



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 2 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 Kapyszewska

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 Kapyszewska

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.....	125
------------------------	------------

Artykuły:

Monika Stawicka – <i>Dwupodmiotowość w nauczaniu projektowym na lektoratach w szkole wyższej</i>	127
--	-----

Radosław Kucharczyk – <i>O rozwijaniu autonomii w kontekście nauczania dwujęzycznego</i>	141
--	-----

Agnieszka Pawłowska – <i>O autonomii studentów neofilologii na przykładzie pisania kreatywnego w polsko-niemieckich tandemach</i>	165
---	-----

Mariusz Kruk – <i>Wykorzystanie wirtualnych światów w rozwijaniu autonomii ucznia oraz jej wpływ na naukę czasu przeszłego</i>	183
--	-----

Anna Kucharska – <i>Autonomia uczącego się w korygowaniu błędów....</i>	201
---	-----

Renata Rybarczyk – <i>Strategie uczenia się słownictwa stosowane przez osoby dyslektyczne i niedyslektyczne w procesie nauki języka niemieckiego.....</i>	219
---	-----

Informacje dla autorów	239
-------------------------------------	------------

O autorach

dr Mariusz Kruk – adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Studiował filologię rosyjską (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Zielonej Górze) i filologię angielską (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kalisz). Jego zainteresowania naukowe to: wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych, wirtualne światy, autonomia ucznia, motywacja, metody badań oraz statystyka stosowana w językoznawstwie stosowanym.

e-mail: makruk@neostrada.pl

dr Radosław Kucharczyk jest absolwentem Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie obecnie pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Metodyki i Dydaktyki Języków Romańskich. Prowadzi zajęcia specjalistyczne z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się wdrażaniem europejskiej polityki językowej na gruncie polskim, w tym również glottodydaktycznymi implikacjami zjawiska wielo- i różnojęzyczności. Jest rzeczoznawcą podręczników do nauki języka francuskiego w MEN. Współpracuje również z CKE.

e-mail r.kucharczyk@uw.edu.pl

dr Anna Kucharska jest adiunktem w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Po obronie pracy doktorskiej, dotyczącej twórczości dramatycznej Woltera i Alfieriego, podjęła pracę jako nauczyciel i tłumacz języka włoskiego i francuskiego. Z chwilą podjęcia pracy w KUL zdecydowała się na pogłębianie wiedzy teoretycznej leżącej u podstaw doświadczenia praktycznego. Angażuje się czynnie w propagowanie nauki języka włoskiego wśród dzieci i młodzieży. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na problematyce nauczania drugiego języka obcego w gimnazjach i liceach.

e-mail: anna.malgorzata.kucharska@interia.pl

dr Agnieszka Pawłowska jest adiunktem w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego Instytutu Filologii Germańskiej UAM w Poznaniu (od 2008 r.), członkiem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (od 2005 r.) oraz Stowarzyszenia Germanistów Polskich (od 2012 r.). Punkt ciężkości jej badań stanowią wspieranie autonomii uczących się, korekta błędów językowych w wypowiedziach pisemnych, rozwijanie sprawności pisania (m.in. przez pisanie kreatywne), a także uczenie się języków obcych w tandemach.

e-mail: pawlowsk@amu.edu.pl

dr Renata Rybarczyk pracuje na stanowisku adiunkta w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego w IFG UAM w Poznaniu. Jest współautorką programu nauczania i serii podręczników do nauki języka niemieckiego w gimnazjum pt. *Deutsch Aktuell* i *Deutsch Aktuell Kompakt*, które ukazały się nakładem Wydawnictwa LektorKlett Poznań oraz skryptu *Methodik des DAF – Unterrichts im Abriss* (razem z Izabelą Marciniak, Wyd. 1 i 2 – Poznań: Oficyna Wydawnicza WSJO). Od 2007 roku pełni funkcję redaktora naczelnego czasopisma *Nauczaj Lepiej – Język Niemiecki*, adresowanego do nauczycieli języka niemieckiego wszystkich typów szkół. Jej główne obszary zainteresowań naukowych to dydaktyka języków obcych oraz dysleksja w kontekście nauczania języków obcych.

e-mail: renary@wp.pl

dr Monika Stawicka – anglistka, doktor nauk humanistycznych w zakresie lingwistyki stosowanej. Pracuje na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie, w Jagiellońskim Centrum Językowym, w którym obecnie pełni funkcję dyrektora ds. dydaktycznych. W swojej działalności dydaktycznej i naukowej koncentruje się na problemie jakości w nauczaniu języków obcych w szkole wyższej oraz zagadnieniu nauczania języka angielskiego do celów specjalistycznych. Autorka materiałów dydaktycznych do nauki języka angielskiego na lektoratach. Inspektor Polskiego Stowarzyszenia na Rzecz Jakości w Nauczaniu Języków Obcych PASE. Rzecznik MEN ds. podręczników do języka angielskiego.

e-mail: mostaw@op.pl

Dwupodmiotowość w nauczaniu projektowym na lektoratach w szkole wyższej

Monika Stawicka

Uniwersytet Jagielloński

mostaw@op.pl

Dual agency in project-based learning in higher education language courses

The purpose of the paper is to show how the principle of dual agency, one of the key principles of autonomous language teaching/learning, can be operationalized in a higher education context. The implementation of this principle facilitates an authentic dialog between a language teacher and his/her students. The quality of this dialog is determined by teacher autonomy, linked synergistically with student autonomy. An ideal environment for both parties to practice autonomy can be built through a project-based approach. On the basis of a case study – a year-long project with IT university students learning English for special purposes – a dynamic nature of such a dialog is presented together with the results of a successful dual agency enterprise. Additionally, some recommendations are offered with the intention of optimizing learning in a project-based method. Optimization would mean here not only maximizing the development of students' linguistic competence, but also improving their social skills and increasing independence. The recommendations are based on the author's own action research and suggest new strategies in the development of language courses at the university. The final product of the project under discussion - an open e-book for learning English by IT students is available at: <http://www.englishplusplus.jcj.uj.edu.pl>.

1. Wstęp

Z dwóch nurtów obecnych we współczesnym szkolnictwie wyższym – jednego, który reprezentowany jest przez dominującą dziś kulturę nurtu głównego podporządkowanego prawom rynku oraz drugiego, który mówi, że nauczanie/uczenie się jest przedsięwzięciem indywidualnym kognitywnie, ale jednocześnie społecznym (ang. *social/interactive enterprise*) i że nie powinno być traktowane jedynie jako usługa (ang. *public utility*) (Kostkiewicz, Domagała-Kręcioch i Szymański 2011)¹ – zagadnienie autonomii wydaje się wpisywać w nurt drugi. W artykule będziemy się poruszać w kontekście lektoratów języka obcego (angielskiego) w szkole wyższej, gdzie istnieją optymalne warunki do stosowania podstawowej zasady nauczania/uczenia się w autonomii, tzn. zasady dwupodmiotowości. Artykuł jest próbą pokazania jednego ze sposobów realizowania tej zasady, tj. przez nauczanie projektowe razem z konsekwencjami takiego działania dla dwóch podmiotów: nauczyciela i studenta, działających w konkretnym kontekście edukacyjnym. Innymi słowy, artykuł pokazuje, jak aplikacja zasady dwupodmiotowości w nauczaniu projektowym przyczynia się do budowania nowej równowagi w edukacji językowej, opartej na partnerstwie w relacji między studentem a nauczycielem.

2. Tło teoretyczne

Teoretyczne podstawy nauczania w autonomii znajdujemy dziś między innymi w pracach Kumaravadivelu (2001), w modelu dydaktyki postmetodycznej promującej nauczanie bez dominującej metody jako reguły preskryptywnej i podkreślającej indywidualny, a zarazem społeczny wymiar nauczania. Model taki nawiązuje do zasad edukacji progresywnej i do tych teorii, które podkreślają wagę kontaktów społecznych w nauczaniu i uczeniu się. Teorie te można określić jako społeczne czy interakcyjne.

Mówimy tu o deweyowskim pragmatyzmie (Dewey 1967) i uczeniu się postrzeganym jako proces adaptacyjny, oparty na zindywidualizowanym doświadczeniu i działaniu czy społeczno-kulturowym podejściu do uczenia się Wygotskiego (1978), czyli uczeniu się rozumianym jako proces integracyjny odbywający się w strefie najbliższego rozwoju. Współcześnie kontynuacją teorii Wygotskiego jest teoria socjokulturowa, rozwinięta przez Lantolfa i Thorne (Lantolf i Thorne 2006; Lantolf i Poehner 2008), czy semiotyczno-ekologiczne

¹ Zob. także Woźnicki (2007), Dudzikowa (2012), koncepcje *Learning without Frontiers*, propagowane przez Chomskiego czy Sir Kena Robinsona (<http://www.learningwithoutfrontiers.com/>) (DW 28.04.12).

językoznawstwo pedagogiczne² według van Lier'a (2004), podkreślające znaczenie języka jako narzędzia, dzięki któremu możliwe jest tworzenie relacji pomiędzy osobą a środowiskiem zewnętrznym; uczenie się w tym procesie jest wynurzaniem się (ang. *emergence*) umiejętności w sposób nieliniowy, czasami nieprzewidywalny (Dębski 2009) czy nawet chaotyczny. Teorie te podkreślają indywidualny wymiar procesu dydaktycznego z centralną rolą osoby uczącej, razem z jej potrzebami językowymi, możliwościami i ograniczeniami, osobą, która jest autonomiczna w swym działaniu i w relacji z innymi członkami uczącej się wspólnoty tworzy jej wymiar społeczny.

Taki układ stawia także nauczyciela w nowej sytuacji. Przestaje on stopniowo zajmować centralne miejsce w procesie dydaktycznym i stosuje w klasie metody głównie frontalno-podawcze. Zaczyna on natomiast w swojej codziennej praktyce zostawiać coraz więcej miejsca dla decyzji i działania osoby uczącej się (zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym). Zadaniem nauczyciela staje się teraz sprzęgnięcie wymiaru indywidualnego z wymiarem społecznym uczenia się i ułatwienie uczącym się osiągnięcia ich celów dydaktycznych. Praktyczne działania nauczyciela i osób uczących się zależą od kontekstu edukacyjnego. Lektoraty języka angielskiego w szkole wyższej prowadzone metodą projektów wydają się tworzyć idealne środowisko dla realizacji autonomicznej zasady dwupodmiotowości, tzn. praktykowania założeń nauczania w autonomii.

3. Zdefiniowanie podmiotów, ich relacji i zadań w projekcie edukacyjnym

W sytuacji idealnej dwoma autonomicznymi partnerami w procesie dydaktycznym są nauczyciel i student. Jeśli zatem za stan wyjścia przyjmiemy hierarchiczną („podległościową”, pionową) relację pomiędzy nauczycielem a studentem, a stanem docelowym będzie relacja dialogiczna (dwupodmiotowa, pozioma), to przestrzeń między nimi możemy zdefiniować jako obszar poszukiwań w procesie budowania nowej równowagi w edukacji językowej. Zakładamy, że autentyczny dialog między nauczycielem a studentem nie jest możliwy w sytuacji dominacji nauczyciela w procesie dydaktycznym, tzn. w relacji hierarchicznej.

Jak powiedzieliśmy, lektorat języka angielskiego prowadzony metodą projektową może kreować sytuację sprzyjającą rozwojowi dialogicznej relacji między podmiotami. Dzieje się tak, ponieważ student może tu występować w roli eksperta w studiowanej dziedzinie, a nauczyciel może przyjąć naturalną dla niego rolę eksperta w dziedzinie nauczanego języka. W tak rozumianej dwupodmiotowości wytwarza się przestrzeń do wspólnego działania, wynikająca z komplementarności wiedzy. Wiele zależy tu także od odwagi nauczyciela

² Termin został zaczerpnięty z pracy Dębskiego (2009: 109).

do zdania sobie sprawy z prostej dialogicznej relacji: „jestem jako nauczyciel dla Ciebie, bo Ty jesteś tutaj w roli osoby uczącej się”³.

Proces dydaktyczny – dotychczas zdominowany przez nauczyciela – staje się teraz działaniem wspólnym nauczyciela i osób uczących się. Jeżeli to współdziałanie przybierze odpowiedni kierunek zdefiniowany przez problem wymagający rozwiązania, który jest *istotny* dla uczącej się grupy, powstaje idealna sytuacja sprzyjająca rozwojowi języka, kompetencji kluczowych oraz wiedzy fachowej poszczególnych jej członków. Ten *istotny* problem, którego rozwiązywanie jest właśnie realizacją projektu edukacyjnego stanowi nie tylko siłę popychającą projekt do przodu oraz wytyczającą kierunek działania komplementarnych podmiotów; funkcjonuje on także jako spoiwo łączące działania, po pierwsze nauczyciela i studentów, a po drugie działania indywidualnych osób we wspólnotową realizację celów (indywidualnych celów dydaktycznych z celem projektu).

Podkreślimy, że projekt zakończony sukcesem to nie tylko skupienie się na zrealizowaniu celów projektu, tzn. stworzeniu produktu końcowego. To przede wszystkim skoncentrowanie się na procesie, co oznacza realizację celów językowych i pozajęzykowych każdego uczestnika projektu. Współodpowiedzialność nauczyciela nadzorującego projekt za odniesienie osobistej korzyści językowej przez każdego członka uczącej się wspólnoty jest wyzwaniem i jednocześnie obciążeniem wymagającym planowania, ciągłego monitoringu oraz dynamicznego oceniania i informacji zwrotnej (ang. *feedback*). Nauczyciel będzie tu jednak pełnił rolę przede wszystkim facylitatora – specjalisty w dziedzinie nauczanego języka, stwarzając komfortowe środowisko dla uczenia się, *ergo* popełniania błędów, oraz będzie dostarczał odpowiednich rusztowań (ang. *scaffolding*), przy pomocy których w strefie najbliższego rozwoju uczący się rozwiązują kolejne zadania⁴.

4. Zasada dwupodmiotowości w praktyce

4.1. Autonomia studenta a autonomia nauczyciela

Powiedzieliśmy, że warunkiem *sine qua non* nawiązania dialogu jest wycofanie się nauczyciela z pozycji dominującej i pozostawienie przestrzeni studentom na działania samodzielne, które zależą od kontekstu edukacyjnego. W tej części artykułu pokażemy, jak w różnych fazach cyklu projektowego możliwe jest „od-

³ Nawiązuję tutaj do filozofii dialogu i pedagogicznych implikacji filozofii dialogu. Zob. np. Buber (1992) oraz Gara (2008).

⁴ Przywoływanie zasad nauczania języka obcego przy zastosowaniu metody projektów przekracza zakres artykułu, dlatego ograniczymy się tylko do wskazania kilku przykładowych źródeł; zob. np.: Legutke i Thomas (1991), Fried-Booth (1982, 2002), Barson (1997), Dębski (2000, 2006), Stoller (2006), Beckett i Miller (2006), Garstecka (2007), Stawicka (2011).

dawanie” studentom przestrzeni, a także, w jaki sposób przestrzeń ta może zostać przez nich wykorzystana.

Przed planowaniem procesu dydaktycznego prowadzonego metodą projektów nauczyciel ocenia możliwości, zdolności oraz doświadczenie studentów w pracy w autonomii i decyduje, w jakich fazach projektu możliwa jest praca samodzielna, kiedy potrzebne są ćwiczenia pomostowe (między pełnym monitoringiem a pracą bardziej samodzielną z mniej bezpośrednim i ciągłym monitoringiem). Zarówno w trakcie konceptualizacji, jak i realizacji projektu na każdym z etapów prac projektowych możliwy jest ograniczony lub maksymalny udział studentów. I tak, w fazie konceptualizacji decyzje o temacie projektu i produkcie końcowym mogą zostać narzucone przez nauczyciela (ograniczony udział studentów) lub całkowicie należeć do nich (maksymalny udział). Podobnie dzieje się w fazie realizacji projektu; w przypadku ograniczonej autonomii nauczyciel narzuca terminy wykonania zadań i definiuje półprodukty, kontroluje ich jakość itp. W sytuacji projektu otwartego o dużym stopniu autonomii studenckiej to uczący się samodzielnie zarządzają projektem definiując półprodukty czy prowadząc monitoring organizacyjny.

Jednak w każdej z faz projektu wymagana jest chęć nauczyciela do budowania partnerskich relacji ze studentami oraz gotowość do oddania przestrzeni dydaktycznej przeznaczonej na ich samodzielne działania. Można powiedzieć, że autonomia osób uczących się zależy w dużym stopniu od autonomii nauczyciela, jego umiejętności „wycofania się” po uprzednim zdiagnozowaniu oraz, w miarę potrzeby, przygotowaniu studentów do samodzielnej pracy. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że autonomia nauczyciela i autonomia studenta są ze sobą powiązane synergicznie, wzajemnie wzmacniając efektywność działania każdego z partnerów w procesie realizacji projektu.

4.2. Studium przypadku – projekt *English++*⁵

Literatura przedmiotu potwierdza, że metoda projektów stosowana do nauczania języka drugiego/obcego sprzyja rozwojowi postawy autonomicznej uczących się (Fried-Booth 1982; Legutke 1985; Stoller 2006; Garstecka 2007). Badanie w działaniu, które przeprowadziliśmy w trakcie realizacji rocznego projektu edukacyjnego ze studentami informatyki UJ uczących się języka angielskiego do celów specjalistycznych w ramach obowiązkowego lektoratu także potwierdza wyniki innych badaczy. Nas interesują tutaj praktyczne działania podjęte przez studentów oraz nauczyciela (także autora projektu), które są przykładami aplikacji zasady dwupodmiotowości w konkretnym kontekście

⁵ Wyniki badań własnych zaczerpnięte są z rozprawy doktorskiej autorki (Stawicka 2011).

edukacyjnym. Są to przykłady samodzielnych pozajęzykowych i językowych działań studentów, zarówno w sferze inicjowania, planowania, jak i realizacji zadań. Zatem uczący się – członkowie zespołu *English++*:

- podejmują dobrowolne decyzje o uczestnictwie w rocznym projekcie jako alternatywnej formie lektoratu,
- podejmują decyzje o kształcie końcowego produktu – podręcznika do nauki języka angielskiego dla informatyków online,
- decydują o treści i tworzą wszystkie teksty/e-maile wychodzące poza projekt (np. do autorów tekstów lub dyrekcji itp.) oraz dokumenty wewnętrzne (np. raporty miesięczne),
- tworzą system zarządzania projektem według teoretycznego modelu hierarchicznego zaproponowanego przez nauczyciela,
- wybierają demokratycznie lidera projektu, liderów grup i w razie potrzeby zmieniają składy małych grup roboczych itp.,
- konstruują z własnej inicjatywy wirtualną platformę do przechowywania zebranych tekstów,
- decydują o treściowej zawartości i szacie graficznej e-booka oraz strony internetowej projektu, które ewoluują w czasie trwania projektu,
- funkcjonują w *projekcie jako eksperci w dziedzinie informatyki*, a więc kierują się własną wiedzą i zainteresowaniami przy wyborze tekstów do e-booka (zarówno do słuchania i czytania) oraz samodzielnie decydują o włączeniu ich (lub nie) do książki elektronicznej,
- decydują o merytorycznej zawartości ćwiczeń do wyselekcjonowanych tekstów,
- proponują (lider projektu razem z zastępcą) zakres zajęć i często je współprowadzą po konsultacji z nauczycielem,
- decydują o rodzaju i kolejności wykonywanych zadań,
- decydują (liderzy) na bieżąco komu przydzielane są zadania,
- zaostrzają dyscyplinę w obrębie własnej grupy projektowej i próbują zdyscyplinować niedotrzymujących terminy,
- egzekwują (liderzy) wykonanie zadań i sprawdzają ich zawartość merytoryczną, a nauczycielowi pozostawiają sprawdzenie poprawności języka w tworzonych tekstach.

Przyjąć można, że wszystkie wyżej wymienione działania przeprowadzone przez członków grupy projektowej *English++* przyczyniły się w różnym stopniu do rozwinięcia umiejętności kluczowych, charakterystycznych dla działań autonomicznych, takich jak: podejmowanie decyzji, krytyczne myślenie czy rozwiązywanie bieżących problemów. Aktywne uczestniczenie w zarządzaniu (na przykład przez wykonywanie różnych funkcji i zadań w projekcie) miało wpływ na rozwój poczucia sprawstwa, współodpowiedzialności i współwłasności projektu, które

także uważa się za cechy typowe dla uczniów samodzielnych, potrafiących pracować w autonomii. Możliwość decydowania o ostatecznym kształcie półproduktów i produktów projektu, a więc także wpływania na kształt procesu dydaktycznego, nawet gdy, jak podkreśla Stoller (2006), udział niektórych członków grupy projektowej jest niewielki, przyczyniło się zatem do rozwoju zachowań autonomicznych i czyniło uczących się bardziej niezależnymi.

Stopniowe nabywanie autonomii, razem z przechodzeniem przez kolejne fazy życia projektu, było wyrażane przez podejmowanie rosnącej odpowiedzialności za projekt⁶ i przygotowało uczących się do przejęcia docelowo pełnej odpowiedzialności za ich własne uczenie się, zgodne z ich osobowością, stylem uczenia się i możliwościami. Taką ewolucję samodzielności (którą umożliwia nauczyciel) potwierdzają inni badacze. Skehan (1998) na przykład podkreśla, że właśnie praca projektowa dzięki temu, że można w niej zastosować dynamiczny program nauczania, umożliwia stopniowy rozwój zachowań autonomicznych⁷. Innymi słowy, uważa on, że praca projektowa, ze względu na swoją naturę, może być skutecznym narzędziem stopniowego budowania autonomii lub wyposażania uczących się w potrzebne im aktualnie autonomiczne strategie uczenia się (tym samym umożliwiając realizację dynamicznego programu nauczania).

W efekcie rocznej pracy projektowej zorganizowanej wokół problemu, który okazał się istotny dla grupy studentów, powstaje pierwszy w Polsce otwarty e-book do nauczania angielskiego języka specjalistycznego zawierający relevantne merytorycznie materiały dydaktyczne. Współtwórcami e-booka są studenci informatyki pracujący w projekcie jako eksperci w dziedzinie IT – autentyczni partnerzy nauczyciela w dialogu dydaktycznym. Możemy uznać, że rozwój postawy autonomicznej, wyrażający się między innymi deklarowanym przez większość uczestników poczuciem współodpowiedzialności za projekt oraz satysfakcją wynikającą z uczestnictwa w lektoracie, stanowił wartość dodaną eksperckiej i partnerskiej roli studentów w tym dialogu.

4.3. Projekt *English++*. Obszary problemowe

Ze względu na ograniczoną objętość tekstu, naszkicujemy jeden z obszarów trudnych, które pojawiły się w trakcie realizacji projektu charakteryzującego się dużą autonomicznością studentów. Skoncentrujemy się na kwestii korzyści językowych, bowiem stanowiły one jeden z priorytetowych celów projektu.

⁶ Ta z kolei wyraża się zaangażowaniem, wzrastającą motywacją i podejmowaniem kolejnych zadań w projekcie, np. grupa projektowa *English++* podjęła się wykonania strony internetowej, przygotowania scenariusza filmu na temat prezentacji i zrealizowania go, przygotowania tekstów do strony internetowej itp.

⁷ Skehan (1998) mówi o *process syllabuses*.

Nauczyciel prowadzący projekt *English++* założył, że studenci III roku studiów uniwersyteckich mają wystarczająco rozwinięte strategie uczenia się w autonomii (deklarowali oni także znajomość otwartej formy pracy projektowej). W konsekwencji doprowadziło to do podjęcia decyzji o nieprzeprowadzaniu ćwiczeń wprowadzających i pomostowych i przejściu niejako bez „rozgrzewki” do projektu właściwego. Dodatkowym argumentem za opuszczeniem fazy „pomostowej” były presja czasu i duża skala przedsięwzięcia oraz to, że nauczyciel prowadzący projekt znał większość uczestników projektu z tradycyjnych zajęć. Obserwacja i wypowiedzi respondentów wykazały, że założenie wstępne okazało się słuszne tylko częściowo; wielu respondentów faktycznie wykazało się umiejętnością samodzielnego uczenia się, ale kilka osób z zespołu (4 osoby spośród 14) odczuwało brak bieżącej nauczycielskiej kontroli językowej, a także deklarowało trudności z wykorzystaniem wielokrotnie powtarzających się okazji do aktywnego rozwoju swoich umiejętności językowych na zajęciach, na przykład przez dobrowolne zabieranie głosu w dyskusjach. Osoby te jednoznacznie deklarowały to w wywiadach i w kwestionariuszu. Być może u tych uczestników projektu stopniowe rozluźnianie kontroli językowej, razem ze wzrastającym poczuciem samodzielności (które mogły być uzyskane dzięki zadaniom wprowadzającym i pomostowym), doprowadziłoby do wyraźniej odczuwanych korzyści natury językowej. Rozwój umiejętności własnych przełożyłby się wtedy na większe poczucie osobistej satysfakcji z uczestnictwa w projekcie.

Dokonując samooceny, nauczyciel prowadzący projekt *English++* widzi także potrzebę poświęcenia większej uwagi zagadnieniu *indywidualnego* traktowania uczestników projektu pod względem rozwoju ich umiejętności. Indywidualizowany monitoring jakości działań językowych jest trudny do przeprowadzenia w trakcie realizacji projektu właściwego, ale w trakcie ćwiczeń wprowadzających oraz pomostowych, a więc przygotowujących do działań autonomicznych, indywidualna kontrola językowa jest konieczna i bardziej skuteczna niż w fazie realizacji projektu właściwego, czyli w fazie zwiększonej samodzielności.

Skehan (1998) twierdzi jednak, że nauczyciel dbający o rozwój umiejętności u poszczególnych uczestników projektu, powinien mimo wszystko, także w fazie realizacji projektu, odnosić się do indywidualnych potrzeb uczących się, a także uwrażliwić grupę na różne potrzeby językowe jej członków. Zalecane jest użycie środków, które indywidualizują metodę projektów i adaptują ją do potrzeb uczącej się jednostki. Proponuje się zatem trening strategii metakognitywnych oraz wzięcie pod uwagę, wyodrębnione przez Willing (1987), cztery typy osobowościowe uczących się oraz wynikające z nich cztery rodzaje stylów uczenia się dorosłych. Dostosowanie treningu strategicznego do stylów uczenia się, z uwzględnieniem cech osobowościowych uczących się, byłoby trudnym,

ale optymalnym rozwiązaniem zmierzającym ku indywidualizowaniu procesu dydaktycznego zorientowanego na osobę uczącą się.

4.4. Projekt *English++*, autonomia a indywidualna korzyść językowa. Podsumowanie

Podsumowując, podkreślmy, że zadania projektowe, których podejmowali się uczestnicy przedsięwzięcia *English++* wymagały odpowiedzialności i samodzielności w myśleniu oraz działaniu i zostały przez grupę wykonane dobrze nie tylko w ocenie nauczyciela, ale także zewnętrznych ewaluatorów⁸. Projekt *English++* zakończył się zatem sukcesem (produkt został wykonany, upubliczniony, oceniony, nagrodzony i służy innym). Biorąc jednak pod uwagę indywidualne potrzeby (przede wszystkim językowe) uczestników projektu, można zaryzykować stwierdzenie, że wprowadzanie do procesu glottodydaktycznego złożonego i długotrwałego projektu edukacyjnego jako jedyne go programu nauczania – w założeniu o dużym stopniu otwartości – powinno być poprzedzone treningiem strategii autonomicznych, aby przygotować stopniowo *wszystkich* członków grupy o różnym stopniu samodzielności do skutecznego (z osobistą korzyścią językową) wykonywania zadań. Proces ten powinien następować między innymi przez bardziej efektywne indywidualizowanie kontroli językowej ze strony nauczyciela. Ponadto przeprowadzanie ćwiczeń pomostowych⁹ między podejściem tradycyjnym a alternatywnym (tutaj metodą projektową) umożliwiłoby studentom lepsze samopoznanie, a nauczycielowi rozpoznanie i wykorzystanie różnych stylów uczenia się i różnych osobowości uczących się (z uwzględnieniem ich mocnych i słabych stron) w sytuacji znacząco innej niż tradycyjne nauczanie.

5. Implikacje pedagogiczne

Choć projekt *English++* zakończył się pozytywnie, to, biorąc pod uwagę indywidualne potrzeby językowe uczestników, nasuwa się wniosek dotyczący przygotowania zarówno kadry, jak i studentów do otwartych/alternatywnych form pracy dydaktycznej. Podjęcie przez studentów odpowiedzialności za merytoryczną (zagadnienia informatyczne) i w dużej części za organizacyjną część projektu (zarządzanie projektem) nie kompensowało ich niedostatecznego doświadczenia w pracy indy-

⁸ Produkt końcowy projektu, tzn. e-podręcznik do nauki języka angielskiego dla informatyków został zweryfikowany merytorycznie przez samodzielnych pracowników naukowych – specjalistów w dziedzinie IT oraz użytkowników – studentów informatyki na różnych uczelniach oraz ich nauczycieli.

⁹ Ćwiczenia takie mogą być czasami pominięte w zależności od stopnia znajomości grupy przez nauczyciela, jego doświadczenia w pracy metodami otwartymi, stopnia znajomości języka przez grupę, liczebności grupy, czasu trwania projektu itp.

widualnej bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela, ani w pracy zespołowej w dużej i mniejszych grupach, gdzie zadania wymagały autentycznej współpracy.

Doświadczenia uzyskane podczas pracy dydaktycznej prowadzonej metodą projektów pozwalają na generalne stwierdzenie, że zarówno studenci, jak i nauczyciele (akademiccy) wydają się nie być gotowi na prowadzenie zajęć przy pomocy metod otwartych/działaniowych o dużym stopniu samodzielności studentów. Zatem stosowanie metody projektów na lektoratach języków obcych (tu: języka angielskiego) winno być poprzedzone: 1) teoretycznym przygotowaniem nauczyciela do pracy działaniowej (tu: projektowej), 2) treningiem autonomicznym, który pozwoliłby mu rozpoznać własne możliwości i preferencje dotyczące stylu uczenia, 3) teoretycznym przygotowaniem studentów do pracy w innych strukturach organizacyjnych niż tradycyjna, co oznaczałoby zapoznanie ich z alternatywnymi formami pracy i jej możliwymi wariantami organizacyjnymi, sposobami zarządzania, oceniania itp., 4) stosownym do wieku i odpowiednim w formie treningiem autonomicznym, mającym na celu przygotowanie *wszystkich* członków grupy do skutecznego i samodzielnego wykonywania zadań, tzn. z osobistą korzyścią natury językowej.

Rozwiązaniem programowym wydaje się zatem łączenie na lektoratach podejścia frontального z otwartymi formami pracy, czyli stworzenie okresu inkubacji dla rozwoju postaw autonomicznych, zarówno u nauczyciela, jak i studentów na drodze do autentycznego dialogu partnerskiego. Działoby się to przez stopniowe przejście od transferu wiedzy do zastępowania go wiedzą jako procesem, co Śliwerski (2005: 375) prowokacyjnie określił „praktyką tworzenia niewiedzy”. Proces ten byłby budowaniem nowej równowagi w dydaktyce języków obcych na lektoratach.

Nie wchodząc w istotę sporów paradygmatycznych w naukach humanistycznych oraz nie traktując edukacji alternatywnej w kategoriach wrogiej konkurencyjności (w stosunku do tradycyjnego nauczania), można skoncentrować się raczej na zakresie i jakości zmian. Można dostrzec następujące tendencje, które wyznaczać mogą obszar dalszych poszukiwań w dziedzinie nauczania języka w kontekście lektoratów uniwersyteckich. Po pierwsze, *jednoznaczne zorientowanie procesu dydaktycznego na uczącego się*, wraz z jego zainteresowaniami zawodowymi, potrzebami edukacyjnymi i oczekiwaniami językowymi. Po drugie, integrację języka i przedmiotu czy też nauczania języka raczej przez treści przedmiotów niż przez tzw. angielski ogólny – podręcznikowy. Oznacza to odejście od podręczników rynkowych oraz przygotowanie tekstów językowo, ale przede wszystkim merytorycznie odpowiednich, tzn. takich, w których egzemplifikacja struktur gramatycznych następuje przez tekst w różnym stopniu nasycony treściami fachowymi. Po trzecie, rozwinięcia współpracy z poszczególnymi wydziałami na uniwersytecie w celu uzyskania wsparcia merytorycz-

nego dotyczącego projektowania relewantnych programów nauczania, wykorzystywania tekstów autentycznych jako materiałów dydaktycznych itp.

W sytuacji optymalnej osoba ucząca się, dysponująca między innymi konkretnymi strategiami uczenia się i zajmująca centralne miejsce w systemie edukacyjnym, powinna być w stanie znaleźć taką płaszczyznę dydaktyczną, która będzie odpowiadać jej osobowości i stylowi uczenia się i na której możliwe będzie spotkanie nauczyciela: doradcy i partnera w dialogu. Podmiotowość uczącego się nie pozbawia przecież podmiotowości nauczającego, ale raczej umożliwia ją, pozwala dwu wolnym podmiotom na zbliżenie się w otwartym i autentycznym dialogu. Być może w językowej edukacji uniwersyteckiej powinno znaleźć się miejsce dla obu opcji, zarówno tradycyjnej, jak i post-metodycznej, której przykładem jest nauczanie języka obcego przy pomocy realizacji projektów edukacyjnych.

Bibliografia

- Barson, J. 1997. „Space, time and form in the project-based foreign language classroom”, w: Dębski, R., Gassin, J. i Smith, M. (red.). 1997. 1-38.
- Beckett, G. H. i Miller, P. C. (red.). 2006. *Project-based second and foreign language education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc.
- Buber, M. 1992. „Ja i Ty”, w: Buber, M. 1992. 39-126.
- Buber, M. 1992. *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. przeł. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Chmielewski, A., Dudzikowa, M. i Grobler, A. (red.). 2012. *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dewey, J. 1967. *Wybór pism pedagogicznych*. przeł. J. Pieter. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Dębski, R. 2009. *Dwujęzyczność angielsko-polska w Australii. Języki mniejszościowe w dobie globalizacji i informatyzacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dębski, R. 2006. *Project-based language learning with technology*. Sydney: Macquarie University Press.
- Dębski, R. (red.). 2000. *Project-oriented CALL: Implementation and evaluation. Computer Assisted Language Learning. Special Issue 13*.
- Dębski, R., Gassin, J. i Smith, M. (red.). 1997. *Language learning through social computing. Occasional Papers Number 16*. ALLA & The Horwood Language Centre.
- Dudzikowa, M. 2012. „Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)”, w: Chmielewski, A., Dudzikowa, M. i Grobler, A. (red.). 2012. 15-37.
- Fried-Booth, D. L. 2002. *Project work*. New York Oxford: Oxford University Press.
- Fried-Booth, D. L. 1982. „Project work with advanced classes”. *ELT Journal* 36. 98-103.
- Gara, J. 2008. *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Garstecka, M. 2007. „Metoda projektów w nauczaniu i uczeniu się języków obcych specjalistycznych”, w: Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2007. 293-302.
- Jodłowiec, M. i Niżegorodcew, A. (red.). 2007. *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”.
- Kostkiewicz, J., Domagała-Kręcioch A. i Szymański, M. (red.). 2011. *Szkoła wyższa w toku zmian. Diagnozy i konstatacje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kumaravadivelu, B. 2001. „Toward a postmethod pedagogy”. *TESOL Quarterly* 35. 537-560.
- Lantolf, J. P. i Poehner, M. (red.). 2008. *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox.

- Lantolf, J. P. i Thorne, S. L. 2006. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Legutke, M. 1985. „Project Airport: Part 2”. *Modern English Teacher* 12. 28-31.
- Legutke, M. i Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stawicka, M. 2011. „Metoda projektów n w nauczaniu języka angielskiego do celów specjalistycznych (na przykładzie projektu edukacyjnego English++)”. Nieopublikowana rozprawa doktorska. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Stoller, F. L. 2006. „Establishing a theoretical foundation for project-based learning in a second and foreign language context”, w: Beckett, G. H. i Miller, P. C. (red.). 2006. 19-40.
- Śliwerski, B. 2005. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Van Lier, L. 2004. *The ecology and semiotics of language learning. A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Willing, K. 1987. *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: Adult Migrant Education Programme.
- Woźnicki, J. 2007. *Uczelnie akademickie jako instytucje życia publicznego*. Warszawa: Fundacja Rektorów Polskich.
- Wygotski, L. S. 1978. *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

O rozwijaniu autonomii w kontekście nauczania dwujęzycznego

Radosław Kucharczyk

Instytut Romanistyki, UW

r.kucharczyk@uw.edu.pl

On developing autonomy in the context of bilingual education

The aim of this paper is to present the concept of autonomy in the context of bilingual language teaching. First, the notion of autonomy in education is presented. Next, plurilingual competence is defined and an attempt is made to outline the principles of Content and Language Integrated Learning (CLIL), which might be an excellent opportunity to develop learner autonomy. The last part of the paper is devoted to the discussion of the results of a questionnaire administered to third-graders in a bilingual middle school with French classes. The purpose of the questionnaire was to determine the level of autonomy of students who are about to finish their education in bilingual classes.

1. Wstęp

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zjawiska autonomii w kontekście nauczania dwujęzycznego. Na początku zostanie przedstawione pojęcie autonomii w edukacji. Następnie zostanie zdefiniowane pojęcie kompetencji wielojęzycznej, jak również założenia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, które może być doskonałą okazją do rozwijania autonomii ucznia. Całość artykułu zostanie zakończona analizą wyników ankiety przeprowadzonej wśród uczniów trzeciej klasy gimnazjum dwujęzycznego z oddziałami francuskimi. Celem ankiety było zbadanie poziomu autonomii u uczniów na koniec nauki w klasach dwujęzycznych.

2. Pojęcie autonomii w kontekście glottodydaktycznym

Autonomia nie jest pojęciem nowym w szeroko rozumianych naukach o edukacji. Janowska (2011: 147) definiuje zjawisko w następujący sposób: „Autonomia polega na umiejętności zdefiniowania tego, czego będziemy się uczyć w zależności od potrzeb i wiedzy uprzednio nabytej, w jaki sposób będziemy się uczyć (chodzi o rodzaj materiałów dydaktycznych oraz sposób ich wykorzystania w procesie dydaktycznym) oraz w jaki sposób będziemy oceniać osiągnięte wyniki oraz skuteczność stosowanych metod i środków”. Definicja ta jest operacyjna z punktu widzenia niniejszego artykułu, ponieważ podkreśla znaczenie działań ukierunkowanych na rozwijanie u uczniów umiejętności uczenia się, czyli określenia tego, czego i w jaki sposób się mają nauczyć, a także jak dokonać autoewaluacji.

Jak słusznie zauważa Komorowska (2011b), *autonomia* jest zjawiskiem ze wszech miar złożonym i bywa różnie określana w literaturze glottodydaktycznej. Najczęściej stosuje się takie terminy jak *nauczanie zindywidualizowane*, *samokształcenie*, *samouctwo*, *autodydaktyka* czy też po prostu *samodzielna nauka*. Tym samym, można wyróżnić kilka poziomów autonomii:

- rozwijanie świadomości uczniów dotyczącej celów, treści i metod pracy,
- zaangażowanie uczniów, w chwili, gdy dokonują oni wyborów,
- interwencję, gdy uczniowie dokonują modyfikacji wcześniej określonych celów, treści i metod pracy,
- tworzenie, w momencie, gdy uczniowie określają cele i tworzą przydatne dla nich zadania,
- transcendencję, w sytuacji, gdy uczniowie przenoszą nabyte umiejętności poza nauczanie zinstytucjonalizowane i stają się odpowiedzialni za własną naukę.

Wynika z powyższego, że wspólnym mianownikiem dla wyżej wymienionych poziomów autonomii jest aktywna działalność ucznia, wynikająca z jego zaangażowania w proces dydaktyczny. Można więc pokusić się o portret ucznia autonomicznego, który jest zmotywowany do zdobywania wiedzy i potrafi kontrolować własny proces uczenia się. Uczeń taki będzie przeciwieństwem ucznia nieautonomicznego, zwanego w psychologii szkolnej uczniem bezradnym (ang. *helpless student*), wykazującym opór w odniesieniu do nauki (ang. *resistance to learning*) (Gapińska 2008). Do głównych cech ucznia o silnie rozwiniętej autonomii należą:

- szybko przystępuje do pracy,
- aktywnie i chętnie uczestniczy w lekcji,
- nie poddaje się, gdy napotyka przeszkody,
- nie wymaga wzmocnień zewnętrznych, ponieważ nie uczy się dla ocen, ale dla siebie samego,

- prosi o pomoc, gdy jej potrzebuje,
- jest dumny z efektów swojej pracy,
- chętnie próbuje swoich sił w nowych zadaniach,
- wierzy, że może osiągnąć sukces,
- jest zainteresowany, jakie błędy popełnia, ponieważ chce ich uniknąć w przyszłości,
- pracuje samodzielnie, nie potrzebuje nauczyciela jako głównego motywatora swoich działań,
- nie unika wykonywania zadań i nie stara się na siłę przeciągnąć czasu ich realizacji,
- nie krytykuje sam siebie, a wręcz przeciwnie, pomimo porażek potrafi się sam zachęcić i zmotywować do pracy.

Z pojęciem ucznia autonomicznego nierozdzielnie łączy się kognitywna teoria uczenia się, która jest utożsamiana z procesami przetwarzania wiedzy (Myczko 2004). Według kognitywistów wyróżnia się dwa rodzaje wiedzy: *wiedzę deklaratywną (eksplicytną)* oraz *wiedzę proceduralną (implicitną)*, przy czym każda z nich obejmuje wiedzę językową i pozajęzykową. Mimo że granica pomiędzy wiedzą deklaratywną a proceduralną jest trudna do określenia, ta typologia jest bardzo przydatna w kontekście procesu glottodydaktycznego, gdzie jasno i precyzyjnie odróżnia się wiedzę od umiejętności językowych ucznia, co pomaga w interpretacji procesów uczenia się/nauczania. Jak zauważa Myczko (2004: 21):

Odbiór informacji związany jest (...) z aktywizacją wiedzy, którą dysonuje uczący. Ma on więc charakter interakcyjny, w którym procesy góra-dół określane są jako odbiór bodźców wizualnych i werbalnych i są związane z aktywizowaniem wiedzy odbiorcy. W obrębie tej interakcji powstaje nowa wiedza. Istotnym elementem procesu przetwarzania jest łączenie nowych informacji z wiedzą, którą odbiorca już posiadał. Wymaga to istotnej z punktu widzenia procesów przetwarzania restrukturyzacji oraz dynamizacji powstałych w ten sposób struktur mentalnych.

Wynika więc z powyższego, że proces uczenia się wymaga intensywnego zaangażowania struktur umysłowych ucznia, ponieważ uczenie polega na tworzeniu znaczeń. Przedstawione w taki sposób uczenie może być opisane jako proces:

- aktywny: przetwarzanie informacji obejmuje działania poznawcze,
- konstruktywny: uczeń tworzy wiedzę i nowe modele mentalne,
- idiosynkratyczny: każdy uczeń ma inną konstrukcję wiedzy i modeli mentalnych,
- zorientowany na cel: jest związane z rozwiązaniem konkretnego problemu, który stoi przed uczniem.

W kontekście glottodydaktycznym konstruowaniu podlega świadomość językowa, która idzie w parze ze świadomością uczeniową (Myczek 2004). Świadomość językowa bywa również określana w literaturze przedmiotu jako mówienie o języku, refleksja metajęzykowa, wycucie językowe, wrażliwość językowa. Koncepcja ta zakłada, że w czasie nauki języka uczniowie obcuje z nim w sposób świadomy, tzn. postrzegają język jako spójny system, który rządzi się własnymi prawami. Świadomość ta może rozwijać się w sposób naturalny, ale może być również wspomagana przez działania nauczyciela. Koncepcja świadomości językowej proponuje wspólną płaszczyznę do przetwarzania wiedzy o języku i umiejętności językowych. Ponadto zakłada dużą autonomię ucznia, który winien mocno zaangażować się w proces dydaktyczny. Powinien on mieć świadomość nie tylko przedmiotu, ale również celów i technik uczenia się. Dochodzi do tego również świadomość strategii uczenia się, jak również strategii komunikacyjnych, które uczeń powinien poznać i wypracować na lekcji języka obcego. Obok świadomości językowej uczeń autonomiczny powinien mieć również silnie rozwiniętą świadomość uczeniową, która stanowi część metakognicji, która „obejmuje świadome obcowanie z językiem, przy czym jest ona definiowana jako wiedza o własnych procesach myślenia i o ich rezultatach” (Myczek 2004: 25). Metakognicja obejmuje więc samopoznanie (rozpoznanie swojego stanu wiedzy, słabych i mocnych stron itp.), wiedzę na temat rodzaju zadań do wykonania, jak również wiedzę strategiczną. Ta ostatnia może być *wspierająca* (np. wiedza o osobistym stylu uczenia się), *prymarna* (odbiór, przetwarzanie oraz kontrola wiedzy i umiejętności w obcym języku), jak również *instrukcyjna* („podpowiedziana” przez nauczyciela, np. ćwiczenia konceptualizujące regułę gramatyczną, leksykalną lub zasadę komunikacyjną). Wynika więc z tego, że w procesie glottodydaktycznym autonomia odnosić się powinna do następujących umiejętności (Myczek 2004):

- analizowanie, generalizowanie, formułowanie i sprawdzanie hipotez,
- wyciąganie wniosków z przebiegu wykonywanych czynności i umiejętności,
- umiejętność reorganizowania i restrukturyzowania własnej wiedzy i umiejętności,
- wykorzystywanie innych języków (w tym ojczystego) do poznawania kolejnych języków obcych,
- świadome stosowanie strategii uczeniowych i komunikacyjnych.

Opisana w sposób bardzo dokładny na gruncie teoretycznym autonomia znajduje również swoje miejsce w dokumentach, które w sposób praktyczny regulują proces uczenia się/nauczania języków. Jak zauważa Komorowska (2011b), wzmianki o autonomii w procesie glottodydaktycznym można znaleźć w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ)*, jak również w *Nowej podstawie programowej (NPP)*. W przypadku *ESOKJ* pojęcie autono-

mii pojawia się przy opisie umiejętności uczenia się (fr. *savoir-apprendre*) i dotyczy technik uczenia się i umiejętności heurystycznych. Wśród listy różnych technik i umiejętności można znaleźć te, które w sposób eksplicytny charakteryzują ucznia autonomicznego (ESOKJ 2003):

- umiejętność przygotowania i wykorzystania materiałów i źródeł do samodzielnej nauki,
- świadomość swoich mocnych i słabych stron w procesie uczenia się,
- umiejętność określania własnych potrzeb i celów,
- umiejętność odpowiedniego stosowania własnych strategii i procedur pozwalających na osiągnięcie założonych celów, zgodnie z własnymi cechami indywidualnymi i przy odpowiednim wykorzystaniu dostępnych źródeł,
- umiejętność korzystania z nowych technologii (np.: wyszukiwanie informacji w bazach danych, zasobach sieciowych, itp.).

NPP, która w sposób bezpośredni odwołuje się i nawiązuje do *ESOKJ*, również porusza kwestię konieczności kształcenia postaw autonomicznych wśród uczących się języków obcych. W czasie nauki w szkole podstawowej (pierwszy i drugi etap edukacyjny), uczeń powinien nabyć umiejętność korzystania ze słowników obrazkowych, książeczek oraz środków multimedialnych (klasy I-III), a także umieć korzystać ze źródeł informacji w języku obcym (w tym również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnej) oraz stosować nieliczne strategie komunikacyjne głównie z zakresu sprawności recepcyjnych (klasy IV-VI). Uczniowie szkoły podstawowej powinni również umieć dokonać samooceny swoich umiejętności językowych, np. przy użyciu portfolio językowego. W gimnazjum (trzeci etap edukacyjny) oraz w liceum (czwarty etap edukacyjny) autonomia ucznia jest nadal jednym z celów kształcenia językowego. Obejmuje umiejętność dokonywania samooceny, umiejętność korzystania ze źródeł informacji w języku obcym m.in. przy wykorzystaniu technologii informacyjno-komunikacyjnych, jak również kompetencję strategiczną. Niemniej jednak autorzy *NPP* przewidują dodatkowe umiejętności „autonomiczne”, które uczniowie powinni nabyć w czasie nauki w gimnazjum i liceum. Należą do nich techniki samodzielnej pracy nad językiem, na które składa się korzystanie ze słownika, samodzielne poprawianie błędów, prowadzenie notatek, zapamiętywanie nowych wyrazów i korzystanie z tekstów kultury w języku obcym. Kompetencja strategiczna obejmuje nie tylko umiejętności recepcyjne, ale również umiejętności produkcyjne. Dotyczy ona strategii kompensacyjnych, na które składa się np. umiejętność opisu, zastąpienia innym wyrazem, itp., gdy uczeń nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.

Podsumowując, autonomia jest pojęciem bardzo dokładnie opisanym i zanalizowanym na gruncie teorii glottodydaktycznej. Znajduje również swoje

miejsce w dokumentach regulujących kształcenie językowe, zarówno na poziomie krajowym, jak i europejskim.

3. Kompetencja wielojęzyczna nowym wyzwaniem dla glottodydaktyki

Podobnie jak autonomia, kompetencja wielojęzyczna nie jest pojęciem nowym w glottodydaktyce. Zostało ono usankcjonowane przez *ESOKJ*, ki (2003: 145), który definiuje ją w następujący sposób:

Kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych języków w celach komunikacyjnych oraz uczestniczenia w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje różne stopnie sprawności w porozumiewaniu się kilkoma językami, a także znajomość kilku kultur. Nie oznacza to hierarchicznego współistnienia różnych oddzielnych kompetencji, lecz raczej istnienia jednej, złożonej kompetencji, z której korzysta użytkownik.

Tak przedstawiona definicja kompetencji wielojęzycznej zakłada odejście od klasycznej dychotomii pomiędzy kompetencją komunikacyjną w języku ojczystym a kompetencją komunikacyjną w języku docelowym ucznia. Użytkownik języka posiada jedną kompetencję komunikacyjną, która obejmuje nie tylko liczne warianty jego języka ojczystego, ale również warianty jednego lub kilku języków docelowych (Robert i Rosen 2010: 57). Innymi słowy kompetencja ta obejmuje cały repertuar językowy, którym dysponuje jednostka wielojęzyczna. Należy również zaznaczyć, że rozwój kompetencji wielojęzycznej nie jest związany z rozwojem umiejętności językowych jednostki, rozumianych jako zbiór zasad i reguł gramatyczno-leksykalnych. Wynika więc z tego, że kompetencja wielojęzyczna jest kompetencją, której składowe nie są równoważne. Osoba wielojęzyczna nie posługuje się wszystkimi znanymi językami z taką samą biegłością i łatwością, w obrębie jednego języka może być bardziej biegła w jednej sprawności niż w pozostałych (np. umie doskonale czytać w języku X, a nie będzie w stanie stworzyć tekstu w tymże języku). Ponadto kompetencja wielojęzyczna podlega stałej ewolucji, która wynika zarówno ze ścieżki zawodowej osoby wielojęzycznej (kontakt z językami związany z komunikacją zawodową), jak również z jej kontaktów wielopokoleniowych i podróży lub innych zainteresowań, które wymuszają na niej kontakt z językami innymi niż jej język ojczysty. Jak zauważa Janowska (2011: 64), wiąże się to „ze zmianami w określaniu celów kształcenia językowego, ponieważ nie chodzi tu już o osiągnięcie perfekcji w jednym, dwu czy nawet trzech językach, o dążenie w każdym z nich z osobna do najlepszego wzorca, jakim jest ‘idealny’ rodzimy użytkownik. Chodzi natomiast o rozwinięcie kompetencji językowej, w której wszystkie umiejętności mają swoje miejsce”.

Razem z pojęciem kompetencji wielojęzycznej w dydaktyce nauczania języków obcych pojawia się pojęcie kompetencji częściowej, czyli kompetencji „ograniczonej” (fr. *compétence limitée*) (Robert i Rosen 2010). W kontekście wielojęzyczności kompetencja ograniczona może dotyczyć zadań o charakterze receptywnym lub produktywnym, jak również sytuacji komunikacyjnych, a co za tym idzie domen działania użytkownika języka.

Podsumowując, kompetencja wielojęzyczna winna być jedną z kompetencji, na które kładzie się nacisk we współczesnym kształceniu językowym. Ponadto przyjęcie definicji kompetencji językowej zaproponowanej przez ESOKJ zmienia w sposób znaczący postrzeganie kompetencji komunikacyjnej, a co za tym idzie szeroko rozumianej znajomości języka.

4. Nauczanie dwujęzyczne jako jeden ze sposobów rozwijania kompetencji wielojęzycznej

Ponieważ pojęcie kompetencji wielojęzycznej zajmuje uprzywilejowane miejsce we współczesnym kształceniu językowym, nie jest rzeczą dziwną, że w praktyce dydaktycznej coraz częściej spotyka się działania, które pozwalają na rozwijanie tej kompetencji¹. Należy do nich między innymi *nauczanie dwujęzyczne*, nazywane coraz częściej *zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym*. W Polsce pierwsze oddziały dwujęzyczne powstały w latach 90. XX wieku, w wyniku przemian społeczno-gospodarczych. Mimo że nauczanie dwujęzyczne odbywa się w różny sposób w różnych placówkach, można wyróżnić kilka cech wspólnych, które opiszą jego charakter (Pawlak 2010). Przede wszystkim uczniowie uczą się przedmiotów niejęzykowych przez język docelowy, który stanowi medium nauczanych treści. Ponadto program realizowany w oddziałach dwujęzycznych odzwierciedla program klas o tradycyjnym charakterze. W zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym język ojczysty uczniów nie jest zagrożony, ponieważ stanowi główne medium przekazywanych treści. Stąd też celem takiego nauczania jest wykształcenie u uczniów tzw. *dwujęzyczności addytywnej*, czyli takiej, w której język drugi nie wpływa ujemnie na kompetencje w języku pierwszym. Z językiem docelowym uczniowie mają przede wszystkim kontakt w szkole, a początkowy stopień jego znajomości jest porównywalny dla wszystkich uczniów i relatywnie niski. Nauczyciele uczący w oddziałach zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego są dwujęzyczni, tj. znają język ojczysty uczniów oraz język docelowy, w którym częściowo prowadzą zajęcia z przedmiotów niejęzyko-

¹ Na przykład dydaktyka spokrewnionych ze sobą języków obcych, rozwijanie wrażliwości na inne języki i kultury (fr. *éveil aux langues*, ang. *language awareness*), wczesnoszkolne nauczanie języków obcych itp.

wych. Ponadto normy kulturowe obowiązujące w klasie są normami społeczności, która posługuje się językiem ojczystym. Jeśli chodzi o cele nauczania dwujęzycznego, można je zdefiniować w następujący sposób (Majewska 2010):

- opanowanie dwóch języków w stopniu umożliwiającym podjęcie studiów za granicą,
- zrealizowanie treści programowych na poziomie egzaminu maturalnego,
- osiągnięcie dwukulturowej i interkulturowej kompetencji, która umożliwi interakcję z partnerem zza granicy,
- nabycie dyskursu akademickiego w języku docelowym z wybranych przedmiotów niejęzykowych, a co za tym idzie posługiwanie się językiem docelowym w wybranej dziedzinie,
- nabycie umiejętności czytania ze zrozumieniem połączonego z prawidłową interpretacją źródeł informacji,
- przygotowanie do samokształcenia w języku docelowym.

Wyżej przedstawione założenia zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, jak również jego cele, podkreślają konieczność rozwijania autonomii u uczniów klas dwujęzycznych. Jak zauważa Pawlak (2010: 24), „O ile rozwijanie autonomii i trening strategiczny powinny być integralnym elementem nauki języka obcego, niezależnie od jej charakteru i wymiaru, to wydaje się, że mają one zupełnie kluczowe znaczenie w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym, które wymaga tyle wysiłku, poświęcenia i zaangażowania ze strony uczniów”. Autonomia jest już widoczna na początku nauki, kiedy uczniowie decydują o wyborze szkoły z oddziałami dwujęzycznymi: nie tylko muszą przejść dodatkowe testy i sprawdziany przy rekrutacji, ale również – decydując się na naukę części przedmiotów szkolnych w języku docelowym – nakładają na siebie dodatkowe trudności, z którymi nie spotkają się uczniowie klas tradycyjnych. Ponadto uczeń klasy dwujęzycznej musi być samodzielny w nauce języka obcego, ponieważ tylko i wyłącznie samodzielność zapewni mu opanowanie języka obcego na zaawansowanym poziomie, który jest wymagany na lekcjach przedmiotów niejęzykowych. I wreszcie, aby w sposób efektywny przyswajać treści przedmiotowe w języku docelowym, uczniowie powinni wiedzieć, jak skutecznie się uczyć, jak wyszukiwać potrzebne materiały oraz jak oceniać stan swojej wiedzy i umiejętności. Nauczyciele powinni więc uświadamiać uczniów na temat ich własnych stylów uczenia się, zapoznawać ich z najbardziej efektywnymi strategiami uczenia, rozwijać zdolność samooceny. Najlepiej nadają się do tego zadania wykonywane w grupach, interdyscyplinarne projekty językowe, jak również praca z *Europejskim portfolio językowym*.

W kolejnej części artykułu zostaną przedstawione i przeanalizowane wyniki ankiety, która miała zbadać stopień autonomii u uczniów trzeciej klasy gim-

nazjum dwujęzycznego, a więc uczniów, którzy po trzech latach nauki w systemie dwujęzycznym powinni wykazywać się dużym stopniem samodzielności.

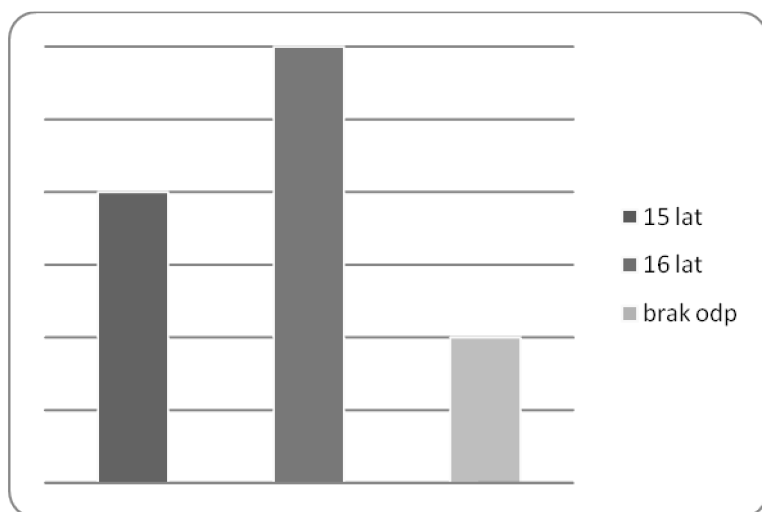
5. Badanie empiryczne

5.1. Problem badawczy oraz cel i hipoteza badania

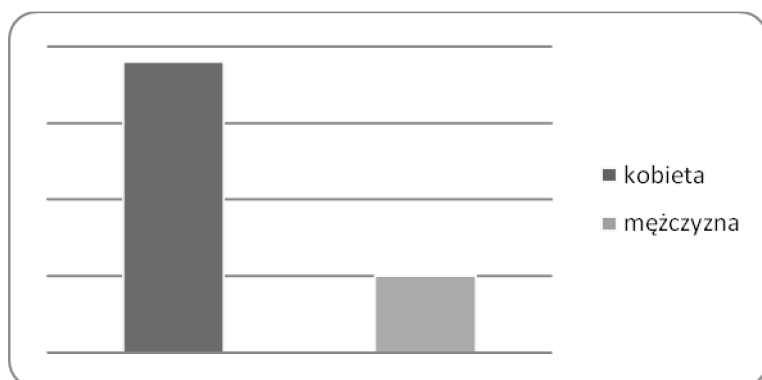
Problem badawczy niniejszego badania empirycznego można sformułować w następujący sposób: *Wpływ zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego na postawy uczących się w klasach dwujęzycznych.* Wynika więc z tego, że celem badania jest wskazanie zależności pomiędzy nauką w klasach dwujęzycznych a rozwijaniem autonomii, na którą składają się przede wszystkim techniki uczeniowe. Postawiona hipoteza badawcza brzmi zatem: *Nauka w klasach dwujęzycznych wpływa dodatnio na postawę autonomiczną ucznia.*

Próba badawcza

Próba badawcza obejmowała uczniów trzeciej klasy gimnazjum dwujęzycznego z językiem francuskim. Dobór próby był doborem celowym. Ankieta została przeprowadzona na początku kwietnia 2012 r., a uczniowie poddani badaniu mieli za sobą ponad 2,5 roku nauki w oddziałach dwujęzycznych, co pozwoliło założyć, że mają już wypracowany repertuar strategii ułatwiających im naukę języków obcych, jak również przedmiotów niejęzykowych w języku francuskim. Dobór ten był również doborem celowym, ze względu na dostęp do badanych uczniów. Uczniowie poddani badaniu uczyli się języka francuskiego w rozszerzonym wymiarze godzin: klasa I – 7 godzin tygodniowo, klasa II – 6 godzin tygodniowo, klasa III – 5 godzin tygodniowo. Nauczanie przedmiotów niejęzykowych zaczęło się w klasie II i obejmowało następujące zajęcia lekcyjne: fizykę, historię oraz biologię. Badaniu zostało poddanych 24 uczniów, w tym 19 dziewcząt oraz 5 chłopców. Badani byli w wieku 15-16 lat (8 osób w wieku 15 lat, 12 osób w wieku 16 lat, 4 osoby nie udzieliły odpowiedzi). Próbę badawczą charakteryzują rysunki 1 i 2.



Rysunek 1: Wiek respondentów.



Rysunek 2: Płeć respondentów.

5.2. Narzędzie badawcze

Narzędziem zastosowanym w badaniu była ankieta (załącznik), która zawierała 7 pytań. Były to pytania zamknięte z wyborem lub pytania ze skalą szacunkową czterostopniową (Rubacha 2008: 173-176). W przypadku kilku pytań uczniowie mieli za zadanie uzasadnić wybór odpowiedzi krótkim opisem. Na końcu ankiety znajdowała się metryczka, w której uczniowie mieli podać swoją płeć i wiek, jak również liczbę godzin języka francuskiego oraz przedmioty nauczane w języku francuskim w poszczególnych klasach. Cele poszczególnych pytań są przedstawione w tabeli 1.

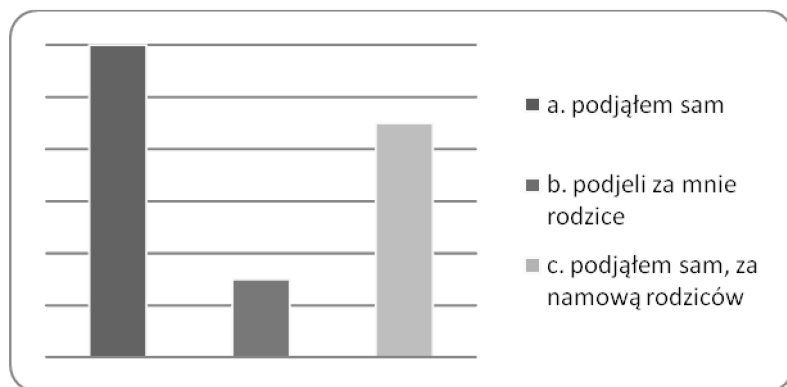
PYTANIE	CEL
1.	Zbadanie autonomii ucznia w momencie wyboru szkoły z oddziałami dwujęzycznymi.
2.	
3.	Zbadanie autonomii ucznia na płaszczyźnie ogólnych technik uczenia się.
4.	Zbadanie autonomii ucznia na płaszczyźnie technik uczenia się języków obcych.
5.	Zbadanie autonomii ucznia na płaszczyźnie korelacji pomiędzy nauką języka obcego a przedmiotu niejęzykowego w języku docelowym.
6.	Zbadanie autonomii ucznia na płaszczyźnie uczenia się przedmiotów niejęzykowych w języku docelowym.
7.	

Tabela 1: Cele pytań ankiety.

5.3. Opracowanie danych i interpretacja wyników badania

5.3.1 Autonomia ucznia w momencie wyboru szkoły dwujęzycznej

Pierwsze i drugie pytanie miało na celu zbadanie poziomu autonomii uczniów w momencie podejmowania decyzji o wyborze szkoły z oddziałami dwujęzycznymi. W przypadku pytania 1 (Decyzję o wyborze gimnazjum dwujęzycznego (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ): a) podjąłem sam/a, b) podjęli moi rodzice, c) podjąłem sam(a) za namową rodziców) odpowiedzi respondentów rozkładały tak jak to ilustruje rysunek 3. 12 (50%) osób na tak postawione pytanie odpowiedziało, że decyzję o wyborze szkoły podjęło samodzielnie. W przypadku 3 osób (12%), decyzję tę podjęli rodzice, a 9 osób (38%) zdecydowało się na naukę w gimnazjum dwujęzycznym za namową rodziców.



Rysunek 3: Odpowiedzi respondentów na pytanie 1.

Celem pytania 2 było określenie argumentów, które przyczyniły się do wyboru szkoły dwujęzycznej (Argumenty, które zadecydowały o wyborze gimnazjum dwujęzycznego były następujące (MOŻNA ZAZNACZYĆ WIĘCEJ NIŻ JEDNĄ ODPOWIEDŹ): a) znajomość języka francuskiego na wysokim poziomie, b) lepsze

przygotowanie do szkoły średniej/studiów za granicą, c) nauka przedmiotów szkolnych w języku francuskim, d) uniknięcie gimnazjum rejonowego, e) towarzystwo kolegów i koleżanek, f) inne...). Rysunek 4 przedstawia argumenty, które zdecydowały o podjęciu nauki w gimnazjum, wskazane przez uczniów.



Rysunek 4: Odpowiedzi respondentów na pytanie 2.

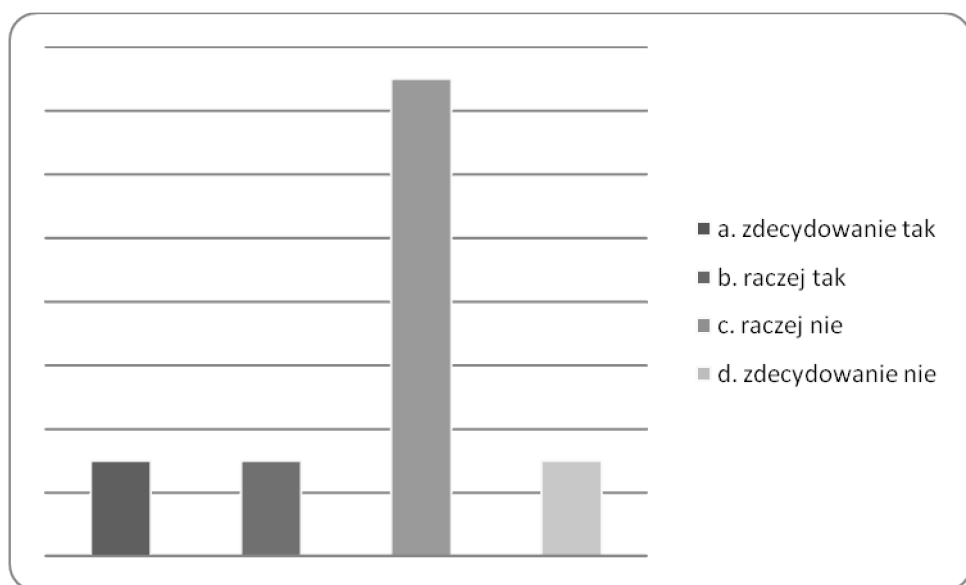
14 osób (58%) wskazało na lepszą znajomość języka francuskiego jako argumentu determinującego wybór placówki. 13 osób (54%) za znaczące uznało lepsze przygotowanie do podjęcia szkoły średniej lub studiów za granicą. Również 13 osób (54%) chciało w ten sposób uniknąć gimnazjum rejonowego. Dla 11 osób (49%) ważnym argumentem przy wyborze szkoły była nauka przedmiotów niejęzykowych w języku francuskim. Tylko dla 3 osób (12%) ważnym czynnikiem wpływającym na wybór szkoły było towarzystwo kolegów i koleżanek. Wśród innych argumentów decydujących o wyborze gimnazjum dwujęzycznego uczniowie wskazywali:

- G03: „że jest w ogóle francuski”, „że nie ma języka niemieckiego”,
- G04: „sentymnt do francuskiego (chciałam się go uczyć w dzieciństwie)”,
- G05: „przepiękny budynek szkoły”, „zamiłowanie do włoskiego, który „jest całkiem podobny””, „nie ma języka niemieckiego”;
- G06: „od wielu lat chciałam podjąć naukę w takim gimnazjum”, „gimnazjum połączone z liceum”,
- G07: „szkoła połączona z liceum”,
- G10 : „lokalizacja”,
- G11” „siostra tu chodziła”,
- G13: „bliskość domu”, „szkoła miała dobry poziom”.

Analiza odpowiedzi respondentów wykazuje, że w momencie podejmowania decyzji o wyborze szkoły gimnazjaliści byli świadomi swojego wyboru, co świadczy o relatywnie wysokim stopniu ich autonomii. Świadczy o tym motywacja podjęcia nauki, wynikająca zarówno z czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych.

5.3.2. Autonomia ucznia na płaszczyźnie ogólnych technik uczenia się

Celem pytania 3 (Czy nauka w klasie dwujęzycznej pozwoliła Ci wypracować własne techniki, dzięki którym szybciej się uczysz? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ): a) zdecydowanie tak, b) raczej tak, c) raczej nie, d) zdecydowanie nie) było ukazanie zależności pomiędzy nauką w oddziałach dwujęzycznych a wypracowaniem indywidualnych technik uczeniowych. Rysunek 5 przedstawia rozkład wyników odpowiedzi uczniów.



Rysunek 5: Odpowiedzi respondentów na pytanie 3.

Większość uczniów (18 uczniów, czyli 75%)² poddanych badaniu odpowiedziała negatywnie na tak postawione pytanie. Tylko 6 uczniów (25%) uznało, że w czasie nauki w gimnazjum dwujęzycznym wypracowali własne strategie uczenia³. Osoby, które odpowiedziały twierdząco na to pytanie, zostały poproszone o podanie przykładów technik, które ułatwiają im uczenie się. 4 osoby spośród 6 podały te oto przykłady:

² Odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” liczone łącznie.

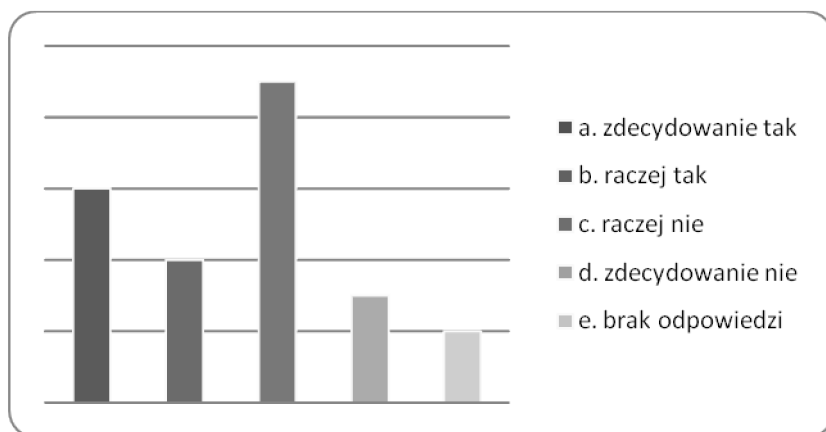
³ Odpowiedzi „tak” i „raczej tak” liczone łącznie.

- G01: „powtarzanie słówek przed każdą lekcją, nauka ze słownikiem, korzystanie ze stron internetowych po francusku”,
G02: „uważam, że nie mam jakiejś specjalnej techniki, lecz znanie języków (angielski i francuski) ułatwia mi np. pisanie wypracowań. Pisząc wypracowanie po francusku, przypominam sobie jak się coś pisze w języku angielskim i niektóre słówka są nawet podobne, a nawet takie same”,
G04: „metoda wizualno-karteczkowa”,
G05: „tworzenie map myśli, kojarzenie dźwięków, obrazów ze słówkami, wizualizacja”.

Wynika z powyższego, że uczniowie utożsamiają techniki uczenia z technikami uczenia się języków obcych, o które będą pytani w kolejnym pytaniu ankiety. Świadczy to o braku refleksji nad ogólnym procesie uczenia się.

5.3.3. Autonomia ucznia na płaszczyźnie technik uczenia się języków obcych

Pytanie 4 ankiety (Czy dzięki intensywnej nauce języka francuskiego łatwiej uczy Ci się innych języków obcych? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ): a) zdecydowanie tak, b) raczej tak, c) raczej nie, d) zdecydowanie nie) miało na celu zbadać, czy intensywna nauka języka uczenia pomaga uczniom w nabywaniu innych języków. Odpowiedzi uczniów ilustruje rysunek 6. Tylko 10 osób (41%) wybrało odpowiedzi „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”. Aż 12 osób (50%) wybrało odpowiedzi „raczej nie” lub „zdecydowanie nie”, a 2 osoby (9%) nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.



Rysunek 6: Odpowiedzi respondentów na pytanie 4.

Osoby, które odpowiadały twierdząco, zostały poproszone o podanie przykładów, które potwierdziłyby ich wybór. Oto one:

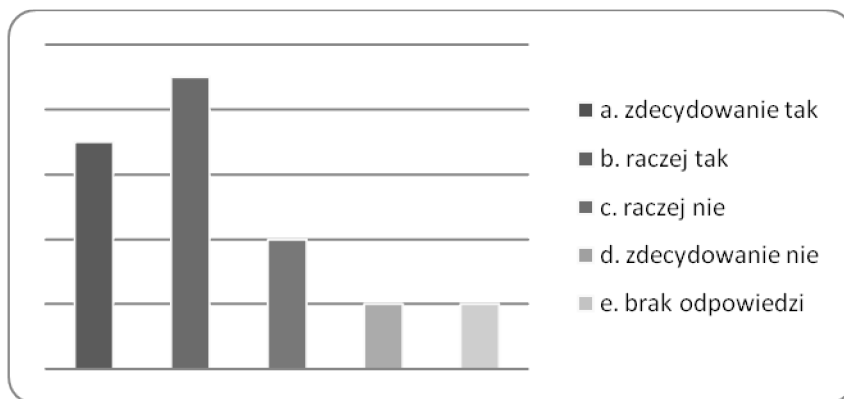
- G02: „jest mi łatwiej się uczyć, ponieważ niektóre słowa i pojęcia są takie same”,

- G03: „np. język angielski – niektóre metody nauczania języka francuskiego bardzo przydają się w języku angielskim, bo w końcu to są wszystko języki obce”,
- G04: „w grupie języków romańskich jest wiele podobnych słów, co ułatwia naukę angielskiego i hiszpańskiego”,
- G05: „mapy myśli w innych językach”,
- G08: „drugim językiem, którego się uczę jest język hiszpański. Nauka języka francuskiego pomaga mi w nauce tego języka m.in. w nauce słówek”,
- G12: „wiele słów z francuskiego ma analogiczne znaczenie w hiszpańskim, angielskim, przez co bez znajomości języka hiszpańskiego jestem w stanie zrozumieć ogólny sens zdań”,
- G14: „część słów w języku angielskim”,
- G15: „język francuski jest łatwiejszy niż reszta języków”,
- G16: „np. w języku angielskim jest dużo słów pochodzących z języka francuskiego, więc znając francuski można je skojarzyć (...)”,
- G18: „wydaje mi się, że łatwiej mi się uczy języka angielskiego niż w szkole podstawowej, w której języka francuskiego się nie uczyłam”.

Analiza odpowiedzi uczniów na pytanie ankiety pozwala stwierdzić, że nie do końca umiemy oni wykorzystać znajomość języka francuskiego do nauki innych języków obcych. Techniki, o których pisze część uczniów, są podstawowymi technikami stosowanymi w procesie przyswajania języka obcego (dotyczą one głównie leksyki), a od uczniów klas dwujęzycznych oczekiwać by można znajomości i stosowania szerszego wachlarza strategii.

5.3.5. Autonomia ucznia na płaszczyźnie korelacji pomiędzy nauką języka obcego a przedmiotu niejęzykowego w języku docelowym

Pytanie 5 (Czy nauka przedmiotów szkolnych w języku francuskim pozwoliła Ci lepiej poznać ten język? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ): a) zdecydowanie tak, b) raczej tak, c) raczej nie, d) zdecydowanie nie) ankiety miało zbadać, czy nauka przedmiotów niejęzykowych w języku francuskim pozwoliła lepiej poznać uczniom ten język. Odpowiedzi respondentów ilustruje rysunek 7. Jak widać, 16 osób (67%) wybrało odpowiedź „zdecydowanie tak” lub „raczej tak”, 4 osoby (17%) wybrały odpowiedź „raczej nie”, 2 osoby (8%) „zdecydowanie nie”, również 2 osoby (8%) nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie.



Rysunek 7: Odpowiedzi respondentów na pytanie 5.

Osoby, którym nauczanie przedmiotów szkolnych w języku francuskim pozwoliło lepiej poznać język, argumentują to w następujący sposób:

- G01: „nauka biologii, fizyki, historii po francusku pozwoliła mi DOGŁĘBNIIE poznać ten język”,
 G02: „oglądając film, np. Doktor House, rozumiem więcej, dzięki nauce biologii w języku francuskim, rozumiem niektóre pojęcia biologiczne”,
 G03: „np. nie rozumiałam kompletnie materiału z działu KINEMATYKA na fizyce (po polsku), a po przeczytaniu tekstu po francusku wszystko zrozumiałam i dostałam bardzo dobrą ocenę”,
 G04: „nauka biologii po francusku rozwija słownictwo, co pozwala na lepsze poznanie języka”,
 G05: „słownictwo przedmiotowe (nazwy biologiczne, fizyczne i określenia dotyczące gospodarki na historii)”,
 G07: „nauczyłam się specjalistycznych słówek z biologii i historii”,
 G08: „poznajemy więcej słówek, utrwalamy w praktyce zwroty”,
 G09: „np. na biologii uczymy się takich słów, jakich nie uczymy się na francuskim”.
 G10: „historia w języku francuskim rozwinęła znajomość słownictwa z zakresu sztuki i kultury, a biologia w opisywaniu człowieka i części ciała”,
 G12: „przedmioty w języku francuskim dodają wiele nowych słów”,
 G14: „niektóre czasowniki”,
 G15: „poznałam nowe słowa, których nie było na francuskim”,
 G18: „nauczyłam się kilku nowych słówek”,
 G20: „np. na biologii poznaję różne nowe czasowniki”.

Większość uczniów deklaruje, że nauka przedmiotów niejęzykowych w języku francuskim pozwoliła im lepiej poznać ten język. Wskazują oni jednak przede wszystkim na nowe słownictwo, które poznają i utrwalają na lekcji tych przedmiotów. Brakuje informacji na temat znajomości różnych typów dyskursu czy też korzyści kognitywnych, jakich uczniowie klas dwujęzycznych powinni

odnosić z takiego rodzaju nauki. Wyjątkiem jest G03, który wskazuje na lepsze przyswajanie treści, gdy poznaje materiał w języku docelowym.

5.3.5. Autonomia ucznia na płaszczyźnie uczenia się przedmiotów niejęzykowych w języku docelowym

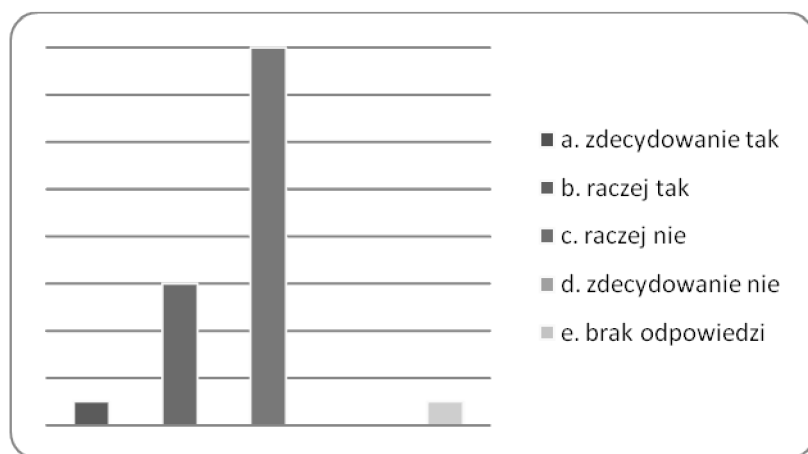
Dwa ostatnie pytania ankiety dotyczyły autonomii uczniów na płaszczyźnie uczenia się przedmiotów niejęzykowych po francuskim. Pytanie 6. (Czy w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum wypracowałeś/wypracowałaś własne sposoby na naukę przedmiotów w języku francuskim? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ): a) zdecydowanie tak, b) raczej tak, c) raczej nie, d) zdecydowanie nie) dotyczyło indywidualnych strategii uczenia się przedmiotów szkolnych w języku obcym. Rysunek 8. prezentuje odpowiedzi ankietowanych uczniów. Tylko 1 osoba (4%) wybrała odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 6 uczniów (25%) odpowiedź „raczej tak”. Większość uczniów (16 osób lub 67% ankietowanych) wybrała odpowiedź „raczej nie”. Nikt nie wybrał wariantu „zdecydowanie nie”. 2 osoby nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie. Argumenty osób, które odpowiedziały twierdząco na to pytanie, przedstawiają się następująco:

G03: „najczęściej zaczynam od tekstu. Czytam go, następnie wypisuję sobie z niego wszystkie niezrozumiałe słowa, tłumaczę je, robię ćwiczenia do danego tematu i jeszcze raz powtarzam słowa, utrwalając je”,

G04: „tworzenie list słówek oraz metoda wizualna”,

G22: „większość terminów z przedmiotów, których uczymy się po francusku, jest podobnych do polskich lub angielskich, ponieważ np. z biologii większość terminów w każdym języku pochodzi z łaciny i łatwo je sobie kojarzyć”,

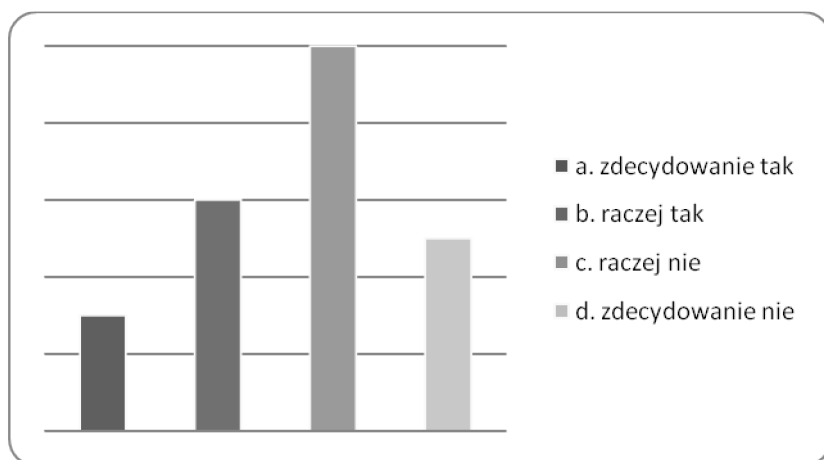
G23: „wkuwam na pamięć słowa w szybszym tempie”.



Rysunek 8: Odpowiedzi respondentów na pytanie 6.

Pytanie 7 (Czy wyszukujesz samodzielnie dodatkowe materiały w języku francuskim do nauki przedmiotów prowadzonych w tym języku? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ): a) zdecydowanie tak, b) raczej tak, c) raczej nie, d) zdecydowanie nie) miało na celu sprawdzić czy uczniowie samodzielnie wyszukują materiały do nauki przedmiotów niejęzykowych w języku francuskim. Ich odpowiedzi przedstawiono na rysunku 9. Tylko 3 osoby (12%) wybrały odpowiedź „zdecydowanie tak”, a 6 osób (25%) odpowiedź „raczej tak”. Osób, które odpowiadały przecząco na to pytanie, było 15 (63%)⁴. Osoby, które wyszukują samodzielnie materiały, podały następujące przykłady:

- G01: „w internecie, słucham muzyki, czytam gazety”,
 G02: „czytam niektóre książki w języku francuskim”,
 G03: „znalazłam w internecie płytę Reflex français (przez przypadek), korzystam z różnych stron francuskojęzycznych”,
 G05: „teksty, dodatkowe materiały dotyczące kultury, powtórki gramatyczne i nowe informacje, materiały ze stron zasugerowanych przez nauczycieli”,
 G08: „Głównie szukam w internecie ćwiczeń gramatycznych. Korzystam też z książek francuskich oraz oglądam filmy”,
 G14: „czytanie gazet, oglądanie telewizji po francusku”,
 G15: „w przeglądarce internetowej”,
 G20: „w bibliotece”,
 G21: „w internecie”.



Rysunek 8: Odpowiedzi respondentów na pytanie 7.

Z powyższego wynika, że uczniowie są mało samodzielni w nauce przedmiotów szkolnych w języku francuskim. Nieliczni ankietowani mają kilka samo-

⁴ Odpowiedzi „raczej nie” i „zdecydowanie nie” liczone łącznie.

dzielnie wypracowanych technik pozwalających im na bardziej skuteczną naukę w języku obcym. Niemniej jednak techniki te dotyczą przyswajania słownictwa specjalistycznego. Brakuje natomiast innych technik (np. praca z gatunkami dyskursywnymi, analiza tekstów obcojęzycznych, ogólne rozumiane strategie czytania tekstów obcojęzycznych, etc.), które pozwalałyby uczyć się skuteczniej. Podobnie rzecz się ma z wyszukiwaniem materiałów do nauki tych przedmiotów. Tylko 9 osób samodzielnie wyszukuje te materiały. Odbywa się to głównie w internecie, przez przypadek, bez wcześniej ustalonego planu.

5.4. Wnioski

Analiza odpowiedzi ankietowanych uczniów pokazuje, że nauka w szkole dwujęzycznej nie rozwinęła w nich takiej autonomii, jakiej można by się spodziewać po 2,5 roku nauczania dwujęzycznego. Jeśli w chwili podejmowania nauki w gimnazjum uczniowie byli świadomi swojego wyboru, to w czasie nauki nie nabyli oczekiwanego wachlarza technik i strategii uczenia się. Dotyczy to zarówno nauki języka francuskiego, jak i innych przedmiotów szkolnych, w tym tych nauczanych częściowo w języku francuskim. Zjawisko to można interpretować na różne sposoby. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być zarówno wiek uczniów (gimnazjum), jak i ogólne funkcjonowanie zespołu klasowego. To ostatnie, według opinii jednego z nauczycieli języka francuskiego sformułowanej pod koniec roku szkolnego 2011/2012, pozostawia wiele do życzenia: w większości uczniowie są pasywni i niechętni do poznawania nowych sposobów nauki. Poniżej została przedstawiona opinia nauczyciela⁵.

Klasa składała się z 30 osób: 6 chłopców i 24 dziewczynek. Była to klasa ucząca się języka francuskiego w systemie dwujęzycznym. W końcowej klasyfikacji uczniowie uzyskali:

- 1 ocenę celującą (uczeń był laureatem konkursu gimnazjalnego z języka francuskiego),
- 4 oceny bdb,
- 10 ocen db,
- 13 ocen dst,
- 2 oceny dop.

Te wyniki odzwierciedlają dość słabe – jak na klasę dwujęzyczną – osiągnięcia w kompetencji językowej. Ponadto sama *postawa uczniów pozostawiała wiele do życzenia*. Liczne *nieobecności* – zwłaszcza na zapowiadzianych sprawdzianach, spóźnienia, *tendencja do „odsuwania” terminów prac klasowych* czy kartkówek, *duża liczba osób nieprzygotowanych do zajęć* (brak podręcznika,

⁵ Autor podkreślił w opinii nauczyciela elementy, które wydają mu się istotne z punktu widzenia niniejszego artykułu.

nieodrobione prace domowe). Wyraźne *oparcie na tzw. doraźnej pracy* – bez utrwalenia i wysiłku koniecznego do osiągnięcia postępu. Bardzo *słabe postępy w mówieniu i rozumieniu ze słuchu* – trudności w rozróżnianiu ciągu fonetycznego w języku francuskim, niemożność segmentacji łańcucha fonicznego, co skutkowało brakiem zrozumienia. *Niechęć do podejmowania wysiłku* (np. dodatkowe nauczenie się wiersza czy słów piosenki na pamięć). *Nieliczne i pojedyncze strategie*, dominuje chęć „tłumaczenia na polski”, pytania nauczyciela o wszystko, *brak wysiłku w samodzielne przezwyciężenie trudności*. Pomimo intensywnej dawki godzinowej – 5h/tydz. – postępy raczej nikłe. Uczniowie w zasadzie mili, dobrze wychowani (choć potrafili sobie „docinać” czy przyjmować tzw. swobodną postawę w ławkach), ale *bez motywacji wewnętrznej, roszczeniowo nastawieni do otrzymywania dobrych stopni* (np. za byle jak wykonane mapy myśli ze słownictwa domagali się ocen celujących i bardzo dobrych). Najlepiej radzili sobie z ćwiczeniami typu strukturalnego, opartymi na wzorcu (np. zdania warunkowe), gorzej, jeśli trzeba było rozumieć konstrukcję (np. subjonctif a indicatif). *Niechętnie komunikowali się w języku francuskim*, choć bierne rozumienie było dobre, najczęściej zadawali pytania w języku polskim, komentowali w języku polskim (...) Kilku uczniów stanowiło oczywiście wyjątek od reguły, ale, niestety, tylko wyjątek.

Można więc pokusić się o stwierdzenie, że zadaniem i nauczycieli i rodziców jest uświadomienie uczniom, że nauka w szkole z oddziałami dwujęzycznymi nie powinna się ograniczać tylko to tego, że uczniowie są w „dobrej” szkole, wśród „wyselekcjonowanej” młodzieży, niesprawiającej większych problemów wychowawczych. Gimnazjaliści powinni być świadomi, że uczenie się w takiej placówce obliuguje również do aktywnej nauki, która będzie przyczynkiem do samodzielnego uczenia się w dorosłym życiu, a to nie może obejść się bez wypracowania samodzielnych strategii i technik pozwalających nabyć i rozwinąć w sposób efektywny nową wiedzę i umiejętności.

6. Podsumowanie

Reasumując to, co zostało napisane w niniejszym artykule, można stwierdzić, że ani autonomia, ani wielojęzyczność nie są nowymi pojęciami w procesie dydaktycznym. Nowością może być ich fuzja w kontekście nauczania dwujęzycznego. Uczniowie klas dwujęzycznych mają najlepsze warunki i predyspozycje do stania się uczniami w pełni autonomicznymi. Muszą być tylko świadomi, że bycie autonomicznym jest gwarancją ich sukcesu w szkole dwujęzycznej, jak również tego, że autonomię nabywa się w sposób żmudny i długofalowy, przy pełnym zaangażowaniu z ich strony.

Bibliografia

- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: CODN.
- Gapińska, A. 2008. „Autonomia a percepcja własnej kontroli w procesie uczenia się”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 33-43.
- Janowska, I. 2011. *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Komorowska, H. 2011a. *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Komorowska, H. 2011b, „Cele kształcenia językowego – autonomia ucznia”, w: Komorowska, H. (red.). 2011. 58-77.
- Majewska, R. 2010. „Nauczyciele realizujący kształcenie typu CLIL w Polsce i Andaluzji. Ujęcie porównawcze”. *Języki Obce w Szkole. CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki* 6/2010. 87-97.
- Myczko, K. 2004. „Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 19-30.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwa UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. 2010. „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Założenia, praktyka, perspektywy”. *Języki Obce w Szkole. CLIL w polskich szkołach. Od teorii do praktyki*. 6/2010. 13-26.
- Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki Obce*. 2008. Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Robert J.-P. i Rosen, E. 2010. *Dictionnaire pratique du CECR*. Paris: Éditions OPHRYS.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Załącznik

Ankieta przeprowadzona wśród uczniów klasy 3 gimnazjum dwujęzycznego:

Zwracam się z gorącą prośbą o wypełnienie niniejszej ankiety. Jej wypełnienie jest anonimowe, a wyniki otrzymane za jej pośrednictwem posłużą do badań naukowych. Dziękuję!

1. Decyzję o wyborze gimnazjum dwujęzycznego (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ):
 - A. podjąłem(am) sam(a)
 - B. podjęli moi rodzice
 - C. podjąłem(am) sam(a) za namową rodziców
2. Argumenty, które zadecydowały o wyborze gimnazjum dwujęzycznego były następujące (MOŻNA ZAZNACZYĆ WIĘCEJ NIŻ JEDNĄ ODPOWIEDŹ):
 - A. znajomość języka francuskiego na wysokim poziomie
 - B. lepsze przygotowanie do szkoły średniej / studiów za granicą
 - C. nauka przedmiotów szkolnych w języku francuskim
 - D. uniknięcie gimnazjum rejonowego
 - E. towarzystwo kolegów i koleżanek
 - F. inne:
 - G. inne:
 - H. inne:
3. Czy nauka w klasie dwujęzycznej pozwoliła Ci wypracować własne techniki, dzięki którym szybciej się uczysz? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ):
 - A. ZDECYDOWANIE TAK
 - B. RACZEJ TAK
 - C. RACZEJ NIE
 - D. ZDECYDOWANIE NIE

Jeżeli wybrałeś/aś odpowiedź A lub B, podaj przykłady technik ułatwiających uczenie się:

.....

.....
4. Czy dzięki intensywnej nauce języka francuskiego łatwiej uczysz się innych języków obcych? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ):
 - A. ZDECYDOWANIE TAK
 - B. RACZEJ TAK
 - C. RACZEJ NIE
 - D. ZDECYDOWANIE NIE

Jeżeli wybrałeś odpowiedź A lub B, podaj przykłady potwierdzające Twój wybór.

.....

.....
5. Czy nauka przedmiotów szkolnych w języku francuskim pozwoliła Ci lepiej poznać ten język? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ):
 - A. ZDECYDOWANIE TAK
 - B. RACZEJ TAK
 - C. RACZEJ NIE

D. ZDECYDOWANIE NIE

Jeżeli wybrałeś odpowiedź A lub B, podaj przykłady potwierdzające Twój wybór.

.....
.....

6. Czy w ciągu trzech lat nauki w gimnazjum wypracowałeś (aś) własne sposoby na naukę przedmiotów w języku francuskim? (PROSZĘ ZAKREŚLIĆ JEDNĄ ODPOWIEDŹ):

A. ZDECYDOWANIE TAK

B. RACZEJ TAK

C. RACZEJ NIE

D. ZDECYDOWANIE NIE

Jeżeli wybrałeś odpowiedź A lub B, podaj przykłady tych sposobów.

.....
.....

O autonomii studentów neofilologii na przykładzie pisania kreatywnego w polsko-niemieckich tandemach

Agnieszka Pawłowska

Instytut Filologii Germańskiej, UAM

pawlowsk@amu.edu.pl

On the autonomy of students of modern languages based on creative writing: Samples from Polish-German tandems

A plethora of publications and conferences devoted to autonomy – both its theoretical and empirical facets – government guidelines, strategic training elements integrated in textbooks and apparently numerous supporters of autonomy, not only among teachers and students, certainly favor further fostering of self-reliance in learners. A question arises, however, regarding the extent to which learners are willing and able to be autonomous, especially in view of the fact that autonomy as such has been present in foreign language teaching for quite some time now. The article seeks to answer this question, based on creative writing samples produced by Polish-German student tandems, with a particular focus on social strategies employed by the students.

1. Wstęp

We współczesnym świecie bardzo wysoko ceni się niezależność, elastyczność, łatwość przystosowywania się do nowych warunków, gotowość do poszerzania wiedzy, doskonalenia umiejętności, podejmowania decyzji, a także kreatywność oraz odpowiedzialność, co z kolei implikuje potrzebę wspierania autonomii uczących się, aby przygotować ich do sprostania wyzwaniom tak kształtującej się

rzeczywistości. Liczne publikacje i konferencje na temat autonomii dotyczące zarówno płaszczyzny teoretycznej, jak i empirycznej, zalecenia ministerialne, trening strategiczny zintegrowany z treściami podręczników oraz, jak się wydaje, szerokie grono zwolenników idei autonomii nie tylko wśród nauczających i uczących się, niewątpliwie sprzyjają promowaniu samodzielności uczących się. Powstaje jednak pytanie, jak dalece sami uczący się chcą i potrafią być autonomiczni, zwłaszcza że koncepcja autonomii obecna jest w dydaktyce języków obcych nie od dziś. Artykuł stanowi zatem próbę odpowiedzi na powyższe pytanie na przykładzie pisania kreatywnego w tandemach polsko-niemieckich, ze szczególnym uwzględnieniem stosowanych przez studentów strategii społecznych.

2. Pojęcia *autonomii* i *autonomicznych uczących się* w dydaktyce języków obcych

Jedną z najbardziej znanych i bodaj najczęściej cytowanych definicji pojęcia *autonomii* stanowi ta, którą sformułował Holec (1981: 3). Badacz wyjaśnił ten termin jako zdolność uczącego się do przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się, a zatem jako umiejętność do określania celów, treści, progresji, wyboru metod uczenia się, technik oraz umiejętność ich oceny, jak i oceny rezultatów własnych działań (Wolff 1996: 554-555). Jak jednak zauważa Pawlak (2011a: 67), pomimo że w publikacjach bardzo często można znaleźć odwołania do przytoczonej definicji, to obecnie zdecydowanie częściej zwraca się uwagę na psychologiczny aspekt tego zjawiska, aniżeli na jego zewnętrzne przejawy związane z planowaniem, doбором materiałów, monitorowaniem postępów czy dokonywaniem samooceny. Na przykład Little (2000) akcentuje, że wspomniana przez Holec'a umiejętność jest wynikiem szeregu atrybutów o charakterze psychologicznym, a zatem nie należy koncentrować się na tym, co autonomiczni uczniowie robią, ale na tym, co powoduje, że potrafią wykazać takie, a nie inne postawy i zachowania.

Autonomia wynika przede wszystkim z uznania czyjegoś prawa do pewnej niezależności, swobody w zakresie samookreślenia się, co współgra z greckim źródłosłowem tego terminu: *autónomos* – kierujący się swymi własnymi (tzn. utworzonymi przez siebie) zasadami i prawami (Wilczyńska 2008: 5). W kontekście rozważań nad istotą autonomii i cechami autonomicznych uczących się niewątpliwie warto podkreślić za Wilczyńską (2011: 51), że konceptualizując przedmiot badań kryjący się za określeniem *postawa autonomiczna*, warto ukonkretnić trafne acz ogólne formuły, zgodnie z którymi autonomia to zdolność do samookreślenia się podmiotu, swego rodzaju wolność wewnętrzna powiązana z odpowiedzialnością. Na poziomie wewnętrznym zachowania autonomiczne nie sprowadzają się zatem do czystej dyspozycji osobowościowej, ale są *de facto*

wyrazem czy wręcz konsekwencją autonomii wewnętrznej, rozumianej jako zespół procesów psychiczno-mentalnych, a dokładniej decyzyjnych, dotyczących samooceny i samookreślenia się jednostki względem jej celów i standardów działań w zakresie komunikacji i uczenia się języków obcych.

Dla Komorowskiej (2001: 167) autonomia oznacza zdolność do wykonywania zadań samodzielnie – indywidualnie lub w grupie w nowym kontekście, nie-szablonowo, elastycznie, zaś Bimmel i Rampillon (2000: 33) definiują ten termin przez pryzmat autonomicznych uczących się, którzy sami decydują, że chcą się uczyć, jak będą postępować, jakie pomoce i materiały dydaktyczne do tego celu wykorzystają, jakie strategie zastosują, czy będą uczyć się indywidualnie czy z innymi, jak rozplanują czas przeznaczony na naukę, czy też jak skontrolują efekty uczenia się. Podobnie autonomię postrzega Janowski (2008: 48), który podkreśla, że jest to możliwość podejmowania decyzji i prowadzenia działań nakierowanych na osiągnięcie celów, które osoba dysponująca autonomią traktuje jako ważne.

Istotą autonomii stanowi aktywna postawa uczącego się, rozwijana przez dostarczenie mu narzędzi do samodzielnej pracy, wspieranie umiejętności ich skutecznego wykorzystywania, stosowania otwartych form oraz zasad pracy zwiększających współodpowiedzialność za proces uczenia się, co stwarza warunki do rozwoju zaufania do swoich możliwości uczenia się języka obcego i komunikacji w nim, umiejętności planowania, realizacji oraz ewaluacji zadań, a także umiejętności społecznych (Andrzejewska 2008: 70). Na postawę autonomiczną uczącego się wpływ ma zatem szereg uwarunkowań związanych między innymi także z osobą nauczyciela i jego dążeniami do umożliwienia uczącym się przejęcia choć części odpowiedzialności za przebieg i rezultaty procesu dydaktycznego, a przede wszystkim jego przekonanie o zasadności takiego działania. Błędne byłoby w związku z powyższym twierdzenie, że autonomia uczącego się oznacza całkowite wyeliminowanie nauczyciela z procesu uczenia się i nauczania, ponieważ przecież to właśnie on wspiera, doradza, stymuluje i pełni tym samym funkcję eksperta i obserwatora (por. Myczko 2008: 29). Zmiana punktów ciężkości we współczesnej dydaktyce języków obcych, gdzie uczący się nie jest postrzegany jako pasywny konsument wiedzy, ale, w myśl założeń kognitywnych i konstruktywistycznych teorii uczenia się, ją współtworzy, uwypukla także interakcyjny charakter procesu konstruowania znaczeń, ponieważ ten jest zawsze osadzony w danym otoczeniu, przebiega przy udziale innych jednostek, a nie w oderwaniu od kontekstu społeczno-kulturowego. Stąd też należy pamiętać o znaczeniu strategii społecznych, które omówione zostaną między innymi w części empirycznej artykułu na przykładzie pisania kreatywnego w tandemach polsko-niemieckich.

Czetwertyńska (2008: 86) prezentuje następujące cechy autonomicznego ucznia, które wpisują się w definicję pojęcia *autonomii*:

- rzeczywisty wpływ na dobór strategii powiązanej ze stylem uczenia się,
- aktywne podchodzenie do zadań,
- umiejętność oraz odwaga w stawianiu i weryfikacji/ falsyfikacji hipotez, samodzielne budowanie systemu reguł,
- gotowość do podejmowania ryzyka (próby porozumiewania się w poznawanym języku, nawet jeśli uczeń będzie wówczas popełniał błędy),
- umiejętność zgadywania i domyslenia się,
- wykorzystywanie sytuacji – kontekstu uczenia się,
- pozytywne i tolerancyjne nastawienie związane z zainteresowaniem przedmiotem uczenia się.

Według Boud (1988) autonomiczni uczący się wykazują inicjatywę w takich obszarach, jak określanie swoich potrzeb, wyznaczanie celów nauki, dobór odpowiednich technik i strategii, poszukiwanie źródeł, środków i materiałów, współpraca z innymi członkami grupy, identyfikacja problemów i samodzielne ich rozwiązywanie, wybór miejsca i czasu nauki, postrzeganie nauczyciela jako doradcy i przewodnika, a nie jako głównego źródła informacji i wskazówek, podejmowanie działań wykraczających poza wymagania szkolne, dokonywanie samooceny, uczenie się poza szkołą, decydowanie o tym, kiedy należy zakończyć naukę, refleksje nad procesem uczenia się oraz świadomość wpływu podejmowanych decyzji nie tylko na osiągnięte w danym momencie wyniki, ale także na całe życie (Pawlak 2011c: 280). Na autonomicznego uczącego się można także spojrzeć w opozycji do ucznia, który nie wykazuje autonomii, a zatem takiego, który ma trudności z samodzielnym konstruowaniem wiedzy, nie potrafi przejąć odpowiedzialności za swój proces uczenia się, słabo nawiązuje kontakt z grupą, tzn. czynnik zaangażowania społecznego nie odgrywa znaczącej roli, zaś nauczający we wszystkich sprawach jest traktowany jako wyrocznia ponosząca odpowiedzialność za sukces lub jego brak (Michońska-Stadnik 2004: 13).

Wydawałoby się, że liczne i wciąż uzupełniane definicje pojęcia *autonomii* oraz obszerne palety cech autonomicznych uczących się umożliwiają jednoznaczne określenie tego terminu i ustalenie, jaka osoba jest autonomiczna, a jaka na pewno nią nie jest. Jak jednak podkreśla Pawlak (2011a: 68), podawane definicje nadal nie są w pełni zadowalające, ponieważ nie do końca pozwalają one sprecyzować, co tak naprawdę się na autonomię składa. Ten stan rzeczy wyjaśnia on między innymi faktem, że uczący się mogą być autonomiczni w różnym stopniu, a sama autonomia w nauce języka obcego ma wymiar indywidualny i kontekstualny, a zatem może się ona przejawiać na różne sposoby, zależnie od wieku, postępów w nauce, przekonań i potrzeb, konkretnych sytuacji czy też wykonywanych zadań. Ponieważ istnieją różne poziomy autonomii, nie można po prostu podzielić uczących się na autonomicznych i nieautonomicznych, ponieważ razem ze wzrostem samodzielności pojawiają się nie

tylko nowe postawy i sposoby działania, ale te istniejące od początku także podlegają daleko idącym modyfikacjom. Również Wawrzyniak-Śliwska (2011: 391-392, za Klus-Stańską 2006: 15) przestrzega przed zbytnimi uogólnieniami, pisząc, że autonomii obiektywnie nie ma albo raczej nie ma jej jednej. Jeśli chce się podać jej jedną, konkretną definicję, jej cechy i właściwości, trzeba przyjąć przy każdej takiej próbie konkretny sposób oglądu rzeczywistości. Jest to o tyle trudne, że istnieje cała mnogość poglądów, jaki jest otaczający świat i jak można go doświadczać. W tym miejscu można zatem zaryzykować stwierdzenie, że nie ma autonomii jako kategorii obiektywnej, ponadczasowej i niezależnej od wszelkich uwarunkowań. Nie da się też sformułować zasady: „jaka jest autonomia każdy widzi”, ponieważ każdy widzi ją inaczej, tzn. z pozycji własnych doświadczeń, indywidualnie sformułowanych prawd na temat otaczającego świata i rządzących nim praw. Dlatego też autorka podkreśla: „(...) jeżeli miałoby się spróbować ogarnąć, opisać, narzucić jakieś ramy pojęciu autonomii, należałoby raczej ukazać autonomię jako kategorię głęboko subiektywną, niedomkniętą i niedookreśloną, zależną od indywidualnego postrzegania świata, od jednostkowego rozumienia uwikłanego w kontekst i przyjęte widzenia świata” (Wawrzyniak-Śliwska 2011: 392, za Klus-Stańską 2006: 15).

Jak starano się pokazać powyżej, zdefiniowanie terminu *autonomii* nie jest wcale zadaniem prostym, ponieważ ma ona charakter wielopłaszczyznowy i przybierać może różne postaci. Należy ją zatem rozpatrywać z perspektywy jednostki a nie ogółu, a co najważniejsze, nie jest ona też wielkością stałą, z góry ustaloną. Istotę autonomii wyznacza jej dynamiczny charakter, tym bardziej że powstaje, dojrzewa i ulega zmianom przez całe życie danego indywiduum, podlega działaniu różnych czynników. Pomimo tego omawiane definicje w znacznym stopniu ułatwiają zrozumienie tego zjawiska, a ich wspólnym mianownikiem są z pewnością określenia wymienione we wstępie do niniejszego artykułu.

3. Strategie uczenia się jako klucz do autonomii

W literaturze przedmiotu istnieje nie tylko wiele definicji ujmowanego wieloaspektowo pojęcia *autonomii*. Także termin *strategii* tłumaczony jest na różne sposoby. Kanpp-Potthoff i Knapp (1982: 133) rozumieją pod tym pojęciem operacje kognitywne, wybierane i stosowane świadomie bądź nie, aby osiągnąć określone cele, natomiast Trad (2004: 71) pisze o właściwych dla indywidualnego stylu uczenia się, ukierunkowanych na dany przedmiot uczenia się działaniach uczniów, które służą pobieraniu, strukturyzowaniu, przetwarzaniu, przechowywaniu i odtwarzaniu wiedzy, przy czym jako działania kognitywne są tylko częściowo obserwowalne i stanowią ważną część wiedzy proceduralnej ucznia.

Według Oxford (1999: 518) strategie są konkretnymi czynnościami, zachowaniami, działaniami lub technikami stosowanymi przez uczących się w celu szybszego i bardziej efektywnego opanowania języka obcego, a ich używanie ułatwia przyswajanie, zapamiętywanie, wyszukiwanie i wykorzystywanie wiedzy językowej (Pawlak 2009: 65). Odwołując się do Oxford (1999), Michońska-Stadnik (2008: 393) zwraca uwagę, że niektóre strategie da się zaobserwować w użyciu, a inne nie (np. robienie notatek bądź streszczanie tekstu z jednej strony, i procesy zachodzące w mózgu podczas wykonywania tych czynności z drugiej strony). Najważniejszą ich cechą jest na pewno możliwość ich nauczania się. Zimmermann (1997: 100-101), który bazuje na kryterium obserwowalności, dokonuje nawet rozróżnienia między *strategiami* (wewnętrzne procesy przetwarzania informacji i planowania) oraz *technikami* (zewnętrzne, dostrzegalne działania, np. sprawdzanie informacji w słowniku).

Analizując kompleksowo pojęcie *strategii*, nie sposób pominąć ich typologii, pozwalających na dogłębniejszą ich charakterystykę. I tak na przykład Oxford (1990: 135) dzieli strategie na *bezpośrednie* i *pośrednie*. Do pierwszej grupy zalicza *strategie pamięciowe* (umożliwiające magazynowanie, odnajdywanie i przypominanie informacji), *strategie kognitywne* (wspierające rozumienie i produkcję wypowiedzi) oraz *strategie kompensacyjne* (pozwalające na komunikację w języku obcym pomimo własnych deficytów językowych). Drugą grupę tworzą *strategie społeczne* (obejmujące m.in. prośbę o poprawę błędów, współpracę z innymi uczącymi się czy też z rodzimymi użytkownikami języka), *strategie afektywne* (dotyczące emocji, postaw) i *metakognitywne* (odpowiedzialne za obserwację, planowanie i ewaluację procesu uczenia się).

Mniej szczegółowy podział proponują O'Malley i Chamot (1990: 1). Wprawdzie rozróżniają oni między *strategiami metakognitywnymi* (strategie wyższego rzędu, odpowiedzialne za proces uczenia się, tj. jego organizację, planowanie, kontrolowanie czy ocenianie jego efektywności) i *kognitywnymi* (konkretnie działania dotyczące pracy z określonym materiałem językowym celem jego zrozumienia, zapamiętania), ale traktowane przez Oxford (1990) oddzielnie strategie społeczne i afektywne łączą w grupę *strategii socjoafektywnych* (odnoszących się m.in. do współpracy z otoczeniem) (Drożdźiał-Szelest 2004: 33). Strategie uczenia się cechuje zatem ich zorientowanie na konkretny cel, przy czym winny one pozwolić kształtować proces uczenia się i użycia języka jak najbardziej optymalnie. Nie można jednakże zapomnieć, że wybór danej strategii nie stanowi dzieła przypadku, ale uwarunkowany jest między innymi wiekiem, płcią, stylem uczenia się, typem motywacji, rodzajem zadania itd. Jak zaznacza Pawlak (2006: 46), w badaniach nad strategiami¹ dowie-

¹ Na temat historii, obecnego stanu i metodologii badań nad strategiami uczenia się piszą m.in. Drożdźiał-Szelest (2004), Targońska (2008) i Pawlak (2009).

dziono, że dokładnie te same strategie stosują uczniowie dobrzy i słabi, ale zasadniczą kwestią nie jest to, czy to robią, ale w jaki sposób podejmują owe działania. Uczniowie słabi używają bowiem strategii bez żadnego planu, w sposób chaotyczny, bez dostosowania ich do własnych zadań i możliwości, a uczniowie osiągający sukces są świadomi swoich zachowań strategicznych, potrafią je dostosować do sytuacji i wybrać te najbardziej skuteczne, nie zapominają o dobrej organizacji procesu nauki i skutecznej pracy z konkretnym materiałem językowym.

W tym miejscu należy postawić, jak się wydaje, zasadne pytanie, jakich strategii używają autonomiczni uczący się, skoro w szeregu przytoczonych definicji autonomii czy charakterystykach autonomicznych uczniów zwraca się uwagę na strategie jako jeden z istotnych elementów konstytuujących samodzielność uczniów. Sulikowska (2006: 28, za Prokop 1993: 13) wymienia tu:

- strategie świadomego zwracania uwagi na formy i struktury języka docelowego, umiejętność kontrastowania podobnych i przez to często mylonych struktur i dźwięków, wewnętrzne korygowanie usłyszanych bądź popełnianych błędów, zwracanie uwagi na prawidłową wymowę poszczególnych głosek i słów,
- strategie wspierające kreatywne użycie języka, wyrażające się w zabawie nowymi strukturami, nawet z narażeniem się na ryzyko popełnienia błędów czy śmieszność,
- przekonanie o konieczności systematycznego opanowywania nowych treści w kontekście przyswojonej już wiedzy,
- strategie wspierające zapamiętywanie, przechowywanie i przywoływanie materiału,
- strategie odnoszące się głównie do receptywnych sprawności językowych, wyrażające się w gotowości uczących się do podejmowania prób całościowego zrozumienia tekstu, wychwycenia słów kluczowych oraz stawiania hipotez w przypadku trudności.

W tym kontekście należałoby dodać, że także stosowanie strategii społecznych można zapewne uznać za wyznacznik autonomii uczącego się, skoro język z natury rzeczy jest przede wszystkim narzędziem komunikacji, a ta odbywa się w interakcji z innymi. To między innymi właśnie strategie społeczne mogą pomóc uczącemu się dokonać ewaluacji własnej wiedzy deklaratywnej i proceduralnej w konkretnej sytuacji komunikacyjnej i tym samym lepiej przygotować się do kolejnych.

Na podstawie przeprowadzonych badań okazuje się, że polscy uczniowie używają niestety niewielkiej liczby strategii komunikacyjnych, stosują strategie bilingwalne, co skutkuje masowym użyciem języka pierwszego w klasie, strategie społeczne, o ile występują, ograniczają się do próśb o pomoc formułowanych w języku ojczystym, a strategie redukcji przeważają nad strategiami kom-

pensacyjnymi² (Piotrowski 2011: 30). Pomimo tych nienapawających zbytnim optymizmem wyników badań nad użyciem strategii w polskim kontekście edukacyjnym, tym bardziej należy zaakcentować potrzebę przeprowadzania treningu strategicznego³, który pozwala uczącym się nie tylko podjąć refleksję nad własnymi strategiami, ale także, czy wręcz przede wszystkim, zapoznać się i potem wypróbować konkretne strategie zgodne z własnymi możliwościami i potrzebami czy wręcz zmienić częstokroć mało efektywne przyzwyczajenia dotyczące procesu nauki. Nauczający powinien zatem stworzyć sytuacje skłaniające do użycia konkretnych strategii, o czym na przykładzie pisania kreatywnego w tandemach polsko-niemieckich traktuje część empiryczna artykułu. Skuteczne używanie strategii nie powinno być bowiem przywilejem zarezerwowanym tylko dla dobrego uczącego się czy wyłącznie jego cechą.

4. Pisanie w tandemach polsko-niemieckich a autonomiczność uczących się

W przytoczonych powyżej definicjach *autonomii* i charakterystykach autonomicznych uczących się pojawiają się między innymi takie określenia, jak: swoboda w zakresie samookreślenia się, uczenie się poza szkołą, indywidualność, nieszablonowość, elastyczność, współpraca z innymi, samoocena, efektywne wykorzystywanie strategii, odpowiedzialność, zaufanie do swoich możliwości uczenia się języka obcego i komunikowania w nim, gotowość do stawiania hipotez językowych, samodzielne rozwiązywanie problemów czy rola nauczającego jako doradcy i przewodnika. Właśnie pisanie kreatywne zdaje się stanowić nie tylko interesujący sposób wspierania sprawności pisania, ale także promowania postaw autonomicznych opierających się na wyżej wymienionych cechach. Jak pisze Pommerin (1996: 9-10), umożliwia ono tworzenie tekstów wyrażających postawy życiowe, obawy, życzenia piszących, które z kolei są sposobnością do określenia własnego „ja”, do uświadomienia sobie swoich korzeni kulturowych przy jednoczesnym zrozumieniu dla innej kultury, do eksperymentowania z językiem obcym czy do refleksji i dyskusji motywujących do dalszego pisania. Również Czernek (2008: 364) zauważa, że pisanie kreatywne umożliwia osiągnięcie niektórych celów dydaktyki autonomii i inspirowanie do autoekspresji. Twórcze sytuacje stwarzają możliwość rozwijania otwartości umysłu i asertywnego wyrażania opinii, stymulują niekonwencjonalność i nonkonformizm, a także pomagają zmieniać postawy i sposób myślenia uczących się. Zarówno postawę twórczą, jak i autonomiczną charakteryzują aktywność poznawcza i podejmowanie własnych

² Piotrowski (2011: 30) nawiązuje tu do typologii strategii, którą proponują Faerch i Kasper (1980).

³ Z uwagi na ograniczenia objętościowe artykułu, autorka zrezygnowała z dogłębnej analizy treningu strategicznego i jego form i zasygnalizowała jedynie jego relewantność.

inicjatyw, z czym wiąże się motywacja wewnętrzna i poczucie własnej wartości. Zadaniem nauczyciela jest tu tworzenie środowiska, w którym uczący się mogą wykazać się samodzielnością i ujawnić swój potencjał twórczy.

W jakościowym badaniu pilotażowym przeprowadzonym w semestrze zimowym roku akademickiego 2011/2012 wśród łącznie 20 studentów studiów licencjackich na kierunku filologia germańska na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu⁴, starano się zachować triangulację metodologiczną i wykorzystano następujące narzędzia badawcze: ankieta, obserwacja uczestnicząca (dotycząca części badania przeprowadzonej w ramach zajęć) oraz analiza dokumentów (prace pisemne, e-maile, dzienniczki). Głównym celem badania było pokazanie, że wspieranie pisania kreatywnego na poziomie zaawansowanym jest uzasadnione, a do najbardziej relewantnych pytań mu towarzyszących należały następujące:

- Czy pisanie kreatywne może przyczynić się do przełamania niechęci do pisania?
- Czy pisanie w języku obcym, jak głosi obiegowa opinia studentów, zawsze musi być trudne, mozolne, związane z dużym nakładem czasu i pracy? Czy też przez pisanie kreatywne można zmienić to podejście?
- Czy pisanie kreatywne ma wpływ na podniesienie kompetencji uczących się w pisaniu obcojęzycznym, a tym samym na rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej?
- Jak powinno się kształtować pisanie kreatywne na poziomie zaawansowanym (m.in. w polsko-niemieckich tandemach), aby uczący się mogli na tym jak najwięcej skorzystać?
- Czy w ogóle można nauczyć się pisania tekstów przez pisanie kreatywne?

Na początku projektu uczący się zostali zapoznani z jego założeniami, harmonogramem oraz poproszeni o wypełnienie pierwszej ankiety dotyczącej między innymi rozumienia pojęć, takich jak *kreatywność* i *pisanie kreatywne*, roli sprawności pisanie w języku ojczystym i obcym oraz oczekiwań względem projektu. Oprócz chęci poszerzenia repertuaru struktur leksykalnych i gramatycznych, rozwinięcia kreatywności, sprawności pisanie i, jak jedna z osób napisała, „(...) oduczenia się lania wody w wypowiedziach pisemnych”, respondenci wymieniali przede wszystkim chęć poznania nowych osób i ich kultury podczas pisanie w tandemach polsko-niemieckich i uczenia się od nich języka, tym bardziej, że pięciu badanych otwarcie przyznało, że poza uczelnią nie ma sposobności kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka niemieckiego. Ze zrozumiałych względów odpowiedź na to

⁴ Na pierwszym roku pięciu studentów uczestniczyło w dodatkowych, nieobjętych planem studiów zajęciach, a na trzecim roku 15 osób brało udział w ogólnym seminarium przedmiotowym, które adresowane jest do całego roku i którego wyboru studenci dokonują przed rozpoczęciem semestru.

samo pytanie zadane stronie niemieckiej była zgoła inna. Oczywiście akcentowali oni swą ciekawość wynikającą z często nowego doświadczenia, jakie stanowiła współpraca z polskimi studentami filologii germańskiej, chęć stania się bardziej kreatywnymi, ale przede wszystkim podkreślali oni możliwość wspierania sprawności pisania polskich studentów i korygowania ich błędów. Nieprzypadkowo zresztą do udziału w projekcie zaproszono niemieckich studentów mających w przyszłości nauczać języka niemieckiego jako obcego⁵.

W ramach zajęć polscy studenci nie tylko tworzyli teksty na różne tematy, pracując w parach, względnie w grupach. Przeredagowywali także teksty, co jednak swoją formą odbiegało od dobrze im znanej tradycyjnej korekty (np. pracowali nad tekstami przy stacjach zadaniowych, umieszczali w tabelach własne komentarze i wskazówki dotyczące formy i treści tekstów przedłożonych do analizy). Prezentowali na forum własne wypowiedzi pisemne, podejmowali refleksję nad realizacją danego tematu przez siebie i innych uczących się, dokonując tym samym (auto-) ewaluacji.

Ostatni miesiąc projektu obejmował jednakże nie tylko spotkania na zajęciach, ale także pracę w tandemach. Ponieważ powodzenie tej części projektu w jeszcze większej mierze zależało od odpowiedzialności, samodzielności, gotowości do sprostania (nie tylko pod względem językowym) wyzwaniom jego uczestników, starano się ich uwrażliwić na owe aspekty, m.in. poruszając zagadnienie autonomii. Wpierw studenci poproszeni zostali o wyjaśnienie wspomnianego pojęcia. Zgodnie twierdzono, że oznacza ono samodzielność, niezależność. Mówiono też o Autonomii Palestyńskiej oraz ogólnie o autonomii politycznej czy materialnej. Pytanie, czym jest autonomia w uczeniu się i nauczaniu języka, wprowadziło jednak uczących się w pewne zakłopotanie. Jedynie studentki trzeciego roku profilu nauczycielskiego niemalże bez chwili zastanowienia zdefiniowały ją jako niezależność w decydowaniu o przebiegu uczenia się i umiejętność oceny jego wyników. Wspomniały one też o strategiach jako narzędziu odgrywającym istotną rolę w efektywnym uczeniu się. O ile niezbyt optymistyczne jest to, że większość studentów nie rozpatruje terminu *autonomia* na płaszczyźnie edukacyjnej, co być może odzwierciedla ich wcześniejsze doświadczenia szkolne, gdzie mówiono o niej niewiele bądź w ogóle (co jednak w żaden sposób nie wyklucza ich autonomiczności), to jednak reakcja przyszłych nauczycieli języka niemieckiego pozwala mieć nadzieję, że idea autonomii nie będzie obca kolejnym pokoleniom uczących się i nauczających, zarówno w teorii jak i w praktyce (Pawlak 2004a: 175):

⁵ W tym miejscu autorka pragnie złożyć serdeczne podziękowania Pani Doktor S. Vandermeeren (Christian-Albrechts-Universität, Kilonia) i jej pięciu studentom oraz Panu Doktorowi M. Springerowi (Ludwig-Maximilians-Universität, Monachium) i jego dziewięciu studentom za okazaną pomoc i życzliwość w trakcie realizacji projektu.

(...) problemy z wprowadzaniem podejść autonomicznych związane są z osobą nauczyciela, jego przygotowaniem pedagogicznym, otwartością na nowe propozycje, no i w końcu jego własnymi doświadczeniami edukacyjnymi z okresu, kiedy on sam był uczniem, a później studentem. Trudno bowiem oczekiwać, że nauczyciel, który tak naprawdę nie wie, na czym polega istota podejścia autonomicznego, i, co chyba o wiele istotniejsze, sam jest w małym stopniu autonomiczny i refleksyjny, będzie w stanie w efektywny sposób rozwijać autonomię swoich uczniów.

Kolejnym etapem przygotowania do pracy w tandemach było zapoznanie uczących się z dwoma tematami, na które miały powstać teksty w ciągu miesiąca, terminem ukończenia każdego z nich, losowe przydzielenie adresów mailowych partnerów z Niemiec, prośba o prowadzenie dzienniczka zawierającego refleksje na temat przebiegu pracy w tandemach i prośba o przysyłanie kopii korespondencji na specjalnie do tego celu utworzony adres mailowy⁶. Wydawałoby się, że te ramowe wskazówki winny były wystarczyć uczącym się, ale wywołały one wręcz lawinę pytań. Studenci domagali się bardzo dokładnych wytycznych dotyczących długości tekstu, zagadnień, które należy poruszyć i przede wszystkim tego, jak od strony organizacyjnej stworzyć tekst podczas tego typu współpracy. Takie szczegółowe rady kłóciłyby się jednakże z samą koncepcją pisania kreatywnego. Na przykładzie opisanej sytuacji widać więc wyraźnie, że uczący się czuli się dalece niepewnie, mieli obawy, czy sprostają temu wyzwaniu, czy teksty będą wystarczająco obszerne i ciekawe. Przede wszystkim zdradzali jednak swego rodzaju lęk przed użyciem strategii społecznej polegającej na kontakcie z rodzimymi użytkownikami języka, który wynikał z niepewności, czy zrozumieją oni rdzennych użytkowników języka niemieckiego, względnie zostaną przez nich zrozumiani. Studenci, przynajmniej na początku, wykazali głębokie przywiązanie do tradycyjnego podziału ról w procesie dydaktycznym, gdzie nauczający udziela dokładnych instrukcji, sam podejmuje wszelkie decyzje i nie zostawia uczącym się prawie w ogóle miejsca na ich indywidualne wybory. Ten, skądinąd uzasadniony, lęk przed nowym i nieznanym czy też powątpiewanie we własne możliwości okazały się jednak krótkotrwałe i ostatecznie nie przeszkodziły uczącym się w tworzeniu poprawnych i interesujących językowo tekstów, które na pewno do krótkich nie należały.

Podczas pracy w tandemach uczestnicy projektu używali różnych strategii. Już w trakcie zajęć dyskutowali, jak można od strony organizacyjnej zaplanować współpracę z partnerami z Niemiec, wymieniali się uwagami, komentowali wypowiedzi innych. Celem napisania dwóch tekstów kilku polskich studentów zdecydowało się na poproszenie rodzimych użytkowników języka o korektę samodziel-

⁶ Z uwagi na różne (m.in. losowe) czynniki wynikające ze strony niemieckiej, ostatecznie ukonstytuowało się 14 tandemów.

nie napisanych prac. Studenci niemieccy nie ograniczyli się tu jednak do podania poprawnych form. Do niemalże każdej swojej ingerencji w tekst dołączali komentarz ze szczegółowym uzasadnieniem ich decyzji, podaniem przykładowych kontekstów użycia danego wyrazu czy zwrotu. Często sugerowali także, aby dokonać przeformułowań zdań czy uzupełnić tekst o relewantne aspekty. Ciekawe, że na tę, jak się wydaje, mniej czasochłonną formę współpracy zdecydowały się wyłącznie osoby z trzeciego roku. Studenci pierwszego roku i część osób z trzeciego roku postanowili pisać ze swoimi partnerami na przemian. Najpierw ustalali dość ogólną koncepcję, potem realizowali ją etapami, wciąż jednak dokonując rewizji pierwotnych założeń. Jak nietrudno się domyślić, było to zajęcie nie tylko dość czasochłonne, ale też dla studentów pierwszego roku łączyło się ze sporymi trudnościami. Dopisanie choćby kilku kolejnych zdań zawsze wiązało się ze zrozumieniem zdań autorstwa native speakera, a na to poziom opanowania języka przez studentów pierwszego semestru nie zawsze w wystarczającym stopniu pozwalała. Stąd też sięgali po strategię zadawania pytań i częstokroć dopiero po kilkukrotnej wymianie e-maili i ustaleniu znaczenia fragmentu wracali do dalszego tworzenia tekstu. Podobne wyzwanie czekało także niemieckich studentów. Czasem polscy studenci pierwszego roku dość nieporadnie formułowali myśli i wówczas musieli je doprecyzowywać, nie mogąc w ogóle posiłkować się językiem pierwszym, jak to się zdarza na zajęciach. Dla polskich studentów istotną pomocą okazała się praca ze słownikami, które wspierały zarówno proces produkcji, jak i recepcji tekstów oraz pozwoliły na samodzielną pracę, bez ingerencji nauczającego.

W swoich dzienniczkach polscy studenci podkreślali, że pisanie w tandemach było sposobnością do kontaktu z żywym językiem i językowego sprawdzenia się w projekcie, który stanowił dla nich nowy, odbiegający od uczelnianego scenariusza zajęć, sposób doskonalenia wiedzy i umiejętności, przez co mimo początkowego sceptycyzmu czuli się bardzo zmotywowani do nauki. Chociaż wcześniej towarzyszyły im obawy, czy współpraca będzie przebiegać właściwie, wskazywali na nieskrępowanie dokładnymi wytycznymi dotyczącymi sposobu pracy, długości tekstu, poruszanych aspektów itd., przez co mogli sami podejmować decyzje i pracować w dogodny dla siebie i partnera z tandemu sposób. Wiele osób przyznało także, że odczuwały strach przed popełnianiem błędów w komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka, co jednak, przez życzliwe nastawienie strony niemieckiej oraz ich pomoc, zostało wyeliminowane. Także tematy dawały dużą swobodę do wypowiedziania się i umożliwiały bycie kreatywnym⁷.

⁷ Pierwszy temat, jako że czas realizacji tandemowej części projektu przypadł na okres grudniowo-styczniowy i dotyczył refleksji na temat Bożego Narodzenia widzianego oczyma choinki. Drugi temat traktował o historii życia staruszki przedstawionej na otrzymanym przez studentów zdjęciu.

Sama prezentacja tekstów na zajęciach wywołała duże emocje, nierzadko zachwyt i liczne komentarze, a także skłoniła wielu polskich studentów do zdania drogą e-mailową szczegółowego sprawozdania z tego zdarzenia swoim partnerom z tandemów. W ramach ewaluacji tej części projektu studenci nie tylko dzielili się na zajęciach swoimi refleksjami, ale także wypełniali ankietę, obejmującą między innymi pytanie o to, czego się nauczyli. W odpowiedziach wymieniano: poznanie nowych, ciekawych struktur leksykalnych i gramatycznych, sprawdzenie swoich umiejętności językowych w komunikacji z native speakerem, uwrażliwienie na różnice między językiem pisanym i mówionym, wykorzystanie potencjału własnej wyobraźni, rozwinięcie sprawności pisania, a przede wszystkim zebranie nowych doświadczeń, których chęć wykorzystania w pracy zawodowej deklarowali studenci profilu nauczycielskiego. Ostatnie stwierdzenie zdaje się potwierdzać, że właśnie okres edukacji, a zatem i studia, jest czasem doskonalenia własnego warsztatu pracy i rzutuje na dalszą samodzielną naukę już po otrzymaniu świadectwa czy dyplomu.

Część osób wyraziła także nadzieję na dalszą współpracę z nowo poznanymi osobami ze względu na interesujący wymiar tej formy uczenia się. Dlatego też miesiąc po zakończeniu projektu polscy uczestnicy badania zostali poproszeni o wypełnienie krótkiej ankiety celem ustalenia, czy utrzymują kontakt ze swoimi partnerami z Niemiec, w jakiej formie i jaka tematyka dominuje. Z trzynastu osób, które odesłały ankietę otrzymaną drogą mailową, jedenaście odpowiedziało, że nie ma z nimi żadnego kontaktu. W tym miejscu należałoby dokładnie przyrzeć się uzasadnieniom tego stanu rzeczy, o które respondenci w ankiecie także zostali poproszeni. Sześć osób przyznało, że skoro projekt został zakończony, nie widziały potrzeby kontynuacji zawartych znajomości, tym bardziej że, zdaniem kilku z nich, wiązałoby się to z pewnym dodatkowym nakładem czasu. Podkreślały one jednak, że podczas jego trwania mogły się przekonać o pozytywnym wpływie współpracy z Niemcami na własne umiejętności językowe. Być może osoby te mają wśród swoich znajomych także native speakerów, stąd nie przejawiały chęci utrzymania kontaktu z partnerami z tandemów. Można jednak przypuszczać także, że uczestnictwo w projekcie niejako implikowało tę konieczność, a razem z jego finalizacją uległa ona dezaktualizacji. Fakt ten świadczyć może zatem o ważnej funkcji nauczającego w procesie dydaktycznym jako animatora, bez którego pewne działania mogą zostać zaniechane, nawet jeśli okazały się przyczyniać do efektywniejszego przebiegu procesu przyswajania języka. Oczywiście należy zaakcentować, że koncepcja autonomii zakłada wolność wyborów, a zatem uczącym się można pewne rozwiązania proponować, ale to oni sami ostatecznie podejmują decyzje dotyczące swoich dalszych działań. Zmuszanie ich do czegokolwiek kłóciłoby się z istotą autonomii. Trzy osoby wykazały inicjatywę i napisały do swoich partnerów z tandemu, ale niestety nie otrzymały odpowiedzi, natomiast dwóch ankietowanych deklarowało chęć odświeżenia kontaktu, choć dotąd

tego nie uczyniło. Dwie osoby mają nadal kontakt z partnerami z tandemu przez e-maile, przy czym w jednym przypadku w momencie przeprowadzania ankiety znajomość powoli zdawała się przenosić ze świata wirtualnego do realnego, o czym świadczy poniższa ankieta:

1. Czy nadal ma Pan/i kontakt ze swoim partnerem z tandemu? Dlaczego?

Tak, nadal mam kontakt ze swoją partnerką z tandemu. Podczas wspólnego pisania bardzo się polubiłyśmy, świetnie się nam razem pracowało. Bardzo dobrze się też rozumialiśmy, dlatego chcemy utrzymać kontakt. Luisa wspomniała, że bardzo interesuje się Polską i naszą kulturą. Lubi też przyjeżdżać do Polski, dlatego umówiliśmy się wstępnie na odwiedziny.

2. Które formy komunikacji wykorzystuje Pan/i w kontaktach z partnerem z tandemu? (np. e-mail, portale społecznościowe (jakie?), Skype itd.) Dlaczego?

Piszemy do siebie tylko e-maile. Obydwie mamy wiele zajęć na uczelni i poza nią, dlatego trudno jest nam znaleźć czas na rozmowę przez Skypa.

3. Jakie tematy są przez Państwa poruszane?

Początkowo ograniczaliśmy się jedynie do tematów związanych z naszym wspólnym projektem. Po jego zakończeniu zaczęliśmy również pisać o sobie o tym, czym się aktualnie zajmujemy, czym zajmowaliśmy się wcześniej, jakie mamy plany na przyszłość, co chcielibyśmy robić w przyszłości. Często piszemy również o stereotypach dotyczących zarówno Polaków, jak i Niemców. Czasami rozmawiamy też ogólnie o języku niemieckim. Ja opisuję partnerce trudne dla mnie słowa lub konstrukcje gramatyczne, a ona mi je wyjaśnia i podaje przykłady, w jakich dana konstrukcja najczęściej występuje. Kilka razy dyskutowaliśmy również na temat mojej znajomości języka niemieckiego. Usłyszałam od niej wiele miłych słów, jednak okazało się, że posługuję się czasem bardzo rzadko używanymi przez Niemców konstrukcjami, przez co staję się nienaturalna.

Część projektu dotycząca pracy w tandemach polsko-niemieckich stała się, jak widać na przykładzie zaprezentowanej wypowiedzi, punktem wyjścia do zawarcia znajomości, która nadal przebiega w formie wymiany e-maili, jest interesującym sposobem doskonalenia interkulturowej kompetencji komunikacyjnej i zapewne będzie kontynuowana poza internetem. Bardzo ważną funkcję pełnią tu jednak zainteresowanie i zaangażowanie obu stron.

5. Wnioski

Analiza wyników przeprowadzonego badania pozwala stwierdzić, że uczący się chcą i potrafią być autonomiczni, choć częstokroć nie jest im łatwo odejść od tradycyjnego, podawczego, a zatem też dla wielu wygodnego i, z ich punktu widzenia, bezpiecznego procesu dydaktycznego, w którym podział ról nakazuje nauczającemu przejąć całą odpowiedzialność za przebieg i rezultaty wszelkich działań. Oczywiście poszczególne osoby w różnym stopniu przywiązane są do opisanego stanu rzeczy i mniej lub bardziej skłonne do zmian. Jak się jednak okazuje, stworzenie odpowiednich warunków, między innymi sposobności do zastosowania konkretnych typów strategii, umożliwia promowanie postaw autonomicznych, dając tym samym uczącym się dużą swobodę w decydowaniu, zgodnie z własnymi potrzebami i preferencjami, na temat samodzielnego, nieszablonowego działania, uczenia się języka obcego z zaangażowaniem i przede wszystkim przekonania się o własnej zdolności do bycia współodpowiedzialnym za proces dydaktyczny i jego rezultaty. Otwartą kwestią pozostaje jednak, czy uczący się będą zainteresowani dalszym wykorzystaniem zaproponowanych im rozwiązań, choć w przypadku końcowych wyników zaprezentowanego badania zdają się na to istnieć realne szanse.

Z oczywistych względów nie można jednakże rezultatów części zaprezentowanego badania pilotażowego postrzegać w kategoriach bezkrytycznego optymizmu, ponieważ, jak wcześniej zaakcentowano, postawa autonomiczna nie jest czymś niezmiennym, jest kształtowana przez wiele czynników, rozwija się stopniowo i powoli, a przedstawiony projekt jest tylko niewielkim przyczynkiem do jej kształtowania. Niemniej jednak badanie to pokazuje, że taka możliwość istnieje i należy ją wykorzystać, aby przygotować młode pokolenia do życia w stawiającej coraz to nowe wyzwania rzeczywistości. Zadania tego nie wolno zaniedbać, choć należy się też liczyć ze sceptycyzmem uczących się i być świadomym, że dojrzewanie ich autonomiczności wymaga czasu, że nie ma tu mowy o efektach widocznych z dnia na dzień i jednakowych u wszystkich.

Bibliografia

- Andrzejewska, E. 2008. „Autonomia a wczesnoszkolne nauczanie i uczenie się języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* 6. 68-75.
- Bimmel, P. i Rampillon, U. 2000. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin München Wien: Langenscheidt.
- Boud, D. 1988. „Moving towards autonomy”. w: Boud, R. (red.). 1988. 17-39.
- Boud, R. (red.). 1988. *Developing student autonomy in learning*. London: Kogan Page Ltd.
- Byram, M. (red.). 2000. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.
- Czernek, M. 2008. „Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisania – co możemy osiągnąć?”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 357-366.
- Czterwertyńska, G. 2008. „Autonomizacja nauczania – uczeń dorosły”. *Języki Obce w Szkole* 6. 84-88.
- Drożdżał-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języków obcych: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 31-43.
- Faerch, C. i Kasper, G. 1980. „Stratégies de communication et marqueurs de strategies”. *Encrages* (numéro special). 17-24.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Janowski, A. 2008. „Autonomia nauczyciela, autonomia ucznia”. *Języki Obce w Szkole* 6. 48-55.
- Klus-Stańska, D. 2010. *Dydaktyka wobec chaosu i pojęć zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Knapp- Potthoff, A. i Knapp, K. 1982. *Fremdsprachenlernen und lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Little, D. 2000. „Autonomy und autonomous learners”, w: Byram, M. (red.). 2000. 69-72.
- Michońska-Stadnik, A. 2004. „Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych.”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 11-18.
- Myczko, K. 2008. „Od aktywizacji do autonomii ucznia w kształceniu językowym.”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 21-32.
- O' Malley, J. S. i Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pawlak, M. 2004a. „Autonomia studenta anglistyki – deklaracje a rzeczywistość.”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 173-191.

- Pawlak, M. (red.). 2004b. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak, M., Marciniak, I., Lis, Z. i Bartczak, E. 2006. *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. 2009. „Metodologia badań nad strategiami uczenia się”. *Neofilolog* 32. 65-83.
- Pawlak, M. 2011a. „Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy”, w: Pawlak, M. (red.). 2011b. 65-81.
- Pawlak, M. (red.) 2011b. *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. 2011c. „Rozwijanie autonomii ucznia w pracy z uczniem niezwykłym”. *Neofilolog* 36. 275-291.
- Piotrowski, S. 2011. „O autonomii w perspektywie podejścia zorientowanego na działanie”, w: Pawlak, M. (red.). 2011b. 21-33.
- Pommerin, G. 1996. *Tanzen die Wörter in meinem Kopf. Kreatives Schreiben für den DaF-Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Prokop, M. 1993. „Lernen lernen – aber ja! Aber wie? Klassifikation von Lernstrategien im Fremd und Zweitsprachenunterricht”. *Fremdsprache Deutsch* 8, 12-18.
- Rampillon, U. i Zimmermann, G. (red.). 1997. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Sulikowska, A. 2008. Nauczyć, jak się uczyć – kilka uwag o treningu strategii i technik uczenia się”. *Języki Obce w Szkole* 6. 26-31.
- Targońska, J. 2008. „Jak badać autonomię uczących się”. *Języki Obce w Szkole* 6. 31-42.
- Trad, A. R. 2004. „Autonomia uczniowska a nauczanie na studiach wyższych filologicznych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004b. 69-79.
- Wawrzyniak-Śliwska, M. 2011. „Czy autonomiczny nauczyciel jest gwarantem autonomii uczniowskiej? Między ograniczeniami a wolnością wyboru”, w: Pawlak, M. (red.). 2011b. 391-406.
- Wilczyńska, W. 2008. „Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej”. *Języki Obce w Szkole* 6. 5-15.
- Wilczyńska, W. 2011. „Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych”, w: Pawlak, M. (red.). 2011b. 47-63.
- Wolff, D. 1996. „Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik”. *Info DaF* 5. 541-560.
- Zimmermann, G. 1997. „Anmerkungen zum Strategiekonzept”, w: Rampillon, U. i Zimmermann, G. (red.) 1997. 95-111.

Wykorzystanie wirtualnych światów w rozwijaniu autonomii ucznia oraz jej wpływ na naukę czasu przeszłego

Mariusz Kruk

Zakład Filologii Angielskiej, UAM Kalisz

makruk@neostrada.pl

Using virtual worlds in the development of learner autonomy and its impact on learning the Past Simple Tense

Online virtual worlds are becoming important tools in foreign/second language instruction in view of the fact that they enhance motivation, promote learner autonomy and encourage social presence in a 3D environment. What is more, virtual worlds are a type of reality in which students can meet and communicate with other learners in the target language using text, voice or video as well as sharing their ideas related to language learning. Furthermore, virtual worlds provide learners with the opportunity to take part in virtual language courses or lessons as well as visit places connected with the target language culture. The paper presents the results of a study whose aim was to investigate the effectiveness of using virtual world environments in teaching the English Past Simple Tense. The sample consisted of 13 Polish grade three senior high school students. The data were obtained by means of an autonomy grammar questionnaire and a grammar test administered before and after the treatment, as well as a background questionnaire and an evaluation sheet. The data were analyzed quantitatively and qualitatively. The results indicate that the learners benefited from the instruction, both in the area of autonomy and grammar. What is more, the article provides a set of recommendations for the development of autonomy and language learning in the Polish educational context by means of virtual worlds as well as directions for future empirical investigations.

1. Wstęp

Nowoczesne technologie determinują nasze codzienne życie, zarówno zawodowe, jak i osobiste. Nie powinno zatem dziwić, że odgrywają coraz większą rolę we współczesnej edukacji, także tej dotyczącej dydaktyki języków obcych. Na świecie coraz więcej szkół publicznych i niepublicznych, a także szkół wyższych wykorzystuje technologię wirtualnego środowiska do nauki języków obcych (Henderson i in. 2009; Dalgro i Lee 2010; Sobkowiak 2011). Podobny trend, aczkolwiek na mniejszą skalę, daje się zaobserwować również w Polsce. Należy jednak zauważyć, że choć nauczanie języków obcych za pomocą technologii komputerowej jest obecne w literaturze przedmiotu od kilku już dekad, to wykorzystanie wirtualnych światów w tym obszarze, także tych działających w oparciu o przeglądarkę internetową, stanowi obiekt zainteresowań na szerszą skalę, tak wśród badaczy, jak i nauczycieli języków obcych, dopiero od kilku ostatnich lat. Dzieje się tak zapewne za sprawą tego, że wirtualne światy to jedna z nowszych, interesujących i obiecujących technologii dostępnych za relatywnie niską cenę, w wielu przypadkach związana jedynie z kosztem połączenia z siecią internet. Ponadto technologia ta oferuje interaktywną, trójwymiarową treść w sieci internet (Diehl 2002: 113). Tego rodzaju nowoczesne technologie są źródłem motywacji dla uczących się języka docelowego, którzy w ten sposób mogą zaangażować się w szereg celowych działań edukacyjnych bez obawy utraty zaplanowanych celów (Cooke-Plagwitz 2008: 547). Ponadto wirtualne światy wykorzystują cechy popularnych komputerowych gier komercyjnych, w których gracze istnieją w sztucznym, ale realistycznie wygenerowanym animowanym środowisku. W takich, przypominających realistyczne, warunkach uczniowie mogą brać udział w różnych grach, rozwiązywać zagadki i stawiać czoła różnym wyzwaniom. Takie cechy wirtualnych światów, jeśli trafnie są ze sobą połączone, mogą urozmaicić zasoby wykorzystywane do nauki języków obcych oraz przyczynić się do efektywniejszej realizacji zamierzeń programów nauczania. Jednakże największą zaletą wykorzystania wirtualnych światów w nauce języków obcych jest to, że stwarzają one uczniom możliwość doświadczenia interakcji, takich jak w życiu codziennym, i tym samym dają im okazję do zaangażowania się w zrozumiałe dla nich i niepozbawione sensu zajęcia językowe (Cooke-Plagwitz 2008: 547).

W sieci internet istnieje wiele różnego rodzaju wirtualnych światów, do których dostęp zapewnia odpowiednie oprogramowanie, po uprzednim pobraniu i zainstalowaniu w systemie operacyjnym użytkownika. Należy jednak zaznaczyć, że przeszkodą dla poprawnego działania danego wirtualnego świata mogą być wymagania sprzętowe. Na szczęście dla szkół czy użytkowników dysponujących starszym sprzętem komputerowym, dostęp do niektórych wirtualnych światów

umożliwia zwykłą przeglądarkę internetową. Tak działające wirtualne światy to na przykład *Yoowalk* (<http://www.yoowalk.com/>) oraz *Smeet* (<http://en.smeet.com/>). Tego rodzaju światy, choć może mniej atrakcyjne, jeśli są one wykorzystane odpowiednio przez nauczycieli, mogą zaoferować uczniom szereg pożytecznych opcji, takich jak prowadzenie rozmów w czasie rzeczywistym czy zdobywanie informacji o kulturze języka docelowego. Należy jednak pamiętać, że w przeciwieństwie do bardziej zaawansowanych technologicznie wirtualnych światów, takich jak np. *Second Life* (<http://secondlife.com/>), wirtualne światy działające w oparciu o przeglądarkę internetową oferują tylko możliwość prowadzenia rozmów przy wykorzystaniu tekstu a nie głosu, co to ma szczególne znaczenie w edukacji językowej.

2. Wirtualne światy w nauczaniu języków obcych

Bell (2008: 2) definiuje wirtualne światy jako synchroniczną, trwałą sieć ludzi reprezentowanych przez swoje awatary połączonych ze sobą w sieć komputerów. Dla Vickers (2010: 75) natomiast wirtualne światy to nic innego jak środowiska społecznościowe, w których uczniowie mają możliwość przebywania w rozmaitych miejscach, spotykania się z innymi osobami w celu prowadzenia rozmów (tekst lub głos) w czasie rzeczywistym. Według badacza wirtualne światy stanowią zupełnie inną jakość w badaniach dotyczących wykorzystania Internetu z uwagi na to, że typowa dwuwymiarowa sieć jest bogata w treść (tj. teksty, pliki audio i wideo oraz grafikę), natomiast trójwymiarowa sieć dodaje poczucie miejsca i interakcji odbywającej się w czasie rzeczywistym. Chittaro i Ranon (2007) zwracają ponadto uwagę, że wirtualne światy dają możliwość odtwarzania świata realnego lub tworzenia zupełnie nowych światów, w których uczniowie mogą uczyć się wykonywania specyficznych zadań i, co jest istotne, zadania te mogą być powtarzane przez uczniów tak często, jak jest to konieczne w bezpiecznym dla nich środowisku. Według jeszcze innej definicji zaproponowanej przez Schroedera (2008: 2), wirtualne światy to „trwałe wirtualne środowiska, w których ludzie doświadczają innych przez bycie i obcowanie w nich razem z innymi ludźmi” (tłumaczenie autora). Podsumowując, można stwierdzić, że wirtualny świat może być opisany jako trójwymiarowa cyberprzestrzeń, której mieszkańcy mogą spotykać się i rozmawiać z innymi cybermieszkańcami za pomocą reprezentujących ich postaci – awatarów.

Należy zaznaczyć, że pomysł wirtualnych światów nie jest nowy, ponieważ na przestrzeni kilku ostatnich dekad uczestnicy kilku projektów badawczych tworzyli swoją graficzną reprezentację istniejącą w wirtualnej trójwymiarowej przestrzeni (Kelton 2007: 2). Pierwsze wirtualne światy zostały utworzone już w latach 70. i związane były z komputerowymi grami przygodowymi. Działały z wykorzystaniem tekstu, który pozwalał użytkownikowi na komunika-

cję z komputerem za pomocą klawiatury, przez wydawanie różnego rodzaju prostych poleceń podczas gry. Następnie pojawiły się środowiska MUD (*ang. multi-user domains*) i MOO (*ang. multi-user domains object-oriented*) wykorzystane przez nauczycieli do nauczania języków obcych oraz interkulturowego porozumienia (Shield 2003). Jednakże technologie opierające się na tekstach stały się nienowoczesne i zostały zastąpione przez bardziej atrakcyjne i interaktywne wirtualne światy, takie jak chociażby *Active Worlds*. Z drugiej strony tego typu światy były pewnym przedłużeniem środowiska charakterystycznego dla MOO, z tą różnicą, że nie była to, jak już wspomniano, rzeczywistość typowo tekstowa, a taka, w której użytkownicy mogli obcować z obiektami i obrazami oraz reprezentować samych siebie za pomocą awatarów (Krajka 2007: 125).

Jednym z najbardziej znanych i popularnych wirtualnych światów jest *Second Life*, który został udostępniony publicznie w 2003 r. przez firmę Linden Lab. Dostęp do tego świata zapewnia dostępne za darmo oprogramowanie (tzw. *viewer*), a jego mieszkańcy mogą komunikować się ze sobą za pomocą stworzonych przez siebie postaci – awatarów. Mieszkańcy tego wirtualnego świata mogą między innymi odkrywać ten świat, spotykać innych mieszkańców czy uczestniczyć w indywidualnych lub grupowych zajęciach. Pod wieloma względami edukacja językowa w *Second Life* przypomina tradycyjną rzeczywistość szkolną z tego powodu, że podczas wirtualnych lekcji korzysta się z tablic czy różnego rodzaju multimediów, a uczniowie sporządzają notatki, wykonują ćwiczenia językowe i zdają egzaminy. Jednakże, jak zauważa Sobkowiak (2011: 125), *Second Life* stwarza doskonałe warunki tak dla nauczycieli języków obcych, jak i uczniów oraz studentów oferując: (1) pełne „zanurzenie” w rzeczywistości języka docelowego, (2) pełną multusensoryczną i multimedialną praktykę komunikacyjną, (3) autentyczność, aczkolwiek wirtualną, zadań językowych, (4) możliwość zmian różnych scenerii dla ćwiczeń komunikacyjnych i (5) zaangażowanie emocjonalne ucznia. Ponadto wirtualne światy, takie jak *Second Life*, stanowią pokaźny potencjał komunikacyjny i dydaktyczny. Jak trafnie zauważa Sobkowiak (2011: 126), w wirtualnym świecie bowiem: (1) uczniowie mogą spotkać się z uczniami z innych kultur, (2) muszą poruszać się w przestrzeni i używać języka, którego się uczą w celu uzyskania pomocy, (3) muszą komunikować się w kwestiach autentycznych czynności, (4) ma miejsce bogata językowo-funkcjonalna interakcja pomiędzy nauczycielem a uczniami i między samymi uczniami oraz (5) błędy językowe, które nie powodują utrudnień w komunikacji, są ignorowane lub analizowane w późniejszym czasie.

Tradycyjne metody nauczania języków obcych oferują wiedzę przekazywaną przez nauczycieli i zdobywaną z podręczników szkolnych. Wirtualne światy natomiast mogą stanowić cenny zamiennik realnego doświadczenia językowego z uwagi na podobną do codziennej komunikację prowadzoną z perspek-

tywy pierwszej osoby, jak i spontaniczne zdobywanie wiedzy, które to wymaga mniejszego wysiłku kognitywnego w porównaniu z tradycyjnymi praktykami (Chittaro i Ranon 2007). Z uwagi na to, że wirtualne światy pozwalają uczącym się języka obcego tworzyć różnego rodzaju obiekty, zmieniać wygląd swoich postaci, tj. awatarów czy modyfikować miejsca, w których przebywają, uczniowie mają także możliwość na wspólne konstruowanie wiedzy w obszarach, które są dla nich odpowiednie (Can 2009). Ponadto wirtualne światy mogą mieć również zastosowanie w nauczaniu zorientowanym na zadania koncentrujące się na użyciu języka autentycznego i zachęcaniu uczniów do podejmowania decyzji dotyczących języka docelowego (Collentine 2011: 52). Zadania językowe mogą koncentrować się na interakcji i przybierać postać wywiadów przeprowadzanych w środowisku wirtualnym.

Należy również dodać, że choć wirtualne światy mają wiele zalet, nie są jednak wolne od wad. Według Chittaro i Ranon (2007) do tych pierwszych zaliczyć można: (1) trójwymiarowość za pomocą której rzeczywistość przedstawiona wydaje się bardziej realna i szczegółowa, (2) możliwość analizy tych samych kwestii czy zjawisk z różnych punktów widzenia, (3) łatwiejszą i bardziej atrakcyjną komunikację zachodzącą między uczniami w porównaniu z komunikacją mającą miejsce z użyciem podręcznika szkolnego, (4) obecność wirtualnych nauczycieli lub innych animowanych postaci, które mogą wywierać pozytywny wpływ na postrzeganie przez ucznia procesu uczenia się języka oraz (5) możliwość współpracy z innymi uczniami reprezentowanymi przez awatary. Jeśli chodzi o wady wykorzystania wirtualnych światów w dydaktyce języka obcego, Chittaro i Ranon (2007) wskazują na: (1) trudności w poruszaniu się i korzystaniu z interfejsów wirtualnych światów, (2) brak doświadczenia i wiedzy o tego typu wirtualnej rzeczywistości ze strony nauczycieli lub problemy z wykorzystaniem wirtualnych światów w klasie językowej czy (3) koszt (np. kupno sprzętu komputerowego spełniającego odpowiednie wymagania techniczne).

Podsumowując, wirtualne światy mogą stanowić cenne urozmaicenie lekcji języka obcego także w polskiej klasie językowej, pod warunkiem jednak, że będą wykorzystane przez nauczycieli języków obcych nie tylko kompetentnie, ale i konsekwentnie. Ponadto wirtualne światy, z uwagi na ich naturę, mogą przyczynić się do rozwijania samodzielności uczniów oraz pozytywnie wpłynąć na rozwój sprawności językowych.

3. Charakterystyka projektu badawczego

Celem badania było, po pierwsze, uzyskanie odpowiedzi na pytanie dotyczące stopnia, w jakim wykorzystanie zasobów internetu i wirtualnego świata wpływa na rozwijanie autonomii ucznia i, po drugie, określenie wpływu owej samodzielności na

opanowanie czasu przeszłego wśród badanej grupy uczniów. Ponadto autor projektu badawczego był również ciekawy oceny lekcji, podczas których wykorzystano technologię wirtualnej rzeczywistości, dokonanej przez uczestników badania.

W badaniu uczestniczyło 13 uczniów klasy trzeciej szkoły ponadgimnazjalnej. Analiza wyników kwestionariusza osobowego pokazała, że uczestnicy badania uczyli się języka angielskiego średnio 9 lat. Średnia ocen uzyskanych na zakończenie drugiej klasy wyniosła 2,46 w sześciostopniowej skali ocen, natomiast samoocena poziomu zaawansowania języka angielskiego była wyższa i wyniosła 3,08. W chwili przeprowadzania badania zaledwie 2 (15,4%) uczniów uczęszczało na dodatkowe, prywatne, lekcje języka angielskiego, co należy uznać za korzystne, ponieważ można przypuszczać, że otrzymane wyniki badania to rezultat samej interwencji, a nie wpływu osób trzecich. Respondenci zadeklarowali ograniczony i dość jednorodny kontakt z językiem angielskim, ponieważ w większości dotyczył on oglądania filmów anglojęzycznych oraz czytania anglojęzycznych czasopism, książek itp. Wszyscy uczestnicy badania mieli w domu dostęp do internetu i, za wyjątkiem jednego ucznia, stwierdzili, że wykorzystują go do nauki języka angielskiego. Ponadto uczniowie twierdzili najczęściej, że wykorzystują internet do nauki języka angielskiego raz w tygodniu (5 uczniów lub 38,7%) lub kilka razy w miesiącu (3 uczniów lub 23%), wskazując przy tym na czytanie, gramatykę i słownictwo (ponad 50% odpowiedzi) jako najczęściej ćwiczone systemy i podsystemy języka angielskiego. Należy również dodać, że badani uczniowie najczęściej wymieniali czytanie, słownictwo i wymowę (ponad 60% odpowiedzi) jako te obszary języka, których uczyli się najchętniej, a do najmniej popularnych wśród tej grupy uczniów należało uczenie się mówienia i gramatyki (prawie 70% odpowiedzi).

Na początku badania uczniowie poproszeniu zostali o wypełnienie kwestionariusza osobowego, kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki oraz rozwiązali test gramatyczny. Następnie przeprowadzono trzy lekcje, podczas których uczniowie ćwiczyli czas przeszły prosty. W kolejnym tygodniu, po przeprowadzonych lekcjach, uczniowie ponownie poproszeni zostali o wypełnienie kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki, rozwiązali test gramatyczny oraz wyrazili swoje opinie dotyczące lekcji w ankiecie ewaluacyjnej. W kolejnych tygodniach realizowany był materiał z podręcznika w sposób tradycyjny, tj. uczniowie pracowali pod ścisłą kontrolą nauczyciela i podczas lekcji nie mieli dostępu do internetu i wirtualnego świata. Należy podkreślić, że szczególną uwagę zwracano na to, aby nie nauczać struktury gramatycznej będącej przedmiotem omawianego projektu badawczego. W końcu uczniowie po raz ostatni poproszeni zostali o wypełnienie kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki oraz rozwiązanie testu gramatycznego.

Tabela 1 w sposób schematyczny przedstawia plan badania

Tydzień 1	Kwestionariusz osobowy Kwestionariusz na temat autonomii w nauce gramatyki Test początkowy
Tydzień 2	Lekcje 1-3
Tydzień 3	Ankieta ewaluacyjna Kwestionariusz na temat autonomii w nauce gramatyki Test końcowy
Tydzień 4-6	Nauczanie tradycyjne
Tydzień 7	Kwestionariusz na temat autonomii w nauce gramatyki Test dystansowy

Tabela 1: Plan badania.

Jak już wspomniano, przeprowadzono trzy lekcje. Podczas pierwszej lekcji uczniowie poproszeni zostali o samodzielne wyszukanie informacji w internecie na temat czasu przeszłego prostego i sporządzenie krótkiej notatki w zeszycie, w której powinny znaleźć się informacje o użyciu i budowie zdań w tym czasie, razem z przykładowymi zdaniami. Następnie zadaniem uczniów było rozwiązanie szeregu ćwiczeń do wyboru, do których linki zamieszczone zostały na stronie internetowej nauczyciela (<http://www.staff.amu.edu.pl/~anglik/>). Należy dodać, że decyzja dotycząca rodzaju zadań, kolejności ich rozwiązywania czy ilości powtórzeń należała wyłącznie do uczniów. Ponadto uczniowie zachęcani byli do poszukiwania podobnych zadań w internecie. Jeśli chodzi o rodzaje dostępnych zadań, były to ćwiczenia typu uzupełnianie luk w zdaniach podanym czasownikiem, odpowiedzi na pytania, układanie zdań z podanych wyrazów, przekształcanie zdań, dopasowywanie części zdań, krzyżówki z czasownikami nieregularnymi czy testy wielokrotnego wyboru. Podczas drugiej lekcji, w jej początkowej fazie, uczniowie nadal ćwiczyli zadania w internecie, które wybrali samodzielnie z puli ćwiczeń znajdujących się na wymienionej wyżej stronie internetowej. W drugiej części lekcji uczniowie zostali poproszeni o zalogowanie się do wirtualnego świata *Yoowalk* (<http://www.yoowalk.com/>), w którym to świecie mieli zadać dowolną ilość pytań w czasie przeszłym napotkanym mieszkańcom tego świata i udzielenie odpowiedzi na jak największą ich liczbę. Trzecia lekcja poświęcona była w całości na ćwiczenia w wirtualnym świecie *Yoowalk*. Głównym zadaniem uczniów było zbieranie informacji od przypadkowo spotkanych osób – mieszkańców wirtualnego świata – oraz udzielanie stosownych odpowiedzi na zadane pytania. Należy zaznaczyć, że podczas tej lekcji uczniowie odgrywali rolę nie tylko dziennikarza lokalnej gazety, lecz także mieszkańca wirtualnego świata w celu zebrania informacji potrzebnych do napisania krótkiego tekstu na temat tego, co lokalni mieszkańcy wirtualnego świata zrobili i czego nie zrobili w ostatni weekend, w minionym tygodniu, miesiącu i podczas ostatnich wakacji.

Dane zebrane zostały za pomocą następujących instrumentów badawczych: kwestionariusza osobowego, kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki, testu gramatycznego oraz ankiety ewaluacyjnej. Kwestionariusz osobowy zawierał 11 pytań. Jego celem było zebranie informacji dotyczących między innymi historii uczenia się języka angielskiego wśród badanej grupy uczniów, dostępu do internetu i sposobu jego wykorzystania przez uczniów.

Celem kwestionariusza na temat autonomii było zebranie danych dotyczących nauki gramatyki języka angielskiego przez uczestników badania i określenie samodzielności uczniów w tym zakresie. Kwestionariusz został utworzony na podstawie ankiety zaprojektowanej przez Czurę (2010) i zawierał 28 stwierdzeń w pięciostopniowej skali Likerta skoncentrowanych wokół siedmiu kategorii, takich jak: (1) umiejętność selekcjonowania i stosowania odpowiednich materiałów do nauki gramatyki, (2) współpraca z innymi uczniami, (3) umiejętność wyznaczania celów, (4) angażowanie się w naukę pozaszkolną, (5) zdolność oceniania znajomości gramatyki, (6) zdolność stosowania odpowiednich strategii i (7) rola nauczyciela i ucznia w nauczaniu i uczeniu się gramatyki. Średnia współczynnika rzetelności Alfa-Cronbacha obliczona na podstawie danych zebranych z kwestionariusza przed rozpoczęciem interwencji i po jej zakończeniu była zadowalająca i wyniosła 0,77.

Test gramatyczny składał się z czterech zadań. W ćwiczeniu pierwszym zadaniem uczniów było uzupełnienie tekstu poprawną formą czasowników z nawiasów. W zadaniu drugim uczestnicy badania mieli utworzyć krótki dialog w czasie przeszłym prostym na podstawie podanej informacji (np. *Przebywałeś na wakacjach w Anglii. Wczoraj rano byłeś w muzeum. Wyobraź sobie, że rozmawiasz teraz o tym ze swoim zagranicznym kolegą. Na podstawie informacji napisz krótki dialog, w którym zadasz pytania i odpowiesz na nie: Jak to było muzeum? Ile czasu zajął Ci dojazd do muzeum? i Co robiłeś w muzeum?*). W zadaniu trzecim należało opisać obrazek za pomocą trzech dowolnych zdań, a w zadaniu czwartym w kilku zdaniach opisać zdarzenie z przeszłości (np. opisać swoje ostatnie wakacje). Za każdą poprawną odpowiedź można było otrzymać jeden punkt, a maksymalna liczba punktów wyniosła 42. Należy dodać, że utworzono trzy warianty testu, aby uniknąć sytuacji, w której uczniowie za każdym razem mieliby rozwiązać taki sam zestaw zadań. Należy jednak pokreślić, że każdy wariant testu zawierał podobne pod względem formy i stopnia trudności zadania. W celu ustalenia spójności oceny wybrane losowo testy zostały ocenione przez dwóch niezależnych badających (ang. *inter-rater reliability*) oraz dokonano ponownej oceny wybranych losowo testów pochodzących z testu początkowego, końcowego oraz dystansowego (ang. *intrarater reliabilities*) i tak w pierwszym przypadku najniższa wartość współczynnika korelacji Pearsona (ang. *Pearson's Correlation Coefficient*) wyniosła

0,966, a w drugim przypadku najniższa wartość współczynnika korelacji Pearsona była wysoka i wyniosła 0,988.

Celem ankiety ewaluacyjnej było uzyskanie informacji od uczestników badania na temat przeprowadzonych lekcji, wykorzystania internetu oraz nauki gramatyki w wirtualnym świecie. Ankieta składała się z siedmiu pytań wielokrotnego wyboru, z czego cztery wymagały dodatkowo od respondentów uzasadnienia wybranej odpowiedzi.

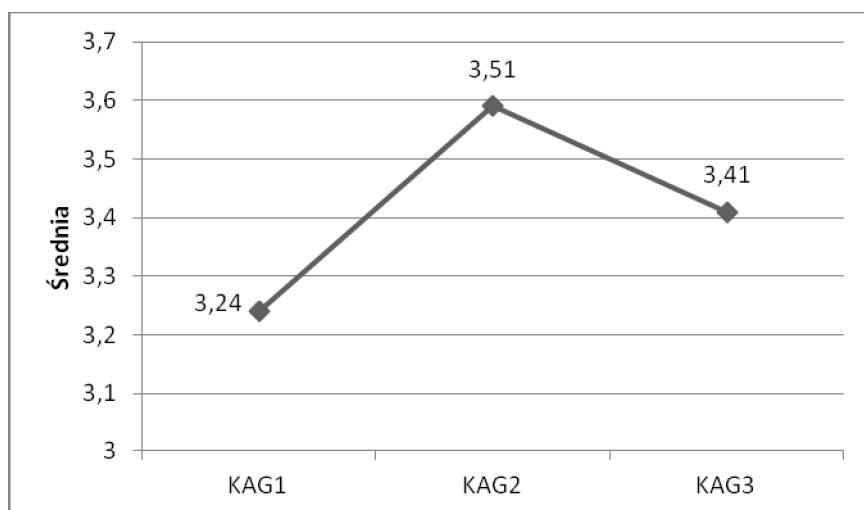
Dane pochodzące z kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki i testu oraz pytań zamkniętych znajdujących się w kwestionariuszu osobowym i ankiecie ewaluacyjnej poddano analizie ilościowej. Wyliczono średnią, procenty, odchylenie standardowe oraz istotność statystyczną, która została oszacowana za pomocą analizy wariancji dla powtarzanych pomiarów (ang. *repeated measures ANOVA*). Natomiast dane pochodzące z pytań otwartych ankiety ewaluacyjnej poddano analizie jakościowej.

4. Wyniki badania

W omówieniu wyników badania poszczególne instrumenty badawcze oznaczono następującymi skrótami: KAG1, KAG2 i KAG3, odpowiednio dla początkowego, końcowego i dystansowego kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki, oraz TP, TK i TD, odpowiednio dla początkowego, końcowego i dystansowego testu gramatycznego.

4.1. Autonomia – poziom autonomii na podstawie kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki

Jak widać na Rysunku 1 oraz jak wynika z danych liczbowych przedstawionych w Tabeli 2, badani uczniowie zadeklarowali wyraźny wzrost zachowań autonomicznych bezpośrednio po zakończeniu interwencji. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów ujawniła, że deklarowane przez uczniów zachowania autonomiczne były statystycznie istotne $F(2, 3,019) = 13,271, p = 0,000$. Testy *post hoc* obserwowanych średnich z korektą Bonferroniego pokazały, że różnica w podejmowaniu działań o charakterze autonomicznym bezpośrednio po zakończeniu interwencji wyniosła 0,3 (6%) i była statystycznie istotna ($p = 0,000$). Statystycznie istotna ($p = 0,020$) okazała się również różnica pomiędzy KAG1 i KAG3 (0,17 lub 3,4%). Natomiast różnica pomiędzy KAG2 i KAG3 wyniosła 0,10 (2%) i nie była statystycznie istotna ($p = 0,090$).



Rysunek 1: Średnie na podstawie kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki.

	KAG1	KAG2	KAG3
Średnia (odchylenie standardowe)	3,24 (0,55)	3,51 (0,59)	3,41 (0,56)
Procenty	64,8%	70,2%	68,2%

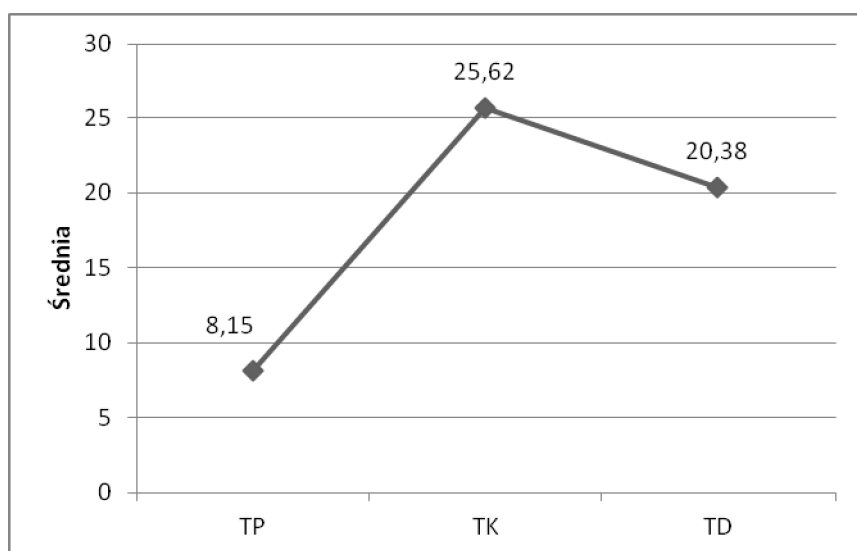
Tabela 2: Średnia, odchylenie standardowe i procenty na podstawie kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki.

Zaprezentowane dane pokazują, że działania podejmowane przez uczniów podczas lekcji z wykorzystaniem internetu i wirtualnego świata, dotyczących nauki czasu przeszłego prostego przyczyniły się do podwyższenia poziomu autonomii, który nie tylko wzrósł znacząco bezpośrednio po zakończeniu lekcji, ale i utrzymał się do końca badania, tj. przez okres trzech tygodni, jaki upłynął od kwestionariusza końcowego do kwestionariusza dystansowego. Widać to na podstawie braku istotności statystycznej pomiędzy KAG2 i KAG3. Świadczy to także o skuteczności samodzielnych działań podejmowanych przez uczniów w dłuższej perspektywie czasowej. Należy również zauważyć, że wielkości wartości odchylenia standardowego nie uległy wyraźnym zmianom na przestrzeni badania, a największa różnica wyniosła jedynie 0,04 i wystąpiła bezpośrednio po przeprowadzeniu lekcji. Można zatem stwierdzić, że interwencja nie przyczyniła się do istotnego zwiększenia heterogeniczności badanej grupy uczniów.

4.2. Gramatyka – wyniki testu

Rysunek 2 oraz dane numeryczne zamieszczone w tabeli 3 pokazują, że badani uczniowie ewidentnie lepiej poradzi sobie z nauczaną strukturą gramatyczną bezpośrednio po przeprowadzonych lekcjach oraz po upływie kilku tygodni

w porównaniu z testem przeprowadzonym przed badaniem. Analiza wariancji dla powtarzanych pomiarów ujawniła, że wyniki testu były statystycznie istotne $F(1,243, 14,922) = 27,699, p = 0,000$. Ponadto testy *post hoc* obserwowanych średnich z korektą Bonferroniego pokazały, że różnica średnich pomiędzy testami początkowym i końcowym oraz pomiędzy testami końcowym i dystansowym wyniosły odpowiednio 17,47 (41,60%) i 5,24 (12,48%). Jeśli chodzi o różnicę pomiędzy testami początkowym i dystansowym, to stanowiła ona 12,23 (29,12%). Wszystkie zaobserwowane różnice były statystycznie istotne ($p < 0,005$), co oznacza, że postęp w poprawnym użyciu czasu przeszłego prostego wśród badanej grupy uczniów nie utrzymał się w dłuższej perspektywie czasowej, mierzonej po upływie trzech tygodni podczas testu dystansowego.



Rysunek 2: Średnie na podstawie testu gramatycznego.

	TP	TK	TD
Średnia (odchylenie standardowe)	8,15 (8,27)	25,62 (6,32)	20,38 (6,69)
Procenty	19,40%	61%	48,52%

Tabela 3: Średnia, odchylenie standardowe i procenty na podstawie testu gramatycznego.

Należy dodać, że wykorzystanie zasobów internetu oraz wirtualnego świata korzystnie wpłynęło nie tylko na naukę czasu przeszłego prostego, co jest widoczne bezpośrednio po przeprowadzonych lekcjach, jak i po upływie kilku tygodni od ich zakończenia, ale również nie przyczyniło się do zwiększenia niejednorodności wśród badanej grupy uczniów, na co wskazują wartości odchylenia standardowego. Należy zatem zauważyć, że wielkość odchylenia standardowego zmniejszyła się o blisko 2 punkty podczas testu końcowego

i dystansowego w porównaniu z wartością odchylenia standardowego zmierzoną podczas testu początkowego (różnice wyniosły odpowiednio: 1,83 dla TP-TK i 1,46 dla TP-TD). Można zatem stwierdzić, że interwencja przyczyniła się zwiększenia homogeniczności badanej grupy uczniów nie tylko bezpośrednio po przeprowadzeniu lekcji, ale także po upływie trzech tygodni.

4.3. Ocena lekcji - wyniki ankiety ewaluacyjnej

Niezwykle istotna dla zrozumienia rezultatów przeprowadzonego badania jest ocena przeprowadzonych lekcji, zasobów internetu oraz wykorzystania wirtualnego świata dokonana przez uczestników badania. I tak, jak wynika z przeprowadzonej analizy danych, lekcje były bardzo interesujące dla 38,46% uczniów i interesujące dla 61,54%. Taka ocena lekcji widoczna jest w również w następujących komentarzach:

Praca przy komputerze jest bardziej absorbująca niż pisanie w zeszycie.
Mogliśmy zadać i odpowiadać na pytania (w świecie *Yoowalk*).
Robiłam wiele ciekawych ćwiczeń.

Jak już wspomniano (sekcja 3 powyżej), uczniowie wymienili naukę gramatyki jako ten obszar języka angielskiego, którego najmniej chętnie się uczyli. Rezultaty ankiety ewaluacyjnej pokazały jednak, że nauka gramatyki podczas lekcji była dość łatwa dla 38,46% uczniów, a 61,54% badanych stwierdziło, że lekcje były OK. Co jest również istotne, ponad połowa badanych uczniów (53,85%) była zdania, że lekcje zdecydowanie pomogły im w nauce czasu przeszłego prostego, a 30,77% uczniów przyznało, że lekcje pomogły im w nauce tej struktury gramatycznej. W celu uzasadnienia swoich opinii badani uczniowie wskazali na następujące kwestie:

(...) dużo się nauczyłem. Robiłem sam zadania i sam je sprawdzałem i dzięki temu wiedziałem, co robię źle.
Zadania były bardzo przydatne i dużo można było się z nich nauczyć.
(...) powtórzyłem sobie materiał z poprzednich lat. Utrwalenie tego materiału spowodowało, że nie mam problemów z czasem past simple.

Respondentów poproszono także o ocenę stron internetowych do nauki gramatyki, tj. tych do nauki czasu Past Simple wykorzystanych podczas lekcji oraz ocenę przydatności wirtualnego świata w nauce rzeczony struktury gramatycznej. W tym pierwszym przypadku ponad połowa uczniów (53,85%) oceniła zadania znajdujące się na różnych stronach internetowych jako bardzo dobre, a blisko połowa z nich (46,15%) jako dobre. W drugim przypadku natomiast dla ponad jednej trzeciej uczestników badania (38,46%) wirtualny świat

był bardzo przydatny w nauce czasu przeszłego, a dla 53,85% przydatny. Swoją ocenę uczniowie wyrazili także, podając uzasadnienia swoich opinii, co widoczne jest w poniższych komentarzach:

- (...) ćwiczenia dostosowane do poziomu zaawansowania.
- (...) są bardzo pomocne w nauce gramatyki, jest ich bardzo dużo, zadania są zrozumiałe.
- (...) dobry sposób na naukę gramatyki.
- (...) mogliśmy poćwiczyć czas w praktyce w rozmowie z kolegami. Można było także pomóc koledze, a także podczas lekcji w wirtualnym świecie była wspaniała atmosfera.
- Bardzo przydatny, ponieważ trzeba samemu budować całe zdania.
- (...) można wiele się nauczyć w formie zabawy i rozmów z kolegami.

Wziąwszy pod uwagę pozytywną ocenę sposobu uczenia się gramatyki oraz wykorzystanie w tym celu zasobów internetu, nie powinno dziwić, że blisko dwie trzecie uczniów (69,23%) zdecydowanie w taki właśnie sposób chciałoby uczyć się gramatyki języka angielskiego w szkole. W odpowiedzi na pytanie o częstotliwość uczenia się w ten sposób gramatyki na lekcjach w szkole, prawie połowa badanych (46,15%) chciałaby, aby każda lekcja była prowadzona z wykorzystaniem internetu i wirtualnych światów, a blisko połowa uczniów (46,15%) chciałaby uczestniczyć w takich zajęciach raz w tygodniu.

6. Dyskusja i zakończenie

Wyniki badania pokazały, że wykorzystanie zasobów internetu oraz wirtualnego świata może przyczynić się do zwiększenia samodzielności uczniów oraz korzystnie wpłynąć na opanowanie nauczanej w badaniu struktury gramatycznej, co widoczne jest bezpośrednio po zakończeniu lekcji oraz po upływie kilku tygodni. Niezwykle ważna wydaje się być również wyrażona przez uczestników badania pozytywna opinia lekcji z wykorzystaniem technologii wirtualnego świata. Niewątpliwie na korzystne rezultaty badania wpłynęły także atrakcyjność zadań dostępnych na stronach internetowych oraz możliwość użycia ćwiczonej struktury gramatycznej w rozmowach prowadzonych przez uczniów w wirtualnym świecie, co zapewne jeszcze bardziej zmotywowało ich do nauki czasu przeszłego. Ponadto do lepszego opanowania czasu przeszłego mogła przyczynić się większa samodzielność uczniów oraz swoboda w podejmowaniu decyzji dotyczących na przykład wyboru zadania, liczby powtórzeń danego ćwiczenia lub jego części czy czasu poświęconego na naukę gramatyki. Jest to szczególnie istotne co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze uczestnicy badania należeli do uczniów słabych i nieodnoszących szczególnych sukcesów w nauce języka angielskiego i po drugie dla badanych uczniów nauka gramatyki nie należała do wyjątkowo ulubionych, której nie poświęcali wcześniej wiele

czasu (patrz sekcja 3). Można zatem stwierdzić, że wirtualne światy to kolejne narzędzie w warsztacie nauczyciela języka obcego, które może być z powodzeniem stosowane w celu skutecznego nauczania gramatyki, a może również innych podsystemów oraz systemów języka obcego. Ponadto za pomocą owego wirtualnego narzędzia nauczyciele języków obcych mogą nie tylko motywować swoich uczniów do nauki języka docelowego, ale także promować i rozwijać zachowania autonomiczne. Ma to wyjątkowe znaczenie, ponieważ, jak pokazują inne badania autora (np. Kruk 2010, 2009), zwiększenie autonomiczności uczniów może zaowocować lepszą znajomością języka obcego.

Z drugiej strony należy jednak wziąć pod uwagę, że o korzystnym wyniku badania mogło, do pewnego stopnia, decydować swoiste *novum*, jakim jest wykorzystanie wirtualnego świata do nauki języka angielskiego wśród badanej grupy uczniów. Być może częstsze wykorzystanie technologii wirtualnych światów podczas lekcji języka angielskiego i jej spowszednienie spowodowałoby mniejszy entuzjazm wśród badanych uczniów, a jej wpływ na naukę bardziej ograniczony. Wskazuje to na potrzebę większej liczby badań wykorzystujących wirtualne światy do nauki języków obcych w polskim kontekście edukacyjnym. Badania takie powinny być prowadzone na różnych poziomach edukacji oraz zaawansowania językowego. Ponadto badania z wykorzystaniem wirtualnych światów powinny koncentrować się na nauce i doskonaleniu różnych systemów i podsystemów języków obcych nauczanych w polskich szkołach. Poza tym badania wykorzystujące wirtualne światy w nauce języków obcych powinny być przeprowadzane z większą liczbą uczestników oraz obejmować grupy kontrolne, aby pozwalały na generalizowanie otrzymanych rezultatów i dokonywanie stosownych porównań. Wskazane jest także projektowanie nie tylko badań poprzecznych, ale przede wszystkim badań podłużnych.

Omawiane w artykule badanie ma kilka mocnych stron, które przede wszystkim związane są z tym, że przeprowadzone zostało podczas regularnie odbywających się lekcji języka angielskiego. Ponadto nauczycielem prowadzącym lekcje był autor niniejszego tekstu, który dobrze znał badaną grupę uczniów jako ich regularny nauczyciel. Kolejny mocny punkt badania dotyczy wykorzystania szeregu instrumentów badawczych, a w szczególności użycie kwestionariusza na temat autonomii w gramatyce i testu gramatycznego przed i po przeprowadzeniu interwencji, co pozwoliło na porównanie poziomu autonomii i wiedzy uczniów z zakresu badanej struktury gramatycznej przed i po badaniu oraz ich trwałość po upływie kilku tygodni. Należy jednak zaznaczyć, że omawiane badanie nie jest wolne od wad. Do słabych stron badania należą między innymi niewielka próba, podobieństwo przeprowadzonych testów i kwestionariusza na temat autonomii w nauce gramatyki oraz to, że przeprowadzono zaledwie trzy lekcje.

Niezwykle istotną w procesie rozwijania autonomii ucznia jest rola nauczyciela języka obcego. Scharle i Szabo (2007: 5) twierdzą, że w rozwijaniu autonomii ucznia konieczne jest dzielenie się tradycyjnie pełnioną przez nauczyciela rolą z uczniami oraz pozwalanie uczniom na większe zaangażowanie się w proces nauki języka obcego. Nie oznacza to oczywiście, że nauczyciel stanie się z biegiem czasu niepotrzebny i zostanie zastąpiony na przykład przez program komputerowy. Wykorzystanie wirtualnych światów w dydaktyce języka obcego może natomiast oznaczać, że nauczyciel lub, jak kto woli, jego awatar będzie pełnić rolę przewodnika po danym wirtualnym świecie, który pokaże i wyjaśni uczniom, jak można wykorzystać zasoby tych sztucznych środowisk przypominających realny świat, aby z powodzeniem nauczyć się języka obcego. Bez wątplenia do niebagatelnych zadań stawianym nauczycielom wykorzystującym wirtualne światy podczas lekcji języka obcego należy także poprawne edukowanie uczniów w zakresie stosowania netykiety. Należy bowiem pamiętać, że wirtualne światy, bez względu na to czy są mniej lub bardziej popularne, a co za tym idzie mniej lub bardziej zaludnione, odwiedzane są przez osoby pochodzące z całego świata i reprezentujące różne kultury. Nie bez znaczenia jest również zapewnienie bezpieczeństwa uczniom, którzy, ucząc się języka obcego w wirtualnym środowisku, nie tylko w klasie szkolnej, lecz także poza nią, mogą spotykać i komunikować się z awatarami będącymi przedstawicielami realnych ludzi, niekoniecznie reprezentujących ich rówieśników czy osoby uczące się języka obcego. Choć można sobie wyobrazić wykorzystanie odpowiedniego oprogramowania i systemów zabezpieczających użytkowników-uczniów przed niepożądanym działaniem złośliwego oprogramowania czy osób trzecich, nad wszystkim musi jednak czuwać nauczyciel, który powinien wcielić się w rolę swoistego wirtualnego strażnika.

Na zakończenie należy także wziąć pod uwagę, że współcześni uczniowie wychowują się w „cyfrowym” świecie. Dlatego też konieczne wydaje się wykorzystanie przez nauczycieli języków obcych nowoczesnych technologii, w szczególności wirtualnych światów, w klasie szkolnej i poza nią w przygotowywaniu ucznia od samego początku jego edukacji językowej do bycia autonomicznym oraz monitorowanie i dalsze wspieranie rozpoczętego procesu. Nie oznacza to jednak zupełnej rezygnacji z podręczników szkolnych czy tradycyjnych metod nauczania języka obcego, a raczej, tam gdzie jest to możliwe, uzupełnienie lekcji o nowe doświadczenie przez przeniesienie sprawdzonych już sposobów w wirtualny wymiar. Ponadto racjonalne wykorzystanie wirtualnych światów może częściowo rozwiązać problem zbyt licznych grup, co niestety nadal stanowi częste zjawisko w polskim kontekście edukacyjnym, które nie sprzyja efektywnemu nauczaniu języka obcego.

Bibliografia

- Adelsberger, H. H., Collis, B. i Pawlowski, J. M. (red.). *Handbook on information technologies for education and training*. Springer-Verlag Berlin: Heidelberg.
- Bell, W. M. 2008. „Toward a definition of ‘Virtual Worlds’”. *Journal of Virtual Worlds Research* 1. (<http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/283/237>).
- Can, T. 2009. „Learning and teaching languages online: A constructivist approach”. *Novitas-ROYAL* 3. 60-74.
- Chittaro, L. i Ranon, R. 2007. „Web3D technologies in learning, education and training: Motivations, issues, opportunities”. *Computers & Education* 49. 3-18.
- Collentine, K. 2011. „Learner autonomy in a task-based 3d world and production”. *Language Learning & Technology* 15. 50-67.
- Cooke-Plagwitz, J. 2008. „New directions in CALL: An objective introduction to Second Life”. *CALICO Journal* 25. 547-557.
- Czura, A. 2010. „The influence of assessment type on the development of autonomy in lower secondary school learners”. Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Wrocławski.
- Dalgarno, B. i Lee, M. J. W. 2010. „What are the learning affordances of 3-D virtual environments? *British Journal of Educational Technology* 41. 10-32.
- Diehl, S. 2002. „Web-based 3D”, w: Adelsberger, H. H., Collis, B. i Pawlowski, J. M. (red.). 2002. 113-120.
- Henderson, M., Huang, H., Grant, S. i Henderson, L. 2009. „Language acquisition in Second Life: Improving self-efficacy beliefs”. Referat wygłoszony podczas konferencji w ASCILITE Auckland, Nowa Zelandia. (http://newmediaresearch.educ.monash.edu.au/moodle/file.php/2/publications/henderson_ascilite_2009.pdf).
- Kelton, A. 2007. „Second Life: Reaching into the virtual world for real-world learning”. *EDUCAUSE Center for Applied Research, Research Bulletin* 17. (<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ERB0717.pdf>).
- Krajka, J. 2007. *English language teaching in the Internet-assisted environment*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Kruk, M. 2009. „Rola nauczyciela i ucznia w klasie językowej a rozwijanie autonomii ucznia za pomocą Internetu”, w: Pawlak, M., Derenowski, M. i Wolski, B. (red.). 2009. 237-248.
- Kruk, M. 2010. „The development of learner autonomy through Internet resources and its impact on English language attainment”, Niepublikowana rozprawa doktorska, UAM Poznań.
- Pawlak, M. i Wolski, B. (red.). 2011. *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w dydaktyce języków obcych*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.

- Pawlak, M., Derenowski, M. i Wolski, B. (red.). 2009. *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu.
- Schroeder, R. 2008. „Defining virtual worlds and virtual environments. *Journal of Virtual Worlds Research* 1. (<http://journals.tdl.org/jvwr/article/view/294/248>).
- Sharle, A. i Szabó, A. 2000. *Learner autonomy: A guide to develop learner responsibility*. London: Longman.
- Shield, L. 2003. „MOO as a language learning tool”, w: Uschi, F. (red.). 2003. 97-122.
- Sobkowiak, W. 2011. „‘Happiness I hadn’t felt before’, czyli nauka języków obcych w *drugim życiu*”, w: Pawlak, M. i Wolski, B. (red.). 2011. 123-130.
- Uschi, F. (red.). 2003. *Language learning online: Towards best practice*. London: Routledge.
- Vickers, H. 2010. „VirtualQuests: Dialogic language learning with 3D virtual worlds”. *CORELL: Computer Resources for Language Learning* 3. 75-81.

Autonomia uczącego się w korygowaniu błędów

Anna Kucharska

Instytut Filologii Romańskiej

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

anna.malgorzata.kucharska@interia.pl

Learner autonomy and self-correction of errors

The aim of the present article is to verify if secondary school learners are capable of self-correcting their language errors. The analysis of the data showed that that the conscient and holistic learning encouraged by the Middle Year Programme contributed to enhancing the level of autonomy. On the other hand, however, it was found that good experience of studying English is not automatically transferred in the process of learning a third language, French or Italian.

1. Wstęp

Proces uczenia się języka obcego jest długotrwały i złożony. Stopniowe etapy jego przyswajania uzależnione są od wielu czynników środowiskowych i indywidualnych. Trudno jest dokonać obiektywnej i trafnej oceny stanu wiedzy i umiejętności uczących się. Dowodem na satysfakcjonujące opanowanie języka na wybranym poziomie jest umiejętność jego użycia w odpowiednich sytuacjach komunikacyjnych, co obrazuje *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Precyzuje on poziomy biegłości językowej na podstawie określonych umiejętności związanych z rozumieniem i tworzeniem wypowiedzi pisemnych bądź ustnych. Niemniej jednak w celu osiągnięcia tych ogólnych sprawności konieczne jest zapoznanie się, zapamiętanie, przyswojenie i użycie bardziej szczegółowych struktur gramatyczno-leksykalnych. Powinny być one wprowadzane i odtwarza-

ne w takich sytuacjach i kontekstach, które stopniowo przybliżają uczącego się do kolejnych etapów biegłości językowej. Nieuniknione na każdym z tych etapów jest pojawienie się form odbiegających od norm prawidłowego użycia.

2. Błąd językowy, forma przejściowa, interjęzyk

W języku włoskim istnieją dwa terminy na określenie błędu – *errore* i *sbaglio* (Balboni 1999: 38, 86). *Sbaglio* to błąd przypadkowy, wynikający z chwilowej nieuwagi. *Errore* natomiast to błąd systematyczny, utrwalony. Analogiczne terminy funkcjonują w języku francuskim i są to odpowiednio *faute* i *erreur* (Wilczyńska 2005: 187). Współczesne tendencje w glottodydaktyce sugerują używanie terminów takich jak *interlingua* czy *forma przejściowa*, ponieważ zakładają, że używanie form odbiegających od normy jest nieuniknione podczas uczenia się języka obcego i mogą być cennym źródłem informacji o stopniu przyswojenia wiedzy językowej. Rozważania zatem skupiają się na procesie i etapach przyswajania kompetencji językowych. Każde stadium znajomości języka może być postrzegane jako odrębny system językowy uczącego się, zawierający elementy języka L1 i elementy języka L2, określanego mianem *interjęzyka*, czyli indywidualnego języka jednostki w procesie uczenia się. Badacze podkreślają indywidualny charakter takiego interjęzyka, ponieważ te same informacje przedstawione w jednakowej formie mogą u poszczególnych uczących się tworzyć różne formy interjęzyka z cechami charakterystycznymi właściwymi dla nich samych. Uzależnione to może być od wieku uczących się, ich doświadczenia, predyspozycji czy zaangażowania. Interjęzyk może być nazywany *kompetencją przejściową*, z racji swojej wciąż ewoluującej natury, w której błędy językowe są elementem nieuniknionym i w pewnym sensie naturalnym (Benucci 2005: 165). Błąd językowy przestał mieścić się w sztywnych ramach normy językowej. Język używany przez rodzimych użytkowników wielokrotnie wykracza poza reguły słownikowe, sytuując się wciąż w zakresie poprawności. Zwroty i wyrażenia ewoluują, zmieniają swoje użycie w kontekście, co nie zawsze zdążą wychwycić słowniki, które mogłyby stanowić punkt odniesienia poprawności językowej.

Benucci (2005: 168) proponuje bardzo ogólny podział błędów na następujące dwie kategorie:

- a) *błędów formalnych*, gdzie wiadomość jest wyizolowana z kontekstu, zatem ewentualne błędne formy dotyczą ortografii, struktur morfosyntaktycznych i leksykalnych,
- b) *błędów użycia*, które dotyczą adekwatności, komunikatywności i jakości przekazu.

Z punktu widzenia naszych rozważań interesujące jest stwierdzenie Benucci, która wśród przyczyn powstania błędów wymienia:

- a) nieprecyzyjne polecenia, które pozostawiają uczącym się duży zakres swobody w konstruowaniu wypowiedzi według własnego upodobania (np. opowiadanie faktu, który wydarzył się w przeszłości),
- b) brak podania modelu odniesienia, w szczególności w przypadku zadań złożonych wymagających również umiejętności pozajęzykowych (rozprawka), ale również w przypadku zadań, do których polecenia są zbyt szczegółowe,
- c) określona długość formy pisemnej (streszczenie, dysertacja, komentarz), w której liczba słów stanowi ważniejszy element podlegający ocenianiu niż na przykład odniesienie do odbiorców;

Powyższe stwierdzenia są interesujące z punktu widzenia niniejszych rozważań, ponieważ można byłoby wysnuć założenie, że pozostawienie uczniom zbyt dużej autonomii sprzyja powstaniu większej liczby błędów.

Błędy mogą być poprawiane przez nauczyciela, innych uczniów i samego ucznia. Komorowska (2009: 238) stwierdza, że autokorekta wydaje się najkorzystniejsza, ponieważ eliminuje element zażenowania, wstydu i bycia zdominowanym przez grupę rówieśniczą lub nauczyciela, a dodatkowo pozwala na zweryfikowanie przez nauczającego, czy błąd jest utrwalony. Pozostawienie uczącemu się samodzielności w ocenie własnych rezultatów skłania go do refleksji, aktywuje, może być jednak niekorzystne w przypadku błędów utrwalonych.

3. Autonomia

Zjawisku autonomii poświęcono wiele opracowań i publikacji naukowych, w związku z czym w tym miejscu przypomnimy tylko te założenia i wnioski, które związane są z tematem niniejszego artykułu i przybliżą do lepszego zrozumienia wyników przeprowadzonych badań. Wilczyńska (1999: 92) zwraca uwagę na znaczenie utworzenia osobistej relacji z przedstawionymi treściami, co sprzyja efektywności przyswajania wiedzy; zatem należy skłaniać uczących się do samodzielnego przetworzenia na swój własny użytek (międzyjęzyk) nowych treści. Autorka jako podstawowy warunek do opanowania sprawności podaje indywidualną aktywność poznawczą. Stwierdzenie to, tak bardzo prawdziwe, wydaje się wręcz oczywiste i wiele osób doświadczyło osobiście bądź obserwowało u młodszych kolegów rozpoczynających swoją karierę sytuację, w której nauczyciel tłumaczył ze szczegółami nowe zagadnienia, rysował schematy, używał kolorowej kredy i spotykał się ze stwierdzeniem ucznia, że nie rozumie tego, co przekazał nauczyciel. Podkreślam tutaj słowo „przekazał”, czyli nie zaangażował uczącego się w proces uczenia, nie pobudził go do refleksji, a zatem nie nakłonił go, mimo dobrych chęci, do spełnienia warunków koniecznych do przyswojenia nowych treści. W tym miejscu pojawiają się wątpli-

wości i pytania dotyczące sposobu aktywizacji jednostek nieprzejawiających nadmiernego zainteresowania uczeniem się języka obcego, co jednak tylko częściowo będzie przedmiotem naszego zainteresowania. Do zagłębienia się w tę problematykę skłoniła mnie rzeczywista sytuacja w mojej praktyce pedagogicznej, gdy zapowiedziany test, ze sprecyzowanym materiałem, wielokrotnie ćwiczoną na zajęciach i w zadawanych ćwiczeniach domowych, okazał się porażką uczących się i mnie jako nauczającego. W rozmowie z gimnazjalistami starałam się dociec przyczyn ich nieprzygotowania, jak to zinterpretowałam, oni zaś, nie potrafili uzasadnić tak słabych rezultatów, twierdząc, że się uczyli.

Można zatem wyciągnąć wniosek, że nauczyciel wprowadza nowy materiał, stara się zaangażować uczniów w pracę nad jego przyswojeniem za pomocą różnego rodzaju proponowanych ćwiczeń i aktywności, w ramach powtórzeń zadaje wypracowania, ćwiczenia i prosi o przygotowanie się do testu lub sprawdzianu. Pytanie badawcze dotyczy umiejętności uczącego się korygowania popełnianych błędów i przyswojenia poprawnych form. To nauczający zazwyczaj proponuje zestawy ćwiczeń, sytuacje i aktywności, które mają na celu opanowanie pewnych umiejętności, ale czy uczący jest świadomy celu wykonywanych zadań? Czy uczący kiedykolwiek zastanowił się, w jaki sposób mógłby sam efektywniej i z większą przyjemnością przyswoić określone zagadnienie? Podkreślając duży wpływ wiedzy metakognitywnej na efektywność procesu uczenia się Wilczyńska (1999: 117) zauważa, że do dokonania autorefleksji, powiązania efektu uczenia z samym procesem, wymagany jest pewien stopień dojrzałości intelektualnej i emocjonalnej, co z kolei jest istotnym warunkiem autonomii. Ponownie zatem należałoby zadać sobie pytanie, czy uczący się jest świadomy istnienia różnych technik i strategii przyswajania wiedzy i sam fakt ich ekspozycji, czyli ich prezentowania przez nauczającego, nie gwarantuje, że uczeń się z nimi zapoznaje, co odzwierciedlają wyniki przeprowadzonego badania. W tej samej publikacji Wilczyńska wspomina o trudnościach we wprowadzeniu autonomii do nauczania szkolnego podporządkowanego między innymi programowi oraz zrealizowaniu postulatu indywidualizacji nauczania w większych grupach. Zaznacza natomiast, jak mało uwagi w praktyce i w badaniach naukowych poświęca się indywidualizacji zadań domowych. Słuszna wydaje się jej propozycja wprowadzenia terminu *półautonomia*, który podkreśla pewien zakres i stopień autonomii w procesie uczenia się. Termin ten wydaje się szczególnie adekwatny w stosunku do na przykład dzieci i młodzieży gimnazjalnej, które dopiero uczą się refleksji dotyczących funkcjonowania języka, strategii uczenia się. Niejednokrotnie zaobserwować można niechęć uczących się do podejmowania autonomicznych działań, co spowodowane jest biernością, postawą konformistyczną wobec wymagań szkolnych oraz wyuczoną bezradnością (Wilczyńska 1999: 179-180). Wśród licznych praktycznych przykładów, które przytacza Wilczyńska (1999), znajduje się również jedno z poleceń, regularnie powta-

rzane przez nauczycieli, którzy wymagają znajomości reguły i pamiętania o nieregularnościach, wyjątkach i przeważnie nie rozumieją, dlaczego tak wielokrotnie powtórzone stwierdzenie i wykonywane ćwiczenia nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. W celu lepszego zaangażowania uczącego się w analizowane treści można spróbować postawić go w roli mediatora wiedzy, czy tutora, którego zadaniem jest wyjaśnienie zagadnienia drugiej osobie bądź też zastosowanie technik autokorekcyjnych. W badaniu zmodyfikowano nieco pierwszą sugestię, która w naszym przypadku nie polegała na tłumaczeniu zagadnienia, ale na proponowaniu efektywnych, według uczącego się, ćwiczeń i aktywności, które w najlepszy sposób pozwolą na opanowanie wybranych zagadnień. Badacze, m.in. Wilczyńska (2011: 49), wielokrotnie podkreślają, że autonomia w uczeniu się nie polega na w pełni samodzielnym działaniu i samowystarczalności uczącego się, zatem badanie dotyczyło zagadnień przeanalizowanych z nauczającym przez zróżnicowane ćwiczenia i aktywności przez niego proponowane.

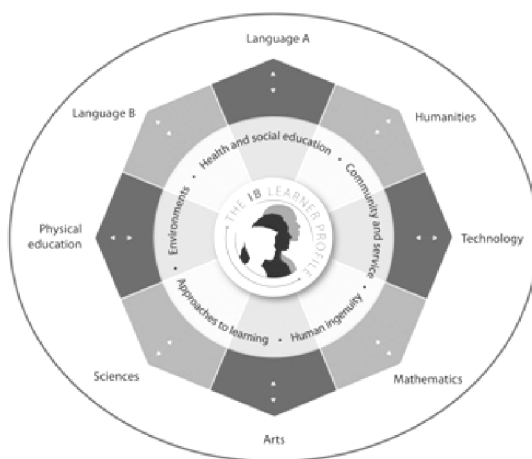
4. Program międzynarodowy *Middle Year Programme*

Badani gimnazjaliści uczęszczają do gimnazjum realizującego program międzynarodowy (MYP – *Middle Year Programme*). Założenia programu zilustrowane są w postaci oktagonu (rysunek 1), w centrum którego znajduje się *Personal project* jako zwieńczenie programu i interdyscyplinarna realizacja pięciu obszarów aktywności i ośmiu grup przedmiotowych. Wśród obszarów aktywności wyróżniamy:

- *Approaches to learning* (stosunek do nauki/metody uczenia się),
- *Community and service* (wspólnota i służba),
- *Health and social education* (zdrowie i edukacja społeczna),
- *Environments* (środowiska),
- *Human ingenuity* (pomysłowość człowieka).

Nie omawiając szczegółowo poszczególnych obszarów, można stwierdzić, że ich celem jest rozwijanie powiązań między przedmiotami, tak aby uczniowie postrzegali wiedzę jako spójną i połączoną ze sobą całość. Obszary te są naturalnym składnikiem grup przedmiotowych i w nich się uwidaczniają, pozwalają na poszerzanie wiedzy w obrębie jednej grupy przedmiotowej, ale również przez ich łączenie i rozstrzyganie problemów z różnych perspektyw. Uczniowie uczą się holistycznego spojrzenia na zagadnienia i znajdują zastosowanie teorii w codziennym życiu. Nauczyciele powinni pokazywać, że obszary aktywności są wspólne dla wszystkich dziedzin, i powinni zachęcać uczniów do dokonywania przez te obszary świadomych połączeń między własną nauką a światem rzeczywistym. Jeden obszar interesuje nas szczególnie, ponieważ pierwsze słowa, które opisują go w *Przewodniku po programie*, dotyczą poszukiwania skutecznych środków służących wzięciu odpowiedzialności za swój własny proces nauczania,

a pytania kluczowe, które go charakteryzują, to: „W jaki sposób najlepiej się uczyć?”, „Skąd to wiem?”, „Jak komunikuję to, co zrozumiałem/odkryłem?”. Wprawdzie w *Przewodniku* nie pojawia się termin *autonomia*, ale odnosi się nieodparte wrażenie, że założenia obszaru ATL i autonomii są bardzo zbliżone, o ile nie takie same. O całej filozofii tego programu świadczą również cele grupy przedmiotowej *Language B*, wśród których wymienia się zachęcenie uczniów do zdobywania kompetencji w języku obcym oraz nabycie przez uczniów umiejętności do dalszej nauki języków, zatem cele te są zbieżne z ideałem postaci autonomicznego uczącego się. Nauczyciele wszystkich przedmiotów zaangażowani są w realizację założeń tego programu, uczniowie prowadzą dzienniki procesu, w których zawierają osobiste wypowiedzi, umożliwiają komunikację między uczniami i nauczycielami, a ich rezultatem jest pogłębiona refleksja na temat wybranych zagadnień i sposobów ich poznania. Uczniowie przygotowują portfolio z pracami ukazującymi poziom wiedzy, jej zrozumienie oraz refleksje na temat uczenia się, krytycznego spojrzenia oraz przyswajania wiedzy.



Rysunek 1: Oktagon MYP.

Personal project (projekt osobisty) jest samodzielną, ale nadzorowaną przez nauczyciela pracą zainicjowaną i realizowaną według pomysłu ucznia, wykonywaną przez pewien dłuższy czas, w trakcie którego wykorzystywane są wszystkie obszary aktywności, której produkt stanowi demonstrację umiejętności i wiedzy interdyscyplinarnej. Pomimo że wymogi i zasady oceny projektu są ściśle określone, to od ucznia wymagana jest bardzo duża samodzielność, autonomia i kreatywność w planowaniu, poszukiwaniu rozwiązań i w refleksji na temat własnych poczynąń.

Można zakładać, że nawet pomimo małej różnicy wiekowej między dwiema badanymi grupami gimnazjalnymi, istnieje duża różnica w doświadczeniu

oraz sposobie myślenia, do której przyczynił się program MYP i jego filozofia, która, systematycznie realizowana w trakcie wszystkich zajęć, zmienia sposób myślenia i postrzegania własnej osoby jako autonomicznego, samodzielnego uczącego się, a nie biernego i przyswajającego ucznia. Nawet jeżeli uczeń niechętnie przyjmuje taką postawę w nauce danego przedmiotu, w naszym wypadku języka włoskiego lub francuskiego, to zna on sposoby, dzięki którym może przejąć odpowiedzialność za własny proces uczenia się, wie i rozumie na czym polega samodzielna praca, a także jest świadomy własnej postawy i również snuje refleksje dotyczące takich a nie innych wyborów zainteresowań.

Punktem odniesienia dla moich obserwacji stały się trzy kategorie czynników, jakie powinien uwzględnić nauczający, określając względny poziom autonomii uczących się według Wilczyńskiej (2011: 56). Są to: rozeznanie przez uczących się własnego potencjału w danym zakresie, dokładne określenie celów osobistych i umiejętność monitorowania swych postępów.

5. Opis badania

W badaniu wzięło udział 6 uczniów klasy I gimnazjum, uczących się języka włoskiego, 9 uczniów klasy III gimnazjum, uczących się języka francuskiego i 6 studentów kierunku European studies, uczących się języka włoskiego. Pierwszy etap polegał na napisaniu przez badanych testu gramatyczno-leksykalnego przygotowanego przez autorkę, dostosowanego do poziomu każdej grupy, z materiału niedawno analizowanego na zajęciach. Zostały w nim zamieszczone ćwiczenia formalne, zadania pedagogiczne oraz zadania z życia wzięte (por. Piotrowski 2011: 26-27). Test ten był niezapowiedziany, niemniej jednak, w celu uniknięcia dodatkowego stresu, badani zostali poinformowani o jego charakterze badawczym i braku konsekwencji negatywnych. Następnie prace zostały sprawdzone przez autorkę, badanym udostępniono rezultaty własnych prac, a następnie zostali poproszeni o przygotowanie ćwiczeń, które według nich powinny pomóc im w wyeliminowaniu błędnych form, które pojawiły się w ich testach. Uczący się mieli dowolność, mogli skorzystać z gotowych ćwiczeń dostępnych w pozycjach literatury lub w internecie, mogli też skonstruować je sami. Po wykonaniu tych ćwiczeń badani poproszeni zostali dodatkowo o wypełnienie ankiety dotyczącej uczenia się języków obcych w ogóle, a także ściśle związanych z wykonaniem wyżej opisanego zadania. Badanie miało na celu sprawdzenie, czy uczący się potrafią samodzielnie dobrać ćwiczenia dostosowane do zagadnień gramatyczno-leksykalnych i własnych preferowanych strategii przyswajania wiedzy. Na zachowania autonomiczne mają wpływ wiek i doświadczenie. W badaniu postanowiono wykorzystać element, który rzadko wykorzystywany jest przez nauczających do wykształcania postaw autonomicznych, czyli praca domowa.

5.1. Charakterystyka grup

Grupa gimnazjalna języka włoskiego – 8 osób (w badaniu bierze udział 6), pierwsza klasa gimnazjum, uczy się języka włoskiego od 7 miesięcy, troje uczniów ma stwierdzoną dysleksję i dysortografię. Test dotyczył materiału analizowanego przez ostatnich 16 jednostek lekcyjnych, przy wykorzystaniu różnego rodzaju ćwiczeń. Wszyscy gimnazjaliści oprócz języka włoskiego uczą się również języka angielskiego (od 4 do 9 lat), jedna osoba języka francuskiego (kilka lat), jedna osoba niemieckiego (od 3 lat), jedna osoba rozmawia po rosyjsku z rodzicami, jedna osoba wspomniała o języku komputerowym (od 3 lat). Grupa gimnazjalna języka francuskiego – 11 osób (9 bierze udział w badaniu), trzecia klasa gimnazjum, uczą się one języka francuskiego od 2,5 roku. Dwóch uczniów ma stwierdzoną dysleksję i dysortografię. Jedna uczennica jest laureatką konkursu języka francuskiego. Wszyscy gimnazjaliści oprócz języka włoskiego uczą się również języka angielskiego (od 9 do 11 lat). Grupa studentów uczących się języka włoskiego – 19 osób (w badaniu bierze udział 6), pierwszy rok studiów II stopnia na kierunku *European studies*, uczą się języka włoskiego od dwóch miesięcy. Wszystkie osoby, z racji studiowanego kierunku, posługują się biegle językiem angielskim. Dwie osoby uczyły się niemieckiego, jedna francuskiego i jedna hiszpańskiego.

5.2. Analiza ilościowa

Na ogólne pytanie dotyczące własnych refleksji związanych z predyspozycjami do uczenia się języków obcych trzy osoby w grupie gimnazjalnej z językiem włoskim odpowiedziały, że nie mają problemów z uczeniem się języków obcych, jednak kolejne trzy, co stanowi 50% badanych, nie ma na ten temat własnego zdania, co również może świadczyć o braku autorefleksji. Tylko jedna osoba przyznała, że z łatwością uczy się słów włoskich, trzy osoby zdecydowanie stwierdziły, że czynność ta sprawia im problemy, a dwie osoby nie umiały się ustosunkować. Wydaje się ciekawe, że badani zdecydowanie określają swoje umiejętności w uczeniu się nowych słówek w języku angielskim – ani jedna osoba nie zakreśla odpowiedzi „nie wiem”. Wszyscy potwierdzają korzystanie ze słownika dwujęzycznego polsko-włoskiego i włosko-polskiego. Trzy osoby potwierdzają posiadanie dodatkowych pozycji książkowych z języka włoskiego, pięć natomiast stwierdza, że ma takie pozycje z języka angielskiego. Tylko jedna osoba korzysta z nich dodatkowo w domu. Wszyscy gimnazjaliści przyznają, że często napotykają słowa angielskie w rzeczywistości pozaszkolnej, a tylko jedna potwierdziła, że również często spotyka słowa włoskie. Wyniki pokazały, że tylko jednej osobie nie podobawa się praca domowa, ta sama osoba, jako jedyna, stwierdziła, że miała problem z jej wykonaniem i ona, jako jedyna, nie wiedziała, jakie ćwiczenia wybrać. Zaskakujące jest to, że osoba ta

bardzo trafnie oceniła elementy, które należy powtórzyć, przećwiczyć, a zatem można przypuszczać, że jej wkład pracy w zrealizowanie tego zadania był duży i poprzedzony był pogłębioną refleksją. Jednak wszyscy uczestnicy uznali, że dzięki wykonanym ćwiczeniom napisałyby ten test lepiej. Tylko jedna osoba deklaruje, że w przyszłości będzie wyszukiwać dodatkowych tekstów i dialogów, żeby powtórzyć materiał z zajęć i żeby nauczyć się czegoś nowego.

Jeśli chodzi o grupę gimnazjalną z językiem francuskim, jedna osoba odbiera siebie jako mającą problemy z uczeniem się języków obcych, a spośród pozostałych osób tylko jedna stwierdza, że ma również problemy z zapamiętywaniem słów francuskich i angielskich. Większość badanych ma w domu dodatkowe pozycje do nauki języków obcych (angielskiego 8 osób, francuskiego 6). Tylko jedna osoba nie ma dodatkowych pozycji francuskojęzycznych. Dwie osoby wyraźnie podkreślają samodzielną pracę w domu tylko przy nauce języka angielskiego, ale nie francuskiego. Wszyscy badani korzystają ze słowników dwujęzycznych oraz obserwują częste napotykanie słów angielskich w rzeczywistości pozaszkolnej, a tylko dwoje nie zauważa analogicznego zjawiska w przypadku języka francuskiego. Badani deklarują wykonywanie dodatkowych ćwiczeń i czytanie dialogów w domu, zdecydowanie więcej osób poszerza w ten sposób wiedzę z języka angielskiego (np. stwierdzenie nr 4 i 5, odpowiednio 4 z francuskiego i 7 z angielskiego). Jedna osoba przyznaje, że nie podobał się jej rodzaj pracy domowej, dwie nie mają zdania. Osoby te twierdzą, że miały problem z wykonaniem pracy domowej. Tylko jedna osoba nie jest pewna, czy zrozumiała błędy, jakie popełniła. Dwie osoby przyznają, że miały problem ze znalezieniem ćwiczeń dodatkowych, te same osoby nie wiedziały lub nie były pewne, czy wybrały odpowiednie ćwiczenia. Pięć osób stwierdziło, że ćwiczenia, jakie wykonali, były podobne do tych zaproponowanych na zajęciach, jedna osoba nie była pewna tego podobieństwa. Tylko jedna osoba zdecydowanie stwierdza, że nie będzie wyszukiwała dodatkowych tekstów i dialogów i nie jest pewna, czy będzie wykonywać dodatkowe ćwiczenia. Tylko dwie osoby stwierdzają, że wykonane ćwiczenia sprawiły, że napisałyby ten test lepiej, pozostałe zaznaczyły odpowiedź „nie wiem, nie mam zdania”.

W przypadku studentów wszystkie osoby twierdzą, że z łatwością przyswajają słownictwo języka angielskiego, dodatkowo zapoznają się z tekstami anglojęzycznymi (4) bądź wykonują ćwiczenia (3), mają w domu książki do nauki języka angielskiego, a szczególnie gramatyki (6). Przyznają, że często napotykają słowa angielskie w codziennej rzeczywistości poza kontekstem szkolnym i uniwersyteckim. Jeśli chodzi o język włoski, to jeszcze żadna osoba nie ma dodatkowych książek, jedna osoba pracuje dodatkowo z tekstami, dialogami lub ćwiczeniami włoskimi. Większość osób (4) przyznaje, że nie napotyka słów włoskich w rzeczywistości pozauniwersyteckiej. Badanym spodobał się rodzaj wykonywanej pracy, nie

mieli problemów ze znalezieniem ćwiczeń, wiedzieli, jakiego typu ćwiczenia dobrać. Uznali, że znaleźli ćwiczenia podobne do tych, wykonywanych na zajęciach. Cztery osoby uznały, że po wykonaniu tych ćwiczeń napisałoby lepiej ten test, wszystkie osoby, (oprócz jednej, która nie wykonała zadań) deklarują wykonywanie w przyszłości dodatkowych ćwiczeń lub zadań poza zajęciami.

5.3. Analiza jakościowa

Ze względu na małą liczebność grupy badawczej, analiza jakościowa wnosi wiele cennych informacji. Wyniki ankiet nie wykazują dużych rozbieżności, ale analiza ćwiczeń przygotowanych przez uczących się pozwoliła na wyciągnięcie szczegółowych wniosków. Autorkę nie interesował wynik testu, który nie był oceniany, lecz adekwatność doboru ćwiczeń do popełnionych błędów.

Okazuje się, że grupa gimnazjalna ucząca się języka włoskiego, chociaż twierdzi, że nie miała problemów z wykonaniem pracy domowej, to nie wykazała się kreatywnością i samodzielnym twórczym myśleniem oraz brakuje jej pogłębionej refleksji dotyczącej preferowanych technik uczenia się. Ćwiczenia, które wykonali, były kopią zadań testowych i tych, które były najczęściej proponowane przez nauczyciela. Tylko jedna osoba skorzystała z ćwiczeń gramatyczno-leksykalnych opracowanych w pozycji książkowej i trafnie wychwyciła elementy wymagające przeciwieństwa. Jedna osoba nie przygotowała ćwiczeń, tylko wypisała, czego powinna nauczyć się lub co powtórzyć, np. „nauczę się porządnie wszystkich przyimków poznanych do tej pory”, nie sprecyzowała jednak sposobu, w jaki to zrobi. Jedna osoba wypisała serię powtarzających się schematycznych zdań, zmieniając w nich tylko liczebnik pisany cyfrą, co zupełnie nie korespondowało z testem, popełnionymi błędami i formami, które w przypadku tego uczącego się w poważny sposób zakłócały komunikatywność podawanych informacji. Dwie osoby same opracowały rodzaje aktywności, mające według nich przyczynić się do lepszego opanowania języka. Ćwiczenia te były podobne do tych, wykonywanych w trakcie zajęć, co zresztą te dwie osoby potwierdziły w ankiecie, zauważając, że ćwiczenia te przypominały te zasugerowane przez nauczyciela.

W przypadku analizowania grupy gimnazjalnej uczącej się języka francuskiego autorka była również zainteresowana głównie wyborem ćwiczeń. Tylko dwie osoby nie skorzystały z opracowanych już źródeł i wymyśliły samodzielnie ćwiczenia, a w pozostałych przypadkach uczący się częściowo skorzystali z gotowych zadań zamieszczonych w internecie, częściowo samodzielnie napisali np. wypracowanie, zdania, zestawienia wiadomości gramatycznych i skorzystali ze starych kart pracy zaproponowanych wcześniej przez nauczyciela. Wszyscy badani trafnie dobrali ćwiczenia, są one zróżnicowane, polegają na wstawianiu słów, dobieraniu synonimów i antonimów, dopasowywaniu słowa do obrazka.

Uczący się samodzielnie stworzyli schematy własnego pomysłu i autorstwa, które obrazowały zagadnienia gramatyczne i leksykalne, sporządzili fiszki ułatwiające zrozumienie i zapamiętanie zagadnienia, które są zindywidualizowane i ewidentnie dostosowane do własnych potrzeb.

W przypadku studentów europeistyki przy wyborze ćwiczeń dodatkowych trzy osoby skorzystały z ćwiczeń zamieszczonych na stronach internetowych. Dwie osoby całkowicie same wymyśliły ćwiczenia. Jedna osoba stwierdziła, że w ogóle nie potrafiła znaleźć ani wymyśleć ćwiczeń dodatkowych.

Jak widać z powyższego, najbardziej urozmaicone i zróżnicowane ćwiczenia zaproponowała grupa gimnazjalna ucząca się języka francuskiego. Kilka osób przygotowało ćwiczenia, narysowało schematy, które nie zostały przedstawione na zajęciach, ani nie znajdowały się w podręcznikach i zeszytach ćwiczeń wybranych przez nauczającego. W ankietach są zadziwiająco niepewni jakości zadań jakie wykonali, co może być spowodowane ich pogłębioną refleksją dotyczącą uczenia się języka. Zdają sobie sprawę, że samo przygotowanie ćwiczeń nie jest jednoznaczne z rezultatem, jaki może zostać osiągnięty po ich wykonaniu. Uczący najwidoczniej nie wykonywali takich ćwiczeń w trakcie nauki i nie są pewni, czy ich wykonanie wpłynęłoby na wynik testu. Z drugiej jednak strony rysowane schematy i używanie różnych kolorów sugeruje, że uczący się są świadomi technik wspomagających uczenie się, tylko być może nie stosują ich w uczeniu się języka francuskiego. Studenci mieli trudne zadanie, ponieważ uczyli się języka bardzo krótko i mała liczba poznanych zagadnień oraz ograniczone słownictwo wpływały na różnorodność proponowanych ćwiczeń. Niemniej jednak jedna osoba używała czerwonego długopisu do zaznaczenia ważniejszych podsumowujących treści, dwie osoby przepisały znane już wcześniej informacje w celu lepszego zapamiętania, a jedna osoba użyła schematów i rysunków.

6. Język francuski i włoski jako trzeci język

Czynnikiem, który wpływa na przyswajanie języka obcego, jest wcześniejsza znajomość innych języków. Widła (2007) w obszernej publikacji przedstawiła wyniki badań dotyczących przyswajania języka francuskiego jako języka trzeciego. Autorka przytacza w niej projekty i dokumenty organizacji pozarządowych propagujących nauczanie trzeciego języka jako elementu uzupełniającego wykształcenie średnie. Z punktu widzenia naszych rozważań, godny przywołania wydaje się projekt *EMILE (l'Evolution de l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère)* promujący ekspozycję na język obcy przez nauczanie w nim przynajmniej jednego przedmiotu szkolnego, co ma sprzyjać ogólnemu rozwojowi jednostki. Przypomnijmy, że gimnazjum, w któ-

rym przeprowadzane było badanie, realizuje program międzynarodowy, którego założeniem jest nauczanie w języku angielskim.

Wyjaśnienie pojęcia *trilingwizm* również nie jest łatwym zadaniem, ponieważ nie jest ono jednoznaczne ze względu na poziom opanowania języków. Zakłada się, że w Polsce w rzeczywistości szkolnej niemożliwe jest nauczanie biegłego posługiwania się dwoma językami obcymi. Jedyne słuszne założenie i możliwe do przeprowadzenia jest następujące: biegła znajomość języka ojczystego, dobra znajomość, chociaż nie perfekcyjna, drugiego języka umożliwiającą komunikację i działania oraz zainicjowanie nauczania języka trzeciego, do takiego poziomu, który nie pozwala na faktyczne jego używanie, ale który daje ogólne o nim wyobrażenie. W Polsce w większości przypadków drugim językiem jest język angielski, a trzecim kolejny obcy język, w naszym przypadku francuski i włoski, chociaż, jak pokazują to odpowiedzi udzielone w ankietach, niejednokrotnie interesujące nas języki są czwartymi lub piątymi. Rzadko kiedy jednak uczący się kontynuują poznawanie wszystkich tych języków, częściej wspominają o zamkniętych już epizodach edukacji szkolnej lub pozaszkolnej. Widła (2007) dużą część publikacji poświęca problematyce błędu językowego, interferencjom językowym oraz innym czynnikom sprzyjającym ich powstawaniu. Wprowadzając badania opisywane w tym artykule dotyczą również niepoprawnych form, ale analizy skupiają się na samodzielności uczących się w doskonaleniu umiejętności językowych, uświadamianiu sobie rodzaju i przyczyn popełnianych błędów oraz sposobie ich korygowania.

Można założyć, że doświadczenie w uczeniu się jednego języka obcego będzie pozytywnie wpływać na opanowywanie języka drugiego. Uczący się mają ułatwione zadanie, ponieważ trzy interesujące nas języki zapisywane są alfabetem łacińskim, należą do kultury europejskiej, zatem podręczniki tworzone do ich nauczania proponują podobne tematy i zadania, a nauczyciele stosują w nauczaniu podejście komunikacyjne. Wydaje się naturalne, że uczący się przeniosą swoje obserwacje i wnioski z nauki języka angielskiego na proces uczenia się kolejnego języka. Szczególnie interesuje nas stopień autonomizacji. Zakładamy, że do opanowania języka na poziomie komunikacyjnym konieczny jest pewien wypracowany stopniowo pewien zakres samodzielności, autonomii uczącego się, a zatem, skoro wszyscy badani osiągnęli taki poziom z języka angielskiego, to nasuwa się pytanie, czy w trakcie uczenia się kolejnego języka uczący się od nowa uczą się autonomii czy wykorzystują swoje wcześniejsze doświadczenia. W celu porównania postawy uczących się podsumowaliśmy odpowiedzi z pytań porównujących podejście uczących się do języka angielskiego i, odpowiednio, do języka francuskiego lub włoskiego. Zsumowano odpowiedzi twierdzące dotyczące każdego zagadnienia i przedstawiono je w tabeli 4.

Z łatwością uczę się nowych słów z języka francuskiego/włoskiego	11 (52%)	Z łatwością uczę się nowych słów z języka angielskiego.	17 (80%)
Czytam dodatkowe, wybrane przez siebie teksty, dialogi z języka francuskiego/włoskiego.	6 (28%)	Czytam dodatkowe, wybrane przez siebie teksty, dialogi z języka angielskiego	13 (61%)
Wykonuję dodatkowe, wybrane przez siebie ćwiczenia z języka francuskiego/włoskiego.	6 (28%)	Wykonuję dodatkowe, wybrane przez siebie ćwiczenia z języka angielskiego.	9 (42%)
Korzystam w domu ze słownika (książka lub wersja internetowa) języka francuskiego/włoskiego.	20 (95%)	Korzystam w domu ze słownika (książka lub wersja internetowa) języka angielskiego.	20 (95%)
Korzystam z dodatkowych, pozaszkolnych lekcji języka francuskiego/włoskiego.	3 (14%)	Korzystam z dodatkowych, pozaszkolnych lekcji języka angielskiego.	5 (23%)
Mam w domu dodatkowe książki do nauki języka francuskiego/włoskiego (gramatyka, ćwiczenia).	9 (42%)	Mam w domu dodatkowe książki do nauki języka angielskiego (gramatyka, ćwiczenia).	19 (90%)
Często napotykam francuskie/włoskie słowa i zwroty w rzeczywistości pozaszkolnej.	9 (42%)	Często napotykam angielskie słowa i zwroty w rzeczywistości pozaszkolnej.	21 (100%)

Tabela 4: Odpowiedzi twierdzące udzielone przez badanych, wyrażone w liczbach i procentach.

„Przewaga” języka angielskiego jest wyraźna w każdym ze wspomnianych zagadnień. 80% osób przyznaje, że z łatwością uczy się słów w języku angielskim, podczas gdy tylko połowa (52%) tę samą opinię wyraża w stosunku do trzeciego języka obcego. Można zastanowić się, czy nie wynika to ze stopnia autonomizacji procesu uczenia się tych dwóch języków. Spójrzmy na kolejne wypowiedzi: ponad połowa (61%) czyta dodatkowe, wybrane przez siebie teksty z języka angielskiego, podczas gdy niecała jedna trzecia badanych (28%) wykonuje tę czynność w innym języku obcym. Różnica ta zmniejsza się w pytaniu dotyczącym ćwiczeń (42% i 28%). Przeważnie osoby czytające dodatkowo teksty z trzeciego języka wykonują też ćwiczenia gramatyczne. Różnicę w przypadku języka angielskiego można tłumaczyć zaawansowanym poziomem jego znajomości i niechęcią do wykonywania ćwiczeń, a także czerpaniem przyjemności z lektury tekstów powszechnie dostępnych (pozytywnie książkowe, internet, telewizja). Można jednak założyć, że etap ćwiczeń gramatycznych uczący się mają już za sobą i ich wkład pracy samodzielnej jest dość duży, o czym może świadczyć liczba osób mających dodatkowe pozycje do nauki języka angielskiego w domu (90%). Zaskakująca wydaje się liczba osób korzystająca z dodatkowych lekcji języka angielskiego lub włoskiego i francuskiego. Można było przypuszczać, że więcej gimnazjalistów uczęszcza na lekcje języka angielskiego, jednak mamy w tym przypadku do czynienia z grupą niereprezentatywną w odniesieniu do populacji gimnazjalistów, ponieważ w programie międzynarodowym mają poszerzoną liczbę godzin języka angielskiego (5-6 tygodniowo). Dodatkowo pozostałe lekcje odbywają się z elementami języ-

ka angielskiego, poza tym szkoła stara się uchodzić za placówkę, której uczniowie nie pobierają korepetycji, a zatem dodatkowe lekcje nie są piętnowane, ale nie są mile widziane (jedna osoba nie chciała jednoznacznie wypowiedzieć się, czy uczęszcza na takie zajęcia). Pytanie dotyczące częstości napotykania słów obcojęzycznych w rzeczywistości polskiej również, naszym zdaniem, świadczy o poziomie autonomii, o refleksjach związanych z danym językiem, samodzielnym poszukiwaniu elementów kulturowych (na przykład związanych z kuchnią). Wobec wszechobecnego języka angielskiego, który zdominował większość dziedzin naukowych, nie spodziewaliśmy się, że badani nie dostrzegą tego zjawiska. Jednak to, że tylko co trzecia osoba dostrzega słowa francuskie i włoskie może świadczyć o zbyt małej dociekliwości badanych i zbyt małej otwartości na inną kulturę.

7. Zakończenie

Podsumowując, na podstawie odpowiedzi udzielonych przez małą próbę biorącą udział w badaniu pilotażowym można stwierdzić, że tylko gimnazjaliści z klasy pierwszej mają problemy z samodzielnym uczeniem się. Michońska-Stadnik (1996: 161) dochodzi do wniosku, że wykształcenie całkowitej autonomii w warunkach szkolnych nie jest możliwe, wydaje się jednak, że wyniki badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszego artykułu odzwierciedlają opinię Pawlaka (2011b: 68), który stwierdza, że istnieją różne poziomy autonomii i w zasadzie nie można podzielić uczących się na autonomicznych i tych, którzy nimi nie są. Niemniej jednak w przebadanym zakresie dotyczącym samodzielnego powtórzenia wiadomości w domu można przypuszczać, że część uczących się nie osiągnęła zakładanego przez nauczających poziomu autonomii, czego odzwierciedleniem są oceny oraz umiejętności, które również nie są zadowalające dla samych uczących się. W celu osiągnięcia zamierzonego rezultatu nauczający powinien wskazywać im sposoby i techniki przyswajania nowego materiału, ponieważ istnieje duże prawdopodobieństwo, że uczący się nie potrafią powiązać celowości wykonywanych ćwiczeń z analizowanym materiałem i bez wskazówek nie są w stanie w domu powtórzyć nowych informacji i nauczyć się ich. Może to skutkować zniechęceniem, ponieważ czas nieefektywnie wykorzystany na uczeniu się niewidocznych rezultatów sprawi, że uczący się nabiorą przekonania, że język włoski jest trudny, a oni sami będą przekonani o własnych umiejętnościach uczenia się. Gimnazjaliści w klasie trzeciej oraz studenci potrafią uczyć się samodzielnie, znają techniki i strategie przyswajania wiedzy i jej powtarzania, umieją powiązać ze sobą poznane informacje, jednak nie wykazują inicjatywy w poszerzaniu i pogłębianiu umiejętności w zakresie języka włoskiego i francuskiego. Niemniej jednak problem motywacji jest odrębnym zagadnieniem, które nie zostanie poruszone w niniejszym artykule. Można jednak stwierdzić, że uczący się są w stanie uczyć się w sposób autonomiczny i przejąć

odpowiedzialność za swój proces uczenia się. To, że nie wykazują inicjatywy do pogłębiania nabytych już umiejętności, nie neguje ich jako jednostek autonomicznych, ponieważ można założyć, że ich własnym wytyczonym przez siebie samych celem jest zdobycie podstawowej wiedzy, umożliwiającej porozumiewanie się w podstawowym zakresie bądź też, przekładając to stwierdzenie na bardziej szkolny słownik, zaliczenie przedmiotu z pozytywną oceną – dobrą lub dostateczną, która jest dla nich satysfakcjonująca i zgodna z oczekiwaniami. Kontynuując rozważania można zastanowić się, w jaki sposób nauczający może wspierać uczącego się w autonomii? Janoszczyk (2011: 90) jako przykład takich działań proponuje danie uczniom do wyboru kilku ćwiczeń z określonego zestawu. Jeśli jednak uczący się nie będą wiedzieć, na czym polega proces nauczania i nie będą zaangażowani w ten proces, osiągnięcie przez nich sukcesu nie będzie możliwe.

Wszyscy uczący się, którzy mają wcześniejsze doświadczenie związane z uczeniem się języka angielskiego, znają zasady uczenia się języka angielskiego, ale tylko niewielka część przenosi je na uczenie się języka francuskiego lub włoskiego, co pokazuje zestawienie wyników związanych z porównaniem sytuacji języka angielskiego i kolejnego języka. Niewiele przydatnych zachowań, takich jak wykonywanie dodatkowych ćwiczeń, czytanie tekstów, poszerzanie wiadomości związanych z kulturą danego kraju przenoszonych jest do nauki drugiego języka obcego, co wpływa bezpośrednio na trudności, na które skarżą się uczniowie. Jak wspomniano wcześniej, przyczyn niechęci do samodzielności w uczeniu się może być wiele – brak motywacji, brak zainteresowania, a tym samym niechęć do poświęcania czasu nawet na refleksję związaną z drugim językiem obcym. Najbardziej zaskakujący może wydawać się szczególnie jeden wniosek wypływający z przeprowadzonych ankiet, analizy ilościowej, jakościowej, a także obserwacji, a mianowicie, że uczący się nie korzystają z wcześniejszych doświadczeń związanych z samodzielnym, autonomicznym uczeniem się języka angielskiego i ponownie muszą nabywać je w przypadku kolejnego języka obcego. Może zatem słuszne byłoby kontynuowanie nauki drugiego języka obcego również na wyższym poziomie kształcenia, a przede wszystkim unikanie zmiany języka obcego na każdym etapie kształcenia, co niestety jest częstym procederem w szkołach polskich, które ze względów finansowych nie są w stanie zapewnić miejsc pracy dla filologów uczących różnych języków.

Bibliografia

- Balboni, P. E. 1999. *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Edizioni Guerra.
- Balboni, P. E. 1994. *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci Editore.
- Benucci, A. 2005. „La correzione degli errori”, w: Diadori, P. (red.). 2005. 164-178.
- Diadori, P. (red.). 2005. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.
- Janoszczyk, J. 2011. „Autonomia – teoria a rzeczywistość”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 83-93.
- Komorowska, H. 2009. *Dydaktyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Michorńska-Stadnik, A. 1996. *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pawlak, M. (red.). 2011a. *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie.
- Pawlak, M. 2011b. „Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia perspektywy”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 65-81.
- Piotrowski, S. 2011. „O autonomii w perspektywie podejścia zorientowanego na działanie”, w: Pawlak, M. (red.). 2011. 21-33.
- Widła, H. 2007. *L'acquisition du français – langue troisième. Problèmes méthodologiques et implications pratiques*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilczyńska, W. 2011. „Autonomia jako przedmiot badań glottodydaktycznych”, w: Pawlak, M. (red.) 2011. 47-63.
- Wilczyńska, W. 2005. *Introduction à la didactique du français langue étrangère*. Kraków: Flair.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Aneks

Poniższa ankieta ma posłużyć lepszemu poznaniu Twojego sposobu uczenia się języka obcego w domu. Nie ma odpowiedzi nieprawidłowych. Twoje odpowiedzi nie będą wpływały na ocenę.

Imię i nazwisko Data.....

Wiek

Jakich języków się uczysz? W nawiasie napisz, jak długo

- a.
- b.
- c.
- d.

Czy zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami? Zakreśl wybraną przez Ciebie odpowiedź. T – oznacza Tak/Zgadzam się z tym stwierdzeniem; N – Nie/ Nie zgadzam się ze stwierdzeniem; NW – Nie wiem/Nie mam zdania

1. Nie mam problemów z uczeniem się języków obcych. T N NW
2. Z łatwością uczę się nowych słów z języka francuskiego/włoskiego. T N NW
3. Z łatwością uczę się nowych słów z języka angielskiego. T N NW
4. Czytam dodatkowe, wybrane przez siebie teksty, dialogi z języka francuskiego/włoskiego. T N NW
5. Czytam dodatkowe, wybrane przez siebie teksty, dialogi z języka angielskiego. T N NW
6. Wykonuję dodatkowe, wybrane przez siebie ćwiczenia z języka francuskiego/włoskiego. T N NW
7. Wykonuję dodatkowe, wybrane przez siebie ćwiczenia z języka angielskiego. T N NW
8. Korzystam w domu ze słownika (książka lub wersja internetowa) języka francuskiego/włoskiego. T N NW
9. Korzystam w domu ze słownika (książka lub wersja internetowa) języka angielskiego. T N NW
10. Korzystam z dodatkowych, pozaszkolnych lekcji języka francuskiego/włoskiego. T N NW
11. Korzystam z dodatkowych, pozaszkolnych lekcji języka angielskiego. T N NW
12. Mam w domu dodatkowe książki do nauki języka francuskiego/włoskiego (gramatyka, ćwiczenia). T N NW
13. Mam w domu dodatkowe książki do nauki języka angielskiego (gramatyka, ćwiczenia). T N NW
14. Często napotykam francuskie/włoskie słowa i zwroty w rzeczywistości pozaszkolnej. T N NW
15. Często napotykam angielskie słowa i zwroty w rzeczywistości pozaszkolnej. T N NW
16. Podobał mi się rodzaj pracy domowej, jaki wykonałem na dzisiaj. T N NW
17. Miałem/am problemy z wykonaniem pracy domowej. T N NW
18. Bez większych problemów znalazłem/am ćwiczenia dodatkowe. T N NW
19. Zrozumiałem/am, jakie błędy popełniłem/am. T N NW
20. Wiedziałem/AM, jakie ćwiczenia wybrać, żeby przeciwiczyć formy napisane błędnie na teście. T N NW
21. Ćwiczenia, jakie wykonałem/am były podobne do tych, jakie robiliśmy na lekcji. T N NW
22. W przyszłości będę wyszukiwać ćwiczenia dodatkowe, żeby powtórzyć materiał z lekcji. T N NW

23. W przyszłości będę wyszukiwać ćwiczenia dodatkowe, żeby nauczyć się czegoś nowego.

T N NW

24. W przyszłości będę wyszukiwać dodatkowe teksty i dialogi, żeby powtórzyć materiał z lekcji.

T N NW

25. W przyszłości będę wyszukiwać dodatkowe teksty i dialogi, żeby nauczyć się czegoś nowego.

T N NW

26. Uważam, że wykonana praca domowa sprawiła, że lepiej napisałbym/napisałabym ten test.

T N NW

Strategie uczenia się słownictwa stosowane przez osoby dyslektyczne i niedyslektyczne w procesie nauki języka niemieckiego

Renata Rybarczyk

Instytut Filologii Germańskiej, UAM

renary@wp.pl

Vocabulary learning strategies used by dyslexic and non-dyslexic learners in the process of learning German as a foreign language

Fostering learner autonomy is very important in the process of learning foreign languages. The aim of this paper is to present specific problems with teaching German as a foreign language to Polish students with dyslexia. Dyslexic students commonly have problems with short-term and working memory, structure and sequencing. For this reason, they will have great difficulty in acquiring new vocabulary. The present paper reports the findings of a study investigating the use of vocabulary learning strategies by learners with and without dyslexia. The analysis of the data showed that the majority of students have no knowledge of vocabulary learning strategies.

1. Wprowadzenie

Współczesna komunikatywnie zorientowana dydaktyka języków obcych za podstawowy cel kształcenia wyznacza skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i w piśmie, rozwinięcie u uczniów kompetencji komunikacyjnej, a co się z tym wiąże opanowanie jak najbogatszego słownictwa (Komorowska 2001: 115). Dochodzenie do tego celu wiąże się z realizacją ogólnego celu wychowawczego, jakim jest zwiększanie samodzielności uczących się. Wycho-

wywanie w kierunku samodzielności ucznia jest zdaniem Myczko (2004: 28) procesem długotrwałym. Jest to działanie, które nie powinno ograniczać się tylko do jednego przedmiotu szkolnego, lecz winno być zintegrowane międzyprzedmiotowo. By móc je realizować, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na włączanie elementów świadomego uczenia się, na procesy planowania i sterowania działaniami w sposób celowy, a nie przypadkowy, na umiejętność samoobserwacji i samokontroli. Takie postawy, jak: wiara we własne możliwości, poczucie odpowiedzialności za swój proces uczenia się i samodzielność można kształtować u uczących się przez naukę zorientowaną na autonomię. Zdaniem Komorowskiej (2011) potrzebne są do tego nie tylko wyżej opisane postawy, ale także pewne konkretne umiejętności i strategie, do których autorka zalicza (Komorowska 2011: 64-65):

- strategie metakognitywne, a więc umiejętność planowania własnej pracy, monitorowania jej przebiegu i oceny rezultatów,
- różnorodne strategie uczenia się i komunikowania,
- umiejętności interpersonalne związane z pracą w parach i grupach językowych, takie jak umiejętność asertywnego prezentowania swoich propozycji, ale też umiejętność uważnego słuchania, otwartość w negocjacjach,
- umiejętności wiążące się z krytyczną refleksją, w tym myślenie w kategoriach przyczyn działań i ich celów, zauważanie dobrych i złych stron poszczególnych rozwiązań czy uzasadniania swoich decyzji (O'Malley i Chamot 1990; Wenden 1991; Little 1991).

Powyżej omówione umiejętności mogą być rozwijane w ramach nauki języka obcego, także u osób dyslektycznych. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na nakreślone w nowej *Podstawie programowej* cele kształcenia ogólnego oraz wymagania szczegółowe odnoszące się do nauczania językowego. Skoro wyraźnie podkreśla się w nich wagę uświadamiania uczniom istoty strategii uczenia się oraz potrzebę ich treningu, dlaczego nie pokazać osobom dyslektycznym przez ćwiczenie wyselekcjonowanych strategii, jak efektywniej uczyć się języka docelowego bądź też, jak usprawnić proces jego używania.

W pierwszej części niniejszego artykułu rozważaniom zostanie poddany problem rozwijania autonomii u uczących się języków obcych. W dalszej części zostaną przedstawione możliwe trudności osób z dysleksją rozwojową w przyswajaniu leksyki języka obcego, a także techniki wspierające jej zapamiętywanie. Oprócz tego zostaną zaprezentowane i poddane analizie wyniki projektu badawczego, którego zasadniczym celem było uzyskanie odpowiedzi m.in. na następujące pytania:

1. W jakim zakresie osoby z dysleksją, uczące się języka niemieckiego w gimnazjum, doświadczają trudności w przyswajaniu języka docelo-

wego, w tym leksyki. W jakim stopniu są one odmienne od tych, których doświadczają osoby niedyslektyczne?

2. Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób w ramach lekcji języka niemieckiego przekazywana jest im wiedza na temat strategii uczenia się słownictwa?
3. Jakie strategie uczenia się zapewniają badanym efektywne opanowanie słownictwa? Czy istnieją różnice w użyciu poszczególnych rodzajów strategii między uczniami z dysleksją, a osobami niedyslektycznymi?

2. Rozwijanie autonomii jako jeden z celów nauki języka obcego

W *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* podkreśla się, że rozwijanie świadomości językowej u uczących się nie polega tylko na kształceniu sprawności czy podsystemów językowych, ale także na pobudzaniu wyobraźni i kształceniu umiejętności uczenia się za pomocą odpowiednich technik i strategii. Ze względu na istnienie różnych stylów poznawczych i preferencji w procesie uczenia się, nauczający winni rozwijać u uczących się samowiedzę w tym zakresie i pokazywać rozmaite sposoby pracy nad konkretnymi zadaniami językowymi (Komorowska 2011: 65). Przez przekazywanie wiedzy o strategiach uczenia się, o strategiach rozwiązywania problemów oraz przez kształtowanie umiejętności dokonywania wyboru i oceny zastosowanej strategii (Rampillon 1997: 179-182) nauczyciele wpływają na przebieg procesu uczenia się języka obcego. Dzięki tego rodzaju zabiegom dydaktycznym uczący się mogą zrozumieć jego charakter, uświadomić sobie, z jakich dostępnych źródeł, materiałów można korzystać, aby poprawić rezultaty uczenia się np. słownictwa czy gramatyki albo jak skutecznie rozwijać i wykorzystywać sprawności językowe (Drożdżał-Szelest 2004: 36). Potrzebę takiego działania dostrzegli też autorzy nowej *Podstawy programowej*, w której szczególną wagę przypisali rozwijaniu świadomości językowej uczących się, m.in. przez zachęcanie do stymulowania postaw autonomicznych.

W tym miejscu warto wspomnieć o pewnych czynnikach, na których kształtowanie nauczający nie mają istotnego wpływu, a które decydują czasami o występowaniu zachowań o charakterze autonomicznym lub ich braku. Są to między innymi indywidualne i typologiczne cechy uczących się, ich zdolności, style poznawcze, poziom świadomości, pochodzenie kulturowe, wiek, płeć, kontekst, w którym odbywa się nauka, a nawet sam język docelowy (Siek-Piskozub 2001: 90; Pawlak 2011: 307). Komorowska (2011: 65) podkreśla jednakże, że nauczający nie są w tym wypadku „całkowicie bez szans, bo autonomię można rozwijać zarówno w różnych grupach wieku, jak i u uczących się o różnych cechach”. I tak w grupach dziecięcych można rozwijać takie umiejętności, jak określenie swoich upodobań i poczucia trudności, planowanie swojej

pracy (dotyczy to krótkotrwałego zadania, np.: kolejności wykonywania poszczególnych czynności), oceny jej wyników oraz współpracy z innymi uczestnikami grupy w celu realizacji zadania. U młodzieży dochodzą jeszcze umiejętności poszukiwania i selekcji materiałów, doboru odpowiednich dla siebie ćwiczeń, wyboru i posługiwania się strategiami i technikami uczenia się, organizacji pracy własnej i grupowej. Działania u dorosłych dodatkowo powinny zmierzać w kierunku kształcenia umiejętności planowania i wyznaczania sobie celów nauki, monitorowania przebiegu procesu uczenia się, samooceny wyników pracy, a w razie potrzeby dokonywania zmian i wprowadzania działań dostosowawczych. Pożądane jest także wdrażanie do autorefleksji nad własnymi sposobami uczenia się, autokontroli i autoregulacji (Komorowska 2011: 66). Posiadanie wymienionych umiejętności wzmacnia u uczących się wiarę we własne możliwości i przekonanie o tym, że są w stanie samodzielnie podejmować decyzje, nie tylko w trakcie nauki języka obcego, ale także w innych sytuacjach życiowych. Z powyższych rozważań wynika, że nauczyciele, oprócz umiejętności językowych i dydaktycznych, powinni legitymować się wiedzą na temat strategii uczenia się, a także w umiejętny sposób przekazywać tę wiedzę z uwzględnieniem potrzeb i możliwości uczących się.

3. Klasyfikacja strategii uczenia się

Wielu badaczy stoi na stanowisku, że osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego jest uwarunkowane zastosowaniem odpowiednich strategii. Nie istnieje jednakże uniwersalny zestaw strategii gwarantujących sukces każdemu z uczących się. Każdy ma i rozwija własny repertuar strategii uczenia się i użycia języka, które mogą przyczynić się do sukcesu lub niepowodzenia w nauce i komunikacji. O wartości strategii przesądza kontekst jej użycia, natomiast na jej efektywność wpływa wybór odpowiadający preferencjom i stylowi uczenia się poszczególnych uczniów, zastosowanie jej zgodne z wymogami zadania, skuteczne stosowanie i łączenie jej z innymi, odpowiednimi strategiami (Dąbrowska 2011: 84-85). Znane typologie strategii uczenia się wyróżniają trzy ich kategorie: *strategie metakognitywne*, *kognitywne* i *społeczno-afektywne* (O'Malley i Chamot 1990). Obszerniejszą i bardziej szczegółową typologię wprowadziła między innymi Oxford (1990), która dzieli strategie na dwie główne grupy: *strategie bezpośrednie* i *pośrednie*, które z kolei podzielone zostały na sześć podgrup. Każda z tych podgrup strategii ma określoną rolę w procesie uczenia się języka. Strategie pośrednie i bezpośrednie wzajemnie się uzupełniają, przez co pełnią funkcję komplementarną i ułatwiają proces uczenia się. Strategie bezpośrednie opierają się bezpośrednio na materiale językowym i ułatwiają jego mentalne przetwarzanie. Należą do nich *strategie pamięciowe* (mające na celu ułatwie-

nie zapamiętywania treści), *kognitywne* (bezpośrednio zaangażowane w proces przyswajania języka) i *kompensacyjne* (używane w przypadku niedostatków językowych ucznia). Grupę strategii pośrednich tworzą strategie *metakognitywne* (przygotowawcze), *afektywne* i *społeczne* (pomocne w redukowaniu stresu lub w uzyskaniu pomocy innych przy rozwiązywaniu danego problemu). Grupa tych strategii wspomaga proces uczenia się, ze względu na to, że ma decydujący wpływ na podjęcie lub zaniechanie działania, właściwą organizację procesu umysłowego oraz pozytywne nastawienie do samego procesu uczenia się (Siek-Piskozub 2001: 92).

Wielu badaczy ma trudności ze zdefiniowaniem strategii uczenia się. Z tego względu Elis (1994: 532-533), na podstawie wyników badań, scharakteryzował główne cechy tego typu strategii. Zdaniem autora strategie odnoszą się do ogólnych podejść, specyficznych działań lub technik stosowanych w nauce języka drugiego. Oprócz tego uczniowie stosują je w celu przezwyciężenia jakiegoś problemu. Strategie odnoszą się zarówno do zachowań językowych, jak i niejęzykowych i mogą być transferowane z języka pierwszego na drugi. Dostarczając danych o języku drugim, które następnie mogą być przez uczących się przetworzone, wpływają ogólnie rzecz biorąc pośrednio na proces uczenia się, choć niektóre z nich mogą mieć bezpośredni wpływ (np. pamięciowe opamiętywanie określonego słownictwa). Ponadto niektóre strategie mają charakter umysłowy a inne behawioralny, dlatego niektóre z nich da się obserwować, a inne nie. W głównej mierze ich zastosowanie uzależnione jest od rodzaju przydzielonego do wykonania zadania oraz od preferencji uczniowskich (por. Siek-Piskozub 2001: 88-89). Najważniejszą jednak cechą wszystkich strategii jest ta, że można się nauczyć ich stosowania (Michońska-Stadnik 2008: 393). Warto zatem w danej fazie nauki języka stwarzać uczącym się okazję do poznania, wypróbowania i ewaluacji samodzielnie przez nich wybranych strategii (Dąbrowska 2011: 85-86). Wielu badaczy wyraża pogląd, że strategie są niezbędne do odniesienia pełnego sukcesu, nie tylko w edukacji językowej. Jak pisze Michońska-Stadnik (2008: 393) „Uczniowie posiadający wiedzę na temat strategii są, w porównaniu z tymi, którzy takiej wiedzy nie posiadają, bardziej wydajni, pełni pomysłów, łatwiej dostosowują się do różnych sytuacji”.

4. Strategie uczenia się a dysleksja

Mimo że trwa już czwarta dekada, od kiedy zajęto się badaniami nad strategiami uczenia się języków obcych, i choć mamy większą wiedzę na ich temat (Pawlak 2011: 307), w większości publikacji dotyczących rozwijania kompetencji strategicznej bardzo rzadko lub prawie w ogóle uwaga autorów koncentruje się na tzw. uczniach dysfunkcyjnych, których liczba w szkole ogólnodostępnej

z roku na rok systematycznie wzrasta. Wśród nich pokaźną grupę stanowią uczniowie ze zdiagnozowaną dysleksją (Bogdanowicz i Smoleń 2004: 5)¹. Ich obecność na lekcjach stanowi poważne wyzwanie dla nauczycieli, dla których jednym z ważniejszych zadań powinno być wzmocnianie w uczących się poczucia własnej skuteczności, między innymi przez umiejętne dobieranie zadań do ich możliwości. W tej sytuacji nie bez znaczenia, także dla osób z dysleksją, może okazać się trening stosowania strategii, czyli systematyczne nauczanie, jak się uczyć. Uczniowie słabsi językowo, do których zaliczani są często dyslektycy, mogą wiele skorzystać podczas takiego treningu, bowiem w jego trakcie będą nabywać wiedzę metakognitywną, dzięki której będą mogli dostosować odpowiednie strategie do rodzaju zadania, nad którym aktualnie pracują (Michońska-Stadnik 2008: 395). Dysponując szerokim repertuarem własnych strategii uczenia się języka, łatwiej osiągną zamierzone cele, co zapewne wpłynie na kształtowanie ich aktywnych postaw wobec wymagań szkolnych, jak i innych sytuacji zadaniowych i społecznych.

Dysleksja rozwojowa nie powinna stanowić przeszkody w nauce leksyki języka obcego, jeśli osoby nią dotknięte zostaną poddane umiejętnemu treningowi strategicznemu, który je przygotowuje do przejęcia odpowiedzialności za uczenie się oraz kontrolowanie tego procesu. Często pojawia się pytanie o możliwości wsparcia osób dysfunkcyjnych, celem stworzenia im szansy poznania i wykorzystania własnych atutów i pokonania słabszych stron. Co warto wobec tego mieć na uwadze przed rozpoczęciem treningu strategicznego z grupą, w której znajdują się osoby z dysleksją? Jednym ze specyficznych symptomów występującej dysleksji może być trudność związana z ograniczoną możliwością opanowania nowej leksyki. W przypadku uczniów dyslektycznych stosunkowo często obserwowane są problemy językowe wynikające ze złego funkcjonowania ich pamięci werbalnej. Czas przechowywania informacji w pamięci krótkotrwałej jest krótszy, przez co występują trudności z zapamiętywaniem listy informacji czy sekwencji podawanych w instrukcji. Ponadto problemem może być szybkie automatyczne

¹ Definicja terminu *dysleksja* sformułowana w 2007 roku przez Europejskie Towarzystwo Dysleksji (European Dyslexia Association) jest następująca: „Dysleksja to odmienny sposób nabywania umiejętności czytania i pisanie oraz ortografii, o podłożu neurobiologicznym. Trudności poznawcze, które powodują tę odmienność, mogą także wpłynąć na umiejętności planowania, liczenia itp. Przyczyną może być kombinacja trudności w zakresie przetwarzania fonologicznego, pamięci operacyjnej, szybkości nazywania, uczenia się materiału zorganizowanego w sekwencji i automatyzacji podstawowych umiejętności. (...) Nie ma związku pomiędzy obecnością dysleksji a poziomem inteligencji, wkładem pracy czy pozycją społeczno-ekonomiczną. Ponadto zróżnicowanie krajów europejskich w zakresie języka, wymogu znajomości wielu języków, środowiska społeczno-kulturowego, jak również dostępu do edukacji ma znaczący wpływ na możliwości, jakie życie stwarza dzieciom i dorosłym z dysleksją”.

nazywanie, czyli odwoływanie z pamięci nazw przedmiotów (nawet takich, które są dobrze znane) lub powtarzanie słów. Zauważa się znaczną rozbieżność między słownictwem pasywnym i aktywnym. Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w słabym zróżnicowaniu fonologicznym reprezentacji znanych słów (Krasowicz-Kupis 2006: 57-60). Badania wykazały, że występujące trudności da się skutecznie ograniczać. Praca korekcyjna polega przede wszystkim na stosowaniu technik wspierających zapamiętywanie materiału, z wykorzystaniem różnych kanałów zmysłowych. Jednakowo istotny jest sposób, w jaki na lekcji prezentowane i utrwalane są treści. W związku z tym, że u wielu osób dyslektycznych oprócz zaburzeń krótkotrwałej pamięci słuchowej rozpoznaje się także zaburzenia słuchu fonematycznego, tempo wypowiadanych słów czy zwrotów w fazie prezentacji nowej leksyki powinno być nieco wolniejsze. Taki sposób postępowania umożliwi w znacznym stopniu ich właściwe percypowanie. Z kolei, chcąc przyzwyczaić uczących się do naturalnej wymowy, należy w trakcie ćwiczeń automatyzujących oraz w fazie kontekstualizacji przechodzić do wypowiedzi w normalnym tempie (Jurek 2004: 32).

Aby uczeń z dysleksją skutecznie opanował nową leksykę, powinien usłyszeć nowe słowo, zobaczyć je, spróbować skojarzyć z podobnymi mu znanymi, powtórzyć, wyobrazić je sobie, przeliterować, napisać, utworzyć z nim związki wyrazowe i zastosować w różnych kontekstach (Jurek 2004). Wspomniane techniki powinny być znane każdemu dobrze przygotowanemu do swej roli nauczycielowi języka obcego, ponieważ należy je stosować także w pracy z uczniami niedyslektycznymi. Pracę z tekstem winno poprzedzać ukierunkowanie uwagi jego odbiorców na temat, którego będzie dotyczył, natomiast następnym krokiem winno być wprowadzenie i semantyzacja kluczowych wyrazów i struktur, bez których niemożliwe byłoby jego zrozumienie. Podczas czytania lub odsłuchu tekstu należy uczniom dyslektycznym umożliwić odbiór wzrokowy treści, zezwalając na otwarcie podręcznika czy rozdając im prędkiej kopie tekstu. Dzięki tej możliwości mają oni ułatwione rozumienie tekstu oraz szybciej przyswajają sobie reguły wymowy, w których konieczne jest porównanie graficznego obrazu słowa z jego wymową (Jurek 2004: 33).

Niestety, obserwując praktykę szkolną, zauważa się, że dość częstym sposobem pracy nad słownictwem jest tylko wyjaśnianie jego znaczenia przez podanie ekwiwalentu w języku polskim. Czasami uczniowie sami sprawdzają znaczenie nowego zwrotu czy słówka w słownikach bilingwalnych. Z biegiem czasu oczekuje się od nich w tej kwestii większej samodzielności, co jest też związane z brakiem czasu na lekcji, którą nauczyciel przeznacza na pracę z tekstem, nauczanie gramatyki, bądź powtórki przygotowujące do egzaminów zewnętrznych. W takich sytuacjach uczniowie dyslektyczni, ale nie tylko oni, całkowicie pozostawieni samym sobie mogą czuć się zagubieni i zniechęceni, ponieważ brakuje

im poczucia ukierunkowania i nie mają możliwości kontrolowania swoich osiągnięć. Nie zawsze też mają wypracowany odpowiedni repertuar strategii i technik, które mogą uczynić ich naukę słownictwa łatwiejszą i efektywniejszą. Z tej właśnie przyczyny do zadań nauczyciela powinny należeć eksplicytny i implicytny trening strategii i technik uczenia się oraz wskazanie uczniom różnych możliwości samodzielnej pracy, bo, jak zauważa Komorowska (2001: 168), „tylko postawienie na samodzielność uczniów umożliwia dobór takich form pracy, które najlepiej odpowiadają ich indywidualnym preferencjom”. Należy jednakże zaznaczyć, że im osoba starsza, tym ma większe doświadczenie edukacyjne, bardziej zdefiniowane są jej potrzeby (językowe), lepiej nakreślone cele pracy, a także ma bogatsze doświadczenie w terminowym rozliczaniu się z realizacji wytyczonych zadań. Zatem zakres samodzielnych działań uczących się w dużym stopniu jest uzależniony od ich wieku (Komorowska 2001: 169).

5. Mnemotechniki a efektywne uczenie się i zapamiętywanie nowej leksyki przez osoby z dysleksją

Istnieje przekonanie, że znajomość odpowiednich strategii uczenia się oraz umiejętność ich zastosowania stanowią klucz do autonomii ucznia. Niestety, niewielu uczących się podejmuje „inicjatywy związane z planowaniem, porządkowaniem i uruchamianiem procesu własnego uczenia się. Większość z nich uczy się niesamodzielnie, wykonuje jedynie polecenia i nie podejmuje działań innych niż proponowane przez nauczycieli lub podręczniki.” (EOSKI 2003: 124).

Jak już nadmieniono, wielu dyslektyków ma problem z uczeniem się, zapamiętywaniem i wydobywaniem z pamięci na zawołanie nowych słówek. W celu ułatwienia wszystkim uczniom, nie tylko dyslektycznym, utrwalania nowej leksyki, należałoby wspólnie z nimi zastanowić się nad odpowiednim wyborem technik uczenia się słownictwa. Na uwagę zasługują przede wszystkim mnemotechniki, które pozwalają kojarzyć nowe słowa z czymś znanym. Ułatwia to efektywniejsze ich zapamiętanie i odtworzenie znaczenia. Chcąc wspierać postawy autonomiczne, wskazane jest, aby nauczyciel zachęcał uczniów nie tylko do bezkrytycznego korzystania z mnemotechnik, ale także do samodzielnej oceny, które z tych zaproponowanych najlepiej odpowiadają im samym i pomagają poprawić funkcjonowanie ich pamięci. Istnieją takie mnemotechniki, których uczący się używają bezrefleksyjnie, spontanicznie, inne zaś wymagają uświadczenia i treningu. Nie ulega wątpliwości, że niektóre z nich są bardzo użyteczne w nauczaniu uczniów z dysleksją. Z całą pewnością należą do nich grupowanie, metoda akronimów, akrostychów i metoda miejsc (Bogdanowicz 2011: 156-158). Grupowanie polega na kategoryzacji, czyli uporządkowaniu informacji według pewnych zasad, np. podobieństwa znaczeniowego czy formalnego. Jest to bar-

dzo skuteczna forma zapamiętywania, która odbywa się najczęściej w sposób spontaniczny, w zależności od rodzaju materiału. Nieco mniej znaną jej odmianą, ale jakże pomocną osobom dyslektycznym jest mnemotechnika polegająca na grupowaniu przestrzennym (rysunek 1). Uczący się układają wyrazy oznaczające części pewnej całości w sposób imitujący jej kształt (Kamińska 2004: 252).



Rysunek 1: Przykład grupowania przestrzennego (Grzebyta 2012: 56).

Z kolei metoda akronimów opiera się na stworzeniu słowa (wyrażenia) skróconego z pierwszych liter wybranej nazwy. Wyraz stanowiący akronim nie musi być sensowny, chociaż taki jest łatwiejszy do zapamiętania, np.:

KURA – die 4 wichtigsten Sozialversicherungen

K – Krankenversicherung

U – Unfallversicherung

R – Rentenversicherung

A – Arbeitslosenversicherung²

Metoda akrostychów polega ona na utworzeniu zdania, które pomoże zapamiętać kolejne elementy informacji. Pierwsze litery zdania są początkowymi literami elementów do zapamiętania. Utworzone zdanie nie musi być zgodne z kategorią

² Tłumaczenie na język polski:

4 najważniejsze ubezpieczenia społeczne

K – ubezpieczenie zdrowotne

U – ubezpieczenie od następstw nieszczęśliwych wypadków

R – ubezpieczenie emerytalne

A – ubezpieczenie na wypadek bezrobocia

zapamiętywanych elementów, niemniej jednak tworzenie zdań naprowadzających ułatwia dodatkowo zapamiętywanie. Kierunki świata w języku niemieckim (**NORDEN**, **OSTEN**, **SÜDEN**, **WESTEN**) można np. zapamiętać za pomocą zdania:

Nie ohne Seife waschen³.

Jako że uczniowie z dysleksją mają duże trudności z opanowaniem materiału ułożonego w sekwencje (dni tygodnia, miesiące), pomocna w takich sytuacjach może okazać się *metoda loci*, czyli *metoda miejsc*. *Loci* jest liczbą mnogą od łacińskiego słowa *locus*, oznaczającego lokalizację, która jest najważniejszym elementem tej metody. Technika ta, choć wymyślona w Grecji, rozstawiona została przez rzymskich mówców i aktorów, którzy ze znanymi sobie miejscami kojarzyli słowa i kwestie, które mieli do zapamiętania. Przechodzili obok tych miejsc lub patrzyli na nie, co umożliwiało im łatwe odnajdywanie w pamięci skojarzonych z nimi słów. W metodzie tej ważny jest wybór przestrzeni, która ma posłużyć do zapamiętania szeregu słów. Może to być pokój, klasa szkolna czy własne ciało. Przy stosowaniu tej techniki znacznie szybciej można opanować listę słownictwa, a przede wszystkim rezultaty takiej nauki są trwalsze (Bogdanowicz 2011: 158).

Bogaty repertuar technik wspierających zapamiętywanie nowej leksyki uzupełniają wszelkiego rodzaju rymonimy, czyli krótkie wierszyki bądź rymowanki, które z łatwością daje się zapamiętać i odwoływać z pamięci, np.:

- Leicht hat man es nicht – mit Übergewicht!
- Wenn es regnet, donnert, blitzt, sei froh, dass du im Trocknen sitzt!
- Eine kleine Dickmadam zog sich eine Hose an. Die Hose krachte, Dickmadam lachte, zog sie wieder aus und du bist raus!⁴

Podobną i równie skuteczną techniką jest budowanie skojarzeń z przysłówkami i sloganami reklamowymi, które się najczęściej rymują, np.:

- Haribo macht Kinder froh und Erwachsene ebenso,
- Mars macht mobil, bei Arbeit, Sport und Spiel,

³ Tłumaczenie na język polski:

NORDEN – północ, **OSTEN** – wschód, **SÜDEN** – południe, **WESTEN** – zachód.

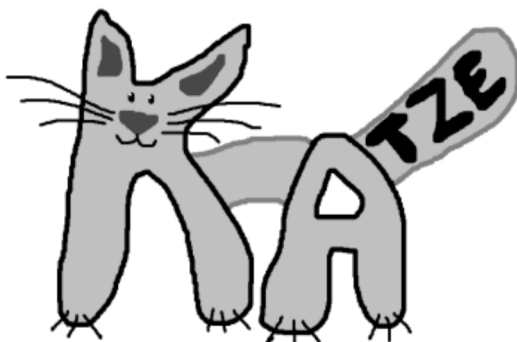
Nie ohne Seife waschen – Nigdy nie myj się bez mydła!

⁴ Tłumaczenie na język polski:

- Nie jest lekko, gdy ma się nadwagę!
- Gdy pada, grzmi i błyska, bądź zadowolony, że siedzisz tam, gdzie jest sucho!
- Mała gruba pani włożyła spodnie. Spodnie pękły, mała gruba pani zaśmiała się. Ściągnęła je, a na ciebie wypada!

- Wer sein Fahrrad liebt, der schiebt,
- Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute.

Poza tym, w nauczaniu i przyswajaniu nowej leksyki okazują się użyteczne tzw. kalki językowe, np.: „**Briefträger**” – „**listonosz**”, „**vorstellen**” – „**przedstawić**”; fiszki, które uczeń może wykonać samodzielnie w domu, używając danego słowa do uzupełnienia przykładowego zdania; wizualizacje z wykorzystaniem rysunku, koloru czy kształtu, tak jak na rysunku 2. Na osobną uwagę zasługują mapy słówek. Tworzenie takich map jest doskonałą metodą porządkowania materiału leksykalnego i jego zapamiętywania. Mapy słówek są, tak jak mapy myśli, powiązane ze sobą tematycznie. Słówka rozrysowuje się w struktury przypominające drzewo, od najbardziej ogólnego do coraz bardziej szczegółowych.



Rysunek 2: Przykład wizualizacji (Grzebyta 2012: 55).

Jak wynika z powyższego, przedstawione mnemotechniki są na tyle łatwe, że zapoznany z mechanizmami ich działania uczeń może je z powodzeniem stosować podczas samodzielnej nauki języka obcego.

6. Charakterystyka i wyniki projektu badawczego

W ramach seminarium magisterskiego prowadzonego przez autorkę niniejszego artykułu w latach 2010/2011 i 2011/2012 na studiach II stopnia w Zakładzie Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego IFG UAM w Poznaniu, magistrant Arkadiusz Andrzejewski przeprowadził w październiku 2011 roku badania w jednym z gimnazjów w Gostyniu. Próba badawcza obejmowała 107 osób uczących się języka niemieckiego. Wśród badanych było 24 uczniów (22,4%), którzy mieli wydaną opinię o dysleksji rozwojowej. Narzędziem badawczym był autorski kwestionariusz. Respondentów pytano przede wszystkim o ich problemy w nauce języka niemieckiego, ze szczególnym uwzględnieniem tych, których przysparza im praca nad leksyką.

Wszystkie pytania miały charakter otwarty, natomiast ankiety przeprowadzono w szkole podczas zajęć dydaktycznych z języka niemieckiego.

Pytanie 1 brzmiało: *Co sprawia Ci najmniej problemów w nauce języka niemieckiego?* (Możesz zaznaczyć więcej odpowiedzi). Jak wynika z danych zamieszczonych tabeli 1, najmniej problemów w nauce języka niemieckiego sprawia uczniom z dysleksją nauka wymowy. Można ten stan rzeczy wiązać z tym, że język niemiecki charakteryzuje się stosunkowo dużą zgodnością między fonemami i grafemami, ponieważ ma 40 fonemów, którym odpowiada 30 grafemów (por. Klicpera i Gasteiger-Klicpera 1998: 10). Może się wydawać zaskakujące, że respondenci z grupy uczniów dyslektycznych równie pozytywnie wyrażają się o nauce słownictwa, która nie sprawia problemu aż 9 osobom (37,5%). Najwięcej trudności przysparza im za to praca nad rozwijaniem sprawności językowych. Można tu łatwo dostrzec różnice między deklaracjami, a faktami, bowiem trudności w obrębie rozwijania sprawności językowych, szczególnie w zakresie mówienia (tylko jedna osoba nie ma z tym problemu) są zapewne konsekwencją niskiego poziomu opanowania słownictwa (Komorowska 2001: 115). Z kolei nieco ponad 1/3 osób niedyslektycznych deklaruje najmniejsze trudności w nauce wymowy, pisania i czytania.

	Grupa uczniów bez dysleksji (83 osoby – 100%)	Grupa uczniów z dysleksją (24 osoby – 100%)
nauka wymowy	31 (37,3%)	14 (58,3%)
nauka gramatyki	19 (23,0%)	8 (33,3%)
nauka słownictwa	25 (30,1%)	9 (37,5%)
słuchanie nagrań	13 (15,7%)	7 (29,1%)
mówienie	14 (16,9%)	1 (4,2%)
czytanie	29 (34,9%)	4 (16,7%)
pisanie	29 (34,9%)	3 (12,5%)

Tabela 1: Problemy w nauce języka niemieckiego.

Pytanie 2 brzmiało: *W czym objawiają się Twoje problemy w nauce języka niemieckiego?*, a odpowiedzi respondentów podsumowano w tabeli 2. Wyniki wskazują na to, że uczniowie dyslektyczni największe problemy w nauce języka niemieckiego mają ze zrozumieniem i zapamiętaniem czytanego tekstu. Na tę trudność wskazało 14 respondentów (58,3%). Na drugim miejscu, dla 41,7% respondentów z tej grupy, jest niechęć do czytania długich tekstów. Natomiast wśród uczniów niedyslektycznych, 33 osoby (39,8%) jako swój największy problem zaznaczały niechęć do czytania długich tekstów, a 30 osób (36,1%) podało rozumienie i zapamiętanie czytanego tekstu. Można zakładać, że w przypadku osób dyslektycznych problemy z rozumieniem i zapamiętywaniem czytanego tekstu mają podłoże dyslektyczne, natomiast niechęć do czytania

długich tekstów, umieszczona na pierwszym miejscu w hierarchii problemów przez uczniów niedyslektycznych, to skutek ogólnych tendencji czytelniczych panujących w Polsce. Jak wynika z sondażu przeprowadzonego w 2010 r. przez Bibliotekę Narodową, młodzież w wieku 15-19 lat nie kwapi się do czytania. Co czwarty badany przyznaje, że w ciągu ostatnich 12 miesięcy nie czytał w całości lub fragmencie, ani też nie przeglądał żadnej książki, a także w ciągu ostatniego miesiąca nie przeczytał tekstu w języku ojczystym, który miałby więcej niż trzy strony maszynopisu (<http://www.bn.org.pl/aktualnosci/230-z-czytelnictwem-nadal-zle---raport-z-badan-biblioteki-narodowej.html>) (DW 06.05.2012).

	Grupa uczniów bez dysleksji (83 osoby)	Grupa uczniów z dysleksją (24 osoby)
wolne tempo czytania	9 (10,8%)	6 (25,0%)
rozumienie i zapamiętywanie czytanego tekstu	30 (36,1%)	14 (58,3%)
niechęć do czytania długich tekstów	33 (39,8%)	10 (41,7%)
tworzenie wypowiedzi ustnych	29 (34,9%)	5 (20,8%)
pisanie	16 (19,3%)	7 (29,2%)
zapamiętywanie słówek	21 (25,3%)	9 (37,5%)
odróżnianie poszczególnych wyrazów	5 (6,02%)	3 (12,5%)
rozumienie i zapamiętywanie tekstu mówionego lub odtwarzanego z nagrania	20 (24,1%)	6 (25%)

Tabela 2: Przejawy problemów w nauce języka niemieckiego.

Kolejne pytanie: *Które z podanych sposobów efektywnego uczenia się słownictwa stosujesz?* pozwoliło uzyskać następujące dane zamieszczone w tabeli 3. Zestawienie to uwidacznia, że najbardziej popularną wśród osób z dysleksją (46% respondentów) techniką uczenia się słownictwa jest pamięciowe przyswajanie zdań lub przykładów zawierających nowe słówka, z kolei uczniowie niedyslektyczni preferują wzajemne odpytywanie się. U osób z dysleksją wpływ na taki wybór technik uczenia się słownictwa mają być może wcześniejsze doświadczenia szkolne. W gimnazjum podejmują oni proces uczenia się języka niemieckiego, dysponując już pewnym bagażem doświadczeń w nauce języków obcych. W ich przypadku i w przypadku pozostałych gimnazjalistów można odnieść wrażenie, że wypracowali już pewien repertuar technik, które uważają za przydatne i efektywne.

	Grupa uczniów bez dysleksji (83 osoby – 100%)	Grupa uczniów z dysleksją (24 osoby – 100%)
mapa myśli	5 (6,02%)	1 (4,2%)
fiszki/ karteczki: na jednej stronie piszesz odpowiednik słowa w języku obcym, a na drugiej tłumaczenie w języku polskim, kartoteka słów	28 (33,7%)	7 (29,1%)
wzajemne odpytywanie się	40 (48,2%)	10 (41,7%)
uczysz się na pamięć zdań lub przykładów zawierających nowe słówka	19 (22,9%)	11 (45,8%)
stosujesz mnemotechniki	1 (1,2%)	1 (4,2%)
gry językowe	25 (30,1%)	13 (54,2%)
wykonujesz samodzielnie ćwiczenia interaktywne, (np.: z programów załączonych do podręcznika lub w Internecie)	19 (22,9%)	2 (8,3%)

Tabela 3: Sposoby efektywnego uczenia się słownictwa.

Na pytanie: *Czy starasz się pomóc sobie w nauce i zapamiętywaniu nowych słówek, stosując któreś z wymienionych strategii? Jeśli tak, to podkreśl właściwe* uzyskano niewiele odpowiedzi. Dane zebrane w tabeli 4 są niepokojące, ponieważ zarówno w grupie osób z dysleksją, jak i pozostałej zatrważająco mało respondentów wskazało na jakiekolwiek strategie. Można snuć przypuszczenie, że wielu z nich nie miało jak dotąd szansy pozyskania wiedzy na ich temat lub już zapomnieli, czego się nauczyli. Wobec tego można poddawać w wątpliwość to, że bez takiej wiedzy będą w stanie uczyć się szybciej i bardziej skutecznie, co niewątpliwie będzie skutkowało doświadczaniem niepowodzeń.

	Grupa uczniów bez dysleksji (83 osoby – 100%)	Grupa uczniów z dysleksją (24 osoby – 100%)
metakognitywne umiesz zaplanować sobie naukę słownictwa; potrafisz rozpoznać swoje błędy i starasz się je eliminować	2 (2,4%)	3 (12,5%)
afektywne potrafisz kontrolować swój proces uczenia się; zapanować nad stresem; potrafisz oceniać Twoje osiągnięcia w nauce	0	0
strategie społeczne gdy czegoś nie wiesz, zadajesz pytania nauczycielowi lub innym tzw. dobrym uczniom; szukasz w internecie kontaktu z rodzinnymi użytkownikami języka	4 (4,82%)	0
strategie pamięciowe grupujesz słownictwo wg tematów; układasz sobie rymowanki, aby zapamiętać nowe słówka, próbujesz sobie je wyobrazić	12 (14,5%)	4 (16,7%)
strategie kognitywne: potrafisz określić znaczenie danego słowa na podstawie kontekstu, powtarzasz lub zapisujesz nowe słówko kilka razy	2 (2,4%)	1 (4,2%)

Tabela 4: Strategie stosowane w nauce słownictwa.

Odpowiedzi na pytanie: *Czy nauczyciel języka niemieckiego zapoznał Cię z technikami efektywnego uczenia się słówek?* obrazuje tabela 5. Odpowiedzi wyraźnie świadczą o tym, że nauczyciele mają trudności z włączeniem informacji na temat technik i strategii do planów swoich lekcji. Wynika z tego, że powinni zredefiniować funkcje edukacji językowej, która ma na celu nie tylko nauczanie samego języka, ale też nauczanie, w jaki sposób uczyć się języka efektywnie, aby móc osiągać określone cele.

	Grupa uczniów bez dysleksji (83 osoby – 100%)	Grupa uczniów z dysleksją (24 osoby – 100%)
Tak	2 (2,4%)	2 (8,3%)
Nie	62 (74,7%)	12 (50%)
Nie pamiętam	19 (22,9%)	10 (41,7%)

Tabela 5: Zapoznavanie ze strategiami uczenia się słownictwa.

Pytanie: *Które z wymienionych technik są Ci znane z lekcji języka niemieckiego?* dostarczyło odpowiedzi przedstawionych w tabeli 6. Z odpowiedzi udzielonych przez respondentów wyłania się lista technik stosowanych na lekcji języka niemieckiego. Jak się spodziewano, do najpopularniejszych technik zaliczono gry językowe oraz naukę i śpiewanie piosenek. Skoro umysł ludzki najlepiej zapamiętuje w stanie relaksacji lub kiedy pobudzone są takie jego funkcje, które to zapamiętywanie wzmagają, nie należy się dziwić, że w odniesieniu do treningu różnych podsystemów i sprawności wykorzystanie gier i piosenek należy do ulubionego sposobu nauki większości uczniów.

	Grupa uczniów bez dysleksji (83 osoby – 100%)	Grupa uczniów z dysleksją (24 osoby – 100%)
mapa myśli	10 (12,04%)	2 (8,3%)
mnemotechniki	7 (8,43%)	2 (8,3%)
gry językowe	68 (81,92%)	7 (29,2%)
rymowanki, wierszyki	52 (62,7%)	7 (29,2%)
nauka i śpiewanie piosenek	68 (81,92%)	7 (29,2%)

Tabela 6: Techniki uczenia się słownictwa znane z lekcji.

Optymizmem napawa odpowiedź na ostatnie pytanie: *Czy chciałbyś na lekcji języka niemieckiego poszerzyć swoją wiedzę na temat strategii i możliwości ich zastosowania do wspierania nauki słownictwa?* Jak pokazują dane zamieszczone w tabeli 7, aż 91,7% osób z grupy dyslektycznej i 85,5% uczniów bez dysleksji odpowiedziało twierdząco. Wynika z tego, że chcą zapoznać się z technikami i strategiami uczenia się, aby móc umiejętnie korzystać z własnego potencjału i skutecznie uczestniczyć w komunikacji językowej. Zatem rolę

nauczyciela jest przekazanie informacji, wprowadzenie ćwiczeń i zadań, które pozwolą uczącym się rozwinąć ich indywidualne zdolności.

	Grupa uczniów bez dysleksji (83 osoby – 100%)	Grupa uczniów z dysleksją (24 osoby – 100%)
Tak	71 (85,5%)	22 (91,7%)
Nie	9 (10,84%)	2 (8,3%)
Jest mi to obojętne	1 (1,2%)	0

Tabela 7: Gotowość do nauki strategii.

7. Wnioski i implikacje

Uzyskane dane pokazują, że uczniowie z dysleksją, w przeciwieństwie do niedyslektycznych, wykazują nieco więcej problemów w uczeniu się języka niemieckiego. Niewielu spośród wszystkich ankietowanych gimnazjalistów świadomie stosuje strategie ułatwiające przyswajanie nowego słownictwa. Większość uczących się nie jest też świadoma własnych możliwości uczenia się, co w konsekwencji nie pozwala na określenie swoich potrzeb w zakresie nauczanego języka czy też ocenę własnych postępów w nauce.

Na podstawie wyników przeprowadzonej ankiety można też stwierdzić, że w znacznej większości zarówno osoby z dysleksją, jak i niedyslektyczne nie posiadają praktycznie żadnej wiedzy o strategiach uczenia się, a co się z tym wiąże również i umiejętności ich stosowania, a efektywne przyswajanie słownictwa języka obcego, ze względu na to, że jest to proces przebiegający w indywidualnym tempie z dostosowaniem technik i strategii do możliwości danej jednostki, wymaga od uczących się dużej samodzielności, czego ankietowane osoby są świadome. Należy zaznaczyć, że postawy badanych, ich preferencje i umiejętności nie są w tym wypadku dziełem przypadku, wskazują raczej na preferowany przez nauczycieli sposób nauczania, ograniczenia natury instytucjonalnej czy brak czasu na zorganizowanie zajęć tak, aby towarzyszyła im refleksja uczniów nad własnym procesem uczenia się. Jest to niepokojące, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że nauczyciel języka obcego ma wobec uczniów, przede wszystkim tych z dysfunkcjami, szczególne zadania do wypełnienia. Nie zawsze preferowany przez niego styl nauczania odpowiada ich potrzebom i czasem należy go modyfikować. Do podtrzymania zapału wymagają indywidualnego traktowania i zapewnienia optymalnych warunków nauki. Warto dopomóc im w rozwijaniu umiejętności samokształcenia, która jest pożądana u wszystkich uczniów, ale dla dyslektyków ma wyjątkowe znaczenie, jeśli chcemy, aby nie pozostali na długie lata biernymi uczestnikami procesu dydaktycznego. Szczególnie w odniesieniu do nich ważną rolę przypisuje się stwarzaniu warunków do rozwijania konkretnych zachowań autonomicznych. Główny nacisk powinien

być położony na umożliwienie im zdiagnozowania własnych stylów uczenia się i odpowiadających im strategii, a potem wykorzystania tej wiedzy do efektywnego rozwiązywania powierzanych zadań. Niemniej istotne wydaje się też wdrażanie ich do samokontroli, samooceny, a tam, gdzie jest to konieczne, także i do korekty. Jest sprawą oczywistą, że uczenie się jest zadaniem, które mogą wykonać tylko i wyłącznie sami uczący się, dlatego muszą wykazać chęci do nauczania się, w jaki sposób uczyć się samodzielnie i do tego efektywnie.

Bibliografia

- Andrzejewski, A. 2012. „Vermittlung von Wortschatzlernstrategien im DaF - Unterricht zur Förderung der polnischen legasthenen Lerner auf der Gymnasialstufe”. Praca magisterska. Poznań: Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Bogdanowicz, K. 2011. *Dysleksja a nauczanie języków obcych. Przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M. i Smoleń, M. (red.). 2004. *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Chamot, A. U. 2005. „Language learning strategy instruction: current issues and research”. *Annual Review of Applied Linguistics* 25. 112-130.
- Dąbrowska, M. 2011. „Cele kształcenia językowego – nauczyć się, jak się uczyć”, w: Komorowska, H. (red.). 2011. 78-103.
- Drożdżał-Szelest, K. 2004. „Strategie uczenia się języka obcego: badania a rzeczywistość edukacyjna”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 19-30.
- Esser, U. i Nowak, U. 1987. „Warum lernen wir Fremdsprachen so, wie wir sie lernen? Bemerkungen zur gegenwärtigen kognitiven Fremdsprachenlernforschung”. *Deutsch als Fremdsprache* 5. 302-308.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2003. Warszawa: CODN (Polska wersja dokumentu Rady Europy).
- Grzebyta, J. 2012. „Einsatz von Mnemotechniken beim Deutschlernen zur Steigerung der Lernleistung von legasthenen Lernern”. Praca magisterska. Poznań: Instytut Filologii Germańskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Jurek, A. 2004. „ABC dysleksji”. *Języki Obce w Szkole* 5. 18-40.
- Kamińska, P. „Mnemotechniki jako działania autonomiczne w różnych grupach wiekowych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 250-257.
- Klicpera, C. i Gasteiger-Klicpera, B. 1998. *Psychologie der Lese-und Schreib-schwierigkeiten - Entwicklung, Ursachen, Förderung*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Knieja, J. i Piotrowski, S. (red.). 2011. *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się. O kompetencjach, motywowaniu i strategiach*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II.
- Komorowska, H. 2001. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2011. „Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia ”, w: Komorowska, H. (red.). 2011. 58-77.
- Komorowska, H. (red.). 2011. *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.

- Krasowicz-Kupis, G. (red.). 2006. *Dysleksja rozwojowa. Perspektywa psychologiczna*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Michońska-Stadnik, A. 2008. „Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii”, w: Pawlak, M. (red.). 2008. 393-403.
- Myczko, K. 2004. „Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych”, w: Pawlak, M. (red.). 2004. 19-30.
- O'Malley, J. M. i Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pawlak, M. (red.). 2004. *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Pawlak, M. (red.). 2008. *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań – Kalisz – Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu i Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie.
- Pawlak, M. 2011. „Sukces w nauce języka obcego jako czynnik warunkujący użycie strategii uczenia się przez studentów filologii angielskiej”, w: Knieja, J. i Piotrowski, S. (red.). 2011. 307-326.
- Rampillon, U. 1997. „Be aware of awareness – oder Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I”, w: Rampillon, U. i Zimmermann, G. (red.). 1997. 173-184.
- Rampillon, U. i Zimmermann, G. (red.). 1997. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber.
- Siek-Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- <http://www.bn.org.pl/aktualnosci/230-z-czytelnictwem-nadal-zle---raport-z-badan-biblioteki-narodowej.html> (DW 06.05.2012).

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; wcięć 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.