

***Małgorzata Spychała-Wawrzyniak***

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0000-0001-8916-608X

[malgorzata.spychala@amu.edu.pl](mailto:malgorzata.spychala@amu.edu.pl)

## ***Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela w nauczaniu zdalnym języków obcych na przykładzie uczelni wyższej***

**The Constructivist Approach and the role of the teacher  
in the remote teaching of foreign languages: an example  
from university**

The aim of the article is to present the main directions of research in the field of constructivism and how we can use this educational model in remote language teaching. It should be noted that although constructivism is not a new approach in the theory of psychology and didactics, it turns out that it is not yet sufficiently present in educational practice, as we could see during the pandemic crisis. We pay special attention to the foreign language teacher who acts as a linguistic and cultural mediator. We assume, among other things, that a teacher, using constructivist ideas, can help their students develop communication skills even more actively during remote classes. We will analyze the skills and characteristics of teachers who, above all, encourage and motivate their students to independently construct linguistic and cultural knowledge. Finally, we present the results of a pilot study conducted among first-year students of various philologies who have experienced remote language learning.

**Keywords:** constructivism, online language teaching, language teacher, skills, competences.



**Słowa kluczowe:** konstruktywizm, nauczanie zdalne języka, nauczyciel języka, umiejętności, kompetencje.

## 1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest krótka prezentacja podejścia konstruktywistycznego w kontekście edukacji językowej. Należy zaznaczyć, że choć w teorii psychologii konstruktywizm nie jest podejściem nowym, okazuje się, że wciąż nie jest wystarczająco obecny w dydaktyce języków obcych. Szczególną uwagę kierujemy w stronę nauczyciela języka obcego. Zakładamy między innymi, że nauczyciel/wykładowca, korzystając z idei konstruktywistycznych, może sprawić, że jego uczniowie/studenci będą bardziej aktywnie rozwijać kompetencję komunikacyjną podczas zajęć językowych. Przedstawimy również wyniki badania pilotażowego przeprowadzanego wśród studentów różnych filologii będących na I roku, którzy doświadczyli nauki języka w formie zdalnej.

## 2. Konstruktywizm a teorie uczenia się

Konstruktywizm jest to nurt, który wywodzi się z postmodernistycznych koncepcji filozoficznych, choć do jego rozwoju jako dyscypliny naukowej przyczyniły się też: psychologia, socjologia, pedagogika czy literaturoznawstwo. Typologia podejścia konstruktywistycznego też jest bardzo zróżnicowana. W piśmiennictwie wyróżnia się wiele typów konstruktywizmu, np. radykalny, społeczny, poznawczy, epistemologiczny, historyczny (Sendur, Kościńska, 2021). Wendland (2011) wyjaśnia, że cechą wspólną wszystkich typów konstruktywizmu jest to, że człowiek jako jednostka społeczna konstruuje lub produkuje wiedzę o świecie teoretyczną i praktyczną.

W zakresie naszych zainteresowań znajduje się konstruktywizm związany z nurtem psychologicznym, a konkretnie z teoriami uczenia się. Z pewnością największy wpływ na jego rozwój miały prace Piageta (1977), który opisywał proces formowania się wiedzy dziecka i młodego człowieka na jego poszczególnych etapach rozwoju poznawczego. Jak słusznie zauważa Wendland (2011: 39), psychologia Piagetowska wychodzi z założenia, że uczący się „konstruuje interpretacje świata w oparciu o własne przeszłe doświadczenia oraz interakcje pomiędzy nim a światem”. Niemniejszą rolę w kształtowaniu myśli konstruktywistycznej odegrały postulaty Wygotskiego (1978), który zwracał uwagę na ogromną rolę kontekstu społecznego i kulturowego w procesie nabywania wiedzy od momentu narodzin. Warto też wspomnieć

o teorii tzw. nauczania odkrywającego – *discovery learning theory* Brunera (1961), gdzie przyjmuje się, że samodzielne odkrywanie wiedzy wpływa na rozwój umiejętności logicznego myślenia oraz wspomaga proces zapamiętywania. Teoria tzw. uczenia się znaczącego *meaningful learning theory* Ausubela (1968) przypomina z kolei, że uczeń uczy się nowych zagadnień ze zrozumieniem, jeśli nawiązuje do swojej wiedzy już posiadanej. Fosnot i Perry (2005), zaliczając konstruktywizm do teorii psychologii post-strukturalnej, dodają, że uczenie się funkcjonuje jako proces interpretacji i konstrukcji wiedzy przede wszystkim przez osoby aktywne. Moshman (1982) natomiast, bazując na pracach Peppera (1970) i Piageta (1977), wyróżnił trzy paradygmaty konstruktywizmu będące metaforą uczenia się:

- *endogeniczny* (uczeń opiera się na własnej strukturze poznawczej),
- *egzogogeniczny* (uczeń korzysta ze źródeł zewnętrznych, współpracuje z kolegami),
- *dialektyczny* (uczeń wspierany jest przez nauczyciela w konstruowaniu nowej wiedzy).

Autor podkreśla przy tym, że mając świadomość procesu uczenia się, można i należy integrować wszystkie trzy wspomniane wyżej paradygmaty, które opierają się na organicznych, mechanicznych i kontekstowych sposobach budowania wiedzy.

Konstruktywizm jest zatem typem uczenia się aktywnego i autonomicznego, który polega na budowaniu nowej wiedzy również w oparciu o wcześniejsze doświadczenia poznawcze (Bruner, 1966; Ausubel, 1968; Díaz Barriga, Hernández Rojas, 2002). Najnowsze badania przeprowadzone wśród studentów i profesorów kilku amerykańskich uczelni (zob. m.in. Patrick, Howell, Wischusen, 2016; Birdwell, Uttamchandani, 2019; Farrow, Wetzel, 2021; Copridge, Uttamchandani, Birdwell, 2021), potwierdzają, że aktywne uczenie (ang. *active learning*), przyczynia się do znacznie większego zaangażowania studentów w pracę nad danym materiałem zajęciowym. Większość badanych pozytywnie oceniła angażujące ich interaktywne zajęcia oraz prace zespołowe polegające m.in. na wspólnym rozwiązywaniu problemów. Dużym wyzwaniem okazała się natomiast zmiana nastawienia wykładowców do tego modelu uczenia. Wielu z nich przyznawało, że są przyzwyczajani do tradycyjnych (wykładowych) metod nauczania, narzekali też na brak czasu w kontekście opracowania nowych materiałów zajęciowych, czy konieczność zmiany ustawienia ławek. Wyniki tych badań wskazują też, że wdrażanie metod aktywnego nauczania powinno obejmować również bieżącą analizę różnic w postrzeganiu aktywnego uczenia się przez wykładowców i studentów.

### 3. Podejście konstruktywistyczne a nauka języków obcych

Perspektywa konstruktywistyczna opiera się na postrzeganiu nauki języków obcych jako wyniku rozumowania indukcyjnego polegającego na rozwiązywaniu problemów językowych i kulturowych<sup>1</sup>. Jest to proces, który wymaga wielogodzinnego zaangażowania bez z góry określonej strategii przyswojenia skomplikowanego systemu, jakim jest język (Ellis, 2011: 45). Uczeń staje się odpowiedzialnym za swoje działania podmiotem, który tworzy nowe idee oraz koncepcje, bazując na własnej wiedzy i doświadczeniu. Nauczyciel przestaje zaś być ekspertem przekazującym wiedzę, a staje się doradcą wspierającym proces uczenia się (Beatty, 2013). Chodzi więc w zasadzie o to, by uczeń/student miał naturalną potrzebę działania i poznawania świata zgodnie z własnymi zainteresowaniami.<sup>2</sup> Niewątpliwie uczenie się związane jest z rozwojem inwencji oraz samoorganizacji. Uczeń powinien mieć świadomość, że, zadając pytania, otrzyma odpowiedzi, a popełniając błędy, może lepiej uporządkować swoją wiedzę (Fosnot i Perry, 2005). Dzięki takim działaniom staje się aktywnym podmiotem, który samodzielnie opracowuje nowe znaczenia, rozwiązuje problemy językowe i jednocześnie jest zmotywowany wewnątrznie (Soler Fernández, 2006).

Lewicka (2007) uważa, że konstruktywistyczna teoria poznania może być ciekawą alternatywą spojrzenia na problemy uczenia się języków obcych:

[t]ak jak konstruktywiści nie są w stanie dać istotom żywym gotowej, dla wszystkich jednakowej, recepty na właściwe dopasowanie, podobnie glottodydaktycy i nauczyciele nie powinni zapominać, że nie wszyscy uczą się w jednakowy sposób, w jednakowym tempie. Nie można więc od uczących się wymagać, aby działali według jednakowej dla wszystkich instrukcji, w takich samych warunkach i dysponowali taką samą wiedzą oraz takimi samymi umiejętnościami

(Lewicka, 2007: 40).

Podstawową zasadą konstruktywistyczno-glottodydaktyczną powinno być więc oparte na tolerancji i szacunku, indywidualne podejście do ucznia

<sup>1</sup> Uczeń, komunikując się w języku obcym, przeważnie nie jest zainteresowany analizą teorii gramatycznych, czy liczbą morfemów w danym wyrazie. W tym momencie najbardziej będzie się skupiał na związkach pomiędzy określonymi znaczeniami użytych słów. A ucząc się języka, będzie tworzył bloki pamięciowe, które odnoszą się do konkretnych struktur leksykalnych i są często przetwarzane fonologicznie w pamięci krótkotrwałej. Konstruując różnego rodzaju schematy obejmujące również składnię, uczeń cały czas ćwiczy swoją kreatywność językową, dzięki której tworzy nowe struktury gramatyczne i znaczeniowe. Tego typu aktywne działania zdecydowanie przyczyniają się do lepszego zapamiętywania danego materiału językowego (Ellis, 2011: 48–54).

<sup>2</sup> Zdaniem Żylińskiej (2013: 240) „ludzie mają naturalną potrzebę działania i jeśli są jej pozbawieni, tracą zainteresowanie i przestają się angażować”.

uwzględniające jego zasoby oraz czynniki zewnętrzne, które mogą mieć zarówno negatywny, jak i pozytywny wpływ na proces jego uczenia się. Przykładem takich zasobów mogą być zaś nowe technologie, którymi obecne pokolenie nazywane przez Prensky'ego (2001) „cyfrowymi tubylcami”, otoczone jest praktycznie od urodzenia. Zgodnie z podejściem konstruktywistycznym korzystając z określonych narzędzi Internetu, uczeń może tworzyć własne projekty w oparciu o autentyczny materiał dydaktyczny zarówno w warunkach klasowych, jak i w domu. Dodatkowo można pracować w grupach poza zajęciami niezależnie od miejsca zamieszkania (Can, 2009).

#### **4. Podejście konstruktywistyczne a rola nauczyciela/wykładowcy**

W założeniach podejścia konstruktywistycznego nauczyciel uznaje, że proces uczenia się związany jest przede wszystkim z aktywnością, kreatywnością i motywacją wewnętrzną uczniów, a nie tylko z aktywnością prowadzącego zajęcia (tzw. podejście podawcze). Nauczyciel ma też świadomość, że rozwiązania problemów<sup>3</sup>/zadań zrealizowanych przez jego podopiecznych nie muszą pokrywać się z oczekiwanym rezultatem wcześniej przez niego wypracowanym. Najważniejsze jest, by obie strony nawiązały kontakt, który pozwoli na osiągnięcie porozumienia w kontekście wspólnych działań. W ten sposób, nauczyciel jest niejako zmuszony do ciągłej refleksji nad swoją aktywnością dydaktyczną w dialogu z osobą uczącą się (Soler Fernández, 2006; Solé i Coll, 2007). Twórca konstruktywizmu radykalnego von Glasersfeld (1995a) dodaje, że uczeń będzie dużo bardziej zmotywowany, jeśli nauczyciel wcześniej wyjaśni użyteczność przekazywanych w klasie informacji. W jego opinii, konstruktywizm przede wszystkim sugeruje i wyjaśnia, dlaczego określone postawy lub postępowanie nauczyciela mogą być bardziej owocne niż inne. A nauczyciel/wykładowca, zdaniem badacza, powinien mieć wewnętrzne przekonanie, że każdy uczeń/student jest zdolny do samodzielnego myślenia.

W konstruktywizmie społecznym efekty uczenia zależne są od kontaktów z innymi osobami, w tym z nauczycielami. Reprezentanci tego nurtu Williams i Burden (2008: 62–63) przypominają przy tym, że nauczyciele nie tylko przekazują posiadaną przez siebie wiedzę, ale też transmitują określone postawy oraz osobiste przemyślenia względem danego przedmiotu

---

<sup>3</sup> Zgodnie z podejściem von Glasersfelda (1995b: 14–15), by rozwiązać dany problem uczeń powinien go postrzegać jako przeszkodę, która utrudnia dotarcie do obranego wcześniej celu. W opinii autora, jest to niezawodna forma motywacji, gdyż szukanie i odnalezienie drogi do celu daje ogromnie dużo przyjemności i satysfakcji. Rolą nauczyciela jest wysłuchać ucznia, interpretować to, co robi i myśli, a na koniec starać się zbudować ‘model’ struktur pojęciowych ucznia.

nauczania. To wszystko ma wpływ na proces konstruowania wiedzy przez ucznia i może się przyczynić do modyfikacji jego postawy, posiadanej wiedzy czy poglądów. W swoim modelu konstruktywizmu społecznego Williams i Burden (2008) wyróżniają cztery podstawowe, połączone ze sobą elementy procesu uczenia się języków obcych: nauczycieli, uczniów, zadania i kontekst. *Nauczyciele* selekcjonują zadania, które odzwierciedlają ich poglądy na temat metod nauczania oraz wyjaśniają, w jaki sposób należy uczyć się danego języka, by doświadczenie przyswajania nowej wiedzy było dla uczniów ważne i znaczące. Następnie *uczniowie* interpretują zadania nadając im osobiste znaczenia. W tym celu korzystają ze strategii kognitywnych i metakognitywnych, które bazują na świadomym i refleksyjnym korzystaniu z narzędzi magazynowania, odtwarzania i używania określonych zasobów informacyjnych.

Najważniejszym zadaniem nauczyciela konstruktywisty jest ścisła współpraca z uczniem w celu: permanentnego rozwiązywania napotykaných problemów, prowadzenia negocjacji znaczeń poszczególnych koncepcji rzeczywistości, wskazywania na niewiadome współczesnej nauki, prowokowania do krytycznego spojrzenia na zastaną rzeczywistość

(Moroz, 2015: 82).

*Zadania* są przestrzenią kontaktu pomiędzy nauczycielem a uczniem. Powinny być oparte na interakcji, negocjacji i transmitowaniu znaczeń językowych w określonych sytuacjach. Natomiast *kontekst* uczenia się ma wpływ na rozwój poznawczy, afektywny, moralny oraz społeczny danego ucznia. Ważne jest, by uczący się języków obcych mieli świadomość oddziaływania danego otoczenia z uwzględnieniem różnic kulturowych występujących pomiędzy kulturą własną a obcą.

Szempruch (2013) słusznie zauważa, że dokonujące się zmiany w systemie społecznym niejako wymuszają redefiniowanie roli nauczyciela, przed którym ciągle stawiane są nowe wyzwania. Jednym z nich jest niewątpliwie praca z nowymi technologiami informacyjnymi, szczególnie w sytuacji, kiedy bardzo duża część społeczeństwa korzysta na co dzień z mediów społecznościowych. Surdyk (2020: 77) dodaje, że „uczniowie często przerastają swoich nauczycieli znajomością nowych mediów (w tym społecznościowych) i technologii”.

## 5. Kompetencje nauczyciela w nauczaniu zdalnym

Zawadzka (2004) przyznaje, że pojęcie kompetencji nauczyciela jest wielowymiarowe i dość złożone ze względu na zmieniające się funkcje i zadania

nauczycielskie. Powodem takiego stanu jest wspomniana ciągle zmieniająca się rzeczywistość społeczna i prawna. Na podstawie analizy licznych opracowań na temat kompetencji<sup>4</sup> nauczycieli języków obcych (np. Reid, 2000; Komorowska, 2002; Zawadzka, 2004; Instytut Cervantesa, 2012<sup>5</sup>; Iglesias Casal, 2016; Sobańska, 2018; Spychała-Wawrzyniak, 2018; Surdyk, 2020) możemy podzielić je na cztery kategorie:

- *kompetencje językowe* (obejmujące nie tylko bardzo dobrą znajomość języka obcego, ale również jego kulturę/kultury);
- *kompetencje dydaktyczne i medialne* (umiejętności związane z planowaniem i zarządzaniem procesem edukacyjnym wykorzystując m.in. nowe technologie);
- *kompetencje komunikacyjne* (umiejętności komunikowania się w zróżnicowanej grupie osób);
- *kompetencje afektywne* (umiejętności motywowania i zarządzania emocjami).

Ponieważ w ostatnim czasie mamy do czynienia ze znacznym wzrostem znaczenia edukacji zdalnej nie tylko w Polsce, ale na całym świecie, szczególnie uwagę zwracamy na kompetencję medialną, bazującą na umiejętnym wykorzystaniu narzędzi nowych technologii. Zdaniem Zawadzkiej (2004), *kompetencja medialna* obejmuje: kompetencję techniczną (wiedzę na temat funkcjonowania komputerów i możliwości wykorzystania ich zasobów); kompetencję semantyczną (umiejętności doboru, selekcji, rozumienia i interpretacji materiałów) i kompetencję pragmatyczną (umiejętność celowego wykorzystania materiałów). Nauczyciel dysponujący kompetencją medialną powinien przede wszystkim mieć świadomość korzyści i możliwości jakie daje nauczanie zdalne, szczególnie w obszarze autonomii uczenia się.

Nauczanie zdalne (online) nie jest i nie może być tożsame z nauczaniem tradycyjnym w klasie, dlatego nauczyciel powinien również dostrzegać różnice między nimi (Li, 2017). W edukacji zdalnej uczeń staje się aktywnym, odpowiedzialnym i samodzielnym podmiotem, którego nauczyciel/wykładowca przede wszystkim wspiera w dokonywaniu własnych wyborów, co wiąże się również z założeniami podejścia konstruktywistycznego.

<sup>4</sup> Na potrzeby niniejszej publikacji opieramy się na definicji *kompetencji* Zawadzkiej (2004: 110), według której „jest to umiejętność efektywnego wykorzystania wiedzy, uwzględniająca krytyczną jej interpretację i uzasadnienie wyboru”.

<sup>5</sup> Przykładowo Instytut Cervantesa (2012) na podstawie przeprowadzonych badań wśród swoich słuchaczy i lektorów, opracował listę 9 kluczowych kompetencji nauczycieli języków obcych: organizują sytuacje edukacyjne; oceniają uczenie się i aktywność uczniów; angażują uczniów w zarządzanie własnym procesem uczenia się; wspierają komunikację międzykulturową; rozwijają się zawodowo; potrafią zarządzać uczuciami i emocjami podczas wykonywania swojej pracy; angażują się na rzecz instytucji, w której pracują; korzystają z technologii informacyjno-komunikacyjnych.



Badanie Sendur i Kościńskiej (2021) przeprowadzone w roku 2020 (kilka miesięcy po zamknięciu szkół w wyniku pandemii) wśród 734 nauczycieli (w tym 122 wykładowców akademickich), potwierdziło, że 60% ankietowanych zdawało sobie sprawę, że lekcja online, nie może wyglądać tak samo jak lekcja w sali. W znacznej mierze nauczyciele/wykładowcy języków obcych wykorzystywali podczas zajęć materiały i narzędzia interaktywne w formie quizów czy aplikacji. Rzadziej korzystali z różnych platform np. Moodle czy Blackboard. Zdecydowana większość respondentów zwróciła uwagę na konieczność większej kreatywności ze strony prowadzącego zajęcia online. Kolejnym wyzwaniem było ocenianie i weryfikacja efektów uczenia się oraz motywowanie uczniów. „Przyczyną takiej sytuacji jest zapewne fakt, że nauczyciele w zdalnym nauczaniu próbowali podejść do oceniania i testowania w taki sam sposób, jak to robili przez lata w nauczaniu w klasie szkolnej (ibid.: 170)<sup>6</sup>.

Niewątpliwie komputer, Internet, nowe aplikacje w telefonie etc. stanowią obecnie ważne narzędzia dydaktyczne na lekcji języka obcego. Zgadza się więc z Chudakiem (2013), że kształcenie nauczycieli powinno w większym stopniu skupiać się na podnoszeniu ich aktywności medialnych, poprzez korzystanie z różnych materiałów audiowizualnych, zwłaszcza że rozwój kompetencji medialnej może przyczynić się do intensyfikacji kontaktów z przedstawicielami innych kultur.

## 6. Wyniki badania pilotażowego

Podstawowym celem przeprowadzonego badania pilotażowego była analiza postaw studentów wobec uczenia się języka obcego zdalnie w kontekście założeń podejścia konstruktywistycznego ze szczególnym uwzględnieniem roli nauczyciela praktycznej nauki języka (dalej: PNJ). Warto dodać, że interesowały nas też opinie studentów, którzy odbywali zajęcia już w budynku uczelni (stacjonarnie). Problemem badawczym było również sprawdzenie, czy występują różnice pomiędzy opiniami studentów nauczanych języka zdalnie od opinii uczących się stacjonarnie po okresie pandemii. W związku z tym, opracowaliśmy ogólne pytania badawcze:

---

<sup>6</sup> Warto zaznaczyć, że w podejściu konstruktywistycznym stosuje się zazwyczaj ocenianie kształtujące, które zdaniem Czetwertyńskiej (2005: 19) „pozwala na ocenę ucznia w procesie, zakresu jego doświadczeń, a nie tylko kontrolę zapamiętanych faktów i danych”. Taka ocena (informacja zwrotna) ma formę wskazówki dotyczącej tego, co uczeń zrobił dobrze i nad czym jeszcze warto popracować. Docenia się nawet najmniejsze postępy ucznia, co wpływa na jego poczucie wartości i motywację do dalszej nauki. Autorka zdecydowanie krytykuje ocenianie sumujące, które faworyzuje uczniów uczących się pamięciowo oraz nauczycieli stosujących testy z pytaniami zamkniętymi.



Czy i w jakim stopniu prowadzący zajęcia PNJ promują wśród studentów aktywną i samodzielną (poza zajęciami) postawę wobec uczenia się danego języka?

Jakie są opinie wśród studentów na temat nauczania PNJ zdalnie oraz stacjonarnie?

Jakimi cechami/kompetencjami powinien charakteryzować się wykładowca praktycznej nauki języka w trakcie zajęć zdalnych oraz stacjonarnych i czy opisane cechy pokrywają się z kompetencjami nauczyciela konstruktywisty?

Ogółem badaniem objęto 398 respondentów z I roku studiów filologicznych na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza oraz w Wyższej Szkole Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego w Poznaniu. Zostało ono przeprowadzone wśród studentów filologii: hiszpańskiej, niemieckiej, koreańskiej, japońskiej, chińskiej i norweskiej. Wśród ankietowanych 186 studentów uczyło się wyłącznie zdalnie w roku akademickim 2020/2021, a 212 w roku akademickim 2021/2022 odbywało zajęcia z PNJ w budynku danej uczelni. Największą grupę stanowiły kobiety: 81% (grupa zdalna), 83% (grupa stacjonarna) oraz studenci w wieku 19-24 lata w obu grupach. Narzędziem badawczym była ankieta składająca się z pytań otwartych i zamkniętych. Pytania zostały opracowane m. in. na podstawie prowadzonych badań dotyczących postaw wobec uczenia się języków (np. Gardner, 1985; Komorowska, 1987; Spychała-Wawrzyniak, 2018). W przypadku pytań otwartych, wszystkie odpowiedzi studentów zostały poddane kategoryzacji zgodnie z przedmiotem badania.

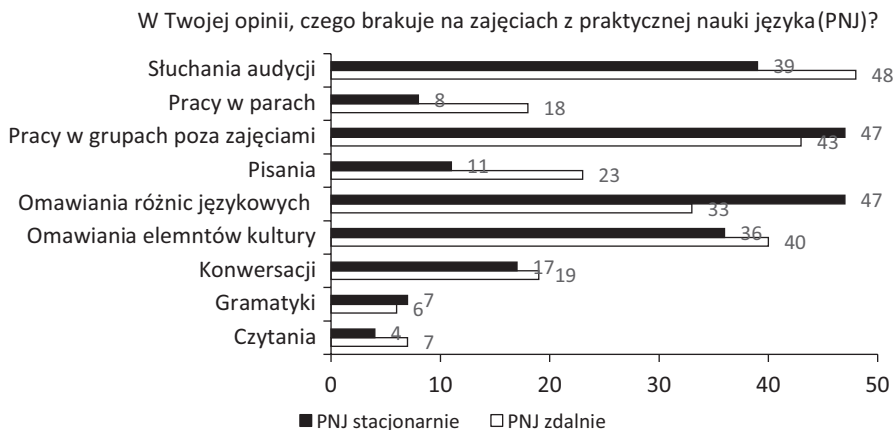
Analiza odpowiedzi na pytania dotyczące samodzielnej pracy studentów z językiem poza zajęciami z PNJ pokazuje, że zarówno ci uczący się zdalnie (90%), jak i stacjonarnie (86%) na ogólne pytanie: *Czy poza zajęciami z PNJ poświęcasz czas na kontakt z językiem Twojej filologii (poza uczelnią)?* odpowiedzieli twierdząco. Różnice pojawiły się natomiast przy odpowiedzi na pytanie: *Czy codziennie w domu uczysz się języka Twojej filologii?* W tym przypadku, ponad połowa respondentów uczących się zdalnie (58%) na to pytanie odpowiedziała twierdząco, natomiast grupa pracująca stacjonarnie w przeważającej części odpowiedziała negatywnie (64%). Kolejne pytanie dotyczyło stopnia zadowolenia ankietowanych z zajęć PNJ. 61% studentów pracujących zdalnie odpowiedziało „tak”, 25% „trudno stwierdzić”, a 14% nie było zadowolonych z tych zajęć. Inaczej odpowiadali na to pytanie studenci uczący się już w budynku uczelni. W tym wypadku aż 82 % było zadowolonych z zajęć PNJ, a tylko 3% z nich było niezadowolonych.

Jeśli chodzi o preferencje studentów w odniesieniu do metod pracy stosowanych podczas zajęć PNJ, analiza odpowiedzi pokazuje, że zdecydowanie chcą oni aktywnie w nich uczestniczyć. Zarówno w przypadku zajęć zdalnych, jak i tych prowadzonych w sali, wszyscy studenci na pierwszym miejscu

wymienili prowadzenie konwersacji. Zaskakujące jest też to, że (również niezależnie od formy zajęć) na drugim miejscu wskazali czytanie tekstów, co niejako wpisuje się w założenia podejścia konstruktywistycznego, gdzie uczący samodzielnie zdobywają wiedzę.

Kolejne pytanie dotyczyło braków określonych form/metod pracy wykładowcy podczas zajęć z PNJ. Zadaniem studentów, w tym wypadku była ocena dziewięciu różnych opcji do wyboru (zob. Wykres 1). Szczególną uwagę skupiamy tu na odpowiedziach, które nawiązują do wcześniej opisanych założeń konstruktywistycznych w kontekście aktywnego uczenia się, np. na rozwiązywaniu problemów językowych i kulturowych, pracy w grupach, pracy w parach. Okazuje się, że w obu grupach, studenci odczuwali zdecydowany brak w zakresie współpracy grupowej poza zajęciami. Również chcieliby bardziej skupić na zagadnieniach związanych z kulturą i różnicami językowymi. Interesujące jest to, że ankietowanym brakowało również słuchania audycji, szczególnie w grupie studentów pracujących zdalnie.<sup>7</sup>

Na podstawie wszystkich odpowiedzi na otwarte pytanie: *Jaki Twoim zdaniem powinien być idealny nauczyciel/wykładowca PNJ (praktycznej nauki języka), który prowadzi zajęcia zdalnie?* opracowaliśmy 20 kategorii najczęściej wymienianych przez studentów cech nauczyciela. Podobne pytanie zadaliśmy odbywającym zajęcia z PNJ w budynku uczelni (zob. Tabela 1). Jak



**Wykres 1. Porównanie odczuwanych braków podczas zajęć zdalnych i na zajęciach stacjonarnych**

Źródło: badanie własne.

<sup>7</sup> W kontekście podejścia konstruktywistycznego odpowiedzią na oczekiwania studentów byłoby zachęcenie ich do samodzielnej pracy z określonym materiałem audiowizualnym poza uczelnią, zgodnie z modelem Flipped classroom (*odwróconej lekcji*). Przykładem narzędzia, z którego mogą korzystać studenci jest aplikacja do nauki języków LLN (Language Learning with Netflix).

pokazują wyniki, różnice w odpowiedziach są nieznaczne. Studenci uczący się języka obcego zdalnie oczekują, by prowadzący zajęcia był: wyrozumiały i elastyczny (szczególnie w kontekście problemów technicznych), kompetentny, inspirujący i miły. Z kolei studenci odbywający zajęcia stacjonarnie oczekują, by ich lektor był przede wszystkim cierpliwy, wyrozumiały i inspirujący.

**Tabela 1. Porównanie oczekiwanych cech wykładowcy w nauczaniu zdalnym i stacjonarnym**

	Cechy idealnego wykładowcy PNJ	Nauczanie zdalne	Nauczanie stacjonarne
1	wyrozumiały, elastyczny	42	<b>38</b>
2	kompetentny	36	<b>26</b>
3	inspiruje, ma pasję	33	<b>37</b>
4	miły, kreuje pozytywny klimat	24	<b>30</b>
5	cierpliwy	22	<b>45</b>
6	otwarty na propozycje studentów	18	24
7	kreatywny	14	20
8	wymagający	14	<b>26</b>
9	powinien nauczyć komunikować się	13	8
10	motywuje do samodzielnej pracy	12	<b>22</b>
11	pracuje z nowymi technologiami	10	0
12	pomaga	10	<b>22</b>
13	uśmiechnięty	9	13
14	zorganizowany, przygotowany	8	11
15	ma zaufanie do studentów i ich szanuje	7	9
16	zna bardzo dobrze język obcy, którego naucza	6	7
17	konsekwentny	4	3
18	native speaker	4	6
19	sprawiedliwy	2	1
20	zadaje pytania konkretnym osobom	2	0

Źródło: opracowanie własne.

Warto na koniec przytoczyć kilka wypowiedzi studentów na temat ich oczekiwań wobec prowadzących zajęcia zdalnie<sup>8</sup>:

- Otwarty na rozmowę z uczniami, nie powinien ograniczać się tylko do zrealizowania materiału i "chowania nosa za książką". Na 5 przedmio-

<sup>8</sup> W podanych cytatach zachowano oryginalny tekst, poprawiono wyłącznie błędy literowe.

tów z bloku PNJH tylko jeden wykładowca jest autentycznie chętny do rozmowy z nami, wyjścia poza program, zrobienia czegoś więcej. Dużo energii i uśmiechu na twarzy, przecież wszyscy jesteście ludźmi :)

- Osoba, która stawia przede wszystkim na kreatywność studenta i pozwala, na przykład przy pisaniu krótkich zadań, na podejście do zadania w sposób dla studenta przystępny.
- Nauczyciel, który rozumie, że nie wszystkie reguły udaje się od razu zrozumieć, który daje czas na naukę, który oferuje pomoc indywidualną, gdy ktoś nie jest na tyle odważny, by się przed grupą otworzyć, który swoim nauczaniem również motywuje do dalszej, samodzielnej nauki.
- Idealny wykładowca wysyła np. dodatkowe materiały, które nie podlegają ocenie, a są wyłącznie do poszerzenia wiedzy z danej dziedziny.
- Ogarnięty technologicznie, wyrozumiały, sprawiedliwy, cierpliwy.

Powyższe opinie (oczekiwania) studentów zdecydowanie wpisują się w założenia konstrukttywizmu, gdzie prowadzący zajęcia najpierw nawiązuje do posiadanej wiedzy uczniów, stara się poznać ich własny punkt widzenia, inspirować do szczerego wyrażania opinii i jednocześnie zachęca ich do samodzielnej aktywności poznawczej. Ponadto nauczyciel konstrukttywista buduje relacje ze swoimi uczniami w atmosferze wzajemnego zrozumienia i zaufania.

## 7. Wnioski i podsumowanie

Analiza wyników badania pilotażowego dotyczącego wykorzystania założeń podejścia konstrukttywistycznego w uczeniu zdalnym praktycznej nauki języka na studiach filologicznych pozwala na wyciągnięcie kilku wniosków. Po pierwsze, większa liczba studentów pracujących zdalnie niż odbywających zajęcia w budynku uczelni uczy się języka (poza zajęciami) codziennie. Można przypuszczać, że praca zdalna niejako wspiera i aktywizuje codzienny kontakt z językiem. Studenci konstruują swoją wiedzę językową, oglądając seriale, filmy, czytając różnego typu publikacje, analizując słownictwo oraz słuchając muzyki i tłumacząc teksty etc.

Zaskakujące okazały się odpowiedzi dotyczące preferencji studentów w zakresie form pracy w ramach zajęć z PNJ. Zarówno respondenci odbywający zajęcia zdalnie, jak i stacjonarni przyznali, że najbardziej brakuje im pracy w grupach poza zajęciami. Tak jak wcześniej pisaliśmy, podejście konstrukttywistyczne zdecydowanie wspiera model nauczania grupowego<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup> Przykładowo, nowa wersja Europejskiego Systemu Oceny Kształcenia językowego (Companion volume, 2020: 108–113) szczegółowo opisuje zasady współpracy w grupie na poszczególnych etapach znajomości języka.

co przyczynia się do efektywnego uczenia się i rozwiązywania różnego rodzaju problemów.<sup>10</sup>

Badanie w grupie pilotażowej dało nam również możliwość wglądu w oczekiwania studentów wobec cech i kompetencji prowadzących zajęcia z praktycznej nauki języka. Okazuje się, że zarówno studenci pracujący zdalnie, jak i stacjonarnie nie różnią się w swoich wypowiedziach. W opiniach zdecydowanie dominują cechy o podłożu afektywnym oraz umiejętności komunikowania się. Natomiast zdziwiło nas, że niewielka liczba badanych (w sumie jedynie 10) w swoich wypowiedziach zwracała uwagę na kompetencje medialne wykładowcy. Na podstawie tych wyników, możemy stwierdzić, że studenci dużo większe znaczenie przywiązują do cech osobowościowych prowadzącego zajęcia niż do jego umiejętności wykorzystywania narzędzi interaktywnych, co zdecydowanie nawiązuje do paradygmatu konstruktywizmu społecznego. Przypuszczamy też, że niektórzy wykładowcy jeszcze nie do końca mają świadomość różnic występujących między nauczaniem zdalnym a stacjonarnym i nie korzystają w wystarczającym stopniu z założeń konstruktywizmu.

Podsumowując, założenia podejścia konstruktywistycznego, które bazują na aktywnym i afektywnym uczeniu się, są odpowiedzią na zmiany dokonujące się obecnie w edukacji, nie tylko językowej. Chodzi o to, by wykładowca/nauczyciel pełnił funkcję lidera zespołu, przewodnika oraz doradcy, który ma zaufanie i wierzy w potencjał i możliwości swoich studentów/uczniów. Starliśmy się też pokazać, że modyfikacja dotychczasowych zachowań i metod pracy nie musi być rewolucyjna. Okres zamkniętych uczelni w okresie pandemii niejako zmusił nauczycieli do zmian w prowadzeniu zajęć, wszystko wskazuje też na to, że w coraz większym zakresie studenci będą pracować w formie b-learningu, polegającego na łączeniu bezpośredniego kontaktu z prowadzącym oraz pracy zdalnej. Jesteśmy przekonani, że konstruktywistyczny model nauczania może okazać się ogromnym wsparciem zarówno dla wykładowców, jak i studentów.

## BIBLIOGRAFIA

- Ausubel D.P. (1968), *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Beatty K. (2013), *Teaching & Researching: Computer-Assisted Language Learning*. New York: Routledge.

---

<sup>10</sup> Kupisiewicz (2012: 176) przypomina, że tradycyjny model nauczania, zgodnie z którym dominował układ „mistrz i realizujący jego idee uczniowie” powoli zanika. Jest to związane m.in. z obecnymi oczekiwaniami pracodawców wobec kandydatów do pracy, od których wymaga się, by dysponowali przede wszystkim umiejętnościami współpracy w zespole.

- Birdwell T., Uttamchandani S. (2019), *Learning to Teach in Space: Design Principles for Faculty Development in Active Learning Classrooms*. „Journal of Learning Spaces”, nr 8 (1), s. 19–27. Online: <http://libjournal.uncg.edu/jls/article/view/1768/1340> [DW 12.07.2022].
- Bruner J.S. (1961), *The act of discovery*. „Harvard Educational Review”, nr 31(11), s. 21–32. Online: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner.pdf> [DW 12.05.22].
- Can T. (2009), *Learning and teaching languages online: A constructivist approach*. „Novitas-Royal”, nr 3(1), s. 60–74. Online: <https://novitasroyal.org/volume-3-issue-1-april-2009/> [DW 12.08.2022].
- Chudak S. (2013), *Kompetencja medialna uczniów i nauczycieli języków obcych jako czynnik na poziom ich kompetencji interkulturowej*. „Neofilolog”, nr 40/2, s. 219–236.
- Copridge K., Uttamchandani S., Birdwell T. (2021), *Faculty Reflections of Pedagogical Transformation in Active Learning Classrooms*. „Innovative Higher Education”, nr 46, s. 205–221.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Online: [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr) [DW 12.08.2022].
- Czetwertyńska G. (2005), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6/2005, s. 16–19.
- Díaz-Barriga Arceo F., Hernández Rojas G. (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Ellis N.C. (2011), *La memoria para la lengua*, (w:) Robinson P. (red.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas*, Madrid: Edinumen, s. 41–74.
- Gardner R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Baltimore: Edward Arnold.
- Farrow Ch., Wetzel E. (2020), *An Active Learning Classroom in Construction Management Education: Student Perceptions of Engagement and Learning*. „International Journal of Construction Education and Research”, nr 17, s. 1–19.
- Fosnot T.C., Perry S.R. (2005), *Constructivism: A Psychological Theory of Learning*, (w:) Fosnot T.C. (red.), *Constructivism: Theory, Perspectives, and Practice*. New York: Columbia University, s. 8–38.
- Glaserfeld E. von (1995a), *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. London: The Falmer Press.
- Glaserfeld E. von (1995b), *A constructivist approach to teaching*, (w:) Steffe L.P., Gale J. (red.), *Constructivism in education*. Hillsdale: Erlbaum, s. 3–15. Online: <http://www.vonglaserfeld.com/172> [DW 23.08.2022].
- Instituto Cervantes (2012), *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjera*. Madrid: Instituto Cervantes. Online: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf) [DW 15.05.2022].
- Iglesias Casal I. (2016), *El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional*. „Studia Romanica Posnaniensia”, nr XLIII/4, s. 66–83.

- Moshman D. (1982), *Exogenous, endogenous and dialectical constructivism*. „Developmental Review”, nr 2, s. 371–384. Online: [https://www.academia.edu/8314971/Davide\\_Moshman\\_Three\\_Types\\_of\\_Constructivism\\_and\\_Knowledge](https://www.academia.edu/8314971/Davide_Moshman_Three_Types_of_Constructivism_and_Knowledge) [DW 11.05.2022].
- Moroz J. (2015), *Rzeczywistość – poznanie – edukacja w kontekście radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda*. „Kultura i Edukacja”, nr 1, s. 71–89.
- Lewicka G. (2007), *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Li L. (2017), *New Technologies and Language Learning*. London: Palgrave.
- Komorowska H. (1987), *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kupisiewicz Cz. (2012), *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Impuls.
- Patrick L., Howell L., Wischusen, E. (2016), *Perceptions of Active Learning between Faculty and Undergraduates: Differing Views among Departments*. „Journal of STEM Education: Innovations & Research”, nr 17, s. 55–63. Online: <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/2121> [DW 12.04.2022]
- Pepper S.C. (1970), *World hypotheses. A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Piaget J. (1977), *Psychologia i epistemologia*. Warszawa: PWN.
- Prensky M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants Part 1*. „On the Horizon”, nr 9, s. 1–6. Online: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [DW 10.06.2022].
- Reid J. (2000), *La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática*, (w:) Arnold J. (red.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, s. 315–323.
- Sendur A.M., Kościańska, A. (2021), *Kształcenie w sieci – Teoria i praktyka. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych i nie tylko*. Kraków: Oficyna Wydawnicza KAAFM.
- Sobańska J. (2018), *Kompetencje nauczycieli języków obcych w kształceniu uczniów uzdolnionych językowo*. „Roczniki Humanistyczne”, nr LXVI/10, s. 175–189.
- Solé I., Coll C. (2007), *Los profesores y la concepción constructivista*, (w:) Coll C., Martín E., Maurí T. (red.), *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial GRAÓ, s. 7–22.
- Soler Fernández E. (2006), *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Caracas: Equinoccio – Universidad Simón Bolívar.
- Spychała-Wawrzyniak M. (2018), *Las actitudes de los alumnos activos hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE). Una visión constructivista*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Szempruch J. (2013), *Pedeutologia: Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Impuls.
- Surdyk A. (2020), *Kompetencje profesjonalne nauczycieli języków obcych z perspektywy ludycznego w glottodydaktyce – projekt badania*. „Neofilolog”, nr 55/1, s. 75–91.



- Wendland M. (2011), *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wygotski L. (1978), *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*. Warszawa. PWN.
- Williams M., Burden R.L. (2008), *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Edinumen.
- Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żylińska M. (2013), *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Received: 01.09.2022

Revised: 30.05.2023