

## **ZNACZENIE METAPOZNANIA W ROZWIJANIU KOMPETENCJI UCZENIA SIĘ JĘZYKA OBCEGO**

JOLANTA ZAJĄC

*– „kiedy byłem młodszy robiłem notatki, ale to nie pomagało mi w nauce i zrezygnowałem. Wolę wykonać jakiś rysunek, bo wtedy muszę obmyśleć jak to zrobić, żeby było krótko i śmiesznie”.*

*– jeśli wchodzi nowy temat, to staram się go zrozumieć na swój sposób, nie zawsze trzymam się przykładów nauczyciela”*

*– podchodzę zagadnienie z różnych stron [...] jak mi się coś nie udaje, to się nie upieram przy jednej metodzie, bo nie mam takiej... a w ogóle nauka nie sprawia mi trudności, łatwo zapamiętuje nawet całkiem nowe rzeczy” (Ledzińska, 1996: 209).*

To są wypowiedzi osób zdolnych dotyczące ich technik uczenia się. Nawet na podstawie tych kilku zdań łatwo sformułować wnioski cząstkowe typu: każdy z wypowiadających się uczniów stosuje działania różnorodne, indywidualne, złożone, mniej skonwencjonalizowane, wewnętrznie angażujące, poddawane uważnej ocenie i modyfikowane w razie potrzeby, a z kolei te wnioski cząstkowe uprawniają do sformułowania wniosku ogólnego: widoczny jest wpływ metapoznania na skuteczność uczenia się ucznia zdolnego realizowanego w sytuacji giętkiej kontroli poznawczej. Wgląd w przebieg procesu poznania jest niemal automatyczny i spontaniczny u osób inteligentnych, przybiera on wręcz postać „programu poznawczego” opartego na selektywnym kodowaniu, kombinowaniu oraz porównywaniu danych. Program ten jest nieobecny, lub obecny w niewielkim stopniu, u uczniów mało zdolnych. Dla glottodydaktyki ów program poznawczy, prowadzący do efektywnego uczenia się, ma kapitalne znaczenie. Znajomość jego struktur, pełnionych funkcji i ich związku z procesami poznawczymi, a także sposobów wywoływania i trenowania – powinna w sposób bardzo intensywny zaistnieć zarówno w działaniach dydaktycznych jak i jako refleksja na etapie kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych.

Metapoznanie jest bowiem uważane współcześnie za „jeden z podstawowych czynników warunkujących sukces w uczeniu się oraz za jeden z najlepszych predyktorów osiągnięć szkolnych i akademickich” (Czerniawska, 2005: 56).

## 1. Miejsce metapoznania w strukturze intelektu

Wśród niezwykle licznych doniesień z badań psychologicznych nad naturą inteligencji (zob. np. Nęcka, 2003) wyróżnia się kilka dominujących nurtów (Czerniawska, 2005):

- inteligencja jest zdolnością uczenia się,
- inteligencja jest zdolnością przystosowawczą,
- inteligencja jest zdolnością metapoznawczą, a więc jest tożsama z metapoznaniem,
- inteligencja jest repertuarem narzędzi poznawczych, a więc zasadniczo w dużym stopniu obejmuje metapoznanie.

Odmienne poglądy wynikają zapewne ze złożoności samego pojęcia. Na pewno składa się na nie wiedza deklaratywna jak i proceduralna (umiejętności i metapoznawcze), ponadto wymienia się liczne umiejętności cząstkowe mające odmienne znaczenie dla procesów poznawczych. Skoro w obrębie metapoznania wyróżnia się zarówno wiedzę jak i umiejętności, a oba te składniki są nabywane wraz z rozwojem jednostki, a więc i metapoznanie wynika z jej własnych doświadczeń, a nie tylko z inteligencji mającej, w opinii przynajmniej niektórych psychologów, charakter wrodzony.

W sposób najpełniejszy wypowiada się w tej kwestii autor triarchicznej (triadowej) teorii inteligencji – Robert Sternberg. Zakłada ona współistnienie trzech subteorii inteligencji (Nęcka, 2003: 74–75):

1. subteoria składników, w której wyróżnia się komponenty wykonawcze, komponenty nabywania wiedzy oraz metakomponenty;
2. subteoria doświadczeniowa opisuje funkcjonowanie wszystkich komponentów z pkt. 1 w sytuacjach o zróżnicowanym poziomie nowości w stosunku do dotychczasowych doświadczeń podmiotu;
3. subteoria kontekstualna opisuje sposób działania składników inteligencji w realnych sytuacjach życiowych, decydujących o inteligencji praktycznej i społecznej.

Interesujące nas zjawiska znajdują się zatem w pierwszej grupie czynników. Wymienione w niej komponenty wykonawcze odpowiedzialne są za wykonywanie konkretnych zadań, takich jak rozumowanie przez analogię. Komponenty nabywania wiedzy odpowiadają za przyswajanie informacji, porównywanie ich z już posiadanymi informacjami i tworzenie sensownych kombinacji jednostek informacji. Metakomponenty zaś odpowiadają za planowanie i kontrolę przebiegu procesu poznawczego. Wśród funkcji metakomponentów wg Sternberga figuruje (ibidem: 90):

- dostrzeżenie problemu,
- jego zdefiniowanie,
- wybór właściwego zestawu komponentów wykonawczych,

- wybór strategii decydującej o kolejności i układzie komponentów,
- wybór poznawczej reprezentacji problemu (wyobrażeniowa, werbalna...),
- właściwe ulokowanie zasobów uwagi,
- monitorowanie przebiegu procesów poznawczych,
- odbiór wewnętrznych i zewnętrznych informacji zwrotnych na temat tego, jak zadanie jest wykonywane,
- decydowanie czy i w jaki sposób informacja zwrotna ma być wykorzystana,
- praktyczne wykorzystanie wniosków płynących z analizy informacji zwrotnych.

Sternberg nie jest jedynym badaczem uznającym ścisły związek metapoznania z inteligencją. Shavinina i Kholodnaya cytowane przez Ewę Czerniawską (op.cit.: 55) włączają do zdolności intelektualnych świadomość metapoznawczą oraz procesy regulacyjne. Ta pierwsza to system wiedzy na temat podstawowych przejawów aktywności umysłowej w ogóle i na temat możliwości poznawczych samej jednostki, ponadto umiejętność oceniania mocnych i słabych stron własnego funkcjonowania intelektualnego oraz zdolność zarządzania własną pracą umysłową. W procesach regulacyjnych znajdują się procesy planowania, kierowania, monitorowania i koordynowania własnych procesów poznawczych.

Bardzo już bogate obecnie badania nad wkładem metapoznania i zdolności intelektualnych w osiągnięcia poznawcze nie dają jednak ostatecznych rozstrzygnięć co do tego, które z nich mają przewagę (zob. Czerniawska, 2005: 58–59). Zgodność badaczy daje się zauważyć w następujących sytuacjach:

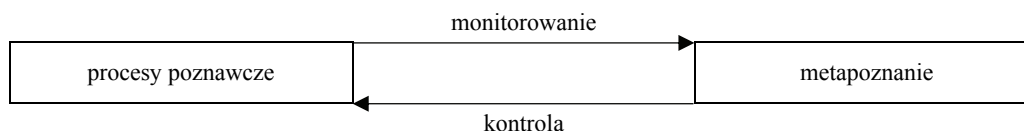
- osoby w normie intelektualnej osiągają wyższe rezultaty niż oczekiwano,
- osoby o wysokich zdolnościach mają osiągnięcia niższe niż oczekiwano.

Zarówno w jednej jak i drugiej grupie czynnikiem odpowiedzialnym za takie wyniki staje się funkcjonowanie metapoznawcze.

Podsumowując obszary działania czynników metapoznawczych należy wyróżnić (Nęcka, 2003: 90):

- planowanie czynności,
- **nadzór (monitorowanie),**
- **kontrola ich wykonania,**
- analiza informacji zwrotnych,
- uczenie się,
- hamowanie procesów niepożądanych i/lub mało funkcjonalnych (w wypadku, gdy istnieje wiele alternatywnych sposobów reagowania).

Za podstawowe funkcje uznaje się zdecydowanie nadzór (monitorowanie) oraz kontrolę. Pierwszy oznacza przepływ informacji z poziomu „zwykłych” procesów poznawczych na poziom meta, a drugi oznacza przepływ w odwrotnym kierunku.



## 2. Świadomość w metapoznaniu

Metapoznaniu zazwyczaj towarzyszy świadomość pełna lub przynajmniej częściowa (ibidem).

Świadomość została drobiazgowo przeanalizowana przez Johna Searla (1999: 86 tłum. pol. [1998]), który definiuje ją jako „wewnętrzny, subiektywny, pierwszoosobowy fenomen”, na który składają się „*wewnętrzne, jakościowe, subiektywne stany i procesy*” (ibidem: 90). Te cechy są bardzo istotne z punktu widzenia metapoznania. W dalszym toku rozumowania filozof języka bardzo mocno akcentuje funkcje świadomości jako niezbywalne dla ludzkiego istnienia, bowiem są one warunkiem przetrwania w realnym życiu: „*W prawdziwym świecie, aby przetrwać, roślinom potrzebna jest fotosynteza, a ludziom świadomość*” (ibidem: 106). Każdy stan świadomości działa poprzez reprezentowanie rodzaju zdarzenia, którego jest przyczyną: chciałbym napić się wody – piję wodę. To jest niezwykła właściwość istot świadomych: posiadanie zdolności do tworzenia sobie reprezentacji obiektów i stanów na świecie. W kontekście filozoficznym mówi się o **intencjonalności** stanów mentalnych. Świadomość i intencjonalność są ze sobą powiązane, choć nie wszystkie stany świadomości są intencjonalne i nie wszystkie stany intencjonalne są świadome. Podobnie możliwy jest brak zaangażowania świadomości w monitorowanie własnych czynności poznawczych, ale nasza refleksja dotyczy zgoła odmiennego kontekstu.

Refleksja na poziomie metapoznania jest więc, w pewnym stopniu, refleksją na temat naszej świadomości zachowań, a tym, co sprawia szczególną trudność w tym przypadku jest jej werbalizacja. Niezwykle trudno jest opisywać stany świadomości, ponieważ, jak twierdzi John Searle, jesteśmy spadkobiercami tradycji, iż świadomość nie jest częścią świata fizycznego, jest czymś tajemniczym, co funkcjonuje obok świata. Filozof jednak twierdzi, iż należy zmienić „*zestaw odziedziczonych przez nas kategorii służących do opisu*” (ibidem: 113), a wówczas będziemy w stanie opisać nasze stany świadomości, tak jak otaczające nas przedmioty. Główne źródła błędów dotyczące natury świadomości to:

- **samooszukiwanie** czyli fałszywe diagnozowanie naszych stanów mentalnych, ponieważ zbyt trudne jest ich nazwanie zgodne z rzeczywistością (np. zazdrość, wrogość itp.).
- **błędna interpretacja stanów świadomości** (uczucie nazwane miłością okazuje się chwilową namiętnością);
- błędne jest przypuszczenie, iż istnieje **wyraźna granica między językowymi kategoriami odnoszącymi się do następujących po nich zachowań** (myślimy np, że zdecydowaliśmy się rzucić palenie albo schudnąć, ale działania dowodzą, że tak nie jest);
- **nieuwaga** – nie zwraca się uwagi na to, w jaki sposób zachowuje się nasza świadomość.

Szczególnie ważne z naszej perspektywy wydaje mi się wytknięcie błędnego założenia, iż wszystkie stany naszej świadomości zakładają zarazem **samoświadomość**:

„Często, gdy o czymś myślę, po prostu o tym myślę, nie zastanawiając się nad sobą myślącym. Nie jest tak, że wszystkie stany świadomości muszą mieć wyższego stopnia świadomość podmiotu” (ibidem: 119). Charakteryzując metapoznanie jako zestawienie wiedzy i umiejętności dotyczących procesów poznawczych oczywiście jest, iż chodzi o ich jednostkowe uświadamianie, a zatem również werbalizowanie. Jak widzimy, nie będzie to czynność równie banalna, co opisanie widoku za oknem, który jest postrzegany na drodze bezpośredniej percepcji.

### 3. Metapoznanie jako działania samoregulacji

„Świadomość ma ontologię pierwszoosobową” twierdzi John Searle (ibidem: 89) i to twierdzenie znakomicie wpisuje się w specyfikę czynników metapoznawczych, która jest nierozzerwalnie związana z jednostkowym sposobem ich realizacji. Od samego początku badań nad metapoznaniem w latach 80 XX wieku, w klasycznych dziś publikacjach Flavella wiedza metapoznawcza polega na znajomości „*własnych*<sup>1</sup> możliwości i zdolności [...], na wiedzy na temat interakcji *własnych* cech, wymagań zadania i pożądanym strategii zmagania się z nimi” (Nęcka, 2003: 161). Innymi słowy główną funkcją metapoznania jest wdrożenie do procesu poznawczego samokontroli i samoregulacji. Nie są to pojęcia nowe, zajmował się nimi Alfred Binet w swoich pracach poświęconych inteligencji dziecięcej z początku ubiegłego wieku. Jednak najważniejsze dla późniejszych kierunków analiz okazały się propozycje Jeana Piageta, który wyróżnił trzy rodzaje samoregulacji (Ledzińska, 1996: 128):

- **samoregulację autonomiczną** – występującą w każdym akcie poznania i odnoszącą się do reakcji elementarnych;
- **samoregulację aktywną** towarzyszącą działaniom bardziej złożonym, ale wykonywanym metodą prób i błędów;
- **samoregulację świadomą** – opierającą się na formułowaniu hipotez i ich weryfikowaniu bez konieczności umieszczania ich w realnej sytuacji. To na tym etapie jednostka jest w stanie opisać swoje zachowanie, nawet jeśli czyni to błędnie.

Każde uczenie się pociąga za sobą konieczność przewidywania zdarzeń, wymaga więc systematyzowania i konsolidowania wiedzy, a następnie jej transferu do nowych zjawisk. Działania takie określane są jako **metaproceduralna reorganizacja i systematyzacja** (ibidem).

W pełni rozwinięta samoregulacja świadoma ma miejsce, gdy jednostka ma nadzór nad etapem przygotowawczym, organizacją uczenia się, gdy rejestruje postępy i – w razie stwierdzenia takiej konieczności – wprowadza zmiany zarówno w sferze poznawczej, jak i emocjonalnej, motywacyjnej czy społecznej. Zarówno ilościowy jak i jakościowy charakter tych zmian wpływa na efektywność procesu uczenia się.

---

<sup>1</sup> Wytłuszczenia J.Z.

Nie wystarczy zatem „podać” uczącemu się zestawu gotowych procedur w formie np. strategii do zastosowania z zapewnieniem o ich skuteczności, bowiem istota działania polega na uświadomieniu sobie, tego co się robi i w jakim celu oraz na sprawdzeniu, czy rzeczywiście obserwuje się zmiany. Przy czym konieczna jest pewna **konsekwencja** w utrzymaniu przyjętego kierunku zadania, podkreślam konsekwencja, a nie sztywność działania. Konsekwencja ta bywa określana jako **strategia samoregulacji**. Spełnia ona trzy funkcje: ułatwia podjęcie decyzji, utrzymanie podjętego zamiaru i ochronę przed innymi tendencjami dopóty, dopóki nie zostanie osiągnięty założony cel. Innymi słowy mowa jest o sile woli, która zyskuje status mechanizmu kontroli działania. To dzięki niej może zostać wypracowana **orientacja na działanie, a nie na stan**. Ta pierwsza ułatwia realizację zadania, ta druga popycha do skupienia uwagi na własnej kondycji, stanach emocjonalnych lub warunkach zewnętrznych, które często prowadzą do zaniechania działania lub do słabego zaangażowania.

Sprawności metapoznawcze są rejestrowane przez podmiot i prowadzą do „oceny kompetencji” (*subjective feelings of competence*) czyli percepcji skuteczności działań. W tym momencie jednostka tworzy samoocenę, poczucie skuteczności działania, umiejscowienie poczucia kontroli. Wspomniane elementy mają niebagatelny wpływ na szereg istotnych dla procesów poznawczych obszarów: uruchamiają motywacje do działania (pozytywna samoocena), poczucie skuteczności wpływa na zachowanie i jest przez nie modyfikowane, wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli sprawia, iż uczeń jest przekonany o tym, że ma wpływ na swoje osiągnięcia poprzez sposób pracy i udzielane odpowiedzi.

#### 4. Metapoznanie a kompetencja uczenia się

Na jakich zatem zasadach wypracować rozwijanie kompetencji uczenia się w oparciu o omawiane kwestie? Z poprzedzających rozważań wynika jasno, iż nie da się sprowadzić tego do podania szeregu zasad, choćbyśmy je nazwali strategiami poznawczymi. Zgodnie z tezą, iż niezbędne jest jednostkowe uświadomienie sobie sposobu prowadzenia nadzoru i kontroli czynności poznawczych nie da się ich sprowadzić do trenowania wybranego pakietu działań, które nauczyciel uzna za przydatne. Celem staje się **podwyższanie poziomu świadomości metapoznawczej**, wszyscy badacze są zgodni co do tego, iż jest to możliwe. Innymi słowy możliwe jest nauczenie inteligencji, czego namacalnym dowodem było powołanie w Wenezueli w latach 80 Ministerstwa Inteligencji (Nęcka, 2003: 204), którego zadaniem było podniesienie poziomu intelektualnego dzieci szkolnych, rzecz jasna przy wydatnej pomocy specjalistów amerykańskich. Okazało się, że roczny „kurs inteligencji” jest w stanie znacząco podwyższyć przeciętny poziom intelektualny uczestniczących w nim dzieci. Eksperyment przerwano, ale jego wyniki do dzisiaj są komentowane w dyskusjach psychologicznych i pedagogicznych. Oczywiście, nie chodziło tak naprawdę o uczenie inteligencji w sensie uczenia rozwiązywania testów na iloraz inteligencji, ale o dokładne wyznaczenie obszarów, które zostają poddane analizie i treningowi. Na kompetencję uczenia

się ma bowiem wpływ przede wszystkim **rozumienie istoty procesów poznawczych i metapoznawczych**. Te ostatnie, jak się zdaje, powinny wyprzedzać wszelkie inne próby nauczania inteligencji: „*Opanowanie ogólnych reguł uczenia się, jak też ogólnych reguł rozwiązywania problemów pozwoli uczącym się szybciej opanować sprawności niższego rzędu*” (Mayer w Nęcka, ibidem). Inteligencję można też podwyższyć stosując refleksję nad własnymi czynnościami poznawczymi, nauczyciel, pracując z uczniem, może wspierać go w krytycznym i refleksyjnym myśleniu, a także w stosowaniu zróżnicowanych zabiegów metapoznawczych. W tym kierunku prowadzone były badania, jak te opisane w opublikowanej pracy doktorskiej Joka van Velzena „*Instruction and self-regulated learning*” (2002: 39). Autor podaje przykładowe działania nauczyciela prowadzące do podwyższenia samoświadomości stosowanych procedur:

Na etapie przygotowawczym:

- What is the purpose of the assignment?
- through which activities can I achieve this purpose?
- what kind of information can I use?
- how much time can I devote to this task?

Na etapie informacji zwrotnej:

- How do you intend to handle a comparable task the next time?
- what can you do the next time to prevent mistakes?
- do you know an easier way to solve this assignment the next time?
- what have you learned from this assignment?
- what else would you like to know next?
- is there something you have become interested in now that you have done this exercise?
- what when right and what would you like to remember about tackling this assignment?

Z badań z francuskojęzycznego obszaru warto przytoczyć doniesienie z badań Michela Grangeat (1999), który szuka sposobów wpisania metapoznania w działania dydaktyczne. Punktem wyjścia staje się dla niego sytuacja intencjonalnego działania, a więc taka, w której uczeń ma świadomość celów wykonywanych zadań oraz otrzyma informację zwrotną dotyczącą efektów działań. Sama sytuacja powinna być sytuacją problemową, w której istnieje kilka równoległych sposobów rozwiązania problemu. Uczeń znajduje się w sytuacji wyboru, która zmusza go do antycypacji postępowania i oceny jego skutków. Kolejnym punktem stymulującym refleksję metapoznawczą jest umożliwienie wchodzenia w rozmaite interakcje i wreszcie odwołanie się do rozmaitych poziomów reprezentacji semiotycznych swojego działania. Przy zachowaniu tych trzech warunków zostaną stworzone warunki do dokonania wglądu w procesy poznawcze.

Wśród najlepiej widocznych zmian w podejściu do rozwiązywania problemów zauważa się:

- zwiększanie dystansu (se distancier): tworzenie przestrzeni między sobą a zadaniem, co pozwala na przeniesienie w nowy kontekst zdobytej wiedzy,

- emancypacja (s`émanciper): uwolnienie się od zależności od nauczyciela i samodzielne prowadzenie czynności poznawczych,
- odcięcie się (se détacher): wyzwolenie się z działania rutynowego, ze znanych kontekstów, ze wszystkiego, co wydaje się oczywiste.

Autor podsumowuje: „*La réussite des apprentissages c'est toujours améliorer l'autonomisation*” (ibidem)<sup>2</sup>.

W podobnym duchu wypowiada się Claire Tardieu (2008: 173) mówiąc o umiejętnościach metodologicznych uczniów, których nadrzędnym celem jest rozwijanie podejścia autonomicznego w uczeniu się. W kompetencji uczenia się badaczka cytuje za Helene Trocme-Fabre „drzewko umiejętności uczenia się” (l'arbre du savoir-apprendre), wyróżnia w nim szereg pod-umiejętności takich jak:

- savoir-observer (contextualiser),
- savoir-repérer les lois de la vie (respecter la logique du vivant),
- savoir-organiser (catégoriser),
- savoir-ancrer (faire émerger du sens),
- savoir-décider (choisir, s`engager),
- savoir-crée (differentier),
- savoir-échanger (s`exprimer),
- savoir-comprendre,
- savoir-intégrer,
- savoir-communiquer.

Badacze są zgodni co do tego, iż nie tyle chodzi o autonomię rozumianą jako swobodny wybór, ale raczej o autonomię rozumianą jako możliwość prowadzenia refleksji nad własnym procesem uczenia się, a w konsekwencji poprawiania jego jakości. Kompetencja uczenia się będzie wzbogacona o metakomunikację dotyczącą samego procesu uczenia się. Anne-Brit Fenner sugeruje takie dziedziny refleksji jak (w Tardieu, 2008: 175):

- what the learner already knows / ce que l'apprenant sait déjà
- what the learner wants to/needs to learn/ ce que l'apprenant veyt/a besoin d'apprendre
- reflection on choices made/ la réflexion sur les choix opérés;
- reflection on outcome/ la réflexion sur le résultat;
- what has been learnt/ ce qui a été appris.

Mowa jest wprost o ćwiczeniu umiejętności metapoznawczych (capacités métacognitives).

Na zakończenie przeglądu stanowisk dydaktyków w kwestii rozwijania kompetencji uczenia się przytoczę teorię uczenia się przez poszerzanie fińskiego badacza Yrjo Engeströma. Twierdzi on, iż aby proces uczenia się mógł nastąpić, jednostka musi odczuć palący problem lub konflikt interesów, który zmusi ją do przezwyciężenia pod-

<sup>2</sup> Sukces uczenia się oznacza niezmiennie rozwój autonomii (tłum. własne).



stawowych warunków sytuacyjnych. Chodzi o zaistnienie tzw. sytuacji podwójnej pułapki, czyli sytuacji, w której wszystkie proponowane rozwiązania są nie do zaakceptowania. („Jeśli powiesz, że ten kij istnieje, uderzę cię nim. Jeśli powiesz, że ten kij nie istnieje, uderzę Cię nim. Jeśli nic nie powiesz, uderzę cię nim” (w Illeris, 2006 wyd pol. [2002])). Engeström twierdzi, że ludzie mają potencjalne możliwości uczenia się przez przekraczanie warunków, które tworzyły wcześniejsze sytuacje uczenia się, jeżeli zdołają dokonać w nie wglądu i odciąć się od nich. Podkreśla także znaczenie społecznego i wspólnotowego wymiaru uczenia się.

Powstały i nadal powstają treningi i programy trenowania umiejętności uczenia się<sup>3</sup>. Ich podstawowe założenie jest proste: „*uczniowie nie umieją się uczyć, należy więc ich wyposażyć w odpowiednie narzędzia – głównie strategie i wiedzę metapoznawczą*” (Limont, Cieślukowska, 2005: 65). Proponowane są oddzielne zajęcia z uczenia się prowadzone przez psychologów lub wyćwiczonych nauczycieli. Wyniki nie są jednak aż tak optymistyczne jak to zakładano. Dlaczego? Przede wszystkim refleksji typu metapoznawczego nie da się prowadzić w oderwaniu od kontekstu przedmiotowego, ponadto jest ona postrzegana jako zwyczajnie trudna, wymaga sporego wysiłku, a skutek jest odroczony w czasie.

## Podsumowanie

Nadrzędnym zadaniem szkoły jest kierowanie **aktywnością poznawczą ucznia**, która opiera się na jego samoświadomości, na postrzeganiu siebie jako podmiotu w procesie uczenia się. Podczas działań poznawczych uczeń przetwarza informacje w sobie tylko właściwy sposób stosując określone strategie, kontrolując uczenie się, oceniając efektywność podjętych inicjatyw, czyli odwołując się do metapoznania. Im wyższy stopień świadomości wiedzy i sprawności metapoznawczych tym lepsze efekty uczenia się, choć wnioski nie są formułowane w sposób kategorycznie jednoznaczny. Nawet jeśli nie da się zaplanować niezawodnych sposobów na skuteczne uczenie się, to jednak metapoznanie powinno stać się obiektem konkretnych zadań w obrębie treści przedmiotowych np. na lekcji języka obcego. Widać to wyraźnie w zasadach projektowania dydaktycznego, w których podkreśla się właściwości i warunki uczenia się. Dopuszcza się w tym modelu możliwość przekazu wiedzy metapoznawczej, której znaczenie jest bardzo wyraźnie uwypuklone, ma ona jednak sens tylko wtedy, gdy jest rezultatem osobistych i niepowtarzalnych doświadczeń ucznia. Dzięki temu każdy staje się świadomym projektowanych czynności, może rejestrować ich skuteczność, i, w razie potrzeby, modyfikować je lub zmieniać.

W tym kontekście zmianie powinny podlegać także kompetencje nauczyciela: w miejsce zbyt mocno eksponowanych kompetencji realizacyjnych (znajomość technik dydaktycznych) powinno rozwijać się **kompetencje interpretacyjne** czyli te, dzięki

<sup>3</sup> Takie jak CoRT (Cognitive Reserach Trust autorstwa E. de Bono).

którym nauczyciel rozumie sytuację nauczania, co oznacza, iż zastanawia się przede wszystkim na ile stymuluje rozwój uczniów.

Podjęte w tym tekście rozważania nad istotą metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się uchwyciły jedynie wąski skrawek niezwykle bogatej w informacje literatury przedmiotu. Metapoznanie powinno bowiem być analizowane nie tylko w odniesieniu do czynności poznawczych i szerzej, charakterystyki działań umysłowych, ale również do całej gamy czynników osobowościowych i środowiskowych, między innymi temperamentu, stylów poznawczych, cech osobowościowych, motywacji. Funkcjonowanie poznawcze każdego człowieka jest wypadkową bardzo wielu zmiennych, stąd też problem związany z empiryczną weryfikacją danych i uzasadnienie wyników badań. Wydaje się jednak, że wraz z doskonalszymi narzędziami badawczymi, poszczególne fragmenty układanki odnajdują swoje miejsce, choć jej kompletowanie zajmie jeszcze z pewnością wiele czasu.

## Bibliografia

- Czerniawska, E. 2005. „O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem”. W zbiorze: Limont, W. i J. Cieślukowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, t. 1, 53–73.
- Grangeat, M. 1999. „Processus cognitifs et différenciation pédagogique”. W zbiorze: Depover, Ch. i B. Noël (red.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. Bruxelles: De Boeck Université, 115–127.
- Illeris, K. 2006 [2002]. *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Ledzińska, M. 1996. *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Kess, J.F. 1992. *Psycholinguistics. Psychology, linguistics, and the study of natural language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin Publishing Company.
- Kossowska, M. 2000. *Strategie działania*. Kraków: Universitas.
- Nęcka, E. 2003. *Inteligencja. Geneza-Struktura-Funkcje*. Gdańsk: GWP.
- Piechurska, E. 2001. „Language awareness training in acquisition of English articles: a pilot study”. W zbiorze: Arabski, J. (red.). *Insights into Foreign Language Acquisition and Teaching*. Katowice: Wydawnictwo UŚ, 121–131.
- Searle, J.R. 1999 [1998]. *Umysł, język, społeczeństwo*. Warszawa, Wydawnictwo CiS i W.A.B.
- Sękowski, A. 2001. *Osiągnięcia uczniów zdolnych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Tardieu, C. 2008. *La didactique des langues en 4 mots-clés: communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris: Ellipses.
- Tyszkowa, M. 1990. *Zdolności, osobowość i działalność uczniów*. Warszawa: PWN.
- van Velzen, J.H. 2002. *Instruction and self-regulated learning. Promoting students' (self-) reflective thinking*. Universiteit Leiden, Holandia.