC OF STUDENTS' SELF-REFLECTION

Keywords: learning process, university didactics.

Summary: The studies presented in the article were aimed at: identifying the areas of difficulties by students in the course of their own learning in the light of a new epidemic situation and online teaching; recognising activities planned and undertaken by study participants in order to optimize their own learning process and methods of monitoring the achieved results; determining the respondents' sense of satisfaction out of an attempt to optimize their own learning process. During the diagnostic study, the method of analysing intentionally created documents was used – 246 written reports prepared by students of Education Studies at the University of Silesia. The areas of difficulty identified by the respondents concerned organizational conditions and hygiene of learning; lack of systematic learning; and ineffective learning techniques. The students planned and applied many different ways to optimize the learning process by making a written analysis of their own activity and its effects.

Dane do korespondencji:

dr hab. Violetta Rodek, prof. UŚ

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Społecznych

Uniwersytet Śląski w Katowicach

violetta.rodek@us.edu.pl