

PL ISSN 0446-7965

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI



Języki Obce w Szkole



numer specjalny 6/2008

grudzień

O autonomii



Wydawnictwa
Centralnego Ośrodka
Doskonalenia Nauczycieli

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Czasopismo jest dostępne w CODN-ie i w prenumeracie. Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: **NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000** (Redakcja „Języki Obce w Szkole”, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa).

W CODN-ie prowadzimy bezpośrednią sprzedaż poszczególnych numerów czasopisma – również wysłkową (Księgarnia Nauczycielska, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (6/2001) • Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (7/2001) • My w Europie (6/2003) • Jak uczymy i jak chcemy uczyć (6/2004) • O polskim i Polsce (6/2006) • Zeszyt jubileuszowy (6/2007) i numery bieżące.

Wszystkich zainteresowanych prenumeratą lub kupnem poszczególnych numerów prosimy o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny i terminy wpłat.

Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole” (proszę zaznaczyć)

Numery 2008 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Numery 2007 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

Cena każdego – numeru 16 zł.

Numery specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł ☐
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł ☐
- Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych (2001 r.) 18 zł ☐
- My w Europie (2003 r.) 20 zł ☐
- Jak uczymy i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł ☐
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł ☐
- Zeszyt jubileuszowy: Hanna Komorowska, Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (2007 r.) 30 zł ☐
- O autonomii (2008 r.) 25 zł ☐

Prenumerata 2009

Cały rok: numery 1 ÷ 6 – 72 zł do 15 lutego 2009 r. ☐

I półrocze: numery 1 ÷ 3 – 36 zł do 15 lutego 2009 r. ☐

II półrocze: numery 4 ÷ 6 – 36 zł do 15 września 2009 r. ☐

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość.....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

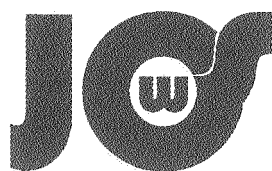
NIP

Konto: NBP o/Warszawa 62 1010 1010 0189 6213 9150 0000. „Języki Obce w Szkole”

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty.

- Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

Redakcja „Języki Obce w Szkole”
Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa.
Prenumerata: tel./faks (048 22) 345 37 92



Spis treści

Od Redakcji	3
-------------------	---

Podstawy glottodydaktyki

Weronika Wilczyńska – Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej	5
Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska – Różnice indywidualne i ich rola w procesie akwizycji językowej	15
Anna Sulikowska – Nauczyć, jak się uczyć – kilka uwag o treningu strategii i technik uczenia się	26
Joanna Targońska – Jak badać autonomię uczących się?	31
Danuta Wiśniewska – W stronę samodzielności zawodowej – o autonomii nauczyciela	42

Między teorią a praktyką

Andrzej Janowski – Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia	48
Anna Abramczyk – Czy rozwijanie autonomii ucznia jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych?	55
Magdalena Kolber – Samokontrola w procesie nauki języka obcego	61
Agata Hofman – Technologia informacyjna w promowaniu autonomii w świetle wielorakich perspektyw inteligencji uczniów	63
Ewa Andrzejewska – Autonomia a wczesnoszkolne nauczanie i uczenie się języków obcych	68
Bernadeta Wojciechowska – Podmiotowość ucznia a rozwijanie autonomii na lekcjach języka obcego	75
Grażyna Czetwertyńska – Autonomizacja nauczania – uczeń dorosły	84

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Magdalena Wawrzyniak-Śliwska – Czy w polskiej szkole jest miejsce na autonomię?	88
Alina Dorota Jarząbek – Jak nauczamy języków obcych w gimnazjach? Doniesienia z badań o wybranych aspektach autonomii nauczycielskiej	92
Gracjana Więckowska – Autonomia ucznia podczas realizacji projektów programu eTwinning	104
Liliana Budkowska – Wpływ międzynarodowych projektów programu Comenius na kształtowanie postaw autonomicznych w szkole	116
Barbara Głowacka – Uczniowie i nauczyciele o autonomii – refleksje pobadawcze	120
Mirosław Pawlak – Europejskie portfolio językowe jako narzędzie rozwijania autonomii wśród studentów anglistyki – wyniki badań	127

Z doświadczeń nauczycieli

Paweł Sobkowiak – Negocjowanie programu nauczania jako czynnik motywujący do uczenia się języka obcego	139
Konstancja Kuligowska – Plan tygodniowy jako ciekawa alternatywa na lekcjach języka obcego	146
Marzena Pieńkowska – Językowy rajd internetowy	151
Przemysław Wolski – Samodzielna praca autonomicznych uczniów – pod (zdalną) opieką nauczyciela	158
Augustyn Surdyk – Autonomizująca funkcja techniki gier fabularnych	167

Szkola podstawowa, gimnazjum

Dorota Sikora-Banasik – Jak kształtować ucznia autonomicznego na lekcjach języków obcych w klasach 1-3 szkoły podstawowej, czyli pięć kroków do samodzielności w uczeniu się języka	175
Katarzyna Nicholls – Wspieranie autonomii dziecka na lekcjach języka obcego – o pedagogice Marii Montessori w praktyce	179

Małgorzata Pamuła – Jak pomóc „dorosnąć” do autonomii?	182
Sylvia Krause – Jak motywować uczniów do nauki języka dzięki zdobywaniu sprawności	186
Agnieszka Chojnacka – Lubię czytać – Warsztaty w języku angielskim i niemieckim	190
Ewa Gatnar – Kształtowanie postaw autonomicznych u uczniów gimnazjum dwujęzycznego w codziennej pracy szkolnej	191
Ewa Gatnar – <i>Warsaw and its people</i>	200

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Anna Abramczyk – <i>Lernen lernen</i> – O uczeniu się na lekcji języka niemieckiego w liceum	215
Katarzyna Deleżyńska – Jak kształtować postawę autonomiczną ucznia w klasach nie tylko integracyjnych	220
Magdalena Prykowska – Kształcenie postaw autonomicznych na lekcjach języka angielskiego	227
Anna Pławicka – Wolność wyboru	232
Anna Paplińska – Nie gubić pereł – czyli garść refleksji na temat autonomii	238
Joanna Kijewska – Autonomia w nauczaniu języka biznesu	241
Katarzyna Ścibor – Skrzydła u rąk, czy kula u nogi? O roli odgrywanej przez lektorów i szkoły języków obcych w kształtowaniu autonomii słuchaczy	244

Czytelnicy piszą

Sylvia Krause, Mariola Skatuła-Kłuba – Pomysł na program autorski	248
Wioletta Piegzik – O jakie kształtowanie autonomii ucznia się upominam	252
Mariusz Babiarsz – Nietypowo, ale skutecznie – mp3 player w nauczaniu języka obcego	256
Agnieszka Rzewólska – Autonomia w uczeniu się języka obcego w szkole i poza szkołą	259
Ewa Gatnar – Pierwsze kroki w stronę autonomii	261

Omówienia, recenzje

Agnieszka Nowicka, Joanna Górecka, Małgorzata Kubica – Współczesne badania nad autonomią w dydaktyce języków obcych w Polsce	264
Anna Smoczyńska – Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie	289
Magdalena Górowska-Fells – Autonomia szkół w Europie – strategie i działania	293

Spis treści rocznika	300
-----------------------------------	-----



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego, dr Hanna Bawej-Krajewska – redaktor działu języka niemieckiego, Wojciech Sosnowski – redaktor działu języka rosyjskiego, Marta Piasecka – sekretarz redakcji, e-mail: marta.piasecka@codn.edu.pl

Prenumerata: Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 92, e-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. (48 22) 345 37 41, faks 621 48 00, e-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.codn.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów; nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Redakcja Języków Obcych w Szkole – Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2008

Okladka: Maja Chmura

Reklamy i notki: Barbara Jechalska

Skład: Renata Swianiewicz

Druk i oprawa: **orthodruk**, ul. Składowa 9, 15-399 Białystok

Nakład 2000

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

Przygotowanie numeru specjalnego łączy się zawsze z niepewnością co do uzyskanego rezultatu. Zazwyczaj w numerze pierwszym w roku podajemy tytuł roboczy numeru specjalnego, w drugim zarys treści i zachęcamy do przysyłania artykułów. W następnych numerach już tylko przypominamy, że czekamy na artykuły od Państwa. Od artykułów tych zależy, jaki będzie numer specjalny. Na początku listopada zwykle wiemy, jakich tekstów nam jeszcze brakuje i wtedy zamawiamy je u wybranych przez nas autorów.

W tym roku było jednak niezwykle dramatycznie. Artykuły nie wpływały. Temat okazał się albo niezbyt łatwy albo za mało ciekawy dla nauczycieli, a dla pracowników naukowych zbyt często omawiany. Na temat autonomii odbywało się wiele seminariów i konferencji, powstało też dość dużo publikacji. Nam w redakcji ciągle się jednak wydawało, że dla większości nauczycieli autonomia to temat drażliwy – po co się męczyć z uczniem samodzielnym, skoro prościej jest prowadzić go za rękę i realizować kolejne tematy z podręcznika. W związku z tym uznaliśmy, że temat wart jest kolejnego omówienia.

Zwróciliśmy się więc do Pani prof. Weroniki Wilczyńskiej – matki autonomii, jak mówią o Niej niektórzy nauczyciele – o pomoc. Zaowocowała ona bardzo obszernym numerem, za co Jej bardzo dziękujemy. Jeszcze pod koniec grudnia, już po zamknięciu numeru, pytano nas, czy nadal zbieramy artykuły. Może więc temat autonomii będzie wciąż podejmowany w następnych numerach czasopisma, bo wydaje się nam, że ciągle trzeba do niego wracać.

Numer jest obszerny, niektóre treści powtarzają się, ale zrobiliśmy to celowo. Z czasopisma wybiera się bowiem zwykle do czytania te artykuły, które akurat wydają się nam potrzebne lub interesujące. Do innych wraca się za jakiś czas, przy innej okazji, przypomnienie znanych treści okazuje się wtedy przydatne.

W publikowanych tu artykułach znajduje się wiele interpretacji terminu autonomia. Najważniejsze dla nas to: „*typ postawy, a więc pewien charakterystyczny sposób postępowania i myślenia*” (s. 6) – nauczyciela i ucznia oraz znalezienie odpowiedzi na pytanie, „*co uczeń może uczynić z samego siebie*” i „*co nauczyciel może uczynić z ucznia*” (s. 90). W ostatnich latach coraz więcej dyskutuje się o szkole. Rośnie liczba osób uważających się za znawców edukacji. Kiedy dziecko idzie do szkoły, rodzice stają się ekspertami od nauczania i wychowania. Nie słucha się uznanych autorytetów, bo ich ranga została w ostatnich latach podważona. Często myśli się tylko o sobie i w egoistyczny sposób realizuje swoje cele.

Tymczasem szkoła ma wykształcić w uczniach takie zachowania społeczne, których podstawą jest współpraca i wzajemna pomoc, dzielenie się wiedzą i doświadczeniami, przy jednoczesnym zachowaniu prawa do godności i indywidualności. Mamy być także wolni i niezależni, ale również odpowiedzialni. Mamy troszczyć się nawzajem o siebie, pomagać sobie w walce z samotnością i zagubieniem, chronić przed wykluczeniem. Mamy też chronić i kultywować wspólne wartości. Ktoś może spytać, co ma do tego wszystkiego edukacja językowa.

Odpowiedzią na to są zwłaszcza artykuły zamieszczone w dziale „Z doświadczeń nauczycieli” i te opowiadające o projektach polskich i europejskich. Naucza-

nie języków obcych cechuje ostatnio bardzo silne zindywidualizowanie. Pojawiła się różnorodność potrzeb językowych, osoby uczące się są traktowane jako klienci posiadający równie zróżnicowane cechy i funkcjonujący w jeszcze bardziej zróżnicowanych kontekstach społecznych i edukacyjnych. Nie da się spełnić ich potrzeb i oczekiwań rutynowymi działaniami z zastosowaniem gotowych wzorców.

Ważniejsze od zasad konstruowania materiałów i metod nauczania jest teraz analizowanie różnic występujących wśród uczących się i wykorzystywanie wyników tej analizy do planowania pracy. Potrzebna jest do tego umiejętność obserwacji i diagnozy, która ma skutkować inną budową lekcji, poprzedzoną właściwą selekcją materiału i uwzględniającą indywidualne oddziaływania komunikacyjne. Indywidualizacja nauczania prowadzi do autonomii uczącego się. Autonomizacja wymaga ogromnego nakładu pracy nauczyciela. Trzeba precyzyjnie przygotować lekcję, starannie przydzielając zadania poszczególnym uczniom, trudniej jest ich oceniać i kontrolować, ale po jakimś czasie to oni przejmują odpowiedzialność za swoją naukę i osiągane efekty. Nauczyciel zostaje wtedy odciążony, pod warunkiem że uczniowie chcą być autonomiczni. Jeśli nie mają wystarczającej motywacji wewnętrznej, na pewno to nie nastąpi, zdadzą się na prowadzenie za rękę. Dzisiaj kiedy nie można kończyć edukacji wraz ze skończeniem szkoły, uczniowie muszą być przygotowani do skutecznych działań komunikacyjnych nienaruszających wolności i przestrzeni innych. To nauczyciel miał ich tego nauczyć w szkolnej klasie, między innymi na lekcjach języków obcych. A jeśli tego nie zrobił?

Szanowni Państwo, nie było łatwo zrehabilitować tego numeru. Z pewnością nie zadowoli on wszystkich. Mamy jednak nadzieję, że znajdą w nim Państwo wiele artykułów wartych przeczytania i że niektórzy z Państwa utwierdzą one w przekonaniu, że razem z uczniami idą już właściwą drogą, a innych przekonają, że warto na nią wkroczyć.

W imieniu Zespołu Redakcyjnego
Maria Gorzelak

Podstawy glottodydaktyki

Weronika Wilczyńska¹

Poznań

Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej

Autonomia – współczesny ideał edukacyjny

Powinno się kształcić postawy autonomiczne w szkole! Nawet trzyletnie dziecko stać już na pewne zachowania autonomiczne! Należy liczyć na autonomię obywateli! Takie często spotykane obecnie apele i postulaty wskazują jednoznacznie na to, że autonomia jest współcześnie postrzegana jako uniwersalna **wartość edukacyjna** i ważna **cnota obywatelska**. Jednak, jak to bywa z nośnymi społecznie hasłami, przyjmuje się je zbyt często na wiarę, bez niezbędnej refleksji i pogłębienia.

Znamienne jest, że to dość powszechne do-pominanie się o więcej autonomii bywa interpretowane przede wszystkim jako zachęta do pewnej *samodzielności* lub wręcz *pełnej niezależności i swobody*. To poważne uproszczenie! Nie chodzi tu na przykład o *samodzielność* wypływającą choćby ze zwykłej samowoli i sobkowstwa; tym bardziej nie podobna traktować wszelkich indywidualnych działań jako wartości samej w sobie i zawsze słusznego celu. I choć słusznie *autonomia* kojarzy się z określeniami takimi jak: *samostanowienie*, *samorządność*, *samodzielność* czy *niezależność*, to jednak nie mogą one być traktowane jako jej synonimy.

Spróbujemy poniżej uporządkować te ważne pojęcia, odnosząc je do ogólnej koncepcji rozwoju naszej kompetencji komunikacyjnej. Postaram się sprecyzować, dlaczego i na ile działania autonomiczne są pożądane, skąd mogą one wypływać, kto może lub powinien nimi kierować i jakiemu typowi celów można je przyporządkować. Re-

fleksje te będą oczywiście odnosić szczególnie do dydaktyki języków obcych, skupiając się na istocie obcojęzycznych działań komunikacyjnych i uczeniowych.

Czym jest autonomia, a czym nie jest

Autonomia wynika z uznania czyjegoś prawa do pewnej *niezależności, swobody w zakresie samo-określania się*. Taka interpretacja współgra z greckim źródłosłowem tego terminu: *autónomos* – kierujący się swymi własnymi (tzn. utworzonymi przez siebie) prawami. Nie będę tu mówić o autonomii politycznej, gospodarczej, prawnej itp., z której korzystają określone podmioty sfery życia publicznego (np. instytucje samorządowe i organy polityczne). Autonomia taka wynika z określonych regulacji prawnych i jest zazwyczaj efektem nadania przez instancję nadrzędną określonych uprawnień. Tak więc, z natury rzeczy, działania podejmowane w ramach przyznanej autonomii nie będą raczej miały znamion pełnej niezależności, choć mogą wskazywać, że dane instytucje lub organy danych podmiotów znalazły się na drodze do poszerzenia swej niezależności. Jednak pełna niezależność w zakresie społeczno-gospodarczym to pojęcie raczej bez pokrycia we współczesnym świecie, a o takiej (raczej teoretycznej) możliwości wspominam tu jedynie po to, by zaakcentować **względność** samego **pojęcia autonomii**.

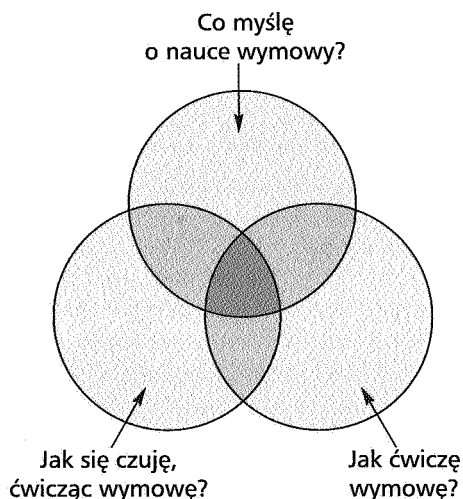
W edukacji słowo *autonomia* odnosimy nie tyle do instytucji lub zbiorowości, ile do pojedynczych

¹ Prof. dr hab. Weronika Wilczyńska jest kierownikiem Zakładu Dydaktyki Języków Romańskich na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

osób i typów osób, opisując pewien **typ postawy**, a więc pewien charakterystyczny sposób myślenia i postępowania. Należy tu zastrzec, że postawy implikują określone nastawienie do danego obiektu, są więc zawsze *postawami wobec czegoś* (trudno przecież mówić o postawie w ogóle). Tak więc, gdy mówimy po prostu o autonomii danej osoby, stosujemy elipsę, bowiem w rzeczywistości mamy tu na myśli jej autonomiczną postawę *wobec* określonego, domyślnego zakresu jej aktywności lub pewnego typu obiektów.

Sprecyzujmy zatem, po pierwsze, że w zakresie dydaktyki obcojęzycznej będą nas interesowały postawy autonomii konkretnych uczestników relacji dydaktycznej: nauczających i/lub uczących się (i ewentualnie innych osób znaczących w ich otoczeniu). Po drugie, będziemy koncentrować się tu na ich mniej lub bardziej autonomicznych postawach wobec nauczania i/lub uczenia się języków obcych i ich różnych aspektów.

Skoro autonomia jest postawą, wypada zarysować pokrótce to ważne pojęcie psychologiczne. Najczęściej przyjmuje się, że postawa jest **strukturą trójelementową**, obejmującą trzy następujące aspekty: afektywny, intelektualny i zachowawczy. I tak na przykład, w odniesieniu do opanowywania wymowy obcojęzycznej, można by to przedstawić schematycznie:



Tak więc postawa autonomii wobec np. nauki wymowy polegałaby odpowiednio na (a) jej pozytywnym emocjonalnie przeżywaniu, (b) rozumie-

niu, na czym ta nauka polega i jakie są jej walory, a także (c) na wykształceniu odpowiednich zachowań i nawyków uczenia się. Ten szkicowy, ogólny obraz postawy autonomicznej wobec danego obiektu wymaga oczywiście dalszego ukonkretnienia na gruncie dydaktyki języków obcych.

Wracając do samej struktury postawy, należy pamiętać, że w rzeczywistości nie zawsze będzie ona w pełni zrównoważona i harmonijna. Może być na przykład tak, że dany uczący się czuje się dziwnie, niepewnie lub nieprzyjemnie, kiedy musi wypowiadać obce dźwięki, a stara się koncentrować na poznaniu zasad wymowy, typach fonostylistycznych i ćwiczeniach praktycznych. Ktoś inny bardzo lubi ćwiczenia fonetyczne, ale nie interesuje się poznaniem zasad fonetyki i ich rozumieniem. Jeśli rozróżnienie między poszczególnymi aspektami danej postawy jest znaczny i nie zostanie on przezwyciężony, może to prowadzić na dłuższą metę do blokad.

Zazwyczaj jednak postawy, nawet te o niezbyt zrównoważonej strukturze, ciążą ku **spójności wewnętrznej** i to właśnie buduje ich **stabilność** w czasie i siłę oddziaływania. Z tego też powodu tak trudno je zmieniać, przy czym właściwym punktem wyjścia będzie właśnie uchwycenie aktualnego układu danej struktury i ocena poziomu jej spójności wewnętrznej (por. Wilczyńska 2002a:65-66).

W obrębie struktury danej postawy aspektem stosunkowo najłatwiej dostępnym, a więc potencjalnie najbardziej podatnym na zmianę, okazuje się zazwyczaj aspekt intelektualny. Dość łatwo można przekonać kogoś (lub samego siebie) za pomocą odpowiednio mocnych argumentów, że nie ma on (lub że nie ma się) racji. Nie musi to jednak oznaczać, że automatycznie zmienimy swoje nawyki i będziemy inaczej reagować uczuciowo na dany obiekt. Z praktyki szkolnej wiemy przecież, jak trudno zmienić na przykład tendencję do pasywnego zachowania na lekcji albo emocjonalnego odrzucania pewnych treści lub form nauczania, i to nawet wtedy, gdy dany uczący się jest skłonny przyznać, że jego postawa nie jest słuszna.

Już ta ogólna refleksja wskazuje, w czym zasadza się znaczenie postaw wobec uczenia się/nauczania języków (i różnych aspektów oraz za-

kresów tego procesu). Otóż postawy te będą wyznaczały bezpośrednie **środowisko psychiczne**, w jakim będzie przebiegać nauka u poszczególnych uczących. Będą one na przykład u danego uczącego się przesądzały o jego dość jednolitym, pozytywnym lub negatywnym, podejściu do języków, a u innego uczącego się wskazywały na źródła jego zróżnicowanych wyników. Takie wstępne rozpoznanie może pomóc wytyczyć kierunek i sposoby wprowadzania pożądanych zmian.

Odnosząc bowiem podaną tu wyjściową definicję autonomii do uczących się (i nauczających) języków, uznajemy, że choć chodzi tu o pewne indywidualne nastawienie, a może też świadomy wybór, nie można ich pozostawić wyłącznie swobodnej decyzji lub wręcz naturalnym skłonnościom samych zainteresowanych. Jestem zdania, że w nauce języków obcych postawy autonomiczne są tymi, które nie tylko zwyczajnie przystoją uczącym się i nauczającym ze względów etycznych, ale że ponadto mają one głębokie znaczenie dla efektywności samego kształcenia językowego.

Rozpatrzmy dalej tę kwestię, naświetlając ją kolejno z perspektywy interakcyjnej (komunikacyjnej), osobistej i dydaktycznej.

■ Dlaczego autonomia jest tak pożądana w komunikacji i uczeniu się języków obcych

Apelowanie o autonomię w nauce języków implikuje, że istnieje konkretna przestrzeń, którą należy potraktować jako teren do osobistego zagospodarowania. O jaką przestrzeń może chodzić, skoro uczymy się języka obcego, a więc *języka należącego do kogoś innego*? Przecież także dzieci przyswajają język ojczysty jako coś już zastanego, w postaci, która dominuje w ich otoczeniu. W potocznym, powszechnie podzielanym przekonaniu chodzi o to, by językiem obcym mówić *jak najlepiej*, a to najczęściej oznacza: *aż tak dobrze, jak „oni”*, tzw. natywni, a ściślej – wykształceni *native speakers*, czyli prestiżowa kategoria rodzimych użytkowników danego języka.

Rzeczywiście, wydawałoby się, że trudno mówić o obszarze do indywidualnego zagospodarowania w samym systemie danego języka lub jego wybranej odmiany. Nie sposób przecież lanso-

wać własnych zasad wymowy, ortografii, składni, semantyki ani pragmatyki. Nie da się też jednak danego zakresu wiedzy i sprawności w pełni wyuczyć, by potem móc je już „tylko” stosować. Już N. Chomsky zwracał uwagę, że przy takiej metodzie nie starczyłoby nam całego życia na opanowanie nawet naszego pierwszego języka. Unikajmy więc błędu polegającego na tym, że – jak to ujmują Francuzi – drzewa przesłaniają nam las, a więc że elementy języka i sprawności językowych przesłonią nam to, czemu one w istocie służą, tj. **komunikację**. I nie łudźmy się, że pogląd, jakoby komunikowanie się miało wyczerpywać się w umiejętności „używania odpowiednich form językowych w odpowiednich sytuacjach”, naprowadzi nas najtrafniej na to, czym jest istota komunikacji społecznej z perspektywy osobistych praktyk komunikacyjnych. Kwestię tę rozwinę w następnej części, obecnie skupię się na społecznym funkcjonowaniu języka.

Otóż w perspektywie społecznej nasze zachowania komunikacyjne są ogromnie zróżnicowane, a w konsekwencji trudno je przewidzieć, a nawet zaprogramować ściśle ich formę. Pomijając może stosunkowo rzadkie, silnie zrytualizowane sytuacje (takie jak składanie komuś życzeń, kondolencji i gratulacji), żywą komunikację cechuje niska typowość, a wysoka zmienność zachowań komunikacyjnych. Wynika ona z wielości możliwych konfiguracji, w jakich mogą występować tzw. parametry komunikacyjne (*kto mówi, do kogo, po co, o czym* itd.). Parametry te mogą przyjmować różne wartości, co musi wpłynąć na styl, kształt i odcienie znaczeniowe, a także walor pragmatyczny poszczególnych realizacji językowych. Te ostatnie będą zresztą występowały w synchronizacji z innymi, niewerbalnymi kodami wykorzystywanymi jako spójna komunikacyjnie całość w danym kontekście.

Ogólnie można więc powiedzieć, że kształt zachowań komunikacyjnych wynika z wielu uwarunkowań komunikacyjnych, a także pozakomunikacyjnych, jak to ilustrują choćby dwa poniższe przykłady:

- zmiana nastroju, zniecierpliwienie itp. mogą wpłynąć na zmianę orientacji argumentacyjnej (np. ton polemiczny może przechodzić w bardziej koncyliacyjny, zamykający rozmowę),

- włączenie się do dyskusji kolejnej osoby może wpłynąć pobudzająco lub przeciwnie tonizująco na nurt i charakter argumentów.

Nie wystarczy jednak, choć to ważne, ukazywać samą tę różnorodność form i uwarunkowań. Jeśli będziemy tylko ją podkreślać, nasi uczniowie mogą słusznie zwątpić, że kiedykolwiek ją opanują. Celem powinno być tu raczej *rozumienie uwarunkowań* naszego skutecznego funkcjonowania w komunikacji społecznej, także w wymiarze pragmatycznym (tj. dotyczącym rzeczywistych implikacji danej wypowiedzi dla jej adresata).

A jak radzimy sobie w języku ojczystym z tym ogromnym zróżnicowaniem realizacji komunikacyjnych? Przede wszystkim należy podkreślić, że ten rzeczywiście imponujący, niewyczerpany wręcz repertuar zasobów i możliwości komunikowania się dotyczy danej wspólnoty językowo-kulturowej *jako całości*. Żaden jej członek nie zna nawet pasywnie całego tego repertuaru i nie jest mu to zresztą potrzebne. Nasz aktywny repertuar czerpie bowiem z zasobów ogólnych na miarę potrzeb i możliwości każdego z nas, czego wyrazem jest nasz dość wyraźnie sprofilowany **idiolekt i styl komunikacyjny**. Pamiętajmy, że przeciętny użytkownik języka posługuje się na co dzień sobie właściwym, raczej skromnym repertuarem ok. 1,5-3 tys. słów (zasoby pasywne są oczywiście znacznie większe). To indywidualne, specyficzne dla każdego z nas **strategie komunikacyjne**, bazujące na naszych zasobach nie tylko językowych, czynią ten repertuar w pełni funkcjonalnym.

Mimo ogromnego zróżnicowania realizacji językowych, muszą one zachować w danej sytuacji walor wzajemnej **komunikatywności**, co z kolei zakłada odpowiedni poziom spójności z normami danej wspólnoty komunikacyjnej. Komunikatywność nie ogranicza się do zrozumienia samej treści wypowiedzi, lecz obejmuje także intencje autora i ich społeczną interpretację przyjętą w danej wspólnocie komunikacyjnej. Dodajmy, że wszystkie te zakresy mogą zawierać pewną dozę elementów domyślnych, co wynika nie tylko z ekonomii dyskursu. Istotne znaczenie ma tu swoista biegłość komunikacyjna członków danej wspólnoty, która wytwarza określone, implicytne reguły wnioskowania,

zwłaszcza gdy idzie o **pragmatykę wypowiedzi**. Wtajemniczanie dokonuje się przez żywe, podmiotowe uczestnictwo w praktykach komunikacyjnych danego środowiska, tworzącego pewną *wspólnotę komunikacyjną*.

Rzecz jasna, nie sposób zapewnić w szkolnym nauczaniu języków naturalnej socjalizacji uczącego się do określonego środowiska społecznego, co byłoby zresztą więcej niż problematyczne dla jego już ukonstytuowanej przecież tożsamości społecznej. Jak widać, także tutaj wymiar społeczny ściśle łączy się z indywidualnym, wręcz osobistym. W moim rozumieniu to właśnie ząbienie się wyznacza – a poniekąd także narzuca – autonomię jednostek w budowaniu podstaw komunikatywności ich wypowiedzi w języku obcym. Podstawy te nie mogą się ograniczać do samej tylko świadomości ogromnego zróżnicowania *możliwych* realizacji komunikacyjnych. Podobnie sama, skądinąd chwalebna, chęć możliwie dogłębnego poznania tej różnorodności nie daje narzędzia porządkowania wiedzy w ramach tego, co nazywamy *osobistą kompetencją komunikacyjną* (Wilczyńska 2002b).

Niezbędne będzie też budowanie zakresu autonomii komunikacyjnej uczących się, który pozwoli im rozpoznać i uwzględnić charakter i logikę danej interakcji jako **działania społecznego** osób o sprecyzowanej tożsamości i określonych dążeniach. Nie można przecież ukazać społecznego sensu różnorodności realizacji komunikacyjnych, redukując je na przykład do stereotypowych dialogów. Dialogi te trzeba raczej traktować właśnie jako reprezentatywne kanwy, włączając w nie elementy do wypełnienia. Można też używać scenariuszy półotwartych, inspirujących do ich uzupełnienia według reżyserii danego rozmówcy. Z kolei obserwując daną rozmowę, warto skupić się na istotnych uwarunkowaniach komunikacyjnych jako wyznaczających zachowania komunikacyjne rozmówców. Z pewnością ogromnym krokiem naprzód jest odwoływanie się do typów aktów i funkcji komunikacyjnych. Szczególnie cenne będzie traktowanie komunikacji jako **współdziałania** w zakresie negocjowania treści i celu rozmowy, a także ewentualnie jej formy. Innymi słowy, ćwicząc komunikację obcojęzyczną, należy przyjąć, że i tak nigdy nie wyuczymy

się wszystkich prawidłowych zachowań (reakcji) komunikacyjnych i że wobec tego warto skupić się na rozwijaniu sprawności bieżącego współkonstruowania rozmowy, stawiając na możliwie efektywne dla nas strategie komunikacyjne.

Tak więc ze społecznego punktu widzenia autonomia uczących się nie może opierać się na udawaniu, że jest się *native speakerem* (co zresztą nie może się powieść). Należy ją budować z pełnym realizmem, tj. mając świadomość swej **tożsamości** jako osoby, dla której dany język stanowi *kolejne* medium komunikacyjne. Przecież większość młodych Europejczyków uczy się obecnie więcej niż jednego języka obcego i raczej nie zakłada trwałej asymilacji ze społecznością któregoś z nich. Podstawą takiej kompetencji komunikacyjnej będzie zatem świadomość posługiwania się danym językiem jako narzędziem dodatkowym dla danej osoby, a jednocześnie maksymalne jego dostosowanie pod względem wymienionych już kryteriów **ekonomii funkcjonalnej i komunikatywności**.

Nie kształcimy przecież w szkołach specjalistów filologów, a po prostu młodych Europejczyków, otwartych na innych, ale też na swe przyszłe potrzeby edukacyjne i samodzielne już w dużej mierze kształcenie się przez całe życie. Szkolna nauka języków obcych nastawiona na autonomię powinna dostarczać im pozytywnego doświadczenia w eksperymentowaniu z językiem i zaufania do własnych możliwości w zakresie komunikacji innojęzycznej na realistycznie określonym poziomie. Przydatne będzie tu całościowe spojrzenie na swój, nierzadko już więcej niż dwujęzyczny potencjał komunikacyjny i odpowiednie poszerzanie pola obserwacji, refleksji i eksperymentowania z komunikacją. Podkreślmy, że może to mieć pozytywne znaczenie także dla kompetencji w języku ojczystym.

Osobisty charakter kompetencji komunikacyjnej: autentyczność i podmiotowość

Rozwijając wcześniejsze nawiązania, spójrzmy teraz na komunikację ze ściśle indywidualnego punktu widzenia, tzn. tak, jak rysuje się ona dla

danej osoby w perspektywie jej celów życiowych (doraźnych lub długofalowych).

Najważniejszym kryterium sukcesu komunikacyjnego będzie *bycie sobą*, wyrażające się poczuciem własnej **autentyczności**. Pojęcie to rozumiemy jako zgodność tego, co i jak komunikujemy, z naszą osobowością i tożsamością, ambicjami, ale też naszymi bieżącymi potrzebami i obiektywnymi uwarunkowaniami. Przecież przez komunikację nie tylko przekazujemy pewne **treści**, ale także nadajemy kształt naszym **relacjom** z rozmówcą, choćby przez autoprezentację oraz przekazywanie swych intencji. Za kluczowe w komunikacji, w tym także w komunikacji obcojęzycznej, wypada uznać uchwycenie nie tylko tego, co ktoś mówi, ale także, w *jakim celu* to mówi i *jak nas postrzega* jako partnerów komunikacyjnych.

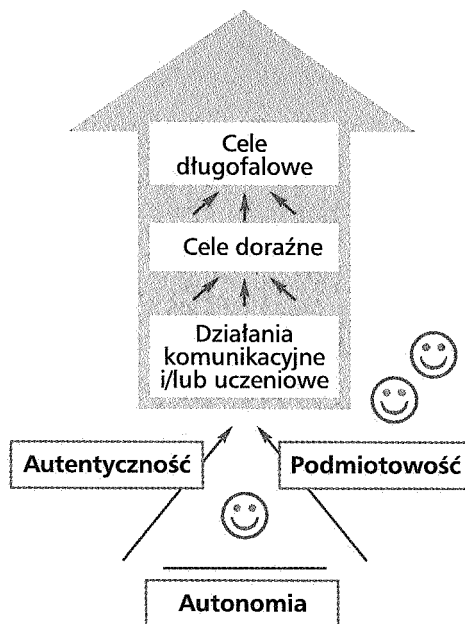
W tej perspektywie termin *kompetencja komunikacyjna*, rozumiana zazwyczaj jako zespół dość standardowych zachowań społecznych, zyskuje wymiar osobisty ze względu na zakotwiczenie w danej osobie. I nie chodzi o zwykłe dodanie tego aspektu do już wcześniej akcentowanego aspektu społecznego. Chodzi raczej o zrozumienie, że po prostu nie sposób rozwijać tej kompetencji, skupiając się wyłącznie na jej wymiarze społecznym, imitując choćby i z powodzeniem jakieś typowe użycie lub model. Wzorce, co już podkreślałam, są oczywiście ważne, wręcz kluczowe, lecz pod warunkiem, że uczący się przetworzy je na własne, co przecież wymaga jego osobistego i świadomego zaangażowania. Znakomicie oddaje to polskie określenie *przyswajanie sobie* (domyślnie: *czegoś obcego lub zewnętrznego*) – chodzi przecież o to, by dane środki językowe i strategie komunikacyjne *uczynić swoimi*. Otwiera się tu więc bezdyskusyjnie obszerna przestrzeń do osobistego zagospodarowania, właśnie przez odwołanie się do odpowiedniego zakresu autonomii uczących się. Efektem takich osobistych działań uczącego się będzie właśnie jego, nierzadko już kilkujęzyczna, **osobista kompetencja komunikacyjna**.

Wpisanie takiej osobistej kompetencji komunikacyjnej we własny rozwój, nakierowany na realizację swych celów życiowych, niewątpliwie łączy się z kwestią **motywacji**, rozumianej jako dążenie do zwiększania naszej autentyczności

i kontroli w komunikacji obcojęzycznej. Jeśli więc, na przykład, ktoś chciałby poprawić swoje relacje z kolegą – zapalonym kibicem futbolu, a nie zna się specjalnie na piłce, będzie musiał bardziej nastawić się na aktywne słuchanie i zdobywanie informacji, jednocześnie maksymalnie wykorzystując to, co już wie. To tylko przykład interakcji, w której cel nadrzędny (tu: poprawa relacji) wpłynie na rzeczywiste, autonomiczne i autentyczne zachowanie komunikacyjne uczącego się. Autonomiczność tego rozmówcy wyrazi się w tym, że poczuje się on **podmiotem** komunikacji i będzie starał się **aktywnie** wykorzystywać swe zasoby, tak by nadawać określony kierunek i kształt danej interakcji komunikacyjnej. Tym samym zapewni sobie wpływ na efekty tej interakcji w zakresie kształtowania jej formy i treści, a pośrednio także swej relacji z partnerem komunikacyjnym. W ujęcie to dość naturalnie wpisuje się także interkulturowy wymiar interakcji i postulat, by partnerzy tej relacji starali się spełniać wobec siebie rolę pośredników kulturowych.

W prezentowanym tu rozumieniu autonomia uczących się najpełniej wyrazi się właśnie w takiej ściśle osobistej aktywności. I nie chodzi tu absolutnie o to, by uczący się rezygnował z wymiaru społecznego w swych działaniach szkolnych i wspólnych, lecz by wpisywał się w nie jako **podmiot**. Tak pojmowane *osobiste, autentyczne* działania komunikacyjne wydają się też najpełniej spełniać całą serię często formułowanych we współczesnej dydaktyce postulatów, jak np. podnoszenie motywacji, kontekstualizacja działań komunikacyjnych oraz maksymalne zaangażowanie osobiste. Można więc powiedzieć, że stawiając na autonomię, przybliżamy się do modelu uznawanego obecnie za edukacyjnie i dydaktycznie optymalny w sensie stwarzania warunków do rozwoju **osobistej kompetencji**, komunikacyjnej i uczeniowej, i to zarówno w ich wymiarze społecznym, jak i indywidualnym. Rozwijaniu tej kompetencji znakomicie posłużą takie formy dydaktyczne, jak praca zadaniowa i projektowa, nie mówiąc już o wielu innych technikach nastawionych na inicjowanie możliwie autentycznych (z perspektywy uczących się) interakcji komunikacyjnych.

Opisane powiązania można ująć schematycznie jak następuje:



Łącząc wymiar społeczny i indywidualny, uczący się staje się **podmiotem** własnych działań komunikacyjnych. Wie, że to, jak potoczy się rozmowa, w dużej mierze może zależeć także od niego, o ile tylko zechce i *potrafi* wpływać na jej tok. Może więc słusznie doznawać tego, co określa się jako **poczucie sprawstwa**, a w konsekwencji czuć się odpowiedzialnym za swój udział w komunikacji. Może wreszcie, w przypadku efektywnego wpływu na nią, doznawać poczucia satysfakcji.

■ Autonomia w szkole: współpraca dydaktyczna

Partnerstwo nauczającego i uczących się to często dla obu stron dość drażliwy i co najmniej kłopotliwy intelektualnie temat rozważań. Przewaga językowa nauczyciela jest z reguły olbrzymia, jego status zawodowy i wiek też przemawiają na jego korzyść w hierarchii szkolnej. Wśród tradycyjnie przypisywanych mu ról znajdują się m.in. podawanie wzorca wypowiedzi i korygowanie wypowiedzi uczniów – a więc zakresy świadczące

dobitnie o jego władzy, a w każdym razie przewadze w klasowych sytuacjach decyzyjnych.

Moje wcześniejsze refleksje wydają się jednak wskazywać na płaszczyznę, na której można rozwijać rzeczywiście partnerskie relacje. Warunkiem wyjściowym ustanowienia takich właśnie relacji będzie obustronne zaakceptowanie celu nauczania/uczenia się jako **współdziałania** na rzecz rozwoju indywidualnej, a ściślej *osobistej* kompetencji komunikacyjnej uczniów. Rzecz jasna, podejście takie nie licuje z tradycyjnie pojmowaną, podawczą nauką danego języka, przy nikłym uwzględnianiu rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Proponowany przeze mnie **model kooperacyjny** (Wilczyńska 1999) wydaje się zadowalająco uwzględniać społeczny wymiar autonomii, uwypuklony już przy okazji omawiania podobnie społecznego charakteru komunikacji i jej uczenia się. Pokazuje on dobitnie, że stawianie na autonomię bynajmniej nie zakłada przerzucania ciężaru opanowania języków na barki uczącego się – co byłoby karykaturą dydaktyki. Oznacza on raczej uznanie osobistego charakteru kompetencji komunikacyjnej w jej wymiarze rozwojowym (uczenie się), co podkreśla znaczenie autentycznych działań komunikacyjnych. Dalej, model ten akcentuje osobistą efektywność uczeniową w sensie wyznaczania kierunków i zakresów rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej. I nie chodzi o to, by zmieniać program nauczania szkolnego albo radykalnie indywidualizować nauczanie (co moim zdaniem nie byłoby postulatem realistycznym). Raczej chodzi o to, by inaczej „ustawić” nauczanie, nakierowując je na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej osób uczących się, a to przecież nie może być skuteczne bez udziału samych zainteresowanych. Idiolekt i styl komunikacyjny to tak osobiste sfery, że regulowanie ich wyłącznie z zewnątrz okaże się zapewne nieskuteczne, a przy tym po prostu co najmniej problematyczne etycznie.

Pamiętajmy też, że autonomia to pojęcie stopniowalne w sensie jej przydatności w danym czasie i zakresie: przecież nie zawsze i nie w odniesieniu do każdego przedmiotu warto i należy być całkowicie autonomicznym. Zarówno sama komunikacja, jak i doskonalenie swej kompetencji w tym

zakresie implikują nieodzownie współdziałanie z innymi. Stąd też świadoma autonomia zasadza się na **współpracy komunikacyjnej i uczeniowej**, a więc korzysta z zasobów społecznych, z wiedzy i pomocy innych, oferując w miarę możliwości to samo drugiej stronie. Innymi słowy, wypaczeniem autonomii będzie pryncypialne izolowanie się, bowiem jej modelem nie jest Zosia Samosia ani nawet Robinson Crusoe, a raczej odpowiedzialna kooperacja, negocjacja i otwartość (komunikacyjna i uczeniowa). W tej perspektywie nastawienie na autonomizację może być swoistym antidotum na dość powszechnie spotykaną rutynę działań szkolnych, nudę i wreszcie zwykłą jałowość wysiłków edukacyjnych.

Wprowadzając w życie proponowany tu model kooperacji dydaktycznej, powinniśmy oczywiście uwzględniać *aktualny* poziom autonomii naszych uczniów, zakładając stopniowe zwiększanie jej zakresu. Tej ogólnej wizji można nadać bardziej konkretną postać, nazwaną roboczą dydaktyką kroczącą. Dzieli ona proces dydaktyczny na etapy, przy czym po każdym z nich następuje stosowne podsumowanie i przededefiniowanie celów uczenia się/nauczania, odpowiednio do uzyskanych już efektów.

Pomijam tu wyliczanie szeregu innych warunków sprzyjających, takich jak: dobra atmosfera w grupie, zgoda obu stron procesu dydaktycznego na realizowanie takiej właśnie formy dydaktyki, a wreszcie dostęp do odpowiednich materiałów dydaktycznych (w tym także nowych technologii). Moim celem było bowiem zarysowanie samego pojęcia autonomii i zasadniczych przesłanek skłaniających do stawiania na nią w kształceniu obcojęzycznym.

■ Autonomia a inne postawy w grupie uczących się

Dotąd mowa była o autonomii jako pojęciu ogólnym, co najwyżej konkretyzowanym przez odniesienie jej do takiego lub innego zakresu problematyki nauczania/uczenia się języków. Najwyższy więc czas przyjrzeć się teraz zespołowi klasowemu jako zbiorowi osób reprezentujących przecież różny stopień i zakres autonomii w podchodzeniu do uczenia się języków obcych.

Proponuję w analizie tego zróżnicowania wprowadzić dwa następujące kryteria, ujęte jako stopniowalne osie lub też kontinua:

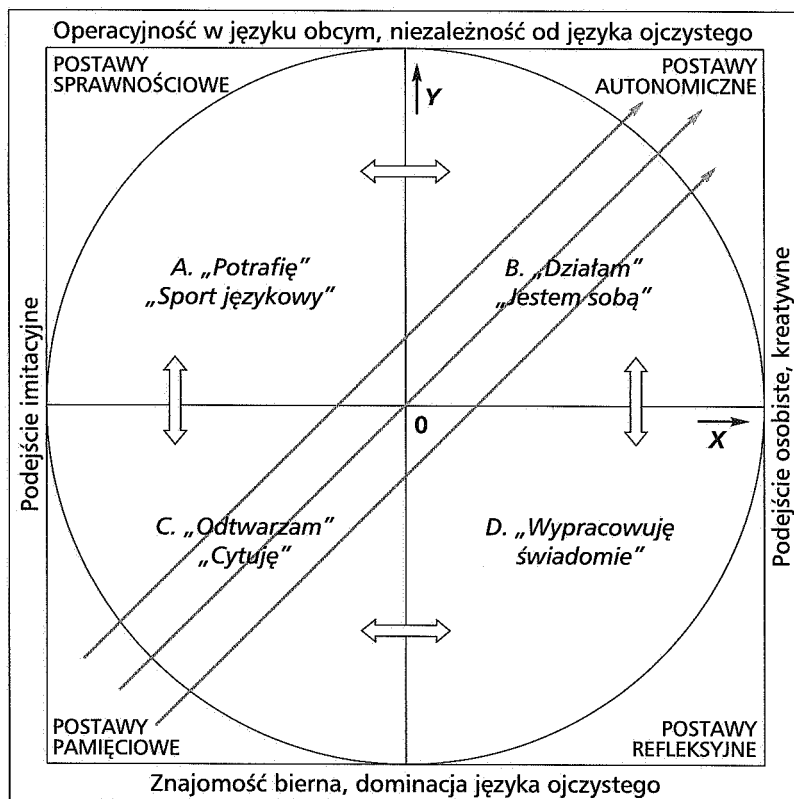
■ **oś pionowa:** *zależność ↔ niezależność od języka ojczystego*

Chodzi tu o określenie, czy dany uczący się jest raczej nastawiony na odkrywanie specyfiki danego języka i kulturowych praktyk komunikacyjnych z nim związanych, czy też w swych obcojęzycznych działaniach komunikacyjnych i uczeniowych bazuje systematycznie na języku ojczystym.

■ **oś pozioma:** *odtwórcze stosowanie podanych modeli ↔ osobiste, kreatywne eksperymentowanie z językiem obcym*

Kryterium to obejmuje zakres od nastawienia na ścisłą imitację danych wzorców i swych ustalonych już zasobów w języku obcym do nastawienia przeciwnego, wyrażającego się w aktywnym odkrywaniu regularności i wypracowywaniu strategii nastawionych na możliwie elastyczne wykorzystanie osobistych zasobów w danym języku.

Jest oczywiste, że poszczególni uczący się swoimi stylami komunikacyjnymi i uczeniowymi, dążeniami i ambicjami będą się sytuować w różnych punktach obu osi. Krzyżując te osie, uzyskamy ogólną mapę, na której możemy usytuować uczniów według specyficznego dla nich podejścia do języka obcego i jego uczenia się. Przedstawiam to w postaci następującego schematu (Wilczyńska 2002a:55):



Dla każdej z czterech wyodrębnionych na schemacie postaw można określić charakterystyczne zachowania, reakcje emocjonalne i poglądy, stawiając odpowiednie pytania, dotyczące:

■ **zachowania komunikacyjnego i/lub uczeniowego**

Na czym głównie, moim zdaniem, polega uczenie się danego języka i od czego zależy mój sukces

komunikacyjny w tym języku? Czy staram się aktywnie rozgrywać interakcje w języku obcym? Na ile polegam tu na świadomej autokontroli, a na ile na swym wyczuciu (wrażliwości językowej)? Itd.

■ **nastawienia emocjonalnego**

Czy lepiej/pewniej czuję się, sam(a) odkrywając normy komunikowania się w danym języku obcym i eksperymentując z nimi, czy też wolę opierać się na gwarantowanych wzorcach podanych przez kogoś innego? Czy w komunikacji obcojęzycznej czuję się, mimo niedostatków mojej kompetencji, jak równorzędny partner, czy też uważam, że nie jest to w ogóle możliwe dla kogoś, kto mówi gorzej niż native speaker? Itd.

■ **poglądów**

Czy moje nabytki w języku obcym uważam za integralną część mojego potencjału komunikacyjnego, pozwalającego mi przede wszystkim być sobą w relacjach z innymi? Czy raczej ważne jest, by możliwie najbardziej zbliżyć się do tego, jak komunikują się rodzimi użytkownicy danego języka? A może najważniejszym jest, by każde użycie było możliwie poprawne i sprawdzone? Itd.

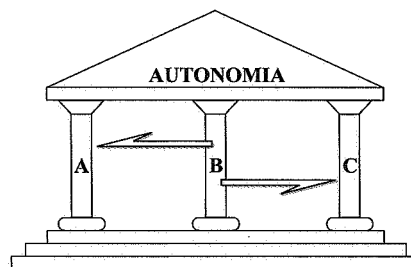
Tego typu refleksja, prowadzona wspólnie z uczniami i/lub oparta na ich obserwacji, może pomóc określić ich postawy ogólne lub dotyczące wybranego zakresu uczenia się/nauczania języka. Od nauczającego będzie zależała już zarówno forma, jak i konkretne cele, które sobie wyznaczy na drodze do autonomizacji swoich uczniów. Zakładamy, że znajdzie się tam pole dla współpracy z nimi, choćby przez kształtowanie ich świadomości komunikacyjnej.

Przedstawiony wyżej schemat unaocznia nam ponadto, że droga ku autonomii nie dla każdego będzie taka sama, bowiem autonomicznym i nieautonomicznym można być na różne sposoby. Trudno przy tym zakładać radykalne przełamanie dotychczasowych postaw bez rozeznania uwarunkowań tych postaw, które uczący się aktualnie reprezentują. Nie sposób też twierdzić, że postawa pamięciowa, sprawnościowa lub refleksyjna jest zła, świadczy ona raczej o pewnym ukierunkowaniu dotychczasowych wysiłków uczącego się. Warto natomiast uświadomić uczniowi, że choć takie postawy dają mu zapewne wymierne korzyści w szkole, niezupeł-

nie przygotowują go do przyszłej samodzielności komunikacyjnej i uczeniowej.

■ **Jak rozwijać autonomię: świadomość, umiejętności, praktyka**

Na koniec wypada jeszcze zarysować ogólnie zasady rozwijania autonomii uczących się. Dobrze syntetyzuje je, moim zdaniem, model w formie świątyni greckiej, której fronton – symbolizujący tu autonomię – wspiera się na trzech filarach: A – budowaniu świadomości komunikacyjnej, B – rozwijaniu umiejętności uczeniowych i C – zdobywaniu pozytywnego doświadczenia w obu tych zakresach (Wilczyńska 2002:94).



Zakładamy, że najkorzystniejsze wyniki uzyskuje się, równolegle i stopniowo rozwijając wszystkie te trzy zakresy. Jest to oczywiście uproszczenie, bowiem w szkolnej grupie, jak już podkreślałam, mamy do czynienia zazwyczaj ze sporym zróżnicowaniem oczekiwań i postaw wobec uczenia się/nauczania języków.

Wydaje się, że kształcenie do autonomizacji nie powinno przyjmować formy jednorazowego, choćby wyczerpującego temat szkolenia. Właściwsze wydaje się stawianie na „metodę kropelkową”, realizowaną w częstych przecież momentach, gdy można np. odpowiednio skomentować dany wynik lub zainicjować krótką refleksję uwypuklającą postawy autonomiczne. Ostatecznie nawet samo to określenie nie musi być akcentowane, gdyż prawdopodobnie bardziej będą przemawiać do wyobraźni takie określenia, jak: *bycie sobą, autentyczność, skuteczność komunikacyjna, współdziałanie, negocjacja* itp.

Nie podobna tu nawet w przybliżeniu opisać konkretnych procedur i sposobów rozwijania

wszystkich trzech filarów autonomizacji, dlatego jestem zmuszona odesłać zainteresowanych do jednej z moich wcześniejszych publikacji (Wilczyńska 1999). Podkreśliłyśmy natomiast, że ujęcie to jest konsekwencją refleksji nad istotą kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do dwu- lub kilkujęzycznych zasobów naszych uczniów. Otóż określenie *kompetencja* nie oznacza po prostu sumy ich wiedzy i umiejętności językowych, lecz raczej wskazuje na samą naturę działań językowych w sytuacjach komunikacyjnych, co musi się przekładać na sposób i styl rozwijania tej kompetencji. Mam tu na myśli z jednej strony zakorzenienie wypowiedzi w sferze mentalnej i, szerzej, osobowościowej, a z drugiej strony dialogowy charakter wszelkiej komunikacji, jej nastawienie na negocjacje znaczeń, co jest tak istotne dla określenia waloru pragmatycznego danej interakcji. Stąd też, wbrew powszechnemu kojarzeniu autonomii z samodzielnością pojmowaną jako niezależność, *de facto* nie implikuje ona bynajmniej jednostronnego ani ściśle indywidualnego oglądu różnego rodzaju czynników jako podstawy efektywnej współpracy komunikacyjnej i uczeniowej. Na niwie edukacyjnej idea ta wyraża się, moim zdaniem, najtrafniej właśnie w modelu kooperacyjnym jako najbardziej adekwatnym do wdrażania do autonomii.

Jak widać, zarysowana tu koncepcja autonomii odbiega od najczęściej spotykanych definicji tego pojęcia, które ujmują ją lapidarnie jako „zdolność ucznia do przejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się”. Nie jest to oczywiście definicja nietrafna, natomiast bez odpowiedniego odniesienia jej do całości uwarunkowań i celów kształcenia obcojęzycznego łatwo o zbyt wąskie lub zbyt dosłowne jej rozumienie. Stąd zapewne wziął się karykaturalny obraz ucznia „w pełni autonomicznego”, który już nie potrzebuje nauczyciela ani szkoły, bowiem sam określi swe potrzeby, cele i sposoby uczenia się. Czyżby również miał sam komunikować się i sam ćwiczyć się w tej komunikacji?

Nie ma więc najmniejszej obawy, że nauczyciele przestaną kiedyś być potrzebni. W moim rozumieniu jest dokładnie odwrotnie. Autonomizacja wydaje się szansą na to, by nauczyciel stanął bliżej autentycznego ucznia po to, by lepiej mu pomóc pojąć tę autentyczność i realizować w od-

niesieniu do celu, jakim jest jego rozwój osobisty, obejmujący także rozwijanie jego osobistej kompetencji komunikacyjnej.

■ Podsumowanie: a jeśli nie autonomia?

Zdarza się, że narzekamy na uczniów: *Nauczanie byłoby takie piękne, gdyby nie pewien problem, a mianowicie... uczniowie!* Otóż istnieje oczywista współzależność między poziomem autonomii uczniów a wagą, jaką ich nauczyciele przywiązują do autonomizacji swych wychowanków. Jak w każdej inicjatywie reformatorskiej wypada więc zacząć zmiany od samego siebie. Nie twierdźmy jednak, że nauczyciel i jego uczniowie stanowią jakiś sztywny układ naczyń połączonych; ponadto po obu stronach można spotkać osoby świadomie wybierające, z różnych powodów zresztą, postawy konformistyczne, a także osoby zwyczajnie niezainteresowane rozwijaniem swej autonomii.

Autonomii, z samej natury rzeczy, nie można i wręcz nie wypada nikomu narzucać – chodzi tu przecież o czyjąś osobistą postawę wobec określonego obiektu. Podpisując się pod taką zasadą, uznajemy jednak, że w autonomizacji chodzi raczej o ukazanie pewnej drogi postępowania ze wszystkimi jej konsekwencjami, co przecież ma swoją wagę w każdej dziedzinie życia, a szczególnie w edukacji. Niemniej to właśnie w dydaktyce języków obcych upatrujemy teren wymagający wręcz stawiania na autonomię, bowiem komunikacja dotyczy bardzo osobistych sfer każdego z nas, a przy tym opiera się w znacznym stopniu na naszej kreatywności, a więc także eksperymentowaniu i akceptowaniu ryzyka komunikacyjnego. Za bezdyskusyjnie wartościowe uznajemy już samo pogłębianie u uczniów rozumienia tego, czym jest komunikacja w wymiarze społecznym i indywidualnym, psychicznym i czysto interakcyjnym. Wiedza ta wydaje się nader przydatna w kierowaniu swym rozwojem osobistym, którego ważnym aspektem są przecież nasze działania komunikacyjne i umiejętność budowania relacji z innymi. Dobrze służyć tu będzie całościowe spojrzenie na kompetencję komunikacyjną uczących się w zakresie wszystkich znanych im języków, w tym także, a raczej przede wszystkim, języka ojczystego.

Jak wynika z powyższego, autonomizacja nie jest metodą nauczania czegokolwiek, lecz raczej ogólnym wzmacnianiem podmiotowości uczących się i nauczających. Zechciejmy dostrzec, że obie strony procesu dydaktycznego rzeczywiście dopełniają się w swych postawach w danym zakresie. Potrzebne jest zatem coś więcej niż punktowe (skądinąd cenne w sobie) techniki stawiające na rozbudzanie ciekawości dla innej kultury, stymulację do wypowiedzi, interakcji itp. Trzeba dostrzec, że można i warto rozwijać się komunikacyjnie, że nie musi to być wyłącznie żmudny i trudny proces, mimo że efekty nie są natychmiastowe. I nie uważać, że przyda się to w bliżej nieokreślonej przyszłości, gdy już trzeba będzie porozumieć się z kimś w danym języku. Przecież już dziś jesteśmy kimś o określonym potencjale i ambicjach komunikacyjnych, a zatem warto je rozpoznać i rozwijać.

Zainteresowanych czytelników odsyłam do kilku moich wcześniejszych publikacji dotyczących autonomii:

Autonomizacja uczących się jako warunek przejścia na poziom średni (1998), „Neofilolog” 17, s. 16-22.

Uczyć się czy być nauczającym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego (1999a), Warszawa: PWN.
Kształcenie do autonomizacji w JO a problem wzorców i imitacji (1999b), „Neofilolog” 18, 18-24.
Autonomizacja jako przedmiot badań glottodydaktycznych (2001a), „Neofilolog” 20, s. 6-12.
Nauczać to rozwijać uczenie się, czyli o podejściu autonomizacyjnym w dydaktyce obcojęzycznej (2001b), w: I. Prokop (red.) „Materiały I meetingu glottodydaktycznego”, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 35-46.
Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej (2002a), w: W. Wilczyńska (red.) (2002), s. 51-67.
Osobista kompetencja komunikacyjna. Między postawą a działaniem (2002b), w: W. Wilczyńska (red.) (2002), s. 69-83.
Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej (red.) (2002), Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA) (2004), w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego”, Poznań/Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 44-56.
Wielojęzyczność a wykorzystanie różnorodności kontekstów europejskich w nauczaniu szkolnym (2007), Poznań: Wydział Neofilologii UAM, współautorstwo z: J. Górecka, E. Mosorka, A. Nowicka, H. Skrivaneck i B. Wojciechowska.

(październik 2008)

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska¹
 Łomianki



Różnice indywidualne i ich rola w procesie akwizycji językowej

Różnice indywidualne to według A.S. Rebera i E.S. Reber (2001:348) „cechy, pod względem których indywidualne organizmy wykazują istotne różnice” (tłum. autorki). Wynikają one z konkretnych predyspozycji genetycznych jednostki, które podlegają modyfikacji zmiennych środowiska. Różnice te są większe niż się nam zazwyczaj wydaje (Eysenck i Eysenck 2003).

Konsekwencją bezwzględnego pojmowania tak zdefiniowanych różnic indywidualnych przez

dydaktykę języków byłaby niewątpliwie konieczność dostosowania procedur nauczania do potrzeb konkretnego ucznia lub tworzenie profilowanych pod względem występujących różnic grup językowych. Z uwagi na łatwe do przewidzenia reperkusje, takie podejście do omawianego tu zagadnienia nie jest najlepszym rozwiązaniem. Zdecydowanie bardziej uzasadnione wydaje się przyjęcie założenia, iż występujące w grupie językowej różnice indywidualne implikują pewną indy-

¹ Dr Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska jest adiunktem na Uniwersytecie Muzycznym im. F. Chopina w Warszawie.

widualizację procedur nauczania. Nie jest to jednak indywidualizacja *sensu stricto*. Zatem odpowiednia adaptacja strategii nauczania do indywidualnych cech uczących się w warunkach formalnych wynika z uświadomienia sobie przez nas, dydaktyków języków obcych, iż proces przyswajania języka obcego jest warunkowany wieloma ogólnymi prawidłowościami. Dla usprawnienia jego przebiegu musimy także uwzględnić oddziaływanie na ten proces wielu indywidualnych zmiennych. W większości przypadków nie mamy bezpośredniego wpływu na indywidualne właściwości ucznia. Powinniśmy je jednak poznać i wziąć pod uwagę, by zoptymalizować stosowane procedury nauczania.

■ Klasyfikacja różnic indywidualnych

W psychologii edukacyjnej różnice indywidualne stanowią bardzo ważną dziedzinę i badania w tym zakresie są zorientowane na dostosowanie nauczania do słabych i mocnych stron ucznia oraz jego specyficznych preferencji. Znaczącą rolę indywidualnych cech uczącego się uznali również badacze zajmujący się akwizycją językową. Według A. D. Cohena i Z. Dörnyei (2001), poczynając od lat 60. XX w., badania dotyczące różnic indywidualnych koncentrowały się głównie na zdolnościach językowych i motywacji. Wraz z publikacją pracy J. Rubin (1975) punkt ciężkości przeniósł się na badania nad strategiami. Znaczenie aktywnego i twórczego zaangażowania się ucznia w proces akwizycji językowej przez zastosowanie odpowiednich technik uczenia się zostało potwierdzone w kolejnych projektach badawczych. W konsekwencji strategie uczenia się zostały włączone przez P. Skehana w jego publikacji z roku 1989 do inwentarza różnic indywidualnych. Dwa lata później w artykule o tym samym tytule P. Skehan dodaje do tej kanonicznej listy style uczenia się.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele sposobów omawiania i klasyfikowania różnic indywidualnych (zob. Skehan 1989, 1991; Arabski 1996; Wilczyńska 1999; Oxford 1999, 2002; Cohen i Dörnyei 2001; Komorowska 2002; Dörnyei i Skehan 2003; Ellis 2004; Dörnyei 2005). Niektóre z nich dogłębnie koncentrują się na

pewnych wybranych zagadnieniach (zob. Dörnyei i Skehan 2003), w innych zaś autorzy spoglądają na własności indywidualne ucznia z perspektywy diachronicznej (zob. Oxford 1999; Komorowska 2002). Według Z. Dörnyei (2005) koncepcja różnic indywidualnych może być interpretowana wąsko, tj. uwzględniać wyłącznie kluczowe cechy, jak inteligencja i osobowość. Może również opierać się na szerszej specyfikacji, a więc uwzględniać obok kluczowych także dodatkowe zmienne. Poniższy schemat przedstawia proponowaną w niniejszym artykule klasyfikację różnic indywidualnych. Składają się na nią trzy grupy cech: kognitywne zdolności uczącego się, jego skłonności oraz strategie uczenia się i autoregulacja.

■ Kognitywne zdolności uczącego się
• Inteligencja
• Zdolności językowe
■ Skłonności uczącego się
• Style poznawcze
• Osobowość
• Style uczenia się
• Motywacja
• Poziom lęku
• Gotowość komunikacyjna
■ Strategie uczenia się i autoregulacja

Omawiana taksonomia różnic indywidualnych w dużym stopniu odzwierciedla klasyfikację zaproponowaną przez R. Ellisa (2004). Będąc jednak próbą uchwycenia współistnienia indywidualnych cech uczącego się w określonym czasie, synchronicznie i z perspektywy kognitywno-psycholingwistycznej, nie uwzględnia ona takich jego cech, jak wiek i pamięć, które niekiedy są określane mianem różnic indywidualnych.

■ Kognitywne zdolności uczącego się

Wymienione wyżej zdolności kognitywne ucznia są ze sobą dość mocno powiązane. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez M. Sasaki (1996 za Dörnyei i Skehan 2003), występuje istotny związek między inteligencją pojmowaną w tradycyjny sposób a zdolnościami językowymi. Dotyczy on przede wszystkim umiejętności dokonywania sprawnego analizy struktur językowych przez uczącego się. Oznacza to, że względnie wysoki

iloraz inteligencji mierzony testami inteligencji, w pokażnej mierze obciążonymi wpływem języka, wykazuje dużą zbieżność ze zdolnościami językowymi, a tym samym z powodzeniem w nauce języka obcego.

Inteligencja

Chociaż badania nad zdolnościami umysłowymi zostały zapoczątkowane pod koniec XIX w., ciągle brak jest uniwersalnie akceptowanej definicji inteligencji (Dörnyei 2005). Jak zauważa E. Nęcka (2003), taki stan rzeczy wynika z tego, że cele badawcze w postaci mierzenia inteligencji i wnikiwania w jej strukturę wyparły refleksję nad jej istotą. Najczęściej wiąże się inteligencję z przystosowaniem się jednostki do nowych okoliczności, co wynika z umiejętności dostrzegania abstrakcyjnych relacji, korzystania z uprzednich doświadczeń i skutecznej kontroli nad własnymi procesami poznawczymi (Nęcka 2003).

Podstawę tradycyjnej i monolitycznej koncepcji zdolności umysłowych stanowi wyodrębniony na podstawie analizy statystycznej czynnik *g*, tj. czynnik ogólny. Jest on stosowany do celów teoretycznych, aby podkreślić jednolity charakter inteligencji i to, co wspólne dla wszelkich jej odmian. Natomiast iloraz inteligencji (*intelligence quotient*) jest używany do celów praktycznych i stanowi indywidualną wypadkową lub też uśredniony wynik różnych testów inteligencji. Oznacza to, że nie wnikając w indywidualne profile uzdolnień danej osoby, posługujemy się syntetycznym i bardzo ogólnym wskaźnikiem jej poziomu intelektualnego (zob. Nęcka 2003).

Czynnik *g* znajduje swe potwierdzenie w całej serii badań i nawet sceptycy tradycyjnej teorii inteligencji nie kwestionują jego istnienia (zob. Sternberg 1985 za Nęcką 2003). Wychodząc jednak z założenia, że skoro nie istnieje on jako samodzielny byt, lecz jedynie jako efekt pewnej procedury statystycznego opracowania danych, nie zasługuje na to, aby funkcjonować jako ważna składowa część inteligencji. Nieprzypadkowo zatem w miejsce klasycznej koncepcji niektórzy teoretycy inteligencji (zob. Gardner 1983, 2002; Sternberg 1980, 1985, 1997, 2002) proponują byt bardziej złożony. Według nich, inteligencja składa się z wielu zdolności lub też jest zlokaliz-

owana w różnych obszarach systemu przetwarzania informacji.

Teoria inteligencji wielorakich, zaproponowana przez Howarda Gardniera (1983, 2002), jest jedną z nich. Jej twórca postuluje istnienie ośmiu odrębnych zdolności, np. inteligencji językowej, matematyczno-logicznej, muzycznej, przyrodniczej itd. Inteligencje te stanowią o indywidualnych zasobach kognitywnych danej osoby i każda z nich jest kształtowana jako efekt specyficznej interakcji czynników genetycznych i środowiskowych.

Teoria Gardniera budzi szereg zastrzeżeń i dość silny sprzeciw wśród profesjonalistów. W pierwszej kolejności jest kwestionowany jakikolwiek związek wyszczególnionych talentów i zdolności specjalnych, np. ruchowej, słuchowej itd., ze sprawnością intelektu. Niemniej jednak z uwagi na swe praktyczne implikacje teoria ta cieszy się ogromną popularnością w kręgach pedagogicznych, w tym także wśród nauczycieli języków obcych. Po pierwsze, pozwala wyłonić i odpowiednio wykorzystać różne rodzaje zdolności ucznia, które korelują z sukcesem w nauce języka obcego, np. inteligencję interpersonalną jako pomocną w nauce konwersacji lub inteligencję logiczno-matematyczną – nieodzowną w nauce gramatyki. Implikując zatem indywidualne różnice występujące w grupie uczących się, wskazuje na konieczność stworzenia zindywidualizowanego środowiska edukacyjnego, dobór materiałów stosownych do występujących różnic oraz zrewidowanie stosowanych procedur nauczania w świetle tych różnic. W konsekwencji, na co zwraca uwagę E. Nęcka (2003), ułatwia jakościową i zróżnicowaną ocenę postępów ucznia – co jest raczej niemożliwe przy wykorzystaniu monolitycznego wskaźnika ilorazu inteligencji.

Zdolności językowe

Badania nad zdolnościami umysłowymi, zapoczątkowane przez sir Francis Galtona (1883, zob. Nęcka 2003), zaowocowały bardziej lub mniej trafnymi technikami pomiaru inteligencji. W dziedzinie badań nad akwizycją językową doprowadziły do wyłonienia się koncepcji zdolności językowych (Willimas i Burden 1999). J. Arabski (1996) zauważa, że samo pojęcie zdolności językowych nie jest ściśle sprecyzowane, a B. Spolsky

(1995) zwraca uwagę na to, iż od lat 30. ubiegłego stulecia badacze podkreślali, że zdolności językowe mogą być zdefiniowane tylko w kontekście określonej metody nauczania. Tak więc wczesne testy zdolności językowych były ukierunkowane na gramatykę (Skehan 1989). Natomiast według najbardziej popularnej koncepcji zdolności językowych znanej jako *the Modern Language Aptitude Test* (MLAT, Carroll i Sapon 1959) uzdolnienia językowe obejmują cztery rodzaje umiejętności, stanowiące o globalnych zdolnościach językowych jednostki. Są to:

- umiejętność kodowania fonetycznego,
- wrażliwość gramatyczna,
- zdolność indukcyjnego uczenia się języka,
- uczenie się pamięciowe.

Jak wynika z wyszczególnionych powyżej komponentów tego konstruktu, zdolności językowe nie są wyłącznie powiązane z przyswajaniem gramatyki, tj. umiejętnością rozpoznawania gramatycznych funkcji wyrazów w zdaniu, albo sprawną analizą inputu językowego. Ich istotne elementy to także umiejętność rozróżniania nowych dźwięków, kojarzenie ich z grafemami oraz pamięć. W tym ujęciu zdolności językowe są postrzegane jako bardziej złożone w stosunku do wcześniejszych koncepcji. Heterogeniczny charakter tego konstruktu pozwala na wykorzystanie go do celów poznawczych i praktycznych. Wyszczególnienie bowiem określonych komponentów zdolności językowych umożliwia wykrycie zróżnicowanych uzdolnień ucznia w tym lub innym względzie, a tym samym odpowiednie przygotowanie i organizację procesu dydaktycznego w celu uzupełnienia wyłaniających się deficytów.

Omówiony wyżej model zdolności językowych ucznia został zaprojektowany w czasach popularności metody audiolingwalnej. Wytrzymał jednak próbę czasu i nadal należy do najczęściej stosowanych instrumentów do pomiaru zdolności językowych. Wartość predykcyjna pięcioczęściowego testu wynosi 0,4 i wyżej. Zasadność tego konstruktu zdolności językowych potwierdza wiele badań. Ich wyniki wykazują, że ta koncepcja zdolności językowych odnosi się zarówno do formalnych, jak i nieformalnych miar biegłości językowej. Można również dodać, że tak pojmowane zdolności językowe odgrywają istotną rolę w przyswajaniu

języka, gdy uczący się zwraca uwagę na formę, a nie gdy koncentruje się na znaczeniu (Robinson 1995 za Dörnyei i Skehan 2003).

Alternatywne konstrukty zdolności językowych, będące wynikiem odmiennych przekonań o trudnościach występujących w procesie akwizycji językowej, np. *the Pimsleur Language Aptitude Battery* (PLAB, Pimsleur 1966), albo przeznaczone dla wąskich środowisk zawodowych, np. *the Defense Language Aptitude Battery* (DLAB, Petersen & Al-Haik 1976 za Skehan 2002), nie wyczerpują wszystkich istniejących koncepcji. Dochodzą do tego i inne próby ponownego spojrzenia na ten konstrukt po latach zaniedbań. Jedną z nich jest pomysł powiązania komponentów zdolności językowych z etapami przetwarzania informacji (zob. Skehan 2002). Inne spojrzenie na zdolności językowe zostało zaproponowane przez E. Gorenko, R. Sternberga i M. E. Ehrman (2000). Jest ono próbą uchwycenia i oszacowania różnic indywidualnych w zakresie przetwarzania informacji językowej. Na uwagę zasługuje również dynamiczny konstrukt zdolności językowych P. Robinsona (2002), którego propozycja jest próbą wyjaśnienia wzajemnych powiązań grup indywidualnych zmiennych, tzw. kompleksów zdolności językowych, z kognitywnymi wymaganiami zadań językowych i procedurami nauczania oraz warunkami uczenia się.

■ Skłonności uczącego się

W przeciwieństwie do wyżej omówionych zdolności kognitywnych, które cechuje znaczny poziom stałości, zmiennie, określane mianem skłonności uczącego się, wykazują pewien stopień płynności. Takie skłonności, jak style poznawcze oraz style uczenia się, są przedstawiane w literaturze przedmiotu jako dwubiegunowe continua, co oznacza, że nie odzwierciedlają stałych, wrodzonych talentów uczącego się. Odnoszą się jedynie do jego indywidualnych preferencji, zależnych od zadania poznawczego i kontekstu uczenia się. Ta względna zmienność stylów poznawczych jest określana przez H. A. Witkina i D. R. Goodenougha (1981) *mobilnością funkcji*. Natomiast w odniesieniu do stylów uczenia R. L. Oxford (1995), M. E. Ehrman (1996), A. D. Cohen (2001) mówią

o elastyczności indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się.

Style poznawcze

Pojęcie stylów poznawczych odnosi się do typowych dla danej jednostki sposobów przetwarzania informacji (zob. Lesiak-Bielawska 2007a). W literaturze przedmiotu styl poznawczy jest także określany jako *intelektualna osobowość* człowieka (zob. Nęcka 2003). Oznacza to, że z jednej strony style poznawcze przypominają cechy osobowości, ponieważ są bardziej preferencjami niż zdolnościami. Z drugiej jednak wiążą się z poznawczą sferą funkcjonowania człowieka i w tym zakresie przypominają cechy intelektu.

Najbardziej znanym wymiarem stylu poznawczego i jednocześnie najczęściej brany pod uwagę w badaniach nad akwizycją językową jest *niezależność od pola – zależność od pola*. Pojęcie niezależności od pola wprowadził do psychologii H. A. Witkin (1962), określając ją jako cechę, która w procesie spostrzegania ułatwia odróżnienie przedmiotu od tła (Nęcka 2003). Psychometryczną miarą niezależności od pola jest *Test figur ukrytych (the Embedded Figures Test)*. Zadanie osoby badanej w trakcie jego wykonywania polega na oddzieleniu figury ukrytej w maskującym ją złożonym wzorze.

Dogłębna interpretacja tego wymiaru stylu poznawczego pozwala wyodrębnić trzy grupy cech (Witkin i Goodenough 1981; Chapelle i Green 1992; Chapelle 1995):

- poleganie na wewnętrznych (niezależność od pola) lub zewnętrznych (zależność od pola) ramach odniesienia,
- umiejętność restrukturyzacji kognitywnej, tj. skłonność do analitycznego przetwarzania informacji (niezależność od pola) kontrastująca ze skłonnością do holistycznego podejścia do napływającej informacji (zależność od pola),
- preferowanie samodzielnej pracy (niezależność od pola) a ukierunkowanie na innych ludzi (zależność od pola).

Podsumowując badania nad oddziaływaniem tego wymiaru stylu poznawczego na osiągnięcia w nauce języka obcego, Z. Dörnyei i P. Skehan (2003) stwierdzają, że są one dalekie od ocze-

kiwanych. Po pierwsze, uzyskane korelacje sugerujące zakładany związek są dość niskie, gdyż osiągana przez nie typowa wartość plasuje się na poziomie około 0,3. Po drugie, pomimo założeń, że każdy z biegunów tego wymiaru ma swoje plusy i minusy, znaczące pozytywne korelacje wydają się łączyć osiągnięcia językowe uczących się z niezależnością od pola. Dochodzą do tego również wątpliwości co do tradycyjnie stosowanego instrumentu pomiarowego, który nadmiernie wykorzystuje wizualną interpretację tego wymiaru stylu poznawczego.

Osobowość

Obok cech behawioralno-społecznych, które wyjaśniają stałe wzorce zachowań człowieka, osobowość obejmuje także kognitywne i afektywne cechy jednostki. Pierwsze odpowiadają za względnie stałe wzorce myślenia, a drugie wyjaśniają emocjonalną reakcję na wydarzenia i innych ludzi. Biologiczną podstawę osobowości stanowi temperament, który odnosi się do fizjologicznych uwarunkowań osobowości, tj. do funkcjonowania gruczołów dokrewnych wywołujących określone stany emocjonalne.

W badaniach dotyczących oddziaływania osobowości na powodzenie w nauce języka obcego najwięcej uwagi poświęcono introwersji i ekstrawersji. Ten aspekt osobowości jest obecny we wszystkich stosowanych typologiach, do których należą *Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)*, Briggs i Myers 1976) oraz model *Wielkiej Piątki* (Goldberg 1992, 1993; McCrae i Costa 2003 za Dörnyei 2005).

Analiza około 30 badań dotyczących oddziaływania osobowości na osiągane wyniki w sprawności mówienia pozwala stwierdzić, że ekstrawertycy są bardziej płynni w mowie niż introwertycy, zarówno w języku pierwszym, jak i drugim, ale brak im jest poprawności gramatycznej (Dewaele i Furnham 1999). Ekstrawertycy wydają się również lepiej radzić sobie w sytuacjach formalnych i środowiskach stresujących pod względem relacji międzyludzkich. Natomiast introwertycy wykazują więcej zahamowań, mówią wolniej i nie tworzą długich wypowiedzi. J. M. Dewaele i A. Furnham (2000) omawiają te różnice w świetle teorii osobowości Eysencka, która wyjaśnia fizjologiczne

uwarunkowania tego aspektu osobowości (zob. Lesiak-Bielawska 2007b).

Omówione pobieżnie badania dotyczące wpływu introwersji i ekstrawersji na wykonanie ustnych zadań komunikacyjnych, jak i te, w których wykorzystano model *Wielkiej Piątki* (zob. Verhoeven i Vermeer 2002; Farsides i Woodfields 2003 za Dörnyei 2005), pozwalają wnioskować, że osobowość oddziałuje na osiągnięcia językowe ucznia za pośrednictwem takich zmiennych, jak kontekst edukacyjny, warunki wykonania zadań, charakter zadań, postawa i motywacja. Wiele z nich można odpowiednio kształtować, dostosowując do potrzeb pojedynczego ucznia lub grupy uczących się (zob. Lesiak-Bielawska 2007b).

Styl uczenia się

Styl uczenia się języka obcego to wielowymiarowy profil indywidualnych preferencji ucznia, które charakteryzują jego podejście do nauki języka obcego. Jak zauważa M. E. Ehrman (1996), preferencje te mają swe korelaty w określonych stylach poznawczych, np. w omówionej wyżej niezależności od pola. Styl poznawczy jednak, w przeciwieństwie do stylu uczenia się, stanowi tzw. czysty twór. Dopiero po osadzeniu w określonym kontekście edukacyjnym, tj. pod wpływem oddziaływania wielu środowiskowych zmiennych, tworzy profil indywidualnych preferencji w zakresie stylu uczenia się.

Dodatkowo preferencje charakterystyczne dla indywidualnego stylu uczenia się wynikają z określonych cech osobowości. Pewne cechy osobowości, a zwłaszcza te, które dotyczą społecznego funkcjonowania jednostki oraz jej stosunku do innych, emocji i umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stresowych, mają także swe odpowiedniki w określonych wymiarach stylu uczenia się.

Obszerna literatura przedmiotu udostępnia wiele różnych konceptualizacji stylu uczenia się. Niektóre z nich sprowadzają ten konstrukt do stylu poznawczego, inne – do preferencji sensorycznych uczących się, a jeszcze inne utożsamiają styl uczenia się z typami osobowości. Koncepcja stylu uczenia się przedstawiona przeze mnie w nr 1/2007 *Języków Obcych w Szkole* (Lesiak-Bielawska 2007a) jest przykładem szerszego spojrzenia na to

zagadnienie. W tej wersji styl uczenia się staje się złożonym tworem, obejmującym 11 dwubiegunowych wymiarów. Nie odnoszą się one wyłącznie do kognitywnego funkcjonowania jednostki, lecz do szeroko pojmowanych indywidualnych preferencji w trakcie nauki języka obcego.

Różne konceptualizacje stylu uczenia się pokazują, że pojęcie to odnosi się do dość rozległej gamy orientacji uczenia się, zarówno na poziomie psychologicznym, jak i behawioralnym. W związku z powyższym nie do końca też jasny może się wydawać związek między stylami a strategiami uczenia się, tym bardziej że w dostępnej literaturze przedmiotu te dwa pojęcia bywają często utożsamiane (zob. Lesiak-Bielawska 2007a). Rozróżniając je, można stwierdzić, że styl uczenia się z pewnością odzwierciedla charakterystyczne dla danej jednostki strategie uczenia się. Ich zastosowanie wynika częściowo z indywidualnych preferencji stylu uczenia się, a częściowo jest zależne od określonej sytuacji i zadania. Przyjęcie takiego założenia oznacza, że trudno jest jednoznacznie rozstrzygnąć, czy styl uczenia się jest niezależną zmienną indywidualną, czy tylko wygodnym pojęciem, obejmującym swym zakresem znaczeniowym określone wzorce przetwarzania informacji i zachowań uczącego się, których źródła tkwią w takich czynnikach, jak zróżnicowany stopień zdolności i nabytych sprawności, specyficzne cechy osobowości, odmienne doświadczenia w zakresie uczenia się języka obcego itd. (zob. Dörnyei i Skehan 2003).

Motywacja

Motywacja, jako druga pod względem siły oddziaływania z dwóch wielkich zmiennych, odgrywa niezmiennie ważną rolę w akwizycji językowej (Ellis 2004). Podsumowując swe badania, H. Komorowska (1978) stwierdza, że wśród wielu różnic indywidualnych, motywacja należy do najważniejszych czynników odpowiedzialnych za powodzenie w nauce języka obcego. Z. Dörnyei (2005) dodaje, że inne czynniki zaangażowane w proces akwizycji językowej zakładają jej mniejszy lub większy udział.

Motywacja jest zmienną afektywną o dynamicznym charakterze. Ten indywidualny czynnik uczącego się jest często łączony z badaniami postaw

wobec rodzimych użytkowników języka docelowego. Badania zapoczątkowane przez R. C. Gardnera i W. E. Lamberta (1972) w dwujęzycznym kontekście Kanady upowszechniły takie pojęcia, jak *orientacja*, tj. dalekosiężne cele w nauce języka, i *motywacja*, tj. intensywność motywacyjna. Wykazały one również wyższość *orientacji integracyjnej*, tj. chęci do zintegrowania się z kulturą docelową, nad *integracją instrumentalną*, np. dążenie do awansu w pracy lub zmiany pracy na lepszą.

Wyniki kolejnych badań (zob. Clement, Dörnyei i Noels 1994 za Dörnyei 2005) pozwalają stwierdzić, że w kontekstach nauki języka obcego instrumentalna orientacja wydaje się istotniejsza. Zatem orientacja motywacyjna uczącego się może się zmieniać w zależności od kontekstu i nie jest najważniejsza. Zdecydowanie bardziej znaczącą rolę odgrywa jej intensywność, tj. upór i wysiłek w dążeniu do celu. Ponadto, na co zwraca uwagę Dörnyei (1990), motywacja do nauki języka drugiego jest konstruktem, który, obok takich zmiennych, jak stosunek do rodzimych użytkowników języka docelowego, obejmuje także inne czynniki, m.in. psychologiczne, np. zainteresowanie, potrzeby osiągnięć itd.

Dominujące przez około 20 lat społeczno-psychologiczne spojrzenie na motywację zostało zakwestionowane w latach 90. XX w. (zob. Crookes i Schmidt 1989; Dörnyei 1990, 1994). Stwierdzono, że model postulujący związek między postawami, tj. afektywną stroną zagadnienia, a wynikami w nauce jest nieadekwatny z uwagi na swój unilateralny charakter. Jak wynika z badań (zob. Oxford i Nyikos 1989), motywacja do nauki języka obcego nie jest wyłącznie inicjowana za pośrednictwem odpowiednio ukształtowanych postaw. Może również wynikać z sukcesu odniesionego podczas nauki. Dodatkowo, nie uwzględniając dynamicznego charakteru motywacji, tj. jej przyływów i odpływów w trakcie nauki, model R. C. Gardnera i W. E. Lamberta (1972) nie przekłada się bezpośrednio na praktykę pedagogiczną w klasie obcojęzycznej.

W jego miejsce I. Ottó i Z. Dörnyei (1998, 2001 za Dörnyei 2005) proponują ukierunkowany na proces model motywacji. Koncepcja ta opiera się na założeniu, że zmagając się podczas nauki z różnorodnymi wewnętrznymi i zewnętrznymi od-

działywaniami, uczący się musi dołożyć wszelkich starań, aby mobilizować swe zasoby kognitywne. Oznacza to, że w trakcie procesu akwizycji języka często stosuje automotywujące strategie, np. strategie kontroli emocji, strategie kontroli otoczenia, strategie eliminujące nudę przy wykonaniu zadania itd. Pozwalają mu one pomniejszyć oddziaływanie negatywnych wpływów oraz koncentrować się na dających się kontrolować i pozytywnych aspektach procesu uczenia się, a tym samym nie ustawać w wysiłkach pomimo trudności.

Przedstawiony w bardzo ogólnym zarysie model motywacji pozostaje w zgodzie ze współczesnymi teoriami uczenia się proponowanymi przez psychologów edukacyjnych. Zakładają one aktywny udział uczącego się w procesie konstruowania swej wiedzy oraz rolę strategii automotywacyjnych. Takie podejście do zagadnienia nie umniejsza roli nauczyciela. Uczący się bowiem nie zawsze jest w stanie przejąć kontrolę nad swą dyspozycją motywacyjną. Zadanie nauczyciela zatem wydaje się polegać na udzieleniu mu wsparcia. Dlatego w uzupełnieniu do strategii automotywujących Z. Dörnyei (2005) proponuje cztery grupy strategii motywujących ucznia na każdym z trzech etapów ukierunkowanego na proces modelu motywacji.

Poziom lęku

Lęk jest czynnikiem afektywnym, który podobnie jak motywację można odpowiednio kształtować. Omawiając zagadnienie lęku, autorzy podkreślają, że istnieje stała predyspozycja do lęku, tzn. lęk jest cechą. Z drugiej strony lęk jest również określany jako nietrwały stan (Dörnyei 2005). Konstruktem lęku językowego, stworzony przez E. K. Horwita i in. (1986), przedstawia lęk jako stan ulotny. Jak wykazuje E. K. Horwitz (2001), lęk językowy jest wewnętrznym, specyficznym dla danej sytuacji stanem i jest niezależny od lęku jako cechy. Jest on reakcją na sytuację, w której uczący się uświadamia sobie swoje deficyty w zakresie wiedzy językowej.

P. D. MacIntyre i R. C. Gardner (1994 za Ellis 2004) proponują bardziej złożony konstrukt. Badania P. Bailey i C. E. Daley (2000 za Ellis 2004), potwierdzające jego zasadność, wykazują, że poziom lęku uczącego się może się zmieniać i jest

funkcją bardziej lub mniej sprawnego radzenia sobie z przetwarzaniem informacji językowej na każdym z trzech etapów funkcjonowania podstawowych procesów poznawczych: input, centralne przetwarzanie, output.

Poziom lęku językowego jako wewnętrznie generowanego nietrwałego stanu wydaje się być również zdeterminowany oddziaływaniem innych indywidualnych zmiennych, np. introwersji. Jak wykazuje J.M. Dewaele (2002), względnie wysoki poziom lęku połączony z introwersją wywiera wyjątkowo negatywny wpływ na wypowiedzi ustne uczących się.

Dodatkowo badacze zwracają uwagę na lęk generowany przez czynniki zewnętrzne. Jakościowe badania P. Bailey (1983 za Ellis 2004) pozwalają stwierdzić, że powodem lęku w klasie językowej może być np. atmosfera rywalizacji. Te i inne sytuacje lękotwórcze niewątpliwie w znacznej mierze odpowiadają za mało efektywne wykonanie zadań językowych (MacIntyre i Gardner 1994 za Ellis 2004). Oddziaływanie czynników zewnętrznych na poziom lęku jest także zależne od szerszego kontekstu (MacIntyre 1995). Oznacza to, że niektóre środowiska, np. wielokulturowe, wzmacniają pewne korelaty lęku i tym samym generują bardzo złożony konstrukt obejmujący, m.in. takie zmienne, jak autopercepcja biegłości językowej oraz komponenty postaw i motywacji.

Z uwagi na to, że większość badań wykazuje negatywny wpływ lęku na wykonanie zadań w klasie językowej, w literaturze przedmiotu mówi się o technikach redukujących lęk (Young 1998 za Oxford 2002). Jednocześnie zwraca się uwagę na kształtowanie umiejętności uczącego się do przetwarzania napięcia i afektów negatywnych w konstruktywny sposób (Spielman i Radnofsky 2001).

Oprócz omówionego wyżej lęku utrudniającego (*debilitating anxiety*) wykonanie zadań, badacze posługują się również pojęciem lęku ułatwiającego (*facilitating anxiety*). Jak wykazują nieliczne badania, lęk nie zawsze ma charakter negatywny. W swoich badaniach G. Spielman i M. L. Radnofsky (2001) zwracają uwagę na pozytywny wymiar lęku. Rozróżniając lęk dysforyczny (negatywny) i euforyczny (pozytywny), badacze stwierdzają, że odpowiednio dostosowane do grupy i jej poziomu działania dydaktyczne eliminują lęk dys-

foryczny i maksymalizują korzyści płynące z lęku euforycznego.

Gotowość komunikacyjna

W komunikacyjnym podejściu do nauczania języków obcych gotowość komunikacyjna jest bardzo ważnym czynnikiem determinującym osiągnięcia językowe ucznia. Jest ona również ostatecznym celem nauczania (Ellis 2004). P.D. MacIntyre i in. (2003) definiują gotowość komunikacyjną w języku obcym jako chęć udziału w sytuacjach komunikacyjnych w określonym czasie, z konkretną osobą i za pośrednictwem języka docelowego.

Omawiając koncepcje gotowości komunikacyjnej w języku pierwszym, P.D. MacIntyre i in. (2002) określają ją jako względnie stałą cechę osobowości, która wynika z naturalnej skłonności do mówienia. Bezpośrednia adaptacja tego konstruktu na grunt akwizycji językowej nie jest możliwa, gdyż gotowość komunikacyjna w języku obcym jest zjawiskiem bardziej złożonym. Jego zrozumienie musi także uwzględniać modyfikujący wpływ takich zmiennych, jak indywidualna biegłość w języku obcym i poziom kompetencji komunikacyjnej, nie mówiąc już o oddziaływaniu określonej sytuacji, np. czasu, miejsca, osoby, jak również stałych cech jednostki i jej ulotnych stanów emocjonalnych.

Model gotowości komunikacyjnej w języku drugim zaproponowany przez P.D. MacIntyre i in. (1998) obejmuje szereg komponentów. Odnoszą się one do społecznych, psychologicznych i językowych zmiennych, np. kontekst społeczny, kontekst afektywno-kognitywny, wcześniejsze doświadczenia komunikacyjne w danym języku obcym, konkretne zachowanie komunikacyjne itd. Nie jest to jednak doskonały model, gdyż nie uwzględnia wzajemnego oddziaływania wyszczególnionych w nim elementów składowych (Dörnyei 2005).

Gotowość komunikacyjna w języku obcym jest bez wątpienia bardzo złożonym zjawiskiem i jej konceptualizacja musi uwzględniać interakcję warunków psychologicznych, np. poczucia bezpieczeństwa, ożywienia itd., zmiennych sytuacyjnych, np. kontekstu komunikacyjnego, tematu, rozmówców, jak również brać pod uwagę

zmiany jej poszczególnych komponentów w czasie. Nieliczne jak do tej pory badania pozwalają przewidzieć brak gotowości komunikacyjnej na podstawie lęku komunikacyjnego i percypowanej kompetencji komunikacyjnej (Clement i in. 2003 za Dörnyei 2005). Są to zmienne zależne do pewnego stopnia od kontekstu uczenia się języka. Występująca w kontekście nauki języka drugiego naturalna sposobność do komunikacji pozytywnie koreluje z gotowością komunikacyjną w klasie (Baker i MacIntyre 2000) i poza nią (MacIntyre i in. 2003). Natomiast w kontekście nauki języka obcego gotowość komunikacyjna w klasie językowej zależy od stosunku uczących się do zadania komunikacyjnego, które muszą wykonać (Dörnyei i Kormos 2000).

■ Strategie uczenia się i autoregulacja

W latach 80. XX w. strategie uczenia się należały do tzw. gorących tematów w psychologii edukacyjnej (Dörnyei 2005). Ich niepoślednią rolę w procesie uczenia się uznali również badacze zajmujący się akwizycją językową. Poczynając od połowy lat 70., badania nad strategiami koncentrowały się na strategiach stosowanych przez dobrego ucznia (Rubin 1975). Zainteresowanie tematem wynikało z przekonania, że oferują one unikalny wgląd w metaforyczną czarną skrzynkę i subtelne mechanizmy odpowiedzialne za skomplikowany proces uczenia się.

Ukoronowaniem badań z lat 80. XX w. była publikacja pod redakcją A. Wenden i J. Rubin (1987). We wszystkich zamieszczonych w niej pracach badacze akcentują niepodważalną rolę strategii uczenia się w osiągnięciach językowych ucznia. Późniejsze publikacje na temat strategii (Oxford 1990; O'Malley, Chamot 1990; Wenden 1991) ugruntowały pozycję strategii uczenia się w głównym nurcie badań nad akwizycją językową.

Kolejne projekty badawcze, prowadzone również w Polsce (Drożdżał-Szelest 1991; Mroczkowska 1995; Siek-Piskozub 1995, 1998; Arabski 1998; Michońska-Stadnik 1998), potwierdziły niebagatelną rolę strategii w procesie akwizycji językowej. Wynikiem wielu z nich było sporządzenie inwentarzy strategii dobrego ucznia i pró-

by zastosowania ich w treningu strategicznym ze słabszymi uczniami.

Jednocześnie, poczynając od lat 90. XX w., badacze zwracają uwagę na to, że zastosowanie określonych strategii i ich efektywność są zależne od wielu czynników, np. zadania do wykonania, poziomu biegłości językowej, stylu uczenia się itd. A. U. Chamot i J. Rubin (1994) oraz S. J. Weaver i A. D. Cohen (1997) podkreślają, że nie ma pojedynczego zestawu strategii, który można utożsamiać z dobrym uczniem, bowiem efektywność ich zastosowania wynika z umiejętności wypracowania przez uczącego się indywidualnego zestawu strategii. Badania wydają się potwierdzać, że sukces w nauce języka idzie w parze z elastycznym zastosowaniem strategii uczenia się i umiejętnością dostosowania ich do swych potrzeb i zadania do wykonania (Oxford 1990; Cohen 1991; Wenden 1991). Natomiast brak osiągnięć można przypisać deficytom w zakresie umiejętności autoregulacyjnych ucznia. Oznacza to, że słabszy uczeń często stosuje szeroki zakres strategii uczenia się, lecz nie potrafi ich dostroić do zadania i własnych potrzeb, np. stylu uczenia się i poziomu biegłości językowej (Vann i Abraham 1990).

Takie spojrzenie na strategie uczenia się jest zgodne z perspektywą badawczą przyjętą w psychologii edukacyjnej w latach 90. XX w. Uświadamiając sobie bowiem, że zachowanie strategiczne jest bardziej złożone niż przypuszczano, psycholodzy skupili uwagę na koncepcji autoregulacji. Zaproponowana na gruncie psychologii edukacyjnej koncepcja autoregulacji jest wielowymiarowym konstruktem, który obejmuje metakognitywne, kognitywne, motywacyjne i behawioralne procedury (strategie). Wynikają one z intencjonalnego i świadomego wyboru jednostki oraz skonstruowania planu dojścia do celu, optymalnego w świetle jej warunków i zasobów. Ich uruchomienie pozwala zwiększyć efektywność uczenia się lub osiągnąć określony cel poznawczy. Strategie zatem stanowią nieodłączny, ale niewystarczający element umiejętności autoregulacyjnych uczącego się. Koncepcja autoregulacji zaproponowana przez P. H. Winne i N. E. Perry (2000, za Dörnyei 2005) na gruncie psychologii edukacyjnej odnosi się do wiedzy metakognitywnej (operacje kognitywne, wiedza proceduralna,

znajomość autoparametrów i parametrów zadania) oraz kontroli poznawczej. W tym ujęciu autotoregulacja stanowi podstawę indywidualnego potencjału strategicznego.

■ Konkluzje

Celem niniejszego artykułu było zarysowanie rozległej problematyki różnic indywidualnych i ich oddziaływania na tempo pracy i osiągnięcia ucznia w klasie językowej. Przedstawione pobieżnie liczne badania wykazują znaczący związek między omówionymi wyżej indywidualnymi właściwościami ucznia a jego sukcesem w przyswajaniu języka obcego, dając często korelacje rzędu 0,5 i wyżej (Dörnyei i Skehan 2003). Wydaje się zatem, że zagadnienie różnic indywidualnych ma dość istotne znaczenie dla dydaktyki języków obcych, z uwagi na swe praktyczne implikacje. Jak zauważa R. L. Oxford (2002), zrozumienie procesów uczenia się i występujących w nich różnic stanowi istotny punkt wyjścia i podstawę procesu dydaktycznego. Pozwala bowiem na stosowny wybór działań dydaktycznych i dostrojenie ich do potrzeb uczących się, co w konsekwencji prowadzi do tworzenia warunków optymalnych do przebiegu procesów uczenia się.

Prowadzone lawinowo i wielowymiarowo badania nad oddziaływaniem różnic indywidualnych na różne aspekty procesu akwizycji językowej odzwierciedlają złożony charakter przyswajania języka w warunkach formalnych. Niemniej jednak, jak zauważa Z. Dörnyei (2005), podsumowując przegląd badań, to, że indywidualne zmienne ucznia oddziałujące na powodzenie w nauce języka są tak liczne, nie oznacza, iż zakres możliwych optymalnych konfiguracji tych cech musi być nieograniczony. Być może zatem przyjęcie założenia, że istnieje kilka archetypowych profili dobrego ucznia, nie jest całkiem nierealne. Nie jest również wykluczone, że kolejne badania nad różnicami indywidualnymi podążą w tym kierunku.

Bibliografia:

- Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
 Arabski J. (1998), *The characteristics of successful learners*, w: J. Arabski (red.), „Studies in Foreign Language Learning and Teaching”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 141-146.

- Baker S. C., MacIntyre P. D. (2000), *The role of gender and immersion in communication and second language orientations*, „Language Learning” 50, s. 311-341.
 Chamot A. U., Rubin J. (1994), *Comments on Janie Rees-Miller's „A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications”*, „TESOL Quarterly” 28, s. 771-776.
 Chapelle C. A. (1995), *Field-dependence/field-independence in the L2 classroom*, w: J. M. Reid (red.), „Learning Styles in the ESL/EFL Classroom”, Boston: Heinle and Heinle, s. 158-168.
 Chapelle C. A., Green P. (1992), *Field-independence/dependence in second language acquisition research*, „Language Learning” 42/1, s. 47-83.
 Carroll J. B., Sapon S. (1959), *The Modern Languages Aptitude Test*, San Antonio, TX: Psychological Corporation.
 Cohen A. D. (1991), *Strategies in second language learning: insight from research*, w: R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith, M. Swain (red.), „Foreign/Second Language Pedagogy Research”, Clevedon: Multilingual Matters, s. 107-119.
 Cohen A. D. (2001), *The Learner's Side of Foreign Language Learning: Where Do Styles, Strategies, and Tasks Meet?*, The SBI Institute, June 26, 2001, Minneapolis: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
 Cohen A. D., Dörnyei Z. (2001), *Focus on the language learner: motivation, styles, and strategies*, w: N. Schmitt (red.), „An Introduction to Applied Linguistics”, s. 1-18.
 Crookes G., Schmidt R. (1989), *Motivation: reopening the research agenda*, University of Hawaii Working Papers in ESL, 8, s. 217-256.
 Dewaele J. M. (2002), *Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production*, „International Journal of Bilingualism” 6, s. 23-39.
 Dewaele J. M., Furnham A. (1999), *Extraversion: The unloved variable in applied linguistic research*, „Language Learning” 43/3, s. 509-544.
 Dewaele J. M., Furnham A. (2000), *Personality and speech production: A pilot study of second language learners*, „Personality and Individual Differences” 28, s. 355-365.
 Dörnyei Z. (1990), *Conceptualising motivation in foreign language learning*, „Language Learning” 40, s. 45-78.
 Dörnyei Z. (1994), *Understanding second language motivation: On with the challenge!*, „Modern Language Journal” 78, s. 515-523.
 Dörnyei Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
 Dörnyei Z., Kormos J. (2000), *The role of individual and social variables in oral task performance*, „Language Teaching Research” 4, s. 275-300.
 Dörnyei Z., Skehan P. (2003), *Individual differences in second language learning*, w: C. J. Doughty, M. H. Long

- (red.), „The Handbook of Second Language Acquisition”, Oxford: Blackwell, s. 589-630.
- Drożdżal-Szelest K. (1991), *Strategie uczenia się języka obcego uczniów polskiej szkoły średniej*, „Neofilolog” 3, s. 61-72.
- Ehrman M. E. (1996), *Understanding Second Language Difficulties*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ellis R. (2004), *Individual differences in second language learning*, w: A. Davies, C. Elder (red.), „The Handbook of Applied Linguistics”, Oxford: Blackwell, s. 525-551.
- Eysenck H. J., Eysenck M. W. (2003), *Podpatrywanie umysłu*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gardner H. (1983), *The Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.
- Gardner R. C., Lambert W. E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Rowley, MA: Newbury House.
- Grigorenko E., Stenberg R., Ehrman M. E. (2000), *A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: The Canal-F theory and test*, „Modern Language Journal” 84/3, s. 390-405.
- Horwitz E. K. (2001), *Language anxiety and achievement*, „Annual review of Applied Linguistics” 21, s. 112-126.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986), *Foreign Language classroom anxiety*, „Modern Language Journal” 70, s. 125-132.
- Komorowska H. (1978), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lesiak-Bielawska E. D. (2007a), *Styl uczenia się i jego praktyczne implikacje dla dydaktyki języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 28-39.
- Lesiak-Bielawska E. D. (2007b), *Osobowość ucznia a sukces w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 3-9.
- MacIntyre P. D. (1995), *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*, „Modern Language Journal” 79, s. 90-99.
- MacIntyre P. D., Baker S. C., Clement R., Donovan L. A. (2002), *Sex and age effects on willingness to communicate, anxiety, perceived competence, and L2 motivation among junior high school French immersion students*, „Language Learning” 52, s. 537-564.
- MacIntyre P. D., Baker S. C., Clement R., Donovan L. A. (2003), *Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language programs*, „Canadian Modern Language Review” 59/4, s. 589-607.
- Michońska-Stadnik A. (1998), *The use of learner strategies in translations*, w: J. Arabski (red.), „Studies in Foreign Language Learning and Teaching”, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 156-163.
- Mroczkowska H. (1995), *Strategie uczenia się języka rosyjskiego na poziomie zaawansowanym i niezaawansowanym*, „Neofilolog” 11, s. 33-36.
- Myers I. B., McCaulley M. H. (1985), *Manual: A Guide to the Development and Use of the Myers-Briggs Type Indicator*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologist.
- Nęcka E. (2003), *Inteligencja. Geneza. Struktura. Funkcje*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge/New York: CUP.
- Oxford R. L. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House.
- Oxford R. L. (1995), *Gender differences in language learning styles: what do they mean*, w: J. M. Reid (red.), „Learning Styles in the ESL/EFL Classroom”, Boston: Heinle and Heinle, s. 34-46.
- Oxford R. (1999), *Second language learning: Individual differences*, w: B. Spolsky (red.), „Concise Encyclopedia of Educational Linguistics”, Oxford: Elsevier, s. 552-560.
- Oxford R. (2002), *Sources of variation in language learning*, w: R. Kaplan (red.), „The Oxford Handbook of Applied Linguistics”, Oxford: Oxford University Press, s. 245-252.
- Oxford R. L., Nyikos M. (1989), *Variables affecting choice of language learning strategies by university students*, „Modern Language Journal” 73/3, s. 291-300.
- Pimsleur P. (1966), *The Pimsleur Language Aptitude Battery*, New York: Harcourt, Brace, Jovanovic.
- Reber A. S., Reber E. S. (2001), *The Penguin Dictionary of Psychology*, London: Penguin Books Ltd.
- Robinson P. (2002), *Learning conditions, aptitude complexes and SLA: a framework for research and pedagogy*, w: P. Robinson (red.), „Individual Differences and Instructed Language Learning”, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 113-133.
- Rubin J. (1975), *What „the good language learner” can teach us*, „TESOL Quarterly” 9/1, s. 41-51.
- Siek-Piskozub T. (1995), *Strategie uczenia się języków obcych studentów I roku neofilologii*, „Neofilolog” 10, s. 23-31.
- Siek-Piskozub T. (1998), *Rola świadomości w procesie przyswajania języka: wyniki badań nad strategiami uczenia się języków obcych*, w: F. Grucza, M. Dakowska (red.), „Podejście kognitywne w lingwistyce, translatoryce i gлотodydaktyce”, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 133-141.
- Skehan P. (1989), *Individual Differences in Second Language Learning*, London: Edward Arnold.
- Skehan P. (1991), *Individual differences in second language learning*, „Studies in Second Language Acquisition” 13/2, s. 275-298.
- Skehan P. (2002), *Theorising and updating aptitude*, w: P. Robinson (red.), „Individual Differences and Instructed Language Learning”, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, s. 69-93.

- Spielmann G., Radnofsky M. L. (2001), *Leaning Language under tension: New directions from a qualitative study*, „Modern language Journal” 85/2, s. 259-278.
- Spolsky B. (1995), *Prognostication and language aptitude testing, 1925-1962*, „Language Testing” 12/3, s. 321-340.
- Sternberg R. J. (2002), *The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing*, w: P. Robinson (red.), „Individual Differences and Instructed Language Learning”, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, s. 13-43.
- Vann R. J., Abraham R. G. (1990), *Strategies of unsuccessful language learners*, „TESOL Quarterly” 24/2, s. 177-198.
- Verhoeven L., Vermeer A. (2002), *Communicative competence and personality dimensions in the first and second language learners*, „Applied Psycholinguistics” 23, s. 361-374.
- Weaver S. J., Cohen A. D. (1997), *Strategies-Based Instruction: A Teacher Training Manual*. CARLA Working Papers Series 7, Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Wenden A. (1991), *Learner Strategies for Learner Autonomy*, London: Prentice Hall Europe.
- Wenden A., Rubin J. (red.) (1987), *Learner Strategies in Language Learning*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Wilczyńska W. (1999), *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Williams M., Burden R. L. (1999), *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*, Cambridge: CUP.
- Witkin H. A., Goodenough D. R. (1981), *Cognitive Styles: Essence and Origins: Field Dependence and Field Independence*, New York: International Universities.

(maj 2008)

Anna Sulikowska¹
Szczecin



Nauczyć, jak się uczyć – kilka uwag o treningu strategii i technik uczenia się²

W ciągu ostatnich kilkunastu lat niewątpliwą karierę zrobiły dwa pojęcia: autonomia ucznia oraz blisko z nią związane strategie uczenia się. Pod terminem autonomii rozumiemy zespół cech i umiejętności uczącego się, umożliwiających mu przejęcie pełnej kontroli nad procesem uczenia się języka oraz zdolność do ewentualnego samodzielnego kontynuowania nauki. Autonomizacja ucznia jest ściśle powiązana z wykształceniem odpowiedniego nastawienia do nauki oraz rozwinięciem wrażliwości metajęzykowej i metakognitywnej. Uczący się musi posiadać umiejętność samomotywowania, samokontroli, przejąć odpowiedzialność za proces przyswajania treści, poznać siebie

jako podmiot uczenia się. Niezbędnym elementem w tym procesie są strategie uczenia się, czyli świadome, intencjonalne, z reguły złożone z kilku czynności sposoby postępowania podejmowane przez podmiot w celu rozwiązania konkretnych zadań i problemów. Pojęcie technik uczenia się odnosi się natomiast do pojedynczych, prostych działań uczącego się podmiotu, jest więc hierarchicznie podporządkowane zakładającym czynnik autosterujący strategiom uczenia się, choć wielu autorów stosuje obydwa terminy zamiennie³.

Mimo iż zagadnienie strategii uczenia się jest stosunkowo nowe⁴, pojawiło się już w literaturze przedmiotu kilka ważnych taksomii (por.

¹ Dr Anna Sulikowska jest pracownikiem naukowo-dydaktycznym Uniwersytetu Szczecińskiego oraz Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Wałczu.

² Artykuł powstał na podstawie nieopublikowanej pracy doktorskiej *Strategie wspierające pamięć w procesie nauki języka obcego*, napisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Mariana Szczodrowskiego (Gdańsk 2007).

³ Por. Rampillon 1989; O'Malley, Chamot 1990; Oxford 1990; Jung 2003.

⁴ Pojęcie to po raz pierwszy pojawiło się w psycholingwistycznej teorii interjęzyka (*interlanguage*) Larry'ego Seelinkera w 1972 roku. W dydaktyce języków obcych jest związane z empirycznymi badaniami Joan Rubin (1975), która podjęła próbę określenia indywidualnych różnic w sposobie uczenia się między uczniami odnoszącymi sukces w nauce języków obcych a uczniami słabszymi, wyodrębniając przy tym *Good Language Lerner Strategies*.

Friedrich, Mandl 1992; Weinstein, Mayer 1986; O'Malley, Chamot 1990; Oxford 1990; Bimmel, Rampillon 2000), a co najistotniejsze, same strategie są uwzględniane w najnowszych podręcznikach do nauki języków obcych. Poniższe rozważania są poświęcone próbie ustalenia, czy – a jeśli tak, to w jaki sposób – można przekazać uczącym się wiedzę na temat strategii i technik uczenia się.

Większość prac poświęconych temu zagadnieniu ma podłoże pragmatyczne i stawia sobie za cel efektywniejsze kształtowanie procesu uczenia się przez odpowiedni do sytuacji dobór i zastosowanie strategii uczenia się: „Our first goal is to understand the process and our ultimate goal is to teach them” (Wittrock 1988:289). W tym kontekście nasuwają się więc dwa zasadnicze pytania. Po pierwsze, które strategie można uznać za efektywne i należy w związku z powyższym przekazywać, oraz po drugie, w jaki sposób powinien przebiegać proces wspomaganie uczącego się w przyjęciu postawy autonomicznej.

■ Wybór efektywnych strategii uczenia się

Badania empiryczne wskazują jednoznacznie na to, iż metakognitywna wiedza wielu uczących

się o sobie jako podmiocie procesu uczenia się jest niewystarczająca, a sami zainteresowani stosunkowo rzadko rozważają, w jaki sposób ją pogłębić. U. Esser i U. Nowak (1986:219 i nast.) przytaczają wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów uczących się języka obcego od ponad siedmiu lat, dotyczącej indywidualnych pamięciowych strategii uczenia się słownictwa obcojęzycznego. Wynika z niej, że 76 proc. (a w przypadku podania jej w ankiecie 82 proc.) uczących się stosuje metodę zakrywania, oceniając przy tym uczenie się mechaniczne oraz głośne powtarzanie za szczególnie efektywne warianty tej metody. Zastanawiające jest przy tym, że jednocześnie 73 proc. badanych nadmieniło, iż uważają stosowane dotychczas przez siebie strategie za niesatysfakcjonujące, uzasadniając stałe ich stosowanie bądź to nieznaną ich innych strategii, bądź też zbyt dużą pracochłonnością innych metod. Niemal połowa badanych (46,7 proc.) wyznała, że bardzo rzadko albo wcale nie zastanawia się nad wydajnością uczenia się i możliwościami jego udoskonalenia.

Komentując wyniki ankiety, a przede wszystkim stosowanie przez wiele lat zaledwie jednej strategii wspierającej pamięć, warto przytoczyć zestawienie możliwych pamięciowych strategii uczenia się, wskazując na ich wielość i różnicowanie:



⁵ Opracowana przez Thomasa i Robinsona metoda PQ4R służy opanowywaniu złożonych treści, przy zachowaniu następującego sposobu działania: **P**review – wstępny przegląd, **Q**uestions – sformułowanie pytań, na które odpowiedzi oczekujemy znaleźć w opanowywanym tekście, **R**ead – czytanie, **R**eflect – zastanawianie się, **R**ecite – recytowanie, **R**ewiew – ponowne przeglądanie (Anderson 1988:183, 1998:243).

Osoby odnoszące sukcesy w nauce języków obcych różnią się pod względem używania strategii uczenia się od osób, którym proces opanowywania języka sprawia trudności (Krapp 1993:301). Mają one szerszy repertuar strategii oraz technik uczenia się, posługują się ich różnymi rodzajami, dopasowując je każdorazowo do stopnia trudności materiału. Częściej zastanawiają się nad skutecznością stosowanych przez siebie metod i dysponują znacznie szerszą wiedzą metajęzykową. Należy jednak podkreślić, że przy dzisiejszym stanie badań nie sposób zestawić bezspornego repertuaru dobrych i złych strategii uczenia się, co wynika z wielu przyczyn. Po pierwsze, pomimo intensywnych badań żadne z dotychczasowych zestawień strategii oraz żadna z taksonomii nie są z pewnością wyczerpujące. Po drugie, godne wzmianki jest to, że nie istnieją strategie odpowiednie dla wszystkich, a sam termin strategii uczenia się jest podporządkowany zaczerpniętemu z psychologii osobowości pojęciu stylów uczenia się, przez które rozumiemy indywidualne preferencje dotyczące metod uczenia się i nauczania. Nie ulega więc wątpliwości, iż osoba o holistycznym stylu poznawczym z preferencją kanału optyczno-wizualnego będzie się posługiwać innymi strategiami uczenia się niż uczący się w sposób serialistyczny głównie za pośrednictwem kanału akustyczno-audytywnego. Ponadto pojęciem nadrzędnym w kształtowaniu procesu akwizycji języka jest jego cel, staje się więc oczywiste, iż inne strategie uczenia się będą efektywne w przypadku literaturoznawcy pragnącego przeczytać Szekspira w oryginale, a inne w przypadku młodego człowieka, który za cel stawia sobie możliwie szybkie opanowanie angielskiego w stopniu komunikatywnym, żeby podjąć pracę za granicą. Chociaż więc z całym naciskiem należy podkreślić, iż wszelkie wskazówki dotyczące efektywnych strategii uczenia się mają charakter jedynie orientacyjny, warto zwrócić uwagę na przeprowadzone na Uniwersytecie Alberty badania dotyczące strategii i technik uczenia się mających na celu opanowanie sprawności językowych, słownictwa, gramatyki oraz rozwijanie kompetencji interkulturowej. Te cele bowiem przyświecają zdecydowanej większości uczących się języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych. M. Prokop (1993:13 i nast.) wyodrębnia pięć grup strategii

charakterystycznych dla studentów odnoszących sukces w nauce języków:

- Grupa pierwsza obejmuje strategie świadomego zwracania uwagi na formy i struktury języka docelowego, umiejętność kontrastowania podobnych i przez to często mylonych struktur i dźwięków, wewnętrzne korygowanie usłyszanych bądź popełnionych błędów, zwracanie uwagi na prawidłową wymowę poszczególnych głosek i słów.
- Drugą grupę tworzą strategie wspierające kreatywne używanie języka. W przeciwieństwie do uczniów słabszych, posługujących się głównie parafrazami bądź gotowymi strukturami, osoby odnoszące sukcesy w nauce języków chętnie i odważnie bawią się nowymi strukturami, nawet jeśli przy tym narażają się na ryzyko popełnienia błędu i niekiedy śmieszność (por. również Rubin 1975, Ellis 1992:205-207).
- Kolejną istotną cechą odróżniającą efektywnie uczących się studentów od reszty jest przekonanie o konieczności systematycznego opanowywania nowych treści w kontekście wcześniej przyswojonej wiedzy, wytwarzanie skojarzeń, poszukiwanie analogii, krótko mówiąc elaboracja nowego materiału w już istniejące schematy organizacyjne.
- Czwarta grupa składa się z pośredniczących strategii uczenia się wspierających zapamiętywanie, przechowywanie oraz przywoływanie materiału.
- Piąta grupa przynoszących dobre rezultaty strategii uczenia się odnosi się głównie do receptywnych sprawności językowych (czytania i słuchania) i została określona jako podejście globalne. Oznacza ono podejmowanie przez uczących się prób całościowego zrozumienia tekstu, wychwycenia słów kluczowych oraz gotowość do stawiania hipotez w przypadku trudności.

Badając efektywne strategie uczenia się, M. Prokop wyodrębnił również takie, których skuteczność w rozwijaniu ogólnej zdolności komunikatywnej jest niewielka. Zostały one nazwane podejściem linearnym, dla którego charakterystyczne jest koncentrowanie się na pojedynczych słowach, próba odszyfrowywania tekstu słowo po

słowie, zbyt częste i szybkie sięganie po słownik, memoryzowanie słów w sposób mechaniczny, bez kontekstu, a reguł gramatycznych bez przykładów ich użycia.

Wyniki badań M. Prokopa i jego grupy badawczej wykazują wiele zbieżności z badaniami innych autorów (Rubin 1975, Ellis 1992), mogą więc być uznane za pewne ogólne wytyczne, na które strategie należy zwracać uwagę uczącym się. Jednak ze względu na ogromne zróżnicowanie uczących się pod względem kognitywnym, emocjonalnym i społecznym, uzasadniony jest postulat, by trening strategii uczenia się obejmował jak największą ich liczbę i różnorodność, tworzył warunki do ich wypróbowania, uwrażliwiał na problematykę metakognitywną i uświadamiał procesy zachodzące podczas nauki języka, wybór samych strategii pozostawiając uczącemu się. Zadaniem nauczającego jest więc raczej wskazanie na wielość możliwych dróg, niż przekazywanie strategii, które sam nauczający, mający przecież pewne osobiste preferencje, uważa za skuteczne. Równie istotne jest pytanie, w jaki sposób trening powinien zostać przeprowadzony.

■ Sposób przeprowadzenia treningu strategii uczenia się

Podczas rozważania możliwych sposobów przeprowadzania treningu strategii uczenia się konieczne staje się znalezienie odpowiedzi na kilka zasadniczych pytań:

- W pierwszej kolejności należy zastanowić się nad tym, czy uczący się powinien świadomie przyswajać wiedzę deklaratywną o proponowanych strategiach uczenia się (trening bezpośredni, *direct instruction*, *informiertes Training*), czy też wiedza ta powinna być utajona/implicitna, a przekazywanie strategii odbywać się przez takie ukształtowanie sytuacji glottodydaktycznej, która wymusza ich użycie (trening pośredni, *embedded instruction*, *blinded Training*). Niepodważalną zaletą treningu pośredniego jest to, że przekazywanie wiedzy o strategiach uczenia się nie stanowi konku-

rencji dla treści nauczania. Nie ulega jednak wątpliwości, iż trening ten wymaga znacznie większych nakładów i to zarówno na poziomie całego szkolnictwa, jak i poszczególnych elementów instrukcji dydaktycznej od treningu bezpośredniego (por. Friedrich, Mandl 1992:29). Ponadto szanse, że nieuświadomione strategie uczenia się zostaną przez uczącego się spontanicznie przetransferowane na inne zadania i problemy, są znikome (Koenig 1996:34). Najpoważniejszym jednak zarzutem jest skazywanie uczącego się na zewnętrzną instrukcję, co zaprzecza idei autonomizacji ucznia: „.....students who are not aware of the strategies they are using do not develop independent learning strategies and have little opportunity of becoming autonomous learners” (Wenden 1987b cyt. za O'Malley, Chamot 1990:154). Z tego powodu większość badaczy skłania się więc raczej ku bezpośredniemu przekazywaniu uczącym się wiedzy o strategiach i technikach uczenia się⁶.

- Kolejne zagadnienie jest związane ze sposobem wkomponowania treningu strategii uczenia się w proces dydaktyczny. Istnieją dwie możliwości: trening może zostać przeprowadzony w postaci dodatkowego kursu, np. na początku studiów bądź roku szkolnego, lub zostać wbudowany w lekcje poszczególnych przedmiotów. Również w tym zakresie opinie są podzielone i zależą od charakterystyki oraz potrzeb grupy. Wiele strategii, przede wszystkim pośrednich strategii uczenia się, ma charakter ogólny i może znaleźć zastosowanie w odniesieniu do większości przedmiotów (por. strategie afektywne, np. służące podtrzymywaniu motywacji, bądź strategie planowania i organizowania procesu uczenia się). Również w grupie strategii bezpośrednich można znaleźć przykłady dość ogólnych strategii uczenia się, jak np. metoda PQ4R, które z powodzeniem mogą zostać zastosowane przy opanowywaniu wszelkich złożonych treści. Cenna jest jednakże uwaga H. F. Friedricha i H. Mandla (1992:18), iż

⁶ Por. Drożdżal-Szelest 1997:86; Tönshoff 1997:208; Brown i in. 1986; Palincsar, Brown 1984; Wenden 1987b oraz Winograd, Hare 1988 cyt. za O'Malley, Chamot 1990:154, Bimmel 1993:10.

ogólne strategie kognitywne rzadko przyczyniają się do rozwiązania konkretnego problemu, przed którym stoi uczący się, a strategie, które mogą być w tym pomocne, rzadko są ogólne. Nie bez znaczenia jest również możliwość wypróbowania strategii w autentycznej, a nie symulowanej sytuacji uczenia się (O'Malley, Chamot 1990:152). Przede wszystkim jednak należy podkreślić, że zdecydowana większość strategii bezpośrednich mogących znaleźć zastosowanie na lekcjach języka obcego ma, podobnie jak same lekcje języka obcego, charakter specyficzny (np. strategie komunikacyjne) i jest używana wyłącznie w nauce języka. Z tego powodu wśród badaczy tej problematyki zdecydowana większość poleca zintegrowanie treningu strategii uczenia się z lekcjami języka obcego⁷.

- Ostatnim pytaniem nasuwającym się w rozważaniach nad możliwymi sposobami przeprowadzenia treningu strategii uczenia się jest kwestia wyboru momentu, w którym taki trening powinien być przeprowadzony. Oczywiście jest, że zaawansowani uczący się z reguły lepiej radzą sobie z ewentualnymi trudnościami w nauce języka od początkujących, szczególnie jeśli opanowywany język jest pierwszym językiem obcym. M. Prokop (1993:17) wskazuje na to, iż mało skuteczne podejście linearne jest szczególnie rozpowszechnione wśród rozpoczynających naukę języka, a im dłużej się nim oni posługują, tym większe trudności mają z przejściem podejścia globalnego. Oprócz tego zaawansowani uczący się rozwijają własne, niekiedy niedoskonałe strategie uczenia się, z których potem niechętnie rezygnują. W optymalnym wypadku trening strategii uczenia się powinien więc czasowo zbiegać się z momentem podjęcia nauki języka obcego, nawet jeśli ze zrozumiałych powodów będzie musiał przebiegać w języku ojczystym (por. O'Malley, Chamot 1990:160, Prokop 1993:17).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, należy podkreślić istotną rolę nauczyciela w prze-

kazywaniu uczniom wiedzy o technikach i strategiach uczenia się. W wielu podręcznikach są już co prawda zamieszczane ich przykłady, jednak jest nadzwyczaj istotne, by trening strategii uczenia się nie ograniczał się jedynie do ich prezentacji, a stwarzał jednocześnie możliwość praktycznego wypróbowania i oceny poszczególnych strategii uczenia się przez samego ucznia. W. Wilczyńska (1999:238) wskazuje na konieczność powiązania strategii z efektem uczenia się, dopiero bowiem przekonanie się o skuteczności proponowanych przez nauczającego działań może wpłynąć na rzeczywistą chęć ich podejmowania. Pozytywny wpływ na zmianę dotychczasowego sposobu uczenia się wywiera również grupa: każdą sesję dotyczącą powyższej tematyki warto więc rozpocząć od dzielenia się swoimi dotychczasowymi doświadczeniami przez uczniów. Tego typu działania skierowują ich uwagę na problematykę metakognitywną, pozwalają na porównania i ewentualne wysnuwanie wniosków, podnoszą motywację. Przede wszystkim jednak należy zadbać o to, by prezentowane strategie uczenia się były różnorodne, gdyż dopiero znajomość wielu możliwości pozwala na wybranie tych, które dla uczącego się, posiadającego osobiste preferencje, wyobrażenia, nastawienia, uwarunkowania kulturalne, doświadczenia w nauce oraz motywację są optymalne.

Bibliografia:

- Anderson J. R. (1988), *Kognitive Psychologie. Eine Einführung*, Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft.
- Anderson J. R. (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Bimmel P., Rampillon U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Berlin/München: Langenscheidt.
- Brown A. L., Armbruster B. B., Baker L. (1986), *The role of metakognition in reading and studying*, w. J. Orasanu (red.), „Reading comprehension: From research to practice”, N. J. Erlbaum, Hillsdale: N. J. Erlbaum, s. 49-75.
- Desselmann G. (1988), *Lernstrategien und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, „Deutsch als Fremdsprache” 25 (1988) 3, s. 148-155.
- Drożdżal-Szelest K. (1997), *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: MotiVex.

⁷ Zob. Desselmann 1988:150; Bimmel 1993:10; Häuptle-Barceló 1995:114; Prokop 1993:17.

- Ellis R. (1992), *Instructed Second Language Acquisition. Learning in the Classroom*, Oxford: Basis Blackwell.
- Esser U., Nowak U. (1986), *Verbesserung der Lexikleistung durch effektivere Nutzung und Training der Lernstrategien*, „Deutsch als Fremdsprache” 23, 219-225.
- Friedrich H. F., Mandl H. (1992), *Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriß*, w: H. F. Mandl, H. Friedrich (red.), „Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention”, Göttingen: Verlag für Psychologie Hogrefe, 3-54.
- Häuptle-Barceló M. (1995), *Der Beitrag von Lernstrategien und Lerntechniken zu einem erfolgreichen Fremdspracherwerb*, „Hispanorama” 69 i 70, s. 117-120 i 112-115.
- Jung L. (2003), 99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache. w: www.hueber.de/downloads/lehrer/fs/lemte/pdf.
- Krapp A. (1993), *Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde*, „Unterrichtswissenschaft” 4, s. 291-311.
- O'Malley M. J., Chamot A. (1993), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: CUP.
- Oxford R. L. (1990), *Language learning strategies. What every teacher should know*, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Palincsar A. S., Brown A. L. (1984), *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, „Cognition and Instruction” 1, s. 780-795.
- Prokop M. (1993), *Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernerstrategien im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*, „Fremdsprache Deutsch” Heft 8, s. 12-18.
- Rampillon U. (1985), *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Rampillon U. (1989), *Lerntechniken*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), „Handbuch Fremdsprachenunterricht”, Tübingen: Francke Verlag, s. 215-218.
- Rubin J. (1975), *What the good language learner can teach us*, „TESOL Quarterly” 9/1, s. 41-51.
- Tönshoff W. (1997), *Training von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht unter Einsatz bewusstmachender Vermittlungsverfahren*, w: U. Rampillon, G. Zimmermann (red.), „Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen”, Ismaning: Max Hueber Verlag, s. 203-216.
- Weinsrein C. F., Mayer R. F. (1986), *The Teaching of Learning Strategies*, w: M. C. Wittrock (red.), „Handbook of Research on Teaching”, New York, London: Macmillan Publishing Company New York; Collier Macmillan Publishers London, s. 315-327.
- Wenden A. (1987), *Incorporating learner training in the classroom*, w: A. Wenden, J. Rubin (red.), „Learner strategies in language learning”, New York: Englewood Cliffs Prentice-Hall, s. 159-168.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Winograd P., Hare V. C. (1988), *Direct instruction of reading comprehension strategies: the nature of teacher explanation*, w: C. E. Weinstein, E. T. Goetz, P. Alexander (red.), „Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation”, New York: Academic Press, s. 121-139.
- Wittrock M. C. (1986), *Handbook of Research in Teaching*, wyd. III, New York, London: Macmillan Publishing Company.
- Wittrock M. C. (1988), *A constructive review of research on learning strategies*, w: C. E. Weinstein, E. T. Goetz, P. Alexander (red.), „Learning and study strategies. Issues in assessment, instruction, and evaluation”, New York: Academic Press.

(luty 2008)

Joanna Targońska¹
Olsztyn



Jak badać autonomię uczących się?

Kilka uwag na temat metodologii badań nad strategiami uczenia się

Wstęp

Pojęcie autonomii nabrało znaczenia i stało się popularne dzięki konstruktywistom. Podkreślali oni

indywidualność procesu uczenia się, uwypuklając jednocześnie to, że tylko samodzielne przejęcie odpowiedzialności za własne uczenie się wpływa korzystnie na ten proces – uczenie się było poj-

¹ Dr Joanna Targońska jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.

mowane jako samodzielnie sterowany proces konstruowania wiedzy. Jednak początków autonomii możemy się dopatrywać już w kognitywnej teorii przyswajania języka oraz nabywania wiedzy. Już bowiem w kognitywizmie, który w centrum procesu nauczania stawia samego uczącego się, postrzeganego jako aktywny i czynny uczestnik tego procesu, będący jednocześnie podmiotem przetwarzającym informacje², centralnym pojęciem było pojęcie strategii, które są niezbędne uczącemu się do restrukturyzacji oraz automatyzacji wiedzy. Pojęcie autonomii wiąże się ściśle z pojęciem strategii uczenia się, strategii przetwarzania wiedzy oraz informacji.

Z pojęciem autonomii, które jest rozumiane jako samosterowanie, samodecydowanie lub też samodzielne uczenie się, wiąże się wiele nieporozumień, bowiem czasami można spotkać się z przekonaniem, iż w uczeniu się autonomicznym nie ma miejsca dla nauczającego, a więc dla osoby nauczyciela. S. Chudak (2007:46), powołując się na P. Bimmel i U. Rampillon (2000:177) oraz H.-J. Krumma (1996:61), podkreśla, iż w uczeniu się autonomicznym wielką rolę odgrywa nie tylko umiejętność wykorzystania pomocy nauczyciela, ale również współpraca z innymi uczącymi się. Z drugiej zaś strony autonomia to nie tylko prawo ucznia do bycia indywiduum, bycia podmiotem, lecz także obowiązek przejęcia odpowiedzialności za swój proces uczenia się.

Ponieważ celem kształcenia ku autonomii jest wykształcenie samodzielności ucznia w zakresie zdobywania wiedzy, myślenia, kierowania własnym procesem uczenia się oraz sterowania własną motywacją, w związku z tym ważne, a może nawet niezbędne jest przekazanie uczniom przez nauczyciela wiedzy dotyczącej różnych strategii uczenia się, przetwarzania wiedzy, komunikacyjnych itd. Przy czym proces ten nie powinien zakończyć się na etapie pokazania możliwych strategii, bowiem dużą rolę odgrywa tu trening strategii, o czym pisały np. H. McManus (2004), A. Michońska-Stadnik (2008), K. Drożdżał-Szelest (2008), M. Sikorska (2008) i inni.

Czynniki warunkujące autonomię uczącego się

Ażeby można było mówić o autonomii uczącego się, muszą być przez niego spełnione pewne przesłanki. Po pierwsze, warunkiem niezbędnym do uczenia się autonomicznego jest wewnętrzna motywacja uczącego się, tzn. powinien on podjąć decyzję, iż chce się czegoś nauczyć. Kolejnym warunkiem jest umiejętność zorganizowania własnej pracy, tzn. umiejętność zaplanowania uczenia się oraz obiektywnej oceny wyników (strategie metakognitywne). Tak więc osoba ucząca się powinna być w stanie zbadać, czego się uczy, na czym ta nauka ma polegać i jak można ją zoptymalizować. Ważna jest również umiejętność stawiania sobie celów. Uczący się powinien uświadomić sobie, jakie zmiany zamierza wprowadzić do swojego dalszego doskonalenia językowego. Kolejnym niezbędnym warunkiem będzie przyswojenie strategii kognitywnych, które pozwolą mu uczyć się języka dzięki przetwarzaniu informacji. Uczący się musi być w stanie przejąć pełną odpowiedzialność za swój indywidualny proces uczenia się, dlatego powinien wykształcić własną zdolność rozwiązywania problemów, wypróbować różne strategie, a spośród nich wybrać te odpowiednie dla siebie. Do tego dochodzą czynniki osobowościowe – uczący się muszą wykazać się samodyscypliną oraz silną wolą. (Bimmel, Rampillon 2004). Tak więc można stwierdzić, iż w wypadku uczenia się autonomicznego, jak i samosterowania własnym procesem uczenia się będziemy mówili o trzech czynnikach (Friedrich, Mandl 1995, Weinstein, Husman, Dierking 2000 za Spörer, Brunstein 2005:43-44):

- czynniki kognitywne – uczący się powinien posiadać wiedzę dotyczącą różnych strategii i umiejętności ich użycia,
- czynnikach motywacyjnych – pomagają w zainicjowaniu czynności uczenia się i jej kontynuowaniu,
- czynnikach metakognitywnych – chodzi tu o umiejętność zaplanowania, monitorowania,

²Uczenie się jest tu rozumiane jako kreatywny proces, w którym nowe informacje muszą zostać zasymilowane z istniejącymi już strukturami kognitywnymi, a więc w procesie tym ważny jest również udział świadomości.

ewaluowania i ewentualnego korygowania procesu uczenia się.

W. Wilczyńska (2004) wymienia jeszcze postawę poszukującą i ciekawość intelektualną, niezależność poznawczą połączoną z krytycyzmem, wytrwałość, kontrolę emocjonalną, zdolność współpracy, otwartość i przygotowanie do podejmowania wyzwań. Oczywiście wszystkie te czynniki wiążą się ze sobą. I tak, aby podwyższać swoją skuteczność, uczący się powinien trafnie identyfikować własne potrzeby, a także dobierać skuteczne metody dostosowane do danego przedmiotu uczenia się, co z kolei oznacza, że powinniśmy do danego celu, który sobie stawiamy, dopasować odpowiednią strategię.

Tak więc pojęcie autonomii jest ściśle związane ze znajomością oraz stosowaniem przeróżnych strategii. N. Spörer i J. C. Brunstein (2005:44), powołując się na C. Artelt (2000), stwierdzają, iż strategię uczenia się stanowią kognitywne narzędzia pozwalające na skuteczną naukę. B. J. Zimmermann (1998, 2002 za Spörer i Brunstein 2005:44) wymienia następujące fazy samostereowania, czyli autonomii:

- obserwację własnego zachowania, obserwację własnej nauki w odniesieniu do konkretnego zadania,
- sformułowanie celów, które zamierzamy osiągnąć,
- zastosowanie strategii – najpierw wybranie strategii, która najlepiej nadaje się do wykonania pewnego zadania; w trakcie stosowania danej strategii należy dokonywać samokontroli, autoewaluacji, a więc sprawdzić jej skuteczność,
- w oparciu o wykorzystane strategie i osiągnięte za ich pomocą efekty dokonuje się ewentualnie modyfikacji danej strategii.

Badanie strategii uczących się

Pojęcie strategii³ jest różnie definiowane. Zdaniem P. Bimmel i U. Rampillon (2000:53) strategię to mentalny plan działania skierowany na realizację jakiegoś celu. Z planem tym jest rów-

nież związana wiedza na temat czynności, które powinny być wykonane w celu realizacji danego celu. Czasami są podejmowane próby rozróżnienia pojęć strategii uczenia się oraz techniki uczenia się, przy czym to drugie pojęcie wyraża właśnie te konkretne czynności związane z realizacją danego zadania. Jednakże w literaturze glottodydaktycznej często pod pojęciem strategii uczenia się rozumie się pojęcie łączące w sobie również techniki uczenia się. W niniejszej pracy stosując pojęcie strategii uczenia się, będę miała na myśli jego szersze znaczenie, a więc nie tylko plan działania, ale związane z nim konkretne czynności.

Jest wiele różnych klasyfikacji strategii, jednakże w niniejszej pracy nie poświęcę im więcej uwagi, bowiem moim celem jest skoncentrowanie się na sposobach badania stosowania tych strategii przez uczących się. Ponieważ pojęcie autonomii od kilku lat jest gorąco dyskutowane, można więc przypuszczać, iż wdrażanie uczniów do samoregulacji, a tym samym wprowadzanie ich w zagadnienia strategii uczenia się jest codziennością w polskiej szkole. Dlatego należy wyjść z założenia, iż ze strategiami uczenia się można zapoznać się w każdym wieku na każdym etapie nauki. A więc uczniowie szkoły podstawowej mogą być zaznajamiani z pewnymi strategiami, a część z nich mogą już stosować. Strategie mogą być przekazywane uczącym się. Może się jednak zdarzyć tak, że uczeń sam dojdzie do jakiejś strategii. Niestety nie wszystkie strategie lub techniki (np. uczenia się słówek, gramatyki, strategii słuchania, przetwarzania tekstu itd.) będą strategiami właściwymi i skutecznymi. Ponadto każdy uczeń w klasie jest inny, a więc niektórzy będą już stosowali strategie, a inni jeszcze nie. Dlatego też ważna jest umiejętność zbadania strategii uczących się, co nie jest rzeczą łatwą. J. Wirth (2005:103) stwierdza, iż uchwycenie uczenia się przez samoregulację jest tak samo trudne jak samoregulacja. Trudność badawcza w przypadku próby uchwycenia strategii wynika z tego, że występują różne sytuacje uczenia, a to przekłada się na stosowanie różnych strategii. A. Michońska-Stadnik (2008:393, powołując się na Oxford 1990) podkreśla, że „niektóre strategie można zaobserwować w użyciu, a inne

³ P. Bimmel i U. Rampillon (2000:54) podają, że w niemieckiej literaturze przedmiotu równoległe z pojęciem *Lernstrategien* (strategie uczenia się) używane są takie pojęcia, jak: *Lerntaktiken*, *Lernverfahren*, *Lerntechniken*.

nie". Ponadto nie wszystkie strategie uczących się są uświadomione, bowiem mogą oni korzystać z niektórych strategii zupełnie nieświadomie, co będzie oznaczało, że np. w sondażu ankietowym uczący się nic nie wspomni na ich temat. Problemem są też sami uczący się, którzy nie są jednolitą grupą. Trudności może również nastroczać to, że w trakcie nauki lub wykonywania jakiegoś zadania w uczniach dokonują się liczne zmiany. Dotyczą one nie tylko samego uczącego się, ale również zakresu nauki, ponieważ w miarę wykonywania danego zadania zmienia się podejście, kolejny cel, a tym samym stosowanie konkretnych strategii. Nie jest łatwe po pierwsze uchwycenie takich zmian oraz ich późniejsza analiza statystyczna.

Metodologia badań nad stosowaniem strategii

A. Michońska-Stadnik (2008:396) stwierdza, iż nie ma całkiem obiektywnego instrumentu badawczego pozwalającego na uchwycenie stosowania strategii przez uczących się. Trudno nie przyznać jej racji, bowiem przy każdej metodzie, technice badawczej, a nawet w przypadku każdego narzędzia badawczego będziemy mieli do czynienia z zaletami, ale również pewnymi ich niedociągnięciami. Przyjrzyjmy się zatem metodom, które pozwolą na uchwycenie strategii uczących się, przy czym w każdej z tych metod wskażę jej słabe lub mocne strony.

Metoda sondażu diagnostycznego – kwestionariusz ankiet

W przypadku badania strategii uczących się najczęściej stosowana jest metoda sondażu diagnostycznego realizowanego w formie pisemnej, w której badany wypełnia kwestionariusz ankiet. Kwestionariusze takie mogą różnie wyglądać. Najczęściej jest to zestaw gotowych zdań, a badani muszą określić, czy zgadzają się z danym pytaniem (prawda/fałsz) lub określić częstotliwość podejmowania podanych kroków, stosowania danych technik uczenia się lub strategii. Zaletą ankiet jest to, iż w krótkim czasie uzyskamy bardzo obszerny materiał badawczy. Ponadto w przypadku jej zastosowania można uchwycić jednocześnie zmienne dotyczące motywacji, na-

stawienia oraz poziomu językowego badanych, co z kolei umożliwi późniejsze korelowanie tych kategorii ze stosowaniem strategii. Wiedza uzyskana za pomocą ankiet jest jednak wiedzą zbyt ogólną i w zasadzie nie odnosi się do konkretnej sytuacji uczenia się. Dlatego coraz częściej wyrażane jest przekonanie, iż ankiety (niezależnie od tego, czy są stosowane w odniesieniu do konkretnego działania, które leży w niedalekiej lub stosunkowo dalekiej odległości czasowej) nie są zbyt optymalnym, a nawet rzetelnym narzędziem w przypadku próby uchwycenia zachowania dotyczącego uczenia się (Artelt 2000, Mayring 1995, 1999 za Schiefele 2005:36).

Niestety, jak zauważają N. Spörer i J. C. Brunstein (2005:45), wpływ na wybranie danej odpowiedzi w wystandaryzowanej ankiecie mają również motywacja i stan emocjonalny badanych oraz ich nastawienie do samego uczenia się. Dlatego wychodzą oni z założenia, iż stosowanie ankiet w celu uchwycenia strategii uczenia się ma sens tylko w takich grupach, w których uczący się wiedzą dużo na temat własnego zachowania się oraz potrafią dokonać refleksji własnego uczenia się. Znamienne w tym kontekście może być stwierdzenie N. Spörer i J. C. Brunsteina: „*W rzeczywistości [ankiety] zawierające spis wymienionych strategii zdają się badać preferencje w uczeniu się niż rzeczywiste zachowania w trakcie uczenia*” (Baumert 1993 za Spörer, Brunstein 2005:46). Coraz częściej jest więc wyrażane przekonanie, iż za pomocą ankiet można uchwycić znajomość danej strategii oraz ocenę jej ewentualnej przydatności niż samo jej stosowanie. Ponadto rzetelność ankiet, a więc fakt, czy badany udzieli w niej prawdziwej odpowiedzi, zależy od kolejnych czynników: od poziomu rozwoju kognitywnego i językowego badanych, od umiejętności powiązania pytania o strategię z własnym doświadczeniem dotyczącym uczenia się, od gotowości badanych do dokonania refleksji nad własnym doświadczeniem w zakresie uczenia się oraz od nastawienia do wymogów nauki i warunków, w których ta nauka przebiega. N. Spörer i J. C. Brunstein (2005:45) prześledzili kroki, które podejmuje badany w trakcie wypełniania ankiet. I tak w przypadku, gdy badany zapozna się z podaną strategią, dokonuje on próby przypomnienia sobie, czy taką strategię zna. Jeżeli nigdy

o niej nie słyszał, wtedy automatycznie ją neguje. W przypadku zaś, gdy jest mu znana, musi dokonać refleksji nad tym, jak często ją stosuje. Gdy badany zna daną strategię, ale jej z jakiegoś powodu nie stosuje, wtedy ma przed sobą trudne zadanie, bowiem jego wiedza teoretyczna oraz praktyka stoją w opozycji do siebie. Badany potrafi rozpoznać daną strategię, ale z pewnego powodu jej nie stosuje. Czy musi to oznaczać wybranie odpowiedzi negującej? Zaznaczenie jej mogłoby bowiem oznaczać, że badanemu strategia ta jest zupełnie obca, a przecież tak nie jest. Dlatego istnienie niebezpieczeństwo, iż badany zakreśli stosowanie danej strategii (nawet sporadyczne), co będzie niezgodne z prawdą.

I. Prokop i D. Wiśniewska (2002:122) wskazują również na kolejne wady związane z badaniem opierającym się na kwestionariuszu ankiety. Po pierwsze, wypowiedzi udzielane w ankietach są zbyt ogólnikowe lub niejasne, a ich analiza jest trudna, czasami wręcz niemożliwa. Ponadto przez swoją ogólnikowość odpowiedzi te nie wnoszą niczego do badań. Po drugie, w czasie wypełniania ankiety nie ma zbyt dużo czasu na dokonanie dogłębnej refleksji. „Na skutek tego zjawiska część danych ma charakter przypadkowy, co badacz powinien sobie dokładnie uświadomić” (tamże). Ciekawym spostrzeżeniem badaczek jest również to, że w przypadku wyboru jednej z kilku kategorii wypowiedzi, odpowiedzi skrajne są rzadko wybierane, czego przyczyną mogą być ich zdaniem opory badanych przed autoekspresją.

Odpowiedzi na pytanie, co może być przyczyną braku rzetelności badań opierających się na sondażu diagnostycznym, szukał również U. Schiefele (2005:14), opierając się na wnioskach wpływających z licznych badań empirycznych. Jego zdaniem przyczyn może być wiele. Po pierwsze, nie każdy badany potrafi dokonać analizy własnych procesów kognitywnych, a więc precyzyjnie odnieść się do własnych procesów myślowych i stosowanych strategii i technik. Niestety najczęściej stosowane instrukcje żądają od uczących się, aby ci odnosili się do tego, jak zazwyczaj się uczą lub jak przygotowują się do egzaminów. Takie zadania charakteryzuje zbyt wysoki poziom abstrakcyjności i uogólnienia, co uniemożliwia badanym udzielenie szczegółowej i precyzyjnej

odpowiedzi. M. Pawlak (2004:188), który przeprowadził ankiety ze studentami, stwierdził na ich podstawie, iż wyniki sondażu diagnostycznego napawające optymizmem (studenci deklarowali tu pozytywny stosunek do autonomii) stały niejako w sprzeczności z ich zachowaniami zaobserwowanymi przez badacza w trakcie prowadzenia zajęć. Przyczynę takiego stanu rzeczy widział on również w narzędziu badawczym – a więc kwestionariuszu ankiety, „w którym *chęć przedstawienia się w jak najlepszym świetle często skłania respondenta do nie do końca obiektywnego przedstawiania rzeczywistości*” (tamże:189). Zdaniem M. Pawlaka (2008a:154) ten brak rzetelności ankiet zawierających pytania zamknięte można jednak nieco złagodzić, wprowadzając obok pytań zamkniętych również pytania otwarte, których celem będzie uszczegółowienie przez badanego decyzji podjętej w pytaniu zamkniętym lub podania jakichś konkretnych przykładów. Wtedy analiza jakościowa tych danych da pełniejszy i bardziej prawdziwy obraz respondentów.

Ankieta badawcza może przybrać czasami formę odbiegającą od tradycyjnych kwestionariuszy, czego przykładem może być ankieta opracowana przez M. Schlagmüller i W. Schneider (1999 za Schiefele 2005:37) pozwalająca na zbadanie wiedzy kognitywnej dotyczącej użycia strategii w odniesieniu do uczenia się z wykorzystaniem tekstów. Celem ankiety nie było zbadanie rzeczywistego ani rzekomego stosowania danych strategii przez badanych, lecz umiejętność wybrania strategii pasującej do konkretnego zadania uczeniowego.

Jak wykazałam powyżej, ankiety nie zawsze są uważane za optymalne (rzetelne) narzędzie badawcze w przypadku próby uchwycenia zachowania dotyczącego uczenia się. Bardziej wiarygodnym narzędziem może być sondaż o charakterze otwartym, a więc np. wywiad.

Metoda sondażu otwartego – wywiad

Największą zaletą stosowania wywiadów jest to, iż za ich pomocą można zbadać zachowania strategiczne w różnych sytuacjach, a więc nie tylko strategie stosowane w klasie, ale również te stosowane w domu lub w innych sytuacjach uczeniowych. Ponadto można w ten sposób uchwycić

nie tylko strategie kognitywne i strategie przetwarzania informacji, ale również strategie metakognitywne dotyczące np. planowania albo monitorowania własnej nauki, których nie da się zaobserwować w krótkim czasie i w każdej sytuacji. Istotna różnica między ankietą a wywiadem polega na tym, że w ankiecie badani otrzymują gotowe kategorie odpowiedzi, a w wywiadzie respondent sam musi wymienić, nazwać i opisać daną strategię. Ta otwartość wywiadu pozwala na uniknięcie jedynie wybierania odpowiedzi, bowiem od badanych jest tu wymagane formułowanie wypowiedzi, co z kolei oznacza, że można wejść w szczegóły i wyjść poza podane kategorie odpowiedzi. Niestety niełatwe jest opracowywanie danych uzyskanych w wywiadzie, gdyż na ich podstawie powinny być najpierw wypracowane kategorie, a im następnie przyporządkowane wypowiedzi. Respondenci przecież nie wymienią nam konkretnych nazw strategii, lecz będą opisywali własne zachowania swoimi słowami. W trakcie opracowywania danych trzeba więc umieć rozpoznać daną strategię, zdecydować, które zdania i stwierdzenia będą miały wartość informacyjną, a które będą dla danego badania bez większego znaczenia. Niestety wpływ na wyniki badań osiągniętych za pomocą tej procedury badawczej będą miały kompetencje werbalne oraz interakcyjne badanego (Spörer, Brunstein 2005:48). I tak osoba o słabiej rozwiniętej sprawności werbalnej, może wypaść w badaniach jako ta o nikłym stosowaniu strategii, bowiem udzieli ona mniej informacji na swój temat. Osobom takim można pomóc. Choć zwykle badani nie przygotowują się do wywiadu, jednak I. Prokop i D. Wiśniewska⁴ (2002:118) wskazują na możliwość zapoznania badanych z głównymi pytaniami, które są przewidywane w trakcie prowadzenia wywiadu. Pytania te pozwalają badanym na przemyślenie pewnych zagadnień i dokonania w ich obrębie dokładniejszej analizy własnego postępowania, co z kolei pozwala na uniknięcie w późniejszym wywiadzie odpowiedzi typu „nie wiem”.

Wywiady przeprowadzane z uczniami mają zazwyczaj charakter retrospektywny, co oznacza, iż w trakcie jego udzielania respondenci muszą się cofnąć do przeszłości, co nie dla każdego z nich będzie łatwe. Dlatego też A. Michońska-Stadnik (2008:396) stwierdza: *„Wywiad stanowi najlepsze odzwierciedlenie stanu faktycznego wtedy, gdy jest przeprowadzony bezpośrednio po wykonaniu danego zadania”*. Tak więc wywiady powinny odnosić się do tego, co badani właśnie przed wywiadem robili.

Dowodem na to, iż zastosowanie wywiadu może przynieść rzetelne wyniki mogą być badania przeprowadzone przez P. A. Schutz, L. M. Drogosz, V. E. White i C. Distefano (1998 za Spörer i Brunstein 2005:50). Pokazały one, że użycie samej ankiety mającej na celu zbadanie stosowania strategii przez uczniów nie wykazały znaczących różnic między badanymi. Takie różnice nie dały się również zauważyć w momencie, gdy próbowano przeciwstawić stosowanie strategii przez uczniów dobrych i słabych. Dopiero włączenie do badania wywiadów spowodowało, iż dały się zauważyć znaczące różnice między tym, co deklarowali studenci, a tym, co rzeczywiście stosowali. Także w przypadku badań przeprowadzonych przez N. Spörer i J. C. Brunstein (2005) okazało się, że stosowanie strategii, uchwycone za pomocą wywiadów korelowało z osiągniętym wynikiem. Zupełnie inaczej wyglądała sytuacja w przypadku posługiwania się danymi zaczerpniętymi z ankiet. Tu nie dała się zauważyć pozytywna korelacja między wynikiem uczenia się a deklarowanym stosowaniem strategii albo korelacja ta wypadała wręcz negatywnie. Tak więc okazało się, iż badanie dotyczące stosowania strategii uzyskanych za pomocą wywiadów wyjaśniało wiele, bowiem liczba i rodzaj deklarowanych w ankietach stosowanych strategii w rzeczywistości nie znalazła potwierdzenia.

Metoda obserwacji

Kolejną możliwość badania strategii daje metoda obserwacji stosowania danej strategii przy

⁴I. Prokop i D. Wiśniewska (2002:118) opisywały zmiany, których uczestnicy projektu dokonali w trakcie realizacji swoich badań w działaniu. Jedną z tych modyfikacji było właśnie zapoznanie uczestników badania z pytaniami zadawanymi w czasie przeprowadzania wywiadu.

wykonywaniu jakiegoś zadania, przy czym będzie się tu można koncentrować tylko na tym, co daje się zaobserwować. Największą zaletą obserwacji jest możliwość weryfikacji sądów o charakterze czysto deklaratywnym z działaniem rzeczywistym. Niestety obserwacja jest prowadzona dość krótko, z tego względu trudno jest uchwycić strategię rozciągniętą w czasie. Ponadto nie od dziś wiadomo, że nie wszystkie strategie dadzą się zaobserwować. Metoda obserwacji może mieć charakter uczestniczący – to znaczy nauczyciel jest jednocześnie osobą nauczającą i badającą (szczególnie w przypadku badań w działaniu) lub może być to obserwacja nieuczestnicząca. Mamy z nią do czynienia wtedy, gdy obserwacji dokonuje osoba z zewnątrz. W tym pierwszym przypadku największą zaletą jest to, że można jej dokonywać praktycznie na każdej lekcji, gdy z góry założymy sobie, co będzie przedmiotem naszego zainteresowania. Obserwacja uczestnicząca pozwala z jednej strony na wyeliminowanie „paradoksu badacza” (*Intervieweffekt*), czyli jego ewentualnego wpływu negatywnego na osobę badaną⁵. Z drugiej zaś strony obserwacja ta wiąże się z prowadzeniem arkusza lub dzienniczka obserwacji, lub dzienniczka badacza, które powinny być wypełniane w trakcie zajęć albo tuż po ich zakończeniu, co nie zawsze jest łatwe.

Obserwacja daje wiedzę rzetelną i z pewnością bardziej odpowiadającą rzeczywistości niż wiedza uzyskana za pomocą ankiet, czego przykładem może być przedstawione poniżej badanie. C. Artlet (2000 za Spörer, Brunstein 2005:47) dokonywała porównania wyników badań dotyczących stosowania strategii przez blisko 300 uczniów uchwyczonych za pomocą dwóch procedur badawczych: kwestionariusza ankiety i obserwację w postaci nagrania wideo. Okazało się, iż dały się zauważyć wielkie różnice między tym, co deklarowali badani, a tym, co w rzeczywistości stosowali. Deklarowane w ankietach stosowanie strategii nie potwierdziło się w obserwacji.

Metoda głośnego myślenia

Metoda polega na tym, iż osoba badana w trakcie wykonywania jakiegoś zadania komen-

tuje głośno wszystko, co robi. Komentuje swoje kroki, głośno zastanawia się nad kolejnymi krokami, nad tym, jak dane zadanie wykonać, jaką metodą wybrać itd. Komentarze te mogą dotyczyć nawet oceny pracy własnej, czyli uczący może pochwalić siebie za dobrze wykonane zadanie lub wyrazić swoją dezaprobatę dla podjętej decyzji. W przypadku zastosowania metody głośnego myślenia redukujemy czynnik negatywny w postaci czasu i związanego z tym zapomnienia. Mamy tu do czynienia z możliwością dokonywania refleksji zawieszanej w konkretnej sytuacji, a nie odnoszącej się do sytuacji hipotetycznej. Jednak podczas jednoczesnego wykonywania dwóch ważnych czynności – wykonywanie zadania z wykorzystaniem konkretnych strategii oraz komentowanie (ubieranie w słowa tego, co zachodzi w naszej głowie), ta druga czynność może zakłócić nasz proces rozumowania, planowanie itd. (Wirth 2005:104).

M. Bannert (2005:132) zwraca uwagę na to, iż w przypadku zastosowania metody głośnego myślenia trzeba zwracać szczególną uwagę na konkretne sformułowania i właściwe wprowadzenie badanych w metodę, tak aby wiedzieli oni, czego się od nich w danym badaniu oczekuje. Podkreśla ona, iż w przypadku rejestrowania stosowania konkretnych strategii przy pomocy procedury głośnego myślenia niewskazane jest przerywanie badanym, a więc np. pytanie ich o uzasadnienie wybrania tej, a nie innej strategii, podjęcia tego, a nie innego kroku. Takie dodatkowe pytania mogą bowiem zakłócić tok myślenia badanego w trakcie wykonywania dwóch i tak trudnych do powiązania ze sobą czynności: wykonywania zadania, komentowania dokonywanych przez siebie kroków. Oczywiście nagranie wideo stosowane często jako udokumentowanie procedury głośnego mówienia może być odtworzone w obecności badanego i właśnie wtedy można zadać mu takie pytania.

Niestety stosowanie protokółów głośnego myślenia, które jest zwykle powiązane z rejestrowaniem komentarza badanych w formie nagrania audio lub wideo, jest bardzo czasochłonne.

⁵ Osoba pojawiająca się w klasie lekcyjnej jako osoba z zewnątrz, kojarzona zwykle z kontrolowaniem, może negatywnie wpływać na uczestników zajęć i prowadzić np. do ich zahamowań lub zmiany zachowania.

Z tego względu badania te są zwykle prowadzone na małej liczbie badanych, a to uniemożliwia wyciąganie daleko idących wniosków oraz generalizowanie.

Dane zarejestrowane w formacie wideo muszą być ponownie poddane analizie, tzn. wymieniane przez badanych czynniki muszą być określone jako pewne wskaźniki, a te przyporządkowane danym kategoriom. Przy czym to przyporządkowanie do konkretnej kategorii wymaga od badaczy obszernej wiedzy z zakresu strategii. Niestety nie każda wypowiedź badanego da się przyporządkować danej kategorii. Ponadto nie wszystkie strategie da się uchwycić za jej pomocą. Prawie niemożliwe będzie to w przypadku strategii metakognitywnych, dotyczących m.in. planowania.

Metoda głośnego myślenia rzadko jest stosowana oddzielnie. Najczęściej występuje ona w połączeniu z obserwacją utrwaloną jednocześnie na nośnikach informacji, bowiem wtedy można połączyć stosowanie strategii z odpowiednio podejmowanymi krokami.

Dzienniczki uczącego się⁶

Kolejną techniką badawczą, dającą nam możliwość uchwycenia i zbadania stosowania strategii przez uczących się, są dzienniczki uczącego się. Nazwa ta może być nieco myląca, bowiem dzienniczki te nie mają nic wspólnego z dziennikiem. Raczej przypominają one pamiętnik, co bardzo dobrze oddaje niemiecka nazwa tej procedury – *Lerntagebuch*. Dzienniczki te mogą przybierać różną formę: mogą być niewystandaryzowane – badany zapisuje wszystkie swoje refleksje, spostrzeżenia oraz kroki w dowolny sposób, albo mieć formę już opracowaną w ściśle określony sposób, tak aby badany ustosunkowywał się każdego dnia do określonych pytań. Zaletą stosowania dzienniczka uczącego się jest to, że pozwala on na ciągły, nieprzerwany opis zachowania uczącego się. Ponadto badany dokonuje ciągłej refleksji nad swoją nauką. Monitoruje (*self-monitoring*), obserwuje samego siebie, co z pewnością jest dla niego korzystne, bo może zauważyć to, czego do tej pory nie dostrzegał lub na co nie zwracał uwagi.

Mimo że dzienniczki mogą być najbardziej miarodajnym źródłem informacji, to nie zawsze musi tak być. Bowiem niewłaściwe wprowadzenie badanych w tę technikę może spowodować, że zapiski te nie będą odnosiły się do tego, na czym najbardziej zależało badaczowi. Z drugiej zaś strony „*podanie bardziej szczegółowych instrukcji odnośnie prowadzenia dzienniczków może zmniejszyć znacznie stopień ich autentyczności i doprowadzić do daleko posuniętego sformalizowania zapisów*”. (Prokop, Wiśniewska 2002:123).

Przykładem wykorzystania tej procedury badawczej mogą być badania przeprowadzone przez E. Souvignier i K. Rös (2005), które miały na celu zbadanie, czy istnieją zależności między tym, co deklarują badani w ankietach, a tym, co w rzeczywistości stosują. Wybrano tu więc metodę dzienniczka uczącego się, która miała na celu uchwycenie stosowania strategii w trakcie wykonywania pracy rozciągniętej w czasie. Badani, których zadaniem było sporządzenie pracy na podane wcześniej tematy, mieli każdego dnia ustosunkować się do 19 podanych zagadnień i udokumentować pewne procesy związane z wykonaniem tej właśnie pracy. Przy czym dzienniczek ten wyglądem swym był zbliżony do ankiety, bowiem badani mieli określić jedynie częstotliwość (bądź jej brak) wykonywanej czynności lub stosowanej strategii. Takie dzienniczki jak te stosowane w opisanym powyżej badaniu są raczej rzadkością, choć ich zaletą jest z pewnością to, iż badani muszą się skupić na konkretnych elementach swojej nauki, a więc nie ma tu niebezpieczeństwa odejścia od właściwego celu badań.

Analiza dokumentów – wypowiedzi ustnych i pisemnych

Również w przypadku badania strategii uczenia się można wykorzystać różne dokumenty. Dokumentami mogą być wszystkie prace, które powstały w trakcie zajęć lekcyjnych. Oczywiście nie da się zaobserwować stosowania wszystkich strategii w dokumentach sporządzonych przez badanych. Najłatwiejsze będzie z pewnością uchwycenie za ich pomocą strategii ko-

⁶Bywają one również nazywane dzienniczkami osób badanych.

gnitywnych. I tak, gdy poprosimy uczniów o to, aby w swoim zeszycie notowali wszystkie kroki związane z ich nauką, przygotowywaniem się do sprawdzianu dotyczącego przykładowo zagadnień gramatycznych lub leksykalnych, wtedy analizowanym dokumentem będzie zeszyt przedmiotowy badanego, a każdy sposób zapisu nowych słówek i ich segregowania będzie odzwierciedleniem stosowania pewnych strategii kognitywnych lub też stosowania technik mało efektywnych. W przypadku badania strategii kognitywnych można się posłużyć również kartami pracy, na których badani będą musieli najbardziej logicznie uporządkować słówka, tak aby najłatwiej można je było zapamiętać. Karta pracy może odnosić się do stosowania strategii przetwarzania tekstu, gdzie badani notują wszystkie kroki, które dokonywali w celu zrozumienia tekstu pisanego lub słuchanego oraz wykonania zadań dołączonych do tych tekstów.

A. Michońska-Stadnik (2008:396) zwraca uwagę na to, że również wypowiedzi ustne (najlepiej nagrane) mogą być źródłem wiedzy na temat stosowania strategii przez mówiącego (zwłaszcza strategii kompensacyjnych). Badaczka postuluje, by w takich przypadkach do analizy stosowanych przez uczących się strategii, poprosić jeszcze jakąś niezależną osobę, która pomogłaby w jednoznacznej identyfikacji konkretnych technik, uzasadniając takie podejście w następujący sposób: „Często zdarza się, że *nie jest łatwo dane zachowanie językowe sklasyfikować jako strategię, a jeszcze trudniej określić jej rodzaj*” (tamże: 396-397).

Dyskusja klasowa

Kolejną procedurą badawczą mającą na celu zapoznanie się ze stosowaniem przez badanych strategii może być dyskusja klasowa, w której badani opowiadają o tym, jakie mają najlepsze sprawdzone metody uczenia się, dotyczące różnych subsystemów języka. Dyskusja ta, która może być dobrym krokiem przed wprowadzeniem treningu strategii, może być bardzo spontaniczna. W niektórych grupach, w których badani niezbyt chętnie zabierają głos, wprowadzeniem do niej

może być ankieta z pytaniami otwartymi, która pomaga badanym na głębszą analizę pewnych zagadnień. Zapisują oni wtedy swoje uwagi i spostrzeżenia, które następnie będą wykorzystywali w dyskusji klasowej.

Punktem wyjścia do dyskusji może być również sprawdzian, który wyróżnił dobrych i złych uczniów. Wtedy można zbadać i porównać strategie zastosowane w trakcie przygotowywania się uczniów, którzy osiągnęli dobre i złe wyniki. Dyskusja ta może być prowadzona w zasadzie po wykonaniu każdego zadania w grupach, po wykonaniu projektu itp. Wtedy poszczególne grupy mogą podzielić się swoimi strategiami dotyczącymi przykładowo planowania sporządzenia danego projektu, tak aby inne grupy mogły zdobyć nową wiedzę, którą wykorzystają przy realizacji kolejnych zadań.

Alternatywne procedury badawcze pozwalające na uchwycenie strategii

Przykładem trochę rzadziej stosowanej techniki badawczej może być procedura, w której badanym jest przedstawiana specyficzna sytuacja uczenia się, a ci są proszeni o ustosunkowanie się do niej, a więc określenie, co oni w tej sytuacji by uczynili. (Schroeiber, Leutner 1997 za Schiefele 2005:37).

Obecnie rozkwit przeżywają badania w działaniu, które mogą być stosowane praktycznie na każdej lekcji przez nauczyciela badacza. Badania te posługują się wybranymi technikami wymienionymi już wyżej, dlatego nie wymagają osobnego omówienia.

Problemy i błędy w badaniach nad strategiami

Ogólnie panuje przekonanie, iż stosowanie strategii wspomaga proces uczenia się. Tym bardziej może dziwić, że wiele badań empirycznych wykazało, iż stosowanie strategii niekoniecznie przekładało się na sukces w nauce (patrz Baumert 1993, Sinkavich 1994, Schiefele i in.⁷ 2003 za Spörer i Brunstein 2005:49). Co może być przy-

⁷W badaniach tych stosowanie strategii sprawdzano przy użyciu kwestionariusza ankiet.

czyną takiego stanu rzeczy? Obecnie są podejmowane próby wyjaśnienia, dlaczego w badaniach empirycznych w warunkach szkolnych lub uniwersyteckich stosowanie strategii przez uczących się nie wpływa pozytywnie na wyniki ich nauki.

E. Souvignier i K. Rös (2005:65) zauważają, że obecnie przyjmuje się, iż przyczyną tego stanu rzeczy mogą być następujące czynniki:

- Po pierwsze, wychodzi się z założenia, że uchwycenie strategii stosowanych przez uczących się odbywa się za pomocą niewłaściwych metod lub narzędzi badawczych. Większość badań nad strategiami uczenia się opiera się na kwestionariuszach ankiet. Badania prowadzone przez C. Artelt (2000) i A. Krapp (1993) (za Souvignier, Rös 2005:65) wykazały, że za pomocą ankiety można uchwycić ogólne dyspozycje zachowań badanych, czyli to, co oni mogliby w danej sytuacji uczenia się robić, a nie to, co badani z pewnością robią. Ankieta daje nam więc wiedzę deklaracyjną, a nie wiedzę na temat tego, jak jest w rzeczywistości.
- Po drugie, przyczyna braku korelacji między stosowaniem strategii a wynikiem nauczania leży w niewłaściwym doborze sposobu sprawdzania tejże wiedzy, bowiem najczęściej stosowane testy i sprawdziany nie sprawdzają stosowania strategii głębokich. Dlatego E. Souvignier i K. Rös (2005:65) postulują, aby efekty nauki badać za pomocą kryteriów, które będą uwzględniały głębokie rozumienie.
- Po trzecie, przyczyna może tkwić w warunkach motywacyjnych i czynnikach afektywnych. To, czy uczący się zastosuje jakieś strategie, zależy od tego, co będzie celem danej nauki, czy cel ten jest dla uczącego się interesujący i motywujący. Niemały wpływ będą miały z pewnością zdolności uczącego się, które spowodują, że nie będzie potrzebował wielu strategii, a i tak osiągnie lepsze wyniki od tego, który stosował ich więcej. Zatem przy badaniu strategii nie można zapomnieć również o uchwyceniu motywacji badanych.

Oczywiście można znaleźć badania potwierdzające pozytywny wpływ stosowania strategii uczenia się na sukces w nauce. U. Schiefele (2005:14), powołując się na badania (Kardash,

Alund 1991, Kember, Jamieson, Pomfret, Wrong 1995), zauważa, iż ścisły związek między rzekomo stosowanymi strategiami a wynikami uczenia się daje się zauważyć szczególnie wtedy, gdy badani odnoszą się do strategii wykorzystywanych w danym działaniu albo w danej sytuacji w trakcie lub bezpośrednio po konkretnej fazie nauki. Z tego wynika, że błędem w badaniach nad strategiami będzie opieranie się tylko i wyłącznie na ankietach, szczególnie wtedy, gdy będziemy w nich pytali o zagadnienia bardzo ogólne odnoszące się do jakichś odległych zachowań uczących się.

Zasady badań strategii

Wybór określonej procedury badawczej będzie z pewnością zależny od tego, jakie strategie będziemy chcieli uchwycić oraz jaką grupę badawczą wybierzemy. Niezależnie jednak od wyboru metody, techniki badawczej i narzędzia badawczego można sformułować kilka reguł dotyczących badań nad strategiami. Po pierwsze, każde badanie strategii powinno być powiązane czasowo z konkretnym wykonywaniem zadania i dokonywaną przy tym samoobserwacją. Aby można było uogólniać wyniki naszych badań, przedmiot nauki i konkretna sytuacja uczenia się muszą być dokładnie opisane. Odnosi się to również do sytuacji, w której owo uczenie się zachodziło. Gdy chcemy zwiększyć rzetelność badań nad wykorzystaniem strategii, należy łączyć badania z konkretnym przedmiotem nauki, z konkretną sytuacją dotyczącą uczenia się i konkretnym badanym. Z drugiej zaś strony takie badania nie dają nam możliwości generalizowania, bowiem chodzi w nich o uchwycenie konkretnych strategii w odniesieniu do konkretnego zadania (Wirth 2005:103).

Technikę badawczą należy również dostosować do grupy wiekowej osób badanych. Liczne badania nad stosowaniem strategii donoszą, iż szczególnie w przypadku młodszych uczniów jest zalecany większy dystans do ich sprawozdań retrospektywnych, bowiem same deklaracje dotyczące stosowania strategii mogą mieć niewiele wspólnego z ich rzeczywistym stosowaniem (Artelt 2000 za Schiefele 2005:14). J. Wirth (2005:105) postuluje wciągnięcie do badań nad strategiami procedur dynamicznych, czego przykładem może

być badanie nad kompleksowym rozwiązywaniem zadania. J. Wirth opracował takie badania, które można wykonywać za pomocą komputera, gdzie rejestrowane są wszystkie kroki uczącego się. Oczywiście do takiego badania potrzeby jest konkretny program komputerowy.

Co jednak zrobić, gdy nie mamy takiego programu? W takich przypadkach byłoby wskazane połączenie metod i narzędzi badawczych, czyli ich triangulacja. W wyżej przytoczonych metodach badawczych wskazałam, iż każda z nich ma swoje zalety, ale również wady. Wybranie tylko jednej metody badawczej lub jednego narzędzia badawczego mogłoby spowodować, że wyniki badań osiągniętych za pomocą tej metody mogłyby być podważone przez użycie innej metody badawczej (szczególnie chodzi tu o materiał badawczy uzyskany za pomocą kwestionariusza ankiety), co może oznaczać, że dane badania są albo nietrafne, albo nierzetelne. Co prawda triangulacja powoduje, iż zdobywanie materiału empirycznego staje się bardziej czasochłonne, ale zwiększenie obiektywności przez uniknięcie jednostronnego ujęcia danego problemu jest największą zaletą łączenia narzędzi badawczych. Poza tym triangulacja pozwala na ukazanie danego problemu z wielu perspektyw i daje jego szerszy obraz. Tak więc prowadzenie badań nad stosowaniem strategii musi się opierać na co najmniej dwóch, najlepiej jednak na trzech i więcej narzędziach badawczych.

Bibliografia

- Artelt C. (2000), *Strategisches Lernen*, Münster: Waxmann.
- Artelt C., Moschner B. (red.) (2005), *Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis*, Münster: Waxmann.
- Bannert M. (2005), *Explorationsstudie zum spontanen metakognitiven Strategie-Einsatz in hypermedialen Lernumgebungen*, w: C. Artelt, B. Moschner (red.), „Lernstrategien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis”, Münster: Waxmann, s. 129-153.
- Baumert J. (1993), *Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens*, „Unterrichtswissenschaft” 21, s. 327-357.
- Bimmel P., Rampillon U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, München: Goethe-Institut.
- Chudak S. (2007), *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*, Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Drożdź-Szelest K. (2008), *Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość*, w: M. Pawlak (red.) (2008), s. 405-415.
- Friedrich H. F., Mandl H. (1995), *Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens*, w: F. E. Weinert i H. Mandl (red.) „Psychologie der Erwachsenenbildung”, Göttingen: Hogrefe.
- Kardash C. M., Amulnd J. T. (1991), *Self-reported learning strategies and learning from expository text*, „Contemporary Educational Psychology” 16, s. 117-138.
- Kember D., Jamieson Q. W., Pomfret M., Wong E. T. T. (1995), *Learning approaches, study time and academic performance*, „Higher Education” 29, s. 329-343.
- Krapp A. (1993), *Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde*, „Unterrichtswissenschaft” 21, s. 291-311.
- Krumm H.-J. (1996), *Gegenrede*, „Fremdsprache Deutsch. Sondernummer: Autonomes Lernen” 1996, s. 61-62.
- Mayring P. (1995), *Möglichkeiten fallanalytischen Vorgehens zur Untersuchung von Lernstrategien*, „Empirische Pädagogik” 9, s. 155-171.
- Mayring P. (1999), *Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft: Ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforchung*, „Unterrichtswissenschaft” 27, s. 292-309.
- Michońska-Stadnik A. (2008), *Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii*, w: M. Pawlak (red.) (2008), s. 393-403.
- McManus H. (2004), *Kurs strategii uczenia się dla Studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych*, w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego”, Poznań, Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 212-220.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, New York: Newbury House.
- Pawlak M. (2008), *Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, w: M. Pawlak (red.) (2008), s. 37-157.
- Pawlak M. (red.) (2008), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy, ku czemu zmierzamy*, Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Arystyczny UAM w Kaliszu.
- Prokop I., Wiśniewska D. (2002), *Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie*, w: W. Wilczyńska (red.), „Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej”, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 109-128.
- Schiefele U., Streblow L., Ermgassen U., Moschner B. (2003), *Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung: Ergebnisse einer Längsschnittstudie*, „Zeitschrift für Pädagogische Psychologie” 17, s. 185-198.
- Schiefele U. (2005), *Prüfungsnahe Erfassung von Lernstrategien und deren Vorhersagewert für nachfolgende Lernleistungen*, w: C. Artelt, B. Moschner (red.), „Lernstrate-

- gien und Metakognition. Implikationen für Forschung und Praxis", Münster: Waxmann, s. 13-41.
- Schlagmüller M., Scheider W. (1999), *Metacognitive knowledge about text processing: A questionnaire*, nieopublikowany manuskrypt, Uniwersytet w Würzburgu, Wydział Psychologii.
- Schreiber B., Leutner D. (1997), *Situative Fragen: ein alternativer Ansatz zur Erhebung von Strategiewissen*, referat wygłoszony na Herbsttagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung, Berlin.
- Schutz P.A., Drogosz L. M., White V.E., Distefano C. (1998), *Prior knowledge, attitude, and strategy use in an introduction to statistics course*, „Learning and Individual Differences” 10, s. 291-308.
- Sikorska M. (2008), *Trening strategiczny w rozwijaniu kompetencji fonetyczno-dydaktycznej u przyszłych nauczycieli języków obcych*, w: M. Pawlak (red.) (2008), s. 417-425.
- Sinkavich F. J. (1994), *Metamemory, attributional style, and study strategies: Predicting classroom performance in graduate students*, „Journal of Instructional Psychology” 21, s. 172-182.
- Souvignier E., Rös K. (2005), *Lernstrategien und Lernerfolg bei komplexen Leistungsanforderungen. Analysen mit Fragebogen und Lerntagebuch*, w: C. Artelt, B. Moschner (red.) (2005), s. 65-76.
- Spörer N., Brunstein J. C. (2005), *Diagnostik von selbstgesteuertem Lernen. Ein Vergleich zwischen Fragebogen – und Interviewverfahren*, w: C. Artelt, B. Moschner (red.) (2005), s. 43-63.
- Weinstein C.E., Husman J., Dierking D.R. (2000), *Self-regulation interventions with a focus on learning strategies*, w: M. Boekaerts, P.R. Pintrich, M. Zeidner (red.), „Handbook of self-regulation”, San Diego, CA: Academic Press.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę półautonomii (PA)*, w: M. Pawlak (red.) (2004).
- Wirt J. (2005), *Selbstreguliertes Lernen in komplexen und dynamischen Situationen*, w: C. Artelt, B. Moschner (red.) (2005), s. 101-127.
- Zimmerman B.J. (1998), *Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective*, „Educational Psychologist” 33, s. 73-86.
- Zimmerman B.J. (2002), *Becoming a self-regulated learner. An overview*, „Theory into Practice” 41, s. 64-70.

(listopad 2008)

Danuta Wiśniewska¹
Poznań



W stronę samodzielności zawodowej – o autonomii nauczyciela

■ Wprowadzenie

Toczące się w ostatnich latach dyskusje na temat autonomii w nauczaniu języków obcych koncentrują się przede wszystkim na uczniu. Mniej uwagi poświęca się nauczycielowi, co znajduje odzwierciedlenie między innymi w publikacjach poświęconych temu zagadnieniu. Jest kilka przyczyn tego zjawiska. Po pierwsze, ogólna tendencja do przesunięcia uwagi z nauczyciela na ucznia i z metod nauczania na uczenie się naturalnie powoduje większe zainteresowanie uczniem, pozo-

stawiając nauczyciela trochę w cieniu. Ponadto, osiągnięcie przez uczniów pewnego chociaż stopnia zautonomizowania stało się jednym z ważkich celów edukacji, tym samym skupiając na sobie uwagę badaczy. Kolejnym powodem może być złożoność pojęcia autonomii nauczyciela, jak również licznie wymieniane przeszkody w jej rozwijaniu. Do najczęściej wymienianych należą: system edukacyjny kraju, programy nauczania, materiały i podręczniki – z jednej strony, a z drugiej – osobowość nauczyciela, jego preferencje, poglądy, status zawodowy i ekonomiczny. Ostatnim czyn-

¹ Dr Danuta Wiśniewska jest starszym wykładowcą w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

nikiem, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest niewątpliwie to, że w zasadzie koncepcja nauczyciela autonomicznego nie jest niczym nowym, a tylko na nowo odkrytym i postrzeganym w nowym świetle w czasach, w których edukacja musi sprostać bieżącym wymogom i potrzebom. Zwraca na to uwagę D. Little (1995), podkreślając, że dobry nauczyciel zawsze był i jest nauczycielem w jakimś stopniu autonomicznym, co przejawia się w pełni odpowiedzialnym podejściu do pracy i umiejętnym kierowaniu procesem dydaktycznym. W historii naszego szkolnictwa, bez względu na panujące mody i opcje polityczne, znajdziemy wielu pedagogów, o których dziś powiedzielibyśmy, że byli lub są autonomiczni.

■ Kim jest nauczyciel autonomiczny?

Trudno na to pytanie udzielić zwięzłej odpowiedzi ze względu na wielość ról, które nauczyciel pełni w klasie i w szkole. Z pewnością też nie sposób całkowicie oddzielić pełnienia zadań dydaktycznych od funkcjonowania nauczyciela w innych sferach życia. Dla ułatwienia dalszych rozważań można natomiast wyróżnić kilka aspektów jego pracy, tych, które najczęściej pojawiają się w dyskusjach na temat autonomii. Będą to:

- wcześniejsze doświadczenia nauczyciela jako ucznia,
- prawo nauczyciela do autonomii,
- nauczyciel w roli uczestnika komunikacji oraz
- nauczyciel jako profesjonalista.

Wcześniejsze doświadczenia nauczyciela jako ucznia

– Podejście nauczyciela do pracy jest kształtowane przez wiele czynników, również doświadczenia zdobyte podczas własnej nauki mają niebagatelne znaczenie. Jak stwierdzają F. Vieira (1999) i R. Smith (2000), nauczyciele, którzy jako uczniowie mogli rozwijać się autonomicznie, z większym przekonaniem podejmują nauczanie nakierowane na rozwijanie autonomii uczniów, a także lepiej radzą sobie z tym zadaniem, przewidując i rozumiejąc pojawiające się problemy. Można więc mówić o konieczności pewnej ciągłości i konsekwencji w przekazywaniu wzorców dydaktycznych opartych na podejściu autonomizującym.

Prawo nauczyciela do autonomii – Autorzy rozpatrujący koncepcję autonomii z perspektywy liberalnej i emancypacyjnej (m.in. Benson 2000, McGrath 2000) podkreślają, że autonomia jest jednym z podstawowych praw jednostki, pozwalającym na kształtowanie własnych sądów oraz aktywnej, krytycznej postawy wobec tych czynników, które autonomię ograniczają. Nie oznacza to bynajmniej prawa do samowoli lub działań całkowicie indywidualistycznych, ale umożliwia umiejętnie, odpowiedzialne i twórcze funkcjonowanie w środowisku zawodowym.

Nauczyciel w roli uczestnika komunikacji

– Związek między autonomią a umiejętnością komunikowania się, zwłaszcza w języku obcym, został zauważony w odniesieniu do uczniów (m.in. Little 1991, 1993, 1999, Littlewood 1996, Benson 2002), natomiast niewiele uwagi poświęcono temu zagadnieniu w odniesieniu do nauczycieli języków obcych. Tymczasem, jeśli zadaniem nauczyciela jest przygotowanie ucznia do efektywnej komunikacji w języku obcym, on sam powinien stanowić odpowiedni model i umiejętnie komunikować się w danym języku, w klasie i w sytuacjach pozaszkolnych, zwłaszcza że bardzo często nauczyciel pozostaje jedynym modelem językowym. Jak stwierdzono, niedostateczna znajomość języka nauczanego przez nauczyciela stanowi istotną przeszkodę w nauczaniu komunikacji, jak również jest źródłem lęku przed nieprzewidywanymi sytuacjami, co w rezultacie prowadzi do rutynowych, kontrolowanych interakcji i procedur lekcyjnych oraz niewolniczego, bezkrytycznego korzystania z podręcznika (Hiramatsu 2005). Brak umiejętności swobodnego porozumiewania się w języku obcym może stanowić istotną przeszkodę w rozwijaniu autonomii nauczyciela. Trudno też oczekiwać, że nauczyciel mający problemy z komunikowaniem się, będzie wspomagał autonomię uczniów.

Nauczyciel jako profesjonalista – Autonomia jest postrzegana także jako jeden z czynników decydujących o profesjonalizmie nauczyciela, rozumianym nie tylko jako aktualne umiejętności i działania, ale, a może nawet przede wszystkim, jako ustawiczny rozwój zawodowy. Wobec tego oczekuje się, że nauczyciel będzie znał i rozumiał

procesy zachodzące podczas uczenia się języka obcego oraz miał świadomość tego, jaką rolę on sam odgrywa w tym procesie. Do rozumienia tych procesów dochodzi się stopniowo, niejednokrotnie korzystając z wiedzy i doświadczenia innych. W początkowych etapach pracy nauczyciel zazwyczaj potrafi tylko opisać, w jaki sposób uczniowie się uczą, później opisowi towarzyszy refleksja na temat obserwowanych procesów, a dopiero w dalszej fazie potrafi skupić uwagę na własnej pracy i własnej autonomii (Thavenius 1999). Takie podejście zakłada, że nauczyciel nie tylko uczy (się) języka, ale także cały czas uczy się, jak efektywnie nauczać, a tym samym wspomagać rozwój uczniów w kierunku autonomii.

Jak widać, problem autonomii nauczyciela może być rozpatrywany na kilku płaszczyznach. W tych najbardziej widocznych przejawach nauczyciel autonomiczny po prostu potrafi kierować swoją pracą, samodzielnie lub korzystając z pomocy innych osób. Przykładowo, będzie wiedział, gdzie szukać stosownych programów nauczania, na jakiej podstawie wybrać ten najbardziej właściwy, jak ocenić potrzeby uczniów i jak zorganizować pracę, by wyjść naprzeciw tym potrzebom, gdzie szukać odpowiednich materiałów, jak przygotować lekcję. Umiejętności „techniczne” jednak nie są wystarczające, jeśli nie towarzyszy im pewna otwartość i gotowość do aktywnej, kreatywnej pracy oraz dalszych poszukiwań twórczych rozwiązań zaistniałych problemów i zadań. Autonomia nauczyciela przejawia się także w podejmowaniu ciągłego kształcenia się i doskonalenia samodzielnego lub z wykorzystaniem propozycji kształcenia zorganizowanego. Trzeba jednak zauważyć, że podobnie jak w przypadku autonomizacji uczniów, także nauczyciele potrzebują przygotowania i wsparcia w swoich dążeniach do rozwoju autonomii własnej i uczniów oraz w przezwyciężaniu ograniczeń pochodzących z uwarunkowań zewnętrznych, jak i wynikających z osobowości nauczyciela.

■ Warunki sprzyjające rozwojowi autonomii nauczyciela

Przynajmniej kilka czynników może wspomóc rozwój autonomii nauczyciela. Przede wszystkim

system kształcenia nauczycieli nie powinien przeczyć głoszonym postulatam. Jeśli oczekujemy, by nauczyciele zaakceptowali podejście autonomiczne i na nim opierali swoją pracę, to należałoby zrezygnować z wyłącznie opisowego, informacyjnego podawania treści na korzyść aktywnych i kreatywnych form kształcenia, bazujących na refleksji, współpracy i negocjacji. Decydujące znaczenie ma także kultura środowiska szkolnego, w którym pracuje nauczyciel. Życzliwy klimat i atmosfera sprzyjająca podejmowaniu inicjatyw mają znaczący wpływ na pracę i rozwój zawodowy. Autonomizacji sprzyja także nierutynowe, refleksyjne podejście do języka obcego i jego nauczania. Można powiedzieć, że to właśnie umiejętność refleksji sprawia, że rozwój zawodowy nie zatrzymuje się na poziomie ewentualnych zmian w zewnętrznych zachowaniach lub czynnościach nauczyciela, ale prowadzi dalej, do rozwoju samodzielności zawodowej. W akcie refleksji nauczyciel koncentruje się na wydarzeniu, które miało, ma lub będzie miało miejsce w trakcie nauczania i wywołuje pewien niepokój, wydaje się problematyczne lub po prostu skłania do zastanowienia. Przez krytyczną analizę takiego wydarzenia nauczyciel może zyskać nowe rozumienie sytuacji, może spojrzeć na nią z innej perspektywy.

P. Benson (2001) i D. Little (2002) wyraźnie wiążą pojęcie autonomii z umiejętnością refleksji. Według Bensona w podejściu autonomicznym do uczenia się/nauczania procesy kognitywne są kierowane i kontrolowane przez współdziałanie uwagi, wiedzy metakognitywnej i refleksji. Natomiast D. Little traktuje refleksję jako jeden z trzech podstawowych filarów autonomii. Rozróżniane są trzy poziomy refleksji:

- refleksja „mechaniczna”, która obejmuje samo doświadczenie lub sytuację,
- refleksja pragmatyczna, która szuka powiązań między wydarzeniami oraz
- refleksja krytyczna, która pozwala usytuować doświadczenie w szerszym kontekście edukacyjnym, społecznym, politycznym (Huttunen 2003).

Przejsie z poziomu refleksji „mechanicznej”, deskryptywnej do refleksji bardziej krytycznej otwiera nauczycielowi drogę do coraz większej samodzielności w wydawaniu sądów, ocenianiu

sytuacji, podejmowaniu decyzji, a także dokonywaniu wyborów.

Tak rozumiana refleksja wymaga korzystania z form, które pomagają w formułowaniu i precyzowaniu myśli, a także stymulują do poszukiwań. Nauczyciel ma do swojej dyspozycji wiele możliwości. Refleksję może stymulować, między innymi, bezpośrednia obserwacja lub nagrania audio i/lub wideo, plany lekcji, uczestnictwo w spotkaniach grup i organizacji zawodowych. Dyskusja, dzienniczek nauczyciela, portfolio, dzienniczki dialogowane, konferencje poobserwacyjne stwarzają możliwość prowadzenia refleksji indywidualnie lub we współpracy z innym nauczycielem lub mentorem. Szczególnym sposobem prowadzenia refleksji zawodowej, stwarzającym możliwości samodzielnego rozwoju zawodowego, jest badanie w działaniu (*action research*). Badania prowadzone nad rozwojem autonomii nauczycieli potwierdzają, że formuła badania w działaniu może bardzo pozytywnie wpłynąć na rozwój autonomii zawodowej i przyczynić się do wzrostu odpowiedzialności za pracę i osiągnięcie większej samodzielności (Vieira 1999, Gabrys 2000).

■ Autonomizacja przez badanie w działaniu

W repertuarze ról, które ma pełnić nauczyciel, coraz częściej pojawia się postulat dotyczący roli badacza lub kompetencji badawczej nauczyciela (Czerepaniak-Walczak 1998). Nawet jeśli te postulaty są efektem nowego myślenia o nauczaniu, to zawierają w sobie odniesienia do znacznie wcześniejszych propozycji, formułowanych na przykład przez Wł. Zaczyńskiego (1968) lub, jeszcze w okresie międzywojennym, przez H. Radlińską (1935). Jej postulaty są bardzo zbieżne z tym, co obecnie rozumiemy pod pojęciem badania w działaniu. W swoich pismach wyraźnie podkreślała, że ważnym zadaniem nauczyciela jest łączenie nauczania z badaniem rzeczywistości szkolnej, które winno obejmować obserwację, planowanie i ocenę. H. Radlińska przywiązywała dużą wagę do takiego badania nie tylko ze względu na możliwości poznawcze, ale zwłaszcza na możliwości rozwoju nauczyciela. Należy więc w tym miejscu zastanowić się,

w jaki sposób prowadzenie badania w działaniu pomaga nauczycielowi stawać się coraz bardziej autonomicznym profesjonalistą.

Zazwyczaj badanie w działaniu jest rozumiane jako cykl określonych czynności, których celem jest rozwiązanie konkretnego problemu albo zrozumienie/wyjaśnienie sytuacji budzących zaniepokojenie lub zaciekawienie, albo ocena wprowadzanych innowacji. Cykl badawczy obejmuje, w najogólniejszym ujęciu, obserwację, refleksję, planowanie interwencji dydaktycznej i jej realizację w praktyce. Bardzo często badanie nie ogranicza się do jednego cyklu, ale wymaga powtarzania, a kolejność poszczególnych etapów oraz granice między nimi nie są z góry ustalone. Obserwacja, refleksja, interwencja dydaktyczna to czynności, które są podejmowane przez nauczycieli w codziennej pracy, jednakże prowadzenie badania zakłada zaplanowane i systematyczne przeprowadzanie powyższych czynności, stosowanie odpowiednich metod zbierania, rejestracji i analizy danych. Otrzymane wyniki badania stają się bezpośrednią podstawą do reewaluacji swojego nauczania i wprowadzania uzasadnionych zmian i udoskonaleń.

Impulsem do rozpoczęcia badania jest rozpoznanie problemu i chęć rozwiązania go. Na tym etapie nauczyciel samodzielnie formułuje cel badania oraz problemy badawcze. Następnie przygotowuje plan postępowania badawczego, określa jego zakres oraz metody zbierania i analizy danych. Stara się też uwzględnić lekturę odpowiedniej literatury. Na tej podstawie wprowadza zaplanowane działania, jednocześnie monitorując przebieg zarówno samej interwencji dydaktycznej, jak i procedury badawczej. Całość kończy ocena otrzymanych wyników i ich przydatności oraz ocena samego badania. Rozwój autonomii w trakcie takiego badania dokonuje się stopniowo, przez samodzielne podejmowanie decyzji dotyczących realizacji poszczególnych etapów, przez samodzielną realizację kolejnych faz badania oraz zdobywanie potrzebnych do przeprowadzenia badania umiejętności, m.in. takich jak poprawne posługiwanie się narzędziami zbierania danych, analizowania i oceniania danych, oraz wiedzy dotyczącej danego zagadnienia. Nabyte przez prowadzenie badania umiejętności i wiedza czynią nauczyciela bardziej niezależnym, ale

także uczyć współpracy z innymi, wtedy gdy jest ona konieczna lub pomocna.

Nauczyciel w badaniu staje się w pewnym sensie uczniem, więc analogicznie możemy powiedzieć, że autonomia nauczyciela będzie przejawiała się w umiejętności i gotowości do podejmowania decyzji dotyczących nauczania, samodzielnie lub ewentualnie we współpracy z innymi osobami (np. mogą to być nauczyciele, rodzice uczniów, dyrektor szkoły) oraz w aktywnym, twórczym podejściu do nauczania, wynikającym przede wszystkim z wewnętrznej potrzeby i przekonania o słuszności takiej postawy. Autonomia nauczyciela rozwijana przez badanie w działaniu jest konstruktem wieloaspektowym. Możemy mówić o aspekcie psychologicznym, gdyż w badaniu nauczyciel angażuje się intelektualnie i emocjonalnie. Aspekt społeczny jest realizowany w relacjach, które zachodzą między uczestnikami badania i mogą pozytywnie wpływać na rozwój nauczyciela. O aspekcie kulturowym można mówić w tym sensie, że każde badanie w działaniu jest osadzone w konkretnym kontekście kulturowym (np. kultura szkoły, kultura klasy). Aspekt polityczny jest realizowany przez prawo nauczyciela do rozwoju i samodzielności zawodowej. Aspekt „techniczny” oznacza samodzielne posługiwanie się środkami służącymi do przeprowadzenia badania.

■ W praktyce

Badanie w działaniu jest postrzegane pozytywnie przez nauczycieli, którzy mieli/mają jakieś doświadczenie w ich prowadzeniu. Nauczyciele ci podkreślają, między innymi, przydatność badań w pogłębianiu wiedzy, zwracają uwagę na samodzielność w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych, nabywanie umiejętności samooceny oraz stymulację rozwoju zawodowego (Wiśniewska 2005). Prowadzenie badań w działaniu jest jednak wciąż wśród nauczycieli niezbyt popularną formą samorozwoju, co wynika z sygnalizowanych przez nich względów praktycznych (ograniczenia czasowe lekcji, wymogi programowe, obciążenie pracą), nieznaności tego typu badania, nieprzygotowania do prowadzenia badań oraz brak dostępnych przykładów zrealizowanych projektów.

Dlatego warto by położyć większy nacisk na popularyzację badań w działaniu na kursach, podczas warsztatów, w publikacjach, także w Internecie, oraz tworzenie się grup nauczycieli, którzy chcieliby wspólnie uczyć się prowadzenia badań, wspierać i wymieniać doświadczeniami. Takie grupy istnieją w niektórych krajach, np. Collaborative Action Research Network (CARN) czy Pennsylvania Action Research Network (PAARN).

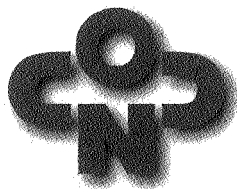
Literatura

- Benson P. (2000), *Autonomy as a Learners' and Teachers' Right*, w: B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), „Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions”, Harlow: Pearson Education Limited, s. 111-117.
- Benson P. (2001), *Teaching and researching autonomy in language learning*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Benson P. (2002), *Autonomy and communication*, w: P. Benson, S. Toogood (red.), „Learner Autonomy 7: Challenges to Research and Practice”, Dublin: Authentik, s. 10-28.
- Czerepaniak-Walczak M. (1998), *Badanie w działaniu – fanaberia czy konieczność?*, w: A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. Kwiatkowski (red.), „Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata”, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 287-303.
- Gabrys D. (2000), *Novice teachers as researchers: On developing teacher autonomy*, w: J. Arabski (red.), „Studies in Foreign Language Acquisition and Teaching”, Katowice: WUŚ, s. 169-183.
- Hiramatsu S. (2005), *Contexts and Policy Reform: A Case Study of EFL Teaching in a High School in Japan*, w: D.J. Tedick (red.), „Second Language Teacher Education”, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, s. 113-134.
- Huttunen I. (2003), *Planning learning: the role of teacher reflection*, w: D. Little, J. Ridley, E. Ushioda (red.), „Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: teacher, learner, curriculum and assessment”, Dublin: Authentik, s. 122-134.
- Little D. (1991), *Learner Autonomy 1. Definitions, Issues and Problems*, Dublin: Authentik.
- Little D. (1993), *Learner Autonomy: A theoretical construct and its practical application*, „Die Neueren Sprache” 5, s. 430-442.
- Little D. (1995), *Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy*, „System” 23 (2), s. 175-181.
- Little D. (1999), *Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles*, „Revista Canaria de Estudios Ingleses” 38, s. 77-88.
- Little D. (2002), *Learner autonomy and autonomous language learning: Some theoretical perspectives and their*

- practical implications, w: P. Evangelist, C. Argondizzo (red.), „L'adimento autonomo delle lingue straniere”, Calabria: Rubettino.
- Littlewood W. (1996), *Autonomy: an anatomy and a framework*, „System” 24 (4), s. 427-435.
- McGrath I. (2000), *Teacher Autonomy*, w: B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), „Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions”, Harlow: Pearson Education Limited, s. 100-110.
- Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, w: W. Theiss (1984), „Radlińska”, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Smith R. (2000), *Starting with Ourselves: Teacher-Learner Autonomy in Language Learning*, w: B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (red.), „Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions”, Harlow: Pearson Education Limited, s. 89-99.
- Thavenius C. (1999), *Teacher autonomy for learner autonomy*, w: S. Cotterall, D. Crabbe (red.), „Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change”, Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 159-164.
- Vieira F. (1999), *Pedagogy for autonomy: teacher development and pedagogical experimentation – an in-service teacher training project*, w: S. Cotterall, D. Crabbe (red.), „Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change”, Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 149-158.
- Wiśniewska D. (2005), *Praca badawcza nauczycieli języków obcych*, w: K. Karpińska-Szaj (red.), „Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej”, Łask: Oficyna Wydawnicza „Leksem”, s. 201-210.
- Zaczyński W. (1968), *Praca badawcza nauczyciela*, Warszawa: PZWS.

(listopad 2008)

info



Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
serdecznie zaprasza do
Księgarni Nauczycielskiej

Oferujemy duży wybór książek dla nauczycieli:
poradniki metodyczne, książki z psychologii, pedagogiki,
publikacje dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli,
zarządzania szkołą i jakością w edukacji.

Księgarnia Nauczycielska poleca książki Wydawnictw CODN
a także innych wydawców.

Zapraszamy od poniedziałku do piątku w godzinach 8⁰⁰ – 16⁰⁰
oraz do Nauczycielskiej Internetowej Księgarni Edukacyjnej (NIKE)
www.nike.codn.edu.pl.

Księgarnia Nauczycielska CODN
Al. Ujazdowskie 28 (przy Pl. Trzech Krzyży), 00-478 Warszawa
tel. (022) 345-37-15, 345-37-65; tel./fax: (022) 345-37-65; e-mail: wydaw@codn.edu.pl
Internet: www.nike.codn.edu.pl; www.codn.edu.pl

Między teorią a praktyką

Andrzej Janowski¹
Warszawa



Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia

■ Wprowadzenie: co to jest autonomia?

Autonomia jest jednym z wielu pojęć w pedagogice, które wywołują pozytywne skojarzenia, jednak mogą być rozumiane bardzo niejednoznacznie. W różnego rodzaju tekstach pedagogicznych możemy przeczytać o autonomii szkoły, autonomii nauczyciela w klasie i autonomii ucznia. Co się kryje za tymi słowami?

Najogólniej rzecz biorąc, autonomia to tyle, co możliwość podejmowania decyzji i prowadzenia działań nakierowanych na osiągnięcie celów, które osoba dysponująca autonomią traktuje jako ważne. Jeśli tak rozumieć autonomię, to staje się jasne, że nie może istnieć pełna autonomia wszystkich graczy operujących na scenie edukacyjnej, bo autonomia każdego oznacza autonomię niczyją. Autonomia jest jednak możliwa w pewnym ograniczonym – niekoniecznie małym – zakresie. Główny gracz w systemie edukacji, tj. ministerstwo, też nie ma pełnej autonomii – musi się liczyć z Sejmem, umowami i konwencjami międzynarodowymi, ale także nastrojami społecznymi i opinią publiczną, nie wspominając już o finansach.

Pierwotnie rola wychowania i w ogóle całej edukacji była jasno sformułowana. Należało młodemu przekazać całą wiedzę i doświadczenie nagromadzone przez społeczność ludzi dorosłych. Tak widziano to w czasach, gdy formowało się masowe szkolnictwo powszechne w XIX wieku. To zadanie edukacji jest do pewnego stopnia nadal aktualne. Edukacja to przekazy-

wanie wartości, kultury i doświadczeń nabytych przez poprzednie pokolenia, przekazywanie mądrości, którą dawne generacje mają do zaoferowania młodemu. Przez stulecia nie było wątpliwości, że ta nagromadzona wiedza przysła się młodemu, by dał sobie radę w czasach, które nadejdą, czyli inaczej mówiąc, że dawne doświadczenia będą ciągle żywe, aktualne i potrzebne. Niegdyś było jasne, że wychowanie dla przyszłości polega na dogłębnym poznaniu dziedzictwa przeszłości. Od pewnego czasu nie jest to już takie oczywiste.

W XX wieku coraz częściej pojawiały się głosy, że wychowanie, które ma ułatwić młodemu funkcjonowanie w czasach, gdy będą oni dorośli, być może wymaga innych zabiegów niż zapoznanie ich z dorobkiem czasów minionych. Na czym jednak te inne zabiegi miałyby polegać, skoro szybkość przemian technicznych, cywilizacyjnych i kulturalnych powoduje, że nie jest łatwo wyobrazić sobie cywilizację, w której obecni uczniowie mieliby funkcjonować po osiągnięciu dojrzałości? Istnieją znaczne różnice zdań na temat tego, na czym miałyby polegać wychowanie „wychylone w przyszłość”. Jedno z podejść akcentuje poszukiwanie, eksperymentowanie, innowacyjność i twórczość zamiast gromadzenia dawnych doświadczeń.

■ Tradycyjne i progresywistyczne podejście do roli kształcenia

Wobec istnienia tradycyjnych i nowych prądów wiadomo, że każdy, kto jest lub będzie na-

¹ Prof. dr hab. Andrzej Janowski pracuje w Wyższej Szkole Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

uczycielem, zapewne zetknie się z dwoma głównymi poglądami na temat tego, jaka powinna być szkoła.

Zgodnie z pierwszym poglądem szkoła to instytucja mająca umożliwić młodym ludziom zdobycie solidnych podstaw wiedzy niezbędnej do funkcjonowania w dzisiejszym i przyszłym świecie. Założenie jest takie: różne rzeczy się zmieniają i przemijają, ale solidny fundament wiedzy przyda się w każdej sytuacji. Zwolennicy takiej szkoły uważają, że wiedza, a w gruncie rzeczy dobre opanowanie znacznej liczby wiadomości, jest tym, czego od szkoły oczekują rodzice i całe społeczeństwo. Popierają oni zwykle tradycyjny podział na przedmioty i uważają, że w związku z procesem nauczania szkoła winna kształtować takie cnoty, jak porządek i karność. Powołują się zazwyczaj na pozytywne przykłady z dawnych czasów. Szkoła zgodna z takim modelem bywa nazywana tradycyjną.

Zwolennicy drugiego poglądu głoszą, że szkoła powinna przede wszystkim uczyć rozwiązywania problemów, wyrabiać umiejętności twórczego stosowania wiedzy raz zdobytej oraz przygotowywać do samokształcenia. Oczywiście pewne zupełnie podstawowe wiadomości są potrzebne, jednak nie należy z nimi przesadzać, ale raczej koncentrować się na szkieletcie pojęciowym wiedzy i na uczeniu rozumowania. Często chcieliby daleko idących powiązań lub połączeń między przedmiotami – po to, żeby przyzwyczaić uczniów do rozważania zjawisk bez skrępowania granicami stworzonymi przez poszczególne dziedziny wiedzy. Ten model szkoły, zwany czasem progresywnym, pojawił się jako reakcja na skostnienie modelu tradycyjnego i odpowiedź na wyzwania współczesności. Jego zwolennicy uważają, że nie można mówić o solidnym fundamencie wiedzy w dobie błyskawicznych odkryć i niemożności przewidywania przyszłości. Przygotowanie się do przyszłości – uważają – to przygotowanie się do eksploracji umysłowej coraz to nowych zjawisk, zdarzeń i procesów.

Grupa ta podkreśla również rolę kształcenia ustawicznego. Uważa bowiem, że w XXI wieku żadna szkoła nie jest w stanie wyposażyć w wiedzę tak, aby człowiekowi starczyło jej na 40-50 lat życia społecznego i zawodowego. Natomiast

szkoła może, ich zdaniem, przygotować psychicznie i technicznie do wielokrotnego kształcenia się i samokształcenia w różnych okresach życia.

Niektórzy zwolennicy progresywnego modelu szkoły szczególną uwagę koncentrują na psychicznych problemach uczniów uwikłanych w szkołę. Uważają, że szkoła powinna przede wszystkim pomagać uczniom poznawać samych siebie, ułatwiać rozpoznanie dyspozycji psychicznych i znalezienie pokoju wewnętrznego, uczyć porozumiewania z innymi. Rozwój psychiczny jednostki w harmonii z innymi zdaje się być głównym hasłem i zadaniem ludzi przywiązanych do tego typu myślenia o szkole.

■ Czy wspomniane wyżej modele winny być traktowane jako przeciwieństwa?

Modele, które przedstawiłem, pewnie nigdzie nie są realizowane dokładnie tak, jak tu je opisuję. Można jednak rozpoznać, ku jakiemu modelowi skłania się dana szkoła. Większość szkół działających w Polsce pracuje raczej zgodnie z modelem pierwszym, chociaż drugi też ma licznych zwolenników, zwłaszcza w sferach zbliżonych do niepublicznych szkół społecznych.

Warto pamiętać, że na ogół stronnik jakiegoś modelu nie zdaje sobie sprawy, że jest zwolennikiem rozwiązania jednego z możliwych, i formułuje swoje poglądy w tonie kategorycznym: „szkoła powinna”, „trzeba, by nauczyciel czynił to czy tamto” itd.

Wszystko, co dotąd napisałem, ma uświadomić czytelnikowi, jakie jest pochodzenie różnych postulatów, z którymi niewątpliwie się zetknie. Każdy typ szkoły ma swoje zalety, ale ma też swoje wady. Warto się nad nimi zastanowić i próbować określić własne stanowisko. A może istnieje możliwość kompromisu między poszczególnymi rozwiązaniami, możliwość znalezienia pola wspólnych poglądów i celów? Z drugiej strony zastanawianie się nad modelami uczy nas, że w szkole, tak jak w życiu, nie można mieć wszystkiego na raz. Jeśli więcej uwagi poświęci się sprawie X, pewnie mniej zostanie czasu i energii na sprawę Y.

Już w pierwszej połowie XX wieku zarysowała się tendencja, trwająca do naszych czasów, by

nie zaostrzać różnic między podejściami, ale poszukiwać kompromisu. Ostatni rozdział popularnej amerykańskiej historii wychowania z końca lat 30. XX wieku jest zatytułowany *Aktualne tendencje do myślenia eklektycznego* (Monroe 1938:399). Eklektyzm miałby polegać na tym, by starać się wprowadzić młodego człowieka w świat kultury i zapoznać go z normami obowiązującymi w społeczeństwie, ale czynić to w taki sposób, żeby nie tłumić możliwości rozwoju jego osobowości i indywidualnych predyspozycji twórczych. „*Problem edukacji to stary problem polegający na tym, jak przystosować jednostkę do życia w społeczeństwie – tak by zachować wolność indywiduum, ale zarazem zapewnić stabilność społeczną i sprawiedliwość*” (Monroe 1938:405). Tendencje eklektyczne nie mogły oczywiście zarysować się tam, gdzie – jak w ustrojach totalitarnych: hitleryzmie i komunizmie – panowała wynaturzona wersja socjologizmu pedagogicznego, a cele i zasady wychowania były podporządkowane ideologii grupy panującej.

Niezależnie od tego, w jakim kierunku będzie rozwijać się oświata (który z modeli lub wariant kompromisowy będzie najpowszechniejszy), przed oświatowcami wszystkich szczebli zawsze będzie stał problem, ile w edukacji ma być ciągłości i przekazywania tradycji, a ile innowacyjności i nastawienia na zmianę.

■ Autonomia szkoły i autonomia nauczyciela

Zagadnienie autonomii w edukacji można rozpatrywać na kilku poziomach. Przede wszystkim możemy się zastanawiać nad autonomią szkoły. Nigdzie nie jest powiedziane, że wszystkie szkoły w systemie oświaty mają być podobne. W miarę rozwoju pluralizmu szkoły pewnie będą się różnicować, może zgodnie z przedstawionymi tu modelami, a może jeszcze inaczej. W przyszłości wybór szkoły będzie nie tylko wyborem miejsca, gdzie przebiega nauka, ale też pewnego klimatu i charakteru tego miejsca.

W licznych systemach szkolnych panuje obyczaj, że szkoła tworzy swoisty własny autonomiczny plan wychowawczy, skonstruowany tak, by jak najlepiej odpowiadał lokalnym potrzebom i służył rozwiązywaniu spraw pojawiających się w tej miej-

scowości. Zwykle dzieje się tak, że samodzielnie pracujące nad takim planem grono nauczycielskie angażuje do swoich działań także rodziców.

Wszystko to, co dzieje się w szkole, jest – a przynajmniej powinno być – pomyślane i zorganizowane ze względu na ucznia. W ostatecznym rozrachunku to od ucznia bowiem zależy, czy nauczy się tego, czego życzy sobie nauczyciel, i czy przyswoi sobie te właściwości, które szkoła pragnęłaby u niego widzieć. Poza tym wszystkie efekty nauczania i wychowania zawsze zachodzą indywidualnie w każdym uczniu. Skutki rozpatrywane w wymiarze całej klasy szkolnej lub całej populacji uczniów są pośrednim sposobem zdobywania wiedzy o jednostce.

■ Autonomia nauczyciela a autonomia uczącego się

Kiedyś mówiło się, że nauczyciel jest podmiotem oddziaływań kształceniowych, a uczeń przedmiotem lub odbiorcą, później uznano, że jest to zbyt niepodkreślanie bierności ucznia i zaczęto mówić, że uczeń jest też podmiotem, różnie to uzasadniając. Ostatnio zwykło się mówić o autonomii uczącego się. W sprawie tej powinna obowiązywać jasność – nauczyciel w szkole kieruje procesem kształcenia, w ramach tego ma on ogromne możliwości skłonienia ucznia do uczenia się przez namawianie, przekonywanie, tłumaczenie, wzbudzanie zainteresowań, nagradzanie i karanie. Uczeń może iść drogą wskazaną przez nauczyciela lub odrzucić wpływ, nie uczyć się, szukać innych ścieżek i innych wzorców, przerwać kontakt z nauczycielem i szkołą.

Uczniowie są jednak różni. Ich podejście do nauki i szkoły zależy od pewnych właściwości psychicznych i umysłowych. Te właściwości są po części uwarunkowane biologicznie, a po części społecznie. Różnorodność ta powoduje, że indywidualizowanie podejścia do uczniów staje się konieczne. Jednak indywidualizowanie ze względu na właściwości psychiki uczniów wcale nie jest dla nauczyciela łatwe.

Uczniowie, tak jak ludzie dorośli, różnią się między sobą ze względu na to, jak widzą otaczające ich życie społeczne i jak postrzegają szanse aktywnego i skutecznego uczestniczenia w nim.

Mówimy o kimś, że ma duże poczucie podmiotowości, gdy uważa on, że jego działanie lub postępowanie może w znacznym stopniu wpłynąć na otaczające go zjawiska. Jego przeciwieństwem jest poczucie przedmiotowości, czyli traktowanie własnej osoby jako biernego obiektu zależnego od działań innych ludzi.

Niekiedy ten sam czynnik bywa określany jako stopień, w jakim jednostka jest przeświadczona o samodzielnym kształtowaniu swego losu, albo jako poczucie sprawstwa. Jeśli dziecko lub młody człowiek sądzi, że na nic nie ma wpływu, może wówczas dojść do wniosku, że wszelkie starania nie mają sensu, i przestać próbować. Przypisywanie swego niepowodzenia zbyt małym staraniom własnym z reguły powoduje inne zachowanie niż wówczas, gdy niepowodzenie jest przypisywane brakowi zdolności. Postrzeganie przyczyn sukcesu lub porażki już poniesionej ma zasadniczy wpływ na wytworzenie się – lub niewytworzenie się – u jednostki tendencji do aktywnego osiągania ważnych dla niej celów. Przeciwnieństwem tendencji do podejmowania odpowiedzialności za własne działania i ich efekty jest wyuczona bezradność, to jest przeświadczenie, że nic od człowieka nie zależy, nic się nie uda, więc nie warto próbować.

Osoby mające wysoką potrzebę osiągnięć są skłonne wiązać porażkę lub sukces z przejawianym własnym wysiłkiem i działaniem. Uważają po prostu, że ogólny wynik zależy w znacznym stopniu od ich własnych starań. Inni – często będą to osoby charakteryzujące się niską potrzebą osiągnięć – uważają, że ich sukces lub porażka tylko w małym stopniu zależy od tego, jak duży wysiłek wkładały one w pracę. Najczęściej porażkę przypisują przypadkowi lub brakowi zdolności.

Miejsce, które osoba zajmuje na osi „podmiotowość – przedmiotowość”, zależy od tego, gdzie umiejscawia ona siłę w dominujący sposób kierującą jej postępowaniem – w obrębie własnej woli, inteligencji i wytrwałości, czy w obrębie czynników zewnętrznych.

■ Autonomia uczącego się – definicje

Autonomia uczącego się bywa też opisywana jako samodzielne uczenie się lub samo-

kształcenie, a czynności nauczyciela mające na celu stymulowanie i ukierunkowanie takiego samokształcenia nazwiemy nauczaniem zindywidualizowanym. Sama idea kierowanego samokształcenia pojawiła się w latach 70. XX wieku w związku z kształceniem dorosłych, którzy – by osiągnąć pożądane rezultaty nauki – musieli najpierw określić swe potrzeby, które winny zostać zaspokojone przez naukę. Również pogląd, że uczący się sam przejmuje odpowiedzialność za proces uczenia się, pojawił się najpierw w odniesieniu do dorosłych. Doświadczenia związane z uczeniem się dorosłych uznano potem za ważne także w kształceniu młodszych uczniów. Doprowadziło to do powstania pojęcia autonomii uczącego się.

Autonomię definiowano jako „*zdolność do brania odpowiedzialności za własne uczenie się i gotowość do podejmowania decyzji w odniesieniu do poszczególnych aspektów uczenia się*” (Holec 1981:3). Niekiedy autonomię uczącego określa się jako taki stosunek do procesu i treści kształcenia, który umożliwia krytyczne podejście, samodzielne podejmowanie decyzji oraz niezależne postępowanie. Oznacza to, że uczący się jest w stanie wykonywać pewne zadania bez pomocy i nadzoru, wykraczając poza kontekst związany z aktualnie przyswajanymi wiadomościami i że potrafi to czynić elastycznie w zależności od okoliczności.

W opracowaniu *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* autonomia została zdefiniowana następująco: „*zdolność do rozpoznania własnych mocnych i słabych stron, umiejętność określenia własnych potrzeb i celów oraz zdolność stosowania własnych strategii i sposobów działania na rzecz osiągania tych celów – tak by te strategie, sposoby właściwie uwzględniały możliwości działającego i posiadane przez niego zasoby*” (CEFR 2001:107-108).

Rozważając sprawę autonomii, można się zastanawiać, czy należy traktować ją raczej jako cechę, która jest lub jej nie ma, czy też jako właściwość stopniowalną. Przeważa obecnie pogląd, że mamy do czynienia z właściwością stopniowalną i że postulowany lub optymalny stopień autonomii uczących się jest zależny od wieku uczniów, ich dotychczasowych doświadczeń i motywacji

do nauki. W każdym razie dochodzenie do autonomii może być traktowane jako długotrwały proces przejmowania odpowiedzialności i wzajemnego uczenia się współpracy.

■ **Motywowanie i poznawanie uczniów**

Nie można skutecznie motywować uczniów do tego, by przyjęli autonomicznie odpowiedzialność za własną naukę, bez umiejętności indywidualizacji podejścia, a nie można indywidualizować bez poznania uczniów. Skuteczność poznawania uczniów zależy od atmosfery wzajemnych stosunków między nauczycielem i uczniami. W klimacie niechęci do nauczyciela większość dostępnych nam technik poznawania uczniów staje się nieskuteczna, opierają się one bowiem zwykle na założeniu, że uczniowie dobrowolnie godzą się informować o sobie. W sytuacji zastraszania uczniowie udzielają informacji nieszczerze lub nie udzielają ich wcale.

Do czego warto dążyć, gdy się chce skutecznie poznać uczniów?

- **Szczerość.** W kontaktach z uczniami jest ona wymaganiem oczywistym. Jeśli uczniowie postrzegają nauczyciela jako osobę nieszczerą, nie ma się czemu dziwić, że nie chcą, by zbyt dużo o nich wiedział. Cenna jest umiejętność prowadzenia rozmowy z dziećmi i młodzieżą w taki sposób, by czuli, że to, co mówią, jest rozumiane i przyjmowane przez nauczyciela. Nie oznacza to wcale konieczności zgadzania się, lecz tylko gotowość wzięcia pod uwagę ich punktu widzenia.
- **Zdawanie sobie sprawy ze szkolnego dystansu.** Uczniów jest wielu, a nauczyciel jest jeden. Warto pamiętać, że wielu uczniów traktuje nauczyciela jako psychicznie odległego. Niektórzy może chcieliby się do niego zwrócić, ale nie wiedzą, jak przyciągnąć jego uwagę. Niekiedy – wbrew intencjom nauczyciela – ustala się zwyczaj, iż kontaktuje się on w klasie tylko z pewną grupą uczniów, nie włączając innych w rozmowę. Do grupy tej należą uczniowie, którzy sami chętnie się zgłaszają, czasem ci, którzy osiągają złe wyniki w nauce i których nauczyciel stara się zaktywizować. Przeciętnych uczniów często się nie zauważa i pomija.

■ **Umożliwienie przepływu informacji.** W klasie nauczyciel zwykle dużo mówi sam, a mało czasu przeznacza na wypowiedzi uczniów. Poza tym często wytwarza się sztywny podział ról, nauczyciel jest od zadawania pytań, uczeń od odpowiadania, nauczyciel od wyrażania sądów, uczeń od potakiwania itp.

■ **Zorientowanie się, co kto widzi.** W obcowaniu z uczniami może się zdarzyć, że nauczyciel inaczej widzi sytuację (psycholog powie: inaczej postrzega i definiuje), a uczniowie inaczej. Jest to często źródłem nieporozumienia. Przykład: ukarano ucznia, lecz to, co miało być w nauczycielskiej definicji sytuacji karą, uczyniło z ucznia bohatera w oczach kolegów. Warto nauczyć się widzieć sytuacje tak, jak widzą je uczniowie, niekoniecznie po to, by przyjąć ich punkt widzenia, ale by zrozumieć, dlaczego tak a nie inaczej postępują.

■ **Rozumienie komunikatów niewerbalnych.** Uczniowie często starają się przekazać nauczycielowi swoje nastroje, odczucia i pragnienia bez użycia mowy. Wiele informacji przekazuje się w klasie porozumiewaniem się niewerbalnym: uśmiechami, gestami, dotknięciem ręki, ruchami ciała – zwłaszcza ruchy głowy, wyraz twarzy i ruchy oczu niosą wiele informacji.

■ **Zaufanie ze strony uczniów.** Na zaufanie uczniów trzeba zasłużyć. Rozsądny dorosły zwykle nie ufa od razu komuś przypadkowo spotkanemu. Nie można też żądać zaufania tylko dlatego, że jest się nauczycielem. Na zaufanie trzeba zasłużyć przede wszystkim lojalnością wobec interesów uczniów i dyskrecją w odniesieniu do informacji, które są powierzane nauczycielowi. Uczniowie przyjdą do nauczyciela ze swymi problemami, gdy widzą, że interesuje się on ich sprawami.

■ **Empatia.** Poznawanie ucznia nie zostanie uwieńczone pełnym sukcesem, tzn. nie powstanie pewien całościowy obraz ucznia, gdy nauczyciel nie jest w stanie wytworzyć w sobie stanu empatii. To wczuwanie się w sytuację młodego człowieka jest możliwe wówczas, gdy potrafimy rozumieć jego stany psychiczne i traktować je jako naturalne, nawet jeśli trudno by nam było je podzielać.

Zwróćmy teraz uwagę na zjawiska utrudniające poznanie uczniów:

- *Sytuacyjne ograniczenia możliwości obserwowania.* Sytuacja, w jakiej nauczyciel kontaktuje się z uczniami w klasie, jest bardzo ograniczająca – tylko niektóre właściwości uczniów mogą się tu ujawnić. Stąd opinia podzielana przez wielu praktyków, że gdy się chce lepiej poznać uczniów, trzeba wyjść poza klasę. Jedna doba spędzona razem w górach pozwoli zobaczyć ich z innej strony i być może zmodyfikować ukształtowany obraz.
- *Unikanie ograniczeń nauczycielskiego widzenia świata.* Nauczyciel, który chce poznać uczniów, winien zdawać sobie sprawę, że on sam oraz jego koleżanki i koledzy wykazują niekiedy tendencję do tzw. nauczycielskiego sposobu widzenia młodego człowieka. Polega on na tym, że bogactwo cech psychicznych i umysłowych człowieka sprowadza się do odpowiedzi na dwa pytania: czy dobrze się uczy, czy poprawnie się zachowuje. Ostrzejsza forma nauczycielskiego widzenia ucznia powstaje wówczas, gdy do opisywanego wyżej zjawiska dołącza się jeszcze „efekt aureoli” (*efekt halo*), czyli wzajemne przenikanie się odpowiedzi na oba pytania – np. ktoś, kto źle się zachowuje, zaczyna być postrzegany jako źle uczący się.
- *Ograniczanie nauczycielskiej władzy nad porozumiewaniem się w klasie.* Sprawować władzę nad ludźmi to sprawować władzę nad porozumiewaniem się ich między sobą. Wyrazem władzy nauczyciela nad uczniami jest to, że tylko on ma w klasie prawo do wypowiedzenia komunikatów na temat wypowiedzi, czyli metakomunikatów. Są to wypowiedzi mające na celu ukierunkowanie uwagi, nadzorowanie tego, co jest mówione, potwierdzenie zrozumienia, poprawianie itp.

■ Uczniowskie formy oporu wobec działań nauczyciela

Ze strony uczniów czynnikiem utrudniającym porozumiewanie się z nauczycielem mogą być niepożądane zachowania, czasem w piśmiennictwie anglosaskim nazywane strategiami uczniow-

skimi. Formy oporu są też wyrazem autonomii, czasem tolerowanej, czasem nieakceptowanej przez nauczyciela. Bez względu jednak na to, czy się one nauczycielowi podobają, czy nie, należy je poznać.

Dysponujemy opisami strategii uczniowskich stosowanych w niektórych zachodnioeuropejskich szkołach średnich. Myślę jednak, że kategorie pojęciowe związane ze strategiami mogą ułatwić nauczycielowi obserwowanie i potem zrozumienie tego, co się dzieje w klasie także w polskich szkołach. Spójrzmy więc na zestaw strategii uczniowskich.

- *Uleganie* – podporządkowanie się poleceniom nauczyciela, a więc wykonywanie tego, czego żąda nauczyciel, bez wahań i pytań, ale też bez refleksji; często ma charakter rutynowy. Podporządkowanie zakłada uprzednio poprawne rozpoznanie tego, jakie zachowanie jest oczekiwane przez nauczycieli.
- *Uleganie z dystansem* – uczeń podporządkowuje się, ale sposób, w jaki to czyni, ma wykazać jego psychiczny dystans do całej sprawy. Uleganie z dystansem osiąga się przez:
 - zwleknięcie z wykonaniem i okazanie miną, gestem, powolnością, że jest to smutna konieczność, a nie działanie z przekonania,
 - wykonanie ośmieszającego polecenia, by było jasne, że ulega się bardziej na niby, dla zabawy niż na serio; jest to uleganie, ale przez to, że zostało ośmieszone, uczeń pozbawia je pierwotnego znaczenia.
- *Zamaskowane nieposłuszeństwo* – można je nazwać pozornym uleganiem. Uczeń udaje, że wykonuje polecenia nauczyciela. Udawanie, że się pracuje, jest najczęściej spotykaną strategią uczniowską.
- *Strategia niewolnika w koloniach (szwejkizm)* – uczeń postępuje tak, by mieć istotne – z jego punktu widzenia – korzyści, bez względu na to, czy ich uzyskanie jest dozwolone, czy zakazane. Stara się wykorzystać pobyt w szkole tak, by wyciągnąć z niego dla siebie wszystko to, co jego zdaniem ma sens. Niewolnik w koloniach rozpracowuje system, tzn. uczy się używać legalnych środków do osiągnięcia celów, które nie leżą w intencji instytucji. Gdy chce się go zmusić do działań, których

nie życzy sobie podjąć, przybiera pozę Szejka. Zakłada maskę i działa wolno, bezmyślnie i niekompetentnie, mimo że nie jest głupi. Po prostu nie pozwala przełożonym korzystać ze swej inteligencji i zdolności.

- **Wycofanie się** – przybiera różne formy: zaprzestanie pracy, gdy uczeń uważa, że zadanie jest za trudne lub nudne, gapienie się, fantazjowanie, czasem nawet sen, mazanie po papierze. Zdarzają się także formy bardziej aktywne, jak ucieczki z lekcji i wagary. Sporadyczne wycofywanie się zdarza się chyba każdemu. Nawet uczniowie mający silną motywację do pracy od czasu do czasu wyłączają się.
- **Sabotaż** – dążenie do zdeorganizowania lekcji i osłabienia panowania nauczyciela nad klasą i nad tym, co się dzieje w klasie. Głównie mamy tu do czynienia z próbami odwrócenia uwagi nauczyciela i skierowania jej na coś nieistotnego dla lekcji. Osiąga się to przez zadawanie tzw. głupich pytań, na które zna się odpowiedź, lub udzielanie na pytania głupich odpowiedzi tylko po to, by skłonić nauczyciela do dodatkowych tłumaczeń i zyskać na czasie. Niekiedy uczeń udaje, iż nie rozumie intencji pytającego nauczyciela. Wygłupianie się jest też formą sabotowania lekcji.
- **Odmowa** – niewykonanie polecenia; czasem jawne, gdy wyraźnie manifestuje się nieposłuszeństwo i dąży do konfrontacji. Jest to jednak dość rzadkie. Częściej odmowa polega na odwręcaniu, przeczekaniu lub liczeniu na to, iż nauczyciel zapomni lub będzie zbyt zajęty nowymi wydarzeniami, by zainteresować się wykonaniem poleceń.

■ Uwagi końcowe

Wszystkie ważne i mniej istotne właściwości charakteryzujące ucznia – i te uwarunkowane raczej biologicznie, i te uwarunkowane społecznie – pozwalają w coraz większym stopniu sięgać do sfery najważniejszej, to jest do motywacji powodującej, że człowiek chce się czegoś nauczyć. W ostatnich 10 latach powstało wiele publikacji pokazujących, jak wpływać na motywację i ko-

rzystać z zainteresowań poznawczych ucznia. Wystarczy tu wymienić książkę Barbary McCombs i Jamesa E. Pope'a *Uczeń trudny – jak skłonić go do nauki* (1997, Warszawa: WSiP) oraz niewielkie, ale bardzo praktyczne i przydatne książeczki z serii *Educational Practices Series* wydawane przez International Bureau of Education w Genewie, wśród których chciałbym wspomnieć *Effective educational practices* (Walberg 2000), *How children learn* (Vosniadou 2001) i *Motivation to learn* (Boekaerts 2002). Te publikacje pozwalają mieć nadzieję na szybki rozwój refleksji pedagogicznej, która ułatwi przekładanie rezultatów powszechnych badań masowych na wnioski do zastosowania w każdej klasie szkolnej.

Rozważania na temat autonomii uczniów i autonomii nauczycieli pozwalają na oderwanie się od stylu myślenia mocno rozpowszechnionego przed 1989 rokiem. Zgodnie z ówczesnie obowiązującą, uproszczoną wersją myślenia przyczynowo-skutkowego szkoła była jakby fabryką, dzieci – materiałem do obróbki, nauczyciele – pracownikami realizującymi ogólnie zaplanowane procesy wychowawcze, a na końcu miał ukazywać się produkt – dzieci z cechami ukształtowanymi zgodnie z założonymi celami.

Przez wiele lat ten rodzaj myślenia o szkole był traktowany jako nowoczesny, poza tym dobrze wspierał poczucie hierarchii – im ktoś był wyżej postawiony w hierarchii służbowej, tym rzekomo lepiej wiedział, jak nauczyciele mają postępować i co uczniowie mają robić w szkole.

Rozprzestrzenienie się na świecie i w Polsce postulatów autonomii nauczyciela i autonomii uczącego się ukazało zupełnie inne perspektywy. Wzrosła rola nauczyciela, zwiększyło się znaczenie jego sposobu widzenia zjawisk, znaczenie jego wiedzy o uczniach. Wzrosła waga podejmowanych przez niego decyzji, ale też odpowiedzialność. Wyrazem tych zmian może być tytuł broszury opublikowanej przez biuro Eurydice w Brukseli w czerwcu 2008 roku: *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers In Europe*². Poziom autonomii jest tu powiązany z poziomem odpowiedzialności. Wniosek z tej publikacji jest jednoznaczny. Zwiększenie obszaru

² Patrz s. 289-292 w tym numerze.

wolności (większa autonomia) to także większa odpowiedzialność. Rozpatrywanie autonomii bez odpowiedzialności nie ma sensu.

Autonomia to również prawo i przywilej poszukiwania nowych dróg w pedagogice. Bardzo mi odpowiada pogląd reprezentowany przez Richarda Rorty'ego: „W tym, co mówimy naszym uczniom, nie ma nic uświęconego ani nic w pełni gwarantowanego; jedynie przedkładamy im zestaw przekonań, które ludzie, jak dotąd, uznali za najlepsze w osiągnięciu celów, jakie im dotychczas przyświecały. Istnieją wszelkie powody, by mieć nadzieję, że to, czego uczymy dzisiaj, nie jest ostatnim słowem, lecz jest jedynie stacją pośrednią na drodze wiodącej ku lepszym przekonaniom, które będą służyć lepszym celom” (Rorty 2000:147).

Bibliografia

Boekaerts M. (2002), *Motivation to learn*, Geneva: IBE.

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (2001), Cambridge: CUP.

Holec H. (1981), *Autonomy In Foreign Language Learning*, Oxford: Pergamon.

Janowski A. (2002), *Poznanwanie uczniów*, Warszawa: Wyd. Fraszka Edukacyjna.

Janowski A. (2002), *Pedagogika praktyczna*, Warszawa: Wyd. Fraszka Edukacyjna.

Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP.

McCombs B., Pope J. E. (1997), *Uczeń trudny; jak skłonić go do nauki*, Warszawa: WSiP.

Monroe P. (1938), *A Brief Course in the History of Education*, New York: The Macmillan Company.

Rorty R. (2000), *Edukacja i wyzwanie postnowoczesności*, w: Z. Kwieciński (red.), „Alternatywy myślenia o/dla edukacji”, Warszawa: IBE, s. 147.

Vosniadou S. (2001), *How children learn*, Geneva: IBE.

Walberg H. (2000), *Effective educational practices*, Geneva: IBE.

(listopad 2008)

Anna Abramczyk¹
Wrocław



Czy rozwijanie autonomii ucznia jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych?

Poszukiwaczy skutecznych metod nauczania i uczenia się języków obcych nie brakuje zarówno wśród uczących się, jak i nauczających. Rozważaniami i badaniami tematu zajmują się sztaby naukowców, językoznawców, metodyków i dydaktyków. Po bumie na metody aktywizujące przyszedł czas na autonomiczne uczenie się. Wydaje się, że jest ono kontynuacją lub odgałęzieniem wcześniejszych metod, bo kogóż innego jak nie ucznia chcieliśmy aktywizować.

Z terminem autonomii w literaturze niemieckojęzycznej spotkałam się w latach 90., będąc jeszcze studentką filologii germańskiej, natomiast z praktycznym zastosowaniem założeń rozwijania autonomii uczącego się zetknęłam się dużo później

podczas szkoleń organizowanych przez Goethe-Institut i CODN w Puławach. Na jednym z nich miałam okazję uczestniczyć w zajęciach trenerki dr Annegret Schmidjell², stosującej metody, które z jednej strony mnie zachwyciły, a z drugiej przeraziły. Mój zachwyt budziły *techniki moderacyjne*, pozwalające uczącym się współdecydować na każdym etapie procesu nauczania/uczenia się o kierunku, w którym ma podążać doskonalenie. Przeraziła mnie natomiast ilość przygotowanych przez prowadzącą materiałów, pomocy dydaktycznych, fiszek itp. – ogrom pracy. Prowadzenie szkolenia było widowiskowym spektaklem, mogę się tylko domyślać, ile czasu wymagało jego wyreżyserowanie.

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu i doradcą metodycznym we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

² Referentka Goethe-Institut, autorka artykułów o autonomii uczenia się m.in. dla wydawnictwa Hueber, A. Schmidjell *Materiały szkoleniowe „Lernen Lernen”*, Murnau.

Drugie szkolenie było z kolei poświęcone *metodzie stacji samodzielnego uczenia się*³, której głównym założeniem jest autonomia uczącego się. Tutaj nie tylko zapoznałam się z metodą, ale również uczestniczyłam w warsztatach, podczas których uczestnicy przygotowywali zajęcia prowadzone właśnie tą metodą.

I wreszcie moje najważniejsze spotkanie z autonomią uczącego się – rok 2005, Niemcy, Realschule w Schwäbisch Hall, gdzie jako uczestniczka doskonalenia dla doradców metodycznych uczestniczyłam w hospitacjach lekcji. Po każdej z nich (historia, język angielski jako język obcy, język niemiecki, matematyka) byłam coraz bardziej zdumiona znikomym udziałem nauczycieli w prowadzeniu zajęć. Bynajmniej nie zarzucam im braku obecności ani pracy, ale rzeczywiście bohaterami tych lekcji byli uczniowie.

Podczas rozmowy z dyrektorem szkoły i nauczycielem koordynującym projekt *Lernen lernen* (*Uczenie się uczenia się*) dowiedziałam się, iż szkoła postawiła na autonomię i samodzielność uczniów, ale wyszła ze słusznego moim zdaniem założenia, że należy zarówno uczniów, jak i nauczycieli wdrożyć do takiej strategii. Ani uczniowie, ani nauczyciele nie dysponują umiejętnościami kształtowania autonomicznego procesu dydaktycznego sami z siebie, zwłaszcza że w obu przypadkach wymagane jest przekonanie ról i udzielenie odpowiedzi na pytanie, jaki powinien być uczeń, a jaki nauczyciel, aby można było mówić o autonomii.

Literatura fachowa i praktyka definiują **autonomię uczenia się jako samodzielnie kierowany proces**, często mówi się również o samokontroli uczącego się. Nauczyciele Realschule w Schwäbisch Hall uznali, iż podstawowym warunkiem umożliwiającym przejęcie przez uczniów odpowiedzialności za kierowanie (w ustalonym zakresie) procesem uczenia się, a także samokontrolę jest nauczenie ich uczenia się. Zadanie to jest realizowane metodą projektu, szkoła wyznacza dni, w których wszystkie klasy z przeskolenymi

nauczycielami realizują zamiast treści programowych, zagadnienia związane z efektywnym uczeniem się, takie jak np. sztuka prezentacji, rozwijanie umiejętności przygotowywania prac pisemnych, referowanie, motywacja do nauki, trening pamięci, techniki szybkiego czytania, rozwijanie umiejętności pracy w grupach oraz komunikacja interpersonalna. W pokoju nauczycielskim stoją segregatory z materiałami do realizacji projektu dla każdej klasy. Projektem są objęte wszystkie klasy i jest on prowadzony przez cały cykl kształcenia. Równolegle z realizacją projektu jest wdrażana strategia autonomicznego uczenia się na wszystkich przedmiotach, co bez trudu dało się zauważyć podczas obserwowanych lekcji. Uczniowie byli „wytrenowani” w stosowanych przez nauczycieli technikach i śmiało mogę powiedzieć, iż **skutecznie uczyli się, a nie byli uczeni**.

Co może zapewnić skuteczność uczenia się/nauczania? Kilka lat temu została przeprowadzona wśród 80 nauczycielek ankieta Delphi (www.learn-line.nrw.de), której wyniki szczegółowo opisał Vlastimil Polák⁴. W ankiecie (badania Delphi są prowadzone szczególną metodologią, przebiegają dwu- lub trzypiętowo, czyli po przeprowadzeniu pierwszego badania, na podstawie jego wyników, przeprowadza się kolejne) zapytano o skuteczne formy uczenia się i nauczania. Odpowiedzi były następujące:

Skuteczne formy uczenia się i nauczania
1. Pozytywna atmosfera uczenia się i nauczania.
2. Uwzględnienie indywidualnych predyspozycji, struktur uczenia się i myślenia.
3. Ukierunkowane na działanie formy pracy i lekcji.
4. Adekwatne do treści metody nauczania.
5. Stosowanie urozmaiconych form pracy i aktywności uczących się.
6. Możliwie najwyższa samodzielność pracy uczących się.
7. Radość jako nieodłączny element uczenia się.

³O metodzie stacji samodzielnego uczenia się pisałam w artykule *Reisen bilden – powtórzenie metodą stacji samodzielnego uczenia się*, „Języki Obce w Szkole” 5/2005, s. 99-102.

⁴V. Polák (2002), *Wirksame Lehr- und Lernaktivitäten, Eine Delphi-Befragung mit ausgewählten Lehrerinnen und Lehrern*, w: „Arbeitsbericht” 58, Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.

8. Aktywizacja wiedzy, którą uczący się już dysponuje.
9. Uczący się powinni zdawać sprawozdanie ze swoich działań, uczenia się.
10. Przekonanie o sensowności nauczanych treści.
11. Uczenie się w różnych miejscach.
12. Powtarzanie nauczonych treści.
13. Uczenie się w kontaktach interpersonalnych.
14. Dążenie do szczególnego opracowania treści⁵.

Jak widzimy, ankietowane osoby wymieniły w przeważającej mierze formy uczenia się i nauczania charakterystyczne dla idei autonomii uczenia się, przewijały się one w niejednej koncepcji nauczania języka obcego i nie są to formy całkowicie nowe. Wyniki powyższego badania korelują z koncepcją przedstawioną przez A. Schmidjell (2005), która wskazała z kolei na dziewiętnaście aspektów dobrej lekcji języka obcego⁶:

Cechy dobrej lekcji języka obcego
1. Nie istnieje tylko jeden dobry model lekcji języka obcego. 2. Nie należy lekceważyć zdobytych naukowych dotyczących uczenia się i nauczania. 3. Dobre lekcje języka obcego odbywają się w dobrej szkole. 4. Dobra lekcja języka obcego uwzględnia czynniki pozajęzykowe. 5. Umożliwia zdobycie różnorodnych doświadczeń kulturowych, systematycznie ich dostarcza i wykorzystuje. 6. Na dobrej lekcji języka obcego dyskutuje się o problemach komunikacji interkulturowej i możliwościach ich rozwiązania. 7. Dobra lekcja języka obcego jest różnorodna pod względem treści, interesująca, zajmująca możliwie jak największą liczbę uczących się. 8. Czyni sam język i komunikację treścią lekcji. 9. Dopuszcza możliwość indywidualnego (dokonanego przez uczących się) doboru treści, które uczący się wykorzystują do uczenia się języka. 10. Przygotowuje do kontynuowania uczenia się języka obcego po zakończeniu edukacji szkolnej.

11. Utrzymuje i wspiera zainteresowanie tym, czego nauczono się w obcym języku.
12. Wykorzystuje i integruje zdobyte poza szkołą umiejętności i doświadczenia językowe oraz umiejętności uczenia się języka.
13. Dobra lekcja języka obcego wykorzystuje naturalne możliwości przyswajania języka i wspiera je odpowiednimi strukturami i metodami kognitywnymi.
14. Wykorzystuje stworzoną przez media i osobiste kontakty możliwość zaprezentowania różnych osób różnie mówiących w języku obcym.
15. Umożliwia fazy eksperymentowania z językiem.
16. Znajduje kompromis między różnymi zainteresowaniami, stylami uczenia się i potrzebami uczących się a pracą i uczeniem się w grupie.
17. Podczas dobrej lekcji języka obcego dyskutuje się o wadze poprawności językowej (czy jest mniej, czy bardziej potrzebna i dlaczego) oraz trudnościach w komunikacji w wyniku ograniczenia ilości środków językowych.
18. Dobrej lekcji języka obcego udaje się balansować między dwiema potrzebami uczącego się: z jednej strony potrzebą bezpieczeństwa i odnośnienia sukcesu, z drugiej strony pożądaną (jako czynnik motywujący do rozwoju językowego uczącego się) niepewnością i wątpliwością.
19. Na dobrej lekcji języka obcego jasne są kryteria oceny osiągnięć, zwłaszcza wypowiedzi ustnych. Nie należy demotywować obcymi językowo kryteriami oceniania.

Z dziewiętnastu przedstawionych aspektów co najmniej osiem bezpośrednio realizuje postulat autonomii uczenia się na lekcji języka obcego, większość pozostałych (po głębszej analizie) również.

Z obu opracowań wynika, iż autonomia uczenia się jest pożądaną w nauczaniu języka obcego alternatywą dla określanego (tematyka, metody pracy, tempo, strategie) jednoosobowo, często autorytarnie nauczania i uczenia się. Wiemy przecież z własnego doświadczenia, iż najchętniej sami wybieramy drogi, którymi mamy zamiar podążać, a psychologia wskazuje brak poczucia sprawstwa

⁵Tłumaczenie z języka niemieckiego.

⁶Tłumaczenie z języka niemieckiego. A. Schmidjell w swoich materiałach szkoleniowych odwołuje się do: A. Knapp, *Unterricht verstehen*, 48ff.

jako jeden z najsilniej wpływających na poczucie własnej wartości czynników. Zatem częściowe przekazanie odpowiedzialności za procesy uczenia się i nauczania oraz ich kontroli w ręce uczniów powinno przynosić pozytywne skutki.

Tylko czy nauczyciele są gotowi, aby zrezygnować z roli wszytkowiedzącego, kontrolującego, całkowicie kierującego procesem nauczania mistrza? Czy potrafią zmienić swoje metody pracy, tak aby elastycznie dopasowywać się do potrzeb uczących i wreszcie czy polska szkoła stwarza ku temu warunki (mam tu na myśli uwarunkowania prawne i lokalowo-sprzętowe)? Odpowiedź na dwa pierwsze pytania brzmi według mnie tak. Z moich doświadczeń nauczyciela i doradcy metodycznego wynika, iż zdecydowana większość nauczycieli włącza do repertuaru stosowanych metod metody aktywizujące.

W edukacji aktywnej rola nauczyciela uległa zdekonstruowaniu. Tradycyjne metody nauczania opierały się na nauczycielu jako wyłącznym źródle wiedzy, ewentualnie na pracy zespołowej, teraz stał się on organizatorem i koordynatorem pracy uczniów, aktywizując ich do działań twórczych. Jego nowe funkcje to:

- *doradca* – jest do dyspozycji, gdy uczniowie mają problem z rozwiązaniem zadania lub czegoś nie rozumieją,
- *animator* – inicjuje metody i objaśnia ich znaczenie dla procesu uczenia się, przedstawia cele i przygotowuje materiały do nauki i pracy, ale jest elastyczny i gotowy do wprowadzania zmian,
- *obserwator* – obserwuje uczniów przy pracy i dzieli się z nimi spostrzeżeniami z tych obserwacji,
- *partner* – jest gotowy zmieniać i dostosowywać przygotowaną wcześniej lekcję w zależności od preferencji uczących się,
- *uczestnik procesu dydaktycznego* – daje przykład tego, że uczyć się można od każdego, na każdym etapie życia i wszędzie.

W wyżej wymienionych rolach zamyka się dwanaście strategii nauczyciela doby konstruktywizmu (J. G. i M. G. Brookes)⁷. Podkreśla się w nich

takie cechy, jak umiejętność zachęcania ucznia (do dyskusji, stawiania pytań, poszukiwań), akceptowania jego autonomii i inicjatyw (do wprowadzania zmian do form i treści), wspierania naturalnej ciekawości. Aby nauczyciel mógł przyjąć i odgrywać swoją rolę, zgodną z powyższą charakterystyką, musi mieć do czynienia z uczniami wewnątrznie zaangażowanymi w kierowany przez nich samych proces. Aktywnego, samodzielnie kontrolującego uczenie się ucznia odróżniają od biernego, receptywnego odbiorcy⁸:

- czynniki motywacyjno-emocjonalne,
- i kognitywno-strategiczne.

W obrębie pierwszych mówi się o trzech podstawowych tendencjach motywacyjnych:

- 1) *potrzebie autonomii i samodzielności decyzyjnej*, która w procesie dydaktycznym powinna znaleźć odzwierciedlenie w następujących aspektach: uczeń ma prawo przyswajania wiedzy we własny sposób, kierując się ogólnymi wskazówkami prowadzącego (instrukcje powinien otrzymywać bez detali), powinien mieć możliwość współdecydowania o treściach i metodach,
- 2) *potrzebie kompetencji*, rozumianej jako doświadczenie typu „wiem”, które może być realizowane w indywidualnych raportach o stanie wiedzy i umiejętności, np. portfolio, i zaspokaja potrzebę sukcesu oraz powodzenia,
- 3) *potrzebie socjalnych współzależności* rozumianej jako odnalezienie swojego miejsca i roli w grupie.

Autonomicznemu uczeniu się towarzyszą z reguły pozytywne *stany emocjonalne*: radość, satysfakcja, zachwyt, przyjemność.

Czynniki kognitywno-strategiczne odróżniają ucznia aktywnie uczestniczącego w uczeniu się od biernego. Dysponuje on:

- *umiejętnością odwoływania się do posiadanej wiedzy* w celu zdobywania wiedzy z nowego obszaru w taki sposób, aby można było łatwiej włączyć się do procesu zdobywania wiedzy o szczególnym charakterze,
- *wypracowanymi strategiami/sposobami przyswajania i przetwarzania informacji* oraz rozwiązywania problemów, np. powtarzanie, wizuali-

⁷J. G., M. G. Brookes (1993), *In Search of Understanding*, Association for Supervision and Curriculum Development.

⁸Według teorii niemieckiego psychiatry Alfreda Storch'a.

zacja, organizacja, planowanie procesu uczenia się, łącznie z umiejętnościami kooperacji, czyli uczenia się w grupie oraz prezentacji swoich dokonań na jej forum.

- *możliwością transferu i wykorzystania wyuczonej wiedzy i umiejętności do sytuacji, z którymi spotka się w przyszłości.*

Możliwość dysponowania wiedzą i wykorzystywania jej zarówno do dalszego zdobywania, jak i jej praktycznego stosowania w przewyższaniu sytuacji życiowych, pozwalają na wysoki stopień samodzielności i poczucia sprawstwa. Natomiast świadomość własnych kompetencji i doświadczenia typu „wiem” mają wpływ na budowanie pozytywnego obrazu osoby uczącej się, jej poczucia wartości i poczucia dysponowania zdolnością uczenia się.

A zatem można stwierdzić, że procesy emocjonalne w połączeniu z motywacyjnym triem (potrzeba samodecydowania, kompetencji i współzależności społecznych), u którego podstaw leżą czynniki antropogeniczne, czyli obraz człowieka, mogą wpływać na autonomię uczącego się rozwijająco, hamująco i blokująco. Autonomiczne uczenie/uczenie się są wyzwaniem zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia. Ten ostatni powinien według L. Dickinsona⁹:

- rozumieć, czego się uczy,
- skorelować swoje cele z celami założonymi przez nauczyciela,
- świadomie stosować najskuteczniejsze dla siebie techniki/strategie uczenia się,
- dokonywać oceny skuteczności swoich działań i modyfikować je na podstawie wniosków,
- doceniać wagę autorefleksji w monitorowaniu procesu uczenia się.

A co z uczniami, którzy nie wykazują powyższych cech? Sukces może zagwarantować odpowiednia motywacja. Terminy: autonomia, samodzielność, samokontrola wykluczają przymus, a zatem zmiany należy rozpocząć od siebie. Rola nauczyciela w procesie dydaktycznym jest nieoceniona. Po pierwsze, należałoby się zastanowić, czy stosowane przez nas metody aktywizują uczniów i pozwalają im na rozwijanie autonomii. Czy sami nie popadliśmy w monotonię metodyczną (sto-

sowanie ciągle jednej wybranej metody) i nie wdrażamy uczniów do uczenia się tylko w jeden określony sposób? Po drugie, stosując się do wyników ankiety Delphi, warto stworzyć warunki efektywnej współpracy, czyli:

- zapewnić życzliwą atmosferę,
- zagwarantować poczucie bezpieczeństwa,
- nie odmawiać uczniowi prawa do błędów (doceniać wkład pracy, a nie efekt),
- stworzyć możliwość realizowania swoich potrzeb i pomysłów,
- dać poczucie bliskości celu i sensu tego, co robimy,
- angażować ucznia emocjonalnie (zachęcać, zainteresować, intrygować, oburzać, prowokować),
- pomóc uczniom nauczyć się uczenia się i **stosować metody pozwalające na odnalezienie własnego stylu uczenia się.**

Jedną z takich metod jest wspomniana już *metoda stacji samodzielnego uczenia się*. Niewątpliwym atutem tej formy jest to, że nauczyciel ma możliwość obserwowania pracy grupy i poszczególnych uczniów, co pozwala niejednokrotnie zdiagnozować przyczyny trudności w uczeniu się. Nauczyciel, przyglądając się poczynaniom ucznia, który sam określa tempo nauki i decyduje, które zadania wykona i w jakiej kolejności, może odpowiedzieć na wiele pytań: jakie jest tempo pracy ucznia, czy wybiera zadania o zróżnicowanej trudności, czy łatwo się zniechęca, gdy spotyka go niepowodzenie? Z zabawowej formy nauki wynikają korzyści również dla ucznia, który wypracowuje strategie uczenia się, rozwiązywania problemów, przewyższania trudności, planowania pracy, kontrolowania czasu wykonywania zadań.

Jak już wspomniałam, wiele można zdziałać stosowaniem odpowiednich *technik moderacyjnych*. Co kryje się pod tym pojęciem? Termin został wyjaśniony przez A. Schmidjell jako zorientowana na uczestnika metoda kierowania pracą grupy w taki sposób, aby uczestnicy byli odpowiedzialni za osiągnięcie swojego celu. Charakterystyczne dla tego sposobu pracy są:

- specyficzny sposób moderacji (wspomagający proces uczenia się),

⁹ L. Dickinson (1987), *Self-instruction in Language Learning*, Cambridge: CUP.

- stosowanie określonych technik moderacji (karteczki, fiszki, samoprzylepne punkty),
- przebieg zajęć według określonego cyklu: rozgrzewka (zapoznanie się grupy, wyartykułowanie oczekiwań i celów), zbieranie tematów, wybór priorytetowych dla uczestników zagadnień, opracowanie tematów (najczęściej w małych grupach), zebranie wyników (przedstawienie ich na forum), zakończenie.

Najważniejszym narzędziem techniki moderacyjnej jest ankieta *jednopunktowa* (*Ein-Punkt-Abfrage*). Nadaje się ona do szybkiego uzyskania obrazu grupy, jej oczekiwań, stanu wiedzy w danym zakresie, reprezentowanych poglądów, zdań i wreszcie przeprowadzenia ewaluacji. Prowadzący zapisuje na tablicy, flipczarcie lub plakacie jednoznacznie sformułowane pytanie i określa skalę, w jakiej mają się zawrzeć odpowiedzi. Każdy uczestnik udziela odpowiedzi, przyklejając samoprzylepne kółeczko (punkt) na wyznaczonej skali. Może nią być oś liczbowa z podanym zakresem lub bez, skala z przypisanymi określeniami: bardzo duży/duży/niezdecydowany/mały/bardzo mały, tarcza strzelecka itp.

W kilka sekund prowadzący i grupa uzyskują wynik: wizualną ocenę zadanej kwestii, względem której prowadzący podejmuje decyzje, jak ma wyglądać kolejny krok szkolenia. Na przykład jeśli pytanie dotyczyło zainteresowania uczestników konkretną kwestią i wynik wskazuje, że nikt nie jest nią zainteresowany, prowadzący zgodnie z oczekiwaniami uczestników rezygnuje z jej omawiania.

Inną techniką moderacyjną umożliwiającą poznanie potencjału, celów i preferencji grupy jest wpisywanie przez uczestników pomysłów na kartki według zasady: jedna kartka – jeden pomysł (burza mózgów). Następnie prowadzący przy udziale uczestników grupuje pomysły, przyporządkowując je pojęciom nadrzędnym. Kartki mogą stanowić również rozgałęzienia przygotowanego wcześniej asocjogramu do konkretnego tematu lub pytania.

Z kolei ankieta *wielopunktowa* (*Mehr-Punkt-Abfrage*) pozwala ustalać ciężar (ważność) i rozległość problemów. Jeśli np. zaistnieje sytuacja, w której liczba kwestii wskazanych przez uczest-

ników do omówienia nie jest możliwa (z powodu np. czasu szkolenia), uczestnicy decydują o priorytetach, dysponując kilkoma samoprzylepnymi punktami (im więcej punktów, tym ważniejsze zagadnienie).

Stosując trzy powyższe techniki, dajemy grupie możliwość sterowania przebiegiem zajęć, jednak od prowadzącego wymagane jest perfekcyjne przygotowanie się do zajęć, wysokie kompetencje merytoryczne, elastyczność, otwartość oraz bogate wyposażenie w pomoce dydaktyczne, m.in. w tablicę, flipczart, tablice korkowe, arkusze papieru, flamastry, kolorową kredę, karteczki samoprzylepne, szpilki, naklejki, samoprzylepne punkciki itp.

Po zajęciach prowadzonych powyższymi technikami każdy uczący się zyskuje poczucie, że miał wpływ na przebieg zajęć, mógł współdecydować, co z reguły daje satysfakcję i motywuje do udziału w kolejnych zajęciach. Dajmy zatem naszym uczniom szansę na realizację ich celów i oczekiwań, a spełni się nasze nauczycielskie marzenie: zaangażowanie się uczniów w zdobywanie umiejętności językowych.

Czy postawienie na rozwijanie autonomii ucznia w procesie edukacji jest kluczem do sukcesu nauczania języków obcych? Niemcy mawiają: „*Probieren geht über studieren*”, a zatem dopóki nie spróbujemy, nie dowiemy się. Wszystko zależy również od miary sukcesu, czy jest nią wynik egzaminu, czy uczeń czekający na kolejną lekcję języka obcego jak na miłe spotkanie.

Bibliografia

- Pfeifer W. (2001), *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*, Poznań: Wagros.
- Schmidjell A. (2005), *Materiały szkoleniowe „Lernen Lernen”*, Warszawa: Goethe-Institut.
- Polák V. (2002), *Wirksame Lehr- und Lernaktivitäten, Eine Delphi-Befragung mit ausgewählten Lehrerinnen und Lehrern*, w: „Arbeitsbericht” 58, Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Wicke R. E. (1993), *Aktive Schüler lernen besser*, München: Klett Edition Deutsch.
- Taraszkiewicz M. (2005), *Program „Słonecznik”, Metody aktywizujące procesy uczenia się w szkole*, Warszawa: CODN.

(listopad 2008)

Magdalena Kolber¹
Bydgoszcz



Samokontrola w procesie nauki języka obcego

Określenie *samokontrola* jest stosowane zamiennie z takimi pojęciami jak *samoregulacja* lub *samodyscyplina*, a w języku potocznym jest kojarzone z pojęciem silnej woli, co wskazuje, że jest w jakiś sposób powiązane z brunerowskim pojęciem sprawczości. Według *Słownika Psychologicznego* samokontrola to zdolność kontrolowania zachowań impulsywnych przez hamowanie (tłumienie) nagłych, przelotnych pragnień. Warto zauważyć, że termin ten zawiera trzon „kontrola” (Reber 2002), który omówię poniżej.

Teoria Rottera i pojęcie kontroli

Pojęcie kontroli wywodzi się z teorii uczenia się społecznego stworzonej przez J. B. Rottera (1966). Liczne badania potwierdzają założenie, że poczucie kontroli ma pozytywny wpływ na funkcjonowanie człowieka. Przekonanie o posiadaniu kontroli i o tym, że działanie zależy od nas samych i my sami możemy sterować własnym zachowaniem, wywołuje satysfakcję, zwiększa motywację do działania, a także wartość uzyskanych wyników. J. B. Rotter używa określenia umiejscowienie kontroli, wyróżniając umiejscowienie zewnętrzne i wewnętrzne. Jednostki w wewnętrznym umiejscowieniu kontroli wzmocnień, określane skrótowo jako „internaliści”, są przekonane o możliwości sprawowania kontroli nad własnym zachowaniem oraz wydarzeniami dziejącymi się wokół nich. W związku z tym pracują wytrwale, wierząc, że to, jakie będzie ich przyszłe życie (status ekonomiczno-społeczny i społeczny szacunek), zależy od ich wysiłku włożonego w uczenie się. Z kolei osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli wzmocnień, zwane „eksternalistami”, są przekonane, że to co im się zdarza, zależy od szczęścia lub decyzji innych ludzi. Wierzą, że niezależnie

od tego, co będą robić, i tak zewnętrzne czynniki, często niedające się przewidzieć, będą miały istotny wpływ na ich życie. Dlatego nie pracują zbyt ciężko w szkole, gdyż są przekonane, że to, czy dostaną dobrze płatną pracę, zależy od nieprzewidzianych okoliczności (Rotter 1966).

Wpływ kontroli na motywację ucznia oraz na wzrost postawy autonomicznej

Aby wyjaśnić związek między kontrolą a motywacją, należy wrócić do takich teorii jak *atrybucja* lub *teoria samookreślenia*. Pierwsza teoria jest związana z procesem wnioskowania o przyczynach zachowań innych ludzi lub własnych, natomiast *teoria samookreślenia* opiera się na założeniu, że ludzie mają wrodzoną skłonność do interesowania się nieznanymi bodźcami oraz podejmowania wyzwań.

Na możliwość zastosowania teorii atrybucji do wyjaśnienia roli motywacji w uczeniu się języka obcego i jej związku z poziomem odpowiedzialności ucznia za własne uczenie się, zwrócili uwagę G. Crookes i R. Schmidt (1991) oraz L. Dickinson (1995). L. Dickinson stwierdza, że wysoka motywacja, przejawiająca się kontynuowaniem uczenia się mimo porażki, a także końcowe lepsze wyniki uczenia się charakteryzują tych uczniów, którzy uważają, że efekty uczenia się zależą od włożonego przez nich wysiłku. Uczniowie tacy uzyskują wyższe wyniki w porównaniu z uczniami, którzy przypisują odpowiedzialność za własne sukcesy lub porażki w nauce czynnikom, których nie mogą kontrolować. Stwierdzono, że u osób, które przyjmują odpowiedzialność za wyniki własnego uczenia się, odniesiony sukces powoduje wzrost motywacji, co przyczynia się do następnych osiągnięć.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w VIII Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy.

Kolejną teorią motywacji, do której odnoszą się autorzy badający wpływ tej zmiennej na uczenie się języka obcego, jest teoria samookreślenia, której autorami są E. Deci i R. Ryan. Zgodnie z ich teorią motywację można podzielić na wewnętrzną i zewnętrzną. E. Deci i R. Ryan postawili tezę, że ludzie mają trzy wrodzone potrzeby:

- kompetencji,
- związku z innymi,
- autonomii.

Dwie z nich, tj. potrzeba kompetencji i autonomii, tworzą podstawę do zrozumienia motywacji wewnętrznej. Autonomię najlepiej jest ujmować w kontekście kontrolowania zachowań, przejawia się ona stosowaniem wewnętrznej płaszczyzny odniesienia.

Motywacja wewnętrzna zatem to „wrodzona, naturalna skłonność do wzbudzania zainteresowań i korzystania z własnych zdolności, a przez to do poszukiwania i radzenia sobie z optymalnymi wyzwaniami” a podstawą jej są „wrodzone, generowane przez sam organizm potrzeby współzawodnictwa i samookreślenia” (Deci, Ryan 1985:32). Motywacja wewnętrzna obejmuje samookreślenie, definiowane jako cecha ludzkiego funkcjonowania obejmująca doświadczenie wolnego wyboru, które dotyczy sprawowania kontroli nad wynikami własnych działań (Deci, Ryan 1985). Osobę zmotywowaną wewnętrznymi cechami charakteryzuje poczucie zainteresowania, kompetencji, samookreślenia, wewnętrznego umiejscowienia kontroli oraz czasem doświadczenie uczucia przepływu (Deci, Ryan 1985). W przypadku motywacji zewnętrznej działanie nie jest podejmowane dla samego siebie, ale jest środkiem do osiągnięcia celu, takiego jak nagroda lub uniknięcie kary.

E. Deci i R. Ryan pokazują możliwość zastosowania teorii motywacji w edukacji. Przytaczają badania potwierdzające, że uczenie się jest bardziej efektywne wtedy, gdy towarzyszy mu motywacja wewnętrzna, niż wtedy, gdy jest umotywowane zewnętrznie. Stwierdzili oni, że motywacja wewnętrzna do uczenia się ma miejsce wtedy, gdy wynika ono z naturalnej ciekawości i zainteresowania. Środowisko szkolne sprzyja rozwinięciu motywacji wewnętrznej u uczniów, gdy dostarcza im optymalnych wyzwań, źródeł stymulacji i jest informacyjne. E. Deci i R. Ryan (1985) de-

finiują informacyjne środowisko szkolne jako to, które wspiera autonomię ucznia, uwzględnia jego uczucia oraz dostarcza mu, w sposób wspomagający efektywność uczenia się, rzetelnej informacji zwrotnej o uzyskiwanych wynikach.

Znaczenie samokontroli w nauce języków obcych

Nastawienie uczniów dotyczące kontroli jest niezwykle istotne. Wyżej opisana teoria samookreślenia pozwala powiązać rolę motywacji i autonomii ucznia w nabywaniu języka obcego. Uczniowie, rozwijając swoje kompetencje, uczą się mechanizmów samoregulacyjnych, tj. potrafią wyznaczać cele, znajdują drogi do ich realizacji, pobudzają myślenie. Jeżeli uczniowie nie oczekują aprobaty nauczycieli jako reakcji na swoje wysiłki, są mniej chętni do starania się o sukces. Uczniowie będą ciężiej pracowali, jeżeli są przekonani, że to oni (a nie szczęście lub nauczyciel) są odpowiedzialni za osiągnięty sukces. W miarę jak ciężko pracują i osiągają powodzenie, nabierają coraz bardziej pozytywnych przekonań na temat własnych zdolności.

To, że mechanizmy związane z samokontrolą są ważne w procesie uczenia się, potwierdza K. Wojtynek-Musik. Autorka twierdzi, że nauka języków obcych stwarza ogromne możliwości samopoznania i lepszego wykorzystania własnego potencjału osobowego. Uczeń musi zrozumieć, że to w nim tkwią siły sprawcze. Poczucie sprawstwa jest źródłem siły do podejmowania nowego wysiłku intelektualnego, daje zatem wiarę we własne możliwości skutecznego i efektywnego działania, przekonanie, że można samodzielnie podejmować decyzje, dokonywać wyboru, a przez to realizować się.

Co może zrobić nauczyciel języka obcego, aby zwiększyć samokontrolę u swoich uczniów?

Wskazówki praktyczne:

- Pomóż uczniom rozpoznać ich indywidualny poziom rozwoju i specyficzne zdolności, uzmysłowić sobie swoje mocne i słabe strony.
- Pomóż uczniom odkryć ich własny styl uczenia się, co pomoże w zrozumieniu trudności

w opanowywaniu różnych sprawności językowych.

- Powiedz uczniom o istnieniu strategii uczenia się:
 - postaraj się, aby mieli możliwość stosowania demonstrowanych przez siebie strategii w sytuacjach podobnych do tych, z jakimi rzeczywiście spotykają się w życiu codziennym,
 - pobudzaj ich do samodzielnego odkrywania strategii uczenia się,
 - miej do nich cierpliwość – umiejętność stosowania strategii jest nabywana i automatyzowana stopniowo.
- Uświadom uczniom, że wysoki iloraz inteligencji i zdolności językowe nie są warunkiem osiągnięcia sukcesu w uczeniu się.
- Naucz uczniów umiejętności podejmowania decyzji związanych z procesem uczenia się:
 - określania celów uczenia się, doboru materiału i technik pracy według spójnych kryteriów,
 - planowania przebiegu nauki,
 - włączania nowych informacji w system posiadanej już wiedzy,
 - samooceny umiejętności językowych i auto-korekty.

Niniejszy tekst i wymienione wskazówki praktyczne potwierdzają starą i ostatnio chyba niedocenianą prawdę, że najważniejszy w procesie nauczania/uczenia się jest nauczyciel. On może usprawnić proces uczenia się i nie tylko niwelować trudności, które w nim powstają, ale swoją mądrą postawą i dobrą znajomością ucznia nie dopuścić do ich powstawania. Warto o tym pamiętać.

Bibliografia

- Crookes G., Schmidt R. W. (1991), *Motivation: reopening the research agenda*, „Language Learning” 1991/41(4): s. 469-512.
- Deci E., Ryan R. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behaviour*, New York, London: Plenum Press.
- Dickinson L. (1966), *Autonomy and motivation. A literature review*, „System” 1995/23(2), s. 165-174.
- Rotter J. B. (1966), *Generalized expectancies of internal versus external control of reinforcements*, „Psychological Monographs” 1966/80.
- Reber A. S. (2002), *Słownik psychologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

(grudzień 2008)

Agata Hofman¹
Gdańsk



Technologia informacyjna w promowaniu autonomii w świetle wielorakich perspektyw inteligencji uczniów

Twórca teorii inteligencji wielorakich Howard Gardner, odnosząc się do technologii informacyjnej, stwierdza, że trudno ewaluować medium jako środek przekazu, ale można umiejętnie wykorzystać przekaz, pobudzając uczniów do kreatywności. Według niego narzędzia technologii informacyjnej mogą pozwolić na promowanie autonomii w klasie szkolnej, uaktywniając różne rodzaje inteligencji uczniów.

■ Praktyczne aspekty zastosowania technologii informacyjnej w promowaniu autonomii

W jednej z pierwszych szkół językowych w Polsce, w gdańskiej placówce edukacyjno-badawczej², od roku 1968 jest realizowany program indywidualnego wieloaspektowego nauczania w drugim języku. Uczniowie pracują według indywidualnie

¹ Dr Agata Hofman jest adiunktem w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych na Uniwersytecie Gdańskim.

² Language Laboratories, szkolageniusz.pl.

zaprojektowanych programów uwzględniających temperament, rodzaj inteligencji oraz zainteresowania. Celem takiego podejścia jest rozwijanie zainteresowań i wprowadzanie elementów wiedzy o świecie, czyli pewnych aspektów fizyki, astronomii, geografii lub medycyny, oraz jednocześnie promowanie autonomii uczniów. Nauczyciel posługuje się wyłącznie językiem obcym. Uczniowie, którzy rozpoczęli indywidualną naukę w drugim roku życia, przed ukończeniem piątego roku życia piszą i czytają w obu językach, tj. w języku ojczystym i obcym. Wielu uczniów w wieku siedmiu lat tworzy własne teksty literackie – książki, opowiadania i scenariusze w języku obcym. Podstawą nauczania jest sympatyczna zabawa w języku obcym i kontakt interpersonalny z nauczycielem, gdyż element motywacji jest jedną z najistotniejszych kwestii wspomagających proces przyswajania drugiego języka (Pfeiffer 2001:104-111). Uczniowie tej szkoły od wielu lat biorą udział w olimpiadach językowych³. Osoby dorosłe pracujące w indywidualnie dobranych programach mają szansę na głębsze rozwijanie zainteresowań, np. neurobiologicznych lub filozoficznych, w danym języku obcym (Hofman 2007:45.46).

Opisana szkoła jest jedną z wyjątkowych, rzeczywistość tradycyjnej szkoły ogranicza bowiem założenia autonomizacji i indywidualizacji wczesnego nauczania. W klasach kilkunastoosobowych – lub niekiedy liczniejszych – nauczanie jest zazwyczaj sprowadzone do zagadnień z podręcznika. W takich warunkach trudno realizować takie cele, jak indywidualizacja nauczania, rozpoznawanie rodzaju inteligencji uczniów oraz ich autonomizacja. Aby zindywidualizować nauczanie w realiach szkolnych, czyli ograniczonym wymiarze czasowym zajęć językowych, można zastanowić się nad wykorzystaniem sal komputerowych⁴.

Korzystanie z edukacyjnych witryn internetowych oraz multimedialnych, interaktywnych programów dostępnych w internetowych bazach edukacyjnych, rozszerza paletę możliwości gлотodydaktycznych. Realne staje się promowanie autonomii uczniów, dostosowanie programu do indywidualnych potrzeb dziecka oraz interdyscyplinarne nauczanie drugiego języka. Można nawet uwzględnić wykorzystanie komputerów w nauczaniu angielskiego przy jednoczesnym uczeniu w języku obcym innych przedmiotów, tj. historii, matematyki lub geografii (odnosząc się do CLIL, *Content and Language Integrated Learning*). Uczniów, którzy w większości mają sprzęt komputerowy w domu, można w ten sposób nie tylko zapoznać z zagadnieniami naukowymi, ale również nauczyć ich umiejętności odnajdywania informacji w Internecie i ich umiejętnego wykorzystywania. Przykładem może być bezpłatny program *Google Earth* (jego odpowiedniki to *Google Moon* i *Google Wind*), wirtualny globus, wykorzystywany w nauczaniu geografii. Umożliwia on wyświetlanie na trójwymiarowym modelu kuli ziemskiej zdjęć satelitarnych, lotniczych oraz różnego rodzaju informacji geograficznych i turystycznych z dokładnością do obrazu samochodu lub zarysu postaci w dowolnym miejscu na Ziemi.

Dwujęzyczność, szczególnie wczesna, wiąże się z takimi zmianami neurologicznymi, jak: zbliżenie matryc językowych (Hirsch, Kim 1997:171-174), zmiany ilościowe istoty szarej (Mechelli i in. 2004:431), zmiany w obrębie ciała modelowanego (Coggins, Kennedy, Armstrong 2004:69-74), oraz szeregiem innych neurologicznych uwarunkowań potwierdzających wartość przyswajania języków obcych (Draganski i in. 2004). Jeśli nowe treści zostaną wprowadzone przy zastosowaniu multimedii oraz technik multisensorycznych, wówczas

³41 uczniów odniosło sukcesy na szczeblu wojewódzkim i ogólnopolskim. 17 uczniów zajęło miejsca w pierwszej dziesiątce laureatów olimpiad wojewódzkich i ogólnopolskich, w tym m.in.: I miejsce w Ogólnopolskiej olimpiadzie z języka angielskiego w 2002 r., IV miejsce w Ogólnopolskiej olimpiadzie języka angielskiego w 2003 r., I miejsce w Wojewódzkim konkursie języka angielskiego w 2004 r., II miejsce w Ogólnopolskim konkursie z języka angielskiego w 2006 r., III miejsce w Ogólnopolskim konkursie języka angielskiego w 2007 r.

⁴W latach 2005-2008 przygotowałam na Uniwersytecie Gdańskim kilkuset studentów do pracy z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej w klasach szkolnych. Studenci uczestniczyli w projektach poświęconych m.in. wprowadzaniu filozofii, geografii i historii w nauczanie języka angielskiego jako języka obcego w wybranych szkołach podstawowych w Trójmieście. Mimo nie zawsze przychylnych takim projektom władz szkół zdecydowana większość nadal używa komputerów w nauczaniu języków obcych, osiągając tym samym lepsze rezultaty w pracy z dziećmi niż przed ich zastosowaniem (Hofman 2007).

zostaną one przyswojone na dłużej dzięki wzmocnionej aktywności mózgu w obrębie hipokampu.

Zastosowanie edukacyjnych programów multimedialnych, baz badawczych online i offline opracowanych przez BBC, baz edukacyjnych NASA dla dzieci itp.⁵ pozwala na wprowadzanie elementów dyscyplin naukowych, takich jak fizyka, chemia i geografia w języku angielskim od najmłodszych lat. Język obcy jest wówczas wykorzystywany jedynie jako narzędzie. Taka edukacja jest wieloaspektowa oraz wielowymiarowa z uwzględnieniem inteligencji wielorakich uczniów. Nacisk jest kładziony na kreatywność ucznia i maksymalne rozbudzenie intelektualne. Dziecko, które w ten sposób przyswaja wiedzę w danym obszarze swoich zainteresowań, nie tylko komunikuje się swobodnie w języku drugim, ale również urasta do rangi eksperta, który o swoich pasjach potrafi wyrażać się również w języku angielskim.

Promując autonomię uczniów i dążąc do indywidualizacji procesu przyswajania języka obcego, należy rozważyć wieloaspektowe zagadnienie uzdolnień uczniów nakierowanych na przyswajanie języka obcego. H. Gardner, R.J. Sternberg, S.J. Ceci oraz inni współcześni badacze inteligencji skłaniają się ku ujmowaniu tej zdolności jako pojęcia niejednorodnego, a H. Gardner, wyodrębniając osiem lub więcej różnych zdolności głównych (Gardner 2001), ukazuje złożoność podstaw operacji myślowych.

Wielorakie perspektywy zagadnienia inteligencji

Badania inteligencji bywały tożsame z mierzeniem poziomu np. IQ (Vernon 1987). Były to testy związane z przewidywaniem dalszych osiągnięć szkolnych. Współczesne teorie inteligencji przeciwstawiają się tak wąskiemu psychometrycznemu i laboratoryjnemu ujęciu zagadnienia inteligencji (Ceci 1990, Gould 1981, Sternberg, Wagner 1986) ze względu na brak odniesienia do sytuacji rzeczywistych, dla badanego naturalnych.

Codzienne przejawy inteligencji bywają bardziej wartościowe niż wyniki testów psychometrycznych. W życiu człowiek spotyka się z wielowymiarowymi problemami, które za założenia nie są wyraźnie zdefiniowane. Krytyce jest poddawany nie tylko wąski wymiar laboratoryjnych ujęć inteligencji, ale również kontekst sytuacyjny testów. Obecne ujęcia inteligencji opierają się na badaniach Wygotskiego. Jako pierwszy stwierdził on, że wyższe funkcje umysłowe są związane z kontaktami międzyludzkimi, nawiązywaniem i rozwijaniem więzi interpersonalnych. Obserwacje możliwości intelektualnych dzieci szkolnych doprowadziły go do wniosku, że testy inteligencji nie mogą oddawać rzeczywistych możliwości uczniów. Nie mówią bowiem nic o tym, do czego byliby zdolni, gdyby mieli szansę współpracować z innymi (Wygotski 2002, 1978).

Triadowa teoria inteligencji Sternberga jest jednym z aktualnych wieloaspektowych spojrzeń na zagadnienie inteligencji. R.J. Sternberg uważa, że wiele teorii inteligencji jest nie tyle błędnych, ile niepełnych (Sternberg 1985). Jego teoria inteligencji aspiruje natomiast do miana ogólnej i wielowymiarowej. Obejmuje ona trzy powiązane ze sobą subteorie.

Z triadowej teorii inteligencji wyrósł bioekologiczny traktat S.J. Ceci o rozwoju intelektualnym. S.J. Ceci podkreśla, że podobnie do R.J. Sternberga zajmuje się procesem przetwarzania informacji, doświadczeniem i kontekstem. Twierdzi jednak, że wiedza jest czynnikiem determinującym indywidualne różnice między jednostkami (Ceci 1990:15). S.J. Ceci sprzeciwia się istnieniu jednego, determinującego czynnika *g*, ujmując jednocześnie inteligencję jako zbiór różnorodnych wartości poznawczych opartych na podłożu biologicznym. Koncentruje się na odkrywaniu związków myślowych oraz monitorowaniu procesu nabywania wiedzy. Wyniesienie wiedzy jako najistotniejszej kwestii w kontekście inteligencji jest w tej teorii nowością. Zarazem głównym jej mankamentem jest brak korelacji

⁵ Np.: <http://education.nasa.gov/home/index.html>, <http://ksnn.larc.nasa.gov/k2newsbreaks.cfm>, <http://www.nasa.gov/audience/for-kids/games/index.html>, <http://www.bbc.co.uk/schools/sciencelips/>, <http://vilenski.org/science/index.html>, <http://www.bbc.co.uk/schools/laac/index.shtml>, <http://www.bbc.co.uk/cbeebies/storycircle/fairystories/dream/>, <http://www.bbc.co.uk/cbeebies/>, <http://www.bbc.co.uk/cbeebies/balamory/>, http://www.bbc.co.uk/schools/digger/7_9entry/7_9.shtml.

między testami na inteligencję a umiejętnością wykonania złożonego zadania.

Teoria wielu inteligencji Gardnera była kolejnym wyzwaniem wobec klasycznego spojrzenia na inteligencję (Gardner, Kornhaber, Warren 2001:156). H. Gardner zauważa, że monolityczne ujęcie inteligencji zostało podważone na długo, zanim stworzył on swoją teorię. Definiuje on inteligencję jako biopsychiczną, bazującą na procesach przetwarzania informacji, umiejętności rozwiązywania problemów i tworzenia produktów, wartościowych zarówno dla wspólnoty, jak i dla kultury. Opiera swoją teorię na badaniach neurologicznych⁶.

H. Gardner sprzeciwia się redukowaniu inteligencji do zdolności monolitycznej, powiązanej z rozumowaniem przy użyciu symboli abstrakcyjnych. Zdolności umysłowe traktuje raczej jako umiejętność rozwiązywania problemów lub/i wytwarzania nowych produktów. Wiąże on inteligencję z tym, co zwykle ujmuje się jako twórczość. Proponując teorię inteligencji wielorakich, wyodrębnia on siedem różnych inteligencji głównych i dwie inteligencje dodatkowe.

Inteligencja lingwistyczna zakłada sprawność posługiwania się symbolami literackimi, umiejętność płynnej komunikacji werbalnej i komunikacji pisemnej. Dowody na jej istnienie pochodzą z psychologii rozwojowej. Ludzie o wysokim poziomie inteligencji językowej to często prawnicy, poeci i dziennikarze. Inteligencja logiczno-matematyczna polega na sprawnym wykonywaniu obliczeń

i umiejętności wyciągania logicznych wniosków na podstawie przedstawionych danych. Inteligencja ta pozwala na zrozumienie abstrakcyjnych relacji i posługiwanie się nimi. J. Piaget swoje obserwacje rozwoju intelektu oparł właśnie na tej zdolności. (Piaget 1960). Ponadprzeciętnie uzdolnieni ludzie o wysokim poziomie tego rodzaju inteligencji to przeważnie inżynierowie, matematycy, informatycy oraz analitycy finansowi. Inteligencja językowa wraz z inteligencją werbalną tworzą podstawę sukcesu w trakcie edukacji formalnej. Na tych umiejętnościach są przeważnie oparte testy IQ, na podstawie których można przewidzieć sukces dziecka w tradycyjnej szkole, ale nie sprawdzają się w ukierunkowaniu edukacyjnym młodzieży. H. Gardner podkreśla, iż celem jego teorii nie jest umniejszanie inteligencji promowanej w szkole, ale zwrócenie uwagi na równie istotne zasoby intelektualne (Hofman 2007).

Kolejne rodzaje uzdolnień, które H. Gardner wyróżnia, są promowane w szkole w mniejszym stopniu niż inteligencje lingwistyczna i logiczno-matematyczna, a niekiedy nawet są one pomijane w procesie edukacji.⁷ Autor koncepcji inteligencji wielorakich nie zamyka tej listy. Ukazuje jednak złożoność podstaw operacji myślowych. Każda zdrowa jednostka posiada wszystkie rodzaje inteligencji, wszystkie one są jednak na różnych poziomach. Taki indywidualny układ inteligencji jest niepowtarzalny i unikalny.

Teoria inteligencji wielorakich istnieje od 1983 roku i doczekała się krytyki zarówno teoretyków,

⁶Wychodzi on od obserwacji skutków udaru lub urazu mózgu. Okazuje się, że wraz z uszkodzeniem pewnych obszarów korowych niektóre zdolności pozostają na dokładnie tym samym poziomie co przed uszkodzeniem. Również obserwacje sawantów skłaniają do ujęcia zdolności jako kwestii wielowymiarowej. Sawanci to „uczeni idioci” (*idiot savants*). Są to osoby o ilorazie inteligencji około 20-40. Potrafią jednak rysować fotograficznie, z dokładnością do najdrobniejszego szczegółu, zapamiętać kilka tysięcy ułożeń szachów na szachownicy, w ułamku sekundy podać, jaki dzień tygodnia będzie 12 kwietnia 2875 roku. Por. <<http://www.autism.org/savant.html>> 12.12.2007.

⁷Inteligencja muzyczna to wrażliwość na dźwięk, rytm i melodię. Jest to również umiejętność wytwarzania treści, których nośnikiem jest dźwięk. Pozwala ona ludziom zrozumieć znaczenie dźwięku oraz tworzyć jego nowe formy. Inteligencja kinestetyczna natomiast jest zdolnością do przekazywania treści i rozwiązywania problemów związanych z postawą ciała. Odbiega ona najdalej od klasycznego ujęcia inteligencji, a cechuje szczególnie tancerzy, choreografów i sportowców. Z kolei inteligencja wizualno-przestrzenna jest zdolnością do orientacji w terenie i wykonywania operacji umysłowych z przedstawieniem rozwiązań wizualnych. Posługują się nią również osoby niewidome, które próbują odtworzyć w umyśle drogę np. z pracy do sklepu. Inteligencja interpersonalna ułatwia nawiązywanie nowych kontaktów. Jest to zdolność, która pozwala na trafne rozpoznawanie uczuć, przekonań oraz intencji innych ludzi. **Jest ona niezbędna rodzicom oraz nauczycielom.** Inteligencja intrapersonalna jest umiejętnością pomagającą zrozumieć nam samych siebie, swoje doznania i uczucia. Najwyższy poziom tej inteligencji prowadzi do głębokiej samowiedzy i pomaga podejmować mądre, korzystne rozwiązania. Inteligencje personalne trudno jest rozróżnić w życiu codziennym. (Gardner, Kornhaber, Warren 2001:156-162). Po latach H. Gardner dodał dwa kolejne rodzaje: inteligencję przyrodniczą, związaną z umiłowaniem środowiska naturalnego, oraz inteligencję duchową, rozumianą jako umiejętność formułowania pytań natury ontologicznej.

jak też praktyków⁸. Bez względu jednak na krytykę, oczywiście wydaje się to, że oferty edukacyjne powinny uwzględniać wielorakie inteligencje uczniów, by indywidualizować proces nauczania i usprawniać nowościami technicznymi.

Cyfrowa przestrzeń klasy

Możliwości technologii informacyjnej w świetle teorii inteligencji wielorakich

Howard Gardner twierdzi, że każda zdrowa jednostka jest zdolna do rozwijania się (Gardner 2001:32). Rozwój odbywa się przez doświadczenia zmysłowe. Niestety edukacja publiczna często neguje wielorakie formy uczenia się i nauczania. Większa część edukacji wczesnoszkolnej, gimnazjalnej i licealnej oraz edukacji w szkołach wyższych odbywa się w formie wykładów. Wiedza podana w takiej formie jest oceniana testami, sprawdzianami ustnymi lub pisemnymi. Taka forma edukacji jest z pozoru sprawiedliwa, ponieważ wszyscy są kształceni według takiego samego programu. Jednak H. Gardner uważa, że jest to z gruntu nieuczciwe wobec każdego uczącego się z osobna. Szkoła uzyskała sobie przywilej wykorzystywania jedynie dwóch domen kognitywnych: lingwistyczno-werbalnej oraz logiczno-matematycznej, ignorując tym samym inne techniki oraz narzędzia poznawcze (Gardner 2001:32). Zgodnie z teorią inteligencji wielorakich każda jednostka ma unikalny poziom wszystkich inteligencji. Osoba o wysokim poziomie inteligencji interpersonalnej i werbalnej będzie wykazywała prawdopodobnie niższy poziom innej inteligencji, np. przestrzennej. Nie istnieją dwie identyczne osoby tożsame pod względem układu inteligencji. Dlatego też H. Gardner wzywa osoby odpowiedzialne za edukację do uwzględnienia również tych inteligentnych jednostek, które nie mają talentu do liczb lub słów (Gardner 2001).

Teoria inteligencji wielorakich zrodziła się w epoce informatyzacji, równoległe z rozwojem nowych technologii, takich jak: CD-ROM-y, Internet, konstrukcje lego-logo oraz hipermedia. Te technologie są obecne w każdym aspekcie wymiernej rzeczywistości i mogą być wykorzystywane w rozwoju inteligencji wielorakich uczniów. Nie można jednak przeceniać roli mediów w edukacji. Jest to, i pozostanie, zaledwie jedno z narzędzi w rękach mądrych pedagogów dydaktyków, np. rozwój inteligencji interpersonalnej może się odbywać w internetowych pokojach rozmów (*chat rooms*), pod odpowiednim nadzorem nauczyciela (Gardner 2001:34). Dla glottodydaktyków jest to okazja do zapewnienia uczniom kontaktu z żywym językiem obcym. Chociaż podobne możliwości istniały od wieków, to jednak rozwój technologii informacyjnej ułatwia nauczycielom dostęp do nich.

Podejście do nauczania nie powinno być po-dawcze, nie można przekazywać uczniom wiedzy i wymuszać przyswojenia materiału. Prawdziwe nauczanie opiera się na umiejętności przekazywania głównego nurtu myślowego danej dyscypliny naukowej. W ten sposób możemy przyczynić się do postępu technologicznego w przyszłości przez szerzenie kreatywnego myślenia w każdej dyscyplinie. Jest to ten moment, kiedy wykorzystanie technologii informacyjnej staje się niemal koniecznością. H. Gardner podaje przykład dziecka zafascynowanego meteorologią. Technologia informacyjna umożliwia mu dotarcie do aktualnej satelitarnej pogodowej mapy Ziemi, a nawet Marsa⁹ (Gardner 2001).

Howard Gardner jest orędownikiem cywilizacji informacyjnej, w której edukacja jest wspierana przez technologię informacyjną. Technologia ta według niego może naturalnie promować autonomię uczniów. Należy jednak być ostrożnym i zachować umiar, aby narzędzia nie stały się celem. Technologia informacyjna powinna być wykorzystana w ograniczonym wymiarze czasowym,

⁸Sandra Scarr podważa założenie, od którego teoria pierwotnie się wywodzi (Scarr 1985:96). Twierdzi, że psychologia nie ujmuje inteligencji jako jednorodnej zdolności. S. Scarr uważa również, że H. Gardner opiera się bardziej na przesłankach społecznych niż naukowych. Jej zdaniem opatrywanie etykietką inteligencji takich zdolności, jak np. muzyczne, nie sprzyja lepszemu zrozumieniu ani inteligencji, ani osobowości, ani tychże dziedzin (Scarr 1985:95-100). H. Gardner odpowiada, że nazewnictwo kulturowe zdolności i inteligencji oraz talentów jest tożsame. Według niego ukazanie prawdziwości wielorakich perspektyw inteligencji udokumentowane badaniami neurologicznymi może przede wszystkim wnieść dużo do dydaktyki.

⁹Por. <www.google.earth.com> 8.12.2007.

który nie powinien przekraczać około 15 proc. zajęć językowych. Te umowne 15 proc. powinno stanowić bodziec intelektualny do dyskusji, np. jako temat przewodni dalszej części zajęć.

Bibliografia

- Bruner J. S. (1965), *The process of education*, Cambridge, MA.
- Cattell R. B. (1971), *Abilities. Their structure, growth and action*, Boston: Houghton Mifflin.
- Ceci S. J. (1990), *On intelligence... more or less: A bio-ecological treatise on intellectual development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Coggins P. E., Kennedy T. J., Armstrong T. A. (2004), *Bilingual Corpus Callosum Variability*, *Brain and Language*, 89(3), s. 69-74.
- Draganski B. i in. (2004), *Neuroplasticity: changes in gray matter induced by training*, „*Nature*” 427, s. 311-312.
- Freinet C. (1976), *O szkołę ludową*, Pisma wybrane. Wybór i opracowanie A. Lewin i H. Semenowicz, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk.
- Gardner H., Kornhäber M. L., Warren K. W. (2001), *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa: WSiP.
- Gardner H. (2001), *Can technology exploit our many ways of knowing? The digital classroom*. Cambridge MA: Harvard Education Letter.
- Gardner H. (2006), *Zmiana poglądów. Sztuka kształtowania własnych i cudzych przekonań*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gould S. J. (1981), *The mismeasure of man*, New York: Horton.
- Hirsch J., Kim K. (1997), *Distinct cortical areas associated with native and second languages*, „*Nature*” 388, s. 171-174.
- Hofman A. (2007), *Teoria inteligencji wielorakich a zagadnienie indywidualizacji procesu nauczania L2*, „*Przegląd Glottodydaktyczny*” 24/2007.
- Hofman A. (2007), *Indywidualizacja a akwizycja L2 u najmłodszych uczniów*, „*Języki Obce w Szkole*” 4/2007, s. 45-49.
- Lewontin R. C., Rose S., Kamin L. (1984), *Not in our genes. Biology, ideology and human nature*, New York: Panteon Books.
- Nęcka E. (2005), *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mechelli A. (2005), *Voxel-based Morphometry of the Human Brain: Methods and Applications*, „*Current Medical Imaging Reviews*” 1/2005.
- Piaget J., Inhelder B. (1996), *Psychologia dziecka*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Scarr S. (1985), *An author's frame of mind: Review of Frames of Mind by Howard Gardner*, „*New Ideas in Psychology*” 3 (1).
- Spearman C. (1927), *The abilities of man*, London: Macmillan.
- Stasiak H. (1992), *Wybrane aspekty psychodydaktyczne w nauczaniu języków obcych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Steiner R. (1998), *O wychowaniu dziecka z punktu widzenia wiedzy duchowej*, Łódź: WSHE.
- Sternberg R. J., Detterman D. K. (1986), *What is intelligence? Contemporary viewpoints on its nature and definition*, Ablex, Norwood, NJ.
- Sternberg R. J., Wagner R. K. (1986), *Practical intelligences: Nature and origins of competence in the everyday world*, New York: CUP.
- Sternberg R. J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligences*, Cambridge: CUP.
- Sternberg R. J. (1988), *The triarchic mind: a new theory of human intelligences*, New York: Viking.
- Szymański M. (1992), *Niemiecka pedagogika reformy 1890-1933*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Vernon P. E. (1950), *The structure of human abilities*, London: Methuen.
- Vernon P. A. (1987), *Speed of information processing and intelligences*, Norwood NJ: Ablex.
- Wygotski L. (2002), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Poznań: Zysk i S-ka.

(listopad 2008)

Ewa Andrzejewska¹
Gdańsk



Autonomia a wczesnoszkolne nauczanie i uczenie się języków obcych

Dyskusja o autonomii w nauczaniu języków obcych dotyczy najczęściej starszych uczniów lub

osób dorosłych, gdyż im zazwyczaj są przypisywane umiejętności i przymioty pozwalające na

¹ Dr Ewa Andrzejewska jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

autonomiczne zachowania. Wiek jest uznawany za jedną z granic autonomii ucznia, za „*zmienną dynamicznie określającą rozwój jego autonomicznych zachowań*” (Wysocka 2008:14). Jednocześnie podkreśla się, że autonomia jako wyznacznik skutecznego uczenia się jest możliwa na każdym etapie nauki i w każdym wieku (Little, Ridley i Ushioda 2002, cyt. za Eggers 2007:52).

Sam termin autonomia jest bardzo szeroko definiowany, obejmuje wiele aspektów, o których nie zawsze można powiedzieć, że bezdyskusyjnie przynależą do autonomii. W czasie trwającej już ponad trzydzieści lat popularności koncepcji autonomii w glottodydaktyce rozumienie tego pojęcia zmieniało się wielokrotnie. Termin autonomii stosowano w różnych znaczeniach, które implikowały określone podejście do języka, jego uczenia się, roli ucznia i nauczyciela w tym procesie. Różnice w pojmowaniu autonomii miały także źródło w tradycjach kulturowych, w polityce oświatowej i ideałach edukacyjnych poszczególnych państw². Częste stosowanie terminu autonomii i jego popularność sprawiły, że stał się on wieloznaczny i niejasny oraz pełnił rolę etykiety dla różnych form podejścia komunikacyjnego i „nowoczesnych” metod nauczania i uczenia się (por. Weskamp 2001:81).

Aktualne badania dokonują krytycznej analizy dotychczasowych koncepcji autonomii oraz wskazują na jej znaczenie w kontekście kompetencji komunikacyjnej, interkulturowej oraz medialnej, głównie w odniesieniu do zaawansowanych etapów przyswajania języków obcych (por. Wilczyńska 1999, Schmenk 2008). W literaturze przedmiotu znajdujemy wskazówki metodyczno-dydaktyczne dotyczące rozwijania autonomii we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, informacje o badaniach empirycznych w zakresie wybranych aspektów związanych z autonomią oraz analizę zadań podręcznikowych i mediów interaktywnych. Celem niniejszego artykułu jest uporządkowanie podejść do autonomii w nauczaniu i uczeniu się je-

zyków obcych w edukacji wczesnoszkolnej, uchwycenie miejsca zaleceń metodyczno-dydaktycznych w dotychczasowych koncepcjach teoretycznych oraz wskazanie na możliwe obszary autonomii dzieci uczących się języków obcych.

Autonomia we wczesnoszkolnym nauczaniu języków

W literaturze przedmiotu odnajdujemy informacje o możliwościach przygotowania najmłodszych uczniów³ do autonomii oraz propozycje zadań i organizacji lekcji, które mają wspierać autonomiczne postawy dzieci uczących się języków obcych (por. m.in. Komorowska 2002, Marschollek 2004, Zawadzka 2004, Eggers 2007). Przedstawione propozycje można uporządkować wokół zagadnień związanych z celami nauczania w klasach I-III, formami pracy na lekcji i dostarczeniem uczniom narzędzi do samodzielnego uczenia się, problemami samooceny oraz rozwijania świadomości językowej i świadomości uczenia się (*awareness*).

Autonomia a cele nauczania

Zdaniem H. Eggers (2007:52-53) punktem wyjścia do rozważań o autonomii we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych powinna być analiza możliwości realizowania celów nauczania przy zastosowaniu wybranych, odpowiednich dla dzieci aspektów autonomii. Programy nauczania wyróżniają cele ogólnorozwojowe, którym przypisuje się duże znaczenie na tym etapie nauczania, oraz cele językowe. Autonomiczne podejście do uczenia się, jak twierdzi Marschollek (2004:160), ma szczególne znaczenie w rozwijaniu pozytywnego nastawienia do języka obcego, motywacji do uczenia się oraz budowania tożsamości dzieci. Podobnie jak na innych etapach nauki podkreśla się, że wspieranie autonomicznego podejścia ma bardzo pozytywny wpływ na rozwój kompetencji uczenia się (por. Legenhausen 2005:78). W zakresie celów językowych uznaje się, że podejście autono-

² O decyzjach oświatowych w Polsce mających związek z rozwojem autonomii informuje E. Zawadzka (2004:224-226), M. Jun-
kiesles analizuje autonomię w kontekście nowych programów nauczania (2000). Na pojmowanie autonomii w Niemczech
wynikające z polityki oświatowej wskazuje B. Schmenk (2008).

³ Dla potrzeb wczesnoszkolnego nauczania języków obcych wykorzystywane są koncepcje skierowane do nieco starszych uczniów.
Np. H. Eggers (2007) powołuje się na prace Leni Dam, która przedstawiała możliwości autonomizacji pracy na lekcjach ję-
zyka angielskiego w 5 klasie szkoły podstawowej.

miczne może mieć szczególnie pozytywny wpływ na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej dzieci, gdyż większy nacisk jest kładziony na aktywność uczniów w pracy grupowej, spotkaniach z obco-krajowcami oraz stosowanie języka obcego w autentycznych sytuacjach, np. podczas zabaw.

Formy pracy i narzędzia do samodzielnej nauki

Autonomia rozumiana jako aktywna postawa ucznia wobec nauki języka obcego może być, jak wynika z literatury przedmiotu, rozwijana przez dostarczenie uczniom narzędzi do samodzielnej pracy, rozwijania umiejętności ich skutecznego wykorzystywania, stosowania otwartych form lekcji oraz zasad pracy zwiększających współodpowiedzialność za proces uczenia się. Takie działania dydaktyczne stwarzają warunki do rozwoju zaufania do swoich możliwości uczenia się języka obcego i komunikacji w języku obcym, umiejętności planowania, realizacji oraz ewaluacji zadań, a także umiejętności społecznych (por. Wißner-Kurzawa 1995:309, Zawadzka 2004:238). Wśród zalecanych otwartych form nauczania w nauczaniu języków obcych dzieci najczęściej pojawiają się *Stacje zadań* (*Stationenlernen*), *Praca według tygodniowego planu pracy* (*Wochenplan*), *Projekty* (*Projektunterricht*) i *Storyline*⁴. Oprócz stosowania tych form stopniowe przygotowanie do autonomicznego uczenia się można realizować w trakcie tradycyjnych lekcji, podczas których uczniowie mają możliwość decydowania o sposobie wykonania zadania, wyboru piosenki, gry językowej lub tekstu z większej liczby propozycji i ćwiczą umiejętność uzgadniania decyzji w grupie (Komorowska 2002:170). Innym sposobem na rozwijanie autonomicznego podejścia do uczenia się jest wprowadzenie do stosowania określonych narzędzi pomocnych w samodzielnej nauce, np. praca ze słownikiem. A. Marscholke (2006:191-195) pokazuje, jak najmłodszy uczeń może poznać zapis fonetyczny, a następnie samodzielnie odkrywać brzmienie angielskich wyrazów i wierszyków.

Awareness

Ważnym aspektem, który wspiera autonomiczne uczenie się dzieci w wieku wczesnoszkolnym jest *awareness*. Literatura przedmiotu w odniesieniu do wczesnoszkolnego nauczania języków obcych podkreśla zwłaszcza świadomość językową oraz świadomość procesów uczenia się (*Sprachbewusstheit*, *Bewusstheit des Lernens* – por. Eggers 2007:37-39). Świadomość procesów uczenia się może być rozwijana przez refleksję nad celami lekcji i możliwymi sposobami ich realizacji. Ważną rolę w rozwijaniu świadomości uczenia się odgrywają informacje nauczyciela dotyczące celu poszczególnych zadań na lekcji. Budowanie świadomości procesów uczenia się obejmuje również pozyskiwanie informacji o strategiach uczenia się, rozpoznawanie własnych strategii, refleksję nad różnymi sposobami uczenia się oraz ćwiczenie strategii w trakcie wykonywania zadań. W rozwijaniu autonomii uczenia się duże znaczenie odgrywa wspieranie świadomości językowej⁵ (*language awareness*). Obejmuje ona refleksję nad językiem, porównywanie podobnych i odmiennych struktur językowych, komentarze dzieci dotyczące ich wypowiedzi, autokorekty, świadomość istnienia języków obcych itp. Obok rozmów z dziećmi na temat języków, reagowania na spontaniczne spostrzeżenia uczniów dotyczące podobieństw i różnic (np. w zakresie słownictwa), wspieraniu świadomości językowej mogą służyć różne zadania uwrażliwiające na zjawiska językowe. Wśród ćwiczeń odpowiednich dla uczniów na tym etapie nauki i uwrażliwiających na struktury językowe są wymieniane gry dydaktyczne (por. Klippel 2001) oraz ćwiczenia w kreatywnym stosowaniu języka, np. różne formy liryczne, tj. *Haiku*, *Elfchen*, *Avenidas* (Günther, Günther 2005:83-85). A. Kubanek-German (2003:40-42) proponuje refleksję nad pozajęzykowymi formami komunikacji, uwrażliwienie na różne normy użycia języka w komunikacji. Rozwijaniem świadomości komunikacyjnej (*Communicative Awareness*) może być, zgodnie z propozycją A. Kubanek-German (2003:41), zadanie polegające na tym, iż kolejność wypowiedzi

⁴ Szczegółowa prezentacja różnych otwartych form nauczania na tle szerokiego kontekstu pedagogicznego oraz metod nauczania języków obcych jest przedstawiona w publikacji, której autorem jest Thaler (2008).

⁵ Rozwój świadomości językowej był jednym z elementów projektu *Dwa języki obce od pierwszej klasy szkoły podstawowej*, realizowanego w latach 2004-2007 w jednej ze szkół podstawowych w Gdańsku (Andrzejewska 2006).

jest uwarunkowana wiekiem mówiących, tak jak ma to miejsce w plemionach indiańskich.

Samoocena

Umiejętność samooceny jest uznawana za ważny aspekt w procesie rozwijania autonomicznej postawy wobec uczenia się (Zawadzka 2004:244). Znaczenie samooceny dla autonomii jest związane z jednej strony z rozwojem osobowości dziecka, z drugiej odgrywa ważną rolę w samodzielnym i odpowiedzialnym planowaniu uczenia się. Samoocena wpływa na postawę wobec nauki, gotowość do podejmowania działań i wytrwałość w ich realizacji. Na lekcji języka obcego samoocena to osobista refleksja nad poziomem opanowania kompetencji językowych, która służy dalszemu planowaniu celów i sposobów uczenia się. Za odpowiedni dla dzieci instrument do wdrażania samooceny uznaje się *Europejskie portfolio językowe*⁶. Pozwala ono uwidocznzyć postępy w nauce języka obcego, skłania do samodzielnego namysłu nad umiejętnościami i ich oceny oraz do refleksji nad sposobami uczenia się (por. Kolb 2007). Przygotowaniem do pracy z *EPJ* mogą być karty samooceny znajdujące się w podręcznikach do nauki języków obcych dla dzieci. Wdrażanie najmłodszych uczniów do samooceny można wprowadzać niezależnie od gotowych materiałów. Ważne jest informowanie uczniów o celach lekcji i poszczególnych zadań. Dzięki temu ułatwiamy dzieciom zrozumienie, że to, co robią na lekcji, jest działaniem sensownym i planowanym. Może to wpłynąć na odpowiedzialną postawę wobec własnej pracy. W rozwijaniu umiejętności samooceny duża rola przypada nauczycielowi. Konieczne są taktowne podejście do opinii dziecka o swoich umiejętnościach oraz właściwa organizacja pozwalająca na przećwiczenie trudniejszych zadań w odpowiednio długim czasie (Komorowska 2002:173).

Różne koncepcje autonomii

Zebrane na podstawie literatury przedmiotu i przedstawione powyżej metodyczno-dydaktyczne uwagi dotyczące możliwości przygotowania dzie-

ci do autonomii mają źródło w różnych ujęciach teoretycznych. Przyporządkowanie poszczególnych wskazówek praktycznych do właściwego dla nich kontekstu jest ważne nie tylko dla ich zrozumienia, ale również dla wskazania możliwości dalszego rozwoju badań nad postawami autonomicznymi dzieci w uczeniu się języków obcych. Przejrzystość podziału zastosowanego przez B. Schmenk (2008) pozwala uporządkować zalecenia praktyczne dotyczące autonomizacji w nauczaniu języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. Klasyfikacja B. Schmenk (2008:129-131, 257-259) wyróżnia sześć podstawowych koncepcji autonomii:

- działaniową,
- sytuacyjno-techniczną,
- strategiczno-techniczną,
- konstruktywistyczną,
- psychologiczno-rozwojową oraz
- pedagogiczno-międzyprzedmiotową.

Każda z nich definiuje autonomię w odmienny sposób oraz wskazuje na różne konsekwencje dydaktyczno-metodyczne.

Koncepcja działaniowa

W koncepcji działaniowej (Holec 1981 za Schmenk 2008) mamy do czynienia z autonomią wówczas, gdy uczeń posiada umiejętności umożliwiające mu samodzielne planowanie, realizowanie i ewaluację procesu uczenia się języka. Jest zdolny i gotowy do ponoszenia odpowiedzialności za własne uczenie się. Proces ten jest ujmowany jako uczenie się przez działanie, zaś język stanowi środek do osiągania celu, jakim jest skuteczne działanie. Koncepcja ta podlega licznym ograniczeniom, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci, gdyż samodzielne planowanie, realizowanie i ewaluacja procesu uczenia się wymaga wielu umiejętności, których w pełni nie osiągają nawet doświadczeni uczniowie o dużej samodzielności samokształceniowej. Konsekwencją dydaktyczną tego podejścia było m.in. tworzenie programów i planów nauczania, tzw. *process syllabus*, pozwalających na ich modyfikację odpowiednio do potrzeb poszczególnych grup uczniów (por. Legenhausen 2005:84-85). W ramach takiego programu uczniowie mogą współde-

⁶A. Bajorek, I. Bartosz-Przybyło, M. Pamuła, D. Sikora-Banasik (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, Warszawa: CODN.

cydować m.in. o rodzajach zadań, form socjalnych oraz celach językowych. U. Bliesener i P. Edelenbos (1998) postulowali, aby w nauczaniu wczesnoszkolnym programy miały formę otwartego sylabusu, umożliwiającego modyfikacje w zależności od grupy uczniów. Włączanie dzieci do planowania procesu nauczania, może np. dotyczyć wyboru przez nich tematyki zajęć, form lekcji, rodzaju tekstów⁷. Inną konsekwencją podejścia działaniowego jest przypisanie dużego znaczenia ewaluacji, której podlega cały proces uczenia się.

Koncepcja sytuacyjno-techniczna

Autonomia w tym ujęciu oznacza uczenie się samemu (*self-instructed learning*). Proces nauki to samodzielne wykonywanie różnych zadań, przygotowanych przez nauczyciela, autorów podręczników i programy komputerowe do nauki języków obcych. Ujęcie sytuacyjno-techniczne zdaniem D. Little nie jest równoznaczne z autonomią, gdyż oznacza jedynie formę organizacyjną, w której uczeń przyswaja język obcy bez bezpośredniego udziału nauczyciela (Little 1991, cyt. za Legenhausen 2005:78). Zadania wykonywane samemu nie oznaczają automatycznie działania autonomicznego. Szczegółowej analizie należy poddać programy komputerowe przeznaczone do nauki języków obcych dla dzieci, gdyż często nie spełniają one wymogów autonomicznego uczenia się, np. aktywnej postawy wobec uczenia się, stosowania różnych strategii (por. Eggers 2007:61-65). Podobnie korzystanie z Internetu nie prowadzi automatycznie do świadomego i krytycznego stosowania mediów. W sytuacyjno-technicznej koncepcji autonomii brak jest kooperacji i interakcji między uczniami potrzebnej do rozwijania kompetencji komunikacyjnej.

Koncepcja strategiczno-techniczna

W koncepcji *strategiczno-technicznej* autonomia to samodzielne uczenie się, podczas którego

uczeń stosuje strategie odpowiednie do wykonywanego zadania. W jednym z ujęć koncepcji strategiczno-technicznej zadaniem nauczyciela jest udzielanie instrukcji dotyczących poszczególnych strategii i ich efektywnego wykorzystywania w procesie uczenia się. Wiedza o strategiach jest więc w tym wypadku sterowana zewnątrz, pochodzi od nauczyciela lub dostarczają jej podręczniki. Ten sposób podejścia określany jest jako *learner training*. P. Bimmel i U. Rampillon (2000:44) zwracają natomiast uwagę na działania nauczyciela mające na celu pomoc w rozpoznawaniu własnych strategii, stosowanych przez uczniów intuicyjnie. Dydaktyczną konsekwencją takiego podejścia są rozmowy z dziećmi o stosowanych przez nie strategiach uczenia się (por. Andrzejewska 2004), rozpoznanie i wypróbowanie technik używanych przez kolegów z klasy, przygotowanie zadań, które umożliwiają zastosowanie różnych strategii. Systematyczna refleksja nad procesem uczenia się języka obcego jest możliwa od najmłodszych lat nauki (Kolb 2007). Podstawowym celem uświadamiania strategii nie jest podnoszenie efektywności nauki, ale przygotowanie do samodzielności i odpowiedzialności (por. Legenhausen 2005:83-84).

Koncepcja konstruktywistyczna

Koncepcja *konstruktywistyczna* zakłada, że ludzie są z natury autonomiczni. Konsekwencją tego założenia jest przekonanie, że wszelkie działania w procesie uczenia się nie mogą być inne niż autonomiczne. Uczenie się jest definiowane jako indywidualne konstruowanie wiedzy na podstawie dotychczasowego doświadczenia i umiejętności, które są różne u każdej jednostki. Rola nauczyciela w rozwijaniu autonomii, zgodnie z tym ujęciem, polega na stworzeniu bogatego i zróżnicowanego środowiska uczenia się (*rich learning environment*), autentycznych materiałów nauczania, stosowaniu

⁷ Najmłodszy uczniowie chętnie wypowiadają się na temat tego, czego chcieliby się uczyć na lekcjach języka obcego, jakie formy lekcji najbardziej im odpowiadają i dlaczego oraz jakie teksty chcieliby poznawać w języku obcym. Na początku roku szkolnego uczniowie mogą np. przygotować ilustracje, dotyczące preferowanej tematyki zajęć. Z rysunków dzieci powstaje plakat, który jest przedmiotem dyskusji o tematyce przyszłych zajęć oraz ulubionych typach zadań i form lekcji. Ważne jest, żeby uczniowie doświadczyli realności swego współdecydowania w toku zajęć szkolnych, uczestnicząc w lekcjach na wybrany przez siebie temat. Uczniowie odbierają wówczas to, co dzieje się na lekcji, jako swoje osobiste zadania i przez to są bardziej zaangażowani w ich realizację i zainteresowani wynikami swoich działań. Przykładem takiego podejścia może być cykl zajęć o piłce nożnej w drugiej klasie szkoły podstawowej, zakończony lekcją w formie stacji zadań (Andrzejewska 2007).

na lekcjach otwartych form pracy, np. stacje zadań, projekty, *storyline* oraz preferowaniu pracy w grupach i parach. Bogate środowisko uczenia się ma ułatwić dzieciom wykorzystanie dotychczasowej wiedzy w trakcie pozyskiwania nowej. Różnorodność materiałów ma umożliwić uczniom wybór najodpowiedniejszego dla ich własnego stylu poznawczego oraz stylu uczenia się rodzaju aktywności (por. Bimmel, Rampillon 2000:78-79).

Koncepcja psychologiczno-rozwojowa

Zgodnie z koncepcją psychologiczno-rozwojową autonomia to samodzielność budowana podczas dorastania w środowisku społecznym, które ma zasadniczy wpływ na ten proces. Zadaniem nauczyciela jest pomoc w rozwijaniu autonomii zgodnie z możliwościami dziecka, które określa tzw. strefa najbliższego rozwoju (ZPD – *Zone of Proximal Development*, Wygotski). ZPD obejmuje ten obszar możliwości dziecka, który stanowi różnicę między działaniami wykonywanymi już samodzielnie, a tym, co jest ono w stanie zrobić przy pomocy innych. Rozwijanie autonomii dziecka w uczeniu się języków obcych polega na pomocy w przyswajaniu tych elementów językowych, które aktualnie znajdują się poza strefą jego umiejętności (por. Weskamp 2001:83). Rozwój autonomii oznacza, iż to, co jest aktualnie wykonywane przez ucznia z pomocą nauczyciela lub innych osób, w najbliższej przyszłości dziecko zdoła zrobić samodzielnie. W koncepcji psychologiczno-rozwojowej duża rola jest przypisywana nauczycielowi, gdyż to on wspiera rozwój samodzielności ucznia. Aby dziecko mogło wykorzystać swój potencjał, konieczna jest daleko idąca indywidualizacja w nauczaniu, gdyż mimo ogólnych prawidłowości rozwoju występują duże różnice indywidualne między uczniami w obrębie danego rocznika.

Koncepcja pedagogiczna

Autonomia jako ideał edukacyjny, oznaczający samostanowienie, dojrzałość i wyzwolenie z zewnątrzsterowności to ujęcie w ramach koncepcji pedagogicznej. Odnosi się ona do celów ogólnowychowawczych i ma charakter ponadprzedmiotowy. Autonomia jako ideał edukacyjny obejmuje następujące obszary: poczucie niezależności, samodzielności, wolnej i dobrej woli, samokontroli,

przekonanie, że każdy człowiek jest niezależną jednostką oraz przekonanie o umiejętności dokonywania wyborów (Appelt 2005:130). Rozwój autonomicznej jednostki jest związany z dążeniem do równowagi między zależnością a niezależnością. Procesowi temu towarzyszy nabywanie świadomości, że autonomia ma granice, które stanowią autonomia i niezależność innych.

W koncepcji pedagogicznej B. Schmenk (2008:259) widzi szczególnie potencjał dla autonomii w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Poznawanie nowego języka, komunikacja w innym języku oraz doświadczanie obcej kultury prowadzi jej zdaniem do relatywizacji dotychczasowych punktów widzenia poprzez doznanie „Innego”. Nauka języka obcego uwarunkowuje na odmienne struktury językowe, budzi ciekawość nowego, jest naruszeniem tego, co było dotychczas znane, pozwala na eksperymentowanie z językiem, rozwija świadomość językową. Ważnym aspektem wspierania autonomicznej postawy wobec uczenia się języka jest rozwijanie świadomości komunikacyjnej (*Communicative Awareness*), która dotyczy refleksji nad tym, czym jest komunikacja, jak kształtować interakcję i co wpływa na skuteczne funkcjonowanie w komunikacji. Wypróbowanie i ćwiczenie swoich kompetencji w komunikacji obcojęzycznej oraz pogłębiona refleksja nad tymi procesami stanowi zdaniem B. Schmenk drogę do budowania osobistej kompetencji komunikacyjnej (2008:346). Proces ten dokonuje się przez komunikację z innymi, przy wsparciu nauczyciela.

Autonomia dziecka w procesie uczenia się języków obcych

Autonomia i język obcy

Różne koncepcje autonomii, mimo odrębnych podstaw teoretycznych dotyczących rozumienia procesu uczenia się języków, w centrum uwagi stawiają dziecko z jego potencjałem do samodzielności myślenia, swobody wyboru, odpowiedzialności i godności. Zadaniem glottodydaktyki jest wskazanie możliwości rozwijania autonomii dziecka przez nauczanie i uczenie się języka obcego, tak, by wspierać:

- zdolność i chęć do samodzielnego podejmowania decyzji,

- gotowość do przejmowania odpowiedzialności za uczenie się,
- aktywną postawę wobec procesu uczenia się,
- pozytywne nastawienie do samodzielności i swobody,
- gotowość do budowania samodzielności we współpracy z innymi.

Z przeprowadzonej analizy i syntezy literatury przedmiotu wyłania się złożony obraz możliwości wspierania autonomicznego uczenia się. Techniczne wskazówki, jak na lekcjach języka obcego pomagać dziecku w budowaniu umiejętności autonomicznego uczenia się, zależą od aktualnych koncepcji dydaktycznych i koncentrują się na wybranych aspektach, np. strategiach uczenia się, pracy z portfolio językowym, wykorzystaniem komputera itp. We wszystkich tych podejściach, aby rzeczywiście wspierały autonomię, należy pamiętać o tym, by dziecko stawiało się świadome swojego sposobu uczenia się, swojego myślenia, przedmiotu nauki oraz znaczenia własnej aktywności. Przyswajanie języka obcego otwiera możliwości rozwoju refleksyjnego podejścia, ponieważ skłania do namysłu nad tym, co własne i inne, pobudza do myślenia nad możliwościami porozumiewania się i poznawania świata.

Autonomiczne uczenie się dziecka

Wartość, jaką przypisuje się rozwojowi autonomicznego uczenia się we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, postrzega się zazwyczaj z perspektywy tego, że dziecko będzie w przyszłości autonomicznym dorosłym; w tym kontekście mówi się o przygotowaniu do uczenia się przez całe życie (*uczenia się permanentnego – longlife learning*), poznawania kolejnych języków, osiągnięcia wysokiego poziomu autonomii na końcowych etapach edukacji. Rozwój autonomii jest ujmowany jako długofalowy proces, który należy wspierać od najmłodszych lat, a którego efekty ujawniają się w przyszłości. W ten sposób pozytywne znaczenie autonomicznego uczenia się jest często przenoszone w przyszłość i przesłania jego rolę dla tego etapu rozwoju dziecka. Należy jednak podkreślić, że autonomiczne uczenie się stanowi dla dzieci wartość samą w sobie, konieczną do realizowania siebie jako jednostki także na tym etapie rozwoju. Oznacza to, że dziecko na lekcjach języka obcego

może odpowiedzialnie korzystać ze swobody, o ile umożliwi mu to sytuacja nauczania oraz postawa nauczyciela. Jego zadaniem jest pomoc dzieciom w budowaniu autonomicznej postawy, a nie „programowanie” do autonomicznego uczenia się (Aoki i Smith za Eggers 2007:14).

Podsumowanie

Zagadnienie autonomii we wczesnoszkolnym nauczaniu i uczeniu się języków obcych nie zyskało w dydaktyce takiej popularności jak autonomia dorosłych i zaawansowanych uczniów. Pojawiające się metodyczno-dydaktyczne wskazówki dotyczące wspierania autonomicznego uczenia się języków obcych przez dzieci wynikają z możliwości wykorzystania pewnych technik i środków, lub tylko ich wybranych elementów, stosowanych na innych etapach nauki. W tym zakresie pojawiły się prace na temat strategii uczenia się, indywidualizacji, samodzielności, *awareness*, samooceny oraz stosowania otwartych form nauczania. Przegląd dotychczasowych koncepcji autonomii pozwala na umieszczenie tych zaleceń praktycznych we właściwym im kontekście teoretycznym oraz wskazanie na te aspekty autonomii, które najczęściej pojawiają się w odniesieniu do wczesnoszkolnego uczenia się języków obcych. W zakresie możliwości autonomizacji uczenia się w młodszych klasach szkoły podstawowej przyjmuje się za celowe stosowanie łagodniejszej formy (*abgeschwächte Form* – Eggers 2007:68) zasad autonomii z innych etapów nauki. Znaczenie autonomicznego podejścia do uczenia się języka obcego jest częściej rozpatrywane z perspektywy przygotowania autonomicznego dorosłego. Z drugiej strony, podobnie jak na innych etapach nauki, wskazuje się na znaczenie autonomii dla pozytywnego nastawienia do nauki, rozwijania technik uczenia się oraz motywacji. Biorąc pod uwagę duże znaczenie celów ogólnorozwojowych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, ważne jest szersze uwzględnienie pedagogicznej koncepcji autonomii i wskazanie, jaki potencjał dla rozwoju autonomicznej osobowości dziecka kryje się w przyswajaniu języka obcego.

Bibliografia

Andrzejewska E. (2004), *Eigene Lernwege von Kindern beim Wortschatzerwerb im grundschulischen Fremdsprachener-*

- werb, w: C. Badstübner-Kizik (red.), „Sprachen lehren, Sprachen lernen”, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, s. 176-189.
- Andrzejewska E. (2006), *Nauka dwóch języków obcych od pierwszej klasy szkoły podstawowej a świadomość językowa dzieci*, „Poliglota. Edukacja językowa dzieci” 1 (3), s. 65-77.
- Andrzejewska E. (2007), *Deutschland vor, noch ein Tor!*, „Frühes Deutsch. Fachzeitschrift für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache im Primarbereich” 16 (10), s. 6-7.
- Appelt K. (2005), *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, w: A. I. Brzezińska (red.), „Psychologiczne portrety człowieka”, Gdańsk: GWP, s. 95-130.
- Bimmel P., Rampillon U. (2000), *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Berlin i in.: Langenscheidt.
- Bliesener U., Edelenbos P. (1998), *Früher Fremdsprachenunterricht. Begründungen und Praxis*, Leipzig: Klett.
- Eggers H. (2007), *Autonomes Lernen im Englischunterricht der Grundschule*, Norderstedt: GRIN Verlag.
- Günther B., Günther H. (2005), *Frühe Fremdsprachen im Kindergarten. Basiswissen Frühes Lernen*, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig: Klett.
- Junkieles M. (2000), *Autonomia w procesie uczenia się i jej miejsce w programie nauczania*, w: H. Komorowska (red.), „Nauczanie języków obcych w zreformowanej szkole”, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klippel F. (2001), *Englisch in der Grundschule*, Berlin: Cornelsen.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kubaneck-German A. (2003), *Kindgemäßer Fremdsprachenunterricht. Band 2: Didaktik der Gegenwart*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Legenhausen L. (2005), *Wege zur Lernerautonomie*, w: J.-P. Timm, (red.), „Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts”, Berlin: Cornelsen, s. 78-85.
- Marscholke A. (2004), *Fremdsprachenlernen im Spannungsbogen zwischen Interesse und Faszination*, w: A. Kierepka, R. Krüger, J. Mertens, M. Reinfried (red.), „Frühes Fremdsprachenlernen im Blickpunkt. Status quo und Perspektiven”, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 145-162.
- Marscholke A. (2006), *Der Stellenwert des Schülerinteresses im Fremdsprachenunterricht der Grundschule – exemplarisch dargestellt an einem Konzept zur Einführung der Lautschrift*, w: N. Schlüter, (red.), „Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen”, Berlin: Cornelsen, s. 188-195.
- Schmenk B. (2008), *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Thaler E. (2008), *Offene Lernarrangements im Englischunterricht. Münchner Arbeiten zur Fremdsprachen – Forschung*, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Weskamp R. (2001), *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte. Anglistik und Amerikanistik*, Berlin: Cornelsen.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Wißner-Kurzawa E. (1995), *Materialien zum Selbstlernen*, w: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm, (wyd.), „Handbuch Fremdsprachenunterricht”, Tübingen i Basel: Francke, s. 308-311.
- Wysocka M. (2008), *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy”, Poznań-Kalisz-Konin, s. 13-19.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.

(grudzień 2008)

Bernadeta Wojciechowska¹
Poznań



Podmiotowość ucznia a rozwijanie autonomii na lekcjach języka obcego

■ Wstęp

Wydaje się, że wszyscy dydaktycy zgadzają się dzisiaj, że celem nauczania języków obcych jest przygotowanie ucznia nie tylko do efektywnego

i samodzielnego działania komunikacyjnego, ale również do dalszego rozwoju językowego już po opuszczeniu murów szkolnych, to zaś wiąże się z osiągnięciem dość wysokiego stopnia autonomii umożliwiającej dalsze uczenie się. Jednak mimo iż

¹ Dr Bernadeta Wojciechowska jest adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języków Obcych Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

idea autonomii nie jest nowa, ciągle jeszcze wiele kwestii z nią związanych pozostaje niejasnych, co niepokoi nauczycieli i zniechęca do systematycznego budowania zachowań autonomicznych. Szczególnie palące są pytania:

- o podstawy teoretyczne, na których powinna się opierać dydaktyka języka obcego, by zapewnić spójny i trwały rozwój autonomii ucznia oraz
- o sposoby pogodzenia samodzielności ucznia z wymogami instytucjonalnymi, których przedstawicielem jest nauczyciel.

W odpowiedzi na istniejące rozbieżności w interpretowaniu pojęcia autonomii, która bywa nawet utożsamiana z anarchią, w niniejszym artykule proponuję powrót do podstaw teoretycznych rozwijania autonomii. Ich krytyczna analiza ma na celu rozwiązanie powstałych niejasności oraz wyłonienie konkretnych praktyk autonomizujących przydatnych w kontekście instytucjonalnym.

■ Interakcyjny charakter procesu uczenia się

Idea autonomii nie może funkcjonować w oderwaniu od teoretycznych koncepcji działania i nauczania/uczenia się, gdyż to właśnie one w dużym stopniu wyznaczają obszary, których może ona dotyczyć oraz sposoby jej funkcjonowania. Odniesienie do konkretnej koncepcji teoretycznej pozwala również na kontrolę spójności sformułowanych propozycji dydaktycznych wspomagających rozwój autonomii.

W ostatnich latach w naukach humanistycznych kładzie się coraz większy nacisk na społeczny charakter działań ludzkich. Obok teorii deterministycznych, skrajnych, gdzie jednostka jest zredukowana do ról wyznaczanych jej przez społeczeństwo, pojawiają się teorie humanistyczne, które podkreślają autonomię jednostki i jej niezależność od wpływów zewnętrznych. Okazuje się jednak, że każde z tych podejść tylko w pewnym stopniu tłumaczy ludzkie wybory i zachowania. Rzeczywistość jest bowiem dużo bardziej złożona i wskazuje raczej, że cele i działania jednostki są zarówno zakorzenione w określonym środowisku społecznym, w wypracowanej przez to środowisko wiedzy i systemie wartości, jak i negocjowa-

ne, przetwarzane i interpretowane w odniesieniu do indywidualnych potrzeb, osobowości oraz możliwości jednostki. Ta wizja działania ludzkiego właściwa jest między innymi interakcyjnemu teorii działania (w tym również komunikacyjnemu) i uczenia się. Przyjmuję je tutaj jako punkt wyjścia do dalszych rozważań ze względu na ich dynamiczny i złożony charakter.

Zgodnie z nimi osoba rozwija się w trakcie interakcji społecznych, a rozwój ten jest tym bardziej znaczący im głębszy struktur umysłowych dotyka. Główna bowiem wartość interakcji polega na aktywnym poszukiwaniu przez osobę potwierdzenia ważności swoich przekonań (wiedzy, opinii, odczuć, spostrzeżeń) oraz na potwierdzaniu podobnych potrzeb interlokutora(ów) (Bronckart 1996). Skuteczność tych operacji zależy od wielu zintegrowanych ze sobą czynników. Do najważniejszych jednak należą czynniki afektywne osoby, a ściślej mówiąc – zaufanie do własnych możliwości i poczucie pewnej **swobody afektywnej**, dzięki której osoba może się rzeczywiście zaangażować w proces poznawczy i przetwarzać dostępne dane zgodnie ze swoimi aktualnymi celami i możliwościami. Drugą kategorią czynników są czynniki poznawcze, a w szczególności dysponowanie szerokim wachlarzem **narzędzi poznawczych i strategii interakcyjnych**.

Zasada podmiotowości

Jak dowodzi A. Kolańczyk (1999), podstawą zarysowanej powyżej równowagi poznawczo-afektywnej jest **poczucie bycia podmiotem**. Pojęcie to, zapożyczone od E. Martynowicz (Kolańczyk 1999), należy odróżnić od pojęcia *bycia podmiotem*. Podmiotowość określa kondycję każdego człowieka jako jednostki wolnej i odpowiedzialnej, jest jego atrybutem. Stanowi więc wartość samą w sobie, dodajmy – wartość obiektywną, niezależną od potencjału intelektualnego, afektywnego i społecznego jednostki ani tym bardziej od jej produktywności i przydatności. Jednak owa niezaprzeczalna godność osoby ludzkiej nie jest odczuwana przez wszystkich w ten sam sposób, zdarza się bowiem, że niektóre osoby nie do końca postrzegają siebie jako jednostki **wolne i samodzielne**, kierujące w sposób świadomy i odpowiedzialny swoim życiem. Stąd

rozróżnienie E. Martynowicz na wartość obiektywną i na jej intencjonalne, osobiste wykorzystanie przez konkretną osobę, które daje **poczucie sprawstwa** lub – inaczej mówiąc – poczucie kontroli nad własnym życiem oraz jest źródłem odpowiedzialności za osobisty rozwój. Pozytywna percepcja własnej podmiotowości stanowi swego rodzaju warunek wstępny do wyznaczania osobistych celów lub/i do identyfikowania się z celami zdefiniowanymi przez innych, a także do podejmowania działań prowadzących do ich realizacji. A. Kolańczyk (1999) wykazuje na podstawie badań własnych, że poczucie bycia podmiotem należy do ważniejszych czynników wpływających na samoocenę, a także na skuteczność uczenia się w dalszej perspektywie. Sprawia ono, że bardziej angażujemy się w interakcje i skuteczniej korzystamy z narzędzi samoregulacyjnych.

Podobne rozróżnienia odnajdujemy również w teorii atrybucji (Biedroń 2004). Upraszczając nieco, można powiedzieć, że istnieją dwa sposoby interpretowania przyczyn swoich sukcesów i porażek. Można ich upatrywać w zjawiskach, działaniach i osobach **zewnętrznych**, na które uczeń nie ma większego wpływu (np. jeśli dostałem niedostateczny, to dlatego że nauczycielka mnie nie lubi) lub też przeciwnie można je łączyć z **wewnętrznymi** przyczynami, które zależą od nas i na które możemy wpływać (np. jeśli dostałem niedostateczny, to dlatego że niesystematycznie pracowałem). Jak łatwo wywnioskować, przypisanie przyczyny sytuacji zewnętrznej lub wewnętrznej pozostaje w ścisłym związku z poczuciem **odpowiedzialności** (lub jego brakiem) za wyniki swoich działań, w tym również za przebieg uczenia się i jego wyniki.

W świetle dotychczasowych rozważań, wydaje się oczywiste, że centralnym zadaniem szkoły powinno być więc kształtowanie podmiotowości ucznia jako podstawy jego samodzielnych i odpowiedzialnych działań, teraz i w przyszłości. Można bowiem przypuszczać, że poczucie bycia podmiotem pozostaje w związku ze stopniem wykorzystania przez ucznia proponowanych form i treści nauczania szkolnego, a w przyszłości może mieć wpływ na aktywne i odpowiedzialne uczestniczenie w społeczeństwie obywatelskim. Nie oznacza to jednak, że odpowiedzialność ucznia za proces

uczenia będzie kiedykolwiek całkowita. Jak postaram się pokazać w dalszej części, powinna być ona dzielona z nauczycielem w proporcjach uwzględniających aktualny etap rozwojowy ucznia oraz jego gotowość afektywną i kognitywną.

Ogólna zasada rozwijania podmiotowości ucznia jako podstawa procesu autonomizacji wymaga jednak dalszej konkretyzacji, mianowicie poprzez wskazanie na elementy stanowiące o wartości i o prawach każdej osoby. W perspektywie nauczania języków obcych postulaty wynikające z zarysowanej wizji można sformułować w następujący sposób:

- uwzględnić i dowartościować aktualny **potencjał** ucznia,
- szanować **wolność** ucznia,
- wspomagać branie **odpowiedzialności** za proces uczenia się.

Wymienione postulaty, będące często przedmiotem sprzecznych interpretacji, zostaną poddane analizie w dalszych częściach artykułu.

■ Uwzględnienie aktualnego potencjału ucznia

Spróbujmy sprecyzować, co konkretnie kryje się za zasadą wykorzystania istniejącego potencjału ucznia i na jakich przesłankach się ono opiera.

Osadzenie czynności uczeniowych w kontekście odpowiadającym poziomowi wiedzy ucznia i jego potrzebom zostało przekonująco uzasadnione przez J. Piageta i L. Wygotskiego, a także ich następców (Perraudau 1996). Zgodnie z socjokonstruktywistycznymi koncepcjami uczenia się proces nabywania wiedzy ma charakter indywidualny i odbywa się zawsze na podstawie **istniejących struktur**, które w kontakcie z nową porcją wiedzy bądź zostaną wzbogacone (asymilacja), bądź ulegną transformacji umożliwiającej włączenie nowej wiedzy niekompatybilnej z dotychczasową (akomodacja). Jednak proces uczenia się jest nie tylko zdeterminowany przez dotychczasowe doświadczenia ucznia i powstały w ich wyniku system poznawczy, ale również przez stawiane sobie **cele** na przyszłość (Wilczyńska 2002). Owo podwójne napięcie między bagażem poznawczym a planowanym rozwojem jest specyficzne dla każdego ucznia i decyduje o **niedo-**

wtarzalności jego postaw, strategii uczenia się, zaangażowania i potrzeb.

Powyższa charakterystyka wskazuje, że proces uczenia się, mimo wielu elementów wspólnych, jest procesem za każdym razem wyjątkowym i stąd konieczność regulacji wewnętrznej tego procesu. To wewnętrzne zdeterminowanie znalazło swój wyraz w koncepcji strefy najbliższego rozwoju Wygotskiego. L. Wygotski dowodzi, że wpływ nauczyciela jest ograniczony, a wszelkie jego interwencje poza strefą najbliższego rozwoju są pozbawione skuteczności. Nawet jeśli uczeń będzie potrafił zauważyć rozdzźwięk między tym, co już wie, a tym, co przekazuje mu nauczyciel, wątpliwe jest, by umiał temu zaradzić. Co więcej, uświadomienie dzielącej go przepaści w sytuacji, gdy brak mu środków do jej przezwyciężenia, może nie tylko okazać się mało produktywnie, ale nawet frustrujące.

Dlatego właśnie tak ważna jest **współpraca** między uczniem i nauczycielem. Kwestią otwartą pozostaje jednak to, jak powinna ona wyglądać, w jakim stopniu nauczyciel powinien uwzględniać indywidualność ucznia i jak konkretnie tę indywidualność dowartościować.

Indywidualizacja procesu uczeniowego w kontekście instytucjonalnym – trudności

W kontekście instytucjonalnym problem indywidualnego podejścia napotyka na wiele trudności i to nie dlatego, że nie zgadzamy się co do założeń wstępnych, ale dlatego, że zastosowanie praktyczne tych zasad wydaje się często wątpliwe w wypadku licznych grup uczniów, a także często niskiej świadomości ucznia własnych możliwości i celów.

W przeszłości, przede wszystkim w latach 70., podejmowano próby integracji pojęcia konstrukcji indywidualnej przede wszystkim w opozycji do podejścia tradycyjnego stawiającego w centrum nauczyciela i do metody audio-oralnej stawiającej w centrum samą metodę. Zainspirowały one badania nad cechami dobrego ucznia i dały początek analizie celów i podejściu stawiającemu w centrum procesu dydaktycznego ucznia.

Obecnie nauczyciele i badacze zdają sobie sprawę z ograniczeń tego podejścia (Puren 1995). Warto przyrzeć się więc bliżej krytyce sformuło-

wanej pod jego adresem, by uniknąć podobnych błędów w rozumowaniu i w programowaniu procesu dydaktycznego. Stawiane zarzuty dają się streścić w dwóch punktach:

1. Rzeczywistość pokazała, że często uczniowie nie posiadają wystarczającej wiedzy, by decydować o wyborze treści nauczania, brakuje im dojrzałości, doświadczenia i narzędzi pozwalających na właściwą ocenę przydatności treści nauczania dla realizacji własnych potrzeb.
2. Obie te koncepcje uległy poważnym zniekształceniom (Puren 1995, Chini 1997), powodującym pogwałcenie wartości leżących u ich podstaw. Miejsce analizy potrzeb uczniów, często borykających się z wyartykułowaniem i sprecyzowaniem osobistych celów, zajęło kreowanie tychże potrzeb przez nauczycieli zgodnie z wcześniej przyjętym programem albo w odniesieniu do celów instytucji, której nauczyciel był przedstawicielem. Takie działania nosiły znamiona manipulacji i naruszały zasadę wolności (zob. dalej). Z drugiej strony podejście skupiające całość procesu dydaktycznego na uczniu stawiało często nauczyciela w sytuacji podległej uczniowi, zmuszając go do podporządkowania działań nauczycielskich zainteresowaniom i potrzebom ucznia. Nieobecna była więc tam **idea rozwoju oparta na przekraczaniu samego siebie**, krytycznej refleksji nad własnym uczeniem, nie mówiąc już o wzięciu odpowiedzialności za ten proces. W tej formie omawiana koncepcja naruszała zasadę podmiotowości nauczyciela, nie uwzględniała także roli mediatora, którą ten powinien pełnić między uczniem a treściami nauczania.

Obie koncepcje, choć niedoskonałe, wzbogaciły jednak refleksję dydaktyczną i pozwoliły na pewną ewolucję dydaktyki języków obcych, dając uczniowi, dotychczas poddanemu stymulacjom zewnętrznym status **podmiotu**, aktora swojego własnego rozwoju.

Uniknięcie wspomnianych zniekształceń wydaje się całkowicie realne, jeśli będziemy rozumieć umieszczenie ucznia w centrum działań dydaktycznych jako uznanie przez nauczyciela w uczniu osoby wolnej i odpowiedzialnej oraz obdarzonej sobie swoistym potencjałem. Potrzebuje on jednak pomocy nauczyciela, by istniejący potencjał

skutecznie wykorzystywać i rozwijać. Z drugiej strony nauczyciel nic (a przynajmniej nic, co miałyby być skuteczne w perspektywie rozwijania autonomii ucznia) nie może zdziałać bez zaangażowania ucznia, bo to właśnie on jest **miejszem i aktorem** własnego uczenia się.

W praktyce nie chodzi wcale o to, żeby nauczyciel przeprowadzał szczegółowe wywiady i badania mające na celu określenie profilu kognitywnego poszczególnych uczniów oraz dostosował do niego indywidualne formy pracy. Przeciwnie, zamiast rozwinąć słabsze strony, takie działanie mogłoby ograniczyć ucznia i zahamować jego wszechstronny rozwój. Chodziłoby raczej o proponowanie na lekcjach języka obcego zadań, które pozwolą uczniowi rozpoznać i docenić posiadane umiejętności oraz skonfrontować je z pozostałymi członkami grupy, by je poddać ewaluacji i rozwinąć. Praca projektowa, a szczególnie te jej propozycje, które dają możliwość przyjęcia zróżnicowanych (pod względem trudności, treści i formy pracy) zadań cząstkowych, może być dobrym przykładem działań dydaktycznych uwzględniających indywidualne zróżnicowanie wśród uczniów. Ale zasada uwzględnienia indywidualnych umiejętności może się także realizować w prostszy sposób, jak chociażby przez pozostawienie uczniowi możliwości wyboru formy wykonania zadania domowego na określony temat. Do ciekawych i budzących zainteresowanie ucznia należą wszelkie formy pracy na lekcjach języka obcego zawierające elementy samopoznania².

Budowanie wspólnoty uczeniowej opartej na wzajemnym szacunku

W świetle powyższej analizy należałoby rozumieć rozwój autonomii w procesie nauczania języka jako budowanie swoistej **mediacji** między indywidualnymi uwarunkowaniami afektywno-kognitywnymi ucznia lub uczniów a celami stanowiącymi o misji edukacyjno-wychowawczej szkoły. **Szacunek** bowiem, o którym była mowa wyżej, nie powinien przebiegać jednokierunkowo od nauczyciela do ucznia, ale **dwukierunkowo**, czyli również od ucznia do nauczyciela jako oso-

by i jako reprezentanta instytucji oraz od ucznia do pozostałych uczniów w grupie. Wzajemny szacunek między podmiotami procesu dydaktycznego powinien wyrażać się w dążeniu do rozwinięcia ścisłej współpracy między nauczycielem i uczniem oraz między uczniami. Warunkiem wstępnym tejże współpracy jest w moim przekonaniu **budowanie** w uczniu **świadomości** tego, kim on jest jako odrębny podmiot, kim jest jako członek grupy i jak może wykorzystać dotychczasowe umiejętności.

Tak więc rozwój autonomii nie jest wyzwaniem, któremu powinien sprostać osamotniony uczeń, ale swoistym **dialogiem między wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego**. Stąd tak cenne są z jednej strony umiejętności wzajemnego słuchania, a z drugiej dzielenia się swoim doświadczeniem. Aby jednak dialog był możliwy, nauczyciel powinien starać się stworzyć atmosferę **zaufania** i wzajemnej **akceptacji**. „Strata” czasu na tego typu działania dydaktyczne może okazać się ze wszech miar celowa i przynieść konkretny „zysk”. Rozpoznanie potencjału uczniów, ich postaw i celów może być przydatne zarówno dla ucznia, który będzie bardziej świadomym i aktywnym uczestnikiem procesu dydaktycznego, jak i dla nauczyciela, który dzięki tej wiedzy będzie mógł lepiej dostosować formy pracy do specyfiki grupy, stymulując jej dynamikę i rozwój. Poniżej podaję dla przykładu kilka technik, które mogą okazać się przydatne na wstępnych etapach budowania **wspólnoty uczeniowej**.

Przykład 1.

Cel: *budowanie pozytywnych relacji*

Każdy z uczniów obrysowuje swoją dłoń na kartce papieru, po czym daje kartkę pięciu różnym osobom. Mają one za zadanie napisać jakiś miły, niebanalny komplement. Celem zabawy jest z jednej strony zwrócenie uwagi na pozytywne cechy osób w grupie, z drugiej wzbudzenie poczucia akceptacji ze strony członków grupy. Nauczyciel bierze udział w zabawie. Na koniec proponuje krótką dyskusję na temat odczuć i refleksji, jakie nasunęły się poszczególnym osobom.

Na podstawie M. Jachimska (1994)

²Szeroki repertuar form pracy włączającej elementy samopoznania na lekcji języka obcego można znaleźć w książce K. Wojtynek-Musik (2001).

Przykład 2.

Cel: *budowanie zaufania, przezwyciężanie obawy przed odsłanianiem się*

Uczniowie stają w dwóch rzędach. Po kolei każda osoba (począwszy od nauczyciela) przechodzi między dwoma rzędami. Pozostali uczniowie przyglądają się przechodzącej osobie z uwagą, nic nie mówiąc. Po zakończeniu nauczyciel proponuje rozmowę na temat poczynionych obserwacji: czy wszyscy przechodzili w tym samym tempie, patrzyli w tę samą stronę, jak się czuli, czy było to dla nich trudne i dla czego. Nauczyciel wyjaśnia cel zadania, nawiązując do sytuacji uczenia się języka obcego wymagającej często odsłaniania się.

Na podstawie M. Jachimska (1994)

Przykład 3. Co ja tutaj robię?

Cel: *uświadomienie sobie osobistych celów i roli grupy w ich realizacji*

Nauczyciel rozdaje małe karteczki. Każdy uczeń po chwili zastanowienia zapisuje na karteczce trzy powody, dla których chce być w tej klasie (lub uczęszczać na lekcje języka obcego w tej grupie). Potem nauczyciel zbiera karteczki i wypisuje z pomocą uczniów cele grupy, zaznaczając te najczęściej się powtarzające. Grupa dyskutuje o wybranych powodach i celach, zastanawia się, jakie warunki muszą być spełnione, by wymienione cele zostały zrealizowane.

Na podstawie M. Jachimska (1994)

Przykład 4.

Cel: *kształtowanie postawy słuchania*

Uczniowie pracują w parach. W każdej parze jeden uczeń (A) otrzymuje kartę z gotową historią albo sam wymyśla jakiś poważny problem, z którym chciałby się podzielić z drugą osobą, druga osoba (B) otrzymuje kartę z instrukcją zachowania. Rola A polega na przedstawieniu problemu, a rola B polega na okazywaniu braku zainteresowania, niesłuchaniu. Potem uczniowie zamieniają się rolami. Po zakończeniu scenki nauczyciel prosi uczniów o opisanie, w jaki sposób słuchacz może lekceważyć mówiącego. Potem nauczyciel proponuje odegranie sympatyczniejszej scenki, w której osoby wzajemnie się słuchają (można wykorzystać te same historyjki). Po zakończeniu można zaproponować spisanie zachowań świadczących o aktywnym słuchaniu.

Na podstawie Á. Scharle, A. Szabó (2000)

■ Autonomizacja: między wolnością a odpowiedzialnością

Przejdźmy teraz do drugiego i trzeciego postulatów mówiącego o wolności i odpowiedzialności. Wolność jest niezbywalnym prawem każdego człowieka, a więc także ucznia (i nauczyciela), który z tego tytułu ma prawo do poszanowania tego, kim jest i jakie są jego aspiracje, oraz prawo do samorealizacji tak, jak jest ona rozumiana przez niego na danym etapie jego życia.

Zasada wolności i jej nadużycia

Żeby lepiej zrozumieć tę zasadę, przyjrzyjmy się bliżej, jakim zniekształceniom może ulec zasada wolności w momencie wprowadzania jej w życie. M. Perraudau (1997) opisuje dwie formy pogwałcenia tej zasady: **dominację i manipulację**. Według tego autora z dominacją mamy do czynienia, gdy nauczyciel narzuca swoje sposoby zdobywania wiedzy i swoje cele różne od sposobów i celów uczniów. Manipulacja natomiast ma miejsce, gdy nauczyciel nie dopuszcza krytyki swojego sposobu nauczania, utrzymując, że jest on jedynie właściwy i skuteczny.

Trzeci problem to problem redukcji wolności, gdy nauczyciel stwarza pozory wolności, zachęca do indywidualnego wyboru nie dawszy uprzednio stosownych **narzędzi poznawczych**, pozwalających skutecznie uczestniczyć w procesie decyzyjnym. Jak bowiem zauważa L. Wygotski, określenie celu nie zapewnia jego realizacji, trzeba posiadać jeszcze środki i znać sposoby, jak ten cel osiągnąć. L. Wygotski mówi o tym w następujących słowach: „*Żadna celowa działalność nie powstanie, jeśli jej nie przyświeca cel i działanie, uruchamiające ten proces i wyznaczające jego kierunek. Jednakże obecność celu i działania nie inspirowuje jeszcze działalności naprawdę celowej, nie jest jakąś różdżką czarodziejską, która określa, reguluje tok i strukturę tej działalności. (...) Tak więc centralnym problemem przy wyjaśnianiu wszystkich wyższych form zachowania się jest problem środków, które pozwalają człowiekowi panować nad procesami własnego zachowania*” (Wygotski 1989:82-83). W perspektywie rozwijania autonomii nie chodzi więc o wolność, która polegałaby wyłącznie na przedstawieniu szerokiej oferty możliwości, tak

by każdy mógł wybrać to, co mu się podoba lub wydaje się przydatne dla jego rozwoju. Chodzi raczej o to, by pomóc uczniowi **zdobyc narzędzia poznawcze** krytycznej oceny i wykorzystania tych różnych propozycji w świetle własnych możliwości i planów na przyszłość.

Wolność a odpowiedzialność

Wolność, by nie prowadzić do anarchii i samowoli, musi iść w parze z odpowiedzialnością. Tymczasem w tradycyjnym nauczaniu to nauczyciel jest odpowiedzialny za wszystko, a uczenie się i komunikacja są regulowane z zewnątrz. W konsekwencji uczeń ma dość ograniczone możliwości praktykowania **autoregulacji**, co utrudnia rozwijanie autonomii. Żeby nauczyć się odpowiedzialności, trzeba **być w sytuacji podejmowania decyzji**, być **świadomym konsekwencji** i gotowym je ponieść.

Tak jak już wspomniałam, dzielenie się odpowiedzialnością winno przebiegać **stopniowo**, poczynając od bardzo wąskich i punktowych zakresów, np. dotyczących staranności graficznej pracy pisemnej, zmierzając do coraz szerszych i bardziej złożonych zadań, włączających wcześniej wytrenowane pod okiem nauczyciela umiejętności **planowania, kontroli i ewaluacji** procesu komunikacji i uczenia się. Sprawdzonym narzędziem są listy kryteriów, które kierują uwagę ucznia na istotne elementy danego zadania. Niżej podaję kilka propozycji, które zostały wypracowane wraz ze studentami filologii romańskiej i są przez nich wykorzystywane zarówno na etapie planowania, jak i na etapie samooceny. Oczywiście we wstępnym okresie rozwijania autonomii siatki kryteriów będą znacznie bardziej ograniczone, dostosowane do przerobionych treści nauczania oraz do aktualnych możliwości poznawczych grupy.

Przykład 5. Kryteria samooceny pracy pisemnej

Układ graficzny pracy

1. Opatrzyłem pracę tytułem stosownym do treści (w przypadku dłuższych prac i artykułów umieściłem odpowiednie śródtytuły).
2. Podzieliłem tekst na akapity wyodrębniające wstęp, rozwinięcie i zakończenie.
Każdy akapit zawiera:
 - wprowadzenie w rozwijany aspekt tematu,

- opis przedmiotu refleksji,
 - przejście do aspektu rozwiniętego w następnym paragrafie,
 - artykulatory logiczne adekwatne do przedstawianych treści.
3. Wziąłem pod uwagę wymogi dotyczące długości tekstu.
 4. Uwzględniłem miejsce na margines.
 5. Zadbąłem o staranne i czytelne pismo.

Realizacja treści pracy na przykładzie opowiadania

1. Upewniłem się, że moja praca jest zgodna z tematem.
2. Umieściłem akcję w czasie i przestrzeni:
 - dobrałem wyrażenia czasu i miejsca zapewniające jasność wypowiedzi,
 - określiłem kontekst czasowy i przestrzenny wydarzeń.
3. Określiłem wyraźnie postaci i ich role:
 - zróznicowałem sposób nazywania postaci przez odpowiedni dobór synonimów, zaimków, peryfraz itp.,
 - precyzyjnie scharakteryzowałem postacie przy pomocy adekwatnych epitetów, metafor, porównań itp.
4. Zapewniłem progresję wydarzeń: od wydarzeń pobocznych do wydarzenia głównego.
5. Zachowałem składnię i słownictwo typowe dla języka pisanego: uwzględniłem odpowiedni rejestr językowy.

Poprawność morfosyntaktyczna i ortograficzna

1. Sprawdziłem poprawność zdań pod kątem ich budowy w zależności od typów zdań (oznajmujące, pytające, przeczące, rozkazujące, wykrzyknikowe).
2. Zadbąłem o poprawność interpunkcyjną (kropki, przecinki itp.)
3. Uzgodniłem rodzaj i liczbę przymiotników z rzeczownikami.
4. Upewniłem się co do właściwego użycia czasów.
5. Sprawdziłem odmianę czasowników w odniesieniu do zaimków osobowych.
6. Uzgodniłem participe passé w odmianie z être z podmiotem i w stronie biernej oraz z dopełnieniem w odmianie z avoir,
7. Upewniłem się co do właściwego użycia przymiśników po czasownikach.

8. Sprawdziłem poprawne użycie akcentów.
9. Sprawdziłem poprawne użycie spółgłosek podwójnych.
10. Sprawdziłem pisownię wyrazów z wielkiej litery i skrótów.

Przykład 6. Kryteria oceny wystąpienia ustnego

Mówca ma dobrą znajomość tematu.	1
Przedstawił najistotniejsze informacje w zakresie proponowanego tematu.	1
Przygotował wystąpienie na podstawie zróżnicowanych źródeł i podał ich bibliografię.	1
Przestrzegał wyznaczonego czasu.	1
Podał tydzień wcześniej listę przydatnych wyrazów związanych z tematem.	1
Rozwijał temat według planu zawierającego:	
• wstęp.	1
• rozwinięcie.	1
• zakończenie.	1
Używał różnych form podawczych, np. rysunki, zdjęcia, schematy, nagrania itp.	1
W czasie wystąpienia utrzymywał kontakt ze słuchającymi.	1
Wygłosił swoje exposé, nie czytając.	1
Jego sposób mówienia był płynny, z właściwą intonacją i gestykulacją.	2
Jego francuski był zrozumiały i poprawny.	1
Jego francuski był bogaty leksykalnie i syntaktycznie.	1

Oprócz **funkcji regulacyjnej** zaletą wprowadzania jasnych i eksplicytnych kryteriów oceny jest również wdrażanie uczniów do bardziej **zorganizowanego i odpowiedzialnego** realizowania zadań powierzonych przez nauczyciela oraz zapewnienie **komfortu** wynikającego z jasno określonych i spójnych oczekiwań. Pozwalają one jednocześnie precyzyjniej **uchwycić silne i słabe strony** kompetencji ucznia i na tej podstawie sformułować z pomocą nauczyciela dalsze kierunki pracy.

Regulacja praw i obowiązków – kontrakt dydaktyczny

W świetle przeprowadzonej analizy kontekst instytucjonalny jawi się jako przestrzeń intersubiektywna, która musi być **współkonstruowana** i zagospodarowywana przez nauczyciela i uczniów, tak by możliwe było realizowanie mniej lub bar-

dziej podzielanych celów i ich negocjowanie. Właśnie negocjowanie etapów nauczania i podzielenie odpowiedzialności za ich realizację chroni przed anarchią i wprowadza pewną **równowagę między celami instytucji i celami osobistymi**, prowadząc często do wzajemnego ubogacenia obu podmiotów.

Cennym narzędziem jasno określającym zakres praw i obowiązków każdej ze stron zaangażowanych w proces dydaktyczny jest **kontrakt dydaktyczny**. Może on zostać zawarty na różnych poziomach, cechować się różnym stopniem eksplicytności i elastyczności (negocjowalności).

Warto zauważyć, że w rzeczywistości uczeń zawiera w swoim środowisku nie jedną umowę, a co najmniej trzy: kontrakt **ogólny**, kontrakt **szczegółowy** (Glinka i in. 2002) i kontrakt **uczniowski**.

Pierwszy z nich dotyczy instytucji i ucznia, który podejmuje w niej naukę. Otóż można przyjąć, że w momencie, gdy uczeń podejmuje działania zmierzające do przyjęcia go w poczet uczniów danej szkoły, zna i akceptuje program, który jest w niej realizowany oraz sposoby potwierdzania zdobytych umiejętności w formie egzaminów, świadectw i dyplomów. Instytucja ze swej strony zobowiązuje się do wywiązania się ze złożonych w formie regulaminu i programu obietnic. Umowa ta ma charakter ogólny, implicytny, obiektywny i relatywnie stały. Nie uwzględnia ona indywidualnych potrzeb uczniów, dlatego też w zasadzie nie podlega ona negocjacji.

Sytuacja zmienia się diametralnie, gdy stronami umowy staje się uczeń i nauczyciel realizujący cel autonomizacji. Ponieważ dydaktyka autonomizująca oparta na zasadzie podmiotowości dotyczy nauczyciela i ucznia rozumianych jako dwa wolne i godne szacunku podmioty, wymaga ona dość szczegółowego określenia zasad działania i zakresu odpowiedzialności każdej ze stron. Realizuje się to na drodze negocjacji, w wyniku której dochodzi do zawarcia mniej lub bardziej eksplicytnego kontraktu szczegółowego, chociażby takiego jak ten zamieszczony poniżej.

Przykład 7. Kontrakt szczegółowy

Zadania domowe	Uczniowie, którzy zapomną odrobić zadanie domowe, muszą je odrobić na następnej lekcji i pokazać nauczycielowi.
----------------	---

Nieobecność	Nieobecność na lekcji nie usprawiedliwia braku zadania domowego.
Punktualność	Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie są zobowiązani do punktualnego przychodzenia na lekcje, ewentualne spóźnienie musi zostać usprawiedliwione lub wyjaśnione.
Wzajemny szacunek	Kiedy nauczyciel lub uczeń mówi, wszyscy uważnie słuchają. Uczniowie mówią tylko wtedy, gdy nauczyciel im udzieli głosu (z wyjątkiem pracy w parach lub grupach).
Humor	Każdy może robić zabawne uwagi pod warunkiem, że nie przeszkadzają one w lekcji i nie są dla nikogo nieprzyjemne.
Współpraca	Każdy uczeń jest gotowy do podjęcia współpracy ze wszystkimi kolegami z klasy.
Użycie języka obcego	Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie jak najczęściej używają języka obcego, w każdej sytuacji, gdy jest to możliwe.
Ustawianie ławek	Uczniowie ustawiają ławki sprawnie i cicho.
Sprawdzanie prac i sprawdzianów	Nauczyciel zobowiązuje się oddać poprawione prace i sprawdziany najpóźniej tydzień po ich zebraniu (jeśli z jakiegoś ważnego powodu nie może tego zrobić, musi wyjaśnić to klasie).

Na podstawie Á. Scharle, A Szabó (2000)

Ponieważ trudno przewidzieć wszystkie kwestie wymagające regulacji, kontrakt zawarty na początku roku szkolnego może być **wielokrotnie modyfikowany** (Aleksandrak i in. 2002). Ze względu na rosnącą autonomię i świadomość wyzwań, które niesie ze sobą współpraca dydaktyczna, należy się spodziewać, że każda kolejna umowa będzie precyzyjniejsza, dojrzała i lepiej dostosowana do zmieniających się warunków współpracy dydaktycznej.

Jeśli zaś chodzi o kontrakt uczniowski, jak sama nazwa wskazuje, zostaje on zawarty między uczniami z danej klasy i ma na celu zapewnienie wzajemnej pomocy i wsparcia uczniów w procesie nabywania języka. Może on powstać tylko na czas realizacji jakiegoś konkretnego projektu lub zadania, ale zawsze powinien zawierać dość szczegółową informację odnośnie ról, form i zakresów działania.

W dydaktyce autonomizującej ten typ kontraktu często wprowadza **zmianę ról** tradycyjnie przyjmowanych przez uczniów, którzy mogą realizować wobec siebie funkcje dotychczas zarezerwowane dla nauczyciela, takie jak wzajemne poprawianie i ocenianie. Wchodzenie w **role nauczycielskie** dość znacznie zmienia relacje między uczniami i dlatego jest wskazane zamieszczenie w kontrakcie zasad regulujących mechanizmy zachowania twarzy, tak by trudności i emocje z nimi związane nie blokowały w sposób znaczący współpracy uczniowskiej.

Podsumowując, można powiedzieć, że wolność to nie „róbta, co chceta”. Wolność zawsze działa **w określonych ramach społecznych**, w tym przypadku szkoły jako instytucji, z jej organizacją. Będzie się ona mogła w pełni realizować, jeśli uczeń będzie miał świadomość, co jest negocjowalne, a co musi przyjąć. Negocjacje pozwalają na umieszczenie we wspólnej przestrzeni klasy szkolnej różnych punktów widzenia, różnej wiedzy i celów, różnych reprezentacji, do których dostęp mają tylko sami uczniowie. Takie praktykowanie wolności daje szansę na stopniowe modyfikowanie reprezentacji dotyczących ról uczniowskich w procesie uczenia się, a więc na zwiększenie przestrzeni samoregulacji.

■ Podsumowanie

Zasada podmiotowości leżąca u podstaw dydaktyki autonomizującej oraz wynikające z niej postulaty szacunku dla istniejącego potencjału ucznia, jego wolności i odpowiedzialności znacząco zmieniają rozumienie procesu nauczania i uczenia się. Nakłada ona na nauczyciela obowiązek stopniowego wdrażania ucznia w organizację procesu dydaktycznego, powodując tym samym przesunięcie akcentu z rezultatu uczenia na jego proces. Skupienie na procesie natomiast wymaga stałej współpracy między nauczycielem i uczniem w celu stworzenia z jednej strony otwartej przestrzeni uczeniowej w jak najszerzy sposób uwzględniającej potrzeby i możliwości uczniów, z drugiej zaś zmusza do wypracowania narzędzi rozwijania u ucznia poczucia odpowiedzialności względem siebie samego, instytucji, nauczyciela i współuczniów. Tak rozumiana autonomizacja nie

tylko nie grozi upadkiem szkoły spowodowanym samowolą uczniowską, ale podnosi jej wartość jako miejsca wzrastania zaangażowanych i odpowiedzialnych obywateli.

Bibliografia

- Aleksandrak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A. (2002), *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002).
- André B. (red.) (1992), *De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles*, „Le Français dans le Monde. Auto-apprentissages”, numer specjalny, s. 66-74.
- Bronckart J.-P. (1996), *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Paris: Delchaux et Niestlé.
- Chini D. (1997), *Application, transposition...? Quels rôles pour la linguistique dans l'enseignement de l'anglais?*, „Les linguistiques appliquées” et les sciences du langage – Actes du deuxième colloque de linguistique appliquée”, Strasbourg: COFDELA Publications.
- <http://www.univ-pau.fr/ANGLAIS/these2/COFDELA2.html>
- Glinka M., Prokop I., Puppel J. (2002), *Specyfika języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia na poziomie zaawansowanym: wymiar społeczny, komunikacyjny, indywidualny*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002), s. 129-147.
- Hilton H. (2005), *Théories d'apprentissage et didactique des langues*, „Langues modernes” 3, s. 12-21.
- Holec H. (1998), *L'apprentissage autodirigé: une autre offre de formation*, „Le Français dans le Monde. Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen”, numer specjalny, s. 213-245.
- Jachimska M. (1994), *Grupa bawi się i pracuje. Zbiór grupowych gier i ćwiczeń psychologicznych*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Kolańczyk A. (1999), *Czuję, myślę, jestem. Świadomość i procesy psychiczne w ujęciu poznawczym*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Perraud M. (1997), *Les méthodes cognitives: apprendre autrement à l'école*, Paris: Armand Colin.
- Puren Ch. (1995), *La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire*, „ELA” 100, s. 129-149.
- Scharle Á., Szabó A. (2000), *Learner Autonomy. A guide to developing learner responsibility*, Cambridge: CUP.
- Wilczyńska W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, w: W. Wilczyńska (red.) „Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej”, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 51-68.
- Wojtynek-Musik K. (2001), *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wygotski L. (1989), *Myślenie i mowa*, Warszawa: PWN.

(listopad 2008)

Grażyna Czetwertyńska¹
Warszawa



Autonomizacja nauczania – uczeń dorosły

Dorosłych uczniów nie można traktować identycznie, a nawet podobnie do uczących się dzieci i młodzieży. Już sama sytuacja uczenia się niesie z sobą rodzaj powrotu do dzieciństwa, które jest nieodłącznie powiązane ze szkołą. Kiedy dorośli decydują się na rozpoczęcie lub kontynuację nauki, na przykład języka, zwykle i tak mają silne poczucie, że jest w tym coś nienaturalnego, że czas zorganizowanej nauki mają już dawno za sobą. Czują się po trosze, jak bohater Gombrowiczowskiego *Ferdydurke*, przeniesieni w świat ponownego dojrzewania.

Tymczasem uczenie się przez całe życie jest normalnym wymogiem naszych czasów i będzie dotyczyło coraz większej liczby ludzi. Każdy wiek ma jednak swoje prawa. Dorośli nie mogą być traktowani jak dzieci tylko dlatego, że zdecydowali się na naukę. Nie można za nich i bez ich udziału planować procesu nauczania, dobierać metod bez uwzględniania ich zainteresowań i potrzeb, brać na siebie większości odpowiedzialności za rezultaty ich pracy.

O ile zatem zwiększanie autonomii uczącego się jest zawsze korzystne z punktu widzenia efek-

¹ Dr Grażyna Czetwertyńska jest adiunktem w Instytucie Badań Interdyscyplinarnych Uniwersytetu Warszawskiego i redaktorem działu języka łacińskiego *Języków Obcych w Szkole*.

tywności procesu uczenia się, o tyle w przypadku dorosłych jest koniecznym warunkiem skuteczności. Można wskazać kilka głównych cech autonomicznego ucznia (Omaggio 1978), które sprzyjają uczeniu się:

- rzeczywisty wpływ na dobór strategii powiązanej ze stylem uczenia się,
- aktywne podejście do zadań,
- gotowość podejmowania ryzyka – próby komunikowania się w poznawanym języku nawet z możliwością popełniania błędów,
- umiejętność zgadywania i domyślenia się,
- wykorzystywanie sytuacji – kontekstu uczenia się,
- umiejętność i odwaga w stawianiu i sprawdzaniu hipotez, samodzielne budowanie systemu reguł,
- pozytywne i tolerancyjne podejście związane z zainteresowaniem przedmiotem uczenia się.

■ Odpowiedzialność za proces uczenia się

Cel uczenia nie może być ukryty przed dorosłym uczniem. Musi on go znać, rozumieć i akceptować, a najlepiej, jeśli sam go ustali i omówi z nauczycielem. To przecież on ma się nauczyć, czyli zgromadzić (skonstruować) swoją wiedzę i wyćwiczyć umiejętności. Może też z nauczycielem negocjować i modyfikować szczegółowy cel uczenia się.

Żeby dobrze wykorzystać naturalne u dorosłych dążenie do autonomii, trzeba im w tym pomóc. Uczący nie może do końca wziąć spraw swojego dalszego uczenia się we własne ręce między innymi dlatego, że nie zna dobrze swojego poziomu zaawansowania. Jest mu czasem trudno postawić precyzyjną diagnozę. Organizatorzy kształcenia proponują różnego rodzaju testy diagnostyczne, ale interpretacja ich wyniku wymaga niekiedy indywidualnego podejścia do każdej osoby zaczynającej naukę. Jeśli pokonamy tę trudność, znacznie więcej odpowiedzialności za dalszy proces zdobywania wiedzy i umiejętności może być po stronie uczącego się. Trzeba zacząć zatem od dobrego narzędzia diagnozy, podpowiedzi, jak go użyć, i jak na podstawie wyników planować dalsze uczenie się, gdyż z różnych powodów między dorosłymi

uczniemi występują bardziej znaczące różnice, niż wśród dzieci i młodzieży. Samodzielnie uczący się musi znać swoje preferencje i poznać własny styl uczenia się. Od dobrej znajomości ulubionego i najskuteczniejszego sposobu uczenia się zależy dobór metod i planowanie procesu nauczania.

Zaplanowany proces uczenia się zawsze wygrywa z uczeniem się spontanicznie, uczeniem „niechcący”. Oczywiście i uczenie się o charakterze spontanicznym może być efektywne, ale zwykle wymaga więcej czasu. A czasu mamy zawsze za mało. Zwłaszcza dorośli uczniowie są zwykle niecierpliwi i chcą mieć możliwość szybkiego zweryfikowania własnych postępów w uczeniu się. To jest znacznie łatwiejsze, jeśli nauczymy dorosłego ucznia śledzenia procesu uczenia się i samodzielnego odpowiadania na pytanie, gdzie jest w drodze do celu. Może on wówczas na bieżąco weryfikować plan uczenia się i ewentualnie osobiście dobierać metody.

Na dobór metody powinna mieć wpływ samodzielna ocena jej skuteczności, ale też dobra znajomość własnych preferencji. To bardzo ważne odkrycie dla dorosłego ucznia, że uczenie się jest wielką przyjemnością, jeśli jest dobrowolne, atrakcyjne z powodu metod, które są dobrane do jego upodobań i wreszcie budzi nadzieję na konkretny, dobry rezultat – sukces.

■ Jak wykorzystać fakt, że uczeń jest dorosły?

Dorośli mają za sobą lata doświadczeń i bogactwo informacji. Każdy dorosły ma za sobą długie lata uczenia się różnych rzeczy i gromadzenia lepiej lub gorzej wykorzystywanej wiedzy. Część z tych informacji, z pozoru bezużyteczna, może być przydatna w uczeniu się języka. Przez wiele lat dorosły wypracowuje też strategie pracy umysłowej – nawet w sposób nieuświadomiony. Niektóre z tych strategii blokują uczenie się, zwłaszcza gdy próbuje się to robić zupełnie inaczej, stosując jakieś oryginalne podejście. Ale jeśli strategia jest przez uczącego się stosowana świadomie, prawdopodobnie pomoże w uczeniu się nowego. Nie można tylko ignorować tych własnych sposobów na uczenie się, nie warto działać wbrew swoim przyzwyczajeniom. Wcześniejsze doświadczenia

edukacyjne mogą być bowiem bardzo wielkimi sprzymierzeńcami w dalszym uczeniu się.

Dorośli mają utrwalaony zestaw przekonań, sposób formułowania ocen i wyrażania opinii. Większość dorosłych wie, czego chce. Uczą się oni najczęściej przymuszeni nie koniecznością uczęszczania do szkoły, ale z potrzeby zdobycia nowej wiedzy i umiejętności. Znacznie częściej też uczą się dla samej przyjemności uczenia się. Robią to jednak zupełnie inaczej niż w dzieciństwie. Wolność wyboru i samodzielność w podjęciu decyzji można i należy wykorzystać. Wolność zwykle idzie w parze z odpowiedzialnością i dorośli lepiej niż dzieci to rozumieją, przyjmując odpowiedzialność za rezultaty swej pracy.

Jest im także znacznie łatwiej zestawiać nowe informacje z wcześniej zgromadzoną wiedzą. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym każdy uczący się zbiera własne doświadczenia i informacje a następnie, korzystając z nich, buduje nową wiedzę lub uczy się nowego języka. Teoria ta bardzo wyraźnie zachęca do kierowania samodzielnie własnym uczeniem się i, co za tym idzie, zwiększania autonomii uczącego się (Benson, Voller 1997).

Dorosłym trudniej przyznać się do błędu i ignorancji. Jeśli czegoś nie wiedzą, wolą sami dotrzeć do źródła informacji i sprawdzić je. Trzeba im to umożliwić, wyposażyć w narzędzia ułatwiające poszukiwanie informacji i nauczyć korzystania z nich. Bardzo niechętnie odsłaniają oni własne słabości i trudniej im pomóc, bo skutecznie maskują braki. Zapewnianie dobrych warunków do uczenia się może w tym przypadku polegać na stworzeniu odpowiedniej atmosfery, w której przyznanie się do błędu lub niewiedzy będzie czymś dopuszczalnym a nawet normalnym. Zawsze będzie wszystko w porządku, jeśli proces nauki będzie znajdował się pod kontrolą uczącego się. Powinien on mieć pewność, że w zasięgu jego możliwości jest zdiagnozowanie i poprawienie błędu.

Sposoby uczenia się dorosłych są też bardziej zróżnicowane niż dzieci i dlatego częściej wymagają indywidualnego podejścia. Najlepiej, jeśli strategia dostosowana do potrzeb ucznia jest dobierana z jego udziałem, a w każdym razie powinna być przez niego zaakceptowana. Dorośli na przykład chętniej uczą się problemowo, zależy im na zrozumieniu zasad i reguł, zanim zaczną je

stosować, ale z drugiej strony znacznie też łatwiej przekonać ich do zastosowania wiedzy w praktyce, wypróbowania tego, co już potrafią.

Można wskazać kilka głównych warunków skutecznego uczenia się dorosłych (Billington 1996:202) Prawie wszystkie są ściśle powiązane z ideą autonomii.

Bezpieczne środowisko i indywidualne wsparcie

Bezpieczne środowisko uczenia się to między innymi poczucie pewności siebie, własnej wartości i potencjalnych możliwości, poczucie przyjemności z uczenia się i brak obaw związanych z możliwą kompromitacją. Nawet jednak wobec pozostawienia dużej samodzielności uczącemu się, potrzebuje on indywidualnej pomocy na wszystkich etapach procesu uczenia się od diagnozy wstępnej po ocenę rezultatu uczenia się.

Możliwie największa swoboda intelektualna

Bardzo ważna jest samodzielność decyzji, poczucie wolności poszukiwania, możliwość eksperymentowania.

Możliwość wykorzystania osobistych doświadczeń

Ważne są partnerskie stosunki między uczącymi się i nauczycielami, którzy także uczą się od swoich uczniów.

Samodzielne planowanie

Nauczyciele wspólnie z uczniami planują kolejne kroki, indywidualizują program i w ten sposób uczący się w znacznym stopniu przejmuje odpowiedzialność za wynik.

Atrakcyjne, ale realistyczne cele – Optymalnie założony cel powinien być wyzwaniem, ale nie może zniechęcać z powodu swojej trudności, nie może też być zbyt łatwy. Tak jak w grze w tenisa najlepszy partner dla uczącego się powinien być trochę lepszym graczem, którego pokonanie, albo choćby wygranie gema, daje satysfakcję. Jeśli partner jest za dobry i nigdy nie udaje się z nim wygrać, początkujący gracz szybko się zniechęci. Łatwo też znaleźć usprawiedliwienie dla swoich porażek. Cel był nieosiągalny, nic dziwnego, że się nie udało.

Aktywność – Wszyscy uczą się lepiej, jeśli mają możliwość działania, nie tylko słuchania i czytania. Dla dorosłego, autonomicznego ucznia aktywność jest szczególnie istotna. Wprawdzie ma więcej niż dzieci cierpliwości i jest w stanie dłużej skupić uwagę podczas wykładu, ale uczy się

skuteczniej, kiedy bierze sprawę we własne ręce i podejmuje samodzielne zadania.

Uzyskiwanie regularnej informacji zwrotnej – Samodzielność w uczeniu się nie zmniejsza roli instruktora, lektora, nauczyciela w ocenie, najlepiej kształtującej, rezultatów uczenia się. Powinna ona być systematyczna i koniecznie zawierać, obok pokazania dobrych i słabych stron pracy, wskazówki na przyszłość.

Dobrze wykorzystana samodzielność uczenia się sprawia, że uczący się uzyskuje specjalne umiejętności, możliwe do wykorzystania nie tylko w tym jednym przypadku. Można je nazywać umiejętnościami kluczowymi dla uczenia się w ogóle (Hiemstra 1994, Robotham 1999, Billington 1998). Są to:

- umiejętność samodzielnego określania własnych potrzeb,
- pozytywna ocena swoich możliwości uczenia się oparta na dotychczasowym doświadczeniu,
- zdolność stawiania odpowiednich celów,
- znajomość strategii uczenia się oraz umiejętność doboru strategii do sytuacji i przedmiotu uczenia się,
- zdolność do automotywacji i autodyscypliny,
- wiedza o własnym uczeniu się i znajomość własnych mocnych i słabych stron.

■ Style uczenia się

Zmierzając do autonomizacji procesu uczenia się dorosłych, warto wykorzystać testy służące diagnozowaniu indywidualnych stylów uczenia się. Mogą to być na przykład testy VARK (*visual, aural, read/write, kinesthetic*), style uczenia się według Honeya i Mumforda <http://www.mftrou.com/honey-mumford.html> (człowiek czynu, człowiek refleksyjny, teoretyk, pragmatyk), test Kolba (obserwator, myśliciel, aplikator, wykonawca).

Autonomiczny uczeń może się dowiedzieć na podstawie takiego testu, że jeśli jest typem obserwatora, najlepiej uczy się przez oglądanie i myślenie o tym, co poznał lub czego doświadczył. Chętnie też sprawdza wiedzę w praktyce zadając pytanie „Co się dzieje i dlaczego?”. Potrzebuje wsparcia teoretycznego, reguł i zasad, żeby lepiej rozumieć rzeczywistość.

Jeśli w wyniku diagnozy okaże się, że jest typem myśliciela, powinien mieć szansę uczyć się przez poznawanie teorii. Sięgać jak najczęściej po opinie ekspertów. Nowe informacje rozwija i obudowuje dodatkowymi wyszukiwanymi samodzielnie danymi. Najczęściej zadawane przez niego pytanie to: „Co o tym wiadomo?”. Powinien czasem uwierzyć, że nie zawsze musimy znać dobrze całą teorię, aby znaleźć rozwiązanie, czasem warto za ryzykować i spróbować spontaniczności.

Jeśli jest praktykiem, aplikatorem, potrzebuje czasem kogoś, aby objaśnił zasady i reguły, a on z przyjemnością je sprawdzi. Pyta: „Jak to działa i jak to można wykorzystać?”. Powinien wychodzić poza sprawdzanie modeli teoretycznych i poszukiwać możliwości wypróbowania ich w praktycznym działaniu.

Wykonawca przeważnie uczy się na błędach. Lubi sam się przekonać i odkryć. Podejmuje ryzyko. Korzysta z intuicji. Stawia pytanie: „Co zrobić w tej sytuacji, jak z tego wybrnąć?”. Powinien próbować nie tylko znaleźć odpowiedź, ale postarać się ją uzasadnić, uporządkować doświadczenia.

Człowiek czynu według modelu VARK (www.vark-learn.com) uczy się chętnie, gdy ma okazję do uczestniczenia w nowych doświadczeniach, grach, może pracować z innymi, prowadzi dyskusje, przewodzi grupie. Uczy się niechętnie, gdy słucha wykładów i długich wyjaśnień, czyta, pisze lub myśli samotnie, uczy się na pamięć danych, musi stosować się do precyzyjnych instrukcji.

Człowiek refleksyjny uczy się chętnie, gdy może obserwować i oceniać pracę własną i innych, ma możliwość podsumowania i wyciągania wniosków, ma możliwość opracowywania rezultatów i analizowania osiągnięć, nie pracuje pod presją czasu. Jest mniej skuteczny, gdy musi przewodzić innym, gdy nie ma czasu na przygotowanie się do pracy i planowanie, gdy jest przynaglany i pracuje na czas.

Teoretyk uczy się chętnie, gdy otrzymuje złożone interesujące zadania, w których może wykorzystać swoją wiedzę, otrzymuje dobre instrukcje i rozumie cel, może formułować pytania i sprawdzać hipotezy. Uczenie nie sprawia mu przyjemności i jest nieefektywne, gdy uczestniczy w zadaniach nadmiernie odwołujących się do emocji i uczuć, gdy problemy i zagadnienia studiowane mają bardzo nieokreśloną

strukturę, teoretyk nie znajduje zrozumienia w grupie o innych niż on preferencjach.

Pragmatyk lubi widzieć związek między zagadnieniem a zastosowaniem, może eksperymentować i sprawdzać zastosowania, otrzymuje wskazówki praktyczne, może zastosować model. Nie udaje mu się osiągać sukcesów, gdy nie widzi korzyści z uczenia się, nie ma możliwości skorzystania z wzorów zastosowań, postrzega zagadnienie jako całkowicie abstrakcyjne i teoretyczne.

We wszystkich przypadkach znajomość własnych preferencji i w rezultacie właściwy dobór metody pracy może mieć kluczowe znaczenie dla jakości uczenia się.

■ Motywacja i automotywacja

Na zakończenie warto wspomnieć o podstawowych czynnikach motywujących dorosłych do nauki (Lieb 1991). Bardzo często są to relacje społeczne, nawiązywanie nowych kontaktów, współpraca z innymi. Wpływ na decyzję o podjęciu nauki i wkładaniu w nią wysiłku mają też oczekiwania z zewnątrz, wymagania zawodowe, nacisk rodziny. Z podjęciem nauki wiąże się często nadzieja na awans społeczny i zawodowy oraz na poprawę sytuacji materialnej. Dla wielu jest to ucieczka od nudy, zaspokojenie ciekawości. Wiąże się z nią wiara w wartość wiedzy i przyjemność z bycia lepiej wykształconą osobą.

■ Dorosły, czyli samodzielny

Dorośli są autonomicznymi uczniami i tylko od nich zależy, czy uczenie się uda (Knowles 1981). Nauczyciel dorosłego ucznia ma więc do wyboru – albo zignorować ten fakt, traktować dorosłego jak dziecko i prowadzić go za rękę, na ogół z marnym skutkiem, albo ten fakt wykorzystać i wzmacniać autonomię dorosłego włączając go w planowanie i organizowanie procesu nauczania oraz wyposażając w narzędzia pomagające w uczeniu się.

Bibliografia

- Benson P., Voller P. (1997), *Autonomy and Independence in Language Learning*, London: Longman.
- Billington D. D. (1998), *Seven characteristics of highly effective adult learning programs*. Z http://www.newhorizons.org/article_billington1.html
- Hiemstra R. (1994), *Self-directed learning*, w: T. Husen, T. N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education*, wyd. II, z <http://www.flinet.com/~pba-cct/SDL/sdlhdbk.html>, Oxford: Pergamon Press.
- Knowles M. (1986), *The Adult Learner: A Neglected Species*, Houston: Gulf Publishing.
- Lieb S. (1991), *Principles of Adult Learning*, VISION
- Omaggio A. (1978), *Successful language learners: What do we know about them*, ERIC/CCL News Bulletin
- Robotham D. (1999), *Self-directed learning: the ultimate style?* z <http://www.wlv.ac.uk/~bu1821/files/self-dir.htm>.

(grudzień 2008)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

Magdalena Wawrzyniak-Śliwska¹
Gdańsk



Czy w polskiej szkole jest miejsce na autonomię?

Nie trzeba być nauczycielem ani pedagogiem, by zauważyć, że ostatnie dwie, trzy dekady przyniosły wiele zmian w polskim szkolnictwie. W pu-

blikacjach poświęconych nauczaniu i uczeniu się, a szczególnie w tych poświęconych nauczaniu języka angielskiego, można dostrzec pewne tenden-

¹ Autorka jest starszym wykładowcą w Zakładzie Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych Uniwersytetu Gdańskiego.

cje nawiązujące do zmieniającego się obrazu klasy i relacji między nauczycielem i uczniem oraz sposobu myślenia o nich. Coraz więcej uwagi poświęca się uczeniu się, a nie jak wcześniej – nauczaniu, i co za tym idzie – uczniowi, a nie nauczycielowi. W publikacjach o szkolnictwie polskim jest to raczej nowy trend, jednakże w piśmiennictwie europejskim, a szczególnie w piśmiennictwie dotyczącym nauczania języków obcych jest on już obecny od dłuższego czasu. Można to zauważyć w licznych publikacjach, zwłaszcza tych rekonstruujących nurt progresywistyczny i pragmatyzm Deweya. Wspomina się coraz częściej o określaniu celów z perspektywy potrzeb ucznia, braniu pod uwagę jego realnych osiągnięć w planowaniu zajęć, jego zainteresowaniach, stylach i strategiach uczenia się. W publikacjach anglojęzycznych powszechnie stosowane są takie pojęcia, jak: *learner-centered teaching*, *learner independence*, *individualization*, *learner training*, *self-instruction* oraz *self-directed learning*. W publikacjach polskich można spotkać odwołania do indywidualizacji procesu uczenia, elastycznego planowania lekcji, samodzielności ucznia, uczniowskiego konstruowania znaczeń itd. Wszystkie te terminy związane są bardziej lub mniej bezpośrednio z innym pojęciem, o którym mówi się coraz więcej – z autonomią ucznia.

Autonomia wpisuje się we współczesne myślenie o edukacji, co można zauważyć już w dokumentach Ministerstwa Edukacji. W rozporządzeniach ministra edukacji narodowej (z dnia 1 grudnia 1999 roku a także z dnia 26 lutego 2002 roku) jest podana podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli i oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych, w której określono między innymi, jakie umiejętności powinno nabyć dziecko przez działanie. Pięć spośród nich zawiera w sobie elementy nawiązujące do autonomii ucznia:

- „1. Wspieranie samodzielnych działań dziecka.
2. Umożliwianie dziecku dokonywania wyborów i przeżywania pozytywnych efektów własnych działań.
3. Pomaganie dziecku w dostrzeganiu problemów, planowaniu i realizowaniu zadań.

4. Umożliwianie poznawania i stosowania różnych sposobów rozwiązywania zadań.
7. Wspieranie działań twórczych w różnych dziedzinach aktywności”².

W rozporządzeniach ministra edukacji narodowej (z dnia 15 lutego 1999 roku oraz z dnia 21 maja 2001 roku), przedstawiających podstawę programową kształcenia ogólnego dla sześciolletnich szkół podstawowych i gimnazjów, podano, jakie umiejętności wykorzystywania zdobywanej wiedzy powinni wykształcić uczniowie, aby w ten sposób lepiej przygotować się do pracy w warunkach współczesnego świata. Wśród nich znajdują się umiejętności bezpośrednio związane z ideą autonomii, takie jak:

- „1. Planowanie, organizowanie i ocenianie własnej nauki, przyjmowanie za nią coraz większej odpowiedzialności.
2. Rozwiązywanie problemów w twórczy sposób.
3. Poszukiwanie, porządkowanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł oraz efektywne posługiwanie się technologią informacyjną.
4. Odnoszenie do praktyki zdobytej wiedzy oraz tworzenie potrzebnych doświadczeń i nawiązków”³.

Postulaty i cele związane z autonomią uczniowską, są także przywoływane w odniesieniu do nauki języków obcych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 roku podaje podstawę programową języka obcego dla szkół ponadpodstawowych, gdzie jako niektóre z zadań szkoły są przedstawione:

- „1. Rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, między innymi przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności lingwistycznych.
2. Zapewnienie w miarę możliwości dostępu do stosowanych materiałów autentycznych.
3. Zapewnienie uczniom maksimum kontaktu z językiem obcym między innymi przez wymianę ze szkołami w innych krajach lub uczestnictwo w programach międzynarodowych.
4. Stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego.

² Dziennik Ustaw z 2000 r. nr 2, poz. 18; DzU z 2002 r. nr 51, poz. 458.

³ Dziennik Ustaw z 1999 r. nr 14, poz. 131; DzU z 2001 r. nr 61, poz. 626.

5. Zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu zespołowych projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych.
6. Rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur.
7. Poglębianie poczucia własnej tożsamości kulturowej u ucznia⁴.

Autonomia, pojawiająca się jako kategoria teoretyczna, jest definiowana na różne sposoby, często zasadniczo odmienne, a nawet sprzeczne. W polskich szkołach zdaje się przeważać tradycyjne, behawiorystyczne podejście do wychowania i rozwoju ucznia. Autonomia, już w potocznym rozumieniu (Jezierska 2003), zakłada wolność, samodzielność i pewną niezależność od czynników zewnętrznych, co jest sprzeczne z behawiorystyczną wizją człowieka sterowanego z zewnątrz. W ujęciu behawiorystycznym autonomia nie jest wartością samą w sobie, może być ewentualnie interpretowana jako zbiór umiejętności i zachowań ucznia, które mogą mu pomóc w lepszym i szybszym opanowaniu materiału. Samodzielność ucznia w tym ujęciu jest wpisana w narzucony z góry plan nauczyciela i jej znaczenie ogranicza się do pracy ucznia bez pomocy nauczyciela oraz innych uczniów (uczeń „samodzielnie” rozwiązuje zadanie).

Behawioryści odrzucili koncepcję człowieka aktywnego poznawczo i samodzielnego, człowieka kierowanego przez wewnętrzne motywy i dążenia (Kozielecki 2000:27). W kategorię autonomii wpisane jest pojęcie wolności człowieka. W Skinnerowskiej interpretacji wolności człowieka jest ona definiowana nie jako stan umysłu lub cecha osobowości człowieka, która daje mu poczucie wyboru i niezależności, tylko jako cecha zachowania zewnętrznego, którą można opisywać w odniesieniu do wzmocnień negatywnych i pozytywnych (Kozielecki 2000:54-55). B. F. Skinner nie zgadzał się z ogólnym rozumieniem wolności pojmowanej jako uwolnienie człowieka od kontroli zewnętrznej, twierdził natomiast, że wolność człowieka polega na uwolnieniu go od takiej kontroli, która powoduje poczucie lęku, zagrożenia i agresję. W ujęciu behawiorystycznym wolność człowieka jest więc tym większa, im mniej jest w jego otoczeniu bodźców niepożądanych i ne-

gatywnych (Kozielecki 2000:55). Autonomia rozumiana behawiorystycznie mogłaby na przykład polegać na zniesieniu kar za niewłaściwe zachowanie lub przejawianie zachowań nieakceptowanych przez nauczyciela, a uczeń autonomiczny to mógłby być uczeń, który wykonując polecenia nauczyciela, dostaje w zamian pozytywne wzmocnienie zewnętrzne.

We współczesnym myśleniu o edukacji można także odnaleźć odniesienia do pedagogiki i psychologii humanistycznej. W psychologii humanistycznej dążenie do samorealizacji i rozwój autonomii jednostki są wymieniane jako główne tendencje decydujące o działaniu człowieka (Kozielecki 2000:242). A. Maslow umieszcza autonomię i samorealizację na szczycie hierarchii potrzeb jednostki, jako cel ostateczny, który może być zrealizowany po zaspokojeniu potrzeb niższego szczebla (Fontana 1988:196-198). D. H. Heath wymienia pięć głównych zadań wychowania humanistycznego, wśród których znajdują się: rozwój autonomii jednostki i uniezależnienie jej od przypadkowych bodźców i nacisków zewnętrznych, także od przeszłości oraz rozszerzanie świadomości w celu wychowania ludzi zdolnych do refleksji nad życiem (Kozielecki 2000:248). Pomimo że w koncepcji humanistycznej znajdujemy większe przyzwolenie na samorealizację i autonomię niż w transmisyjno-behawioralnej, ma ona charakter zdecydowanie adaptacyjny i skupia się na potrzebie odnalezienia się człowieka w zastanych warunkach.

Inną koncepcją obecną we współczesnym dyskursie pedagogicznym jest koncepcja kognitywna. W koncepcji poznawczej człowieka jest zdecydowanie więcej odniesień do autonomii niż w behawioryzmie. Człowiek jest tutaj widziany jako samodzielny podmiot, działający celowo i świadomie, zdolny do kształtowania samego siebie (Kozielecki 2000:170-171, 228). J. Kozielecki uważa, że „pytanie, co uczeń może uczynić z samego siebie, jest równie ważne, jak pytanie, co nauczyciel może uczynić z ucznia” (Kozielecki 2000:228). Głównym celem wychowania w ujęciu poznawczym jest kształcenie człowieka-sprawcy, który będzie potrafił zrozumieć, przystosować się, ale także przekształcić środowisko, w którym się znajduje

⁴Dziennik Ustaw z 1999 r. nr 14, poz. 131.

według własnych potrzeb (Kozielecki 2000:223-224). Wśród poznawczych celów edukacyjnych – obok kształtowania postawy badawczej i eksploracyjnej, nabywania zarówno wiedzy deklaratywnej, jak i proceduralnej⁵, kształcenia społecznie pożądanego systemu wartości utylitarnych i duchowych oraz kształcenia sfery emocjonalnej – J. Kozielecki wymienia kształcenie podmiotowe w dialogu z nauczycielem, co zakłada nauczanie problemowe, dające uczniom poczucie kontroli nad zdarzeniami i poczucie sprawstwa (Kozielecki 2000:224-226). Wychowanie ma też przygotować człowieka do samorozwoju i autokreacji, co można interpretować jako autonomiczne działanie jednostki. J. Kozielecki widzi jednak realne problemy pojawiające się przed człowiekiem dążącym do samorozwoju spowodowane nie tyle przez przeszkody zewnętrzne lub brak umiejętności, ale raczej przez brak determinacji i wewnętrznej motywacji (Kozielecki 2000:226).

Szkoła w ujęciu poznawczym jest zdecydowanie bardziej otwarta na indywidualne podejście do ucznia. W dokumentach Ministerstwa Edukacji w podstawie programowej kształcenia przed-szkolnego i szkolnego są zapisy mogące świadczyć o poznawczej koncepcji wychowania, takie jak: „wspieranie samodzielnych działań dziecka”, „rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur”, „stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności”⁶, co nie zamyka pytania o to, jaki jest związek między stosowaną w dokumentach retoryką a sposobami definiowania zawartych w nich pojęć przez ministerstwo. Nie wiadomo też, czy nauczyciele realizujący te cele operują w tym samym dyskursie.

Wolność i autonomia nie są akceptowane przez wszystkich, w polskim dyskursie edukacyjnym słychać głosy opowiadające się za wartościami konserwatywnymi i esencjalistycznymi, takimi jak zwiększona dyscyplina, szacunek dla autorytetu dorosłego, uniformizacja i ograniczanie wolności uczniów. Za przykład można podać stanowisko S. Sławińskiego, zwolennika bezdyskusyj-

nego autorytetu dorosłych, który ubolewając nad słabością współczesnej szkoły będącej „pod wpływem ideologii antyautorytarnego wychowania”, co jego zdaniem doprowadziło do „upadku autorytetu rodziców, nauczycieli i wychowawców”, opowiada się za zwiększeniem dyscypliny i stosowaniem kar cielesnych w wychowaniu dzieci (Sławiński 1991:25).

Pomimo pojawiającej się krytyki we współczesnym myśleniu o kulturze i edukacji zaznacza się też inne stanowisko, w którym kładzie się duży nacisk na indywidualność, wolność i prawo jednostki do dokonywania własnych wyborów. O autonomii mówi się wśród dydaktyków, metodyków, a także nauczycieli coraz więcej i na ogół dobrze, jest ona obecna w polskim ustawodawstwie oświatowym. Mogłoby się здаwać, że powstały obecnie warunki sprzyjające propagowaniu autonomii w szkolnictwie. Nic bardziej mylnego. Mamy w polskiej edukacji do czynienia z sytuacją, w której ścierają się przeciwstawne trendy pedagogiczne i ideologiczne, co bezpośrednio wpływa na nauczycielskie rozumienie autonomii ucznia (por. M. Wawrzyniak-Śliwska 2008).

Pomimo że autonomia ucznia jest wpisana w ustawodawstwo polskie traktujące o szkolnictwie, trudno zauważyć ją podczas obserwacji rutynowego życia polskiej szkoły, która w dalszym ciągu wydaje się powielać transmisyjno-behawiorystyczne wzorce z prymatem wiedzy deklaratywnej, pamięciowego opanowywania materiału oraz centralną pozycją nauczyciela w klasie, decydującego o wszystkim, co dotyczy przebiegu lekcji oraz pracy uczniów. Nawet w klasach nauczania początkowego przeważa nauczanie frontalne, uczniowie słuchają nauczyciela w ciszy, praca w parach lub grupach należy do rzadkości (Klus-Stańska, Nowicka 2005:7). Ponieważ autonomię trudno zaobserwować na typowej lekcji w szkole, rodzi się pytanie, jak nauczyciele szkół podstawowych, szczególnie w klasach młodszych, pojmują kategorię autonomii i jakie znaczenia jej nadają. Elementy jakich teorii, behawiorystycznej,

⁵O różnych rodzajach wiedzy, w tym wiedzy pochodzącej z przekazu (deklaratywnej) i pochodzącej z doświadczenia (proceduralnej) piszą między innymi K. Stemplewska-Żakowicz (1996) i D. Klus-Stańska (2002).

⁶Dziennik Ustaw z 2000 r. nr 2, poz. 18; DzU z 2002 r. nr 51, poz. 458, DzU z 1999 r. nr 14, poz. 131; DzU z 2001 r. nr 61 poz. 626, DzU z 1999 r. nr 14, poz. 131.

humanistycznej i poznawczej, można odnaleźć w nauczycielskich dyskursach o szkole i jaki ma to wpływ na ich postrzeganie autonomii ucznia w nauczaniu wczesnoszkolnym? Pytanie to w odniesieniu do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jest szczególnie istotne, gdyż w pierwszych latach życia szkolnego dzieci wytwarzają schematy i postawy, uczą się strategii i wyrabiają nawyki, którymi będą posługiwać się przez całe swoje szkolne życie, a także później, po ukończeniu formalnej edukacji. Piszą o tym D. Klus-Stańska i M. Nowicka w swojej książce *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, zauważając, że „pierwsze lata pobytu w szkole w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim staje się dziecko i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumowania” (Klus-Stańska, Nowicka 2005:7), i dalej, że „uczeń klas starszych nie jest uczniem w ogóle, ale takim, który został już ukształtowany przez wcześniejsze doświadczenia szkolne” (Klus-Stańska, Nowicka 2005:8).

Nie można zaprzeczyć, że kategoria autonomii, niezależnie od tego, jak ją definiujemy i w jakim dyskursie ją umieścimy, wraz z przyzwoleniem na nią lub sprzeciwem wobec niej, jest ważna społecznie i pedagogicznie i pojawia się coraz częściej w argumentacji naukowej oraz dyskursie społecznym. Jednakże, nawet jeśli uznamy, że autonomia

dobrze się wpisuje w myślenie o edukacji i szkole, jej odniesienie do małego dziecka, szczególnie w naszych realiach społeczno-politycznych, budzi pewne kontrowersje.

Bibliografia

- Fontana D. (1988), *Psychology for Teachers*, Leicester: Macmillan Publishers.
- Jezińska B. (2003), *Autonomia*, w: T. Pilch (red.), „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku”, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Klus-Stańska D. (2002), *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska D., Nowicka M. (2005), *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: WSiP.
- Kozielecki J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Sławiński S. (1991), *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*, Warszawa: Agencja Wydawnicza TFD.
- Stemplewska-Żakowicz K. (1996), *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum Fundacji dla Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Wawrzyniak-Śliwska M. (2008), *Obszary autonomii dziecięcej na zajęciach z języka angielskiego – między deklaracją a grą pozorów*, w: E. Szatan, D. Bronk, (red.), „Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej”, Gdańsk: Wydawnictwo UG.

(grudzień 2008)

Alina Dorota Jarząbek¹
Olsztyn



Jak nauczamy języków obcych w gimnazjach? Doniesienia z badań o wybranych aspektach autonomii nauczycielskiej

Badania kontekstowe, towarzyszące pilotażowi egzaminu z języka obcego w gimnazjum (por. Jarząbek 2008a, 2008b, 2008c, Otręba 2008), uwzględniały m.in. wybrane aspekty nauczycielskiej autonomii. Badanie miało na celu zebrać dane,

które pozwolą odpowiedzieć na pytania ogólne o to, jakie metody i techniki nauczania stosują nauczyciele języków obcych w gimnazjum oraz czy istnieje zależność między stosowanymi metodami, a osiągnięciami uczniów. Zebrany materiał pozwa-

¹ Dr Alina Dorota Jarząbek jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i kierownikiem badań kontekstowych w ramach projektu 5.1 – *Pilotaż egzaminu z języka obcego w gimnazjum*.

la jedynie częściowo odpowiedzieć na tak sformułowany problem badawczy. Z powodu niedoskonałej procedury badawczej nie jesteśmy w stanie wskazać takiej zależności dla konkretnego badanego nauczyciela i jego klasy lub grupy². Niemniej jednak uzyskane dane umożliwiają spojrzenie na proces kształtowania warsztatu nauczycielskiego, w tym na takie jego elementy, które ściśle wiążą się z nauczycielską autonomią, np. wybór programu nauczania i podręcznika, wybór metody i technik nauczania, środków dydaktycznych, a także stosowanie *Europejskiego portfolio językowego*.

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Ankiety wypełniło łącznie 564 nauczycieli. Wielkość próby dla poszczególnych języków przedstawia tabela 1.

	Angielski	Rosyjski	Francuski	Hiszpański	Niemiecki	Włoski
N=564	186	113	96	22	141	6
%	33	20	17	4	25	1

Tabela 1. Próba badanych nauczycieli (źródło: Jakubowski 2008).

Ankieta zawierała pytania ze stwierdzeniami odnoszącymi się m.in. do podręczników i programów nauczania, środków dydaktycznych, oceniania uczniów, ogólnie metod nauczania, a także postaw wobec procesu nauczania języka obcego. Odpowiedzi przedstawiam w postaci tabel zawierających procent odpowiedzi w poszczególnych kategoriach. Jednocześnie na potrzeby tego artykułu zintegrowałam niektóre skale (np. „zdecydowanie zgadzam się” i „zgadzam się”, „nie zgadzam się” i „zdecydowanie nie zgadzam się”), aby wymowa danych była bardziej przejrzysta i czytelna. Dla kilku pytań utworzyłam też skale, które następnie zostały wykorzystane do analizy relacji między wybranymi aspektami z ankiety o metodach nauczania a charakterystykami nauczycieli.

Kryteria wyboru i wykorzystania programu nauczania języka obcego

Nauczyciele są zobowiązani do prowadzenia procesu dydaktycznego według określonego programu nauczania, który uwzględnia wymagania podstawy programowej. Taki program może stworzyć samodzielnie każdy nauczyciel dla swoich uczniów (por. Komorowska 2003), o ile nie jest w stanie dokonać wyboru z dostępnych programów, dopuszczonych do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Program nauczania pełni ważną funkcję w przygotowaniu i przeprowadzeniu procesu nauczania. Jest bowiem wyjściową bazą danych, ramą strukturalną, która determinuje dobór metod i technik nauczania, a także treści i materiałów glottodydaktycznych (por. Pfeiffer 2001).

Nauczyciele określili w naszym badaniu, w jakim stopniu zgadzają się lub nie z każdym ze stwierdzeń dotyczących kryteriów wyboru programu oraz ich doświadczeń lub opinii o programie nauczania języka obcego w gimnazjum. Tabela 2 ilustruje wartości procentowe wybierania danej odpowiedzi. Ostatnia kolumna tej, a także pozostałych tabel, zawiera wartość średnią z odpowiedzi, która pozwala na szybkie porównanie stosunku przeciętnego nauczyciela do wymienionych stwierdzeń. Im wyższa wartość średnia, tym mniej nauczycieli zgadzało się z danym stwierdzeniem.

Nauczyciele deklarują dobrą znajomość założeń metodyczno-dydaktycznych programu oraz systematyczną realizację wyznaczonych celów programowych przy jednoczesnym monitorowaniu tego procesu. Ponad 71 proc. badanych nauczycieli modyfikuje zalecenia metodyczne zawarte w programie, co może świadczyć o ich działaniu na rzecz dostosowywania metod do potrzeb konkretnych grup uczących się. Gotowość stworzenia programu autorskiego deklaruje 43 proc. badanych, podczas gdy pozostała grupa badanych czuje się w takiej sytuacji co najmniej niepewnie.

² Do badania uczniów wylosowano w każdej szkole po dwa oddziały spośród wszystkich klas trzecich. O wypełnienie ankiet poproszono zaś wszystkich nauczycieli języków obcych nauczanych w szkole jako obowiązkowe. Nie wszyscy nauczyciele jednak zwrócili wypełnione ankiety. Zastosowany sposób kodowania kwestionariuszy nie umożliwił przyporządkowania testów uczniowskich do danego nauczyciela, a jedynie do danej szkoły.

	(zdecydowanie) zgadzam się	częściowo zgadzam się	(zdecydowanie) nie zgadzam się	trudno powiedzieć	średnia
Znam dobrze założenia wybranego programu nauczania języka w gimnazjum.	92,2	4,1	0,4	3,3	1,6
Realizuję systematycznie cele ogólne i przedmiotowe założone w programie.	86,0	10,3	0,9	2,8	1,7
Wybieram program nauczania bardzo świadomie, analizując ofertę programową dla grupy docelowej.	83,4	10,8	1,2	4,6	1,7
Monitoruję postęp realizacji celów ogólnych i przedmiotowych założonych w programie.	80,8	15,8	0,9	2,5	1,8
Modyfikuję metody i techniki nauczania zaproponowane w programie.	71,1	24,1	1,2	3,6	1,8
Wybieram program nauczania, kierując się radami i doświadczeniami innych nauczycieli.	47,3	36,5	8,7	7,5	2,2
Podejmę się napisania programu autorskiego, jeśli będzie tego wymagała sytuacja edukacyjna.	43,0	13,5	14,2	29,3	2,5
Wybieram program nauczania na początku roku szkolnego, ale potem pomijam go w pracy.	1,6	6,2	86,2	6,0	4,2

Tabela 2. Kryteria wyboru i realizacji programu nauczania (źródło: Jakubowski 2008).

Kryteria wyboru podręcznika do nauczania języka obcego

O znaczeniu wyboru podręcznika dla kursu i złożoności tego procesu pisze szeroko H. Komorowska (2003:37-43), zwracając uwagę na to, że nauczyciele kierują się w doborze podręcznika przede wszystkim kryteriami podstawowymi, takimi jak jego cena oraz nazwisko autora i nazwa wydawnictwa. Autorka wskazuje jednocześnie na wiele innych zadań, które powinien spełnić podręcznik do nauki języka obcego. W zastosowanej do badania ankiecie wykorzystaliśmy te kryteria, a nauczyciele określili, na ile „ważny” jest dany przebieg. Rezultaty podsumowuje tabela 3, zawierająca procent nauczycieli w próbie, którzy wybrali daną odpowiedź. Dodajmy, że im wyższa jest wartość średnia, tym nauczyciele uznają dane kryterium za mniej ważne.

Z zebranych danych wynika, że nadrzędnymi miernikami oceny przydatności podręcznika są jego treści dostosowane do wieku, poziomu intelektualnego uczących się i ich biegłości językowej, uwzględniające rozwijanie wszystkich sprawności językowych oraz podsystemów językowych. Bardzo wysoką rangę ma określona koncepcja metodyczno-dydaktyczna oraz zawarte w podręczniku materiały, przygotowujące do egzaminów

językowych. Nauczyciele zwracają z jednej strony uwagę na łatwość stosowania przez nich podręcznika i gotowe pomoce, np. testy i materiały do kopiowania, z drugiej zaś przywiązują duże znaczenie do obudowy podręcznika w dodatkowe materiały i środki dydaktyczne, które znacząco uatrakcyjnają proces nauczania. Większość badanych opowiada się przy tym za podręcznikiem zintegrowanym z częścią ćwiczeniową oraz zwraca uwagę na poziom motywacji i zainteresowania uczących się. Kryteria takie, jak cena podręcznika i nazwa wydawnictwa, są istotne dla ponad połowy badanych, ale już nazwisko autora jest dla większości mniej ważne lub wcale nieważne.

Najwięcej trudności z oceną podręcznika wiąże się z problemem rozwoju autonomii i samooceny uczniów. Podręcznik powinien bowiem z jednej strony umożliwić uczniom powtórzenie oraz samokontrolę i samoocenę nabytych kompetencji, a także samodzielną pracę z materiałem w klasie i w domu. Ponad 70 proc. badanych zwraca uwagę na treści związane ze strategiami uczenia się oraz na możliwość indywidualnego różnicowania procesu dydaktycznego. Z drugiej jednak strony mniej niż 20 proc. badanych opowiada się za obecnością rozwiązań do zadań w podręczniku, co poważnie koliduje z postulatem rozwijania autonomii uczniowskiej.

	(zdecydowanie) ważne	mniej ważne	(zdecydowanie) nieważne	trudno powiedzieć	średnia
Treści podręcznika dobrane do wieku uczniów.	98,6	0,7	0	0,7	1,4
Treści podręcznika uwzględniają rozwój podstawowych sprawności, tj. mówienia, pisanie, rozumienia tekstów.	96,8	1,2	0	2,0	1,3
Koncepcja metodyczno-dydaktyczna podręcznika.	96,3	1,8	0,2	1,8	1,5
Treści podręcznika uwzględniają całość umiejętności (wymowa, pisownia, słownictwo, gramatyka).	95,9	2,5	0,2	1,4	1,4
Treści podręcznika dobrane do poziomu intelektualnego uczniów.	94,5	3,4	0,2	2,0	1,5
Podręcznik został napisany z myślą o egzaminie, zawiera przykładowe zadania, testy, strategie egzaminacyjne.	90,9	6,7	0,6	2,1	1,5
Treści podręcznika dobrane do poziomu biegłości językowej większości uczniów w grupie.	90,2	6,4	0,5	2,8	1,6
Treści podręcznika umożliwiają uczniowi powtórzenie oraz samokontrolę i samoocenę nabytych kompetencji.	89,9	9,0	0,2	0,9	1,7
Podręcznik umożliwia uczniom samodzielną pracę w klasie i w domu.	89,2	8,0	0,7	2,1	1,8
Podręcznik jest łatwy do stosowania i ułatwia pracę nauczycielowi.	85,0	12,6	0,7	1,8	1,8
Podręcznik ma bogatą obudowę, np. CD, DVD, plakaty, gry itp.	84,7	11,9	1,8	1,6	1,7
Podręcznikowi towarzyszy książka nauczyciela z dodatkowymi materiałami, np. testami itp.	82,3	14,0	2,1	1,6	1,8
Podręcznik i ćwiczenia stanowią zintegrowaną całość.	78,7	14,0	5,3	2,0	1,9
Poziom motywacji grupy i zainteresowanie językiem.	74,3	19,0	2,6	4,1	2,0
Treści podręcznika uwzględniają rozwój autonomii ucznia, np. informują o strategiach uczenia się.	74,3	20,2	3,2	2,3	2,1
Treści podręcznika uwzględniają zróżnicowanie indywidualne w grupie.	73,6	19,7	2,0	4,8	2,0
Cena podręcznika.	64,9	26,6	6,4	2,1	2,3
Nazwa wydawnictwa.	56,5	34,2	15,6	3,7	2,7
Liczebność grupy.	49,5	33,9	13,8	2,8	2,5
Nazwisko autora podręcznika.	19,7	37,1	38,9	4,4	3,3
W podręczniku są zawarte rozwiązania do zadań i ćwiczeń.	19,3	41,1	37,8	1,8	2,3

Tabela 3. Kryteria wyboru podręcznika (źródło: Jakubowski 2008).

Metody nauczania

H. Komorowska (2003:27-29) sugeruje, aby przy wyborze metod nauczania kierować się przede wszystkim potrzebami uczniów, bo to one określają cel nauki. Również należy wziąć pod uwagę wiek uczniów i ich cechy osobowościowe, a także dostęp do nowoczesnych, atrakcyjnych materiałów nauczania. Ważne jest też nastawienie nauczyciela do danej metody, bowiem nauczyciele nie osiągają sukcesów w pracy metodą, do której nie mają przekonania,

nawet jeśli jest to metoda powszechnie uznana za doskonałą.

W ankiecie są stwierdzenia, które odnoszą się do dominant znanych metod konwencjonalnych (por. tabela 4). Najwięcej badanych opowiedziało się za stosowaniem repetycji, która jest jednym z działań charakterystycznych dla metody audiolingwalnej. Prawie 85 proc. badanych objaśnia fenomeny gramatyczne i słownictwo w języku polskim, co w pełni akceptuje metoda gramatyczno-tłumaczeniowa oraz podejście interkulturowe i jest jednocześnie procesem de-

dukcyjnym, co potwierdza 74 proc. badanych. Dysonansem wobec tych stwierdzeń wydaje się być prawie powszechne nauczycielskie zrozumienie dla błędów językowych uczniów, tak charakterystyczne m.in. dla metody kognitywnej i podejścia komunikacyjnego. Wybitnie komunikacyjny charakter mają także zadania z odgrywaniem scenek z życia codziennego, które stosuje ponad 70 proc. badanych. Ponad 50 proc. nauczycieli przywiązuje wagę do tłumaczenia tekstów oraz

przekazywania treści o krajach i kulturze języka docelowego, co jest zarówno działaniem o charakterze interkulturowym, jak i typową cechą metody gramatyczno-tłumaczeniowej. Stosunkowo mało nauczycieli trenuje czytanie ze zrozumieniem na tekstach dialogowych, typowych dla metody audiolingwalnej. Blisko 30 proc. nauczycieli całkowicie eliminuje język ojczysty na lekcji, co jest typowe dla metody audiolingwalnej oraz podejścia komunikacyjnego.

	(zdecydowanie) zgadzam się	częściowo zgadzam się	(zdecydowanie) nie zgadzam się	brak odpowiedzi	średnia
Uczniowie wielokrotnie powtarzają nowo poznane struktury, np. odpowiadając na pytania nauczyciela.	85,3	13,5	0,7	0,5	1,9
Używam na lekcji także języka polskiego, np. gdy wyjaśniam gramatykę lub słownictwo.	84,9	12,4	2,2	0,5	1,8
Błędy uczniów w wypowiedziach są naturalnym elementem komunikacji.	82,1	14,2	2,7	1,1	1,9
Poświęcam dużo czasu na wyjaśnianie gramatyki oraz na ćwiczenia gramatyczne.	74,3	22,7	2,5	0,5	2,0
Uczniowie często odgrywają scenki z życia codziennego, bo chodzi o to, żeby często mówili i spontanicznie reagowali w sytuacjach komunikacyjnych w języku obcym.	72,8	23,9	2,3	1,1	2,1
Uczniowie czytają i tłumaczą odpowiednio spreparowane teksty w języku obcym.	57,2	31,4	10,0	1,4	2,4
Poświęcam dużo miejsca na informacje o krajach i kulturze docelowej.	53,3	42,4	3,2	1,1	2,4
Uczniowie samodzielnie przygotowują dłuższe wypowiedzi na dany temat, a potem wygłaszają je na forum klasy.	39,5	42,9	16,0	1,6	2,7
Do treningu czytania najlepiej nadają się dialogi.	39	47,0	12,1	0,9	2,7
Na lekcji mówię do uczniów wyłącznie w języku obcym.	29,9	58,7	10,5	0,9	2,7

Tabela 4. Metody nauczania (źródło: Jakubowski 2008).

■ Treści kształcenia językowego

Wśród treści nauczania W. Pfeiffer wyróżnia (2001:155) treści odnoszące się do struktur języka (gramatyka), do procesu glottodydaktycznego (ćwiczenia i zadania gramatyczno-leksykalne) oraz treści odnoszące się do opisywanej rzeczywistości (wszelkie rodzaje tekstów). Dodajmy jednocześnie, że autor uznaje rozwijanie umiejętności językowych za cele, a nie treści nauczania.

W ankiecie odniesiono treści kształcenia językowego do następujących obszarów:

- wiedza lingwistyczna (nauczanie wymowy i ortografii, słownictwa i gramatyki),

- wiedza interkulturowa (wiedza o kraju bądź krajach i kulturze języka docelowego),
- umiejętności (nauczanie rozumienia ze słuchu, czytania ze zrozumieniem, mówienia w interakcji i mówienia produktywnego, pisanie tekstów, a także rozwijanie kompetencji mediacyjnej),
- rozwijanie autonomii (strategie uczenia się, rozwijanie samooceny ucznia),
- rozwijanie kompetencji społecznej (umiejętność pracy w parze lub grupie).

Nauczyciele mieli ocenić, na ile ważne jest nauczanie wymienionych w pytaniu elementów kompetencji językowych. Odpowiedzi są przed-

stawione w tabeli 5. Niewielu nauczycieli stwierdziło, że któryś z wymienionych elementów jest mało ważny. Odpowiedzi są ze sobą silnie skorelowane, a większość elementów jest postrzegana jako istotne.

	(zdecydowanie) ważne	mniej ważne	(zdecydowanie) nieważne	brak odpowiedzi	średnia
nauczanie słownictwa	98,9	0,2	0,0	0,9	1,3
nauczanie rozumienia ze słuchu	98,2	0,9	0,0	0,9	1,4
nauczanie czytania ze zrozumieniem	97,5	1,4	0,0	1,1	1,4
nauczanie mówienia w interakcji	94,7	3,7	0,0	1,6	1,4
nauczanie wymowy, rytmu i intonacji	90,8	8,3	0,0	0,9	1,7
nauczanie gramatyki	87,9	10,3	0,0	1,8	1,8
umiejętność pracy w parze lub grupie	84,8	13,5	1,2	0,5	1,9
rozwój samooceny ucznia	83,5	14,4	0,4	1,4	1,9
nauczanie mówienia produktywnego	82,6	14,9	0,2	2,3	1,8
nauczanie pisowni (ortografii)	81,7	16,3	0,0	2,0	2,0
techniki integrowania sprawności	80,3	16,0	0,0	3,2	2,0
wiedza o kraju i kulturze języka docelowego	75,9	21,8	1,2	1,1	2,1
strategie uczenia się	75,2	22,0	1,5	1,4	2,0
nauczanie pisanie tekstów	69,0	29,1	0,5	1,4	2,2
nauczanie mediacji	61,8	32,6	3,6	2,1	2,3

Tabela 5. Hierarchia treści nauczania (źródło: Jakubowski 2008).

Z pewnością nie dziwi wysokie usytuowanie nauczania słownictwa oraz rozwijania sprawności receptywnych wśród ważnych treści nauczania. Uwagę zwraca wyżej punktowane nauczanie mówienia w interakcji (94,7 proc.) niż mówienia produktywnego (82,6 proc.). Za ważne lub zdecydowanie ważne uznaje prawie 85 proc. nauczycie-

li kształcenie kompetencji społecznej i rozwijanie uczniowskiej samooceny, ale nauczanie strategii uczenia się już tylko 75 proc. Najniżej w naszym zestawieniu procentowym lokują się nauczanie pisanie tekstów oraz nauczanie mediacji.

Techniki nauczania

Za pomocą ankiety chcieliśmy się dowiedzieć, jakie techniki nauczania i jakie metody aktywizujące stosują nauczyciele języków obcych w gimnazjum i jak często.

	(bardzo) często	czasami	nigdy	brak od- powiedzi	średnia
odgrywanie ról, krótkich scenek	83,5	15,8	0,4	0,4	1,8
ćwiczenia pisemne	81,0	18,5	0,0	0,5	1,9
burza mózgów	61,7	35,2	1,1	2,1	2,2
gry	43,8	54,2	1,1	0,9	2,6
prezentacja	41,7	54,6	2,5	1,2	2,7
dyskusja i debata	37,9	56,4	3,9	1,8	2,8
projekt	36,7	58,5	3,4	1,4	2,7
piosenki	39,4	58,0	2,1	0,5	2,7
drama, inscenizacja	36,5	57,1	5,3	1,1	2,8
mapy mentalne	32,3	57,5	5,3	5,0	2,9
wykład	12,8	67,3	18,1	2,1	3,6
ćwiczenia interaktywne z wykorzystaniem komputera (Internetu)	12,4	60,8	24,8	2,0	3,7

Tabela 6. Techniki nauczania (źródło: Jakubowski 2008).

Badani nauczyciele stosują najczęściej metodę aktywizującą, którą jest odgrywanie ról w krótkich scenkach. Znacznie mniej z nich prowokuje burzę mózgów, gry, dyskusje i debaty, projekty lub dramy. Często stosowaną procedurą glotto-dydaktyczną pozostają ćwiczenia pisemne. Z kolei tradycyjna forma podawcza, jaką jest wykład, jest stosowana przez badanych prawie z taką samą częstotliwością, jak interaktywne ćwiczenia z wykorzystaniem komputera.

Europejskie portfolio językowe

Europejskie portfolio językowe jest kojarzone głównie z autonomią uczniowską. Jednak decyzję o wprowadzeniu do procesu dydaktycznego tego narzędzia uczniowskiej autonomii podejmuje zwykle nauczyciel. Taka decyzja jest z kolei objawem nauczycielskiej autonomii. Dlatego problem ten pojawił się także w naszej ankiecie w formie pytania: *Na ile zgadza lub nie zgadza się Pan(i) ze stwierdzeniami, które mogą odzwierciedlać Pani/a doświadczenia lub opinie o Europejskim portfolio językowym (EPJ)?* Odpowiedzi ilustruje tabela 7.

	(zdecydowanie) zgadzam się	częściowo zgadzam się	(zdecydowanie) nie zgadzam się	brak odpowiedzi	średnia
Znam teoretyczne założenia EPJ.	62,2	20,0	11,9	5,9	2,3
Na lekcjach wdrażam tylko te elementy Portfolio, które są częścią podręcznika.	32,2	36,4	20,5	10,8	2,9
Listy umiejętności z EPJ wykorzystuję do konstruowania zadań i testów.	21,8	36,4	31,2	10,6	3,2
Wdrażanie EPJ to dodatkowy wysiłek dla nauczyciela, ale nie żałuję, że się go podjęłam/ąłem.	21,8	38,8	23,4	16,0	3,0
Na lekcjach języka obcego systematycznie stosuję EPJ.	14,5	33,9	42,5	9,0	3,4
Dostrzegam wymierne dla ucznia korzyści z pracy z EPJ.	14,5	42,2	20,0	13,3	3,0
Wdrażanie EPJ to strata czasu.	4,4	24,1	59,4	12,1	3,7

Tabela 7. Wykorzystanie EPJ (źródło: Jakubowski 2008).

Pomimo że założenia EPJ są obce jedynie dla blisko 12 proc. badanych, to tylko 14,5 proc. nauczycieli stosuje je systematycznie w procesie dydaktycznym, ponad 60 proc. nauczycieli wdraża elementy Portfolio, o ile są one częścią stosowanego podręcznika. Ponad 50-procentowa grupa

nauczycieli potrafi wykorzystać listy umiejętności do tworzenia testów lub zadań i ci, którzy podjęli się tego działania, nie żałują tego. Badani z jednej strony dostrzegają wymierne korzyści dla ucznia w pracy z EPJ, z drugiej jednak prawie 30 proc. zgadza się ze stwierdzeniem, że wdrażanie EPJ to strata czasu.

Środki dydaktyczne

Środki dydaktyczne powinny spełniać trzy podstawowe funkcje: ułatwiać uczniom naukę, zwiększać atrakcyjność zajęć i umożliwić to w sposób bezpieczny, łatwy i praktyczny, by nie utrudniać pracy nauczycielowi i uczniom (Komorowska 2003:46). W ankiecie zapytaliśmy, jak często nauczyciele wykorzystują określone środki dydaktyczne na lekcjach języka obcego. Im wyższa wartość średnia, tym rzadziej dany środek jest wykorzystywany. Odpowiedzi były silnie skorelowane i utworzono z nich skalę wykorzystaną w dalszych analizach jako wskaźnik częstości korzystania ze środków dydaktycznych podczas zajęć.

	(bardzo) często	czasami	nigdy	brak odpowiedzi	średnia
magnetofon z odtwarzaczem CD	85,1	11,9	2,5	0,5	1,6
słowniki języka obcego	79,8	18,2	0,7	1,2	1,8
plansze gramatyczne lub leksykalne	54,0	38,5	5,0	2,5	2,4
magnetofon kasetowy	51,8	29,0	13,5	5,7	2,5
książki obcojęzyczne	26,0	63,0	8,2	2,8	3,0
odtwarzacz płyt DVD	23,7	56,4	15,8	4,1	3,2
czasopisma obcojęzyczne	16,2	72,9	8,3	2,7	3,2
komputer	13,1	58,1	24,7	4,1	3,6
magnetowid	12,1	61,2	22,3	4,4	3,6
programy komputerowe wspomagające naukę języków obcych	7,5	52,7	36,2	3,6	3,9
laptop	6,6	28,9	58,5	6,0	4,3
inne	6,6	7,5	0,0	86,2	2,7
słowniki multimedialne	6,4	46,8	41,8	5,0	4,1
rzutnik multimedialny	5,7	33,5	54,6	6,2	4,3
tablica multimedialna	4,1	23,9	64,4	7,6	4,5
rzutnik pisma	3,6	27,8	63,8	4,8	4,5

Tabela 8. Wykorzystanie środków dydaktycznych (źródło: Jakubowski 2008).

Stosowanie niektórych środków technicznych jest niezbędne w celu rozwijania sprawności słuchania tekstów ze zrozumieniem, stąd nie dziwi fakt, że najwięcej nauczycieli sięga właśnie po odtwarzacze CD. Przy czym połowa badanych nadal wykorzystuje do tego celu także magnetofony kasetowe. Prawie 80 proc. badanych wykorzystuje często na lekcji słowniki języka obcego, a ponad połowa plansze gramatyczne lub leksykalne. O ile środki te w głównej mierze wpływają na ułatwianie procesu uczenia się i nauczania, o tyle pozostałe, wymienione w tabeli 8, mogą go przede wszystkim znacznie uatrakcyjnić. Najrzadziej nauczyciele wykorzystują rzutnik pisma, tablicę interaktywną, rzutnik multimedialny, lap-

top, słowniki i programy komputerowe wspomagające naukę języka obcego.

Kontrolowanie i testowanie umiejętności

W ankiecie zawarliśmy zestaw stwierdzeń dotyczących kontrolowania i testowania umiejętności językowych uczniów, a nauczyciele określili za pomocą skali, które stwierdzenia najlepiej odzwierciedlają ich doświadczenia lub opinie na ten temat. Interesowały nas także kroki, które nauczyciele podejmują w celu zapewnienia trafności opracowywanych przez nich testów (por. Komońska 2003: 183).

	(zdecydowanie) zgadzam się	częściowo zgadzam się	(zdecydowanie) nie zgadzam się	brak odpowiedzi	średnia
Test powinien pozwolić nauczycielowi zebrać informacje umożliwiające wystawienie obiektywnej oceny.	92,1	5,3	0,7	2,0	1,5
Test powinien pozwolić uczniowi uzyskać informację o tym, co już umie, a w których partiach materiału ma braki.	96,1	3,4	0,0	0,5	1,4
Przygotowuję samodzielnie testy dla moich uczniów.	70,6	25,5	2,3	1,6	1,9
Korzystam z testów do danego podręcznika zamieszczonych np. w książce nauczyciela.	39,3	41,3	18,3	1,1	2,8
Korzystam z testów opracowanych przez szkolny zespół przedmiotowy.	15,3	25,7	55,8	2,8	3,6
Przygotowując test, sporządzam listę umiejętności lub materiału językowego (struktur leksykalnych i gramatycznych), które chcę sprawdzić.	79	15,3	3,9	1,8	1,9
Przygotowując test, staram się, aby zadania odzwierciedlały wszystkie sprawności, rozwijane na lekcji.	86,7	11,4	0,4	1,6	1,7
Przygotowując test, staram się, aby wszystkie zadania dały się obiektywnie punktować.	93,4	3,9	0,2	2,5	1,5
Zarówno test pisemny, jak i ustny powinien zawierać jasne kryteria oceny.	97	1,6	0,0	1,4	1,3
Informuję ucznia z odpowiednim wyprzedzeniem o zakresie umiejętności i materiału językowego, które będą sprawdzane na teście.	97,6	1,1	0,0	1,4	1,2
Najtrudniej jest testować sprawność mówienia.	59,4	24,1	14,8	1,8	2,3
Najtrudniej jest testować sprawność rozumienia ze słuchu.	17,7	23,8	56,6	2,0	3,5
Najtrudniej jest testować sprawność pisaną.	15,5	33,3	49,5	1,8	3,4
Najtrudniej jest testować sprawność czytania ze zrozumieniem.	9,9	21,6	66,5	2,0	3,7

Tabela 9. Kontrolowanie i testowanie umiejętności (źródło: Jakubowski 2008).

Ponad 92 proc. badanych uważa, że test jest tym narzędziem kontroli, które pozwala nauczycielowi zebrać informacje konieczne do wystawienia obiektywnej oceny. Prawie tyle samo nauczy-

cieli sądzi, że test powinien także dać uczniowi informację zwrotną na temat tego, co już umie, a gdzie ma braki. Większość nauczycieli przygotowuje testy samodzielnie, blisko 40 proc. korzy-

sta z testów do danego podręcznika, zaś nieliczna grupa wykorzystuje testy przygotowane przez szkolny zespół przedmiotowy.

Blisko 80 proc. badanych sporządza listę umiejętności lub materiału językowego (struktur leksykalnych i gramatycznych), które chcą sprawdzić w przygotowywanym teście, zaś 86,7 proc. stara się, aby zadania odzwierciedlały wszystkie sprawności, rozwijane w trakcie procesu dydaktycznego. Dla 93 proc. nauczycieli naczelną zasadą jest obiektywna punktacja wszystkich zadań testowych. Prawie wszyscy nauczyciele uważają, że zarówno test pisemny, jak i ustny powinien zawierać jasne kryteria oceny, a uczniowie powinni być z odpowiednim wyprzedzeniem poinformowani o zakresie umiejętności i materiału językowego, które będą sprawdzane w teście.

Testowanie poszczególnych sprawności językowych nie jest tak samo łatwe. Zdecydowanie najtrudniej jest testować sprawność mówienia, najłatwiej zaś czytanie tekstów ze zrozumieniem.

Cechy i zachowania „dobrego nauczyciela”

H. Komorowska (2003:86-89) wymienia cechy i zachowania dobrego nauczyciela, grupując je następująco: umiejętności interakcyjne, umiejętności pedagogiczne, umiejętności językowe oraz umiejętności dydaktyczne typowe dla nauczycieli języków obcych. Na podstawie tej klasyfikacji ustalono stwierdzenia, do których odnieśli się badani nauczyciele – na ile każde ze zdań dotyczy lub nie dotyczy ich osoby.

	dotyczy	częściowo dotyczy	nie dotyczy	brak odpowiedzi	średnia
Ustalam jasne reguły gry na lekcji, co wolno, czego nie i jakie są tego konsekwencje.	89,0	9,6	0,7	0,7	1,1
Ustalam jasne kryteria oceniania i stosuję je konsekwentnie.	88,8	9,9	0,2	1,1	1,1
Zawsze mam czas dla uczniów, jeśli potrzebują mojego wsparcia w trudnych sytuacjach o charakterze szkolnym.	86,7	12,4	0,4	0,5	1,1
Staram się tak prowadzić lekcję, żeby samej/mu się nie nudzić.	81,2	15,3	2,1	1,4	1,2
Biegle władam językiem obcym i nie mam na tym tle żadnych kompleksów.	81,0	16,5	0,9	1,6	1,2
Dla własnej przyjemności czytam prasę lub literaturę w języku obcym.	69,0	28,9	1,4	0,7	1,3
Znam z autopsji życie codzienne i realia w kraju/ach języka docelowego.	66,8	26,6	5,9	0,7	1,4
Akceptuję fakt, że moi uczniowie współdecydują, np. w kwestii terminu testów.	66,0	30,9	2,1	1,1	1,4
Na koniec lekcji informuję uczniów, co powinni po niej umieć.	61,4	35,6	2,3	0,7	1,4
Interesuje się żywo polityką i kulturą w krajach języka docelowego.	49,7	48,1	1,6	0,7	1,5
Moi uczniowie często zabierają głos na lekcji z własnej inicjatywy.	47,2	48,2	3,6	1,1	1,6
Na lekcji daję spontanicznie wyraz mojego poczucia humoru.	44,3	46,3	8,5	0,9	1,6
Żywo gestykuluję, omawiając jakiś problem w klasie.	33,0	46,1	19,2	1,8	1,9
Akceptuję to, że moi uczniowie współdecydują np. w kwestii techniki i metod pracy.	13,1	55,7	30,0	1,2	2,2
Akceptuję to, że moi uczniowie współdecydują np. w kwestii wyboru tematów tekstów.	12,1	50,0	37,1	0,9	2,3
Często brakuje mi czasu na rzetelne przygotowanie się do wszystkich lekcji.	6,6	34,9	56,7	1,8	2,5
Mam problemy z częstym chwaleniem moich uczniów.	4,1	20,7	74,3	0,9	2,7

Tabela 10. Postawy nauczyciela (źródło: Jakubowski 2008).

W zakresie umiejętności interakcyjnych blisko 90 proc. badanych nauczycieli deklaruje, że ustala jasne reguły gry na lekcji, co wolno, czego nie, i jakie są tego konsekwencje. Podobnie jest z kryteriami oceniania. Prawie tyle samo nauczycieli zawsze ma czas dla uczniów, jeśli potrzebują ich wsparcia w trudnych sytuacjach o charakterze szkolnym. Nieco mniej badanych, bo 74,3 proc. nie ma problemów z częstym chwaleniem swoich uczniów. Jedynie 8,5 proc. nie daje na lekcji spontanicznie wyrazu swojemu poczuciu humoru. 33 proc. nauczycieli przyznaje się do przyciągania uwagi swym dynamicznym zachowaniem na lekcji, zaś 81 proc. z nich stara się tak prowadzić lekcję, żeby się samemu na niej nie nudzić.

Nauczyciele deklarują w większości mistrzowskie władanie językiem obcym, którego uczą, ale swoich umiejętności językowych nie jest pewna blisko 17-proc. grupa. Prawie 70 proc. badanych nauczycieli było w kraju języka docelowego i zna z autopsji jego życie codzienne i realia. Takich doświadczeń brakuje w ogóle prawie 7 proc. badanych. Sięganie po obcojęzyczną prasę i lekturę deklaruje 70 proc. respondentów, choć jedynie połowa interesuje się żywo polityką i kulturą w krajach języka docelowego.

Kwestia autonomii odzwierciedla się w umiejętnościach pedagogicznych badanych nauczycieli. „Akceptuję to, że moi uczniowie współdecydują np. w kwestii terminu testów” deklaruje blisko 70 proc. badanych. Takiej akceptacji jednak nie uzyska się ani w kwestii współdecydowania o technikach i metodach pracy, ani wyboru tematów omawianych tekstów od ponad 85 proc. badanych.

W obszarze umiejętności dydaktycznych 61 proc. nauczycieli deklaruje, że na koniec lekcji informuje uczniów, co powinni po niej umieć. Na lekcjach blisko 50 proc. nauczycieli uczniowie często zabierają głos na lekcji z własnej inicjatywy, zaś sytuacja ta nie dotyczy jedynie 3,5 proc. badanych. Jedynie 56,7 proc. nie zgadza się ze stwierdzeniem, że często brakuje im czasu na rzetelne przygotowanie się do wszystkich lekcji.

Ewaluacja procesu nauczania

Ostatnim interesującym aspektem jest ewaluacja procesu nauczania rozumiana z jednej stro-

ny jako nauczycielska autorefleksja, a z drugiej jako informacja zwrotna od uczniów i dyrekcji szkoły.

	dotyczy	częściowo dotyczy	nie dotyczy	brak odpowiedzi	średnia
Dyrekcja szkoły docenia moje kompetencje i moją pracę.	60,5	32,1	3,2	4,3	1,4
Wypracowałam/łem własne metody autoobserwacji i autorefleksji.	53,6	41,8	3,2	1,4	1,5
Uważam, że nauczany przeze mnie język ma wysoką rangę wśród innych przedmiotów szkolnych w gimnazjum.	41,7	44,0	11,2	3,2	1,7
Prowokuję informację zwrotną od uczniów na temat odbioru moich lekcji.	36,7	52,7	9,4	1,2	1,7
Bardzo sobie cenię koleżeńskie hospita-cje lekcji.	32,1	50,7	16,1	1,1	1,8

Tabela 11. Ewaluacja procesu nauczania (źródło: Jakubowski 2008).

Więcej niż połowa badanych może cieszyć się docenieniem ich kompetencji i efektów pracy przez dyrekcję szkoły, a 32 proc. jedynie częściowo. Jednocześnie 41 proc. nauczycieli uważa, że nauczany przez nich język ma wysoką rangę wśród innych przedmiotów szkolnych w gimnazjum. To przekonanie dotyczy w części 44 proc., a w ogóle nie dotyczy 11,2 proc. respondentów.

Ponad połowa badanych deklaruje wypracowanie własnych metod autoobserwacji i autorefleksji, a 42 proc. jedynie w części. O informację zwrotną na temat procesu dydaktycznego ze strony uczniów zabiega 36,7 proc. badanych, podczas gdy dla ponad 9 proc. badanych nie jest ona ważna. Największej grupy badanych ta sytuacja dotyczy częściowo. W podobnej liczbie padają deklaracje dotyczące wartości hospitacji koleżeńskich, choć tu 16 proc. badanych dystansuje się od pozytywnej oceny takiej informacji zwrotnej.

Analiza relacji między metodami nauczania a charakterystykami nauczycieli

Na podstawie odpowiedzi stworzono kilka skal mierzących opinie lub postawy nauczycieli. Przyjęto następujące zmienne zależne: programy, podręczniki, środki dydaktyczne, techniki nauczania i stosowanie *Europejskiego portfolio językowego*. W szczegółowych raportach przedstawiono kilka analiz sprawdzających, czy różnicowanie wartości tych skal można tłumaczyć takimi cechami, jak płeć, lokalizacja gimnazjum, wiek i stopień awansu zawodowego. Płeć różnicuje wartości wszystkich skal w sposób zauważalny, ale procent mężczyzn w próbie był niewielki i z pewnością stanowią oni odmienną pod innymi względami grupę nauczycieli. Najwyraźniejsze

różnice dotyczą skali mierzącej stopień korzystania ze środków dydaktycznych. Co ciekawe, po rozmaite środki częściej sięgają nauczyciele w wieku 31-40 lat, oni też częściej stosują różne techniki dydaktyczne. Najrzadziej zaś środki dydaktyczne stosują nauczyciele najmłodsi, w wieku 20-30 lat, szczególnie stażysty. Pod tym względem różnice są także widoczne między dużymi miastami a wsią. Mimo podobnego wyposażenia nauczyciele w miastach częściej używają środków dydaktycznych. Z innych stwierdzonych różnic wynika, że nauczyciele dyplomowani przykładają większą wagę do programów nauczania, a także, choć tu różnice są minimalne, do wyboru podręcznika. Ze względu na silne powiązanie analizowanych czynników przeprowadzono też analizę wielu zmiennych (por. tabela 12), która potwierdziła część powyższych spostrzeżeń.

Zmienne niezależne:	Zmienna zależna (skala):				
	Programy	Podręczniki	Środki	Techniki	EPJ
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Lokalizacja gimnazjum: wieś jako kategoria odniesienia					
Miasto do 50 tys.	0,07 (0,07)	0,07 (0,05)	0,02 (0,06)	-0,04 (0,06)	-0,04 (0,08)
Miasto 51-100 tys.	0,03 (0,08)	0,02 (0,08)	0,12 (0,09)	-0,06 (0,08)	-0,15 (0,11)
Miasto 101-500 tys.	0,02 (0,09)	0,04 (0,06)	-0,03 (0,08)	-0,06 (0,09)	0,07 (0,12)
Miasto ponad 500 tys.	0,01 (0,08)	0,12* (0,06)	-0,15 (0,08)	-0,11 (0,08)	-0,02 (0,11)
Płeć	-0,23* (0,09)	-0,15* (0,07)	-0,17* (0,08)	-0,25** (0,09)	-0,20 (0,11)
Staż pracy	0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	-0,00 (0,00)	0,01 (0,00)	-0,01 (0,00)
Stopień awansu zawodowego (stażysta jako kategoria odniesienia)					
Kontraktowy	-0,16 (0,12)	-0,00 (0,08)	-0,23** (0,08)	-0,06 (0,12)	0,15 (0,12)
Mianowany	-0,16 (0,13)	-0,01 (0,08)	-0,21* (0,09)	-0,03 (0,12)	0,19 (0,13)
Dyplomowany	-0,32* (0,15)	-0,04 (0,10)	-0,27* (0,11)	-0,12 (0,14)	0,07 (0,15)
Stała	0,34* (0,13)	0,15 (0,09)	0,37*** (0,11)	0,26 (0,14)	0,19 (0,15)
Skorygowane R ²	0,010	0,006	0,026	0,009	0,006
Liczba obserwacji	550	549	549	549	518
Błędy standardowe skorygowane o pogrupowanie obserwacji w szkołach podano w nawiasach. Poziomy istotności oznaczono gwiazdkami: * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001.					

Tabela 12. Analiza zależności między metodami a cechami nauczycieli (źródło: Jakubowski 2008).

■ Podsumowanie

Na podstawie przedstawionych wyników można wyciągnąć następujące wnioski:

- Dla zdecydowanej większości badanych wybór programu nauczania jest przemyślany i przeanalizowany, w dużej mierze także skonsultowany z innymi nauczycielami tego przedmiotu.
- Przy wyborze podręcznika najważniejsza dla nauczycieli jest odpowiednia koncepcja metodyczno-dydaktyczna, treść odpowiednia do wieku i potencjału uczniów, choć połowa przyznaje, że ważna jest także cena i nazwa wydawnictwa. Większość szuka podręczników obejmujących całość sprawności językowych, ale na zróżnicowanym poziomie. Zaletą podręcznika jest też według nauczycieli możliwość samodzielnej pracy ucznia oraz dodatkowe materiały dla nauczycieli, m.in. testy, a także dodatki typu płyty CD lub DVD. Za rozwiązania do zadań w podręczniku opowiada się niewielu nauczycieli, co uderza w ideę rozwijania autonomii uczniowskiej.
- Nauczyciele stosują najchętniej eklektyzm metodyczny. Z pewnością koncepcja metodyczno-dydaktyczna podręcznika narzuca konkretne decyzje i działania nauczyciela na lekcji. Ale badanie wykazało, że respondenci nie unikają ani działań typowych dla metody gramatyczno-tłumaczeniowej i audiolingwalnej, ani dla metody kognitywnej i podejścia komunikacyjnego.
- Wśród treści kształcenia językowego nauczyciele języków obcych za najważniejsze uważają poznawanie wiedzy lingwistycznej (słownictwo, gramatyka, nauczanie wymowy) oraz rozwijanie takich działań językowych, jak słuchanie i czytanie tekstów ze zrozumieniem, a także mówienie w interakcji i mówienie produktywne. Za ważne uznają także rozwijanie kompetencji społecznej i samooceny. Nieco mniej ważne jest dla nauczycieli nauczanie ortografii oraz rozwijanie sprawności pisania i mediacji, integrowanie sprawności, zdobywanie wiedzy o kraju i kulturze danego języka oraz poznawanie strategii uczenia się. Niemniej jednak niemal wszyscy nauczyciele uznali wymienione powyżej treści nauczania za istotne.
- Spośród technik dydaktycznych najczęściej jest stosowane odgrywanie ról i krótkich scenek, które można zaliczyć do metod aktywizujących. Ćwiczenia pisemne, które są chętnie stosowane przez większość nauczycieli na lekcji, z pewnością do takich nie należą. Często stosuje się też burze mózgów, gry, prezentacje, dyskusje i debaty, projekty, piosenki, inscenizacje, mapy mentalne. Rzadko są stosowane nowoczesne ćwiczenia interaktywne z komputerem, ale także przestarzała i często nieadekwatna technika wykładu.
- *Europejskie portfolio językowe* zna większość nauczycieli, ale niewielka grupa systematycznie je stosuje. Za to 2/3 badanych wykorzystuje elementy *Portfolio*, jeśli są one integralną częścią podręcznika.
- W swojej pracy nauczyciele często używają odtwarzaczy CD lub magnetofonów, plansz gramatycznych i słowników, rzadziej komputerów, multimediiów oraz czasopism zagranicznych.
- Nauczyciele w przeważającej części samodzielnie przygotowują testy kontrolne, które uwzględniają wszystkie rozwijane na lekcji sprawności. Najwięcej problemów sprawia testowanie sprawności mówienia.
- Obraz badanych nauczycieli w kontekście „cech dobrego nauczyciela” jest bardzo pozytywny. Przypomnijmy jednak, że jest on zbudowany na deklaracjach nauczycieli, a nie na opiniach uczniów i dyrekcji szkoły.
- Najczęstszym ewaluatorem jakości pracy nauczycieli języków obcych jest dyrekcja szkoły, rzadziej uczniowie lub inni nauczyciele. Ranga języków obcych wśród innych przedmiotów szkolnych jest w opini badanych nauczycieli dość wysoka.
- Analiza relacji wybranych aspektów z ankiety o metodach nauczania (zmiennie zależne) z cechami nauczycieli (zmiennie niezależne) nie wykazała wielu istotnych zależności. Jedną z nich jest stosowanie środków dydaktycznych głównie przez nauczycieli w wieku 31-40 lat w miastach, a także większa świadomość nauczycieli dyplomowanych przy wyborze programów nauczania i podręczników.

Przedstawione wyniki dają pewien ogólny obraz procesu nauczania języków obcych w gimnazjum. Nie jest on jednak wyczerpujący, pomimo zebranego bogatego materiału ilościowego. Sondaż diagnostyczny jako metoda badawcza nie jest bowiem wystarczającym narzędziem do badania procesu nauczania języków. Z pewnością należy zebrać dane jakościowe (np. przez obserwację, wywiady, nagrania wideo), które zweryfikują lub uzupełnią odpowiedzi, zwłaszcza te o charakterze deklaratoryjnym.

Bibliografia

- Jakubowski M., Pokropek A. (2008), *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych*. Podsumowanie raportu końcowego (manuskrypt).
- Jakubowski M. (2008), *Raport z pilotażu egzaminu gimnazjalnego z języków obcych* (manuskrypt).
- Jarząbek A. D. (2008a), *Wokół pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum*. Problemy badawcze, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 66-68.
- Jarząbek A. D. (2008b), *Kwalifikacje nauczycieli języka obcego w gimnazjum*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 91-98.
- Jarząbek A. D. (2008c), *Badanie pilotażowe egzaminu z języka obcego w gimnazjum*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 64-68.
- Otręba R. (2008), *Organizacja nauczania języka obcego w gimnazjum – doniesienia badawcze*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 98-102.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.

(grudzień 2008)

Gracjana Więckowska¹
Warszawa



Autonomia ucznia podczas realizacji projektów programu eTwinning

www.etwinning.net www.etwinning.pl

Program eTwinning, obecnie część unijnego programu *Uczenie się przez całe życie* (*Lifelong Learning Programme*), dynamicznie rozwija się w całej Europie. Program promuje wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedziałach wiekowych dzieci i uczniów od 3 do 19 lat. Uczniowie i nauczyciele szkół partnerskich wykorzystują Internet i specjalnie dla nich przygotowane narzędzia internetowe do współpracy ponad granicami. Współdziałają, wymieniają się informacjami i materiałami do nauki. Program eTwinning poszerza zakres pedagogicznych możliwości oferowanych uczniom i nauczycielom, motywuje do nauki, pomaga poznać kulturę innych krajów europejskich i lepiej rozumieć kulturę ojczystą. Stosowanie sieci Internet jako głównego środka komunikacji pozwala na przygotowanie uczniów

do korzystania z nowoczesnych technologii, ale też umożliwia wykorzystanie ich zapasów, a czasem nawet zafascynowania komputerem i Internetem do zaangażowania i kreatywności podczas realizacji projektów tematycznie zgodnych z podstawami programowymi. Program eTwinning promuje wielojęzyczność i wielokulturowość, najważniejsze europejskie ideały, i zachęca szkoły do rozwoju i przyjęcia pozytywnej postawy wobec nowych sposobów nauczania i komunikacji.

W programie uczestniczy 29 państw europejskich: Austria, Belgia, Bułgaria, Cypr, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Malta, Niemcy, Norwegia, Polska, Portugalia, Rumunia, Słowacja, Słowenia, Szwecja, Węgry, Wielka Brytania i Włochy. Dzięki wykorzystaniu Internetu uczniowie z polskich szkół mają

¹ Autorka pracuje w Narodowym Biurze Kontaktowym Programu eTwinning w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

więc szansę współpracować z rówieśnikami z całej Europy. Tematyka projektów jest bardzo różnorodna – od nauki języków, poznawania innych kultur przez historię, ekologię, ale także realizację zagadnień zawartych w podstawach programowych ze wszystkich przedmiotów nauczanych w szkole w sposób nowatorski i atrakcyjny dla uczniów. Zarówno tematyka projektów, jak i czas ich realizacji są dowolne i zależą od potrzeb nauczyciela i zespołu uczniowskiego. Realizując projekty uczniowie szlifują języki obce, poznają inne kultury, odnajdują swoje miejsce w Zjednoczonej Europie. Uczą się, jak zaistnieć w kulturze globalnej, jednocześnie nie tracąc własnej tożsamości, promując swój kraj i własną kulturę. Nauczyciele przełamują tradycyjne ograniczenia, wprowadzając do szkół nowoczesne technologie i w nowatorski sposób realizując programy nauczania.

Program eTwinning to platforma współpracy między placówkami oświatowymi, zakładająca wykorzystanie wszelkich nowoczesnych technik komunikacji: poczty elektronicznej, forów, chatów, blogów, komunikatorów, videokonferencji oraz prezentacji multimedialnych. Uczniowie i nauczyciele wykorzystują Internet jako codzienne narzędzie pracy, wymieniają się informacjami i materiałami do nauki. Na portalu europejskim www.etwinning.net znajdują się internetowe narzędzia do realizacji projektów, bogata baza szkół europejskich, a także przykłady zrealizowanych już inicjatyw. Projekty eTwinning to przeważnie projekty szkolne lub klasowe realizowane w mniejszych lub większych zespołach. Gdzie więc jest miejsce na autonomię ucznia?

Kreatywny nauczyciel z pewnością rozpocznie prace nad planowaniem projektu od rozmowy z uczniami. Zapyta, jakie tematy ich interesują, o czym chcieliby rozmawiać z rówieśnikami, nad jakimi zagadnieniami z wybranego przedmiotu będą wspólnie pracowali, jakie narzędzia i oprogramowanie będzie przydatne. Te wstępne ustalenia już mogą wywołać zaciekawienie uczniów i pierwsze przemyślenia, generować dodatkowe pomysły. Nauczyciel uzgadnia tematykę projektu i podstawowe etapy pracy z nauczycielem koordynatorem z europejskiej szkoły, z którą został nawiązany kontakt, rejestruje projekt i rozpoczyna się jego realizacja.

Projekty eTwinning można modyfikować, zmieniać i uzupełniać nawet po ich rejestracji. Nauczyciele bardzo często, opowiadając o pracy nad projektem, wskazywali działania, które nie były zaplanowane w pierwotnej wersji, a potem zostały dodane, bo był to pomysł uczniów: szalenie ciekawy, inspirujący i dający wiele radości.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że właśnie listy elektroniczne są najczęściej stosowaną metodą komunikacji. Początek nowej współpracy to prawie zawsze przedstawianie się, opowiadanie o swoich rodzinach, szkołach, miastach i regionie. Nauczyciele stosują dwie metody: albo każdy z uczniów ma jednego partnera i prowadzi korespondencję samodzielnie – trudniejsza wersja, wymagająca większej dojrzałości ucznia – lub zbierają maile np. w swojej skrzynce pocztowej i sami wysyłają je do nauczyciela koordynatora projektu w szkole partnerskiej – ta forma jest nieco łatwiejsza, zapewnia stały nadzór nauczyciela motywujący uczniów do systematyczności. Platforma eTwinning na portalu www.etwinning.net udostępnia znakomicie przygotowane narzędzia internetowe, między innymi właśnie wymianę e-maili tylko w gronie uczestników danego projektu. Jest to gwarancja bezpieczeństwa i daje możliwość kontrolowania działań uczniów. Podobnie bezpieczne są inne narzędzia, takie jak forum i chat. Spotykają się tu jedynie uczestnicy projektów eTwinning, a tym samym nie zagraża naszym uczniom kontakt z treściami niepożądanymi.

Początek współpracy jest związany z postawieniem konkretnych zadań każdemu uczniowi lub kilkuosobowym grupom, dostosowując zadania do ich możliwości, uwzględniając zdolności i zainteresowania, tak aby każdy mógł wykazać się własnymi pomysłami, zrealizować zadanie i móc pochwalić się przed zespołem klasowym i zdobyć uznanie kolegów. Praktyka pokazuje, że ten model indywidualizacji nauczania doskonale się sprawdza.

Podczas realizacji projektów eTwinning uczniowie często poszukują materiałów przydatnych do wykonania zadań. W naszych szkolnych bibliotekach są teraz umieszczone Internetowe Centra Informacji Multimedialnych ICIM. Młodzież w wolnym czasie może więc korzystać z zasobów informacyjnych szkolnej biblioteki i czytelnicy, a także

Internetu. Ale także może tworzyć własne opracowania zebranych materiałów w postaci tekstów, prezentacji PowerPoint, galerii zdjęć, albumów, filmów oraz przygotowywać kartki z życzeniami dla swojego kolegi ze szkoły europejskiej.

Współpraca ze szkołą europejską wymaga komunikacji w uzgodnionym języku obcym (tak jest najczęściej, ale niektóre projekty są realizowane w języku polskim). To znakomita okazja do ćwiczenia umiejętności językowych poznanych na lekcji, motywowania uczniów do nauki języka obcego, ale także pokazania, że nawet ci początkujący mogą pisać e-maile do kolegów z innego kraju i zrozumieć ich odpowiedzi, a nawet czasem zauważyć błąd w otrzymanej korespondencji. To uczniów bardzo podnosi na duchu i dodaje im odwagi w stawianiu pierwszych kroków jako użytkowników języka obcego.

Warto nadmienić, że często nauczyciele przedmiotów niejęzykowych mają tremę przed realizacją projektów wymagających ustaleń z partnerem z innego kraju. Wtedy wykorzystują pomysł współdziałania zespołów nauczycielskich: tak jak jedną klasę uczy nauczyciel matematyki, języka obcego, informatyki, nauczyciel bibliotekarz wypożycza książki i nadzoruje prace w ICIM, podobnie jeden projekt eTwinning może realizować kilku nauczycieli: np. matematyk, historyk lub bibliotekarz we współpracy z nauczycielem języka obcego uczącego w klasie, z którą projekt ma być realizowany i jeśli jest taka potrzeba z nauczycielem informatyki.

Przyjrzyjmy się kilku przykładom projektów eTwinning, w których widać autonomiczne działania uczniów przeprowadzone w ramach początkowych ustaleń.

Przykłady projektów eTwinning

1, 2 Buckle my shoe...²

Nazwa placówki: Przedszkole Publiczne nr 5 w Głogowie woj. dolnośląskie

Koordynator: Ewa Kurzak

Język projektu: angielski

Liczba polskich uczniów uczestniczących w projekcie:
125 dzieci (wszystkie grupy przedszkolne)

Szkoły partnerskie: Dun Guzepp Zerafa, Fgura Primary A school, Malta; Escuela Infantil Gloria Fuertes, Hiszpania; Leiskolinn Furugrund, Islandia; Cauldeen Primary School, Wielka Brytania; Cliff Lane Primary School, Wielka Brytania; Kauno lopšelis-darželis „Giliukas“, Litwa; St. Catherine's ns, Irlandia; Kindergarten 43, Sibiu, Rumunia

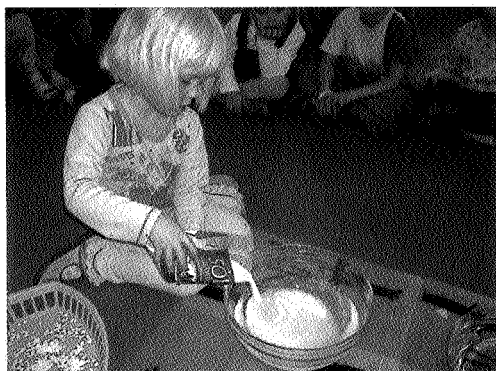
Adres strony projektu: <http://twinmath.wikispaces.com/>

Projekt był ukierunkowany na zadania, podczas których dzieci były zachęcane do badania i odkrywania pojęć matematycznych w sposób interesujący i ekscytujący. Celami projektu było opanowanie przez przedszkolaków umiejętności matematycznych: uczenie rozwiązywania problemów (myślenie krytyczne i logiczne), komunikacji w grupie i przez Internet, wnikliwej obserwacji otoczenia, stawiania hipotez, badania i wyciągania wniosków; motywowanie ich do podejmowania aktywności w celu zaprezentowania efektów nowym kolegom. Nauczyciele wymieniali się doświadczeniami, jak uczą małe dzieci rozumienia pojęć matematycznych, tworzyli dla nich gry, puzzle, kwizy, rozwijali ich umiejętności w zakresie TIK oraz uświadamiali im istnienie innych europejskich kultur. Celem nadrzędnym było jednak zapewnienie dzieciom wspaniałej zabawy, podczas której uczą się i rozwijają.

W każdym miesiącu przez wszystkich partnerów był podejmowany wspólny temat technologii informacyjno-komunikacyjnej. Na przykład w październiku było to *Pojęcie liczby – liczenie – wyliczanie, przeliczanie* – rozpoznawanie cyfr, przyporządkowanie cyfry do zbioru przedmiotów, ćwiczenia grafomotoryczne przygotowujące do pisania cyfr i ćwiczenia w pisaniu cyfr. W listopadzie – *Porównywanie – układanie* – liczebności zbiorów mniej – więcej, o ile mniej – więcej, zestawienie dwóch wartości (liczebności, ilości), duże i małe liczby. Dzieci rozwiązując problemy matematyczne, pokonywały trudności, komunikowały się, stawiały tezy, obserwowały, badały, wnioskowały, manipulowały przedmiotami. Bawiąc się różnymi materiałami (klockami, zbiorami przyrodniczymi oraz przedmiotami znajdującymi się w otoczeniu), odkrywały pojęcia, relacje matematyczne oraz rozwijały wielorakie umiejętno-

²Projekt otrzymał I miejsce w konkursie *Nasz projekt eTwinning – IV edycja 2008* w kategorii wiekowej 3-6 lat.

ści. Bogactwo praktycznej i zabawowej formy nauki przez przeżywanie (zabawy ruchowe, plastyczne, artystyczne) powodowało wzrost zaangażowania dzieci w uczenie się matematyki. Wymyślały one i grały w gry, podczas których uczyły się tworzyć i przestrzegać reguł.



Nauczyciele wspólnie koordynowali i akceptowali plan pracy, integrowali go z programem kształcenia każdego przedszkola, dyskutowali w sieci, wspólnie dochodzili do rozwiązań, a pod koniec miesiąca wymieniali się piosenkami, filmami animowanymi o liczbach w języku angielskim i w językach ojczystych. Organizowali wideokonferencje, podczas których mieli możliwość bezpośredniej obserwacji pracy z dziećmi oraz bieżących kontaktów. Wykorzystywali swoje umiejętności do tworzenia cyfrowych pomocy dydaktycznych. Wypracowane w ten sposób gry, kwizy, puzzle i prezentacje służyły wszystkim po umieszczeniu na stronie internetowej. Zachęcano także rodziców do korzystania z tych materiałów w domu. Zabawom dzieci towarzyszyła

wspólna maskotka „wielka tłusta kura”, gdyż tytuł projektu jest zaczerpnięty z popularnej wśród dzieci rymowanki autorstwa Agaty Christie *Pierwsze, drugie zapnij mi obuwie*.

Efekty i korzyści były następujące. Dzieci przygotowywały prace plastyczne, rysunki, zdjęcia cyfrowe i wideoklipy o tematyce matematycznej. Wymyślały matematyczne gry, aktywnie uczestniczyły w przygotowaniu prezentacji z przeprowadzonych zabaw. Były zaangażowane w naukę piosenek o liczbach, którymi dzieliły się z nowymi przyjaciółmi, przygotowując filmy animowane oraz podczas wideokonferencji. Korzystały z gier elektronicznych, takich jak puzzle i kwizy, przez co nabywały umiejętności informacyjne. Miały niezliczoną ilość okazji do stawiania się samodzielnymi i odpowiedzialnymi za swoje prace. Osluchiwały się też z językami obcymi.

Opowiedz mi historię...³

Nazwa placówki: Przedszkole nr 3 w Zabrze, woj. śląskie

Koordynator: Ludomira Borys-Paradysz

Język projektu: włoski

Szkoła partnerska: Istituto Comprensivo di Riva Ligure, San Lorenzo al Mare, Włochy

Partnerzy tego projektu wybrali bajki lub legendy charakterystyczne dla danego kraju i przesłali je w języku włoskim lub francuskim. Przedszkole nr 3 otrzymało bajkę *Pinokio*, a przedszkole włoskie *Legendę o Piaście*. Pierwszym zadaniem było przeczytanie fragmentów bajki dzieciom. Bajka była czytana przez nauczycielkę oraz osoby zaproszone (rodziców i dziadków). Realizacja projektu jest spójna z programem *Cała Polska czyta dzieciom*.

Następne zadania były związane z poznawaniem dziedzictwa kulturowego swojego kraju. Zadania te przygotowywała każda ze stron dla swego partnera. Dzieci włoskie miały przygotować portret Piaścia i jego żony Rzepichy według własnego wyobrażenia oraz poznać zwyczaje średniowieczne. Dzieci wykonały rysunki oraz zwiedziły stary zamek. Wycieczka została zakończona prelekcją na temat życia ludzi w średniowieczu. Ponadto w Internecie wyszukiwano informacje o czasach piastowskich w Polsce oraz podobiznę Piaścia. Dzieci polskie miały wykonać postać Pinokio według przysłanego własnego projektu, wycinanki oraz porównać bajkowego świerszka

³ Projekt zajął II miejsce w konkursie *Nasz projekt eTwinning – IV edycja 2008* w kategorii wiekowej 3-6 lat.

z żywym spotykanym na łące. Dzieci nauczyły się tańczyć tarantelę. Innowacyjność projektu polega na używaniu i uczeniu się podstawowych słów i zwrotów w języku włoskim, pisanie e-maili w tym języku, posługiwaniu się mikroskopem i przeprowadzaniu doświadczeń. Wspólnie wypracowana wiedza to poznanie jednej pozycji literatury europejskiej dla dzieci, historii i architektury związanej z tematem bajki oraz nauka piosenek. Dzieci w Polsce uczyły się piosenki włoskiej o Pinokio, a włoskie piosenki polskiej.

Korzyści dla dzieci to kształtowanie ich otwarcia na inną kulturę, nauka tolerancji, oswojenie z komputerem i przedstawienie możliwości komunikowania się za jego pośrednictwem. Wymiana prac odbywała się za pomocą technik TIK oraz poczty tradycyjnej (paczki z obrazkami, pracami dzieci). Dzieci włoskie wykonały album *Kocham Polskę*, który zawiera komplet prac związanych z projektem i został przysłany do polskiego przedszkola. Dzieciom z przedszkola w San Lorenzo al Mare polskie przedszkolaki przesłały krótką prezentację przedstawiającą wykonywanie zadań projektu. Wykonane prace zostaną wykorzystane w przyszłych latach.

A Song For You⁴

Nazwa placówki: Publiczne Przedszkole w Jodłowie, woj. małopolskie

Koordynator: Marta Data

Język projektu: angielski

Szkoła partnerska: Ecole Maternelle Pasteur, Francja

Adres strony projektu: www.przedszkolejodlowka.blogspot.com

Przedszkolaki komunikowały się ze sobą za pomocą e-maili, Skypa, filmów i materiałów umieszczonych na blogach, oglądały także przedszkolne strony internetowe. W projekcie uczestniczyło 42 dzieci w wieku 5 i 6 lat. Rodzice przedszkolaków śledzili tę współpracę, oglądając wykonane materiały i wyrażali swoją aprobatę oraz zainteresowanie. Najstarsze przedszkolaki wykonywały zdjęcia aparatem cyfrowym i kręciły filmy. Bardzo ciekawe materiały wykonane przez przyjaciół z Francji <http://hibloggers34.blogspot.com/> dzieci śledziły wraz ze swoimi rodzicami.

Za pomocą Skypa i kamery internetowej odbyła się jedna z pierwszych rozmów, podczas której dzieci powitały się w języku angielskim, przedstawiły i nagradzały brawami zaśpiewane przez siebie piosenki. Dzieci oglądały film prezentujący miejscowość partnerów i szukały tej miejscowości na mapie Francji. Polskie przedszkolaki zaprezentowały swoją miejscowość, przedszkole i kraj na zdjęciach. Dzieci z radością uczyły się piosenek i gry na instrumentach, a publikacja materiałów na blogu potęgowała ich zapał. Składały sobie życzenia z okazji świąt Bożego Narodzenia i Nowego Roku. Za pomocą Skypa odbyła się także wirtualna zabawa w chowanego, podczas której dzieci musiały zgadnąć, kogo brakuje.

Powstało ponad 40 filmów z realizacji projektu, który nie odbiegał od treści programowych wychowania przedszkolnego. Zaprezentowano materiały z uroczystości przedszkolnych i zajęć. Nauka języka angielskiego przez naukę piosenek oraz krótkich scenek teatralnych przyniosła zadziwiające efekty. Współpraca stała się także dobrą wizytówką promocji przedszkola w środowisku lokalnym i w regionie. Obopólne korzyści to poznanie różnych form pracy z dziećmi podczas nauki języka angielskiego, muzyki z wykorzystaniem technologii komputerowych i innych urządzeń technicznych jako narzędzi edukacji zarówno w kontaktach z przedszkolem partnerskim, jak i podczas zajęć przedszkolnych, rozumienie i docenianie kultury ojczystej, poznanie innych kultur, rozpoznawanie podobieństw i różnic kulturowych, akceptacja różnorodności kulturowej.

Rediscovering teenagers through literature⁵

Nazwa: Szkoła Podstawowa nr 4 im. mjr. H. Sułcharskiego w Bydgoszczy, woj. kujawsko-pomorskie

Koordynator: Bożena Kowalewska

Język projektu: angielski

Szkoła partnerska: Gymnasio Loutrakiou, Loutraki Korinthia, Grecja

Uczniowie przeczytali w języku angielskim pięć powieści literatury brytyjsko-amerykańskiej w uproszczonym przekładzie (*Oliver Twist*, *The Adventures of Tom Sawyer*, *David Copperfield*, *Alice in Wonderland*, *The Adventures of Huck Finn*) oraz dwie powieści rodzimych autorów (B. Bartnikowski *Dzieciństwo w pasiakach*, H. Ożógowska *Za minutę pierwsza miłość*),

⁴ Projekt zajął III miejsce w konkursie *Nasz projekt eTwinning – IV edycja 2008* w kategorii wiekowej 3-6 lat.

⁵ Projekt zajął II miejsce w konkursie *Nasz projekt eTwinning – IV edycja 2008* w kategorii wiekowej 7-12 lat.

traktujące o życiu ich rówieśników. Celem lektury była refleksja nad życiem nastolatków dawniej i dziś, porównanie ich oczekiwań i dążeń, a następnie wypracowanie przez zespoły szkół partnerskich oryginalnej deklaracji praw dziecka.

Wiedza o ciężkich warunkach życia dzieci dawniej: przemocy, złym traktowaniu i obojętności na ich potrzeby oraz znajomość historycznych faktów, uwarunkowań ekonomicznych i kulturowych, miała pomóc uczniom zrozumieć ich obecny status obywatela XXI wieku. Znajomość praw dziecka, które i dzisiaj są łamane w różnych częściach świata, miała wzmocnić naturalne dążenie młodych ludzi do walki o lepszy świat, walki o szczęśliwe dzieciństwo, o aktywne współtworzenie wielokulturowej Europy, a nawet świata. Projekt rozwijał wiedzę historyczną i obywatelską oraz umiejętności językowe i doskonalił umiejętności korzystania z narzędzi technologii informacyjnej.

Uczniowie korzystali z Internetu, szukając informacji o autorach książek i tle historycznym powieści. Wykonali wiele prezentacji w formie elektronicznej na temat przeczytanych lektur, w których podzielili się swoimi odczuciami. Napisali pierwsze w życiu wiersze w języku angielskim, tworzyli gry, krzyżówki i puzzle oraz ćwiczenia do przeczytanych książek. Wraz z grecką grupą napisali opowiadanie, w którym Michalis spotyka bohatera *Dzieciństwa w pasiakach*, Bogdana, i ratuje go wraz z jego mamą przed niechybną śmiercią w obozie zagłady.

Polscy uczniowie wspólnie wypracowali deklarację praw dziecka *Our Charter*, w której sformułowali prawo do zabawy, prawo do ochrony przed jakąkolwiek formą przemocy oraz prawo do nauki. Uczniowie greccy dopisali swoje uwagi i spostrzeżenia, publikując „prawo do zabawy” wspólne dla obu grup. Wszelkie prace zostały opublikowane w TwinSpace projektu. Uczniowie wielokrotnie korzystali z różnych form komunikacji, np. czat, e-mail i forum.

Club lecture⁶

Nazwa: Szkoła Podstawowa nr 14 z Oddziałami Integracyjnymi im. A. Mickiewicza w Zabrze woj. śląskie

Koordynator: Bożena Paradysz-Adamus

Język projektu: francuski

Szkoła partnerska: Collège Henri Sellier, Bondy, Francja

Projekt polegał na zainteresowaniu uczniów literaturą. Szkoły dokonały wyboru trzech lektur szkolnych, na podstawie których przygotowano zadania projektowe. Uczniowie omawiali tematykę związaną z lekturą na lekcjach języka ojczystego, następnie języka francuskiego. A podczas lekcji informatyki i plastyki przygotowali:

- komiks adaptowany z lektury szkolnej *Ida sierpniowa* M. Musierowicz (przygotowanie dialogów i rysunków przedstawiających kolejne sceny komiksu, wykonanie zdjęć rysunków, skład komiksu za pomocą oprogramowania do obróbki grafiki),
- historyjkę obrazkową (przygotowanie streszczenia lektury przez partnera, przesłanie streszczenia, wykonanie rysunków na jego podstawie przez uczniów),
- krzyżówki (wyszukiwanie francuskojęzycznych biografii autorów lektur w Internecie, przygotowanie haseł do krzyżówki, skład krzyżówki, wzajemne przesłanie krzyżówek do partnera,
- kukiełki bogów greckich (przygotowanie kukiełek na podstawie lektury szkolnej oraz francuskojęzycznych informacji multimedialnych, wykonanie zdjęć kukiełek, wykonanie opisów dotyczących każdej z kukiełek, przesłanie zdjęć i opisów partnerom, dopasowanie zdjęć do opisów przez partnerów).

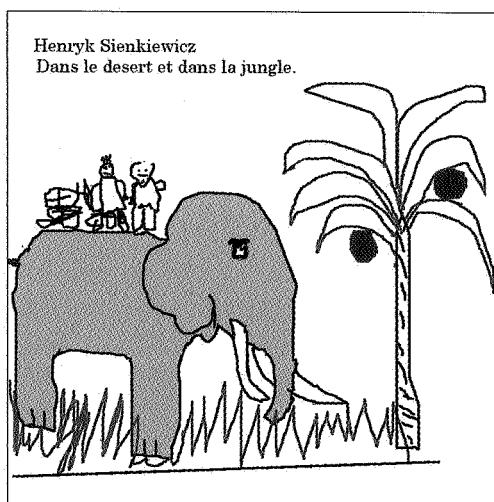
Elementem innowacyjnym projektu był aktywny udział dzieci niepełnosprawnych w projekcie. Dzięki temu wzrósł ich poziom samooceny. Realizując określone zadania, wykazały się daleko idącą inicjatywą oraz różnego typu zdolnościami. Osiągnięto duży stopień integracji zespołu – dzieci niepełnosprawnych i zdrowych.



⁶Projekt zajął II miejsce w konkursie dla nauczycieli języka francuskiego w 2008 roku.

Uczniowie wykazali kreatywne podejście, proponując zorganizowanie konkursów szkolnych (*Mój europejski paszport*, *Makieta miasta*) oraz zamieszczanie informacji na temat współpracy w szkolnej gazecie. Realizacja zadań projektowych była wzajemnie uzależniona od wykonania zadania przez poszczególnych partnerów. Przyczyniało się to do terminowości i jakości prac. Uczniowie z niecierpliwością wyczekiwali na informacje partnera dotyczące konkretnych zadań, a po ich otrzymaniu z dużym zapałem przystępowali do realizacji swoich.

Tematyka lektur ujętych w projekcie nawiązywała do europejskiego obszaru kulturowego oraz tolerancji i wielokulturowości. Omawiając *W pustyni i w puszczy* zwrócono uwagę na przyjaźń Polaka i Angielki z czarnoskórymi mieszkańcami Afryki. Omawiając biografię H. Sienkiewicza, wspomniano *Quo Vadis*, stanowiące obecnie jeden z najsłynniejszych epizodów wczesnego chrześcijaństwa w kulturze masowej. Natomiast *Mity greckie* wzbogaciły wiedzę obu partnerów o starożytną kulturę grecką, z której wywodzi się duża część europejskiego dziedzictwa kulturowego.



Realizacja zadań i komunikacja w projekcie odbywała się w języku francuskim z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej. W procesie realizacji zadań korzystano z następujących aplikacji komputerowych: poczta elektroniczna, przeglądarki internetowe, MS Paint, MS Word, MS Excel, Publisher, Microsoft Office Picture Manager.

What's Maths? A new lifestyle!⁷

Nazwa: Szkoła Podstawowa nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi w Choszczynie, woj. zachodniopomorskie

Koordynator: Bożena Koronowicz

Język projektu: angielski

Szkoły partnerskie: Direzione Didattica 1° Circolo Lauria, Włochy; Ceip Les Aigües, Hiszpania; Paide Gümnaasium, Estonia; C.E.I.P. León Felipe, Hiszpania; ZŠ Svrčinovec, Słowacja; Ohkolan koulu, Finlandia; EB1 de Andreus, Portugalia; Rector Drew VA Juniors, Wielka Brytania

Adres strony projektu: <http://my.twinspace.etwinning.net/whatsmaths?l=en>

Celem projektu było kształtowanie i doskonalenie umiejętności logicznego myślenia, wyrabianie i doskonalenie umiejętności analizowania i wyciągania wniosków, aby w efekcie zadania logiczne, które rozwijają sprawność umysłową, uczeń mógł traktować w kategoriach rozrywki. Wszystkie te umiejętności są niezbędne w uczeniu się matematyki. Jeśli uczniowi uda się je nabyć, jest szansa na to, że dostrzeże matematykę jako rozrywkę umysłową, a uczenie się matematyki będzie przyrównywał do rozwiązywania zagadek logicznych. Jeśli uczeń to zrozumie, przestanie pojmować matematykę jako przedmiot trudny, niezrozumiały i nie lubiany, a zacznie ją postrzegać jako naukę piękną, klarowną, w której jedna zależność wynika z drugiej.

W projekcie brało udział dziewięć szkół z ośmiu krajów Europy. Każda szkoła przygotowała w ustalonej kolejności planszę Sudoku, którą rozwiązywali uczniowie z pozostałych szkół. W każdej szkole został powołany zespół asystentów odpowiedzialnych za przygotowanie i rozprowadzanie plansz Sudoku. Uczniowie przygotowali się do konkursu – *Cyfrę muszą pozostać samotne*, który odbył się we wszystkich szkołach uczestniczących w projekcie. Na podstawie przygotowanego regulaminu został wyłoniony w każdej szkole *Mistrz logicznego myślenia*, a uczniowi, który uzyskał największą liczbę punktów, został nadany tytuł *Europejskiego mistrza logiki*. Zespoły asystentów ze wszystkich szkół przygotowały dyplom dla laureata. Uczniowie rozwiązywali jedną planszę w danym tygodniu. Mogli dobrać stopień trudności planszy do swoich możliwości. Dodatkowym kryterium, które zostało uwzględnione podczas kon-

⁷ Projekt został wyróżniony w konkursie *Nasz projekt eTwinning – IV edycja 2008* w kategorii wiekowej 7-12 lat.

kursu, był czas uzyskany przez uczestników. Rezultaty były przedstawiane w tabeli w programie Word oraz na diagramie w programie Excel i umieszczane na przydzielonym szkołom TwinSpace.

Miło było słyszeć, że rodzice prosili dziecko o skserowanie dodatkowej planszy dla nich. Wspólne rozwiązywanie łamigłówek w domu rodzinnym motywuje dzieci do jeszcze większego wysiłku umysłowego.

Projekt jest przykładem możliwości porozumiewania się młodych partnerów za pomocą symboli matematycznych. Uczniowie mieli również możliwość komunikowania się w języku angielskim, pisanie listów, dzięki którym mogli się lepiej poznać. Zakończeniem projektu była prezentacja o szkole przygotowana przez zespół asystentów z każdego kraju partnerskiego.

Malarskie inspiracje⁸

Nazwa szkoły: Gimnazjum nr 16 im. Józefa Piłsudskiego w Gorzowie Wielkopolskim

Koordinator projektu: Ewa Hrybacz

Języki projektu: angielski, francuski

Szkoła partnerska: ITC „Mario Rapisardi”, Caltanissetta, Włochy; College Diderot, Aubervilliers, Francja; Lycée Professionnel de Mahina, Mahina Tahiti, Francja.

Adres strony projektu: www.gp2x.pl/etwinning

Dzieła znanych malarzy europejskich stanowią inspirację do wymiany informacji na temat szkół, regionów, warunków naturalnych, kultury i tradycji narodowych. Uczniowie poznają obrazy wielkich malarzy reprezentujących różne style i epoki i na ich podstawie wykonują zadania skupione wokół dziewięciu tematów: 1. *Moja szkoła, miasto, region*, 2. *Nawiązanie kontaktu z uczestnikami projektu*, 3. *Literatura*, 4. *Tradycje Bożego Narodzenia*, 5. *Bojownicy o wolność narodową*, 6. *Zabytki*, 7. *Kobieta i równouprawnienie*, 8. *Flora i fauna*, 9. *Muzyka*. Przygotowali prezentacje dotyczące swojej szkoły, miasta i regionu, swoich ulubionych książek i bohaterów literackich, słynnych polskich pisarzy, lektur obowiązkowych, polskich literackich laureatów nagrody Nobla, tradycji bożonarodzeniowych, potraw świątecznych, bojowników o wolność narodową, historii hymnu, zabytków, największych miast Polski, atrakcji turystycznych kraju, przysłów o kobietach, słynnych polskich kobiet, rysunków o równouprawnieniu ko-

biet, parków narodowych, a także swojej ulubionej muzyki, piosenek i piosenkarzy.

Wykonali grafiki komputerowe oraz rysunki i kołaże na temat *Ja i moje miasto*, *Ja i moja szkoła*. Zaprojektowali kartki świąteczne. Przygotowali minisłowniczki polsko-angielskie dotyczące szkoły. Na stronie internetowej projektu zamieścili także nagrania kolęd, hymnu narodowego, piosenek o kobietach. Przeprowadzili i opracowali ankietę na temat wartości wyznawanych przez młodych ludzi – uczniowie byli zdziwieni jej wynikami, bo w ogromnym stopniu obalały one istniejące stereotypy. Zrealizowali także zadania dotyczące flory i fauny Polski oraz – co warto podkreślić – zamieścili znakomite zdjęcia.

Projekt był zintegrowany z programem nauczania języka polskiego, historii, geografii, biologii, języka angielskiego, plastyki, muzyki i informatyki. Na stronie internetowej zostały zamieszczone materiały wypracowane w projekcie – prezentacje PowerPoint, ale także dokumenty Word, pliki mp3, grafiki komputerowe, fotografie cyfrowe i wyniki ankiety opracowanej w postaci wykresu wykonanego w programie Excel. Z partnerami komunikowano się przede wszystkim przez pocztę e-mail oraz eTwinningowe narzędzia internetowe.

Dzięki realizacji projektu wszyscy uczestnicy zwiększyli swoje kompetencje w zakresie posługiwania się narzędziami TIK i językami obcymi, poszukiwania informacji w różnych źródłach, umiejętności prezentacji zdobytej wiedzy i autoprezentacji. W szkole polskiej w realizacji projektu wzięli udział uczniowie niepełnosprawni oraz z rodzin rozbitych i ubogich. Udział w projekcie pozwolił im zwiększyć pewność siebie.

Projekt może być wykorzystany przez inne szkoły, odnosi się do tradycji, kultury i historii Europy. Pomaga on także uczniom odnaleźć swoje miejsce w społeczeństwie europejskim.

Fizyka ciekawa i ważna⁹

Nazwa szkoły: Publiczne Gimnazjum im. Jana Pawła II w Tyczynie

Koordinator projektu: Elżbieta Gawron

Języki projektu: angielski, litewski, polski

Szkoła partnerska: Kauno Statybininkų Rengimo Centras z Litwy

Adres strony projektu: <http://my.twinspace.etwinning.net/lp>.

⁸ Projekt zajął I miejsce w ogólnopolskim konkursie *Nasz projekt eTwinning 2008 – IV edycja* w kategorii wiekowej 12-15 lat.

⁹ Projekt zajął I miejsce w europejskim konkursie eTwinning 2008 w kategorii: matematyka i nauki ścisłe i wyróżniony w konkursie dla nauczycieli fizyki.

Wszyscy ludzie bez względu na miejsce zamieszkania i kulturę muszą mieć świadomość znaczenia zjawisk fizyki w codziennym życiu, które coraz bardziej wpływają na jakość życia na całym świecie. Fizyka jest bardzo ważną i ciekawą dziedziną wiedzy. Ratuje życie i zdrowie człowieka. Znajomość zjawisk fizycznych oraz podstawowych praw i zasad przez każdego człowieka może zapobiec wielu problemom i nieszczęściom. Projekt miał za zadanie uczyć i bawić. Był realizowany na dwu płaszczyznach w sześciu częściach: fizyka ważna (w medycynie, technika – bezpieczeństwo, ekologia a zjawiska fizyczne), fizyka ciekawa (fascynujące zjawiska fizyczne, wyprawa do gwiazd, fizyka i zabawa). Prezentowano materiały w postaci zdjęć, filmów, prezentacji PowerPoint, a porozumiewano się za pomocą poczty elektronicznej.

Realizację rozpoczęto od zagadnienia *Rola fizyki w medycynie* (w przestrzeni TwinSpace wymieniono prezentacje opracowane w programie PowerPoint, zdjęcia i filmy wykonane podczas zajęć praktycznych w gabinecie fizykoterapii, siłowni, zajęciach w szkole.) Wykorzystując strony www, opisywano zasadę działania i zastosowanie aparatów, łącząc te opisy z różnymi, pozyskiwanymi materiałami, tworzone nowe prezentacje, które następnie tłumaczono na język angielski i umieszczano w przestrzeni TwinSpace. Następnie skupiono się nad bezpieczeństwem w ruchu. Rozważania rozpoczęto od zasady bezwładności, przygotowano prezentację PowerPoint i stronę www. Obie grupy partnerskie brały udział w akcji *Bezpieczeństwo na drodze*. Przygotowano prezentacje, wykorzystując materiały własne oraz strony www dotyczące zasady działania radaru, wideo radaru, pasów bezpieczeństwa i alkomatu. Kolejne działania dotyczyły złudzeń optycznych oraz teatru iluzji – zostały wykonane ciekawe pokazy, zarejestrowane na filmach i zdjęciach, oraz prezentacja w PowerPoint. Zgromadzono materiały dotyczące zjawisk fizycznych w środowisku. Z grupą partnerską, która przyjechała z wizytą do Polski, uczniowie brali udział w zajęciach *Wyprawa do gwiazd* w Planetarium Śląskim. W Śląskim Parku Rozrywki szukano praw fizyki, przeglądając się w krzywych lustrach oraz badając rodzaje ruchów, m.in. na kolejce górskiej – *Cyklonie*.

Opracowany produkt końcowy w języku angielskim zamieszczono na stronach internetowych swo-

ich szkół. Były to e-albumy, przygotowane również na płytach CD, aby mogli z nich korzystać uczniowie naszych szkół, którzy w domach nie mają jeszcze dostępu do Internetu.

Improving the world – Udoskonalanie świata¹⁰

Nazwa szkoły: Katolickie Gimnazjum im. św. Stanisława Kostki w Szczecinie

Koordynator projektu: Paulina Kuźmo-Biwan

Języki projektu: angielski

Szkoły partnerskie: Gymnasium Judenburg, Austria; Escola Básica 2,3 da Pontinha, Portugalia; IES Fuente Lucena, Hiszpania; Vocational Lyceum Kato Achaia, Grecja

Adres strony projektu: www.etwinning.ps.pl

Założeniem projektu było zachęcenie uczniów do samodzielnej pracy nad możliwościami ulepszenia świata przez kreowanie nowych wynalazków, pomysłów na lepsze wykorzystanie istniejących dóbr, a także pogłębienie ich wiedzy z zakresu ochrony środowiska.

W kolejnych etapach realizacji projektu założono forum dyskusyjne dla uczniów (gdzie omawiane były: zainteresowania, prace nad wynalazkami, system edukacyjny w krajach partnerskich, muzyka, filmy itp. – łącznie znajduje się tam ponad 1000 postów); stworzono czaty na stronie internetowej projektu do swobodnych rozmów uczniów i nauczycieli; zaprezentowano regiony, szkoły, szkolne tradycje, istotne przedsięwzięcia realizowane w szkołach, święta, zwyczaje, przepisy świąteczne itp. Ponadto, aby lepiej poznać obce kultury, uczniowie mieli również za zadanie przedstawić najbardziej charakterystyczne dla swojego kraju tradycje literackie i muzyczne. W związku z tym tłumaczyli teksty literackie, omawiali sylwetki autorów, nagrywali czytane wiersze i wysyłali pliki partnerom. Próbowali także nauczyć ich kilku zwrotów w pięciu językach (na stronie internetowej pojawił się słownik z ich zapisem). Kilko uczniów nagrało wypowiedziane przez siebie zdania i wysłało je do oceny partnerom. Komunikacja uczniów i nauczycieli odbywała się za pomocą forum, grup dyskusyjnych, czatów, blogów i komunikatorów internetowych. Ponadto korzystano z programu CorelDraw, PowerPoint, IrfanView, PhotoShop, AcrobatReader itp.

Zasadniczy etap prac nad wynalazkami rozpoczął się w połowie roku szkolnego. Uczniowie dobrali się

¹⁰ Projekt został laureatem ogólnopolskiego konkursu *Nasz projekt eTwinning 2007*.

w pary i pracowali nad prototypami swoich wynalazków. Szkoła polska zajęła się wynalazkami ułatwiającymi życie codzienne (skonstruowano m.in. ptaka, który sam się żywi, rowero-masażer, magiczną łyżkę oraz budzik-ekspres do kawy); Austria pracowała nad odnawialnymi źródłami energii; Grecja skonstruowała system aeroponiczny (uprawa roślin w powietrzu, bez użycia gleby); Hiszpania zgłębiła tajniki teorii ewolucji Darwina, działania mikroskopów optycznych, a Portugalia skupiła się na ulepszeniu świata przez wcielenie w życie zasady 3R: *reduce, re-use, recycle*. Nauczyciele szkół ogłosili konkurs na najlepszy wynalazek, jego rozstrzygnięcie nastąpiło pod koniec roku szkolnego.

Projekt wykorzystywał wiedzę z zakresu chemii, biologii, fizyki, techniki, informatyki i języka angielskiego. Na realizację tematu wynalazków dyrektorzy szkół przeznaczili 10 godzin lekcyjnych. Na języku angielskim dwa razy w ciągu semestru była realizowana lekcja dotycząca inżynierii genetycznej i sztucznej inteligencji, pisano też artykuły *Potrzeba matką wynalazków*, na chemii i biologii omawiano tematy dotyczące ekologii, a na technice uczniowie sporządzali rysunki swoich wynalazków. Materiały dydaktyczne z projektu (ze względu na ich wysoką jakość) okazały się świetną pomocą dla nauczycieli urozmaicającą wiele lekcji. Projekt połączył kraje partnerskie, uczniów, a także nauczycieli każdej szkoły.

La France de loin¹¹

Nazwa szkoły: Publiczne Gimnazjum nr 28 im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Łodzi

Koordynator: Beata Pośpiech

Język projektu: francuski

Szkoła partnerska: Scuola Media Statale di Via Sanhita, Turyn, Włochy

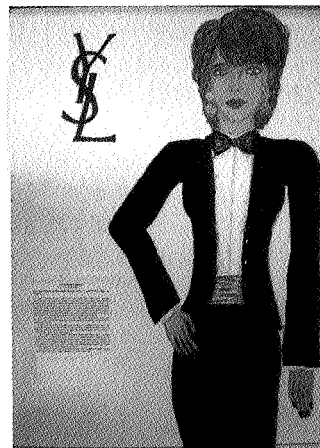
Adres strony projektu: <http://euroblog06.spaces.live.com/>

Nauczanie języka obcego nie może odbywać się w oderwaniu od kultury danego kraju. Stąd projekt, który miał za zadanie zachęcenie uczniów do poszukiwania informacji na temat poszczególnych regionów Francji, począwszy

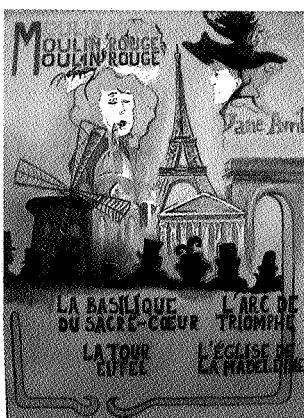
od prezentacji ogólnej po atrakcje turystyczne, zabytki, stroje regionalne, kuchnię, tańce oraz piosenki. W każdym roku zajmowano się innym regionem Francji.

W roku szkolnym 2007/2008 uczniowie zdobyli wiedzę na temat Ile de France. Zorganizowane zostały międzyszkolne konkursy poświęcone temu regionowi. Uczniowie, którzy brali udział w projekcie, wykonali prace plastyczne pod hasłem *Atrakcje turystyczne i zabytki, Wielcy kreatorzy mody*, prezentacje multimedialne regionu w PowerPoint, potrawy *Śniadanie w Paryżu*. Zwieńczeniem realizacji projektu był spektakl *Moulin Rouge* zaprezentowany w marcu w Łódzkim Domu Kultury podczas Dni Frankofonii i w kwietniu na terenie szkoły, do którego uczniowie przygotowali dekoracje i uszyli spódnice do kankana.

Przy okazji realizacji głównego celu projektu uczniowie dokonali autoprezentacji i starali się przybliżyć kolegom z Włoch swoje miasto. Pod kierunkiem nauczycieli historii i geografii zgromadzili informacje na temat sześciu budynków secesyjnych w Łodzi, przygotowali dokumentację w postaci zdjęć. Za każdym razem wykorzystywali technologie informacyjno-komunikacyjne: poszukiwali materiałów w Internecie, wykonywali zdjęcia aparatem cyfrowym, posługiwali się programami komputerowymi. Ich prace zostały zamieszczone w przestrzeni TwinSpace oraz na stronie <http://euroblog06.spaces.live.com>.



¹¹ Projekt zajął III miejsce w konkursie dla nauczycieli języka francuskiego w 2008 roku.



Udział w projekcie pozwolił uczniom nie tylko doskonalić umiejętności językowe, ale także poszerzyć wiedzę z zakresu historii, geografii i informatyki. Pokazał bogactwo kultur i różnorodność regionalną Francji. Uświadomił celowość znajomości języka francuskiego w komunikacji z kolegami z krajów innych niż frankofońskie. Uczył odpowiedzialności, samodzielności oraz współpracy. Pozwolił w pełni zrozumieć pojęcie Europa bez granic. A przede wszystkim zagwarantował świetną zabawę, ogromną satysfakcję z wykonanej pracy i możliwości zaprezentowania jej uczniom innych łódzkich szkół i partnerom z Włoch.

Poszukiwanie tożsamości przez młodych ludzi – od psychologicznej do kulturowej¹²

Nazwa szkoły: I Liceum Ogólnokształcące im. T. Kościuszki w Mysłowicach

Koordinator: Ewa Groszek

Język projektu: angielski, włoski, polski

Czas trwania projektu: dwa lata

Szkoła partnerska: ITI „A. Monaco” Cosenza, Włochy

Uczniowie polscy i włoscy wspólnie opracowywali materiały mówiące o sprawach szczególnie ważnych dla osób wchodzących w dorosłość, doskonalić jednocześnie swoje umiejętności językowe i komputerowe. Tematyka współpracy odwoływała się do najszerzego znaczenia słowa tożsamość – od

psychologicznej przez historyczną i regionalną do kulturowej. Przez debatę, zajęcia warsztatowe, lekturę i refleksję młodzi ludzie szukali klucza do własnego „ja”, próbując odpowiedzieć na pytanie o to, kim są, czego szukają w życiu i jak wiele do tej pory udało im się osiągnąć.

W swojej pracy uczniowie obu szkół szeroko wykorzystywali najnowsze technologie informacyjno-komunikacyjne, m.in. dzięki narzędziom TIK dostępnym na platformie internetowej Programu eTwinning. Opracowane przez nich materiały to najczęściej prezentacje PowerPoint, wykresy Excel (w przypadku ankiet), pliki audio i wideo. Finalnym efektem dwuletniej współpracy szkół jest strona internetowa www.highschoolmonaco.eu/etwinning.

A la découverte de nos pays et de nous mêmes¹³

Nazwa szkoły: Zespół Szkół Tekstylno-Handlowych w Żaganiu, woj. lubuskie

Koordinator: Wioletta Sosnowska

Język projektu: francuski

Szkoła partnerska: I.T.C.G „L. Paolini”, Imola Bo, Włochy

Adres strony projektu: www.zsth.zagan.pl

Celem projektu były działania, które pomogły uczniom zrozumieć samych siebie, ich sposób życia, funkcjonowania w społeczeństwie i uznawania wartości wspólnej Europy, a także odmienności naszych krajów i naszych kultur. Ucząc się wzajemnie, burzyli stereotypy, rosła ich wiedza na temat kraju partnerskiego, wzmacniali motywację do nauki języka francuskiego, stosowali metodę projektów i nowoczesne technologie. Projekt miał też na celu promocję języka francuskiego jako narzędzia komunikacji we współczesnym świecie i Europie.

W projekt była zaangażowana jedna klasa, która współpracuje z klasą partnerską we Włoszech, ale do wielu zadań byli włączeni również uczniowie z innych klas. Prowadzono korespondencję w języku francu-

¹²Projekt zdobył I nagrodę w konkursie europejskim w kategorii 16-19 lat w roku 2007. Komentarz jurorów: *W opinii jurorów projekt jest wspaniałym przykładem zarówno kreatywności młodych ludzi, jak i trafności wyboru tematu, który rzeczywiście jest związany z problemami młodzieży. Temat projektu dotyka wspólnego doświadczenia młodych ludzi dorastających w różnych krajach dzisiejszej Europy. Wspaniała strona internetowa może być wykorzystana jako strona źródłowa przez inne szkoły, które także chcą odgrywać aktywną rolę w planowaniu swojej własnej przyszłości.*

¹³Projekt zajął I miejsce w konkursie dla nauczycieli języka francuskiego w 2008 roku.

skim i opracowano m.in. następujące tematy: *Moja szkoła, Moje miasto, Nasze kraje: symbole, tradycje, nasza historia, Legendy mojego miasta i regionu, Znaczące postacie w historii naszego miasta, Związki historii naszych państw oraz związki naszego miasta z Francją*. Przeprowadzono również wiele ankiet (np. *Styl życia i rola sportu w życiu młodzieży, Stereotypy, Priorytety w życiu młodzieży*) i dwa konkursy: wiedzy o Francji oraz piosenki i poezji francuskiej.

Realizacja wymienionych zadań przyczyniła się do wzrostu atrakcyjności działań prowadzonych w szkole i poza nią. Korzyści były bardzo wymierne zarówno dla polskiej, jak i włoskiej szkoły. Uczniowie i nauczyciele wykazali się kreatywnością, współpraca między szkołami przebiegała doskonale, koordynatorzy komunikowali się głównie za pomocą Skype'a i poczty elektronicznej, uczniowie głównie za pomocą e-maili. Główną trudnością była duża liczba zadań i często brak czasu na ich realizację. Dlatego projekt będzie trwać jeszcze przez następny rok szkolny.

Młodzi Reporterzy¹⁴

Nazwa szkoły: Zespół Szkół Samochodowo-Budowlanych w Częstochowie

Koordynator projektu: Anna Sosnowska

Czas trwania projektu: sześć miesięcy

Języki projektu: angielski, polski, słowacki

Liczba polskich uczniów uczestniczących w projekcie: 14

Nazwa szkoły partnerskiej: Zdruzena sredna skola doprawna Martin-Priekopa, Słowacja

Projekt zarejestrowano w czerwcu 2005 roku. Produktem miało być czasopismo utworzone na stronie internetowej.

Projekt został podzielony na trzy etapy. Pierwszy etap to utworzenie dwóch redakcji i nawiązanie kontaktu. Drugi etap to zbieranie materiałów. Trzeci etap to redagowanie rubryk z przesłanych materiałów, zaprojektowanie i utworzenie czasopisma elektronicznego.

Przed wakacjami utworzono zespoły redaktorów i wybrano rubryki. Powołano cztery zespoły odpowiedzialne za swoje rubryki: *Nauka i technologia, Biznes i Społeczeństwo, Kultura i Sport, Ciekawostki*. Następnym etapem było wpisanie członków drużyny z obu krajów do jednego zespołu. Każdy uczestnik wpisany przez administratora do druży-

ny, otrzymał swój własny pulpit, do którego dostaje się, podając swoje hasło. Zyskało to dużą aprobatę wśród uczniów, bowiem każdy z nich czuł pełną odpowiedzialność za tworzenie projektu oraz za swój warsztat pracy i narzędzia, które dostał po zarejestrowaniu. Używając wspólnej przestrzeni, szybko kontaktowano się z pozostałymi członkami zespołu za pomocą poczty elektronicznej, wybierając adresata bezpośrednio z pulpitu, przez czat, dodanie nowego wątku rozmowy na forum, napisanie wiadomości dla wszystkich uczestników na tablicy ogłoszeń, zaplanowanie jakiegoś wydarzenia w kalendarzu, i wreszcie umożliwienie sprawdzenia kto i kiedy logował się we wspólnej przestrzeni, co okazało się bardzo przydatne dla koordynatora projektu.

Następnym etapem projektu było zapoznanie się młodzieży z obu krajów i wymiana informacji. Od początku września uczniowie zbierali informacje dotyczące wydarzeń w szkole, w Częstochowie i Polsce. Powstały materiały o dożynkach, 25-leciu Solidarności, wyborach, festiwalu w Sopocie, a także o sławnych Polakach – legendach z dziedzin sportu, polityki i nauki. Partnerzy wzajemnie przybliżają swoje kraje, opisując najpiękniejsze miejsca warte zwiedzania lub do uprawiania sportów, informują o nowinkach motoryzacyjnych, opowiadają o historii i początkach swojej szkoły. Polskie materiały są przesyłane do zespołu w Słowacji, a oni redagują z nich swoje czasopismo. Polska gazетка powstaje z materiałów przesłanych ze Słowacji. Są to zamierzone działania, bowiem zawartość czasopism świadczy o wzajemnym zaangażowaniu i zmusza do zadawania pytań, dotyczących przesyłanych materiałów. Powodzenie projektu zależy od dwóch stron.

Niezbędnymi członkami zespołu są uczniowie technicznie odpowiedzialni za tworzenie elektronicznego czasopisma. Stworzono projekt pierwszej strony gazetki i zamieszczono na stronie oraz na wspólnym pulpicie eTwinning.

Praca nad projektem zajmuje bardzo dużo czasu i wymaga codziennych kontaktów. Rola koordynatora to przede wszystkim doradzanie w sprawie przesyłanych materiałów, a także ponaglanie i nadzorowanie całego projektu.

Gazetka tworzona przez uczniów z Polski – <http://www.mlodzireporterzy.prv.pl>

Gazetka tworzona przez uczniów ze Słowacji – <http://www.zssd-mt.edu.sk/twin>

(grudzień 2008)

¹⁴ Projekt zajął II miejsce w europejskim konkursie eTwinning w 2006 roku w kategorii 16-19 lat. Został także laureatem konkursu *Nasz projekt eTwinning 2006 – I edycja*.

Liliana Budkowska¹
Warszawa



Wpływ międzynarodowych projektów programu Comenius na kształtowanie postaw autonomicznych w szkole

Comenius jest jednym z sektorowych programów w europejskim programie *Uczenie się przez całe życie* (Lifelong Learning Programme – LLP), będącym programem Komisji Europejskiej w dziedzinie edukacji i doskonalenia zawodowego kadry oświatowej, przewidzianym do realizacji na lata 2007-2013. Został on ustanowiony zgodnie z podstawami prawnymi wspólnej polityki europejskiej w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego (Decyzja nr 1720/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 listopada 2006 r.).

Adresatami programu *Uczenie się przez całe życie* są odbiorcy w sektorze edukacji – od przedszkolaków do dorosłych w dowolnym wieku. Głównym celem programu jest włączenie uczenia się przez całe życie w kształtowanie Unii Europejskiej jako zaawansowanej, opartej na wiedzy gospodarki o trwałym wzroście, większej liczbie miejsc pracy i większej spójności społecznej, przy jednoczesnym zapewnieniu lepszej ochrony środowiska dla przyszłych pokoleń. Jaki zatem wpływ na kształtowanie postaw autonomicznych w szkole może mieć udział w międzynarodowym projekcie?

Przyjmując, że autonomia to niezależność w stanowieniu o sobie, samodzielność, rodzaj prawa do rozstrzygania spraw, łatwo wykazać, w jaki sposób realizacja międzynarodowych projektów w ramach programu sprzyja budowaniu autonomii w polskiej szkole. Już cele szczegółowe programu Comenius, takie jak rozwijanie wiedzy o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienia jej wartości wśród osób zaangażowanych w realizację projektu oraz pomaganie młodym ludziom w nabywaniu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych do ich rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego,

jednoznacznie wskazują na dbałość o tworzenie autonomicznych postaw wśród beneficjentów. Przygotowanie międzynarodowego projektu wymaga bowiem zarówno kreatywności, dobrej organizacji, jak i podejmowania wielu autonomicznych decyzji przez zaangażowane w niego osoby. Czym zatem jest międzynarodowy projekt? Specyfika projektów Comenius koncentruje się wokół współpracy między szkołami z różnych krajów dotyczącej rozwoju ich obszarów dydaktycznych i organizacyjnych. Cechy charakterystyczne projektów Comeniusa to przede wszystkim:

- Jasno wyznaczone realistyczne cele i adekwatne do nich mierzalne rezultaty.
- Zaplanowane systematycznie, spójne działania zmierzające do osiągnięcia celów.
- Szeroko zakrojona współpraca ze środowiskiem lokalnym, w tym z rodzicami uczniów, lokalnymi władzami samorządowymi i oświatowymi, mediami oraz, w zależności od tematyki projektu, z przedstawicielami różnych organizacji, lokalnego biznesu lub instytucji kultury.
- Wspólne działania projektowe mają doprowadzić do powstania tzw. produktów końcowych, czyli udokumentowanych rezultatów w postaci np. publikacji, wystaw, koncertów, przedstawień teatralnych, stron internetowych, kursów e-learningowych, prezentacji multimedialnych, filmów itp.
- Uwieńczeniem działań w projekcie jest prezentacja wspólnych osiągnięć przed szerokim audytorium.

Aby przygotować międzynarodowy projekt, konieczna jest zatem autonomiczna postawa nauczyciela przejawiająca się między innymi w jego innowacyjności, samodzielności myślenia i działania, decydowaniu o doborze celów, treści, metod

¹ Autorka jest koordynatorem programu Comenius – Partnerskie Projekty Szkół w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

i form pracy. Nauczyciel powinien również uznawać każdego ucznia za jednostkę autonomiczną, której przysługuje prawo do podmiotowego funkcjonowania w procesie nauczania/uczenia się. Możliwe jest to między innymi podczas pracy nad międzynarodowym projektem, w którym konieczna jest gotowość nauczycieli i uczniów do wspólnego wykonywania zadań. W trakcie realizacji projektu uczniowie zwykle przyjmują postawę autonomiczną, jeśli sprzyja temu wysoki poziom poczucia bezpieczeństwa, akceptacja ze strony nauczyciela, uznawanie prawa do różnych poglądów, atmosfera współpracy, a nie współzawodnictwa.

Uczeń autonomiczny to taki, który przyjmuje aktywną postawę i stara się jak najlepiej wykorzystać własne możliwości i zdolności. Powinien także mieć ukształtowane pewne umiejętności. Można zatem uznać, że *Rekomendacja Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. dotycząca kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie* wpisuje się w proces kształtowania autonomicznej postawy ucznia. Wyszczególniono w niej następujące kompetencje kluczowe:

1. Komunikacja w języku ojczystym – umiejętność wyrażania i interpretowania pomysłów, myśli, uczuć, faktów i opinii w formie ustnej i pisemnej, możliwość adekwatnej i kreatywnej komunikacji w różnych życiowych sytuacjach (słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie).
2. Komunikacja w językach obcych – te same umiejętności co w przypadku komunikacji w języku ojczystym oraz zrozumienie dla innych kultur.
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje w naukach przyrodniczych – umiejętność rozwijania i stosowania myślenia matematycznego w celu rozwiązywania praktycznych problemów oraz umiejętność użycia wiedzy i metodologii nauk przyrodniczych w celu lepszego zrozumienia świata, formułowania pytań i wniosków opartych na danych.
4. Kompetencje informatyczne – krytyczne korzystanie z zasobów informacyjnych w sytuacji pracy, komunikacji i spędzania wolnego czasu. Umiejętność obsługi komputera w celu oceny, przechowywania, prezentowania i wymiany informacji, w tym przez Internet.

5. Umiejętność uczenia się – budowanie potencjału umożliwiającego kontynuowanie nauki indywidualnie i w grupie. Świadomość procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, wykorzystywanie możliwości uczenia się i przewyższanie trudności, korzystanie z doradztwa. Utrzymywanie motywacji.
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie – kompetencje osobiste, interpersonalne i międzykulturowe umożliwiające efektywne i konstruktywne uczestniczenie w życiu społecznym i zawodowym, w szczególności w zróżnicowanym społeczeństwie i rozwiązywanie konfliktów. Kompetencje obywatelskie – przygotowanie do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym oparte na wiedzy dotyczącej społecznych i politycznych teorii i struktur oraz postawie uczestnictwa w życiu społecznym.
7. Przedsiębiorczość i proaktywność – umiejętność wprowadzania pomysłów w życie. Kreatywność, innowacyjność, podejmowanie ryzyka, umiejętność planowania i zarządzania projektami w celu osiągania celów. Postawa etyczna i dobre zarządzanie.
8. Świadomość i ekspresja kulturalna – docenianie wartości kreatywnego wyrażania idei, doświadczeń i emocji za pomocą różnych mediów: muzyki, teatru, literatury, malarstwa.

Projekt tworzony i wdrażany przez nauczycieli wraz z aktywnym udziałem uczniów sprzyja kształtowaniu kompetencji kluczowych, a tym samym budowaniu autonomicznych postaw w szkole. Sam projekt edukacyjny oraz praca metodą projektu nie są niczym nowym w szkole polskiej. Jacek Królikowski w publikacji wydanej w 2002 roku przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli określał go jako przedsięwzięcie spełniające następujące warunki:

- ma określone cele (opisują one, jakie zmiany zajdą w danej dziedzinie w wyniku realizacji projektu),
- ma określone sposoby realizacji celów (w wyniku jakich działań cele zostaną osiągnięte?),
- ma ustalone terminy rozpoczęcia i zakończenia całości przedsięwzięcia oraz kolejnych etapów,

- wykorzystuje określone zasoby (pieniądze zawarte w budżecie, osoby lub instytucje wspierające projekt, sprzęt itp.),
- ma określonych odbiorców (osoby, instytucje, do których jest adresowany projekt),
- jest realizowany przez wyznaczone osoby (np. koordynatora projektu),
- ma ustalone sposoby mierzenia tego, w jakim stopniu zostały osiągnięte zakładane cele (ewaluacja, monitoring).

Wszystkie wymienione warunki mają odzwierciedlenie we wniosku aplikacyjnym opracowanym na poziomie europejskim dla Partnerskich Projektów Szkół programu Comenius. Wniosek jest tak skonstruowany, aby już na etapie planowania projektu nauczyciele wyjaśnili rolę, zadania i wkład w projekt (doświadczenie, kompetencje) każdej ze szkół. Ważne jest także, aby opisali, w jaki sposób będzie zapewnione aktywne zaangażowanie we wspólne działania wszystkich uczestniczących w nim osób. Konieczne staje się zatem zaplanowanie aktywnego udziału uczniów, oraz opisanie sposobu i zakresu, w jakim będą oni włączeni w planowanie, wdrażanie i ewaluację działań projektowych. Fragment aplikacji dotyczący wyjaśnienia, jaki jest spodziewany wpływ i korzyści ze współpracy europejskiej w ramach realizacji projektu na uczestniczące osoby (uczniów, nauczycieli), jest miejscem, w którym można zaakcentować aspekt niezależności, samodzielności w rozstrzyganiu spraw, a więc autonomii.

Mówiąc o budowaniu postaw autonomicznych w szkole, nie można pominąć opinii samych nauczycieli – koordynatorów i realizatorów projektów. Pytanie o to, czy udział w projekcie w ramach programu Comenius wpłynął na budowanie autonomii zaangażowanych w jego realizację uczniów i nauczycieli, zostało skierowane do szkolnych koordynatorów projektów, których realizację zakończono w lipcu 2008 roku.

Wśród wypowiedzi pojawiły się nakierowane na budowanie autonomii nauczycieli:

„....Ponieważ projekt jest u nas odbierany jako coś prestiżowego, nauczyciele zaangażowani w pracę nad nim zostali bardziej wyeksponowani na tle reszty społeczności szkolnej, ich praca została zauważona, docenio-

na, przez co zwiększył się kredyt zaufania, jakim darzeni byli przez dyrekcję – osobista autonomia (niezależność w podejmowaniu decyzji) zwiększyła się...”.

„....Projekt ma duży wpływ na samodzielność i szybkość podejmowania decyzji. Uczy, jak rozmawiać z zagranicznymi partnerami, jak organizować międzynarodowe spotkania, jak skutecznie korespondować i osiągać wyznaczone cele. Uczy systematyczności i odpowiedzialności. Jeśli chodzi o wykorzystywanie środków finansowych, projekt również uczył samodzielności, to do nauczycieli należała decyzja, jak wykorzystać środki finansowe, aby z zakupów lub inwestycji mogła korzystać cała społeczność szkolna...”.

„....Z całą pewnością program daje dużą autonomię koordynatorowi w gospodarowaniu finansami...”.

Większość nauczycieli podkreślała możliwości, jakie daje realizacja projektu dla budowania autonomii uczniów:

„....Uczniowie dobierając się w grupy, realizowali zadania. Sami decydowali o metodach, źródłach informacji oraz o tym, w jaki sposób zaprezentują efekty swojej pracy. Oczywiście dyskretnie pracę nadzorował odpowiedzialny nauczyciel. Uczniowie podejmowali decyzje, czy ich działania mogą być przedstawione na forum klasy, szkoły, miasta, czy w postaci prezentacji także grupie partnerskiej w czasie spotkania roboczego...”.

„....Przed wszystkim współpraca międzynarodowa miała wpływ na samodzielność uczniów. Był to dłuższy proces. Dzięki regularnym spotkaniom z uczniami, na których prosiłymi ich o wyrażenie zdania i propozycje realizacji programu, oraz przez konkretne zadania podczas wymian z naszymi partnerami uczyli się, że mają wpływ na przebieg projektu. (...) Przygotowywali samodzielnie dużą część programu podczas wymiany uczniów i czuli się odpowiedzialni za realizację. Prezentacje projektu, które odbywały się w każdym roku projektu, były bardziej kreatywne i dojrzale (...) Międzynarodowa współpraca może stawiać ich w nowych sytuacjach, w których muszą się uczyć samodzielności...”.

„....Projekt wpłynął pozytywnie na motywowanie uczniów do nauki języków obcych, nie tylko ze względu na konieczność opracowywania materiałów w języku roboczym, ale przede wszystkim ze względu na konieczność komunikowania się ze swoimi rówieśnikami z innych krajów (nawiązane przyjaźnie trwają do dziś). Uczniowie działając w projekcie, podejmowali samodzielne decyzje, współpracowali w grupie, dzielili się obowiązkami...”.

„...Jeśli chodzi o samodzielność uczniów, sądzę, że nasz projekt nauczył ich odpowiedzialności za własność intelektualną – pozyskiwali zgodę różnych instytucji na tworzenie własnych prezentacji multimedialnych na ich temat, prowadzili w tym celu oficjalną korespondencję elektroniczną, co uczyło ich kultury słowa w Internecie. Dowiedzieli się również wiele o innych kulturach, poznali młodzież z innych krajów, postanowili sami, wraz ze swoimi rodzinami, zorganizować czas dla zagranicznych gości – co również nauczyło ich samodzielności w podejmowaniu decyzji...”.

„...Udział w programie bardzo wpłynął na budowanie autonomii zarówno mojej, jak i moich uczniów. Uczniowie bardzo często dostawali na spotkaniach tylko hasło i za kilka dni mieli przynieść półprodukty, więc tak do końca nigdy nie wiedziałam, co wymyślą, i bardzo często byłam miło zaskoczona – świetnie sobie sami radzili. Ja byłam dla nich wsparciem i osobą oceniającą, wprowadzającą tylko te niezbędne poprawki. Jeśli dyskutowaliśmy na jakiś temat, to na równych prawach. Mogłam sobie na to pozwolić bo pracuję w liceum i młodzież bywa bardzo samodzielna – „bywa”, bo wiele nauczyli się w tym aspekcie dzięki projektowi...”.

„...Uczniowie budowali swoją autonomię dzięki zaangażowaniu w dziedzinę i zadania, w których czuli się najlepiej, zarówno jeśli chodzi o umiejętności manualne, jak i językowe. Możliwość poznawania realiów różnych państw i różnych narodowości wzmocniła poczucie własnej przynależności, godności, inności, ale także poczucie własnej wartości – jako Polaka/Polki i Europejczyka/Europejki. Podział pracy, odpowiedzialność za siebie i za całą grupę wzmocniła poczucie własnej wartości, podniosła umiejętności językowe, a przez to zwiększyła także autonomię...”.

„...Uczniowie w poszczególnych szkołach w pełni autonomicznie decydują, jakimi aspektami tematu będą się zajmować i jak będą prezentować rezultaty swojej całorocznej pracy (dzięki temu ten sam temat na konferencji podsumowującej jest przedstawiany przez poszczególne grupy w różny sposób – prezentacje multimedialne, scenki, referat itp).

– Uczniowie komunikują się ze swoimi rówieśnikami, używając poczty internetowej; w ten sposób sami redagują teksty (głównie w języku angielskim i niemieckim), a podczas redagowania i czytania otrzymanych wiadomości korzystają oni w sposób naturalny ze słownika (stosują autonomię komunikacyjną i uczenia się)...”.

„...Projekt Comenius, który realizowaliśmy, dawał praktycznie na każdym etapie, autonomię uczniom, nie

tylko prowadzącym projekt nauczycielom. To uczniowie wymyślili w naszym przypadku koncepcję organizacyjną spotkania partnerów Comeniusa w Krakowie w grudniu 2005 r. W trakcie przygotowania tego spotkania czuliśmy się wszyscy (nauczyciele i uczniowie) jak jedna rodzina. Takiej integracji i zespolenia wysiłku jeszcze nigdy wcześniej w naszej szkole nie było! To uczniowie opracowali scenariusz filmu przedstawiającego życie naszego gimnazjum i sami go zrealizowali. To uczniowie proponowali tematy do dyskusji na wideokonferencjach, aktywnie uczestniczyli na forum strony internetowej projektu oraz opracowywali broszurkę podsumowującą projekt...”.

„...Jeśli chodzi o uczniów biorących udział w projekcie, myślę, że zyskali więcej pewności siebie w kontaktach z rówieśnikami z innych krajów, ponieważ przełamali barierę językową i wykorzystali swoją wiedzę w praktyce. Nauczyli się odpowiadać za podjęte decyzje, pracując nad wyznaczonymi zadaniami, wykazywali się kreatywnością, która miała swoje źródło właśnie w autonomii podejmowania decyzji – odkryli, że zaufanie jakim ich obdarzyłam, nie jest zmarnowane, procentuje ogromną satysfakcją i zadowoleniem...”.

Podsumowując, można stwierdzić, że udział w międzynarodowym projekcie w ramach programu Comenius niesie wiele korzyści dla szkoły. Także w budowaniu jej autonomii jako instytucji, między innymi przez wzbogacenie oferty edukacyjnej oraz wprowadzanie modyfikacji i zmian w jej zarządzaniu. Autonomia uczniów przejawia się również przez włączanie do działania nie tylko kolegów osiągających wysokie wyniki w nauce, zwiększenie motywacji do nauki języków obcych, kształtowanie postaw obywatelskich i przedsiębiorczych, ale także dzięki możliwości wpływu na zmianę postaw wobec siebie przedstawicieli różnych kultur i narodów. Aktywne zaangażowanie nauczycieli w realizację projektu sprzyja wyzwalaniu innowacyjności i kreatywności w działaniach edukacyjnych, doskonaleniu metod i form pracy dydaktycznej z uczniami, rozwijaniu kompetencji językowych. Nie bez znaczenia jest też możliwość wymiany doświadczeń z nauczycielami z innych krajów europejskich. Wśród powodów, dla których warto wziąć udział w projekcie, wymieniałam zaledwie te, które z pewnością mogą świadczyć o wpływie projektu na budowanie autonomii podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjny w szkole.

Literatura:

- Budkowska L. (2004), *O rozwiązaniach edukacyjnych w szkołach Borough of London*, „Dyrektor szkoły”, Miesięcznik Oświatowej Kadry Kierowniczej, Warszawa.
- Korzeniowski K. (1983), *Podmiotowość człowieka*, w: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Doniecki (red.), „Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych”, Wrocław: Ossolineum.
- Królikowski J. (2002), *Projekt edukacyjny*, Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Mikina A., Zając B. (2001), *Jak wdrażać metodę projektów?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Okoń W. (1995), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pietrasinski Z. (1987), *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza”.
- Popławska A. D. (2001), *Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm*, Białystok: Trans Humana.
- Tomaszewski T. (1985), *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, w: J. Reykowski, K. Obuchowski (red.), „Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości”, Wrocław: Ossolineum.
- Wojciechowski T. (red.) (2007), *Gwiazdy Comeniusa*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Pakiet szkoleniowy *Uczenie się międzykulturowe* (2000), Publikacja Rady Europy, wydana przez Program Młodzież.
- Materiały promocyjno-informacyjne Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, program Comenius – Partnerskie Projekty Szkół.

(grudzień 2008)

Barbara Głowacka¹
Białystok



Uczniowie i nauczyciele o autonomii – refleksje pობadawcze

Dydaktyka języków obcych uczyniła autonomię w uczeniu się obiektem swoich zainteresowań badawczych na początku lat 80. ubiegłego wieku. Tematowi temu poświęcono wiele konferencji i ważnych publikacji. Przygotowanie ucznia do samodzielności w uczeniu się języków obcych przez całe życie stało się jednym z nadrzędnych celów Rady Europy i opracowanych przez jej ekspertów narzędzi opisu, oceny i samooceny kompetencji językowych. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że cel ten przyświeca większości europejskich reformatorów systemów edukacji.

Czegokolwiek by nie napisano na temat *Europejskiego portfolio językowego (EPJ)*, będzie to przekonywanie o tym, jak bardzo sprzyja ono zdobywaniu przez ucznia samodzielności w uczeniu się języków obcych. Zainteresowane tematem osoby znajdą wiele takich tekstów na łamach „Języków Obcych w Szkole” na przestrzeni kilku ostatnich lat. Dlatego też, aby uniknąć powtórzeń, zdecydowałam się przedstawić wybrany aspekt obszernej problematyki dotyczącej kształtowa-

nia autonomii w uczeniu się języków od trochę innej strony.

Aktywny udział w budowaniu autonomii jako procesie „świadomej autoregulacji” (Wilczyńska 1999:167) zakłada pełne zaangażowanie podmiotu i dogłębną znajomość samego siebie. Ponieważ kształtowanie postaw autonomicznych przez nauczyciela oznacza powodowanie zmian w postrzeganiu własnej tożsamości i postawach wobec otaczającego nas świata, proces ten powinien odbywać się przy świadomym udziale ucznia, niezależnie od jego wieku i etapu w przyswajaniu języka. Ta w pewnym sensie „odzyskana samoświadomość” ma zapewnić oczekiwanym zmianom wymiar autentyczności wewnętrznej, a podjętym działaniom integrację i trwałość (Wilczyńska 1999:173-174). Poznawać samego siebie jako ucznia to wpływać na własną postawę wobec uczenia się, postawę wobec innych uczestników procesu dydaktycznego oraz „czynić własnymi” styl i strategię uczenia się. Zmiany, jakie dokonają się w uczniu w wyniku podejścia autonomizującego,

¹ Dr Barbara Głowacka jest pracownikiem naukowym Uniwersytetu w Białymstoku i członkiem Komitetu Akredytacyjnego Rady Europy ds. Europejskiego portfolio językowego.

wpłyną nieuchronnie na postrzeganie przez niego roli nauczyciela i siebie samego jako współautorów procesu dydaktycznego. To, czy w wyniku podejścia autonomizującego uczeń weźmie w pełni, czy tylko częściowo odpowiedzialność za swoją naukę, czy też zda się na nauczyciela, będzie zależać już tylko od niego. Każdą jego decyzję powinno się wówczas uznać za autonomiczną.

■ Od teorii do praktyki

Zadanie zdefiniowania pojęcia autonomii zaproponowane studentom kierunku filologicznego nie nastęcza im trudności. Dość szybko pojawia się bliskie definicji słownikowej potoczne rozumienie autonomii jako niezależności i samodzielności: radzenia sobie w życiu, samodzielności ekonomicznej, materialnej. Znacznie trudniej jest niedawnym jeszcze maturzystom precyzyjnie określić, na czym polega autonomia w uczeniu się. Nigdy się nad tym nie zastanawiali i nie mają też pewności, czy zdobyli umiejętność samodzielnego uczenia się, czy nie. Czyż to, że zdali egzamin dojrzałości z języka obcego, nie świadczy w wystarczający sposób o tym, że potrafią się uczyć? Każdy odczuwa wewnętrzną potrzebę usamodzielnienia się i podświadomie do niej dąży. Dlaczego zdobywanie tej umiejętności miałoby dotyczyć szczególnie języków obcych? Czy rzeczywiście konieczne jest, aby nauczyciele zwrócili szczególną uwagę na zdobywanie przez uczniów tej umiejętności? Być może już to robią?

Takimi pytaniami rozpoczynało się prowadzone przeze mnie dwa i pół roku temu seminarium dyplomowe dotyczące narzędzi autonomizujących w nauczaniu języków obcych² ze szczególnym uwzględnieniem polskiego modelu *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*³. Lektury wybranych tekstów dotyczących autonomii (Porcher, Holec, Little i Perclová, Wilczyńska, Barbot) oraz opracowana wspólnym wysiłkiem

anonimowa ankieta pozwoliły pogłębić refleksję nad tym zagadnieniem i pomóc w sformułowaniu celów badawczych. Jednym z tematów dyskusji było trudne „przyjmowanie się” w szkole *Europejskiego portfolio językowego* jako narzędzia autonomizacji ucznia. Młodzi ludzie chcą poznawać języki, ale zdają się całkowicie zawierzać celom wyznaczonym przez program nauczania, progresję podręcznika, wymogi egzaminacyjne, normy społeczne i kulturowe. Dotychczasowe badania pozwalają stwierdzić, jak bardzo i oni, i ich nauczyciele są przywiązani do tradycyjnej wartościowej relacji pedagogicznej (nauczyciel – uczeń), jak bardzo trudne i niewygodne dla obu stron są próby „uniezależnienia się” ucznia od nauczyciela (Michońska-Stadnik 2004, Głowacka 2007).

Dokładne zapoznanie się z *EPJ* i zrozumienie celów, którym służy, uświadomiło studentom, że oni sami nie mogą uważać się za w pełni samodzielnych w nauce, gdyż nie tylko nigdy nie mieli możliwości posługiwania się podobnymi narzędziami, ale też przyznali, że nigdy nikt nie starał się uświadomić im, na czym polega branie odpowiedzialności za własną naukę, jak ważne jest „zdobycie umiejętności świadomego określania własnych potrzeb w uczeniu się, umiejętność stawiania bliskich i odległych celów, poznania swoich słabych i silnych stron w uczeniu się języka (...), umiejętność samodzielnej oceny własnych postępów w nauce (...), świadomego stosowania najbardziej efektywnych strategii uczenia się języka” (Michońska-Stadnik 2004). Choć coraz częściej wraz z dorastaniem zgłaszali zastrzeżenia co do ocen wystawianych przez nauczycieli, przyjmowali podawane kryteria za oczywiste, nie uzurpując sobie prawa do ewaluacji – od wszechczasów domeny nauczyciela. Mimo nieukrywanego zainteresowania tematyką i zaangażowania w lekturę i omawianie tekstów, studenci wykazali się też sporą dozą sceptycyzmu i obaw dotyczących możliwości osiągnięcia własnych drobnych sukcesów we wdrażaniu idei *Europejskiego portfolio*

² Niepublikowane prace dyplomowe napisane pod moim kierunkiem (Uniwersytet w Białymstoku 2006), stanowiące źródło rozważań zawartych w artykule: Edyta Korsak, *Autonomia uczniów i Europejskie portfolio językowe*; Joanna Nowaszewska, *Europejskie portfolio językowe i strategie uczenia się na poziomie podstawowym*; Iwona Waszkiewicz, *Autonomia i autorefleksja w nauczaniu języków obcych – rola Biografii językowej na poziomie średnio zaawansowanym*; Monika Gierc, *Europejskie portfolio językowe – formułowanie celów uczenia się na poziomie początkującym*.

³ B. Głowacka, D. Kofman, D. Ryciuk, E. Wajda, D. Żmudзка (2004), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: CODN.

językowego na prowadzonych przez nich kółkach języka francuskiego. Starali się jednak wprowadzić zalecone przez metodyka uczelnianego formy pracy: wywiad na temat potrzeb i celów uczenia się języka, opracowanie umowy na rok wspólnej pracy, formułowanie celów lekcji, systematyczne wspólne podsumowanie zajęć, tworzenie dossier, praca z listami umiejętności.

Badanie ankietowe

Aby podstawą redagowanych podczas seminarium prac dyplomowych były dane zebrane w terenie, studenci postanowili przeprowadzić badanie ankietowe, weryfikujące sformułowaną na zajęciach tezę o wpływie wyobrażeń społecznych na temat autonomii na metody instytucjonalnego nauczania i uczenia się języków. Po uzyskaniu zgody dyrektora szkoły opracowana pod moim kierunkiem ankietą została przeprowadzona wśród nauczycieli i uczniów gimnazjów i liceów, w których studenci odbywali praktyki oraz prowadzili kółka języka francuskiego. Nauczyciele zostali zaproszeni do wypełnienia anonimowo ankiet udostępnionych na czas określony w pokojach nauczycielskich. Ankiety uczniowskie zostały rozdane i zebrane w ciągu jednej lekcji. Zawarte w nich pytania odpowiadały celowi badawczemu: jakie są wyobrażenia nauczycieli i uczniów na temat samodzielności w ogóle i samodzielności w uczeniu się. Czy wyobrażenia te rzutują na metody nauczania i uczenia się? Postanowiono nie pytać wprost o trudności w rozwijaniu autonomii i ich przyczyny, a raczej dowiedzieć się, czy istnieje wśród nauczycieli i uczniów świadomość potrzeby wykształcania składających się na nią umiejętności oraz w jaki sposób przejawia się ona w działaniach na rzecz autonomii ucznia.

Ankieta adresowana do ucznia

Ta ankietą jest anonimowa. Kolejność i dobór odpowiedzi dowolny.

1. Co oznacza według Ciebie samodzielność?
Samodzielność to

2. Opisz w kilku słowach osobę samodzielną
.....
3. Kiedy i gdzie czujesz się samodzielny w życiu?
.....
4. Czy w szkole czujesz się samodzielny?
☐ zależy na jakiej lekcji (wymień, jeśli chcesz, na których lekcjach)
☐ tak ☐ czasami ☐ nie ☐ trudno powiedzieć
5. Czy szkoła przygotowuje Cię do samodzielności?
☐ tak ☐ częściowo ☐ w małym stopniu
☐ trudno powiedzieć ☐ nie
6. Co według Ciebie powinieneś/powinnaś umieć robić, aby samodzielnie kierować nauką języka?
1)
2)
3)

Ankieta adresowana do nauczyciela

Ta ankietą jest anonimowa. Kolejność i dobór odpowiedzi dowolny.

1. Czy szkoła przygotowuje do samodzielności?
☐ tak ☐ nie ☐ w małym stopniu
☐ trudno powiedzieć
2. W czym przejawia się samodzielność Pani/Pana uczniów?
3. Czy możliwe jest nabywanie samodzielności w szkole?
☐ tak ☐ nie ☐ czasami
☐ trudno powiedzieć ☐ to zależy od uczniów
4. Jakie formy pracy na lekcjach prowadzonych przez Panią/Pana sprzyjają rozwijaniu umiejętności samodzielnego uczenia się?

Wyniki ankiet okazały się bardzo interesujące. W ich interpretacji pomogło studentom zgromadzone już skromne doświadczenie we wprowadzaniu w trakcie praktyk zadań autonomizujących (zawartych w przewodniku metodycznym dla nauczycieli pracujących z *Europejskim portfolio językowym* „Czego Janek się nauczy...”⁴). Ankietę

⁴B. Głowacka (2005), *Czego Janek się nauczy... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do „Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat”*, Warszawa: CODN.

zwróciło 54 nauczycieli i 153 uczniów, w połowie gimnazjum i w połowie liceum.

Wyniki ankiety – UCZNIOWIE

Samodzielność – Samodzielność kojarzy się młodym ludziom przede wszystkim ze zdobyciem niezależności lub inaczej uwolnieniem się od uzależnienia od innych, umiejętnością radzenia sobie bez pomocy innych we wszelkich sytuacjach życiowych. Podczas gdy w odpowiedziach licealistów znajdujemy odniesienia do świata dorosłych (mieszkać samodzielnie, utrzymywać się z własnych środków), w ankietach gimnazjalistów zostały podane przykłady ze świeżego jeszcze w ich pamięci okresu życia (ubrać się samodzielnie, pójść samodzielnie do szkoły, zbudować samodzielnie karmnik dla ptaków). Zaledwie jedna odpowiedź odnosiła się wyraźnie do kontekstu szkolnego (samodzielność to wykonywanie samodzielnie pracy domowej).

Osoba samodzielna – Charakterystyka osoby samodzielnej pokrywała się z definicją samodzielności. Według uczniów to ktoś, kto radzi sobie w życiu bez pomocy innych. To ktoś odpowiedzialny, kto nie potrzebuje pomocy, kto potrafi podjąć decyzje, niezależny, odważny, ktoś, kto wszystko robi sam. Jeden z siedemdziesięciu kilku gimnazjalistów napisał, że to osoba przewidująca, która wie, czego chce i do czego dąży w życiu.

Kiedy i gdzie czujesz się samodzielny w życiu? – Zdecydowana większość odpowiedzi wskazywała na moment, gdy młody człowiek jest poza domem: na koloniach, na obozie, w domu, w szkole, wszędzie. Wśród ciekawszych pojedynczych, ale oddających tendencję ogólną wypowiedzi można zacytować następujące „gdy zostaję w domu i muszę sobie poradzić”; „w szkole, gdy robimy sami ćwiczenia”; „gdy jestem sam/a, gdy nikt mnie nie kontroluje”; „w szkole, wszędzie, gdy sam podejmuję decyzje”.

Czy w szkole czujesz się samodzielny? – Wyniki są zaskakujące o tyle, że około połowa ankietowanych odpowiedziała twierdząco, zakreślając tak, około jedna trzecia czasami, a jedynie 10 proc. uczniów odpowiedziało negatywnie. Pozostałym trudno było odpowiedzieć na to pytanie.

Czy szkoła przygotowuje Cię do samodzielności? – Według blisko jednej piątej ankietowanych szkoła wypełnia to zadanie – tak, podobna liczba uczniów zakreśliła odpowiedź – trochę, według połowy osób to misja wykonana częściowo, a około 10 proc. uważa, że w szkole nie wypełnia się jej wcale.

Co według Ciebie powinienś/powinnaś umieć robić, aby samodzielnie kierować nauką języka? – Pytanie zostało sformułowane tak, aby zwrócić uwagę ucznia na jego osobistą odpowiedzialność za naukę języka.

Uczniowie gimnazjum (liczby nie sumują się, cyfry wskazują liczbę odpowiedzi):

- 15 – trzeba się uczyć samodzielnie, dużo,
- 15 – uczyć się systematycznie, regularnie,
- 11 – wzbogacić słownictwo,
- 10 – czytać książki w języku obcym,
- 10 – nie wiem,
- 6 – czytać często słowniki,
- 5 – uczyć się w domu,
- 5 – wyjechać za granicę,
- 3 – jest bardzo ważne, żeby **umieć myśleć i być świadomym, że uczymy się dla nas samych**, a nie dla ocen, nauczycieli lub rodziców,
- 2 – **konieczne jest mieć cele.**

Uczniowie liceum (liczby nie sumują się, cyfry wskazują liczbę odpowiedzi):

- 10 – znać podstawy gramatyki języka, którego się uczymy i uczyć się słówek,
- 8 – używać słownika, Internetu,
- 7 – być zmotywowanym,
- 6 – **umieć dobrze zaplanować czas pracy**; być systematycznym, wytrwałym, konsekwentnym, mieć silną wolę,
- 5 – być systematycznym w nauce, powtarzać materiał, odrabiać pracę domową,
- 4 – skoncentrować się na nauce,
- 4 – słuchać nagrań w języku obcym,
- 4 – przekazywać informacje w jasny sposób, mówić biegle językiem,
- 4 – **umieć znaleźć informacje na dany temat**; korzystać z pomocy dydaktycznych, nie uczyć się na pamięć,
- 4 – **rozszerzać repertuar strategii uczenia się**,
- 3 – **planować etapy nauki**,
- 2 – **potrafić ocenić swoje umiejętności.**

⁵ Wykaz nie uwzględnia odpowiedzi pojedynczych ani danych o braku odpowiedzi.

Jak można zauważyć, znikomy procent uczniów jest świadomy zależności między umiejętnością samodzielnego kierowania nauką języka a umiejętnościami metapoznawczymi (zaznaczonymi tłustą czcionką). Zdecydowana większość odpowiada hasłami, stawiając znak równości między potocznymi wyobrażeniami o „przykładowym” i „samodzielnym” uczniu: systematycznym, odpowiedzialnym, uczącym się słówek, odrabiającym pracę domową. Z całą pewnością chodziło im o pozytywne cechy i pożądane zachowania ucznia skupionego na nauce danego przedmiotu. Choć wyniki ankiet nie mogą być uważane za reprezentatywne, warto jednak zauważyć, że śladowo w gimnazjum, a także w wypowiedziach uczniów liceum pojawia się właściwe rozumienie autonomii jako brania odpowiedzialności za naukę, polegającego na świadomym rozwijaniu strategii kognitywnych i metakognitywnych: *mieć cele, rozszerzać repertuar strategii uczenia się, planować etapy nauki, umieć ocenić swoje umiejętności, umieć myśleć i być świadomym, że uczymy się dla nas samych, a nie dla ocen, nauczycieli lub rodziców.*

Zwraca uwagę to, że uczniowie nie zasugerowali w żaden sposób umiejętności korzystania z narzędzi samooceny oraz wykonywania zadań autonomizujących, jak np. dokonywanie samodzielnie bilansu zdobywanych umiejętności, znajdowanie/negocjowanie kryteriów oceny, wypełnianie arkuszy samooceny, praca z listami umiejętności, gromadzenie prac w dossier lub prowadzenie portfolio.

Wyniki ankiety – NAUCZYCIELE⁶

Czy szkoła przygotowuje do samodzielności?

– Około 42 proc. nauczycieli udzieliło odpowiedzi twierdzącej, 25 proc. uznało, że szkoła w małym stopniu przygotowuje do samodzielności, „trudno powiedzieć” zaznaczyło około 22 proc. respondentów, 1,8 proc. odpowiedzi wskazało na nie.

W odpowiedziach na pytanie o **przejawy samodzielności** w postawach i zachowaniach uczniów nauczyciele stwierdzili, że dostrzegają ją: *w wyrażaniu swojego zdania; w organizowaniu gier, zabaw; w samodzielnym wyborze przedmiotu; w planowaniu własnego rozwoju i przyszłości; w samodzielnym przygotowaniu i prezentacji materiału na lekcji; w sa-*

modzielnej pracy w domu; w przygotowaniu konkursów bez pomocy nauczyciela; w samodzielnym wyszukiwaniu materiałów na lekcje, w wyszukiwaniu informacji w różnych źródłach: w Internecie, w słownikach; udziale w konkursach; w indywidualnej organizacji pracy; gdy wykonują zadania bez pomocy nauczyciela; gdy przygotowują projekty; gdy przygotowują zadania na lekcje; wypowiadają się ustnie na temat wybrany przez nich samych; gdy przygotowują się do debaty aby wyrazić własne opinie; gdy podejmują indywidualne decyzje; gdy wykonują pracę domową.

Czy możliwe jest nabywanie samodzielności w szkole? – Według około 25 proc. respondentów tak, zdaniem 16,6 proc. możliwe, ale nie zawsze, według 35 proc. nauczycieli w dużej mierze zdobywanie samodzielności zależy od uczniów, a 7,4 proc. uznało, że trudno jest odpowiedzieć na to pytanie.

Jakie formy pracy na lekcjach prowadzonych przez Panią/Pana sprzyjają rozwijaniu umiejętności samodzielnego uczenia się? (cyfry wskazują liczbę odpowiedzi):

- 22 – praca w parach, w małych grupach,
- 15 – przygotowanie projektu,
- 8 – danie możliwości zabrania głosu,
- 7 – praca ze słownikiem,
- 6 – dyskusja o trudnych problemach,
- 6 – praca dodatkowa, przygotowanie materiałów, zebranie informacji,
- 5 – indywidualizacja pracy,
- 4 – redagowanie listów i ogłoszeń,
- 3 – danie możliwości prezentacji prac wykonanych bez pomocy nauczyciela,
- 3 – wprowadzenie podejścia indukcyjnego,
- 3 – mapy mentalne,
- 3 – praca z tekstem,
- 2 – samokontrola,
- 2 – tłumaczenie zdań,
- 2 – drama,
- 3 – przygotowanie zadania na zajęciach,
- 4 – odrobienie pracy domowej,
- 1 – wybór zadań,
- 1 – wspólne ustalanie daty sprawdzianów.

Choć powyższa lista uwzględnia formy zajęć aktywizujących i indywidualizujących, są one ukierunkowane nie tyle na proces, czyli rozwijanie au-

⁶Prezentacja wyników nie uwzględnia danych o braku odpowiedzi.

tonomii, ile na jej wynik, czyli produkt pracy ucznia (zob. odpowiedzi dotyczące przejawów samodzielności). W propozycjach nauczycielskich trudno doszukać się też zadań stawiających sobie za cel budowanie nowej harmonijnej relacji pedagogicznej (Głowacka, 2005), wyrażającej się w świadomym kształtowaniu autonomicznych postaw: w zachęcie do samodzielnego formułowania potrzeb i celów uczenia się (w czym doskonale mogą pomóc listy umiejętności zawarte w EPJ), we wspólnym opracowaniu i negocjowaniu kryteriów oceny i samooceny (choćby prezentowanych przez uczniów prac), refleksji nad koniecznością rozszerzania strategii kognitywnych i metakognitywnych lub doświadczaniu efektów stosowania nowych strategii. Poza trudnym do zinterpretowania pojęciem „samokontrola” nie pojawia się tu w żadnej postaci sugestia pracy z narzędziami typu portfolio językowe, stwarzającymi warunki do zasypywania przepaści między wszytkowiedzącym nauczycielem – ekspertem i ewaluatorem i podporządkowanym mu niedoinformowanym i ocenianym uczniem.

Kilka refleksji

Wydaje się, że nauczyciele i uczniowie mają bardzo podobne wyobrażenie o samodzielności. Z jednej strony można to uznać za zjawisko pozytywne, gdyż nie powoduje konfliktów ani napięć. Z drugiej niepokojące, gdyż obie zainteresowane strony przenoszą te wyobrażenia na sytuacje szkolnej nauki języków obcych. „Zrobienie czegoś bez pomocy nauczyciela” zdaje się istotnym kryterium pomiaru stopnia autonomii w uczeniu się. Utożsamianie samodzielności w uczeniu się ze zdolnością do „sobieradzenia” może tłumaczyć także w dużym stopniu brak zapotrzebowania na narzędzia typu portfolio. Zapomina się zupełnie o tym, że wykształcenie postaw autonomicznych jest procesem stopniowym, długoterminowym wymagającym eksperckiego wspomagania nauczyciela.

Piłotażowe badania ankietowe wskazywały już na niepokojącą tendencję nauczycieli do pozostawiania uczniów sam na sam z Europejskim portfolio językowym pod pretekstem, że jest to narzędzie autonomizacji należące do ucznia i niepodlegające ocenie (Głowacka 2007, 2008). W opisywanym badaniu nie chodziło zresztą o EPJ, ale wszelkie formy i narzędzia nauczania prowadzące do auto-

nomizacji. Spora grupa pedagogów nieświadomie (?) zrzuca ciężar usamodzielniania się uczniów na nich samych. Oczywiście wyszukiwanie informacji, korzystanie z różnorodnych źródeł i przygotowania projektu należą do zadań i umiejętności autonomizujących. Brak tu jednak przykładów podejmowania konkretnych działań przygotowujących ucznia do samooceny postępów w nauce, brak przykładów pracy (co potwierdzają odpowiedzi uczniów) ze służącymi temu celowi instrumentami.

Powtórzmy raz jeszcze, niepokojący jest przede wszystkim brak wyraźnego zrozumienia ze strony nauczycieli tego, że kształtowanie postaw autonomicznych w uczeniu się języka to długi, rozłożony w czasie i świadomie zarządzany przez nich proces, zależny od ucznia tylko w takim stopniu, w jakim będzie on świadomy swojego uczestnictwa w nim oraz w takim stopniu, w jakim będzie on czuł się współautorem celów i kryteriów oceny ich realizacji.

Kształtowanie nowych postaw

Poniższe fragmenty ilustrują udane studenckie próby wprowadzenia w pracy z uczniami gimnazjum autonomizujących form pracy zainspirowanych Europejskim portfolio językowym. W obu cenne jest dostrzeżenie przez nauczyciela korzyści, które niesie „odzyskiwanie” świadomości przez uczniów. Nie sposób nie zauważyć, że proces ten dotyczy również nauczyciela.



„Podczas każdej zajęć starałam się położyć akcent na autonomię ucznia i pracować w duchu »Europejskiego portfolio językowego«. Początki nie były łatwe. (...) Uczniowie odmawiali wykonania niektórych zadań, odbierając je jako rewolucyjne. Bali się podejmowania zadań usamodzielniających i kierowania własną nauką. (...) Zauważyłam, że propozycje nowych form pracy były odrzucane przez tych uczniów (w większości!), którzy byli bardzo przyzwyczajeni do schematycznego prowadzenia lekcji i dominacji nauczyciela. Uczniowie jawnie okazywali swoją niechęć, nieufność i wątplenie w moje kompetencje nauczycielskie. Nie chcieli pracować w parach i współpracować z innymi, twierdząc, że to nic nie da. Do tego wszystkiego dochodziły problemy z dyscypliną (hałas, używanie języka polskiego, nadmierna ruchliwość uczniów). (...) Jednak z zajęć na zajęcia, zauważałam zmiany w zachowaniu uczniów. Stawali się

coraz bardziej otwarci, bardziej zainteresowani lekcją i coraz bardziej samodzielni. Moje zadowolenie czasem trochę psuło wrażenie, że przestałam być najważniejszą osobą w klasie i że moi uczniowie nie potrzebowali mnie już tak bardzo jak na początku.

Dzięki pracy z »Europejskim portfolio językowym«, zaczęłam inaczej postrzegać rolę nauczyciela. Zrozumiałam, że moja praca, wszystkie moje wysiłki nabierały sensu tylko wtedy, gdy były zbieżne z celami uczniów, a nie odwrotnie. Podczas praktyk pedagogicznych nauczyłam się wybierać treści, techniki i metody pracy odpowiadające celom uczenia się. Mimo początkowego niezadowolenia uczniów odeszłam od stawiania ocen i wybierałam ocenianie opisowe. Staralam się znaleźć mocne strony w nawet najsłabszej pracy. Sądzę, że takie podejście pozwoliło mi rozwinąć i wzmocnić motywację uczniów (...).

Jeśli chodzi o zadania i małe projekty zrealizowane przez uczniów (do Dossier, przyp. BG), muszę przyznać, że ich pomysły zrobiły na mnie ogromne wrażenie. Na przykład zadanie wykonania albumu rodzinnego – każde zdjęcie było opisane, ozdobione, strony albumu kolorowe i starannie wykonane, każdy znalazł własną technikę i środek ekspresji. To, że były to ich początki w nauce języka, przestało być ważne. Każdy uczeń mógł obejrzeć album kolegi, ale uszanowaliśmy decyzję tych, którzy nie chcieli pokazać swoich prac innym. Uczniowie wykonali także karty świąteczne w języku francuskim, zaproszenia na urodziny, opisali miejsce wakacji, wymyślali różne historyjki, opracowali regulaminy, np. jak zachowywać się w lesie, w szkole. Ubierali małe ludziki i następnie je opisywali, wykonywali kolaż, aby zaprezentować ustnie (w formie zgadywanek) swoje pokoje. Graliśmy w bingo, urządziliśmy pantomimę, wyścigi i wiele innych gier dydaktycznych (...). Mimo początkowych trudności, wielką radością było dla mnie obserwowanie, jak moi uczniowie stają się coraz bardziej samodzielnymi i świadomymi uczestnikami procesu uczenia się języka”⁷.



„Podczas pierwszego spotkania zaproponowałam uczniom wspólne ustalenie regulaminu dotyczącego naszych przyszłych zajęć. Uczniowie zadecydowali o tym, że zapiszą je w zeszytach i zobowiązali się do respektowania ich w przyszłości. Tę podpisaną wspólnie umowę uważam za bardzo ważną, bo był to pierwszy krok na drodze ku autonomii. Uczniowie wyrazili w niej takie zasady, jak: obecność na zajęciach, przestrzeganie dys-

cypliny, odrabianie prac domowych i aktywny udział we wszystkich lekcjach. Fakt przestrzegania tej umowy miał być poświadczony pod koniec roku pozytywną oceną z języka francuskiego lub zdobyciem odpowiedniej liczby punktów. Umowa była respektowana przez cały rok, co było dla mnie źródłem olbrzymiej satysfakcji. W trakcie roku wprowadziłam wiele form pracy i technik autonomicznych, w tym najczęściej stosowałam:

- formułowanie potrzeb językowych i celów uczenia się przez wszystkich uczniów,
- pełną akceptację propozycji zgłaszanych przez uczniów,
- wspólną refleksję nad ich własnymi strategiami uczenia się,
- pracę w małych grupach,
- formułowanie tematu lekcji przez uczniów,
- wybór zadań do realizacji na lekcji odpowiadających celom uczniów,
- realizację małych projektów,
- dyskusję nad treścią kolejnych lekcji,
- wspólne planowanie przebiegu lekcji,
- określenie umiejętności zdobytych na lekcji,
- dyskusję na temat pomocy dydaktycznych ułatwiających naukę języka francuskiego,
- rozmowy na temat postępów w nauce i uświadamianych braków.

Zauważyłam, że niektórym gimnazjalistom trudno było zabierać głos na proponowane przeze mnie tematy. Zupełnie nie potrafili określać swoich potrzeb i formułować celów uczenia się. Nauka języka polegała według nich na tym samym, co uczenie się innych przedmiotów. Pewnego dnia zaproponowałam im odpowiedź na trzy pytania z »Biografii językowej« (EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat): Z czego korzystam, gdy uczę się języków?, Jak uczę się języków?, Jak sobie radzę? (...). Odpowiedź na trzecie pytanie była bardziej opisowa. Uczniowie pisali o językach, których się uczą, o swoich osiągnięciach w nauce, ale i o brakach. Większość wskazała cele, które chce osiągnąć. (...) Ta krótka ankieta pozwoliła mi lepiej poznać moich uczniów. Sprostregłam, że stali się bardziej świadomi tego, czym jest nauka języka francuskiego, a także innych języków. (...) Korzystałam z licznych propozycji zadań zawartych w przewodniku metodycznym do polskiej wersji EPJ dla uczniów od 10 do 15 lat. Biografia językowa może być wykorzystana w najróżniejszych kontekstach uczenia się i na wiele różnych sposobów. Wszystko zależy od nauczyciela”⁸.

⁷E. Korsak (2007), op.cit. (tłum. B.G.).

⁸I. Waszkiewicz (2006), op.cit. (tłum. B.G.).

Ostatnich kilka wierszy zapisanych ręką początkującej nauczycielki stanowi dobry pretekst do postawienia ostatniej kropki. Rzeczywiście *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* jest wyposażone w materiały uzupełniające do swobodnego wykorzystania przez nauczyciela. Podawanie tutaj przykładów zadań autonomizujących mija się z celem, bo byłyby one moim subiektywnym wyborem, a przecież wyboru tego powinien dokonać w sposób w pełni samodzielny nauczyciel, świadomie dążący do integracji celów nauczania i uczenia się języka z celami współczesnej edukacji, stawiającej na przygotowanie młodych ludzi do brania odpowiedzialności za swoje wybory, niepowodzenia i sukcesy, także w nauce języków obcych.

Bibliografia

- Głowacka B. (2005), *Les supports didactiques, la relation pédagogique et l'enseignement des langues étrangères*, Synérgies/GERFLINT, 2/2005, 79-85.
- Głowacka B. (2005), *Czego Janek się nauczy... Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów od 10 do 15 lat*, Warszawa: CODN.

- Głowacka B. (2007), *Poza dostarczone informacje*. „Języki Obce w Szkole” 3/2007, 79-90.
- Głowacka B. (2008), *O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się języków obcych w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego*, w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy” Poznań – Kalisz – Konin: UAM, s. 159-172.
- Michońska-Stadnik A. (2004), *Autonomia w uczeniu się języka obcego – mity i rzeczywistość*, w: P.P. Chruszczewski (red.), „Aspekty współczesnych dyskursów”, Kraków: Wydawnictwo „Tertium”, Język i komunikacja 5, t. I., s. 253-262.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Niepublikowane prace dyplomowe napisane pod kierunkiem dr B. Głowackiej – Uniwersytet w Białymstoku 2006: Monika Gierc – *Europejskie portfolio językowe – formułowanie celów uczenia się na poziomie początkującym*, Edyta Korsak – *Autonomia uczniów i Europejskie portfolio językowe*, Joanna Nowaszewska, *Europejskie portfolio językowe i strategie uczenia się na poziomie podstawowym*, Iwona Waszkiewicz – *Autonomia i autorefleksja w nauczaniu języków obcych – rola Biografii językowej na poziomie średnio zaawansowanym*.

(grudzień 2008)

Mirosław Pawlak¹
Kalisz



Europejskie portfolio językowe jako narzędzie rozwijania autonomii wśród studentów anglistyki – wyniki badań

Rozwijanie autonomii to jeden z podstawowych celów współczesnej dydaktyki językowej. Świadczą o tym rozdziały poświęcone tej tematyce, które można znaleźć w przewodnikach i poradnikach metodycznych, wspieranie samodzielności w nauce języka wymieniane jako jedno z kluczowych zadań szkoły w podstawie programowej i to, że większość nowoczesnych podręczników zawiera elementy kształtujące zachowania o charakterze autonomicznym. Taki stan rzeczy wynika z przekonania, że sukces w przyswajaniu

języka obcego, podobnie zresztą jak w nauce każdego innego przedmiotu, zależy przede wszystkim od zdolności i gotowości ucznia do przejęcia odpowiedzialności za własne postępy. Trudno się bowiem nie zgodzić, że nawet najlepszy i najbardziej zaangażowany nauczyciel wykorzystujący najnowocześniejsze materiały i techniki niewiele może zrobić podczas kilku lekcji w tygodniu, jeśli uczniowie nie będą zainteresowani podejmowaniem samodzielnego wysiłku zmierzającego do opanowania danego języka (por. Benson

¹ Prof. dr hab. Mirosław Pawlak jest kierownikiem Zakładu Filologii Angielskiej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Kaliszu.

2007, Harmer 2007). Pomimo tych oczywistych faktów, wciąż niewielu nauczycieli decyduje się na promowanie samodzielności uczniów, co wynika z ograniczeń natury instytucjonalnej, braku zrozumienia ze strony uczniów i rodziców, ale również, co szczególnie niepokojące, ich ograniczonej zdolności do refleksji i autonomii, a co za tym idzie niechęci do wyrzeczenia się choćby części posiadanej przez nich władzy (por. Komołowska 2003, Pawlak 2004). Wydaje się więc, że kluczowe znaczenie dla rozwijania postaw i zachowań autonomicznych ma wykształcenie tych atrybutów u przyszłych nauczycieli języków obcych, bo choć nie ma gwarancji, że autonomia nauczyciela przełoży się bezpośrednio na autonomię ucznia, to jej brak na pewno skutecznie uniemożliwi promowanie samodzielności w nauce języka obcego.

W oczywisty sposób miejscem rozwijania autonomii przyszłych nauczycieli powinny być studia filologiczne kształcące w tej właśnie specjalności, a odpowiednie działania muszą być podejmowane nie tylko na zajęciach zgrupowanych w bloku przedmiotów dydaktyczno-metodycznych (wiedza o akwizycji i nauce języka, dydaktyka, metodyka, metody i środki nauczania itp.), ale także na zajęciach z praktycznej nauki danego języka oraz przedmiotów językoznawczych, kulturoznawczych i literaturoznawczych. Rzeczywistość wygląda jednak często zupełnie inaczej, co sprawia, że potrzebne jest poszukiwanie instrumentów i narzędzi, które zachęcą studentów do refleksji nad nauką języka, pozwolą im zrozumieć konieczność samodzielnego podejmowania decyzji w tym zakresie i skonią ich do przejawiania zachowań o charakterze autonomicznym. Takim właśnie narzędziem jest *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów (EPJ 16+)*, które w moim przekonaniu może odgrywać niezwykle pozytywną rolę na początkowym etapie kształcenia przyszłych nauczycieli. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badania, które miało za zadanie określić, w jakim stopniu wprowadzenie tego dokumentu na zajęciach z wiedzy o akwizycji i nauce języka na pierwszym roku filologii angielskiej może się przyczynić do rozwijania postaw i zachowań autonomicznych wśród przyszłych nauczycieli.

Europejskie portfolio językowe a rozwijanie autonomii

O wykorzystaniu *Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* w rozwijaniu autonomii ucznia pisałem już szerzej w innych publikacjach (Pawlak 2006a, 2008a), w związku z czym w tym miejscu ograniczę się tylko do zasygnalizowania kilku kluczowych kwestii.

Jak można przeczytać w przewodniku dla osób opracowujących kolejne wersje *EPJ* (Schneider i Lenz 2001), dokument ten ma wypełniać dwie podstawowe funkcje. Jedną z nich jest *funkcja dokumentacyjna*, czyli umożliwienie użytkownikom jak najbardziej wyczerpującego, przejrzystego i zgodnego ze stanem faktycznym odnotowywania postępów w nauce różnych języków i poznawaniu kultur oraz rejestrowania doświadczeń w tym zakresie. Drugą z nich jest *funkcja wychowawcza lub pedagogiczna*, która ma zasadnicze znaczenie dla rozwijania samodzielności uczących się i dlatego jest głównym przedmiotem zainteresowania w niniejszym artykule. Otóż, każde *Portfolio* powinno zostać opracowane w taki sposób, aby korzystanie z niego przyczyniało się do podnoszenia motywacji do nauki języków i poznawania kultur, umożliwiało refleksję nad celami i sposobami nauki, jej odpowiednie planowanie i podejmowanie działań o charakterze autonomicznym, a także zachęcało do poszukiwania możliwości kontaktu z przyswajanymi językami i możliwości ich wykorzystania. Choć każde nowo opracowywane *Portfolio* powinno zawierać elementy, które pozwolą na realizację obu tych funkcji, mogą one zostać w mniejszym lub większym stopniu wyeksponowane w zależności od grupy wiekowej, poziomu kształcenia, ograniczeń danego systemu edukacyjnego lub kontekstu kulturowego.

Powodem, dla którego *EPJ 16+* może być bardzo przydatne w kształceniu przyszłych nauczycieli jest to, że uwzględniając charakterystyczne cechy szkół ponadgimnazjalnych i studentów, jak również uwarunkowania polskiego kontekstu edukacyjnego, autorzy podjęli wysiłki na rzecz jak najpełniejszej realizacji funkcji wychowawczej, co oznacza stworzenie licznych możliwości stymulowania refleksji i rozwijania autonomii (por.

Pawlak 2005). Zabiegi te są najlepiej widoczne w *Biografii językowej*, a więc tej części *Portfolio*, która jest najbardziej otwarta i może podlegać najdalej idącym modyfikacjom.

Już na samym początku, w częściach *Jakie są moje doświadczenia?* i *Z czego korzystam, gdy uczę się języków obcych?*, użytkownicy mają bowiem możliwość refleksji nad sposobami kontaktu z różnymi językami w najbliższym otoczeniu, możliwościami komunikacji z cudzoziemcami i wykorzystywaniem pomocy dydaktycznych i mediów. Elementy te są niezwykle istotne, ponieważ umiejętność samodzielnego wyszukiwania materiałów i źródeł jest wymieniana jako jeden z atrybutów ucznia autonomicznego (patrz Michońska-Stadnik 1996), a jej znaczenie znacznie wzrasta w sytuacji, gdy uczący się mają ograniczony dostęp do przyswajanego języka. Innym elementem *Biografii* w *EPJ 16+*, który może się przyczynić do rozwijania autonomii, jest część *Jak uczę się języków?*, w której użytkownicy mają możliwość identyfikacji strategii stosowanych podczas opanowywania różnych podsystemów i sprawności w pewnych odstępach czasu, ocenić ich przydatność, a także poznać nowe sposoby nauki. Jeśli przyjmijemy, że świadomość własnych zachowań strategicznych oraz umiejętność stosowania najbardziej odpowiednich technik i strategii stanowią klucz do autonomii (Wenden 1991), to wartość tej części dokumentu należy uznać za trudną do przecenienia. Bardzo dużą rolę w kształtowaniu postaw i zachowań o charakterze autonomicznym odgrywa również kolejna część *Biografii* zatytułowana *Co mogę powiedzieć o sobie jako o osobie uczącej się języków?*, która daje użytkownikom okazję do systematycznej refleksji nad postawami, przekonaniami i oczekiwaniami, umożliwia im określenie poziomu autonomii i zachęca ich do identyfikacji celów nauki oraz mocnych i słabszych stron.

Nie mniej ważne są *Listy umiejętności*, w których uczący się dokonuje oceny swojego poziomu zaawansowania w skali od A1 do C2 w odniesieniu do pięciu sprawności językowych (słuchanie, czytanie, mówienie – dialog i monolog oraz pisanie), a zbieranie i aktualizowanie prac w *Dossier* oraz podsumowywanie doświadczeń i umiejętności w *Paszporcie językowym* również przyczyniają się do większej samodzielności w przyswajaniu języ-

ka. Jeśli zdefiniujemy autonomię jako zdolność do przejęcia odpowiedzialności za wszystkie etapy procesu uczenia się, tj. wyznaczanie celów i dobór treści, wybór odpowiednich materiałów, technik i zadań, bieżące organizowanie i monitorowanie procesu nauki oraz rzetelną ocenę własnych postępów (Holec 1991, Dam 2002), to trudno się nie zgodzić, że korzystający z *EPJ 16+* uczniowie i studenci będą mieli możliwość osiągnięcia wszystkich tych celów, a co za tym idzie stopniowego rozwijania swojej samodzielności.

Opis projektu badawczego

Zasadniczym celem projektu badawczego opisanego w niniejszym artykule było określenie wpływu, jaki może wywierać praca z *Europejskim portfolio językowym* na rozwijanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym wśród studentów filologii angielskiej. Ze względu na to, że przydatność dokumentu w tym zakresie jest w dużej mierze determinowana sposobem jego postrzegania przez użytkowników oraz sposobem jego wykorzystywania poza zajęciami, ten aspekt wprowadzania *Portfolio* został również poddany analizie. W badaniu wzięło udział 50 studentów pierwszego roku, w tym 33 kobiety i 17 mężczyzn, którzy uczyli się języka angielskiego przez mniej więcej osiem lat i posługiwali się także, oczywiście na niższym poziomie, innymi językami, takimi jak niemiecki, rosyjski, hiszpański i włoski. Mimo że zdecydowana większość studentów twierdziła, że mają stosunkowo częsty kontakt z językiem angielskim poza uczelnią, najczęściej wskazywali telewizję, radio, prasę oraz Internet. Tylko pojedyncze osoby pisały o możliwości kontaktu z rodzimymi bądź też zaawansowanymi użytkownikami języka podczas wyjazdów zagranicznych lub przy pomocy komunikatorów internetowych. Choć wszyscy uczestnicy zdali egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym, co wskazywałoby na osiągnięcie poziomu B2, w rzeczywistości stanowili oni bardzo zróżnicowaną grupę, jeśli chodzi o opanowanie poszczególnych podsystemów i sprawności. Podobnie można scharakteryzować ich motywację do nauki języka angielskiego, świadomość własnych celów, potrzeb, oczekiwań, preferencji i sposobów na-

uki, jak również gotowość do wytężonej pracy, aktywność i zaangażowanie podczas zajęć. Zgodnie z założeniami studiów filologicznych trzon kształcenia na pierwszym roku stanowiły zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego, podzielone na cztery komponenty – fonetykę, gramatykę, konwersację i pisanie. Studenci uczęszczali także na zajęcia z gramatyki opisowej, literatury, psychologii, pedagogiki i języka niemieckiego, a istotnym elementem kształcenia były też zajęcia z wiedzy o akwizycji i nauce języka, mające na celu podniesienie ich świadomości w tym zakresie i wypracowanie skutecznych sposobów uczenia się języków obcych.

To właśnie podczas zajęć z wiedzy o akwizycji i nauce języka zostało przeze mnie wprowadzone *EPJ 16+* i było tam wykorzystywane od połowy października 2007 roku do połowy czerwca 2008 roku, czyli przez osiem miesięcy. Na samym początku pracy z *Portfolio* uczestnicy zostali zapoznani z głównymi celami przyświecającymi opracowaniu dokumentu, dwiema opisanymi powyżej funkcjami, jego strukturą i podstawowymi zasadami jego wykorzystywania. Te ostatnie dotyczyły między innymi konieczności odróżnienia *Portfolio* od kolejnego podręcznika i zeszytu ćwiczeń, dobrowolności jego prowadzenia, ale także wagi jego systematycznego i przemyślanego wypełniania, zasadności rozpoczęcia pracy od *Biografii językowej*, możliwości wykorzystania języka polskiego albo języka angielskiego, czy też daleko idącej autonomii użytkownika w zakresie częstotliwości, formy i sposobu pracy z dokumentem (por. Pawlak 2007). Ponieważ zajęcia z wiedzy o akwizycji i nauce języka odbywały się w wymiarze jednego dziewięćdziesięciminutowego bloku w tygodniu, a przy tym niezbędna była realizacja treści i zadań określonych wymogami standardów kształcenia, systematyczne korzystanie z *Portfolio* było niezwykle trudnym zadaniem. Dlatego też studenci byli proszeni o przynoszenie *EPJ 16+* na co drugie lub trzecie zajęcia, mniej więcej dwa razy w miesiącu, a praca z nim trwała każdorazowo 30-45 minut. Czas ten był poświęcony na wprowadzenie kolejnej części dokumentu, przekazanie wskazówek dotyczących jej wypełniania, wykonanie kilku praktycznych zadań, najczęściej na podstawie przewodnika metodycznego towarzyszącego *EPJ*

16+ (Pawlak i in. 2006), a także stworzenie studentom możliwości dzielenia się swoimi uwagami, przemyśleniami i wątpliwościami. Ta w miarę systematyczna praca z *Portfolio* miała także za zadanie przypominać uczestnikom o dokumencie i mobilizować ich do jego regularnego wypełniania. Trzeba tutaj jednak podkreślić, że takie zajęcia kończyły się jedynie sugestiami dotyczącymi uzupełnienia określonych sekcji, a nie zadaniami domowymi, które byłyby następnie sprawdzane. Poza tym studenci, którzy nie przynosili *EPJ*, nie byli w żaden sposób karani, ale po prostu proszeni o wykonywanie zadań z kolegą lub koleżanką. Innymi słowy, zgodnie z zaleceniami dotyczącymi opracowania i wykorzystania dokumentu, praca z *EPJ 16+* była całkowicie dobrowolna, a jego prowadzenie nie było warunkiem zaliczenia kursu. Przyjęcie takich rozwiązań miało również sporo minusów, ponieważ studenci musieli w większości pracować z dokumentem w domu, a prowadzący badanie dysponował jedynie ograniczonymi możliwościami weryfikacji częstotliwości i sposobu wypełniania *EPJ*. Jest rzeczą oczywistą, że sytuacja ta nie pozostała bez wpływu na ostateczne wyniki projektu badawczego, do czego odniosę się szerzej w dalszej części artykułu.

W badaniu wykorzystano kilka różnych narzędzi zbierania danych w celu określenia wpływu korzystania z *EPJ 16+* na poziom autonomizacji studentów oraz zebrania informacji na temat sposobu jego przyjęcia, postrzegania i wykorzystania. Były to kwestionariusze dotyczące poziomu autonomii i pracy z *Portfolio*, bezpośrednie obserwacje uczestników podczas zajęć, dzienniczki wypełniane przez wszystkich studentów przez cały okres wypełniania *EPJ 16+*, wywiady z dziesięcioma uczestnikami, a także wypełnione egzemplarze dokumentu zebrane pod koniec roku akademickiego. Ponieważ w niniejszym artykule skoncentruję się jedynie na danych zebranych za pomocą kwestionariuszy oraz na obserwacjach zachowań studentów, to właśnie tym narzędziom chciałbym poświęcić nieco więcej uwagi. Tak więc w celu określenia poziomu autonomii uczestników badania wykorzystałem nieco zmodyfikowaną wersję ankiety w języku polskim opracowaną dla potrzeb innego projektu badawczego (Pawlak 2008b), która obejmowała pytania

otwarte i zamknięte. Te pierwsze dotyczyły kontaktu respondentów z językiem angielskim poza uczelnią, ich mocnych i słabych stron, celów, jakie chcieliby osiągnąć, różnic między nauką języków a nauką innych przedmiotów, oczekiwań i wymagań w stosunku do wykładowców, częstotliwości i sposobów nauki języka angielskiego poza zajęciami, ulubionego sposobu nauki oraz dokumentowania doświadczeń w nauce języków i poznawaniu kultur.

Trzon kwestionariusza stanowiło jednak 20 pytań w skali Likerta, które odpowiadały różnym działaniom autonomicznym. Uczestnicy mieli określić w pięciostopniowej skali, czy dane stwierdzenie ich nie dotyczy (1), czy też doskonale ich opisuje (5). Ankieta została wypełniona przez studentów na zajęciach, które poprzedzały wprowadzenie EPJ 16+ oraz na tych, na których zostały zebrane uzupełnione egzemplarze dokumentu, przy czym odpowiedzi na wszystkie pytania mogły być udzielane w języku polskim lub angielskim. Kwestionariusz dotyczący pracy z EPJ 16+ został specjalnie opracowany dla potrzeb opisywanego badania i zawierał pytania otwarte i zamknięte dotyczące różnych aspektów postrzegania i wypełniania dokumentu, a te drugie także i tu przyjęły głównie formę stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta. Jeśli chodzi o bezpośrednie obserwacje, to uwagi dotyczące zachowań uczestników (zainteresowanie, udział w dyskusjach itp.) były odnotowywane w luźnej formie po zakończeniu zajęć.

Zebrane w ten sposób dane zostały poddane analizie ilościowej i jakościowej, zależnie od ich rodzaju, a w niektórych przypadkach wykorzystano oba rodzaje procedur. Analiza ilościowa dotyczyła przede wszystkim stwierdzeń w skali Likerta i polegała na wyliczeniu średnich i odchyleń standardowych dla poszczególnych pytań oraz określeniu statystycznej istotności różnic w wynikach pierwszej i drugiej ankiety dotyczącej stopnia autonomizacji. Została ona również zastosowana w niektórych pytaniach otwartych, gdzie konieczne było określenie częstotliwości występowania wymienianych poglądów, przekonań i działań. Odpowiedzi w tego typu pytaniach zostały też poddane analizie jakościowej, która polegała na identyfikacji najczęściej pojawiających się odpo-

wiedzi i ich kategoryzacji. Ten sam sposób analizy został też zastosowany w przypadku notatek na temat pracy z *Portfolio* podczas zajęć.

Prezentacja i omówienie wyników projektu badawczego

W tabeli 1. zostały zamieszczone średnie odpowiedzi i odchylenia standardowe dla wszystkich stwierdzeń w kwestionariuszu, mającym na celu określenie poziomu autonomii tuż przed wprowadzeniem EPJ 16+ i po zakończeniu pracy z dokumentem. Przypadki, gdzie nastąpił wzrost o przynajmniej 0,15 zaznaczono tłustym drukiem, a te których wartość spadła wyróżniono kursywą. Jak widać, już na samym początku deklarowany przez respondentów poziom autonomii był całkiem wysoki, o czym świadczy średnia 3,33. Wyższa o 0,83 od wartości, którą należałoby uznać za neutralną (2,5). Z drugiej jednak strony można stwierdzić, że respondenci różnili się w dużym stopniu, jeśli chodzi o ich samodzielność w przyswajaniu języka angielskiego, czego dowodem jest relatywnie duża wielkość odchylenia standardowego (0,96), które pokazuje, jak szeroko poszczególnie wartości są rozrzucone wokół średniej. Porównując te wyniki z tymi osiągniętymi już po zakończeniu pracy z EPJ 16+, możemy zaobserwować, że średnia wzrosła tylko nieznacznie, tj. o zaledwie 0,09, czyli wartość, której nie można uznać za statystycznie istotną ($p > 0,05$). Również zmiana wartości odchylenia standardowego była bardzo mała (0,92 w porównaniu z 0,96), co świadczy o tym, że studenci nadal bardzo się różnili pod względem zaznaczanych w poszczególnych pytaniach odpowiedzi. Nieco bardziej pozytywny obraz wyłania się natomiast z analizy odpowiedzi na pytania otwarte, już choćby z tego względu, że są one w wielu przypadkach dłuższe, bardziej konkretne i wyczerpujące po zakończeniu pracy z *Portfolio* niż przed jego wprowadzeniem. Na szczególną uwagę zasługuje tutaj większa liczba osób, które w miarę precyzyjne potrafiły określić swoje mocne i słabe strony (70 proc. w porównaniu z 20 proc.) oraz zdecydowanie większa umiejętność refleksji nad sposobami samodzielnej pracy nad podsystemami i sprawnościami. Z drugiej jednak strony niewiele zmieniło się na

lepsze, jeśli chodzi o określenie celów i scharakteryzowanie konkretnego, ulubionego sposobu nauki, a wiele odpowiedzi udzielonych po zakończeniu pracy z *Portfolio* wskazuje na większe uzależnienie od nauczyciela niż przed jej rozpo-

częciem („Nauczyciel powinien dawać nam więcej materiałów”, „Wykładowca powinien poszerzać moją wiedzę. Ma być kompetentny i rzetelnie przekazywać wiedzę”, „Powinien starannie dobrać i wytłumaczyć potrzebny materiał” itp.)

Nr	Stwierdzenie	Średnia (odchylenie standardowe)	
		Przed EPJ	Po EPJ
1.	Potrafię ocenić swoje postępy w nauce języka angielskiego.	3,23 (0,70)	3,45 (0,71)
2.	Znam swoje mocne i słabe strony, jeśli chodzi o znajomość języka angielskiego.	3,77 (0,70)	3,98 (0,78)
3.	Często uczę się bez nadzoru wykładowcy (oglądam filmy w języku angielskim, wykonuję dodatkowe ćwiczenia itp.).	3,68 (1,00)	3,64 (0,98)
4.	Potrafię samodzielnie identyfikować swoje potrzeby i wyznaczać własne cele.	3,40 (0,95)	3,29 (0,94)
5.	Wiem, kiedy, jak i gdzie najłatwiej się uczyć.	3,70 (0,98)	3,90 (0,93)
6.	Planuję naukę z wyprzedzeniem i wiem, co chcę osiągnąć w określonym czasie.	2,96 (1,08)	3,02 (1,05)
7.	Samodzielnie dokonuję wyboru materiałów, nie ograniczając się do zaleconych przez wykładowców.	2,72 (1,10)	3,02 (0,87)
8.	Potrafię ocenić efektywność sposobu, w jaki się uczę, i go zmodyfikować.	3,00 (0,93)	3,19 (0,74)
9.	Staram się samodzielnie rozwiązywać napotymane problemy językowe (nieznane słowo, struktura gramatyczna itp.).	4,06 (0,92)	3,78 (0,74)
10.	Potrafię samodzielnie zdecydować, co jest dla mnie najważniejsze podczas zajęć.	3,47 (0,91)	3,64 (0,79)
11.	Staram się aktywnie uczestniczyć w zajęciach przez zadawanie pytań w języku angielskim, włączanie się do dyskusji itp.	2,93 (0,96)	2,93 (1,07)
12.	Podczas wykonywania zadań w parach i małych grupach staram się używać jak najczęściej języka angielskiego.	3,26 (0,97)	3,48 (0,99)
12.	Staram się sam(a) identyfikować i poprawiać swoje błędy (podczas pisania, mówienia, w wykonywanych ćwiczeniach itp.).	3,64 (0,76)	3,71 (0,74)
14.	Wiem, jakich używać technik i strategii, aby lepiej uczyć się i używać języka angielskiego.	2,85 (0,98)	3,17 (0,82)
15.	Wykorzystuję wszystkie możliwe kontakty z rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, innymi obcokrajowcami lub osobami biegle się nim posługującymi, aby sprawdzić, co już potrafię i nauczyć się czegoś nowego.	3,04 (1,33)	3,17 (1,12)
16.	Staram się poszukiwać okazji do jak najczęstszego kontaktu z językiem angielskim poza uczelnią (czytam czasopisma, oglądam anglojęzyczne programy itp.).	3,83 (0,92)	3,67 (0,98)
17.	Wierzę, że w przyszłości będę w stanie posługiwać się językiem angielskim tak jak jego rodzimi użytkownicy.	3,96 (0,83)	3,64 (1,06)
18.	Niepowodzenia w nauce traktuję jako cenne nowe doświadczenia, a nie powód do zniechęcenia.	3,23 (1,20)	3,07 (1,09)
19.	Uczę się języka angielskiego, nawet gdy nie jest to konieczne (podczas wakacji itp.).	3,28 (1,04)	3,38 (0,99)
20.	Interesuję się historią, kulturą i bieżącymi wydarzeniami w krajach anglojęzycznych.	2,57 (1,04)	3,19 (0,92)
Razem		3,33 (0,96)	3,42 (0,92)

Tabela 1. Poziom autonomii przed rozpoczęciem pracy z EPJ 16+ i po jej zakończeniu.

Takie wyniki z pewnością trudno uznać za satysfakcjonujące, bo pokazują one bardzo wyraźnie, że poziom autonomii studentów pierwszego roku filologii angielskiej w zasadzie nie uległ zmianie pomimo ośmiu miesięcy pracy z *Europejskim portfolio językowym*. Na ich podstawie można by nawet zaryzykować stwierdzenie, że narzędzie to wcale nie przyczynia się do stymulowania refleksji i autonomii, a być może nawet poddać w wątpliwość celowość jego wprowadzania i systematycznego wykorzystywania na kierunkach filologicznych. Taki wniosek byłby jednak przedwczesny i nie do końca uprawniony bez próby określenia przyczyn takiego stanu rzeczy. Jest bowiem bardzo prawdopodobne, że tak mała zmiana w poziomie autonomizacji wynika między innymi z tego, że trzydziesto- czy nawet czterdziestokiluminutowe segmenty zajęć raz na dwa lub trzy tygodnie nie wystarczą, aby pokazać uczącym się wszystkie zalety, wynikające z korzystania z *Portfolio*, zachęcić ich do systematycznego wypełniania dokumentu i upewnić się, że będą potrafili posługiwać się w odpowiedni sposób poszczególnymi jego częściami. Co więcej, narzędzie to nie było stosowane podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego ani na lektoracie z języka niemieckiego, a przecież jego zasadniczym celem jest wspomaganie procesu przyswajania języka, a nie wypełnianie kolejnych części nieco w oderwaniu od autentycznych wyzwań i problemów. W rezultacie, mimo że studenci zdawali sobie sprawę, jaką rolę ma wypełniać *Portfolio*, a podczas zajęć wielokrotnie pojawiały się odniesienia do języka angielskiego oraz innych znanych im języków, jest wielce prawdopodobne, że postrzegali oni wykonywane zadania jako coś teoretycznego i nie do końca przystającego do prawdziwej nauki. Wszystko to pokazuje, że choć przyjęcie takiego a nie innego sposobu pracy z *EPJ 16+* i umożliwienie uczestnikom podejmowania w pełni samodzielnych decyzji co do tego, kiedy, jak i czy w ogóle je wypełniać było w pełni zgodne z ideą przyświecającą opracowaniu dokumentu, takie rozwiązanie nie do końca przystaje do naszej rzeczywistości edukacyjnej. Okazuje się, że nawet bardzo zaawansowani i wydawałoby się zmotywowani użytkownicy wymagają zachęty, wskazówek, a może nawet nadzoru ze strony wykładowcy. Taki wniosek jest zresztą w dużej mierze zgod-

ny ze wskazówkami, dotyczącymi wprowadzania *Portfolio*, które przedstawiłem we wcześniejszej publikacji (Pawlak 2007). Podkreśliłem ogromną rolę nauczyciela w przygotowaniu uczących się do pracy z dokumentem, wyjaśnianiu zasad jego wykorzystania, pokazywaniu, w jaki sposób wypełniać kolejne części, i w końcu nieustannym przedstawianiu jego walorów i zachęcaniu do jego systematycznego prowadzenia. O tym, jakie niebezpieczeństwa niesie ze sobą niewystarczające uwzględnienie wszystkich tych elementów, świadczą również opinie uczestników na temat przydatności dokumentu i ich odpowiedzi na pytania dotyczące sposobu jego wykorzystywania omówione w dalszej części artykułu.

Abstrahując od roli *EPJ* w kształtowaniu postaw i zachowań autonomicznych, na pewno musi również zastanawiać to, że po roku nauki na studiach filologicznych uczestnicy badania prezentowali prawie ten sam poziom autonomii co po ukończeniu szkoły ponadgimnazjalnej. Jest to niewątpliwie bardzo niepokojące zjawisko, bo przecież całkowicie uzasadnione wydaje się założenie, że już samo uczestnictwo w zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego, literatury i gramatyki opisowej spowoduje, że studenci będą zmuszeni do samodzielnego wyznaczania celów, poszukiwania najlepszych materiałów i sposobów nauki, monitorowania swoich postępów i rzetelnej samooceny osiągniętych wyników. Wykształcenie takich umiejętności wydaje się wręcz niezbędne, biorąc pod uwagę to, że jednym z warunków zaliczenia wielu kursów jest przygotowanie prezentacji na wybrany temat lub napisanie pracy semestralnej, a na trzecim roku konieczne jest przygotowanie pracy licencjackiej, co przecież wymaga refleksji i autonomii. Jak pokazują wyniki przeprowadzonego badania, tak się jednak najwyraźniej nie dzieje, a w wielu obszarach studenci stają się stopniowo coraz bardziej zależni od wykładowców, wykazując mniejszą gotowość do podejmowania samodzielnych decyzji. Choć taki stan rzeczy na pierwszym roku filologii może wynikać w pewnym stopniu z niskiej kompetencji językowej niektórych studentów i podejmowania przez wykładowców wzmocnionych działań zmierzających do jak najszybszego wyeliminowania zaobserwowanych niedoskonałości, z pewnością nie świad-

czy on zbyt dobrze o całym programie i stosowanych metodach nauczania. W pełni uprawnione jest także podejrzenie, że to wykładowcy nie są do końca przekonani o walorach autonomizacji i nie do końca wierzą, że studenci są w stanie samodzielnie pokierować własną nauką, bądź sami nie są w wystarczającym autonomiczni.

Niezwykle ciekawe jest również porównanie średnich wyliczonych dla poszczególnych stwierdzeń w skali Likerta przed wprowadzeniem EPJ 16+ i pod koniec roku akademickiego, bo pokazuje ono bardzo wyraźnie, że rola tego narzędzia w rozwijaniu autonomii jest o wiele bardziej złożona, niż mogłoby się wydawać na podstawie przedstawionych powyżej ogólnych wyników. Jak pokazują wytluszczone w tabeli liczby, różnica średnich przekroczyła wartość 0,15 w przypadku stwierdzenia 20 („*Interesuję się historią, kulturą i bieżącymi wydarzeniami w krajach anglojęzycznych*” – 0,62), 14 („*Wiem, jakich używać technik i strategii, aby lepiej uczyć się i używać języka angielskiego*” – 0,32), 7 („*Samodzielnie dokonuję wyboru materiałów, nie ograniczając się do zaleconych przez wykładowców*” – 0,30), 1 („*Potrafię ocenić swoje postępy w nauce języka angielskiego*” – 0,22), 12 („*Podczas wykonywania zadań w parach i małych grupach staram się używać jak najczęściej języka angielskiego*” – 0,22), 2 („*Znam swoje mocne i słabe strony, jeśli chodzi o znajomość języka angielskiego*” – 0,21), 5 („*Wiem, kiedy, jak i gdzie najłatwiej się uczyć*” – 0,20), 8 („*Potrafię ocenić efektywność sposobu, w jaki się uczę, i go zmodyfikować*” – 0,19) oraz 10 („*Potrafię samodzielnie zdecydować, co jest dla mnie najważniejsze podczas zajęć*” – 0,17). Tak więc aż w dziewięciu przypadkach średnie końcowe były wyższe niżeli początkowe, co pokazuje, że były obszary, w których uczestnicy zaczęli podejmować działania autonomiczne w nieco większym zakresie. Trzeba oczywiście od razu zauważyć, że za wyjątkiem pytania 20, jedynego gdzie różnica osiągnęła statystycznie istotną wartość ($p < 0,05$), zmiany były jednak małe i z pewnością niezadowalające. Tak czy inaczej, trudno się nie zgodzić, że większa świadomość interkulturowa, umiejętność doboru i ewaluacji stosowanych technik i strategii, zdolność do samodzielnego wyboru materiałów oraz gotowość do wyznaczania celów i samooceny postępów świadczą wyraźnie o rosnącej chęci

i zdolności przejścia odpowiedzialności za swoją naukę. W tym miejscu pojawia się jednak kolejny problem, bo przecież można przyjąć, że opisane powyżej zmiany wcale nie musiały być rezultatem wprowadzenia *Portfolio* i mogły wynikać z wielu innych czynników, takich jak sposób prowadzenia pewnych zajęć, zwiększająca się świadomość własnych braków i potrzeby szybkiego ich wyeliminowania, a także wysokie wymagania, które wymuszają podejmowanie dodatkowych działań. Biorąc pod uwagę to, że projekt badawczy był przeprowadzony na przestrzeni aż ośmiu miesięcy, a w tym czasie postawy i zachowania uczestników były kształtowane przez wiele zmiennych, trudno się nie zgodzić, że taka możliwość jest bardzo realna. Z drugiej jednak strony wiele odpowiedzi na pytania otwarte, a także pominięte tu dane jakościowe zebrane za pomocą dzienniczków i wywiadów pokazują, że duża grupa studentów łączyła zmianę swojego podejścia do nauki właśnie z korzystaniem z *Portfolio*, co pozwala przypuszczać, że zaobserwowany wzrost poziomu autonomii w kilku wymienionych powyżej obszarach wynikał przynajmniej w pewnym stopniu z wprowadzenia dokumentu.

Analiza poszczególnych średnich pokazała też jednak, że nie wszystkie wyniki mogą napawać optymizmem i świadczyć o pozytywnej, nawet jeśli ograniczonej, roli EPJ. Przede wszystkim zaobserwowano aż pięć przypadków, w których średnie początkowe były wyższe niżeli końcowe. I tak, studenci w mniejszym stopniu wierzyli w to, że będą się w przyszłości posługiwać językiem angielskim tak jak jego rodzimi użytkownicy (różnica 0,32 w stwierdzeniu 17), rzadziej próbowali samodzielnie rozwiązywać napotykane problemy (różnica 0,28 w stwierdzeniu 9), charakteryzowali się mniejszą umiejętnością określania swoich potrzeb i wyznaczania celów (różnica 0,19 w stwierdzeniu 4), wykazywali mniejszą chęć poszukiwania kontaktów z użytkownikami języka angielskiego (różnica 0,16 w stwierdzeniu 16) i rzadziej postrzegali porażkę jako cenne doświadczenie, a nie powód do rezygnacji (różnica 0,16 w stwierdzeniu 18). Przyczyną takiej ewolucji postaw i zachowań jest zapewne to, że wciąż bardzo wysokie wymagania na studiach filologicznych często pozostają w sprzeczności z obniżającą się kompetencją ję-

zykową studentów, co powoduje, że stają się oni bardziej świadomi swoich możliwości i stojących przed nimi wyzwań. Dlatego ważniejsze stają się dla nich cele wyznaczone przez wykładowców, ponieważ ich osiągnięcie zwiększa szanse na zdanie egzaminów końcowych. Choć taka tendencja jest w jakimś stopniu zrozumiała, jest rzeczą oczywistą, że większe uzależnienie od nauczyciela jest w dłuższej perspektywie szkodliwe, brak wiary w możliwość osiągnięcia sukcesu może prowadzić do zniechęcenia, a niewystarczający kontakt z językiem docelowym nieuchronnie prowadzi do niższego poziomu jego opanowania. Co więcej, takie rezultaty każą nam nieco bardziej sceptycznie spojrzeć na te odpowiedzi, które mogą świadczyć o większym poziomie autonomii, bo przecież większa umiejętność identyfikacji mocnych i słabszych stron, doboru materiałów, określenia efektywności różnych sposobów nauki i samodzielnej oceny postępów tracą na znaczeniu, je-

śli uczący się nie potrafią lub nie chcą wyznaczyć własnych celów i stawić czoła stojącym przed nimi wyzwaniom. Równie niepokojące jest to, że zalety prowadzenia *Portfolio* nie były jednakowe dla wszystkich uczestników badania, o czym świadczą dość wysokie w niektórych przypadkach wartości odchylenia standardowego oraz wyniki analizy jakościowej zebranych danych. Studenci bardzo się bowiem różnili, jeśli chodzi o długość, jakość i treść odpowiedzi udzielanych w pytaniach otwartych, a także chęć udziału w zajęciach poświęconych wprowadzaniu *EPJ 16+* oraz zaangażowanie w wykonywane w ich trakcie zadania. Wszystko to pokazuje, że samo wprowadzenie *Portfolio* to stanowczo za mało, aby zachęcić studentów do większej refleksji i autonomii, szczególnie w sytuacji, gdy cele te nie znajdują odzwierciedlenia w stosowanych metodach nauczania i brak jest innych działań mających na celu rozwijanie samodzielności w procesie przyswajania języka.

Nr	Stwierdzenie	Średnia (N = 50)	Odchylenie standardowe (N = 50)
1.	Jak ocenia Pan/Pani przydatność <i>EPJ 16+</i> ?	2,76	0,85
2.	W jakim stopniu <i>EPJ 16+</i> zachęciło Pana/Panią do podsumowania własnych umiejętności i doświadczeń w nauce języków?	2,90	1,05
3.	W jakim stopniu <i>EPJ 16+</i> zachęciło Pana/Panią do refleksji na naukę języków obcych?	3,10	1,03
4.	W jakim stopniu <i>EPJ 16+</i> umożliwiło refleksję nad podobieństwami i różnicami między językami i kulturami?	2,64	1,19
5.	W jakim stopniu praca z <i>EPJ 16+</i> zachęciła Pana/Panią do nauki języków obcych?	2,76	1,01
6.	W jakim stopniu praca z <i>EPJ 16+</i> uświadomiła Panu/Pani możliwości kontaktu z językami obcymi poza zajęciami na uczelni?	2,95	1,10
7.	W jakim stopniu praca z <i>EPJ 16+</i> przyczyniła się do poznania nowych sposobów nauki różnych sprawności i podsystemów?	2,90	1,14
8.	W jakim stopniu praca z <i>EPJ 16+</i> pomogła Panu/Pani rozwinąć umiejętność samooceny?	3,17	0,96
9.	W jakim stopniu <i>EPJ 16+</i> pomogło Panu/Pani udokumentować znajomość języków?	3,02	1,07
10.	Jak systematycznie wypełniał/a Pan/Pani <i>EPJ 16+</i> ?	2,64	0,82
Razem		2,88	1,02

Tabela 2. Postrzeganie i sposoby pracy z *EPJ 16+*.

Te zróżnicowane, a momentami wręcz ze sobą sprzeczne wyniki stają się nieco bardziej zrozumiałe, jeśli przeanalizujemy odpowiedzi

uczestników dotyczące sposobów pracy z *EPJ 16+*, których podsumowanie zostało zamieszczone w tabeli 2. Biorąc pod uwagę to, że tyl-

ko w trzech przypadkach wyróżnionych tłustym drukiem średnia przekroczyła 3,00, a średnia wszystkich odpowiedzi wynosiła 2,88 w skali pięciostopniowej, nie powinno zbytnio dziwić, że wpływ *Portfolio* na rozwijanie postaw i zachowań autonomicznych był tak ograniczony. Jak wynika z zebranych danych, respondenci dostrzegali pozytywny wpływ prowadzenia *EPJ* szczególnie w takich obszarach, jak rozwijanie umiejętności samooceny (3,17 w stwierdzeniu 8), zachęcanie do refleksji nad nauką języka (3,10 w stwierdzeniu 3) i pomoc w dokumentowaniu znajomości języków (3,02 w stwierdzeniu 9). Mimo że we wszystkich pozostałych przypadkach średnie przekraczały 2,5, niepokojące jest to, że respondenci nie byli zbytnio przekonani o przydatności dokumentu (2,76 w stwierdzeniu 1), a także o jego roli w stymulowaniu refleksji nad podobieństwami i różnicami między językami i kulturami (2,64 w stwierdzeniu 4), uświadamianiu im możliwości kontaktu z językami poza zajęciami (2,95 w stwierdzeniu 6) oraz umożliwieniu im poznania nowych sposobów nauki (2,90 w stwierdzeniu 7). Najpoważniejsze konsekwencje niesie jednak ze sobą niska średnia w stwierdzeniu dotyczącym systematyczności pracy z *EPJ* 16+ (2,64) i to, że aż 80 proc. studentów zadeklarowało, że wypełniali *Portfolio* raz na kilka tygodni. Takie wyniki znajdują potwierdzenie w odpowiedziach na pytania otwarte, gdzie wielu respondentów przyznawało, że po prostu nie mieli czasu systematycznie pracować z *EPJ*, a jego przydatność najczęściej określali słowem „średnia”. Również przeprowadzone obserwacje pokazują, że stosunek do dokumentu trudno byłoby określić jako entuzjastyczny, poszczególne części były wypełniane tuż przed zajęciami, a niektórzy studenci uzupełniali je dopiero pod koniec roku, kiedy dowiedzieli się, że wypełnione egzemplarze będą poddane analizie. Oczywiście również tutaj dało się zaobserwować spore zróżnicowanie, bo niektórzy studenci aktywnie uczestniczyli w zajęciach, zadawali dodatkowe pytania na temat dokumentu i rzetelnie wypełniali jego kolejne części. O takim zróżnicowaniu mogą też świadczyć dosyć wysokie wartości odchylenia standardowego w przypadku niektórych stwierdzeń w tabeli 2. Całkowicie uprawniony wyda-

je się zatem wniosek, że decyzja co do tego, jak często, kiedy i jak pracować z *EPJ*, jest sprawą bardzo indywidualną, szczególnie w sytuacjach, kiedy interwencja nauczyciela lub wykładowcy jest bardzo ograniczona.

Zakończenie

Zaprezentowane powyżej wyniki nie pozwalają na udzielenie jednoznacznej odpowiedzi na pytanie dotyczące wpływu *Europejskiego portfolio językowego* na stymulowanie postaw i zachowań autonomicznych wśród studentów pierwszego roku filologii angielskiej. Z jednej bowiem strony wyniki analizy ilościowej pokazują, że ośmioletnia praca z *EPJ* 16+ nie przyczyniła się do istotnego wzrostu poziomu autonomii uczestników badania, a w niektórych przypadkach ich samodzielność uległa nawet pewnemu ograniczeniu. Z drugiej jednak strony, istnieją obszary, w których studenci stali się nieco bardziej autonomiczni, a ich uwagi w odpowiedziach na pytania otwarte pokazały, że te pozytywne zmiany mają związek z wprowadzeniem i systematycznym wykorzystywaniem dokumentu. W moim przekonaniu, kluczowe znaczenie dla oceny przydatności *EPJ* mają wyniki ankiety poświęconej sposobom jego wykorzystywania, które bardzo jasno pokazują, że nawet tak zawansowani i zmotywowani użytkownicy, jakimi są studenci filologii, potrzebują ciągłego wsparcia, ukierunkowania i zachęty ze strony nauczyciela. Innymi słowy, *Portfolio* ma szansę stać się bardzo ważnym narzędziem rozwijania autonomii pod warunkiem, że stanie się ono integralną częścią procesu kształcenia przyszłych nauczycieli i będzie wykorzystywane w dobrze zaplanowany sposób nie tylko na zajęciach z wiedzy o akwizycji i nauce języka, dydaktyki i metodyki, ale również praktycznej nauki języka.

Takie rozwiązanie wymagałoby oczywiście ścisłej współpracy między wykładowcami, określenia roli *EPJ* na poszczególnych przedmiotach, wydzielenia czasu na jego wypełnianie i stosowania zadań wykraczających poza zawarte w nim treści, ale przyczyniających się do realizacji jego funkcji. Choć byłoby to niezgodne z samą ideą *Portfolio*, być może warto byłoby rozważyć uznanie jego prowadzenia za jeden, zapewne nie naj-

ważniejszy, warunek zaliczenia kursu z dydaktyki lub metodyki, bo przecież jego wykorzystanie ma tu ściśle określony cel, jakim jest zwiększenie refleksji i autonomii przyszłych nauczycieli. Trzeba też pamiętać, że w naszym systemie edukacyjnym *Portfolio* powinno być tylko jednym z wielu elementów w szeroko zakrojonym programie działań mających na celu rozwijanie postaw i zachowań o charakterze autonomicznym, bo w innym przypadku uczniowie i studenci nie będą potrafili w pełni docenić jego walorów (por. Pawlak 2006b). W końcu warto byłoby rozważyć, czy nie należałoby wprowadzić zmian w sposobie kształcenia studentów filologii, tak aby zachęcić ich w jak największym stopniu do przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, bo przecież taki właśnie powinien być główny cel kształcenia na studiach wyższych. Przyjęcie takich rozwiązań może być szczególnie pożądane w przypadku kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych, bo, jak już wspominałem, mimo że autonomia nauczyciela nie gwarantuje autonomii ucznia, z pewnością zwiększa szanse na to, że uczniowie będą w jakimś stopniu zachęceni do wyznaczania własnych celów, wybierania najlepszych sposobów nauki i dokonywania oceny swoich postępów.

Przedstawione powyżej wyniki pokazują również, jak trudno jest zweryfikować wpływ określonych rozwiązań dydaktycznych na poziom autonomii ucznia i ten poziom obiektywnie zmierzyć. Jeśli bowiem *EPJ 16+* jest wykorzystywane przez dłuższy czas, to niełatwo jest określić czynniki, mające wpływ na jego odbiór i sposoby wypełniania. Duże znaczenie może mieć tutaj bowiem, nie dokument jako taki, ale postawa nauczyciela, stosowane przez niego metody i techniki lub po prostu wykształcone na poprzednich etapach nauki przekonania i preferencje użytkowników. Równie ważne jest to, że nawet jeśli uda nam się w znaczący sposób zwiększyć samodzielność uczących się, to nie można mieć stuprocentowej pewności, że takie zmiany są wynikiem pracy z *Portfolio* a nie na przykład rozłożonych w czasie efektów zajęć z bloku dydaktyczno-metodycznego, wykonywanych na zajęciach z praktycznej nauki języka zadań lub większej dojrzałości i motywacji studentów. Poważne problemy wiążą się również z samym pomiarem autonomii, bo przecież

określone działania mające świadczyć o samodzielności w nauce języka są odzwierciedleniem pewnego stanu psychicznego, którego nie da się precyzyjnie zdiagnozować za pomocą kwestionariusza, dzienniczka, a nawet wywiadu. Wszystko to pokazuje, jak ważne jest używanie w tego typu badaniach kilku narzędzi zbierania danych, a także połączenie metod ilościowych i jakościowych, co pozwala na bardziej kompleksową, wiarygodną i rzetelną weryfikację roli wykorzystywanych narzędzi w rozwijaniu autonomii. Dobrze zaplanowane i przeprowadzone projekty badawcze są bowiem niezbędne dla oceny przydatności rozwiązań stosowanych w celu zwiększenia poziomu autonomii na wszystkich poziomach kształcenia, a ich rezultaty są szczególnie istotne w celu opracowania skutecznego programu kształcenia przyszłych nauczycieli języków.

Bibliografia

- Benson P. (2007), *Autonomy in language teaching and learning*, „Language Teaching” 40, s. 21-40.
- Dam L. (2002), *Developing learner autonomy*, w: A. Pulverness (red.), „IATEFL 2002 York Conference selections”, Whitstable, Kent, IATEFL s. 41-52.
- Harmer J. (2007), *The practice of English language teaching*, (fourth edition), Harlow: Pearson Education.
- Holec A. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Strasbourg: Council of Europe.
- Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pawlak M. (2004), *Autonomia studenta anglistyki – deklaracja a rzeczywistość*, w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego”, Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 173-191.
- Pawlak M. (2005), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 61-68.
- Pawlak M. (2006a), *Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, „Języki Obce w Szkole” 1, s. 42-49.
- Pawlak M. (2006b), *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów w badaniach pilotażowych – opinie, uwagi, sugestie*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 63-74.
- Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E. (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: CODN.

Pawlak M. (2007), *Europejskie portfolio językowe podczas lekcji i zajęć*, w: M. Pawlak, J. Fisiak (red.). *Dokumenty Rady Europy a nauczanie języków w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, s. 67-84.

Pawlak M. (2008a), *Jak rozwijać autonomię przy pomocy Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego. Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?”, Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, s. 267-280.

Pawlak M. (2008b), *Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego. Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań-Kalisz-Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie, s. 137-157.

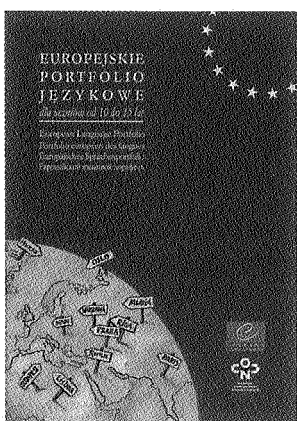
Schneider G., Lenz P. (2001), *European Language Portfolio: Guide for developers*, Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen: University of Fribourg/CH.

Wenden A. (1991), *Learner strategies for learner autonomy*, London: Prentice Hall.

(grudzień 2008)

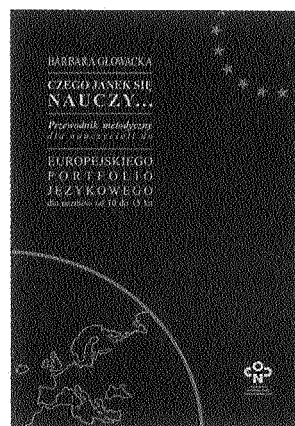
info

PRZED OBOWIĄZKOWYM EGZAMINEM Z JĘZYKA OBCEGO W GIMNAZJUM



**Portfolio
może pomóc uczniowi
przygotować się
do egzaminu**

**Poradnik
może ułatwić nauczycielowi
przygotowanie ucznia
do egzaminu**



Księgarnia Nauczycielska CODN
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
tel. (022) 345 37 15, (022) 345 37 65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl

www.nike.codn.edu.pl

Z doświadczeń nauczycieli

Paweł Sobkowiak¹
Poznań



Negocjowanie programu nauczania jako czynnik motywujący do uczenia się języka obcego

Naukowcy od lat próbują odpowiedzieć na pytanie, dlaczego niektórzy uczniowie opanowują język obcy, a inni nie. Jednym z czynników mających istotny wpływ na sukces w uczeniu się języka jest z pewnością zainteresowanie ucznia, jego chęć i gotowość do podjęcia długotrwałego i systematycznego wysiłku. Niemalże znaczenie ma też organizacja i jakość samego procesu uczenia się/nauczania. Promowany obecnie model obejmujący zaangażowanie uczących się w proces podejmowania decyzji związanych z tym, czego i jak uczyć, zyskuje coraz większą akceptację zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Celem niniejszego artykułu jest omówienie istoty programów otwartych (*process syllabus*), spojrzenie na motywację w szerokiej perspektywie psychologii kognitywnej i konstrukttywizmu oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy możliwość negocjowania programu kursu językowego z uczącymi się wpływa na wzrost ich motywacji do nauki i czyni ich bardziej autonomicznymi.

Syllabus negocjowany w klasie

Powszechnie wiadomo, że negocjowanie jest typowe dla różnych sposobów komunikowania się. Michael Breen i Andrew Littlejohn (2000:6-11) w różnych kontekstach komunikacyjnych, w za-

leżności od tego, jakim głównym celom służą negocjacje, wyróżniają ich trzy rodzaje: własne, interakcyjne i proceduralne.

Negocjacje własne (*personal negotiation*) to zasadniczo złożony proces psychologiczny obejmujący czynności kognitywne dokonujące się w naszym mózgu, takie jak: rozróżnianie, analizowanie, synteza, zapamiętywanie oraz przypominanie sobie. Mamy z nim do czynienia, gdy próbujemy zrozumieć docierający do nas tekst lub gdy chcemy być zrozumiani przez rozmówcę. Gdy interpretujemy znaczenie słuchanego albo czytanego tekstu, negocjowanie zachodzi między potencjalnymi znaczeniami docierającego do nas tekstu a tymi znaczeniami, które na podstawie posiadanej wiedzy i wcześniejszego doświadczenia możemy przypisać temu tekstowi².

Z negocjowaniem interakcyjnym (*interactive negotiation*) mamy do czynienia, gdy używamy języka w celu potwierdzenia, że zrozumieliśmy (lub nie), co druga osoba do nas mówi, albo gdy modyfikujemy wypowiedź pod względem językowym, by stała się zrozumiała dla odbiorcy³. Zarówno negocjowanie własne, jak i interakcyjne służą głównie odkrywaniu i dzieleniu się znaczeniem, leżą u podstaw używania języka, są więc kluczowe w procesie uczenia się go.

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Znaczenie powstaje w naszej głowie, co powoduje, że ten sam tekst może być różnie interpretowany przez różnych odbiorców. Ale jednocześnie nadawanie znaczenia jest silnie związane z kontekstem społecznym i kulturowym.

³ M. H. Long (1981:265-270) twierdzi, że negocjowanie znaczenia w trakcie interakcji uczniów w klasie jest kluczowe dla akwizycji drugiego języka, gdyż wystawia uczniów na ekspozycję znaczącą (*comprehensible input*), zdaniem S. D. Krashena niezbędną do opanowania języka obcego. Konstrukttywizm zakłada, że ludzie uczą się w interakcji z otoczeniem, aktywnie konstruują własną wiedzę, wykorzystując wiedzę już posiadaną. Jak zauważa B. L. Shapiro (1994) dochodzenie do wiedzy jest procesem adaptacyjnym, w którym próbujemy uporządkować doświadczany świat, stąd w klasie powinny dominować zadania typu: sklasyfikuj, uporządkuj, zanalizuj, postaw hipotezę, utwórz, skonstruuj itp.

Negocjowanie proceduralne (*procedural negotiation*) pomaga osiągnąć porozumienie osobom o różnych punktach widzenia, wspólnie rozwiązywać problemy lub wypracować sposób działania możliwy do zaakceptowania dla obu stron⁴. W odniesieniu do procesu uczenia się i nauczania języka obcego, postrzeganego dziś jako doświadczenie grupowe, negocjowanie proceduralne nabiera szczególnego znaczenia, gdyż dotyczy kluczowych decyzji związanych z organizacją procesu dydaktycznego i jego zarządzaniem, takich jak: dobór treści nauczania, metod pracy, tempa oraz pomocy dydaktycznych. Pozwala łączyć narzucane z zewnątrz wymogi dotyczące programu nauczania z oczekiwaniami uczniów, ich priorytetami w zakresie uczenia się, zmieniającymi się potrzebami, preferowanymi stylami i strategiami uczenia się. Tradycyjnie to nauczyciel podejmował decyzje dotyczące wspomnianych kwestii, dziś coraz częściej postuluje się ich negocjowanie z uczniami.

Negocjowanie proceduralne jest zawsze impulsem do podejmowania negocjacji własnych i interakcyjnych, gdyż obejmują one procesy związane z wyrażaniem znaczeń i dzielenie się spostrzeżeniami w zakresie rozumienia konkretnych treści. Wszystkie trzy rodzaje negocjowania są istotne w procesie uczenia się języka, gdyż rozwijają zdolność uczniów do komunikowania się w języku obcym i są ze sobą ściśle związane⁵. Negocjowanie własne i interakcyjne znaczenia rozwija kompetencję komunikacyjną uczniów. Ponieważ znaczna ich część uczy się języka głównie w klasie, z perspektywy podejścia komunikacyjnego możliwość negocjowania programu jest nieoceniona dla skuteczności procesu uczenia się/nauczania, gdyż opinie wyrażane przez poszczególnych uczniów na temat programu stanowią źródło różnorodnej

ekspozycji znaczącej dla innych (*input*), a dla nich samych są bodźcem do spontanicznego używania języka (*output*) i impulsem do podejmowania dyskusji z kolegami w kwestiach najlepszych rozwiązań dotyczących programu.

W przeciwieństwie do tradycyjnych programów zorientowanych na z góry ustalone konkretne elementy języka (*product-based syllabuses*) i sprawności (*skills-based syllabuses*), przygotowanych przez ekspertów dla nieznanym im użytkowników i narzucanych przez władze oświatowe, programy otwarte – na bieżąco negocjowane z uczniami – pozwalają wybierać treści nauczania nie tylko zgodnie z zainteresowaniami uczniów, ale także z ich potrzebami. W praktyce oznacza to, że przedmiotem pracy w klasie stają się np. różne kwestie metajęzykowe, problemy fonetyczne lub konkretne słownictwo tylko wówczas, gdy uczniowie zgłoszą na to zapotrzebowanie i gdy nauczyciel uzna to za uzasadnione⁶.

Praktyczne zastosowanie programów otwartych

Jak zauważa Adrian Underhill (1989), możliwość negocjowania syllabusa nie oznacza, że uczniowie w takim samym stopniu jak nauczyciel mogą nadawać mu kształt – to on jako osoba mająca doświadczenie i autorytet w kwestiach związanych z nauczaniem języka podejmuje ostateczne decyzje. M. Breen i A. Littlejohn (2000:30-31) wyróżniają cztery obszary programu podlegające negocjacom: określanie krótko- i długoterminowych celów, wybór treści będących przedmiotem pracy (elementów języka, tematyki zajęć, sprawności, strategii uczenia się i kompetencji które należy rozwijać), dobór metod pracy oraz preferowanych sposobów ewaluacji⁷. Zasadniczym

⁴W takim znaczeniu słowo *negocjowanie* jest używane najczęściej w języku potocznym, w odniesieniu do rozmów prowadzonych przez dyplomatów, polityków, pracodawców lub związki zawodowe.

⁵Z punktu widzenia akwizycji języka najważniejsze są negocjacje własne i interakcyjne. Negocjacje proceduralne są ważne, gdyż stwarzają najwięcej okazji do negocjacji własnych i interakcyjnych.

⁶W warunkach szkolnych, gdzie program jest narzucony z zewnątrz, a uczniowie są zobowiązani do zdawania egzaminu po zakończeniu nauki, możliwości negocjowania programu są nieco ograniczone, szczególnie jeśli chodzi o cele i treści. Negocjacje mogą podlegać jednak metody pracy i forma oceniania uczniów.

⁷Jak zauważają M. Breen i A. Littlejohn (2000), opisywany proces można traktować wybiórczo; w zależności od zgłaszanych przez uczniów potrzeb można negocjować wszystkie wymienione elementy lub każdy oddzielnie. Dlatego też trudno mówić o jednym, standardowym programie otwartym – w każdej sytuacji edukacyjnej mamy do czynienia z innym jego zastosowaniem.

kryterium oceny programów otwartych jest stopień osiągnięcia zaplanowanych celów. Analizie są też poddawane użyte metody i sposoby pracy – ocenia się, na ile skutecznie pomogły osiągnąć wyznaczony cel. Oczywiście nie robi się tego po każdym zajęciach, lecz tylko po zakończeniu określonego cyklu. Jest to ważne zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów, gdyż pomaga podjąć właściwe decyzje przy kolejnych negocjacjach, gdy będzie planowany następny cykl zajęć.

■ **Motywacja w uczeniu się języka obcego**

Terminem *motywacja* określa się dziś stan kognitywnego i emocjonalnego pobudzenia, który prowadzi człowieka do świadomego podjęcia decyzji o działaniu w celu osiągnięcia wcześniej założonego celu⁸. Muszą istnieć ku temu określone powody, a samo działanie wiąże się zawsze ze wzmożonym, długotrwałym wysiłkiem intelektualnym i fizycznym. Wspomniane pobudzenie może być wywołane zdaniem Marion Williams i Roberta L. Burdena (1997:15-122) przez różne czynniki wewnętrzne, np. zainteresowanie, ciekawość, lub zewnętrzne, np. innego człowieka lub wydarzenie. Motywacja wzbudza w uczących się pozytywne emocje – głównie ciekawość i zainteresowanie, co powoduje należyte pobudzenie organizmu, niezbędne do jakiegokolwiek świadomego działania. To zaś prowadzi do podwyższenia poziomu ogólnej aktywności ucznia, której wyrazem jest m.in. gotowość do działania, jego odpowiednie ukierunkowanie, koncentracja uwagi, zwiększenie możliwości percepcyjnych, łatwiejsze

zapamiętywanie i większa sprawność procesów intelektualnych. Robert Gardner (2002:5) w najnowszej wersji społeczno-edukacyjnego modelu akwizycji języka obcego przypisuje motywacji centralną rolę⁹. Twierdzi, że to sam uczeń musi mieć motywację, żadna siła zewnętrzna nie może jej stworzyć. Czynniki zewnętrzne, np. próby motywowania przez nauczyciela przez użycie na lekcji atrakcyjnej i/lub ułatwiającej naukę techniki, mogą jedynie ożywić lub wzmocnić motywację – sama motywacja tkwi jednak w konkretnym uczniu. Tylko silnie zmotywowany uczeń jest gotów przez dłuższy czas wkładać w naukę odpowiedni wysiłek¹⁰.

Wielu naukowców zajmujących się badaniem motywacji w ujęciu kognitywnym wskazuje, że istotny wpływ na nią ma ocena przez uczniów stopnia przydatności zleczanych im aktywności w klasie (*the perceived value of the activity*). M. Williams i R. L. Burden (1997) zauważają, że im większą wartość uczniowie przywiązują do zaangażowania się w konkretne działanie, z tym większą podejść do niego motywacją w początkowej jego fazie, a później z większą determinacją będą podtrzymywali wysiłek potrzebny do jego ukończenia. Zoltán Dörnyei (1998) twierdzi, że podobny wpływ mają: umożliwianie uczniom wspólnego z nauczycielem podejmowania decyzji o tym, co dzieje się w klasie (*a sense of agency*), kontrola nad tym (*locus of control*) oraz możliwość inicjowania działania w klasie i zgłaszania różnych inicjatyw (*locus of casuality*). Ważna jest też ich wiara we własną skuteczność co do zastosowania wiedzy i umiejętności już posiadanych w celu nabycia nowych sprawności kognitywnych (*self-*

⁸ Motywacja obejmuje intencję, zamiar, chęć, pragnienie, życzenie, zainteresowanie czymś oraz działanie naszej woli. Wszystkie wymienione określenia charakteryzuje zmierzanie ku określonej celowi/określonym celom.

⁹ R. Gardner utożsamia opanowanie języka obcego z osiągnięciem biegłości w zakresie sprawności językowych porównywalnej do rodzimych użytkowników języka, co jego zdaniem wymaga pozytywnego nastawienia do integrowania się z nimi (*integrativeness, integrative orientation*). Początkowo wskazywano na związek motywacji integrującej z lepszym opanowaniem języka, ale późniejsze badania tego nie potwierdziły. Jak relacjonuje w swej książce R. Ellis (1994), obecnie uważa się, iż motywacja integrująca odgrywa dużą rolę w przypadku nauki w krajach, gdzie jest on jednym z języków urzędowych, np. francuski w Kanadzie i hiszpański w Kalifornii, Teksasie lub na Florydzie w USA. Motywacja instrumentalna jest ważna, gdy np. uczymy się języka dla poprawienia naszego statusu społecznego (angielski na Filipinach) lub aby znaleźć lepszą pracę.

¹⁰ Równie ważne jest pozytywne nastawienie do samego kontekstu edukacyjnego, czyli warunków, w jakich odbywa się nauka: stosunek do nauczyciela, kolegów, używanych materiałów (*attitudes toward the learning situation*). Użyty w modelu R. Gardniera parametr *inne wsparcie* (*other support*) odnosi się do motywacji instrumentalnej, a *inne czynniki* (*other factors*) to np. lęk lub opór przed użyciem języka, stymulujący nauczyciel lub program zajęć, używane w trakcie nauki strategie uczenia się albo wiara we własne możliwości.

-efficacy)¹¹. Paul Pintrich i Dale Schunk (1996) dodają, iż dobre perspektywy na przyszłość, które stwarza uczniom zdobycie określonych sprawności i umiejętności w szkole, także motywują ich do angażowania się w naukę.

Jak już wspomniałem, istotnym czynnikiem wewnętrznym mającym wpływ na motywację uczniów są jasno sformułowane cele. Psychologia kognitywna zwraca uwagę na złożoność problemu i poświęca tym kwestiom sporo uwagi. Badacze, np. Carole Ames (1992), dzielą cele stawiane sobie przez uczniów na dwie kategorie: związane z uczeniem się (konkretnym działaniem w klasie) (*performance, task-oriented goals*) i nabyciem określonych umiejętności i wiedzy (*learning, mastery, ego-involved goals*). Pierwsze wiążą się z nastawieniem ucznia, aby dobrze wypaść, być lepszym od innych, nie ośmieszyć się wobec nauczyciela i kolegów, drugie ze wzrostem wiedzy, nabyciem konkretnych sprawności lub zrozumieniem określonych problemów. Wybór, którego dokonują uczniowie, jest odzwierciedleniem ich postrzegania inteligencji i zdolności oraz sposobu pracy narzucanego przez nauczyciela, jego stosunku do uczniów oraz obowiązujących w klasie reguł. Uczniowie uważający inteligencję za coś stałego i niezmiennego stawiają sobie najczęściej cele związane z konkretnym działaniem. Jeśli nie wierzą w swoje zdolności językowe, ich oczekiwania w zakresie możliwości jego opanowania są minimalne. Ci przekonani o talencie i dużych możliwościach będą przypisywać sukces w opanowaniu języka swojej inteligencji. Będą równocześnie unikać sytuacji, które niosą ze sobą duże prawdopodobieństwo porażki, gdyż wszelkie niepowodzenia kwestionowałyby ich zdolności. Natomiast uczniowie stawiający sobie cele związane z poszerzeniem wiedzy lub ze zdobyciem konkretnych umiejętności są prze-

konani, że zdolności i inteligencję można kształtować, a zatem warto podejmować wysiłek – potencjalna porażka nie zniechęca ich. Ponadto promowanie w klasie współzawodnictwa powoduje, że uczniowie za wszelką cenę chcą dobrze wypaść. Natomiast zlecenie zadań pełnych znaczenia oraz życzliwa atmosfera, wsparcie nauczyciela i jego wiara w możliwość wykonania przez uczniów określonego zadania sprzyjają stawianiu celów zorientowanych na wzrost własnych kompetencji. Autorytarny nauczyciel przyczynia się do tego, że uczniowie stawiają sobie cele związane jedynie z uczeniem się. Dostępne badania wskazują, że uczniowie mogą równocześnie stawiać sobie oba rodzaje celów.

Rola nauczyciela w motywowaniu uczniów jest bardzo ważna – to on dokonuje selekcji materiału przekazywanego później uczniom, nadaje mu odpowiedni kształt i prezentuje w sposób, jego zdaniem, najbardziej sprzyjający przyswajaniu wiedzy. On też monitoruje ich pracę oraz w miarę potrzeby naprowadza na właściwe rozwiązania. Na bieżąco powinien też dostarczać uczniom informacji dotyczących postępów w nauce (*feedback*). Psycholodzy behawioralni opisali szeroki wachlarz nagród i kar pozwalający z zewnątrz ingerować w motywację uczniów do pracy. Bez wątpienia w pewnych okolicznościach i odniesieniu do niektórych uczniów są one skuteczne, niestety najczęściej chwilowo¹². Badania Marka R. Leppera i Melindy Hoddell (1989:73-105) wskazują, że motywująco na uczniów działa nauczyciel dostarczający im informacji o ich postępach tylko wówczas, gdy nie ma to charakteru kontrolującego i pozwala im w większym stopniu pracować samodzielnie. Ważne jest też, aby komentarz dotyczący osiągnięć ucznia był szczegółowy – ocenie należy poddać poszczególne komponenty/systemy języka.

¹¹ Można posiadać wszystkie umiejętności potrzebne do wykonania konkretnego zadania, ale bez przekonania, iż jest się w stanie je wykonać, nie ujawniać ich i nie używać. P. Pintrich i D. Schunk (1996) określają to mianem *wyuczonej bezradności* (*learned helplessness*).

¹² M. R. Lepper i M. Hoddell (1989:73-105) zauważają, iż z punktu widzenia konstruktywizmu nagrody i kary są dla uczniów źródłem informacji o tym, czego oczekują od nich nauczyciele albo rodzice. Ich przyszłe zachowanie w klasie będzie w większym stopniu zależało od tego, z jakim przyjęciem może się ono spotkać ze strony nauczyciela, albo rodziców niż od oceny samego zadania. Nagroda może być też uznana za aprobatę dla osobistej kompetencji danego ucznia, co z kolei wpłynie pozytywnie na jego postrzeganie samego siebie. Zarówno nagroda, jak i kara mogą wyrobić w uczniach przekonanie, że działanie w klasie jest poza ich kontrolą, co zmniejszy ich motywację wewnętrzną.

Wpływ na motywację uczniów mają także ich zdolności i wkładany wysiłek (czynniki wewnętrzne) oraz stopień trudności zleczanych im zadań, a nawet fart (czynniki zewnętrzne) – opisują to licznie formułowane teorie atrybucji (np. Weiner 1986)¹³. Odpowiednie kombinacje wymienionych parametrów dają różne wyniki w warunkach szkolnych, np. uczeń uznający siebie za osobę nieposiadającą zdolności językowych, a to za czynnik wewnętrzny, niezmienny, znajdujący się poza jego kontrolą, nie będzie podejmował dużego wysiłku, aby opanować język. Natomiast uczeń, który wierzy, iż zdolności językowe można kształtować ciężką pracą, gotów jest włożyć w naukę wiele wysiłku¹⁴.

Syllabus negocjowany a motywacja

Jeśli uznamy, że motywacja jest wielowymiarowa i ma charakter dynamiczny, a przede wszystkim obejmuje decyzję ucznia dotyczącą podjęcia określonego działania, gotowość włożenia wysiłku i odpowiedni stopień determinacji, widzimy, iż programy otwarte stwarzają szerokie możliwości negocjowania z uczniami procesu dydaktycznego. Tym samym mogą w dużym stopniu zwiększać ich motywację do nauki. Oczywiście na podjęcie decyzji do działania mają wpływ czynniki wewnętrzne. Zakres, w jakim będą one ze sobą współdziałać, i znaczenie, jakie będzie im przypisywał konkretny uczeń, będą wpływać na poziom i zakres jego motywacji. W miarę możliwości nauczyciel powinien jednak wzbudzać ciekawość i zainteresowanie uczniów oraz dobrać zadania

ważne i przydatne z jego punktu widzenia lub ukazywać im ich przydatność w przyszłości. Negocjowanie syllabusa z jednej strony umożliwia wybór treści i metod pracy zgodnych z własnymi celami uczniów i dopasowany do ich stylów uczenia się, a z drugiej pozwala nauczycielowi wyjaśniać na bieżąco sam proces, co może być pomocne w tłumaczeniu zainteresowanym źródła chwilowych niepowodzeń. Dyskusje w klasie z pewnością przyczyniają się do kształtowania odpowiedzialności uczniów za efekt końcowy nauki, czynią ich bardziej autonomicznymi oraz utwierdzają w przekonaniu, iż mają nad nią kontrolę¹⁵.

Konsekwencją wdrażania uczniów do brania odpowiedzialności za własne uczenie się jest zgoda na to, aby mieli oni wpływ na kierowanie procesem dydaktycznym, zmianę sposobu lub materiałów nauczania. Negocjowanie programów inspiruje uczniów do angażowania się w dialog zarówno z nauczycielem, jak i rówieśnikami, co ma ogromne znaczenie dla ich własnych poszukiwań i prowokuje do zadawania pytań¹⁶. Wszystko to z pewnością podnosi ich motywację do podejmowania wysiłku, który jest nieodłącznym elementem żmudnego procesu uczenia się języka.

Syllabus negocjowany w klasie a motywacja do nauki języka – badanie empiryczne

Aby zbadać korelację między możliwością negocjowania programu nauczania kursu języka obcego a motywacją do uczenia się, przeprowadzono ankietę wśród studentów Zarządzania i Marketingu Uniwersytetu im. Adama Mickiewi-

¹³ M. Williams, R. L. Burden i S. Al-Bahama (2002) twierdzą, że motywujący jest także pozytywny stosunek do uczenia się języka bliskich i ważnych dla uczniów osób z ich najbliższego otoczenia (*the valued others*).

¹⁴ B. Weiner (1986) twierdzi, że gdy nauczyciel zleca uczniowi zbyt trudne zadanie, przekraczające jego aktualne możliwości językowe, to wysiłek, jaki jest on w stanie włożyć w jego wykonanie, zależy od tego, czy potrafi rozłożyć je na mniejsze części i przy użyciu odpowiednich strategii poradzić sobie z nim.

¹⁵ U podstaw programów otwartych leży główne założenie konstruktywizmu, zgodnie z którym uczenie się to proces nieustannego negocjowania znaczeń, dokonujący się przez pracę w grupie oraz dyskurs. Wielu badaczy, wśród nich J. Bruner (2006), zauważają, iż zajęcia szkolne są często nieatrakcyjne poznawczo, a tym samym stają się źródłem motywacji negatywnej uczniów. Aby temu przeciwdziałać, należy do nauczania włączyć eksperymentowanie, poszukiwania oparte na pomysłach uczniów, tworzenie hipotez i modeli uczniowskich oraz stosowanie współczesnych technologii informacyjnych.

¹⁶ Zdaniem J. Brunera (2006) nauczyciel promujący konstruktywizm powinien stwarzać w klasie klimat sprzyjający stawianiu pytań oraz projektowaniu działań, które pomogłyby uczniom odpowiedzieć na nie. Ważne, by próbował poznać uczniowskie rozumienie pojęć, zanim przedstawi im własne. W konsekwencji zajęcia konstruktywistyczne mogą czasem dotyczyć szerszych zagadnień niż zaplanowane w programie.

cza w Poznaniu w maju 2007 roku. Dodatkowo zapytano ankietowanych o ulubione i najsukuteczniejsze metody pracy na zajęciach oraz poproszono ich o wyrażenie opinii w kwestii części składowych oceny końcowej¹⁷.

Badanie miało charakter opisowo-wyjaśniający i poddano mu 100 studentów (wszystkie kwestionariusze wróciły do przeprowadzającego badanie)¹⁸. Wśród losowo wybranych studentów znalazło się 48 mężczyzn i 52 kobiety, wszyscy z II–IV roku studiów stacjonarnych, w wieku od 19 do 23 lat. Kwestionariusz obejmował 6 pytań, w większości zamkniętych. Aż 88 proc. badanych wyraziło zainteresowanie negocjowaniem programu kursu *Business English*, 7 proc. zdecydowanie opowiedziało się przeciwko, a 5 proc. nie potrafiło się do tego ustosunkować. Tabela 1 zawiera informacje dotyczące zakresu poparcia dla negocjacji¹⁹.

Obszar negocjacji	Akceptacja w %
Treści nauczania	40
Wybór metod i technik nauczania	68
Wybór podręcznika i innych materiałów	14
Tempo realizowania programu	34
Wybór form zadań domowych	34
Sposób i zakres oceniania	32
Wybór osoby prowadzącej zajęcia	37
Inne propozycje	0

Tabela 1. Preferencje studentów w zakresie obszarów kursu *Business English* podlegających negocjacji.

Wyniki badania jednoznacznie wskazują na korelację między możliwością współdecydowania o kształcie programu a motywacją do uczenia się. 59 proc. respondentów jest przekonanych, że negocjowanie sylabusu zwiększyło ich motywację do pracy, a 37 proc. stwierdziło, że trochę (a zatem łącznie aż 96 proc. badanych). Tylko

3 proc. studentów twierdzi, że nie wpłynęłoby to na wzrost ich motywacji, a 1 proc. nie ma wyrobionego zdania w tej kwestii²⁰.

Tabela 2 zawiera informacje dotyczące ulubionych form pracy studentów na zajęciach *Business English*.

Ulubione metody pracy na zajęciach	Liczba zwolenników w %
Tradycyjne przerabianie podręcznika	19
Studium przypadku (case studies)	71
Praca w parach lub grupie	77
Propozycje podane przez ankietowanych:	
• prezentacje	3
• projekty	1
• oglądanie filmów	3

Tabela 2. Ulubione metody pracy na zajęciach *Business English*.

Tabela 3 przedstawia najsukuteczniejsze, zdaniem ankietowanych, sposoby rozwijania znajomości języka obcego.

Sposób pracy	Liczba zwolenników w %
Tradycyjne przerabianie podręcznika	31
Aktywny udział w zajęciach	77
Zadania domowe (prace pisemne)	32
Powtarzanie, przygotowanie do testów, testy	54
Praca własna, np. czytanie prasy, oglądanie TV, Internet	53

Tabela 3. Najsukuteczniejsze sposoby akwizycji języka obcego.

Wyniki tej części ankiety są uznaniem dla skuteczności pracy lektorów – 77 proc. ankietowanych studentów twierdzi, że aktywny udział w zajęciach *Business English* to najlepszy sposób

¹⁷ Chodziło o uaktualnienie posiadanych już informacji, wcześniejsze badania dotyczące potrzeb w zakresie nauczania *Business English* studentów Zarządzania i Marketingu UAM prowadzono w roku 1999 (zob. Sobkowiak 2008).

¹⁸ Według S. Mynarskiego (2000:47) próba daje błąd w granicach 8 proc., co pozwala założyć wystarczającą precyzję dla tego typu badania. W przypadku jego powtórzenia próbę należałoby zwiększyć.

¹⁹ Ankietowani mieli nieograniczoną możliwość wyboru obszarów kursu podlegających negocjowaniu, stąd suma uzyskanych odpowiedzi nie daje 100 proc.

²⁰ Warto byłoby powtórzyć badanie po roku pracy z ankietowanymi, w tym czasie mieliby oni okazję aktywnie negocjować program kursu. Podniosłoby to rzetelność i wiarygodność wyników.

na opanowanie języka biznesowego. Widać też, iż w ramach prowadzonych zajęć na bieżąco ocenia się osiągnięcia studentów (54 proc. respondentów sądzi, iż wszelkiego rodzaju testy są skutecznym narzędziem służącym opanowaniu języka). Badani mają też świadomość konieczności ciągłej pracy nad językiem – 53 proc. czyta prasę anglojęzyczną, ogląda TV i przegląda angielskie strony w Internecie. Pokazuje to również, że w dużej mierze są autonomiczni.

Ankietowani uznali, że ocena końcowa powinna składać się procentowo z następujących elementów (uśrednione części składowe, por. tabela 4).

Elementy składowe oceny końcowej	Procentowy udział w ocenie
Udział i zaangażowanie w zajęciach	25,3
Zadania domowe	16,7
Testy	40,4
Prezentacje	12,8
Samoocena	4,5
Inne: obecność na zajęciach, punktualność, zdolności językowe, stopień znajomości języka, artykuły	0,3

Tabela 4: Elementy składowe oceny końcowej w procentach.

Widzimy, iż respondenci preferują tradycyjne metody ewaluacji, tj. testowe sprawdzanie wiedzy, niewielką wagę przywiązują do samooceny. Nie mają też specjalnie pomysłów dotyczących innych składowych oceny niż te podane w ankiecie.

Zakończenie

W świetle wielu dostępnych badań z zakresu psychologii edukacyjnej trudno dziś kwestionować wielowymiarowość motywacji. Oznacza to, iż dobierając optymalne warunki dla określonej grupy uczniów, nauczyciel może i powinien próbować zwiększać skuteczność procesu uczenia się/nauczania. Jest to niezwykle ważne, gdyż proces uczenia się języka jest długotrwały i żmudny, a wobec napotykanymi trudności uczniowie często mogą tracić motywację do pracy. Jak pokazały prezentowane w tekście wyniki badań ilościowych, zastosowanie w praktyce szkolnej programów otwartych ma dużą szansę przyczynić się do

wzrostu motywacji uczniów i ich samodzielności, a tym samym opanowania przez nich znajomości języka obcego. Negocjowanie syllabusa jest nie tylko okazją do dostosowywania programu kursu językowego do oczekiwań uczniów oraz ich preferencji w zakresie stosowanych metod i technik pracy oraz oceniania, ale także umożliwia nauczycielowi wyjaśnianie na bieżąco celowości konkretnego działania i wskazywanie na korzyści z tego płynące, co z pewnością też motywuje uczniów do angażowania się w różne aktywności językowe w klasie, a w dalszej perspektywie zwiększa skuteczność opanowania języka.

Bibliografia

- Ames C. (1992), *Classrooms: goals, structures and student motivation*, „Journal of Educational Psychology” 84 (3), s. 261-271.
- Breen M., Littlejohn A. (2000), *The significance of negotiation*, w: M. Breen, A. Littlejohn (red.) (2000), „Classroom Decision-Making – Negotiation and Process Syllabuses in Practice”, Cambridge: CUP, s. 5-38.
- Bruner J. (2006), *Celebrating Piaget and Vygotsky: An exercise in dialectic*, w: J. Bruner (2006), „In Search of Pedagogy: The Selected Works of Jerome Bruner”, New York: Routledge, s. 75-97.
- Dörnyei Z. (1998), *Motivation in second and foreign language learning*, „Language Teaching” 31, s. 117-35.
- Dörnyei Z., Schmidt R. (red.) (2002), *Motivation and Second Language Acquisition*, Honolulu: University of Hawaii Press (Second Language Teaching and Curriculum Center).
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Gardner R. C. (2002), *Integrative motivation and second language acquisition*, w: Dörnyei & Schmidt (red.), s. 1-19.
- Lepper M. R., Hoddell M. (1989), *Intrinsic motivation in the classroom*, w: C. Ames, R. Ames, „Research on Motivation in Education”, New York: Academic (Goals and Cognitions 3), s. 73-105.
- Long M. H. (1981), *Input, interaction and second language acquisition*, w: H. Winitz (red) (1981), „Native Language and Foreign Language Acquisition”, New York: New York Academy of Science, s. 259-278.
- Mynarski S. (2000), *Praktyczne metody analizy danych rynkowych i marketingowych*, Kraków: Kantor Wydawniczy „Zakamycze”.
- Pintrich P. R. (2000), *Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement*, „Journal of Educational Psychology” 92, s. 544-555.
- Pintrich P. R., Schunk D. H. (1996), *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Columbus, OH: Merrill. Merrill.

- Shapiro B. L. (1994), *What Children Bring to Light: A Constructivist Perspective on Children's Learning in Science*, New York, NY: Teachers College Press.
- Sobkowiak P. (2008), *Issues in ESP. Designing a model for teaching English for Business Purposes*, Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Underhill A. (1989), *Process in humanistic education*, „English Language Teaching Journal” 43 (4), s. 250-260.
- Volet S. (2001), *Understanding learning and motivation in context: a multi-level cognitive-situative perspective*, w: S. Volet, S. Järvelä (red.) (2001), „Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications”, Amsterdam: Pergamon, s. 149-167.
- Weiner B. (1986), *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*, New York: Springer Verlag.
- Williams M., Burden R. L. (1997), *Psychology for Language Teachers. A Social-Constructivist Approach*, Cambridge, New York: CUP.
- Williams M., Burden R. L., Al-Bahama S. (2002), *The role of the individual in motivational theory*, w: Dörnyei & Schmidt (red.), s. 171-184.

(maj 2008)

Konstancja Kuligowska¹
Poznań



Plan tygodniowy jako ciekawa alternatywa na lekcjach języka obcego

Wraz ze zmianami społecznymi zmieniają się wymagania względem procesu kształcenia i nauki. Współcześnie celem edukacji szkolnej jest nie tylko zmotywowanie ucznia do przyswojenia sobie wiedzy przedmiotowej, ale również wykształcenie w nim kompetencji kluczowych, do których zaliczamy m.in. umiejętność planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się, skuteczne porozumiewanie się w różnych sytuacjach, efektywne współdziałanie w zespole oraz twórcze rozwiązywanie problemów. Te kluczowe kompetencje umożliwią uczniowi w przyszłości odnalezienie się w społeczeństwie i sprawne działanie na rynku pracy.

Wielu pedagogów i nauczycieli zwraca uwagę na konsumpcyjne podejście współczesnej młodzieży do nauki. Zamiast aktywnego uczestnictwa w zajęciach preferują oni biernie słuchanie wykładu nauczyciela. Przyczyną tego jest m.in. to, że nauczane treści nie są dla uczniów w pełni zrozumiałe. Często są oni zmuszani do zapamiętywania i operowania pojęciami, których nie rozumieją, co sprawia, że tracą stopniowo wiarę w swoje zdolności i kompetencje. W takiej sytuacji łatwo ulegają pokusom zmieniającej się rze-

czywistości, która oferuje różnorodne atrakcyjne media odrywające ich uwagę od obowiązków szkolnych. Skonfrontowany z takim problemem nauczyciel stawia sobie pytanie, w jaki sposób zachęcać ucznia do nauki i przezwyciężać czynniki niesprzyjające nauce. Na uwagę zasługuje stosowanie w nauczaniu *planu tygodniowego*, któremu poświęcono wiele miejsca w niemieckiej literaturze przedmiotu.

Plan tygodniowy jako otwarta forma nauczania

Praca lekcyjna wedle planu tygodniowego (*Wochenplanarbeit*) należy do otwartych form nauczania, których immanentną cechą są działania zwiększające autonomię ucznia. Otwarte formy nauczania opierają się na koncepcji ruchu Nowego Wychowania, który pojawił się z końcem XIX wieku i w pierwszych 30 latach XX wieku. W przeciwieństwie do wcześniejszych autorytarnych teorii pedagogicznych w centrum ruchu Nowego Wychowania znajduje się dziecko. Wybitni pedagodzy jak Peter Petersen (Jena-Plan), Helen Parkhurst (Dalton-Plan) i Maria Montessori, któ-

¹ Autorka jest doktorantką w Zakładzie Nauczania Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

rych można też nazwać prekursorami pracy wedle planu tygodniowego, kierując swe zainteresowanie głównie na potrzeby edukacyjne i wychowawcze dziecka. Ucznia traktuje się podmiotowo i przyznaje mu się prawo do samostanowienia o swoim procesie uczenia się z uwzględnieniem jego indywidualnych uzdolnień i warunków środowiskowych (Rekutat 2001:12).

Wyniki badań uzyskane w trakcie projektu przeprowadzonego na początku lat 70. w marburskich szkołach podstawowych pod kierownictwem Wolfganga Klafki stanowią uzasadnienie naukowe nauczania wedle planu tygodniowego jako formy wspierającej autonomię ucznia. W ankiecie przeprowadzonej wśród uczniów klas 1-3 szkoły podstawowej, przeważająca większość uczniów zadeklarowała chęć pracy metodą planu tygodniowego, ponieważ mogą samodzielnie decydować o własnej nauce (Huschke 1982:244).

Pracę metodą planu tygodniowego legitymują również rezultaty badań dotyczące jakości nauczania i uczenia się prowadzone w ostatnich latach. Potwierdzają one, że uczenie się jest najbardziej efektywne, gdy uczący się przyswaja wiedzę wypracowanymi przez siebie strategiami uczenia się, gdy właśnie samodzielnie konstruuje wiedzę. Wobec powyższego podstawowym zadaniem szkoły i nauczyciela staje się zagwarantowanie uczniowi jak najlepszych warunków do zdobywania wiedzy. Uczeń powinien mieć świadomość, że może korzystać z prawa do aktywnego organizowania sobie procesu uczenia się.

■ Charakterystyka nauki według planu tygodniowego

Plan tygodniowy jest metodą pracy, która stanowi alternatywę dla nauczania zorientowanego na osobie nauczyciela i jednocześnie nie pozbawia go kontroli nad przebiegiem i wynikami pracy ucznia.

Na początku tygodnia nauczyciel rozdaje uczniom plan pracy zawierający zestaw zadań obowiązkowych oraz dodatkowych. Zadania obowiązkowe są przewidziane dla każdego ucznia, a dodatkowe dla uczniów lepszych, którzy wcześniej uporają się z zadaniami obowiązkowymi. W skład zadań dodatkowych wchodzi często za-

dania o charakterze swobodnej pracy (*Freiarbeit*). Podczas swobodnej pracy na lekcji nauczyciel może zaoferować uczniowi kilka zadań do wyboru, z których wybierze on te, które go najbardziej interesują (Rekutat 2001:27).

Otrzymując plan tygodniowy, uczeń samodzielnie ustala:

- kolejność wykonywania zadań,
- punkty ciężkości swojej pracy,
- tempo pracy,
- formę pracy (samodzielnie lub w grupie),
- własne strategie uczenia się,
- technikę pracy nad poszczególnymi zadaniami.

Ze względu na to, że uczeń decyduje o tempie własnej pracy i przerwach w nauce, P. Huschke, M. Mangelsdorf (1989:21) oraz inni autorzy zalecają urządzenie w klasie miejsca na odpoczynek. Pracując metodą planu tygodniowego, uczeń samodzielnie ćwiczy, utrwała i powtarza wiedzę. Po wykonaniu zadań sam sprawdza efekty swojej pracy, mając zarazem możliwość wyciągania wniosków z własnych błędów. Pod koniec tygodnia nauczyciel zbiera plany tygodniowe. Następuje omówienie przez uczniów własnych osiągnięć i trudności. Jest to faza refleksji; uczeń wyjaśnia, z czym miał problemy, co nie sprawiało mu kłopotów, jakim zadaniom musiał poświęcić najwięcej czasu.

■ Różne formy planu tygodniowego

Plan tygodniowy może zawierać różne zadania, które uczeń wykonuje samodzielnie lub pracując w parze albo w grupie. K. Reich (2003:7ff) wyróżnił kilka form planu tygodniowego:

1. Zamknięty plan tygodniowy – nauczyciel formułuje zadania, określa formy pracy oraz sam organizuje całkowity przebieg pracy tygodniowej. Ten typ planu nadaje się doskonale jako wstęp dla uczniów, którzy czują się niepewnie i dopiero rozpoczynają naukę tą metodą.

2. Otwarty plan tygodniowy – stanowi rozwinięcie planu zamkniętego. Taka forma planu tygodniowego jest doskonałą okazją zaangażowania do pracy uczniów, którzy sami mogą opracować kolejne zadania. Nauczyciel wspólnie z uczniami opracowuje rodzaj zadań, formy pracy i wybór materiałów. To

daje uczniom możliwość lepszego samostanowienia o swoim procesie nauki.

3. Mieszany plan tygodniowy – zawiera zadania obowiązkowe, dowolne oraz dodatkowe. Stanowi więc połączenie planu zamkniętego i otwartego.

4. Plan tygodniowy obejmujący kilka przedmiotów – jest to forma planu, według którego najczęściej pracuje się w szkole podstawowej, gdy jeden nauczyciel naucza kilku przedmiotów i z tego względu łatwiej jest je połączyć. Zadania, które zawiera taki plan, są bardzo różnorodne, międzyprzedmiotowe, co wymaga od ucznia doświadczenia z tego typu pracą.

5. Przedmiotowy plan tygodniowy – obejmuje tylko jeden przedmiot. Nadaje się do szkół licealnych ze względu na to, że nauczyciele uczą zazwyczaj tylko jednego przedmiotu. Jeżeli jednak liczba godzin danego przedmiotu w tygodniu jest zbyt mała, to wprowadzenie na stałe planu tygodniowego staje się poważnie utrudnione.

Pierwsze kroki w pracy metodą planu tygodniowego

Zaleca się, aby pracę metodą planu tygodniowego na lekcjach języka obcego wprowadzać stopniowo, poczynawszy od zapoznawania ucznia z pojedynczymi zadaniami, charakterystycznymi dla tego typu pracy na lekcji. W ten sposób uczeń łatwiej realizuje zadania i podchodzi do zajęć bez obaw. Nauczycielom, którzy niepokoją się, że mogliby stracić zbyt wiele czasu, zaleca się na początek pracę z *Tagesplan* – planem dniowym.

Rozpoczynając realizację tej nowej metody, zawsze na początku tygodnia nauczyciel powinien dokładnie omówić na forum klasy cele lekcji oraz zasady wykonywania zadań ze wskazaniem ewentualnych trudności. Często uczniowie, którzy są przyzwyczajeni do nauki skupionej na osobie nauczyciela jako autora procesu nauczania, czują się bezradni i zagubieni, gdy przyznaje im się prawo do samodzielnego organizowania swojej nauki. Podczas tej wstępnej rozmowy wielu pedagogów proponuje, aby skoncentrować się też na oczekiwaniach i obawach uczniów. Za najlepszą formę rozmowy uznano dyskusję w kole. Wtedy

też można ustalić zasady zachowania, których uczniowie powinni przestrzegać, aby praca odbywała się w sposób sprawny i by nikt nikomu nie przeszkadzał. Regulamin zachowania można spisać i umieścić w widocznym miejscu w klasie, np. na wielkim arkuszu papieru. Oprócz wspólnych dyskusji w kole niektórzy pedagodzy zachęcają również uczniów do prowadzenia pamiętników, w których opisują swoje postępy w nauce lub trudności w realizowaniu zadań (Peschel 2002b:97). Dzięki temu nauczyciel ma wgląd w pracę i samopoczucie ucznia, co może korzystnie wpłynąć na podniesienie jakości kolejnych zajęć.

Sporządzenie planu tygodniowego dla szkoły licealnej

Tworząc plan tygodniowy przeznaczony na lekcje języka obcego w liceum, należy koniecznie zwrócić uwagę na to, aby ćwiczenia w nim zawarte obejmowały zadania umożliwiające doskonalenie czterech sprawności językowych, czyli mówienia, pisania, rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu pisanego. Ważne jest również to, aby uczniowie mieli możliwość wzbogacania swojego słownictwa oraz poszerzania wiedzy gramatycznej. Zadania zawarte w planie tygodniowym mogą zostać zaczerpnięte z rozdziałów powtórzeniowych, znajdujących się w podręcznikach, z gramatyk lub repetytoriów językowych.

Najłatwiej jest sporządzić zadania wzbogacające słownictwo. Do najbardziej rozpowszechnionych zaliczamy: domino, memory, zagadki, puzzle, przyporządkowywanie obrazków do tekstów oraz krzyżówki. Jeśli chodzi o pracę nad gramatyką, to zaleca się udostępnienie materiałów umożliwiających uczniowi induktywne przyswojenie wiedzy gramatycznej. W tym celu trzeba im dostarczyć wielu przykładów ułatwiających zrozumienie materiału oraz wielu zadań utrwalających.

Pewne trudności może sprawiać stworzenie właściwych warunków do ćwiczenia sprawności rozumienia ze słuchu. Trzeba przygotować odtwarzacz CD z zestawem słuchawek, aby uczniowie podczas słuchania nie przeszkadzali sobie. Jako teksty do słuchania można wybrać nagrania z podręcznika i przygotować do nich zadania pisemne sprawdzające ich zrozumienie.

Do ćwiczenia sprawności mówienia najsukretniejsze są dialogi. Uczniowie układają je w parach, ćwiczą, a następnie prezentują nauczycielowi. Wskazane jest ciągłe zachęcanie uczniów, by wykonując różne zadania, próbowali posługiwać się językiem którego się uczą.

Ważną rolę w nauce języka odgrywa ćwiczenie sprawności pisania. Do zadań umożliwiających uczniowi ćwiczenie tej sprawności zaliczamy uzupełnianie dialogów, pisanie listów lub pocztówek, podpisywanie obrazków, tworzenie życiorysów itp.

Nie należy zapominać o ćwiczeniu sprawności rozumienia tekstu czytanego. Teksty mogą pochodzić z podręcznika lub z repetytoriów tematycznych. Wskazane jest udostępnienie słownika, co sprawi, że uczniowie będą mogli samodzielnie opracować dany tekst, a w kontroli zrozumienia pomogą mu przygotowane wcześniej przez nauczyciela pytania.

Plan tygodniowy umożliwia doskonalenie czterech sprawności językowych, stanowiąc ciekawe urozmaicenie pracy na lekcji języka obcego przy założeniu, że zadania, które proponujemy uczniom będą dla nich na tyle atrakcyjne, że będą chcieli je samodzielnie wykonywać.

Przykładowy plan tygodniowy dla uczniów kl. II liceum (poziom A2) pracujących z podręcznikiem *Berliner Platz*.

Plan tygodniowy z języka niemieckiego Temat: <i>Die Ferien – Wiederholung</i>
Imię: Klasa: Data:
<u>Lekcje przeznaczone na zrobienie zadań:</u> poniedziałek – 1 godz., środa – 2-3 godziny. Masz 3 godziny lekcyjne na wykonanie 3 zadań obowiązkowych i 4 zadań dowolnych.
<u>Uwaga:</u> Czego nie zdążysz zrobić w szkole, musisz nadrobić w domu. Plan należy oddać nauczycielowi najpóźniej w poniedziałek.
<u>Zadania obowiązkowe (najpierw):</u>
1. a) Nimm dir ein Blatt Papier und schreib das ABC am linken Rand untereinander. b) Du sollst zu jedem Buchstaben ein deutsches Wort finden, dass mit dem Thema „die Ferien“ verbunden ist. Aufgabe gemacht am:..... Unterschrift des Lehrers:

2. a) Zeichne auf deinem Blatt Papier diese Tabelle.

Am Meer	In den Bergen	In der Stadt	Auf dem Land

b) Schreib in jede Spalte 4 Tätigkeiten, die man dort machen kann.

Aufgabe gemacht am:.....

Unterschrift des Lehrers:

3. a) Lies die Postkarte im Kursbuch auf Seite 76.

b) Nimm ein Blatt Papier und schreib einen Brief.

Aufgabe gemacht am:.....

Unterschrift des Lehrers:

4. a) Höre das Gespräch (Kursbuch auf Seite 74, Aufgabe 2b).

b) Mach die Aufgaben zum Hörverstehen.

c) Kontrolliere selbst deine Antworten (Blauer Ordner).

Aufgabe gemacht am:.....

Unterschrift des Lehrers:

Zadania dowolne:

1. a) Höre den Wetterbericht (Kursbuch auf Seite 76, Aufgabe 4a).

b) Antworte auf die Fragen zum Hörverstehen.

c) Kontrolliere selbst deine Antworten (Blauer Ordner).

Aufgabe gemacht am:

Unterschrift des Lehrers:

2. a) Lies den Dialog auf Seite 75.

b) Denk dir ein neues Ende aus und schreib es auf dein Blatt Papier.

Aufgabe gemacht am:.....

Unterschrift des Lehrers:

3. a) Bilde in Partnerarbeit einen Dialog zum Thema „Reisen“ (Beispiel, Seite 75).

Aufgabe gemacht am:.....

Unterschrift des Lehrers:

b) Lernt euren Dialog auswendig und präsentiert ihn dem Lehrer.

Aufgabe gemacht am:.....

Unterschrift des Lehrers:

4. Nimm ein Blatt Papier und antworte auf die Fragen:

a) Wie war das Wetter gestern?

b) Wie ist das Wetter heute?

c) Wie wird das Wetter morgen?

Aufgabe gemacht am:.....

Unterschrift des Lehrers:

Plan tygodniowy – rola i zadania nauczyciela

Uczniowie pracujący według planu tygodniowego stają się współodpowiedzialni za proces kształcenia. Zadaniem nauczyciela, oprócz przygotowania ciekawych i oryginalnych materiałów dydaktycznych oraz zadbania o odpowiednie ustawienie ławek w klasie, jest zachęcanie ucznia do samodzielnej pracy przy jednoczesnym nie-wtrącaniu się w jej przebieg. Nauczyciel organizuje pracę i jest doradcą, do którego uczniowie mogą się zwrócić w razie potrzeby. Ze względu na indywidualnie przebiegającą naukę nauczycielowi jest najłatwiej zaobserwować ewentualne problemy uczniów i przyjść im z pomocą, nie absorbując uwagi pozostałych uczniów i nie hamując tempa ich pracy. Zdarza się niestety, że niektórzy uczniowie nie chcą pracować na lekcji. F. Peschel (2002b:249) proponuje, aby nauczyciel, dopóki taki uczeń nie przeszkadza, nie reagował i pozwolił mu oderwać się od pracy. Inni pedagodzy (Huschek, Mangelsdorf 1989:28f) zalecają w takiej sytuacji, aby nauczyciel zrezygnował ze swojej roli obserwatora i słownie przywołał ucznia do porządku. To nauczyciel jednak decyduje, jak utrzymać porządek w klasie.

Zalety pracy według planu tygodniowego

Lekcja języka obcego zazwyczaj cechuje się ściśle określoną strukturą. Rola nauczyciela polega na przekazywaniu wiedzy, a rola ucznia na przyswajaniu sobie treści określonych przez nauczyciela. Nauczyciel wymaga, a uczeń podporządkowuje się wymaganiom, uzyskując dobre bądź złe oceny. Proces nauczania jest więc w całości organizowany i kontrolowany przez nauczyciela, co powoduje powstanie u ucznia motywacji płynącej z zewnątrz.

W opinii wielu uczniów lekcje są dla nich najczęściej monotonne i nudne. Należy postulować odejście od schematyzmu na lekcji na rzecz bardziej partnerskiego stosunku do ucznia. Stwierdzono, że uczeń szybciej i skuteczniej przyswaja sobie język obcy w atmosferze dającej mu poczucie bezpieczeństwa i w sytuacji, kiedy może samo-

dzielnie decydować o wyborze zadań. Dobrym sposobem osiągnięcia takiej atmosfery nauki jest plan tygodniowy. Uczeń w sposób bezstresowy może poszerzać swoje kompetencje. Ma możliwość rozpoznania i doskonalenia własnych strategii uczenia się. Indywidualna organizacja procesu uczenia się w heterogenicznej klasie pozwala zarówno uczniom słabym, jak i dobrym na naukę dopasowaną do ich potrzeb. Według H. Rekatat (2001:46) otwarte formy nauczania umożliwiają – szczególnie uczniom zaawansowanym językowo – efektywniejszą pracę, gdyż nie są oni hamowani przez uczniów słabszych.

Nauczycielowi łatwiej jest zauważyć problemy i trudności pojedynczych uczniów i indywidualnie udzielać im wskazówek i pomagać w rozwiązywaniu zadań. W razie potrzeby może on też pokierować pomocą międzyuczniowską.

Pracując na lekcjach języka obcego metodą planu tygodniowego, rozwija się w uczniu umiejętność planowania, organizowania i oceniania własnego uczenia się. Uczeń decyduje, w jakiej kolejności i kiedy będzie robił dane zadanie, w jaki sposób i jak intensywnie będzie pracował, kiedy i ile zrobi przerw na odpoczynek. Uczy się on twórczo i samodzielnie rozwiązywać problemy, które pojawiają się na lekcji. Dzięki możliwości pracy na lekcji w różnych formach (samodzielnie, w parze lub grupie) kształtuje się w nim zdolność skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach oraz efektywnego współdziałania z innymi uczniami. Te kompetencje są w dzisiejszym świecie niezmiernie ważne i przydatne.

Ocena wysiłków uczniów

Plan tygodniowy doskonale nadaje się do utrwalania i powtarzania poznanej już partii materiału oraz wprowadzania nowego. Dzięki wcześniej sporządzonym kartom kontrolnym uczeń ćwiczy umiejętność samokontroli.

Nauczyciel często spotyka się z postawą ucznia, który chce, aby jego praca została oceniona. W przypadku nauczania metodą planu tygodniowego nie jest to zadanie łatwe, ponieważ za najważniejsze uznaje się zmotywowanie ucznia do nauki w sposób bezstresowy. Aby nie zniechęcić ucznia do pracy metodą planu tygodniowego

G. Scheerer-Neumann (1989:69) proponuje, aby ograniczyć kontrolę pracy uczniowskiej. T. Bohl (2001:87ff) nie zgadza się z taką opinią i twierdzi, że ocenianie wysiłków uczniów jest pożądane, a ocenie w takim wypadku może podlegać praca ucznia na lekcji postrzegana wedle wcześniej ustalonych kryteriów bądź sam produkt pracy ucznia, np. konkretne zadania zawarte w planie, odpowiednio punktowane. Jeśli za pomocą planu wprowadza się nowy materiał, sprawdzeniem pracy lekcyjnej może być również test, przygotowany na kolejne zajęcia. Dokonanie wyboru w tej kwestii pozostawia się nauczycielowi.

■ Wnioski końcowe

Plan tygodniowy stanowi ciekawą alternatywę dla powszechnie praktykowanego autorytarnego podejścia do nauczania. Umożliwia on uczniowi lepsze poznanie siebie i pozwala pokierować własnym procesem uczenia się, co wzbudza zainteresowanie nauką i sprawia, że zdobyta wiedza jest trwalsza. Praktykowanie planu tygodniowego pozwala przewyciężyć werbalizm i pamięciowe operowanie przez ucznia niezrozumiałymi pojęciami, co często prowadzi do utraty zaufania w swoje kompetencje. Wszelkie działania zmierzające do zmiany tych niepożądanych postaw i przyzwyczajęń są niezwykle ważne. Przed współczesną szkołą stawia się wymagania, aby uczniowie potrafili

planować, organizować i oceniać własny proces uczenia się, skutecznie porozumiewać się w różnych sytuacjach oraz efektywnie współdziałać z innymi ludźmi. Naprzeciw tym wymaganiom wychodzi wprowadzenie do rzeczywistości szkolnej pracy metodą planu tygodniowego.

Bibliografia

- Bohl T. (2001), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Neuwied: Luchterhand.
- Huschke P., Mangelsdorf M. (1998), *Wochenplanunterricht*, Basel: Beltz.
- Huschke P. (1982), *Wochenplanunterricht – Entwicklung, Adaption, Evaluation. Kritik eines Unterrichtskonzeptes und Perspektiven für seine Weiterentwicklung*, w: W. Klafki, „Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung, Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts“, Weinheim: Beltz, s. 200-278.
- Peschel F. (2002a), *Offener Unterricht. Allgemeindidaktische Überlegungen*. Band I, Stuttgart: Schneider.
- Peschel F. (2002b), *Offener Unterricht. Fachdidaktische Überlegungen*. Band II, Stuttgart: Schneider.
- Reich K. (Hg.), *Methodenpool*, <http://methodenpool.uni-koeln.de>, 21.05.2008.
- Rekutat H. (2001), *Offener Unterricht – Eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen!?*, Münster: Lit.
- Rosenthal K.-H. (2002): *Unser Weg... Zu einem subjekt-orientierten, entwicklungslogischen, kooperativen und integrativen Unterricht*, Norderstedt: Fallenstein.
- Scheerer-Neumann G. (1989), *Was kommt schon dabei raus?*, w: H. Kasper, „Lasst die Kinder lernen“, Braunschweig: Westermann, s. 66-74.

(maj 2008)

Marzena Pieńkowska¹
Częstochowa



Językowy rajd internetowy

Komputery są bezużyteczne. Mogą nam dać tylko odpowiedź.
Pablo Picasso

■ Wstęp

Umiejętność wyszukiwania informacji w Internecie zdobyła w naszym „informacyjnym” społeczeństwie na tyle ważną pozycję, że w stosun-

ku do osób, które jeszcze jej nie posiadały, zaczął funkcjonować termin *information illiterate* (informacyjni analfabeci), w opozycji do osób będących *information literate*, które Jérôme Dinet określa

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Centrum Języków Europejskich – NKJO w Częstochowie oraz nauczycielem – konsultantem w RODN „WOM” w Częstochowie.

jako „potrafiące zidentyfikować potrzebną im informację, a następnie zlokalizować ją, dotrzeć do niej, ocenić i wykorzystać”². Jednak jak wynika z moich doświadczeń, nabytych np. podczas prowadzenia zajęć z zakresu wykorzystania m.in. zasobów Internetu w edukacji, nieograniczony dostęp do różnorodnych narzędzi wyszukiwania informacji nie zawsze idzie w parze ze znajomością specyfiki tych narzędzi, najlepszych sposobów ich wykorzystania oraz z podstawowymi kryteriami oceny wiarygodności zasobów internetowych. Powiedziałabym nawet, że w wielu przypadkach wiedza ta jest fragmentaryczna i nieuporządkowana, oraz że istnieje głęboko zakorzeniona tendencja do bezkrytycznego podchodzenia do informacji zamieszczonych w Internecie, zapewne odziedziczona po kulturze publikacji książkowych.

W tej sytuacji językowy rajd internetowy może okazać się techniką pracy, której zastosowanie wpłynie pozytywnie na rozwój zarówno kompetencji językowych i/lub kulturowych uczniów, jak i ich umiejętności efektywnego wyszukiwania informacji w Internecie, stanowiących w tym przypadku kompetencje proceduralne. Jeśli zdecydujemy się na organizację pracy w parach, zastosowanie tej techniki będzie dodatkowo rozwijać kompetencje społeczne uczniów i wpływać na efektywniejsze wykonywanie zadań.

■ Forma językowego rajdu internetowego

Elementy i tematy zadania

Zadanie gotowe do przekazania uczniom ma trzy podstawowe warianty formalne. Może to być zestaw elementów, które uczniowie przyporządkowują po konsultacji internetowych zasobów informacyjnych.

Przykład 1³

Dopasuj wydarzenie do daty.

1. 1492	a) Die Brüder Lumière drehten den ersten Film
2. 1540	b) Der zweite Weltkrieg fängt an

3. 1638	c) Die Menschen standen zum ersten Mal auf dem Mond
4. 1895	d) Goethe schrieb sein Drama „Faust” zu Ende
5. 1939	e) Columbus entdeckte Amerika
6. 1946	f) Kopernikus hält die Sonne an
7. 1969	g) Wissenschaftler haben den Computer hergestellt

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.

(autor: Małgorzata Dondela)

Może to być zestaw pytań, na które należy udzielić krótkiej odpowiedzi.

Przykład 2

Dobierz właściwe słowa-klucze wyszukiwania i znajdź odpowiedzi na www.google.com.

Question	Key words	Answer
1. What's the capital of Burkina Faso?		
2. What's the other name for New York?		
3. Where was Brad Pitt born?		
4. Who won the World Cup in 1978?		
5. What was Alfred Hitchcock's first film?		
6. How many years can an elephant live?		
7. What's the name of the man who said: "Eureka!"?		
8. When did Lance Armstrong win Tour de France?		
9. How old was Mozart when he wrote his first symphony?		
10. How many brothers did Picasso have?		

(autor: Mateusz Gaudy)

Może to być również zestaw twierdzeń, które należy poddać weryfikacji. W tym ostatnim typie zadania może pojawić się również kolumna „Twoja

²J. Dinet (2007). *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, kwiecień 2007/57, s. 24, tłumaczenie z francuskiego M. Pieńkowska.

³Przykłady 1, 2 i 4 to materiały wypracowane przez uczestników warsztatu przeprowadzonego przez autorkę artykułu w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych w RODN „WOM” w Częstochowie.

hipoteza", dzięki której krótkie, proste wypowiedzi przygotowują uczniów leksykalnie i tematycznie do analizy tekstów zamieszczonych w Internecie.

Przykład 3

Podaj swoją hipotezę, a następnie dobrać właściwe słowa-klucze wyszukiwania i znaleźć odpowiedzi na www.google.fr.

Vrai ou faux?	Votre idée	Vérification	Correction (éventuelle)
1. Actuellement on dénombre près de 60 000 langues et dialectes différents.			
2. La tomate et les concombres sont des fruits.			
3. L'air chaud est par nature plus lourd que l'air froid.			
4. Le savon c'est bien du gras qui enlève du gras.			
5. Le sommeil est découpé en cinq stades selon sa durée.			
6. La forme des toiles d'araignées varie en fonction des espèces.			
7. Un arc-en-ciel est composé de six couleurs.			
8. Un éléphant peut stocker 4 à 5 litres d'eau dans sa trompe.			

(wybrane na podstawie Custers 2004:137.)

Pytania tworzące rajd

Treść pytań będzie oczywiście zależeć w dużej mierze od stopnia zaawansowania znajomości języka przez uczniów oraz ich wieku, warunkującego tematykę i złożoność informacji do odnalezienia. Należy jednak tak redagować pytania, aby odpowiedzi nie były dostarczane przez serwisy tłumaczeniowe, ani nie były łatwo dostępne już w materiałach podanych przez narzędzie do wyszukiwania, bez konieczności skanowania wzrokiem lub czytania większej ilości obcojęzycznego tekstu. Gdy mamy do czynienia ze starszymi uczniami, można pozwolić sobie na pytania,

z których każde wymaga więcej niż jednej sesji wyszukiwania. Na przykład:

■ *Jaki malarz wielokrotnie przedstawiał najwyższy szczyt Japonii?*

■ *Jakie jest imię greckiego mówcy, który pomimo jękania zdobył sławę i występował nawet przeciwko Aleksandrowi Wielkiemu?*

lub angażujących podstawową wiedzę z innych dziedzin oraz myślenie logiczne, np.:

■ *Uznając, że człowiek żyje średnio 70 lat i sypia 8 godzin na dobę, całkowita ilość marzeń sennych wynosi około 9 lat. To prawda czy fałsz? (Custers 2004:137).*

gdzie praca ucznia polega na wyszukaniu informacji dotyczącej dobowej długości marzeń sennych i wykonaniu odpowiednich działań matematycznych.

Innych przesłanek co do formy tego zadania właściwie nie ma i jestem przekonana, że nauczyciel może w zasugerowany powyżej sposób wyznaczyć uczniom etapy podróży w internetowym gąszczu informacyjnym, aby była ona dla niego ciekawym wyzwaniem i przeczyła prowokacyjnej wypowiedzi Pablo Picassa umieszczonej jako motto niniejszego artykułu.

■ Rozwój kompetencji językowych i/lub kulturowych (ewentualnie także przedmiotowych) uczniów

Z założenia główną sprawnością komunikacyjną ćwiczoną w językowym rajdzie internetowym jest wyszukiwanie i selekcjonowanie informacji w czytanych tekstach i na rozwój tej własności sprawności należy położyć nacisk przy konstruowaniu zadań wykorzystujących tę technikę pracy. Zanim jednak uczeń podda analizie wyszukane zasoby internetowe musi określić słowa-klucze ich wyszukiwania, a może być przy tym niezbędne użycie derywatów lub synonimów, czyli praktyczne użycie kompetencji leksykalnej. I tak np. szukając odpowiedzi na następujące pytanie z polskojęzycznego rajdu internetowego: „*Jakie imię nosił fundator paryskiej Sorbony?*” otrzymamy znacznie więcej wartościowych rezultatów po użyciu słowa-klucza „*założyciel Sorbony*” a nie „*fundator Sorbony*”.

Zaprezentowane powyżej przykłady rajdów internetowych dotyczyły głównie informacji niezwiązanych z kulturą danego języka ani z wybraną dziedziną nauki. Równie dobrze jednak nauczyciel może w ten sposób zredagować pytania lub twierdzenia do weryfikacji, aby obejmowały pewien zakres kulturowy lub tematyczny. Przykład 4 dotyczy emblematycznych zabytków kilku miast angielskich.

Przykład 4:

Dopasuj następujące zabytki do podanych poniżej miast.

Cairnpapple Hill
Cross of Lorraine
Greenwich Observatory
Millenium Clock
Nelson's Statue
Royal Botanic Gardens
Saint Paul's Cathedral

Bathgate:
Birmingham:
Dublin:
Edinburgh:
London:

(autor: Małgorzata Porębińska)

Przykład 5 to francuskojęzyczny rajd internetowy z dziedziny medycyny mający wprowadzić zaawansowanych użytkowników języka do zagadnienia poszukiwań terminologicznych w przekładzie specjalistycznym.

Przykład 5:

Dobierz właściwe słowa-klucze i znajdź odpowiedzi używając dowolnego narzędzia wyszukiwania.

Question	Mots-clés	Réponse
1. Comment s'appelle le muscle dont le mouvement assure une respiration profonde ?		
2. Quel est le nom du cinquième doigt de la main ?		
3. Le problème de quelle substance corporelle entraine la leucémie ?		
4. Comment s'appelle la partie de l'oeil humain qui lui donne sa couleur ?		

5. Quel organe placé au niveau de la gorge produit des hormones ?		
6. Comment s'appelle la méthode d'imagerie médicale utilisant la Gamma Cam�ra ?		

Również na niższym poziomie znajomości języka tematyczne zaw wienie rajdu internetowego świetnie zdaje egzamin. Dobór pyta  z zakresu np. sportu, przyrody czy wiedzy o instytucjach Unii Europejskiej pozwoli powtórzyć i poszerzyć wprowadzone wcześniej słownictwo i struktury gramatyczne związane z danym tematem.

Rozwój kompetencji proceduralnych uczniów

Zamieszczone poniżej podstawowe informacje na temat wykorzystania narzędzi wyszukiwania w Internecie mogą okazać się pomocne w uzupełnianiu ewentualnych luk w wiedzy z tego zakresu zarówno nauczycieli pragnących przygotować i przeprowadzić zajęcia technik  rajdu internetowego, jak i uczniów, przed którymi zostanie postawione to zadanie.

Dobór narzędzi wyszukiwania

Pierwszym krokiem na drodze poprawiania efektywności wyszukiwania informacji w Internecie jest świadomość specyfiki czterech podstawowych narzędzi przeznaczonych do tego zadania: encyklopedii społecznościowej, portalu informacyjnego, wyszukiwarki i metawyszukiwarki.

Encyklopedia społecznościowa, której najlepszym przyk dem jest Wikipedia, jest zaopatrzona w wewnętrzne narzędzie do wyszukiwania informacji w zasobie kart encyklopedycznych współtworzonych przez internautów. Jej niewątpliwymi zaletami jest bogactwo języków i tematów, szybkość publikowania materia w oraz dostępność większości jej materia w na licencji GNU (tym samym prawo do bezpłatnego ich wykorzystania, rozprowadzania i modyfikowania). Jej słabością  a  jest, i tu powo uj  się na analizy Erica Bruillarda (Bruillard 2007:40-41), brak gwarancji co do dokładności i wiarygodności informacji, całościowego podejścia do tematu (artykuły odzwierciedlają zainteresowania twórców) oraz edukacyj-

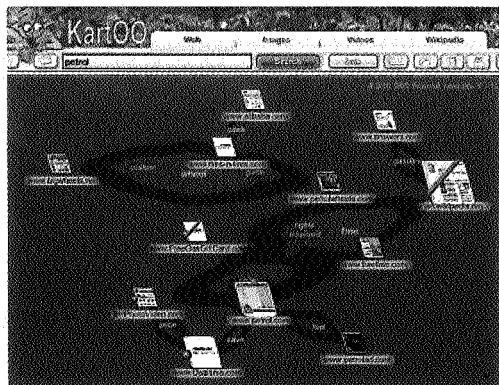
nego celu przekazywania informacji (zdarzają się manipulacje polityczne i handlowe). Wielu artykułom brak zewnętrznych źródeł bibliograficznych (internetowych i drukowanych). Dodatkowo stała ewolucja artykułów może w pewnych przypadkach być niedogodnością, np. w dydaktycznym wykorzystaniu materiałów online.

Sam Eric Bruillard zadaje w tytule swojej pracy pytanie „Wikipedia, odrzucić ją czy ośwoić?”, ale po rozważeniu licznych argumentów za i przeciw przychylił się do wykorzystywania Wikipedii w edukacji, oczywiście z zachowaniem zmysłu krytycznego.

Wyszukiwanie w **portalach informacyjnych**, np. Yahoo, Onet, Interia, About.com, LookSmart, Voila.fr, odbywa się w wyselekcjonowanych przez specjalistów zasobach ułożonych w kategorie i podkategorie, tym samym zawężanie pola wyszukiwania jest wspomagane przez sam portal.

Klasyczne **wyszukiwarki**, np. Google, A9, Thunderstone, proponują rezultaty wszystkich stron zindeksowanych automatycznie, więc bez oceny i klasyfikacji. Zawierają za to moduły wyszukiwania zaawansowanego według takich kryteriów, jak: język, format pliku, data dodania zasobu, jego prawa autorskie itp.

Metawyszukiwarki, np. DogPile, Vivissimo, MetaCrawler, przeszukują wiele portali informacyjnych i wyszukiwarek, dają więc bardzo szerokie spektrum wyników, ale i sporo „szumu” wprowadzanego przez linki sponsorowane. W przypadku kilku z nich atutem może być kartograficzna forma przedstawiania wyników; szczególnie polecam Kartoo i Webbrain. Poniżej zrzut z ekranu zawierający przykładowy wynik wyszukiwania w Kartoo.



Określanie słów kluczy i operatorów wyszukiwania

W portalach informacyjnych dobiera się słowa ogólne a następnie wybiera się podkategorie spośród proponowanych pozycji. W wyszukiwarkach należy dobierać słowa precyzyjniej, wystrzegając się jednocześnie rzadkich odmian i form asemantycznych np. rodzajników, przymków. Warto wybierać przede wszystkim rzeczowniki, a innych form używać w wyrażeniach. Operatory wyszukiwania, czyli formuły pozwalające wyszukiwarkom zinterpretować związki między wpisanymi słowami-kluczami, są specyficzne dla każdego narzędzia i najlepiej zapoznać się z instrukcją wybranego narzędzia. Chodzi tu między innymi o takie praktyczne zasady, jak w przypadku Google nieuwzględnianie wielkości liter, narodowych znaków diakrytycznych czy często używanych słów, pojedynczych liter i cyfr. Na wyniki wyszukiwania w Google ma natomiast wpływ kolejność wpisanych słów-kluczy – należy wpisywać je zaczynając od najważniejszego. Cudzysłów pomoże odszukać pełną frazę a znak minusa wyeliminować znaczenie słowa, którego chcemy uniknąć. Zainteresowani odnajdą więcej zaleceń na ten temat i przykładów ich stosowania na stronie <http://www.google.pl/help/basics.html>.

Wybór domen

Adresy domen internetowych zawierają informacje na temat ich pochodzenia i kategorii. Na tej podstawie można niekiedy wysnuć wnioski co do stopnia wiarygodności lub przydatności opublikowanych tam materiałów. I tak na przykład ćwiczenia z języka angielskiego ze stron edu.es mogą być bardzo interesujące, w pełni poprawne, ale zorientowane głównie na specyficzne problemy językowe hispanofonów.

Poniżej tabela pozwalająca interpretować najbardziej przydatne oznaczenia z adresów domen internetowych.

Kategorie domen	
biz	= biznesowy
com	= komercyjny
uni(v), ac	= uczelniany

edu	= edukacyjny
gov	= organizacji rządowej
info	= informacyjny
net	= informatyczny
org	= organizacji pozarządowej
pro	= wolnych zawodów

Pochodzenie domen	
.be	Belgia
.ca	Kanada
.ch	Szwajcaria
.de	Niemcy
.fr	Francja
.it	Włochy
.es	Hiszpania
.uk	Wielka Brytania
.us	Stany Zjednoczone

Rozpoznawanie formy wyszukanych zasobów

Wyniki wyszukiwarek wiodą, oprócz stron internetowych, także do plików innego typu i należy np. odróżniać takie formaty tekstowe jak: doc, xdoc, odt, rtf, txt, pdf (do otwarcia tego ostatniego niezbędny jest Adobe Acrobat Reader) od formatów typowych dla prezentacji multimedialnych, które będą zawierały znacznie mniejszą ilość tekstu: pps, ppt.

Ocena portali i informacji na nich zawartych

Wyrobiecie nawyku krytycznego podejścia do zasobów internetowych jest kluczową umiejętnością w pracy z materiałami tego typu. Zamieszczona tabela analizy elementów bibliograficznych portali internetowych pozwala zwrócić uwagę na, z jednej strony, problem aktualności i wiarygodności zamieszczonych na nich informacji a z drugiej strony na prawa autorskie do elementów na nich zawartych.

Nazwa portalu	
Adres portalu	http:// Typ portalu: prywatny ☐ instytucjonalny ☐ edukacyjny ☐ komercyjny ☐ Przynależność geograficzna portalu : ...
Autor	Określony imieniem i nazwiskiem: Tak ☐ Nie ☐ Możliwość kontaktu : Tak ☐ Nie ☐ Cel stworzenia strony: informacyjny ☐ handlowy ☐ inny Artykuły podpisane przez autorów: Tak ☐ Nie ☐
Aktualizacje	Tak ☐ Nie ☐ Z częstotliwością
Źródła	Wzmiankowane: Tak ☐ Nie ☐
Zastrzeżenia	Dotyczące praw autorskich: Tak ☐ Nie ☐

(Pierrat 2006:5, tłum. z francuskiego M. Pieńkowska)

Autorka tego materiału proponuje, aby refleksję nad wiarygodnością informacji wprowadzić po sekwencji wyszukiwania informacji na kontrowersyjny lub owiany tajemnicą temat, przy którym jest duża szansa, że uczniowie natkną się na wyniki różniące się między sobą. Szczegółowo omówione przez nią zadanie dla francuskich gimnazjalistów dotyczyło informacji na temat hipotetycznego istnienia zwierzęcia podobnego do samy o nazwie *dahu*. W obliczu sprzecznych wyników uczniowie musieli rozstrzygnąć w tym zadaniu, który z portali jest bardziej wiarygodny (Pierrat 2006:4-9).

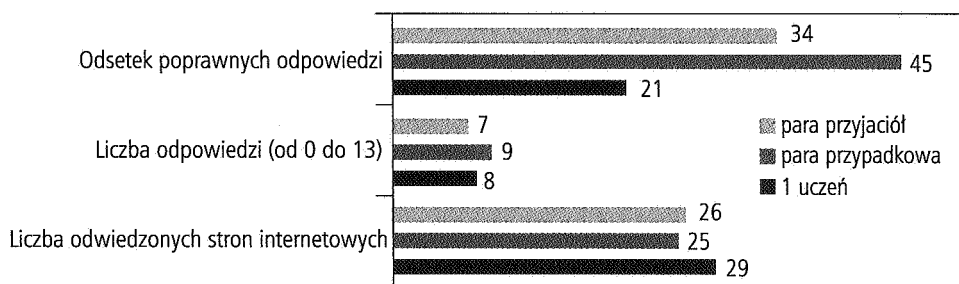
■ Rozwój kompetencji społecznych uczniów

Przydzielenie więcej niż jednego ucznia do każdego ze stanowisk komputerowych budzi często sprzeciw uczniów – nie współgra przecież z indywidualnym przeznaczeniem PC (komputerów osobistych) – ale także nauczycieli, a już na pewno inspektorów BHP (sic!). Niemniej o zwyczajowym stosowaniu takiej organizacji pracy decydują

względy praktyczne; 13-15 to maksymalna liczba stanowisk komputerowych, przy których nauczyciel jest w stanie koordynować pracę w sposób efektywny. Z drugiej strony, lekcja języka obcego często odbywa się w sali komputerowej całą klasą, chociażby w wyniku problemów z uzyskaniem takiej możliwości na dwa bloki zajęć dzielonych na grupy.

Na ten stan rzeczy można jednak spojrzeć z perspektywy optymistycznej, podobnie jak zrobił to Jérôme Dinét, który określił zalety pracy w parach podczas zadań wyszukiwania informacji w Internecie. Bezspornie praca w parach przy jednym stanowisku komputerowym rozwija takie kompetencje społeczne uczniów, jak: negocjowanie, przyjmowanie czyjegoś punktu widzenia, wspólne zarządzanie czasem i narzędziami, ustalanie planu działania itp. (Dinet, Me-

dialog, 2007:25). Wspólna praca, i towarzyszące jej uaktywnienie wyżej wymienionych kompetencji społecznych, ma także wpływ na zwiększenie efektywności wykonywanych zadań. Aby tego dowiedzieć J. Dinét przeprowadził na grupie około 60 francuskich gimnazjalistów ciekawe badanie dotyczące wyników wyszukiwania w zależności od tego, czy przy danym stanowisku komputerowym pracowała jedna osoba, para przyjaźniących się uczniów czy para uczniów dobrana na zasadzie przypadku. Okazało się, że najefektywniejszą konfiguracją w tego typu zadaniach były pary złożone z uczniów przydzielonych przypadkowo: zdążyły one udzielić odpowiedzi na najwięcej zadanych pytań, ich odpowiedzi miały największy wskaźnik poprawności przy najmniejszej liczbie odwiedzonych stron internetowych. Szczegółowe wyniki tego badania przedstawia wykres poniżej.



Tym samym okazuje się, że stare przysłowie twierdzące, że „co dwie głowy, to nie jedna” nie straciło nic ze swojej aktualności w dobie komputerów osobistych i organizacja pracy uczniów parami przy stanowiskach komputerowych może dzięki niemu zyskać aprobatę również z punktu widzenia efektywności podejmowanych działań.

Wnioski

Internetowy rajd językowy to technika pracy na lekcji języka obcego, która – przy dostosowaniu do poziomu znajomości języka przez uczniów i do ich zainteresowań – pozytywnie wpływa na rozwój kompetencji językowej (rozumienie tekstu czytanego, selekcjonowanie informacji, operowanie synonimami, derywacje) i/lub kulturowej a także na kształtowanie strategii wyszukiwania informacji w Internecie lub zwiększanie jej efek-

tywności. Reasumując, głównym atutem tej techniki dydaktycznej jest rozwój wielu kompetencji uczniów niezbędnych do wykształcenia postaw autonomicznych, bez których trudno będzie sprostać wymogowi kształcenia przez całe życie. Natomiast niewątpliwym atutem dodatkowym tej techniki jest fakt, że przez osadzenie w środowisku komputerowym współgra ze współcześnie panującym stylem zdobywania wiedzy i informacji.

Bibliografia:

- Bruillard E. (2007), *Wikipédia: la rejeter ou la domestiquer*, w: „Medialog”. 61, marzec 2007, s. 39-45.
 Custers G., Paquier E., Rodier Ch. (2004), *150 activités Internet*, Paris: Cle International, 2004.
 Dinét J. (2007), *Apprendre en recherchant, rechercher en apprenant* w: „Les dossiers de l'ingénierie éducative”, nr. 57, kwiecień 2007, s. 24-26.
 Dinét, J. (2007), *Deux têtes cherchent mieux qu'une ?*, „Medialog”. 63, wrzesień 2007, s. 38-41.

(lipiec 2008)

Przemysław Wolski¹
Warszawa



Samodzielna praca autonomicznych uczniów – pod (zdalną) opieką nauczyciela

■ Dlaczego nauczanie zdalne?

Zdalna opieka nauczyciela nie jest pomysłem rewolucyjnym. Nauczanie i uczenie się na odległość pojawiło się przecież w postaci zorganizowanej już na początku XVIII wieku. Pierwsza generacja tzw. *distance learning* polegała na dostarczaniu uczącym się materiałów drukowanych. Obecnie rozwija się już czwarta generacja, w której wykorzystuje się interaktywne multimedia, symulacje komputerowe i komunikatory. W nauczaniu języków obcych mamy najczęściej do czynienia z tzw. *blended learning* (uczenie się/nauczanie hybrydowe, mieszane). Uczący się, poza korzystaniem z programów komputerowych dostępnych zazwyczaj przez Internet, biorą udział w fazach tradycyjnych, pracując z nauczycielem w klasie. Za pracą tego rodzaju przemawia to, że korzystanie z elementów nauczania na odległość może zapewnić uczącym się okazję do indywidualnego kształtowania tempa pracy, dobierania kolejności wykonywania zadań, a nawet poczucie bezpieczeństwa. Nauczanie na odległość odgrywa szczególną rolę w kształceniu dla potrzeb zawodowych, kształceniu dorosłych oraz w integracji społecznej osób niepełnosprawnych. Niniejszy artykuł zawiera propozycje aranżacji prostej platformy internetowej do nauczania na odległość języków obcych (zwłaszcza niemieckiego i angielskiego), wykorzystanej w tym przypadku do wspierania autonomii uczniów. Przedstawione rozwiązania znajdują zastosowanie przede wszystkim w warunkach szkolnych na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym.

■ Samodzielna praca uczniów na platformie internetowej jako uzupełnienie nauczania w klasie

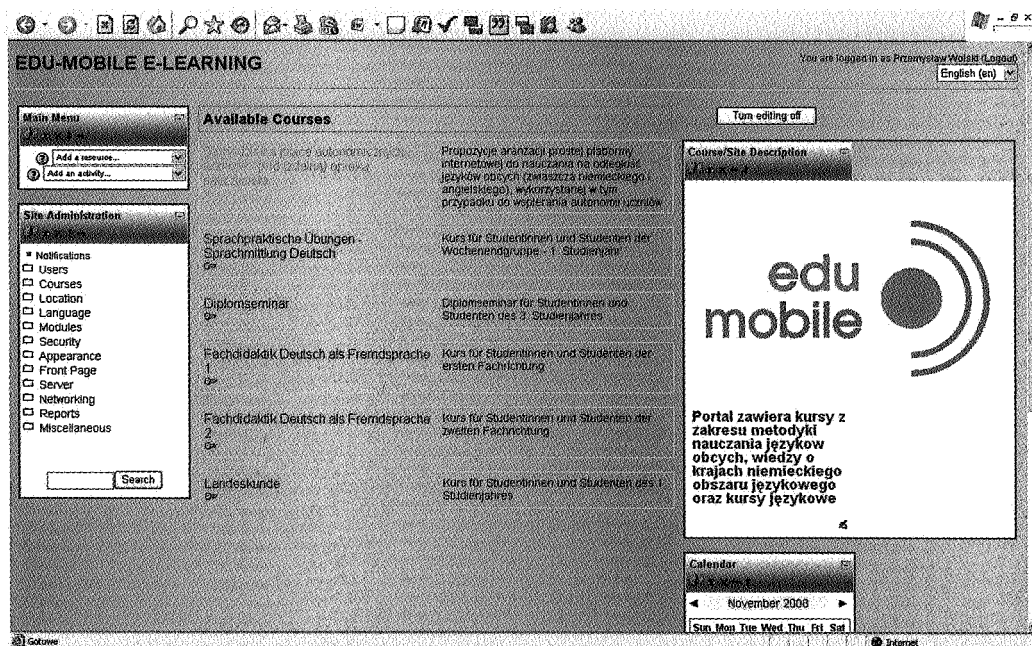
Platforma internetowa do zdalnego nauczania jest programem komputerowym, który umożliwia m.in. organizowanie nauki dla grup uczniów znajdujących się w różnych miejscach i mających dostęp do komputera w różnym czasie. O ile w zakresie nauki języka dla potrzeb zawodowych ten sposób wspierania uczenia się znajduje już dość szerokie zastosowanie, to nauczyciele języków obcych w szkołach często nie korzystają jeszcze z tego ciekawego uzupełnienia pracy w klasie. Badania naukowe kursów języków obcych opartych na nauczaniu mieszanym, czyli łączącym naukę wykorzystującą Internet ze spotkaniami grupowymi w klasie, wykazują, że najbardziej korzystny stosunek czasu nauki tradycyjnej do pracy z wykorzystaniem komputera i Internetu wynosi mniej więcej 30 proc. do 70 proc. Trudno na razie ocenić, czy taki właśnie stosunek pracy w klasie i pracy domowej byłby wskazany w warunkach szkolnych, w sytuacji, kiedy uczniowie są obciążeni nauką innych przedmiotów.

W roku 2002 pojawił się najbardziej obecnie rozpowszechniony, bezpłatny system e-learningowy – platforma Moodle. Moje dotychczasowe obserwacje i próby jej wykorzystania wskazują, że w warunkach szkolnych może się okazać szczególnie przydatna w pięciu podstawowych zakresach. Na przykład podczas wykonywania i oceny prac domowych program ułatwia nauczycielowi kontrolę nad pracą uczniów, demonstruje ich mocne i słabe strony. Uczący się

¹ Autor jest wykładowcą dydaktyki przedmiotowej w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego.

mają możliwość poprawiania na bieżąco tekstów, a platforma przypomina im o terminach i formie wykonania zadań. Z drugiej strony nauczyciel ma możliwość przygotowania zadań powtórzeniowych, obejmujących materiał z dłuższego okresu,

nad którymi uczniowie mogą pracować indywidualnie w zależności od własnych potrzeb. Platforma dostarcza możliwości sprawnej konsultacji z nauczycielem, a także komunikowania się nauczyciela z wybranymi uczniami poza lekcją.



Ilustracja 1. Ekran powitalny platformy Moodle.

Drugi obiecujący obszar to praca z uczniem zdolnym – zadania, które byłyby zbyt trudne, a więc demotywujące dla większości klasy, mogą pojawić się na platformie jako zadania fakultatywne, które zostaną ocenione – automatycznie przez program lub przez samego nauczyciela.

Kolejny obszar to praca z uczniem „słabym”, a raczej wykazującym deficyty w różnych obszarach. Platforma daje w takiej sytuacji poczucie bezpieczeństwa, oddala możliwość skompromitowania się przed kolegami, pozwala na wykonanie zadań w tempie dostosowanym do możliwości ucznia i kilkukrotne podchodzenie do nich.

Po czwarte, platforma może premiować indywidualne zainteresowania dotyczące treści tekstów, rozwijanie słownictwa ważnego dla własnych po-

treb, prezentowanie własnych osiągnięć w języku obcym, indywidualne spotkania z kulturą kraju języka docelowego. Na przykład składowa² „słownik pojęć” umożliwia wspólne przygotowywanie przez grupę uczniów czegoś w rodzaju małego leksykonu, w którym umieszczają istotne dla nich hasła. Może to być np. słownictwo tematyczne z interesujących zakresów (np. sport, moda, muzyka), informacje realioznawcze (o zwyczajach, świętach, rytuałach itp.) i inne. Nauczyciel ma możliwość takiego zaprogramowania³ ustawień, aby wpisywane przez uczniów informacje były każdorazowo przez niego zatwierdzane.

Piąty, bardzo istotny obszar zastosowania to tworzenie projektów, których produktami mogą być różnego rodzaju teksty umieszczane przez

²W polskiej wersji Moodle interaktywne narzędzia wykorzystywane przez nauczyciela do aranżacji „wirtualnej klasy” zostały nazwane składowymi.

³Oczywiście nie chodzi o zaawansowane programowanie w rozumieniu informatycznym, a zaznaczenie kliknięciem na liście wyboru możliwości „Automatycznie apróbuj wpisy” – „nie”.

uczniów na platformie. Będzie tu przydatna składowa platformy o nazwie *Wiki*, która umożliwia wspólne tworzenie tekstów (wraz z ilustracjami, nagraniami itp.) przez uczniów pracujących w domach przed własnymi komputerami.

Konstruktywistyczne spojrzenie na nauczanie i uczenie się języka obcego z wykorzystaniem mediów cyfrowych

Argumentem za stosowaniem platform e-learningowych jest możliwość stałego wspierania procesów uczenia się, opartych na aktywności uczniów, nawet jeżeli ich kontakt z nauczycielem jest ograniczony do kilku godzin tygodniowo. Odpowiednie zaaranżowanie środowiska uczenia się, jakim są omawiane tu programy, powoduje, że coraz większą rolę odgrywają takie działania uczących się jak samodzielna eksploracja materiału, stawianie sobie zadań dostosowanych do indywidualnych możliwości i zainteresowań, lub też dobieranie się w grupy o tych samych preferencjach⁴. Interakcje wewnątrz takiej grupy powodują, że treści uczenia się i jego cele stają się bardziej czytelne dla wszystkich jej członków.

Często uważa się, że nauczanie wykorzystujące platformę nie jest instruktywistyczne, a konstruktywistyczne. Nie polega więc na przekazywaniu wiedzy ale sterowaniu uczniami, i na wspieraniu poszczególnych uczniów w rozwijaniu ich indywidualnych umiejętności, kompetencji, pozytywnych nastawień do języka obcego i obcej kultury. Autonomia ucznia, jak się często uważa, jest pewną konstelacją postaw, kompetencji i cech osobowości, której zewnętrzną oznaką jest umiejętność podejmowania odpowiedzialności za własną naukę.

W ujęciu konstruktywistycznym nauczanie nie jest jednak niepotrzebne, chociaż jego rola nie jest rozumiana jako sterowanie albo kierowanie uczeniem się. W myśl tego podejścia niemożliwe jest bowiem sterowanie uczeniem się innego człowieka, ponieważ uczenie się jest samodzielnym konstruowaniem wiedzy. Konstruowanie przebiega według reguł samoorganizacji właściwych tylko dla dane-

go człowieka. Konstruktywiści uważają, że wyników nauczania nie można dokładnie przewidzieć – nie jest to jednak niczym złym. Nauczanie polega przede wszystkim na aranżowaniu sytuacji, w których uczniowie mogą się uczyć, jednak ów proces odbywa się zawsze wewnątrz każdego z nich.

Z drugiej strony w nauczaniu konstruktywistycznym najważniejsze są te formy pracy, które umożliwiają kooperację. Wynika to z konieczności utrzymywania kontaktu z innymi, niezbędnego do sprawdzania, czy samodzielnie nabywane umiejętności są przydatne, czy nie. Proces uczenia się jest więc na tyle dobry, na ile dobrze uczący się funkcjonuje w grupie – by móc wypróbowywać nowo „skonstruowane” umiejętności.

Krótką charakterystyka środowiska Moodle

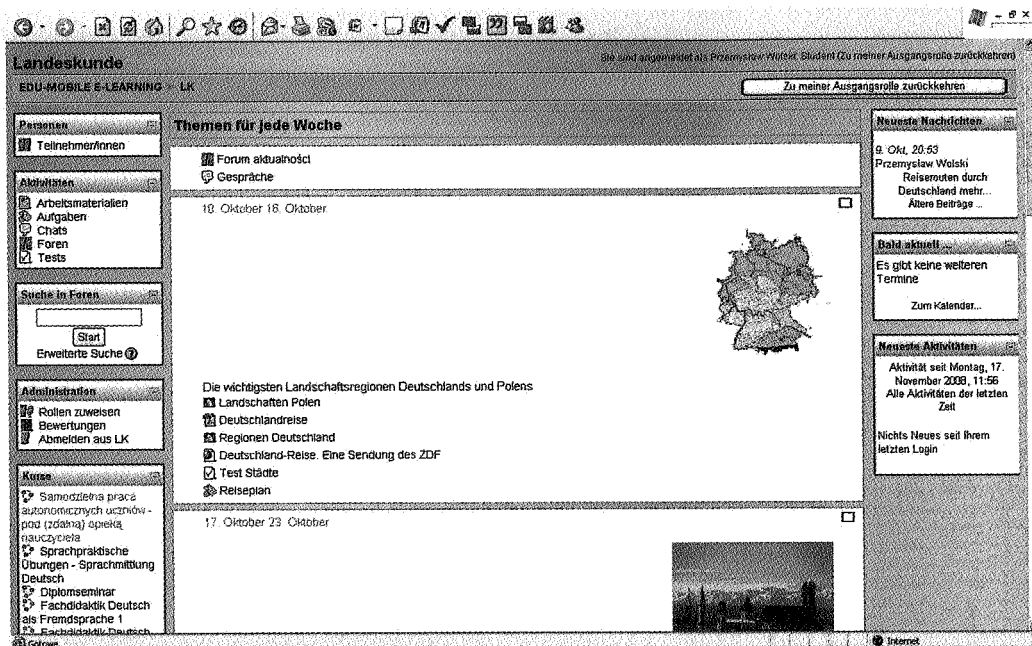
Zakładamy więc, że chcemy oprócz pracy w klasie proponować naszym uczniom alternatywny „świat”, w którym będą mogli spotykać się z językiem i kulturą innego kraju, słuchać nagrań, oglądać wideoklipy, doskonalić swoje umiejętności komunikacyjne, wspólnie tworzyć teksty, dyskutować i kontrolować swoje postępy.

Nic prostszego. Jeżeli dysponujemy tylko podstawowymi kompetencjami w zakresie technologii komputerowych, korzystanie np. ze środowiska *Moodle* nie nastręczy nam większych trudności. Uczniowie, którym udostępniemy naszą platformę, będą mieli własne konta, za pomocą których będą mogli korzystać z możliwości pracy nad językiem w dowolnym momencie, współpracując przy tym zarówno z innymi uczniami, jak i z nauczycielem. Konta te będą widoczne dla uczniów jako strony internetowe, na których zawartość będą mieli wpływ. Posłużą one także do porozumiewania się z innymi uczniami z tej samej klasy, a także z nauczycielem. Z kolei nauczyciel będzie mógł nie tylko przekazywać uczniom teksty, nagrania, krótkie filmy, różnego rodzaju zadania oraz testy, ale także sprawować dyskretną kontrolę, testować umiejętności, oceniać przekazane prace pisemne lub nagrane przez uczniów wypowiedzi. Aranżując

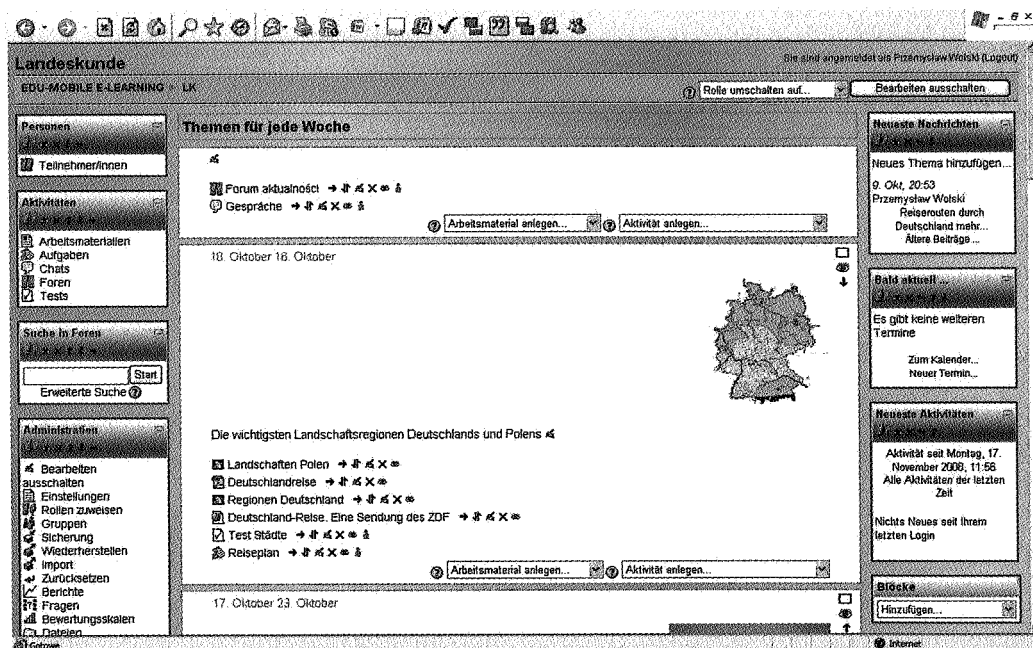
⁴Służy do tego składowa zwana w wersji polskiej *Moodle* „głosowaniem”. Wynik głosowania w jakiejś sprawie decyduje o przydziale do grupy.

przygotowanie projektów nauczyciel udostępnia uczniom tryb pracy grupowej, umożliwia wspólną pracę nad tym samym tekstem i dyskutowanie na bieżąco o napotkanych trudnościach.

Alternatywna, wirtualna klasa, którą tworzymy, korzystając z Moodle, wygląda na pierwszy rzut oka jak zwykła strona internetowa, wypełniona linkami do różnych zadań i aktywności.



Ilustracja 2. Menu przykładowego kursu – widok od strony ucznia.



Ilustracja 3. Ten sam kurs – tak widzi to nauczyciel.

Wchodzący na stronę uczeń widzi listę tematów, które mogą odpowiadać treściom nauczania na dany rok lub semestr. Orientuje się od razu, że niektóre zadania powinien wykonać w określonym terminie, inne z kolei są nieobowiązkowe. Dostrzega także forum, na którym będzie mógł publikować swoje uwagi. Jeden z linków to wejście na czat. O dowolnej porze można więc porozmawiać z koleżankami i kolegami z klasy albo z nauczycielem. Umieszczony w widocznym miejscu kalendarz przypomina o terminach wykonania zadanych prac. Jeżeli wśród materiałów pojawiają się nowości, wyświetlany jest automatyczny komunikat.

Nauczyciel widzi na swoim ekranie te same zadania, co uczniowie. Przy odpowiednich ustawieniach serwisu ma możliwość ich zmieniania, usuwania i dodawania nowych. Poza tym widzi także, którzy uczniowie wykonali już zaplanowane prace, a którzy mają zaległości. Może zadać napisanie tekstów, sprawdzić je i ocenić. Łatwo wykonana też testy, które „same” się sprawdzą, a on sam zobaczy wyniki osiągnięte przez poszczególnych uczniów. W trybie pracy grupowej można obserwować, którzy z członków grupy pracowali dłużej. Ten sam uczeń może pracować w kilku grupach, zajmujących się różnymi zadaniami. Nauczyciel może oczywiście także dodawać wpisy na forum i wchodzić na czat.

Jak samodzielnie przygotować platformę?

Oprogramowanie potrzebne do przygotowania platformy w środowisku Moodle jest bezpłatne i można je ściągnąć z Internetu. Jest też często dostarczane na płytach dołączanych do podręczników użytkownika. Najkorzystniejsze dla nauczyciela jest skorzystanie z istniejącej już instalacji, umieszczonej np. na serwerze szkoły. W takiej sytuacji wyznaczony administrator serwisu, od którego są wymagane (niewielkie) umiejętności informatyczne, przydziela poszczególnym nauczycielom konta. Obsługa konta z uprawnieniami autora kursu, bez administrowania całą platformą, wymaga jedynie opanowania nawigacji po serwisie. Stopień trudności przygotowania zadań jest porównywalny z przygotowywaniem prezentacji w Power Point. Natomiast obsługa kursu

z zasobami i składowymi przygotowanymi przez innych nauczycieli ogranicza się do komunikacji z uczniami i kontrolowania zadań.

W sytuacji obciążenia nauczycieli różnego rodzaju obowiązkami korzystne będzie przeprowadzenie aranżacji w dwóch etapach, uniknie się w ten sposób niepotrzebnego stresu. W pierwszym kroku zakładamy kursy dla klas na różnych poziomach, np. język angielski dla klas pierwszych, drugich oraz trzecich. Na tym etapie, który może trwać np. jeden semestr, możemy jedynie wprowadzić na platformę teksty, materiały, ilustracje, linki do ciekawych stron internetowych. Następnie upewniamy się, czy wszyscy uczniowie mają konta poczty elektronicznej i czy umieją się nimi posługiwać. Jeżeli zebraliśmy wystarczająco dużo materiałów, możemy zapoznać uczniów z naszym kursem, zachęcając do przeglądania materiałów i korzystania z czatu. Drugi etap pracy będzie polegał na przygotowaniu zadań, czyli składowych, zaplanowaniu, czy mają być obowiązkowe i jaki będzie termin ich wykonania. Po upewnieniu się, że wszyscy uczniowie mają dostęp do platformy, możemy rozpocząć działanie „wirtualnej klasy” w takim zakresie, jaki uznamy za wskazany. W dalszej części artykułu postaram się podać wybrane możliwości rozwijania kompetencji komunikacyjnej z wykorzystaniem składowych Moodle.

Rozumienie ze słuchu i czytanie

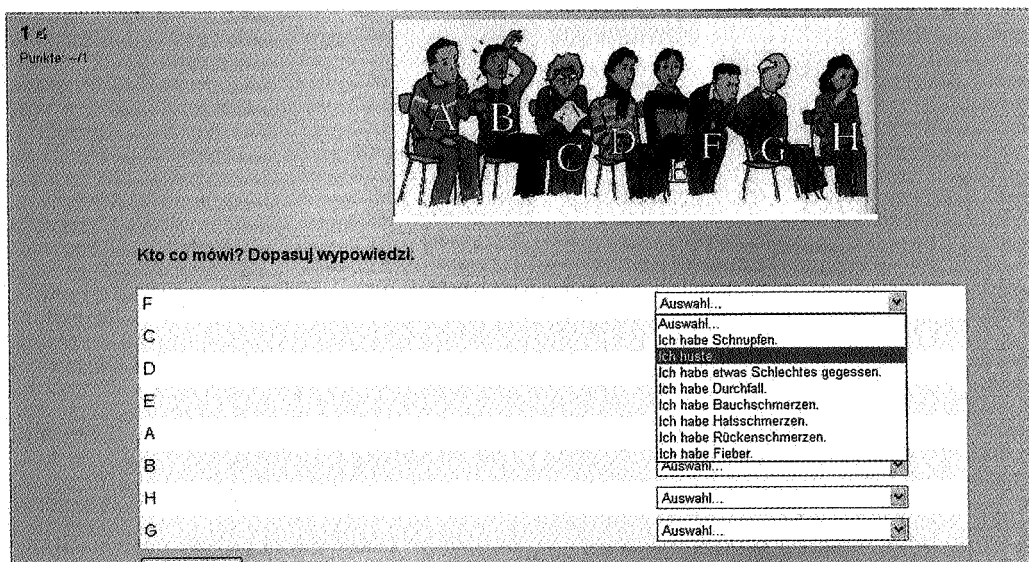
Czytanie i słuchanie jest powiązane z wykorzystywaniem podobnych strategii receptywnych. Dobrze jest, jeżeli zadania stosowane przez nauczyciela mają pozytywny wpływ na ich rozwój. Wiadomo, że oba te procesy wymagają stosowania strategii związanych z oczekiwaniami wobec tekstu (planowanie słuchania lub czytania), z konstruowaniem znaczenia tekstu na podstawie wskazówek docierających podczas jego odbioru (tzw. inferencja) oraz z testowaniem i weryfikacją przyjętych przez odbiorcę hipotez.

Dlatego też zadania rozwijające sprawność czytania i rozumienia ze słuchu składają się zazwyczaj z trzech elementów. Jest to, po pierwsze, przygotowanie do odbioru tekstu, polegające na aktywizacji

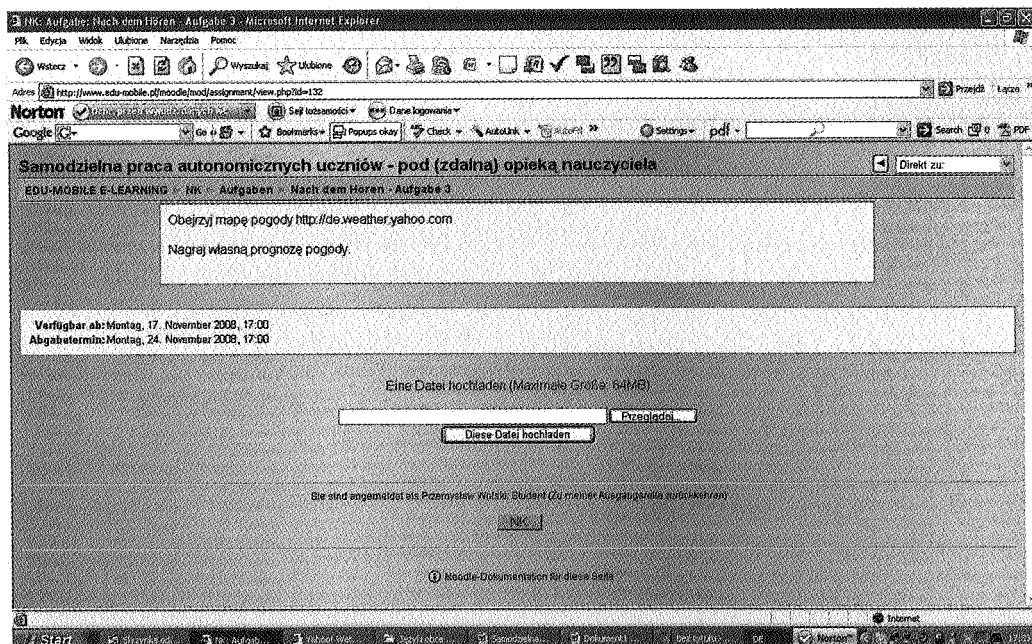
potrzebnej wiedzy o świecie, wiedzy językowej (np. wyrazów kluczowych) oraz sprowokowanie ciekawości i chęci do zapoznania się z tekstem. Drugim krokiem jest prezentacja tekstu (np. słuchanego), zaopatrzonego w odpowiednie zadania sprawdzają-

ce jego zrozumienie. W trzecim kroku warto przejść do działań umożliwiających wykorzystanie nowego tekstu w późniejszej produkcji językowej.

Przedstawione na ilustracji 4 zadania są przeznaczane dla pierwszej klasy gimnazjum⁵.



Ilustracja 4. Zadanie na rozumienie ze słuchu.



Ilustracja 5. Uczeń nagrywa swoją wypowiedź i wprowadza ją na platformę.

⁵Według: B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski, E. Zawadzka (red.) (2002), *Fantastisch! Lehrbuch 1*, Warszawa: REA.

■ Produkcja ustna i pisemna

Mówienie monologowe i pisanie pozostawia pewien margines na przygotowanie wypowiedzi. Zarówno zadania odnoszące się do mówienia monologowego, jak i pisania, przebiegają od reprodukcji do swobodnego pisanie i mówienia. W jednym i drugim przypadku ważne jest ustalenie sytuacji, intencji komunikacyjnej i rodzaju tekstu. Tworzenie tekstu pisanego lub mówionego wymaga pewnego stopnia automatyzacji form językowych i opanowania pewnych, nawet najprostszych, strategii komunikacyjnych. Składowe Moodle pozwalają na przygotowanie prostych zadań wspierających oba procesy. W przypadku tekstu pisanego kolejność może być następująca: prezentacja autentycznego tekstu, stanowiącego wzorzec, ustalenie reguł kompozycji tekstu, zadanie komunikacyjne, napisanie tekstu przez ucznia i umieszczenie na platformie, kontrola i informacja zwrotna.

W przypadku tekstu mówionego kolejność zadań jest podobna. Uczeń wykonuje jednak nagranie swojej wypowiedzi (np. wykorzystując telefon komórkowy – funkcja dyktafonu) i umieszcza przygotowany w ten sposób plik dźwiękowy na platformie.

Przedstawiona na ilustracji 5 sekwencja jest przeznaczona dla drugiej klasy gimnazjum⁶.

■ Interakcja ustna i pisemna

Z interakcją ustną mamy do czynienia podczas dyskusji, wywiadów, negocjacji itp. Natomiast interakcja pisemna to korespondencja tradycyjna (listy, pocztówki) oraz elektroniczna (SMS-y, czat itp.). Szczególna trudność przy rozwijaniu tych sprawności polega na konieczności stosowania zarówno strategii recepcji, jak i produkcji. Ponieważ tworzenie wypowiedzi podczas interakcji jest często ograniczone czasowo (w interakcji ustnej prawie zawsze), sprawności te wymagają wysokiego poziomu automatyzacji wybranych struktur, biegłego stosowania strategii parafrazy, a także wykorzystywania słownictwa

i struktur gramatycznych charakterystycznych dla danego kanału przekazu. Szczególną rolę w rozwijaniu interakcji odgrywają zadania z luką informacyjną. Moodle zawiera opcje wspierające pracę grupową i pracę w parach, nie mamy tu natomiast (w każdym razie do wersji 1.8 włącznie) zintegrowanego narzędzia umożliwiającego komunikację ustną w czasie rzeczywistym. Jeżeli zależy nam na umieszczeniu autentycznej interakcji ustnej w ofercie naszej platformy, możemy tworzyć zadania przeznaczone do realizacji z wykorzystaniem zewnętrznego komunikatora (np. Skype). Równie dobrym rozwiązaniem będzie jednak ograniczenie się do ćwiczeń przygotowujących interakcję ustną z wykorzystaniem funkcji „czat”.

Zadanie na ilustracji 6 jest przeznaczone dla pierwszej klasy gimnazjum⁷.

■ Mediacja językowa – przykłady zadań

Mediacja językowa polega na występowaniu w roli pośrednika między osobami, które nie mogą się bezpośrednio porozumieć. Zazwyczaj są to osoby mówiące różnymi językami, a mediacja polega na tłumaczeniu ustnym lub pisemnym. Z mediacją mamy również do czynienia, jeżeli zadanie komunikacyjne polega na parafrazie tekstu, który w pierwotnej formie jest niezrozumiały. Mediacją może być na przykład przedstawienie treści diagramu statystycznego w postaci opisowej. W szkolnym nauczaniu języka sytuacjami wymagającymi zastosowania mediacji mogą być: oprowadzanie wycieczki, przedstawianie cudzoziemca swojej rodzinie, tłumaczenie karty dań w restauracji, relacjonowanie treści piosenki itp. Na platformie Moodle możemy zaoferować uczniom zadania polegające na przykład na:

- dobieraniu obcojęzycznych wypowiedzi i ich polskich odpowiedników,
- dobieraniu wypowiedzi w pierwszym i drugim języku obcym, np. angielskim i niemieckim,
- uzupełnianiu brakujących informacji w opisie diagramu,

⁶Według B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski, E. Zawadzka (red.) (2007), *Fantastisch! Lehrbuch 2*, Warszawa: REA.

⁷Według B. Karpeta-Peć i in. (2002).

■ przygotowywaniu tłumaczeń prostych tekstów użytkowych – menu, formularzy, ogłoszeń itp.,

■ przygotowywaniu leksykonu, słowniczka itp. Przedstawiony na ilustracji 7 przykład pochodzi z podręcznika do drugiej klasy gimnazjum.

Zaczynij od nowa

Partnerkarte A

Punkty: --/1

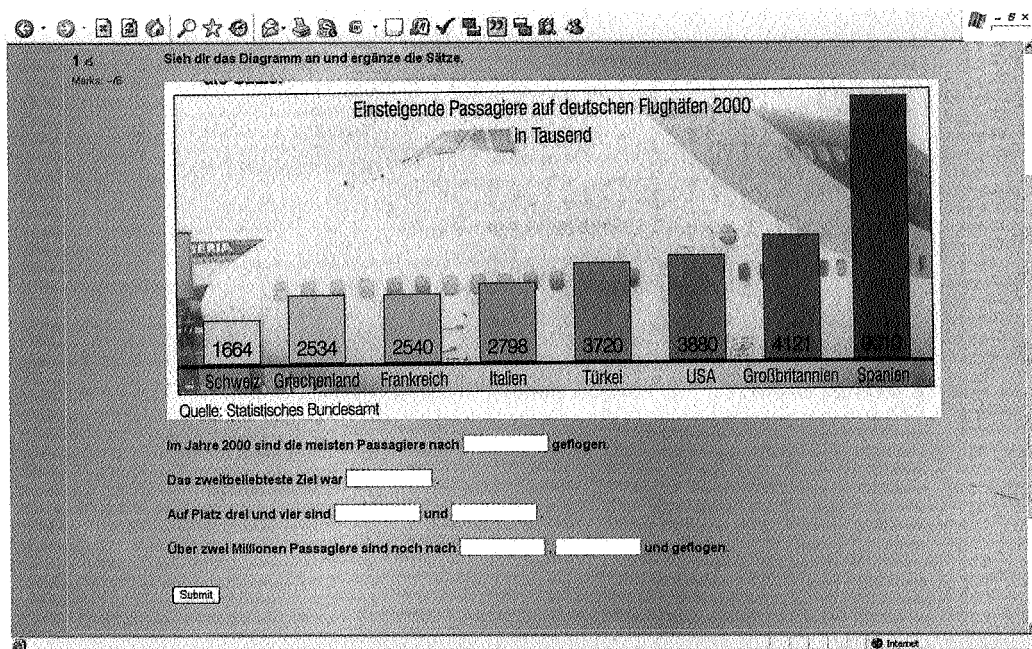
Umrów sie na chat z kims z grupy B. Udziel partnerowi informacji, o która Cie poprosi. Następnie pytaj ty i uzupełnij luki w swojej tabelce.

	Beschwerde	Tipp
Tatjana		ein Glas Milch mit Honig trinken
Julia	Juckreiz beim Tragen einer Hose aus Polyester	
Anna		Tabletten gegen Halsschmerzen lutschen
Florian	Erkältung	
Lukas		einen Bluttest machen
Gitta	starke Körperbehaarung	

Zatwierdź

Zapisz bez wysyłania rozwiązania Zatwierdź strong Zatwierdź wszystkie i zakończ

Ilustracja 6. Praca w parach – uzyskane informacje należy wpisać w luki.



Ilustracja 7. Parafraza – opis diagramu.

■ Otwarte formy pracy a uczenie się na platformie

Platforma internetowa, dzięki funkcji tworzenia grup oraz składowym takim, jak ankieta, głośno-

wanie, forum, warsztaty, wiki, a także narzędziom komunikacji między uczniami, umożliwia wirtualną symulację otwartych form nauczania i uczenia się. Mają one na celu zwiększanie samodzielności uczniów, ich umiejętności współpracy, uwzględnia-

nie ich indywidualnych możliwości i predyspozycji oraz zwiększanie odpowiedzialności za proces uczenia się i nauczania⁸. Nauczanie z wykorzystaniem platformy e-learningowej zawiera w sobie nie tylko otwarcie polegające na przyjęciu modelu konstruktywistycznego, umożliwieniu wyboru treści i tematów, form pracy, lecz przede wszystkim otwarcie ze względu na miejsce i czas nauki.

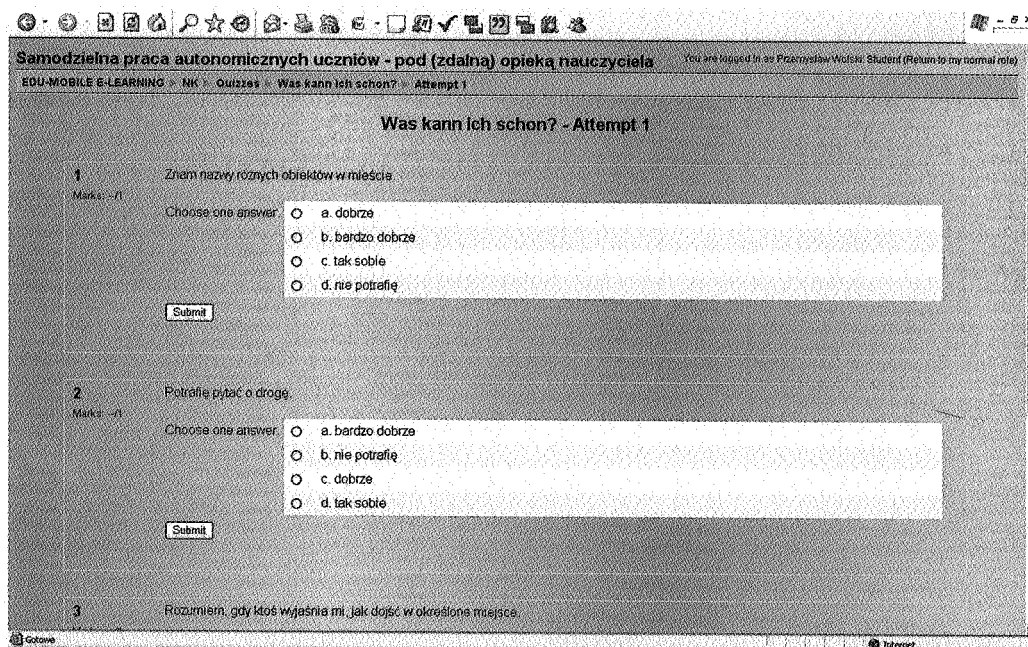
Układ kursu Moodle, przy wybraniu przez nauczyciela formatu tematycznego, przypomina otwartą formę nauczania zwaną przystankami uczenia się. Praca w niej polega na wykonywaniu wybranych przez grupę uczących się zadań w dowolnej kolejności i dowolnym czasie. Zadania powinny być wykonywane wspólnie. Uczniowie prezentują rezultaty swojej pracy całej klasie i wypełniają ankietę autoewaluacyjną.

Szczególną rolę może odegrać na platformie przygotowywanie projektów, które są formą pracy wykonywaną wspólnie przez nauczyciela i uczniów, a w jej wyniku powstaje konkretny produkt. Projekty umożliwiają poznanie, doświadczenie i stworzenie czegoś nowego i wykorzystanie

języka w funkcji komunikacyjnej. Przy wspólnej odpowiedzialności rola nauczyciela sprowadza się do funkcji doradcy i dyskretnego pomocnika.

Możliwości ewaluacji: ocena osiągnięć i samoocena

Składowa określana w wersji polskiej jako kwiz jest w rzeczywistości sprawnym narzędziem do konstruowania testów zamkniętych i półotwartych. Mamy do dyspozycji teksty z lukami, testy cloze, zadania wielokrotnego wyboru, zadania na dobieranie i wiele innych. Sprawdzanie kompetencji leksykalnej i gramatycznej może więc przebiegać w sposób trafny i rzetelny, tym bardziej, że platforma może dostarczać uczniom losowo wybrane zestawy pytań, wybierane z większej ich liczby. Poprawnie skonstruowany kwiz umożliwi więc automatyczną kontrolę bardzo dużej liczby uczniów. Jednak ważniejsza jest w tym przypadku funkcja diagnostyczna. Informacja zwrotna o prawidłowości wykonania zadania jest dla ucznia wskazówką dotyczącą dalszej pracy i ko-



Ilustracja 8. Lista umiejętności jako forma autoewaluacji.

⁸Za B. Karpeta-Peć, J. Peć, P. Wolski, E. Zawadzka (red.), *Fantastisch! 1 klasa gimnazjum. Poradnik metodyczny dla nauczyciela*, Warszawa: REA, w przygotowaniu.

nieczności uzupełnienia ewentualnych braków. Dla nauczyciela jest to informacja o skuteczności podejmowanych działań dydaktycznych. Dzięki niej może wyciągać wnioski i ulepszać umieszczone na platformie materiały oraz prowadzone przez siebie lekcje.

Wykorzystywane na platformie narzędzia mogą służyć zarówno do wymienionej już ewaluacji zewnętrznej, jak i do autoewaluacji. Jest ona bardziej istotna z punktu widzenia autonomii, ponieważ przypisuje się jej rolę wzmacniającą kompetencję uczenia się i postawy autonomiczne. Możemy zastosować autoewaluację formalną (formularze, tabele, listy umiejętności), a także aranżować autoewaluację nieformalną, która może mieć formę rozmowy między członkami grupy wykonującej jakiś projekt.

■ Wnioski

Platforma internetowa nie zastąpi oczywiście nauczania w klasie. Nie jest także sposobem na uwolnienie nauczyciela z bardziej pracochłonnych obowiązków związanych z przygotowaniem lekcji i ocenianiem. Zwolennicy nauczania z wykorzystaniem technologii komputerowych zrezygnowali już z twierdzenia, że naukę języka można oprzeć wyłącznie na mediach cyfrowych. Z drugiej strony nauka języka bez ich udziału jest również niemożliwa. Można chyba zaryzykować twierdzenie, że nakład pracy włożony w przygotowanie „wirtualnej klasy” powinien się zwrócić przez wzmocnione dzięki niej postawy autonomiczne uczniów.

Dane z 18 listopada 2008 roku zawierają następujące informacje⁹:

- na całym świecie zarejestrowano 45 327 platform Moodle, z czego w Polsce 978,
- pracuje na nich 1 833 168 nauczycieli i 24 623 249 uczniów i studentów,
- w ciągu każdej doby przybywa na całym świecie ponad tysiąc użytkowników.

Warto więc chyba, aby e-learning zagościł na stałe w polskiej szkole.

Bibliografia

- Gertsch F. (2007), *Das Moodle 1.8 Praxisbuch. Online-Lernumgebungen einrichten, anbieten und verwalten*, München: Addison-Wesley.
- Gocłowska B., Łojewski Z. (2008), *Platformy edukacyjne. administrowanie i zarządzanie*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Karpeta-Peć B., Peć J., Wolski P., Zawadzka E. (red.) (2002), *Fantastisch! Lehrbuch 1*, Warszawa: REA.
- Karpeta-Peć B., Peć J., Wolski P., Zawadzka E. (red.) (2007), *Fantastisch! Lehrbuch 2*, Warszawa: REA.
- Karpeta-Peć B., Peć J., Wolski P., Zawadzka E. (red.), *Fantastisch! 1 klasa gimnazjum. Poradnik metodyczny dla nauczyciela*, Warszawa: REA, w przygotowaniu.
- Kirchhoff P. (2008), *Blended Learning im Fachfremdsprachenunterricht*, München: Langenscheidt.
- Rösler D. (2007), *E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung*, Tübingen: Stauffenburg.
- Wolski P. (2008), *Autonomia a konstruktywizm*, w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy”, Poznań-Kalisz-Konin: WPA UAM.

(listopad 2008)

⁹ www.moodle.org

Augustyn Surdyk¹
Poznań



Autonomizująca funkcja techniki gier fabularnych

Wśród najpopularniejszych technik komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych w litera-

turze przedmiotu najwięcej miejsca poświęcono niewątpliwie symulacjom i technice odgrywania

¹ Dr Augustyn Surdyk pracuje w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

ról² (Goethals 1977, Hadfield 1987, Ladousse 1987, Littlewood 1994, Livingstone 1983, Siek-Piskozub 1995, 2001). Techniki te są również ogólnie uznawane za jedno z najskuteczniejszych w doskonaleniu sprawności komunikacyjnych oraz najczęściej wykorzystywane do ich weryfikacji. Na przykład niegdyś były stosowane na ustnych egzaminach maturalnych (najczęściej jako tzw. sytuacje komunikacyjne) oraz od roku 2005 – według standardów nowej matury – stanowią jeden z komponentów egzaminu ustnego z języka obcego na poziomie podstawowym (tzw. rozmowy sterowane, w skład których wchodzi trzy zadania – uzyskiwanie/udzielanie informacji, relacjonowanie wydarzeń i negocjowanie).

Ich popularność i udowodniona w wielu badaniach wysoka skuteczność nie powstrzymuje jednak naukowców i dydaktyków przed realizowaniem odwiecznego dążenia do odkrycia lub skonstruowania skutecznej i atrakcyjnej zarazem dla samych uczących się metody, lub wężej – techniki, która miałaby podnosić aktywność i motywację ucznia, uważaną przez wielu z nich za najważniejszy czynnik afektywny, wpływający na uzyskiwane rezultaty procesu dydaktycznego. Dążeniom tym sprzyja nasilająca się potrzeba i tendencja w nauczaniu języków obcych do odchodzenia od tradycyjnych metod i technik nauczania na rzecz alternatywnych. Te ostatnie często zawierają elementy ludyczne (m.in. gry, zabawy, również z wykorzystaniem nowych mediów, w tym Internetu), uwzględniają i poświęcają więcej uwagi kognitywnym i afektywnym czynnikom, aktywizowaniu obu półkul mózgowych i upodmiotowieniu ucznia oraz pracy w partnerskiej (lecz nie kumpelskiej) relacji dydaktycznej między osobą uczącą się a osobą nauczającą lub, ogólnie ujmując, autonomizacji uczącego się. Ponadto, w obliczu obowiązujących krajów członkowskich dyrektyw i dokumentów Komisji Europejskiej, do wymienionych można by dodać zalecenia systemowe

i programowe dotyczące wychowania w tolerancji i przygotowania do funkcjonowania w multilingualnych społecznościach (m.in. uczestniczenia w komunikacji interkulturowej).

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie założeń i zasad nowatorskiej, autorskiej (Surdyk 2003) techniki komunikacyjnej – *techniki gier fabularnych* (*The Technique of Role-Playing Games – TRPG*), która moim zdaniem idealnie wpisuje się w założenia autonomizacji dydaktyki języka obcego i w dużej mierze wychodzi naprzeciw powyższym wyzwaniom współczesnej dydaktyki. Z racji ograniczonej objętości tekstu ograniczę się do praktycznego opisu tej techniki³.

Towarzyskie narracyjne gry fabularne a technika gier fabularnych w glottodydaktyce

Gry fabularne⁴ (*Role-Playing Games*) polegają, mówiąc najogólniej, na odgrywaniu ról i narracji. Od lat 80. ubiegłego wieku z początku z wolna, później, od lat 90., w wyniku napływu oryginalnych i pojawienia się w sprzedaży polskich edycji gier, w szybkim tempie zdobywały one coraz większą popularność w Polsce. Obecnie stanowią typ gier na tyle rozpowszechnionych, że możliwe jest prowadzenie szeroko zakrojonych badań ilościowo-jakościowych. Gry fabularne w swych licznych odmianach i różnorodnych systemach stały się zjawiskiem interesującym naukowców wielu dyscyplin społecznych, humanistycznych, jak również ścisłych, stanowiąc pole badań dla prac licencjackich, magisterskich i rozpraw doktorskich. Do chwili obecnej ten typ gier towarzyskich doczekał się na całym świecie tak wielu odmian, jeśli chodzi o zasady, mechanikę i konwencje, a także medium (w tym komputerowych – *cRPG* = *Computer Role-Playing Games*, karcianych, a nawet planszowych), że konieczne stało się doprecyzowanie nazw określających poszczególne z nich

² *Role-play, Rollenspiele.*

³ Artykuł stanowi modyfikację referatu wygłoszonego przez autora podczas konferencji naukowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Kaliszu w 2003 r., wykorzystano obszernie fragmenty publikacji Surdyk 2004.

⁴ Termin, polski odpowiednik angielskiej nazwy *Role-Playing Games*, którego ukucie przypisuje się redaktorowi popularnego w latach 80. ubiegłego wieku czasopisma młodzieżowego „Razem” Jackowi Ciesielskiemu, choć nie oddaje wiernie nazwy angielskiej i kładzie nacisk na fabułę (powodując błędne skojarzenia z filmami fabularnymi) a nie odgrywanie ról, przyjął się i funkcjonuje do dziś.

(np. stolikowe gry fabularne – *table-top RPG*; narracyjne gry fabularne⁹). Podjęto także próby ich definiowania⁶. Co więcej, to właśnie zainteresowania badawcze grami fabularnymi, obok gier komputerowych, planszowych i innych, zwłaszcza w kontekście edukacyjnym, skłoniły grono naukowców do powołania do życia Polskiego Towarzystwa Badania Gier⁷. Jest to pierwsze w Polsce towarzystwo naukowe, które postawiło sobie za cel badanie gier i położenie podwalin pod dyscyplinę, która w krajach Europy Zachodniej i za oceanem nosi nazwę *ludology*, i jest powiązana wyłącznie z grami komputerowymi, a na naszym krajowym gruncie ma obejmować gry wszelkiego typu (w tym ich zastosowanie w szeroko pojętej edukacji) – ludologię⁸. Dowodem popularności gier fabularnych jest odnotowanie przez socjologów i kulturoznawców istnienia społeczności graczy nazywającej siebie „erpegowcami” (od angielskiego skrótu RPG), mnogość ogólnopolskich dorocznych imprez zwanych konwentami miłośników fantastyki oraz gier fabularnych⁹ oraz obecność na rynku szeregu czasopism im poświęconych, a także publikacji naukowych (np. Surdyk 2007a; Surdyk, Szeja 2007; Surdyk, Szeja 2008a; Surdyk, Szeja 2008b¹⁰). Przy czym, jak wskazują statystyki¹¹, największy odsetek graczy RPG stanowi młodzież szkolna (85 proc.) i studenci (12 proc.), a więc wykorzystanie w praktyce techniki gier fabularnych może niewątpliwie spotkać się z zainteresowaniem i pomocną współpracą uczniów.

Technika gier fabularnych (upraszczając) stanowi rozwiniętą formę *role-play* do postaci sfabularyzowanej, której idea została zapożyczona z klasycznych gier fabularnych i przystosowana

do warunków dydaktyki. Charakteryzuje się ona dłuższym niż w przypadku techniki odgrywania ról czasem trwania zadań, znacznie rozbudowanym elementem akcji, zwiększoną liczbą uczestników (zwanych graczami) i obecnością dodatkowej osoby prowadzącego (zwanej w tradycyjnych grach fabularnych mistrzem gry), obarczonego bardziej złożonymi od graczy funkcjami¹². Funkcje te można podzielić na dwa zakresy czynności.

Pierwszy z nich obejmuje czynności przygotowawcze prowadzące do skonstruowania scenariusza mającego być podstawą treści gry i przystąpienia do przeprowadzenia sesji (realizacji scenariusza przez rozegranie, potocznie zwanej w tradycyjnych grach fabularnych, przygody). Czynności te powinny uwzględniać:

- Wstępne ustalenie **treści** przygody.
- Określenie **miejsca i czasu akcji** – akcja jest najczęściej osadzona we współczesności, lecz z równym powodzeniem gra może toczyć się w starożytności¹³ lub odległej przyszłości¹⁴.
- Określenie **charakteru gry** – gry, w których uczestnicy odgrywają siebie, będą miały charakter symulacji, natomiast gry, w których gracze odgrywają inne postacie, będą miały charakter *role-play* (Ladousse 1987). Ponadto scenariusze mogą różnić się **poziomem dynamiki**, np. sesje w formie debaty lub dyskusji¹⁵ będą mniej dynamiczne niż obfitujące w zmiany tempa, czasu i miejsca akcji¹⁶.
- Opracowanie **ról** poszczególnych postaci – przybiorą one formę kart ról, zawierających mniej lub bardziej szczegółowe charakterystyki i funkcje poszczególnych bohaterów, odgrywanych przez uczestników/graczy. Ich status,

⁹ Termin *narracyjne gry fabularne* wprowadził J. Z. Szeja (2004).

⁶ Propozycję definicji klasycznych gier fabularnych przedstawiono w: A. Surdyk 2007b.

⁷ Oficjalna strona internetowa towarzystwa: www.PTBG.org.pl.

⁸ Encyklopedia online *Epistema* publikowana na portalu naukowym „Wiedza i Edukacja” (UMCS Lublin) przybliżyła hasło ludologia.

⁹ Np. Polcon (ogólnopolski konwent o zmiennym miejscu organizacji), Krakon (Kraków), Pyrkon (Poznań).

¹⁰ Publikacje pokonferencyjne z cyklu międzynarodowych konferencji naukowych PTBG (z lat 2005, 2006, 2007) pt. *Kulturotwórcza funkcja gier*, www.gry.konferencja.org.

¹¹ Według sondaży czasopisma *Magia i Miecz* nr 10 (22)/95, s. 75-79.

¹² Podobieństwa i różnice między technikami *role-play* oraz TGF opisano w: A. Surdyk 2002.

¹³ Np. scenariusz *Gladiatorzy* (przykład z badania A. Surdyk 2003).

¹⁴ Np. *Wycieczka w kosmos* (przykład z badania).

¹⁵ Np. *Talk show* (przykład z badania).

¹⁶ Np. *Napad na bank* (przykład z badania).

pozycja społeczna i rola w grze są zdeterminowane miejscem i czasem akcji. W starożytnym Rzymie będą oni gladiatorami odmawiającymi posłuszeństwa cesarzowi, na pokładzie statku kosmicznego będą wchodzić w skład ekspedycji badawczej, w innym przypadku staną się gangiem włamywaczy lub bohaterami całkowicie abstrakcyjnymi, np. zwierzętami¹⁷.

- Wytyczenie **celu** przygody.
- Zaprojektowanie **ról postaci/bohaterów niezależnych**.
- Skonstruowanie **scenariusza właściwego**.
- Przygotowanie **materiałów pomocniczych** i rekwizytów (zdjęć, ilustracji, muzyki, efektów dźwiękowych oraz innych materiałów audio i wideo) w celu uatrakcyjnienia i usprawnienia przebiegu scenariusza.

Drugi zakres czynności dotyczy **realizacji scenariusza** przy udziale i współpracy graczy. Scenariusz zostaje wprowadzony w życie. Przebiega to w następujący sposób:

- Prowadzący rozdaje uczestnikom karty ról postaci, które mają odegrać.
- Następuje wprowadzenie w formie krótkiego opisu sytuacji, nakreślenia funkcji poszczególnych uczestników oraz wyznaczenia celu gry.
- Po zapoznaniu się graczy/uczestników z rolami i wprowadzeniu rozpoczyna się faza właściwa realizacji scenariusza, w której grupa bierze aktywny udział. Faze tej towarzyszy narracja prowadzącego połączona z wprowadzaniem i odgrywaniem przez niego ról postaci niezależnych (o ile ich obecność jest przewidziana w scenariuszu) i koordynowaniem przebiegu całości akcji.
- W momencie, gdy realizacja scenariusza dobiega końca, niejednokrotnie, niezależnie od tego, czy założony i przedstawiony graczom cel został osiągnięty, czy nie, następuje zakończenie i ewentualna puenta.

Należy przy tym zaznaczyć, iż scenariusz jest jedynie ramowym planem wydarzeń, a jego końcowy kształt zależy w dużej mierze od samych graczy. Niejednokrotnie oryginalne i niekonwencjonalne rozwiązania podjęte przez graczy zaskakują prowadzącego, który nie wziął tych możli-

wości pod uwagę. Mimo zaskoczenia oczekuje się wtedy od niego szybkich, spontanicznych reakcji i często wprowadzenia modyfikacji w treści i założeniach scenariusza, by dopasować pozostałą jego część do aktualnego stanu. Może on również swoim działaniem ograniczyć lub utrudnić podjęte przez graczy czynności, by nie odbiegały one od opracowanych wcześniej, przewidzianych przez niego rozwiązań, lub też, by uniknąć modyfikacji i radykalnych zmian w scenariuszu. Jednak jego działania w tym kierunku nie powinny naruszać reguł gry i przyjętych konwencji gier fabularnych. Spontaniczność i autentyczność działań uczestników sesji z wykorzystaniem techniki gier fabularnych, przy znacznym udziale własnej inwencji i wyobraźni, odróżnia ją od innych udratyzowanych, alternatywnych technik komunikacyjnych, polegających w dużej mierze na memoryzacji lub odtwarzaniu gotowych ról lub dialogów (jak np. *play acting*, niektóre odmiany dramy), sprawiając, że zadania mają bardziej otwarty charakter i stają się bardziej nacechowane osobiście.

W trakcie podejmowania kroków prowadzących do skonstruowania scenariusza należy wziąć pod uwagę również inne czynniki, takie jak:

- czas przeznaczony na grę,
- warunki, w których ma się odbyć sesja,
- liczbę graczy,
- rodzaj graczy, stopień zaawansowania i relacje panujące między nimi,
- cel dydaktyczny i potrzebę przygotowania pomocniczych materiałów językowych (list słówek i zwrotów, przydatnych konstrukcji, idiomów itp.).

Uwzględnienie powyższych czynników warunkuje poziom komplikacji scenariusza, liczbę pojawiających się w nim wątków i wydarzeń, konieczność przygotowania określonej liczby ról oraz poziom trudności tematyki i związanego z nią słownictwa. Istotnym warunkiem dobrego przygotowania sali do rozegrania sesji techniką gier fabularnych jest również rozmieszczenie stołów (np. w podkowę), zapewniające graczom jednakową możliwość zabrania głosu oraz umożliwiające użycie aparatury nagrywającej i odtwarzającej w celu późniejszej

¹⁷ Np. *Folwark zwierzęcy* (przykład z badania).

(auto)analizy strony językowej (w celu kształcenia mechanizmów autokontroli i autokorekty).

Gdy przeprowadzałem badanie, mające na celu sprawdzenie skuteczności tej techniki (Surdyk 2003), zajęcia odbywały się w laboratorium językowym wyposażonym w słuchawki. Przy dużej liczbie grup umożliwiło to podział na dwa zespoły, z których jeden zajmował się autoanalizą nagrań z poprzedniej sesji, a drugi brał udział w kolejnej grze, zapisywanej na nośnikach audio za pomocą dyktafonu. Oba zespoły nie przeszkadzały sobie nawzajem. Okazało się, że jest to optymalny sposób przeprowadzenia zajęć z użyciem techniki gier fabularnych w dużych grupach, który przyczynił się do ich intensyfikacji i usprawnienia.

Autonomizujący charakter techniki gier fabularnych

Technika gier fabularnych, zaliczona do grupy komunikacyjnych technik ludycznych, podobnie jak symulacje i *role-play*, sprzyja autonomizacji ze względu na swój społeczny wymiar (por. Wilczyńska 1999:252-253, 257). W założeniach tej techniki, celach dydaktycznych, przygotowaniu, podczas jej realizacji, a także w postawach oraz aktywności uczestniczących w niej osób można wyróżnić niemal wszystkie elementy typowe i charakterystyczne dla autonomizacji:

- By pomyślnie osiągnąć cel zastosowania techniki gier fabularnych, jakim jest doskonalenie osobistej kompetencji komunikacyjnej, musi zostać spełniony warunek nawiązania **współpracy dydaktycznej**¹⁸.
- Spontaniczne, osobiste działania osób uczących się łatwo nabierają wówczas cech **autentyczności**.
- Biorąc aktywny udział w zadaniach, uczestnicy angażują swą **mowę wewnętrzną**¹⁹.
- Ich działania są nacechowane **samoświadomością i samooceną**.

■ Podczas wypowiedzi oraz autoanalizy nagrań z sesji uruchamiają się mechanizmy **autokontroli i autokorekty**²⁰, które tym samym podlegają rozwojowi.

■ Osoby uczące się mają możliwość rozwijania własnego **stylu i strategii uczenia się**.

■ Uczestnictwo w zajęciach z wykorzystaniem techniki gier fabularnych daje możliwość szerokiego wykorzystania i doskonalenia **empatii**.

Z uwagi na złożoność zagadnienia autonomizacji skupię się na jej wybranych aspektach – kluczowych dla wspomnianego badania – współpracy dydaktycznej oraz mechanizmach autokontroli i powiązanej z nią autokorekty.

Ważnym elementem założeń badania była właściwa – wielopodmiotowa – współpraca dydaktyczna na zajęciach. Wykładowca/nauczyciel i studenci/uczniowie współpracowali na zasadach partnerskich, jeśli chodzi o planowanie i organizację zajęć, mieli jednakowy wpływ na dobór tematów i tworzenie zbioru (banku) sytuacji komunikacyjnych²¹. W fazie początkowej każdego etapu badania funkcja nauczyciela sprowadzała się do roli **przewodnika** wprowadzającego osobę uczącą się w zagadnienia autonomizacji i budującego przyjazną, bezstresową, bezpieczną atmosferę. Swą postawą i działaniami nauczyciel sprawiał, że studenci czuli, że mają wpływ na przebieg projektu i są jego współtwórcami. Wszystkie te zabiegi miały na celu stworzenie warunków wstępnych dla **współpracy dydaktycznej** i doprowadzenie do zawarcia **kontraktu dydaktycznego**. W kolejnych etapach nauczyciel stawał się **inicjatorem** poszczególnych ćwiczeń, których celem było przygotowanie studentów do najważniejszej części projektu – wprowadzenia techniki gier fabularnych. Wtedy to przewodnik przekształcał się w **obserwatora**, ewentualnie również aktywnego uczestnika *role-play* lub gracza w grze fabularnej. W ten sposób nauczyciel był przez cały czas **bada-**

¹⁸ Szczegółowo opisano praktyczny i teoretyczny wymiar współpracy dydaktycznej wraz z kontraktem dydaktycznym w M. Aleksandrak i in. 2002.

¹⁹ Termin wprowadzony przez W. Wilczyńską (1999).

²⁰ Założenia teoretyczne mechanizmów autokontroli i autokorekty szczegółowo opisano w M. Glinka, A. Surdyk 2002.

²¹ Bank sytuacji komunikacyjnych powstawał przez cały czas trwania badania i zawierał zbiór sytuacji komunikacyjnych wyłonionych na podstawie rozegranych scenariuszy.

czem prowadzącym badanie w działaniu (*action research*)²². W trakcie kierowania procesem uczenia się i jego obserwowania analizował też jakość tego procesu, a także (niekiedy wspólnie z osobą uczącą się) przebieg i wykonanie przez nią zadań. Oceniał ponadto indywidualne zdolności studenta do autokontroli i sugerował mu dalsze kroki w tym procesie²³. Dowodem dobrze układającej się współpracy dydaktycznej na zajęciach była szczerść i otwartość studentów wobec nauczyciela i wzajemne zaufanie. Ogólna aprobatą nauczyciela, przedmiotu uczenia się, konwencji oraz techniki, a także poczucie humoru i uśmiech na twarzach uczestników sesji gier fabularnych gwarantowały ich powodzenie. Aprobata techniki i odnotowana przez samych studentów jej skuteczność znalazły potwierdzenie w ich wypowiedziach ankietowych. Ponadto do budowania i rozwijania podmiotowości studenta w badaniu z wykorzystaniem techniki gier fabularnych przyczyniły się:

- tworzenie scenariuszy i kształtowanie akcji przegód przez studentów bez ingerencji nauczyciela (choć przy możliwych konsultacjach i oferowanej pomocy ze strony nauczyciela w czynnościach przygotowawczych przed grą),
- pozostawienie studentom doboru tematów i zagadnień podejmowanych w scenariuszach zgodnie z ich własnymi przekonaniem, poglądami i zainteresowaniami,
- dobór i przygotowywanie przez studentów pomocniczych materiałów językowych przed każdą sesją (uzupełnianych przez nauczyciela),
- możliwość kształtowania mechanizmów autokontroli i autokorekty na drodze przesłuchiwania nagrań z sesji (z uzupełniającą korektą nauczyciela) oraz dokonania na ich podstawie samooceny,
- w końcu świadomy udział studentów w badaniu przebiegającym na zasadzie *action research* i wyrażanie przez nich opinii na temat skuteczności techniki, jej słabych stron i oceny własnych postępów w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej w wywiadach kwestio-

nariuszowych (ankietach), którym byli poddawani przez cały czas trwania badania.

■ Podsumowanie

Obserwacje poczynione podczas trwania badania oraz analiza wypowiedzi kwestionariuszowych studentów skłaniają do wyciągnięcia następujących wniosków, dotyczących walorów i warunków zastosowania techniki gier fabularnych jako techniki autonomizującej w dydaktyce języków obcych:

- Technika gier fabularnych jest skuteczną techniką nauczania pozwalającą na rozwijanie różnorodnych sprawności mownych języka obcego, będących komponentami osobistej kompetencji komunikacyjnej. Wśród tych sprawności znajdują się: płynność, logika, swoboda, naturalność i autentyczność wypowiedzi, wymowa, umiejętność prowadzenia dyskusji, jak również umiejętności pertraktowania, negocjowania, argumentowania, a przy właściwym doborze materiałów i dobrym przygotowaniu strony językowej, także słownictwo, gramatyka i poprawność stylistyczna.
- Technika gier fabularnych sprawdza się najlepiej, gdy jest stosowana (tu: w szkole wyższej) podczas zajęć z zakresu praktycznej nauki języka obcego, stanowiących równoległy moduł z innymi komponentami tego przedmiotu, rozwijającymi pozostałe sprawności języka (takimi, jak język pisany, lub bardziej szczegółowymi, jak gramatyka, ćwiczenia leksykalne, fonetyka).
- Zajęcia z wykorzystaniem techniki gier fabularnych powinny być przeprowadzane w możliwie małych zespołach (liczących od 4-6 osób) (por. Siek-Piskozub 1995:131²⁴), co daje możliwość udziału wszystkim uczestnikom w jednakowym stopniu i nie faworyzuje graczy o nieco wyższym poziomie osobistej kompetencji komunikacyjnej lub też z natury bardziej aktywnych (np. ekstrawertyków).

²² W badaniu przyjęto porządek etapów badania w działaniu według A. Burns (1999).

²³ Szczegółowego opisu badania mechanizmów autokontroli i autokorekty (wśród studentów lingwistyki stosowanej) dostarcza artykuł M. Glinka, A. Surdyk 2002.

²⁴ Potwierdza to wyniki innych badań cytowanych przez T. Siek-Piskozub (1995, 2001).

- Grupy uczestników powinny być dobierane z uwzględnieniem poziomu osobistej kompetencji komunikacyjnej spośród średnio zaawansowanych i zaawansowanych, by mniej zaawansowani i z natury mniej rozmowni studenci nie czuli się onieśmieleni i skrępowani.
- Studenci zebrani w grupach powinni znać się nawzajem i być wolni przynajmniej od skrajnych antypatii wobec siebie. Ma to znaczący wpływ na ich naturalność, spontaniczność, swobodę wypowiedzi oraz przedstawianie osobistych poglądów, jak również łatwość nawiązywania i prowadzenia rozmowy.
- W czasie zajęć z użyciem techniki gier fabularnych należy zadbać o stworzenie korzystnego klimatu psychologicznego (por. Siek-Piskozub 2001:122)²⁵, który stanowi jeden z warunków wstępnych nawiązania współpracy dydaktycznej. Obowiązek ten w dużej mierze spoczywa na nauczycielu, natomiast zapoczątkowanie i rozwój współpracy dydaktycznej uznajemy za niezmiennie korzystny dla powodzenia tej techniki element dydaktyki autonomizującej.
- Sesje nie powinny trwać zbyt długo (por. Siek-Piskozub 1995:125)²⁶, optymalnie do 30 minut (daje to możliwość przeprowadzenia dwóch sesji podczas jednych zajęć z udziałem tego samego lub różnych prowadzących), by umożliwić każdorazowo krótką dyskusję nad ich przebiegiem i poziomem używanego języka.
- Scenariusze nie powinny zakładać zbyt szczegółowej, skomplikowanej i wielowątkowej akcji, gdyż mnogość wydarzeń najczęściej wpływa na skrócenie czasu wypowiedzi uczestników lub ograniczenie ich do podejmowania decyzji w postaci krótkich, prostych sformułowań, a w efekcie na wrażenie braku okazji do wypowiedzi i obniżenie poziomu językowego gry (choć ma to niewątpliwie pozytywny wpływ na aktywność prowadzącego).
- Tematyka scenariuszy powinna być dostosowana do zainteresowań, gustów i potrzeb studentów, powinny one poruszać tematy bliskie uczestnikom, jak również mniej lub bardziej abstrakcyjne, zachęcać swą problematyką do aktywnego udziału, wzbudzać kontrowersje, zawierać elementy humorystyczne, dawać możliwość zastosowania konkretnych zakresów słownictwa (w tym również specjalistycznego, potocznego, a także form fatycznych) i wykazywania się elokwencją, erudycją oraz zdolnościami aktorskimi i poczuciem humoru.
- Scenariusz poza ciekawą i atrakcyjną dla uczestników tematyką i fabułą powinien posiadać sprecyzowany cel gry (np. komunikacyjny, negocjacyjny, osiągnięcie konsensusu w określonej sprawie itp.).
- Scenariusz i gra oraz materiały pomocnicze (w tym także językowe) za każdym razem powinny być skrupulatnie przygotowane i konsultowane przez studenta pełniącego rolę prowadzącego grę mistrza z nauczycielem.
- Role, podobnie jak tematyka, powinny odpowiadać gustom, preferencjom i temperamentom uczestników, a sposób ich przydzielania powinien zostać uzgodniony przed grą.
- Prowadzący powinien wykazać się dobrą znajomością podjętej tematyki, umiejętnością koordynacji działań uczestników gry oraz dbałością o sprawne i ciekawe przeprowadzenie sesji.
- Podczas cyklicznych zajęć poświęconych omówieniu występujących błędów wyłonionych w trakcie (auto)analizy nagrań z sesji należy więcej czasu przeznaczyć na ćwiczenia korekcyjne (gramatyczne, leksykalne, fonetyczne i inne). Ćwiczenia z wybranych zakresów znajomości języka obcego mogą również być przeprowadzane na odrębnych zajęciach prowadzonych przez innych wykładowców (np. na zajęciach fakultatywnych z zakresu gramatyki korekcyjnej, fonetyki i innych), co można osiągnąć przez koordynację tematyki zajęć. Zajęciami fakultatywnymi mogą być objęci wszyscy studenci lub po konsultacjach z osobą nauczającą niektórzy.

Nakreślone w artykule wybrane aspekty autonomizujących walorów nowatorskiej techniki

²⁵ Stanowi to również warunek wiarygodności otrzymanych wyników badań.

²⁶ Potwierdza to wyniki innych badań przytaczanych przez autorkę.

gier fabularnych pozwalają sądzić, iż jej zastosowanie w dydaktyce stwarza możliwości obrania licznych kierunków dalszych badań (w tym wykraczających poza obszar zainteresowań glottodydaktyki, wchodzących w zakresy badawcze pragmatylingwistyki, językoznawstwa, socjolingwistyki, psycholingwistyki²⁷), w tym zwłaszcza przeprowadzanych na zasadzie badań w działaniu. Mogą się one przyczynić do zgłębienia zjawisk, zachowań, strategii i postaw towarzyszących procesowi uczenia się/nauczania w warunkach (pół)autonomicznych oraz pozwalają przyjrzeć się im z nowej perspektywy.

Literatura

- Aleksandrak M., Gajewska-Głodek I., Nowicka A., Surdyk A. (2002), *Współpraca dydaktyczna na poziomie zaawansowanym: cele, zasady i formy*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), „Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej”, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Burns A. (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*, Cambridge: CUP.
- Encyklopedia „Epistema”, wortal naukowy „Wiedza i Edukacja” przy UMCS w Lublinie, hasło: „ludologia” <http://wiedzaiedukacja.pl/archives/86>.
- Glinka M.; Surdyk A. (2002), *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a).
- Goethals M. (1977), *Role Play in foreign language teaching*, Trier: University of Trier.
- Hadfield J. (1987), *Advanced communication games; a collection of games and activities for intermediate and advanced students*, Hong Kong: Thomas Nelson Ltd.
- Ladousse G. P. (1987), *Role play*, Hong Kong: OUP.
- Littlewood W. (1994), *Communicative Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Livingstone C. (1983), *Role Play in language learning*, Singapore: Longman.
- Pawlak M. (red.) (2004), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub T. (1995), *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategie ludyczne na lekcji języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Surdyk A. (2002), *Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka angielskiego a autonomizacja studentów*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002b), „Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje”, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk A. (2003), *Gry fabularne na lektoracie a autonomizacja studenta*, niepublikowana dysertacja doktorska dostępna w Bibliotece Głównej UAM oraz Czytelnii Instytutu Lingwistyki Stosowanej UAM w Poznaniu.
- Surdyk A. (2004), *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, w: M. Pawlak (red.) (2004).
- Surdyk A. (red.) (2007a), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk A. (2007b), *Od Tolkiena do glottodydaktyki, czyli o technice gier fabularnych w dydaktyce języków obcych i gustach literackich studentów*, w: A. Surdyk (red.) 2007a, „Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał” tom I, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 1, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk A. (2008), *Klasyfikacja interakcji w grach typu role-playing games oraz relacje komunikacyjne i dydaktyczne w technice gier fabularnych*, w: A. Surdyk, J. Z. Szeja (red.) (2008a), „Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym”, „Homo Communicativus” nr 2 (4), Poznań: ZTiFK UAM.
- Surdyk A., Szeja J. Z. (red.) (2007), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra jako medium, tekst i rytuał*, tom II, seria „Język, kultura, komunikacja” nr 2, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Surdyk A., Szeja J. Z. (red.) (2008a), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, „Homo Communicativus” nr 2 (4), Poznań: ZTiFK UAM (dostępna do pobrania w darmowej wersji cyfrowej online ze strony: www.hc.amu.edu.pl).
- Surdyk A., Szeja J. Z. (red.) (2008b), *Kulturotwórcza funkcja gier. Cywilizacja zabawy czy zabawy cywilizacji? Rola gier we współczesności*, „Homo Communicativus” nr 3 (5), Poznań: ZTiFK UAM (dostępna do pobrania w darmowej wersji cyfrowej online ze strony: www.hc.amu.edu.pl).
- Szeja J. Z. (2004), *Gry fabularne – nowe zjawisko kultury współczesnej*, Kraków: Rabid.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Wilczyńska W. (red.) (2002a), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (red.) (2002b), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

(grudzień 2008)

²⁷ Możliwe kierunki badań na przykładzie TGF i tradycyjnych gier fabularnych nakreślono w A. Surdyk 2008.

Szkoła podstawowa, gimnazjum

Dorota Sikora-Banasik¹
Częstochowa



Jak kształtować ucznia autonomicznego na lekcjach języków obcych w klasach 1-3 szkoły podstawowej, czyli pięć kroków do samodzielności w uczeniu się języka

Pojęcie autonomii w odniesieniu do uczenia się języków obcych jest szeroko dyskutowane w gronie autorytetów i specjalistów w dziedzinie dydaktyki języków. Uważa się, że autonomizacja kształcenia językowego prowadzi do sytuacji, w której uczący się sam przejmuje odpowiedzialność za swoją naukę, bardziej angażując się we własne kształcenie (nie tylko językowe) i w pełni wykorzystując nie tylko swój potencjał intelektualny, ale także posiadane umiejętności oraz możliwości (emocje, wykorzystanie cech inteligencji wielorakiej itd.). Autonomia w nauczaniu języków wzmacnia zarówno uczenie się bezpośrednie, jak i pośrednie przez wykształcanie umiejętności autodiagnozy swoich słabych i mocnych stron, wykorzystania właściwych i najbardziej odpowiednich strategii uczenia się oraz zdolności do planowania i organizowania własnej pracy, a także pracowania w grupie (por. O'Malley, Chamot 1990 oraz Pawlak, Marciniak, Lis, Bartczak 2006).

Czy jednak powyższe stwierdzenia znajdują odbicie w codzienności szkolnej, szczególnie w rządzącym się swoimi prawami nauczaniu wczesnoszkolnym? Kształcenie postaw autonomicznych jest niełatwym zadaniem, ale na pewno także uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich szkoły podstawowej można stopniowo wdrażać do autonomicznego podejścia do nauki języków obcych. Poniżej postaram się zaprezentować pięć kolejnych, drob-

nych (ale milowych) kroków w wychowywaniu autonomicznego uczestnika procesu kształcenia językowego. Zachęcam do podjęcia wyzwania, może kosztem kolejnego powtórzenia materiału lub ćwiczenia polegającego na „kolorowaniu na żądanie nauczyciela”. Jestem przekonana, że opłaci się to nie tylko uczniom, ale i nauczycielom. Sprawdziłam w swoim środowisku!

Krok pierwszy

Wstępne ustalenia dotyczące samodzielności w wyborze narzędzi pracy oraz technik i sposobów jej wykonywania

Przekraczający progi szkoły uczeń klasy pierwszej jest „zaprogramowany” na pilne uczenie się, bycie grzecznym oraz staranne wypełnianie poleceń nauczyciela. Ogrom zadań, które przed nim stają, jest dla dorosłej osoby niewyobrażalny. I tak na przykład podczas zajęć z edukacji polonistycznej uczy się, jak pisać nowe litery, jak je umieścić w liniaturze, jak postawić kropkę lub kreseczkę nad poszczególnymi literami, jak podzielić wyraz na litery, głoski, sylaby, wyodrębnić samogłoski, spółgłoski itd. Wszystko to działa według jakiś niezrozumiałych dla malucha zasad, które nawet określają, czy można pisać ołówkiem, długopisem czy piórem. Klucz do tych wszystkich informacji posiada „Pani”, będąca autorytetem

¹ Autorka jest wykładowcą w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie, współautorką Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 6 do 10 lat i redaktor naczelną czasopisma Poliglota.

i wyrocznią we wszystkich sprawach. Ona decyduje, czy zadanie jest wykonane dobrze, czy źle, ona wyrokuje i ocenia. Dlatego dziecko odczuwa przemożną potrzebę wykonania pracy tak, aby „Pani” ją zaakceptowała.

Gdy jednak do klasy wkracza nauczyciel języka obcego, sprawy zmieniają swój obrót. Tu liczą się jedynie: wiedza i umiejętności, a nie sposób trzymania ołówka lub rozmieszczenia rysunków na stronie. Problem polega na tym, że uczniowie tego nie wiedzą. Stąd tak irytujące nauczycieli języka sytuacje, podczas których są oni ze wszystkich stron klasy bombardowani pytaniami typu: *Proszę pani, czy można to pokolorować mazakiem? Czy mogę użyć żel-pena? Czy ten odcień czerwieni (to przecież buraczkowy) się nadaje? Czy mogę zostawić trochę białego (na buzię lalki)?, żółtego (na światła w samochodzie)?* itp. Stąd też bierze się las podnoszonych w górę zeszytów (żeby Pani widziała), którym towarzyszy pytanie: *Czy tak jest dobrze?* Oczywiście pytania są zadawane donośnym głosem w języku polskim, towarzyszy im też często komentarz innych uczniów, co powoduje dekoncentrację nauczyciela oraz ogólne zamieszanie na lekcji.

Wydaje mi się, że jest na to sposób, zmierzający w kierunku autonomizacji uczniów. Otóż należy od razu, na jednej z pierwszych lekcji (a potem często powtarzać aż do ustanowienia swoistej rutyny), że zasady panujące na zajęciach językowych są trochę inne. Nauczycielowi zależy na solidnej pracy i zaangażowaniu uczniów, a nie na takim czy innym zapisie w zeszycie tym czy innym narzędziem. Tłumaczę więc swoim uczniom, że nie mam żadnego gotowego wzoru, do którego porównywałabym wytwory ich pracy. Jeżeli pracowali z zaangażowaniem, starali się mnie zrozumieć i jak najlepiej (według ich własnej oceny) wykonać zadanie – ja jestem zadowolona. Jeżeli podoba im się ich praca, to i mnie się podoba. Jeśli chcą użyć mazaka (nieprzebijającego!), żel-pena lub kredki – o ile tylko kolor jest odpowiedni – oczywiście, mogą ich użyć. Na pytania: *Proszę Pani, czy dobrze?*, niezmiennie odpowiadam: *A czy Ty sądzisz, że dobrze?* Jeśli tak, to i moja opinia jest przychylna. Na pytanie: *Czy ładnie?*, analogicznie rozmawiam z uczniem: *A czy Tobie się podoba? Jeśli tak, to i ja jestem zachwycona.*

Umawiamy się również, że podczas ćwiczeń polegających na kolorowaniu zamieszczonych w podręczniku rysunków (np. przy tzw. kolorowym dyktandzie) kolor, który jest określony w poleceniu (czy to ustnym, czy pisemnym), ma być kolorem dominującym, a nie wyłącznym: zawsze można dodać troszkę innego koloru lub zostawić jakiś obszar biały, niezakolorowany.

Doprowadza to pomału do sytuacji, w której nie przerywamy sobie lekcji „technicznymi” pytaniami. Uczniowie sami decydują o nieistotnych dla mnie, z punktu widzenia przekazywanej im wiedzy, szczegółach związanych z praktyczną stroną wykonywanych ćwiczeń. A jest ich przecież ogromnie dużo, bo takie są założenia dydaktyczne wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Na lekcjach jest też ciszej, spokojniej, a sami uczniowie są bardziej skupieni na pracy i nie rozpraszają się wzajemnie.

■ Krok drugi

Poznanie sposobów, dzięki którym uczymy się języka w naturalnym środowisku

Nauczanie języka obcego w młodszych klasach jest bardzo specyficzne. Nie darmo przecież bazuje na podejściu naturalnym, bezpośrednich metodach nauczania oraz jest często porównywane z akwizycją języka pierwszego lub drugiego w naturalnych warunkach. Stąd zabawowe techniki pracy, dominacja metody TPR, prawo do ciszy oraz błędu. Jednakże nasi mali uczniowie o tym nie wiedzą. Czy takie informacje są im potrzebne? Jestem przekonana, że uświadomienie im specyfiki uczenia się języka w naturalnym środowisku pomaga w osiągnięciu pewnej samodzielności w podejmowaniu decyzji językowych oraz przejmowaniu za nie odpowiedzialności.

Aby przekazać uczniom stosowną wiedzę, przeprowadzam z nimi „dramową” zabawę pt. *Podróż samolotem obcych linii lotniczych*. Na środku sali ustawiamy krzeselka tak, jak w samolocie. Robimy bilety lotnicze i „na niby” pakujemy bagaże. Plecaki uczniów odgrywają rolę waliz i toreb podróżnych. Nasz zeszyt do języka angielskiego to „paszport”, dokument tożsamości (szczególnie jeżeli na pierwszej stronie zeszytu dzieci rysowały swój autoportret i pisały swoje imię). Następnie

„pasażerowie” samolotu ustawiają się w kolejkę, aby „wejść” na pokład. Każdy ma bilet, „paszport” i bagaż. Ja, jako stewardesa witam ich w drzwiach samolotu. Zwracając się do każdego w nieistniejącym, niezrozumiałym języku, proszę o dokument, bilet lub otwarcie bagażu. Metodą prób i błędów uczniowie wypełniają moje polecenia, nie rozumiejąc ani słowa z tego, co mówię, ale kojarząc fakty, odczytując moje gesty i potwierdzenia lub zaprzeczenia.

Kiedy już „zasiądziemy” w samolocie, proszę w tym samym, nieistniejącym języku o schowanie bagażu pod siedzenia oraz o „zapięcie pasów bezpieczeństwa”. Potem „lecimy” daleko, by szczególnie wylądować i udać się do hotelu.

Po przeprowadzeniu takiej zabawy rozmawiam z uczniami. Pytam, czy wiedzą, w jakim języku mówiła do nich stewardesa samolotu (odpowiedzi na to pytanie niezmiennie mnie zaskakują). Wyjaśniam, że jest to mój osobisty, prywatny język, którym nie posługuje się nikt inny, tylko ja i moje rodzeństwo, oraz pytam, jak to się stało, że oni właśnie znają ten sekretny język i tak dobrze go rozumieją. Uczniowie pomału dochodzą do wniosku, że: *zgadywali, co mówię, domyślali się z gestów, jakie towarzyszyły poleceniom, zerkali, co robią inni i robili to samo*. Jeśli się pomylili, *próbowali jeszcze raz i jeszcze raz, aż się udało*. Od takich przemyśleń już bardzo blisko do wyciągnięcia właściwych wniosków dotyczących specyfiki uczenia się języka, nawet w warunkach klasy szkolnej: należy starać się zgadywać, domyślać, wyciągać wnioski z kontekstu lub gestu oraz podejmować własne decyzje. Jeżeli się nie uda, trzeba próbować jeszcze raz. można czerpać z wiedzy i doświadczeń innych i uczyć się od nich.

Praca z tak przygotowanymi do zajęć uczniami jest zupełnie innej jakości. Uczniowie mają świadomość, że podczas każdego ćwiczenia językowego muszą podjąć własną decyzję co do przekazywanego materiału językowego i zaryzykować wykonanie zadania tak, jak oni to zrozumieli. Ale, co istotne, mali uczestnicy procesu dydaktycznego nie boją się popełniać błędów. Wiedzą, że mają do nich prawo, ale mają również świadomość swojego potencjału i szansy, jaką daje obserwacja, wyciąganie wniosków oraz zgadywanie. Nie boją się spoglądać na innych i uczyć od nich,

chętnie także przejmują rolę mentorów w stosunku do kolegów i koleżanek, którzy jeszcze nie zrozumieli czegoś w toku lekcji.

Eliminuje to także postawy zniechęcenia, wyrażane często uwagami typu: *Ja nic nie rozumiem, O co Pani chodzi?, Niech Pani powie jeszcze raz, po polsku*. Uczniowie pilnie śledzą tok lekcji i są bardziej zaangażowani w pracę nad poszerzaniem kompetencji językowych. W rozwijaniu postaw autonomicznych jest to ogromny krok uczniów w stronę przejmowania odpowiedzialności za własną pracę, stosowania społecznych strategii uczenia się oraz wzmacniania motywacji do nauki.

■ Krok trzeci

Rozpoznanie własnych predyspozycji oraz ulubionych technik uczenia się

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym, uczeń pierwszej, drugiej lub trzeciej klasy szkoły podstawowej, dopiero zaczyna zmagać się z problemem właściwego stosowania bezpośrednich strategii uczenia się. Odrabiając pracę domową, ucząc się wiersza na pamięć, przygotowując do wypowiedzi ustnej, zaczyna poznawać możliwości swojego intelektu i spostrzegać zasady, które organizują proces przyswajania wiedzy. Stawiając więc przed uczniami konkretne wymagania, np. zadając zadania domowe, rozmawiam o metodach i technikach uczenia się języka. Warto, mając na uwadze teorię inteligencji wielorakich (Gardner 1983), pomóc uczniom w określeniu swoich preferencji co do technik uczenia się, aby mogli używać ich częściej (lub nawet wyłącznie) z dobrym skutkiem. Posiadacz inteligencji werbalnej będzie zadane lekcje recytował, opowiadał, pisał dialogi, brał udział w dyskusjach, kinestetyk podczas nauki będzie spacerować po pokoju, odgrywać scenki, gestykulować, a uczeń, którego cechuje inteligencja przestrzenna, chętnie „narysuje” notatkę, posłuży się mapą myśli albo wybierze podręcznik bogaty w ilustracje (Turula 2003).

Omawiając poszczególne, wykonywane w toku lekcji ćwiczenia językowe, doprowadzam do sytuacji, w której uczniowie mają okazję dokonać pierwszej charakterystyki siebie jako osoby uczącej się języków. Na dużej planszy rysujemy symbole: oka (dla wzrokowców), ucha (dla słuchowców),

ludzika (dla kinestetyków). Następnie omawiamy sposoby nauki najkorzystniejsze dla każdego z nich. Uczniowie uświadamiają sobie, jaki typ percepcji reprezentują. Kiedy przystępujemy do kolejnego zadania językowego, proszę uczniów, aby zgromadzili się wokół planszy z właściwym dla tego ćwiczenia symbolem, np. gdy będziemy słuchać historyjki (polecenie brzmi: *Listen*, a w podręczniku, obok numeru ćwiczenia, jest ikona przedstawiająca płytę CD), uczniowie gromadzą się przy planszy, na której jest narysowane ucho. Dorosły uczący się języka wiedziałby, że jest to ćwiczenie na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, mali uczniowie muszą być „poprowadzeni za rękę” do takiego wniosku. Ale kiedy sobie to uświadamia, lepiej i efektywniej wykorzystują czas na lekcji, z większym zaangażowaniem pracując podczas realizowania kolejnych ćwiczeń (Pamuła i in. 2006).

■ Krok czwarty

Wdrażanie do autokontroli

Autonomiczny uczeń, przejmujący odpowiedzialność za własną pracę na zajęciach językowych, dobrze do niej zmotywowany oraz posiadający dużą wiarę we własne siły i możliwości powinien na bieżąco monitorować swoje postępy i diagnozować słabe strony. W praktyce lekcyjnej pomocnym w tym narzędziem jest autokontrola uczniów. Wierzę, że ćwiczenie sprawdzone i zanalizowane przez ucznia osobiście jest dla niego „ważniejsze” niż takie, które rutynowo, raz na jakiś czas, sprawdza nauczyciel. Autokorekcie towarzyszy refleksja nad językową zawartością ćwiczenia, zasobem wiedzy ucznia oraz starannością i zaangażowaniem, jakie w nie włożył, podczas gdy po otrzymaniu zadania sprawdzonego przez „Panią” uczeń zazwyczaj spogląda tylko na wynik – nauczycielską ocenę.

Dlatego na każdej lekcji staram się stwarzać sytuacje, w których uczniowie mogą sami sprawdzać ćwiczenia. Służy temu albo zapis popraw-

nie wykonanego ćwiczenia na tablicy, modelowy zeszyt ćwiczeń (analogiczny do tego, który mają uczniowie), w którym ćwiczenia wypełnione przez mnie mogą być wzięte przez uczniów do ich ławek i porównane z wynikami ich pracy, albo „Frainetowskie” fiszki autokorekty wystawione w koszyczku na jednej z ławek. Moim uczniom weszło już w nawyk szukanie modelu ćwiczenia do sprawdzenia i porównania zamiast pytania: *Czy dobrze?* Jeśli natomiast takie pytania padają, odpowiadam na nie: *Zaraz sobie sprawdzisz sam* lub *Let's check it*. Oczywiście, zabieram także zeszyty uczniów do sprawdzenia, ale z zadowoleniem mogę stwierdzić, że mam z nimi niewiele pracy.

Jestem przekonana, że wdrażanie uczniów do samokontroli swojej pracy na lekcjach prowadzi do ich większego, świadomego zaangażowania w naukę języka, a to procentuje nie tylko na etapie wczesnoszkolnym, ale przez całą ich edukację językową, która powinna przecież trwać całe życie.

■ Krok piąty

Stosowanie elementów samooceny

Od samokontroli już tylko krok do samooceny – narzędzia, które jest jednym z elementów dobrego oceniania, dostarczającego nie tylko informacji od nauczyciela, ale uruchamiającego także refleksję ucznia nad samym sobą (Brzezińska, Misiorna 1998). Do oceny własnych osiągnięć językowych, a także do oceny stopnia osiągnięcia danej umiejętności („*umiem doskonale*”, „*trochę umiem*”, „*muszę jeszcze poćwiczyć*”) służą moim uczniom karty samooceny, dołączone do podręcznika, z którym pracujemy, oraz narzędzia opracowane w *Europejskim portfolio językowym dla dzieci od 6 do 10 lat*².

Prace nad samooceną należy rozpocząć od dokładnego wyjaśnienia uczniom, do czego jest ona potrzebna i jakie ma znaczenie³. Posługując się tekstem komiksu umieszczonym w *Portfolio*, rozmawiam z dziećmi o ich uzdolnieniach i sła-

² A. Bajorek, I. Bartosz-Przybyło, M. Pamuła, D. Sikora-Banasik (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, Warszawa: CODN.

³ Techniki inicjacji działań związanych z samooceną opisałam w artykule w „Językach Obcych w Szkole” nr 5/2004: *Wdrażanie do samooceny – Praca z moim Europejskim portfolio językowym dla klas 0-III*, s. 70-73.

bych stronach (nie tylko językowych). Razem dochodzimy do wniosku, że samoocena pomaga: z jednej strony umożliwiając diagnozę naszych mocnych punktów i wytyczenia planu jeszcze większego rozwoju w tym zakresie, z drugiej zaś pomaga nam podciągnąć się w tym, co stanowi dla nas prawdziwą trudność. Uczniowie zaś w lot chwytają, że samoocena działa tylko wtedy, gdy jest rzetelna i adekwatna do rzeczywistości.

Do stosowania elementów samooceny w ocenie swoich umiejętności językowych wdrażają wprost umieszczone w *Portfolio* karty samooceny w postaci wielokrotnie powtórzonych zestawów wypowiedzi samooceniających. Praca z nimi daje dzieciom możliwość wielokrotnej oceny tego samego etapu kształcenia bądź częstszej, systematycznej oceny w krótszych odstępach czasu. Uczniowie klas młodszych nabierają kompetencji w ocenianiu swoich umiejętności językowych, co staje się dla nich czynnikiem bardzo motywującym do dalszej pracy („Bardzo się poprawiłem w nauce języka, ponieważ mocniej się staram – chcę na karcie samooceny postawić sobie same uśmiechnięte buzie”; „Jestem naprawdę dobrym uczniem, muszę to sam stwierdzić”).

■ Podsumowanie

Wszystkie opisane wyżej działania pomagają w kształtowaniu ucznia samodzielnego, autonomicznego. Jest to bardzo trudne na etapie wczesnoszkolnym, ale – jestem o tym przekonana – możliwe do osiągnięcia. Zaczynając od wdrażania dzieci do samodzielnego decydowania, jakich

kredek mają użyć i w którym miejscu w zeszytce mają wkleić obrazek, przez wiedzę o specyfice kształcenia językowego oraz rozpoznanie preferowanych przez nich strategii uczenia się, aż do stosowania elementów samokontroli i samooceny, wychowujemy ucznia, który na zajęcia językowe przychodzi nie tylko po to, by „się bawić” i „żeby było fajnie, fajniej niż na zajęciach zintegrowanych”, ale także po to, by uczyć się języka – ważnego narzędzia komunikacji między ludźmi.

Bibliografia

- Brzezińska A., Misiorna E. (1998), *Istota i sens oceniania dziecka w młodszych wiekach szkolnym*, w: „Ocena opisowa w edukacji wczesnoszkolnej”, Poznań: WOM.
- Chodoń I., Ziętkiewicz E. (2003), *Jak oceniać w kształceniu zintegrowanym*. Wrocław-Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.
- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003). Warszawa: CODN.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind. The theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- O'Malley M., Chamot, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: CUP.
- Oxford R. (1990), *Language learning strategies: What every teacher should know*, Rowley, MA: Newbury House.
- Pamuła M., Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Sikora-Banasik D. (2006), *Europek na zajęciach języków. Poradnik dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa: CODN.
- Pawlak M., Marciniak I., Lis Z., Bartczak E. (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: CODN.
- Turula A. (2003), *Inteligencja wieloraka, NLP, autonomia ucznia i inne hity ostatnich dekad – Jak z tym żyć?*, „Języki Obce w Szkole” 6, s. 68-73.

(grudzień 2008)

Katarzyna Nicholls¹
Toruń



Wspieranie autonomii dziecka na lekcjach języka obcego – o pedagogice Marii Montessori w praktyce

Autonomia jest uważana za jedną z najbardziej podstawowych potrzeb człowieka. Czym ona

jest? Cóż to znaczy, że uczeń jest autonomiczny? Jedna z definicji określa autonomię ucznia jako

¹ Autorka jest nauczycielką metodyki wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego NKJO w Toruniu.

„przyjęcie przez niego odpowiedzialności za uczenie się” (Holec 1981:3, Little 1991:4). Aby stać się autonomicznym, człowiek potrzebuje jednak możliwości dokonywania wyboru, wolności, niezależności, przestrzeni i spontaniczności (Rosenberg 2003). Zastanówmy się, czy polska szkoła daje uczniom takie możliwości? Czy stwarza im okazje, w których mogą dokonać wyboru? Czy uczniowie czują się wolni i niezależni? Czy daje się im czas i przestrzeń do tego, aby uczyli się w tempie dostosowanym do swoich możliwości? Czy nagradza na jest ich spontaniczność? Jak nauczyciel może wesprzeć autonomię małego ucznia?

Odpowiedź na te pytania znalazłam w pedagogice Marii Montessori, włoskiej lekarki, która już w początkach XX wieku wiedziała, że celem szkoły jest przede wszystkim wychowanie autonomicznego człowieka, który weźmie odpowiedzialność za siebie i podejmie wysiłek uczenia się przez całe życie. Wieloletnia praktyka w pracy z dziećmi skłoniła ją do stworzenia metody, która stała się popularna w przedszkolach i szkołach w Europie i Stanach Zjednoczonych. U jej podstaw leży wiara w potencjał edukacyjny każdego dziecka. Zastosowanie jej najważniejszych założeń jest możliwe w każdej szkole. Wymaga jedynie nieco bardziej elastycznego podejścia do treści i metod nauczania przez nauczyciela, którego rolą będzie wspomaganie działań uczniów, zachęcanie ich do podejmowania decyzji, planowania pracy i przejmowania odpowiedzialności za to, co się dzieje na lekcji. Poniżej przedstawiam najważniejsze założenia pedagogiki Marii Montessori (Lawrence 1998) w kontekście ich zastosowania w pracy z małym uczniem na lekcjach języka obcego.

Dziecko uczy się przez działanie – Dziecko, uczy się wtedy, kiedy jest aktywne. Nauczy się dużo więcej, gdy zrobi coś samo, niż wtedy, gdy tylko obserwuje innych. Rolą nauczyciela jest zatem stwarzanie uczniowi różnorodnych możliwości działania na lekcji. Punktem wyjścia lekcji języka obcego mogą być praktyczne zadania, które staną się doskonałym kontekstem dla wprowadzenia treści językowych, uświadomią uczniom potrzebę poznania nowego słownictwa i struktur oraz umożliwią wykorzystanie ich do komunikowania się z rówieśnikami. Wykonanie na lekcji języka

obcego pracy plastycznej, projektu, lub prostego eksperymentu, poprzedzające prezentację języka, to nie strata czasu, ale ważny czynnik motywujący do uczenia się. Innym sposobem aktywizowania ucznia będzie zastosowanie technik opartych na metodzie *Total Physical Response*. Kojarzenie nowego słowa lub polecenia z aktywnością fizyczną zaspokoi potrzebę ruchu i ułatwi dziecku zapamiętanie nowych treści.

Dziecko uczy się najlepiej wtedy, gdy samo wybrało aktywność

– Dziecko powinno być na lekcji aktywne, ale musi mieć swobodę wyboru aktywności. Uczniowie różnią się między sobą nie tylko poziomem znajomości języka, ale także potrzebami, rodzajem inteligencji, stylem uczenia się oraz zainteresowaniami. Rolą nauczyciela jest zatem indywidualizacja i personalizacja nauczania. Trudno oczekiwać, aby w zróżnicowanej grupie uczniów wszyscy byli zadowoleni, wykonując to samo ćwiczenie. Jednym ze sposobów indywidualizacji nauczania jest przygotowanie na lekcję różnych zadań uwzględniających różne potrzeby i preferencje edukacyjne uczniów. Organizacja pracy na lekcji może przybrać formę pracy indywidualnej, pracy w parach lub grupach wykonujących różne zadania (stacje edukacyjne). Uczeń ma wtedy możliwość wyboru działania, które mu najlepiej odpowiada i interesuje go – dzięki temu efektywność uczenia się będzie wyższa.

Dziecko uczy się najlepiej wtedy, gdy jest zainteresowane

– Dziecko jest z natury ciekawe. To właśnie naturalna ciekawość prowadzi je do zdobywania wiedzy i nowych umiejętności. Rolą nauczyciela jest wspieranie ciekawości, zachęcanie ucznia do stawiania pytań i rozwijania zainteresowań. Lekcja języka obcego wprowadza ucznia w nowy świat. Poznając nowy język, uczeń poznaje jednocześnie inną kulturę, która może go zaintrygować, zachęcić do stawiania pytań i poszukiwania informacji. Ważne jest, aby ucząc języka, nie skupiać się wyłącznie na wprowadzaniu nowych słówek i struktur, na mechanicznym powtarzaniu zwrotów, ale jednocześnie umożliwiać uczniom poznawanie kultury kraju, którego języka się uczą, z życiem dzieci, które nim mówią, z bogactwem literatury dziecięcej, zabawami typowymi dla danego obszaru językowego, trady-

cjami i historią. Istotne jest także odwoływanie się do treści, które uczniowie poznają w toku nauki w szkole, tak aby uczeń traktował język obcy jako narzędzie poznawania świata i zaspokajania własnej ciekawości.

Dziecko ma potrzebę dokonywania własnych odkryć

Naturalna ciekawość dziecka skłania je do dokonywania własnych odkryć. Rolą nauczyciela jest takie organizowanie procesu uczenia się języka obcego, aby uczeń sam odkrywał nowe treści, zauważał prawidłowości, miał okazję eksperymentowania z językiem. Nie wszystko musi być podane przez nauczyciela na tacy. Nauczyciel nie powinien być postrzegany przez ucznia jako osoba, która zna wszystkie odpowiedzi, ale jako ktoś, kto może mu poradzić, gdzie te odpowiedzi znaleźć. Nie każde słowo trzeba natychmiast przetłumaczyć. Uczeń musi podejmować wysiłek rozumienia języka obcego z kontekstu, nauczyć się korzystać ze słownika, podejmować ryzyko komunikowania się na swoim poziomie językowym wszelkimi możliwymi sposobami. Planując lekcję warto również zastanowić się nad wykorzystaniem technik nauczania, które zaspokajają potrzebę odkrywania. Poniżej podaję najprostsze przykłady:

- Uczniowie otrzymują obrazek, na którym w płątaniu ponumerowanych pól jest ukryty jakiś przedmiot. Zadaniem ucznia jest pokolorowanie obrazka według podanego kodu (każdej cyfrze odpowiada inny kolor) i nazwanie ukrytego przedmiotu.
- Uczniowie rozkodowują nazwę w języku obcym, podstawiając litery zamiast symboli.
- Uczniowie otrzymują instrukcję wykonania prostego eksperymentu polegającego na mieszaniu kolorów, np. mieszają czerwoną farbę z żółtą. Jaki kolor powstanie?
- Zgadnij, co to? Uczniowie w parach podają sobie różne przedmioty, np. przybory szkolne. Jeden uczeń odwraca się do drugiego plecami i trzymając ręce z tyłu bierze podawane przedmioty, próbując rozpoznać je po kształcie. Następnie podaje nazwę przedmiotu, który trzyma.
- Popatrz na obrazki. Ułóż je w odpowiedniej kolejności. Jak myślisz, o czym opowiada ta hi-

storyjka? Uczniowie podają swoje propozycje, a następnie wysłuchują historyjki i sprawdzają, czy ich przewidywania się sprawdziły.

Dziecko uczy się najlepiej we własnym tempie

Indywidualizacja nauczania to również dostosowanie tempa uczenia się do możliwości każdego ucznia. Dla jednych uczniów wprowadzane ćwiczenia będą za łatwe, dla innych za trudne. Różnorodność zadań daje uczniom nie tylko możliwość wyboru, który sprzyja rozwijaniu autonomii, ale również szansę dostosowania zadania do możliwości ucznia. Uczenie się wymaga czasu, trudno ten proces przyspieszać. Jeden uczeń będzie potrzebował go więcej, inny mniej. Zadaniem nauczyciela jest stworzyć każdemu uczniowi odpowiednie ku temu możliwości.

Dziecko uczy się na swych błędach – Błędy popełniane przez uczniów w trakcie uczenia się języka obcego najczęściej świadczą o tym, że uczenie się faktycznie ma miejsce, że uczeń eksperymentuje z językiem, tworząc hipotezy na temat zauważonych prawidłowości. Ważne jest, aby nauczyciel uświadamiał uczniom błędy, które popełniają, ale nie karał ich za nie, ponieważ może to ich zniechęcić do podejmowania ryzyka zastosowania języka obcego w komunikacji. Dobrze jest stwarzać podczas uczenia się okazje do samodzielnego sprawdzania prac przez uczniów, choćby udostępniając klucz rozwiązania zadania, tak aby mogli porównać swoją pracę z poprawną wersją i dostrzec ewentualne rozbieżności. Rozwojowi autonomii sprzyja też wzajemne sprawdzanie prac przez uczniów. Uczeń przyjmuje wtedy na siebie odpowiedzialność za poprawne sprawdzenie pracy kolegi lub koleżanki. Dostrzeżenie błędów innych może uwrażliwić ucznia na to, aby ich samemu nie popełniać.

Dziecko potrzebuje pochwały i zachęty, nie zaś materialnych nagród – Nagrodą dla ucznia powinno być już samo osiągnięcie, zdobycie nowej umiejętności. Uczeń, który uczy się dla oceny nie jest uczniem autonomicznym, uczy się bowiem nie dla siebie, ale w celu osiągnięcia pewnych materialnych korzyści. Rolą nauczyciela jest uświadomienie uczniowi tego, co już osiągnął. Przyjęcie odpowiedzialności za proces uczenia się to tak-

że uświadamianie sobie własnej pozycji: wiem, gdzie już jestem i nad czym jeszcze muszę popracować. Ocena opisowa wspiera w tym względzie autonomię ucznia. Daje mu informację zwrotną potrzebną do dalszego rozwoju. Ważne jest, aby nauczyciel umiał skłonić ucznia do samodzielnego uświadczenia sobie swych mocnych i słabych punktów – wdrażanie go do samooceny. Uczeń sam najlepiej wie, czy to, co osiągnął, jest już szczytem jego możliwości, czy też może być jeszcze lepiej. Do bardziej świadomego podejścia do uczenia się może również skłaniać ucznia prowadzenie portfolio językowego, za które odpowiedzialny jest on sam.

Autonomię dziecka powinna wspierać nie tylko szkoła i nauczyciele, ale również rodzice, którzy niestety często narzucają dzieciom swoje

własne sposoby rozwiązywania zadań, przejmują odpowiedzialność za uczenie się, rozliczają z ocen i nie dają możliwości samodzielnego wyboru. Dlatego bardzo istotna jest również współpraca z rodzicami, uświadczenie im, na czym polega autonomia i jak mogą wspierać w niej dzieci na co dzień.

Bibliografia

- Lawrence L. (1998), *Montessori Read and Write: A Parent's Guide to Literacy for Children*, New York: Three Rivers Press
- Little D. (1991), *Learner Autonomy 1. Definitions. Issues and Problems*, Dublin: Authentik.
- Holec H. (1981), *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford: OUP.
- Rosenberg M. (2003), *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa: Santorski.

(grudzień 2008)

Małgorzata Pamuła¹
Kraków



Jak pomóc „dorosnąć” do autonomii?

Kilka słów o Europejskim portfolio językowym dla najmłodszych uczniów

Autonomia dziecka jest jednym z podstawowych celów, które stawiają sobie jego opiekunowie. By radziło sobie ono w życiu, musi być bowiem samodzielne. Najpierw chcemy, aby dziecko samo jadło, samo się ubierało, potem latami uczymy je niezależnego podejmowania decyzji, samodzielnego osądu i innych życiowo ważnych umiejętności. Dzieci chętnie zdobywają te „dorosłe” umiejętności, jeśli są odpowiednio stymulowane przez środowisko. Wtedy budują poczucie własnej wartości, umiejętność samodzielnego myślenia i podejmowania decyzji. Warunkiem takiego harmonijnego rozwoju i budowania swojej tożsamości jest spełnienie podstawowych potrzeb, a do nich właśnie należy potrzeba autonomii. Dziecko

do niej dąży i chce za wszelką cenę ją osiągnąć. Widać to najwyraźniej w okresie dojrzewania, gdy młodzież podejmuje wiele działań zmierzających do usamodzielnienia się.

Jakie zatem kompetencje trzeba posiadać, aby móc skutecznie budować swoją autonomię i jej bronić? Ph. Perrenoud (2002) określił je następująco:

- umieć zidentyfikować, ocenić swoje możliwości, swoje prawa oraz swoje potrzeby,
- potrafić indywidualnie lub w grupie budować i realizować projekty, rozwijać swoje strategie działania,
- metodycznie analizować sytuacje, relacje,
- umieć współpracować i działać w grupie,

¹ Dr Małgorzata Pamuła jest adiunktem w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie i współautorką Europejskiego portfolio językowego dla dzieci od 3 do 6 lat i dla dzieci od 6 do 10 lat.

- potrafić budować organizacje demokratyczne i działać w takich organizacjach,
- potrafić rozwiązywać konflikty,
- umieć grać zgodnie z regułami i potrafić je wypracować,
- potrafić zrealizować wynegocjowane zadania mimo różnic kulturowych.

Rozwijanie autonomii to proces bardzo złożony i długotrwały. Oprócz najbliższych biorą w nim udział liczne instytucje edukacyjne, zaangażowane w rozwój dziecka. W dokumentach szkolnych i programach wiele się mówi o konieczności przygotowania ucznia do autonomii, jednak szkoła niewiele zostawia obszarów autonomicznych swoim uczniom. H. Holec (1979:3) określił autonomię w szkole jako umiejętność wzięcia odpowiedzialności za swoje uczenie się. W. Wilczyńska (1999) oraz M. Pawlak (2008) częściej mówią w kontekście szkolnym o autonomizacji niż o autonomii. Wtedy rozumiana jest ona rzeczywiście jako **umiejętność kierowania własnym procesem uczenia się**. Nauczyciel ma za zadanie pomóc uczniowi w samodzielnym organizowaniu nauki, nabyciu różnych strategii uczenia się, a także umiejętności samooceny i innych umiejętności zmierzających do kształcenia postaw autonomicznych. Trwa to zazwyczaj długo, bo uczeń stopniowo dorasta do samodzielności i ponoszenia odpowiedzialności za swoje działania.

W nauce języków obcych postawy autonomiczne są szczególnie istotne, bo gdy uczniowie sami potrafią oceniać swoje potrzeby oraz określać warunki konieczne do ich realizacji, łatwiej im po zakończeniu szkoły nie tracić kontaktu z językiem i utrzymać umiejętność posługiwania się nim. W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2002:22-23) również podkreśla się konieczność rozwijania w ramach kompetencji ogólnych umiejętności uczenia się. Zwraca się uwagę, że w przypadku uczenia się języka mają one szczególne znaczenie, bo „pozwalają one uczącemu się efektywniej i bardziej samodzielnie radzić sobie w wyzwaniach związanych z nauką, dostrzegać istniejące możliwości i lepiej z nich korzystać”. Przy czym za umiejętności uczenia się uznaje się „wrażliwość językową i komunikacyjną, ogólną sprawność fonetyczną, techniki uczenia się i sprawności heurystyczne” (ibidem s. 98).

Autonomia nie jest elementem stałym procesu uczenia się, wymaga zwrócenia na nią uwagi ucznia i rozwijania. Konieczne jest jednak spełnienie warunków sprzyjających jej kształtowaniu: zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, wsparcia ze strony nauczyciela, dbanie o otwartość i tolerancję w grupie rówieśniczej. Warunki te wymagają także określonej postawy nauczyciela, współpracującego w zespole, mającego zindywidualizowane podejście do ucznia i pełną świadomość mechanizmów procesu uczenia się. Jeżeli naprawdę chcemy rozwijać u uczniów postawy autonomiczne, sami musimy zmienić swój sposób pracy z nimi: kształcić bardziej umiejętności potrzebne do samodzielnego zdobywania wiedzy i takiego jej przetwarzania, by mogła być przez nich stosowana w konkretnych sytuacjach w sposób refleksyjny, krytyczny, a często także twórczy.

L. Dickinson (1995) wyodrębniła cztery podstawowe cechy, którymi charakteryzuje się autonomiczny uczeń. Są to:

- zrozumienie procesu uczenia się,
- umiejętność określenia swoich celów,
- znajomość i umiejętność wykorzystania różnych strategii uczenia się,
- umiejętność samooceny.

Czy i jak można kształcić i rozwijać te cechy u młodszych dzieci? Na pewno w szkole można i trzeba to robić, a jednym z narzędzi, które doskonale się nadają do ich realizacji jest *Europejskie portfolio językowe (EPJ)*. Popatrzmy, w dużym skrócie, w jaki sposób *EPJ dla dzieci od 6 do 10 lat* może rozwijać i wspierać umiejętność kierowania własnym procesem uczenia się. W przewodniku dla nauczycieli opracowanym do tego *EPJ* podkreśliłyśmy, że „Budując swoje Portfolio, pokazując swoje osiągnięcia, dzieci zwiększają swoją motywację do nauki oraz pozytywny obraz samych siebie, które to czynniki decydują o ich dalszych sukcesach. Portfolio zachęca je do **samodzielnego planowania swoich działań**, rozwija poczucie wartości oparte na realistycznych kryteriach. Kształci poczucie własnej kompetencji przez przygotowywanie uczniów do oceny swoich umiejętności” (Pamuła i in. 2005).

Czy i w jaki sposób uczeń pracujący z EPJ ma możliwość zrozumienia procesu uczenia się? – W trakcie pracy z *EPJ* dzieci mają

możliwość zastanowienia się na własnym procesie uczenia się. Prowadzeni przez nauczyciela, w trakcie omawiania tego, co umieścili w swoim *Dossier*, obserwują, jak się uczą. „Uczeń jest aktywnym twórcą swojego *Portfolio*. Rejestruje w nim swoje prace, segreguje je i wybiera. Sam decyduje, co się ma w nim znaleźć, uczy się tym samym oceniać tego, co zrobił. *Portfolio* jest indywidualnym zapisem procesu uczenia się” (ibidem, s. 3).

Pracując z kartami samooceny, nauczyciel ma możliwość udzielenia uczniowi pomocy w ocenie swoich umiejętności. Może zwrócić mu uwagę na to, że nauka języka ma bardzo złożony przebieg i zależy od wielu czynników. Ma możliwość dys-

kusji z nim na ten temat. Dobrym materiałem do takiej dyskusji jest drzewko umiejętności językowych zamieszczone w *Moim paszporcie językowym*. Zaczynamy od rozmowy na temat umiejętności językowych, zilustrowanych w koronach drzew, a następnie pokazujemy, że język znamy w różnym zakresie, mówimy lepiej lub gorzej, tak samo rozumiemy oraz że istnieją różne poziomy umiejętności językowych. Jedne umiejętności mamy opanowane na wyższym poziomie, inne na niższym i że jest to prawidłowość. Od nas zależy, czy chcemy je opanować lepiej i sami decydujemy, których opanowanie wymaga od nas w danym momencie bardziej intensywnej nauki.

CO JUŻ POTRAFIĘ W RÓŻNYCH JĘZYKACH
 What / know and can do in different languages • Co już ja iść fiam dans les différentes langues
 Was kann ich schon in verschiedenen Sprachen

	SŁUCHANIE	MÓWIENIE	ROZMAWIANIE	CZYTANIE	PISANIE
C1					
B2					
B1					
A2					
A1					

Pokoloruj listki zgodnie z Twoimi umiejętnościami. Pamiętaj o kolorach języków (Moja biografia językowa s.4).

język język język

Uczniowie bardzo chętnie uczestniczą w takich rozmowach, dyskutują, które umiejętności, wymienione w kartach samooceny są dla nich ważne, a gdy już je opanują, z dumą zaznaczają je, malując listki na drzewach.

Czy EPJ uczy ucznia określania swoich celów? – Warto na ten temat mówić z uczniami, gdy planujemy pracę na kolejny semestr i rok. Przeczytajmy z nimi, korzystając z kart samooceny umieszczonych w *Mojej biografii językowej EPJ*, czego w trakcie zajęć będą się uczyć, porozmawiajmy,

czego oni sami chcieliby się nauczyć. Zwracajmy uwagę na realistyczność proponowanych celów, ale także podkreślamy, że jednym z najważniejszych czynników wpływających na efekty uczenia się języka jest odpowiednia motywacja. Zapewniamy też, że wsparta systematyczną nauką, zawsze przyniesie sukces i satysfakcję.

Czy i jak EPJ może wspierać umiejętność wykorzystania różnych strategii uczenia się?

– W *Przewodniku* podkreślamy, że „*Portfolio* ma za zadanie rozwijanie u uczniów przede wszystkim stra-

teorii metapoznawczych, które mają ich przygotować do monitorowania swojego uczenia się i rozumienia,

planowania, stawiania sobie celów oraz samooceny" (ibidem, s. 17).

MAGICZNA KONSTRUKCJA (Moja Biografia, s. 6-7)

Cele:

- rozwijanie strategii metapoznawczych,
- umiejętność refleksji nad procesem uczenia się.

Materiały:

- kartka bloku technicznego podzielona na 8 części,
- nożyczki,
- kredki, pisaki, pióro, długopis.

► Nauczyciel rozmawia z dziećmi na temat: *Jak można się uczyć języka? Jak się uczyć? Jak lubię się uczyć? Co robię, gdy chcę zapamiętać piosenkę? Co nam pomaga w nauce?*

Dzieci otrzymują od nauczyciela kartkę bloku technicznego, podzieloną na 8 części.

Dzieci wycinają swoje karty. Każdy z nich dysponuje 8 pustymi kartonikami.

Na kartach rysują lub piszą, jak lubią i jak uczą się języka

(jeden sposób na jednym kartoniku).

Następnie konstruują z kart budowlę, tak aby rysunki i teksty były widoczne.

Dzieci opowiadają o elementach swojej konstrukcji:

Lubię oglądać bajki po angielsku. Gdy uczymy się piosenki na angielskim, to potem często śpiewam ją sobie w domu.

MOJE DOŚWIADCZENIA JĘZYKOWE I KULTUROWE

*My experiences with languages and cultures • Mes expériences linguistiques et culturelles
Meine Fremdsprachenerfahrungen*

Jak się uczyć?

Zaznacz dowolnym kolorem tę gwiazdkę, która informuje o tym, co rzeczywiście robisz.



★ Słucham piosenek w różnych językach.

★ Słucham kaset i nagrań przeznaczonych do nauki języków.

Dobrze przeprowadzona lekcja na temat strategii uczenia się jest na pewno zachętą do poznania i wykorzystania różnych sposobów uczenia się. Jak podkreśla M. Pawlak, trening strategiczny, mówienie o technikach uczenia się, wyraźnie wpływa na efektywność uczenia się. Nie zapominajmy także o tym, że nasi uczniowie dopiero zaczynają swoją szkolną karierę i wiele muszą się nauczyć. Pomóżmy im zidentyfikować ich ulubione sposoby nauki, zasugerujmy te najbardziej efektywne, pokaż-

my, że stale można je usprawniać. Trzeba tylko do wszystkiego podchodzić refleksyjnie – zastanawiać się, analizować, poprawiać... i wierzyć, że wszystko, co zależy od nas samych, jest możliwe

Czy EPJ rozwija umiejętność samooceny? –

„W nauce języka obcego nauczyciel pomaga dziecku odkryć, jak się trzeba uczyć, aby uczenie to było efektywne. Portfolio językowe stymuluje i ułatwia te działania”.

Co to jest samoocena i do czego jest nam potrzebna?

1. Potrafię ocenić swoje możliwości i umiejętności, czyli powiedzieć, co potrafię w różnych dziedzinach:



Z pewnością droga naszych uczniów do autonomii jest bardzo długa i skomplikowana. Dlatego jednak warto w tę drogę zaopatrzyć ich w odpowiednie przewodniki, a jednym z nich może być na pewno EPJ, które odpowiednio wdrażane może pomóc im w osiągnięciu tego trudnego celu, jakim jest umiejętność kierowania własnym procesem uczenia się. „Ocena umiejętności ucznia przez konstruowanie swojego Portfolio jest wdrażana nie tylko na zajęciach językowych. Zachęca do niej wielu autorów materiałów metodycznych do nauczania zintegrowanego. Dzieci, które kompletują i regularnie uzupełniają swoje teczki, bez oporów będą budowały swoje Portfolio językowe, bo wszystkie obserwacje, które prowadzono w szkołach, wskazują, że jest to forma pracy aktywizująca dziecko, zachęcająca je do

nauki opartej na refleksji na temat własnego uczenia się” (ibidem). Jeśli więc istnieje pomoc dydaktyczna, która choć jednemu dziecku może ułatwić naukę, nie wahajmy się z niej skorzystać. Może ona zapobiec trudnościom w nauce, zaszczepić chęć samodzielnego zdobywania wiedzy i przy tym ułatwić zrozumienie wielojęzycznego i wielokulturowego świata.

Bibliografia

- Perrenoud Ph. (2002), *L'autonomie, une question de compétence?*, http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html.
 Holec H. (1979), *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris: Hatier.
 Pamuła M., Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Sikora-Banasik D. (2006), *Europek na zajęciach języków. Przewodnik do EPJ 6-10 dla nauczycieli i rodziców*, Warszawa: CODN.
 Pawlak M., Bartczak E., Lis Z., Marciniak I. (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury. Przewodnik metodyczny do EPJ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: CODN.
 Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym?*, Warszawa: PWN.
 Dickinson L. (1995), *Autonomy and motivation: a literature review*, „System” 23/2, s. 165-174.

(grudzień 2008)

Sylwia Krause¹
Radlin



Jak motywować uczniów do nauki języka dzięki zdobywaniu sprawności

Bardzo często zastanawiamy się, w jaki sposób zmotywować uczniów do dodatkowej nauki i pracy, do tego, by samodzielnie poszerzali swo-

je słownictwo, wiedzę i umiejętności, by rozwijali sprawności językowe. Jest to zadanie trudne i pewnie każdy nauczyciel języków obcych szuka

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie.

najlepszych, najciekawszych i najbardziej efektywnych pomysłów. Należę do nich także ja. Ciągłe szukam nowych pomysłów, mam też już sprawdzone. Chciałabym podzielić się jednym z nich, wypróbowanym w minionym roku szkolnym.

Wykorzystałam zdobywanie sprawności harcerskich, wynikające z własnych doświadczeń. Pomysł nie jest do końca nowatorski, gdyż wielu nauczycieli nauczania zintegrowanego (zwłaszcza ci, którzy mają styczność z harcerstwem) chętnie wykorzystuje sprawności zuchowe lub harcerskie w swojej pracy. Nazywane są one wówczas sprawnościami szkolnymi.

Sprawności szkolne, w przeciwieństwie do sprawności harcerskich, nie mają standardów wymagań o charakterze ogólnopolskim. Tworzone są przez samych nauczycieli, którzy dopasowują wymagania do realizowanego przez siebie programu nauczania, tematyki zajęć oraz indywidualnych potrzeb wynikających z zainteresowań i możliwości uczniów. Zebranie wymagań na zdobycie poszczególnych sprawności jest tylko jednym z wielu elementów, które nauczyciel powinien wziąć pod uwagę. Ważne jest także opracowanie regulaminu zdobywania sprawności szkolnych (określenie zasad), systemu nagradzania uczniów za ich zdobywanie i zdobycie oraz określenie korzyści z tego wynikających zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Poniżej przedstawię, jak sama opracowałam i realizowałam pracę ze sprawnościami na lekcjach języka angielskiego oraz jak oceniłam efekty.

■ Krok 1 – Tworzenie

Uczę języka angielskiego we wszystkich klasach młodszych szkoły podstawowej oraz w niektórych klasach drugiego etapu edukacyjnego. Zdecydowałam, że wprowadzę sprawności w klasach trzecich oraz czwartych. Ponieważ tematyka zajęć i możliwości uczniów tych klas są różne, postanowiłam zróżnicować wymagania między rocznikami. Wybór nazw sprawności (a tym samym zadań) narzuciła tematyka lekcji. Wymagania każdej sprawności mają taki sam schemat:

- zadanie 1 – słownictwo,
- zadanie 2 – umiejętność mówienia,
- zadanie 3 – przygotowanie materiału wizualnego (plakat, album, krzyżówka itp.),

- zadanie 4 – aktywność społeczna (przeprowadzenie zabawy, piosenka).

Dzięki takiemu układowi dajemy uczniom możliwość zaprezentowania nie tylko swoich umiejętności językowych, ale także innych: plastycznych, wokalnych, organizacyjnych i społecznych.

Poniżej przedstawiam wymagania niektórych sprawności dla klas III.

Sportsman

1. Umiem nazwać co najmniej 5 dyscyplin sportowych.
2. Umiem pochwalić się swoimi umiejętnościami (*I can...*).
3. Przeprowadzę krótką gimnastykę na lekcji, podając nazwy czynności do wykonania (np. *jump, run*).
4. Przeprowadzę w klasie zabawę *Guess, what I am doing* (kalambury).

Model

1. Znam nazwy co najmniej 10 elementów garderoby.
2. Umiem powiedzieć, jak jestem ubrana/y i jakiego koloru są poszczególne części mojej garderoby.
3. Przygotuję plakat modelki i modela z opisem ich ubioru.
4. Przeprowadzę zabawę *Who is it?* (opisujemy ubiór wybranej osoby z klasy).

Cook

1. Znam nazwy 10 rzeczy do jedzenia w języku angielskim.
2. Umiem powiedzieć, jakie jest moje ulubione danie oraz nazwać to, czego nie lubię.
3. Przygotuję plakat (obrazkowo-słowny) na temat owoców lub warzyw.
4. Umiem przeprowadzić zabawę *Fruit* (każdemu dziecku przydzielamy nazwę owocu: *apple, banana, pear, orange* itp., wywoływani uczniowie zmieniają się miejscami. Na hasło *Fruit* wszyscy zmieniają miejsca).

Mathematician

1. Znam liczby do 20 w języku angielskim.
2. Wykonam proste działania matematyczne. Wyniki zapiszę słownie.
3. Wykonam plakat liczbowo-kolorowy. Powiem, jakiego koloru są poszczególne liczby.
4. Umiem przeprowadzić zabawę *Number balls* (wypowiadamy pewną liczbę, a uczniowie dobierają się w grupy o takiej liczbie osób; osoby bez grupy odpadają, i tak do ostatniej pary).

Wymagania dla uczniów z klas IV są nieco trudniejsze. Na przykład:

Story-teller

1. Opowiem klasie dowolną opowieść. Wymienię najważniejsze słowa i zapiszę w języku angielskim.
2. Przygotuję i przedstawię klasie ilustracje do wybranej opowieści. Podpisy ilustracji wykonam w języku angielskim.
3. Podam nazwy znanych bajek w języku angielskim (co najmniej 5).
4. Znam nazwy osób tworzących książkę w języku angielskim: *pisarz, wydawca, ilustrator, tłumacz*. Wiem, za co te osoby są odpowiedzialne.

Sportsman

1. Umiem nazwać w języku angielskim różne dyscypliny sportu.
2. Przeprowadzę w klasie krótką gimnastykę, podając polecenia w języku angielskim.
3. Przygotuję w języku angielskim plakat zachęcający innych do uprawiania sportu.
4. Przygotuję przepis na zdrowe danie. Składniki podam w języku angielskim.

Computer Master

1. Wytlumaczę innym skróty znajdujące się na klawiaturze komputera (np. *Esc, Home, PgDn, Backspace* i in.).
2. Przygotuję krótką prezentację PowerPoint w języku angielskim na interesujący mnie temat.
3. Napiszę maila do nauczyciela w języku angielskim.
4. Zaprezentuję klasie wybraną przez siebie stronę WWW w języku angielskim. Wyjaśnię niezrozumiałe słowa.

Po przedstawieniu wymagań należy określić zasady zdobywania sprawności oraz oprawę ich przyznawania (czyli: co będzie nagrodą dla ucznia, jak będzie przebiegać uroczyste nadanie sprawności, gdzie zostanie to zapisane). Poniżej przedstawiam regulamin zdobywania sprawności, który ułożyłam dla swoich potrzeb. Jest on taki sam dla klas III i IV.

REGULAMIN

Nasza Cię na nowe tytuły chęć wielka?
Musi wiedzieć o tym Twoja nauczycielka.
Zgłoś do niej swe zainteresowanie
– to pierwsze ważne zadanie.

Przeczytaj listę zadań wielu,
Mój mały przyjacielu.
Dokonaj wyboru najlepszego
I bierz się do pracy, kolego!
W swej książeczce zbieraj pieczątki,
Choć trudne są czasem początki.
Rób zadania najlepiej, jak umiesz,
Wielu rzeczy się nauczysz, wiele zrozumiesz.
Gdy już zadania są wykonane,
Nie pisz o nich na żadnej ścianie.
Zostaniesz na ważną listę wpisany,
Dostaniesz dyplom ręcznie wypisany.
Ocena do tego, rzecz oczywista,
Niech się powiększy szóstek lista.
Lecz pamiętaj – rzecz to istotna –
Szansa na to w semestrze dwukrotna.
Życzę Ci powodzenia w Twoim działaniu,
Nowych, ciekawych rzeczy poznawaniu!

Regulamin w formie wiersza lepiej przemawia do uczniów niż suche reguły, ale równocześnie wymaga dokładnego wyjaśnienia.

Po przygotowaniu wymagań oraz regulaminu zajęłam się wspomnianą oprawą, czyli książeczkami, znaczkami – symbolami sprawności, opracowaniem certyfikatu oraz *Listy Zdobywców Ważnych Umiejętności*.

■ Krok 2 – Realizacja

Na jednej z pierwszych lekcji języka angielskiego przedstawiłam uczniom sprawności szkolne. W klasach trzecich wzbudziły wielki entuzjazm i ogromne zainteresowanie. Wszyscy uczniowie byli chętni do podejmowania dodatkowych zadań. Wiadomo jednak, że później nie wszyscy o nich pamiętali.

Każdy uczeń, który zgłosił chęć zdobywania danej sprawności, otrzymał małą książeczkę. W tabelce były zapisane wszystkie zadania wraz z miejscem na ich potwierdzenie. W klasach trzecich była to zabawna pieczętka, w klasach czwartych – podpis z odpowiednią datą. W książeczce było też oczywiście miejsce na dane właściciela i jego podpis.

Przeznaczałam parę minut każdej lekcji na prezentację wyników pracy uczniów, którzy zrealizowali jakieś zadanie. Nie uznałam tego za czas stracony. Wręcz przeciwnie – dzięki tym prezentacjom uczniowie wzajemnie się motywowali do

pracy. Ci, którzy nie mieli pomysłu na realizację jakiegoś zadania, mogli skorzystać z podpowiedzi, patrząc na wyniki pracy swoich kolegów. Dzięki zdobywającym sprawności żadna przerwa śródlekcyjna na złapanie oddechu przed trudniejszym zadaniem nie była zmarnowana. Chętnych do prowadzenia zabaw było wielu. Niektórzy wymyślali nawet własne lub zmieniali niektóre elementy zabawy, tak by nie stała się nudna. *Lista Zdobywców* wydłużała się w równym tempie. Każdy zdobywca sprawności był wpisywany na kolorową listę zawieszoną na gazetce ściennej wraz z nazwą sprawności, którą zdobył. W dniu nadania sprawności uroczyście uzupełnialiśmy listę, wręczałam dyplomy oraz naklejki – znaczki sprawności do przyklejenia na mundurku lub w zeszytce (znaczki w formie kółka z obrazkiem – w Internecie można znaleźć ich wiele – kliparty, gify).

W klasach czwartych z kolei realizacja zadań była naturalną odpowiedzią na pytanie, w jaki sposób można zdobyć szóstkę. Właśnie tak – przez realizację dodatkowych zadań, nieobowiązkowych, podejmowanych indywidualnie i dobrowolnie, wybieranych zgodnie z zainteresowaniami bądź umiejętnościami językowymi. Każdemu została dana szansa, każdy mógł z niej skorzystać. Nie wszyscy jednak chcieli. A szkoda. Co jednak ważne, zdobywania sprawności podjęli się nie tylko najlepsi uczniowie, ale także niektórzy z tych trochę słabszych, którzy jeszcze nie najlepiej opanowali różne przewidziane w programie umiejętności językowe.

■ Krok 3 – Ocena i refleksje

Obserwując zaangażowanie uczniów, chęć, z jaką pracowali, i efekty, które osiągnęli, wiem, że w następnym roku szkolnym znów będę pracować ze sprawnościami szkolnymi. Wymagania niektórych sprawności uległy drobnym modyfikacjom (z uwagi na zmianę podręcznika oraz niedoskonałości dostrzeżone przez uczniów w trakcie realizacji zadań). Zmieniłam także tematykę niektórych zadań związanych z przygotowaniem materiału wizualnego. Ileż takich samych plakatów można prezentować w gazetce ściennej? Młodszy uczniowie przyjęli ten pomysł bardziej entuzjastycznie, mam więc zamiar wprowadzić go także w klasie drugiej.

Uważam, że klasa czwarta to ostatni moment na realizację zadań w celu zdobycia sprawności. Muszę poszukać innych rozwiązań, które będą angażowały większą liczbę uczniów (metoda projektu z pewnością będzie jednym z nich).

Co nam daje praca ze sprawnościami na lekcji języka obcego? Moim zdaniem korzyści jest kilka:

- Dzięki wprowadzeniu wielu sprawności dajemy każdemu uczniowi szansę na osiągnięcie sukcesu zgodnie z jego umiejętnościami językowymi. Wspomagamy ucznia zdolnego w rozwoju jego zainteresowań, dając mu możliwość poszerzania wiedzy i umiejętności. Stwarzamy także szansę uczniom słabszym na zdobycie wysokiej oceny (bardzo dobrej lub celującej), podczas gdy w normalnych warunkach, z zastosowaniem standardowych metod, byłoby to trudne lub wręcz niemożliwe.
- Sprawności szkolne są szansą na rozwijanie i poszerzanie zainteresowań z różnych dziedzin wiedzy, w tym różnych umiejętności językowych, w tempie odpowiednim do możliwości ucznia. Zdobywanie sprawności nie jest ograniczone w czasie (chyba że tak stanowi regulamin). Każdy uczeń sam planuje czas trwania realizacji zadań. Ważne, by czasem o tym przypominać, bo zbyt długi czas pracy zniechęca. Można określić, że daną sprawność zdobywamy nie dłużej niż sześć tygodni.
- Wprowadzając sprawności szkolne, aktywizujemy i motywujemy uczniów do pracy. Dajemy im tylko wskazówki w postaci zadań, a ich realizacja jest pozostawiona ich pomysłowości. Nie dajemy im gotowego szablonu, listy słów do wyuczenia – dajemy im możliwość wyboru. Dzięki temu realizujemy postulaty autonomizacji i indywidualizacji pracy ucznia – tak ważne we współczesnej koncepcji kształcenia.
- Realizując zadania uczniowie korzystają często z różnych źródeł i pomocy. Korzystają z Internetu, podręcznika, ze słownika, czasem z pomocy innego nauczyciela. Bywa, że w realizację zadań jest zaangażowana cała rodzina (nie da się tego wykluczyć). Nie zabraniajmy tego. Jest to bowiem szansa na rozwijanie innych umiejętności przydatnych w życiu. A pomoc rodziców i rodzeństwa? Umacnianie więzi ro-

dzinnych i integracja rodziny w dążeniu do osiągnięcia wspólnego celu to korzyść dla całego społeczeństwa. Nawet jeśli uczeń przepisuje to, co ktoś inny zapisał, z pewnością coś z tego zapamięta. Dotyczy to tylko jednego zadania – reszta wymaga publicznej prezentacji na forum klasy.

- Radość i satysfakcja ze zdobycia sprawności i tytułu jest niemierzalną korzyścią. Warto więc

wykorzystać sprawności, by tę radość z sukcesu móc dzielić ze swoimi uczniami. Zwłaszcza w klasach młodszych, gdzie ważne jest, by dziecko polubiło język, by chciało się go uczyć, by widziało, że to, czego uczy się w szkole, nie idzie na marne, że ktoś docenia jego wysiłki (choć efekty są czasem mniej zadowalające). Że po prostu warto się uczyć i rozwijać.

(sierpień 2008)

Agnieszka Chojnacka¹

Węgry



Lubię czytać – Warsztaty w języku angielskim i niemieckim

W dzisiejszych czasach nie jest łatwo zachęcić dzieci do czytania. W dobie komputerów, Internetu oraz innych elektronicznych atrakcji bardzo trudno jest „zaszczepić” u uczniów radość z czytania. A wiadomo, że czytanie odgrywa bardzo ważną rolę w życiu każdego z nas. To dzięki niemu poszerzamy swoje słownictwo, gromadzimy wiedzę, rozwijamy zainteresowania. Czytanie uczy również samodzielności. Sami obcujemy z tekstem, interpretujemy go, formułujemy o nim opinie, myślimy o nim. Poniżej przedstawiam sposób na zachęcenie uczniów do czytania.

Wraz z nauczycielką języka niemieckiego – Małgorzatą Pawletą-Cepak – zorganizowałyśmy w okresie bożonarodzeniowym uczniom z klasy V (uczącym się języka angielskiego i niemieckiego) tygodniowe warsztaty językowe, które były poświęcone ćwiczeniu czytania ze zrozumieniem. Ich głównym celem było zachęcenie uczniów do samodzielnego czytania w języku angielskim i niemieckim. Rozszerzały one również słownictwo, zapoznawały uczniów nie tylko z nową literaturą, ale i kulturą Wielkiej Brytanii i Niemiec.

Podczas sześciu godzin lekcyjnych uczniowie pracowali nad dwoma opowiadaniem *Santa got*

*stuck in the chimney*² oraz *Der Kleine Engel Benedikt*³. Uczniowie czytali teksty samodzielnie, w parach lub głośno z nauczycielem. Pracowali nad nowym słownictwem, stosując różne techniki zapamiętywania nowych wyrazów (zgadywali nowo poznane słowo za pomocą gestów, definicji, a w procesie zapamiętywania były wykorzystywane również różnego rodzaju puzzle, np. rozsypanka wyrazowa i wpisywanie brakujących liter). Do każdego opowiadania każdy uczeń projektował słownik obrazkowy lub hasłowy. W starszych klasach można jeszcze poprosić uczniów, by znaczenie każdego nowego słowa wyjaśniali definicjami.

Następnie wspólnie z nauczycielem sporządzali listy cech charakteru (pozytywnych i negatywnych), by wykorzystać je w opisie głównego bohatera. Uczniowie bardziej zaawansowani językowo mogli napisać streszczenie opowiadania, umieszczając je na ostatniej stronie swojej książki – wszystkie prace każdego ucznia tworzyły bowiem jego własną książkę – lub przeprowadzić wywiad z głównym bohaterem. Ostatnim etapem było wykonanie okładki do opowiadań – swoich książek.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Społecznej Szkole Podstawowej w Węgrach.

² D. Williamson (1993), *Santa got stuck in the chimney*, http://petcaretips.net/santa_story.html.

³ *Der Kleine Engel Benedikt*, <http://www.weihnachtsstadt.de/>.

W dalszej fazie zajęć została zorganizowana wystawa prac uczniów – książek zainicjowanych opowiadaniem. Można też ogłosić konkurs dla innych uczniów na najciekawiej przedstawione opowiadanie w języku angielskim lub niemieckim pod tym samym tytułem. Wspaniałym zakończeniem warsztatów może być również przedstawienie wybranego opowiadania uczniom z innych klas. W tym celu trzeba przygotować scenariusz, rozpisując na role treść opowiadania, przydzielić te role, by uczniowie, odczytując je, wcieliili się w swoich bohaterów, po raz kolejny ćwicząc język obcy.

Nasze warsztaty okazały się dobrym pomysłem na zachęcenie uczniów do czytania w języku obcym. Sprawili, że każdy uczeń odkrył, że czytanie może być ciekawe. Wszyscy chętnie

pracowali z tekstem, potrafili samodzielnie wykonać powierzone im zadania i byli dumni, że poza językiem ojczystym potrafią wypowiadać się w dwóch językach obcych. Ponadto inny sposób pracy z tekstem niż standardowo pokazywany w podręczniku spowodował, że uczniowie byli w pełni zaangażowani i odpowiedzialni za swoją pracę. Urozmaicenie, przełamywanie rutyny i nowe podejście do tematu powoduje szybsze przyswajanie języka obcego. Najlepszym sposobem na podnoszenie motywacji do nauki jest ciągle zaskakiwanie ucznia nowymi technikami pracy, pobudzanie jego wyobraźni, niedopuszczanie do jego znudzenia lekcją i przedmiotem. Wtedy zajęcia są prawdziwą przyjemnością zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia.

(grudzień 2008)

Ewa Gatnar¹
Rybnik



Kształtowanie postaw autonomicznych u uczniów gimnazjum dwujęzycznego w codziennej pracy szkolnej

■ Uwagi wstępne

W szkole uczymy zazwyczaj w systemie klasowo-lekcyjnym, mając ograniczoną liczbę godzin dydaktycznych i najczęściej „przeludnione” klasy. Rozwijanie i wspomaganie autonomicznego stylu pracy jest znacznie utrudnione. Jednym z wyjść jest indywidualny tok nauczania, który w mojej szkole² funkcjonuje już dwie dekady³. Zgodnie ze statutem naszego zespołu szkół, system ten jest dostępny dla każdego ucznia. By jednak nie był to „indywidualny-masowy” tok nauczania i by zajęcia prowadzić w naprawdę sprzyjających, karmalnych warunkach, liczba osób objętych indywidualnym tokiem nauczania musi być ograniczona. Kandydat powinien spełnić określone kryteria

(m.in. udział w konkursach i olimpiadach, ocena celująca w poprzednim semestrze).

Autonomia w nauczaniu i uczeniu się – zwłaszcza języka obcego – dotyczy nie tylko olimpijczyków, ale także – a może przede wszystkim – dzieci zupełnie przeciętnych, które trzeba wspomóc w rozpoznaniu ich własnych stylów uczenia się, umożliwić pracę w najkorzystniejszym dla nich tempie, z najefektywniej oddziałującymi na nie bodźcami i pomocami. W mojej szkole każdy uczeń uczestniczy tygodniowo w sześciu lekcjach pierwszego języka obcego – angielskiego. Anglista ma więc spore pole do popisu w kwestii organizowania procesu kształcenia i wychowania. W niniejszym opracowaniu chciałabym przybliżyć czytelnikom, w jaki sposób na co dzień zagospodarowuję część

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

² Zespół Szkół nr 1 im. Powstańców Śląskich w Rybniku tworzy: I Liceum Ogólnokształcące im. Powstańców Śląskich (istniejące od 1922 r.) oraz Gimnazjum Dwujęzyczne nr 17 (powstałe w 2003 roku jako Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi).

³ Miałam niewątpliwie zaszczyt przyczynić się do stworzenia systemowego rozwiązania nauczania indywidualnego w I LO w Rybniku, patrz s. 261-263 w tym numerze *Pierwsze kroki w stronę autonomii*.

tej przestrzeni czasowej, promując postawy autonomiczne wśród naszych gimnazjalistów.

Już szósty rok nieprzerwanie pełnię funkcję wychowawcy klasy – od samego powstania naszego dwujęzycznego gimnazjum przy liceum ogólnokształcącym. Zarówno w pracy wychowawczej, jak i językowej wdrażam własne programy: *Program wychowawczy dla uczniów Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi wspomagany oddziaływaniami turystyczno-krajoznawczymi* (2003), *Program nauczania języka angielskiego dla Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi, zawierający elementy realizowania, zintegrowany z programem wychowawczym i oddziaływaniami turystyczno-krajoznawczymi* (2006). Przystępując do ich opracowania miałam na celu między innymi stworzenie sobie – jako osobie organizującej proces kształcenia i wychowania – swistej furtki dla wprowadzania autonomicznego podejścia w nauczaniu i wychowywaniu. Podejście takie jest zresztą zalecane w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, gdzie w części dotyczącej podstawy programowej z języka obcego w gimnazjum jako zadania szkoły wymienia się: rozwijanie w uczniach poczucia własnej wartości oraz wiary we własne możliwości językowe, m.in. przez pozytywną informację zwrotną dotyczącą indywidualnych umiejętności językowych; stopniowe przygotowanie ucznia do samodzielności w procesie uczenia się języka obcego; zapewnienie uczniom możliwości stosowania języka jako narzędzia przy wykonywaniu zespołowych projektów, zwłaszcza interdyscyplinarnych; wreszcie – rozwijanie w uczniach postawy ciekawości, otwartości i tolerancji wobec innych kultur⁴. Mój autorski program przedmiotowy uwzględni wszystkie wymienione wyżej zadania.

Jak dotąd, dzięki przychylności dyrekcji szkoły oraz ogromnemu wkładowi pracy własnej i samodyscyplinie, udaje mi się realizować z moją klasą oba programy, a językowy (przedmiotowy) – dodatkowo z klasą o rok młodszą. Program wycho-

wawczy jest wdrażany już z drugim zespołem, uczniowie mojej poprzedniej klasy będą zdawać w tym roku maturę. Wydaje mi się, że mój styl pracy jako nauczycielki i wychowawczynie w dużej mierze wpływa na wyniki, jakie osiągają moi uczniowie (wśród nich – mimo ostrej selekcji przy naborze do naszej szkoły – zdarzają się niezwykle różne jednostki, o bardzo zróżnicowanych możliwościach intelektualnych, indywidualności pod wieloma względami). Opisując sposoby kształtowania postaw autonomicznych u uczniów, rozpocznę od swoich oddziaływań jako nauczycielki przedmiotu, a w następnej kolejności jako wychowawcy klasy gimnazjalnej.

■ Jak promuję postawy autonomiczne wśród gimnazjalistów jako nauczycielka języka angielskiego

1. Testy poziomujące – różnicowanie czy wyrównywanie poziomów?

Dla anglisty optymalne i najprostsze byłoby, gdyby poziom języka w nauczanej grupie był wyrównany. Najczęściej jednak tak nie jest. Wśród świeżo przyjętych do jednego zespołu klasowego zawsze znajdzie się ktoś uczęszczający od kilku lat do dobrej szkoły językowej obok osoby, która z angielskim styka się po raz pierwszy właśnie na moich lekcjach. Między nimi jest zaś całe spektrum osób na wszelkich możliwych stopniach zaawansowania. Dzieje się tak dlatego, że przy naborze do naszego gimnazjum nie bierzemy pod uwagę znajomości języka angielskiego, jedynie – obok innych kryteriów – wynik testu predyspozycji językowych.

W moim autorskim programie językowym zapisałam: „Na sukces edukacyjny wpływa wiele czynników – od rozeznania poziomu językowego i stylów uczenia się podopiecznych poczynawszy, na umiejętnym motywowaniu ich do nauki skończywszy. Test poziomujący, zastosowany w pierwszym dniu nauki szkolnej nowej klasy, zadecyduje o ewentualnym podziale na grupy według kryterium zaawansowania językowego

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lutego 2002 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, DzU 2002 nr 51 poz. 458.

bądź zaniechaniu takiego podziaku. Pomoże też wytoczyć kierunek długofalowego działania – dążenie do wyrównania poziomu w klasie, a raczej postawienie na bardzo intensywną pracę językową z uczniami zaawansowanymi przy gruntownym utrwalaniu podstaw z początkującymi. Nie przesądzając z góry, skłaniałabym się raczej ku pierwszemu rozwiązaniu, z powodów wspomnianych wśród założeń dydaktyczno-wychowawczych Programu”.

I tak też postępuję w praktyce. W klasie pierwszej po teście poziomującym dzielę zespół na dwie grupy według stopnia zaawansowania. Rozrzut poziomów bywa znaczny, z dużą grupą uczniów „średnich”, z których część trafia do grupy poziomowo wyższej, a reszta – do niższej. W czasie pierwszego roku nauki grupa elementarna musi pracować bardzo intensywnie, by w miarę możliwości „dogonić” kolegów, którzy mają łatwiejszy start. Na ogół zaczynamy od podstaw gramatyki, intensywniej nauki słownictwa oraz bardzo prostych wypowiedzi ustnych i pisemnych. Kontrola opanowania materiału odbywa się prawie non stop. Izolacja „na starcie” od grupy bardziej zaawansowanej służy poczuciu bezpieczeństwa uczniów, oswojeniu z nową sytuacją, zapobiega skrepowaniu przy pierwszych nieudolnych wypowiedziach w języku obcym, którym posługują się jeszcze bardzo niewprawnie. Wypowiedzi uczniów na forum klasy w grupie początkującej ograniczam do kilku w ciągu roku, koordynuję dużo ćwiczeń ustnych w parach i grupach, w każdym miesiącu zachęcam do podejmowania prac nadobowiązkowych. Grupa bardziej zaawansowana pracuje z tym samym podręcznikiem – materiał językowy siłą rzeczy jest powtarzany w szybkim tempie, a uczniowie mają poczucie sukcesu. Na lekcjach pozostaje mnóstwo czasu na prezentację dodatkowych zadań projektowych, które członkowie tej grupy wybierają bardzo chętnie, bo daje to upust ich inwencji twórczej i pozwala popisać się bardziej zaawansowaną znajomością języka angielskiego. Jest czas na wspólne czytanie lektur, angielskojęzyczne filmy edukacyjne i inne działania.

Po klasie pierwszej mieszam grupy – nie ma już początkujących i zaawansowanych. Nowy podział uwzględnił wzajemne przyjaźnie i sympatie oraz pobliskie miejsca zamieszkania (wspólne dojeżdżanie do szkoły). Pilnuję przy tym, by ję-

zykowy potencjał obu grup był w miarę równy. Już w czwartej tak przeze mnie prowadzonej klasie obserwuję dobrodziejstwa tego rozwiązania: uczniowie, którzy trafili do naszej szkoły z zerową bądź bardzo słabą znajomością języka angielskiego, a którzy jednocześnie mają predyspozycje do nauki języków obcych, po roku bezpiecznego osvajania języka robią błyskawiczne postępy właśnie w konfrontacji z uczniami, którzy zaczynali od wyższego pułapu. Z poprzedniej klasy wychowawczej mogę przytoczyć przykład ucznia, który – rozpoczynając naukę w gimnazjum od poziomu zerowego i ucząc się języka angielskiego wyłącznie w szkole – zdał z najlepszym w klasie rezultatem egzamin z języka angielskiego do licealnej klasy dwujęzycznej, wyprzedzając nawet osobę, która zaczynała trzy lata wcześniej od poziomu znacznie zaawansowanego i w trakcie całej edukacji gimnazjalnej kontynuowała zajęcia w szkole językowej. Do obecnej klasy drugiej chodzi dziewczynka, która – podobnie – w szkole podstawowej uczyła się języka niemieckiego, nie chodziła i nadal nie uczęszcza na żadne angielskojęzyczne zajęcia pozalekcyjne lub pozaszkolne, a jej rodzice nie znają angielskiego. Jest już najlepsza w klasie.

Na zarzut, że marnuję potencjał uczniów, którzy na starcie byli bardziej zaawansowani, odpowiadam: oni sobie świetnie poradzą! Najczęściej bywają słuchaczami dodatkowych kursów językowych, ich strategie samokształceniowe są już wypracowane, a style uczenia się rozpoznane. Uważam, że ich konfrontacja z kolegami, którzy zaczynali w gimnazjum z niskiego pułapu i w ciągu zaledwie roku poczynili tak znaczące postępy, może działać – i działa – bardzo mobilizująco.

2. Przyjazny uczniowi sposób oceniania

a) Przedmiotowy system oceniania

Przedmiotowy system oceniania, który opracowałam dla uczniów naszego gimnazjum po konsultacjach z koleżankami anglistkami, funkcjonuje od roku szkolnego 2005/2006. Stanowi załącznik do mojego programu. Gdy jest konsekwentnie stosowany, sprawdza się znakomicie – ku obu stronom zadowoleniu uczniów i nauczyciela.

Sprzyja on szeroko pojętej autonomii w nauczaniu – po pierwsze przez mnogość sytuacji, w których gimnazjaliści są oceniani. Każdy uczeń jest pod-

dawany ocenie co najmniej 15 razy w semestrze, a często liczba stopni znacznie przekracza 20. Co więcej, system przewiduje dużą różnorodność sposobów sprawdzania umiejętności uczniów – przy odmiennych stylach uczenia się każdy ma szansę w czymś pozytywnie zaistnieć. Po drugie, zawsze planuję sporo zadań dodatkowych dla chętnych uczniów (minimum pięć propozycji w semestrze), a stopnie za te przedsięwzięcia stanowią znaczący odsetek „masy” ocen. Ich liczba ma też wpływ na wysokość semestralnej oceny za aktywność. Tematyka i formy zadań są zróżnicowane (pisemne, ustne, multimedialne, projekty, różnego rodzaju wersje łączone), a terminy wykonania elastyczne. Mając do dyspozycji kilka tygodni, uczniowie pracują w tempie, które sami sobie regulują, po czym przynoszą gotowy „produkt”. W przypadku zadań, które wymagają projekcji lub prezentacji ustnej w klasie, umawiają się na terminy dogodne dla nich samych i nauczyciela.

Wspomniana wyżej ocena za aktywność jest przyznawana każdemu uczniowi raz w semestrze. Oprócz podejmowania zadań dodatkowych, wpływ na nią mają: udział w szkolnych i pozaszkolnych konkursach lub innych imprezach językowych oraz aktywność na lekcjach. Mimo iż to tylko jedna nota w semestrze, stanowi dla gimnazjalistów czytelny sygnał, że działania wykraczające poza zwykłe standardy są zauważane.

Drażliwym problemem proceduralnym dla nauczyciela bywa nieprzygotowanie uczniów do lekcji. Obok wzorowych, w każdej grupie zdarzają się zapominalscy, a nawet notorycznie nieprzygotowani. Kwestia ta bywa regulowana w różny sposób. Pełniąc funkcję nauczyciela i wychowawcy, staram się znaleźć złoty środek między konsekwencją i wymaganiem dyscypliny z jednej strony, a promowaniem autonomii z drugiej. Wypracowane przeze mnie rozwiązanie przewiduje ocenę za stosunek ucznia do przedmiotu. Zgłaszane – bądź nie – przypadki nieprzygotowania poszczególnych osób odnotowuję w dzienniku lekcyjnym (wpisuję daty). Na całościową ocenę składają się: zachowanie i praca ucznia na lekcjach, wywiązywanie się z bieżących zadań oraz stosunek ucznia do nauczyciela. Podobnie jak aktywność, stosunek ucznia do przedmiotu jest oceniany tylko raz w semestrze. Taka ocena ma

jednak znaczenie wychowawcze. Z drugiej strony to, że jest to tylko jedna ocena, sprzyja autonomii. Nie karze zbyt dotkliwie tych, którzy są na bakier z terminami i nie potrafią zawsze podporządkować się dyscyplinie szkolnej, a mimo to mobilizują się w znanym tylko sobie trybie i nierzadko osiągają znakomite wyniki.

Ważna ze względu na autonomię ucznia i bardzo motywująca jest zasada, iż w przypadku poprawiania ocen za testy, kartkówki i inne prace, do średniej semestralnej jest wliczana tylko ocena wyższa. Nasz system oceniania reguluje jedynie kwestię poprawy ocen niedostatecznych za testy z obszerną partią materiału. Osobiście uważam, iż ucznia nie powinno się pozbawiać możliwości poprawienia także innych stopni, które go nie satysfakcjonują, otrzymanych w różnych sytuacjach. Aby jednak zapobiec nadużywaniu tej furtki, przyjmuję zasadę, że tylko oceny niedostateczne można poprawiać możliwie szybko po ich otrzymaniu (lub w uzgodnionym terminie). Inne stopnie, z których gimnazjalista nie jest zadowolony (zwłaszcza te powodujące zaniżenie oceny klasyfikacyjnej), poprawiamy na ogół pod koniec semestru. Stwarzanie wszystkim zgłaszającym się możliwości bieżącego poprawiania wszelkich stopni w dowolnych terminach – przy ponad 20 ocenach częściowych u każdego ucznia w semestrze – spowodowałoby paraliż organizacyjny.

b) Harmonogram oceniania

Na początku każdego semestru przedstawiam uczniom szczegółowy harmonogram oceniania, dokładnie go omawiając. Uczniowie mają możliwość długofalowego zaplanowania sobie tempa pracy, ponieważ znają z wyprzedzeniem liczbę oraz orientacyjne terminy wszystkich sprawdzianów, kartkówek, wypowiedzi ustnych i prac projektowych oraz formy i tematykę tych ostatnich. Harmonogram jest wywieszony w naszej sali lekcyjnej. Zawiera także wykaz wszystkich propozycji zadań dodatkowych (co najmniej jedno w każdym miesiącu). Liczba ocen, jak również zadań dodatkowych wykonywanych przez chętnych uczniów, wcale nie musi zamykać się w liczbie zaplanowanej harmonogramem. Jeżeli ktoś wykona jakąś pracę z własnej inicjatywy – bądź zdarzy się inna nieprzewidziana wcześniej sytuacja dydaktyczna, którą warto ocenić – za-

wsze nagradzam bardzo dobrym lub celującym stopniem (np. uczeń zauważył błąd w zapisie na tablicy, w podręczniku itp.).

c) Dodatkowe zadania i punkty w testach

W wielu całogodzinnych sprawdzianach przewidziałam specjalne zadanie dodatkowe. Mogą je wykonać chętni, którym starczy czasu – tzw. zadanie na szóstkę. Znakomita większość uczniów podejmuje się tego zadania. Jego wykonanie – nawet jeżeli nie umożliwi zdobycia najwyższego stopnia (gdy zabrakło punktów w zasadniczej części testu) – zawsze jest brane pod uwagę: można np. podwyższyć sobie ocenę z czwórki na piątkę. A już samo zmierzenie się z takim zadaniem to kolejny krok w rozwoju językowym gimnazjalisty.

Bywa też, że nagradzam dodatkowym punktem jakiś aspekt obowiązkowej wypowiedzi pisemnej, który mnie szczególnie urzekł (wybitne walory treściowe, językowe, kompozycyjne bądź inne). Uczniowie bardzo to cenią, choć te dodatkowe punkty nie muszą mieć wpływu na stopnie końcowe z danych prac. O ich przyznaniu zawsze staram się wspomnieć pozostałym uczniom, a podaną pracę wpisuję uzasadnienie.

d) Ocenianie wypowiedzi ustnych i udział w nich klasy

Wypowiedzi ustne na podany temat, przygotowane indywidualnie w domu (rzadziej na lekcji), są wygłaszane kolejno przez wszystkich członków grupy na forum klasy – przed słuchaczami, bądź w kręgu, na siedząco. Bardzo się cieszę, jeżeli uczniowie sami proponują kolejność występowania. Po wysłuchaniu monologu koleżdy najczęściej zadają mówcy pytania w języku angielskim – ich liczba zależy od samego tematu, typu wypowiedzi i charakteru grupy. Oceniam dopiero po wysłuchaniu wszystkich kolejnych prelegentów. Uważam, że taki system jest bardziej sprawiedliwy (można porównać wszystkie wypowiedzi), a zarazem bardziej komfortowy dla uczniów (będąc akurat przed swoim występowaniem, nie trzeba się stresować usłyszawszy, że kolega, który „powiedział dużo i bardzo dobrze”, otrzymał ocenę zaledwie dostateczną). Bardzo często słuchacze są przeze mnie proszeni o wyrażenie własnego zdania, które może wpłynąć na ostatecznie przyznany stopień.

3. Ranking uczniów według punktów za poszczególne sprawności

W latach szkolnych 2004/2005 oraz 2005/2006 prowadziłam ranking uczniów według poszczególnych sprawności badanych testami. Każdy gimnazjalista mógł porównać, jaką pozycję zajmuje na tle swojej klasy i grupy, jeśli chodzi o umiejętność czytania ze zrozumieniem, rozumienia ze słuchu, pisanie, znajomość gramatyki i słownictwa. Rankingi takie sporządzałam po każdym z czternastu testów z materiału z podręcznika, z którym pracowaliśmy, a także zbiorczo po każdym semestrze. W kolejnych latach zarzuciłam to działanie na rzecz innych pomysłów (wprowadzanie danych do arkusza jest czasochłonne). Uważam, iż dla części młodzieży zobaczenie swoich wyników na tle grupy mogło mieć znaczenie mobilizujące, dla innych – deprymujące.

4. Procedury lekcyjne

W moim przedmiotowym programie autorskim czytamy: *„Podstawową procedurą osiągania założonych celów edukacyjnych jest stałe prowadzenie zajęć po angielsku. Polecenia wydawane w trakcie lekcji to też komunikacja, a uczniowie rozumiejąc je i wykonując, otrzymują sygnał, że język angielski jest kanałem porozumienia. Nauczyciel powinien nie tylko sam posługiwać się językiem obcym, ale konsekwentnie wymagać tego od podopiecznych, np. w trakcie zadawania przez nich pytań, usprawiedliwiania nieprzygotowania itp. Oczywiście, od czasu do czasu zajdzie potrzeba, by pewne partie materiału przybliżyć uczniom po polsku. Pod okiem wychowawcy anglisty także część lekcji wychowawczych może odbywać się po angielsku”*. Staram się prowadzić zajęcia przedmiotowe w języku angielskim. Na ogół wymagam też od uczniów używania angielskiego w czasie lekcji, nawet w sprawach porządkowych i proceduralnych. I znowu – poszczególne osoby charakteryzują się różnym stopniem śmiałości i pewności siebie, mają różne profile emocjonalne – dopuszczam więc zwracanie się do mnie w sposób bardziej elastyczny, zachęcając jednak gorąco do prób w języku docelowym.

Moi uczniowie mają w trakcie lekcji stały dostęp do słowników, z wyjątkiem większości sprawdzianów. Ostatnio wprowadzam również pisemne prace kontrolne, gdzie korzystanie ze słownika jedno- lub

dwujęzycznego jest zalecane. Młodzież powinna nabyć umiejętność sprawnego korzystania ze słownika w formie książkowej – papierowej, a nie tylko z Internetu lub elektronicznego tłumacza.

5. Zadania domowe

W trakcie pracy nad każdym zadaniem domowym – a w szczególności przy pracy projektowej – stwarzam atmosferę sprzyjającą zasięgnięciu mojej pomocy merytorycznej i językowej. Nie zdarza mi się powiedzieć uczniowi na przerwie, że nie mam czasu, jeżeli zaś śpieszę się po lekcjach – umawiamy się na konsultacje w najbliższym dogodnym terminie. Od minionego roku szkolnego zachęcam młodzież do przysyłania problemowych zadań mailem – na ogół odsyłam poprawioną wersję bądź moje uwagi jeszcze tego samego dnia. Ci, którzy lubią ten kanał porozumiewania się, korzystają z niego bardzo chętnie.

6. Cykliczna refleksja nad pracą własną inspirowana *Europejskim portfolio językowym*

Co prawda w pracy z uczniami nie korzystam z *Europejskiego portfolio językowego*, lecz od bieżącego roku szkolnego wprowadziłam do praktyki szkolnej pewne nowe elementy, do czego zainspirowało mnie właśnie *portfolio*. Wszystkie prace pisemne z języka angielskiego moich dwóch klas z poprzedniego roku szkolnego (sprawdziany, kartkówki, wypracowania) przekazałam ich autorom. Z początkiem września każdy uczeń dokonał przeglądu tego, co samodzielnie napisał po angielsku w klasie młodszej. Porządkowali testy według pewnej hierarchii: np. od najlepszego do najgorszego wyniku punktowego, od najlepszej do najgorszej oceny za kartkówkę. Wyszukiwali wypracowania z największą i najmniejszą liczbą błędów, najdłuższe, z najwyższą punktacją za bogactwo językowe itd. Zastanawiali się, dlaczego ta a nie inna praca wypadła tak dobrze bądź tak źle i zapisywali wnioski, do jakich doszli. Poleciłam, by każdy uporządkował swoje materiały w koszulce foliowej, ułożwszy je według wymyślonego przez siebie porządku. Wszystko to przechowujemy w naszej sali w spe-

cialnie przygotowanych segregatorach – uczniowie mają do nich dostęp na żądanie. Dokładają kolejne sprawdziany z bieżącego roku szkolnego. Można też umieścić tam inne rzeczy – np. pismo-graficzne prace projektowe, których ekspozycja w klasie została już zakończona, bądź dokumenty i wytwory powstałe poza szkołą, które świadczą o postępie językowym właściciela danej foliowej koszulki.

Co kilkanaście tygodni poświęcamy zajęcia lekcyjne na autorefleksję nad rozwojem językowym – dotyczącym nie tylko angielskiego. Uczniowie zapisują między innymi, co w minionym okresie sprawiało im trudność i dlaczego, w jakim aspekcie języka zrobili największy postęp i co się do tego przyczyniło, z czego najbardziej się cieszą, co w ostatnim czasie miało znaczący wpływ na ich rozwój językowy. Te i wiele innych obserwacji można zapisać w wybranym przez siebie języku.

7. Indywidualna praca projektowa

Na łamach *Języków Obcych w Szkole* wielokrotnie opisywałam indywidualną pracę projektową moich uczniów – najczęściej związaną z wycieczkami krajoznawczymi⁵. Metoda ta, bardzo lubiana przez gimnazjalistów i stosowana przeze mnie na bieżąco (nie tylko przy okazji wycieczek), jest jak najbardziej wyrazem autonomicznego podejścia w nauczaniu języków obcych. Uważam tak między innymi dlatego, iż oferuję młodzieży duży wybór tematów dotyczących różnych dyscyplin wiedzy (bardzo często proponuję tematy interdyscyplinarne), a także wybór sposobów, jak prace te mogą być wykonane. Dość wymienić przykładowe formy: strona z przewodnika turystycznego, program wycieczki, kartka do kroniki, reportaż, listy i sprawozdania adresowane do różnych odbiorców, wywiad, opowiadanie, opis miejsc lub wydarzeń, ogłoszenie-reklama, film, audycja radiowa, prezentacja multimedialna, pocztówka tekstowo-obrazkowa, minigaleria zdjęć lub obrazów (z podpisami), prezentacja graficzna i analiza wyników sondażu, autorefleksja, odezwa, apel, afisz lub plakat i wiele innych.

Przykładowo, w jesiennym semestrze roku szkolnego 2008/2009 wszyscy moi drugoklasiści

⁵ Patrz: nr 6/2006 – trzy artykuły s. 180, 184 i 189; nr 4/2008 – artykuł s. 128, oraz ten numer s. 200 *Warsaw and its people*.

obowiązkowo przedstawiali ciekawą, wybraną przez siebie miejscowość, a także porównywali siebie z inną osobą – wygląd, charakter, zainteresowania i tryb życia. Dodatkowo mogli stworzyć reklamę prawdziwego lub zmyślnego produktu, zaprezentować kuchnię wybranego kraju, regionu bądź narodu (możliwość degustacji wcale nie należała do rzadkości), a także przeprowadzić badanie opinii publicznej na podany temat i podsumować wyniki. Trzecioklasiści obowiązkowo brali na warsztat różne okresy historyczne, ich spuściznę i kluczowe wydarzenia: przygotowywali również plakaty do kampanii o zmianę wybranej przez siebie regulacji prawnej. Na ochotnika mogli napisać list otwarty w ważnej sprawie, przedstawić graficznie i ustnie wyniki opracowanej przez siebie ankiety albo przybliżyć odbiorcom kulturę dzisiejszych nastolatków.

Jeżeli oferuję kilka tematów, uczniowie mają na ogół swobodny wybór. Bywa też i tak, że na przygotowanej przeze mnie liście jest więcej propozycji niż uczniów w grupie – wtedy każdy może opracować coś innego. W ten sposób uatrakcyjniamy zajęcia, unikamy nudy i powielania tych samych treści.

Wyrazem podejścia autonomicznego związanym z projektami jest też częsty udział uczniów w ocenie prac swoich kolegów i koleżanek. Współuczestniczenie w procesie ewaluacji nie tylko mobilizuje do uważnego odbioru, lecz także dowartościowuje młodzież, ponieważ każda opinia – nawet najmniej zaawansowanego językowo ucznia – zostaje wysłuchana. Każdy ma też okazję porównać własny wkład pracy i powstały „produkt” z wytworami kolegów. Wszyscy mają szansę na znakomite stopnie – niezależnie od stylu działania i metod dochodzenia do efektu końcowego (pod warunkiem że tekst nie był kopiowany np. z Internetu).

Jeżeli prace projektowe (lub inne zadania wykonywane w ramach języka angielskiego) wyrażnie wkraczają w dziedziny różnych przedmiotów szkolnych, zwracam się z prośbą do nauczycieli tych przedmiotów o nagradzanie autorów wysokimi ocenami, jeżeli oczywiście jest to na odpowiednim poziomie. Uczniów z kolei zachęcam, by o takie oceny zabiegali, korzystnie wpływa na ich przedsiębiorczość. Umysławia im ponadto, że przedmioty szkolne nie są usytuowane w próżni

– jeden oderwany od drugiego – i że warto pracować, rozwijać się wszechstronnie, wykorzystując język obcy do pogłębiania znajomości różnych dziedzin wiedzy. Wszak to jest istotą nauczania dwujęzycznego.

Wszystkie prace projektowe, których wykonanie wiąże się z powstaniem „produktu” tekstowego lub tekstowo-graficznego, są eksponowane w mojej sali lekcyjnej (przez kilka tygodni) lub na szkolnej stronie internetowej (stale). Gimnazjaliści mają więc okazję, by zapoznać się z nimi w dowolnym czasie i czerpać inspirację do swych kolejnych przedsięwzięć. Przedstawiciele wszystkich moich kolejnych klas nieodmiennie wskazują na metodę projektu jako najbardziej efektywną w ich procesie akwizycji języka obcego.

8. Motywujące działania pozalekcyjne

W naszym gimnazjum bardzo motywujące dla uczniów są różnego rodzaju konkursy. W dziedzinie języka angielskiego, oprócz *Wojewódzkiego konkursu przedmiotowego z języka angielskiego* organizowanego przez Śląskiego Kuratora Oświaty, kilku konkursów lokalnych i ogólnopolskich (np. *Fox, Multitest, English Ace, The Big Challenge*), przygotowujemy własne imprezy wewnątrzszkolne, które mobilizują do współzawodnictwa międzyklasowego i odwołują się do różnych ulubionych przez uczniów sposobów ekspresji.

Jestem pomysłodawczynią i organizatorką dwóch takich imprez: w lutym 2009 roku już po raz trzeci odbywa się szkolny konkurs recytatorski, a w styczniu – druga edycja szkolnego konkursu literackiego w języku angielskim. Pierwszy z wymienionych cieszy się wzięciem wśród dziewcząt. Corocznie kilkanaście uczennic – nie tylko z najstarszych roczników – zgłasza się do deklamacji fragmentów angielskojęzycznej poezji lub prozy (w oryginale bądź polskim przekładzie). Dobór repertuaru jest sprawą indywidualną, ograniczoną w zasadzie jedynie ramami czasowymi. Oczywiście chętnie pomagam kandydatkom w poszukiwaniu odpowiednich tekstów, a także wspieram je w przygotowaniu interpretacji, czuwam nad poprawnością wymowy i intonacji. W konkursie uczestniczy publiczność złożona z wybranych klas gimnazjalnych – ci, którzy nie czują się na siłach, by wystąpić, mają okazję do obcowania z litera-

turą angielską przynajmniej jako słuchacze. Może zdecydują się na czynny udział np. za rok? Recytacje ocenia czteroosobowe jury, w skład którego wchodzi co najmniej dwóch anglistów i jeden polonista. Wyłonione w ten sposób uczennice z powodzeniem reprezentują nasze gimnazjum w różnych międzyszkolnych konkursach recytatorskich, zdobywając niezwykle motywujące nagrody i wyróżnienia⁶.

W ubiegłorocznej pierwszej edycji szkolnego konkursu literackiego zaprosiłam młodzież do napisania fragmentu prozy (200-350 słów). Gimnazjaliści z zacięciem literackim mogli wybierać spośród pięciu tematów:

- *The book/film that impressed you most in your childhood. Give reasons.*
- *"I was having the time of my life!" An event that will stay in my memory forever.*
- *What are some of the ways to impress a new friend?*
- *Virtual reality – shops, banks, even friends... Do we still need real world around us?*
- *"Man is born free, but everywhere he is in chains." (J.J. Rousseau, Discuss).*

Aż dziewiętnastu adeptów pióra – tym razem przedstawiciele obojga płci i wszystkich szóstych klas – wypowiedziało się różnymi formami prozy: pisali rozprawkę, list, kartkę z pamiętnika, wywiad, opowiadanie, dialog i inne. Każdy z tematów został wybrany co najmniej raz. W jednej z sal języka angielskiego urządziliśmy wystawę wszystkich prac, a zwycięzcy otrzymali – jak przystało na konkurs literacki – atrakcyjne nagrody książkowe. Już dopytują się o tegoroczny konkurs.

■ Jak promuję postawy autonomiczne wśród gimnazjalistów jako wychowawca

1. Przyzwolenie na indywidualizm

Gdy nasze gimnazjum opuszczał pierwszy rocznik absolwentów, przeprowadzono wśród nich ankietę podsumowującą pierwszy trzyletni cykl pracy szkoły. Pytano o wydarzenia z życia szkoły

mające dla nich największe znaczenie, największy atut szkoły, argumenty reklamujące bądź odradzające nasze gimnazjum uczniom szkół podstawowych, ich oczekiwania przy wyborze tego gimnazjum oraz poziom ich spełnienia, największy zawód i pozytywne zaskoczenie, osoby mające największy wpływ na ich rozwój w trakcie nauki w gimnazjum, najefektywniejsze metody nauczania, stosunek do współistnienia gimnazjum i liceum w jednym budynku, stopień zadowolenia z atmosfery panującej w klasie i szkole, ocenę poziomu wymagań edukacyjnych ze strony nauczycieli oraz poziom przygotowania w procesie edukacji gimnazjalnej do końcowego egzaminu. Psycholog, która opracowywała wyniki ankiety, stwierdziła w raporcie, że w wypowiedziach absolwentów klasy prowadzonej przeze mnie – wiadać wyraźnie o wiele większe „przyzwolenie na indywidualizm” niż wśród uczniów równoległego zespołu. Chciałabym pokrótce przedstawić, czym to przyzwolenie na indywidualizm przejawia się w mojej pracy jako wychowawcy klasowego (i zarazem nauczyciela języka angielskiego).

2. Listy do wychowanków

Przyjmując w mury szkoły nową klasę, witam moich świeżo upieczonych wychowanków listem napisanym w języku polskim. Krótko przedstawiam w nim siebie, swoją rodzinę i zainteresowania oraz piszę, czym zajmuję się w szkole i jak wyobrażam sobie naszą trzyletnią współpracę. Na koniec proszę uczniów, by odpowiedzieli w podobny sposób, opisując swe rodziny, doświadczenia szkolne i językowe, hobby oraz plany. Zachęcam także do zadawania wszelkich pytań, jakie ich nurtują, dotyczących – szeroko pojętej – nowej sytuacji. Swoje listy piszą na odwrocie mojego. Już te pierwsze wypowiedzi pisemne dają wiele do myślenia – są świadectwem niezwykłego zróżnicowania moich nowych podopiecznych pod wieloma względami. Moim priorytetem zawsze jest nie to, by wszystkie te różnice zniwelować, lecz by wspierać dzieci w rozwoju talentów i pasji, które sygnalizują, a także pomóc im pozytywnie zaistnieć w nowym zespole klasowym. Podobną procedurę powtarzam

⁶ M.in. w prestiżowym wojewódzkim konkursie recytatorskim *Poezja i proza w języku Shakespeare'a*, organizowanym przez Miejski Ośrodek Kultury w Zabrzu.

na koniec klasy pierwszej, drugiej i na koniec nauki w gimnazjum – moje czerwcowe listy nawiązują do tego, co było w minionym roku naszym wspólnym udziałem. Mimo iż wypowiedzi te nie są anonimowe (list należy przecież podpisać), uczniowie są szczerzy, dzielą się ze mną bardzo intymnymi nieraz problemami. Wiedzą, że listy są przeznaczone tylko dla mnie. Piszą je po to, by nasze przyszłe relacje wychowawca–klasa oraz uczeń–klasa można było poprawić, a na koniec gimnazjum – by podsumować trzyletnią współpracę i wyciągnąć wnioski na przyszłość. Nigdy nie nadużywam ich zaufania – ani wobec kolegów i rodziców, ani innych nauczycieli – dlatego też mogą wypowiedzieć się swobodnie. Często łatwiej jest przelać coś na papier niż powiedzieć w cztery oczy. Czasami wypowiedź w formie listu jest inspiracją do niesienia pomocy, a przecież nie mogłabym pomóc ani zareagować na czas, gdybym nie знаła problemu.

3. Ankiety

W trakcie roku szkolnego często stosuję ankiety, anonimowe bądź nie. Przedmiotem pytań – zamkniętych i otwartych – bywają różne problemy organizacyjne, edukacyjne albo wychowawcze, na ogół bieżące, lecz czasem narastające długofalowo. Często zasięgam też opinii uczniów na tematy umieszczone w cyklu wychowawczym. Ankieta służy nie tylko nauczycielowi jako sposób poznania poglądów młodzieży na daną kwestię. Istotna jest też z punktu widzenia respondenta – pozwala mu wypowiedzieć się o czymś, co dotyczy go w bezpośredni lub pośredni sposób. Czasami umożliwia „upust emocji”, zwłaszcza jeżeli atmosfera w klasie jest bardzo gęsta. Nie każdy przecież potrafi – lub chce – powiedzieć wszystko swobodnie na szerszym forum. W mojej pracy wychowawczej tematem ankiet bywały: kwestia tolerancji wobec odmienności (np. religia, światopogląd, subkultura, specyficzne zachowanie, język), zgranie klasy i poprawa atmosfery w zespole, wzorce osobowościowe w naszych rodzinach i poza nimi, sprawiedliwość w szkole, motywacja do podjęcia różnych zajęć pozalekcyjnych i ich wpływ na szeroko rozumiany rozwój ucznia, kwestia korzystania z korepetycji, oczekiwania młodzieży wobec szkoły, zasadność przeprowadzania próbnych egzaminów i stopień ich trudności, wybór szkoły

ponadgimnazjalnej i profilu kształcenia oraz wiele innych. Wypowiedzi uczniów – zarówno w listach, jak i w ankietach – to dla mnie zawsze fascynująca, bardzo pouczająca lektura. Mam szczęście do klas złożonych z indywidualistów – staram się też ten indywidualizm wśród uczniów wyzwalać. Wszak mawia się, że „nauczyciel stwarza ucznia”. Jeżeli z góry zakłada, że jest słaby i daje mu to do zrozumienia, np. zaniżając oceny i krytykując jego pracę, uczeń naprawdę zacznie osiągać coraz gorsze wyniki. Bywa też odwrotnie – wzmocnienia pozytywne owocują coraz lepszymi rezultatami. Może więc moje przyzwolenie na swobodne wyrażanie opinii przez każdego wychowanaka skutkuje tym, że wyrastają na indywidualistów?

4. Ocena zachowania

W autonomiczny sposób przebiega też semestralna i końcowa ocena zachowania. Każdy mój wychowanek w pierwszym semestrze klasy I otrzymuje swą własną kartę oceny zachowania. Są na niej rozpisane szczegółowo wszystkie kryteria tej oceny, zgodnie z naszym wewnątrzszkolnym systemem oceniania. Karta ta towarzyszy uczniowi przez trzy lata nauki w gimnazjum. Co semestr pierwszym ogniwem tego procesu jest samoocena, której dokonuje uczeń w domu wraz ze swoimi rodzicami (przyznana dziecku punktację rodzice potwierdzają swoim podpisem). Celem tego elementu jest włączenie rodziców w proces oceny zachowania własnego dziecka, stworzenie pretekstu do rozmowy dziecka z rodzicem na temat spraw szkolnych i stosunków międzyludzkich panujących w klasie, swego rodzaju platformy porozumienia dziecka z rodzicami w kwestii jego sprawowania poza domem. Przebieg i rezultat tego etapu są sygnałem dla wychowawcy, jak rodzice postrzegają własne dziecko i jego postawy, na ile są świadomi jakości jego funkcjonowania w klasie i szkole. Drugie ogniwo to weryfikacja przyznanej przez rodziców i samego ucznia punktacji przez wychowawcę. Przeprowadzam ją nie tylko „szkiełkiem i okiem” (kontrola frekwencji, wyników w nauce, udziału w konkursach i zajęciach pozalekcyjnych, terminowości i rzetelności wywiązywania się z podjętych zobowiązań itd.), lecz także kontaktując się z innymi nauczycielami mającymi styczność z klasą. Potem przychodzi czas na konsultacje z samym zainteresowanym. Jeżeli ocena dziecka i jego ro-

dziców oraz nauczyciela mieści się w tym samym przedziale punktowym, rozmowa może ograniczyć się do zakomunikowania uczniowi, że ocenił się prawidłowo. Jeśli natomiast widać wyraźne rozbieżności, przystępujemy do szczegółowych negocjacji. Często w razie wątpliwości zasięgam opinii klasy. Można by mieć obawy, że koledzy potraktują to jak plebiscyt w rodzaju „kogo lubię, a kogo nie”. Nic podobnego się jednak nie dzieje, moi uczniowie podchodzą do wzajemnej oceny zachowania w sposób niezwykle odpowiedzialny. Ich zdanie bardzo pomaga mi spojrzeć na pewne sprawy od środka, tym bardziej że ostateczną decyzję o ocenie – zgodnie z przepisami – zawsze podejmuje wychowawca.

5. Sposób prowadzenia godzin z wychowawcą

Wyrazem promowania postaw autonomicznych w edukacji gimnazjalnej jest też przebieg tzw. godzin z wychowawcą. W klasie drugiej kilkanaście lekcji w trakcie całego roku szkolnego prowadzą sami uczniowie. We wrześniu wybierają tematy z przygotowanej przeze mnie listy, a następnie parami opracowują lekcje różnymi metodami (największym wzięciem cieszą się różnego rodzaju kwizy, praca w grupach, przedstawianie scenek, konkursy z nagrodami). Na lekcjach wychowawczych bardzo często siedzimy w kręgu. Każdy z uczniów może się swobodnie wypowiedzieć. Indywidualne poglądy są szanowane, przy czym zwracamy uwagę na granice tolerancji, zgodnie

ze słowami Tomasza Manna: „*Tolerancja staje się przestępstwem, kiedy dotyczy zła*”. W ciągu ponad dwóch lat mój obecny zespół wypracował wysoką kulturę dyskusji – z rozwrzeszczanych i rozkojarzonych, przesadnie spontanicznych dzieci stali się myślącymi indywidualistami, zaangażowanymi w życie klasy i szkoły.

■ Podsumowanie

Promowanie postaw autonomicznych to zadanie niezwykle ambitne. Wymaga znacznego wysiłku ze strony osoby organizującej proces dydaktyczny, i nie chodzi tu jedynie o ograniczenia instytucjonalne i te leżące po stronie nauczyciela. Współodpowiedzialność uczniów za swoją edukację i osiągnięte postępy nie przychodzi sama. Czasami odnoszę wrażenie, iż wypracowanie w młodych ludziach potrzeby, gotowości i umiejętności uczenia się przez całe życie to praca niemalże tytaniczna. Nawet w klasach dwujęzycznych wciąż spotykam uczniów, którzy – wykonując tylko niezbędne minimum – wcale nie chcą być samodzielni i wolą być prowadzeni za rękę w schematyczny sposób, bo tak jest prościej. Trzeba jednak zrozumieć, że w szkole XXI wieku nie mamy innego wyjścia, jak tylko kształtować postawy autonomiczne, jeżeli nasi uczniowie mają być mobilni zawodowo, skutecznie odnaleźć się w społeczeństwie globalnym i sprostać coraz nowszym wyzwaniom wciąż przyspieszającego współczesnego świata.

(grudzień 2008)

Ewa Gatnar¹
Rybnik



Warsaw and its people

Indywidualna praca projektowa uczniów wyrazem autonomicznego podejścia do nauczania języka angielskiego w gimnazjum

Wiosną 2008 moi uczniowie (klasa II Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku) re-

alizowali swe kolejne dwujęzyczne przedsięwzięcie związane z wycieczką krajoznawczą (pracujemy

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

według moich programów autorskich – wychowawczego i przedmiotowego z komponentem turystyczno-krajoznawczym). Po raz pierwszy nie udaliśmy się w góry – tym razem celem naszej wyprawy była Warszawa. W trakcie właściwej wycieczki (11-13 czerwca 2008 r.) udało nam się m.in. zwiedzić najsłynniejsze stołeczne pałace (Wilanów, Łazienki i Zamek Królewski), zobaczyć Plac Zamkowy, Starówkę i Katedrę św. Jana, przejść się Krakowskim Przedmieściem i Nowym Światem oraz zrobić zakupy w Złotych Tarasach. Gwoździem programu okazał się obsadzony plejadą gwiazd spektakl *Tartuffe* Moliere’a w Teatrze Narodowym. Równie wielkim przeżyciem była znakomita lekcja w Muzeum Powstania Warszawskiego, przeprowadzona w multimedialnej sali dydaktycznej i na terenie imponującej ekspozycji muzealnej tej placówki. Moi uczniowie – jak wszystkie do tej pory klasy naszego gimnazjum – w ostatnim roku nauki udadzą się na wycieczkę do Wielkiej Brytanii, gdzie m.in. odwiedzą Londyn. Dobrze się stało, że zobaczyli Warszawę z pełną świadomością jej tragicznych losów i stanu, w jakim wyszła z kataklizmu II wojny światowej, zanim zaczną zachwycać się stolicą Anglii. Nie sama wycieczka jednakże ma być treścią tego artykułu, lecz projekt *Warsaw and its people* – *Warszawa i ludzie*, za pomocą którego młodzież przygotowywała się do świadomego zwiedzania naszej stolicy. Obok wielu form zajęć i oddziaływań wspólnych dla wszystkich uczniów, najważniejszą, najbardziej czasochłonną i pracochłonną częścią całego przedsięwzięcia była indywidualna praca projektowa, którą chciałam przeanalizować w niniejszym opracowaniu jako przykład autonomicznego podejścia do nauczania języka angielskiego.

■ Geneza projektu *Warszawa i ludzie*

Decyzja o wyjeździe właśnie do Warszawy została poprzedzona merytoryczną dyskusją, rodzajem negocjacji między klasą a mną – wychowawczynią. Uczniowie najpierw wskazali kilkanaście różnych możliwości, otrzymując polecenie, by racjonalnie uzasadnić, dlaczego wybrali takie a nie inne miejsca jako cel kolejnej wycieczki. Podchodzili do sprawy mniej lub bardziej poważnie – ostatecznie spośród trzech uczniowskich propozycji, które otrzymały najwięcej głosów, sama dokonałam wyboru, biorąc pod uwagę walory edukacyjne i wychowawcze „opcji stołecznej”².

Oprócz niezbędnych operacji organizacyjnych, których musiałam dokonać, by wycieczka w ogóle się odbyła, długo zastanawiałam się nad niecodziennym programem edukacyjnym, który można byłoby „przemycić” gimnazjalistom przy okazji zwiedzania Warszawy. Wydawałoby się, że o Warszawie wszystko zostało już powiedziane i napisane – coś tu więcej dodać?

Osobiście jestem poruszona historią naszej stolicy, a zwłaszcza jej tragicznymi losami w XX wieku, znakomicie przedstawionymi m.in. przez Normana Daviesa (przygotowując się do opisywanego przedsięwzięcia, przeczytałam i przeanalizowałam drobiazgowo jego *Powstanie '44*). Warszawa skazana na zagładę i metodycznie zniszczona odrodziła się dzięki determinacji mieszkańców, którzy wbrew wszelkim racjonalnym przesłankom wrócili do jej ruin. Nasunęła mi się refleksja, że to czynnik ludzki – w o wiele większym stopniu niż atrakcyjne położenie, przestrzeń, architektura, zabytki oraz historyczna doniosłość – stanowi o sile tego miasta. Innymi słowy, ludzie to naj-

² Tu miejsce na prywatną dygresję. Od początku pracy zawodowej (mam 24-letni staż) realizuję nauczanie języka angielskiego w niezwykle autonomiczny sposób, nie tylko w podejściu do uczniów – podmiotów kształcenia, lecz także w osobistym traktowaniu nauczanego przedmiotu i procesu wychowania. Nie zadowolam się dostępnymi standardowymi programami, treściami i metodami nauczania oraz testowania. W miarę możliwości warsztatowych i czasowych tworzę własne, np. wyżej wspomniane programy: wychowawczy i przedmiotowy. Również projektując wycieczki krajoznawcze, nigdy nie korzystam z typowych ofert biur podróży. Proponuję wychowankom oryginalne spojrzenie na odwiedzany region – przez pryzmat moich zainteresowań, ale też na podstawie sugestii i propozycji młodzieży. Taki sposób jest, oczywiście, znacznie trudniejszy pod względem logistycznym (zamiast wykupić całość u profesjonalnego organizatora i zdać się na pilota, biorę na siebie wszelkie rezerwy – niezliczone telefony, maile, faksy, umowy – i konieczność czuwania nad wszystkim w trakcie całej imprezy), ale w zamian – prócz korzystniejszej ceny – zyskuję produkt skrojony na miarę, spełniający dokładnie te cele edukacyjne, które założyłam jako wychowawca.

większy walor Warszawy. Pomyślałam więc, że ciekawe byłoby spojrzenie na dzieje naszej stolicy przez pryzmat kojarzonych z nią postaci – od legendarnej Syrenki do obecnej Prezydent Miasta Warszawy. Tak zrodziła się idea projektu *Warsaw and its people* – *Warszawa i ludzie*.

■ Realizacja przedsięwzięcia

Zanim rozpoczęła się indywidualna praca projektowa, już wcześniej wiosną zaczęliśmy na lekcjach wychowawczych i języka angielskiego od:

- pogadanki o dziejach Warszawy na tle historii Polski ze szczególnym uwzględnieniem XX wieku i II wojny światowej (w tym Powstania Warszawskiego – nawiązanie do omówionej już wcześniej na lekcjach języka polskiego lektury *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego),
- krótkiego przeglądu ważnych dat i wydarzeń z wojennych losów stołecznej populacji żydowskiej – przygotowanie do projekcji *Pianisty*,
- wspólnego obejrzenia filmu *Pianista* Romana Polańskiego,
- podsumowania filmu – omówienie wojennych losów typowej rodziny Żydów warszawskich na przykładzie Szpilmanów; analiza ukazanych w filmie pozytywnych i negatywnych postaw przedstawicieli trzech narodowości: Żydów, Polaków i Niemców; porównanie przedstawionych w filmie obrazów Warszawy: na początku wojny, życia w getcie, wreszcie w styczniu 1945 roku; osobiste refleksje dotyczące najbardziej poruszających scen tego oskarowego arcydzieła.

W międzyczasie zasygnalizowałam motyw przewodni – temat naszego projektu *Warsaw and its people*. W celu sporządzenia listy osób polecałam, by każdy z moich uczniów wyszukał co najmniej pięć nazwisk – fikcyjnych, historycznych, aktualnie żyjących lub zmarłych – kojarzonych z Warszawą. Powstała długa lista, która zaskoczyła mnie z kilku powodów. Obok nazwisk, które moim zdaniem łączą się z naszą stolicą automatycznie (np. Zygmunt III Waza) i kilkunastu innych, których wyszukanie przez uczniów mogłam przewidzieć, znalazły się na niej osobowości powszechnie znane, lecz niekoniecznie związane

w jakiś szczególny sposób z Warszawą (np. Jan Paweł II oraz niektórzy współcześni politycy polscy). Miłe się zdziwiłam, widząc na liście księcia Janusza Mazowieckiego I Starszego, z drugiej zaś strony – zabrakło Jana III Sobieskiego i Stanisława Augusta Poniatowskiego. Gdy zapytałam uczniów, czy zetknęli się z postacią Canaletta i okazało się, że żaden z moich 32 wychowanków nigdy w życiu nie słyszał tego nazwiska, nasza mnie smutna refleksja na temat znajomości naszego dziedzictwa przez dzisiejszych nastolatków – wszak moje pokolenie dowiadywało się o Malarzu Warszawy w szkole podstawowej.

Następnym krokiem było dopracowanie listy – w tym miejscu moja rola okazała się wiodąca. Dodałam kilka nazwisk, bez których historia stolicy zostałaby znacznie zubożona (m.in. dwóch wspomnianych wyżej królów); zasugerowałam pominięcie innych jako mniej doniosłych w dziejach samej Warszawy.

Poinformowałam uczniów, na czym będzie polegał projekt. Zadaniem każdego ucznia było przygotowanie pracy tekstowo-graficznej o jednej wybranej postaci, a następnie jej prezentacja ustna na lekcji otwartej. Opracowując rok wcześniej, w klasie pierwszej, interdyscyplinarne tematy projektu *Wycieczka w Sudety Środkowe – zakątek zapomniany, wart ponownego odkrycia*, moi uczniowie pisali głównie po polsku, a w języku angielskim dołączali wybrany element. Zgodnie z zasadami autonomii sami decydowali, czy będzie to zaledwie tytuł, czy może nagłówki, podpisy pod obrazki, minisłowniczek, a nawet obszerniejszy fragment tekstu lub streszczenie. Podsumowująca tamto przedsięwzięcie lekcja otwarta odbyła się po polsku. Tym razem prace miały być wykonane wyłącznie w języku angielskim, podobnie jak ich prezentacja w trakcie zajęć otwartych dla nauczycieli i rodziców.

Wymagania formalne ustaliliśmy następująco: objętość 1-2 strony formatu A-4 (by można było umieścić w segregatorze), wykonujemy dwa egzemplarze (pierwszy do segregatora, drugi do ekspozycji w sali języka angielskiego), w każdej pracy minimum jeden element graficzny oraz zestawienie źródeł informacji (z których co najmniej jedno musi być pozainternetowe). Reszta należała do autorów. Każdy wybierał jedno na-

zwisko z listy³. Co prawda, niektóre cieszyły się większym powodzeniem, lecz osoby wskazujące te same postacie szybko dogadywały się i ustępowały sobie nawzajem, a w jednym przypadku zrobiliśmy losowanie. Zasugerowałam, by – prócz danych biograficznych i innych ciekawostek – akcentowali związek postaci z Warszawą i jej doniosłość bądź jakąkolwiek rolę w dziejach naszej stolicy, Polski lub historii powszechnej. Słowem, by uświadamiali sobie, dlaczego warto o danej osobie pamiętać. Otrzymali na wykonanie prac sześć tygodni. Po raz pierwszy forma konsultacji ze mną została ustalona na mailową.

Od tego momentu praca uczniów toczyła się w sposób autonomiczny. Mogli wybierać dowolne tempo działania (oczywiście kilka razy przypomniałam, że trudno będzie mi sprawdzić wszystko w ostatnim dniu). Długość tekstu nie była narzucona. Z radością patrzyłam na wykorzystanie różnych źródeł – stale uświadamiam moim uczniom, że zwykłe kopiowanie z Internetu niczemu nie służy; dopiero przetworzenie, czyli mediacja (np. tłumaczenie z jednego języka na inny, skrócenie, streszczenie, rozbudowanie, przeformułowanie, opisanie, zilustrowanie, wyselekcjonowanie kluczowych treści), ma sens, ponieważ wyzwala działanie twórcze, w czasie którego najefektywniej się uczymy. Do poszczególnych autorów należała decyzja, czy pisać od razu po angielsku, czy przygotować wersję wstępną w języku polskim – znaleźli się zwolennicy obu możliwości. Ze swej strony, odpowiadając na pytania i udzielając wskazówek merytorycznych i technicznych, używałam tym razem języka polskiego – dzięki temu przedsięwzięcie udało się zakończyć w terminie (bycie „promotorem” 32 opracowań jest niezwykle pracochłonne). Komunikacja z uczniami toczyła się głównie drogą mailową – najczęściej odbieraliśmy i wysyłaliśmy korespondencję

z komputerów domowych (choć zdarzyło się, że niektórzy korzystali z dostępu do sieci w szkolnej pracowni internetowej lub bibliotece). Było też kilka osób, które w trakcie pracy nad projektem z różnych powodów nie używały poczty elektronicznej, przynosząc do sprawdzenia wydruk komputerowy bądź nawet wersję napisaną ręcznie. W kilku przypadkach robocza obróbka tekstu odbyła się mailowo, zaś wersja ostateczna została wykonana ręcznie – autorzy chcieli w oryginalny sposób wyrazić swój stosunek emocjonalny do wybranej postaci albo dać wyraz swoim talentom artystycznym (Korczak, Merlini). Były też prace, w których wydruk tekstu został naklejony na arkusz i uzupełniony wykonanymi ręcznie lub komputerowo elementami graficznymi (Wars i Sawa, Moniuszko, Osiecka). Prawie każdy tekst wymagał dopracowania pod kierunkiem nauczyciela – zarówno merytorycznego, jak i językowego. Nieliczne zostały poprawione po jednej tylko konsultacji, w większości przypadków wymienialiśmy maile 2-3 razy, a rekordziści przedstawiali mi ponad 5 kolejnych wersji.

■ Przykłady prac

Poniżej przedstawiam kilka przykładów prac oraz różnych sposobów dochodzenia do ich ostatecznego kształtu. Zależne są one z jednej strony od stylów uczenia się, zaawansowania językowego, zainteresowań, motywacji i zaangażowania autorów, zaś z drugiej strony – od dostępności i różnorodności źródeł na temat charakteryzowanego bohatera (i jak powszechnie jest on znany). Cytuję moich uczniów bez retuszu, by pokazać, że nie są to teksty kopiowane np. z angielskojęzycznej Wikipedii oraz by zaprezentować cały żmudny proces ich korekty, przez który wspólnie przechodziliśmy.

³ Oto lista postaci, które ostatecznie zostały wybrane do projektu (ich kolejność jest w zasadzie chronologiczna, choć niektóre są zgrupowane bardziej „tematycznie”): Wars & Sawa (the legend), Warszawska Syrenka – The Warsaw Mermaid (the legend), Janusz Mazowiecki I Starszy, Zygmunt III Waza, Jan III Sobieski, Stanisław August Poniatowski, Bernardo Bellotto Canaletto, Dominik Merlini, Wojciech Bogusławski, Fryderyk Chopin, Stanisław Moniuszko, Bolesław Prus, Stanisław Wokulski, Maria Skłodowska-Curie, Józef Piłsudski, Stefan Starzyński, Janusz Korczak, Krzysztof Kamil Baczyński, Tadeusz Bór-Komorowski, Aleksander Kamiński, Jan Nowak Jeżiorański, Aleksander Gieysztor, Władysław Szpilman, Irena Sendlerowa, Władysław Bartoszewski, Stefan Wyszyński, Jerzy Popiełuszko, Agnieszka Osiecka, Jerzy Waldorff, Andrzej Wajda, Norman Davies, Hanna Gronkiewicz-Waltz.

I. Prace, które zostały napisane najpierw w języku polskim

1. Tekst wymagający niewielkich zmian w treści, nieco innego rozłożenia akcentów.

- Pierwsza wersja przesłana przez autorkę (zapis oryginalny):

„Wybitna fizyczka i chemiczka polska, żyjąca i pracująca we Francji, pierwsza kobieta będąca profesorem Sorbony, współtwórczyni nauk o promieniotwórczości, autorka pionierskich prac z fizyki i chemii jądrowej, jedyna osoba, która otrzymała dwa razy nagrodę Nobla i jednocześnie matka innej noblistki Ireny Joliot-Curie (laureatka z 1935 roku), jedyna kobieta pochowana we francuskim Panteonie. Najprawdopodobniej najślynniejsza kobieta naukowiec na świecie.

Związek z Warszawą:

Nigdy nie zapominała o Polsce, dzięki jej bezpośredniej pomocy w warszawskiej Pracowni Radiologicznej mogły rozwinąć się badania naukowe. W 1925 roku przybyła do kraju i wzięła udział w poświęceniu kamienia węgielnego pod Instytut Radowy w Warszawie. Spotkała się wtedy z prezydentem Stanisławem Wojciechowskim oraz wieloma polskimi fizykami i chemikami. Po krótkiej przerwie przyjechała znowu do Polski w 1932 roku na otwarcie Instytutu Radowego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Warszawie. Wzięła także udział w inauguracji szpitala należącego do Instytutu. W czasie tego pobytu ofiarowała 1 gram radu dla potrzeb leczniczych, a pieniądze na cenny dar o wartości około 80.000 \$ zebrała wśród kobiet z amerykańskiej Polonii w czasie pobytu w Ameryce w 1929 roku. Instytut do II wojny światowej prowadził zarówno działalność leczniczą, jak i naukową.

Czas:

Maria Curie-Skłodowska urodziła się w 1867 r. i zmarła w 1934 r. Jest to okres gwałtownego wzrostu uprzemysłowienia i urbanizacji, co wiązało się ze wzrostem liczebności i siły klasy robotniczej i inteligencji, a tym samym z pojawieniem się nowej jakościowo grupy, nastawionej bardziej na wyzwolenie społeczne niż narodowe. Z drugiej strony okres ten stał się początkiem wielkiej fali emigracyjno-zarobkowej – zwłaszcza do USA, Kanady, Argentyny i Brazylii, dokąd w latach 1870-1914 wyjechało „za chlebem” wiele setek tysięcy Polaków – zarówno zbiegów po-

litycznych, jak i chłopstwa z najbiedniejszych (lub przymusowo wywłaszczanych) regionów.

Związek z wycieczką ???”.

- Mój mailowy komentarz do otrzymanego tekstu:

„Magda! W większości może być, mam jednak kilka uwag i sugestii. Po pierwsze, nie wspomniałaś, że Twoja bohaterka urodziła się w Warszawie, tam też spędziła dzieciństwo i młodość – to jest dla nas KLUCZOWE! Po drugie, nie podałaś źródeł Twoich informacji. W naszych ćwiczeniach do angielskiego (kl. I) też był tekst o małżonkach Curie – możesz go umiejętnie wykorzystać. W Wikipedii w artykule o Marii Skłodowskiej-Curie jest link do jej jedynej na świecie muzeum biograficznego, które znajduje się – zgadnij gdzie? – w Warszawie, a w nim (w tym linku) ciekawe informacje i zdjęcia do wykorzystania! Nie będziemy go zwiedzać. Po trzecie, ostatni akapit „Czas” możesz sobie darować – wspomnij tylko, że w jej epoce kobiety nie studiowały na uczelniach wyższych, a o karierze naukowej nawet nie śmiały pomarzyć. Właśnie Ona przyczyniła się do zmian – jest więc postacią absolutnie wybitną pod wieloma względami. Polecam Ci biograficzną powieść jej córki Ewy o swej sławnej matce pod tytułem „Maria Curie”. Dwa pierwsze akapity skróć – wybierz rzeczy naprawdę ważne i ciekawe (i na to już czekam po angielsku). Ewa Gatnar”

- Pierwsza wersja tej pracy w języku angielskim wymagała korekt, w efekcie których powstała wersja ostateczna:

“Introduction of my famous person: Marie Curie-Skłodowska, a prominent Polish physicist and chemist, who was born in Warsaw, but most of her adult life lived and worked in France. She was the first female professor of the famous Sorbone University in Paris. She is a co-author of the science of radioactivity, and the first person who received the Nobel prize twice: first, in 1903 she won the Nobel Prize together with her husband Pierre for Physics (it was precisely for their research on radioactivity), and next, in 1911 she won the prize for Chemistry). Marie was the mother of another Nobel prizewinner – Irene Joliot-Curie (she won it for Chemistry in 1935 together with her husband Frédéric). Marie had one more daughter, Eve, who wrote a biographical book about her great mother. Marie Curie-Skłodowska died in 1934 from exposure to radiation and was

buried in the French Pantheon. She is the most famous woman-scientist in the world.

Connections with Warsaw: Marie was closely related with her country – and especially with Warsaw, where she was born. She spent her childhood and youth there. She never forgot about Poland. The Warsaw Radiation Physics Laboratory could develop with her help.

Time: She was born in 1867. In those years women didn't study at universities and they couldn't even dream about being university professors. Marie contributed to changes in this direction.

Connection with our trip: In Warsaw there is a biographical museum of Marie Curie-Skłodowska, the only one in the world. Unfortunately, we won't visit it".

2. Przykład pracy, w której zaleciłam znaczną selekcję faktów już w wersji polskiej. Fragmenty, których pozostawienie zalecałam, są oznaczone kursywą, natomiast zdanie podkreślone zostało przeze mnie dodane:

■ „Wojciech Bogusławski (ur. 9 kwietnia 1757 w Glinie, zm. 23 lipca 1829 w Warszawie) – człowiek niezwykle wszechstronny: aktor, śpiewak operowy, reżyser, pisarz, dramaturg, tłumacz, pedagog oraz – trzykrotnie – dyrektor Teatru Narodowego. Zwany ojcem sceny polskiej. Był twórcą pierwszego zespołu zawodowego aktorów, a także pierwszej szkoły dramatycznej. Syn Leopolda Andrzeja oraz Anny Teresy Lipowskiej. Prawdopodobnie miał czwórkę dzieci: najstarszego Leopolda, Teodora, Rozalię oraz najmłodszego Wojciecha Ignacego. Co do matki dzieci możemy jedynie przypuszczać iż matką Wojciecha Ignacego była aktorka „Franciszka” Marianna Pierożyńska.

Był związany z wieloma kobietami jednak najbardziej nam znana jest właśnie Marianna. Kształcił się w konwiktzie pijarskim w Warszawie, gdzie zetknął się z czołowym wówczas w Polsce teatrem szkolnym. Następnie dla nabrania ogłady i nabywania dobrych manier przebywał na dworze biskupa krakowskiego, Kajetana Sołtyka. Tam uczestniczył w przedstawieniach amatorskiego teatru dworskiego. W 1778 r. wbrew woli ojca związał się na stałe z teatrem. Powołał do życia scenę polską w kilku ośrodkach i utrwalił jej byt, walcząc z konkurencją cudzoziemskich zespołów teatralnych.

W trosce o atrakcyjny repertuar w języku polskim, po utracie przez kraj niepodległości, „ojciec sceny narodowej” napisał ok. 80 utworów. W większości były to

przekłady i przeróbki z literatury powszechnej. Wprowadził na polską scenę sztuki niemieszczące się w sztywnych założeniach klasycyzmu – dramaty Szekspira (jak np. „Hamlet”, którego sam przełożył z adaptacji niemieckiej w 1798 roku). Szczególnie na uwagę zasługuje „Henryk VI na łowach” (1792) – pierwsza polska komedia historyczna oraz napisana prozą komedia satyryczna „Spazmy modne, czyli tegowieczne małżeństwo” (1797). Jednak największą popularność zdobyła opera komiczna „Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale” (1794). Premiera sztuki wywołała wielki entuzjazm u publiczności.

Po raz ostatni artysta ukazał się na scenie 20 listopada 1827 roku w komedii „Koszyk Wiśni”. Zmarł w Warszawie 23 lipca 1829 roku. Pochowany został na Powązkach.

W planie naszej wycieczki jest spektakl pt. „Świętoszek”, który zostanie przedstawiony właśnie w Teatrze Narodowym w Warszawie. Sala teatralna, gdzie zobaczymy sztukę Moliere'a, nosi imię Wojciecha Bogusławskiego.

Myszę, że postać ta była bardzo ważna dla Polski ponieważ to dzięki niej rozwinął się polski teatr. Jednak czy trzeba go uwieczniać nie jestem pewna. Bywały jednak ważniejsze postacie w naszej historii. Bogusławski jednak jest ważny dla mnie dlatego, że kocham teatr i więzę z nim swoją przyszłość”.

■ Wersja angielska po korektach „dopuszczona do użytku”:

„Wojciech Bogusławski, who was born in 1757, was a very versatile person. He was an actor, an opera singer, a writer, a translator, an educator and – for three times – the manager of the National Theatre. He is called the father of the Polish stage. He was the creator of the first professional company of actors and the founder of the first drama school in Poland. Thanks to him, the Polish stage started functioning and he fixed it whenever it needed improvement. He wanted to make the Polish theatre repertoire more attractive, so he wrote about 80 works. Mainly they were translations of various pieces of popular literature. He showed Shakespeare's dramas to the Polish audience – for example „Hamlet”, which was translated by him from German in 1798. However, he is best remembered for the comedy opera called „Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale”. People were very satisfied watching its premiere in 1794. He died in Warsaw in 1829 and now his grave is at the Powązki cemetery. When we are on our trip in Warsaw, we are going to see the

performance of Moliere's „Tartuffe” („Świętoszek”), played in the National Theatre. The theatre hall where the performance will take place has been given Wojciech Bogusławski's name. I think that this person was very important for Poland because thanks to him the Polish theatre was developed. He is also very important to me personally, because I love theatre and I want to play in dramas in the future”.

3. Przykład pracy, która została przedstawiona do pierwszej konsultacji w języku polskim, a następnie napisana po angielsku – od razu z uwzględnieniem dodatkowych informacji i moich sugestii. Angielski tekst prawie nie wymagał korekt językowych!

■ „Janusz Korczak to pseudonim Henryka Goldszmita, pisarza, lekarza i pedagoga zajmującego się dziećmi. Urodził się w żydowskiej rodzinie w 1878 r. w Warszawie. Żył w czasie obu wojen światowych. Zmarł w 1942 r. W późnych latach życia nazywano go również Starym Doktorem.

Jego rodzina była zamożna – ojciec był prawnikiem. Korczak studiował medycynę na Uniwersytecie Warszawskim, a w czasie i po I wojnie światowej pracował jako lekarz. Na początku studiów napisał sztukę, pod którą podpisał się jako Janusz Korczak i pod tym nazwiskiem znany go do dziś.

Po wojnie założył Dom Sierot, do którego trafiały żydowskie dzieci – te osierocone, ale i te, których rodziny były zbyt biedne, by wychować dziecko. Redagował również „Mały Przegląd” – czasopismo, składające się wyłącznie z listów do dzieci. W 1940r. (II wojna światowa) Dom Sierot przeniesiono do warszawskiego getta. Korczakowi zorganizowano ucieczkę, gdyż cieszył się dużym szacunkiem wśród społeczeństwa, jednak on odmówił, mówiąc, że nie zgodzi się na pozostawienie dzieci samych sobie w obliczu śmierci. Został wraz ze swoimi podopiecznymi wywieziony do obozu koncentracyjnego w Treblince i tam zagazowany.

Uważam, iż Janusz Korczak powinien pozostać w naszej pamięci jako autorytet, wzór do naśladowania. Jego oddanie i poświęcenie jest godne podziwu. Istnieje wiele szkół jego imienia, hufce harcerskie, fundacje. W 1990r. Andrzej Wajda nakręcił film opowiadający o losach Starego Doktora. W Warszawie znajdują się dwa pomniki Korczaka (obok Pałacu Kultury i Nauki oraz przed dawnym Domem Sierot, przy ulicy Jaktorowskiej), natomiast w Rybniku – ulica Janusza Korczaka (Rybnik-Północ).”

■ “Janusz Korczak is, in fact, a pen-name of Henryk Goldszmit – a writer, doctor and children's pedagogue. He was author of many well-known books for children (for example “Król Maciuś Pierwszy” – “King Maciuś I”) and about children. He was born as a member of a Jewish family in 1878 in Warsaw. He lived during both World Wars and died in 1942. In his elderly years, people called him “Old Doctor”.

His family was quite rich – his father was a lawyer. Korczak studied medicine at Warsaw University and during World War I he worked as a doctor. At the beginning of his studies he wrote a play and signed it “Janusz Korczak” and nowadays we use this name.

After the war he founded House for Orphans, to which Jewish children came (not only parentless – also kids whose families weren't rich enough to rise them could join). He also edited “The Little Review” – a magazine which included only letters from children. In 1940 (World War II) House for Orphans was moved to the Warsaw ghetto. A way of escape for Korczak was organized because people really liked and respected him, but he refused to run away, saying that he couldn't let the children be alone if they had to die. They were all carried away to the extermination camp in Treblinka and gassed. He had told the kids that they would enjoy the “trip” in order for them not to be scared.

I think that Janusz Korczak should exist in our memories as an authority, a person we should follow. His sacrifice and devotion is admirable. There are a lot of schools, foundations and scout troops which bear his name. In 1990 Andrzej Wajda directed a movie showing Old Doctor's story. There are two monuments of Korczak (near the Palace of Culture and Science and in Jaktorowska Street, in front of the place where House for Orphans once stood). In Rybnik we have Janusz Korczak Street and Primary School No 1 (opposite ours) also bears his name. Also, the educational program which Mrs Gatnar realizes with our class has a motto of Janusz Korczak's words: ‘Be yourself – look for your own way. Realize what you yourself can do’”.

II. Prace, które zostały oddane do konsultacji od razu w wersji angielskiej

1. Praca, w której zaleciłam kosmetyczne poprawki.

■ „Bernardo Bellotto (Canaletto) was born in 1721 in Venice, died in 1780 in Warsaw. He was one of

the most famous painters of the world and his paintings were amazing. At the beginning he worked in Venice and he got fame for his paintings – “Weduts” (small views of the city). Next he went to Poland and worked here for Stanisław August Poniatowski. We can say that he was a painter of Polish king. The most important Polish paintings are series of Warsaw views. They consist of eighteen pictures. We can admire three kinds of them: big views and panoramas of the capital (Warsaw), medium size paintings and small ones which are the most important because they show us parts (districts) of Warsaw. They were used to reconstruct the city of Warsaw after the Second World War. Canaletto was a great painter and he made a lot of beautiful works. He also painted historical events, for example: “Election of the King Stanisław August” etc.

I think that he was a great artist. He was important for us, really. Without him Warsaw could not be reconstructed. I hope that during our trip to Warsaw we have possibility to see his paintings. I am sure that a lot of are fascinated by his art”.

■ Praca poprawiona:

“Bernardo Bellotto (Canaletto) was born in 1721 in Venice and died in 1780 in Warsaw. He was one of the most famous painters in the world and his paintings were – and still are – amazing. At first he worked in Venice and he got fame for his paintings called “Weduts” (small views of the city). Later he came to Poland and worked here for the King Stanisław August Poniatowski. We can say that he was the Polish royal painter. His most important works created in our country are series of Warsaw views. They consist of eighteen pictures. We can admire three kinds of them: big views and panoramas of the capital, medium size paintings and some small ones – which are the most important because they show us parts (districts) of Warsaw. They were used to reconstruct the city of Warsaw after the Second World War. Canaletto was a great painter and he made a lot of beautiful works. He also painted some historical events, for example: “The Election of King Stanisław August”.

I think that he was a great artist. He was important for us, really. Without him Warsaw could not have been reconstructed so well. I hope that during our trip to Warsaw we'll have a possibility of seeing his paintings. I am sure that a lot of us will get fascinated with his art”.

2. Praca, której angielska wersja powstała po ustnym omówieniu ze mną zgromadzonych przez autora obszerniejszych materiałów w języku polskim.

■ “STEFAN cardinal WYSZYŃSKI (1901-1981)

Cardinal Stefan Wyszyński was born in 1901. He was a primate of Poland – but he wasn't just an ordinary primate. By us, Poles, he is called “Prymas Tysiąclecia” – the Primate of the Millennium, because of his courage and devotion in fighting for the rights of the Catholic Church in Poland, and because of the fact that he led Christian Poland into the new millennium. A connection between him and our trip shows out in the fact that he resided in Warsaw most of the time he was the Primate (1948-1981).

He studied at Katolicki Uniwersytet Lubelski – the Catholic University of Lublin. In 1930 he became a professor of Canon Law and social science at Higher Seminary in Włocławek. During the Second World War occupation he hid near Lublin and in Laski near Warsaw. He was a military chaplain in those times. In 1945 he became a canon and vice-chancellor of Higher Seminary in Włocławek.

After the Second World War, in 1946, Stefan Wyszyński became the Lublin bishop. After another two years he became the archbishop of Warsaw and Gniezno and the primate. In 1953 he became a cardinal. That year he was also arrested and interned by the Polish communist authorities. He was kept in Rychwałd, then in Stoczek, later in Prudnik, and then in Komańcza. He was set free in 1956. That year he initiated the spiritual renovation in Poland, and in August that year he extended the Jasna Góra Vows (Śluby Jasnogórskie).

In the 1960s, he together with the Polish Episcopate asked the German bishops for concord with the famous letter “We forgive and ask you to forgive us.” The Polish communist government wasn't pleased with this.

He took part in the sessions of the Second Vatican Council. He also established a few new dioceses in Poland's regained western lands. He played a great role in Karol Wojtyła's election for the Pope. In the years 1980-1981 he was a mediator between the Solidarity trade union (“Solidarność”) and the Polish communist government.

Cardinal Wyszyński was a person of great moral authority. He died of cancer in May 1981”.

3. Przykład tekstu pisanego od razu po angielsku, gdzie autorka na gorąco zaznaczała wątpliwości i problemy, które napotykała.

■ „Andrzej Wajda was born on 6th March 1926 in Suwałki as a son of Jakub and Aniela Wajda. He is a polish film and theatre director, screenwriter and scene painter. He is also one of the best makers of world cinema. He studied on the Akademia Sztuk Pięknych in Cracow. Then, he graduated faculty of stage – setting (reżyseria?) in Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa w Łodzi. At the beginning he was working with other directors. „Pokolenie” was his debut in 1955. This film and later „Kanał” (1957) made him one of the most important film directors in Europe in this times. His first colorful (kolorowy?) film was „Lotna” (1959). He also directed film about Jewish who has escaped from ghetto – „Samson” (1961). He played „Wesele” based on Wyspiański’s drama in 1973. Two years later „Ziemia obiecana” appeared. This film was nominated to Oscar and is one of the greatest Wajda’s films. His „Panna z Wilka” (1979) was second nomination to Oscar. He is maker of (ekranizacja?) of polish national epopee „Pan Tadeusz” (1998). He is one of Polska Szkoła Filmowa makers. In 1994 he funded Japońskie Centrum Sztuki i Techniki Manggha in Cracow. In 2002 in Warsaw he set up Mistrzowską Szkołę Reżyserii Filmowej Andrzeja Wajdy. He is holder of many awards and prizes. His greatest achievement is Oscar (2002) for his whole ... (twórczość? – znalazłam „writings” ale nie wiem czy to będzie dobre w tym kontekście).”

■ Tekst dopracowany:

„Andrzej Wajda was born on 6th March 1926 in Suwałki, a son of Jakub and Aniela Wajda. He is a Polish film and theatre director, screenwriter and scene painter. He is also one of the best creators of the world cinema. He studied at the Fine Arts Academy (Akademia Sztuk Pięknych) in Cracow. Then, he graduated from the direction faculty in the National Higher Film School (Państwowa Wyższa Szkoła Filmowa) w Łodzi. At the beginning he used to work with other directors. „Pokolenie” („The Generation”) was his debut in 1955. This film, and later „Kanał” („The Sewers”), 1957, made him one of the most important film directors in Europe in those times. His first color film was „Lotna”, 1959. He also directed a film about a Jew who escaped from the ghetto, „Samson”, 1961. He made „Wesele” („The Wedding”) based on Wyspiański’s drama

in 1973. Two years later, „Ziemia obiecana” („The Promised Land”), based on Władysław Reymont’s famous novel, appeared. This film was nominated for an Oscar and is one of Wajda’s greatest films. His „Panny z Wilka” („The Maidens from Wilk”), 1979, won him another Oscar nomination. One of his most famous works is the film adaptation of the Polish national epic poem „Pan Tadeusz”, 1998. He is one of the founders of the Polish Film School (Polska Szkoła Filmowa). He is the holder of many awards and prizes. His greatest achievement is the honorary Oscar (2002) – a merit award for his whole artistic output”.

III. Inne prace – przykłady skrajnie różnych postaci i ujęć tematu.

1. Praca o Warszawskiej Syrence.

■ „The legend: Many years ago from the Atlantic Ocean to the Baltic Sea there came 2 mermaid sisters: beautiful women with fish tails, living under water. One of these mermaids rested on a rock in the Denmark Strait and now we can see her sitting on the rock near the harbour in Copenhagen. The other one swam a long way to the big harbour in Gdańsk and then she swam up the river Vistula – Wisła. People say that she got out of the water at the Old City in Warsaw just to have a short break, but she liked this place and she stopped there for a longer time. Fishers soon discovered her, because she destroyed their nets, but they loved her voice and they didn’t harm her. One day a rich trader saw her and listened to her beautiful voice. He quickly calculated how much money he would earn with this mermaid and he caught her and closed in a wooden box without water. The sad mermaid was heard by a fisher’s son and one night he rescued her with his friends. The mermaid was very happy about it and decided to help the Warsaw people whenever they needed help. That’s why she has a sword and a shield.

Warsaw’s Mermaid – the symbol of Warsaw and also an element of its coat of arms. We don’t know how the mermaid came onto Warsaw’s coat of arms, but it was already there in 1390. Then the mermaid had a different form than now. In 1459 she had a woman’s features, a trunk and legs of a bird with claws, human arms and a fish tail. The first time when the mermaid was half fish, half human was 1622. In 1939 near the river Vistula a monument of the mermaid was built”.

2. Praca, gdzie w stosunkowo niedługim tekście udało się zawrzeć maksimum kluczowych informacji o człowieku z niezwykle ciekawą i złożoną biografią – przykład doskonale opanowanej umiejętności selekcjonowania danych:

„Jan Nowak Jeziorański (3rd October 1914 – 20th January 2005)

His real name was Zdzisław Antoni Jeziorański. He was a politician, social activist, journalist and – above all – Polish patriot. He was born in Berlin but came to live in Warsaw, where he studied in the 4th secondary school. In 1939 Jeziorański was kept in bondage by the Germans. Later he was a “cichociemny” – a soldier trained in the West and parachuted over Nazi-occupied Poland to join the resistance forces. He arrived in Warsaw as the last courier – in July 1944, just before the start of the Warsaw Uprising. One day before the end of the Uprising he

escaped from Warsaw to London with papers and photos which proved very important for the Allies. These episodes from his life seem most interesting to us, because we are going to have a special lesson in the Museum of the Warsaw Uprising. After the 2nd World War, he lived in London, Munich and Washington. In the years 1952-1976 he was the head of Radio Free Europe, thanks to which people in communist Poland could hear some true information about both the world and the Polish home affairs, free from the communist propaganda. In July 2002 he finally came back to the fully independent Poland and got involved in the political life in our country. He died on 20th January in Warsaw. He got a lot of distinctions like the Virtuti Militari Medal or the Order of White Eagle”.

IV. Przykłady ostatecznych wersji prac (łącznie z grafiką).

Norman Davies



Norman Davies was born in 1939 in Bolton (it's North England). He is a historian of Welsh descent. Also, a curiosity is that his wife is Polish.

He studied in Oxford, Grenoble, Perugia and in Krakow (Jagielloński – Jagiellonian - University).

Here, in Krakow, he gained a doctorate in 1973. Since 1971 he had been a lecturer.

Now he is retired. Since his retirement, he has been writing and publishing historical books.

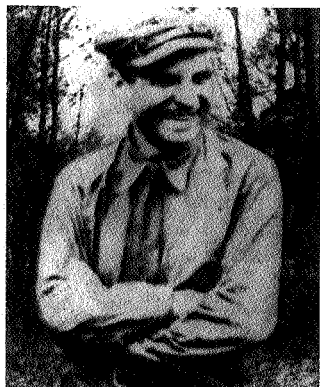
He writes especially about Europe and Poland. The titles of his greatest books are: 'White Eagle', 'Red Star: The Polish-Soviet War', 'Heart of Europe. A Short History of Poland', 'Rising '44. The Battle for Warsaw', 'Auschwitz and the Second World War in Poland' (a lecture given at the Auschwitz international conference at the Jagiellonian University), and many more. Perhaps his most famous book - and definitely the most interesting history of Poland written by a non-Polish historian - is 'God's Playground. A History of Poland'.

Something more about the book 'Rising 44. The Battle for Warsaw': this book was published on the 60th anniversary of the Warsaw Rising. In that book Davies describes the event in detail. Not only that! Also, he writes about the history of Polish contacts with Germany and Russia in relation to Warsaw, analyses the attitude towards Poland of the Allies and the "Great Three" (Churchill, Roosevelt, Stalin) and describes the sad fate of the Warsaw rebels after the war – in communist times.

Davies isn't only an expert at the Polish history but also our country's great well-wisher. He holds a number of honorary titles and memberships in Lublin, Wrocław, Kraków and Warsaw. In Poland he enjoys very good opinions of critics.

I think he is a great personality, because he realised that the history of Poland was very tragic, but at the same time very important in the world's history.

1. Praca – oryginalna ze względu na opisywanego bohatera.



*Aleksander K.
a. k. a. Kamyk
and what does he
have to do with
the pebbles from
"Kamienie na szaniec"*

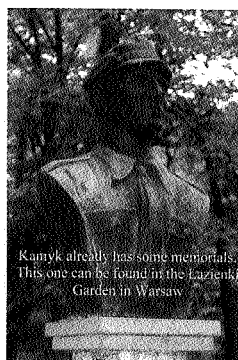
Who is that Kamiński? I bet everyone in our class knows this guy. Yes, he's the one who gave us some hard time by writing a book about 3 great young people who took part in a war against the German. Yes, yes, he definitely was a wonderful, marvelous, magnificent, splendid, irreplaceable, interesting and intelligent man. That's a real pity he died 15 years before I was even born. Our school trip is connected with Kamyk (Pebble) very closely. He spent his whole life in Warsaw – our goal.

He lived in the years 1903 – 1978, was born and educated in Warsaw. He studied history and archeology at the Warsaw University. He was a ZHP (Polish Scouting Union) activist. During the war, he was one of the organizers of the "Szare Szeregi" (Gray Units). He was in charge of the Information Bureau and the Propaganda of the Warsaw District of AK (Home Army). He was also the leader of the "Mały Sabotaż" (Small Sabotage) – "Wawer".

After the war, he was the vice-president of the ZHP and the president of "Naczelna Rada Harcerska" (Supreme Scout Council). He worked as an academic. The subject matter of many of his books was scouting. He wrote a compilation of narratives, such as: "Antek cwaniak", "Książka wodza zuchów" or "Andrzej Małkowski". During the war, he published underground a story about the lot of a group of scouts who belonged to the Gray Units (the book was banned by the Nazi) under the title "Kamienie na szaniec" (Stones for the wall). It was published in 1942.

The appreciation of his work can be found in entire Poland. It's not a coincidence that more and more schools, scout teams and cultural institutions choose Aleksander Kamiński as their patron. Kamyk already has some memorials such as the one in Łazienki Park in Warsaw and there will definitely be more in the future.

I admire that man, who in those hard times was able to accomplish so much, that even 30 years after his death, there's no-one who would forget about him (I guess, the fact that "Kamienie na szaniec" is an obligatory reading greatly contributes to this too).



Kamyk already has some memorials.
This one can be found in the Łazienki
Garden in Warsaw

Sources:
gazeta: Głos Nauczycielski,
Wikipedia, Opracowania lektur
i wierszy, wyd. Greg

2. Praca – zaawansowana językowo, nawiązująca do wcześniejszych doświadczeń szkolnych i wyrażająca emocjonalny stosunek autorki do charakteryzowanej postaci.



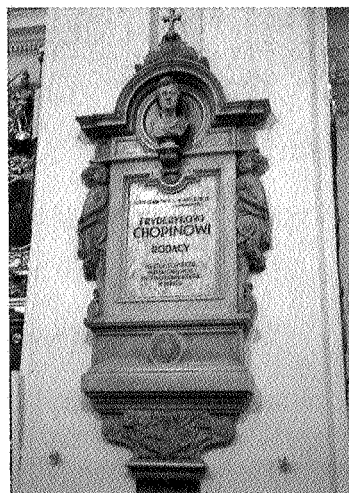
Frederick Chopin was born on 22 February in **Żelazowa Wola (near Warsaw)**. His father, Mikołaj, came from France. He taught French in a **Warsaw secondary school**. He played the flute and the violin while Frederick's mother played the piano. She gave Frederick his first lessons, next his elder sister Ludwika, and then Wojciech Żywny.

Frederick was regarded as infant prodigy. He studied in the years 1826-1829 in the **Main Music School in Warsaw** under Józef Elsner. When he was 20, he left for Vienna, and then for Paris, where he spent almost all the rest of his life. He soon became successful. He composed a lot and gave many concerts.

He died on 17 October 1949 in Paris. He had been ill with tuberculosis, but he probably died of heart attack. The funeral took place on 30 October at the famous Pere Lachaise cemetery in Paris. As a symbol of affection for his homeland, his heart was built in into a pillar of **Saint Cross Church near the Cracovian Outskirts Krakowskie Przedmieście**) in Warsaw. Also, in the **Łazienki Park** there is a **monument of Frederick Chopin**.



Chopin's monument in the Łazienki Park



The pillar in Saint Cross Church

It was he who first put the piano sideways to the audience. Thanks to that, the sound of the instrument rang better and could be heard even in the last row of the theatre.

The memory of our brilliant composer and his works are cultivated. Every five years, **the International Frederick Chopin Piano Competition** is held in Warsaw. Its initiator was Jerzy Żurawlew. The first competition took place in 1927 in Żelazowa Wola. In 1970, a graduate of our high school, Piotr Paleczny won this competition.

„Chopin's works are hidden canons among flowers.” „Hats off, gentlemen – a genius!” – Shumann

„Chopin jest obecnie pierwszym fortepianistą-gra jak Paganini na skrzypcach.” – Mendelssohn

„Chopin jest poetą dźwięków, przy Liszcie odpadają wszyscy oprócz jednego- Chopina- Rafaela fortepianu.” – Heine

„Rodem Warszawianin, sercem Polak, a talentem świata obywatel” – Norwid



Chopin's image on a 5000-zł banknote from 1982.

Bibliography:

Bi-weekly "Wielcy kompozytorzy", Chopin- życie i twórczość.

Notes from music lessons in National Music School, class V

www.chopin.info.pl

photos- wikipedia.pl

3. Praca – z ciekawą grafiką i bibliografią.

■ Prezentacja prac

Zajęcia otwarte, w trakcie których młodzież pochwaliła się efektami przedsięwzięcia nauczycielom i rodzicom, odbyły się w przeddzień naszego wyjazdu do Warszawy. Każdy uczeń miał 1-1,5 minuty na wygłoszenie po angielsku kilkunastu zdań o swej pracy i postaci – również tym razem sami decydowali, które fakty wybrać do prezentacji (wcześniej udzieliłam wskazówek, czym mają się kierować). Goście – zaszczyliło nas 15 osób – podziwiali wystawę projektów w naszej sali. Mogli też zobaczyć zestawienia prac z dwóch poprzednich projektów z 2007 r.

■ Sprawdzian wiadomości

Uczniowie wiedzieli, że od razu po wycieczce czeka ich test w języku angielskim – musieli nie tylko uważnie uczestniczyć w programie zwiedzania, lecz także zapoznać się z opisami wszystkich postaci. Ponieważ dysponowałam większością tekstów w wersji komputerowej, ujednoliciłam je i rozesłałam całej klasie pocztą elektroniczną. Jeden z uczniów zeskanował pozostałe prace – napisane ręcznie – i zamieścił w Internecie w specjalnym pliku do pobrania. Test ułożyłam dopiero po powrocie z Warszawy (sama chciałam zweryfikować „w terenie” zgromadzone informacje, a także

przemycić kilka kwestii nawiązujących do samego zwiedzania). Stopień trudności kolejnych pytań wzrasta – ich przyporządkowanie poszczególnym ocenom szkolnym ma uzmysłwić uczniom, które informacje są najistotniejsze, a których znajomością mogą pochwalić się koneserzy.

Pytania na ocenę dopuszczającą:

- According to the well-known legend, Wars was
 - a fisherman.
 - a prince.
 - Sawa's father.
 - answers a), b) and c) are correct.
- The king who moved the capital of Poland from Kraków to Warszawa in 1596 was
 - Jan III Sobieski.
 - Stanisław August Poniatowski.
 - Zygmunt August.
 - Zygmunt III Waza.
- The last king of Poland was
 - August II Sas (Mocny).
 - August III Sas.
 - Stanisław August Poniatowski.
 - Zygmunt August.
- The Polish National Independence Day (11th November) and the Polish Army Day (15th August) are both connected with
 - Jan Nowak Jeziorański.
 - Józef Piłsudski.
 - Stefan Starzyński.
 - Tadeusz Bór-Komorowski.
- Maria Skłodowska-Curie was
 - a double Nobel Prize winner.
 - born in Warsaw.
 - the first female professor at the famous Sorbone University in Paris.
 - answers a), b) and c) are correct.
- The person called the Primate of the Millennium (Prymas Tysiąclecia) was
 - Jerzy Popiełuszko.
 - Karol Wojtyła.
 - Stefan Starzyński.
 - Stefan Wyszyński.
- Hanna Gronkiewicz-Waltz – a Warsaw-born lawyer, economist and politician – is now
 - the chairwoman of the Money Policy Council.
 - the head of the Polish National Bank.
 - the Mayor of the City (the "city president") of Warsaw.
 - vice-chairwoman of the European Bank for Reconstruction and Development.
- Our Warsaw guides often mentioned the name Bacciarelli – King Stanisław August Poniatowski's portraitist. However, the most famous city landscape painter – thanks to whom Warsaw was rebuilt after World War II – was
 - Aleksander Gieysztor.
 - Bernardo Bellotto Canaletto.
 - Dominik Merlini.
 - Stanisław Wokulski.

- Stanisław Moniuszko was
 - a novelist and journalist of the Polish positivism period.
 - King Stanisław August Poniatowski's main architect.
 - the creator of the Polish national opera.
 - the creator of the Polish stage.
- Our greatest composer Fryderyk Chopin's monument (the one showing the pianist with a willow tree) is situated
 - in Krakowskie Przedmieście street.
 - in the Łazienki Park.
 - in the Wilanów Park.
 - on the Royal Castle Square.
- The main hero of Roman Polański's famous film "The Pianist" is
 - Adrien Brody.
 - Fryderyk Chopin.
 - Władysław Bartoszewski.
 - Władysław Szpilman.
- The Relief of Vienna (1683) was the most famous 17th-century European battle, in which the Polish army under King Jan III Sobieski fought against and defeated
 - the Austrian army.
 - the German army.
 - the Russian army.
 - the Turkish army.

Pytania na ocenę dostateczną:

- The legend says that the Warsaw Mermaid has a sword and a shield because
 - she fought with her mermaid-sister who stayed near the harbour in Copenhagen.
 - she had to fight with the rich trader who had caught her.
 - she liked to destroy fishers' nets.
 - she promised to help Warsaw people whenever they needed it.
- Krzysztof Kamil Baczyński was
 - a graduate of the famous Stefan Batory Grammar School, classmate of "Zośka" and "Rudy".
 - a Home Army soldier, hero of the Warsaw Rising, killed on its 4th day.
 - an outstanding poet of the "Kolumb Generation".
 - answers a), b) and c) are correct.
- Janusz Korczak – a writer, doctor and children's pedagogue of Jewish origin – died
 - in the House for Orphans, which he himself had founded.
 - in the Auschwitz concentration camp.
 - in the Treblinka extermination camp.
 - in the Warsaw Ghetto.

Pytania na ocenę dobrą:

- Bolesław Prus was
 - a fictitious character created by Stanisław Wokulski.

- b) an artist who liked painting Nowy Świat Street in Warsaw.
 c) the author of "Halka" and "Straszny Dwór" – the most famous Polish national operas.
 d) the pen-name of Aleksander Głowacki.
17. Irena Sendlerowa, a voluntary activist who had rescued about 2500 Jewish children during World War II (mainly from the Warsaw Ghetto), died
 a) in May 2008. b) in May 2007. c) in Israel.
 d) in the Treblinka extermination camp.
18. The first film about the Warsaw Rising of 1944 was
 a) Andrzej Wajda's "The Sewers" ("Kanał").
 b) Norman Conrad's "Life in a Jar" ("Życie w słoiku").
 c) Norman Davies's "Rising '44: The Battle for Warsaw" ("Powstanie '44").
 d) Roman Polański's "The Pianist" ("Pianista").
19. In the National Theatre (Teatr Narodowy), the hall where we saw Moliere's "Tartuffe" has been given the name of
 a) Andrzej Wajda. b) Jerzy Radziwiłowicz.
 c) Stanisław Moniuszko.
 d) Wojciech Bogusławski.
20. Jerzy Popiełuszko, a 37-year-old Polish priest, was murdered by Security Service (SB) in 1984 because
 a) he had been an American spy in the 1970s.
 b) he had celebrated Masses for free homeland, criticizing the communist system.
 c) he had refused to serve in the Polish army.
 d) the SB accidentally took him for someone else.
21. In our project we have mentioned Norman Davies – a British historian – because
 a) he took part in the Warsaw Rising of 1944.
 b) he was born in Warsaw.
 c) he wrote "Rising '44" – a book about the Warsaw Rising.
 d) his wife is a Pole and they are living in Warsaw these days.
- c) Stefan Starzyński. d) Wojciech Bogusławski.
24. The person who ordered the outbreak of the Warsaw Rising was
 a) Aleksander Kamiński.
 b) Krzysztof Kamil Baczyński.
 c) Stefan Wyszyński.
 d) Tadeusz Bór-Komorowski.
25. Jan Nowak Jeżiorański
 a) after the war lived in the West and was for many years the head of Radio Free Europe.
 b) arrived in Warsaw as the last courier in July 1944, just before the outbreak of the rising.
 c) escaped from Warsaw to London with important documents, just a day before the fall of the rising.
 d) answers a), b) and c) are correct.
26. Agnieszka Osiecka is best-known as
 a) a dancer in the musical "Appetite for Cherries" ("Apetyt na czereśnie").
 b) a lyric writer, poet and playwright.
 c) an actress of the National Theatre (Teatr Narodowy) in Warsaw.
 d) a singer who promoted the famous "Małgośka" song.
27. Władysław Bartoszewski – during World War II: a Home Army soldier, activist of the Polish Underground State, prisoner of the Auschwitz concentration camp – has been quite active till our times. In the 1990s he was
 a) the Mayor of the City of Warsaw.
 b) the Minister of Foreign Affairs.
 c) the Prime Minister of Poland.
 d) answers a), b) and c) are correct.

Pytania na ocenę celującą:

Pytania na ocenę bardzo dobrą:

22. The architect we should remember in connection with the Royal Baths (Łazienki Królewskie), St. Karol Boromeusz's church, the Powązki Cemetery design and the Warsaw catacombs is
 a) Bernardo Bellotto Canaletto.
 b) Bolesław Prus. c) Dominik Merlini.
 d) Jerzy Waldorff.
23. One of the most important novels in the Polish literature is "The Doll" ("Lalka"), set in the 19th century, mainly in Warsaw. Its main character – perhaps the most famous fictitious Warsawian – is
 a) Bolesław Prus. b) Stanisław Wokulski.
28. The Mazovian prince Janusz I, who moved his main residence from Czersk to Warszawa, lived in
 a) the 12th and 13th centuries.
 b) the 13th and 14th centuries.
 c) the 14th and 15th centuries.
 d) the 15th and 16th centuries.
29. Stefan Starzyński – the mayor (the "city president") of Warsaw – is best remembered because he
 a) protested against building the Warsaw Ghetto.
 b) started the reconstruction of the city after the World War II damages.
 c) stayed in Warsaw in September 1939 in order to manage the defence against the German attacks.
 d) answers a), b) and c) are correct.
30. Aleksander Kamiński's "Stones for the Wall" ("Kamienie na szaniec") was first published
 a) during World War II.
 b) in 1978, a few months after the author's death.

- c) only in 1990s – in the fully independent Poland.
 d) soon after World War II.
31. Aleksander Gieysztor, an eminent Polish historian
 a) during the war helped to save many treasures of the Royal Castle in Warsaw.
 b) from 1980 to 1991 was the director of the newly-rebuilt Royal Castle.
 c) took part in the Warsaw Rising of 1944.
 d) answers a), b) and c) are correct.
32. Jerzy Waldorff – a writer, publicist and musical critic – in Warsaw is best known for
 a) initiating the action to help preserve the cemetery of Stare Powązki.
 b) initiating the International Fryderyk Chopin Piano Competitions.
 c) writing articles for the "Przekrój" weekly.
 d) writing the book "The Pianist".
33. On our trip we saw the monument of the Warsaw Rising, which shows 2 groups of people (the fighting ones and the ones descending into the sewers). It is situated
 a) in front of the Palace of Culture and Science.
 b) in front of the Warsaw Rising Museum.
 c) near the Supreme Court.
 d) near the Tomb of the Unknown Soldier.

Klucz do testu:

1. a) 2. d) 3. c) 4. b) 5. d) 6. d) 7. c) 8. b) 9. c) 10. b) 11. d)
 12. d) 13. d) 14. d) 15. c) 16. d) 17. a) 18. a) 19. d) 20. b)

21. c) 22. c) 23. b) 24. d) 25. d) 26. b) 27. b) 28. c) 29. c)
 30. a) 31. d) 32. a) 33. c)

Wyniki testu – a także postawa gimnazjalistów podczas zwiedzania, spektaklu i lekcji muzealnej na wycieczce – były do tego stopnia zadowalające, że w przypadku niektórych uczniów wpłynęły na podwyższenie ocen końcowych z języka angielskiego, a nawet z historii i wiedzy o społeczeństwie. Nie bez znaczenia okazało się tu również to, że ochotnicy zadali sobie dodatkowy trud, wykonując i prezentując prace-impresje z samego wyjazdu.

Podsumowując to niezwykle udane przedsięwzięcie, należy podkreślić, że było ono nie tylko pretekstem do użycia języka angielskiego i przygotowaniem do świadomego uczestnictwa w wycieczce, lecz także wspaniałą okazją do powtórzenia historii Polski. W ogromnym stopniu przyczyniło się też do pobudzenia lub wzmocnienia zachowań autonomicznych u moich uczniów. Zajęcia otwarte, w których uczestniczyli rodzice, nauczyciele i dyrekcja szkoły, zareklamowały grono moich kolegów po fachu zadania i metody pracy wyzwalające samodzielność uczniów.

(sierpień 2008)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Anna Abramczyk¹
 Wrocław



Lernen lernen – O uczeniu się na lekcji języka niemieckiego w liceum

Lekcja języka obcego ma pewną przewagę nad innymi przedmiotami szkolnymi. Z racji tego, iż język jest narzędziem, a nie celem samym w sobie, dopuszczalna jest pewna swoboda tematyczna,

a nawet możliwość pogadania o różnych rzeczach bez szczególnego zbaczania z drogi określonej programem nauczania. Tematem lekcji mogą stać się również zagadnienia z zakresu uczenie się ucze-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 we Wrocławiu i doradcą metodycznym we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

nia. Polecam realizację następujących zagadnień podczas całej lekcji, jako elementy lekcji na inne tematy, a może nawet jako cały projekt.

Jak się uczyć:

- moje miejsce pracy,
- zadania domowe,
- prowadzenie zeszytu,
- przygotowanie referatu i jego prezentacja,
- motywacja,
- trening pamięci i koncentracji,
- planowanie pracy,
- praca w grupie,
- ćwiczenia rozluźniające itp.

Jak się uczyć – wiele podręczników do języków obcych poświęca kwestii uczenia się języka cały/e rozdział/y, oferując ćwiczenia na rozwijanie strategii językowych, przykłady pokonywania trudności w uczeniu się języka, a nawet gotowe testy na preferencje sensoryczne (w docelowym języku)², dostępne również w Internecie i na rynku księgarskim³. Wiedza o tym, jak przebiega proces uczenia się, pozwala na optymalizację formy, wybór właściwej metody, warunków, miejsca i czasu trwania całego procesu. Poznanie, czy też uświadomienie sobie przez ucznia swoich preferencji w uczeniu się, pozwoli mu świadomie wybierać sposoby, które doprowadzą go do najbliższej drogi do celu. Z kolei

poznanie przez nauczyciela uczniów da mu możliwość m.in. uniknięcia „kolizji sensorycznych”⁴.

Każdy z nas ma inny styl uczenia się i preferuje inny/e zmysł/y, którym/i się kieruje poznając świat. Zgodnie z teorią inteligencji wielorakich Gardnera są to umiejętności i zdolności wrodzone, wykorzystywane przez ludzi do poznania, zrozumienia i przeobrażania świata. Rozpoznanie i świadomość dominującego zmysłu może być dla uczącego pierwszym krokiem do osiągania sukcesów w uczeniu się. A zatem uczmy naszych uczniów się uczyć.

Lernen lernen

Propozycja lekcji języka niemieckiego w liceum o uczeniu się (90 minut)

1. Przedstawiamy grupie sentencję Konfucjusza i poddajemy pod dyskusję zawarte w niej prawdy: *Bist du damit einverstanden?*

Erzähle mir, und ich vergesse.

Zeige mir, und ich erinnere.

Laß mich tun, und ich verstehe!

(Konfuzius)

2. Na wywieszonym w widocznym miejscu plakacie uczniowie techniką ankiety jednopunktowej określają swoje preferencje sensoryczne:

WAS FÜR EIN LERNTYP BIST DU?

	optisch-visueller Lerntyp	auditiver Lerntyp	handelnder Lerntyp
	SEHEN	HÖREN	HANDELN
Meiner Meinung nach bin ich...	→ tu uczniowie przyklejają naklejki – punkty, zgodnie ze swoim przypuszczeniem, jaki zmysł u nich dominuje.	→	→
Ich bin ein...			

Na plakacie w wierszu: *Meiner Meinung nach bin ich...* powstaje portret sensoryczny grupy, który zostanie skonfrontowany z wynikami testu na

preferencje sensoryczne (wyboru testu dokonuje nauczyciel). Ja proponuję test⁵ w formie stacji samodzielnego uczenia się.

² Podręczniki wydawnictw: Hueber, Langenscheidt, Klett i innych.

³ W wersji niemieckojęzycznej polecam książkę: H. Klippert (1996), *Methodentraining*, Weinheim: Beltz.

⁴ Píše o nich m.in. Małgorzata Taraszkiewicz.

⁵ Pomysł testu pochodzi z zeszytu I. Beyer (1999), *Lernen lernen. Biologie für Gymnasien*, Stuttgart: Klett.

3. Sprawdzenie testem preferencji sensorycznych ucznia.

Zasady ogólne zabawy

Dwóch uczniów tworzy zespół, w którym jedna osoba jest kierownikiem doświadczenia, druga bierze w nim udział. W sali ustawiamy stoliki – stacje, nazwane: CZYTANIE (Lesen), SŁUCHANIE (Hören), PATRZENIE (Sehen), POJMOWANIE (Begreifen). Każde stanowisko powinno być wyposażone w zegarek z sekundnikiem. Kolejność wykonywania zadań, podanych na stolikach – stacjach, jest dowolna. Przebieg zajęć przy poszczególnych stacjach jest następujący:

1. Doświadczenie na zapamiętywanie (zgodnie z opisami poniżej).
2. Ustne rozwiązywanie działań arytmetycznych: po każdym doświadczeniu kierownik doświadczenia zadaje osobie badanej dwadzieścia zadań arytmetycznych z samodzielnie sporządzonej skrzynki z zadaniami.
3. Sprawdzenie, ile słów badany zapamiętał. Badany zapisuje nazwy przedmiotów lub pojęcia, które zapamiętał. Ma na to 40 sekund.
4. Zaznaczenie liczby zapamiętanych przez badanego słów na osi liczbowej.

Zapamiętywanie

LESEN – doświadczenie pierwsze

Na stoliku leży dziesięć pojedynczych fiszek (format A7), każda zawiera jedno słowo: *Hose, Mehl, Mantel, Hamster, Stuhl, Schlüssel, Spiel, Elefant, Zucker, Schrank* (tłumaczenie: *spodnie, mąka, płaszcz, chomik, krzesło, klucz, gra, słoń, cukier, szafa*). Kierownik doświadczenia pokazuje badanemu (po kolei) każdą karteczkę do przeczytania (maksimum trzy sekundy). Następnie wykonuje czynności 2., 3., 4. z opisu w ramce powyżej.

HÖREN – doświadczenie drugie

Na stoliku leży lista z dziesięcioma pojęciami: *Auto, Fahrrad, Ball, Katze, Schuhe, Tuch, Hund, Reis, Tor, Suppe* (*auto, rower, piłka, kot, buty, chusta, pies, ryż, bramka, zupa*). Kierownik doświadczenia czyta badanemu po kolei każde pojęcie, na każde po-

jęcie poświęca się ok. 3 sekund. Następnie wykonuje czynności 2., 3., 4. z opisu w ramce.

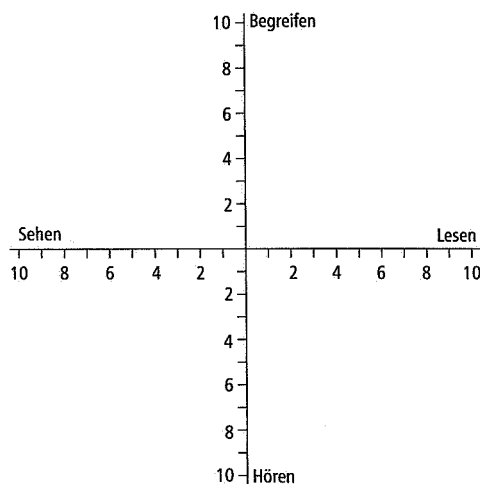
SEHEN – doświadczenie trzecie

Na stoliku w pojemniku/skrzyneczce znajduje się dziesięć różnych przedmiotów: *Spitzer, Prospekt, Kuli, Holzstein, Schlüsselanhänger, Objekträger, Streichholz, Kartoffel, Zitrone, Buch* (*temperówka, prospekt, długopis, drewniany klocek, breloczek do kluczy, szkło do mikroskopu, zaparka, ziemniak, cytryna, książka*). Kierownik doświadczenia pokazuje badanemu w odstępie trzysekundowym kolejno przedmioty z pojemnika, a następnie je odstawia. Potem wykonuje czynności 2..., 3..., 4... z opisu w ramce.

BEGREIFEN – doświadczenie czwarte

Na stoliku znajduje się szal i pojemnik z dziesięcioma innymi przedmiotami: *Radiergummi, Zeitung, Bleistift, Lineal, Schlüssel, Karteikarte, Löffel, Nuss, Zwiebel, Streichholzschachtel* (*gumka, gazeta, ołówek, linijka, klucz, fiszka, łyżka, orzech, cebula, pudełeczko zapalek*). Kierownik doświadczenia przewiązuje badanemu oczy szalem i podaje do rąk kolejno przedmioty z pojemnika, każdy na 3 sekundy. Następnie wykonuje czynności 2., 3., 4. z opisu w ramce.

Uwaga: Każdy uczestnik badania powinien mieć rysunek osi⁶, na której zaznaczy swoje wyniki:



⁶Rysunek osi pochodzi z zeszytu *Lernen lernen* (1999).

Zadania matematyczne

Każdy uczestnik przeprowadzający badanie powinien mieć przygotowane proste zadania matematyczne, co najmniej 80 różnych. Na przykład:

RECHENBOX
(Kierujący doświadczeniem może mieć zadania z odpowiedziami.)
 $47-17=30$
 $42:7=6$
 $6+13=19$
 ...

Ile zapamiętałeś?

4. Po zakończeniu doświadczeń, uczniowie ponownie nanoszą wyniki na plakat: WAS FÜR EIN LERTYP BIST DU? Porównujemy wyniki doświad-

czeń z przypuszczeniami uczniów, co do reprezentowanego przez nich typu sensorycznego. Pytamy ich, czy coś ich zaskoczyło w doświadczeniach i ich wynikach. Niejednokrotnie uczniowie przekonują się, że preferują więcej niż jeden zmysł (tzw. typy mieszane). Można podjąć dyskusję na ten temat.

5. Nauczyciel przedstawia charakterystykę poszczególnych typów sensorycznych, zwracając uwagę na wynikające z nich konsekwencje dla procesu uczenia się. Uczniowie mają ponownie możliwość konfrontacji swojego typu sensorycznego z podanymi opisami. W zależności od zaawansowania językowego grupy przedstawiamy charakterystykę⁷ w języku ojczystym lub docelowym obcym:

	Jego koncentracji sprzyja:	Uczy się:	Podczas uczenia się chętnie:	Nudząc się:
WZROKOWIEC	ład, porządek, statyczność	patrząc, czytając, obserwując	– korzysta z wizualizacji, obrazków, pokazów, demonstracji, – samodzielnie czyta, – robi notatki	rysuje, ogląda
SŁUCHOWIEC	cisza	aktywnie słuchając	– słucha, – mówi, – powtarza na głos	nuci, rozmawia z innymi, mówi sam do siebie
KINESTETYK	ruch	wykonując zadania, angażując się w działania	– działa, – zapisuje słowa, aby je zapamiętać	wierci się, trzyma przedmioty w dłoniach, stuka, obraca

Powyższe zestawienie jest przykładem zilustrowania uczniom, że preferowany zmysł uaktywnia się odruchowo i decyduje o naszej osobniczej strategii uczenia się.

6. Zajęcia zamyka ponownie maksyma Konfucjusza:

POWIEDZ, A ZAPOMNĘ
POKAŻ, A ZAPAMIĘTAM
POZWÓL WZIĄĆ UDZIAŁ,
A ZROZUMIEM.

Konfrontujemy ją z piramidą zapamiętywania⁸:



⁷ Przygotowałam charakterystykę na podstawie materiałów M. Taraszkiewicz (2005), *Program Słonecznik*, Warszawa: CODN.

⁸ Rysunek piramidy pochodzi z materiałów M. Taraszkiewicz (2005).

Następnie prosimy uczniów o uzupełnienie na jej podstawie zdań:

Wir lernen:

...% von dem, was wir lesen,
 ...% von dem, was wir hören,
 ...% von dem, was wir sehen,
 ...% von dem, was wir sagen,
 ...% von dem, was wir selbst tun.

7. Zakończeniem zajęć może być wstęp do kolejnej lekcji:

Rozdajemy uczniom w kopertach reguły z zasadami uczenia się – każdy otrzymuje zestaw dziesięciu reguł: jedna kartka – jedna zasada, i prosimy o odnalezienie zasady, która wynika z przeprowadzonych zajęć:

Poniżej **Lernregel**⁹ (kartki należy dla ucznia porozcinać):

Lernregel	
	Arbeite immer am gleichen Arbeitsplatz. Räume deinen Arbeitsplatz vorher auf und lege interessante Dinge weg; vermeide Musik, Radiohören und lärmige Orte.
	Plane dein Lernen. Benutze einen Wochen – oder Tagesplan – und halte ihn ein. Du sparst viel Zeit damit!
	Beginne möglichst jeden Tag zur gleichen Zeit. Dein Körper – und dein Gehirn – gewöhnen sich an einen regelmäßigen Rhythmus und dein Gehirn schaltet leichter auf konzentriertes Arbeiten um.
	Beginne dein Lernen mit leichten Aufgaben. Wie ein Sportler braucht auch dein Gehirn eine Aufwärmphase, bis es Höchstleistungen bringt.
	Vermeide ähnliche Lernstoffe hintereinander zu lernen. Dadurch entgehst du Verwechslungen.
X	Verwende möglichst viele verschiedene Lernwege. Lesen, Hören, Schreiben und Sehen sind (auch) verschiedene Lernwege: wechsele häufig ab, dann ermüdest du weniger.
	Vermeide zuviel auf einmal zu lernen. Wer zuviel auf einmal lernt, vergisst das Gelernte leichter.
	Wiederhole am Anfang öfter. Dadurch prägt sich das Gelernte leichter.
	Versuche den Lernstoff sinnvoll zu lernen. Bring die Inhalte in Sinnzusammenhänge, verbinde sie mit etwas, was du schon weißt, gebrauche Gedächtnisstützen.
	Vergiss die Pausen nicht. Erholung ist wichtig!

Jako zadanie domowe uczniowie mogą ułożyć swój *Dekalog uczenia* się w preferowanej przez siebie

bie kolejności (wstawiając numer w wolną rubrykę poprzedzającą regułę) i wkleić go do zeszytu.

⁹ Materiały szkoleniowe Goethe Institut Warszawa, *Lernen lernen*, Dr. Annegret Schmidjel, Murnau.

Lekcje z zakresu: *Lernen lernen* wyposażają ucznia w kompetencje ponadprzedmiotowe, ułatwiają odkrycie swoich słabych i mocnych stron oraz dają możliwość pracowania nad poprawą efektywności uczenia się. Moim zdaniem są również okazją do zacieśnienia więzi między uczniami w grupie, uczą współpracy i wzajemnego wsparcia. Uczą również samodzielności.

Bibliografia:

- Beyer I. (1999), *Lernen lernen. Biologie für Gymnasien*, Stuttgart: Klett.
Materiały szkoleniowe Goethe-Institut Warszawa, *Lernen lernen*, Dr. Annegret Schmidjel, Murnau.
Taraszkiewicz M. (2005), *Program Słonecznik*, Warszawa: CODN.

(grudzień 2008)

Katarzyna Deleżyńska¹
Warszawa

Jak kształtować postawę autonomiczną ucznia w klasach nie tylko integracyjnych

Dlaczego warto wprowadzać autonomiczne formy pracy

Autonomia ucznia w procesie nauczania to sprzymierzeniec nauczyciela w realizowaniu postulatów indywidualizacji zajęć, w szczególności zajęć w grupie integracyjnej.

Nauczanie języków obcych jest obecnie procesem silnie zindywidualizowanym. Nawet w grupie uczniów reprezentujących niemalże identyczny poziom zaawansowania, skuteczna praca nauczyciela nie jest możliwa bez indywidualnego podejścia w stosunku do każdego kursanta.

Chcąc zapewnić idealne warunki pracy w grupie, należałoby dla każdego ucznia opracować odpowiedni dla jego osobistych preferencji zestaw strategii uczenia się. Wiadomym jest, że takie indywidualne cechy uczniów, jak lateralizacja, modalność lub pamięć, to przykładowe elementy, których uwzględnienie w procesie nauczania, wraz ze wszystkimi pozostałymi osobowościowymi przymiotami, jest warunkiem odniesienia sukcesu. Uczniowi, którego charakteryzuje pamięć mechaniczna, trudniej będzie pracować techniką polegającą na analizie nowego materiału, wyszukiwaniu prawidłowości i zastosowaniu ich na przykład w nowej sytuacji gramatycznej. Tego rodzaju zadania są idealne dla ucznia posiadającego

pamięć logiczną. Różnice w strategiach uczenia się wynikające z modalności uczniów objawiają się różnymi sposobami reagowania na bodźce. Tak zwani wzrokowcy preferują czytanie, robienie notatek oraz opracowywanie graficzne nowego materiału w postaci diagramów, tabelek bądź wykresów. Słuchowcy natomiast wykazują ogromną potrzebę kontaktu głosowego i wchodzenia w interakcję. Kolejny element różniący poszczególnych uczniów to lateralizacja. Wpływ tego czynnika na proces przyswajania języka obcego jest ogromny, gdyż w poszczególnych półkulach mózgowych są rozmieszczone ośrodki nerwowe o określonych funkcjach istotnych z punktu widzenia wyboru odpowiedniej strategii uczenia się.

Oprócz zindywidualizowanych technik nauczania konieczny wydaje się także odpowiednio przygotowany dla każdego ucznia zbiór ćwiczeń korespondujący z jego indywidualnymi stylami poznawczymi, takimi jak na przykład styl myślenia lub sposób ujmowania zjawisk. I tak dla ucznia charakteryzującego się stylem refleksyjnym najbardziej odpowiednie będą ćwiczenia polegające na pisanii, wypełnianiu tabelki, dopasowywaniu elementów, zastanawianiu się, jaka reguła rządzi daną zasadą a następnie, po zebraniu potrzebnych informacji, podejmowanie decyzji o zastosowaniu danej reguły. Z jednej strony tacy uczniowie

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym im. Heleny Modrzejewskiej w Warszawie.

popołniają mało błędów, chociaż uczą się wolniej i potrzebują dużo czasu. Niestety z drugiej strony niechętnie wykonują zadania ćwiczące sprawność mówienia i rzadko włączają się w konwersację, zatem trudne jest w ich przypadku osiągnięcie płynności i umiejętności swobodnej wypowiedzi. Natomiast dla ucznia charakteryzującego się stylem impulsywnym, działającego bez zastanowienia, posługującego się metodą „prób i błędów”, ćwiczenia komunikacyjne w parach lub grupach to najciekawsze formy pracy. Ci uczniowie szybko uczą się płynności, chociaż popełniają przy tym sporo błędów i dlatego trudność sprawia im osiągnięcie poprawności.

Podsumowując powyższe rozważania można postawić pytanie, czy wykonalne jest zadanie polegające na uwzględnieniu różnych rodzajów indywidualnych potrzeb uczniów, ich odmiennych stylów uczenia się, różnorodnych zainteresowań oraz zróżnicowanych możliwości podczas przygotowania planu pracy na daną lekcję. Czy możliwe jest osiągnięcie sukcesu edukacyjnego przez ucznia niesłyszącego i ucznia charakteryzującego się modalnością słuchową w czasie tej samej jednostki lekcyjnej? Nie jest to łatwe zadanie, zwłaszcza w klasie lub grupie integracyjnej. Szczęśliwie takie klasy są mniej liczne, uczy się w nich do 20 uczniów, w tym 3-5 uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Zatem przy podziale na grupy podczas zajęć języka obcego mamy doskonałe warunki do pracy z grupą dziesięciu uczniów.

Wydawać by się mogło, że w tak nielicznej grupie postulat indywidualizacji zajęć nie jest niemożliwy do spełnienia. Jednak rzeczywistość przedstawia się nieco inaczej. Z jednej strony należy bowiem pamiętać o doborze odpowiednich technik i strategii nauczania, korelujących z cechami osobowościowymi naszych uczniów. Z drugiej natomiast strony dochodzą komplikacje wynikające z konieczności zaspokojenia specyficznych potrzeb edukacyjnych uczniów z orzeczeniami z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zatem stworzenie warunków umożliwiających osiągnięcie sukcesu każdemu uczniowi w grupie jest realne przy zastosowaniu autonomicznego podejścia, ponieważ nauczyciel nie jest w stanie, w ciągu jednej lekcji, zapewnić takiej różnorodności i wielości form i technik pracy, które odpowiadałyby

wszystkim uczniom. Tylko podejście autonomiczne, czyli postawienie na samodzielność uczniów, umożliwia taki dobór form pracy, które sprostają ich indywidualnym potrzebom.

■ Jak kształtować autonomiczną postawę ucznia

Etap pierwszy: przedstawienie korzyści

Wdrażanie ucznia do autonomicznej pracy to duże wyzwanie dla nauczyciela. Powinien on rozpoznać predyspozycje ucznia, uwzględniając jego możliwości psychofizyczne oraz potrzeby edukacyjne. Kolejne zadanie to umożliwienie każdemu uczniowi pracy za pomocą technik i strategii odpowiadających jego stylowi myślenia, modalności oraz osobowości. Zadanie następne, które wydaje się najistotniejsze, to przygotowanie grupy do samodzielnej pracy.

Promowanie podejścia autonomicznego, zarówno wśród uczniów, jak również rodziców, którzy często bywają nieufni wobec nowych metod nauczania, warto zacząć od przedstawienia spektrum korzyści płynących ze stosowania tego podejścia, którego beneficjentami są zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Autonomia z pewnością sprzyja realizacji postulatu **indywidualizacji**. Niezwykle rzadko nauczyciel ma możliwość sprostać temu zadaniu, ponieważ uwzględnienie wszystkich zainteresowań, predyspozycji i sposobów uczenia się uczniów, szczególnie wtedy, kiedy pracuje z grupą integracyjną, najczęściej nie jest możliwe. Podejście to pomaga również w doborze właściwej dla danego ucznia strategii uczenia się, ponadto kształtuje umiejętność radzenia sobie z rozwiązywaniem problemów za pomocą odpowiednich technik oraz wyznaczania zarówno toku, jak i tempa pracy.

Co więcej, wprowadzenie autonomii skutkuje zwiększeniem **aktywności** uczniów. Nauczyciel, nie będąc w stanie zaspokoić wszystkich potrzeb uczniów, ogranicza swój udział w kreowaniu zadań do skonstruowania tzw. zdań – muszli, tj. struktur, które uczeń wypełni treściami zgodnymi ze swoimi osobistymi preferencjami. W celu wykonania danego zadania będzie musiał wykazać się dużo większą aktywnością niż w przypadku tradycyjnej

pracy, na przykład z podręcznikiem. Stosowanie autonomicznych strategii korzystnie wpływa na ogólny rozwój ucznia, zarówno emocjonalny, jak i indywidualny. Przede wszystkim uczy odpowiedzialności i kształtuje umiejętność dokonywania wyborów. Uczeń musi samodzielnie zdecydować, co sprawia mu największe trudności, a zatem jakie sprawności powinien ćwiczyć, za pomocą jakich technik, jak często, w jakiej formie i jak długo.

Autonomia pełni również rolę **motywującą** ucznia do pracy, a motywacja to jeden z najistotniejszych czynników w procesie edukacji, w dużej mierze decydujący o efektywności nauczania. Różne mogą być motywy podejmowania zadań, wśród których poczucie bezpieczeństwa, zyskanie uznania lub świadomość swoich osiągnięć wydają się priorytetowe. Dla ucznia charakteryzującego się niską samooceną, nieufnością w stosunku do własnych możliwości, brakiem wiary w siebie i wysokim poziomem lęku, poczucie bezpieczeństwa, które będzie miał, pracując samodzielnie, oznacza pokonanie najistotniejszej bariery na jego drodze do sukcesu. Nie bez znaczenia jest też zyskanie uznania, czynnik wpływający zarówno na motywację ucznia do dalszej pracy, jak i na podniesienie jego własnej samooceny, co z kolei jest bodźcem do dalszej pracy. Uświadomienie sobie swoich sprawności, które można wykorzystać w wielu formach pracy i w wielu dziedzinach wiedzy oraz zdanie sobie sprawy z posiadania umiejętności rozwiązywania zadań i radzenia sobie z trudnościami to ogromny krok do osiągnięcia sukcesu edukacyjnego. Wykazanie się swoimi sukcesami, **zyskanie uznania** w oczach kolegów, nauczyciela, a przede wszystkim w swojej samoocenie sprzyjają rozwijaniu postawy samodzielnej oraz skłaniają ucznia do podejmowania ryzyka poznawania nowych obszarów i podejmowania nowych wyzwań.

Kolejną niezmiernie ważną funkcję, którą może wesprzeć autonomia, jest utrzymanie **dyscypliny** pracy na lekcji. Sytuacja dydaktyczna, w której uczniowie współdecydują o toku nauczania, doborze form i technik nauczania oraz temacie zajęć, sprzyja atmosferze pracy na lekcji. Uczniowie mają poczucie działania zgodnie z własnymi potrzebami i realizacji własnych celów, odczucia nauczyciela są identyczne, nie ma zatem pola, na którym mogłoby dochodzić do konfliktów.

Etap drugi: przygotowywanie uczniów do samodzielnej pracy krok po kroku

Następna faza procesu przygotowującego ucznia do samodzielnej pracy to przełamanie bariery niechęci, z którą w większym lub mniejszym stopniu przyjdzie się zmierzyć nauczycielowi. Uczeń pracujący autonomicznie musi przede wszystkim wykazywać chęć do samodzielnej pracy. Ponadto musi być pełen wiary we własne możliwości, charakteryzować się poczuciem odpowiedzialności za wykonanie określonych zadań. Konieczne jest również, w przypadku samodzielnej pracy, umiejętność rozpoznania własnych preferencji, umiejętności i możliwości oraz znajomość różnorodnych strategii, co w rezultacie umożliwi podjęcie decyzji o doborze odpowiednich technik uczenia się.

Zapoznanie uczniów, jak i rodziców – jeśli jest taka potrzeba – z szerokim spektrum korzyści płynących z wdrożenia założeń autonomicznej pracy ucznia to pierwszy krok. Kolejny to ustalenie zasad pracy, jasnych reguł postępowania i żelazna konsekwencja w ich przestrzeganiu i egzekwowaniu. Uczniowie, już świadomi pozytywnych efektów, muszą zapoznać się z zasadami pracy, o których powinni pamiętać, muszą przyjąć do wiadomości, jakie będą konsekwencje podejmowanych przez nich decyzji i za co będą odpowiedzialni.

Przede wszystkim należy przyzwyczaić uczniów do przestrzegania terminów i dotrzymywania zobowiązań. Wiąże się to z surowym egzekwowaniem wykonania zadania, które uczeń wybrał i rozliczenia z terminu, w którym zobowiązał się je wykonać. Formy rozliczenia oraz czas na wykonanie zadania, ustalone wspólnie z uczniami, również wymagają konsekwencji i stanowczości. Tych wszystkich reguł uczniowie muszą być świadomi, natomiast nauczyciel musi podjąć się roli pilnującego, by podjęte ustalenia były przestrzegane.

Etap kolejny to zapoznanie uczniów z metodą różnicowania zadań, innymi słowy, pokazanie im, na czym polega takie różnicowanie na zadania, które dotyczą radzenia sobie z trudnościami językowymi i na zadania, które służą do realizacji własnych zainteresowań przez język obcy. Ta wiedza będzie im potrzebna przy dokonywaniu własnych wyborów dotyczących zadań do wykonania i podejmowaniu decyzji, który typ zadań będzie

najbardziej odpowiedni do realizacji ich celów. Oprócz rodzajów zadań należy uczniów zapoznać z różnymi formami pracy. Prace w parach otwartych lub zamkniętych, małych lub większych grupach, prace projektowe to formy wdrażania uczniów do pracy autonomicznej. Mają oni możliwość wybrać, z kim będą pracować, jaki temat będą opracowywać, w jakim terminie wykonają pracę, w jakiej formie przedstawia jej wyniki. Tego typu formy uczą dokonywania wyborów i skłaniają do odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Istotnym elementem podczas przygotowywania uczniów do autonomicznej pracy jest nauczanie ich metod podejmowania decyzji, wybierania tych obszarów, które powinni ćwiczyć i takich, które mogą doskonalić oraz tych technik i form, w których się najlepiej sprawdzają. Możemy pomóc im w refleksji nad własnym stylem uczenia się, pokazać im strategie radzenia sobie z innymi rodzajami ćwiczeń i rozwiązywania problemów oraz zaoferować im inne style uczenia się, alternatywne do ich własnego, żeby mieli z czego wybierać. Taka refleksja z pewnością pomoże uczniom uświadomić sobie swoje mocne i słabe strony i zaowocuje planem przyszłych działań. Pomocą dla uczniów w analizie własnych możliwości i ewentualnych trudności może być wypełnienie następującego kwestionariusza:

KWESTIONARIUSZ²

- Zastanów się, jak trudne są dla ciebie następujące obszary językowe.
- Oceń je w skali 0–5 (0 – bardzo łatwe, 5 – bardzo trudne).
- Zastanów się, na jakiej podstawie przydzieliłś każdą z ocen.

Obszar językowy	Ocena (1–5)	Twój komentarz
GRAMATYKA		
SŁOWNICTWO I ZWROTY		
WYMOWA		
SŁUCHANIE		
CZYTANIE		
PISANIE		
MÓWIENIE		

Przygotowanie do samodzielnej pracy można rozpocząć od prac domowych. Po wypełnieniu kwestionariusza uczniowie powinni otrzymać propozycje kilku prac domowych do wyboru i przygotować jedną z nich. W zależności od stopnia trudności i złożoności, mogą to być prace do wykonania na następne zajęcia lub z dłuższym terminem. Wykonując indywidualną, wybraną przez siebie pracę, uczeń ma możliwość zastanowić się nad własnym wyborem, nad tokiem swojej pracy, wypróbować różne techniki i formy oraz wyciągnąć wnioski do dalszego planowania swojego rozwoju. Poczucie odrębności i wyjątkowości związane z realizacją wybranego zadania powinno zwiększyć motywację ucznia i stanowić bodziec do dalszej samodzielnej pracy.

Pozytywne efekty samodzielnych działań w przypadku prac domowych będą sprzyjać kolejnemu etapowi we wdrażaniu ucznia do autonomii. Mianowicie, należy wydzielić jakiś fragment lekcji, podczas którego uczniowie wybierają jedno spośród kilku proponowanych zadań, w ramach realizowanego tematu zajęć. Mogą zdecydować, jaką formą aktywności i jakim obszarem językowym będą się zajmować, a także czy będzie to praca indywidualna lub z kim będą współpracować. Przy czym należy dbać o to, by w określonym czasie każdy uczeń zapoznał się z każdym rodzajem aktywności, a nie zawsze wybierał i wykonywał ten sam rodzaj zadań.

Po zapoznaniu się z wieloma technikami uczenia się i rozwiązywania językowych problemów oraz po przećwiczeniu wszystkich proponowanych typów zadań celowe jest poproszenie uczniów o wypełnienie kwestionariusza jeszcze raz i porównanie z ocenami i uzasadnieniami tych ocen, które przyznali każdej sprawności za pierwszym razem. Taka ewaluacja może być bardzo cenna i równie cenne mogą być wnioski, które uczniowie powinni z niej wyciągnąć. Wielu z nich nie zdaje sobie sprawy, jak często ich samooceną rządzą stereotypy typu: „Gramatyka to jest bardzo trudne i nudne zagadnienie” albo „Ja nigdy nie nauczę się tylu nowych słówek, bo mam kiepską pamięć”. Nie uświadamiają sobie również tego, jak wiele jest różnorodnych metod radzenia sobie z zadaniami.

²J. Harmer (2001), *The Practice of English Language Teaching*, England: Pearson Education Limited, s. 336.

niami ani tego, jak efektywnie z nich korzystać. Dalszym pozytywnym rezultatem weryfikacji kwestionariusza może być to, że oceny przyznane za drugim razem będą mniej lub bardziej się różniły, pozytywnie, od tych przyznanych za pierwszym razem. I to będzie sukces zarówno ucznia, który go osiągnął, jak i nauczyciela, który pokazał mu drogę.

Etap trzeci: wdrażanie technik i form pracy autonomicznej

Chociaż powszechne jest twierdzenie, że łatwiej jest skłonić uczniów dorosłych do autonomicznej pracy, to nie znaczy, że nie jest to możliwe w grupie nastolatków lub dzieci. Jednakże uczniowie dorośli, którzy zazwyczaj doskonale zdają sobie sprawę z własnych możliwości oraz mają przejrzyste sprecyzowane postanowienia i oczekiwania, są bardziej chętni do podjęcia samodzielnych działań. Dzieje się tak chociażby z tego względu, że zazwyczaj są do takiej formy przyzwyczajeni w pracy. Mają określone obowiązki, z których muszą w zadanym terminie się wywiązać i z których zostaną rozliczeni. Z pewnością dorosłych słuchaczy, którzy mają określone cele i oczekiwania, łatwiej jest przekonać do słuszności tego podejścia, co nie znaczy, że nie będzie innych barier. Pracując z grupami studentów zauważyłam, że są oni mniej skłonni do pracy w parach niż nastolatki. Niemniej jednak dorośli są dużo bardziej zdyscyplinowani i rzadko kwestionują polecenia nauczyciela, starają się, chociaż z oporami, współpracować i wchodzić w interakcje z innymi uczestnikami zajęć. Nie oponują natomiast w przypadku propozycji dyskusji w grupach, w przeciwieństwie do nastolatków, którzy dysponując mniejszym życiowym doświadczeniem, nie mają sprecyzowanych zdań

lub poglądów na różne problemy albo nie dysponują wystarczającą wiedzą, wynikającą z braku własnych obserwacji.

Zapewne wdrożenie młodzieży licealnej do pracy samodzielnej jest trudniejsze, ale jeśli pierwsze bariery zostaną przełamane i uczniowie przekonają się, że efekty są większe niż w przypadku tradycyjnych zajęć, to korzyści będą wielorakie. Kluczem do sukcesu jest moim zdaniem przede wszystkim dobór odpowiednich form pracy. Przy obecnym podejściu komunikacyjnym niezwykle cenne jest stwarzanie takich sytuacji lekcyjnych, które prowadzą do komunikacji skierowanej na ucznia oraz takim jej ukierunkowaniu, by była jak najbardziej zbliżona do komunikacji naturalnej. Osiągnięcie warunków komunikacji naturalnej, na przykład z nauczycielem lub rówieśnikami, jest możliwe po wielokrotnym treningu. Taki trening najlepiej jest rozpocząć od przeprowadzania dialogu w parach. Komunikowanie się z partnerem z ławki jest sytuacją bardziej komfortową i łatwiejszą dla ucznia niż porozumiewanie się z nauczycielem, który kojarzy się ze zwierzchnikiem kontrolującym i oceniającym pracę uczniów, co zawsze wiąże się z pewnym poziomem lęku i uczuciem dyskomfortu.

Praca w parach otwartych – Ta forma pracy to rodzaj dialogu przeprowadzonego przez parę uczniów pod nadzorem nauczyciela i na forum całej grupy³. Jest to z pewnością bardzo dobre ćwiczenie, które może być przygotowaniem do pracy samodzielnej. Prezentacji takiego ćwiczenia może dokonać nauczyciel z uczniem, następnie uczniowie powtarzają zadanie w parach z nauczycielem monitorującym ich pracę i ostatnia faza to uczniowie pracujący w parach samodzielnie. Jest to model nauczania danej sprawności według następującego schematu⁴:

Werbalizacja	Automatyzacja	Autonomia
Nauczyciel demonstruje umiejętność, np. użycia w kontekście nowej zasady gramatycznej. Przeprowadza przykładowy dialog z uczniem na forum grupy. Następnie kolejne pary demonstrują swoje dialogi utworzone według podanego wzoru.	Nauczyciel proponuje ćwiczenie, uczniowie wykonują je w parach w celu przyswojenia nowej umiejętności i osiągnięcia automatyzacji – biegłości w jej stosowaniu. Nauczyciel monitoruje ich pracę.	Uczniowie bez nadzoru nauczyciela pracują dalej w parach, stają się bardziej biegli i kreatywni.

³H. Komorowska (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna, s. 61.

⁴Ur P. (1991), *A Course in Language Teaching*, Cambridge: CUP, s. 21.

Model ten idealnie pokazuje, w jaki sposób od ćwiczenia pod kontrolą przejść do w pełni autonomicznej pracy. „Praktyka czyni mistrza” – powiedzenie, które sprawdza się w każdej dziedzinie. Praktykowanie to ćwiczenie, za pomocą którego uczeń konsoliduje i zarządza sprawnościami i wiedzą językową. Zadaniem nauczyciela jest inicjować jak najwięcej zadań i stwarzać jak najwięcej sytuacji, które dostarczą uczniowi możliwości do nabywania biegłości w sposób jak najbardziej efektywny.

Praca w parach zamkniętych – Ta forma pracy tym się różni od pracy w parach otwartych, że rozmowy prowadzone w parach nie są słyszane ani przez nauczyciela, ani przez innych uczniów z grupy, którzy w tym samym czasie pracują ze swoimi partnerami. Warto przy tym pamiętać, by uczniowie jak najczęściej zmieniali się w parach, żeby nie pracowali zawsze w tym samym składzie. Przestrzeganie tej zasady zaowocuje wielością kontaktów językowych i nieprzewidywalnością konwersacji, co zbliży sytuację lekcyjną do naturalnej.

Praca w parach jest świetną okazją do przygotowywania uczniów do autonomii. Przyzwyczajanie do kontaktów innych niż z nauczycielem lub pod kontrolą nauczyciela, do konwersacji partnerskiej z rówieśnikiem to jeden ze sposobów wdrażania do samodzielnej pracy. Uczeń czuje się bezpiecznie w takiej sytuacji, jego samoocena rośnie, rośnie również jego motywacja i – co za tym idzie – aktywność. Zadowolenie z osiągniętego rezultatu – gdy uczeń rozwiązał zadanie, uzyskał lub przekazał informację, wynegocjował kompromis – to bodziec do dalszej autonomicznej pracy.

Praca w grupach – Przejście od pracy w parach do pracy w grupach nie jest zadaniem łatwym chociażby ze względów organizacyjnych. Dobrze jest zaczynać od mniejszych grup i stopniowo tworzyć większe, pamiętając zawsze o zasadzie zmiany składu grup. Bardzo istotnym warunkiem powodzenia pracy w grupach jest jej dobre zorganizowanie, tzn. postępowanie zgodnie z „regulaminem pracy grupowej”: wyznaczenie zadania do rozwiązania, rozdzielenie ról w grupach, określenie produktu finalnego i czasu na wykonanie zadania oraz formy prezentacji wyników. Początkowo zadania, role, techniki pracy, formy

prezentacji i czas na wykonanie określa nauczyciel. Następnie stopniowo wprowadzamy możliwość dokonywania wyborów, przygotowując uczniów do pracy samodzielnej. Proponujemy im wybór jednego spośród trzech zadań, możliwość wyboru techniki wykonania pracy itd.

Organizując pracę w grupach, trzeba przemyśleć klucz, według którego będą one tworzone. Z mojej praktyki nauczycielskiej wynika, że w przypadku nastolatków warto mieć ten schemat opracowany z góry. Jest to dość ważne zagadnienie, gdyż dobór odpowiedniego składu grup w ogromnym stopniu zależy od osobowości naszych uczniów. Problem polega na tym, czy tworzyć grupy uczniów o podobnych zdolnościach i możliwościach, czy wręcz przeciwnie. Jest wiele poglądów na ten temat i wiele uzasadnień takiego lub innego podejścia. Prawdą jest, że grupy mieszane wydają się najlepszym rozwiązaniem, jednakże trudno twierdzić, że tak jest zawsze, gdyż w ogromnej mierze jest to uzależnione od wzajemnej tolerancji różnych osobowości uczniów.

Zarówno praca w parach, jak i praca w grupach to formy, które w mniejszym lub większym stopniu wprowadzają swego rodzaju wrażenie chaosu. Z pewnością na lekcji jest odrobinę głośniejsze, w przypadku liczniejszych grup dużo głośniejsze, i pojawia się pewien element zamieszania i rozgardiaszu. Chociaż z jednej strony taka sytuacja daje poczucie naturalnej komunikacji, to jednak z drugiej strony wielu nauczycieli sądzi, iż bałagan nie sprzyja pracy. Jednak jeśli uczniowie, w parach lub w grupach, pracują, to warto przeczekać ten pozorny rozgardiasz. Im bardziej uczniowie będą wdrożeni do samodzielnej pracy, tym bardziej wrażenie chaosu przybierze kształt zorganizowanej struktury, a korzyści będą duże. Przede wszystkim oprócz zwiększenia aktywności i motywacji tego typu formy pracy pozwolą wielu uczniom przełamać barierę nieśmiałości językowej. Następnie uzmysłwią uczniowi, po czyjej stronie leży odpowiedzialność za wkład pracy i w konsekwencji za skuteczność nauki.

Autonomiczne formy pracy – Rozpoczęcie samodzielnej pracy ucznia należy rozpocząć od ustalenia, na jakich zasadach będzie się odbywało jego współdecydowanie o kierunku nauczania i odpo-

wiedzialności za jego przebieg i rezultaty. W praktyce sprowadza się to do wspólnego z nauczycielem rozstrzygnięcia o temacie pracy, jej przebiegu, zastosowanych technikach i użytych materiałach oraz sposobie prezentacji i terminie wykonania. Wspólne decyzje będą również dotyczyły tego, jaka będzie forma pracy i sposób oceniania. Zadania mogą być wykonywane indywidualnie lub grupowo. Uczniowie muszą być przygotowani do przeprowadzenia kolejnych etapów swojej pracy – od zaplanowania jej tematu, określenia celów i metod przez fazę wykonywania projektu, w której każdy panuje nad przydzieloną mu rolą, aż po etap finalny prezentacji wyników.

By pomóc uczniom w ich autonomicznej pracy warto zwrócić ich uwagę na funkcję takich czynników, jak: współpraca ze wszystkimi członkami grupy, asertywność i dbałość o swoje preferencje w połączeniu z umiejętnością negocjowania, otwartość na stanowisko innych, konieczność uzasadniania swoich opinii, analizowanie poszczególnych propozycji. Kolejnym zadaniem nauczyciela jest pomoc uczniom w dokonaniu trafnego wyboru dotyczącego technik pracy. Można to zrobić za pomocą ułożonego przeze mnie kwestionariusza:

Wybierz skuteczną technikę pracy –
Odpowiedz na następujące pytania:

1. O jakiej porze dnia lubisz się uczyć?
 - a. rano
 - b. po południu
 - c. wieczorem lub w nocy
 - d. inne
2. Gdzie najlepiej Ci się pracuje?
 - a. w szkole
 - b. w swoim pokoju
 - c. na powietrzu
 - d. inne
3. Co najłatwiej zapamiętujesz?
 - a. pojedyncze słowa,
 - b. łatwo uczyć się wierszy na pamięć
 - c. zasady i reguły
 - d. inne
4. Czy ucząc się języka obcego, wolisz
 - a. pracować sam
 - b. uczyć się z kolegą
 - c. pracować w grupie kolegów
 - d. inne

5. Czy lepiej rozumiesz wypowiedź w języku obcym, gdy
 - a. jednocześnie widzisz tę wypowiedź napisaną
 - b. pomaga ci intonacja głosu, mimika i gestykulacja mówiącego
 - c. jednocześnie widzisz sytuację i słyszysz mówiącego (np. film)
 - d. inne
6. Gdy czegoś nie rozumiesz (słyszac lub czytając tekst),
 - a. sprawdzasz w słowniku
 - b. pytasz nauczyciela, kolegę
 - c. próbujesz domyśleć się z kontekstu
 - d. inne
7. W jaki sposób najchętniej się uczysz?
 - a. czytając lub pisząc
 - b. słuchając radia, magnetofonu lub rozmawiając
 - c. przedstawiając scenki w parach, demonstrując zadania
 - d. inne
8. Jaka jest Twoja metoda na uczenie się gramatyki?
 - a. trenowanie zdań, przykładów według podanego wzoru
 - b. tworzenie diagramów, wykresów, tabel
 - c. inne
9. Jakie tematy są dla Ciebie najbardziej interesujące?
.....

Refleksja nad odpowiedziami pozwoli każdemu uczniowi zastanowić się nad swoimi preferencjami a jednocześnie uświadomi istnienie innych sposobów uczenia się, o których być może wcześniej nie słyszał. Natomiast nauczycielowi da pewien obraz ucznia – informację o jego potrzebach, indywidualnych cechach osobowościowych oraz zainteresowaniach.

■ Trudności we wdrażaniu autonomii

Ideą autonomicznej pracy ucznia jest to, by pracował nie tylko podczas lekcji, ale również poza szkołą. Co zatem zrobić w sytuacji, gdy mamy uczniów niechętnych nauce nawet w klasie, nie mówiąc o tym, by poświęcali jej jeszcze jakkolwiek dodatkowy czas. Kolejny problem może się pojawić, gdy mamy grupę uczniów opornych do przejawiania jakiegokolwiek inicjatywy, wykazania się jakąś

innowacją. Czasami może to wynikać ze zwykłej niechęci, ale mogą zdarzać się sytuacje, że ta niechęć będzie wynikała z lęku, niskiej oceny własnej lub z braku przekonania o wartości tego typu pracy. Wielu uczniów przejawia lęk przed podjęciem własnej decyzji, gdy są świadomi, jaka odpowiedzialność się z tym wiąże i jakie będą ich czekały konsekwencje. Niechęć uczniów wobec samodzielności może również wynikać z lęku odstąpienia od codziennej szkolnej rutyny, która mimo braku atrakcyjności daje jednak poczucie bezpieczeństwa. Natomiast każde odstępstwo od znanego już szablonu wywołuje uczucie niepewności i – co za tym idzie – dyskomfortu psychicznego.

Jednak porównując zalety wprowadzenia autonomii do procesu nauczania z ewentualnymi

trudnościami, z którymi może przyjść nam się zmierzyć, saldo wypada in plus, co wydaje się wystarczająco przekonującym argumentem o zasadności i słuszności podejmowania prób wdrażających uczniów do autonomicznej pracy.

Bibliografia:

- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, England: Pearson Education Limited.
 Komorowska H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
 Pfeiffer W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
 Scrivener J. (1994), *Learning Teaching*, Oxford: Macmillan Heinemann.
 Ur P. (1991), *A Course in Language Teaching*, Cambridge: CUP.

(listopad 2008)

Magdalena Prykowska¹
 Wrocław

Kształcenie postaw autonomicznych na lekcjach języka angielskiego

Wprowadzenie

Jak powszechnie wiadomo, w ostatnich latach nastąpił wyraźny wzrost zainteresowania nauką języków obcych, szczególnie zaś nauką języka angielskiego. Przyczynił się on między innymi do znacznej komercjalizacji nauczania i powstania metod, które oferują błyskawiczne efekty. Praktycy jednak wiedzą, że nic nie zastąpi wkładu pracy, konsekwencji oraz zaangażowania uczącego się (i nauczającego) w proces kształcenia, co wymaga nie tylko determinacji, ale przede wszystkim czasu. Nie można przy tym nawet jednoznacznie określić, ile czasu potrzeba danej osobie do nabycia określonych kompetencji językowych. Jest to bowiem uzależnione od szeregu czynników, takich jak np. cechy osobowości ucnia, poziom motywacji, dojrzałości oraz sposoby pracy. Nie ma przecież jednej, idealnej metody nauczania, która byłaby odpowiednia dla wszystkich uczniów, wszystkich

nauczycieli i gwarantowała sukces w biegłym opanowaniu języka. Dlatego też uważam, że jednym z najistotniejszych zadań w codziennej pracy nauczyciela jest nauczanie uczniów autonomicznych zachowań oraz współodpowiedzialności za własne postępy w zdobywaniu wiedzy i umiejętności językowych. Zdobyte cechy przyczynią się również do samorozwoju ucznia – stopniowego osiągnięcia przez niego dojrzałości, umiejętności dokonywania trafnych wyborów oraz świadomości swoich mocnych i słabych stron.

Poniżej chciałabym przedstawić, na podstawie własnych doświadczeń dydaktycznych, w jaki sposób usamodzielnianie uczniów oraz inspirowanie ich do stopniowego, ale systematycznego przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia się języka obcego staje się możliwe. Będą to konkretne przykłady działań podejmowanych przeze mnie w pracy z licealistami. Innym celem niniejszego artykułu jest ukazanie kontekstu, któ-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Liceum Ogólnokształcącym nr VII im K. K. Baczyńskiego we Wrocławiu.

ry nauczyciel powinien współtworzyć z uczniami, aby wspólnie podejmowane działania zmierzały do usamodzielniania uczących się.

■ Kontekst sprzyjający autonomii

Myślę, że istotne znaczenie we wdrażaniu ucznia do przejmowania odpowiedzialności za naukę ma pierwiastek emocjonalny. On to bowiem pełni znaczącą rolę w budowaniu motywacji do podejmowania samodzielnych działań. Warto nawiązać więź z uczniem, traktować go indywidualnie, warto zadbać o właściwe relacje ucznia z grupą rówieśniczą. Ważnym elementem w procesie nauczania jest dobór tematyki dostosowanej do zainteresowań ucznia. Wprowadzenie zagadnień odwołujących się do jego fascynacji muzycznych, literackich i sportowych zwiększa zaangażowanie w naukę, a możliwość podejmowania decyzji dotyczących tematyki zajęć kształtuje postawę odpowiedzialności i dojrzałości. Od dłuższego czasu staram się kształtować postawy autonomiczne, badając potrzeby oraz zainteresowania uczniów, a następnie zachęcając do podejmowania decyzji w planowaniu niektórych form zajęć. Uczeń jest osobą kreatywną. Pozwolenie mu na przejęcie inicjatywy pobudza jego wyobraźnię, angażuje oraz czyni współodpowiedzialnym za proces przyswajania wiedzy, a nade wszystko utwierdza w przekonaniu, że jest podmiotem, a nie przedmiotem działań nauczyciela, co usprawnia relacje między uczącym i nastoletnim uczniem. Takie badanie można przeprowadzić na przykład w czerwcu, połączyć je z wypełnieniem przez ucznia arkusza ewaluacyjnego, co pozwoli na odpowiednie zaplanowanie pracy w kolejnym roku szkolnym. Ponadto na początku nowego dla ucznia etapu edukacji organizuję lekcję dotyczącą strategii uczenia się, w trakcie której uczniowie rozpoznają własne predyspozycje uczenia się, rodzaje strategii oraz ich klasyfikację. Rozpoznanie własnego stylu uczenia się wpływa na efektywność przyswajania wiedzy oraz wykształcenie umiejętności kierowania procesem jej przyswajania.

Proponowane działania mają na celu stworzenie wśród uczniów pozytywnego nastawienia do nauki oraz budowanie wiary we własne możliwości. W praktyce zawodowej zauważyłam,

że poświęcenie lekcji na omówienie czynników wspomagających proces uczenia stawia wyzwania, a tym samym mobilizuje ucznia do bardziej systematycznej pracy.

W kolejnym etapie uczniowie pracują nad tematyką zajęć, która wydaje im się najbardziej interesująca, przedstawiają propozycje, negocjują tematy, a następnie opracowują scenariusze lekcji, które chcieliby zrealizować. Nauczyciel powinien pomóc uczniom jedynie w określeniu celów zajęć, metod pracy i sposobu wykorzystania środków dydaktycznych. Warto dodać, że autorzy opracowanych scenariuszy czują się zawsze odpowiedzialni za ich przebieg i efekt końcowy.

■ Klasa szkolna jako przestrzeń naturalnych sytuacji komunikacyjnych

Powszechnie wiadomo, że najlepszym sposobem nauki języka obcego jest wyjazd do kraju, w którym ten język obowiązuje. Jednak uważam, że przestrzeń klasy szkolnej i realizowane w niej zadania edukacyjne można znacznie przybliżyć do naturalnych sytuacji komunikacyjnych przez planowanie lekcji lub jej części na temat rozwiązywania zadań i problemów, które stawia realne życie. Zadania wymagające umiejętności badawczych, kreatywności oraz inicjatywy ucznia angażują i motywują do działania. Mogą to być krótkie scenki do odegrania np. wizyta u lekarza, zakupy, spotkanie w sprawie pracy lub minizadania projektowe, takie jak: stworzenie reklamy produktu, znalezienie pracy przez Internet lub ogłoszenia prasowe, stworzenie profilu własnej firmy itp. Najważniejszym elementem jest tu posługiwanie się językiem w sytuacji zbliżonej do autentycznej, czyli takiej, w której istnieje element zaskoczenia lub luka informacyjna (uczniowie nie znają kwestii partnerów w odgrywanych scenkach, a rozwiązując dany problem, poruszają się w zadanej rzeczywistości).

W praktyce bardzo często stosuję powyższe techniki. Uatrakcyjniam one lekcje, aktywizuję uczniów do spontanicznego używania języka obcego, potęguję chęć nauczania się czegoś nowego. W wielu podręcznikach są tego typu zadania, niemniej jednak często sama przygo-

towując scenariusze, korzystając z bogactwa pomysłów dostępnych w sieci internetowej oraz podręcznikach metodycznych. Tuż przed przystąpieniem do wykonania zadania oraz w jego trakcie wspieram ucznia, podsuwając mu ciekawe struktury leksykalne oraz gramatyczne, które może wymusić konkretna sytuacja, rozbudzając w nim potrzebę tworzenia bardziej zaawansowanych fraz językowych.

Dobrym przykładem technik prowokujących samodzielne wypowiedzi jest tzw. praca z obrazkiem, dostarczająca uczniom bodźców do mówienia przez rozbudzanie wyobraźni dotyczących jego szerokiej treści językowych. Praca z obrazkiem lub serią obrazków wzajemnie powiązanych tematycznie może służyć do budowania historyjek, odgrywania ról, opisu postaci i ich emocji oraz stylu życia. Ważne jest, aby zadanie aktywizowało uczniów, wymuszało użycie języka oraz pozostawiało z poczuciem sensu wykonywanych ćwiczeń. Warto stawiać pytania otwarte angażujące potencjał twórczy ucznia, odwoływać się do jego kreatywności oraz już posiadanej wiedzy i umiejętności.

Rola Internetu w kształtowaniu postaw autonomicznych

Korzystanie z Internetu może w ogromnej mierze ułatwić poszerzanie kompetencji komunikacyjnej. W pracy z uczniem postawiłam duży nacisk na rozwój autonomicznych postaw, zachęcając do korzystania z witryn internetowych bbclearningenglish.com. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie znajdują w nich bogactwo materiałów do wykorzystania w pracy indywidualnej oraz w warunkach szkolnych. Zachęcenie uczniów do korzystania z dobrodziejstw powyższych stron jest długotrwałym procesem, wymagającym od nauczyciela elastyczności, dodatkowej pracy (własne przygotowanie się do lekcji, monitorowanie pracy uczniów), otwartości oraz pomysłowości w prowadzeniu zajęć. Najistotniejszym elementem jest tu konsekwencja oraz systematyczność, bowiem od tych czynników w dużej mierze zależy sukces edukacyjny. Zadanie ma na celu wdrożenie ucznia do samodzielnej pracy w domu, poszerzenie jego kompetencji językowych, a następnie zaangażo-

wanie do samodzielnego wyboru materiałów oraz form pracy z nimi związanych.

Wprowadzenie tego rodzaju działań, wspomagających zajęcia szkolne, powinno być poprzedzone rozpoznaniem potrzeb uczniów dotyczących ich poziomu zaawansowania oraz nakreśleniem celów, które chcieliby osiągnąć na danym etapie edukacyjnym. Określenie przez ucznia jego własnych potrzeb stymuluje chęć rozwijania umiejętności językowych, a jednocześnie kształtuje świadomość, że praca własna, wspomagana przez nauczyciela, przyniesie korzyści w postaci mierzalnego przyrostu umiejętności mówienia oraz słuchania. Uczeń pracuje z programami zaadaptowanymi specjalnie dla uczących się (treść wypowiedzi jest dostępna w odpowiednich plikach, słownictwo jest podane przy każdym programie, różny jest stopień trudności słuchowisk), co w fazie początkowej ułatwia zadanie i zachęca do podejmowania wysiłku intelektualnego.

Pierwsza lekcja jest poświęcona zapoznaniu uczniów ze stronami bbclearningenglish.com – ich szerokim spektrum różnego rodzaju programów, zarówno w standardowym języku, jak i mówionym. Odbyna się ona w sali multimedialnej, gdzie każdy uczeń poznaje sposoby korzystania z proponowanych witryn. Uczniowie znajdują tu programy dotyczące kultury i historii Wielkiej Brytanii, wywiady z pasjonatami sportu, muzyki, filmu, recenzje najnowszych produkcji filmowych oraz teatralnych, opinie dotyczące zdrowego trybu życia, bieżące oraz archiwalne wiadomości, gry, zabawy, ćwiczenia gramatyczne. Szereg słuchowisk zawiera pytania do tekstu, co ukierunkowuje i stymuluje koncentrację ucznia. Ogromną zaletą proponowanych audycji jest ich ukierunkowanie na uczącego się, dzięki czemu uczeń może samodzielnie poszerzać własne kompetencje językowe. Dołączone słownictwo oraz treść audycji w osobnym pliku sprawia, że uczący się ma możliwość monitorowania przebiegu nauki oraz określenia konkretnego przyrostu wiedzy, a więc zachęca do stałego wysiłku.

Kształcenie umiejętności rozumienia ze słuchu – autonomizacja krok po kroku

Po zaznajomieniu się z ofertą proponowanych stron uczniowie jednej z drugich klas (poziom in-

termediate według podręcznika, 3 godz. języka angielskiego w tygodniu) wyrazili chęć wzięcia udziału w proponowanym przedsięwzięciu. W czasie realizacji projektu (dwa miesiące) uczniowie wykonują zaproponowane przeze mnie zadanie. Druga lekcja została poświęcona pomiarowi umiejętności słuchania (diagnoza na wejściu), która koncentrowała się głównie na selektywnym zrozumieniu tekstu w oparciu o dołączone do audycji pytania. Do pomiaru wybrałam trzy audycje o różnym poziomie trudności oraz funkcji językowej z odpowiednich stron internetowych bbclearningenglish.com: *The News*, *Watch and Listen* oraz

The Flatmates (zadania komunikacyjne). Wyniki pomiaru są bardzo ważnym elementem przedsięwzięcia, gdyż stanowią odniesienia do stopniowego przyrostu umiejętności osób biorących udział w projekcie. Uczniowie pracują w domu z wybraną przeze mnie audycją. Monitoruję ich pracę, sprawdzając, czy zadanie zostało wykonane, zadaję pytania związane z treścią programu, analizuję wspólnie z nimi napotkane problemy językowe. Uczniowie po wykonaniu zadania są proszeni o wypełnienie poniższej tabeli, co buduje poczucie odpowiedzialności za podjęty trud oraz rzetelności wykonywanej pracy.

Tabela 1. Samoocena ucznia dotycząca jego pracy nad określonym zadaniem.

Data, rodzaj zadania	Pracowałem		Czego się nauczyłem	Trudności	Jak pokonać trudności
	Chętnie	Niechętnie			

Początkowo nie wszyscy realizowali wyznaczone zadania. Minus w sporządzanych przeze mnie notatkach przynosił pewne, ale mało znaczące rezultaty. Największą motywację dawał kontakt z grupą bardziej zmotywowanej młodzieży, która z przyjemnością przygotowywała się do zajęć. Jej zapał do pracy przenosił się na innych.

Diagnoza na wyjściu pokazała, że systematyczne słuchanie przynosi rezultaty w postaci konkretnego przyrostu umiejętności słuchania. Zdecydowanie wzrasta poziom innych umiejętności. Uczniowie mają więcej pewności siebie w formułowaniu wypowiedzi ustnych, które stają się bardziej płynne i bardziej zróżnicowane językowo. Ponadto uczestnicy projektu wykazują inicjatywę w doborze tematyki kolejnych słuchowisk, proszą o pomoc w opanowaniu słownictwa przez regularne testowanie ich wiedzy. Sądzę, że najistotniejszą korzyścią przedsięwzięcia jest rozbudzenie w uczniach poczucia, że to oni sami muszą włożyć sporo wysiłku, aby ich postępy były bardziej spektakularne. Ponadto podkreślenia wymaga to, że dzięki pracy z autentycznymi materiałami audio uczeń podnosi swoje kompetencje mówienia oraz znacznie poszerza znajomość słownictwa.

Jestem przekonana, że Internet jest przydatnym narzędziem w nauczaniu języków obcych.

Daje on szersze i ciekawsze dla ucznia możliwości niż tradycyjne sposoby edukacji językowej. Wspiera kreatywność i samodzielną pracę uczniów. Nauczyciel pełni tutaj rolę partnera, doradcy, a przy okazji sam się rozwija.

Proponowana metoda krok po kroku uczy ucznia przejmowania odpowiedzialności za własne postępy w kształceniu. Uczniowie, początkowo wykonują zadania polecane przez nauczyciela, w miarę jednak nabywania kompetencji próbują na własną rękę surfować w Internecie w poszukiwaniu interesujących ich materiałów. Monitoring nauczyciela jest tu jednak nieodzowny, uczeń musi czuć wsparcie, zachętę do wysiłku, oczekuje reakcji ze strony uczącego, pochwały za trud. Tylko bardzo dojrzałe jednostki, głównie uczniowie silnie zmotywowani zewnątrz (dzięki np. dłuższemu pobytowi za granicą), potrafią być w pełni autonomiczni.

■ Ocenianie

Ocenianie uczniów, jak wiadomo, stanowi zawsze trudny element w pracy nauczyciela. Aby ocena była jak najbardziej obiektywna, należy wziąć pod uwagę nie tylko ostateczny produkt, ale również wkład pracy ucznia, jego zaangażowanie oraz

próby wyjścia poza schematy, co zawsze wiąże się z prawdopodobieństwem popełnienia błędów. Często ocena proponowana przez nauczyciela wydaje się z perspektywy uczniów nieadekwatna do jego wkładu pracy lub umiejętności. Nawet najlepiej skonstruowane testy i odpytywanie uczniów nie wystarczą do pełnej oceny ich kompetencji językowych. Nie dają one prawdziwego obrazu wiedzy ucznia oraz jego umiejętności poradzenia sobie w realnych sytuacjach. Staram się więc, aby uczniowie, wykonując prace domowe, mogli jak najlepiej wywiązać się z powierzonego zadania. Uczeń, samodzielnie korzystając z pomocy dydaktycznych, popełnia błędy, dlatego też ocena ostateczna powinna brać pod uwagę również umiejętności ucznia z radzeniem sobie z ich poprawą. Ostateczna więc ocena pracy pisemnej to ocena produktu końcowego, który często powstaje etapowo. Myślę, że jest to interesujący sposób promowania samodzielnej pracy. Uczeń nie boi się eksperymentować z języ-

kiem, chce poszerzać słownictwo, szuka nowych wyrażań w słowniku, chce być kreatywny. Wie, że jego samodzielność będzie doceniona. Uczenie się na własnych błędach jest istotnym elementem samokontroli wspomagającej postawę autonomii. Uczeń wdrażany do autonomicznych postaw poradzi sobie z zadaniem, jednocześnie zadanie to będzie miało sens edukacyjny.

■ Rola samooceny w rozwijaniu kompetencji autonomicznych ucznia

Biorąc pod uwagę trudności, wynikające z tradycyjnych metod oceniania, konieczne jest zastosowanie takich metod, które aktywizują procesy poznawcze młodzieży. Należy do nich samoocena uczniów, której głównym założeniem jest twórcza i samodzielna analiza własnych postępów w procesie uczenia się.

Tabela 2. Przykładowy formularz oceniania

Co podlega ocenie	Składowe ocen częściowych	Oceny częściowe
Sprawdziany pisemne (gramatyczne, leksykalne)	3,4	3,5
Prezentacja ustne (np. rozmowa na podstawie stymulusu)	4,5	4,5
Systematyczne przygotowanie do lekcji (zadania domowe)	Dwukrotny brak zadania	4
Praca dodatkowa (projekty, prezentacje tematyczne)	5,5 (według ustalonych kryteriów oceniania tego typu zadań)	5
Zaangażowanie i aktywność na zajęciach szkolnych	Ocenę tę kontroluje uczeń, prowadzi notatki, zapisuje plusy, podaje swoją propozycję	4,5
Średnia ocena		4

Aby ośwoić ucznia z proponowaną metodą, wprowadzam karty samooceny, których elementy ewaluacyjne są konstruowane przez uczniów. Uczniowie, dyskutując w grupach, jakie aspekty powinny podlegać ocenie, sami wskazują na istotny wkład pisemnych oraz ustnych form sprawdzania wiedzy. Kolejnymi ocenianymi przeze mnie elementami są: systematyczna praca ucznia dotycząca obowiązkowych zadań, dodatkowa praca własna oraz udział i zaangażowanie ucznia w trakcie lekcji. Te trzy ostatnie elementy uczeń ocenia

sam według odpowiedniej punktacji. Dwukrotny brak zadania obniża ocenę systematyczności ucznia. Uczeń wpisuje plusy np. w kolumnę udział w lekcji. Nauczyciel monitoruje samoocenę ucznia, zachęca do udziału w lekcji, nagradzając aktywność oraz twórcze myślenie.

Bardzo pomocny przy samoocenie ucznia jest *Europejski system opisu kształcenia językowego*², który promuje pozytywny, a więc wspomagający ucznia sposób oceniania wiedzy, opierający się na tym, co uczeń już potrafi. Uczeń dzięki zdefiniowanej

² *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.

skali umiejętności językowych uzyskuje informację, na jakim etapie zaawansowania się znajduje, a to pomaga mu określić dalsze cele nauki oraz pożądane umiejętności. Analiza własnych kompetencji w zakresie czterech sprawności językowych również wymaga od ucznia dojrzałości oraz autorefleksji. Pomaga też określić (wspólnie z nauczycielem, innymi uczniami) strategię organizowania, planowania i kontrolowania procesu uczenia się.

Samooceńca ucznia pobudza jego aktywność do świadomego uczestnictwa w zajęciach, pozwala w sposób aktywny sterować własnym procesem zdobywania kompetencji językowych. Uczy planowania, organizowania oraz oceniania własnej nauki oraz przejmowania za nią współodpowiedzialności.

Wdrażanie ucznia do samooceny i samokontroli stanowi ważny element mojego warsztatu pracy. Nie ukrywam, że indywidualne podejście do ucznia wymaga od nauczyciela dużego zaangażowania, konsekwencji działania oraz systematyczności. O ile jednak przyjemniej prowadzić zajęcia w grupie uczniów odczuwających wewnętrzną motywację i uważających znajomość języka angielskiego za ważny element własnego rozwoju.

■ Podsumowanie

W przedstawionej pracy skoncentrowałam się na tych działaniach zmierzających do autonomizacji ucznia, które w bieżącym roku szkolnym

stanowią ważny element mojego warsztatu pracy. Korzystanie z zasobów wiedzy oferowanych przez witryny internetowe rozwija kompetencje językowe ucznia, buduje jego poczucie wartości oraz świadomość przyjęcia aktywnej postawy w procesie uczenia. Uczniowie, słuchając audycji nagranych przez rodzimych użytkowników języka, odkrywają dla siebie wartość zdobywanej wiedzy, uczą się systematycznej pracy oraz współodpowiedzialności za sukcesy i porażki.

Działaniami wspierającymi rozwój autonomicznych zachowań licealistów są wszelkiego rodzaju zadania umożliwiające uczącym wykorzystanie w warunkach szkolnych zdobytej samodzielnie wiedzy. Proponowane techniki nauczania mają na celu urealnienie sytuacji komunikacyjnych tworzonych w klasie. Działania podejmowane przez ucznia powinny wymuszać użycia języka w sposób naturalny, co daje poczucie celowości i potrzeby rozwijania umiejętności. Rozbudzenie osobistej motywacji ucznia do podejmowania wyzwań edukacyjnych i jednocześnie możliwość stałej ewaluacji własnych postępów pomaga uczniom w stawianiu się dojrzałymi ludźmi.

Bibliografia

- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
 Dakowska M. (2007), *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals. Focus on the Learner*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
 (listopad 2008)

Anna Pławecka¹
 Jaworzno



Wolność wyboru

*Jeśli dasz biedakowi rybę, nakarmisz go raz,
 Jeśli nauczysz go łowić ryby, nakarmisz go na całe życie.
 (Konfucjusz)*

Ani polski uczeń, ani polski nauczyciel nie są przyzwyczajeni do autonomii. Uczniowie, którzy docierają do szkoły ponadgimnazjalnej, na-

wet gdyby chcieli podejmować decyzje dotyczące metod przyswajania wiedzy, nie będą nawet próbować tego robić, bo od lat utarło się przeoko-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w II Liceum Ogólnokształcącym w Jaworznie.

nanie, że nauczyciel to ten, który rządzi, a uczeń to ten, który słucha i pokornie wykonuje polecenia – a jeśli tak nie jest, to uczący się ponosi karę, którą wymierza nauczyciel. Mimo że takie jest przekonanie większości osób zaangażowanych w proces pedagogiczny, nie oznacza to, że tak musi być i nic nie da się w tym względzie już zmienić. Uczeń może i powinien mieć głos na temat sposobów zdobywania przez siebie wiedzy a nauczyciel może i powinien mu w tym pomóc. To, co cechuje autonomię ucznia, to wolny wybór, moc decydowania, niezależność, zadowolenie, brak nacisków, odpowiedzialność i w końcu satysfakcja. Zamiast stresować i straszyć – szczególnie przed dużymi sprawdzianami ze znacznej partii materiału – proponuję luźną atmosferę i zaangażowanie z uśmiechem na twarzy.

■ Swoboda

Od tego trzeba zacząć. *Chcesz się uczyć języka obcego, to się ucz, a jak nie chcesz, to się nie ucz.* Ryzykowne? Bardzo. Jednak nauczyciela w tym głowa, aby każdy odpowiedział twierdząco – tak, *chcę się uczyć.* Po pierwsze, uczeń musi wiedzieć, po co ma sobie przyswoić inny język, a nauczyciel musi mu dać motywację. Oczywiście w szkole ponadgimnazjalnej ogromną motywacją jest egzamin maturalny, który każdy chce lub musi zdać. Choć uczniowie się do tego nie przyznają, to lubią jasno stawiane wymagania i konsekwencję ze strony nauczyciela. Często, już po zdanej maturze, chwalą wymagających nauczycieli. Doskonalej motywacji dostarcza uczniom obserwacja płynnego wykorzystania języka obcego w *real-life situations*.

Nauczyciel zatem może ich już w pierwszej klasie zabrać na wycieczkę turystyczno-lingwistyczną do jednego z krajów anglojęzycznych, najlepiej do Wielkiej Brytanii. Londyn polecam jedynie przejazdem, gdyż, choć posiada mnóstwo zabytków typowych dla kultury anglosaskiej, jest kosmopolityczną stolicą europejską, z mieszaniną wielu kultur, gdzie w dodatku wcale nie potrzeba dobrze znać angielskiego, by się porozumieć. Dobrze jest pojechać na angielską lub irlandzką wieś, która ma w sobie dużo uroku i ciekawych miejsc do zwiedzenia a jednocześnie daje obraz typowego życia i możliwość komunikacji w języ-

ku angielskim, bez znajomości którego jest tam już raczej ciężko. Gwarantuję, iż młody uczestnik takiej wyprawy wraca z silną motywacją do nauki języka – bez jego znajomości za granicą czuje się jak bez ręki. Najlepszym dowodem na to zjawisko są wzmożone zapisy do szkół językowych tuż po powrotach z pobytów wakacyjnych w różnych krajach.

Coraz większym zainteresowaniem cieszą się również języki krajów turystycznych, np. włoski czy hiszpański. Nie każdego ucznia stać jest na wyjazd zagraniczny. Chodzi jednak o to, by zobaczył on swojego nauczyciela i rówieśników swobodnie porozumiewających się w języku obcym, którego opanowanie w zadowalającym stopniu ma on przed sobą. Można zatem młodych ludzi zabrać na dni otwarte organizowane np. przez British Council, instytucję, która organizuje konkursy pozwalające uczniom wykazać się znajomością języka angielskiego w powiązaniu z wykorzystaniem komputera, znajomością literatury i cywilizacji krajów anglojęzycznych, a także daje możliwości współpracy z młodzieżą innych krajów.

Kolejna możliwość to rozpoczęcie współpracy w ramach eTwinning, czyli łączenia bliźniaczych szkół w Europie za pośrednictwem mediów elektronicznych. Gdy uczeń widzi, że dobra znajomość języka jest naprawdę przydatna i może przynieść wiele radości, sam będzie stymulował nauczyciela, by dawał mu niezbędną wiedzę i umiejętności, potrzebne w danej chwili. A otwarty na potrzeby ucznia nauczyciel musi je tylko (i aż!) właściwie odczytać. Jednej i drugiej stronie potrzebna jest przy tej okazji asertywność. Możliwości jest wiele, cel jeden – rozbudzenie motywacji do nauki, aby uczeń nie czuł się zmuszany. Nauczanie przez pozwolenie uczniowi na osobiste kierowanie procesem przyswajania przez siebie wiedzy jest już nie tylko możliwe, ale nawet pożądane. Jako jedną z metod proponuję powtarzanie wiadomości przed sprawdzianem z wykorzystaniem stacji pedagogicznych, która w pełni daje uczniom wolność i swobodę działania oraz całkowitą autonomię.

■ Moc decyzji

O stacjach pedagogicznych wiele już napisa-
no, ale ilu nauczycieli, tyle pomysłów. Niepraw-

dą jest, że to metoda odpowiednia dla uczniów szkół podstawowych i małych dzieci. Ten sposób pracy sprawdza się wyśmienicie także wśród licealistów.

Każdy z nas nauczycieli lubi, gdy zakupione przez uczniów podręczniki są w pełni wykorzystane, szczególnie że te do nauki języków obcych sporo kosztują. Często się zdarza, że podręczniki, których wybór mamy teraz mocno ograniczony, nie są idealnie dopasowane do potrzeb naszych uczniów i musimy je uzupełniać innymi pozycjami. Gdy jesteśmy w grupie szczęśliwców, którzy pracują w szkołach z doskonale wyposażonymi bibliotekami szkolnymi, problem znika. Jednak chyba należę do większości, której to „szczęście” nie dotyczy. Dlatego chcąc, by moi uczniowie kupili dobrą pozycję do nauki gramatyki lub słownictwa, nie proszę ich już o kupno ćwiczeń typu *Workbook*. Wybór swój motywuję zwykłym brakiem czasu na ich sprawdzenie. Nie znaczy to jednak, że je w pracy pomijam. Kupuję zwykle egzemplarz ćwiczeń po to, by zawarte w nim materiały pociąć na pojedyncze zadania wykorzystywane w stacjach edukacyjnych. Są wśród nich materiały wszelkiego typu: na rozumienie tekstu czytanego, ćwiczenia gramatyczne, słownikowe, polecenia stymulujące do rozmowy w grupie lub parze oraz zadania na rozumienie tekstu ze słuchu. Poświęcam na to, co prawda, podręcznik i przygotowanie zajmuje mi sporo czasu, ale robię to raz, a potem ja mam materiały a uczniowie radość – na lata.

Jak przy tego rodzaju ćwiczeniach bywa, dzielę uczniów na niewielkie grupy lub pary. Najważniejsze zasady pracy to:

- Para/grupa sama wybiera, które ćwiczenie jest im potrzebne i które chce wykonać.
- Indywidualne tempo pracy.
- Możliwość powtórzenia przed sprawdzianem tych partii materiału, które wcześniej, w toku nauczania danego działu, zostały przez ucznia przyswojone wolniej lub wcale.
- Samokontrola oraz nauka na swoich własnych błędach, gdyż odpowiedzi do zadań znajdują się w tzw. *Reception Desk*, czyli w okolicach biurka nauczyciela. Aby stworzyć nastrój prawdziwej recepcji, można na odwrocie klucza od-

powiedzi narysować/wydrukować prawdziwy klucz, a nauczyciel może stać się na tę godzinę lekcyjną „recepjonistą”, który będzie klucze wydawał (uczniowie mogą o nie prosić po angielsku, jak w prawdziwej recepcji – poćwiczą sobie najpotrzebniejsze w życiu codziennym zwroty – przecież wielu z nich przebywa na wakacjach w hotelach zagranicznych), a jednocześnie wyjaśniał, doradzał, odpowiadał na pytania i rozwiewał wątpliwości.

Rozdaje tzw. paszporty, czyli kartkę papieru złożoną na pół – w środku zawierającą tabelkę z liczbą rzędów (po trzy okienka każdy) równą liczbie ćwiczeń – w którą mają wpisać swoje dane. Po skończonej pracy każdy uczeń ocenia się sam. Samoocena to istotny element autonomicznego uczenia. Na stanowiskach oprócz materiałów leżą także kolorowe kredki lub pieczątki (np. ze zwierzątkami) i ocena polega na podstemplowaniu lub wykonaniu rysunków na polach tabeli w zależności od staranności i poprawności wykonania zadania (od 0 do 3, gdzie 0 = źle, 3 = bardzo dobrze). Zaskakujące jest to, że uczniowie są dla siebie bardziej surowi w ocenie, niż my jesteśmy dla nich.

Po skończonym zadaniu (trzeba pozostawić na to ok. 5-10 minut pod koniec lekcji) musi nastąpić porównanie wyników oraz uzyskanie feedbacku. Uczniowie powinni opowiedzieć, co było najtrudniejsze, a co było najłatwiejsze oraz jaki jest poziom ich satysfakcji z powtórzenia. Musimy pamiętać, żeby pierwsza informacja zwrotna z naszej strony była pozytywna. Następne mogą i powinny zawierać prawdę również o błędach.

Idealną sytuacją jest zorganizowanie powtórzenia w pracowni komputerowej. Możliwość skorzystania z komputera (jest on nieodłącznym towarzyszem uczniów podczas ich procesu przyswajania wiedzy w domu) kojarzy się ze swego rodzaju autonomią, gdyż CALL (nauka języka wspomagana komputerem) to wykorzystanie multimedialnych na równi z metodami tradycyjnymi. B. Bernacki² pisze, że nie można w stacjach edukacyjnych zastosować ćwiczeń na rozumienie ze słuchu. Ta sytuacja już uległa zmianie. Wystarczy wpiąć do komputera 2-3 pary słuchawek, któ-

²B. Bernacki (2005), *Stacje edukacyjne po rosyjsku*, „Języki Obce w Szkole” 1/2005, s. 108-113.

re większość uczniów ma przy sobie – w drodze do szkoły często słuchają muzyki z odtwarzaczy mp3, mp4 itp. lub też są one dostępne w pracowni. Skąd wziąć ćwiczenia ze słuchu? Można z płyt audio, tych dołączonych do ćwiczeń lub podręcznika, z którego korzystamy, zgrać wybrane utwory do komputera za pomocą prostego darmowego programu służącego do zamiany plików audio na mp3 Audiograbber (dostępny ze strony <http://dobreprogramy.pl/>). Autor wspomnianego przeze mnie artykułu mówi również, że wadą stacji edukacyjnych jest konieczność przesuwania i układania stolików. Pracownia komputerowa odsuwa od nas ten problem. Uczniowie swobodnie mogą wykonywać zadania stacji w parach, siadając przed konkretnym komputerem.

■ Brak nacisków i niezależność

Aby uczniowie przejęli część odpowiedzialności za proces przyswajania języka, stając się coraz bardziej samodzielnymi i niezależnymi od nauczyciela³, dobrze jest na początku roku szkolnego przeprowadzić ankietę dotyczącą ich zainteresowań. Niech podadzą przykłady, i opiszą oczekiwania. Pod koniec roku szkolnego, np. w swoim portfolio, mogą zapisać, co z tego udało się osiągnąć. Gdy nauczyciel przechowa u siebie wypełnione ankiety do końca roku szkolnego, również powinien w tym względzie dokonać samooceny.

W liceum ogólnokształcącym jesteśmy zmuszeni uczyć pod kątem tematów maturalnych. Od tego roku podobną sytuację mają również nauczyciele gimnazjów, gdyż czeka ich i ich uczniów pierwszy egzamin gimnazjalny, który też łączy się z określoną tematyką. Nie przeszkadza to jednak uczyć zgodnie z zainteresowaniami uczniów. M. Pawlak słusznie zauważa, że sukces ucznia w nauce języka jest możliwy tylko wtedy, gdy uczeń jest w nią aktywnie zaangażowany. Jeśli będzie miał możliwość wyartykułowania/zapisania, czego oczekuje od nauczyciela, a nauczyciel będzie się starał wyjść tym oczekiwaniom naprzeciw, zaangażowanie ucznia w proces nauczania jest pewnikiem. Czy można przewidzieć, jakie sposoby

pracy będą uczniowi potrzebne? Najczęściej wymieniane przez uczniów obszary to:

- wymiana wiadomości e-mailowych z obco-krajowcami i korzystanie z obcojęzycznych stron internetowych,
- rozumienie piosenek w języku obcym,
- percepcja obcojęzycznych filmów,
- rozmowy na tematy codzienne (szczególnie potrzebne w pracy za granicą lub przy obsłudze obcokrajowców przybywających do Polski, np. w hotelach, restauracjach),
- przygotowanie do władania językiem obcym w środowisku przyszłej pracy itp.

Współczesne metody pracy i możliwości stwarzane przez organizacje europejskie oraz wszechstronny dostęp do informacji dają doskonałą okazję, by nauczyciel mógł sprostać życzeniom uczniów. Stawia to jednak przed nim nowe wymagania i wyzwania a wspomniany ostatnio coraz częściej termin *nauka przez całe życie* nabiera szczególnego sensu. Podam kilka przykładów zastosowania nowoczesnych środków dydaktycznych, dających nauczycielowi nowe możliwości w celu zaspokojenia wymienionych przeze mnie potrzeb swoich wychowanków.

- Prowadzenie projektu we współpracy z innymi szkołami europejskimi w ramach eTwinning (www.etwinning.net): konieczność nieustannej wymiany e-maili z rówieśnikami, ale również budowy stron w języku obcym, wykonywania materiałów – w tym multimedialnych – o których uczeń będzie decydował sam, stymulowany do pracy przez nauczyciela.
- Oswojenie ucznia ze świadomym słuchaniem tekstów obcojęzycznych piosenek (można krótkie fragmenty zastosować jako tło w nauce gramatyki, np. *If I Were A Rich Man*, gdy wprowadzamy II tryb warunkowy); można też poprosić uczniów, by wyszukali – korzystając z Internetu – piosenki dotyczące konkretnego problemu gramatycznego. Jako przykład podam propozycję płyty zawierającej piosenki z *I wish*
 - *I Wish It Would Rain Down* – Phil Collins
 - *Wishing You Were Somehow Here Again Lyrics* (Phantom Of The Opera) – Sarah Brightman

³M. Pawlak (2006), *Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, „Języki Obce w Szkole” 1/2006, s. 42-50.

- *I Wish I Were An Angel* – Kelly Family
- *Heaven And Hell* – Pink Floyd
- *Wish I Had An Angel* – Nightwish
- *Wishing You Were Here* – Chicago

Na pewno znajdzie się w klasie kilku uczniów, którzy mają płyty z wybranymi piosenkami. Poszukiwania słów piosenek są dobrą zabawą, ale również świetną nauką słownictwa i struktur, jak również lekcją kultury krajów obcojęzycznych.

- Obrazowanie pewnych treści lekcji filmem (fragmenty filmów DVD oraz obcojęzycznymi migawkami z Internetu), a także nakręcenie jednonminutowych filmów w języku obcym⁴, czyli filmy dydaktyczne z celem. Metod wykonania tego zadania jest wiele: technika skarpetkowa, czyli ubrane w skarpetki (z różnymi aplikacjami, guziczkami, naszywkami) „mówiące” ręce, wywiady z native speakerami, metoda fotograficzna, czyli *slideshow* wykonany ze zdjęć zmieniających się w programie *Movie Maker* (do tej metody wystarczy mieć aparat fotograficzny), słowno-obrazowa prezentacja jakiegoś przedmiotu – wszystkie filmy są oczywiście oprawione dźwiękiem. Takie ćwiczenia wymagają od uczniów pracy w grupie, napisania i wyuczenia się na pamięć roli w języku obcym, pozwalają utrwalić pewne zwroty i dostarczają przy tym ogromnej satysfakcji. Lekcja, na której następuje ocena prac (filmów), jest zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów niezwykle ciekawa i pozwala oderwać się od codziennej rutyny szkolnej. Aby nagrać film, nie potrzeba mieć kamery – można je nagrywać za pomocą telefonów komórkowych, które stają się urządzeniami powszechnego użytku o coraz lepszej jakości.
- Ścisła współpraca z uczniem z wykorzystaniem *e-learningu*, czyli korespondencja za pomocą Internetu. Możemy polecić uczniom zapisywanie jednego zdania na temat tego, co było na lekcji. Niech określą krótko, dlaczego dana lekcja/ćwiczenie były nudne, ciekawe, potrzeb-

ne, niepotrzebne itp. i niech podzielą się tym z nauczycielem w języku obcym drogą mailową. Jedno zdanie czyta się szybko, a potem nauczyciel wie, jak uczyć i jak przełamywać opory. Dzięki temu nauczyciel zbliża się do potrzeb i zainteresowań ucznia, a uczeń ma możliwość wykorzystać język obcy w praktyce na równi z wykorzystaniem narzędzi nieodpornych w przyszłej pracy.

Nauczyciel nie może się bać krytyki i propozycji uczniów, nie może też mieć obaw przed mówieniem „nie wiem”. Musi zmienić je na „chodź, razem poszukamy rozwiązania, zaproponuj od czego zacząć”. Istotne jest, aby z pozycji *teacher* przejść do roli *facilitator*, czyli ktoś, kto sam będąc ekspertem, dyskretnie pomaga grupie ludzi zrozumieć ich cele i towarzyszy im w planowaniu ich osiągnięcia bez zabierania jakiegos szczególnego głosu w dyskusji. Rola ta jest porównywana do roli położnej, która asystuje przy procesie tworzenia, ale nie jest twórczynią skutku⁵. Autonomia jednak nie oznacza, że nauczyciel staje się zbędny⁶. Wręcz przeciwnie, rola nauczyciela jest bardzo istotna, gdyż autonomia to nie samouctwo. Nauczyciel musi doprowadzić uczniów do autonomii, żeby nie czuli się zagubieni, gdy otrzymają za dużo „wolności”. Nauczyciel w dalszym ciągu jest przewodnikiem i kierownikiem, ale w sposób nienarzucający się: to on daje uczniom bodziec do działania. Podsuwa pomysły i metody do wyboru, pomaga uświadomić sobie cele, umożliwia dyskusję w grupie, oferuje możliwość wymiany doświadczeń między uczącymi się, wspiera, monitoruje, asystuje. To trudne wyzwanie, wymagające zejścia z katedry i „zmieszania się z tłumem” oraz ogromnego doświadczenia i doskonałego warsztatu.

■ Odpowiedzialność

Wracając do stacji pedagogicznych i pracy w parach/trójkach, zawsze będą uczniowie, którzy

⁴ E. Gajek (2007), *One-minute In-house Videos for Language Learning*, referat wygłoszony podczas konferencji *Computer SIG meeting* 17.02.2007 w Warszawie.

⁵ <http://en.wikipedia.org/>

⁶ Dimitrios Thanasoulas (2000), *Learner Autonomy*, www.eltnewsletter.com, September 2000.

chcą mówić po angielsku cały czas, ale też tacy, którzy będą porozumiewać się po polsku, lecz szybciej wykonywać zadania. Nauczyciel musi dać szansę jednym i drugim. Sami czasami bierzemy udział w konferencjach metodycznych dla nauczycieli, gdzie prowadzący każą nam wykonywać jakieś zadania i wielu z nas bierze w nich chętnie udział, ale są też tacy, dla których mówienie do Polaków po angielsku wydaje się sztuczne – podobnie jest z uczniami. Pozostawiając im swobodę w tym względzie, można zyskać co innego, np. dużo więcej powtórnego materiału i większe skupienie na innego typu wymaganiach egzaminacyjnych.

Każda klasa składa się z wielu osób, z których każda ma inny cel. Czy można zatem mówić o autonomii w grupie? Zdecydowanie tak. Istnieje coś takiego, jak autonomia społeczna – w przyszłości trzeba się będzie dostosować do grupy/społeczeństwa. Nie można nauczyć ucznia spełniania zachcianek. Celem jednostki ma być też dostosowanie się do grupy. Autonomia może mieć wymiar zarówno społeczny, jak i indywidualny. Indywidualny wymiar motywacji podkreśla wagę indywidualnego stylu uczenia się, społeczny wymiar motywacji kładzie nacisk na wzrost świadomości ucznia, który następuje przez współpracę w grupie⁷.

Zadowanie i satysfakcja

Kuba (II klasa LO) podsumował pozostawioną sobie autonomię podczas powtórzenia przed sprawdzianem tak: *Szkolne powtórzenia wiadomości zazwyczaj wiązały się dla mnie z pewną dozą stresu. Na dobrą sprawę „powtórzenia” oznaczają tyle, co sam sprawdzian, który po nich następuje – bezlitosne odpytywanie, często poprzez pisanie kartkówek lub odpowiedzi ustną. W tym kontekście po co w ogóle robić jakiejkolwiek powtórzenia? To jak odwlekanie nieuniknionego (czyli samego sprawdzianu). Tym bardziej jakiejkolwiek odejście od tej formuły jest zawsze miłą odmianą. Gdy pierwszy raz, przygotowany do klasycznego powtórzenia wiadomości zobaczyłem salę lekcyjną wypełnioną kolorowymi kredkami i numerkami jak z teleturnieju, poczułem się odrobinę zbity z tropu. Okazało się jednak, że nie taki diabeł*

straszny, jakim go malują, a sama lekcja okazała się całkiem przyjemna. Przede wszystkim, o jakimkolwiek stresie nie ma tutaj mowy. Powtórzenie „numerkowo-kredkowe” dopuszcza kontakt i współpracę z innymi uczniami, tworząc przy tym relaksującą atmosferę. Poza tym nie od dziś wiadomo, że najlepiej jest się uczyć poprzez zabawę. Nauczyciel spełnia tutaj rolę koordynatora, a nie sędziego i to właśnie jest miłą odmiana. Dzięki tej formie powtórzenia można też łatwo ustalić, z którą partią materiału ma się problem, a potem taki problem wyeliminować. Bo skoro nauka wspomagana kolorowymi kredkami i innymi „akcesoriami” jest skuteczna w przedszkolu i podstawówce, to na spragnionych wiedzy licealistach także się sprawdzi.

Małgosia (klasa maturalna) określiła tę samą sytuację następująco: *Cały strach przed nieznanym był niepotrzebny. Taki sposób powtórzenia był dla mnie miłą odskocznią od nudnych i schematycznych lekcji tego typu. Z każdą kolejną powtórką przekonywałam się do tego coraz bardziej. Mogłam powtórzyć przed sprawdzianem to, co dla mnie samej było najbardziej istotne, z czym miałam największy problem. Możliwość samodzielnego decydowania o kolejności powtarzanego materiału była wspaniałym rozwiązaniem. Jeśli potrzebowałam trochę więcej czasu, żeby zatrzymać się nad danym przykładem, to nie denerwowałam się, że czeka na mnie cała klasa, tylko mogłam się spokojnie nad tym skupić. Dodatkowo w czasie tej lekcji mogłam bez problemu na bieżąco konsultować swoje wątpliwości z nauczycielem. Projekt jako całość spisał się bez zarzutu i z korzyścią dla mojej wiedzy i samopoczucia.*

Justyna (I klasa LO): *Liczyło się tylko to, by zrobić jak najwięcej stacji i zbierać maksymalną liczbę punktów. Było dla mnie frajdą, gdy po dobrze wykonanym zadaniu mogłam namalować sobie w zeszycie gwiazdkę, słoneczko lub inny znaczek. Praca w parach też ułatwiała zadanie, ponieważ uzupełnialiśmy się nawzajem i wszystko szło szybciej. Nie było zamieszania, bo każda para miała swoją stację, przy której pracowała i gdy kończyła, przechodziła do następnej. Klucze z odpowiedziami pozwalały mi od razu dowiedzieć się, gdzie popełniłam błąd, dzięki temu wiedziałam, nad czym jeszcze muszę popracować. Powtórzenia wspominam bardzo miło*

⁷ A. Wróbel, *Autonomia ucznia potrzebą polskiej szkoły*, www.szkolnictwo.pl.

i pamiętam, że zawsze wspólnie z klasą cieszyłam się, że znów będą stacje.

Jarek (klasa II LO) jednak podsumował pracę nad stacjami jako: *Potrzeba częstej zmiany miejsca pracy oraz fakt, że ludzie dokoła mnie „spacerują” nie sprzyjały koncentracji. Nie lubię i chyba nie umiem współpracować w parze z drugą osobą. Zdecydowanie lepiej radzę sobie z pracą w większych grupach. Mam wrażenie, że z klasycznych powtórek więcej zostawało mi w głowie.*

Należy zatem pamiętać, by wziąć pod uwagę wszystkich uczniów razem, ale i każdego z osobna. No i nie zapomnieć o feedbacku. Choć w przypadku stacji edukacyjnych przeważały opinie pozytywne, dzięki takim opiniom jak opinia Jarka wiemy, że nie wszyscy uczniowie na równi skorzystają z tych samych metod. Być może rozwiązaniem dla uczniów takich jak on byłoby pozostawienie możliwości pracy w pojedynkę. Najważniejsze jednak jest, aby nie mierzyć wszystkich jedną miarą, zdawać sobie sprawę z różnorodności i być wciąż otwartym na innowacje.

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na to, że w całym procesie nauczania i uczenia autonomia przydałaby się również nauczycielowi. Poprzedni minister edukacji pozostawił nam przepis pozwalający na wybór podręcznika jedynie z trzech ty-

tułów zatwierdzonych przez Radę Pedagogiczną szkoły. Nie można za bardzo wyjść poza ustalone ramy, a przecież każda klasa to osobny organizm, którego potrzeby nauczyciel poznaje indywidualnie. Wcześniej była większa swoboda nie tylko w doborze podręczników, ale także programów nauczania. Zarówno uczeń, jak i nauczyciel potrzebują autonomii. Nie można ich w żaden sposób ograniczać ani podawać im „gotowych dań na talerzu”. Władze nauczycielowi, a nauczyciel uczniowi muszą dać przestrzeń i narzędzia oraz możliwość uświadomienia celu. Swoje własne drogi dojścia do tego celu każdy z nich musi sobie już wyznaczyć i przebyć na własną rękę.

Bibliografia

- Bernacki B. (2005), *Stacje edukacyjne po rosyjsku*, „Języki Obce w Szkole” 1/2005, s. 108-113.
 Gajek E. (2007), *One-minute In-house Videos for Language Learning*, referat wygłoszony podczas konferencji Computer SIG meeting 17.02.2007 w Warszawie.
 Pawlak M. (2006), *Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, „Języki Obce w Szkole” 1/2006, s. 42-50.
 Thanasoulas D. (2000), *Learner Autonomy*, www.eltnewsletter.com, September 2000.
 Wróbel A., *Autonomia ucznia potrzebą polskiej szkoły*, www.szkolnictwo.pl.
<http://en.wikipedia.org/>.

(październik 2008)

Anna Paplińska¹
 Radom



Nie gubić pereł – czyli garść refleksji na temat autonomii

Pierwsze zajęcia z języka francuskiego w szkole ponadgimnazjalnej zaczynam od pytania, czy któryś z uczniów miał już styczność z tym językiem w gimnazjum lub jeszcze wcześniej. Zazwyczaj wszyscy okazują się debiutantami, rzadko zdarzają się osoby, które miały język francuski w programie nauczania w gimnazjum. Zaczyna-

my zatem naszą przygodę od zera. Z początku wszyscy uczniowie w miarę równo przyswajają wiedzę, a potem...

Potem zaczynają się różnice. Widać, że niektórzy uczniowie są bardziej uzdolnieni i/lub bardziej zainteresowani przedmiotem. Inni uczą się niezbędnego minimum, a reszta najwyraźniej

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.

nie nadaża z przyswajaniem materiału z różnych przyczyn. I co wtedy ma zrobić nauczyciel? Po raz kolejny wyjaśniać zawiloci gramatyczne uczniom mniej zdolnym i tym bardziej leniwym, czy prowadzić ciekawsze i poszerzające słownictwo konwersacje z uczniami, którzy dawno już zrozumieli i zapamiętali dotychczasowe zagadnienia? Trudno znaleźć złoty środek, ale jedno jest pewne: nie wolno nam gubić pereł w postaci zdolnego ucznia, który pozostawiony sam sobie najprawdopodobniej szybko straci motywację i zainteresowanie językiem. Trzeba raczej zastanowić się, jak uczynić z niego ucznia autonomicznego. Pierwszym krokiem jest opracowanie zindywidualizowanego zakresu materiału i wymagań. Jeżeli na przykład omawiamy czas *passé composé*, nic nie stoi na przeszkodzie, by dla naszego autonomicznego ucznia przygotować więcej ćwiczeń o różnym stopniu trudności. Cała grupa ćwiczy rozumienie tekstu pisanego – wybranym uczniom można podsunąć kilka tekstów lub wybrać trudniejszy.

Ale to jeszcze nie wystarczy do prawdziwej autonomii. Rzeczywista samodzielność polega na dużym nakładzie własnej pracy, przede wszystkim poza zajęciami szkolnymi. Konieczne jest zatem mądre pokierowanie uczniem w taki sposób, by sam chciał i umiał poszukiwać wiadomości dotyczących nie tylko nauczanego języka. Uczeń naprawdę autonomiczny to taki, który ma przed sobą cel, uczy się nie tylko dla oceny lub zyskania dobrej opinii w szkole, ale dla siebie. Taki uczeń, chcący poznawać język obcy, to prawdziwy skarb, ale też, i trudny orzech do zgryzienia. Nauczyciel musi być przygotowany na wiele trudnych pytań dotyczących struktur gramatycznych, słownictwa, frazeologii, zwyczajów językowych i kulturowych danego kraju.

Najlepiej jest wyznaczyć takiemu uczniowi dodatkowe konsultacje pozalekcyjne. Wówczas można mu poświęcić dostatecznie wiele czasu, nie zabierając go innym uczniom. Jak może wyglądać nasza praca, a raczej współpraca z uczniem samodzielnym? Oto kilka przykładów.

Dodatkowe prace pisemne – Uczeń zakłada zeszyt albo segregator, w którym zapisuje i gromadzi dodatkowe wypracowania. Tematy mogą

być podsuwane przez nauczyciela – ważne, by były one ciekawie sformułowane, np. *Dzień spełniających się życzeń*, albo *Wynalazek, który zmieniłby świat*. Za bezcelowe uważam zadawanie uczniowi tematów typu *Moja rodzina* lub *Moje wakacje*. Dla ucznia autonomicznego jest to zbyt łatwe i nudne.

Interesujące może być także prowadzenie przez ucznia pamiętnika lub nawet pisanie powieści w języku obcym. Zarówno przy obcojęzycznym dzienniku, jak i przy tekstach narracyjnych należy wprowadzić zasadę, że piszący próbuje najpierw rozwiązać wszystkie wątpliwości samodzielnie, korzystając z dostępnych słowników i publikacji, dopiero w ostateczności kieruje się do nauczyciela. Po określonym czasie dana praca zostaje sprawdzona i oceniona przez nauczyciela.

Teksty tworzone przez ucznia powinny być różnorodne, mogą to być wiersze, przekłady tekstów literackich lub publicystycznych na język obcy lub z obcego na ojczysty, scenariusze teatralne, teksty piosenek. Uczeń nie musi podawać wszystkiego do oceny. Możemy dać mu pewną dowolność – sprawdzamy np. wypracowania i przekłady, natomiast scenariusze są osobistą domeną ucznia i próbuje on zupełnie sam je poprawiać. Jest to zachęta do dodatkowej twórczości w języku obcym dla własnej przyjemności i satysfakcji.

Uczestnictwo w obcojęzycznych forach internetowych

– Jeśli zachęcimy ucznia do uczestnictwa w obcojęzycznych forach internetowych, jego samodzielność wzrośnie. Czytając wypowiedzi forumowiczów, poznaje on nie tylko język, ale też zwyczaje konkretnych osób, ich zainteresowania. Pisząc własne wypowiedzi, jest zmuszony do poszukiwania odpowiednich słów, struktur gramatycznych, a fakt, że nauczyciela nie ma obok, rodzi jego niezależność: <http://www.forumdesados.net/>; <http://www.genaisse.com/>. Na szczególną uwagę zasługuje czat w języku obcym, gdyż uczestnik musi szybko reagować, jeżeli chce aktywnie uczestniczyć w wymianie zdań: <http://www.chat-fr.org/portal.php>; <http://www.ados-tchat.fr/>.

Dla uczniów pewniejszych swoich sił polecam rozmowy przez Skype'a – jest to możliwość prowadzenia autentycznej konwersacji w języku obcym bez konieczności wyjazdu za granicę.

Korzystanie z internetowych lekcji języka obcego – Uczeń może zapisać się na darmowe lekcje języka obcego przez Internet. Codziennie na skrzynkę emailową jest wówczas przysyłana porcja słownictwa wraz z tłumaczeniem na język polski i ze zdaniami, w których użyto nowych słów. Istnieje także możliwość posłuchania wymowy nowych zwrotów. Co tydzień uczeń rozwiązuje przesłany mu test, sprawdzający, w jakim stopniu opanował nowy materiał: <http://www.slowka.pl/>.

Ćwiczenia gramatyczne on line – Oprócz tradycyjnych, powielanych na kserokopiarce ćwiczeń gramatycznych polecanych przez nauczyciela, uczeń może pracować w domu lub w kawiarence internetowej, rozwiązując zadania dostępne online. Oto przykładowe strony: <http://www.lepointdufle.net/>; <http://www.francuski.ang.pl/index.html>.

Dużą zaletą takich ćwiczeń jest często możliwość ich natychmiastowej weryfikacji. Nie ma konieczności zwracania się do nauczyciela w celu sprawdzenia poprawności pracy. Uczeń sam może poznać prawidłową odpowiedź, sam też wie, w jakim stopniu udało mu się rozwiązać dany test. Zauważa, co już potrafi, a nad czym jeszcze powinien popracować.

Konkursy szkolne i olimpiady – Samodzielny uczeń często lubi sprawdzać swoje umiejętności w szerszym gronie. Odrobina rywalizacji z kolegami, a także możliwość zdobycia nagrody stanowi dodatkową motywację do samodzielnej pracy. Rola nauczyciela polega na udostępnieniu uczestnikom posiadanych testów konkursowych z lat poprzednich, podsunięcia zbiorów ćwiczeń (najlepiej z kluczem odpowiedzi) oraz odpowiedniej literatury związanej z tematyką zawodów. Uczeń pracuje nad materiałami w domu, a my sprawdzamy te testy, które budzą wątpliwości ucznia, cierpliwie odpowiadamy na pytania. Jest wiele publikacji przydatnych w przygotowaniach do olimpiady języka francuskiego oraz do innych konkursów językowych².

Warto przejrzeć także archiwalne numery *Języków Obcych w Szkole*, gdyż wielokrotnie drukowano w nich testy olimpiad z języków obcych, w tym języka francuskiego.

Festiwałe piosenki obcojęzycznej, konkursy recytatorskie, festiwałe teatralne – Jeżeli uczeń poza talentem do języka obcego ma także talent artystyczny, możemy go zachęcić do udziału w festiwalu piosenki obcojęzycznej lub w konkursie recytatorskim. Możemy mu pomóc w wyborze repertuaru, choć najlepiej, jeśli on sam poszuka odpowiedniej dla siebie piosenki lub wiersza. Wraz z grupą zainteresowanych uczniów możemy przygotować inscenizację w języku obcym. Nauka roli zmusza młodych aktorów do samodzielnej wyteźonej pracy. Możemy najpierw umożliwić występ na forum klasy lub szkoły, a następnie zgłosić uczestnictwo w przeglądach na szerszą skalę: <http://www.tppf.com.pl/?ps=59>, http://www.radziejow.edu.pl/index_pliki/pf/index.html, <http://www.tppf.com.pl/?ps=60>.

Gabłota szkolna, gazetka obcojęzyczna, blog obcojęzyczny – Gdy twórczość ucznia jest już na odpowiednim poziomie, możemy mu zaproponować podzielenie się swoją pracą z szerszym gronem odbiorców. Jeśli się zgodzi, może zamieszczać swoje utwory w języku francuskim w powierzonej naszej opiece gablocie, wydawać samodzielnie lub z innymi kolegami szkolną lub międzyszkolną gazetkę obcojęzyczną. Jeżeli ma taką możliwość i lubi zakładać i prowadzić własne strony internetowe, może stworzyć taką stronę w języku francuskim. Może także prowadzić blog, czyli internetowy pamiętnik w tym języku. Świadomość, że praca będzie czytana przez wielu odbiorców, motywuje do jeszcze intensywniejszej pracy nad znajomością języka obcego.

Praktyki zagraniczne, rozmowy z gośćmi z Francji – Zawsze zachęcam moich uczniów do wyjazdów zagranicznych (prowadzimy współ-

² Na przykład: J. Bady, I. Greaves, A. Petetin (1996), *Grammaire, 350 exercices*, Paris: Hachette; P. Wrzosek (1990), *Język francuski od A do Z. Repetytorium*, Warszawa: Wyd. Kram; P. Wrzosek (2000), *Język francuski, testy nie tylko dla maturzystów*, Warszawa: Wyd. Kram; *Testy i zadania egzaminacyjne z języka francuskiego* (1995), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN; K. Stawińska (1998), *Repetytorium z gramatyki języka francuskiego, czyli to, co najtrudniejsze dla Polaków*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

pracę międzyszkolną) oraz do opieki nad gośćmi przyjeżdżającymi do nas z Francji. Uczestnicy staży zagranicznych wracają z lepszą znajomością języka oraz z satysfakcją, że udawało im się wiele rozumieć oraz powiedzieć po francusku.

Również rozmowy z gośćmi z Francji wiele dają moim uczniom. Zmuszają one do samodzielności i szybko pokazują uczniom, że nauczyciel jest wręcz zbędny przy rówieśniczej wymianie zdań.

Autonomiczność ucznia nie jest niczym nowym ani dziwnym. Tak, jak każdy stopniowo uczy się mówić, poruszać się, samodzielnie jeść, ubierać się i wyruszać na coraz dalsze spacer, tak samo uczy się języka obcego. Mając ciągle obok nauczyciela,

nie uczymy się pewności siebie i nie nabieramy odwagi potrzebnej do przezwyciężenia bariery językowej w kontaktach z obcokrajowcami.

Musimy wskazywać naszym uczniom drogę i pokazywać, gdzie mogą szukać odpowiedzi na swoje pytania. Musimy im uświadomić, że wyjeżdżając za granicę lub rozmawiając przez telefon w języku obcym, nie będą mieli obok siebie nauczyciela, muszą więc od początku uczyć się samodzielności. Pomagajmy im, wskazując atrakcyjną dla nich formę pracy. Obserwacja własnych postępów sprawi im wiele radości, a nic tak nie motywuje do dalszej pracy, jak odniesiony sukces.

(sierpień 2008)

Joanna Kijewska¹
Włocławek



Autonomia w nauczaniu języka biznesu

Wszyscy jesteśmy świadkami czasów, w których znajomość języka obcego (szczególnie dla młodego człowieka) nie stanowi już wartości dodanej, lecz jest niezbędnym wymogiem kwalifikacji przy ubieganiu się o pracę. Młodzież jest w pełni świadoma, iż do realizacji swych marzeń o atrakcyjnej i intratnej pracy (tak w Polsce, u rodzimych przedsiębiorców, jak i w międzynarodowych korporacjach) musi płynnie posługiwać się przynajmniej jednym językiem typowym dla świata handlu, przemysłu i komunikacji. *Szansa na przyszłość – czyli Business English w liceum ogólnokształcącym* to projekt, którego założeniem jest wyjście naprzeciw potrzebom licealisty – przyszłego ekonomisty, inżyniera lub bankowca. Realizując go, uczniowie uczestniczą w zajęciach opracowywanych na podstawie autentycznych, codziennych sytuacji ze świata biznesu. Przedsięwzięcie było i jest realizowane w III Liceum Ogólnokształcącym we Włocławku i zostało nagrodzone *European Language Label 2008* w kategorii *Konkurs indywidualny dla nauczycieli*.

Projekt obejmuje szereg aktywności – od wprowadzania elementów *Business English* na regularnych zajęciach języka w klasie o nachyleniu kierunkowym ekonomiczno-marketingowym, przez cykliczne zajęcia pozalekcyjne (przygotowujące do egzaminów *English for Business*), redagowanie prac z zakresu korespondencji handlowej, po wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnej w twórczym poszukiwaniu rozwiązań, dokonywaniu selekcji materiałów i prezentowaniu wyników. To również trening umiejętności precyzyjnego wyrażania myśli w języku angielskim w formie pisemnej i ustnej, doboru odpowiedniego tonu, formy i zawartości wypowiedzi w zależności od wymagań sytuacji. Projekt wnosi dodatkowe korzyści do dotychczasowych doświadczeń w nauczaniu i uczeniu się języka angielskiego. Zmiana ilościowa to uczenie się rozszerzonego – o elementy języka specjalistycznego – wariantu języka angielskiego, natomiast zmiana jakościowa dotyczy wykorzystywania innowacyjnej metody pracy na zajęciach.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. M. Konopnickiej we Włocławku.

Cele projektu są następujące:

- motywowanie uczniów do poszerzania znajomości języka angielskiego, w tym *Business English*, pod kątem jego przydatności w późniejszej karierze zawodowej,
- wszechstronne przygotowywanie do życia zawodowego we współczesnej Europie i świecie, gdzie język obcy jest najważniejszym nośnikiem informacji, umożliwiającym poznanie i zrozumienie różnic społecznych oraz gospodarczych między narodami,
- uświadomienie znaczenia znajomości języka obcego dla rozwijania wiedzy o różnorodności kultur i rozumienia jej wartości,
- wspieranie młodego człowieka w nabywaniu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych, niezbędnych dla rozwoju osobistego i aktywnego funkcjonowania w społeczeństwie wiedzy,
- nauczanie języka obcego rozszerzonego o specjalistyczne pojęcia typowe dla dziedziny biznesu,
- przygotowanie uczniów do międzynarodowego egzaminu *English for Business LCCI International Qualifications*²,
- wyrównywanie szans edukacyjnych przez kierowanie oferty zajęć dodatkowych do uczniów wywodzących się z terenów o wysokim wskaźniku bezrobocia oraz ze środowisk wiejskich,
- zdobywanie nowych, zawodowych kompetencji z zakresu posługiwania się językiem angielskim,
- zwiększanie szans młodzieży na zdobywanie korzystnego stażu w firmach krajowych i zagranicznych.

Pojęcie autonomii ucznia, rozumiane jako przejęcie odpowiedzialności za własne uczenie się (Holec 1981) towarzyszy nam, nauczycielom języka obcego, już od kilkudziesięciu lat. Jesteśmy pod tym względem w komfortowej sytuacji, gdyż literatura fachowa oferuje wiele wskazówek na temat tego, dlaczego, po co i w jaki sposób warto być autonomicznym w procesie uczenia (się). Nauczanie biznesowego języka angielskiego musi się wiązać z rozwijaniem tej, swego rodzaju, nie-

zależności. Język specjalistyczny bowiem zawiera sam w sobie określony zasób wiedzy, dzięki której może się stać środkiem pozyskiwania informacji z wielu dziedzin. Dlatego istotą wymienionego projektu jest dopasowywanie kształcenia językowego do potrzeb odbiorców, a co za tym idzie – upowszechnianie nowego aspektu nauczania języka angielskiego w liceum. Wprowadzanie elementów *Business English* nie jest więc wchodzeniem w tajniki ekonomii lub strategii handlowych, lecz poznawaniem typowych sytuacji, specyficznych dla tej branży zestawów pojęć albo stosowanych w określonych typach komunikacji biznesowej technik porozumiewania się.

Projekt *Szansa na przyszłość* pomaga uczniowi wychodzić poza obszar sztucznej rzeczywistości, którą stwarza podręcznik. Daje mu to pewność, że uczy się języka dla celów praktycznych i potrafi się nim posługiwać w różnych życiowych sytuacjach. Uczy się swobodnego korzystania z materiałów reklamowych, formularzy, druków, raportów oraz ogłoszeń prasowych. Urozmaicona i aktualna tematyka zajęć, zgodna z potrzebami współczesnego rynku pracy, odpowiada jednocześnie wymogom podstawy programowej. Uczniowie mogą poszerzać swoją wiedzę na temat: zatrudnienia (*employment*), reklamy (*advertising*), prowadzenia rozmów telefonicznych (*telephoning*), handlu (*trade*), pieniędzy (*money*) i globalizacji (*globalisation*) itd. Są to obszary z zakresu wiedzy ogólnej, dotyczącej współczesnego świata.

Zajęcia doskonałą sprawności produktywne, receptywne i interakcyjne:

- *Reading* – zapoznavanie się z tekstami zaczerpniętymi z *Financial Times* i innych publikacji biznesowych,
- *Listening* – odsłuchiwanie autentycznych nagrań audycji telewizyjnych i radiowych, wiadomości z ludźmi biznesu,
- *Speaking (and discussions)* – doskonalenie umiejętności komunikacyjnych, takich jak negocjacje, uczestnictwo w spotkaniach, rozmowy telefoniczne, prezentacje,
- *Writing* – praktyczne wykorzystywanie poznanego wcześniej słownictwa w redagowa-

² Egzamin z języka angielskiego oferowany przez Londyńską Izbę Przemysłowo-Handlową – jedną z największych brytyjskich instytucji, nadających kwalifikacje zawodowe w systemie *National Vocational Qualifications* (NVQs).

nych formach pisemnych (listach formalnych, e-mailach i notatkach służbowych).

Projekt spełnia swoje zadanie, jeśli uczestniczący w nim uczniowie mają opanowane mechanizmy antycypacyjne, językowe techniki kompensacyjne, potrafią pracować z komunikatem słyszonym i czytanim, umieją korzystać z różnych źródeł informacji, w tym z Internetu. Ponadto uczniowie muszą prezentować już taki poziom znajomości języka angielskiego, by zapewnić im efektywne porozumiewanie się.

Właściwie każdy uczeń może zgłosić chęć uczestnictwa w tego typu zajęciach pozalekcyjnych, doskonalić swoje umiejętności językowe, rozwijać potencjał intelektualny i warsztatowy. Określone fazy pracy zapewniają gruntowne rozwijanie zintegrowanych sprawności językowych (przydatnych nie tylko na egzaminach, ale przede wszystkim w życiu), uczyć efektywnej komunikacji, poszerzają zasób słownictwa, ćwiczą poprawność gramatyczną oraz zawierają bogate treści kulturowe. Niewątpliwie nakład pracy ze strony ucznia musi być znaczący i jest on o tym informowany, zanim przystąpi do pracy w projekcie. Oczekuje się też od niego postawy autonomicznej – musi być gotowy na samodzielne korzystanie z dostępnych źródeł informacji, przetwarzanie danych i prezentowanie rezultatów indywidualnej pracy.

Na początku cyklu zajęć zawsze trzeba wspólnie zaplanować pracę. Jest to w dużej mierze uzależnione od poziomu egzaminu *English for Business*, w obrębie którego uczniowie chcą się sprawdzić. Przy czym udział w zajęciach nie jest jednoznaczny z podjęciem decyzji o przystąpieniu do egzaminu (jest to autonomiczny wybór uczniów). *English for Business* (EFB) jest jednym z najpopularniejszych egzaminów *LCCI International Qualifications*. Ma formę pisemną i jest dostępny na pięciu stopniach zaawansowania. W celu uzyskania dodatkowego potwierdzenia swoich kwalifikacji kandydat może wybrać egzamin ustny. Uczniowie najczęściej decydują się na EFB level 2 (poziom 2) – odpowiednik B1 według skali *Common European Framework* oraz level 3 (poziom 3) – odpowiednik B2. W obrębie tych dwóch poziomów, odpowiednio uczeń musi przyswoić umiejętność redagowania memorandum (*memo*), listu (*formal letter*), ulotki (*leaflet*), artykułu (*article*), sprawozdania (*report*),

zawiadomienia (*notice*) oraz wyselekcjonowania głównych punktów (*list*). Analizując wymienione formy, należy odpowiednio dobrać treści nauczania i wyznaczyć zakres dla określonego cyklu pracy. Wówczas wskazane jest określenie i uwzględnienie następujących kwestii:

- zamierzonych osiągnięć uczniów,
- doboru materiału nauczania, metod i technik pracy, form jej organizacji oraz dostępu do odpowiednich pomocy dydaktycznych,
- sposobów weryfikacji osiągnięć.

Kwestia autonomii ucznia jest w tym momencie oczywista. Uczniowie współdecydują o kierunku ich nauki, włączają odpowiedzialne planowanie pracy, muszą zadbać o efektywność własnych działań. Od nich jest często uzależniona decyzja, jakie treści będą omawiane na kolejnych zajęciach, jakie materiały zdobędą we własnym zakresie (prasa, nagrania, płyty CD, prospekty reklamowe), jakimi technikami przedstawia efekty swojej pracy. Po każdym spotkaniu w ciągu tygodnia mają przedstawić pracę pisemną, np. a *letter of complaint*, a *report* oraz an *article*.

Na tego typu zajęciach pozalekcyjnych najlepiej sprawdza się odpowiedni dla poziomu podręcznik kursowy wraz z zeszytem ćwiczeń do samodzielnego opracowywania przez uczniów. Uczniom łatwo jest wtedy pracować także indywidualnie w domu, a nauczyciel ma do dyspozycji właściwą książkę nauczyciela, kasety, płyty CD oraz zestaw testów. Uzupełnia te materiały tekstami autentycznymi – ulotkami reklamowymi, prospektami emisyjnymi, formularzami, wszelkiego rodzaju drukami, raportami, ogłoszeniami prasowymi, sprawozdaniami finansowymi, nagraniami wywiadów, programami komputerowymi oraz audycjami telewizyjnymi.

W projekcie *Szansa na przyszłość* można również wykorzystać prace z innych projektów interdyscyplinarnych, na przykład w postaci raportu, informatora, gazetki, ilustrowanego artykułu, portfolio lub samodzielnie przygotowanej audycji. Umożliwiają one uczniom zarówno swobodny wybór treści, jak i form pracy. Pewne etapy przygotowywania pracy projektowej zapewniają poszerzanie zintegrowanych sprawności językowych (przy czym uczeń nie odczuwa procesu uczenia się). Projekty rozwijają komunikację językową, leksykę oraz

bardzo często elementy kulturowe. Tego typu prace sprzyjają kształceniu postaw autonomicznych uczniów. Sami podejmują decyzje, z jakich źródeł korzystać i jak wykorzystać wybrane informacje. Ponadto używanie autentycznego języka obcego jest celem samym w sobie oraz celem procesu integrowania umiejętności pozajęzykowych. Wymienione formy ekspresji językowej mogą dotyczyć zagadnień kulturowych, gospodarczych oraz cywilizacyjnych. Można tu wymienić realizację projektów z dziedziny ekonomii i gospodarki, np. *Globalizacja – szanse oraz zagrożenia*, *Reklama – manipulacja czy narzędzie marketingu*, *Rola Internetu we współczesnym społeczeństwie*, *Komputeryzacja – dobrodziejstwo czy przekleństwo* itp. Prezentując efekty swojej pracy, uczniowie nie tylko z zaangażowaniem mogą przekazywać konkretne treści dotyczące różnych dziedzin życia, ale również kształcić poszczególne umiejętności operowania językiem obcym w praktyce.

Są już dowody skuteczności zajęć *Business English*. W pierwszej turze 11 uczniów przystąpiło do egzaminów *English for Business* (na poziomach drugim i trzecim) i zdobyło certyfikaty LCCI IQ (w 90 proc. z wyróżnieniem: *Pass with Credit*, *Pass with Distinction*). W kolejnej turze również 11 uczniów zmierzyło się z zadaniami egzaminacyjnymi. Obecnie na zajęcia dodatkowe uczęszcza 15 osób. Wszyscy deklarują chęć przystąpienia do egzaminu w listopadzie. Z pewnością istnieje potrzeba kontynuacji projektu.

Uczniowie traktują takie lekcje jako pożyteczną odmianę od innych szkolnych zajęć i cenią sobie zawartość merytoryczną kursu zawierającego elementy *Business English*. Wiedzą, że jest to dla nich inwestycja na przyszłość, wyjątkowa szansa poszerzania wiedzy i doskonalenia swoich umiejętności. Mają poczucie własnej wartości, są świadomi odpowiedzialności za własny rozwój i nie obawiają się funkcjonowania we współczesnej Europie. Już teraz są bowiem samodzielni.

Bibliografia

- Berofsky B. (1997), *Liberation from self: A theory of personal autonomy*, Cambridge: CUP.
- Dam L. (1995), *Learner autonomy: From theory to classroom practice*, Dublin: Authentik.
- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Essex. Longman Group UK Ltd.
- Holec H. (1981), *Autonomy and foreign language learning*, Oxford: Pergamon.
- Kijowska H. (2003), *Is Poland Ready for Autonomy? Training for Teacher and Learner Autonomy*, „Newsletter of the IATEFL PL, Teacher Development and Autonomous Learning” SIG, web site: <http://www.iatefl.org.pl/tdal/>, Issue 11, April 2004, www.iatefl.org.pl.
- Komorowska H. (1984), *Wybrane problemy nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little D. (1991), *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*, Dublin: Authentik.
- Nieżgoda E. (red.) (2003), *Najpopularniejsze egzaminy językowe, LCCI*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Nunan D. (1991), *Language Teaching Methodology*, New York: Prentice Hall.

(grudzień 2008)

Katarzyna Ścibor¹
Warszawa



Skrzydła u rąk, czy kula u nogi? O roli odgrywanej przez lektorów i szkoły języków obcych w kształtowaniu autonomii słuchaczy

Rozpoczęte w latach 60. badania nad przyczynami niesatysfakcjonującej efektywności pro-

cesu nauczania języków obcych w tradycyjnym, „nauczyciello-centrycznym” systemie stopniowo

¹ Autorka jest głównym metodykiem w Szkole Językowej Lang Ltd.

pozwoiliły glottodydaktykom dojść do wniosku, że pasywność osób uczących się nie sprzyja procesowi uczenia się. Osoby wykazujące inicjatywę w planowaniu, organizowaniu i monitorowaniu własnej nauki oraz charakteryzujące się gotowością do przejścia za nią odpowiedzialności, posiadły klucz do sukcesu².

Kształtowanie się autonomii słuchacza to proces złożony. Obejmuje on wyeliminowanie swojej bezradności edukacyjnej, czyli wytworzonego w osobach uczących się pasywnego konsumpcjonizmu materiałów i tematów inicjowanych przez lektorów, którzy są postrzegani przez nich jako źródła wiedzy i centra determinowania całego procesu nauki. Słuchacze muszą też uwierzyć we własne możliwości i nabyć wiedzę metakognitywną, umożliwiającą planowanie, śledzenie i ocenianie swoich postępów. Niejednokrotnie muszą także zwalczyć społecznie wpojony wizerunek lektora-nauczyciela jako swojego feudalnego dawcy, który jako jedyna osoba potrafi słusznie zdefiniować przebieg całego procesu uczenia się języka obcego.

Pięć podstawowych obszarów, w obrębie których lektor może pomóc osobom szkolonym w zdobywaniu autonomii, to:

- określanie celów szkolenia,
- określanie postępów, które należy poczynić,
- dokonywanie świadomego wyboru stosowanych metod i technik,
- ocenianie przyswojonego materiału,
- ocenianie samego procesu uczenia się.

Słuchacze mogą oczekiwać od lektora wsparcia w dokonywaniu efektywnej analizy potrzeb – planowania kursu, tak by połączył on w sobie wymagania programowe (określone np. przez opis poziomów zawarty w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenia się, nauczania i oceniania*) z ich indywidualnymi potrzebami, a także prezentacji technik nauczania i materiałów szkoleniowych, mogących sprzyjać skutecznemu nabywaniu uprzednio określonych sprawności i umiejętności.

Narzędzia, którymi dysponują lektorzy w doborze takich wspierających działań, są liczne, a obecnie także łatwodostępne. I tak, chcąc kształtować świadomość słuchaczy odnośnie ich

samodzielnej oceny wiedzy, sprawności i umiejętności językowych, lektorzy mogą odwoływać się do dostępnych na rynku opisów sprawności, definiujących poszczególne poziomy zaawansowania językowego, dostosowanych do wieku portfoll językowych (w tym ich wersji elektronicznych), podręczników szkoleniowych, zawierających komponenty podsumowujące i zachęcające do autorefleksji, płyt typu CD-ROM (coraz częściej dołączanych do podręczników kursowych), dające słuchaczom możliwość podejmowania decyzji, czy, kiedy i jakiego typu zadania dodatkowe powinni wykonywać, samosprawdzające się lub zaopatrzone w klucz odpowiedzi testy oraz internetowe strony wydawnictw szkoleniowych.

Zadaniem szkół językowych zatrudniających lektorów jest przede wszystkim zapewnienie dostępu do tych narzędzi, ale także przekazywanie informacji o ich istnieniu, o ich różnorodności i pojawiających się ulepszonych wersjach i wydaniach. Przykładem może być informowanie lektorów o szkoleniach, niejednokrotnie bezpłatnych, organizowanych przez wydawnictwa, inicjowanie spotkań treningowych z autorami podręczników, a także bieżące informowanie o nowych materiałach dydaktycznych, dostępnych w bibliotece szkoły.

Lektor wspierający rozwój autonomii słuchaczy to także osoba posiadająca niezbędną wiedzę teoretyczną i umiejętności dydaktyczne, które umożliwiają jej podejmowanie odpowiednich decyzji w uwzględnianiu indywidualnych różnic występujących między słuchaczami. Pomocne są testy badające dominujące modalności słuchaczy, wszelkie sugestie dotyczące technik skutecznego uczenia się (także te z publikacji prasowych, metodycznych lub poradników), a także zachęcanie słuchaczy do dzielenia się własnymi doświadczeniami (*peer learning*).

Szkoły językowe mogą wpierać lektorów, zapewniając im dobrze skonstruowane testy określające typy słuchaczy (wzrokowiec, słuchowiec, kinestetyk, typ mieszany) oraz ankiety badania potrzeb szkoleniowych. Ważny jest też dostęp do materiałów o skutecznym uczeniu się (przykładem może być stosowny kwiz na stronach in-

²H.Holec (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford: OUP.

ternetowych szkoły), różnorodność materiałów szkoleniowych, uwzględniających wszelkie style uczenia się i wzajemna wymiana doświadczeń. Początkujący lektorzy na przykład powinni mieć ułatwione kontakty zawodowe z lektorami o dłuższym stażu pracy. Ci mogą być źródłem informacji o ciekawych materiałach, np. stronach www, filmach oraz materiałach samodzielnie utworzonych. Lektorzy z dłuższym stażem pracy to zazwyczaj nauczyciele łatwiej dostosowujący się do częstych zmian wymagań i potrzeb słuchaczy.

Zmienność potrzeb słuchaczy jest szczególnie widoczna w przypadku osób uczących się języka we wszelkiego rodzaju firmach i instytucjach. W zależności od przyznawanych awansów oraz od obecnie wypełnianych zadań – np. przygotowanie prezentacji, zbliżająca się telekonferencja – osoby te bardzo szybko modyfikują wcześniej sprecyzowane cele szkoleniowe. Jednocześnie oczekują, by przez czas trwania kursu był on maksymalnie kompatybilny z ich długo- i krótkoterminowymi potrzebami. Zadaniem szkół językowych jest takie uwrażliwienie lektora, by nieustannie miał informacje zwrotne. Ułatwiają one tworzenie programu szkolenia we współpracy ze słuchaczami, wybieranie zadań i ćwiczeń umiejętności maksymalnie dopasowanych do potrzeb słuchaczy oraz uświadomienie lektorom jak cennym źródłem doboru materiałów do kursów specjalistycznych może być słuchacz, deklarujący chęć rozwoju w pewnym wąskim przedziale tematycznym.

Krojenie szkoleń na miarę potrzeb słuchaczy, swoiste haute couture lingwistyki stosowanej, doskonale uwidacznia się w sposobie konstruowania semestralnych ankiet ewaluacyjnych dla słuchaczy. Tak popularne dawniej pytania o lektora i sposób jego pracy są zastępowane badaniem stopnia dostosowania szkolenia do potrzeb, dopasowania materiałów, poczucia osiągniętego postępu w nauce języka oraz badaniem dalszych potrzeb. Lektor usunął się z centrum ankiet na pozycję poboczną. Jest oceniany jako ten, który wspiera, motywuje, pojawia się punktualnie, nie jako główny „gwiazdor” szkolenia.

Lektor, wspierany w swoich działaniach dydaktycznych przez szkołę, to fundament rozwoju autonomii każdego słuchacza, ale ten sam lektor to także potencjalne zagrożenie dla słuchacza. Wy-

starczy uświadomić sobie kilka cech wspólnych większości lektorów, by zobaczyć, jaki niosą ze sobą rezerwuar możliwości, ale także zagrożeń.

Lektorzy to humaniści lubiący kontakty z ludźmi. To w konsekwencji osoby kontaktowe i radosne, ale też bardzo gadatliwe. Niewprawione w baczny monitorowaniu czasu, kiedy mówią do słuchaczy, mogą ich zagadać na śmierć. Lektorzy to osoby wywodzące się ze środowiska akademickiego promującego doskonałość językową. Doskonałość gramatyczną, doskonałość akcentu, doskonałość formy. W efekcie lektorzy, w szczególności ci dopiero rozpoczynający karierę nauczycielską, potrafią żądać poprawności powyżej potrzeb słuchaczy. Klasycznym, samonasuwającym się przykładem jest kontrast między angielskim jako lingua franca, a angielskim używanym przez rodzimych użytkowników języka. Ideałem dla lektora jest zapewne ten drugi, lecz czy na pewno naśladowanie go jest celem słuchacza?

Lektorzy to osoby o sprecyzowanych zainteresowaniach, częstokroć pozajęzykowych, np. zapaleni globtroterzy. Znają ludzi, byli w wielu miejscach, o wielu rzeczach słyszeli. „Blaskiem” swoich wypraw, przygód i rozlicznym gronem znajomych przyprawia niejednego słuchacza o kompleksy. Zapaleni do tematu narzucają grupie, zależą słuchaczy ciekawymi tylko dla lektora filmami, reportażami, wycinkami prasowymi i innymi przejawami umiłowanej tematyki. Równocześnie to samo „gadulstwo”, otwartość na ludzi, wielość zainteresowań, ciekawość świata oraz wyćwiczone na studiach dążenie do samodoskonalenia mogą stanowić nieocenione aktywa szkoleniowe. Odpowiednio wysoka świadomość własnego warsztatu, możliwa do nabycia już w pierwszych latach pracy, przy pomocy metodyków szkoły i starszych stażem kolegów, a także stosowane odpowiednie metody i techniki nauczania, wzbogacane podczas systematycznych szkoleń, mogą się przyczynić do przekierowania potencjalnie niebezpiecznej charakterystyki lektorów do sposobów nauczania, które rozwijają autonomię słuchaczy. Tak najczęściej się zdarza.

Osoby uczące się przejmują inicjatywę, decydują o kształcie szkolenia, definiują i redefiniują jego cele, potrafią monitorować i realistycznie oceniać swoje postępy, aktywnie szukają dodatkowych źró-

deł stymulacji do rozwoju, wiedzą, jak efektywnie się uczyć, a jeśli nie, to wiedzą, jakiej pomocy spodziewają się od lektora. Słuchacze mają w zanadrzu nowinki z prasówki i „youtube’ówki”, zapal do realizowania projektów, materiały do pracy samodzielnej, umiejętność samomotywowania się

oraz dzielenia się doświadczeniami z innymi osobami uczestniczącymi w szkoleniu. I tylko czasem brakuje im skrzydeł u ramion i odwagi, ale wtedy zawsze z pomocą może pospieszyć wspierany przez szkołę językową lektor.

(grudzień 2008)

info

Wskazówki dla autorów

Ze względu na pojawiające się głosy autorów postanowiliśmy przedstawić zasady edytorskie, według których chcielibyśmy, by były przygotowywane teksty zgłaszane do druku w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*. Prosimy o uwzględnianie poniższych wskazówek.

Informacje ogólne

Zgłaszany do druku tekst prosimy przysłać do redakcji w wersji elektronicznej jako załącznik do e-maila na adres jows@codn.edu.pl lub pocztą na dyskietce lub CD wraz z wydrukiem, zaopatrzoną w adres korespondencyjny, adres e-mail i ewentualnie numer telefonu.

W lewy górny róg pierwszej strony prosimy umieścić nazwisko autora w pierwszym wierszu i nazwę miejscowości w drugim, a przy nazwisku autora prosimy zrobić przypis i zamieścić w nim informacje o swoim tytule naukowym, stanowisku i miejscu pracy.

Tekst prosimy złożyć czcionką 12-punktową, z interlinią 1,5 wiersza i marginesami 2,5 cm.

Nie narzucamy objętości artykułów, ale zwracamy uwagę, że najlepiej czyta się teksty do 15 stron (ok. 27 000 znaków), natomiast recenzje liczące 6–7 stron (10 800–12 600 znaków).

Bibliografia

Adres bibliograficzny zawiera w kolejności:

- nazwisko i inicjał imienia autora (jeśli autorów jest kilku nazwiska rozdziela się przecinkami),
- rok wydania (w nawiasie),
- tytuł i podtytuł (po przecinku, kursywą),
- inicjał imienia i nazwisko redaktora naukowego (pracy zbiorowej)
- tytuł i podtytuł pracy zbiorowej (w cudzysłowach, bez kursywy),
- numer wydania,
- numer tomu,
- miejsce wydania,
- nazwa wydawnictwa (po dwukropku),
- numery stron.

Na przykład:

Chomsky N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.

Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, „Applied Linguistics” 1/1.

Carroll J. B. (1986), *The psychology of language testing*, w: A. Davies (red.), „Language testing symposium: a psycholinguistic approach”, London: OUP.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: CODN.

Przypisy

Przypisy bibliograficzne prosimy umieścić w tekście w nawiasie z podaniem nazwiska autora, roku wydania i numeru strony, np. (Chomsky 1965:64), natomiast uzupełnienia, komentarze, adresy stron internetowych w przypisach dolnych. W przypisach prosimy używać jednolitych skrótów: zob., por., ibidem.

Czytelnicy piszą

Sylvia Krause, Mariola Skatuła-Kłuba¹
Radlin



Pomysł na program autorski

O tym, że język obcy będzie wprowadzony jako obowiązkowy do nauczania zintegrowanego, wiedzieliśmy od dawna. Od dawna też w naszej szkole były prowadzone lekcje języka angielskiego od klasy pierwszej (1 godz. tygodniowo z puli godzin dyrektorskich). To, co stało się faktem 1 września 2008 r., dla nas jest już codziennością. Dlatego postanowiliśmy wprowadzić odmianę – na razie tylko w jednej klasie (drugiej) – napisaliśmy program autorski łączący treści nauczania zintegrowanego z podręcznika *Wesoła szkoła*² z językiem angielskim. Program został zaaprobowany już w marcu przez rodziców i uczniów klasy – wtedy jeszcze pierwszej, Radę Rodziców i Radę Pedagogiczną. Do września było wtedy jeszcze daleko, a teraz jesteśmy już w trakcie jego realizacji. Jak przebiegały nasze prace nad tworzeniem programu, jakie cele, treści i sposoby realizacji uznaliśmy za ważne i ciekawe – o tym poniżej. Dodamy, że pewną odmianę dla uczniów stanowi także prowadzenie lekcji przez dwie nauczycielki – nauczania zintegrowanego oraz języka angielskiego. Dzieci w publicznej szkole podstawowej nie są nawykłe do takiego sposobu pracy (praca tandemowa nauczycieli), więc również dla nich jest to czymś niezwykłym i zaskakującym.

Nazwa programu pojawiła się bardzo naturalnie – połączenie tytułu podręcznika z nauką języka – *Wesoła szkoła z angielskim*. Założyliśmy, że niektóre tematy ujęte w planie nauczania zintegrowanego w klasie drugiej będziemy realizo-

wać dwujęzycznie. Zdecydowaliśmy, że będziemy także brać udział w akcji eTwinning (mamy już w tej materii pozytywne doświadczenia) oraz prowadzić portfolio językowe. Schody zaczęły się, gdy wszystkie nasze pomysły trzeba było przenieść na papier, opracować jako formalny dokument do przedstawienia rodzicom i nauczycielom.

Przejrzaliśmy programy autorskie udostępnione w Internecie przez innych nauczycieli, by przyjąć jakiś ogólny schemat tego dokumentu. W końcowej wersji składa się on z następujących elementów:

Idea wiodąca programu autorskiego – Idea wiodąca programu autorskiego jest podobna do listu motywacyjnego w przypadku ubiegania się o pracę. W tym punkcie ogólnie określiliśmy, dlaczego chcemy się podjąć dodatkowej pracy, jakie korzyści będą z niej miały wszystkie zainteresowane strony: uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrekcja oraz środowisko szkolne i lokalne. Podkreśliliśmy także zgodność programu z innymi ważnymi dokumentami: Ustawą o systemie oświaty, podstawą programową oraz programami nauczania – w tym przypadku z programem wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji oraz programem nauczania języka angielskiego.

Diagnoza wstępna – Zanim zaczęliśmy tworzyć program autorski, musieliśmy zbadać, czy nasza propozycja jest równie atrakcyjna dla nas, jak dla naszych uczniów i ich rodziców. Nie zawsze

¹ Sylvia Krause jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie, Mariola Skatuła-Kłuba jest nauczycielką nauczania zintegrowanego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie.

² H. Dobrowolska, A. Konieczna (2207), *Wesoła szkoła*, Warszawa: WSiP

bowiem rodzice są zadowoleni z kolejnej dodatkowej godziny zajęć szkolnych swojego dziecka. W naszym przypadku – na szczęście – zainteresowanie rodziców i uczniów dodatkową godziną obcowania z językiem angielskim, i to na dodatek w ciekawej formie, było bardzo duże. Przeprowadziłyśmy ankietę wstępną uzupełnioną rozmowami z rodzicami. Pilotażowe zajęcia dla uczniów przekonały ich do naszego pomysłu i wyrazili oni chęć udziału w tego typu zajęciach. Wspomniana wcześniej praca tandemowa była jednym z ważniejszych argumentów – uczniowie byli zaskoczeni, ale też bardziej zaangażowani na lekcji (zajęcia prowadzone dynamicznie, z zastosowaniem różnorodnych metod i form pracy).

Potrzeba wprowadzenia programu została sprawdzona. Za nami był kolejny krok do przodu, ale na tym nie koniec.

Cele ogólne programu – Cele ogólne pokrywają się z celami nauczania zintegrowanego I etapu edukacyjnego. Cele te zostały poszerzone o cele główne dotyczące programu nauczania języka angielskiego:

- stworzenie możliwości i warunków do wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia przez integrację treści nauczania języka angielskiego z programem I etapu edukacyjnego,
- rozwój umiejętności służących zdobywaniu wiedzy – rozwój autonomii ucznia,
- zachęcanie do podejmowania działań twórczych i pokonywania trudności w sposób niekonwencjonalny,
- rozwijanie kompetencji językowej w naturalny, bezpośredni sposób,
- uświadomienie na wartości kulturowe innych krajów (w tym głównie krajów anglojęzycznych),
- dostrzeganie różnic między kulturą i tradycjami polskimi a krajów anglojęzycznych,
- kształtowanie umiejętności współpracy w grupie przez realizację projektów uczniowskich,
- rozwój sprawności językowych: rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania i pisanie w języku angielskim,
- kształtowanie i rozwijanie umiejętności dokonywania oceny i samooceny swojej wiedzy i umiejętności nie tylko językowych (praca z *Europejskim portfolio językowym dla dzieci od 6 do 10 lat*),

- stworzenie możliwości samorealizacji – dostosowywanie wymagań i stopnia trudności zadań zarówno do ucznia zdolnego, jak i słabego,
- rozwijanie wyobraźni, twórczości i zainteresowań,
- wdrażanie do odpowiedzialności i systematyczności,
- rozwijanie umiejętności wykorzystania technologii informacyjno-komunikacyjnej w codziennym życiu.

Warunki realizacji programu – Podzieliłyśmy je na: podmiotowe i szkolne (materialne, społeczne). W warunkach podmiotowych zostały określone kompetencje nauczycieli prowadzących, umiejętności ogólne uczniów (źródnicowane poziomy kompetencji ogólnych i językowych) oraz sposoby włączania rodziców do pracy nad prawidłowym przebiegiem wszechstronnego rozwoju ich dzieci. W warunkach szkolnych określiliśmy możliwości naszej szkoły (atrakcyjne położenie w parku leśnym, nowoczesny sprzęt IT, DVD itp.). Tutaj także zapisałyśmy, jakiej będziemy potrzebować pomocy materialnej i kto może nam jej udzielić (np. koszt zakupu papieru do ksero, koszty organizacji wycieczki podsumowującej).

Treści kształcenia i wychowania – Treści zawarte w programie są zgodne z programem nauczania w klasie drugiej szkoły podstawowej. Z treści kształcenia wybrałyśmy te, które mogą być realizowane dwujęzycznie z uwagi na ich zawartość merytoryczną oraz atrakcyjność tematyczną. Zaznaczyłyśmy, jak chcemy pracować z naszymi uczniami, na co szczególnie zwracać uwagę, jakie cechy charakteru chcemy wyrabiać (przygotowanie do samodzielnego rozwiązywania problemów, wyrabianie poczucia odpowiedzialności za swój rozwój, nauczanie planowania swoich sukcesów, wdrażanie do efektywnej pracy w grupie i zespole). Podkreśliłyśmy znaczenie portfolio językowego w nauce planowania swojej „kariery” językowej, konieczność zbierania prac potwierdzających rozwój językowy, dzięki czemu łatwiej śledzić i monitorować postępy. Treści zostały dobrane tak, by były ciekawe, stymulowały do myślenia i poszukiwania, angażowały do

działania. Treści kształcenia obejmują następujące linie tematyczne:

- rozwijanie więzi z domem, rodziną i środowiskiem społeczno-przyrodniczym, a także pejsazem ojczystym przez ich poznanie,
- poznanie własnego ciała, ochrona zdrowia oraz dbałość o jego higienę,
- poznawanie własnej miejscowości, regionu,
- tradycje, zwyczaje, obrzędy – wykorzystanie treści zawartych w założeniach obchodów Roku Wielokulturowości (rok 2008),
- działania ekologiczne,
- bezpieczeństwo,
- zabawy, zajęcia, przygody dzieci,
- obrazy z życia dzieci w innych krajach,
- wybrane wytwory kultury, sztuki, techniki i muzyki,
- dziecko jako młody obywatel zjednoczonej Europy.

Metody, formy i środki w realizacji programu

– Preferowanymi przez nas metodami są metody aktywizujące ucznia, uwzględniające jego potrzeby, zainteresowania i możliwości. Jedną z wielu metod aktywizujących będzie metoda projektu, która daje uczniom możliwość samodzielnego poszukiwania wiedzy i informacji. Będziemy ją wprowadzać stopniowo, a dzięki niej – uczyć uczniów uczenia się. Aby uatrakcyjnić zajęcia i wzmocnić motywację do nauki języka angielskiego wśród młodych uczniów, postaramy się nawiązać kontakt z uczniami z innego kraju. W miarę możliwości wprowadzimy akcję eTwinningu do naszych działań. Decyzję o tym pozostawiamy jednak na później. Po dokonaniu pierwszej oceny i ewaluacji naszych działań stwierdzimy, czy dzieci są już gotowe do podjęcia działań międzynarodowych – wymiany drobnej korespondencji, przygotowania przedstawienia w języku angielskim i innych podobnych zadań.

Stosujemy różne formy aktywności ucznia:

- indywidualną – dającą uczniowi możliwość rozwijania własnych zainteresowań, swobodę wyboru oraz możliwość podejmowania indywidualnych decyzji, a także ponoszenia konsekwencji dokonanych wyborów (indywidualizacja i autonomizacja),
- zespołową – uczącą współdziałania w zespole, rozwijającą umiejętności demokratyczne-

go sposobu podejmowania decyzji, rozwiązywania konfliktów oraz wymiany doświadczeń i wiedzy między samymi uczniami,

- grupową – stosowaną głównie podczas podsumowań projektów, prezentacji wyników pracy indywidualnej lub zespołowej, scalającą klasę jako jednostkę społeczną, w której funkcjonują różne osobowości.

Metody kontroli i oceny – Treści realizowane na zajęciach *Wesołej szkoły* z *angielskim* podlegają systematycznej kontroli i ocenie. Przede wszystkim jednak chcemy uczyć dzieci dokonywania obiektywnej samooceny swoich działań, wiedzy i postępów. Pomoże nam w tym prowadzenie przez uczniów portfolio językowego, które nie będzie podlegało ocenie nauczyciela (takie bowiem są założenia metodyczne wprowadzenia portfolio).

Zdajemy sobie sprawę z tego, iż wprowadzenie programu wiąże się z jego ewaluacją, dlatego założyliśmy dokładną i systematyczną ocenę pracy naszych uczniów. Będziemy dokonywać oceny pracy, stosując metody ludyczne: kwizy, zabawy słowno-muzyczne, tumieje, krzyżówki, rebusy, wykreślanki itp. Ponieważ nauka ma być przyjemnością i zabawą, nie będziemy stosować tradycyjnych testów i sprawdzianów. Każdy uczeń będzie dodatkowo poddany obserwacji prowadzących.

Prowadzące – autorki programu – dokonają oceny pracy zespołowej pod koniec każdego bloku tematycznego. Ocena ta będzie powiązana z samooceną uczniów.

Uczniowie nie będą prowadzić zeszytów przedmiotowych. Zostaną jednak zaprowadzone słowniczki obrazkowe – po każdej lekcji uczeń otrzyma zestaw podstawowego słownictwa. Do prowadzonych już w klasie śpiewniczków będziemy dokładać piosenki w języku angielskim.

Ocenie nauczycielek będzie podlegać zawartość teczek (wkładki do już zaprowadzonych w nauczaniu zintegrowanym). Prowadzące przewidują zadania dodatkowe do wykonania w domu, jednak będą one miały twórczy charakter, zachęcając uczniów do samodzielnego poszukiwania wiedzy (zapełniania luki informacyjnej). Zadania te będą nadobowiązkowe i oceniane zawsze pozytywnie. Będziemy pracować zgodnie z zasadami oceniania kształtującego.

Ewaluacja programu – Prowadzące dokonają ewaluacji programu raz na kwartał. Każda częstkowa ewaluacja będzie wskaźnikiem, czy realizacja programu przebiega prawidłowo, czy są realizowane założenia i cele programu. Po każdej ewaluacji częściowej zostaną spisane wnioski, które zostaną uwzględnione w pracy na następny kwartał.

Na zakończenie roku szkolnego dokonamy pełnej oceny i ewaluacji programu. Oceny tej dokonają:

- uczniowie – przez wypełnienie ankiety oraz przygotowanie plakatów podsumowujących program *Wesoła szkoła z angielskim*,
- rodzice uczniów – przez wypełnienie kwestionariusza na wyjazdowym spotkaniu podsumowującym; rodzice będą mieli też możliwość wypowiedzenia swoich uwag,
- dyrekcja szkoły – przez analizę dokumentów hospitacyjnych,
- nauczycielki prowadzące (autorki programu) – przez analizę dokumentacji źródłowej, wnioski z ewaluacji częściowych, wnioski z obserwacji uczniów oraz własne refleksje i odczucia związane z realizacją programu.

Rozkład materiału – tematyka zajęć – Z tematyki zajęć nauczania zintegrowanego możemy wybrać te, które najbardziej nam się podobają, które z pewnością zainteresują naszych uczniów lub po prostu te, które najłatwiej przeprowadzić dwujęzycznie. My wybrałyśmy kilka tematów, kierując się podanymi wyżej powodami. Poniżej przedstawiamy tylko niektóre z nich, by nie sugerować nikomu konkretnych rozwiązań.

WRZESIEŃ

- Na wystawie wakacyjnych skarbów. *Exhibition: Our summer treasures*. Przygotowanie dwujęzycznej wystawy wakacyjnych pamiątek.
- Bezpiecznie i wesoło. *Play but be careful*.

PAŹDZIERNIK

- Jesienna pogoda – projekt: dwujęzyczny, obrazkowy kalendarz pogody. *Weather calendar*.
- Jak się ubrać na każdą porę roku – pokaz mody z opisem. *Fashion show*.

LISTOPAD

- Wędrówki po Warszawie – znane miejsca stolicy. *Warsaw in a day*.

GRUDZIEŃ

- W świątecznym nastroju – tradycje i zwyczaje bożonarodzeniowe w krajach anglojęzycznych. *Christmas around the world*.

STYCZEŃ

- Dokarmiamy zwierzęta. *Feeding the animals in our forest*.

LUTY

- Zimowa Olimpiada Sportowa. *Winter Olympic Games*.

MARZEC

- Urządzenia techniczne w naszym otoczeniu. *How it works*.

KWIECIEŃ

- Zdrowe i racjonalne odżywianie się. Wykonanie sałatki owocowej. *Healthy food – fruit salad*.

MAJ

- Jestem małym Europejczykiem. *Living in Europe*.

CZERWIEC

- Kraków – wirtualny spacer po dawnej stolicy. *Cracow in the net*.
- Podróże, podróże... – wycieczka do Lipowca (podsumowanie programu z udziałem rodziców). *Are you better at English?*

Literatura – W tym punkcie zapisałyśmy wszystkie książki i pomoce, z których korzystałyśmy w trakcie pisania i projektowania naszego programu. Znalazły się tu też pozycje książkowe, które będziemy wykorzystywać w trakcie nauki. Nie chodziło nam bynajmniej o zapisanie kilku stron literatury tylko po to, by była. Przy każdej pozycji zapisałyśmy, do czego może nam się przydać. Czasem zdarza się, że przy jakimś temacie brakuje nam pomysłu, dlatego zapisany wcześniej odnośnik może nam pomóc tuż przed zajęciami, gdy mamy wiele innych zadań i szkoda marnować czas na poszukiwania.

Niektórzy pytają, ile stron powinien liczyć program autorski. Widziałyśmy programy zaledwie kilkunastonicowe (3-4 strony) i takie, które miały stron kilkadziesiąt (spotkanym przez nas w Internecie rekordzistą był program 53-stronicowy!). Nie ma określonych zasad. Ważne jest, żeby program był czytelny i zrozumiały, by zawierał podstawowe informacje.

Powyższy artykuł traktujemy jako podpowiedź dla tych nauczycieli, którzy pragną wprowadzić program autorski do szkolnego zestawu programów nauczania, a nie wiedzą, jak formalnie się do tego zabrać. Mamy nadzieję, że zaoszczędzi on czas przeznaczony na poszukiwania, czego

same doświadczyliśmy. Postaramy się – po zakończeniu pierwszego roku realizacji naszego programu – napisać o swoich doświadczeniach i być może skorygować niektóre zaproponowane tutaj rozwiązania.

(wrzesień 2008)

Wioletta Piegzik¹

Wrocław



O jakie kształtowanie autonomii ucznia się upominam

Rozwijanie umiejętności przejmowania odpowiedzialności za proces własnego uczenia się powinno dotyczyć wszystkich uczniów – tych rozpoczynających naukę języka od najmłodszych lat, tych którzy mają już pewne doświadczenie w uczeniu się języka, ale wciąż są uzależnieni od działań i poleceń nauczyciela, a także tych, którzy osiągnęli określony poziom sprawności językowych, a postawa autonomii jest im obca. Innymi słowy, kształcenie autonomii ucznia dotyczy każdego etapu nauki i może, a nawet powinno być realizowane na każdym etapie. Nie jest to łatwe. Jak bowiem pokazują wyniki badań przeprowadzonych wśród nauczycieli języków obcych, deklarowana znajomość haseł autonomii oraz chęć realizacji jej podstawowych zasad w praktyce, często (albo nawet bardzo często) nie pokrywa się z rzeczywistym działaniem służącym usamodzielnianiu uczniów (por. Michońska-Stadnik 2004). Górnolotne hasła istnieją w oderwaniu od praktyki. Nauczający zdają sobie sprawę ze znaczenia autonomii dla skuteczności i przebiegu kształcenia, jednak nie podejmują działań służących autonomizacji.

Wydaje się, że dość szybko ulegnie to zmianie. Wymusi ją współczesność. Autonomiczny uczeń łatwiej sobie poradzi z wyzwaniami codzienności, szybciej odniesie sukces i to on wymusi zmianę

postaw nauczycielskich, o ile nauczyciele sami się nie zmienią i nie będą inaczej kształceni. Konieczność włączania tematyki autonomii (i to zarówno w wymiarze teorii, jak i praktyki) do programu kształcenia nauczycieli oraz do wszelkiego typu kursów dokształcających przeznaczonych dla zawodowo czynnych nauczycieli jest dla wszystkich zrozumiała. Nie każdy jednak nauczyciel chce mieć w klasie samodzielnych uczniów. Uczeń samodzielny jest bowiem uczniem bardziej wymagającym, a przez to ciągle jeszcze dla wielu nauczycieli uczniem trudnym.

■ Autonomia w kontekście refleksji i świadomości

Większość badaczy przyjmuje, że autonomia to postawa wyrażająca się samodzielnością w podejmowaniu, wykonywaniu i ocenianiu zadań (por. np. Wilczyńska 2002; Michońska-Stadnik 2004 i in.). Definiowanie autonomii jako postawy wydaje się bardzo słuszne. Termin postawa wskazuje na istnienie w umyśle ucznia określonych i względnie trwałych przekonań, opinii, wartości oraz ocen dotyczących uczenia się i komunikowania, które wyznaczają określone postępowanie. Autonomia rozumiana jako postawa odnosi się zatem zarówno do sfery umysłu, jak

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w VII Liceum Ogólnokształcącym we Wrocławiu oraz doktorantką Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

i do praktycznego działania. Złożoność pojęcia autonomii prawdopodobnie jednak nie utrudnia refleksji i poszukiwań skutecznych sposobów kształtowania postaw opartych na stawianiu się niezależnym od nauczyciela. Wprost przeciwnie – wiedza na ten temat, ułatwi nam poszukiwanie skutecznych sposobów usamodzielnienia uczniów. Jak jednak dojść do opinii, sądów i przekonań autonomicznych? Jak wytworzyć u ucznia (u siebie samego) postawę autonomiczną? Myślę, że odpowiedzi na te pytania są zawarte po części w definicji autonomii. Kształcenie przekonań autonomicznych odbywa się na drodze refleksji, a ściślej świadomego rozważania możliwości i korzyści płynących z przyjęcia tej strategii postępowania za własną. W wyniku refleksji opartej na świadomości uczeń może zgromadzić argumenty „za” i „przeciw”, przeanalizować je, a następnie wyciągnąć wnioski, które będą budowały jego opinie i oceny. Można przypuszczać, że im więcej argumentów uda się uczniowi sformułować „za” oraz im większą będą one miały siłę, tym bardziej stabilny będzie jego system przekonań popierających autonomię. Włączenie świadomości oznacza zdanie sobie sprawy z wyciągniętych wniosków lub inaczej zdanie sobie sprawy z zasadności sformułowanej samodzielnie wiedzy.

Odkrycie korzyści wynikających z podjęcia konkretnych działań pozbawionych kontroli i ciągłego wsparcia nauczyciela prowadzi ucznia – istotę przecież racjonalną – do podjęcia tychże działań. Jakże bowiem nie kierować własnym uczeniem się i komunikowaniem się, skoro płyną z tego tak liczne i ważne korzyści?

■ Odpowiedzialność jako efekt postawy autonomicznej

Jedną z istotnych korzyści kierowania przez ucznia własnym uczeniem się jest stawianie się osobą odpowiedzialną. Odpowiedzialną za przebieg własnego uczenia się, za własne decyzje, sukcesy i porażki, współodpowiedzialną za przebieg zajęć, w których uczestniczy. Uczeń, który podjął samodzielną decyzję, staje się automatycznie za tę decyzję odpowiedzialny. Ponosi też jej konsekwencje. W związku z tym stara się, by jego

decyzje były przemyślane, działa najlepiej jak tylko potrafi, kontroluje swoje działania i przewiduje jego skutki. W ten sposób staje się coraz bardziej samodzielny. Istnieje więc sprzężenie zwrotne między postawą autonomiczną a odpowiedzialnością: postawa autonomii implikuje bycie odpowiedzialnym, natomiast bycie odpowiedzialnym zwiększa autonomię. Warto także dodać, że stawianie się autonomicznym, może oznaczać w sensie synonimicznym tego słowa stawianie się odpowiedzialnym. Z psychologii osobowości wiemy z kolei, że jednostka samodzielna, to jednostka dojrzała, czyli taka, która jest świadoma konsekwencji swoich czynów zarówno dla siebie samej, jak i dla jej otoczenia.

■ W kierunku kształtowania postawy autonomicznej

U podstaw postawy autonomicznej leży świadomość własnego uczenia się i komunikowania się. Uczeń przejmuje odpowiedzialność za własne uczenie się, jeśli jest świadomy, że samodzielność niesie więcej korzyści niż zależność od nauczyciela. Aby jednak móc samodzielnie zgłębiać wskazane przez nauczającego zasady i reguły nabywanego języka obcego, aby móc odkrywać reguły rządzące komunikacją w tym języku, doznawać satysfakcji z nauki, trzeba by uczeń poznał sam siebie w swoim uczeniu się języka obcego. Moje doświadczenie w pracy z młodzieżą pokazuje, że uczniowie mimo wieloletniego doświadczenia, nie potrafią odpowiedzieć na podstawowe czasem pytania dotyczące ich stylów uczenia się i stosowanych strategii. Rzecz komplikuje się, gdy zapytam ich o różnicowanie form pracy podczas doskonalenia różnych sprawności, np. rozumienia ze słuchu, czytania tekstu, kreatywnego pisanie lub budowania wypowiedzi ustnych na dany temat. Brak odpowiedzi uczniów albo niepewność towarzysząca podczas próby odpowiedzi na te pytania sprawia, że śmiem przypuszczać, iż uczniowie są nieświadomi przebiegu własnego uczenia się i w związku z tym wolą często pozostać zależni od nauczyciela, który wskaże co robić, na kiedy, ile.

W celu budowania świadomości własnego stylu uczenia się, rozbudzania refleksyjności leżącej

u podstaw zmian, proponuję następujący kwestionariusz jako narzędzie pozwalające na wdrażanie uczniów do autonomii². Kwestionariusz stanowi konfrontację opozycyjnych postaw względem uczenia się języka obcego i komunikowania w tym języku. Skonstruowałam go tak, aby uczeń szybko rozpoznał, że postawą, na którą „stawia się” jest postawa A. Nie oznacza to jednak, że wszystkie czynności i cechy, o których mowa podczas charakterystyki postawy B, są całkowicie negatywne i nie zasługują na naśladowanie w określonych kontekstach. Dzięki pracy z proponowanym kwestionariuszem, którego łatwa forma powinna być zachętą, uczeń ma okazję (być może po raz pierwszy!) zastanowić się nad sposobem, w jaki uczy się języka obcego. Kwestionariusz inspirował do wglądu we własne uczenie się i postawę wobec uczenia się. Uczy autorefleksji, z której wynika poznanie samego siebie (Piegzik 2003). Rozbudzanie refleksyjności stanowi ważny krok na drodze zmian. Nieautonomiczny uczeń ma okazję odkryć, że popełniał szereg błędów, w których może tkwić przyczyna mało satysfakcjonujących wyników w nauce, nieuzasadnionych roszczeń wobec nauczyciela. Dokonując zsumowania poszczególnych postaw A, uczeń dostrzega spójną i dojrzałą postawę, do której może zbliżyć się powoli i na miarę własnych możliwości. Nie chodzi tu w żadnej mierze o wierne kopiowanie, ale o inspirację i zachowanie własnych indywidualnych cech na drodze i w drodze do autonomii. Z proponowanego kwestionariusza wynika, że w postawie autonomicznej nie znajduje się tylko i wyłącznie samodzielność, czyli uniezależnienie od nauczyciela. Główną ceszę, jaką jest samodzielność, towarzyszą nieodłącznie inne, które ją dopełniają i pozwalają na pełny rozwój. Do cech tych należą: dobra organizacja, znajomość strategii, kreatywność, inteligencja, odwaga i kooperatywność.

Kwestionariusz

Poniżej odnajdziesz szereg stwierdzeń dotyczących sposobu uczenia się języka obcego. Zastanów się i odpowiedz, która postawa (A czy B) jest Ci bliższa oraz którą chciał(a) być w przyszłości reprezentować?

1. Jednostka samodzielna czy zależna?

- A. Chcę i często biorę odpowiedzialność za uczenie się języka obcego. Poszukuję nowych informacji i stawiam przed sobą nowe ciekawe zadania językowe. Odkrywając język sam(a) trwale zapamiętuję słowa, wyrażenia, reguły gramatyczne oraz sprawniej używam języka w praktyce. Nie potrzebuję, aby ktoś czuwał nad moimi postępami. Uczę się przecież dla siebie, a nie dla nauczyciela, rodziców lub znajomych!
- B. Lubię, kiedy nauczyciel mówi mi, co znaczą poszczególne słowa i jakie są reguły gramatyczne oraz kiedy je stosować. Wolę, gdy nauczyciel steruje moim uczeniem się: mówi mi, czego się nauczyć i na kiedy. Potrzebuję nadzoru nauczyciela, stopni jako motywacji, pochwał. Nauczyciel jest mi niezbędny w nauce języka obcego, ponieważ samodzielnie odkrywając język, mamuję czas: język już przecież został poznany i opisany w gramatykach!

2. Dobry organizator czy na chybił trafił?

- A. Ucząc się np. do dużego sprawdzianu/testu z języka obcego, robię sobie plan, w którym umieszczam zagadnienia, nad którymi zamierzam pracować. Planuję czas, który poświęcę na naukę poszczególnych zagadnień, tj. rozkładam różne zadania na różne dni. Wiem bowiem, że lepiej powtarzać codziennie i krócej niż jednorazowo wiele godzin. Pamiętam także, że nie o każdej porze zawsze świetnie i szybko zapamiętuję oraz że zdarzają się sytuacje nieprzewidziane, które mogą mi utrudnić realizację mojego planu.
- B. Ucząc się języka obcego nie planuję poszczególnych czynności – zadań. Po prostu siadam, biorę materiały z lekcji (gorzej, gdy okazuje się, że nie wszystkie mam w domu!), czytam i staram się zapamiętać zawarte w nich treści. Nie oddzielam różnych zadań – raczej łączę wszystko razem i poświęcam na to niezaplanowany wcześniej czas. Czasem wydaje mi się nawet, że takie sytuacje mnie mobilizują, choć muszę też przyznać, że zdarza mi się mieć kłopoty z opanowaniem materiału w stresującej sytuacji.

3. Dobry strateg à la Napoleon czy wolny strzelec?

- A. Ucząc się języka obcego stosuję różne sposoby/techniki/strategie, aby zrozumieć, zapamiętać i używać języka w praktyce. Lubię np. grupować słowa według określonej przeze mnie kategorii, rysować grafy, schematy, tabelki, tworzyć mapy myśli (*mind mapping*). Lubię także wnioskować z modeli języ-

² Proponowany kwestionariusz jest mojego autorstwa. Został on skonstruowany na podstawie literatury przedmiotu podejmującej problem tzw. *profilu dobrego ucznia* oraz problematykę *uczenia się uczenia* (*learning to learn*).

kowych o regułach użycia języka, łączyć i kojarzyć nowe słowa ze słowami już mi znanymi, tworzyć mentalne obrazy nowych słów i ich znaczeń w wyobraźni. Kontroluję efektywność stosowanych strategii i kiedy okazuje się, że strategia, której używam, jest nieefektywna w danym zadaniu, wymieniam ją na inną. Uważam, że bez posiadania dobrej techniki pracy niewiele się osiąga. Lubię i potrzebuję mieć dobre narzędzia pracy!

- B. Ucząc się języka obcego, nie zastanawiam się, w jaki sposób to robię. Po prostu staram się zapamiętać. Czasem, kiedy mam problemy, powtarzam wiele razy w ten sam sposób. Nie znam sposobów na lepsze uczenie się. Sądzę, że dużą rolę odgrywają wrodzone zdolności.

4. Jednostka twórcza czy odwórcza?

- A. Ucząc się języka obcego, lubię używać nowych słów w nowych kontekstach. Wolę budować własne niezasłyszane zdania w języku obcym, niż powtarzać wyuczone wcześniej wypowiedzi. Czuję się wtedy wolny(a)! Chętnie bawię się językiem, odkrywam wtedy jego niuanse i sekrety. Lubię wszelkie eksperymenty z językiem, chętnie się wypowiadam na różne tematy w języku, którego się uczę. Błędy, które popełniam, nie zrażają mnie. Wiem bowiem, że mam prawo je czasem popełniać.

- B. Ucząc się języka obcego, lepiej czuję się w sytuacjach, kiedy wymaga się ode mnie wyuczonego materiału, a nie zaś budowania nowych wypowiedzi na podstawie zapamiętanego materiału. Lękam się błędów. Prezentując wyuczony materiał, mam większą pewność swojej poprawności niż w sytuacjach, kiedy tworzę nową i własną wypowiedź.

5. Jednostka inteligentna czy mało inteligentna?

- A. Ucząc się języka obcego, staram się znajdować wspólne cechy między językami, np. językiem ojczystym lub/i innym językiem obcym, tak aby ułatwić sobie uczenie się nowego języka. Pracując nad zadaniem językowym lub komunikacyjnym, prawie zawsze staram się przenosić wiedzę i umiejętności, które już posiadam do nowej sytuacji. W ten sposób ciągle używam swojej wiedzy i mam szansę doskonalić umiejętności. Wiem jednak także, że w każdym języku istnieją charakterystyczne dla tego języka konstrukcje i idiomy. Kojarzę słowa, łączę słowa z obrazami tych słów i ich odpowiednikami w rzeczywistości pozajęzykowej.

- B. Nie lubię znajdować wspólnych cech między językami. Uważam, że każdy język jest inny, a nawet każde zadanie, które nauczyciel mi powierza jest inne. Nad wszystkim niemalże pracuję od nowa, od podstaw. Nie ma zwyczaju łączyć i kojarzyć ze sobą słów.

6. Odważny praktyk czy sceptyczny myśliciel?

- A. Sądzę, że język jest po to, aby go używać w praktyce, dlatego też chętnie wypowiadam się podczas zajęć w klasie oraz poza klasą. Szukam okazji do komunikowania się w języku obcym. Wiem, że „praktyka mistrza czyni”, i z tego powodu nie zrażam się ewentualnymi trudnościami, jakie czasem napotykam. Gdy zdarza mi się, że nie potrafię przedstawić własnej myśli w języku obcym, nie zniechęcam się. Proszę o pomoc, przeformułuję pierwotną myśl, zmieniam słowa. Do odważnych świat należy!

- B. Wolę długo i w spokoju przemyśleć sobie to, co mam do powiedzenia. Nie rzucam się w wir komunikacji, ponieważ muszę jeszcze popracować nad językiem. Błędy, które robię, oraz braki w słownictwie i gramatyce, które mam, sprawiają, że wątpię, żebym zrobił(a) dobre wrażenie na moich słuchaczach.

7. Jednostka współpracująca czy sama dla siebie pępkiem świata?

- A. Ucząc się języka, lubię pracować w grupach lub parach. Większą radość daje mi wspólna praca nad ciekawym projektem niż np. indywidualne wykonywanie zadania. Odnajduję wtedy mnóstwo sytuacji, aby wypróbować język, tzn. sprawdzić, czy moi koledzy i moje koleżanki mnie rozumieją, jak to się dzieje, że dochodzimy do porozumienia w języku, którego się uczymy. Ciekawi mnie też, co sądzą inni na dany temat. Uważam, że warto skonfrontować myśli, wybrać najlepsze rozwiązanie. Kiedy ktoś z moich kolegów ma problemy z wypowiedzeniem własnej myśli w języku obcym, chętnie mu pomagam. Liczę też, że inni mi pomogą, gdy ja będę mieć kłopoty. Język służy wymianie myśli, emocji, zawieraniu nowych przyjaźni.

- B. Uważam, że uczę się języka, żeby móc czytać w przyszłości książki, oglądać filmy. Język służy mi do osobistego rozwoju. Nie lubię pracować w grupach, ponieważ to strata czasu. Sądzę, że inni zazwyczaj nie mają nic ciekawego do powiedzenia. Najciekawsze fakty i pomysły i tak odnajdę sam(a) w książkach. Lubię pracować tylko na swoje własne konto!

Budowanie postawy autonomicznej to proces, który charakteryzuje się złożonością i wymaga czasu. Autonomiczność odnosi się przecież do planowania, formułowania celów, wyboru strategii pozwalających na realizację przyjętych celów, praktycznego używania języka, kontrolę własnej motywacji i uwagi, ocenę podejmowanych działań oraz autoregulację. Na doskonalenie wszystkich tych czynności potrzeba sporo czasu. Uczeń

potrzebuje krok po kroku zdobywać nowe doświadczenia w byciu samodzielnym i odpowiedzialnym. Z tego względu stawianie się autonomicznym uczniem (i autonomicznym człowiekiem) wymaga sporo zmagania i pokonania dotychczasowych nawyków. Samo uznanie idei autonomii za słuszną oraz akceptacja jej haseł nie funduje jeszcze autonomiczności. Autonomiczny uczeń to taki, który mentalnie i praktycznie podejmuje się sam różnorodnych zadań, których realizacja pozwala mu osiągać cele uczenia się oraz cele życiowe. To także taki uczeń, któremu bycie samodzielnym sprawia satysfakcję. Powracając raz jeszcze do proponowanego kwestionariusza, narzuca się kolejna refleksja. Otóż dążenie do bycia niezależnym od nauczyciela, samoocenianie się, samodoskonalenie prowadzą co prawda do budowania postawy autonomicznej (tak jak postawa B w ostatniej parze postaw), ale z pewnością nie o taką autonomię nam chodzi. Autonomia budowana tylko i wyłącznie sama dla siebie i tego, który ją posiada, tj. polegająca tylko na tym, że profity z niej w całości należą się autonomicznej jednostce, która sama je wypracowała, nie jest w pełni autonomią. Z tego też względu ważne jest, aby wspierając uczniów w budowaniu postaw autonomicznych, dbać o to, aby nie popadali oni w egotyzm. Wspomniany w kwestionariuszu model współpracy uczniów, gdzie uczniowie sami pracują nad powierzonym im zadaniem (projektem) stanowi kolejną przy-

kład nauczania/uczenia się języków obcych, gdzie wspólnie znaczy samodzielnie. Należy pamiętać zatem, że umiejętność bycia autonomicznym jest wielką zaletą, ale jednocześnie należy umieć być autonomicznym w humanistycznym tego słowa znaczeniu. I o takie właśnie kształtowanie autonomii ucznia się upominam.

Bibliografia:

- Cyr P. (1998), *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: Clé International.
- Michońska-Stadnik A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, w: M. Pawlak (red.), „Autonomia w nauce języka obcego”, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 11-18.
- O'Malley J. M., Chamot A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge: CUP.
- Oxford R. (1990), *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*, New York: Newbury House Publishers.
- Pawlak M. (red.) (2004), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Piegiż W. (2003), *O autonomii w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 3, Warszawa: Wydawnictwa CODN, s. 22-26.
- Wilczyńska W. (1998), *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- (wrzesień 2008)

Mariusz Babiarz¹
Rakaszawa



Nietypowo, ale skutecznie – mp3 player w nauczaniu języka obcego

W pracy dydaktycznej bardzo często spotykam się z uwagami uczniów, studentów oraz osób uczęszczających na kursy językowe na temat nie-

dostatecznej liczby ćwiczeń słuchowych pozwalających w sposób ciekawy, łatwy i przyjemny przyswoić poznawane słownictwo, wyrażenia

¹ Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Szkół w Żołyni oraz lektorem języka angielskiego i francuskiego w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

i struktury gramatyczne. Dotyczy to przeważnie osób uczących się języka na niższych poziomach zaawansowania, od poziomu A1 do B1, gdyż uczniowie i studenci na wyższych poziomach, z reguły mają już dobrze opanowane elementy języka potrzebne do swobodnego, nieskrępowanego komunikowania się.

Doskonałą i popularną pomocą w takiej sytuacji są programy komputerowe, zwłaszcza programy typowo ćwiczeniowe, z bogatą liczbą słów i wyrażen wymawianych przez *native speaker*, a także płyty CD-ROM dołączane do nowszych podręczników, które zawierają ćwiczenia językowe utrwalające i pogłębiające struktury gramatyczne lub słownictwo poznane w czasie zajęć, oraz umożliwiają dalsze doskonalenie umiejętności słuchania, a nawet ćwiczenia poprawnej wymowy przez porównywanie swojego głosu z głosem rodowitego użytkownika zarejestrowanym na płycie.

Mniej popularną, choć bardzo skuteczną pomocą dla osób chcących utrwalić wiedzę językową, a także dla osób chcących nauczyć się języka od zera, są nagrania przeznaczone do wykorzystania w urządzeniach typu iPod lub odtwarzacz mp3. Ten sposób nauki ma tę wyższość nad płytami CD/DVD-ROM, że możemy odsłuchiwać zapisane pliki praktycznie w każdym miejscu lub sytuacji, np. podczas powrotu autobusem ze szkoły, pracy, podczas czynności typu bieganie lub jazda na rowerze. Najważniejszą zaletą nauki języka przy użyciu wspomnianych gadżetów jest bez wątpienia to, że mamy szansę odsłuchiwania słów, wyrażenia bądź sekwencji wyrażen układających się w dialog i ich jednoczesnego czytania na wyświetlaczu w oryginalnej wersji albo w wersji przetłumaczonej na język polski, co jest bardzo pomocne w zapamiętywaniu zarówno znaczenia, jak i poprawnej pisowni. Ponadto, uczeń ma możliwość zatrzymania, ponownego odsłuchania, przewijania, a wreszcie skasowania sekwencji, które już zostały przez niego opanowane. Bardzo ważne jest również to, że ten rodzaj przyswajania wiedzy jest związany z małymi wymaganiami wobec ucznia i jest bezstresowy. Można w ten sposób powtarzać i utrwalać materiał językowy podczas wykonywania innych czynności.

Niewiele osób uczących się, a tym bardziej nauczycieli byłoby skłonnych traktować materiał do nauki języka przeznaczony na odtwarzacz mp3 na równi z podręcznikiem, lecz z pewnością urządzenia tego rodzaju są bardzo skuteczne jako uzupełnienie tradycyjnych metod kształcenia i są bardzo dobrym sposobem na doskonalenie umiejętności słuchania. Tymczasem, co łatwo zauważyć, ten nowoczesny sposób na skuteczne opanowanie języków obcych jest ciągle zbyt mało popularny, gdyż niewiele osób uświadamia sobie, że „empetrójka” może nie tylko służyć do odsłuchiwania muzyki, ale można ją z powodzeniem wykorzystać także do pogłębiania wiedzy językowej.

O ile płyty CD/DVD-ROM z oprogramowaniem wspomagającym naukę języka obcego są powszechnie dostępne i, co ważne, ich ceny są coraz niższe, nieco trudniej znaleźć kursy językowe lub zwykłe materiały ćwiczeniowe w formacie mp3 lub podobnych formatach. Jednak liczba dostępnych materiałów, zwłaszcza w Internecie, jest coraz szersza i przede wszystkim ceny kursów przeznaczonych na tego typu odtwarzacze nie są wygórowane.

Na stronie www.audiokursy.pl znajdujemy ciekawe materiały w formacie mp3, dotyczące języka angielskiego, do pobrania prosto ze strony producenta w bardzo przystępnych cenach. Dostępne poziomy to: podstawowy, średnio zaawansowany i zaawansowany. Bardzo szeroki jest też zakres oferowanych nagrań, ponieważ mamy do wyboru kursy konwersacji, materiały powtórzeniowe do ustnego egzaminu maturalnego, zestawy ćwiczeń mp3 pozwalających na opanowanie czasowników nieregularnych, idiomów, *phrasal verbs*, czasów gramatycznych czy wreszcie kursy *Business English*. Wszystkie kursy zawierają specjalne pliki tekstowe (system „Karaoke”) z treścią nagrań, która jest widoczna na wyświetlaczu odtwarzacza podczas słuchania. Do wszystkich zestawów plików jest także dołączana książeczka z tekstami materiałów słuchowych oraz słowniczek trudniejszych zwrotów.

Wydawnictwo Edgard, słynące z publikacji multimedialnych takich, jak *Profesor Henry* oraz *Mówisz i rozumiesz*, proponuje kursy mp3 dla osób uczących się najbardziej popularnych ję-

zyków europejskich: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i włoskiego. Oferta wydawnictwa obejmuje także inne, mniej popularne języki europejskie oraz języki dopiero zdobywające w Polsce popularność: japoński i chiński. Niestety są to wyłącznie kursy na poziomie podstawowym, z wyjątkiem angielskiego, który dostępny jest także w wersji *Business English* na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym. Do publikacji jest dołączana książeczka z wyjaśnieniami trudniejszych zagadnień, tekstami dialogów i nagrań, słowniczkiem oraz odpowiedziami do ćwiczeń. Oferta wydawnictwa jest znacznie bogatsza, jeżeli chodzi o programy multimedialne i kursy audio na płytach CD.

Chociaż omówione tutaj kursy mp3 mogą być nieocenioną pomocą dla uczących się języka obcego, to nie zaspokoją one w pełni ich potrzeb, jeżeli chodzi o powtórzenie i przyswojenie materiału poznanego na lekcji, lektoracie lub kursie, gdzie jest wykorzystany wybrany przez nauczyciela podręcznik do nauki języka. A ten problem jest jednym z najczęściej sygnalizowanych przez osoby uczące się języków.

Istnieje sprytny, aczkolwiek pracochłonny sposób, aby temu zaradzić. Polega on na tym, że uczniowie sami, według własnych potrzeb lub pod kierunkiem nauczyciela, tworzą nagrania mp3 do odsłuchiwania i utrwalania wiedzy zdobytej na zajęciach za pomocą darmowego oprogramowania dostępnego na stronach internetowych bądź, jeżeli to możliwe, za pomocą zakupionego oprogramowania, które można zamówić na stronie www.expressivo.com/pl/, otrzymując dodatkowo 50 anglojęzycznych książek do słuchania gratis. W obu przypadkach wykorzystujemy sztuczny głos lektora komputerowego, który w sposób niemalże doskonały odwzorowuje rzeczywisty głos człowieka. Jest to stosunkowo łatwe do wykonania w przypadku języka angielskiego: wchodzimy na stronę <http://say.expressivo.com/> i wpisujemy wyrażenia do zapamiętania w dostępne okienko (do 200 znaków). Następnie wybieramy głos lektora angielskiego i nasz tekst zostaje zamieniony na plik dźwiękowy, który zostaje zachowany na dysku komputera. Procedurę tę możemy powtarzać tyle razy, ile wyrażen, zwro-

tów, dialogów lub słówek chcemy przećwiczyć. Dla każdego wyrażenia w języku obcym możemy dodać tłumaczenie w języku polskim z użyciem polskiego lektora, również dostępnego za darmo na tej stronie, i następnie skopiować utworzone pliki na odtwarzacz w kolejności: wersja angielska – wersja polska lub odwrotnie, lecz nie jest to konieczne, bo możemy plik w wersji obcojęzycznej zatytułować polskim odpowiednikiem wyrażenia, które jest w nim zapisane w postaci audio. W ten prosty sposób możemy sami przygotować potrzebne nam wyrażenia, aby następnie odsłuchiwać je w języku obcym na naszym odtwarzaczu, a na jego wyświetlaczu lub ekranie czytać tłumaczenie w języku polskim, utrwalać i przyswajając poznawany materiał oraz oswajając się z nienagannym brzmieniem głosu lektora w języku obcym.

Osoby chcące przygotowywać materiały audio i utrwalać wiedzę w językach: francuskim, niemieckim i hiszpańskim, mogą odwiedzić stronę <http://www.research.att.com/~ttsweb/tts/demo.php>. Dla większości języków, w tym dla angielskiego w wersji zarówno amerykańskiej, jak i brytyjskiej, gdyż jest to strona anglojęzyczna, dostępne są tutaj głosy męskie i żeńskie. Procedura jest bardzo prosta: wybieramy głos lektora, wpisujemy do 300 znaków tekstu, klikamy opcję „download” i zostajemy przekierowani do linku zawierającego nagranie w formacie kompatybilnym z plikami do zapisywania w odtwarzaczu mp3.

W przypadku zastosowania omawianego tutaj sposobu nauki języka w gimnazjum lub liceum realizujemy ścieżki międzyprzedmiotowe z zakresu edukacji medialnej, a także dajemy uczniom szansę na praktyczne wykorzystanie wiedzy informatycznej w ciekawy i nowatorski sposób, wymagający zastosowania urządzeń, które większość młodych ludzi już posiada, nie zawsze zdając sobie sprawę z tego, iż nie muszą być one wykorzystywane wyłącznie do słuchania muzyki, lecz można je używać także do nauki, w sposób stosunkowo łatwy, przyjemny i tani. Dlatego też warto starać się, aby dzięki takiemu sposobowi uczenia się i utrwalania wiedzy mp3 w nauczaniu języka obcego stało się trendy.

(sierpień 2008)

Agnieszka Rzewólska¹
Madryt



Autonomia w uczeniu się języka obcego w szkole i poza szkołą

Jak wiemy, autonomia w uczeniu się języka obcego (choć oczywiście nie tylko w tej dziedzinie) zależy od wielu czynników, wśród których możemy wyróżnić między innymi: otoczenie, w którym żyje i dorasta uczeń, system nauczania oraz – w przypadku uczniów starszych – poziom wykształcenia. Wszystkie te czynniki mają bezpośredni wpływ na kształtowanie zarówno charakteru osoby, jak i jej postawy w stosunku do pojawiających się w jej życiu obowiązków i wyzwań. Jednym z nich jest bez wątpienia przygoda związana z uczeniem się języka obcego.

Z własnego doświadczenia wiemy, że – szczególnie w przypadku najmłodszych – nie zawsze rozpoczęcie nauki języka jest przez ucznia zamierzone, bowiem decyzję podejmują za niego często rodzice lub szkoła. Nie zwalnia go to jednak z odpowiedzialności za swoje działania. Uczeń powinien odpowiedzieć sobie na następujące pytania: po co się uczyć, jakie cele chcę osiągnąć, jak najlepiej się uczyć, ile czasu mogę przeznaczyć (dziennie/tygodniowo) na naukę, co stanowi lub wiem, że może stanowić, dla mnie problem w języku? itp. Z młodszymi uczniami nauczyciele lub rodzice powinni rozmawiać na powyższe tematy albo, co wydaje się wyjściem najlepszym, rozpocząć pracę z Europejskim portfolio językowym.

Odpowiedzi na powyższe pytania ułatwią uczniom uświadomienie sobie, co tak naprawdę znaczy dla nich uczyć się języka obcego, a także pomogą im osiągnąć poziom dojrzałości, dzięki któremu – w stosownym momencie – będą się mogli obyć bez stałego nadzoru i obecności nauczyciela. W ten sposób stopniowo będą w stanie uczyć się sami – a co za tym idzie, sami określić cele, opracować właściwe ich stylowi uczenia się strategie oraz oceniać postępy w nabywaniu no-

wego języka. Warto tu jednak podkreślić, że samodzielna nauka nie jest synonimem samotności w uczeniu się. Jest to przecież droga, na której napotykamy szereg interesujących osób, poznajemy nowe kultury i nieznane dotąd zwyczaje.

Na drodze do osiągnięcia samodzielności w uczeniu się wielką pomoc stanowi technologia informacyjno-komunikacyjna (TIK). Materiały do nauki, programy lub inne narzędzia dostępne w Internecie, przyzwyczajają ucznia do bezzwłocznego sprawdzania odpowiedzi, a co za tym idzie dają mu natychmiastowy *feedback* bez pomocy nauczyciela oraz pozwalają mu szybciej i łatwiej zrozumieć źródło popełnianych błędów, pracować w ustalonym przez siebie rytmie, a nawet samemu decydować o ich wyborze w celu osiągnięcia wcześniej określonego celu. Jednak olbrzymia ilość dostępnych informacji może powodować u ucznia dezorientację. Musi on być w stanie odpowiednio wybrać i „obrobić” pozyskiwane wiadomości celem przekształcenia ich w materiał przydatny do nauki, co – jak wiemy – wcale nie jest takie proste i niestety nie zawsze się udaje. Zadaniem nauczyciela jest nauczanie ucznia pracy z materiałami pochodzącymi z TIK oraz wspieranie go w znalezieniu własnych sposobów nauki, które będzie mógł następnie używać zarówno w klasie, jak i poza nią.

■ Propozycje na propagowanie wśród uczniów autonomii w uczeniu się języka obcego

W celu zachęcenia do samodzielnej nauki w grupie-klasie i zwiększenia autonomii wśród uczniów, z wykorzystaniem lub nie materiałów pochodzących z TIK, poniżej pokuszę się o przedstawienie kilku konkretnych propozycji pracy.

¹ Autorka jest lektorką języka hiszpańskiego oraz doktorantką w Zakładzie Dydaktyki Języka i Literatury Wydziału Nauk Pedagogicznych w Granadzie (stypendystką MAE-AEC).

Pierwszą z nich jest praca z programem *Hot Potatoes* (www.hotpotatoes.net²). Spośród licznych zalet tego programu możemy wyróżnić między innymi: możliwość pracy ze słownictwem (tworzenie krzyżówek, układanie ćwiczeń z synonimami/antonimami), poprawianie błędów z nadesłanych wypracowań, możliwość tworzenia interaktywnych ćwiczeń wielokrotnego wyboru, ćwiczeń polegających na uzupełnieniu zdań itp. Minusem tego programu jest to, że nie jest on darmowy. Niemniej jednak szkoły i instytucje publiczne mogą liczyć na znaczne upusty przy jego zakupie.

Druga propozycja jest związana z metodą nauczania *WebQuest*, której podstawą jest wyszukiwanie informacji w sposób interaktywny, głównie z zasobów internetowych. Jest to praca kierowana przez nauczyciela, po części indywidualna, po części wykonywana w grupie. Metoda ta może być poszerzona o telekonferencje i materiały podręcznikowe. Polega na realizowaniu konkretnych, wcześniej określonych celów i zadań. Uczeń bada interesujący go temat (sam lub w grupie) i dzieli się wynikami swojej pracy z osobami z klasy na celowo do tego stworzonej stronie www. Jak podaje M. Szafraniec (2003:4-5), ze względu na czas realizacji wyróżnia się dwa rodzaje *WebQuestów*: krótkie i długie. Podczas realizacji tych pierwszych uczniowie „nabywają i integrują wiedzę oraz zmagają się ze znaczeniem nowego materiału, próbując nadać sens nowo pozyskanym informacjom”. Tego typu *WebQuesty* zazwyczaj są przeprowadzane w czasie trzech lekcji. Z kolei podczas realizacji długoterminowych *WebQuestów* osoby uczące się „rozszerzają i krystalizują swoją wiedzę, dokonują pogłębionych analiz tej wiedzy, a następnie dowodzą, że ją zrozumieli poprzez przygotowanie własnych opracowań, które mogą być prezentowane bezpośrednio lub za pomocą Internetu”. Realizacja tego typu *Web Questów* zabiera od około jednego do kilku tygodni, nie przekraczając zazwyczaj miesiąca. Budowa *WebQuesta* składa się z kilku etapów: określenie celu pracy i oczekiwanego wyniku końcowego; wyszczególnienie procedur i materiałów koniecznych do zrealizowania za-

dania, włącznie z adresami internetowymi i innymi pomocami; ewaluacja wraz z autokorektą, fiszkami do samooceny, listą kryteriów. Należy pamiętać, że *WebQuest* powinien być związany z programem nauczania i aktualnie omawianymi na zajęciach zagadnieniami.

W trakcie mojej pracy nauczycielskiej zauważyłam, że sprawność, której uczniowie obawiają się najbardziej (szczególnie na egzaminach), to rozumienie ze słuchu. W celu większego „osłuchania się” ucznia z językiem, możemy zachęcić go do słuchania radia, oglądania telewizji i programów przeznaczonych dla osób uczących się języka dostępnych w Internecie³, a także – przy zastosowaniu technologii informacyjno-komunikacyjnej – samodzielnie przygotowywać ćwiczenia na podstawie dokumentów audio lub wideo nagranych z Internetu, zapisanych w pliku intranet.

Inną propozycją na samodzielną pracę z zastosowaniem TIK i Internetu – w przypadku języka hiszpańskiego – jest korzystanie z zasobów *Centro Virtual Cervantes*. W sekcji zadekoderowanej nauczaniu (<http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/default.htm>) znajdziemy opowiadania dostosowane do trzech poziomów zaawansowania z załączonymi interaktywnymi ćwiczeniami przed lekturą i po niej. Możemy proponować uczniom samodzielną lekturę i rozwiązywanie ćwiczeń, a następnie wspólne omówienie opowiadania i ćwiczenia w klasie (uporządkowanie serii wydarzeń z książki, napisanie dalszego ciągu opowiadania, inscenizacja danego fragmentu itp.).

Materiały pozyskiwane i tworzone dzięki TIK pozwalają nauczycielowi dywersyfikować materiał oferowany uczniowi. Ten ostatni jest zadowolony, że może kontynuować naukę poza ramami wyłącznie szkolnymi i robić w domu ćwiczenia samosprawdzające w swoim rytmie i zgodnie ze swoimi potrzebami, co jest ważne w momencie refleksji nad procesem podjętej nauki.

Innym krokiem zbliżającym ucznia do samodzielnego kierowania swoją nauką i poszerzania obszaru zainteresowań jest zachęcenie go do stworzenia osobistego dossier polegającego

²Strona dostępna wyłącznie w języku angielskim.

³Na temat źródeł dostępnych w Internecie pisałam w artykule zatytułowanym „Narzędzia i materiały dydaktyczne do nauki języka hiszpańskiego dostępne w Internecie” („Języki Obce w Szkole” 5/2008, s. 148-151.).

na zaprezentowaniu pracy, którą realizuje poza szkołą w celu polepszenia swoich wyników w nauce (relacja z obejrzanego filmu, odbytych podróży do miejsc, w których mówi się danym językiem, opis spotkań z *nativami* itp.). Do dossier uczeń załącza wszelkie dokumenty, które według niego urozmaicają i interesująco prezentują jego językowe doświadczenia. Warto przy okazji zaznaczyć, że przygotowanie dossier nie powinno być obowiązkowe – chodzi tu o zachęcenie do autonomii, a nie o jej narzucenie. Niemniej jednak, w celu docenienia zaangażowania ochotników i zmotywowania tych najbardziej opornych, można proponować uczniom (za ich zgodą), że dossier będzie korzystnie wpływać na ocenę końcową z przedmiotu.

Szeroko omawianym w specjalistycznej literaturze zagadnieniem jest pokierowanie uczniów w nauczaniu się przyswajania wiedzy, a co za tym idzie, zaoferowanie pomocy w refleksji na temat własnej nauki. Można na przykład opracować kwestionariusz i przedstawić go uczniom kilka dni przed sprawdzianem. Będzie on dla nich wskazówką, co jeszcze muszą powtórzyć, by należycie przygotować się do ewaluacji. Kwestionariusz może być też używany przy pisaniu wypracowań. Na przykład przed oddaniem wypracowania uczeń może odpowiedzieć na pytania

typu: czy przypomniałem sobie użycie czasów przeszłych, czy sprawdziłem formę czasowników nieregularnych, czy jest lepsze wyrażenie na... itp. Kwestionariusz jest też przydatny po zakończonym cyklu lekcji, gdyż ułatwia sprawdzenie nabytej wiedzy i umiejętności (potrafię..., powinienem powtórzyć... itp.).

Na zakończenie warto podkreślić, że osiągnięcie przez ucznia autonomii nie jest możliwe bez ścisłej współpracy z nauczycielem wskazującym uczniowi strategię uczenia się języka obcego, proponującym dostosowane do poziomu autonomii ucznia materiały i przede wszystkim chętnym do propagowania metod autodydaktyki. Ważnym elementem jest także ciągłe motywowanie przez wyznaczanie atrakcyjnych i mobilizujących do działania celów oraz budowanie sprzyjającej nauce atmosfery.

Bibliografia:

- Dodge B. (1997), *Some Thoughts About WebQuest*, http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html (ostatnia aktualizacja 24.09.2008).
 Szafranec M. (2003), *WebQuest jako narzędzie kształcenia na odległość*, <http://www.womkat.edu.pl/files/kwartalnik/13-14/Szafranec.doc> (ostatnia aktualizacja 24.09.2008).

(wrzesień 2008)

Ewa Gatnar¹
 Rybnik



Pierwsze kroki w stronę autonomii

Praca nad wdrażaniem indywidualnego toku nauczania w I Liceum Ogólnokształcącym im. Powstańców Śląskich w Rybniku w latach 1986-1989

Statut Zespołu Szkół nr 1 im. Powstańców Śląskich w Rybniku, w skład którego wchodzi liceum ogólnokształcące oraz gimnazjum dwujęzyczne, zawiera zapisy: „§4 ust. 2. Zespół szkół realizuje

zadania uwzględniające optymalne warunki rozwoju ucznia (...) przez wprowadzenie: a. nauczania indywidualnego (...); §5 ust. 1. W zakresie działalności dydaktycznej zespół szkół w szczególności: (...)

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół nr 1 im. Powstańców Śląskich w Rybniku.

b. pomaga przyszłym absolwentom dokonać świadomego wyboru kierunku dalszego kształcenia, działa w kierunku rozwijania zainteresowań ucznia poprzez (...) stworzenie możliwości korzystania z indywidualnego toku lub programu nauki, (...) e. zajęcia wymienione w ustępie 1. punkt a.-c. są dostępne dla każdego ucznia (...)". Miałam zaszczyt być jednym z prekursorów tego rozwiązania w naszej szkole jako zupełnie młoda stażem nauczycielka – już od drugiego roku swej pracy zawodowej. Dwadzieścia lat temu było to rozwiązanie zupełnie nowe, wręcz eksperymentalne. Władze oświatowe nie bardzo wiedziały, jak traktować podobne przedsięwzięcia – jeżeli nawet ich nie torpedowały, to na pewno nie motywowały do ich realizacji. Klimat przyzwolenia i zachęty do działalności innowacyjnej przyszedł nieco później – wraz ze zmianami politycznymi w naszym kraju. Praca w kierunku indywidualizacji nauczania, a następnie systemowe jego wdrożenie w mojej szkole nie byłyby w tamtych czasach możliwe bez osobistego zaangażowania naszej ówczesnej dyrektorki szkoły, pani Edyty Korepty, która stworzyła niepowtarzalną atmosferę sprzyjającą twórczym działaniom nauczycieli.

Pomysł indywidualnego toku nauczania nasunął mi konkretny przypadek ucznia klasy biologiczno-chemicznej, w której – na samym początku mojej kariery szkolnej – uczyłam angielskiego od podstaw aż do matury. W latach 80. XX wieku cała populacja od klasy piątej szkoły podstawowej obowiązkowo poznawała język rosyjski, zaś języki zachodnie były wprowadzane dopiero w szkołach średnich. W drugiej połowie tamtej dekady tygodniowy wymiar lekcji wynosił 4 godziny dla ucznia w klasie pierwszej i tylko 3 w klasach następnych. W miastach takich jak Rybnik szkoły języków obcych jeszcze nie istniały. Jedynymi możliwościami szlifowania angielskiego poza szkołą były kursy (np. w klubach MPiK) oraz lekcje prywatne. Mój uczeń, Adam, nie korzystał z żadnej z tych form.

Chłopiec zaczął uczyć się języka angielskiego dopiero w liceum (nie licząc kilku miesięcy pracy z matką na poziomie elementarnym w klasie piątej szkoły podstawowej). Był bardzo sprawny intelektualnie, z silną motywacją. Już na jednej z pierwszych lekcji zwrócił moją uwagę zadatkami na świetne opanowanie wymowy. Pod koniec kla-

sy pierwszej i na początku drugiej był w czołówce klasowej, jeżeli chodzi o język angielski, dystansując tych, którzy mieli okazję uczyć się poza szkołą. Odkrywszy nieprzeciętne predyspozycje tego ucznia, postanowiłam zająć się jego kształceniem językowym w inny sposób. Intuicyjnie czułam, że programowe lekcje ograniczają – zamiast pobudzać – jego potencjał. Dodatkowym bodźcem była przysłana do szkoły informacja o możliwości wytypowania ucznia klasy drugiej jako kandydata do zagranicznego stypendium naukowego. Mimo iż zgłoszona kandydatura Adama przepadła (wybrano wtedy finalistów olimpiady), był to moment mobilizacji, który w znacznym stopniu zaważył na kierunku obranych przeze mnie działań.

W ostatnim miesiącu nauki w klasie drugiej Adam miał już za sobą samodzielnie opanowany cały materiał gramatyczny czteroletniego programu. Na tej bazie zaczęliśmy intensywne rozwijanie głównych sprawności językowych. Nawyki codziennego słuchania BBC i czytania choćby niedługiego tekstu angielskiego wypracował najwcześniej. Lektura i audycje, których słuchał, oraz wiele innych źródeł były tematami konwersacji pozalekcyjnych w języku angielskim. Po roku pracy takim systemem i pierwszym starcie w olimpiadzie języka angielskiego (od razu etap okręgowy i od razu część ustna!) uzyskałam od ówczesnej dyrektorki naszego liceum zgodę na napisanie dla niego indywidualnego programu nauczania. Adam już wtedy dorównywał najlepszym absolwentom klas z programem rozszerzonej nauki języka angielskiego. Pod koniec klasy trzeciej przystąpił do egzaminu sprawdzającego, którym zaliczył z wyróżnieniem materiał całej szkoły średniej z zakresu języka angielskiego.

Indywidualny program nauczania został zatwierdzony przez dyrekcję szkoły i wizytatora metodyka jako pierwsza tego typu propozycja w okręgu. Był to precedens, który między innymi przyczynił się do powstania regulaminu indywidualnego toku nauczania w I Liceum Ogólnokształcącym w Rybniku i zachęcił wielu uczniów do podejmowania trudu dodatkowej samodzielnej pracy nad wybranymi przedmiotami.

W klasie czwartej, w ramach indywidualnego toku nauczania, pracowaliśmy głównie nad słownictwem i sprawnościami czytania oraz mó-

wienia jako tymi elementami języka, które Adam uznał za najbardziej potrzebne w przyszłych studiach i pracy zawodowej. Zdając maturę w maju 1988 r., zaprezentował gruntowne opanowanie całego materiału gramatycznego szkoły średniej oraz niezwykle obszerny zasób słownictwa i bardzo bogatą frazeologię – znacznie wykraczające poza osiągnięcia nawet najlepszych absolwentów klas z rozszerzonym językiem angielskim. Uwagę członków komisji egzaminacyjnej zwróciły jego kompetencja komunikacyjna, płynność wypowiedzi oraz łatwość prowadzenia dialogu w języku angielskim.

Adam ukończył studia na Śląskiej Akademii Medycznej w 1994 roku. Zdobywając zawód lekarza i przygotowując się do stopni specjalizacji, nie przestawał korzystać z wypracowanych w szkole średniej strategii samokształceniowych, stale pracując nad językiem angielskim i zaliczając egzaminy językowe CAE oraz CPE.

W roku szkolnym 1988/1989 powstała druga wersja mojej propozycji dla ucznia zdolnego – *Indywidualny program nauczania języka angielskiego w klasie IV liceum ogólnokształcącego*. Realizowało go sześcioro uczniów – piątka z klasy z rozszerzonym programem języka angielskiego (prowadzonej przeze mnie od początku) i jeden uczeń z równoległej klasy francusko-rosyjskiej, który – obyty z angielskim za granicą – chciał doskonalić język w ramach indywidualnego toku.

By przystąpić do realizacji programu, wspomniani uczniowie musieli zaliczyć cały materiał liceum na poziomie rozszerzonym, zdając specjalny komisyjny egzamin sprawdzający. Następnie uczestniczyli dwa razy w tygodniu w spotkaniach Młodzieżowego Koła Naukowego, omawiając fakty i dane z dziedziny realioznawstwa angielskiego obszaru językowego, wymieniając materiały i lektury, dzieląc się doświadczeniami w samodzielnej

pracy nad językiem, mówiąc po angielsku, rozwiązując testy i konsultując ich wyniki.

Wydarzeniem motywującym, na które zawsze szczególnie stawiałam, była olimpiada języka angielskiego. Wspomniana szóstka startowała w niej od klasy drugiej, a w roku realizacji indywidualnego programu ich udział został uwieczniony przejściem w komplecie do etapu okręgowego w Sosnowcu. Po części pisemnej pięcioro z nich przeszło do części ustnej (po zawodach pisemnych zajmowali miejsca: I, II, III, IV ex aequo i VI ex aequo!). Po kilku tygodniach poinformowano o zakwalifikowaniu dwójki najlepszych do etapu centralnego w Poznaniu, gdzie Kasia uzyskała tytuł finalistki, a Krzysztof został laureatem.

Pamiętam, że kilkanaście lat temu *Języki Obce w Szkole* rozpięły konkurs dla nauczycieli o uczniu zdolnym. Nawijając do prac konkursowych, stwierdzam z całą stanowczością, że uczeń zdolny to „klejnot”, który wymaga fachowej – wręcz artystycznej – „obróbki”. „Przeszkoda” bywa wtedy, gdy – ograniczony ciasnymi ramami systemu klasowo-lekcyjnego – zaburza nauczycielom tradycjonalistom rutynowe prowadzenie lekcji. Pozostawiony samemu sobie nie zawsze wypracuje optymalne strategie. Co więcej, niepokierowany w odpowiednią stronę, w odpowiedni sposób i w odpowiednim czasie, może przeoczyć swoje predyspozycje i zmarnować dane mu przez naturę talenty.

Cieszę się, że moje prekursorskie działania związane z pracą z uczniem zdolnym przyczyniły się do przyspieszenia ujęcia kwestii indywidualnego toku nauczania w ramy systemu i powstania jego regulaminu w I Liceum Ogólnokształcącym im. Powstańców Śląskich w Rybniku. Już od dwudziestu lat udaje nam się m.in. w ten sposób rozwijać talenty naszych uczniów.

(sierpień 2008)

info

Zapraszamy na nasze strony internetowe

www.jows.codn.edu.pl

Są na nich archiwalne numery czasopisma i biuletyn „Nauczanie wczesnoszkolne”.

Omówienia, recenzje

Agnieszka Nowicka, Joanna Górecka, Małgorzata Kubica¹
Poznań



Współczesne badania nad autonomią w dydaktyce języków obcych w Polsce

Omówienie kluczowych polskich publikacji

■ Wstęp

Celem artykułu jest prezentacja najważniejszych badań nad autonomią w nauczaniu/uczeniu się języków obcych podejmowanych w Polsce w ubiegłej dekadzie (lata 1999-2008). Nie sposób jednak nie wspomnieć o dwóch ważnych wcześniejszych opracowaniach, które poruszały zagadnienia strategii uczenia się. Anna Michońska-Stadnik (1996) w książce *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, przedstawia wyniki 4-letniego projektu badawczego dotyczącego uczenia się i nauczania strategii w liceum. Projekt obejmuje szerokie spektrum strategii według klasyfikacji R. L. Oxford oraz J. M. O'Malley i J. M. Chamot i dotyczy wszystkich sprawności językowych. Wyniki badania wskazują na efektywność długoterminowego treningu strategicznego oraz istotne znaczenie umiejętności strategicznych w rozwijaniu autonomii ucznia. Drugim ze wspomnianych opracowań jest książka Krysiny Drożdżał-Szelest (1997) *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, w której autorka proponuje wyczerpujący przegląd badania nad strategiami uczenia się i komunikacyjnymi. Autorka podejmuje dyskusję teoretyczną na temat klasyfikacji strategii oraz treningu strategicznego w nauczaniu i uczeniu się języka obcego.

Pierwszą na gruncie polskim monografią podejmującą temat autonomii w nauczaniu/uczeniu

się języka obcego jest książka Weroniki Wilczyńskiej *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego z 1999 roku*. Następnie, w latach 1999-2002, pod kierunkiem Weroniki Wilczyńskiej, na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu był realizowany projekt badawczy, którego celem była weryfikacja tez zawartych w wyżej wymienionej książce, a także próba głębszego zdefiniowania takich pojęć, jak: osobista kompetencja komunikacyjna, wrażliwość komunikacyjno-językowa oraz autonomizująca relacja dydaktyczna. Projekt dotyczył rozwijania sprawności mownych na poziomie zaawansowanym na zajęciach akademickich i zaowocował publikacją *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej z 2002 r.* Jednocześnie, w tym samym roku, odbyło się w Poznaniu sympozjum, podczas którego zostały zaprezentowane wyniki badania oraz referaty gościnne. Artykuły pokonferencyjne opublikowano w osobnym tomie *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje* (2002).

W latach 2003 (Konin) i 2007 (Kalisz) odbyły się dwie konferencje naukowe poświęcone autonomii, organizowane przez Mirosława Pawłaka (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza). Artykuły pokonferencyjne zostały opublikowane w dwóch tomach: *Autonomia w nauce języka obcego* (2004) oraz *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy* (2008).

¹ Dr Agnieszka Nowicka jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej, dr Joanna Górecka w Instytucie Filologii Romańskiej, Małgorzata Kubica jest doktorantką w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Niniejszy artykuł prezentuje wyżej wymienione publikacje (Wilczyńska 1999, 2002a, 2002b, Pawlak 2004, 2008). Ze względów formalnych uwzględniono w nim jedynie opracowania w całości poświęcone problematyce autonomii. Zauważyć jednak należy, że artykuły poświęcone tej problematyce są regularnie publikowane w takich czasopismach, jak *Neofilolog* i *Języki Obce w Szkole*. Temat szeroko rozumianej autonomizacji pojawia się także w referatach wygłaszanych na corocznych konferencjach Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego², publikowanych w tomach pokonferencyjnych.

■ Początki badań nad autonomią w nauczaniu/uczeniu się języka obcego

Pierwszą pracą, która nie tylko stanowi wprowadzenie w teoretyczne podstawy autonomii w nauczaniu/uczeniu się na gruncie polskim, ale także proponuje nowatorskie spojrzenie na pojęcie kompetencji komunikacyjnej, przez podkreślanie jej osobistego charakteru oraz refleksję nad możliwościami jej rozwijania w warunkach instytucjonalnych (system półautonomii), jest monografia Weroniki Wilczyńskiej *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego* (1999). W. Wilczyńska określa autonomię, przede wszystkim, jako element kształtowania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej, której z kolei odpowiedni poziom staje się nieodzownym warunkiem rozwijania samoświadomości w realizowaniu celów i tym samym postawy otwartości wobec sytuacji uczenia się, co implikuje podejście autonomizujące.

W tak pojętym procesie nauczania/uczenia się podkreślany zostaje podmiotowy status osoby uczącej się, która sama kieruje własnym rozwojem. Należy zwrócić w tym miejscu uwagę, iż perspektywa podmiotowa w edukacji (Wilczyńska 1999:11-13) wpisuje się w szersze podłoże, którym jest aktualne podejście filozoficzne oraz socjologiczne. Zarówno założenia filozofii personalistycznej, jak i koncepcje psychologii humanistycznej (Wil-

czyńska 1999:38-45) próbują holistycznie ująć jednostkę, która wyznacza swoją odrębność oraz odkrywa własną tożsamość i miejsce w zmieniającym się wciąż otoczeniu, podkreślając potrzebę integracji swoich przemyśleń, refleksji, konkretnych decyzji i działań, a także rozwój samoświadomości oraz samooceny, a więc autonomii. Tym samym koncepcje edukacyjne, które akcentują działanie społeczne jednostki, próbują ukierunkować osobę uczącą się na praktyczną i przede wszystkim skuteczną realizację jej własnych celów (w kontekście nauczania języków obcych będą to cele komunikacyjne), co wymaga od niej odpowiedniej postawy, świadomości uczenia się oraz celów nauki, a także odpowiedniej motywacji.

Podejście w dydaktyce języków obcych, które autorka przedstawia jako ukierunkowane na uczącego się (*learner-oriented teaching*), jest w tak zdefiniowanych celach edukacyjnych podejściem całościowym, próbującym pobudzać aktywność uczącego się, przy równoczesnym podkreśleniu różnorodności i złożoności sytuacji komunikacyjnych w kontekście komunikacji obcojęzycznej. Tym samym łącząc te dwa elementy, z jednej strony indywidualność podmiotu uczącego się wraz z jego specyficznymi stylami poznawczymi oraz stylami uczenia się, a z drugiej nieprzewidywalność oraz spontaniczność autentycznej komunikacji, autorka podkreśla konieczność rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej w doskonaleniu obcojęzycznym, dzięki czemu osoba ucząca się jest w stanie rozpoznawać konkretne potrzeby i cele komunikacyjne oraz skutecznie je realizować. Co więcej, każde kolejne doświadczenie wpływa na samorealizację oraz na dalsze poszukiwania i kształtowanie umiejętności językowych. Upodmiotowienie komunikacji (Wilczyńska 1999:74-75) bierze pod uwagę indywidualne cechy osoby uczącej się, jej osobowość, styl kognitywny, a także postawy, przekonania, potrzeby komunikacyjne, a przede wszystkim motywację. Niezwykle ważnym elementem jest tutaj również przekonanie uczącego się, że nauka języka obcego jest procesem celowym i konkretnym, który nie opiera się tylko i wyłącznie na wiedzy języ-

² Adres internetowy Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN): <http://www.poltowneo.org>.

kowej (deklaratywnej), ale przede wszystkim na rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych (wiedza proceduralna), na relacjach oraz interakcjach językowych.

Autorka podkreśla jeszcze inny wymiar kompetencji komunikacyjnej, którym jest powiązanie języka z kulturą, a także określenie własnej tożsamości. Nieodłącznym warunkiem indywidualnej kompetencji komunikacyjnej jest postawa otwartości na różnice kulturowe, a także osobiste odniesienia i doświadczenia w komunikacji obcojęzycznej, które wpisują się w określenie tożsamości i wpływają na definiowanie znaczeń oraz referencji kulturowych, a także pozwalają uświadomić sobie nierozłączność języka z kulturą. Ponadto każde konkretne doświadczenie językowe, które jest zarazem potencjalnie doświadczeniem kulturowym, oddziałuje na indywidualne postawy oraz dalszy rozwój indywidualnej kompetencji komunikacyjnej.

Opierająca się na perspektywie podmiotowej dydaktyka autonomizująca implikuje niezależność oraz wolę działania podmiotu, którego autentyczne działania językowe polegają na podejmowaniu i rozwiązywaniu problemów w zadaniu (*task-based learning*). Uczestnictwo jednostki w procesie uczenia się jest w tym przypadku świadome i aktywne, a relacja nauczający–uczący się opiera się na współpracy dydaktycznej. Rolą nauczyciela staje się rozpoznawanie problemów, na które uczący się może się natknąć, a także rozwijanie jego indywidualnych zdolności uczenia się przez budowanie samodzielności i stymulowanie do pracy indywidualnej, co musi być powiązane z dopasowaniem odpowiednich technik i metod do jego stylu poznawczego oraz stylu uczenia się.

Dzięki partnerskiej relacji osoba ucząca się współuczestniczy w kierowaniu własnym samorozwojem. Wymaga to od niej przełamania postawy pasywnej, którą według autorki można często zaobserwować w nauczaniu instytucjonalnym, jak również pewnego stopnia dojrzałości intelektualnej oraz emocjonalnej. Konieczna jest również umiejętność określenia potrzeb i celów edukacyjnych oraz świadome podejmowanie dalszych działań (Wilczyńska 1999:138), co jest warunkiem rozwijania biegłości językowej, tj. przechodzenia na poziom średni i zaawansowany. Budowanie

autonomii polega więc na rozpoznaniu własnych możliwości, świadomym wykorzystywaniu strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych oraz integracji wiedzy i wcześniejszych doświadczeń (Wilczyńska 1999:247).

Autorka podkreśla, że postawa autonomizująca promuje wartość własnej aktywności, wymaga określenia celów i potrzeb komunikacji, a także uświadomienia sobie własnych typów percepcji oraz przetwarzania informacji. Sterowanie własnym procesem uczenia się, umiejętność określenia swoich możliwości i braków, dobór odpowiednich metod i materiałów (Wilczyńska 1999:269-270), umożliwia dopasowanie procesu uczenia się/nauczania do własnej osoby. Dydaktykę autonomizującą cechuje elastyczność podejścia dydaktycznego, a także możliwość wyboru konkretnych działań w interakcji nauczającego i uczącego się oraz wykorzystanie wcześniejszych doświadczeń w doskonaleniu obcojęzycznym. Te cechy sytuacji dydaktycznej budują motywację do dalszego doskonalenia w komunikacji obcojęzycznej. Można więc mówić, w odniesieniu do tak definiowanego podejścia, o dydaktyce kroczącej (Wilczyńska 2004).

■ Projekt badawczy

Autonomizacja studentów a efektywność dydaktyki na poziomie zaawansowanym

Był to pierwszy projekt badawczy poświęcony autonomii na studiach filologicznych (nauczanie/uczenie się na poziomie zaawansowanym). Zespół tworzyło jedenastu uczestników, pracujących w tandemach łączących przedstawicieli różnych filologii obcych (języki: angielski, francuski, niemiecki i rosyjski) oraz psycholog. Każdy uczestnik pracował jednocześnie w dwóch projektach tandemowych oraz współpracował w opracowaniu artykułów obejmujących rozważania teoretyczne nad takimi problemami, jak: specyfika rozwijania sprawności mownych na poziomie zaawansowanym w wymiarze społecznym, komunikacyjnym i indywidualnym, pojęcie osobistej kompetencji komunikacyjnej, postawy ucznia (podmiotowa i autonomiczna) warunkujące sukces w uczeniu się języka obcego, koncepcja kompetencji uczeniowej (cele, zasady i formy współpracy dydaktycznej) w perspektywie autonomizującej oraz

pojęcie stylów komunikacyjnych i uczeniowych, metodologia i narzędzia badawcze oraz refleksja nad kierunkami i sposobami usprawniania dydaktyki obcojęzycznej.

Główne wnioski badawcze

Dzięki zebranim danym opracowano dynamiczny model osobistej kompetencji komunikacyjnej (OKK), który zakłada, że kompetencja ma charakter indywidualny i rozwija się na bazie tożsamości bi- lub plurilingwalnej uczącego się. Motorem rozwoju kompetencji są postawa uczącego się, wrażliwość językowo-komunikacyjna oraz strategie i działania komunikacyjne i uczeniowe.

Drugim ważnym osiągnięciem było zdefiniowanie wybranych komponentów autonomizującej relacji dydaktycznej. Badacze założyli, że relacja ta jest podstawą rozwijania OKK w systemie nauczania/uczenia się w półautonomii.

Określono również specyfikę języka mówionego jako przedmiotu doskonalenia się na poziomie zaawansowanym. Nauczanie/uczenie się języka obcego na tym poziomie obejmuje trzy wymiary: społeczny, komunikacyjny i indywidualny. Prototypowe, konwencjonalne, społeczno-kulturowe praktyki komunikacyjne w języku obcym (definiowane w badaniu jako obejmujące role i relacje, gatunek, typ dyskursu i intencję komunikacyjną) muszą być indywidualnie rozwijane przez uczącego się, tak by mógł on rozwijać swoją osobistą kompetencję komunikacyjną i indywidualny styl komunikacyjny. To z kolei wspomaga procesy rozwijania autokontroli, samooceny i wrażliwości komunikacyjnej i uczeniowej. Zakłada się, że możliwe jest zdefiniowanie postaw u osób uczących się, (takich jak postawy sprawnościowe, pamięciowe i refleksyjne), które utrudniają lub blokują rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej. Badanie pozwoliło dostrzec zależność między postrzeganiem zadania uczeniowego jako autentyczne i rozwijaniem osobistej kompetencji komunikacyjnej. Równolegle działania nauczającego, sposób w jaki konstruuje on zadania, określa cele uczeniowe, definiuje i współtworzy z uczącymi się relacje komunikacyjną w klasie, wpływa na kształtowanie autonomii ucznia.

Problemy badawcze podejmowane przez grupę badaczy

Poniżej przedstawiamy szczegółowe problemy realizowane przez członków zespołu badawczego. Ze względu na podobną strukturę artykułów wchodzących w skład monografii, zachowaną przez wszystkie osoby biorące udział w projekcie, proponowane poniżej streszczenia wykorzystują w dużej mierze niezmienione fragmenty oryginalnych tekstów.

Magdalena Aleksandrak (2002) podejmuje problem możliwości rozwijania samooceny mowy na poziomie zaawansowanym. Wyniki zostały przedstawione w formie odpowiedzi na szczegółowe pytania, obejmujące problemy związane z nabywaniem zdolności autoewaluacyjnych, w szczególności zaś ewolucji postawy uczących się wobec oceniania i samooceny, wyboru kryteriów oceny oraz rozwijania umiejętności samokontroli wypowiedzi ustnej. Artykuł prezentuje ponadto techniki autoewaluacyjne, które mogą być stosowane w nauczaniu/uczeniu się autonomizującym jako element ewaluacji sprawności mówienia w języku obcym na poziomie zaawansowanym. Wyniki badań potwierdzają użyteczność samooceny jako techniki rozwijającej świadomość komunikacyjną i uczeniową. Metoda ta wydaje się szczególnie odpowiednia w uczeniu się języka na poziomie zaawansowanym, gdzie stopień opanowania języka i pewien bagaż doświadczeń edukacyjnych pozwalają na większą samodzielność i swobodę w indywidualnym doborze sposobów uczenia się. Główną zaletą tej formy ewaluacji jest pomoc w ukonkretnieniu dalszego etapu pracy dzięki autodiagnozie osobistej kompetencji komunikacyjnej. Wartość samooceny jako techniki (auto)dydaktycznej polega również na tym, iż umożliwia ona świadomą i zorganizowaną przebudowę osobistej koncepcji uczenia się języka, która opiera się na analizie aktualnego stanu kompetencji. Zastosowanie autoewaluacji do sprawności mówienia umożliwia ponadto zachowanie osobistego charakteru indywidualnego stylu komunikacyjnego, który to wymiar łatwo można pominąć lub zlekceważyć, jeśli ocena opiera się jedynie na ewaluacji zewnętrznej i ogólnie przyjętych kryteriach. Ogól-

nie rzecz ujmując, samoocena sprzyja korzystnym w perspektywie autonomizacji transformacjom relacji dydaktycznej i indywidualizacji procesu uczenia się, gdyż promuje własny wybór kryteriów oceny i przejmowanie funkcji ewaluacyjnej przez osobę uczącą się, a jej wprowadzanie jest nieocenionym i skutecznym narzędziem w przełamywaniu barier i stereotypów dotyczących ról, możliwości i „obowiązków” uczestników procesu dydaktycznego.

Izabela Gajewska-Głodek (2002) podejmuje problem zasady podmiotowości w komunikacji dydaktycznej. Podmiotowość można traktować tu jako cel lub zasadę, ponieważ jest rozumiana jako szczególny rodzaj stosunków człowieka z otoczeniem, oparty o działalność inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według jej osobistych wartości i standardów. W artykule jest ona rozpatrywana jako zasada stosowana w procesie edukacji. Autorka wychodzi z założenia, że podmiotowość jest tworzona przez człowieka (nie jest mu dana), a zatem uzasadnione jest poszukiwanie warunków jej kształtowania. W procesie edukacji to nauczyciel jest osobą, która występuje z określoną ofertą i na nim spoczywa odpowiedzialność za kształtowanie relacji z uczniami. Stąd też pytania o warunki kształtowania podmiotowości są głównie pytaniami o działania nauczyciela. Główny wniosek, którym jest respektowanie zasady podmiotowości w komunikacji dydaktycznej, polega na takim jej organizowaniu, aby uczeń w procesie dialogu przechodził drogę „od informacji do wiedzy osobistej”. Tylko wiedza „otwarta”, tzn. przetworzona, budująca wizję świata w wyniku weryfikacji napływających informacji zawiera czynnik dynamizujący działanie i rozwój.

Marian Glinka i Augustyn Surdyk (2002) badają autokontrolę w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych. W rozwijaniu sprawności mówienia, rozumianym jako kształtowanie kompetencji komunikacyjnej w warunkach pół-autonomicznego uczenia się języków obcych, ważnym dla całego procesu zjawiskiem jest autokontrola. Występowanie autokontroli rozumianej jako mechanizm wewnętrznego działania mowno-myślowego człowieka, kierującego zewnętrznym działaniem językowym, świadczy o stopniu opanowania języka, tj. o poziomie kompetencji języ-

kowej. Występowanie mechanizmu autokontroli i związanej z nią autokorekty było obserwowane na lektoratach języka rosyjskiego (w grupie początkującej) oraz języka angielskiego (w grupach zaawansowanych). Zaobserwowano, że w początkowym okresie uczenia się języka obcego częstszym zjawiskiem jest autokontrola świadoma, tzn. że autokorekta dokonuje się po odwołaniu się do wcześniej zdobytej wiedzy (umiejętności). Na zaawansowanym poziomie nauki języków obcych częstsze jest występowanie autokontroli podświadomej, tzn. z jednoczesnym nawykowym dokonaniem autokorekty. W procesie uczenia się języków obcych przejście w jakimkolwiek zakresie od autokontroli świadomej do autokontroli podświadomej świadczy o zdobyciu kompetencji językowej w danym zakresie.

Celem badania w działaniu prowadzonego przez **Joannę Górecką** (2002) było określenie, w jaki sposób planowanie i kontrola w dyskusji mogą przyczynić się do rozwijania kompetencji mownej w zakresie dyskursu argumentacyjnego u studentów poziomu zaawansowanego. Badanie zakładało, że praca nad przygotowaniem się do dyskusji ułatwia świadomą kontrolę nad jej przebiegiem i zapewnia rozmówcom większą efektywność osobistą. Dyskusja jest ujmowana jednocześnie jako najważniejsze ogniwo określonej sytuacji uczeniowej i jako akt uczenia się (konstruowania treści pozajęzykowych) w interakcji. Uzyskane dane pokazują, że zadanie argumentacyjne jest rozwijające (tj. sprzyja konstruowaniu wiedzy), kiedy scenariusz dydaktyczny zakłada ścisłe sformułowanie jego celów oraz roli interakcyjnej każdego studenta. Należy także dbać, aby współodpowiedzialność za realizację zadania ciążyła na samych uczestnikach komunikacji. Zadanie argumentacji ustnej nie może być uważane za cel sam w sobie, lecz za środek, umożliwiający uzyskanie określonej wiedzy i/lub umiejętności, co powinno znaleźć oddźwięk w konkretnym działaniu. Postulowany rozwój opiera się na kształceniu u studentów umiejętności myślenia krytycznego oraz interakcyjności, będących komponentami osobistej kompetencji komunikacyjnej i umożliwiających konstruowanie wiedzy w komunikacji ustnej. Umiejętności te przejawiają się w działaniach komunikacyjnych respektujących konwencje

gatunku. Ponadto autorka zakłada, że w sytuacji uczenia się/nauczania języka obcego na kierunkach neofilologicznych, praca nad dyskursem argumentacyjnym może stanowić wprowadzenie do dyskursu akademickiego.

Agnieszka Nowicka (2002) przedstawia wyniki badania dotyczącego wpływu negocjowania w dyskusjach w języku angielskim jako języku obcym opartych na konflikcie kognitywno-społecznym, na rozwijanie samodzielności komunikacyjnej w argumentacji ustnej oraz na zmianę relacji dydaktycznej, a w szczególności rozwijanie następujących postaw i sprawności osobistej kompetencji komunikacyjnej: otwartości i efektywności osobistej w tworzeniu argumentacji oraz sprawności skutecznego i twórczego argumentowania i jednoczesnego utrzymywania kontaktu społecznego. Badanie potwierdziło, iż poszczególni studenci rozwijają świadomość i samodzielność komunikacyjną w trakcie negocjowania problemu argumentacyjnego i komunikacyjnego, gatunku mownego, relacji, ról i celów w dyskusji, za pomocą określonych działań negocjacyjnych w określonych kontekstach komunikacyjnych. Ponadto materiał empiryczny umożliwił opracowanie typologii działań argumentacyjnych i sygnałów dialogowych w odniesieniu do trzech kryteriów: interakcyjnych ról słuchacza i mówiącego, zindywidualizowanych działań jako czynnika określającego styl interakcyjny mówiącego, oraz trzech typów organizacji preferencyjnej: szkolnej, ukierunkowanej na współzawodnictwo i współpracę.

Izabela Prokop (2002) przedstawia sprawozdanie z badania nad cechami interakcji dydaktycznych. Badanie przeprowadzono w dwóch częściach: w pierwszej poddano obserwacji zajęcia językowe, a w drugiej przeprowadzono badanie w działaniu (*action research*). Rezultatem pierwszej części (diagnozy) jest typologia interakcji dydaktycznych ze wskazaniem interakcji sprzyjających kształtowaniu autonomii studentów. W drugiej części badania, przeprowadzonej jako badanie w działaniu, ukazano wpływ form pracy ze studentami na przebieg, zapoczątkowanie lub przyspieszenie procesów autonomizacji. Wyniki badania, uzyskane w obu fazach pozwalają na skuteczny ogląd interakcji dydaktycznych, na

wyodrębnienie interakcji autonomizujących, jak również na wskazanie sprzyjających autonomizacji działań osoby nauczającej. W zakresie analizy wypowiedzi badanie potwierdziło możliwość określenia zaawansowania procesów autonomizacji, a ich analiza łącznie z analizą przebiegu zajęć, pozwala na uchwycenie zależności między działaniami nauczającego a poziomem autonomii u uczących się.

Joanna Puppel (2002) podejmuje w swoim badaniu próbę zdefiniowania strategii niewerbalnych niezbędnych w komunikacji dydaktycznej oraz uwrażliwienia osób uczących się języka obcego na poziomie zaawansowanym na istnienie elementów niewerbalnych w zadaniach dydaktycznych, typu exposé argumentacyjne. Autorka zakłada, że umiejętność poprawnego i sprawnego stosowania strategii niewerbalnych jest kluczową kwestią dla skutecznej komunikacji, ponieważ dyskurs realizuje się na wielu płaszczyznach, m.in. na płaszczyźnie niewerbalnej. Główne wnioski badania: (1) zarówno elementy werbalne, jak i niewerbalne umożliwiają skuteczny, zsynchronizowany komunikat, (2) strategii niewerbalnych należy uczyć warsztatowo (w ćwiczeniach, zadaniach), a także przez obserwację, czyli uwrażliwiać studentów na obecność elementów niewerbalnych w przekazie werbalnym oraz (3) podczas uczenia się języków obcych ważne jest pobudzenie nie tylko lewej półkuli mózgowej, ale również prawej, odpowiedzialnej za wrażenia, kojarzenie oraz impresje wizualne. Aktywacja obu półkul mózgowych biorących udział w procesie tworzenia i przetwarzania informacji korzystnie wpływa na rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Celem badania **Danuty Wiśniewskiej** (2002) było poznanie, jakie są oczekiwania studentów pierwszego roku wobec nauczającego, jakim ulegają modyfikacjom w trakcie wprowadzania zadań autonomizujących oraz jakie jest ich znaczenie dla efektywności nauczania/uczenia się i budowania relacji dydaktycznej między uczącym się a nauczającymi. W zakresie praktycznym powinno przyczynić się do uwrażliwienia nauczających na podmiotowość studentów i zachęcić do refleksji nad możliwością i sposobami kształtowania prawdziwego dialogu dydaktycznego. Oczekiwania ba-

danej grupy studentów dotyczyły dwóch aspektów zachowania osoby nauczającej: instruktażowo-metodologicznego i interpersonalnego, przy czym zdecydowana większość oczekiwań dotyczyła aspektu relacji między nauczającym a uczącym się. W mniejszym stopniu wyrażono oczekiwania dotyczące konkretnych działań nauczyciela. Zaobserwowano pewną zmianę w oczekiwaniach, dotyczących roli nauczyciela – w późniejszym okresie studenci skierowali oczekiwania większego zaangażowania się do siebie. Na taką zmianę wpłynęły, zdaniem autorki, formy pracy proponowane studentom (praca w grupach, prace projektowe, negocjacje treści i formy zajęć oraz właściwe dla autonomii kierowanie procesem dydaktycznym). Autorka podkreśla ponadto, że rozpatrując proces dydaktyczny przebiegający w grupie z udziałem osoby nauczającej, nie wystarczy mówić o podmiotowości, a nawet dwupodmiotowości, która obejmuje relację nauczyciel–uczeń, ale o wielopodmiotowości, która obejmuje również partnerstwo między osobami uczącymi się i tym samym znacznie podnosi znaczenie kolegów jako partnerów uczenia się. W tak zarysowanej wielopodmiotowej sytuacji wielość i różnorodność oczekiwań musi odnaleźć się we wspólnie wypracowanym podejściu do nauczania/uczenia się.

Celem badania **Bernadety Wojciechowskiej** (2002) było określenie przydatności techniki poprawiania się w parach dla kształtowania wrażliwości językowej na poziomie zaawansowanym w ramach dydaktyki w półautonomii. Punktem wyjścia dla prowadzonych obserwacji było założenie, że uwrażliwienie na błędy popełniane przez innych może sprzyjać nabywaniu umiejętności diagnozowania nie tylko własnych niedostatków językowych, lecz ogólniej, rozpoznawaniu cech używanego międzyjęzyka, a w dalszej kolejności także otwarciu na regularności i bogactwo języka docelowego. W centrum zainteresowania znalazły się, obok kwestii dotyczących wpływu proponowanej techniki na ewolucję reprezentacji i postaw uczniów w odniesieniu do procesu dydaktycznego, również kwestie dotyczące dynamiki rozwoju wrażliwości językowej i czynników ją kształtujących.

Główne wnioski badania: technika poprawiania się w parach może wspomagać rozwój

wrażliwości językowej w zakresie poprawności formalnej, ma więc niewątpliwą wartość autonomizującą. Rozwój wrażliwości językowej dokonuje się w sposób stopniowy; istnieją pewne umiejętności „progowe”, których opanowanie warunkuje przejście na wyższy etap rozwoju. Umiejętności te badaczka ujmuje w następujące kategorie: (1) zdolność świadomego ukierunkowania uwagi i wyłaniania elementów językowych niezgodnych z normami języka docelowego przy jednoczesnym skupieniu się na treści, (2) umiejętność interpretowania poprawności użycia wyodrębnionych struktur formalnych w odniesieniu do znaczenia, którego są one nośnikiem i do konkretnej sytuacji komunikacyjnej oraz (3) umiejętność planowania świadomego uczenia się przez tworzenie takich sytuacji komunikacyjnych, które umożliwiają realizację własnych zamierzeń w sobie właściwy i skuteczny dla siebie sposób. Zadanie nauczyciela polega z jednej strony na uświadamianiu i wspomaganiu, z drugiej zaś, na stwarzaniu sytuacji komunikacyjnych i dydaktycznych dostarczających pozytywnych doświadczeń. Autorka zauważa równocześnie, że trudno jest jednoznacznie określić, jak daleko powinna sięgać interwencja nauczyciela.

Wartość badań przeprowadzonych w obrębie szczegółowych projektów badawczych

W ramach badania utworzono 18 grup badawczych, z których każda przeprowadzała badanie w działaniu w grupach liczących ok. 15 osób. Badania podejmowane w tandemach pozwoliły określić specyfikę (zasady) uczenia się w systemie półautonomii, rozumianego jako proces oparty na samoświadomości osoby uczącej się, która wykorzystuje pozytywne doświadczenia komunikacyjne i uczeniowe i rozwija strategie uczenia się i wrażliwość komunikacyjną i uczeniową. Zrealizowano również drugi ważny cel badania, tj. zdefiniowanie autonomizującej relacji dydaktycznej opartej na współpracy między uczącym się a nauczającym. Skoncentrowano się na następujących aspektach relacji dydaktycznej: rozwijanie wrażliwości językowo-komunikacyjnej, doskonalenie osobistych strategii uczeniowych i komunikacyjnych oraz samoocena i ocenienie koleżeńskie dotyczące stylu uczenia się i komunikowania.

■ Konferencje poświęcone autonomii

Na poniżej przedstawiony przegląd składają się artykuły dotyczące autonomii i zamieszczone w trzech publikacjach pokonferencyjnych, poświęconych autonomii; w ostatnich latach w Polsce (Wilczyńska 2002a, 2002b, Pawlak 2004, 2008). Artykuły układają się w dziewięć kategorii tematycznych.

1. Warunki i zasady rozwijania autonomii w warunkach szkolnych

Rozważania teoretyczne nad autonomią koncentrują się na możliwościach rozwijania autonomii w polskich warunkach szkolnych; szczególnie istotne wydaje się w tej perspektywie zdefiniowanie tych elementów sytuacji uczeniowej, które umożliwiają tworzenie autonomizującej relacji dydaktycznej między uczącymi się a nauczającymi języka obcego. Ważny nurt rozważań stanowi badania nad osobistą kompetencją komunikacyjną uczących się, a więc m.in. nad związkami między postawami a rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej oraz nad rolą strategii w uczeniu się języka obcego.

Weronika Wilczyńska (2004) wskazuje na cele dydaktyki w kontekście rozwijania półautonomii, które skupiają się na podniesieniu efektywności kształcenia oraz rozwoju postawy i indywidualnego stylu komunikacyjnego, co implikuje osobisty wymiar w działaniu w komunikacji obcojęzycznej. Badaczka ujmując w ten sposób istotę półautonomii, której rozwój jest niezwykle istotny w dydaktyce języków obcych, kładąc szczególnie nacisk na to, iż jest ona oparta na autentycznych działaniach uczeniowych oraz komunikacyjnych, co określa osobę uczącą się jako podmiot komunikacji i uczenia się. Tym samym uczeń rozwija osobistą kompetencję komunikacyjną, dzięki której potrafi działać w sposób autentyczny. Autorka wymienia szereg czynników warunkujących autonomię, które łączą się z rozwijaniem osobistej kompetencji komunikacyjnej, w tym m.in. refleksyjność, świadomość celów, czynniki afektywne. Rola nauczyciela jest niezwykle istotna w kształtowaniu celów i postaw, stąd według autorki bardziej odpowiednim terminem jest półautonomia niż autonomia,

co ukazuje również pewnego rodzaju wyważenie relacji nauczyciel–uczeń. Półautonomia, zdaniem W. Wilczyńskiej opiera się więc na trzech poziomach, które są od siebie zależne i łączą ogólną koncepcję dydaktyki językowej, dobór i organizację materiału językowego.

Maria Wysocka (2008) zastanawia się nad rolą postaw nauczycielskich w rozwijaniu autonomii. Przedstawia także możliwe ograniczenia autonomii oraz odpowiedzialne za to czynniki: wiek (np. osoby bardzo młode mają ograniczone możliwości wzięcia odpowiedzialności za własną naukę), cechy osobiste, strategie przetrwania (np. podejmowanie bezpiecznych, rutynowych działań w miejsce działań twórczych i nowatorskich, uczenie się wyłącznie pod kątem testów i egzaminów), poglądy i postawy, a także konflikt ról nauczycielskich, przepisy władz szkolnych.

Podobnie sytuację w polskim kontekście edukacyjnym przedstawia **Anna Michońska-Stadnik** (2004), która podkreśla, że polska szkoła nie jest jeszcze w stanie spełnić szeregu warunków niezbędnych do odpowiedniego przygotowania ucznia do autonomii w wieku dorosłym. Stąd obserwujemy niepełną realizację celów autonomii w polskiej szkole (lub nawet jej brak). Z drugiej strony autorka zwraca uwagę na błędne jeszcze rozumienie przez wielu nauczycieli, rodziców, a przede wszystkim uczniów postawy autonomicznej w nauce języka obcego. Niezwykle często edukacja językowa kończy się wraz z ukończeniem szkoły i nie jest kontynuowana, co wynika z jednej strony z braku odpowiedniego rozwijania postawy autonomicznej w komunikacji obcojęzycznej, w tym z niedostatków edukacji szkolnej, a także błędnych postaw i wyobrażeń. Aby realizować kształcenie odpowiedzialności i niezależności ucznia w procesie dydaktycznym, jak również zmieniać stosunek do samego procesu uczenia się oraz rozwijania pewnych umiejętności, należy zwrócić uwagę na trzy aspekty autonomii, które warunkują odpowiedni jej rozwój: techniczny, psychologiczny oraz polityczny (Benson, Voller 1997). Pierwszy obejmuje odpowiedni dobór materiałów i środków dydaktycznych, które nie zawsze są dostępne w polskich szkołach. Drugi aspekt implikuje umiejętność niezależnego decydowania i podjęcia odpowiedzialności za pro-

ces uczenia się, zaś trzeci decyduje za organizację oraz wpływ na kształt edukacji. Brak współpracy i inicjatywy staje się główną przeszkodą dla wdrażania autonomii w kontekście polskiej edukacji instytucjonalnej.

Również rozważania **Kazimierza Myczko** (2008) oscylują wokół kształcenia nauczycieli w kierunku autonomii. W artykule zostały omówione takie zakresy oraz formy aktywizacji ucznia, jak: dzielenie odpowiedzialności za proces nauczania między uczącym się a nauczającym, czyli kooperacja nauczycielsko-uczniowska w podejmowaniu decyzji dotyczących procesu uczenia się języka obcego, przedstawianie celów uczenia się, praca nad strategiami kognitywnymi i metakognitywnymi, społecznymi oraz komunikacyjnymi. Wyjaśniona jest także różnica między bardziej tradycyjnym nauczaniem, skierowanym na instrukcję, a konstruktywistycznym nauczaniem/uczeniem się ukierunkowanym na konstrukcję. Autorka zastanawia się także nad dyspozycjami emocjonalno-oceniającymi, kognitywnymi i zachowaniowymi sprzyjającymi działaniom autonomicznym. Omówione są również programy dotyczące nauczania języka niemieckiego pod kątem aktywizacji ucznia, które pomimo podkreślania konieczności rozwijania strategii uczenia się, samooceny i znaczenia roli dydaktyki zadaniowej nie dość precyzyjnie określają ścieżki realizacji tych celów, a niejednokrotnie, tak jak np. w przypadku strategii traktowanych jedynie jako techniki rozwijania sprawności, pojmują je zbyt wąsko lub zbyt deklaratorywnie.

Adriana Biedroń (2004) podkreśla aspekt psychologiczny autonomii w polskim kontekście edukacyjnym, ukazując ogólnie panującą niechęć polskich uczniów do przejęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się oraz swoją indywidualność. W polskiej szkole panuje błędne, według autorki, przekonanie, że to nauczyciel powinien przejąć pełną kontrolę za proces dydaktyczny. Bardzo często uczeń zapomina, że mając na coś wpływ, można zwiększyć efektywność określonego działania. Autorka podkreśla, że bezradność, niska samoocena, a także potrzeba kontroli zewnętrznej wiążą się z brakiem odpowiedzialności za własne działania, a to prowadzi do powtarzających się porażek. Brak postawy aktywnej przyczynia się w życiu dorosłym do powstania wyuczonej bez-

radności i zrzucania odpowiedzialności za niezadowalające efekty na nauczyciela. Stąd, zdaniem autorki, rozwijanie autonomii powinno rozpocząć się już we wczesnych etapach nauczania.

Ahmed Rafik Trad (2004) przedstawia rozwijanie autonomii w kontekście studiów filologicznych. Według niego należy kształtować postawę autonomiczną wśród studentów, aby przygotować ich odpowiednio do roli nauczycieli, którzy będą z kolei wdrażać autonomię we własną praktykę dydaktyczną. Autor przywołuje obraz ucznia autonomicznego, który jest tworem idealnym i wręcz nierealnym. Jednak podkreśla, że kształtowanie autonomii to droga do pewnego celu, czyli proces, którego nie da się ująć jako określony zbiór umiejętności i cech. Aby móc realizować cele dydaktyki autonomiczującej, należy przede wszystkim odpowiednio ją rozumieć i poznać strategię autonomicznego uczenia się, które są podstawowym elementem autonomii. Odpowiednia jej realizacja w kontekście instytucjonalnym niesie za sobą potrzebę zreformowania polityki edukacyjnej. Popularne w polskiej edukacji „zorientowanie na ucznia” nie implikuje jeszcze autonomii, która nadal pozostaje poza zasięgiem, gdyż w szkole stawia się często bardziej na wiedzę deklaratorywną niż konkretne umiejętności. Także sytuacja na studiach neofilologicznych niejednokrotnie nie sprzyja rozwijaniu kształcenia autonomicznego, co wynika z bardzo prozaicznych względów finansowych. Autor podkreśla więc, że te założenia są możliwe do zrealizowania dopiero przy odpowiednio sformułowanych założeniach polityki edukacyjnej.

2. Psychologiczne aspekty rozwijania autonomii

Autorzy badający aspekty psychologiczne rozwijania autonomii osadzają swoje refleksje i badania najczęściej w takich perspektywach badawczych jak: teorie psycholingwistyczne, kognitywne, neurologiczne oraz, nieco rzadziej, społeczno-konstruktywistyczne. Szczegółowe problemy badawcze dotyczą badań nad postawami oraz relacją dydaktyczną, rozwijaniem świadomości językowej i komunikacyjnej, autokontroli oraz strategii, w tym samooceny traktowanej jako zespół strategii metakognitywnych.

Uwarunkowania neurolingwistyczne rozwijania kompetencji w języku obcym

Krystyna Wojtynek-Musik (2002) koncentruje się na możliwości rozwijania indywidualnej kompetencji komunikacyjnej w świetle najnowszych badań psycholingwistycznych i neurologicznych nad procesami uczenia się. Autorka omawia trudności uczących się z otwieraniem się na nowe systemy konceptualizacji w początkowych etapach uczenia się języka obcego. Proponuje ona także wybrane sposoby radzenia sobie z nowymi słowami językowymi.

Także **Małgorzata Twardoń** (2002) proponuje spojrzenie na proces uczenia się i nauczania języka obcego z perspektywy funkcjonowania mózgu i umysłu. Wyniki umieszczonego w artykule badania nad umiejętnościami myślenia syntetycznego studentów filologii romańskiej wskazują na dominującą tendencję analityczną, wynikającą z systemu uczenia. Autorka bada wpływ treningu strategicznego na umiejętność samodzielnego i twórczego myślenia w języku obcym.

Rola świadomości językowo-komunikacyjnej i kontroli a rozwijanie strategii uczeniowych i komunikacyjnych

Autorzy badający rozwijanie świadomości językowej i komunikacyjnej formułują pytania dotyczące zakresu, w jakim uczący się może kontrolować proces uczenia się oraz swoje działania komunikacyjne. Podstawą takiej kontroli jest umiejętność zauważania struktur i działań w dyskursie, oraz świadomość własnych strategii uczenia się i gotowość do rozwijania nowych strategii.

Krystyna Drożdżiał-Szelest (2004) podkreśla rolę strategii w autonomii ucznia i zastanawia się, w jakim stopniu są one rozwijane w polskim systemie kształcenia. Definicja strategii, podana przez K. Drożdżiał-Szelest, obejmuje celowe myśli i działania, które podejmuje uczący się w celu rozwijania kompetencji językowej, rozumienia, przyswajania oraz zapamiętywania nowych informacji. Wykorzystywane w ten sposób strategie stanowią jeden z czynników definiujących autonomię, stając się tym samym ważnym elementem kształcenia językowego. W odniesieniu do autonomii, najbardziej interesujące wydają się strategie kompensacyjne. Badaczka zwraca również

uwagę na zastosowanie treningu strategicznego. Jak ukazują badania, tego typu treningi skutecznie wpływają na wyniki uczenia się, gdyż dzięki temu uczący się mogą lepiej zrozumieć istotę samego procesu uczenia się i komunikacji i być tym samym bardziej świadomi swojego działania.

Anna Gapińska (2008) opiera się na założeniu, że w autonomicznym uczeniu się i nauczaniu języka obcego ważne jest to, jak osoba ucząca się postrzega swoją kontrolę nad procesem uczenia się. Przejmowanie kontroli nad tym procesem jest jednym z wyznaczników autonomii, a unikanie jej przejmowania, objawiające się zbytnią zależnością od nauczyciela, powoduje niezdolność do autonomicznego działania. Autorka koncentruje się na analizie wybranych mechanizmów motywacyjnych decydujących o aktywności danej osoby uczącej się w obliczu przeszkód lub jej bierności i unikaniu podejmowania zadań. Pesymistyczne style wyjaśniania, w odróżnieniu od optymistycznych, szczególnie przy wyjaśnianiu porażki (której uczący się przypisuje przyczyny stałe, globalne i wewnętrzne) mogą nie sprzyjać przejmowaniu kontroli nad uczeniem się.

Celem artykułu **Adriany Biedroń** (2008) jest streszczenie najnowszych badań nad rolą świadomości i intencji w akwizycji języka obcego. Autorka argumentuje, że „świadome zauważanie” lub uwaga skierowana na informację językową, czyli na struktury gramatyczne i leksykę, wspomaga rozwijanie świadomości uczącego się w tym zakresie, a co za tym idzie jego kompetencję językową i autonomię w uczeniu się. Trening w zakresie strategii kognitywnych i metakognitywnych jest jednym ze sposobów rozwijania świadomości językowej.

Również **Kazimiera Myczko** (2004) podkreśla wpływ kognitywnej teorii uczenia się na rozwijanie autonomii w dydaktyce języków obcych, która bazuje na realizacji dwóch celów – poznawczych oraz pragmatycznych, mając na uwadze konkretne zastosowania w praktyce kształcenia językowego. Opierając się na filozoficznych i psychologicznych aspektach uczenia się oraz konstruowania znaczeń, autorka podkreśla, że rozwijanie umiejętności komunikacyjnych oraz autonomii odwołuje się do kognitywnej teorii uczenia się. Związek tej teorii z autonomią polega nie tyle na procesach uczenia się oraz przetwarzania in-

formacji, co na metakognicji, która obejmuje świadomość językową oraz uczeniową. Definiując kompetencję komunikacyjną jako umiejętność realizacji celowych działań, a świadomość językową jako warunek aktywnego uczenia się, przyjmuje się, że wiedza o własnych procesach uczenia się jest częścią autonomicznego kształtowania umiejętności komunikacyjnych opartych na wykorzystaniu strategii uczenia się oraz własnego doświadczenia i motywacji.

Podobny pogląd przedstawia **Beata Kędzia-Klebeko** (2004), która określa metakognicję jako postawę świadomą i otwartą oraz jako refleksyjność w stosunku do uczenia się. Podkreśla ona także, że świadomość tego, co się wie, stanowi ważny element w procesie uczenia się, a tym samym w autonomii. Dzięki sprawnościom metakognitywnym, uczeń jest w stanie kontrolować własne działanie, definiować je, planować, oceniać i regulować. Brak tego typu sprawności bardzo często przejawia się w znikomej motywacji uczniów oraz słabej świadomości swoich kompetencji. Tego typu zachowania można poprawić, stosując ćwiczenia metakognitywne, których celem jest zachęcanie ucznia do rozwijania świadomości procesu uczenia się. Jak wykazują badania, tego typu ćwiczenia wpisują się bardzo dobrze w rozwijanie umiejętności pisania tekstów w języku obcym, które dotyczą tematów bliskich uczniom i bazują na metodzie projektowej oraz angażują ucznia w działanie.

Z kolei **Bernadeta Wojciechowska** (2008) rozwija teorię wrażliwości komunikacyjnej jako czynnika warunkującego autonomię uczeniowo-komunikacyjną w interakcjach ustnych (Wilczyńska 1999). Wychodzi ona z założenia, że interakcje ustne cechują się dużą zmiennością, pociągającą za sobą konieczność ciągłego tworzenia znaczeń „tu i teraz”, co z kolei wymaga od rozmówcy rozwiniętej samowystarczalności komunikacyjnej. Pojęcie autonomii w języku obcym zakłada, że osoba ucząca się potrafi skutecznie radzić sobie z częściową nieprzewidywalnością dyskursu ustnego: potrafi kontrolować interakcje i traktować swoje uczestnictwo w nich jako możliwość stałego sprawdzania i wzbogacania swojej kompetencji komunikacyjnej. Artykuł rozwija koncepcję wrażliwości komunikacyjnej, która pozwala na tworze-

nie udanej interakcji w dwóch uzupełniających się wymiarach – uczeniowym i komunikacyjnym. Wrażliwość komunikacyjna polega na umiejętności dzielenia uwagi między formą a treścią interakcji i w zasadzie jest ona aktywnym składnikiem osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Motywacja a rozwijanie autonomii

Ilario Cola (2004) wskazuje na motywację jako nieodzowny warunek podejścia autonomicznego. Oprócz możliwości wyboru i decydowania oraz odpowiedzialności, istotna staje się motywacja, która „wpływa na kształcenie umiejętności nauczania-uczenia się” (2004:57). Cola określa motywację jako element bazujący na trzech zależnościach: wyrażenie potrzeby, następnie pojawienie się czynnika stymulującego oraz zainteresowanie. Omawiając poszczególne potrzeby człowieka, autor odnosi się do potrzeb ucznia w procesie dydaktycznym, podkreślając potrzebę jego samorealizacji, co łączy z pojęciem autonomii. Jako bodźce wskazuje odpowiednie materiały „stymulujące”, które pozwalają uczniowi lepiej przyswoić przedstawiane treści nauczania, podkreślając wagę podtrzymywania zainteresowania ucznia. Wszystko to składa się na pojęcie motywacji, która jest niezbędnym czynnikiem warunkującym sukces w procesie dydaktycznym. Jako odpowiedź na pytanie „Jak rozwijać motywację uczniów?” autor ukazuje przede wszystkim możliwość dokonywania wyborów (w tym treści nauczania) oraz współpracę z nauczycielem (np. negocjowanie warunków i organizacji nauczania/uczenia się), co umożliwi wspólne działanie dwóch podmiotów w tym procesie.

Rola postaw i relacji dydaktycznej a rozwijanie autonomii

Kontekst uczenia się określają postawy oraz relacja dydaktyczna. Ich ukierunkowanie na autonomizację osoby uczącej się i nauczającej wywiera pozytywny wpływ na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej (Wilczyńska 2002). Sytuując swoje rozważania w tej perspektywie, **Paweł Hostyński** (2008) prezentuje zarys koncepcji badawczej wspierania wewnętrznej integracji człowieka przez dydaktykę języka obcego. W artykule jest rozwijana teza, iż autonomizująca i skierowana na treści osobiste dydaktyka języka obcego sprzyja rozwojowi

jednostki jako całości. W szczególności pozwala na tzw. integrację wewnętrzną, rozumianą jako osiągnięcie dojrzałości i autonomii wewnętrznej.

W nurcie konstruktywistycznych badań nad autonomią sytuują się badania **Przemysława Wolskiego** (2008), który przedstawia zasadnicze różnice między instruktywistyczną a konstruktywistyczną koncepcją uczenia się i nauczania języka obcego. Tę drugą koncepcję kojarzy się powszechnie z rozwijaniem autonomii. Jednak pojęcie autonomii jest wielowymiarowe i niejednokrotnie nie dotyczy samego procesu uczenia się. W artykule jest zaprezentowane badanie zmierzające do udowodnienia powiązania między postawami autonomicznymi uczących się a ich poglądami konstruktywistycznymi lub tzw. teoriami osobistymi.

Inni autorzy podejmują problem kształcenia i rozwijania kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Rozważania te koncentrują się na związkach między autonomią a komunikacją. **Adam Szeluga** (2002) proponuje wykorzystanie teorii kompetencji komunikacyjnej J. Habermasa we współczesnej glottodydaktyce. Teoria ta koncentruje się na działaniu komunikacyjnym oraz roli podmiotu w komunikacji. Autor proponuje wykorzystanie tej koncepcji kompetencji w badaniach nad rozwijaniem indywidualnej kompetencji komunikacyjnej oraz tożsamości osoby uczącej się w języku obcym.

W tym miejscu należy także wspomnieć o autonomii i relacjach, jakie są w niej budowane między nauczycielem a uczniem, a w których **Beata Karpeta-Peć** (2004) oraz **Agnieszka Ślęzak-Świat** (2004) dostrzegają założenia pedagogiki Janusza Korczaka. Wspieranie dzieci/młodzieży w ich rozwoju, a także zastosowanie różnorodnych metod i form w procesie dydaktycznym ukazuje pedagogikę korczakowską bliską współczesnym tendencjom edukacyjnym, opartym na podejściu autonomicznym. Znaczenie indywidualności i godności każdego dziecka/ucznia, podkreślane przez J. Korczaka, stanowi również ważny element koncepcji autonomicznej, w której każdy uczeń jest traktowany podmiotowo. Rolą nauczyciela w pedagogice Korczaka, jak również w podejściu autonomicznym, jest pomaganie uczniowi w poznaniu samego siebie i w rozwijaniu własnej autonomii

oraz bycie partnerem i przewodnikiem (Karpeta-Peć 2004:101).

3. Autonomia a komunikacja

Wiele badań nad autonomią ma charakter eksploracyjny. Zważywszy na to, że jej wprowadzanie jest zależne od kontekstu społeczno-kulturowego (a więc jest różnie realizowane w zależności od danej kultury lub społeczności), proponuje się często odpowiednie dla lokalnych kontekstów badania w działaniu lub badania jakościowe o charakterze etnograficznym. Badania zmierzające do określania postaw mają często charakter ankietowy i niejednokrotnie, choć nie zawsze, wykorzystują obliczenia statystyczne do potwierdzania hipotez badawczych. Niewiele jest osobnych opracowań dotyczących metodologii badań na autonomią ucznia.

Magdalena Aleksandrak (2004) zajmuje się metodologią badań w działaniu (*action research*). Metodologia ta cieszy się w ostatnich latach wzrastającą popularnością wśród nauczycieli języków na wszystkich poziomach zaawansowania obcojęzycznego. Jej główną zaletą jest możliwość połączenia działań dydaktycznych nauczyciela z analizą obserwowanych zjawisk i przełożenie wniosków na usprawnienia dydaktyki w ściśle określonym kontekście społecznym i edukacyjnym. Celem artykułu jest prezentacja ogólnych założeń badań w działaniu oraz charakterystyka ich poszczególnych etapów i technik zbierania danych (obserwacja, dziennik badacza, notatki badawcze, nagrania audio i wideo, transkrypcja, wywiad kwestionariuszowy i ustny, dzienniczki uczących się, dokumenty oryginalne). Podsumowanie stanowi oceną przydatności technik badawczych zastosowanych w badaniach nad autonomią ucznia przeprowadzonych przez autorkę.

W badaniach nad rozwijaniem osobistej kompetencji komunikacyjnej, w tym zwłaszcza sprawności mownych, daje się zauważyć brak odpowiednio dostosowanej metodologii badań interakcji werbalnych, która byłaby użyteczna w badaniach nie tylko procesów komunikacji egzolingwalnej, ale jednocześnie procesów uczenia się języka obcego. Podejmowane w tym zakresie próby koncentrują się na przykład na możliwościach wykorzystania analizy konwersacyjnej. Celem artykułu **Agnieszki**

Nowickiej (2004) jest właśnie dyskusja nad możliwościami zastosowania analizy konwersacyjnej w badaniu kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Analiza konwersacyjna bada procesy rozumowania społecznego zachodzące w interakcji oraz kompetencję komunikacyjno-społeczną uczestników interakcji społecznych. Z tego względu może okazać się bardziej użyteczna niż inne metody analizy dyskursu w ocenie samodzielności komunikacyjnej osób uczących się języka obcego, a więc w ocenie takich działań komunikacyjnych, które są (1) ukierunkowane na zmianę relacji komunikacyjnej na autonomizującą oraz (2) wskazują na rozwijanie świadomości i kompetencji komunikacyjnej.

Osobny nurt badań i rozważań nad autonomią stanowią opracowania koncentrujące się na związkach między autonomią a komunikacją. Autorzy artykułów zastanawiają się nad modelami oceny postępów w rozwijaniu autonomii, a także oceniają możliwości i sposoby zmiany relacji dydaktycznej w interakcjach w kontekście szkolnym i akademickim. Celem artykułu **Weroniki Wilczyńskiej** (2008) jest odpowiedź na pytanie o istotę autonomii w komunikacji. Ponieważ większość modeli i teorii komunikacji wydaje się zbyt abstrakcyjna na potrzeby tego rodzaju dyskusji, autorka proponuje wykorzystanie analizy transakcyjnej do rozwijania i oceny autonomii w komunikacji. Jest to stosunkowo prosty i jednocześnie skuteczny sposób analizy interakcji, oparty na przystępnej koncepcji osobowości. Dostarcza konkretne sposoby diagnozowania nieporozumień i załamień komunikacyjnych, więc można jej używać jako narzędzia w dydaktyce autonomizującej i pedagogice języka obcego. Jako punkt odniesienia służą autorce przykłady interakcji klasowej.

Wielu autorów bada doskonalenie kompetencji mownej na przykładzie dyskursu akademickiego, a więc najczęściej na poziomie zaawansowanym. Wśród artykułów wchodzących w skład analizowanych monografii można wyróżnić badania, których autorzy proponują techniki rozwijania autonomii w zakresie dyskursu mownego. Badania te obejmują rozwijanie samodzielności komunikacyjnej, interaktywności oraz uczenie się społecznych praktyk komunika-

cyjnych, a więc nabywanie określonych dyskursów. I tak, **Izabela Orchowska** (2008) opiera się na założeniu, zgodnie z którym w przyswajaniu kompetencji dyskursywnej w języku obcym nie można pomijać kulturowo ukształtowanych norm komunikacyjnych, przy czym kształtowanie samodzielności komunikacyjnej na poziomie zaawansowanym powinno się opierać na podmiotowym traktowaniu praktyk kulturowych. Autorka koncentruje się na rozwijaniu mownej kompetencji argumentacyjnej w języku francuskim jako obcym u polskich studentów, których poziom biegłości językowej sytuuje się między B1 a B2 i stara się wykazać, że proces nabywania praktyk dyskursywnych w języku/kulturze francuskiej w zakresie praktyk argumentacyjnych nie może być uwieńczony sukcesem, jeśli studenci nie rozwiną swojej świadomości komunikacyjnej zarówno w zakresie francuskojęzycznych, jak i polskojęzycznych praktyk dyskursywnych tego typu. Właśnie tak ukształtowana świadomość komunikacyjna w zakresie kulturowych reguł komunikacji stanowi wstępny warunek do rozbudowania samodzielności komunikacyjnej, warunkującej przejście na poziom zaawansowany. Jako rozwiązanie dydaktyczne autorka proponuje uwrażliwianie studentów na kulturowy wymiar komunikacji na podstawie dokładnych analiz nagrań wideo, prezentujących autentyczne sytuacje argumentacji ustnej w języku/kulturze francuskiej, przy jednoczesnym uwzględnieniu osobistych preferencji komunikacyjnych studentów.

Edyta Mosorka (113-122:2008) bada możliwości rozwijania budowania kompetencji dyskursywnej ucznia w zakresie komunikacji niewerbalnej w języku francuskim jako obcym. Brak autonomii uczeniowej i komunikacyjnej objawia się zarówno na poziomie komunikacji ustnej, jak i w komunikacji niewerbalnej. Środkiem zaradczym jest wprowadzenie podejścia dyskursywnego, które wpływa pozytywnie na autonomię ucznia, ponieważ zmierza do rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej, w której osoba ucząca się traktuje interakcję jako zadanie i próbuje realizować swoje wcześniej ustalone, konkretne cele komunikacyjne. Podejście to wydaje się skuteczne, gdyż poszerza świadomość osoby uczącej się odnośnie sposobu realizacji danego

zadania komunikacyjnego, pozwalając jej jednocześnie na przejęcie odpowiedzialności za własne działania komunikacyjne.

Agnieszka Nowicka (2008) koncentruje się na uczeniu się i nauczaniu działań konwersacyjnych oraz, szerzej, społecznych praktyk komunikacyjnych w języku angielskim jako obcym, za pomocą instrukcji bezpośredniej opartej na ukierunkowanej obserwacji takich modeli dyskursywnych, jak dyskusje i konwersacje audio/wideo wraz z ich transkrypcją. Celem zadań tego typu jest rozwijanie świadomości komunikacyjnej uczących się, co z kolei ma im ułatwić wyszukiwanie w dyskursie działań komunikacyjnych odpowiadających ich stylowi komunikacyjnemu i przyczyniających się do rozwoju osobistej kompetencji komunikacyjnej. Zadaniom obserwacji dyskursu towarzyszą projekty oraz dyskusje i odgrywane sytuacje komunikacyjne, a także wywiady z obcokrajowcami, w których uczący się mają za zadanie wykorzystać zaobserwowane działania komunikacyjne. Podstawą artykułu jest studium przypadku dwóch wybranych typów zadań: obserwacja dyskursu i wywiad z obcokrajowcem. Do oceny kompetencji komunikacyjnej służą narzędzia analizy konwersacyjnej.

Maria Bobrowska (2004) bada, w jaki sposób warsztaty komunikacyjne mogą pomóc studentom filologii romańskiej w rozwijaniu interaktywności i autentyczności w języku obcym. Analiza uzyskanych danych pozwala wywnioskować, że warsztaty komunikacyjne wspierające spójność grupy poprawiają wyniki procesów nauczania i uczenia się. Wzrasta interaktywność ich uczestników, rozumiana jako umiejętność współdziałania z partnerem komunikacyjnym, a przez to także samoświadomość i autentyczność wewnętrzna osoby uczącej się.

Badacze wspominają również o roli elementów ludycznych w procesie kształcenia językowego. **Cecylia Tatoj** (2004) uznaje ten sposób uczenia się za odpowiedni dla studentów pierwszych lat studiów, biorąc pod uwagę, z jednej strony wymagania, które są przed nimi stawiane, a z drugiej ich sytuację (ogromna różnica między kontekstem szkolnym a akademickim, samodzielność, przygotowanie do zajęć itp.). Gry dydaktyczne są metodą aktywizującą studenta, wymagającą od

niego wkładu i odpowiedniej organizacji pracy, ale przy tym uczą spontaniczności oraz gotowości do niewymuszonego komunikowania się w języku obcym. Ważnym aspektem jest tutaj autonomizujący wymiar interakcji między uczestnikami, którzy są odpowiedzialni za przebieg tego typu ćwiczenia, buduje więc to ich świadomość i gotowość do podejmowania odpowiedzialności za realizację sytuacji komunikacyjnej.

Augustyn Surdyk (2002) szczegółowo omawia technikę *role play* wykorzystywaną w doskonaleniu sprawności mownych w nauczaniu instytucjonalnym, akcentując jej autonomizujący charakter. Autor, opierając się m.in. na badaniu własnym, wykorzystującym technikę obserwacji i ankiety, wskazuje na wartość zadań tego typu oraz na główne trudności związane z ich wprowadzaniem jako techniki innowacyjnej. W artykule z 2004 roku **A. Surdyk** akcentuje zwłaszcza specyfikę współpracy dydaktycznej, sprzyjającej tworzeniu kontraktów dydaktycznych oraz rozwijaniu mechanizmów autokontroli i autokorekty.

4. Gotowość do rozwijania postaw autonomicznych

Dość szeroki nurt badań stanowią badania koncentrujące się na postawach osób uczących się i nauczających. Autorzy podkreślają, że postawy sprzyjające autonomii pojawiają się często u obserwowanych osób na poziomie deklarowanych reprezentacji i ten właśnie aspekt zgłębia większość badaczy. Wyłania się potrzeba badań odnoszących się do spójnych i osadzonych w dydaktyce języków obcych teorii postaw osoby uczącej się, takiej jak np. model proponowany przez Wilczyńską (2002). Nadal stosunkowo niewiele badań jest poświęconych próbom uchwycenia rzeczywistych działań ukierunkowanych na osiągnięcie autonomii w uczeniu się i nauczaniu języka obcego oraz próbom konfrontacji postaw deklarowanych z rzeczywistymi, a także ustalaniu relacji między postawami a rzeczywistymi działaniami komunikacyjnymi i uczeniowymi. Ciekawy nurt w badaniach nad autonomią stanowią badania zmierzające do określenia roli postaw twórczych w uczeniu się języka obcego oraz wpływu szeroko pojętej dialogowości na autonomizację osób uczących się i nauczających.

Mirosław Pawlak (2008a) przedstawia wyniki badania ankietowego dotyczącego stopnia autonomizacji uczniów w polskich szkołach średnich. Wyniki badań wskazują, że osiągnięcie nawet tak skromnego celu jak autonomia reaktywna jest trudne, ponieważ wielu uczących się niechętnie przyjmuje odpowiedzialność za własną naukę. Autor omawia czynniki, które mogły spowodować powstanie takiej sytuacji. Analizuje także postawy i zachowania autonomiczne studentów anglistyki jako przyszłych nauczycieli języka obcego. Przeprowadzona ankieta pokazuje, że większość studentów ma pozytywny stosunek do autonomii, a także deklaruje podejmowanie działań o charakterze autonomicznym. Jednak wyniki należy traktować z dystansem z uwagi na częste rozbieżności między deklaracjami a rzeczywistymi działaniami autonomicznymi.

Celem artykułu **Joanny Bielskiej** (2008) jest określenie, w jaki sposób młodzi nauczyciele języka angielskiego rozumieją autonomię ucznia i jaki mają do niej stosunek: (1) jakie cechy autonomicznego ucznia uważają za najważniejsze, (2) co wiedzą o sposobach rozwijania autonomii, oraz (3) jakich technik używają, żeby promować autonomię ucznia. Wyniki wskazują na stosunkowo dobre przygotowanie teoretyczne, a także pozytywny stosunek nauczycieli do autonomii. Z drugiej strony jednak, możliwe jest uchwycenie pewnych przesądów dotyczących autonomii; podobnie, praktyczne rozwiązania stosowania technik autonomizujących nie wychodzą poza proste rozwiązania, takie jak proponowanie określonego rodzaju zadań domowych.

Agnieszka Strzałka i Karolina Żdziebło (2008) podejmują próbę oceny stopnia autonomii wśród uczniów polskich szkół średnich. Wyniki badania kwestionariuszowego wskazują, że dzięki upowszechnieniu się pojęcia autonomii i naciskowi na jej rozwój w podręcznikach i programach nauczania, uczący się stosują dość dużo strategii pod okiem nauczyciela. Jednak jeśli chodzi o ich samodzielne stosowanie, ich aktywność jest znacznie ograniczona. Należy więc aktywować uczniów oraz wdrażać ich do samooceny i samodecydowania w procesie uczenia się języka obcego.

Małgorzata Piotrowska-Skrzypek (2008) omawia znaczenie refleksyjności dla skutecznej

praktyki nauczycielskiej. Akcentuje podmiotowość oraz znaczenie stosowania aktywnych i twórczych metod pracy z uczniem. Rozwijanie postawy autonomicznej u nauczyciela jest konieczne w kształceniu refleksyjnego ucznia, którego „*nadrzędną umiejętnością jest umiejętność uczenia się, jak się uczyć*” (2008:250). Autorka, na podstawie danych z badania własnego, przedstawia techniki służące rozwijaniu kompetencji uczeniowej stosowane przez badanych nauczycieli w gimnazjum i wskazuje na znaczenie *Portfolio* jako narzędzia wspomagającego rozwój kompetencji uczeniowej. Autorka podkreśla znaczenie pozytywnego podejścia (czyli dobrej relacji dydaktycznej) i wartość nowych technologii w kształtowaniu postaw refleksyjnych i jednocześnie autonomicznych.

W artykule **Czesława Plusy** (2008) autonomia jest rozumiana jako możliwość tworzenia pogłębionej interpretacji dzieł literackich na zajęciach w dialogu z pozostałymi uczącymi się. Autonomia na zajęciach to możliwość rozwijania samodzielności myślenia, odpowiedzialności za słowa. Zajęcia, których podstawą jest tekst literacki, spełniają wymogi autonomii, kiedy są inscenizacją własnego doświadczenia uczących się.

Elżbieta Jastrzębska (2002) akcentuje związek między twórczością i postawą twórczą a autonomią i postawą autonomiczną oraz wzajemny wpływ obu tych procesów. Badanie własne pokazuje, że kształtowanie postaw twórczych łączy się z wdrażaniem do autonomii.

Anna Turula (2004) podkreśla znaczenie rozwijania postaw autonomii na kursach językowych przeznaczonych dla dorosłych. Sygnalizując specyficzne potrzeby tej grupy oraz główne źródła trudności w uczeniu się dorosłych, akcentuje też konieczność wdrożenia uczniów dorosłych do autonomizujących technik pracy.

5. Prezentacja narzędzi wspierających autonomizujące działania nauczyciela języków obcych

Europejskie portfolio językowe – prezentacja narzędzia

Rozwijanie autonomii ucznia może być ułatwione przez różne narzędzia wspomagające pracę nauczyciela i odpowiednio nakierowujące reflek-

sję oraz działania ucznia. Jednym ze sztandarowych narzędzi wspierających autonomię ucznia jest *Europejskie portfolio językowe*, kierowane do uczących się w różnym wieku³.

W analizowanych dla potrzeb niniejszego artykułu monografiach są dwie publikacje poświęcone temu zagadnieniu, ich autorzy (**Głowacka 2000** i **Pawlak 2008b**) przedstawiają wartości oraz możliwości zastosowania *Portfolio* kierowanego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów.

Poniżej przytoczymy dwa badania, których celem jest określenie przydatności EPJ pod kątem kształtowania postaw autonomicznych, a także związku między zadaniami proponowanymi w *Portfolio* a postępami w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej i językowej.

Artykuł **Barbary Głowackiej** (2008) objaśnia charakter i cele *Europejskiego portfolio językowego* jako narzędzia służącego rozwijaniu autonomii uczącego się, w tym jego kompetencji komunikacyjnej, uczeniowej oraz wielojęzycznej i międzykulturowej, przez kształcenie umiejętności kognitywnych i metakognitywnych (czyli różnorodnych strategii, w tym samooceny). Autorka przedstawia rezultaty badania przeprowadzonego wśród nauczycieli w gimnazjach i dotyczącego użycia *Europejskiego portfolio językowego*. Wyniki pokazują negatywne nastawienie wielu nauczających do idei autonomizacji ucznia, a co za tym idzie także portfolio. Przekonania, przyczyny natury psychologicznej oraz merytorycznej i pozamerytorycznej, utrudniają jego wprowadzanie w szkołach.

Anna Mystkowska-Wiertelak (2008) bada korelacje między poglądami dotyczącymi autonomii a wynikami w uczeniu się gramatyki. Autorka argumentuje, iż *Europejskie portfolio językowe* przywiązuje największą wagę do rozwijania umiejętności komunikacyjnych, podczas gdy poprawność gramatyczna zdaje się odgrywać drugorzędną rolę. Celem artykułu jest określenie możliwości rozwijania poprawności gramatycznej w języku obcym za pomocą portfolio przez zbadanie ko-

relacji między stopniem autonomii uczącego się a wynikami testów gramatycznych.

Wykorzystanie podręcznika w kontekście szkolnym

Z kolei **Anna Habrat** (2008) analizuje jedno z najbardziej podstawowych narzędzi wykorzystywanych w kształceniu językowym w warunkach instytucjonalnych – podręcznik. W swoim badaniu autorka dokonuje analizy porównawczej celów i treści podręczników do nauki języka angielskiego, przeznaczonych do użyciu w starszych klasach szkoły podstawowej. Autorka koncentruje się na trzech płaszczyznach, na których podręcznik powinien wspomagać działania nauczyciela zmierzające do rozwijania postawy autonomicznej u uczących się: (1) przygotowanie metodyczne (metajęzyk potrzebny do zrozumienia opisu języka oraz strategii uczenia się), (2) przygotowanie psychologiczne (rozwijanie samoświadomości, refleksji, wiary w sens samodzielnego uczenia się) oraz (3) przygotowanie do przyjęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się i kierowanie nim.

Praca ze słownikiem

Kolejnym ważnym narzędziem wykorzystywanym przez ucznia są słowniki. **Elżbieta Stępniewska-Dworak** (2004) postuluje konieczność przygotowania ucznia do samodzielnej pracy ze słownikiem. Autorka przedstawia przykładową lekcję, podczas której studenci praktykanci zaplanowali korzystanie ze słownika, a także ćwiczenia przygotowujące do poprawnej, samodzielnej pracy z tym narzędziem.

6. Nowoczesne technologie a narzędzia wspomagające rozwój autonomii

Wykorzystanie nowych technologii w kształceniu instytucjonalnym może wspomóc efektywność procesów nauczania. W swoim artykule z roku 2008 **Katarzyna Konsek** przedstawia wyniki badań empirycznych przeprowadzonych

³ Na polskim rynku wydawniczym jest pięć wersji *Europejskiego portfolio językowego*: *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat* wraz z *Poradnikiem dla rodziców i nauczycieli*, *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat* wraz z *Poradnikiem dla nauczycieli i rodziców*, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 10 do 15 lat* wraz z *Poradnikiem*, *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów* wraz z *Poradnikiem* oraz *Europejskie portfolio językowe dla dorosłych*. Wszystkie zostały wydane przez Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (www.codn.edu.pl/portfolio)

w ramach pracy doktorskiej. Analiza wyników dostarczyła „informacji na temat oceny przez studentów i wykładowców efektywności kształcenia w formie e-learningu oraz oceny możliwości, które (...) stwarzają TIK w zakresie kształcenia na kierunkach neofilologicznych” (2008:327). Autorka formułuje następujące główne wnioski: (1) e-learning w przypadku kształcenia językowego może tylko wspomagać nauczanie bezpośrednie, (2) e-learning pozwala wprowadzać nowe formy zajęć i oceny postępów, które mogą sprzyjać autonomizacji uczących się oraz (3) kształcenie e-learningowe może pomóc uczelniom w lepszym dostosowaniu oferty edukacyjnej do istniejących potrzeb.

Autonomiczny charakter wirtualnej edukacji podkreśla także **Waldemar Markiewicz** (2008). Wymienia on najpopularniejsze narzędzia programistyczne: produkty służące do budowy prezentacji, programy do transmisji obrazu i dźwięku, systemy zarządzania nauczaniem (*Learning Management System*, LMS) oraz systemy zarządzania treścią nauczania (*Learning Content Management System*, LCMS). Autor koncentruje się na omówieniu możliwości, jakie niosą ze sobą przyjazne systemy zarządzania treścią – (*Content Management System*, CMS), takie jak *Moodle*.

Wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu/uczeniu się języków obcych to także korzystanie z możliwości korzystania z Internetu, definiowanego jako przestrzeń komunikacyjna. **Katarzyna Konsek** (2004) przedstawia wybrane przykłady wykorzystania Internetu w nauczaniu/uczeniu się języków obcych, akcentując autonomizujący charakter takich zadań. W pierwszej części artykułu omawia formy pracy nauczyciela i uczniów (wyszukiwanie informacji przez uczniów, prezentacja tematu lekcji przez nauczyciela, lekcja hipertekstowa, projekty e-mailowe), w drugiej części wskazuje na możliwości wykorzystania Internetu w samodzielnej pracy (korzystanie z różnorodnych zasobów Internetu oraz narzędzi pracy grupowej, takich jak poczta elektroniczna, listy dyskusyjne, IRC, FTP, pakiet NET MEETING).

Z kolei **Ewa Cwanek-Florek** (2004) koncentruje się na możliwościach wykorzystania komputera w nauczaniu/uczeniu się języka obcego, przedstawiając kryteria doboru komputerowych programów multimedialnych. Są to kryteria do-

tyczące (1) treści, (2) dokumentacji i materiałów uzupełniających, a także (3) sfery wychowawczej i etycznej oraz (5) dydaktycznej.

Niektórzy badacze koncentrują się na możliwościach wykorzystania zasobów medialnych w uczeniu się języka obcego. **Maria Cichoń** (2008) koncentruje się na możliwościach rozwijania sprawności słuchania i samooceny u studentów filologii, pracujących samodzielnie z dokumentami dostępnymi na internetowej stronie telewizji TV5.

Joanna Górecka (2008) omawia główne wartości płynące z wykorzystania dokumentów medialnych na zajęciach języka obcego, kierowanych do uczących się o zaawansowanej znajomości języka. Wskazuje także na specyfikę pracy z mediami i wyzwania dla nauczyciela, związane z opracowywaniem scenariuszy zajęć opartych o tego typu zasoby, akcentując jednocześnie ułatwienia związane z ich cyfrowym zapisem i publikacją w Internecie. Na korzyści płynące z wykorzystania zasobów internetowych wskazuje również **Joanna Stańczyk** (2008), która, opierając się na danych uzyskanych w badaniu własnym, omawia możliwości płynące z budowania scenariuszy webquestu przez studentów kolegium nauczycielskiego. Wirtualna misja jest definiowana jako narzędzie w kształceniu refleksyjnego nauczyciela oraz jako nowoczesna technika autonomizująca uczących się.

Jednocześnie badanie **Bartosza Wolskiego** (2008) wskazuje na ciągle niski udział treści internetowych w nauczaniu/uczeniu się instytucjonalnym. Autor przedstawia wyniki badania kwestionariuszowego, którego celem było określenie, w jakim stopniu i w jakich celach korzystają z zasobów internetowych studenci kierunków filologicznych (PWSZ w Koninie i Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu). Uzyskane dane prowadzą do konkluzji, „że studenci w sposób ekstensywny korzystają z zasobów sieciowych, a ich wykładowcy mają niewielki wpływ, niewielką kontrolę i tym samym niewielką wiedzę o tym, jak studenci wykorzystują TIK w kontekście autonomizacji” (2008:230).

7. Techniki rozwijania autonomii w nauczaniu instytucjonalnym

Przegląd tematyki poruszanej w analizowanych monografiach pozwala zauważyć, że problem

technik wspomagających rozwijanie postaw autonomicznych u uczących się jest jednym z częściej poruszanych tematów badawczych. I tak, można stwierdzić, iż część autorów ogniskuje swoje rozważania wokół doskonalenia jednej z czterech sprawności. Kolejnym kryterium różnicującym może być specyfika grupy, do której należą ucący się. I wreszcie, osobnym kryterium może być forma pracy proponowana na zajęciach i wynikająca z niej relacja dydaktyczna. Poniżej przedstawimy główne zagadnienia sygnalizowane w artykułach poruszających problem organizacji procesów nauczania zorientowanego na rozwijanie autonomii.

Techniki autonomizujące a rozwijanie sprawności językowych

Wielu autorów koncentruje się na rozwijaniu postaw autonomicznych w odniesieniu do konkretnej sytuacji uczeniowej. I tak, niektórzy badacze koncentrują się na sprawności pisania, rozwijanej na poziomie akademickim. **Magdalena Czernek** (2008) wskazuje na konieczność kształtowania u studentów postaw badawczych oraz podkreśla znaczenie indywidualizacji, a także rozwijania postawy kreatywnej i myślenia krytycznego w zadaniach opartych na pracy z tekstem pisanym i w technikach oceniania prac. **Urszula Paprocka-Piotrowska** zajmuje się problematyką autonomizacji w dwóch artykułach. W artykule z 2008 r. odnosi swoje rozważania do kontekstu seminarium magisterskiego. Podkreślając specyfikę sytuacji uczeniowej na poziomie zaawansowanym, omawia główne wyzwania dla studenta redagującego pracę magisterską. W artykule z 2004 r. U. Paprocka-Piotrowska postuluje konieczność tworzenia warunków do autentycznej komunikacji na zajęciach języka obcego. Odnosi się do przykładu zajęć z tłumaczenia, w trakcie których kontrakt dydaktyczny odzwierciedla w dużym stopniu zobowiązania oraz oczekiwania formułowane w kontrakcie zawodowym. Zadanie zyskuje wówczas na autentyczności (przez wyeliminowanie podwójnego systemu odniesień typowego dla dyskursu szkolnego) i ma większą wartość uczeniową, ponieważ student staje przed różnorodnymi wyzwaniami, związanymi z pracą o charakterze projektu. Również **Tadeusz Żuchewicz** (2002) podejmuje problematy-

kę rozwijania sprawności pisania. Autor omawia specyfikę tej sprawności oraz cele jej doskonalenia w kontekście instytucjonalnym, podkreślając zmiany w sytuacji dydaktycznej, które spowodowało pojawienie się Internetu. Prezentuje on także międzynarodowy projekt badawczy *Türen* stworzony na Uniwersytecie Technicznym w Dreźnie (1998-2001), którego celem było „opracowanie innowacyjnych metod i materiałów umożliwiających rozwój kompetencji językowej, kulturowej i interaktywnej w zakresie języka niemieckiego na poziomie uniwersyteckim” (2004:187-188) oraz autorską pozycję *Schreiben. Selbstlernmaterial*, opartą na zasadzie „uczyć się, pisząc via Internet”, której celem jest autonomizacja studentów w zakresie uczenia się przez pisanie.

Odrębnym problemem dotyczącym sprawności pisania jest podejście do błędu. Tym zagadnieniom poświęcony jest artykuł **Moniki Grabowskiej** (2008), która omawia pojęcia błędu/odejścia od normy i formy poprawnej akcentując przypadki, kiedy kryterium jest akceptowalność/nieakceptowalność w danym kontekście. Autorka podkreśla więc konieczność „nauczania języka kontekstowo i dyskursywnie” (2008:454). A jednym z elementów kreatywnej pracy na zajęciach jest praca z tekstem literackim (**Grabowska 2004**), która opiera się na lekturze metodycznej (*lecture méthodique*). Według autorki, praca z tekstem literackim spełnia warunki rozwijania autonomii, gdyż przede wszystkim bazuje na samodzielnym wykonywaniu zadań, co podkreśla indywidualizację procesu uczenia się. Tego typu materiał językowy jest interesujący również z tego względu, że każdy tekst literacki jest inny i nie ma jednego wzorca, według którego można wykonywać określone zadania, jest to więc twórcze rozwijanie kompetencji w języku obcym.

Maria Cichoń (2002) koncentruje się na technikach rozwijania rozumienia tekstów mówionych. Autorka przedstawia propozycję seminarium „uczyć się uczyć”, nakierowanego na rozwijanie autonomizujących form uczenia się w zakresie rozwijania sprawności rozumienia dyskursu mówionego i pisanego. Artykuł zawiera przykłady zadań proponowanych w ramach pracy własnej studenta. Podkreśla się rozwijanie postawy autonomicznej w zakresie definiowania przedmiotu uczenia

się i strategii uczeniowych. Jako jedną z technik rozwijania autonomii **Magdalena Szczepanik-Ninin** (2004) podaje dyskusję, której celem jest zaangażowanie uczniów/studentów nie tylko do przedstawienia własnego zdania, ale również rozwijanie spontanicznej wypowiedzi oraz przełamywanie bierności. Już przy wyborze tematów do dyskusji, studenci mają wpływ na kształt zajęć, co również wpływa na przebieg nauczania. Określone w trakcie ćwiczenia role mają na celu przejęcie odpowiedzialności przez poszczególne osoby, co jest niewątpliwie autonomiczną formą rozwijania językowego, a przede wszystkim podkreśla partnerskie relacje między uczestnikami.

Odrębnym aspektem kompetencji komunikacyjnej, który także wymaga kształcenia instytucjonalnego jest fonetyka. Na wartość i zasady treningu strategicznego w rozwijaniu kompetencji fonetycznej u przyszłych nauczycieli wskazuje **Małgorzata Sikorska** (2008). **Janusz Sikorski** (2008) zaś omawia wyzwania związane z nauczaniem fonetyki języka obcego. Wskazuje na specyfikę procesu motywującego w odniesieniu do tej podkompetencji oraz dokonuje krytycznego przeglądu proponowanych metod i technik nauczania wymowy. Podkreśla konieczność instruktażu i nadzoru w nauce wymowy języka obcego, a także wymóg intensywności ćwiczeń.

Zdaniem **Cezarego Michońskiego** (2004) autonomia studentów ma znaczenie w nauczaniu fonetyki, gdzie nauczający powinien brać pod uwagę indywidualne potrzeby studentów odnośnie konkretnej kultury/odmiany języka/wymowy oraz w nauczaniu kultury, gdzie możliwe jej wówczas stosowanie elementów interdyscyplinarnego i interkulturowego podejścia *Cultural Studies*.

Autonomia a specyficzne potrzeby uczących się

Problem nauczania języka uwzględniającego/zorientowanego na potrzeby zawodowe uczących się poruszają B. Opałka (2002) oraz A. W. Kierczak i A. Sitko (2004). **Beata Opałka** (2002) zauważa, że techniki i ćwiczenia sprzyjające autonomii mogą stanowić element motywujący studentów farmacji biorących udział w lektoratach języka obcego. Szczególnie istotne wydaje się negocjowanie zasad współpracy dydaktycznej, relacji nauczyciel-uczeń oraz doboru treści/zadań. Do podobnych wnio-

sków dochodzą **Anna W. Kierczak i Agata Sitko** (2004). W swoim artykule autorki omawiają techniki wspomagające autonomię studentów Śląskiej Akademii Medycznej przyswajających języki obce dla potrzeb zawodowych. Wyniki badania ankietowego wskazują, że autonomię wspomagają: refleksja nad własnym uczeniem się języka obcego, samoocena oraz planowanie i organizacja procesu uczenia się. Autonomię ograniczają z kolei: obawa przed popełnieniem błędu oraz ograniczone możliwości wyboru zarówno języka lektoratu, jak i treści zajęć.

Agnieszka Skrzypek (2004) koncentruje się na rozwijaniu autonomii na poziomie gimnazjalnym i licealnym. Wyniki badania kwestionariuszowego wskazują, że chociaż nauczyciele stosują techniki zwiększające autonomię ucznia, nie są one powiązane z długoterminowymi celami uczenia się, a więc są traktowane w sposób przypadkowy, co obniża znacznie ich efektywność.

Małgorzata Jedynak (2008) podejmuje problem kształcenia językowego osób niedowidzących i niewidomych. Postuluje konieczność rozwijania postaw autonomicznych u uczniów niedowidzących i niewidomych, podkreślając, że autonomia ta musi być przede wszystkim wykształcona w zakresie codziennych zachowań i działań. W zakresie języków obcych zachowania autonomiczne to np. korzystanie z programów udźwiękowiających komputer, syntetyzatorów mowy mówiących po polsku i w języku obcym, programy do transkrypcji tekstów na Braille'a, a także programy do języka, umożliwiające pracę w zindywidualizowanym tempie. Rozwijanie autonomii w klasie to także wspólnegoćcowanie treści nauczania, praca projektowa, konkursy. Autorka podkreśla także konieczność podnoszenia świadomości nauczycieli języka obcego, z których duża część nie jest przygotowana do pracy z uczniem z potrzebami specjalnymi.

Natomiast artykuł **Agaty Hofman** (2008) jest poświęcony nauczaniu dzieci. Autorka, omawiając techniki nauczania dostosowane do potrzeb dzieci w wieku od 2 do 6 lat, promuje indywidualne podejście do nauczania, akcentując jednocześnie wagę współpracy. Uczący się jest zachęcany do współdecydowania o treściach nauczania/uczenia się oraz do samodzielnego tworzenia materiałów

uczeniowych (książeczki, skecze, układy taneczne do piosenek itp.), a także do podejmowania decyzji, dotyczących formy i treści pracy domowej. Proponowana jest również praca projektowa. Autorka argumentuje, że małe dzieci mogą skutecznie uczyć się języka obcego i osiągać dużą biegłość, jeżeli proponowany program nauczania rzeczywiście uwzględni ich możliwości i potrzeby.

Formy pracy na zajęciach i tworzenie relacji dydaktycznej

Analiza artykułów zawartych w monografiach poświęconych problematyce autonomii (Pawlak 2004, 2008, Wilczyńska 2002) pozwala zauważyć, że rzadko podejmuje się badania jakościowe zmierzające do określenia skuteczności technik autonomizujących przez proponowanie scenariuszy zajęć i obserwowanie rzeczywistych działań uczeniowych i komunikacyjnych. Na tym większą uwagę zasługuje artykuł **Beaty Karpe-ty-Peć i Janusza Pecia** (2002), w którym autorzy przedstawiają wyniki praktycznego badania edukacyjnego (*action research*) przeprowadzonego wśród studentów NKJO w Radomiu. Celem badania było stwierdzenie, czy „*zastosowanie alternatywnych form nauczania, które w swym założeniu wspierają autonomię uczniów, zaowocuje również integracją językowych sprawności*” (2002:105). Autorzy wykorzystali w badaniu nagrania wideo oraz ankiety.

Wielu autorów wskazuje na konieczność zmiany relacji dydaktycznej z jedno- na wielopodmiotową. **Elżbieta Krulak-Kempisty** (2002) wyodrębnia te z elementów środowiska właściwego dla procesu uczenia się/nauczania w kontekście akademickim, które można poddać analizie i opisać, czyli zoperacjonalizować dla celów badania empirycznego. Są to następujące elementy: rozkład materiału, orientacja w podręczniku, praca ze słownikiem, kryteria oceniania, język lekcji oraz praca w grupie. Dyskusja na temat organizacji i przebiegu procesu nauczania/uczenia się w klasie jest konieczna, by uczący się mógł przejąć odpowiedzialność za procesy uczenia się. **Andrzej Kaczmarek** (2002) przedstawia wybrane techniki wspomagania autonomii (kwestionariusze i testy skłaniające do samoobserwacji i samooceny, portfolio, dziennik) i ich wartość w naucza-

niu/uczeniu się instytucjonalnym, na przykładzie kolegium nauczycielskiego w Zielonej Górze. Autor podkreśla konieczność rozwijania postawy refleksyjnej u uczących się oraz konieczność dostosowywania narzędzi do konkretnych sytuacji pedagogicznych.

Alina Gmur (2004), na podstawie własnej praktyki nauczycielskiej w liceum, wymienia wybrane elementy współpracy dydaktycznej, które wpływają na rozwijanie u uczniów postawy autonomicznej: opracowywanie kontraktu dotyczącego „*zachowania na zajęciach, podejście do procesu uczenia się, tworzenia atmosfery*”, korzystanie z portfolio, opracowywanie przez uczących się testów sprawdzających postępy w nauce. Autorka akcentuje więc konieczność zmiany w sposobach określania roli nauczyciela oraz podkreśla wartość pracy w grupie.

Odrębnym problemem dyskutowanym w kontekście autonomii jest ocenianie wyników i postępów uczniów. **Przemysław Wolski** (2002) przedstawia formy oceniania dominujące w warunkach nauczania/uczenia się instytucjonalnego i przeciwstawia je formom konstruktywistycznym, pełniącym funkcję diagnostyczną.

8. Strategie uczenia się a rozwijanie postaw autonomicznych

Problem treningu strategicznego, czyli działań nauczyciela przygotowujących ucznia do uczenia się strategicznego przez wskazywanie różnorodnych strategii oraz ich ćwiczenie, zajmuje wielu badaczy. **Anna Michońska-Stadnik** (2008) argumentuje, że nauczyciele języków obcych powinni potrafić skutecznie zaplanować i przeprowadzić trening strategiczny u swoich uczniów – odpowiednio szeroki repertuar strategii uczenia się i umiejętność ich dostosowania do danej sytuacji komunikacyjnej jest bowiem warunkiem rozwijania postaw autonomicznych. Autorka zauważa, że zagadnienia związane ze strategiami, technikami ich nauczania oraz specyfiką ich nabywania i doskonalenia są wciąż mało obecne w programach kształcenia przyszłych nauczycieli. Do podobnych wniosków dochodzi **Krystyna Drożdżal-Szelest** (2008), która cytując *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003) oraz *Podstawę programową nauczania* (2002) zauważa, że trening strate-

giczny, którego celem jest przygotowanie studentów do samodzielności w procesie uczenia się jest obecny w sferze zaleceń ogólnych (2004:408). Jednocześnie, opierając się na badaniu własnym (kwestionariusz i obserwacja), autorka przytacza dane wskazujące na brak jakiegokolwiek treningu strategicznego w większości szkół ponadgimnazjalnych, do których uczęszczali respondenci. Podobnie, badani nauczyciele niezbyt dobrze orientują się, w jakim stopniu podręcznik, który wykorzystują w klasie, inicjuje i wspomaga trening strategiczny. Na podstawie analizy odpowiedzi uzyskanych w ankietach badaczka zauważa także, że „nie będąc w pełni świadomymi użytkownikami strategii, nauczyciele nie są w stanie prowadzić treningu strategicznego” (2008:414).

W analizowanych monografiach można dostrzec ujęcia, których autorzy koncentrują się na możliwościach rozwijania strategii u uczących się. **Hanna MacManus** (2004), na przykład, przedstawia cele oraz strukturę kursu strategii uczenia się, adresowanego dla studentów NKJO w Włocławku w roku akademickim 2000/2001. Kurs miał na celu „przedstawienie studentom różnorodnych technik uczenia się oraz umożliwienie im przetestowania tychże technik tak, by mogli wybrać te najbardziej dla siebie efektywne”. Celem nauczyciela było także przygotowanie uczących się do samodzielnej pracy nad tymi aspektami kompetencji komunikacyjnej, które dla samych studentów były największym wyzwaniem. Z kolei **Krystyna Szymankiewicz i Jolanta Zajac** (2002) przedstawiają sprawozdanie z badania ankietowego (styczeń 2002), dotyczącego studentów pierwszych trzech lat romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Celem było rozpoznanie gotowości studentów do autonomizacji przez zbadanie ich oczekiwań względem nauczyciela i względem siebie samych, określenie ich poziomu wyuczonej bezradności, a także znajomości i doboru strategii uczenia się w wybranych sytuacjach uczenia się. Główne wnioski z badania są następujące: (1) badani studenci wydają się świadomi, że do osiągnięcia sukcesu w nauce jest potrzebna ścisła współpraca uczącego się i nauczającego, a wsparcie afektywne jest często oceniane jako element motywujący, (2) można zaobserwować tendencję do wzrostu stopnia bezradności na

wyższych szczeblach kształcenia; negatywna samoocena może blokować procesy autonomizacji, (3) studenci w większości starają się stosować strategie dostosowane do zadania, starają się je łączyć i wzbogacać. Należy więc proponować jak najwięcej działań nakierowanych na samoocenę i zachęcających do samodzielności poznawczej i komunikacyjnej, sprzyja to bowiem tworzeniu postaw autonomicznych.

Autorzy artykułów poświęconych problematyce uczenia strategicznego kładą także duży nacisk na rozwijanie strategii metakognitywnych. **Urszula Zielińska** (2004) przeprowadza studium przypadku autonomicznego ucznia. Badanie pozwala określić takie cechy autonomicznego ucznia, jak: rozwinięte strategie uczenia się, refleksyjność i świadomość własnych postępów oraz stylu uczenia się, a także dojrzałość i samodzielność w podejmowaniu decyzji dotyczących uczenia się.

Znaczenie strategii metakognitywnych jest szczególne akcentowane w nauczaniu gramatyki. Temu zagadnieniu są poświęcone artykuły K. Turewicz (2004), K. Nerlickiego (2004) oraz J. Florczaka (2004). **Krzysztof Nerlicki** (2004) skupia uwagę na rozwijaniu autonomii u studentów neofilologii (na przykładzie filologii germańskiej) w kontekście dotychczasowych doświadczeń uczących się, które koncentrowały się, jak wynika z badań, głównie na uczeniu się gramatyki. Autor wskazuje także na konieczność rozwijania strategii metakognitywnych w pogłębianiu kompetencji komunikacyjnej i językowej. Również **Jacek Florczak** (2004) podejmuje temat rozwijania „kompetencji językoznawczej” w kontekście studiów neofilologicznych. Autor proponuje rozwijanie tej kompetencji przez trening mający wyposażać uczniów w odpowiednie „narzędzia analizy języka, umożliwiające jego rzeczywiste zrozumienie” (2004:363), a istotą proponowanej metody jest „konfrontacja języka polskiego z językiem francuskim oraz analiza ich wzajemnych zależności na podstawie pozyskiwanej wiedzy językoznawczej” (2004:356). Celem zajęć jest przygotowanie ucznia do samodzielnej nauki języka poprawnego. **Kamila Turewicz** (2004) akcentuje z kolei konieczność wprowadzenia metod, które pozwolą uczącemu się „odkryć dynamikę procesów budowania znacze-

nia" (2004:340). Celem artykułu jest omówienie wyników treningu językoznawczego, który może być także zadaniem ukierunkowanym na rozwój świadomości dotyczącej wpływu kontekstu poza-językowego na znaczenie struktur językowych.

Patrycja Kamińska (2004) porusza w swoim artykule odrębne zagadnienie – mnemotechnik, rozumianych jako przykład strategii pamięciowych wykorzystywanych w procesie uczenia się słownictwa. Autorka przedstawia wybrane mnemotechniki, podkreślając konieczność ich dostosowania do wieku uczących się. Argumentuje, że zapoznanie uczącego się z mechanizmami działania mnemotechnik umożliwi mu ich samodzielne stosowanie i tym samym uczyni proces nabywania języka bardziej skutecznym.

9. Kształcenie przyszłych nauczycieli

Rozwijanie autonomii u uczących się wiąże się z koniecznością rozwijania postaw autonomicznych u nauczycieli. Tej problematyce jest poświęcony artykuł **Marii Cichoń** (2004), która proponuje techniki kształcenia postaw autonomicznych u przyszłych nauczycieli języka francuskiego, takie jak: kwestionariusze dotyczące wyobrażeń o nauce języka obcego oraz opracowywanie przez uczących się ulubionych technik uczenia się. Z kolei **Danuta Pietrzak** (2004) omawia rezultaty treningu autonomicznego dla przyszłych nauczycieli języka angielskiego, w trakcie którego studenci dyskutowali o pojęciu autonomii, a także proponowali własne techniki rozwijania autonomii dla uczniów szkoły podstawowej oraz konkretne plany lekcji wraz z zadaniami ukierunkowanymi na rozwijanie autonomii w nauce języka obcego.

Ważnym elementem postaw autonomicznych jest refleksyjność. Na znaczenie postawy refleksyjnej dla zawodowego rozwoju nauczyciela wskazuje **Elżbieta Wiścicka** (2008). Badaczka przedstawia różnorodne techniki, mogące pomóc nauczycielowi w samodzielnym pobudzaniu jego świadomości i wskazuje na cztery rodzaje zachowań nauczyciela, które można poddać takiej analizie. Równoległe z postulowaniem rozwijania postaw autonomicznych u nauczycieli, autorka wskazuje na znaczenie autonomii w procesie uczenia się i omawia pokrótce „*dwa etapy przygotowania przyszłych nauczycieli do działań samodzielnych o cha-*

rakterze autonomicznym” (2008:442) – trening strategiczny i wprowadzenie do stylu dydaktycznego nauczyciela.

Kolejnym istotnym elementem powiązanym z postawami autonomicznymi jest kreatywność. W swoim artykule z 2002 roku, **Anna Pado** przedstawia charakterystykę nauczyciela kreatywnego oraz podkreśla znaczenie nauczania dostosowanego do potrzeb oraz zainteresowań ucznia, czyli tworzenia sytuacji, w której nauczyciel i uczniowie wspólnie negocjują tematy i formy zadań, a scenariusze lekcji bazują na odpowiedzialności i na zaangażowaniu ucznia.

Rozwijaniu postaw autonomicznych mogą sprzyjać warunki instytucjonalne, ale jednocześnie kontekst, w jakim odbywa się nauczanie/uczenie się, może działań hamująco na działania nauczyciela. **Dorota Werbińska** (2008) omawia wybrane ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników (w zakresie decyzji dydaktycznych oraz obowiązków zawodowych). Z kolei **Bogna Ferensztajn** (2004) przedstawia rewolucjonizującą zmianę sposobu organizacji pracy szkoły (II LO w Gorzowie Wlkp.) z systemu klasowo-lekcyjnego na system zaliczania kursów (oraz wprowadzenie punktowego systemu oceniania). Autorka argumentuje, że nowa organizacja systemu nauczania/uczenia się realizuje ideę autonomii przez „*oddanie w ręce ucznia decyzji i odpowiedzialności za kształtowanie własnej edukacji*” (2004:276).

■ Podsumowanie

Problematyka związana z autonomią w uczeniu się i nauczaniu jawi się jako jeden z ważniejszych kierunków refleksji dydaktycznej. Analiza artykułów pokonferencyjnych pozwala zauważyć, że dominują tematy związane z rozwijaniem strategii uczenia się oraz technik dotyczących czterech sprawności językowych. Autorzy często zastawiają się również nad ogólnymi postawami uczących się oraz nauczycieli.

Zważywszy na to, że wprowadzanie autonomii, rozumianej jako doskonalenie osobistej kompetencji komunikacyjnej, zmiana postaw i rozwijanie umiejętności oraz kształcenie tożsamości wielojęzycznej/wielokulturowej, jest procesem nie tylko osadzonym w konkretnej rzeczywi-

stości społeczno-kulturowej, ale także procesem złożonym i etapowym, a najbardziej miarodajne i przyszłościowe wydaje się być prowadzenie badań długoterminowych i powiązanych z równoległym rozwijaniem refleksji teoretycznej nad zagadnieniami autonomii.

Bibliografia

Monografie:

- Drożdźiał-Szelest K. (1997), *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: Motivex.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pawlak M. (red.) (2004), *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
- Pawlak M. (red.) (2008), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu.
- Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W. (red.) (2002a), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W. (red.) (2002b), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Artykuły w monografiach:

- Aleksandrak M. (2002), *Rozwijanie samooceny mowy*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 257-272.
- Aleksandrak M. (2004), *Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia*, w: M. Pawlak (red.), s. 111-124.
- Biedroń A. (2004), *Autonomia psychologiczna w polskim kontekście edukacyjnym. Niechęć do przejęcia odpowiedzialności za proces nauki języka obcego*, w: M. Pawlak (red.), s. 81-87.
- Biedroń A. (2008), *Teoria świadomego postrzegania (noticing). Intencja i świadomość w akwizycji drugiego języka*, w: M. Pawlak (red.), s. 45-52.
- Bielska J. (2008), *Autonomia ucznia – wyzwanie czy udręka dla młodego nauczyciela?*, w: M. Pawlak (red.), s. 173-185.
- Bobrowska M. (2004), *Warsztaty komunikacyjne a rozwój interaktywności i autentyczności wewnętrznej OU*, w: M. Pawlak (red.), s. 199-211.
- Cichoń M. (2002), *Uczyć się uczyć: autonomizacja studentów I roku filologii romańskiej*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 23-34.

- Cichoń M. (2004), *Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia: miejsce autonomii w kształceniu metodycznym studentów neofilologii*, w: M. Pawlak (red.), s. 325-333.
- Cichoń M. (2008), *Wykorzystanie źródeł internetowych w rozwijaniu samoświadomości i samooceny uczniów (na przykładzie materiałów audiowizualnych telewizji frankofońskiej TV5)*, w: M. Pawlak (red.), s. 345-352.
- Cola I. (2004), *Motywacja jako warunek sine qua non autonomii w procesie glottodydaktycznym*, w: M. Pawlak (red.), s. 57-68.
- Cwanek-Florek E. (2004), *Komputerowe multimedialne interaktywne programy w rozwijaniu autonomii ucznia w nauczaniu języka niemieckiego – kryteria doboru*, w: M. Pawlak (red.), s. 258-264.
- Czernek M. (2008), *Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisania – co możemy osiągnąć?*, w: M. Pawlak (red.), s. 357-366.
- Drożdźiał-Szelest K. (2004), *Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna*, w: Pawlak M. (red.), s. 31-43.
- Drożdźiał-Szelest K. (2008), *Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość?*, w: M. Pawlak (red.), s. 405-415.
- Ferensztajn B. (2004), *System kursowy – reforma Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Gorzowie Wielkopolskim*, w: M. Pawlak (red.), s. 276-284.
- Florczak J. (2004), *Rola kompetencji językoznawczej w samodzielnym pozyskiwaniu kompetencji języka obcego*, w: M. Pawlak (red.), s. 351-364.
- Gajewska-Głodek I. (2002), *Zasada podmiotowości w komunikacji dydaktycznej*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 151-158.
- Gapińska A. (2008), *Autonomia a percepcja własnej kontroli w procesie uczenia się*, w: M. Pawlak (red.), s. 33-43.
- Glinka M., Surdyk A. (2002), *Autokontrola w procesie kształtowania się strategii komunikacyjnych*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 273-286.
- Głowacka B. (2002), *Europejskie portfolio językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 35-49.
- Głowacka B. (2008), *O ograniczeniach w kształtowaniu umiejętności samodzielnego uczenia się na lekcji języka obcego w gimnazjum – prezentacja wybranych aspektów badania ankietowego*, w: M. Pawlak (red.), s. 159-172.
- Gmur A. (2004), *Rozwijanie autonomii uczniowskiej w liceum*, w: M. Pawlak (red.), s. 235-42.
- Górecka J. (2002), *Ćwiczenie planowania i kontroli w dyskursie argumentacyjnym jako przygotowanie do dyskursu akademickiego*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 237-256.
- Górecka J. (2008), *Definiowanie wartości płynących z wykorzystania internetowych dokumentów medialnych w samodzielnej pracy uczniów na poziomie zaawansowanym*, w: M. Pawlak (red.), s. 305-314.
- Grabowska M. (2004), *Tekst literacki na lekcji języka obcego: od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia*, w: M. Pawlak (red.), s. 302-310.

- Grabowska M. (2008), *Interpretacja błędów w dydaktyce języków obcych – otwarte granice autonomii nauczyciela (na przykładzie języka francuskiego)*, w: M. Pawlak (red.), s. 445-454.
- Habrat A. (2008), *Czy podręcznik pomaga wdrażać ucznia do autonomii? Ewaluacja wybranych podręczników do nauki języka angielskiego w starszych klasach szkoły podstawowej pod kątem autonomizacji*, w: M. Pawlak (red.), s. 281-290.
- Hofman A. (2008), *Promowanie autonomii w nauczaniu języka obcego wśród dzieci w wieku przedszkolnym*, w: M. Pawlak (red.), s. 235-244.
- Hostyński P. (2008), *Wspieranie wewnętrznej integracji człowieka poprzez dydaktykę języka obcego. Zarys koncepcji badawczej i jej uzasadnienie*, w: M. Pawlak (red.), s. 53-64.
- Jastrzębska E. (2002), *Kształtowanie postawy twórczej uczniów, a ich autonomizacja*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 51-67.
- Jedynak M. (2008), *Droga do niezależności ucznia niedowidzącego i niewidomego – polska rzeczywistość a Raport Komisji Europejskiej na temat nauczania języków obcych w szkolnictwie specjalnym*, w: M. Pawlak (red.), s. 257-266.
- Kaczmarek A. (2002), *Techniki wspomagania rozwoju autonomii*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 69-81.
- Kamińska P. (2004), *Mnemotechniki jako działania autonomiczne w różnych grupach wiekowych*, w: M. Pawlak (red.), s. 250-257.
- Karpeta-Peć B. (2004), *Autonomia ucznia na lekcjach języka obcego w świetle pedagogiki Janusza Korczaka*, w: M. Pawlak (red.), s. 97-103.
- Karpeta-Peć B., Peć J. (2002), *Autonomizacja słuchaczy kolegium a integracja sprawności językowych*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 105-120.
- Kędzia-Klebek B. (2004), *Metakognitywne aspekty rozwoju autonomii ucznia w procesie doskonalenia umiejętności pisanie w języku obcym*, w: M. Pawlak (red.), s. 88-96.
- Kierczak A. W., Sitko A. (2004), *Autonomia ucznia a nauczanie języka specjalistycznego, czyli jak wprowadzać autonomię na lektoratach?*, w: M. Pawlak (red.), s. 149-159.
- Konsek K. (2004), *Rozwijanie autonomiczności poprzez Internet*, w: M. Pawlak (red.), s. 265-275.
- Konsek K. (2008), *Możliwości, jakie stwarza e-learning w rozwijaniu postawy autonomicznej oraz kompetencji niezbędnych w społeczeństwie informacyjnym u studentów kierunków neofilologicznych*, w: M. Pawlak (red.), s. 325-334.
- Korałewska E. (2008), *Metoda projektu w metodyce nauczania języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), s. 207-218.
- Krulak-Kempisty E. (2002), *Orientacja studentów w procesie uczenia się i nauczania języka obcego*, w: W. Wilczyńska (red.), s. 83-87.
- Markiewicz W. (2008), *E-learning jako narzędzie rozwijania autonomii ucznia*, w: M. Pawlak (red.), s. 335-343.
- McManus H. (2004), *Kurs strategii uczenia się dla studentów Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych*, w: M. Pawlak (red.), s. 212-220.
- Michońska-Stadnik A. (2008), *Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii*, w: M. Pawlak (red.), s. 393-403.
- Michońska-Stadnik A. (2004), *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, w: M. Pawlak (red.), s. 11-18.
- Michoński C. (2004), *Autonomiczność w nauczaniu kultury anglosaskiej w NKJO oraz PWSZ w Białej Podlaskiej*, w: M. Pawlak (red.), s. 372-379.
- Mosorka E. (2008), *Autonomia ucznia a budowanie kompetencji dyskursywnej*, w: M. Pawlak (red.), s. 113-121.
- Myczek K. (2004), *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), s. 19-30.
- Myczek K. (2008), *Od aktywacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym*, w: M. Pawlak (red.), s. 21-32.
- Mystkowska-Wiertelak A. (2008), *Rozwijanie autonomii przy użyciu Europejskiego portfolio językowego a podnoszenie poziomu poprawności gramatycznej*, w: M. Pawlak (red.), s. 197-206.
- Nerlicki K. (2004), *Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), s. 138-148.
- Nowicka A. (2002), *Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie w dyskusjach argumentacyjnych opartych na konflikcie społeczno-kognitywnym*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 201-236.
- Nowicka A. (2004), *Metoda analizy konwersacyjnej w badaniu samodzielności komunikacyjnej w języku obcym*, w: M. Pawlak (red.), s. 125-137.
- Nowicka A. (2008), *Uczenie działań komunikacyjnych poprzez bezpośrednią instrukcję*, w: M. Pawlak (red.), s. 123-134.
- Opałka B. (2002), *Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektoracie języka obcego?*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 89-93.
- Orchowska I. (2008), *Samodzielność komunikacyjna a kulturowy wymiar przyswajania mownych gatunków argumentacyjnych w języku francuskim jako obcym w polskim kontekście akademickim*, w: M. Pawlak (red.), s. 101-111.
- Pado A. (2002), *Kreatywny nauczyciel – kreatywny uczeń*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 95-103.
- Paprocka-Piotrowska U. (2004), *Autonomizacja studentów neofilologów przez autentyfikację zadań językowych na przykładzie tłumaczenia*, w: M. Pawlak (red.), s. 365-371.
- Paprocka-Piotrowska U. (2008), *Samodzielność neofilologów na seminarium magisterskim/Autonomia?*, w: M. Pawlak (red.), s. 379-389.
- Pawlak M. (2004a), *Autonomia studenta anglistyki – deklaracja a rzeczywistość*, w: M. Pawlak (red.), s. 173-191.
- Pawlak M. (2008a), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, w: M. Pawlak (red.), s. 137-157.
- Pawlak M. (2008b), *Jak rozwijać autonomię przy pomocy Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i licealistów?*, w: M. Pawlak (red.), s. 267-280.

- Pietrzak D. (2004), Wyzwalanie „instynktu autonomicznego” u przyszłych nauczycieli języka angielskiego, w: M. Pawlak (red.), s. 334-339.
- Piotrowska-Skrzypek M. (2008), *Uczę (się) refleksyjnie, więc jestem... autonomiczny? – podejście refleksyjne na lekcjach języka obcego w gimnazjum*, w: M. Pawlak (red.), s. 245-255.
- Plusa Cz. (2008), *Nauczanie języka obcego poprzez literaturę. Autonomia źródłem radości w pracy dydaktycznej*, w: M. Pawlak (red.), s. 291-301.
- Prokop I. (2002), *Typologia interakcji dydaktycznych*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 159-173.
- Puppel J. (2002), *Wpływ strategii niewerbalnych na jakość i skuteczność komunikacji obcojęzycznej*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 175-188.
- Sikorska M. (2008), *Trening strategiczny w rozwijaniu kompetencji fonetyczno-dydaktycznej u przyszłych nauczycieli języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), s. 417-425.
- Sikorski J. (2004), *Motywacja i granice samodzielności w przyswajaniu mowy języka obcego*, w: M. Pawlak (red.), s. 290-301.
- Sikorski J. (2008), *Tekst literacki a preparat tekstowy w fonetyce korektywnej*, w: M. Pawlak (red.), s. 367-377.
- Skrzypek A. (2004), *Autonomizacja ucznia w polskim kontekście edukacyjnym – środowisko gimnazjalne i licealne*, w: M. Pawlak (red.), s. 160-172.
- Stańczyk J. (2008), *Uczeń i nauczyciel wirtualnej misji: technologie informacji i komunikacji jako narzędzie kształtowania postaw autonomicznych*, w: M. Pawlak (red.), s. 315-324.
- Stępniewska-Dworak E. (2004), *Wykorzystanie słowników na lekcjach języka obcego a samodzielna praca ucznia*, w: M. Pawlak (red.), s. 243-249.
- Strzałka A., Żdziebło K. (2008), *Autonomia ucznia w polskiej szkole średniej – z notatnika metodyka anglisty i nie tylko*, w: M. Pawlak (red.), s. 187-195.
- Surdyk A. (2002), *Technika role play oraz gry fabularne na lektoracie języka obcego a autonomizacja studentów*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 121-136.
- Surdyk A. (2004), *Gry fabularne jako technika autonomizująca studenta*, w: M. Pawlak (red.), s. 221-232.
- Szczepanik-Ninin M. (2004), *Dyskusja jako autonomiczna forma ćwiczeń*, w: M. Pawlak (red.), s. 320-324.
- Szeluga A. (2002), *Koncepcja kompetencji komunikacyjnej Jürgena Habermasa i jej wykorzystanie we współczesnej glottodydaktyce*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 137-145.
- Szymankiewicz K., Zajac J. (2002), *Strategie uczenia się w świadomości studentów filologii a autonomizacja*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 147-163.
- Ślęzak-Świat, A. (2004), *Koncepcja autonomii ucznia według Janusza Korczaka – zastosowanie we współczesnej dydaktyce języków obcych*, w: M. Pawlak (red.), s. 104-108.
- Tatoj C. (2004), *Rola technik ludycznych w pogłębianiu autonomii studenta*, w: M. Pawlak (red.), s. 311-319.
- Trad A. R. (2004), *Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych*, w: M. Pawlak (red.), s. 69-78.
- Turewicz K. (2004), *Autonomia przez dialog*, w: M. Pawlak (red.), s. 340-350.
- Turula A. (2004), *Czy warto się? – autonomia na kursach językowych dla dorosłych*, w: M. Pawlak (red.), s. 285-289.
- Twardoń M. (2002), *Między dwiema półkulami i czterema mózgami*, w: W. Wilczyńska (red.), s. 165-173.
- Werbińska D. (2008), *Ograniczenia autonomii nauczyciela przez jego zwierzchników w kontekście aspektów etycznych*, w: M. Pawlak (red.), s. 429-436.
- Wilczyńska W. (2004), *Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii*, w: M. Pawlak (red.), s. 44-56.
- Wilczyńska W. (2008), *Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej*, w: M. Pawlak (red.), s. 77-89.
- Wiścicka E. (2008), *Rozwój autonomiczny nauczyciela ze szczególnym uwzględnieniem autorefleksji i świadomości metakognitywnej*, w: M. Pawlak (red.), s. 437-444.
- Wiśniewska D. (2002), *Oczekiwania w dialogu dydaktycznym*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 189-200.
- Wojciechowska B. (2002), *Korekta wzajemna w parach a kształtowanie wrażliwości językowej w zakresie poprawności formalnej*, w: W. Wilczyńska (red.) (2002a), s. 287-302.
- Wojciechowska B. (2008), *Wrażliwość językowa jako czynnik warunkujący autonomię uczeniowo-komunikacyjną w interakcjach ustnych*, w: M. Pawlak (red.), s. 91-100.
- Wojtynek-Musik K. (2002), *Konflikt między pierwotną konceptualizacją świata a nauką języka obcego*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 13-22.
- Wolski B. (2008), *Autonomiczna nauka w globalnej sieci. Czy studenci anglistyki efektywnie wykorzystują Internet do celów edukacyjnych?*, w: M. Pawlak (red.), s. 219-232.
- Wolski P. (2002), *Ocenianie a autonomia w nauce języków obcych w ujęciu dydaktyki konstruktywistycznej*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 175-182.
- Wolski P. (2008), *Autonomia a konstruktywizm*, w: M. Pawlak (red.), s. 65-73.
- Wysocka M. (2008), *Granice autonomii nauczyciela języków obcych i jego uczniów*, w: M. Pawlak (red.), s. 13-19.
- Zielińska U. (2004), *Uczeń autonomiczny: studium przypadku*, w: M. Pawlak (red.), s. 192-198.
- Żuchewicz T. (2002), *O pisaniu w języku obcym, Internecie oraz autonomii studentów filologii germańskiej*, w: W. Wilczyńska (red.) (2000b), s. 183-190.

(grudzień 2008)

Anna Smoczyńska¹
Warszawa



Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie

Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe²

Zapewnianie jakości w edukacji jest jednym z najważniejszych celów polityków edukacyjnych, zarówno na poziomie krajowym, jak i w całej Unii. Jakość w edukacji zależy od wielu czynników, ale praca nauczycieli jest na pewno jednym z decydujących.

Omawiany raport Eurydice³ prezentuje analizę autonomii szkół i nauczycieli w odniesieniu do programów szkolnych w szkołach podstawowych i średnich I stopnia (czyli na poziomie naszego gimnazjum) w 30 krajach europejskich. Uzupełnia w ten sposób niedawno wydaną publikację dotyczącą autonomii szkół w Europie w zakresie zarządzania kadrami i środkami finansowymi. Raport zawiera przegląd reform dotyczących autonomii i zakresu odpowiedzialności nauczycieli w ostatnich 20 latach oraz prezentuje autonomię nauczycieli odnoszącą się do programów nauczania, metod dydaktycznych i oceniania uczniów. Raport obejmuje także takie zagadnienia, jak warunki pracy nauczycieli, w tym czas pracy, rodzaje powierzonych im zadań, organizację rozwoju zawodowego oraz wpływ nauczycieli na reformy i innowacje podejmowane w dziedzinie edukacji. Podjęto również temat oceny pracy nauczycieli.

Tendencja do zwiększania wymagań wobec nauczycieli i poszerzania zakresu ich obowiązków

Zakres obowiązków nauczycieli europejskich uległ zasadniczym zmianom w ciągu ostatnich

20 lat. Stopniowe zwiększanie zakresu obowiązków nauczyciela to wyraźna tendencja, widoczna we wszystkich krajach.

W większości systemów edukacji, nawet w tych najbardziej scentralizowanych, nauczyciele mają od dawna swobodę wyboru metod nauczania i materiałów dydaktycznych. Reformy wpływające bezpośrednio na zakres autonomii szkół łączyły się często z decentralizacją systemu edukacji i pozwoliły nauczycielom na zaangażowanie się w proces tworzenia programów nauczania. Natomiast w krajach, w których edukacja od lat jest zarządzana w sposób zdecentralizowany (np. Belgia, Holandia, Zjednoczone Królestwo, a od lat 90. także kraje postkomunistyczne, np. Węgry i Polska) uruchomiono proces wypracowywania standardów określających cele edukacyjne lub krajowe podstawy programowe, mające na celu zapewnienie równości szans edukacyjnych dla wszystkich uczniów.

Wyniki krajowych i międzynarodowych sprawdzianów i egzaminów opartych na wspólnych standardach wywołały liczne dyskusje, dotyczące pracy nauczycieli w wielu krajach, między innymi w Danii, Niemczech, Francji, na Węgrzech, w Szkocji, Szwecji i Norwegii. Poszukiwanie sposobów podnoszenia jakości w edukacji doprowadziło do podjęcia reform programowych, powstania krajowych standardów oraz wprowadzenia zmian w procesie kształcenia nauczycieli i wskazania nowego zakresu ich odpowiedzialności.

¹ Autorka jest koordynatorem Programu Eurydice w Polsce w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

² Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie, *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* (2008), Bruksela: Eurydice.

³ Eurydice, sieć informacji o edukacji w Europie, istnieje od 1980 roku, a w latach 1995-2000 była częścią programu Socrates. Obecnie znajduje się w strukturze programu *Uczenie się przez całe życie*. Sieć składa się z biur krajowych utworzonych przez ministerstwa edukacji poszczególnych krajów i z biura europejskiego utworzonego przez Komisję Europejską (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury). Eurydice, pracując dla twórców polityki edukacyjnej i świata edukacji, przygotowuje i publikuje opisowe analizy systemów edukacji, studia porównawcze na tematy będące przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej i wskaźniki dotyczące różnych poziomów edukacji.

Od szkół nie wymaga się jedynie poprawienia wyników uczniów, lecz oczekuje się także propozycji rozwiązań ogólnych problemów społecznych (integracja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dzieci imigrantów oraz uczniów pochodzących z różnych, także defaworyzowanych, grup społecznych). Jedynie kilka krajów (Republika Czeska, Hiszpania, Włochy i Zjednoczone Królestwo) wprowadziło nowe stanowiska pracy w szkołach, stanowiące odpowiedź na wyznaczone szkole nowe zadania społeczne.

Płace i warunki zatrudnienia nauczycieli są zwykle negocjowane na szczeblu centralnym, przy aktywnym zaangażowaniu związków zawodowych. Jednakże pojawiają się nowe formy kształtowania warunków pracy i płacy nauczycieli, które pozwalają na bezpośrednie zaangażowanie nauczycieli w proces konsultacji, np. szeroko pojmowane konsultacje społeczne, badania ankietowe, projekty pilotażowe itp. Niestety, tylko trzy kraje podjęły szczegółowe analizy warunków pracy nauczycieli, a wyniki wykorzystały podczas reformowania przepisów prawnych (Holandia, Portugalia, Zjednoczone Królestwo). Kilka krajów planuje podjęcie działań w tym samym kierunku – Republika Czeska, Hiszpania, Francja oraz Liechtenstein.

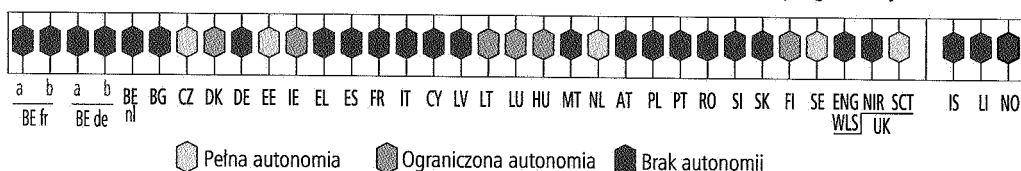
Zwiększona odpowiedzialność nauczycieli w wyniku rosnącej autonomii szkoły

Decentralizacja zarządzania szkołą oraz autonomia szkoły doprowadziły do sytuacji, w której odpowiedzialność za edukację ponosi kilka różnych podmiotów – oprócz władz centralnych także władze lokalne oraz same szkoły. We wszystkich krajach europejskich centralne programy nauczania zostały zastąpione przez programy tworzone na różnych poziomach. W realizacji tego procesu główną rolę odgrywają szkoły i sami nauczyciele. Wyróżnia się tu trzy różne modele. Pierwszy z nich, charakterystyczny dla większości krajów

skandynawskich i Europy Środkowej, polega na przygotowaniu przez władze centralne ogólnych podstaw programowych, które są następnie uzupełniane przez władze lokalne i samych nauczycieli. Drugi model jest oparty o definicje celów edukacyjnych określonych przez władze centralne dla każdego etapu edukacji, pozwala szkołom na samodzielne ustalanie własnych programów nauczania. W trzecim modelu programy ustalone przez władze centralne funkcjonują równolegle do tych przygotowanych na szczeblu lokalnym. We wszystkich trzech modelach nauczyciele są zobowiązani do realizacji pewnego obowiązkowego minimum programowego, które w większości krajów powstaje na szczeblu centralnym (obowiązkowe minima programowe opracowują jedynie nauczyciele w Szwecji, Holandii, Estonii, Szkocji, a od niedawna również w Republice Czeskiej).

Rozpowszechnienie koncepcji indywidualnych planów rozwoju szkoły wymaga współpracy wszystkich nauczycieli jako zespołu. Nauczyciele muszą zdecydować (wspólnie lub indywidualnie) o tym, jakie będą stosować metody nauczania, często w podjęcie takiej decyzji jest zaangażowany dyrektor szkoły. W szkole dokonuje się również wyboru podręczników, albo na podstawie gotowej listy podręczników zatwierdzonych do użytku w szkołach, albo na zasadach wolnego wyboru (wyjątek stanowią Grecja, Cypr, Malta i Liechtenstein, gdzie nie ma możliwości wyboru). Także w przeważającej większości krajów wewnętrzna ocena pracy uczniów jest ustalana w danej szkole. Oceny dokonuje zespół nauczycieli we współpracy z dyrektorem szkoły. Dotyczy to także sytuacji, gdy uczeń musi powtarzać klasę. Natomiast w przypadku egzaminów pisemnych prowadzących do uzyskania kwalifikacji, zakres, treść i sposób przeprowadzenia egzaminu jest ustalany przez centralne władze edukacyjne.

Autonomia szkoły w zakresie opracowywania obowiązkowych minimów programowych



Źródło: Eurydice.

Warunki pracy nauczycieli

W większości krajów czas pracy nauczyciela jest definiowany w liczbie godzin dydaktycznych (tak zwane pensum dydaktyczne), często w połączeniu z wymogami dotyczącymi ogólnego wy-

miaru czasu pracy. W 12 krajach czas pracy jest określony jako liczba godzin spędzanych na terenie szkoły. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii) jest to jedyny wymóg określony w legislacji.

Definicje czasu pracy nauczyciela określone w legislacji, ISCED⁴ 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

W większości krajów jest promowana praca w zespole. Określają to przepisy prawne lub specjalnie utworzone procedury, ale liczba godzin poświęconych na pracę w zespole jest rzadko określana w legislacji. Praca w zespole dotyczy najczęściej różnych zadań, najczęściej procedur oceniania uczniów (odnosi się do połowy kra-

jów). Oprócz takich zadań, jak przygotowanie i prowadzenie lekcji oraz ocenianie, nauczyciele są zobowiązani do pełnienia zastępstw za nieobecnych kolegów oraz opieki nad najmłodszymi stażem nauczycielami. W wielu krajach zakres tych obowiązków wygląda inaczej w każdej szkole.

Dodatkowe zadania nauczycieli określone w legislacji i wymienione w umowie o pracę
ISCED 1 i 2, 2006/07

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Nadzór nad uczniami po zajęciach szkolnych	μ	μ	μ		λ			μ	μ	λ		λ			μ	λ	λ
Zastępstwa za nieobecnych kolegów	μ	λ	μ	μ	λ	λ		μ	μ	λ	λ	μ	μ	λ	μ	μ	μ
Opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami	λμ	λμ	λμ			λ		μ	μ	λ	λ	λ	λ	λ	μ	μ	λ

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/ NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Nadzór nad uczniami po zajęciach szkolnych	λ		μ	μ	λ		μ		λ		μ	λ		λ		
Zastępstwa za nieobecnych kolegów		λ	μ	λ	λ	λ	μ	λ	λ		μ	λ	λ	λ	λ	μ
Opieka nad praktykantami i najmłodszymi stażem kolegami	λ	λ	μ	λ	λ	λ	μ	λ	λ		μ	λ	λ	λ	λ	μ

λ – Wymagane μ – Wymagane lub nie, zależnie od placówki

Źródło: Eurydice.

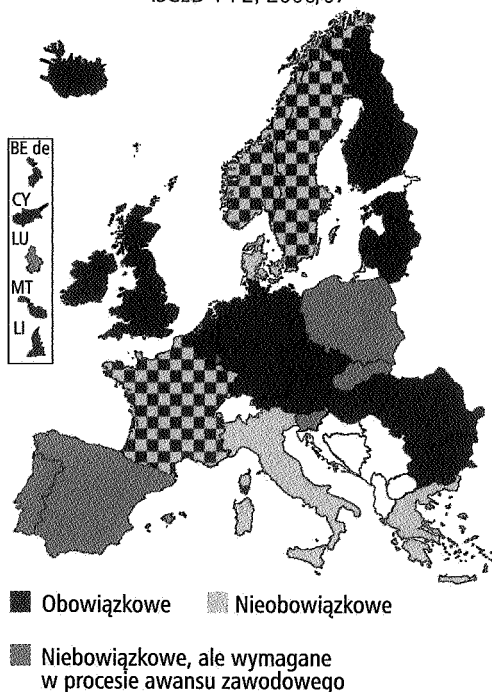
⁴ISCED to skrót od *International Standard Classification of Education* (Międzynarodowa Klasyfikacja Kształcenia).

Zastępstwa za nieobecnych kolegów są wymagane w połowie krajów europejskich. Na ogół stanowią regularny statutowy obowiązek, wykonywany przez nauczycieli nieodpłatnie. Jedynie w kilku krajach za zastępstwa przewiduje się dodatkowe wynagrodzenie. Te kraje to Republika Czeska, Włochy, Łotwa, Finlandia, Islandia, Norwegia i Polska.

Rozwój zawodowy nauczycieli

Rozwój zawodowy stanowi obowiązek nauczycieli w ponad 20 krajach. W Belgii, Republice Czeskiej, na Litwie, Malcie, w Zjednoczonym Królestwie i Islandii szkoły mają za zadanie przygotować plan rozwoju zawodowego nauczycieli jako część planu rozwoju szkoły. Jednak wyraźne zachęty do doskonalenia zawodowego nie są zbyt popularne, a kary za unikanie zaangażowania w rozwój zawodowy nie są często stosowane. W wielu krajach problem z zastąpieniem nieobecnego nauczyciela często zniechęca władze szkoły do kierowania nauczycieli na dodatkowe szkolenia.

Status doskonalenia zawodowego nauczycieli,
ISCED 1 i 2, 2006/07

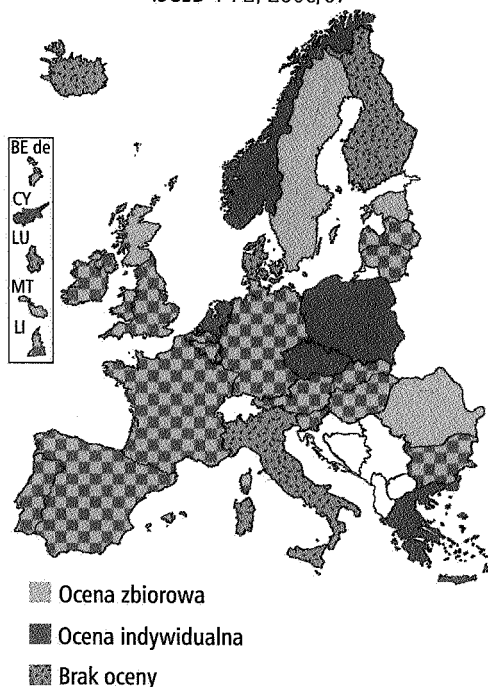


Źródło: Eurydice.

Ocena pracy nauczycieli

W ostatnich 20 latach, obok tradycyjnych form zewnętrznych inspekcji szkolnych, pojawiły się nowe formy oceniania pracy nauczycieli, takie jak samoocena szkół, ocena wewnętrzna dokonywana przez dyrektora oraz ocena koleżeńska. Różne formy oceniania nakładają się na siebie, powodując powstanie sieci oceniania – wewnętrznego i zewnętrznego, indywidualnego i zbiorowego. Ocenianie wydaje się coraz bardziej skupiać na wynikach nauczania, a mniej na samym procesie dydaktycznym. Wyniki uczniów uzyskane w egzaminach zewnętrznych coraz częściej stanowią ważne kryterium oceny pracy szkoły i kadry nauczycielskiej. W latach 90., wraz z wprowadzeniem szerokiej autonomii szkoły, ocena pracy jednego nauczyciela została stopniowo zastąpiona przez zbiorową ocenę pracy zespołu nauczycielskiego. Od 2005 roku w niektórych krajach obserwuje się wyraźny powrót do oceny indywidualnej nauczyciela, wprowadzanej równolegle ze zróżnicowanymi ścieżkami awansu zawodowego i nowymi możliwościami uzyskania podwyżki płac.

Indywidualna i/lub zbiorowa ocena nauczycieli
ISCED 1 i 2, 2006/07



Źródło: Eurydice.

Podsumowanie

Publikacja Eurydice jest poświęcona analizie roli nauczycieli we współczesnej szkole w Europie. Polityka edukacyjna poszczególnych krajów pełni tu funkcję zasadniczą – im większa decentralizacja systemu edukacji, tym większa autonomia szkół, a co za tym idzie, większa autonomia nauczycieli. Zwiększenie autonomii oznacza jednak zwiększenie zakresu odpowiedzialności, a to prowadzi do nowych zadań i coraz trudniejszych wyzwań. W niektórych krajach nauczyciel musi decydować nie tylko o tym, jak uczyć (dobór metod nauczania), z czego uczyć (dobór podręczników), ale również o tym, czego uczyć (dobór minimalnych treści programowych) i w jaki sposób oceniać uczniów. Ponadto w wielu krajach nauczyciel pracuje z grupą niejednorodną, gdzie w ramach kształcenia inte-

gracyjnego w jednej klasie zdarzają się uczniowie wybitnie zdolni i wyjątkowo zaniechani, wymagający szczególnej troski, a także dzieci imigrantów, często nieznające w stopniu dostatecznym języka nauczania. Do tego trzeba dodać zastępstwa za nieobecnych kolegów, opiekę nad uczniami po zajęciach szkolnych, pomoc młodszym kolegom, nieustanną potrzebę doskonalenia zawodowego i presję spowodowaną obowiązkiem poddawania się regularnym ocenom. W tej sytuacji sprawą zasadniczą wydaje się spójna i konsekwentna polityka państwa dotycząca statusu zawodowego nauczycieli, ich warunków pracy, w tym polityka płacowa. Polityka, która – tak jak w Finlandii – może podnieść prestiż zawodu do satysfakcjonującego poziomu.

(grudzień 2008)

Magdalena Górowska-Fells¹
Warszawa



Autonomia szkół w Europie – strategie i działania

School Autonomy in Europe. Policies and Measures²

W ciągu ostatnich 20 lat poświęcono wiele uwagi kwestiom związanym ze szkołą, w szczególności zagadnieniom autonomii szkół. Szkołom przyznaje się coraz więcej uprawnień – ma to poprawić zarządzanie funduszami publicznymi, podnieść jakość nauczania i zwiększyć udział obywateli w procesach demokratycznych. Autonomia szkół zajmuje ważne miejsce w polityce wielu europejskich krajów. Raport Eurydice, zatytułowany *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania (School Autonomy in Europe. Policies and Measures)*, pokazuje zarys aktualnego stanu autonomii szkół podstawowych i szkół średnich I stopnia w krajach europejskich, próbując odpowiedzieć na pytania: Jakich obszarów i jakiego zakresu dotyczy autonomia szkół?, Jakie organy są odpowiedzialne za podejmowanie najważniejszych decyzji?, W jaki sposób szkoła „rozlicza się” ze swojej autonomii?

Publikacja Eurydice pokazuje również rozwój reform dotyczących autonomii szkół w Europie na przestrzeni 20 lat. Raport powstał na podstawie materiałów krajowych biur Eurydice i prezentuje dane z roku 2006/2007. Zanim pełna wersja opracowania ukaże się w języku polskim w formie książkowej, przedstawiamy najważniejsze analizy i płynące z nich wnioski w postaci obszernego streszczenia.

■ Wprowadzanie autonomii szkół

Zasada, że szkoły powinny zachować autonomię przynajmniej w pewnych obszarach zarządzania jest obecnie ogólnie akceptowana w Europie. Jednak, poza kilkoma krajami, autonomia szkół nie należy do tradycji europejskiej ani w krajach o strukturze scentralizowanej, ani też w krajach

¹ Autorka jest głównym specjalistą w Krajowym Biurze Eurydice Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji w Warszawie.

² *Autonomia szkół w Europie – strategie i działania. School Autonomy in Europe. Policies and Measures (2007)*, Bruksela: Eurydice.

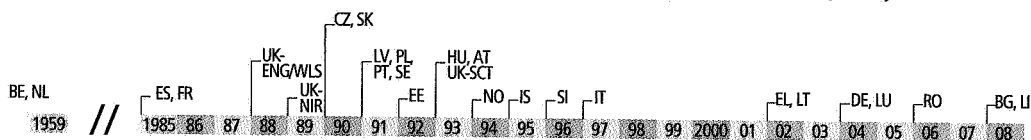
federacyjnych. Taki model zarządzania szkołami został wprowadzony w latach 80. XX wieku jedynie w kilku pionierskich krajach i w ograniczonym zakresie. Szersze działania na rzecz autonomii szkół podjęto dopiero w latach 90. Proces ten trwa nadal, gdyż taki model zarządzania szkołami przyjmują nowe kraje, a kraje, które wprowadzały zmiany już w latach 80. i 90., rozszerzają zakres odpowiedzialności. Pionierskie w tej dziedzinie kraje to Belgia i Holandia, gdzie tradycja autonomii szkół rozwinęła się w wieku XIX w wyniku konfliktów między szkołami państwowymi i niepaństwowymi. W Belgii niezależność szkół dotowanych (publicznych i prywatnych) w zakresie metod nauczania oraz zarządzania kadrami i innymi zasobami znajduje oparcie w konstytucji. W Holandii, począwszy od lat 80., organy prowadzące przekazywały szkołom wiele zadań z myślą o stymulowaniu innowacji w szkołach.

Z wyjątkiem Belgii i Holandii szkoły nie miały wiele swobody w kształtowaniu programu nauczania i wyznaczaniu celów dydaktycznych oraz zarządzaniu własnymi zasobami. Działania na rzecz autonomii szkół podjęto w latach 80. XX wieku. Reformy lat 80., szczególnie w Hiszpanii i Francji, były powiązane z polityką i procesami demokratycznymi oraz podkreśliły znaczenie otwarcia szkół na lokalne społeczności. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) ustawa o reformie edukacji z roku 1988 wprowadziła rozszerzenie autonomii szkół przez przekazanie szkołom odpowiedzialności za zarządzanie zasobami finansowymi i ludzkimi, co wcześniej należało do zadań władz edukacyjnych. Natomiast jednocześnie wprowadzono centralną kontrolę nad szkolnym progra-

mem nauczania oraz regulacje dotyczące oceny uczniów (co z kolei tę autonomię ograniczyło). Lata 90. to okres szybkiego rozpowszechniania polityki autonomizacji szkół. W krajach skandynawskich autonomię szkół powiązano z procesem decentralizacji, w którym samorządy lokalne stały się głównymi aktorami w obszarze edukacji i przekazały szkołom niektóre ze swoich uprawnień. Dla Republiki Czeskiej, Węgier, Polski, Słowacji i krajów bałtyckich sygnałem do wprowadzenia tej metody zarządzania szkołami stał się upadek Związku Radzieckiego. Niektóre kraje zaczęły rozważać możliwość nadania szkołom autonomii na początku obecnej dekady – część landów w Niemczech, Litwa, Luksemburg i Rumunia. Podobne reformy są w trakcie wprowadzania w Bułgarii. Kraje, które realizują już politykę autonomizacji szkół, zaczęły w ostatnich latach wzmacniać przyznane wcześniej szkołom uprawnienia. Nowe tysiąclecie zainicjowało drugą rundę reform dotyczących autonomii szkół m.in. w Hiszpanii, Portugalii i na Łotwie.

Wprowadzanie autonomii szkół jest związane z kilkoma ogólnymi koncepcjami przyjmowanymi w poszczególnych krajach w latach 80. i 90. XX wieku oraz w pierwszej dekadzie XXI wieku. Należą do nich demokratyczne uczestnictwo prowadzące do większego otwarcia szkół na społeczności lokalne oraz efektywne zarządzanie środkami publicznymi stanowiące próbę zastosowania zasad z sektora prywatnego w zarządzaniu usługami publicznymi. Obecnie wprowadzanie elementów autonomii do szkół jest traktowane głównie jako narzędzie, które ma służyć poprawie jakości kształcenia.

Daty pierwszych szeroko zakrojonych reform wprowadzających autonomię szkoły



Źródło: Eurydice

W większości krajów europejskich rozwiązania dotyczące autonomii definiuje się w przepisach ogólnokrajowych i narzuca wszystkim szkołom. Autonomia szkół może być wprowadzana na podstawie przepisów ogólnych obejmujących wiele aspektów systemu szkolnego (np. w Hiszpa-

nii), przepisów specjalnie przygotowanych w tym celu (np. w Portugalii) lub w ramach elastycznych regulacji administracyjnych (np. w niektórych landach niemieckich). Proces nadający szkołom autonomię zaczyna się więc od góry, same szkoły nie domagają się autonomii, co przejawia się

m.in. w braku nauczycielskich inicjatyw w jej kształtowaniu. Natomiast doświadczenia krajów skandynawskich odbiegają od tego scentralizowanego procesu, gdyż władze lokalne podejmują główne decyzje dotyczące organizacji kształcenia i delegują niektóre obszary odpowiedzialności poszczególnym szkołom. W rezultacie na terenie tego samego kraju funkcjonuje wiele modeli przekazywania autonomii od władz lokalnych do szkoły. W Holandii, w ramach odchodzenia od kontroli na szczeblu centralnym, rząd podjął decyzję o nieingerowaniu w szczegóły zarządzania szkołami.

■ Zakres autonomii szkół

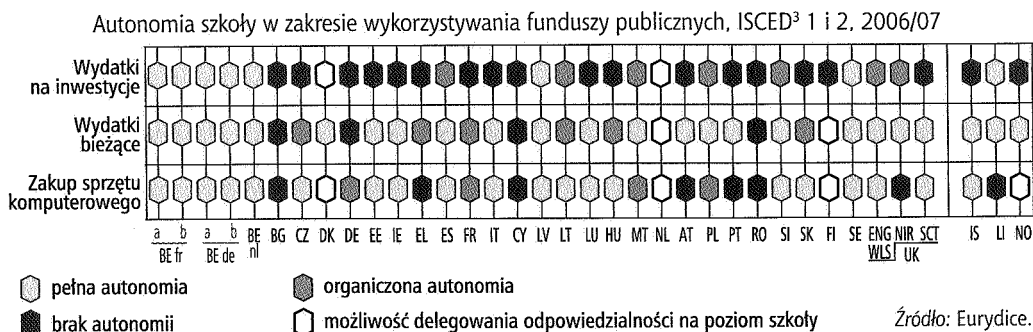
Analiza zakresu autonomii szkół obejmuje trzy obszary działalności: wykorzystywanie środków publicznych, pozyskiwanie i wykorzystywanie środków prywatnych oraz zarządzanie zasobami ludzkimi (rekrutacja i zwalnianie pracowników, stosowanie środków dyscyplinarnych itp.). Opracowanie obejmuje także analizę składu organów zarządzających w szkołach, jeśli takie występują.

Zakres autonomii w szkołach podzielono na cztery ogólne kategorie: pełną autonomię (szkoła podejmuje decyzje w granicach prawa lub ogólnych regulacji dotyczących edukacji), ograniczoną autonomię (szkoły wybierają spośród wariantów określonych przez władze wyższego szczebla, bądź też ich decyzje wymagają zatwierdzenia), brak autonomii (nie podejmują decyzji w danym obszarze) oraz kategorię, w której uprawnienia decyzyjne w danym obszarze mogą być (ale nie muszą) przekazane szkole przez organ admini-

stracyjny lub/i prowadzący. Przykład ostatniej kategorii stanowi Holandia, gdzie właściwy organ odpowiedzialny za daną szkołę wybiera obszary, w których przekazuje określone uprawnienia.

■ Wykorzystywanie środków publicznych

Kraje można podzielić na trzy grupy zależnie od stopnia autonomii szkół w zakresie wykorzystywania środków publicznych, które przyznaje się na pokrycie wybranych pozycji budżetowych (wydatki inwestycyjne, wydatki bieżące i zakup sprzętu komputerowego). W pierwszej grupie (Belgia, Łotwa i Szwecja) szkoły mają pełną autonomię (w granicach wyznaczonych prawem) w zakresie wykorzystywania środków na wymienione pozycje budżetowe. W pięciu krajach na drugim krańcu tego spektrum szkoły nie mają w ogóle autonomii w zakresie wykorzystywania środków publicznych (Bułgaria, Rumunia, Cypr, szkoły podstawowe w Irlandii i Francji), a decyzje podejmują władze wyższego szczebla. Trzecia grupa obejmuje kraje, w których zakres autonomii jest różny zależnie od kategorii wydatków. Na ogół szkoły we wszystkich krajach mają większą autonomię w zakresie wydatków bieżących niż wydatków inwestycyjnych. W przypadku środków na inwestycje szkoły często w ogóle nie mają autonomii. Natomiast autonomia w zakresie nabywania sprzętu komputerowego ma ograniczony zakres (dotyczy to także Polski, patrz rysunek poniżej), szkoły muszą występować o zgodę do władz centralnych lub podejmują decyzje w ramach z góry określonych wariantów.



³ ISCED to skrót od *International Standard Classification of Education* (Międzynarodowa Klasyfikacja Kształcenia).

■ Pozyskiwanie i wykorzystywanie środków prywatnych

Pozyskiwanie i wykorzystywanie środków prywatnych jest analizowane w trzech obszarach (darowizny, przychody z wynajmu oraz pożyczki). W większości przypadków szkoły mają prawo do zdobywania prywatnych funduszy z dotacji, sponsoringu i dochodów z wynajmu pomieszczeń i gruntów szkolnych, natomiast bardzo rzadko mogą zaciągać pożyczki. Pewien stopień autonomii w zakresie zdobywania funduszy niekoniecznie oznacza autonomię w ich wykorzystywaniu. W siedmiu krajach szkoły nie mają takiej autonomii (Niemcy, Grecja, Cypr, Luksemburg, Islandia oraz szkoły podstawowe Irlandii i Francji). W Polsce szkoły muszą uzyskać zgodę władz wyższego szczebla na przyjęcie środków w formie darowizny i sponsoring oraz za wynajem pomieszczeń. Uzyskane w ten sposób środki można przeznaczyć wyłącznie na wyposażenie szkoły lub zatrudnienie personelu pozadydaktycznego.

■ Zasoby ludzkie

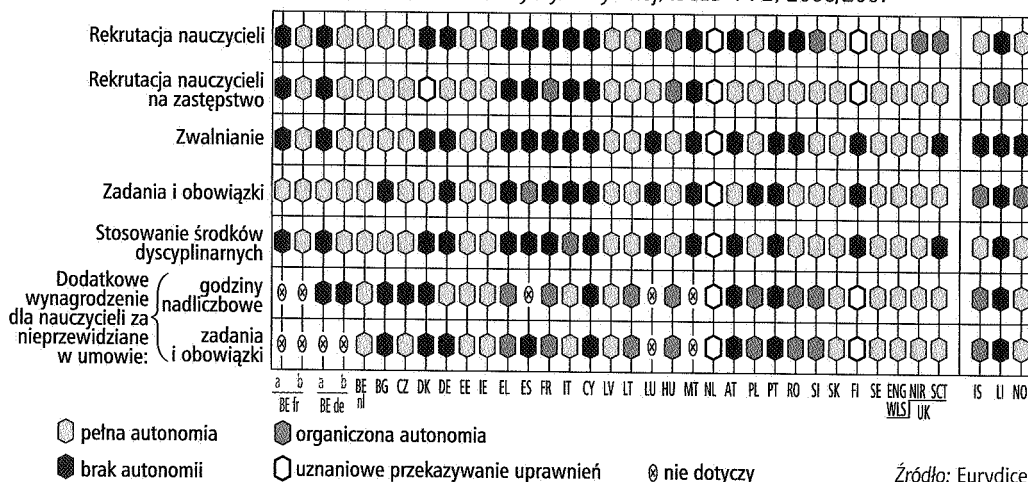
Zagadnienie autonomii szkoły w zakresie zarządzania zasobami ludzkimi zostało ujęte w trzech kategoriach: autonomia w odniesieniu do dyrektorów szkół, w odniesieniu do kadry dydaktycznej oraz do personelu pozadydaktycznego.

W przypadku dyrektorów szkół, w obrębie poszczególnych krajów przyjęto spójne podejście:

szkoły mają pełną autonomię we wszystkich obszarach (rekrutacja, określanie zakresu obowiązków, ustalanie środków dyscyplinarnych) lub w ogóle nie mają autonomii. W ponad połowie krajów szkołom nie przyznano autonomii w sprawach dotyczących dyrektorów szkół. Bardzo rzadko szkoły podejmują samodzielnie decyzje związane z obsadzeniem stanowiska dyrektora szkoły. Wyjątek stanowią tu Niemieckojęzyczna i Francuska Wspólnota Belgii, Irlandia (szkolnictwo średnie) i Słowenia, gdzie szkoły posiadają pełną autonomię w tym zakresie. W Hiszpanii i Polsce wyboru na stanowisko dyrektora dokonują wspólnie przedstawiciele szkoły i władz wyższego szczebla.

Szkoły mają na ogół większą autonomię w zarządzaniu kadrami dydaktycznymi niż w przypadku dyrektorów szkół. Szkoły europejskie (oprócz szkół podstawowych w Irlandii, na Malcie i Cyprze) podejmują decyzje w takich kwestiach, jak np. zastępstwa i wynagrodzenie za nadgodziny itp. W pozostałych kategoriach występowanie autonomii lub jej brak jest bardzo zróżnicowany. Najmniej autonomii mają szkoły w przypadku zwalniania kadry dydaktycznej. Z kolei w wielu krajach szkołom przyznano autonomię w sprawach dotyczących rekrutacji nauczycieli na zastępstwo i przyznania dodatkowego wynagrodzenia za pracę w godzinach nadliczbowych lub zadania nieuwzględnione w standardowej umowie o pracę dla nauczycieli. Rysunek zamieszczony poniżej prezentuje przegląd uprawnień szkół w odniesieniu do kadry dydaktycznej w poszczególnych krajach.

Autonomia szkół w odniesieniu do kadry dydaktycznej, ISCED 1 i 2, 2006/2007



W większości krajów szkoły mają dużą autonomię w odniesieniu do personelu niedydaktycznego. Na ogół przyjęto spójne podejście: pełna autonomia we wszystkich lub niemal wszystkich obszarach podejmowania decyzji lub jej całkowity brak. Jedynie w kilku krajach sytuacja jest zróżnicowana, zależnie od rozważanego aspektu zarządzania. W Finlandii i Holandii zakres autonomii w sprawach dotyczących personelu pozadydaktycznego jest zróżnicowany w poszczególnych szkołach zależnie od tego, czy organ administracyjny jest gotowy im przekazać zadania w tym obszarze. Do mniejszości należą kraje, w których przyznano niewielką autonomię, np. w Niemczech i Grecji, lub nie przyznano jej w ogóle (Cypr).

Osoby i organy podejmujące decyzje w szkole

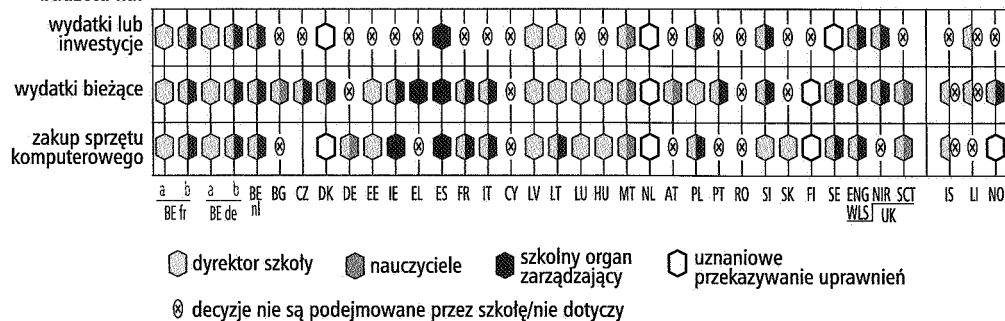
Za trzy najważniejsze instancje decyzyjne w obrębie szkół uznano dyrektorów szkół, nauczycieli i szkolne organy zarządzające (tj. organy zarządzające usytuowane na poziomie szkoły). Analiza obejmuje decyzje dotyczące finansowania (ze środków publicznych i prywatnych), decyzje związane z zarządzaniem zasobami ludzkimi (rekrutacją, stosowaniem środków dyscyplinarnych i zwalnianiem dyrektorów szkół, nauczycieli i personelu pozadydaktycznego oraz wypłacaniem dodatkowych wynagrodzeń).

Na poziomie szkoły za zarządzanie środkami publicznymi i prywatnymi zwykle odpowiada zarówno dyrektor, jak i organ prowadzący szko-

łę. Procedury są różne, na przykład propozycje przedstawiane przez dyrektora szkoły wymagają zatwierdzenia przez szkolny organ zarządzający lub odwrotnie – dyrektor musi zatwierdzić decyzje wydane przez szkolny organ zarządzający. Na przykład w Zjednoczonym Królestwie (Anglii, Walii i Irlandii Północnej) szkolny organ zarządzający wyznacza ogólne strategiczne ramy zarządzania finansami szkoły i określa zakres uprawnień finansowych, które zamierza przekazać dyrektorowi szkoły. Organ zarządzający zatwierdza także roczny preliminarz budżetowy opracowany przez dyrektora szkoły. Dyrektor pełni rolę lidera, kieruje i zarządza szkołą oraz podejmuje decyzje finansowe zgodnie ze strategicznymi założeniami, które nakreślił organ zarządzający. W bardzo nielicznych krajach dyrektor szkoły ponosi pełną odpowiedzialność za wszystkie lub niemal wszystkie obszary finansowania. Dotyczy to kilku nowych państw członkowskich, m.in. Estonii, Węgier i Słowacji. Odpowiedzialność za podejmowanie decyzji w obrębie szkół zależy często od tego, czy środki finansowe są wykorzystywane na inwestycje, wydatki bieżące, czy też zakup sprzętu komputerowego. Szkoły częściej podejmują decyzje dotyczące wydatków bieżących i zakupu sprzętu komputerowego niż wydatków i zakupów inwestycyjnych. W szkołach dyrektorzy niemal zawsze odpowiadają, przynajmniej częściowo, za tego typu decyzje, np. w Bułgarii i Niemczech dyrektorzy podejmują decyzje wspólnie z nauczycielami, a w Szwecji i Anglii – wspólnie z organem zarządzającym. Szczegółowe dane prezentuje poniższy rysunek.

Osoby i organy podejmujące na poziomie szkoły decyzje dotyczące wykorzystywania środków publicznych, ISCED 1 i 2, 2006/2007

Wykorzystywanie budżetu na:



Źródło: Eurydice.

W wielu krajach decyzje dotyczące rekrutacji kadry szkolnej, stosowania środków dyscyplinarnych i zwalniania pracowników należą przeważnie do dyrektora szkoły. Jedyne w kilku krajach w podejmowaniu decyzji uczestniczy organ zarządzający, a np. Anglii szkolny organ zarządzający odpowiada za sprawy kadrowe. Jednak w prawie połowie krajów rekrutacja nauczycieli nie odbywa się na poziomie szkoły. W sześciu krajach to organ prowadzący ma większy wpływ na decyzję o zatrudnieniu nauczycieli (w Belgii, Hiszpanii, we Włoszech, w Rumunii, w Anglii i szkołach średnich Irlandii). Jeśli jednak szkoła ma głos w sprawie doboru kandydatów, w podejmowaniu decyzji przeważnie uczestniczy dyrektor. W wielu nowych państwach członkowskich (także w Polsce) oraz Szwecji, Islandii i Norwegii dyrektor szkoły całkowicie odpowiada za rekrutację nauczycieli. Natomiast za wybór dyrektora szkoły bardzo rzadko odpowiada sama szkoła. Zarząd lub kierownictwo szkoły wybiera dyrektora w tych krajach, które przyznają szkolnym organom zarządzającym szerokie uprawnienia, np. w Belgii, Irlandii (szkoły na poziomie gimnazjum) oraz w Anglii. W czterech krajach w procesie rekrutacji uczestniczą nauczyciele. W Polsce komisja przeprowadzająca konkurs na stanowisko dyrektora szkoły składa się z przedstawicieli szkolnego organu zarządzającego, lokalnych władz edukacyjnych, nauczycieli i rodziców, a w Portugalii nauczyciele wybierają dyrektora szkoły ze swego grona.

■ Rola i skład szkolnych organów zarządzających

W ogromnej większości krajów europejskich autonomizacji szkół towarzyszyło tworzenie w szkołach nowych organów zarządzających, które pełniły rolę decyzyjną lub opiniotwórczą. Ich charakter i skład był zwykle określony w przepisach ogólnych lub administracyjnych, które wyznaczały zakres i warunki przekazywania szkołom nowych zadań. W niektórych krajach (np. Bułgaria, Dania, Francja, Słowenia) przewidziano obowiązkowe tworzenie szkolnych organów zarządzających. W Zjednoczonym Królestwie (Anglii i Walii) szkolne organy zarządzające

mają długą tradycję, ale obowiązek powoływania takiego organu pojawił się dopiero na początku lat 80. W kilku innych krajach, w tym także w Polsce, szkolne organy zarządzające wymienia się w ogólnych przepisach lub regulacjach, które określają autonomię szkół, ale tworzenie ich nie jest obowiązkowe. Jeśli chodzi o ich skład to można wyodrębnić dwa główne typy takich organów. Typ pierwszy to organ zarządzający składający się głównie z przedstawicieli samej szkoły i „bezpośrednich użytkowników”, tj. kierownictwa szkoły, nauczycieli, rodziców i uczniów. Ten model obowiązuje np. w Danii, Niemczech i Włoszech. Typ drugi (bardziej powszechny) obejmuje szerszy skład szkolnych organów, co oznacza najczęściej udział członków reprezentujących odpowiedzialne za daną szkołę władze lokalne, a rzadziej także przedstawicieli szerszej społeczności (środowisko biznesu, ludzie kultury, grupy społeczne). W Anglii wprowadzono ogólne zasady, które mają zagwarantować udział wszystkich zainteresowanych środowisk, w tym rodziców, kadry szkolnej, władz lokalnych, społeczności lokalnej, a w niektórych szkołach, fundacji lub organizacji religijnej.

■ Autonomia i odpowiedzialność szkół

Zagadnienie autonomii szkoły łączy się bezpośrednio z kwestią odpowiedzialności szkoły wobec władz różnego szczebla. W szkołach europejskich można wyróżnić trzy najważniejsze rozwiązania organizacyjne. Pierwsze rozwiązanie, najbardziej popularne, to powierzenie zadania oceny pracy szkoły instytucjom tradycyjnie odpowiedzialnym za ocenę osób zajmujących się edukacją, w szczególności nauczycieli. Są to władze wyższego szczebla zajmujące się edukacją, najczęściej wykonujące swe zadania za pośrednictwem inspektoratów. Systemy kontroli mogą być scentralizowane lub zdecentralizowane. System taki funkcjonuje np. w Niemczech, Hiszpanii i Austrii, gdzie szkoły ocenia się na podstawie wizytacji przeprowadzanych przez władze edukacyjne wyższego szczebla. W drugiej grupie krajów szkoły odpowiadają głównie przed władzami lokalnymi lub organami prowadzącymi, które nimi zarządzają (np. niektóre

kraje skandynawskie, Belgia, Węgry). Natomiast trzecia grupa krajów nie wymaga od szkół rozliczania się z powierzonych im zadań wobec konkretnego organu (poza audytem administracyjnym i rachunkowym), ale zdecydowanie zachęca je do prowadzenia samooceny (Włochy).

■ Formalizowanie odpowiedzialności szkoły

W większości przypadków przepisy prawne określają szczegółowo rodzaje strategii, które szkoły powinny opracować (plan rozwoju szkoły, strategię dotyczące programów nauczania itp.). Dokumenty te są następnie analizowane i zatwierdzane przez inspektoraty lub inne władze edukacyjne. Przekazywanie szkołom nowych zadań prowadzi więc do sformalizowania mechanizmów egzekwowania odpowiedzialności. Autonomia szkół staje się w coraz większym stopniu elementem systemu służącego poprawie jakości usług publicznych, w szczególności edukacji publicznej. Autonomia szkół ma zatem dwa oblicza: większą swobodę szkół w wyniku przekazania im zadań, a z drugiej strony większą kontrolę państwa przez monitorowanie wyników.

■ Wnioski i perspektywy

Szkoły w Europie nie podlegają tym samym zasadom, jeśli chodzi o ich zadania, a zakres przekazanej im odpowiedzialności jest zróżnicowany w poszczególnych krajach. Autonomia szkół to zasada, która ewoluowała w Europie przez ponad 20 lat. Te ramy czasowe wyjaśniają, dlaczego cele reform były różne, zależnie od okresu, w którym zostały przeprowadzone – od wprowadzenia demokracji szkolnej i lokalnej do decentralizacji i poprawy funkcjonowania państwa oraz podniesienia jakości kształcenia. W większości krajów strategia autonomizacji szkół stawała się stopniowo niezależna od szerszej polityki państwa i decentralizacji/przekazywania uprawnień administracyjnych w dziedzinie edukacji. Na początku jej wprowadzania autonomia szkół została podniesiona do rangi celu, a nawet podstawowej zasady zarządzania szkołami i polityki edukacyjnej, a dziś stała się w większości krajów instrumentem służącym przede wszystkim realizacji celów edukacyjnych – zapewnienia szkołom i nauczycielom większej swobody, aby w ten sposób stworzyć warunki sprzyjające podnoszeniu jakości kształcenia.

(grudzień 2008)

info

WARTO WIEDZIEĆ

Dlaczego tak promujemy Europejskie portfolio językowe

Uważamy, że jest to naprawdę wartościowa pomoc dydaktyczna dla nauczyciela i dla ucznia.

Dla nauczyciela, bo: pozwala mu lepiej poznać ucznia, dostrzec jego mocne i słabe strony, zastosować odpowiednie tylko dla niego metody i techniki nauczania, czyli indywidualizować nauczanie, dostrzec w uczniu partnera, który chce się uczyć, tylko czasem trzeba mu podpowiedzieć, jak ma to robić.

Dla ucznia, bo: zmusza go do zastanowienia się nad swoimi sposobami uczenia się, pozwala mu dostrzec swoje postępy, nawet jeśli nie są one widoczne w otrzymywanych stopniach czy pochwałach nauczyciela, uczy go samodzielnej oceny tych postępów, motywuje go do pracy, ułatwiając określenie celów dalszej nauki, czyni z niego ucznia refleksyjnego, który staje się partnerem dla nauczyciela i partnerem dla innych, z którymi coraz łatwiej się porozumiewa, bo uczy się szanować ich często odmienne postawy i wartości.

Zespół Redakcyjny

Spis treści rocznika 2008

Numer Strona

Artykuły wstępne

Od Redakcji

1, 2, 4, 6 3

Podstawy glottodydaktyki

Ewa Andrzejewska – Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej

4 42

Anna Bączkowska – Nauczanie phrasal verbs

5 25

Zygmunt Borowski – Klasyfikacja semantyczna czasowników złożonych ambiwalentnych i monowalentnych w języku niemieckim i ich odpowiedniki w języku polskim

1 11

Zygmunt Borowski – Niemieckie czasowniki złożone nierozdzielnie i ich ekwiwalenty w języku polskim

4 33

Alain Brouté – Jak rozwijać kompetencję interakcyjną na lekcji języka obcego (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)

2 19

Dorota Chłopek – Angielskie partykuły topologiczne *on* oraz *in* – konstruowanie opozycyjnych scen przestrzennych

1 5

Dorota Chłopek – Wyrażenia przyimkowe *along/up/down/through/across/over the street*: wybrane aspekty semantyczne oraz pragmatyczno-pojęciowe

3 21

Dorota Chłopek – W instytucji czy w budynku – wybrane wyrażenia z *at* i *in*

5 18

Zofia Chłopek – Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych

2 25

Jan Iluk – Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego

5 32

Małgorzata Izert – Język a interkulturowość

4 26

Magdalena Kaleta-Kuźńska – Pośrednik między kulturami. Kilka uwag o kształceniu tłumaczy

5 41

Jerzy Kowalewski – „Sześciu pijaków szukało budki z piwem”. Analiza treści kulturowych w wybranych podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego

1 21

Anna Krężalek – Kompetencja językowa osób jedno- i wielojęzycznych

5 14

Dominika Krzemińska – Celowość nauczania języków obcych od bardzo młodego wieku

5 3

Marek Laskowski – Przystawianie drugiego języka jako proces kognitywny

3 3

Elżbieta Danuta Lesiak-Bielawska – Różnice indywidualne i ich rola w procesie akwizycji językowej

6 15

Dorota Mihałka – Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego

2 13

Sebastian Mrozek – Literatura w przestrzeni 600 słów?

1 44

Piotr W. Parczewski – Co to znaczy znać język?

4 5

Krzysztof Polok – Efekt Tomatisa – na co trzeba zwrócić uwagę, ucząc fonetyki angielskiej

1 33

Magdalena Rozenberg – Uczenie się języków obcych w ujęciu holistycznym, czyli czym jest uczenie całościowe

3 10

Agnieszka Rzewółska – Kompetencja leksykalna i nauczanie języków obcych

1 38

Agnieszka Rzewółska – Kluczowe czynniki w procesie uczenia się języków obcych – wiek rozpoczynania nauki, wpływ języka pierwszego

3 15

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Maciej Smuk – Udział dyscyplin językoznawczych w badaniach glottodydaktycznych	4	15
Paweł Sobkowiak – Motywacja do uczenia się języka obcego w ujęciu psychologii kognitywnej	2	5
Anna Sulikowska – Nauczyć, jak się uczyć – kilka uwag o treningu strategii i technik uczenia się	6	26
Joanna Targońska – Jak badać autonomię uczących się?	6	31
Weronika Wilczyńska – Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej	6	5
Danuta Wiśniewska – W stronę samodzielności zawodowej – o autonomii nauczyciela	6	42

Między teorią a praktyką

Anna Abramczyk – Czy rozwijanie autonomii ucznia jest kluczem do sukcesu w nauczaniu języków obcych?	6	55
Ewa Andrzejewska – Kształcenie nauczycieli języków obcych na potrzeby edukacji wczesnoszkolnej	3	64
Ewa Andrzejewska – Autonomia a wczesnoszkolne nauczanie i uczenie się języków obcych	6	68
Angela Bajorek, Ewa Górbiel – Praca z literaturą dziecięcą i młodzieżową na lekcji języka obcego	5	55
Hanna Bawej-Krajewska – Lekcje zastępcze – wybrane zagadnienia	2	33
Tamara Czerkies – Własnym głosem, czyli jak studenci czytają tekst literacki na zajęciach języka polskiego jako obcego i jak na niego reagują?	5	58
Grażyna Czetwertyńska – Autonomizacja nauczania – uczeń dorosły	6	84
Anna Dorn – Bariery a nabywanie języka obcego	3	38
Małgorzata Dudkiewicz-Świerzyńska – Egzamin gimnazjalny z języka obcego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	3	59
Sebastian Dusza – Metoda Christy Röber nauczania prawidłowej pisowni niemieckich rzeczowników	5	48
Monika Grabowska – Kilka uwag o wykrywaniu błędów w nauczaniu języka francuskiego	1	55
Agata Hofman – Technologia informacyjna w promowaniu autonomii w świetle wielorakich perspektyw inteligencji uczniów	6	63
Jan Iluk – Teoria i praktyka nauczania języków obcych w przedszkolu	4	48
Iwona Janowska – Zadaniowy scenariusz jednostki metodycznej	3	43
Andrzej Janowski – Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia	6	48
Anna Jaroszevska – O motywacji we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych słowami dzieci	1	51
Anna Jaworowska – Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego	4	59
Magdalena Kolber – Samokontrola w procesie nauki języka obcego	6	61
Agata Komendant, Piotr Kamiński – Nauczyciele języka angielskiego – warunki nauczania, problemy, oczekiwania	2	47
Konstancja Kuligowska – Sposoby oceniania kreatywnych prac pisemnych uczniów na lekcjach języka obcego	3	56
Krzysztof Polok – Testy jako instrumenty glottodydaktyczne	4	63
Ewa Rysińska – Języki obce w Stanach Zjednoczonych	2	60
Agnieszka Rzewońska – Zapamiętywanie i zapominanie a nauka słownictwa	5	45

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Paweł Sobkowiak – Lektorat języka angielskiego w dobie globalizacji	4	76
Halina Stasiak – Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse	3	31
Dariusz Witkowski, Maciej Mrugalski – Asystent językowy: możliwość wykorzystania środków Unii Europejskiej w celu rozwijania kompetencji językowych i kulturowych	2	38
Bernadeta Wojciechowska – Podmiotowość ucznia a rozwijanie autonomii na lekcjach języka obcego	6	75
Justyna Wróbel – Efektywność stosowania wybranych technik nauczania słownictwa w świetle badań empirycznych	3	52
Marzena S. Wysocka – Związek autonomii z fosylizacją języka	1	60
Marzena S. Wysocka – Plan rozwoju zawodowego nauczyciela a rzeczywistość szkolna	2	43
Marzena S. Wysocka – Stadia fosylizacji u uczących się i użytkowników języka angielskiego na poziomie zaawansowanym – raport z badań	4	69
Programy, egzaminy, raporty, informacje		
Bogłárka Boldizsár – Zróżnicowanie nauczania języka angielskiego w szkolnictwie podstawowym na Węgrzech	5	104
Liliana Budkowska – Wpływ międzynarodowych projektów programu Comenius na kształtowanie postaw autonomicznych w szkole	6	116
Grażyna Czetwertyńska – Programy dla polskiej szkoły za granicą	4	109
Przemysław E. Gębał – O kształceniu lektorów/nauczycieli języka polskiego jako obcego	1	78
Barbara Głowacka – Sprostac wymaganiom egzaminacyjnym i nie zawieść oczekiwań uczniów	5	71
Barbara Głowacka – Uczniowie i nauczyciele o autonomii – refleksje pobadawcze	6	120
Anna Grabowska – Konkurs <i>European Language Label 2008</i>	5	82
Anna Jaroszevska – Nowe egzaminy Instytutu Goethego. Część V <i>Goethe-Zertifikat B2</i>	1	72
Anna Jaroszevska – Nowe egzaminy Goethe-Institut. Część VI – <i>Goethe-Zertifikat C1</i>	5	100
Alina Dorota Jarzabek – Wokół pilotażowego egzaminu z języka obcego w gimnazjum. Problemy badawcze	1	66
Alina Dorota Jarzabek – Kwalifikacje nauczycieli języka obcego w gimnazjum	4	91
Alina Dorota Jarzabek – Badanie pilotażowe egzaminu z języka obcego w gimnazjum	5	64
Alina Dorota Jarzabek – Jak nauczamy języków obcych w gimnazjach? Doniesienia z badań o wybranych aspektach autonomii nauczycielskiej	6	92
Jarosław Lipszyc – <i>Wolne Podręczniki</i> – język angielski	2	41
Sabina Nowak – Wpływ egzaminów doniosłych na beneficjentów	5	68
Dorota Obidniak – Egzamin z języka obcego w gimnazjum – jak o nim informować, gdzie szukać odpowiedzi na dręczące pytania	1	68
Rafał Otręba – Organizacja nauczania języka obcego w gimnazjum – doniesienie badawcze	4	98
Małgorzata Pamuła – <i>Europejskie portfolio językowe</i> – narzędzie niedocenione?	5	78
Mirosław Pawlak – <i>Europejskie portfolio językowe</i> jako narzędzie rozwijania autonomii wśród studentów anglistyki – wyniki badań	6	127
Beata Pietrzyk – Nauczanie języków obcych w Federacji Rosyjskiej	2	56
Birgit Sekulski, Hanna Krogulska – Młodzież debatuje	1	70
Beata Trzcińska – Egzamin maturalny z języków obcych 2008	4	103

	Numer	Strona
Magdalena Urbaniak – EPOSTL szansą dla Europejskiego portfolio językowego	1	75
Magdalena Wawrzyniak-Śliwska – Czy w polskiej szkole jest miejsce na autonomię?	6	88
Gracjana Więckowska – Autonomia ucznia podczas realizacji projektów programu eTwinning	6	104
Jadwiga Zarebska – Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2007/2008	4	84

Z doświadczeń nauczycieli

Tomasz Burzyński – Mnemotechnika i jej zastosowanie na lekcji języka niemieckiego	1	121
Joanna Kosowska – Rozpoznanie potrzeb i oczekiwań uczniów	2	62
Sylwia Krause – Zestaw pierwszej pomocy w nagłych wypadkach	2	79
Konstancja Kuligowska – Plan tygodniowy jako ciekawa alternatywa na lekcjach języka obcego	6	146
Agnieszka Pastusiak – Synergie	1	87
Marzena Pieńkowska – Językowy rajd internetowy	6	151
Anna Pławecka – Etui z płytami	2	84
Bartosz Poluszyński – Trening metaleksykograficzny – praktyczna pomoc dla użytkowników słowników pedagogicznych w procesie glottodydaktycznym	1	115
Magdalena Puzyn – Sekret młodej matematyczki, czyli zastępstwo – lekcja, której nie wolno zmarnować	2	69
Paweł Sobkowiak – Negocjowanie programu nauczania jako czynnik motywujący do uczenia się języka obcego	6	139
Augustyn Surdyk – Autonomizująca funkcja techniki gier fabularnych	6	167
Grzegorz Szot – Nie bójmy się nowych technologii w nauczaniu języków obcych	1	84
Dorota Tomczuk – Gry i zabawy językowe jako sposób na zastępstwo	2	77
Aleksandra Walewska – Tyle natchnienia wokół	2	73
Przemysław Wolski – Samodzielna praca autonomicznych uczniów – pod (zda)lną opieką nauczyciela	6	158

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Iwona Adamczewska, Grażyna Pasternacka-Ochocka – Ćwiczenia na lekcji języka angielskiego i niemieckiego	2	120
Magdalena Appel – Jak wygrać walkę z wiatrakami, czyli kilka słów o potrzebie powtarzania w klasach 1-3	4	112
Aleksandra Bargieł – Pozwólmy uczniom improwizować i sprawdzać własną wiedzę	2	116
Magdalena Buda – Lekcja o uczniach	2	124
Agnieszka Chojnacka – <i>Love is all around</i> . Opis lekcji języka angielskiego	3	70
Agnieszka Chojnacka – Lubię czytać – Warsztaty w języku angielskim i niemieckim	6	190
Katarzyna Dudko, Magdalena Piekoszewska – Co tak naprawdę wiesz o technologii komputerowej i Internecie?	3	83
Ewa Dziewierz – Sposoby na powtórzenia dla dzieci przedszkolnych i uczniów szkoły podstawowej	5	112
Agnieszka Filipkowska – Lekko, przyjemnie i pożytecznie	2	126
Małgorzata Frąckowiak – Czytajmy...!	4	120
Elżbieta Gajewska – <i>Reader's Theater</i> – teatr wyobraźni	3	75
Katarzyna Gałek-Żmudzka – Hospitacja diagnozująca w klasie pierwszej	4	114

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Ewa Gatnar – <i>We've been to the Pieniny and the Gorce Mountains</i> . Konkurs literacko-graficzny w klasie drugiej Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku	4	128
Ewa Gatnar – Kształtowanie postaw autonomicznych u uczniów gimnazjum dwujęzycznego w codziennej pracy szkolnej	6	191
Ewa Gatnar – <i>Warsaw and its people</i>	6	200
Grażyna Gdula, Marta Kamińska, Małgorzata Roznerska – Podobieństwa między językami	2	118
Iwona Gołąb – W mieście – pytamy o drogę	1	100
Magdalena Jałowiec-Sawicka – Jedna plansza – wiele zabaw	3	71
Alicja Kajda, Zofia Wolska – Wystarczą słowniki	2	129
Beata Koronkiewicz – <i>Die magische Welt von Harry Potter</i> – scenariusz lekcji języka niemieckiego dla gimnazjum	1	111
Sylvia Krause – Jak motywować uczniów do nauki języka dzięki zdobywaniu sprawności	6	186
Marzanna Krenz, Anna Sobczyńska – O międzygimnazjalnym konkursie wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego	5	119
Anna Krzemińska – <i>From my school village to the world</i>	2	103
Marzena Markowicz – Nie traćmy czasu	2	112
Marzena Markowicz – <i>45 Minute Halloween Party</i>	5	115
Alina Matusz – Idziemy w nieznaną	2	96
Katarzyna Morzyńska – Strzał w dziesiątkę – czyli 10 prostych sposobów na lekcję zastępczą	2	91
Katarzyna Nicholls – Wspieranie autonomii dziecka na lekcjach języka obcego – o pedagogice Marii Montessori w praktyce	6	179
Ewa Orłowska-Przeździecka – Prezent od losu	2	105
Małgorzata Pamuła – Jak pomóc „dorosnąć” do autonomii?	6	182
Agnieszka Pawłowska – <i>Fröhliche Weihnachten!</i>	5	124
Jarosław Sarzała – Bank lekcji zastępczych	2	99
Dorota Sikora-Banasik – Jak kształtować ucznia autonomicznego na lekcjach języków obcych w klasach 1-3 szkoły podstawowej, czyli pięć kroków do samodzielności w uczeniu się języka	6	175
Ilona Stępień – Wykorzystanie obcych nazw własnych w nauce języków	5	117
Halina Sz wajgier – Porozmawiajmy o naszych sąsiadach	5	121
Izabela Uściłko – Z literaturą za pan brat	3	74
Justyna Wieczorek – <i>Harry Potter and the Prisoner of Azkaban</i>	3	80
Jolanta Wilga – <i>Die Liebe geht durch den Magen</i> , czyli przez żołądek do serca – projekt <i>Butterplätzchen</i>	1	103
Katarzyna Wizgacz – Walentynki w klasach I-III	1	98
Karolina Wojciechowska – Wykorzystanie tekstów literackich na lekcji języka niemieckiego w szkole podstawowej	4	122
Joanna Zarańska – <i>Kids Take the Stage</i> , czyli dzieciaki wkraczają na scenę	4	116
Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa		
Kinga Adamczyk – Wykorzystaj śmieci	3	125
Anna Abramczyk – <i>Lernen lernen</i> – O uczeniu się na lekcji języka niemieckiego w liceum	6	215

	Numer	Strona
Anna Bąblewska-Pastuszka – Lekko, łatwo i przyjemnie	2	150
Agata Bryłka – <i>Ostern kommt bald</i> – wiedza kulturowa na lekcji języka niemieckiego	1	129
Lidia Cybulska – Polsko-angielskie spotkania z poezją	3	105
Katarzyna Czubała – Wirtualna wędrówka po Rosji, czyli zajęcia interdyscyplinarne z języka rosyjskiego i geografii	1	94
Katarzyna Czubała – Nieplanowane zastępstwo	2	135
Katarzyna Czubała – Z prasą rosyjską za pan brat	5	141
Katarzyna Deleżyńska – Jak kształtować postawę autonomiczną ucznia w klasach nie tylko integracyjnych	6	220
Joanna Doroszewska – WebQuest – wirtualna wycieczka do Irlandii	3	115
Karolina Ekes, Maria Ekes – Na łacinie z psychologiem o pochwalie i pochwleństwie	1	124
Karolina Ekes – Na łacinie o lekarzach i medycynie z Hipokratesem, Celsusem i Marcjalisem	3	100
Karolina Ekes – O starości na łacinie	5	136
Emanuela Fiksa – Weźmy tego byka za rogi, czyli jak na lekcjach języka obcego oswajać idiomy	5	128
Iwona Gabrysiak-Dzielicka – Znaczenie tworzenia pisemnych i multimedialnych wydawnictw i publikacji szkolnych	5	144
Joanna Kijewska – Autonomia w nauczaniu języka biznesu	6	241
Aleksandra Kiszkiel – Co wiemy o zwierzętach i nas samych? – praca ze słownictwem na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego	3	89
Aleksandra Klimkiewicz – Poliformatyczny model organizacji zajęć z języka rosyjskiego	3	120
Joanna Kucharzyk – Metoda projektów w szkole o profilu technicznym sposobem na zainteresowanie literaturą	5	139
Agnieszka Kurowska – Kilka pomysłów	2	147
Dariusz Langhoff – Poezja w nauce języka obcego	1	137
Dariusz Langhoff – Drogą największego oporu	2	154
Dariusz Langhoff – Użycie dramatu i scenariusza filmowego w nauce języka drugiego	3	109
Ilona Lemańska – Projekt edukacyjny <i>Niemiecki zawodowo</i>	3	116
Ewa Moszczyńska – Liczy się pomysł	2	144
Anna Paplińska – Zainteresować ucznia	2	138
Anna Paplińska – Nie gubić pereł – czyli garść refleksji na temat autonomii	6	238
Joanna Pędzisz – Integracja sprawności językowych a rozwój kompetencji gramatycznej	4	135
Anna Pławecka – Wolność wyboru	6	232
Marzanna Pogorzelska – Lekcja języka – lekcją praw człowieka	3	97
Marzanna Pogorzelska – Lekcja języka – lekcją praw człowieka. Stereotypy. Rasizm	5	132
Magdalena Prykowska – Kształcenie postaw autonomicznych na lekcjach języka angielskiego	6	227
Julia Różewska – Śmiech na sali w czasie lekcji gramatyki języka obcego. <i>Ridiamo a crepelle ripetendo la grammatica</i>	3	93
Agnieszka Rzewółska – Narzędzia i materiały dydaktyczne do nauki języka hiszpańskiego dostępne w Internecie	5	148
Janina Skrzypczyńska – Ćwiczenia z materiałami wizualnymi rozwijające sprawność mówienia	4	148
Jan Soliwoda – Negocjowanie na lekcjach języka obcego	4	153
Gabriela Stępień – Lekcja języka włoskiego w pracowni komputerowej	1	90

	Numer	Strona
Katarzyna Ścibor – Skrzydła u rąk, czy kula u nogi? O roli odgrywanej przez lektorów i szkoły języków obcych w kształtowaniu autonomii słuchaczy	6	244
Agnieszka Tarabuła – Korzystamy z Internetu – piszemy opowiadania, tworzymy filmy i komiksy	2	152
Dorota Tomczuk – Kształcenie sprawności rozumienia ze słuchu w nauczaniu języka obcego	5	129
Urszula Zalasieńska-Curyło – Wiersze Lisy Mayer na lekcji języka niemieckiego	1	131
Urszula Zalasieńska-Curyło – Lekcja niemieckiego z poezją młodych	3	103
Urszula Zalasieńska-Curyło – Opera na lekcji języka niemieckiego? Tak też można	4	162

Materiały praktyczne

Anna Abramczyk – <i>Ideensack für Nikolaustag</i> – Worek pomysłów na mikołajkową lekcję języka niemieckiego	5	151
Olga Aleksandrowska – Angielskie krzyżówki maturalne – część I	1	146
Olga Aleksandrowska – Angielskie krzyżówki maturalne – część II	4	171
Sona Arakelyan – Pomysł na literaturę – Portret Doriany Graya	1	152
Arleta Badowska – Once upon a time on Halloween	3	145
Gabriela Czarnik – Zrobmy przedstawienie – kółko teatralne w języku angielskim	3	132
Katarzyna Deleżyńska – Przykładowe testy maturalne z języka angielskiego dla ucznia niedosłyszącego	4	177
Katarzyna Deleżyńska – Przystawianie i utrwalanie słownictwa i gramatyki – ćwiczenia dla uczniów niesłyszących	5	163
Lidia Falkowska-Winder – How to protect the environment	3	127
Lidia Falkowska-Winder – Boże Narodzenie – <i>Christmas</i>	5	158
Katarzyna Kuczborska-Przybylska – Język magiczny, czyli jak sobie radzić na zastępstwie	2	161
Monika Mozler-Wawrzinek – Wieczór karnawałowy w języku niemieckim	5	170
Marzena Pieńkowska – Wariacje z domino	2	173
Anna Skrzypek – Przedstawienie <i>Christmas time</i>	5	168
Halina Szwajgier – Lekcja po polsku i po niemiecku	2	179
Małgorzata Szymańska – Jak wykorzystać ostatnie minuty lekcji	4	165
Jolanta Tendera – Przygoda z teatrem – sukces w nauczaniu języka obcego	3	141
Dorota Żuchowska – Wyprawka czarodzieja, czyli <i>Harrius Potter scholam Hogvartensem frequentat</i>	1	144
Dorota Żuchowska, Katarzyna Głogowska – <i>Latinitas semper viva</i>	2	165
Dorota Żuchowska – Nie tylko gry dydaktyczne	4	168

Konkursy

Katarzyna Czubala – Konkurs pod nazwą <i>Prawosławie</i>	1	162
Romuald Hassa – English through Customs and Traditions	1	155
Małgorzata Korczyńska – O Włodzimierzu Wysockim	1	164
Marzanna Krenz, Anna Sobczyńska – DAFFODIL – Międzygimnazjalny konkurs wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego	5	173
Anna Paplińska – Konkurs z języka francuskiego w hotelarstwie i gastronomii	3	147

Słowniczek tematyczny

Maciej Ganczar, Krystyna A. Luto – Polsko-angielsko-niemiecki glosariusz pojęć literaturoznawczych	3	150
---	---	-----

Numer Strona

Czytelnicy piszą

Mariusz Babiarz – Nietypowo, ale skutecznie – mp3 player w nauczaniu języka obcego	6	256
Dorota Dwojak – W poszukiwaniu idealnego podręcznika	1	173
Emauela Fiksa – <i>Sing a song of sixpence</i> , czyli dziwne losy liczby sześć i jej wielokrotności	3	160
Ewa Gatnar – Pierwsze kroki w stronę autonomii	6	261
Teresa Gorzalsnik – Praca z piosenką na lekcji języka niemieckiego	3	161
Wanda Grzymkowska – Matura w mojej szkole	3	164
Beata Koronkiewicz – Dlaczego warto uczyć się języka niemieckiego?	1	171
Sylvia Krause, Mariola Skatuła-Kluba – Pomysł na program autorski	6	248
Agnieszka Pawłowska – Rozwijanie autonomii uczących się a błąd językowy	1	167
Wioletta Piegżik – O jakie kształtowanie autonomii ucznia się upominam	6	252
Agnieszka Rzewółska – Autonomia w uczeniu się języka obcego w szkole i poza szkołą	6	259
Dariusz Witkowski – Promowanie kultury regionu na zajęciach języka angielskiego, czyli jak <i>Języki Obce w Szkole</i> stały się inspiracją do napisania książki	3	166

Sprawozdania

Ewa Andrzejewska – Języki obce w edukacji wczesnoszkolnej – wyzwania i szanse	3	175
Agata Buchowiecka-Fudała – Sprawozdanie z konferencji <i>Nauczanie języka rosyjskiego na neofilologii i innych kierunkach</i>	1	180
Sylvia Dawidowska – Pomysł na konkurs	5	181
Ewa Gatnar – Międzyszkolna Liga Języka Angielskiego w Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rybniku	4	187
Barbara Kapusta – Program <i>English Teaching</i>	3	174
Paulina Kubit – Międzynarodowa Letnia Szkoła Języka Rosyjskiego – <i>Москва 2008</i>	5	183
Radosław Kucharczyk, Małgorzata Piotrowska-Skrzypek – I Ogólnopolski kongres nauczycieli języka francuskiego w Pułtusku (25–27 kwietnia 2008)	5	187
Anna Malinowski – Polsko-niemiecki projekt <i>Distanz und Nähe – Dystans i bliskość</i>	1	175
Anna Malinowski – Wspominamy dawne projekty	5	179
Anna Mystkowska-Wiertelak, Agnieszka Pietrzykowska – Nauczyciel języków obcych dziś i jutro	5	185
Anna Paplińska – Język francuski zawodowy – turystyka	4	196
Marta Piasecka – Dzień Polsko-Czesko-Słowacki	4	199
Magdalena Prykowska – X Konkurs wiedzy o Wielkiej Brytanii oraz umiejętności językowych w Liceum Ogólnokształcącym Nr VII im. K. K. Baczyńskiego we Wrocławiu	4	191
Birgit Sekulski, Hanna Krogulska – <i>Jugend debattiert international 2008</i> – Młodzież debatuje	3	172
Dorota Sikora-Banasik – Wczesnoszkolne nauczanie języka angielskiego – ciekawe, aktywne, stymulujące	3	179
Justyna Walczak – Dzień Szkocji	3	169
Anna Włodarczyk-Dudzić – <i>Tolerance means peace</i>	3	170
Urszula Zalańska-Curyło – Do Padwy po raz kolejny	1	179

Omówienia, recenzje

Ewa Andrzejewska – <i>Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka</i>	4	205
--	---	-----

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Hanna Bawej-Krajewska – <i>Die Grundschul-Fundgrube für Vertretungsstunden</i>	2	188
Sebastian Dusza – <i>Adam und Eva im Paradies der Geduld und Neugier. Ein Lehrbuch für intelligente Leute</i> – podręcznik do języka niemieckiego dla zaawansowanych	4	209
Elżbieta Gajek – <i>Second Language Learning Processes in Lower Primary Children; Vocabulary Acquisition</i>	3	185
Barbara Głowacka – Rzec o skutecznym działaniu	1	187
Hanna Gozdawa-Gołębiowska – <i>Speak up on Climate</i>	2	193
Magdalena Górowska-Fells – Autonomia szkół w Europie – strategie i działania	6	293
Piotr Iwan – <i>Argumentieren ohne Probleme – pro & contra Themen</i>	2	195
Stanisław Jończyk – <i>Medycyna. Słownik kieszonkowy polsko-niemiecki, niemiecko polski</i>	5	196
Monika Krotoszyńska, Paulina Czyżak – <i>Studio d</i>	1	183
Artur Dariusz Kubacki – <i>Aktuelles zu Wirtschaft und Politik Polens. Unterrichtsbuch</i>	3	197
Artur Dariusz Kubacki – <i>Przekład ustny konferencyjny</i>	5	197
Barbara Kujawa – <i>Fundgrube – Vertretungsstunden</i>	2	192
Olga Kwiatkowska – <i>Lexical Compendium</i> – specjalistyczne repetytoria leksykalne	1	185
Mariusz Marczak – <i>English: One Language, Different Cultures</i>	5	189
Sebastian Mrozek – <i>Wirtschaftsdeutsch einfach. Wortschatzaufgaben</i>	5	192
Agnieszka Nowicka, Joanna Górecka, Małgorzata Kubica – Współczesne badania nad autonomią w dydaktyce języków obcych w Polsce	6	264
Marta Piasecka – <i>Poradnik językowy, miesięcznik o języku polskim</i>	1	191
Marta Piasecka – <i>Kształcenie umiejętności ortograficznych uczniów z dysleksją</i>	4	210
Magdalena Pieklarz – <i>Deutsch für Mediziner</i>	5	194
Agnieszka Piotrowska, Przemysław E. Gębał – <i>Genial, aktuell und im Team</i>	3	187
Ewa Rysińska – <i>Just say nu</i>	3	199
Anna Smoczyńska – Zakres autonomii i odpowiedzialności nauczycieli w Europie	6	289
Joanna Smoła – <i>Spotkania ze sztuką</i> – podręcznik do nauki języka rosyjskiego	3	196
Paweł Sobkowiak – <i>Hello. Starter</i> – podręcznik dla uczniów zerówek	3	182
Paweł Sobkowiak – <i>Here's Patch the Puppy</i> – seria podręczników dla przedszkolaków	4	202
Paweł Sobkowiak – <i>Język angielski. Egzamin gimnazjalny. Companion</i>	4	207
Katarzyna Wądołowska-Lesner – <i>Język rosyjski w biznesie dla średnio zaawansowanych</i>	5	191
Dorota Werbińska – <i>Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka</i>	2	186
Maria Wysocka – <i>Nauczanie języków obcych. Polska a Europa</i>	1	186
Spis treści rocznika 2007	1	195
Spis treści rocznika 2008	6	300

Numer**Biuletyn internetowy „Nauczanie Wczesnoszkolne”**

■ Maria Gorzelak – <i>Przydatne lektury</i>	1
■ Maria Gorzelak – <i>Najważniejszy jest nauczyciel</i>	2
■ Maria Gorzelak, Małgorzata Pamuła – <i>Europejskie portfolio językowe dla dzieci</i>	4
■ Anna Jaroszewska – <i>Jak nie rozczarować dziecka na lekcji języka obcego</i>	5
■ Małgorzata Szulc-Kurpaska – <i>Kompetencje cząstkowe</i>	3

Biuletyn NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE

na naszych stronach internetowych

www.codn.edu.pl

nr 1/2008 • PRZYDATNE LEKTURY • sierpień 2008

nr 2/2008 • NAJWAŻNIEJSZY JEST NAUCZYCIEL • wrzesień 2008

nr 3/2008 • KOMPETENCJE CZĄSTKOWE • październik 2008

nr 4/2008 • EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE DLA DZIECI • listopad 2008

**nr 5/2008 • JAK NIE ROZCZAROWAĆ DZIECKA
NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO • grudzień 2008**

Od 1 września 2008 r. wszyscy uczniowie pierwszych klas szkół podstawowych zaczęli obowiązkową naukę języka obcego. Uczą ich nauczyciele z różnym doświadczeniem i różnymi umiejętnościami. Jedni są już doskonałymi fachowcami, inni dopiero w praktyce zdobywają umiejętności pracy z małymi dziećmi. Warto więc umożliwić wzajemną wymianę doświadczeń. Oprócz stałej lektury czasopisma *Języki Obce w Szkole* proponujemy Państwu na naszych stronach internetowych comiesięczne biuletyny o nauczaniu języka w okresie wczesnoszkolnym. W jakim stopniu są one przydatne, zależy od Państwa. Państwa listy, uwagi i artykuły są podstawą ich tworzenia.

Zapraszamy do współpracy

Zapraszamy do lektury numerów specjalnych:

