

## Świadome i autentyczne uczestniczenie w procesie uczenia się. Specyfika i znaczenie strategii uczenia się

Uczenie się jest procesem, w którym człowiek bierze udział na co dzień, przez całe życie. Nie zawsze czyni to w sposób świadomy. Szkoła, która organizuje proces kształcenia, stwarza uczniom szansę zaangażowania się w zaplanowany, celowy proces uczenia się i nauczania. Warto, by kreowała sytuacje edukacyjne, dzięki którym uczniowie będą mieli możliwość autentycznego, świadomego udziału w procesie uczenia się. Takiemu zaangażowaniu sprzyjają strategie uczenia się. Umiejętność ich stosowania zwiększa szanse ucznia na odniesienie sukcesu. Na refleksyjne, przemyślane posługiwanie się strategiami uczenia się pozwala świadomość własnego stylu uczenia się, a do autentycznego zaangażowania w proces uczenia się niezbędna jest motywacja, której poziom może stymulować nauczyciel. Niniejszy artykuł jest moją refleksją nad znaczeniem w nim wskazanych aspektów. Dokonuję również prezentacji wybranych strategii uczenia się i podejmuję próbę ukazania ich atutów.

Uczenie się jest procesem opanowywania informacji, zachowań, modyfikowania istniejących form postępowania [por. Okoń, 2003; Kupisiewicz, 2000]. Uczymy się nie tylko określonych wiadomości, ale także wartości, postaw, łańcuchów ruchowych i słownych, dokonywania rozróżnień, pojęć konkretnych i abstrakcyjnych, reguł [Galloway, 1988, s. 124-128]. Interesujące wydaje się ujęcie, które proponuje J.W. Botkin. Uważa on, że uczenie się jest postawą wobec wiedzy i wobec życia, w której kluczową rolę odgrywa inicjatywa podmiotu uczącego się. Przejawia się ona w opanowywaniu nowych metodologii, postaw, wartości, umiejętności, dzięki którym możliwe jest funkcjonowanie w nieustannie zmieniającej się rzeczywistości [1982, s. 50 za: Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 130]. Uczenie się może być rozumiane również jako „aktywne konstruowanie swojej wiedzy osobistej”. Jest wówczas związane z procesami negocjowania oraz konfrontowania „znaniec i sensów obecnych w kulturze” [przyjęte za: Klus-Stańska w: Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 514]. Istotne rozumienie uczenia się proponuje Ewa Filipiak. Autorka, wskazując na perspektywę socjokulturową, pisze, że „uczenie się jest aktywnością edukacyjną (*learning activity*), specyficznym rodzajem

ludzkiej aktywności, ukierunkowaną na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, poprzez indywidualną reprodukcję znaczeń negocjowanych (ustalanych) z innymi”. Filipiak podkreśla również, że uczenie się stanowi efekt spontanicznych oraz zaplanowanych interakcji pomiędzy osobą uczącą się a bardziej kompetentnym towarzyszem [2011, s. 32]. Rozważania na interesujący nas temat podejmuje Teresa Barman, która zauważa, że uczenie się jest nie tylko zmianą ilościową, ale także jakościową, wynikającą „z przekształcania wiedzy już posiadanej, a także z generowania zupełnie nowych jej konstrukcji” [2005, s. 22]. Autorka zaznacza, że o uczeniu się możemy mówić tylko wówczas, gdy jego konsekwencjami są zmiany w podmiocie uczącym się. Zmiany te mogą mieć wymiar krótkotrwały oraz długotrwały, a o efektywności uczenia się świadczy ich względnie stały charakter [zob. szerzej: Barman 2005].

Namysł nad wybranymi, spośród wielu istniejących w literaturze, ujęciami definicyjnymi „uczenia się”, zachęca do sformułowania wniosku, że na „uczenie się” można spoglądać przez pryzmat określonej perspektywy teoretycznej, m.in.: behawiorystycznej, konstruktywistycznej czy socjokulturowej [zob. szerzej: Philips, Soltis, 2003; Klus-Stańska, 2002, 2010; Filipiak, 2011, 2008]. Świadomość przyjmowanego podejścia teoretycznego znacznie ułatwia rozumienie oraz organizowanie warunków procesu uczenia się. Refleksja nad przytoczonymi ujęciami definicyjnymi uświadamia również, że uczenie się jest procesem, za który odpowiedzialność ponosi podmiot w nim uczestniczący. Odpowiedzialność wymaga świadomego podejmowania decyzji. Jednostka nieustannie podejmuje określone decyzje. By mogła czynić to w sposób świadomy, powinna znać różnorodne możliwości, z których ma prawo korzystać. Możliwości te określamy mianem „narzędzi”, dzięki którym praca (uczenie się) staje się efektywna. Swoistymi „narzędziami” w procesie uczenia się są strategie.

## Czym są strategie uczenia się?

Strategie uczenia się to określone procesy i czynności poznawcze „warunkujące, jaki będzie efekt uczenia się, w tym zapamiętywanie i procesy metapoznawcze” [Arends, 1994, s. 488]. Strategie obejmują określoną procedurę postępowania w procesie uczenia się oraz pozwalają uczniowi zrozumieć „dlaczego” postępuje on w taki właśnie sposób. Czynią zatem ucznia osobą świadomie uczącą się.

Ewa Czerniawska podkreśla, że strategie uczenia się są sposobami działania, określonymi czynnościami, podejmowanymi świadomie po to, by zapamiętać informacje oraz potrafić je sobie przypomnieć w określonej sytuacji [1994, s. 150]. Bliskie jest mi podejście, że strategie nie sprowadzają się jedynie do sposobu, czyli procedury postępowania, ale są „świadomym” sposobem uczenia się. Osoba, która świadomie korzysta ze strategii uczenia się, potrafi odpowiedzieć nie tylko na pytanie „w jaki sposób postępuję?”, lecz również „dlaczego w określonej sytuacji edukacyjnej postępuję w taki właśnie sposób?”.

## Jakie jest znaczenie strategii w procesie uczenia się?

Strategie uczenia się sprzyjają kreowaniu uczniów samosterownych. Uczniem samosterownym jest osoba, która: potrafi dokonać diagnozy sytuacji edukacyjnej, wybrać określoną (adekwatną jej zdaniem) strategię uczenia się, nadać tej strategii wymiar

praktyczny (zastosować ją), ocenić efektywność podjętych działań związanych z uczeniem się oraz wybrać inną strategię (jeżeli strategia zastosowana wcześniej okazała się nieskuteczna). Ucznia samostereownego cechuje autentyczna motywacja do działania i chęć rozwiązania problemu [Arends, 1994, s. 489].

Świadome używanie strategii uczenia się poprawia efektywność procesu. Dzięki strategiom jednostka zapamiętuje więcej informacji, dysponuje uporządkowaną wiedzą, lepiej rozumie własną osobę oraz rzeczywistość, ma szansę wnikliwie poznawać świat, odczuwa satysfakcję i radość z sukcesów. Oczywiście, strategie nie zwalniają z wysiłku, ale rozwijają poczucie sprawstwa i pozwalają nadawać sens podejmowanym działaniom [Czerniawska, 1994, s. 139].

## Jakie wyróżnia się strategie uczenia się?

Istnieją cztery rodzaje strategii uczenia się: strategie powtarzania, strategie opracowywania, strategie organizowania, strategie metapoznawcze. W ramach każdego rodzaju można mówić o konkretnych strategiach [Arends, 1994, s. 488-499].

**Strategie powtarzania** sprawiają, że określone informacje stają się przedmiotem działań podejmowanych przez ucznia i zostają powiązane z jego wiedzą uprzednią, czyli informacjami i doświadczeniami przechowywanymi w pamięci trwałej [Arends, 1994, s. 490]. Uczeń może powtarzać materiał w sposób mechaniczny, tzn. całkowicie zgodnie z przekazem (słowo po słowie, w myśli bądź głośno). Może również powtarzać w sposób złożony przy wykorzystaniu takich strategii, jak: podkreślanie czy zapiski na marginesach. Powtarzanie złożone pozwala utrwalić i zrozumieć bardziej skomplikowany materiał. *Podkreślanie* polega na zaznaczaniu kluczowych fragmentów myśli. Pomaga to zlokalizować najważniejsze fragmenty tekstu, co ułatwia jego przeglądanie oraz pamięciowe uczenie się. Ponadto wymaga od ucznia powiązania wiedzy zawartej w tekście z wiedzą uprzednią (uczeń zobowiązany jest podjąć decyzję odnośnie do określonego fragmentu; uświadamia więc sobie to, co już wie, oraz to, co dla niego nieznane). *Zapiski na marginesach* to strategia, dzięki której uczeń koduje tekst i nadaje znaczenie poszczególnym jego fragmentom [Arends, 1994, s. 492-493].

Istotą **strategii opracowywania** jest dodawanie szczegółów, które czynią informację bardziej znaczącą, ułatwiają jej zakodowanie. Sprzyjają przeniesieniu informacji z pamięci krótkotrwałej do pamięci trwałej. Dzięki nim powstają skojarzenia i połączenia pomiędzy nową informacją a tym, co uczniowi bliskie. Do strategii opracowywania należą: notowanie, analogie, 6P. *Notowanie* to przygotowywanie własnych notatek, przedstawiających zagadnienie w sposób syntetyczny. Prawidłowo przygotowywane notatki sprzyjają organizowaniu informacji, w ten sposób ułatwiają przetwarzanie informacji oraz kojarzenie ich z wiedzą uprzednią. Dobra notatka obejmuje zasadnicze idee, główne myśli zapisane w sposób schematyczny, stanowi posumowanie tego, co najistotniejsze. *Analogie* polegają na poszukiwaniu podobieństw pomiędzy – często bardzo odmiennymi – rzeczami, zjawiskami, cechami. 6P jest strategią pracy z tekstem i obejmuje sześć kolejnych kroków, które zostaną omówione w dalszej części tekstu [Arends, 1994, s. 493-495].

**Strategie organizowania** pozwalają uczniowi zwiększyć sensowność materiału, nadać mu indywidualne znaczenie. Ich istotą jest ujmowanie materiału w określonej strukturę, nową, własną. Do tych strategii należą: spis treści, mapy mentalne, mnemonika. *Spis treści* pomaga uczniowi w poszukiwaniu korelacji pomiędzy tematami,

ideami z ideą naczelną. Ukazuje również wzajemną zależność między poszczególnymi aspektami [Arends, 1994, s. 495-496]. *Mapy mentalne*, zwane również mapami myśli, stanowią alternatywną strategię sporządzania notatek. Skłaniają do opracowywania materiału w sposób syntetyczny, kompleksowy i wszechstronny. Stwarzają możliwość operowania słowem pisanym i obrazem. Zachęcają do kodowania, nadawania znaczenia, wartościowania, ustalania hierarchii (sprzyja temu operowanie kolorami, numerami). Ich niebywałym atutem jest stymulowanie pracy zarówno prawej, jak i lewej półkuli mózgu, co czyni proces uczenia się bardziej efektywnym. Mapy mentalne są bliskie sposobowi myślenia ucznia – biegną w różnych kierunkach i obejmują kilka poziomów [zob. szerzej: Buzan, 2007]. *Mnemonika* jest tą kategorią strategii uczenia się. Strategie, które do niej należą, „pomagają zorganizować informacje tak, że dochodzą one do pamięci czynnej w postaci znajomych wzorców, więc łatwiej dopasować je do schematów w pamięci trwałej” [Arends, 1994, s. 496]. Pozwalają na posługiwanie się skojarzeniami, fantazjowanie, kreowanie absurdalnych, dynamicznych historyjek, ułatwiających zapamiętywanie, a następnie przypomnianie informacji. Należą do nich: grupowanie, akronimy, wyrazy wiążące (ogniwa pośrednie, słowa – haki) [Arends, 1994, s. 496-497], akrostychy [Bąbel, Wiśniak, 2008]. *Grupowanie* polega na dzieleniu materiału na określone części. Skuteczność tej strategii jest większa, jeśli uczeń tworzy stworzone przez siebie grupy z czymś, co jest mu znane, co jest dla niego ważne. Specyfiką *akronimów* jest wymyślanie wyrazu składającego się z pierwszych liter nazw, które uczeń ma zapamiętać (czasami niezbędne jest operowanie sylabami nazw do zapamiętania). Akronimy pozwalają uczniowi skojarzyć nowe informacje z wiedzą uprzednio znaną i dzięki temu ułatwiają zapamiętywanie. *Wyrazy wiążące* to strategia, która polega na formalizowaniu wyobrażeń, pozwalających skojarzyć znane informacje z wiadomościami dla ucznia nowymi. Wykorzystuje się ją, między innymi, przy nauce języka obcego. Poza wyobrażeniami uczeń może posiłkować się również podobieństwami fonetycznymi (w przypadku języka obcego). *Akrostychy* to zdania, których poszczególne wyrazy rozpoczynają się na pierwszą literę wyrazów, które uczeń powinien zapamiętać. Im bardziej irracjonalne, nieprawdopodobne, zabawne, dynamiczne są zdania, tym większa szansa na utrwalenie informacji.

**Strategie metapoznawcze** przejawiają się w zdolności ucznia do obserwowania własnego procesu myślenia oraz umiejętności wykorzystywania określonych strategii uczenia się. Metapoznanie to „wiedza, jaką ma się o własnych procesach poznawczych. Pojęcie metapoznania zawiera obok innych rzeczy aktywne nadzorowanie, konsekwentne regulowanie i zestrzanie tych procesów w odniesieniu do obiektu poznania, zwykle w jakimś konkretnym celu związanym z tym obiektem” [Flavel, 1985, s. 232 za: Arends, 1994, s. 497]. Metapoznanie obejmuje dwa elementy: wiedzę o poznawaniu i monitorowanie poznawcze. **Wiedza o poznawaniu** to informacje o własnych procesach myślenia i rozumienie tych procesów oraz wiedza o istniejących, zróżnicowanych, w zależności od sytuacji dydaktycznej, strategiach uczenia się. Z kolei **monitorowanie poznawcze** jest umiejętnością wykorzystywania strategii uczenia się stosownie do sytuacji dydaktycznej, umiejętność monitorowania pracy daną strategią oraz dokonywania oceny jej adekwatności i skuteczności [Arends, 1994, s. 497-498]. Myron H. Dembo wyróżnia trzy kategorie tych strategii: strategię planowania, strategię monitorowania, strategię regulacji [1997 za: Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 208-209].

Istotą **strategii planowania** są przygotowania do uczestniczenia w procesie uczenia się. Obejmują one, między innymi, następujące strategie:

- określanie, precyzowanie celów uczenia się,

- przeglądanie materiału,
- stawianie sobie pytań o własną wiedzę w zakresie danego zagadnienia,
- wyborów określonych strategii uczenia się (adekwatnych do własnego stylu uczenia się oraz sytuacji edukacyjnej),
- przewidywanie czasu niezbędnego do nauki,
- przygotowanie niezbędnych materiałów,
- określenie własnego poziomu motywacji do uczenia się, udzielenie sobie odpowiedzi na pytania o sens, znaczenie procesu uczenia się [por. Brophy, 2007; Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 208].

**Strategie monitorowania** obejmują strategie, dzięki którym możliwe staje się świadome uczestniczenie w procesie uczenia się, „przyglądanie się” własnemu procesowi uczenia się. Należą do nich:

- kierowanie uwagą podczas uczenia się,
- stawianie pytań dotyczących danego materiału,
- poszukiwanie korelacji pomiędzy wiedzą uprzednią a nowym materiałem,
- nadzorowanie tempa uczenia się,
- sprawdzanie efektów uczenia się [Czerniawska, Jagodzińska 2007, s. 208].

Specyfiką **strategii regulacji** jest modyfikowanie sposobu uczenia się wtedy, gdy dzięki monitorowaniu uczeń zauważy, że proces uczenia się nie przebiega zgodnie z jego założeniami, oczekiwaniami. Do tych strategii należą:

- zmiana tempa czytania,
- ponowne czytanie,
- poszukiwanie dodatkowych źródeł wiedzy,
- proszenie o pomoc kompetentnej osoby,
- zmiana strategii,
- stosowanie przerw we właściwym momencie [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 209].

Nieco odmienne rodzaje strategii wskazują Ewa Czerniawska i Maria Jagodzińska. Wyróżniają one strategie: (1) **poznawcze** (służące zapamiętywaniu i przypominaniu informacji), do których należą strategie: słowne, bezsłowne, głębokie, powierzchniowe, zewnętrzne, wewnętrzne, (2) **metapoznawcze** (opisane wyżej) oraz (3) **zarządzania zasobami** [2007, s. 195-217]. Świadomemu zapamiętywaniu, bez względu na stosowane strategie poznawcze, sprzyja koncentracja uwagi, czytanie ze zrozumieniem, klasyfikowanie informacji, poszukiwanie rozwiązań, powtarzanie [Czerniawska, 1994, s. 151].

**Strategie słowne (werbalne)** to strategie, w których podstawowym „narzędziem” jest język. Należą do nich: „nazywanie obrazów, powtarzanie, odszukiwanie sensu, streszczanie tekstu” [Czerniawska 1994, s. 151; Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 196].

Dla **strategii niewerbalnych (obrazowych)** podstawę stanowią wewnętrzne obrazy, wyobrażenia. Przykładem tego rodzaju strategii są: podkreślanie znaczących informacji, kreślenie schematów, kreowanie wyobrażeń [Czerniawska, 1994, s. 151; Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 196].

**Strategie zewnętrzne** to strategie, które nie wymagają wysiłku intelektualnego ze strony ucznia – źródło informacji znajduje się poza jednostką uczestniczącą w procesie uczenia się. Za przykład strategii zewnętrznych może służyć zapisanie numeru telefonu w notesie i sięganie po niego w odpowiedniej sytuacji, stawianie pytań innym osobom, proszenie innych o wyjaśnienie wątpliwości [Czerniawska, 1994, s. 152; Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 197-198].

Specyfiką **strategii wewnętrznych** są procesy zachodzące na poziomie poznawczym podczas uczenia się, czyli działania mające miejsce w umyśle jednostki wtedy, gdy w sposób świadomy, zamierzony uczestniczy ona w procesie uczenia się [Czeraniawska, 1994, s. 152; Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 198].

**Powierzchniowe strategie uczenia się** (dawniej nazywane biernymi [por. Czerniawska, 1994, s. 173]) dotyczą cech zewnętrznych materiału [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 199]. Polegają na wielokrotnym powtarzaniu materiału w formie zastanej, podanej, w postaci dosłownej. Nie wymagają organizowania treści, opracowywania materiału, streszczania własnymi słowami [Czerniawska, 1994, s. 173]. Są one niezbędne zwłaszcza podczas nauki wiersza czy fragmentu prozy na pamięć.

**Głębokie strategie uczenia się** (dawniej określane jako aktywne [por. Czerniawska, 1994, s. 173]) odnoszą się do znaczenia danego materiału [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 199]. Obligują ucznia do organizowania materiału, opracowywania treści, podejmowania próby zrozumienia zagadnienia. Sprzyjają zapamiętywaniu informacji na długi czas, przypominaniu, korzystaniu z nich w różnych sytuacjach edukacyjnych [Czerniawska, 1994, s. 173].

**Strategie zarządzania zasobami** obejmują umiejętności, adekwatne do potrzeb jednostki, korzystanie z takich czynników, jak: czas przeznaczony na uczenie się; organizacja procesu uczenia się z uwzględnieniem pory dnia, tygodnia itd.; osoby, z których pomocy uczeń może skorzystać (np. nauczyciele, rodzice, rówieśnicy); zewnętrzne źródła informacji (np. podręczniki, encyklopedie, słowniki, czasopisma naukowe i popularnonaukowe, popularnonaukowe programy telewizyjne, wyjścia do muzeum czy teatru); otoczenie zewnętrzne (np. miejsce, w którym realizowany jest świadomy proces uczenia się, muzyka, kolory, zapachy, temperatura w pomieszczeniu); kondycja fizyczna oraz psychiczna (np. nastrój, stan zdrowia, lęk, senność) [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 211-217]. Korzystanie z tych strategii niewątpliwie wymaga świadomości własnych preferencji, potrzeb, przyzwyczajzeń, możliwości, zdolności.

Propozycje Richarda I. Arendsa oraz Ewy Czerniawskiej i Marii Jagodzińskiej stanowią próbę uporządkowania strategii uczenia się. Można zauważyć, że R.I. Arends w przedstawionym podziale koncentruje się na strategiach, które E. Czerniawska i M. Jagodzińska określają jako strategie poznawcze. Klasyfikacje te mają charakter komplementarny, nie wykluczają się wzajemnie, wręcz przeciwnie, uzupełniają się. Zarówno uczniom, jak i osobom odpowiedzialnym za warunki uczenia się, zależy, aby proces ten był efektywny. Warto zatem budować sytuacje edukacyjne, które sprzyjają korzystaniu ze strategii zachęcających do: kreatywności, autonomii w myśleniu i działaniu, odpowiedzialności za podejmowane decyzje, „manipulowania” informacjami, eksperymentowania, samodzielnego odkrywania wiedzy. Autentyczne zaangażowanie ucznia w proces uczenia się jest niezwykle istotne. Takiemu zaangażowaniu sprzyjają strategie, pozwalające na wyrażanie własnej indywidualności oraz na nadawanie znaczenia temu, nad czym i/lub z czym pracuje uczeń.

## **Dlaczego ważna jest autodiagnoza stylu uczenia się?**

Na efektywne posługiwanie się strategiami uczenia się wpływ ma znajomość własnego stylu uczenia się. Pozwala ona na celowe, nieprzypadkowe użytkowanie strategii uczenia się. Uczeń świadomy własnego stylu uczenia, potrafi korzystać z tych strategii, które zwiększają szansę na osiągnięcie sukcesu.

## Czym jest styl uczenia się?

Styl uczenia się jest przyjmowanym sposobem postępowania w sytuacjach uczenia się. Można również ujmować go jako preferencję „do posługiwania się określonymi strategiami, niezależnie od wymagań poszczególnych zadań” [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 228]. Zdefiniowałabym styl uczenia się jako ogólne podejście do realizacji (aktywnego uczestniczenia) procesu uczenia się, którego świadomość zwiększa szanse osiągnięcia sukcesu w tym procesie. Styl rozwija się pod wpływem określonych cech osobowościowych, właściwości środowiska oraz doświadczeń edukacyjnych.

## Jakie wyróżnia się style uczenia się?

Istnieje kilka klasyfikacji stylów uczenia się. Jedna z nich wyodrębnia głęboki oraz powierzchniowy styl uczenia się. **Styl głęboki** charakteryzuje osoby, które przede wszystkim starają się zrozumieć przyswajany materiał [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 229]. Podejmują próbę poszukiwania korelacji, analogii, różnic. **Styl powierzchniowy** występuje u osób skupionych głównie na wiernym opanowaniu tego, czego się uczą (najczęściej dosłownie, identycznie za źródłami zewnętrznymi) [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 229].

Jan Vermunt wyróżnia cztery style uczenia się: nieukierunkowany, ukierunkowany na reprodukcję, ukierunkowany na zastosowanie, ukierunkowany na znaczenie. **Styl nieukierunkowany** cechuje osoby mające trudności z określeniem celów uczenia się, niepewności dotyczącej własnych umiejętności, zdolności [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 229]. Osobom tym brakuje poczucia kompetencji oraz poczucia sprawstwa. **Styl ukierunkowany na reprodukcję** dotyczy osób, którym zależy na przyswajaniu informacji z określonych źródeł w takiej formie w jakiej zostały one przedstawione. Uczniowie pracujący w tym stylu uczenia się, potrafią doskonale odtwarzać określone informacje. **Styl ukierunkowany na zastosowanie** występuje u osób, dla których priorytetem w procesie uczenia się jest wiedza o charakterze utylitarnym, wiedza oraz informacje przydatne w życiu. **Styl ukierunkowany na znaczenie** cechuje osoby, którym zależy na zrozumieniu wiedzy [Czerniawska, Jagodzińska, 2007, s. 229]. Uczniowie ukierunkowani na znaczenie posiadają wysoką motywację, dostrzegają sens wykonywanych czynności, rozwiązywanych zadań, podejmowanych problemów.

Nieco inny model stylów uczenia się proponuje Noel Entwistle. Wskazuje on na cztery style uczenia się: głęboki, powierzchniowy, strategiczny i niestrategiczny (apatyczny). **Styl głęboki** charakteryzuje uczniów pragnących zrozumieć zagadnienia, problemy, nad którymi pracują. Potrafią oni aktywnie przetwarzać dane oraz poddawać je krytycznemu osądowi, poszukują korelacji pomiędzy nowymi informacjami a wiedzą uprzednią, namyślają się nad sposobem nauki i dochodzenia do określonych wniosków. Uczniowie, których cechuje **powierzchniowy styl**, starają się zapamiętać, a następnie odtworzyć informacje. Nie podejmują refleksji nad własnymi strategiami uczenia się oraz nad celami uczestniczenia w tym procesie. Zależy im na zapamiętaniu faktów i procedur postępowania. Nie zadają sobie trudu, by samodzielnie dojść do wiedzy, odkryć prawidłowości, reguły. **Styl strategiczny** występuje u uczniów, potrafiących dobrze zorganizować własny proces uczenia się i korzystać

ze strategii uczenia się. Zależy im na wysokich osiągnięciach, satysfakcjonujących wynikach. Dbają o to, by stosowane strategie uczenia się były adekwatne do wymagań egzaminacyjnych. **Niestrategiczny (apatyczny) styl** uczenia się dotyczy osób, których charakteryzuje niska organizacja procesów uczenia się. Uczniowie ci mają często trudności z koncentracją uwagi oraz niski poziom motywacji [Czer-niawska, Jagodzińska, 2007, s. 230-231].

Ze względu na preferowany, dominujący u ucznia kanał percepcji informacji, wyróżnia się „**wzrokowców**”, którym w procesie uczenia się najbardziej pomaga zmysł wzroku, „**słuchowców**”, dla których jest zmysł słuchu i „**kinestetyków**”, którym w nauce w znaczącym stopniu pomaga ruch. Ta typologia uwzględnia jednak tylko preferowany kanał odbioru wiadomości [Czer-niawska, Jagodzińska, 2007, s. 228].

**Uczeń-wzrokowiec** dąży do tego, by widzieć to, czego się uczy. Potrzebuje obrazowej formy materiału, z którym ma się zapoznać. Nie stroni od książek, ilustracji, zdjęć. **Uczeń-słuchowiec** jest wrażliwy na słowo mówione oraz muzykę. Najszybciej zapamiętuje informacje, które usłyszy. **Uczeń-kinestetyk** osiąga satysfakcjonujące efekty, jeśli ma możliwość eksperymentowania, dotykania, działania fizycznego [Bubrowiecki, 2009, s. 51]. Małgorzata Taraszkiewicz i Colin Rose podkreślają, że „odmianę” kinestetyka stanowi **czuciowiec**, któremu bliskie jest czynienie refleksji, zastanawianie się. **Uczeń-czuciowiec** jest osobą wrażliwą, empatyczną, która angażuje się emocjonalnie w określone sytuacje [Taraszkiewicz, Rose, 2006, s. 19]<sup>1</sup>.

Świadomość stylu uczenia się pozwala na organizowanie warunków, które zwiększają szanse na osiągnięcia wyznaczonych celów. Można zatem sądzić, że taka świadomość jest niezbędna dla ucznia oraz wspierającej go osoby. Styl uczenia się ciągle podlega przeobrażeniom i przekształceniom, nieustannie „staje się”, nie jest więc z góry dany, niezmienny. Oznacza to, że zarówno uczeń, jak i osoby mu towarzyszące mogą kreować sytuacje edukacyjne, sprzyjające rozwijaniu się takiego stylu, dzięki któremu jednostka ma szansę naprawdę, w sposób świadomy, pozbawiony przypadku, uczestniczyć w procesie uczenia się.

## Jakie jest znaczenie motywacji w procesie uczenia się?

Motywacja do uczenia się jest skłonnością postrzegania pracy (wysiłku związanego z uczestniczeniem w procesie uczenia się) jako mającej sens, znaczenie, wartość, jako środka, który sprzyja osiągnięciu zamierzonych celów poznawczych [Brophy, 2007, s. 25, 160]. Strategie stymulujące uczniowską motywację mają zastosowanie głównie w sytuacji przetwarzania informacji, podczas procesu uczenia się wiadomości i (lub) umiejętności. „Wzbudzanie motywacji uczniów do uczenia się zawiera, zatem, zachętę, by w trakcie nauki posługiwali się przemyślanymi strategiami przetwarzania informacji i nabywania umiejętności” – pisze Jere Brophy. Uczenie się jest bowiem procesem przetwarzania informacji, nadawania znaczenia, dochodzenia do wiedzy, dochodzenia do rozumienia, rozwijania umiejętności [2007, s. 26].

Motywacja do uczenia się jest reakcją poznawczą, składającą się z nadawania znaczeń informacjom uzyskiwanym dzięki czynności, z odnoszenia zdobytych wiadomości

<sup>1</sup> Na temat wzrokowca, słuchowca, kinestetyka zob. szerzej M. Taraszkiewicz, C. Rose *Atlas efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli*. Część 1, Małgorzata Taraszkiewicz & Colin Rose, Transfer Learning Sp. z o.o., Warszawa, 2006, s. 15-23.



do wiedzy uprzedniej oraz z doskonalenia umiejętności, której nabyciu określona czynność sprzyja [Brophy 2007, s. 26, 160]. Warto pamiętać, że „motywacja rozwija się w rezultacie wzajemnych interakcji ludzi, zadań i szerszego kontekstu społecznego” [Brophy, 2007, s. 174].

Kluczowym podmiotem procesu uczenia się i nauczania (oprócz ucznia, rodzica, dyrektora, władz oświatowych) jest nauczyciel. Ma on możliwość stymulowania u uczniów motywacji do uczenia się. J. Brophy wskazuje określone strategie wywoływania motywacji do uczenia się, strategie, które stanowią swoiste „narzędzie w rękach” nauczyciela. Należą do nich: (1) wzbudzanie zaciekawienia bądź wywoływanie napięcia, (2) wzbudzanie dysonansu lub konfliktu poznawczego, (3) przekształcanie materiału abstrakcyjnego w osobisty, konkretny, znajomy, (4) wzbudzanie zainteresowania zadaniem lub przychyłość, (5) skłanianie uczniów do wykreowania własnej motywacji do uczenia się [2007, s. 173-182].

**Wzbudzanie zaciekawienia bądź wywoływanie napięcia.** Zainteresowanie ze strony uczniów stanowi bodziec zachęcający do działania, *siłę napędową*. Skuteczne posługiwanie się tymi strategiami przez nauczyciela wymaga wzbudzania ciekawości u uczniów w taki sposób, by przejawiali trwałe zainteresowanie szerszymi zagadnieniami, konstrukcjami wiedzy oraz idei leżącymi u ich podstaw. Wzbudzaniu zaciekawienia i (lub) napięcia sprzyja:

- stwarzanie sytuacji edukacyjnych, w których uczniowie mają szansę doświadczyć, że wiedza, jaką dysponują, budzi wątpliwości, jest wewnętrznie sprzeczna, posiada niezrozumiałe aspekty, a to utrudnia bądź uniemożliwia im zrozumienie określonych zjawisk;
- stawianie pytań bądź organizowanie informacji wstępnych w taki sposób, aby uczniowie pragnęli usunąć niejasności, sprzeczności i dążyli do zdobycia nowych informacji;
- zachęcanie uczniów do przewidywania i domyślenia się, czego będą się uczyli;
- stawianie pytań, na które uczniowie będą potrafili udzielić odpowiedzi, jeśli wykonają powierzone zadania;
- kierowanie uwagi uczniów na konkurencyjne hipotezy bądź problemy o niejednoznacznym rozwiązaniu (tworzenie napięcia);
- wprowadzanie uczniów w nowe zagadnienie za pomocą wstępnego testu bądź sprawdzianu, który wymaga odpowiedzi na pytania dotyczące danego tematu (tematu, w który uczniowie dopiero będą wprowadzani) (strategia zgadywania i informacji zwrotnej);
- stawianie pytań odnoszących się do wiedzy uprzedniej uczniów – strategia odwołania się do przekonań uczniów;
- zachęcanie do dyskusji dzięki prezentowaniu odmiennych opinii na określony temat (wzbudzanie kontrowersji);
- podawanie informacji sprzecznych z wiadomościami, którymi dysponują uczniowie i zachęcanie do refleksji nad danym zagadnieniem (wzbudzanie kontrowersji) [Reeve, 1996 za: Brophy 2007, s. 174-175].

**Wzbudzanie dysonansu bądź konfliktu poznawczego** możliwe jest dzięki:

- wskazywaniu na „zaskakujące, absurdalne lub paradoksalne aspekty treści”;
- podkreślaniu elementów niezwykłych, odmiennych od codzienności;
- wskazywaniu wyjątków;
- zachęcaniu uczniów do odkrycia tajemnicy kryjącej się za określonym zjawiskiem, paradoksem;

- nauczaniu przekształconych pojęć (pojęć proponujących odmienne rozumienie w sytuacji, gdy uczniowie są niezadowoleni z rozumienia pojęć) [Brophy, 2007, s. 175-178].

**Przekształcaniu materiału abstrakcyjnego w osobisty, konkretny, znajomy** sprzyja:

- ilustrowanie abstrakcyjnych informacji anegdotami, przykładami znaczącymi dla uczniów;
- wzbogacanie materiału przedmiotami, ilustracjami, filmami;
- odnoszenie treści nowej, niezwyklej do wiedzy uprzedniej uczniów;
- nadawanie materiałowi formy narracji, a dzięki temu dodanie mu dramaturgii [Brophy, 2007, s. 178-180].

**Wzbudzać zainteresowanie zadaniem bądź przychylność** można dzięki:

- werbalizowaniu powodu, dla którego określone zagadnienie jest dla ucznia znaczące;
- organizowaniu pracy uczniów w sposób, który sprzyja odkrywaniu powodów, dla których określony temat jest istotny;
- zachęcaniu do przedstawiania własnej interpretacji, np. dzieła sztuki;
- ukazywaniu danego problemu jako elementu stanowiącego część większej całości, elementu determinowanego określonymi czynnikami [Brophy, 2007, s. 180-181].

Do **kreowania własnej motywacji do nauki** zachęca ucznia:

- analizowanie danego problemu przez pryzmat własnych zainteresowań, opinii;
- stawianie pytań, na które uczniowie chcieliby poznać odpowiedź;
- notowanie podczas czytania tekstu wszystkich informacji, które jego zdaniem są zaskakujące, interesujące;
- metoda „W-Ch-N”, która wspomaga rozumienie tekstu [zob. szerzej: Brophy, 2007, s. 181-182];
- odwoływanie się do wyobraźni i kreatywności ucznia [Brophy, 2007, s. 181-182].

## Praktyczny wymiar wybranych strategii uczenia się

Przedstawiam cztery strategie nauczania i uczenia się, które, dzięki zapewnieniu interaktywnej, autentycznej pracy z tekstem, korzystnie wpływają na sferę poznawczą posługujących się nimi osób. Proponowane przeze mnie strategie to: 6 P, *Dlaczego...? Dlaczego...? Dlaczego...?*, *Sztuka streszczania, czyli magnetyzm słów* oraz *Mądrej głowie dość dwie słowie*. W sposób bardzo lapidarny przedstawiam charakterystykę każdej z nich [por. Szymczak, 2008, s. 35-40]. Istnieją dwa powody, dla których wybrałam wskazane strategie: (1) wewnętrzne (subiektywne) przekonanie o tym, że uczniowie najczęściej pracują z tekstami (myślę, że wsparcie w tym zakresie może być pomocne) oraz (2) własne doświadczenia w pracy z tekstami (doświadczenia jako ucznia oraz jako osoby podejmującej próby wspierania uczniów w procesie uczenia się).

### 6 P

6 P to strategia opracowywania, która pomaga uczniom zapamiętać i zrozumieć przeczytany tekst. 6 P to sześć kroków, które uczeń powinien wykonać, podejmując pracę z tekstem. Oznaczają one kolejno: Przejrzyj, Pytaj, Przeczytaj, Pomyśl, Powiedz, Powtórz. Uczniowi można zaprezentować ją w następujący sposób:

Gdy pracujesz z tekstem, postępuj zgodnie z następującymi krokami:

#### **KROK 1. PRZEJRZYJ**

Przejrzyj tekst, z którym pragniesz się zapoznać. Zwróć uwagę na: tytuł, podtytuły, elementy wyróżnione „grubszą” czcionką, fotografie, schematy, wykresy, ilustracje, streszczenie. Sprawdź, czy na marginesach autor (autorzy) wyjaśnił ważne pojęcia. Przewiduj, czego dotyczy tekst.

#### **KROK 2. PYTAJ**

Teraz posiadasz już ogólną orientację na temat treści tekstu. Postaw pytania, na które, Twoim zdaniem, można odpowiedzieć po zapoznaniu się z tekstem. Zapisz je na kartce.

#### **KROK 3. PRZECZYTAJ**

W tym momencie jesteś przygotowany do dokładnego zapoznania się z treścią tekstu. Przeczytaj go uważnie. Zwróć uwagę na główne myśli i szukaj odpowiedzi na pytania, które postawiłeś (pytania z kroku drugiego).

#### **KROK 4. POMYŚL**

Wyobraź sobie, co czytasz. Spróbuj powiązać informacje zawarte w tekście z tym, co już na ten temat wiesz.

#### **KROK 5. POWIEDZ**

Odpowiedz głośno na pytania, które postawiłeś w kroku drugim. Staraj się nie zaglądać do tekstu. Odtwórz z pamięci ważne fakty.

#### **KROK 6. POWTÓRZ**

Przejrzyj raz jeszcze tekst. Jeśli uznasz, że to konieczne, przeczytaj go ponownie we fragmencie lub w całości, a następnie po raz drugi odpowiedz na pytania z kroku drugiego [Arends, 1994, s. 495].

#### **Do atutów tej strategii należą między innymi:**

- „pobudzanie intelektualne” ucznia,
- rozwijanie zdolności skupiania uwagi,
- zachęcanie do selekcji wiedzy uprzedniej,
- rozwijanie zdolności planowania,
- stymulowanie rozwoju myślenia dywergencyjnego,
- stwarzanie okazji do uczenia się w grupie,
- zachęcanie do dyskusji,
- rozwijanie umiejętności czytania interaktywnego.

### ***Dlaczego...? Dlaczego...? Dlaczego...?***

*Dlaczego ...? Dlaczego ...? Dlaczego ...?* to strategia, której istotą jest rozwijanie umiejętności stawiania pytań. Ponadto sprzyja ona utrwalaniu wiedzy uczniów, koreluje z wiadomościami, które uczniowie na dany temat posiadają, pomaga w zrozumieniu i zapamiętaniu nowych informacji. Posługiwanie się nią obejmuje następujące etapy:

1. Zaprezentowanie uczniom określonych pytań typu *dlaczego*, korelujących z aktualnie realizowanym materiałem (tematem) – pytania mogą dotyczyć tekstu, o przeczytanie którego nauczyciel prosi wychowanków.
2. Zapoznanie uczniów ze wzorem: Odpowiedź na pytanie *dlaczego* (patrz rys. 1). Konsekwencją stawiania pytań typu *dlaczego* jest zadawanie kolejnych pytań: *Czego się teraz uczę? Jak się uczę? Co już wiem?* Dzięki temu uczniowie pracują z tekstem w dwojaki sposób: (1) szukają wskazówek, które wiążą ważne infor-

macje oraz (2) wykorzystują własną wiedzę uprzednią, aby wyjaśnić pytania typu dlaczego.

3. Praca uczniów nad tekstem w parach – uczniowie formułują pytania rozpoczynające się od słowa *dlaczego*, a następnie wspólnie wypracowują odpowiedzi. Gdy nabędą praktyki w stawianiu pytań ze słowem *dlaczego*, mogą w diadach przygotować serię takich pytań do określonego fragmentu tekstu, których adresatami będą koledzy z klasy.

#### **Do atutów tej strategii należą:**

- angażowanie uczniów w aktywną formę stawiania pytań i wykraczanie poza poziom dosłownego rozumienia tekstu,
- poszukiwanie przez uczniów związków pomiędzy informacjami, których źródłem jest określony tekst,
- przyjmowanie przez uczniów zaangażowanej postawy przy stawianiu pytań,
- efektywne zapamiętywanie informacji zawartych w tekście [Buehl, 2004, s. 64-66].

#### **W czym przejawia się wyjątkowość strategii *Dlaczego...? Dlaczego...? Dlaczego...?***

Podstawą strategii *Dlaczego...? Dlaczego...? Dlaczego...?* są pytania, które w procesie uczenia się odgrywają bardzo ważną rolę. Pytanie jest *instrumentem*, który doskonale stymuluje proces myślenia i zachęca do wypowiedzania się. „Dobre pytanie to esencja dobrego nauczania, stanowi bowiem pomost między nauczaniem a uczeniem się” – przekonuje Robert Fisher [1999, s. 29]. Pytanie nazywane jest *stymulatorem intelektu*, gdyż przyczynia się do powstania konfliktu poznawczego, którego konstruktywne rozwiązanie oznacza przejście na wyższy etap rozwojowy. Jerome Bruner dowodzi, że dobre pytanie stanowi „rusztowanie dla uczenia się” [Fisher, 1999, s. 29-30].

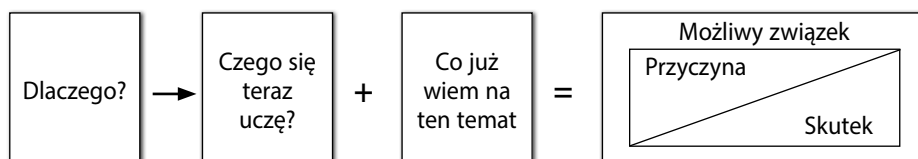
Pytanie wspomaga namysł, analizę, poszukiwanie, czyli stymuluje aktywność intelektualną [Fisher, 1999, s. 29]. **Jakie pytania można określić mianem „udanych”?** „Dobre pytanie mieści się w układzie tak obmyślanym, żeby zadania stawiane przed uczeniem się były wydajne i prowadziły »w górę« taksonomii” – dowodzi R. Fisher (taksonomii Blooma) [1999, s. 32]. Udana pytanie jest: otwarte, interesujące, zachęcające uczniów do myślenia, wzburzające umysł, będące wyzwaniem, wymagające wnikińczenia w jego istotę, stanowiące źródło trudności, przewidujące *chwilę ciszy* (czas na zastanowienie) [Fisher, 1999, s. 32-37].

Traktowanie z powagą pytań uczniów efektywnie stymuluje rozwój inteligencji u młodych ludzi. Ważne, by nauczyciele byli świadomi, że pytania, których autorami są uczniowie, stwarzają okazję do nauki myślenia oraz dochodzenia do wiedzy [Sternberg, Saper-Swerling, 2003, s. 55]. Niezwykle istotna jest reakcja nauczyciela na pytanie ucznia. Implikuje ona bowiem aktywność intelektualną młodego człowieka. Może przedstawiać świat jako interesujący, obfitujący w *zagadki*, których rozwiązania warto poszukiwać bądź też jako wypełniony odpowiedziami, które inni ludzie (zwykle dorośli) przekazują. Reakcje dorosłych (rodziców, nauczycieli) sytuują się na jednym z siedmiu poziomów. Poziomy te stwarzają uczniowi odmienne szanse rozwijania umiejętności myślenia wyżej zorganizowanego. Przedstawiają się one w sposób następujący (hierarchia poziomów ma tutaj znaczenie: im wyższy poziom, tym większy wpływ na stymulowanie rozwoju myślenia ucznia): poziom 1: „Odrzucenie pytań”, poziom 2: „Przeformułowanie pytań w odpowiedzi”, poziom 3: „Przyznanie się do niewiedzy lub podanie informacji”, poziom 4: „Zachęcanie do szukania odpowiedzi u autorytetów”, poziom 5: „Rozważanie różnych wyjaśnień”, poziom 6: „Rozważanie wyjaśnień wraz ze sposobami ich oceny”, poziom 7: „Rozważanie wyjaśnień wraz ze

sposobami oceny i sprawdzeniem tych ocen” [zob. szerzej: Sternberg, Saper-Swerling, 2003, s. 52-55].

Dobrze, by szkoła była miejscem, w którym nauczyciel zaprasza uczniów do myślenia i mówienia, między innymi za pośrednictwem pytań oraz stwarza uczniom okazję do formułowania pytań. Pytania, zarówno stawiane przez nauczyciela, jak i uczniów, opatrzone przestrzenią do udzielania na nie odpowiedzi, to doskonały punkt wyjścia dla dyskusji, która niewątpliwie stymuluje proces myślenia młodych ludzi [zob. Fisher, 1999, s. 56-69] [por. Szymczak, 2008, s. 28-29].

#### WZÓR – ODPOWIEDŹ NA PYTANIE DLACZEGO



Rys. 1. Wzór – odpowiedź na pytanie dlaczego [Buehl, 2004, s. 65]

### **Sztuka streszczania, czyli magnetyzm słów**

Istotą strategii *Sztuka streszczania, czyli magnetyzm słów* jest rozpoznanie w tekście kluczowych słów bądź pojęć, które uczniowie następnie wykorzystują, redagując streszczenie tekstu. Pracę tę strategią wytyczają następujące kroki:

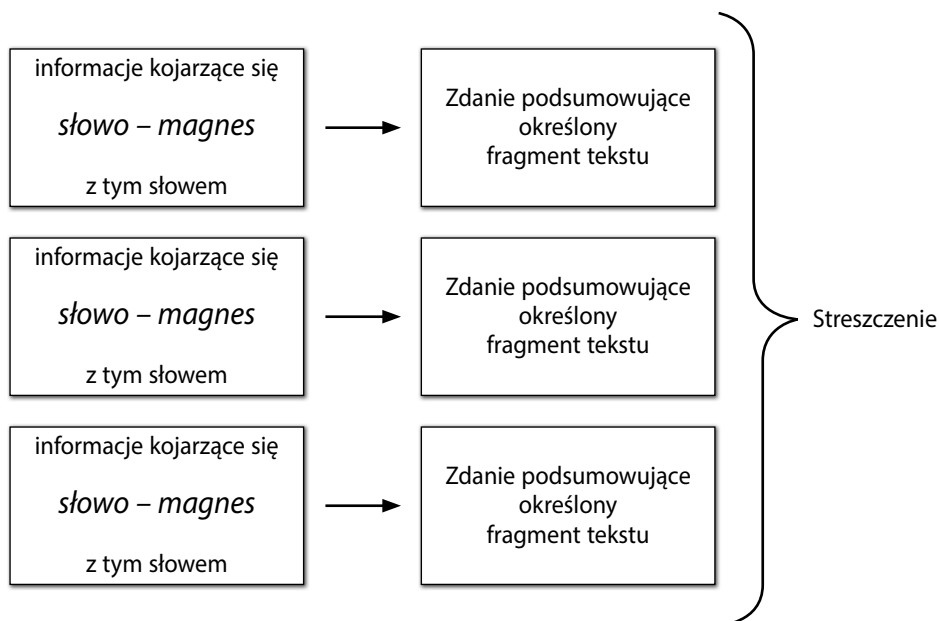
1. Wyjaśnienie uczniom pojęcia słów-magnesów za pomocą odwołania do właściwości magnesów, ujawniających się w kontakcie z metalem (już na tym etapie uczniowie czytają określony fragment tekstu i wspólnie z nauczycielem wskazują terminy kluczowe, z którymi szczegóły tekstu korelują).
2. Zapisywanie na tablicy wspólnie z uczniami słów-magnesów oraz kojarzących się z nimi szczegółów, wywiedzionych z określonego fragmentu tekstu (każdy termin wraz ze szczegółami zapisywany jest przez uczniów na osobnej karcie).
3. Zachęcenie uczniów do opracowania kart ze słowami-magnesami oraz kojarzącymi się z nimi informacjami (każde słowo opracowane jest na oddzielnej karcie; uczniowie powinni pracować w grupach; powstałe karty dotyczą całego tekstu).
4. Zaprezentowanie uczniom przykładu, w jaki sposób na jednej karcie rozplanować, opracować, a następnie połączyć informacje, by powstało zdanie podsumowujące dany fragment tekstu.
5. Zespołowa praca uczniów polegająca na zredagowaniu jednego, dwóch zdań, będących podsumowaniem każdej karty.
6. Redagowanie streszczenia przeczytanego tekstu oraz publiczne prezentowanie pracy (złożone jest ono ze zdań podsumowujących poszczególne karty; zdania te zostają odpowiednio połączone – uczniowie posługują się łącznikami, by streszczenie przyjęło formę płynnej, logicznej wypowiedzi pisemnej).

#### **Strategię tę cechują następujące atuty:**

- nabieranie przez uczniów doświadczenia w przekładaniu kluczowych pojęć na własny język,

- rozumienie przez uczniów przeczytanego tekstu,
- rozwijanie u uczniów umiejętności dostrzegania w tekście głównych założeń oraz skorelowanych z nimi istotnych informacji,
- zaangażowanie uczniów w redagowanie sensownej syntezy materiału, z którym się zapoznali [Buehl, 2004, s. 95-97].

Praktyczne zastosowanie strategii *Sztuka streszczania, czyli magnetyzm słów*



Rys. 2. Schemat praktycznego zastosowania strategii *Sztuka streszczania, czyli magnetyzm słów* [Buehl, 2004]

### ***Mądrej głowie dość dwie słowie...***

Strategia *Mądrej głowie dość dwie słowie...* ma niezwykle uniwersalny charakter – może być stosowana do szerokiego spektrum materiałów. Wykorzystywanie jej związane jest z podjęciem następujących czynności:

1. Wybranie 10-15 pojęć lub terminów kluczowych z tekstu przeznaczonego do czytania (wśród nich powinny figurować zarówno terminy znane uczniom, jak i takie, których zrozumienie podczas czytania sprawi trudność).
2. Formułowanie przez uczniów zdań zawierających wskazane terminy (w jednym zdaniu uczniowie używają co najmniej dwóch pojęć; warto poprosić uczniów, by podjęli próbę przewidywania, w jaki sposób terminy te mogą być wykorzystane w przeznaczonym do czytania tekście).
3. Konfrontacja z tekstem (uczniowie oceniają każde samodzielnie sformułowane zdanie pod kątem tego, czy jest prawdziwe, czy nieprawdziwe).
4. Zmiana konstrukcji zdań (uczniowie wprowadzają do własnych zdań zmiany, by powstała notatka korelowała z treścią przeczytanego tekstu; mogą dopisać zupełnie nowe, znaczące zdania).

Atuty tej strategii przedstawiają się następująco:

- zapoznanie się uczniów z terminami kluczowymi jeszcze przed przystąpieniem do lektury;
- zaangażowanie uczniów w przewidywanie zawartości tekstu;
- współwyznaczanie przez uczniów celów, dla osiągnięcia których przystępują do lektury określonego tekstu;
- aktywne korzystanie przez uczniów z własnej wiedzy uprzedniej i dzielenie się nią z innymi uczestnikami sytuacji edukacyjnej [Buehl, 2004, s. 111-113].

Kryteria	6 P	<i>Dlaczego...? Dlaczego...? Dlaczego...?</i>	<i>Sztuka streszczenia</i>	<i>Mądrej głowie dość dwie słowie...</i>
Procesy poznawcze	Przed nauką: aktywowanie – skupianie uwagi w trakcie selekcjonowanie – planowanie	W trakcie nauki selekcjonowanie – planowanie	Po nauce integrowanie – zastosowanie	Przed nauką aktywowanie – skupianie uwagi w trakcie nauki selekcjonowanie – planowanie
Ramy tekstowe	Problem – rozwiązanie	Przyczyna – skutek	Pojęcie – termin nazywający	Pojęcie – termin nazywający
Ćwiczenia dla uczniów	- Czytanie interaktywne - Budowanie umiejętności uczenia się	- Czytanie interaktywne - Budowanie umiejętności uczenia się	- Rozwijanie słownictwa - Pobudzanie do pisania - Budowanie umiejętności uczenia się	- Rozwijanie słownictwa - Burza mózgow - Pobudzanie do pisania

Rys. 3. *Identyfikator strategii pracy z tekstem, czyli obszary (płaszczyzny) stymulowane przez poszczególne strategie [opracowanie własne na podstawie: Arends, 1994; Buehl, 2004]*

Opisane strategie stymulują rozwój poznawczy uczniów. Pozwalają nie tylko efektywnie pracować z tekstem, lepiej zapamiętać istotne informacje oraz namyślać się nad tekstem, ale także – ze zrozumieniem wykorzystywane przez nauczyciela – stwarzają uczniom okazję do podejmowania na głos rozważań intelektualnych. Zachęcają do stawiania pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi, motywują do korzystania z wiedzy uprzedniej, pozwalają na dochodzenie do wiedzy, stwarzają możliwość nadawania znaczenia oraz sensu napotykanym informacjom. Rozwijają samodzielność oraz poczucie odpowiedzialności za własny proces uczenia się. Proponowane strategie kreują szanse monitorowania własnego procesu uczenia się oraz sprzyjają świadomemu i aktywnemu uczestniczeniu w tym procesie.

## Kilka słów tytułem zakończenia...

Świadomość własnego stylu uczenia się zwiększa szanse na odnoszenie sukcesów w procesie uczenia się, pozwala na nieprzypadkowy dobór określonych strategii.

Znajomość stylu uczenia się podopiecznych ułatwia nauczycielowi kreowanie sytuacji edukacyjnych, które pomagają uczniowi w stawaniu się autentycznym i świadomym uczestnikiem procesu uczenia się.

Stosowanie przez nauczyciela strategii motywowania do uczenia się zwiększa szansę na wywołanie „pobudzenia intelektualnego” u młodych ludzi oraz na dostrzeganie przez nich potrzeby aktywnego zaangażowania się w proces uczenia się.

## Bibliografia

- Arends R.I. [1994]. *Uczymy się nauczać*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bauman T. [2005]. *Dydaktyczny i społeczny status uczenia się*. W: T. Bauman (red.), *Uczenie się jako przedsięwzięcie na całe życie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”; Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Bubrowiecki A. [2009]. *Popraw swoją pamięć*. Warszawa: MUZA SA.
- Brophy J. [2007]. *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Buehl D. [2004]. *Strategie aktywnego nauczania, czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*. Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Czerniawska E., Jagodzińska M. [2007]. *Jak się uczyć?* Wydanie I. Bielsko-Biała: „Wydawnictwo Park Sp. z o.o.”.
- Czerniawska E. [1994]. *Ja i moja pamięć. O użytecznych strategiach uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Filipiak E. [2011]. *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Filipiak E. [2008]. *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Fisher R. [1999]. *Uczymy jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Galloway Ch. [1988]. *Psychologia uczenia się i nauczania*, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hejnicka-Bezwińska T. [2008]. *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne Spółka z o.o.
- Klus-Stańska D. [2010]. *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. [2006]. *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kupisiewicz Cz. [2000]. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Okoń W. [2003]. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Philips D.C., Soltis J.F. [2003]. *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sternberg R.J., Spear-Swerling L. [2003]. *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne (s. 51-57).
- Szymczak J. [2008]. *Nauczyciel nie jest sam. Implikacje strategii opracowywania tekstu dla pracy nauczyciela (Istota efektywnych strategii opracowywania tekstu)*. W: *Forum Dydaktyczne. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, 3. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.



- Szymczak J. [2008]. *Mówić jakoś każdy może – szkoła mówić Ci pomoże? Istota mówienia w procesie nauczania-uczenia się oraz blokady rozwoju mówienia w szkole*. W: *Forum Dydaktyczne. Przeszłość – teraźniejszość – przyszłość*, 3. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Taraszkiewicz M., Rose C. [2006]. *Atlas efektywnego uczenia (się), nie tylko dla nauczycieli*. Część 1, Warszawa: Małgorzata Taraszkiewicz & Colin Rose, Transfer Learning Sp. z o.o.