



Konińskie Studia Językowe

Katedra Filologii, Wydział Społeczno-Humanistyczny, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie
<http://ksj.pwsz.konin.edu.pl>

Redaktorzy:

Redaktor naczelny: Kazimiera Myczko
Redaktor naczelny: Ewa Waniek-Klimczak
Redaktor pomocniczy: Grzegorz Pawłowski
Redaktor pomocniczy: Bartosz Wolski

Tom 1 Nr 1 2013

Rada Wydawnicza:

Janusz Arabski
David Little
Jan Majer
Sarah Mercer
Mirośław Pawlak
David Singleton
Halina Widła
Jerzy Zybert

Redaktorzy naczelni

Kazimiera Myczko, Ewa Waniek-Klimczak

Redaktorzy pomocniczy

Grzegorz Pawłowski, Bartosz Wolski

Redaktorzy językowi

Melanie Ellis, Ewa Kapyszevska

Rada Redakcyjna

Janusz Arabski

David Little

Jan Majer

Sarah Mercer

Mirosław Pawlak

David Singleton

Halina Widła

Jerzy Zybert

© Copyright by PWSZ w Koninie

Korekta: Melanie Ellis, Ewa Kapyszevska

Okładka: Agnieszka Jankowska

Skład komputerowy: Piotr Bajak

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja drukowana

ISSN 2353-1983

Wydawca:

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

ul. Przyjaźni 1, 62-510 Konin

<http://www.konin.edu.pl>, tel. 63 249 72 00

Druk i oprawa:

OSDW Azymut Sp. z o.o., Łódź, ul. Senatorska 31

Spis treści

O autorach.....	5
------------------------	----------

Od redakcji.....	9
-------------------------	----------

Artykuły:

<i>Anna Niżegorodcew – Autonomia ucznia w szkole podstawowej prowadzonej według koncepcji Marii Montessori a nauczanie języka angielskiego dzieci.....</i>	<i>11</i>
--	-----------

<i>Urszula Zielińska – Wybierz swoją drogę do celu: samoregulacja w uczeniu się języka obcego</i>	<i>25</i>
---	-----------

<i>Barbara Czwartos – Aktywne słuchanie jako strategia nauczycieli przyczyniająca się do kształcenia postawy samodzielności i autonomii uczących się</i>	<i>43</i>
--	-----------

<i>Małgorzata Jedynak – Europejskie portfolio językowe dla niewidomych i niedowidzących a rozwijanie autonomii</i>	<i>63</i>
--	-----------

<i>Katarzyna Krzemińska – Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli a praktyka szkolna.....</i>	<i>81</i>
--	-----------

<i>Magdalena Sowa – Jak stać się profesjonalistą w uczeniu się? O kształtowaniu postaw autonomicznych w nauce języków obcych przez podejście zadaniowe</i>	<i>99</i>
--	-----------

Informacje dla autorów	117
-------------------------------------	------------

O autorach

dr Barbara Czwartos, absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa. Obecnie zatrudniona w Zespole Nauczycielskich Kolegiów Języków Obcych w Sosnowcu. Interesuje się metodyką nauczania języków obcych, psycholingwistyką oraz problematyką kształcenia w Unii Europejskiej, w szczególności jakością kształcenia ustawicznego. Od 2003 członek Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego.

Kontakt: baskaczwartos@wp.pl

dr Małgorzata Jedynak pracuje na stanowisku adiunkta w Instytucie Filologii Angielskiej Uniwersytetu Wrocławskiego oraz jako wykładowca w Wyższej Szkole Filologicznej we Wrocławiu. W 2008 roku uzyskała kwalifikacje tyflopedagogiczne w Dolnośląskim Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą głównie tyfloglottodydaktyki oraz przyswajania i nauczania wymowy języka obcego. W swoich badaniach autorka skupia się na różnych aspektach związanych z uczeniem się i nauczaniem języka obcego w szkolnictwie specjalnym wśród uczniów niedowidzących i niewidomych.

Kontakt: gosiajedynak@poczta.onet.pl

dr Katarzyna Krzemińska, starszy wykładowca Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, nauczyciel dyplomowany w III Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej we Włocławku; absolwentka filologii germańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W roku 2009 obroniła pracę doktorską na Wydziale Neofilologii UAM w Poznaniu w dziedzinie językoznawstwa stosowanego i glottodydaktyki języka niemieckiego pod tytułem: *Das Europäische Sprachen Portfolio als Instrument der Selbstevaluation schriftlicher Äußerungen auf der fortgeschrittenen Stufe des Fremdsprachenunterrichts (Europejskie portfolio językowe jako instrument samooceny prac pisemnych na poziomie zaawansowanym nauki języka obcego)*. Autorka kilkunastu artykułów naukowych oraz monografii *Auf dem Weg von der Schreibentwicklung zur Lerne-*

rautonomie (Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej we Włocławku, Włocławek 2011); członkini Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw podręczników do kształcenia ogólnego, do nauczania języka niemieckiego.

Kontakt: k.krzeminska@onet.eu

prof. Anna Niżegorodcew jest zatrudniona w Katedrze Filologii PWSZ w Koninie. Członkini licznych organizacji naukowych i stowarzyszeń, organizator i dyrektor Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych przy Uniwersytecie Jagiellońskim, rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. materiałów edukacyjnych. Jej zainteresowania naukowe dotyczą języka angielskiego jako języka komunikacji międzynarodowej i międzykulturowej, czynników afektywnych w komunikacji interkulturowej, roli kultury w dydaktyce językowej, psycholingwistycznych i socjokulturowych teorii nauczania języka obcego, roli uwagi w procesie uczenia się języka obcego, funkcji języka obcego i ojczystego w klasie szkolnej, charakterystycznych cech dyskursu interakcyjnego w klasie szkolnej, strategii komunikacyjnych, rozwijania i oceniania sprawności mówienia w języku obcym, przyswajania języka obcego przez dzieci (ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa), autonomii ucznia w procesie nauki języka obcego, roli czynników indywidualnych w nauce języka obcego (ze szczególnym uwzględnieniem zdolności do nauki języka obcego) oraz kształcenia nauczycieli języków obcych.

Kontakt: annanizegorodcew@gmail.com

dr hab. Magdalena Sowa – adiunkt w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Specjalizuje się w problematyce obejmującej akwizycję oraz glottodydaktykę, a w szczególności glottodydaktykę specjalistyczną. Jest autorką wielu prac naukowych poświęconych problemom nauczania języków obcych w różnych kontekstach edukacyjnych, uczestnikiem i koordynatorem projektów międzynarodowych poświęconych zagadnieniom dydaktyki języków specjalistycznych oraz animatorem szkoleń dydaktycznych dla studentów i nauczycieli języków obcych.

Kontakt: msowa@kul.lublin.pl

mgr Urszula Zielińska zajmuje się nauczaniem języka angielskiego na różnych poziomach od ponad 20 lat. Od 1996 do 2011 roku była zatrudniona w Kolegium Języków Obcych w Poznaniu. W październiku 2011 roku rozpoczęła pracę w Instytucie Filologii Angielskiej (obecnie Wydział Anglistyki) w Poznaniu. Jej zainteresowania koncentrują się głównie na autonomii ucznia, strategiach uczenia się języka obcego, strategiach motywacyjnych, samoregulacji oraz efektywnej komunikacji w klasie.

Dotychczasowe artykuły poświęcone były roli samooceny w rozwijaniu autonomii ucznia, a także znaczeniu dialogu uczeń – nauczyciel. Od dwóch lat Urszula Zielińska jest także zaangażowana w tworzenie programów edukacyjnych integrujących nauczanie przedmiotów ścisłych z językiem angielskim (ETOS, Tablit), finansowanych ze środków Unii Europejskiej i prowadzonych na Wydziale Anglistyki UAM.

Kontakt: urszula.zielinska12@gmail.com

Od redakcji

Studia językowe od wielu lat stanowią niezwykle istotny i intensywnie rozwijający się nurt działalności dydaktycznej i naukowej prowadzonej przez Państwową Wyższą Szkołę Zawodową w Koninie. Od wielu lat organizowane przez Uczelnię konferencje przyciągają specjalistów w zakresie badania języków z Polski i z zagranicy, a Konin staje się coraz lepiej rozpoznawalnym ośrodkiem naukowym na mapie Polski. Rosnące zainteresowanie studiami językowymi, rozwój lokalnego środowiska naukowego oraz owocna współpraca z badaczami z całego świata doprowadziła do powstania nowej inicjatywy naukowej, jaką jest powołanie czasopisma *Konińskie Studia Językowe*.

Celem czasopisma jest stworzenie platformy do dyskusji na temat osiągnięć oraz wyzwań stojących przed naukowcami zajmującymi się językami w ujęciu stosowanym; adresatem czasopisma są zatem zarówno doświadczeni, jak i początkujący badacze języków, językoznawcy stosowani, dydaktycy, tłumacze, kulturoznawcy i wszyscy ci, którzy traktują język jako podstawowy przedmiot swoich badań. Motywem przewodnim i osią spajającą pracę redakcji jest refleksja nad językiem. W tej szerokiej formule mieści się zarówno podejście ściśle językoznawcze, jak i pedagogiczne czy kulturowe. Mamy nadzieję, że tak zarysowana wizja czasopisma pozwoli nam wypełnić znaczącą lukę na polskim rynku czasopism naukowych. Przyjmując jednoznacznie językoznawczy punkt odniesienia, zakładamy jednocześnie, że szeroki wachlarz odniesień do badań językowych, od praktyki edukacyjno-translatorskiej po kulturowo uwarunkowane użycie języka w mediach, jest niezbędny dla całościowego podejścia do badań językowych.

Konińskie Studia Językowe mają służyć wymianie refleksji naukowej pomiędzy badaczami zajmującymi się różnymi językami; podstawowym językiem czasopisma jest język polski, redakcja planuje jednak publikowanie przynajmniej jednego numeru rocznie w językach kongresowych. Przedstawiając pierwszy numer czasopisma, zapraszamy do lektury i prosimy o uwagi oraz komentarze. Nasze czasopismo stanowi przedsięwzięcie długofalowe, a skuteczność realizacji celu, jakim

jest stworzenie forum wymiany myśli i refleksji nad wielowymiarowym, międzydyscyplinarnym podejściem do badania języka, zależy w dużej mierze od aktywnego udziału środowiska polskich językoznawców oraz badaczy języka w kształtowaniu zawartości prezentowanych artykułów. Z nadzieją na owocną współpracę pierwszy numer czasopisma z dumą Państwu poleca Redakcja.

Ewa Waniek-Klimczak
Kazimiera Myczko

Autonomia ucznia w szkole podstawowej prowadzonej według koncepcji Marii Montessori a nauczanie języka angielskiego dzieci

Anna Niżegorodcew

Uniwersytet Jagielloński

annanizegorodcew@gmail.com

Learner autonomy in elementary school run according to the principles of Maria Montessori and teaching English to children

This paper presents EFL learning and teaching in primary school which implements Maria Montessori's philosophy of education and the main principles of her pedagogy. The first part of the paper focuses on general principles of education according to Montessori's philosophy and describes their implementation in the school. The second part of the paper is devoted to principles and techniques of learning and teaching English in the described Montessori school. Examples of children's and parents' opinions on ways of learning and teaching English in the Montessori school are presented and a preliminary attempt is made to assess the effectiveness of the EFL learning and teaching process in the school. In the final part of the paper, the described EFL teaching is compared with contemporary principles and techniques of teaching EFL to young learners. The conclusion drawn from the discussion stresses learners' autonomy as a characteristic positive feature of the described school but also takes into account an experimental character of the school and a number of factors which seem to contribute to its present success.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zasad (sposobów) uczenia się i nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej, która realizuje filozofię edukacyjną i zasady pedagogiki Marii Montessori. Po krótkim przedstawieniu dzieła Marii Montessori i zasad nauczania według jej pedagogiki, opisuję ich wprowadzanie w życie w jednej ze społecznych szkół podstawowych w Krakowie. Informacje o dziele Marii Montessori i jej filozofii nauczania oparte są na własnej obserwacji i rozmowach z dyrektorką i kilkoma nauczycielkami z opisywanej szkoły. Ponadto wykorzystane zostały informacje o pedagogice Marii Montessori dostępne w licznych polskich i zagranicznych opracowaniach na ten temat (m.in. Miksza 1997; Stein 2003; Guz 2006; Bednarczyk 2007; Skjold Wennerstrom i Broderman Smeds 2007; Surma 2008) oraz w Internetowym Magazynie CODN *Trendy* (Jordan 2005). Ponieważ głównie skupiam się na nauczaniu języka angielskiego, omawiam zasady i techniki uczenia się i nauczania tego języka w opisywanej szkole. Opis opieram na własnych obserwacjach oraz opiniach o szkole i nauce języka angielskiego kilkorga dzieci i rodziców. W dyskusji staram się ocenić efektywność uczenia się i nauczania języka angielskiego dzieci w opisywanej szkole. W dalszym ciągu dyskusji porównuję zasady i techniki uczenia się i nauczania języka angielskiego w opisywanej szkole z obecnie zalecanymi i stosowanymi w Polsce i innych krajach europejskich zasadami i technikami nauczania dzieci języków obcych (Szpotowicz i Szulc-Kurpaska 2009) oraz interpretuję je z punktu widzenia zasady autonomii ucznia.

2. Wybrane założenia pedagogiki Marii Montessori

Maria Montessori urodziła się we Włoszech w 1870 roku. Jako pierwsza kobieta we Włoszech ukończyła studia medyczne. Początkowo, po uzyskaniu doktoratu, specjalizowała się w psychiatrii i zajmowała się dziećmi upośledzonymi w rozwoju intelektualnym. Później poświęciła się głównie dzieciom zaniedbanym społecznie. Stworzyła dla nich tzw. domy dziecięce, czyli załączki współczesnych centrów socjoterapii. Dzięki szeroko rozpropagowanej działalności pedagogicznej i socjoterapeutycznej zdobyła międzynarodowe uznanie, m.in. otrzymała kilka doktoratów honorowych, była nominowana do Pokojowej Nagrody Nobla. Zmarła w Holandii w 1952 roku.

Z praktyki i refleksji Marii Montessori nad procesami rozwoju i uczenia się dzieci powstała jej oryginalna filozofia edukacyjna i koncepcja pedagogiczna. Koncepcję wychowania i edukacji, którą stworzyła, można wyrazić w jej sławnym powiedzeniu: „Pomóż mi zrobić to samemu”. Jej koncepcja wychowania i nauczania stała się ogromnie popularna w wielu krajach, w tym również

w Polsce. Świadczy o tym między innymi to, że sześćdziesiąt lat po śmierci Marii Montessori ludzie pełni entuzjazmu dla jej idei decydują się zakładać nowe szkoły montessoriańskie, a rodzice pragnący dać swoim dzieciom szansę pełnego rozwoju, decydują się posłać do nich swoje dzieci. Z tego entuzjazmu i pragnienia dania dzieciom najlepszych możliwości rozwoju powstała opisywana w niniejszym artykule Szkoła Podstawowa Fundacji Wspierania Idei Marii Montessori „Ziarnko Maku” w Krakowie (dalej: szkoła Fundacji „Ziarnko Maku”).

Maria Montessori zauważyła, że dzieciństwo to czas wielkich twórczych możliwości dziecka, które powinny być mądrze wspierane przez nauczycieli. Wspieranie pełnego rozwoju dziecka we wszystkich wymiarach staje się bowiem podstawą harmonijnej osobowości. Wychowanie i edukacja w pedagogice Marii Montessori opierają się na szacunku dla dziecka, które jest postrzegane jako autonomiczna jednostka, której nie należy poddawać jakimkolwiek przymusowi edukacyjnemu, lecz, uwzględniając jego wrażliwość, poznawczą chłonność, tendencję do samodzielnego zdobywania umiejętności oraz gotowość do przyjmowania pozytywnych wzorców i postaw społecznych, umiejętnie podawać treści edukacyjne i samodzielne sposoby ich przyswajania.

Aby umożliwić dzieciom samodzielną naukę, nauczyciele przygotowują środowisko edukacyjne. Proponują różnorodną tematykę zajęć przy pomocy specjalnie przygotowanych pomocy edukacyjnych, które są w zasięgu dzieci. Przygotowane otoczenie zapewnia dzieciom swobodę działania i wspiera ich rozwój. Dzieci uczą się same dbać o tak przygotowane otoczenie, czemu służy cały wystrój pomieszczeń szkolnych i zgromadzone w nich pomoce i materiały.

Nauczyciele wspierają samodzielność dzieci, inspirują do wykonywania różnych zadań, lecz także stawiają granice działaniom, np. gdy dziecko pragnie pracować z materiałem, który wybrał już ktoś inny. Gdy dziecko jest aktywne i twórcze, nauczyciel jedynie mu asystuje. Natomiast pomaga przezwyciężyć pojawiający się chaos i destrukcję przez ukazanie prawidłowego sposobu posługiwania się materiałami edukacyjnymi. Gdy dziecko nie od razu jest gotowe do współpracy, nauczyciel daje mu czas na adaptację, uwzględniając jego indywidualne preferencje i możliwości.

Nauczanie jest podporządkowane uczeniu się, a to z kolei wychowaniu w duchu akceptacji i autonomii. Służą temu także tzw. *lekcje cisy*, gdy dzieci wprowadzane są w uważne patrzenie i słuchanie. Dzieci razem z nauczycielem ćwiczą skupienie, koordynację ruchów i samodyscyplinę. Cisza według Marii Montessori pomaga dzieciom uporządkować emocje, sprzyja wytrwałej twórczej pracy i wyzwala przyjazne uczucia wobec siebie i innych.

3. Pedagogika Marii Montessori w szkole Fundacji „Ziarnko Maku”

W szkole Fundacji „Ziarnko Maku” (dawna nazwa „Modrzewiówka”) realizowany jest program wychowania i nauczania dzieci stworzony na podstawie programów ministerialnych dla szkół podstawowych, przetworzony przez nauczycieli pracujących w szkole na podstawie koncepcji Marii Montessori. Szkoła jest prowadzona od dwóch lat. Dotychczasowa jej nazwa nawiązywała do dawnego dworku Heleny Modrzejewskiej, w którym pierwotnie się mieściła szkoła. Obecna nazwa odwołuje się do znanego wiersza Czesława Miłosza „Przypowieść o maku” (por. Miłosz 2008: 52).

Główną podstawą programu i metod nauczania, zgodną z ideami Marii Montessori, jest zasada wolności dzieci do poszukiwania dróg własnego rozwoju i uczenia się oraz skupienie się nauczycieli na indywidualnych zainteresowaniach i potrzebach dzieci. Stąd wypływa podejście pedagogiczne polegające bardziej na towarzyszeniu dzieciom w nauce, aniżeli na przekazywaniu im wiedzy. Dzieciom pozostawia się bardzo dużo czasu na indywidualną pracę i skupienie się na zadaniach, które same wybierają. Nauczyciele jedynie pomagają dzieciom we właściwym wyborze zadań i towarzyszą im przy ich wykonywaniu.

Zadania są zaplanowane z góry, bowiem zgodnie z pedagogiką Montessori, środowisko edukacyjne musi być bardzo starannie przygotowane. Specjalne materiały nauczania i pomoce są łatwo dostępne na otwartych półkach otaczających całe pomieszczenia klasowe. Znajdują się tam m.in. różnokolorowe koraliki używane do nauki matematyki, różnorodne eksponaty przyrodnicze, książki w języku polskim i angielskim, nagrania książek czy filmy. Na półkach panuje porządek, aby dzieci wiedziały, gdzie znaleźć pomoce do zadań, jakie pragną wykonywać. Każdy przedmiot nauczania ma własną półkę. Nauczyciele odnotowują zadania i przedmioty nauczania wybierane przez dzieci, starają się również kierować ich uwagę na inne zadania i przedmioty. Zadania mają w dużej mierze charakter miniprojektów, nad którymi dzieci mogą pracować dłużej. Nauczanie jest w ten sposób zintegrowane, co jest szczególnie istotne przy uczeniu się młodszych dzieci (klasy I-III).

Dzieciom, również tym młodszy, pozostawia się inicjatywę również w większych projektach, np. młodsza grupa dzieci jest odpowiedzialna za redagowanie szkolnego miesięcznika pt. „Mądrzejówka”, w którym grupa dzieci redaktorów pisze teksty do poszczególnych działów: artykuł wstępny, z życia szkoły, zwierzęta, historia, opowiadania, projekty, sport, ogłoszenia, kultura i komiksy. Teksty są pisane ręcznie, następnie miesięcznik jest kopiowany i rozprowadzany przez dzieci wśród kolegów, przyjaciół i rodzin. Jest to nie tylko nauka redagowania szkolnego czasopisma, lecz także nauka pisania różnych gatunków literackich (m.in. opowiadanie, sprawozdanie, recenzja, dialog). Po-

niżej recenzja dziesięcioletniego dziecka z przedstawienia „Ziemia Obiecana” zamieszczona w jednym z numerów:

Już 25 września o 21.00 kurtyna się podniosła i widownia zobaczyła przedstawienie pt. „Ziemia Obiecana”. Akcja dzieje się w Łodzi. To przedstawienie opowiada o miłościach, o zazdrościach i o kryzysach finansowych, czyli, podsumowując, o problemach ludzi, którzy nie wiedzą, co z sobą zrobić. Przedstawienie odbywa się w Teatrze im. Juliusza Słowackiego. Przedstawienie bardzo mi się podobało. Polecam!

Natomiast projekty tematyczne, np. mitologia, które realizowane są przez szereg dni, w różnych zadaniach i z różnej perspektywy, są kierowane przez nauczycieli przedmiotów i wychowawców grup. Projekty te są również okazją do inscenizacji, w których pod opieką profesjonalnego reżysera dzieci swobodnie dobierają teksty i prezentują je na scenie, np. teksty dotyczące mitów greckich przeplatały się w jednym z przedstawień z polskimi dziecinnymi wierszykami¹, tworząc razem niezwykle baśniowy spektakl.

Program nauczania jest zgodny z podstawą programową do szkoły podstawowej, a nawet go przekracza, bowiem zgodnie z pedagogiką Marii Montessori poszczególne dzieci mogą rozwijać swoje umiejętności i wiedzę bez ograniczeń. Oznacza to, że dzieci ośmioletnie mogą wykonywać zadania, które w tradycyjnym nauczaniu przeznaczone są dla dzieci dziesięcioletnich, np. z matematyki. Takie indywidualne podejście do uczenia się jest możliwe, ponieważ szkoła podzielona jest jedynie na dwie grupy wiekowe: klasy I-III i klasy IV-VI. W jednej sali znajdują się więc dzieci starsze i młodsze, co zgodnie z koncepcją M. Montessori jest szczególnie pożądane, ponieważ pomaga w harmonijnym rozwoju społecznym, przypominając stosunki pomiędzy rodzeństwem w dużej rodzinie. Do harmonii stosunków społecznych i właściwych oddziaływań wychowawczych przyczynia się również niewielka liczba dzieci. Do tej pory w szkole Fundacji „Ziarno Maku” uczyło się jedynie ok. 30 dzieci. Liczba dzieci w szkole prawdopodobnie się powiększy, ze względu na przeprowadzkę do nowego, większego budynku.

Jeśli idzie o wystrój sal, jest on zgodny z zasadą Montessori dotyczącą przygotowania środowiska edukacyjnego. Oprócz otwartych półek z materiałami i pomocami do uczenia się, o czym była już mowa, na ścianach wiszą aktualne gazetki zrobione przez dzieci, w tym plansza ze zdjęciami dzieci, ich imionami i datami urodzin. Urodziny każdego dziecka są zauważane i odpowiednio obchodzone przez pozostałe dzieci i nauczycieli. Związane jest to z indywidualnym, prawie rodzinnym podejściem do każdego ucznia, który nie jest w szkole Montessori jedynie numerem porządkowym w dzienniku.

¹ Np. *Siała baba mak, nie wiedziała jak, dziadek wiedział, nie powiedział, a to było tak.*

Każda z grup ma do dyspozycji dużą salę, w której znajdują się kwadratowe stoliki, przy których dzieci mogą siedzieć we czworo. Siedzenie przy stolikach nie jest jednak obowiązkowe, dzieci mogą siedzieć również na matach na podłodze lub swobodnie podchodzić do półek. Prace dzieci są starannie przechowywane, a niektóre z nich są prezentowane na ścianach, np. prace przedstawiające własne rodziny w formie drzewa genealogicznego.

Rodzice dzieci uczęszczających do szkoły Fundacji „Ziarnko Maku” są bardzo zaangażowani w naukę dzieci i życie szkoły. Aktywnie uczestniczą w zebraniach i pełnią wiodącą rolę w różnych dodatkowych zajęciach i wydarzeniach (koncerty, pikniki, dni otwarte). Rodzice, podobnie jak i nauczyciele, entuzjastycznie podchodzą do pedagogiki Marii Montessori i jej wdrażania w szkole. Bez wątpienia bez ich wsparcia i motywacji do posyłania dzieci do tej właśnie szkoły, szkoła Fundacji „Ziarnko Maku” nie miałaby racji bytu.

Plan dnia w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” jest zasadniczo odmienny od planu klasowo-lekcyjnego tradycyjnej szkoły. Charakteryzuje go bowiem duża elastyczność i brak podziału na 45-minutowe lekcje przedmiotowe. Ponieważ dzieci zajmują się wybranymi przez siebie zadaniami, odcinki czasu przeznaczone na wykonywanie zadań są znacznie dłuższe. Również samo rozpoczynanie dnia w szkole jest elastyczne, dzieci mogą przychodzić pomiędzy godziną 8:00 a 9:00 rano. Te, które przyszły wcześniej, wcześniej rozpoczynają indywidualną pracę z zadaniami. Praca ta, zwana „pracą własną”, trwa ok. 2-3 godzin. Następnie odbywają się „zajęcia w kręgu”, mające na celu skupienie dzieci na czymś istotnym z punktu widzenia wychowawczego. Potem następuje przerwa podzielona na dwie części, każda po ok. 20 minut – część spokojną, podczas której dzieci jedzą drugie śniadanie, a nauczyciel czyta lekturę oraz część aktywną, podczas której dzieci wychodzą na zewnątrz szkoły, bawią się i uczestniczą w grach zespołowych. Druga część zajęć szkolnych, trwająca ok. 90 minut, ma charakter warsztatów tematycznych z różnych przedmiotów (literatura, matematyka, historia, przyroda, religia, teatr, muzyka, język angielski). Raz w tygodniu dzieci mają zajęcia wychowania fizycznego i lekcje pływania. Po obiedzie jest czas na tzw. „zajęcia świetlicowe” (np. oglądanie filmów przyrodniczych) lub zajęcia nadobowiązkowe (modelarstwo, malarstwo, rzeźba, majsterkowanie, gra w szachy). Dzień szkolny kończy się ok. godziny 16.00. Taki plan dnia daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa w ramach organizacyjnych szkoły, ponieważ jest on codziennie mniej więcej taki sam. Z jednej strony swoboda wyboru zadań, a z drugiej ramowy plan dnia, zgodnie z zasadami pedagogiki Montessori, przyczyniają się do harmonijnego rozwoju dzieci, zarówno poznawczego, jak i emocjonalnego i społecznego.

Jak powiedziano wyżej, stworzenie i funkcjonowanie szkoły Fundacji „Ziarnko Maku” było i jest możliwe jedynie dzięki dużemu zaangażowaniu na-

uczycieli i rodziców. Dla tych pierwszych praca w szkole stanowi duże wyzwanie. Muszą bowiem przewartościować tradycyjne poglądy na wychowanie i nauczanie, przekazane im zapewne w większości szkół i uczelni pedagogicznych. Muszą niejako usunąć się z centrum uwagi na pozycje pomocnicze i towarzyszące uczniom. Takie przewartościowanie, zgodne z pedagogiką Marii Montessori i jej zasadą „Pomóż mi zrobić to samemu”, nie umniejsza roli nauczyciela, ponieważ nadal pozostaje on osobą dyskretnie kierującą całym procesem nauki i wychowania, głównie przez tworzenie środowiska edukacyjnego, w tym pomocy i materiałów nauczania, oraz monitorowanie pracy własnej dzieci i prowadzenie warsztatów tematycznych. Obserwowani nauczyciele w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” wyraźnie identyfikowali się z koncepcją Montessori i entuzjastycznie wyrażali swoje poparcie dla tej idei uczenia się, nauczania i wychowania.

4. Opinie dzieci i rodziców na temat szkoły Fundacji „Ziarnko Maku”

Wszystkie starsze dzieci uczęszczające obecnie do szkoły Fundacji „Ziarnko Maku” rozpoczęły naukę w innych szkołach podstawowych, skąd rodzice, niezadowoleni z różnych aspektów nauczania i wychowania w tych szkołach, przenieśli je do nowo powstałej szkoły realizującej koncepcję pedagogiki Marii Montessori. Obserwując proces adaptacji dzieci w nowej szkole, przeprowadziłam również krótkie wywiady z kilkorgiem z dzieci i z rodzicami.

W wywiadach z dziećmi prosiłam o opisanie szkoły i jej najbardziej charakterystycznych cech. Dzieci opisały szkołę w następujący sposób:

Szkoła jest nietypowa, wyjątkowa, (...) w szkole jest dużo pomocy naukowych, (...) panuje w niej spokój, można zająć się własną nauką (Mikołaj VI klasa, 13 lat).

W szkole panuje przyjemna atmosfera, nauka jest urozmaicona, jest różne tempo pracy, (...) nauczyciele bardzo się starają, (...) dzieci są ważne dla nauczycieli (Matylda IV klasa, 11 lat).

Szkoła jest super, cudowna, fajna, dobrze zorganizowana, (...) szkoła daje dzieciom wolność, ale ograniczoną (Franek III klasa, 10 lat).

Opinie rodziców na temat szkoły Fundacji „Ziarnko Maku” były równie pozytywne, choć niektórzy obawiali się, że szkoła nie przekazuje dzieciom wystarczająco dużo wiedzy, zwłaszcza dotyczącej gramatyki języka angielskiego. Oto najbardziej charakterystyczne opinie grupy rodziców o szkole:

Szkoła rozwija autonomię dzieci.

Szkoła rozwija motywację do nauki.

Nauka oparta jest na szacunku do każdego człowieka (nauczycieli i uczniów) i wzajemnym zaufaniu.

Szkola budzi radość dzieci z tworzenia czegoś nowego.

Szkola silnie angażuje dzieci w proces nauki.

Podoba mi się, że dzieci uczą się w atmosferze współpracy, a nie współzawodnictwa.

W szkole jest za mało tradycyjnych lekcji języka angielskiego, w tym za mało nauki gramatyki.

5. Zasady i techniki nauczania języka angielskiego w szkole Fundacji „Ziarnko Maku”

Nauka języka obcego, obecnie obowiązkowa zgodnie z podstawą programową szkoły podstawowej, jest prowadzona w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” według koncepcji pedagogiki Marii Montessori i współczesnych podejść do nauczania języków obcych dzieci. Szczególnie odnosi się to do zasady integrowania nauki języka obcego i treści przedmiotowych (Szpotowicz i Szulc-Kurpaska 2009:35), ponieważ nauka języka obcego towarzyszy pracy własnej dzieci i zajęciom warsztatowym. Językiem obcym w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” jest obecnie język angielski, lecz szkoła planuje wprowadzić również język hiszpański.

Podstawową zasadą nauki języka angielskiego jest to, że w trakcie wielu wykonywanych zadań dzieciom towarzyszy i pomaga nauczyciel języka angielskiego obecny w klasie obok głównego nauczyciela. Podczas pracy własnej nauczyciel języka angielskiego mówi jedynie po angielsku oraz stwarza środowisko umożliwiające dzieciom przyswajanie języka przez udostępnianie materiałów nauczania w języku angielskim. Spełniona jest więc zasada dostarczenia uczniom dużej ilości danych językowych, które mogą być przez nich zrozumiałe (ang. *comprehensible input*).

W tygodniu odbywa się jedna (klasy I-III) lub dwie (klasy IV-VI) tradycyjne lekcje języka angielskiego podczas zajęć warsztatowych, gdy dzieci wykonują zadania słownikowe lub gramatyczne (jedynie w klasach IV-VI). Te lekcje są podstawą świadomego uczenia się języka. Natomiast towarzyszenie przez nauczycieli języka angielskiego dzieciom w ich pracy przy wykonywaniu zadań z różnych przedmiotów pomaga w podświadomym przyswajaniu języka.

Integracja języka angielskiego z treściami przedmiotowymi polega na tłumaczeniu polskich terminów na język angielski, odpowiadaniu po angielsku na pytania dzieci zadawane po polsku a dotyczące treści przedmiotowych i nawiązywanie do treści przedmiotowych na lekcjach języka angielskiego. Również część materiałów do nauki treści przedmiotowych (z wyjątkiem języka polskiego), z których dzieci mogą korzystać przy pracy własnej, jest w języku angielskim.

Podczas pracy własnej dzieci mogą również wybrać materiały dotyczące nauki języka angielskiego i na nich się skupić, a także czytać przy pomocy słownika fragmenty książek po angielsku, słuchać nagrań książek po angielsku, uczyć się na pamięć wierszy angielskich i pisać krótkie teksty na dowolny temat po angielsku (w klasach IV-VI). Zadania dotyczące słuchania nagrań i czytania

fragmentów książek są ułatwione, ponieważ dzieci znają te książki w polskim tłumaczeniu (np. z serii *Harry Potter*). W klasach IV-VI raz w tygodniu odbywają się zajęcia warsztatowe z pisania w języku angielskim, obejmujące np. pisanie listu, sprawozdania, recenzji itd. Młodsze dzieci (klasy I-III) uczą się pisać tworząc tzw. *silly sentences* (nonsensowne zdania), co motywuje je do pisania w języku angielskim. Ponadto, w trakcie zajęć świetlicowych dzieci mogą grać po angielsku w różne gry, a gdy jest okazja spotkania z cudzoziemcami posługującymi się językiem angielskim, oprowadzają ich po swoim mieście.

6. Próba określenia efektów nauczania języka angielskiego w szkole Fundacji „Ziarnko Maku”

Powstaje pytanie, czy nauka języka angielskiego w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” przynosi efekty zakładane przez podstawę programową nauczania w szkole podstawowej. Zdaniem nauczycieli dzieci osiągają wyższy poziom znajomości języka niż to zakłada podstawa programowa. Dostarczanie uczniom zarówno implicytnych, jak i eksplicytnych danych językowych (ang. *input*) podczas każdego dnia pobytu w szkole, stwarza z pewnością warunki do przyswajania języka angielskiego w znacznie większym stopniu, niż byłoby to możliwe jedynie podczas jednej lub dwóch lekcji języka w tygodniu.

Analiza swobodnych wypowiedzi w języku angielskim kilkorga dzieci uczęszczających do szkoły, jak i ich zadań pisemnych wskazuje, że starsi uczniowie (klasy IV-VI) umieją wypowiadać się po angielsku w zdaniach (z błędami) na tematy z życia codziennego, na temat lektur i własnych zadań tematycznych. Potrafią również napisać (również z błędami) prosty tekst w języku angielskim (list, zaproszenie, sprawozdanie, opowiadanie). Na te osiągnięcia złożyła się również wcześniejsza nauka języka angielskiego w innych szkołach podstawowych i na lekcjach prywatnych. Młodszy uczniowie (klasy I-III) potrafią spontanicznie wypowiedzieć angielskie zwroty, np. „I don't know” („Nie wiem”), znają dość dużo wyrazów angielskich dotyczących ich ulubionych tematów i przedmiotów szkolnych, a także potrafią napisać (z błędami) bardzo proste zdania, np. „I am ten” („Mam 10 lat”).

Zarówno starsze, jak i młodsze dzieci mają dużą motywację do dalszej nauki języka angielskiego. Zapytane, dlaczego chcą się nadal uczyć języka angielskiego, udzieliły m.in. następujących odpowiedzi: „Angielski jest ciekawym językiem”, „Zainteresował mnie język angielski”, „Język angielski jest ładny”, „Językiem angielskim można się wszędzie porozumieć”. W wypowiedziach dzieci widać zarówno działanie motywacji wewnętrznej, jak i uświadomienie sobie, że język angielski jest językiem komunikacji międzynarodowej.

Pewnym problemem w nauce języka angielskiego w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” wydaje się poprawa błędów. Zasadniczo nauczyciele nie poprawiają błędów, lecz obserwują dzieci podczas pracy własnej i zajęć warsztatowych, i dostarczają im przykłady prawidłowego użycia języka angielskiego. Zakłada się, że dzieci mają rozwijać swoją znajomość języka angielskiego przez poprawianie własnych błędów w mowie i w zadaniach pisemnych. Samoocenie służą tygodniowe karty aktywności wywieszane na ścianie, które dzieci same wypełniają, i słoiki, do których dzieci wrzucają kolorowe koraliki, oznaczające różne zadania i aktywności, które wykonały. Natomiast nauczyciele prowadzą swoje notatki na podstawie obserwacji dzieci. Jednakże nauczycielka języka angielskiego podzieliła się ze mną obawą, że trudno jej wystawiać tradycyjne oceny kiedy uczy się metodami przyjętymi w szkole Fundacji „Ziarnko Maku”. Można mieć również obawę, czy dzieci są w stanie poprawiać własne błędy jedynie na podstawie tzw. pozytywnych danych językowych.

7. Teoria uczenia się języka obcego przez dzieci a nauczanie języka angielskiego w szkole Fundacji „Ziarnko Maku”

Nauczanie języka obcego dzieci jest dziedziną pedagogiki szczegółowej szeroko przebadaną i obszernie opisaną w literaturze, zarówno w wydawnictwach zagranicznych (np. Halliwell 1992; Moon i Nikolov 2000; Cameron 2001), jak i polskich (Szpotowicz i Szulc-Kurpaska 2009), a wiedza na temat wpływu wieku dziecka na przyswajanie drugiego i obcego języka jest oparta na solidnym fundamencie empirycznym (Singleton i Ryan 2004). Jakkolwiek nie brakuje otwartych kwestii, np. dotyczących optymalnego wieku wprowadzania języka obcego do nauki szkolnej, panuje ogólne przekonanie, że istnieją pewne niepodważalne zasady, które sprzyjają nauce języka obcego przez dzieci. Do tych zasad można zaliczyć: po pierwsze, holistyczne podejście do uczenia, obejmujące zarówno jego rozwój poznawczy, jak i emocjonalny i społeczny, po drugie, rozwijanie przede wszystkim motywacji wewnętrznej dzieci do nauki języka przez odpowiednie techniki i materiały nauczania, a także przez właściwy stosunek nauczyciela do uczniów, wreszcie po trzecie, integrowanie nauczania języka z treściami przedmiotowymi. Nietrudno zauważyć, że te zasady nauczania języka są zbieżne z pedagogiką Marii Montessori i jej wdrożeniem w opisywanej szkole.

Oprócz ogólnych zasad nauczania dzieci języka obcego, istnieją również bardziej szczegółowe kwestie, których rozwiązanie pozostaje zawsze domeną danej szkoły i nauczycieli, ponieważ trudno jest znaleźć reguły postępowania, które mogłyby odpowiadać wszystkim uczniom i w każdych okolicznościach. Przekładając to spostrzeżenie na język pedagogiki, sformułować można kolejną ogólną zasadę, według której nauczanie powinno być zindywidualizowane. I tu

istnieje całkowita zbieżność pomiędzy ogólną zasadą nauczania języka obcego a pedagogiką Montessori. Szkoła Fundacji „Ziarnko Maku”, przez swoją koncepcję opartą na ideach Marii Montessori, realizuje indywidualizację nauczania w jak najszerszym zakresie.

Pozostaje jednak szereg pytań dotyczących samej nauki języka obcego, na które ogólna pedagogika Montessori nie odpowiada bezpośrednio, a które mogą stanowić źródło pewnych niepowodzeń w nauce języka, jak i wątpliwości ze strony nauczycieli, rodziców, a także dzieci. Do tych pytań należą, po pierwsze, wspomniana już kwestia poprawy błędów i oceniania postępów uczniów, po drugie, kwestia możliwości użycia języka ojczystego przez nauczycieli języka angielskiego, wreszcie kwestia integracji montessoriańskich pomocy i materiałów nauczania z tradycyjnymi podręcznikami do nauki języka obcego.

Wydaje się, że bardziej eksplicytnie poprawianie błędów, przynajmniej podczas wykonywania zadań skupionych na uczeniu się języka obcego, może przynieść lepsze rezultaty zarówno w zakresie rozwoju kompetencji językowej, jak i dla podtrzymania motywacji do uczenia się języka (Pawlak 2012). Jeśli idzie o ocenianie dzieci, obserwacje wskazują, że dzieci chcą być oceniane przez nauczycieli, a rodzice również spodziewają się, że będą otrzymywać informacje od nauczycieli o postępach swoich dzieci. Trudno w tej sytuacji realizować radykalną zasadę nauki bez współzawodnictwa. Szkoła kładzie nacisk na samoocenę dzieci, lecz powstają wątpliwości, zarówno ze strony nauczycieli, jak i rodziców, czy osiągnięcia dzieci nie mogą być oceniane w sposób bardziej obiektywny. Z pewnością w dziedzinie oceniania i poprawy błędów językowych szkoła Fundacji „Ziarnko Maku” stanie w przyszłości przed dużymi wyzwaniami.

Trudno jest rozpatrywać na gruncie pedagogiki Montessori kwestię używania języka ojczystego przez nauczycieli języka obcego, ponieważ można się odnieść do niej jedynie pośrednio, jako do indywidualnego podejścia do dzieci, które nie są w stanie zrozumieć wypowiedzi czy tekstu w języku obcym. Obserwacje wskazują na stosowanie zdroworozsądkowej zasady tłumaczenia przez nauczycieli niezrozumiałych dla uczniów wyrazów i fraz z języka angielskiego na polski, przy zachowaniu zasady porozumiewania się z dziećmi przy pomocy języka angielskiego.

Rola nauczyciela języka angielskiego jest rolą dodatkową, bowiem dostarcza on jedynie wyrażen w języku angielskim do omówienia zadania, które już jest zrozumiałe w języku polskim. Jeśli natomiast dziecko wybiera zadanie w języku angielskim, wówczas nauczyciel języka angielskiego dostarcza mu zwykle więcej polskich odpowiedników nieznanymi wyrażen, jakkolwiek dziecko ma również słownik i może z niego korzystać.

Używanie przez dzieci języka polskiego podczas wykonywania zadań w języku angielskim jest zjawiskiem normalnym (Niżegorodcew 2000). Nauczyciele

w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” reagują na język polski ze zrozumieniem, lecz odpowiadają po angielsku i w ten sposób dostarczają dzieciom właściwego słownictwa i struktur w chwili, gdy dzieci ich potrzebują. Niewłaściwym podejściem nauczyciela byłoby odpowiadanie w języku polskim, choć również i tu mogą zaistnieć sytuacje wyjątkowe, np. gdy dziecko jest emocjonalnie czymś poruszone. Aby je uspokoić, lepiej odezwać się do niego w języku ojczystym. Fragmentaryczne obserwacje wskazują na świadome używanie przez nauczycieli zarówno języka angielskiego, jak i polskiego. Wydaje się, że użycie języka nauczanego i ojczystego w dyskursie nauczycieli języka angielskiego w szkole Fundacji „Ziarnko maku” jest zgodne ze współczesnymi zasadami nauczania języka obcego.

W kwestii integracji montessoriańskich pomocy i materiałów nauczania z tradycyjnymi podręcznikami do nauki języka obcego, szkoła Fundacji „Ziarnko Maku” prowadzi warsztaty dla przyszłych nauczycieli języków obcych w szkołach montessoriańskich. Jednym z głównych tematów jest praca z materiałami w dwóch językach, tworzenie materiałów i posługiwanie się istniejącymi podręcznikami do nauki języka angielskiego zgodnie z pedagogiką Montessori. Nauczyciele w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” są więc świadomi znaczenia materiałów i sposobu ich stosowania w procesie nauki języka. Jak powszechnie wiadomo, najgorszy podręcznik może być dobrze zastosowany i przeciwnie, najlepszy podręcznik może być źle użyty przez nauczyciela, który nie rozumie na czym polega nauka języka obcego.

8. Wnioski

Podsumowując obserwacje dokonane w szkole Fundacji „Ziarnko Maku”, można stwierdzić, że autonomia ucznia jest podstawowym założeniem koncepcji Marii Montessori. Według tej koncepcji dziecko jest zdolne do samodzielnej nauki, wyboru zadań i kierowania swoim rozwojem. Rolą nauczyciela jest jedynie pomoc dziecku, aczkolwiek ta pomoc jest nieodzowna, szczególnie przy przygotowaniu jak najszerzej rozumianego środowiska edukacyjnego. Można więc powiedzieć, że nauczyciel wyznacza program ramowy, a uczeń wypełnia go zgodnie ze swoimi zainteresowaniami i możliwościami.

Nauczanie języka obcego jest przewidziane w programie ramowym, który jest przygotowany przez nauczycieli zgodnie z podstawą programową. Dzieci wybierają zadania w języku obcym lub zadania w języku ojczystym, które są z kolei częściowo tłumaczone na język obcy. Autonomia uczniów w zakresie nauki języka obcego przejawia się głównie w możliwości swobodnego wyboru zadań, różnej intensywności pracy nad poszczególnymi zadaniami i możliwości samooceny. Koncepcja Montessori zakłada również indywidualne różnice

w autonomii dzieci i, co za tym idzie, zróżnicowaną pomoc nauczycieli w zależności od samodzielności i niezależności dzieci przy wykonywaniu zadań.

Tak prowadzona nauka języka angielskiego w szkole Fundacji „Ziarnko Maku” odpowiada współczesnej teorii nauczania języka obcego dzieci jako całościowe podejście do wychowania i nauczania, oparte na wewnętrznej motywacji do nauki i integrujące naukę języka obcego z nauką innych przedmiotów. Natomiast radykalna realizacja autonomii uczniów, szczególnie dotycząca nauki języka obcego, może napotykać na trudności zarówno natury wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Do wewnętrznych trudności można zaliczyć możliwe obniżenie się motywacji dzieci do nauki języka, którym nie mają okazji posługiwać w naturalnej komunikacji. Wynika to z charakteru nauki języka obcego poza środowiskiem, w którym jest on środkiem naturalnej komunikacji. W takim środowisku należy zwłaszcza dążyć do tego, aby zadania w języku obcym były postrzegane jako autentyczne i motywujące dla dzieci. Stawia to duże wyzwania przed nauczycielami przygotowującymi środowisko edukacyjne, w tym zadania, które mają być wykonywane w języku angielskim. Zewnętrzne trudności realizacji zasady autonomii uczniów wiążą się w ogóle z trudnością realizacji koncepcji pedagogiki Marii Montessori, która stanowi przeciwieństwo współczesnej globalnej cywilizacji i zależnego od niej szkolnictwa, charakteryzującego się na ogół brakiem indywidualizacji, współzawodnictwem i autorytarnym stylem.

Jednakże szkoła Fundacji „Ziarnko Maku” odniosła już duży sukces, ponieważ zgromadziła grono zaangażowanych nauczycieli, którzy pomimo obiektywnych przeszkód stworzyli ją, prowadzą i planują rozszerzenie swojej działalności o przyszłe gimnazjum. Sukces ten jest również możliwy dzięki zaangażowaniu rodziców. Pozostając przy pojęciu autonomii, można zauważyć, że szkoła została stworzona i istnieje dzięki autonomicznym postawom i działaniom zarówno nauczycieli, jak i rodziców. Nie ulega wątpliwości, że grupa zaangażowanych nauczycieli i rodziców jest w stanie realizować koncepcję wychowania i nauczania zgodną z zasadami pedagogiki Marii Montessori, rozbudzając równocześnie autonomiczne postawy i zachowania dzieci.

Bibliografia

- Arabski, J. (red.). 2000. *Studies in foreign language acquisition and teaching*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bednarczyk, B., 2007. *Dziecko w klasie Montessori: odniesienia teoretyczne i praktyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cameron, L. 2001. *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guz, S. 2006. *Metoda Montessori w przedszkolu i szkole: Kształcenie i osiągnięcia dzieci*. Lublin: UMCS.
- Halliwell, S. 1992. *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman.
- Jordan, J. 2005. „Pedagogika Marii Montessori”. *TRENDY: Uczenie w XXI wieku* 3. (Internetowy Magazyn CODN).
- Miksza, M. 1997. *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Impuls.
- Miłosz, C. 2008. *Poezje wybrane*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Moon, J. i Nikolov, M. (red.). 2000. *Research into teaching English to young learners*. Pecs: Pecs University Press.
- Niżegorodcew, A. 2000. „How much English can children acquire in ‘an-hour-per-week’ course”, w: Arabski, J. (red.). 2000. 86-95.
- Pawlak, M. 2012. *Error correction in the foreign language classroom*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Singleton, D. i Ryan, L. 2004. *Language acquisition: The age factor* (wydanie drugie). Clevedon: Multilingual Matters.
- Skjold Wennerstrom, C. i Broderman Smeds, M. 2007. *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*. Kraków: Impuls.
- Stein, B. 2003. *Teoria i praktyka pedagogiki Marii Montessori w szkole podstawowej*. Kielce: Jedność.
- Surma, B. 2008. *Pedagogika Montessori: podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*. Łódź: Palatum.
- Szpotowicz, M. i Szulc-Kurpaska, M. 2009. *Teaching English to young learners*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wybierz swoją drogę do celu: samoregulacja w uczeniu się języka obcego

Urszula Zielińska

Wydział Anglistyki UAM

urszula.zielinska12@gmail.com

Choose your own path: The role of self-regulation in learning a foreign language

Every year, teachers and lecturers across the world, proudly present to their groups of students a syllabus they have designed and tested during the years or months of practice. It contains not only topics, subject areas to be discussed, but also requirements and expectations of the teacher, as well as useful sources for independent study. Most of all, it also comprises the goals of the course which the author of the syllabus considers essential. If the classes are language classes, the Common European framework of reference often turns out to be helpful in specifying the goals for a particular group of learners. The question then arises if teachers can involve their students more in course design, thus making them more responsible for their learning and involving them in planning it. By doing so, learners enter the self-regulation cycle, setting goals for themselves and monitoring their achievements. The study presented in the article aims to do just that – to help students – with the teacher's support – become self-regulated learners of English by determining how they set their goals and what they do to accomplish them.

1. Wstęp

Początek roku akademickiego to dla całej społeczności akademickiej czas przedstawiania programu kursu, jego celów, treści oraz wymagań związanych z uzyskaniem zaliczenia. Wielu nauczycieli zapewne zadaje sobie wówczas pytanie,

czy uda im się zrealizować te cele, ale przede wszystkim, czy spotkają się one ze zrozumieniem i akceptacją słuchaczy. Niekiedy wykładowcy decydują się na wprowadzenie pewnej innowacyjności w zakresie prowadzenia zajęć, dając studentom możliwość negocjowania treści, sposobu realizacji programu, jego tempa oraz wymagań, wierząc, że pozwoli to na stopniową autonomizację procesu uczenia się (Wilczyńska 2002). Inni wykładowcy, ograniczeni wymaganiami instytucjonalnymi, nie podejmują tego ryzyka, bo uznają, że lata doświadczeń podyktowały określony schemat postępowania, który najlepiej sprawdził się w praktyce i przyniósł pożądane efekty. Stąd wyznaczanie celów kursu, jego treści i sposobów realizacji pozostawiają jedynie sobie, słusznie uznając siebie samych za ekspertów. Niezależnie od podejmowanych prób wydaje się jednak, że nauczycieli rozpoczynających nowy rok akademicki często łączy wspólne przekonanie, oparte zarówno na doświadczeniu, jak i wiedzy, które daje się sprowadzić do następującego zdania: „każdy uczeń sam w końcu ponosi odpowiedzialność za swoją edukację, a nauczyciele są jedynie pomocnikami, którzy wspierają młodych w osiągnięciu celu tej bardzo osobistej podróży (...) proces uczenia się jest niezwykle indywidualnym doświadczeniem, które wymaga aktywnego, świadomego i celowego udziału ucznia (Zimmerman 2009: 21; tłumaczenie autorki).

Przedstawienie uczestnikom kursu programu zajęć, informatora zawierającego opis treści zajęć, wymagania, kryteria egzaminacyjne oraz przykładowe zadania jest tylko jednym z kroków stawianych w drodze do realizacji celu, który może – ale nie musi – być negocjowany. Studenci otrzymują przeważnie gotowy plan zajęć, wyznaczony na ogół przez prowadzącego, zgodny z programem studiów czy programem danego przedmiotu, a także możliwościami czasowymi i źródłowymi, jakimi dysponuje nauczyciel. Wielokrotnie program ten wpisuje się w szerszy zakres programowy instytucji, a cele w nim przedstawione są celami częściowymi prowadzącymi do osiągnięcia jednego celu głównego.

Podobnie jest także z programem kursu języka angielskiego dla słuchaczy Wydziału Studiów Edukacyjnych, specjalność Edukacja Elementarna i Język Angielski, w którym poszczególne cele i treści muszą być skorelowane z celem nadrzędnym, jakim jest osiągnięcie przez uczących się języka poziomu B2 według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Znajomość tego dokumentu Rady Europy, a także *Europejskiego portfolio językowego (EPJ)*, wydaje się kluczowa dla ustalenia zakresu programu oraz jego celów i treści. Pomaga ona uświadomić studentom, jakie umiejętności powinni osiągnąć, aby ukończyć pięciosesemestralny, 450-godzinny kurs języka angielskiego przewidziany w planie studiów. Okazuje się jednak, że wielu słuchaczy po raz pierwszy styka się z tym dokumentem i po raz pierwszy znajduje w nim dokładne opisy poszczególnych poziomów językowych. Często także słuchacze właśnie wtedy dowiadują się, do czego tak naprawdę powinni dążyć w nauce języka, jakie są

wobec nich oczekiwania oraz w jaki sposób te oczekiwania przekładają się na życie codzienne. Oczywiście to nauczyciel jest w tym przypadku osobą, która wyznacza cele. Zastanawia jednak w tym kontekście rola i udział studentów w procesie określania programu działań – w jakim stopniu słuchacze mają świadomość postawionych celów? Czy wiedzą, do czego zmierzają?

Przeprowadzone w roku akademickim 2011/2012 badanie w działaniu zostało zainspirowane powyższymi pytaniami. Wydaje się, że wszyscy stawiamy sobie pewne cele, te codzienne i te wielkie, życiowe. Chcemy mieć na nie wpływ, aby aktywnie uczestniczyć we własnych poczynaniach, ale również po to, aby mieć poczucie sprawstwa i własnej skuteczności (Bandura 1997). Czy jednak nauka języka jest obszarem, w którym uczniowie stawiają sobie cele? To zasadnicze pytanie stanowiło bazę dla sformułowania szczegółowych pytań badawczych, a więc, przede wszystkim:

- w jaki sposób – o ile w ogóle – wyznaczone cele są realizowane przez uczących się?
- czy osiągnięcie celu uczeniowego (ang. *learning goal*; Dweck 1996) daje studentom poczucie satysfakcji?
- czy zaproponowana przez nauczyciela forma pracy, czyli wykorzystanie *Europejskiego portfolio językowego*, może pomóc słuchaczom w określaniu celów?

2. Definicje

2.1. Samoregulacja

Pojęcie celu wiąże się nierozdzielnie z procesem samoregulacji, a zatem, aby w pełni zrozumieć zjawiska wynikające ze świadomego formułowania celu, należy przedstawić i przeanalizować ten podstawowy schemat działania człowieka. Określenie *autoregulacja* (lub *samoregulacja*) wyjaśniane jest w psychologii w różnoraki sposób, jednak badacze zgodni są co do tego, że samoregulacja jest procesem, dzięki któremu człowiek organizuje swoje myśli, emocje, zachowania oraz zarządza swoim otoczeniem w celu uzyskania określonego, pożądanego przez siebie stanu/celu (Zimmerman 2000). Być może jest to najistotniejsza cecha człowieka, ponieważ pozwoliła naszym przodkom przetrwać, a nawet rozwijać się w zmieniających się warunkach, które spowodowały wymarcie innych gatunków. Nasza umiejętność samoregulacji jest więc źródłem wiary we własną sprawczość, która leży u podłoża poczucia tożsamości. Jest to „jeden z mechanizmów zapewniających integrację osobowości, dzięki któremu nasze działanie jest na bieżąco korygowane i dopasowywane do standardów wewnętrznych oraz oczekiwań innych” (Kofta i Doliński 2002: 565).

W schemacie autoregulacji Gollwitzer (1996, za Kofta i Doliński 2002) pojawiają się cztery fazy: *przeddecyzyjna*, *przeddziałaniowa*, *działaniowa* i *poddziałaniowa*, natomiast Zimmerman (2000) stosuje podział na trzy fazy: przeddziałaniową, działaniową i poddziałaniową. Różnice w teoretycznym ujęciu tego procesu wynikają z koncentracji na odmiennych aspektach zjawiska, czyli skupiają się na pytaniu o przyczyny („dlaczego?”) albo na pytaniu o określone cele („co?”), lub też na pytaniu o sposób („jak?”). Pytania o sposób realizacji celu dotyczą konkretnych umiejętności i mechanizmów stosowanych w procesie regulacji, efektywnych i mniej efektywnych, a pozwalających osiągnąć cel. Jednak zarówno w jednym, jak i drugim schemacie, faza przeddziałaniowa implikuje wyznaczanie celów i tym samym stanowi integralną część procesów regulacyjnych.

Jeśli skupimy się na pytaniu o przyczyny, to dochodzimy do rozróżnienia pomiędzy autonomiczną a kontrolowaną formą regulacji – gdy przyczyną aktywności danej osoby są jej własne zainteresowania i wartości, to mówi się o autonomicznej regulacji zachowań, czyli *samoregulacji* (Reeve i in. 2009). Jeśli dana osoba angażuje się w aktywność, działa pod wpływem zewnętrznych nacisków, to mamy do czynienia z kontrolowaną regulacją. Kluczowym procesem w samoregulacji jest motywacja, a w fazie refleksji szczególną rolę odgrywają atrybucje, jednak nie są one tematem niniejszych rozważań. Wyznaczanie celu w schemacie procesu samoregulacji ma ściśle określoną pozycję, dlatego warto podkreślić, że faza przeddziałaniowa obejmuje analizę zadania, czyli formułowanie celu i przygotowanie strategii, ale także auto-motywuujące przekonania, nierozzerwalnie związane z poczuciem własnej skuteczności, oczekiwanym rezultatem oraz z zainteresowaniem danym zadaniem. Faza działaniowa z kolei, zawiera procesy samokontroli i samoobserwacji. W zakres tych pierwszych wchodzi strategię odnoszące się do samego zadania, koncentracja uwagi oraz autoinstrukcja, podczas gdy samoobserwacja może obejmować monitorowanie procesów metakognitywnych oraz rejestrowanie własnych działań. Faza refleksji obejmuje samoocenę i atrybucje, a także reakcję na działanie, czyli procesy defensywne lub adaptacyjne oraz poczucie satysfakcji (Zimmerman 2009).

Model ten jest cykliczny i pozwala wyjaśnić zmiany zachodzące w trakcie procesu samoregulacji. Umożliwia też wyjaśnienie dwóch zasadniczych wymiarów samoregulacji, czyli *uczenia się proaktywnego* i *reaktywnego*. Proaktywni uczniowie wykazują większą efektywność w samoregulacji, ponieważ ich faza planowania jest na wyższym poziomie, co z kolei wpływa na efektywność kolejnych faz działania. Uczniowie reaktywni posiadają rozbudowaną fazę autorefleksji i na niej opierają swoją modyfikację działania. Z kolei uczniowie proaktywni wykazują większy wysiłek i wytrwałość w dążeniu do celu niż uczniowie reaktywni (Zimmerman 2009: 279).

Wszystkie modele samoregulacji mają kilka wspólnych cech. Bazują bowiem na przesłance, że, po pierwsze, zgodnie z perspektywą poznawczą, wszyscy uczący się są aktywnymi uczestnikami procesu uczenia się. Po drugie, uczący się mogą monitorować, kontrolować i regulować pewne aspekty swoich zachowań, motywacji i procesów poznawczych, jak również pewne elementy swojego otoczenia. Po trzecie, istnieje pewien standard, do którego uczący się może porównywać swoje osiągnięcia i decydować, czy proces ma być kontynuowany w tej formie lub czy potrzebna jest zmiana (czyli uczący się stawia cele, monitoruje przebieg wysiłków i reguluje swoje zachowanie). Ponadto procesy samoregulacji są mediatorami pomiędzy osobistymi cechami lub cechami otoczenia a osiągnięciami czy rezultatami działania, czyli mediacja zachodzi pomiędzy osobą, kontekstem i ewentualnym osiągnięciem, celem. Reasumując, „samoregulacja to aktywny, konstruktywny proces, w którym uczący się wyznaczają cele uczenia się, następnie monitorują, regulują i kontrolują swoje procesy poznawcze, motywację oraz zachowanie, prowadzeni, a jednocześnie ograniczeni przez te cele oraz przez cechy otoczenia, w którym funkcjonują” (Pintrich 2000: 453; tłumaczenie autorki).

2.2. Cel i jego cechy

W zależności od rodzaju celu zmienia się zarówno jego efektywność, jak i wytrwałość w dążeniu do niego. Przeprowadzono wiele badań dotyczących wyznaczania celów, które wskazują na ogromne znaczenie tego procesu w uczeniu się (Locke i Latham 1990; Schunk 2001), przede wszystkim ze względu na podniesienie motywacji uczących się. Zimmerman (2000) analizuje wpływ wyodrębnionych celów na motywację, posługując się również przykładami. Najbardziej istotną rolą celu jest skierowanie uwagi na zadania, które są z nim zgodne, a jednocześnie ignorowanie tych zadań, które nie są z nim powiązane. Następuje więc niejako *wykluczenie* tych aspektów życia, które dekoncentrują i przeszkadzają w dążeniu do celu i skoncentrowanie uwagi na aspektach pomocnych przy jego osiągnięciu. Jeśli zatem celem ucznia jest wyjazd na staż do Francji, to działania takiej osoby będą skupione wokół poznawania nowych słów i zwrotów, które potencjalnie ułatwią życie podczas pobytu w obcym kraju. Taka osoba nie będzie natomiast poświęcać czasu na czytanie artykułów o kulturze ludów Azji. Określenie celu zwiększa także wysiłek osoby dążącej do jego osiągnięcia. Stąd im bliżej wyjazdu, tym więcej czasu trzeba poświęcić na przygotowania, rozszerzając je również na codzienne czynności, a więc poznanie zwyczajów i zachowań Francuzów. Cel podtrzymuje również wytrwałość w dążeniu do niego, ponieważ może się zdarzyć, że pierwszy test kwalifikujący na staż nie powiedzie się. Wówczas należy zwiększyć wysiłki i kontynuować

działania służące osiągnięciu tego, co zamierzone, nie rezygnując z obranej drogi. Zimmerman (2000) podkreśla także, że cel zwiększa reakcje afektywne związane z upragnionym rezultatem działań. Powodzenie podczas drugiego testu kwalifikacyjnego i wyjazd na staż daje poczucie satysfakcji oraz stwarza warunki do dalszego rozwoju zarówno językowego, jak i osobowościowego.

Warto ponadto zwrócić uwagę na cechy celu (Zimmerman 2009: 270), wśród których znajdują się zarówno te bardziej, jak i mniej pożądane. Cel może być więc szczegółowy (ang. *specific goal*) lub ogólny (ang. *general goal*). Ta pierwsza cecha pozwala uczniowi skupić się na poprawieniu oceny z 3 na 4, podczas gdy ta druga wymaga jedynie określenia, że w przyszłości będzie pisał lepsze testy. Kolejną cechą celu może być jego bliskość (ang. *proximal goal*) lub oddalenie (ang. *distal goal*). Odpowiednim przykładem jest tu kontrast pomiędzy sformułowaniem „przeczytam dzisiaj jeszcze pięć stron po angielsku” a zdaniem „do końca roku przeczytam dwie książki”.

Cele mogą być także zorganizowane hierarchicznie, od krótko- do długoterminowych („nauczę się pięciu słówek do jutra” lub „poszerzę zasób słownictwa podczas rozmów z koleżanką”). Pożądana cecha celu to także jego zgodność z innymi celami, a więc kongruencja (ang. *congruence*). Jest ona istotnie często trudna do osiągnięcia ze względu na wielość celów stawianych danej osobie nie tylko przez nią samą, lecz także przez otoczenie. Cele, jakie stawia sobie maturzysta, nie zawsze będą zgodne z celami jego rodziców, a więc może dojść wówczas do konfliktu celów.

Kolejną pożądaną cechą celu jest jego stopień trudności – zadania, które stanowią wyzwanie, stają się również podstawą motywacji do działania, co oznacza, że nawet jeśli cel jest trudny, to jednak może być osiągalny dla danej osoby („chcę nauczyć się języka włoskiego – jest to dla mnie trudne, ale możliwe”). Jak dowodzą Locke i Latham (1990), z perspektywy procesów samoregulacyjnych, uczniowie, którzy mają ambitne cele, osiągają lepsze wyniki niż ci, którzy stawiają sobie cele zbyt łatwe. Te ostatnie bowiem nie dają poczucia satysfakcji, a ponadto postępy ucznia są często niezauważalne lub niewielkie, co z kolei skutkuje zmniejszeniem motywacji do działania.

Następną istotną cechą celu jest jego źródło, a więc, kto go wyznacza: czy jest on skutkiem samodzielnej decyzji, czy zostaje zasugerowany lub narzucony przez inną osobę (ang. *self-set vs. assigned goals*). Nie zawsze zdobycie zawodu prawnika jest podyktowane wyłącznie osobistymi pragnieniami – niekiedy jest to cel podyktowany przez otoczenie. Badania dowodzą, że uczniowie, którzy sami wyznaczają sobie cele, są bardziej zaangażowani w ich osiągnięcie niż ci, dla których cel został wyznaczony (Deci i Ryan 1991). Również Schunk podkreśla (1985), że uczniowie, którzy sami określają własne cele, są bardziej przekonani o możliwości ich realizacji niż uczniowie z wyznaczonymi przez innych celami.

Pożądaną cechą celu jest również uświadomienie go sobie (ang. *conscious goals*). Okazuje się, że cele wpływające na aktywność danej osoby mogą być również nieświadome lub podświadome (Fitzsimons i Bargh 2004), jednak to właśnie świadomy cel jest bezpośrednio związany z wykonaniem danego zadania: „uświadomienie sobie własnego celu wpływa pozytywnie na proces uczenia się” (Zimmerman 2009: 273). Wyróżnione zostały trzy poziomy świadomości w procesie samoregulacji (Carver i Scheier 1991, za Zimmerman 2009: 274): pierwszym jest *poziom nieświadomy* lub *automatyczny*, drugim *świadomy zestaw procesów związanych z podejmowaniem decyzji* (ustalanie celów i monitoring), a trzecim *zaawansowany poziom świadomości*, w którym samoświadomość i autorefleksja pozwalają ocenić konsekwencje podjętych decyzji. Zgodnie z tym modelem człowiek nieustannie przetwarza i ocenia dane ze wszystkich trzech poziomów. Wyznaczanie celów pozwala na przeniesienie uwagi z jednego poziomu świadomości na drugi.

Kolejnym aspektem celu, szeroko omawianym m.in. w pracach Dweck’a (1996, 2000), jest jego koncentracja na wynikach lub na samym procesie. W dziedzinie dyscyplin sportowych porównywanie własnych wyników z wynikami innych sportowców, czy też współzawodnictwo wskazują na wynikowe sformułowanie celu, podczas gdy dążenie do polepszenia własnej kondycji jest celem zorientowanym na proces (w tym wypadku – doskonalenie własnych umiejętności). W odniesieniu do uczenia się Dweck (2000: 15) rozróżnia *cele określające pewne kryterium wykonania* (ang. *performance goals*) oraz *cele zorientowane na zdobycie wiedzy i umiejętności, uczenie się* (ang. *learning goals*). Te pierwsze implikują zazwyczaj chęć zdobycia społecznego uznania lub przynajmniej uniknięcia negatywnej oceny własnych dokonań, podczas gdy te drugie są związane z dążeniem do zdobycia nowych umiejętności, wykonania nowych zadań lub zrozumienia nowych zagadnień. Oba te typy celu mogą prowadzić do osiągnięcia sukcesu i oba są całkowicie uniwersalne, „normalne”, jednak, jak twierdzi Dweck (2000), choć w idealnym świecie uczący się mogliby osiągnąć oba cele równocześnie, to w świecie realnym dążenie do osiągnięcia obu typów celów równocześnie wywołuje sytuację konfliktową. W rzeczywistości uczniowie muszą wybierać pomiędzy tym, co pozwala im *zachować twarz* wobec innych, a tym, co powoduje wzrost wiedzy i umiejętności. Często nadmierna koncentracja na wyniku powoduje zaniedbanie cennych możliwości zdobywania nowej wiedzy lub może nawet wywołać poczucie bezradności.

Taka klasyfikacja cech nie oznacza jednak, że cele długoterminowe nie mogą być przydatne – efektywni, samoregulujący się uczniowie mogą dzięki nim formułować cele krótkoterminowe, ale nie będą one pomocne dla osób z niskim poziomem samoregulacji. Podobnie cel, który stanowi wyzwanie, ale nie jest nieosiągalny, będzie jednocześnie motywował ucznia do zwiększonego wysiłku, a cel zdefiniowany

i wybrany samodzielnie stanowi lepszy bodziec dla uczącego się niż narzucone, czy zbyt łatwe cele. Najważniejsza jest jednak współzależność celów od innych elementów procesu samoregulacji. Wyznaczone w fazie przeddziałaniowej cele nie tylko wpływają na wybór metody uczenia się, ale także definiują kolejną fazę, czyli fazę działania, razem z implementacją celu i autoobserwacją (Zimmerman 2009).

3. Opis badania

Badanie w działaniu zostało przeprowadzone podczas II semestru w roku akademickim 2001/2012 na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Obejmowało ono grupy uczestniczące w zajęciach z języka angielskiego prowadzonych przez autorkę. W każdej z grup było to jedno 90-minutowe spotkanie tygodniowo, czyli 30 godzin w semestrze. Zajęcia obejmowały wymowę i słuchanie oraz gramatykę i pisanie, odpowiednio na II i I roku.

3.1. Opis grupy badawczej

Grupa badawcza to studentki I i II roku wspomnianego wydziału, ze specjalnością „edukacja elementarna i język angielski”, a więc przyszli wychowawcy przedszkoli, nauczyciele w klasach 1-3 oraz nauczyciele języka angielskiego na poziomie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Ze względu na charakter ich przyszłej pracy jest niezwykle istotne, aby ucząc się języka angielskiego, nauczyli się także *jak się uczyć*, nie tylko podczas studiów, ale także później, w czasie działalności zawodowej. Poznawszy lepiej samych siebie, będą mogli i potrafili wspomagać rozwój swoich uczniów i to już od najmłodszych lat.

Badane grupy składały się z dwudziestu studentów II roku oraz trzydziestu czterech z I roku. W grupie mniej licznej dzienniczki celów były przechowywane przez nauczyciela i co dwa tygodnie podczas zajęć studentki dokonywały w nich wpisów. W rezultacie w tej grupie wpisy były dość regularne, a zgodę na udział w badaniu wyraziły wszystkie słuchaczki. Natomiast I rok miał całkowitą swobodę – studenci mogli pisać na temat celów, zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami czasowymi. W efekcie spośród 34 osób poproszonych o prowadzenie dzienniczka, jedynie 4 osoby robiły to regularnie i to one wyraziły zgodę na udział w badaniu.

3.2. Instrument

W związku z tym, że wyznaczanie celów jest tak ważnym elementem procesu uczenia się, wyposażenie uczniów w odpowiedni instrument, który pomógłby im formułować swoje dążenia, nabrało ogromnego znaczenia. Bazą wspierającą studentów stały się dla autorki dokumenty, które stworzono ponad 10 lat

temu – *Europejskie portfolio językowe* oraz *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Od ponad dekady są one inspiracją i przewodnikiem dla wielu nauczycieli pragnących udoskonalić swój warsztat pracy oraz ułatwić uczącym się opanowanie pożądaných przez nich umiejętności.

W rozdziale 6, w punkcie 4, *Europejski system opisu kształcenia językowego* zawiera następujące wskazówki dotyczące różnych metod współczesnego uczenia się języka oraz związanych z tym procesem rezultatów: „można oczekiwać lub wymagać od uczących się (...) aktywnego uczestnictwa w procesie uczenia się, we współpracy z nauczycielem i innymi uczącymi się przy wspólnym uzgadnianiu celów i metod pracy, akceptowaniu kompromisów, jak i angażowaniu się we wzajemne uczenie się i wzajemną ocenę osiągnięć, w stałym dążeniu do osiągnięcia samodzielności” (2003: 126). Z kolei *Europejskie portfolio językowe* (2000) zadaje pytania o cel i powód, dla których uczący się chce opanować język, a także o sposób, w jaki chce ten cel osiągnąć. Są to cele stosunkowo ogólne, co wynika z faktu, że dotyczą one wszystkich języków, które opanowuje uczący się. Sposób sformułowania pytań pozwala jednak uczniowi zastanowić się nad własnym procesem uczenia się, a także – w fazie przeddziałaniowej – sprecyzować cele, które chciałby osiągnąć. Znajdują się tu, między innymi, pytania o powód uczenia się („Dlaczego chcesz się uczyć tego języka?”, „Do czego będzie Ci on potrzebny?”), sposób („Czego i w jaki sposób chcesz się nauczyć?”) oraz hierarchię potrzeb i zadań („Czy ważniejsze jest dla Ciebie rozumienie rozmów, pisanie, czy mówienie?”).

Zagłędając do kolejnego źródła, czyli komponentu interkulturowego *EPJ* (Little i Simpson 2003), znajdujemy ogromny wybór dokumentów już wykorzystanych i sprawdzonych w nauczycielskiej praktyce w wielu krajach, czyli gotowe instrumenty wspomagające samodzielne uczenie się, refleksję nad tym procesem oraz modyfikację sposobów działania. Jednym z nich jest właśnie dokument odpowiednio zmodyfikowany i wykorzystany w niniejszym badaniu. Przedstawiony w formie tabeli, stanowi niezwykle prosty i przejrzysty zapis celów, dat ich osiągnięcia, modyfikacji oraz ewentualnie sposobów ich dalszej realizacji. Jego podstawową zaletą jest to, że pozwala na dużą kreatywność ucznia w sformułowaniu celu działań, ale jednocześnie jest wystarczająco precyzyjny i zwięzły (patrz tabela 1).

Moje cele w nauce języka angielskiego					
Data	Mój cel w nauce języka angielskiego	Moje działania prowadzące do osiągnięcia celu (w jaki sposób to osiągnę?)	Kiedy planuję osiągnąć cel? (data)	Ocena własnej pracy (co udało się zrobić, a co wymaga poprawy?)	Wzmacnianie moich osiągnięć (w jaki sposób powtórzę to, czego się nauczyłam?)

Tabela 1: Cel w nauce języka (Little i Simpson 2003).

3.3. Analiza wyników

Poniżej przedstawione zostały odpowiedzi uzyskane od 24 respondentów w formie zapisów w dzienniczkach. Niektóre z celów oraz sposobów ich realizacji znalazły się w kilku odpowiedziach, inne mają podobną treść, choć różnią się nieco formą. Ze względu na jakościowy (nie zaś ilościowy) charakter badania, wypowiedzi zostały przedstawione w formie oryginalnej.

A. Mój cel w nauce języka angielskiego:

- oglądać filmy bez tłumaczenia,
- powtórzyć *phrasal verbs*,
- nauczyć się słownictwa dot. jedzenia,
- zwiększenie zasobu słownictwa,
- usystematyzowanie znajomości gramatyki,
- poprawienie zdolności słuchania,
- zwiększyć *listening skills*,
- powtórzyć słówka z zeszytu słówek,
- zwiększyć płynność w czytaniu i poprawność,
- przeczytać książkę po angielsku,
- przeczytam dwie książki po angielsku,
- obejrzę jeden film po angielsku na tydzień,
- codziennie będę się uczyć jednego nowego słówka,
- poprawić płynne czytanie,
- planuję przeczytać książkę po angielsku,
- poprawa płynności wypowiedzi,
- myśleć po angielsku!,
- nauczyć się 50 słówek,
- *"improve and develop my vocabulary, grammar and pronunciation"* (rozwinąć słownictwo, gramatykę i wymowę; tłumaczenie autorki),
- płynne wypowiadanie się,
- zwiększyć płynność w mówieniu,
- częściej słuchać podcastów,
- nauczyć się nie bać wypowiadać na forum grupy.

B. Moje działania prowadzące do osiągnięcia celu:

- oglądać filmy bez napisów, jeden tygodniowo,
- przejrzeć ksera z „phrasalami” jakie mieliśmy dotychczas,
- przeglądanie oraz utrwalenie słówek,
- czytanie nowych tekstów,

- przyswajanie co najmniej 5 słów dziennie,
- wykonywanie zadań dodatkowych,
- słuchanie podcastów, audycji radiowych i telewizyjnych,
- słuchanie piosenek po angielsku,
- sprawdzenie stopnia rozumienia z tekstem piosenki po angielsku,
- oglądanie filmów z angielskimi napisami lub bez,
- głośne czytanie angielskich rymowanek,
- codzienna praca ze słownikiem,
- zorganizować się lepiej,
- odpisać na list koleżance ze Stanów,
- *magazines, websites, songs, books* (magazyny, strony internetowe, piosenki, książki),
- osłuchanie się z językiem w wieloraki sposób,
- czytać wiadomości w języku angielskim,
- opowiadać na głos treść przeczytanego artykułu,
- poznawać codziennie 20 nowych słówek,
- większa aktywność na zajęciach,
- stały kontakt z językiem, kontakty z osobami obcojęzycznymi,
- tworzenie fiszek z nowym słownictwem po zajęciach,
- sprawdzanie wymowy w słowniku,
- *chatting on Skype* (rozmowy przez komunikator Skype),
- „Blondynka na językach”,
- ćwiczenia fonetyczne przy użyciu programu komputerowego,
- mobilizowanie rodzica (mamy) do nauki języka angielskiego.

C. Ocena własnej pracy:

- udało się oglądać filmy, jednak muszę powtórzyć „phrasal verbs”,
- odsłuchalam podcasty, nadal pracuję nad gramatyką,
- listening – 70%, vocabulary – 50%, Reading – 50% (słuchanie, słownictwo, czytanie),
- zakładałam, że powtórzę o 3 „topiki” (tematy) więcej, ale niestety nie udało się,
- na początku zakładałam wykonywanie takich ćwiczeń co drugi dzień, ale niestety nie podołałam jeżeli chodzi o czas,
- myślę, że zbyt mało przygotowałam pisemnych ćwiczeń, a bardziej skupiłam się na mówieniu, ale pisemne ćwiczenia już przygotowuję,
- przełamałam barierę, która powstrzymywała mnie przed wyrażaniem swojego zdania w angielskim, ponieważ bałam się, że zrobię

jakieś karygodne błędy; teraz mówię, nieważne, czy zdarzą mi się jakieś wpadki językowe czy nie,

- niestety, brakuje mi motywacji i moja praca nie jest regularna i to muszę zmienić,
- do dzisiaj, czyli do 27.04 zapisałam nowymi słowami pół zeszytu, jednak muszę je bardziej utrwać, bo te zapisane parę dni wcześniej są przeze mnie zapominane.

D. Wzmacnianie osiągnięć:

- będę kontynuować oglądanie filmów,
- kontynuowanie dotychczasowej pracy,
- *keep going!*,
- zmotywuję się i zmuszę do czytania,
- przygotowuję materiały dla moich uczniów,
- przyłożę się do systematyczności.

E. Rozmowa oceniająca:

Po kilku tygodniach prowadzenia dzienniczków autorka przeprowadziła wywiad z pięcioma osobami na 2 roku, zadając im następujące pytania:

1. Czy prowadzisz taki rodzaj planowania w życiu codziennym?
Odpowiedzi respondentek były w większości pozytywne: „Tak, to pomaga; byłoby to niemożliwe, aby sprostać wszystkim zadaniom, ale nikt jeszcze nie zasugerował, że można tak zrobić z językiem angielskim”.
2. Jak planujesz sobie zajęcia?
„Zwykle pisemnie albo „w głowie” – myślę o tym, co mam zrobić następnego dnia albo spisuję wszystkie czynności na dany tydzień w kalendarzu. To dotyczy głównie uczenia się do egzaminów, testów”.
3. Czy takie dzienniki celów są przydatne?
„Tak, pozwalają kontrolować to, co robię albo nie robię; to taki „bat” na samego siebie”.

3.4. Podsumowanie wyników

Umieszczone w dziennikach odpowiedzi studentek wskazują na to, że potrafiły poradzić sobie z nowym zadaniem, jakim było dla nich samodzielne formułowanie celów w pracy nad językiem. Mimo początkowego zaskoczenia („nie wiedziałam, że z językiem też tak można”), uczestniczki zajęć na II roku bardzo szybko przyzwyczyły się do regularnych wpisów w dzienniku. Te słuchaczki I roku, które

skorzystały z możliwości prowadzenia własnych zapisów, także wyrażały zadowolenie z tej nowej dla nich formy pracy. Decyzja pozostałych osób z tego roku, które nie podjęły wyzwania, była zapewne podyktowana wieloma względami, które należałoby zbadać pod kątem różnic indywidualnych.

Wśród najczęściej formułowanych celów znalazła się praca nad słownictwem. Bardzo często wymienione jest także ogólne „poszerzenie wiedzy”, np. z gramatyki. Słuchaczki wykazują również sporą wiedzę, jeśli chodzi o sposób osiągnięcia celu, metodę pracy – wskazują na dodatkowe słuchanie nagrań (podcasty), oglądanie filmów i czytanie. Można także wnioskować, że niekiedy są zadowolone z własnej pracy, a sposobem wzmacniania osiągnięć jest dla nich kontynuacja tego rodzaju aktywności, motywowanie się do działania („keep going!”). W kilku przypadkach samo uświadomienie sobie problemu z motywacją („brakuje mi motywacji i muszę to zmienić”) jest ogromnym krokiem naprzód, a w sprzyjających warunkach, przy dalszym wsparciu grupy lub nauczyciela, takie problemy mogłyby zostać zminimalizowane.

Ciekawą metodą pracy nad językiem, wybraną przez jedną z respondentek, było zachęcenie rodzica – mamy – do nauki języka angielskiego. Studentka oceniała nie tylko własne przygotowanie do zajęć, ale także postępy swojej uczennicy, z których była bardzo zadowolona. Praca z uczniem pozwoliła jej na uświadomienie sobie własnych braków i odpowiednią modyfikację działania. W pewnym sensie nauczając, sama doskonaliła swój warsztat nie tylko przyszłego nauczyciela, ale także ucznia dążącego konsekwentnie do celu. Być może szczegółowe omówienie tego procesu podczas wywiadu pozwoliłoby na uzyskanie pełniejszego obrazu tej respondentki jako osoby regulującej własne uczenie się.

Inna słuchaczka wskazała na problem natury psychologicznej, z którym postanowiła się zmierzyć: „nauczyć się wypowiadać na forum grupy”. Najwyraźniej ten cel, który wcale nie był łatwy do osiągnięcia, został zrealizowany, ponieważ w ocenie działania znalazł się wpis: „przełamałam barierę, która powstrzymywała mnie przed wypowiadaniem się w języku angielskim”. Zapewne wymagało to ogromnego wysiłku ze strony studentki, jednak udało jej się jej tego dokonać.

Ogólnie pozytywna ocena zaproponowanej przez nauczyciela strategii pozwala mieć nadzieję, że w przyszłości stanie się ona elementem codziennych działań tej grupy studentów.

4. Wnioski

Przedstawione powyżej wyniki dowodzą, że choć wyznaczanie celów nie jest czynnością zupełnie nieznaną studentom, to jednak przeważnie jest ono stosowane w codziennych, „nieuczeniowych kontekstach”, w planowaniu zwyczajnych, domowych czy zawodowych obowiązków. Niezależnie jednak od do-

świadczeń i przyzwyczajęń, reakcje na tę innowację w procesie uczenia się są pozytywne. Okazało się, że możliwość planowania i monitorowania własnej drogi uczeniowej jest dla uczniów pożądanym, choć dotąd mało znanym doświadczeniem. Z tego względu należałoby wspomagać procesy samoregulacji, współuczestnicząc w wyznaczaniu celów przez dostarczanie wzorca – instrumentu pomocnego w tym procesie.

Wśród wielu celów, które wyznaczali sobie respondenci, znalazły się zarówno cele bliskie, jak i dalekie, ogólne i szczegółowe, a także samodzielnie wybrane przez nich samych. Kwestia kongruencji celów w tej grupie respondentów jest trudna do określenia na tym etapie badań, ponieważ wymaga ona zastosowania dodatkowych narzędzi badawczych. Zebrane informacje sugerują także, że były to cele zorientowane na zdobycie umiejętności (ang. *learning goals*), a nie na wynik, efekt działania (ang. *performance goals*), co w dłuższej perspektywie mogłoby spowodować bardzo pożądane procesy regulacyjne, a nawet wzrost motywacji.

Przeprowadzone badanie w działaniu umożliwiło zaangażowanie uczących się języka angielskiego w proces uczenia się, a więc stali się oni aktywnymi uczestnikami tego procesu. Ponadto wyznaczanie celów pozwoliło na bardziej świadome planowanie działań oraz kontrolę ich efektów przez uczących się, co w świetle schematu samoregulacji oznacza, że faza przeddecyzyjna oraz przeddziałaniowa została rozpoczęta. Wyniki przeprowadzonego badania uzasadniają wniosek, że odpowiedzi na postawione pytania badawcze są w większości pozytywne, a więc wyznaczone cele zostały zrealizowane przez uczących się, dając im poczucie satysfakcji. Instrument zaproponowany przez nauczyciela, a wykorzystywany wcześniej w *EPJ*, sprawdził się podczas pracy w kontekście polskiej uczelni. Choć z wypowiedzi studentów wynika, że samodzielne wyznaczanie celów podczas zajęć językowych było dla nich nowością, to jednak reakcja na tę innowację była w dużej mierze pozytywna. Różnice pomiędzy grupami badawczymi mogły wynikać z wielu czynników indywidualnych, których określenie byłoby wskazane w przyszłości.

5. Podsumowanie

Wychodząc z założeń modelu teorii samookreślenia (ang. *self-determination theory*), wszyscy uczniowie, niezależnie od swojego punktu wyjścia, pochodzenia, wcześniejszych doświadczeń czy zdolności, posiadają wewnętrzne zasoby motywacyjne, które pozwalają im zaangażować się konstruktywnie i proaktywnie w proces uczenia się, choć te zasoby są zależne od kontekstu społecznego (Reeve i in. 2009). Każdy uczeń/student ostatecznie sam ponosi odpowiedzialność za wspomniany powyżej proces, podczas gdy zadaniem nauczycieli jest

jedynie pełnić rolę pomocnika. Uczenie się nie jest czynnością, którą ktoś może wykonać *dla* czy *za* studenta/ucznia, ale raczej to on sam musi ten proces przeprowadzić. Stąd tak ważne jest, aby uczenie się języka polegało nie tylko na przyswajaniu słówek i słuchaniu piosenek czy wiadomości, ale na świadomym, samodzielnym formułowaniu celu. Tylko w ten sposób możliwe jest zainicjowanie procesu samoregulacji. Należy jednak pamiętać, że „wdrażanie do (lub nauczanie) samoregulacji wymaga od nauczyciela pokory wynikającej z własnej świadomości ogromu pracy, jaki trzeba włożyć w proces uczenia się, ponieważ ta aktywność na poziomie akademickim, tak jak inne formy uczenia się, jest ostatecznie bardzo osobistym doświadczeniem” (Zimmerman 2009: 129; tłumaczenie autorki). W tym kontekście uzasadnione wydaje się stwierdzenie, że my, nauczyciele, jesteśmy po to, aby pomagać znaleźć drogę, a wyznaczanie celów w uczeniu się języka obcego, jest jedną z takich dróg.

Bibliografia

- Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Baumeister, R. i Vohs, K. D. (red.). 2004. *Handbook of self-regulation: Research, theory and applications*. New York: Guilford Press.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (red.). 2000. *Handbook of self-regulation*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Carver, C. S. i Scheier, M. F. 1991. „Self-regulation and the self”, w: Strauss, J. i Goethals G. R. (red.). 1991. 161-207.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. 1991. „A motivational approach to self: Integration in personality”, w: Diensbier, R. (red.). 1991. 237-288.
- Diensbier, R. (red.). 1991. *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38: Perspectives on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. 1996. „Implicit theories as organizers of goals and behavior”, w: Gollwitzer, P. i Bargh, J. (red.). 1991. 69-90.
- Dweck, C. 2000. *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press.
- Fitzsimons, G. M. i Bargh, J. A. 2004. „Automatic self-regulation”, w: Baumeister, R. i Vohs, K. D. (red.). 2004. 151-170.
- Gollwitzer, P., Bargh, J. (red.). 1996. *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York: Guilford.
- Kofta, M. i Doliński, D. 2008. „Poznawcze podejście do osobowości”, w: Strelau, J. (red.). 2008. 561-598.
- Little, D. i Simpson, B. 2003. *European language portfolio. The intercultural component and learning how to learn*. Strasbourg: Council of Europe.
- Locke, E. A. i Latham, G. P. 1990. *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., 2000. „The role of goal orientation in self-regulated learning”, w: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (red.). 2000. 452-494.
- Rada Europy. 2000. *Europejskie portfolio językowe*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Reeve, J. Ryan, R., Deci, E. i Jang, H. 2009. „Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective”, w: Schunk, D. i Zimmerman, B. J. (red.). 2009. 223-244.
- Schunk, D. H. 1985. „Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children”. *Journal of Special Education* 19. 307-317.
- Schunk, D. H. 2001. „Social-cognitive theory and self-regulated learning”, w: Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (red.). 2001. 125-151.

- Schunk, D. H. i Zimmerman, B. J. (red.) 2009. *Motivation and self-regulated learning*. New York: Routledge.
- Strauss, J. i Goethals G. R. (red.). 1991. *The self: Interdisciplinary approaches*. New York: Springer-Verlag.
- Strelau, J. (red.). 2008. *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Gdańsk: GWP.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zimmerman, B. J. 2000. „Attaining self-regulation”, w Boekaerts, M., Pintrich, P. R. i Zeidner, M. (red.). 2000. 13-35.
- Zimmerman, B. J. i Schunk, D. H. (red.). 2001. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Aktywne słuchanie jako strategia nauczycieli przyczyniająca się do kształcenia postawy samodzielności i autonomii uczących się

Barbara Czwartos

Zespół Nauczycielskich Kolegów Języków Obcych w Sosnowcu

baskaczwartos@wp.pl

Active listening as a strategy contributing to the development of learner autonomy and independence

The aim of the article is to analyse active listening and its role in developing learners' independence. The starting point for discussion is the assumption that active listening, understood as acceptance of learners, a way of encouraging them to express their thoughts, feelings and opinions, helps the development of their thinking skills, independence in decision-making as well as educational autonomy. Therefore, later in this article the techniques of active listening, such as explaining, paraphrasing, reflecting on feelings and emotions, and summarising, will be discussed. At the same time, attention will be drawn to communication mistakes made by teachers that lead to students' discouragement and prevent them from developing autonomy. Finally, the article will present the results of a survey conducted among teachers. The pilot study had two objectives, i.e. to determine whether teachers have the ability to actively listen and whether they apply this ability in practice.

1. Wstęp

W literaturze pedagogicznej rozpowszechniony jest pogląd, że prawdziwe jest powiedzenie: „mów dziecku dość często, jakie jest złe, a z pewnością stanie się złe” (Gordon 1993: 36). Jest to, zdaniem cytowanego autora, dość rozpowszech-

niona forma wychowania oraz kształcenia opierająca się na systemie kar, która jednak nie przynosi pożądanych efektów. Można byłoby sobie zatem zadać pytanie, jak powinno się wychowywać, kształcić przyszłe pokolenia, aby stały się one bardziej kreatywne, samodzielne. Odpowiedzi na to pytanie dostarcza nam teoria opracowana przez Gordona (1993), który uważa, że podstawowym czynnikiem determinującym wychowanie i kształcenie każdego dziecka jest okazanie mu bezwarunkowej akceptacji. Taka postawa, prezentowana przez rodziców i nauczycieli, przyczynia się do rozwoju intelektualnego i osobowościowego. Dziecko/uczeń, któremu okazywana jest bezwarunkowa akceptacja, staje się bardziej świadome swoich potrzeb, swojej wartości i godności, co toruje drogę od zależności do samodzielności i samostanowienia. Uzasadnieniem tego faktu jest teza Gordona (1993: 36), że „akceptacja pozwala dzieciom odtajać. (...) Akceptacja jest jak żyzna ziemia, która pozwala drobnemu nasionku rozwinąć się w ładny kwiatek, który tkwił w nim w zarodku”. Metodą, która pomaga rozwinąć się dziecku niczym kwiat, jest aktywne słuchanie. To ona ułatwia mu stanie się bardziej otwartym, umożliwia wyrażenie własnych potrzeb, pragnień, emocji. Jest to uzasadnione tym, że dziecko nie ryzykuje odrzucenia przez rodzica, nauczyciela czy też wychowawcę. Ponadto dzięki czynnemu słuchaniu, dzieci zaczynają myśleć, analizować towarzyszące im problemy tak, aby znaleźć konstruktywne rozwiązanie. Założenie to pozwoliło Gordonowi (1993: 61) sformułować następującą tezę: „Czynne słuchanie jest jedną z najskuteczniejszych metod, aby pomóc dziecku stać się bardziej samodzielnym, odpowiedzialnym i bardziej niezależnym”. Teorię tę uzupełnia Janowska (2008: 71), która uważa, że aktywne słuchanie pomaga uczniowi w procesie nabywania wiedzy, w rozwiązywaniu konfliktów i sytuacji problemowych, a także w samorealizacji.

Na podstawie przedstawionych tez możemy wnioskować, że metoda aktywnego słuchania przyczynia się do podniesienia jakości procesu kształcenia. Jednocześnie jest ona czynnikiem determinującym tworzenie atmosfery sprzyjającej nauczaniu oraz wychowaniu. W znacznym stopniu metoda ta jest odpowiedzialna za rozwiązywanie sytuacji konfliktowych pomiędzy uczniami/dziećmi a nauczycielami/rodzicami. W dalszej konsekwencji prowadzi do wykształcenia postawy samorealizacji i autonomii. Jeśli zatem aktywne słuchanie ma tyle pozytywnych aspektów, zastanówmy się, na czym polega jego istota?

2. Aktywne słuchanie – definicja pojęcia

Na podstawie definicji zaczerpniętej z publikacji Rettera (2005: 331), aktywne słuchanie rozumiemy jako postawę komunikacyjną, w której kluczową rolę odgrywa umiejętność słuchania polegająca na szczególnym nastawieniu się na rozmówcę. Pozwala to na jego pełną i bezwarunkową akceptację. Niezwykle

ważne jest, aby rozmówca był w pełni świadomy akceptacji, ponieważ tylko pod tym warunkiem może on omówić swój problem, znaleźć jego konstruktywne rozwiązanie lub też przedstawić swoje emocjonalne nastawienie zarówno do problemu, jak i do rozmówcy. Z rozważań tych wynika, że aktywne słuchanie jest gotowością dopuszczenia rozmówcy do procesu kształtowania rozmowy (Retter 2005: 209). Ponadto powinna to być aktywna część procesu komunikacji, w którym mówiący akceptowany jest werbalnie i niewerbalnie (Gordon 1993: 40; Retter 2005: 209). A zatem możemy mówić, że aktywne słuchanie jest rodzajem rozmowy, w której współdziałają następujące elementy (por. Gordon 1993: 40):

- 1) skupienie uwagi wyrażone bez słów,
- 2) stosowanie tzw. „wytrychów”/„otwieraczy” komunikacyjnych,
- 3) pasywne słuchanie i brak wtrąceń,
- 4) odzwierciedlenie jako postawa aktywnego słuchania.

Pokrótkie omówimy teraz poszczególne elementy.

Ad 1. Skupienie uwagi wyrażone bez słów

Brześkiewicz (1996: 31) uważa, że należy słuchać całym ciałem. Oznacza to, że słuchający całą swoją uwagę kieruje na rozmówcę i jemu też podporządkowuje fizyczną aktywność ciała. Przykładem całkowitego poświęcenia uwagi nadawcy komunikatu jest utrzymanie kontaktu wzrokowego. W tym aspekcie literatura przedmiotu podkreśla jednak, że nie oznacza to ciągłego wpatrywania się, a nawet gapienia się na rozmówcę (Brześkiewicz 1996: 31). Powinien to być tzw. naturalny kontakt wzrokowy, polegający na nawiązaniu kontaktu i naprzemiennym patrzeniu w bok. Przyjęcie takiej postawy wyraża zainteresowanie i zaangażowanie, które niewątpliwie wiążą się z wysiłkiem psychicznym, lecz w zamian za niego słuchający ma szansę uzyskać istotne informacje. Następnym elementem mającym na celu skupienie uwagi na rozmówcy jest sposób siedzenia. Jak pisze Brześkiewicz (1996: 32), „Siedzenie z ciałem wysuniętym ku mówcy i rysującym się na twarzy skupieniem jednoznacznie przekazuje mu informację, że zamieniliśmy się ‘w słuch’”. W odniesieniu do przyjmowanej podczas słuchania pozycji Janowska (2008: 76) trafnie zauważa, że jest ona bardzo istotna w relacji wychowawca – uczeń i nie powinna być obciążona tzw. podwójnym wiązaniem. Zjawisko to wynika z istnienia rozbieżności pomiędzy komunikatem werbalnym a niewerbalnym, co u odbiorcy wywołuje niepewność, niepokój i podejrzliwość¹. Ponadto w warunkach szkolnych należy zwrócić uwagę, że przyjęta postawa ciała

¹ Gordon (1993, 1997) podaje w swoich publikacjach istotny przykład tzw. „podwójnego wiązania”. Jest to machanie prawą ręką w kierunku ucznia z dłońią odwróconą na zewnątrz. Taki gest oznacza brak akceptacji, czasu dla niego, brak skupienia uwagi na podopiecznym, co uczeń trafnie zinterpretuje jako odrzucenie, brak zainteresowania nim.

nie powinna wyrażać dominującej roli nauczyciela w komunikacji. Przykładem może być siedzący w ławce uczeń, który wysłuchuje stojącego nauczyciela. W takiej sytuacji uczeń może poczuć się zagrożony. Podobnie uczeń stojący przed siedzącym nauczycielem odczuwa dyskomfort psychiczny.

Dalszym elementem wchodzącym w skład czynników pozwalających skupić uwagę na rozmówcy jest odpowiednia gestykulacja, która powinna być stonowana. Za pomocą gestu można wyrazić, że słuchający podąża za tokiem myśli mówiącego, akceptuje jego poglądy. Jeśli natomiast gestykulacja jest zbyt ożywiona, utrudnia właściwe skupienie się i przekazanie istotnych informacji. Przykładem takiej nieodpowiedniej gestykulacji jest „bawienie się” różnymi przedmiotami lub też stukanie czy też kiwanie nogą. Aby skupić całą uwagę na nadawcy komunikatu, nie powinno się również zachowywać zbyt dużego dystansu, który najczęściej wyrażany jest przez ton głosu oraz niewłaściwą postawę ciała. Skrzyżowane nogi i ręce wraz z niskim tonem głosu sugerują mówiącemu dystans, a komunikat odszyfrowany jest w sposób następujący: „nie podchodź zbyt blisko”, „zachowaj dystans”². Ostatnim elementem, który ułatwia skupienie uwagi na rozmówcy, jest eliminacja wszelkiego rodzaju zakłóceń. A zatem należy wyłączać telefon, unikać hałaśliwych miejsc, np. holu szkolnego podczas przerwy. Zdaniem Brześkiewicza (1996: 31) treść rozmowy prowadzonej w takich warunkach zostanie niewłaściwie zrozumiana oraz zapamiętana w sposób zniekształcony.

Ad 2. Stosowanie tzw. „wytrychów”/„otwieraczy” komunikacyjnych

Gordon (1993: 49) nazywa „wytrychy” automatami do otwierania drzwi, co implikuje, że stanowią one zaproszenie do komunikacji, zachęcają do mówienia oraz do kontynuowania wypowiedzi. Zdaniem cytowanego autora ułatwiają one komunikację przez pobudzanie nadawcy informacji do mówienia. Ich motywująca funkcja polega na tym, że mówiący odczuwa zainteresowanie oraz skupienie uwagi na własnej osobie. Ponadto w ten sposób wyrażane są pełna akceptacja oraz szacunek dla poglądów rozmówcy. Jest to możliwe, ponieważ osoba stosująca „automaty” niejako wyłącza swoje emocje, nie filtruje uzyskanych informacji przez pryzmat własnych doświadczeń i wiedzy, a koncentruje się jedynie na informacjach wyrażonych eksplicitnie przez rozmówcę. Fakt ten jest o tyle istotny, że jako słuchacze zbyt pochopnie osądzamy czy też analizujemy docierające informacje (Brześkiewicz 1996: 52), co skutkuje zniekształconym zrozumieniem komunikatu. Brak wspomnianej już analizy, interpretacji czy też osądu usłyszanych informacji znajduje odzwierciedlenie w nazwie tego rodzaju słuchania. Lite-

² Na potrzeby niniejszego artykułu podajemy tylko wybrane przykłady komunikacji niewerbalnej, które ułatwiają skupienie uwagi na rozmówcy. Szczegółowy opis właściwej komunikacji niewerbalnej znajduje się zarówno w publikacji Janowskiej (2008), jak i Brześkiewicza (1996).

ratura przedmiotu określa je mianem *słuchania nierefleksyjnego* lub też *słuchania z minimalną reakcją* (Brześkiewicz 1996: 52). Pomiedzy tymi dwoma terminami istnieje jednak drobna różnica. I tak, słuchanie nierefleksyjne zaleca się stosować w sytuacjach, kiedy rozmówca jest pod wpływem silnego wzburzenia emocjonalnego i odczuwa potrzebę tzw. „wygadania się”, co pozwala mu wyciszyć się, opanować i zacząć myśleć racjonalnie. Zaleca się stosować ten rodzaj słuchania przede wszystkim w warunkach szkolnych, gdzie często mają miejsce konflikty na linii uczeń – uczeń oraz uczeń – nauczyciel. Jego zaletą w procesie nauczania jest to, że uczący się bardzo często obawiają się podejmowania szczerzej rozmowy z nauczycielem, który ma dominującą pozycję. Zastosowanie formy „uhm” czy też wyrażen typu „tak?”, „mów dalej”, „naprawdę”, „aha”, „och”, „interesujące” czy „doprawdy” (Brześkiewicz 1996: 53) stanowi zachętę do dalszej wypowiedzi, wyraża akceptację oraz umożliwia potraktowanie rozmówcy jako równorzędnego partnera komunikacji.

Podobnie funkcjonuje słuchanie z minimalną reakcją. Stosuje się go przede wszystkim w sytuacjach rozpoczynających konwersację. Pomocne są takie wyrażenia jak: „czy coś się stało”, „co cię gnębi?”, „czy można ci pomóc?”. Natomiast w trakcie rozmowy nauczyciel może użyć następujących sformułowań: „mów dalej”, „rozumiem” (Brześkiewicz 1996: 53). W żadnym przypadku nie należy zadawać pytań z prośbą o wyjaśnienie opisywanej sytuacji, czy też uzasadnienie opinii, ponieważ wywołują one irytację mówiącego i zakłócają jego monolog, którego celem jest, przypomnijmy, potrzeba wypowiedzenia się. Omówione pokrótce tzw. automaty do otwierania drzwi stosuje się w następujących sytuacjach:

- uczeń wyraża chęć opowiedzenia o swoich poglądach,
- uczeń odczuwa potrzebę „wyrzucenia” z siebie silnych emocji,
- uczeń ma kłopoty z opisem dotyczącego go problemu,
- uczeń czuje zbyt duży respekt przed nauczycielem i nie zachowuje się swobodnie podczas rozmowy.

Ad. 3. Pasywne słuchanie

Pasywne słuchanie jest określane w literaturze przedmiotu (Gordon 1993: 40) jako *niemówienie*, *milczenie* lub też *bierno słuchanie*. Jak pisze Gordon (1993: 41), „Jest przekonującym bezsłownym komunikatem”, którego siła polega na okazaniu bezwarunkowej akceptacji, co w dalszej konsekwencji prowadzi do konstruktywnego rozwiązania problemu. Jest to możliwe, ponieważ nadawca komunikatu początkowo opowiada jedynie o swoim silnym wzburzeniu emocjonalnym, coraz dokładniej opisuje swoje emocje, niejako wgłębia się w zaistniały konflikt. W tym czasie odbiorca jedynie milczy. Wspomniane milczenie jest kluczowym elementem tej „rozmowy”. Jest to moment samostanowienia, podczas którego odbywa się proces zmiany, co oznacza, że nadawca podejmuje

próbę poszukiwania rozwiązań zaistniałego konfliktu. Zdaniem Gordona (1993: 43), próby te są początkowo nieśmiałe, ale rozmówca, zachęcony przez okazywaną mu akceptację, poszukuje dalszych rozwiązań. Na tej podstawie Gordon (1993: 43) konkluduje, że „niemówienie jak również niedziałanie przekazuje akceptację. A akceptacja sprzyja konstruktywnemu rozwojowi i zmianie”. Ten rodzaj słuchania zaleca się stosować w sytuacjach konfliktu emocjonalnego, jeśli nadawca czuje się skrzywdzony, niezrozumiany.

Ad 4. Aktywne słuchanie

Aktywne słuchanie (Gordon 1993: 56) nie jest jedynym terminem występującym w literaturze psychologicznej i pedagogicznej. Aktywne słuchanie określane jest m.in. jako *słuchanie refleksyjne* (Brześkiewicz 1996: 60), *słuchanie pomocne* (Janowska 2008: 71) czy też jako *attentive listening* (Rogers 2005: 17). Pod tym pojęciem Brześkiewicz rozumie proces komunikowania się za pomocą słów, przy czym zarówno nadawca, jak i odbiorca są w nim aktywni. Zadaniem odbiorcy jest pełne zwrócenie się do rozmówcy, skoncentrowanie na nim niepodzielnej uwagi. Celem tego rodzaju słuchania jest przekazanie i podkreślenie bezwarunkowej akceptacji. Istotne jest, aby odbiorca, niejako wczuwając się w nadawcę komunikatu, umiał usłyszeć właściwą informację, powinien też spróbować zrozumieć, co odczuwa nadawca lub też, co mówi jego wypowiedź³ (Gordon 1993: 56). Wspomniane wczuwanie się w nadawcę informacji oznacza, że „słuchamy nie tylko uszami, ale również oczami, umysłem, sercem i wyobraźnią” (tłumaczenie autorki) (Robertson http://www.go2itech.org/HTML/CM08/toolkit/links/print/Mentoring/Active_Listening.pdf). Na podstawie zacytowanych słów możemy stwierdzić, że podczas słuchania przetwarzane są docierające do słuchającego informacje. Proces ten odbywa się na podstawie posiadanej wiedzy, doświadczenia, nastawienia itp. Ważne jest jednak, aby odbiorca komunikatu, podejmując próbę aktywnego słuchania, nie pomijał ważnych informacji, które zawarte są w gestykulacji, mimice czy też w postawie ciała mówiącego. Podsumowując rozważania terminologiczne, możemy stwierdzić, że „aktywne słuchanie (...) to umiejętność słuchania polegająca na szczególnym nastawieniu do rozmówcy” (Retter 2005: 331). Jest to specyficzny rodzaj rozmowy, w której współdziałają omówione już wcześniej skupienie uwagi wyrażone bez słów, stosowanie tzw. wytrychów oraz pasywne słuchanie (por. Gordon 1993, 1997; Retter 2005).

Zastosowanie wytrychów czy też podjęcie próby skupienia uwagi na rozmówcy nie gwarantują jednak, że odbiorca komunikatu w pełni zrozumie jego nadawcę. Istnieją bowiem warunki, od których uzależniony jest sukces

³ W niemieckojęzycznej literaturze przedmiotu funkcjonuje dodatkowe pojęcie określające ten rodzaj słuchania. Jest to tzw. *tieftes Hören* (Obermayr 2007: 18), czyli *słuchanie głębokie*.

aktywnego słuchania. Jednym z nich, zdaniem Gordona (1997: 222), jest wola i chęć usłyszenia tego, co rozmówca chce przekazać. W praktyce oznacza to, że należy mu poświęcić czas i uwagę. Jeśli odbiorca informacji będzie zajęty, nie będzie posiadał wystarczającej ilości czasu, nie podejmie nawet próby zrozumienia rozmówcy, jego uczuć. Te ostatnie muszą być bezwarunkowo zaakceptowane przez rozmówcę, nawet jeśli są zupełnie odmienne od posiadanych doświadczeń własnych i wyobrażeń. Kolejnym warunkiem umożliwiającym aktywne słuchanie jest odpowiedni sposób traktowania rozmówcy. Należy pamiętać, że uczeń/dziecko to indywidualność, która ma swoją tożsamość, własne doświadczenia kierujące procesem percepcji informacji. Następnie, zdaniem Gordona (1997: 222), rozmówca powinien wykazać się empatią, aby zrozumieć stany emocjonalne, przeżycia nadawcy informacji. Zdaniem cytowanego autora oznacza to, że należy spojrzeć na świat oczami rozmówcy. Tylko pod tym warunkiem podczas aktywnego słuchania możliwe jest przekazanie pełnej akceptacji mówiącemu. Zwróćmy jeszcze uwagę na emocje towarzyszące procesowi aktywnego słuchania. Uczeń/dziecko musi mieć prawo do wyrażenia prawdziwych emocji, wygłaszania opinii, nawet takich, które byłyby nieakceptowane przez ich odbiorcę lub też powodowałyby jego wzburzenie emocjonalne. W tym ostatnim przypadku odbiorca nie powinien reagować, ponieważ „(...) uczucia przemijają, nie trwają wiecznie. Nienawiść może zmienić się w miłość, nadzieja zastąpi rozczarowanie” (Gordon 1997: 222).

Podsumowując dotychczasowe rozważania, możemy stwierdzić, że aktywne słuchanie jest procesem komunikacji całkowicie zorientowanym na nadawcę informacji, któremu poświęcona jest uwaga. Powinien też być w pełni zaakceptowany przez odbiorcę informacji. Ważne jest przy tym, aby akceptacja ta była odpowiednio wyrażona. Zastanówmy się zatem, w jaki sposób możemy praktycznie realizować proces aktywnego słuchania.

2.1. Techniki aktywnego słuchania

Zdaniem Brześciwicza (1996: 62), aby aktywne słuchanie uwieńczone zostało sukcesem, należy posłużyć się różnorodnymi technikami, nazwanymi także reakcjami. Wśród nich wyróżnia się wyjaśnianie, parafrazowanie, odzwierciedlanie uczuć i emocji czy też podsumowanie.

Pierwsza z wymienionych technik, czyli *wyjaśnianie*, stosowana jest w sytuacjach niezrozumiałych dla odbiorcy komunikatu. Jednocześnie pozwala mówiącemu wyrazić się precyzyjniej. Oznacza to, że jej celem jest uświadomienie nadawcy informacji, że jego wypowiedzi nie są w pełni zrozumiałe, co może się zdarzyć w przypadku bardzo silnego wzburzenia emocjonalnego. W tego typu

sytuacjach słuchający może posłużyć się zarówno pytaniami otwartymi, jak i zamkniętymi. Pierwsza grupa pytań jest sugestią dla mówiącego, że jego wypowiedź nie jest precyzyjna i konieczne jest dodatkowe wyjaśnienie. Brześkiewicz (1996: 62) zaleca stosowanie pytań typu: „czy mógłbyś to powtórzyć?”, „nie rozumiem, o co ci chodzi?”. Natomiast pytania zamknięte wymagają od rozmówcy jedynie krótkich odpowiedzi potwierdzających lub też zaprzeczających. Ich przykłady to: „czy chcesz, żebym ci pomógł?”, „czy wolisz to zrobić sam?”.

Następną możliwą reakcją aktywnego słuchania jest *parafrazowanie*, czyli wyrażenie tego, co zostało usłyszane innymi słowami. Celem jest „uzyskanie jednoznacznego, wykluczającego nieporozumienie precyzyjnego zrozumienia” (Brześkiewicz 1996: 63). Zdaniem Janowskiej (2008: 73) szczególnie nauczyciele w swojej pracy zawodowej powinni posługiwać się parafrazowaniem, ponieważ uczniowie mają kłopoty z wyrażaniem emocji i definiowaniem problemów. Ponadto taka reakcja słuchającego przyczynia się do zbudowania w klasie atmosfery zaufania i otwartości pomiędzy nauczycielem a uczniami. W związku z powyższym Brześkiewicz (1996: 63) zaleca stosowanie następujących wrażeń: „chcesz powiedzieć, że...”, „o ile dobrze rozumiem...”, „innymi słowy uważasz, że”. Literatura przedmiotu zwraca uwagę, że podczas parafrazowania słuchający powinien skupić się na najważniejszych informacjach, myślach, emocjach, ponieważ są one istotne dla zrozumienia sensu całej wypowiedzi. Należy przy tym unikać sformułowań oceniających. Odmianą parafrazowania zalecaną przez psychologów jest tzw. *klarowanie*. Jak pisze Janowska (2008: 78), „Jest ono jak gdyby wyostrzeniem mało jasnego materiału”. Stosuje się je wtedy, jeśli wypowiedź rozmówcy jest niezrozumiała lub chaotyczna. Janowska (2008: 78) proponuje posługiwanie się następującymi wyrażeniami: „straciłam wątek”, „nie jestem pewna, czy zrozumiałam”. Tego typu zwroty nadają kierunek chaotycznej wypowiedzi, niejako ją porządkują.

W przeciwieństwie do parafrazowania, przy *odzwierciedlaniu uczuć i emocji* – jako kolejnej technice aktywnego słuchania – należy skoncentrować się na uczuciach i emocjonalnych reakcjach rozmówcy, co, jak wiemy, nie jest łatwym zadaniem. Cel takiej reakcji to pomoc rozmówcy w zrozumieniu towarzyszących mu emocji. Ponadto próba wsłuchania się w emocje mówiącego „pozwala mu być sobą, zrzucić maskę, a w efekcie szybciej rozładować napięcie, ochłonąć i dojść do siebie” (Brześkiewicz 1996: 64). Zdaniem cytowanego autora, takie postępowanie jest niezwykle ważne w procesie socjalizacji, a przede wszystkim w procesie kształtowania postaw indywidualizacji i autonomii, ponieważ rozmowa to nie tylko wymiana informacji, ale także nastawienia, emocji i przekonań. Próba ich zrozumienia wymaga od słuchającego podjęcia aktywności słownej i zastosowania np. następujących zwrotów: „jesteś taki zdenerwowany (smutny, roztrzęsiony)”, „czujesz się winny...” czy też „wyczuwam, że jesteś nie w sosie” (Brześkiewicz 1996: 65).

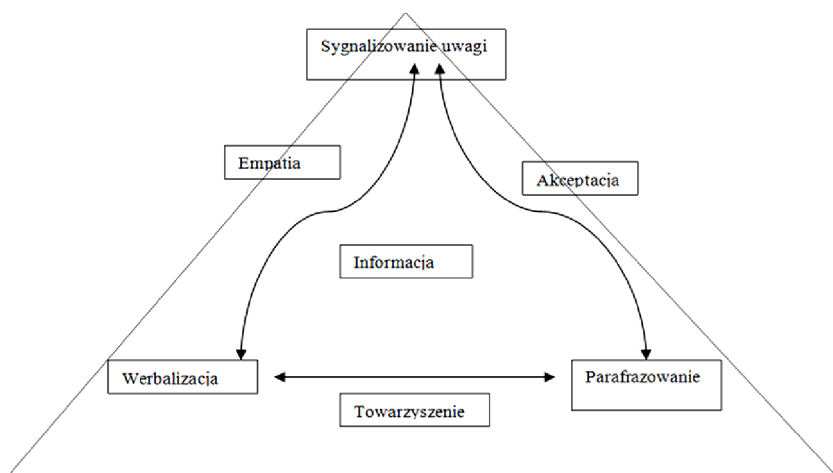
Ostatnią techniką aktywnego słuchania jest *podsumowanie*, które służy rekapitulacji głównych myśli. Stosowane jest pod koniec rozmowy i ma na celu upewnienie się, czy dobrze zrozumieliśmy wypowiedź. W technice tej jest ważne, aby nie używać, nie powtarzać tych samych sformułowań, które zastosował mówiący. Należy posługiwać się własnymi słowami, a pomocne przy tym mogą być następujące wyrażenia: „a teraz podsumujmy”, „jeśli dobrze rozumiem”, „podsumowując wszystko” (Brześkiewicz 1996: 66).

Na podstawie zaprezentowanych informacji możemy stwierdzić, że techniki towarzyszące aktywnemu słuchaniu wymagają zaangażowania od słuchającego, który powinien skoncentrować się na swoim rozmówcy. Podejście to implikuje, że aktywne słuchanie powinno się traktować jako rozmowę pomiędzy nadawcą a odbiorcą komunikatu. Oznacza to, że aktywne słuchanie jest procesem komunikacji. Zostanie on omówiony w kolejnym punkcie niniejszego artykułu.

2.2. Model aktywnego słuchania

Opisaną powyżej koncepcję aktywnego słuchania można przedstawić za pomocą schematu, tak jak na rysunku 1. Zaprezentowany w sposób graficzny przebieg aktywnego słuchania opiera się na modelu komunikacji opracowanym przez Schulz von Thun (1992). Wynika z niego, że najważniejszym elementem procesu komunikacji jest informacja. Składa się ona z następujących aspektów: *treść merytoryczna*, *ujawnienie własnego „ja”*, *relacja* oraz *apel* (Schulz von Thun 1992: 35). Nazwane one zostały kwadratem wiadomości lub też czterema stronami wiadomości. Stosunkowo najprostszymi w interpretacji są trzy ostatnie elementy. Ujawnienie własnego „ja” należy rozumieć jako wyjawienie własnych zamiarów, emocji, odczuć. Relacja – to nic innego jak wzajemne nastawienie, a apel mówiącego to zamiar nakłonienia słuchającego do określonego działania. Opisane czynniki komunikacji są elementem wiadomości, czyli treści merytorycznej, przekazywanej w sposób werbalny i niewerbalny. Należy przy tym podkreślić, że wiadomość może być przekazana eksplicitnie oraz implícitnie. Tylko pod warunkiem spójnego przekazu możliwy jest niezakłócony przebieg komunikacji, a wiadomość określana jest wtedy mianem wiadomości zgodnej (Schulz von Thun 1992: 37). Tylko w tym przypadku odbiorca komunikatu może w sposób poprawny rozszyfrować docierającą do niego informację. Schulz von Thun (1992: 37) podkreśla również, że razem z komunikacją jednocześnie przebiega proces metakomunikacji, ponieważ „płaszczyźnie przekazu komunikacyjnego stale towarzyszy kontrolująca ją metapłaszczyzna” (Retter 2005: 230). Te płaszczyzny uzupełniają się wzajemnie, pomagają w niezakłóconym przebiegu procesu zrozumienia wiadomości. Zwróćmy uwagę na jeszcze jeden element widoczny na zaprezentowanym schemacie graficznym. Jest nim *towarzyszenie* czy też relacja, jaka ma miejsce pomiędzy nadawcą a odbiorcą

komunikatu. Wysyłający informację wyraża w niej nie tylko treść merytoryczną lecz także nastawienie do odbiorcy. Jednocześnie relacja ta jest werbalizowana. Z punktu widzenia aktywnego słuchania istotna jest relacja polegająca na akceptacji⁴. Warunkiem zaistnienia akceptacji jest rozszyfrowanie przez odbiorcę wiadomości jako spójnej z jego stosunkiem do nadawcy komunikatu. Tylko w takim przypadku możliwe jest okazanie akceptacji, chęci zrozumienia, m.in. za pomocą omówionych wcześniej technik aktywnego słuchania, jak np. parafrazowanie, skupienie uwagi itp. Widoczne na schemacie strzałki wskazują, że techniki te stosowane są łącznie, a granica pomiędzy ich użyciem jest dość płynna. Przykładowo parafrazowanie przechodzi w werbalizowanie, nazwane wcześniej wyjaśnianiem, ale też parafrazowanie ma za zadanie nakłonić nadawcę informacji do otwarcia się, a więc stanowi jeden z elementów tzw. *otwieraczy*.



Rysunek 1: Model aktywnego słuchania (Gomez i Walzik 2002: 18)⁵.

Podsumowując, należy jednoznacznie stwierdzić, że zaproponowany model komunikacji ma charakter doskonały. Rzeczywistość pokazuje, że aktywne słuchanie nie w każdej sytuacji przynosi efekty. Wynika to z faktu, że aktywne słuchanie należy się uczyć, a że jest to możliwe potwierdza cytat: „Można się nauczyć, jak być lepszym słuchaczem, ale taka nauka to nie nauka kolejnej sprawności poszerzającej naszą wiedzę. To jest jak gdyby pozbywanie się tych rzeczy, które utrudniają słuchanie, innych zajęć, naszych obaw co do tego, jak

⁴ Retter (2005: 235) podaje, że oprócz akceptacji możliwe są jeszcze relacje odrzucenia, obojętności oraz ignorowania.

⁵ Pojęcia pojawiające się na schemacie modelu aktywnego słuchania zostały przetłumaczone przez autorkę niniejszego artykułu.

zareagujemy na to, co usłyszymy” (tłumaczenie autorki) (Robertson http://www.go2itech.org/HTML/CM08/toolkit/links/print/Mentoring/Active_Listening.pdf).

Zwróćmy jeszcze uwagę na kolejny czynnik uniemożliwiający zastosowanie aktywnego słuchania. Są nim elementy zakłócające przebieg komunikacji, jak np. muzyka, ale też tzw. *blokady komunikacyjne*, które najczęściej powodują wycofanie się z komunikacji. Istnieje wiele czynników zakłócających przebieg komunikacji. Brześkiewicz (1996: 46) wymienia następujące grupy: przeszkody dotyczące zarówno mówcy, jak i słuchacza, przeszkody związane z komunikatem słownym oraz przeszkody związane z warunkami zewnętrznymi. Najważniejsze jednak, zdaniem Gordona (1997: 45), są tzw. *blokady komunikacyjne* zakłócające przebieg rozmowy. Ich pojawienie się podczas komunikacji skutkuje różnymi reakcjami emocjonalnymi mówiącego, które w dalszej kolejności powodują wycofanie się z komunikacji lub też przyjęcie biernej postawy. Wśród negatywnych reakcji emocjonalnych można wymienić m.in. poczucie zagrożenia, poczucie winy, poczucie braku akceptacji, osamotnienia (Gordon 1997: 211). Zastanówmy się teraz, jakiego typu sformułowania skutkują zaprzestaniem komunikacji.

Gordon (1993: 45) w swojej publikacji wymienia następujące kategorie blokad komunikacyjnych: rozkazywanie, zarządzanie, komenderowanie (np. „przestań się tak zachowywać”), ostrzeganie, upominanie, grożenie (np. „jeszcze jedna taka uwaga i opuścisz klasę”), perswadowanie, moralizowanie (np. „nie powinienesz ...”), radzenie (np. „poczekaj jeszcze kilka lat zanim zdecydujesz ...”), pouczenie (np. „kiedy byłem w twoim wieku”), osądzanie, krytykowanie (np. „ty nie myślisz logicznie”), chwalenie (np. „stać cię na to”), ośmieszanie, zawstydzanie (np. „jesteś źle wychowany”), interpretowanie, analizowanie (np. „nic nie umiesz, bo w szkole nic nie robisz”), uspokajanie, pocieszanie (np. „nie martw się, wszystko będzie dobrze”), wypytywanie, indagowanie (np. „kto ci to wbił do głowy”), kierowanie uwagi w inną stronę (np. „nie mówmy już o tym”). Negatywna siła przedstawionych powyżej zwrotów tkwi w sposobie wyrażania się osoby dorosłej o dziecku czy też uczniu. Jak możemy zauważyć, są to najczęściej tzw. „komunikaty Ty” (Retter 2005: 215), które zawierają przypisywanie winy. Mówienie o danej osobie, pokazywanie jej popełnionych błędów oraz przyjęcie postawy braku akceptacji przynosi zazwyczaj skutek odwrotny do zamierzonego. Jednocześnie postawa taka uniemożliwia dziecku wypróbowanie różnych form zachowań, ponieważ otrzymuje ono informację, jakie wzorce zachowań są pożądane i spełniają oczekiwania rodziców i nauczycieli jako wychowawców. W dalszej kolejności powodują one, że dziecko przestaje analizować swoje błędy, nie uczy się wyciągać wniosków oraz zaprzestaje dążenia do aktywności, kreatywności czy też autonomii działania. Widzimy zatem, że opisane blokady komunikacyjne mają zdecydowanie negatywny wpływ na rozwijające się dziecko. Teoria ta skłoniła autorkę niniejszego artyku-

tu do zastanowienia się, czy również nauczyciele stosują wymienione wyrażenia. W związku z powyższym przeprowadzone zostało badanie pilotażowe.

3. Opis badania pilotażowego

W badaniu udział wzięło 45 nauczycieli szkoły średniej, kolegium językowego a także nauczyciele szkoły podstawowej. Prowadząca niniejsze badanie pilotażowe zdecydowała się przebadać zróżnicowaną grupę nauczycieli, ponieważ wyszła z założenia, że na każdym etapie edukacji stosuje się odmienne formy kontaktu, rozmowy z uczącymi się. Założenie to implikuje, że ankietowani nauczyciele mogą stosować zróżnicowane techniki aktywnego słuchania. Ponadto na każdym etapie nauczania podejście do kształcenia postaw autonomicznych jest odmienne. Przeprowadzona ankieta (patrz załącznik) składała się z 16 pytań zamkniętych i otwartych (załącznik) i miała następujące cele badawcze:

- 1) stwierdzenie, czy nauczyciele mają umiejętność aktywnego słuchania przyczyniającą się do kształcenia autonomii,
- 2) stwierdzenie, czy nauczyciele stosują aktywne słuchanie podczas prowadzonych zajęć.

Analizując odpowiedzi na pierwsze pytanie ankietowe stwierdzamy, że 100% ankietowanych jest przekonanych, że umiejętność aktywnego słuchania przyczynia się do kształcenia postawy autonomii. To wynik niezwykle obiecujący, stanowi potwierdzenie tezy Gordona (1993: 61), który sądzi, że aktywne słuchanie determinuje rozwój dziecka/ucznia i kształcenie jego postawy otwartości, samodzielności, a w konsekwencji – autonomii. A zatem, w jaki sposób nauczyciele stosują aktywne słuchanie? Odpowiedź odnajdujemy w pytaniu ankietowym nr 16. 67% badanych słucha aktywnie tego, co uczeń chce wyrazić podczas rozmowy z nauczycielem. Zauważmy też, że 95% ankietowanych, odpowiadając na trzecie pytanie, stwierdziło, że akceptuje postawy i opinie uczących się. Zastanówmy się zatem, jak ankietowani wyrażają akceptację. I tak, prawie połowa badanych (47%) wyraża gotowość zaakceptowania odmiennej postawy, odmiennego zdania ucznia/studenta. To wynik niezwykle ważny i optymistyczny, ponieważ przypomnijmy, że jedną z blokad komunikacyjnych, która powoduje wycofanie się z rozmowy jest ocenianie, krytykowanie czy też pouczanie. A zatem można byłoby sądzić, że potencjalne sytuacje konfliktowe rozwiązywane są w drodze kompromisu, a odmienne poglądy nie stanowią źródła napięcia emocjonalnego. W tym założeniu utwierdza nas to, że 73% badanych traktuje swoich wychowanków jako indywidualności, które mają prawo do wyrażania swojej osobowości przez np. inne poglądy, a wychowawcy prezentują gotowość do wczucia się w ucznia, próbują zrozumieć jego perspektywę widzenia. Jest to o tyle ważne, że „dzieci, które są z uwagą słuchane i szanowane przez dorosłych mają większe poczucie swojej war-

tości i ważności” (Gordon 1997: 235). Zwróćmy też uwagę, że 35% ankietowanych traktuje ucznia jako partnera. Analizując ten wynik musimy zwrócić uwagę na pewną sprzeczność, która pojawia się w teorii Gordona. Otóż traktowanie ucznia jako partnera jest z pewnością istotne z punktu widzenia przebiegu komunikacji, zwłaszcza na płaszczyźnie metakomunikacji zakładającej m.in. relacje komplementarności. Gordon (1993: 201) twierdzi, że „dzieci traktowane są jak przyjaciele, współmałżonkowie. Ta metoda dobrze wpływa na dzieci, ponieważ one cenią sobie doświadczenie, że są traktowane jako osoby równe i że się im ufa”. Czy ucznia można jednak traktować jak współmałżonka, z którym np. na drodze kompromisu rozwiązuje się sytuacje konfliktowe? Wydaje się, że nie, co można uzasadnić m.in. dużą różnicą doświadczeń oraz posiadanej wiedzy. Ponadto Gordon tą tezę przeczy kluczowej dla aktywnego słuchania akceptacji. Przypomnijmy, że słuchający ma „jedynie” okazać pełną akceptację, a mówiący w sytuacji problemowej ma znaleźć satysfakcjonujące go rozwiązanie, co wyklucza podejście partnerskie zakładające m.in. proces wspólnego rozwiązania konfliktu.

Powszechnie wiadomo, że szkoła jest miejscem sytuacji konfliktowych, problemowych, zarówno pomiędzy nauczycielami i ich wychowankami, jak i samymi uczniami. W tego typu sytuacjach 53% ankietowanych deklaruje chęć pomocy uczniowi, natomiast aż 95% nauczycieli szuka przyczyny konfliktu, problemu oraz jego potencjalnych rozwiązań. Wydaje się, że dla nauczycieli nie stanowi trudności rozpoznanie sytuacji problemowych, bowiem aż 90% badanych uważa, że silne reakcje emocjonalne są ich naturalnym sygnałem. W tym miejscu należy zadać pytanie, jak nauczyciele okazują akceptację i zainteresowanie problemami ucznia. Ponieważ badanie nie zakładało obserwacji prowadzonych zajęć, skoncentrowaliśmy uwagę na tzw. „wytrychach”, „otwieraczach” zachęcających do komunikacji. Badana grupa nauczycieli stosuje zróżnicowane „automaty otwierające drzwi”, co procentowo przedstawia się w sposób następujący: „aha” – 27%, „oh!” – 6,6%, „interesujące!” – 40%, „hm...” – 20%, „rzeczywiście” – 6,6% oraz „doprawdy” – 6,6% ankietowanych. Ponadto 46,6% stosuje technikę słuchania z minimalną reakcją, posługując się wyrażeniem: „to mnie interesuje”. Znaczna część nauczycieli zachęca uczących się do wyrażania swoich emocji, poglądów, opinii czy też opowiedzenia o zaistniałej sytuacji konfliktowej, mówiąc np. „opowiedz o tym” – 60%, „interesowałby mnie twój punkt widzenia” – 40%, „wydaje mi się, że to jest dla ciebie ważne” – 40% ankietowanych. Uzyskane dane procentowe są niewątpliwie powodem do zadowolenia, jednakże budzą nasze obawy. Wynikają one z tego, że żaden z badanych nie informuje uczącego się o braku czasu w danej chwili i wyznaczeniu innego terminu rozmowy. Przypomnijmy, że czas jest jednym z czynników determinujących powodzenie zastosowania metody aktywnego słuchania. Prowadząca badanie pilotażowe obawia się, że nauczyciele, stosując różne techniki aktywnego słuchania, zachęcają początkowo

uczniów do rozmowy, lecz, nie mogąc poświęcić im odpowiedniej ilości czasu, powodują jedynie tzw. zamknięcie się w sobie, przyjęcie postawy bierności, ponieważ uczeń czuje się zignorowany razem ze swoim problemem. Czy uzasadnieniem takiej postawy może być chęć niesienia pomocy? To już zagadnienie dla psychologów i socjologów badających tę grupę zawodową.

Abstrahując od zaistniałych wątpliwości, zwróćmy uwagę, że jednak 60% ankietowanych jest przekonanych, że uczeń ma szansę wykorzystać swoje możliwości. A zatem nauczyciele są pewni, że uczący się ma szansę na rozwój własny, kształcenie postawy samodzielności i autonomii w zdobywaniu wiedzy i nabywaniu nowych kompetencji. Jest to zbieżne z wynikiem pokazującym, że 73% nauczycieli traktuje ucznia jako indywidualność. Ponownie wyrażamy jednak wątpliwość, czy ta deklaracja odpowiada w pełni rzeczywistości. Pojawiają się bowiem pytania, czy nauczyciel, sam nie będąc w pełni jednostką autonomiczną, jest w stanie stworzyć warunki dla rozwoju autonomii ucznia. Opierając się na wieloletnim doświadczeniu oraz przeprowadzonych wcześniej badaniach pilotażowych (Czwartos 2011: 444), autorka niniejszego artykułu jest przekonana, że jest to jedynie podejście życzeniowe, które niezwykle rzadko znajduje odzwierciedlenie w rzeczywistości. To o tyle uzasadnione twierdzenie, że nauczyciele, pomimo deklarowanej akceptacji ucznia, posługują się wyrażeniami uniemożliwiającymi komunikację, a tym samym aktywne słuchanie. W 27% przypadków mamy do czynienia z moralizowaniem („musisz to zrobić”), a ponad połowa ankietowanych posługuje się pouczeniem, mówiąc „musisz odrabiać prace domowe”. W dalszej kolejności nauczyciele stosują groźby typu: „nie odzywaj się tak” – 6,6%, „przestań się tak zachowywać” – 33%, „jeszcze jedna taka uwaga i będziesz mieć obniżoną ocenę” – 6,6%. Pomimo wcześniejszych deklaracji, że akceptują ucznia jako indywidualność, osądzają jego poglądy i zachowanie mówiąc, „zastanów się nad tym, co robisz”. Znaczna większość pozwala sobie nawet na krytykę wyrażoną w sposób następujący: „to nie jest dojrzały punkt widzenia” – 20% lub też „zupełnie nie masz racji” – 6,6% ankietowanych. Wydawać by się mogło, że nauczyciele próbują zachęcić, zmotywować uczniów, chwaliąc ich zdolności, np. przez wyrażenie „przy twoich zdolnościach mógłbyś być świetnym uczniem/studentem” – 47%. Na podstawie literatury przedmiotu możemy jednak stwierdzić, że tego typu zwroty skutkują zaprzestaniem komunikacji, brakiem zrozumienia itp. Widzimy zatem, że nauczyciele stosują cały wachlarz komunikatów, które powodują bunt uczniów, ich zamykanie się i z pewnością nie przyczyniają się do porozumienia ani rozwiązania konfliktów. Z uzasadnienia, kiedy te wyrażenia są stosowane, można wywnioskować, że nauczyciele próbują zachęcić uczniów do wytężonej pracy, ponieważ najczęściej są używane, jeśli uczeń jest leniwy (43% ankietowanych), nie odrabia prac domowych (95% ankietowanych) lub też otrzymuje negatywne oceny z testów (100% ankietowanych). Co przyczynia się do tych wypowiedzi nauczycieli? Okazało się, że aż

55% badanych jest przekonanych, że uczniowie nie potrafią wykorzystać czasu na naukę i nie uzyskują oczekiwanych rezultatów (ocen). Można byłoby zadać pytanie, czy nauczyciel zapoznał grupę z technikami uczenia się, czy były przeprowadzone proste ćwiczenia kształcące umiejętność wyznaczania priorytetów i gospodarowania czasem? Przeprowadzająca opisywane badanie jest przekonana, że musiałaby tutaj paść odpowiedź przecząca. Tym bardziej, że 100% ankietowanych przejmując funkcję kierowniczą w procesie nauczania, narzucając styl i formę zdobywania wiedzy. Ponadto aż 40% ankietowanych uważa siebie za osobę, która na podstawie własnego doświadczenia jest w stanie stwierdzić, co jest dobre dla ucznia. To podejście stoi niewątpliwie w sprzeczności z deklaracją 75% ankietowanych, że uczący się ma prawo wyrazić swoje odczucia związane ze stylem prowadzenia zajęć. Na podstawie uzyskanych wyników możemy stwierdzić, że nauczyciele w dalszym ciągu preferują autokratyczny styl nauczania. Traktują uczącego się z perspektywy osoby „wszechwiedzącej” czy też „lepiej wiedzącej”. Zapominają jednocześnie, że to podejście nie powinno mieć miejsca w szkole, a zadaniem nauczyciela jest przyjęcie postawy facylitatora, niezależnie od poziomu kształcenia.

Konkludując należy stwierdzić, że istnieje duża grupa nauczycieli przekonanych, że uczeń jako indywidualność ma prawo do błędów, ponieważ tylko takie podejście gwarantuje rozwój jego postawy autonomicznej. Niepokojące jest, że pomimo nowych kierunków w procesie nauczania, wielu spośród pedagogów przyjmuje rolę najważniejszej osoby w klasie. Badania wykazały jednak, że takie podejście, oparte w głównej mierze na systemie kar, nie przynosi oczekiwanych rezultatów, co niestety możemy zaobserwować przez stale obniżający się poziom wiedzy, brak samodzielności i kreatywności uczniów.

4. Podsumowanie

Podsumowując przeprowadzone badanie pilotażowe, powinniśmy stwierdzić, że nauczyciele są przekonani o pozytywnych aspektach aktywnego słuchania jako metody przyczyniającej się do kształcenia postawy autonomii. W tym celu posługują się zróżnicowanymi technikami. Zdaniem autorki niniejszego artykułu stosowane są one jednak raczej intuicyjnie, ponieważ mają na celu poprawę wzajemnych relacji, sposobów komunikowania się. W tym miejscu należałoby się zastanowić, czy w ramach przygotowania pedagogicznego przyszłych nauczycieli nie powinno się wprowadzić ćwiczeń poprawiających umiejętność słuchania ucznia, wczuwania się w jego problemy, tym bardziej, że kształcenie tej umiejętności jest możliwe, a literatura przedmiotu wymienia liczne ćwiczenia służące poprawie jakości słuchania ze zrozumieniem (Brześkiewicz 1996). Jest to o tyle istotne, że aktywne słuchanie ma liczne zalety, wśród których wymienia się m.in.:

- stworzenie serdecznych, przyjaznych stosunków pomiędzy nauczycielem a uczniem,
- wyzwolenie pozytywnych emocji słuchającego, który jako indywidualność ma poczucie bycia wysłuchanym i zrozumianym,
- rozwiązywanie konfliktów, a szkoła jest takim miejscem, gdzie powstają one nader często,
- kształcenie postawy akceptacji, empatii,
- pozbycie się przez mówiącego negatywnych emocji, które blokują zarówno proces przyswajania wiedzy, jak i efektywnego porozumiewania się,
- aktywne słuchanie pozostawia dziecku/uczniowi tzw. „piłkę”; oznacza to, że staje się ono bardziej samodzielne w procesie myślenia, analizowania; a zatem możemy przypomnieć tezę wyjściową, że „czynne słuchanie jest jedną z najskuteczniejszych metod, aby pomóc dziecku stać się bardziej samodzielnym, odpowiedzialnym i bardziej niezależnym” (Gordon 1993: 61).

Bibliografia

- Brześkiewicz, Z. 1996. *Superśłuchanie. Jak słuchać i być słuchanym*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Comes.
- Czwartos, B. 2011. „Poczucie umiejscowienia kontroli a autonomia w zawodzie nauczyciela”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 429-445.
- Gomes, J. i Walzik, S. 2002. *Aktives Zuhören. Ausarbeitung des Schwerpunktes „Aktives Zuhören“ im Rahmen der Entwicklung der Sozialkompetenz- Modulen am IWP*. (http://www.edudoc.ch/static/infopartner/iwp_fs/2004/iwp20_230804.pdf).
- Gordon, T. 1993. *Wychowanie bez porażek. Rozwiązywanie konfliktów między rodzicami a dziećmi*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Gordon, T. 1997. *Wychowanie w samodyscyplinie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Janowska, J. 2008. „Sztuka słuchania”. *Psychologia w Szkole* 4. 71-79.
- Obermayr, K. 2007. *Hören und Verstehen. Sprechanlässe für das kommunikative Handeln im Deutschunterricht*. (http://germanistik.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/inst_germanistik/obermayr.pdf).
- Pawlak, M. (red.). 2011. *Autonomia a nauczyciele języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UM.
- Retter, H. 2005. *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Robertson, C. *Active listening. More than just paying attention*. (http://www.go2itech.org/HTML/CM08/toolkit/links/print/Mentoring/Active_Listening.pdf).
- Rogers, C. 2005. *Die klientenzentrierte Gesprächstherapie*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.
- Schulz von Thun, F. 1992. *Miteinander reden I: Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Berlin: Rohwohlt Verlag.
- Steil, K., Summerfield, J. i DeMare, G. 1986. *Aktives Zuhören. Eine Anleitung zur erfolgreichen Kommunikation*. Heidelberg: Sauer Verlag.

Załącznik

Ankieta

Szanowni Państwo!

Proszę o wypełnienie ankiety dotyczącej aktywnego słuchania na lekcji/zajęciach szkolnych.

Ankieta jest anonimowa i ma na celu przeprowadzenie badań pilotażowych.

Dziękuję!

1. Czy jest Pan/Pani przekonana, że aktywne słuchanie komunikatów ucznia/studenta przyczynia się do kształcenia jego postawy autonomii i samodzielności?

Tak

Nie

2. Jeśli uczeń/student nie osiąga dobrych wyników w nauce, stara się Pan/Pani znaleźć przyczynę tych niepowodzeń?

Tak

Nie

3. Czy akceptuje Pan/Pani postawy, opinie uczniów/studentów

Tak

Nie

4. Jeśli na pytanie udzielono odpowiedzi „tak”, proszę napisać, w jaki sposób Pan/Pani wyraża akceptację?

.....

5. Jeśli na pytanie nr 3 udzielono odpowiedzi „nie”, proszę napisać, dlaczego nie akceptuje Pan/Pani ucznia/studenta, jego postaw i opinii.

.....

6. Czy uczeń/student ma prawo na Pana/Pani lekcjach/zajęciach wyrazić swoje odczucia związane ze stylem prowadzenia zajęć lekcyjnych?

Tak

Nie

7. Czy jako nauczyciel przyjmuje Pan/Pani na zajęciach postawę osoby kierującej procesem nauczania?

Tak

Nie

8. Czy jako nauczyciel przyjmuje Pan/Pani na zajęciach postawę osoby, która wie lepiej, co jest dobre dla ucznia/studenta

Tak

Nie

9. Jeśli na poprzednie pytanie udzielono odpowiedzi „tak”, proszę napisać, jak Pan/Pani pokazuje uczniom/studentom, że wie lepiej, co będzie dla niego dobre.

.....

10. Czy wyjaśnia Pan/ Pani uczniom/studentom, dlaczego niektóre działania są pożądane a inne nie?

.....

11. Proszę zaznaczyć, który z sygnałów daje uczniowi/studentowi poczucie akceptacji:

a) machanie prawą dłonią odwróconą na zewnątrz

b) machanie prawą dłonią skierowaną ku własnej osobie

12. Proszę zaznaczyć, który z komunikatów sprzyja akceptacji i kształceniu samodzielności ucznia/studenta:

- a) nie uzyskasz pozytywnej oceny/zaliczenia, jeśli nie będziesz się więcej uczył
- b) mógłbyś osiągać lepsze wyniki w nauce

13. Proszę zaznaczyć, czy stosuje Pan/Pani wymienione poniżej wyrażenia (można zaznaczyć kilka odpowiedzi)⁶:

- a) musisz to zrobić
- b) uczeń powinien odrabiać prace domowe
- c) jest mi obojętne, co myślisz. Musisz się więcej uczyć
- d) nie odzywaj się tak
- e) przestań się tak zachowywać
- f) wiem, co dla ciebie jest najlepsze
- g) jeszcze jedna taka uwaga i będziesz miał obniżoną ocenę
- h) nie powinienes się tak zachowywać
- i) poczekaj parę lat, zanim będziesz mógł decydować
- k) zastanów się nad tym, co robisz
- l) kiedy byłem w twoim wieku...
- m) ty nie myślisz logicznie!
- n) to nie jest dojrzały punkt widzenia
- o) zupełnie nie masz racji.
- p) słuchaj, panie przemądrzały
- r) przy twoich zdolnościach mógłbyś być świetnym uczniem/studentem
- s) jesteś źle wychowany
- t) co będziesz robił, jeśli nie pójdziesz na studia/nie będziesz się uczył?

14. Proszę wymienić sytuacje, w których użył Pan/Pani wyżej wymienionych wyrażen.

.....

15. Proszę zaznaczyć, czy stosuje Pan/Pani wymienione poniżej wyrażenia (można zaznaczyć kilka odpowiedzi):

- a) aha
- b) och!
- c) interesujące!
- d) hm...
- e) rzeczywiście
- f) doprawdy
- g) opowiedz o tym
- h) interesowałby mnie twój punkt widzenia
- i) wydaje mi się, że to dla ciebie jest ważne
- k) chciałabym naprawdę usłyszeć, jakie jest twoje stanowisko
- l) to mnie interesuje

16. Proszę zaznaczyć, które wyrażenia opisują Pana/Pani stosunek do ucznia/studenta (można zaznaczyć kilka odpowiedzi):

- a) słucham, co uczeń/ student ma do powiedzenia
- b) jeśli nie mam czasu, informuję o tym ucznia/studenta i proponuję inny termin rozmowy

⁶ Niniejsze wyrażenia zostały zaczerpnięte z publikacji Gordona (1993, 1997).

- c) naprawdę chcę pomóc uczniowi/ studentowi, jeśli ten ma problem
- d) jestem gotowy/gotowa zaakceptować postawy uczniów/studentów (nawet jeśli różnią się od moich przekonań)
- e) jestem przekonany/przekonana, że uczniowie/studenci są w stanie wykorzystać swoje zdolności, umiejętności
- f) nie obawiam się emocjonalnych reakcji uczniów/studentów, ponieważ te przemijają
- g) jestem przekonany/przekonana, że emocjonalne reakcje uczniów/studentów są sygnałem ich problemów
- h) traktuję ucznia/studenta jak partnera
- i) traktuję ucznia/studenta jak indywidualność

Europejskie portfolio językowe dla niewidomych i niedowidzących a rozwijanie autonomii

Małgorzata Jedynak

Instytut Filologii Angielskiej, Uniwersytet Wrocławski

gosiajedynak@poczta.onet.pl

The European language portfolio for the blind and visually impaired 16+ and developing autonomy

The electronic European Language Portfolio for the Blind and Visually Impaired 16+ (ELPBVI) has been developed for students with vision problems as a response to the standard versions of the European Language Portfolio (ELP). It is based on principles outlined in the Common European Framework of Reference. The aim of the paper is to make the reader acquainted with the ELPBVI before it is implemented in the Polish special education context. The article not only focuses on similarities and differences between the ELPBVI and the ELP but also shows how autonomy issue is addressed in the specific parts of the document targeted at students with vision deficit or loss.

1. Wstęp

Wydaje się, że o *Europejskim portfolio językowym (EPJ)*, sposobach jego wprowadzania oraz skuteczności napisano już wszystko (por. Głowacka 2003, 2004; Marciniak 2005, 2007; Pawlak 2005, 2006, 2007, 2008). Obecna literatura metodyczna czy poradniki dla nauczycieli często nawiązują do *EPJ*, jako instrumentu służącego do rozwijania autonomii ucznia, co jest jednym z kluczowych celów kształcenia językowego. *EPJ* rozwija odpowiedzialność ucznia za różne aspekty uczenia się (np. komunikację, strategie uczenia się słownictwa czy wymowy) oraz zachęca go do refleksji na tym procesem.

Podczas opracowywania *EPJ* wzięto pod uwagę czynniki, które wpływają w znaczący sposób na poziom i charakter autonomicznych działań ucznia, a mianowicie wiek grupy docelowej oraz specyfikę kontekstu edukacyjnego. *EPJ* zostało opracowane dla wszystkich grup wiekowych, a nawet dla grup o różnych profilach specjalizacji (portfolio dla przyszłych nauczycieli języka obcego, dla studentów, dla początkujących dorosłych). Aczkolwiek, jeśli chodzi o kontekst edukacyjny, to długo trzeba było czekać na wersję *EPJ* dostosowaną do potrzeb ucznia w szkolnictwie specjalnym. Istnieje wersja *EPJ* stworzona na potrzeby ucznia niesłyszącego i niedosłyszącego oraz wersja dla ucznia niewidomego i niedowidzącego, która została opracowana przez grupę europejskich partnerów w latach 2008-2009 w ramach projektu *Socrates Lingua 2* finansowanego przez Komisję Europejską¹. Dokument został akredytowany w 2010 roku przez Komisję Walidacyjną Rady Europy (numer akredytacji 108.2010). Do tej drugiej wersji *Europejskiego portfolio językowego* stworzonego na potrzeby osób niewidomych i niedowidzących będą odnosiła się w tekście, stosując skrót *EPJNN*.² Wdrożenie nowego *EPJ* dostosowanego do ucznia z deficytem wzroku pociągnęło za sobą konieczność zmian w formacie dokumentu i wprowadzenia jego elektronicznej wersji. Od 2011 roku trwają prace związane z projektem *Tell me how*, mającym na celu promowanie tego modelu portfolio wśród nauczycieli i instytucji zajmujących się kształceniem osób niewidomych i niedowidzących.

Jeśli chodzi o cechy charakterystyczne grupy docelowej, do której jest skierowane *EPJ*, to należy stwierdzić, że istnieje wiele podobieństw i różnic pomiędzy uczniem niedowidzącym czy niewidomym oraz uczniem widzącym. Przede wszystkim warto w tym miejscu obalić mit dotyczący braku autonomicznych zachowań u ucznia z dysfunkcją wzroku. Jak pokazują liczne przykłady z praktyki szkolnej, potrafi on, podobnie jak uczeń widzący, w pełni wykorzystać autonomię, pod warunkiem, że dostarczy się mu takich samych narzędzi jak uczniowi widzącemu i dostosuje się je do dysfunkcji wzroku. Wyniki badania przeprowadzonego wśród 18 uczniów niewidomych wskazują na pewną gotowość do wykazywania przez nich autonomii, która u niektórych uczniów przekładała się również na podejmowanie działań autonomicznych związanych z uczeniem się języka angielskiego (korzystanie z anglojęzycznych stron w internecie, słuchanie piosenek w języku angielskim itp.) (Jedynak 2008: 265). Nie należy jednak utożsamiać owej gotowości z podejmowaniem już konkretnych

¹ Wśród europejskich partnerów znalazły się takie organizacje jak Euroinform (Bułgaria), Helios School for the Blind of Northern Greece (Grecja), bfi Steinmark (Austria), Language Training London (Wielka Brytania) oraz National Association of Blind Entrepreneurs (Bułgaria).

² Rada Europy posługuje się skrótem anglojęzycznym *ELPBVI* (ang. *European language portfolio for the blind and visually impaired*). *Europejskie portfolio dla niewidomych i niedowidzących* jest dostępne na stronie internetowej <http://www.elpforblind.eu/elpbvi/home.php>.

działań zmierzających do rozwijania autonomii. Niejednokrotnie potrzeby autonomiczne ucznia nie mogą być zrealizowane z powodu różnego rodzaju ograniczeń, takich jak brak dostępu do sprzętu komputerowego, ideologia chroniąca niepełnosprawnych przed „negatywnymi” skutkami rozwijania autonomii czy brak zaangażowania dyrekcji szkoły i nauczycieli.

Jeśli chodzi o różnicę pomiędzy uczniem z dysfunkcją wzroku i uczniem widzącym, to polega ona na tym, że w niektórych szkołach, głównie ze względów finansowych lub z powodu braku wykwalifikowanej kadry, trudniej jest zapewnić temu pierwszemu odpowiednie instrumenty służące do rozwijania autonomii (np. *EPJNN* nie jest dostępne w powiększonym czarnodruku ani w Brajlu, ale tylko w wersji elektronicznej). W erze cyfrowej uczeń niedowidzący, niewidomy czy ociemniały ma do swojej dyspozycji szereg nowoczesnych narzędzi, które pozwalają mu na dostęp do informacji. Tradycyjne maszyny brajlowskie i dyktafony zostały zastąpione nowoczesnym sprzętem elektronicznym (skanerami, komputerami, syntezatorami mowy), na który niestety nie mogą sobie pozwolić wszystkie szkoły, które kształcą uczniów z dysfunkcją wzroku i chciałyby zapewnić im dostęp do *EPJNN*.

Ponieważ pomysł wprowadzenia *EPJNN* jest całkowicie nowatorski w środowisku kształcenia specjalnego, głównym celem artykułu jest pokazanie odbiorcom zainteresowanym tą tematyką, jak wygląda owo narzędzie, jakie są podobieństwa i różnice pomiędzy nim a *EPJ* stosowanym w szkolnictwie powszechnym oraz w jaki sposób rozwija autonomię ucznia. Tak sformułowany cel wydają się tym bardziej istotny, gdyż niewątpliwie niedługo pojawi się polska wersja *EPJNN*, co może wzbudzić pewne wątpliwości, zarówno wśród nauczycieli, jak i uczniów.

2. Edukacja językowa niewidomych i niedowidzących

Pojawienie się tak ważnego dokumentu, jakim jest *EPJNN*, wynika z polityki socjalnej oraz polityki edukacyjnej prowadzonej obecnie w Unii Europejskiej. Z tego powodu, edukacja językowa osób niepełnosprawnych musi być analizowana w szerszej perspektywie, z uwzględnieniem szeregu czynników społeczno-demograficznych.

Pomimo bardzo skutecznych działań prewencyjnych prowadzonych przez Międzynarodową Organizację Zdrowia, liczba osób z częściowym lub całkowitym ubytkiem wzroku nadal rośnie.³ Paradoksalnie ma to związek z postępowaniem medycyny prenatalnej, która umożliwia życie wielu dzieciom, także tym z niedojrzałym narządem wzroku. Według danych statystycznych Polskiego Towarzystwa Niewidomych (PTN), w 2010 roku w Polsce zarejestrowało się 63 514

³ Dane dostępne na stronie Międzynarodowej Organizacji Zdrowia (www.who.int/research/en/).

osób, które spełniały wymagania członkowskie stawiane przez towarzystwo⁴. Jeśli chodzi o odsetek uczniów niewidomych i niedowidzących w Polsce, to w 2010 roku na poziomie szkoły podstawowej odnotowano liczbę 1927, na poziomie gimnazjum 1298 oraz 1144 w szkołach średnich i zawodowych (dane PTN). Powyższe dane statystyczne pokazują, że problem edukacji tego typu uczniów, wbrew powszechnym opiniom, nie jest marginalny. Biorąc pod uwagę, że polityka segregacyjna w kształceniu uczniów niepełnosprawnych została zastąpiona polityką integracyjną, która w wielu przypadkach daje niewidomemu i niedowidzącemu uczniowi szansę na zdobywanie wiedzy w takich samych warunkach, jak uczniowi widzącemu, istnieje coraz większe prawdopodobieństwo, że nauczyciel języka obcego pracujący w szkole ogólnodostępnej będzie miał również w klasie ucznia z deficytem wzroku. Z tego względu warto, aby nie tylko nauczyciele języków obcych w szkołach specjalnych zapoznali się z dokumentem *EPJNN*, ale również ci w innych typach szkół.

Obecnie kluczowym zadaniem we wszystkich krajach członkowskich jest dążenie do stworzenia społeczeństwa otwartego i dostępnego dla wszystkich. Istnieje szereg istotnych dokumentów międzynarodowych, które regulują działania wobec niepełnosprawnych, włączając w to osoby z deficytem wzroku. Niewątpliwie dokumenty, które zainicjowały zmiany w myśleniu na temat niepełnosprawnych i ich kształceniu, to przede wszystkim *Powszechna deklaracja praw człowieka* (1948), *Światowa deklaracja „edukacja dla wszystkich”* (1990) oraz *Deklaracja z Salamanki* razem z *Wytycznymi dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych* (1994). Jeśli chodzi o konkretne działania zmierzające do promowania nauczania języków wśród osób niepełnosprawnych, to należy w tym miejscu wspomnieć o reformach zaproponowanych przez Radę Europejską w *Strategii Lizbońskiej* (2000). Modernizacja edukacji zaproponowana w dokumencie polegała między innymi na podnoszeniu poziomu umiejętności kluczowych (zwłaszcza w zakresie języków obcych i technologii informacyjnych) oraz zwiększeniu dostępności do edukacji wszystkich obywateli, w tym osób niepełnosprawnych. Warto zauważyć, że wśród 20 kluczowych wskaźników, na podstawie których dokonuje się monitorowania postępu wdrażania celów edukacyjnych wynikających ze *Strategii Lizbońskiej*, na drugim miejscu znajduje się *kształcenie uczniów ze specjalnymi potrzebami*. Jest to nowy wskaźnik, a jego pozycja w zestawieniu pokazuje jak priorytetowo do kształcenia niepełnosprawnych podchodzi Rada Europejska.

⁴ Polskie Towarzystwo Niewidomych zajmuje się promowaniem edukacji, rehabilitacji oraz doradztwem zawodowym dla osób z całkowitym i częściowym ubytkiem wzroku. Od 1952 roku towarzystwo prowadzi również bibliotekę z zasobami książek w Brailu. Obecnie zbiory są systematycznie uzupełniane audiobookami i książkami zapisanymi w systemie DAISY. Więcej informacji na temat funkcjonowania towarzystwa znajduje się na stronie: www.pzn.org.pl.

Polityka językowa, szczegółowo określona w 2002 roku podczas spotkania Rady Europejskiej w Barcelonie, ma również swoje odniesienie do szkolnictwa specjalnego. Niewidomi i niedowidzący uczniowie są zobligowani do nauki języków obcych, podobnie jak uczniowie widzący. Znajomość języków obcych ma ułatwić im mobilność w Unii Europejskiej związaną również z poszukiwaniem pracy oraz szeroko rozumianą integrację społeczną. O psychologicznych i społecznych korzyściach wynikających z nauki wspominają Majewski (1983) czy Krzeszowski (2001), przy czym ten drugi odnosi się bezpośrednio do nauki języka obcego. Jak zauważa Nikolic (1987), uczniowie niewidomi mają ogromny potencjał, jeśli chodzi o naukę języka obcego, który może nawet przewyższać ten wykazywany przez uczniów widzących, szczególnie w przyswajaniu fonetyki i fonologii. Niewątpliwie wdrażana obecnie unijna polityka językowa pozwala uczniom z deficytem wzroku wykorzystać pełniej ich potencjał do nauki języków. Jednym z instrumentów stosowanych przez Komisję Europejską były różnorodne programy realizowane w ramach *Inicjatywy Equal* w latach 2000-2006, która miała na celu zwalczanie wszelkich form dyskryminacji i nierówności na rynku pracy (Zawadzka-Bartnik 2010: 20-21). Jeśli chodzi o osoby niewidome, to należałoby tu wspomnieć o programie *Komputer dla Homera*, który umożliwił wielu osobom niewidomym nabycie sprzętu elektronicznego i oprowadzenie obsługi komputera z syntezatorem mowy. Biegłość w posługiwaniu się sprzętem przez ucznia niewidomego czy niedowidzącego jest szczególnie istotna dla celów edukacyjnych, w tym w przypadku wykorzystania w nauce języka obcego narzędzia elektronicznego, jakim jest *EPJNN*.

3. *EPJNN* i *EPJ* – podobieństwa i różnice

EPJNN podobnie jak *Europejskie portfolio językowe (EPJ)* zostało wprowadzone do unijnej przestrzeni edukacyjnej dzięki staraniom Rady Europy⁵. Można zauważyć wiele podobieństw pomiędzy dokumentami, takich jak ich cel, funkcje, struktura, symbolika Rady Europy, terminologia oraz treść. Istnieje jednak kilka różnic, które niewątpliwie musiały pojawić się w związku z dostosowaniem dokumentu do oczekiwań niewidomego i niedowidzącego odbiorcy. W niniejszej sekcji skupię się na omówieniu najpierw podobieństw, a potem różnic pomiędzy *EPJ* a *EPJNN*.

⁵ Pomysł stworzenia *EPJ* razem z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* powstał w 1991 roku na sympozjum Rady Europy w Rüschlikon w Szwajcarii. *EPJ* zostało opracowane i pilotażowane przez Wydział Polityki Językowej przy Radzie Europy w Strasburgu w latach 1998-2000. Dokument został wdrożony po raz pierwszy podczas Europejskiego Roku Języków jako narzędzie do wspierania autonomii ucznia, wielojęzyczności i wielokulturowości. Obecnie istnieje już ponad 100 wersji *EPJ* stworzonych dla różnych celów nauki, różnych grup wiekowych i niepełnosprawności.

Głównym celem obu narzędzi jest umożliwienie uczniom monitorowanie ich postępów w nauce wszystkich umiejętności językowych oraz wywołanie u nich refleksji na temat uczenia się języka i doświadczeń interkulturowych. Niewątpliwie wypełnianie portfolio przez ucznia przyczynia się również do rozwijania jego umiejętności samodzielnego uczenia się i odpowiedzialności za ten proces, które stanowią części składowe autonomii ucznia. Realizacja powyższych celów pokrywa się z założeniami polityki językowej Rady Europy, które zawarte są w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: Uczenie się, nauczanie, ocenianie* (Little 2006). W dłuższej perspektywie korzystanie z *EPJ* ma przyczynić się do zwiększenia mobilności pracowników w Unii Europejskiej, stymulowania tolerancji i szacunku dla różnorodności językowej i kulturowej oraz promowania idei wielojęzyczności, polegającej na posługiwaniu się przez obywateli danego kraju kilkoma językami oprócz ich języka ojczystego (Schneider i Lenz 2001).

EPJ oraz *EPJNN* są dokumentami, które można określić jako językowy życiorys ucznia, który uczy się lub już nauczył się języka obcego. Jeśli chodzi o funkcje tych dokumentów, to nie ma między nimi różnic. Niezależnie od języka, wieku odbiorców i ich niepełnosprawności, każde portfolio językowe realizuje dwie kluczowe i wzajemnie uzupełniające się funkcje, tzn. *funkcję dokumentacyjną* oraz *funkcję wychowawczą*. Ta pierwsza odnosi się do możliwości zapisywania w sposób systematyczny i zrozumiały różnych doświadczeń językowych i interkulturowych ucznia. Forma dokumentowania osiągnięć ucznia ułatwia zaprezentowanie dokumentu osobom zainteresowanym poziomem kompetencji językowej właściciela portfolio (np. przyszłemu pracodawcy, uczelni lub szkole językowej). Jeśli chodzi o funkcję wychowawczą, inaczej nazywaną pedagogiczną, to polega ona na wzmacnianiu motywacji do nauki, rozwijaniu umiejętności refleksji, promowaniu samooceny oraz ułatwianiu interakcji z innymi kulturami i językami.

Zastosowanie portfolio w klasie językowej może w dużym stopniu ułatwić pracę nauczycielom, jak i uczniom. Uczeń świadomy ograniczeń swojej wiedzy językowej, własnych postępów w nauce i preferowanego stylu uczenia się jest w stanie osiągnąć lepsze rezultaty od ucznia pozbawionego zdolności autonomicznej samokrytyki. Poza tym jego dialog z nauczycielem jest w dużej mierze ułatwiony, ponieważ potrafi on zrozumieć kryteria oceniania stosowane przez nauczyciela na tle zauważonego przez siebie postępu.

Jeśli chodzi o strukturę dokumentu, nie ma żadnych różnic pomiędzy *EPJ* a *EPJNN*. W każdym portfolio muszą znaleźć się trzy obligatoryjne części warunkujące walidację dokumentu przez Komisję Walidacyjną, a mianowicie *Paszport językowy*, *Biografia językowa* oraz *Dossier*. *Paszport językowy*, będący streszczeniem osiągnięć językowych, należy do jego właściciela (ucznia). Każde z osiągnięć w odniesieniu do pięciu umiejętności (słuchanie, interakcja ustna, produkcja ustna, czytanie, pisanie) jest dokumentowane za pomocą skali z po-

ziomami biegłości (A1-C2) wynikającej z *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. W drugiej części dokumentu uczeń zapisuje swoje formalne i nieformalne doświadczenia związane z językiem. Te pierwsze dotyczą umiejętności nabytych podczas osobistych kontaktów z rodzowymi użytkownikami języka docelowego, natomiast drugie odnoszą się do kontaktów z językiem w szkole lub w innych placówkach kształcenia. W *Biografii językowej* uczeń nie tylko odnotowuje, na jakim poziomie biegłości znajduje się, ale również dokumentuje częstotliwość różnych wydarzeń i ich daty, reakcje na różne doświadczenia i odczucia, np. co do efektywności swojej nauki. Oprócz doświadczeń językowych uczeń może również zapisywać swoje doświadczenia interkulturowe (np. jak przebiegała jego interakcja z osobami reprezentującymi odmienną kulturę). Ostatnia część portfolio stanowi udokumentowanie umiejętności ucznia na podstawie konkretnych zadań językowych.

Kolejne podobieństwo pomiędzy *EPI* i *EPJNN* dotyczy stosowanej symboliki Rady Europy. W przypadku elektronicznego *EPJNN* logo Rady Europy znajduje się na stronie domowej oraz na początku każdej kolejnej strony. W dokumencie tego typu musi być również używana ogólnie przyjęta terminologia i przynajmniej jeden z podstawowych języków stosowanych przez Radę Europy oprócz języka ojczystego. Istnieje wymóg, aby w portfolio użytkownika znalazły się wszystkie języki obce i kultury, z którymi może się zetknąć w środowisku nauczania formalnego, jak i poza nim. Jeśli chodzi o tekst dołączony przez Wydział Polityki Językowej na temat Rady Europy, to nie ma różnic pomiędzy *EPI* a *EPJNN*.

EPJNN jest jednak dokumentem, który ze względu na specyfikę grupy docelowej i kontekst edukacyjny, nie może być identyczny z innymi modelami portfolio. Pierwsza zauważalna różnica dotyczy przede wszystkim formy dokumentu. Jak wspomniałam wcześniej, istnieje tylko wersja elektroniczna portfolio. Jednym z największych wyzwań postawionych przed autorami *EPJNN* było utrzymanie ogólnie przyjętych standardów obowiązujących dla tego typu dokumentów, przy jednoczesnym zapewnieniu jego dostępności. Forma elektroniczna *EPJNN* miała szansę na zdobycie większej grupy odbiorców niż forma pisemna (zapis w Brajlu lub w powiększonym czarnodruku). Wiąże się to z tym, że obecnie coraz mniej osób niewidomych wykazuje się biegłością w posługiwaniu się Brajlem, a niektórzy nie mają nawet podstawowej wiedzy co do zapisu słów za pomocą sześciopunktu. Warto w tym miejscu nadmienić, że wiele zapisów w Brajlu sprawia niewidomym użytkownikom duży problem w odczytaniu (tabele, symbole luk). Jest to kolejny argument przemawiający za wprowadzeniem formy elektronicznej dokumentu. Jeśli chodzi o przygotowanie *EPJNN* dla osób niedowidzących, to wersja elektroniczna również lepiej się sprawdza od materiałów w czarnodruku, które zajmują bardzo dużo miejsca na papierze i nie są wygodne w przeglądaniu.

Warto nadmienić, że dostęp do *EPJNN* jest nieodpłatny i może z niego skorzystać każda osoba w celach edukacyjnych. Potencjalny użytkownik ma dwie formy dostępu do dokumentu: bezpośredni przez stronę www.elpforblind.eu/elpbvi/front.php, która jest również udostępniana na stronie internetowej projektu *Tell me how* (www.elpforblind.eu/tellmehow) i głównej stronie *EPJNN* (www.elpforblind.eu) w zakładce *Twoje portfolio językowe*, oraz pośredni przez zapisanie aplikacji na pulpicie. W przypadku wyboru tej pierwszej opcji, użytkownik musi jednak stworzyć swoje osobiste konto z loginem i hasłem, z których potem korzysta. Zaleca się korzystanie z tej opcji, ponieważ jest ona systematycznie uaktualniana oraz udoskonalana w taki sposób, aby informacje zapisywane przez użytkownika były bezpiecznie przechowywane tylko do jego dyspozycji.

Warto zwrócić uwagę, że *EPJNN* zostało tak skonstruowane, aby uniknąć formatowania niedostępnego dla osób niewidomych i niedowidzących. Dotyczy to przede wszystkim tabel, które, w odróżnieniu do innych modeli *EPJ*, nie występują w tekście. Jeśli chodzi o język stosowany w treści, to został on tak dostosowany do potrzeb odbiorcy, aby co jakiś czas informować go, o czym będzie czytał (np. następnie znajduje się lista z różnego rodzaju rzeczami, o które możesz być poproszony w czasie lekcji) i w jakiej kolejności zostały uszeregowane omawiane kwestie. Pod koniec każdej sekcji użytkownik ma możliwość przeniesienia się za pomocą jednego kliknięcia do początku strony z informacją, w którym miejscu spisu treści aktualnie znajduje się. Elektroniczny format *EPJNN* zapewnia użytkownikowi dostęp do różnych dodatkowych funkcji niestosowanych w tradycyjnych modelach dokumentu, a mianowicie dostęp do opcji drukowania, eksportowania i wysyłania zapisanych dokumentów za pomocą poczty elektronicznej. Jeśli chodzi o drukowanie, to specjalna opcja umożliwia przygotowanie do wydruku w Brajlu samego tekstu bez dodatkowych elementów, takich jak pola z symbolami nawigacji.

Autorzy *EPJNN* przyjęli trzy główne założenia podczas opracowania tej wersji dokumentu. Po pierwsze, użytkownik portfolio uczy się języka, wspomagając ten proces takimi narzędziami, jak alfabet Brajla i związana z nim technologia, pomoce w czytaniu tekstu, takie jak powiększalniki, linijki brajlowskie czy syntezytor mowy. Po drugie, osoba korzystająca z *EPJNN* doświadcza pewnych ograniczeń związanych z produkcją (wyrażaniem myśli) oraz odbiorem (rozumienie np. elementów komunikacji niewerbalnej). Sprawia to, że pewne akty mowy mogą być utrudnione lub nawet niemożliwe do zrealizowania. Wreszcie sam fakt, że użytkownik *EPJNN* może być nie tylko osobą ociemniałą, ale osobą niewidomą od urodzenia sprawia, że trudno mu może zrozumieć wiele pojęć związanych z doświadczeniami wizualnymi. Te trzy założenia mają swoje odzwierciedlenie w treści *EPJNN*, zarówno w opisie osiągnięć ucznia, jak i w nagłówkach dodatkowych sekcji zatytułowanych *Dodatkowe informacje dla niewidomych i niedowidzących użytkowników*.

W *Paszporcie językowym* znajduje się wiele innych udogodnień, z których może skorzystać niewidomy użytkownik, np. w sekcji *Profil umiejętności językowych* odpowiednie poziomy biegłości językowej zmieniają się automatycznie po tym, jak uczeń wypełni pola dotyczące samooceny w *Biografii językowej*. Globalna skala odnosząca się do poziomów biegłości językowej zaproponowana przez Radę Europy została zmodyfikowana w taki sposób, aby była zrozumiała dla ucznia z deficytem wzroku. Wprowadzono do niej dwa terminy mające na celu ułatwienie zrozumienia poziomów, a mianowicie: *ograniczenie* (rozumiane jako brak wizualnych bodźców używanych zwykle przez widzące osoby) oraz *urządzenia wspomagające* (rozumiane jako teksty w Brajlu, syntezatory mowy do czytania tekstu, oprogramowanie, powiększalniki). Dzięki tym modyfikacjom w treści, kryterium podstawowej biegłości językowej A1 brzmi „potrafi zrozumieć i zastosować proste wyrażenia używane na co dzień oraz podstawowe frazy (...) przy użyciu odpowiednio dobranych urządzeń wspomagających. (...) Może wymagać dodatkowego czasu na odpowiedź, w zależności od ograniczeń podczas interakcji”. Jeśli chodzi o skalę stosowaną do samodzielnej oceny swoich umiejętności językowych, to została ona również dostosowana pod względem treści do kontekstu, w którym uczy się uczeń niewidomy i niedowidzący.

Dossier również różni się nieznacznie od tradycyjnej wersji *EJP*, głównie ze względu na elektroniczny format zbieranych dokumentów (certyfikaty, dyplomy, kartki z pamiętnika, prace). Niewidomy użytkownik może również zamieszczać w tej części stworzone przez siebie teksty w języku obcym, zarówno mówione, jak i pisane, pliki audio i video z wypowiedziami innych osób, które współpracowały z nim i mogą potwierdzić opanowany przez ucznia poziom biegłości językowej. Ponadto znajduje się tu baza z gotowymi szablonami, które mogą być wykorzystane do oceny użytkownika portfolio przez nauczycieli czy rodowitych użytkowników języka.

Dodatkowo *EPJNN* zawiera *Przewodnik użytkownika*, który ułatwia nawigację i efektywne korzystanie z dokumentu. Znajdują się w nim przejrzyste informacje na temat użytkowania dokumentu oraz uczenia się języka obcego przez osoby z deficytem wzroku. Z przewodnika użytkownik dowiaduje się, czy spełnia wszystkie kryteria wyszczególnione dla odpowiednich poziomów w celu dokonania samooceny, aczkolwiek, jeśli chodzi o sam czas poświęcony na osiągnięcie tych poziomów, to może on być wydłużony ze względu na ograniczenia związane z deficytem wzroku. Uczeń również dowiaduje się, że widzący użytkownicy języka potrafią dostrzec wiele elementów, zarówno w tekście pisanym (ilustracje), jak i interakcji werbalnych (mimika twarzy, gesty podczas rozmowy, pozycja ciała). Jednocześnie użytkownik *EPJNN* znajduje informację, że pomimo ograniczeń ma on większą świadomość pewnych cech języka mówionego (np. intonacja wypowiedzi) w porównaniu z widzącymi użytkownikami języka.

Przewodnik uświadamia również użytkownikowi, że istnieją materiały wykorzystywane do nauki języka obcego, z których trudno jest mu korzystać pomimo nowoczesnych technologii czy Brajla (znaki drogowe, reklamy uliczne, ilustracje czy elementy filmów/video bez komentarzy) (por. *Przewodnik użytkownika – Europejskie portfolio dla niewidomych i niedowidzących* 2010: 1-8).

EPJNN zawiera również przewodnik dla nauczycieli pracujących z uczniem niewidomym oraz niedowidzącym. Autorzy dokumentu zachęcają nauczycieli do zaznajomienia się z elektronicznym formatem *EPJNN*, a nie z tradycyjną wersją *EPJ* przeznaczoną dla innej grupy docelowej. Zamiast skopiowania standardowego przewodnika dla nauczycieli z innych modeli dokumentu, na potrzeby *EPJNN* stworzono przewodnik, który koncentruje się na aspektach pedagogicznych i administracyjnych wykorzystywania portfolio w kontekście pracy z uczniem niewidomym i niedowidzącym.

4. Rozwijanie autonomii z wykorzystaniem *EPJNN*

O potrzebie rozwijania autonomii napisano już wiele artykułów czy poradników metodycznych. Wyniki badania polegającego na analizie cech uczniów, którzy odnieśli sukces w nauce języka obcego pokazują, że są one autonomiczne, świadome swoich potrzeb oraz posiadają wiedzę i umiejętności niezbędne w nauce języka (Drożdżał-Szelest 2004). Jak zauważa Komorowska (2003: 168-169), postawienie na samodzielność uczniów jest istotne, ponieważ w ten sposób umożliwia się im dobór takich form pracy, które odpowiadają ich preferencjom. W klasach integracyjnych, czy klasach w szkołach specjalnych, problem autonomii jest równie ważny jak w szkołach ogólnodostępnych. Różnice indywidualne są nieuniknione w każdym kontekście edukacyjnym, a przeprowadzenie lekcji języka obcego w taki sposób, aby uwzględnić wszystkie style poznawcze, potrzeby, motywacje i osobowości uczniów wydaje się nierealne. W przypadku pracy z uczniami niewidomymi i niedowidzącymi prowadzenie zajęć może być dodatkowo utrudnione ze względu na takie czynniki, jak: wiek i okoliczności utraty wzroku (problemy z rozumieniem pewnych pojęć), konsekwencje utraty wzroku (brak motywacji do działania) oraz inne uwarunkowania pojawiające się czasami u osób z deficytem wzroku (neurologiczne). W tych warunkach nauczyciel powinien pracować indywidualnie praktycznie z każdym uczniem. Często nie jest to jednak możliwe ze względu na ograniczenia czasowe. W takiej sytuacji konieczne jest, aby uczeń sam przejął część odpowiedzialności za naukę języka obcego, uniezależniając się od nauczyciela. Może to osiągnąć przez uczenie się poza klasą szkolną, pod warunkiem, że wykształci się w nim postawę autonomiczną, np. przez zastosowanie *EPJNN*.

Rozwijanie autonomii jest głównym celem kształcenia osób w szkolnictwie specjalnym. Autorzy Raportu Komisji Europejskiej zatytułowanego *Innowacje*

w nauczaniu języków uczniów ze specjalnymi potrzebami, poruszają problem autonomii i, powołując się na Little'a (1991), wskazują na możliwości ucznia niewidomego i niedowidzącego w aktywnym uczestniczeniu w procesie nauki (*Potrzeby specjalne w Europie* 2005: 141). Zjawisku autonomii u uczniów z dysfunkcją wzroku poświęcono również cały rozdział w poradniku metodycznym dla nauczycieli pracujących z tego typu uczniami (Piskorowska, Krzeszowski i Marek 2008: 57-60). Autorzy poradnika nie odnoszą się jednak do *EPJNN* czy dostępnych badań na temat autonomii u osób niewidomych, a tylko przybliżają czytelnikowi, potencjalnemu nauczycielowi, pojęcie autonomii, wskazując na potrzebę jej rozwijania. Nie sposób nie zgodzić się z konkluzją autorów, że autonomia to cecha, która może być przydatna, nie tylko z punktu widzenia procesu dydaktycznego, ale również z punktu widzenia rozwoju człowieka, który bierze odpowiedzialność za swój los (Piskorowska, Krzeszowski i Marek 2008: 60).

Jak zaznaczono we wstępie do tego artykułu, jednym z celów *EPJ* czy *EPJNN* jest promowanie postaw autonomicznych. Problem autonomii ucznia niewidomego czy niedowidzącego został już omówiony przez autorkę we wcześniejszej publikacji (Jedynak 2008). W artykule tym zjawisko autonomii zostało potraktowane globalnie w odniesieniu do nauczania w kontekście szkolnictwa specjalnego. W niniejszej sekcji skupię się wyłącznie na *EPJNN* i jego roli w procesie autonomizacji ucznia.

Podczas analizy *EPJNN* uwagę zwraca, że istnieje tylko jedna jego wersja dla grupy docelowej 16+. Nie wiadomo, czy będą powstawały wersje dla młodszych grup wiekowych. Niewątpliwie rozwijanie postaw autonomicznych u uczniów szkoły podstawowej i gimnazjalnej jest trudne lub nawet zupełnie niemożliwe do zrealizowania, co jest spowodowane brakiem lub niewystarczającym poziomem świadomości metajęzykowej i metakognitywnej u dzieci i młodzieży. W konsekwencji nie są oni w stanie rozwinąć analitycznego podejścia do materiału językowego, podejmować świadomie decyzji dotyczących organizacji procesu uczenia się czy pracować świadomie nad korektą błędów. Warto podkreślić, że ma to odniesienie do wszystkich uczniów, a nie tylko do uczniów z dysfunkcją wzroku. Uczniowie powyżej 16 roku życia są w stanie zrozumieć cele, które mają do zrealizowania w poszczególnych częściach *EPJNN*. Ponadto przewodnik metodyczny przeznaczony dla nauczycieli jest również udostępniany uczniom.

Zanim odpowiemy na pytanie, w jaki sposób *EPJNN* rozwija autonomię, najpierw wydaje się uzasadnione zadanie pytania, czy mówienie o tym zjawisku w odniesieniu do ucznia niewidomego czy niedowidzącego ma w ogóle sens. Powszechnie uważa się, że pojęcia, takie jak „niezależność”, „autonomia” czy „odpowiedzialność” są przypisane do świata osób pełnosprawnych, a w odniesieniu do osób pozbawionych zupełnie wzroku brzmią paradoksalnie (por. Jedynak 2008: 258). Z jednej strony, takie sugestie są uzasadnione, po-

nieważ zdarzają się jednostki, które w dużej mierze są zdominowane przez nadopiekuńczych rodziców, co uniemożliwia osiągnięcie niezależności. Struktura psychiczna niektórych uczniów, szczególnie tych, którzy stracili wzrok na pewnym etapie swojego życia, powoduje, że nie są oni w stanie pogodzić się z tym i zamykają się na nowe doświadczenia. Skutkuje to różnymi problemami w klasie, takimi jak nieuzasadniony lęk przed podjęciem się nowego zadania i unikanie działań autonomicznych. Autonomia proaktywna jest u takich osób trudna do osiągnięcia. Z drugiej jednak strony, istnieją przykłady uczniów niewidomych czy niedowidzących, którzy odnieśli sukces w nauce języków obcych przez swoje autonomiczne działania i ogromną motywację. Jak wskazuje Marek (2001: 79-86), wśród tych osób są również absolwenci filologii angielskiej. Takie przykłady pokazują, że dyskusja na temat autonomii w kontekście uczniów z deficytem wzroku jest jednak uzasadniona. Niewątpliwie ich sukces wiąże się z większym wysiłkiem niż u uczniów widzących. Zdobycie materiałów do nauki w odpowiednim formacie lub adaptacja materiałów ogólnodostępnych wymaga pewnego poziomu autonomii. Wprowadzenie *EPJNN* sprawia, że uczeń zaczyna przyjmować aktywną postawę wobec procesu nauki języka obcego, sterując nim w zależności od potrzeb i swoich możliwości. Ponieważ autonomia nie jest stałym i nieodłącznym atrybutem każdego ucznia, proces autonomizacji może zająć czasami bardzo dużo czasu. Ważne jest, aby nauczyciel wprowadzający *EPJNN* pamiętał, że tempo pracy z tym dokumentem musi być dostosowane do indywidualnych potrzeb uczniów z deficytem wzroku.

Autorzy *Podręcznika dla nauczycieli* towarzyszącemu *EPJNN* twierdzą, że informacje zwrotne od nauczycieli, którzy wprowadzili pionierski dokument w kilku krajach europejskich (Grecja, Bułgaria, Niemcy) są bardzo pozytywne. U uczniów pracujących z *EPJNN* zauważono wyraźny wzrost ich umiejętności refleksyjnego myślenia – nieodzownego elementu postawy autonomicznej. Nie ma jednak do tej pory żadnych konkretnych wyników długoterminowych badań przeprowadzonych na znaczącej statystycznie populacji, które pokazałyby wpływ *EPJNN* na rozwijanie autonomii.

Przypatrzmy się, w jaki sposób *EPJNN* realizuje cel rozwijania postaw autonomicznych. W *Paszporcie językowym* uświadamia się ucznia, że języka można nauczyć się w różnych kontekstach (formalny, nieformalny), wykorzystuje się go do różnych celów (w pracy, w czasie studiów i podróży) i na różnych etapach życia (podczas formalnej edukacji w szkole i w dorosłym życiu). Ta część *EPJNN* tylko na pozór nie ma nic wspólnego z promowaniem postaw autonomicznych. W rzeczywistości użytkownik zachęcony do refleksji nad historią swojej nauki może uświadomić sobie, że warto postawić nowe cele do zrealizowania w nauce, bez względu na etap życia, na którym się obecnie znajduje. Jak wiadomo, stawianie celów, do których się dąży, charakteryzuje postawę autonomiczną człowieka.

Niewątpliwie *Biografia językowa* jest tą częścią *EPJNN*, w której w największym stopniu zwraca się uwagę na promowanie autonomii przez zwiększanie świadomości ucznia i jego refleksji na temat procesu uczenia. Na wstępie uczeń ma dokonać podsumowania swoich doświadczeń, zarówno w nauce języków, jak i poznawaniu innych narodowości i kultur. W aplikacji znajdują się luki, w które uczeń niewidomy lub niedowidzący wpisuje informacje na temat swojej nauki języków. Sekcja poświęcona znajomości języków obcych uświadamia mu, jak dużo już umie. Ponadto wskazuje ona uczniowi, że języka obcego można uczyć się zarówno w środowisku formalnym, jak i nieformalnym, co może zachęcić go do samodzielnych prób uczenia się i używania języka w różnych kontekstach. W kolejnej części (*Jakim jestem uczniem*) użytkownik *EPJNN* dokonuje oceny swoich zachowań językowych, co pozwala mu zaklasyfikować siebie do jednej z opisanej grup uczniowskich: refleksyjnych, ekstrawertycznych, lubiących ryzyko i wycofanych. Poniżej znajduje się luka z otwartym pytaniem na temat powodów zaklasyfikowania siebie do danej kategorii, które wymaga od ucznia refleksji i głębszej analizy własnego zachowania w klasie i poza nią. W konsekwencji może to doprowadzić ucznia do zwracania większej uwagi na proces uczenia się przez szukanie alternatywnych sposobów nauki dotychczas przez niego niedocenianych, takich jak strategie uczenia się języka. W kolejnej części umiejętności refleksyjnego spojrzenia na swój proces uczenia zostają jeszcze bardziej pogłębione; znajduje się tu lista różnych zadań i zachowań wykorzystywanych przez nauczyciela w klasie. Uczeń dowiadyuje się, jak reaguje na nie, oceniając je na skali od 0 („bardzo nie lubię, czuję się zagrożony przez”) do 5 („bardzo lubię, czuję się w tym pewny”). Ocena zachowań innych i swoich oraz obserwacja, jak zmieniają się oceny w czasie, stanowią bardzo istotny element kształtowania się postawy autonomicznej. Przede wszystkim pozwalają one na identyfikację tych zachowań i postaw, które według ucznia są najbardziej pożądane. Jednocześnie wskazują na zmiany, które przyczyniają się do wzięcia większej odpowiedzialności za swoją naukę. Ma to miejsce również w kolejnym zadaniu w *Biografii językowej*, w którym użytkownik *EPJNN* ma szansę na zaznajomienie się z różnymi nieznanymi mu strategiami. Uświadomienie sobie mocnych i słabych stron w stosowaniu strategii pogłębia świadomość ucznia, który zaczyna odkrywać, nad czym powinien pracować. Wyznaczając sobie nowe cele do realizacji, w dużej mierze odciąża nauczyciela, który nie musi wykazywać braków ucznia i uczyć go, jak się uczyć. Jeśli na przykład uczeń uważa, że musi popracować nad uczeniem się i zapamiętywaniem słownictwa, może on dojść do wniosku, że może mu w tym pomóc nie tylko szukanie w słowniku odpowiedników w ojczystym języku, ale również odgadywanie znaczenia obcego słowa przez wykorzystanie logicznego myślenia i szukanie wskazówek w tekście. Niewątpliwie uczeń rozwija w ten sposób swoją auto-

nomiczną postawę wobec procesu uczenia i dokonuje samodzielnego wyboru strategii, z którymi chce eksperymentować. Kształtuje się również w nim poczucie, że jego wybór jest ważny, ponieważ na kolejnych etapach pracy z dokumentem jego doświadczenia ze stosowaniem nowych strategii są systematycznie dokumentowane. Dokonują się w nim również zmiany związane z kontrolowaniem procesu nauki. Na przykład, na początku uczeń może nie wierzyć, że zastosowanie techniki nagrywania krótkich wypowiedzi w języku obcym może przyczynić się do poprawy płynności jego wypowiedzi i dopiero obserwacja udokumentowanych własnych postępów uświadamia mu, że nagrywanie jest mniejszym wyzwaniem, niż mogłoby się na początku wydawać.

Doświadczenia i spotkania interkulturowe wymagają od ucznia otwartej wypowiedzi na temat konkretnego wydarzenia w jego życiu, które wpłynęło na sposób postrzegania kultury i interakcji z reprezentantami tej kultury. Niewątpliwie zapisywanie swoich obserwacji może spowodować, że uczeń dojdzie do wniosku, że warto zwracać większą uwagę na typowe zachowania rodzimych użytkowników języka, bo może się to przydać podczas różnego rodzaju wyjazdów zagranicznych. W ostatniej części *Biografii językowej* użytkownik ocenia swoje umiejętności interkulturowe. W zadaniu tym użytkownik jest zachęcany do zrewidowania swojego dotychczasowego myślenia na temat różnic interkulturowych. Ponadto może on dodać swoje wskazówki lub zasady ułatwiające interakcję z osobami z odmiennych kręgów kulturowych. W rzeczywistości zadanie to uświadamia użytkownikowi, jakie działania może samodzielnie podjąć w celu zmniejszenia bariery pomiędzy nim a obcokrajowcami oraz ich kulturami.

Promowanie postawy autonomicznej jest również zaakcentowane w ostatniej części EPJNN, a mianowicie w *Dossier*. Na uwagę zasługuje tu sekcja *Dziennik z uczenia się języka*, w którym można skorzystać z gotowych szablonów stanowiących poszczególne kartki dziennika. Użytkownik może zapisać tu swoje obserwacje związane z przebiegiem lekcji (jakie zadania przerabiano, co zrobił sam poza klasą w ramach utrwalania przerabianego materiału), jaki wpływ miały powyższe doświadczenia na jego naukę (np. zrozumiał zagadnienie gramatyczne, pomogło mu to zapamiętać wyrażenie w języku obcym) oraz jak ocenia powyższe doświadczenie z punktu widzenia osoby niedowidzącej lub niewidomej (np. nie wyjaśniono mu klarownie wyrażenia, wykorzystując techniki polisensoryczne). Wszystkie te działania wiążą się z pogłębieniem refleksji i autodiagnozy na temat własnej nauki, która może być impulsem do zmian związanych z poszukiwaniem efektywnych sposobów zapamiętywania wiedzy. Zastosowanie dziennika w nauce może też być szansą na dialog z nauczycielem, który może zasugerować uczniowi efektywne sposoby pogłębiania wiedzy. W *Dossier* uczeń musi również dokonać samodzielnego wyboru prac i nagrań zapisanych w formacie elektronicznym, które chce tam umieścić. Dokonuje on

także oceny swoich prac, decyduje, czy spełniają one kryteria najlepszej, przeciętnej lub słabej. Może również samodzielnie podjąć decyzję o zastąpieniu starszych prac nowszymi, uzasadniając w kilku zdaniach swój wybór.

5. Podsumowanie

Jak pokazano, *EPJNN* zostało dostosowane do potrzeb osób niewidomych i niedowidzących. Na wyniki jego efektywności w Polsce trzeba jeszcze poczekać, ponieważ w obecnej chwili nie istnieje polska wersja dokumentu. Podobnie jak *EPJ*, *EPJNN* promuje postawę autonomiczną, która jest najsilniej zaakcentowana w *Biografii językowej*. Pozostałe dwie części *EPJNN*, mające bardziej charakter dokumentacyjny, również w pewnym stopniu zachęcają użytkownika do działań autonomicznych.

Niewątpliwie *EPJNN* daje niewidomym i niedowidzącym użytkownikom ogromną szansę na rozwijanie autonomii w uczeniu się języków obcych, ponieważ, podobnie jak osoby widzące, dążą oni do niezależności w nauce języka i we wszystkich innych sferach życia. *EPJNN* stanowi narzędzie służące przede wszystkim celom edukacyjnym, ale pośrednio pełni również funkcję psychoterapeutyczną polegającą na budowaniu osobowości ucznia. Jest to szczególnie istotne w kontekście szkolnictwa specjalnego, w którym niejednokrotnie nauczyciel języka obcego musi zmierzyć się z takimi stanami ucznia, jak brak motywacji czy poczucie braku nadziei i potrzeby zmiany, co skutkuje unikaniem autonomicznych działań. Dużą rolę w efektywnym korzystaniu z *EPJNN* ma do spełnienia nauczyciel, ponieważ to on jest przewodnikiem dla osób z dysfunkcją wzroku. Jego entuzjazm może zachęcić uczniów do samodzielności, refleksji nad nauką i obiektywnej ewaluacji swoich własnych postępów, a więc stopniowego przejmowania kontroli nad procesem swojej nauki, co jest tożsame z rozwijaniem autonomicznej postawy. Warto, aby nauczyciel sam był zdolny do refleksji nad tym, czego i w jaki sposób naucza, ponieważ jego postawa rzutuje na zachowania ucznia.

Największym problemem wydaje się nie tyle udostępnienie wersji polskiej dokumentu, co niewątpliwie niedługo nastąpi, ale przeszkolenie nauczycieli języków obcych w szkołach specjalnych i integracyjnych na temat *EPJNN*, tak aby chcieli wykorzystywać ten dokument w czasie zajęć. Do sukcesu *EPJNN* w dużej mierze może przyczynić się projekt promujący i rozpowszechniający dokument *Tell me how*, zainicjowany w 2011 roku przez partnerów z Włoch, Niemiec, Grecji, Bułgarii i Malty⁶. Ma on na celu przyczynienie się do realizacji strategii *Europa 2020*, a szczególnie jej głównej inicjatywy *Plan na nowe umiejętności i miejsca*

⁶ Więcej informacji na temat projektu jest dostępnych na stronie www.elpforblind.eu/tellmehow.

pracy. Rozpowszechnianie nauki języków wśród osób z deficytem wzroku ma zapewnić im lepszy dostęp do rynku pracy w Europie. W ramach projektu organizowane są warsztaty dla uczniów, konferencje i seminaria dla nauczycieli, przeprowadza się również pilotażowe sesje różnych części dokumentu.

Bibliografia

- Deklaracja z Salamanki wraz z Wytycznymi dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*. 1994. (<http://archiwum-ukie.polskawue.gov.pl>).
- Drożdżał-Selest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego. Badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 31-43.
- Europejskie portfolio dla niewidomych i niedowidzących*. 2010. Rada Europy. (<http://www.elpforblind.eu/elpbvi/home.php>).
- Głowacka, B. 2003. „Europejskie portfolio językowe – dlaczego warto?” *Języki Obce w Szkole* 6/2003. 111-114.
- Głowacka, B. 2004. „Europejskie portfolio językowe – mimo wszystko potrzebny jest nauczyciel”. *Języki Obce w Szkole* 4/2004. 21-31.
- Jedynak, M. 2008. „Droga do niezależności ucznia niedowidzącego i niewidomego – Polska rzeczywistość a Raport Komisji Europejskiej na temat nauczania języków obcych w szkolnictwie specjalnym”, w: Pawlak, M. (red). 2008. 257-266.
- Krzeszowski, T. P. 2001. „Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottomatyce”. *Języki Obce w Szkole. Wydanie specjalne: Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych*. 7/2001. 5-12.
- Little, D. 1991. *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentic.
- Little, D. 2006. „The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact”. *Language Teaching* 39. 167-190.
- Majewski, T. 1983. *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Marciniak, I. 2005. „Europejski system opisu kształcenia językowego i Europejskie portfolio językowe z perspektywy kilku lat...”. *Języki Obce w Szkole* 5/2005. 3-9.
- Marciniak, I. 2007. „Ocenianie własnych postępów w nauce języków z pomocą dokumentów Rady Europy”, w: Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. 23-31.
- Marek, B. 2001. „Skąd się biorą niewidomi angliści? Z doświadczeń Zakładu Tyfloglottomatyki Języka Angielskiego KUL”. *Języki Obce w Szkole. Wydanie specjalne: Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych* 7/2001. 79-86.
- Międzynarodowa Organizacja Zdrowia*. (www.who.int/research/en/).
- Nikolic, T. 1987. „Teaching English as a foreign language in schools for blind and visually impaired children”. *Journal of Visual Impairment and Blindness* 91. 6.
- Pawlak, M. 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

- Pawlak, M. 2005. „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów – dylematy i wyzwania”. *Języki Obce w Szkole* 3/2005. 61-68.
- Pawlak, M. 2006. „Autonomia ucznia a Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”. *Języki Obce w Szkole* 1/2006. 42-49.
- Pawlak, M. 2007. „Europejskie portfolio językowe podczas lekcji i zajęć”, w: Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. 67-84.
- Pawlak, M. i Fisiak, J. (red.). 2007. *Dokumenty Rady Europy w polskim systemie edukacji*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Pawlak, M. 2008. „Jak rozwijać autonomię przy pomocy Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 267-280.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu i Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Potrzeby specjalne w Europie. Raport Komisji Europejskiej na temat szkolnictwa specjalnego w Europie. Innowacje w nauczaniu języków uczniów ze specjalnymi potrzebami*. 2005. Komisja Europejska.
- Piskorowska, A., Krzeszowski, T. P. i Marek, B. 2008. *Uczeń z dysfunkcją wzroku na lekcji angielskiego. Wskazówki metodyczne dla nauczycieli*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski.
- Polskie Towarzystwo Niewidomych*. (www.pzn.org.pl).
- Powszechna deklaracja praw człowieka* (1948). (http://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf).
- Schneider, G. i Lenz, P. 2001. *European Language Portfolio: Guide for developers*. Lern- und Forschungszentrum Fremdsprachen: University of Fribourg.
- Strategia Lizbońska*. 2000. (http://eur-lex.europa.eu/pl/dossier/dossier_13.htm).
- Światowa deklaracja „edukacja dla wszystkich”*. 1990. <http://www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/>.
- Tell me how project*. (www.elpforblind.eu/tellmehow).
- Zawadzka-Bartnik, E. 2010. *Nauczyciel języków obcych I jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli *a praktyka szkolna*

Katarzyna Krzezińska

PWSZ we Włocławku

k.krzezińska@onet.eu

The European portfolio for student teachers of languages and school practice

The purpose of this article is to stress the role of learner autonomy and teacher autonomy as well as to emphasize the interdependence of the two. The presentation of questionnaire results constitutes the major part of the article. It attempts to answer the question whether and to what extent students are willing to be autonomous and are ready to take responsibility for their own learning. As the discussion concerning autonomy has been present in the educational environment for some years now, surveys concerning both students' and teachers' attitudes towards this issue were conducted and their results were analyzed. This analysis aimed to determine to what extent teachers are aware of the need to develop their own autonomy and whether they are prepared to promote autonomy among their learners. Thus, the article attempts to answer the question whether and how teachers support learner autonomy and to what extent they use autonomy in their own educational activities.

1. Wstęp

Zasadnicze przemiany polityczne, gospodarcze i społeczne, których jesteśmy świadkami od ponad dwóch dekad, obejmują także dziedzinę edukacji. Owe transformacje wymagają przygotowania do wprowadzenia pewnych zmian nie tylko w wymiarze społecznym, ale i indywidualnym. Od nauczyciela zatem

oczekuje się działań autonomicznych, dzięki którym można rozwijać samodzielność uczących się. Niniejszy artykuł podejmuje tematykę związaną z kwestią kształcenia nauczycieli w taki sposób, aby mogli stać się refleksyjnymi praktykami i wykazywali gotowość promowania autonomii pośród swoich uczniów.

2. Wspieranie autonomii ucznia i nauczyciela

Wspomaganie rozwoju autonomii uczących się stało się w ostatnich latach jednym z głównych celów edukacyjnych, a kierunek ten odnotował bardzo dynamiczny rozwój. Edukacja szkolna powinna być zatem przygotowaniem do autonomii ucznia. W *Podstawie programowej dla języków obcych* znajdujemy w treściach nauczania dla liceów między innymi następujące zapisy:

Uczeń dokonuje samooceny (np. przy użyciu portfolio językowego) i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem (np. korzystanie ze słownika, poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów, korzystanie z tekstów kultury w języku obcym).

Uczeń stosuje strategie komunikacyjne (np. domyślanie się znaczenia wyrazów z kontekstu, rozumienie tekstu zawierającego nieznane słowa i zwroty) oraz proste strategie kompensacyjne (np. zastąpienie innym wyrazem, opis) w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.

Mając na uwadze działania wspomagające rozwój autonomii, wyróżnić można następujące elementy odnoszące się do „uczenia się uczenia” (Kaczmarek 2002):

- Postrzeganie procesu uczenia się języka obcego w perspektywie całej osoby. Powiązanie tego procesu z wizją własnego rozwoju, z ogólnymi celami życiowymi, ideałami, dążeniami.
- Rozpoznanie i zaakceptowanie swojej specyfiki, indywidualności. Uznanie potrzeby rozwijania kompetencji komunikacyjnej dla osobistych celów.
- Uświadomienie sobie i wykorzystanie swoich postaw (w stosunku do języka, kultury, komunikacji, uczenia się), cech osobowości, stylów poznawczych i uczenia się.
- Poznanie strategii i technik, które okazują się skuteczne i kompatybilne z możliwościami i potencjałem intelektualnym uczącego się.
- Zwiększenie kontroli nad procesem uczenia się.
- Rozwijanie postawy refleksyjnej i samooceny.

W celu realizacji wymienionych działań należy zastosować odpowiednie techniki i narzędzia. Kaczmarek (2002) wyróżnia wśród nich dwie kategorie. Pierwsza odnosi się do dziedziny *rozwijania samoświadomości i refleksji*, druga obejmuje

pomoce przydatne w *kierowaniu procesem uczenia się*. Obydwie kategorie przyczyniałyby się do opanowania strategii metakognitywnych, a w szczególności umiejętności samooceny. Zarówno samoocena, jak i samokontrola są operacjami zachodzącymi w przeważającym stopniu nieświadomie. Przeniesienie tychże procesów do poziomu świadomości osoby uczącej się jest zatem zadaniem technik autonomizacyjnych, które mogą spełniać następujące funkcje (Kaczmarek 2002: 70):

- Pomoc w opanowaniu umiejętności w opisywaniu drogi, jaką się przebyło.
- Skłanianie do nabrania zwyczaju regularnego dokonywania przerw w procesie uczenia się, poświęcając je na analizę uzyskanych rezultatów, w zależności od obranych celów, a także użytych strategii, oraz na próbowanie innych strategii.
- Ułatwianie definiowania kryteriów oceny zarówno produktów, jak i procesu uczenia się.
- Nakierowanie na dostrzeganie postępów i budowanie poczucia sukcesu.
- Przedstawienie różnych form pracy i pomoc w odkrywaniu szerokiej gamy strategii; pobudzanie ciekawości i chęć eksperymentowania.

Jednym z narzędzi autonomizacyjnych jest portfolio, które jest przydatne w dokumentowaniu drogi, jaką się przebyło (w trakcie nauki). Ułatwia ono analizę osiągnięć ucznia i studenta, przyszłego nauczyciela i przyczynia się do rozwoju samoświadomości każdego, kto systematycznie i we właściwy sposób je prowadzi. Autorefleksja wpisana jest bowiem w proces kształcenia nauczycieli języków i zajmuje kluczowe miejsce wśród strategii *Europejskiego profilu kształcenia nauczycieli języków*.

Od 2000 roku Unia Europejska stawia na podwyższenie jakości nauczania i uczenia się języków i wskazuje skuteczny sposób promowania nauki języków. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli nabiera zatem coraz większego znaczenia, ponieważ to nauczyciele odgrywają istotną rolę w intensyfikacji kształcenia językowego oraz w rozbudzaniu zainteresowania językami. *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*, który został przygotowany przez zespół z Uniwersytetu Southampton, mający wsparcie w Komisji Europejskiej, w konsultacji z grupą międzynarodowych specjalistów zajmujących się kształceniem nauczycieli, wychodzi wymienionym wyżej założeniom naprzeciw. Podstawą tego dokumentu były aktualne programy kształcenia nauczycieli. Materiał zawarty w *Profilu* nie jest zestawem obowiązujących wytycznych kształcenia nauczycieli, może być jednak stosowany jako lista autokontrolna dla instytucji zajmujących się kształceniem nauczycieli oraz jako punkt odniesienia dla instytucji, które opracowują programy kształcenia nauczycieli. Jest to zatem materiał pomocniczy dla osób podejmujących decyzje dotyczące kształcenia nauczycieli języków na szczeblu europejskim, krajowym i lokalnym. Prezentowany zestaw treści kształcenia to informacje istotne dla osób zajmujących się kształceniem i doskonaleniem nauczycieli, w szczególności

tych, których działania ukierunkowane są na opiekę nad studentami – praktykantami, wymianę między szkołami oraz współpracę międzynarodową. Jest to także elastyczny materiał pomocniczy dla studentów, którzy w przyszłości będą uczyć języków obcych; uwzględniono w nim bowiem strategie samodzielnego uczenia się oraz uczenia się przez całe życie (Kelly i in. 2006).

Profil podzielono na cztery moduły: *Struktura kształcenia*, *Wiedza i rozumienie*, *Strategie i umiejętności* oraz *Wartości*, które należy postrzegać całościowo jako istotne składowe kształcenia nauczycieli, które jest jest wieloaspektowe i interdyscyplinarne. Wśród strategii i umiejętności znajdujemy m.in. zapisy o kształceniu w zakresie rozwijania umiejętności refleksyjnej praktyki, samooceny, a także kształcenia w zakresie dokonywania samooceny za pomocą *Europejskiego portfolio językowego (EPJ)*. Studenci – przyszli nauczyciele wiedzą, jak zbudowane jest *EPJ* i są świadomi ciągłości procesu stosowania tego dokumentu. Ponadto zdają sobie sprawę, jak ważne jest uzupełnianie portfolio o nowe materiały z poszczególnych okresów nauki języków. Studenci oceniają systematycznie własną kompetencję językową za pomocą *EPJ* (Kelly i in. 2006: 40). Jest to zatem ważny dokument umożliwiający dokumentowanie wszelkich osiągnięć z dziedziny nauki języków obcych, ale także przyczyniający się do rozwoju samooceny i autokontroli uczących się.

3. Europejskie portfolio językowe: wyniki badań

Zarówno Unia Europejska, jak i Rada Europy podejmują szereg działań dążących do zmiany treści, metod i środków nauczania języków obcych. Zadaniem europejskiej polityki językowej jest bowiem odpowiedź na pytania, jakich języków nauczać, w jakim celu i w jakim stopniu. Do praktyki dydaktycznej wprowadzono konkretne narzędzia, takie jak *Europejski system opisu kształcenia językowego*, umożliwiające realizację nowych celów, określające zakres umiejętności, wiedzy i sprawności wymaganych na poszczególnych poziomach biegłości językowej. Ponadto rozpowszechnione zostało *Europejskie portfolio językowe*, 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 stworzenie na przykład porównywalnych kryteriów oceny kwalifikacji językowych. Dzięki inicjatywie Rady Europy technika portfolio rozpowszechniła się na całym świecie. *Europejskie portfolio językowe* jest osobistym dokumentem uczącego się, dzięki któremu może on zaprezentować swoje umiejętności językowe i doświadczenia interkulturowe z różnych okresów nauki we wszystkich znanych mu językach. Portfolio językowe ma odzwierciedlać przebieg nauki szkolnej i pozaszkolnej. Jest więc świadectwem rozwoju jednostki w proce-

się uczenia się, który może trwać przez całe życie. Celem portfolio jest rozbudzenie w uczącym się poczucia własnych dokonań. Dzięki przejęciu inicjatywy, wyznaczeniu sobie celów na kolejnych etapach nauki oraz przejęciu odpowiedzialności za własny proces nauki, uczący się uświadamia sobie lepiej własne zdolności, słabe i mocne strony, co można i należy odnotować w EPJ, a w dalszej perspektywie w *Europejskim portfolio dla studentów (EPS)*.

Wyniki przeprowadzonego przeze mnie badania (Krzemińska 2009, 2010, 2011) potwierdzają przydatność samooceny jako techniki rozwijającej świadomość i autorefleksję uczących się. Celem badań była próba potwierdzenia hipotezy, którą można by w skrócie ująć w następujący sposób: *Europejskie portfolio językowe* jako instrument samooceny prac pisemnych na zaawansowanym poziomie nauki języka obcego może w znacznym stopniu przyczynić się do rozwoju autonomii uczących się. W ramach postawionej hipotezy, która stanowiła punkt wyjścia do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim stopniu *Europejskie portfolio językowe* wspiera autonomię studentów filologii germańskiej, podjęto próbę odpowiedzi na następujące szczegółowe pytania badawcze:

- Jak z biegiem czasu zmienia się nastawienie studentów do *Europejskiego portfolio językowego* i samooceny?
- Jak wpływa *Europejskie portfolio językowe* i kontrola prac pisemnych na rozwój sprawności pisania?
- Czy *Europejskie portfolio językowe* jest nieodzowną częścią samooceny?
- Czy *Europejskie portfolio językowe* jest efektywnym sposobem samooceny w rozwijaniu sprawności pisania?

W omawianych badaniach kluczową rolę odgrywa pojęcie samooceny/autoewaluacji, która rozumiana jest jako umiejętność oceny postępu w rozwijaniu kompetencji językowej i komunikacyjnej. Badania przeprowadzono w Instytucie Neofilologii na kierunku filologia germańska w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej we Włocławku. Za podstawę prowadzenia badań przyjęto metodologię badań w działaniu (ang. *action research*). Badanie w działaniu zakłada wprowadzoną na niewielką skalę interwencję w funkcjonowanie niewielkiej populacji oraz przebadanie efektów tej interwencji.

Podjęte przeze mnie badania zostały przeprowadzone w niewielkich grupach studenckich na kierunku filologia germańska, a postawione przeze mnie pytania problemowe były rozwiązywane w ramach tej populacji. Badania prowadziłam osobiście w ramach zajęć 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. Badania objęły samoobserwację, osąd i konsekwencje. Jako narzędzia badawcze wykorzystałam ankiety, wywiady, dzienniczki i zapiski studentów, podsumowujące osiągnięcie pewnego poziomu w zakresie sprawności

pisania. W ramach badań przeprowadziłam ankietę, której celem była samoocena studentów i ankietę otwartą na temat autokontroli wypowiedzi pisemnej. Kilkakrotnie w trakcie prowadzenia badań przeprowadziłam indywidualne wywiady ze studentami i dyskusję plenarną w grupie. W ramach treningu w samoobserwacji studenci przeprowadzili samoocenę nieformalną, czyli ustną ocenę własnej wypowiedzi pisemnej bezpośrednio po jej zakończeniu, samoocenę sterowaną – ocenę własnej pracy pisemnej według ustalonych kryteriów (poprawność językowa, bogactwo leksykalno-gramatyczne, styl i kompozycja, treść) oraz samoocenę okresową – ocenę własnych postępów w zakresie rozwijania sprawności pisania. Wyniki badań przedstawione zostały w odniesieniu do szczegółowych pytań badawczych:

Jak z biegiem czasu zmienia się nastawienie studentów do Europejskiego portfolio językowego i samooceny?

Po każdej pracy pisemnej studenci dokonywali pisemnej samooceny, również po każdym semestrze oceniali poziom biegłości językowej w zakresie sprawności pisania. Badani dokonali samooceny nieformalnej – w otwartej dyskusji studenci deklarowali świadomość popełniania przez siebie błędów, chętnie się do nich przyznawali, oczekując przy tym konkretnych wskazówek pozwalających im ich uniknąć. Dzięki prowadzonej na bieżąco obserwacji i licznym dyskusjom czy wywiadom mogę stwierdzić, że postawa studentów wobec samooceny uległa ewolucji. Niezadowolenie studentów z ich aktualnego poziomu biegłości językowej w zakresie sprawności pisania i chęć poprawy oraz konfrontacja z technikami autonomizacyjnymi spowodowały, że badani studenci byli otwarci, starali się być elastyczni i nie brakowało im krytycznego spojrzenia na siebie. Pomimo że samoocena wymaga osobistego zaangażowania i aktywności uczących się, studenci przyjęli ją chętnie, choć początkowo z pewną dozą nieufności, traktując ją jako konieczność. Z czasem jednak nawet osoby nieśmiałe przekonały się do nieznanych 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.

Jak Europejskie portfolio językowe i kontrola prac pisemnych wpływają na rozwój sprawności pisania?

Początkowo studenci zwracali uwagę przede wszystkim na poprawność gramatyczną wypowiedzi pisemnej, spójność tekstu i formę. Kolejne autoewaluacje skupiały się natomiast na formie wypowiedzi pisemnej, kompozycji tekstu, komunikatywności, treści, bogactwie leksykalnym, poprawności gramatycznej

i stylu wypowiedzi. 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. 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. Badani twierdzili, że próbują w równym stopniu kontrolować treść, formę i wystrzegać się błędów gramatycznych. 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.

Czy Europejskie portfolio językowe jest nieodzowną częścią samooceny?

Europejskie portfolio językowe z pewnością wspiera rozwój autonomii uczących się oraz rozwój umiejętności autokorekty. Jest ono jednocześnie przykładem, jak można motywować i zachęcać uczących się do podejmowania samooceny. O autoewaluacji można jednak mówić w szerszym zakresie. Portfolio jest bowiem jednym z wielu instrumentów autoewaluacyjnych, dzięki któremu uczący się osiągają sukces.

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. Istotnym zagadnieniem w *EPJ* jest unowocześnione podejście do oceny wyników nauczania. Każdy uczeń posiada bowiem mocne i słabe strony oraz może odnieść sukces. *Europejskie portfolio językowe*, realizując cele europejskiej polityki językowej, rozwija między innymi umiejętność oceny własnej kompetencji językowej ucznia, uczy umiejętności refleksji nad procesem uczenia się, kształtuje postawy autonomiczne wśród uczących się, ułatwia świadome planowanie uczenia oraz rozwija motywację do uczenia się języków obcych. W dzisiejszej dydaktyce języków obcych można zaobserwować dążenie, aby nauczanie języka obcego było skierowane na ucznia, uwzględniało jego potrzeby i oczekiwania. Proces nauczania języka obcego powinien zatem zachęcać do samodzielnej nauki, za którą uczniowie przejmują w pewnym stopniu odpo-

wiedzialność i uniezależniają się od nauczyciela. Uczeń dąży do skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Celem rozpowszechnionego dziś podejścia komunikacyjnego jest bowiem osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności efektywnego porozumiewania się. 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*.

Wyniki badań potwierdzają przydatność samooceny jako techniki rozwijającej świadomość i autorefleksję uczących się. Portfolio językowe jako instrument samooceny jest więc również przydatne na poziomie zaawansowanym, gdzie stopień języka pozwala na większą samodzielność i swobodę w indywidualnym doborze sposobów uczenia 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, a w przypadku przeprowadzonych badań pozwala rozwinąć autorefleksję i samokontrolę oraz wspiera autonomię uczących się. Samokontrola i autorefleksja stanowią bowiem warunek efektywnej pracy nauczycieli. Refleksja odgrywa dużą rolę w przygotowaniu do samodzielnej pracy i umożliwia rezygnację z działań stereotypowych (Zawadzka 2004), a uczenie się bycia refleksyjnym to uczenie się refleksji w stosunku do własnych doświadczeń dydaktycznych, przyjęcie zasady systematycznego kwestionowania własnej praktyki (Zawadzka 2004: 304, za Czerpaniak-Walczak 1997). Do refleksyjnej praktyki należy się zatem odpowiednio przygotować. Wysocka (1998) proponuje między innymi trening interpersonalny, warsztaty, samodzielną pracę badawczą, jak i kwestionariusze samooceny nauczycieli, swoisty rodzaj portfolio nauczyciela, prowadzone na wzór portfolio ucznia, tj. *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*. Hasło „uczymy się uczyć” może zatem znaleźć odbicie w praktyce dydaktycznej nauczycieli języków, którzy oczekują od swoich uczniów, jak i studentów zmniejszania

się „poczucia niepewności, zagubienia i ryzyka przy jednoczesnym zwiększaniu się poczucia sprawstwa i odpowiedzialności za przebieg własnego uczenia się i uzyskiwane efekty. Wszystko to może być źródłem uzasadnionej satysfakcji i motywacji do dalszej pracy” (Wilczyńska 1999: 170).

4. Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków: wyniki sondażu

Wśród strategii zawartych w *Europejskim profilu kształcenia nauczycieli języków* znajdujemy zapis o kształceniu w zakresie rozwijania umiejętności refleksyjnej praktyki oraz samooceny. Autorefleksji należy się zatem uczyć i rozwijać ją przy pomocy *Europejskiego portfolio językowego* a wśród studentów, przyszłych nauczycieli, warto rozpowszechniać *Europejskie portfolio dydaktyczne*. Jak piszą autorzy, *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków* (ang. *European portfolio for student teachers of languages – EPOSTL*) jest dokumentem przeznaczonym dla studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela. Ma ono przez cały okres kształcenia zachęcać do refleksji nad posiadaną wiedzą dotyczącą dydaktyki i nad umiejętnościami niezbędnymi w nauczaniu języków, pomóc oceniać swoje kompetencje dydaktyczne oraz umożliwiać monitorowanie postępów i odnotowywanie doświadczeń związanych z nauczaniem (Newby i in. 2007).

EPS służy konkretnym celom i powinno:

- zachęcać do refleksji nad kompetencjami, które stara się wykształcić w sobie nauczyciel oraz wiedzą, stanowiącą podstawę tych kompetencji i umożliwiającą ich rozwój,
- przygotować do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela w różnych kontekstach edukacyjnych,
- promować dyskusję między nauczycielami a uczniami oraz między studentami a wykładowcami i nauczycielami – opiekunami praktyk,
- ułatwiać samoocenę w miarę kształtowania się kompetencji,
- dostarczać narzędzia wspomagającego odnotowywanie postępów.

EPS zawiera:

- *Autoprezentację*, która pomoże na początku studiów nauczycielskich rozważyć ogólne problemy związane z nauczaniem. Ta część zawiera bowiem komentarze wspomagające refleksję przyszłych nauczycieli nad aspektami nauczania oraz zachęcające do przemyślenia kwestii, które mogą być istotne na początku studiów.
- *Samoocenę*, na którą składają się deskryptory rozpoczynające się od słowa „Potrafię...”, mające ułatwić refleksję i samoocenę. Trzon *EPS* stanowią 193 deskryptory kompetencji związane z nauczaniem języ-

ków, które składają się na część dotyczącą samooceny. Można je uznać za zbiór kompetencji kluczowych, które nauczyciele powinni starać się rozwijać. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że deskryptory te zostały opracowane z myślą o przyszłych nauczycielach języka w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych (wiek 10-18 lat), w których są realizowane ogólne cele kształcenia językowego. Inne konteksty, takie jak na przykład nauczanie wczesnoszkolne, CLIL czy też kształcenie osób dorosłych mogą wymagać opracowania dodatkowych deskryptorów. Deskryptory zostały pogrupowane w siedmiu kategoriach ogólnych o następujących nazwach: *Kontekst, Metody i techniki nauczania, Pomoce dydaktyczne, Planowanie lekcji, Prowadzenie lekcji, Samodzielne uczenie się oraz Ocena wyników nauki.*

- *Dossier*, które stanowi odzwierciedlenie samooceny własnej nauki i pracy, zawiera materiały świadczące o postępach bądź też odnotowuje przykłady prac związanych z nauczaniem. W dossier można zamieszczać:
 - materiały dotyczące przeprowadzonych przez przyszłych nauczycieli lekcji,
 - materiały wynikające z obserwacji i oceny lekcji,
 - takie materiały, jak szczegółowe sprawozdania, uwagi, zestawienia itp., sporządzone przez różne osoby zaangażowane w proces kształcenia nauczycieli,
 - materiały pochodzące z analizy własnych dokonań,
 - materiały opisujące na przykład studium przypadku lub badania w działaniu,
 - materiały będące wynikiem refleksji.
- *Glosariusz* najważniejszych terminów związanych z uczeniem się i nauczaniem języka, które zostały wykorzystane w *EPS*.
- *Indeks terminów* stosowanych w deskryptorach.
- *Przewodnik użytkownika*, który zawiera szczegółowe informacje na temat *EPS*.

Do technik i narzędzi wykorzystywanych w metodyce autonomizacyjnej należą kwestionariusze i testy, portfolio oraz dzienniki. Są one przede wszystkim przydatne w rozwijaniu samoświadomości i autorefleksji. Szczęólnego znaczenia nabiera zatem świadomość uczenia się. Uczący się potrafią sprecyzować swoje oczekiwania względem nauczającego, określić własną rolę i odpowiedzialność w procesie uczenia się, umieją dobrać odpowiednie strategie uczenia się oraz dokonać autoewaluacji efektów własnej pracy. Świadomość w procesie kształcenia, jak i dobór strategii uczenia się w znacznym stopniu kształtują autonomiczny charakter kształcenia i doskonalenia studentów. Ewaluacja powinna być więc

rozwijana i doskonalona oraz tak zaplanowana i przeprowadzona, aby jej uczestnicy byli zachęcani tym procesem i aby wzrosło prawdopodobieństwo tego, że wyniki autoewaluacji zostaną odpowiednio wykorzystane. Studenci powinni zatem w sposób świadomy i odpowiedzialny móc kształtować proces swojej nauki, a samokontrola powinna umożliwić im realne oszacowanie nauczonych zdolności i umiejętności, jak i efektywne kształcenie. Ponieważ samoocena sprzyja też indywidualizacji procesu uczenia się, to nawet mały krok w kierunku samooceny jest istotny, ponieważ każda forma, każda próba autoewaluacji własnego procesu uczenia się prowadzi do autonomii, która jest w procesie nauczania szczególnie pożądana. Autoewaluacji można dokonywać za pomocą *Europejskiego portfolio językowego*, które łączy ocenę z samooceną, pozwala na oszacowanie osiągnięć uczniów i jest ukierunkowane na przebieg, a nie tylko na efekty procesu uczenia się, jak i *Europejskiego portfolio dla studentów*, którego zadaniem jest nie tylko dokumentowanie procesu kształcenia, ale również wspieranie nauki języków obcych. Poszczególne elementy portfolio dydaktycznego mają na celu zachęcać do refleksji nad procesem kształcenia, przygotować do wykonywania w przyszłości zawodu nauczyciela, ułatwiać samoocenę oraz dostarczać narzędzia wspomagającego odnotowywanie postępów.

W ramach zajęć z metodyki nauczania języka niemieckiego wprowadzono wśród studentów III roku filologii germańskiej jako pracę semestralną wymóg prowadzenia *EPS* i prezentacji pewnych elementów tego dokumentu. Początkowym etapem badań była analiza pierwszej części *EPS*, jaką jest *Autoprezentacja*. Respondenci mieli dokonać autorefleksji na temat przebiegu ich nauki szkolnej. Istotą zadania było odwołanie się do własnych doświadczeń, które z kolei miało doprowadzić do uwypuklenia oczekiwań i obaw związanych z pracą nauczyciela. Na zakończenie studenci mieli dokonać zestawienia najważniejszych sprawności, jakimi według nich powinien dysponować nauczyciel języków obcych. Zważywszy na to, że kształcenie przyszłych nauczycieli absolutnie nie powinno pomijać ich doświadczeń szkolnych (Michońska-Stadnik 2009: 99), poproszono grupę 30 studentów filologii germańskiej, aby przeanalizowali swoje szkolne doświadczenia pod kątem, między innymi, rozwijania kreatywności oraz kształtowania samodzielności (Michońska-Stadnik 2009: 99).

3.1. Doświadczenia ucznia

Wśród pozytywnych doświadczeń studenci wymieniali pochwały ze strony nauczyciela, konsekwencję w ocenianiu uczniów, umiejętność motywowania, dyscyplinę na zajęciach, otwartość nauczyciela, jasno określone zasady lekcji, humor, atmosferę na lekcji i pozytywne nastawienie nauczyciela do pracy. Do negatywnych zaliczyli z kolei zbyt szybkie tempo lekcji, brak motywacji, używanie na

lekcji języka niemieckiego w przeważającej większości języka polskiego, pobłażliwość nauczyciela, monotonię oraz brak konsekwencji.

3.2. Upodobania

Studenci chcieliby osiągać jak największą satysfakcję z tego, że przekazują nabytą przez siebie wiedzę, co łączy się z radością płynącą z pracy z młodymi ludźmi. Obawy studentów dotyczą trudności, jakie pojawiają się w pracy z uczniami słabszymi, odpowiedzialności za postępy uczniów, biurokracji obecnej we współczesnej szkole, a także problemów z dyscypliną podczas zajęć lekcyjnych.

3.3. Oczekiwania

Od studiów nauczycielskich oczekują zapoznania z normami szkolnymi, wskazówek dotyczących doboru materiałów glottodydaktycznych, uświadomienia zadania, jakie stawia zawód nauczyciela, wiedzy teoretycznej, którą wykorzystają w praktyce, praktyki – doświadczenia i poznania różnych metod pracy. Studentom zdaje się najbardziej zależeć na opanowaniu umiejętności potrzebnych w zawodzie nauczyciela, poznaniu metod nauczania i radzenia sobie w środowisku szkolnym, rzetelnej współpracy studenta i wykładowcy. Dodatkowo sądzą, że oczekuje się od nich opanowania materiału zajęć, zaangażowania podczas zajęć, rozwijania posiadanych umiejętności, własnego wkładu i pogłębienia wiedzy, samodyscypliny, gotowości do podjęcia zadań związanych z nauczaniem, poszerzenia własnej wiedzy dotyczącej nauczanego przedmiotu, doskonalenia zawodowego i uczenia się przez całe życie.

3.4. Za jak ważne dla nauczyciela uważasz następujące sprawności: współpraca z innymi, dobre umiejętności organizacyjne...?

Respondenci twierdzą, że istotne w zawodzie nauczyciela są współpraca z innymi, umiejętności organizacyjne, umiejętność samooceny, rzetelność, umiejętność oceniania, umiejętność przekazania wiedzy, umiejętność motywowania, bogate słownictwo, życzliwość, chęć pomocy innym, umiejętność opanowania klasy, właściwy dobór materiału prezentowanego uczniom, a także pomysłowość, kreatywność, punktualność i poczucie humoru.

3.5. Wnioski

Na podstawie omówionych powyżej cząstkowych wyników sondażu można wysnuć wniosek, że uczniowie uczący się języków obcych w polskiej szkole coraz lepiej potrafią ocenić własne postępy w nauce. Taki wynik należy uznać za zado-

walający. Interesująco wypadły odpowiedzi na pytanie o refleksyjną postawę uczniów, widoczną w ewaluacji, obecną także w realizacji celów nauczania i osiągniętych wynikach. Głównym celem portfolio jest więc skłonienie studentów do refleksji nad własnym procesem kształcenia, do lepszego planowania i monitorowania własnej pracy. Dokument ten ma za zadanie wdrażać do samooceny, która jest elementem technik autonomizacyjnych. Badani studenci wydają się świadomi, że do sukcesu w nauce potrzebna jest ścisła współpraca uczącego się i nauczającego, nierzadko oczekują wsparcia i motywacji ze strony nauczyciela pełniącego funkcję moderatora. Autonomia uczącego się nie zakłada bowiem rezygnacji z nauczyciela. Autonomia nie może oznaczać całkowitej wolności (Janoszczuk 2011). Nie można pominąć stosunkowo nowego kierunku w myśleniu o relacji uczeń – nauczyciel. Współcześnie nauczyciel stracił pozycję niekwestionowanego autorytetu, stąd też powinien przygotować się do pełnienia nowej roli przez (Opałka 2002, za Sergeant i in. 1999):

- zaakceptowanie różnego poziomu autonomizacji swych podopiecznych/studentów,
- stworzenie pozytywnej atmosfery na zajęciach, która sprzyja rozwijaniu autonomii,
- umożliwienie i ułatwienie podjęcia odpowiedzialności za uczenie się,
- rozbudzenie świadomości i wrażliwości uczącego się na proces uczenia się języka obcego,
- uwrażliwienie na różne style i strategie uczenia się,
- umożliwienie wyboru różnych ćwiczeń i technik do pracy własnej.

Nauczyciel, który jest świadomy swojej nowej roli, stara się dobrze używać siebie, swoich zdolności, wiedzy i kompetencji dla rozwoju ucznia (Szymankiewicz i Zajac 2002: 158, za Parzęcki i in. 2001). Owa nowa rola nauczyciela-moderatora wymaga, aby zrezygnował z centralnej pozycji i opanował nowe kompetencje. Nauczyciel musi wynegocjować z uczniami i ustalić cele nauczania, instruować i wspierać uczących się w ich indywidualnych procesach nauki (Janoszczuk 2011: 91). Ponadto należy pamiętać, aby wzbudzać w sobie refleksję dotyczącą autonomii uczącego się, jak i nauczającego. Refleksyjne myślenie jest istotne w przygotowaniu do samodzielnej pracy, która pozwoli na uchwycenie pojawiających się problemów i sposobów ich rozwiązania. Refleksja zatem pozwala nauczycielowi na rezygnację ze stereotypowych działań, a także dystans do osobistych doświadczeń (Zawadzka 2004). Studenci zdają się być świadomi tego, jak ważna jest rola nauczyciela języków obcych w dobie przemian. Z ankiet wyłania się sylwetka nauczyciela-eksperta, który ma kompetencje wychowawcy, pośrednika kulturowego, organizatora, moderatora, doradcy, ewaluatora oraz refleksyjnego praktyka. Respondenci potwierdzają jednakże pewien rodzaj bezradności i obawy przed przejęciem odpowiedzialności za

swoich przyszłych uczniów. Wynika to zapewne z deficytów motywacyjnych, o których także wspominali. Wymagania, jakie stawia się studentom – przyszłym nauczycielom, tj. dążenie do autonomii, bycie kompetentnym nauczycielem, czyli przygotowanym do wykonywanego zawodu w zakresie kwalifikacji moralnych, zawodowych, intelektualnych, społecznych i psychofizycznych (Zawadzka 2004), mogą wywoływać blokadę psychologiczną oraz negatywną samoocenę, a co za tym idzie utrudniać rozwój autonomii. Cieszy jednak, że badani studenci potrafili krytycznym okiem spojrzeć na proces kształcenia nauczycieli języków oraz na własną osobę, mieć świadomość swych niedostatków oraz wskazać sposoby zmagania się z własnymi deficytami.

Reasumując, nie można kwestionować postaw autonomicznych wśród studentów biorących udział w badaniu. Niepokoi jednak, że część badanych studentów, którzy przygotowują się do zawodu nauczyciela języka niemieckiego, boi się przejąć odpowiedzialność za proces nauczania i uczenia się własnych uczniów. Należy jednak pamiętać, że nauczyciele „z większym powodzeniem będą promowali autonomię, jeśli podczas ich własnej edukacji byli zachęceni do samodzielnych i niezależnych zadań” (Michońska-Stadnik 2009: 99). Respondenci zdają się być bowiem świadomi roli, jaką przypisuje się autorefleksji i autonomii w nauczaniu i uczeniu się języków obcych, a mimo to z ich wypowiedzi wynika nierzadko brak motywacji do nauki, ale także niska świadomość tego, jak się uczyć.

4. Podsumowanie

Choć autonomia ucznia i nauczyciela w nauce języka obcego jest niezwykle ważna, nie wolno zapominać o głosach krytycznych związanych z jej funkcjonowaniem w praktyce. Janoszczuk (2011) przywołuje w tym miejscu opinie kilkoro ekspertów badających zagadnienie zdolności do autonomii. Sercu (2000) twierdzi, że autonomia ucznia jest rozumiana jako brak określonego kierunku działania, utrata językowej dokładności i spadkiem jakości. Ohm (2004) natomiast poddaje w wątpliwość warunki i możliwości realizacji autonomicznego uczenia się, a Martinez (2004) odbiera autonomię w nauczaniu zinstytucjonalizowanym jako utopię. Pawlak (2008) wątpi z różnych powodów w zdolność nauczyciela do refleksji i autonomii. Michońska-Stadnik (2009) z kolei wymienia całą gamę czynników hamujących rozwój autonomii. Janoszczuk (2011) podkreśla zatem, jak ważne jest wspieranie rozwoju autonomii uczących się oraz wykształcenie zachowań autonomicznych u przyszłych nauczycieli. Należy zdać sobie bowiem sprawę, że brak autonomii nauczyciela utrudnia, a właściwie uniemożliwia wykształcenie postaw autonomicznych wśród uczniów. Tylko przyjęcie wspomnianej wcześniej nowej roli nauczyciela gwarantuje sukces dydaktyczny, zarówno nauczającego, jak i uczącego się. W tej materii pomocne zdaje się być *EPS*, mające ważną zaletę: świadomość

celów kształcenia i fakt, że są one wspólne dla wszystkich studentów w Europie może mobilizować uczących się do samodzielności w wyznaczaniu celów i systematycznego monitorowania własnych postępów (Kretek 2011). Studenci mogliby przy pomocy *EPS* przejąć odpowiedzialność za rozwój swych kompetencji, stać się świadomymi swych słabych i mocnych stron, a zatem stać się refleksyjnymi praktykami. Głowacka (2002) trafnie określa cele, jakim mogłoby służyć portfolio z punktu widzenia studenta i dydaktyki języka obcego. Dzięki portfolio student może rozwijać samoocenę kompetencji językowej, komunikacyjnej, dyskursu, socjolingwistycznej, interkulturowej, społecznej i strategicznej. Może także doskonalić umiejętności określania celów nauki, lepszego planowania procesu dydaktycznego, lepszego poznania przyszłych uczniów oraz budowania relacji nauczyciel – uczeń. Dla dydaktyki języka obcego bez wątpienia korzystne jest zachowanie spójności i przejrzystości w krajowym systemie kształcenia filologicznego, istnienie wspólnego systemu oceniania, pomocnego w opracowywaniu egzaminów wstępnych i końcowych, porównywalność zaświadczeń i dyplomów dotyczących kwalifikacji językowych wystawianych przez poszczególne kierunki filologiczne w kraju i za granicą oraz możliwość porównania własnych narzędzi opisu osiągnięć ze wskaźnikami z list kontrolnych. Należy jednak pamiętać, że sama świadomość istnienia *Europejskiego portfolio językowego* oraz *Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków*, jak i instrumentów samooceny, nie wystarczy, aby świadomie dokonywać refleksji dotyczącej procesu nauki języka obcego. Tylko systematyczne korzystanie z technik samooceny daje możliwość rozwoju autonomii nauczycieli, a co za tym idzie uczących się.

Bibliografia

- Aleksandrak, M. 2002. „Rozwijanie umiejętności samooceny”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002. 257-271.
- Barkowski, H. i Funk, H. (red.). 2004. *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Czerpaniak-Walczak, M. 1997. *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Głowacka, B. 2002. „Europejskie portfolio językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym”, w: Komorowska, H. (red.). 2002. 157-172.
- Janoszyk, J. 2011. „Autonomia – teoria a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 83-93.
- Kaczmarek, A. 2002. „Techniki wspomagania rozwoju autonomii”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002. 69-81.
- Kelly, M. i Grenfell, M. 2006. *Europejski profil kształcenia nauczycieli języków*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Kretek, I. 2011. „Rola europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków obcych w kształceniu zorientowanym na rozwój kompetencji i wspierającym rozwój autonomii studentów”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 471-484.
- Krzemińska, K. 2009. „Europejskie portfolio językowe jako instrument samooceny prac pisemnych na poziomie zaawansowanym w nauce języka obcego”, w: Widła, H. (red.). 2009. 217-226.
- Krzemińska, K. 2010. „Das Europäische Sprachenportfolio als Instrument der Selbstevaluation bei der Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks”, w: Myczko, K. (red.). 2010. 115-135.
- Krzemińska, K. 2011. „Autonomia (przyszłego) nauczyciela wykładowcy – badanie sondażowe”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 407-416.
- Martinez, H. 2004. „Von der Lerner zur Lehrerautonomie”, w: Barkowski, H. i Funk, H. (red.). 2004. 74-88.
- Michorńska-Stadnik, A. 2009. „Od wyboru podręcznika do rozwoju autonomicznego poznania. Rola refleksji w kształceniu nauczycieli języków obcych”, w: Pawlak, M. (red.). 2009. 97-106.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A-B., Jones, B., Komorowska, H. i Soghikyang, K. 2007. *Europejskie portfolio dla studentów-przyszłych nauczycieli języków*. Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych.
- Ohm, U. 2004. „Archimedes im Bade. Moraltheorietische und pädagogische Überlegungen zur Didaktik des Einsatzes digitaler Medien”, w: Barkowski, H. i Funk, H. (red.). 2004. 36-60.

- Opałka, B. 2002. „Dlaczego i jak wdrażać autonomię uczącego się na lektora-cie?”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002. 89-93.
- Parzęcki, R. i Strachanowska, I. (red.). 2001. *Unifikacja czy tożsamość edukacyj-na w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Eu-ropą*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Bora.
- Pawlak, M. 2008. „Europejskie portfolio językowe jako narzędzie rozwijania au-tonomii wśród studentów anglistyki – wyniki badań”. *Języki Obce w Szkole* 6. 127-138.
- Pawlak, M. (red.). 2011. *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczy-ciel*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Poznaniu i PWSZ w Koninie.
- Sercu, L. 2002. „Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunter-richt. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben”. *ZIF* 7(2). (zif.spz.tu-darmstadt.de).
- Sergeant, D. i Wysokińska-Kubiak, A. 1999. „Student autonomy in English for Medical Purposes”. *IATEFL PL TDAL SIG Newsletter* 2. (<http://iatefl.org.pl/sig/al/n2medpurp.htm>).
- Szymankiewicz, K. i Zając, J. 2002. „Strategie uczenia się w świadomości studen-tów filologii a autonomizacja”, w: Wilczyńska, W. (red.). 2002. 147-163.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswaja-niu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka, M. 1998. *Samooocena nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Energeia.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Jak stać się profesjonalistą w uczeniu się? O kształtowaniu postaw autonomicznych w nauce języków obcych przez podejście zadaniowe

Magdalena Sowa

Instytut Filologii Romańskiej

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

msowa@kul.lublin.pl

How to become a professional in learning? Fostering autonomous attitudes to learning foreign languages through task-based learning

Autonomy in learning, as pointed out by numerous authors, includes the ability to determine and pursue learning goals, reflect and think critically, take responsibility for one's own decisions, act, and evaluate the process of learning. Putting the notion of autonomy into a vocational context, one cannot but think of professionalisation (professionals). Since autonomy, just like professionalisation, is not an innate ability but typically results from gradual and conscious work, the author will try to demonstrate how it is possible to foster autonomous attitudes among learners through the use of the task-based approach to teaching a foreign language (the latter as defined in the CEFR). An analysis of operations and actions undertaken by a learner while doing a foreign language task demonstrates that it is possible, at the earliest stages of learning, to shape the consciousness of learners in such a way that they are able to perceive their own learning process as part of a more general process, i.e. professionalisation. Beginning with a definition of autonomy and professionalisation (and a professional), the article analyses a learner's activity while doing a language task, which takes place at several levels. The conclusions thus gained will serve to demonstrate a resemblance between a pupil and a professional, and the other way round, proving a strong relationship between the learning process (taken to be autonomous) and the process of professionalisation.

1. Wstęp

Nie od dziś wiadomo, że każdy nauczyciel pragnie, aby jego uczeń stał się samodzielnym i potrafił sobie samodzielnie radzić w różnych sytuacjach życia. Można zatem przewrotnie przypomnieć za Kotarbińskim (1957/1996), że nauczyciel powinien dążyć do tego, aby stać się niepotrzebnym, w myśl zasady, że będzie sprawniej, jeśli w danej dziedzinie życia można będzie obyć się bez interwencji. Choć programy kształcenia starają się zawierać maksimum treści niezbędnych do przyswojenia w trakcie edukacji szkolnej na poszczególnych etapach i w zakresie rozmaitych przedmiotów, naturalne jest, że nie są one w stanie oddać całej złożoności i kompletności poruszanych zagadnień i traktują je jedynie w sposób wybiórczy i fragmentaryczny. Wynika z tego, że edukacja szkolna nie może przekazać wiedzy w sposób wyczerpujący, a jej celem jest raczej wykształcenie u uczącego się rozmaitych umiejętności, tak aby samodzielnie potrafił pokryć własne braki i poruszać się skutecznie w różnych kontekstach poza szkołą. Cytując raz jeszcze klasyka, nauka szkolna powinna kierować się regułą potencjalizacji, stwarzając lub ukazując uczącemu się możliwości konkretnego działania: zamiast podawać uczniowi odpowiednią wiedzę, uczy się go czytać w danym języku, aby był w stanie tę wiedzę sam zdobyć; zamiast nauczać bezpośrednio wyrażen w danym języku, daje się mu do ręki słownik i uczy zasad wyszukiwania słów. Zamiast więc wprowadzać do umysłu ucznia pewne treści, należy wyposażyć go w metodę ich pozyskiwania (por. Kotarbiński 1957/1996: 23). Tym samym uczący się staje się współtwórcą własnego procesu uczenia się, bierze na siebie jego trud oraz ponosi odpowiedzialność za własne postępy lub ich brak.

Powyższe stwierdzenia są od wielu już lat obecne w dydaktyce języków obcych za sprawą idei autonomii i autonomizacji uczących się, których nadrzędnym celem jest uniezależnienie ucznia od nauczyciela i przyznanie mu większej swobody w procesie nauki, choć także obciążenie go odpowiedzialnością za efekty własnej pracy. O ile w kontekście nauczania ogólnego mówi się o autonomizacji uczących się, o tyle w kontekście kształcenia zawodowego coraz częściej wspomina się o zjawisku profesjonalizacji, które w obecnych czasach zdaje się, zdaniem wielu, koniecznością. Analizując szczegółowo pojęcie autonomizacji i profesjonalizacji, nie sposób nie dostrzec podobieństw między nimi. Dlatego też niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie zagadnienia profesjonalizacji w kontekście uczenia się, tak aby autonomiczny uczeń rozumiał własny proces uczenia się w szkole jako składową szerszego procesu, tj. profesjonalizacji. Niniejsze zamierzenie może być osiągnięte przez skłonienie uczącego się do wykonywania różnorodnych działań w trakcie nauki i zastosowanie podejścia zadaniowego.

Zważywszy na powyższe stwierdzenia, struktura niniejszego tekstu będzie następująca. Po pierwsze, przypomniane zostaną obecne od lat w dydaktyce zagadnienia autonomii i sylwetka autonomicznego ucznia. Po drugie, omówieniu poddane zostanie zjawisko profesjonalizacji i sylwetka profesjonalisty oraz ich rola we współczesnych czasach. Następnie nakreślona zostanie aktualna definicja podejścia zadaniowego i samego zadania w perspektywie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*, będąca punktem odniesienia dla naszych rozważań. Wreszcie, na przykładzie analizy konkretnego zadania, jakie wykonać może uczeń w trakcie nauki języka francuskiego jako obcego, pokazane zostaną operacje i działania, w których bierze on aktywny udział. Uzyskane na podstawie tej analizy wnioski zmierzają będą do ukazania podobieństw pomiędzy autonomicznym uczniem a profesjonalistą i odwrotnie, a w konsekwencji do uświadomienia zależności pomiędzy procesem uczenia się (rozumianym w sposób autonomiczny) a procesem profesjonalizacji.

2. Autonomia a autonomiczny uczeń

Definicji autonomii jest wiele. Pojawiają się one w pracach badaczy z różnych obszarów językowych, którzy zgodnie wskazują na te same elementy definicji. Jako jeden z pierwszych o autonomii pisał Holec (1979), definiując ją jako zdolność uczącego się do wzięcia na siebie odpowiedzialności za własny proces uczenia. Według Dickinson (1987) autonomia jest tożsama z odpowiedzialnością uczącego się za wszystkie decyzje dotyczące uczenia się, a także za skutki tych decyzji. Boud (1988) utożsamia autonomię z podejściem edukacyjnym, które pozwala uczącym się na przejęcie odpowiedzialności i wykazywanie kontroli nad ich procesem uczenia się i które pomaga im stopniowo pokonywać etapy od stanu zależności względem nauczyciela do stanu całkowitej niezależności. Ellis (1994) definiuje autonomię uczącego się przez pryzmat potencjalnego zachowania: uczący się ma władzę w zakresie podejmowania decyzji dotyczących własnego procesu uczenia się, ale z pewnością nie w każdym momencie. Według tej koncepcji uczący się mogą osiągać różny stopień autonomii w różnych momentach nauki i w zależności od różnych czynników. Zdaniem Littlewooda (1996) autonomia jest umiejętnością dokonywania wyborów, które w konsekwencji mają wpływ na nasze zachowanie, tzn. potencjalnie determinują nasze działania.

Mówiąc o autonomii i autonomizacji uczących się, Wilczyńska (1999) wskazuje na centralną pozycję osoby uczącego się, jego poszukującą postawę i indywidualną aktywność, podmiotowość jednostki, metodykę zadaniową, motywację wewnętrzną ucznia i jego chęć samorealizacji. Uczeń nie może być sprowadzony do jednej jedynej funkcji, jaką jest uczenie się, ale powinien być traktowany jako integralna całość, na którą składają się jego osobowość, chęci,

przyswajania i preferencje. Poza tym uczący się zawsze pozostaje w różnego rodzaju relacjach, takich jak relacje rodzinne, społeczne czy zawodowe, co sprawia, że jest on podmiotem psychospołecznym, który utwierdza swoją tożsamość i indywidualność we wszystkich tych obszarach, do których należą również uczenie się i komunikacja (Wilczyńska 1999).

W świetle powyższego, choć w potocznym rozumieniu autonomia może kojarzyć się z niezależnością i wolnością wyboru, w sytuacji szkolnej pojęcie to ściśle wiąże się z odpowiedzialnością za własne działania i własne uczenie się. W praktyce oznacza ona umiejętność określania własnych celów uczenia się, aktywnego zaangażowania w proces uczenia się, zdolności wyboru najlepszych działań, narzędzi i sposobów rozwiązań, gotowości do podejmowania decyzji związanych z nauką oraz umiejętności refleksyjnego i krytycznego myślenia. Upraszczając bardziej dokonane rozważania, można stwierdzić, że autonomia oznacza aktywną postawę uczącego się wobec nauki.

Wynika z tego, że aby reprezentować aktywną postawę wobec nauki, autonomiczny uczeń powinien przejąć inicjatywę w procesie uczenia się dzięki własnej ciekawości, dociekliwości i gotowości do nauki. Po jego stronie znajdują się wtedy takie obowiązki, jak wytyczanie celów nauki, planowanie własnego procesu nauki, dokonywanie samooceny, wybór strategii uczenia się i ich kontrola. Poza tym autonomiczny uczeń będzie potrafił określić swoje mocne i słabe strony, współpracować z innymi, podejmować wysiłek uczenia się poza szkołą, wykorzystując dostępne ku temu środki. Jako osoba zmotywowana wewnętrznie, ambitna, zdyscyplinowana i systematyczna, lubiąca nowe wyzwania i nie zrażająca się trudnościami, z łatwością zrozumie, że to on sam, a nie nauczyciel, odpowiada za wyniki osiągnięte w nauce. Podsumowując tę krótką charakterystykę autonomicznego ucznia należy stwierdzić, że ten ostatni aktywnie zarządza własnym procesem uczenia się i jest menedżerem własnych działań, które stanowią o tymże procesie.

3. Profesjonalizacja a profesjonalista

Zjawisko profesjonalizacji jest stosunkowo od niedawna obecne w refleksji nad działaniem edukacyjnym¹. Wywodzi się ono z funkcjonalistycznej socjologii

¹ Barbier (2006) wskazuje, że przez ostatnie 40 lat w praktykach edukacyjnych zasadniczo dominowały dwa pojęcia: *przestrzeń nauczania*, z kluczowym dla siebie pojęciem wiedzy, oraz *przestrzeń kształcenia*, w której akcent położono na kształtowanie umiejętności. Od około 1993 r. zaczęto ograniczać we Francji środki przyznawane na kształcenie *sensu stricto*, w konsekwencji czego pojawiła się nowa przestrzeń i nowa kultura – kultura profesjonalizacji, której podstawowym odniesieniem jest pojęcie kompetencji, a celem finalnym równoczesna transformacja działania i podmiotów w nim uczestniczących.

amerykańskiej i konieczności podnoszenia kompetencji w różnych obszarach zawodowych. Celem profesjonalizacji jest „wprawienie w ruch” osób w taki sposób, aby stworzyć „profesjonalnego obywatela”, aktywnego w różnych obszarach życia społeczno-zawodowego (por. Wittorski 2008). Profesjonalizacja odnosi się do zawodu wykonywanego przez daną osobę, a więc zakłada specyficzne działanie i zachowanie w danym kontekście zawodowym: może ona wpływać na proces kształcenia osoby przez sam fakt wykonywania działań. Poza tym profesjonalizacja odnosi się do działań umysłowych, kognitywnych. W ten sposób tworzenie wiedzy i kompetencji dokonuje się w trakcie działania i przez transformację wyobrażeń. Wiedza pojmowana jest jako narzędzie działania, a nie cel sam w sobie. Wreszcie profesjonalizacja dokonuje się zawsze na konkretnej osobie: transformacja wiedzy i kompetencji pociąga za sobą ewolucję osoby, która angażuje się w wykonywane przez siebie działanie.

Przedstawione powyżej trzy cechy profesjonalizacji pozwalają stwierdzić jej bliskie podobieństwo z procesem uczenia się, bo choć profesjonalizacja odnosi się do działań osadzonych w kontekście zawodowym, trudno nie dostrzec licznych, mniej lub bardziej czytelnych, odniesień do niej, obecnych w wytycznych dotyczących europejskiej polityki kształcenia (patrz m.in. strategiczne ramy współpracy europejskiej w zakresie edukacji i szkoleń *Edukacja i szkolenia 2020 – ET 2020*). Podobnie jak uczenie się, tak i profesjonalizacja są procesami długotrwałymi, obejmującymi różne formy doskonalenia, odbywającymi się w różnych kontekstach i zmierzającymi do osiągnięcia możliwie najwyższego poziomu kompetencji potrzebnych w danym środowisku działania społecznego i/lub zawodowego. Dróg prowadzących do profesjonalizacji jest wiele. Tytułem przykładu przytoczymy tu stanowiska Wittorskiego (2001) oraz Barbier (2006).

Wittorski (2001) precyzyjnie określa cztery główne sposoby kształtowania kompetencji, a więc i profesjonalizacji. Są wśród nich: i) samo działanie (np. metodą prób i błędów), ii) działanie i natychmiastowa refleksja nad nim (np. kiedy zawodzą sprawdzone sposoby działania), iii) retrospektywna i/lub antycypująca refleksja nad działaniem (analiza, planowanie i dobór środków), iv) integracja/asymilacja nowej wiedzy koniecznej do działania (przez sytuacje uczenia się i nauczania). Barbier (2006) natomiast wskazuje m.in. trzy etapy profesjonalizacji, wśród których wymienia: i) działanie refleksyjne dokonujące się przez analizę pracy i praktycznych działań odnoszących się do samej pracy, do operacji umysłowych towarzyszących jej wykonaniu i do istniejących warunków zewnętrznych, ii) kształcenie-działanie polegające na rozwiązywaniu problemu przez podjęcie działania, iii) opis działania zawodowego dokonanego w drodze refleksji nad wykonanym działaniem i formalnymi sposobami jego wykonania. Tak w jednym, jak i w drugim przypadku opisane działania uierun-

kowane na profesjonalizację zakładają (samo)kształcenie się osób w oparciu o mniej lub bardziej różnorodne doświadczenie.

Roche (1999) stwierdza, że dzięki profesjonalizacji każdy jest w stanie wypracować swoje własne odpowiedzi i reakcje na to, co go spotyka w różnym miejscu i czasie, zamiast uciekać się do stereotypowych i skostniałych rozwiązań. Profesjonalizacja sprzyja rozwojowi autonomii, ponieważ pozwala dokonać przejścia od aplikacji sztywnych zasad do kreatywnego ich stosowania, od bierności do aktywności, od jednowymiarowości do złożoności działania. Jednocześnie ujawnia się jej nierozzerwalność z procesem stopniowego uczenia się i kształcenia się przez całe życie (por. Sowa 2010, 2011a). Le Boterf (2007) twierdzi, że profesjonalizacja jest kwintesencją człowieka, jego historii i socjalizacji, sytuacji życiowych i zawodowych, w których się znalazł oraz szkoleń i formacji, w których uczestniczył od momentu narodzin.

Jeśli zamierzeniem profesjonalizacji jest ukształtowanie profesjonalnego pracownika i obywatela przy wykorzystaniu jego doświadczeń, działań, przeżyć i kontekstów kształcenia (formalnych, pozaformalnych, nieformalnych), można pokusić się o krótkie zinventaryzowanie charakterystycznych dla profesjonalisty cech. Po pierwsze, uczestnicząc aktywnie w różnych sytuacjach życia, profesjonalista zdobywa (a w konsekwencji ma) różnorodne kompetencje (Altet 1992). Po drugie, profesjonalista jest osobą, która potrafi trafnie dobierać sposoby działania i adekwatnie reagować na sytuacje. Umie poza tym posługiwać się narzędziami i stosować je odpowiednio do kontekstu, transponować, uczyć się i uczyć się uczyć oraz angażować się w działanie (Le Boterf 1999). Jest to człowiek sytuacji, zdolny do refleksji w trakcie działania, do ujarzmiania nowych sytuacji, który potrafi stosować odpowiedzi i rozwiązania adekwatne do kontekstu działania (Roche 1999). Wreszcie działanie profesjonalisty odznacza się swoistą retoryką, która polega na tym, że potrafi on zdać sprawę z wykonanego działania, czyli z tego, co, dlaczego i jak zrobił (Degot 1990). Treść tej retoryki zależy od sytuacji działania, a posługiwanie się nią daje pewność, że wszystkie jej aspekty zostały przemyślane i zaplanowane. Jak pisze Barbier (2006: 37), „Ta charakterystyka wskazuje, że praktyk staje się profesjonalistą wówczas, gdy potrafi swojemu otoczeniu (...) zdać relację z tego, co robi”. To właśnie ta ostatnia cecha – świadomość prowadzonego działania – będzie kluczową dla podjętej w dalszej części artykułu analizy działania uczącego się i jego podobieństwa do osoby profesjonalisty.

4. Metodyka zadaniowa

Wskazano wcześniej, że jednym z ważnych czynników sprzyjających autonomizacji uczących się jest zastosowanie w procesie dydaktycznym metodyki zadaniowej

(patrz: Wilczyńska 1999). Nie da się również pominąć, że w ostatnich latach instancje europejskie zwracają coraz większą uwagę na takie kształcenie, które będzie odpowiadało wymogom współczesnego świata i przygotowywało uczących się do różnorodnych działań, jakie są immanentną częścią życia społeczno-zawodowego.

3.1. Założenia teoretyczne

Choć dokumentów zawierających tego typu rekomendacje jest wiele (por. Sowa 2011a), na potrzeby niniejszego tekstu ograniczymy się jedynie do wytycznych zawartych w powszechnie znanym *Europejskim systemie kształcenia językowego* (Rada Europy 2003). Ponieważ Rada Europy propaguje „metody uczenia się i nauczania, które rozwijają postawy, wiedzę i umiejętności” pozwalające uczącym się w każdym wieku „na bardziej samodzielne myślenie i działanie, a także na większą odpowiedzialność i współpracę z innymi ludźmi” (2003: 8), nie dziwi, że rekomendowany od blisko dekady model uczenia się i nauczania języków obcych jest wyraźnie ukierunkowany na działanie. Zasadniczo chodzi w nim o ukazanie powiązań pomiędzy strategiami stosowanymi przez uczestnika życia społecznego, które zależą od jego kompetencji, sposobu postrzegania i wyobrażania siebie w danej sytuacji a realizacją pewnych zadań w określonym kontekście i w określonych warunkach (2003: 25). W takiej perspektywie (Rada Europy 2003: 20),

zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne „jednostki społeczne”, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym. Podczas gdy same akty mowy są przejawem działań ściśle językowych, o ich pełnym znaczeniu stanowi dopiero szerszy kontekst społeczny, w którym działania te są prowadzone. Posługujemy się przy tym pojęciem „zadania”, jako że chodzi tu o działanie realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje, zmagają się do ściśle określonego celu komunikacyjnego. Podejście, którego podstawą jest działanie, bierze zatem pod uwagę zarówno potencjał poznawczy, emocjonalny i decyzyjny człowieka, jak też i pełną gamę specyficznych dla niego w życiu społecznym umiejętności.

Użycie języka, czy to w kontekście społecznym czy też w kontekście nauki, zawsze służy dokonywaniu działań, przez które tak uczestnicy życia społecznego, jak i uczniowie podnoszą swoje różnorodne kompetencje (ogólne i komunikacyjne). Uczenie się języka przez dokonywanie działań wyraźnie nawiązuje do tego, co charakterystyczne dla procesu profesjonalizacji, gdzie silnie akcentuje się nierozdzielność działania i rozwijania kompetencji. W kontekście uczenia się i nauczania działania dokonywane przez uczącego się zyskują miano zadań i oznaczają „każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie” (Rada Europy 2003: 21).

Zastosowanie zadania w kontekście nauki języków obcych podyktowane jest jego konkretnymi cechami (Denyer 2006, 2009; Médioni 2009), zbieżnymi zresztą z cechami każdego działania. Każde zadanie jest osadzone w kontekście fizycznym, instytucjonalnym, społeczno-kulturowym. Zawsze zawiera jakiś problem, który należy rozwiązać, brak, który trzeba uzupełnić, potrzebę, którą należy zaspokoić itp. Jednocześnie stanowi wyzwanie i zawiera pewną dozę ryzyka. Cel zadania jest najczęściej pozajęzykowy, a narzędziem działania może być, choć wcale nie musi, język. Zadanie posiada złożoną strukturę, często jest wieloetapowe, co wymusza użycie różnorodnych środków i narzędzi (por. Sowa 2011b). Inaczej niż w przypadku zwykłego ćwiczenia, rezultat zadania nigdy nie jest całkowicie przewidywalny, a decyzje o sposobie działania zależą zasadniczo od uczącego się.

Przytoczone pokrótce cechy zadania pozwalają stwierdzić, że uczenie się przez wykonywanie zadań uświadamia uczącemu się stopień jego znajomości języka oraz posiadanych umiejętności, pozwala samodzielnie określić cele do osiągnięcia i dobrać do nich materiały, a także dokonać oceny własnych umiejętności na poszczególnych etapach realizacji zadania.

4.2. Rozwiązania praktyczne

Aby nasze rozważania nad kształtowaniem postaw autonomicznych w uczeniu się języków obcych nie zatrzymały się na poziomie teoretycznym, postaramy się zilustrować aktywność uczącego się w trakcie wykonywania konkretnego zadania zaczerpniętego z podręcznika do nauki języka francuskiego jako obcego. Niniejsza analiza ma na celu ukazanie złożoności niezbędnych do realizacji zadania działań podejmowanych przez uczącego się, a tym samym różnorodności działań składających się na sam proces nauki, jaki dokonuje się w trakcie wykonywania tego zadania.

Zaproponowana poniżej szczegółowa analiza dotyczy zadania, jakie proponuje uczącemu się podręcznik *Travailler en français en entreprise 1* (Gilman 2007)². Celem zadania jest zdobycie umiejętności nawiązywania znajomości. Zadanie opatrzone jest następującym tytułem: *Czy interesuje Pana/Panią nasz MBA?*³, po którym nakreślony zostaje konkretny kontekst (Gilman 2007: 15):

W szkole handlowej, w której pracujesz, jesteś odpowiedzialny/a za sprawy komunikacji i kontakty z partnerami zewnętrznymi. Uczestniczysz w międzynarodowym kongresie,

² Podręcznik przeznaczony jest do nauki języka francuskiego dla potrzeb zawodowych dla poziomu A1/A2. Zawiera 10 zadań osadzonych w kontekście zawodowym, które pojawiają się na zakończenie każdego rozdziału. Analizowane w niniejszym artykule zadanie jest pierwszym, jakie chronologicznie pojawia się w podręczniku.

³ Tytuł oryginalny: *Notre MBA vous intéresse?*

który ma miejsce w Palais des congrès et des expositions w Nicei Acropolis. Spotykasz się z różnymi osobami, aby zaprezentować im program studiów MBA twojej szkoły.

Powiedziano wcześniej, że każde zadanie tożsame z działaniem przenosi uczącego się w konkretną sytuację. Posługując się metodologią *ESOKJ*, należy stwierdzić, że na kontekst działania składa się wiele elementów jemu właściwych, wśród których wymienia się miejsca, instytucje, osoby, przedmioty, zdarzenia, działania i teksty. Stąd kontekst, w którym dokonuje się działanie, jest za każdym razem inny, składa się z właściwych dla miejsca i czasu specyficznych parametrów, co wymaga za każdym razem odmiennego sposobu postępowania. Dlatego też, aby skutecznie móc działać, należy właściwie rozpoznać kontekst, w którym to działanie się dokonuje. W przypadku przytoczonego powyżej zadania można dokonać analizy następującej kontekstu.

Miejsca	Instytucje	Osoby	Przedmioty	Zdarzenia	Działania	Teksty
Palais des congrès et des expositions w Nicei Acropolis	Firmy Szkoły	Pracodawcy Pracownicy Potencjalni kandydaci na studia MBA Kierownik ds. komunikacji Jego asystentka	Wizytówka Identyfikator Komputer Poczta elektroniczna	Kongres/Targi edukacji	Przedstawić się Przedstawić instytucję (szkołę handlową) Zadawać pytania Wypełnić identyfikator Napisać mail	Wizytówka Identyfikator E-mail

Tabela 1: Analiza kontekstu zadania.

Tabela 1 pokazuje, w sposób mniej lub bardziej dokładny, jakie są elementy kontekstu, w którym osadzone jest zadanie. Ponieważ uczący się, jak każdy uczestnik życia społecznego, musi wypracować własne odpowiedzi i reakcje na to, co go spotyka, powinien dokładnie rozeznaczyć się, w jakiej sytuacji się znajduje, czym dysponuje i w jaki sposób ma zorganizować swoje działanie. Innymi słowy, chodzi o „poskromienie kontekstu” (por. Kirsch 1995), o przygotowanie go do pracy, aby lepiej wykonać zadanie. Owo „poskramianie kontekstu” dokonuje się przez rozbiór tego ostatniego na operacyjne jednostki działania. Po pierwsze, należy określić z czego składa się dana sytuacja działania, choćby na podstawie kryteriów zaproponowanych powyżej (tabela 1). Po drugie, trzeba dokonać analizy i oceny elementów kontekstu istotnych dla podejmowanego działania oraz określić rolę tych ostatnich w danym miejscu i czasie. Identyfikacja elementów kontekstu i ich ocena dokonują się w drodze nieustannej interakcji pomiędzy działającym a kontekstem. Już sama obecność kontekstu może się także okazać pomocna w działaniu, ponieważ część informacji

koniecznych do wykonania danego zadania znajduje się właśnie wokół nas. Zmusza to uczącego się do uświadomienia sobie własnych możliwości, umiejętności, aby wiedział, czego się od niego oczekuje i co sam jest w stanie wykonać. Interakcja z kontekstem prowadzi więc do stawiania sobie konkretnych pytań i poszukiwania na nie stosownych odpowiedzi. Jeśli tylko uczący się potrafi właściwie odczytać to, co go otacza i podporządkować to metodycznie własnemu celowi, nauczy się wypracowywać własne niestereotypowe rozwiązania adekwatne do kontekstu, co należy do umiejętności profesjonalisty (patrz *supra*; Roche 1999).

Jedną z głównych cech zadania jest jego ukierunkowanie na cel pozajęzykowy. W przypadku nauki języków obcych ten ostatni jest realizowany za pomocą języka, który jest traktowany jako środek do celu, a nie cel sam w sobie. Jeśli realizacja zadania, a tym samym osiągnięcie celu pozajęzykowego, wymaga operatywnego użycia języka, w trakcie wykonywania poszczególnych etapów zadania kształtowane będą różnorodne kompetencje związane właśnie z użyciem języka (lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne⁴, informacyjne⁵). Jeśli pokusi się o przypisanie analizowanemu zadaniu celu, to można założyć, że przyświecać mu będą cel główny, obejmujący całość zadania, oraz cele szczegółowe, odnoszące się do poszczególnych etapów realizacji. Można je przedstawić tak jak w tabeli 2. Każdy z poszczególnych celów może być osiągnięty przez użycie języka w różnych działaniach językowych, takich jak produkcja, recepcja, interakcja i mediacja. Ponadto użycie języka w komunikacji uwidoczni różne parametry tej ostatniej, które trzeba będzie odtworzyć stosownie do sytuacji działania.

⁴ Definicje niniejszych kompetencji przyjmujemy za *ESOKJ*, wg którego oznaczają one odpowiednio „znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku” (kompetencje lingwistyczne), „znajomość i umiejętność stosowania takich konwencji komunikacyjnych, jak reguły grzecznościowe, zasady komunikacji w zależności od wieku, płci i statusu społecznego rozmówców, rytuały porozumiewania się, rejestry i style językowe, społeczne i regionalne odmiany języka oraz inne czynniki mające znaczenie w komunikacji wewnątrz- i międzykulturowej” (kompetencje socjolingwistyczne), „umiejętności odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych (realizacji funkcji pragmatycznych, aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji. Są to też umiejętności prowadzenia dyskursu, osiągania spójności logicznej i gramatycznej w użyciu języka, rozpoznawania rodzaju i formy tekstu, odczytywania ironii i parodii” (kompetencje pragmatyczne) (Rada Europy 2003: 23-24).

⁵ Kompetencja informacyjna to umiejętność poszukiwania, oceny, wykorzystania i tworzenia informacji dla potrzeb indywidualnych, społecznych, zawodowych i edukacyjnych (Horton 2008). Określa się nią również „zespół zdolności niezbędnych do rozpoznania, kiedy informacja jest potrzebna, oraz wymaganych, aby jednostka potrafiła rozpoznać potrzebę informacji, umiała ją lokalizować, oceniać i efektywnie wykorzystać informację potrzebną” (Borawska-Kalbarczyk 2005).

Cel główny	Przekaż informacje o osobach, aby wysłać im materiały promocyjne => Napisz e-mail do swojej asystentki i przedstaw w nim dwie osoby. Podaj adres elektroniczny każdej z osób, aby asystentka mogła im wysłać materiały promocyjne.
Cele szczegółowe	Uzupełnij identyfikator informacjami o samym sobie.
	Poznaj inne osoby obecne na targach. Użyj poniższych zwrotów, aby zadać im pytania.
	Zanotuj informacje na temat spotkanych osób.
	Pracuj w parach. Opowiedz o spotkanych osobach.

Tabela 2: Cel główny zadania i cele szczegółowe.

Biorąc pod uwagę element czysto językowy, do realizacji poszczególnych aktów słownych na kolejnych etapach zadania potrzebna będzie znajomość elementów leksykalnych i gramatycznych, będących składową kompetencji leksykalnej i gramatycznej, ale również aktywujących kompetencję fonetyczną, ortograficzną, semantyczną czy ortoepiczną. Nie ulega oczywiście wątpliwości, że wybór elementów leksykalnych i gramatycznych jest ograniczony stosownie do kontekstu zadania/działania. Uczący się dokonuje selekcji wyłącznie tego, co jest mu w danej chwili potrzebne do realizacji zadania (tabela 3).

Akty słowne	Leksyka	Gramatyka
1. Przedstawić się	Nazwy stanowisk, zawodów Poziom wykształcenia Dział w firmie Narodowość Kraj Stan cywilny	Odmiana czasowników <i>être, avoir, s'appeler, faire, habiter</i> Rodzaj męski/żeński narodowości, krajów, zawodów Przyimki (+ miasto, kraj, stanowisko)
2. Przedstawić kogoś	Jw.	Jw. + <i>c'est..., voici..., voilà...</i>
3. Informować się (przez zadawanie pytań)	Jw.	Za pomocą intonacji Za pomocą <i>est-ce que</i> Za pomocą inwersji Za pomocą <i>où, qui, que, quel(le), comment, quand</i>
4. Odpowiedzieć na pytanie	Jw.	– Przeczenie/Potwierdzenie (<i>Non, Oui</i>)

Tabela 3: Elementy językowe zadania.

Każdy z etapów zadania zmusza uczącego się do podjęcia konkretnych działań językowych, w których uczestniczyć będą inne osoby i które dokonają się za pomocą konkretnych tekstów. Niezbędne okażą się więc kompetencja socjolingwistyczna oraz pragmatyczna, co pokazuje tabela 4.

Działanie językowe	Tekst	Dyskurs	Role społeczne	Rejestr języka	Komunikacja wewnętrzna	Komunikacja zewnętrzna
Wypowiedź pisemna	Identyfikator osobowy		Uczestnik targów			X
Interakcja ustna		Pytanie – odpowiedź	Kierownik ds. komunikacji – uczestnik targów	Formalny		X
Wypowiedź ustna		Prezentacja	Kierownik ds. komunikacji	Formalny		
Mediacja pisemna	e-mail		Kierownik ds. komunikacji – Asystentka	Formalny/nieformalny	X	

Tabela 4: Elementy socjolingwistyczne i pragmatyczne zadania.

Wreszcie realizacja zadania wymaga od uczącego się aktywacji bądź zdobycia wiedzy i umiejętności związanych np. z obszarem działania zawodowego. W przypadku analizowanego przez nas zadania, elementy wiedzy i umiejętności zawodowe mogą być zinwentaryzowane tak, jak w tabeli 5.

Wiedza związana z działalnością zawodową	Umiejętności zawodowe
Struktura organizacyjna firmy	Prezentować się i zawrzeć znajomość w środowisku zawodowym
Nazwy stanowisk i funkcje	Rozumieć wizytówkę i umieć ją stworzyć
Dane adresowe firmy	Rozumieć identyfikator i umieć go stworzyć
Sektor działalności firmy	Zredagować oficjalny email
Różnica pomiędzy <i>entreprise/société</i>	
Nazwy firm i rodzaj działalności	

Tabela 5: Wiedza i umiejętności zawodowe obecne w zadaniu.

Podejmując działanie na kolejnych etapach zadania, uczący się staje przed nieustającą koniecznością strukturyzacji własnych kompetencji i zarządzania nimi. Jednocześnie poszczególne etapy zadania są okazją do nauczania się określonych elementów, w określonym celu i w określony sposób. Żaden z elementów nie pojawia się w sposób przypadkowy, ale odgrywa specyficzną, konkretną rolę w danym kontekście i prowadzi do osiągnięcia postawionego celu. Wybór i użycie poszczególnych elementów zależy od tego, w jaki sposób uczący się zinterpretował kontekst własnego działania, jak wyobraża sobie siebie w danej sytuacji i w trakcie realizacji zadania. Aktywność uczącego się polega w tym przypadku na ciągłej konfrontacji pomiędzy stosowanymi przez siebie strategiami a realizacją zadania osadzonego w kontekście: decyzje o użytych strategiach i środkach działania wpłyną na końcowy efekt, za który pełną odpowiedzialność ponosi uczący się.

Wspomniana wieloetapowość zadania każe zwrócić uwagę na charakterystyczną strukturę zadania, która wymusza określony porządek pracy⁶. Rzetelne wykonanie zadania nie jest możliwe bez dokładnego zaplanowania poszczególnych działań. Wykonujący zadanie musi zastanowić się, co będzie robił, w jakiej kolejności i w jaki sposób. Wymagać to będzie od niego postawienia sobie konkretnych pytań, na które będzie musiał znaleźć stosowną odpowiedź w postaci właściwego sposobu działania i jego narzędzi. Owe pytania towarzyszyć mu będą od chwili prognozowania własnych działań przez progresywną realizację zadania aż po końcowy etap ewaluacji. Stawiane sobie pytania pozwalają wykształcić umiejętności problematyzowania, zdobywania informacji i zarządzania nią, krytycznego myślenia, dokonywania wyborów, organizowania i planowania, porównywania i kontrolowania itp. Planowanie i właściwa organizacji działania leżą właśnie u podstaw skutecznego działania, co od dawna udowadnia prakseologia (por. Kotarbiński 1955/2000). Programowanie własnych działań polega na wyprzedzeniu samego działania: uczący się musi określić problem do rozwiązania, wybrać środki niezbędne do osiągnięcia postawionych przez zadanie celów (patrz powyżej tabele 2, 3, 4, 5), a następnie je zlokalizować (czy sam nimi dysponuje czy też nie?) zanim jeszcze zabierze się do pracy.

Umiejętność problematyzowania przez stawianie sobie pytań można zobrazować, stosując do zadania model realizacji projektu⁷. Dla każdego z etapów działania należy, w mniej lub bardziej dokładny sposób, określić zakres wytycznych pozwalających na osiągnięcie danego celu. W przypadku analizowanego przez nas zadania, początkowe etapy jego konceptualizacji mogą wyglądać jak w tabeli 6.

⁶ Ponieważ wielu autorów (Gouiller 2005; Puren 2009; Springer 2009) zwraca uwagę na podobieństwo zadania do projektu, możliwe jest wykonanie zadania m.in. przy oparciu się na strukturze tego ostatniego.

⁷ Hierarchiczny model działań towarzyszących realizacji projektu został m.in. zaproponowany przez Bordallo i Ginestet (1993). Omówieniu jego aplikacji na potrzeby zadania poświęcona została jedna z naszych poprzednich prac (patrz Sowa, w druku), stąd w niniejszym tekście nie będziemy wracać do szczegółowego opisu tej metodologii. Tytułem przykładu przypomnimy jedynie wybrane etapy realizacji projektu/zadania na potrzeby dowodzonej w obecnej pracy tezy (patrz tabela 6.).

Etapy	Operacje do wykonania	Wiedza i umiejętności
Analiza działań	<i>Co należy zrobić, aby stworzyć „operacyjny produkt”, który posłuży odbiorcy (asystentce) do podjęcia jej własnych działań?</i> – Zebrać informacje o potencjalnych kandydatach. – Wybrać dwie (najlepsze?) kandydatury. – Zredagować e-mail zawierający opis profilu kandydatów * imię, nazwisko, * wykształcenie, funkcja, stanowisko, itp., * ich adres elektroniczny, * prośbę o wysłanie dokumentacji dotyczącej MBA.	k. informacyjna k. socjolingwistyczna k. pragmatyczne k. językowe k. techniczna/zawodowa
Studium wykonalności	<i>Jak należy wykonać zadanie? Co mi jest potrzebne w tym celu i czy jestem w stanie sam to zrobić?</i> Wysłać mail asystentce zwracając się do niej per ty czy Pani? Posłużyć się pocztą elektroniczną. Zredagować tekst na piśmie odpowiadający charakterystyce listu elektronicznego. Zredagować tekst listu posługując się językiem francuskim w piśmie.	k. socjolingwistyczna k. techniczna/zawodowa k. pragmatyczna k. językowa

Tabela 6: Model konceptualizacji wykonywanego zadania⁸.

To, co nastąpi później, a więc w trakcie samej realizacji zadania, okaże się potwierdzeniem lub zaprzeczeniem słuszności dokonanych na wstępie wyborów. Do tego wszystkiego dojdzie jeszcze zarządzanie ryzykiem i reagowanie na zdarzenia, których nie udało się przewidzieć na etapie planowania. Wybrane na wstępie sposoby postępowania stają się jednocześnie kryteriami ewaluacji zadania i kompetencji uczącego się.

Choć zaproponowana w tej formie analiza działań składających się na realizację zadania może wydawać się niezmiernie rozbudowana, czaso- i praco- chłonna, należy stwierdzić, że nie zawsze musi ona przybierać tak eksplicytną (tabelaryczną) formę. Jej rola polega nade wszystko na zobrazowaniu operacji i działań kognitywnych, jakie dzieją się w umyśle każdego użytkownika języka, gdy staje przed nim mniej lub bardziej trudne (nowe?) zadanie do wykonania. Niewątpliwą zaletą prezentowanego tu podejścia jest skłonienie uczącego się do pogłębionej refleksji nad wykonywanym zadaniem, dzięki której zdaje on sobie sprawę z tego, co zrobił i w jaki sposób (za pomocą jakich narzędzi i środków), a w konsekwencji uświadamia mu, czego się w trakcie danego etapu nauczył (jakie kompetencje zdobył i/lub udoskonalił).

⁸ Niniejszy model przytaczany jest tu w formie niekompletnej i zdaje sprawę jedynie z dwóch etapów działań dokonywanych przez uczącego się w ramach wykonywania projektu/zadania.

4. Wnioski

Podsumowując powyższe rozważania, należy przytoczyć dwa kluczowe dla naszej refleksji stwierdzenia: po pierwsze, autonomizacja uczących się dokonuje się przez zastosowanie metodyki zadaniowej, pozwalając uczącemu się aktywnie zaangażować we własny proces uczenia się; po drugie, profesjonalizacja nie jest możliwa bez dokonywania działań, które są kompetencjorodne. Możemy tym samym dostrzec punkty wspólne autonomicznego uczenia się i profesjonalizacji, ośmielając się twierdzić, że metodyka zadaniowa (uczenie się/nauczanie przez wykonywanie zadań) leży z jednej strony u podstaw nauczania autonomicznego, ale, z drugiej strony, decyduje o profesjonalizującym profilu tego nauczania (rysunek 1).



Rysunek 1: Od metodyki zadaniowej do profesjonalizacji.

Analizując cechy zadania, stwierdzono, że jest ono zawsze osadzone w jakimś kontekście. Dzięki temu jego wykonanie zawsze prowadzi do konfrontacji uczącego się z rzeczywistością, w której owo zadanie jest realizowane. Jednocześnie działania, jakie podejmuje uczący się do wykonania zadania, są zawsze nierozdzielną częścią niego samego, przyczyniając się do jego wewnętrznej przemiany (np. przejście od stanu niewiedzy do stanu wiedzy, od poziomu „nie potrafię” do poziomu „potrafię” itp.).

Nieprzecenioną cechą nauczania i uczenia się przez wykonywanie zadań jest jego społeczny wymiar, o czym świadczą konkretny kontekst, konkretny cel, konkretny odbiorca czy partner. Uświadomienie sobie tych parametrów pozwala uczącemu się lepiej zrozumieć to, czego dokonuje i w jakim celu. Jeśli każdemu podejmowanemu działaniu w sytuacji nauki będzie towarzyszyła autorefleksja nad stanem własnej (nie)wiedzy i (nie)kompetencji, za każdym razem wynik działania powinien być dla uczącego się papierkiem lakmusowym dokonującego się jego własnego postępu w nauce. Sytuacje uczenia się, w których ten się znajduje,

które analizuje i z których potrafi zdać sprawę, prowadzą go od najwcześniejszych etapów nauki ku złożonemu procesowi profesjonalizacji (rysunek 2).



Rysunek 2: Autonomiczne uczenie się a profesjonalizacja.

Przypomnijmy na koniec jedno z kluczowych dla naszej refleksji stwierdzeń, według którego działaniami profesjonalisty kieruje swoista retoryka, która pozwala mu precyzyjnie opisać to, co robi, dlaczego i w jaki sposób (patrz *supra* Degot 1990; Barbier 2006). Podobną retoryką mógłby kierować się autonomiczny uczeń, który ma szansę stać się profesjonalistą w uczeniu się, kiedy będzie potrafił zdać swojemu otoczeniu sprawę z tego, czego konkretnie się nauczył, w jakim celu i w jaki sposób. W takiej perspektywie droga od „retoryki autonomicznego ucznia” do „retoryki profesjonalisty” wydaje się krótka.

Bibliografia

- Altet, M. 1992. „Formation et professionnalisation des enseignants. Introduction”. *Revue internationale: Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. 1-2.
- Barbier, J.-M. 2006. *Działanie w kształceniu i pracy socjalnej. Analiza podejść*. Katowice: Śląsk.
- Borawska-Kalbarczyk, K. 2005. „Internet jako miejsce uczenia się a kompetencje informacyjne uczniów”. (<http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/borawska.pdf>) (DW 18.07.2012).
- Bordallo, I. i Ginestet, J.-P. 1993. *Pour une pédagogie du projet*. Paris: Hachette.
- Boud, D. 1988. „Moving towards autonomy”, w: Boud, D. (red.). 1988. 17-39.
- Boud, D. (red.). 1988. *Developing student autonomy in learning*. (second edition). New York: Kogan Press.
- Centre de Recherche sur la Formation (red.) 2001. *Questions de recherches en éducation: action et identité*. Paris: L'Harmattan.
- Degot, V. 1990. „Le professionnel, nouvel acteur dans l'entreprise”. *Revue française de gestion* 78. 77-90.
- Denyer, M. 2006. „La perspective actionnelle définie dans le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues”. *Première rencontre Diffusion-FLE. La perspective actionnelle : Tâches et projets*. 9-16.
- Denyer, M. 2009. „La perspective actionnelle du Cadre Européen de Référence et ses répercussions dans l'enseignement des langues”, w: Lions-Olivieri, M.-L. i Liria, P. (red.). 2009. 141-155.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. 1994. „Pourquoi l'autonomie?” *Actes du 2e colloque sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues – UPLEGESS*. 8-9.
- Gilmann, B. 2007. *Travailler en français en entreprise*. Paris: CLE International.
- Gouiller, F. 2005. *Les outils du Conseil de l'Europe: Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Didier.
- Holec, H. 1979. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hatier.
- Horton, W. F. Jr. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*. Paris: UNESCO.
- Kirsh, D. 1995. „The intelligent use of space”. *Artificial Intelligence* 73. 31-68.
- Kotarbiński, T. 1955/2000. *Traktat o dobrej robocie*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Kotarbiński, T. 1957/1996. „Zagadnienia prakseologii, czyli nauki o działaniu skutecznym”, w: Marynowicz-Hetka, E. i Piekarski, J. (red.). 1996. 17-35.
- Le Boterf, G. 1999. *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.

- Le Boterf, G. 2007. *Professionnaliser, le modèle de la navigation professionnelle*. Paris: Éditions d'Organisation.
- Lions-Olivieri, M.-L. i Liria, P. (red.). 2009. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Barcelone: Difusión FLE.
- Littlewood, W. 1996. „Autonomy: An anatomy and framework”. *System* 24. 427-435.
- Marynowicz-Hetka, E. i Piekarski, J. 1996. *Wokół problemów działania społecznego. Wybór tekstów i przykładów projektów działania*. Warszawa: Interart.
- Médioni, M.-A. 2009. „L'enseignement-apprentissage des langues : un agir ensemble qui s'affirme”. *Les Langues Modernes*. (www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/Medioni_article_GFEN_article_site_APLV.pdf) (DW 15.02.2009).
- Piotrowski, S. (red.). 2011. *O nauczaniu i uczeniu się języka obcego dla potrzeb zawodowych. Seria 12/15 nr 2*. Lublin: IFR/Werset.
- Puren, Ch. 2009. „Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues)cultures étrangères”. *Langues Modernes*. (http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_variations_agir_social_v_longue.pdf) (DW 06.01.2009).
- Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Roche, J. 1999. „Que faut-il entendre par professionnalisation”. *Éducation permanente* 140. 35-51.
- Sowa, M. 2010. „Podejście zadaniowe a kształtowanie kompetencji ucznia w nauczaniu języka obcego dla potrzeb zawodowych”. *Roczniki Humanistyczne* 5/LVIII. 89-105.
- Sowa, M. 2011a. *D'une activité pédagogique à l'activité professionnelle. Le cheminement vers la compétence*. Lublin: TN KUL.
- Sowa, M. 2011b. „Czego Jaś się nie nauczył..., czyli o profesjonalizacji w uczeniu się”, w: Piotrowski S. (red.). 2011. 123-133.
- Sowa, M. (w druku). „Kształtowanie kompetencji w nauce języka obcego a profesjonalizacja, czyli co łączy ucznia i profesjonalistę”. *Roczniki Humanistyczne* 5/LX.
- Springer, C. 2009. „La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif”. *Le Français dans le monde. Recherches et Applications* 45. 25-34.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wittorski, R. 2001. „La professionnalisation en question”, w: Centre de Recherche sur la Formation (red.). 2001. 33-48.
- Wittorski, R. 2008. „Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés”. *Formation Emploi* 101. 105-118.

Informacje dla autorów

W czasopiśmie *Konińskie Studia Językowe* publikujemy wcześniej niepublikowane artykuły związane z szeroko pojętą problematyką językoznawstwa i językoznawstwa stosowanego. Mogą to być teksty opisujące wyniki przeprowadzonych badań empirycznych, kontrybucje o charakterze teoretycznym czy dydaktycznym, jak również recenzje książek. Nadsyłane teksty powinny mieć od 6000 do 8000 słów, a recenzje do 1000 słów. Teksty należy przysyłać w wersji elektronicznej na adres: ksj@ksj.pwsz.konin.edu.pl.

Każdy nadesłany artykuł przedstawiony zostanie do anonimowej recenzji zewnętrznej, która dokonana zostanie przez dwóch specjalistów w zakresie danej tematyki. Informacja o przyjęciu artykułu, jego odrzuceniu bądź też konieczności dokonania niezbędnych poprawek zostanie przesłana w przeciągu trzech miesięcy od momentu złożeniu artykułu.

Wstępnym warunkiem przekazania artykułu recenzentom jest spełnienie podanych poniżej wymogów formalnych:

1. Pliki z artykułami powinny być zapisane w formacie Word for Windows (wersja 2003 lub nowsza).
2. Artykuł powinien być podzielony na sekcje i podsekcje oraz zawierać wyodrębniony wstęp i zakończenie. Nagłówki poszczególnych sekcji powinny być ponumerowane, wytłuszczone i wyrównane do lewej strony.
3. W całym tekście obowiązuje interlinia 1,5 (półtora odstępu między liniami). Nie należy stosować dodatkowych odstępów między akapitami.
4. Tekst powinien być wyrównany do lewej strony.
5. Pierwsza linia każdego akapitu powinna być wcięta na 1 cm; wcięcie nie należy stosować w akapitach otwierających nowe sekcje i podsekcje.

6. W tekście głównym należy używać czcionki Times New Roman 12 pkt.; w dłuższych cytatach, przypisach i bibliografii należy używać czcionki Times New Roman 10 pkt.
7. Artykuły powinny być poprzedzone streszczeniem w języku angielskim.
8. W lewym górnym rogu należy umieścić imię i nazwisko autora (autorów) oraz jego (ich) afiliację/e; tytuł artykułu powinien być napisany wielkimi literami, pogrubiony i wycentrowany.
9. W długich cytatach (powyżej 50 słów) należy używać czcionki Times New Roman 10 pkt. oraz pojedynczych odstępów; cytaty takie powinny być wcięte po obu stronach i oddzielone jedną interlinią na górze i na dole od tekstu głównego; należy zawsze podawać nazwisko autora, rok i numer strony; nie używamy w tym przypadku znaków cytatu.
10. Przypisy powinny być umieszczone na dole strony i kolejno ponumerowane, należy w tym przypadku stosować czcionkę Times New Roman 10 pkt. i pojedyncze odstępy.
11. Pogrubienia należy używać tylko w tytule artykułu i tytułach jego poszczególnych części; w celu wyróżnienia kluczowych informacji w tekście można używać kursywy; nie należy używać podkreślenia.
12. Zamieszczone w tekście tabele i diagramy powinny być kolejno ponumerowane i opisane.
13. Odniesienia do literatury w tekście powinny być zaznaczane następująco: Ellis (2000) lub (Ellis 2000); jeśli podawane są numery stron (np. w cytatach) to należy to robić w następujący sposób: Brown (2000: 123) lub (Brown 2000: 123); przy podawaniu kilku źródeł obowiązuje kolejność chronologiczna (Larsen-Freeman 1993; Ellis 1999; Brown 2001); nie należy w tym celu używać przypisów na dole strony!!!
14. Lista cytowanej literatury powinna być poprzedzona wyrównanym do lewej strony pogrubionym słowem 'Bibliografia'; należy w tym celu użyć czcionki Times New Roman 10.
15. Bibliografia zawierać powinna tylko źródła cytowane/wskazywane w tekście.
16. Bibliografia powinna być sporządzona według następującego schematu:

Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Education.

Ellis, R. (red.). 1999a. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins.

Komorowska, H. 2003. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Mitchell, R. 2000. „Applied linguistics and evidence-based classroom practice: The case of foreign language grammar pedagogy”. *Applied Linguistics* 21. 281-303.
- Schachter, J. 1974. „An error in error analysis”. *Language Learning* 27. 205-214.
- Takashima, H. i Ellis, R. 1999. „Output enhancement and the acquisition of the past tense”, w: Ellis, R. (red.). 1999. 173-188.

Po publikacji artykułu autorzy otrzymują dwa egzemplarze numeru czasopisma, w którym ukazała się ich kontrybucja.

Po przyjęciu artykułu do druku, autorzy są zobligowani do przekazania praw autorskich wydawcy, co jest niezbędnym warunkiem publikacji tekstu na stronie internetowej. Rutynowo wyrażana będzie zgoda na publikację artykułu w innym wydawnictwie, pod warunkiem, że zostanie podane pierwotne miejsce publikacji.