

**Magdalena Białek**

Uniwersytet Wrocławski

<https://orcid.org/0000-0001-6840-5352>

[magdalena.bialek@uwr.edu.pl](mailto:magdalena.bialek@uwr.edu.pl)

## ***Rozwijanie wizji „Ja idealnego” u uczących się języka niemieckiego jako obcego na trzecim etapie edukacyjnym***

**Developing the vision of the ‘Ideal Self’ among learners of German as a foreign language at the Third Educational Stage**

Over the past decades, the understanding of motivation has undergone significant transformations. Departing from its perception as a stable variable (Gardner, 1985), it has evolved into a nonlinear concept with varying degrees of intensity. Motivation is now recognized as one of many complex dynamic systems (Larsen-Freeman, 2016) characterized by nonlinearity, chaos, unpredictability, sensitivity to initial conditions, openness, self-organization, and responsiveness to feedback and adaptation (Larsen-Freeman, 1997: 142). This article aligns itself with this context and presents an understanding of motivation that assumes nonlinearity, variability, and dynamism. Results of a study involving the observation of the phenomenon of motivation variability under the influence of a pedagogical intervention are presented. The theoretical framework for the conducted research is the L2 Motivational Self-system proposed by Zoltan Dörnyei.

**Keywords:** Ideal Self, Self-System, motivation, dynamic system, pedagogical intervention

**Słowa kluczowe:** Ja idealne, systemy dynamiczne, motywacja, interwencja pedagogiczna



## 1. Wstęp

W 1938 roku Dewey napisał, że najistotniejszą postawą, jaką można wykształcić w szkole, jest chęć do nauki (Dewey 1938). Kilkadziesiąt lat później Chomsky (1986) podkreślał, iż najważniejszą rolą nauczyciela w 99% jest rozbudzenie zainteresowania przedmiotem. Dzisiaj potwierdzamy tylko słowa badaczy, stawiając tezę, że motywacja jest podstawową siłą napędzającą do działania i jako taka odgrywa bardzo ważną rolę w procesie uczenia się języka obcego. Jest też jednocześnie jednym z trudniej wywoływanych i długofalowych procesów. Nie oznacza to jednak, że skomplikowany charakter modyfikowania siły motywacyjnej uczących się koreluje z brakiem możliwości podejmowania skutecznych działań w tym kierunku. Wręcz przeciwnie, jako wartość zmienna (Pawlak 2020) motywacja może podlegać modyfikacji w efekcie działania i zabiegów dydaktycznych.

W ciągu ostatnich dziesięcioleci samo rozumienie konstruktów motywacji podlegało ogromnym zmianom. Przede wszystkim, odzegnując się od postrzegania jej jako zmiennej o charakterze stabilnym (Gardner 1985) i przypisując jej wspomniany już atrybut zmienności, zaczęto traktować ją jako nieliniową, dynamiczną dyspozycję o wahającym się stopniu natężenia. Ponadto dostrzeżono nieprzewidywalne współdziałanie w jej obrębie czynników czasowych i przestrzennych oraz brak jednoznacznego powiązania jej z procesami przyczynowo-skutkowymi (zob. Dörnyei i in., 2006, Hotho, 2000; Larsen-Freeman, 2016). Współczesne badania nad motywacją koncentrują się bardziej na procesach decydujących o jej przebiegu, przypisując mniejsze znaczenie temu, co pozwala ona osiągnąć. Motywację zaczęto też definiować jako jeden z wielu złożonych systemów dynamicznych (Larsen-Freeman, 2016), nieliniowych, chaotycznych, niedających się przewidzieć, wrażliwych na warunki początkowe, otwartych, samoorganizujących się, a także wrażliwych na sprzężenie zwrotne i adaptacyjne (Larsen-Freeman, 1997: 142). Niniejszy artykuł wpisuje się w ten kontekst i takie rozumienie motywacji, które zakłada jej nieliniowość, zmienność i dynamiczność w perspektywie pojedynczej lekcji, pojedynczego zadania lub ćwiczenia, dopuszczając nawet możliwość zmiany z minuty na minutę. Przyjmując taką perspektywę w artykule, zmierza się do zaobserwowania fenomenu zmienności motywacji pod wpływem zastosowania interwencji pedagogicznej. Ramę teoretyczną w badaniu stanowi teoria „Ja idealnego” (Dörnyei, 2001), w której przyjmuje się, że motywacja wynika z odczuwanego dyskomfortu pomiędzy stanem faktycznym a pożądanym w odniesieniu do kompetencji językowych. Celem uczącego staje się wówczas zmniejszenie rozbieżności między stanem rzeczywistym a idealnym.

## 2. Teorie motywacji

Trwające od dziesięcioleci zainteresowanie motywacją nie słabnie, lecz ewoluuje. Zmieniają się poglądy na jej temat, perspektywy teoretyczne, a w konsekwencji podejścia w prowadzeniu badań empirycznych. Podając za Pawlakiem (2020), wyróżnić można cztery zasadnicze etapy badań nad motywacją, które były podyktowane różnymi teoriami i modelami. W pierwszym okresie społeczno-psychologicznym dominującą rolę odegrała koncepcja motywacji jako orientacji: zintegrowanej lub instrumentalnej (Gardner, Lambert, 1972). Według Gardnera, motywacja zintegrowana oznacza, że uczeń chce poznawać język obcy ze względu na społeczność tego języka i ewentualne możliwości komunikowania się oraz integracji z członkami tejże społeczności za pomocą jej języka (Gardner, 1985). Kombinacja wysiłku i pragnienia w osiągnięciu celu i pozytywnego nastawienia do uczenia się języka obcego staje się, zdaniem badacza, istotą motywacji. Drugi okres w ewolucji koncepcji to okres kognitywno-sytuacyjny z dominacją teorii autodeterminacji (Deci, Ryan, 1985). W tym czasie próbowano wyjaśnić rolę motywacji na podstawie teorii kognitywnych oraz zaczęto interesować się jej przejawami w konkretnych sytuacjach, na przykład w klasie szkolnej. Charakterystyczny dla tego okresu jest podział na motywację zewnętrzną i wewnętrzną. Znakiem rozpoznawczym trzeciego okresu w rozwoju motywacji jest rozumienie jej jako procesu, w którym konstrukt ten podlega znacznym zmianom wraz z upływem czasu, w odniesieniu do powodów, dla których podejmowana jest próba opanowania języka, jak i do poziomu zaangażowania w to przedsięwzięcie. Takie rozumienie motywacji implikuje potrzebę wyodrębnienia jej etapów. I tak na przykład Dörnyei i Ottó (1998) wyróżniają: zainicjowanie, podtrzymywanie i ocenę skuteczności podejmowanych działań, a Williams i Burden (1997): powody podjęcia działań, rozpoczęcie działań i wykazanie się wytrwałością w ich realizacji. Obecny, czwarty okres w ewolucji motywacji, to okres dynamiczny (Dörnyei, MacIntyre, Henry, 2015; Pawlak, 2012, Pawlak 2017). W ramach tego podejścia główny nacisk kładzie się na monitorowanie zmian i okresów ustabilizowania w intensywności motywacji, która jest definiowana jako zaangażowanie w wykonywanie zadań. Analiza obejmuje różne przedziały czasowe, takie jak sekundy, minuty, poszczególne etapy zajęć, całe zajęcia oraz sekwencje kilku kolejnych zajęć. Zmiany poziomu motywacji są rozumiane nie jako przypadkowy efekt, lecz jako wynik oddziaływania czynników indywidualnych i kontekstualnych, a także interakcji między nimi.

### 3. Koncepcja motywacji w ujęciu Dörnyei

Nawiązując między innymi do modelu systemów dynamicznych, Dörnyei (2001) podkreśla w swoich pracach dynamiczny charakter motywacji i definiuje ją jako konstrukt zależny od różnych czynników i podlegający zmianom w zależności od kontekstu. Ponadto podkreśla on rolę środowiska kulturowego, społecznego oraz pedagogicznego w kształtowaniu motywacji uczniów do nauki języka obcego. We współpracy z Cszérem, Dörnyei (2017) opracował dziesięć kluczowych zasad motywowania uczących się, z których wiele kładzie nacisk na znaczenie pozytywnej atmosfery w klasie oraz jakości relacji między nauczycielem a uczniami. Badacze podkreślają również istotność kompetencji dydaktycznych i metodycznych nauczyciela, wskazując na potrzebę odpowiedniego prezentowania zadań i aktywności, prowadzenia atrakcyjnych zajęć językowych oraz wprowadzania uczniów w kulturę języka docelowego. Od nauczyciela oczekuje się także posiadania umiejętności psychologicznych, które wspierają rozwój u uczniów poczucia własnej wartości, autonomii oraz personalizację procesu nauki. Ponadto, nauczyciel powinien ukierunkowywać uczniów na realizację konkretnych celów. Jako wzór zaangażowania w proces edukacyjny, nauczyciel odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu motywacji uczniów do nauki. Jednak jedną z najbardziej znanych teorii motywacji tego węgierskiego badacza jest teoria językowego „Ja idealnego”, zgodnie z którą wysiłek włożony w naukę języka podyktowany jest chęcią zmniejszenia dystansu między obecnym poziomem językowym uczącego się a jego własną wizją jako użytkownika tego języka w przyszłości (Dörnyei, 2009).

### 4. „Ja idealne” w systemie motywacyjnym języka drugiego

„Ja idealne” jest jednym z trzech elementów konstytuujących „system motywacyjny języka drugiego” (Dörnyei, 2009). Pozostałe dwa, to „Ja powinnościowe” oraz doświadczenie związane z nauką języka obcego. Konzeptualizowane na innym poziomie niż przewodniki „przyszłego ja” doświadczenie dotyczy wykonawczych motywów związanych z bezpośrednim środowiskiem nauki. Może ono obejmować poziom wsparcia nauczyciela, jakość materiałów dydaktycznych, atmosferę w klasie, odnoszone sukcesy oraz inne elementy. W tym kontekście motywacja wynika z pozytywnych doświadczeń związanych z nauką. „Ja powinnościowe” odnosi się do przekonań uczących się, dotyczących oczekiwań innych ludzi wobec nich. W tym wypadku motywacja wynika z chęci spełnienia oczekiwań i obowiązków, które mamy względem innych osób. Najbardziej istotna dla moich rozważań jest jednak wizja „Ja

idealnego”. Ten element triady obejmuje wyobrażenia konkretnej osoby na temat własnej przyszłości jako użytkownika języka obcego. To zestaw kompetencji i umiejętności, którymi uczeń chciałby się charakteryzować, z których zdaje sobie sprawę i które potrafi wyobrazić sobie w odniesieniu do siebie. „Ja idealne” w kontekście nauki języka obcego może stać się silnym motywatorem ze względu na pragnienie zmniejszenia lub całkowitego zniwelowania rozbieżności pomiędzy stanem faktycznym realizującym się w „Ja rzeczywistym” i wyobrażonym „Ja idealnym”. Aby tak się stało, muszą zostać spełnione określone warunki: po pierwsze „Ja idealne” musi w ogóle zaistnieć, co nie jest takie oczywiste (1); wykreowany obraz powinien być szczegółowy i wyrazisty (2); musi też być postrzegany jako prawdopodobny i harmonijny lub przynajmniej taki, który nie koliduje z oczekiwaniami rodziny ucznia, przyjaciół i innych elementów otoczenia (3), a także regularnie aktywowany, czyli przywoływany przez ucznia (4). Ponadto muszą towarzyszyć mu odpowiednie i skuteczne strategie proceduralne, które pełnią funkcję harmonogramu działań prowadzących osiągnięcia celu (5) i wreszcie (6) musi zawierać szczegółowe informacje o ewentualnych negatywnych konsekwencjach niewykonania pracy, czyli w pewnym sensie przygotowywać na porażkę lub niepowodzenie, a więc kształtować taką postawę uczącego się, która pozwoli wytrwać w działaniu mimo ewentualnego niepowodzenia. Z tej listy punkty 1–4 są specyficzne dla podejścia opartego na koncepcji samego siebie, podczas gdy ostatnie dwa punkty obejmują bardziej ogólne strategie motywacyjne i instruktażowe, które były częścią tradycyjnej koncepcji motywowania do nauki: punkt 5 dotyczy generowania realistycznego i sytuacyjnego planu działania, podczas gdy punkt 6 dotyczy przekonania, że możemy być zarówno „pchani w kierunku”, jak i „przyciągani” do celu. Warto te siły skoordynować (Dörnyei, 2009: 32–22).

Przyjrzyjmy się teraz, jakie strategie treningu motywacyjnego formułuje Dörnyei na podstawie wymienionych wyżej sześciu punktów:

- Pomoc uczniom w tworzeniu „Ja idealnego” w języku drugim, w kreowaniu wizji i wytworzeniu pozytywnego obrazu samego siebie w przyszłości.

Wychodząc z założenia, że wstępnym warunkiem motywacji jest istnienie wizji samego siebie w przyszłości oraz uznając, że ludzie różnią się pod względem tego, z jaką łatwością potrafią generować takie wyobrażenia, za pierwszy krok w interwencji motywacyjnej Dörnyei uznaje pomoc uczącym się w tworzeniu wizji swojego językowego „Ja idealnego”, czyli stworzenie pożądanej wizji własnej osoby posługującej się w określony sposób i na określonym poziomie językiem obcym. Uznając podmiotowość ucznia i konstruktywny charakter procesu uczenia się, Dörnyei ostatecznie dyskwalifikuje przywołany wcześniej termin „tworzenia” „Ja idealnego” w kontekście języka

obcego za niezbyt trafny, bo oznaczający, iż powstały „twór” „Ja idealnego” miały być skutkiem interwencji pedagogicznej. Bardziej pożądane wydaje się rozumienie i definiowanie tego procesu jako podnoszenia świadomości na swój własny temat i kierowania wyborem spośród zbioru aspiracji, marzeń i pragnień, które uczący się mieli już w przeszłości. Powołując się na Dunkel i in. (2006), Dörnyei zwraca uwagę na różnorodność źródeł, na bazie których interesujące dla niniejszego artykułu nastolatki tworzą wiele możliwych „Ja” jako potencjalnych alternatyw tożsamości bez szczególnego przywiązywania się do nich. Tymi źródłami mogą być poglądy rodziców, grup rówieśniczych, a także zachowania obserwowane w mediach.

- Wzmacnianie wizji poprzez praktykę wyobrażeń, precyzowanie szczegółów, tak aby wizja stała się bardziej ostra i żywsza, co będzie zachęcało do podejmowania dalszych wysiłków.

Samo istnienie wizji „Ja idealnego” to pierwszy krok, który może zagwarantować wysoki poziom motywacji lub jej wzrost. Wykreowany obraz powinien być rozbudowany i wyrazisty. Przekonując o skuteczności proponowanego narzędzia podnoszenia poziomu motywacji, Dörnyei powołuje się na doniesienia ze świata sportu, gdzie wizualizacja jest systematycznie wykorzystywana w dążeniu do osiągnięcia coraz lepszych wyników lub medycyny w przypadku zdrowienia. Tworzenie szczegółowych, rozbudowanych i wyrazistych wizji Dörnyei (2001) uznaje za czynność „podobną do innych, wymagającą stałego wysiłku w celu osiągnięcia wysokiego poziomu biegłości” (Gould i in., 2002: 70).

- Wspieranie wizji realistycznymi obrazami – urealnienie wytworzonego obrazu poprzez wytworzenie realistycznych oczekiwań, wynikających z własnych możliwości.

Powołując się na teorię oczekiwań, Dörnyei (2001) zwraca uwagę na zależność pomiędzy przekonaniem o możliwości osiągnięcia celu a siłą motywacji (por. Vroom, 1994). Jeśli ludzie są przekonani, że nie mogą odnieść sukcesu, niezależnie od tego, jak bardzo się starają, to nie będą skłonni inwestować wysiłku w konkretne zadanie (Dörnyei, 2001). Zasada ta odnosi się również do obrazów „Ja idealnego”: aby jego wizja pobudzała motywację, musi być ugruntowana, innymi słowy uznana za możliwą do osiągnięcia.

- Pomoc uczniom w przekształceniu wizji w plan działania – przekucie istniejącego obrazu w namacalne działania, co jest związane z opracowaniem konkretnego planu osiągnięcia wytyczonego celu i rozpoczęciem wdrażania go w życie.

Wyartykułowanie wizji „Ja idealnego”, nawet wyraźnej i rozbudowanej, nie przyniesie spodziewanych rezultatów bez narzędzi, które pozwolą ją realizować. Należy ją wdrażać w życie przy pomocy atrakcyjnych technik i sposobów, takich jak na przykład rozgrzewki językowe, zabawy integracyjne

czy różnorakie zadania komunikacyjne, filmy, muzykę, organizowanie spotkań tematycznych (Dörnyei, 2001).

- Pomoc uczniom w podtrzymywaniu pozytywnego obrazu, co sprawia, że zamierzenia nie ulegną dezaktualizacji z uwagi na inne wyzwania – utrzymanie wizji przy życiu.

Aby wizja „Ja idealnego” mogła zostać urealniona, aby nie uległa dezaktualizacji ze względu na inne wyzwania, konieczne jest stworzenie planu jej realizacji. Innymi słowy: każdy uczący się potrzebuje zestawu konkretnych planów działania. Dlatego „Ja idealne” musi być częścią „pakietu” składającego się z komponentu obrazowego oraz zestawu odpowiednich planów, scenariuszy oraz strategii samoregulacyjnych. Skuteczny plan działania będzie zawierał komponent ustanawiania celów, ale będzie także obejmował spersonalizowany plan nauki i ścieżki instruktażowe.

- Wyrównywanie wizji, a więc pomoc w wykreowaniu alternatywnego, negatywnego scenariusza, czyli wizualizacja konsekwencji, które pojawią się w przypadku doznania porażki.

Wyrównywanie wizji rozumiane jest tutaj jako odchodzenie od naturalnej tendencji skupiania się na pozytywnych celach i przywołanie alternatywnego, negatywnego scenariusza, czyli wizualizacja konsekwencji, które pojawiają się w przypadku doznania porażki. Propozycja Oysermana i Markusa (1990), na którą powołuje się Dörnyei (2001), ma na celu zachętę do bardziej zrównoważonego uświadamiania sobie dwóch stron medalu, to znaczy jest przyczynkiem do uaktywniania zarówno „Ja idealnego”, jak i dla równowagi tzw. „Ja obawiającego się” – po to, by przewidzieć ewentualne trudności i problemy, których nie da się uniknąć w trakcie nauki. Ich antycypacja może pomóc w ich pokonywaniu. Do głosu warto również dopuścić wtedy „Ja powinnościowe” przypominające o obowiązkach i zobowiązaniach wynikających z podjętych decyzji.

## **5. Motywacja młodzieży do uczenia się języka niemieckiego w polskim kontekście edukacyjnym**

Powszechnie wiadomo, że w polskich szkołach język niemiecki traktowany jest przez uczniów jak przedmiot „drugiej kategorii”. Nie dorównując angielskiemu liczbą godzin lekcyjnych, ilością inputu językowego obecnego w popkulturze ani też atrakcyjnością materiałów dydaktycznych, niemiecki nie jest w stanie sprostać takiej konkurencji. Porównania między nauczaniem języka angielskiego a niemieckiego obarczone są też irracjonalnością ze względu na to, że prawdopodobnie jedyną wspólną cechą tych systemów jest fakt, że oba należą do kategorii „języki obce”. Różnice są znaczące, na przykład

w kontekście chronologii edukacji. Wprowadzenie do nauki angielskiego często ma miejsce już w przedszkolu, co z racji specyfiki nauczania na tym etapie generuje pozytywne konotacje. Natomiast dość późne rozpoczęcie nauki niemieckiego, najczęściej w siódmej klasie, niesie za sobą konsekwencje, które nie sprzyjają motywacji uczniów. Problemy takie jak zjawisko „późnej dwujęzyczności”, interferencja międzyjęzykowa oraz trudności z wymową stanowią wyzwania, które mogą wpływać na efektywność procesu nauczania.

Rola, jaką odgrywać może w procesie nauczania wiek, jest zauważalna również w kontekście charakterystycznych dla nastolatków cech, takich jak egocentryzm, wrażliwość na oceny, niestabilność emocjonalna oraz ogólna tendencja do buntu przeciwko normom i wartościom społecznym. Faza kształtowania poczucia własnej odrębności, ciągłości i stałości (Koziński, 1981) może stanowić wyzwanie dla efektywności nauki języka obcego, szczególnie zaś w przypadku języka, który ze względów historycznych jest obciążony negatywnymi konotacjami. Ponadto współczesna sytuacja polityczna, wywołująca tematykę traumy związanej z ofiarami drugiej wojny światowej, staje się istotnym narzędziem manipulacyjnym wśród młodych, buntowniczych, poszukujących swojego miejsca w świecie nastolatków. W kontekście psychospołecznego kontekstu, gdzie chęć zrozumienia i rozliczenia się z przeszłością przybiera priorytetową rangę, taka tematyka wywołuje natychmiastową, afektywną reakcję, bez możliwości jej odroczenia w czasie (Young, 1949; Frijda, 1986). Powyższe to jedynie wybrane, lecz istotne czynniki wpływające na ograniczoną motywację młodzieży do nauki języka niemieckiego. W tym kontekście, tj., warunków predestynujących młodzież do odczuwania obniżonego poziomu motywacji do uczenia się niemieckiego podjęto próbę wpłynięcia na wzrost zaangażowania uczniów poprzez zastosowanie interwencji pedagogicznej.

## **6. Cel i struktura badania empirycznego**

Celem przedsięwzięcia badawczego było zrozumienie zmian w motywacji uczących się do opanowania języka niemieckiego w trakcie oraz w wyniku wprowadzenia interwencji pedagogicznej. W ramach badania sformułowano następujące pytanie badawcze: W jakim stopniu i czy w ogóle nastąpi poprawa w umiejętności formułowania wizji „Ja idealnego” u uczniów języka niemieckiego na trzecim etapie edukacyjnym w wyniku zastosowania interwencji pedagogicznej?

Struktura całego projektu badawczego była wielofazowa. Na początku przeprowadzono diagnozę wstępną, a następnie badanie właściwe, które obejmowało wywiad półustrukturyzowany przeprowadzony przed



interwencją pedagogiczną, samą interwencją pedagogiczną oraz wywiad półustrukturyzowany przeprowadzony po interwencji.

## 6.1. Diagnoza wstępna

Badanie diagnozujące miało na celu identyfikację trudności uczących się języka niemieckiego na III etapie edukacyjnym w zakresie sprawności i podsystemów języka. Zamierzano wyodrębnić jedną sprawność oraz jeden podsystem języka, które sprawiają uczniom najwięcej trudności i te elementy objąć interwencją pedagogiczną.

Grupa badawcza składała się ze 124 uczniów szkół ponadpodstawowych, z czego 99 osób reprezentowało licea ogólnokształcące, a 25 osób było uczniami techników. Przeprowadzone za pomocą kwestionariusza ankiety badanie było procedurą ilościową z pytaniem: *Co sprawia Ci największą trudność w uczeniu się języka niemieckiego w warunkach szkolnych?* Respondenci poproszeni byli o zaznaczenie jednej sprawności i jednego podsystemu języka. Zgodnie z oczekiwaniami wskazaną przez zdecydowaną większość (84%) sprawnością okazało się mówienie, a w zakresie podsystemu – słownictwo (79%). Zgodnie z założeniem tego niewielkiego badania, sprawność i podsystem języka, które otrzymały najwięcej wskazań, stały się podstawą dydaktyczną interwencji pedagogicznej.

## 6.2. Badanie właściwe

### 6.2.1. Wywiad półustrukturyzowany przed interwencją pedagogiczną

Rozeznanie w zakresie deklaratywnych słabych stron młodzieży, dokonane w badaniu diagnozującym, umożliwiło realizację kolejnego kroku zaplanowanego w projekcie badawczym, czyli przeprowadzenie wywiadu półustrukturyzowanego. Celem wywiadu było zebranie informacji na temat obrazu „Ja idealnego” badanych osób w kontekście języka niemieckiego jako drugiego języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem sprawności mówienia oraz stopnia opanowania słownictwa. Przeprowadzony wywiad opierał się na następujących pytaniach:

- Jak wyobrażasz sobie siebie jako użytkownika języka niemieckiego za miesiąc, pół roku, rok?
- Jakie postępy zrobisz w zakresie sprawności mówienia/komunikowania się na lekcji i ewentualnie poza nią?
- Jak rozbuduje się baza Twojego słownictwa?

- W jakich sytuacjach będziesz korzystać z języka niemieckiego?
- W jakich sytuacjach znajomość języka niemieckiego może okazać się przydatna?
- Jak mogłabyś osiągać coraz lepsze wyniki w uczeniu się?
- Jakie metody, techniki, strategie możesz zastosować, aby uczyć się szybciej i skuteczniej?

### 6.2.2. Interwencja pedagogiczna

Po zidentyfikowaniu obszarów wymagających wsparcia oraz przeprowadzeniu wywiadu zaplanowano interwencję pedagogiczną, której głównym celem było doskonalenie sprawności mówienia oraz skoncentrowanie się na nauce słownictwa. Ponadto zadbano o to, aby działania dydaktyczne oraz metodyczne uwzględniały cztery pierwsze punkty wspomnianego wcześniej treningu motywacyjnego Dörnyea (pomoc uczniom w tworzeniu „Ja idealnego”, pomoc we wzmacnianiu wizji poprzez praktykę wyobrażeń, pomoc w podtrzymywaniu wizji realistycznymi obrazami, pomoc uczniom w przekształceniu wizji w plan działania). Bardzo ważną rolę w interwencji pedagogicznej odegrała formuliczność języka. Zgodnie ze współczesnymi poglądami metodyka oparta na mowie formulicznej w sposób zdecydowany przyczynia się do skutecznego nabywania słownictwa (Nerlicki, 2018; Wray 2002, 2008). W zakresie konkretnych zadań i ćwiczeń w sposób szczególnie wykorzystano propozycje i rozwiązania zaprezentowane przez Lewisa (1993, 2002) w ramach podejścia leksykalnego.

Interwencja pedagogiczna zaplanowana została na 12 tygodni po dwie godziny lekcyjne w każdym tygodniu (w sumie 24 × 45 minut) i przeznaczona była dla osób wcześniej objętych wywiadem. Została ona przeprowadzona w semestrze zimowym roku szkolnego 2022/2023. Struktura interwencji pedagogicznej obejmowała:

- uświadomienie uczniom, czym jest mowa formuliczna, podanie przykładów z języka ojczystego i obcego, podanie przybliżonych danych, jak przedstawia się użycie formuł rutynowych, praca ze słownikiem, również słownikiem kolokacji, a także ze słownikami internetowymi, tworzenie notatek ze szczególnym uwzględnieniem zapisywania całych zwrotów, grupowanie słownictwa według różnych kategorii – 3 godziny
- informacje na temat funkcjonowania pamięci, różnych jej rodzajów, teorie pamięci, porcjowanie informacji, metody skutecznego zapamiętywania, zapamiętywanie elementów funkcjonujących jako całości (*chunking*) w teorii i praktyce – 3 godziny

- pracę z tekstem autentycznym, z jednej strony uproszczonym, z drugiej strony celowo wzbogaconym o przykłady mowy formułkowej; praca z tekstem zawsze przebiegała w podobny sposób, w pewnej zrutynizowanej formie: pierwsze czytanie, identyfikacja myśli przewodniej, sporządzenia asocjogramu, słuchanie transkrypcji tekstu z jednoczesnym podkreślaniem formuł rutynowych, semantyzacja słownictwa w kontekście, notowanie według określonych zasad, ćwiczenie na mówienie z użyciem nowego słownictwa – 16 godzin
- spotkanie podsumowujące, refleksja nad procesem uczenia się mówienia i słownictwa – 2 godziny

Każde spotkanie poprzedzała sesja podsumowująca, mająca na celu zidentyfikowanie oraz uświadomienie uczestnikom badania nowo nabytej wiedzy i umiejętności, szczególnie w obszarze słownictwa i sprawności mówienia. Głównym celem tego etapu było wspieranie uczących się w tworzeniu i utrzymywaniu wizji „Ja idealnego”. Wszystkie zastosowane metody i techniki dydaktyczne były traktowane jako narzędzia wspomagające uczniów w przekształcaniu ich wizji w konkretne plany działania oraz w aktywne podejmowanie działań.

### 6.2.3. Wywiad półstrukturyzowany po interwencji pedagogicznej

Ostatnim etapem badania było ponowne przeprowadzenie wywiadu, tym razem po interwencji pedagogicznej. Wywiad miał taką samą strukturę jak przed interwencją pedagogiczną, a jego celem było zdiagnozowanie zmian i różnic w sposobach formułowania koncepcji wizji „Ja idealnego” oraz możliwości jej realizacji.

## 7. Przebieg i wyniki badania

### 7.1. Wywiad przed interwencją pedagogiczną

Zaplanowane wywiady przed interwencją pedagogiczną przeprowadzone zostały we wrześniu 2023 roku przez piszącą te słowa. Jeden wywiad trwał 17 minut, drugi 38 minut. Każdy z nich został nagrany za zgodą uczestniczek badania. Udział w badaniu wzięły Ania (I kl. LO) i Ola (II kl. II LO). Nagrane rozmowy zostały poddane analizie, z której wynikają następujące wnioski i spostrzeżenia.

Podstawowym i najważniejszym wnioskiem wydaje się być to, że obie badane nie miały żadnego wyobrażenia o sobie w przyszłości jako

użytkownikach języka niemieckiego. Przyznały, że nigdy się nad tym nie zastanawiały, nie odczuwając ani potrzeby, ani zachęty ze strony otoczenia, w którym dorastały i się uczyły. Respondentki określiły tworzenie własnej wizji „Ja idealnego” jako „dziwne” i „do niczego niepotrzebne”. Z drugiej strony obie charakteryzował pewien stopień ciekawości i otwartości na propozycję pracy nad ewentualną wizją językowego siebie w przyszłości. Ponieważ badaniem objęto zaledwie dwie osoby, a odpowiedzi nie są obszernie, uznają za zasadne przytoczenie ich w wersji oryginalnej, pomijając jednak te fragmenty rozmowy, które nie są relewantne dla opisywanego badania. Odpowiedzi sklasyfikowano jako takie, które informują o „koncepcji wizji Ja idealnego” oraz o możliwościach jej realizacji.

- Koncepcja wizji „Ja idealnego” przed interwencją pedagogiczną (Ania):
  - *Odpowiadam na lekcji i robię mało błędów.*
  - *Zaliczam sprawdziany, jakoś dobrze.*
  - *Odrabiam zadania, chodzi mi o to, że umiem je zrobić, bez problemu, no w jak umiem to robię no i daję odpisywać innym, to jest fajne, bo mnie lubią, lubię coś wiedzieć więcej i dzielić się z innymi.*
  - *Umiem coś o sobie powiedzieć.*
  - *Na wakacjach dogadam się w hotelu*
- Możliwości realizacji wizji (Ania):
  - *Uczę się słówek, powtarzam wiele razy.*
  - *Robię sobie fiszki.*
  - *Przyklejam kartki na ścianę.*
  - *Słucham piosenek niemieckich, chociaż nie za bardzo lubię niemiecką muzykę, nie znam żadnej fajnej.*
  - *Oglądam seriale, tak w sumie robię po angielsku, musiałbym poszukać czegoś po niemiecku.*
- Koncepcja wizji „Ja idealnego” przed interwencją pedagogiczną (Ola):
  - *Jestem bardzo szczęśliwa, znam niemiecki, umiem płynnie mówić, nawet śpiewać dosłownie po niemiecku, rozumiem te wszystkie piosenki, których słucham, bo słucham trochę po niemiecku.*
  - *Wyjeżdżam do Niemiec i ludzie nie rozpoznają, że nie jestem Niemką, super, mówię po prostu z akcentem niemieckim, strasznie bym chciała.*
  - *Dzwonię, gdzie chcę i wszystko rozumiem.*
  - *Mam niemieckich przyjaciół i oni mnie zapraszają do siebie i ja ich, może nawet będę miała Niemca męża – taki żart.*
  - *Mam same piątki.*
  - *Rodzice są dumni ze mnie.*

- *Ludzie biorą ode mnie zadania.*
- *Czytam niemieckie książki, jakieś artykuły w internecie, w sumie chciałbym, żeby nie robiło mi różnicy, czy mam tekst po polsku, czy po niemiecku, to byłoby super, ciekawe czy to jest możliwe.*
- *Opowiadam kawały jak prawdziwy Niemiec.*
- *Mogłabym jakoś zarabiać na niemiecki, np. pisać wypracowania albo dawać korki.*
  
- **Możliwość realizacji wizji (Ola):**
  - *No nie wiem jak, uczyć się.*
  - *Fiszki, uczyć się słówek na pamięć, może coś spróbować słuchać albo czytać.*
  - *No zakuwać słówka.*
  - *Może sobie zapisywać na kolorowo jakoś, w sumie nie wiem, każdy rodzajnik innym kolorem.*
  - *Tłumaczyć sobie piosenki, na tekstowie.pl są przetłumaczone, może mogłabym tam sprawdzić, czy dobrze tłumaczę.*
  - *Mogłabym przeczytać jakiś poradnik, jak się uczyć.*

Bazując na przytoczonym materiale, dość trudno jest uogólnić odpowiedzi respondentek i sprofilować je pod kątem określonej wizji czy preferowanych sposobów jej realizacji w zdecydowany sposób. Widać natomiast, że w tworzeniu wizji „Ja idealnego”, do czego badane zostały zachęczone w czasie wywiadu, odwołują się dość często do korzyści zawodowych i szkolnych płynących z opanowania języka. Pojawia się również motyw wyjazdu do Niemiec z komfortem znajomości języka oraz możliwość bycia czynnym członkiem popkultury niemieckiej dostępnej na przykład poprzez media.

Pytane o sposoby, za których pomocą mogą zrealizować wykreowaną wizję, respondentki wymieniały przede wszystkim tradycyjne sposoby zapamiętywania słówek poprzez wielokrotne ich powtarzanie, analizowanie treści z podręcznika, słuchanie muzyki niemieckiej czy też oglądanie filmów. Są to pojedyncze wyliczenia, co świadczy o niewielkim repertuarze technik i strategii uczenia się respondentek.

## **7.2. Interwencja pedagogiczna – przebieg**

Interwencję pedagogiczną przeprowadziła pisząca te słowa. Pomimo początkowych trudności techniczno-organizacyjnych ostatecznie przeprowadzonych zostało 17 godzin (17 × 45 min) zajęć. Lekcje prowadzono z wykorzystaniem materiałów dydaktycznych przygotowanych przez badaczkę, co wiązało się z dużym nakładem pracy i czasu.

Lekcje charakteryzowały się dużą intensywnością pracy z oczywistych względów, tj. możliwości pracy prawie indywidualnej (2 osoby w grupie). Praca przebiegała w dużym komforcie i dawała ogromne możliwości indywidualizacji procesu uczenia się. Zgodnie z deklaracjami respondentek zajęcia były „ciekawe i wzbogacające”.

W ramach opisywanego badania w działaniu zrealizowano zdecydowaną większość zaplanowanego materiału, który podlegał rygorom struktury interwencji pedagogicznej.

### 7.3. Wywiad po interwencji pedagogicznej

Po interwencji pedagogicznej obraz Ja idealnego badanych osób uległ zdecydowanej zmianie. W obu przypadkach stał się on bardziej rozbudowany i bogatszy w szczegóły (w porównaniu do sytuacji przed interwencją), a respondenci odpowiadały w sposób bardziej zdecydowany, z większą pewnością siebie. Poniżej przytoczone zostaną odpowiedzi obu uczennic, z podziałem na koncepcję wizji „Ja idealnego” oraz możliwość jej realizacji.

- Koncepcja wizji „Ja idealnego” po interwencji pedagogicznej (Ania):
  - *Uczę się szybko.*
  - *Korzystam z różnych słowników.*
  - *Umiem mówić po niemiecku, po prostu umiem, rozmawiam, posługuję się.*
  - *Uczenie się słówek sprawia mi radość, mówienie jeszcze większą.*
  - *Cieszy mnie nauka, widzę postępy.*
  - *Umiem opowiadać dowcipy, ale tak jak Niemcy, naprawdę śmiesznie, ze zmianą głosu.*
  - *Powtarzam różne słowa i zdania po native spikerach.*
  - *Rozmawiam z ludźmi z całego świata.*
  - *Swobodnie rozmawiam przez telefon – słucham rozmów telefonicznych i wypisuję sobie zwroty.*
  - *Bez problemu dogaduję się na wakacjach.*
  - *Nie stresuję się zagadnięta przez Niemca na ulicy? No zawsze jakoś wybrnę, coś tam powiem, kiedyś to się bałam, że nawet nie zrozumiałem.*
  - *Tłumaczę swobodnie książki.*
  - *Tłumaczę każdą, no prawie każdą rozmowę.*
  - *Pomagam w rodzinie załatwiać sprawy w Niemczech, normalnie za to musimy płacić.*
  - *Dogaduję się w szpitalu w Niemczech, w ogóle chyba wszędzie- ?- obejrzę jakiś serial o lekarzach, myśli pani, że to dobry pomysł? Dla-*

*czego tak chcesz zrobić? No bo tam znajdę „fajne” zwroty, w ogóle fajne zwroty są przydatne.*

- *Nie boję się powiedzieć, że czegoś nie rozumiem, pytam otwarcie.*
  - *Chętnie rozmawiam po niemiecku.*
  - *Zabieram często głos w klasie, nie boję się mówić z błędami, ale w sumie robię ich niewiele.*
  - *Mówię bez zastanowienia, (?) to znaczy, nie zastanawia się nad każdym zdaniem, ale tak z głowy całe zdania produkuję, np. Ohne zu übertreiben, albo nichts zu danken; to jest bardzo fajne i przydatne.*
  - *Wyobrażam sobie siebie w jakiejś niemieckiej firmie, w sumie mogłabym chyba pracować na każdym stanowisku.*
  - *Niemiecki, nie jest w ogóle trudny, jest absolutnie do ogarnięcia, tylko trzeba wiedzieć jak, bardzo się cieszę, że wzięłam udział w tym programie, choć przyznam, że musiałam się uczyć w domu, ale przyniosło to rezultat. W szkole normalnie się w ogóle nie uczę, wiem, albo nie wiem z lekcji a i tak mam zawsze piątkę, ale w sumie niewiele umiem*
- *Możliwość realizacji wizji (Ania):*
    - *Zapisuję sobie nowe słowa tematycznie albo z podziałem „trudne – łatwe”; lubię nie lubię.*
    - *Jak uczę się nowego słowa, to myślę, jak mógłbym go użyć do opisanie siebie, swojego życia.*
    - *Powtarzam różne słowa i zdania po native speakerach.*
    - *Słucham rozmów telefonicznych i wypisuję sobie zwroty.*
    - *Mówię sobie cokolwiek z nowymi zwrotami, układam sobie zdania, ale jakieś miniopowiadki.*
    - *Słucham muzyki.*
    - *Drukuję sobie teksty i podkreślam fajne słowa.*
    - *Uczę się całych fraz albo nawet i zdań.*
    - *Uczę się krócej, ale systematycznie, mniej naraz, najgorzej to wypaść z rytmu*
  - *Koncepcja wizji „Ja idealnego” po interwencji pedagogicznej (Ola)*

*Jestem z siebie dumna, mam ochotę wiedzieć jeszcze więcej, wiem jak to zrobić. Znam niemiecki. Jak czegoś nie wiem, to dopytuję, zgłębiam szczegóły językowe. Potrafię powiedzieć wszystko, co zechcę, czego potrzebuję. Świat stoi dla mnie otworem (to taki zwrot, mowa formułiczna). Wyobrażam sobie, że jestem dyrektorem niemieckiej korporacji. Wyjeżdżam w delegacje i mówię w różnych językach i jest super.*

*Mogę nawet wystąpić w niemieckiej wersji „Mam talent”, bo bardzo lubię śpiewać. To jest moja wizja, ale też w sumie już jakaś rzeczywistość, bo znam i śpiewam kilka niemieckich piosenek, ale w przyszłości mogę robić to jeszcze lepiej. Uczę się całych zwrotów.*

- *Możliwość realizacji wizji (Ola):*
  - *dużo powtarzam,*
  - *śłucham i czytam niemieckie teksty,*
  - *rozmawiam, kiedy się da z Niemcami,*
  - *śłucham muzyki,*
  - *korzystam ze słownika,*
  - *robię notatki w trakcie dnia – noszę przy sobie notes,*
  - *myślę po niemiecku,*
  - *zastanawiam się jak coś powiedzieć w danej sytuacji, chociaż w niej nie jestem,*
  - *uczę się fajnych zdań na pamięć.*

Po interwencji pedagogicznej nastąpiła duża zmiana ilościowa, ale także jakościowa w wypowiedziach respondentek. Obraz „Ja idealnego” po zastosowanej interwencji jest dość rozbudowany, intensywny i szczegółowy. Sytuacja taka rysuje się w sposób bardzo wyraźny w przypadku Ani. Jej wizja jest szczegółowa i detaliczna – czego brakowało przed interwencją. Badana podkreśla w niej często swoje zadowolenie i radość z uczenia się, sprawniejsze funkcjonowanie językowe w klasie, zauważanie postępów. Bardzo wiele opisów z jej wizji odnosi się do realnego funkcjonowania w rzeczywistości niemieckojęzycznej. Jawi się sobie jako osoba bardzo sprawna językowo, radząca sobie w każdej sytuacji, wolna od lęku przed popełnieniem błędu i ciekawa kultury i życia rodowitych Niemców. W swoich wizjach wykorzystuje język, aby pomóc innym, bazując na własnej kompetencji. Ania prezentuje pewien poziom świadomości językowej i samokształceniowej. Planuje obejrzeć serial o tematyce medycznej celem znalezienia „fajnych zwrotów”. Ta świadomość jest również widoczna w podkreślaniu przez Anię konieczności systematycznej pracy i „uczenia się”. Dostrzega związek przyczynowo-skutkowy między czasem poświęconym na naukę a jej rezultatami. W sposób zdecydowany poszerza się również jej świadomość w zakresie możliwych technik i strategii uczenia się. Podkreśla w swoich wypowiedziach konieczność kategoryzowania słów, zapamiętywania całych zwrotów, korzystania z materiałów autentycznych, ćwiczenia słownictwa w odniesieniu do własnej osoby (opisywanie siebie z poznanymi zwrotami).

Druga respondentka, Ola – również jest w stanie bez problemu wykreować wizję własnego „Ja idealnego” Robi to w sposób dużo bardziej



syntetyczny niż Ania, tzn. nie wymienia aż tak wielu szczegółów, preferując raczej sformułowania bardziej ogólne, lecz pojemne. Uważa, że cały „świat stoi dla niej otworem”, a ona sama jest dyrektorem niemieckiej firmy. To wizja pozbawiona wprawdzie szczegółowych opisów, ale na pewno odważna, pokazująca, jak duże znaczenie Ola przypisuje roli języka niemieckiego w skali życia (przynajmniej w tym wywiadzie). W zakresie technik i strategii prowadzących do urzeczywistnienia wizji Ola podkreśla znaczenie uczenia się „całych zwrotów”, robienia „dobrych notatek” i korzystania z autentycznych materiałów niemieckojęzycznych.

## 8. Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone badanie można stwierdzić, że zaproponowana interwencja pedagogiczna przyczyniła się do stworzenia bardziej szczegółowej wizji „Ja idealnego” badanych osób. Innymi słowy koncepcja dydaktyczna koncentrująca się przede wszystkim na rozwijaniu słownictwa oraz mówienia, pomijająca podręcznik, dostarczająca informacji o funkcjonowaniu pamięci, a w swojej znakomitej części opierająca się na pracy z materiałem autentycznym i relewantnym dla ucznia, w sposób szczególny uwzględniająca mowę formuliczną, przyczyniła się do śmielszych, bardziej rozbudowanych i szczegółowych wyobrażeń o sobie samym jako uczącym się języka obcego. Badanie pozwoliło również zidentyfikować aspekty, które wymagają dalszego doskonalenia, aby możliwe było zastosowanie prezentowanej interwencji na szerszą skalę. Pojawiły się istotne pytania, z którymi warto się zmierzyć. Ciekawe wydaje się na przykład, czy przeprowadzenie badania w warunkach szkolnych, tj. w ramach zajęć z całą grupą, mogłoby zapewnić porównywalną skuteczność interwencji pedagogicznej lub też w jaki sposób zintegrować materiały dydaktyczne zastosowane w interwencji pedagogicznej z programem nauczania oraz kształceniem pozostałych sprawności językowych i podsystemów języka. Warto poszukać odpowiedzi na te pytania.

## Bibliografia

- Chomsky N. (1986), *Knowledge of language: Its origin, nature and use*. Westport: Greenwood.
- Csizér K. (2017), *Motivation in the L2 classroom*, (w:) Loewen S., Sato M. (red.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition*. New York – London: Routledge, s. 418–432.

- Deci E.L., Ryan R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Nowy Jork: Plenum.
- Dewey J. (1938/1963), *Experience and education*. New York: Macmillan Company.
- Dörnyei Z., Csizér K., (1998), *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*. „Language Teaching Research”, nr 43/1, s. 1–15.
- Dörnyei Z., Ottó I. (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*. „Working Papers in Applied Linguistics”, nr 4, s. 43–69.
- Dörnyei Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei Z. (2009), *The L2 Motivational Self System*, (w:) Dörnyei Z., Ushoida, E. (red.), *Motivation, Language, Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
- Dörnyei Z., Csizer K., Nemeth N. (2006), *Motivation, Language Attitudes and Globalisation: A Hungarian Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei Z., MacIntyre P., Henry A. (2015), *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Frijda N. (1986), *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner R.C., Lambert W.E. (1972), *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner R.C. (1985), *Social Psychology and Language Learning: The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gould D., Damarjian N., Greenleaf C. (2002), *Imagery training for peak Performance*, (w:) Van Raalte J.L., Brewer B.W. (red.), *Exploring Sport and Exercise Psychology*. Washington, DC: American Psychological, s. 55–82.
- Hotho S. (2000), „Same” or “different”? *A comparative examination of classroom factors in second language settings*. „Foreign Language Annals”, nr 33, s. 320–329.
- Kozielecki J. (1981), *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Larsen-Freeman D. (2016), *Classroom-oriented research from a complex systems perspective*. „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 6 (3), s. 377–393.
- Larsen-Freeman, D. (1997), *Chaos/complexity science and second language acquisition*. „Applied Linguistics”, nr 18(2), s. 141–165.
- Lewis M. (1993), *The lexical approach*. England: Thomson Heinle.
- Lewis M. (2002), *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory Into Practice*. England: Thomson Heinle.
- Nerlicki K. (2018), *Formuły rutynowe w słownikach i uzusie – na przykładzie niemiecko-polskim i polsko-niemieckim*. „Applied Linguistics Papers” nr 25/3, s. 43–59.
- Pawlak M. (2012), *Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges*, (w:) Pawlak M. (red.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*. New York: Springer, s. 19–26.
- Pawlak M. (2017), *Individual difference variables as mediating influences on success or failure in form-focused instruction*, (w:) Piechurska-Kuciel E., Szyzka M.,

- Szymańska-Czaplak E. (red.), *At the crossroads: Challenges of foreign language learning*. Heidelberg: Springer Nature, s. 75–92.
- Pawlak M. (2020), *Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, (w:) Gabryś-Barker D., Kalamarz R. (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–34.
- Williams M., Burden R. (1997), *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray A. (2002), *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wray A. (2008), *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford: Cambridge University Press.
- Vroom V. (1994), *Work and Motivation*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Young P.T. (1949), *Emotion as disorganized response—A reply to Professor Leeper*. „Psychological Review”, nr 56, s. 184–191.

Received: 15.12.2023

Revised: 08.05.2024