

Dorota Szumna

## Strategie poznawcze i ich rola w procesie uczenia się i nauczania

### Wprowadzenie

Chociaż XXI wiek ze swoją nieograniczoną dostępnością do wszelkich informacji nie wydaje się sprzyjać rozważaniom o trwałym zapamiętywaniu, to jednak niektóre wyniki badań i osobiste obserwacje zachowań młodych ludzi skłaniają do pytań o rzeczywistą wiedzę młodego pokolenia i sposoby jej nabywania. Gdyby rzecz dodatkowo nieco udratyzować, można by wspomnieć o filmikach zamieszczanych na YouTube<sup>1</sup> czy też – nie tak znów nieprawdopodobnej – katastrofie energetycznej<sup>2</sup>.

Prowadzone od lat badania pokazują, że większość uczniów, a także studentów, wybiera niewłaściwe strategie powtarzania i utrwalania poznanych treści w przekonaniu o ich skuteczności<sup>3</sup>. Co więcej, uczenie się przeradza się nierzadko w bezrefleksyjne „wkuwanie”<sup>4</sup>, często dużych partii materiału, na ogół wyłącznie na potrzeby zapowiedzianego sprawdzianu czy też przed egzaminem. W tym kontekście mówi się czasem o „bulimicznym uczeniu się”, czyli napychaniu się informacjami, które zaraz po egzaminie są usuwane z pamięci<sup>5</sup>. Może to z jednej strony świadczyć

---

<sup>1</sup> Zob. np.: *Matura To Bzdura. TV, Czyli Satyra*.

<sup>2</sup> Media co jakiś czas donoszą o awariach i katastrofach energetycznych na mniejszą i większą skalę, analizują ich przyczyny i skutki, np. P. Kościelniak, *Hakerzy, awarie, katastrofy naturalne. Co zabierze nam prąd?* Dostępny online: <https://www.rp.pl/Nauka/304199934> (dostęp: 30.03.2019). Wartość trwale przyswojonej wiedzy, „zapisanej” w głowie, a nie jedynie na zewnętrznym dysku, w sytuacji energetycznej katastrofy na skalę ogólnoswiatową w najnowszej części sagi o i dla polskich nastolatków ukazał Rafał Kosik. To – na szczęście – tylko fantastyczna wizja „co by było, gdyby...”, ale może warto podyskutować o tym z uczniami. Zob.: *Idem, Felix, Net i Nika oraz Koniec Świata Jaki Znamy*, Warszawa 2018.

<sup>3</sup> J.D. Holmes, *Edukacja i uczenie się. 16 największych mitów*, Warszawa 2019.

<sup>4</sup> Sami nauczyciele mają tę świadomość (jak wynika z rozmów prowadzonych podczas szkoleń).

<sup>5</sup> D. Hunziker, *Kompetencje bez tajemnic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Słupsk 2018, s. 65.

o braku wiedzy na temat zasad skutecznego uczenia się, z drugiej – o niskim wartościowaniu wiedzy w ogóle<sup>6</sup>. Badacze donoszą, że u młodego człowieka, dla którego naturalne jest niemal nieustanne bycie online, zaciera się granica między tym, co rzeczywiście wie („ma w głowie”) a tym, co jest dostępne w sieci<sup>7</sup>.

Wobec konieczności całożyciowego uczenia się nabycie umożliwiających je kompetencji staje się zadaniem najwyższej wagi w perspektywie zarówno jednostkowej, jak i społecznej. To jedna z ośmiu kluczowych kompetencji niezbędnych człowiekowi, wymienianych w dokumencie Rady KE<sup>8</sup> a jednocześnie metakompetencja umożliwiająca opanowanie pozostałych<sup>9</sup>. Tym samym określa kierunek działań współczesnej szkoły, która ma przygotować młodych ludzi do samodzielnego zdobywania wiedzy w przyszłości. Ma temu służyć m.in. poznawanie i ćwiczenie skutecznych strategii uczenia się.

Celem artykułu jest aktualizacja, pogłębienie i uporządkowanie wiedzy nauczycieli na temat strategii uczenia się, w tym głównie strategii poznawczych. To wiedza niezbędna tym wszystkim, którzy chcą wspomagać swych uczniów w doskonaleniu sposobów uczenia się i zdobywania wiedzy. Z doniesień badawczych oraz własnych obserwacji i rozmów z nauczycielami wynika, iż wielu z nich opiera swe myślenie o skutecznym nauczaniu na przekonaniu o pierwszeństwie wyników przed procesami uczenia się<sup>10</sup>, na fragmentarycznej wiedzy dydaktycznej, też psychologicznej<sup>11</sup>, ujawniającej się m.in. w przyjmowaniu uproszczonej koncepcji stylów uczenia się<sup>12</sup>. Zapominają przy tym, lub nie mają świadomości, że ich własne poglądy i postawy znaj-

<sup>6</sup> Zob. np.: M. Zemło, *Wartości w ocenie uczniów szkół ponadpodstawowych. Analiza modalnościowo-eksplicacyjna*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2018, nr 1(92).

<sup>7</sup> A. Piotrowska, *Google sprawia, że czujemy się mądrzejsi*, „Focus” 8/239 sierpień 2015.

<sup>8</sup> Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.U. UE (2018/C 189/01). Dostępny online: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) (dostęp: 30.03.2019).

<sup>9</sup> H. Solarczyk-Szwec, *Uczenie się przez całe życie jako metakompetencja*, [w:] J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja poprawy jakości kształcenia*. Dostępny online: [https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2717/LLL\\_metakompetencja.pdf?sequence=1](https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2717/LLL_metakompetencja.pdf?sequence=1) (dostęp: 14.04.2019).

<sup>10</sup> Zob. m.in.: M. Groenwald, *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk 2011.

<sup>11</sup> A. Nowak-Łojewska, *Uwagi o edukacji w perspektywie obiektywizmu, konstrukttywizmu i rekonstrukcjonizmu*, [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), Kraków 2009; J. Urbańska, J. Urbański, *Skuteczne uczenie się w szkole*, [w:] *Psychologia ucznia i nauczyciela*, S. Kowalik (red.), Warszawa 2011; D. Szumna, M. Kalandyk, *Nauczanie jako tworzenie warunków do aktywnego uczenia się, cz. 1*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2014, nr 2(77); D. Szumna, *Szkoła jako przestrzeń uczenia się*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2013, nr 2(73).

<sup>12</sup> Jest on na ogół utożsamiany z preferowanym kanałem odbioru informacji, por.: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Warszawa 2010; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznaucze*, Warszawa 2011.

dują odzwierciedlenie w sposobach prowadzenia lekcji i sprawdzania wiedzy uczniów, co przekłada się na strategie uczenia się, po które ci ostatni sięgają i które ćwiczą przez kolejne lata szkolnej edukacji<sup>13</sup>. Z kolei badania uczniów ujawniają, że wielu z nich nie potrafi się skutecznie uczyć<sup>14</sup>, nauczycielskie wsparcie w tym zakresie wciąż jest zatem nieodzowne. Znaczenie wiedzy na temat strategii, o których mowa wzrasta dodatkowo w kontekście zagrożeń i ograniczeń trwałego zapamiętywania wynikających z upowszechnienia urządzeń mobilnych.

## Strategie poznawcze jako narzędzia skutecznego uczenia się

Jeśli uczenie się potraktować jako zadanie, złożone zadanie, jak podkreślają psychologowie, to jego wykonanie wymaga przyjęcia określonego „planu, koncepcji, czyli strategii działania”<sup>15</sup>. Strategie uczenia się to sposoby, jakie człowiek wykorzystuje do nabywania wiedzy i/lub umiejętności. To inaczej świadomie wykonywane czynności, wszelkie działania służące skutecznemu uczeniu się, prowadzące do zapamiętania i/lub wykorzystania informacji. Umiejętność ich stosowania stanowi przejaw samoregulacji uczenia się, czyli uczenia się, którego różne aspekty są kontrolowane przez uczący się podmiot. O tak rozumianej samoregulacji świadczy umiejętność rozpoznania wymagań wynikających z danej sytuacji uczenia się i realizowanego zadania, dokonania wyboru, zastosowania optymalnej strategii i oceny jej przydatności. Takie podejście możliwe jest dzięki rzeczywistej motywacji do działania, gotowości podjęcia wysiłku związanego z uczeniem się, przynosi jednak wielorakie korzyści, wykraczające poza same efekty związane z uczeniem się określonych treści. Pozwala rozwijać poczucie sprawstwa i kontroli nad podejmowanym działaniem, nadaje mu sens<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*).

<sup>14</sup> J. Uszyńska-Jarmoc, *Poziom samooceny kompetencji metauczenia się i jej wymiarów a osiągnięcia szkolne uczniów klas pierwszych liceum*, [w:] *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Teoria i badania*, J. Uszyńska-Jarmoc, M. Bilewicz (red.), Warszawa 2015; D. Szumna, *Młodzież licealna o swoich umiejętnościach uczenia się (na przykładzie badań w szkołach rzeszowskich)*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, nr 1(23); D. Szumna, *Umiejętność uczenia się jako podstawa samodzielnego zdobywania wiedzy – z badań młodzieży licealnej*, [w:] *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), Toruń 2019; K. Kusiak, *Poczucie kompetencji uczenia się dzieci kończących edukację wczesnoszkolną*, [w:] *Efektywność edukacji wczesnoszkolnej. Wybrane aspekty*, T. Parczewska (red.), Lublin 2016.

<sup>15</sup> E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, Warszawa 1994, s. 139.

<sup>16</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 107–108, 189–219.

Do strategii uczenia się psychologowie zaliczają strategie poznawcze oraz metapoznawcze<sup>17</sup>. Strategie poznawcze (przetwarzania) obejmują działania podejmowane na materiale będącym przedmiotem uczenia się i służą jego przetwarzaniu<sup>18</sup>, a ich skuteczne wykorzystanie zapewniają strategie metapoznawcze, umożliwiające kierowanie własnymi procesami poznawczymi<sup>19</sup>. W skład tych drugich, o charakterze regulacyjnym, wchodzi różnorodnych działań, które wraz z procesami uwagi pełnią ważne funkcje kontrolne. W artykule uwagę skupiono na strategiach poznawczych, wspomagających przygotowanie nowych informacji do włączenia w struktury posiadanej już wiedzy i ich przechowania w pamięci długotrwałej<sup>20</sup>.

W literaturze psychologicznej odnaleźć można różne typologie strategii poznawczych. Zdaniem autorek *Psychologii nauczania...* największą wartość praktyczną dla edukacji ma ich podział oparty na kryterium poznawczej aktywności uczących się. Stopień tej aktywności zależy od poziomu przetwarzania informacji, stąd wyodrębnia się strategie głębokie, odwołujące się do semantycznej warstwy materiału, oraz powierzchniowe, odnoszące się do zewnętrznych jego cech<sup>21</sup>. Powołując się na jedną z najbardziej znanych typologii<sup>22</sup>, strategie poznawcze można usytuować na kontinuum od strategii powtarzania, angażujących poznawczo w niskim stopniu, poprzez strategie opracowywania (elaboracji), wymagające wyjścia poza zewnętrzny, dosłowny poziom, do wymagających największej aktywności strategii organizowania<sup>23</sup>. Do strategii powtarzania zalicza się przede wszystkim głośne czytanie/recytowanie treści, przepisywanie, dosłowne notowanie, podkreślanie fragmentów tekstu. Strategie elaboracji to mówienie własnymi słowami, streszczanie, mnemotechniki, sporządzanie notatek czy odpowiadanie na pytania, zaś formułowanie głównej myśli, sporządzanie planów czy mapy pojęciowe należą do strategii organizowania<sup>24</sup>.

<sup>17</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); J. Urbańska, M. Urbański, *op. cit.* (*Skuteczne uczenie się w szkole*), s. 190, 431. Por.: M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.

<sup>18</sup> Przetwarzanie informacji – zdaniem psychologów poznawczych – polega na analizowaniu i przekształcaniu napływających danych w celu ich wykorzystania do tworzenia nowej wiedzy lub ustalania kierunku działania. Pomaga zatem zrozumieć świat i samego siebie. T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2017, s. 34.

<sup>19</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 431–432.

<sup>20</sup> M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 102.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 195; por.: Z. Włodarski, *Psychologia uczenia się*, t. 1, Warszawa 1998.

<sup>22</sup> M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*).

<sup>23</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 196.

<sup>24</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 94.

Strategie powierzchniowe zachowują dosłowną, zewnętrzną postać materiału, podczas gdy głębokie wymagają znaczeniowego przetworzenia przyswajanych treści, ich zrozumienia, stąd też ich skuteczność jest zdecydowanie wyższa<sup>25</sup>. W procesie uczenia się zastosowanie mają jedno i drugie, bowiem sposób, w jaki się uczymy, nie jest niezmienny. Psychologowie już dawno odkryli, iż wybór strategii powinien uwzględniać rodzaj przyswajanych treści (proste, złożone). Sposoby, które sprawdzają się w sytuacji wymagającej wykonania prostego zadania (np. zapamiętania słówek z języka obcego, nazw państw sąsiadujących z Polską i ich stolic, chronologicznego uporządkowania wydarzeń), nie będą odpowiednie, gdy zadanie ma złożony charakter (np. porównanie wierszy dwóch poetów, rozwiązanie zadania tekstowego z matematyki), albo też konieczne jest zapamiętanie obszernego materiału, jak to się dzieje np. przed sprawdzianem. W tej ostatniej sytuacji młodzież często sięga po strategię służące jedynie jego zaliczeniu, lecz nieefektywne z punktu widzenia trwałego zapamiętywania. Mowa tu o skomasowanym powtarzaniu, którego celem staje się często dosłowne zapamiętanie wszystkich informacji, dokładnie tak, jak zostały one przedstawione w podręczniku czy podane do zeszytu. To strategia wciąż powszechnie stosowana na potrzeby szkolnej edukacji<sup>26</sup>.

Wielokrotne, bierne, dosłowne powtarzanie treści, tzw. „wkuwanie”, to strategia wpisująca się w uczniowską filozofię „3Z”, nastawiona na krótkotrwały efekt. Jej przeciwieństwem są strategię nastawione na długofalowe korzyści, w postaci trwałego zapamiętania, jednakże kosztem ograniczenia bieżących zysków – czasu i energii poświęconej na aktywność poznawczą, by zrozumieć określone treści i włączyć je do posiadanych już zasobów<sup>27</sup>.

## Zastosowanie i skuteczność wybranych strategii przetwarzania

Powtarzanie – jak wiadomo – wzmacnia zapamiętywanie<sup>28</sup>. Jego pozytywny wpływ na przechowywanie informacji jest powszechnie znany, stąd jest bodaj „najczęściej stosowanym środkiem zamierzonym w uczeniu się i (...) zasadniczy[m] element[em] niemal wszystkich zorganizowanych oddziaływań dydaktycznych”<sup>29</sup>. Nie ma chyba nauczyciela, który by nie znał podstawowych prawidłowości dotyczących pamięci i powtarzania, dawno już odkrytych i opi-

<sup>25</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 196–197.

<sup>26</sup> Zob.: D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

<sup>27</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 192, 197.

<sup>28</sup> Zgodnie z prawem częstości, zob.: T. Maruszewski, *op. cit.* (*Psychologia poznania...*), s. 141.

<sup>29</sup> Z. Włodarski, *op. cit.* (*Psychologia uczenia się*), s. 295.

sanych w literaturze psychologicznej<sup>30</sup>. Nie zawsze jednak, tak nauczyciele jak i uczniowie, zdają sobie sprawę z tego, że skuteczność różnych stosowanych przy tym strategii nie jest jednakowa. Psychologowie wiążą to z aktywnością poznawczą uczącej się osoby i głębokością przetwarzania informacji<sup>31</sup>. Prowadzone w tym obszarze badania ujawniają wyższość „bardziej aktywnych strategii, promujących głębsze przetwarzanie i lepsze pamiętanie”, a jednocześnie, że niewielu uczniów te aktywne strategie stosuje<sup>32</sup>. Źródeł można upatrywać m.in. w szkolnych doświadczeniach i powierzchniowym (reprodukcyjnym) rozumieniu istoty uczenia się<sup>33</sup>.

Jedną z głównych strategii preferowanych przez uczących się na wszystkich etapach kształcenia jest wielokrotne czytanie przewidzianych do zapamiętania treści. Większość uczniów oraz studentów jest przekonana o skuteczności takiego sposobu nabywania wiedzy<sup>34</sup>. Ponad 86% badanych przez D. Szumną licealistów wielokrotne czytanie treści wymienia jako praktykowany przez siebie skuteczny sposób uczenia się<sup>35</sup>. Wiąże się to często z tzw. „złudzeniem zrozumienia”<sup>36</sup>, podczas gdy owego zrozumienia nie potwierdzają prowadzone badania. Okazuje się, że wprawdzie „wielokrotna ekspozycja materiału szkolnego zwiększa skuteczność uczenia się ponad to, co wynika z pojedynczego czytania”<sup>37</sup>, jednakże korzyści dotyczą pierwszego powtórzenia i są większe, gdy między powtórzeniami występują przerwy. Przy kolejnych powtórkach zyski są już niewielkie. Zdaniem autorów *Harvardzkiego poradnika skutecznego uczenia się* wielokrotna lektura podręcznika

<sup>30</sup> Zob. m.in.: T. Maruszewski, *op. cit.* (*Psychologia poznania...*); M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t.1, Gdańsk 2018.

<sup>31</sup> Z. Włodarski, *op. cit.* (*Psychologia uczenia się*); M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); E. Czerniawska, M. Ledzińska, *op. cit.* (*Ja i moja pamięć*); por.: M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2011.

<sup>32</sup> J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 149.

<sup>33</sup> D. Szumna, *op. cit.* (*Młodzież licealna o swoich umiejętnościach uczenia się...*); Por.: E. Filipiak, *Motywacja i strategie uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*, „Edukacja” 2011, nr 2.

<sup>34</sup> J. Dunlosky, K.A. Rawson, E.J. Marsh, M.J. Nathan, D.T. Willingham, *Improving students' learning with effective, learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology*, „Psychological Science in the Public Interest”, 2013, 14; J.D. Karpicke, A.C. Butler, H.L. Roediger, *Metacognitive strategies in student learning: Do students practice retrieval when they study on their own*, „Memory” 2009, 17, za: J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa 2014; D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

<sup>35</sup> D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

<sup>36</sup> M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 94; por.: J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

<sup>37</sup> J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 149.

to praca wykonywana na próżno. Nie tylko zabiera czas, nie prowadząc do trwałego zapamiętania, ale wprowadza w błąd co do jej rzeczywistych efektów, gdy „narastające poczucie obeznanania z tekstem zaczynamy traktować jako opanowanie jego treści”<sup>38</sup>. Wielu uczniów pada ofiarą fałszywego poczucia zrozumienia i przyswojenia wielokrotnie czytanych treści. Nierzadko podczas takiej nauki usiłują dokładnie opanować całe fragmenty tekstu, jednak fakt, że potrafią je przytoczyć w niemal dosłownym brzmieniu, nie dowodzi, iż rozumieją istotę opisywanych zagadnień, dostrzegają możliwości ich zastosowania czy związek z dotychczasową wiedzą<sup>39</sup>. Co więcej, badania dowodzą, że strategia, o której mowa, nie sprawdza się w przypadku, gdy pytania (np. na sprawdzianie) wykraczają poza wiedzę o faktach, co dotyczy szczególnie osób o niskich zdolnościach<sup>40</sup>. Badacze konkludują, iż „ponowne czytanie ma małą użyteczność jako strategia uczenia się”<sup>41</sup>, nieodbiegającą efektywnością od innych względnie biernych strategii, jak na przykład podkreślanie fragmentów tekstu.

Sięganie po strategię bazującą na dosłownym, literalnym zapamiętywaniu treści, nierzadko w ściśle określonej kolejności, kojarzone jest z typowym szkolnym uczeniem się i na jego potrzeby ćwiczone. W codziennym życiu takie kodowanie informacji ma bardzo ograniczone zastosowanie. Warto mieć to na uwadze w pracy z uczniami, wzrastającymi w świecie dominacji przekazów audiowizualnych. W świecie stawiającym pod znakiem zapytania, dotychczas niezbędną, „zdolność do pracy w głębokim myśleniu pisma” – że posłużę się określeniem Jacka Dukaja – „do przyswajania i tworzenia długich, złożonych tekstów, operowania na ich treści, ich logicznej strukturze”, słowem „zdolność do myślenia pismem”<sup>42</sup>.

Chociaż istotą powierzchniowych strategii jest niski poziom zaangażowania poznawczego ucznia, związany z minimalnym przetwarzaniem, nie oznacza to, iż są bezwartościowe. Najlepiej sprawdzają się jako wstępny lub końcowy etap uczenia się, nie powinny natomiast zastępować działań opartych na głębokim przetwarzaniu. Nie bez znaczenia jest tu rodzaj wykonywanego zadania. Dosłowne powtarzanie, recytowanie będzie skuteczną strategią przy realizacji zadania polegającego na zapamiętaniu treści wiersza czy słówek z języka obcego, ale nie jako sposób przygotowania do sprawdzianu. Strategie powierzchniowe są też często

<sup>38</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 22.

<sup>39</sup> *Ibidem*, s. 30.

<sup>40</sup> J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 150–152.

<sup>41</sup> *Ibidem*, s. 154. Por.: P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

<sup>42</sup> J. Dukaj, *Po piśmie*, Kraków 2019, s. 253.

stosowane przez młodszych uczniów, którzy mają jeszcze kłopot ze zmianą formy i organizacji treści, ustaleniem ważności poszczególnych elementów całości<sup>43</sup>.

Większe korzyści niż wielokrotne czytanie przynosi – zdaniem badaczy – sięganie po bardziej angażujące poznawczo strategie, jak np. próbne reprodukcje (na bazie gotowych lub samodzielnie ułożonych pytań). Samosprawdzanie należy wprowadzić do drugiej kategorii strategii uczenia się<sup>44</sup>, warto jednak o nim wspomnieć, gdyż stanowi znakomitą okazję do rozwijania uczniowskich umiejętności formułowania pytań.

Pytania to jeden z bardziej skutecznych, aktywizujących poznawczo, sposobów uwypuklania struktury przyswajanych treści<sup>45</sup>. Zdaniem J. Brunera dobre pytanie stanowi „rusztowanie dla uczenia się”<sup>46</sup>, do nauki myślenia i poszukiwania wiedzy<sup>47</sup>. Podstawowe znaczenie ma tu rodzaj pytań, od nich bowiem zależy czy uczący się pozostanie w obszarze utrwalania wiedzy o faktach czy też włączy w to zrozumienie i zastosowanie materiału<sup>48</sup>. Umiejętność stawiania pytań, w tym pytań wyższego rzędu, pozwala ponadto wykorzystać podczas uczenia się z tekstów złożony program strategiczny, zaproponowany przez amerykańskich psychologów. Opisują go M. Ledzińska i E. Czerniawska, posługując się skrótem 2PSPS, utworzonym od polskich nazw kolejnych kroków tej strategii (Przejrzyj tekst, Pytaj, Szukaj odpowiedzi, Powtarzaj, Sprawdź)<sup>49</sup>. Autorka artykułu wykorzystuje go w pracy ze studentami – każdorazowo największym problemem okazuje się formułowanie pytań, na które odpowiedź wymagałaby wyjścia poza informacje bezpośrednio dostępne w tekście.

W przypadku złożonych zadań zastosowanie ma również strategia polegająca na podkreślaniu ważnych fragmentów tekstu. Wieloletnie własne obserwacje potwierdzają, iż podkreślanie (a właściwie zakreślanie na kopiach podręczników czy artykułów) niejednokrotnie obszernych fragmentów treści to nadal jedna z bardzo popularnych wśród studentów strategii. Ponad ¾ badanych licealistów stosuje tę strategię opracowywania informacji podanych w pisemnej formie, co może wynikać z faktu, iż – mimo dostępności wielu źródeł, w tym

<sup>43</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 196.

<sup>44</sup> Chodzi o strategie metapoznawcze – M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*); M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*).

<sup>45</sup> Z. Włodarski, *op. cit.* (*Psychologia uczenia się*).

<sup>46</sup> Za: R. Fisher, *Uczymy jak się uczyć*, Warszawa 1999, s. 29–30.

<sup>47</sup> L. Saper-Swerling, R. Sternberg, *Jak nauczyć dzieci myślenia*, Gdańsk 2015.

<sup>48</sup> E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, Warszawa 1995.

<sup>49</sup> Szczegółowy opis można znaleźć w: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 194–195.

elektronicznych – młodzież wciąż uczy się z tradycyjnych podręczników<sup>50</sup>. Podkreślanie fragmentów tekstu może być przydatną strategią, jeśli tylko, jak to ujmuje M.H. Dembo, jest ono „oszczędne”, tj. dotyczy naprawdę istotnych informacji<sup>51</sup>, z czym często kłopot mają nawet studenci. Trudności związane z oceną ważności informacji zawartych w tekście wynikają z niedostatecznych umiejętności dokonywania selekcji. Wspomniany autor podpowiada, jak uczyć młodzież korzystania z tej strategii i jej doskonalenia<sup>52</sup>.

Strategie powtarzania pełnią wprawdzie ważną rolę w uczeniu się, mobilizują bowiem uwagę i wpływają na kodowanie informacji, jednakże – zdaniem M.H. Dembo – nie pomagają w rozumieniu przyswajanych treści i ich łączeniu z już utrwaloną wiedzą. W tym sensie nie stanowią skutecznych strategii uczenia się ukierunkowanego na trwałe zapamiętanie. Ze względu na swe ograniczone działanie powinny być uzupełniane przez strategie opracowania oraz organizowania, służące porządkowaniu i integrowaniu treści. Te pierwsze, zwane też strategiami elaboracji, służą integracji nowych treści z już przyswojonymi, np. poprzez dodawanie szczegółów, przykładów, tworzenie powiązań z innymi elementami, wyciąganie wniosków. Z kolei strategie organizowania to działania mające na celu nadawanie struktury elementom materiału, co zwiększa jego sensowność i sprzyja rozumieniu, m.in. dzięki ukazaniu związków między nimi<sup>53</sup>.

Pomocną w procesie kodowania informacji strategią jest notowanie, jednak jego efektywność wynika ze sposobu, w jaki jest realizowane. Najmniej skuteczne jest sporządzanie dosłownych, obszernych notatek, bowiem nie wiąże się z głębokim przetwarzaniem informacji, bardziej – samodzielne ich formułowanie własnymi słowami i uzupełnianie elementami graficznymi, zaś największą pomoc w uczeniu się stanowią notatki wymagające zrozumienia treści, ich zorganizowania i integracji<sup>54</sup>. Te ostatnie to sporządzane osobiście notatki, wyrażone własnymi słowami, ukazujące powiązania między poszczególnymi elementami treści i z wcześniej nabytą wiedzą. Opracowywanie notatek jest bowiem pomocne w uczeniu się, jeżeli angażuje ucznia w dwóch obszarach: pisania (np. podczas słuchania wykładu) oraz nadawania sensu temu, co jest zapisywane. Jeżeli sprowadza się jedynie do czynności zapisywania, nie ma większego znaczenia jako strategia uczenia się, tak samo jak sporządzanie notatek

<sup>50</sup> Zob. np.: D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*), s. 95.

<sup>51</sup> M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*); por.: G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002.

<sup>52</sup> M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 107 – 108.

<sup>53</sup> *Ibidem*, s. 106–108.

<sup>54</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 201.

bez ich czytania<sup>55</sup>. Notatki, nawet najlepiej opracowane, nie zastępują uczenia się, podobnie jak magazynowanie informacji w chmurze czy komputerowych plikach i folderach. Tylko łączenie notowania z ponownym przeglądaniem notatek ma sens, nawet jeśli nie są to osobiste notatki, a pożyczone od kolegi<sup>56</sup>.

Notatki mogą przyjmować różną postać (np. mapy pojęciowe), aby jednak skutecznie wspierały uczenie się, muszą być czytelne i zindywidualizowane<sup>57</sup> – opanowanie tej techniki wymaga zatem czasu i ćwiczeń, nawet gdy ich tworzenie wspomagać będą narzędzia TI. Podobnie jest z posługiwaniem się mnemotechnikami (sztucznymi systemami pamięciowymi). Opanowanie określonego systemu zabiera czas i energię a ich użyteczność jest ograniczona; bywają pomocne jedynie w przypadku prostych zadań, jak zapamiętywanie nazwisk, kategorii, sekwencji czy grup elementów<sup>58</sup>.

Odbiór i zapamiętanie werbalnych treści wspomaga ich wzbogacenie elementami wizualnymi. Szerokie możliwości w tym względzie stwarzają dziś bogate zasoby internetowe, m.in. szeroki dostęp do filmów edukacyjnych o charakterze popularnonaukowym (np.: zyrafa.pl). Z prowadzonych badań wynika, że chociaż poszukiwanie informacji w Internecie praktykuje 85% licealistów, to oglądanie filmów edukacyjnych już tylko nieco ponad 48%. Może to sugerować preferowanie pamięciowego uczenia się ściśle określonych treści i to głównie z podręczników szkolnych (60% badanych licealistów wymienia je jako środki niezbędne do uczenia się, dostęp do Internetu – co trzeci)<sup>59</sup>.

Zakreślanie ważnych informacji, sporządzanie notatek, robienie schematów, oglądanie filmów i in. to przydatne przy zapamiętywaniu strategie zewnętrzne, pozwalające jedynie magazynować informacje, które dopiero mogą się znaleźć w pamięci w postaci wiedzy. Jej nabycie wymaga, o czym była już mowa, odejścia od strategii bezmyślnego powtarzania, na rzecz podejmowania różnorodnych ćwiczeń; ich rodzaj i rozłożenie w czasie ma zasadnicze znaczenie dla trwałości zapamiętywania. Planując ćwiczenia, warto zatem pamiętać o tym, aby:

- proponować uczniom ćwiczenia wymagające wzmoczonego wysiłku umysłowego. Im większy wysiłek trzeba włożyć, by przywołać określone treści lub posłużyć się daną umiejętnością, tym lepsze będą efekty uczenia się;
- rozłożyć w czasie kolejne ćwiczenia, unikać ćwiczeń skomasowanych (wielokrotne powtarzanie tej samej czynności). Ćwiczenia są skuteczniejsze,

<sup>55</sup> M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 110.

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 109–110.

<sup>57</sup> A. Talaga, *Jak pracować z tekstem i tworzyć notatki z lekcji z zastosowaniem osiągnięć neurodydaktyki*. Wystąpienie na Ogólnopolskiej Konferencji Neurodydaktycznej: *Jak zwiększyć efektywność nauczania, wykorzystując potencjał mózgu?*, Warszawa 25.02.2019.

<sup>58</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 198.

<sup>59</sup> D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*), s. 96.

gdy są wykonywane podczas rozłożonych w czasie sesji powtórkowych; przywoływanie wiedzy po upływie czasu wymaga większego wysiłku, przy czym nie mogą być to przerwy, które skutkują koniecznością ponownego, niemal od początku, uczenia się danego materiału;

- wielokrotnie powracać do treści, które mają być trwale zapamiętane. Łatwiej je wówczas przywołać z pamięci i wykorzystać do rozwiązywania problemów;
- zwracać uwagę na różnorodność ćwiczeń i ich „przemieszanie”, tzn. łączenie z ćwiczeniami, które dotyczą treści innych niż te aktualnie realizowane<sup>60</sup>.

Prowadzone przez psychologów badania podważyły skuteczność skomasowanych ćwiczeń (ich przejawem jest wkuwanie), które dają wprawdzie natychmiast widoczne, lecz krótkotrwałe rezultaty<sup>61</sup>. Tymczasem zróżnicowanym ćwiczeniom rozłożonym w czasie, przy zwiększonym wysiłku i nakładzie czasu, towarzyszy poczucie niewystarczających postępów, braku spodziewanych korzyści. O ile jednak skomasowane uczenie się może okazać się wystarczające na potrzeby konkretnego sprawdzianu, o tyle ćwiczenia rozłożone w czasie sprawiają, iż dany materiał jest trwale zapamiętywany. Ma to związek z przetwarzaniem informacji, w pamięci krótkotrwałej – w przypadku ćwiczeń zablokowanych, a wydobywaniem ich z pamięci długotrwałej – w sytuacji ćwiczeń rozłożonych w czasie<sup>62</sup>.

Nie mniej istotną sprawą pozostaje dobór ćwiczeń. Badacze zajmujący się tym zagadnieniem postulują różnicowanie typów zadań, co wprawdzie spowalnia naukę i utrudnia osiągnięcie lepszych rezultatów, niż w przypadku zadań jednego typu, na jej wstępnym etapie, przynosi jednak długofalowe korzyści. Dotyczy to zarówno nabywania umiejętności motorycznych, jak i poznawczych. Dzieje się tak, bowiem urozmaicone ćwiczenia poprawiają zdolność do transferu wyuczonych treści i zdolność ich zastosowania w nowych sytuacjach. Proponowanie uczniom ćwiczeń zróżnicowanych, a nie wyłącznie skoncentrowanych na jednym zagadnieniu umożliwi im zdobywanie ważnych umiejętności, mających wartość także poza szkołą. Pozwala mianowicie ćwiczyć zdolność identyfikowania problemu, z którym uczeń ma do czynienia, odróżniania go od

<sup>60</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*) – autorzy rozumieją „przemieszanie” nie jako przechodzenie od pełnego zestawu ćwiczeń dotyczących jednego zagadnienia do zestawu dotyczącego innego tematu, ale jako zmianę zagadnienia, zanim w pełni zostanie przećwiczone; por.: M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*).

<sup>61</sup> M.H. Dembo, *op. cit.* (*Stosowana psychologia...*), s. 105; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

<sup>62</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 71–72, 118–119. Czas ten jest potrzebny na konsolidację śladów pamięciowych – T. Maruszewski, *op. cit.* (*Psychologia poznania*).

innych, dokonywania wyboru najlepszego rozwiązania spośród zróżnicowanego, stale powiększającego się w toku nauki zbioru możliwości<sup>63</sup>.

Dobrym przykładem szkolnej praktyki, potwierdzającej przekonanie nauczycieli o wyższości stosowania skomasowanych ćwiczeń jest wczesnoszkolna edukacja matematyczna. Niejednokrotnie podczas zajęć uczniowie rozwiązują szereg tego samego typu zadań, co ma im zapewnić dobre opanowanie konkretnej, ćwiczonej na danej lekcji umiejętności. Skutkuje to bezrefleksyjnym powielaniem w kolejnych przykładach wyuczonego schematu postępowania, bez zagłębiania się w matematyczny sens zadania<sup>64</sup>. Uczeń traci okazję, by „nabrać biegłości w rozpoznawaniu »typu zadania«”<sup>65</sup>, a następnie wybrać i zastosować właściwe rozwiązanie. W konsekwencji, gdy na sprawdzianie pojawią się „wymieszane” zadania, uczeń nie wie, który algorytm ma zastosować. Grupowanie w sposób skomasowany zadań w podręczniku nie ułatwia nauczycielowi planowania zajęć, przeciwnie – może utwierdzać w przekonaniu, że w takiej kolejności mają być rozwiązywane. Tym bardziej niezbędna jest mu wiedza na temat korzyści płynących z „mieszania” typów zadań matematycznych. Warto, by świadomość tę mieli też uczniowie, ponad 78% badanych licealistów kończących szkołę wykonywanie wielu podobnych zadań uznaje za skuteczną strategię uczenia się<sup>66</sup>.

W ostatnim czasie dowodów na przewagę zróżnicowanego treningu dostarczają badania prowadzone przy użyciu technik neuroobrazowania, wskazujące na angażowanie różnych obszarów mózgu przez różne rodzaje ćwiczeń. W postaci elastycznej reprezentacji umysłowej, nadającej się do szerszego wykorzystania, kodowane są umiejętności nabyte dzięki urozmaiconym ćwiczeniom, wymagającym większej aktywności mózgu<sup>67</sup>.

## Preferowane i ćwiczone w szkole strategie poznawcze – zyski i straty

Poznanie i ćwiczenie określonych strategii uczenia się można rozpatrywać w kategoriach zysków i strat o charakterze bezpośrednim i odroczonym. Zyski towarzyszące stosowaniu powierzchniowych strategii dotyczą głównie chwilowo zaoszczędzonego czasu i energii, które trzeba „zainwestować” w aktywne poznawczo strategie, te bowiem wymagają myślenia i rozumienia przyswajanych

<sup>63</sup> *Ibidem*, s. 74–77, 79–80.

<sup>64</sup> Na ten temat zob. np.: D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.

<sup>65</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 80.

<sup>66</sup> D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*), s. 97.

<sup>67</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*), s. 77.

treści<sup>68</sup>. Wiąże się to m.in. ze stwierdzoną odwrotnie proporcjonalną zależnością między łatwością ćwiczeń a ich skutecznością w trwałym zapamiętywaniu<sup>69</sup>. Wybór określonego sposobu działania stanowi odpowiedź na pytanie o to, co *de facto* uczący się chce osiągnąć (cel) i ile wysiłku jest gotów włożyć w uczenie się. Uczniowska strategia „3Z” to wprawdzie krótkotrwała, ale dla wielu opłacalna inwestycja, bowiem zyski w postaci trwale zapamiętanej wiedzy, która wspomaga uczenie się kolejnych treści, są odroczone w czasie. Warto rozmawiać o tym z uczniami, by świadomie sięgali po określone strategie. To ważny obszar kompetencji uczenia się, bo dotyczący sprawowania kontroli nad własną edukacją.

Kształtowaniu przez nauczycieli jednej z kluczowych kompetencji uczniów musi towarzyszyć świadomość, iż ich codzienne decyzje zawodowe, odzwierciedlane w stosowanych metodach i formach pracy, w tym preferowanych sposobach sprawdzania efektów uczenia się, nie pozostają bez wpływu na wybierane przez uczniów i ćwiczone strategie uczenia się. Dotyczy to w szczególności praktykowanych w szkole sposobów pomiaru<sup>70</sup>, co do wartości których opinie są podzielone<sup>71</sup>. W szkolnej rzeczywistości wysokie oceny uzyskiwane na sprawdzianach są jednak pożądane, przekładają się bowiem na końcowe rezultaty, pozwalają nawet zostać prymusem. Z badań D. Turskiej wynika, że w szkole nie trzeba mieć wysokiego poziomu zdolności, wystarczy umieć się uczyć tak, aby zdobywać na sprawdzianach jak najwyższe oceny, czyli być „ekspertem od szkolnego uczenia się”<sup>72</sup>.

„Jeżeli uczniowie postrzegają sprawdziany i egzaminy jako wymagające dokładnej reprodukcji wiedzy bądź rozpoznawania poprawnych odpowiedzi – piszą autorki *Psychologii nauczania...* – będą dostosowywać swoje uczenie się do takich sprawdzianów. Zastosują te strategie, które pozwolą im na jak dokładniejsze zapamiętanie jak największej ilości konkretnych danych”<sup>73</sup>. Wybiorą zatem, zapewniające w tym wypadku sukces, płytkie, powierzchniowe strategie przetwarzania, tj. wielokrotne, dosłowne powtarzanie materiału<sup>74</sup>.

<sup>68</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 197; por.: D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Warszawa 2002.

<sup>69</sup> P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

<sup>70</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); J. Urbańska, M. Urbański, *op. cit.* (*Skuteczne uczenie się w szkole...*)

<sup>71</sup> Zob. m.in.: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*); D. Hunziker, *op. cit.* (*Kompetencje bez tajemnic...*), s. 65; J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*); P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

<sup>72</sup> D. Turska, *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacja wymogów edukacyjnych?*, Lublin 2006; por.: D. Tuohy, *op. cit.* (*Dusza szkoły...*).

<sup>73</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011, s. 295.

<sup>74</sup> Szkolne sprawdziany, na których oczekuje się od uczniów gotowych, jednoznacznych odpowiedzi promują tzw. „wkuwanie”. Ponad 42% rzeszowskich licealistów twierdzi, że to

Tym samym ograniczone zostaje, lub całkowicie zaniechane jako nieskuteczne, stosowanie strategii wymagających głębokiego przetwarzania, a w dalszej perspektywie może pojawić się uogólniona niechęć do sięgania po trudniejsze sposoby uczenia się<sup>75</sup>.

Psychologowie przestrzegają przed działaniami skutkującymi pogłębieniem zjawiska analfabetyzmu funkcjonalnego, coraz większa liczba absolwentów szkół przejawia bowiem tzw. syndrom kruchej wiedzy. Powstaje on w następstwie unikania sposobów uczenia się bazujących na głębokim przetwarzaniu, a przejawia się m.in. w znacznych lukach w podstawowej wiedzy na skutek braku ich utrwalenia, błędnym rozumieniu wielu zjawisk, opanowywaniem wiedzy, której przydatność jest ograniczona jedynie do sytuacji szkolnych i nie da się zastosować poza nią (tzw. martwa wiedza)<sup>76</sup>.

Obok odroczonej w czasie konsekwencji poznawczych pojawiają się także skutki emocjonalne i motywacyjne. Preferowane przez ucznia strategie stanowią istotny element jego stylu uczenia się, rozumianego jako przyjęty przez jednostkę sposób postępowania w sytuacjach związanych z uczeniem się. Nie pozostają więc bez wpływu na uzyskiwane rezultaty. Pozostałe składowe tak rozumianego stylu, spójne z tendencją do posługiwania się określonymi strategiami, to motywacja oraz poglądy na temat uczenia się. Biorąc pod uwagę dominację powierzchniowego lub głębokiego przetwarzania informacji, mówi się o stylu powierzchniowym i głębokim<sup>77</sup>. Istotą tego pierwszego jest pamięciowe, mechaniczne uczenie się. Nie służy ono zrozumieniu uczonego materiału ani też jego wykorzystaniu w sytuacjach tego wymagających. To istotne dla szkół rozpoznania psychologii kształcenia. Rozumienie istoty strategii i stylów uczenia się oraz ich roli w procesie nabywania i organizacji wiedzy w umyśle jest nauczycielom niezbędne dla tworzenia optymalnych warunków jego przebiegu.

Rozwijanie u uczniów głębokiego stylu uczenia się to niezwykle ważne zadanie szkoły ukierunkowanej na kształtowanie kompetencji kluczowych

skuteczna strategia uczenia się – D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

<sup>75</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*).

<sup>76</sup> *Ibidem*, s. 387, 296.

<sup>77</sup> *Ibidem*, s. 227. Styl uczenia się nie jest utożsamiany przez psychologów z preferowanym przez jednostkę kanałem odbioru informacji, choć to jeden z wymiarów mających znaczenie dla przebiegu i efektywności procesów nabywania wiedzy. Większość uczących się osób nie ma wyraźnych preferencji co do kanału odbioru informacji (zgodnie z krzywą rozkładu normalnego), stąd też nie ma uzasadnienia dla rygorystycznego dostosowywania doń procesów nauczania; ważne, by nauczyciel wykorzystywał na lekcji zróżnicowane sposoby zapoznawania z danymi treściami. *Ibidem*, s. 225–226. Por.: P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

młodego pokolenia i realizującej założenia kształcenia ustawicznego. Ujawnianie w badaniach nastawienie dzieci i młodzieży do uczenia się, sposób jego rozumienia, rodzaje wybieranych i ćwiczonych strategii<sup>78</sup> poddają w wątpliwość skuteczność podejmowanych przez szkołę na tym polu działań.

Poglądy i postawy uczniów wobec uczenia się i zdobywania wiedzy mogą stanowić jeden z przejawów opisywanej w literaturze strategii przetrwania, wybieranej na potrzeby szkolnej edukacji przez znaczną część dzieci i młodzieży<sup>79</sup>. Wskazywane przez badaczy uczniowskie wycofanie w bierność może być wszak manifestowane także w obszarze przyjmowanych, biernych sposobów uczenia się, na co dzień nagradzanych, bo skutecznych, tj. umożliwiających zdobywanie dobrych ocen. W tej sytuacji zamiast o rzeczywistym trzeba by raczej mówić o pozorowanym uczeniu się, ograniczaniu aktywności i wysiłku poznawczego, dostosowywanych do obowiązujących wymagań<sup>80</sup>. Jeżeli zależy nam na stworzeniu młodym warunków do nabycia jednej z podstawowych kompetencji kluczowych, zmiana kierunku działań wydaje się zatem konieczna. W przeciwnym razie będą się utwierdzać w przekonaniu, iż można z powodzeniem zdawać egzaminy i zaliczać kolejne etapy szkolnej edukacji, a jednocześnie uważać wiedzę za zbędny, nieprzydatny w codziennym życiu balast.

## Zakończenie

Uczenie się jako proces przetwarzania informacji, nadawania znaczenia, dochodzenia do wiedzy i rozumienia, rozwijania umiejętności wymaga posługiwania się przemyślanymi strategiami. Poznawanie i ćwiczenie w toku szkolnej edukacji zróżnicowanych strategii uczenia się prowadzi uczniów do nabywania coraz bardziej skutecznych sposobów działania w tym obszarze aktywności. W dalszej perspektywie prowadzi do dostrzegania możliwości i nabywania biegłości w sprawowaniu autokontroli nad przebiegiem tych procesów.

<sup>78</sup> Zob. m.in.: K. Kusiak, *op. cit.* (*Poczucie kompetencji uczenia się dzieci...*); E. Filipiak, *op. cit.* (*Motywacja i strategie uczenia się...*); D. Szumna, *op. cit.* (*Umiejętność uczenia się...*).

<sup>79</sup> Zob. W. Martyniuk, *O doświadczaniu szkoły. Studium fenomenograficzne szkolnej codzienności z perspektywy uczniów*, Kraków 2019; M. Bankiewicz, *Strategie licealistów. Badanie szkolnej codzienności z wykorzystaniem koncepcji Roberta K. Mertona*, [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5: *Codziennosc w szkole, szkoła w codzienności*, Gdańsk 2010.

<sup>80</sup> M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska (red.), *Sprawcy illub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

Sama znajomość strategii nie jest jednak wystarczająca, trzeba wiedzieć, jak i kiedy je stosować, a nade wszystko chcieć po nie sięgać. Strategie poznawcze muszą być dodatkowo wspierane przez procesy kontrolne i motywacyjne. Jak pisze J.D. Holmes, wszelkie „strategie uczenia się nie są odpowiednie dla osób, które nie chcą się uczyć”<sup>81</sup>. Stąd też punktem wyjścia uczynić należy rozmowy z uczniami o wartości i istocie uczenia się i zdobywania wiedzy, dopiero później o konkretnych strategiach i kryteriach ich skuteczności<sup>82</sup>, pamiętając przy tym, że „nie istnieją uniwersalne, »doskonałe« strategie poznawcze”, a „każdy może sam wypracować lub wybrać najkorzystniejsze dla siebie”<sup>83</sup>. Nade wszystko jednak uczniowie muszą mieć świadomość, że nauka wymaga wysiłku, którego nie zastąpią żadne magiczne zabiegi<sup>84</sup>, a trwale przyswojona wiedza to podstawa nabywania umiejętności. „Nie sposób zastosować praktycznie czegoś, co się wie, jeśli nie wie się nic, co można by zastosować”<sup>85</sup>.

Nie tylko nauczycielom powinno zależeć, w kontekście całościowego rozwoju młodych ludzi, na ich wysokich kompetencjach w zakresie uczenia się. To warunek powodzenia na różnych polach aktywności. Nie da się tego osiągnąć, jeśli uczenie się będzie przez nich „kojarzone z czymś, przez co trzeba przejść i zapomnieć, na podobieństwo wietrznej ospy”<sup>86</sup>.

**dr Dorota Szumna** jest nauczycielem konsultantem  
w Podkarpackim Centrum Edukacji Nauczycieli w Rzeszowie

<sup>81</sup> J.D. Holmes, *op. cit.* (*Edukacja i uczenie się...*), s. 158.

<sup>82</sup> Nauczyciele i uczniowie mogą skorzystać z wielu publikacji o tej tematyce, polecam książeczkę E. Czerniawskiej i M. Ledzińskiej pt. *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*, WSiP, Warszawa 1994; E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Jak się uczyć?*, Bielsko-Biała 2007; M. Goetz, *Rozwijanie umiejętności uczenia się*, Wiedza i Praktyka, Sulejówek 2019.

<sup>83</sup> M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 203.

<sup>84</sup> M. Ledzińska, *Mity i edukacja. O niektórych problemach kształcenia w perspektywie zmian społecznych*, „Psychologia Wychowawcza” 2014, nr 5.

<sup>85</sup> R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko, L. Zhang, *Styles of Learning and Thinking Matter in Instruction and Assessment*, „Perspectives on Psychological Science” 3(2008) nr 6, za: P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. Mc Daniel, *op. cit.* (*Harvardzki poradnik...*).

<sup>86</sup> D. Klus-Stańska, *Przerwanie szkolnego monologu znaczeń – bariery i szanse*, [w:] T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*, Kraków 2005, s. 117.