

Magdalena Białek (<https://orcid.org/0000-0001-6840-5352>)

Uniwersytet Wrocławski, Wydział Filologiczny

Monitorowanie metapoznawcze w strukturze lekcji języka obcego: perspektywa teoretyczna i dydaktyczna

Wstęp

Metapoznanie uchodzi dziś za jeden z kluczowych predyktorów osiągnięć edukacyjnych i akademickich (Czerniawska 2005). Rozumiane jako refleksja nad własnymi procesami poznawczymi, czyli „myślenie o myśleniu” (Flavell 1984), stanowi fundament skutecznego uczenia się, obejmujący zarówno kontrolę, jak i krytyczną analizę przebiegu działań poznawczych. Choć jego definicja nie jest jednoznaczna – Wellman (1985) mówił o „rozmytym pojęciu”, a Tarricone (2011) określiła je jako „konstrukt nieprecyzyjny, lecz istotny” – to znaczenie metapoznania w dydaktyce nie budzi wątpliwości.

Szczególne miejsce w strukturze metapoznania zajmuje monitorowanie, rozumiane jako świadomość i kontrola nad wykonywanym zadaniem, obejmująca sprawdzanie zrozumienia, planu działania oraz postępów (Schraw i Dennison 1994). To właśnie monitorowanie sprzyja rozwojowi samoregulacji, umożliwiając uczniom refleksyjne i intencjonalne zarządzanie procesami uczenia się.

Celem artykułu jest przybliżenie roli monitorowania metapoznawczego w kontekście pojedynczej lekcji języka niemieckiego jako obcego. Tekst nie stanowi kompletnej propozycji dydaktycznej, lecz zarysowuje ramy teoretyczno-praktyczne, oparte na wybranych modelach, m.in. Flavella, Zimmermana oraz Winne’a i Hadwina. Tym samym wpisuje się on w szerszy nurt refleksji nad wspieraniem samoregulacji w procesie nauki języków obcych.

Monitorowanie jako funkcja koordynująca w ujęciu Flavella

W koncepcji Flavella monitorowanie metapoznawcze definiowane jest jako śledzenie przebiegu procesu uczenia się i podejmowanie odpowiednich działań w celu przezwyciężenia trudności, które mogą ten proces zakłócać (Flavell 1981: 272). Pełni ono funkcję koordynującą względem różnorodnych działań poznawczych i realizuje się za pośrednictwem czterech klas zjawisk oraz ich wzajemnych interakcji: wiedzy metapoznawczej, doświadczeń metapoznawczych, celów (lub zadań) oraz działań (lub strategii). Podczas gdy wiedza metapoznawcza obejmuje te aspekty wiedzy o świecie, które odnoszą się do człowieka jako istoty poznającej, na doświadczenia

poznawcze składają się wszelkie świadome przeżycia poznawcze lub emocjonalne, które pojawiają się w trakcie aktywności intelektualnej i odnoszą się do jej przebiegu. Z kolei cele (lub zadania) wyznaczają kierunek danej aktywności poznawczej, wskazując na zamierzone efekty, do których dąży jednostka (tu: uczeń). Aby je osiągnąć, uruchamiane są określone działania (lub strategie), rozumiane jako procesy poznawcze lub inne formy zachowań wspierające realizację tych celów (Flavell 1979; 1981). Tak rozumiana wiedza metapoznawcza odgrywa kluczową rolę w procesie monitorowania (Markman 1981), ponieważ jest nie tylko jego punktem wyjścia ale też odniesienia. Proces ten można zilustrować za pomocą następującego przykładu, który w całości przytaczam za Wenden (1998: 523):

W połowie zadania uczeń zdaje sobie sprawę, że nie potrafi odnaleźć informacji o skutkach globalnego ocieplenia, które stanowią kluczowe elementy streszczenia. Dodatkowo tekst okazuje się trudniejszy, niż początkowo przewidywał. Przypomina sobie, że nigdy nie radził sobie dobrze z przedmiotami ścisłymi, co prowadzi go do wniosku, że to właśnie jest przyczyną jego trudności. Zauważa także, że strategia tworzenia listy trudnych terminów nie przynosi oczekiwanych rezultatów, więc decyduje się jej zaniechać. Jednak, kierując się przekonaniem, że należy wytrwać mimo trudności, postanawia zmienić swoją strategię: czyta każdy akapit bardzo powoli i wykorzystuje wskazówki kontekstowe do interpretacji nieznanymi pojęć.

Opisana sytuacja pozwala zrozumieć rolę wiedzy metapoznawczej w procesie monitorowania. Przede wszystkim, umożliwia ona uczniowi świadomość własnego procesu uczenia się, w tym rozpoznanie trudności i oceny skuteczności podejmowanych strategii. Przykładowo, uczeń może zauważyć, że nie potrafi znaleźć kluczowych informacji w tekście lub że materiał jest trudniejszy, niż zakładał, co prowadzi do refleksji nad adekwatnością użytej metody (Flavell 1979; Corno i Kanfer 1993). Poza tym wiedza metapoznawcza wspiera ocenę stopnia zrozumienia i postępów w realizacji celu – pozwala uczniowi porównać oczekiwania wobec zadania z rzeczywistym przebiegiem pracy i wynikającymi z niej trudnościami (Weinstein i Rogers 1985). Trzecim obszarem jest identyfikacja przyczyn trudności, która często zakorzeniona jest we wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych. W świetle teorii trudność może być postrzegana jako wynik niewystarczającej wiedzy, chwilowego braku koncentracji czy niesprzyjających warunków zewnętrznych. Jeżeli jednak uczeń interpretuje ją w kategoriach trwałej niekompetencji, obniża to jego motywację (Weiner 1985). Natomiast uznanie trudności za etap możliwy do przezwyciężenia sprzyja podejmowaniu działań kompensacyjnych, takich jak stosowanie nowych strategii czy poszukiwanie wsparcia (Brown i in. 1981; Weiner 1985). Wreszcie, wiedza metapoznawcza umożliwia podejmowanie decyzji dotyczących modyfikacji strategii uczenia się – uczeń może świadomie kontynuować, zmieniać lub porzucić strategię w zależności od ich skuteczności. W analizowanym przypadku rezygnuje z robienia listy terminów i zamiast tego wybiera wolniejsze czytanie z wykorzystaniem kontekstu (Flavell 1981). Jak wynika z powyższej analizy wszystkie trzy rodzaje metawiedzy wymieniane przez Flavella (1979) mają duże znaczenie w rozwiązywaniu zadań. Wiedza o zadaniu, która pobudza uczniów

do przeprowadzenia analizy zadań i określa, jakie kroki należy podjąć, aby je wykonać; wiedza osobista, pomagająca uczniom rozpoznać, co wiedzą i czego nie wiedzą oraz wiedza strategiczna, która kieruje wyborem strategii, takich jak na przykład tworzenie listy terminów technicznych w celu radzenia sobie z trudnościami (por. Flavel 1979; Wenden 1998). Wiedza metapoznawcza i monitorowanie tworzą dynamiczny układ wzajemnych zależności – wiedza wspiera skuteczność monitorowania, a proces monitorowania dostarcza informacji, które pogłębiają wiedzę metapoznawczą (Wellman 1985; Zimmerman 1989). Uczniowie monitorując proces uczenia się, badają relacje między celami edukacyjnymi, sposobami ich osiągania, wynikami zadań i dostosowują swoją wiedzę do zaobserwowanych rezultatów (Flavell 1979; 1981).

Oprócz wiedzy metapoznawczej również wiedza dziedzinowa ma duże znaczenie w dokładnym rozumieniu zadania przez ucznia. Odnosi się ona do tego, co uczeń wie o temacie nauki oraz o sposobie, w jaki informacje są przekazywane w określonej praktyce komunikacyjnej. W przedstawionym przykładzie hipotetyczny uczeń wiedział niewiele o globalnym ociepleniu, ale wykorzystał swoją wiedzę o streszczeniach i tekstach o problemach społecznych, aby zrozumieć wymagania zadania. Wiedza dziedzinowa kieruje zatem sposobem planowania nauki, tj. decyzjami dotyczącymi dalszego postępowania (De Groot 1983), stanowiąc punkt odniesienia dla procesów monitorowania. To właśnie dzięki niej uczeń może porównywać napływające informacje z już posiadanymi informacjami i korygować swoje rozumienie w trakcie wykonywania zadania. Umiejętne korzystanie z obu rodzajów wiedzy pomaga optymalizować proces uczenia się: wiedza metapoznawcza umożliwia świadome śledzenie i ocenę przebiegu działań, a wiedza dziedzinowa dostarcza treści, w obrębie których zachodzi monitorowanie metapoznawcze.

Centralna rola monitorowania w modelu Winne’a i Hadwina

Model samoregulowanego uczenia się Winne’a i Hadwina (1998, 2008) zakłada czterofazową strukturę, w której proces monitorowania metapoznawczego zajmuje centralne miejsce. Jest ono tutaj rozumiane jako świadome śledzenie własnych działań poznawczych i ich efektów na każdym z etapów procesu uczenia się. W modelu funkcjonuje jako nieustanny mechanizm kontrolny, który umożliwia uczniowi dostosowywanie się do zmieniających się wymagań zadaniowych i warunków poznawczych (Winne 1995; 1997). Krótka charakterystyka faz modelu, pozwoli na określenie funkcji i zadań monitorowania w każdej z nich.

Pierwszym krokiem w modelu samoregulaowanego uczenia się Winne i Hadwin (1998; 2008) jest „definiowanie zadania”. Uczeń analizuje jego wymagania konfruntując je z dostępnymi zasobami i na podstawie tego działania formułuje standardy sukcesu, czyli to, co musi zostać osiągnięte, aby zadanie było wykonane zgodnie z oczekiwaniami (Winni i Hadwin 1998). Uczący się przeszukuje swoją dotychczasową wiedzę, podejmuje próbę oceny własnych umiejętności, motywacji, identyfikuje potencjalne trudności, oszacowuje zasoby należące do kontekstu zadania, w tym własne strategie (Ledzińska i Czerniawska 2011). W drugiej fazie uczeń wyznacza

cele, planuje i decyduje, jakie strategie pomogą mu w ich osiągnięciu. Monitorowanie w tej fazie uczenia się można rozumieć jako krytyczny namysł nad zasadnością przyjętego planu działania. Czy wybór strategii jest adekwatny do charakteru i trudności zadania? – mógłby zapytać samomonitorujący się uczeń. Odpowiedź na to pytanie może uzyskać w trzeciej fazie, w której przewiduje się wdrażanie zaplanowanych przez ucznia taktyk i strategii, a w trakcie ich stosowania generowana jest wewnętrzna informacja zwrotna (Winni i Hadwin 1998: 284). Podczas wykonywania zadania i równoczesnego monitorowania swoich mocnych oraz słabych stron, uczeń dokonuje atrybucji, czyli próbuje określić przyczyny ewentualnych trudności lub niepowodzeń. Może w tym momencie przyjąć co najmniej dwie interpretacje: uznać, że zadanie samo w sobie jest zbyt trudne, bądź też że jego własne umiejętności są niewystarczające. To ważny moment, w którym procesy monitorowania powinny prowadzić do modyfikacji sposobu uczenia się. Uczeń ma możliwość podjęcia działań naprawczych – może zmienić taktykę pracy, dostosować repertuar strategii lub przeorganizować pierwotny plan działania (Zimmerman, 2000). Jeśli jednak dojdzie on do wniosku, że nie dysponuje odpowiednimi strategiami, aby osiągnąć wyznaczony cel, konsekwencją może być rezygnacja z dalszej realizacji zadania.

Metapoznawcza adaptacja uczenia się stanowi ostatnią fazę w modelu Winne'a i Hadwina (1998). Na tym etapie uczeń analizuje efekty działań podjętych we wcześniejszych fazach, odnosząc je do posiadanej wiedzy metapoznawczej, która wyznacza kryteria i standardy oceny. Monitorowanie pełni w tym procesie istotną funkcję: wspiera korektę wcześniejszych działań oraz sprzyja refleksji nad strategiami, które mogą zostać wykorzystane w przyszłości. Jak podkreślają autorzy, to właśnie w tej fazie monitorowanie może prowadzić do trwałych zmian w uwarunkowaniach poznawczych i motywacyjnych. Przykładowo, może ono skutkować przesunięciem akcentu z samego wykonania zadania na dążenie do głębszego opanowania materiału, zmianą standardów sukcesu albo bardziej precyzyjnym dopasowaniem wiedzy warunkowej uruchamiającej określone strategie. Stwierdzić zatem można, że w modelu samoregulowanego uczenia się Winne'a i Hadwina monitorowanie stanowi kluczowy mechanizm kontrolny, umożliwiający uczniowi świadome kierowanie własnym procesem poznawczym.

Funkcje monitorowania w ujęciu Zimmermana

Zimmerman (2000, 2002) ujmuje monitorowanie w ramach społeczno-poznawczej teorii uczenia się. Definiuje je jako świadome śledzenie własnego zachowania, emocji, motywacji oraz strategii poznawczych w celu bieżącej kontroli i korekty. W swoim pierwszym modelu, nawiązując do Bandury (1977, 1986), przyjmuje wzajemne oddziaływanie trzech procesów: osobistych, środowiskowych i behawioralnych. Procesy te nie działają niezależnie, lecz w sposób wzajemnie zależny. Rozwiązanie określonego problemu w kontekście przedmiotu szkolnego jest determinowane nie tylko przez osobiste postrzeganie skuteczności ucznia, lecz także przez bodźce środowiskowe, takie jak zachęta ze strony nauczyciela, oraz przez

wcześniejsze wyniki. Jak stwierdził Bandura (1986: 454): „Zachowanie jest produktem zarówno wpływów generowanych wewnętrznie, jak i zewnętrznych”.

Monitorowanie w modelu Zimmermana (2002) pełni nie tylko funkcję kontrolną, lecz także motywacyjną. Dzięki bieżącemu śledzeniu postępów uczeń zyskuje możliwość dostrzegania efektów własnych działań, co sprzyja podtrzymywaniu zaangażowania i wzmacnianiu poczucia sprawstwa. Innymi słowy, monitorowanie metapoznawcze dostarcza informacji zwrotnych, które nie tylko pozwalają korygować strategię, lecz także wzmacniają przekonanie o własnej skuteczności, stanowiące istotny czynnik samoregulacji (Zimmerman 2002).

W innym ujęciu, czyli w triadycznym modelu samoregulacji Zimmermana, autor wyróżnia trzy fazy: przygotowawczą, wykonawczą oraz refleksji. Monitorowanie odgrywa tu rolę zbliżoną do tej obecnej w modelu Winne’a i Hadwina. Po ustaleniu celów i analizie zadań w fazie pierwszej, uczniowie wykorzystują monitorowanie metapoznawcze przede wszystkim w fazie wykonawczej, obserwując postępy w realizacji zadania. Odwołują się przy tym do kryteriów ustalonych wcześniej na etapie planowania. Dzięki temu są w stanie dostrzec rozbieżności między celem a aktualnym stanem działania, co inicjuje fazę refleksji i ewentualną korektę strategii. Proces monitorowania ma charakter dynamiczny – może być zarówno w pełni świadomy, jak i częściowo zautomatyzowany. W fazie trzeciej uczniowie oceniają swoje wyniki, przypisują sukcesy bądź porażki określonym przyczynom oraz doświadczają reakcji emocjonalnych, które w istotny sposób kształtują ich stosunek do kolejnych zadań (Zimmerman 2002).

Jak wynika z przedstawionych opisów w modelu Winne’a i Hadwina monitorowanie stanowi centralny mechanizm kontroli poznawczej, umożliwiający dostosowanie strategii do wymagań zadania, natomiast u Zimmermana pełni ono dodatkowo funkcję motywacyjną – wzmacnia poczucie sprawstwa i podtrzymuje zaangażowanie ucznia.

Znaczenie monitorowania w architekturze procesów metapoznawczych

Przedstawione rozważania wskazują, że monitorowanie stanowi nieodłączny i kluczowy element metapoznania. Badania konsekwentnie pokazują, że to właśnie umiejętności metapoznawcze różnicują uczniów odnoszących sukcesy od tych mniej skutecznych: pierwsi częściej potrafią dostosowywać strategię i regulować własne uczenie się (Zimmerman 2002; Schraw 1998). Co istotne, kompetencje te nie są dane raz na zawsze, lecz mogą być rozwijane, co czyni metapoznanie obszarem o wyjątkowym potencjale interwencji edukacyjnej.

Metapoznanie wspiera uczenie się niezależne, dostarczając narzędzi pozwalających na planowanie, monitorowanie i ocenę własnych postępów. Ma to szczególne znaczenie w epoce, w której uczenie się przez całe życie staje się kluczową kompetencją (Eggen i Kauchak 1995). Dzięki „przejściu na poziom meta” uczniowie stają się aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego: potrafią diagnozować własne potrzeby, dobierać odpowiednie strategię i refleksyjnie analizować ich skuteczność (Livingston 1997). Co więcej, metapoznanie pełni istotną funkcję wyrównywania

szans edukacyjnych. Badania pokazują, że uczniowie z mniej uprzywilejonych środowisk szczególnie korzystają z interwencji metapoznawczych, ponieważ pozwalają one przejąć kontrolę nad procesem uczenia się i pokonywać systemowe bariery (Flavell 1979). Rozwijanie świadomości metapoznawczej i samoregulacji prowadzi do poprawy osiągnięć w wielu dziedzinach – od matematyki po naukę języków obcych (Brown i Palincsar 1982; Schraw 1998).

Kluczowym pytaniem staje się zatem, w jaki sposób nauczyciele mogą skutecznie rozwijać te umiejętności u swoich uczniów. Najbardziej efektywne okazują się interwencje dydaktyczne, które integrują komponenty metapoznawcze bezpośrednio z programem nauczania. Obejmuje to m.in. jawną naukę strategii, takich jak wyznaczanie celów, monitorowanie własnych działań czy refleksyjna ocena efektów uczenia się (Paris i Winograd 1990). Istotne jest przy tym stworzenie odpowiedniego „rusztowania dydaktycznego”, czyli warunków umożliwiających systematyczne ćwiczenie tych kompetencji. Przykładowo, protokoły głośnego myślenia pozwalają uczniom werbalizować własne procesy poznawcze, czyniąc je bardziej dostrzegalnymi, a dzienniki refleksji czy logi uczniowskie sprzyjają dokumentowaniu stosowanych strategii, trudności i sukcesów, co wzmacnia samoświadomość (McCormick 2003).

Wprowadzanie metapoznania do praktyki szkolnej nie jest jednak pozbawione trudności. Wielu nauczycieli wskazuje na ograniczoną znajomość problematyki lub na trudności we wdrażaniu jej w codziennych zajęciach (Schraw i Moshman 1995). Ledzińska (1996) stwierdza wręcz, że „szkoła nie uczy samoregulacji”, a w późniejszych pracach wraz z Czerniawską podkreśla, że o samoregulacji często mówi się jedynie na poziomie deklaracji, podczas gdy realne działania podejmowane są rzadko (Ledzińska i Czerniawska 2011: 118). Dodatkowym wyzwaniem pozostaje ocena poziomu metapoznania. Tradycyjne narzędzia, takie jak kwestionariusze, nie oddają jego dynamicznego i kontekstowego charakteru (Veenman i in. 2006). Obiecującą alternatywę stanowią natomiast protokoły głośnego myślenia czy cyfrowe metody śledzenia aktywności uczniów, które pozwalają uchwycić procesy metapoznawcze w czasie rzeczywistym.

Monitorowanie metapoznawcze, choć trudne do rozwijania i jeszcze trudniejsze do rzetelnego diagnozowania, kryje w sobie znaczący potencjał dydaktyczny – to właśnie ono może stać się pomostem między deklaracjami o samoregulacji a jej rzeczywistą praktyką w codziennej edukacji.

Monitorowanie metapoznawcze w strukturze lekcji

W oparciu o przytoczoną teorię, podjęta zostanie próba konceptualizacji włączenia monitorowania poznawczego w tok lekcji języka obcego. Koncepcja ta nie stanowi ani dokładnych opisów lekcji, ani też nie jest zbiorem gotowych wskazówek dydaktycznych. Koncentruje się raczej na zarysowaniu metapoznawczej perspektywy dydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem monitorowania. Zoperacjonalizowanie przedstawionych założeń wymagałoby ich szczegółowej analizy oraz starannej integracji celów metapoznawczych z nadrzędnymi celami dydaktyki

językowej. Proces ten powinien uwzględniać specyfikę kontekstu edukacyjnego, tak aby mechanizmy monitorowania poznawczego mogły efektywnie wspierać – a nie zakłócać – realizację celów komunikacyjnych i językowych. Uznając monitorowanie metapoznawcze za wyznacznik sukcesu edukacyjnego, nie można zapominać, że nie stanowi ono celu samego w sobie, ale służy jako środek do uczenia się. Dlatego też „poznanie własnego poznania” i przyswajanie wiedzy w konkretnych dziedzinach są ze sobą nierozzerwalnie związane, nie można ani się ich nauczyć, ani nauczać niezależnie od siebie (Dumont i in., 2013: 121).

W tym ujęciu punktem odniesienia pozostaje tradycyjna struktura lekcji, dzielona na trzy zasadnicze fazy: receptywną, reproduktywną i produktywną. Każda z nich obejmuje charakterystyczne procedury: w fazie receptywnej są to sensybilizacja, wprowadzenie i semantyzacja; w fazie reproduktywnej – utrwalanie i opracowanie; natomiast w fazie produktywnej – zastosowanie (Lewicki 2002). To właśnie w ramach tych etapów można wskazać różne możliwości włączania monitorowania metapoznawczego w praktykę dydaktyczną.

Faza receptywna – sensybilizacja

Monitorowanie metapoznawcze na etapie sensybilizacji umożliwia uczniom aktywne przywoływanie oraz ocenę własnej wiedzy uprzedniej (zarówno dziedzinowej, jak i metapoznawczej) w odniesieniu do nowego tematu lub zagadnienia gramatycznego. Aktywizacja wiedzy przedmiotowej podczas sensybilizacji pełni funkcję motywującą i wspierającą rozwój autonomii ucznia (Białek 2018: 185). Jest ona kluczowa nie tylko w warunkach nauki szkolnej – nadawanie sensu nowym informacjom poprzez interpretowanie ich w świetle posiadanej wiedzy jest podstawową cechą ludzkiego myślenia (Dumont i in. 2013: 116). Co więcej, wiedza uprzednia jest silnym predyktorem wyników w uczeniu się (Nietfeld i Schraw 2002), czego dowodzą liczne badania nad ekspertyzą (De Groot 1996). Porównania między nowicjuszami a ekspertami pokazują zarówno ilościową, jak i jakościową przewagę tych drugich w różnych dziedzinach wiedzy (Chi, Glaser i Rees 1982; Ericsson 2006). Eksperci, dysponując większym zasobem oraz lepszą organizacją wiedzy, potrafią szybciej i skuteczniej przyswajać nowe informacje w danym obszarze. W tym kontekście diagnoza własnych zasobów poznawczych w trakcie sensybilizacji może dostarczyć uczniom wglądu w ich „Ja rzeczywiste” i „Ja idealne” (Białek 2024), czyli pomóc dostrzec i zrozumieć dystans dzielący aktualny poziom wiedzy i umiejętności językowych (Ja rzeczywiste) od poziomu pożądanego (Ja idealne).

Przywoływanie „tego, co już wiem” pełni funkcję strukturyzowania posiadanej wiedzy, zachęca do wysiłku w przypominaniu treści i prowokuje do myślenia, stawiając ucznia w stan „gotowości kognitywnej”. Na podstawie obserwacji lekcji języka niemieckiego w polskim kontekście edukacyjnym stwierdzić jednak można, że ta krótka, lecz istotna procedura bywa często pomijana lub niedostatecznie realizowana. Powody tego zjawiska są różne, lecz ze względu na ograniczoną objętość niniejszego artykułu nie będą tutaj szczegółowo omawiane. Zamiast tego warto zaproponować

konkretne działanie na poziomie metawiedzy: uświadomienie uczniom, dlaczego podejmowanie wysiłku polegającego na przypominaniu sobie „tego, co już wiem” w danym temacie, jest zasadne i użyteczne z punktu widzenia skutecznego uczenia się. Innymi słowy, zrozumienie mechanizmu tego procesu i jego pozytywnych skutków – a tym samym nadanie mu sensu – może stanowić impuls do podjęcia przez uczniów większego wysiłku.

Zwrócenie uwagi uczniów na znaczenie pierwszych minut lekcji – nie tylko jako wprowadzenia organizacyjnego, ale jako momentu kluczowego poznawczo – może przyczynić się do głębszego ich zaangażowania w ten etap. Uczniowie powinni rozumieć, że wcześniejsza wiedza pełni funkcję rusztowania, które pozwala osadzać nową treść w istniejących strukturach poznawczych (Gernsbacher i Faust 1991). Osoby dysponujące bogatą wiedzą uprzednią mogą dzięki temu szybciej integrować nowy materiał, korzystając z powiązań asocjacyjnych w pamięci długotrwałej – oczywiście pod warunkiem, że treść jest spójna z dotychczasowymi reprezentacjami poznawczymi. W sytuacji, gdy takie powiązania są ubogie, proces przyswajania staje się bardziej obciążający poznawczo i wymaga znacznie większego nakładu pracy umysłowej, by stworzyć nową strukturę wiedzy (Gernsbacher 1995).

Takie rozumienie mechanizmów myślenia oraz roli wiedzy uprzedniej w całym procesie uczenia się – w tym przypadku na poziomie pojedynczej lekcji – można wspierać i stopniowo utrwalać poprzez działania w obszarze monitorowania metapoznawczego. Praktyczna realizacja tego monitorowania może przyjmować choćby formę refleksyjnych pytań i stwierdzeń, takich jak: *Co już wiem na ten temat? Czy potrafię to wyrazić po niemiecku? Jakie słownictwo może mi się przydać? Chcę przywołać jak najwięcej przykładów, ponieważ wiem, że ułatwi mi to dalszą naukę* itd. – które nie tylko uruchamiają istniejące zasoby poznawcze, lecz także tworzą przestrzeń do świadomego zarządzania nimi.

Ponadto uczniowie, którzy potrafią zidentyfikować braki w zrozumieniu lub trudności w aktywizacji zasobów leksykalno-gramatycznych, są w stanie wcześniej uruchomić strategie kompensacyjne i regulacyjne. Sensybilizacja może być zatem nie tylko fazą aktywacji wiedzy, lecz także przestrzenią wczesnej samoobserwacji, w której – poprzez zadania refleksyjne lub samoocenę – uczniowie dokonują pierwszych metapoznawczych osądów na temat swoich zasobów i ograniczeń. To doskonały punkt wyjścia do dalszych etapów nauki. Po pierwsze, ten wczesny etap autorefleksji pełni funkcję przygotowawczą – organizując wiedzę. Po drugie, wpływa także na nastawienie wobec zadania i całego procesu. Gdyby w tym miejscu przewidzieć możliwy metakomunikat nauczyciela, mógłby on przyjąć formę zdania wspierającego i zarazem kierującego uwagę uczniów: *„Na tym etapie nie chodzi o to, by znać już wszystkie potrzebne słowa, ale o to, byście potrafili rozpoznać, czego wam jeszcze brakuje. Taka refleksja – nad tym, co już wiecie i czego nie wiecie – pomoże wam dobrać odpowiednią strategię w dalszej pracy nad tekstem i wypowiedzią.”* Tego rodzaju komentarz stanowi sam w sobie przykład monitorowania metapoznawczego w praktyce dydaktycznej.

Podstawowym warunkiem rozpoczęcia procesu uczenia się jest świadomość powodów podejmowanych działań, czyli znajomość celów edukacyjnych zarówno

przez ucznia, jak i nauczyciela. Na tym etapie monitorowanie nie pełni jeszcze kluczowej roli, jednak w dalszych fazach procesu cele stają się niezbędnym punktem odniesienia dla jego przebiegu.

Zgodnie z koncepcją Zimmermana (2002) ustalanie celów ma miejsce w pierwszej fazie samoregulowanego uczenia się. Wynika ono z analizy zadania i prowadzi do strategicznego planowania (Locke i Latham 1990). U osób wysoce samoregulujących się cele są hierarchicznie uporządkowane: cele procesowe pełnią funkcję regulatorów celów długoterminowych, dostarczają informacji o postępie i wzmacniają poczucie własnej skuteczności (Bandura i Schunk 1981). Planowanie strategiczne polega na doborze adekwatnych metod i działań umożliwiających skuteczne wykonanie zadania w określonym kontekście (Weinstein i Mayer 1986). Strategie te wspierają procesy poznawcze, regulują emocje i ukierunkowują wykonanie zadania (Zimmerman 1989; Pressley i Woloshyn 1995). Wewnętrznym mechanizmem podtrzymującym zaangażowanie ucznia w realizację celów – także w obliczu trudności – jest, według Zimmermana (2002), samomotywacja. Może być ona wzmacniana poprzez oczekiwanie sukcesu, wartość przypisywaną zadaniu oraz poczucie własnej skuteczności.

Choć ustalanie celów nie jest procedurą stricte metapoznawczą, to jednak wyznacza punkt odniesienia dla monitorowania. Jasno określone cele nadają sens obserwacji własnych działań, a monitorowanie metapoznawcze pozwala sprawdzać, w jakim stopniu zostały one osiągnięte i czy wymagają modyfikacji.

Faza receptywna -wprowadzenie (globalne rozumienie tekstu)

Uchwycenie ogólnego sensu tekstu, czyli odczytanie intencji kluczowej, jest celem kolejnego etapu lekcji (Lewicki 2002). Taki cel wiąże się z koniecznością tworzenia całościowego wyobrażenia sensu wypowiedzi na podstawie tzw. makrostruktur semantycznych, bez dekodowania każdego fragmentu treści (van Dijk 1980; van Dijk i Kintsch 1983). Kluczowe są w tym procesie mechanizmy top-down, które pozwalają łączyć nową wiedzę z tą już obecną w pamięci długotrwałej (Gernsbacher i Faust 1991). Ponadto, zgodnie z teorią schematów, wiedza uprzednia jest mentalnie organizowana w struktury ułatwiające interpretację nowych informacji (Rumelhart 1980). Wiedza ta pełni funkcję organizującą i umożliwia integrację nowego materiału językowego ze znajomymi wzorcami poznawczymi. Jak zauważa Kintsch (1998: 45): „znaczenie tekstu jest konstruowane jako model sytuacyjny, integrujący zarówno treść tekstu, jak i wiedzę uprzednią”. Podejście transakcyjne dodatkowo podkreśla, że znaczenie powstaje w interakcji czytelnika z tekstem (Rosenblatt 1978). Uczeń jest zatem współtwórcą rozumienia, aktywnie angażującym zarówno zasoby poznawcze, jak i emocjonalne. W tym kontekście monitorowanie metapoznawcze, będące świadomą kontrolą i oceną własnego rozumienia, może wspierać uczniów w ocenie stopnia zrozumienia tekstu oraz w podejmowaniu decyzji o konieczności zastosowania strategii kompensacyjnych (Flavell 1981; Winne i Hadwin 1998). Jak podkreślają Winne i Hadwin (1998: 280), „monitorowanie dostarcza kluczowej

informacji zwrotnej, która umożliwia aktualizację strategii wykonywania zadania oraz dostosowanie celów związanych ze zrozumieniem tekstu”. Według Zimmermana (2002: 69) uczniowie samoregulujący swoje uczenie się „dokonują samooceny postępów i korygują (kalibrują) własne rozumienie”.

Podsumowując, globalne rozumienie tekstu można rozumieć jako złożony proces integrujący: schematy poznawcze (Rumelhart 1980), semantyczne sieci i makrostruktury (van Dijk i Kintsch 1983), monitorowanie metapoznawcze (Flavell 1981; Winne i Hadwin, 1998; Zimmerman 2002) oraz indywidualne doświadczenie odbiorcy (Rosenblatt 1978). Efektywne kształcenie tej sprawności wymaga zatem stworzenia przestrzeni dydaktycznej, która wspiera zarówno rozumienie jako proces, jak i refleksję nad jego przebiegiem.

Szczególne znaczenie w globalnym rozumieniu mają tzw. doświadczenia metapoznawcze, czyli świadome odczucia i intuicje towarzyszące pracy z tekstem (Flavell 1981; Efklides 2001), które mogą pomóc uczniowi zauważyć trudność, zrozumieć własne potrzeby i podjąć decyzję o zmianie strategii w trakcie pracy. Efklides (2001, 2006) określa ten komponent mianem interfejsu między osobą a zadaniem. Odnosi się on do świadomości jednostki dotyczącej charakterystyki zadania, płynności przetwarzania poznawczego, postępu w realizacji celu, zaangażowanego wysiłku poznawczego oraz uzyskiwanych rezultatów. Interfejs ten przyjmuje postać trzech podstawowych składników: metapoznawczych uczuć, metapoznawczych ocen i szacunków oraz zadaniowo-specyficznej wiedzy online (Efklides 2001, 2006). Podczas gdy wiedza bieżąca – obejmująca informacje o realizowanym zadaniu, pojawiające się w trakcie przetwarzania poznawczego myśli i hipotezy, jak również wiedzę metapoznawczą – ma charakter analityczny, to metapoznawcze uczucia mają charakter nieanalityczny (Koriat 2007). Nie powstają w wyniku świadomej analizy czy logicznego rozumowania, lecz są natychmiastowe, intuicyjne i często trudne do zwerbalizowania. Mogą przyjmować formę myśli typu: *„To wydaje się znajome. Czuję, że dobrze rozumiem ten tekst. Czuję, że nie dam rady tego zadania rozwiązać”*. Dlaczego warto zwrócić na to uwagę? Jak zauważa Frijda (1986), każde uczucie niesie ze sobą określoną wartość emocjonalną – pozytywną lub negatywną – która wpływa na regulację zachowania. Frustracja towarzysząca trudnościom zadaniowym może pełnić funkcję sygnału ostrzegawczego w procesie samoregulacji (Efklides i Petkaki 2005). Kiedy w trakcie czytania tekstu poczucie trudności plasuje się na wyższym poziomie, mogą pojawić się myśli w rodzaju: *„To jest skomplikowane, niewiele rozumiem z tego tekstu”*. Natomiast pozytywnym uczuciom płynności przetwarzania czy też uczuciom znajomości mogą towarzyszyć następujące sformułowania: *„Czytanie tekstu idzie gładko – więc pewnie go rozumiem. Ten temat wydaje się znajomy – chyba to już kiedyś widziałem”*.

Wyniki badań neuropsychologicznych wskazują, że monitorowanie metapoznawcze angażuje obszary mózgu odpowiedzialne zarówno za kontrolę poznawczą, jak i za przetwarzanie emocji (Fernandez-Duque i in. 2000). Potwierdza to jego złożony charakter. Uczucia metapoznawcze wpisują się zatem w szerszy mechanizm regulacyjny, który odpowiada nie tylko za ocenę rozbieżności między celem a aktualnym stanem wiedzy, lecz także za monitorowanie tempa postępów w zadaniu (Carver

i Scheier 1998). Szczególne znaczenie w tym procesie przypisuje się wspomnianej wcześniej subiektywnie odczuwanej płynności przetwarzania informacji. Wysoka płynność sprzyja poczuciu pewności, natomiast niska sygnalizuje trudność i zwiększa niepewność (Koriat 2007). Warto jednak zauważyć, że samo poczucie pewności nie zawsze jest równoznaczne z poprawnością poznawczą – może występować nawet w sytuacjach obiektywnego błędu (Kruger i Dunning 1999).

Podsumowując, metapoznawcze uczucia stają się punktem wyjścia do analitycznych ocen i decyzji kontrolnych wspierających regulację uczenia się (Koriat i Levy-Sadot 1999). Chociaż odróżniają się od deklaratywnej wiedzy metapoznawczej, to w praktyce dydaktycznej – np. podczas czytania ze zrozumieniem – oba te elementy współdziałają. Ułatwiają zarówno monitorowanie globalnego rozumienia, jak i adaptację strategii poznawczych do poziomu trudności i rodzaju tekstu (Metallidou i Efklides 2000).

Gdyby w tym miejscu przewidzieć możliwy metakomunikat nauczyciela, mógłby on nie tylko wspierać monitorowanie metapoznawcze, lecz także uwzględniać emocjonalny wymiar doświadczenia ucznia:

„Zastanówcie się teraz, które fragmenty tekstu były dla was zrozumiałe, a gdzie pojawiły się pierwsze niejasności. Nie musicie jeszcze wszystkiego wiedzieć ani rozumieć – ważne jest, byście zauważyli, co było łatwe, a co trudne. To całkowicie naturalne, że niektóre części tekstu mogą budzić frustrację – ale właśnie ta frustracja to sygnał, że coś wymaga dodatkowego wysiłku. Z kolei, jeśli czujecie, że czytanie nie przysparzało wam problemów – to znak, że aktywowała się wasza wcześniejsza wiedza. Te odczucia mogą wam pomóc podjąć decyzję, co robić dalej.”

Formułując komunikat nauczyciela w ten sposób, warto podkreślić, że emocje pełnią funkcję informacyjną: sygnalizują postęp lub trudności w realizacji celu (Carver i Scheier 1998). W kontekście lekcji języka obcego świadome odczytanie emocji i ich interpretacja w kategoriach poznawczych może zwiększać zaangażowanie i wspierać samoregulację, nawet jeszcze przed przejściem do szczegółowego opracowania treści w procedurze semantyzacji.

Faza receptywna – semantyzacja

Semantyzacja może stać się punktem wyjścia do metapoznawczego monitorowania, jeśli prowadzi się ją w sposób zachęcający do refleksji. Można to osiągnąć dzięki odpowiednim strategiom semantyzującym (Targońska 2017). Ich podstawową zasadą jest założenie, że słownictwo powinno być wprowadzane i przyswajane w kontekście działań, tekstów lub sytuacji komunikacyjnych (Storch 2001: 57). Zrozumienie znaczenia nowego słowa stanowi fundament dalszych procesów przetwarzania językowego. Dopiero na nim mogą się opierać takie operacje, jak operacjonalizacja, transfer czy użycie produktywne (Schiffler 2012: 174).

Typologie procedur semantyzacyjnych (De Florio-Hansen 1998: 304; Storch 2001: 58–65) podkreślają znaczenie aktywności ucznia w procesie odkrywania znaczeń.

W tym kontekście szczególnie interesujące są tzw. semantyzacje własne, które – jako forma uczniowskiego konstruowania znaczenia – wymagają monitorowania metapoznawczego oraz refleksji nad adekwatnością przypisanych treści (De Florio-Hansen 1998: 302–303). W takim ujęciu semantyzacja nie jest jedynie techniką wprowadzania słownictwa. Może stać się także momentem inicjującym proces samoregulacji: uczniowie porównują nowe treści z posiadaną wiedzą, identyfikują luki i podejmują decyzje dotyczące strategii kompensacyjnych.

Faza reproduktywna – utrwalanie i opracowywanie

Jeśli proces uczenia się analizowany jest z perspektywy samoregulacyjnej, monitorowanie należy uznać za element obecny na każdym etapie (Winne i Hadwin 1998, 2008). W fazie wykonawczej (Zimmerman 2002), funkcjonalnie zbieżnej z etapem realizacji zadań przez ucznia w toku lekcji (utrwalanie i opracowywanie) nabiera ono jednak szczególnego znaczenia. Podjęcie działania uruchamia bowiem dwa procesy: samokontrolę i samoobserwację, które ukierunkowują przebieg uczenia się oraz pozwalają zarządzać wysiłkiem poprzez monitorowanie postępów. Uczniowie samoregulujący się są w tej fazie aktywni poznawczo – porównują swoje działania z przyjętymi standardami, identyfikują odchylenia i, w razie potrzeby, modyfikują stosowane strategie.

Do procesów samokontroli, zaplanowanych już w fazie przygotowawczej, a realizowanych w fazie wykonawczej, należą m.in. autoinstrukcja, wyobrażenia, koncentracja uwagi, strategie zadaniowe, organizowanie otoczenia oraz poszukiwanie wsparcia (White i DiBenedetto 2015). Integralnym elementem tej fazy jest także systematyczna samoobserwacja, obejmująca zarówno monitorowanie metapoznawcze, jak i samozapisywanie. Samozapisywanie polega na bieżącym rejestrowaniu określonych aspektów własnego działania – w czasie rzeczywistym lub równoległe do jego przebiegu (Zimmerman 2000). Z kolei monitorowanie metapoznawcze oznacza świadome śledzenie i ocenę własnego uczenia się podczas realizacji zadania.

Uwzględniając propozycję Efklides (2001), warto wyróżnić w tym kontekście dwa poziomy samoregulacji: makropoziom i mikropoziom. Koncepcja Zimmermana (2002) reprezentuje samoregulację na poziomie makro – jako proces ogólny, w którym działania ucznia są kierowane przez ogólne cele, przekonania o własnej skuteczności, emocje czy samoocenę postępów. Efklides (2001) zwraca natomiast uwagę na mikropoziom, przejawiający się w konkretnych działaniach regulacyjnych podejmowanych w trakcie zadania (Winne 1997). Na tym poziomie decydujące znaczenie mają informacje płynące z bieżącego monitorowania wykonania: poziom płynności, napotykanne trudności czy potrzeba zmiany strategii. Uczeń kieruje się zatem nie tyle ogólnym przekonaniem o swoich zdolnościach, ile realnym doświadczeniem zadania w danym momencie. To metapoznawcze doświadczenia takie jak intuicyjne poczucie znajomości materiału, wrażenie trudności czy subiektywna ocena zrozumienia, mają tutaj szczególne znaczenie, ponieważ to one wywołują decyzje kontrolne: zmianę strategii, modyfikację wysiłku, poszukiwanie wsparcia, bądź też rezygnację z zadania (Efklides 2001).

Faza produktywna – zastosowanie

Podstawowym celem fazy produktywnej jest użycie i zastosowanie nowo nabytej wiedzy i umiejętności. Jeśli wcześniejsze etapy monitorowania przebiegły pomyślnie, ostatni etap staje się momentem ewaluacji. To moment, w którym uczniowie mogą zadać sobie pytania: *Na ile udało mi się osiągnąć założony cel? Co mogę zrobić inaczej następnym razem, aby być bardziej skutecznym?* Skuteczność samoregulacji ucznia – w tym zdolność do monitorowania i dostosowywania strategii – zależy w dużej mierze od jakości jego samooceny. Zimmerman i Paulsen (1995) zauważają, że adaptacyjny charakter tych autoreakcji wynika z rodzaju stosowanych kryteriów oceny własnych postępów. Powołując się na wspomnianych autorów w praktyce dydaktycznej wyróżnić można cztery kryteria samooceny. Kryteria mistrzostwa, polegają na odnoszeniu własnych umiejętności do obiektywnych poziomów biegłości. Dzięki nim uczeń może formułować precyzyjne cele (np. opanowanie umiejętności opowiadania o wakacjach z użyciem czasu przeszłego). Kryteria intrapersonalne natomiast, czyli porównywanie bieżących osiągnięć z wcześniejszymi, pozwalają dostrzec uczniowi przyrost wiedzy (np. zauważenie, że rozumie dziś znacznie więcej słów niż tydzień wcześniej). Takie spojrzenie ma szczególną wartość w rozwijaniu samoregulacji, gdyż wzmacnia poczucie sprawstwa i motywację wewnętrzną. Z kolei kryteria normatywne opierają się na porównywaniu się z innymi, co w nauce języka może prowadzić zarówno do mobilizacji, jak i do obniżenia poczucia skuteczności. Dlatego nauczyciel powinien równoważyć tę perspektywę, akcentując raczej indywidualne sukcesy ucznia. Istnieją także kryteria współpracy, szczególnie ważne w pracy grupowej, gdzie sukces jednostki zależy od jakości jej wkładu w realizację wspólnego zadania, np. przygotowania komentarza gramatycznego czy fragmentu prezentacji. Tego rodzaju kryteria sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych, odpowiedzialności i współdziałania, kluczowych w procesie komunikacji językowej. Świadome wspieranie uczniów w rozwijaniu elastycznych i konstruktywnych sposobów samooceny ma duże znaczenie dla kształtowania samoregulacji. W tym kontekście szczególnie wartościowe są pytania, które kierują uwagę uczniów na ich własny proces uczenia się, takie jak „Czego nowego się dziś nauczyłeś?” czy „Co było dla ciebie najtrudniejsze i jak sobie z tym poradziłeś?”. Takie pytania sprzyjają monitorowaniu metapoznawczemu i utrwalają nawyki refleksyjnego podejścia do własnego procesu uczenia się.

Zakończenie

Monitorowanie metapoznawcze stanowi zasadniczy wymiar uczenia się, ponieważ scala procesy poznawcze, emocjonalne i refleksyjne w spójną całość. Analiza jego roli w strukturze pojedynczej lekcji pokazuje, że nie jest ono jedynie dodatkiem do działań dydaktycznych, lecz w znacznym stopniu może wpływać na ich efektywność. W każdej fazie lekcji monitorowanie pełni funkcję mechanizmu regulacyjnego, który umożliwia uczniowi świadome porządkowanie doświadczeń, ocenę postępów

i modyfikację strategii. Dzięki temu lekcja przestaje być wyłącznie sekwencją ćwiczeń językowych, a staje się przestrzenią rozwijania umiejętności uczenia się.

Z perspektywy dydaktycznej szczególnego znaczenia nabiera fakt, że monitorowanie nie ogranicza się do kontroli poprawności wykonania zadań, ale zachęca ucznia na refleksję nad samym procesem uczenia się. Ostatecznie to właśnie ta zdolność – znajomość siebie jako osoby uczącej się, wyrażająca się w rozpoznawaniu własnych trudności, umiejętność ich interpretacji i podejmowaniu decyzji regulacyjnych – decyduje o trwałości i jakości przyswajanej wiedzy. W tym sensie monitorowanie można traktować jako niezbędny element każdej lekcji języka obcego, podczas której, krok po kroku, kształtuje się nie tylko kompetencja językowa, lecz także jego samodzielność i zdolność do autorefleksji.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586–598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.41.3.586>
- Bialek, M. (2024). Rozwijanie wizji „Ja idealnego” u uczących się języka niemieckiego jako obcego na trzecim etapie edukacyjnym. *Neofilolog*, 63(1), 137–155. <https://doi.org/10.14746/n.2024.63.1.9>
- Bialek, M. (2018). Rozgrzewka językowa na lekcji języka obcego a dydaktyka konstruktywistyczna – kilka uwag. *Językoznawstwo: Współczesne badania, problemy i analizy językoznawcze*, 12, 181–194. https://doi.org/10.25312/2391-5137.12/2018_181-194
- Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: Theory or chapter heading? *Learning and Individual Differences*, 8(4), 391–402. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90025-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90025-4)
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10, 14–21.
- Brown, A. L., & Palincsar, A. S. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2(1), 1–17.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press.
- Chi, M. T. H., Glaser, R., & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 1, pp. 7–75). Erlbaum.
- Corno, L., & Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of Research in Education*, 19, 301–341.
- Czerniawska, E. 2005. „O złożonych związkach między zdolnościami i metapoznaniem”. W zbiorze: Limont, W. i J. Cieślukowska (red.). *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, t. 1, 53–73.

- De Florio-Hansen, Inez (1998a): Fremdsprachenlernende zu Wort kommen lassen oder: Vom Umgang mit dem Wortschatz. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main et al.: Lang, 302–309.
- De Groot, A. M. (1983). The range of automatic spreading activation in word priming. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 22(4), 417–436. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(83\)90273-6](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(83)90273-6)
- De Groot, A. D. (1996). *Perception and memory in chess: An experimental study of the heuristics of the professional eye*. Mouton.
- Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297–323). Kluwer.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3–14.
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction*, 15(5), 415–431.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (1995). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills* (3rd ed.). Allyn and Bacon.
- Ericsson, K. A. (2006). The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In K. A. Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich, & R. R. Hoffman (Eds.), *The Cambridge handbook of expertise and expert performance* (pp. 683–703). Cambridge University Press.
- Fernandez-Duque, D., Baird, J. A., & Posner, M. I. (2000). Executive attention and metacognitive regulation. *Consciousness and Cognition*, 9(2), 288–307.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35–60). Academic Press.
- Flavell, J. H. (1984). Cognitive development: Past, present, and future. *Developmental Psychology*, 20(6), 998–1005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.6.998>
- Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gernsbacher, M. A., & Faust, M. E. (1991). The mechanism of suppression: A component of general comprehension skill. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17(2), 245–262. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.17.2.245>
- Gernsbacher, M. A. (1995). The structure-building framework: What it is, what it might also be, and why. In C. A. Weaver, S. Mannes, & C. R. Fletcher (Eds.), *Discourse comprehension: Essays in honor of Walter Kintsch* (pp. 289–311). Lawrence Erlbaum Associates.
- Kaiser, A. & Kaiser R. (2018). Die Neue Didaktik. In A. Kaiser, R. Kaiser, A. Lambert & K. Hohenstein (Hrsg.), *Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung* (S. 21–36). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

- Koriat, A. (2007). Metacognition and consciousness. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (pp. 289–325). Cambridge University Press.
- Koriat, A., & Levy-Sadot, R. (1999). Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experience-based monitoring of one's own knowledge. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual-process theories in social psychology* (pp. 483–502). Guilford Press.
- Kruger, J., & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1121–1134. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1121>
- Ledzińska, M. (1996). *Przetwarzanie informacji przez uczniów o zróżnicowanym poziomie zdolności a ich postępy szkolne*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Ledzińska, M./Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewicki, R. (2002). *Język niemiecki. Poznaj język sąsiada: Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Livingston, J. A. (1997). *Metacognition: An overview*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hall.
- Markman, E. M. (1981). Comprehension monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 61–84). Academic Press.
- McCormick, D. (2003). Metacognition and learning. In D. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Sociocultural influences and teacher education programs* (Vol. 4, pp. 219–238). Information Age Publishing.
- Metallidou, P., & Efklides, A. (2000). The role of metacognitive experiences in the regulation of learning. *European Journal of Psychology of Education*, 15(1), 49–69.
- Nietfeld, J. L., & Schraw, G. (2002). The effect of knowledge and strategy training on monitoring accuracy. *The Journal of Educational Research*, 95(3), 131–142. <https://doi.org/10.1080/00220670209596583>
- Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. In B. F. Jones & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 15–51). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., & Woloshyn, V. E. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Brookline Books.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.
- Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33–58). Lawrence Erlbaum Associates.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Narr Francke Attempto Verlag.

- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1), 113–125. <https://doi.org/10.1023/A:1003044231033>
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475. <https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033>
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371. <https://doi.org/10.1007/BF02212307>
- Storch, G. (2001). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. Peter Lang.
- Targońska, K. (2017). Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej. *Języki Obce w Szkole*, (3), 57–63.
- Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Psychology Press.
- van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- van Dijk, T. A., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 315–327). Macmillan.
- Weinstein, C. E., & Rogers, B. T. (1985). Comprehension monitoring: The neglected learning strategy. *Journal of Developmental Education*, 8(3), 6–10.
- Wellman, H. M. (1985). The origins of metacognition. In D. L. Forrest-Pressley, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance* (Vol. 1, pp. 1–31). Academic Press.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- White, M. C., & DiBenedetto, M. K. (2015). *Self-Regulation and the Common Core: Application to the ELA Standards*. Routledge.
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173–187. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397–410. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297–314). Lawrence Erlbaum Associates.

- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329–339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Paulsen, A. S. (1995). Self-monitoring during collegiate studying: An invaluable tool for academic self-regulation. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 13–27). Jossey-Bass.

Słowa kluczowe

monitorowanie metapoznawcze, samoregulacja, metapoznanie, doświadczenia metapoznawcze.

Abstract

Metacognitive monitoring in the structure of a foreign language lesson: theoretical and didactic perspectives

Already in the 1980s, literature on the teaching of foreign and second languages began to recognize the importance of learner strategies and self-directed learning, while simultaneously highlighting the need to support language learners in reflecting on their beliefs and knowledge about the learning process – that is, on their metacognitive knowledge. One of the key components of metacognition is metacognitive monitoring, understood as the process of tracking one's own learning and undertaking appropriate actions to overcome difficulties that may hinder this process (Flavell, 1981). Monitoring thus constitutes a fundamental condition for effective learning, enabling the development of self-regulatory competencies and fostering a reflective stance among learners. This article examines metacognitive monitoring in the context of a single foreign language lesson – specifically, a German as a foreign language lesson. The proposed approach does not aim to present a comprehensive didactic framework; rather, it offers a conceptual perspective on metacognitive monitoring and outlines potential directions for instructional practices within the microstructure of the lesson that may facilitate the activation and support of this process.

Keywords

metacognitive monitoring, self-regulation, metacognition, metacognitive experiences.