

*Magdalena Białek*  
Uniwersytet Wrocławski  
*magdalena.bialek@uwr.edu.pl*

## ZADANIA I ROLE NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W ŚWIETLE POTRZEB EDUKACYJNYCH MŁODZIEŻY GIMNAZJALNEJ

Tasks and roles of foreign language teachers in the light  
of educational needs of middle school students

The tasks that the contemporary teachers of foreign languages face as well as the roles that they should assume as leaders of the educational process are of complex nature. This complexity is a result of numerous social changes and transformational processes. In response to these changes, educators' roles keep being redefined so that the tasks that the teachers take up could be as effective as possible in the given time and space. These modified roles of teachers are the subject of this article. In the theoretical part, the results of the analysis of the literature on foreign language teaching are presented, with the focus on teacher roles and tasks. The analysis indicates the main development tendencies in foreign language teaching after the breakthrough caused by the communicative approach. The empirical part presents the outcome of research into how contemporary middle school students identify the roles and tasks of the teacher of German. The results of the study may contribute to the scholarly reflection on the role of the teacher in the foreign language teaching process.

Keywords: role of the teacher, communicative approach

**Słowa kluczowe:** role i zadania nauczyciela, podejście komunikacyjne

## 1. Wstęp

Zadania, które stoją przed współczesnym nauczycielem języków obcych, oraz role, które powinien pełnić, kierując procesem dydaktycznym, mają kompleksowy charakter. Ich złożoność jest wynikiem licznych przemian społecznych i procesów transformacyjnych, które wciąż na nowo definiują role dydaktyków, tak aby podejmowane przez nich działania były jak najbardziej skuteczne w określonej czasoprzestrzeni. Taka czasoprzestrzeń, ze względu na swoją specyfikę, zawsze wymusza na jednostkach i całych grupach pewne zmiany w sposobach zachowania, stosowania określonych metod i technik pracy czy też postaw wobec otoczenia. Analizując role nauczyciela języka obcego w kontekście zmian i procesów transformacyjnych, zauważyć można, że i one podlegają wielu zmianom. Jednak gdyby za punkt wyjścia rozważań na temat zadań nauczyciela przyjąć czas po rewolucyjnej zmianie, jaka dokonała się wraz z nadejściem podejścia komunikacyjnego, w ramach którego zredefiniowano role nauczyciela języka obcego w stosunku do panującej wcześniej metody audiolingwalnej, to można odnieść wrażenie, że zachodzące od tamtego czasu zmiany polegają raczej na dopasowywaniu „starego” do aktualnych potrzeb i celów, a każde nowe stadium rozwoju wynika z próby ulepszenia i skuteczniejszego jeszcze dostosowywania, a nie odrzucania. Taki punkt widzenia przyjmuje się na potrzeby niniejszego artykułu. W jego części teoretycznej przedstawione zostaną wyniki analizy literatury glottodydaktycznej, dokonanej właśnie pod kątem ról i zadań nauczyciela języków obcych. Nie podjęto tu jednak próby uporządkowania ról nauczycieli według jakiegoś określonego klucza czy ustalenia ich gradacji pod względem ważności. Nie można również powiedzieć, że jest to analiza szczegółowa i wyczerpująca. Starano się raczej zwrócić uwagę na ogólnie rysujące się najważniejsze trendy, ich wieloaspektowy charakter i powtarzalność u większości autorów, których publikacje pojawiały się w różnych latach.

Tak skonstruowana analiza, której celem jest przedstawienie najważniejszych kierunków w glottodydaktyce, pozwala dowieść prawdziwości wyrażonego wyżej przekonania o wciąż pojawiających się zmianach, które nie stojąc w sprzeczności z wcześniej obowiązującymi paradygmatami, są często ich uszczegółowieniem lub też logiczną konsekwencją (mowa oczywiście o sytuacji po przetomie komunikacyjnym).

## 2. Role i zadania nauczyciela języka obcego w opinii glottodydaktyków

Punktem wyjścia do określenia ról nauczyciela języka obcego po przetomie komunikacyjnym jest w niniejszym artykule publikacja pod redakcją Hanny Komorowskiej pt. „Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego” (Komorowska,

1988). Mimo że autorka nie definiuje w swojej publikacji ról nauczyciela w sposób eksplicytny, to poprzez zaprezentowane ćwiczenia i zadania wiele o tych rolach mówi. Specyfika przedstawionych zadań przed- i komunikacyjnych pozwala rozumieć rolę nauczyciela przede wszystkim jako osoby aktywnie towarzyszącej uczniowi w dążeniu do doskonałości językowej poprzez rozwój językowy, rozwój osobowości i doskonalenie postaw. Ponadto nauczyciel kierujący procesem dydaktycznym wykorzystując typologię zadań Komorowskiej otrzymuje narzędzie, które umożliwi mu „wprowadzenie sensu w warunki bądź co bądź zawsze trochę zinfantylizowanego klimatu w klasie szkolnej” (Komorowska, 1988: 9). Nadanie sensu działaniom klasowym, poprzez ukomunikowanie procesu glottodydaktycznego, jest równoznaczne z wychodzeniem na przeciw naturalnej potrzebie ucznia odnajdywania jakiegoś celu w podejmowanych działaniach. Taka rola nauczyciela stawia przed nim wysokie wymagania w sensie merytorycznym i organizacyjnym, lecz wydaje się nieodzowna w motywowaniu uczniów do podejmowania wysiłku poznawczego i emocjonalnego celem doskonalenia kompetencji językowych. Kompendium zadań z roku 1988 kreuje ponadto obraz nauczyciela traktującego swojego ucznia podmiotowo, z wycuciem, indywidualizującego proces dydaktyczny, unikającego „monotonii, sztuczności i nudy” (Komorowska, 1988: 9).

Osiem lat później Anna Michońska-Stadnik swoją publikacją „Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych” zwraca szczególną uwagę na rolę i znaczenie strategii uczenia się, postulując przy tym konieczność ich rozpowszechniania wśród uczących się języków obcych, tak by zapewnić im narzędzie skutecznej nauki i doskonalenia. Odwołując się do koncepcji pół-autonomii Dickinsona, czyni nauczyciela odpowiedzialnym za kształtowanie wśród uczniów pewnych nawyków, które z biegiem czasu mogą skutkować pełną autonomią w zakresie edukacji obcojęzycznej. Ten głos wydaje się bardzo ważny, przede wszystkim w kontekście obowiązującego współcześnie paradygmatu „uczenia się przez całe życie”, który to nie może zostać wcielony bez umiejętności samoregulacji w uczeniu się.

Prawie w tym samym czasie pojawia się obszernie studium Weroniki Wilczyńskiej pt. „Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego” (Wilczyńska, 1999), skupiające się w swojej treści nad zagadnieniem autonomii w nauczaniu obcojęzycznym. W tej i w wielu innych publikacjach autorka podnosi konieczność kształcenia autonomii każdego ucznia do rangi najistotniejszych zadań nauczyciela. W sposób wyczerpujący i przekonujący doprecyzowuje swoją koncepcję, definiując role i zadania nauczyciela języków obcych w kontekście konieczności rozwijania autonomii uczącego się. Taki nauczyciel rozpoznaje problemy uczenia się, jakie napotyka uczący się, wspiera jego wysiłki w ich przewyżczeniu, rozwija indywidualne zdolności

uczenia się i komunikacji poprzez budowanie samodzielności uczącego się w tych zakresach, inicjuje i stymuluje pracę indywidualną, a także interakcje w parach i podgrupach, wspiera spontaniczne, osobiste wysiłki uczącego się i zapewnia mu ewaluację zewnętrzną (Wilczyńska, 1999: 149). Wilczyńska podkreśla przy tym istotę i znaczenie stosunków interpersonalnych między nauczycielem a uczniami, opowiadając się za „ludzkim wymiarem”, który w relacji nauczyciel–uczeń pozwoli na stworzenie klimatu życzliwości, wzajemnego zaufania i szacunku. Rzeczowy dialog między uczniem a nauczycielem wydaje się warunkiem rozwoju poznawczego, emocjonalnego i osobowościowego jednostki (por. Wilczyńska, 1999).

Dwa lata później pojawia się publikacja Waldemara Pfeiffera pt. „Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki” (Pfeiffer, 2001), w której autor w sposób dość kompleksowy definiuje rolę nauczyciela języków obcych, nazywając go „kreatorem procesów glottodydaktycznych”. I tak autor wspomnianej publikacji uważa, że nauczyciel powinien pełnić następujące funkcje: organizacji, podawczo-nauczającą, kreatywną, aktywizującą, indywidualizacji, motywacji, sterowniczą, kontrolną, interpretatora kultury oraz opiekuna wychowawcy (Pfeiffer, 2001: 122). Jak widać, Pfeiffer bardzo szeroko rozumie zadania nauczyciela i przypisuje mu tym samym konieczność posiadania wielu różnorodnych kompetencji oraz pełnienia licznych ról.

W 2004 roku ukazuje się publikacja Elżbiety Zawadzkiej pt. „Nauczyciele języków obcych w dobie przemian”, będąca obszernym kompendium wiedzy na temat ról i zadań nauczyciela. Autorka w sposób eksplicytny dokonuje ich podziału, nazywając nauczyciela: ekspertem, wychowawcą, pośrednikiem kulturowym, organizatorem, moderatorem i doradcą, a także ewaluatorem oraz innowatorem, badaczem i refleksyjnym praktykiem (Zawadzka, 2004). W zaproponowanym podziale zawarte są najważniejsze zadania nauczyciela (opisane przez autorkę w szczegółowy sposób), których odpowiednia realizacja prowadzi do skutecznego procesu kształcenia językowego. Kreowane przez Zawadzką role nauczyciela korespondują w sposób bardzo wyraźny z wyżej wspomnianymi koncepcjami ról i zadań nauczyciela.

Warto w tym kontekście wspomnieć również publikację Elżbiety Jastrzębskiej (2011) pt. „Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym”, w której zaprezentowana została koncepcja psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym. Autorka w sposób bardzo detaliczny analizuje zagadnienie twórczości w odniesieniu do działań dydaktycznych nauczycieli języków obcych. Pod hasłem „psychodydaktyki kreatywności” definiuje zadania nauczyciela języków obcych, które z jednej strony mają bardzo specyficzny charakter, z drugiej jednak – zakotwiczone w komunikacyjnym, postmodernistycznym

gruncie – nawiązują bardzo wyraźnie do przekonań wspomnianych wyżej autorów. Dla przykładu warto przytoczyć słowa Jastrzębskiej, która prezentując sylwetkę współczesnego nauczyciela, określa jego zadania w sposób następujący:

- koncentruje się na procesie uczenia się i osobie uczącego się;
- włącza uczniów w organizację oraz ewaluację procesu uczenia się i jego rezultatów;
- za swoje naczelne zadanie uznaje zasadę „uczyć, jak się uczyć”;
- mobilizuje ucznia do wzięcia odpowiedzialności za własne uczenie się;
- kładzie nacisk na twórczy proces rozwiązywania problemów, wymagający dwóch typów myślenia: dywergencyjnego oraz konwergencyjnego;
- wdraża uczniów do efektywnej współpracy z innymi w uczeniu się i rozwiązywaniu sytuacji problemowych;
- rozwija klimat otwartości, zaufania i zainteresowania drugim człowiekiem (Jastrzębska, 2011: 84).

Przedstawione poglądy na temat nauczycieli języków obcych, pochodzące z wybranych publikacji, ukazują w sposób bardzo skrótowy główne tendencje tej tematyki, nie będąc jednak ani pełnym, ani szczegółowym przeglądem literatury.

### 3. Opis badania

Traktując krótkie rozważania teoretyczne na temat ról i zadań nauczyciela jako punkt wyjścia do badania własnego, sformułowano następujące pytanie badawcze: „Jakie role pełni nauczyciel języka niemieckiego uczący w szkole gimnazjalnej w opinii współczesnych gimnazjalistów?” Gdyby potraktować przedstawione powyżej opinie glottodydaktyków jako poziom makro, to powiedzieć można, że motywacją do przeprowadzenia opisywanego badania była chęć zgłębienia tematu na poziomie mikro, w wymiarze bardziej lokalnym w określonej czasoprzestrzeni, tak aby uzyskać dane z „klasy szkolnej” potrzebne do naukowej analizy omawianej w tym artykule problematyki.

Badanie przeprowadzono w marcu i kwietniu 2016 roku we wrocławskich gimnazjach, a udział w nim wzięło 286 respondentów, w tym 120 uczniów klas pierwszych, 98 klas drugich i 68 klas trzecich. Po uzyskaniu zgody dyrekcji przeprowadzono badanie w 14 różnych klasach w pięciu szkołach. Arkusze ankiet zostały rozdane wychowawcom, którzy poprosili uczniów o wzięcie udziału w badaniu podczas godziny wychowawczej. Najkrótszy czas wypełniania ankiety (zgodnie z relacjami nauczycieli) wyniósł 7 minut, najdłuższy 18 minut. Z relacji nauczycieli wynika również, że zdecydowana większość ankietowanych podeszła do badania bardzo entuzjastycznie.

Badanie ankietowe składało się z czterech rozpoczętych zdań wymagających dokończenia przez uczestników badania. Rozpoczęte zdania brzmiały:

- Na lekcji najbardziej podoba mi się...
- Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...
- Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...
- Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Zastosowanie techniki „rozpoczętych zdań” (por. Nęcka, 2005), miało na celu umożliwienie respondentom formułowanie dowolnych wypowiedzi, bez sugerowania jakiegokolwiek kierunku myślenia, po to, by wyniki były jak najbardziej obiektywne. Celowo, by nie zawężyć możliwości odpowiedzi respondentom, nie utworzono ankiety z możliwością wyboru tych najmniej i najbardziej pożądanych ról, z tego samego powodu nie zapytano również wprost o to, jakie role powinien pełnić nauczyciel języka niemieckiego. Na podstawie odpowiedzi badanych podjęta została próba określenia ról nauczyciela języka niemieckiego ważnych z punktu widzenia współczesnego gimnazjalisty.

#### 4. Analiza wyników badania

Analiza otrzymanych odpowiedzi pozwoliła sklasyfikować je na kilkanaście kategorii, w obrębie których wyszczególniono po kilka tzw. subkategorii. Klasyfikacja ta okazała się czasochłonnym zadaniem, gdyż otrzymany korpus badawczy dla tej części badania przekroczył 2,5 tysiąca elementów, tzw. stwierdzeń<sup>1</sup>, które poddane zostały analizie ilościowej (polegającej na ustaleniu liczby wskazań wyrażonej w procentach) oraz jakościowej (polegającej na przypisaniu subkategorii poszczególnym kategoriom). Analiza jakościowa jest w tym wypadku obciążona ryzykiem subiektywizmu autorki badania, która na podstawie analizy pisemnych wypowiedzi respondentów dokonała prezentowanego w tym artykule podziału. Trzeba jednak przyznać, że badania takie ze swej natury nie dają możliwości zapewnienia pełnego obiektywizmu w analizie. Dlatego przedstawione wyniki badań należy potraktować jako pewną propozycję podziału preferencji gimnazjalistów w zakresie ról i zadań nauczyciela języka niemieckiego na kategorie i subkategorie. W artykule zaprezentowanych zostało 5 kategorii (w całym badaniu wyodrębniono 14), tych najbardziej

---

<sup>1</sup> Stwierdzenie definiowane jest tutaj jako zdanie, fraza, równoważnik zdania, które dostarczają jednej informacji. Bardzo często w trakcie analizy wyników zdania złożone dzielone były na zdania proste, tak by w każdym z nich uzyskać jedną informację. W związku z tym w bardzo wielu przypadkach jedno zdanie złożone definiowane było jako kilka stwierdzeń i dostarczało kilku informacji.

popularnych, tzn. takich, których żadna z subkategorii<sup>2</sup> nie uzyskała mniej niż 30% wskazań. Każda zdefiniowana kategoria została przeanalizowana w odniesieniu do wspomnianych wyżej tzw. początków zdań<sup>3</sup> i jak wspomniano – każdej kategorii przypisano określone subkategorie, co obrazuje Tabela 1:

Kategoria	Subkategorie
Atmosfera w klasie	Dobry klimat lekcji Entuzjazm i zaangażowanie nauczyciela Cierpliwość i tolerancja nauczyciela Przystępność nauczyciela Poczucie humoru nauczyciela
Strategie ludyczne na lekcji	Włączanie w proces dydaktyczny gier i zabaw językowych Nauka z wykorzystaniem piosenek Zastosowanie gier planszowych na lekcji języka niemieckiego
Komunikacja na lekcji języka niemieckiego	Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim Odgrywanie scenek i symulacje
Nauka poprzez sensowne działanie	Zastosowanie multimediów Stosowanie przez nauczyciela technik aktywizujących i motywujących Sensowne zadania i projekty
Poszczególne elementy procesu dydaktycznego	Praca w grupach Praca w parach Praca w półkołu Zadania (inne niż) z podręcznika Praca z podręcznikiem

Tabela 1: Kategorie i subkategorie sformułowane w badaniu.

#### 4.1. Komentarz do kategorii „Atmosfera w klasie”

W ramach kategorii „Atmosfera w klasie” sformułowano pięć subkategorii. Bezprecedensowość tej kategorii polega na tym, że charakterystyczne dla niej subkategorie pojawiają się tylko (przy wcześniejszym założeniu, że minimum

<sup>2</sup> Nie wszystkie subkategorie znajdują się przy każdym tzw. początku zdania. W większości przypadków tak, lecz należy podkreślić, że są sytuacje, gdzie subkategoria jest specyficzna dla danego „początku zdania” w obrębie określonej kategorii.

<sup>3</sup> „Początki zdań” będą nazywane również pytaniami, mimo że nie kończą się znakiem zapytania. Ze względu jednak na uniwersalność słowa „pytanie” i fakt, że „początki zdań” pełnią tutaj *de facto* rolę pytań, dopuszcza się posługiwanie słowem „pytanie”.

głosów dla subkategorii to 30%) przy pierwszym „początku zdania” (tj. „Na lekcji najbardziej podoba mi się...”). Pełny rozkład procentowy przedstawia Tabela 2:

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Dobry klimat lekcji	82%
Entuzjazm i zaangażowanie nauczyciela	76%
Cierpliwość i tolerancja nauczyciela	46%
Przystępność nauczyciela	45%
Poczucie humoru nauczyciela	37%

Tabela 2: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Atmosfera w klasie”.

W przypadku pozostałych „początków zdań” (zwanymi tutaj również „pytaniami”) ilość wskazań w odniesieniu do „Atmosfery w klasie” nie przekracza ustalonego 30-procentowego progu, dlatego zgodnie z założeniem ich analiza nie pojawia się w niniejszym opisie. To bardzo optymistyczne dane, z których wynika, że oczekiwania gimnazjalistów w odniesieniu do atmosfery w klasie są wprawdzie duże, lecz pokrywają się ze stanem faktycznym. Uzasadniony będzie więc wniosek, że potrzeba nauki w dobrej atmosferze jest zaspokojona (przynajmniej w zakresie deklaracyjnym, bo takie dane uzyskuje się z badania). Ponieważ jednak temat artykułu dotyczy identyfikacji ról nauczycieli w ogóle, to analiza danych nie rozróżnia między tymi rolami, z których nauczyciele się wywiązują, a tymi, które w jakiś sposób zaniedbują.

Szczegółowa analiza danych w obrębie kategorii „Atmosfera w klasie” dostarcza obrazu nastolatka potrzebującego wsparcia, zrozumienia i cierpliwości, a także dostosowywania przez osoby wchodzące z nim w interakcje wymagań do jego rosnących i dynamicznie zmieniających się możliwości działania, wyznaczania rozsądnych granic i budowania pozytywnych relacji z dorosłymi (*Dobry klimat lekcji tworzy cierpliwy nauczyciel. Kiedy nauczyciel bierze pod uwagę nasze słabe i mocne strony, od razu klimat jest lepszy. Nauczyciel nie może na wszystko pozwalać i nic nie zadawać. On ma wiedzieć, co jest dla nas dobre*)<sup>4</sup>. Ponadto, jak pokazują wyniki badania, jest to nastolatek świadomy swoich potrzeb w tym zakresie, potrafiący je nazwać i zwerbalizować. O tym, że jego potrzeby w tym zakresie są duże i ważne, świadczyć może sam fakt, że największa liczba konotacji respondentów z nauką języka obcego nie dotyczy wcale *stricte* samego języka, lecz przede wszystkim relacji interpersonalnych, dobrego klimatu i atmosfery. *Klimat na lekcji* został wspomniany jako

<sup>4</sup> W nawiasach podawane będą bardzo nieliczne przykłady do poszczególnych kategorii i subkategorii. Są to zaledwie pojedyncze przykłady – z oczywistych przyczyn nie ma możliwości przytoczenia ich większej ilości.



subkategoria przez 82% badanych – żadna inna odpowiedź nie została powtórzona aż tak wiele razy.

Niewiele mniejszą ilość wskazań zanotowano w przypadku *entuzjazmu i zaangażowania nauczyciela*, zdefiniowanych tutaj jako druga subkategoria. Aż 76% badanych przyznaje, że właśnie entuzjazm i zaangażowanie nauczyciela są czymś, co cenią sobie najbardziej, uzasadniając: *czuję się zachęcany do nauki; nawet jak nie mam ochoty na lekcję, po kilku minutach chętnie biorę w niej udział; zaangażowany nauczyciel skutecznie angażuje swoich uczniów* itd. Krótko mówiąc, 76% badanych ceni nauczyciela w roli charyzmatycznego przywódcy, który z entuzjazmem i zaangażowaniem prowadzi ich przez meandry procesu uczenia się.

Kolejne wypowiedzi respondentów dotyczą zagadnienia osobowości nauczyciela. W swoich odpowiedziach badani kreują wizerunek nauczyciela języka niemieckiego, który charakteryzuje się przede wszystkim stałością emocjonalną, jest pomocny, cierpliwy i tolerancyjny. *Cierpliwość i tolerancja* to cechy charakteru, które były wymieniane przez respondentów najczęściej (46% wskazań). Po raz kolejny możemy stwierdzić, że gimnazjaliści cenią sobie dobre relacje oraz poczucie bezpieczeństwa, które mogą zapewnić im odpowiedni komfort psychiczny niezbędny do skutecznego procesu uczenia się języka obcego. Jak ważna jest jakość relacji interpersonalnych w najprostszej formule układu glottodydaktycznego, czyli w układzie uczeń–nauczyciel, podkreślają badani (45% wskazań), pisząc również o *przystępności nauczyciela: najważniejsze jest, że z nauczycielem można porozmawiać na każdy temat; lubię moją nauczycielkę, bo zawsze ma dla nas czas, nawet kiedy się spieszy; moja nauczycielka zawsze rozmawia z nami, patrząc nam w oczy – wiem, że ma dla nas czas i interesują ją nasze sprawy; mój nauczyciel nie unika trudnych rozmów; nauczyciel sam inicjuje rozmowy i spotkania z nami – to jest super.*

W swoich odpowiedziach respondenci podkreślają, jak duże znaczenie mają dla nich stabilne role społeczne, które niewątpliwie stanowią jedno z najważniejszych źródeł rozwoju kompetencji społecznych młodych ludzi. Aby autentycznie kształtować kompetencje społeczne i obywatelskie w systemie edukacji, niezbędne jest zadbanie o odpowiednią jakość relacji społecznych w środowisku szkolnym i klasowym, w którym młodzież spędza znaczną część swojego życia. Pisząc o potrzebie „przystępności nauczyciela” i możliwości rozmowy z nim na tematy inne niż język niemiecki, respondenci dają wyraz swojej potrzebie, autentycznej oraz opartej na zaufaniu relacji z nauczycielem. O tym, że jako Polacy jesteśmy nieufni, świadczą dane z roku 2013, w których tylko 15,9% osób badanych deklarowało, że ludziom można ufać (przy średniej 63,2% dla czterech państw skandynawskich, które uzyskały najwyższe wyniki w tym badaniu, i średniej na poziomie 31,7% dla wszystkich badanych państw). Podobnie jest w przypadku stwierdzenia, że „ludzie najczęściej starają się być pomocni”, z którym zgadza się 11,4% Polaków (przy średniej 45,7% wśród państw skandynawskich i 27,7% dla

wszystkich 21 badanych społeczeństwach) (Brzezińska i Czub, 2013: 33). W kwestii zaufania społecznego badana grupa młodzieży wydaje się odczuwać pewien deficyt.

Ostatnią kategorią, którą na podstawie uzyskanych odpowiedzi zdefiniowano w obrębie „atmosfery”, jest *poczucie humoru*, które jak wynika z odpowiedzi respondentów, jest ważne dla 37% badanych. Poczucie humoru nauczyciela to niewątpliwie walor motywujący na lekcji języka obcego, który pomaga stworzyć pozytywną atmosferę poprzez wykreowanie wspierającego i współpracującego środowiska pracy. Można to osiągnąć, jak podkreślają Watson i Emerson (1988), kiedy humor jest zaplanowany jako część strategii nauczania. Taktyka ta redukuje bowiem autorytarność nauczyciela, zamieniając ją w partnerstwo, co sprawia następnie, że komunikacja pomiędzy nauczycielem a uczniem staje się wolna i otwarta (Watson i Emerson, 1988: 89). Zbieżność teorii naukowych z preferencjami badanych jest tutaj bardzo widoczna.

#### 4.2. Komentarz do kategorii „Strategie ludyckie na lekcji”

Kolejna kategoria, jaką sformułowano, analizując wypowiedzi respondentów, to „Strategie ludyckie na lekcji”. Odpowiedzi w jej obrębie ilustrują Tabele 3, 4 i 5:

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Gry i zabawy na lekcji	43%
Nauka z wykorzystaniem piosenek	41%
Zastosowanie gier planszowych na lekcji języka niemieckiego	30%

Tabela 3: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Strategie ludyckie na lekcji”.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Gry i zabawy na lekcji	69%
Nauka z zastosowaniem piosenek	45%

Tabela 4: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Strategie ludyckie na lekcji”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Gry i zabawy na lekcji	75%
Nauka z wykorzystaniem piosenek	53%

Tabela 5: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Strategie ludyckie na lekcji”.

W pytaniu pierwszym, z którego dowiadujemy się, co podoba się respondentom najbardziej, 43% badanych pisze o *stosowaniu przez nauczyciela gier i zabaw* jako stałego, częstego bądź też sporadycznego elementu lekcji (*Gry i zabawy językowe są super. Dzięki grom dużo się ucze. Te gry z lekcji są bardzo fajne – przez nie się ucze. Jak gramy, to nawet nie czuje, że się ucze*). Prawie tyle samo badanych (41%) wyraża swoje zadowolenie z faktu, że może uczestniczyć w lekcjach, w czasie których nauczyciel *wykorzystuje piosenki w języku niemieckim*, a 30% badanych podaje, że najbardziej lubi, kiedy w czasie lekcji można *grać w gry planszowe w języku niemieckim*.

Odpowiednio w pytaniu drugim bardzo wysoki odsetek badanych (69%) opowiada się za włączeniem w proces dydaktyczny gier i zabaw, a 45% chciałoby wykorzystywać w nauce piosenki.

Jeśli chodzi o możliwość zwiększenia skuteczności uczenia się języka niemieckiego, to 75% badanych upatruje jej w zastosowaniu gier i zabaw, a 54% w wykorzystaniu piosenek.

Zastosowanie „strategii ludycznej” ma niewątpliwie wiele zalet, o których bardzo szeroko pisze Teresa Siek-Piskozub. Analiza wyników opisywanego badania również pozwala na wniosek, że gry i zabawy mają bardzo duże znaczenie dla uczącej się młodzieży. Kojarzone z przyjemnością gry, zabawy, a także muzyka, która na tym etapie życia jest często nieodłącznym elementem codzienności młodych ludzi, mogą powodować wzrost motywacji do nauki. Proces dydaktyczny, wzbogacony o wspomniany pierwiastek ludyczności przestanie być kojarzony z nudą i rutynowymi, nierzadko w oczach młodzieży bezsensownymi zadaniami. Badanie pokazuje, że uczniowie tego potrzebują.

#### 4.3. Komentarz do kategorii „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”

Zagadnienie komunikacji w języku docelowym cieszyło się również dużą frekwencją odpowiedzi, które plasowały się w następujący sposób:

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim	30%
Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim	31%
Odgrywanie scenek i symulacje	33%

Tabela 6: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim	57%
Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim	66%
Odgrywanie scenek i symulacji	30%

Tabela 7: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...

Subkategorie	Liczba wskazań
Brak autentyczności	56%

Tabela 8: Elementy lekcji, których uczniowie nie lubią – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim	70%
Możliwość komunikowania się z kolegami i koleżankami w języku niemieckim	68%
Odgrywanie scenek i symulacji	30%

Tabela 9: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”.

Wymieniając to, co podoba się respondentom najbardziej, 30% podało *możliwość komunikowania się w z nauczycielem w języku docelowym*, a 31% badanych za zaletę na zajęciach uznało *możliwość komunikowania się w języku niemieckim z kolegami i koleżankami*. Blisko 33% badanych lubi *odgrywać scenki sytuacyjne i symulacje*. W punkcie trzecim 56% respondentów podaje, że nie lubi *braku autentyczności na lekcji (cała lekcja jest taka sztuczna, przerabiamy tematy jakieś takie dziwne i niezyciowe; zwroty na lekcji są bardzo książkowe, lepiej byłoby uczuć się czegoś potrzebnego, np. powiedzeń się ma, nara; nie lubię bezsensownych rozmówek, w których ktoś dyktuje mi, co mam powiedzieć, odczytywanych dialogów, dziwnych rozmów trochę po polsku, trochę po niemiecku, nauczyciela, który mówi po polsku, a nam każe mówić po niemiecku; nauczyciel każe nam mówić po niemiecku, wiedząc, że wcale tego nie potrafimy, bo nas nie uczy, tylko gramatyka omawiana po polsku; brak komunikacji; niezyciowe zwroty; skupienie na podręczniku; brak normalnych rozmów, tekstów pasujących do moich zainteresowań)*.

Analiza punktu pierwszego i trzeciego ukazuje spójność, logikę i konsekwencję w wypowiedziach młodzieży. Komunikacja na lekcji języka obcego przebiegająca w języku docelowym zyskuje aprobatę ponad jednej czwartej badanych, a ponad połowa nie lubi wrażenia sztuczności tejże komunikacji i braku

autentyczności. Młodzież gimnazjalna to osoby lubiące wyzwania, chcące udowodnić sobie i światu swoją siłę i poczucie sprawstwa. To również osoby, które chcą we wszystkim widzieć jakiś cel i sens. Odpowiedzi respondentów dowodzą, że tak jest, gdyż lekcja języka obcego ma największy sens, kiedy komunikacja przebiega w języku nauczonym, a wzrastająca umiejętność posługiwania się nim daje poczucie sprawstwa i manifestuje moc piętnastolatka.

Zapotrzebowanie na komunikację w języku niemieckim zgłaszają respondenci również w punkcie drugim i czwartym. Prawie 57% badanych chciałoby mieć możliwość komunikowania się z nauczycielem w języku niemieckim, 66% z kolegami i koleżankami, 30% badanych chciałoby odgrywać scenki i symulacje. Pytani o możliwości zwiększenia skuteczności uczenia się, gimnazjaliści również bardzo licznie zwracają uwagę na element autentycznej komunikacji na lekcji. Aż 70% badanych uważa, że komunikacja na lekcji w języku docelowym mogłaby przyczynić się do większych sukcesów w procesie uczenia się, a 68% ma takie samo zdanie na temat komunikacji uczeń–uczeń. Natomiast 29% respondentów takich szans upatruje w odgrywaniu scenek i symulacjach.

Te opinie gimnazjalistów mogą być potraktowane jako ważny głos w szerokiej dyskusji na temat roli, znaczenia i zastosowania języka ojczystego na lekcjach języka obcego. Komorowska podkreśla dobitnie, „że język ojczysty powinien być stosowany rzadko, w sytuacjach gdy pozwala na rzeczywistą oszczędność czasu w toku objaśniania wyrazów abstrakcyjnych, wówczas może okazać się naprawdę użyteczny. Bywa jednak, niestety, nadużywany przez nauczycieli. To brak wprawy i pewne wygodnictwo leżą u źródeł stałego tłumaczenia nowo wprowadzonych wyrazów na język polski” (Komorowska, 2009: 154). Przed nadużywaniem języka ojczystego przestrzega również Miastkowska, która pisze: „użycie języka ojczystego powinno być świadome, a jego nadmiar może doprowadzić nie tylko do zaburzeń w budowaniu kompetencji komunikacyjnej w języku drugim (zwłaszcza że zajęcia to najczęściej jedyna możliwość spotkania z językiem obcym) i *rozleniwienia* studentów (...), ale także do zwiększenia sztuczności/nieprawdziwości sytuacji językowej i obcojęzycznego kontekstu językowego w klasie (...) i w konsekwencji – do zakwestionowania właściwego celu zajęć” (Miastkowska, 2010: 50).

#### 4.4. Komentarz do kategorii „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”

Na kolejną kategorię składają się odpowiedzi, których treści oscylują wokół procesu dydaktycznego, czyli kategoria nazwana tu „Poszczególnymi elementami procesu dydaktycznego”.

Na lekcji najbardziej podoba mi się...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca w grupach	75%
Praca w parach	68%
Praca w półkolu	32%

Tabela 10: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca w parach	33%
Praca w grupach	52%
Zadania inne niż z podręcznika	42%

Tabela 11: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca z podręcznikiem	79%
Zadania z podręcznika	43%

Tabela 12: Elementy lekcji, których uczniowie nie lubią – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Praca w parach	32%
Praca w grupach	33%
Zadania inne niż z podręcznika	56%

Tabela 13: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego”.

W pytaniu pierwszym odpowiedzi respondentów ograniczają się do preferowanych przez nich interakcji w klasie. Aż 75% badanych lubi *pracę w parach*, 68% *pracę w grupach*, a 32% *pracę w półkolu*. Ponadto 33% chciałoby pracować w parach, a ponad połowa badanych (52%) w grupach. Bardzo duży odsetek badanych, bo aż 42%, chciałby, aby na lekcji „przerabiane” były *ćwiczenia inne niż podręcznikowe*. Pewien rodzaj krytyki wymierzonej w podręcznik zauważyć można w kolejnym pytaniu, w którym prawie tyle samo (43%) badanych twierdzi, że nie lubi ćwiczeń z podręcznika, a 79% respondentów wyraża swoją niechęć do *pracy z podręcznikiem*. Respondenci upatrują też większej skuteczności nauczania (56%) w *rozwiązywaniu zadań innych niż z podręcznika*.

Odpowiedzi w kategorii „Poszczególne elementy procesu dydaktycznego” bardzo wyraźnie korespondują z wynikami uzyskanymi przy okazji omawiania kategorii „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego”. Jeśli w przypadku kategorii „Komunikacja na lekcji języka niemieckiego” zauważyć można było chociażby zapotrzebowanie respondentów na autentyczną komunikację i wykorzystywanie poznanego słownictwa w „bardziej sensownych” dialogach niż „te, które znajdują się w podręcznikach”, to powiedzieć można, że odpowiedzi w przypadku kategorii „Elementy procesu dydaktycznego” są logiczną kontynuacją wspomnianych potrzeb. Gimnazjaliści bowiem postulują zastosowanie zróżnicowanych form interakcyjnych na lekcji, a w szczególności pracy w parach i grupach po to, by móc doświadczyć wspomnianej wyżej autentycznej komunikacji. Jest to oczywiście zgodne z teorią podejścia komunikacyjnego, a kluczem do opanowania języka obcego jest wykorzystywanie tego języka w procesie komunikacji i interakcji, które są nastawione na osiągnięcie konkretnych celów (Dakowska, 2005). W związku z tym, uczniom należy stwarzać jak najwięcej sytuacji umożliwiających taką komunikację. Oczywiście aktywność językowa nauczyciela jest bardzo ważna, ponieważ często stanowi główne źródło ekspozycji na język nauczany, ale z kolei praca w parach/grupach pozwala na autentyczne zaangażowanie uczniów w komunikację treści, co istotnie wspomaga przyswajanie języka obcego (Ortega, 2007). Interakcja uczeń–uczeń, mająca na celu osiągnięcie określonych celów komunikacyjnych, umożliwia zarówno kontakt z językiem, jak i mówienie w nauczonym języku (Brown, 2001). Zatem wykorzystywane na lekcji formy pracy powinny być jak najbardziej zróżnicowane, aby zaangażować uczniów w różnorodne schematy interakcji – zarówno te, w które nauczyciel jest zaangażowany bezpośrednio, jak i te, w których jedynie monitoruje pracę uczniów.

Z odpowiedzi respondentów wynika, że ich zdecydowana większość odczuwa w tej kwestii pewne deficyty. To, że rzeczywistość odbiega dość znacznie od teoretycznego wzorca, pokazują również inne badania. Z „Europejskiego badania kompetencji językowych” (Szpotowicz, 2011) wynika na przykład, że:

- najczęściej wykorzystywane jest nauczanie frontalne, które wiąże się z dominującą rolą nauczyciela w klasie;
- dziewięciu na dziesięciu badanych gimnazjalistów deklaruje, że nauczyciel mówi do całej klasy prawie zawsze lub zazwyczaj;
- niemal równie często uczniowie pracują indywidualnie. Stosunkowo często wykorzystywanymi formami pracy są również: wypowiedź pojedynczego ucznia przed całą klasą oraz rozmowa nauczyciela z jednym lub dwoma uczniami.

Najpopularniejsze formy pracy zakładają zatem: brak interakcji (praca indywidualna), interakcję uczeń/nauczyciel–klasa lub nauczyciel–uczeń i są tym samym zaprzeczeniem założeń obowiązującego podejścia i autentycznych potrzeb młodzieży.

#### 4.5. Komentarz do kategorii „Nauka poprzez sensowne działanie”

Kolejna kategoria, tj. „Nauka poprzez sensowne działanie”, może budzić pewne wątpliwości ze względu na zakres semantyczny słów: „sens” i „bezsens”. Trudno w tym wypadku o określenie precyzyjnych i naukowych ram dla tych pojęć, dlatego proponuje się pozostanie przy ich potocznym rozumieniu. Dodatkowo poddanie w tym artykule tematu „sensu i bezsensu” pod dyskusję uzasadnia się wysoką frekwencją występowania tych słów w wypowiedziach respondentów.

Chciałabym, aby na lekcji języka niemieckiego było...

Subkategorie	Liczba wskazań
Zastosowanie multimedialnych	78%
Stosowanie technik aktywizujących i motywujących przez nauczyciela	80%
Sensowne zadania i projekty	75%

Tabela 14: Elementy lekcji, które podobają się uczniom – kategoria „Nauka poprzez sensowne działanie”.

Na lekcji języka niemieckiego nie lubię...

Subkategorie	Liczba wskazań
Bezsensowne działanie	80%

Tabela 15: Oczekiwania uczniów względem lekcji – kategoria „Nauka poprzez sensowne działanie”.

Nauka języka niemieckiego byłaby bardziej skuteczna, gdyby...

Subkategorie	Liczba wskazań
Zastosowanie multimedialnych	67%
Stosowanie przez nauczyciela technik aktywizujących i motywujących	75%
Sensowne zadania i projekty	81%

Tabela 16: Czynniki wpływające na skuteczność lekcji w opinii uczniów – kategoria „Nauka poprzez sensowne działanie”.

Jak wynika z analizy wypowiedzi badanych, sensowne działanie na lekcji implikuje *zastosowanie multimedialnych, wdrażanie przez nauczyciela ćwiczeń aktywizujących*, a także *„sensownych” działań i projektów*. Bardzo często pojawiały się również zwroty typu: *bezsensowne ćwiczenia, bezsensowna praca, to jest bez sensu, takie coś nie ma sensu, robienie takich rzeczy nie ma sensu, to*



*jest pozbawione sensu, po co my to robimy? – to jest bez sensu i tak niczego się nie nauczymy, te ćwiczenia niczemu nie służą – są bez sensu* itp., które zostały sklasyfikowane jako „bezsensowne działania”.

Żadna odpowiedź w tej kategorii nie pojawia się w pytaniu pierwszym, co można sprowadzić do wniosku, że w świetle wypowiedzi respondentów tylko mniej niż 30% z nich definiuje działania podejmowane na lekcji za sensowne. Dla przeciwwagi bardzo wielu badanych wyraża swoją opinię w tej kwestii przy okazji pytania drugiego, zgodnie z analizą którego 78% respondentów chciałoby, aby na lekcji stosowano multimedia, 80% potrzebuje doświadczyć technik aktywizujących stosowanych przez nauczyciela, a 75% chciałoby, aby na lekcji można było zaangażować się w sensowne zadania i projekty. Aż 80% deklaruje, że nie lubi bezsensownego działania. Tyle samo (81%) badanych uważa, że skuteczność działań edukacyjnych w zakresie nauczania języka niemieckiego można podnieść poprzez zastosowanie „sensownych zadań i projektów”, 67% uważa, że taką funkcję mogłyby spełnić stosowane multimedia, a 75% upatruje możliwości większej skuteczności na lekcji w zastosowaniu technik aktywizujących.

Powyższa analiza pokazuje bardzo duże zaangażowanie gimnazjalistów w temat „sensu i bezsensu” różnych działań podejmowanych na lekcji języka niemieckiego. Jak widać, często doświadczają działań, które definiowane są przez nich jako bezsensowne i choć, jak podkreślono wyżej, ten przekaz nie jest do końca jednoznaczny ze względu na brak jednoznacznej definicji słowa kluczowego, to biorąc pod uwagę liczbę osób, które zabrały głos w odniesieniu do tej kategorii, można określić ten temat jako problematyczny i choćby nawet część głosów uznać za przejaw negatywizmu gimnazjalistów czy też ich pewnej „marniery” do uznawania rzeczy za bezsensowne bez merytorycznego uzasadnienia, to i tak liczba wskazań w tej kategorii i jej poszczególnych subkategoriach uzasadnia sensowność uczynienia tych kwestii przedmiotem dyskusji w tym miejscu.

#### 4.6. Role nauczyciela

Opisane wyżej zadania, które zdefiniowane zostały na podstawie refleksji gimnazjalistów na temat procesu glottodydaktycznego, łatwo dają się przekuć w role nauczyciela. Badanie pokazuje, że współczesny gimnazjalista potrzebuje nauczyciela języka niemieckiego, który *będzie kreatorem dobrej atmosfery* po to, by *inspirować i umożliwiać sensowne działanie*. Działanie to będzie sensowne wtedy, kiedy nauczyciel, będąc dobrym *animatorem*, *zastosuje strategie ludyczne* odpowiednie dla osób biorących udział w procesie dydaktycznym. Sensowne działanie na lekcji języka obcego wymaga interakcji w języku obcym, dlatego też nauczyciel musi stać się *inicjatorem procesów komunikacyjnych*

przebiegających właśnie w języku docelowym. To wszystko stanie się możliwe, jeśli nauczyciel dobrze wypełni swoją *rolę eksperta*. Wymienione role nauczyciela przedstawia Tabela 17:

Kategorie	Rola nauczyciela
Atmosfera na lekcji języka niemieckiego	Nauczyciel jako kreator dobrego klimatu na lekcji
Strategia ludy czna na lekcji języka niemieckiego	Nauczyciel jako animator
Komunikacja na lekcji języka niemieckiego	Nauczyciel jako inicjator procesów komunikacyjnych
Poszczególne elementy procesu dydaktycznego	Nauczyciel jako ekspert
Nauka poprzez sensowne działanie	Nauczyciel jako inspirator i motywator sensownego działania

Tabela 17: Role nauczyciela w opinii uczniów.

## 5. Podsumowanie

W artykule zaprezentowano role i zadania nauczyciela języka obcego, zarówno te kreowane przez znawców przedmiotu, jak i samych gimnazjalistów. O ile literatura przedmiotu, będąca godnym zaufania źródłem wiedzy, stać się powinna dla nauczycieli kanonem obowiązujących zasad, to w przypadku opinii gimnazjalistów należy niewątpliwie zachować daleko idącą ostrożność. Nie po to prowadzi się badania, aby w bezrefleksyjny sposób dostosowywać się do „życzeń” uczniów. Celem tak skonstruowanych badań jest raczej konfrontacja naukowych wytycznych z opiniami uczestników procesu glottodydaktycznego. Zdefiniowanie punktów wspólnych i rozbieżności między tym, co promuje i proponuje nauka, a tym, czego potrzebują uczący się, może przyczynić się do optymalizacji procesu kształcenia obcojęzycznego. W przypadku opisywanego badania, wybór metody badawczej pozwolił na uzyskanie bardzo wielu danych, co w rezultacie umożliwiło uzyskanie wyczerpującej odpowiedzi na postawione na początku artykułu pytanie badawcze.

W świetle przeprowadzonych badań, współczesny gimnazjalista to osoba dojrzała emocjonalnie, świadoma swoich potrzeb w zakresie własnej edukacji obcojęzycznej oraz potrafiąca przedstawić je w jednoznaczny sposób.

Z analizy danych wynika ponadto, że przeciętny polski gimnazjalista za kwestię priorytetową uznaje dobrą atmosferę na lekcji, która warunkowana jest przede wszystkim osobowością nauczyciela, jego zaangażowaniem, entuzjazmem i poczuciem humoru. Zdecydowana większość badanych deklaruje, że ich lekcje właśnie takie są. Niestety, sądząc po wypowiedziach badanych, z atmosferą nie idzie w parze nauka „poprzez sensowne działanie”. Analizując dane, otrzymujemy informację o wysokim poziomie niezadowolenia uczniów z takiego stanu rzeczy – proces dydaktyczny jest dla nich często pozbawiony sensu. Chodzi tutaj o jakość i treść ćwiczeń oraz zadań, które nie przeciwdziałają

sztuczności i brakowi autentyzmu na lekcji. Brak możliwości przeżywania sytuacji lekcyjnych jako „sensownych”, powoduje niemożność skupienia uwagi, brak zaangażowania, czy też niechęć do podejmowania działań. Sądząc po liczbie respondentów, którzy wyrazili swoją opinię w tej sprawie, jest to stosunkowo ważna kwestia dla uczących się.

Dość liczni respondenci zajęli stanowisko również w innej ważnej kwestii, a mianowicie komunikacji w języku docelowym. Jak pokazują wyniki badań, przynajmniej połowa badanych chciałaby mieć okazję do podejmowania prób komunikowania się w języku niemieckim, lecz sposób zajęć prowadzonych przez nauczyciela uniemożliwia taką komunikację. W tym wypadku literatura przedmiotu staje po stronie respondentów, gdyż zgodnie z ogólnymi wytycznymi użycie języka ojczystego uzasadnione jest tylko w określonych przypadkach. Jak pokazują zarówno opisywane badania, jak i szereg innych, ta zasada wydaje się powszechnie łamana.

Odnosząc się do kwestii tzw. elementów procesu dydaktycznego, badani gimnazjaliści skupili się przede wszystkim na zaletach stosowania różnych form pracy w klasie oraz odejściu od dominującej pozycji podręcznika na lekcji, na bazie którego często niemożliwe jest realizowanie wspomnianych wyżej „sensownych działań”. Wyrażona w badaniu chęć respondentów do stopniowej rezygnacji z nauczania frontального jest spójna z tą koncepcją procesu dydaktycznego, którą szkicują w kategorii „Komunikacja na lekcji języka obcego”. Różnicowanie typów interakcji na lekcji będzie na pewno w sposób pozytywny wpływać na autentyczność komunikacji w formalnych warunkach nauki języka obcego. Logiczny i spójny ciąg myślowy respondentów znajduje swoje potwierdzenie w kolejnej kategorii, tj. „Strategiach ludycznych na lekcji”. One także wymagają kreowania atmosfery autentycznej komunikacji, różnicowania form interakcji, a dobrze dopasowane do grupy wiekowej, stają się źródłem sensownego działania.

## BIBLIOGRAFIA

- Brown, H. D. 2001. *Teaching by principle – an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.
- Brzezińska, A. I. i Czub, T. 2013. „Zaufanie społeczne jako wyzwanie i ratunek dla polskiego systemu edukacji”. *Nauka*, 1: 31-44.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a foreign language*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dickinson, L. 1987. *Self-Instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jastrzębska, E. 2011. *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym (na przykładzie języka francuskiego)*. Kraków: Impuls.
- Komorowska, H. 1988. *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Komorowska, H. 2009. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Miastkowska, B. 2010. „Użycie języka ojczystego na lekcji języka obcego: sukces czy porażka?” *Języki Obce w Szkole*, 1: 46-50.
- Michońska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nęcka, E. 2005. *Trening twórczości*. Gdańsk: GWP.
- Ortega, L. 2007. „Meaningful L2 practice in foreign language classrooms: A cognitive-interactionist SLA perspective”. (w) *Practice in a Second Language. Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. (red. R. DeKeyser). Cambridge: Cambridge University Press, str. 180-207.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szpotowicz, M. (red.). 2011. *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport Krajowy 2011*. <http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/179-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych.html>, DW 20.08.2017.
- Watson, M. J. i Emerson, S. 1988. „Facilitate learning with humor”. *Journal of Nursing Education*, 2: 89-90.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.