

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 33

Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce

Publikacja współfinansowana przez Uniwersytet Śląski

pod redakcją

Haliny Widły

Katowice 2009

Redaktor tomu tematycznego:

Halina Widla

Recenzent tomu tematycznego:

Maria Dakowska

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (redaktor naczelny)

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)

Piotr Bajak (redakcja techniczna)

Joanna Dudek (projekt okładki)

Rada redakcyjna:

Anna Cieślicka, Aleksandra Jankowska, Teresa Siek-Piskozub, Włodzimierz Sobkowiak,
Weronika Wilczyńska, Elżbieta Zawadzka

ISSN: 1429-2173

INFORMACJE DLA AUTORÓW:

W czasopiśmie publikujemy teksty referatów wygłoszonych na konferencjach PTN, artykuły nadesłane na adres redakcji oraz sprawozdania, protokoły i komunikaty dotyczące działalności Towarzystwa. Warunkiem publikacji jest uzyskanie pozytywnej recenzji oraz dostosowanie tekstów do wymogów merytorycznych (dobór tematyki, sposób prowadzenia wywodu i prezentacja danych empirycznych), technicznych (odpowiednia organizacja tekstu) i formalnych (dostarczenie tekstów do redakcji w wersji elektronicznej i papierowej wraz z odpowiednimi danymi). Szczegółowe zalecenia dla autorów znajdują na stronie internetowej <http://www.poltowneo.org>, zakładka *Neofilolog*.

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@main.amu.edu.pl

Sebastian Chudak (sekretarz redakcji)
Instytut Filologii Germańskiej UAM
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
s.chudak@amu.edu.pl

Łamanie: Małgorzata Harast

Druk: Zakład Obsługi Poligraficznej Śląskiego Urzędu Wojewódzkiego

SPIS TREŚCI

SŁOWO WSTĘPNE: Halina Widla 5

I. KONCEPCJE

1. Adriana Biedroń – *Podłużne badanie zdolności językowych jako konceptu dynamicznego* 9
2. Marek Derenowski – *Próba ewaluacji „dziennika” jako narzędzia badawczego* 21
3. Iwona Dronia – *Niepelnosprawność i specjalne potrzeby edukacyjne w świetle polskiej i brytyjskiej poprawności politycznej* 29
4. Joanna Górecka – *Wprowadzanie elementów nauczania hybrydowego w kształceniu językowym; uzasadnienie dydaktyczne oraz główne wyzwania dla nauczyciela* 41
5. Anna Jantarska – *Zależność i niezależność od pola a przyswajanie języka angielskiego. Wyniki badania pilotażowego oraz analiza zastosowanych procedur i narzędzi badawczych* 53
6. Grażyna Kiliańska-Przybyło – *Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku* 65
7. Anna Konieczna – *Raport werbalny i jego wykorzystanie w badaniach nad strategiami rozwiązywania testów z zakresu czytania* 77
8. Aleksandra Łyp-Bielecka – *Mind mapping w nauczaniu i uczeniu się języka obcego* 89
9. Joanna Pędzisz – *Blog jako narzędzie wspierające rozwój kompetencji dyskursywnej* 101
10. Ewa Półtorak – *Feedback uzyskiwany drogą elektroniczną* 113
11. Maciej Smuk – *Autentyczność w glottodydaktyce w perspektywie badawczej* 123
12. Monika Sulowska – *Rozumienie znaczeń związków frazeologicznych w perspektywie uczenia się języków obcych* 133
13. Paweł Sobkowiak – *Negocjowanie programu nauczania języka obcego z uczniami w Polsce* 143
14. Dorota Szcześniak – *Środki retoryczne, liryka, glottodydaktyka – o zastosowaniu poezji na lekcji języka obcego* 157

II. WDROŻENIA

15. Wiesława Burlińska – *Dyskurs edukacyjny w kształceniu przyszłych nauczycieli* 169
16. Melanie Ellis – *Wpływ egzaminu gimnazjalnego z języka angielskiego na proces nauczania i uczenia się* 185

17. Weronika Górka – *Narzędzia web 2.0 w codziennej pracy nauczyciela języków obcych* 197
18. Piotr Iwan – *Internetowe materiały uzupełniające w nauczaniu języka niemieckiego – kryteria wyboru i oceny* 205
19. Katarzyna Krzemińska – *Europejskie portfolio językowe jako instrument samooceny prac pisemnych na poziomie zaawansowanym w nauce języka obcego* 217
20. Renata Majewska, Cecylia Tator – *Sprawozdanie z badań jakościowych prowadzonych na zlecenie CODN w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w polskich gimnazjach i liceach* 227
21. Grzegorz Markowski – *Komunikacja międzykulturowa a proces nauczania dorosłych francuskiego języka specjalistycznego jako obcego* 239
22. Małgorzata Spychała – *Podjęcie zadaniowe (enfoque por tareas) a strategie komunikacyjne w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego* 247
23. Lesław Tobiasz – *Język angielski w procesie uczenia się języka niemieckiego – pomoc czy przeszkoda? Krytyczna analiza ankiet przeprowadzonych wśród studentów anglistyki Uniwersytetu Śląskiego w grupach tłumaczonych z językiem niemieckim* 257
24. Iwona Wowro – *Rola treści humorystycznych w procesie glotto-dydaktycznym. Analiza wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego* 269
25. Grażyna Zenderowska-Korpus – *Podręcznik w nauczaniu języka obcego. Wnioski z analizy wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego.* 283

III. SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

295

SŁOWO WSTĘPNE

Z przyjemnością przekazujemy naszym Czytelnikom kolejny tematyczny numer *Neofilologa* *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*. Tom wpisuje się w ciąg publikacji kładących nacisk na badania naukowe i ich praktyczne wykorzystanie. Stanowi kontynuację i rozwinięcie problematyki podjętej w 32. numerze tematycznym *Metody badań w językoznawstwie stosowanym, z naciskiem na przykłady praktycznego wykorzystania efektów badań glottodydaktycznych*. Tej tak ważnej problematyce Polskie Towarzystwo Neofilologiczne poświęciło jubileuszową konferencję naukową, z której sprawozdanie autorstwa Sebastiana Piotrowskiego znajdują Państwo na końcu tomu. Wydanie kolejnych dwóch tomów tematycznych, traktujących o stanie badań i ich zastosowaniach (*Neofilolog* 34 – *Glottodydaktyka jako nauka* i *Neofilolog* 35 – *Badania glottodydaktyczne w praktyce*), planowane jest na rok 2010.

Glottodydaktyka, jako nauka stosująca metody badań empirycznych, wykształciła wiele ciekawych koncepcji, wdrażanych z sukcesem. Mamy więc w tomie bardzo różne przykłady inspirujących rozwiązań, dotyczących prowadzonych badań i wykorzystania w praktyce ich wyników. Szczególną wartością publikacji wydawanych przez Polskie Towarzystwo Neofilologiczne jest to, że autorzy wywodzą się z różnych specjalności filologicznych. Penetrując te same obszary badawcze ale nauczając różnych języków, dzielą się doświadczeniami, które da się łatwo przezsześcić na nowy grunt. To znakomite źródło wzajemnych inspiracji.

Tom *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce* podzielony został na dwie części: *Koncepcje* – raporty z badań i *Wdrożenia* – raporty z wykorzystania wyników badań w praktyce – niezależnie od ich charakteru i nauczanego języka. W obrębie obu części teksty uporządkowano w porządku alfabetycznym. Sądzę, że różnorodność obszarów badawczych uzasadnia takie podejście.

Trudno czasami dokładnie określić dość płynne granice, w jakich treść artykułu kładzie nacisk na przedstawienie koncepcji czy też wdrożenia. Dlatego w pewnych przypadkach o przyporządkowaniu zdecydowały proporcje między wywodem teoretycznym a przykładami.

W części poświęconej ciekawym koncepcjom znajdują Państwo teksty traktujące o badaniu potrzeb edukacyjnych i zdolności językowych (Adriany Biedroń, Anny Jantarskiej, Iwony Droni, Pawła Sobkowiaka, Macieja Smuka), o rozmaitych zastosowaniach procedur i narzędzi badawczych (Marka Derenowkiego, Anny Koniecznej, Grażyny Kiliańskiej-Przybyło, Moniki Sulkowskiej), wreszcie o nowatorskich koncepcjach wykorzystywanych w nauczaniu i uczeniu się języka obcego (Joanny Góreckiej, Aleksandry Lyp-Bieleckiej, Ewy Półtorak, Joanny Pędzisz, Doroty Szczęśniak).

Część pokazująca ciekawe wdrożenia otwiera tekst autorstwa Wiesławy Burlińskiej – *Dyskurs edukacyjny w kształceniu przyszłych nauczycieli*. W części tej, poza tą i dwiema kolejnymi pozycjami ogólnymi, poświęconymi europejskiemu portfolio językowemu autorstwa Katarzyny Krzemińskiej i narzędziom web 2.0 w pracy nauczyciela języków obcych autorstwa Weroniki Górskiej, znalazły się artykuły, których treści poparte są przykładami z konkretnych języków: angielskiego (Melanie

Ellis, Lesława Tobiasza), niemieckiego (Małgorzaty Spychały, Cecylii Tatoj i Renaty Majewskiej), niemieckiego (Piotra Iwana, Iwony Wowro i Grażyny Zenderowskiej-Korpus) oraz francuskiego (Grzegorza Markowskiego).

Pragnę wyrazić wdzięczność pani prof. dr hab. Marii Dakowskiej za to, że przyjęła na siebie trud zrecenzowania 33 tomu *Neofilologa* a pani dr Melanie Ellis za korektę wszystkich streszczeń.

Halina Widła

Część I

KONCEPCJE

Adriana Biedroń

Akademia Pomorska w Słupsku

PODŁUŻNE BADANIE ZDOLNOŚCI JĘZYKOWYCH JAKO KONCEPTU DYNAMICZNEGO

Longitudinal study of foreign language aptitude as a dynamic concept

In contemporary literature foreign language ability is considered a dynamic concept, that is, subject to an evolutionary development in interaction with the environment and potentially trainable (Sternberg, 2002). Sternberg's Triarchic Theory of Human Intelligence is based on an assumption that abilities are forms of developing expertise. An important educational implication of this statement is that abilities are flexible and pliable rather than fixed and that they can be taught. The purpose of the paper is to present results from the first stage of a longitudinal study of foreign language aptitude on a sample of English philology students. The goal of this study, conducted in cooperation with a psychologist, is to analyze the students' cognitive abilities and establish whether they are subject to a dynamic change.

1. Wstęp

Artykuł dotyczy problemu analizy zdolności językowych (*foreign language aptitude*), jako pojęcia dynamicznego podlegającego zmianom na przestrzeni czasu u studentów języka obcego. W analizie badawczej przyjęto wieloaspektowe podejście do omawianego problemu, uwzględniające zarówno zdolności językowe, jak i niejęzykowe. Oznacza to, iż w badaniu wykorzystane zostaną zarówno narzędzia służące do badania zdolności językowych, jak narzędzia pomiarowe standardowo stosowane w psychologii, takie jak *Skala inteligencji APIS-C*, czy *Kwestionariusz osobowości NEO-FFI* McCrae i Costy, jako badań komplementarnych w stosunku do standardowych testów zdolności językowych. Badanie prowadzone jest przy współ-

pracy z psychologiem. Rola psychologa polega w takim przypadku nie tylko na samym przeprowadzeniu testu do którego jest uprawniony, ale, przede wszystkim, na fachowej interpretacji wyników, zgodnie ze standardami i wiedzą teoretyczną.

W niniejszym artykule zaprezentowane zostaną wyniki z pierwszego etapu badania podłużnego przeprowadzonego na grupie 44 studentów filologii angielskiej i angielskiej z niemiecką. W przypadku analizy podłużnej zjawiska zdolności językowych, celem badania jest stwierdzenie, czy zdolności te podlegają zmianom na przestrzeni czasu, konkretnie, czy wystąpiły statystycznie istotne różnice pomiędzy pomiarami na przestrzeni 3 lat. Przy zastosowaniu zaawansowanych analiz statystycznych możliwe będzie ustalenie, czy ewentualna zmiana jest funkcją inteligencji, cech osobowości, zdolności językowych, pojemności pamięci roboczej i czy koreluje z postępami w nauce.

Dynamika zdolności językowych jest pojęciem kontrowersyjnym. Tradycyjne pojmowanie zdolności językowych jako cech względnie stałych i niepodatnych na trening strategiczny, zostało zastąpione tezą dynamicznego rozwoju zależnego od kontekstu nauki (Dörnyei, 2005; Grigorenko, Sternberg i Ehrman, 2000; Robinson, 2007), opartą na triadowej teorii inteligencji Sternberga (2002). Powyższa teza stanowi podstawę teoretyczną prezentowanego badania.

2. Podstawowe pojęcia

2.1. Zdolności językowe

Definicja zdolności językowej (*foreign language aptitude*) Johna B. Carrola (1959, 1981) określa ją jako potencjalną możliwość nauczenia się języka obcego. Zarówno w klasycznym, jak i współczesnym pojmowaniu, zdolność językowa odnosi się do tempa nauki języków obcych, a nie do potencjalnej możliwości osiągnięcia sukcesu, tenże bowiem jest udziałem ludzi o różnych możliwościach intelektualnych i różnych profilach zdolności (por. Ehrman, 2008; Leaver, Ehrman i Shekhtman, 2005).

Carroll (1959) przedstawia zdolność językową jako składającą się z czterech komponentów:

- zdolność kodowania fonematycznego (*phonemic coding ability*), która warunkuje łatwość rozróżniania i imitowania dźwięków obcego języka;
- wrażliwość gramatyczna (*grammatical sensitivity*), będąca zdolnością identyfikacji funkcji gramatycznych pełnionych przez słowa w zdaniu;
- zdolność indukcyjnego (*inductive language learning ability*) uczenia się języka związaną z umiejętnością identyfikacji prawidłowości rządzących strukturą języka;
- pamięć (*associative memory*), która jest szczególnie ważna w nauce słownictwa w języku obcym.

Ostatnio wyłonilo się wiele nowych interpretacji tego pojęcia, z których szczególnie wartościowa wydaje się propozycja Skehana (1998, 2002) dzielącego ZJ na trzy komponenty odpowiadające etapom uczenia się języka obcego. Są to: zdol-

ności fonetyczne, szczególnie istotne w pierwszym etapie nauki języka, zdolności analityczne, ważne w środkowej fazie nauki, oraz pamięć, powiązana z płynnością mówienia pożądaną w zaawansowanej fazie nauki.

Wśród różnorodnych definicji i kategoryzacji zdolności językowych na uwagę zasługują koncepcje osadzające to pojęcie w kontekście teorii i badań dotyczących struktury zdolności poznawczych i uznające współzależność czynników poznawczych (*cognitive factors*), afektywnych (*affective factors*), i konatywnych (*conative factors*) (motywacja) w realizacji potencjału poznawczego (Corno i inni, 2002; Robinson, 2002, 2007, 2009). Zdolność językowa, lub raczej zdolności językowe, (ZJ), to potencjał i gotowość do pracy nad specyficznym rodzajem zadania i w specyficznej sytuacji. Nie jest to zdolność homogeniczna i statyczna, lecz stanowi zespoły czynników (*aptitude complexes* – Robinson, 2007), współdziałających w rozwiązywaniu zadań, którego efektem jest uczenie się. Bardzo ciekawą i kontrowersyjną koncepcją jest pojęcie dynamiki zdolności językowych, traktujące ten specyficzny rodzaj zdolności jako potencjalnie poddający się treningowi i rozwojowi w interakcji z kontekstem nauki języka obcego (Dörnyei, 2005; Grigorenko, Sternberg i Ehrman 2000; Robinson, 2007; Sternberg, 2002; Sternberg i Grigorenko, 2000).

2.2. Triadowa Teoria Inteligencji Sternberga

Sternberg jest autorem Triadowej Teorii Inteligencji (*Triarchic Theory of Human Intelligence*) (1998, 2002), która postuluje istnienie trzech grup zdolności: *analitycznych* (*analytical*), niezbędnych przy analizowaniu, ocenianiu, porównywaniu i odnajdywaniu różnic; *twórczych* (*creative*), używanych przy tworzeniu i odkrywaniu, oraz *praktycznych* (*practical*), pozwalających na wdrażanie teorii w praktykę. Jednostka inteligentna, zdaniem Sternberga, potrafi skutecznie i trafnie oszacować swoje zdolności by wykorzystać atuty i zminimalizować deficyty. Zdolności szczególnie akcentowane w Triadowej Teorii to meta-procesy (planowanie, monitorowanie, ewaluacja); procesy związane z przyswajaniem wiedzy i działaniem (kodowanie informacji, wnioskowanie, porównywanie); radzenie sobie z nowością i automatyzacja czynności, a także adaptacja do środowiska. Sternberg jest twórcą hipotezy mówiącej, że zdolności są formami rozwijającej się biegłości/umiejętności (1998) (*expertise*). To znaczy, że zdolności są konstruktami dynamicznymi i podlegającymi modyfikacji, a zatem można się ich nauczyć. Rozwój zdolności prowadzi do stania się ekspertem. Bycie ekspertem w jakiejś dziedzinie oznacza posiadanie głębokiej wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, umiejętność wyboru skutecznych strategii, oraz wypracowanie zautomatyzowanych, efektywnych sposobów rozwiązywania problemów. Ponadto, ekspert posiada umiejętność trafnego przewidywania problemów i trafnej samooceny. Różnica pomiędzy osobą początkującą a ekspertem polega na celowej praktyce danej umiejętności. Jeżeli chodzi o zdolności twórcze, to eksperta charakteryzuje zdolność dostrzegania szczegółów zlekceważonych przez innych, podejmowanie intelektualnego ryzyka i wytrwałość w obliczu niepowodzenia. Twórcze myślenie zależy od czynni-

ków indywidualnych, takich jak wiedza, style poznawcze, osobowość, motywacja, a także od środowiska. Szczególną rolę Sternberg przypisuje inteligencji praktycznej, często ważniejszej w osiąganiu życiowego sukcesu, niż zdolności akademickie (por. Goleman, 1996).

Wyżej opisane zdolności/umiejętności przydają się w nauce obcego języka (Sternberg, 2002). Zdolności analityczne mają zastosowanie w rozumowaniu przez analogię, zwłaszcza u uczniów dorosłych, umiejętności planowania pozwalają na wybór skutecznej strategii uczenia się, kreatywność związana jest z umiejętnością radzenia sobie z nowością. Ta ostatnia umiejętność jest szczególnie cenna w nauce języka obcego pozwalając na adaptację w obcej kulturze. Podobnie, inteligencja praktyczna ułatwia asymilację w nowym środowisku, co wymaga umiejętności społecznych i interpersonalnych. Tak więc, Triadowa Teoria Inteligencji wykracza znacznie poza zakres czynników poznawczych, obejmując także czynniki osobowościowe, preferencje, a także interakcje ze środowiskiem.

Powyższa teoria stała się podstawą testu zdolności językowych *CANAL-FT* (Grigorenko, Sternberg i Ehrman, 2000). Analizując wyniki testu *CANAL-FT*, autorzy doszli do następujących wniosków: 1) wynik testu koreluje z ilością znanych języków, co dowodzi słuszności tezy, iż zdolności językowe można rozwijać; 2) zdolności językowe korelują z inteligencją – czynniki te pokrywają się w znacznym stopniu; 3) należy uwzględnić czynnik pamięci roboczej w badaniach nad zdolnościami językowymi.

Najważniejszym postulatem kontrowersyjnej teorii Sternberga jest stwierdzenia, że zdolności językowe są modyfikowalne i można się ich nauczyć. Sternberg nie zakłada jednakże, że praktyka i doświadczenie mogą uczynić ekspertem każdego. Możliwość osiągnięcia doskonałości zawsze będzie zależała od czynników indywidualnych, które stanowią potencjał, ale i ograniczenie.

2.3. Pamięć robocza

Pamięć robocza (*working memory*) służy do czasowego przechowania i manipulacji informacjami w różnorodnych, złożonych zadaniach poznawczych (Baddeley, 2003; Conway i inni, 2008). Pamięć robocza, szczególnie jej komponent pętli artykulacyjnej (*phonological loop*), oraz ośrodek zarządzający zasobami uwagi (*central executive*) uważa się za czynniki decydujące o tempie i efektywności nauki języka obcego. Pamięć roboczą traktuje się jako komponent zdolności językowej nie tylko w odniesieniu do tempa i skuteczności zapamiętywania nowych informacji, ale również w odniesieniu do szybkiego przełączania zasobów uwagi. Zdolność do szybkiego przełączania zasobów uwagi, zwracania uwagi na formę i zauważania różnic pomiędzy własną produkcją językową a formą docelową, zależy od zdolności przetwarzania informacji werbalnej w postaci danych wejściowych w pamięci roboczej, której pojemność i efektywność decydują o tempie uczenia się (Daneman i Carpenter, 1980; Dörnyei, 2005; Harrington i Sawyer, 1992; Mackey i inni., 2002; Miyake i Friedman, 1998; Osaka, Osaka i Groner., 1993; Robinson, 2002).

2.4. Współpraca z psychologiem

Zbadanie wyżej omówionych cech wymaga podejścia interdyscyplinarnego, nie można bowiem rozpatrywać pojęcia zdolności językowych w oderwaniu od wiedzy z dziedziny psychologii. Etyka pracy wymaga korzystania z pomocy psychologa przy przeprowadzaniu testów psychologicznych. Testy takie mogą zakupić w Pracowni Testów Psychologicznych tylko dyplomowani psychologowie i tylko oni są uprawnieni do ich przeprowadzenia i interpretacji wyników. Kompetencje i zasady stosowania testów psychologicznych określa się w *Standardach dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (APA, 1985). Zdaniem wybitnego specjalisty w dziedzinie psychometrii, profesora Brzezińskiego „Test psychologiczny wyrwany z kontekstu teorii psychologicznej, która nadaje sens jego wynikowi, oraz z kontekstu teorii psychometrycznej, która określa stopień precyzji jego wyniku, nic nie znaczy; jest jedynie – mniej lub bardziej złożonym – zbiorem zdań, zadań arytmetycznych, obrazków, klocków itp.” (Brzeziński i Hornowska, 2000, s. 404). Ponadto, współpraca z psychologiem może być źródłem cennego doświadczenia, mianowicie pozwala przyjąć perspektywę badacza innej dyscypliny. Psycholog kieruje się bardzo ściśle określonymi standardami przy planowaniu badania, czy konstrukcji narzędzia badawczego, jak również analizie wyników. Jego pomoc jest nieoceniona przy wyborze metody statystycznej, co może stanowić problem dla osoby, która nie przeszła szkolenia w tej dziedzinie.

3. Studium

3.1. Uczestnicy

Uczestnikami badania są studenci I roku Filologii Angielskiej (29) i Angielskiej z Niemiecką (15). Poziom językowy badanych na wstępie nie został precyzyjnie określony ze względu na ich dużą różnorodność w posługiwaniu się podsystemami językowymi, jak i niejednolite wymagania rekrutacyjne. Ogólnie, na specjalność Filologia Angielska przyjęto osoby, które zdały pisemną maturą z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym (za minimalny wynik przyjęto około 60 punktów). Na specjalność Filologia Angielska z Niemiecką kryterium przyjęcia była zdana pisemna matura z języka angielskiego, oraz potwierdzona znajomość języka niemieckiego na dowolnym poziomie. Poziom studentów rozpoczynających studia był zatem wysoce zróżnicowany; zazwyczaj studenci reprezentowali wyższy poziom, jeżeli chodzi o umiejętności rozumienia ze słuchu i mówienia (B1/B1+), niż czytania i pisanie (A2/B1). Egzamin końcowy z Praktycznej Nauki Języka Angielskiego (PNJA) przeprowadzony został na podstawie wcześniej ustalonych, jednolitych kryteriów na poziomie B2.

3.2. Cele

Pomimo ogólnie pozytywnego wyniku egzaminu z Praktycznej Nauki Języka Angielskiego (PNJA) (średnia 69,5 punktu na 100 możliwych), połowa osób (50%), nie zdała egzaminu końcowego z tego przedmiotu: Filologia Angielska – 9 osób

z 1 komponentu, 6 osób z 2 komponentów; Filologia Angielska z Niemiecką – 2 osoby z 1 komponentu, 3 z 2 komponentów, 3 z 3 komponentów). W sumie komponentu *mówienie* nie zdało 12 osób; *czytanie* – 13 osób; *pisanie* – 9 osób; *gramatyka* – 6 osób. W związku z powyższym, powstaje pytanie natury dydaktycznej: co leży u podstaw tego problemu? Przyczyn można upatrywać w różnorodnych źródłach. Do analizy wybrano czynniki wewnętrzne:

- deficyty poznawcze: niska zdolność językowa, mała pojemność pamięci roboczej, lub niska inteligencja;
- cechy osobowości, takie jak niska otwartość na doświadczenia, nieumiejętność adaptacji do nowej sytuacji i zmiany starych nawyków; niska sumienność, wysoka neurotyczność i poziom lęku (wg modelu „Wielkiej Piątki” (McCrae i Costa, 2003).

Postawiono wstępną hipotezę badawczą, iż wszystkie z wyżej wymienionych czynników mogą mieć wpływ na wyniki w nauce. Podjęto próbę przeprowadzenia badania podłużnego na tej grupie w celu ustalenia, jakie czynniki korelują z wynikiem w nauce. Pod uwagę wzięte zostały następujące zmienne: zdolności językowe, inteligencja, pamięć robocza, osobowość, oceny z PNJA.

W związku z podstawą teoretyczną i zdiagnozowanym problemem postawiono następujące cele badania:

- ustalenie, czy zdolności językowe, inteligencja, pamięć robocza i osobowość (wg modelu „Wielkiej Piątki”) korelują z wynikami w nauce na przestrzeni 3 lat;
- ustalenie, czy istnieją istotne różnice pomiędzy studentami dobrymi i słabymi w odniesieniu do wyżej wymienionych cech;
- ustalenie, czy zdolności językowe i pamięciowe podlegają dynamice, tzn., czy nastąpił ich przyrost na przestrzeni 3 lat.

3.3. Procedura

Badanie w założeniu będzie trwało 3 lata (okres studiów licencjackich). W pierwszym etapie, obejmującym rok akademicki 2008/2009, zgromadzono dane dotyczące zdolności językowych, cech pamięci roboczej, oraz poziomu językowego studenta, oszacowanego na podstawie oceny z egzaminu z PNJA (czytanie, pisanie, mówienie, gramatyka, wynik ogólny). Rzetelność egzaminu ustalono metodą alfy Cronbacha na poziomach: *mówienie*: 0,708; *czytanie*: 0,758; *pisanie*: 0,732; gramatyka: 0,764; wynik całkowity: 0, 696.

W drugim etapie, obejmującym rok akademicki 2009/2010 zmierzone zostaną osobowość i inteligencja badanych, oraz ponownie poziom językowy studenta, oszacowany na podstawie oceny z egzaminu z PNJA. Etap trzeci obejmie zebranie danych odnośnie poziomu językowego studenta, ponownie zmierzonego na podstawie końcowej oceny z egzaminu z PNJA, a także ponowne badanie testami zdolności językowych i pamięci roboczej. W kolejnych sekcjach przedstawione zostaną: hipoteza, narzędzia badawcze i wyniki dotyczące pierwszego etapu badania.

3.4. Hipoteza

Hipoteza dotycząca pierwszego etapu badania jest następująca: „Istnieje pozytywna zależność pomiędzy zdolnościami językowymi i pojemnością pamięci, a wynikami w nauce języka obcego”. Celem badania jest weryfikacja powyższej hipotezy.

3.5. Narzędzia badawcze

Test zdolności językowych w języku angielskim MLAT (Carroll i Sapon, 2002). Test mierzy zdolności językowe w 5 podtestach: zdolność zapamiętywania (pamięć krótkotrwała) – podtest I i V, zdolności fonetyczne – podtest II, słownictwo – podtest III, zdolność do nauki gramatyki – podtest IV.

Test Zdolności Językowych TZJ (Wojtowicz, 2006). Jest to polski test zdolności językowych, obejmujący 3 skale: dyskurs, słownictwo, gramatyka. Test zawiera między innymi takie zadania, jak wybranie najtrafniejszego streszczenia tekstu, tłumaczenie na sztuczny język, czy podanie synonimu lub antonimu do słowa. Zrezygnowano z podawania wyników stenowych, ze względu na brak norm dla grupy badanej.

PRSPAN

Jest to polska adaptacja testu RSPAN (Engle, i in., 1999) dokonana przez autorkę artykułu we współpracy z psychologiem. Test mierzy pojemność pamięci roboczej. Test składa się z 8 zestawów, zawierających od 3 do 10 zdań w języku polskim. Na końcu każdego zdania znajduje się wyraz niezwiązany ze zdaniem. Uczestnicy czytają zdania prezentowane w kolejności od najkrótszego do najdłuższego zestawu na ekranie monitora i starają się zapamiętać wyraz na końcu zdania, jednocześnie oceniając czy zdanie jest sensowne, czy bezsensowne. Za wynik ostateczny przyjmuje się skumulowaną liczbę wyrazów zapamiętanych we wszystkich próbach. Trafność testu oceniali sędziowie kompetentni (4 psychologów i 3 nauczycieli języka angielskiego). Zastosowano metodę ANOVA Friedmana i współczynnik zgodności Kendalla. Współczynnik Kendalla dla całego testu wyniósł 0,898; $p < 0,05$. Trafność kryterialną oszacowano na podstawie korelacji ze standardowymi testami pamięci: MLAT 1: 0,45; MLAT 5: 0,47 (Carroll i Sapon, 2002); Symbole cyfr: 0,30; Powtarzanie cyfr: 0,49 (WAIS-R PL); $p < 0,05$. Wyniki poszczególnych testów pamięciowych poddano analizie czynnikowej metodą głównych składowych. Analiza czynnikowa wykazała istnienie 1 czynnika wyjaśniającego 52% wariancji wyników. Rzetelność testu ustalono metodą test-retest (korelacja 0,89, $p < 0,05$), oraz alfy Cronbacha: 0,69 i alfy standaryzowanej: 0,76.

3.6. Wyniki i interpretacja I etapu badania

Średni wynik egzaminu z PNJA to 69,5 punktu. Najniższą średnią uzyskano z komponentu mówienie: 15,7 punktów (na 25 możliwych), natomiast wyniki czytania (16,7) i pisanie (16,6), wykraczają niewiele ponad 15 punktów, co jest minimalnym

wynikiem pozytywnym. Najlepiej wypadła gramatyka – 20 punktów. Wysokie odchylenie standardowe wyniku ogólnego PNJA świadczy o dużym zróżnicowaniu poziomu językowego grupy. Potwierdza to też duża rozbieżność pomiędzy wynikami minimalnymi i maksymalnymi (100% różnicy). Podobne zróżnicowanie występuje w testach uzdolnień. Największe zróżnicowanie wyników odnotowano dla pamięci roboczej, gdzie różnica pomiędzy najwyższym i najniższym wynikiem wyniosła 35 punktów (na 52 możliwe), co znalazło odzwierciedlenie w wysokim odchyleniu standardowym. Podobną tendencję obserwujemy dla MLAT 1 i MLAT 5 – testów badających pamięć krótkotrwałą. Wysokie odchylenie standardowe, które dowodzi, że grupa jest wysoce niejednorodna występuje także w przypadku wyniku całkowitego Testu Zdolności Językowych (TZJ). Małe odchylenia odnotowano dla MLAT 2, badającego uzdolnienia fonetyczne i analizy dyskursu w TZJ. Warto odnotować fakt, iż studenci uzyskali znacznie wyższe wyniki w teście językowym w języku angielskim, niż w języku polskim. Średnie wyniki dla MLATu są następujące: MLAT 1: 72%; MLAT 2: 83%; MLAT 5: 73%. Średnie wyniki TZJ: analiza dyskursu: 78%; słownictwo: 64% ; gramatyka: 58%; całkowity wynik TZJ: 65%. Wynik testu pamięci roboczej jest przeciętny: 53%. Zatem, analiza dyskursu i test fonetyczny okazały się najłatwiejsze dla większości studentów, najtrudniejszymi zaś test pamięci roboczej, gramatyka i słownictwo. Wyniki statystyk opisowych prezentowane są w tabeli 1.

	Średnia	Minimum	Maksimum	Odch.Std
Pamięć robocza	27,318	14,000	49,000	8,083
Mlat1	30,840	2,000	42,000	8,902
Mlat2	25,045	19,000	29,000	2,332
Mlat5	17,613	7,000	24,000	5,388
Dyskurs	7,818	3,000	10,000	1,968
Słownictwo	11,454	4,000	18,000	3,406
Gramatyka1	8,636	0,000	15,000	3,478
TZJ	27,909	16,000	41,000	6,418
Mówienie	15,727	9,000	25,000	3,539
Czytanie	16,693	10,500	23,000	3,452
Pisanie	16,636	11,000	23,000	2,989
Gramatyka2	20,022	8,000	25,000	4,167
PNJA	69,488	46,000	92,000	10,633

Tabela 1: Statystyki opisowe dla studentów Filologii Angielskiej i Angielskiej z Niemiecką (N=44).

Uwaga: GRAMATYKA1 = wynik testu TZJ, GRAMATYKA2 = komponent PNJA, TZJ = Polski Test Zdolności Językowych – wynik całkowity, PNJA = Praktyczna Nauka Języka Angielskiego – wynik całkowity egzaminu końcowego.

Tabela 2 przedstawia korelację Pearsona poszczególnych zdolności oraz wyników egzaminu PNJA. Analiza korelacji nie wyjaśnia przyczyny zjawiska, a tylko

pozwala stwierdzić, czy poszczególne wartości są ze sobą powiązane. Jak widać, wyniki egzaminu z PNJA, zarówno poszczególnych jego komponentów, jak i całości wykazują korelacje z testami uzdolnień. Wynik całkowity PNJA koreluje w sposób istotny statystycznie z TZJ, co z jednej strony wskazuje na zależność poziomu opanowania języka obcego od zdolności językowych, z drugiej zaś strony dowodzi trafności narzędzia badawczego jakim jest TZJ. Obserwujemy też korelację PNJA z testami pamięci: roboczej (PRSPAN) i krótkotrwałej (MLAT 5). Najłabszy komponent – mówienie koreluje pozytywnie z TZJ i z testem pamięci roboczej. Czytanie wykazuje korelację z największą liczbą testów: pamięci roboczej, pamięci krótkotrwałej, TZJ (analizą dyskursu, gramatyką, wynikiem ogólnym). Nie koreluje natomiast z komponentem słownictwa, co może wydawać się zaskakujące, lecz wynika z zupełnie innych typów zadań w obu testach. Test czytania w PNJA polega na zrozumieniu i interpretacji czytanego tekstu, co w dużej mierze jest funkcją pojemności pamięci roboczej i inteligencji ogólnej. Element ‘słownictwo’ w TZJ testuje w znacznej mierze słowotwórstwo (znaczenia przyrostków), oraz zasoby leksykalne w języku ojczystym. Dwa pozostałe komponenty PNJA: gramatyka i pisanie wykazują korelacje z TZJ.

Do badania wykorzystano tylko trzy części MLATu; 1 i 5 (pamięć), oraz 2 (fonetyka). Te części nie wymagają biegłej znajomości języka, lecz bardzo podstawowego słownictwa i zaznajomienia z angielską fonetyką. Wybór ten podyktowany został poziomem językowym badanych. Testy MLAT wykazują słabe korelacje z PNJA. Tym niemniej, MLAT 5, będący klasycznym testem pamięci krótkotrwałej polegającym na szybkim zapamiętaniu słów w nieznanym języku koreluje pozytywnie z komponentem czytanie i wynikiem ogólnym PNJA.

	PR	ML AT 1	ML AT 2	ML AT 5	DYS KU RS	SŁO WNI CT	GRA MAT YK1	TZJ	MÓ WIE NIE	CZY TAN IE	PIS AN IE	GR AM AT2	PN JA
PR	1,0	,11	,03	,28	-,04	,14	,21	,17	,47	,32	,20	-,08	,31
MLAT1	,11	1,0	,20	,38	,06	,43	,55	,55	,19	,16	,15	,17	,23
MLAT2	,03	,20	1,0	,09	,29	,17	,26	,32	,15	,19	,09	,34	,25
MLAT5	,28	,38	,09	1,0	-,22	,05	,39	,17	,17	,36	,23	,12	,30
DY	-,04	,06	,29	-,22	1,0	,28	,20	,56	,28	,31	,06	,07	,14
SŁ	,14	,43	,17	,05	,28	1,00	,30	,78	,34	,20	,39	,37	,46
GR1	,21	,55	,26	,39	,20	,30	1,0	,76	,30	,53	,37	,22	,45
TZJ	,17	,55	,32	,17	,56	,78	,76	1,0	,43	,49	,42	,34	,53
MW	,47	,19	,15	,17	,28	,34	,30	,43	1,0	,55	,49	,35	,82
CZ	,32	,16	,19	,36	,31	,20	,53	,49	,55	1,0	,42	,03	,60
PS	,20	,15	,09	,23	,06	,39	,37	,42	,49	,42	1,0	,47	,75
GR2	-,08	,17	,34	,12	,07	,37	,22	,34	,35	,03	,47	1,0	,66
PNJA	,31	,23	,25	,30	,14	,46	,45	,53	,82	,60	,75	,66	1,0

Tabela 2: Korelacje.

Oznaczone współczynniki korelacji są istotne z $p < 0,05$; (N=44).

Uwaga: PR = pamięć robocza, DY = analiza dyskursu w T'ZJ, SŁ = test słownictwa w T'ZJ, GR1 = test gramatyki w T'ZJ, T'ZJ = Polski Test Zdolności Językowych – wynik całkowity, MW = PNJA – mówienie, CZ = PNJA – czytanie, PS = PNJA – pisanie, GR2 = PNJA – gramatyka, PNJA = Praktyczna Nauka Języka Angielskiego – wynik całkowity egzaminu końcowego.

Jak się okazuje, najłatwiejsze dla większości badanych komponenty testów zdolności: fonetyka i analiza dyskursu (wysokie wyniki i niskie odchylenia standardowe) w zasadzie nie korelują z wynikami komponentów i wynikiem ogólnym PNJA. W przypadku testów najtrudniejszych: pamięci roboczej, słownictwa, gramatyki i T'ZJ, korelacja występuje zarówno dla komponentów, jak i dla wyniku całkowitego PNJA.

4. Wnioski

Na podstawie wyżej przedstawionych wyników można wywnioskować, że wynik praktycznej nauki języka angielskiego może być powiązany ze zdolnościami językowymi mierzonymi testem w języku ojczystym (T'ZJ). Wynik tego testu koreluje z wszystkimi komponentami PNJA, co potwierdza hipotezę badawczą. Drugim źródłem problemu dla studentów może być nieefektywne działanie pamięci roboczej. Stosunkowo niski średni wynik w tym teście (53%) w porównaniu do osób wielojęzycznych, który wynosi 78%¹, może być skutkiem problemu w zakresie procesów uwagi (central executive). Problem może dotyczyć przełączania zasobów uwagi i procesów hamowania, które to zdolności wymagane są w złożonych czynnościach poznawczych wymagających szybkiego przełączania zasobów uwagi z jednego zadania na drugie. Taki rodzaj podwójnego zadania stanowi na przykład mówienie w języku obcym, kiedy to po zrozumieniu i zakodowaniu komunikatu, należy szybko sformułować sensowną odpowiedź. Czytanie ze zrozumieniem również angażuje duże zasoby uwagi i pamięci (Daneman i Carpenter, 1980). Pamięć robocza wykazuje istotne korelacje z inteligencją (Conway i in., 2008), a ponieważ mówienie i czytanie stanowią najtrudniejsze komponenty dla studentów, zbadanie grupy pod tym kątem może stanowić kolejny krok w analizie problemu. Interesujących wniosków może dostarczyć badanie osobowości studentów. Czynniki otwartości na doświadczenie może powiedzieć wiele o ich otwartości intelektualnej i tolerancji niejednoznaczności. Wysoka neurotyczność, oznaczająca wysoki poziom lęku, mogłaby mieć wpływ na funkcjonowanie intelektualne. Z kolei czynnik sumienności może mieć bezpośrednie przełożenie na systematyczność i ilość wysiłku włożonego w naukę. Przeprowadzenie tychże testów wymaga współpracy z psychologiem, gdyż tylko ona umożliwi legalny dostęp do narzędzi badawczych, a także rzetelną analizę i interpretację wyników. Badanie podłużne na przestrzeni 3 lat studiów pozwoli na zgromadzenie danych dotyczących cech poznawczych i osobowościowych studentów i porównanie ich do postępów w nauce.

¹ Wyniki tego badania prezentowane były na konferencji dotyczącej różnic indywidualnych, zorganizowanej przez Uniwersytet Śląski w Szczyrku 28–30 maja, 2009.

BIBLIOGRAFIA

- Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne APA, 1985. *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice, Biblioteka psychologa praktyka*, tom 1. Warszawa: Pol. Tow. Psychol., Lab. Technik Diagnostycznych.
- Baddeley, A.D. 2003. « Working memory and language: an overview ». *Journal of communication disorders* 36: 189–208.
- Brzeziński, J., Hornowska, E. 2000. « Podstawowe metody badawcze – teoria i praktyka testowania » (w) *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 1* (red. J. Strelau). Gdańsk: GWP.
- Carroll, J.B. 1959. « Use of the Modern Language Aptitude Test in secondary schools ». *Yearbook of the National Council on measurements used in education* 16: 155–159.
- Carroll, J.B. 1981. « Twenty-five years of research on foreign language aptitude » (w) *Individual differences and universals in language learning aptitude* (red. K.C. Diller). Rowley, M.A: Newbury House.
- Carroll, J. B., Sapon S. 2002. *Modern Language Aptitude Test. MLAT. Manual 2002 edition*. N. Bethesda, Maryland: Second Language Testing, Inc.
- Conway, A. R. A., Jarrold, Ch., Kane, M. J., Miyake, A., Towse, J. N. 2008. « Variation in working memory. An introduction » (w) *Variation in working memory* (red. A. R. A. Conway, Ch. Jarrold, M. J. Kane, A. Miyake, i J. N. Towse). Oxford: Oxford University Press.
- Corno, L., Cronbach, L. J., Kupermintz, H., Lohman, D. F., Mandinach, E. B., Porteus, A. W., Talbert, J. E. 2002. « Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow ». Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. *International journal of bilingualism* 11/4 : 391–409.
- Daneman, M., Carpenter, P. 1980. « Individual differences in working memory and reading ». *Journal of verbal learning and verbal behavior* 19: 450–466.
- Dörnyei, Z. 2005. *The psychology of the language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ehrman, M. E. 2008. « Personality and good language learners ». (w) *Lessons from good language learners* (red. C. Griffiths). Cambridge: CUP.
- Engle, R. W., Laughlin, J. E., Tuholski, S. W., Conway, A. R. A. 1999. « Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: a latent-variable approach ». *Journal of experimental psychology: General*, vol. 128/3: 309–331.
- Goleman, D. 1996. *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Grigorenko, E. L., Sternberg, R. J., Ehrman, M. E. 2000. « A theory based approach to the measurement of foreign language learning ability: the CANAL-F theory and test ». *Modern language journal* 84: 390–405.
- Harrington, M., Sawyer, M. 1992. « L2 working memory capacity and L2 reading skill ». *Studies in second language acquisition* 14: 25–38.
- Leaver, B. L., Ehrman, R., Shekhtman, B. 2005. *Achieving success in second language acquisition*. Cambridge: CUP.
- Mackey, A., Philip, J., Egi, T., Fujii, A., Tatsumi, T. 2002. « Individual differences in

- working memory, noticing interactional feedback and L2 development » (w) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. 2003. *Personality in adulthood: a five-factor theory perspective*. 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Miyake, A., Friedman, N. P. 1998. « Individual differences in second language proficiency: Working memory as language aptitude » (w) *Foreign language learning* (red. A. Healy i L. Bourne). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Osaka, M., Osaka, N., Groner, R. 1993. « Language-independent working memory: Evidence from German and French span tests ». *Bulletin of the Psychonomic Society* 31: 117–118.
- Robinson, P. 2002. « Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy » (w) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Robinson, P. 2007. « Aptitudes, abilities, contexts, and practice » (w) *Practice in second language* (red. R. M. DeKeyser). Cambridge: CUP.
- Robinson, P. 2009. « Individual differences, aptitude complexes, SLA processes and aptitude test development » (w) *Studies in pedagogy and fine arts. New perspectives on individual differences in language learning and teaching, vol. 8.* (red. M. Pawlak). Poznań-Kalisz: Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz Adam Mickiewicz University in Poznań.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 2002. « Theorising and updating aptitude » (w) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sternberg, R. J. 1998. « Abilities are forms of developing expertise ». *Educational researcher*, vol. 27/3: 11–20.
- Sternberg, R. J. 2002. « The theory of successful intelligence and its implications for language aptitude testing » (w) *Individual differences and instructed language learning* (red. P. Robinson). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. 2000. *Dynamic testing: The nature and measurement of learning potential*. New York: CUP.
- Wojtowicz, M. 2006. *Test zdolności językowych, TZJ*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Marek Derenowski

UAM Kalisz

PRÓBA EWALUACJI 'DZIENNIKA' JAKO NARZĘDZIA BADAWCZEGO

Evaluation of the teacher journal as a research tool

This article focuses on the use of teacher journals as an empirical tool. Journals are often perceived as subjective and self-indulgent, resulting from lack of criticism or lack of experience in journal writing. On the other hand, journals can help in investigating such aspects as learner behavior, classroom dynamics or teacher behaviors. Undoubtedly journals help teachers to become more reflective. However, the obvious advantages, the journals are not the most favored empirical research tool.

1. Wstęp

W swojej książce *Dziennik 1954* Leopold Tyrmand pisał: „Dziennik to opukiwanie złożoności szczegółu, tego co drobne. Wiem że nikt, kto nie brał się do pisania dziennika, nie może pojąć trudności. Jest to trudność praktyczna. Jak zapisać mikrobiologię dnia? [...] ale, że nie sposób bez selekcji – bo w ogóle bez selekcji nikt niczego nie robi – więc tekst ulega organizacji. Dziennik przestaje być spowiedzią, poczyna dawać świadectwo. Świadectwo sobie samemu wystawione. Świadectwo z pierwszej ręki. Przez kogoś najlepiej zorientowanego, choć skłonnego do minimalnych i zwalczanych nadużyć”. Dzienniki są niezaprzeczalnie jednym ze znanych nam narzędzi do zbierania danych empirycznych w glottodydaktycznych badaniach jakościowych. Jednocześnie są one często postrzegane jako narzędzie zbyt subiektywne, stronnicze i zawierające pewną dozę próżności, wynikającej z braku samokrytycyzmu lub z braku doświadczenia w pisaniu dziennika. Pomimo niezaprzeczalnych zalet takich jak np. rozwijanie refleksyjności nauczyciela i modyfikacja warsztatu pracy, można odnieść wrażenie, że dziennik nie należy do preferowanych narzędzi wykorzystywanych zarówno przez badaczy, jak i nauczycieli. Celem

niniejszego artykułu jest zaprezentowanie najważniejszych aspektów związanych z wykorzystaniem dziennika oraz próba oceny dziennika jako efektywnego narzędzia do zbierania danych empirycznych.

2. Dlaczego powinniśmy pisać dzienniki?

W literaturze fachowej dzienniki są najczęściej definiowane jako sprawozdanie z pierwszej ręki na temat doświadczeń klasowych. Nerlicki (2009: 152) definiuje dzienniki jako „tekst o charakterze osobistym, w którym autor zapisuje doświadczenia związane z własną osobą, jak i wydarzeniami otaczającego ją świata”. Głównym założeniem prowadzenia dziennika jest dokonywanie regularnych wpisów a następnie analiza zapisków w poszukiwaniu wzorów i ‘niespotykanych’ wydarzeń. Z jednej strony jak twierdzi Appel (1995) „wszystkie błędne przekonania i osądy stają się permanentnym elementem zdobytej przez nas wiedzy”. Jednakże dzięki tym samym dziennikom badacze i nauczyciele mają niepowtarzalną możliwość rozwijania swojej własnej refleksyjności. Dzięki rozwijaniu własnej refleksyjności będą mogli zmieniać i modyfikować swoje zachowanie co pozwoli na pełniejsze i bardziej efektywne wykonywanie swojej pracy. Dziennik to miejsce na dokonywanie odkryć, świętowanie sukcesów, wyrażanie frustracji, i zadawanie ważnych pytań. Gebhard i Oprandy (1999: 79) piszą, że prowadzenie dziennika stwarza możliwość analizy afektywnych aspektów bycia nauczycielem. Zarówno tych pozytywnych jak i tych negatywnych.

Podobną opinię prezentują Palmer i Palmer (1994: 30), którzy piszą: “Dziennik stał się podstawowym narzędziem umożliwiającym nauczycielom dokonywanie refleksji nad tym co dzieje się w klasie. Tak, jak ktoś zapisuje wydarzenia dnia codziennego tak nauczyciel może dokonywać zapisów dotyczących wydarzeń klasowych w celu lepszego ich zrozumienia. Bailey (1990) opisuje dzienniki nauczycielskie jako „narzędzie dzięki któremu nauczyciele zyskali nieoceniony dostęp do własnych zachowań klasowych i motywacji”.

Prowadzenie dziennika ma dwa ważne cele. Po pierwsze, jest to zapis wydarzeń i pomysłów dla dalszego dokonywania refleksji. Bailey (1990: 224–225) stwierdza, że podczas pisania dziennika nauczyciele muszą czuć się swobodnie taka by mogli dokonywać refleksji nad tym co dzieje się w klasie i poza nią. Inaczej główna korzyść prowadzenia dziennika jaką jest osobisty rozwój nauczyciela będzie zaniedbany. Drugim powodem prowadzenia dziennika jest potraktowanie pisania jako proces odkrywczy. Bailey (1990) proponuje następujące procedury pisania dziennika:

- Dokonuj wpisów regularnie, raz, dwa razy w tygodniu, a jeżeli to możliwe, nawet codziennie. Możesz też poświęcić pięć minut zaraz po lekcji na dokonanie wpisów.
- Regularnie dokonuj przeglądu swoich wpisów. To co mogło nie być oczywiste kiedy zapisywane może stać się bardziej logiczne później.

Brock, Yu i Wong (1992: 295) prezentują listę zalet prowadzenia dzienników przez nauczycieli. Według nich:

- dzienniki dostarczają efektywne narzędzia do identyfikowania zmiennych ważnych zarówno dla uczniów jak i nauczycieli;

- służą jako narzędzie do generowania pytań i hipotez na temat procesu nauczania i uczenia się;
- zwiększają świadomość na temat uczenia się i nauczania;
- są idealnym narzędziem do refleksji;
- są proste w prowadzeniu;
- dostarczają obserwacji z pierwszej ręki;
- dostarczają nieustających informacji na temat tego co dzieje się w klasie;
- pozwalają na efektywne połączenie tego co dzieje się w klasie z wiedzą zdobytą z dzienników (Brock, Yu and Wong 1992).

Podobną opinię prezentują Palmer i Palmer (1994: 30), którzy piszą, że akt dokumentowania, który ma miejsce w klasie pozwala na refleksje a przez to pozwala na analizę i ewaluację postępów. Proces zapisywania, przeglądania i refleksji może pozwolić na percepcje tego co ‘ukryte’.

3. Potencjalne problemy w prowadzeniu dziennika

Pomimo niewątpliwych zalet, zaprezentowanych w poprzedniej części, prowadzenie dziennika niesie ze sobą kilka potencjalnych problemów. *Regularność* w prowadzeniu zapisów jest prawdopodobnie największą przeszkodą w prowadzeniu dziennika. Wielu nauczycieli przestaje pisać dziennik lub nawet nie zaczyna ich pisać z powodu braku czasu. Pisanie dziennika wymaga regularności, inaczej proces krytycznej refleksji może nie przynieść oczekiwanych rezultatów. W polskim kontekście edukacyjnym nauczyciele mają często zbyt dużą ilość godzin a oprócz tego muszą wykonywać dodatkowe zajęcia. Regularne wpisy w dzienniku mogą okazać się niemożliwe właśnie z powodu zbyt dużej ilości zajęć i obowiązków szkolnych. Oprócz tego natura ludzka sprawia, że czasami ciężko jest się nam zmobilizować i regularnie dokonywać wpisów do dziennika.

Następnym problemem może być postrzeżenie procesu prowadzenia dziennika. Nauczyciele mogą postrzegać to jako dodatkowy obowiązek w i tak już napiętym harmonogramie. Podobne nastawienie można zauważyć w stosunku do Europejskiego Portfolio Językowego, które pomimo starań autorów nie zyskało aprobaty nauczycielskiej. Zmiana nastawienia i mentalności może okazać się dużym wyzwaniem dla proponentów dzienników nauczycielskich.

Dodatkowym problemem jest niewątpliwie brak samo krytycyzmu u nauczycieli piszących. Ciężko jest nam się przyznać do popełnianych błędów lub opisywać nasze niepowodzenia. Bardziej wolimy skupiać się na sukcesach i osiągnięciach. Może zdarzyć się tak, że w wyniku braku krytycznej refleksji dziennik zbliży się w swojej formie bardziej do literackiej fikcji niż do opisu rzeczywistości.

Opisując potencjalne problemy związane z prowadzeniem dziennika możemy jeszcze wymienić takie aspekty jak tło społeczno-kulturowe czy brak doświadczenia. Jeżeli chodzi o tło społeczno-kulturowe to chodzi mianowicie o to, że w społeczeństwie bardziej utarł się obraz dziewczyn, kobiet piszących pamiętniki. Uproszczony wniosek z tak subiektywnej obserwacji może być taki, że nauczycielki będą bardziej skłonne do prowadzenia dziennika. Natomiast brak doświadczenia

w prowadzeniu dziennika można zrekompenzować dokładnymi instrukcjami lub zamieszczeniem schematu dla łatwiejszego prowadzenia dziennika. Mogą one na przykład przyjąć postać pytań wiodących, które mają skierować uwagę piszących na aspekty interesujące badacza. Sprecyzowanie pytań może dostarczyć więcej danych odnośnie interesującego aspektu (Nerlicki 2009).

4. Próba oceny dzienników nauczycielskich jako narzędzia badań empirycznych

Jak pisze w swoim artykule Nerlicki (2009: 153) „W debacie nad empiryczną wiarygodnością danych dostarczanych w dziennikach przewijają się różne argumenty przemawiające za lub przeciw tego typu narzędziom”. Jednym z podstawowych pytań dotyczy miarodajności badań jakościowych o charakterze eksploracyjno-interpretacyjnym. Należy wyraźnie zaznaczyć, że badania etnograficzne nie zmierzają do osiągnięcia możliwie jak największej próby i co za tym idzie, uogólniania wyników. Ich głównym celem jest obserwacja i opis indywidualnych przypadków na tle danej zbiorowości (Pellegrino 1998, w Nerlicki 2009: 153). Halbach (2000) wyraźnie podkreśla, iż w badaniach jakościowych trafność pomiaru może być niewiarygodna; jednakże, jak pisze Wysocka (2009: 139) „Jeżeli natomiast obiektem zainteresowania badacza jest osoba nauczyciela, badania jakościowe zyskują ogromną przewagę nad ilościowymi. Jest rzeczą naturalną, że naszą wiedzę na temat całego procesu nauczania/uczenia się wzbogacić mogą w sposób najistotniejszy informacje zebrane od nauczycieli, właśnie drogą badań jakościowych”.

W zależności od stopnia refleksyjności autorów odnośnie prezentowanych treści dzienniki można podzielić na te o charakterze dokumentacyjnym, odnoszące się do ewaluacji wydarzeń oraz te mające na celu analizę i optymalizację (Bartnicki 2004). W zapiskach, mających charakter dokumentacyjny piszący prezentują retrospektywne wydarzenia, opisują własne działania i związane z nimi emocje. W takim przypadku piszący jedynie w sposób narracyjny opisują zdarzenia bez dokonywania głębszej analizy przyczynowo-skutkowej. Z takich zapisów badacz dowie się jakie wydarzenia i doświadczenia stały się przedmiotem refleksji. Drugi stopień związany z ewaluacją wydarzeń wskazuje na połączenie zapisów w dzienniku z elementami oceny przyczynowo-skutkowej. Analiza empiryczna pozwala na zrekonstruowanie wielopłaszczyznowości procesów metapoznawczych osób piszących. Dokonując zapisków piszący próbują szukać przyczyn powstawania problemów. Trzeci stopień refleksji ma na celu analizę i optymalizację dotychczasowych działań. W części dokumentacyjnej jest dużo materiału, który może podlegać ewaluacji i prowadzić do optymalizacji procesów poznawczych (Nerlicki 2009).

Tak jak zróżnicowany jest poziom refleksji, tak i zróżnicowane są pytania i problemy, które poruszają nauczyciele w swoich dziennikach. Treść zadawanych pytań wydaje się być różna w zależności od doświadczenia zawodowego nauczycieli. Osoby z mniejszym doświadczeniem zwracają większą uwagę na techniki nauczania, i sposoby radzenia sobie z codziennymi problemami klasowymi. Gebhard (1999: 86) nazywa takie zapisy *technikami przetrwania* (ang. *survival concerns*). Przykła-

dowe pytania zadawane przez mniej doświadczonych nauczycieli mogą wyglądać następująco:

- Jak nie denerwować się w klasie?
- Dlaczego raz mam dobre odczucia na temat mojego nauczania a innym razem zle?
- Co mogę zrobić jutro na zajęciach?
- Co zrobić jeżeli zostanie mi wolny czas na koniec zajęć?
- Jak mogę udzielać bardziej zrozumiałych wyjaśnień? (Gebhard i Oprandy 1999: 86–87).

Poniżej kilka przykładowych wpisów, z dzienników prowadzonych przez nauczycieli z mniejszym doświadczeniem zawodowym:

Podczas prezentacji pierwszego okresu warunkowego uczniowie zaczęli budować śmieszne zdania. Zachęciło ich to do większego zaangażowania podczas lekcji. Gramatyka nie musi być na poważnie. Zabawa i gramatyka mogą współdziałać.

Nie zaplanowałem zajęć i nie wyszło tak jak powinno... Hasło w dzienniku na przyszły tydzień PLANUJ!!!!!!

Nie podobała mi się lekcja dotycząca opowiadań. Dlaczego nie pomyślałam o tym wcześniej. Sama zachęta nie wystarczy. Bardziej wstydliwi uczniowie nie brali udziału w lekcji. Na następnej lekcji podzieliłam klasę na grupy i było świetnie!! TO DZIAŁA!

Nauczyciele z większym doświadczeniem zawodowym stawiają pytania, które są odzwierciedleniem ich własnych przemyśleń i refleksji. Przykładowe pytania mogą brzmieć:

- Jak mogę bardziej efektywnie wykorzystać czas na moich zajęciach?
- Jak sprawić żeby uczniowie stali się bardziej odpowiedzialni za swoją naukę?
- Jak rozpoznać strategie, których używają moi uczniowie?
- Czy uczniowie mogą nauczyć się jak ich używać?
- Jak połączyć naukę języka z kulturą języka uczonego? (Gebhard and Oprandy 1999: 86–87).

Poniżej kilka przykładowych wpisów, z dzienników prowadzonych przez nauczycieli z większym doświadczeniem zawodowym:

Jak pomagam uczniom? Staram się przedstawiać problemy jako całość. Sprawić żeby zrozumieli wagę bycia otwartym na nowe pomysły. Od kiedy zaczęłam uczyć zawsze starałam się żeby moje lekcje przypominały socjo-kulturowe doświadczenie raczej niż typową lekcję.

Jakie są obecnie moje ograniczenia? Staram się jak mogę żeby być obiektywną osobą. Czasami mam wątpliwości. Jestem świadoma faktu, że spędzam zbyt mało czasu na przygotowanie zajęć. Z jednej strony muszę trzymać się rozkładu, z drugiej strony powinnam zatroszczyć się o potrzeby indywidualnych uczniów.

Wydaje mi się że moi uczniowie mają okazję wyrazić swoje pomysły i odczucia. To sprawia że czują się swobodniej podczas zajęć i atmosfera na lekcjach jest przyjemna. Widzę że ma to pozytywny wpływ na mnie i na moich uczniów. Wiem że brzmi to jak cytat z książki do metodyki ale czytanie o tym a doświadczanie tego to dwie różne rzeczy.

Nie wiem czy jestem w stanie poradzić sobie z odpowiedzialnością. Sama nie jestem doskonała. Staram się jak mogę ale moi uczniowie często zbyt szybko rezygnują. Nie radzę sobie z tym.

Pewnie nie odkryłem nic nowego i powtarzam stare prawdy ale wydarzenia ostatniego tygodnia pozwoliły mi na refleksje na temat mojego nauczania ze wszystkimi wzlotami i upadkami. Dzięki prowadzeniu dziennika stałem się bardziej świadomy swoich zachowań i teraz mogę wprowadzić zmiany.

Poszukiwanie nowych sposobów nauczania i technik oraz nieustająca analiza swoich zachowań wynikająca z prowadzenia dziennika to podstawa stawiania się refleksyjnym nauczycielem.

Udzielanie odpowiedzi na tak zadane pytania generuje nowe pytania, które prowadzą do rozwijania nauczycielskiej refleksyjności. Gebhard (1999) wierzy, że nauczanie nauczycieli jak przeprowadzać badania, niezależnie do ich doświadczenia zawodowego, stwarza okazje do zadawania pytań i rozwijania refleksyjności. Dzieje się tak dlatego, że odkrywanie prowadzi to nowej wiedzy i nowych pytań. Ostatnimi czasy popularną formą prowadzenia dziennika stał się blog internetowy, który pozwala na interakcję między badaczem a nauczycielem (Langner 2006).

Dokonując oceny przydatności empirycznej dzienników nie można pominąć metodologii analizowania danych przez badacza. Proces ten obejmuje takie elementy jak czytanie dziennika, identyfikowanie i nazywanie procesów refleksyjnych w zebranych danych, identyfikowanie związków pomiędzy tymi procesami i poszukiwanie pomiędzy nimi wspólnych wątków. Interpretacja danych, rekonstrukcja procesów leżących u ich podstaw noszą wiele znamion subiektywizmu, jaki wnosi badacz. Dlatego też udział drugiego badacza zapewniłby większą obiektywizację wniosków (Borg 2001, w Nerlicki 2009: 159)

5. Wnioski

Powyższy artykuł miał na celu przedstawić uwagi na temat danych dostarczanych przez nauczycieli piszących dzienniki. Pomimo wspomnianych w tym artykule wad dziennik jako narzędzie wykorzystywane w badaniach empirycznych stanowi wartość samą w sobie. Jego zastosowanie widać przede wszystkim w procesie rozwijania refleksyjności nauczycielskiej, która może prowadzić do efektywizacji procesu akwizycji języków obcych. Jak pisze Nerlicki (2009: 159) „Dzienniki wpisują się w nurt badań jakościowych, w których osoby badane stają się jednocześnie refleksyjnymi partnerami w procesie badawczym”. Przykładem takiej refleksyjności mogą być dwa wpisy nauczyciela języka obcego:

„Czasami boje się, że uczniowie zadadzą mi pytanie, na które nie będę znała odpowiedzi. Może powinnam zmyślać. Może powinnam przyznać się że nie wiem. Czy to oznacza utratę szacunku. Nie! Może dzięki temu zobaczą we mnie człowieka. Kiedy o tym piszę dochodzę do wniosku, że to jest najlepsza droga do zyskania ich szacunku. Na pewno mają dosyć nauczycieli, którzy zawsze mają racje...”

Pisanie dziennika nie jest jednak tak czasochłonne jak myślałam. Na pewno nie zrezygnuję z prowadzenia dziennika i jestem ciekawa co z tego wyniknie.

Dzienniki pisane przez nauczycieli mogą budzić kontrowersje i wątpliwości ale nawet jeżeli tak jest to należy pamiętać, że „Nawet najdłuższa droga zaczyna się od pierwszego kroku”.

BIBLIOGRAFIA

- Appel, J. 1995. *The diary of a language teacher*. Oxford: Heinemann.
- Bailey, K.M. 1990. “The use of diary studies in teacher education programs”. In Richards, J.C. and Nunan, D. (eds). 1990. 43–61.
- Barnitzky, J. 2004. “Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie. (www.eldorado.uni-dortmund.de)
- Borg, S. 2001. „The research journal: a tool for promoting and understanding researcher development”. *Language Teaching Research* 5. 156–177.
- Brock, M.N., Yu, B. and Wong, M. 1992. “Journalling together: collaborative diary-keeping and teacher development”. In Flowerdew, J., Brock, M. and Hsia, S. (eds). 1992. 295–307.
- Gebhard, J.G. and Oprandy, R. 1999. *Language teaching awareness*. Cambridge: CUP.
- Halbach, A. 2000. “Finding out about students’ learning strategies by looking at their diaries: A case study”. *System* 28. 85–96.
- Langner, M. 2006. “Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11. (www.zif.spz.tu-darmstadt.de).
- Nerlicki, K. 2009. “Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny”. *Neofilolog* 32. 151–161.

- Palmer, Ch. And Palmer, G. 1994. "Diary keeping and reflecting on practice". In: Peck A. and Westgate, D. (eds). 1994. 27–35.
- Pellegrino, V.A. 1998. "Student perspective on language learning in a study abroad context". *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 4. 91–120.
- Tyrmand, L. 2009. *Dziennik 1954*. Warszawa: Wydawnictwo MG.
- Wysocka, M. 2009. "Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych". *Neofilolog* 32. 139–149.

Iwona Dronia

*Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków
Obcych Katowice*

NIEPEŁNOSPRAWNOŚĆ I SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE W ŚWIETLE POLSKIEJ I BRYTYJSKIEJ POPRAWNOŚCI POLITYCZNEJ

Disability and Special Education Needs in the light of Polish and British Political Correctness

The main goal of this article is to describe the legal status and situation of disabled learners in Poland, the UK and in other European countries. The author wishes to analyze whether the trends advocated by the principles of Political Correctness (PC) have influenced the language used in the educational context, and, in particular, towards students of special education needs (SEN). The article attempts to demonstrate that neither English nor Polish are sufficiently polite in terms of describing, categorizing, evaluating or naming all the learners, who, owing to their mental or physical impairment, have Special Educational Needs.

1. Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zarysu polityki edukacyjnej Polski, Wielkiej Brytanii i innych krajów europejskich w stosunku do osób reprezentujących specjalne potrzeby edukacyjne. Dodatkowym celem jest dokonanie krótkiej analizy języka polskiego i angielskiego związanego z zagadnieniem niepełnosprawności. Analiza ta oparta jest o założenia norm poprawności politycznej i szeroko pojętej grzeczności językowej.

2. Sytuacja prawna osób reprezentujących specjalne potrzeby edukacyjne w Polsce

Zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego (Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity Dz. U. z 1996 r., Nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami) kształceniem specjalnym obejmuje się dzieci i młodzież z zaburzeniami i odchyleniami rozwojowymi, wymagające stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy. W zależności od rodzaju oraz stopnia zaburzeń i odchyżeń dzieciom i młodzieży, o których mowa w ust. 1, organizuje się formy kształcenia i wychowania, które stosownie do potrzeb umożliwiają naukę w dostępnym dla nich zakresie, usprawnianie zaburzonych funkcji, rewalidację i resocjalizację oraz zapewniają specjalistyczną pomoc i opiekę (Art. 71b). Za osoby niepełnosprawne uznaje się:

1. osoby przewlekle chore – cierpiące np. na długotrwałe schorzenia narządów ruchu, cukrzycę i epilepsję;
2. osoby niedowidzące – o wadzie wzroku przekraczającej + lub – 5 dioptrii (wady te to z reguły wady refrakcji, a więc krótkowzroczność, nadwzroczność lub astygmatyzm);
3. osoby niedosłyszące – o obniżeniu progu słyszalności i ubytku słuchu o co najmniej 20–40 decybeli;
4. osoby niepełnosprawne umysłowo. Wśród tej kategorii wyróżnić należy cztery dodatkowe podkategorie opóźnienia:
 - lekkie
 - umiarkowane
 - znaczne
 - głębokie

Opóźnienie w rozwoju intelektualnym obrazowane jest skalą Wechslera, determinującą iloraz inteligencji i stopień niepełnosprawności.

Ilorazy inteligencji w skali D.Wechslera	Stopień rozwoju umysłowego	Klasyfikacja kliniczna
powyżej 146	bardzo wysoka inteligencja	
131-146	wysoka inteligencja	prawidłowy rozwój umysłowy
116-130	inteligencja powyżej przeciętnej	
85-115	przeciętna inteligencja	
70-84	inteligencja niższa niż przeciętna	pogranicze normy
55-69	upośledzenie w stopniu lekkim	lżejsze upośledzenie
40-54	upośledzenie stopniu umiarkowanym	głębsze upośledzenie
- 39	upośledzenie w stopniu znacznym	
	upośledzenie w stopniu głębokim	

Tabela 1. Iloraz inteligencji i stopień rozwoju umysłowego (Krasowicz-Kupis, G. i K. Wajak, 2008:20).

5. dzieci autystyczne – charakteryzujące się złożonymi zaburzeniami rozwojowymi uwidocznionymi w trzech sferach – komunikacji, funkcjonowaniu społecznym i prezentowanych zachowaniach.

Uczniowie niepełnosprawni otrzymują orzeczenie poradni psychologiczno-pedagogicznej o potrzebie kształcenia specjalnego, w którym zawarte są zalecenia dotyczące form wspierania ucznia niepełnosprawnego realizującego obowiązek szkolny w szkole ogólnodostępnej. Szkoła zobowiązana jest zorganizować dla tych uczniów dodatkowe zajęcia rewalidacyjne dostosowane do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zajęcia te mogą mieć charakter indywidualny bądź grupowy (wynika to z indywidualnych programów poszczególnych uczniów).

3. Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami w krajach Unii Europejskiej

Kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami w krajach Unii Europejskiej może przybierać różne formy – za w.w. grupę dzieci uznaje się jednak te, które mają upośledzenie fizyczne, sensoryczne (np. głuchota lub problemy ze wzrokiem), poważne problemy w nauce lub problemy emocjonalne. W zależności od polityki prowadzonej w stosunku do tej grupy kraje europejskie można podzielić na trzy grupy. Mazińska (2004: 44–46) przedstawia następujący podział:

kraje jednej ścieżki – w których następuje integracja prawie wszystkich dzieci w głównym nurcie edukacji. Szkoły tego typu mają zapewnione różne formy pomocy w zakresie odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, materiałów dydaktycznych i sprzętu. Takie podejście przyjęto np. w Grecji, Włoszech, Portugalii czy Norwegii; w tych krajach odsetek uczniów uczęszczających do specjalnych (odrębnych) klas lub szkół wynosi poniżej 1%.

kraje dwóch ścieżek – z dwoma różnymi systemami edukacji, funkcjonującymi na podstawie odrębnych przepisów dotyczących głównego nurtu oraz szkolnictwa specjalnego. Taki wyodrębniony sektor nauczania specjalnego działa np. w Belgii, Holandii lub Rumunii.

kraje wielu ścieżek – w których propagowane jest wielokierunkowe podejście do integracji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kraje te popularyzują ideę łączenia rozwiązań typowych dla obu typów szkół – ogólnie dostępnych i specjalnych, np. specjalne zajęcia dla różnych grup łącznie (w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu) lub różne formy współpracy międzyszkolnej, włącznie z wymianą nauczycieli i uczniów ze szkół zwykłych i specjalnych. Takie „eklektyczne” podejście stosowane jest np. w Niemczech, Francji, Wlk Brytanii, Polsce, na Litwie, Słowacji, w Słowenii i Węgrzech. W tych krajach odsetek uczniów w szkołach specjalnych wynosi 1-5%. Uczniowie kształceni są w taki sam sposób, różni ich jedynie czas kształcenia obowiązkowego, z reguły dłuższy w szkołach specjalnych. W większości tych krajów nauczyciele otrzymują wsparcie pedagogiczne – zatrudnieni specjaliści wspomagają i doradzają nauczycielowi prowadzącemu klasę (*ibid.*).

3.1. Sytuacja osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w Wielkiej Brytanii

Sytuacja osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi normowana jest w Wielkiej Brytanii przez kilka istotnych rozporządzeń, z których wymienić należy The Disability and Discrimination Act z 1995 roku, Children Act (1989), The Education Act (1996) czy też Special Education Needs Code of Practice z 2001 roku. Właśnie ten ostatni dokument (2001: 6–7) charakteryzuje w sposób szczegółowy obszary, w których mogą wystąpić deficyty:

A. Cognition and Learning Needs

- Specific Learning Difficulty (SpLD)
- Moderate Learning Difficulty (MLD)
- Severe Learning Difficulty (SLD)
- Profound and Multiple Learning Difficulty (PMLD)

B. Behaviour, Emotional and Social Development Needs

- Behaviour, Emotional and Social Difficulty (BESD)

C. Communication and Interaction Needs

- Speech, language and Communication Needs (SLCN)
- Autistic Spectrum Disorder (ASD)

D. Sensory and/or Physical Needs

- Visual Impairment (VI)
- Hearing Impairment (HI)
- Multi-Sensory Impairment (MSI)
- Physical Disability (PD)

Należy tutaj nadmienić, iż pojęcie ‘specjalnych potrzeb’ ma w Wielkiej Brytanii zdecydowanie szersze spektrum. Modny obecnie slogan *inclusion* (włączenie) nadaje nowy wymiar podejściu do integracji. Z drugiej strony, mnogość ustaw i rozporządzeń pozwala na zdecydowanie częstsze użycie określenia „uczni specjalny”. McMinn (2002: 4) przedstawia podział zaburzeń mowy i rozwoju języka, który za osoby ze specjalnymi potrzebami uznaje także te, cierpiące np. na dysleksję, ADD czy też ADHD.

4. Poprawność polityczna i jej elementy w języku adresowanym do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – charakterystyka materiału badawczego.

W ostatnich latach sytuacja w całej Europie drastycznie się zmienia, również z powodu propagowania zasad poprawności politycznej w sferze zachowań, uwarunkowań prawnych, rozwiązań kulturalno-socjalnych czy też językowych. Zauważyć można na

przykład, szeroko zakrojoną tendencję do zmian istniejących „szkół specjalnych” na te „z oddziałami integracyjnymi”. Mówi się również o zajęciach kompensacyjnych, rewalidacyjnych lub wyrównawczych, a klasy nazywa integracyjnymi. Słowo „specjalny” zyskuje coraz bardziej pejoratywne znaczenie. Druga część tego artykułu aspiruje więc do przedstawienia pewnych zagadnień związanych z Poprawnością Polityczną (PP) i jej elementów w języku adresowanym do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Część empiryczna ilustruje badania prowadzone na przełomie pięciu lat (2003–2008). Podstawowym celem przeprowadzonych badań było zgromadzenie wyrażeń i określeń używanych w stosunku do osób reprezentujących pewne deficyty fizyczne lub intelektualne. Trzymilionowy korpus słów angielsko-polskich pozwolił na wyodrębnienie ponad dwóch tysięcy wyrażeń używanych w kontekście edukacyjnym. Zebrane przykłady, pochodzące z bardzo zróżnicowanych źródeł, takich jak, np. encyklopedie, słowniki, opracowania naukowe, artykuły w prasie specjalistycznej, ale również analiza dokumentacji psychologiczno-neurologicznej studium przypadku, wyniki analiz kwestionariuszy, rozproszonych pomiędzy angielskich i polskich nauczycieli i psychologów, mających regularny kontakt z tą specyficzną grupą uczniów, ocenione są pod kątem stworzonych przez autorkę ‘regul’ poprawności politycznej, zaklasyfikowane są jako pozytywne, a więc będące w zgodzie z normami grzeczności językowej, lub negatywne, stanowiące atak na Twarz rozmówcy (Marcjanik, 2001, 2007; Kita, 2005; Grodziński, 1980).

Stojąc na stanowisku, iż poprawne politycznie zachowanie, to przede wszystkim takie, które ma na celu szacunek rozmówcy, zachowanie zgodne z założeniami etykiety i atmosfery grzeczności językowej, które nie propaguje agresji językowej oraz zachowań nieodpowiednich dla ogólnie przyjętych norm ‘dobrego wychowania’, a także oparte jest o teorię ustanowioną przez Allana i Burrigge’a (1991: 31) „kryterium uprzejmości klasy średniej” polegającą na jak najczęstszym stosowaniu eufemizmów, właśnie takie ‘normy’ uznane zostały przez autorkę za pozytywne i nieobraźliwe.

4.1. Nazewnictwo stosowane w kontekście edukacyjnym

Analiza zgromadzonego materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie w obydwu językach kilku grup leksykalnych: wyrażeń stosowanych najczęściej, najrzadziej (często ze względu na swą enigmatyczność), określeń typowych dla kontekstu edukacyjnego, języka medycznego, eufemizmów, idiomów, nowoutworzonych wyrażeń i peryfraz, wulgaryzmów (niestety bardzo częstych zarówno w korpusie polskim, jak i angielskim), wyrażeń wskazujących na ograniczenia w życiu. Ze względu na ogromną liczbę przykładów, dalsza część artykułu przedstawi jedynie kilka grup leksykalnych.

4.1.1. Wyrażenia angielskie stosowane w kontekście szkolnym:

study Center (in the middle school) and *Academic Workshop* (in the high school); *mixed ability classes*, *special classes*, *mainstream classes* ale także *remedial classes* and *groups*, *remedial assistance* and *work* ; *support classes in regular schools*; *normal* or *special schools*, (ostatni termin stosowany jest rzadko i nadal budzi pewne zastrzeżenia).

4.2. Wyrażenia poprawne politycznie związane z grupą specjalnych potrzeb edukacyjnych (Special Educational Needs):

intellectually-challenged, differently-abled; 'able bodied', otherly-abled, uniquely abled misunderstood kids, high functioning children; people with disabilities (zamiast disabled people); inconvenienced; challenged (e.g. aurally challenged, cerebrally challenged, linguistically challenged, orthographically challenged, verbally challenged); konstrukcja person with (such as person with a disability, person who is blind, people/person with differing abilities, people with mild disabilities, person in a wheelchair, a lame person); person/people with seeing difficulties, people with differing/learning disabilities, children with low/very low IQs; with different abilities; have difficulty/trouble/problems with e.g. have trouble regulating their behaviour (used about ADHD pupils), have difficulty in forging ahead, children with problems with abstract ideas, may have difficulty in the processing of information and in communicating what they know or understand (used about dyspraxia), good/poor/weak at..., etc.: poor at organizing their thoughts and time or slower in grasping new work (used about low IQs), poor understanding of tense, pronouns and syntax, poor spatial ability (used about dyslexia), limited/poor communication skills (used about Asperger's syndrome and autism), high/low/weak ability children. less, such as less academic, less gifted, less prepared but also less favoured – (a derogatory term used about less intelligent people), terminologia medyczna (Down's syndrome, Down's people or Down's syndrome patients zamiast mongolism, neurobiological/mental disorder, moderate/severe learning difficulties, poor gross/fine motor control (used about dyspraxia), chronic impairment, children with minimal numerical skills and time concepts, developmental disabilities, children with low/very low IQs, retarded in achievement, children with lower developmental stage of conceptualization, neurological immaturity, underdeveloped imaginative skills (used about ADD and autism), children with language delays eufemizmy i peryfrazy, i.e. hard of hearing (deaf), easily distracted and daydreaming, emotionally-disturbed or disruptive children (ADD or ADHD), clumsy-child syndrome (dyspraxia), learning differences (SEN students), hidden handicap (Autism and Asperger's syndrome), students with learning challenges or those who have not been able to perform to their capabilities (SEN learners), vague language, as it seems, apparently, it gives the impression..., prima facie, at first sight, operating at conceptual levels below their chronological ages/ below their typically developing peers., or having the age of/ not behaving as a child at his/her age/, having a mental age of, unable to cope with the work of their age group,

4.3. Wyrażenia niepoprawne politycznie w języku angielskim

I. Zmiana semantyczna – pejoryzacja

disabled; (physically) handicapped and 'cap in hand'; mentally/ physically retarded, deaf and its diminutive form 'deafies', stone deaf, out and out blind, cripple and crips, physically different, invalid; (physically) abnormal; backwards, mentally deficient, educationally / academically subnormal

II. Wyrażenia wskazujące na ograniczenia w życiu

afflicted by, suffering from (e.g. mental alienation); a sufferer/ victim of ...; confined to e.g. a wheelchair, wheelchair-bound, touched by, crippled by, stricken by

III. Niepoprawne wyrażenia/ terminy medyczne

mongolism, mongol, (zamiast tego: Down's syndrome, Down's syndrome patients or Down's people); imbecile, paralytic, cretin, LDs (używany jako zniewaga), defective, deformed, mad, crazy, insane, abnormal, spastic, mentally deranged/disordered; lunatic (asylum); extreme behaviour disorders; schizophrenia (zamiast tego: Kraepelin's syndrome); Leprosy (zamiast tego: Hansen's disease)

IV. Nowoutworzone wyrażenia

Przykłady:	Użycie
mADDening child	ADD
people who run into difficulties	ADD, ADHD,
another new bandwagon	ADD/ADHD
thrill-seeking people	ADHD
moral defectiveness	ADHD
little monsters	ADHD children
constant failure child	learning disabilities
less fortunate students	SEN learners
less favoured students	SEN learners
unfortunate children	SEN learners

Tabela 2. Niepoprawne politycznie wyrażenia w stosunku do osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

4.4. Nowo utworzone wyrażenia, peryfrazy:

Przykład	Użyty w stosunku do:	Źródło
their career have such a <i>meandering course</i>	ADD/ADHD	Flanagan and Strong, 2005, book cover
willful children	ADD/ADHD	Flanagan and Strong, 2005:17
big-picture people	ADD/ADHD	Flanagan and Strong, 2005:34
driven by a motor (being always on the go)	ADD/ADHD	Flanagan and Strong, 2005:36
misunderstood kids	ADD/ADHD	Waterhouse, 2003

the children who walk in the shadows	autism	Brown in Waterhouse, 2000: 326
aurally challenged	deaf	Rees, 1995: 3
buddy system	dyspraxia	Waterhouse, 2003
exceptional and special learners	mentally handicapped; SEN learners	Rees, 1995: 93
mentally confused	mentally ill	Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 2003
uniquely abled	mentally retarded	Rees, 1995: 138
university challenged	mentally retarded	Rees, 1995: 138
physiologically disfranchised	physically handicapped	Rees, 1995: 114–115
Students who have diverse learning needs	SEN learners	Smyth, B., 2005
requiring education tailored for their needs	SEN learners	www.marvelwood.org.
under-performing pupils	SEN learners	www.tes.co.uk
exceptional families with exceptional kids	sensory processing disorder	www.ncbi.nlm.nih.gov

Tabela 3. Przykłady peryfraz.

4.5. Niepoprawność polityczna w języku polskim

I. Wyrażenia idiomatyczne i eufemizmy

ciemniak, ciemna masa, dziecko wojny genetycznej, nie umiejący zliczyć do trzech, mający kota/ fisia/ fioła, nierówno pod sufitem, wybitnie zdolne ale nie potrafiące kochać, ma trudności z ..., wykazuje małą aktywność/ zainteresowanie), (bardzo) słabo orientuje się, występują pewne nieprawidłowości

II. Wyrażenia omowne²

- *Choroba Świętego Wita (epilepsja – padaczka)*

Kategoria gramatyczna	Przykład
PERYFRAZY	<i>choroba świętego Wita</i>
EUFEMIZMY	<i>najbardziej inteligentna forma autyzmu</i>
WYRAŻENIA IDIOMATYCZNE	<i>ciemna masa, dziecko wojny genetycznej</i>

² nazwa zaczerpnięta ze *Słownika Peryfraz czyli wyrażen omownych*, Bańko, M., 2005.

RZECZOWNIKI	<i>ciemniak</i>
RZECZOWNIKI Z PRZYDAWKAMI	<i>ciemna masa</i>
OKSYMORONY	<i>inteligentny autyzm</i>

Tabela 4. Polskie przykłady peryfraz użytych w stosunku do osób reprezentujących specjalne potrzeby edukacyjne.

III. Wyrażenia rzadkie i enigmatyczne:

syndrom Pinokia; autystyczni psychopaci; bialo-czarne dziecko (o syndromie Aspergera)
uczeń trudny; wspaniali sprawni inaczej; tacy sami choć indywidualni ;dzieci specjalnej troski;
 (o osobach ze specjalnymi potrzebami)
dzieci nowych czasów; dzieci indygo (o osobach ze specjalnymi potrzebami, w szczególności z ADD i ADHD)

4.6. Analiza wyrażen najczęściej stosowanych w języku polskim i angielskim

Język polski	Język angielski
sprawny inaczej	differently abled
	uniquely abled / otherly abled
	physically/mentally challenged
niepełnosprawny	inconvenienced
	disfranchised (e.g. physically, mentally)
mający problem w uczeniu się	learning difficulties (ld)
reprezentujący specjalne potrzeby edukacyjne	representing special education needs (sen students)
syndrom/ zespół	syndrome
niepełnosprawny	impaired (visually impaired)
niedowidzący	hard of (seeing)
niedosłyszący	hard of hearing
mający problem z	having problems /difficulties with
osoba z	person with
osoby z innymi umiejętnościami	people with differing abilities
osoby z ograniczonymi osiągnięciami (?)	retarded in achievement

klasy integracyjne/ zajęcia kompensacyjne / wyrównawcze	mixed ability classes / remedial classes/ work/ support classes
klasy integracyjne w szkole podstawowej / średniej	study center / academic workshop
niepełnosprawni /ludzie niepełnosprawni	disabled people/ people with disabilities
dobry/zły/słaby w...	good/poor/weak at
upośledzony; ruchowo	retarded; physically impaired

4.7. Podsumowanie

Rzeźnicka-Krupa (2003: 87–88) podkreśla istotę języka adresowanego do osób z różnymi deficytami twierdząc, iż „język jest podstawowym elementem procesów kategoryzacji jednostek i pełni liczne funkcje w procesie stereotypizacji, gdyż (...) konstruuje swoiste normy kulturowe, określające role społeczne osób przypisanych do danej kategorii społecznej”. Jak obrazują powyższe wyniki badań, obraz specjalnych potrzeb edukacyjnych a zwłaszcza język używany w kontekście edukacyjnym nie jest wolny od uprzedzeń czy też stygmatyzacji.

BIBLIOGRAFIA

- Allan, K. and K. Burrirdge. 1991. *Language Used As Shield and Weapon*. New York: Oxford University Press.
- Bańko, M. 2005. *Słownik Peryfraz czyli wyrażen omownych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dąbrowska, A. 1993. *Eufemizmy współczesnego języka polskiego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego
- Dąbrowska, A. 2005. *Słownik Eufemizmów Polskich czyli w rzeczy mocno, w sposobie łagodnie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grodziński, E. 1980. *Wypowiedzi performatywne. Z aktualnych zagadnień filozofii języka*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kita, M. 2005. *Językowe rytuały grzecznościowe*. Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.
- Marcjanik, M. 2001. ”Etykieta językowa” w *Współczesny język polski*. Lublin: UMCS.
- Marcjanik, M. 2007. *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- McMinn, J. 2006. *Supporting Children with Speech and Language Impairment and Associated Difficulties*. Continuum: London.
- Krasowicz-Kupis, G. i K. Wiejak. 2008. *Skala Inteligencji Wechslera dla Dzieci (WTSC-R) w Praktyce Psychologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Mazińska, M. 2004. *Polityka Edukacyjna Unii Europejskiej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Spółka Akcyjna.
- Rees, N. 1994. *The Politically Correct Phrasebook. What they say you can and cannot say in the 1990s*. London: Bloomsbury.
- Rees, N. 2006. *A Man about a Dog. Euphemisms & Other Examples of Verbal Squeamishness*. London: Harper Collins Publishers.
- Rzeźnicka-Krupa J., „Językowy obraz niepełnosprawności (*komunikat z badań*)”. W: *Integracja osób niepełnosprawnych*, (red.) Kazanowski Z., Osik-Chudowolska D., Wyd. UMCS, Lublin 2003, 87–88.
- Strong, J. and M. Flanagan. 2005. *AD/HD For Dummies*. Indianapolis: Wiley Publishing, Inc.
- Waterhouse, S. 2000. *A Positive Approach to Autism*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Woodford, K. and G. Jackson (eds. et. al.) 2003. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. Version 1.0 on CD-Rom based on the printed edition of Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Copenhagen: Cambridge University press.

INNE:

- Smyth, B. “How do we meet the challenge of diversity?” in *SCAN* vol. 24 no.3 August 2005; <http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/schoolsweb/studentssupport/programs/disability/challenge.pdf> DW 15.11.2007.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (tekst jednolity Dz. U. z 1996 r., Nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami)
- The Disability and Discrimination Act (1995)
- Children Act (1989),
- The Education Act (1996)
- Special Education Needs Code of Practice (2001)

Joanna Górecka

UAM Poznań

**WPROWADZANIE
ELEMENTÓW NAUCZANIA
HYBRYDOWEGO
W KSZTAŁCENIU JĘZYKO-
WYM; UZASADNIENIE
DYDAKTYCZNE ORAZ
GŁÓWNE WYZWANIA
DLA NAUCZYCIELA**

Introducing elements of a hybrid model of foreign language learning and teaching; its didactic justification and the principal challenges for the teacher

The aim of the paper is to explore the potential of two Internet tools for asynchronous communication, wiki and forum, in oral tasks oriented at the development of argumentative skills. I assume that the use of these tools while preparing an oral task may positively influence the quality of the reflection further developed during class discussion, that is that the work performed in the virtual community context can reinforce the processes of the co-construction of knowledge in oral interaction. The paper focuses on several qualitative changes in the teaching process which can be initiated by hybrid construction of class scenarios. I discuss also selected difficulties connected with the introduction of this didactic innovation and the principal advantages of such scenarios at the level of the didactic relationship and teaching objectives.

1. Wstęp

W artykule podejmuję próbę wykazania zasadności wykorzystania narzędzi internetowych umożliwiających komunikację asynchroniczną (wiki i forum) w zadaniach mownych, proponowanych w obrębie małych grup uczniowskich i zorientowanych na rozwijanie umiejętności argumentacyjnych. Zakładam, że korzystanie z tychże narzędzi na etapie przygotowania do zadania typu dyskusja może pozytywnie wpłynąć na jakość rozwijanej na zajęciach refleksji, tj. że etap pracy w wirtualnej wspólnocie uczeniowej może wzmocnić procesy współkonstruowania znaczeń w interakcji ustnej. Formułując powyższe założenia, opieram się na wybranych wynikach badania pilotażowego, przeprowadzonego w roku szkolnym 2008/2009³. Bazuję także na założeniach projektu, który zamierzam zrealizować w roku akademickim 2009/2010.

Artykuł składa się z dwóch części; w pierwszej przedstawiam dwa narzędzia do komunikacji asynchronicznej, które można wykorzystać na etapie przygotowania do argumentacji ustnej oraz na etapie podsumowania i samooceny. Następnie uzasadniam wartość dydaktyczną tak skonstruowanych zadań dla uczących się, podkreślając przede wszystkim możliwość kształtowania postawy krytycznej oraz doskonalenia umiejętności uczenia się, w odniesieniu do sprawności mownych. Natomiast omawiając korzyści płynące z realizowania tego typu scenariuszy w pracy nauczyciela języka obcego, będę akcentować głównie aspekt doskonalenia zawodowego, wynikający w dużej mierze z innowacyjnego wymiaru zadań łączących komunikowanie w Internecie z komunikowaniem w klasie.

2. Internetowe narzędzia umożliwiające komunikację asynchroniczną a tworzenie wspólnoty uczeniowej

W niniejszym rozdziale omówię główne cechy serwisu stron internetowych wiki pbworks.com i serwisu społecznościowego ning.com.

2.1. Serwisy stron wiki

Przedstawiając narzędzie wiki, powołam się na definicję proponowaną przez najpopularniejszą encyklopedię internetową, która sama tworzona jest w oparciu o mechanizm stron wiki: „wiki to nazwa specyficznych stron internetowych, które można nie tylko oglądać, ale też tworzyć, edytować i zmieniać bezpośrednio za pomocą przeglądarki internetowej. Nazwą tą określa się również oprogramowanie umożliwiające wspólną pracę wielu użytkowników przy tworzeniu zawartości takich stron”⁴. Serwisy stron wiki⁵ umożliwiają tworzenie prywatnych stron, do

³ Badanie miało na celu określenie możliwości wykorzystania narzędzia wiki na etapie przygotowania się do dyskusji ustnej. Zadania były projektowane tak, by trwały 2-3dni oraz by składały się z wyraźnie wytyczonych etapów.

⁴ <http://pl.wikipedia.org/wiki/Wiki> (30.09.09)

⁵ Kilka przykładów popularnych, darmowych serwisów umożliwiających założenie stron(y) wiki: <http://www.wetpaint.com>, <http://pbworks.com>, <http://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki> (30.09.09)

których dostęp mają wybrani użytkownicy i to oni decydują o ewentualnym udostępnieniu adresu internetowego danego wiki kolejnym osobom. Co więcej, właściciel wiki może określać „status” pozostałych użytkowników, czyli wskazywać na typy działań, jakie mogą oni podejmować na jego stronach.

Autorzy opracowań poświęconych możliwościom wykorzystania stron wiki w edukacji (np. Krajka 2007, Fountain 2005) wielokrotnie posługują się określeniami „łatwy” oraz „intuicyjny” przy opisywaniu tego narzędzia. Powszechnie wskazuje się więc na łatwość, z jaką użytkownicy mogą tworzyć linki do zasobów wewnętrznych wiki, a także do źródeł zewnętrznych. Podkreśla się również możliwości przestrzennej organizacji stron, które można na przykład grupować w katalogach. Omawiając wiki zaznaczyć należy także specyficzną naturę treści budowanych przy użyciu tego narzędzia; konstruowanie wiedzy staje się doświadczeniem grupowym, lecz współtworzona treść ma charakter nietrwały – poprzez możliwości ingerowania członków wspólnoty. Co więcej, zmiany nie zależą od upływu czasu lecz od sposobu, w jaki edytuje się już istniejące i/lub nowe strony - decyzje o zmianach są więc często podejmowane na poziomie koncepcji zadania czy też wypracowywanego tekstu.

2.2. Ning – prezentacja serwisu

Serwis Ning to platforma do tworzenia własnych serwisów społecznościowych, publicznych i prywatnych. Ning zawiera z góry określony zestaw modułów takich jak lista członków grupy, profile osobowe czy też blogi i fora.

Decydując się na wykorzystanie tego serwisu w planowanym przeze mnie badaniu, zakładam, że może ono ułatwić budowanie wielopodmiotowej relacji dydaktycznej. Ponadto, narzędzie to sprzyja promowaniu autonomii uczących się, którzy mogą być zachęceni do podejmowania samodzielnych inicjatyw uczeniowych i do dyskusowania z członkami grupy. Tego typu działania mogą wspomóc budowanie poczucie ciągłości w swoim doświadczeniu uczenia się (e-portfolio oraz rozwój metarefleksji). I wreszcie, serwis może być wykorzystany w pracy projektowej.

Powyżej przedstawiona charakterystyka dwóch narzędzi umożliwiających komunikację asynchroniczną pozwala dostrzec także kilka cech wspólnych dla obu. Przede wszystkim, narzędzia te akcentują możliwość podejmowania przez uczących się działań uczeniowych wpisujących się w model społecznego konstrukttywizmu. Lista kluczowych pojęć opisujących czynności ucznia obejmuje, między innymi hasła takie jak: działania własne, interakcyjność, współpraca, współkonstruowanie, pogłębianie refleksji. Oba narzędzia dają uczącym się prywatną przestrzeń w Sieci: mogą ją wykorzystać do komunikacji, która nie jest ograniczona przez miejsce i czas trwania lekcji. Ponadto, przestrzeń ta pozwala także „oswajać” i „personalizować” zasoby internetowe. Uczniowie mogą więc nie tylko łatwo tworzyć i aktualizować treści wypracowane w grupie, ale i umieszczać hiperłącza oraz – niekiedy – wyświetlane bezpośrednio na stronie dokumenty pobrane z Internetu (filmy, prezentacje slajdów, dokumenty tekstowe). Niezwykle istotną cechą tych narzędzi jest możliwość śledzenia historii zmian; sprzyja to budowaniu zaangażowania oraz rozwija odpowiedzialność własną uczących się.

2.3. Etap planowania w zadaniach rozwijających sprawności mowne

Definiując etap przygotowania posłużę się wcześniejszą definicją (Górecka 2002: 240): „przygotowanie w argumentacji to refleksja przed zadaniem, polegająca na zastanowieniu się nad rolą i statusem, które rozmówca przyjmuje w danym zadaniu, czyli nad sposobem rozumowania i wyrażania się jak najdokładniej odpowiadającymi wybranemu lub narzuconemu (...) punktowi widzenia. Są to odroczone w czasie, często wewnętrzne, działania komunikacyjne, których celem jest późniejsza efektywność osobista. Umiejętność planowania pozwala na lepsze regulowanie komunikacji i na uzyskanie większej kontroli nad negocjowanymi w niej treściami i relacjami”. Podobnie jak w cytowanym badaniu z 2002 r., także teraz zakładam, że planowanie w argumentacji ustnej osadza się również na umiejętnościach myślenia krytycznego, które zapewniają rozmówcy realizację jego celów komunikacyjnych i uczeniowych.

3. Wprowadzenie nauczania hybrydowego: uzasadnienie dydaktyczne

3.1. Uczenie się w interakcji; ograniczenia modelu tradycyjnego

Liczne współczesne badania, dotyczące procesów uczenia się w kontekście instytucjonalnym silnie podkreślają indywidualny i społeczny wymiar uczenia się, definiowanego jako konstruowanie znaczeń (np. Nowicka 2002). Jednocześnie, wiele badań wykazuje, że interakcja szkolna, pozornie otwarta na dialog, na wymianę myśli, nie zawsze sprzyja rzeczywistym procesom konstruowania wiedzy, tj. tworzeniu rzeczywiście spójnych i odpowiadających kryteriom myślenia krytycznego interpretacji. Badacze (np. Giordan i de Vecchi 1994) twierdzą, że uczący się zbyt często nie potrafią skutecznie konstruować refleksji w dyskusji oraz mają pasywny i mało krytyczny stosunek do wiedzy. Ponadto, dyskusja w klasie często nie daje rzeczywistej możliwości wspólnego negocjowania treści i budowania pogłębionej refleksji zwłaszcza, kiedy studenci nie są i nie byli – w trakcie swoich poprzednich doświadczeń uczeniowych – w żaden sposób do niej przygotowywani (Górecka 2003).

3.2. Wprowadzanie elementów uczenia się na odległość; hybrydowy model nauczania/uczenia się

Nauczanie/uczenie się wspomagane komputerowo zdaje się proponować rozwiązania mogące choć w części zaradzić trudnościom tego typu, sygnalizowanym od kilkudziesięciu lat w nauczaniu/uczeniu się instytucjonalnym. Podkreślić wszelako należy, że wprowadzanie elementów kształcenia na odległość do programów nauczania jest jeszcze, w polskim kontekście edukacyjnym, ciągle mało powszechne. Platformy e-learningowe zbyt często wykorzystywane są jedynie jako miejsce umieszczania różnego typu danych; w małym stopniu stwarza się uczącym możliwość kontynuowania interakcji o charakterze dydaktycznym poza murami szkoły.

W niniejszym artykule zakładam, że wykorzystanie nowych technologii, a zwłaszcza narzędzi internetowych do komunikacji asynchronicznej może przyczynić się do zwiększenia spójności procesów uczenia się w kontekście instytucjonalnym, właśnie poprzez umożliwienie uczącym się wspólnej pracy w Sieci, na etapie przygotowania się do wypowiedzi o charakterze argumentacyjnym. Proponowany projekt dydaktyczny wpisuje się więc w **model nauczania hybrydowego**, łączącego elementy nauczania stacjonarnego z nauczaniem na odległość. Wielu badaczy (np. Charlier, Deschryver i Peraya 2006) argumentuje, że wykorzystanie nowych technologii w nauczaniu stacjonarnym ułatwia bliższą współpracę dydaktyczną między uczącymi się, a także między uczącymi się a ich nauczycielem. Do głównych korzyści dydaktycznych tzw. nauczania hybrydowego zaliczyć można również większą spójność między zadaniami wykonywanymi w domu i w klasie. Proponowanie zadań i formułowanie doń poleceń w środowisku wirtualnym wiąże się z koniecznością dbania o czytelną formę przekazu; sprzyja także większej negocjacji na poziomie treści i celów zadań między uczestnikami zaangażowanymi w daną relację dydaktyczną. Negocjowanie to odbywa się na etapie wprowadzania zadania (i dotyczy wówczas relacji uczeń/uczniowie a nauczyciel) oraz podczas jego wykonywania na danej platformie (wtedy odbywa się głównie między uczącymi się). Ponadto, zważywszy na fakt, iż uczniowie pracują w grupach, pisemny zapis ich działań komunikacyjnych i uczeniowych dostarcza nauczycielowi danych, które dotąd były dla niego niedostępne. Może więc lepiej poznać niektóre ich wyobrażenia dotyczące celów uczenia się, ich style uczeniowe, a także ich strategie pracy.

3.3. Komunikacja asynchroniczna a budowanie argumentacji ustnej

Zakładam, że pisemny charakter zadania budowanego przy użyciu narzędzi do komunikacji asynchronicznej, takich jak wiki czy forum może być szczególnym atutem w zadaniu postrzeganym jako przygotowanie do argumentacji ustnej ponieważ :

- proces nauczania może koncentrować się także na etapach dotąd pomijanych (planowanie, samoocena), a także dotyczyć działań dotąd trudno dostępnych dla nauczyciela (praca w grupach);
- scenariusz zadania daje możliwość zaangażowania w interakcję (tj. w wypowiedzianie się w formie pisemnej) większej ilości osób: sprzyja więc aktywności uczniów oraz przejmowaniu przez nich osobistej odpowiedzialności za realizowane zadanie;
- możliwa jest bliższa współpraca dydaktyczna z uczącymi się oraz rzeczywiste współnegocjowanie treści i formy pracy (koncentrowanie się na zadaniu);
- proponowane scenariusze mogą w większym stopniu uwzględniać możliwości i potrzeby uczących się (negocjowanie formy i treści zadania, a także dostosowanie nauczania do potrzeb studenta, np. poprzez udostępnienie mu danych dodatkowych);

- możliwe jest budowanie bardziej partnerskich relacji interpersonalnych, ponieważ wypowiedź powinna być rzeczowa, zaś rozmówcy powinni rzeczywiście współpracować przy wypracowywaniu wspólnych rozwiązań;
- zadania mogą promować rozwijanie działań kognitywnych wyższego rzędu. Pisemna forma wypowiedzi może sprzyjać budowaniu bardziej rzeczowej i pogłębionej refleksji, opartej na standardach myślenia krytycznego, ponieważ rozmówcy niejednokrotnie, rozpoczynając nowy wątek lub też zabierając głos w już zawiązanej dyskusji muszą wyraźnie sformułować swoje cele komunikacyjne. Ponadto, można przypuszczać, że w dyskusji pisemnej wypowiedzi będą koncentrować się głównie na zadaniu, a budowane rozumowanie będzie wielowątkowe;
- możliwe jest bardziej staranne dokumentowanie się, czyli poszukiwanie informacji, merytoryczna ocena jej zawartości oraz ocena jej przydatności w odniesieniu do celów poznawczych, jakie stawia sobie grupa;
- forma zadania umożliwia rozwijanie u studentów umiejętności uczenia się (uczyć się, jak się uczyć) oraz metarefleksji. Możliwe stają się więc rozmowy na temat tego, jak uczący chcieliby się uczyć i dlaczego.

Wymienione powyżej cechy zadania realizowanego w przestrzeni wirtualnej wskazują na potencjalnie dużą wartość scenariuszy tego typu. W dalszej części artykułu dokładniej przedstawię korzyści płynące dla uczących się i dla nauczyciela.

4. Elementy komunikacji asynchronicznej w zadaniach rozwijających sprawności mowne; redefiniowanie parametrów sytuacji uczeniowej

Wnioski płynące z badania pilotażowego, które przeprowadziłam w ubiegłym roku akademickim (2007/2008) wskazują, że wprowadzanie innowacyjnych scenariuszy dydaktycznych, opartych na narzędziach promujących działania refleksyjne oraz współkonstruowanie znaczeń w zadaniach rozwijających sprawności mowne może być okazją, dla wszystkich osób zaangażowanych w proces dydaktyczny, do krytycznej refleksji nad specyfiką doskonalenia językowego na poziomie zaawansowanym.

W rzeczy samej, pilotaż pozwolił dostrzec, że studentów należy zachęcać do przełamywania rutyn w ich sposobie uczenia się, zarówno na etapie przygotowywania się do zajęć jak i podczas zadań mownych. Dla wszystkich studentów proponowana przeze mnie formuła pracy, wykorzystująca narzędzie wiki oraz kładąca silny nacisk na projektową pracę w grupach była doświadczeniem całkowicie nowym. Z tego też powodu, podczas badania pilotażowego, część studentów wykazywała dość znaczącą, zwłaszcza w pierwszych tygodniach semestru, opór i niechęć wobec zmiany sposobu pracy na zajęciach z mówienia.

Współpraca dydaktyczna ze studentami uczestniczącymi w zajęciach wiązała się więc z koniecznością określenia głównych przyczyn ich trudności; sadzę, że wypływają one w dużej części z ich wyobrażeń dotyczących specyfiki procesu nabywania i doskonalenia sprawności mownych na poziomie zaawansowanym, a także z ich wcześniejszych doświadczeń uczeniowych (np. zaniedbywanie etapu

planowania i etapu przygotowania do zadania mownego typu dyskusja). Poniższa analiza stanowi próbę uogólnienia głównych przyczyn trudności studentów, które zaobserwowałam na etapie nauki obsługi narzędzia oraz na etapie jego wykorzystania w konkretnych zadaniach dydaktycznych.

4.1. Werbocentryczne spojrzenie na specyfikę komunikacji mownej

Przeprowadzone przeze mnie obserwacje pozwalają zauważyć, że studenci nie zawsze potrafią określić, na czym powinna polegać ich indywidualna praca w zakresie rozwijania sprawności mownych na poziomie zaawansowanym. Nie potrafią jednoznacznie wskazać najistotniejszych – w ich osobistej perspektywie – kryteriów sukcesu, które mogłyby odnieść do proponowanych im zadań. Jednocześnie, proponując kryteria oceny zadań ustnych w odniesieniu do dyskusji argumentacyjnej lub zadania prasówki, studenci podają kryteria dotyczące głównie formalnej strony wypowiedzi, czyli sposobu jej realizacji, rzadziej uwzględniając merytoryczną ocenę sformułowanych w niej treści.

4.2. Problemy organizowania zadań mownych na poziomie zaawansowanym

Za jeden z głównych powodów, dla których warto włączyć internetowe narzędzia do komunikacji do kształcenia instytucjonalnego uznaję fakt, że w nauczaniu/uczeniu się wyłącznie stacjonarnym integracja w scenariusz lekcji etapów pracy opartych na samodzielnych działaniach uczących się (takich jak planowanie pracy, dokumentowanie się oraz proces samooceny) jest trudna do przeprowadzenia, ponieważ nauczający nie dysponuje wieloma skutecznymi i wydajnymi środkami umożliwiającymi mu rzeczywistą kontrolę nad tymi działaniami. W konsekwencji, własna, indywidualna praca studentów nieczęsto stanowi rzeczywistą ciągłość z zadaniami, które proponowane są na zajęciach. Co więcej, zadania o charakterze projektowym wydają się być, nawet w kontekście akademickim, ciągle mało obecne.

Badanie pilotażowe umożliwiło wyłonienie jeszcze jednej istotnej trudności, z którą borykają się studenci zachęceni do „dyskutowania” i do „wymieniania myśli” w klasie języka obcego. Otóż zadania tego typu zdają się wymagać od rozmówców dużej otwartości, a także postawy krytycznej; umiejętność koncentrowania się na omawianych tematach, na współtworzonych argumentach związana jest bowiem z umiejętnością krytycznego dystansu, który umożliwia wytworzenie w klasie „kultury dialogu”. Zauważyć wszelako należy, że realizacja tego typu celów nie jest regularnie wprowadzana do programów nauczania, a studenci często nie potrafią formułować indywidualnych celów uczeniowych, które chcieliby realizować w dyskusji.

Kolejną trudnością, która może blokować aktywne i wartościowe z punktu widzenia poznawczego uczestnictwo w dyskusjach są niewystarczająco rozwinięte umiejętności informacyjne. Wielu nauczycieli błędnie zakłada, że studenci potrafią korzystać z zasobów Internetu, dobierając źródła rzetelne i kompetentne oraz mery-

torycznie uzasadnione w danej sytuacji uczeniowej. Tymczasem, studenci często nie potrafią poprawnie zaplanować i przeprowadzić projektu badawczego; nie formułują indywidualnych celów uczeniowych na etapie przygotowania do dyskusji i – w trakcie jej trwania – nie dbają o spójność na poziomie reprezentowanego stanowiska argumentacyjnego, które powinno cechować silne osadzenie w kontekście.

5. Wartość wprowadzania narzędzi internetowych w zadaniach mownych w perspektywie nauczyciela: zmiany w relacji dydaktycznej oraz w celach nauczania

Wprowadzanie elementów nauczania na odległość do nauczania stacjonarnego powinno być postrzegane jako zasadne przez wszystkich uczestników procesu dydaktycznego; nauczający powinien potrafić wykazać zmiany jakościowe, dotyczące skuteczności uczenia się oraz jakości procesów nauczania/uczenia się, jakie wiążą się z wprowadzeniem tego typu innowacji. Jednocześnie, zmiany w stylu pracy mogą być – przynajmniej w początkowej fazie trwania projektu – odczytywane jako nadmiernie obciążające i przez to nieekonomiczne, lub wręcz zbędne. Konieczne jest więc zaangażowanie wykładowcy w projekt, a także dbanie o rzeczywistą spójność na poziomie scenariusza zajęć tak, by hybrydowa forma zadania była postrzegana jako sytuacja uczeniowa, która skutecznie wspomaga efektywność komunikacyjną uczących się.

Poniżej skupię się wyłącznie na wymieniu podstawowych wartości wykorzystania przestrzeni do komunikowania w zadaniach argumentacyjnych na etapie planowania i przygotowywania zadania mownego. Zakładam, że w sytuacji dyskusji wirtualnej, w której wypowiada się każdy student, osoba nauczająca zyskuje dostęp do różnorodnych działań uczeniowych :

- na etapie planowania (np. czym jest planowanie dla studentów? Kto zarządza pracą w grupie? Jakie są role poszczególnych członków grupy? Jakie relacje się tworzą? Jak studenci negocjują swoje relacje w Internecie?);
- na etapie dokumentowania się (np. skąd studenci czerpią wiedzę? Kiedy są poznawczo usatysfakcjonowani? Jak oceniają przydatność danego dokumentu?);
- na etapie podsumowywania zadania (np. kiedy studenci kończą pracę nad danym etapem/nad całym zadaniem? W jaki sposób kończą zadanie?);
- podczas realizowania określonych działań uczeniowych (np. czym dla studentów jest dyskusja? Jak definiują swój sukces w dyskusji? Jakie pytania studenci formułują? Co i jak studenci negocjują w komunikacji w Sieci? Kiedy interweniują w propozycje innych?).

Odpowiednie formułowanie zadania daje więc nauczycielowi możliwość lepszego poznania wyobrażeń uczniów oraz ich systemu wiedzy, a także możliwość poznania wzajemnych relacji studentów w grupie i ich oczekiwań wobec pracy w zespole. Ponadto, poprzez interwencję w interakcje studentów i w działania, jakie podejmują oni podczas pracy z narzędziami internetowymi, nauczający może prowokować

do podejmowania określonych działań komunikacyjnych i uczeniowych (np. prośba o doprecyzowanie, podanie przykładu).

Wykorzystanie narzędzi internetowych pozytywnie wpływa również na organizację pracy i na doskonalenie swojego warsztatu. I tak, pisemny i publiczny charakter refleksji może zwiększyć spójność na poziomie celów zadania oraz realizacji jego etapów. Umieszczanie poleceń i materiałów na platformie typu wiki lub ning sprzyja archiwizacji doświadczeń nauczycielskich a więc doskonaleniu zawodowemu. Łatwiej też ocenić jest nauczycielowi ciągłość i spójność projektu dydaktycznego rozłożonego na semestr (lub dłużej). I wreszcie, digitalizacja zasobów ułatwia dostosowywanie zadań/scenariuszy do potrzeb każdej grupy.

6. Naprzemiennosc komunikacji asynchronicznej i dzialan w klasie w perspektywie uczacego sie: uczenie sie poprzez dyskusje jako swiadome budowanie wlasnej refleksji

Zakladam w niniejszych rozważaniach, że postrzeganie dyskusji jako złożonego zadania komunikacyjnego, w skład którego wchodzi etap przygotowania oraz które jest działaniem częściowo indywidualnym, częściowo grupowym, może nie tylko znacząco podnieść jakość rozumienia diskutowanych przez grupę tematów, lecz także wspomóc refleksję nad samym procesem uczenia się. Sądzę ponadto, iż postrzeganie zadania argumentacyjnego jako dążenia do konstruowania spójnego wewnętrznie rozumowania może ułatwić samodzielne formułowanie celów uczenia się i usprawnić samoocenę.

W oparciu o powyższe założenia możliwe jest postawienie hipotezy, iż zadanie proponowane w warunkach nauczania hybrydowego może powodować zmiany w sposobie, w jaki studenci będą podchodzić do uczenia się w dyskusji, postrzegając tę sytuację jako świadome budowanie własnej refleksji. Większa świadomość komunikacyjna uczących się powinna pociągnąć za sobą zmiany w ich wyobrażeniach. Moim celem jest, m.in. dążenie do tego, by studenci postrzegali sytuację argumentacyjną jako sytuację, w której sukces komunikacji zależy od jasno zdefiniowanych celów poznawczych oraz intencji komunikacyjnych rozmówców. Rzecz jasna, tego typu oczekiwania wobec interakcji wymuszają większą odpowiedzialność własną uczących się, lecz jednocześnie wiążą się z większą swobodą w zakresie podejmowanych działań i z ich indywidualizacją. Ponadto, moim celem jest zachęcanie uczących się do postrzegania dyskusji jako sytuacji komunikacyjnej, w której rozmówca uczy się dzięki realizowanym przez siebie działaniom myślenia krytycznego oraz jako sytuacji, w której jego (przynajmniej w części uświadomione) działania komunikacyjne sprawiają, że uczą się też inni.

Obserwacje dokonane w trakcie badań pilotażowych akcentują znaczenie akceptacji scenariusza zadań przez uczących się. Czerpanie korzyści uczeniowych z pisemnej formy refleksji, rozłożonej w czasie i współkonstruowanej przez członków grupy jest możliwe wtedy, kiedy studenci rozumieją znaczenie etapu przygoto-

wania, a także potrafią postrzegać swoje działania indywidualne, podejmowane na forum internetowym jako element pracy grupowej.

I wreszcie, odpowiednie wykorzystanie narzędzi do komunikacji asynchronicznej wymaga od uczących się rozwijania umiejętności mediacji interkulturowej (Orchowska 2008). Postawa otwartości i umiejętność mediacji są niezbędne w sytuacji dyskusji, kiedy to rozmówcy dążą, na przykład, do problematyzowania treści dyskusji, do ujmowania poruszanych tematów w osobistej perspektywie, a także negocjują temat, oceniając jednocześnie jego istotność dla danej wspólnoty kulturowej.

Aby traktować zadania rozwijające sprawność mówienia i proponowane w formacie hybrydowym jako wartościowe dla uczących się, konieczne jest równoległe rozwijanie ich umiejętności uczenia się w Sieci. Myślę tu głównie o umiejętności wykorzystania internetowych narzędzi do budowania e-portfolio, kiedy to student postrzega trwałość internetowego zapisu jako możliwość „archiwizowania” swojej myśli. To ślad pamięciowy umożliwiający, z jednej strony, późniejsze dopracowywanie/modyfikowanie swojego rozumowania, z drugiej zaś strony stanowiący dowód na rozwój konstruowanej refleksji. Poza tym, umiejętność uczenia się w Internecie to także umiejętność prowokowania innych do dyskusji, do rozmowy, np. poprzez tworzenie nowych wątków na forum i odpowiadanie innym. Konieczne jest tu poprawne interpretowanie swojej roli interakcyjnej, jak również adekwatność oraz społeczna wartość celów poznawczych, które uczeń sobie stawia (Hanna i de Nooy 2003).

Podsumowując, można zauważyć, że hybrydowy scenariusz lekcji, łączący zadania wykonywane w klasie z zadaniami wykonywanymi w Internecie prowadzi do redefiniowania roli ucznia, a także zakłada doskonalenie wielu umiejętności, które w nauczaniu tradycyjnym nie zawsze są dostatecznie akcentowane. I tak, rozszerzeniu ulega przestrzeń uczenia się, oraz zwiększa się dynamika tych procesów. Ponadto, uczący się musi rozwijać umiejętności komunikowania w kontekście asynchronicznym i to w dodatku w języku obcym! I wreszcie, zważywszy na silną obecność dokumentów elektronicznych (głównie medialnych) w kształceniu językowym na poziomie zaawansowanym, uczenie się prowadzone częściowo w Sieci wiąże się z koniecznością nabywania kompetencji informacyjnych, a także, jak już wspomniałam, kształtowania postawy mediacji interkulturowej.

7. Podsumowanie: główne wyzwania dla nauczającego

W niniejszym artykule starałam się wykazać zasadność proponowania hybrydowych scenariuszy na zajęciach z języka obcego. Zakładam, że komunikacja asynchroniczna, jaką uczący się prowadzą w środowisku internetowym równoległe do interakcji klasowej może sprzyjać formułowaniu osobistych celów uczeniowych a także budowaniu jakościowo innej, tj. bardziej rzetelnej i krytycznej refleksji w komunikacji ustnej. Rozszerzenie sytuacji uczeniowej sprzyja także tworzeniu bardziej bezpośrednich i indywidualnych relacji z nauczycielem. Sądzę, że tego

tytu formu pracy może przyczynić się do rozwijania u uczących się postawy autonomicznej; w komunikacji asynchronicznej, uczący się zachęcany jest do przejmowania odpowiedzialności za swoje działania komunikacyjne i uczeniowe. Podobnie, ta formu pracy może mieć wymiar remediacyjny; nauczyciel ma dostęp do wielu działań uczeniowych studenta i łatwiej może monitorować jego postępy.

Postulując wartość modelu hybrydowego, nie sposób nie wspomnieć o wyzwaniach, jakie innowacyjne formu pracy stawiają przez nauczycielami. Wymienie tutaj tylko niektóre:

- utworzenie scenariuszy, które uzasadnią wartość zadań realizowanych w Sieci;
- trafny dobór materiałów autentycznych;
- przekonanie studentów do używania narzędzi internetowych oraz wspieranie studentów w działaniach uczeniowych podejmowanych w Sieci (zbudowanie wspólnoty uczeniowej, przekonanie studentów do wartości systematycznej pracy w Sieci, rozwijanie umiejętności pracy w projekcie);
- interweniowanie w środowisku wirtualnym (praca w grupach);
- rozwiązywanie trudności technicznych.

Zaledwie część tych trudności związana jest bezpośrednio ze specyfiką komunikacji zdalnej. Wydaje się bowiem, że wprowadzenie elementów nauczania hybrydowego po prostu mocniej akcentuje tradycyjnie podnoszone w literaturze przedmiotu kwestie, takie jak spójność koncepcji nauczania/uczenia się czy też problem komunikacji między uczestnikami danej relacji dydaktycznej. Być może innowacyjny wymiar scenariuszy opartych częściowo o pracę w środowisku internetowym wiąże się głównie nie tyle z narzędziem, ile z formą refleksji dydaktycznej, jaką wywołuje.

BIBLIOGRAFIA

- Charlier, B., Deschryver, N. & Peraya, D. 2005. „Apprendre en présence et à distance – À la recherche des effets des dispositifs hybrides”. *Distances et Savoirs* 4(4). 69–496.
- Fountain, R. 2005. Wiki pedagogy. *Dossiers technopédagogiques*. http://profetic.org/dossiers/article.php?id_article=969 DW: 30.09.09.
- Giordan, A., G. de Vecchi. 1994. *Les origines du savoir*. Lausanne-Paris: Delachaux & Niestlé.
- Hanna, B.A. & J. de Nooy. 2003. „A funny thing happened on the way to the forum: electronic discussion and foreign language learning”. *Language Learning & Technology*, 7 (1). 71-85. <http://llt.msu.edu/vol7num1/hanna/default.html> DW: 30.05.08.
- Krajka J. 2007. *English Language Teaching in the Internet-Assisted Environment. Issues in the use of the web as a teaching medium*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.

- Nowicka, A. 2002. *Sygnaty dialogowe i działania argumentacyjne w dyskusjach osób uczących się języka angielskiego. Rozwijanie samodzielności komunikacyjnej poprzez negocjowanie*. Nie opublikowana praca doktorska napisana w UAM w Poznaniu.
- Orchowska, I. 2008. *La formation interculturelle des futurs enseignants de FLE dans le contexte universitaire polonais*. Kraków : FLAIR.

Anna Jantarska

*Uniwerytet Humanistyczny – Przyrodniczy Jana
Kochanowskiego w Kielcach*

ZALEŻNOŚĆ I NIEZALEŻ- NOŚĆ OD POŁA A PRZYSWAJA- NIE JĘZYKA ANGIELSKIEGO. WYNIKI BADANIA PILOTAŻO- WEGO ORAZ ANALIZA ZA- STOSOWANYCH PROCEDUR I NARZĘDZI BADAWCZYCH.

The cognitive style of field dependence/field independence and second language learning: A pilot study of procedures and results.

The aim of this article is to present the results of a pilot study and to verify its methodological and statistical procedures. The subject matter of the study in question is the relationship between the cognitive styles of field dependence (FD)/field independence (FI) and the level of second language proficiency. The reader is presented with the wide range of variables and instruments incorporated in the study. The findings demonstrate strong correlations between the subjects' FD/FI mode of perceiving the world and the results of language tests. The findings indicate that the relationship between dependent and independent variables is modified by age and sex of the subjects.

1. Zależność/niezależność od pola – definicja pojęcia

W literaturze przedmiotu pojęcie *zależności/niezależności od pola* określane jest mianem jednego ze stylów uczenia się, stylów poznawczych, kognitywnych.

„Style uczenia się można definiować jako charakterystyczne dla danej osoby kognitywne, afektywne i psychologiczne zachowania, które stanowią o tym jak uczniowie postrzegają i podchodzą do procesu uczenia się.” (Leaver, 1997)

Ponieważ style uczenia się wynikają z pewnej wewnętrznej organizacji poznawczej jednostki często są definiowane jako style poznawcze/kognitywne.

„Styl poznawczy to preferowany sposób funkcjonowania poznawczego, odpowiadający indywidualnym potrzebom jednostki” (Matczak, 2000)

Nie należy mylić tych indywidualnych preferencji poznawania świata/uczenia się ze zdolnościami, czyli możliwościami poznawczymi. Style określają sposób analizy problemów, a nie stanowią same w sobie o efektywności ich rozwiązania. Niemniej jednak pytanie czy, i w jakim stopniu, style wpływają na uczenie się, organizowanie i przetwarzanie informacji pozostaje powodem i przedmiotem wielu współczesnych badań, nie wyłączając badania pilotażowego opisanego w niniejszym artykule.

Zależność/niezależność od pola (nazwa w oryginale: **Field Dependence** – **FD/Field Independence** – **FI**), zdefiniowana po raz pierwszy przez Hermana Witkina (1971), to wymiar stylu poznawczego, określający zdolność postrzegania przez pole percepcyjne. Jednostki niezależne od pola postrzegają strukturę całości jako zespół cech indywidualnych, podczas gdy osoby zależne mają trudność z wyodrębnianiem z tła obiektów. Narzędziem używanym do badania tego wymiaru jest Test Figur Ukrytych (nazwa w oryginale **Group Embedded Figures Test** – **GEFT**).

Rola zależności/niezależności od pola w procesie przyswajania języków obcych była definiowana i analizowana przez licznych badaczy, głównie w latach 80 i 90 ubiegłego stulecia. Jednakże większość badań w zakresie języka angielskiego koncentruje się na wybranych umiejętnościach językowych, głównie czytaniu ze zrozumieniem, przyswajaniu aspektów gramatycznych i nauce wymowy. Poniższa tabela prezentuje krótką charakterystykę wybranych dotychczasowych badań z tej dziedziny.

Badania – autorzy, rok	Próba – liczba jednostek	Przedmiot badań	Narzędzia użyte w badaniu (poza Testem Figur Ukrytych)	Wyniki / rezultaty badania
Stansfield, Hansen (1983)	253 studentów college'u, uczących się języka hiszpańskiego	Związek pomiędzy FD / FI i przyswajaniem języka hiszpańskiego	Tekst z lukami	Pozytywna, chociaż słaba korelacja pomiędzy głównymi zmiennymi badania
Jamieson (1992)	Dorośli uczący się języka angielskiego – 46 przedstawicieli 16 krajów	Związek pomiędzy poziomem biegłości w języku angielskim a dwoma stylami poznawczymi, tj. R / I oraz FD / FI	Test TOEFL – 3 części: słuchanie, gramatyka, czytanie	1) Pozytywna korelacja pomiędzy niezależnością od pola a biegłością w języku angielskim. 2) Jednakże brak istotnego wpływu FD / FI na wyniki w nauce na przełomie całego semestru
Elliot (1995)	43 studentów Uniwersytetu w Indianie	Związek pomiędzy FI i doskonalenie angielskiej wymowy	2 testy sprawdzające wymowę	Różnice w wymowie, związane z FD / FI zostały zneutralizowane w czasie trwania semestru nauki
Salmani-Nodoushan (2002)	60 irańskich studentów uczących się języka angielskiego	Związek pomiędzy FD / FI a zdolnością komunikowania się w języku angielskim	IELTS (wersja z 1990 roku) i CT – testy sprawdzające umiejętność komunikacji	Pozytywna korelacja między zmiennymi; Jednostki zależne od pola radziły sobie lepiej w testach sprawdzających zdolność komunikowania się;

Tabela 1. Związek pomiędzy zależnością/niezależnością od pola a przyswajaniem języków obcych – zestawienie wybranych badań (opracowanie własne).

Autor niniejszego artykułu podejmuje próbę analizy związku między zależnością/niezależnością od pola (FD/FI) a wszystkimi sprawnościami językowymi, tj. czytaniem ze zrozumieniem, słuchaniem, mówieniem, pisaniem, a także użyciem struktur gramatyczno – leksykalnych.

2. Cele badania pilotażowego, pytania badawcze i hipotezy

Podstawowe pierwotne cele niniejszego badania pilotażowego to sprawdzenie przydatności wybranych narzędzi, analiza poprawności metody doboru próby, wybranych procedur i narzędzi statystycznych oraz uzyskanie wstępnych odpowiedzi na szereg pytań badawczych, jeszcze przed realizacją badania właściwego. Badacz postanowił ponadto zrezygnować z charakterystycznego dla badania pilotażowego nielosowego, celowego doboru próby na rzecz procedury doboru zespołowego, dwustopniowego, ze sprawdzeniem poprawności doboru. Miało to na celu uzyskanie rzetelnych wyników badania i uogólnienie ich do danej populacji.

Pytania badawcze wyszczególniono poniżej:

1. Czy istnieje związek pomiędzy zależnością/niezależnością od pola (FD/FI) a przyswajaniem języka angielskiego? Jeśli tak, to jaki jest charakter tego związku?
2. Czy istnieje związek pomiędzy zależnością/niezależnością od pola a sprawnościami językowymi: czytaniem, pisaniem, słuchaniem, mówieniem oraz stosowaniem struktur gramatyczno – leksykalnych w języku angielskim?
3. Czy jednostki niezależne od pola osiągają lepsze wyniki z testów z języka angielskiego?
4. Czy zależność/niezależność od pola jest związana z wiekiem uczestników badania?
5. Czy zależność/niezależność od pola jest związana z płcią uczestników badania?
6. Jaka jest siła zależności pomiędzy zmiennymi modyfikującymi (wiek/płeć) a zmienną niezależną (zależność/niezależność od pola)?

Na podstawie powyższych pytań badawczych postawiono główne hipotezy badania:

1. Hipoteza zerowa (H_0):
Nie ma związku między zależnością/niezależnością od pola a wynikami testów z języka angielskiego.
2. Hipoteza alternatywna (H_1):
Istnieje związek między wynikami testów z języka angielskiego a stylem poznawczym – zależnością/ niezależnością od pola.

3. Opis metodologii badania

3.1. Typ badania statystycznego

Badanie pilotażowe, którego wyniki są przedmiotem niniejszego artykułu, spełnia założenia badania statystycznego, korelacyjnego. Ma bowiem na celu pozyskanie danych na temat rozkładu określonych cech statystycznych w populacji oraz służy do oceny siły związku pomiędzy zmiennymi. Dane, o których mowa, pozyskane są bezpośrednio przez prowadzącego badania. Według kryterium rodzaju źródeł wykorzystywanych informacji badanie można więc zakwalifikować do grupy badań pierwotnych.

3.2 Dobór próby

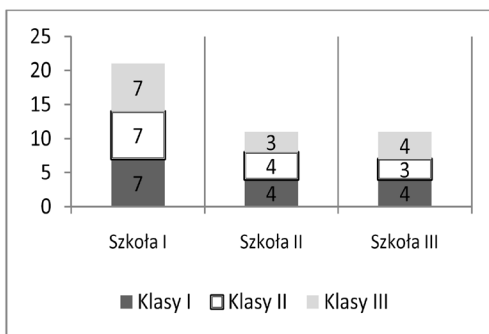
Szczegółowe kryteria doboru próby i realizacji czynności badawczych obejmowały:

- ustalenie na podstawie danych z Ministerstwa Edukacji Narodowej wielkości rzeczywistej populacji, do której badacz chciałby uogólnić wyniki badania (1200 uczniów z 3 szkół);
- wybór odpowiedniej metody doboru próby;
- wyznaczenie wielkości próby, równej 103 uczestnikom badania;
- przeprowadzenie procedury sprawdzającej reprezentatywność wybranej próby (Mynarski, 1995).

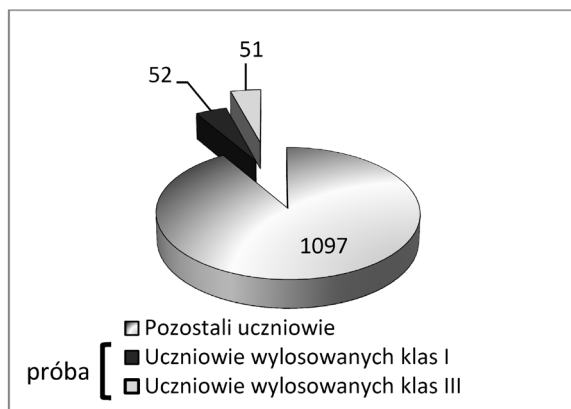
Jako metodę doboru próby wybrano metodę doboru losowego, zespołowego, dwustopniowego. Populację, do której będą uogólnione wyniki badania tworzą uczniowie uczęszczający do 3 liceów ogólnokształcących, zlokalizowanych blisko kieleckiej Karczówki. Na podstawie danych ze stron internetowych szkół i informacji uzyskanych w wywiadzie bezpośrednim oszacowano, iż populacja objęta badaniem liczy 1200 uczniów.

W pierwszym etapie doboru próby z opisanej populacji wylosowano uczniów jednej szkoły – VIII Liceum Ogólnokształcące z klasami integracyjnymi im. Henryka Sienkiewicza w Kielcach. Następnie w drugim etapie losowania wyłoniono grupy, czyli klasy szkolne. Każda taka grupa zawierała pewną liczbę elementów populacji, czyli uczniów. Wylosowano 2 klasy pierwsze liceum (grupa A: 15–16-latków) i 2 klasy trzecie (grupa B: 18–19-latków), w sumie 103 uczestników badania.

Poniższe wykresy przedstawiają strukturę populacji i próby wylosowanej z tej populacji.



Wykres 1. Struktura populacji.



Wykres 2. Wielkość próby wyłonionej z populacji.

W celu potwierdzenia reprezentatywności wylosowanej liczby zespołów w próbie zastosowano procedurę, zaproponowaną przez Mynarskiego (1995), w której liczba zespołów, gwarantująca poprawność doboru próby, jest sprawdzana przy pomocy wzoru:

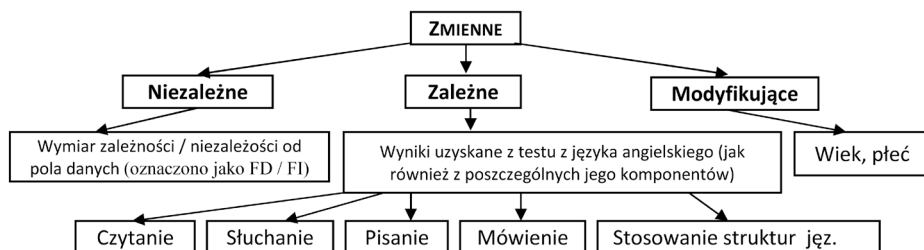
$$k = \left[\frac{K}{1 + \frac{K\bar{n}_0^2 d^2}{9s_0^2}} \right] + 1$$

Jeśli liczba wylosowanych zespołów jest równa lub większa niż k to próba jest reprezentatywna.

Na podstawie wzoru obliczono, że dla grupy A (15–16-latków) k równa się 1,04, a dla grupy B (18–19-latków) k wynosi 1,15. Biorąc pod uwagę, że z obu grup wiekowych przebadano po dwa zespoły (w obu przypadkach liczba zespołów $>k$), stwierdza się, że pobraną próbę można uznać za reprezentatywną.

3.3. Zmienne użyte w badaniu

W badaniu analizowano zależność między następującymi zmiennymi: niezależną, zależną, zmiennymi modyfikującymi. Zarówno zmienna niezależna (wymiar stylu kognitywnego) jak i zmienne modyfikujące (wiek, płeć) mają charakter dychotomiczny. Natomiast zmienna zależna (wyniki z testu z języka angielskiego) jest zmienną przedziałową. Poniższy wykres przedstawia typy zmiennych i ich wy- miary.



Wykres 3. Zmienne użyte w badaniu.

3.4. Narzędzia zbierania danych

3.4.1. Test do badania wymiaru stylu poznawczego

Testem określającym zależność/niezależność od pola badanych jednostek w obu grupach wiekowych był Test Figur Ukrytych – GEFT (patrz p. 1). Wartości numeryczne uzyskane z przeprowadzenia testu GEFT zaadaptowano jako wymiar zmiennej niezależnej. Maksymalna możliwa do uzyskania liczba punktów wynosi 18. Uczestnicy badania, którzy zdobyli od 1 do 9 punktów zyskali miano zależnych od pola. Natomiast jednostki, które uzyskały od 10 do 18 punktów określono jako niezależne od pola.

3.4.2. Testy sprawdzające poziom kompetencji językowej

Przygotowano oddzielne testy sprawdzające poziom kompetencji językowej w obu grupach wiekowych. Wyniki uzyskane z tych testów zaadaptowano jako wymiar zmiennej zależnej.

W grupie B przeprowadzono test na poziomie średniozaawansowanym (*intermediate*), a w grupie A na poziomie średniozaawansowanym niższym (*pre-intermediate*). Oba testy składały się z pięciu części: czytania, słuchania, pisanie, mówienia oraz komponentu sprawdzającego zastosowanie struktur językowych.

3.5. Narzędzia weryfikowania danych

Wyniki badania poddano analizie (patrz p. 3.6). W ramach wnioskowania statystycznego użyto poniżej opisanych narzędzi:

Test niezależności chi-kwadrat (test Pearsona), pozwalający na potwierdzenie istnienia zależności lub niezależności pomiędzy cechami, bez określania siły związku. Test posłużył do weryfikacji hipotez, dotyczących cech zarówno jakościowych (np. płeć jako zmienna modyfikująca), jak i ilościowych (np. ilość

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(n_{ij} - \hat{n}_{ij})^2}{\hat{n}_{ij}}$$

punktów uzyskanych z danego komponentu testu językowego).

Współczynnik zbieżności V Cramera, który pozwolił na określenie siły związku pomiędzy cechami mierzalnymi; miara oparta na teście *chi-kwadrat*.

Kowariancja, potwierdzająca istnienie związku pomiędzy cechami ilościowymi oraz stanowiąca składową, niezbędną do wyliczenia *współczynnika korelacji r*.

Współczynnik korelacji liniowej Pearsona (współczynnik korelacji *r*), określający poziom i kierunek zależności liniowej pomiędzy cechami mierzalnymi.

Współczynnik zbieżności t Czuprowa, zastosowany jako dodatkowy miernik związku pomiędzy cechami jakościowymi i ilościowymi; miara oparta na teście *chi-kwadrat*.

$$V = \sqrt{\frac{Z}{n(g-1)}}$$

$$c_{xy} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s x_i y_j n_{ij} - \bar{x}\bar{y}$$

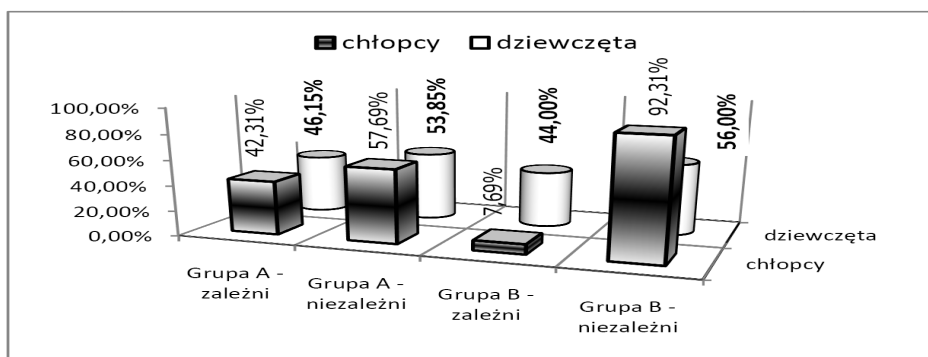
$$r = \frac{C_{xy}}{S_x S_y}$$

$$t_{xy} = \sqrt{\frac{\chi^2}{n(r-1)(s-1)}}$$

3.6. Prezentacja i analiza statystyczna wyników badania

3.6.1. Wpływ zmiennych modyfikujących na wymiar zmiennej niezależnej

W badaniu wzięło udział 50 chłopców i 53 dziewczęta. Grupa 18–19-latków liczyła 51 osób, a w grupie 15–16-latków były 52 osoby. Poniższy wykres ilustruje procentowy udział jednostek zależnych i niezależnych w poszczególnych grupach wiekowych z uwzględnieniem podziału na płeć.



Wykres 4. Procentowy rozkład zmiennej niezależnej badania w stosunku do zmiennych modyfikujących.

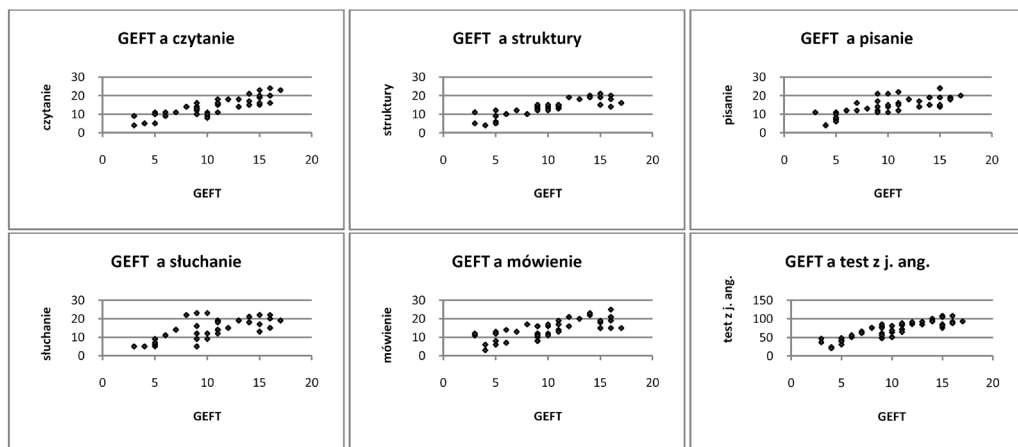
Analiza procentowego rozkładu badanego stylu poznawczego pozwala na stwierdzenie, iż liczba osób niezależnych od pola wzrasta wraz z wiekiem. Po-

twierdza to wpływ wieku jako zmiennej modyfikującej na zmienną niezależną badania.

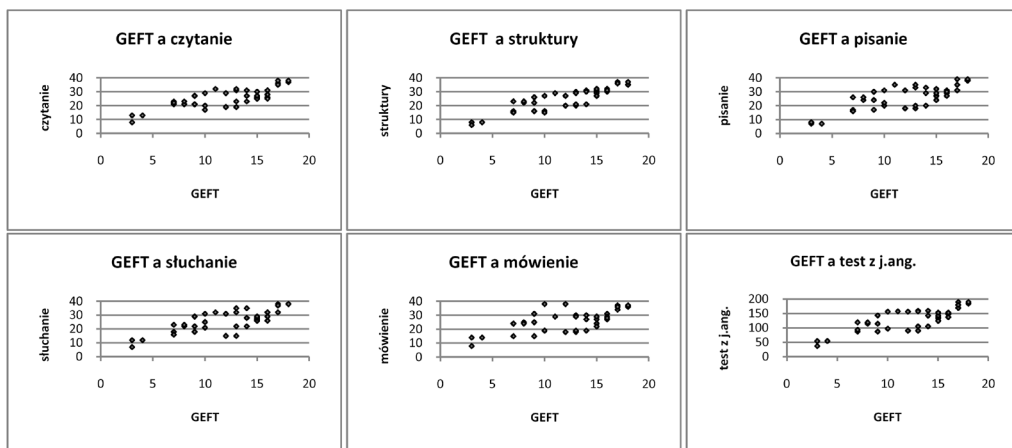
Opisana powyżej zmiana udziału procentowego osób zależnych i niezależnych od pola jest zdecydowania większa w przypadku chłopców. Prowadziłoby to do wstępnego wniosku, iż płeć jako zmienna modyfikująca ma wpływ na zmienną niezależną badania. Okazuje się jednak, że jest to prawdziwe jedynie w przypadku grupy B. W grupie młodszej bowiem odsetek zależnych i niezależnych chłopców i dziewcząt jest zbliżony, natomiast w grupie starszej zaobserwowano istotną różnicę pomiędzy płciami.

3.6.2. Związek pomiędzy zmiennymi: zależną i niezależną

Wyniki jednostkowe badania z obu grup wiekowych (A i B) zebrano w tabelach, na podstawie których przygotowano poniższe diagramy korelacyjne (Rys. 1, Rys. 2).



Rysunek 1. Diagramy korelacyjne dla grupy A.



Rysunek 2. Diagramy korelacyjne dla grupy B.

Trend rosnący wyników z obu grup oraz poziom skupienia punktów na wykresach wskazuje na istnienie wprost proporcjonalnej zależności pomiędzy badanymi zmiennymi. Wzrost oceny punktowej z GEFT jest równoznaczny z wzrostem liczby punktów uzyskanych z innych komponentów.

Najmniejsze rozproszenie punktów na diagramie można zaobserwować w przypadku sprawności: czytania ze zrozumieniem i stosowania struktur językowych, oraz całościowych rezultatów z testu, co świadczy o największej korelacji. Największe rozproszenie punktów wykazują diagramy dla słuchania i mówienia, co pozwala wysnuć przypuszczenie, że siła tych zależności jest najmniejsza.

Wstępne porównanie zależności korelacyjnej dla zmiennych w obu grupach prowadzi do wniosku, iż 19-latkowie uzyskują lepsze wyniki zarówno z testu z języka angielskiego, jak i z GEFT-u niż ich młodsi koledzy. Ponadto, siła związku pomiędzy zmienną zależną i niezależną badania wydaje się być większa w grupie B niż w grupie A.

3.6.3. Wyniki obliczeń statystycznych

Powyższa wstępna analiza wyników nie pozwala na jednoznaczną weryfikację hipotez oraz uzyskanie rzetelnych odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Mając to na uwadze, dokonano redukcji danych poprzez sporządzenie tabel korelacyjnych z wykorzystaniem przedziałów klasowych. Dla każdego wymiaru zmiennej zależnej utworzono odrębną tabelę korelacyjną, co z kolei umożliwiło wykonanie zaplanowanych obliczeń statystycznych. Narzędzia do weryfikacji danych tego badania zostały już omówione w podrozdziale 3.5. Poniższe tabele (Tabela 2, Tabela 3) prezentują ostateczne wyniki przeprowadzonych obliczeń.

Grupa A	χ^2	V	r	Kowariancja
Test z j.ang.	53,1376	0,5836	0,7404	82,6849
czytanie	42,4245	0,5215	0,7095	17,5952
pisanie	42,0363	0,5191	0,5700	11,8010
sluchanie	42,1466	0,5198	0,5717	15,9329
mówienie	32,5800	0,4570	0,5466	11,5542
struktury	55,6402	0,5972	0,7569	16,3286

$\chi_{0,05;12}^2 = 21,026$ (wartość krytyczna χ_{α}^2 odczytana z tablic rozkładu χ^2 dla prawdopodobieństwa popelnienia błędu równego 5%).

Tabela 2. Wyniki obliczeń dla grupy A.

Grupa B	χ^2	V	r	Kowariancja
Test z j.ang.	80,3188	0,7245	0,7986	125,8256
czytanie	80,3188	0,7245	0,7814	30,2470
pisanie	73,4054	0,6927	0,6341	27,5961
sluchanie	50,3177	0,5735	0,7391	29,0782
mówienie	46,3139	0,5502	0,5653	23,4035
struktury	80,3188	0,7245	0,8029	35,3085

Hipoteza H_0 jest odrzucona, jeśli $\chi^2 > \chi_{\alpha}^2$.

Tabela 3. Wyniki obliczeń dla grupy B.

Biorąc pod uwagę iż żaden z powyższych wyników χ^2 nie jest mniejszy od wartości krytycznej odczytanej z tablic rozkładu, hipoteza H_0 o niezależności badanych cech zostaje odrzucona.

Wartość *współczynnika V Cramera*, świadczącego o sile związku pomiędzy zmiennymi, w obu grupach wiekowych jest największa w przypadku następujących zależności:

- Wyniki z testu z języka angielskiego a wyniki z GEFT
- Wyniki z komponentu czytanie a wyniki z GEFT
- Wyniki z komponentu stosowanie struktur a wyniki z GEFT
- Dodatni znak współczynnika korelacji r w każdym przedstawionym w tabeli przypadku świadczy o istnieniu korelacji liniowej dodatniej. Oznacza to, iż wzrost wartości jednej zmiennej (punktów uzyskanych z GEFT) powoduje wzrost wartości innej zmiennej (punkty uzyskane z testu z języka angielskiego).

Analityczna statystyczna analiza danych została przeprowadzona dla weryfikacji zależności pomiędzy zmiennymi modyfikującymi (wiek, płeć) a zmienną niezależną. Przeprowadzono test niezależności *chi-kwadrat*, obliczono współczynnik *V Cramera* oraz współczynnik *t Czuprowa* (charakterystyczny dla miary cech jakościowych). Wyniki przedstawione zostały w poniższej tabeli (Tabela 4).

<i>GEFT</i>	χ^2	<i>V</i>	t_{xy}
Wiek	8,52	0,41	0,22
Płeć – grupa A	5,35 < 7,815		
Płeć – grupa B	10,17	0,45	0,34

$\chi_{0,05;3}^2 = 7,815$ (wartość krytyczna χ^2_α odczytana z tablic rozkładu χ^2 dla prawdopodobieństwa popelnienia błędu równego 5%).

Hipoteza H_0 odrzucona, jeśli $\chi^2 > \chi^2_\alpha$.

Tabela 4. Wyniki obliczeń dla płci i wieku.

Wartość χ^2 pozwala na odrzucenie hipotezy H_0 w przypadku wieku jako zmiennej modyfikującej. Wartości współczynników *V Cramera* i *t Czuprowa* nie są jednak wysokie, co sugeruje, że zależność nie jest silna, a jedynie umiarkowana.

W przypadku płci jako zmiennej modyfikującej wartość χ^2 pozwala na odrzucenie hipotezy H_0 tylko dla grupy starszych uczestników badania (grupa B). Wartości współczynników *V* i *t* pozostają na poziomie umiarkowanym. Przeprowadzenie testu *chi-kwadrat* dla grupy A nie pozwala na przyjęcie hipotezy alternatywnej.

4. Analiza błędów popełnionych w badaniu pilotażowym

Wybrana metoda doboru próby jak i użycie odpowiednich narzędzi zbierania i weryfikowania danych miały gwarantować uzyskanie rzetelnych wyników badania. Badacz ma jednakże świadomość popełnionych błędów, które mogą rzutować na rezultaty.

Ograniczenia czasowe nie pozwoliły na przeprowadzenie wstępnego testu, określającego poziom kompetencji językowej badanych (tzw. placement test). Dobór narzędzi zbierania danych nastąpił na podstawie indywidualnych rozmów z nauczycielami szkoły, prowadzącymi zajęcia w badanych grupach. Z powodu niewielkiej ilości czasu nie zebrano dodatkowego wywiadu na temat zmiennych kontrolnych, informacji o ilości dodatkowych, pozaszkolnych zajęć z języka angielskiego.

Ponadto, badacz dopuszcza możliwość uzyskania nieprawidłowych danych, z uwagi na fakt, że mimo nadzoru nauczyciela pojedyncze jednostki starały się poprawić swoje rezultaty konsultując się z innymi. Co więcej, brak motywacji w postaci oceny podczas części ustnej powodował trudności we współpracy między badanymi a badaczem.

5. Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki badań dają podstawę do następujących wniosków:

1. Istnieje związek pomiędzy zależnością / niezależnością od pola a wynikami testów z języka angielskiego (przyjęcie hipotezy alternatywnej).
2. Oszacowane wartości współczynnika *V Cramera* i współczynnika korelacji *r* wskazują na silną zależność między głównymi zmiennymi badania.

3. Najsilniejsza zależność istnieje pomiędzy wynikami z GEFT-u a wynikami z 2 komponentów testu z języka angielskiego, tj. czytania ze zrozumieniem i stosowania struktur językowych.
4. W świetle obliczeń statystycznych jednostki niezależne od pola otrzymują lepsze rezultaty z testów językowych niż jednostki zależne od pola.
5. Wiek jako zmienna modyfikująca ma wpływ na wymiar zależności/ niezależności od pola.
6. Liczba jednostek niezależnych od pola jest większa w starszej grupie wiekowej.
7. Zależność między wynikami z GEFT-u a wynikami z testów językowych jest silniejsza w grupie 18/19-latków niż w grupie 15/16-latków.
8. Płeć jako zmienna modyfikująca ma nieznaczny wpływ na wymiar zależności/ niezależności od pola. Potwierdzają to wyniki badań w grupie starszej.
9. Nie ma związku między płcią uczestników badania a zmienną niezależną w grupie młodszej.

Przeprowadzone badanie pilotażowe pozwoliło na sprawdzenie przydatności narzędzi oraz analizę wybranych metod i procedur badawczych. Uzyskane wyniki, wskazujące na silny związek pomiędzy zmiennymi, są podstawą weryfikacji hipotez. Planowane reprezentatywne badanie właściwe pozwoli na lepszą identyfikację zaobserwowanej zależności i uniknięcie opisanych w niniejszym artykule błędów.

BIBLIOGRAFIA

- Elliot, A.R. 1995. « Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude, and the Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation » (w) *The Modern Language Journal* 79: 530–543.
- Jamieson, J. 1992. « The Cognitive Styles of Reflection/Impulsivity and Field Independence/Dependence and ESL Success » (w) *The Modern Language Journal* 76: 491–501.
- Leaver, B.L. 1997. *Teaching the Whole Class*. Corwin Press Inc.: 23.
- Matczak, A. 2000. « Style poznawcze » (w) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Tom 2. (red. J. Strelau). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne: 761–782.
- Mynarski, S. 1995. *Badania rynkowe w warunkach konkurencji*. Kraków: Wydawnictwo „Fogra”.
- Salmani-Nodoushan, M.A. 2002. *Field Dependence / Independence and Iranian EFL Learner's Performance on Communicative Tests*. University of Tehran Press.
- Stansfield, C., Hansen, J. 1983. « Field Dependence-Independence as a Variable in Second Language Cloze Test Performance » (w) *TESOL Quarterly* 17 (1): 29–38.
- Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E., & Karp, S. 1971. *A Manual for The Group Embedded Figures Test*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Grażyna Kiliańska-Przybyło
Uniwersytet Śląski

**ROZWIJANIE REFLEK-
SYJNOŚCI NAUCZYCIELI
JĘZYKÓW OBCYCH NA
PRZYKŁADZIE TECHNIKI
ANALIZY ZDARZEŃ
KRYTYCZNYCH. STUDIUM
PRZYPADKU**

**Developing FL teachers' reflectivity through the technique of
critical incidents analysis. A case study**

The article aims at presenting the technique of critical incidents analysis as a tool to promote reflectivity among inexperienced foreign language teachers. Critical incidents, often used in social and educational studies, are defined as meaningful and important situations (both positive and negative) that trigger individual's reflection and help him/her realize his/her beliefs and practices. The article provides characteristics of the technique of critical incidents analysis. Data gathered from inexperienced student teachers (n= 30) indicate strong emotional involvement of the subjects in the study . Their descriptions of critical incidents concentrated mostly on negative situations resulting from their lack of experience with classroom routines, low self-confidence and feelings of inadequacy.

„Nauczanie to uczestniczenie w powodzi zdarzeń”
(Tripp 1993; Kwiatkowska 2008: 173)

1. Wprowadzenie

Cytat zaczerpnięty z książki Trippa wprowadza w tematykę artykułu. Nie wszystkie zdarzenia jakich doświadczamy są krytyczne, ale wszystkie, w mniejszym lub większym stopniu, sprzyjają procesowi systematycznej refleksji, w której istotnym elementem jest przypominanie sobie sytuacji mających miejsce w szkole (Mann 2005: 119).

Artykuł koncentruje się na tzw. zdarzeniach krytycznych i roli jaką pełnią w zwiększaniu świadomości nauczycieli oraz przygotowaniu ich do nauczania refleksyjnego. Według Trippa (1993) i Kwiatkowskiej (2008: 173), zdarzenia krytyczne są kluczem do wydobywania wielowymiarowości i problematyczności pracy nauczyciela. „Same zdarzenia krytyczne pomagają nam spojrzeć na naszą praktykę z innej perspektywy” (Tripp 1993: 12–13) oraz pokazują jak nasze przyzwyczajenia, przeświadczenia, stereotypy wpływają na to, co robimy w klasie. Tripp (1993) twierdzi, iż tym co odróżnia nauczyciela profesjonalistę od nauczyciela początkującego jest umiejętność obserwacji, interpretacji i refleksji. Technika analizy zdarzeń krytycznych ułatwia rozwinięcie tych umiejętności. Dlatego też, kolejnym celem artykułu jest charakterystyka techniki analizy zdarzeń krytycznych i sposobów jej wykorzystania. W części empirycznej przedstawiono badanie typu studium przypadku, którym objęto grupę 30 nauczycieli studentów. Dane uzyskane za pomocą techniki analizy zdarzeń krytycznych posłużyły do określenia problemów i odczuć jakich doświadczają początkujący nauczyciele.

1.1. Technika analizy zdarzeń krytycznych – przegląd definicji

Według Trippa (1993: 24–25) zdarzenia krytyczne odnoszą się do sytuacji, które stanowią punkt zwrotny. Twierdzi on, iż zdarzenie staje się zdarzeniem krytycznym wówczas, gdy postrzegane jest przez osobę jako ważne dla niej samej oraz dla szerszego kontekstu. W większości wypadków, jak zauważa Tripp, zdarzenia krytyczne nie są ani bardzo dramatyczne, ani oczywiste. Na pierwszy rzut oka, często wydają się raczej ‘typowe’ niż ‘krytyczne’, ale stają się krytyczne poprzez analizę i osąd wartościujący, czyli znaczenie, jakie się im przypisuje.

Richards i Farrell (2005: 113), z kolei, definiują zdarzenie krytyczne jako nieplanowaną, trudną do przewidzenia sytuację podczas lekcji, która zwiększa zrozumienie wybranych aspektów procesu uczenia się i nauczania.

Randall i Thornton (2001: 130) podkreślają, iż w definiowaniu zdarzeń krytycznych często posługujemy się przykładami dobrej lub złej praktyki, co pomaga w wyborze sytuacji, które nauczyciel chce głębiej zanalizować. Zdarzenie krytyczne postrzegane jest jako pozytywne, jeśli przyniosło oczekiwane skutki lub przyczyniło się do rozwiązania problemu. Zdarzenie może być krytyczne w sensie negatywnym, jeśli spowodowało częściowe rozwiązanie problemu lub ukazało konieczność dokładniejszego zbadania sytuacji.

1.2. Historia zastosowania techniki analizy zdarzeń krytycznych

Technika zdarzeń krytycznych (CIT – ang. Critical Incident Technique) została zastosowana i opisana po raz pierwszy przez Flanagana w *Psychological Bulletin* w 1954 r. Przy jej użyciu określono cechy i predyspozycje wymagane do zawodu lotnika (Rollett 2001: 28). W opinii Flanagana, technika analizy zdarzeń krytycznych jest sposobem na udokumentowanie spostrzeżeń wynikających z bezpośredniej obserwacji, ułatwiającym znalezienie praktycznych rozwiązań problemów.

Brookfield (Randall i Thornton 2001: 130) podkreśla, iż technika analizy zdarzeń krytycznych jest narzędziem stosowanym w naukach społecznych i edukacji od dłuższego czasu. O jej popularności i przydatności decyduje sam charakter zdarzeń krytycznych i sposób ich narracji (tj. szczegółowy opis zdarzenia, uwzględniający informacje dot. miejsca, osób, które brały w nim udział, własnych opinii na temat przyczyn zdarzenia oraz emocji jakie ono wywołało). Procedury zastosowane w technice analizy zdarzeń krytycznych są istotne z dwóch względów. Po pierwsze, pomagają określić problemy i zagadnienia, które są kluczowe dla narratora/rki zdarzenia krytycznego, a tym samym odkrywają jego/jej system przekonań i wartości. Po drugie, technika analizy zdarzeń krytycznych daje inicjatywę osobie opisującej owo zdarzenie w zakresie wyboru obszaru zainteresowań oraz selekcji zagadnień postrzeganych jako ważne.

W glottodydaktyce technika analizy zdarzeń krytycznych służy przede wszystkim, rozwijaniu świadomości kulturowej uczniów oraz przygotowaniu nauczycieli języków obcych. W rozumieniu interkulturowym, zdarzenia krytyczne definiowane są jako nieoczekiwane i zaskakujące (w sensie pozytywnym i negatywnym) sytuacje, których doświadczamy w kontaktach z obcokrajowcami, bądź rodowitymi użytkownikami języka. Sytuacje takie pomagają nam uświadomić sobie różnice pomiędzy dwoma kulturami, co w rezultacie zwiększa naszą wiedzę na temat zachowań uwarunkowanych kulturowo i prowadzi do postawy otwartości i tolerancji. W pedeutologii, zaś, tj. w przygotowaniu nauczycieli, zastosowanie techniki zdarzeń krytycznych uczy refleksji i sprzyja rozwojowi zawodowemu nauczycieli (zostanie to omówione szczegółowo poniżej).

2. Analiza zdarzeń krytycznych jako metoda badawcza a inne metody badawcze

Technika analizy zdarzeń krytycznych może zostać umiejscowiona w szerszym kontekście innych metod jakościowych (np. analiza przypadku) oraz technik badawczych o charakterze retrospekcyjnym (np. narracje).

Tripp (1993: 32) zwraca uwagę na fakt, iż technika zdarzeń krytycznych wywodzi się z tradycji pisania dzienników i dbałości o szczegóły. To właśnie odróżnia dziennik od pamiętnika. Cechą istotną zdarzeń krytycznych jest więc koncentracja na szczególe, który stanowi punkt wyjścia do szerszych uogólnień. Analiza zdarzeń krytycznych wpisuje się w nurt badań narracyjnych. Dla MacIntyre (Flyvbjerg 2005: 63–64) człowiek jest „zwierzęciem opowiadającym historię”, zaś pojęcie historii jest tak samo fundamentalne jak pojęcie działania. Mattingly (Flyvbjerg 2005: 63–64) zauważa, że narracje nie tylko nadają znaczeniowej formy przeżytym już doświadczeniom, ale pozwalają spojrzeć w przyszłość, pomagają antycypować sytuacje zanim ich doświadczymy. Badania oparte na narracji nie rozpoczynają się do zagadnień teoretycznych, ale od zainteresowania jakimś szczególnym zjawiskiem, które najlepiej można zrozumieć przez narrację. Badania narracyjne rozwijają opisy i interpretacje zjawiska z perspektywy uczestników, badaczy i innych osób. Podobnie wypowiadają się Connelly i Clandinin (Tsui 2007: 658–659). Uważają oni, iż

o rozwoju zawodowym nauczycieli należy mówić jako o historiach, które nauczyciele tworzą i którymi żyją. Historie powiązane są ze sobą tzw. nicią narracyjną, na podstawie której nauczyciele rozumieją siebie i własne doświadczenia. Historie pomagają też nauczycielom kształtować własną tożsamość zawodową. W tym kontekście, zdarzenie krytyczne może stać się istotnym elementem narracji.

Richards i Farrell (2005: 129) porównują analizę zdarzenia krytycznego z metodą zwaną studium przypadku (jakościowa metoda badawcza). Wymieniają oni kilka punktów, które odróżniają oba sposoby zbierania danych :

- Studium przypadku rozpoczyna się określeniem problemu, a następnie doбором właściwych metod lub narzędzi zbierania danych. Analiza zdarzeń krytycznych, zaś oznacza selekcję przypadkowego (nieplanowanego) zdarzenia i refleksję na temat jego znaczenia.
- Studium przypadku jest więc bardziej dogłębną analizą problemu i obejmuje szerszy zakres badawczy, niż zakłada to analiza zdarzeń krytycznych.
- Zdarzenie krytyczne może stanowić motywację do podjęcia dalszych badań, mających na celu głębsze zrozumienie problemu oraz może być pierwszym krokiem do rozpoczęcia tzw. studium przypadku (Richards i Farrell 2005: 129).

3. Zastosowanie techniki analizy zdarzeń krytycznych

W opinii Trippa (1993: 25) w analizie zdarzeń krytycznych występują dwie fazy: pierwsza – polegająca na opisaniu zdarzenia, i druga – będąca próbą zrozumienia jego znaczenia (próba odpowiedzi na pytania „co?” i „dlaczego?”).

Z kolei, Richards (Mann 2005: 109) proponuje analizę zdarzeń krytycznych, obejmującą trzy etapy i związane z nimi techniki refleksji, mianowicie: zdarzenie, przypomnienie zdarzenia oraz jego opis lub refleksja. W modelu Richards'a istotnym elementem jest czas, który upłynął od momentu zdarzenia do jego analizy. Dlatego też, Richards podkreśla, iż odtwarzanie zdarzeń jest możliwe dzięki technikom wspomagającym pamięć, które ułatwiają dostrzeżenie tego, co ukryte oraz uświadomienia własne wartości i przekonania.

Thiel (Richards i Farrell 2005: 118–120) podkreśla, iż analiza zdarzeń krytycznych powinna przebiegać według następujących kroków:

- Autoobserwacja – pierwszy krok obejmuje dostrzeżenie i selekcja zdarzenia krytycznego, zebranie odpowiednich dokumentów, np. planów lekcji, notatek, zapisów czy nagrań.
- Opis zdarzenia, które miało miejsce – drugim krokiem jest szczegółowe opisanie samego zdarzenia, sytuacji poprzedzającej zdarzenie oraz okoliczności występujących bezpośrednio po zdarzeniu.
- Zwiększenie świadomości – następny, trzeci krok polega na analizie przyczyn zdarzenia, tj. próbie znalezienia odpowiedzi na pytanie dlaczego zdarzenie miało miejsce. Thiel (Richards i Farrell 2005: 119–120) zachęca do przeprowadzenia całościowej i wieloaspektowej analizy lekcji, m.in.

przyjrzeniu się celom lekcji, sposobom pracy na lekcji czy nastawieniu uczniów.

- Samoocena – ostatni krok, najtrudniejszy według Thiela, obejmuje przemyślenia i opinie nauczyciela na temat sposobu w jaki samo zdarzenie wpłynęło na zrozumienie własnych praktyk nauczycielskich oraz ich ewentualną zmianę.

Bez względu na różnice między koncepcjami, analiza zdarzeń krytycznych w nauczaniu obejmuje dokumentację i analizę sytuacji. Nacisk położony więc został na osobistą refleksję, samodzielne przemyślenie znaczenia całej sytuacji i odniesienia jej do własnych przekonań czy systemu wartości. Refleksji sprzyjają następujące pytania:

- Dlaczego to zdarzenie było dla Ciebie ważne?
- Co działo się bezpośrednio przed zdarzeniem?
- Co działo się zaraz po zdarzeniu?
- Jak zareagowałeś/-łaś na opisywaną sytuację?
- Jaka jest Twoja interpretacja tej sytuacji?
- Co całe to zdarzenie mówi o Twoim sposobie nauczania się? Czego dowiedziałeś się na temat własnej praktyki zawodowej?
- Czy teraz, po analizie całej sytuacji, zareagowałbyś/abyś inaczej, gdyby sytuacja ta się powtórzyła? Dlaczego? (Richards i Farrell 2005: 120).

4. Ocena techniki analizy zdarzeń krytycznych

4.1. Zalety

Richards i Farrell (2005: 115–117) przyznają, iż analiza zdarzeń krytycznych przynosi szereg korzyści:

- pomaga zdiagnozować problemy i je rozwiązać,
- pozwala określić cechy dobrej praktyki,
- zwiększa świadomość zawodową nauczycieli.

Ponadto, wspólna, zespołowa analiza zdarzeń krytycznych przez nauczycieli sprzyja dzieleniu się doświadczeniami i kompetencjami, zwiększa poczucie solidarności oraz pozwala na znalezienie rozwiązań, które można zastosować w większej grupie czy instytucji.

Mann (2005: 109) zauważa, iż przypominanie sobie zdarzeń oraz ich analiza jest bardzo skutecznym narzędziem w rozwoju zawodowym nauczyciela. Osoby uczestniczące w analizie zdarzeń doznają olśnienia lub rozjaśnienia umysłu. Same zdarzenia krytyczne stanowią również silny czynnik motywujący, ponieważ pozwalają zrozumieć własne przekonania, sposoby postępowania i wartości. Należy dodać, że rozwijają one także umiejętność refleksji i krytycznego myślenia.

Richards i Farrell (2005: 115–117) szczegółowo określają sposób w jaki zdarzenia krytyczne przyczyniają się do rozwoju zawodowego nauczycieli, mianowicie:

- zwiększają poziom świadomości na temat własnych przekonań i siebie samego o procesie uczenia się i nauczania;

- uświadamiają nauczycielowi własne teorie osobiste;
- zachęcają nauczycieli do stawiania krytycznych pytań na temat nauczania;
- stwarzają okazje i możliwości do tzw. badania w działaniu (ang. *action research*);
- pozwalają stworzyć grupę krytycznych nauczycieli praktyków, zaangażowanych i zainteresowanych zmianami;
- stanowią pomoc i źródło informacji dla innych nauczycieli.

W opinii Rollett (2001: 32), zdarzenia krytyczne mają duży wpływ na samoocenę zawodową i wyobrażenia siebie jako nauczyciela. Istotną rolę w analizie zdarzeń krytycznych odgrywają emocje, które nauczyciele odczuwają w chwili zdarzenia i które towarzyszą im w czasie opisu pozytywnych i negatywnych sytuacji. Według Zajonc (Rollett 2001: 32), emocje mocno wpływają na ocenę sytuacji, są więc nie tylko wynikiem zdarzenia, ale i punktem wyjścia do dalszych rozważań. Wnioski formułowane przez nauczycieli pod wpływem emocji są też bardziej znaczące dla nich samych.

Badania przeprowadzone przez Rollett (2001: 38) wśród nauczycieli ekspertów wskazują na większą proporcję zdarzeń pozytywnych, które nauczyciele eksperci opisywali jako krytyczne w stosunku do zdarzeń negatywnych. W opowiadaniach nauczycieli ekspertów na temat zdarzeń krytycznych dominowały emocje pozytywne, mianowicie: cierpliwość, tolerancja, empatia, satysfakcja z pracy z dziećmi. Rzadziej, choć również pojawiały się emocje negatywne, takie jak: rozczarowanie, złość, frustracja (Rollett 2001: 32). Zaobserwowaną przez siebie tendencję, Rollett (2001: 32) tłumaczy faktem, iż wiele z przytoczonych pozytywnych zdarzeń krytycznych było nierozwiązanymi problemami z przeszłości, nad którymi nauczyciele jakiś czas się zastanawiali (mniej lub bardziej świadomie), i z którymi się w końcu uporali. Taki rodzaj myślenia strategicznego pozwolił nauczycielom ekspertom na utworzenie pozytywnej informacji zwrotnej, stanowiącej podstawę do osiągnięcia sukcesu.

4.2. Wady

Wśród wad techniki analizy zdarzeń krytycznych najczęściej wymienia się następujące problemy (Richards i Farrell 2005, Tripp 1993):

- technika analizy zdarzeń krytycznych ma charakter retrospekcyjny, tj. w znacznym stopniu opiera się na pamięci, co oznacza, iż niektóre z opisów mogą być niedokładne lub niepełne;
- respondenci mogą wykazywać tendencję do opisu zdarzeń, które miały miejsce niedawno lub w niedalekiej przeszłości, i jako takie są łatwiejsze do odtworzenia;
- technika bazuje na umiejętności wnikliwej obserwacji, zwłaszcza autoobserwacji i wymaga pewnej świadomości oraz wiedzy na temat samego siebie. To z kolei oznacza, iż nie wszyscy mogą posiadać umiejętność selekcji, opisu i analizy własnych przeżyć;

- technika zdarzeń krytycznych opiera się na osobistej refleksji, co sprawia, iż nie wszyscy respondenci będą chętnie dzielić się własnymi doświadczeniami.

5. Badanie i analiza danych : zdarzenia krytyczne nauczycieli studentów

Celem badania przeprowadzonego przez autorkę niniejszego artykułu było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania:

- Jaką rolę spełnia technika zdarzeń krytycznych w kształtowaniu się umiejętności interpretacji sytuacji klasowych przez niedoświadczonych nauczycieli, a w rezultacie, przygotowaniu ich do refleksji i monitorowania własnych zachowań?
- Jakie sytuacje nauczyciele nowicjusze postrzegają jako krytyczne? Jak je opisują?
- W jaki sposób technika analizy zdarzeń krytycznych zwiększa naszą wiedzę na temat wczesnych doświadczeń zawodowych nauczycieli studentów i emocji jakie im towarzyszą?

W celu uzyskania danych zastosowano technikę analizy zdarzeń krytycznych polegającą na pisemnym opisie przez respondentów sytuacji, którą uważają za szczególną, istotną w sensie pozytywnym lub negatywnym oraz krótkiej analizie, uwzględniającej m.in. reakcję nauczycieli, wnioski jakie wyciągnęli oraz wpływ zdarzenia na sposób myślenia o zawodzie. Dla ułatwienia zadania, posłużono się pytaniami zamieszczonymi wcześniej (część 3.0). Warto wspomnieć, iż zadanie poprzedzone było serią wykładów wprowadzających i przygotowujących nauczycieli do nauczania refleksyjnego.

Badaniem objęto 30 studentów II roku stacjonarnych studiów uzupełniających magisterskich programu nauczycielskiego. Charakteryzują się oni 1–2 letnim doświadczeniem w zawodzie nauczyciela (doświadczenie jest często nieregularne i obejmuje pracę w szkole w niepełnym wymiarze godzinowym oraz prowadzenie zajęć na różnego rodzaju kursach popołudniowych lub lekcjach prywatnych). Badanie odbyło się w maju 2009 r. w Sosnowcu.

W opisach zdarzeń, których dostarczyli nauczyciele nowicjusze, przeważały zdarzenia negatywne, mające miejsce w szkole podstawowej, gimnazjum i na kursach popołudniowych. Czasami badani odwoływali się do własnych doświadczeń jako uczniów lub użytkowników języka. Problemy najczęściej opisywane przez nauczycieli studentów obejmowały, m.in.:

- panowanie nad klasą – np. problemy z dyscypliną i brakiem motywacji wśród uczniów; nieumiejętność radzenia sobie z nieplanowanymi sytuacjami; brak kontroli nad pracą uczniów i nieumiejętność egzekwowania pożądaných zachowań ze strony uczniów (np. uczestnictwo w dyskusji, użycie języka angielskiego zamiast polskiego);
- organizację lekcji języka obcego - np. problemy z planowaniem (nieumiejętność skutecznego i szybkiego planowania lekcji, brak planów alterna-

tywnych); zarządzanie czasem lekcji; brak umiejętności selekcji i modyfikacji sposobów prezentacji materiału leksykalno- strukturalnego;

- uwzględnienie indywidualnych potrzeb ucznia – nieumiejętność pracy z klasą o zróżnicowanym poziomie znajomości języka; słaba wrażliwość na potrzeby rozwojowe uczniów, uwarunkowane ich wiekiem;
- nieumiejętność pogodzenia różnych ról nauczyciela – konieczność poświęcania czasu na sprawy dydaktyczne, wychowawcze i administracyjne; nieumiejętność pogodzenia różnych celów lekcji; poczucie marnowania czasu przeznaczanego na naukę języka.

Z opisów sytuacji jasno wynika, iż początkujący nauczyciele nastawieni są przede wszystkim na przetrwanie oraz poradzenie sobie z sytuacją dydaktyczną. Należy podkreślić, że brak im pewności siebie w roli nauczycieli i przekonania o słuszności wyboru właściwego rozwiązania.

Narracje były niejednokrotnie bardzo osobiste i niosły w sobie duży ładunek emocjonalny. W opisach przeważały emocje negatywne: rozczarowanie, zniechęcenie, wątpliwość we własne umiejętności, zakłopotanie, nieoczekiwane trudności (tzw. niespodzianki w negatywnym tego słowa znaczeniu), stres, frustracja czy napięcie. Wśród emocji pozytywnych odnaleźć można: satysfakcję, zaskoczenie (w pozytywnym znaczeniu słowa) spowodowane przebiegiem lekcji czy reakcją uczniów. Poniższe opisy stanowią przykład problemów doświadczanych przez młodych nauczycieli oraz odczuć jakie im towarzyszą.

Osoba 18: Podczas jednej z lekcji padło pytanie o stonogę, bo w tekście pojawiło się słówko robak. Nie wiedziałam co odpowiedzieć, bo nie mogłam sobie przypomnieć tego słówka. Poczulałam się nieswojo. Przez kilka kolejnych lekcji z tą grupą nie potrafiłam pokonać uczucia stresu; miałam obawy, że znowu nie będę w stanie odpowiedzieć na pytania uczniów. Po jakimś czasie uporałam się z tym problemem, choć ciągle jeszcze jestem niespokojna gdy uczeń chce mi zadać pytanie niezwiązane z tematem lekcji. Ilekroć uczeń zapyta mnie o słówko, którego nie znam, choć powinnam, jest to dla mnie frustrujące i powoduje, że zastanawiam się nad sobą i moim przygotowaniem do zawodu.

Osoba 28: Lekcja z 24 gimnazjalistami, dodatkowo hospitowana przez dyrektora. Chciałam jak najbardziej zaktywizować uczniów, zachęcić ich do uczestnictwa w lekcji i wykonywania ćwiczeń. Nie znalazłam ich zbyt dobrze, dodatkowo na lekcji był dyrektor. Czulałam się spięta i uczniowie to zauważyli. Lekcja była koszmarem. Uczniowie nie traktowali mnie poważnie, ignorowali przygotowane przeze mnie pieczołowicie zadania, na które poświęciłam mnóstwo czasu. Nie osiągnęłam planowanych celów z powodu braku dyscypliny. Dopiero pod koniec lekcji udało mi się zapanować nad klasą. Byłam tak zmęczona, że ledwo mogłam mówić. Lekcja ta dała mi jednak do myślenia. Otrzymałam też wiele wsparcia i rad ze strony dyrektora oraz mojej opiekunki stażu, której opowiedziałam o zdarzeniu. Obwinałam siebie (bo

pewnych rzeczy nie jestem w stanie zmienić, np. grupy, którą uczę czy liczby uczniów w grupie). Lekcja nadwyrężyła i tak już słabą pewność siebie, ale nauczyła mnie jasno stawiać cele oraz dokładnie wyrażać swoje oczekiwania wobec uczniów. Zmusiła mnie też do zmiany myślenia oraz podejścia do mojego zachowania, stylu nauczania i współpracy z uczniami.

Pierwszy opis przedstawia reakcję nauczyciela w sytuacji nieplanowanej i niespodziewanej. Stres, zakłopotanie, nieumiejętność szybkiego działania i problemy z opanowaniem własnych emocji to najczęstsze odczucia towarzyszące młodym nauczycielom. Opis zdarzenia uświadamia również niepewność jaką odczuwa nauczyciel nowicjusz (pojedyncze zdarzenie wywołuje wątpliwość lub negację własnej wiedzy czy umiejętności zawodowych).

W drugim opisie uwagę zwraca kilka rzeczy: nieudana lekcja wbrew pozorom przyniosła wiele pozytywnych zmian. Przede wszystkim, zainicjowała refleksję (mówiąc potocznie: „dała do myślenia”), uzmysłowiła nauczycielowi studentowi obszar problematyczny, ułatwiła diagnozę problemu, stała się bodźcem do szukania rozwiązań i pomocy oraz motywacją do nawiązania współpracy z innymi (np. opiekun i dyrektor). Dalsze wnioski zostaną przedstawione poniżej.

6. Wnioski

Badanie przeprowadzone wśród nauczycieli nowicjuszy dało inne wyniki, niż badanie przeprowadzone przez Rollett (2001) wśród nauczycieli ekspertów. W przypadku tych pierwszych przeważały opisy sytuacji negatywnych, inaczej niż w grupie nauczycieli ekspertów. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w etapie rozwoju zawodowego i towarzyszącym mu emocjom. W literaturze przedmiotu odnaleźć można trzy fazy, przez które przechodzą nauczyciele nowicjusze, mianowicie: „miesiąc miodowy”, „kryzys” oraz „porażka lub dawanie sobie rady” (Day 1999: 99). Z kolei, Pfeffer i Jones (Head i Taylor 1997: 170) opisują emocje odczuwane przez nauczycieli zdobywających doświadczenie: nieuzasadniony optymizm; pesymizm (wątpliwość); realizm (nadzieja); uzasadniony optymizm. Grupa osób poddanych badaniu przechodziła przez drugi etap, zwany odpowiednio: kryzysem i pesymizmem. Można odnieść wrażenie, iż nauczyciele nowicjusze z racji niewielkiego doświadczenia zawodowego, małej umiejętności interpretacji i oceny sytuacji potraktowali opis zdarzenia krytycznego jako okazję do werbalizacji nagromadzonych frustracji i negatywnych odczuć. Opisy zaś, miały na celu zdystansowanie się do całej sytuacji, co z kolei ułatwiłoby znalezienie rozwiązań lub podzielenie się doświadczeniami z innymi. Problemy opisywane i postrzegane przez nauczycieli nowicjuszy jako krytyczne wynikają z:

- nieznanymi lub małej znajomości realiów szkolnych i nierealistycznych (zbyt dużych) oczekiwań wobec uczniów; nieuświadamianiu sobie różnic w sposobie myślenia pomiędzy nauczycielem i uczniami (zwłaszcza w przypadku gdy różnica wieku nie jest duża i nauczyciel traktuje siebie jako trochę starszego koleżkę);

- zderzenia rzeczywistości szkolnej z teorią, nabytą wiedzą, wyobrażeniami i własnymi przekonaniem. Zaskoczenie wywołane jest sytuacjami niepasującymi do wiedzy i oczekiwań nauczycieli studentów, co powoduje konieczność weryfikacji poglądów nauczycieli oraz modyfikacji ich sposobu nauczania (np. opis w części 5.0);
- uświadomienia sobie własnej nieskuteczności, konieczności zmiany myślenia o sobie samym w kategoriach przygotowania do zawodu, stylu nauczania i prowadzenia lekcji;
- niewielkiej znajomości samego siebie, własnych preferencji zawodowych i reakcji (dla niektórych nauczycieli analiza zdarzeń krytycznych uświadomiła im, że nie nadają się do pracy z dziećmi lub młodzieżą gimnazjalną);
- niepewności, wątplenia we własne siły i negacji własnych kwalifikacji („oczekiwanie sukcesu”; najdrobniejsza porażka mocno narusza pewność siebie). Nawet gdy opisywane jest zdarzenie pozytywne, nauczyciele nowicjusze nie są do końca pewni czy wybrali właściwe rozwiązanie. Negatywne emocje (m.in. frustracja i dyskomfort), których efektem jest obniżenie wiary we własne siły, przynoszą deklaracje nauczycieli dotyczące zmian w zachowaniu (np. zwiększona kontrola własnych wypowiedzi, monitorowanie swoich reakcji czy poświęcanie większej ilości czasu na planowanie lekcji, w tym szukanie rozwiązań alternatywnych);
- uświadomienia sobie własnych braków językowych, błędów oraz nieumiejętności przekazywania wiadomości;
- rozbieżności pomiędzy ilością czasu i zaangażowania włożonego w przygotowanie lekcji i nie zawsze pozytywnym jej przebiegiem.

Opisy i refleksje nad negatywnymi zdarzeniami wywołują frustrację, która czasami jednak przynosi pozytywny skutek, tj. motywuje do działania, zwiększa kontrolę (np. monitorowanie własnych wypowiedzi) czy zmusza do zmian. Znalezione odpowiedzi nie dają pełnego zadowolenia. W rezultacie, nauczyciele rozwijają postawę poszukującą, sami zastanawiają się nad rozwiązaniem lub szukają pomocy u innych.

W opisach sytuacji pozytywnych nauczyciele nowicjusze zwracali uwagę na:

- satysfakcję, sukces pedagogicznym wynikający m.in. z uniknięcia kłopotów z dyscypliną poprzez zastosowanie prostych technik czy ze znalezienia odpowiednich sposobów pracy z uczniem z ADHD;
- „oślnienie” jakiego doznali w kontaktach z uczniami, tj. dostrzeżenia mechanizmów uczenia się (np. efektywne i nieefektywne strategie komunikacyjne jakimi posługują się uczniowie), sposobu przyswajania materiału przez uczniów czy niuansów językowych, z których wcześniej nie zdawali sobie sprawy, a o które pytali ich uczniowie.

Dane zebrane w trakcie badania pokazują, iż technika analizy zdarzeń krytycznych jest skuteczna w procesie przygotowania zawodowego nauczycieli, zwłaszcza w zakresie nauczania refleksyjnego. Technika analizy zdarzeń krytycznych może przynosić korzyści przynajmniej na 3 płaszczyznach: tożsamości zawodowej, osobistych reakcji oraz umiejętności. Zdarzenia krytyczne, przez swoją wy-

razistość, wywołują wśród nauczycieli nowicjuszy refleksje oraz sprzyjają wymianie doświadczeń. To z kolei buduje współpracę pomiędzy nauczycielami i ma wartość terapeutyczną, tj. uspokaja nauczycieli, że emocje i trudności jakich doświadczają są typowe dla innych osób znajdujących się na danym etapie rozwoju zawodowego. Dodatkowo, zdarzenia krytyczne zwiększają i wyostwiają wrażliwość nauczycieli oraz ich świadomość językową i metajęzykową.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R. I. 1994. *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Day, Ch. 1999. *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Flyvbjerg, B. 2005. „Pięć mitów o badaniach typu studium przypadku”. *Studia Socjologiczne* 2005, 2(177) ISSN 0039-3371, str. 41–69
- Head, K. i P. Taylor. 1997. *Readings in Teacher Development*. Oxford: Macmillan Education.
- James, P. 2001. *Teachers in Action. Tasks for In-service Language Teacher Education and Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwiatkowska, H. 2008. *Pedagogia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Mann, S. 2005. “The language teacher’s development”. *Language Teaching* 38, 103–118
- Randall, M. i B. Thornton. 2001. *Advising and Supporting Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. i T.S.C. Farrell. 2005. *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards, J.C. i C. Lockhart. 1996. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rollett, B. A. 2001. “How do expert teachers view themselves?”. (w) *Early Professional Development for Teachers* (red. Banks, F. i Shelton Mayes, A.). London: The Open University, str. 27–40.
- Tripp, D. 1993. *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.
- Tsui, A. B. 2007. “Complexities of Identity Formation: A Narrative Inquiry of an EFL Teacher”. *TESOL Quarterly*, vo. 41, No. 4. December 2007, str. 657–680.

Anna Konieczna

PWSZ Nysa

RAPORT WERBALNY I JEGO WYKORZYSTANIE W BADA- NIACH NAD STRATEGIAMI ROZWIĄZYWANIA TESTÓW Z ZAKRESU CZYTANIA

The verbal report and its use in research on test-taking strategies in reading

The article discusses kinds of verbal reports and their characteristic features. More specifically, it focuses on: a) the validity of particular types of verbal reports and the data these are likely to provide, b) a quite difficult distinction between introspection and retrospection in researching reading, and c) the characteristic features and limitations of think-aloud protocols (categorized as introspective verbal report), especially if used to investigate the concrete reading format of gapped-text.

1. Wstęp

Niniejszy artykuł dotyczy metod badawczych umożliwiających zidentyfikowanie strategii wykorzystywanych przez respondentów w testach czytania. Termin *raport werbalny* odnosi się tutaj (za Matsumoto, 1993) do szeregu konkretnych metod, których cechą wspólną jest dostarczanie danych w formie przekazu językowego. W prezentowanym tekście opisane zostały jednak tylko wybrane aspekty tej bardzo obszernej kategorii, a mianowicie:

a) poszczególne rodzaje raportu werbalnego, b) problematyczność rozróżnienia pomiędzy introspekcyjnym a retrospekcyjnym raportem werbalnym w badaniach nad testowaniem czytania, c) problemy związane z trafnością raportu oraz d) cechy charakterystyczne introspekcji, a konkretnie *protokołu głośnego myślenia*, i jej zróżnicowane realizacje. Prezentowany tutaj opis ponadto w sposób szczególny odnosi się do zadań typu tekst z lukami (ang. *gapped-text*) i, w odniesieniu to tego właśnie

formatu, wskazuje na trudności związane z zastosowaniem introspekcji. Artykuł ma w dużej mierze charakter teoretycznej dyskusji wskazującej na te aspekty raportu werbalnego, które często pozostają niezauważone.

2. Raport werbalny intro- i retrospekcyjny

Raport werbalny polega na eksternalizacji myśli, działań lub odczuć (a w konkretnym, omawianym tu przypadku – strategii) poprzez ujęcie ich w przekaz językowy. Raport werbalny nie jest kategorią jednolitą – w jego obrębie wyróżnić można szereg zmiennych, których odmienna realizacja wpływa na zróżnicowanie konkretnych metod badawczych. I tak, w sposób najbardziej podstawowy, raport werbalny może być podzielony w oparciu o dwa czynniki: *czas realizacji* oraz *zależność pomiędzy informacją przetwarzaną i werbalizowaną* na dwie podkategorie: *raport introspekcyjny* i *retrospekcyjny* (Matsumoto, 1993). W raporcie introspekcyjnym werbalizacja przebiega równocześnie z działaniem, np. wykonywaniem zadania. W tym przypadku relacja pomiędzy informacjami przetwarzanymi i werbalizowanymi jest bezpośrednia: informacje przetwarzane są na bieżąco werbalizowane, a produktem raportu jest zapis niezmodyfikowanych informacji przetwarzanych w kolejnych momentach wykonywania zadania. Taki zapis może robić wrażenie dość chaotycznego. W badaniach introspekcyjnych respondent nie powinien jednak angażować się w nadawanie spójności swojej wypowiedzi poprzez opisywanie i interpretację podejmowanych działań. W tym przypadku interpretacja zaobserwowanych zachowań jest zadaniem badacza (Pressley i Afflerbach, 1995). Ponadto introspekcja, w odróżnieniu od retrospekcji, ma zawsze odniesienie do konkretnego wykonywanego w danym momencie działania.

W raportach retrospekcyjnych werbalizacja następuje dopiero po wykonaniu zadania. Retrospekcja polega więc na wydobyciu informacji z pamięci długotrwałej (Matsumoto, 1993), a jej produkt ma bardziej opisowy charakter. Strategie podejmowane przez respondenta są tutaj relacjonowane, nie ukazywane w sposób surowy i bezpośredni.

3. Intro- i retrospekcja w badaniu procesu czytania ze zrozumieniem

Raporty realizowane na bieżąco (w czasie wykonywania zadania, ang. *concurrent verbal reports*) w przypadku badań nad czytaniem mają formę tzw. *protokołu głośnego myślenia* i najczęściej klasyfikuje się je jako introspekcyjne. Czasami implikują one jednak także użycie retrospekcji⁶ (Hosenfeld, 1977). Trudność związana z jednoznacznym zakwalifikowaniem raportu realizowanego na bieżąco jako intro- lub retrospekcyjnego wynika ze specyfiki czytania. Aby lepiej wyjaśnić tę kwestię, należy zauważyć, że raport werbalny introspekcyjny w postaci protokołu głośnego myślenia w swojej pierwotnej wersji stosowany był w badaniach nad strategiami rozwiązywania problemów (patrz

⁶ Hosenfeld klasyfikuje protokół głośnego myślenia w formie niestymulowanej jako introspekcyjny, a w formie stymulowanej (implikującej relacjonowanie strategii po przeczytaniu fragmentu tekstu, np. jednego zdania) jako retrospekcyjny (1977).

np. Dunker, 1926), gdzie problemy były zazwyczaj stosunkowo zwięźle sformułowane (polegały przeważnie na rozwiązaniu krótkiej zagadki logicznej) i nie wymagały „wczytywania dużej ilości *inputu*” (tzn. informacji prezentowanej respondentowi). „Wczytywanie” informacji przebiegało więc niejako niezależnie, a proces rozwiązywania problemu rozpoczynał się dopiero po zakończeniu czytania. Rozróżnienie w tym przypadku pomiędzy intro- i retrospekcją nie budziło więc wątpliwości. Jednak badania nad czytaniem mają nieco inny charakter. Tekst czytany wykorzystywany w badaniach z użyciem protokołu głośnego myślenia najczęściej stanowi materiał znacznie obszerniejszy niż kilkuelementowe dane liczbowe czy krótki opis problemu, co nie pozwala na wyraźne oddzielenie fazy „wczytywania” danych od pozostałych działań respondenta. Tutaj badaniu podlega ponadto proces budowania rozumienia tekstu, a proces ten przebiega równocześnie z czytaniem, nie po jego zakończeniu. Skutkuje to pojawieniem się trudności związanej z koniecznością jednoczesnego wczytywania informacji i werbalizacji strategii. W formie przyjętej przez większość badaczy (zgodnej z wytycznymi Ericssona i Simona, 1993) protokół głośnego myślenia polega na cichym czytaniu tekstu i naprzemiennie z czytaniem, w miarę na bieżąco, uzewnętrznianiu wykorzystywanych strategii. Ericsson i Simon (1993), a za nimi także inni badacze, stwierdzają, że werbalizacja po przeczytaniu krótkich fragmentów tekstu umożliwia oddawanie na bieżąco zawartości pamięci krótkotrwałej, a tym samym ma charakter introspekcyjny.

W zależności od *stopnia ingerencji badacza*, protokół głośnego myślenia może dzielić się na dwa rodzaje: *stymulowany* i *niestymulowany*. W formie mniej ingerującej – niestymulowanej – respondent czyta tekst i werbalizuje informację przetwarzaną w momencie, który sam uzna za stosowny. Całkowity brak ingerencji badacza może jednak sprzyjać pojawieniu się sytuacji, w której respondent przeczyta duży fragment tekstu lub być może nawet cały tekst nie relacjonując ani jednej strategii (Afflerbach, 1990). Prawdopodobnie z tego właśnie powodu protokół niestymulowany nie jest często wykorzystywany w badaniach nad czytaniem. Znacznie częściej stosowaną przez badaczy formą jest protokół stymulowany, w którym przypomina się respondentowi o konieczności zrelacjonowania przetwarzanych informacji za pomocą umieszczonych w tekście znaków graficznych lub/i pytań, na które respondent musi odpowiedzieć. Stosowane znaki graficzne to kropki lub gwiazdki, często w kolorze czerwonym⁷ (patrz np. Afflerbach, 1990). Poniższy cytat prezentuje przykładowy materiał wykorzystywany w badaniu z użyciem protokołu głośnego myślenia stymulowanego znakami graficznymi i pytaniami.

Octopus is a marine animal with a soft body and eight arms, also called tentacles.*(What do you think about this?) The word octopus *(What do you think?) comes from two Greek words that mean eight feet.*(How did you decide what is important to remember in this sentence? Do you have any questions that you would like to find answered in the article?) (Jimenez, García i Pearson, 1996: 97)

⁷ Wydaje się, że czerwony kolor znaków raportu wynika z faktu powielania przez badaczy aspektów narzędzia po raz pierwszy użytego w badaniach nad czytaniem przez Jill Olshavsky (1976–77). Użycie tak jaskrawego koloru może jednak budzić pewne zastrzeżenia.

Zaprezentowany materiał jest w moim przekonaniu dość kontrowersyjny i może stanowić przykładowy punkt odniesienia w dyskusji nad raportem stymulowanym i danymi, jakich raport ten może dostarczać. W badaniu Jimeneza, Garcii i Pearsona pytania stymulujące, jak widzimy, są dłuższe niż sam tekst podstawowy. Można wręcz powiedzieć, że tekst podstawowy jest mało widoczny. Ponadto sformułowanie pytania jako „co o tym myślisz” może stymulować relację nie tyle strategii, ile różnego rodzaju innych rozważań na temat, o którym mowa w danym fragmencie (patrz pierwsze zdanie cytatu). Zastanawiające jest także zastosowanie przez autorów pytania: *what do you think?* zamiast: *what are you thinking about?*. Dwa ostatnie z cytowanych pytań stymulujących mogą także budzić zastrzeżenia: „w jaki sposób zdecydowałeś o tym, co jest ważne do zapamiętania w tym zdaniu?” i „czy masz jakieś pytania, na które chciałbyś znaleźć odpowiedź w tym artykule?” W moim przekonaniu te dwa pytania mają niewielki związek z celem badania (jakim było wydobycie strategii stosowanych przez respondentów w trakcie czytania tekstu). Pierwsze z tych pytań jest ponadto wysoko sugerujące, gdyż implikuje, że respondent uznał jakiś fragment cytowanego zdania za ważny do zapamiętania.

Analiza przedstawionego tu fragmentu, który rzeczywiście może nie być najlepszym przykładem materiału stymulującego raport, generalnie skłania do zastanowienia się nad naturą raportu stymulowanego, w szczególności w odniesieniu do użytych przez badaczy pytań stymulujących. Pytania bardzo ogólne, typu „o czym teraz myślisz” nie różnią się bowiem w działaniu od znaków graficznych, które przed rozpoczęciem wykonywania zadania zostają zdefiniowane jako miejsca, w których respondent powinien się zatrzymać i przekazać na głos swoje myśli. Natomiast pytania bardziej konkretne mogą być zawsze w jakimś kierunku sugerujące, a tym samym mogą wpływać na jakość i ilość uzyskiwanych w raporcie informacji. Jeszcze jedną problematyczną kwestią, powiązaną z trudnym w przypadku czytania rozróżnieniem pomiędzy intro- a retrospekcją, jest częstość umieszczenia znaków lub pytań stymulujących i wybór konkretnego miejsca ich umieszczenia. Większość badaczy umieszcza znaki raportu po każdym zdaniu. Czasami jednak badacze decydują się także na umieszczenie znaku raportu dodatkowo wewnątrz zdania, obok wyrazów lub sformułowań, które, w ich przekonaniu, mogą stanowić pewną trudność dla respondentów i tym samym zwiększać zapotrzebowanie na wykorzystanie pamięci roboczej. We fragmencie cytowanym powyżej, jak widzimy, autorzy uznali, że tego rodzaju trudnym dla respondentów słowem jest *octopus*, dlatego bezpośrednio po nim umieszczony został znak raportu. Jeżeli na potrzeby interpretacji sposobu działania znaków raportu przyjmiemy wytyczne Ericssona i Simona (1993) oparte na modelu przetwarzania informacji i kategoriach pamięci krótkotrwałej (plus/minus siedmioelementowej) oraz pamięci długotrwałej⁸, możemy zauważyć, że dość problematyczną, wysoce indywidualną i subiektywną kwestią jest decyzja

⁸ Ericsson i Simon (1993) opisali raport werbalny w kategoriach teorii przetwarzania informacji, rozróżniając pomiędzy raportem introspekcyjnym, wymagającym od respondenta zrelacjonowania informacji znajdujących się w pamięci krótkotrwałej w poszczególnych

o miejscach umieszczenia znaków raportu. Decyzja ta, jak i jej konsekwencje polegające na nadaniu bardziej introspekcyjnego (opierającego się całkowicie na uzewnętrznianiu zawartości pamięci krótkotrwałej) lub bardziej retrospekcyjnego (wykorzystującego mimo wszystko zasoby pamięci długotrwałej) charakteru raportu jest wysoce zależna od wiedzy badacza na temat badanej grupy respondentów, ich możliwości przetwarzania informacji oraz tego, co może stanowić dla nich problem. Opierając się na modelu przetwarzania informacji, można stwierdzić, że rozróżnienie pomiędzy intro- i retrospekcją jest w wielu przypadkach sprawą dyskusyjną, a poprawne zakwalifikowanie badania jako wykorzystującego introspekcję lub retrospekcję jest w dużej mierze zależne od badacza i jego poprawnej oceny bardzo lokalnych, indywidualnych uwarunkowań realizowanego przez niego badania. Określenie potencjalnie trudnych dla respondentów miejsc w tekście, wykonywane w sposób *a priori* i w oparciu o doświadczenie badacza, rzuca jednocześnie cień na eksploracyjny charakter wielu badań z użyciem raportu werbalnego i pokazuje, że mają one także częściowo cechy podejścia dedukcyjnego.

Ze względu na kolejną zmienną – *czas realizacji* - raport werbalny *retrospekcyjny* można podzielić na realizowany bezpośrednio po wykonaniu zadania (ang. *immediate*) oraz realizowany niebezpośrednio, tzn. z pewnym opóźnieniem (ang. *delayed*) - po wykonaniu kilku zadań lub w ogóle dużo później. Jako retrospekcyjne klasyfikowane są także przez Matsumoto (1993) wszelkie badania nie dotyczące konkretnych wykonywanych wcześniej zadań, ale dotyczące całokształtu doświadczenia uczącego się. Retrospekcja może być ponadto realizowana z udziałem różnego rodzaju *wskazówek*, mających na celu przypomnienie respondentowi jego działania (może on jeszcze raz widzieć swoje odpowiedzi, oglądać zapis video swojego działania itp.).

4. Trafność badań

Trafność raportu werbalnego odnosi się do możliwości uzyskania przy jego wykorzystaniu danych obrazujących rzeczywiste myśli i działania respondentów. Brak trafności raportu może mieć formę *reaktywności* (ang. *reactivity*) lub/i *braku wiarygodności* (ang. *nonveridicality*). W odniesieniu do sposobów rozwiązywania zadań, możemy powiedzieć, że raport werbalny jest reaktywny, jeżeli werbalizacja zniekształca sposób lub wydłuża czas wykonania zadania (Russo, Johnson i Stephens, 1989). O ile jednak wydłużenie czasu nie wpływa w sposób jakościowy na wnioski dotyczące stosowanych strategii, o tyle zmiana procesu powoduje, że wnioski dotyczące strategii są nietrafne. Raport jest niewiarygodny, jeżeli nie odzwierciedla poprawnie przebiegającego procesu głównego. Brak wiarygodności wiąże się z błędami wynikającymi z *ominięcia* (niezrelacjonowania pewnych strategii) lub *dodania* (zrelacjonowania procesów, które nie wystąpiły).

momentach wykonywania zadania oraz raportem retrospekcyjnym, polegającym na wydobyciu informacji z pamięci długotrwałej.

5. Trafność retrospekcji

Najpoważniejszym problemem retrospekcji jest odległość czasowa pomiędzy wykonywaniem zadania a relacjonowaniem strategii i związane z nią błędy pamięci: zapominanie, wymieszanie wiedzy wcześniejszej z wiedzą teraźniejszą (Olshavsky, 1976–77), a także fabrykacja strategii w rzeczywistości nie wykorzystywanych (Russo, Johnson i Stephens, 1989; Matsumoto, 1993). Uważa się, że metody retrospekcyjne są mniej trafne ze względu na fakt, że mogą zawierać więcej nieuzasadnionych dywagacji na temat procesów, które mogły zajść (Afflerbach, 1990). Respondenci mogą relacjonować strategie, które, jak uważają, powinni byli wykorzystywać, nie zaś te, które w rzeczywistości wykorzystywali (Matsumoto, 1993). Generalnie raport bardziej oddalony w czasie jest raportem mniej dokładnym. Garner (za Matsumoto, 1993) stwierdza eksperymentalnie, że raporty retrospekcyjne zrealizowane bezpośrednio po wykonaniu zadania i dwa dni później różnią się, i że raporty późniejsze zawierają znacznie mniej informacji. Matsumoto (1993) dodaje, że w przypadku retrospekcji, która nie odnosi się do żadnego konkretnego zadania, istnieje większe ryzyko braku trafności.

6. Trafność introspekcji

Za Ericssonem i Simonem, większość badaczy utrzymuje, że poprawnie przeprowadzony protokół głośnego myślenia wydłuża czas wykonania zadania, jednak nie zmienia w sposób istotny samego procesu głównego, tzn. sposobu wykonania zadania (np. Conrad, Blair i Tracy, 1999). Stwierdzenie to bywa jednak podważane przez wyniki badań innych autorów. Russo, Johnson i Stephens (1989) wykazali eksperymentalnie, że protokół głośnego myślenia jest reaktywny i wskazali na kilka potencjalnych źródeł jego reaktywności, m.in.: a) dodatkowe zapotrzebowanie na zasoby pamięci umożliwiające przetwarzanie, b) *feedback* słuchowy, c) zmianę w motywacji w kierunku dążenia do większej poprawności i asekuracyjności⁹. Badacze ponadto wskazują na fakt, iż respondenci mogą ulegać wpływom zaprezentowanych im przykładów w przekonaniu, że oczekuje się od nich werbalizacji podobnych do pokazanych (Pressley i Hilden, 2004; Matsumoto, 1993), dlatego też jako potencjalnie wpływającą na trafność raportu wymieniają przedstawioną respondentom instrukcję działania oraz wszelkie techniki prezentowania i modelowania sposobów tworzenia raportu. Problematiczne wydaje się także zatrzymywanie czytania poprzez znaki raportu w raporcie stymulowanym. Crain-Thoreson i in. (1997) porównali wpływ protokołu stymulowanego i niestymulowanego na wyniki czytania, stwierdzając, że prowokowanie zatrzymania się i zrelacjonowania strategii w konkretnych narzuconych przez eksperymentatorów miejscach ma negatywny wpływ na respondentów o ogólnie niższych

⁹ Russo, Johnson i Stephens (1989) stwierdzają, że z racji tego, iż respondenci zdają sobie sprawę z publicznego występu, będą oni skłonni stosować strategie inne niż normalnie, np. wymagające większego wysiłku, ale dające większe szanse na poprawną odpowiedź.

umiejętnościach czytania, natomiast nie wpływa na wyniki respondentów o wyższych umiejętnościach¹⁰ (Pressley i Hilden, 2004). Autorzy dochodzą do wniosku, iż decyzja o wyborze konkretnego typu protokołu powinna być uzależniona od relatywnego poziomu trudności tekstu: w przypadku tekstów łatwych zalecają użycie protokołu niestymulowanego, natomiast w przypadku tekstów trudnych – protokołu stymulowanego (Pressley i Hilden, 2004)¹¹. Garner, Wagoner i Smith (1983) są bardziej krytyczni i stwierdzają, że protokół stymulowany może zniekształcać lub przerywać proces przetwarzania informacji. Według Matsumoto (1993) zniekształcenie procesów myślowych lub ich przerwanie jest bardziej prawdopodobne wtedy, gdy znaki raportu występują często lub kiedy zadanie jest bardzo trudne. Dodatkowym źródłem braku wiarygodności raportu werbalnego mogą być ograniczone umiejętności językowe respondenta, negatywnie wpływające na jakość i ilość uzyskanych danych (Matsumoto, 1993).

7. Wykorzystanie protokołu głośnego myślenia w badaniach nad formatem typu ‘tekst z lukami’ – dalsze rozważania na temat trafności metody

Raport introspekcyjny, szczególnie w wersji stymulowanej, może, w moim przekonaniu, w sposób całkowicie sztuczny wywoływać użycie pewnych strategii. Stymulacja (w postaci znaków graficznych lub pytań) wymusza na przykład liniowy sposób czytania, zdanie po zdaniu i paragraf po paragrafie, z jednakowym natężeniem uwagi i w sposób jakościowo jednolity (bez zróżnicowania technik czytania np. na szybkie przeglądnięcie fragmentu, opuszczenie fragmentu, *scanning*, *skimming* itp.). Takie jednolite czytanie wynika z faktu, że, w percepcji respondenta i zgodnie z instrukcją, jaką otrzymuje, po każdym zdaniu (w takiej przeważnie odległości występują znaki raportu) musi on zrelacjonować strategie stosowane do budowania rozumienia tekstu, w tym także konkretnego zdania. Żadne ze zdań nie może więc być przez respondenta opuszczone lub pobieżne „przeskanowane”. Ponadto, raport introspekcyjny sprzyja pojawieniu się pewnych strategii, które wynikają raczej z potrzeby relacjonowania myśli, niż samego czytania tekstu, i które mogłyby się nie pojawić lub pojawić w znacznie mniejszej ilości, gdyby nie zachodziła potrzeba wykonywania czynności produktywnej – mówienia w celu relacjonowania przetwarzanych informacji. Mam tu przede wszystkim na myśli parafrazowanie, podsumowanie tekstu, sformułowanie głównej myśli, tłumaczenie na język rodzimy. Przykładem dla powyższego stwierdzenia, jakkolwiek najprawdopodobniej tylko jednym z wielu, mogłoby być badanie przeprowadzone przez Hosenfeld (1977).

¹⁰Badanie odnosi się do języka natywnego.

¹¹Dość zaskakujący wydaje się postulat autorów w obliczu badań, jakie sami cytują. Ich badanie wydaje się bowiem sugerować, choć to dość trudne do wytłumaczenia z teoretycznego punktu widzenia, że stymulacja powinna być stosowana tam, gdzie jest ona relatywnie nieingerująca w sam proces główny, tzn. do badania tekstów relatywnie łatwych, i odwrotnie – eliminowana w sytuacji, w której wykazuje ona negatywny wpływ na czytanie, czyli w przypadku użycia tekstów trudnych.

W badaniu tym wykorzystany został raport introspekcyjny stymulowany (z zatrzymaniem po każdym zdaniu), który dostarczył danych w postaci tłumaczenia całego czytanego tekstu lub jego dużych fragmentów na język rodzimy respondentów. W moim przekonaniu tak duża ilość tłumaczenia wynika właśnie z konieczności relacjonowania przetwarzanych informacji. Jakkolwiek tłumaczenie jest czasami wykorzystywane jako strategia czytania, to jednak czytanie, nawet na dość niskim poziomie zaawansowania językowego, nie polega tylko i wyłącznie na wykonywaniu na bieżąco tłumaczenia.

Ze względu na wymieniane tu niedoskonałości standardowej formy protokołu głośnego myślenia, w przeprowadzonym przeze mnie badaniu wykorzystującym tę metodę wprowadzone zostały pewne modyfikacje (Konieczna, 2009). Badanie, o którym mowa, dotyczyło strategii wykorzystywanych przez studentów w trakcie rozwiązywania zadania testowego typu tekst z lukami (ang. *gapped-text*). Jest to format typu zamkniętego, w którym poszczególne zdania lub akapity tekstu zostały usunięte, oznaczone jako luki w tekście i zaprezentowane w formie opcji do wyboru z jedną opcją dodatkową, niepasującą do żadnej z luk. Zastosowana w badaniu modyfikacja protokołu głośnego myślenia miała na celu zredukowanie potencjalnych źródeł nietrafności, tzn.: a) uniknięcie niebezpieczeństwa czytania i nierelacjonowania strategii, charakterystycznego dla protokołu niestymulowanego oraz b) wyeliminowanie wymuszeń liniowego czytania tekstu (o których mowa w akapicie powyżej), typowych dla protokołu stymulowanego. Ponadto, protokół głośnego myślenia stymulowany po każdym zdaniu nie mógł być zastosowany ze względu na fakt, że zadanie typu tekst z lukami wymaga działania na poziomie całych paragrafów. W tym więc przypadku dość sztuczne, a także frustrujące dla respondenta mogłoby być przerywanie mu po każdym zdaniu i pytanie go o strategię, nie pozwalając na rozpoczęcie realizacji zadania. Ostatecznie więc zastosowana przeze mnie modyfikacja protokołu głośnego myślenia polegała na potraktowaniu całego zadania jako problemu do rozwiązania. Podejście takie jest szczególnie uzasadnione faktem, iż tekst z lukami, jako zadanie zamknięte, sprzyja użyciu różnego rodzaju strategii testowych, bardziej upodabniających proces wykonywania zadania do rozwiązywania problemu niż do samego czytania. Respondenci zostali więc poproszeni o wykonanie całości zadania na głos, czyli artykułowanie zarówno strategii, jak i fragmentów czytanych. Taka forma raportu pozwoliła prześledzić typowe sekwencje powrotów do poszczególnych fragmentów tekstu, ich ilość, długość fragmentów ponownie rozważanych, a także bardzo często nieliniowy sposób czytania tekstu zawartego w zadaniu i nieliniowy sposób rozwiązywania zadania. Ponadto, zastosowana modyfikacja nie wywoływała w sposób sztuczny tłumaczeń, parafrazy i podsumowań, gdyż pozwalała na werbalizację samego tekstu. Pozwoliła więc zaobserwować kiedy i w jakiej ilości tłumaczenia, parafrazy i podsumowania są w sposób rzeczywisty wykorzystywane dla celów czytania i rozwiązywania zadania, a nie wymuszonej werbalizacji. Zastosowana modyfikacja protokołu głośnego myślenia wiązała się jednak także z pewnymi utrudnieniami. Mianowicie respondenci dość często wskazywali na fakt, że „wczytywanie” informacji na głos przeszkadza w przetwarzaniu. W trakcie prowadzenia badań zauważyliśmy jednak, że ciszenie

głosu przez respondenta wykonującego zadanie powodowało, że niedogodność związana z artykulacją była znacznie mniej odczuwalna. Można więc podejrzewać, że to konieczność poprawnej artykulacji i *feedback* głosowy, zajmując część pamięci roboczej, utrudniały przetwarzanie informacji. Kolejni respondenci byli więc informowani o tym, że mogą mówić cicho, tak aby możliwie maksymalnie zredukować negatywny wpływ artykulacji na możliwości przetwarzania informacji.

Należy stwierdzić, że badania, które wykorzystują protokół głośnego myślenia w celu zidentyfikowania strategii rozwiązywania testów z zakresu czytania dostarczają dość specyficznych danych. Prezentują one bowiem rozwiązywanie zadań z zakresu czytania jako opierające się głównie na wykorzystaniu strategii typowych dla uwarunkowań testowania (tzn. strategii typu *test management* i strategii sprytu testowego, patrz Cohen i Upton, 2007; Konieczna, 2009). Relatywnie mało widoczne są strategie związane bezpośrednio z samym procesem czytania. W przeprowadzonym przeze mnie badaniu (2009), które miało charakter eksploracyjny, wyłonione strategie dotyczyły w większości kolejności czytania poszczególnych fragmentów tekstu, liczby powrotów do poszczególnych fragmentów, sposobów wyboru odpowiedzi, wykorzystania specyficznych aspektów formatu w celu ułatwienia wykonania zadania (łącznie opisanych 28 strategii). Relatywnie niewielka ilość wyłonionych strategii dotyczyła w sposób bezpośredni budowania rozumienia tekstu czytanego (użycie inferencji, podsumowanie i określenie myśli głównej danego fragmentu, tłumaczenie fragmentu, zwrócenie uwagi na elementy budujące spójność tekstu). Podobne badanie przeprowadzone wcześniej przez Cohena i Uptona (2007) dostarczyło równie ubogich danych dotyczących strategii czytania. Badanie Cohena i Uptona dotyczyło strategii stosowanych przez respondentów w formacie *drag-and-drop* testującym sprawność czytania na teście TOEFL. Autorzy zastosowali podejście dedukcyjne, sporządzając przed wykonaniem badania długą listę strategii, które, jak wnioskują, spodziewali się zidentyfikować. Ostatecznie jednak zaprezentowali tylko wyniki dotyczące najczęściej używanych przez respondentów strategii. Tak więc, spośród dwudziestu ośmiu wstępnie zdefiniowanych strategii czytania, w wynikach wspomniane są tylko trzy: a) uważne przeczytanie fragmentu tekstu, b) szybkie przeczytanie fragmentu tekstu w poszukiwaniu konkretnych informacji i c) powtórzenie, parafraza lub tłumaczenie fraz lub zdań – lub podsumowanie fragmentów – aby wspomóc rozumienie. Większość z relacjonowanych przez Cohena i Uptona strategii należy do kategorii *test-management* (17 strategii) i skupia się wokół zaobserwowanych następujących zachowań: powrotów do konkretnych pytań, kolejności czytania pytań i opcji, sposobów wyboru opcji i sprawdzania odpowiedzi. Badanie przeprowadzone przeze mnie (2009), jak i badanie Cohena i Uptona (2007) pokazują, że protokół głośnego myślenia (w formie zarówno klasycznej, jak i zmodyfikowanej) zastosowany do badania strategii wykorzystywanych w testach czytania dostarcza głównie informacji na temat sposobów radzenia sobie z testem. Taki wynik badań może świadczyć o tym, iż uwarunkowania związane z testowaniem powodują jakościową zmianę samego procesu czytania. Możliwe jest jednak także, iż sytuacja testowania po prostu sprzyja uwewnętrznianiu właśnie strategii związanych z wykonaniem testu i powoduje względną „niewidoczność”

innego rodzaju strategii. Do podobnego wniosku dochodzą Cohen i Upton (2007), którzy stwierdzają, że badany przez nich format czytania traktowany jest przez respondentów głównie w kategoriach zadania testowego, na które trzeba udzielić poprawnej odpowiedzi, nie zaś tekstu który stanowi w jakiś sposób wartościową lekturę. Biorąc jednak pod uwagę stwierdzenie, iż protokół głośnego myślenia jako metoda badawcza może sprzyjać ujawnianiu pewnego typu informacji a nieujawnianiu innych (Pressley i Afflerbach, 1995), należy także przyjąć, że możliwe jest, iż metoda ta zastosowana do badania zadań testowych z zakresu czytania daje większe szanse ujawnienia strategii typowo testowych niż innego rodzaju strategii.

8. Protokół głośnego myślenia w badaniach nad testowaniem czytania a kwestia czasu

W badaniach z użyciem raportu werbalnego nie ustanawia się limitu czasowego, aby nie ograniczać werbalizacji. Istnieje jednak pewna sprzeczność pomiędzy badaniem trafności testów z użyciem raportu werbalnego (nieograniczonego czasowo) oraz faktem, iż udzielanie odpowiedzi na pytania testowe jest z natury rzeczy bardzo restrykcyjnie ograniczone czasowo. Ronald Carver zauważa że czynnik czasu ma poważny wpływ na czytanie i może w sposób istotny zniekształcać badania, w których jest on pominięty (1992). Carver stwierdza, iż osoba o wyższej motywacji będzie skłonna spędzić nad danym tekstem większą ilość czasu i włożyć więcej wysiłku w jego zrozumienie. Dlatego, w przekonaniu autora, wszelkie badania nie kontrolujące limitu czasu dostarczają zniekształconych wyników: korzystniejszych dla osób o wyższej motywacji i zaniżonych w przypadku osób słabiej zmotywowanych (Carver, 1992). Negatywne efekty związane z brakiem kontroli czasu były widoczne także w przeprowadzonym przeze mnie badaniu (patrz Koniczna, 2009) na przykładzie ucznia, który wykorzystał dwa razy więcej czasu niż średnio inni respondenci i odpowiedział bardzo dobrze na zadanie, pomimo faktu, iż jakościowo strategię przez niego wykorzystywane były typowe dla słabszych respondentów.

9. Wnioski

W niniejszym artykule opisane zostały cechy charakterystyczne poszczególnych rodzajów raportu werbalnego, ze szczególnym uwzględnieniem protokołu głośnego myślenia i sposobów jego wykorzystania na potrzeby badania strategii stosowanych w testach czytania. Artykuł ukazał dość liczne problemy związane z wykorzystaniem introspekcji w badaniach nad testowaniem czytania. Zaprezentował także różnicowany charakter danych możliwych do uzyskania przy wykorzystaniu różnych typów raportu werbalnego.

Hosenfeld klasyfikuje protokół głośnego myślenia w formie niestymulowanej jako introspekcyjny, a w formie stymulowanej (implikującej relacjonowanie strategii po przeczytaniu fragmentu tekstu, np. jednego zdania) jako retrospekcyjny (1977).

Wydaje się, że czerwony kolor znaków raportu wynika z faktu powielania przez badaczy aspektów narzędzia po raz pierwszy użytego w badaniach nad czytaniem przez Jill Olshavsky (1976–77). Użycie tak jaskrawego koloru może jednak budzić pewne zastrzeżenia.

Ericsson i Simon (1993) opisali raport werbalny w kategoriach teorii przetwarzania informacji, rozróżniając pomiędzy raportem introspekcyjnym, wymagającym od respondenta zrelacjonowania informacji znajdujących się w pamięci krótkotrwałej w poszczególnych momentach wykonywania zadania oraz raportem retrospekcyjnym, polegającym na wydobyciu informacji z pamięci długotrwałej.

Russo, Johnson i Stephens (1989) stwierdzają, że z racji tego, iż respondenci zdają sobie sprawę z publicznego występu, będą oni skłonni stosować strategie inne niż normalnie, np. wymagające większego wysiłku, ale dające większe szanse na poprawną odpowiedź.

Badanie odnosi się do języka natywnego.

Dość zaskakujący wydaje się postulat autorów w obliczu badań, jakie sami cytują. Ich badanie wydaje się bowiem sugerować, choć to dość trudne do wytłumaczenia z teoretycznego punktu widzenia, że stymulacja powinna być stosowana tam, gdzie jest ona relatywnie nieingerująca w sam proces główny, tzn. do badania tekstów relatywnie łatwych, i odwrotnie – eliminowana w sytuacji, w której wykazuje ona negatywny wpływ na czytanie, czyli w przypadku użycia tekstów trudnych.

BIBLIOGRAFIA

- Afflerbach, P.P. 1990. « The influence of prior knowledge on expert readers' main idea construction strategies ». *Reading Research Quarterly* 25 : 31–46.
- Carver, R. 1992. « Effect of prediction activities, priori knowledge, and text type upon Mount comprehended: using rauding theory to critique schema theory research ». *Reading Research Quarterly* 27 : 164–174.
- Cohen, A.D., Upton, T.A. 2007. « 'I want to go back to the text': response strategies on the reading subtest of the new TOEFL ». *Language Testing* 24 : 209–250.
- Conrad, F., Blair, J., Tracy, E. 1999. « Verbal reports are data! A theoretical approach to cognitive interviews ». Proceedings of the Federal Committee on Statistical Methodology Research Conference, www.bls.gov/osmr/abstract/st/st990240.htm DW 19.07.2009.
- Ericsson, K. A., Simon, H. A. 1993. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge : Bradford books/MIT Press.
- Garner, R., Wagoner, S., Smith, T. 1983. « Externalizing question-answering strategies of good and poor comprehenders ». *Reading Research Quarterly* 18 : 439–447.
- Hosenfeld, C. 1977. « A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners ». *System* 5 : 110–123.

- Jimenez, R. T., Garcia, G. E., Pearson, P. D. 1996. « The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English readers: opportunities and obstacles ». *Reading Research Quarterly* 31 : 90–112.
- Koniczna, A. 2009. *The use of strategies in gapped-text reading task*, referat konferencyjny, 3rd International May Conference on English Studies, Kraków [w druku].
- Matsumoto, K. 1993. « Verbal report data and introspective methods in second language research: state of the art ». *RELC Journal* 24 : 32–60.
- Olshavsky, J. E. 1976–1977. « Reading as problem solving: an investigation of strategies ». *Reading Research Quarterly* 12 : 654–674.
- Pressley, M., Afflerbach, P. 1995. *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M., Hilden, K. 2004. « Verbal protocols of reading » (w) *Literacy research methodologies* (red. N. K. Duke i M. H. Mallette). New York : The Guilford Press.
- Russo, J. E., Johnson, J. J., Stephens, D. L. 1989. « The validity of verbal protocols ». *Memory and Cognition* 17 : 759–769.

Aleksandra Łyp-Bielecka

Uniwersytet Śląski

MIND MAPPING¹² W NAUCZANIU I UCZENIU SIĘ JEZYKA OBCEGO

Mind mapping in foreign language learning and teaching

Mind mapping, developed 1972 by Tony Buzan, is a graphic way of representing ideas and concepts. The article shows the possibilities and benefits of using mind mapping in foreign language learning and teaching. Additionally, the article describes some of the computer applications which can be used to draw a mind map.

1. Wstęp

Jednym z podstawowych postulatów współczesnej dydaktyki jest dążenie do możliwie wysokiej efektywności procesu uczenia się i nauczania. Powstają liczne prace poświęcone skuteczności w dydaktyce (np. Hamer 1994, Perrott 1995, Locke 2004, Taraszkiewicz i Rose 2006), wprowadzane są nowe (aktywizujące) metody nauki, mające ułatwić uczącemu się zrozumienie i przyswojenie przerabianego materiału. Niemniej codzienność szkolna nierzadko wygląda inaczej: uczący się narzekają na przeladowanie programów nauczania i dużą ilość materiału do przyswojenia w (zbyt) krótkim czasie. Powyższy problem spowodowany jest często niezajomością technik uczenia się: materiał opanowywany jest pamięciowo, bez jakiegokolwiek refleksji czy próby jego zrozumienia, co zwykle prowadzi do szybkiego zapominania przyswojonych wiadomości. Następstwem mogą być niepowodzenia w nauce, powodujące frustrację i niechęć uczniów do wszelkiego rodzaju nauczania zinstytucjonalizowanego.

¹² W polskiej literaturze przedmiotu istnieje wiele odpowiedników terminu *mind mapping*. Jest on tłumaczony jako *mapy myśli*, *mapy mentalne*, *mapy skojarzeniowe*, *mapy pamięci* bądź *mapy umysłowe*. W poniższym artykule posługujemy się zamiennie terminami *mind mapping* i *mapa myśli*.

Podobne doświadczenia w trakcie własnych studiów oraz późniejszej pracy ze studentami skłoniły Tony'ego Buzana, uznany, światowy autorytet w dziedzinie psychologii i technik uczenia się, do poszukiwań nowej, skutecznej metody nauki, w wyniku których w 1972 roku powstała koncepcja map myśli, będących, jak określa je sam Buzan (2002, 57) „wyrazem myślenia wielokierunkowego, a zatem naturalną funkcją naszego umysłu. Jest to również wspaniała technika graficzna, która wyzwala potencjał intelektu. Mapy z powodzeniem można stosować we wszystkich dziedzinach życia, w których szybkość uczenia się i przejrzystość myślenia polepszają osiągnięte wyniki”.

2. Geneza techniki map myśli

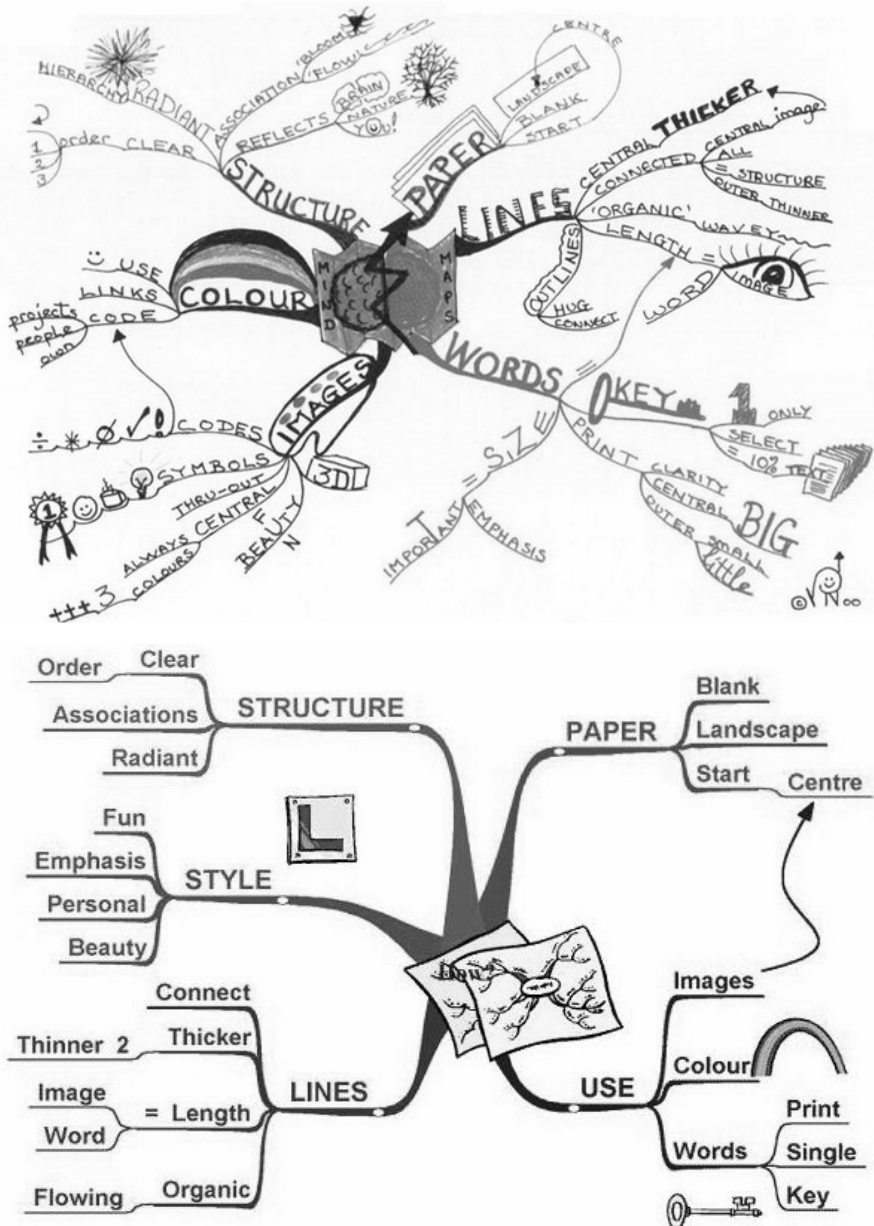
U podstaw techniki *mind mappingu* leżały wyniki badań i obserwacji wykazujących, iż podczas nauki najszybciej przyswajane są informacje opracowane na początku i końcu czasu nauki bądź wywołujące u uczącego się skojarzenia, np. z materiałem już znanym, wzbudzające jego zainteresowanie lub też w szczególności sposób pobudzające jego zmysły. Szybszej memoryzacji ulegają również elementy powtarzające się oraz szczególne, wyjątkowe, niepasujące do pozostałych. Jak podkreśla Buzan (2002, 34) „Odkrycia te uświadamiają nam ogromnie istotny fakt – w jaki sposób funkcjonuje mózg. To właśnie one, a nie jak niektórzy błędnie sądzą, teoria dwóch półkul mózgu, dały początek koncepcji *mind mappingu*.” Niemniej również teoria dotycząca funkcjonowania mózgu autorstwa Rogera Sperry'ego, zgodnie z którą lewa półkula mózgowa odpowiedzialna jest m.in. za zdolności i funkcje językowe (mowa, czytanie, pisanie, gramatyka, dosłowne znaczenie słów), myślenie analityczne, hierarchie matematyczne (liczby, zbiory), natomiast prawa kieruje wyobraźnią, zdolnościami plastycznymi i muzycznymi, orientacją przestrzenną, marzeniami i obrazem całości (tzw. *Gestalt*), w znaczący sposób wpłynęła na kształtowanie się techniki Buzana¹³. W toku nauki szkolnej preferuje się zazwyczaj styl uczenia i nauczania faworyzujący

¹³ Warto w tym miejscu zaznaczyć, że powyższy podział nie oznacza, iż w przypadku wykonywania jakiejś czynności (liczenia, uczenia się słówek, słuchania muzyki), pracuje **tylko** i **wyłącznie** jedna bądź druga półkula. Pracują obie, niemniej jedna z nich wykazuje zdecydowanie większą aktywność niż druga. Potwierdzają to obrazy mózgu wykonane podczas pracy m.in. przy pomocy pozytronowej tomografii emisyjnej. Mózg wykazuje się ponadto dużą elastycznością, jedna półkula mózgowa potrafi w dużej mierze przejąć funkcje drugiej, uszkodzonej, np. w wyniku wypadku czy wylewu. Interesujący przypadek opisują Borgsteinn, Grootendorst (2002, 473): u 7-letniej dziewczynki usunięto lewą półkulę mózgu (wykonano tzw. hemisferektomię), ze względu na przewlekłe ogniskowe zapalenie mózgu i padaczkę, które doprowadziły do porażenia prawej części ciała i poważnych zaburzeń funkcji językowych. „Mimo usunięcia dominującej półkuli, zwierającej ośrodki mowy i odpowiadającej za kontrolę motoryczną prawej połowy ciała, dziecko jest dwujęzyczne i posługuje się płynnie językiem tureckim i holenderskim. Nawet porażenie połowiczne częściowo się cofnęło i widoczne jest tylko w formie niewielkiej spastyczności prawej kończyny górnej i dolnej. Poza tym dziewczynka prowadzi normalne życie”. (cyt. za Spitzer 2008, 25)

pracę lewej i zaniedbujący możliwości prawej półkuli, natomiast posługując się mapami myśli stymulujemy do (wspól-)pracy obie półkule, co gwarantuje osiągnięcie wysokiej efektywności uczenia się i nauczania. Trzecim elementem leżącym u podstaw techniki *mind mappingu* było przekonanie Buzana o niskiej efektywności tradycyjnego, linearnego systemu notowania, który po pierwsze nie odzwierciedla wielokierunkowego sposobu myślenia, właściwego mózgowi, po drugie notatki tak stworzone są często zbyt długie i z trudem się je zapamiętuje, gdyż są nieciekawe wizualnie i monotonne. Po trzecie sporządzenie i odczytanie notatek linearnych jest bardzo czasochłonne, gdyż z jednej strony zapisujemy mnóstwo niepotrzebnych słów, a z drugiej tracimy później czas na odnalezienie w tekście notatek słów-kluczy.

3. Zasady tworzenia map myśli

Buzan (2002, 92in.) zaleca wykonywanie map myśli na dużej kartce papieru ułożonej poziomo, gdyż mapy myśli zwykle rozrastają się w płaszczyźnie horyzontalnej. W centrum kartki umieszczamy kolorowy rysunek bądź kolorowy i przestrzenny wyraz, stanowiący temat mapy, co ułatwić ma skojarzenia, poprawić zdolność skupienia i zapamiętywania. Od głównego słowa bądź rysunku prowadzimy promieniście odchodzące linie, zapewniające ciągłość skojarzeń. Wzdłuż linii zapisujemy drukowanymi literami słowa-klucze, co zwiększa czytelność i uporządkowanie mapy. Używamy minimum trzech kolorów, co pozwala uniknąć monotonii i wyróżnić najważniejsze treści, ponadto stosujemy rysunki oraz efekt przestrzenności: przyciągają one uwagę oraz pobudzają do pracy prawą półkulę. Stosujemy litery i obrazy różnej wielkości, akcentujące elementy bardziej i mniej ważne, ponadto korzystamy z umownych znaków/symboli przypisanych określonym cechom, przymiotom itp. Obszary spokrewnione łączymy strzałkami oraz stosujemy porządek numeryczny głównych linii, co zapewnia uporządkowanie i hierarchizację oraz zapewnia pomoc np. w trakcie wykładu, prezentacji czy wypowiedzi pisemnej.



Rys. 1 i 2: Przykłady dwóch map myśli, których tematem przewodnim jest technika *mind mapping*: pierwsza mapa wykonana jest odręcznie (źródło: <http://litemind.com/wp-content/uploads/2007/08/laws-of-mind-mapping-mindmap.jpg>, DW: 30.08.2009), druga przy za pomocą programu komputerowego (źródło: http://www.12manage.com/methods_mind_mapping.html, DW: 28.09.2009).

Należy przy tym podkreślić różnicę między techniką map myśli a tzw. burzą mózgow (brain storming), gdyż pojęcia te są często błędnie ze sobą utożsamiane. Różnica „polega na stopniu usystematyzowania zapisu. W mapie myśli kojarzone z tematem myśli są grupowane według hierarchii ważności w stosunku do tematu. Dodatkowym elementem jest tworzenie wizualnego obrazu całości – myśli są łączone wyraźnymi strzałkami lub liniami, jedno słowo kluczowe wiedzie do następnego” (Adams-Tukiendorf 2006, 56). Z kolei w wyniku burzy mózgow, „na największych ramionach wychodzących z samego centrum umieścisz słowa i rysunki nie dlatego, że wydały się istotne, ale dlatego, że jako pierwsze przyszły ci do głowy. Był to gest spontaniczny, a nie przemyślany. W prawdziwych mapach główne słowa-klucze nie są przypadkowe, lecz podyktowane swym znaczeniem i pojemnością.” (Buzan 2002, 85) Zapisy będące wynikiem burzy mózgow nie wykazują się ponadto tak rozbudowaną stroną graficzną, jaka powinna towarzyszyć tworzeniu map myśli.

4. Zastosowanie map myśli w edukacji

Mapy myśli znajdują zastosowanie w każdej dziedzinie ludzkiego życia, począwszy od życia prywatnego poprzez rozliczne możliwości użycia w marketingu, produkcji i biznesie (tworzenie biznesplanów, ustalanie projektów, przygotowanie prezentacji oferowanych produktów i usług, organizacja różnego rodzaju zebrań, konferencji i spotkań, zarządzanie firmą, tworzenie struktury organizacyjnej w firmie, analizie potrzeb klientów itd.) do szerokiego spektrum zastosowań w samodzielnej i zinstytucjonalizowanej edukacji.

Liczne prace potwierdzają skuteczność i efektywność techniki map myśli w uczeniu i nauczaniu różnorodnych przedmiotów, np. w naukach ścisłych (w matematyce (Brinkmann 2003) i chemii (Regis, Albertazzi i Roletto 1996)), medycynie i pielęgniarstwie (Cahill i Fonteyn 2000), biologii (Jegade, Alaiymola i Okebukola 1990, Barenholz i Tamir 1992), ekonomii (Budd 2004) i językach obcych. Wskazuje się także na użyteczność techniki mappingu w nauczaniu uczniów dyslektycznych (Sellers 2008) oraz w arteterapii (Karolak 2006).

Zastosowanie map myśli w procesie uczenia się znacznie zmniejsza ilość czasu, konieczną do opanowania materiału. Według Buzana (2002) wykorzystanie map myśli pozwala na zaoszczędzenie do 95% czasu potrzebnego na zrobienie oraz 90% czasu przeznaczanego na odczytanie bądź przeglądnięcie notatek tradycyjnych, gdyż zapisywane bądź odczytywane są jedynie istotne słowa-klucze. Taka struktura ułatwia również powtarzanie materiału, jego zapamiętanie i zrozumienie powiązań między omawianymi fenomenami¹⁴. Mapy sprawdzają się również świetnie w trakcie planowania i przeprowadzania zajęć bądź prezentacji¹⁵, gdyż z jednej strony pozwalają na większą kreatywność i oryginalność oraz

¹⁴ Cahill, Fonteyn (2000, 216) podkreślają, iż „studenci opisywali w swoich pracach mind mapping jako „integrujące doświadczenie edukacyjne”, które pomogło im „zrozumieć materiał”. (Heinze-Fry, Nowak 1990, 471).”

¹⁵ Fuchs (2005, 152): „Mapa myśli ma również tą zaletę, iż można ją rozbudować we wszystkich kierunkach. Nowe pomysły i idee mogą być w każdej chwili wbudowane w istniejącą mapę, dając nauczycielowi przegląd możliwych treści i sposobów prowadzenia zajęć. Na-

zapewniają kontrolę całego procesu twórczego, z drugiej zaś strony zwiększają kontakt wzrokowy mówiącego ze słuchaczami (prezentujący nie odczytuje gotowego tekstu z kartki), dzięki czemu potęgują zaangażowanie zarówno mówiącego, jak i słuchaczy, co czyni prezentację przyjemniejszą, skuteczniejszą i łatwiejszą do zapamiętania. Technika map przynosi również wymierne korzyści w trakcie pracy grupowej na lekcji, gdyż prowadzi do wzajemnej stymulacji uczestników grupy, przyczynia się do ich integracji, uczy kooperacji i może stanowić punkt odniesienia w dyskusji nad pokrewnymi pomysłami innych grup. Budd (2004, 44) konstatuje: „Tworzenie map myśli na lekcji umożliwia nauczycielowi realizację siedmiu zasad dobrej praktyki edukacyjnej (Chickering, Gamson 1987). Ponieważ uczniowie zaangażowani są w samodzielne opracowanie tematu przy pomocy mapy, ćwiczenie tego typu wspomaga aktywność w procesie uczenia się (zasada 3). Praca w małych grupach i możliwość konsultacji każdej z grup z nauczycielem ułatwia kontakt między uczniem oraz uczącym (reguła 1) oraz rozwija kooperację między uczniami (zasada 2). Dzięki użyciu rysunków i grafik ten rodzaj zadania wyróżnia się na tle innych zadań lekcyjnych i tym samym wspomaga różnorakie uzdolnienia i sposoby uczenia się (reguła 7)” (tłumaczenie własne)¹⁶.

5. Wykorzystanie map myśli w nauczaniu języków obcych

Mapy myśli mogą być stosowane w różnorodny sposób także w nauczaniu języków obcych, będąc elementem wspierającym nauczanie słownictwa, stylistyki i gramatyki oraz uatrakcyjniającym pracę z tekstem.

Jednym z podstawowych, chociaż często zanieganych w trakcie zajęć, problemów w nauczaniu języków obcych jest nauczanie słownictwa, często określane mianem „zła koniecznego” (por. Komorowska 1999, Huneke, Steinig 2000, 133, Henrici, Riemer 2002, 196). Nauka słownictwa często rozumiana jest jako pamięciowe opanowanie przez uczących się listy nowych słówek, zanotowanych w przypadkowym porządku, najczęściej według kolejności ich pojawienia się podczas jednostki lekcyjnej. Taka prezentacja słownictwa nie sprzyja jego memoryzacji, gdyż poszczególne leksemy dobrane są przypadkowo, bez jakiegokolwiek porządku, co znacząco utrudnia zarówno ich umiejscowienie w leksykonie mentalnym uczącego się, jak i odnalezienie zanotowanego leksemu w notatkach, a tym samym często zniechęca do powtórek materiału, bez których uczenia się słownictwa nie jest możliwe. Aby więc zoptymalizować proces nabywania nowego słownictwa przez uczącego się należy wprowadzać je zgodnie z zasadami, według których jest ono zmagazynowane w leksykonie mentalnym ucznia. Najnowsze badania wykazują, że „Słowa w naszym mózgu to węzły, które powiązane są ze sobą wieloma nićmi. Istnieje nie tylko jedna, ale wiele subsiatek, które również są ze sobą powiązane.

wet jeśli nie zawsze wszystko, co znajduje się na mapie, zostanie zrealizowane podczas lekcji, może ona stanowić podstawę do planowania dalszej pracy.”

¹⁶. Pozostałe reguły dobrej praktyki pedagogicznej to: udzielanie natychmiastowych odpowiedzi (sprzężenie zwrotne), stawianie wysokich wymagań oraz pilnowanie terminowego wykonywania zadań.

[...] W im bardziej różnorodny sposób dane słowo jest powiązane z innymi, tym lepiej zachowane jest w pamięci i łatwiej może zostać z niej wywołane” (Bohn i in. 2000, 82, tłumaczenie własne) Lenz (2008, 473) zauważa: „Okazało się, iż zgodnie z zasadami leksykonu mentalnego słówka zapamiętywane są nie jako pojedyncze, wyizolowane leksemy, ale jako elementy sieci bądź pól semantycznych i w taki też sposób powinny być nauczane. W tym celu można tworzyć mapy myśli lub inne grafiki, które umożliwiają zobrazowanie powiązań między wyrazami bliskoznacznymi.” (tłumaczenie własne)¹⁷.

Tak więc zastosowanie *mind mappingu* może przyczynić się nie tylko do efektywnego wprowadzania nowego słownictwa, ale również do skutecznego powtarzania nabytych leksemów, gdyż, jak podkreśla Kleinschroth (1992, 82in.) kreatywne powtarzanie, prowadzące do jak najlepszego przyswojenia słownictwa, polega przede wszystkim na jego porządkowaniu, grupowaniu, strukturyzowaniu, klasyfikowaniu i hierarchizowaniu, czyli czynnościom, które w znakomitym stopniu mogą być wspomaganie poprzez samodzielne lub grupowe tworzenie odpowiednich map myśli przez uczących się.

Mapy myśli wspierać mogą również nauczanie stylistyki. Zgromadzenie w jednej mapie myśli wyrazów należących do tego samego pola semantycznego, ale różniących się zabarwieniem stylistycznym, ułatwia uczącemu się wybór leksemu adekwatnego do sytuacji komunikacyjnej (np. rozmowa prywatna/oficjalna, e-mail prywatny/ list oficjalny itp.) oraz sensybilizuje na niuanse znaczeniowe między leksemami należącymi do danego pola.

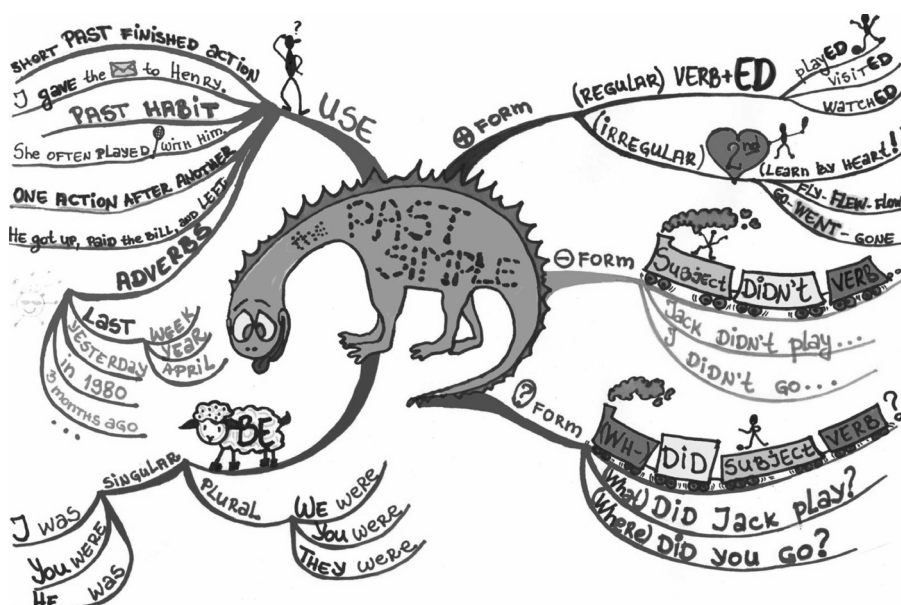
Kolejną możliwością zastosowania map myśli na lekcji jest nauczanie gramatyki. Reguły gramatyczne przedstawione w formie mapy są atrakcyjniejsze wizualnie dla uczniów i dzięki temu łatwiej podlegają memoryzacji niż standardowe tabele, co więcej mapa myśli (szczególnie wykonana przy pomocy adekwatnego programu na komputerze, nie mająca ograniczeń powierzchniowych) może być systematycznie rozbudowywana o nowe zasady i reguły, adekwatnie do postępów w nauce. Struktura taka ułatwia odnalezienie określonej reguły, gdyż cały przerebiony materiał mieści się na jednej karcie. Co więcej przedstawienie poznawanych reguł gramatycznych w formie mapy umożliwia uczniom wgląd w kompleksowość natury języka, gdyż umożliwia zobrazowanie (przy pomocy strzałek, odnośników itp.), wzajemnych powiązań i uwarunkowań pomiędzy poszczególnymi regułami.

Zastosowanie map myśli ułatwia również pracę z tekstem na lekcji. Jak zauważa Schwerin von Kosigk (1996, 136): „Technikę *mind mappingu* można zastosować w wielu wypadkach, ponieważ połączenie asocjacyjności i systematyzacji daje szerokie spektrum nawiązań do następującej pracy z tekstem” (tłumaczenie własne). Tak więc *mind mapping* może stanowić z jednej strony strategię antycypacyjną, z drugiej zaś mapa myśli może być wynikiem recepcji i analizy tekstu oraz tworzyć bazę do rozwijania sprawności produktywnych¹⁸, np. podsumowania głównych treści tekstu,

¹⁷ Por również Aitchison (1997, 105in.), Bawej (2003, 25).

¹⁸ Hyland (2003, 8) „Ten rodzaj aktywności [*mind mapping* – A. Ł-B.] jest użyteczny w sporządzaniu listy wątków, a także w identyfikacji powiązań między nimi i decydowaniu, który jest szczególnie ważny i godny opisanie” (tłumaczenie własne).

jego streszczenia, przekształcenia tekstu w inny gatunek bądź napisania go z innej perspektywy, wyrażania swojej (pisemnej lub ustnej) opinii o przeczytanym tekście itp. Stworzenie mapy myśli może również przygotowywać do samodzielnej, nieopreżonej recepcją tekstu, wypowiedzi pisemnej bądź ustnej, jak zauważa Wicke (2004, 29): „Z pomocą mapy można z jednej strony ćwiczyć samodzielne, spójne wypowiadanie się, z drugiej strony *mind mapping* umożliwia przygotowanie referatów i wypracowań, a także podziałów i przeglądów pomocnych przy streszczeniach bądź powtórkach” (tłumaczenie własne).



Rys. 3. Mapa myśli przedstawiająca użycie czasu *past simple* w języku angielskim. Źródło: http://www.tt-group.net/text/Mind_maps/Mind-maps-Past-Simple-Tense.htm (DW 30.09.2009).

6. Aplikacje komputerowe do *mind mappingu*

Wraz z rozwojem technologii informacyjnej w Internecie pojawiło się wiele płatnych i darmowych aplikacji, umożliwiających tworzenie map myśli. Programy takie posiadają rozliczne zalety, do których zaliczyć można m.in. możliwość

- „dopinania” do komputerowej mapy tabel, zdjęć, odnośników internetowych itd.;
- nieograniczonej rozbudowy, przebudowy i aktualizacji mapy;
- eksportu gotowej mapy do innych programów/plików;
- konwersji zapisanego materiału na konwencjonalny układ punkt po punkcie.

Tworzenie map komputerowych związane jest jednak również z pewnymi wadami: z powodu swojej schematyczności oraz ograniczonych możliwości graficznych nie

pozwalają one na tak duże zaangażowania obu półkul mózgowych, jak w przypadku *mind mappingu* tradycyjnego.

Jedynym programem komputerowym, który uzyskał aprobatę Buzana, jako w pełni odpowiadający założeniom jego techniki, jest *iMindMap* (www.iMindMap.com). Jest to aplikacja płatna, działająca w systemie Windows, Linux oraz Macintosh, od pewnego czasu dostępna także w polskiej wersji językowej. Największą zaletą *iMindMap*, według Buzana, jest fakt, że pozwala on na praktycznie odręczne tworzenie map na ekranie komputera, czym zasadniczo różni się od innych programów zmuszających użytkownika do pracy w sztywno określonych strukturach i grafice. Aplikacja pozwala na zapisanie stworzonej mapy jako obrazek bądź dokument .pdf, jej wydrukowanie i eksport do innych programów.

Programem dostępnym bezpłatnie dla szkół i nauczycieli jest *MindManager Smart*, firmy MindJet. Po zalogowaniu na stronie <http://www.schule.comunetix.de/mindjet/> i wypełnieniu krótkiego formularza¹⁹ otrzymujemy (czasami dopiero po kilku dniach) hasło uprawniające do pobrania z sieci i zainstalowania programu na komputerze. Obsługa *MindManager Smart* jest wyjątkowo prosta, dlatego też świetnie nadaje się on do pracy na zajęciach szkolnych. Aplikacja pozwala na użycie wielu kolorów i bogatej palety klipartów oraz różnego rodzaju krojów pisma, umożliwia również wydrukowanie gotowej mapy myśli.

Kolejnym programem pomocnym w tworzeniu map myśli, jest bezpłatny *Xmind* (<http://www.xmind.net>), posiadający bogate możliwości graficznego ukształtowania mapy za pomocą różnych krajów pisma, kolorów, linii, bloków tekstowych, okienek oraz zdjęć. Program pozwala również na zapisanie utworzonych map jako obrazek w formatach .jpg, .png, .bmp, .tff, co ułatwia zamieszczenie ich na stronie internetowej, blogu, w prezentacji bądź dokumencie tekstowym. Gotowe mapy można również opublikować na bezpłatnej platformie internetowej, udostępnionej przez producenta oprogramowania.

Bezpłatny *FreeMind* (<http://freemind.sourceforge.net>) to aplikacja, współpracująca z systemem operacyjnym Windows, Linux bądź Mac OS X, do zainstalowania i uruchomienia której potrzebna jest Java. *FreeMind* posiada bardzo wiele skrótów klawiaturowych, znacznie usprawniających pracę. Pozwala na pracę z obrazkami, kolorami, strzałkami oraz ikonkami, pozwala również na „zwinięcie” części mapy myśli, co jest przydatne zwłaszcza wtedy, gdy mapa jest bardzo rozbudowana i pracujemy tylko nad jej fragmentem.

Bubbl.us (<http://www.bubbl.us/>) jest bezpłatnym, prostym programem, pozwalającym na stworzenie mapy myśli w trybie online (a więc bez konieczności instalowania programu na komputerze), niemniej jego funkcjonalność jest dosyć ograniczona: program pozwala jedynie na wygenerowanie mapy w postaci kolorowych „bąbelków” zawierających przypisaną im treść, nie posiada natomiast przydatnej funkcji oznaczania bloków jako problematycznych czy szczególnie ważnych oraz nie pozwala na dołączenie do wykreowanej mapy elementów gra-

¹⁹ Formularz dostępny jest na stronie w niemieckiej wersji językowej, niemniej po jego wypełnieniu również nauczyciele polskich szkół wszystkich typów mogą otrzymać kod dostępu do programu.

ficznych, z tego też względu nadaje się bardziej do przeprowadzania burzy mózgów niż kreowania map myśli. Zaletą Bubbl.us jest jednakże możliwość współdzielenie naszego projektu z innymi, zaproszonymi przez nas, użytkownikami aplikacji, którzy mogą mieć prawo do oglądania zawartości naszego projektu bądź nawet edytowania go.

Kolejną darmową aplikacją, umożliwiającą pracę w trybie online, jest *Mindomo* (<http://www.mindomo.com/>). Program oferuje znacznie bogatsze funkcje niż bubbl.us, pozwala na użycie własnych grafik, zdjęć oraz wpisywanie linków do zewnętrznych danych oraz na umieszczenie wykreowanej mapy na stronie internetowej.

Ciekawym narzędziem umożliwiającym tworzenie map myśli online jest aplikacja *Mind42* (<http://mind42.com/>), której dużym atutem jest możliwość współpracy online w czasie rzeczywistym dwóch osób przy tworzeniu jednej mapy myśli. Obsługa programu należy do bardzo intuicyjnych, umożliwia on korzystanie z wielu obrazków, kolorów, stylów, oferuje możliwość wbudowania w treść mapy linków do stron internetowych, plików (np. z dodatkowymi objaśnieniami, komentarzami itp.) oraz pozwala na wyjątkowo łatwą publikację i dystrybucję utworzonych map myśli w Internecie.

7. Podsumowanie

Technika map myśli, przyczyniająca się do aktywizacji obydwu półkul mózgu, może stać się wartościowym środkiem dydaktycznym, powodującym wzrost zarówno atrakcyjności, jak i efektywności lekcji języka obcego. Tworzenie map myśli może przyczynić się ponadto do rozwoju kreatywności uczącego się, pogłębienia jego umiejętności w zakresie syntezy i analizy, a także ułatwienia refleksji nad przebiegiem i efektami własnej nauki.

Warto przy tym zauważyć, że komputerowe mapy myśli są szczególnie użyteczne w trakcie planowania (np. wypowiedzi ustnej bądź pisemnej, prezentacji itp.) bądź systematyzacji materiału już opanowanego, ze względu na swoją rozszerzalność i łatwość przebudowy, z kolei tradycyjne, odręczne mapy myśli sprzyjają szybszej memoryzacji materiału, ze względu na większe zaangażowanie mózgu w proces ich powstawania i z tego względu wydają się być bardziej pomocne w opanowaniu nowych treści

BIBLIOGRAFIA

- Adams-Tukiendorf, M. 2006. «Jak efektywnie przygotować uczniów do pisania w języku obcym na egzaminie maturalnym?». *Języki obce w szkole* 1 : 50–59.
- Aitchison, J. 1997. *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon*. Tübingen : Niemeyer Verlag.
- Barenholz, H., Tamir, P. 1992. «A comprehensive use of concept mapping in design introduction and assessment». *Research in Science and Technology Education* 10 : 37–52.

- Bawej, I. 2003. «Nauczmy uczniów się uczyć. Jak łatwiej zapamiętać nowe słówka». *Języki Obce w Szkole* 4 : 25–31.
- Bohn, R., Kast, B., Müller-Jacquier, B. 2000. *Probleme der Wortschatzarbeit*. München : Langenscheidt Verlag.
- Borgstein, J., Grootendorst, C. 2002. «Half a brain». *The Lancet* 359 : 473.
- Brinkmann, A. 2003. «Graphical Knowledge Display – Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education». *Mathematics Education Review* 16 : 35–48.
- Budd, J. 2004. «Mind maps as classroom exercises». *Journal of Economic Education* 1 : 35–47. http://www.journalofeconed.org/pdfs/winter2004/35_46Budd-win04.pdf DW: 30.08.09.
- Buzan, T. 2002. *Mapy twoich myśli*. Łódź. Ravi.
- Cahill, M., Fonteyn, M. 2000. «Using mind mapping to improve students' metacognition». (w) *Clinical Reasoning in the Health Professions* (red. Higgs, J., Jones, M.). Boston: Butterworth-Heinemann. s. 214–221.
- Chickering, A. W., Gamson, Z.F. 1987. «Seven principles for good practice in undergraduate education». *AAHE Bulletin* 39 : 3-7.
- Fuchs, E. 2005. «Integrierter Fremdsprachenunterricht an der Grundschule». (w) *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas* (red. Krechel, H.-L.), Tübingen : Günter Narr Verlag : 149–167.
- Hamer, H. 1994. *Klucz do efektywności nauczania*. Warszawa. Veda.
- Heinze-Fry, J. A., Novak, J.D. 1990. «Concept mapping brings long term movement toward meaningful learning». *Science Education* 74 : 461–472.
- Henrici, G., Riemer, C. 2001. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag.
- Huneke, H.-W., Steinig, W. 2000. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin : Erich Schmidt Verlag.
- Hyland, K. 2003. *Second language writing*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Jegede, O.J., Alaiymola, F. F., Okebukola, P. A.O. 1990. «The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology». (w) *Journal of Research in Science Teaching* 27 : 951–960.
- Karolak, W. 2006. *Mapping w twórczym rozwoju i arteterapii*. Łódź. Wydawnictwo WSHE.
- Kleinschroth, R. 1992. *Sprachenlernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Verlag.
- Komorowska, H. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : WSiP.
- Lenz, F. 2008. «Konzeptuelle Metaphern im Englischunterricht. Metaphors we teach by». (w) *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht* (red. Krings, P., Mayer, F.). Berlin : Frank and Timme : 469–480.
- Locke E. A. 2004. *Jak uczyć się efektywnie. Metody i motywacja*. Poznań : Wydawnictwo RK.
- Perrott, E. 1995. *Efektywne nauczanie. Praktyczny przewodnik doskonalenia nauczania*. Warszawa : WSiP.

- Regis, A., Albertazzi, P.G., Roletto, E. 1996. «Concept maps in chemistry education». *Journal od Chemical Education* 73 : 1084–1088.
- Schwerin v. Krosigk, U. 1996. «Handeln als Vorbereitung für Verstehen. Lektürevorarbeiten im späteinsetzenden Spanischkurs». (w) *Konvergenzen: Fremdsprachenunterricht. Planung – Praxis – Theorie* (red. Buchloh, I. et all.). Tübingen : Günter Narr : 121–137.
- Sellers, Ch. 2008. «Dyslexia and mind-mapping». *Senissue* 23 :18-19. <http://pkab.files.wordpress.com/2008/06/chrissellersarticledyslexia.pdf> DW 29.08.09.
- Spitzer, M. 2008. *Jak uczy się mózg*. Warszawa : PWN.
- Taraszkiewicz M., Rose C. 2006. *Atlas efektywnego uczenia (się) nie tylko dla nauczycieli*. Warszawa : Transfer Learning.
- Wicke, R.E. 2004. *Aktiv und kreativ lernen: projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning : Max Hueber Verlag.

Joanna Pędzisz

*Zakład Lingwistyki Stosowanej, Instytut Germanistyki,
UMCS, Lublin*

BLOG JAKO NARZĘDZIE WSPIERAJĄCE ROZWÓJ KOMPETENCJI DYSKUR- SYWNEJ

Blogs as a tool supporting the development of discursive competence.

The aim of the article is to present the ways in which blogs can be used in the teaching of German. The constant drive for making the teaching process more attractive and innovative encouraged teachers to search for innovative solutions in new media. Blogging may support the teaching process. The composition classes described below were based on selected blogs, whose content was supposed to encourage students to voice their opinions. Thus they had the opportunity to actively develop and improve their speaking and writing skills in the context of meaningful discourse.

1. Uwagi wstępne

Warunkiem dobrego funkcjonowania każdej wspólnoty jest kooperacja. Społeczeństwo jako wspólnota wymaga ciągłego negocjowania. Tworzący społeczeństwo muszą zatem negocjować w celu porozumienia się co do systemu wartości, dążeń czy działań, jakie mają zapewnić dobrą wspólną egzystencję. Porozumienie wiąże się więc z uzgadnianiem ale również dostosowaniem się do innych, tworzących tę wspólnotę. Wynikiem tego są ustalenia, które są wypracowane lub też kreowane w debatach, dyskusjach – a co za tym idzie – w dyskursach społecznych. Charakteryzuje je wielość zajmowanych stanowisk, różne wartościowanie, zależne od wielu czynników np. wyznania, prezentowanej

opcji politycznej lub przynależności do danej grupy społecznej. Dlatego też funkcjonowanie dyskursu i w dyskursie jako strukturze jest skomplikowane, wymagające konkretnych umiejętności. Kompetencja dyskursywna jest więc fenomenem, z którego istotą należy konfrontować się w samym procesie socjalizacji. Można zaryzykować również twierdzenie iż kształtowanie kompetencji dyskursywnej determinowane jest poprzez proces socjalizacji i jest gwarantem dobrego funkcjonowania w określonej wspólnotcie. Kompetencja dyskursywna jest jednocześnie złożonym zjawiskiem. Składają się na nią inne kompetencje: odpowiednia wiedza na temat dyskursu czy też jego wątku (wiedza rzeczowa), kompetencja społeczno-komunikacyjna czy umiejętność oceny rzeczywistości zgodnie z wyznawanym indywidualnym bądź wyznawanym przez wspólnotę systemem wartości. Przy czym kompetencja dyskursywna nie jest zjawiskiem zamkniętym, ograniczonym w czasie i jednorazowo „wyuczalnym”. Jej kształtowanie jest procesem ciągłym, w ramach którego analizowane są aktualne, istniejące w danej wspólnotcie dyskursy²⁰.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie możliwości wykorzystania blogów jako części dyskursu w nauczaniu języka niemieckiego. Ciągłe dążenie do uatrakcyjnienia i innowacji procesu dydaktycznego sprawia, iż poszukuje się nowych rozwiązań w nowych mediach. Blogosfera (ang. *blogosphere*) może zatem stać się zjawiskiem wspomagającym ten właśnie proces. W przedstawionym cyklu zajęć kompozycyjnych konfrontacja z treścią wybranych blogów stanowi impuls dla uczących się do zabrania głosu w dyskursie, w jaki są one wpisane, a zatem wspiera rozwój sprawności dyskursywnych w zakresie tworzenia tekstów pisanych jak i mówionych. Zaprezentowane rozwiązania dydaktyczne otwierają jednocześnie dyskusję na temat dalszych propozycji włączenia blogów do nauczania języków obcych i ich wykorzystania w zintegrowanym kształceniu sprawności językowych.

Przedstawiony poniżej projekt: „Tragedia w Winnenden – komentarz na wybranym blogu” obejmujący łącznie 6 godz. przeznaczony jest dla uczących się języka niemieckiego reprezentujących poziom B2. Został on przeprowadzony ze studentami drugiego roku lingwistyki stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie.

2.. Komentarz na blogu: scenariusz zajęć

Nadrzędnym celem projektu jest prezentacja indywidualnego stanowiska w formie komentarza na wybranym blogu wobec kwestii, jakie podejmuje autor w tym blogu. Blogi wykorzystane podczas realizacji projektu znalazły się na stronie www.readers-edition.de/ i dotyczą konkretnego wydarzenia dyskursywnego²¹ – tragedii

²⁰ Por. <http://www.diskurslernen.de/ueber/1/>, DW 21.08.2009

²¹ Według Jägera (2004: 162, tłum. J.P.) każde wydarzenie zakorzenione jest w konkretnym dyskursie posiada swoje korzenie dyskursywne [„*diskursive Wurzeln*”, Jäger 2004: 162] i sprowadza się do określonych konstelacji dyskursywnych. Wydarzenie dyskursywne jest zatem takim wydarzeniem, które zaistnieje w mediach, jest w nich prezentowane, komentowane

w Winnenden, jaka miała miejsce 11 marca 2009. 17-letni Tim K. zaplanował tę masakrę. Podczas godzin lekcyjnych wtargnął do szkoły Albertville-Realschule, do jednej z sal lekcyjnych. Bez słowa otworzył ogień. Zabił łącznie 15 osób. Jak donosiły media, Tim K. pochodził z dobrze sytuowanej rodziny. Jego rodzice legalnie posiadali w domu 18 sztuk broni palnej. Tim K. ukończył Albertville-Realschule w 2008. Według dyrektorki szkoły nie był on uczniem ekstrawaganckim i nie zwracał na siebie uwagi²².

W projekcie wykorzystano łącznie cztery blogi:

1. „Trauertrack Winnenden Out Now!”
2. „Winnenden: warum immer nur Jungs?”
3. „Amok in Winnenden – Amoklauf der Medien“
4. „Schule nach Winnenden: Aggressionskontrolle ist möglich.“

Zajęcia I: Cele

1. Student potrafi dokonać analizy treści blogów.
2. Student potrafi rozpoznać związki intertekstualne²³ jakie zaistniały pomiędzy blogami.
3. Student potrafi nazwać wątki podejmowane przez autorów blogów a związane z wydarzeniem dyskursywnym: tragedią w Winnenden.
4. Student zna argumentację autorów blogów odnoszącą się do podejmowanych wątków.
5. Student potrafi określić stanowisko autorów blogów wobec wydarzenia dyskursywnego.
6. Student potrafi określić stopień spójności tematycznej blogów z wydarzeniem dyskursywnym.

Przebieg zajęć I:

1. Studenci pracują w grupach. Każda grupa zajmuje się innym blogiem.
2. Studenci przygotowują krótką prezentację treści blogów zgodnie z przygotowanym przez prowadzącego katalogiem pytań. Proponowane formy

przez co decyduje o kierunku i jakości wątku dyskursywnego, który to wydarzenie współtworzy.

²² <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1356,title,Zamachowiec-z-Winnenden-zaplanowal-masakre-policja-ujawnia-kulisy-strzelaniny,wid,10933201,wiadomosc.html>, DW 15.08.2009

²³ „Za pomocą tekstów możemy nawiązać kontakt z tradycjami intertekstualnymi i międzykulturowymi. Teksty odnoszą się do innych tekstów, a dzięki temu do innych/ obcych tradycji. Te powiązania oraz sama zdolność do powiązań tekstów umożliwiają tematyczne zakwalifikowanie ich do poszczególnych podzielonych na grupy dyskursów. Równocześnie w poprzek owych podziałów przebiegają różnorakie połączenia z intertekstualnymi i międzykulturowymi tradycjami (wiedzy)” (Antos 2007 [w] Bilut-Homplewicz, Z., Czachur, W. i Smykała, M. 2009: 287)

- prezentacji²⁴: krótki referat, collage tekstowo-obrazkowy, wywiad z autorem bloga, news dla wiadomości wieczornych.
3. Pozostałe grupy określają, na ile wątki podejmowane w ich blogach wiążą się, są identyczne z tymi, które pojawiają się w prezentowanym blogu.
 4. Na forum omawiane są wyniki prezentacji. Studenci nazywają wątki wspólne, określają, w jakim stopniu blogi łączą się ze sobą tematycznie.
 5. Cała grupa przygotowuje wspólnie „mapę myśli”. Pojęciem wyjściowym jest „Amoklauf in Winnenden” i powinna zawierać powiązania tematyczne analizowanych blogów oraz argumentację w formie słów-kluczy.

Zajęcia II: Cele

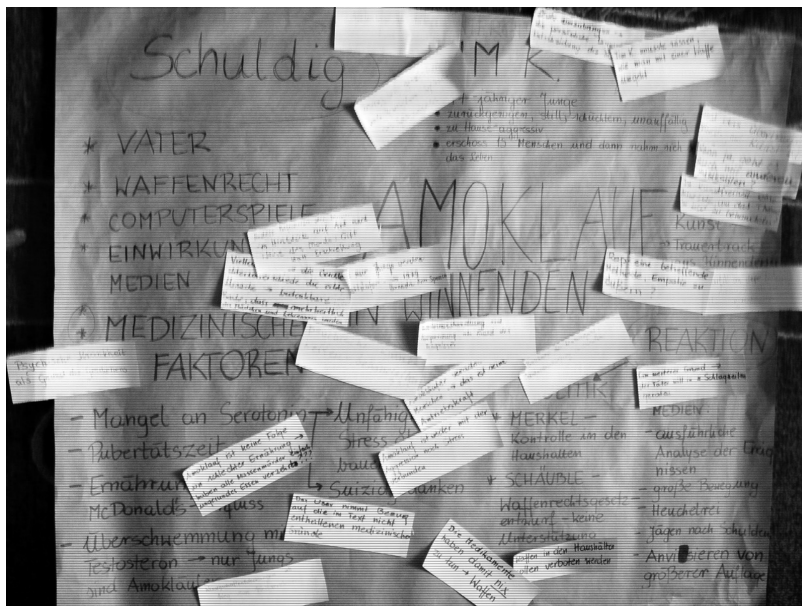
1. Student potrafi dokonać analizy treści komentarzy na blogach.
2. Student potrafi rozpoznać związki intertekstualne, jakie zaistniały pomiędzy blogami a komentarzami .
3. Student zna argumentację internautów komentujących blogi.
4. Student potrafi określić stanowisko internautów wobec argumentów prezentowanych przez autorów blogów.
5. Student potrafi określić stopień spójności tematycznej komentarzy internautów z konkretnym blogiem.

Przebieg zajęć II:

1. Studenci pracują w 4 grupach. Każda grupa zajmuje się komentarzami na innym blogu..
2. Studenci przygotowują krótką prezentację treści komentarzy na blogu zgodnie z przygotowanym przez prowadzącego katalogiem pytań.
3. Proponowane formy prezentacji²⁵: krótki referat, relacja dziennikarska (na kształt przeglądu prasowego przygotowywanego dla telewizji śniadaniowej), talk-show: studenci przyjmują role internautów komentujących treści blogów.
4. Na forum omawiane są wyniki prezentacji.
5. Studenci nazywają argumenty, które uzupełniają treść kwestii podejmowanych w blogach.
6. Studenci nazywają nowe wątki, jakie pojawiły się podczas dyskusji internautów.
7. Studenci uzupełniają wcześniej przygotowaną „mapę myśli” o nowe argumenty oraz nowe wątki.

²⁴ Lista form prezentacji jest otwarta

²⁵ Lista form prezentacji jest otwarta



Obraz 1. Przykładowa „mapa myśli” z powiązaniem tematycznymi analizowanych blogów uzupełnione argumentacją zawartą w komentarzach internautów (białe kartki).
Autorzy: Kaja Kowalska, Agnieszka Pała, Ewelina Preisnar, Katarzyna Piróg, Karolina Tanikowska, Barbara Szalej, Michał Kaluga, Krzysztof Urbańczyk.

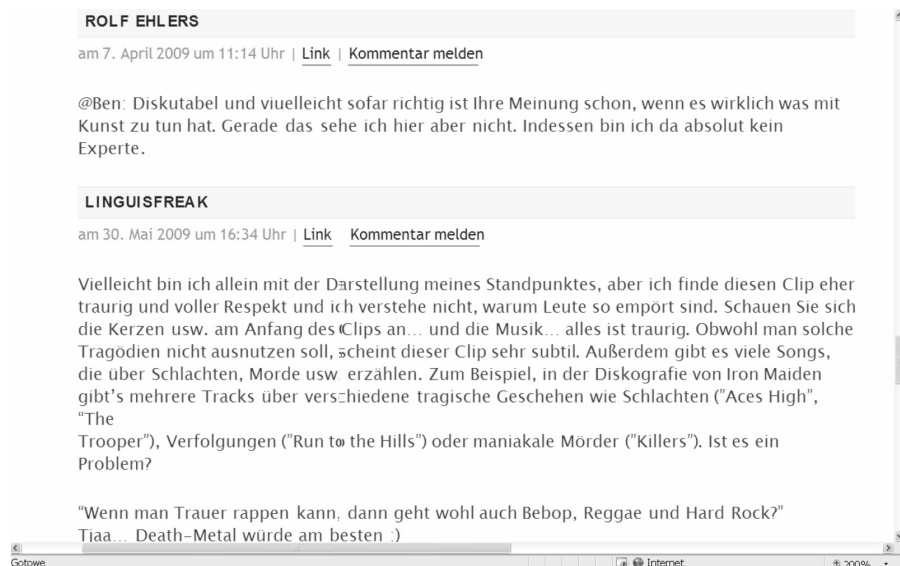
Zajęcia III: Cele

1. Student potrafi zająć własne stanowisko wobec argumentacji autorów blogów.
2. Student potrafi zająć własne stanowisko wobec prowadzonej w formie komentarzy do blogów dyskusji online.
3. Student potrafi sformułować komentarz do wybranego blogu.

Przebieg zajęć III:

1. Studenci prowadzą na forum dyskusję na temat słuszności podejmowanych w blogach i komentarzach kwestii:
 - a. Oceniają jakość przedstawianej argumentacji.
 - b. Oceniają „rozpiętość tematyczną” blogów i komentarzy, mając na uwadze fakt, iż dotyczy ona jednego wydarzenia dyskursywnego.
 - c. Oceniają przejrzystość argumentacji.
 - d. Określają własne stanowisko wobec prezentowanych argumentów.

2. Studenci prowadzą na forum dyskusję na temat formalnej strony analizowanych tekstów (środki leksykalne, styl, funkcja).
 - a. Określają styl, w jakim sformułowane zostały blogi oraz komentarze.
 - b. Klasyfikują środki stylistyczne, jakimi operują autorzy blogów oraz komentarzy (epitety, metafory, neologizmy, kolokwializmy itd.).
 - c. Określają celowość użycia konkretnych środków stylistycznych.



Obraz 2: Komentarz, jaki umieścili studenci drugiego roku lingwistyki stosowanej UMCS w Lublinie na blogu pt.: „Trauertrack Winnenden Out Now!”, <https://www.readers-edition.de/2009/04/06/trauertrack-winnenden-out-now>, DW 21.08.2009 .

3. Ewaluacja projektu

Ankieta przeprowadzona wśród studentów drugiego roku lingwistyki stosowanej badała celowość włączenia blogu jako gatunku hipertekstu do procesu kształcenia kompetencji językowych oraz rozwoju kompetencji dyskursywnej. Ankieta miała na celu:

1. Określenie stopnia wiedzy na temat wydarzenia dyskursywnego – tragedii w Winnenden – zdobytej po lekturze blogów i ich komentarzy.
2. Ocenę blogu jako gatunku hipertekstu: funkcji, stylu i struktury.
3. Określenie zdolności zajęcia indywidualnego stanowiska wobec kwestii podejmowanych przez autorów blogów oraz internautów – autorów komentarzy na blogach.

3.1. Wyniki przeprowadzonej ankiety

3.1.1. Czy i w jaki sposób analizowane blogi wzbogaciły Twoją wiedzę na temat tragedii w Winnenden?

Studenci zgodnie stwierdzili, iż analizowane blogi wzbogaciły ich wiedzę na temat wydarzenia dyskursywnego – tragedii w Winnenden. 28% studentów zdobyło wiedzę **tylko** z blogów, natomiast 14% posiadało już wiedzę z innych źródeł. Natomiast lektura blogów i komentarzy sprawiła, iż uzyskali nowe informacje na temat przyczyn i konsekwencji tragedii. Różnorodność zajmowanych stanowisk oraz ciekawa argumentacja poparta statystykami i innymi przykładami, na jakie powoływali się autorzy blogów i internauci w swoich komentarzach, stały się motywacją do poszukiwania dalszych informacji na temat wydarzenia dyskursywnego w innych źródłach.

3.1.2. Czy analizowane blogi można traktować jako jedyne źródło informacji o tragedii w Winnenden?

64% studentów uznało, że blog **na pewno** nie może być jedynym źródłem informacji o wydarzeniu dyskursywnym. Swoje stanowisko uzasadniali twierdząc, iż blogi są subiektywne, emocjonalne, osobiste, pisane przez „zwykłych” ludzi, nie przez specjalistów. W związku z tym istnieje mała wiarygodność treści. 28,5% zapytanych studentów uznało, że blogi wymagają zatem uzupełnienia o inne źródła, by uwiarygodnić informacje. A podstawowa wiedza o wydarzeniu dyskursywnym powinna być jedynie wzbogacona o treści zawarte w blogach.

3.1.3. W jakim stopniu zainteresowała Cię treść analizowanych blogów? Czy byłeś/łaś w stanie zająć własne stanowisko wobec przedstawionego problemu po lekturze blogów?

71% studentów wykazało duże zainteresowanie treścią analizowanych blogów. Dla 22% ważna była różnorodność stanowisk zajmowanych przez autorów blogów. Dla 14,2% istotna była emocjonalność ich reakcji. Kontrowersyjność stanowisk autorów blogów oraz wielość perspektyw, z jakich autorzy prezentowali swoje stanowiska, pomogły w wypracowaniu własnego punktu widzenia. Treści blogów skłoniły 21% studentów **automatycznie** do wypracowania własnego stanowiska. U 7% wspierały już wcześniej wypracowane stanowisko.

3.1.4. W jakim stopniu komentarze do blogów skłoniły Cię do dyskusji na temat tragedii w Winnenden? Czy komentarze pomogły w wypracowaniu własnego stanowiska?

42% studentów podkreśliło przede wszystkim wieloaspektowość oraz kompleksowość treści komentarzy. Dla 22% komentarze były bardziej ciekawe niż same blogi. Bardzo wysoko została oceniona dynamika dyskusji online prowadzonej przez inter-

nautów komentujących kwestie podejmowane przez autorów blogów. Aż 21% studentów uznało, iż komentarze na blogach są dobrym lub bardzo dobrym początkiem i punktem wyjścia do dyskusji o wydarzeniu dyskursywnym w ramach zajęć.

3.1.5. Czy blogi są dobrym źródłem informacji?

Dla 43% studentów zdecydowanie tak, jednak jest to źródło wiedzy przede wszystkim o przemyśleniach i „świecie wewnętrznym” autorów blogów. 35% studentów podkreśliło zatem subiektywność stanowisk zajmowanych przez autorów. Aż 50% uznało, iż wiąże się z tym problem z wiarygodnością. Istnieje więc niebezpieczeństwo fałszowania problemu, gdy autorzy nie posiadają dostatecznej wiedzy na temat wydarzenia dyskursywnego. W związku z tym 14% uznało, iż wiedza, jaką uzyskali po lekturze blogów, musi być uzupełniona wiedzą z innych źródeł informacji.

3.1.6. Co odróżnia blog od innych analizowanych w ramach zajęć kompozycyjnych gatunków tekstów?

Aż dla 64% studentów najistotniejszą cechą jest subiektywność oraz perspektywa, z jakiej prezentowane są treści – perspektywa „zwykłego człowieka”, bliższa nam. Kolejną cechą określoną przez 35% studentów to wieloaspektowość. Według 28,5% blog nie ma ściśle określonej struktury jak inne gatunki tekstów. 21% dostrzega zbyt dużą liczbę błędów, zwłaszcza ortograficznych. 14% studentów podkreśla, iż autentyczność jest tą cechą, która odróżnia blog od innych gatunków tekstów. Dla 7% interesujący jest styl blogów: kolokwializmy, neologizmy, duża liczba epitetów oraz konfrontacja z „żywym językiem”.

3.2. Komentarz do ankiety ewaluacyjnej

Wyniki zaprezentowanej ewaluacji dowodzą, iż studenci, mniej lub bardziej świadomie, traktują blog jako gatunek tekstu, który reprezentuje fragment konkretnej rzeczywistości i jako taki wzbogaca wiedzę recypientów na jego temat. Potwierdza się zatem teza Antosa (1997), iż „[t]eksty nie są tylko środkami reprezentacji i archiwizowania wiedzy [...] lecz [...] także głównym środkiem zarówno indywidualnego, jak i społecznego konstytuowania wiedzy” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 174). Fakt, iż studenci jednak krytycznie podchodzą do kwestii wiarygodności blogów jako nośników wiedzy i zaznaczają potrzebę poszukiwania dalszych źródeł i uzupełniania informacji na temat tego samego fragmentu rzeczywistości, wskazuje, iż są oni świadomi zjawiska rozłożenia, proporcjonowania i porcjowania informacji (por. Antos 1997). W zależności od medium, w jakim pojawia się tekst, gatunku, odmiany, stylu, tradycji tematyzujących czy związków intertekstualnych, teksty są społecznie ukształtowanymi formami selekcji, kumulacji, strukturyzacji oraz formułowania wiedzy (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 174 i nast.). „Ze względu na selektywność w konkretnym tekście może manifestować się zawsze tylko ułamek wiedzy (jakiś twórca tekstu, jakiejś grupy lub społeczności) odnoszący się do określone-

go aspektu”. (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 179). W związku z tym, co podkreśla dalej Antos (1997), selekcjonowanie, kumulowanie, strukturyzowanie wiedzy determinuje jej formułowanie. O tekstowości decyduje nie fakt, że teksty nadają wiedzy formę językową, lecz to, co i w jaki sposób językowo „formują” (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 175). A zatem wiedza o fragmencie rzeczywistości, o konkretnym wydarzeniu dyskursywnym formowana językowo w blogu jako gatunku hipertekstu jest silnie nacechowana subiektywnością, emocjonalnością. Wynika to z przymusu, jakiemu podlega producent tekstu. Antos (1997) mówi o przymusie perspektywizacji przy przedstawianiu wiedzy a także o granicach kumulacji, problemie różnicowania i uszczegółowienia wiedzy i problemie uwzględnienia adresata (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 178)

W ankietach studenci stwierdzili, że treści, jakie prezentowali autorzy blogów pomogły w wypracowaniu lub też wspierały wcześniej określone stanowisko wobec przedstawianego problemu. Potwierdza to po raz kolejny tezę Antosa (1997): „Teksty – ponieważ mogą kształtować wiedzę zawsze jedynie selektywnie – są z jednej strony tylko „pośrednimi przystankami” w tworzeniu następnych tekstów, z drugiej natomiast punktem wyjścia do receptywnego przetwarzania wiedzy opartej na tekstach („teksty w głowie”). Dlatego też całkiem świadomie mówić tu będziemy o tekstach (stąd liczba mnoga). Liczba mnoga ma wskazywać, że pojedynczy tekst – pomimo jego konstytutywnej dla wiedzy funkcji lub właśnie ze względu na nią – jest zdany na aktywację dalszych zasobów wiedzy (wiedzy już zgromadzonej, aktywację presupozycji oraz interferencję itd.). To przetwarzanie tekstu wymaga bowiem ze swej strony bardzo często formułowania dalszych tekstów (np. poprzez abstrakty, podsumowania, komentarze, interpretacje, parafrazy, kontynuację intertekstualną itd.)” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 175). Analizowane blogi stanowiły więc w prezentowanym projekcie „pośrednie przystanki” w tworzeniu następnych tekstów – komentarza na wybranym blogu. Jednocześnie stanowiły punkt wyjścia do receptywnego przetwarzania wiedzy na temat wydarzenia dyskursywnego – tragedii w Winnenden – (patrz. przebieg zajęć I: punkt 2; przebieg zajęć II: punkt 4) oraz impuls do aktywacji dalszych zasobów wiedzy na jego temat w formie kolejnych tekstów (patrz. przebieg zajęć III: punkt 1).

4. Kompetencja dyskursywna

Kwestia sprecyzowania istoty kompetencji dyskursywnej wiąże się ściśle z aktualnym problemem definicji dyskursu. Ten natomiast związany jest dyskusją, jaka toczy się w ramach lingwistyki tekstu co do statusu tekstu. Warnke (2002) wskazuje na traktowanie tekstu jako reprezentanta metatekstualnych płaszczyzn języka i na uwolnienie pojęcia tekstu. Tekstu nie postrzega się bowiem jako największego przedmiotu analizy lingwistycznej. Kluczowym pojęciem staje się dyskurs. (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 345). Jednocześnie Warnke (2002) przedstawia zmiany znaczeniowe jakim to pojęcie uległo w ostatnich dziesięcioleciach. Rozpoczyna m. in. od badań angloamerykańskich, gdzie według Harrisa (1952) dyskurs to ‘connected speech’, nawiązuje do kryterium koherencji i ozna-

cza spójny, wyrażony językowo tekst (por. Bilut-Homplewicz/ Czachur/ Smykała 2009: 347). Na przykład w tomie zbiorowym pod redakcją Konrada Ehlich z 1994 roku analiza dyskursu to „badanie języka mówionego w kontekście jego instytucjonalnego powiązania z życiem codziennym” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 347). Dalej w tomie zbiorowym pod redakcją G. Brünner, R. Fiehlera i W. Kindta z roku 1999 pojęcie Diskursforschung [badanie dyskursu] łączy analizę rozmowy, konwersacji, dialogu i komunikacji (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 347 i nast.). Warnke (2002) stwierdza: „Nie ma zgodności co do tego, czy dyskurs pod względem swego zasięgu odpowiada tekstowi, czy też jest jednostką przekraczającą granicę tekstu. Językoznawstwo pozostawia również bez odpowiedzi kwestię, czy dyskursy odnoszą się do ustnych i/lub pisemnych wypowiedzi względnie sposobów wyrażania się w trakcie komunikacji, prowokując jednocześnie niejasność co do tego, czy charakteryzują się one monologowym, czy dialogowym kierunkiem komunikacji. Rozbieżności istnieją także w kwestii, czy dyskursy tworzone są niejako symultanicznie przez wielu uczestników komunikacji, czy też rozwijają się powoli, a więc sukcesywnie w różnych tekstach i różnych momentach.” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 348)

Jednak, jak twierdzi Warnke (2002), pojęcie dyskursu Michela Foucault dostarcza kolejnych, ale także istotnych impulsów dla określenia istoty tekstów. Foucault definiuje dyskurs jako „ścisły związek, abstrakcyjną strukturę tekstów, które mówią o tym samym temacie, wykazując przy tym ewentualnie zgodność formalną” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 349). Dyskurs jako jednostka komunikacyjna wychodzi poza granice pojedynczych tekstów i określa je jako reprezentanty tych samych systemów formacyjnych (por. Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 349). Warnke (2002) podkreśla, iż dotychczas pojęcie dyskursu w rozumieniu Foucault uwzględniono w lingwistyce w Programie Semantyki Historycznej Bussego (1987), przez grupę badawczą z Düsseldorfu wokół Strötzela oraz w pracach z zakresu krytycznej analizy dyskursu prowadzonej pod kierunkiem Jägera. Jak twierdzi Busse (1987): „[w]ypowiedzi językowe występują bowiem w tekstach, te zaś nie są jednostkami odizolowanymi, lecz należą do ścisłego związku współlistniejących tekstów, są częściami dyskursów. Cechami charakterystycznymi takich dyskursów są wzajemne zależności pomiędzy pojedynczymi tekstami, to znaczy relacje nawiązania do treści lub formy wypowiedzi językowych.” (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 349)

W obliczu faktu, iż teksty są instrumentami komunikacji i nie są jednostkami odizolowanymi lecz częściami dyskursów, społeczeństwa trwają i rozwijają się w przestrzeni dyskursywnej. Istnieje więc potrzeba określenia umiejętności (kompetencji dyskursywnej), jaka umożliwi ich prawidłowe funkcjonowanie w tej przestrzeni.

Zaprezentowana tutaj kompetencja dyskursywna zdefiniowana zostanie w kontekście pojęcia dyskursu Michela Foucault oraz recepcji tej definicji w Programie Semantyki Historycznej D. Bussego. Ale również uwzględnione zostanie pojęcie intertekstualności zaproponowane przez Julię Kristevą (1967) a nawiązujące do

koncepcji dialogiczności Michala Bachtina (1990)²⁶ oraz traktowanie tekstów jako form konstytuowania wiedzy (Antos 1997, 2007). Należy tu jednak wspomnieć, iż złożoność pojęcia dyskursu i różnorodność jego koncepcji w ramach lingwistyki powoduje, że definicja kompetencji dyskursywnej nie jest ostateczna. Kompetencja dyskursywna obejmuje zatem:

1. Umiejętność rozpoznania związków intertekstualnych zaistniałych między tekstami należącymi do tego samego dyskursu bądź wątku dyskursu.
2. Sprawność umiejscowienia tekstu jako fragmentu dyskursu w strukturze dyskursu.
3. Zdolność rozpoznania i nazwania wątku dyskursu, w jaki wpisuje producent tekstu swoje działania poprzez tekst.
4. Umiejętność określenia wydarzenia dyskursywnego, wobec którego autor tekstu zajmuje swoje stanowisko.
5. Umiejętność oddziaływania autora tekstu na odbiorcę poprzez tekst (dyskursywne profilowanie tekstu).
6. Umiejętność odniesienia się odbiorcy/ zajęcia stanowiska w formie tekstu mówionego lub pisanego do tekstu jako fragmentu dyskursu (perspektywa dyskursywna działań poprzez tekst).
7. Umiejętność wykorzystania wiedzy o danym dyskursie/ wątku dyskursu w zajęciu stanowiska wobec tego dyskursu/ wątku dyskursu.
8. Umiejętność wykorzystania wiedzy o wydarzeniu dyskursywnym w zajęciu stanowiska wobec tego wydarzenia.

Środkami, dzięki którym konstytuują się składowe kompetencji dyskursywnej są niewątpliwie teksty, które dalej, według Antosa (1997), pozwalają na ewolucję wiedzy. „W tym sensie teksty stanowią warunek możliwości eksplikowania wiedzy, jej segmentowania, różnicowania i uszczegóławiania, kształtowania w taki sposób, aby można ją było odzyskać (funkcja retrieval), umieścić w nowych kontekstach, sprawdzić, ocenić, skorygować, nadać nową strukturę, że znanej wiedzy wyciągnąć nowe wnioski i ze względu na nowe relacje sytuacyjne i społeczne zaprezentować w sposób językowo nowy”. (Bilut-Homplewicz, Czachur i Smykała 2009: 181)

²⁶ Niezależnie od tego, czy dialogiczność zachodzi „pomiędzy całymi wypowiedziami” (Bachtin 1990, 105), pomiędzy indywidualną różnorodnością głosów, pomiędzy społecznymi sposobami mówienia i stylami, czy wobec własnej wypowiedzi, zostawia ona zawsze miejsce dla innego głosu niż własny, zostawia miejsce dla cudzego głosu. Kristieva stwierdza, że dany znak nie może być sprowadzony do jednego sensu. W różnych relacjach może być różnie interpretowany. A zatem Kristeva „uwalnia pojęcie tekstu, usuwa granice pojedynczego tekstu w ten sposób, że określa teksty jako mozaiki cytatów [...]” i stwierdza, że wszystkie teksty pozostają ze sobą w określonym związku. (por. Fix 2000 [w] Bilut-Homplewicz/Czachur/Smykała 2009: 198)

BIBLIOGRAFIA

- Antos, G. 1997. «Teksty jako formy konstituowania wiedzy. Ewolucyjne fundamenty lingwistyki tekstu – tezy» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 171–195
- Antos, G. 1997: «"Teksty ukazują wiedzę!" O prymacie medialności w pełnym napięć obszarze pomiędzy światem tekstów i (między)kulturowymi konstrukcjami rzeczywistości» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 279–290
- Fix, U. 2000. «Aspekty intertekstualności» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 196–210
- Jäger, S. 2004. *Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung.* Münster: UNRAST-Verlag
- Warnke, I. 2002. «Żegnaj tekście – witaj dyskursie? O sensie i celu poststrukturalistycznego uwolnienia pojęcia tekstu» (w) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń.* (red. Z. Bilut-Homplewicz, W. Czachur, M. Smykała). Wrocław: ATUT, s. 343–360

Ewa Półtorak

Uniwersytet Śląski

FEEDBACK UZYSKIWANY DROGĄ ELEKTRONICZNĄ

Feedback obtained electronically

The use of Information and Communication Technologies (ICT) in the foreign language learning-teaching process has made traditional methods of obtaining feedback more sophisticated as, nowadays, it is possible to get feedback electronically. The paper is concerned with methods of getting feedback by means of selected computer and Internet tools that support the foreign language learning-teaching process. A range of these tools are analyzed and discussed from the perspective of their usefulness for both the teacher and student.

1. Wstęp

We wszelkiego rodzaju badaniach, tak jakościowych, jak ilościowych, pozyskiwanie danych jest kluczowym etapem pracy badacza, decydującym o sensie i efektach planowanego przedsięwzięcia.

W badaniach glottodydaktycznych szczególne miejsce zajmują badania poświęcone procesowi nauczania/uczenia się języków obcych. Jednym ze sposobów pozyskiwania danych w wyżej wymienionych badaniach jest śledzenie postępów ucznia poprzez analizę udzielanych przez niego odpowiedzi w różnego typu zadaniach i ćwiczeniach językowo-komunikacyjnych. Na ich podstawie nauczyciel zyskuje szczególnego rodzaju informacje zwrotne, tzw. *feedback*, między innymi na temat skuteczności stosowanych przez niego strategii nauczania, z kolei uczeń na temat aktualnych efektów swojej nauki.

Obecna oferta metod nauczania/uczenia się poszczególnych przedmiotów coraz częściej wspomagana jest narzędziami wykorzystującymi różnego typu technologie komputerowe. Ich wdrożenie do procesu nauczania/uczenia się (w naszym przypadku języków obcych) automatycznie wiąże się z możliwością wzbogacenia

tradycyjnych form pozyskiwania *feedbacku*, tak przez ucznia jak i przez nauczyciela, o dostęp do tych danych drogą elektroniczną.

Celem artykułu jest omówienie specyfiki metod pozyskiwania *feedbacku* za pomocą wybranych narzędzi komputerowych i internetowych wspomagających proces nauczania/uczenia się języków obcych. Na ich przykładzie omówiony zostanie rodzaj oraz przydatność, zarówno dla nauczyciela jak i ucznia, uzyskanych w ten sposób danych.

2. Definicja *feedbacku* i jego znaczenie dla glottodydaktyki

Feedback, jeden z kluczowych konceptów cybernetyki, odnosi się do szczególnego typu interakcji. Jest on definiowany jako proces polegający na wymianie informacji zwrotnych przesyłanych pomiędzy poszczególnymi elementami systemu, umożliwiający kontrolę i regulację funkcjonowania tego ostatniego w kierunku stanu/celu do osiągnięcia którego dąży (cf. Couffignal, 1963). Mechanizm ten, dostarczający niezbędnych informacji systemowi na temat skutków jego działania, został wykorzystany do opisu zachowań o charakterze celowym różnego typu systemów (organizmów żywych, maszyn, systemów ekonomicznych, biologicznych, itd.) nie tylko w cybernetyce, ale również w innych dyscyplinach naukowych (jak na przykład ekonomii, socjologii, biologii czy psychologii).

W dziedzinie psychologii zjawisko *feedbacku* uchodzi za jedną z elementarnych części procesów poznawczych człowieka, w tym uczenia się. Zdaniem niektórych badaczy, jakakolwiek teoria traktująca uczenie się jako proces wzajemnego oddziaływania pomiędzy poszczególnymi uczestnikami/elementami tego procesu, w sposób implicytny bądź eksplicytny nawiązuje do zjawiska *feedbacku*, bez którego „sama idea wzajemnego oddziaływania staje się z definicji niemożliwa” (Bangert-Drowns et al., 1991: 214) [tłum. Póltorak]. Co więcej, ze względu na swój regulacyjny charakter, zarówno dla osoby nauczającej jak i uczącej się *feedback* może pełnić ważną rolę w procesie kształcenia/przyswajania nowych kompetencji i umiejętności (w naszym przypadku językowych i/lub kulturowych) i tym samym wpływać na jego efekty (cf. Askew, 2000; Mory, 2004).

Na płaszczyźnie glottodydaktycznej zjawisko *feedbacku* może być rozumiane jako proces polegający na pozyskiwaniu informacji zwrotnych przez poszczególnych uczestników procesu nauczania/uczenia się danego języka obcego na temat jakości i skuteczności podejmowanych przez nich różnorodnych działań, w przypadku uczniów przede wszystkim działań językowo-komunikacyjnych, w przypadku nauczycieli przede wszystkim działań dydaktyczno-pedagogicznych, dzięki czemu zyskują oni możliwość kontroli podjętych działań i ich ewentualnej regulacji, jeśli jest to niezbędne do osiągnięcia zamierzonych celów. Proces ten implikuje zatem z jednej strony istnienie oraz możliwość wyboru różnego rodzaju narzędzi służących nadawcy przekazywaniu informacji zwrotnych, z drugiej strony możliwość analizy uzyskanych informacji przez odbiorcę i ich wykorzystanie do ewentualnej modyfikacji określonego typu działania (cf. Galisson i Coste, 1976). Tak nadawcą jak i odbiorcą przekazywanych informacji zwrotnych może być zarówno nauczyciel jak i uczeń.

Informacje zwrotne uzyskiwane bezpośrednio od uczniów lub na podstawie obserwacji czy kontroli ich postępów stanowią dla nauczyciela cenne źródło informacji, dzięki którym ma on możliwość między innymi kontrolowania prawidłowości przebiegu i efektów procesu nauczania/uczenia się, dostosowania proponowanych metod pracy do realnych potrzeb i indywidualnych preferencji swoich uczniów, zindywidualizowania w razie konieczności treści nauczania jak i celów krótko i długoterminowych, dostosowania tempa nauczania do możliwości i/lub poziomu swoich uczniów, itd.

Dla ucznia, zjawisko *feedbacku* stanowi kluczowy element procesu przyswajania nowej wiedzy, umiejętności czy kompetencji. Jak zauważa Dakowska (2001), *feedback* jest niezbędnym elementem „przyswajania umiejętności komunikacyjnych w języku obcym, ponieważ nie można robić postępów, nie mając pojęcia, na jakim poziomie jesteśmy obecnie” (2001 : 37).

W odniesieniu do osoby uczącej się, *feedback* definiowany jako każdy rodzaj informacji (pisemnej lub ustnej, werbalnej lub niewerbalnej) bądź określonej czynności/procedury, które mają na celu powiadomienie go o trafności jego odpowiedzi, podjętych działań czy, jak w naszym przypadku, szeroko rozumianych zachowań językowo-komunikacyjnych. W węższym rozumieniu, pojęcie to odnosi się do procesu pozwalającego uczniowi na porównanie aktualnego stanu jego wiedzy, umiejętności, itd., z tym, do osiągnięcia którego dąży (cf. Mory, 2004; Gareis i Grant, 2008). Wreszcie w procesie nauczania wspomaganego technologią komputerową pod pojęciem *feedbacku* rozumie się każdego rodzaju informację lub innego typu formę reakcji systemu komputerowego na działanie ucznia (cf. Wager W., Wager S., 1985).

Na rodzaj pozyskiwanych przez ucznia informacji zwrotnych nie pozostają bez wpływu między innymi takie czynniki jak charakter i trafność podejmowanych przez niego działań językowo-komunikacyjnych, cel określonego działania, ale przede wszystkim wykorzystywane metody nauczania/uczenia się, a co za tym idzie koncepcja samego procesu uczenia się, wpisana tak w tradycyjne jak i wspomagane technologią komputerową poszczególne metody nauczania/uczenia się, w naszym przypadku języków obcych.

3. Podejście do mechanizmu *feedbacku* w oparciu o psychologiczne koncepcje procesu uczenia się

Wyróżnić można trzy podstawowe podejścia do zjawiska *feedbacku*, które w przypadku metod nauczania wspomaganego technologią komputerową związane są z ewolucją samego podejścia do szeroko rozumianego środowiska komputerowego oraz jego roli w procesie uczenia się (por. m. in. Mory, 2004; Legros i Crinon, 2002). Poszczególne koncepcje *feedbacku* w sposób bezpośredni wpływają na rodzaj i charakter pozyskiwanych przez ucznia drogą elektroniczną informacji zwrotnych.

W pierwszym przypadku, gdzie dominującą rolę odgrywają teorie behawioryzmu, *feedback* postrzegany jest przede wszystkim przez pryzmat funkcji wzmacniającej (*feedback-as-reinforcement*). Jego głównym zadaniem jest wzmocnienie po-

prawnej odpowiedzi ucznia, co zgodnie z behawioralnym podejściem do procesu uczenia się, miało zapewnić jej utrwalenie i powtórzenie w późniejszych próbach (cf. Kulhavy, 1977). Tego rodzaju *feedback*, utożsamiany przede wszystkim z metodami nauczania programowanego, oparty jest na systemie nagród i kar: po każdej prawidłowej odpowiedzi uczeń otrzymuje komunikat (w formie informacji tekstowej, dźwiękowej, obrazkowej czy symbolicznej) waloryzujący jego wybór, natomiast każda nieprawidłowa odpowiedź wiąże się z krytyką ucznia, „ukaraniem go” za pomocą podobnych form przekazu jak w przypadku odpowiedzi poprawnych.

W podejściu kognitywnym, koncentrującym się na aktywnym udziale jednostki w procesie przyswajania nowych wiadomości, *feedback* postrzegany jest w głównej mierze z perspektywy funkcji informacyjnej (*feedback-as-information*). Jego rola polega na dostarczeniu uczniowi informacji, które umożliwią mu akceptację lub poprawę udzielonej odpowiedzi. *Feedback* jest zatem traktowany jako szczególnego rodzaju pomoc, umożliwiająca uczniowi organizowanie bądź modyfikowanie posiadanej przez niego wiedzy (cf. Mory, 2004). Zdaniem Cohen’a (1983, cytowanym przez Jaskułę, 1995), *feedback* ten powinien spełniać następujące warunki:

- dostarczać uczniowi informacji o popełnionym błędzie natychmiast po udzieleniu przez niego odpowiedzi oraz w formie nie uwłaczającej jego godności;
- informować ucznia o istocie popełnionego przez niego błędu, dostarczając jednocześnie wyjaśnień umożliwiających poprawę nieprawidłowej odpowiedzi oraz dostosowanych do indywidualnych możliwości i poziomu przygotowania ucznia;
- nie waloryzować za pomocą pochwał każdej poprawnej odpowiedzi/zachowania ucznia;
- umożliwiać uczniowi porównanie własnej odpowiedzi z odpowiedzią poprawną;
- nie podkreślać w specjalny sposób odpowiedzi niepoprawnych (cf. Jaskuła, 1995: 46).

Wreszcie, w podejściu konstruktywistycznym głównym zadaniem *feedbacku* jest wspieranie ucznia w procesie konstruowania nowej lub rekonstruowania dotychczasowej wiedzy. Przekazywane uczniowi informacje zwrotne mają na celu nie tyle podanie gotowych rozwiązań, co dostarczenie różnorodnych a przede wszystkim relewantnych danych, umożliwiających uczniowi budowanie własnego rozumienia prezentowanych zagadnień i samodzielnego dochodzenia do ich rozwiązania (cf. Mory, 2004).

4. Charakterystyka *feedbacku* pozyskiwanego drogą elektroniczną na przykładzie wybranych narzędzi wspomagających proces nauczania/uczenia się języków obcych

Jak zasygnalizowano we wstępie artykułu, jedną z okazji do pozyskiwania *feedbacku* na lekcji języka obcego, tak przez ucznia jak i nauczyciela, stwarzają różnego rodzaju zadania i ćwiczenia językowo-komunikacyjne. Wdrożenie technologii in-

formacyjno-komunikacyjnych do procesu nauczania/uczenia się języków obcych pozwala na wzbogacenie tradycyjnych form zadań i ćwiczeń o te o charakterze interaktywnym. Co więcej, stale powiększająca się darmowa oferta edukacyjnych narzędzi komputerowych i internetowych pozwala nauczycielom na korzystanie nie tylko z gotowych propozycji pomocy interaktywnych, które zresztą nie zawsze spełniają oczekiwania uczestników tego procesu (cf. Mangenot, 2002; Półtorak, 2007), ale również ich samodzielne tworzenie. W zależności od określonych celów dydaktycznych i zindywidualizowanych potrzeb swoich uczniów, nauczyciele mają do dyspozycji różnorodne narzędzia zarówno o charakterze zamkniętym jak i te stanowiące systemy otwarte.

Do pierwszej grupy zaliczyć można programy narzędziowe przeznaczone do tworzenia różnego rodzaju interaktywnych zadań i ćwiczeń językowych, takich jak na przykład quizy, rozsypanki wyrazowe lub zdaniowe, ćwiczenia z lukami, krzyżówki czy innego typu gry i zabawy językowe (szczegółowa analiza przykładowych programów tego rodzaju znajduje się w artykule Półtorak, 2008).

Do drugiej grupy należą platformy kształcenia na odległość, które dzięki zastosowanym rozwiązaniom technicznym umożliwiają zarządzanie procesem uczenia się nie tylko od strony dydaktycznej, ale i organizacyjno-administracyjnej. Z dydaktycznego punktu widzenia, praca na platformie pozwala na przygotowywanie i korzystanie nie tylko z pojedynczych zadań lub ćwiczeń, ale z całych lekcji, tematycznych modułów, warsztatów czy kursów. Wykorzystane narzędzia komunikacji synchronicznej i asynchronicznej (takie jak czat, fora, poczta elektroniczna, itp.) znacznie poszerzają zakres potencjalnych form i metod pracy (możliwość pracy indywidualnej lub grupowej, współpraca w czasie rzeczywistym lub odroczone, oparta na rozwiązywaniu zadań problemowych, tworzeniu indywidualnych lub grupowych projektów, odwołująca się do zadań o charakterze zamkniętym lub otwartym, itd.). Jedną z najpopularniejszych platform tego typu jest obecnie platforma *Moodle*, która wykorzystywana jest nie tylko do częściowego wspomagania procesu nauczania/uczenia się, ale i do pełnych form *e-learningu*.

Zastosowane w obydwu typach narzędzi rozwiązania techniczne wpływają bezpośrednio nie tylko na rodzaj proponowanych zadań i ćwiczeń, które można za ich pomocą stworzyć, ale również na charakter pozyskiwanych, zarówno przez ucznia jak i przez nauczyciela, informacji zwrotnych.

4.1. Charakterystyka informacji pozyskiwanych przez ucznia

Informacje zwrotne, jakie uczeń uzyskuje w trakcie pracy z interaktywnymi zadaniami i ćwiczeniami mogą być dwójakiej natury: mogą być automatycznie wygenerowanymi komentarzami na podstawie danych zaproponowanych przez autorów wybranego narzędzia lub informacjami wprowadzonymi do systemu bezpośrednio przez nauczyciela.

W przypadku programów narzędziowych większość z nich jest skonstruowana w ten sposób, aby umożliwić nauczycielowi skorzystanie z gotowego lub zaprogramowanie własnego *feedbacku* przede wszystkim o charakterze informacyjnym. W nie-

licznych przypadkach autorzy programów odwołują się do *feedbacku* opartego na koncepcjach behawioralnych, ale są to raczej praktyki rzadko stosowane w najnowszych programach narzędziowych. Programy te, ze względu na ograniczone możliwości zastosowanych rozwiązań technicznych, w zasadzie nie oferują *feedbacku* w rozumieniu konstruktywistycznym. Jednak niektóre z nich (takie jak na przykład *NetQuiz Pro* czy *Ordidae*) dają możliwość umieszczenia różnego rodzaju „pomocy”, „podpowiedzi”, „odsylaczy”, itp., z których uczeń może skorzystać w trakcie wykonywania ćwiczenia i których celem jest pomoc w jego rozwiązaniu.

Pojawiający się w programach narzędziowych *feedback* informacyjny ma bardzo zróżnicowany charakter. W większości przypadków pojawia się on w formie komentarzy do udzielonej przez ucznia odpowiedzi od razu po jej uzupełnieniu lub wybraniu (np. w programie *Quiz Radio*). Zdarza się, że *feedback* pojawia się na końcu wykonywanego ćwiczenia, nawet jeśli wymaga ono udzielenia wcześniej kilku odpowiedzi (np. w programie *Questions-Réponses*). W najprostszej postaci pojawiające się komentarze informują ucznia jedynie o poprawności lub niepoprawności podanej/wybranej odpowiedzi (np. w programie *ECT*). Mogą one również zawierać dodatkowe informacje wyjaśniające trafność udzielonej odpowiedzi lub jej brak, w formie np. reguł gramatycznych uzasadniających poprawność lub niepoprawność danej odpowiedzi, przykładowych zdań czy kontekstów sytuacyjnych ilustrujących zasadność/brak zasadności użycia wybranego elementu (tak jak między innymi w programach *Hot Potatoes*, *NetQuiz Pro*, *Quandary* czy *Ordidae*). W przypadku odpowiedzi niepoprawnej istnieje możliwość zaprogramowania dodatkowych komentarzy informujących o tym, jaka powinna być poprawna odpowiedź lub umożliwiających podjęcie ponownych prób w rozwiązywaniu ćwiczenia. W tym ostatnim przypadku mogą to być komentarze ograniczające się do wiadomości typu „Twoja odpowiedź nie jest poprawna. Spróbuj raz jeszcze.” lub dodatkowe informacje wskazujące istotę popełnionego błędu. Dzięki temu można w pewnym stopniu zapobiec przypadkowemu „odgadywaniu” odpowiedzi przez ucznia.

W niektórych programach (tak jak na przykład w programach *Hot Potatoes*, *Questions-Réponses*, *ECT*, *Le Pendu*, itp.) istnieje możliwość dołączania do informacji zwrotnych pozyskiwanych przez ucznia komunikatów mających charakter oceniający jego działania. Zasadność umieszczania tego typu informacji (np. o liczbie zdobytych punktów, wykorzystanym czasie, liczbie podjętych prób, itp.) do ćwiczeń nie mających charakteru sprawdzającego daną wiedzę, umiejętność czy kompetencję jest kwestionowana przez większość badaczy, postulujących konieczność dywersyfikacji informacji zwrotnych w zależności od celu, jakie dane ćwiczenie ma spełniać (por. m. in. Demaizière, 2007).

Jeśli chodzi o formę przekazywanych uczniom informacji zwrotnych, to w przypadku programów narzędziowych nauczyciel ma do dyspozycji przede wszystkim komunikaty tekstowe. W niektórych programach (np. *Hot Potatoes*, *Cantare*, *NetQuiz Pro*, itp.) istnieje możliwość wzbogacania wiadomości tekstowych o nagrania dźwiękowe lub, jeśli istnieje taka potrzeba, również o elementy graficzne i animacyjne.

Co ważne, ze względu na zamknięty charakter programów narzędziowych, generowane za ich pomocą informacje zwrotne są z natury wsteczne w stosunku do

udzielanych przez uczniów odpowiedzi. Oznacza to, po pierwsze, że nauczyciel nie ma możliwości reagowania na bieżąco na udzielane przez ucznia odpowiedzi, po drugie, że uczeń ma możliwość uzyskania informacji tylko i wyłącznie na takie odpowiedzi, które zostały z góry przewidziane przez nauczyciela, co może doprowadzić do sytuacji, w których otrzymane informacje zwrotne nie korespondują w żaden sposób z udzieloną odpowiedzią. Aby uniknąć podobnych sytuacji, programowany w tego typu narzędziach *feedback* wymaga zatem ze strony nauczyciela dodatkowych przygotowań (np. uwzględnienia możliwych odpowiedzi alternatywnych), polegających między innymi na wnikliwej analizie ewentualnych trudności, które mogą pojawić się w trakcie wykonywania przygotowanych za ich pomocą poszczególnych zadań i ćwiczeń.

Jeśli chodzi o pracę na platformach kształcenia na odległość, to ze względu na różnorodność potencjalnych form i metod pracy, pozyskiwany za ich pomocą przez ucznia *feedback* może być bardzo zróżnicowany. Po pierwsze, w zależności od potrzeb oraz typu przygotowanych zadań i ćwiczeń, nauczyciel może zdecydować o rodzaju *feedbacku*, do jakiego uczeń będzie miał dostęp w trakcie realizacji wybranych zadań. Nauczyciel może wybrać *feedback* zarówno o charakterze informującym ucznia o prawidłowości podejmowanych przez niego działań jak i wspierającym go w rozwiązywaniu poszczególnych etapów proponowanych zadań. W pierwszym przypadku *feedback* ten może przybierać postać podobnych komunikatów, jak to zostało opisane dla programów narzędziowych. Jeśli chodzi o drugi rodzaj *feedbacku*, to zaproponowana uczniom pomoc może się pojawiać w różnych formach (od dodatkowych materiałów umożliwiających zrozumienie określonego zadania, poprzez linki do słowników, leksykonów, encyklopedii czy innego typu dokumentów lub informacji, jeśli wydają się one pomocne w rozwiązywaniu ćwiczenia, itp.) i na różnych etapach ćwiczenia.

Po drugie, ze względu na możliwość korzystania z narzędzi komunikacji synchronicznej i asynchronicznej, proponowane informacje zwrotne mogą pojawiać się nie tylko w formie komunikatów automatycznie generowanych przez system po udzieleniu przez ucznia odpowiedzi (jak to ma miejsce w przypadku programów narzędziowych), ale dodatkowo również w formie wiadomości bardziej reaktywnych, zamieszczonych przez nauczyciela w czasie rzeczywistym lub odroczonym. Ponadto w przypadku prac projektowych nauczyciel ma możliwość zamieszczania informacji zwrotnych skierowanych do całej grupy lub do poszczególnych uczniów, w trakcie wykonywania określonego zadania lub bezpośrednio po jego zakończeniu. Zaletą tej formy pozyskiwania *feedbacku* jest niewątpliwie jego zindywidualizowany charakter i dostosowanie do realnych problemów, jakie napotyka uczeń w konkretnym rodzaju zadań.

Co więcej, w przypadku *feedbacku* przekazywanego przez nauczyciela za pośrednictwem platform znacie możliwość wzrasta możliwości form jego przekazu: mogą to być nie tylko komunikaty tekstowe, mniej lub bardziej rozbudowane i szczegółowe w zależności od rodzaju wybranych informacji, ale również nagrania audio lub audiowizualne, przekazywane w czasie rzeczywistym lub odroczonym. Dzięki temu *feedback* może być dostosowany do indywidualnych stylów uczenia się, a przede wszystkim preferencji sensorycznych ucznia.

4.2. Charakterystyka informacji pozyskiwanych przez nauczyciela

Informacje, jakie pozyskuje nauczyciel dzięki wdrożeniu do procesu nauczania edukacyjnych narzędzi komputerowych i internetowych zależą w dużym stopniu od typów przygotowanych zadań i ćwiczeń, jak również od rodzaju wybranych narzędzi i zastosowanych w nich rozwiązaniach technicznych.

Wykorzystanie programów narzędziowych umożliwia nauczycielowi dostęp przede wszystkim do informacji na temat częstotliwości i rodzaju popełnianych przez uczniów błędów w określonych rodzajach zadań i ćwiczeń. Bardziej zaawansowane programy (takie jak na przykład *Questions-Réponses* czy *NetQuiz Pro*) pozwalają również na pozyskanie danych dotyczących ilości czasu wykorzystanego na realizację ćwiczenia oraz liczbie podjętych przez ucznia prób w trakcie jego wykonywania.

Wdrożenie platform do procesu kształcenia znacznie zwiększa gamę pozyskiwanych przez nauczyciela informacji. Dzięki specjalnym narzędziom administracyjnym zastosowanym na platformach, nauczyciel ma szansę monitorowania na bieżąco pracy i postępów ucznia za pomocą tzw. raportów aktywności. Umożliwiają one nauczycielowi czasowy i jakościowy przegląd działań ucznia. Podgląd logów pozwala nauczycielowi na śledzenie między innymi informacji dotyczących rodzaju oraz wybieranych etapów zadania, nad którymi uczeń aktualnie pracuje lub pracował, a także na temat czasu poświęconego na ich realizację. Dzięki narzędziom takim jak statystyki czy ocena pracy ucznia nauczyciel zyskuje informacje na temat prawidłowości udzielanych przez ucznia odpowiedzi, rodzaju popełnionych przez niego błędów, liczby podjętych prób w realizacji konkretnego zadania, kolejności wykonywania poszczególnych etapów zadania, itp. Co więcej, tego typu monitorowanie pracy ucznia pozwala także na uzyskanie informacji o częstotliwości wykorzystywania przez niego dostępnych materiałów pomocniczych, preferowanych rodzajach wybieranych pomocy, a co za tym idzie, również o ich przydatności w rozwiązywanych przez ucznia zadaniach. Informacje te dają nauczycielowi nie tylko możliwość zweryfikowania proponowanych przez niego form i metod pracy i tym samym dostosowania ich do zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych uczniów, ale również możliwość diagnozy indywidualnych problemów językowo-komunikacyjnych swoich uczniów. Dzięki temu zyskuje on szansę na opracowanie dodatkowych zadań i ćwiczeń korekcyjnych, których możliwość realizacji w trakcie regularnych zajęć jest mocno ograniczona zarówno ze względu na limity czasowe jak i wymogi programowe. Co więcej, umieszczenie tego typu zadań i ćwiczeń na platformach kształcenia na odległość pozwala, dzięki dostępnym narzędziom administracyjnym, na kontrolę systematyczności ich wykonywania.

5. Uwagi końcowe

Wykorzystanie programów narzędziowych oraz platform kształcenia na odległość jako form wspomagających proces nauczania/uczenia się języków obcych wpływa niewątpliwie na wzbogacenie nie tylko samych metod nauczania i uczenia się, ale i sposobów pozyskiwania *feedbacku* przez poszczególnych uczestników tego procesu. Jeśli chodzi o rodzaj pozyskiwanych za pośrednictwem tego typu narzędzi

informacji zwrotnych, to o ile w przypadku ucznia informacje te są zbliżone do tych, które otrzymuje on w podobnego typu ćwiczeniach i zadaniach językowo-komunikacyjnych wykonywanych w trakcie regularnych zajęć, o tyle w przypadku nauczyciela dane pozyskiwane drogą elektroniczną dostarczają mu dodatkowych informacji, których zaobserwowanie w trakcie regularnych zajęć jest znacznie utrudnione bez zastosowania pomocniczych narzędzi badawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Askew, S. 2000. *Feedback for learning*. London: Routledge/Falmer.
- Bangert-Drowns, R. et al. 1991: „The instructional effect of feedback in test-like events”. *Review of Educational Research* 61: 213–238.
- Couffignal, L. 1963. *La cybernétique*. Paris : PUF.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Demaizière, F. 2007. Didactique des langues et TIC: les aides à l'apprentissage”. *Alsic* 10 : 5–21.
- Galisson, R., Coste, D. (dir.) 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Librairie Hachette.
- Gareis, C. R., Grant, L. W. 2008. *Teacher-Made Assessments: How to Connect Curriculum, Instruction, and Student Learning*. Larchmont (New York): Eye on Education.
- Jaskuła, B. 1995. *Psychologiczno-pedagogiczne aspekty komputeryzacji procesu nauczania-uczenia się*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- Kulhavy, R. W. 1977. „Feedback in written instruction”. *Review of Educational Research* 47: 211–232.
- Legros, D., Crinon, J. (red.) 2002. *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin/VUEF.
- Mangenot, F. 2002. « L'apprentissage des langues ». (w) *Psychologie des apprentissages et multimédia* (red. J. Crinon i D. Legros). Paris: Armand Colin/VUEF, str. 128–153.
- Mory, E. H. 2004. „Feedback research revisited” (w) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (red. D. H. Jonassen). Mahwah (New York): Lawrence Erlbaum Associates, wydanie 2, str. 745–811.
- Półtorak, E. 2007. „Propozycje kryteriów oceny ćwiczeń interaktywnych.” (w) *Dydaktyka Języków Obcych na początku XXI wieku* (red. M. Jodłowiec i A. Niżegorodcew). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, str. 125–134.
- Półtorak, E. 2008. „Wykorzystanie programów narzędziowych w procesie nauczania/uczenia się języka obcego”. *Neofilolog* 31: 59–69.
- Wager, W., Wager, S. 1985. „Presenting questions, processing responses, and providing feedback in CAI”. *Journal of Instructional Development* 8: 2–8.

Maciej Smuk
Uniwersytet Warszawski

AUTENTYCZNOŚĆ W GLOTTODYDAKTYCE W PERSPEKTYWIE BADAWCZEJ

Authenticity in foreign language didactics from the research point of view

This paper aims at presentation of a few reflections concerning the organisation and conducting of the research on authenticity in foreign language didactics. Several aspects of research, such as methodological challenges, choice of methods applied, participants' attitudes have been analysed. The core analysis concerns the supporting methods, i.e. interview and observation, being prior to the elaboration of the questionnaire used. The special attention is paid to the assumptions concerning the content of the questionnaire, nature of selected questions, as well as the use of adequate rating scales.

1. Wstęp

„Autentyczność”, termin nośny i nierzadko przywoływany w literaturze przedmiotu, jest jednym z terminów polisemicznych. Co więcej, w kontekście nauki szkolnej jakakolwiek autentyczność podlega niejednokrotnie całkowitemu zakwestionowaniu, chociaż w naszej ocenie takie podejście jest zbyt pochopne. Ulotny charakter tego pojęcia stwarza nową przestrzeń badawczą: „Pojęcia płynne są jak najbardziej użyteczne w postępowaniu naukowym. Mają charakter intuicyjny, są operacyjne, a ich szeroki zakres jest rekompensowany przez zdolność do innowacji. To one otwierają najbardziej nieoczekiwane drogi (zbyt prędkie utrwalenie zmniejsza potencjał inwencyjny). A zatem płynność wpisuje się w pewien sposób w cykl normalnego życia pojęcia” (Kaufmann, 2004: 87). Wydaje się więc cenne poddanie analizie postrzeganie autentyczności przez uczestników procesu glottodydaktycznego.

Nadrzędnym celem tego artykułu jest przedstawienie kilku refleksji na temat organizacji i przebiegu badania dotyczącego autentyczności w nauce języka obcego (wyzwania metodologiczne, wybór metod i technik, postawy respondentów itd.). Przedmiotem refleksji będą zalety i pułapki stosowania wywiadu oraz obserwacji jako metod pomocniczych, które zostały wykorzystane w fazie poprzedzającej konstruowanie ankiety dla badania zasadniczego. Skoncentrujemy się także na założeniach związanych z budową kwestionariusza, doborze i rodzajach pytań sondażowych oraz stosowanych skalach ocen. Zostaną również uwypuklone problemy związane z polisemicznością, ale i obcością pojęcia „autentyczność”, które uwidoczniły się w fazie wstępnej badania i wpłynęły na ostateczną postać badania zasadniczego.

2. „Autentyczność” w glottodydaktyce

„Autentyczność” to jeden z terminów wyjątkowo wieloznacznych, a etos autentyczności (przywoływany w literaturze psychologicznej, psychiatrycznej, filozoficznej czy socjologicznej, w mediach itd.) nie tylko nie pociąga za sobą jego jasnej wymowy, co, wydaje się, bardziej ją komplikuje. „Autentyczność” to też pojęcie, które łatwo zanegować, pochopnie zinterpretować lub szybko wypromować. Dotyczy to również nauki w środowisku szkolnym: w tym kontekście autentyczność bywa zupełnie negowana, ale taka opinia wydaje się zbyt pośpieszna. Nawet jeśli, zgodnie z często przywoływaną metaforą Goffmana, składnikiem większości interakcji międzyludzkich jest nakładanie maski, to na budowanie „własnego ja”, a w konsekwencji na kształtowanie się relacji wpływa wizja samego siebie u osoby, która ją współtworzy (Goffman, 2000: 267). W ostatnim akapicie „Człowieka w teatrze życia codziennego” odnajdujemy kluczowe, według nas, zdanie: „Jednak skuteczne przedstawienie (...) wymaga posłużenia się prawdziwymi technikami (...)” (279). Do tytułu książki Goffmana nawiązuje polski tytuł „Uczeń w teatrze życia szkolnego” Janowskiego (1995): nauczyciele i uczniowie wydają się być aktorami, szkoła – teatrem, a zawartość lekcji – tekstem sztuki. Janowski (1995: 37–38) wskazuje tymczasem na nieuprawnione porównywanie tych dwóch światów: działania podejmowane w klasie cechuje duża nieprzewidywalność, a w przeciwieństwie do aktora nauczyciel nie może porzucić swojej tożsamości. Życie w spójności z otaczającym społeczeństwem czy pewna liczba cech wspólnych, choćby typowych dla danej grupy zawodowej nie wyklucza przecież „bycia sobą”. Nawiasem mówiąc, konieczność wcielania się w różne role to także naturalny komponent społecznych interakcji. Sala lekcyjna zaś to swoiste mikrosoczeństwo, zatem powyższa uwaga jawi się jako ważna z punktu widzenia dydaktyki. Zagadnienie autentyczności nauczyciela i ucznia jest od dawna przedmiotem teoretycznych opracowań i badań w psychologii humanistycznej oraz czerpiącej z niej pedagogiki niedyrektywnej (np. Rogers, 1983; Śliwowski, 2008). Na gruncie glottodydaktyki kwestia ta była poruszana między innymi w pracach Dakowskiej (2001, 2005), Wilczyńskiej (1999, 2005) i Wojtynek-Musik (2001).

Poza relacją osobową, tj. autentycznością nauczyciela i ucznia, w kontekście glottodydaktycznym można wyodrębnić dwa inne wymiary autentyczności: auten-

tyczność materiałów i autentyczność działań podejmowanych w nauce języka obcego (Smuk, 2008).

Mianem „materiały autentyczne” określa się te, które są tworzone przez rodzimych użytkowników języka i które w pierwszej kolejności są skierowane także do nich. Na przeciwległym biegunie plasują się „materiały dydaktyczne”, a zatem celowo preparowane dla procesu dydaktycznego (Cuq, 2003: 29). W klasycznych definicjach pomija się jednak węzłową być może kwestię autentyczności procesów psycholingwistycznych, do jakich dochodzi podczas konfrontacji z jakimkolwiek tekstem, celowo preparowanym lub nie dla procesu dydaktycznego, przez użytkowników rodzimych lub nierodzimych. Z tego powodu byłoby warto rozważyć zredefiniowanie „materiałów autentycznych” i przenieść środek ciężkości nie na zewnętrzny kontekst ich produkcji, ale na sytuację i subiektywny odbiór ucznia.

Innym zagadnieniem jest autentyczność działań komunikacyjnych, które są realizowane w klasie, podczas zajęć z języka obcego. Bugajski (2006: 251) definiuje autentyczną komunikację jako współlistnienie kodu językowego, kinestetycznego, proksemicznego i prozodycznego w połączeniu z przyjętymi konwencjami (kulturowymi, społecznymi itd.). W sali lekcyjnej wierne odtworzenie naturalnych sytuacji komunikacyjnych jest niemożliwym do wykonania zadaniem (odmienny kontekst, realia proksemiczne, stopień znajomości języka itd.), więc próby porównywania tych dwóch światów wydają się nieadekwatne. Nie świadczy to jednak o tym, że w kontekście nauki w warunkach szkolnych autentyczność nie ma racji bytu. Oznaczałoby to mianowicie, że zarówno nauczyciel, jak i uczeń nigdy nie „są sobą”. Według Wilczyńskiej (2005: 107) „wyzwalaczem” autentyczności są te zadania, które współgrają z osobistymi celami ucznia, głównie natury pozajęzykowej. Z perspektywy działań wykonywanych w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych istnieje natomiast możliwość ich wysokiego uwierzytelnienia w kontekście szkolnym. Chętnie z tej okazji korzystają autorzy podręczników i innych materiałów dydaktycznych; szumy zewnętrzne towarzyszące nagrany rozmowom lub łączenie komunikacji werbalnej z niewerbalną to przykładowe ilustracje tej tendencji. Nie istnieje w końcu żaden dowód, który zezwalałby przypuszczać, że wiele zadań tradycyjnie wpisanych w proces nauczania/uczenia się języka obcego (np.: ćwiczenia gramatyczne, tłumaczenie zdań, odgrywanie ról) uchodzi za nieautentyczne w oczach ucznia.

3. „Autentyczność” w badaniu

3.1. Przedmiot badania i problemy badawcze

Wieloznaczność pojęcia „autentyczność”, także w glottodydaktyce, stanowiła jeden z głównych motorów podjęcia się badania na ten temat. Zgodnie z przedstawioną wcześniej trójwymiarowością autentyczności, interesujące nas obszary badawcze to:

- autentyczność materiałów wykorzystywanych w nauce języka obcego;
- autentyczność działań wykonywanych w klasie;
- autentyczność w relacji między nauczycielem a uczniem.

Problemy badawcze zostały zamknięte w dwóch pytaniach. Pierwsze dotyczyło tego, jak nauczyciele i uczniowie interpretują pojęcie „autentyczność”. W ujęciu szczegółowym chodziło o ustalenie tego, które materiały, aktywności i zachowania nauczyciela są uważane za autentyczne. Celem drugiego pytania było uzyskanie odpowiedzi o to, w jakim stopniu poczucie autentyczności wpływa na kształtowanie się kompetencji ogólnych (niejęzykowych) uczniów, zgodnie z ich interpretacją zawartą w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie” (2003). Skupienie uwagi na kompetencjach ogólnych uzasadnione było faktem, że stanowią one punkt wyjścia nauki jakiegokolwiek dziedziny i są poniekąd elementem warunkującym skuteczne rozwijanie kompetencji językowych²⁷.

Z punktu widzenia kryterium aspektu badanej rzeczywistości prowadzone badanie miało charakter statyczny i było diagnozą poprzeczną, czyli uwaga została zogniskowana na analizie bieżącej sytuacji (Komorowska, 1982: 78). Intencją badania stało się poznanie opinii i subiektywnych odczuć. Zrezygnowano zatem na przykład z pytania o częstotliwość pracy z materiałami uchodzącymi za autentyczne (aspekt obiektywny) na rzecz otrzymania informacji o tym, które z materiałów wykorzystywanych w procesie glottodydaktycznym uznawane są za takie przez respondentów (aspekt subiektywny).

3.2. Metody i techniki badawcze

3.2.1. Badania wstępne

Wybór zasadniczej metody i techniki badawczej, formułowanie ostatecznych pytań oraz operacjonalizacja (wskaźnikowanie) zachowań nauczyciela i ucznia oraz sytuacji dydaktycznych z punktu widzenia tematu badania poprzedzone były wnikliwym przeglądem literatury dydaktycznej, pedagogicznej, psychologicznej, psychoterapeutycznej i socjologicznej. Pozwoliło to na sformułowanie ogólnych zamierzeń badawczych, ale ze względu na przywoływaną wieloznaczność pojęcia „autentyczność” oraz dużą subiektywność w jego interpretacji, zdecydowano się dodatkowo na przeprowadzenie trzech badań wstępnych.

Po pierwsze, zgodnie z rekomendacją Konarzewskiego (2000: 138), w okresie przygotowawczym przeprowadzono dziesięć wywiadów z nauczycielami języków obcych. Ich tematem były skojarzenia związane ze słowem „autentyczność”, różne znaczenia nadawane autentyczności i spostrzeżenia dotyczące jej realnego odzwierciedlenia w klasie. W zależności od przebiegu rozmowy (stopień refleksyjności respondentów, ich świadomość dydaktyczna i psychologiczna itd.) wywiady przybierały formę mniej lub bardziej ustrukturalizowaną. W sześciu przypadkach

²⁷ W ujęciu teoretycznym znaczenie autentyczności nauczyciela dla doskonalenia kompetencji ucznia było tematem referatu zatytułowanego „Od psychoterapii do dydaktyki – o autentyczności nauczyciela” wygłoszonego podczas konferencji PTN nt. „Nauczyciel języków obcych dziś i jutro” w 2008 roku. Artykuł przedstawiający zawartość tego wystąpienia opublikowany zostanie w monografii pt. „Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych” pod red. M. Pawłaka, M. Derenowskiego i B. Wolskiego.

zastosowano zasadę „konstrukcji odwróconego lejka” (Łobocki, 2006: 248): w początkowym etapie rozmowy przeważały pytania zamknięte lub półotwarte i dotyczyły autentyczności materiałów, a więc aspektu najlepiej znanego przez nauczycieli. Autentyczność działań i jej wymiar intra- i interpersonalny były przedmiotem dyskusji dopiero później.

Po drugie, wnioski płynące z przeprowadzonych wywiadów skłoniły do zaplanowania obserwacji bezpośrednich standaryzowanych skategoryzowanych, czyli koncentrujących się na elementach istotnych z punktu widzenia interesującego nas tematu (60–63). Obserwacje były prowadzone według scheduly, która zawierała pytania o pracę z materiałami tradycyjnie uznawanymi za autentyczne, działania podejmowanie w klasie oraz zachowania nauczyciela i uczniów. Na tym etapie szczególnie problematyczna, nawet złudna okazała się możliwość trafnej i wiarygodnej oceny zachowań i reakcji z punktu widzenia ich autentyczności, co unaoczniało ryzyko zbytniego subiektywizmu, swoistego „subiektywnego filtrowania” danych przez osobę obserwującą. Niemniej jednak, poczynione obserwacje w największym stopniu wpłynęły na ostateczny kształt badania zasadniczego.

Po trzecie, stu studentów Uniwersytetu Warszawskiego wzięło udział w krótkim badaniu ankietowym; ankieta zawierała jedno pytanie otwarte: „Co według Pani/Pana oznacza pojęcie ‘autentyczny nauczyciel?’”. Na podstawie najczęstszych odpowiedzi stworzono punkty kafeterii w jednym z pytań badania zasadniczego.

Jak się okazało, zastosowanie metod jakościowych z przewagą pytań otwartych na etapie badań wstępnych było właściwym rozwiązaniem. Pozwoliło to bowiem wyłonić nowe, wcześniej nieprzewidziane aspekty, jak na przykład wyjątkowe waloryzowanie autentyczności nauczyciela przez uczniów oraz wyraźne przekonanie o jej znaczeniu dla efektywnego funkcjonowania ucznia w klasie oraz rozwijania jego kompetencji ogólnych i językowych. Co jednak najważniejsze z punktu widzenia projektowania ostatecznych narzędzi badawczych, zagadnienie autentyczności w kontekście nauki szkolnej okazało się zagadnieniem obcym, powodującym pewne „pogubienie” respondentów, wyrażonym też w głosach sceptycyzmu i niechęci do udziału w tym badaniu. Powodem tego była między innymi podkreślana przez rozmówców duża polisemiczność pojęcia „autentyczność”. Na drugim planie pojawiła się kwestia nikłej znajomości dogmatów psychologii humanistycznej i ich znaczenia dla procesu dydaktycznego. Powyższe uwagi ilustrują pytania zadawane przez respondentów podczas prowadzonych wywiadów: „Ale właściwie o co chodzi z tą autentycznością?”, „Co to znaczy ‘autentyczność?’”, „Po co mówić o autentyczności, skoro w szkole w ogóle nie może być o niej mowy?”, „Autentyczność w szkole to jakiś dziwny temat.” itd.

3.2.2. Badanie zasadnicze

Wnioski płynące z etapu przygotowawczego skłoniły do zastosowania w badaniu zasadniczym metody sondażu pod postacią ankiety. Wybrane aspekty autentyczności w jej trzech wymiarach zostały poddane operacjonalizacji w pytaniach zamkniętych lub półotwartych. Wydawało się to adekwatne ze względu na wspomniane reakcje

respondentów podczas wstępnych wywiadów, niebezpieczeństwo błędnej interpretacji zachowań w przypadku obserwacji, jak również z racji rodzaju ostatecznie sformułowanych pytań badawczych: sondaż pozwala na gromadzenie informacji na temat opinii, ocen, odczuć czy postaw, aczkolwiek nie stanowi podstawy do rozstrzygnięć związanych z poszukiwaniem ostatecznych rozwiązań (Łobocki, 2006: 243–244). Zgodnie z pierwotnymi założeniami w ankiecie zawarto:

- pytania dotyczące interpretacji pojęcia „autentyczność” z punktu widzenia materiałów, działań i zachowań nauczyciela;
- pytania dotyczące wpływu autentyczności (materiały, działania, nauczyciel) na kształtowanie się kompetencji ogólnych ucznia;
- jedno pytanie uzupełniające, dające okazję do podzielenia się refleksją nie ujętą wcześniej w sondażu.

Z punktu widzenia typologii pytań w kwestionariuszu znalazły się:

- pytania zamknięte (dysjunktywne i koniunktywne);
- pytania półotwarte (zawierające punkty kafeterii oraz pozostawiające miejsce na swobodną wypowiedź);
- pytania z wymuszonym wyborem polegające na uszeregowaniu wariantów według nadawanego im przez respondentów znaczenia;
- fakultatywne pytanie otwarte dotyczące opinii i będące jednocześnie pytaniem uzupełniającym (Brzezińska i Brzeziński, 2004: 260–261; Łobocki, 2006: 251–258).

W stawianych pytaniach ograniczono liczbę słów do około dwudziestu, sformułowano je w języku potocznym, wyeliminowano formę przeczącą oraz pytania z niejawną przesłanką. Każde dotyczyło jednego aspektu autentyczności (Kona-rzewski, 2000: 142–144).

Ponieważ przedmiotem analizy było funkcjonowanie osób, możliwy był samoopis (samooszacowanie) oraz dokonywano porównania wyników, w badaniu skorzystano ze skal szacunkowych (Brzezińska i Brzeziński, 2004: 236–237). W przypadku skal numerycznych, które były połączeniem kategorii opisowych i liczbowych wyeliminowano tzw. kategorię „średkową”, często zaznaczaną przez osoby niepewne własnego wyboru; liczba wariantów w pytaniach była więc parzysta (241). W miarę możliwości skale ocen w poszczególnych pytaniach zostały ujednolicone.

Aspekt badanego problemu

Przykładowe pytania sondażowe

Autentyczność ogólnie – pierwsze skojarzenia

Myśląc o autentyczności w kontekście nauczania języka obcego, który z jej rodzajów przychodzi Pani/Panu najpierw na myśl? Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi.

autentyczność materiałów
autentyczność zadań/ćwiczeń
autentyczność nauczyciela
autentyczność ucznia

Autentyczność w glottodydaktyce w perspektywie badawczej

Autentyczność materiałów	W jakim stopniu wymienione niżej cechy decydują o tym, że uznaje Pani/Pan tekst wykorzystywany podczas zajęć z języka obcego za autentyczny? Proszę o zaznaczenie jednej odpowiedzi w każdym punkcie: nie/raczej nie/tak/zdecydowanie tak. źródło pochodzenia stopień aktualności temat itd.
Autentyczność działań	Które z wymienionych niżej zadań proponowanych w klasie uznaje Pani/Pan za najbardziej autentyczne? Proszę o zaznaczenie dowolnej liczby odpowiedzi. dyskusje, debaty, burze mózgów wykonywanie ćwiczeń gramatycznych odgrywanie roli klienta kupującego bilet kolejowy odgrywanie roli konduktora czytanie artykułu prasowego po cichu układanie zdań z nowopoznanymi słowami itd.
Autentyczność w wymiarze osobowym	Które z przytoczonych niżej cech „autentycznego nauczyciela” są według Pani/Pana najistotniejsze? Proszę o zaznaczenie czterech odpowiedzi. jest spontaniczny nie ukrywa swoich zamiarów pozwala uczniom na wyrażanie własnych emocji i opinii na temat przeczytanego tekstu lub obejrzanego reportażu pozwala uczniom na wyrażanie własnych emocji i opinii na temat proponowanych przez niego materiałów, metod pracy, atmosfery podczas zajęć itd. umie przyznać się do swojej niewiedzy itd.
Autentyczność a rozwijanie kompetencji ogólnych	Dzięki autentyczności materiałów/zadań/nauczyciela zmianie na lepsze ulegają moje postawy życiowe (np. staję się bardziej tolerancyjny, jestem bardziej elastyczny)

Tabela 1. Przykłady pytań zastosowanych w badaniu sondażowym.

Tę samą ankietę przeprowadzono wśród uczniów i nauczycieli w celu skonfrontowania opinii obu stron na temat poruszanych aspektów. Zastosowanym kryterium doboru respondentów był wgląd w kontekst dydaktyczny, który sprzyja uzyskaniu odpowiedzi na sformułowane cele badawcze. Badanie zasadnicze prowadzono w czterech warszawskich szkołach wyższych o różnym profilu po to, aby otrzymać wyższą miarodajność wyników (różna liczba godzin kursu,

różne materiały dydaktyczne, różne programy itd.). Ogółem wzięło w nim udział czterystu respondentów, w tym trzystu uczniów i stu nauczycieli. Pierwszą grupę stanowili studenci kierunków niefilologicznych, którzy uczestniczą w lektoracie przynajmniej jednego języka obcego na poziomie minimum B1. Uznano, że niższy poziom zaawansowania językowego (A1, A2) może skutkować niższą orientacją w przedmiocie badania, na przykład w przypadku materiałów autentycznych niezajomością niektórych gatunków tekstowych lub ograniczonym zakresem tematycznym. W drugiej grupie znaleźli się studenci kierunków filologicznych, którzy, podobnie jak poprzedni, posiadają duże doświadczenie w nauce języka obcego. Celem częściowym było też ustalenie tego, czy filologiczny profil respondentów wpływa na inny sposób postrzegania autentyczności. Jednocześnie ankieta skierowana została do nauczycieli różnych języków obcych, a jedyną zasadą doboru było posiadanie przez nich doświadczenia w pracy ze studentami. Zrezygnowano natomiast z kryterium „nauczanie na danym poziomie”, ponieważ większość prowadzi zajęcia z grupami o różnym stopniu zaawansowania, a niektórzy nauczają równoległe języka kierunkowego na wydziałach filologicznych oraz prowadzą lektoraty na kierunkach niefilologicznych.

4. Wnioski

Chociaż w początkowej fazie badań wydawało się oczywiste, że otwarte formy badawcze okażą się najtrafniejsze w przypadku badania dotyczącego autentyczności, to w praktyce wydały się one w niemalym stopniu zgubne. Przyczyną tego było w dużej mierze niezrozumienie, a nawet pewna utrata orientacji w przedmiocie badania przez respondentów. Poniekąd wiązało się z wieloznacznością pojęcia poddawanego analizie. Konkluzje płynące z badań wstępnych ułatwiły jednak stworzenie reprezentatywnego katalogu postaw, zachowań i działań w zasadniczym badaniu ankietowym. Wybór jednego lub kilku wariantów odpowiedzi okazał się zadaniem „prostszym” dla respondentów, ale nie umniejszającym wiarygodności i rzetelności badania. Potwierdza to również zaledwie kilkuprocentowa częstotliwość odpowiedzi w jednym pytaniu otwartym kwestionariusza. Paradoksalnie zatem, zaobserwowano brak zależności między „otwartością” tematu a otwartością pytań, a pewne zawężenie umożliwiło uzyskanie pełniejszych wiadomości na temat badanego wycinka rzeczywistości glottodydaktycznej.

Pierwsze i bardzo ogólne wnioski wynikające z analizy odpowiedzi ankietowych pozwalają też przypuszczać, że postrzeganie autentyczności w procesie nauczania/uczenia się języka obcego podlega ocenie na tyle subiektywnej, że także i w tym obszarze mówić można o istnieniu wielu prawd. Prawdopodobnie dopiero pewna suma jednostkowych opinii dopuszcza uzyskanie „zobiektywizowanego” obrazu. Nadal jednak „obiektywność humanistyczna” nie będzie równa obiektywności w dyscyplinach przyrodniczych, co nie oznacza, że jej wartość jest niższa. Mówiąc o specyfice badań w naukach humanistycznych, Sikora trafnie zauważa, że *„odnosząc się (...) do ideału prawdy, można co najwyżej mówić o prawdziwości zdań zrelatywizowanej do systemu pojęciowego, jakim dysponujemy* (Sikora, 2003: 144).

BIBLIOGRAFIA

2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Brzezińska A. i Brzeziński, J. 2004. „Skale szacunkowe w badaniach diagnostycznych” (w) *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów* (red. J. Brzeziński). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. 232–306.
- Bugajski, M. 2006. *Język w komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cuq, J.-P. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Dakowska, M. 2005. *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Goffman, E. 2000. *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Janowski, A. 1995. *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaufmann, J.-C. 2004. *Ego. Socjologia jednostki*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe? Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rogers, C. R. 1983. *Freedom to Learn for the 80's*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Sikora, J. 2003. „Filozoficzne aspekty nauk społecznych” (w) *Badanie – dojrzenie – rozwój (na drodze doktoratu). Wybrane problemy badań jakościowych i ilościowych* (red. F. Szłowska). Radom-Siedlce: Akademia Podlaska. Instytut Pedagogiki. 144–146.
- Smuk, M. 2008. „Trois reflets de l'authenticité en classe de FLE” (w) *Le Passé dans le Présent, le Présent dans le Passé* (red. S. Albert). Szeged: JATEPress. 243–249.
- Śliwerski, B. 2008. *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère (Wstęp do dydaktyki języka francuskiego jako obcego)*. Kraków: Wydawnictwo FLAIR.
- Wojtynek-Musik, K. 2001. *Samopoznanie w procesie nauki języka obcego oraz propozycje ćwiczeń obcojęzycznych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Monika Sułkowska

Uniwersytet Śląski

ROZUMIENIE ZNACZEŃ ZWIĄZKÓW FRAZEOLÓGICZ- NYCH W PERSPEKTYWIE UCZENIA SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH

Comprehension of phraseological units from the perspective of learning foreign languages

The author of this paper explores the issue of the comprehension of phraseological units. The problem is of great importance not only to linguistics but also to the theory of language learning-teaching as comprehension and phraseological unit acquisition are important factors in the process of teaching any language. The complex semantic structure of phraseological units has resulted in a number of hypotheses which describe the ways in which phraseological units are interpreted. The paper is a review of these hypotheses from a current perspective.

Keywords: phraseological units, compositionality of idioms, models of phraseological unit comprehension

1. Wstęp

Rozumienie znaczeń frazeologizmów stanowi interesujące i cały czas bardzo aktualne zagadnienie językoznawcze, a także glottodydaktyczne. Rozumienie takich związków wyrazowych oraz ich przyswajanie stanowią istotny problem w nauce języków obcych, ponieważ wielokrotnie uczący się języka obcego nie potrafią dobrze zrozumieć znaczenia frazeologizmu, pomimo że znają sens wszystkich leksykalnych komponentów, które budują dane wyrażenie lub zwrot. Dlatego w niniejszym

tekście omówimy pokrótce problem znaczeń frazeologizmów, a także dokonamy przeglądu różnych koncepcji ich rozumienia.

2. Związki frazeologiczne – wyjaśnienie pojęć

Związki frazeologiczne, inaczej **frazeologizmy** są to utrwalone w danym języku połączenia wyrazów (co najmniej dwóch), które mają charakter reprodukcyjny. Przykładem takich struktur są wyrażenia takie jak *na oko*, *czarna owca*, *od stóp do głów*, zwroty *brać nogi za pas*, *iść po rozum do głowy*, frazy *trafiła kosa na kamień*, *jaki ojciec, taki syn*, oraz związki o charakterze gramatycznym (tzw. wskaźniki frazeologiczne) takie jak np. *między innymi*, *na skutek* (*czegoś*) (cf. np. Lewicki, 2003). Związki frazeologiczne sytuują się właściwie pomiędzy leksyką a składnią, ponieważ posiadają pewne cechy pojedynczych wyrazów oraz niektóre cechy grup wyrazowych. Podobnie jak pojedyncze wyrazy frazeologizmy są reprodukcyjne, a więc w aktach mowy są odtwarzane, a nie tworzone doraźnie przez rozmówcę. Tak samo jak wyrazy związki frazeologiczne są też zleksykalizowane, a więc utrwalone w systemie języka. Ale ich forma jest polileksykalna, ponieważ frazeologizm składa się zwykle z dwóch lub kilku rozdzielnych elementów leksykalnych, co w konsekwencji upodabnia taką strukturę do grupy wyrazowej. Sens frazeologizmu bardzo często nie stanowi jednak sumy znaczeń poszczególnych komponentów, tak jak to dzieje się zwykle w przypadku luźnego połączenia wyrazów. Frazeologizm na planie treści posiada jeden, globalny sens, pomimo że na planie wyrażenia związek taki składa się z kilku rozdzielnych form wyrazowych. Asymetria pomiędzy planem treści, a planem wyrażenia pokazuje więc, że związki frazeologiczne na płaszczyźnie treści posiadają jedno, globalne znaczenie, zbliżają się wydatnie do pojedynczych jednostek leksykalnych, ale na płaszczyźnie wyrażenia zachowując strukturę polileksykalną, przypominają w formie syntagmy zbudowane z rozdzielnych komponentów wyrazowych.

Zakres pojęcia frazeologizmu krzyżuje się również z zakresami takich pojęć jak *idiom* oraz przysłowie. Terminem **idiom** określa się zwykle połączenie wyrazów, choć czasem może to być również pojedynczy wyraz, które jest utrwalone i charakterystyczne dla danego języka. W efekcie trudno go przetłumaczyć w sposób bezpośredni na inny język. Natomiast **przysłowie** to także utrwalone połączenie wyrazowe, ale najczęściej ma ono autonomiczny bądź frazowy charakter. Ponadto zwykle zawiera ono również przekaz moralno-dydaktyczny, często w formie metafory.

Na szczególną uwagę zasługuje **problem znaczenia frazeologizmów**. Sens związków frazeologicznych nierazko bywa przenośny, co również zbliża te struktury do wszelkich wyrażań i zwrotów metaforycznych. Niemniej jednak czynnikiem różniącym jest tutaj stopień utrwalenia danej struktury. Związki frazeologiczne posiadają pewien stopień frazeologizacji, a więc utrwalenia w systemie. Cecha ta nie jest konieczna w przypadku innych wyrażań lub zwrotów metaforycznych.

Ponadto poziom semantyczny związków frazeologicznych często bywa złożony. Nierzadko związki wyrazowe mogą posiadać równocześnie dwa znaczenia. Z jednej strony jest to **znaczenie dosłowne**: w tym przypadku dana struktura wyrazowa jest właściwie zdefrazeologizowana i zachowuje się tak jak luźny związek składniowy, oraz **znaczenie przerośne, skostniałe**, które jest istotą tego związku jako jednostki frazeologicznej. Np. zwrot *stawać na głowie* może znaczyć dosłownie: przyjmować odwrotną pozycję ciała, taką że głowa jest na dole a nogi u góry, albo znaczenie przerośne: robić wszystko co możliwe, aby osiągnąć zamierzony cel. W takich przypadkach Permiakov (1988) mówi o **podwójnej strukturze semantycznej związku wyrazowego**:

- poziom semantyczny powierzchniowy oddaje sens dosłowny;
- poziom semantyczny głęboki oddaje sens przerośny.

O problemie tym mówi także Gross (1996), który w takich wypadkach sugeruje **możliwość dwójakiego rozumienia utrwalonych struktur**:

- rozumienie dosłowne, które pozwala odkryć sens dosłowny;
- rozumienie opaczne bazujące na syntezie semantycznej, które pozwala odkryć sens przerośny.

Duża grupa związków frazeologicznych funkcjonuje jednak tylko na jednym z podanych powyżej poziomów semantycznych. Np. zwrot *mieć duszę na ramieniu* posiada tylko sens przerośny, podczas gdy np. wyrażenia *punkt kulminacyjny*, *czernony jak rak*, itp. mają właściwie znaczenia dosłowne, a podstawą uznania tych struktur za jednostki frazeologiczne jest ich reproduktywny charakter wynikający ze zwyczajowego utrwalenia związku wyrazowego.

3. Frazeologizmy w perspektywie psycholingwistycznej

Powyższe rozważania dotyczące natury semantycznej frazeologizmów prowadzą do wniosku, iż szczególną trudnością związków frazeologicznych jest ich znaczenie przerośne, figuratywne. Odbiór takiego znaczenia nie jest bezpośredni, ponieważ nie rządzi się ono prawami kompozycyjności, bądź addytywności, tak jak dzieje się to zwykle w przypadku typowych związków wyrazowych. Na gruncie psycholingwistyki szczególne zainteresowanie wzbudzają więc te związki frazeologiczne, które posiadają znaczenie metaforyczne, nie wynikające bezpośrednio ze znaczenia komponentów takiej struktury. Ta grupa frazeologizmów bywa określana mianem **związków idiomatycznych**. W ostatnich latach przetwarzanie języka figuratywnego, a w szczególności metafor i struktur idiomatycznych wzbudza zainteresowanie badaczy (cf. np. Gleason, Ratner, 2005). Rozumienie i produkowanie tego typu wyrażeń i zwrotów wydają się być samoczynne w języku ojczystym, ale już ich odbiór i używanie w języku obcym stanowią zwykle poważny problem, nawet dla zaawansowanych użytkowników. W psycholingwistyce termin „aktywacja” (*activation*) odnosi się do pobudzenia komórek mózgowych, które uaktywniają się w chwili, gdy użytkownik języka musi zrozumieć dany wyraz lub wyrażenie. Inaczej mówiąc, komórki neuronowe odpowiadające wyrazom, normalnie nieaktywne, ulegają pobudzeniu w czasie procesu rozumienia tych

wyrazów i powodują uaktywnienie ich w pamięci. Proces rozumienia znaczeń figuratywnych, w tym rozumienie idiomatycznych związków frazeologicznych, nie są już tak ewidentne. Pojawiają się więc pytania, jak przebiega przetwarzanie znaczeń przenośnych, czy przy ich rozumieniu następuje również aktywacja znaczeń dosłownych i jak te procesy zachodzą w czasie. Obecnie dysponujemy **różnymi hipotezami rozumienia znaczeń idiomatycznych**, w dalszej części tekstu proponuję więc ich ramowy przegląd.

4. Koncepcje rozumienia frazeologizmów

4.1. Modele nie – składnikowe

Proponowane tak zwane modele nie – składnikowe są historycznie wcześniejsze.

Jedną z pierwszych koncepcji był **model list mentalnych** (*idiom list hypothesis*), którego autorami są Bobrow i Bell (1973). Model ten postuluje, iż każdy użytkownik języka konstruuje w pamięci listę frazeologizmów funkcjonującą odrębnie od jego zasobu leksykalnego. Zgodnie z tą hipotezą każdy rozmówca napotykać na związek frazeologiczny wykonuje najpierw próbę jego dosłownej interpretacji. Jeżeli nie jest ona jednak możliwa do przyjęcia w danym kontekście, użytkownik języka zmuszony jest do „poszukania” takiej struktury na swojej liście mentalnej. Koncepcja ta koreluje z hipotezą Searle’a (1979), według której rozumienie frazeologizmów jest procesem trzyetapowym:

1. Użytkownik języka odbiera znaczenie dosłowne wyrażenia lub zwrotu.
2. Weryfikuje, czy jest ono możliwe w danym kontekście.
3. Jeśli nie jest ono adekwatne do kontekstu, użytkownik szuka interpretacji przenośnej.

W konsekwencji hipoteza list mentalnych zakłada, że dosłowne rozumienie poprzedza zawsze interpretację przenośną i co więcej, odbiór dosłowny jest zawsze procesem szybszym w stosunku do odbioru znaczenia figuratywnego. Niemniej jednak badania prowadzone później w zakresie rozumienia związków idiomatycznych pokazują, iż niejednokrotnie interpretacja idiomatyczna następuje prędzej niż rozumienie dosłowne danej struktury, co podważa słuszność takiej hipotezy.

Druga z ważniejszych koncepcji nie – składnikowych to **model reprezentacji leksykalnej** (*lexical representation hypothesis*), którego autorami są Swinney i Cutler (1979). Badacze Ci twierdzą, iż związki frazeologiczne są przechowywane w pamięci razem z pozostałymi zasobami leksykalnymi. Funkcjonują one w pamięci tak jak „długie wyrazy”. Zasoby leksykalne składają się bowiem nie tylko z pojedynczych wyrazów, ale również ze struktur polileksykalnych, takich jak np. wyrazy złożone. W momencie zetknięcia się z wyrażeniem lub zwrotem idiomatycznym rozmówca odkodowuje znaczenie całości poczynając od początku struktury, co nierzadko jest procesem szybszym niż komponowanie sensu dosłownego z poszczególnych elementów danej struktury. Zgodnie z tą hipotezą użytkownik języka każdorazowo odtwarza z pamięci

raz zapamiętany globalny sens frazeologizmu, tak jak dzieje się to przy odbiorze pojedynczych lub złożonych wyrazów. Przy opracowywaniu tej koncepcji Swinney (Swinney, 1979; Onifer i Swinney, 1981) wykorzystał do rozumienia wyrażen idiomatycznych swoją teorię odbioru homonimów, a w szczególności homografów. Przy rozumieniu homonimów Swinney (1979) opowiada się za tzw. *hipotezą dostępu wyczerpującego*, według której od razu w chwili zetknięcia się z homonimem następuje automatyczne odblokowanie wszystkich możliwych jego interpretacji. Model reprezentacji leksykalnej zakłada równoczesną aktywację znaczenia dosłownego i figuratywnego, choć późniejsze eksperymenty sprawdzające szybkość dostępu do znaczeń (Estill, Kemper, 1982) pokazują pewną dominację sensu figuratywnego.

Odminną koncepcję nie – składnikową proponuje również Gibbs (1980, 1986). Jego model nazywany jest **modelem dostępu bezpośredniego** (*direct access hypothesis*) i zakłada, że wyrażenia oraz zwroty frazeologiczne są rozumiane bezpośrednio, to znaczy już zanim cała konstrukcja zostanie poddana jakiegokolwiek próbie interpretacji literalnej. Elementy składowe struktury idiomatycznej, a więc wyrazy, które budują taką strukturę, nie uczestniczą w żadnym stopniu w komponowaniu znaczenia, ani też nie funkcjonują po to, aby brać je pod uwagę w interpretacji znaczenia figuratywnego. Gibbs (1986) twierdzi, że sens figuratywny jest zawsze aktywowany jako pierwszy i że interpretacja dosłowna danej struktury staje się możliwa dopiero wtedy, gdy znaczenie przenośne nie jest odpowiednio w danym kontekście. Koncepcja zaproponowana przez Gibbsa bywa określana jako model dominacji semantycznej, podczas gdy model reprezentacji leksykalnej nazywany bywa koncepcją dominacji składnikowej. Model dostępu bezpośredniego może jednak budzić pewne zastrzeżenia, ponieważ zgodnie z tą hipotezą każdy wyraz wchodzący w skład jakiegokolwiek struktury idiomatycznej powodowałby konieczność przetworzenia po pierwsze jego znaczenia figuratywnego, a to wydaje się mało prawdopodobne ze względów ekonomii języka.

4.2. Modele składnikowe

Koncepcje składnikowe zakładają, iż znaczenia idiomatyczne są rozumiane równocześnie i ze współudziałem znaczeń dosłownych, które budują całą strukturę frazeologiczną.

Jedną z najważniejszych koncepcji składnikowych została zaproponowana przez Cacciari i Tabossi (1988) i nazywana bywa **hipotezą konfiguracyjną** (*key configuration hypothesis*). Model ten zakłada, iż użytkownik języka napotykać na strukturę idiomatyczną aktywizuje rozumienie dosłowne aż do momentu, gdy rozpozna frazeologizm. Moment rozpoznania struktury nazywany bywa *kluczem idiomatycznym*, ponieważ zwykle wiąże się ze słowem kluczowym związku idiomatycznego, które uruchamia w umyśle aktywację sensu przenośnego. Model ten łączy jednocześnie operacje semantyczne i składnikowe. Procesy syntaktyczne umożliwiają dekomponowanie kolejnych wyrazów w danej strukturze, a równoległe procesy semantyczne pozwalają odkodowywać znaczenia dosłowne aż do

chwili, gdy rozpoznają one, że struktura ma charakter idiomatyczny. W tym momencie wyrażenie lub zwrot figuratywny jest aktywowany w pamięci i odbiór dosłowny zostaje zatrzymany. Implikacje hipotezy konfiguracyjnej były analizowane również przez innych badaczy. Eksperymenty opisane np. przez Brassard, Somesfalean i Toussaint (1998) z Uniwersytetu w Montrealu potwierdzają założenia tego modelu. Badania pokazały, że *słowo kluczowe* w strukturze idiomatycznej stanowi istotnie moment przelomu w dostępie do znaczenia przenośnego takiej struktury. Aktywacja *klucza idiomatycznego* sprawia, że od tego momentu cała struktura jest łatwo dostępna rodzimemu użytkownikowi języka. Czas lektury figuratywnej po *słowie kluczowym* jest także wydatnie krótszy w porównaniu z czasem, który byłby potrzebny na interpretację dosłowną (cf. Brassard, Somesfalean i Toussaint, 1998).

Model konfiguracyjny został później dopracowany i uszczegółowiony przez badaczy takich jak Titone i Connine (1994a,b). W swoich eksperymentach naukowcy ci zajmowali się przede wszystkim przewidywalnością znaczeń frazeologizmów na podstawie ich leksykalnych komponentów, a także dosłownością oraz rozkładalnością tych znaczeń. Na podstawie przeprowadzonych badań Titone i Connine (1994a,b, 1999) dowodzą pewnej przewidywalności i rozkładalności frazeologizmów. Dzielią jednak wszystkie wyrażenia idiomatyczne na **struktury rozkładalne** czyli takie, w których sens dosłowny ułatwia zrozumienie znaczenia idiomatycznego, oraz na **struktury nierozkładalne**, a więc takie, które wymagają tylko interpretacji przenośnej. W pierwszym przypadku znaczenia idiomatyczne są konstruowane właściwie na podstawie znaczeń dosłownych wyrazów, które komponują całą strukturę idiomatyczną. Podział na frazeologizmy rozkładalne i nierozkładalne jest w pewnym sensie analogiczny do podziału na wyrazy polisemiczne i homonimiczne. Wyrażenia idiomatyczne nierozkładalne, podobnie jak homonimy posiadają semantycznie oddzielne znaczenia, natomiast struktury rozkładalne podobnie jak polisemy wykazują semantyczny związek pomiędzy poszczególnymi znaczeniami. W przypadku związków frazeologicznych każdorazowo chodzi oczywiście o związek pomiędzy znaczeniem globalnym, a sensem poszczególnych komponentów.

4.3. Dekompozycyjność związków frazeologicznych

Koncepcje składnikowe, a w szczególności hipoteza konfiguracyjna, zapoczątkowały falę dyskusji oraz badań skupiających się na zagadnieniu, w **jakim stopniu znaczenia związków frazeologicznych są rozkładalne**. W przeciwieństwie do tradycyjnych, niekompozycyjnych teorii języka figuratywnego, które postulowały, że związki idiomatyczne są niemożliwymi do analizy semantycznej całościowymi zbitkami, które przechowuje się w pamięci jako długie wyrazy (takie stanowisko reprezentują np. Chomsky, 1980, Fraser, 1970, Katz, 1973, Weinreich, 1969), **teorie kompozycyjne** zakładają, iż struktury idiomatyczne różnią się pod względem ich kompozycyjności. Termin ten oznacza stopień, w jakim znaczenia dosłowne poszczególnych elementów składowych

frazeologizmu uczestniczą w interpretacji globalnego znaczenia figuratywnego. Gibbs i jego współpracownicy (Gibbs i Nayak 1989, Gibbs, Nayak i Cutting, 1989) zaproponowali **kontinuum dekompozycyjności idiomów**, które dzieli struktury idiomatyczne na trzy kategorie:

1. Pierwszą z nich stanowią tzw. **struktury idiomatyczne** normalnie rozkładalne (*normally decomposable*), czyli takie związki wyrazowe, w których widoczny jest wyraźny związek pomiędzy dosłownym znaczeniem poszczególnych wyrazów, a sensem globalnym całego związku. W literaturze takie struktury określa się również terminem *przejrzyste* (*transparent*).
2. Drugą kategorię stanowią **wyrażenia idiomatyczne** anormalnie rozkładalne (*abnormally decomposable*), czyli takie, w których znaczenia dosłowne części składowych idiomu pozostają w relacji metaforycznej z ich figuratywnym znaczeniem.

Dość często w literaturze przedmiotu pierwsza i druga grupa związków jest traktowana łącznie (np. Iralde i Lainé, 2004) i grupę tę określa się w całości jako **kategorię struktur przejrzystych**. Ten typ związków reprezentuje np. zwrot *zostawić kogoś na lodzie*, ponieważ istnieje związek pomiędzy znaczeniem dosłownym tego zwrotu oraz jego interpretacją przenośną: lód jest tutaj metaforą niepewnej, śliskiej sytuacji.

3. Trzecia kategoria kompozycyjności wyróżniona przez Gibbsa i współpracowników obejmuje **wyrażenia idiomatyczne** nierozkładalne (*nondecomposable*). Takie struktury nazywa się również *nieprzezroczystymi* (*opaque*), ponieważ w tym wypadku nie ma żadnego związku pomiędzy interpretacją dosłowną komponentów, a globalnym znaczeniem przenośnym całej struktury. Przykładem może być zwrot *kopnąć w kalendarz*. Znaczenia komponentów idiomu należą tu do odmiennych pól semantycznych niż ich metaforyczne odpowiedniki, gdyż kopanie nie ma nic wspólnego z umieraniem.

Gibbs wraz ze współpracownikami (Gibbs, Nayak i Cutting, 1989) zaproponował tzw. **hipotezę dekompozycyjności idiomów** (*idiom decomposition hypothesis*), która określa wpływ stopnia dekompozycyjności idiomów na ich rozumienie. W swoich badaniach wykazał on, iż użytkownicy języka rozumieją idiomy rozkładalne (normalnie i anormalnie) szybciej niż idiomy nierozkładalne. Badacze Ci wynioskowali, że w procesie rozumienia znaczenia figuratywnego następuje automatyczna analiza rozkładalności znaczeń ich części składowych. Zważywszy na to, że w przypadku struktur nierozkładalnych taka analiza nie pomaga w dojściu do znaczenia przenośnego, użytkownik języka musi wydobyć ze słownika umysłowego przechowywane w nim znaczenia figuratywne, co wydłuża czas potrzebny do pełnego zrozumienia całej struktury.

Pytanie, w jakim stopniu znaczenie frazeologizmów jest rozkładalne zadają sobie także w swoim artykule McGlone, Glucksberg i Cacciari (1994). W tekście badacze ci dowodzą, że związki frazeologiczne nie zachowują się tak jak pojedyncze wyrazy, które nie posiadają wewnętrznej struktury leksykalnej, i co

więcej pokazują, że sens wyrazów komponujących związek frazeologiczny odgrywa istotną rolę w rozumieniu globalnym całej struktury.

Ciekawe badania związane z dekompozycyjnością idiomów oraz ich rozumieniem prowadziła także w ostatnich latach w Polsce Cieślicka (2006). Jej eksperymenty zostały przeprowadzone na rodzimych użytkownikach języka angielskiego oraz na studentach anglistyki posiadających dobrą, aczkolwiek wyuczoną kompetencję w języku angielskim. Badania pokazały, iż w procesie rozumienia związków idiomatycznych nie-rodzimi użytkownicy języka wykazują wyraźną przewagę aktywacji znaczenia dosłownego nad figuratywnym, co prowadzić może do istotnych wniosków dotyczących nauczania i przyswajania frazeologizmów w języku obcym.

5. Podsumowanie

Obecna wiedza o związkach frazeologicznych, ich cechach oraz budowie, pozwala spojrzeć na problem ich rozumienia ze zdecydowanie szerszej perspektywy, niż czyniono to około trzydzieści lat temu, a więc w czasach gdy pojawiały się pierwsze koncepcje rozumienia znaczeń figuratywnych. W tamtym okresie związki frazeologiczne traktowane były jako zablokowane struktury, które nie poddają się w zasadzie głębszej analizie, ani rozkładowi na czynniki pierwsze. Ale zainteresowanie frazeologią, nieustanny rozwój badań w tej dziedzinie, a także interdyscyplinarne wspomaganie frazeologii przyczyniły się do nowego spojrzenia na związki frazeologiczne. Obecnie coraz częściej dostrzega się ich dekompozycyjny charakter, a prowadzone eksperymenty pokazują, iż utrwalone znaczenia przenośne przypisane frazeologizmom często są umotywowane. Niemniej jednak pomimo dużego stanu wiedzy na temat złożonej natury semantycznej związków frazeologicznych, nie można mówić o jednej, zawsze weryfikowalnej hipotezie dotyczącej rozumienia znaczeń frazeologizmów. Modele składnikowe postulujące tam gdzie to możliwe dekompozycyjność związków frazeologicznych oraz współdziałanie rozumienia dosłownego i przenośnego w całościowej interpretacji frazeologizmu wydają się być bliższe prawdy, ale całkowite ich potwierdzenie wymagałoby jeszcze dalszych, specjalistycznych badań.

Dogłębne poznanie mechanizmów odbioru i rozumienia związków frazeologicznych może mieć bardzo istotne, a nawet przełomowe znaczenie w ich nauczaniu i przyswajaniu, zwłaszcza w językach obcych. Obecny stan wiedzy w tym zakresie powinien także być ważnym wyznacznikiem przy konstruowaniu nowych strategii i technik frazeodydaktycznych, w tym również tych wspomaganych komputerowo.

BIBLIOGRAFIA

- Bobrow S. A. i Bell S. M. 1973. "On catching on to idiomatic expressions". *Memory and Cognition*, 1, n°3 : 343–346.
- Brassard C., Somesfalean S. i Toussaint A. "Le décodage des expressions idiomatiques", www.er.uqam.ca/nobel/scilang/cesla98/textes/5TXTCARO.html, DW 20.02.2009 :1–15.
- Cacciari C. i Tabossi P. 1988. "The comprehension of idioms". *Journal of Memory and Language*, 27: 668–683.
- Chomsky N. 1980. *Rules and representations*. New York: Columbia University Press.
- Cieślicka A. 2006. „W poszukiwaniu pomostu między psycholingwistyką a dydaktyką. Implikacje badań psycholingwistycznych nad kompozycyjnością idiomów dla rozwoju obcojęzycznej kompetencji metaforycznej”, (w) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym - nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*, (red. J.Knieja, U.Paprocka-Piotrowska), Lublin: Tow. Naukowe KUL :156–172.
- Estill R. i Kemper S. 1982. "Interpreting idioms". *Journal of Psycholinguistic Research* 11, n° 6: 559–568.
- Fraser B. 1970. "Idioms within a transformational grammar". *Foundations of Language*, n° 6 (1) : 22–42.
- Gibbs R. W. 1980. "Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation". *Memory and Cognition*, 8: 149–156.
- Gibbs R. W. 1986 "Skating on thin ice: literal meaning and understanding idioms in conversation". *Discourse Processes*, 9: 17–30.
- Gibbs R. W. i Nayak N.P. 1989. "Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms". *Cognitive Psychology*, n° 21: 100–138.
- Gibbs R. W., Nayak N.P. i Cutting C. 1989. "How to kick the bucket and not decompose: Analizability and idiom processing". *Journal of Memory and Language*, n° 28: 576–593.
- Gleason J. B. i Ratner N. 2005. *Psycholingwistyka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gross G. 1996. *Les expressions figées en français – noms composés et autres locutions*, Paris: Collection l'Essentiel Français, Éditions Ophrys.
- Iralde L. i Lainé A. 2004. "Compréhension d'expressions idiomatiques familières selon leur degré de transparence métaphorique chez l'enfant et l'adolescent de langue maternelle française". *Le Langage et L'Homme*, vol. XXXIX, n° 2 (décembre 2004) : 141–166.
- Katz J.J. 1973. "Compositionality, idiomaticity and lexical substitution". *A festschrift for Morris Halle* (red. S.R.Anderson, P.Kiparsky). New York: Holt, Reinhart and Winston: 357–376.
- Lewicki A.M. 2003. *Studia z zakresu frazeologii*, Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- McGlone M.S., Glucksberg S. i Cacciari C. 1994. "Semantic productivity and idiom comprehension". *Discourse Processes*, 17: 167–190.

- Onifer W. i Swinney D. 1981. "Accessing lexical ambiguities during sentence comprehension: Effects of frequency meaning and contextual bias". *Memory and Cognition*, 9, n° 3 : 225–236.
- Permiakov G. 1988. *Tel grain, tel pain – Poétique de la sagesse populaire*. Moscou: Éditions du Progrès.
- Searle J.P. 1979. "Metaphor", (w) *Metaphor and thought* (red. A.Ortony). Cambridge University Press.
- Swinney D.A. 1979. "Lexical access during sentence comprehension: (re)consideration of context effects". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18: 645–660.
- Swinney D.A. i Cutler A. 1979 "The access and processing of idiomatic expressions". *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18: 523–534.
- Titone D.A. i Connine C.M. 1994a. "The comprehension of idiomatic expressions : Effects of predictability and literality". *Journal of Experimental Psychology : Learning, Memory and Cognition* 20, n° 5 : 1126–1138.
- Titone D.A. i Connine C.M. 1994b. "Taking on semantic commitments: Processing semantically non-decomposable and decomposable idioms", (w) *7th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*.
- Titone D.A. i Connine C.M. 1999 "On the compositional and non compositional nature of idiomatic expressions". *Journal of Pragmatics*, 31: 1655–1674.
- Weinreich U. 1969. "Problems in the analysis of idioms". *Substance and structure of language* (red. J.Puhvel). Los Angeles: University of California Press: 23–81.

Paweł Sobkowiak

UAM Poznań

NEGOCJOWANIE PROGRAMU NAUCZANIA JĘZYKA OBCEGO Z UCZNIAMI W POLSCE

Negotiating a foreign language syllabus with students in Poland

This paper aims to explore the rationale of classroom negotiation - understood as a discussion between all participants in the teaching/learning process to decide on the organization of foreign language learning and teaching. It outlines relevant issues connected with the process syllabus and the benefits that can be expected from involving students in classroom decision making. The article presents results of research conducted in Polish schools among both students and teachers at different levels of education in order to see to what extent the foreign language syllabus is negotiated there.

1. Wprowadzenie

Jednym z aktualnych akcentów dydaktyki języków obcych jest stawianie w centrum uwagi uczniów, koncentrowanie się na ich aspiracjach, potrzebach w zakresie nauki języka, preferowanych sposobach uczenia się, itp. oraz dostosowywanie do nich treści i sposobu nauczania. Od ucznia oczekuje się, iż będzie aktywnym i samo-kontrolującym uczestnikiem procesu dydaktycznego, biorącym współodpowiedzialność za jego przebieg i wynik. Przejawem zainteresowania uczniem jest indywidualizowanie procesu nauczania i dostosowywanie sylabusów do jego oczekiwań, co w praktyce szkolnej może być realizowane m.in. przez angażowanie uczniów we wspólne z nauczycielem projektowanie programu kursu językowego. Obejmuje ono negocjowanie, a następnie wspólne podejmowanie decyzji związanych z tym, czego i jak uczyć. Celem niniejszego artykułu jest omówienie istoty programów otwartych (*process syllabus*), ukazanie różnych aspektów współuczestniczenia uczniów w ich tworzeniu, ukazanie możliwości ich praktycznego zastoso-

wania w klasie oraz próba odpowiedzi na pytanie na ile mogą być one akceptowane i stosowane w praktyce szkolnej w Polsce. Omówione zostaną wyniki badania empirycznego przeprowadzonego wśród uczniów i nauczycieli w naszym kraju na różnych szczeblach edukacyjnych.

2. Rodzaje negocjacji w klasie językowej

Powszechnie wiadomo, że negocjowanie jest typowe dla różnych sposobów komunikowania się ludzi za pomocą tekstów pisanych czy ustnych. Breen and Littlejohn (2000: 6–10) wyróżniają trzy rodzaje negocjacji, w zależności od głównych celów, jakim one służą i kontekstów komunikacyjnych – własne, interakcyjne i proceduralne. Negocjacje własne (*personal negotiation*) to złożony proces psychologiczny obejmujący czynności kognitywne dokonujące się w naszym mózgu, takie jak: różnicowanie, analizowanie, synteza, zapamiętywanie czy przypominanie sobie. Mamy z nim do czynienia, gdy próbujemy zrozumieć docierający do nas tekst, lub gdy chcemy być zrozumiani przez naszego rozmówcę. Gdy interpretujemy znaczenie słuchanego czy czytanego tekstu, negocjowanie zachodzi pomiędzy potencjalnymi znaczeniami docierającego do nas tekstu, a tymi znaczeniami, które na podstawie posiadanej wiedzy czy wcześniejszego doświadczenia sami możemy temu tekstowi przypisać. Jak zauważa Widdowson (1978), znaczenie powstaje w naszej głowie, co w konsekwencji powoduje, że ten sam tekst może być różnie interpretowany przez różnych odbiorców. Ale jednocześnie nadawanie znaczenia jest silnie związane z kontekstem społecznym i kulturowym.

Negocjowanie interakcyjne (*interactive negotiation*) ma miejsce, gdy używamy języka w celu potwierdzenia, że zrozumieliśmy lub nie, co druga osoba do nas mówi, albo gdy modyfikujemy wypowiedź pod względem językowym, by stała się zrozumiała dla odbiorcy. M. Long (1981) twierdzi, że negocjowanie znaczenia, które odbywa się w trakcie interakcji uczniów ze sobą w klasie jest kluczowe dla przyswajania drugiego języka, gdyż dodatkowo generuje ekspozycję znaczącą (*comprehensible input*), zdaniem Krashena, niezbędną do opanowania języka obcego. Zarówno negocjowanie własne, jak i interakcyjne służą głównie odkrywaniu i dzieleniu się znaczeniem, leżą u podstaw używania języka, są więc kluczowe w procesie jego uczenia się.

Negocjowanie proceduralne (*procedural negotiation*) pomaga osiągnąć porozumienie osobom o różnych punktach widzenia, wspólnie rozwiązywać problemy lub wypracować możliwy do zaakceptowania dla obu stron sposób działania²⁸. W odniesieniu do procesu uczenia się i nauczania języka obcego, postrzeganego dziś jako doświadczenie grupowe, negocjowanie proceduralne nabiera szczególnego znaczenia, gdyż dotyczy wspólnego podejmowania kluczowych decyzji związanych z organizacją procesu dydaktycznego i jego zarządzaniem, takich jak: dobór treści nauczania, metod pracy, tempa czy pomocy dydaktycznych. Pozwala łączyć narzu-

²⁸ W takim znaczeniu słowo *negocjowanie* jest używane najczęściej w języku potocznym, w odniesieniu do rozmów prowadzonych przez dyplomatów, polityków, pracodawców czy związków zawodowe.

cane z zewnątrz wymogi dotyczące programu nauczania z oczekiwaniami uczniów, ich priorytetami w zakresie uczenia się, zmieniającymi się potrzebami, preferowanymi stylami i strategiami uczenia się. Tradycyjnie to nauczyciel arbitralnie podejmował decyzje dotyczące wspomnianych kwestii, obecnie postuluje się negocjowanie ich z uczniami.

Biorąc pod uwagę realistyczne możliwości, w trakcie negocjacji proceduralnych nauczyciel i uczniowie próbują osiągnąć porozumienie w zakresie treści i formuły zajęć. W przeciwieństwie do negocjacji prowadzonych w świecie biznesu, nie występuje tu konflikt interesów – obie strony mają zbieżny cel, jakim jest opanowanie przez uczniów języka. Pomimo pojawiających się rozbieżności pomiędzy uczniami a nauczycielem, łączy ich wspólny interes, jakim jest jak najbardziej efektywny przebieg procesu dydaktycznego. Nie ma tutaj elementu targowania się (*bargaining*) w ścisłym tego słowa znaczeniu, a jedynie wspólna analiza możliwości i celów²⁹.

Negocjowanie proceduralne jest zawsze impulsem do podejmowania negocjacji własnych i interakcyjnych, gdyż obejmują one procesy związane z wyrażaniem znaczeń i dzielenie się swoimi spostrzeżeniami w zakresie rozumienia konkretnych treści. Wszystkie trzy rodzaje negocjowania są istotne w procesie uczenia się języka, ponieważ rozwijają zdolność uczniów do komunikowania się w języku obcym i są ze sobą ściśle związane³⁰. Poprzez negocjowanie własne i interakcyjne rozwija się kompetencja komunikacyjna uczniów, którą muszą oni nabyć, jeśli chcą stać się członkami nowej społeczności językowej. Ponieważ znaczna ich część uczy się języka głównie w klasie, z perspektywy podejścia komunikacyjnego możliwość negocjowania programu jest niezwykle cenna dla skuteczności procesu uczenia się/nauczania, gdyż opinie wyrażane przez poszczególnych uczniów na temat programu stanowią źródło wielorakiej ekspozycji znaczącej dla innych (*input*), zaś dla nich samych są bodźcem do spontanicznego używania języka (*output*), czy wreszcie impulsem do podejmowania dyskusji z kolegami w kwestiach najlepszych rozwiązań. Pozwalają także używać języka w sposób naturalny, gdzie tematem są sprawy mające bezpośrednie znaczenie dla uczniów.

3. Znaczenie negocjowania sylabusu w klasie

Psychologowie edukacyjni zachęcali do rezygnacji z góry narzucanych, wcześniej przygotowanych programów już w latach 60. ubiegłego wieku. Rogers (1969) przekonywał, aby nie opierać się w szkole jedynie na z góry ustalonych

²⁹ Obie strony wnoszą różną wiedzę w tym zakresie. Warto zauważyć, że niewielu uczniów rozpoczynających naukę języka obcego potrafi zdefiniować wiedzę, którą mają nadzieję osiągnąć w trakcie jego trwania. Ich oczekiwania są często niesprecyzowane. Zadaniem nauczyciela jest m.in. pomóc im je najpierw uświadomić, a następnie sformułować. W trakcie negocjacji nauczyciel powinien też pomóc uczniom nabrać pewności, że przyjęte cele leżą w zasięgu ich możliwości.

³⁰ Z punktu widzenia nauki języka najważniejsze są negocjacje własne i interakcyjne. Negocjacje proceduralne są o tyle ważne, że stwarzają dużo okazji do negocjacji własnych i interakcyjnych.

treściach czy metodach nauczania i otworzyć się na różnorodne cele uczniów. Apelowal, by koncentrować się na samym procesie czy doświadczeniu uczenia się, które postrzegał jako generujące wiedzę i mające wartość przez całe życie. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie w klasie odpowiedniego klimatu psychologicznego (*psychological climate*), co ma zmobilizować uczniów do brania odpowiedzialności za własne uczenie się.

W przeciwieństwie do programów tradycyjnych, opartych na wcześniej ustalonych konkretnych elementach języka (*product-based syllabuses*) czy sprawnościach (*skills-based syllabuses*), przygotowywanych przez ekspertów dla nieznanymi im użytkowników i narzucanych przez władze oświatowe szkołom, programy otwarte, na bieżąco negocjowane z uczniami, pozwalają wybierać treści nauczania zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami oraz wybierać najskuteczniejsze dla nich metody pracy. W praktyce oznacza to, że przedmiotem lekcji stają się, np. różne kwestie metajęzykowe, problemy fonetyczne, czy praca nad konkretnym słownictwem tylko wówczas, gdy uczniowie zgłoszą na to zapotrzebowanie i gdy nauczyciel uzna to za uzasadnione. W warunkach szkolnych, gdzie program jest narzucony z zewnątrz przez odpowiednie władze, a uczniowie są zobowiązani do zdawania egzaminu po zakończeniu nauki, możliwości negocjowania programu są nieco ograniczone, szczególnie jeśli chodzi o cele i treści. Negocjacje mogą podlegać jednak metody pracy czy forma oceny uczniów. Wiedza, którą w wyniku wspólnych negocjacji otrzymują uczniowie, ma charakter różnorodny i dynamiczny. Prowadzone w klasie negocjacje często pomagają uczniom poszerzyć repertuar używanych strategii uczenia się i ulepszyć sposób pracy nad przyswajaniem języka.

Jak wiemy, nasi uczniowie wnoszą do klasy różnorodne i bogate doświadczenia osobiste, różnią się też między sobą wieloma cechami psychologicznymi i kognitywnymi oraz należą do określonych społeczności socjo-kulturowych, które często narzucają im własne normy społeczne, tradycje edukacyjne oraz mają wobec nich sprecyzowane oczekiwania co do ról, jakie mają pełnić. W opisywanym przez Budd'a (1992: 213) eksperymencie, związanym z negocjowaniem programu kursu przygotowującego do *FCE*, poddana obserwacjom studentka-Japonka była na początku zdezorientowana – oczekiwała asymetrii w relacji uczeń-nauczyciel, a możliwość wspólnego podejmowania decyzji dziwiło ją i było źródłem niepewności. Należy pamiętać, że znaczna część uczniów ma obraz edukacji, w którym nie ma miejsca na ich autonomię, a nauczyciel arbitralnie decyduje o tym, czego i jak będzie ich uczył. Wszystko to powoduje, że nie sposób przewidzieć czy rozwiązać problemy, które mogą pojawić się w trakcie nauki języka, z czym mamy do czynienia w przypadku programów tradycyjnych. Udział uczniów w podejmowaniu decyzji związanych z procesem nauczania ma ostatecznie przyczyniać się do wyboru przez nauczyciela najbardziej optymalnych rozwiązań, ułatwiających im przyswajanie języka. Łączenie nauki języka z udziałem uczniów w podejmowaniu decyzji w klasie wpływa z przekonania, że edukacja powinna ich wzbogacać – dostarczać nie tylko określonej wiedzy czy umiejętności, ale także możliwości mądrego i samo-kontrolowanego działania, w szerszym kontekście wybranych przez każdego ucznia życiowych celów.

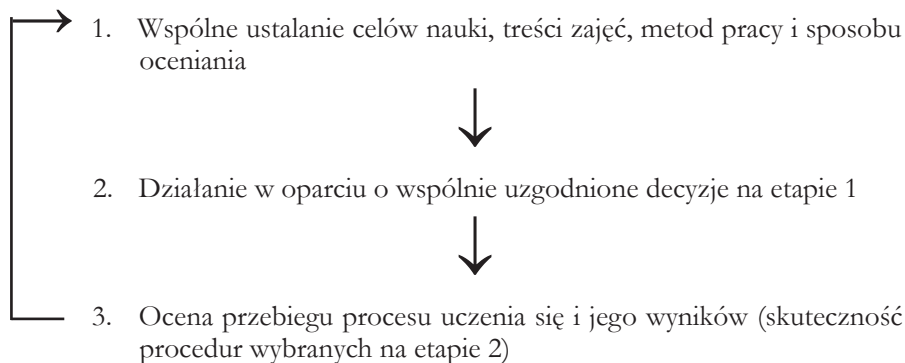
Negocjowanie sylabusu wiąże się z odrzuceniem tradycyjnych ról w interakcji klasowej. Dotychczas osobą inicjującą dyskusje na lekcji był jedynie nauczyciel. Obecnie, dopuszczając możliwość negocjacji, pozwala się uczniom podejmować dialog z nauczycielem na każdym etapie trwania kursu, wraca się do negocjowania każdorazowo, gdy uczniowie tego chcą. Tym samym odchodzi się od autorytarnego wzorca interakcji i zachęca uczniów do wyrażania swoich opinii - ciągłego angażowania się w nadawanie zajęciom określonej formuły, zgodnej z ich oczekiwaniami. W konsekwencji uczniowie przejmują w większym zakresie odpowiedzialność za własną naukę, co uniezależnia ich w dużej mierze od nauczyciela, umożliwia większe wykorzystanie dostępnych zasobów językowych i daje kontrolę nad tym, czego się uczą.

Negocjowanie pomaga uczniom stać się odpowiedzialnymi członkami społeczności klasowej, ale uczy ich także dyscypliny. Współtworzenie sylabusu nie oznacza pełnej swobody czy dowolności w doborze nauczanych treści oraz metod pracy, ale wiąże się także z ciągłym utrzymywaniem w klasie równowagi pomiędzy oczekiwaniami każdego z uczniów, ich celami partykularnymi czy preferowanymi metodami pracy. W trakcie dyskusji nad formułą pracy w szkole, uczniowie nieustannie konstruują i rekonstruują model uczenia się w wymiarze jednostkowym, jak i zbiorowym. Ma to z pewnością wpływ na to, w jaki sposób pracują później samodzielnie poza klasą. Doświadczenie związane z negocjowaniem programu przygotowuje ich także do aktywności w społeczeństwie obywatelskim. Klasa w skali mikro odzwierciedla otaczający nas świat, w trakcie negocjacji uczniowie spotykają się z różnymi opiniami na temat nowego języka czy jego uczenia się, co uświadamia im olbrzymią różnorodność w postrzeganiu przez ludzi świata i znaczeń. W ten sposób negocjowanie programu przygotowuje ich do funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Uczniowie potrzebują czasu i miejsca na refleksję nad tym, co dzieje się w klasie, aby zmierzyć się z wyzwaniem jakim jest nauka języka obcego.

4. Praktyczne zastosowanie programów otwartych

Jak zauważa Underhill (1989), możliwość negocjowania sylabusu nie oznacza, że uczniowie w takim samym stopniu jak nauczyciel mogą nadawać mu kształt – to on ostatecznie ma doświadczenie i autorytet w kwestiach związanych z nauczaniem języka. Breen i Littlejohn (2000: 30–31) wyróżniają cztery obszary podlegające negocjacji: określanie krótko- i długoterminowych celów, wybór treści będących przedmiotem pracy (elementów języka, tematyki zajęć, sprawności, strategii uczenia się i kompetencji które należy rozwijać), dobór metod pracy oraz preferowanych sposobów ewaluacji. Proces ten można traktować wybiórczo, tzn. w zależności od zgłaszanych przez uczniów potrzeb, negocjując można wszystkie wymienione elementy lub każdy oddzielnie. Zasadniczym kryterium oceny w przypadku programów otwartych jest stopień osiągnięcia zaplanowanych celów. Analizie poddawane są też użyte metody i sposoby pracy – ocenia się na ile skutecznie pomogły osiągnąć wyznaczony cel. Oczywiście ewaluacji nie dokonuje się po każdych zajęciach, lecz po zakończeniu określonego cyklu. Informacja dotycząca oceny jest kluczowa

zarówno dla nauczyciela jak i uczniów, gdyż pomagają podjąć właściwe decyzje przy kolejnych negocjacjach, gdy planowany będzie następny cykl zajęć. Negocjacje w klasie odbywają się w trzech etapach, co ilustruje schemat 1:



Schemat 1: Cykl negocjacyjny (Breen i Littlejohn 2000: 32).

Musimy jednak pamiętać, że wspomniane negocjacje nigdy nie odbywają się w próżni, ale zawsze dotyczą konkretnej rzeczywistości edukacyjnej, w której obowiązuje określony program, podręcznik czy przewidziany egzamin. Omówiony cykl pozwala modyfikować istniejący program tak, by maksymalnie łączył on priorytety i preferencje uczniów z tym, co narzucone czy wymagane. Ponadto negocjacje mogą dotyczyć różnych etapów procesu dydaktycznego – szeroko rozumianego programu danego kursu językowego, serię lekcji, sekwencję zadań czy pojedyncze zadanie.

Negocjowanie przebiegu procesu dydaktycznego z uczniami zwiększa ich motywację, co w dużym stopniu ma wpływ na podjęcie przez nich określonego działania i wysoki stopień determinacji³¹. Negocjowanie sylabusu z jednej strony umożliwia wybór treści zgodnych z własnymi celami uczniów czy metod pracy dopasowanych do ich stylów uczenia się, a z drugiej pozwala nauczycielowi wyjaśniać na bieżąco sam proces, co może być pomocne w tłumaczeniu uczniom źródła chwilowych niepowodzeń. Dyskusje w klasie z pewnością przyczyniają się do kształtowania odpowiedzialności uczniów za efekt końcowy nauki, czynią ich bardziej autonomicznymi oraz utwierdzają w przekonaniu, iż mają kontrolę nad tym, co dzieje się w klasie³². Udział w dialogu, zarówno z nauczycielem jak i ró-

³¹ Oczywiście na gotowość do podjęcia wysiłku związanego z nauką języka obcego mają także wpływ czynniki wewnętrzne. Zakres w jakim będą one ze sobą współdziałać i znaczenie, jakie konkretny uczeń będzie im przypisywał, będzie wpływać na poziom i zakres jego motywacji.

³² U podstaw programów otwartych leży podstawowe założenie konstruktywizmu zgodnie z którym uczenie się to proces nieustannego negocjowania znaczeń, poprzez pracę w grupie oraz dyskurs.

wieśnikami, ma ogromne znaczenie dla uczniowskich poszukiwań, prowokuje do zadawania pytań oraz przyczynia się do tworzenia w klasie atmosfery wzajemnego zaufania i szacunku.

5. Negocjowanie sylabusu z uczniami w Polsce na przykładzie województwa wielkopolskiego – badanie empiryczne

W celu zbadania stanu faktycznego negocjowania przez nauczycieli sylabusu z uczniami w polskiej szkole na lekcjach języków obcych, w maju i czerwcu 2009 r. przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli w kilku typach szkół w Poznaniu i Lesznie, na różnych etapach edukacyjnych, począwszy od gimnazjum. Ze względów praktycznych badanie zawężono do populacji uczniowskiej i nauczycielskiej w województwie wielkopolskim. Zastosowano metodę doboru kwotowego, która opiera się na znajomości struktury populacji generalnej według przyjętych cech i narzucenia tej struktury na skład segmentacyjny próby³³. Badanie przeprowadzono na próbie 150 uczniów (76 kobiet i 74 mężczyzn) i 70 nauczycieli (57 kobiet i 13 mężczyzn). Kwestionariusz uczniowski obejmował 14 pytań, zaś nauczycielski 13, w większości zamkniętych. Po dokonaniu stosownych obliczeń, uwzględniających liczebność populacji uczniowskiej w różnych typach szkół województwa wielkopolskiego, ankiety rozdano 45 uczniom gimnazjum, 44 uczniom szkół średnich, 61 studentom oraz 21 nauczycielom pracującym w gimnazjum, 21 w szkołach średnich i 28 zatrudnionym na wyższej uczelni³⁴. Wszystkie rozdane ankiety wróciły do przeprowadzającego badanie. W przypadku uczniów, postanowiono zbadać wpływ na ich skłonność do negocjowania takich parametrów jak: płeć, poziom znajomości języka, rodzaj języka oraz etap edukacji. Kwestionariusze nauczycielskie zbadano pod kątem płci, typu szkoły, w której są zatrudnieni respondenci, stażu ich pracy oraz nauczanego języka.

6. Ankieta uczniowska

Głównym celem badania było sprawdzenie czy w szkołach angażuje się uczniów w podejmowanie decyzji czego i jak uczyć na lekcjach języka obcego oraz podejście badanych do negocjacji w klasie. Ankietowanych zapytano o stosunek do negocjowania programu w klasie. Analiza wyników wskazuje, iż zdecydowana większość

³³ W metodzie kwotowej liczebność badanej próby badacz ustala arbitralnie, gdyż, w przeciwieństwie do metod doboru losowego, nie istnieją żadne formuły, a jedynie wskazania co do jej wielkości. W przypadku badania podobnego do prezentowanego w niniejszym artykule minimalna liczebność próby wynosi 50 (Por. S. Sudman 1976: 87).

³⁴ Z informacji uzyskanych z Kuratorium Oświaty w Poznaniu oraz Urzędu Statystycznego w Poznaniu, w roku 2008 w woj. wielkopolskim w gimnazjach uczyło się 130259 uczniów, w szkołach średnich 129639 uczniów, studiowało zaś 178587 osób. Populacja uczniów w wybranych typach szkół wynosiła łącznie 438485 osób (100%). Strukturę populacji poddaną badaniu określono po ustaleniu procentowego rozkładu uczniów w trzech typach szkół – gimnazjum (29,71%), szkoła średnia (29,56%), wyższa uczelnia (40,73%).

respondentów chciałaby negocjować sylabus (86,67%), a jedynie 13,33% jest temu przeciwna. Większa ilość kobiet niż mężczyźni ma pozytywny stosunek do negocjacji w klasie - popiera je odpowiednio 90,79% kobiet i 82,43% mężczyzn. Brak aprobaty deklaruje 9,21% kobiet i 17,57% mężczyzn. Wyniki badania wskazują, iż uczniowie w zdecydowanej większości chcą współdecydować o tym, co dzieje się w klasie niezależnie od szczebla edukacji na jakim się znajdują (powyżej 84% w każdym typie szkolnictwa objętego badaniem). Pokazuje to tabela 1:

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczel- nia
Tak	84,44%	86,36%	88,52%
Nie	15,56%	13,64%	11,48%

Tabela 1: Akceptacja badanych uczniów dla negocjacji w klasie według typu szkoły.

Równie wysoki wskaźnik aprobaty dla omawianego procesu został zaobserwowany, gdy próbę zaklasyfikowano względem stopnia znajomości języka, którego badani się uczą. Co ciekawe, najniższy wskaźnik, 77,78% uzyskali badani deklarujący bardzo dobrą znajomość języka – być może są oni przekonani, iż kompetentni nauczyciele pomogli im osiągnąć wysoki poziom znajomości języka, stąd nie widzą potrzeby angażowania się w negocjowanie, tego co dzieje się w klasie. Przypuszczalnie wierzą w profesjonalizm nauczycieli, którym zostali powierzeni. Szczegółowe wyniki zebrano w tabeli 2:

Znajomość języka/ Stosunek do nego- cjacji	B. dobra	Dobra	Średnia	Słaba
Pozytywny	77,78%	90,43%	82,61%	83,33%
Negatywny	22,22%	9,57%	17,39%	16,67%

Tabela 2: Poziom znajomości języka badanych a ich stosunek do negocjacji sylabusa.

W związku z tym, iż zdecydowana większość badanej próby uczy się języka angielskiego (86,67%), niemożliwe okazało się skorelowanie rodzaju języka, którego uczą się badani z ich akceptacją dla omawianego problemu. Dodatkową trudność przy analizowaniu tego parametru stanowi też fakt, iż począwszy od gimnazjum uczniowie mają w szkole dwa języki obce, stąd trudno byłoby jednoznacznie ustalić, którego języka dotyczyły podane w ankiecie odpowiedzi.

Prawie połowa respondentów przeciwnych negocjowaniu sylabusa miała problemy z uzasadnieniem swojego negatywnego stosunku do nich – jedynie 47,36% z nich podało powody swej dezaprobaty. Ich zdaniem negocjacje wprowadzają chaos – w tradycyjnej klasie, w której znajduje się spora grupa uczniów, trudno byłoby o kompromis, nie warto też negocjować, gdyż nauczyciel i tak nie

weźmie pod uwagę opinie uczniów, ustalając co i jak robi na lekcji. Nie widzą też powodu, by zmieniać tradycyjny rozkład ról w klasie – to nauczyciel ma potrzebne kompetencje, by decydować o przebiegu procesu dydaktycznego.

Badanych zapytano także czy kiedykolwiek w swoim doświadczeniu szkolnym negocjowali sylabus. Choć ankietowani chcieliby współdecydować o tym, czego i jak uczą się w klasie, to jednak 58% z nich nigdy tego nie robiła. Biorąc pod uwagę fakt, iż negocjowanie sylabusu ma pozytywny wpływ na efektywność nauczania, podnosi motywację uczniów do nauki i pomaga kształtować postawy autonomiczne, warto by negocjacja poświęcać więcej uwagi w programie kształcenia i doksztalcania nauczycieli.

Najpowszechniej negocjuje się w szkole średniej – 72,73% respondentów zetknęło się z omawianym zjawiskiem. Okazało się, że najczęściej odpowiedzi negatywnych udzielili studenci (aż 55,74% z nich nigdy tego nie robiła). Prawdopodobnie angażowanie uczniów we wspólne podejmowanie decyzji dotyczących tego, co dzieje się w klasie, jest stosunkowo nowym zjawiskiem w naszym kraju, stąd studenci, mimo iż mają najdłuższą historię edukacyjną, mogli się z tym jeszcze nie spotkać. Na niższych szczeblach edukacji kształcimy już pokolenie wychowane w duchu liberalizmu, młodzież kwestionuje wszelkie obowiązujące reguły, co może tłumaczyć w jakimś stopniu obecność negocjacji w większym zakresie. Szczegółowe dane ilustruje tabela 3:

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkola średnia	Wyższa uczelnia
Tak	62,22%	72,73%	44,26%
Nie	37,78%	27,27%	55,74%

Tabela 3: Realne negocjowanie programu w szkole według szczebla edukacji.

W subpopulacji uczniów, którzy posiadają doświadczenie negocjowania w klasie, najczęściej spotykaną formą negocjacji z uczniami jest rozmowa całej klasy z nauczycielem – zadeklarowało tak 86,21% badanych posiadających doświadczenie negocjowania w klasie, co ma zapewne związek z łatwością ich przeprowadzania. Z kolei ankiety wypełniało 11,49% respondentów, 5,75% spisywało swoje sugestie, np. w formie listu adresowanego do nauczyciela, zaś 4,60% rozmawiało w cztery oczy z nauczycielem. Negocjacje nie odbywały się w żadnej innej formie. Stosowane formy, choć wygodne dla nauczyciela, są mało obiektywne – stosowanie kwestionariuszy na większą skalę z pewnością zobiektywizowałoby omawiany proces.

Ankietowanych zapytano także o to, jakie elementy procesu nauczania były poddawane negocjacom. Najczęściej uczniowie współdecydowali o stosowanych w klasie metodach i technikach nauczania (44,83%). Stosunkowo duża grupa (43,68%) miała wpływ na tempo realizacji programu, wybór podręcznika (31,03%), formuły pracy domowej (31,03%) oraz sposób i zakres oceniania (31,03%). W mniejszym zakresie badani negocjowali treści nauczania (25,29%)

i elementy składowe oceny (20,69%). 5,75% respondentów miała wpływ na wybór nauczyciela. Dotyczyło to subpopulacji studentów, którzy w dużym zakresie mogą wybierać grupę lektorską, a co za tym idzie, nauczyciela. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej na niższych szczeblach nauczania uczniowie nie mają możliwości wyboru nauczyciela³⁵.

Wyniki te są zbieżne z oczekiwaniami całej badanej populacji uczniów w tym zakresie. Respondenci najbardziej chcieliby negocjować z nauczycielem stosowane w klasie metody i techniki nauczania (64%), sposób ich oceniania oraz zakres oceny (50,67%), tempo pracy na lekcjach (46%), formę pracy domowej (45,33%) oraz wybór podręcznika (41,33%). Badani w zdecydowanie mniejszym zakresie wykazują zainteresowanie współdecydowaniem o samych treściach nauczania (28,67%), wyborze nauczyciela (27,33%) oraz ocenie ich postępów w przyswajaniu języka (16%). Uzyskane wyniki wskazują, iż duża część badanych jest niezadowolona z przebiegu lekcji języka obcego w szkole, w szczególności z jego efektywności. Możemy przypuszczać, że negocjowanie mogłoby to zmienić.

7. Ankieta nauczycielska

Zdecydowana większość badanej próby nauczycieli negocjuje z uczniami elementy procesu dydaktycznego – 78,57%, zaś aż 92,86% uważa, iż w szkole można byłoby to robić. Wystąpiły spore rozbieżności pomiędzy wypowiedziami nauczycieli i uczniów. Wynikają one z dwóch przyczyn – badanie miało charakter retrospektywny i było prowadzone *ex post* (badano więc stan świadomości), a próba miała charakter kwotowy – struktura nauczycieli mogła odbiegać znacznie od próby uczniowskiej. Część ankietowanych pomimo aprobaty dla tego procesu nie angażuje się w negocjacje, głównie z braku czasu – priorytetem w szkole jest często tzw. realizacja z góry narzuconego programu. Ta grupa respondentów wyraża także obawy, iż negocjacje wprowadziłyby do klasy chaos. Można założyć, że gdyby stosowano zobjektywizowaną formę negocjacji w postaci ankiet, uniknięto by wspomnianych obaw.

W przypadku subpopulacji nauczycieli, którzy posiadają doświadczenie negocjowania z uczniami, najczęściej odbywały się one w formie rozmowy nauczyciela z całą klasą (74,55%), czasami nauczyciele prosili uczniów o spisanie swoich sugestii (29,09%) lub rozdawali im specjalnie przygotowany kwestionariusz (25,45%). Jedyne jeden spośród badanych negocjował w cztery oczy z uczniami (1,82%).

Przedmiotem negocjacji były najczęściej tempo realizacji programu (54,55%), wybór metod i technik nauczania (49,09%), formy pracy domowej (43,64%) oraz treści nauczania (40%). Niektórzy nauczyciele ustalali z uczniami sposób i zakres oceniania (27,27%) oraz pytali o ich opinie w kwestii wyboru podręcznika czy innych materiałów dydaktycznych (23,64%). Bardzo

³⁵ Wyniki podane w nawiasach nie dają w sumie 100%, gdyż ankietowani mogli podać więcej niż jedną odpowiedź.

rzadko natomiast pozwalali uczniom współdecydować o wystawianej im ocenie (9,09%).

Wszyscy badani nauczyciele uważają, iż wskazane elementy procesu dydaktycznego można by negocjować z uczniami na dużo większą skalę. Pokazuje to tabela 4:

Elementy procesu dydaktycznego możliwe do negocjowania	%
Wybór formuły zadań domowych	65,71%
Tempo realizacji programu	58,57%
Wybór metod i technik nauczania	57,14%
Sposób i zakres oceniania	38,57%
Wybór podręcznika i innych materiałów dydaktycznych	37,14%
Treści nauczania	32,86%
Elementy składowe oceny	14,29%
Wybór nauczyciela	5,71%

Tabela 4: Elementy procesu dydaktycznego możliwe do negocjowania z uczniami klasie.

Zdecydowana większość respondentów uważa, że można by dyskutować z uczniami na temat kształtu czy formy zadań domowych, tempa realizacji programu czy wyboru metod i technik nauczania. Rodzi to refleksje, że istnieje zapotrzebowanie na opracowanie zorientowanej formuły przeprowadzania takich negocjacji z uczniami.

Tabela 5 pokazuje negocjowanie według płci – blisko dwukrotnie więcej nauczycielek niż nauczycieli dopuszcza uczniów do współtworzenia określonego kształtu lekcji. Być może wynika to z większej skłonności mężczyzn do dominacji i wprowadzania modelu autokratycznego w klasie:

Wyszczególnienie	Kobiety	Mężczyźni
Tak	85,96%	46,15%
Nie	14,04%	53,85%

Tabela 5: Realne negocjacje nauczycieli z uczniami według płci.

Typ szkoły w jakiej pracuje nauczyciel nie ma większego wpływu na negocjowanie programu z uczniami, choć najpowszechniej dzieje się to w szkołach średnich. Ilustruje to tabela 6:

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczelnia
Tak	76,19%	80,95%	78,57%
Nie	23,81%	19,05%	21,43%

Tabela 6: Angażowanie się w negocjacje programu z uczniami według miejsca zatrudnienia.

Tabela 7 pokazuje wpływ stażu pracy badanej populacji nauczycieli na angażowanie się w negocjacje z uczniami. Jak widać najbardziej sceptyczni w tym zakresie są nauczyciele rozpoczynający pracę – sztywno próbują realizować program nauczania, boją się rezygnować z prawa do arbitralnego podejmowania decyzji dotyczących przebiegu procesu dydaktycznego. Być może są też niepewni swych kompetencji. Z kolei nauczyciele pracujący w szkole najdłużej być może sądzą, iż ze względu na długoletnie doświadczenie pracy z uczniami sami wiedzą najlepiej czego uczyć i jak.

Wyszczególnienie	Pierwszy rok	Do 5 lat	6 – 10 lat	11 – 20 lat	21 lat i >
Tak	66,67%	81,25%	81,25%	85,71%	64,29%
Nie	33,33%	18,75%	18,75%	14,29%	35,71%

Tabela 7: Negocjowanie programu z uczniami według stażu pracy nauczycieli.

Analizując dostępne kwestionariusze pod kątem nauczanego języka, dostrzeżono iż wszyscy nauczyciele języka rosyjskiego negocjują z uczniami sylabus. Być może, w związku ze stale słabnącym zainteresowaniem nauczaniem tego języka, chcą oni maksymalnie dostosować program kursu i to, co dzieje się w klasie do oczekiwań uczniów, a tym samym zachować miejsce pracy. Najmniej angażują uczniów w negocjacje nauczyciele języka francuskiego – jedynie 50% badanej populacji. W tabeli 8 znajdziemy szczegółowe informacje dotyczące negocjacji respondentów z uczniami według nauczanego języka:

Język	Angielski	Niemiecki	Francuski	Rosyjski	Hiszpański
Tak	77,42%	81,82%	50%	100%	75%
Nie	22,58%	18,18%	50%	0%	25%

Tabela 8: Negocjowanie sylabusu z uczniami według nauczanego języka.

W obu ankietach ostatnie trzy pytania dotyczyły zainteresowania nauczycieli oczekiwaniami ich uczniów w zakresie tego, czego i jak chcieliby się uczyć na lekcjach języka obcego oraz pytania ich o ocenę skuteczności pracy nauczyciela. Użyte wyniki wykazują olbrzymią różnicę pomiędzy odpowiedziami udzielonymi przez obie populacje. 88,57% pytanych nauczycieli planując kurs językowy bierze pod uwagę oczekiwania uczniów, zaś zdaniem badanych uczniów robi to jedynie 40,67% nauczycieli. Podobnie 87,14% nauczycieli deklaruje dostosowywanie metod pracy w klasie do preferencji uczniów. Według populacji uczniowskiej czyni tak jedynie 26% nauczycieli. 71,43% badanych nauczycieli twierdzi, iż pyta uczniów na ile lekcje skutecznie pomagają im opanować język. Uczniowie deklarują zaś, iż dzieje się tak jedynie w przypadku 30% nauczycieli.

Rozbieżność pomiędzy odpowiedziami nauczycieli i uczniów są niezwykle pouczające. Uczniowie mogą uczestniczyć w czymś, czego nie są świadomi. Sposób sondowania ich potrzeb przez nauczycieli nie jest przez nich odbierany jednoznacznie (jak już wspomniano wcześniej, w negocjacjach nie stosuje się zobiektywizowanych narzędzi badawczych, np. ankiet). Kolejny powód rozbieżności może wynikać z tego, iż nauczyciele wypełniając kwestionariusze odwołują się często do modeli nauczania, które poznali w trakcie swojej edukacji. Wiedzą jak zgodnie z aktualnymi trendami należy pracować i odpowiedzi dostosowują do nich. Posiadana wiedza pozostaje jedynie na poziomie deklaracji – rzeczywistość szkolna znacznie od niej odbiega. Dla zobiektywizowania odpowiedzi warto byłoby w przyszłości poszerzyć badanie ilościowe o jakościowe – obserwować badanych w klasie.

8. Wnioski i uwagi końcowe

Negocjowanie sylabusu jest nie tylko okazją do dostosowywania programu kursu językowego do oczekiwań uczniów, ich preferencji w zakresie stosowanych sposobów pracy czy oceniania, ale także umożliwia nauczycielowi wyjaśnianie na bieżąco celowości konkretnego działania i wskazywanie na korzyści z tego płynące. Uświadamia uczniom także istotne elementy samego procesu uczenia się, uczy odpowiedniego stosowania określonych mechanizmów w trakcie nauki, przez co prowadzi do niezależności uczniów i czyni ich odpowiedzialnymi za własną naukę tu i teraz, a w dalszej perspektywie przygotowuje do samodzielnej pracy w przyszłości, co jest niezwykle istotne w dobie edukacji postrzeganej jako proces trwający całe życie. Wpływa też pozytywnie na motywację uczniów do angażowania się w różnorakie aktywności językowe w klasie, a w dalszej perspektywie do opanowania znajomości języka obcego. Przeprowadzone badanie empiryczne wskazuje, iż w Polsce, niezależnie od typu szkoły, istnieje duża akceptacja, zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli, dla negocjowania w klasie sylabusu. Choć zdecydowana większość populacji nauczycielskiej twierdzi, że angażuje uczniów w decyzje dotyczące przebiegu procesu dydaktycznego, niestety pozostaje to jedynie na poziomie deklaracji – ponad połowa badanych uczniów nigdy nie współdecydowała o tym czego i jak się uczyć. Należy zatem promować negocjacje wśród nauczycieli w ramach programów studiów oraz kształcenia podyplomowego.

BIBLIOGRAFIA

- Bloor, M. i Bloor, T. 1988. "Syllabus negotiation: the basis of learner autonomy" (w) *Individualization and Autonomy in Language Learning*. ELT documents 131. (red. A. Brookes i P. Grundy). London: Modern English Publications and the British Council.
- Breen, M. 1987. "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching* 20, cz. 1 i 2, 81–92, 157–174.

- Breen, M. i Littlejohn, A. 2000. "The significance of negotiation" (w) *Classroom Decision-Making, Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. (red. M. Breen i A. Littlejohn). Cambridge: CUP.
- Breen, M. i Littlejohn, A. 2000. "The practicalities of negotiations" (w) *Classroom Decision-Making, Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. (red. M. Breen i A. Littlejohn). Cambridge: CUP.
- Budd, R i Wright, T. 1992. "Putting a process syllabus into practice" (w) *Collaborative Language Learning and Teaching*. (red. D. Nunan). Cambridge: CUP.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Long, M. 1981. "Input, interaction and second language acquisition" (w) *Native Language and Foreign Language Acquisition*. (red. H. Winitz, 32–47). New York: New York Academy of Science.
- McDevitt, B. 2004. "Negotiating the syllabus: a win-win situation?". *ELT Journal* 58(1), 3–9.
- Nowak, S. 2008. *Metodologia badań społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunan, D. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rogers, C. 1969. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Merrill.
- Sudman, S. 1976. *Applied Sampling*. Orlando: Orlando Academics Press.
- Underhill, A. 1989. "Process in humanistic education". *English Language Teaching Journal*, 43 (4), 250-260.
- Tudor, I. 1996. *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge: CUP.
- Widdowson, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: OUP.

Dorota Szczęśniak

Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków

ŚRODKI RETORYCZNE, LIRYKA, GLOTTODYDAK- TYKA – O WYKORZYSTANIU POEZJI NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Rhetorical figures, poetry and foreign language teaching: Some remarks on the use of poetry in the foreign language classroom

This paper discusses the importance of working with a literary text (especially poetry) in the context of the foreign language (FL) classroom. In order to facilitate FL teaching, language teachers are encouraged to use poetry and rhetorical devices occurring in such texts (e.g. rhymes, alliteration, metaphor etc.). The paper offers some teaching procedures and techniques based on rhetorical devices, which may prove valuable in raising FL students' motivation and language awareness while having fun analyzing quality literary texts.

1. Uwagi wstępne

Oczywistością wydaje się teza, że zastosowanie obcojęzycznych tekstów literackich – w szczególności poezji – na lekcjach języka obcego może pozytywnie wpłynąć na motywację uczniów oraz podnieść jakość nauczania. Jednakże w dobie, w której szczególne znaczenie przypisuje się raczej funkcjonalności, umiejętnościom praktycznym oraz komunikacji fachowej, próba zachęcenia uczniów do obcowania na lekcji języka obcego z literaturą piękną i stylistyką może wydawać się nieco już staroświecką koncepcją. W niniejszej dyskusji postaram się zatem dowiedzieć, że lektura tekstów literackich, a w szczególności zaś poezji, może wciąż być równie ważna, użyteczna i atrakcyjna, jak chociażby zagłębianie się w tajniki tekstów fachowych. Twórcze obcowanie z liryką może bowiem konkurować z analizą rejestru i dyskursu w obcojęzycznych tekstach o charakterze ściśle użytkowym oraz tworzeniem

w języku obcym protokołów, raportów, sprawozdań, streszczeń itd. W niniejszym artykule postaram się udowodnić, iż obecność literatury na lekcji języka obcego nie tylko zapobiega trywializacji nauczania, lecz również zastosowanie metod literaturoznawczych w kontekście glottodydaktyki pozwala na podniesienie efektywności i urozmaicenie nauczania języków obcych. Celem poniższych rozważań jest więc próba wskazania na spory potencjał innowacyjny, jaki tkwi w zastosowaniu metod typowo literaturoznawczych w pracy nad tekstem literackim służącym jako materiał nauczania w odniesieniu do rozwijania u ucznia różnych sprawności językowych na lekcjach języka obcego.

2. Stan badań nad obecnością literatury pięknej na lekcji języka obcego

Rola literatury pięknej na lekcji języka obcego była niejednokrotnie podkreślana i nadal stanowi przedmiot wielu badań glottodydaktyków, jak np. Lothar Bredella (1985, 1995, 1999, 2002), Czesław Karolak (1999), Joachim Fritzsche (1994), Gerhard Haas (2001), Bernd Kast (1984), Aleksander Kozłowski (1991), Rudolf Nissen (2002), Günter Waldmann (2003) i Alois Wierlacher (1980). L. Bredella, niemiecki dydaktyk literatury, zauważył, że „w nauczaniu języków obcych istotne jest nie tylko przekazywanie wiedzy o tekstach literackich lecz także stworzenie możliwości zdobycia doświadczenia w obcowaniu z tekstem literackim” (Bredella i Delanoy, 1999:64)³⁶. Zatem by mówić o sukcesie edukacji literackiej i językowej, uczeń powinien być skonfrontowany nie tylko z ojczystymi lecz także z obcojęzycznymi tekstami literackimi. Znaczenie literatury trafnie ujęła Martha Nussbaum pisząc, iż literatura wnosi ogromny wkład w życie przeciętnego człowieka, gdyż pozwala się mu wyzwolić z ograniczeń własnej umysłowości i docenić inność drugiej osoby, w jej konkretnym działaniu, myśleniu i odczuwaniu (Nussbaum 1998: 111f, za Bredella 1999: 143)³⁷. Literatura rozwija więc w czytelniku wrażliwość, jest zachętą do współodczuwania i otwartości na inne postawy. Te walory, jakie niesie ze sobą praca z tekstem literackim, winny być dostrzeżone w praktyce szkolnej. Obcowanie z literaturą na lekcji języka obcego sprzyja przecież rozwojowi różnorodnych umiejętności i sprawności. Fakt ten często jest podkreślany w badaniach nad dydaktyką literatury (m.in. Kozłowski (1991), Haas (2001), Bogdal i Korte (2004), Wierlacher (1980)). Kozłowski (1991: 45) dostrzega dwa główne walory pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego: językowe i kognitywne. Literatura służyć więc może za materiał, na którym kształcona jest znajomość języka z zakresu słownictwa i gramatyki, być bazą do rozwoju sprawności słuchania i czytania,

³⁶ Por. „Insofern ist auch die Unterrichtspraxis nicht nur ein Ort, an dem Wissen über literarische Texte vermittelt wird, sondern vor Allen Dingen ein Ort, an dem Erfahrungen mit literarischen Texten gemacht werden.“ Tłumaczeń obcojęzycznych cytatów na język polski dokonała autorka artykułu – D.S.

³⁷ Por. „[...] the great contribution literature has to make to the life of the citizen is its ability to wrest from our frequently obtuse and blunted imagination an acknowledgment of those who are other than ourselves, both in concrete circumstances and even in thought and emotion.”

stanowić model dla rozwoju mówienia i pisania, sprzyjać rozwojowi umiejętności dyskusowania. Dzięki zastosowaniu literatury na lekcji języka obcego można – jak podkreśla Kozłowski – oprócz wspomnianych zadań językowych rozwijać także kompetencje kognitywne. Obcojęzyczna literatura dostarcza uczniom informacji krajoznawczych i kulturoznawczych, umożliwia szersze spojrzenie na związki historyczne i kulturalne, jest środkiem wspierającym rozwój dojrzałości kulturowej, uczy rozróżniania i opisu poszczególnych gatunków, środków stylistycznych oraz ćwiczy sprawność pozyskiwania informacji z różnych rodzajów tekstów. Również Gerhard Haas wskazuje, iż spektrum oddziaływań literatury na czytelnika może być bardzo szerokie. Haas dokonuje klasyfikacji kompetencji, których kształcenie możliwe jest dzięki pracy z tekstami literackimi na lekcji języka obcego. Jak dodaje Haas, literatura pośredniczy i wspiera rozwój takich kompetencji jak kompetencja literacka, emocjonalna, kreatywna, emancypatoryczna³⁸, projekcyjna³⁹ czy w końcu kompetencja estetyczna i krytyczna (Haas 2001: 35). Wierlacher (1980: 485) podkreśla ponadto, iż – obok kształcenia sprawności czytania, umiejętności analizy oraz formułowania przez uczniów krytycznych sądów – teksty literackie wspierają m.in. rozwój kompetencji interkulturowej i historycznej. Bogdal i Korte (2004: 99) wypuklają natomiast w swych badaniach, iż praca z tekstami literackimi na lekcji języka obcego służyć może nawet kształceniu kompetencji politycznej i medialnej. Jak da się zauważyć, obcowanie z tekstem literackim na lekcji języka obcego sprzyja nie tylko rozwojowi intelektualnemu, szkoleniu kompetencji stricte językowych, lecz może wpływać także na rozwój jednostki oraz wspomagać wykształcenie tak pożądaną i ważną współcześnie cechy jaką jest otwartość na inne kultury i sposoby myślenia.

Ciekawą, acz niepopularną koncepcję pracy z tekstem literackim, przedstawia Ansgar Nünning (Nünning 1999: 68) opowiadając się za wdrożeniem teorii, metod i modeli literaturoznawczych w czasie pracy z tekstami literackimi w szkole. Nünning dostrzega kilka korzyści takiej pracy z tekstami literackimi. Są to m.in.: nowe możliwości w dotarciu do tekstu, nowe perspektywy w obcowaniu z tekstem literackim, świadomość, iż teksty literackie wymagają kompleksowej interpretacji (a więc również odwołującej się do teorii literatury). Owo holistyczne podejście do pracy z tekstem literackim jest koncepcją bardzo ambitną, niewątpliwie istotną w praktyce uniwersyteckiej, na lekcjach literatury języka ojczystego i być może również na specjalistycznych kursach języka obcego. W warunkach szkolnych, gdzie kompetencje językowe uczniów podlegają zróżnicowanemu tematycznie procesowi kształcenia, koncepcja ta wydaje się jednakże trudna do zrealizowania. Praca z tekstem literackim na lekcji języka obcego nie może mieć na celu – w mojej opinii – zapoznanie ucznia z teoriami literatury. Nie chodzić w niej też powinno o identyfikację i opis figur stylistycznych lecz o poszerzenie obszaru doświadczeń

³⁸ Tj. uogólniając traktowanie czytania jako próbę zdystansowania się od rzeczywistości, jako pomoc w rozwiązywaniu problemów, środek pozyskiwania informacji, umiejętność dokonywania samodzielnego wyboru rodzaju czytanych tekstów. (por. Haas 2001: 35)

³⁹ Haas zauważa, iż teksty literackie wyzwalają w czytelniku impuls, który pozwala na odnośnienie tekstów literackich do sytuacji fikcyjnych lub realnych. (Haas 2001: 35)

czytelniczych uczniów i odkrywanie przez nich nowych rzeczywistości (językowych, estetycznych, emocjonalnych). Głównym zadaniem jest więc nawiązanie swoistej interakcji pomiędzy tekstem a czytelnikiem i pobudzenie do refleksji czytelniczej. Nabywanie nowych umiejętności, zabawa z warsztatem pisarskim, rozbudzenie fantazji, radości z obcowania z językiem i tekstem literackim, wiary we własne twórcze możliwości, kreatywne podejście do języka, kształcenie u uczniów umiejętności obcowania z inną wrażliwością estetyczną i emocjonalną, to główne założenia, które według mnie powinny przyświecać pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego.

3. „Estetyka recepcji”⁴⁰ a nauczanie literatury

Autorzy tekstów literackich pozostawiają odbiorcy większą wolność niż autorzy tekstów fachowych. Dialog z tekstem literackim nawiązać można dlatego o wiele pręcej. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie na lekcji języka obcego takich warunków, by mogła powstać przestrzeń do spotkań świata estetycznego (autora) z realnym (odbiorcy), oraz by było możliwe ich wzajemne przenikanie się. Takie spojrzenie na tekst literacki wpisuje się również w literacko-teoretyczne założenia odbioru dzieła literackiego tzw. „Konstanzer Schule”. Wypracowana w latach 70 ubiegłego stulecia przez przedstawicieli „Szkoły Konstanckiej” Wolfganga Isera, Hansa Roberta Jaußa, Karlheinza Stierle koncepcja estetyki recepcji podkreśla rolę odbiorcy w procesie współtworzenia dzieła literackiego. Wolfgang Iser, który sformułował główne tezy estetyki recepcji, zakładał m.in., iż „znaczenia tekstów literackich powstają dopiero w procesie czytania; są one produktem interakcji tekstu i czytelnika, a nie ukrytymi w tekście wielkościami, które można wytropić tylko na drodze interpretacji” (Iser 2006, za: Burzyńska i Markowski 2006a: 74). Dla Isera czytanie to „proces nieustannego odkrywania, w którym czytelnik staje w obliczu nieprzewidywanych jakości, prowokujących go do refleksji nad własnymi założeniami” (Burzyńska i Markowski 2006b: 100). Zatem to czytelnik sytuowany jest w centrum zainteresowań badawczych i jego zadaniem jest odkrycie w tekście literackim istotnych obszarów tematycznych bądź estetycznych oraz nawiązanie komunikacji, swoistego dialogu z autorem.

Interpretacja tekstu literackiego naznaczona przez koncepcję estetyki recepcji umożliwia wzajemne przenikanie się dwóch światów i może nieść ze sobą również pewne implikacje glottodydaktyczne. Zadaniem nauczyciela języków obcych musi więc być staranny dobór tekstów literackich, tak by zawierały one elementy, które inspirują i poruszają uczniów oraz, które można przełożyć na własne słowa. Wydaje się, iż tym założeniom może sprostać również liryka. Poezja powszechnie uznawana za rodzaj trudny, niedostępny czy elitarny, stanowić może ciekawe pole odniesień czytelniczych także na poziomie szkolnym. O atrakcyjności tekstów poetyckich dla uczniów niewątpliwie stanowią takie cechy liryki jak bezpośredniość,

⁴⁰ Estetyka recepcji rozumiana jest jako postawa metodologiczna podkreślająca aktywny udział czytelnika w konstruowaniu sensu dzieła literackiego. Por. Burzyńska i Markowski 2006b: 99

klarowność przy paradoksalnie równoczesnym braku wyrazistości, prowokacja, aluzyjność wypowiedzi, metaforyzacja języka i estetyka. Podczas aktywnej pracy nad liryką uczniowie doświadczają, że pozornie zagmatwany język poezji obfitujący w bogactwo środków stylistycznych nie tylko im coś przekazuje, ale zachęca również do współdziałania i tworzenia. Ciekawym eksperymentem wydaje się być dlatego wykorzystanie dla potrzeb glottodydaktyki twórczego potencjału tkwiącego w liryce i jej środkach stylistycznych.

4. Środki stylistyczne a dydaktyczne wykorzystanie liryki

Już sama forma wizualna niektórych wierszy może stanowić istotny bodziec do pracy z tekstem. Za interesujące przykłady mogą służyć niemiecka poezja barokowa, nurt poezji konkretnej czy też popularne we współczesnej literaturze collage obrazu i słowa oraz wolne wiersze⁴¹. Wiersze tego typu łączą elementy sztuk wizualnych i liryki a układ typograficzny takich wierszy jest równie ważny jak typowe dla poezji tradycyjnej subtelności znaczeniowe słów, rym czy rytm. W celu zachęcenia uczniów do aktywnej pracy nad estetyczną stroną tekstu literackiego, wykorzystane mogą zostać środki wizualne, np. podkreślenia ważnych dla uczniów słów, wytłuszczenia, kolorowanie, zmiana czcionek, tak by uwypuklić sens i podkreślić specyfikę wiersza. Zmiana koloru, czcionki, dekorowanie zewnętrznej strony wiersza to niektóre ze sposobów interpretacji wiersza. Wiele ciekawych impulsów dotyczących interpretacji wiersza, wydobywania bądź akcentuacji sensu przekazu może dostarczać tworzenie wolnych wierszy, np. poprzez przetwarzanie tekstów fachowych, anonsów, krótkich tekstów pisanych prozą na utwory wierszowane. To uczeń będzie wtedy decydował, które treści chciałby uwypuklić umieszczając je w krótszych bądź dłuższych wersach. Wspomniane ćwiczenia mogą posłużyć za bodziec do adaptowania innych wierszy na formę wizualną, oraz – co szczególnie wartościowe – do tworzenia własnych wierszy w takiej formie. Ta forma pracy pośredniczy w emocjonalnym i sensorycznym obcowaniu z liryką, zachęca do indywidualnej interpretacji utworu i w atrakcyjny sposób wprowadza do twórczego obcowania z literaturą.

Również w oparciu o niektóre cechy dystynktywne liryki jak system wersyfikacyjny i metrum⁴² oraz fonetyczne środki stylistyczne jak rytm, rym, onomatopeje, asonancje czy aliteracje można wytworzyć takie formy pracy z wierszem, których zadaniem będzie wspieranie kreatywnego podejścia do liryki. Dźwięk słów, rytm wersów, fonetyczne figury stylistyczne wzbogacają przekaz. Praca nad

⁴¹ Por. np. wiersz autorstwa Phillipa von Zesen (1619–1689) pt. „*Palmbaum*” (drzewo palmowe), którego forma wizualna przyjmuje kształt rozłożystego drzewa palmowego. Interesująca strona wizualna wyróżnia również wiersze należące do nurtu poezji konkretnej, np. wiersze w kształcie lustra, armaty czy wieży Eiffla Guillaume’a Apollinaire’a (1880–1918) lub wiersz Eugena Gombricha (ur. 1925) przyjmujący formę krzyża pt. „*Freiheit*” (Wolność).

⁴² Różnorodne ćwiczenia odwołujące się do metrum wierszy przedstawia obszernie Waldmann (Waldmann 2003: 39–78).

kształtowaniem brzmieniowej strony utworu nie musi być zadaniem trudnym, bądź przekraczającym możliwości uczniów. Pracę rozpocząć można od podkreślenia akcentowanych słów lub samogłosek, przechodząc do głośnego czytania i recytacji wiersza. Prezentacja wiersza, odwołującego się do warstwy brzmieniowej⁴³ może posłużyć za wzór i zachętę do tworzenia własnych utworów według zaproponowanego przez nauczyciela schematu. Uczniowie mogą podjąć próbę stworzenia takich tekstów, których walory znaczeniowe i estetyczne ukryte są w warstwie brzmieniowej. Efekt ten osiągnąć można np. poprzez skupienie pewnych dźwięków w określonych partiach tekstu, swobodną zabawę z dźwiękiem czy też poprzez aliterację lub asonancję⁴⁴. Atrakcyjną formą pracy może okazać się także gra z rymem, np. pozbawianie wierszy rymów i wstawianie własnych lub uzupełnianie brakujących wersów do podanych już rymów. Niewątpliwymi walorami pracy nad brzmieniową stroną utworu są kształcenie kompetencji kreatywnej, estetycznej i emocjonalnej, wspomagany jest również rozwój poprawnej wymowy, poszerzanie leksyki, zapamiętywanie struktur wyrazowych, zdaniowych lub całego tekstu oraz umiejętność sugestywnej prezentacji wypowiedzi, która stanowić może pierwszy krok w kierunku retoryki - trudnej sztuki pięknego wyrażania myśli.

Wiersze operując leksykalnymi figurami stylistycznymi, jak np. metafora, alegoria, symbol, eufemizm, hiperbola, zdrobnienie, zgrubienie, neologizm, archaizm otwierają nowe pola znaczeniowe słów i ukazują słowa w często zaskakujących kontekstach. Obecność wspomnianych figur stylistycznych w tekście sprawia, iż słowa wykraczają poza utarte znaczenie pojęciowe a przekaz może zostać zmodyfikowany. Tak dzieje się w przypadku zastosowania metafory, gdzie czytelnik doświadcza różnicy pomiędzy oczekiwanym a faktycznym znaczeniem słowa (a więc między denotatem a konotatem). Metafory wymagają od czytelnika aktywnej, twórczej pracy polegającej na odczytaniu bądź konstruowaniu treści. Wyształcenie wrażliwości na słowo pisane oraz zdolność rozpoznawania nowych kontekstów znaczeniowych słów, jest umiejętnością przydatną w procesie przyswajania zarówno języka ojczystego jak i uczenia się języka obcego oraz niewątpliwym źródłem intelektualnej satysfakcji. Wieloznaczność jest nie tylko

⁴³ Por. np. wiersze niemieckojęzycznych twórców poezji konkretnej: Franza Mona „*fallen*” (upadać) i Ernsta Jandla zatytułowany „*otto mops*”.

^F. Mon: *fallen*: viele fallen. / viele fühlen: fallen. / viele fühlen fallende fallen. / viele fühlen wie sie fallen. / viele fühlen fallend die fallen. / viele fielen und füllten die fallen. / viele gefallene füllen die fallen. / vielen gefallen die vollen fallen.

^E. Jandl: *ottos mops*: ottos mops trotz / otto: fort mops fort / ottos mops hopst fort / otto: soso / otto holt koks / otto holt obst / otto horcht / otto: mops mops / otto hofft / ottos mops klopft / otto: komm mops komm / ottos mops kommt / ottos mops kotzt / otto: ogottogott

⁴⁴ Przykładem na doskonale operowanie warstwą brzmieniową utworu, tak by uwydatniała ona znaczenie tekstu jest nagromadzenie głosek szczelinowych w wierszu L. Staffa: „*Deszcz jesienny*”. Zastosowana w wierszu instrumentacja dopełnia wyobrażenia o obrazie jesieni i nastroju smutku.

jedną z cech współczesnej poezji lecz również współczesnego języka, w tym także języka młodzieżowego. Za pomocą niektórych ćwiczeń można wspomagać umiejętność obcowania z językiem metaforycznym. Za ciekawe ćwiczenia uznać można te, w których uczniowie uzupełniają wiersze na wzór podanych struktur⁴⁵, tworzą krótkie teksty, których tytuły operują synestezją bądź oksymoronami, interpretują wiersze mające symboliczny charakter, samodzielnie tworzą teksty, których sensory ukryte są za zawoalowaną formą metafory. Ćwiczenia tego typu uświadamiają, iż rozumienie tekstu literackiego nie może sprowadzać się do zastosowania reguł i konwencji językowych, ponieważ słowa mogą przyjmować nowe znaczenia.

Składniowe figury stylistyczne również mogą posłużyć za materiał do ćwiczeń językowych⁴⁶. Figury takie jak inwersja, elipsa, struktury parataktyczne i hipotaktyczne mogą być pomocne przy utrwalaniu kompetencji gramatycznych. I one mogą stać się punktem wyjścia do kreatywnej pracy z tekstem. Za ich pomocą można skracać wiersze i redukować objętość istniejących wierszy tak, aby zachowane w wierszu były tylko te wyrazy, które zdaniem uczniów są istotne. Tak skrócona zewnętrzna strona wiersza, po odpowiednim wygładzeniu (opatrzeniu znakami interpunkcyjnymi, umieszczeniu słów w wersach) może być poddana interpretacji innych uczniów i krytycznej dyskusji, bądź – jeśli tekst nie był wcześniej znany – ponownemu uzupełnieniu. Ciekawym zabiegiem okazać się może także przekształcanie wierszy o strukturach hipotaktycznych na parataktyczne lub odwrotnie.

5. Wnioski i uwagi końcowe

Na zakończenie warto jeszcze raz powrócić do sformułowanych we wstępie obaw o braku praktycznego zastosowania w pracy z tekstem literackim na lekcji języka obcego. Czy z obcowania z tekstami literackimi na lekcji mogą wynikać również korzyści praktyczne dla uczniów? Owszem. Są to z pewnością swoista wrażliwość na niuanse językowe, częste w wypowiedziach gry językowe, czy rozumienie obcojęzycznych dowcipów. Obcowanie z literaturą kształci ponadto precyzję wypowiedzi, umiejętność odczytania ukrytego sensu oraz refleksji nad własnym i obcym językiem. To właśnie wrażliwość estetyczna i zdolność do „czytania między wierszami” jest podstawą skutecznego komunikowania się.

Konstruowanie lekcji języka obcego w oparciu o ćwiczenia bazujących na tekstach zawierających środki stylistyczne może być źródłem wielu inspiracji dla glottodydaktyków. Uczniowie nabywają nowe umiejętności, kształcą różne sprawności językowe a ponadto w sposób kreatywny poszerzają wiedzę z zakresu estetyki literatury. Adresatami ćwiczeń opartych na analizie stylistycz-

⁴⁵ Za wzór posłużyć może np. wiersz „*Frage*” (Pytanie) Volkera von Törne:

⁴⁶ Mein Großvater starb / an der Westfront; / mein Vater starb / an der Ostfront: an was / sterbe ich? (Mój dziadek umarł / na froncie zachodnim; / mój ojciec umarł / na froncie wschodnim: na co / ja umrę?)

⁴⁶ Por. np. propozycje ćwiczeń opracowane przez Waldmanna (Waldmann 2003: 205–235)

nej nie muszą być wyłącznie uczniowie starsi lub na wyższym poziomie zaawansowania. Również i młodsze grupy mogą czerpać sporo satysfakcji z pracy nad formowaniem wierszowanych tekstów, z gier językowych i onomatopeicznych, z tworzenia prostych rymów, układania wolnych wierszy czy z zabawy ze środkami wizualnymi. Na każdym poziomie kształcenia językowego ważna jest także umiejętność poruszania się w różnych rejestrach językowych, precyzji językowej i starannego doboru słów. Ograniczenie roli literatury na lekcji i zawężenie nauki języka obcego wyłącznie do języka codziennego, byłoby zbyt wielkim zubożeniem.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdal, K.-M., Korte, H. 2004. *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: Studienverlag.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P. 2006a. *Teorie literatury XX wieku. Antologia*. Kraków: Znak.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P. 2006b. *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Znak.
- Bredella, L. 1985. <<*Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht. Gründe und Methoden.*>> (w) *Literarische Texte im kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. (red. M. Heid). München : Kiemler&Hoch. s. 354–391.
- Bredella, L., Christ, H. 1995. <<*Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.*>> (w) *Didaktik des Fremdverstehens. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. (red. L. Bredella i H. Christ). Tübingen: Narr. s. 8–20.
- Bredella, L., Delanoy, W. 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. 2002. *Literarisches und interkulturelles Verstehen. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.
- Fritzsche J. 1998: *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.
- Haas G. 2001. *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- Iser, W. 2006. <<*Apelacyjna struktura tekstów. Niedookreślenie jako warunek oddziaływania prozy literackiej.*>> (w) *Teorie Literatury XX wieku. Antologia*. (red. A. Burzyńska i M. P. Markowski). Kraków: Znak. s. 73–93.
- Karolak, C. 1999. *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kast, B. 1984. *Literatur im Unterricht DaF. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München: Goethe-Institut.
- Kozłowski, A. 1991. *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa : WSiP.

- Nissen, R. 2002. >>Textauswahl und Lerngespräch<< (w) *Arbeitsfelder der Literaturdidaktik. Bilanz und Perspektiven. Giessener Beiträge zur Literaturdidaktik.* (red. M.K. Legutke, A. Richter i S. Ulrich). Tübingen: Narr.
- Nussbaum, M. 1998. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education.* Cambridge : Harvard University Press.
- Nünning, A. 1999. >>Es geht immer auch Anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (Und die 'Praxisrelevanz'!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht.<< (w) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.* (red. L. Bredella i W. Delanoy) Tübingen: Narr. s. 65–99.
- Waldmann, G. 2003. *Produktiver Umgang mit Lyrik. Eine systematische Einführung in die Lyrik, ihre produktive Erfahrung und ihr Schreiben.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wierlacher, A., Bogner, A. 2003. *Handbuch Interkulturelle Germanistik.* Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.

Część II

WDROŻENIA

Wiesława Burlńska

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy

DYSKURS EDUKACYJNY W KSZTAŁCENIU PRZY- SZŁYCH NAUCZYCIELI

Educational discourse in teacher training

In the training of future foreign language teachers discourse appears mainly in its theoretical dimension in relation to text discourse connected with teaching various skills. Discourse, however, might be also useful in the context of Teaching Practice. On the one hand, the analysis of classroom discourse could be used in deeper formative evaluation of the trainee. Analysis of this evaluational dialogue could support not only the growth of teaching strategies but could also significantly contribute to the formation of a reflective attitude of the future teacher.

In this paper I present an analysis of a feedback session which refers to a lesson conducted by a teacher trainee from Bydgoszcz Teacher Training College of Foreign Languages and answer the question how useful this element can be in the creation of the reflective practitioner's attitude.

1. Wstęp

Refleksja na temat praktyki stała się od pewnego czasu ważnym elementem kształcenia zawodowego przyszłych nauczycieli. Uznając, że to właśnie w działaniu konstruuje się i przejawia kompetencja zawodowa, instytucje kształcące nauczycieli coraz większy nacisk kładą nie tylko na zawarcie w programach dużej ilości godzin praktyk pedagogicznych w szkołach, ale również na wykorzystanie tego potencjału w kształceniu zawodowym. Oczywiście jest, że młody, niedoświadczony nauczyciel, nawet najlepiej przygotowany teoretycznie przez swoją uczelnię, nie będzie w stanie zareagować efektywnie we wszystkich sytuacjach życia codziennego szkoły. Nie chodzi więc już dziś o wykształcenie bezbłędnego eksperta, „technologa” nauczania, a raczej refleksyjnego praktyka, „który postawiony wobec problemowej sytuacji, umie się

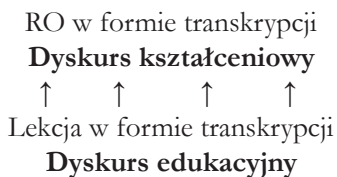
z nią uporać przez uruchomienie swojej wiedzy i doświadczenia na rzecz rozwiązania problemu” (Pearson, 1994).

Tak widziany profil kształcenia nauczycieli wymaga wprowadzenia procedur, które będą umożliwiać wykształcenie u przyszłych praktyków umiejętności analizowania swoich działań. Umiejętność ta posłuży im do uprawiania refleksji dwojakiego rodzaju: *refleksji w działaniu* (w trakcie wykonywania zadań dydaktycznych) oraz *refleksji na temat działania* (po wykonaniu zaplanowanego zadania dydaktycznego) (Perrenoud, 2001).

Refleksja stanie się narzędziem kształcenia wtedy, gdy wyposażymy ją w odpowiednie instrumenty i formę. Jedną z takich form, wykorzystywanych w kształceniu przyszłych nauczycieli jest rozmowa dotycząca lekcji - podmiot ustanawia w niej swoje własne działanie przedmiotem obserwacji i analizy, usiłuje opisać i zrozumieć swój sposób myślenia i działania. Jest to interaktywna forma kształcenia, która stymuluje praktykę refleksyjną w dialogu. W trakcie rozmowy omawiającej jej uczestnicy opierają się najczęściej na swojej pamięci, notatkach, konspekcie lekcji, rzadziej korzystają z nagrań audio lub video.

Niniejszy artykuł jest zapisem refleksji na temat wyników badania, którego przedmiotem była rozmowa omawiająca (RO). W trakcie rozmowy posłużono się transkrypcją zrealizowanej przez nauczyciela-praktykanta (NP) lekcji. W badaniu pojawiają się dwa dyskursy: dyskurs edukacyjny przeprowadzonej lekcji oraz dyskurs rozmowy omawiającej, będący również dyskursem edukacyjnym, a raczej kształceniowym, w stosunku do NP. Pierwszy z nich pełni rolę narzędzia wspierającego dialog między tutorem (T) i NP, a więc drugi typ dyskursu:

Przedmiot badania



2. Cele badania pilotażowego

Głównym celem badania było zweryfikowanie użyteczności analizy dyskursu edukacyjnego jako narzędzia zwiększającego efektywność RO w zakresie kształcenia przyszłych nauczycieli, a szczególnie wyposażania ich w kompetencje analizowania swoich działań dydaktycznych.

Problem główny badania:

Jak obserwacja dyskursu edukacyjnego z przeprowadzonej lekcji wpłynie na efektywność rozmowy oceniającej (RO) tutora (T) z nauczycielem praktykantem (NP) w zakresie:

1. Ewaluacji przeprowadzonej lekcji.
2. Rozwoju umiejętności zawodowych oraz refleksyjności przyszłego nauczyciela.

Pytania szczegółowe:

1. Jak obserwacja dyskursu edukacyjnego z przeprowadzonej lekcji w RO wpływa na analizę działań słuchaczki w zakresie np. realizacji założonych celów, stosowanych technik, używanego dyskursu?
2. Jakie cechy dyskursu rozmowy omawiającej świadczą o:
 - samoobserwacji uczestniczącej NP;
 - uświadamianiu i racjonalizacji działań;
 - konstruowaniu i wzbogacaniu habitusu zawodowego przyszłego nauczyciela?

3. Opis badania pilotażowego

Badanie zostało przeprowadzone w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy i dotyczyło działań słuchaczki III roku Sekcji języka francuskiego w ramach zaplanowania, przeprowadzenia i omówienia jednej z 5 lekcji dyplomowych. Badanie przeprowadzone zostało przez opiekuna pracy dyplomowej słuchaczki.

Prace dyplomowe w tej instytucji realizowane są w następujący sposób:

1. Słuchacz wybiera temat pracy dyplomowej, który uściśla z opiekunem seminarium dyplomowego.
2. Słuchacz wybiera opiekuna, z którym konsultuje redakcję pracy w jej formie teoretycznej i praktycznej.
3. Część praktyczna dyplomu polega na zaplanowaniu i przeprowadzeniu kilku lekcji we wskazanej szkole, w której słuchacz odbywa dwutygodniowe praktyki ciągle pod opieką tutora (nauczyciela j. francuskiego). Lekcje te pozostają w korelacji z problematyką rozwiniętą w części teoretycznej pracy dyplomowej i powinny ją ilustrować.
4. Funkcje tutora praktyk określa regulamin i jest wśród nich wspieranie studenta poprzez omawianie z nim przeprowadzanych zajęć.
5. Jedna z lekcji dyplomowych jest videofilmowana i podlega ocenie opiekuna pracy oraz recenzenta na podstawie wypracowanych wewnętrznych narzędzi.

Niniejsze badanie dotyczy lekcji dyplomowej przeprowadzonej i sfilmowanej w ramach praktyk w lutym 2009, a więc tej lekcji, która podlegała ocenie końcowej na egzaminie dyplomowym, przy czym:

- lekcja ta została spisana w formie szczegółowej transkrypcji działań przede wszystkim dyskursywnych;
- transkrypcja lekcji została udostępniona słuchaczce, która lekcje przeprowadziła z prośbą o refleksję nad jej przebiegiem;
- opiekun (osoba badająca) przeprowadziła rozmowę omawiającą lekcję z wykorzystaniem dyskursu edukacyjnego z lekcji dyplomowej;

- rozmowa omawiająca została spisana w formie transkrypcji działań przede wszystkim dyskursywnych i związanych z nimi niektórych zachowań parawerbalnych.

Rozmowa omawiająca lekcję odbyła się w 24 czerwca 2009 roku, dwa dni po obronie pracy dyplomowej przez słuchaczkę.

Korpus danych stanowią: transkrypcja przeprowadzonej lekcji oraz transkrypcja RO. Wybrany podejściem metodologicznym jest badanie jakościowe. Charakter badania jest opisowo-interpretacyjny, który umożliwia opis funkcjonowania dyskursu w danym kontekście. Zastosowana technika związana jest z etnografią komunikacji oraz z pragmatyką i funkcjonalną analizą dyskursu.

4. Wyniki badania pilotażowego

Hipoteza robocza badania zakładała, że interaktywna analiza dyskursu edukacyjnego w trakcie RO wpłynie na jakość przeprowadzonej ewaluacji formatywnej oraz na przyrost umiejętności i strategii nauczycielskich NP. Obserwacja dyskursu kształceniowego RO wydaje się potwierdzać tę hipotezę.

4.1. Dyskurs edukacyjny w funkcji organizującej RO

Analiza dyskursu edukacyjnego z przeprowadzonej lekcji stanowiła nieustanny punkt odniesienia zarówno dla T jak i NP. W RO trwającej ok. 40 min. obydwie strony odwołują się do niego ok. 27 razy w sposób eksplicytny:

- odnosząc się do konkretnych fragmentów, cytując je:

I

20 NP: To zaczęło się już od rozgrzewki. Poprosiłam ich by podeszli do tablicy...

21 T: **Aha, tutaj (patrzy na transkrypcję lekcji)**

22 NP: (patrzac na transkrypcję) zadałam pytanie: *Qu'est-ce que vous voyez?* A oni odpowiedzieli: *Les gens* (z dezaprobatą)

- odwołując się do całego dyskursu, który obydwie strony analizowały już przed RO indywidualnie, uogólniając swoje wrażenia:

II

9 T: Więc tak to tłumaczyłaś, tak? Tym, że oni wyczuli jakby tę sztuczność sytuacji, Tak?

10 NP: Tak. W ogóle **w wielu momentach tego dyskursu** było wiele takich sztucznych sytuacji.

11 T: Szkolnych, tak? Tej komunikacji szkolnej, prawda?

Jednocześnie czytając transkrypcję RO ma się nieodparte wrażenie, że dyskurs edukacyjny z przeprowadzonej lekcji zdeterminował również pośrednio całą jej

analizę. Nawet jeśli osoby uczestniczące nie zawsze odwołują się do konkretnych fragmentów dyskursu, to i tak bogactwo poruszanych kwestii wskazuje na rolę lektury dyskursu:

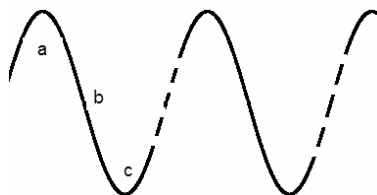
III

- 2 NP: Ja sobie **przeanalizowałam cały ten dyskurs** i od pierwszej minuty aż do samego końca wypisałam sobie jakieś moje uwagi...

IV

- 14 NP: Mnie to też pomogło, bo nawet jak omawialiśmy lekcje na żywo, bez transkrypcji, to ja nie zdawałam sobie sprawy, że zadaję tyle pytań, że po każdym zdaniu mówię *oui, voilà*, że się upewniam, że uczniowie mnie rozumieją, **a tu mam czarno na białym...**

Dzięki ciągłym odwoływaniom się do dyskursu z lekcji, RO przybiera formę sinusoidy, gdzie a) jest konkretnym odniesieniem się do zachowań werbalnych na lekcji, a b) jest uświadomieniem nieprawidłowości oraz glissando w kierunku c) konceptualizacji doświadczenia i odkrycia jakiejś prawidłowości, najczęściej pod wpływem sugestii tutora:



V

- 76 NP: Najpierw praca indywidualna...
- 77 T: Tak i chodziło o to, że oni mieli wyciągnąć wszystkie słowa *qui concernent les association caritatives, vous les soulignez*, czyli było powiedziane *qui concernent les association caritatives*, być może nie zostało podkreślone, bo zobaczmy co się stało dalej : *vous les soulignez et vous les mettez dans le tableau, vous avez 3 colonnes. Qu'est-ce qu'on a dans ces colonnes?* Oni mówią: *Les verbes*. A nauczyciel na to od razu, *c'est quoi les verbes?* (...)
- a)
- 78 NP: (...)
- 79 T: (...) nie wiem co uzasadniało pytanie: *C'est quoi les verbes?* Tak więc to, co bym zmieniła tutaj to to, że uznałaś od razu, że
- a)/
- b)
- 80 NP: Że oni nie wiedzą
- b)

- 81 T: Gdy tymczasem *verbes i adjectifs* są tak samo po angielsku i wydaje się, że rozumieją... A w ogóle po co mają mówić te słowa po polsku, gdy mogliby powiedzieć
- b)
- 82 NP: przykłady
- b)
- 83 T: Np. donner...
- b)
- 84 NP: Offrir...
- b)
- 85 T: Dokładnie *Donnez –moi un exemple des verbes* oni od razu by powiedzieli, prawda ?
- b)
- 86 NP: Ehm żeby było jak najmniej tej komunikacji po polsku
- c)

4.2. Dyskurs edukacyjny w analizie działań dydaktycznych NP

Obserwacja dyskursu na przeprowadzonej lekcji ułatwia analizę działań NP w zakresie wykonywanych przez nią zadań dydaktycznych. Dochodzi tutaj do prawdziwego „poznania w działaniu” – konkretne doświadczenie zostaje najpierw przywołane (w formie dyskursu) i zanalizowane w interakcji.

- Realizacja założonych celów lekcji

VI

- 13 T: Jeśli chodzi o realizację ćwiczeń, to jesteś zadowolona? Z realizacji celów? Bo jeśli dobrze sobie przypominam było to: poznanie słownictwa dotyczącego *association*, mówienie o nich, no i oczywiście inne: *civilisationnel* i inne Co powiesz o realizacji celów?
- 14 NP: **To znaczy pisząc fiszkę myślałam, że te *objectifs* są spełnione, ale po analizie transkrypcji, na pewno słownictwa dostali dużo z tego zakresu, ale czy mówili o tym?**
- 15 T: Mało, nie?
- 16 NP: Mało, bo to było raczej zadawanie pytania przez nauczyciela i wyciąganie odpowiedzi od uczniów.
- 17 T: Ehm. Dlaczego właśnie ?
- 18 NP: Ja zadawałam im pytanie, a oni reagowali takimi skąpymi odpowiedziami.
- 19 T: No, właśnie to jest b. interesujące, bo to nie zdarza się tylko tobie, bo to się zdarza generalnie
- 20 NP: To zaczęło się już od rozgrzewki. Poprosiłam ich by podeszli do tablicy...

W zaznaczonym fragmencie widoczna jest zmiana jaka zaszła w ocenie lekcji przez NP po przeczytaniu transkrypcji. Przytoczona wypowiedź sytuuje się na początku RO, niejako rozpoczyna ją. W wytłuszczonym fragmencie widać, że NP sam zadaje pytanie: „ale czy mówili o tym?” Sam też udziela odpowiedzi: „Mało, bo to było raczej zadawanie pytania przez nauczyciela i wyciąganie odpowiedzi od uczniów”, co staje się okazją do próby znalezienia rozwiązania tego problemu przez tandem T/NP w dalszym ciągu tego fragmentu.

- Stosowanie różnorodnych technik

VII

- 123 T: Tak, dać im czas, dać im czas...Bo dla nich jest to trudne, więc dać im czas. A ja bym chciała zwrócić twoją uwagę na tę interakcję tutaj, która się stała z Olą
- 124 NP: ehm
- 125 T: Bo Ola *elle s'engage* I to trwa tutaj gdzieś dotąd (pokazuje w transkrypcji), no jeszcze tutaj. Przeczytaj jeszcze raz sobie to i powiedz, co przykulo twoją uwagę? (...)
- 126 NP: Po pierwsze powiedziałam *Raconte-nous un peu* a potem nie oczekiwałam, tylko zaczęłam zadawać pytania, czyli znowu nie było tego momentu, żeby mogła sama, coś od siebie... I potem też z poprawianiem błędów, bo to też będzie miało miejsce w ostatnim ćwiczeniu...

Przywoływanie różnych momentów lekcji wiąże się z wyjaśnianiem stosowanych technik: wprowadzających, wyjaśniających, ewaluacyjnych. Odwoływanie się do dyskursu ułatwia komunikację w czasie RO. Dzięki transkrypcji NP uświadamia sobie swoje zachowania na lekcji, nadaje sens swoim działaniom, werbalizuje je i projektuje ich ewentualną modyfikację.

- Ocena *teacher talk* nauczyciela

Transkrypcja lekcji, z którą NP spotkał się po raz pierwszy w swojej praktyce nauczycielskiej była dla niego źródłem wielu niespodzianek dotyczących w szczególności aspektu stosowanego przez niego dyskursu.

VIII

- 53 T: „(...) comment on peut encore aider les autres, comment encore on peut aider les autres »
- 54 NP: **Takie powtarzanie (z zawstydzeniem)**
- 55 T: Dlaczego się powtarza? Bo to jest mania nauczycielska, typowa mania.

IX

- 23 T: I nauczyciel powtarza (czyta z transkrypcji) *les gens voila, qu'est-ce qu'ils font?* I potem coś było, nie słyszalne, ale coś było bo powtarzasz *Ce sont des bénévoles*

- 24 NP: **No właśnie też nie wiem, czy to jest dobrze, czy jeśli uczeń coś mówi, to czy to jest dobrze, że nauczyciel powtarza zaraz po uczniu?**

X

- 56 NP: **No właśnie nie tylko w tym pytaniu, ale też w innych, że ja się tak jakby upewniam, także po każdym zdaniu „oui”, czy zwróciła pani uwagę, to tak się upewniam, czy to jest zrozumiałe, czy uczniowie to rozumieją.**

Uwagi NP na temat swojego *teacher talk* wyrażają:

- całkowitą nieświadomość swojego sposobu ekspresji na lekcji, która jest przecież nośnikiem technik dydaktycznych,
- niepewność, czy zaobserwowane sposoby ekspresji podlegają ocenie,
- próbę dowiedzenia się czy *teacher talk* jest „poprawny” – „czy tak wolno mówić?”

Z pozycji osoby obserwowanej NP staje się osobą obserwującą. Ta auto-obszercja wspierana dyskursem z przeprowadzonej lekcji oraz udziałem tutora przynosi cząstkowe odpowiedzi na pytania, które młody nauczyciel zadaje sobie na temat swojej skuteczności dydaktycznej.

Obszercja dyskursu rozmowy omawiającej zwraca uwagę na specyfikę zachowań werbalnych tutora i nauczyciela praktykanta, będących konsekwencją ich różnych pozycji i ról społecznych. Analizując go starałam się znaleźć odpowiedź na pytanie: Jakimi cechami charakteryzuje się dyskurs w RO i jak ten dyskurs wpływa na budowanie postawy refleksyjnej oraz habitusu zawodowego NP? Jak wpływa na niego odwoływanie się do dyskursu edukacyjnego z lekcji? Odpowiadając na to pytanie rozgraniczyłam najpierw wypowiedzi tutora od wypowiedzi nauczyciela-praktykanta, a następnie prześledziłam interakcję, jako narzędzie konstruowania znaczenia.

4.3. Cechy dyskursu tutora w RO

Tutor pełni w tej interakcji rolę eksperta. Jej reprezentacje są utrwalone od dawna, a schematy operacyjne reprezentują cechy zachowań zrutynizowanych (Cavalli, 2007; Perrenoud, 1996). Taki dyskurs charakteryzuje się dłuższymi formami monologicowymi, w których mało jest wahań, a za to dużo podkreśleń wybranych fragmentów, szczególnie w momencie konceptualizacji zdarzenia:

XI

- 141 T: **Dobrze, co tam jeszcze ? Co sobie jeszcze tutaj Magda napisałaś ? Czyli wracając, to co powiedziałyśmy, te dwa ostatnie przykłady dotyczą sytuacji, że zarzucamy komunikacji na lekcji, że jest nieautentyczna, a gdy zdarza się okazja, by taką była, marnujemy tę okazję. (wspólny śmiech)**

Tutor czuje się w obowiązku podsumować wcześniejszą dyskusję na temat jakiegoś fragmentu lekcji. Wyraźnie tutaj widoczna jest funkcja szkoleniowa przeprowadzanej rozmowy, a tutor staje się mentorem, nauczycielem przekazującym swoje doświadczenie i wiedzę. Interwencje tutora mają na celu typifikację – będącą „skryształizowanym produktem doświadczenia, który jest dla osób zaangażowanych źródłem wiedzy w przyszłym działaniu”. (tl. wł. Fillietaz, 2007). Tutor uogólnia doświadczenie, często nazywa je i odwołuje się do konkretnych zjawisk lub teorii.

W dyskursie tutora występują przede wszystkim reprezentatywne i dyrektywne illokucyjne akty mowy. W reakcjach na wypowiedzi NP pojawiają się ekspresywy. Ciekawe jest to, że dominują przede wszystkim pytania oraz akty reprezentatywne, podczas, gdy dyrektywy, typowe dla typifikacji działań pojawiają się rzadziej. Często używane są zdania warunkowe oraz słowa lub zwroty typu *prawda? nie? tak?* na końcu zdania. Tutor nie chce nic narzucać, zaprasza raczej do samodzielnego wnioskowania. Interesujące jest użycie form inkluzywnych (*my*), które mają na celu uogólnienie doświadczenia stażysty i zrównanie go z doświadczeniem wszystkich nauczycieli.

XII

- 9 T: Więc tak to tłumaczyłaś, tak? Tym, że oni wyczuli jakby tę sztuczność sytuacji, **tak?**

XIII

- 29 T: Jednak nie czarujmy się, komunikacja w szkole jest inna, nie do uniknięcia jest stosowanie pewnych technik. Jednak **jeśli będziemy chcieli coś tutaj poprawić to ewentualnie z tym znakiem zapytania**, to wtedy on ma wrażenie, że on nie został tylko usłyszany, a cała reszta była ok., nie?

XIV

- 62 NP: Tak nauczyciel mówi o wiele więcej niż uczniowie
63 T: To jest z drugiej strony oczywiste, jak uczy czegoś, to mówi o tym, ale z drugiej strony musi być tego świadomy.

W dyskursie osoby omawiającej znajduje się również dużo odwołań do dyskursu edukacyjnego omawianej lekcji, który dostarcza tutorowi przykładów działań. Celem jego wypowiedzi skupionych na konkretnym jest sprowokowanie NP do komentarza będącego środkiem do zmiany reprezentacji i zachowań.

4.4. Cechy dyskursu NP

Tożsamość zawodowa nauczyciela determinowana jest przez sądy, postawy, informacje, które zależne są między innymi od jego wykształcenia czy pochodzenia. (Cavalli, 2007), te zaś są konstruowane i wyrażane w dyskursie:

„(...) dyskurs jest naturalnym środowiskiem, w którym reprezentacje rodzą się, żyją, trwają, a również zmieniają się, blakną czy wreszcie giną” (tl. wł. B. Py 2004: 6)

Dyskurs młodego nauczyciela odzwierciedla stan jego reprezentacji na temat teorii uczenia i zawodu nauczyciela w ogóle. Wyobrażenia te wynikają z wiedzy implicytnej i często nieuświadomionej – habitusa zawodowego i osobistego (Perrenoud, 1996) – oraz wiedzy eksplicytniej związanej z uzyskanym wykształceniem i która jest przede wszystkim wiedzą proceduralną, rozumianą tutaj jako „wiedza na temat” metod, technik, sposobów. Zanim wiedza ta przeniknie do habitusa nauczyciela, czyli zanim zostanie zrutynizowana, jego dyskurs na temat działania zawodowego będzie pełen wahań, niepewności czy pauz. (Cavalli, 2007; Cambra, 2007; Perrenoud, 1996) W rozmowie z bardziej doświadczonym interlokutorem takie reprezentacje mogą być łatwiej niż inne zdestabilizowane i zdezorganizowane.

Laurent Fillietaz (2007) mówi o dyskursie jako o źródle refleksji. W przypadku omawianej sytuacji badawczej źródłem refleksji dla NP są obydwie zaistniałe dyskursy: dyskurs edukacyjny lekcji oraz dyskurs RO.

W obserwowanej przeze mnie RO dyskurs NP :

- jest pełen wahań, przerw, poprawek

XV⁴⁷.

70 NP: Może dać mu czas ++na odpowiedź: może w tym czasie+ zapytać jedną ++drugą osobę, a +może w tym czasie on++

- świadczy o próbach uświadamiania i rekonstruowania schematów działań:

XVI

42 NP: Najpierw może ++bo ja to zrobiłam na odwrót,+ dałam to słownictwo potem, żeby rozmawiać o association, a to słownictwo było potrzebne przy zdjęciach, czyli ++ najpierw bazę leksykalno-gramatyczną, potem żeby przejść do komunikacji

XVII

8 NP: (...), a potem zadałam pytanie *est-ce que vous êtes en forme ?* I to wywołało śmiech na sali. No to pomyślałam sobie, że to jest z mojej strony taka inicjacja + takiej sztucznej komunikacji + bo w języku polskim, jeśli 2 osoby się ze sobą spotykają, rzadko kiedy pytają się, szczególnie ludzie młodzi, *Vous êtes en forme?* Inaczej odwrotnie we Francji *Ça va? Vous êtes en forme* jest czymś normalnym.

⁴⁷ **Zasady transkrypcji dla przykładów 15-21:**

+ ++ +++ : przerwy (krótka, średnia, długa

(*campagne?*) : fragment, którego transkrypcja jest niepewna

↑ : intonacja wstępująca

^oest bien: podkreślenie wyrazu

^Euh: : przedłużenie sylaby poprzedzającej dwukropek

<śmiech> : komentarz osoby dokonującej transkrypcji

- ukazuje momenty destabilizacji reprezentacji i uświadomienia sobie nowych rozwiązań

XVIII

- 100 NP: I może dla nauczyciela: ++że powinien skupić się bardziej na +jakości niż na ilości, ↑ bo ja bylam tutaj zadowolona, że oni++ tutaj super znaleźli, bo dużo mi mówili, ale że to nie o to chodziło...

XIX

- 64 NP: Tak sobie pomyślałam, że kiedy zadaję pytanie, to może dać trochę więcej czasu↑

Rekonstrukcja praktyki przez jej werbalizację ułatwia moment uświadomienia (*prise de conscience*) postępowania, spojrzenia z zewnątrz na siebie w działaniu, zracjonalizowania, wyjaśnienia, omówienia tego, co w zachowaniu nauczyciela jest często intuicyjne. (Perrenoud 2001)

4.5. Dyskurs edukacyjny w interakcji RO

Kształcenie powinno stwarzać okazje do konfliktów natury społecznej i kognitywnej. Wydaje się, że RO jest takim momentem kształcenia nauczycieli, w którym dochodzi do konfrontacji i wymiany poglądów.

Istotą perspektywy interakcyjnej i konstruktywistycznej uczenia się jest stwierdzenie, iż, jak mówi Piaget „Każda wiedza jest konstruowana przez podmiot w odpowiedzi na bodźce płynące z otoczenia” (tl. wł. Broncart 1981) lub jak twierdzi Vygotsky «Uczenie jest rezultatem interakcji społecznych i zależy od kultury w jakiej jednostka się rozwija» (Vygotsky 1985: 158) Dla glottodydaktyki języków obcych implikacje tych poglądów dotyczą uczenia w interakcji, poprzez negocjowanie sensu i konstruowanie wiedzy i umiejętności ucznia. Wydaje się, że interakcyjny model uczenia dotyczy również kształcenia, np. przyszłych nauczycieli języków obcych. W tej perspektywie RO, czyli interakcja dyskursywna z tutorem staje się miejscem uczenia się par excellence.

Obserwowana przeze mnie RO oparta jest w przeważającej mierze na próbie negocjacji wniosków płynących z przywoływania sytuacji-problemów z omawianej lekcji:

XX

- 62 NP: Tak:: nauczyciel mówi o wiele więcej więcej +niż uczniowie
 63 T: To jest z drugiej strony oczywiste,+ jak uczy czegoś, to mówi o tym, ale z drugiej strony musi być tego świadomy.
 64 NP: **Tak sobie pomyślałam, że +kiedy zadaję pytanie, to może dać trochę więcej czasu↑**
 65 T: **=O, właśnie**

- 66 NP: =**Na odpowiedź**
 67 T: =**Brawo, brawo**
 68 NP: =**Na zastanowienie**
 69 T: To jest mania nauczycielska, bo nie znosi nauczyciel ciszy, bo myśli, że ta cisza daje jemu złe świadectwo, gdy tymczasem uczeń kombinuje w głowie, ile on musi się nakombinować, zanim zdanie powie, prawda?
 70 NP: Może dać mu czas ++na odpowiedź: może w tym czasie+ zapytać jedną ++drugą osobę, a +może w tym czasie on++

W wybranym fragmencie w 64–68 partnerzy rozmowy rzeczywiście wspólnie konstruują zdanie, ich wypowiedzi przeplatają się i mówią jednym głosem. W 69 tutor typifikuje zdarzenie, a w 70 NP jeszcze raz powtarza nową dla siebie prawdę, tak jakby robił to dla lepszej jej interioryzacji.

XXI

- 127 T: (...) A tutaj właśnie, (śmiech) to była stracona szansa, Emilka z drugiej grupy, Emilka straconej szansy, bo co tutaj było? (czytają transkrypcję)
 128 NP: (czyta odpowiednie fragmenty) Pytam się +czy znają kogoś kto się angażuje
 129 T: I na to on mówi: *Emilka*, zgodnie z prawdą, w autentycznej komunikacji : Emilka się angażuje. I teraz co powinien nauczyciel mówić? *C'est qui Emilka? Ta copine?* On jest gotowy do interakcji. I co na to nauczyciel : *Voilà* A co powinien ewentualnie powiedzieć ?
 130 NP: **Gdzie ona się angażuje, ++co robi...**
 131 T: Jasne, i bylibyśmy od razu w takiej prawdziwej interakcji
 132 NP: **No faktycznie, bo ta Emilka rzeczywiście się angażuje...**
 133 T: No właśnie...Była to okazja do prawdziwego pogadania
 134 NP: Ja mam wrażenie, że gdy zadaję pytanie np. kto? Ktoś z twojej rodziny? To tak jakbym bała się dalej brnąć, dopytywać, mam jedno pytanie w głowie
 135 T: No właśnie chcesz robić zgodnie z fiszką
 136 NP: Tak, właśnie. Z jednej strony, a z drugiej strony jestem na takim etapie, że boję się brnąć dalej, bo mogę czegoś nie wiedzieć+
 137 T: Jasna sprawa, że boisz się zmieścić z czasem, nie wiadomo ile to czasu zajmuje, nie będę patrzeć na zegarek.. (...)

W drugim fragmencie widoczny jest moment uświadamiania sobie działania w interakcji. Użyte przez NP w 132 sformułowanie *no faktycznie* wskazuje na to, że to właśnie teraz zrozumiał istotę problemu, omówionego przez T w 129 z wykorzystaniem dyskursu z lekcji. Dalsze wypowiedzi tutora (133, 135) prowadzą NP do następnych refleksji (134, 136) będących próbą typifikacji zdarzenia przez NP.

NP buduje fragmentarycznie swoją tożsamość i kompetencje zawodową na bazie sytuacji problemowych z omawianej lekcji. Dialog jest momentem krytycznym, w którym widoczny jest wysiłek konstruowania nowych reprezentacji i schematów działań w negocjacji między tutorem i NP. Wydaje się, że interakcja jest również dobrym sposobem na zastosowanie zasady: od praktyki do teorii. Stymulując NP do refleksji na temat konkretnych działań na lekcji tutor może przywoływać również adekwatne teorie:

„Refleksja, która nie wspiera się na żadnej wiedzy nie zaprowadzi nas daleko. Jednostkowe doświadczenie doprowadzi do nauczenia się czegoś tylko wtedy, gdy będzie skonceptualizowane, powiązane z wiedzą, które je wyjaśni i wpisze je w taką lub inną regularność.” (Perrenoud, 1998)

5. Wnioski

Odpowiednio prowadzona interakcja wydaje się bardzo dobrym sposobem by stworzyć konieczne warunki do tego, by NP zdał sobie sprawę z tego, co rzeczywiście zrobił, by zrealizować to, co zamierzał.

Poniższe zasady prowadzenia RO będą sprzyjać realizacji tego celu:

- Odwoływanie się do konkretnych sytuacji via np. transkrypcja lekcji.
- Wербalizacja wykonanych działań.
- Eksplikacja powziętych decyzji.
- Nazwanie problemu.
- Uświadamianie i racjonalizacja działań poprzez świadome kierowanie rozmową przez tutora.
- Negocjowanie i konstruowanie nowych reprezentacji i schematów działań.

Wykorzystanie transkrypcji przeprowadzonej lekcji w RO i analiza, choćby fragmentaryczna, tego dyskursu edukacyjnego z NP jest jedną z możliwych strategii kształcenia nauczycieli. Dlaczego właśnie dyskurs? Nauczyciele języka to osoby pracujące słowem, ma ono w ich praktyce znaczenie ogromne i nie zawsze doceniane. W kształceniu nauczycieli przywiązuje się chyba zbyt małą wagę do nauczycielskiej odpowiedzialności werbalnej. Z drugiej strony słowa wypowiedzane na lekcji są nośnikami wiedzy i reprezentacji na temat wykonywania zawodu, wydaje się więc, że analiza dyskursu edukacyjnego może być ważnym narzędziem w konstruowaniu tożsamości zawodowej nauczyciela, istotnym instrumentem w kształceniu. Reasumując wnioski płynące z niniejszego badania mogę stwierdzić, że zastosowanie dyskursu z lekcji w RO:

- Przyczyniło się do zwiększenia zaangażowania NP w autoobserwację i autoanalizę, a tym samym do autonomizacji kształcenia.
- Miało wpływ na budowanie nowych umiejętności, reprezentacji i schematów, a tym samym na przyrost kompetencji zawodowej.
- Ułatwiło kształcenie w interakcji, w dialogu z tutorem, poprzez negocjowanie znaczenia.
- Umożliwiło praktyczne przetestowanie „refleksji w działaniu” (Allen T. Pearson 1994), zwiększyło refleksyjność przyszłego nauczyciela.

Oczywiście, łatwo sobie wyobrazić, że w RO rolę transkrypcji dyskursu pełni inne medium: nagranie audio, video, czy po prostu notatki osoby obserwującej lekcję. Wydaje się jednak, że dyskurs jest najpełniejszym sposobem obserwacji zachowań werbalnych – trudno jest zmienić, przeinaczyć, zapomnieć coś, co jest, jak mówi NP „czarno na białym”:

XXII

- 175 T: Tak, teraz na koniec chciałabym teraz na koniec spytać się ciebie: czy uważasz, że takie rozpisanie dyskursu z lekcji w formie transkrypcji jest dobre dla rozwoju przyszłego nauczyciela?
- 176 NP: Ja po pierwsze jak sobie to przeanalizowałam w domu, to byłam przerażona, bo znalazłam tutaj tyle elementów, które wskazują na to, że ta komunikacja w klasie, jest, nie oszukujmy, się sztuczna. Ale z drugiej strony teraz po analizie, po obejrzeniu tych błędów, zdaję sobie sprawę nad czym muszę jeszcze pracować. Podobnie jak po każdej dyskusji po przeprowadzonej lekcji, muszę stwierdzić, że jest to b. przydatne nauczycielowi, to właściwie tylko ja z panią miałam to, potem dziewczyny się żaliły, że może szkoda, że tego nie miały.
- 177 T: Tak, ale jak myśmy dyskutowały po lekcji, to nie miałyśmy transkrypcji, czy ty uważasz, że taka werbalizacja na piśmie ułatwia, bo mnie to na przykład pomaga... pomaga zrozumieć co się stało.
- 178 NP: Mnie to też pomogło, bo nawet jak omawialiśmy lekcje na żywo, bez transkrypcji, to ja nie zdawałam sobie sprawy, że zadaję tyle pytań, że po każdym zdaniu mówię oui, voila, że się upewniam, że uczniowie mnie rozumieją, a tu mam czarno na białym...
- 179 T: Więc warto to raz zobaczyć?
- 180 NP: Uważam, że powinno to być dla każdego, wcześniej, np. we wrześniu, żeby te lekcje dyplomowe były jak najlepiej zrealizowane, żeby można już wyciągać wnioski.

Mimo wielu ograniczeń przeprowadzonego badania pilotażowego (m.in. osoba badająca była zarazem uczestnikiem badania, obserwacji poddano jedną rozmowę omawiającą z użyciem jednej transkrypcji lekcji, moment badania, po zakończeniu kształcenia, nie umożliwiał weryfikacji wyników), wydaje mi się, że odpowiada ono pozytywnie na postawioną na wstępie hipotezę. Dyskurs edukacyjny w tym użyciu może z powodzeniem pełnić funkcję jednego z licznych narzędzi wspomagających kształcenie przyszłych nauczycieli i zainspirować ich do twórczej refleksji na temat skuteczności swojego nauczania, swojej wiedzy oraz umiejętności.

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, A.I. 2007. « Réflexions autour de l'identité professionnelle : un projet de formation. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 116–125.
- Bronckart, J.-P. 1977. *Théories du langage. Une introduction critique*. Bruxelles : Mardaga.
- Cavalli, M. 2007. « Prise en compte des représentations sociales : entre discours et pratique. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 126–135.
- Fillietaz, L. 2007. « Les ressources discursives de la réflexivité. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial *Formation initiale en français langue étrangère : actualité et perspectives* : 158–168.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa : PWN.
- Pearson, A.T. 1994. *Nauczyciel teoria i praktyka w kształceniu nauczycieli*. Warszawa : Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Perrenoud, Ph. 1996. « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise des conscience. » (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html DW 08.10.2009).
- Perrenoud, Ph. 1998. « Savoir réfléchir sur sa pratique, objectif central de la formation des enseignants ? » (http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_29.html DW 08.10.2009).
- Perrenoud, Ph. 2001a. *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. 2001b. « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus ». *Recherche et Formation* 36 : 131–162.
- Py, B. 2004. « Pour une approche linguistique des représentations sociales ». *Langages* 154: 6–19.
- Vygotsky, S. 1985. *Pensée et Langage*. Paris : Editions sociales.

Melanie Ellis

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Zabrzę

WPŁYW EGZAMINU GIMNAZJALNEGO Z JĘZYKA ANGIELSKIEGO NA PROCES NAUCZANIA I UCZENIA SIĘ

The effect of the lower secondary school external examination in English on teachers and learners

Questionnaires were used to gather data from learners in class 3 lower secondary school and their teachers. This information was compared with data obtained a year earlier during a baseline study, with the aim of assessing what effect the new external examination in English had had on the teaching and learning process. It was found that the examination appears to have positively influenced learner motivation and caused teachers to change materials and teaching techniques.

1. Wstęp

Poniższy artykuł opisuje drugi etap długotrwałego, etnograficznego badania, które ma na celu analizę wpływu zwrotnego (*washback effect*) zewnętrznego egzaminu z języka obcego dla uczniów gimnazjum na proces nauczania i uczenia się języka angielskiego w szkołach. Jest kontynuacją opartą na opisie stanu wejściowego (*baseline study*), dokonanego w 2008 roku i odzwierciedlającego proces nauczania i uczenia się przed wprowadzeniem nowego egzaminu. (Ellis 2009)

Zewnętrzny egzamin z języka obcego dla uczniów klas II gimnazjum został przeprowadzony po raz pierwszy w kwietniu 2009 roku. Składał się z trzech części: rozumienia ze sluchu, rozumienia tekstu czytanego i reagowania językowego. Zawierał zadania zamknięte różnego typu. Według opisu testu, umieszczonego na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, egzamin miał także zawierać zadanie otwarte, w formie opisu obrazka. Zadanie to zostało jednak usunięte w marcu 2009 roku, z powodu oszczędności finansowych. Dokonano również jeszcze jed-

nej bardzo ważnej zmiany odnośnie samego egzaminu. W listopadzie 2008 roku ogłoszono, że punkty uzyskane na egzaminie z języka obcego będą brane pod uwagę w procesie rekrutacji dopiero od wiosny 2012 roku. Jednakże, jeśli szkoła ponadgimnazjalna zechce rekrutować uczniów do klasy językowej (z rozszerzonym językiem obcym), liczba punktów uzyskanych z egzaminu może być wzięta pod uwagę. Waga i prestiż egzaminu została w ten sposób obniżona, co może mieć wpływ na to, jak uczniowie potraktują egzamin.

Poniższe studium opisuje rezultaty ankiety, przeprowadzonej w maju 2009 wśród uczniów klasy III gimnazjum, którzy zdawali egzamin z języka obcego miesiąc wcześniej. Porównuje te rezultaty z informacjami uzyskanymi w mniejszej ankiecie przeprowadzonej w tym samym czasie wśród nauczycieli i uzupełnionej w sierpniu 2009 roku. Wszystkie wyniki są przeanalizowane w świetle informacji uzyskanych z opisu stanu wejściowego z 2008 roku, aby ustalić czy egzamin miał wpływ na proces nauczania i uczenia się.

2. Badanie relacji zwrotnej

Hughes (1993: 2) sugeruje, że egzamin może mieć wpływ na *proces, uczestników i wyniki* nauczania i uczenia się. Wskazuje na złożoność natury relacji zwrotnej:

„Rodzaj zadania może najpierw mieć wpływ na postrzeganie i podejście uczestników do nauczania i uczenia się. To postrzeganie i podejście może z kolei wpływać na to, co uczestnicy robią wykonując pracę (proces), włączając w to ćwiczenie elementów, które mogą znaleźć się w teście, co w rezultacie wpłynie na wynik uczenia się, produkt docelowy ich pracy.” (Hughes 1993:2)

Wall i Alderson (1993: 120–121) stawiają hipotezy dotyczące efektu zwrotnego (*washback effect*), która zawiera 15 twierdzeń, sugerujących wpływ egzaminu na następujące obszary:

- treść nauczania
- techniki nauczania
- proces oceniania
- podejście nauczyciela do uczniów
- podejście uczniów do uczenia się, motywacja

Efekt zwrotny jest uważany za negatywny, gdy to, co jest nauczane zawęża się tylko do tego, co jest na egzaminie, (Smith 1991: 8) lub gdy kładzie się duży nacisk na mechaniczne ćwiczenie elementów testu i trening strategii potrzebnych do zdania egzaminu, a nie na ogólną poprawę znajomości języka. (Noble and Smith 1994: 6) Alternatywnie, efekt zwrotny może być postrzegany, jako pozytywny, kiedy egzamin zachęca do lepszego nauczania. (Morrow 1991: 112), stanowi zachętę do uczenia się (Shohamy 1992: 514), zmianę w podejściu, nowe materiały czy większą odpowiedzialność. Badacze są podzieleni w tych zagadnieniach, podnosząc argument, że test może mieć zarówno pozytywne jak i negatywne skutki, zależnie od kontekstu i użycia. (Cheng & Curtis 2004: 7–11) Te dwie teoretyczne podstawy (Hughes 1993, Wall i Alderson 1993) zostały wykorzystane, na potrzeby tego badania, jako baza do przygotowania instrumentów badawczych.

Aby rozpocząć analizę, czy egzamin ma wpływ na nauczanie i uczenie się w gimnazjum, przygotowano ankiety dla uczniów klas III oraz drugą dla nauczycieli uczących w tych klasach. Pytania do uczniów można podzielić na trzy następujące obszary: a) ogólna informacja dotycząca stosunku ucznia, jego możliwości do nauki języka angielskiego; b) postrzeganie przez uczniów częstotliwości pojawiania się różnych typów zadań i procesu oceniania; c) postrzeganie przez uczniów samego egzaminu zewnętrznego z języka angielskiego. Te pytania miały na celu dać informacje na temat *techniki nauczania*, a poprzez porównanie z rezultatami uzyskanymi w opisie stanu wejściowego dotyczącymi częstotliwości pojawiania się zadań, poszukać możliwych oznak zmiany; informacja na temat *procesu oceniania* miała na celu sprawdzenie zgodności pomiędzy tym, co było nauczane, a co było sprawdzane, a na koniec, informacja o *podejściu uczniów do uczenia się, motywacji* miała na celu poszukanie potencjalnych pozytywnych i negatywnych skutków wpływu zwrotnego egzaminu.

Pytania skierowano bezpośrednio do nauczycieli, czy nastąpiła zmiana metody nauczania z powodu nowego egzaminu i w jaki sposób. Drugim ankietowanym obszarem było postrzeganie przez nauczycieli w ciągu całego roku wpływu egzaminu na różne grupy uczniów przez nich uczone, w oparciu o obserwacje zachowania uczniów. Na koniec, nauczyciele zostali poproszeni o opisanie swojej reakcji na egzamin. W ten sposób, planowano uzyskać wgląd w to, czy nauczyciele zmienili *treść nauczania czy techniki nauczania* (choć, na podstawie informacji tylko uzyskanych z ankiety nie mamy pewności, że rzeczywiście miało to miejsce). Pytania o zachowanie uczniów miały na celu zebranie informacji na temat *podejścia uczniów do uczenia się, i motywacji*.

Należy zaznaczyć, że informacje uzyskane jedynie na podstawie ankiet, należy traktować z dużą ostrożnością. Dyrektorzy szkół, w których ankietowanie miało miejsce, stwierdzali, że dla wielu uczniów było to pierwsze doświadczenie gdzie byli pytani o postrzeganie procesu uczenia się. W jakiegokolwiek przeprowadzanej ankiecie, istnieje niebezpieczeństwo, że respondenci udzielą takich odpowiedzi, jakich ich zdaniem, się od nich oczekuje, a nie wyrażą tego, co tak naprawdę myślą. Niemniej jednak, ponieważ uczniowie klas III gimnazjum byli tuż przed ukończeniem szkoły, kiedy przeprowadzono ankietę, może to w pewnym stopniu zrekompensować możliwość kontroli swoich wypowiedzi. Taka samokontrola mogła być zastosowana, jeśli uważali, że ich odpowiedzi były w jakimś stopniu krytyczne w stosunku do szkoły czy nauczycieli. Dla większej rzetelności należy uzupełnić ankietowanie dalszą obserwacją klasy oraz rozmowami z wybranymi uczestnikami procesu.

3. Procedura badania

W kwietniu 2009 roku, pilotażowa wersja ankiet dla uczniów została skonsultowana z nauczycielami z jednego gimnazjum, poprawiona, zgodnie z ich sugestiami, a następnie przeprowadzona w tej samej szkole wśród 38 uczniów klas III. Dokonano również kilku pomniejszych zmian w ankiecie odnośnie formatu i układu. Początkowo planowano, że ankieta zostanie przeprowadzona w tych samych szkołach, które były objęte wstępnym badaniem w 2008 roku. Dokonano jednak zmian, ponieważ w nie-

których gimnazjach uczniowie klas III opuścili szkołę wcześniej w maju, zanim zostało przeprowadzone ankietowanie. W badaniu uczestniczyło siedem szkół z województwa śląskiego, ankietę wypełniło łącznie 232 uczniów i 10 nauczycieli. To o wiele mniej niż się spodziewano i pokazuje, że kolejne ankiety muszą być przeprowadzone bezpośrednio po zewnętrznym egzaminie, tak, aby uzyskać pełniejszy obraz. Aby uzupełnić ilość ankiet nauczycieli, 13 kolejnych kwestionariuszy zostało wypełnionych przez uczących w klasach III podczas warsztatów zorganizowanych przez wydawców w sierpniu. Wyniki tych ankiet należy jednak traktować z wielką ostrożnością.

Ankieta dla ucznia składała się z 17 zamkniętych pytań, zawierających stwierdzenia oraz pięciopunktową skalę opcji do zaznaczenia. W jednym z pytań, poproszono uczniów o uszeregowanie, poprzez ponumerowanie, sześciu obszarów według ich ważności. Ostatnie, otwarte pytanie pozostawiło uczniom możliwość dodania własnych opinii, ponad te, które zostały wymienione. Pytania zostały napisane po polsku, prostym zrozumiałym językiem. Na górze ankiety zaznaczono jej cele oraz zapewniono o jej anonimowości.

Z kolei do nauczyciela skierowano 10 zamkniętych pytań w języku angielskim. Były to opcje do wybrania i zaznaczenia oraz dane w skali pięciopunktowej. Jedno, otwarte pytanie dało nauczycielom możliwość dodania własnych sugestii do podanych opcji. Tutaj również, na górze ankiety zaznaczono jej cele oraz zapewniono o anonimowości.

4. Wyniki

Z powodu braku miejsca, dokonano selekcji i tylko niektóre z pytań skierowanych do uczniów i nauczycieli w ankietach zostaną tu przedstawione i przeanalizowane.

4.1. Ankiety dla uczniów

Pierwsze pytanie skierowane do uczniów miało następującą treść:

Co twoim zdaniem jest najważniejsze w uczeniu się j. angielskiego w gimnazjum? Proszę przyporządkować ocenę od 1 (najważniejsza) do 6 (najmniej ważny). Poniższa tabela pokazuje rezultaty w procentach. Ankietę wypełniło 209 respondentów.

	1	2	3	4	5	6	Średnia
Gramatyka	17.7	13	13	18.1	13.8	25	3.74
Słownictwo	21	25.8	20.1	13.5	13.8	5.3	2.9
Czytanie	3.3	14.3	21.1	23.5	21.9	17.2	4.0
Pisanie	4.3	14.8	19.7	23.5	20.9	16.7	3.92
Słuchanie	8.1	24.9	13.9	12	19.1	21.5	3.72
Mówienie	45.5	7.2	11.5	10.1	10.5	14.3	2.59

Tabela 1: Odpowiedzi na pytanie: *Co twoim zdaniem jest najważniejsze w uczeniu się j. angielskiego w gimnazjum. Proszę przyporządkować ocenę od 1 (najważniejsza) do 6 (najmniej ważny).* (Dane w procentach).

Widzimy tutaj, że uczniowie postrzegają „mówienie”, jako najważniejszą część uczenia się, gdyż 45.5% plasuje tę sprawność na pierwszym miejscu w rankingu. Średnia arytmetyczna dla tych odpowiedzi to 2.59 (pamiętając, że 1 to najważniejsza). Zaraz za nim, na drugim miejscu, umiejscowiono „słownictwo” z przeciętną 2.9. „Gramatyka” zajęła trzecią pozycję w rankingu na pierwsze miejsce, chociaż średnia arytmetyczna wynosi 3.74, lekko poniżej „słuchania”, którego przeciętny wynik to 3.72 pomimo że sprawności te wypadają nisko w rankingu na pierwsze miejsce. „Pisanie” i „czytanie” są na samym końcu skali osiągając odpowiednio 3.92 i 4.0.

Mając na uwadze, że ogólnym celem uczenia języka obcego na trzecim etapie edukacyjnym (MEN 1999) jest „osiągnięcie poziomu opanowania języka zapewniającego w miarę sprawną komunikację językową”, wydaje się, że uczniowie postrzegają ustne komunikowanie się, wsparte odpowiednim słownictwem, strukturami i rozumieniem, jako to, co jest, głównym celem nauczania na tym poziomie edukacji. Jasno wynika, że „komunikacja” nie jest postrzegana, jako część pisemnej wiadomości, a dalej, że czytanie i pisanie mają mniejszą wagę.

Ponieważ egzamin z języka obcego dla gimnazjum nie sprawdza bezpośrednio sprawności mówienia i przebiega w formie pisemnej, z jedną trzecią punktów przypisanych za rozumienie tekstu czytanego, wpływ zwrotny na uczniów byłby poprzez przypisanie ważności czytaniu czy słuchaniu, które również są częścią testu. Na tym etapie badania, nie ma na to dowodów. Jednakże, można by się spierać, czy uczniowie przypisują trudności z czytaniem czy słuchaniem niewystarczającej znajomości słownictwa, czego wskazaniem mogłoby być przypisanie słownictwu wysokiej ważności. W 2008 roku, nauczyciele otrzymali podobne zadanie (patrz Ellis 2009). Przeciętny wynik rankingu miał podobny układ do odpowiedzi uczniów, ale „słownictwo” było na pierwszym miejscu, a tuż za nim „mówienie”, „słuchanie” i „gramatyka”. Układ uszeregowania był jednak całkiem odmienny ze „słownictwem”, jako pierwsze wybranym przez 54%, za nim „czytanie” i „gramatyka”, każde z nich z 14%, a dopiero później mówienie z 9%. Jedyne tylko pisanie jest jasno postrzegane, jako sprawność o mniejszej ważności, z niewielką różnicą pomiędzy „gramatyką”, „czytaniem” i „słuchaniem”. Fakt, że pomimo rankingu uczniów z 2009 roku, po pierwszym egzaminie, obecny ranking uczniów i nauczycieli pokazuje podobny układ, jeśli chodzi o wartość, jest mocnym wskazaniem, że nie ma jeszcze, jako takiego wpływu zwrotnego na postrzeganie tego, co jest ważne w uczeniu języka angielskiego w gimnazjum.

Analiza następnego pytania dotyczy częstotliwości występowania różnych ćwiczeń na lekcji. Uczniowie zostali poproszeni o określenie jak często, w trakcie roku szkolnego, ćwiczyli sprawność a) czytania, b) słuchania nagrań, c) mówienia, d) pisania. Każda z nich była zawarta w oddzielnym pytaniu z czterema możliwymi, następującymi odpowiedziami: i) raz w tygodniu, ii) na każdej lekcji, iii) rzadko, iv) według podręcznika.

	Raz w tygodniu	Na każdej lekcji	Rzadko	Według podręcznika
Czytanie	11	26	18	45
Słuchanie	17	23	14	46
Mówienie	14	39	22	25
Pisanie	11	34	23	32

Tabela 2: Odpowiedzi na pytania: *Na zajęciach j. angielskiego w szkole w tym roku szkolnym jak często ćwiczyliście czytanie/słuchanie/mówienie/pisanie?* (Dane w procentach) (n = 229).

Tabela 2 pokazuje, że decyzje odnośnie częstotliwości ćwiczenia czytania i słuchania są mocno zdeterminowane podręcznikiem, gdyż odpowiednio 45% i 46% wybrało tę opcję. Odnosi się wrażenie, że dla większości, te umiejętności są ćwiczone regularnie, jeśli założymy, że najczęściej wykorzystywane podręczniki posiadają zadania do czytania i rozumienia ze słuchu w każdym module. Jednak mała grupa, (14–18%) uważa, że te umiejętności są rzadko ćwiczone. Podobnie mówienie jest postrzegane, jako ćwiczone, albo na każdej lekcji (39%), albo zgodnie z układem w podręczniku (25%), podczas gdy 22% twierdzi, że jest rzadko ćwiczone. Według 34% ankietowanych pisanie jest także ćwiczone na każdej lekcji lub według układu w podręczniku (32%). Ale 23%, tak jak w przypadku mówienia, uważa, że jest ćwiczone rzadko.

Aby poszukać dowodów wpływu zwrotnego, rezultaty dla czytania i słuchania (dwa typy zadań, które pojawiają się na egzaminie) zostały porównane z podobnymi pytaniami zadanymi nauczycielom w 2008 roku przy opisie stanu początkowego. Porównanie jest możliwe, gdyż spośród 47 nauczycieli, którzy wypełnili ankietę w 2008 roku, jest część ze szkół, w których zebrano ankietę uczniowskie. Nauczyciele wskazywali ćwiczenie czytania *ntedy, kiedy jest czytanka w podręczniku* (54%), *na każdej lekcji* 26%, *raz w tygodniu* (20%) i *rzadko* (2%). Różnice pomiędzy ich odpowiedziami, a odpowiedziami uczniów pojawiają się rzadziej na końcu skali. Bardzo mała liczba nauczycieli twierdzi, że robi zadania na czytanie rzadko (2%), podczas gdy takie zdanie ma 18% uczniów; jednocześnie 20% uczących twierdzi, że robi czytanie raz w tygodniu, a tylko 11% uczniów ma taką samą opinię. Być może można to przypisać interpretacji słowa „rzadko”, a być może wskazuje to, że część nauczycieli robi czytanie rzadziej w tym roku, niż w 2008. Nie ma oznak, jak można by się spodziewać gdyby wpływ zwrotny miał miejsce, że ilość czytania w klasie zwiększyła się w odpowiedzi na egzamin. Jednak sytuacja z rozumieniem ze słuchu pokazuje zmianę. W 2008 roku nauczyciele twierdzili, że robią ćwiczenia słuchowe *ntedy, kiedy są w podręczniku* (47%), *na każdej lekcji* (17%), *raz w tygodniu* (30%), *rzadko* (6%). Z odpowiedzi uczniów wynika, że w roku szkolnym 2008/9 nastąpiło przesunięcie w kierunku częstszego ćwiczenia rozumienia ze słuchu, gdyż 23% badanych twierdzi, że robi to, co lekcje, a 17% raz w tygodniu. Jest jednak grupa uczniów (14%), którzy uważają, że słuchanie jest ćwiczone rzadko. Jest to znacznie większa grupa niż 6% nauczycieli, którzy udzielili takiej odpowiedzi. Pozorny wzrost częstotliwości ćwiczeń

sluchowych mógłby być odebrany, jako pierwsza oznaka możliwego wpływu egzaminu na *treść nauczania* oraz *proces nauczania*.

Kolejne pytania poddane analizie są ściśle związane z egzaminem. Poproszono uczniów o wskazanie, jak ważny był dla nich egzamin gimnazjalny z języka obcego według pięciopunktowej skali od *bardzo ważny* (1) do *nie ważny wcale* (5).

Bardzo ważny	15
2	29
3	33
4	15
Nie ważny wcale	8

Tabela 3: Odpowiedzi do: *Czy egzamin gimnazjalny z j. obcego jest dla Ciebie ważny? Proszę zaznaczyć kółkiem jeden numer na skali.* (Dane w procentach) (n=229).

Pomimo, że punkty z egzaminu nie są brane pod uwagę w procesie rekrutacji do szkół ponadgimnazjalnych, 44% uczniów uznało egzamin jako ważny.

Uczniowie zostali również poproszeni o wyrażenie swoich opinii na temat poszczególnych części egzaminu; które z nich były najłatwiejsze, a które najtrudniejsze. 43% wskazało *Czytanie*, jako najłatwiejsze przy 17.8%, dla których była to najtrudniejsza część egzaminu. 49.8% uważało, że *Słuchanie* było najgorszą częścią, podczas gdy dla 32.1% była to część najłatwiejsza. *Reagowanie językowe* było najtrudniejsze dla 32.4%, a najłatwiejsze dla 24.2%. Ciekawe jest, że Centralna Komisja Egzaminacyjna w swoim raporcie na temat egzaminu (2009: 37) stwierdza: "Uczniowie najlepiej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi rozumienie ze słuchu", jednocześnie wskazując, że przeciętny rezultat dla czytania ze zrozumieniem był najniższy spośród wszystkich części testu.

Ponadto, zapytano uczniów, w jaki sposób przygotowywali się do egzaminu, dając do wyboru zestaw opcji.

Bralem/łam korepetycje	10
Z pomocą książki (np. repetytorium)	22
Przerobiłem/łam testy próbne	21
Nie przygotowałem/łam się	11
Chodziłem/łam na kursy językowe	8
Z pomocą materiałów z internetu	9
Nic dodatkowego, tylko lekcje w szkole	19

Tabela 4: Odpowiedzi do: *Jak przygotowywałeś/łaś się do egzaminu gimnazjalnego z j. angielskiego?* (Dane w procentach) (n=229).

Widać więc, że większość uczniów podjęła jakieś kroki zmierzające do przygotowania się do egzaminu. Ponad 50% wskazało na samodzielną pracę z wykorzystaniem albo podręcznika, materiałów z Internetu albo ćwiczeń testowych. 18% uczniów, albo pobierało *korepetycje*, albo uczęszczało na kursy językowe. 11% deklaruje, że nie przygotowywało się do egzaminu, a 19%, że robili tylko to, co w szkole i nic poza tym. Można by się spierać, czy fakt, że 53% uczniów pracowało niezależnie od zajęć szkolnych by przygotować się do egzaminu, jest dowodem na pozytywny wpływ zwrotny, gdyż wydaje się, że egzamin zmotywował uczniów do zrobienia więcej, niż by zrobili gdyby takiego egzaminu nie było. To, co tak naprawdę uczniowie robili przygotowując się do egzaminu i na ile ich umiejętności językowe w perspektywie czasu będą efektywne, będzie można zaobserwować w przyszłości.

Na koniec, poproszono uczniów o rady, jakich udzieliliby, biorąc pod uwagę swoje własne doświadczenia, obecnym uczniom drugich klas gimnazjum. Uczniowie dostali możliwość wyboru odpowiedzi. Opinie były podzielone. 25% wybrało *'ucz się systematycznie cały czas'*, 22% optowało za *'ćwicz słuchanie'*, a 21% wskazało *'ucz się słownictwa'*. Trochę mniej (16% dla obu) wybrało *'zrób ćwiczenia grammatyczne'* i *'czytaj dużo'*. Rezultaty dla słuchania są zgodne z faktem, że dla największej grupy była to najtrudniejsza część testu. Może to również sugerować, że jest potrzeba zwiększenia ilości ćwiczeń dla tej sprawności. To, że uczniowie potrzebują więcej słownictwa można powiązać z odczuciami odnośnie każdej z części egzaminu, a także z odczuciem, że muszą uczyć się systematycznie przez cały rok.

4.2. Ankiety skierowane do nauczycieli

W odpowiedzi na pytanie, czy nauczanie w klasie III gimnazjum zmieniło się w jakikolwiek sposób pod wpływem wprowadzonego egzaminu z języka obcego, 95% nauczycieli odpowiedziało twierdząco. Poniższa tabela pokazuje, jakie zmiany miały miejsce po wprowadzeniu egzaminu.

I did practice tests	81
I did more reading tasks	52
I did more listening tasks	81
I did picture description tasks	57
I changed my course book	28
I added a new book, especially to prepare for the test	62
I changed the type of reading exercises I usually do	28
I changed the type of listening exercises I usually do	19
We practiced matching examples of language to the Polish function word (np. Przeprasić- 'I'm sorry')	24

Tabela 5: Zmiany dokonane w nauczaniu przez nauczycieli klas III gimnazjum z powodu wprowadzenia nowego egzaminu. (Dane w procentach) (n = 21).

Z udzielonych przez nauczycieli odpowiedzi wynika, że największa liczba (81%) respondentów wskazała na ćwiczenia testowe i zwiększenie ilości zadań słuchowych robionych na lekcji. 62% dodało nowe, ukierunkowane na egzamin materiały, podczas gdy 28% zmieniło podręcznik. Mniejsza liczba zmieniła typ zadań związanych ze czytaniem (28%) lub słuchaniem (19%). Ponad połowa ankietowanych ćwiczyła opis obrazka, który miał się pojawić na egzaminie zgodnie z informacją CKE. 28% twierdzi, że podjęło próby przygotowania uczniów do części testu sprawdzającego *reagowanie językowe*, poprzez połączenie polskiego polecenia z odpowiednimi zwrotami w języku angielskim np. *Przeprós kogoś – I'm sorry*. To wszystko mocno wskazuje na efekt zwrotny na proces nauczania, dobór materiałów oraz stosowane techniki.

Nauczyciele zostali poproszeni również o ocenę stosunku, większości swych uczniów, do nowego egzaminu, wybierając spośród podanych opcji. 29.1% wskazało *It really motivated them to learn* (Naprawdę motywował ich do nauki), 50% wybrało *They showed some interest in it* (Okazali jakieś zainteresowanie), 12.5% stwierdziło *They were indifferent to it* (Było im to obojętne) a 8.3% wskazało *They said it was not important to them* (Twierdzili, że nie jest dla nich ważny). Dodatkowo, rozdano nauczycielom listę stwierdzeń i poproszono o komentarz odnośnie jakiegokolwiek wpływu nowego egzaminu, na najmniej zdolnych i najzdolniejszych uczniów. Tabela 6 pokazuje rezultaty.

	Less able learners	More able learners
They asked for help more often	27.3	6.2
They appeared more engaged in lessons	13.6	37.5
They seemed to be trying harder	27.3	28.1
They asked more questions in class	9.1	18.7
Nothing seemed to change	22.7	9.4

Tabela 6: Odpowiedzi do 2 pytań zadanych nauczycielom: *Did you notice any effect on (a) the less able learners (b) the most able learners because of the new exam?* (Dane w procentach) (n = 21).

Nauczyciele sugerują, że egzamin miał pozytywny wpływ na wielu uczniów. Można szczególnie to zauważyć w przypadku uczniów zdolnych, których uważano za bardziej zaangażowanych (37.5%) czy mocniej się starających (28.1%). Zauważono, że mniej zdolni uczniowie częściej prosili o pomoc (27.3%), bardziej się starali (27.3%) i byli mocniej zaangażowani (13.6%). Jednak 22.7% respondentów deklaruje, że nie nastąpiły żadne zmiany. Wydaje się, że jest to wskazaniem, że egzamin zwiększa motywację wielu uczniów i sugeruje pozytywny wpływ zwrotny.

Proseni o wybór trzech stwierdzeń na temat wpływu egzaminu, 71.4% nauczycieli wybrało *The foreign language exam in gymnasium had a positive effect on my learners and on my teaching* (Egzamin z języka obcego w gimnazjum miał pozytywny wpływ na moich uczniów i na moje nauczanie). 19% stwierdziło, że nie miał on żadnego

wplywu, a 9.5%, że miał wpływ negatywny. 75.2% spośród ankietowanych nauczycieli zadeklarowało, że wprowadzi zmiany do swojego nauczania w nadchodzącym roku z powodu egzaminu.

5. Dyskusja

Chociaż prowadzone studium jest ciągle w fazie początkowej, a ankietowanie miało miejsce miesiąc po pierwszym przeprowadzonym egzaminie, to już teraz są oznaki efektu zwrotnego na proces nauczania i uczenia się w gimnazjum. Najmocniej przejawia się on w odpowiedziach nauczycieli dotyczących zmian, jakie wprowadzili w nauczaniu w klasie trzeciej, a także w doborze materiałów do wykorzystania. Jest zbyt wcześnie by stwierdzić, czy podjęte działania są pozytywnymi oznakami, czy też nie. To, co jednak wydaje się być pozytywne, to jak stwierdzają nauczyciele, zwiększona pod wpływem egzaminu aktywność ze strony uczniów podczas lekcji, zarówno tych słabszych, jak i tych zdolniejszych. To zwiększone zaangażowanie pojawia się również w odpowiedziach uczniów dotyczących tego, jak przygotowali się do egzaminu i wskazuje tendencję w kierunku niezależnego uczenia się opartego na różnorodności drukowanych materiałów. Ten trend w kierunku autonomii odzwierciedla również fakt, że duży procent uczniów uznało egzamin jako ważny, pomimo, że nie przynosi im korzyści przy wyborze szkoły gimnazjalnej. Można się również spierać, czy ta dojrzałość przejawia się w deklaracji, że „mówienie” jest najważniejszą częścią nauki języka na tym etapie, stanowcze odrzucenie jakiegokolwiek negatywnego wpływu egzaminu, który bezpośrednio nie sprawdza mówienia. Interesujące będzie, czy tak również pozostanie w przypadku kolejnego rocznika uczniów. Pomimo ograniczonej liczby danych, szczególnie od nauczycieli, wylania się obraz, który może wskazywać pozytywny efekt na *podejście uczniów do uczenia się oraz motywację*.

6. Dalsze badania

Planuje się kontynuację badania i przyjrzenie się wpływowi egzaminu na uczniów, proces uczenia, nauczycieli i wykorzystywane materiały. Następną część obejmie drugą turę obserwacji w klasie w połączeniu z rozmowami z uczącymi oraz szersze ankietowanie nauczycieli. Będzie to miało miejsce przed powtórzeniem ankietowania uczniów w kwietniu 2010 roku. Jest nadzieja, że poprzez porównanie tych wyników z obecnymi danymi, będzie można dokładniej określić wylaniające się tendencje.

BIBLIOGRAFIA

- Anivan, S. (red.) 1991. *Current developments in language testing. Anthology Series 2*. Singapore: Regional Language Centre.
- Bailey, K. M. 1996. “Working for washback: A review of the washback concept in language testing.” *Language Testing* 13. 257–279.

- Cheng, L. i Curtis, A. 2004. "Washback or backwash: A review of the impact of testing on teaching and learning," w Cheng, Watanabe i Curtis:3–18.
- Cheng, L. Watanabe, Y. i Curtis, A. 2004. *Washback in Language Testing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CKE (Centralny Komisja Egzaminacyjny) 2009. *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2009. Sprawozdanie z egzaminu gimnazjalnego 2009*. Warszawa: Centralny Komisja Egzaminacyjny. http://www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki_09/raport_gimnazjum_2009.pdf. DW 13.10.2009.
- Ellis, M. 2009. „Próba opisanie warsztatu pracy nauczyciela języka angielskiego w szkołach gimnazjalnych.” w Pawlak, M. *et al.* 2009.
- Hughes, A. 1993. *Backwash and TOEFL 2000*. Nieopublikowany rękopis. University of Reading w Bailey, K. 1996.
- MEN (Ministerstwo Edukacja Narodowej) 1999. *Podstawa Programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych i gimnazjów*.
- Morrow, K. 1991. "Evaluating communicative tests" w Anivan, S. (red.): 111–118.
- Noble, A.J. i Smith, M.L. 1994. *Old and new beliefs about measurement-driven reform: 'The more things change the more things stay the same.'* (Tech. Rep. 373) Tempe, Arizona: Arizona State University, Center for the Study of Evaluation.
- Shohamy, E. 1992. "Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning." *The Modern Language Journal* 76. 513–21.
- Smith, M.L. 1991. „Put to the test: The effects of external testing on teachers.” *Educational Researcher*. 20(5): 8–11.
- Pawlak, M., Derenowski, M. I Wolski, B. (red.) 2009. *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań. UAM.
- Wall, D. & Alderson, J.C. 1993. "Does washback exist?" *Applied Linguistics* 14. 115–29.

Weronika Górka

Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu

NARZĘDZIA WEB 2.0 W CODZIENNEJ PRACY NAUCZYCIELA JĘZYKÓW OBCYCH

The use of web 2.0 tools in the daily practice of foreign languages teachers

This article presents the possibility of using online resources with special regard to web 2.0. Using the example of given project carried out in the language school on students taking part in a one-year (120h) language course, the author shows how New Technologies can be used for the development of the students' skills. In conclusion the author presents some implications of the project, worth considering by teachers.

“Technologia sama w sobie nie zmienia edukacji, liczy, się to jak jest użyta.”
J. Haymore Sandholtz, C. Ringstaff, D. C. Dwyer Teachers College Press
(1997: 10)

1. Wprowadzenie

Dzisiejszy świat trudno sobie wyobrazić bez telefonów komórkowych, komputera czy Internetu. Komputer podłączony do sieci może być potężnym narzędziem w codziennej pracy, umożliwiającym również komunikowanie się z ludźmi z całego świata, a także nawiązywanie nowych znajomości. Wielu studentów oraz uczniów szkół podstawowych i średnich odrabia swoje zadania domowe czy realizuje projekty przy pomocy tak zwanych nowych technologii⁴⁸. Postępująca digitalizacja życia codziennego ma prawdopodobnie związek z rozwojem społeczeństwa opartego

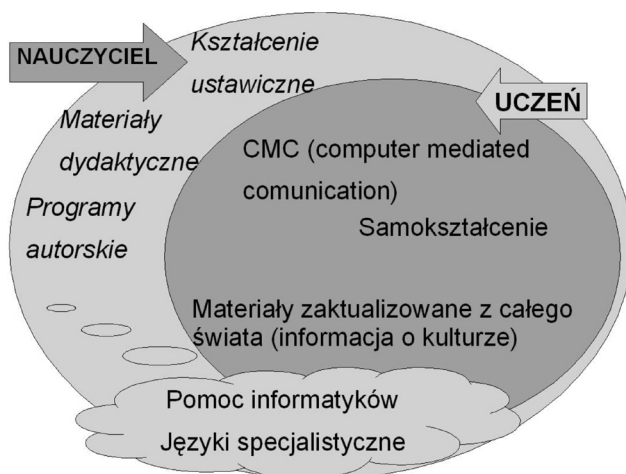
⁴⁸W niniejszym artykule używam nazwy nowe technologie (NT) zdając sobie sprawę, że wiele z nich trudno określać mianem „nowych”. Jednakże dla wielu nauczycieli narzędzia te pozostają mało znane. Ponadto niektóre z technologii używanych przeze mnie na zajęciach powstały nie wcześniej niż pięć lat temu. Dlatego zdecydowałam posłużyć się tym sformulowaniem.

na wiedzy, określanego niekiedy mianem „trzeciej fali” (Tofler, 1997). Rezygnacja z wykorzystania komputera w domu jak i w pracy nie jest możliwa do zaakceptowania przez większość jego użytkowników. Coraz większy odsetek ludzi nie wyobraża sobie życia bez Internetu (Dylak, 2009).

Języki obce, umiejętność obsługi komputera, dynamiczność, kreatywność, elastyczność – oto hasła, z którymi spotyka się młody, poszukujący pracy człowiek. Przed współczesną szkołą stoi dzisiaj wielkie wyzwanie przygotowania go do egzystowania w świecie, w którym „zasób wiedzy ludzkiej podwaja się co sześć lat z wyraźną tendencją do skracania tego okresu” (Bednarek, 2008). Uczenie z wykorzystaniem NT jest utrudnione ze względu na ograniczony dostęp do pracowni komputerowej – możliwy w wielu przypadkach tylko na zajęciach z technologii informacyjnej, a nowoczesne pomoce dydaktyczne, takie jak tablica interaktywna, stosowane są sporadycznie.

Zdaniem Krzysztofa Stanowskiego, podsekretarza stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, „jesteśmy skazani na inny model szkoły, który nie polega na tym, że nauczyciel wie i o tym opowiada, a uczeń się tego dowiaduje. Istotą dzisiejszej szkoły jest przygotowanie do uczenia się przez całe życie.” (Polak, 2009). W celach samokształcenia uczniowie coraz częściej wykorzystują komputer i Internet. Nauczyciele także powinni zacząć używać tych narzędzi. Dodatkowo ciąży na nich obowiązek wykształcenia ucznia autonomicznego, świadomego zagrożeń wynikających z używania w sposób nieprzemyślny zasobów światowej sieci. Aby sprostać tym oczekiwaniom, nauczyciel musi zostać do tego odpowiednio przygotowany. Nie wystarczy tutaj pospieszne kursy doszkalające, ponieważ technologie informatyczne tak szybko się zmieniają, że wymaga to częstej i samodzielnej aktualizacji wiedzy. Stąd sami nauczyciele muszą wykazać się autonomią i podjąć trud samokształcenia.

2. Możliwości Internetu na zajęciach językowych.



Rysunek 1. Tradycyjne wykorzystanie sieci.

Na rysunku 1 można łatwo zauważyć, iż nie całe zasoby Internetu są dostępne społeczności uczniowskiej. Uczeń korzysta zwykle z materiałów prasowych, ogląda filmy, szuka informacji o kulturze itp. Robi to w celu przygotowania pracy domowej, lub gdy dany temat go interesuje, wykorzystując tym samym sieć do samokształcenia. Poza tym komputer jest dla ucznia narzędziem do komunikacji, zarówno synchronicznej, jak i asynchronicznej. Nauczyciel natomiast ma nieco więcej możliwości. Może on, tak jak uczeń, używać zasobów WWW (*World Wide Web*) w celu kształcenia ustawicznego. Przydatne tutaj są między innymi kursy online, które wiele instytucji proponuje czynnym zawodowo nauczycielom w celu pogłębienia ich wiedzy. Nauczyciel może również wykorzystać komputer jako środek komunikacji w sferze zawodowej (z innymi nauczycielami lub z uczniami). Internet używany jest także w celu poszukiwania materiałów autentycznych, potrzebnych do przygotowania zajęć, bądź też zadań stworzonych wcześniej przez innych nauczycieli. Natomiast przy pomocy prostych programów autorskich (np. HotPotatoes) nauczyciel sam przygotowuje zadania dla swoich uczniów, a korzystając ze wsparcia informatyków może stworzyć jeszcze bardziej zaawansowane projekty.

Wielu nauczycieli języków obcych używa już obecnie zasobów Internetu. Niektórzy na co dzień korzystają z gazet internetowych, przygotowując zadania dla uczniów, inni wykorzystują ćwiczenia interaktywne bądź ściągają filmy czy piosenki, aby użyć ich następnie na lekcji. W ten sposób w praktyce „przynoszą” na zajęcia tak zwaną web 1.0 prezentowaną przez powyższy schemat. Warto pamiętać jednak, że już od paru lat Internet nie ogranicza się jedynie do biernego pobierania materiałów źródłowych. Rozwój sieci społecznych, tworzenie blogów czy wiki oznacza narodziny nowego środowiska, znanego jako web 2.0.

Termin Internet 2.0 (web 2.0) rozpowszechnił się po roku 2004, w którym to firma O'Reilly Media zorganizowała szereg konferencji poświęconych tej tematyce, mimo iż technologie pozwalające na wykorzystanie sieci w sposób twórczy przez zwykłych użytkowników pojawiły się już parę lat wcześniej. Web 2.0 nie jest pojęciem sztywnym, chodzi raczej o pewną filozofię korzystania z zasobów Internetu. Dlatego też jest możliwe wykorzystanie pewnych narzędzi typowych dla web 2.0 zgodnie z filozofią web 1.0. Istnieje też groźba wykorzystania przez nauczyciela danego narzędzia, np. bloga, zgodnie z twórczym podejściem web 2.0, przy jednoczesnym ograniczeniu się uczniów tylko do biernego czytania. Wykorzystanie Internetu będzie w takiej sytuacji bliższe podejściu web 1.0. Oczywiście dążeniem każdego nauczyciela wykorzystującego NT w nauczaniu języków obcych powinno być, według mnie, staranie się o jak najpełniejsze wykorzystanie możliwości jakie niesie ze sobą technologia typowa dla web 2.0.

Jeśli w pierwszym etapie rozwoju WWW użytkownik Internetu był pasywnym biorcą, w sposób bierny ściągającym materiał z sieci, tak w nowej rzeczywistości wirtualnej może być kreatywnym twórcą, dzielącym się swoimi pomysłami z innymi za pomocą swojej własnej strony internetowej, bloga czy też, przy większej liczbie osób współpracujących, wiki. To właśnie stanowi siłę nowego Internetu. Te nowe cechy sieci należy wykorzystać do maksimum na zajęciach z języka obcego.

Nauczyciele powinni sami pracować nad rozwojem swojej kreatywności oraz zachęcać do tego swoich uczniów.

Narzędzia tzw. web 2.0 można wykorzystać na wiele sposobów, w różnych momentach zajęć, do praktykowania różnych sprawności językowych. Nie sposób wymienić w tak krótkim czasie wszystkich możliwości, dlatego zdecydowałam przedstawić projekt z użyciem tychże właśnie narzędzi⁴⁹, zatytułowany „Zróbmy film”.

3. Projekt „Zróbmy film”

3.1. Grupa docelowa i założenia projektu

Uczniowie, którzy uczestniczyli w tym projekcie, to głównie studenci. Uczą się oni języka hiszpańskiego w akademii językowej EMPIK, dwa razy w tygodniu po 1,5 godziny zegarowej w grupie około 9-osobowej. Od początku roku przyzwyczajani są do pracy z Internetem, zarówno na zajęciach jak i poza nimi. Dlatego też szacunkowy czas podany w planie projektu może się wydawać za krótki i w wypadku uczniów nie posiadających doświadczenia z NT może ulec wydłużeniu.

Projekt miał na celu powtórzenie materiału opanowanego w ciągu 120-godzinnego kursu, zarówno gramatyki, słownictwa jak i wiadomości kulturalnych oraz doskonalenie wszystkich umiejętności kluczowych dla rozwijania osobistej kompetencji komunikacyjnej.

Poza tym założeniem projektu było doskonalenie przez uczniów umiejętności posługiwania się różnymi narzędziami internetowymi, a mianowicie:

- wiki;
- blogiem;
- słownikiem online;
- pocztą elektroniczną;
- edytorem filmów animowanych.

3.2. Przebieg projektu

Na początku uczniowie zostali wprowadzeni w temat za pomocą podcastu⁵⁰ Wykorzystane audycje zostały nagrane przez Anglika uczącego się hiszpańskiego oraz jego hiszpańską małżonkę z Madrytu. W użytym podcaście Ben i Marina mówili o telewizji i o tym, jak wpływa ona na życie Hiszpanów. Po wysłuchaniu nagrania łatwo było nawiązać do tematyki filmowej i przez swobodną rozmowę przejść płynnie do projektu filmowego (20 minut). Należy tutaj nadmienić, iż uczniowie dowiedzieli się mniej więcej z miesięcznym wyprzedzeniem o projekcie stworzenia filmu.

⁴⁹ Oprócz narzędzi typowych dla web 2.0, wykorzystuję także web 1.0 oraz inne materiały nie związane z użyciem komputera czy Internetu, dlatego też wychodzę tutaj nieco szerzej poza ramy tematyczne artykułu.

⁵⁰ Dostępny na <http://www.notesinspanish.com/2008/02/06/intermediate-spanish-podcast-43-la-tele-esta-rotal/>.DW 28.09.2009.

Kolejnym krokiem było uświadomienie uczniom, że praca z wykorzystaniem nowych technologii wymaga powtórzenia słownictwa związanego z komputerem. Ćwiczenie kinestetyczne (uczniowie musieli wyjść do kawiarenki internetowej i tam dopasować karteczki z nazwami do konkretnego sprzętu, a następnie za pomocą gestów pokazać typowe czasowniki, np. pisać na klawiaturze, ściągać pliki, klikać, itp.) pozwoliło osiągnąć ten cel (20 minut). Następnie uczniowie mieli za zadanie wypełnić tekst przypominający o tym, w jaki sposób należy korzystać z wiki, gdyż właśnie to narzędzie było najczęściej wykorzystywane podczas całego projektu (10 minut). Kolejnym krokiem było zapoznanie z dwoma tekstami. Pierwszy dostarczał uczniom wiedzy na temat etapów kręcenia filmu, a drugi – na temat ważnych postaci obecnych przy jego tworzeniu. Teksty te znajdowały się już na stronach wiki⁵¹ (20 minut). Ponieważ już w tym momencie uczniowie siedzieli przed ekranem komputera, został on wykorzystany także w kolejnym etapie, w którym poproszono uczestników projektu o obejrzenie krótkich filmów⁵² i określenie ich kategorii. Następnie musieli oni sami stworzyć takie filmy i wysłać je na konto pocztowe kolegi (20 minut). W celu lepszego zapamiętania słownictwa typowego dla tworzenia filmów uczniowie skorzystali z interaktywnych ćwiczeń, stworzonych wcześniej w programie HotPotatoes⁵³ (15 minut). Następnie wrócili do swojej klasy, gdzie przez około 30 minut dyskutowali nad scenariuszem filmu. Osoba prowadząca zapisywała pomysły i konkretne sceny na tablicy (zostały one później wpisane na wiki przez jedną z uczennic). Kolejnym krokiem było pisanie scenariusza, do czego wykorzystano wiki.

Wiki to potężne narzędzie dające wiele możliwości. W tym przypadku było bazą wyjściową dla całego projektu. Na niej właśnie zamieszczano wszystkie potrzebne informacje. Ze względów technicznych do projektu został także wykorzystany blog⁵⁴. Na wiki, oprócz wyżej wymienionych tekstów, a także koniecznych linków, na przykład do bloga, zostały zamieszczone poszczególne etapy projektu, a także wiadomości związane z kulturą Hiszpanii oraz materiał lingwistyczny (podany w formie funkcji językowych, np. ktoś przedstawia się komuś w sposób formalny, ktoś do kogoś dzwoni, ktoś kogoś zaprasza, itd.), który według prowadzącej powinien znaleźć się w scenariuszu.

Osoba prowadząca ten projekt, oprócz stworzenia osobnej wiki, bloga, ćwiczeń interaktywnych oraz filmów animowanych, musiała także wykazać się umiejętnościami tworzenia strony internetowej (do osadzenia ćwiczeń).

⁵¹ Dostępne na <http://nuestrapeli.wikispaces.com/> DW 2.10.2009.

⁵² Dostępne na http://nuestrapeli-weragorska.blogspot.com/_DW 2.10.2009.

⁵³ Dostępne na <http://www.weragorska.edu.pl/hotpotatoes/pelicula1.htm> DW 2.10.2009.

⁵⁴ Powodem użycia dodatkowego bloga (uczniowie mieli od początku roku innego, specjalnie dla nich przeznaczonego bloga, który nie stanowił akurat części tego projektu) był film animowany, stworzony za pomocą prostego edytora dostępnego na <http://www.dfilm.com/live/mm.html> DW 2.10.2009, który to niestety nie posiada żadnej możliwości regulacji dźwięku. Ładując się za każdym wejściem na stronę, na której jest osadzony rozprasza osobę usiłującą z niej korzystać, dlatego też prowadząca wykreowała specjalny blog i umieściła na nim ów film.

Projekt zakończył się na tym etapie. Na ostatni etap, czyli nagrywanie filmu, zabrakło niestety czasu (przewidywany czas to maksimum 180 minut). Scenariusz został rozpoczęty (do momentu pisania tego artykułu nie został on jeszcze ostatecznie skończony) przez jedną z uczennic w okresie wakacyjnym. Zastosowanie wiki umożliwiło owej studentce kontynuację pracy nad projektem mimo oficjalnego zakończenia zajęć.

Prowadząca ma zamiar kontynuować projekt w kolejnym roku szkolnym z nową grupą, której członkiniami są także osoby biorące udział w pierwszej części projektu.

W drugiej części projektu planowano wykorzystać takie programy jak:

- Audacity – do obróbki ścieżki dźwiękowej;
- Windows Movie Maker – do sklejania scen;
- Subedit Player, jeśli uczniowie chcieliby stworzyć napisy do filmu.

Mimo niemożności zakończenia projektu, prowadząca pozytywnie ocenia jego przebieg. Uczniowie byli w stanie stworzyć ciekawy scenariusz, w sposób świadomy załączając w nim wiadomości związane z kulturą Hiszpanii oraz powtarzając niejako przy okazji, w sposób całkowicie naturalny ale i też świadomy, materiał lingwistyczny. Widocznym minusem takiego projektu jest stosunkowo długi czas, jaki należy mu poświęcić, a także bardzo duży nakład pracy osoby prowadzącej zajęcia.

4. Wnioski końcowe

Praca z komputerem podłączonym do Internetu poszerza paletę możliwości pozwalając nauczycielom na przeprowadzenie projektów oraz zajęć niemożliwych do zrealizowania lub znacznie utrudnionych bez tych narzędzi. Jednakże nie można zapomnieć, iż sam komputer jako taki nie zastąpi nigdy mądrego dydaktyka. Należy mieć także świadomość, że korzystanie z komputera pociąga za sobą duże nakłady pracy, często o wiele większe niż przeprowadzenie podobnego projektu bez użycia NT. Mimo tego, jako osoba od trzech lat regularnie korzystająca z NT na zajęciach z języka hiszpańskiego mogę stwierdzić, że wykorzystanie NT na zajęciach z języka obcego w dłuższym okresie się opłaca. Gdy nauczyciel raz utworzył bloga lub wiki, to założenie kolejnego nie zabiera wiele czasu, szczególnie jeśli wykorzystywane są w tym celu na przykład usługi Google, które pozwalają na proste zamieszczanie czy to w blogu czy na witrynie internetowej wcześniej przygotowanych zdjęć, filmów, kalendarzy, itp. Ta sama zasada dotyczy ćwiczeń interaktywnych. Z czasem nauczyciel nabiera więcej doświadczenia i przygotowanie materiałów nie zabiera zbyt dużo czasu. Użycie NT na pewno przynosi korzyści, jeśli wziąć pod uwagę chociażby wzrost zainteresowania oraz motywacji ze strony uczniów. Innymi celami, które według prowadzącej udało się osiągnąć w opisanym projekcie, były:

- poznanie przez uczniów nowego środowiska pracy;
- wzrost kreatywności;
- wzrost autonomii;
- wzrost zaufania i przyjacielskiej relacji z prowadzącą;
- pogłębienie więzi i współpracy w grupie;

- powtórzenie materiału w sposób świadomy (uczniowie sami decydują w jakiej scenie mają się pojawić konkretne funkcje lingwistyczne).

Aby jednak nauczyciele byli w stanie przeprowadzić tego typu zajęcia, muszą być do tego odpowiednio przygotowani. Jak pisze María Higuera García

„Nauczyciel będzie musiał mieć pewną formację techniczną (...) która pozwoli mu pozbyć się wątpliwości i dobrą znajomość narzędzi oraz środowiska, by uniknąć złego użycia owych pomocy.” (García, 2002: 120).

Przysłowie chińskie zaś mówi:

„Jeżeli myślisz o miesiącach – siej ryż
Jeżeli myślisz o latach – sadź drzewa
Jeżeli myślisz o przyszłości – kształć nauczycieli”.

Dlatego też wydaje się absolutnie niewystarczającym dla przyszłych nauczycieli języków obcych pozostawianie ich z podstawowym programem 30 godzin tak zwanej Technologii Informacyjnej, podczas której nauka ogranicza się zwykle do podstawowych funkcji pakietu Microsoft Office, bez uwzględnienia na zajęciach technologii web 2.0. Zmusza to absolwentów filologii do poszukiwania innych możliwości dokształcania się w tej tematyce. Niestety pociąga to za sobą dodatkowe, czasami (w przypadku kursów na zagranicznych uniwersytetach) bardzo wysokie koszty. Celem tego artykułu jest więc także podkreślenie potrzeby przygotowania informatycznego nauczycieli najlepiej przez innych glottodydaktyków, którzy z różnych powodów zafascynowani możliwościami NT, wykorzystując je w pracy praktycznej i prowadząc nad nimi badania, umieją swoją pasję przekazać młodszemu kolegom.

Oczywiście, jak już wcześniej zostało to podkreślone

„Nie można jednak przeceniać roli mediów w edukacji. Jest to i pozostanie zaledwie jedno z narzędzi w rękach mądrych pedagogów-dydaktyków.” (Hofman, 2009: 50)

Takich nauczycieli trzeba właśnie kształcić.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarek, J. 2008. *Multimedia w kształceniu*. Warszawa : PWN.
- Dylak, S. 2009. *Jak się uczysz...tak umiesz...* http://www.eszkola-wielkopolska.pl/att/news/Jak_sie_uczysz_tak_umiesz.pdf DW 2.10.2009.
- Haymore Sandholtz, J., Ringstaff, C., Dwyer Teachers, D. C. 1997. *Teaching with Technology*. New York : College Press.
- Higuera, García M. 2002. «Criterios para la elaboración y selección de actividades comunicativas con internet». *Didáctica del español como lengua extranjera* 5: 109–121.
- Hofman, A. 2009. *Interdyscyplinarne nauczanie języka angielskiego z zastosowaniem technologii informacyjnej*. Gdańsk : Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Polak, M. 2009. *Nowe technologie w edukacji*. http://edunews.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=775&Itemid=14 DW 2.10.2009.
- Tofler, A. 1997. *Trzecia fala*. Warszawa : PIW.

Piotr Iwan

Uniwersytet Śląski w Katowicach

INTERNETOWE MATERIAŁY UZUPEŁNIAJĄCE W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO – KRYTERIA WYBORU I OCENY

Supplementary internet materials for teaching German – criteria for their selection and evaluation

The article aims to present the issue of evaluating selected supplementary materials with reference to traditional coursebooks for German available on the Internet. The analysis concentrates on publishers' websites that offer an array of coursebooks and didactic aids such as dictionaries or spell-checkers. Additionally, we propose to make use of on-line texts and various sorts of authentic materials that have not been tailored for teaching purposes. We also provide criteria for systematic evaluation of educational computer programs and multimedia materials based on the analysis of information available on www.bundestkanzlerin.de, www.goethe.de, www.hueber.de. We conclude by constructing a catalogue of criteria that will be implemented in evaluating the applicability and quality of Internet materials for teaching German as a foreign language.

1. Wprowadzenie

W tradycyjnej dydaktyce języków obcych, w tym języka niemieckiego, wykorzystywane były (i są nadal) materiały glottodydaktyczne w postaci drukowanych podręczników, uzupełniane z biegiem czasu o teksty na nośnikach medialnych typu: taśmy i kasety audio i video, płyty CD i DVD oraz ostatnio informacje i materiały pomocnicze zawarte na stronach internetowych wydawnictw wytwarzających podręczniki. Integralną częścią podręczników są zatem materiały multimedialne (por, Bednarek, 2006), które zostały stworzone lub zaadaptowa-

ne dla potrzeb dydaktycznych zgodnie z aktualną koncepcją interkulturowego postkomunikatywnego nauczania języków obcych. Nauczyciele i uczniowie nie poprzestają jednak na podręcznikach i wykorzystują również inne źródła informacji dostępne w Internecie, pochodzące ze stron instytucji edukacyjnych, kulturalnych, politycznych, jak też uzyskane ze źródeł mniej oficjalnych, a nawet stron osób prywatnych. Aby proces nauki języka obcego przebiegał efektywnie, powinien być on wspomagany poprzez materiały glottodydaktyczne niebudzące zastrzeżeń odnośnie ich jakości i przydatności dydaktycznej. W niniejszym artykule podejmę próbę krytycznej analizy informacji internetowych na stronach wybranych instytucji w krajach niemieckiego obszaru językowego, jak też spróbuję stworzyć zestaw kryteriów przydatnych do oceny jakości uzupełniających materiałów internetowych, służących do nauki języka niemieckiego na poziomie średnio zaawansowanym i zaawansowanym.

2. Tradycyjne i nowoczesne materiały glottodydaktyczne w nauczaniu języka niemieckiego

Już w latach 70-tych XX. wieku rozwijała się intensywnie teoria preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych (por. Pfeiffer, 1979), która w następnych dziesięcioleciach poczyniła znaczące postępy (por. Pfeiffer, 2001), przyczyniając się do powstawania coraz to nowszych generacji podręczników do nauki języków obcych⁵⁵. Pfeiffer (2001: 162nn) wyróżnia następujące grupy materiałów glottodydaktycznych: materiały w szerszym rozumieniu (sensu *largo*) i materiały w węższym rozumieniu (sensu *stricto*) oraz materiały oryginalne (niedydaktyzowane i dydaktyzowane), jak również materiały preparowane dla potrzeb procesu dydaktycznego. Istotę materiałów sensu *largo* i sensu *stricto* ujmuje poniższy cytat: „Materiały glottodydaktyczne sensu *largo* to materiały oryginalne wykorzystywane okazjonalnie dla celów dydaktycznych, a materiały glottodydaktyczne sensu *stricto*, to materiały preparowane specjalnie dla procesu nauczania” (Pfeiffer, 2001: 162)

W dzisiejszych czasach w skład nowoczesnego podręcznika wchodzi zintegrowane ze sobą i wzajemnie komplementarne elementy tradycyjne w postaci podręcznika i ćwiczeń, poradnika metodycznego, jak również elementów audiowizualnych i multimedialnych, co trafnie ujmuje poniższy cytat: „Unter Lehrwerken werden heutzutage – wie bekannt – solche Materialien verstanden, die nicht einzeln, sondern in einem Medienverbund auftreten und neben Lehrbüchern Arbeitsbücher, Lehrerhandreichungen, audiovisuelle Medien sowie andere Zusatzmaterialien umfassen” (Zawadzka, 2008: 21)

W związku z powyższym do historii nauczania języków obcych należy wyłączone stosowanie klasycznych podręczników w formie mediów drukowanych, natomiast coraz bardziej powszechne staje się zastosowanie materiałów glottodydaktycznych w postaci elektronicznej i multimedialnej, a co za tym idzie kompetencja medialna uczniów i nauczycieli decyduje o jakości i efektywności

⁵⁵ Odnośnie poszczególnych generacji podręczników do nauki języka niemieckiego w Polsce por. Zawadzka, 2008:21–33.

nauczania i uczenia się języków obcych. Dobitnie oddaje ten stan rzeczy poniższe stwierdzenie:

„Kompetencja medialna nauczycieli – i w pewnym stopniu uczniów – w obszarze medium elektronicznego decyduje o jakości materiałów edukacyjnych wykorzystywanych na lekcjach.” (Gajek, 2002: 46)

O skuteczności stosowania glottodydaktycznych materiałów uzupełniających i o jakości procesu nauczania języków obcych decydują również inne czynniki, które spróbujemy scharakteryzować, przedstawiając specyfikę zastosowania materiałów wspomagających nauczanie języka niemieckiego, które są dostępne poprzez nowoczesne medium, jakim jest Internet.

3. Materiały uzupełniające dostępne w Internecie wspomagające nauczanie języka niemieckiego

Wśród stron internetowych, oferujących materiały uzupełniające do wykorzystania na lekcjach języków obcych wyróżniamy za Gajek (2002: 46.48): 1) strony nieedukacyjne, 2) edukacyjne strony językowe oraz 3) strony wydawnictw podręczników językowych. W przypadku nauczania języka niemieckiego jako obcego do pierwszej grupy należą np. następujące strony: www.bundeskanzlerin.de, www.deutschewelle.de, strony wybranych instytucji kultury, miast itp. Do drugiej grupy można zaliczyć np. stronę www.goethe.de (stronę Instytutu Goethego), strony uniwersytetów i innego typu szkół w krajach niemieckojęzycznych. Trzecią grupę stanowią strony wiodących wydawnictw podręcznikowych, np. www.hueber.de, www.hueber.pl, www.langenscheidt.pl, www.lektor-klett.com.pl, www.wsip.pl itd.

Niezwykłe przydatne w nauczaniu języka niemieckiego materiały pomocnicze w postaci programów komputerowych oraz wydawnictw w formie elektronicznej są dostępne np. na stronie www.duden.de. Są to słowniki (m.in. ortograficzny, wyrazów obcych, wymowy, etymologiczny, synonimów itp.) oraz programy komputerowe do korekty ortograficznej tekstu (Duden Korrektor i Duden Korrektor plus) oraz różnego rodzaju poradniki językowe, ułatwiające wyjaśnianie wątpliwości powstających podczas nauki i stosowania języka niemieckiego. Po dokonaniu omówienia wybranych kryteriów oceny materiałów glottodydaktycznych w rozdziale 4 w rozdziale 5 przeprowadzimy na ich podstawie ewaluację wybranych materiałów internetowych stosowanych współcześnie w dydaktyce języka niemieckiego.

4. Wybrane kryteria oceny jakości dydaktycznej uzupełniających materiałów internetowych

Pfeiffer (2001: 177nn) wyróżnia szereg kryteriów służących ewaluacji materiałów glottodydaktycznych, które mogą mieć z powodzeniem zastosowanie również do oceny materiałów uzupełniających dostępnych w Internecie. Kryteria te są podzielone na grupy, wśród których najistotniejsze wydają się:

1. Kryteria dotyczące edycji materiałów (por. Pfeiffer, 2001:178–179):
 - kryterium adresatywności – czy materiały są oparte o określone programy nauczania i adresowane do konkretnych grup uczniów (z uwzględnieniem typów szkół i warunków nauczania);
 - kryterium kompletności i koherencji materiałów – czy materiały są kompletne i spójne z ogólną koncepcją danego podręcznika do nauki języków obcych. W przypadku materiałów uzupełniających ważne jest, czy są one dostatecznie zintegrowane z materiałami podstawowymi;
 - kryterium typograficzne – czy szata graficzna jest atrakcyjna, czy występują przejrzyste rysunki, które współgrają z tekstem i umożliwiają wyróżnienie elementów ważnych i mniej ważnych.
2. Kryteria dotyczące warunków nauczania (por. Pfeiffer, 2001: 179–180):
 - kryterium koherencji materiałów z programami nauczania – informacje te powinny być zawarte w samych programach nauczania w postaci zestawu zagadnień przeznaczonych do realizacji, bądź w materiałach uzupełniających (np. poradnikach metodycznych dla nauczycieli na stronach wydawnictw edukacyjnych);
 - kryterium celu i poziomu nauczania – materiały uzupełniające powinny służyć osiągnięciu celów wynikających z programu nauczania dla konkretnej grupy uczniów na danym poziomie nauczania – ich wyboru i ewaluacji dokonuje nauczyciel.
3. Kryteria ewaluacji odnoszące się do uczniów (por. Pfeiffer, 2001: 181–183):
 - wiek i płeć uczniów – materiały uzupełniające powinny być dobierane adekwatnie do wieku i płci uczących się, np. z uwzględnieniem specyfiki zainteresowań, rodzajów hobby i sposobów spędzania czasu wolnego w różnych grupach wiekowych i ze względu na różnice między płciami w tym zakresie;
 - pochodzenie i środowisko społeczne uczniów – internetowe materiały uzupełniające powinny być dobierane tak, aby uwzględnić potrzeby danego środowiska oraz przyczyniać się do wzrostu motywacji wśród uczniów do korzystania z tego typu źródeł informacji;
 - znajomość innych języków obcych – wśród uczniów władających biegle innymi językami obcymi można wykorzystać również materiały informacyjne w tych językach (np. teksty dotyczące komputerów w języku angielskim);
 - profil kształcenia i specyficzne zainteresowania uczniów – w zależności od typu szkoły i zainteresowań uczniów można rozwijać autonomiczne uczenie się w oparciu o zalecane przez nauczyciela materiały, spośród których uczniowie sami dokonują wyboru.

Również w stosunku do programów komputerowych wspomagających nauczanie i uczenie się języków obcych formułowane są kryteria ich oceny, wśród których do najważniejszych można zaliczyć następujące (por. Gajek, 2002: 44–45):

1. Kryteria istotne z punktu widzenia nauczycieli – treści językowe powinny odpowiadać wymaganiom programowym i potrzebom edukacyjnym uczniów.
2. Kryteria ważne dla ucznia – najważniejsze jest dopasowanie programu do odpowiedniego przedziału wiekowego uczniów.
3. Kryteria odnoszące się do języka i umiejętności językowych – język w programie musi być poprawny i prezentowany w jasno określonym kontekście kulturowym i sytuacyjnym.
4. Kryteria odnoszące się do procesu nauczania wspomaganego komputerem – wykorzystanie programu powinno być uzasadnione multimedialnością i interaktywnością, które powodują wzrost jakości i efektywności nauczania.
5. Kryteria techniczne – prawidłowy dobór kolorów, czytelność czcionek i grafiki, intuicyjna nawigacja w programie.

W oparciu o analizę kryteriów służących ocenie autentycznych materiałów internetowych dla potrzeb procesu dydaktycznego można dostrzec ich zalety, do których należą m. in. (por. Pado, 2006: 431–432):

1. Włączanie do programu nauczania aktualnej tematyki
2. Prezentacja najnowszej leksyki w zakresie określonych tematów
3. Prezentacja języka w jego zróżnicowaniu stylistycznym (styl potoczny, publicystyczny, specjalistyczny itp.)
4. Pogłębianie przez uczniów wiedzy kulturoznawczej i realioznawczej z danego obszaru językowego
5. Rozwijanie motywacji do uczenia się
6. Kształtowanie autonomii i samodzielności u uczniów
7. Konfrontacja umiejętności zdobytych w szkole z faktyczną znajomością języka
8. Wzbogacanie klasycznego podręcznika materiałami multimedialnymi (do całkowitego wykluczenia go w przyszłości).

Wymienione kryteria wyboru i ewaluacji internetowych materiałów uzupełniających stosowanych wspomagająco w procesie nauczania języka niemieckiego należałoby uzupełnić o kryteria odnoszące się do samych tekstów multimedialnych, gdyż to głównie teksty decydują wciąż o jakości materiałów glottodydaktycznych.

Jak już wcześniej wspomniano, teksty powinny być poprawne pod względem merytorycznym i formalnym, w tym również pozostawać w zgodzie z najnowszymi obowiązującymi zasadami ortografii niemieckiej. Nauczyciele mogą korzystać z celu sprawdzenia poprawności ortograficznej tekstów z programów *Duden Korrektor* lub *Duden Korrektor Plus* dostępnych w formie Download na stronie www.duden.de lub w księgarniach w postaci odpowiednich programów na płytach CD.

Jeżeli chodzi o wstępny pomiar trudności tekstu, można korzystać z formuł typu Flesh lub LIX, gdzie wyznacznikiem stopnia trudności jest długość wyrazów,

długość zdań i ich wzajemne relacje (por. m.in. Laveau, 1985: 39nn, Iluk, 2008: 147nn).

O stopniu trudności i zrozumiałości tekstów decydują nie tylko ich elementy syntaktyczne i leksykalne, lecz przede wszystkim warunki percepcji tekstu i cechy oraz predyspozycje uczniów, co obrazuje poniższy cytat:

“Nieuwzględnienie problemów percepcji tekstu niewątpliwie wpływa negatywnie na ich jakość dydaktyczną, a w konsekwencji na poziom kształcenia, a przede wszystkim na stan emocjonalny i psychiczny uczących się, którzy codziennie przeżywają problemy przy nieudanych próbach zrozumienia tekstów i zapamiętania zawartych w nich informacji.” (Iluk, 1999: 1)

O stopniu trudności i zrozumiałości tekstu oraz o tym, czy przyczynia się on do rozwijania wśród uczniów kompetencji interkulturowej decyduje również interakcja materiałów glottodydaktycznych z samym uczniem i w związku z tym faktem przy ewaluacji pomocniczych materiałów glottodydaktycznych należy uwzględniać stosowne kryteria interkulturowe (por. Jańska, 2007:87–88), spośród których następujące wydają się nam niezwykle istotne:

1. Prezentowanie przez materiały glottodydaktyczne stosownych informacji socjokulturowych – zgodnie z wytycznymi zawartymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*.
2. Odpowiednia jakość elementów wizualnych (jakość obrazów, ich treść, aktualność, reprezentatywność, adekwatność w stosunku do tekstu).
3. Kontrastywne przedstawianie kultury kraju ojczystego uczniów i krajów, w których używany jest dany język (w naszym przypadku język niemiecki).
4. Przedstawienie omawianych problemów z różnych punktów widzenia (z różnych perspektyw) i rozwijanie wrażliwości uczniów na postrzeganie danego zagadnienia przez inne osoby.
5. Uwzględnianie różnorodności regionalnej w zakresie omawianych tematów (w naszym przypadku różnorodności w poszczególnych krajach niemieckiego obszaru językowego).

Powyższe zestawienia kryteriów mają charakter globalny i podlegają one rozwinieciu i uszczegółowieniu w stosunku do konkretnych materiałów i warunków nauczania. Celem naszego referatu nie jest szczegółowa ewaluacja internetowych materiałów uzupełniających wspomagających proces nauczania języka niemieckiego, a jedynie pokazanie przykładów takich materiałów i dokonanie ich globalnej oceny, jak również przedstawienie katalogu kryteriów, który może znaleźć zastosowanie do analizy takich materiałów.

5. Ocena wybranych internetowych materiałów uzupełniających do nauki języka niemieckiego

Zgodnie z podziałem uzupełniających materiałów internetowych dokonany w punkcie 2 poddamy teraz analizie przykładowe materiały należące do każdej z wymienionych trzech grup:

1. Jako materiały pochodzące ze stron nieedukacyjnych – wystąpienia Kanclerz Federalnej Angeli Merkel dostępne na stronie www.bundestkanzlerin.de.
2. Jako przykład edukacyjnych stron językowych – stronę Instytutu Goethego www.goethe.de.
3. Jako przykład materiałów na stronach wydawnictw podręcznikowych – materiały uzupełniające do podręcznika *Tangram* umieszczone na stronie www.hueber.de.

Wystąpienia Kanclerz Angeli Merkel są dostępne na stronie www.bundestkanzlerin.de w formie plików MP3 i MP4, jak również dołączona jest do nich transkrypcja tekstów wystąpień w formacie PDF. Czas trwania wystąpień wynosi od 3–5 minut, wielkość plików MP4 waha się między 20–30 MB, MP3 w granicach 2–3 MB. Pod względem technicznym wystąpienia te są zatem ogólnodostępne i nie wymagają specjalnego oprogramowania. Jeśli chodzi o stopień wymaganych umiejętności językowych, teksty te są przeznaczone dla średniozaawansowanych i zaawansowanych. Spektrum tematyczne jest duże i obejmuje zagadnienia z dziedziny polityki, historii, kultury, ekonomii, edukacji, jak też inne bieżące kwestie dnia codziennego i każdy uczący się z pewnością znajdzie tutaj tematy, które go zainteresują. Korelacja z programem nauczania jest tu raczej luźna i do nauczyciela zależy wybór poszczególnych wystąpień przydatnych do wykorzystania w procesie dydaktycznym. Jeżeli chodzi o stopień trudności tekstu, to jest on stosunkowo wysoki, natomiast nauczyciele dysponując transkrypcją tekstu mogą dokonać jego dydaktyzacji w fazie przed recepcją, w trakcie recepcji po recepcji. Stosowanie tych wystąpień na lekcjach języka niemieckiego powinno mieć miejsce okazjonalnie, gdyż zbyt częste ich używanie może doprowadzić do monotonii i znużenia tematami politycznymi. Wystąpienia te mogą służyć jako przyczynek do dyskusji na poruszane w nich tematy, stanowić podstawę ćwiczeń na rozumienie ze słuchu, czy też tzw. dyktand z lukami, które można stworzyć dość szybko przy użyciu programu *Übungsblätter selbstgemacht* na stronie www.goethe.de.

Sama strona www.goethe.de przeznaczona jest jako wszechstronne wsparcie procesu nauczania i uczenia się języka niemieckiego. Dostępne są tutaj zarówno materiały dydaktyczne do bezpośredniego zastosowania na lekcjach języka niemieckiego, jak też w procesie samokształcenia uczniów wspomagane przez komputer i Internet. Nauczyciele mogą tutaj znaleźć wiele inspiracji twórczych i wskazówek metodyczno-dydaktycznych. Jako materiały uzupełniające (poddane dydaktyzacji) mogą służyć np. informacje z grupy *Deutsche Welle Nachrichten mit Glossar* zatytułowane *Top Thema mit Vokabeln*, które ukazują się co kilka dni w formie plików MP3 i transkrypcji tekstów wraz z listą słów. Od października 2008 ukazują się też informacje w postaci plików MP4 zatytułowane *Video Thema*, do których dołączona jest transkrypcja tekstów nagrań oraz ćwiczenia językowe na poziomie średnio zaawansowanym. Tematy tych nagrań są różnorodne i dotyczą aktualnych problemów politycznych, kulturalnych, gospodarczych itp. sposób ich przedstawienia uwzględnia często postulaty interkulturowego nauczania języków obcych, czyli ukazuje różne ujęcia

tego problemu z punktu widzenia przedstawicieli różnych kultur i narodowości. Poza tym w tych wiadomościach przedstawiane są problemy dotyczące całego świata, np. ekologia, problemy socjalne, ekonomiczne, rozwój nowoczesnych technologii itp., które są niezwykle aktualne i poprzez to motywujące uczniów i studentów do nauki języka niemieckiego. Pliki MP3 i MP4 nie wymagają szczególnego oprogramowania komputerowego i informacje w nich zawarte są dostępne praktycznie dla każdego. Korelacja materiałów uzupełniających na stronie www.goethe.de z programami nauczania jest dość luźna, ale stanowi to ich zaletę, gdyż nauczyciele różnych typów szkół mogą je dostosowywać i adaptować do potrzeb procesu dydaktycznego. Na stronie www.goethe.de znajduje się wiele informacji kulturoznawczych i realioznawczych dotyczących współczesnych Niemiec, jak też pewna ilość informacji historycznych. Osobny rozdział stanowią tutaj materiały pomocnicze do wczesnoszkolnego nauczania dzieci oraz czasopisma metodyczne dla nauczycieli.

Materiały uzupełniające do podręcznika *Tangram* umieszczone na stronach www.hueber.de i www.hueber.pl dotyczą różnorodnych aspektów realioznawstwa i kulturoznawstwa krajów niemieckiego obszaru językowego. Do każdego rozdziału z kolejnych trzech części podręcznika dostępne są materiały w postaci plików PDF, w których występują postaci fikcyjne z podręcznika w powiązaniu z faktami dotyczącymi życia kulturalnego, politycznego, gospodarczego itp. Uwzględniono m.in. następujące tematy: położenie geograficzne i najważniejsze dane na temat krajów niemieckojęzycznych, rodzina, pieniądze, zakupy, praca, dzieci, kariera, urlop, zdrowie i medycyna, Berlin, wybrane elementy historii Niemiec, Wiedeń, miłość i małżeństwo, przyjaźń, serial kryminalny *Tatort* itd. Problemy powyższe są przedstawione często z różnych perspektyw, zarówno w ujęciu współczesnym, jak też z perspektywy historycznej. Informacjom tekstowym towarzyszą obrazki, fotografie, tabelki i schematy, które ułatwiają percepcję i zapamiętywanie informacji. Korelacja poszczególnych materiałów uzupełniających z odpowiednimi rozdziałami podręcznika podstawowego jest ścisła, progresja tematyczna jest zachowana. W materiałach powyższych uwzględniono wszystkie kraje niemieckiego obszaru językowego i ich różnorodność regionalną, elementy wiedzy socjokulturowej są zgodne z wytycznymi zawartymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Pod względem technicznym dostępność materiałów w postaci plików PDF nie stanowi problemu, teksty spełniają wymagania nowej ortografii języka niemieckiego, ich stopień trudności jest adekwatny do średnio zaawansowanej znajomości języka. Prezentowane treści odpowiadają podstawie programowej dla szkół ponadgimnazjalnych, a sposób ich prezentacji jest adekwatny do nawyków percepcji i możliwości intelektualnych młodzieży.

Podsumowując rozważania na temat oceny przydatności i jakości dydaktycznej internetowych materiałów uzupełniających w procesie nauczania języka niemieckiego, należy stwierdzić, że dobrym sposobem ewaluacji tych materiałów byłoby dokonanie ich oceny przez uczniów i nauczycieli przy zastosowaniu ankiety opartej na kryteriach umożliwiających wyznaczenie stopnia intensywności poszczególnych cech badanych materiałów w skali punktowej od 1 do 5. Propo-

nowane kryteria oceny jakości uzupełniających materiałów internetowych przedstawione zostaną poniżej w formie tabeli zawierającej kryteria odnoszące się do treści, poprawności i stopnia trudności tekstów, jak również innych elementów decydujących o ich atrakcyjności i dydaktycznej przydatności.

6. Katalog kryteriów do oceny przydatności dydaktycznej materiałów internetowych

W poniższej tabeli prezentujemy zestaw kryteriów do analizy jakości i przydatności dydaktycznej internetowych materiałów uzupełniających, które mają wspierać proces nauczania i uczenia się języka niemieckiego. Zestawienie to ma charakter otwartego katalogu, który można uzupełniać i modyfikować w miarę potrzeb wynikających z celów i zadań w nauczaniu języka niemieckiego konkretnej grupy uczniów. Skala ocen od 1 do 5 jest umowna i może również podlegać modyfikacjom. Ocena przydatności dydaktycznej konkretnych materiałów uzupełniających jest subiektywna i kryteria poniższe nie mają charakteru uniwersalnego. Tabela może być stosowana w postaci ankiety dla uczniów lub nauczycieli, przed której przeprowadzeniem ankiety powinien objaśnić ankietowanym, co rozumie się pod poszczególnymi kryteriami i jaki jest cel samej ankiety. Ankieta składa się z kryteriów jak w poniższej tabeli:

Kryterium	1	2	3	4	5	Uwagi
Aktualność tematyczna i merytoryczna						
Poprawność językowa (w tym zgodność z zasadami nowej ortografii)						
Odpowiednia gęstość nowych informacji						
Stopień trudności tekstu adekwatny do poziomu uczących się						
Motywowanie uczniów do pracy własnej						
Integracja z treściami podręcznika						
Przekazywanie stosownej wiedzy socjokulturowej						
Właściwa jakość elementów wizualnych						
Przedstawianie omawianych problemów z różnych perspektyw						
Uwzględnianie różnorodności regionalnej						

Skala ocen jest następująca:

1. Kryterium nie jest spełnione w najmniejszym stopniu.
2. Kryterium jest spełnione w minimalnym stopniu, istnieje wiele zastrzeżeń.
3. Kryterium jest spełnione w dostatecznym stopniu, chociaż istnieją zastrzeżenia.
4. Kryterium jest spełnione w dobrym stopniu, istnieją małe zastrzeżenia.
5. Kryterium jest w pełni spełnione, brak jest zastrzeżeń.

Aby uzyskać rzetelny obraz badanych materiałów uzupełniających, należałoby przeprowadzić ankietę z ilością osób pozwalającą na uzyskanie wiarygodności statystycznej, co w warunkach szkolnych nie zawsze jest możliwe. Tym niemniej nauczyciele mogą w celu uzyskania wstępnej orientacji odnośnie przydatności dydaktycznej wybranych materiałów uzupełniających z powodzeniem stosować powyższy katalog kryteriów, odpowiednio go modyfikując i uzupełniając w zależności od własnych potrzeb.

7. Wnioski końcowe

Z poczynionych rozważań teoretycznych oraz analiz uzupełniających materiałów glottodydaktycznych dają się wyprowadzić wnioski potwierdzające tezę, że we współczesnym nauczaniu języków obcych nie jest możliwa rezygnacja ze wsparcia mediów elektronicznych i Internetu. W procesie dydaktycznym należy jednak wykorzystywać materiały uzupełniające z umiarem, aby nigdy ich forma nie dominowała nad treściami nauczania. Podstawową zasadą powinno być korzystanie z materiałów pochodzących z wiarygodnych i sprawdzonych źródeł, które dają się zintegrować z programem nauczania oraz wiodącymi materiałami glottodydaktycznymi. Nauczyciele mogą dokonywać wstępnie oceny przydatności konkretnych materiałów internetowych przy użyciu kryteriów adekwatnych do poziomu nauczania i uwzględniających specyfikę danej grupy uczniów lub studentów. Należy też przy planowaniu konkretnego kursu językowego uwzględniać kompetencje medialną osób uczących i nauczanych oraz ich nawyki i przyzwyczajenia. Zastosowanie nowoczesnych materiałów internetowych powinno stanowić środek służący poszerzaniu i pogłębianiu kompetencji językowej osób uczących się, nie może to być nigdy cel sam w sobie.

BIBLIOGRAFIA:

- Bednarek, J. 2006. *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: PWN.
- Gajek, E. 2002. *Komputery w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Iluk, J., 1999. „Możliwości prognozowania stopnia trudności rozumienia tekstów, na przykładzie polskich i niemieckich tekstów do nauczania geografii”. (w) *Język - biznes - media* (red. J. Arabski). Katowice: Wyższa Szkoła Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych, 123–132.
- Iluk, J. 2008. „Die Verständlichkeit der deutschen, österreichischen, schweizerischen und polnischen Verfassung. Versuch einer komparatistischen Analyse

- se“. (w) *Verständlichkeit als Bürgerrecht? Die Rechts- und Verwaltungssprache in der öffentlichen Diskussion* (red. K.M. Eichhof-Cyrus i G. Antos). Mannheim: Dudenverlag, 136–154.
- Jańska, M., U. 2007. „Entwicklung der interkulturellen Kompetenz anhand von Materialien für den Fremdsprachenunterricht“. (w) *Glottodidactica*, vol. XXXIII, 83–94.
- Laveau, I. 1985. *Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch- didaktische Vorschläge für den Lehrer*. München:Goethe Institut.
- Pado, A. 2006. „Adaptacja dydaktyczna autentycznych materiałów multimedialnych“. (w) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym* (red. J. Krieger-Knieja i U. Paprocka-Piotrowska). Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 431–441.
- Pfeiffer, W. 1979 : *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa: PWN.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Zawadzka, E. 2008. „Eröffnungsvortrag: Geschichte der Deutschlehrbücher in Polen“. (w) *Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken* (red. J. Janoszczyk, L. Krzysiak i J. Żmudzki). Lublin:Wydawnictwo UMSC, 21–33.

Katarzyna Krzemińska

PWSZ we Wrocławku

EUROPEJSKIE PORTFOLIO JĘZYKOWE JAKO INSTRU- MENT SAMOCENY PRAC PISEMNYCH NA POZIOMIE ZAAWANSOWANYM W NAUCE JĘZYKA OBCEGO

The European Language Portfolio in self-evaluation of foreign language writing skills at the advanced level

The purpose of this article is to explore the role of the ELP in teaching language skills to students of foreign languages, in my professional situation – to German Language and Literature students. The article attempts to answer the following questions: To what extent do the ELP and the Council of Europe documents help students of foreign languages use self-evaluation? How do these documents support learner autonomy? Due to the growing interest in the ELP, I focused my attention on the use of self-evaluation skills by college students during their writing tasks. The article presents the results of a study on self-evaluation. It was carried out among first and second year students of German Language and Literature Studies at the State Higher Education College in Wrocław in the academic years 2005/2006 and 2006/2007.

1. Wstęp

Zarówno Unia Europejska jak i Rada Europy podejmują szereg działań dążących do zmiany celów, metod, środków i treści nauczania języków obcych. Zadaniem europejskiej polityki językowej jest bowiem odpowiedź na pytania, jakich języków nauczać, w jakim celu i w jakim stopniu (Pfeiffer 2001). Aby umożliwić realizację nowych celów wprowadzono zatem do praktyki dydaktycznej konkretne narzędzia takie jak Europejski System Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), określający zakres

umiejętności, wiedzy i sprawności wymagany na poszczególnych poziomach biegłości językowej oraz Europejskie portfolio językowe (EPJ), którego zadaniem jest między innymi zharmonizowanie polityki edukacyjnej krajów Unii Europejskiej, rozwijanie tolerancji wobec innych narodowości i kultur, wspieranie mobilności mieszkańców państw członkowskich, ale również na przykład stworzenie porównywalnych kryteriów oceny kwalifikacji językowych. Istotnym zagadnieniem w Europejskim portfolio językowym jest unowocześnione podejście do oceny wyników nauczania.

W dzisiejszym podejściu dydaktyki języków obcych można zaobserwować dążenie, aby nauczanie języka obcego było skierowane na ucznia, uwzględniało jego potrzeby i oczekiwania (Pfeiffer 2001). Proces nauczania języka obcego powinien zatem zachęcać do samodzielnej nauki, za którą uczeń przejmuje w pewnym stopniu odpowiedzialność i uniezależnia się od nauczyciela.

Niezwykle ważną rolę odgrywa w procesie nauczania i uczenia się ocenianie wiedzy i umiejętności. Obiektywna ocena motywuje ucznia i ma walory wychowawcze; może być jednakże odebrana jako subiektywna i niesprawiedliwa, dlatego warto przygotować uczniów do samooceny. W Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego podkreśla się dużą wartość samooceny jako sposobu wzmacniania motywacji i świadomości językowej, tzn. wspierania uczących się w wykorzystywaniu własnych atutów i rozpoznawania słabych stron, a przez to sterowania własnym uczeniem się. Zarówno motywacja jak i autonomia uczących się są silnie zaakcentowane w Europejskim portfolio językowym.

O ile często mówi się o rozwijaniu autonomii uczących się w zakresie sprawności mówienia, o tyle trudniej uczynić to w odniesieniu do sprawności pisania, gdyż w praktyce dydaktycznej pisanie było przez długi czas postrzegane jako sprawność wtórna, trudna do opanowania i mało przydatna w codziennej komunikacji (Zuchewicz 2002). Również obecnie zagadnienie rozwijania sprawności pisania na poziomie zaawansowanym rzadko stanowi przedmiot badań. Nie można jednakże zapominać, iż procesy produkcji językowej (zarówno w języku mówionym jak i pisany) stanowią o kompetencji językowej uczącego się. Można zatem wspierać dane procesy w ramach autoewaluacji, rozwijając autonomię uczących się przy pomocy innowacyjnego instrumentu, jakim jest Europejskie portfolio językowe. Innowacyjne portfolio jest bowiem urzeczywistnieniem idei, która w dydaktyce języków obcych obecna jest już od dawna. Za sprawą portfolio, w praktyce zawodowej nauczycieli nabiera na znaczeniu hasło: uczymy się, jak uczyć (Bimmel/Rampillon 2000). Europejskie portfolio językowe rozwija bowiem między innymi umiejętność oceny własnej kompetencji językowej ucznia, uczy umiejętności refleksji nad procesem uczenia się (w tym przypadku – rozwijaniem sprawności pisania), kształtuje postawy autonomiczne wśród uczących się, ułatwia świadome planowanie uczenia oraz rozwija motywację do uczenia się języków obcych.

Artykuł przedstawia zatem wyniki badań, których głównym zadaniem jest rozwijanie umiejętności samooceny w zakresie sprawności pisania na poziomie zaawansowanym. Autorka szuka także odpowiedzi na pytania, czy i w jakim stopniu Europejskie portfolio językowe wspiera autonomię studentów filologii germańskiej

2. Badanie action research

Celem przeprowadzonych badań jest próba potwierdzenia hipotezy, która brzmi w następujący sposób: Europejskie portfolio językowe jako instrument samooceny pisemnych prac na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego może w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju autonomii uczących się i wspierać rozwijanie sprawności pisania. W ramach postawionej hipotezy podjęto próbę odpowiedzi na cztery szczegółowe pytania badawcze, które przedstawiono w dalszej części artykułu.

Badania przeprowadzono w latach 2005/06 oraz 2006/2007 w Instytucie Neofilologii na kierunku filologii germańskiej w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku. Za podstawę prowadzenia badań przyjęto metodologię badań w działaniu (ang. *action research*)⁵⁶. Badania zostały przeprowadzone w niewielkich grupach studenckich filologii germańskiej a postawione pytania problemowe były rozwiązywane w ramach tej populacji. Badania prowadziłam osobiście w ramach zajęć z praktycznej nauki języka niemieckiego (PNJN) pod nazwą – redagowanie tekstów. Badani prowadzili w ramach Europejskiego portfolio językowego teczki, w których zbierali swoje prace, oceniali je i opisywali. W ramach badań analizowano trzy rodzaje tekstów: list prywatny, streszczenie i sprawozdanie. Jako narzędzia badawcze wykorzystałam ankiety, wywiady, dzienniczki i zapiski studentów. W badaniach wykorzystałam materiał pomocniczy do europejskiej ramy referencyjnej „*Profile deutsch*”.

Wyniki badań przedstawione zostały w odniesieniu do czterech szczegółowych pytań badawczych:

- *Jak z biegiem czasu zmienia się nastawienie studentów do Europejskiego portfolio językowego i samooceny?*

Dla większości studentów dokument Rady Europy – EPJ był wcześniej nieznanym. Nastawienie wielu studentów było zatem początkowo dosyć sceptyczne. Pytali np.:

Po co to wszystko?

EPJ zdaje się być dziecinna idea.

Można przecież wykorzystać ten czas sensowniej.

⁵⁶ Badanie w działaniu zakłada wywołanie przez badacza zmian w wybranej rzeczywistości z zamiarem doskonalenia własnej pracy i jednocześnie badanie tych zmian (Zawadzka 2004). Bardziej szczegółowe wskazówki dotyczące badania *action research* można znaleźć m.in. w pracach Palki (1998), Łobockiego (1999), Cohen i Manion (1994), Nuan (1992).

Diagram nr 1 przedstawia wstępną opinię studentów: *Jak ocenia Pan/i ideę Europejskiego portfolio językowego?*

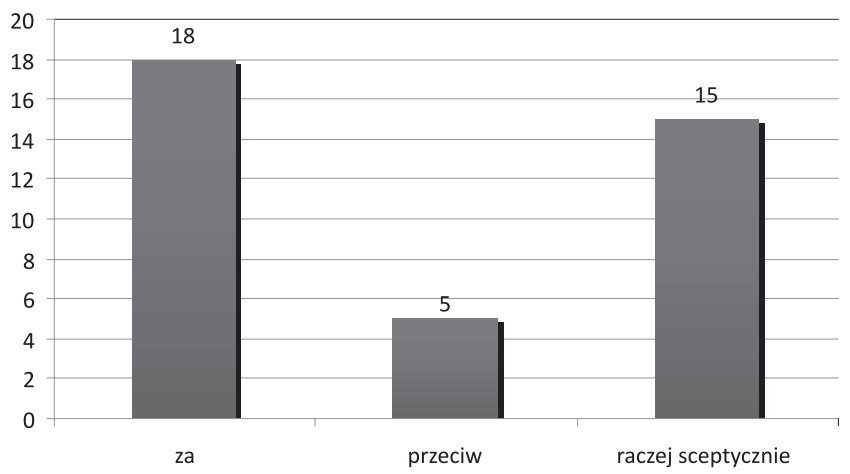


Diagram1: Jak ocenia Pan/i ideę Europejskiego portflio językowego?

Mimo, iż samoocena wymaga osobistego zaangażowania i aktywności uczących się, studenci przyjęli ją chętnie, choć początkowo z pewną dozą nieufności, traktując ją jako konieczność. Z biegiem czasu nastawienie studentów uległo zmianie. Badani przyzwyczaili się do pracy z EPJ, twierdzili nawet, iż sprawia im ona przyjemność. Po każdej pracy pisemnej studenci dokonywali pisemnej samooceny, również po każdym semestrze oceniali poziom biegłości językowej w zakresie sprawności pisania. Badani studenci byli otwarci, starali się być elastyczni i nie brakowało im krytycznego spojrzenia na siebie. Dzięki prowadzonej na bieżąco obserwacji i licznym dyskusjom czy wywiadom, mogę stwierdzić, że postawa studentów wobec samooceny uległa zmianie. Z czasem nawet osoby nieśmiało przekonały się do nieznanym im wcześniej technik ewaluacji i chętnie je stosowali, doceniając ich przydatność w rozwijaniu sprawności pisania. Nieliczni z badanej grupy unikali samooceny. Z mojej obserwacji wynika jednak, że były to osoby mało zmotywowane do nauki w ogóle, które po pierwszym semestrze studiów, nie kontynuowały nauki w naszej uczelni.

Drugie szczegółowe pytanie badawcze:

- *Jak wpływa Europejskie portfolio językowe i kontrola prac pisemnych na rozwój sprawności pisania?*

Początkowo studenci zwracali uwagę przede wszystkim na poprawność gramatyczną wypowiedzi pisemnej, ubogie słownictwo, ale także systematyczna pracę.

Diagram nr 2 przedstawia zagadnienia z badania pilotażowego, z którymi studenci mają największy problem.

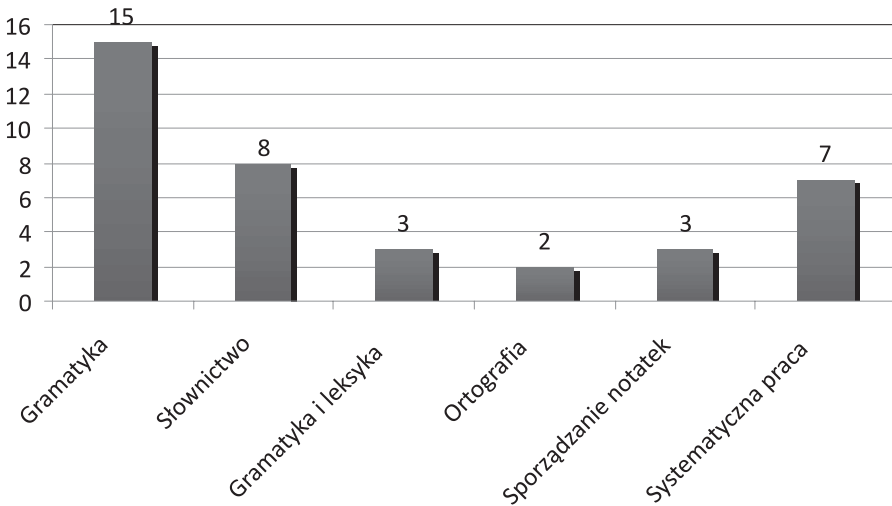


Diagram 2: Co sprawia Pani/Panu największy problem podczas nauki języka niemieckiego?

We wstępnej fazie zestaw kryteriów wymienionych przez studentów był dość ubogi, z czasem, po licznych dyskusjach wyłonili oni potrzebne kryteria dotychczas nieobecne w ich repertuarze. Następne autoewaluacje skupiały się przede wszystkim na formie wypowiedzi pisemnej, kompozycji tekstu, komunikatywności, treści, w dalszej kolejności bogactwie leksykalnym, poprawności gramatycznej i stylu wypowiedzi. Dokonując końcowej samooceny i autoewaluacji studenci posługiwali się wyżej wymienionymi kryteriami, umieli ocenić napisany przez siebie tekst w sposób bardziej obiektywny. Podczas prowadzonych badań studenci uznali za bardzo przydatną umiejętność dostrzegania własnych błędów i wyrazili chęć rozwijania samooceny. Po zakończeniu zadania towarzyszyła im zwykle refleksja, że nie wykorzystali w pełni swoich możliwości językowych, a język, jakim się posługiwali był zbyt prosty.

Wprowadzenie samooceny miało więc służyć rozwijaniu przez studentów autokontroli i autokorekty. Dzięki niej uczyli się dostrzegać własne błędy i ich unikać. Udało mi się również zaobserwować doświadczenie przez studentów własnej skuteczności, uwrażliwienie na sterowanie własnym procesem uczenia się oraz rozwój samoświadomości w tym procesie.

Kolejny diagram (nr 3) uświadamia, jak zmieniło się podejście studentów do badanego problemu i przedstawia samoocenę badanych: Czy stał/a się Pan/i bardziej samodzielna w nauce języka niemieckiego?

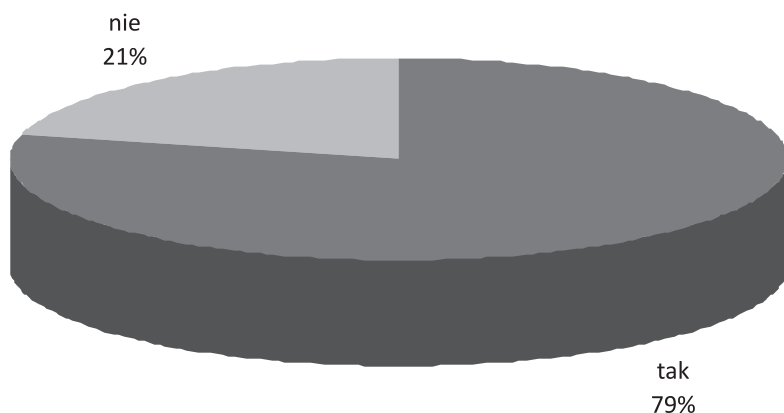


Diagram 3: Czy stała się Pani/stal się Pan bardziej samodzielny podczas nauki języka obcego?

Przedstawione w diagramie wyniki ankiety podkreślają pozytywne zmiany nastawienia badanych do samooceny. Zmiany te łączyć można z osobowością studentów. Im bardziej otwarci, krytyczni i elastyczni byli studenci, tym chętniej podejmowali nowe wyzwania i akceptowali pracę z nowym dokumentem. Trzecie szczegółowe pytanie badawcze:

- *Czy Europejskie portfolio językowe jest nieodzowną częścią samooceny?*

Europejskie portfolio językowe z pewnością wspiera rozwój autonomii uczących się oraz rozwój umiejętności autokorekty. Europejskie portfolio językowe jest jednocześnie przykładem, jak można motywować i zachęcać uczących się do podejmowania samooceny. Mówiąc o samoocenie należało w pierwszej kolejności zachęcić badanych do refleksji nad ocenianiem w ogóle. Prezentowany diagram (nr 4) Czy zdaniem Pani/Pana można oddzielić ocenianie od oceny? – wskazuje jednak na obawy studentów, czy ocenę można oddzielić od oceniania?

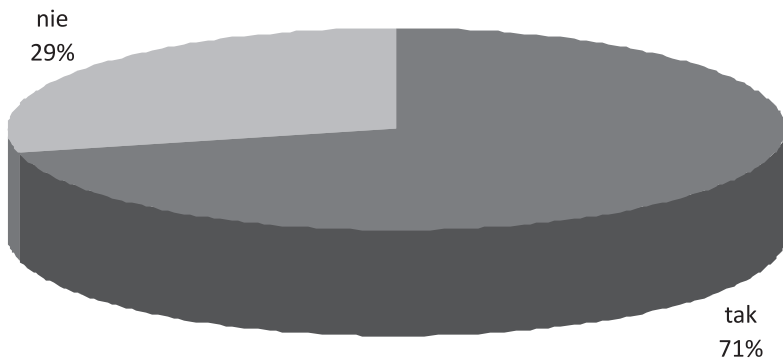


Diagram 4: Czy zdaniem Pani/Pana można oddzielić ocenianie od oceny?

Zdania w tej kwestii były podzielone. Aby pokazać studentom, jak trudno dokonać trafnej oceny, zachęcałam badanych do analizowania własnych słabych i mocnych stron, partnerskiej oceny, jak i samooceny z wykorzystaniem EPJ. Prezentowany instrument jest zatem przykładem efektywnej samooceny. O autoewaluacji można jednak mówić w szerszym zakresie. Portfolio jest bowiem jednym z wielu instrumentów autoewaluacyjnych, dzięki któremu uczący się osiągają sukces. Diagram nr 5 pokazuje wyniki odpowiedzi na pytanie: czy widzi Pan/i zalety EPI?

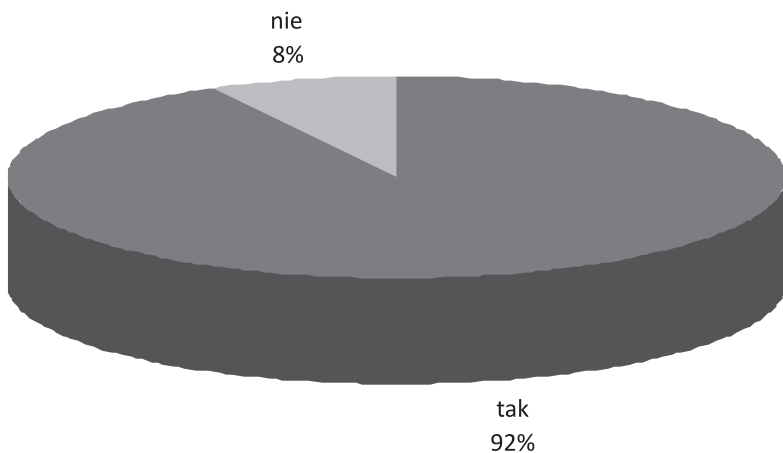


Diagram 5: Czy widzi Pan/i zalety EPJ?

Można zatem wnioskować, że badani byli/są zadowoleni z osiągniętych rezultatów, odnotowali postęp w rozwijaniu własnej kompetencji w zakresie sprawności pisania i stali się bardziej samodzielni. Uzupełniając regularnie własne teczki z pracami (w ramach Dossier) oraz dokonując systematycznej refleksji poprzez dodawany komentarz, studenci przyczyniali się do rozwoju własnej autonomii, co mogli również odnotować w Biografii językowej.

Czwarte szczegółowe pytanie badawcze:

- *Czy Europejskie portfolio językowe jest efektywnym sposobem samooceny w rozwijaniu sprawności pisania?*

Można stwierdzić, że EPJ jest efektywnym instrumentem autonomizacyjnym. Uczący się potrafią ocenić siebie oraz własne teksty. Są zmotywowani do planowania procesu uczenia się. W przyszłości badani studenci wyrażają chęć pracy z Europejskim portfolio językowym nie tylko w ramach nauki języka niemieckiego, co przedstawia diagram nr 6: Czy będzie Pan/i w przyszłości korzystać z EPJ?

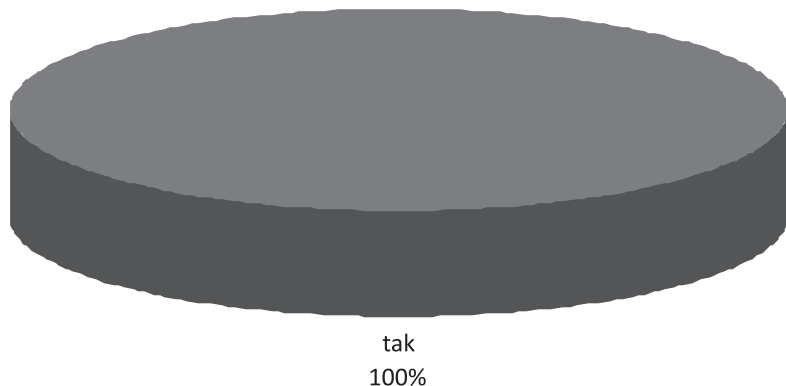


Diagram 6: Czy będzie Pan/i w przyszłości korzystać z EPJ?

Prezentowany diagram ilustruje deklaracje badanych, którzy w 100% wyrażają chęć dalszej pracy z EPJ. Po zakończonych badaniach, a tym samym ćwiczeniach z redagowania tekstów część badanych zaniechała jednakże pracy z tym instrumentem. Optymistycznym pozostaje jednak fakt, że ponad 50% kontynuowała pracę z portfolio. W tym miejscu nasuwa się refleksja, jak wspierać mechanizmy rozwijania świadomości uczących się poza ławą szkolną, poza sformalizowaną instytucją oraz jak wspierać uczenie się przez całe życie.

3. Wnioski

Reasumując można stwierdzić, iż EPJ wspiera autokorektę, samoocenę, a zatem autoewaluację studentów i przyczynia się do autonomii uczących się.

Wyniki powyższego studium potwierdzają przydatność samooceny jako techniki rozwijającej świadomość i autorefleksję uczących się. Samoocena umożliwia świadomą i zorganizowaną przebudowę osobistej koncepcji uczenia się języka, która opiera się na analizie aktualnego stanu kompetencji, a portfolio językowe jako instrument samooceny jest więc również przydatne na poziomie zaawansowanym, gdzie stopień opanowania języka pozwala na większą samodzielność i swobodę w indywidualnym doborze sposobów uczenia się (Aleksandrak 2002).

Europejskie portfolio językowe jest ciekawym narzędziem pedagogicznym i interesującym instrumentem autoewaluacji i samooceny, którego zastosowanie w praktyce umożliwia zwiększenie efektywności nauczania języków obcych, w przypadku przeprowadzonych i przedstawionych tutaj badań pozwala rozwinąć autorefleksję i samokontrolę w zakresie rozwijania sprawności pisania oraz wspiera autonomię uczących się. Dossier, w którym znajdują się prace studentów jest tworzone samodzielnie i tym samym dają świadectwo przebiegu procesu uczenia się języka obcego.

Przygotowanie i samodzielne prowadzenie teczki daje możliwość uczącemu się aktywnego i świadomego udziału w procesie uczenia się języków obcych. Dzięki temu można tym procesem lepiej kierować i dokonywać oceny tego, co już się udało osiągnąć, a także zaplanować dalszy tok kształcenia.

Należy jednak pamiętać, że sama świadomość istnienia Europejskiego portfolio językowego jak i instrumentów samooceny nie wystarczy, by świadomie dokonywać refleksji dotyczącej procesu nauki języka obcego. Tylko systematyczne korzystanie z technik samooceny daje możliwość rozwoju autonomii uczących się.

Mając na uwadze złożoność problemu rozwijania sprawności pisania jak i autonomii uczących się oraz ich autoewaluacji, sądzę, iż warto w przyszłości zająć się badaniem wspierania samodzielnej nauki poza klasą szkolną. Potrzebna jest również otwarta dyskusja na temat szczegółowego opisu kompetencji w ramach rozwijania sprawności pisania. Byłoby wskazane także podjąć próbę odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu uczący się jest w stanie samodzielnie rozwijać własną kompetencję pisania i przy użyciu jakich tekstów czy metod.

Zgłębianie wyżej wymienionych zagadnień sprawia, iż pojawia się coraz więcej znaków zapytania. Zwiększa się liczba pytań czekających na odpowiedź. W chwili obecnej istotne jest jednak rozprzestrzenianie idei pracy z Europejskim portfolio językowym, wspieranie autonomii uczenia się oraz dokonywanie autorefleksji.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrzak, M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny” [w] *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych* (red. Wilczyńska, W.) Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bimmel, P./ Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Cohen, L., Manion, L. 1994. *Research Methods in Education – 4th*. London and New York: Routledge.
- Council of Europe. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Europejskie portfolio językowe*. 2004. Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Łobocki, M. 1999. *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nuan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP.
- Palka, S. (red.)1998. *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. 2002. Berlin: Langenscheidt.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zuchewicz, T. 2002. „O pisaniu w języku obcym, Internecie oraz autonomii studentów filologii germańskiej” [w] *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych* (red. Wilczyńska, W.) Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Renata Majewska

NKJO w Bydgoszczy

Cecylia Tator

Uniwersytet Śląski

**SPRAWOZDANIE Z BADAŃ
JAKOŚCIOWYCH PROWA-
DZONYCH NA ZLECENIE
CODN W KLASACH
DWUJĘZYCZNYCH
Z JĘZYKIEM HISZPAŃSKIM
W POLSKICH GIMNAZJACH
I LICEACH**

Report from a qualitative study commissioned by the National In-service Teacher Training Centre [Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli] and conducted in bilingual classes with Spanish as a second language in Polish junior high schools and high schools

The paper presents the results of a qualitative study, contained in the evaluative report prepared in 2008 and commissioned by the National In-service Teacher Training Centre [Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, CODN]), conducted in bilingual classes with Spanish as a second language in Polish junior high schools and high schools. This report highlights the basic features of these classes in which Spanish is taught as a second language, discusses the basic needs, gives an outline of future recommendations as well as proposes some fundamental changes.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wyników badań jakościowych, prowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim na poziomie liceum i gimnazjum, zawartych w raporcie ewaluacyjnym „Sekcje dwujęzyczne z językiem

hiszpańskim w Polsce” oraz zasygnalizowanie kierunku proponowanych zmian. Raport, sporządzony w roku 2008 przez zespół, w którego skład weszły autor-ki niniejszego artykułu, jest kontynuacją opisu stanu sekcji dwujęzycznych w polskich szkołach prowadzonego przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CODN). Poprzednie raporty dotyczyły: sekcji z językiem francuskim (2005) oraz sekcji z językiem angielskim (2008).

W raporcie przedstawiono nauczanie dwujęzyczne w polskich gimnazjach i liceach skupiając się na różnych jego aspektach, aby dać możliwie najszerszy obraz sytuacji sekcji dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. Składa się on z dwóch części: pierwsza zawiera badania jakościowe, druga dane ilościowe. Główne cele raportu to: ukazanie specyfiki sekcji dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w Polsce, przedstawienie podstawowych cech tych sekcji, omówienie potrzeb w dziedzinie ich funkcjonowania oraz sformułowanie zaleceń na przyszłość.

W niniejszym artykule przedstawimy część pierwszą, w której zawarto dane zebrane na podstawie wizyt monitorujących w jednej trzeciej polskich szkół prowadzących hiszpańskie sekcje dwujęzyczne. Wizyty te składały się z: obserwacji lekcji języka hiszpańskiego, obserwacji przedmiotu niejęzykowego (np. historia, geografia.) prowadzonego w języku hiszpańskim, wywiadzie grupowym z uczniami, wywiadzie grupowym z nauczycielami języka hiszpańskiego oraz przedmiotów niejęzykowych prowadzonych w języku hiszpańskim, wywiadzie z koordynatorem sekcji oraz wywiadzie z niektórymi dyrektorami szkół.

2. Polski model sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim

Pierwsza polska klasa dwujęzyczna z językiem hiszpańskim powstała w XXIV Liceum im. Miguela de Cervantesa w Warszawie w roku 1991. W dniu dzisiejszym sekcje dwujęzyczne działają w 5 gimnazjach oraz 14 liceach w Polsce.

Obecnie podstawą funkcjonowania hiszpańskich sekcji dwujęzycznych w gimnazjach i liceach jest porozumienie podpisane 6 maja 1997 roku pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Edukacji i Kultury Hiszpanii w sprawie tworzenia i funkcjonowania klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w liceach ogólnokształcących Rzeczypospolitej Polskiej, organizacji egzaminu dojrzałości dla absolwentów tych klas oraz określenia warunków niezbędnych dla nadania im przez Ministerstwo Edukacji i Kultury Hiszpanii *Titulo de Bachiller*. Na mocy tego porozumienia jeszcze w tym samym roku rozpoczęto w Polsce tworzenie kolejnych sekcji dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. Klasy te zostały wprowadzone najpierw w liceach, a, po reorganizacji polskiego systemu edukacji, także w gimnazjach.

Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w swej ofercie mają język hiszpański znacznym wymiarze godzin oraz dodatkowe przedmioty związane z wiedzą o kulturze Hiszpanii. W przypadku gimnazjum jest to *literatura Hiszpanii*; a w przypadku liceum, przedmiot zwany *kultura Hiszpanii*, obejmujący geografię Hiszpanii (w ok. 30%), historię Hiszpanii (w ok. 50%) i historię sztuki Hiszpanii (w ok. 20%), oraz przedmiot zwany *język i literatura hiszpańska*, obejmujący wiedzę językoznawczą

i literaturoznawczą. Są one prowadzone po hiszpańsku przez wykwalifikowanych lektorów – rodzimych użytkowników tego języka, których obecność w polskich szkołach gwarantuje wyżej wymienione porozumienie. Reszta przedmiotów stanowiąca podstawę nauczania, wykładana jest, z nielicznymi wyjątkami, wyłącznie w języku polskim.

Należy podkreślić, że model ten odbiega od modelu sekcji z językiem angielskim, niemieckim czy francuskim, w których przedmioty niejęzykowe nauczane w języku obcym nie są w tak dużym stopniu związane z wiedzą o danym kraju. W sekcjach tych w języku obcym przeważnie naucza się biologii, geografii, matematyki, fizyki, chemii i historii. Przedmioty te najczęściej prowadzone są przez polskich nauczycieli posiadających wiedzę z zakresu swojego przedmiotu oraz wysoki stopień znajomości języka obcego. Nauczając w języku obcym używają oni języka jako narzędzia do przekazywania wiedzy, na przykład z zakresu nauk ścisłych. Ponadto, w klasach tych, co jest bardzo istotne, oba języki nauczania – polski i obcy – są powszechnie obecne na lekcji przedmiotu niejęzykowego uczonego dwujęzycznie, co nazywamy **mikroprzemiennością języków**.

W modelu sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim, język jest w stopniu wyższym niż w innych sekcjach powiązany z kulturą. Klasa, poza zdobywaniem wysokiej sprawności językowej, nabywa duży zasób wiedzy na temat Hiszpanii. Język nie jest zatem, jedynie narzędziem komunikacji, lecz także, lub przede wszystkim, nośnikiem kultury. Z drugiej strony, zajęcia z PN prowadzone są głównie przez Hiszpanów, najczęściej nie mówiących po polsku, stąd niemożliwa jest obecność obu języków na lekcji przedmiotu niejęzykowego. Hiszpańskie klasy dwujęzyczne są pewnym wariantem tzw. **makroprzemienności języków**, tj. pewne jednostki dydaktyczne z danego przedmiotu nauczane są w jednym języku, a inne w drugim. W hiszpańskich sekcjach dwujęzycznych wariant ten polega na tym, że osobno uczy np. geografii Polak po polsku i Hiszpan po hiszpańsku, przy czym niektóre treści ogólne z tego przedmiotu pojawiają się w obu językach, jednak nigdy języki te nie występują równocześnie na tej samej lekcji.

Należy dodać, że w tylko bardzo nielicznych przypadkach mamy do czynienia z mikroprzemiennością, np. w sytuacji, gdy przedmiot niejęzykowy jest nauczany przez polskiego nauczyciela.

3. Rok zerowy a nauka w gimnazjum

W poprzednim systemie edukacji, do roku 2002/2003, wszyscy uczniowie oddziałów dwujęzycznych liceum rozpoczynali naukę od tak zwanego roku zerowego, dodatkowego roku, przeznaczonego głównie na intensywną naukę języka hiszpańskiego. Po reformie, sekcje hiszpańskie wprowadzono w 5 polskich gimnazjach, jednak w większości przypadków licea z sekcjami dwujęzycznymi z językiem hiszpańskim zachowały klasy z rokiem zerowym, aby umożliwić naukę w klasach dwujęzycznych także uczniom, którzy nie uczęszczali do gimnazjum dwujęzycznego.

Rok zerowy, podczas którego język hiszpański nauczany jest w wymiarze 18 godzin tygodniowo, ma na celu przygotowanie uczniów do uczenia się przedmio-

tów niejęzykowych w języku hiszpańskim. Język jest tu traktowany jako podstawowy pomost do zdobywania wiedzy z zakresu literatury, historii, geografii oraz sztuki Hiszpanii. Nauczanie na roku zerowym daje dodatkowo nauczycielom możliwość dokładnego poznania uczniów i znajomości ich poziomu językowego przed przystąpieniem do właściwego nauczania dwujęzycznego. Wiedza ta, jak podkreślają, jest bardzo cenna na dalszych etapach nauki.

Zajęcia w klasie zerowej prowadzone są najczęściej przez 3–4 nauczycieli, zarówno polskich, jak i rodzimych użytkowników języka hiszpańskiego. W niektórych szkołach zajęcia te w swej strukturze przypominają model stosowany na filologii, tzn. są podzielone na: gramatykę, rozumienie ze słuchu, pracę z tekstem i konwersacje. Warto podkreślić, że nie wszyscy nauczyciele hiszpańskich sekcji dwujęzycznych są zwolennikami takiego podziału.

W gimnazjach natomiast uczniowie przez 3 lata intensywnie uczą się języka hiszpańskiego 6 godzin tygodniowo, a od drugiej klasy także literatury Hiszpanii nauczanej po hiszpańsku. Następnie mogą kontynuować naukę w 3-letnim liceum, w tym przypadku nie uczęszczają do klasy zerowej.

Z wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami wynika, że lepszy poziom językowy i ogólny reprezentują uczniowie, którzy ukończyli klasę zerową niż absolwenci gimnazjum dwujęzycznego. Nauczyciele podkreślają, że wybór klasy dwujęzycznej w przypadku liceum jest bardziej świadomy, uczniowie są bardziej zmotywowani do nauki, a uczniowie, którzy po roku zerowym sobie nie radzą, zazwyczaj zmieniają profil. Licealiści wraz z rokiem zerowym zyskują dodatkowy czas, w którym koncentrują się prawie wyłącznie na języku hiszpańskim. Uczą się szybciej i łatwiej przyswajają sobie zasady gramatyki hiszpańskiej niż gimnazjaliści.

Oba modele są wartościowe, jednak wymierne efekty w postaci wiedzy umiejętności językowych, mimo tej samej liczby godzin, są inne u uczniów starszych niż u młodszych. Wydaje się, że w wypadku sekcji dwujęzycznej uczniowie klas zerowych potrafią o wiele lepiej wykorzystać szansę nauczania się języka hiszpańskiego.

4. Język hiszpański jako obcy czy język hiszpański jako ojczysty?

Uczniowie sekcji dwujęzycznej w gimnazjum oraz uczniowie klasy zerowej uczą się intensywnie języka hiszpańskiego jako obcego (ELE – język hiszpański jako obcy). Są to zajęcia skoncentrowane na osiągnięciu wysokiego poziomu znajomości języka.

Od klasy drugiej gimnazjum oraz od pierwszej klasy liceum, uczniowie, poza zajęciami językowymi, uczą się przedmiotów niejęzykowych w języku hiszpańskim. W momencie rozpoczynania nauki pierwszego PN sytuacja gimnazjalistów jest zupełnie inna niż licealistów, gdyż ci pierwsi reprezentują wówczas poziom językowy A1/A2 (po roku nauki 6 godzin w tygodniu), natomiast ci drudzy są na poziomie B1/B2 (po roku nauki 18 godzin w tygodniu).

Z obserwacji przeprowadzonych w liceach na zajęciach z przedmiotów niejęzykowych po hiszpańsku mamy do czynienia z sytuacją bardzo zbliżoną do naturalnego używania języka przez rodzimych użytkowników (ELM – język hiszpański jako ojczysty). Uczniowie wcale lub bardzo rzadko mają trudności językowe, które muszą zostać wyjaśnione przez lektora. Nauczyciele hiszpańscy często trafnie przewidują, gdzie uczeń może mieć problem i zapobiegają trudnościom. Zajęcia przez nich prowadzone są zbliżone do prowadzonych w szkołach hiszpańskich, a uczniowie korzystają najczęściej z oryginalnych podręczników hiszpańskich.

Przejęcie z ELE do ELM jest dla uczniów, jak wynika z przeprowadzonych wywiadów, bardzo naturalne i stanowi wyzwanie, któremu w stosunkowo krótkim czasie są w stanie sprostać. Równocześnie daje dużą satysfakcję i potwierdza wysoki poziom języka, jaki osiągnęli.

5. Ewaluacja – egzaminy, olimpiada, matura

Wszystkie szkoły prowadzące sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim mają własny, wewnętrzny system sprawdzania poziomu językowego. Uczniowie gimnazjum oraz liceum mogą przystąpić do egzaminu DELE przeprowadzanego przez Instytut Cervantesa, jest on jednak odpłatny. Istotnym jest, że dotychczas nie było powszechnie stosowanego, specjalnego egzaminu gimnazjalnego z języka hiszpańskiego dla klas dwujęzycznych, a co za tym idzie, na egzaminie końcowym uczniowie tych klas nie mieli możliwości sprawdzenia swojej wiedzy i umiejętności z tego języka.

Należy także podkreślić, że w Polsce dotychczas nie były organizowane olimpiady z języka hiszpańskiego, co sprawia, że uczniowie licealnych sekcji dwujęzycznych czują się dyskryminowani, tym bardziej, że wysokie miejsca w olimpiadzie otwiera przed zwycięzcą bramy wyższych uczelni.

Głównym sposobem oceny umiejętności uczniów z oddziałów dwujęzycznych jest zatem matura. Przy czym uczniowie klas dwujęzycznych mają do dyspozycji kilka wariantów egzaminu maturalnego:

1. Uczniowie mogą zdawać hiszpańską maturę, która, tylko w tym wypadku, kończy się otrzymaniem *Titulo de bachiller*. Zdają wtedy język hiszpański na poziomie dwujęzycznym, dodatkowo przedmiot nazwany *kultura Hiszpanii* (w skład którego wchodzi historia, geografia oraz historia sztuki Hiszpanii) w języku hiszpańskim, oraz po polsku geografię lub historię na poziomie podstawowym bądź rozszerzonym.
2. Uczeń może także wybrać język hiszpański jako przedmiot obowiązkowy na poziomie klasy dwujęzycznej oraz pozostałe przedmioty w języku polskim.
3. Inna opcja, to wybór innego języka (np. angielskiego) jako obowiązkowego, a języka hiszpańskiego jako nadobowiązkowego na poziomie rozszerzonym oraz pozostałych przedmiotów w języku polskim.

4. Nieliczne licea w Polsce także dopuszczają możliwość zdawania niektórych przedmiotów maturalnych w języku hiszpańskim, o ile były one prowadzone przez 3 lata dwujęzycznie. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku sekcji z językiem angielskim czy francuskim.
5. Uczniowie, którzy ukończyli pełny cykl kształcenia w liceum dwujęzycznym oraz zdali hiszpańską maturę, otrzymują następujące dokumenty dojrzałości, uznawane w obu systemach edukacji: dyplom ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej w oddziale dwujęzycznym, zaświadczenie o zdaniu egzaminu maturalnego w oddziale dwujęzycznym i hiszpański *Titulo de Bachiller*.

Nauczyciele podkreślają brak wyszczególnienia na świadectwie maturalnym przedmiotów, na które składa się kultura Hiszpanii, a są to, jak zaznaczyliśmy wyżej: historia, geografia oraz historia sztuki Hiszpanii. Równocześnie zwracają uwagę, że matura dwujęzyczna z języka jest trudniejsza niż matura rozszerzona, postulując, by wszystkie wyższe uczelnie miały to na względzie przy rekrutacji ulepszając przedlicznik matury dwujęzycznej w stosunku do rozszerzonej.

Dodać należy, że świadectwa maturalne są dostarczane w ostatniej chwili przez OKE, co znacznie utrudnia zapisy na hiszpańskie uczelnie. Innym mankamentem podnoszonym przez nauczycieli sekcji dwujęzycznych jest termin matury dwujęzycznej: w tym roku jest dwa dni pod rząd (język i kultura), po południu i na koniec sesji. Znaczący jest także brak egzaminatorów maturalnych dla klas dwujęzycznych z językiem hiszpańskim.

Warto także podkreślić, że nie są organizowane próbne egzaminy maturalne ani z języka hiszpańskiego na poziomie dwujęzycznym ani z przedmiotu *kultura Hiszpanii*, co jest dużym utrudnieniem zarówno dla nauczycieli, jak i samych maturzystów.

6. Zalety i wady sekcji dwujęzycznych w opinii nauczycieli

Nauczyciele z gimnazjów i liceów z sekcjami dwujęzycznymi z językiem hiszpańskim są zadowoleni z pracy w sekcji dwujęzycznej, przede wszystkim dlatego, że pracują z bardzo zmotywowanymi uczniami, poziom nauczania języka jest wysoki, widzą jasne cele swojej pracy, dostrzegają jej efekty, co daje dużą satysfakcję zawodową. Praca skłania ich do nieustannej refleksji nad metodami przekazywania wiedzy oraz pobudza do samodoskonalenia, natomiast wysoki poziom uczniów sprawia, że nie ma miejsca na rutynę, nauczyciel musi stale dbać o podnoszenie własnych kompetencji językowych. Dodatkowo nauczanie prowadzone jest w małych grupach przy dużej ilości godzin, co sprawia, że nauczyciel ma okazję bardzo dobrze poznać swoich uczniów. Większość z nauczycieli zwraca uwagę na prestiż związany z uczeniem w sekcji dwujęzycznej- czuje się bardziej doceniana.

Nauczyciele dodają, że według nich klasy dwujęzyczne dają jedyną możliwość nauczania się dobrze języka obcego w polskim szkolnictwie publicznym. Do-

ceniają równocześnie możliwości studiowania w Hiszpanii, jakie otwierają się przed absolwentami tej klasy - są oni bardzo dobrze przygotowani językowo.

W szkole pracuje kilku nauczycieli hiszpańskiego, co jest sytuacją niespotykaną w innych polskich szkołach, dzięki temu, mogą oni wymieniać się spostrzeżeniami. Dodatkowo mają stały kontakt z hiszpańskimi lektorami, co jest ważne ze względu na możliwość konsultowania wszelkich wątpliwości językowych oraz ze względu na kontakt z żywym językiem.

Nauczyciele podkreślają dobrą współpracę z Biurem Rady ds. Edukacji Ambasady Królestwa Hiszpanii w Warszawie, która jest delegaturą hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji i Nauki w Polsce. Mówią o wizytach przedstawicieli Ambasady w ich szkole, mają dostęp do bezpłatnych szkoleń organizowanych przez Biuro, dostają informację o różnych stypendiach oraz możliwościach uczestniczenia w różnych programach oferujących wyjazdy do Hiszpanii, z których część jest bezpłatna, a ich szkoły są zapraszane do udziału w konkursach literackich i teatralnych.

Nauczyciele są bardzo zadowoleni z materiałów dydaktycznych, które im zapewnia strona hiszpańska, wyposażenie biblioteki, na które dostają pieniądze z Ambasady znacząco wpływa na uatrakcyjnienie lekcji. Równocześnie chcieliby mieć jeszcze większą możliwość korzystania ze szkoleń dla nauczycieli w sekcjach dwujęzycznych, np. z metodyki nauczania języka, organizowanych w Polsce czy Hiszpanii. Niektórzy chcieliby uczestniczyć w specjalistycznych kursach, np. z zakresu filmoznawstwa. Dodatkowo oczekiwaliby wsparcia ze strony Ambasady przy przygotowaniu i organizowaniu wymian międzyszkolnych. Obecnie nauczyciel musi sam znaleźć szkołę w Hiszpanii i w całości zorganizować wyjazd uczniom. Stąd sugestia, by wymiany były organizowane na poziomie bardziej oficjalnym. Dużą rolę Ambasady widzą także w przekazywaniu informacji na temat możliwości studiowania na hiszpańskich uniwersytetach, gdyż spora grupa absolwentów ma taki zamiar i sygnalizuje potrzebę uzyskania dokładniejszych informacji na temat stypendiów i systemu naboru na poszczególne uczelnie.

Zdecydowana większość nauczycieli podkreśla, że programy sekcji z językiem hiszpańskim są zbyt obszerne, uczniowie są zbyt obciążeni pracą, co sprawia, że niektórzy z nich decydują się na zmianę profilu. Równocześnie zaznaczają, że poza rozszerzeniami związanymi z językiem oraz kulturą Hiszpanii, nie ma przedmiotów na poziomie rozszerzonym, a co za tym idzie, uczniowie nie mają zajęć, które by ich przygotowały do matury na tym właśnie poziomie. Proponują, aby przedmioty takie jak historia Hiszpanii poszerzyć o elementy historii powszechnej oraz aby zredukować treści przedmiotów niejęzycznych np. zmniejszyć ilość lektur na literaturze Hiszpanii.

Za poważny problem uważają fakt, że nie ma oficjalnie uznanej przez polski system edukacji funkcji koordynatora sekcji dwujęzycznej z językiem hiszpańskim. Faktycznie pracą każdej z sekcji kieruje koordynator na wyraźną prośbę strony hiszpańskiej. Równocześnie brak ustalonych procedur wyznaczania ko-

ordynatora, brak opisu zakresu jego praw i obowiązków, a także dodatkowego wynagrodzenia lub obniżenia tygodniowego wymiaru godzin pracy.

Niektórzy nauczyciele dodają, że istnieją duże dysproporcje między wysokością otrzymywanych dodatków do pensji w różnych województwach. Równocześnie podkreślają, że według nich wybór podręczników do nauki hiszpańskiego zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej jest zbyt mały.

7. Zalety i wady sekcji dwujęzycznych w opinii uczniów

Uczniowie wyrażają duże zadowolenie z możliwości, jakie oferuje im klasa dwujęzyczna z językiem hiszpańskim. Czują, że chodzą do wyjątkowej klasy i zdają sobie sprawę z jej atrakcyjności, często podkreślając prestiż, jaki się z tym wiąże. Dodatkowo wyrażają opinię, że znajomość języka hiszpańskiego jest postrzegana jako elitarna, podczas gdy znajomość innych języków, w tym głównie angielskiego, nie jest dla nikogo zaskoczeniem.

Uważają, że mają bardzo dobrą kadre, szczególnie podkreślają zalety uczenia się z lektorami hiszpańskimi. Lekcje po hiszpańsku dają im dużą satysfakcję, ponieważ pokazują jak wysoki poziom znajomości języka osiągnęli w stosunkowo krótkim czasie, pozwalają osłuchać się z językiem, dowiedzieć się różnych ciekawostek związanych z Hiszpanią oraz przygotować się do studiowania w tym kraju. Bardzo dużą wagę przywiązują do faktu, że uczą się nie tylko języka, postrzeganego jako słownictwo i zbiór zasad gramatycznych, lecz także kultury i historii, co, jak wyrażają niektórzy, będzie im bardzo przydatne, gdy pojedą do Hiszpanii. Podkreślają, że jest wielu chętnych do tej klasy, dlatego osoby, które przeszły rekrutację reprezentują wysoki poziom. Klasa osiąga bardzo dobre wyniki w nauczaniu. Widzą bardzo duże możliwości rozwoju, jakie oferuje im ta klasa.

Pytani o możliwość przystąpienia do hiszpańskiej matury, niektórzy uczniowie twierdzili, że jest to szansa sprawdzenia swojej wiedzy oraz wstęp na hiszpańskie uczelnie, i łączą ją z dużym prestiżem; inni natomiast wyrażali opinię, że jest ona „niepotrzebna”, ponieważ nie daje żadnych dodatkowych punktów przy rekrutacji na polskie uczelnie.

Jako wady sekcji dwujęzycznej uczniowie wymieniają bardzo obszerny materiał do przerobienia, dużą ilość zajęć, a co za tym idzie bardzo dużo pracy. Czują się przeciążeni, bardzo późno wracają do domu, mają dużo nauki i pozostaje im niewiele czasu na własne zainteresowania. Proponowaliby inny rozkład przedmiotów, tak, aby lepiej wykorzystać rok zerowy i nie obciążać tak bardzo klas I–III. Niektórzy wyrażają opinię, że mają zbyt duży wachlarz przedmiotów, woleliby mieć mniej przedmiotów, najchętniej humanistycznych, z których mogliby zdawać maturę na poziomie rozszerzonym.

Część uczniów wyraża obawy przed maturą, są one dwojakiego rodzaju. Jedni chcieliby zdawać polską maturę na poziomie rozszerzonym, ale nie mają przedmiotów rozszerzonych, muszą zatem uczęszczać na fakultety, a często nie mogą ze względu na to, że ich podstawowe lekcje kończą się zbyt późno. Inni, zainteresowa-

ni maturą hiszpańską, wyrażają opinię, że dostają za mało informacji na jej temat (uważają, że takie informacje powinny być im przekazywane już w pierwszej klasie) oraz że przy rekrutacji na polskie uczelnie fakt zdania tak trudnego egzaminu nie jest dodatkowo punktowany.

Uczniowie chętnie wzięliby udział w różnego rodzaju wymianach międzynarodowych szczególnie w ramach programów, które oferują wsparcie finansowe.

8. Wskazówki na przyszłość

Omawiany raport, mający na celu przedstawienie sytuacji sekcji dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w Polsce w roku 2008, można podsumować kilkoma uwagami, które równocześnie łączymy ze wskazówkami na przyszłość:

1. Odnotowujemy coraz większe zainteresowanie językiem hiszpańskim w Polsce, a co za tym idzie sekcjami dwujęzycznymi promującymi ten język i kulturę Hiszpanii. Należy, zatem, wspierać i stymulować dalszy rozwój sekcji hiszpańskich w naszym kraju.
2. Obecne programy nauczania obowiązujące w sekcjach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim wydają się być z jednej strony zbyt obszerne, z drugiej nie przygotowują uczniów do zdawania polskiej matury na poziomie rozszerzonym. Uczniowie mają dużą ilość przedmiotów niejęzykowych w języku hiszpańskim oraz różnych przedmiotów w języku polskim na poziomie podstawowym. Dlatego postulujemy o zredukowanie treści przedmiotów niejęzykowych nauczanych w języku hiszpańskim z równoczesnym poszerzeniem oferty z zakresu przedmiotów niejęzykowych obecnie realizowanych w języku polskim. Dodatkowo niektóre PN prowadzone obecnie po polsku mogłyby być nauczane częściowo w języku hiszpańskim tak, by uczniowie mogli przystąpić do matury rozszerzonej z tych przedmiotów.
3. Dostrzegamy potrzebę pewnych zmian związanych z maturą:
 - a) powinna być przygotowywana próbna matura hiszpańska;
 - b) uczniowie i nauczyciele powinni mieć dostęp do egzaminów z matury hiszpańskiej z poprzednich lat;
 - c) różne części hiszpańskiego egzaminu maturalnego nie powinny odbywać się dzień po dniu;
 - d) jeśli uczeń zdaje przedmiot nazwany kultura Hiszpanii, to na świadectwie maturalnym powinno być wyszczególnione, że w jego skład wchodzi: geografia, historia i historia sztuki Hiszpanii;
 - e) osoby przystępujące do hiszpańskiej matury powinny mieć możliwość zdawania po polsku różnych przedmiotów, a nie jedynie geografii lub historii;
 - f) postuluje się także, aby wszystkie polskie uczelnie przy rekrutacji stosowały wyższy przelicznik dla języka obcego zdanego na po-

ziomie klasy dwujęzycznej niż stosują dla języka obcego zdawanego na poziomie rozszerzonym.

4. Nauczyciele powinni jak najwcześniej informować uczniów o szczegółach dotyczących matury dwujęzycznej.
5. Konieczne jest wprowadzenie olimpiady z języka hiszpańskiego dającej nie tylko możliwość sprawdzenia wiedzy uczniów sekcji hiszpańskich, ale także oferującej laureatom wstęp na wyższe uczelnie.
6. Istnieje potrzeba rozszerzenia wymian międzynarodowych z Hiszpanią. Tutaj dostrzegamy dużą rolę Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii, która może znacznie pomóc w nawiązywaniu kontaktów ze stroną hiszpańską oraz wspierać polskich nauczycieli zajmujących się organizacją takich wymian.
7. W gestii Ambasady oraz CODN widzimy także oferowanie większej ilości szkoleń dla nauczycieli sekcji dwujęzycznych, ze szczególnym naciskiem na dydaktykę nauczania ELE. Warto podkreślić, że takie szkolenia dają dodatkowo możliwość kontaktów nauczycieli, w tym koordynatorów, z różnych szkół w celu wymiany doświadczeń. Interesujące mogłyby być także wymiany międzynarodowe z nauczycielami sekcji hiszpańskich z innych krajów Europy.
8. Warto, aby Ambasada oferowała nauczycielom i uczniom informacje na temat możliwości podejmowania studiów w Hiszpanii tj. ogólnych zasad studiowania w tym kraju, procedur rekrutacji, stypendiach, itd.
9. Należy poszerzyć badania nad różnicami pomiędzy licealistami-absolwentami gimnazjum dwujęzycznego oraz licealistami, którzy ukończyli klasę zerową, w celu dokładnego ustalenia poziomu językowego i poziomu motywacji do dalszej nauki. Badania te powinny wpłynąć na dalsze losy sekcji dwujęzycznej w Polsce oraz zostać wzięte pod uwagę przy przygotowaniu strategii edukacji językowej w naszym kraju
10. Warto byłoby przenieść niektóre przedmioty niekończące się maturą z klas I–III do klasy zerowej (np. wiedza o kulturze, przedsiębiorczość, czy przysposobienie obronne) w celu odciążenia uczniów.
11. Postulujemy wprowadzenie do polskiego systemu edukacji oficjalnej funkcji koordynatora wraz z dodatkiem funkcyjnym i/lub zniżką godzin.
12. Wskazane by było zunifikowanie wysokości dodatku funkcyjnego za pracę w sekcjach dwujęzycznych w całej Polsce.

Raport, o którym mowa został przedstawiony radcom do spraw edukacji przy Ambasadzie Królestwa Hiszpanii oraz nauczycielom sekcji dwujęzycznych na kursie dydaktyki języka hiszpańskiego, który miał miejsce w Warszawie w marcu 2009 roku. Rozpoczął on dyskusję w środowisku na temat konieczności wprowadzenia pewnych zmian. Podkreślono fakt, że zmiany są konieczne, a przedstawiciele hiszpańskiego Ministerstwa Edukacji zasygnalizowali ich kierunek. Raport nie był jedynym powodem takiej refleksji i podjętych działań, odzwierciedlił natomiast poglądy wygłaszane przez nauczycieli i uczniów już od pewnego czasu. Dyskusja ta

spowodowała między innymi, że zostały utworzone grupy robocze, opracowujące nowe programy nauczania.

Już od września 2009 roku nauczyciele literatury pracują według nowych programów. Nie obejmują już one w takim zakresie chronologicznej historii literatury, została także zmieniona lista lektur. Obecnie omawiane są lektury z różnych epok, które łączą wspólne wątki tematyczne. Zmiana ta daje szansę na większy nacisk na doskonalenie samego języka i głębsze przetwarzanie treści niż w poprzednim wariantcie.

Przygotowywane są również zmiany w przedmiocie kultura Hiszpanii. W planach ma nastąpić większe powiązanie nauczania przedmiotów historia i geografia w języku hiszpańskim z treściami tych samych przedmiotów uczonych po polsku (więcej historii i geografii powszechnej, mniej samej Hiszpanii).

Zmiany te pociągają za sobą również konieczność dostosowania do nich egzaminów maturalnych, co również ma miejsce.

Została również podjęta inicjatywa zorganizowania Olimpiady Języka Hiszpańskiego, a wniosek w tej sprawie spotkał się z przychylnością MEN. Ponadto znacząco uległa poprawie sytuacja związana z wyborem podręczników do nauki języka hiszpańskiego, gdyż zostały dopuszczone nowe podręczniki zarówno do liceum, jak i gimnazjum.

BIBLIOGRAFIA

- Gajo, L. (red.) 2005. *Raport ewaluacyjny- sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce*. Warszawa: Ambasada Francji w Polsce/CODN.
- Marsh, D. (red.) 2008. *Profile Report Bilingual Education (English) in Poland*. Warszawa: British Council/CODN.
- Tatoj, C. (red.) 2008. *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN.

Grzegorz Markowski

Uniwersytet Śląski

**KOMUNIKACJA
MIĘDZYKULTUROWA
A PROCES NAUCZANIA
DOROSŁYCH FRANCUSKIEGO
JĘZYKA SPECJALISTYCZNEGO
JAKO OBCEGO**

**Inter-Cultural Communication and the Process of Teaching
Specialist French to Adults**

The paper presents examples of techniques, strategies and activities by means of which a teacher of specialist French may improve the communicative competence level of their students, i.e. the communication skills and intercultural competence. The suggestions presented will help the students to acquire the knowledge and skills necessary for functioning in the contemporary multicultural society. The aim is to prepare students for professional life by teaching them the correct use of specialist French in the institutions they are going to work for in the future.

1. Wstęp

W artykule zaprezentowane zostaną przykłady technik, strategii i innych działań, którymi nauczyciel francuskiego języka specjalistycznego może podwyższyć poziom kompetencji komunikacyjnych swoich uczniów, czyli sprawności właściwego porozumiewania się. Przedstawione propozycje pomogą uczniom w zdobywaniu wiedzy i umiejętności niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym społeczeństwie multikulturowym.

Chodzi o przygotowanie do życia zawodowego, tzn. o nabywanie przez uczniów kompetencji poprawnego posługiwania się francuskim językiem specjalistycznym jako obcym w instytucjach, w których będą w przyszłości pracować.

2. Relacje międzykulturowe

Język stanowi podstawę kultury, więc należy odpowiednio przygotować uczniów do komunikacji międzykulturowej (konfrontacji, relacji, kontaktów, negocjacji), czyli do porozumiewania się w przyszłości ze swoimi współpracownikami. Rozwój współpracy międzynarodowej i globalizacja wszystkich dziedzin życia stwarza potrzebę przygotowania ludzi do kontaktów z innymi kulturami i sposobami życia. Ciągłe zmiany polityczne, ekonomiczne, społeczne oraz postęp techniki sprawiają, że obecnie kontakty między kulturami są codziennością.

Nauka języka obcego jest nie tylko przyswajaniem obcej mowy, ale także procesem przyswajania nowej kultury, nowej tożsamości. Zdaniem W. Miodka „Człowiek musi współżyć z innymi ludźmi, wchodzić w różne interakcje i szanować określone wzorce kulturowe. (...) Najbliższe otoczenie uczącego się powinno być dla niego podstawowym źródłem informacji, które wzbogaca jego wiedzę i tworzy różne, konieczne do życia umiejętności i zachowania” (2009: 42).

Na rynku pracy wzrasta zapotrzebowanie na bardzo wykwalifikowanych i mobilnych pracowników pod względem językowym i międzykulturowym. „Pracownicy coraz częściej tworzą zespoły ponadnarodowe, międzykulturowe i interdyscyplinarne. Wszystko to wymaga dobrze zorganizowanej pracy zespołowej i zdolności negocjacyjnych. Systematycznie rośnie zapotrzebowanie na pracowników, którzy mają coraz wyższe kwalifikacje i umiejętności” (Modrzycka, 2009: 94). Polacy znający w stopniu zaawansowanym francuski język specjalistyczny (np. język handlowy) mają duże szanse na zatrudnienie w instytucjach z kapitałem francuskim, co sprawia, że będą współpracować z osobami, których językiem ojczystym jest język francuski.

Według D. Matsumoto i L. Juang „nasze interakcje z innymi, sposób, w jaki je spostrzegamy, a także to, jak z nimi współpracujemy – wszystkie te obszary ulegają wpływowi kultury, w której żyjemy. Przyswoiliśmy sobie konkretne sposoby zachowywania się, spostrzegania i działania, zakorzenione w naszym wychowaniu i środowisku kulturowym. Może się nam wydawać, że przedstawiciele wszystkich kultur powinni się zachowywać i odnosić do siebie w taki sam sposób, jednakże to, co sprawdza się w jednej kulturze, często nie znajduje zastosowania w innych grupach kulturowych” (2007: 467).

Zgodnie z najpopularniejszą oraz najogólniejszą klasyfikacją grup społecznych w socjologii i psychologii społecznej, zaproponowaną przez M. B. Brewer'a i R. M. Kramer'a (1985: 219–243) grupy można podzielić na dwie kategorie:

- grupę własną,
- grupę obcą.

Wskazanie różnic między poszczególnymi grupami nie stanowi większego problemu. A mianowicie relacje z grupą własną oparte są na bliskiej znajomości, zaufaniu, przyjaźni, dążeniu do wspólnego celu, wspólnym zainteresowaniom. Chodzi więc o osoby nam bliskie. Z kolei relacje z grupą obcą charakteryzują się obojętnością, brakiem poczucia bliskości, pewną rezerwą.

W społeczeństwie multikulturowym, bardzo często bywa tak, że cudzoziemców uważa się za osoby obce. Należą więc one do drugiej z wymienionych grup, więc do grupy osób, której się boimy ze względu m.in. na różnice kulturowe, na barierę językową czyli ze względu na ich obcość. Zdaniem D. Matsumoto i L. Juang (2007: 467), podział na w/w grupy występuje we wszystkich kulturach i społeczeństwach. Jednak często zdarza się tak, że w poszczególnych społeczeństwach istnieją różne kryteria budowania relacji międzyludzkich. Jak więc zmniejszyć dystans między poszczególnymi grupami? Mamy tutaj na myśli kreowanie w procesie nauczania „dobrych relacji” między Polakami uczącymi się francuskiego języka specjalistycznego, na przykład francuskiego języka biznesu, i Francuzami jako pracownikami firm, czyli z osobami, z którymi Polacy współpracują lub będą współpracować w przyszłości. Z pewnością m.in. odpowiednio wysoki poziom kompetencji językowej ma ogromny wpływ na budowanie takich relacji. Należy podkreślić, że zagraniczni przedsiębiorcy coraz bardziej doceniają atuty polskiej gospodarki. Według danych opublikowanych w Internecie 30 kwietnia 2009 roku nasz kraj awansował z 15. na 5. miejsce w najnowszym rankingu atrakcyjności inwestycyjnej PricewaterhouseCoopers. W zestawieniu 20 państw wyprzedzają nas jedynie Chile, Bułgaria, Malezja i Chiny (<http://finanse.wp.pl/kat,104762,title,Polska-bardziej-atrakcyjna-dla-firm,wid,11083301,wiadomosc.html?ticaid=17f14>). Coraz więcej firm lokuje swój kapitał w naszym kraju, co sprawia, że na rynku pracy rośnie zapotrzebowanie na osoby władające językiem francuskim z dziedziny biznesu, a szczególnie na osoby znające przynajmniej dwa specjalistyczne języki obce.

Opanowanie sprawności językowych bez wątpienia ułatwia komunikację międzykulturową. Kowalikowa (1997) w artykule zatytułowanym *Kreatywność języka uczenia w szkolnej edukacji polonistycznej* przedstawia pojęcie „kompetencji komunikacyjnej” jako teoretyczną i praktyczną gotowość oraz zdolności danej jednostki do pełnienia roli nadawcy i/lub odbiorcy różnorodnych treściowo, formalnie i funkcjonalnie komunikatów, przekazywanych i przyjmowanych w rozmaitych sytuacjach, determinowanych typem kontaktu pomiędzy partnerami, okolicznościami zewnętrznymi. Kowalikowa (1997) jest zdania, że im wyższy poziom zdolności widzenia wymienionych czynników (modyfikatorów zachowania się językowego danej jednostki), tym szerszy zakres owej kompetencji, większa szansa jej posiadacza na skuteczne przekazywanie i przyjmowanie danej informacji. Aby ograniczyć tzw. „szok kulturowy” należy zmniejszyć dystans społeczny, na który jest narażony każdy człowiek na przykład wyjeżdżający za granicę. Możemy stwierdzić, że im wybrane kultury, z których jedna jest własna o druga obca, są podobne do siebie, tym bardziej człowiek doświadcza poczucia zrozumienia, bliskości oraz sentymentu. To powoduje mniejszy strach przed „czymś obcym”.

W artykule pt. *Obcość i perspektywa własna w nauczaniu interkulturowym* powołując się na O. Schöfftera Piekarczyk stwierdza, że „obcość możemy zdefiniować jako rezultat stosunku zetknięcia się, zderzenia dwóch kultur, podczas którego dochodzi do rejestracji nowych, nieznanych jakości, fenomenów” (2004: 80). Czytamy także, że „obcość wypływająca z kontaktu z innym językiem i jego kulturą jest wywołana na płaszczyźnie własnych powiązań społeczno-historycznych oraz oso-

bistej i socjalnej identyfikacji, jak też tożsamości kulturowej. Przy zetknięciu się ze zjawiskami obcokulturowymi dochodzi do „zderzeń dwóch światów”: różnych koncepcji, schematów i tradycji odbioru oraz postrzegania i definiowania rzeczywistości” (Piekarz, 2004: 80).

W procesie nauczania francuskiego języka biznesu ważne jest więc m.in. przekazywanie/dostarczanie uczniom wiedzy związanej z kulturą danego obszaru językowego oraz korzystanie z odpowiednich pomocy dydaktycznych.

3. Nauczanie komunikacji międzykulturowej

W nauczaniu języków obcych istotny jest dostęp do materiałów do nauki języka francuskiego zawierających treści kulturowe, ale także odpowiednie przygotowanie nauczyciela, który nauczając kultury danego obszaru językowego, oprócz perfekcyjnej znajomości języka obcego musi być także bardzo dobrze zorientowanym w kulturze danego narodu, posiadać wiadomości kulturowo-cywilizacyjne na temat obszaru nauczanego języka.

Znajomość zwyczajów, tradycji, różnych form zachowania się, wyrażania się, geografia, historia danego kraju oraz wiedza o muzyce, sztuce, literaturze danego kraju stanowią bardzo ważne elementy nauczania kompetencji językowej. Wysoki poziom owej wiedzy bez wątpienia pomaga w znacznym stopniu w komunikacji międzykulturowej.

W naszym kraju materiałów do nauczania francuskiego języka handlowego nie ma zbyt dużo.

W Polsce nauczyciel może skorzystać z kilkunastu podręczników do nauczania wspomnianego języka, na przykład:

- « *Affaires à suivre* » (Bloomfield i Tausin, 2001, Paris : Hachette Livre);
- « *Affaires à faire Pratique de la Négociation d’Affaires en Français* » (Szilagyi, 1997, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble);
- « *Commerce/ Affaires* » (Pou i Sanchez, 1993, Paris : CLE International);
- « *Faire des Affaires en Français* » (Sanchez Macagno i Corado, 1997, Paris : Hachette Livre);
- « *Le Nouveau French for Business Le Français des Affaires* » (Le Goff, 2000, Paris : Éditions Didier);
- « *Le français de la Communication Professionnelle* » (Danilo, Penfornis i Lincoln, 1993, Paris : CLE International);
- « *Le français des affaires par la Vidéo* » (Le Ninan, 1993, Paris : Éditions Didier);
- « *Le français de l’entreprise* » (Danilo i Tausin, 1990, Paris : CLE International).

Zaprezentowane w nich elementy kulturowe są jednak niewystarczające. Brakuje między innymi autentycznych tekstów, na podstawie których studenci mieli by możliwość zapoznania się w sposób wystarczający z realiami obowiązującymi w firmach. W wymienionych podręcznikach kładzie się nacisk głównie na terminologię specjalistyczną oraz na kontekst, w którym ona funkcjonuje. Zdecydowana większość zaproponowanych tekstów stanowi zbiór spreparowanych lub pół-autentycznych pomocy dydaktycznych. Problem stanowi także dostęp do słowników

polsko-francuskich i francusko-polskich z dziedziny handlowej. Możemy śmiało stwierdzić, że brakuje słowników opracowanych w sposób szczegółowy. Możemy zaproponować «Francusko-polski słownik tematyczny EKONOMIA» (Gillmann i Verrel, 2002), słownik, który możemy kupić w Polsce, oraz słowniki, które są do kupienia we Francji, na przykład « Dictionnaire d'apprentissage du français des affaires » (Binon, 2005), « Dictionnaire d'économie et des faits, économiques et sociaux contemporains » (Bialès, 1999).

Nauczyciel może jednak poradzić sobie z tym problemem, proponując uczniom autentyczne teksty (fachowe, informacyjne, publicystyczne), opracowania, dokumenty handlowe i biznesowe, artykuły z prasy, które można bez większego problemu znaleźć na przykład w Internecie. Nauczając francuskiego języka handlowego nauczyciel może, a nawet powinien nauczać kultury. Powinien przygotować takie ćwiczenia oraz wybrać takie pomoce dydaktyczne, aby oprócz kompetencji językowych uczniowie poznawali kulturę społeczeństwa (grupy), w której w przyszłości będą pracować.

Mając na myśli podnoszenie świadomości kulturowej nauczyciel powinien proponować ćwiczenia polegające nie tylko na przyswajaniu terminologii należącej do zbioru słownictwa francuskiego języka specjalistycznego, ale także na wskazywaniu różnic kulturowych, omawianiu tradycji i zwyczajów praktykowanych przez środowisko, w którym w przyszłości mogą pracować jego uczniowie. Powinien przekazywać „całe bogactwo wiedzy o życiu danej społeczności, jej wartościach, postawach i problemach” (Strzałka, 2004: 8).

Sukces w komunikowaniu się z cudzoziemcem osiąga się dzięki kompetencjom językowym oraz kompetencji międzykulturowej. Nauczyciela zadaniem jest więc:

- doskonalenie znajomości języka obcego, aby studenci mogli posługiwać się nim praktycznie;
- przekazywanie swoim uczniom wiedzy o kulturze rodzimej i obcej, uwzględniając szczególnie to co go fascynuje lub dziwi w danej obcej kulturze;
- wypracowanie umiejętności wyciągania odpowiednich wniosków oraz pozytywnego nastawienia do innych kultur;
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie w kontaktach międzykulturowych.

Należy przekazać studentom specjalistyczną wiedzę, umiejętności i postawy, które będą im potrzebne w życiu zawodowym. Nauczyciel powinien zachęcać studentów do nawiązywania, rozwijania, podtrzymywania kontaktów z osobami reprezentującymi inne kultury. Sam kontakt z cudzoziemcem jest czynnikiem doskonalającym kompetencję językową. Im częściej taki kontakt ma miejsce, tym mniejsze nieporozumienia wynikające z różnic językowych i kulturowych. Należy więc organizować spotkania z użytkownikami danego języka obcego, zapraszać cudzoziemców na zajęcia. Wymiany międzyuczelniane studentów odgrywają także bardzo ważną rolę, ponieważ nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami z innej kultury poszerza ich wiedzę językową i kulturoznawczą. Staże zawodowe są również

wyśmienitą okazją do doskonalenia kompetencji językowej oraz do poznania elementów obcej kultury.

Podkreślić więc należy istotną rolę autentyczności w procesie doskonalenia kompetencji językowej w komunikacji międzykulturowej w danym języku.

Aby doskonalić kompetencje językowe nauczyciel może zaproponować studentom zadania do zrealizowania, których głównym celem jest akwizycja nowego słownictwa z dziedziny handlowej oraz jego zastosowanie w odpowiednim kontekście specjalistycznym, na przykład:

- na podstawie listy wybranych słów z tekstu, studenci próbują podać ich definicje w języku francuskim;
- utworzyć kilka zdań z wyrazami z proponowanego dokumentu;
- według listy kluczowych słów zaproponować pełną treść tekstu;
- podkreślić w tekście kluczowe słownictwo i ułożyć z nim zdania;
- zastąpić wskazaną leksykę synonimami lub antonimami oraz ułożyć z nimi zdania;
- wskazać w proponowanym tekście słownictwo typowo specjalistyczne oraz należące do języków: ogólnego i specjalistycznego, ułożyć zdania – w przypadku leksyki należącej do obu języków studenci proponują z każdym ze słów kilka zdań, w których uwzględniają wszystkie możliwe konteksty, w których dane słowo funkcjonuje;
- wypisać leksykę, która została zapamiętana po przeczytaniu tekstu;
- po kilkukrotnym przeczytaniu na przykład listu lub poczty internetowej dotyczącej dziedziny handlowej, studenci próbują odtworzyć jego treść;
- streścić dokument na przykład w 10 zdaniach.

Powyższe propozycje ćwiczeń pomagają zapamiętać i/lub utrwalić słownictwo danego tekstu oraz kontekst, w którym ono funkcjonuje.

Oczywistym jest, że nauczając leksyki nauczyciel powinien zadbać także o jej praktyczne wykorzystanie w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Ma to na celu głównie przygotowanie studentów do komunikacji językowej we francuskim języku handlowym, nauczanie strategii oraz wypracowanie zachowań komunikacyjnych. W tym przypadku moglibyśmy zaproponować na przykład ćwiczenia:

- gdzie uczniowie posługując się działaniami językowymi i pozajęzykowymi muszą osiągnąć wyznaczony przez nauczyciela cel; przykładem może być opracowanie reklamacji zakupionego produktu;
- w których uczniowie mają możliwość współdziałania w zespole, na przykład przygotowanie oraz przeprowadzenie wywiadu;
- gdzie uczniowie mają możliwość podejmowania decyzji indywidualnie i/lub grupowo, na przykład fikcyjne inwestycje na giełdzie;
- w których uczniowie mają za zadanie rozwiązanie jakiegoś problemu, na przykład jako właściciele firm studenci wybierają jeden z wariantów ratujący ich firmy przed bankructwem, oraz zadania umożliwiające studentom wymianę poglądów, interpretację, porównania, negocjacje.

Nauczanie języków obcych powinno się odbywać w sprzyjającej do tego atmosferze oraz w odpowiednio przygotowanych do tego procesy miejscach, mamy

na myśli na przykład atelier konwersacji. Ważny jest również stały dostęp studentów do sali informatycznej i do mediateki, aby była możliwość wykorzystania w procesie nauczania technik medialnych takich jak na przykład sieci internetowej, odtwarzaczy DVD, MP3, wideo, telewizji satelitarnej. Istotne jest wykorzystanie materiałów wizualnych i audytywnych w celu pobudzania u uczniów skojarzeń, wyobrażeń, refleksji.

Z kolei zdolność obsługi komputera, korzystania z Internetu i rozwijanie kompetencji medialnej łączy się z rozwijaniem kompetencji zawodowych.

Różnego rodzaju programy on-line, związane z językiem francuskim, korespondencja internetowa, oryginalne teksty, materiały do samodzielnej lektury, stanowią czynnik motywujący do nauki wspomnianego języka, do zainteresowania się kulturą Francji, a w konsekwencji do ułatwienia komunikacji międzykulturowej.

4. Wnioski

Podsumowując, należy podkreślić, że w obecnych czasach, gdy kontakty między kulturami są codziennością bardzo ważne jest nauczanie języka, w naszym przypadku, francuskiego języka specjalistycznego, oraz odpowiednie przygotowanie uczniów do kontaktów z obcą kulturą. W nauczaniu ważna jest m.in. postawa nauczyciela.

To nauczyciel decyduje o doborze odpowiedniego podręcznika oraz niezbędnych pomocy dydaktycznych. Proponuje ćwiczenia, techniki, strategie, których głównym celem powinno być poszerzenie kompetencji językowych uczniów, poznanie obcej kultury: tradycji, atrakcji turystycznych, systemu politycznego, życia zawodowego, przekonań, wartości, stosunków na przykład ekonomicznych, politycznych między dwoma krajami, w tym przypadku między Polską i Francją. Należy podkreślić fakt, że im więcej studenci wiedzą o obcej kulturze, tym bardziej są tolerancyjni. Atrakcyjność obcej kultury stanowi czynnik motywujący do pogłębiania znajomości języka obcego. Poza tym nauczyciel powinien, tak często jak to tylko możliwe, umożliwiać dostęp uczniom do wszelkich możliwych udogodnień, które pomogą im w zdobywaniu wiedzy na temat języka francuskiego oraz kultury Francji i państw, w których języka francuskiego używa się na co dzień.

BIBLIOGRAFIA

- Binon, J. 2005. *Dictionnaire D'apprentissage du français des affaires*. Paris : Didier.
- Bloomfield A., Tauzin B. 2001. *Affaires à suivre*. Paris : Hachette Livre.
- Brewer, M. B., Kramer, R. M. 1985. „The psychology of intergroup attitudes and behavior”. *Annual Review of Psychology* 36: 219 – 243.
- Danilo M., Penfornis J.-L., Lincoln M. 1993. *Le français de la Communication Professionnelle*. Paris : CLE International.
- Danilo, M., Tauzin B. 1990. *Le français de l'entreprise*. Paris: CLE International.
- Gillmann, B., Verrel, M. 2002. *Francusko-polski słownik tematyczny EKONOMIA*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kowalikowa, J. 1997. „Kreatywność języka ucznia w szkolnej edukacji polonistycznej”. [w:] Ożdżyński J., Rittel T., *Sprawności językowe*, Kraków.
- Le Goff C. 2000. *Le Nouveau French for Business Le Français des Affaires*. Paris: Éditions Didier.
- Le Ninan C. 1993. *Le français des affaires par la Vidéo*. Paris : Éditions Didier.
- Matsumoto, D., Juang, L. 2007. *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Miodek, W. 2009. „Elementy regionalne a tożsamość studiującego na zajęciach języka obcego”. (w) Grabara, M. *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania języków obcych*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Modrzycka, I. 2009. „Kompetencje językowe i społeczne inżynierów w aspekcie wymagań europejskiego rynku pracy”. (w) Grabara, M. *Wybrane zagadnienia z metodyki nauczania języków obcych*. Częstochowa: Wydawnictwo Politechniki Częstochowskiej.
- Piekarz, M. 2004. „Obcość i perspektywa własna w nauczaniu interkulturowym”. *Neofilolog* 24: 80–84.
- Pou G., Sanchez M. 1993. *Commerce/ Affaires*. Paris : CLE International.
- Sanchez Macagno M.-O., Corado L. 1997. *Faire des Affaires en Français*. Paris: Hachette Livre.
- Strzałka, A. 2004. „Zintegrowane nauczanie języka i kultury”. *Neofilolog* 25: 6–9.
- Szilagyi, E. 1997. *Affaires à faire Pratique de la Négociation d’Affaires en Français*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- <http://finans.wp.pl/kat,104762,title,Polska-bardziej-atrakcyjna-dla-firm,wid,11083301,wiadomosc.html?ticaid=17f14> DW 30.04.2009.

Małgorzata Spychała

Uniuersytet im. Adama Mickiewicza

PODEJŚCIE ZADANIOWE⁵⁷ (ENFOQUE POR TAREAS) A STRATEGIE KOMUNI- KACYJNE W NAUCZANIU JĘZYKA HISZPAŃSKIEGO JAKO OBCEGO

The task-based learning (enfoque por tareas) and communicative competence strategies in the teaching of Spanish as a foreign language

The article discusses task-based learning (TBL) in Spanish: *enfoque por tareas*, which is a teaching approach whose aim is to develop the learner's communicative competence as well as to help the teacher activate language learners in the classroom – in this case learners of Spanish. The article describes the main objectives of the task and projects defined in the Common European Framework, including the proposed activities designed to fulfill a given task. The final section presents a sample set of lessons following TBL and analyzes the advantages and disadvantages of this approach.

1. Wstęp: Podejście komunikacyjne a podejście zadaniowe w nauczaniu języków obcych

W zakresie nauczania języków obcych użycie zróżnicowanych technik dydaktycznych jako formy wprowadzania podczas zajęć elementów komunikacyjnych zaczęło rozwijać się w latach 70-tych. Okazało się, że zaprezentowanie uczniom wiedzy na temat języka danego kraju nie motywuje wystarczająco do mówienia w języku obcym. Formułowano nowe cele uczenia się, przy okazji określając czym powinna być *językowa kompetencja komunikacyjna* ucznia. Podej-

⁵⁷ W artykule stosujemy nazwę *podejście zadaniowe* zgodnie z terminologią używaną między innymi w Europejskim systemie opisu kształcenia językowego, 2003: 20.

ście komunikacyjne będące połączeniem istniejących już metod konwencjonalnych i niekonwencjonalnych bazuje przede wszystkim na umiejętności skutecznego porozumiewania się. „Aby to osiągnąć trzeba oczywiście poznać formy gramatyczne danego języka, a także funkcje wypowiedzi oraz ich wzajemne zależności. Pewna doza poprawności gramatycznej jest niezbędna, by nie zablokować komunikacji językowej” (Komorowska, 2002: 27).

Nowa koncepcja nauczania języka, która nie skupia się już tak bardzo na błędach językowych, okazała się swego rodzaju rewolucją w nauczaniu języka w odniesieniu do metod propagujących ćwiczenie poprawnie skonstruowanych zdań pozbawionych często sytuacyjnego kontekstu. Uczeń może teraz rozwijać kompetencję komunikacyjną bez konieczności przerywania swojego dyskursu w momencie popełnienia błędu. A rolą nauczyciela jest poprawianie ucznia kiedy następuje rzeczywiste zakłócenie komunikacji. Ciekawie obrazuje ten model ewaluacji błędu językowego J. Willis (2005: 7) mówiąc o pracy rodzica z dzieckiem. Kiedy rodzice uczą dziecko języka ojczystego, najczęściej starają się dodawać mu odwagi, ciesząc się, kiedy ich pociecha powie nowe słowo, czy wyrażenie. Rzadko wówczas mówią do dziecka: *nawet nieźle, ale popełniłeś dwa błędy, więc powiedz to jeszcze raz*.

Autonomia pracy, interdyscyplinarność, nowe interakcyjne metody, to tylko niektóre obszary pracy z uczniem, które rozwinęły się w ramach podejścia komunikacyjnego. Ponadto pojawiły się nowe narzędzia pracy na lekcji takie jak dialogi, symulacje, odgrywanie ról, gry, zabawy i dyskusje prowadzone w parach i grupach. Jedną z technik nauczania i uczenia się języka obcego, znajdującą zastosowanie przede wszystkim w stylach nauczania nastawionych na komunikację jest tak zwane *podejście zadaniowe*.

Graciela Vázquez (2000: 14) umiejętnie określa podstawowe różnice pomiędzy podejściem zadaniowym a podejściem komunikacyjnym w odniesieniu do takich kategorii jak: cel, rodzaj tekstu z jakim się pracuje, proces uczenia się, ewaluacja. Przykładowo w przypadku ewaluacji poszczególnych ćwiczeń interakcyjnych w podejściu komunikacyjnym poprawiamy tylko te błędy, które „stanowią zagrożenie dla komunikacji”, co oznacza, że oceniamy to, czy rozmówca obcojęzyczny zrozumie intencję ucznia. Podejście oparte na zadaniach wyklucza kontynuację danego ćwiczenia jeśli uczniowie nie przyswoili reguł, które są podstawą jego dalszej realizacji.

Dodajmy, że podejście komunikacyjne skupia się bardziej na przyswajaniu gramatyki w sposób implicytny (Fernández, 2001: 24), co oznacza, że najważniejszy jest proces mówienia, a przy okazji wyciąga się wnioski dotyczące poprawności gramatycznej. Z kolei narzędzia podejścia zadaniowego pozwalają na przyswojenie reguł gramatycznych poprzez wykorzystanie konkretnych działań językowych. Warto dodać, że tak w jednym, jak i w drugim podejściu najbardziej skuteczne są techniki uczenia się indukcyjnego (patrz: Doughty i Williams 1996, Gutiérrez Araus, M. L. 1998, Thornbury 2001, Erlam 2003, Arias García 2005, Takimoto M, 2008).

2. Definicje i narzędzia podejścia zadaniowego

Podjęcie zadaniowe cieszy się dużą popularnością przede wszystkim wśród autorów zajmujących się nauczaniem języka angielskiego jako obcego (na przykład: Willis 1996, Nunan 1989, Long, 1985, 2003, Ellis 2003, Johnson 2003, Van den Branden i inni 2006, Willis D. i Willis J 2007). Choć różnią się między sobą podawanymi definicjami *zadania*, należy stwierdzić, że cele jakie narzucają *podejściu zadaniowemu* są wspólne. Podstawowym celem *zadań* jest odwoływanie się przede wszystkim do sytuacji życiowych, które odzwierciedlają autentyczną komunikację poza sytuacją klasową.

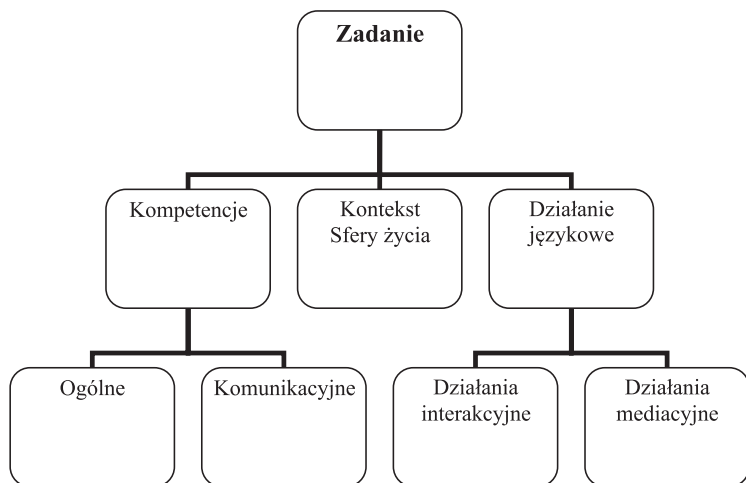
M. Long (1985) stwierdził, że *zadaniem* może być jakiegokolwiek działanie, realizowane samemu lub z innymi z własnej woli bądź dla jakiejś nagrody. Przykładem może być (..) kupowanie butów, wypełnienie formularza, rezerwacja hotelu, (...). Innymi słowy *zadania*, to wszystko, co ludzie robią każdego dnia, w pracy, podczas zabawy i pomiędzy nimi. Według D. Nunana (1989: 9) „zadanie to jednostka pracy w klasie, która włącza uczniów w zrozumienie, przyswojenie, ćwiczenia lub interakcję w języku obcym. Uwaga uczniów jest wówczas skupiona przede wszystkim na znaczeniu niż na formie”.

Jak widzimy obaj specjaliści podkreślają rolę aktywności uczniów w trakcie wykonywania zadania. D. Nunan (1989) dodatkowo nawiązuje do podstawowych założeń podejścia zadaniowego, a mianowicie do przyswajania języka pod kątem najpierw *znaczenia*, a potem *formy*. D. Willis i J. Willis (2007: 7–8) proponują dwa możliwe rozwiązania problemu poprawności wypowiedzi (*forma*) i skuteczności przekazu (*znaczenie*). Pierwszym z nich mogłoby być rozpoczynanie nauki języka od skupienia uwagi przede wszystkim na *znaczeniu*. Dzięki temu uczeń czuje się bardziej zmotywowany do mówienia. Wystarczy zapoznać go z podstawowym słownictwem, bez konieczności obarczania całą gamą skomplikowanych reguł gramatycznych. Wspomniani autorzy wyraźnie zaznaczają, że nie chodzi o kompletne ignorowanie gramatyki, po prostu cel ćwiczenia w tym przypadku jest inny. Drugie rozwiązanie dotyczy nauczania *formy*, która staje się nadrzędnym celem lekcji. Wówczas szukamy odpowiednich znaczeń dopasowanych do przedstawionych form gramatycznych, a uczeń przyswaja słownictwo opracowane w konkretne ramy gramatyczne.

Mówiąc o *formie* i *znaczeniu* warto odwołać się do propozycji określenia różnicy pomiędzy *ćwiczeniem* a *zadaniem*. Zgadza się z R. Ellisem (2006: 3), który twierdzi, że *ćwiczenie* obejmuje elementy gramatyczne (*formę*), natomiast *zadanie* skupia się na *znaczeniu*, a co za tym idzie ćwiczenie skierowane jest do uczących się (*learners*), a zadania do użytkowników języka (*language users*). Podsumowując można powiedzieć, że *ćwiczenie* to zagadnienia specjalnie opracowane, a *zadanie* opiera się na materiale autentycznym.

Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), dalej: ESOKJ definiuje *zadanie* (patrz: schemat 1) jako podejmowanie przez uczących się *działań językowych* za pomocą *kompetencji* (czyli między innymi wiedzy, sprawności i umiejętności) przy użyciu odpowiednich strategii, czyli zorganizowanych i celowych

procedur służących realizacji danego ćwiczenia w określonym *kontekście*. Efektem takiego działania jest rozumienie lub tworzenie przekazu (ustnego lub pisemnego), dotyczącego tematów z określonych *sfer życia*.



Schemat 1. Opracowanie własne: zakresy *zadania* w ramach podejścia zadaniowego według ESOKJ (2003: 20-26).

Według autorów ESOKJ podstawowym celem podejścia zadaniowego jest wzmocnienie efektów nauczania poprzez położenie nacisku na używanie języka – czyli komunikację – a nie nauczanie go poprzez omawianie i łączenie w całość jego poszczególnych części. W związku z tym, nauczyciel stosujący podczas lekcji podejście zadaniowe, powinien mieć na uwadze to, by proponowane zadania lub cykle zadań polegały na realizowaniu przez uczniów interakcji zbliżonych do naturalnego funkcjonowania języka, czyli poza klasą.

Ponieważ w naszym kręgu zainteresowań znajduje się język hiszpański odwołamy się teraz do kilku definicji podejścia zadaniowego podawanych przez hiszpańskich badaczy. Jednym z nich jest Javier Zañon (1999), który uważa, że:

„zadania to plan pracy, który prowadzi do opracowania „tarea final” – zadania końcowego. Przykładem zadań końcowych może być: opracowanie ankiety na temat miasta, w którym mieszkamy i propozycja debaty na temat jego problemów i możliwych rozwiązań czy opracowanie poradnika na temat zdrowego życia. Zazwyczaj pracuje się z kompletem materiałów (podręcznik, zeszyt ćwiczeń, kasy, etc., i każda jednostka (unidad) jest tak zorganizowana, by na koniec zrealizować zadanie końcowe. Sposób pracy (poszczególne sekwencje, fazy zadań) jest podporządkowany materiałom choć jest możliwa modyfikacja w zależności od negocjacji i uczestnictwa w lekcji uczniów [...] (J.Zañon, 1999: 17).

Autor zwraca uwagę na to, że szybkość wykonywania zadań uzależniona jest od motywacji i zdolności percepcyjnych uczniów, co oznacza, że czasami trzeba wziąć pod uwagę wydłużenie cyklu zaplanowanych lekcji, gdyż przejście do kolejnego etapu nie jest możliwe bez wcześniejszego opanowania danego materiału językowego.

To, co odróżnia autorów zajmujących się podejściem zadaniowym w nauczaniu języka hiszpańskiego, jest ich koncepcja *zadania końcowego i zadań pośrednich (pod-zadań)*. Wielu z nich (Estaira, 1999, Fernández i inni 2001, Alonso-Cortés Fradejas, 2003) podaje ich przykłady z podziałem na stopnie zaawansowania przyswojenia języka hiszpańskiego. Wśród takich zadań mogą być: program radiowy, przygotowanie reklamy, plakat, przewodnik podróżnika, potrawy kulinarne, przedstawienie teatralne (w tym przypadku możemy mówić też o *projekcie*). W trakcie wykonywania *pod-zadań* uczniowie uczestniczą w różnych symulacjach językowych, podczas których wykorzystują swoje umiejętności negocjacyjne i interakcyjne. A sytuacja klasowa odgrywa rolę naturalnego kontekstu społecznego. Należy zaznaczyć, że produkt finalny powinien być wymierny, namacalny.

3. Przykładowe zadania wykorzystywane w nauczaniu języka hiszpańskiego w ramach podejścia zadaniowego

Zastosowanie podejścia zadaniowego na lekcjach języka hiszpańskiego wiąże się ze spełnieniem kilku warunków. Rodzaj zadania powinien być wybrany pod kątem zainteresowań uczniów. Najlepiej byłoby gdyby obejmowało zagadnienia z ich życia codziennego. Zdecydowanie trafniejszym tematem będzie *Moje urodziny* niż *Rynek pracy w Polsce*. Ważne, by sformułowany temat dotyczył treści komunikacyjnych, a nie gramatycznych, np.: *Ja za 20 lat* zamiast *Użycie czasu Futuro Imperfecto*.

Dalej określamy cele komunikacyjne, w tym treści leksykalne, gramatyczne i funkcjonalne. Kiedy już wiemy czego chcemy nauczyć, opracowujemy sposób realizacji zadania końcowego biorąc pod uwagę poszczególne fazy pośrednie w ramach danego cyklu lekcji. Warto przed rozpoczęciem zadania ustalić sposób ewaluacji na poszczególnych etapach jego realizacji. Można również ustalić zasady wspólnej oceny zadania końcowego.

Poniżej prezentujemy przykład⁵⁸ wykorzystania podejścia zadaniowego w cyklu lekcji języka hiszpańskiego opracowany na podstawie podręcznika *Gente 2*, 2004 (tabela 1).

⁵⁸ Podany przykład wykorzystania podejścia zadaniowego (tabela 1) w przygotowaniu lekcji został zaczerpnięty z programu nauczania języka hiszpańskiego dla szkół ponadgimnazjalnych, autorzy: Agnieszka Dudziak, Piotr Przystanowicz; opieka merytoryczna dr Małgorzata Spychała. Program dopuszczony do użytku szkolnego przez Ministra Edukacji Narodowej pod numerem DPN-5002-18/08

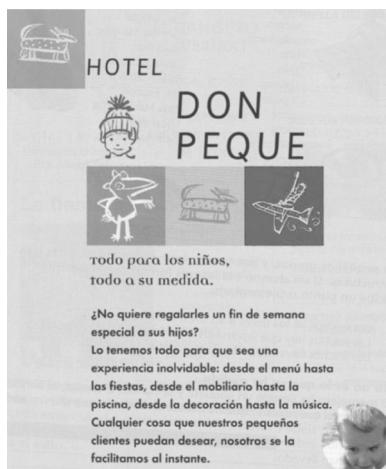
3.1. Ogólna charakterystyka zadania:

Poziom	klasa trzecia (realizacja wariantu B podstawy programowej)
liczba uczniów	12-15
czas trwania	3-5 lekcji
temat projektu	Crear una empresa
Zadanie końcowe	opracowanie i prezentacja reklamy telewizyjnej dla wybranej firmy
forma pracy	podział na 3 grupy
cele komunikacyjne	udzielanie informacji, zachęcanie, przekonywanie do własnego punktu widzenia, opisywanie zalet (sklepu, oferowanej usługi)
cele językowe (słownictwo)	przypomnienie i utrwalenie słownictwa dotyczącego miejsc pracy, handlu, usług
cele językowe (gramatyka)	przypomnienie i utrwalenie zasad stopniowania przymiotników, tworzenia porównań, wyrażanie form bezosobowych

Tabela 1. Opracowanie na podstawie podręcznika *Gente 2*, Martín Peris E., Sans Baulenas N., *Gente 2*, 2004: 76.

3.2. Realizacja zadania w zarysie:

- przedstawienie uczniom informacji na temat zadania (temat, cel, sposób wykonania, czas);
- uczniowie zostają podzieleni na 3 grupy;
- każda grupa otrzymuje kartki z opisem nowoczesnych usług oferowanych przez wskazane firmy, np.



EL CHEF AMBULANTE



¿ESTÁ USTED HARTO de la comida rápida? ¿Ha decidido no comer más pizzas heladas, arroces recalentados en el horno, comida con sabor a envase de papel o de plástico? Nosotros tenemos la solución: no pida la comida, pida el cocinero. Vamos a su domicilio cuando usted nos diga y le preparamos la comida para la hora que quiera. Si lo desea, también le hacemos la compra en el mercado.



Tabela 2. Przykłady reklam (źródło: Martín Peris E., Sans Baulenas N., *Gente* 2, 2004: 76)

- grupa wybiera najciekawszą firmę (tabela 2) lub wymyśla własną;
- nauczyciel daje polecenie dotyczące preferencji konsumentów:
”¿Qué piensan los consumidores? Ahora tenéis que pensar en las ventajas y en los inconvenientes de este tipo de servicios frente a los tradicionales. Tenéis que ponerlos en el lugar de los consumidores, adoptar su punto de vista. De este modo, tendréis más ideas para vuestro anuncio.”
- uczniowie zapisują swoje spostrzeżenia, komentują je w grupach oraz z nauczycielem, przedstawiają swój punkt widzenia opisując wady i zalety danej oferty;
- każda grupa otrzymuje od nauczyciela kolejne polecenia dotyczące wymyślonej firmy w celu stworzenia dla niej odpowiedniej reklamy:
 - *”Seguimos con los mismos grupos. Vamos a dar a conocer la empresa que hemos creado por medio de un anuncio para la televisión y para las salas de cine. Hay que tomar las siguientes decisiones:*
 - *Tipo de empresa, nombre y eslogan,*
 - *Información que dará el anuncio: servicios que ofrecerá, formas de pago y facilidades, posibles descuentos (jóvenes, tercera edad, socios...),*
 - *Forma del anuncio: entrevista, breve historieta...,*
 - *Ideas para convencer a los telespectadores.”*
- uczniowie opracowują projekt reklamy telewizyjnej (kinowej), wykorzystując techniki np. „burzy mózgow” lub dyskusji;
- ostatnie polecenie nauczyciela jest podsumowaniem zadania i jego oceną. Uczniowie mogą zaprezentować opracowaną reklamę w formie teatralnej, którą też mogą nagrać na DVD, video.
”Representación de los anuncios. ¿Cuál nos gusta más? Cada grupo representa ante la clase su anuncio, como si fuera la grabación en video para la TV. Si queréis, podéis filmarlo. La clase decide cuál es el mejor por votación.”

3.3. Uwagi do realizacji zadania:

1. Nauczyciel może przygotować kilka krótkich zadań pośrednich dostosowanych do stopnia zaawansowania, zainteresowań i możliwości danej grupy, które będą również powtórką zagadnień poznanych na wcześniejszych etapach nauki. Mogą one dotyczyć:
 - sposobów wyrażania opinii i odpowiedniego słownictwa (*estoy convencido de que, sin duda, está claro que*);
 - wskazywania wad i zalet danego zagadnienia (np. krótka dyskusja „*Ventajas e inconvenientes de...*”);
 - słownictwa związanego z reklamami (np. analiza sloganów reklamowych w hiszpańskich czasopismach ze zwróceniem uwagi na długość przekazu, gry słowne, itp.), prezentacji wybranych technik aktorskich i teatralnych dla potrzeb końcowej prezentacji zadania;
 - stopniowania przymiotników (np. nauczyciel przedstawia nieskomplikowany problem pod względem treści, następnie proponuje dwa rozwiązania, a uczniowie wybierają jedno, uzasadniając je: *La segunda solución me parece mucho más eficaz y atractiva porque... Es lo peor que se puede hacer porque...*);
2. Konieczne jest właściwe rozplanowanie czasu; części zadania typu „burza mózgow” lub dyskusja nie powinny odbywać się podczas dwóch różnych lekcji. Wskazany jest też taki podział uczniów na grupy, aby w każdej z nich znalazły się osoby zdolniejsze i słabsze, gdyż czas wykonania zadania będzie wówczas podobny we wszystkich grupach.
3. Zachęcenie uczniów do zrealizowania nagrania z ostatniej fazy zadania (prezentacji) może podnieść jego atrakcyjność.
4. Warto przewidzieć nagrodę dla zwycięskiej grupy wybranej w głosowaniu.

4. Podsumowanie: Wady i zalety podejścia zadaniowego

Praca w ramach podejścia zadaniowego ma wiele zalet, ale nie pozbawiona jest też wad. Zaczniemy od tych ostatnich. Z pewnością brak czasu na lekcjach to podstawowy czynnik wpływający negatywnie na wybór tego narzędzia pracy z uczniami. Praca w grupach, choć bardzo motywująca z punktu widzenia uczniów może „wspierać” tendencję do mówienia między sobą po polsku. Dodatkowo nauczyciel ma ograniczoną kontrolę nad sferą językową poszczególnych uczniów pracujących w grupach, co prowadzi do większego lekceważenia ich poprawności gramatycznej. Utrudniona też jest ewaluacja uczestników i ich zaangażowania w realizację zadania podczas kolejnych etapów. Brak odpowiednich materiałów to kolejny element obniżający rangę stosowania w trakcie lekcji podejścia zadaniowego.

Mimo istniejących słabych stron, jest też niewątpliwie wiele zalet, które charakteryzują podejście zadaniowe. Wykorzystując to narzędzie pracy na pewno wzбудzamy większe zainteresowanie danym przedmiotem. Z doświadczenia wiemy, że zdarza się, że uczniowie zaczynają naukę języka hiszpańskiego jako drugiego w sposób narzucony, ponieważ ich profil obejmuje ten przedmiot, co niekoniecz-

nie związane było z ich rzeczywistą chęcią uczenia się hiszpańskiego. To powoduje, że już od pierwszych lekcji nauczyciel zmuszony jest na różne sposoby zachęcać ich do nauki. W takim wypadku podejście zadaniowe stwarza wiele możliwości motywowania ucznia poprzez integrację różnych metod pracy, co zdecydowanie uatrakcyjniło lekcję.

Wspomniana praca w parach czy w grupach sprawia, że uczniowie bardziej integrują się i wzajemnie wspierają wykonując poszczególne zadania. Często poza lekcjami szukają potrzebnych materiałów i wspólnie ćwiczą. Perspektywa bycia najlepszą grupą sprawia, że ich motywacja i zainteresowanie rośnie z lekcji na lekcję, co wzbudza też wiele pozytywnych emocji. Nawet językowo najsłabszy uczeń może przyczynić się w znaczny sposób do sukcesu zadania końcowego, przykładowo będzie miał szansę na ujawnienie swoich zdolności plastycznych, oratorskich czy organizacyjnych. Kolejną kwestią jest samodzielne wyciąganie wniosków przez uczniów na temat reguł gramatycznych (metody indukcji).

Na koniec warto podkreślić, że zakres tematyczny zadań stanowi odpowiedź na potrzeby komunikacyjne uczniów. A odwoływanie się do konkretnych, autentycznych sfer życia, problemów, zainteresowań uczniów wpływa na pozytywny rozwój ich *językowej kompetencji komunikacyjnej*. Stąd, mimo istniejących wad podejścia zadaniowego zachęcamy do korzystania z tego narzędzia na lekcjach języka hiszpańskiego jako obcego i nie tylko.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso-Cortés Fradejas M^a D. 2003. <<Otros medios de comunicación, otras perspectivas sobre el enfoque por tareas>> (w) *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE* (red. H. Perdigueru, A. Alvarez). Burgos: Universidad de Burgos: 110–128.
- Arias García, B. 2005. <<El español y sus distintas posibilidades comunicativas: La necesidad de un enfoque comunicativo – funcional en la enseñanza de ELE>> (w) *La competencia pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE* (red. A. Alvarez i inni). Oviedo: Universidad de Oviedo: 150–158.
- Council of Europe. 2003. Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Doughty, C., Williams, J. 1998. <<Pedagogical choices in focus on form >> (w) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (red. C. Doughty, J. Williams). Cambridge: Cambridge University Press: 197–263.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Erlam, R. 2003. <<The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language>> (w) *Modern Language Journal* 87: 242–260.
- Fernández, S. i inni. 2001. *Tareas y proyectos en clase*, Madrid: Edinumen.

- Gutiérrez Araus, M. L. 1998. <<La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo>> (w) *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (red. T. Juliá Jiménez i inni). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela: 111–117.
- Johnson, K. 2003. *Designing language teaching tasks*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Long, M. 1985. << The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching>>, (w): *Modelling and assessing second language acquisition* (red. Hylltenstam K., Pienemann, M. London: Multilingual Matters: 77–99.
- Long, M. 2003. <<Español para fines específicos: ¿textos o tareas?>> (w): *Español para Fines Específicos. Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (red. K. Jauregi i inni). Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia del Reino de España: 15–40.
- Martín Peris, E., Sans Baulenas, N. 2004. *Gente 2*, Difusión, Barcelona.
- Nunan, D. 1989. *Designing Task for the Communicative Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Takimoto, M. 2008. <<The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Development of Language Learners' Pragmatic Competence>> (w): *Modern Language Journal* 92: 369–386.
- Van den Branden, K. i inni. 2006. *Task-based Language Education: From Theory To Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*, Harlow: Longman.
- Willis, D. i Willis, J. 2007. *Doing Task-based teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Thornbury, S. 2001. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education.
- Zañon, J. 1999. <<La enseñanza del español mediante tareas>> (w) *La enseñanza del español mediante tareas* (red. J. Zañon), Edinumen: Madrid: 13–25.

Lesław Tobiasz

Uniwersytet Śląski

**JĘZYK ANGIELSKI W PRO-
CESIE UCZENIA SIĘ JĘZYKA
NIEMIECKIEGO – POMOC
CZY PRZESZKODA?
KRYTYCZNA ANALIZA
ANKIET PRZEPROWADZO-
NYCH WŚRÓD STUDENTÓW
ANGLISTYKI UNIWERSYTE-
TU ŚLĄSKIEGO W GRUPACH
TŁUMACZENIOWYCH
Z JĘZYKIEM NIEMIECKIM**

The role of English in the process of learning German: help or hindrance? A critical analysis of a survey conducted amongst students of the English department of the University of Silesia in groups studying German translation

The article presents results of an inquiry made among the students of English philology who learn German mostly as L3 in addition to English as L2 in a special translation program. The inquiry shows through many examples that English is a source both for complex positive transfer into German as well of interference. The answers of the students indicate the very important role of individual characteristics in the process of language learning. The author concludes that effective leaning of a foreign language requires the use of individual learner strategies and appropriate reference to knowledge both in the mother tongue and in other foreign languages.

1. Wprowadzenie

W dobie globalizacji w zakresie życia gospodarczego, politycznego czy też kulturalnego daje się zauważyć w społeczeństwie polskim, podobnie zresztą jak i w innych społecznościach, niezwykle silny wzrost prestiżu języka angielskiego. Język, którego dobra znajomość w okresie Polski Ludowej, ograniczała się do wąskiej grupy społeczeństwa, stał się obecnie jednym z podstawowych, wprost niezbędnych warunków przy ubieganiu się o dobrze płatną pracę. Zjawisko to nie pozostaje bez wpływu na proces uczenia się języków obcych w naszym kraju. Językiem przyswajającym jako pierwszy, a nierzadko także i jedyny język obcy, jest w zdecydowanej większości przypadków język angielski. Inne języki obce, a wśród nich najczęściej język niemiecki, opanowywane są w dalszej kolejności. Logicznym zatem wydaje się przyjęcie oddziaływania struktur języka angielskiego na proces uczenia się następnego języka obcego (następnych języków obcych – L3)⁵⁹. Zakładać też można, że uczący się L3 dysponują większą świadomością językową, co także nie może pozostać bez wpływu na sposób jego przyswajania⁶⁰.

2. Prezentacja badania

W artykule prezentowane są i krytycznie analizowane wyniki ankiety przeprowadzonej w maju 2009 wśród studentów anglistyki Uniwersytetu Śląskiego w grupach tłumaczeniowych z językiem niemieckim. W grupach tych studenci anglistyki poznają język niemiecki na zajęciach z fonetyki, gramatyki praktycznej, konwersacji i tłumaczeń. Zapoznają się ponadto z historią literatury niemieckiej, geografiami oraz życiem kulturalnym, społecznym i politycznym krajów niemieckiego obszaru językowego. W badaniu wzięły udział 42 osoby (28 studentów V roku studiów, w tym 22 kobiety i 6 mężczyzn i 14 studentów IV roku studiów, w tym 11 kobiet i 3 mężczyzn)⁶¹. Ankieta zawierała siedem pytań, których celem było zbadanie wiedzy studentów na temat ich doświadczeń językowych w zakresie transferu pozytywnego i negatywnego między językiem angielskim a niemieckim oraz znaczenia poznanych już języków obcych w procesie uczenia się kolejnego języka (por. ramka).

⁵⁹ W dalszej części artykułu skrót L1 oznaczać będzie język ojczysty uczącego się, L2 pierwszy poznawany język obcy, L3 natomiast drugi przyswajany język obcy.

⁶⁰ W artykule nie różnicuje się wyraźnie między nauką języka a jego przyswajaniem. Procesy te nawzajem na siebie nachodzą, co szczególnie łatwo daje się zauważyć w czasie akwizycji języka w środowisku obcojęzycznym. Jednak także w trakcie uczenia się języka obcego w szkole nauka języka wykazuje wiele elementów wspólnych z przebiegiem naturalnego przyswajania języka. Można to dostrzec m. in. w kolejności pojawiania się określonych błędów językowych (por. Diehl et al. 2000, Oksaar 2003, 102–104).

⁶¹ W dalszej części artykułu przy analizie ankiet nie będzie uwzględniana płeć studentów. Wynika to z anonimowego charakteru ankiety, nie zawierającej także pytania o płeć. Rzecznik rodzaju męskiego *student* oraz jego forma męskoosobowa w liczbie mnogiej *studenti* odnosić się zatem może zarówno do osoby/osób płci męskiej jak i żeńskiej, czy też do części bądź całości ankietowanej grupy.

Pytania ankiety dotyczące doświadczeń studentów w zakresie transferu pozytywnego i negatywnego między językiem angielskim a niemieckim:

1. Jakie języki obce Pani/Pan zna i w jakim stopniu (biegle, bardzo dobrze, dobrze, dostatecznie, bardzo słabo). W odpowiedzi proszę rozgraniczyć znajomość języka mówionego i pisanego.
2. Jak długo i w jakiej kolejności poznawała Pani/poznawał Pan poszczególne języki?
3. W jaki sposób odbywała się ich nauka? (szkoła, kursy, korepetycje, wyjazdy zagraniczne itp.). Proszę o odpowiedź w odniesieniu do poszczególnych języków.
4. Które struktury języka angielskiego ułatwiają zdaniem Pani/Pana naukę języka niemieckiego? Proszę o uwzględnienie w odpowiedzi ułatwień fonetyczno-fonologicznych, morfologicznych, składniowych, leksykalnych oraz w sferze powiązań między językiem a kulturą.
5. W nauce jakich struktur języka niemieckiego język angielski stanowi dla Pani/Pana utrudnienie? Proszę o uwzględnienie w odpowiedzi utrudnień w podsystemach języka wymienionych w punkcie 4.
6. Czy zjawisko transferu pozytywnego bądź też interferencji obserwuje Pani/Pan także w oddziaływaniu języka niemieckiego na proces uczenia się języka angielskiego? Jeżeli tak proszę o zilustrowanie tego przykładami.
7. Jak ocenia Pani/Pan znaczenie wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się języków obcych dla procesu poznawania kolejnego języka obcego?

Celem badania było, obok potwierdzenia zjawiska transferu pozytywnego i interferencji między językiem angielskim i niemieckim, zbadanie, w jakich podsystemach języka występuje ono najczęściej oraz dowiedzenie, że zjawisko to ma przynajmniej w pewnym stopniu charakter indywidualny, wykazujący różnice u poszczególnych uczących się. Założono także potwierdzenie hipotezy na temat pozytywnego oddziaływanie wcześniejszych doświadczeń językowych w procesie przyswajania kolejnego języka.

Ankietowani jako pierwszego języka obcego uczyli się prawie bez wyjątku języka angielskiego. Jedyne jeden student z V roku studiów rozpoczął naukę języka niemieckiego jako L2, w przypadku kolejnego studenta V roku oraz jednego studenta IV roku pierwszym poznawanym językiem obcym był język francuski. Nauka języka angielskiego trwała przeważnie 12 lat w przypadku studentów V roku, natomiast 11 w przypadku studentów roku IV, języka niemieckiego natomiast odpowiednio 5 lat i 4 lata. Język angielski poznawany był nie tylko w szkole, lecz także na kursach, korepetycjach jak również w trakcie wyjazdów do krajów anglojęzycznych. L3 był dużo bardziej zróżnicowany: niemiecki – 29 osób, francuski – 12 osób, angielski – 3 osoby, włoski – 2 osoby,

hiszpański – 1 osoba, rosyjski – 1 osoba, Naukę języka niemieckiego większość ankietowanych⁶² podjęła na I roku studiów wraz z przyjęciem do grupy tłumaczeniowej z językiem niemieckim. Około jednej trzeciej studentów poznawało ten język także na kursach językowych oraz w trakcie wyjazdów do krajów niemieckojęzycznych. Znajomość języka angielskiego studenci ocenili jako biegłą i bardzo dobrą zarówno w mowie jak i piśmie, natomiast języka niemieckiego w zdecydowanej większości jako dobrą zarówno w odniesieniu do języka mówionego jak i pisanego. Jedynie 5 studentów V roku uznało znajomość języka niemieckiego za bardzo dobrą, a 3 za dostateczną, w grupie studentów IV roku ocena dostateczna pojawiła się aż sześciokrotnie⁶³. Część osób biorących udział w badaniu uczyła się ponadto kolejnego języka obcego: 2 studentów IV roku poznawało język francuski, 2 hiszpański, jedna osoba natomiast włoski. Studenci V roku poznawali odpowiednio: języka hiszpański – 2 osoby, język francuski – 2 osoby, język włoski – 1 osoba, język rosyjski – 1 osoba. 2 studentów IV roku oraz 2 studentów V roku uczyło się poza językiem angielskim i niemieckim dwóch innych języków obcych (2 osoby języka francuskiego i hiszpańskiego, jedna francuskiego i włoskiego, jedna francuskiego i rosyjskiego)⁶⁴. Znajomość kolejnych języków obcych ankietowani oceniali w zdecydowanej większości przypadków jako dostateczną, słabą bądź też bardzo słabą. Jedynie jedna osoba uczestnicząca w badaniu określiła swoją znajomość języka obcego jako dobrą.

3. Analiza wyników badania

Każdy z ankietowanych studentów dostrzegł pozytywny wpływ znajomości języka angielskiego na proces przyswajania struktur języka niemieckiego. Ten pozytywny transfer zauważany był zarówno w obrębie struktur fonetyczno-fonologicznych, morfologicznych, składniowych, leksykalnych oraz w sferze powiązań między kulturą a językiem. Uczestniczący w badaniu traktowali jako ważne ułatwienie procesu akwizycji języka niemieckiego podobieństwo w wypowiedaniu i pisaniu wielu wyrazów angielskich i niemieckich (8 ankietowanych z IV i 21

⁶² Jedynie 11 ankietowanych miało kontakt z językiem niemieckim w gimnazjum bądź też liceum, przy czym spośród nich jedna osoba rozpoczęła naukę niemieckiego jako L2 już w szkole podstawowej.

⁶³ Spośród tych 6 studentów IV roku dwie osoby oceniły jako dostateczną znajomość języka pisanego, natomiast jako bardzo słabą znajomość języka mówionego. Pozostali 4 studenci uważali, że język niemiecki znają na poziomie dostatecznym zarówno w mowie jak i piśmie.

⁶⁴ W kontekście nauki kolejnych języków obcych wspomnieć należy, że studenci grup tłumaczeniowych z językiem niemieckim uczęszczają na pierwszym roku studiów przez okres dwóch semestrów na lektorat języka łacińskiego. W ankiecie język ten został wymieniony jedynie przez 5 studentów, przy czym jego znajomość określona została jako słaba bądź też bardzo słaba. Fakt pominięcia tego języka w ankiecie może być skutkiem traktowania go jako języka martwego, tym samym nie dającego się porównać z językami żywymi.

ankietowanych z V roku studiów)⁶⁵. Student IV 8⁶⁶ sformułował to ułatwienie w następujący sposób: „Dla mnie niezwykle istotnym ułatwieniem w nauce języka niemieckiego były słówka niewiele różniące się, jeżeli chodzi o ich wypowiedzianie w obu językach, jak np. *house* i *Haus*. Te podobieństwa były szczególnie ważne w początkowym okresie nauki języka, w którym każde nowe poznane słowo, każde nowe poznane znaczenie stanowiło znaczący postęp w nauce a zarazem było łatwym punktem zaczepienia w obcej leksyce.” Za pozytywny transfer w obrębie struktur fonetycznych uznano także podobieństwo występujące między zwokalizowanym *r* w języku niemieckim i jego odpowiedniku w brytyjskim angielskim (4 studentów IV oraz 7 V roku).

Każda z osób uczestniczących w ankiecie przyznała, że pewne struktury morfologiczne języka angielskiego ułatwiają proces uczenia się języka niemieckiego. Pozytywny transfer dostrzeżony został w podobnej budowie wyrazów (5 studentów IV i 8 z V roku). Student V 20 ujął to następująco: „Niektóre wyrazy poznaje się w języku niemieckim bardzo łatwo ze względu na podobną budowę jak np. *baker* i *Bäcker*.” Student IV 2 napisał z kolei: „W obu językach tworzymy podobnie przeczenia posługując się przedrostkiem *un-*.” Za bardzo istotne ułatwienie akwizycji języka niemieckiego ankietowani uznali występowanie w języku angielskim rodzajnika określonego i nieokreślonego: „Dzięki znajomości problemu użycia rodzajnika określonego i nieokreślonego w języku angielskim o wiele łatwiej zrozumiałam zasady użycia tych rodzajników w języku niemieckim.” (IV 12). Pozytywny wpływ znajomości użycia rodzajnika w strukturach języka angielskiego na zrozumienie i opanowanie jego zastosowania w języku niemieckim podkreśliło 6 ankietowanych z IV oraz 14 z V roku. Pozytywne oddziaływanie angielskich struktur morfologicznych dostrzegane jest także w budowie niektórych czasów (6 studentów IV, 10 V roku) takich jak np. angielski *Present Perfect* i niemiecki *Perfekt* czy też *Future Simple* i *Futur*. Student IV 2 pisze na temat tego podobieństwa jeszcze szerzej: „Zarówno w języku angielskim jak i niemieckim występują często złożone konstrukcje gramatyczne. Pewne obycie z nimi, np. w obrębie niektórych czasów, ułatwia ich szybsze opanowanie w kolejnym języku.” W tym kontekście postrzegane są też czasowniki będące operatorami (*to be, to have*), które można odnaleźć w języku niemieckim pod postacią czasowników posiłkowych *sein* i *haben*. Studenti IV 2 i V 3 dostrzegają transfer pozytywny w samych formach podstawowych czasowników. Co prawda nie są one w obu językach dokładnie identyczne, lecz niewątpliwie odnoszą się do zbliżonych aspektów gramatycznych, gdyż zarówno w języku angielskim jak i niemieckim mamy 3 formy podstawowe czasownika: bezokolicznik, czas przeszły prosty oraz imiesłów czasu przeszłego. Wspomniani studenci dostrzegają też ułatwienie w fakcie, że duża część niemieckich czasowników mocnych i nieregularnych wykazuje nieregularności także w angielskich schematach koniugacyjnych. W przypadku czasownika ankietowani (3 studentów IV oraz

⁶⁵ Wyniki ankiety prezentujące ocenę przez badanych transferu pozytywnego i negatywnego z języka angielskiego do niemieckiego zawiera tabela na stronie 11.

⁶⁶ Cyfry rzymskie IV i V służą określeniu roku studiów, cyfry arabskie są przypadkowym numerem, przydzielonym studentowi danego roku jako uczestnikowi anonimowej ankiety.

6 V roku) piszą także o stosunkowo łatwym do opanowania użyciu niemieckiej partykuly *zu* w pozycji przed bezokolicznikiem, co wynika z podobnego użycia angielskiej partykuly *to*. Jako kolejne ułatwienie odbierane są też wzory słowotwórcze, jak np. wyżej wspomniany przedrostek *un-*, które dają się zakwalifikować do strefy wzajemnego przenikania się struktur leksykalnych i gramatycznych. O ułatwieniu akwizycji języka niemieckiego dzięki poznanym wcześniej angielskim schematom słowotwórczym pisze 3 studentów IV oraz 8 V roku. Student V 8 ujmuje to zjawisko następująco: „W języku angielskim występują niekiedy wyrazy będące złożeniami zbudowanymi z innych wyrazów np.: *homesick, sweetheart, newcomer, high-spirited*. Nie jest to co prawda zjawisko tak powszechne jak w języku niemieckim, umożliwia ono jednak szybsze zrozumienie i nauczenie się odpowiednich złożzeń niemieckich.” 3 ankietowanych z IV roku oraz 5 z V za element ułatwiający zrozumienie struktur gramatycznych języka niemieckiego uważa angielskie czasowniki złożone. „Angielskie czasowniki złożone (np. *stand up*) pozwalają szybciej zrozumieć istotę niemieckich czasowników złożonych takich jak np. *aufstehen*. Problem z właściwym użyciem niemieckiego czasownika złożonego jest wówczas bardziej wynikiem błędnego szyku, bądź też nierozdzielenia czasownika w przypadku czasownika rozdzielnie złożonego” (V 4).

Stosunkowo niewielka grupa ankietowanych (2 studentów IV i 4 V roku) zwraca uwagę na zasadę pojedynczego przeczenia występującą w języku angielskim, która daje się bardzo łatwo przenieść na odpowiednią regułę gramatyczną języka niemieckiego. Zasada pojedynczego przeczenia wchodzi zasadniczo już w obszar transferu składniowego, co związane jest m. in. z pozycją tego przeczenia w obrębie zdania jak również z jego relacją wobec poszczególnych części zdania. I tu także ankietowani dostrzegają ułatwienie przebiegu procesu akwizycji języka niemieckiego. Upatrują go w identycznej pozycji przeczenia *no* i jego niemieckiego odpowiednika *kein* jak w przykładach: *I have here no friends* i *Ich habe hier keine Freunde* (V 4). Podobieństwa składniowe dostrzegane są także w zbliżonym, aczkolwiek nie identycznym szyku zdania prostego w obu językach, czyli w typowym dla języka angielskiego schemacie SVO⁶⁷. Stosunkowo duża część ankietowanych (6 studentów IV i 15 V roku) zwraca uwagę na tworzenie pytania ogólnego poprzez inwersję. Poznanie tej reguły gramatycznej w języku angielskim umożliwia szybkie zrozumienie i poprawne zastosowanie pytań ogólnych także w języku niemieckim. Dla studentów IV 5 i V 4 strukturą ułatwiającą naukę języka niemieckiego jest budowa angielskiej grupy nominalnej. Przymiotnik znajduje się w niej zawsze między wyrazem rodzajnikowym a rzeczownikiem, co odpowiada w ogólnych zarysach budowie grupy nominalnej zdania niemieckiego. Student V 4 pisze na temat tego zjawiska gramatycznego następująco: „Dobra znajomość budowy angielskiej grupy nominalnej umożliwia szybkie zrozumienie jej niemieckiego odpowiednika. Gdy uczyłem się kolokacji rzeczownikowo-przymiotnikowych było dla mnie czymś zupełnie naturalnym, że przymiotnik w języku niemieckim poprzedza zawsze rzeczownik,

⁶⁷ Szyk ten jest podobny a nie identyczny, gdyż w języku angielskim podmiot musi poprzedzać orzeczenie, w języku niemieckim natomiast towarzyszy on co prawda bezpośrednio orzeczeniu, może jednak wystąpić również i po nim.

do którego się odnosi.” Jako ułatwienie odbierane jest także częste występowanie w języku angielskim orzeczenia złożonego, zbudowanego z operatora, będącego nośnikiem informacji czysto gramatycznej (osoba, liczba itp.) oraz bezokolicznika, imiesłowu, czy też konstrukcji imiesłowowej, będących nośnikiem informacji leksykalno-gramatycznej. O występującym w tym zakresie transferze pozytywnym pisze 11 osób (3 studentów z IV oraz 7 z V roku).

Każdy z ankietowanych wspomina w swoich wypowiedziach o pozytywnym transferze na bazie struktur leksykalnych. Jest on obserwowany w przypadku słówek, które w języku angielskim i niemieckim są nie tylko podobnie wypowiedzane, lecz posiadają także identyczne bądź też zbliżone podstawowe znaczenia. Student IV 8 pisze: „Angielskie słówka pomagały mi nieraz w szybszym zapamiętaniu słówek niemieckich, jeżeli tylko były do nich podobne wymową i znaczeniem, np. *light* i *Licht*, *industry* i *Industrie*, *house* i *Haus*. Podobieństwa te wynikają z pokrewieństwa obu tych języków, a pomogły mi w nauce niemieckiego szczególnie na początku” Osoby biorące udział w badaniu zwracają uwagę także na dodatkowe ułatwienie semantyzacji nowych niemieckich słówek wynikające z ich podobieństw do swoich odpowiedników w języku angielskim, a oprócz tego także w języku polskim. Chodzi o wyrazy traktowane obecnie jako internacjonalizmy, będące zapożyczeniami z greki, łaciny, języka francuskiego, włoskiego czy też obecnie angielskiego. Jako przykład można przytoczyć tu pojawiający się trzykrotnie w wypowiedziach studentów przykład z wyrazami *information*, *Information*, *informacja* (IV 5, IV 11, V 2). Studenci podkreślają, że znajomość języka angielskiego ułatwia im po części zrozumienie testu pisanego a nawet mówionego. Student V 22 formuluje to następująco: „Gdy czytam czy słucham tekstów niemieckich, rzucają się mi w oczy wyrazy angielskie jak np. *cool*, *Event*, *News*, *Job*, które ułatwiają niekiedy wychycenie ważnej dla zrozumienia całego tekstu informacji.”

O pozytywnym wpływie języka angielskiego na naukę języka niemieckiego na skutek powiązań językowo-kulturowych wspomina wyraźnie jedynie 4 ankietowanych z IV i 7 z V roku. Upatrują oni tych pozytywnych związków kulturowych w przynależności obu języków do tej samej rodziny języków germańskich. Studenci IV 2 oraz V 5 poszerzają przy tym samo pokrewieństwo językowe o aspekt powiązanych z nim wspólnych doświadczeń historycznych-kulturowych, warunkujący podobne postrzeganie pozajęzykowej rzeczywistości. „Powstała w ten sposób szeroko rozumiana bliskość nie mogła pozostać bez wpływu na podobny rozwój niektórych struktur morfologiczno-składniowych i leksykalnych. Zrozumienie ich w jednym języku ułatwia ich poznanie w drugim.” (V 5). Transfer kulturowy stanowi zatem niejednokrotnie warunek dla całego szeregu ułatwień językowych, o których była już mowa we wcześniejszych rozważaniach.

Procesy akwizycji L3 charakteryzuje poza transferem pozytywnym także transfer negatywny z L2, określane mianem interferencji. Zjawiska interferencji ze strony języka angielskiego w procesie uczenia się języka niemieckiego jako L3 dotyczył punkt 5 ankiety (por. załącznik). Osoby biorące udział w badaniu stwierdziły, że negatywne oddziaływanie struktur angielskich daje się zauważyć w trakcie opanowywania każdego podsystemu języka niemieckiego. Bardzo rzadko (2 stu-

dentów IV, 2 V roku) jest ono dostrzegane w obrębie struktur fonetyczno-fonologicznych. Wymienieni studenci za główną przeszkodę w opanowaniu poprawnej wymowy niemieckiej uważają szeroko rozumiany akcent angielski. O problemach z wymową niemiecką piszą poza wspomnianymi osobami także 3 uczestnicy badania z IV i jeden z V roku. Przyczyny problemów upatrują oni jednakże w akcencie i melodii języka polskiego, podkreślając zarazem, że podsystem fonetyczny języka angielskiego w żaden sposób nie koliduje z jego odpowiednikiem w języku niemieckim. Ciekawym jawi się tutaj odniesienie do języka ojczystego studentów, tym bardziej, że ankieta nie zawierała żadnych pytań dotyczących L1 uczących się. Być może transfer negatywny struktur fonetyczno-fonologicznych z języka ojczystego do przyswajanych języków obcych jest odbierany jako niezwykle czytelny nie tylko w odniesieniu do L2 lecz także do L3. W kontekście tym na nadmienienie zasługuje fakt, iż po okresie dojrzewania właśnie opanowanie poprawnego akcentu i wymowy obcojęzycznej sprawiają najwięcej problemów⁶⁸.

O ile o interferencji w obrębie podsystemu fonetyczno-fonologicznego pisze jedynie niewielka część badanych, interferencję w zakresie elementów morfologicznych wymienia prawie każdy ankietowany (12 studentów IV i 21 studentów V roku). Transfer negatywny dostrzegany jest szczególnie często we wzorowanym na języku angielskim sposobie tworzenia liczby mnogiej rzeczowników (6 studentów IV i 10 V roku). Student V 3 ujmuje problem następująco: „Mimo tego, że dość dobrze piszę i mówię po niemiecku, stale zdarza mi się tworzyć liczbę mnogą w niemieckim podług wzoru angielskiego np. *Fensters*. Niekiedy zdarzają się błędy dość zabawne, bo to nieszczęsne *-s* dodają do poprawnej formy jak np. *Wälders*.” Problemy pojawiają się często także przy tworzeniu niemieckiej strony biernej. Piśze o nich 6 studentów IV i 9 V roku. Studenci używają w odpowiednim zdaniu niemieckim często przyimka *bei*, który wymawia się identycznie jak jego angielski odpowiednik *by*. Spójnik ten jednak nie może być użyty w języku niemieckim do podania sprawcy danej czynności. Celowi temu służą przyimki *von* oraz *durch*. Kolejnym przykładem interferencji dotyczącym strony biernej jest błędna transformacja dopełnienia w celowniku na podmiot zdania biernego, transformacja możliwa w języku angielskim, niedopuszczalna natomiast na gruncie reguł gramatycznych języka niemieckiego. Student V 5 formuluje to następująco: „Zdarza mi się przy tworzeniu zdania w stronie biernej zamienić celownik na mianownik, np. *Ich habe ihm geholfen* w *Er ist geholfen worden*. Robię to nieświadomie pod wpływem angielskiej strony biernej.” Pewna grupa studentów (3 z IV i 2 z V roku) zauważa interferencję również w deklinacji przymiotnika w pozycji przydawki poprzedzającej odpowiedni rzeczownik. W języku angielskim przymiotnik nie zmienia swojej formy, w niemieckim natomiast musi odmieniać się w zależności od przypadku, rodzaju oraz liczby rzeczownika oraz od typu wyrazu rodzajnikowego użytego otwierającego grupę nominalną. Pozostawienie w tej pozycji przymiotnika w formie podstawowej,

⁶⁸ Warto też w tym kontekście zapoznać się z dyskusją na temat lateralizacji i hipotezą okresu krytycznego, zapoczątkowaną obserwacjami Lenneberga, która wykracza poza podsystem fonologiczno-fonetyczny i obejmuje całość struktur języka obcego (por. Oksaar 2003, 52–61).

nieodmiennej zaskakuje samych studentów, którzy z reguły dobrze uświadamiają sobie teoretycznie potrzebę deklinacji. Dowodzą tego najlepiej słowa studenta V 1: „Angielski z pewnością powoduje, że trafia mi się napisać przymiotnik przed rzeczownikiem w formie nieodmiennej, mimo tego, że po spostrzeżeniu błędu jestem go w stanie bez problemu poprawić.” Często wspomnianym przykładem interferencji (6 studentów IV, 8 V roku) są trudności pojawiające się przy używaniu przyimka, zarówno w związkach rekcyjnych jak i okolicznikach. Student V 1 pisze o tym następująco: „Często też zdarza mi się użyć błędnie przyimka, gdyż zanadto orientuję się na wzorze angielskim, np. *interessiert in* zamiast *interessiert an*.”

Ankietowani dostrzegają źródło interferencji także w obrębie angielskiej składni (4 studentów IV, 8 V roku). Chodzi przy tym głównie o różnice w szyku zdania angielskiego i niemieckiego, zarówno współrzędnie jak i podrzędnie złożonego jak również o ramową strukturę złożonego orzeczenia niemieckiego, którego pierwsza część w zdaniu prostym musi być użyta na drugim miejscu, natomiast druga na końcu tego zdania. Student IV 8 ujmuje to następująco: „Zarówno w angielskim jak i niemieckim występują czasowniki złożone. Budują one jednak zupełnie inaczej orzeczenie. W niemieckim pierwsza część czasownika złożonego występuje na końcu zdania, w angielskim jest ona natomiast zawsze drugim członem dołożonym do elementu głównego, po którym bezpośrednio występuje jak np. *I wake up early in the morning* i *Ich wache früh am Morgen auf*.”

Jako obszar bardzo częstego występowania interferencji podawany jest podsystem leksykalny języka. Zjawisko to dostrzega 13 badanych z IV oraz 25 z V roku studiów. Interferencja dotyczy przede wszystkim wyrazów podobnie wypowiedzianych, a mających w obu językach inne znaczenia, bądź też znaczenia jedynie częściowo pokrywające się. Niejednokrotnie są to także słowa występujące w różnych kontekstach gramatycznych. Często podawanym przykładem jest angielski czasownik *become*, którego znaczenie interferuje ze znaczeniem niemieckiego czasownika *bekommen*, podobna sytuacja występuje w przypadku przyimka *by*, który utrudnia prawidłową semantyzację niemieckiego przyimka *bei*. Jako przyczynę błędów semantycznych ankietowani podają angielski czasownik modalny *will*, który znajduje w języku angielskim zastosowanie jako operator przy tworzeniu czasów przyszłych. Student V 4 ujmuje to następująco: „Niekiedy błędnie stosuję w odniesieniu do przeszłości czasownik *wollen*. Odpowiada on angielskiemu *will*. Zapominam wtedy o czasowniku *werden*, który jako operator używany jest do budowy zdania niemieckiego w czasie przyszłym.” Angielskie czasowniki modalne stanowią zresztą w opinii ankietowanych istotne źródło błędów interlingualnych, co związane jest z szerokim spektrum ich znaczeń obiektywnych i subiektywnych oraz z różnorodnością ich zastosowania w konstrukcjach gramatycznych (por. Lindemann 1996). Kolejnym przykładem interferencji semantycznej jest błędne użycie przyimków niemieckich, wynikające z ich podobnej postaci grafemiczno-fonetycznej, z ząębienia się ich znaczeń oraz użycia w zbliżonych kontekstach morfologiczno-składniowych w obu językach⁶⁹. Ankietowani piszą ponadto o tworzeniu w swoich wypowiedziach

⁶⁹ Problem interferencji przyimkowej został omówiony już powyżej, w trakcie analizy interferencji w obrębie struktur morfologicznych.

dziach w języku niemieckim kolokacji według angielskich wzorów (np. *jemanden im Respekt halten* według angielskiego *to hold somebody in respect*) czy też o używaniu w nich angielskich wyrazów. Student IV 6 ujmuje to następująco: „Gdy mówię po niemiecku niekiedy zdarza mi się, z czego sobie często początkowo nie zdaję nawet sprawy, używać słówek angielskich, np. zamiast niemieckiego *aber* angielskiego *but*.” W przypadku negatywnego transferu semantycznego należy podkreślić, iż osoby biorące udział w badaniu wiążą go często z interferencją zachodzącą między językiem a kulturą (9 osób z IV, 17 z V roku). „Bliskość językowa i kulturowa są ze sobą nierozzerwalnie połączone, co powoduje powstanie szeregu słów o podobnym, lecz nie identycznym, znaczeniu i kontekście użycia, co stanowi trudność dla uczących się” (V 2). Pokrewieństwo językowe traktowane jest w tym kontekście jako ułatwienie nauki języka obcego jedynie w jej fazie początkowej, później stanowi ono częstokroć przyczynę błędów interferencyjnych (por. Oksaar 2003, 98–102).

	IV rok	V rok
Studenci biorący udział w badaniu	14	28
Transfer pozytywny (TP)/negatywny (TN) w podsystemie fonetyczno-fonologicznym	8/2	21/2
TP/TN w podsystemie morfologicznym	14/12	28/21
TP/TN w podsystemie syntaktycznym	10/4	24/8
TP/TN w podsystemie leksykalnym	14/13	28/25
TP/TN jako skutek powiązań między językiem a kulturą	4/9	7/17

Tab. 1. Ocena przez ankietowanych transferu pozytywnego oraz negatywnego z języka angielskiego do niemieckiego z podziałem na poszczególne podsystemy języka, z uwzględnieniem związków między językiem a kulturą oraz roku studiów osób biorących udział w badaniu.

Na pytanie, czy dostrzegają zjawisko transferu pozytywnego z języka niemieckiego na proces przyswajania języka angielskiego, ankietowani udzielają odpowiedzi negatywnej. Widać to dobrze na przykładzie wypowiedzi studenta V 2: „Nie dostrzegam żadnego pozytywnego oddziaływania ze strony języka niemieckiego na mój sposób uczenia się języka angielskiego. Wynika to zapewne z mojej zaawansowanej znajomości języka angielskiego. Trudno zatem wyobrazić sobie, by język, który znam jedynie dość dobrze wpływał pozytywnie na naukę języka, którym posługuję się płynnie.” Stosunkowo duża ilość osób biorących udział w badaniu (9 studentów IV i 14 V roku) uważa natomiast język niemiecki za źródło transferu negatywnego. Chodzi przy tym przede wszystkim o interferencję w zakresie leksyki. Podczas mówienia czy też pisanía tekstów angielskich studentom często

przychodzą na myśl jako pierwsze słówka niemieckie, a dopiero z jakimś oporem ich odpowiedniki angielskie. Interferencja w pozostałych podsystemach języka ma postać śladową. Dotyczy wzorowanego na języku niemieckim szyku zdania prostego i podrzędnego oraz zbyt swobodnego podejścia do tworzenia wyrazów złożonych.

Każdy z ankietowanych jest zdania, że wcześniejsze doświadczenia w nauce języków obcych ułatwiają naukę kolejnego języka. Ułatwienia te dotyczą przyswajania różnych podsystemów języka jak również samych metod opanowywania go. Najpełniej pisze o tym student V 24: „Uczenie się kolejnego języka jest prostsze z wielu względów: słówka, poznawane w tym języku są często identyczne bądź też bardzo podobne w wymowie, pisowni czy znaczeniach ze słówkami w innych językach; podobieństwa występują także w obrębie struktur gramatycznych i składniowych (Dlatego też uważam, że językiem niezwykle pomocnym w nauce innych języków obcych jest łacina, ponieważ inne języki dużo z niej zapożyczyły, także w zakresie gramatyki). Niezwykle ważna jest także baza pojęciowa i teoretyczna znajomość powiązań struktur danego języka. Poznając nowy język dysponujemy już pewną metodą działania (np. wiemy, że ważną rzeczą jest uczenie się kolokacji), postępujemy ekonomiczniej i odkrywamy właściwie przede wszystkim różnice w stosunku do tego, co już poznaliśmy.”

4. Wnioski

Z analizy ankiet wynika jednoznacznie, że znajomość języka angielskiego jako L2 oddziałuje na proces uczenia się języka niemieckiego jako L3 zarówno na drodze transferu pozytywnego jak i interferencji. Oba typy oddziaływania języka angielskiego są przy tym złożone i zachodzą w szeroko rozumianym *interlanguage* uczących się. Pomimo pewnych elementów wspólnych procesów akwizycji języka dla ogółu uczących się (por. Kniffka, Siebers-Ott 2007, 43–58), nie należy jednocześnie zapominać, że procesy te charakteryzują się także dużym stopieniem zindywidualizowania (por. Arabski 1988, Arabski 2002, Gabryś-Barker 2005, Riemer 1997). Uwzględniając powyższe uwagi można stwierdzić, że wypowiedzi ankietowanych – w szczególności rozpatrywane w kontekście odpowiedzi na pytanie nr 7 – stanowią czytelne potwierdzenie pozytywnej roli języka angielskiego dla przyswajania struktur języka niemieckiego. Uczący się języka niemieckiego jako L3 dysponują dzięki znajomości języka angielskiego jako L2 praktyczną wiedzą językową z zakresu wymowy, morfologii, składni i leksyki, którą z powodzeniem stosują, wykorzystując podobieństwa między elementami obu języków. Zarazem – co wydaje się rzeczą nie mniej istotną – dysponują oni dzięki wcześniejszym doświadczeniom w L2 wiedzą metajęzykową, która nie tylko umożliwia pełniejsze postrzeganie przyswajanego języka, lecz stanowi także jeden z istotnych warunków do rozwinięcia własnych indywidualnych modeli uczenia się języka. Wyniki ankiety dowodzą tym samym pośrednio, że osoby dysponujące wcześniejszymi doświadczeniami w nauce języków obcych uczą się kolejnego języka obcego bardziej efektywnie (por. Mißler 1999). W procesie uczenia się i nauczania języka obcego wskazane jest zatem jak najpeł-

niejsze korzystanie z tych doświadczeń, przede wszystkim – choć nie wyłącznie – w odniesieniu do języków pokrewnych (por. Köberle 1998, Meißner 2004). Niezwykle ważną rolę ma w tym kontekście do odegrania nauczyciel. Oczywiście zadanie swoje wypełni on tym lepiej, im większą wiedzą obcojęzyczną będzie dysponował. Kwestią otwartą natomiast z punktu widzenia ekonomiczności i efektywności procesu uczenia się pozostaje w odniesieniu do pary języków: angielski – niemiecki kolejność ich nauki (por. Iluk 2002). Nad kwestią tą warto się zastanowić nawet w obecnym zglobalizowanym, zanglicyzowanym świecie.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. 1988. « Skojarzenia swobodne w języku angielskim u studentów anglistyki » (w) *Foreign Language Acquisition Studies* (red. J. Arabski). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Arabski, J. 2002. « Learning strategies of L1, L2 and L3 lexis » (w) *Time for words. Studies in Foreign Language Acquisition* (red. J. Arabski). Frankfurt Am Main: Peter Lang.
- Diehl E. et al. 2000. *Grammatikunterricht. Alles für der Katz?* Tübingen: Niemeyer.
- Gabrys-Barker 2005. *Aspects of Multilingual Storage, Processing and Retrieval*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Iluk, J. 2002. *Jak uczyć dzieci języków obcych?* Katowice: Gnome.
- Kniffka, G., Siebert-Ott, G. 2007. *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*. Paderborn: Schöningh.
- Köberle, B. 1998. « Positive Interaktion zwischen L2, L3 und L4 und ihre Applikabilität im Fremdsprachenunterricht » (w) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (red. B. Hufeisen, B. Lindemann). Tübingen: Stauffenburg.
- Lindemann, B. 1996. *Der Erwerb des deutschen Modalverbssystems. Systematizität und Variationen bei der Entwicklung der individuellen Lerner Sprachen norwegischer Deutschlerner*. Tübingen: Narr.
- Meißner, F.-J. 2004. « Romanischer Wortschatz aus didaktischer Sicht ». *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33 : 147–164.
- Mißler, B. 1999. *Fremdsprachenlernerfabungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Oksaar, E. 2003. *Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Riemer, C. 1997. *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Vogel, K. 1990. *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundlagen zu ihrer Erforschung*. Tübingen: Narr.

Iwona Wowro

Uniwersytet Śląski

**ROLA TREŚCI HUMORY-
STYCZNYCH W PROCESIE
GLOTTODYDAKTYCZNYM.
ANALIZA WYBRANYCH
PODRĘCZNIKÓW DO
NAUKI JĘZYKA NIEMIEC-
KIEGO**

**The role of humour in the foreign language learning. An analy-
sis of selected coursebooks for the teaching of German**

The aim of the article is to present the function of humour in teaching/learning, paying particular attention to the specific character of foreign language acquisition. The author presents arguments and concisely describes the most common forms of humour occurring in coursebooks. In the second part of the article the author quotes and briefly discusses some examples of comical elements in German textbooks which are intended for children and young people.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest ogólne przedstawienie zjawiska językowego jakim jest humor oraz omówienie wybranych form jego występowania ze szczególnym uwzględnieniem roli i wartości dydaktycznej elementów humorystycznych w nauczaniu/uczeniu się (języków obcych).

Powodzenie każdego procesu dydaktycznego zależy od stopnia zaangażowania obydwu stron, tj. nauczyciela i ucznia. Do motywowania i zaangażowania ucznia prowadzą właściwie dwie drogi. Jedną z nich jest praca nad własną motywacją, drugą jest uatrakcyjnianie nauki przy pomocy różnych ćwiczeń, gier, zabaw oraz elementów humorystycznych. Ich rola jest o tyle ważna, że stanowią nie tylko

swoistą odmianę lekcji, lecz przede wszystkim motywują ucznia do pracy poprzez wzniesienie jego ciekawości, uprzyjemniają i uatrakcyjniają mozolną nieraz naukę, a przez to znacznie wspomagają cały, niełatwy przecież proces uczenia się i nauczania języka obcego.

W ramach niniejszego artykułu zostanie więc podniesiona kwestia częstotliwości oraz jakości stosowanych treści humorystycznych na lekcji języka obcego i jednocześnie zweryfikowana na przykładzie analizy wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego dla dzieci i młodzieży.

2. Kilka uwag o nauczaniu/uczeniu się i humorze

Nauka języków obcych wymaga rozumienia, porównywania, myślenia syntetycznego jak również eksperymentowania, a więc zgadywania i wnioskowania. Dla łatwiejszego osiągnięcia tych umiejętności nieodzownym elementem wspomagającym wydaje się być zastosowanie treści humorystycznych, które widziane są jako swoisty pomost między światem realnym, a tym, co dzieje się na zajęciach. Znanе przysłowie głosi, że „śmiech to zdrowie”, a dyskusje nad zjawiskiem śmiechu i komizmu oraz ich znaczeniem toczą się od czasów antycznych.

W tym miejscu zrezygnujemy z wielowątkowej dyskusji nad fenomenem humoru i komizmu, i przyjmiemy za Horn (1988; 18), iż śmiesznym jest generalnie to, co koliduje z naszymi oczekiwaniami i odbiega od obowiązujących norm, a więc jest inne, dziwne i zaskakujące. Samo pojęcie humoru definiowane było pierwotnie jako swoista równowaga płynów (*humores*) w organizmie, która wpływała na kształtowanie postaw, charakteru i rodzaju temperamentu (Wolf, 1986; 30), co umożliwiałoby uzyskanie pewnego dystansu do otaczających zjawisk, osób i rzeczy. Humor widziany był ponadto jako swoista zdolność pozytywnego odbioru rzeczywistości lub przeciwności losu, lub jako postawa społeczna, której wyrazem był śmiech, uśmiech, lub jedynie uśmieszek. W badaniach nad zjawiskiem humoru, rozróżnia się kilka jego rodzajów. Dominującymi są: humor pozytywny, czarny, wrogi, niezdrowy, niszczący, złośliwy. Rolę i znaczenie humoru bada gelotologia, która jednoznacznie wskazuje na pozytywny wymiar humoru i jego nieoceniony wpływ na organizm człowieka. Znanе są przecież nieodosobnione przypadki leczenia humorem (terapia humorem) oraz jego ogólnie uznany pozytywny wpływ na system odpornościowy, gospodarkę hormonalną, pracę mózgu, ogólną kondycję psychofizyczną organizmu, a nawet na zwalczanie komórek nowotworowych. Poza tym humor wpływa bardzo pozytywnie na sferę emocjonalną i komunikacyjną jednostki, a przez to także na jej kompetencję socjalną, co w kontekście dydaktycznym zdaje się stanowić sedno sprawy (por. www.sembs.s.bw).

3. Element gry i zabawy na lekcji – za i przeciw

Takie dyscypliny naukowe jak pedagogika dość rzadko poruszały problem humoru, a jeżeli już, to jedynie w kontekście poczucia humoru nauczyciela. W ostatnim czasie rozgorzała na nowo dyskusja nad rolą i zastosowaniem gier i zabaw w nauczaniu.

Jej przedmiot obejmuje takie kwestie jak:

- czy uczący się oczekują poczucia humoru od nauczyciela oraz treści humorystycznych na zajęciach;
- jakie formy może przybierać humor na zajęciach;
- czy humor wpływa na proces nauczania/uczenia się i na jego wyniki.

Kwestia zastosowania humoru na lekcji ma zarówno swoich zwolenników jak i przeciwników. Sceptycy w tej kwestii powołują się na niemieckie przysłowie „*Mit der Schule beginnt der Ernst des Lebens*” („Wraz ze szkołą zaczyna się powaga życia”) i reprezentują pogląd, iż nauczanie/uczenie się i humor to zjawiska wzajemnie wykluczające się, gdyż zdaniem przeciwników, duża liczebność klas, małe ramy czasowe oraz relatywnie duży nakład w przygotowaniu odpowiednich materiałów jednoznacznie i nader dobitnie przemawiają za świadomą rezygnacją z tej formy pracy. Podnoszą oni, także, fakt postawy samych nauczycieli, którzy traktują humor na lekcji jako element nagrody, odprężenia lub wypełnienia wolnego czasu (np. na zastępstwach). Poza tym gry i zabawy wydają się być mało poważną formą pracy, nieprzystającą do tak poważnego zadania, jakim jest uczenie się/nauczanie (języków obcych). Inne wady i czynniki przemawiające za rezygnacją stosowania elementów humorystycznych na zajęciach to: (por. Koluch, 2003; 45–46):

- używanie języka ojczystego podczas uczestnictwa w zabawie/grze;
- niepoprawianie błędów językowych przez nauczyciela;
- dominacja uczniów lepszych nad słabszymi;
- duży nakład pracy i czasu celem ich przygotowania.

Stojący po drugiej stronie zwolennicy koncepcji nauki z wykorzystaniem humoru, gry i zabawy holdują zasadzie *ridendo docere* czyli „uczyć, śmiejąc się”. Nauka ma być więc zabawą i przynosić radość. Uważają oni, że humor promuje emocje pozytywne, które nie tylko wpływają pozytywnie na intelektualny rozwój jednostki, ale także na dynamikę jej osobowości oraz wskazują na fakt, iż poprzez grę i zabawę nauka nie tylko nie traci na swej atrakcyjności, lecz zyskuje na efektywności i łatwości przyswajania wiedzy (por. Kucharczyk, 2005; 23). Ponadto uczniowie zyskują poczucie wspólnej pracy prowadzącej do osiągnięcia konkretnego rezultatu a poprzez myślenie i działanie pobudzają mimowolnie swoje poczucie humoru i kreatywność (por. Burkat, 2006; 46–47). Na szczególnie podkreślenie zasługuje zastosowanie humoru w pracy z tzw. materiałem trudnym jak na przykład ćwiczenie struktur gramatycznych, gdzie wyzwolenie dodatkowej motywacji i energii ucznia właśnie poprzez zastosowanie humoru skutkuje przełamaniem barier i zahamowań oraz osiągnięciem zamierzonego celu. Do innych zalet i korzyści związanych z wprowadzaniem do programu nauczania elementów humorystycznych zaliczyć należy (por. Burkat, tamże, Kucharczyk, 2005; 22, Szalek, 2004; 142):

- szybszy proces przyswajania większej liczby informacji na skutek nauki niezamierzonej (mimowolnej) w przyjaznej atmosferze;
- integracja i aktywizacja słabszych uczniów;
- wzrost kooperacji wśród uczniów;

- wzrost motywacji;
- wzrost koncentracji;
- stworzenie naturalnego kontekstu do komunikacji;
- właściwa stymulacja uwagi uczącego się;
- przezwyciężenie zmęczenia lub znużenia;
- redukcja poziomu strachu i stresu;
- przygotowanie do działania w realnych sytuacjach przy wykorzystaniu wszystkich sprawności;
- rozwój empatii i kreatywności;
- wzrost poczucia przynależności do grupy;
- efektywniejsze wykonywanie poleceń nauczyciela;
- zaangażowanie całej osobowości ucznia.

Dla nauczyciela natomiast humor jest o tyle ważny, iż zapobiega tzw. wypaleniu się zawodowemu czyli znużeniu i braku kreatywności. Ponadto nauczyciel, który od czasu do czasu stosuje treści humorystyczne⁷⁰, postrzegany jest jako osoba sympatyczna mająca dobry kontakt z uczącymi się. Dzięki temu możliwe jest osiągnięcie lepszych efektów na polu dydaktycznym jak i wychowawczym (por. Kucharczyk, 2005; 22). Wszak dobrym nauczycielem staje się nie przez zdobyte wykształcenie, a przez swoją osobowość, do której z całą pewnością zalicza się poczucie humoru (por. Krüger, 1981; 804). Nauczyciel bez poczucia humoru łatwo może zniechęcić uczących się, podczas gdy nauczyciel reprezentujący swą osobą pozytywny humor motywuje uczących się do podejmowania dalszego trudu i może być widziany jako tzw. „wzmocnienie pozytywne”. Aby osiągnąć swój cel i zostać właściwie zrozumianym, stosowany humor, jego jakość i częstotliwość, muszą współgrać ze stopniem i rodzajem wrażliwości odbiorcy oraz wpisywać się w ogólne spektrum jego poczucia humoru.

Poczucie humoru jest swoistą strategią, która pozwala efektywniej ukształtować cały proces nauczania oraz umożliwić lepsze radzenie sobie w tzw. sytuacjach trudnych. Tak więc, pozytywny humor w procesie dydaktycznym to ważny czynnik procesu edukacyjnego, gdyż korzyści z niego płynące są wielorakie. Ilustrują to następujące funkcje, które wyodrębnione zostały co prawda w odniesieniu do gier i zabaw językowych, dotyczą jednakże w całej swej rozciągłości całego zjawiska humoru w procesie nauczania (por. Szalek, 2004; 142):

- funkcja dydaktyczna – dotyczy utrwalania materiału, kształtowania nawyków oraz rozwijania umiejętności uczących się;
- funkcja motywująca – jest równocześnie funkcją relaksującą i stymulującą;
- funkcja poznawcza – pozwala zapoznać uczących się z elementami języka i kultury;
- funkcja kształcąca – wspomaga ogólny rozwój sprawności umysłowej;
- funkcja wychowawcza – pomaga kształtować pożądane zachowania i postawy.

⁷⁰ Nazbyt częste wplatanie treści humorystycznych w plan zajęć skutkuje jednakże negatywnym odbiorem nauczyciela i podważeniem jego autorytetu.

4. Wymogi do zastosowania gier i zabaw w procesie nauczania

Opowiadając się za stosowaniem elementów i treści humorystycznych w procesie nauczania należy mieć na uwadze, iż złe lub nieprzemyślane ich wykorzystanie może przynieść mniej pożytku, niż zakładano na początku, tzn. może np. obniżyć autorytet nauczyciela lub zdemotywować ucznia. Dlatego, tak ważne jest ustalenie kilku kryteriów, które określałyby cel i sposób przeprowadzania gier i zabaw na zajęciach języka obcego. Najważniejsze z nich to:

- jakość i częstotliwość treści humorystycznych;
- odpowiedni dobór;
- jasno określony cel prowadzonej zabawy/gry;
- jasność i dotrzymywanie jej reguł;
- sposób realizacji;
- ramy czasowe;
- dostosowanie do wieku oraz poziomu językowego i intelektualnego uczącego się.

Ważnym czynnikiem jest także długość, czyli limit czasowy stosowanej gry lub zabawy. Może on zostać wydłużony, ale nadmierna długość jego trwania może skutkować znużeniem uczącego się.

5. Humor pedagogiczny i jego rodzaje

Wieloaspektowość pojęcia humoru oraz trudności definicyjne wskazują jednoznacznie na kompleksowość tego zjawiska i tym samym prowadzą do konieczności zawężenia tego pojęcia do humoru stosowanego w procesie (glotto-)dydaktycznym. Ten rodzaj humoru zwany humorem pedagogicznym definiowany jest także jako humor dydaktyczny. Zastosowany świadomie i celowo wpływa pozytywnie na kształt i przebieg procesów pedagogicznych. Humor pedagogiczny charakteryzuje się różnorodnymi formami występowania począwszy od mimiki i gestykulacji, poprzez artykulację i uśmiech, aż po żartobliwe uwagi lub śmieszne opowiadania/anegdoty i sytuacje. Inną cechą jest jego spontaniczny charakter lub zaplanowane zastosowanie.

Do najczęstszych form humoru należą **obrazki**, które z jednej strony zachęcają uczącego się do dyskusji nad ich treścią, a przez to umożliwiają mu wyrażanie własnych poglądów oraz rozwijanie kreatywności językowej⁷¹. Z drugiej strony poprzez nieograniczoną liczbę skojarzeń, obniżają znacznie istniejące bariery językowe. Poprzez zamieszczony w ciągu obrazków element zaskakujący i zakłócający cały przebieg obrazkowej historii generują sytuację humorystyczną. Do najważniejszych funkcji zaliczyć można:

- obrazek jako element motywujący;
- obrazek jako nośnik informacji;

⁷¹ Nie dotyczy to oczywiście tzw. obrazków dydaktycznych, które jako elementy redundande korelują jedynie z historią nagrany na kasecie. Obrazki takie były tworzone dla potrzeb metody audiowizualnej.

- obrazek jako element wspomagający rozwój sprawności mówienia lub pisanie;
- obrazek jako wizualizacja struktur leksykalno-gramatycznych;
- obrazek jako element mnemotechniczny (por. Macaire, Hosch, 200, 78–88).

W dydaktyce rozróżnia się obrazki/ilustracje *sensu stricto*, obrazki logiczne i tzw. obrazki analogiczne (por. Macaire, Hosch, 2000; 71).

Obrazki/ilustracje jako takie często nie wykazują związku z rzeczywistością, mogą przybierać różne formy (komiks, rycina, karykatura, zdjęcia, kolaże, plakaty, piktogramy) i bardzo dobrze sprawdzają się na każdym stopniu zaawansowania nauki języka obcego. (& 1) Obrazki logiczne nie odnoszą się bezpośrednio do faktów rzeczywistych, pozwalają jednak na interpretację kwestii realio – i kulturoznawczych. Do najczęstszych form ich występowania zaliczyć można grafiki, diagramy czy schematy.

Obrazki analogiczne odzwierciedlają/ ilustrują trudne do opisanie struktury gramatyczne łącząc informacje znane z nowymi. Obrazki logiczne i analogiczne, by nie generować dodatkowych trudności interpretacyjnych, muszą być jednoznaczne i nie powinny wizualizować zbytnej zawiloci treści poznawczych.

Inną, ale także relatywnie często stosowaną formą humoru, są gry **słów** oraz **kalambury**. W przypadku tej formy humoru chodzi o to, iż dosłowne tłumaczenie całego ciągu wyrazów na język obcy lub odwrotnie, traci swój pierwotny sens i może wywołać śmiech.

Wprowadzenie **piosenek** do nauczania języków obcych przez długi czas było postrzegane jako element zapelniający lukę na zajęciach, lub ewentualnie jako element nagrody za dobrą (współ-) pracę uczącego się z nauczycielem. Dziś wiadomo jednak, że piosenki mogą stanowić bardzo ważną część składową zajęć, gdyż pozwalają podtrzymać motywację i wzbudzić zainteresowanie. O ile piosenki skomponowane jedynie dla celów dydaktycznych (np. celem wyćwiczenia pewnych struktur gramatycznych lub utrwalenia słownictwa) nie spełniają swej roli, gdyż nie budzą entuzjazmu wśród uczących się z racji nieciekawe melody lub trywialnej kompozycji, o tyle piosenki wykonywane przez autentycznych wykonawców dodatkowo motywują uczących się, gdyż są obrazem życia codziennego a tym samym odzwierciedleniem prawdziwych emocji takich jak radość, gniew, rozczarowanie, rozpacz, zadowolenie, miłość, dobro itp. (por. Pradela, 2003; 36). Ponadto budzą one świadomość kulturową, rozwijają wrażliwość artystyczną oraz zachęcają do samodzielnej twórczości. Przy doborze piosenek ważne jest jednak uwzględnienie kilku kryteriów, by jej włączenie do zajęć było celowe i udane. W pierwszej kolejności uwzględnić należy stopień zaawansowania językowego oraz skalę trudności piosenki (czy jest szybka, wolna, czy wyraźnie artykułuje słowa, czy zawiera powtórzenia). Ważny jest także rodzaj muzyki oraz ogólny cel, który powinien zostać osiągnięty dzięki zastosowaniu danej piosenki. Jeśli chodzi o metody pracy z piosenkami to najpopularniejsze z nich stanowią uzupełnianie tekstu z lukami, układanie słów lub obrazków w odpowiedniej kolejności, zastępowanie słów piosenki własnymi słowami, dodawanie słów do tekstu piosenki czy też pisanie streszczenia treści piosenki (Pradela, 2003; 38).

Jeszcze inną ciekawą formą komizmu na zajęciach języka obcego jest **komiks**, który w swej istocie i formie posługuje się zarówno tekstem, rysunkiem jak i piktogramem, co znacznie wspomaga „dotarcie do znaczenia” komunikatu, o czym świadczą liczne badania językoznawczo-antropologiczne (por. Sakwerda, Szymaniak 1998; 195). Komiks jako specyficzny gatunek przekazu charakteryzuje się synkretyczną formą „zakłada nierozdzielność słowa i obrazu, którego to związku naruszenie grozi utratą (lub istotnym zubożeniem) całego komunikatu.” (Jastrzębski, 1982; 22). Cechą komiksu jest także jego dyskretny czyli strukturalnie niepodzielny charakter. W tym miejscu zaznaczyć jednak należy, iż komiks powinien być często wykorzystywany przez nauczycieli lub autorów podręczników jako materiał dydaktyczny, albowiem z racji prostoty swej formy i treści może być stosowany właściwie na każdym poziomie nauczania:

„W przypadku grup początkujących cenne jest działanie mechanizmu domysłu językowego, który ułatwia dotarcie do znaczenia. Z tego samego względu komiks może być sposobem na wyrobienie u uczniów nawyku systematycznej lektury książki w wersji oryginalnej” (Sakwerda, Szymaniak 1998; 198).

Bardzo rozpowszechnioną formą humoru są **dowcipy**. Badania nad uchwyceniem ich struktury i funkcji trwają od lat, chociaż na początku uznawane były jako teksty niepoważne przez to nie zasługujące na jakiegokolwiek zainteresowanie. Później jednak dostrzeżono ich sens w pozornym bezsensie oraz ich znaczenie w procesie nauczania. Jego krótka i zwarta forma, zawarty element zaskoczenia, pointa oraz kolizja oczekiwań i weryfikacji wymaga z jednej strony wysiłku intelektualnego (w celu jego interpretacji), z drugiej strony prowadzi do rozluźnienia i umożliwia zabawę słowem. Ponadto uwrażliwia na występujące także w normalnej komunikacji dwuznaczności czy niejasności i bardzo dobrze wspomaga rozwój receptywny jak również produktywny kompetencji językowej (por. Szczepaniak, 1999; 222).

6. Uwagi o podręcznikach do nauki języka niemieckiego

Po przedstawieniu ogólnych i bardzo zawężonych rozważań odnośnie zjawiska humoru ze szczególnym uwzględnieniem humoru pedagogicznego, oraz krótkiego omówienia najczęstszych form jego występowania chcielibyśmy teraz skonfrontować teorię z praktyką. W tym celu analizie poddane zostaną podręczniki do nauki języka niemieckiego pod kątem występujących w nich form i treści humorystycznych. Ponieważ niemożliwym jest przeanalizowanie wszystkich dostępnych na rynku podręczników do nauki języka niemieckiego, do dalszych rozważań włączone zostaną tylko wybrane podręczniki z ostatnich lat. Celem prowadzonej analizy nie będzie szczegółowe omówienie każdego podręcznika z osobna, gdyż takie zamierzenie z pewnością przerosłoby wszelkie ramy czasowo-objętościowe lecz raczej ukazanie całego spektrum stosowanego humoru pedagogicznego pod kątem różnorodności, jakości i częstotliwości form jego występowania w procesie glottodydaktycznym.

6.1. Podręczniki do nauki języka niemieckiego dla dzieci

Do analizy wybrane zostały podręczniki nowszej daty (od roku 2000) takie jak: *Tamburin*, *Dein Deutschbuch*, *Pingpong*, *Kängoo* i *Dein Deutsch*.

W podręczniku *Tamburin* najczęstszymi formami humorystycznymi występującymi praktycznie w każdym rozdziale są krótkie piosenki, zawierające bardzo proste i przydatne słownictwo zaczerpnięte z życia codziennego. Często polegają one na wymienności tylko jednego elementu (Bruder – Freundin), np.:

„*Wo ist denn dein Bruder?*
Er ist nicht hier.
Er ist nicht da.
Ach, da ist er ja!“

„*Wo ist denn deine Freundin?*
Sie ist nicht hier.
Sie ist nicht da.
Ach, da ist sie ja!“ (Tamburin, 18-19).

Inną częstą formą humoru pojawiającą się w *Tamburin* są rymowanki (Abzählreime) złożone z kilku części układających się w całość, na podstawie której można zaintonować piosenkę oraz zainicjować zabawę ruchową na lekcji. Towarzystwem im także stosowne obrazki, np.:

„*Ein, zwei, drei.*
Du bist dran.
Zieh doch mal den Mantel an!“

„*Eins, zwei, drei.*
Du bist raus.
Zieh sofort den Mantel aus!“ (str. 50).

Podobną formę humoru znajdujemy z podręczniku *Kängoo*, gdzie na str. 47 autorzy umieścili obrazek przedstawiający zaanagażowanie całej rodziny w pieczenie ciasta i do tego krótki, rymowany wierszyk:

„*Oh, es riecht gut!*
Oh, es riecht fein!
Heute rühren wir Teig
zu Plätzchen ein!
In der Küche riecht es lecker,
grade wie beim Zuckerbäcker.
Oh, es riecht gut!
Oh, es riecht fein!“

Inna forma humoru polega na podaniu przez autorów błędnych połączeń wyrazowych związanych z częściami garderoby oraz ich zakładaniem, przy jednoczesnym zaangażowaniu uczniów w namalowanie tychże bezsensownych treści typu (Tamburin, 51):

„Zieh den Hut an.
Setz die Hose auf.
Setz die Schube auf.
Zieh die Mütze an.
Setz das Hemd auf.
Zieh die Brille an“⁷².

Własnoręcznie wykonana wizualizacja treści tychże zdań z pewnością wywoła u dzieci głośny śmiech.

Bardzo częstym elementem humorystycznym, pojawiającym się w podręcznikach zarówno dla dzieci jak i młodzieży jest postać czarownicy (*die böse Hexe*). W *Tamburin* czarownica wypowiada zaklęcia w formie rymowanek, a zamieszczone obok obrazki zwierząt umożliwiają dzieciom samodzielne konstruowanie kolejnych zaklęć wg. wzoru:

„Hokus, pokus, aus!
Du bist eine Maus“
„Hokus, pokus, ub!
Du bist eine Kuh!“

„Hokus, pokus, olf!
Und du bist ein Wolf“

(str. 69).

Inną częstą formą humoru w podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla dzieci są komiksy, przedstawiające najczęściej zabawną historyjkę obrazkową opatrzoną zabawnym tekstem i pointą (np. Pingpong, 30, Dein Deutsch, 122-123). W podręczniku *Pingpong* zamieszczony komiks wymaga dodatkowo uzupełnienia brakujących zaimków dzierżawczych, natomiast komiks w *Dein Deutsch* pełni rolę wesołej historyjki odprężającej, której komiks koncentruje się na cechach żółwia, które uniemożliwiają mu zorganizowanie przyjęcia urodzinowego.

6.2. Podręczniki do nauki języka niemieckiego dla młodzieży

W ramach tego podrozdziału zanalizujemy wybrane podręczniki dla młodzieży (gimnazjum, liceum) jak *Gramatyka niemiecka dla gimnazjum*, *Was ist los*, *Dein Deutsch*, *Aba*.

W podręcznikach dla tej grupy wiekowej pojawiają się także rymowanki, aczkolwiek o wiele rzadziej niż w podręcznikach dla dzieci, np.:

„Auf der Mauer
auf der Lauer
sitzt eine kleine Wanze.
Sieh die kleine Wanze an,
wie die Wanze tanzen kann“ (*Was ist los?*, str. 40).

⁷² Komizm tej sytuacji polega na tym, iż podano tutaj (celowo) błędnie czasowniki oznaczające zakładanie poszczególnych części garderoby. W j. niemieckim czasownik aufsetzen oznacza „zakładać coś na głowę lub nos” natomiast czasownik anziehen – oznacza „zakładać pozostałe części garderoby na resztę ciała”. Tak więc nie można *die Hose/das Hemd aufsetzen* ani *den Hut/die Mütze/ die Brille anziehen*.

Zrozumiałym faktem jest to, iż w podręcznikach dla młodzieży pojawiają się żarty/dowcipy słowne, czego nie ma lub ma miejsce, tylko sporadycznie w podręcznikach dla dzieci. Każdy rozdział podręcznika *Aha* zakończony jest jednym lub dwoma dowcipami, które wiążą się najczęściej tematycznie z treścią danego rozdziału. Dla przykładu w rozdziale *Essen und Trinken* znajdujemy między innymi krótkie dowcipy związane z jedzeniem:

„Tina geht an die Würstchen-Bude:
„Guten Tag, Herr Würstchen, ich möchte eine Bockwurst!“
– Seit wann heiße ich Würstchen? – fragt wütend der Verkäufer.
– Aber hier steht doch dran: „Heiße Würstchen“ (Aha 1 B, 130)⁷³.

„Aber Theo! Suppe isst doch niemand mit dem Messer?“
– „Ich weiß, aber ich finde die Gabel nicht“
(Aha 1 B, 34).

W podręczniku do gramatyki dla gimnazjum znajdujemy w kilku miejscach krótkie dowcipy typu:

„- Deine Mutter ruft dich – sagt Uli Maritin Bescheid. – Gut, warte hier. – erklärt Martin. – Ich muss nach Hause. Einen Aufsatz schreiben, Mathe wiederholen, Englisch lernen und Klavier üben. So, in maximal zwanzig Minuten bin ich zurück.“

W podręczniku *Deutsch deine Chance* znajdujemy całą paletę dowcipów, w którym pod koniec każdego rozdziału jest 6-10 dowcipów o różnej tematyce, n.p.:

„Ein Mann fragt am Fahrkartenschalter:
- Muss ich für die Kinder auch bezahlen?
- Unter fünf nicht.
- Gott sei Dank, ich habe nur drei.“ (Deutsch deine Chance, 188)
„Die Freundin von Peter ist wie Zucker.
-So süß?
- Nein. So raffiniert.“ (str.160).

Dowcip jako forma humoru pojawia się obok piosenek chyba najczęściej w podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla młodzieży i dorosłych. Są one jednak zestawione same sobie, umieszczane najczęściej pod koniec rozdziału, czasem łącząc się z nim tematycznie, a niekiedy nie. W każdym analizowanym podręczniku brakuje jednak jakiegokolwiek formy odniesienia do zamieszczonych żartów w postaci ćwiczeń. A przecież w oparciu o te krótkie, łatwe i przyjemne formy kontaktu z językiem obcym można by jednocześnie popracować nad rozwijaniem sprawności mówienia czy pisania.

Inną, zabawną formę stanowiącą swoisty przerwany w nauce tworzą tzw. Zungenbrecher (lamańce językowe), które pojawiają się w podręcznikach do gimnazjum w celu ćwiczenia wymowy poszczególnych dźwięków, jak np.:

⁷³ Komizm tego dowcipu polega na pomieszaniu przymiotnika „heiß – heiße Würstchen – gorące kielbaski” z odmianą czasownika „heißen” (nazywać się) w pierwszej osobie „ich heiße”

„Die Katze tritt die Treppe krumm. Schwarze Katzen. Katzen kratzen. Kratzen schwarze Katzen?“ (Aha 1A, 32)

„Sieben Fliegen wiegen Ziegen, Ziegen wiegen sieben Fliegen.“ (Was ist los? 28)

W podręcznikach dla młodzieży pojawiają się także ćwiczenia polegające na przyporządkowaniu (prostych, a przez to łatwych do wizualizacji i śmiesznych w swej treści) zwrotów idiomatycznych⁷⁴ do odpowiadających im śmiesznych obrazków (por. *Was ist los?*, str. 40).

W podręcznikach dla nauczyciela, można znaleźć często także dokładne opisy konkretnych gier i zabaw językowych, które mogą być stosowane przy przerabianiu poszczególnych rozdziałów (por. *Was ist los?*, str. 78-80 – *Domino, Memory, Frage-Antwort-Spiel* i inne).

W podręczniku do nauczania *Landeskunde* (2004), znajdujemy właściwie na każdej stronie elementy komizmu. Są one jednakże zawężone do właściwie dwóch form występowania – teksty z komiczną pointą, którym towarzyszą karykatury lub krótkie, tematycznie związane dowcipy zamieszczone pod tekstami lub na końcu rozdziału (str. 23, 63).

7. Uwagi końcowe

Z powyższych rozważań wynika jednoznacznie, iż elementy humoru na lekcji (języka obcego) nie są już tematem „egzotycznym”. Najogólniej rzecz ujmując, humor na zajęciach sprzyja rozładowaniu napięcia oraz polepsza koncentrację uczących się. Jednakże, jak z każdą przyprawą, nie można przesadzać tak też ze stosowaniem humoru. Musi on być dozowany umiejętnie i to w umiarkowanych dawkach.

Podręczniki do nauki języków obcych jednak dość oszczędnie odwołują się do humoru, a poszukiwanie jego przykładów w podręcznikach zajęło naprawdę sporo czasu. Przeprowadzona analiza wskazuje jednak na fakt, iż systematycznie rośnie ilość zamieszczanych w podręcznikach treści humorystycznych, aczkolwiek nie jest to przyrost równomierny. Podręczniki starszej daty nie zawierały prawie wcale treści humorystycznych, podczas gdy podręczniki nowsze może nie obfitują jeszcze w całe naręcze komizmu dydaktycznego/humoru pedagogicznego, jednakże coraz częściej znaleźć w nich można ciekawe i bardzo przydatne treści i formy humorystyczne. W wyborze podręczników poddanym analizie znajdują się jednakże i takie, w których bardzo ciężko znaleźć najprostsze nawet formy komizmu, a jeśli już to sposób i forma ich przedstawienia lub wydźwięk pozostawiają wiele do życzenia.

Do najczęstszych form humoru w podręcznikach do nauki języka niemieckiego dla dzieci należą piosenki, wierszyki/rymowanki oraz komiksy. W podręcznikach dla młodzieży piosenki i wierszyki ustępują miejsca różnego rodzaju dowcipom, komiksom oraz innym historyjkom obrazkowym. Pojawiają się także w tym przedziale wiekowym ostrożne propozycje wykorzystania gier i zabaw językowych.

⁷⁴ Chodzi tutaj o zwroty typu *mieć dwie lewe ręce, robić wielkie oczy, tracić głowę*.

Po dokonanej analizie wybranych podręczników powstaje jednak nieodparte wrażenie, że proponują one niestety dość skromną paletę treści i form humorystycznych, zarówno co do ich jakości jak i ilości. Duża odpowiedzialność spoczywa więc na barkach nauczyciela, który poprzez swą inwencję oraz osobiste poczucie humoru, może próbować urozmaicać żmudny proces uczenia się języka obcego poprzez pomysłowe wykorzystanie proponowanych przez podręczniki form humoru lub poprzez wprowadzanie i stosowanie nowych.

Innym, bardzo ważnym zadaniem w kontekście badań nad rolą treści humorystycznych wydaje się być praktyczna weryfikacja jego znaczenia na drodze osiągnięcia kolejnych celów kształcenia. Konsekwencją tej weryfikacji może stanowić konieczność uwzględnienia treści humorystycznych przy planowaniu i realizacji zajęć. Swoisty problem tworzyć tu jednak może „przewidywalność” humoru, gdyż jak uczy praktyka, sytuacje humorystyczne wynikają w dużej mierze w sposób spontaniczny i czasem trudno je skrupulatnie zaplanować i zrealizować. Pamiętać jednak należy, iż elementy humorystyczne w procesie nauczania/uczenia się to jedynie elementy całego spektrum aspektów związanych z procesem glottodydaktycznym i nie zastępują nigdy intensywnej i systematycznej pracy i nauki.

BIBLIOGRAFIA

Podręczniki:

- Bęza, S. 2002. *Deutsch deine Chance*. Poltext.
- Bęza, S. 2004. *Eine kleine Landeskunde der deutschsprachigen Länder*. WSiP.
- Grucza, F. 2004. *Dein Deutsch*. Podręcznik do nauki języka niemieckiego 1 klasa.
- Kopp, G., Fröhlich, K. 2004. *Tamburin*. Hueber.
- Krawczyk, E., Kozubska, M., Zastąpiło, L. 2002. *Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 1*. PWN.
- Krawczyk, E., Kozubska, M., Zastąpiło, L. 2005. *Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy 2*. PWN.
- Potapowicz, A., Tkaczyk, K. 2009. *Aha! Język niemiecki*. 1 A, 1B. Kurs dla początkujących. WSiP.
- Ptak, M. 2006. *Gramatyka niemiecka dla gimnazjum*. PWN.
- Stasiak, H. 2005. *Kängoo Deutsch*. REA.

Wybór literatury:

- Brzezińska, A. 2004. *Jak uczyć się skutecznie języka, czyli jakie prawidłowości z psychologii skutecznego uczenia się i nauczania powinny być uwzględnione w metodach nauczania języków obcych*. W: JOwS, 6: 13–23.
- Burkat, A. 2006. *Gry i zabawy jako element wspomagający nauczanie języków obcych*. W: JOwS 3: 45–48.
- Butzkam, W. 2004. *Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel.

- Bausch, K., Christ, H. 1995. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel.
- Gorczyca, W. 2002. *O interdyscyplinarności glottodydaktyki*. W: JOWS, 2: 3–15.
- Horn, A. 1998. *Das Komische im Spiegel der Literatur. Versuch einer systematischen Einführung*. Würzburg.
- Jastrzębski, J. 1982. *Czas relaksu*. Wrocław.
- Koluch, R. 2003. *Gry w nauce języka obcego – zalety i wady*. W: JOWS, 1: 43–46.
- Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kondrad, D. 2004. *Jak łatwiej uczyć się języków obcych*. W: JOWS 6: 5–23.
- Kucharczyk, R. 2005. *Śmiech to zdrowie... ale i nauka. Wykorzystanie elementów humorystycznych na lekcji języka obcego*. W: JOWS 4: 22–26.
- Krüger, R. 1981. *Das Lehrer-Schüler-Verhältnis*. W: *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München.
- Macaire, D., Hosch, W. 2000. *Bilder in der Landeskunde*. Kassel, München, Tübingen.
- Müller-Trinczek, R. 2004. *Język niemiecki zabawą w przedszkolu*. W: JOWS 4: 83–85.
- Pradela, J. 2003. „*Śpiewać każdy może...*” – *rola piosenek w nauczaniu języka obcego*. W: JOWS 4: 35–38.
- Pyplacz, K. 2004. *Nauczanie języka angielskiego przez gry i zabawy*. W: JOWS 6: 188–193.
- Sakwerda, M., Szymaniak, W. 1998. *Komiks? Dlaczego nie? Propozycje wykorzystania komiksu w klasie i w samodzielnej pracy nad językiem*. W: JOWS, 3: 195–200.
- Storch, G. 1999. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München.
- Szałek, M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*. Poznań.
- Szczepaniak, J. 1999. *Lachen ist gesund. Zur Applizierbarkeit der Textsorte Witz im Fremdsprachenunterricht*. W: Bilut-Homplewicz, Z. (ed.) *Zur Mehrdimensionalität des Tertes. Repräsentationsformen, Kommunikationsbereiche, Handlungsfunktionen*. Rzeszów, 209–224.
- Szwajgier, H. 2005. *Kółko języka niemieckiego – dobry sposób na rozwijanie zainteresowań uczniów*. W: JOWS 4: 100–103.
- Wawrzyniak, Z. 1999. *Humor muss sein. Zur Textkomik aus linguistischer Sicht*. W: Bilut-Homplewicz, Z. (ed.) *Zur Mehrdimensionalität des Tertes. Repräsentationsformen, Kommunikationsbereiche, Handlungsfunktionen*. Rzeszów, 237–245.
- Wolf, N. 1986. *Die Bedeutung des Humors für das ästhetisch-sittliche Bewusstsein des Erziehers*. Weinheim.
- [www.muco.at/documents/Katsching, Tamara: Angst und Humor bei Grundschullehrer/innen](http://www.muco.at/documents/Katsching_Tamara_Angst_und_Humor_bei_Grundschullehrerinnen). DW: 17.08.09.
- [www.sembs.s.bw.schule.de/Humor im Unterricht. 1 Teil – Theoretische Grundlagen](http://www.sembs.s.bw.schule.de/Humor_im_Unterricht_1_Teil_-_Theoretische_Grundlagen). DW: 03.07.09.

Grażyna Zenderowska-Korpus

Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

PODRĘCZNIK W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO. WNIOSKI Z ANALIZY WYBRANYCH PODRĘCZNIKÓW DO NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO

The textbook in teaching a foreign language. The results of an analysis of selected textbooks for teaching German as a foreign language

The aim of the article is to present textbooks for learning German as a foreign language that have been approved for school use by the Ministry of Education. The first part deals with different criteria for evaluation of textbooks and didactic materials. Additionally, it provides the Ministry of Education textbook suitability requirements. The second part presents the end results of an analysis which involved textbooks for learning German. It also contains a summary of questionnaires conducted among students and teachers. The summing-up offers reflections and conclusions concerning the features of an optimal textbook for learning a foreign language.

1. Wstęp

Coraz bogatsza oferta podręczników i materiałów do nauki języków obcych skłania do refleksji nad przydatnością i jakością wydawanych publikacji. Lektura recenzji najnowszych podręczników w czasopismach *Języki Obce w Szkole*, *Hallo Deutschlehrer* i informatorach wydawniczych wskazuje na wysoki poziom ukazujących się nowych pozycji. Mimo to nasuwają się pytania. Jaki podręcznik zasługuje na miano najlepszego, gwarantującego skuteczne nauczanie? Jaki powinien być optymalny podręcznik? Czy taki podręcznik istnieje? Jak twórczo wykorzystać podręcznik?

Czy podręcznik dzisiejszych czasów ma być swego rodzaju przewodnikiem, który poprowadzi ucznia przez labirynt języka obcego, gąszcz nowych słów

i struktur, rozwinięciu jego twórczy potencjał i zainteresowania, pokaże bogactwo i koloryt języka, czy raczej informatorem zawierającym zbiór słownictwa i wyrażań, konieczne teksty do czytania i słuchania ze zrozumieniem, instrukcje, zadania i strategie umożliwiające osiągnięcie żadanego poziomu językowego czy/i zdanie egzaminu na tym poziomie?

Czy ma to być podręcznik polskich autorów, osadzony w realiach kraju i szkoły, czy tak często pojawiająca się na rynku edycja polska zagranicznego podręcznika?

2. Zagadnienia preparacji i ewaluacji materiałów glottodydaktycznych

2.1. Kryteria ewaluacji materiałów nauczania

Podając się oceny podręczników do nauki języków obcych należy odwołać się do teoretycznych założeń glottodydaktycznych, a w szczególności do dyscypliny zajmującej się preparacją i ewaluacją materiałów glottodydaktycznych. Problematyką tą zajmowali się m. in. H. Funk (1994), H.-J. Krumm (1994), B. Kast, G. Neuner (1994), H. Komorowska (2001), W. Pfeiffer (2001), Cz. Schatte (1995), E. Zawadzka (1989).

Źródła niemieckie podają zestaw kryteriów ewaluacji materiałów nauczania i oceny podręczników do nauki języków obcych (m.in. *Stockholmer Kriterienkatalog*). Uwzględniają one (Kast et al., 1994):

- budowę i układ podręczników;
- szatę graficzną;
- zgodność z programem nauczania;
- tematykę;
- wiedzę o kraju i ludziach;
- materiał językowy;
- gramatykę;
- słownictwo;
- ćwiczenia;
- teksty;
- środki nauczania;
- pomoce dla nauczyciela.

Wyżej wymienione aspekty oceny podręczników są bardzo ogólne, a w obliczu ciągłych zmian programowych na poszczególnych etapach edukacyjnych względne. Podręczniki muszą być dostosowywane do odbiorców, wymogów czasów i najnowszych trendów. Nie mogą bowiem ani uwierać ani ograniczać aktualnych potrzeb nauczycieli i uczniów różnego typu szkół.

W monografii *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki* (Pfeiffer 2001: 167ff.) Waldemar Pfeiffer formuluje podstawowe funkcje materiałów glottodydaktycznych, które wydają się być aktualne na każdym etapie kształcenia.

Są to:

- funkcja prezentacji autentycznego języka obcego;
- funkcja prezentacji wiedzy krajo- i kulturoznawczej;

- funkcja adekwatnej organizacji i systematyzacji materiału nauczania;
- funkcja rozwijania umiejętności i sprawności językowych;
- funkcja motywacyjna;
- funkcja indywidualizacji nauczania;
- funkcja aktywizowania uczniów;
- funkcja organizacji procesów glottodydaktycznych.

Powyższe funkcje są punktem wyjścia do funkcji specyficznych związanych ze wszystkimi elementami układu glottodydaktycznego, których nie będę szczegółowo omawiać. Pozwalają one zarówno na systematyczną ewaluację materiałów glottodydaktycznych jak i ich ocenę przez nauczających ze względu na praktyczną przydatność w procesie nauczania.

2.2. Wymagania MEN wobec nowych podręczników do nauki języków obcych

W związku z wejściem w życie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17), w klasach I szkoły podstawowej i klasach I gimnazjum począwszy od roku szkolnego 2009/2010 będą mogły być stosowane wyłącznie podręczniki zgodne z nową podstawą programową wpisane do wykazu podręczników zgodnych z tą podstawą.

Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego oraz podręczników, w przypadku których trwa jeszcze procedura dopuszczenia do użytku szkolnego jest dostępny na stronie internetowej MEN (<http://www.men.waw.pl>).

Wśród wymagań stawianych podręcznikom przedłożonym rzeczoznawcom do oceny wyróżnić należy:

- zgodność z aktualną podstawą programową;
- przystosowanie do właściwego poziomu kształcenia;
- poprawność językową;
- poprawność merytoryczną i dydaktyczną;
- komunikatywność;
- spójność materiału rzeczowego i ilustracyjnego;
- formy aktywizujące i motywujące uczniów;
- uwzględnienie potrzeb uczniów ze zróżnicowanymi możliwościami.

Wymagania te są spójne z kryteriami dotyczącymi podręczników niemieckich i polskich a także czytelne dla rzeczoznawców. Nie uchronią one jednak od subiektywności w ocenianiu komunikatywności zasadniczego podręcznika czy form aktywizowania i motywowania uczniów. Także zmiany w podstawie programowej dotyczące na przykład ograniczenia i uproszczenia zasobu środków językowych mogą być różnie interpretowane. Podobnie trudno jednoznacznie ocenić w podręczniku dla szkoły podstawowej czy gimnazjum stopień rozwijania świadomości językowej czy stosowanie przez ucznia strategii kompensacyjnych.

2.3. Wnioski z analizy wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego z listy MEN

Analizie poddano listę podręczników MEN zamieszczoną na stronie ministerstwa, obejmującą podręczniki zgodne ze starą i nową podstawą programową zwracającą uwagę na:

- ilość podręczników dla poszczególnych typów szkół;
- budowę wybranych podręczników;
- spójność podręczników ze standardami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*;
- zgodność z najnowszą podstawą programową;
- koncepcję podręczników;
- rozwijanie poszczególnych sprawności językowych;
- indywidualizację nauczania;
- aktywizowanie uczniów.

Na istniejącej od 1999 roku i aktualizowanej liście dopuszczonych do użytku szkolnego podręczników do nauki języka niemieckiego znajduje się 66 pozycji, w tym: 7 dla klas 1-3 szkoły podstawowej, 13 dla klas 4-6, 14 dla gimnazjum, 22 dla liceum ogólnokształcącego, profilowanego i technikum w tym 17 - poziom podstawowy, 3 - poziom rozszerzony, 3 dla szkół zawodowych.

Tytuły podręczników i materiałów pomocniczych dopuszczonych do użytku szkolnego lub oczekujących na dopuszczenie zachęcają do nauki: Halej, L., Kozubska, M., Krawczyk, E.: *Eins, zwei, drei*; Kozubska, M., Krawczyk E. Zastąpiło, L.: *Ich und du*; Łuniewska, K., Tworek U., Wąsik Z.: *alles klar*; Krettek, I. Strzemeska, R.: *Tip Top*.

Część tytułów sygnalizuje koncepcję kursu, inne bazując na internacjonalizmach sugerują, że język niemiecki jest łatwy.

Kilka znajdujących się na liście podręczników to nowsza wersja starszego podręcznika z dodaniem do tytułu *NEU: Themen neu; der die das Neu; Aba neu; Pingpong Neu*.

Kompletny zestaw materiałów do nauki języka niemieckiego w poszczególnych klasach szkoły podstawowej, gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych obejmuje z reguły podręcznik podstawowy, książkę ćwiczeń, nagrania, podręcznik dla nauczyciela, słowniczek dla ucznia i inne pomoce do nauki. Coraz więcej wydawnictw praktykuje łączenie podręcznika podstawowego z książką ćwiczeń, co obniża koszty tomu (*alles klar; direkt; hier und da*).

Ze względu na zróżnicowany poziom opanowania języka w pierwszych klasach gimnazjum i liceum oferuje się wydania *1a* i *1b* wystarczające na jeden semestr nauki, co pozwala na lepsze dostosowanie podręcznika do poziomu klasy/grupy.

Najważniejszymi zmianami, które ukształtowały nowe oblicze dydaktyczne podręczników są próba dopasowania kursów do najnowszych standardów europejskich opublikowanych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* i uwzględnienie najnowszych tendencji w nauczaniu.

2.4. Wyniki analizy podręczników szkolnych do nauki języka niemieckiego

W latach 2001–2002 przeprowadziłam badania podręczników *Dein Deutsch*, *Deutsch aktiv Neu* i *Themen neu* dla szkół ponadgimnazjalnych pod kątem przekazu przez nie zwrotów i wyrażeń, które nazwałam dla celów dydaktycznych *schematyzmami językowymi* (Zenderowska-Korpus, 2002). Podejmując się szczegółowej analizy tekstów, ćwiczeń i słowniczków w wybranych podręcznikach zamierzałam uzyskać wiedzę na temat ilości występujących w podręcznikach zwrotów językowych, ich formy, gradacji, stopnia dydaktyzacji. Badania wykazały, że podręczniki zawierały łącznie 1167 zwrotów i wyrażeń różnego typu, od prostych kolokacji leksykalnych poprzez zwroty idiomatyczne do przysłów i sentencji, co stanowi dużą część przeznaczonego do opanowania słownictwa.

Analiza form *schematyzmów* wykazała, że podręczniki importowane prezentują głównie zwroty przydatne w codziennej komunikacji. Idiomy czy przysłowia podawane są na ogół w formie pakietu, bez komentarza kontrastycznego czy ćwiczeń redukujących ryzyko popełnienia błędów. Podręcznik pisany przez polskich autorów uwzględnia badania kontrastyczne i zawiera typowe kolokacje leksykalne, porównania, formułki grzecznościowe z ich wariantami i replikami. Wyniki badania pozwalają wyciągnąć wniosek, że uczniowie pracujący z podręcznikami *Deutsch aktiv Neu* i *Themen neu* szybciej nawiążą skuteczną komunikację, jednak brak im będzie kompetencji idiomatycznej, rozwijanej systematycznie i w ujęciu kontrastycznym przez autorów *Dein Deutsch*.

W ramach opieki nad pracami dyplomowymi i magisterskimi byłam świadkiem wielu analiz podręczników do nauki języka niemieckiego na różnych poziomach. Najchętniej wybieranymi do analizy podręcznikami w latach 2004–2009 były: *alles klar*; *Dein Deutsch*; *Themen neu*; *Der, die, das*; *eins, zwei, drei*; *Team Deutsch*; *DACHfenster*; *Aha*; *Moment mal* i in. Są to podręczniki nowej generacji, które powstały dzięki współpracy rodzimych i niemieckich autorów. Studenci badali sposoby rozwijania poszczególnych sprawności językowych, techniki nauczania słownictwa, gramatyki, środki wizualizacji, typologię tekstów, rozwijanie kompetencji interkulturowej, idiomatycznej, udział frazeologizmów w przekazywanym słownictwie, przekaz treści realioznawczych, rozwijanie kreatywności i autonomii uczniów, wykorzystanie Internetu, zabaw, form socjalnych i in.

W rezultacie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że podręczniki dopuszczone do użytku szkolnego w równomierny sposób rozwijają receptywne sprawności językowe.

W podręcznikach na poziomie gimnazjum i szkół ponadgimnazjalnych zauważono pewien deficyt zadań aktywizujących uczniów do mówienia i pisania. Chociaż mówienie i pisanie kreatywne na każdym poziomie nauczania dostarcza wielu motywujących do dalszej nauki przeżyć i radości, sprawności te są mniej doceniane, a ich rozwijanie wymaga dodatkowej aktywności nauczyciela.

Pozytywnie oceniono sposoby wizualizacji materiału leksykalnego, struktur gramatycznych i realioznawstwa. Wzrokowcy spotkają w najnowszych podręcz-

nikach wiele czytelnych ilustracji, szkiców, piktogramów, map i zdjęć. Pastelowe kolory stron, zróżnicowane kolorystycznie podrozdziały i materiały wymagające większej uwagi wspomagają zdecydowanie proces przyswajania języka.

Badający wskazali na rosnącą różnorodność i aktualność tekstów autentycznych w podręcznikach dla licealistów. Dotyczy to zarówno podręczników dla gimnazjalistów jak i dla licealistów.

Większość podręczników rozwija kompetencję interkulturową uczniów oferując odpowiednio dobrane teksty, fotografie, nagrania, zagadki, zadania.

Stosunkowo niewiele podręczników zawiera odniesienia do Internetu, gdzie uczniowie mogliby w sposób autonomiczny rozwijać kompetencję językową i interkulturową. Sytuacja ta zmienia się jednak szybko i autorzy uzupełniają ten deficyt na stronach wydawnictw *online*.

Książki ćwiczeń stanowią z reguły dobre uzupełnienie materiału podręcznikowego, nie zawsze jednak zawierają znane uczniom słownictwo, zdarzają się też struktury gramatyczne, których nie wprowadzono wcześniej. Jakość niektórych wydań polskich, wypadające strony, nieczytelne ilustracje, monotonna kolorystyka nie zachęcają do pracy.

Badający rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem i wymowy zwrócili uwagę na płeć, wiek i różnorodność autorów nagrań. Nie zawsze odpowiadały one oczekiwaniom odbiorców, na przykład w starszych wersjach *alles klar* i innych podręcznikach dla dzieci i młodzieży przeszkadzał brak głosów rówieśników zastępowany często głosami dorosłych.

Podręczniki do nauki w rozszerzonym wymiarze godzin nie zawsze odpowiadają poziomowi językowemu uczniów. Brak powtórzeniowych rozdziałów buforowych jest dyskomfortem dla uczniów i nauczycieli i prowadzi często do zmiany podręcznika w czasie trwania cyklu nauczania.

Dość pobieżnie traktowane jest rozwijanie słownictwa produktywnego, a także związków wyrazowych. Stosunkowo niewielka liczba ćwiczeń budujących kompetencję leksykalną i idiomatyczną może prowadzić do zahamowań lub opóźnienia w mówieniu i pisaniu kreatywnym.

Brak ćwiczeń kontrastowych w podręcznikach importowanych, a także rezygnowanie z formułek grzecznościowych w kolejnych tomach podręczników ma wpływ na kompetencję komunikacyjną i utrwalanie błędów interferencyjnych.

Oferta podręczników dla dzieci jest najskromniejsza, a wynika to ze stosunkowo krótkich doświadczeń dydaktyków i metodyków w tym zakresie. Podręczniki o ciekawych tytułach: *Ich und du*; *Der die das neu*; *Netz*; *Tip Top*; *Regenwurm*; *Wir*; *eins, zwei, drei*; *Kängookängoo Deutsch*; *Pingpong*; *Was ist los?*; *Abenteuer Deutsch* są ładnie wydane i zawierają sporo pomysłów na atrakcyjne poprowadzenie zajęć w okresie wczesnoszkolnym i na 2 etapie nauczania. Piosenki, wierszyki, rymowanki, gry, zabawy, stacje edukacyjne odpowiadają potrzebom dzieci w tym okresie nauki.

Na szczególne wyróżnienie zasługuje wyposażenie większości podręczników w materiały dodatkowe. Scenariusze, programy i rady dla nauczyciela moż-

na znaleźć nie tylko w poradnikach ale i na stronach wydawnictw w Internecie. Badanie książek nauczyciela potwierdza, że ich autorzy starają się zdynamizować podręcznik i zaoszczędzić czas nauczyciela wprowadzając sporo wskazówek metodycznych, scenariuszy, kart oceniania, planów, testów, zabaw itp.

3. Podręcznik do nauki języka obcego w praktyce szkolnej

Wnikliwa analiza dostępnych podręczników a także przeprowadzone wśród uczniów i nauczycieli szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych ankiety pozwoliły mi na wysnucie wniosków dotyczących optymalnego podręcznika.

Wnioski te są jednocześnie propozycją, jak podnieść skuteczność nauczania wobec ewentualnych deficytów czy niedoskonałości podręczników.

3.1. Uczniowie

W ankiecie wzięło udział 60 uczniów liceum ogólnokształcącego. Na otwarte pytanie, jak powinien wyglądać nowoczesny podręcznik, ankietowani najczęściej odpowiadali, że powinien:

- poruszać aktualne i interesujące tematy;
- zawierać praktyczny materiał językowy;
- uwzględniać potrzeby uczniów o różnym poziomie zaawansowania;
- zawierać czytelne polecenia i przejrzyste wyjaśnienia;
- przekazywać treści skłaniające do myślenia i wpływające na rozwój wiedzy ogólnej uczniów;
- przygotować do egzaminu maturalnego i certyfikatów językowych;
- zawierać autentyczne nagrania (wiek, płeć, rodzimi użytkownicy języka);
- rozwijać strategie i techniki uczenia się języka;
- odsyłać uczniów do innych źródeł informacji: Internetu, słowników, repetytoriów;
- mieć ładną szatę graficzną;
- zawierać rebusy, piosenki, zabawy, zagadki, ciekawostki o kraju i ludziach;
- zachęcać do nauki.

Z odpowiedzi uczniów wynika, że ich oczekiwania wobec podręczników są różnorodne, od „prostych poleceń i praktycznych treści” po „skłaniające do refleksji i rozwijające wiedzę ogólną z wykorzystaniem źródeł internetowych” i innych.

Myśląc o wyborze optymalnego podręcznika powinniśmy zatem mieć na uwadze uczniów o minimalnych i maksymalnych potrzebach.

Uczeń słabszy i mniej zainteresowany nauką języka obcego będzie chętniej realizował podręcznik czytelny i przejrzysty, z tekstem, ćwiczeniami i objaśnieniem słówek. Z ulgą przyjmie proste krótkie dialogi, łatwe do zrozumienia teksty, ćwiczenia utrwalające nowy materiał leksykalny i gramatyczny z kluczem. Korelacja części podręcznikowej i ćwiczeniowej, łagodna progresja materiału, ładna szata graficzna i wizualizacja słownictwa i reguł pozwolą mu opanować

nowe słówka i struktury gramatyczne. Ciekawe przykłady, urozmaicone zadania, wesole piosenki i nagrania dostarczą mu dodatkowej przyjemności i radości z uczenia się.

Uczeń zdolny nudzi się podczas monotonnego realizowania treści podręcznikowych. Zainteresują go jednak autentyczne teksty, zadania otwarte, ćwiczenia o podwyższonym stopniu trudności, testy, krótkie lektury, zagadki, rebusy i odniesienia do Internetu.

Nie oczekując na dyspozycje nauczyciela sam poszuka związków i podobieństw, technik i strategii, materiałów i źródeł dodatkowych. Propozycje pracy samodzielnej, stacje, projekty zaspokoją jego potrzeby i zachęcą do nauki. Autonomiczny uczeń potrafi bowiem zorganizować sobie czas, zaplanować naukę i powtórkę, wybrać właściwe dla siebie medium do nauki, sięgnąć do ćwiczeń interaktywnych.

3.2. Nauczyciele

Na pytanie, jak powinien wyglądać optymalny podręcznik, nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych i studenci germanistyki udzielili następujących odpowiedzi:

- dobrze przygotować ucznia do następnego etapu nauczania;
- być atrakcyjny dla ucznia i dostępny cenowo;
- zawierać szeroki wybór tekstów, ćwiczeń i zadań;
- być otwarty na integrowanie własnych materiałów nauczania;
- mieć zaplecze w Internecie;
- dysponować nagraniami, słowniczkiem, materiałami do kopiowania, testami, rozkładami materiału, scenariuszami lekcji, kryteriami oceniania, DVD, kluczem i in.

Współczesny nauczyciel w swojej roli przewodnika i mentora powinien zainteresować ucznia językiem na tyle, aby ten zainspirowany możliwościami, jakie daje mu znajomość nowego języka obcego, chciał sam się uczyć, współuczestnicząc w procesie własnego rozwoju.

Dobry podręcznik jak „refleksyjny nauczyciel” powinien korelować wiadomości gramatyczne i leksykalne, dbać o częstotliwość i rytmiczność występowania słownictwa, łączyć materiał językowy z jego funkcjami komunikacyjnymi. Skuteczny podręcznik powinien podawać nowe słownictwo w kontekście, z typowymi połączeniami, kolokacjami i zwrotami, cyklicznie systematyzować i porządkować wprowadzony materiał gramatyczny, oferować ćwiczenia dla różnych typów uczących się, także dyslektyków, uczulać na typowe błędy językowe i pragmatyczne. Ponadto powinien być wyposażony w elementy autonomizujące ucznia, na przykład otwarte formy nauczania, elementy *portfolio językowego* dokumentujące dokonania ucznia i mobilizujące do nauki.

Skuteczny podręcznik to w rezultacie „podręcznik + service”, „podręcznik + ?”, „podręcznik + pakiet medialny” – owoc współpracy specjalistów wielu dziedzin: językoznawców, dydaktyków, metodyków, pedagogów, informatyków, grafików itp.

4. Podsumowanie

Z powyższych refleksji nad podręcznikami, a także oczekiwań uczniów i nauczycieli wynika, że materiały glottodydaktyczne do nauki języków obcych powinny być przedmiotem ciągłych badań. Dowodem na to są zmiany w szkolnictwie, polegające m.in. na wprowadzaniu egzaminów z języków obcych, redukcji treści i godzin nauki.

Opisane powyżej funkcje i cechy optymalnego podręcznika nie gwarantują wysokiej jego skuteczności, która w nauczaniu i uczeniu się języka obcego jest w moim mniemaniu wypadkową jakości podręcznika, zaangażowania nauczyciela i aktywności ucznia. W każdej bowiem sytuacji nauczania występują liczne zmienne, które implikują wszelkie działania dydaktyczne.

Podręczniki dopuszczone do nauczania języka niemieckiego na różnych poziomach nie zapewnią sukcesu pedagogicznego, jeśli nauczyciel będzie je niewolniczo realizował popadając powoli w rutynę zawodową. Tylko aktywność ucznia twórczo inspirowanego przez jego Mistrza w połączeniu z dobrym podręcznikiem dają gwarancję skutecznego nauczania i uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Funk, H. 1994. Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse, w: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (red.) Neuner, G. Berlin, München, Langenscheidt.
- Kast, B., Neuner, G. 1994. *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München, Langenscheidt.
- Komorowska, H. 1984. *Wybrane problemy programów nauczania języków obcych*. (red.). Warszawa, WSiP.
- Krumm, H.-J. 1994. Stockholmer Kriterienkatalog, w: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. (red.) Kast, B., Neuner, G. 1994. Berlin, München, Langenscheidt.
- Łuczak-Łomża, A., Metera-Debaene, E. 2002. *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków*. Warszawa
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań. Wagros.
- Schatte, Cz. 1995. Höflichkeitsformeln in Lehrbüchern des Deutschen als Fremdsprache, w: *Glottodidactica* Vol. XXIII. 83-92.
- Turula, A. 2004. Nauczyciel – odtwórca? Nauczyciel –od, twórca. Kim właściwie powinniśmy być? w: *Języki Obce w Szkole*, 6. 64-78.
- Zajac, M. 2004. Z czego uczymy - podręczniki szkolne, w: *Języki Obce w Szkole*. 6. 120-156.
- Zawadzka, E. 1989. Zu einigen Schwächen in der Lexikbehandlung im Fremdsprachenunterricht, w: *Glottodidactica* Vol. XXI. 73-84.
- Zenderowska-Korpus, G. 2002. *Sprachliche Schematismen und ihre Vermittlung im Unterricht DaF*. Frankfurt a. M. Peter Lang.

Podręczniki:

- Albrecht, U. i in. 2004. *Passwort Deutsch - der Schlüssel zur deutschen Sprache 3. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Zakres podstawowy*. LektorKlett. Aufderstraße, H. u.a. 1995. *Themen neu. 1-3. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Ismaning Aufderstraße, H., Müller J., Storz T. 2007. *Lagune 2. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy II liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum*. Hueber.
- Esterl, U., Körner E., Einhorn A., Kubicka A. 2006. *Team Deutsch 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I gimnazjum*. LektorKlett.
- Funk, H. i. in. 2002. *Genial. Język niemiecki dla młodzieży*. Langenscheidt.
- Funk, H. i.in. 2003. *Sowieso. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche*. Langenscheidt.
- Funk, H. i. In. 2008. *Studio D. A1. Język niemiecki*. BC Edukacja.
- Grucza, F. (red.). 2005. *Dein Deutsch. Podręcznik do nauki języka niemieckiego w gimnazjum dla początkujących*. Euro-Edukacja.
- Kopp, G., Orlich, K. 1999. *Pingpong, 1-3. Podręcznik dla klas IV-VI*. Hueber.
- Kopp, G., Büttner S.2004. *Planet 1*. Hueber.
- Kozubska, M., Krawczyk, E., Zastapilo, L.2000. *Der, die, das NEU*. PWN.
- Kozubska, M., Krawczyk, E. 2003. *Eins, zwei, drei, część 1 i 2. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I i II*. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa.
- Kozubska, M., Krawczyk E., Zastapilo, L. 2006. *Ich und du. Podręcznik dla klasy II szkoły podstawowej*. Wydawnictwo Szkolne PWN. Warszawa.
- Kozubska, M., Krawczyk, E., Zastapilo, L. 2008. *Und so weiter. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy VI*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Krawczyk E., Kozubska M., Zastapilo L. 2002. *Was ist los? Podręcznik do języka niemieckiego dla 3. klasy gimnazjum (kurs podstawowy)*.Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kretek, I., Strzemeska, R. 2005. *Tip Top 2A. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy drugiej*. Wydawnictwo Szkolne. PWN. Warszawa.
- Krulak-Kempista, E., Reitzig, L., Endt, E.2005. *Regenwurm 1A, 1B (klasa IV)*. Langenscheidt Polska.
- Lipczyńska U. i in. 2004. *einFach gut NEU 3. Język niemiecki dla liceów i techników. Podręcznik (zakres podstawowy)*. PWN.
- Łuniewska, K., Tworek, U., Wąsik, Z. 2008. *alles klar 2b. Zakres podstawowy. Podręcznik z ćwiczeniami*. WSiP S. A.
- Motta, G., Książek-Kempa, E., Wieszczyżyńska, E. 2005. *Wir 3. Język niemiecki dla klasy 6 szkoły podstawowej*. LektorKlett.
- Motta G., Ćwikowska B. 2006. *Direkt 1a, 1b. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum*. LektorKlett.
- Müller M. i in. 2000. *Moment mal! Część 1, 2, 3.*Podręcznik dla liceum ogólnokształcącego. Kształcenie w zakresie podstawowym.
- Neuner, G. 1992. *Deutsch aktiv Neu. 1A. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Berlin, München, Wien.
- Pfeiffer, W., Drażyńska-Deja M., Denka, S. 2005. *Ich bin ich ... und du bist du. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy V*. Wydanie Poznańskie. Spółka z.o.o.

- Potapowicz, A. 2007. *Punkt 2. Język niemiecki dla początkujących. Podręcznik dla klasy V*. WSiP S. A.
- Potapowicz, A., Tkaczyk, K. 2008. *aba 1A. neu. Język niemiecki. Podręcznik z ćwiczeniami dla gimnazjum. Kurs dla początkujących*. WSiP S. A.
- Reymont, E., Sibiga A., Jezierska-Wiejak, M. 2001. *DACHfenster. Podręcznik do języka niemieckiego dla 1 klasy gimnazjum*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Reymont, E., Sibiga A., Jezierska-Wiejak M. 2007. *Kompass 1*. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Reymont E., Sibiga A., Jezierska-Wiejak M. 2008. *Kompass 2*. Podręcznik do języka niemieckiego dla gimnazjum. Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Stasiak, H., Andrzejewska, E., Fuks A. 2001. *Kängookängoo Deutsch*. Podręcznik. 2.1. REA.
- Stasiak, H., Błaszowska, M., Herling A., Stanek-Kozłowska M. 2004. *Abenteuer Deutsch. Część 1. Podręcznik do nauki języka niemieckiego. Drugi etap nauki*. REA.
- Szabłyár, A., Einhorn Á. 2002. *Deutsch mit Grips 3. Kurs kontynuacyjny*. LektorKlett.

SPRAWOZDANIA I KOMUNIKATY

Sprawozdanie z Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce – Sosnowiec 2009

W dniach 7–9 września 2009 odbyła się w Sosnowcu doroczna konferencja naukowa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, zorganizowana wspólnie przez Zarząd Główny PTN i Instytut Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Honorowy patronat nad spotkaniem objęli: JM Rektor Uniwersytetu Śląskiego prof. zw. dr hab. Wiesław Banyś, Wojewoda Śląski Zygmunt Łukaszczyk, Marszałek Województwa Śląskiego Bogusław Śmigielski oraz Prezydent Miasta Sosnowca Kazimierz Górski.

Zaproszenia do Komitetu Naukowego konferencji przyjęli: prof. dr hab. Anna Niżegorodcew (UJ Kraków), prof. dr hab. Teresa Siek-Piskozub (UAM Poznań), prof. dr hab. Weronika Wilczyńska (UAM Poznań), prof. dr hab. Krystyna Wojtynek-Musik (UŚ Sosnowiec), prof. dr hab. Maria Wysocka (UŚ Sosnowiec), prof. dr hab. Elżbieta Zawadzka-Bartnik (UW Warszawa), prof. UAM dr hab. Anna Cieślicka (UAM Poznań), prof. UAM dr hab. Krystyna Drożdżal-Szelest (UAM Poznań), prof. UAM dr hab. Katarzyna Karpińska-Szaj (UAM Poznań), prof. UW dr hab. Anna Michońska-Stadnik (UWr Wrocław), prof. UAM dr hab. Mirosław Pawlak (WP-A UAM Kalisz).

Nad przygotowaniem i przebiegiem konferencji czuwał Komitet Organizacyjny w składzie: prof. dr hab. Halina Widła (Przewodnicząca PTN, Przewodnicząca Komitetu Organizacyjnego), dr Aneta Chmiel (IJRiT UŚ, PTN), mgr Beata Galan (IJRiT UŚ, PTN), mgr Renata Klimek-Kowalska (PTN), dr Grzegorz Markowski (IJRiT UŚ, PTN), dr Jerzy Nykiel (IJRiT UŚ), mgr Sławomir Smugowski (IJRiT UŚ), dr Monika Sulkowska (IJRiT UŚ, PTN).

Tegoroczna konferencja miała wyjątkowo uroczysty charakter ze względu na jubileusz 80. lecia powstania Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Z tej okazji, podczas otwarcia konferencji refleksjami na temat PTN podzielili się: Dennis Cunningham, Sekretarz Generalny FIPLV, prof. UŚ dr hab. Halina Widła, Przewodnicząca PTN, prof. UAM dr hab. Mirosław Pawlak, Sekretarz Generalny PTN. Jubileuszowi poświęcono też był wieczór wspomnień członków PTN w trakcie którego zaprezentowano specjalnie przygotowaną na tę okazję publikację *Polskie Towarzystwo Neofilologiczne 1929–2009* (Katowice 2009), w opracowaniu Zofii Magnuszewskiej i Haliny Małeńczyk-Boguszewskiej, przedstawiającą bogatą historię i osiągnięcia PTN na przestrzeni ostatnich 80. lat.

W konferencji i towarzyszącym jej warsztatach wzięło łącznie udział 213 osób, głównie członków PTN ze wszystkich oddziałów krajowych, a także gości i osób niezrzeszonych. Obrady odbywały się w nowoczesnym, świetnie wyposażonym budynku Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Sosnowcu.

W trakcie konferencji wygłoszono 88 referatów, a wystąpienia prelegentów, skupione wokół tematu przewodniego *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*, dotyczy-

ly takich zagadnień szczegółowych jak: badania ilościowe i jakościowe w glottodydaktyce, badania empiryczne w studiach nad przyswajaniem języka obcego u dzieci, wielojęzyczność, metody gromadzenia danych, tożsamość nauczyciela, specjalne potrzeby edukacyjne, jednostki analizy w badaniach glottodydaktycznych, metodologia w konstruowaniu kursu języka dla potrzeb specjalistycznych, dziennik jako narzędzie badawcze, metody badania strategii u uczących się, korpus danych w badaniach nad akwizycją języka obcego.

W wykładach plenarnych postawiono ważne pytania dotyczące kwestii autonomii oraz zakresu badań glottodydaktyki jako dziedziny naukowej: *W poszukiwaniu wiedzy praktycznie użytecznej. O dojrzeniu glottodydaktyki jako dziedziny akademickiej* (prof. dr hab. Maria Dakowska, UW), *Obszary badawcze glottodydaktyki* (prof. dr hab. Weronika Wilczyńska, UAM).

Po raz kolejny konferencji PTN obradom w sekcjach towarzyszyły cieszące się ogromnym powodzeniem warsztaty. W trakcie odbywających się w czterech grupach językowych (j. angielski, j. niemiecki, j. francuski, j. włoski) warsztatów, uczestnicy mogli zapoznać się z najnowszymi pomocami dydaktycznymi *on-line* dla nauczycieli języków obcych.

Konferencja przebiegła w przyjaznej atmosferze, zaś wieczór bankietowy w restauracji *Oko Miasta*, w centrum Katowic, pozwolił uczestnikom na dodatkowe spotkania i rozmowy, a także na wysłuchanie koncertu szant w wykonaniu grupy *BananaBoat*.

Na zakończenie konferencji odbył się panel dyskusyjny wokół tematu głównego konferencji *Koncepcje i wdrożenia w glottodydaktyce*. Panel, prowadzony przez prof. Halinę Widłę, był okazją do podsumowania tej niezwykle owocnej konferencji i zaproszenia uczestników do udziału w kolejnej konferencji PTN, która odbędzie się w roku 2010 w Lublinie.

Wymiernym efektem konferencji w Sosnowcu będą publikacje (trzy kolejne numery czasopisma PTN *Neofilolog*), w których znajdują się wybrane teksty powstałe na podstawie wykładów i referatów wygłoszonych podczas konferencji.

Sebastian Piotrowski (KUL, PTN Lublin)

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę (nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę /nie wyrażam zgody/* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data / podpis

Składka członkowska za rok 2009 wynosi 20 zł dla doktorantów i studentów,
40 zł dla nauczycieli, 80 zł dla członków zbiorowych.

Konto PTN: SBL Oddział Poznań 44 9043 1070 2070 0016 6302 0001

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesłać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>

