



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 3 2013

Rada Wydawnicza:

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

Redaktorzy naczelni

Kazimiera Myczko, Ewa Waniek-Klimczak

Redaktorzy pomocniczy

Grzegorz Pawłowski, Bartosz Wolski

Redaktorzy językowi

Melanie Ellis, Ewa Kapyszevska

Rada Redakcyjna

Janusz Arabski

David Little

Jan Majer

Sarah Mercer

Mirosław Pawlak

David Singleton

Halina Widła

Jerzy Zybert

© Copyright by PWSZ w Koninie

Korekta: Melanie Ellis, Ewa Kapyszevska

Okładka: Agnieszka Jankowska

Skład komputerowy: Piotr Bajak

Wersją pierwotną czasopisma jest wersja drukowana

ISSN 2353-1983

Wydawca:

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

ul. Przyjaźni 1, 62-510 Konin

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

Druk i oprawa:

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

Spis treści

O autorach.....	247
------------------------	------------

Artykuły:

Roman Lewicki – <i>W poszukiwaniu właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby nauki języka</i>	251
---	-----

Marian Szczodrowski – <i>Glottokodematyczne procesy uczenia się języków obcych.....</i>	259
---	-----

Maria Cichoń – <i>Rozwijanie umiejętności autonomicznych studentów neofilologii – perspektywa nauczyciela oraz ucznia.....</i>	271
--	-----

Monika Janicka – <i>Techniki oceniania otwartych form pracy na przykładzie metody projektów a rozwijanie autonomii ucznia</i>	287
---	-----

Małgorzata Spychała, Leonor Sagermann Bustinza, Justyna Hadaś – <i>Rozwój autonomii ucznia zdolnego w zakresie języka hiszpańskiego jako obcego i wiedzy o krajach hiszpańskojęzycznych na przykładzie inicjatyw realizowanych w ramach olimpiady języka hiszpańskiego.....</i>	305
---	-----

Agnieszka Wagner – <i>Ilościowy opis rytmu w języku polskim jako obcym..</i>	323
--	-----

Informacje dla autorów	343
-------------------------------------	------------

O autorach

Dr Leonor Sagermann Bustinza jest doktorem nauk humanistycznych i starszym wykładowcą w Instytucie Filologii Romańskiej na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (filologia hiszpańska). Nauczyciel języka hiszpańskiego jako obcego, literatury oraz historii i kultury krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Naukowo zajmuje się m.in. literaturoznawstwem hispano-amerykańskim oraz dydaktyką języka hiszpańskiego. Współrealizator projektu Pierwszej Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Hiszpańskiego w latach 2010-2013 oraz kolejnych edycji. Jej rolą, jako sekretarza Komitetu Głównego Olimpiady Języka Hiszpańskiego, jest m.in. koordynowanie działań komitetów okręgowych oraz organizacja i nadzorowanie konkursów towarzyszących.

e-mail: leonorsag@gmail.com

Dr Maria Cichoń – wykładowca dydaktyki języka francuskiego oraz włoskiego w Instytucie Filologii Romańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Aktualne zainteresowania dydaktyczne i naukowe koncentrują się wokół problematyki autonomii w nauce języka obcego (np. perspektywa nauczyciela oraz ucznia, strategie nauczania i uczenia się), a także kompetencji interkulturowej, zwłaszcza roli stereotypów oraz etnocentryzmu w postrzeganiu obcokrajowców. Zainteresowania literackie dotyczą dwudziestowiecznej poezji francuskiej (np. P. Eluard, G. Apollinaire) oraz problematyki traduktologicznej w odniesieniu do dyskursu poetyckiego. Dr Cichoń jest autorką przekładu *Zwiastowania* P. Claudela. Pełniła też następujące funkcje: kierownik Pracowni Dydaktyki Języków Romańskich w Instytucie Filologii Romańskiej UMCS oraz wiceprzewodnicząca Oddziału Lubelskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce Prof-Europe.

e-mail: mrcichon@wp.pl

Mgr Justyna Hadaś – absolwentka filologii hiszpańskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od 2006 roku naucza języka hiszpańskiego, a od 2011 roku zajmuje się naukowo dydaktyką języków obcych. Szczególnie interesują ją metody

wspierania autonomii ucznia i kompetencji interkulturowej w nauczaniu/uczeniu się języka hiszpańskiego. Współorganizuje Olimpiadę Języka Hiszpańskiego od początku jej istnienia. W ramach tego przedsięwzięcia koordynuje m.in. tworzenie platformy e-learningowej oraz innych narzędzi i wydarzeń wspierających uczniów i ich nauczycieli (liczne warsztaty dydaktyczne, konsultacje dla uczniów i nauczycieli, czaty z ekspertami i inne). Zajmuje się promocją kultur i języków krajów romańskich, m.in. jako założycielka Fundacji Języków i Kultur SFERA.

e-mail: justyna.hadas@gmail.com

Dr Monika Janicka – magister filologii germańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, uzyskała stopień naukowy doktora w zakresie językoznawstwa na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują społeczne uwarunkowania procesu uczenia się i nauczania języków obcych oraz autonomię i kreatywność w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Dr Monika Janicka jest obecnie zatrudniona na stanowisku adiunkta w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, gdzie jest metodykiem i opiekunem praktyk studenckich. Pełni również funkcję Prezesa Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego.

e-mail: moni.janicka@gmail.com

Prof. Roman Lewicki jest aktywnym naukowcem i nauczycielem akademickim. Należy do wąskiego grona badaczy, specjalizujących się konsekwentnie w dziedzinie językoznawstwa stosowanego z ukierunkowaniem na glottodydaktykę, translatorykę i leksykografię w zakresie filologii germańskiej, angielskiej i polskiej. W roku 1977 obronił pracę doktorską, a w roku 1991 habilitował się na podstawie wydanej drukiem pracy pt. *Innowacyjność w sugestopedycznym nauczaniu języków obcych*. W roku 2003 uzyskał tytuł naukowy profesora. O jego aktywności naukowej świadczy różnorodność prowadzonych przez niego badań oraz liczba publikacji. W swoim dotychczasowym dorobku posiada 3 monografie, 75 artykułów, 8 słowników, 1 atlas językowy, 17 podręczników oraz 10 programów nauczania. Dotychczas wypromował 14 doktorów.

e-mail: rolewicki@gmail.com

Dr Małgorzata Spychała – przewodnicząca i kierownik Komitetu Głównego Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Autorka projektu Ogólnopolskiej Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Na co dzień adiunkt na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza (specjalność: filologia hiszpańska). Metodyk nauczania oraz rzeczoznawca MEN do spraw podręczników szkolnych. Pomysłodawca i koordynator Studium Podyplomowego Dydaktyki Języka Hiszpańskiego w Poznaniu dla

nauczycieli języka hiszpańskiego przy Wyższej Szkole Języków Obcych im. Samuela Bogumiła Lindego w Poznaniu. Opiekun merytoryczny pierwszego po reformie szkolnej programu nauczania języka hiszpańskiego dla szkół ponadgimnazjalnych (2008) i współautorka *Raportu ewaluacyjnego – sekcji dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w Polsce* (CODN, Warszawa 2008). Zajmuje się między innymi takimi dziedzinami, jak językoznawstwo hiszpańskie, dydaktyka nauczania języka hiszpańskiego jako obcego oraz akwizycja języka. Członkini Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN), hiszpańskiego stowarzyszenia Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) z siedzibą w Hiszpanii i Polskiego Stowarzyszenia Hispanistów.

e-mai: malgorzata-spychala@wp.pl

Prof. Marian Szczodrowski ukończył filologię klasyczną – UMK Toruń (1963) i filologię germańską – UAM Poznań (1970). Jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego (seminarium prof. dr. hab. Ludwika Zabrockiego) – UAM (1974) oraz doktorem habilitowanym nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa stosowanego (1989), a tytuł naukowy profesora uzyskał w roku 2002. Obecnie jest zatrudniony na stanowisku profesora zwyczajnego w Wyższej Szkole Języków Obcych w Świeciu i w Uniwersytecie Gdańskim. Autor monografii *Modele konfiguracji materiału językowego w planie lingwistyczno-dydaktycznym*, *Statyczne i dynamiczne struktury języka w aspekcie glottodydaktycznym*, *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*, *Glottokodematyka a nauka języków obcych*, *Fremdsprachliche Lehr-Lern-Vorgänge im kodematischen Blickfeld* oraz 109 publikacji na temat przebiegu i właściwości procesów glottodydaktycznych i glottokodematycznych. Członek wielu towarzystw, komitetów/kolegiów redakcyjnych i naukowych.

e-mai: bmsz@uni.gda.pl

Dr Agnieszka Wagner jest pracownikiem naukowym Instytutu Językoznawstwa Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Od dziesięciu lat prowadzi badania różnych aspektów języka pod kątem zastosowań w systemach technologii mowy. Jej główne zainteresowania naukowe obejmują modelowanie produkcji, wspomagany komputerowo trening wymowy, nabywanie fonetyki i fonologii u dzieci i u dorosłych uczących się języka obcego, analiza i modelowanie dialogu oraz produkcja i percepcja mowy ekspresywnej. Dr Wagner jest autorką lub współautorką kilkudziesięciu publikacji, brała udział w licznych projektach badawczych, a także prowadzi bogatą działalność organizacyjną.

e-mai: wagner.agnieszka@gmail.com

W poszukiwaniu właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby nauki języka

Roman Lewicki

Uniwersytet Wrocławski
rolewicki@gmail.com

In search of appropriate learning spaces for effective language instruction

In this paper, we seek to understand how to make learning spaces most effective for diverse language learning courses and identify the most efficient techniques and strategies to shape them in order to provide both effective and affordable new learning environments. A well-equipped and attractive didactic space that accommodates the needs of learning individuals should be designed appropriately to support and stimulate different learning opportunities, experiences, activities and interactions. With strategic planning, knowledge and experience, teachers as animators can transform a traditional classroom into an environment that supports – and even enhances – the diverse ways, styles and forms of learning foreign languages.

Celem niniejszych rozważań jest określenie właściwej przestrzeni dydaktycznej na potrzeby efektywnej nauki języka i związanej z nią nowej roli nauczyciela-animatora. Nauka języka obejmuje bowiem nie tylko sam proces kształcenia językowego lecz także wszelkie działania związane z jego przygotowywaniem i organizowaniem. W zasadzie samą naukę języka uprawia uczeń, a nauczyciel-animator ma go w tym zamiarze wspierać za pomocą odpowiednich zabiegów metodycz-

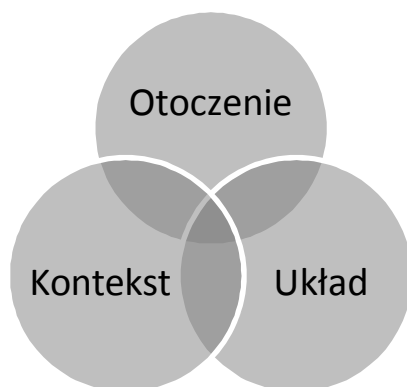
nych, w których kieruje się zasadami kształcenia dywergencyjnego, zorientowanego na ucznia, treści i działanie we właściwej przestrzeni dydaktycznej.

Każdy nauczyciel prowadzi naukę języka w określonej przestrzeni dydaktycznej, którą tworzy i organizuje na miarę swojego doświadczenia, możliwości i potrzeb. Każdy ma także swoje wyobrażenie właściwej przestrzeni, w jakiej chciałby prowadzić naukę języka, jednakże przez ciągłe ograniczenia, czy to instytucjonalne, czy to doktrynalne, nie jest w stanie w pełni realizować swoich zamierzeń i rozwiązań dydaktycznych. Przestrzeń glottodydaktyczna jest bowiem kształtowana zarówno przez otoczenie globalne, reprezentowane przez władze oświatowe, aktualną politykę gospodarczą itp., jak i otoczenie lokalne, tj. instytucję zatrudniającą nauczyciela. Oba te otoczenia wyznaczają stosowne cele, profile i sposoby kształcenia, które nauczyciele mają uwzględnić w swoich autorskich programach dydaktycznych.

Wraz z rozwojem nauki i techniki przestrzeń glottodydaktyczna podlega ciągłym zmianom. Nauka to zmieniające się teorie, na których gruncie opracowywane są nowe podejścia i metody, a technika to zmieniające się rozwiązania techniczne, to nowe urządzenia i pomoce dydaktyczne. Zmieniające się teorie i doktryny pedagogiczne wymagają od nauczycieli stałego podnoszenia kwalifikacji i rozwijania umiejętności dostosowywania ról dydaktycznych i pedagogicznych do celów, profilów i sposobów kształcenia, określanych przez otoczenie globalne i lokalne. W ślad za tymi zmianami zmienia się też rola nauczyciela, który już nie naucza, a raczej kieruje procesem uczenia się swoich podopiecznych. Zgodnie z konstruktywizmem, preferowanym obecnie w pedagogice, i związanym z nim poglądem, że nie można nikogo niczego nauczyć, pierwszorzędnym zadaniem nauczyciela-animatora jest tworzyć w procesie dydaktycznym warunki do samodzielnego uczenia się. Rola nauczyciela we współczesnej pedagogice polega m.in. na autokreacji, czyli twórczym rozwijaniu samego siebie. Nauczyciel jest osobą wykształconą, wolną, poszukującą i otwartą na doświadczenia, a nie kimś, kto przekazuje suchą wiedzę do nauczania się na pamięć. Jest on dzisiaj bardziej konstruktorem i organizatorem przestrzeni dydaktycznej oraz animatorem indywidualnych form uczenia się w tejże przestrzeni.

Jak twierdzą wielcy propagatorzy idei konstruktywistycznych na gruncie pedagogiki (John Dewey, Jean Piaget, Lew Wygotski, Jerome Bruner i Carl Rogers), wiedza jest konstrukcją uczącego się umysłu, a poznanie ma charakter czynny, a nie bierny. Zadaniem nauczyciela nie jest klasyczne nauczanie, a bardziej skupianie się na inicjowaniu i prowadzeniu procesu uczenia się. Na gruncie glottodydaktyki nauczyciel powinien umieć tworzyć i organizować odpowiednią przestrzeń dydaktyczną na potrzeby efektywnej nauki języka, której wyznacznikiem są w dużej mierze heureza (Bruner 1960) i kreatywność, polegająca na myśleniu lateralnym i projektującym (De Bono 1997 i 2007) i prowadząca do synergii obupółkulowej, tak istotnej dla sprawnego działania językowego.

W konstruktywistycznym modelu kształcenia uczący się są aktywni, podejmują różnorodne działania i przejmują odpowiedzialność za proces nabywania wiedzy i rozwijania umiejętności. Uczenie się polega w dużej mierze na interakcji, w której dochodzi do intersubiektywizacji doświadczeń. W tym celu nauczyciel-animador powinien stworzyć swoim uczniom warunki do samodzielnej nauki i zadbać o osadzenie interakcji we właściwym otoczeniu, kontekście i układzie dydaktycznym. Nauczyciel jest zatem konstruktorem przestrzeni dydaktycznej wyznaczanej przez otoczenie, kontekst i układ dydaktyczny, w której prowadzona jest interakcja jako podstawa nauki języka w działaniu komunikacyjnym (patrz rysunek 1).



Rysunek 1: Komponenty przestrzeni dydaktycznej.

W glottodydaktycznej literaturze przedmiotu i opiniach wyrażanych przez nauczycieli języków wszystkie te trzy pojęcia są używane zamiennie i interpretowane na różne sposoby:

a) otoczenie:

- to dydaktyczne obudowanie interakcji (teorie, instytucje oświatowe);
- to obudowanie procesu dydaktycznego/edukacyjnego;
- to rzeczywistość, aktualna sytuacja dydaktyczna;
- to ludzie pozostający ze sobą w relacji dydaktycznej;
- to zgromadzone wokół nich środki dydaktyczne;
- to atmosfera, klimat, nastrój;
- to warunki, jakie powinny być spełnione, aby nauka języka była efektywna.

b) kontekst:

- to umiejscowienie interakcji (tzw. *setting*);
- to zespół czynników współistniejących, tworzących sytuację komunikacyjną;

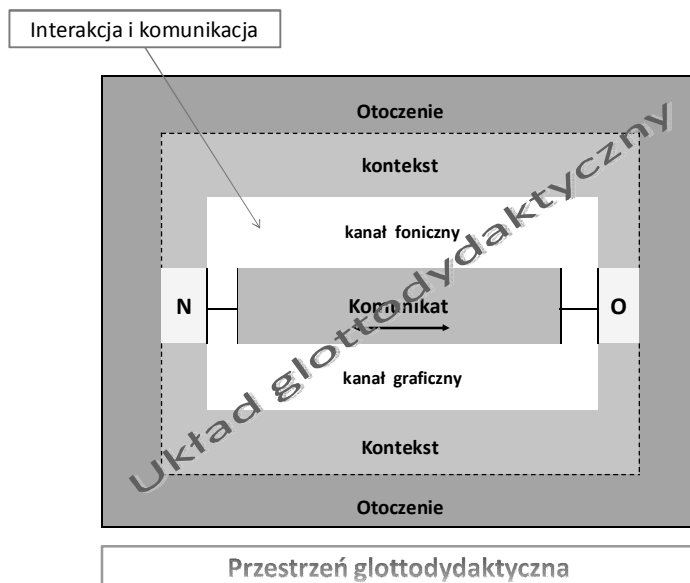
- to zespół odniesień niezbędnych do zrozumienia sytuacji komunikacyjnej i prowadzenia interakcji;
- to fragment tekstu/materiału dydaktycznego, w którym zawarte są konkretne intencje, czy też role komunikacyjne.

c) układ:

- to organizowanie interakcji;
- to uporządkowany według określonych zasad lub właściwości szereg elementów, zdarzeń itp., a także sposób uporządkowania lub rozmieszczenia czegoś;
- to całość składająca się z powiązanych wzajemnie elementów;
- to powiązania, relacje między (uczącymi się) ludźmi;
- to zespół (uczących się) ludzi wykonujący określoną pracę.

Próby zdefiniowania powyższych pojęć mogą stać się przyczynkiem do szczegółowych rozważań na temat tego, co wypełnia, co składa się na właściwą przestrzeń dydaktyczną. Jakże można wyróżnić w niej składniki, czy też komponenty, i w jakiej relacji pozostają one względem siebie w procesie kształcenia językowego. Efektywna nauka języka polega bowiem, z naszego punktu widzenia, na interakcji i komunikacji we właściwej przestrzeni dydaktycznej, zgodnej z:

- otoczeniem – stanowiącym teoretyczną i instytucjonalną obudowę procesu glottodydaktycznego;
- kontekstem – tworzącym sytuację interakcyjną i komunikacyjną oraz
- układem – modelującym i organizującym proces nauki języka.



Rysunek 2: Zależności między składnikami przestrzeni glottodydaktycznej.

Zależności między poszczególnymi składnikami przestrzeni glottodydaktycznej można syntetycznie ująć za pomocą schematu przedstawionego na rysunku 2. Schemat stanowi próbę ukazania pojęcia *układu glottodydaktycznego* w szerszym kontekście badawczym. Pojęcie to zostało zdefiniowane przed laty przez Franciszka Gruczę i szerzej opisane i przedyskutowane w literaturze przedmiotu przez kolejnych badaczy (Grucza 1978a; Woźniewicz 1987; Pfeiffer 2001).

Zapytani o cechy właściwej przestrzeni dydaktycznej ankietowani nauczyciele stwierdzili, że powinna ona być:

- otwarta,
- wspierająca,
- integrująca,
- motywująca,
- interaktywna,
- autentyczna,
- międzykulturowa,
- multimedialna,
- inspirująca,
- przyjazna,
- partnerska,
- dynamiczna.

To tylko niektóre najczęściej wymieniane przez nauczycieli cechy. Dalsze szczegółowe badania nad kształtowaniem przestrzeni dydaktycznej pozwolą stwierdzić, jak te cechy są rozumiane przez nauczycieli w odniesieniu do teoretycznych rozważań związanych z nowszymi podejściami w nauce języków i ich stosowaniem w praktyce.

Stosowanie zróżnicowanych form uczenia się pozwoli na uwzględnienie jak największej liczby pożądanых pozytywnych cech kształcenia w konstruowanej przez nauczyciela przestrzeni dydaktycznej z naciskiem na formy kreatywne, zachęcające do działania według starej zawsze aktualnej zasady:

Powiedz mi, a zapomnę,
pokaż mi, a zapamiętam,
pozwól mi wziąć udział, a zrozumiem.

Konfucjusz 有没有人知道以下中国...!



Rysunek 3: Forma uczenia się a efektywność zapamiętywania (Dale 1969).

Z prezentowanego na rysunku 3 schematu, przejętego w zmodyfikowanej wersji od Edgara Dale'a (1969), wynika, że wraz ze wzrostem stopnia kreatywności form uczenia się wzrasta efektywność zapamiętywania. Najbardziej przydatną formą w tym względzie wydaje się uczenie się przez interakcję w komunikacyjnej grze strategicznej. Badania nad jej efektywnością w procesie glottodydaktycznym są aktualnie prowadzone przez autora niniejszego tekstu.

Rzetelna analiza przestrzeni dydaktycznej i różnorodnych form uczenia się jest punktem wyjścia do oceny skuteczności i poprawności procesu nabywania języka. Analiza składników, które wyznaczają i tworzą tę przestrzeń oraz związków zachodzących między nimi, stanowi ważny czynnik dynamizujący naukę języka tak w sensie rozwoju teorii naukowych i twierdzeń, jak również praktyki dydaktycznej. Taka dogłębna analiza zapobiega błędnym działaniom na etapie dydaktycznym oraz eksponuje te elementy i czynności, które sprzyjają optymalizacji procesu nabywania umiejętności posługiwania się językiem. Niech ten przyczynek będzie zaproszeniem zainteresowanych czytelników do wspólnych dalszych badań nad kształtowaniem przestrzeni glottodydaktycznej.

Bibliografia

- Bruner, J. 1960. *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dale, E. 1969. *Audio-visual methods in teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- De Bono, E. 1997. *Sześć kapeluszy, czyli sześć sposobów myślenia*. Warszawa: Wydawnictwo Medium.
- De Bono, E. 2007. *Myślenie lateralne. Idee na przekór schematom*. Gliwice: OnePress.
- Grucza, F. 1978a. „Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej”, w: Grucza, F. (red.). 1978b. 7-25.
- Grucza, F. (red.). 1978b. *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka. Materiały III Sympozjum Instytutu Lingwistyki Stosowanej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Pfeiffer, W. 2001. *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Sander, A. 2007. *Główne modele dydaktyczne w Republice Federalnej Niemiec*. Szczecin: Uniwersytet Szczeciński.
- Woźniewicz, W. 1987. *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Glottokodematyczne procesy uczenia się języków obcych

Marian Szczodrowski

Wyższa Szkoła Języków Obcych w Świeciu

Uniwersytet Gdański

bmsz@uni.gda.pl

Glottocodematic processes of foreign language learning

Glottocodematics constitutes one of the more recent theories of learning foreign languages. It approaches the process of learning a given foreign language as a complex and specific phenomenon consisting of three fundamental processes: (1) the process of decoding audio or visual foreign-language signals and information, (2) the process of encoding decoded foreign-language information-structures in the form of appropriate structure-matrices, and (3) the process of coding foreign-language information. Each of those processes is characterized by a different course and by specific properties on the intra-individual level in the receiver/sender. Describing the process of coding foreign language information, the author of this paper also refers to the pre-linguistic process that takes place in the sender's mental sphere. Here, the general informational-communicative intention is formed, which is subsequently realized in the sender's language management device and in his/her specific effectors.

1. Wstęp

Z uczeniem się języków obcych jako złożonym i specyficznym procesem związane są różne teorie, z których każda przedkłada określony zbiór zasad i/lub hipotez interpretujących i objaśniających połączone ze sobą w pewną całość czynniki i ich właściwości, formujące poszczególne stadia, fazy i etapy jego przebiegu.

Proces ten jest również przedmiotem naukowo-badawczych zainteresowań kodematycznej koncepcji uczenia się i przyswajania języków obcych, opartej na zasadach językoznawstwa strukturalnego, a dokładnie wyłożonej przez jej twórcę Ludwika Zabrockiego (1966: 3-41) w pracy traktującej o kodematycznych podstawach teorii nauczania języków obcych. Teoria kodematyczna, analizująca i syntetyzująca przebieg i właściwości procesu nauczania i uczenia się języków obcych, wynika z założeń systemu cybernetycznego, w którym funkcjonują kanały informacji nuklearnej (podstawowej), sterowniczej i kontrolnej między nadawcą i odbiorcą. Kanały te tworzą w procesie obcojęzycznej komunikacji zarówno obwody sprzężenia prostego, jak i obwody sprzężenia zwrotnego, które wpływają na skuteczność kodowania i przesyłania (adresowania) komunikatów, ich całościowego dekodowania oraz na kontrolę ich dokładnej recepcji i zrozumienia, a także, w dalszej kolejności, na odpowiednie wartościowanie pod względem semantycznym i gramatycznym określonych elementów wybranych informacji (zob. Zabrocki 1975). Wyniki teoretyczno-analitycznych i teoretyczno-syntetycznych rozważań w zakresie dekodowania sygnałów i kodowania informacji obcojęzycznych względem relewancji ich zastosowań w glottodydaktyce okazały się sprzyjającymi przesłankami do opracowania cybernetycznych układów językowo-komunikacyjnych, które kładą tym samym podwaliny pod nową dziedzinę określaną mianem *kodeMATYKI*.

Rozstrzygnięcie zagadnień kodematycznych pobudza i zachęca do nieprzerwanego analizowania poszczególnych stadiów, faz i etapów procesów zachodzących podczas dekodowania i kodowania materiału obcojęzycznego w warunkach zinstytucjonalizowanego i zorganizowanego uczenia się. Teoria uczenia się i przyswajania (opanowywania) języków obcych zajmuje się również pojęciowym wyodrębnieniem zwłaszcza dwóch procesów, tj. *dekodowania* i *kodowania*, wskazując na ich specyficzny przebieg w płaszczyźnie intraindywidualnej uczących się lub użytkowników języka obcego. Wiadomo, że kodeMATYKA rozważa również swoistość nauki języków obcych, a samo pojęcie *kod* implikuje system danego języka obcego, służący do kodowania (szyfrowania, nadawania, zapisywania w umowne znaki), przekazywania i dekodowania (rozszyfrowania) informacji językowych (tu: obcojęzycznych). W tych procesach wygenerowane i wyprodukowane, przenoszone i odbierane elementy struktur informacji/sygnałów obcojęzycznych podlegają określonym przemianom substancjalnym w planie wyrażania na płaszczyźnie intraindywidualnej i interindywidualnej układu komunikacyjnego; transformacje nie dotyczą jednak ich jednostek znaczeniowych w planie treści, które zachowują swoją pierwotną zawartość semantyczną.

A zatem z pojęciowego zakresu nauki języków obcych wyłania się jej pewnego rodzaju procesowa specyficzność, którą proponujemy rozpatrywać w dziedzinie o nazwie *glottokodeMATYKA*. U podłoża glottokodeMATYKI, która wyrasta

nota bene z kodematyki, legły analiza i synteza całościowego uczenia się języków obcych, a w dalszej kolejności ich przyswajania (opanowywania) w trzech podstawowych i następujących po sobie procesach; są to (zob. Szczodrowski 2000: 349, 2004: 38-92):

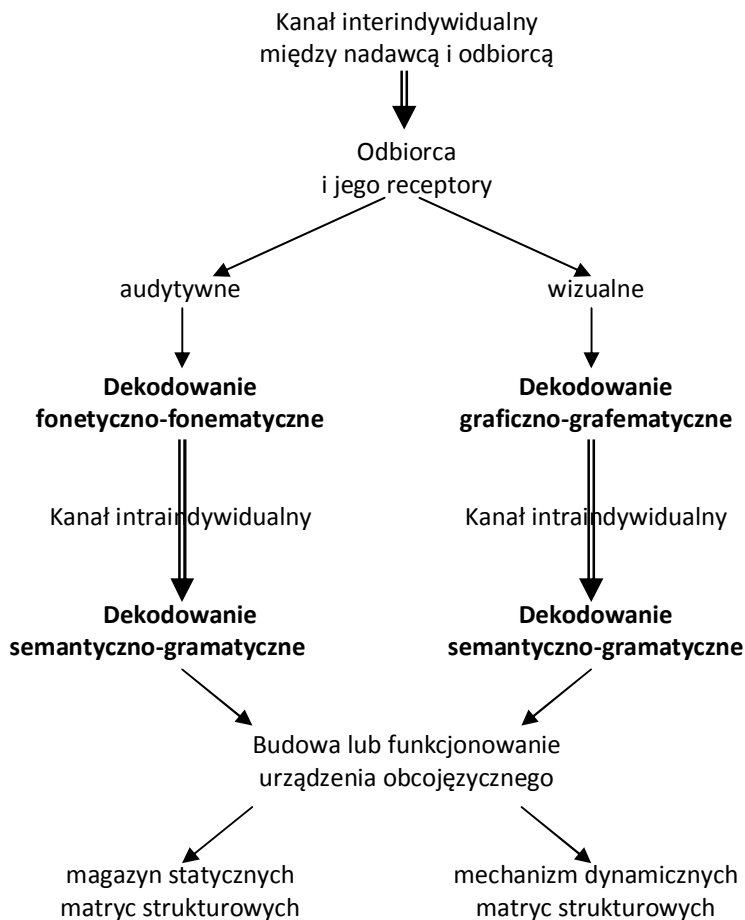
1. Proces dekodowania audytywnych lub wizualnych sygnałów będących nośnikami określonych informacji obcojęzycznych.
2. Proces zakodo(wy)wania wyabstrahowanych z odkodowanych sygnałów/informacji struktur obcojęzycznych w postaci odpowiednich matryc.
3. Proces kodowania informacji obcojęzycznych.

Wyszczególniony trychotomiczny podział procesów kodowych wskazuje na różny przebieg każdego pojedynczego procesu na płaszczyźnie intraindywidualnej uczącego się danego języka obcego lub też jego użytkownika, a ich finalna i początkowa faza umiejscowione są w centrum/urządzeniu obcojęzycznym. W nim dokonuje się – po pierwsze – magazynowanie uzyskanych rezultatów obcojęzycznego dekodowania, przybierających formy poszczególnych matryc strukturalnych w planie wyrażania i w planie treści oraz tworzących ich określone systemy. Po drugie, właściwością urządzenia obcojęzycznego jest jego funkcjonowanie podczas reprodukcji przechowanych w magazynie struktur oraz, w dalszej kolejności, w trakcie kodowania (i w pewnej mierze dekodowania) informacji. W wyniku tych procesów kształtuje się w uczącym się urządzenie obcojęzyczne, nabierające cechy magazynu strukturalnych matryc przyswajanego języka, jak i odznaczające się sprawnościami receptywnego i (re-)produktywnego funkcjonowania w trakcie interpersonalnego (a także intrapersonalnego) komunikowania się. Fakt ten sprawia, że takie urządzenie uzyskuje status obcojęzycznego magazynu-mechanizmu, który konstytuują struktury statyczne (magazyn) i funkcjonujące na ich podstawie struktury dynamiczne (mechanizm). Te ostatnie bazują na strukturach statycznych i wpływają na ich utrwalanie, jak również na skuteczność funkcjonowania ich wartości dynamicznych, a te stany należą już do właściwości procesu zakodo(wy)wania strukturalnych matryc obcojęzycznych. Opierając się na powyższej konstatacji łatwo wyrobić sobie pogląd na istotę urządzenia językowego, a mianowicie stanowi ono i swoisty stan, i specyficzną czynność w ludzkim umyśle (por. Schmidt 1992: 165 nn.). Wyodrębnione odcinki przestrzenno-czasowe przebiegu i rozwoju złożonego zjawiska uczenia się/przyswajania języków obcych składają się na jego trzy podstawowe procesy, które poniżej są kolejno prezentowane i objaśniane.

2. Proces dekodowania sygnałów obcojęzycznych

Proces dekodowania obcojęzycznych sygnałów audytywnych lub wizualnych zasadza się na ich recepcji i odszyfro(wy)waniu w planie wyrażania i w planie treści.

Jest to więc proces o charakterze całościowym, podlegającym jednak uściśleniu przez wyróżnienie w jego ogólnym zakresie dwóch podprocesów. Jeden z nich odnosi się do dekodowania ciągów sygnałów fonetyczno-fonematycznych w receptorach audytywnych lub ciągów sygnałów graficzno-grafematycznych w receptorach wizualnych, drugi natomiast wiąże się z dekodowaniem posegmentowanych i uporządkowanych ciągów w określone jednostki wyrazowe w centrum/urządzeniu obcojęzycznym. Przebieg całościowego procesu wraz z jego dwoma podprocesami przedstawia model uwidoczniony na rysunku 1.



Rysunek 1: Dwustopniowy proces dekodowania sygnałów obcojęzycznych.

Z przedstawionego modelu wynika wyraźnie, że proces dekodowania sygnałów obcojęzycznych odbywa się dwustopniowo, a mianowicie: (1) w receptorach audytywnych, gdzie rozróżniane i rozpoznawane są jednostki struktur fonetyczno-fonematycznych, albo w receptorach wizualnych, w których ujawniają się jednostki struktur graficzno-grafematycznych, natomiast (2) w cen-

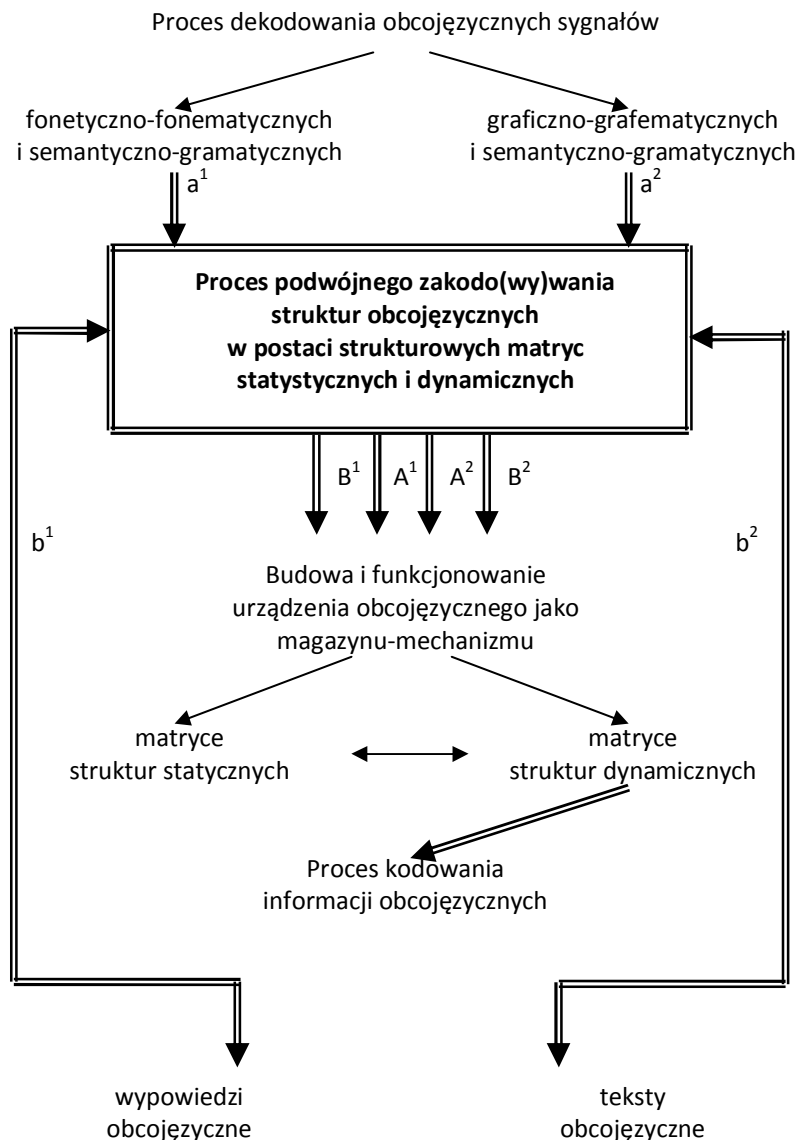
trum/urządzeniu obcojęzycznym zachodzi ich semantyczno-gramatyczne dekodowanie. W obu procesach funkcjonuje najpierw prymarny kod analityczny, a następnie sekundarny kod syntetyczny w odniesieniu zarówno do jednostek strukturalnych planu wyrażania, jak i planu treści. Każdy z tych kodów spełnia swoją funkcję segmentowania ciągów sygnałów oraz ich klasyfikacji leksykalnej, co w konsekwencji prowadzi do pełnego dekodowania obcojęzycznych sygnałów/informacji, czyli równoczesnego poznania ich poszczególnych auto-semantycznych i synsemantycznych wyrazów uformowanych w syntagmatyczno-syntaktycznych konstrukcjach.

3. Proces zakodo(wy)wania struktur obcojęzycznych

Proces zakodo(wy)wania poszczególnych jednostek obcojęzycznych w postaci matryc strukturalnych w odpowiedniej pamięci magazynu wewnętrznego odbywa się zarówno podczas wielokrotnego dekodowania tych samych obcojęzycznych sygnałów/informacji, jak i w trakcie kodowania informacji, podczas którego aktywizowane są zmagazynowane i potrzebne do budowy komunikatów wyrazy. Przeto proces zakodo(wy)wania realizuje się nie tylko podczas dekodowania, lecz także w trakcie kodowania, a więc odbywa się dwukierunkowo, tj. z jednej strony od dekodowania sygnałów/informacji do zakodo(wy)wania ich poszczególnych jednostek strukturalnych (czyli w kierunku dośrodkowym na odcinku: receptory → magazyn-mechanizm), oraz z drugiej strony – w kodowaniu informacji do ponownego zakodo(wy)wania ich określonych struktur (tzn. w kierunku odśrodkowym i zarazem dośrodkowym na zasadzie pętli zwrotnej: magazyn-mechanizm ↔ magazyn-mechanizm). W obu procesach zakodo(wy)wania dochodzi w różnym wymiarze do utrwalania i podniesienia stopnia receptywnej i produktywności skuteczności dynamizowania statycznych matryc strukturalnych danego języka obcego, będących i tworzących części składowe magazynu-mechanizmu lub krótko mówiąc urządzenia obcojęzycznego.

Proces podwójnego zakodo(wy)wania struktur obcojęzycznych na podstawie dekodowania sygnałów/informacji i kodowania informacji oraz proces budowania magazynu-mechanizmu/urządzenia dają się ująć w schemacie graficznym przedstawionym na rysunku 2. Z powyższego modelu wynika, że mamy do czynienia z dwutorowym procesem zakodo(wy)wania jednostek obcojęzycznych w postaci strukturalnych matryc statycznych i dynamicznych, z czego pierwszy dostarcza do magazynu-mechanizmu dekodowane struktury obcojęzycznych wypowiedzi (a^1) lub tekstów (a^2), drugi natomiast niejako „dodaje” do niego kodowane struktury obcojęzycznych wypowiedzi (b^1) lub tekstów (b^2), udoskonalając równocześnie ich dotychczasowy stan i możliwości receptywnego i produktywnego dynamizowania. Obcojęzyczne struktury dekodowanych i ko-

dowanych wypowiedzi i tekstów w podwójnym procesie zakodo(wy)wania stanowią tym samym elementy budowy i funkcjonowania urządzenia obcojęzycznego oraz wpływają w określony (nieco inny) sposób na stabilniejsze konstruowanie jego magazynu i efektywniejsze czynności receptywne i produktywne mechanizmu (A^1 , A^2 i B^1 , B^2).



a^1 = Proces zakodo(wy)wania struktur obcojęzycznych na podstawie dekodowanych wypowiedzi,
 a^2 = Proces zakodo(wy)wania struktur obcojęzycznych na podstawie dekodowanych tekstów,
 b^1 = Proces wewnątrzreceptywnego zakodo(wy)wania struktur obcojęzycznych na podstawie kodowania wypowiedzi,

b^2 = Proces wewnątrzreceptywnego zakodo(wy)wania struktur obcojęzycznych na podstawie kodowania tekstów,

A^1 = Budowa i funkcjonowanie urządzenia obcojęzycznego na podstawie dekodowanych wypowiedzi,

A^2 = Budowa i funkcjonowanie urządzenia obcojęzycznego na podstawie dekodowanych tekstów,

B^1 = Budowa i funkcjonowanie urządzenia obcojęzycznego na podstawie kodowanych wypowiedzi,

B^2 = Budowa i funkcjonowanie urządzenia obcojęzycznego na podstawie kodowanych tekstów.

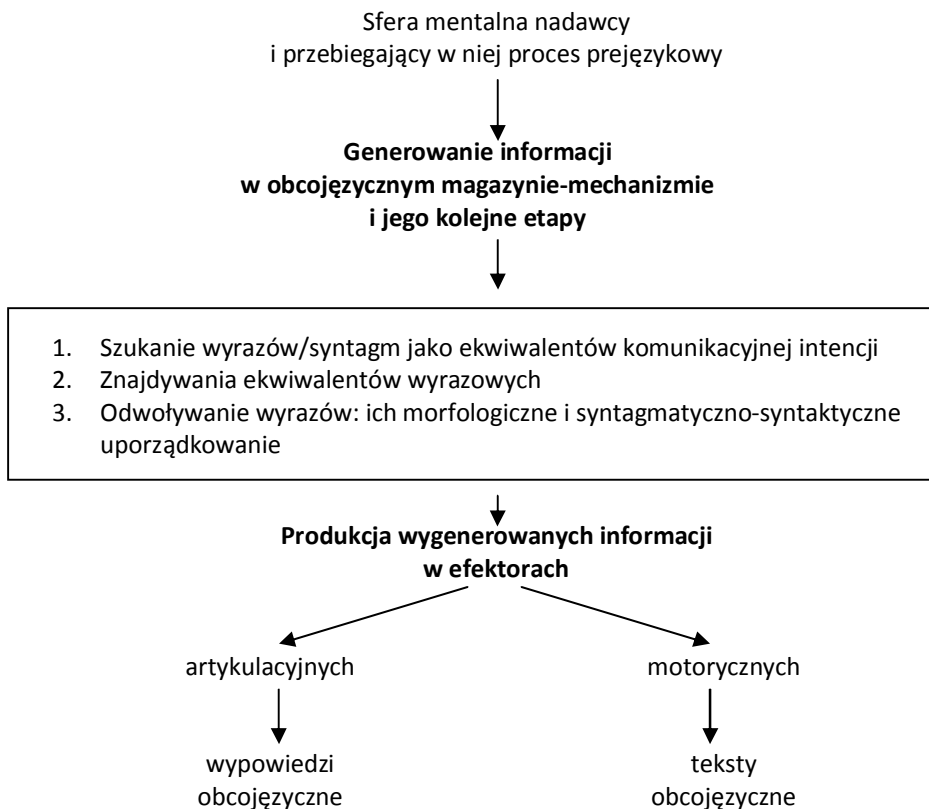
Rysunek 2: Proces podwójnego zakodo(wy)wania struktur obcojęzycznych: konstruowanie i funkcjonowanie magazynu-mechanizmu/urządzenia obcojęzycznego.

Aby ściślej określić właściwy przebieg procesu zakodo(wy)wania obcojęzycznych struktur w postaci statystycznych i dynamicznych matryc, trzeba zaznaczyć, że jego tok zapoczątkowany w dekodowaniu obcojęzycznych sygnałów przybiera charakter wewnątrzreceptywnej interioryzacji, a proces kodowania obcojęzycznych wypowiedzi i tekstów odbywa się dwukierunkowo, tzn. raz zewnątrzproduktywnie, jako ich eksterioryzacja, drugi raz wewnątrzreceptywnie, jako ich dodatkowa i wzmacniająca interioryzacja względem określonych jednostek obcojęzycznych w planie treści lub w planie wyrażania (Szczodrowski 2009: 293, 2012: 602-604). W przypadku wewnątrzreceptywnych czynności nadawca informacji staje się automatycznie ich odbiorcą, a dynamizowanie jednostek statycznych spełnia tu dwa zadania: służy przede wszystkim przekazywaniu obcojęzycznych informacji poprzez kanał interindywidualny do odbiorcy, ale te same informacje są odbierane kanałem intraindywidualnym również przez nadawcę, wywierając jednocześnie wpływ na ugruntowanie statycznych jednostek języka i efektywność ich wartości dynamicznych.

4. Proces kodowania informacji obcojęzycznych

Proces kodowania informacji obcojęzycznych, a dokładniej ich generowania i produkowania, przebiega i wewnątrz magazynu-mechanizmu obcojęzycznego, i na płaszczyźnie artykulacyjnej lub motorycznej. Należy stąd wyprowadzić wniosek, że w takim przypadku wyróżnić należy dwa podstawowe (sub)procesy kodowania, z których pierwszy przebiega w magazynie-mechanizmie obcojęzycznym i przybiera wyrażnie charakter generowania informacji, drugi zaś dokonuje się w odpowiednich efektorach, tj. albo w organach artykulacyjnych, albo w organach motorycznych, odznaczając się swoistymi właściwościami produktywnymi. Efektory stanowią ostatni etap organów artykulacyjnych lub motorycznych, których czynności są sterowane i regulowane przez wygenerowane informacje obcojęzyczne w formie neuronalnych impulsów elektrycznych i przenoszone do artykulacyjnych lub motorycznych narządów wykonawczych (por. także Korzeniewski 2005: 52 nn.).

Uwzględniając zasadę istnienia zgodności między myśleniem i językiem, trzeba w niniejszych rozważaniach przyjąć założenie, że proces kodowania informacji obcojęzycznych poprzedza proces prejęzykowy (prelingwalny), przebiegający w sferze mentalnej nadawcy, gdzie rodzi się ogólny zamysł językowo-komunikacyjny jako pewnego rodzaju projektowanie odpowiednich informacji przeznaczonych dla wiadomego odbiorcy. A zatem dwustopniowy proces kodowania obcojęzycznych informacji wraz z jego fazą prelingwalną w sferze mentalnej można przedstawić modelowo w relacjach przytoczonych na rysunku 3.



Rysunek 3: Dwustopniowy proces kodowania informacji obcojęzycznych i jego kolejne etapy.

Możliwości kodowania obcojęzycznych informacji przez uczącego się uwarunkowane są dwiema kwestiami: po pierwsze wielkością inwentarza struktur wyrazowych i inwentarza struktur gramatycznych, które składają się na magazyn statyczny, i po drugie umiejętnościami operowania jednostkami językowymi, potrzebnymi do formowania wypowiedzi/tekstów w konkretnym akcie komunikacyjnym. Oprócz wymienionych struktur wyrazowych i gramatycznych ważny jest jeszcze fakt opanowania przez użytkownika poprawności tych jednostek językowych, które stosuje w komunikacji podczas ich produkowania artykulacyjnego

albo motorycznego. Te problemy sprowadzają się do poprawnego opanowania jednostek danego języka w planie wyrażania, a mianowicie od mówiącego wymaga się prawidłowego sposobu wymawiania dźwięków (ortofonii) wraz z możliwym operowaniem ich cechami suprasegmentalnymi (prozodycznymi), a od piszącego domaga się stosowania zgodnych z regułami gramatycznymi form leksykalnych, zasad ortograficznych i interpunkcyjnych oraz na wyższym poziomie logicznego powiązania ze sobą poszczególnych jednostek językowych w zakresie poruszanej tematyki. Co się zaś tyczy produktywnego udziału uczącego się w obcojęzycznym komunikowaniu się, jawi się konieczność określenia jego roli w tymże procesie, a mianowicie: czy funkcjonuje jako receptywny lub (re-)produktywny uczestnik procesu glottodydaktyczno-komunikacyjnego albo jako użytkownik języka obcego w naturalnej sytuacji komunikacyjnej.

Oddzielnym zagadnieniem, ważnym w każdej formie uczenia się, jest funkcjonowanie układu sterowniczego we wszystkich stadiach, fazach i etapach prezentowanych i omawianych procesów obcojęzycznych. Niekiedy układ sterowniczy, tak się może wydawać, przypomina raczej pewnego rodzaju złudność swojej sprawczej mocy niż podkreślenie i uwzględnienie efektywnej funkcji w komunikacji w ogóle, a zwłaszcza w początkowym okresie glottodydaktyczno-komunikacyjnym. Ponieważ układ sterowania stanowi integralną część układu informacji nuklearnej, nie należy go izolować od konstruowania, przesyłania, odbierania ze zrozumieniem informacji, a już w żadnym przypadku nie wolno go eliminować z zakresu wymienionych procesów informacyjno-komunikacyjnych. Wręcz przeciwnie, niezbędne jest ściślejsze określenie merytoryczne obwodu sterowniczego i dokładniejsze rozróżnienie jego rodzajów oraz wskazanie na zespół czynników, które skutkują efektywnym funkcjonowaniem informacji od nadawania aż do ich odbioru. Pierwszy wymóg wynika z zasady, że skuteczność komunikacyjna informacji, począwszy od jej kodowania w nadawcy, poprzez transmisję, odszyfrowanie i zrozumienie przez odbiorcę, nie jest (w pełni) możliwa bez ich odpowiedniego samosterowania i sterowania, czyli bez funkcjonowania czynników wewnątrzsterujących i zewnątrzsterowanych. Tu, jak widać, dochodzi do binarnego podziału układu sterowniczego, przez wyróżnienie w nim czynności sterownia, które zależą od świadomie dobieranych i stosowanych środków wzmacniania lub wzbogacania podstawowych informacji, oraz czynności samosterowania, realizujące się samoczynnie, tzn. bez angażowania dodatkowych i specjalnych środków wspierających ich funkcjonowanie, które zgodnie ze strukturą określonego organizmu urzeczywistniają się automatycznie, tj. bez ingerencji danego podmiotu sprawczego, i jako wrodzone właściwości organizmu człowieka już z samej swojej natury współdziałają i wywierają pozytywny wpływ na czynności informacyjno-komunikacyjne danego użytkownika języka.

Ogólna klasyfikacja binarna układu sterowniczego odnosi się zarówno do nadawcy informacji, jak i do ich odbiorcy, gdyż w wyborze i odbiorze jednostek języ-

kowych w planie wyrażania i planie treści mamy do czynienia nie tylko z ich samosterowaniem, lecz także sterowaniem. Aby skonkretyzować powyższą konstatację, dodać trzeba, że czynności sterowania i samosterowania zachodzą w różnym zakresie i w różnym wymiarze na płaszczyźnie intraindywidualnej nadawcy oraz na płaszczyźnie intraindywidualnej odbiorcy, a także na płaszczyźnie interindywidualnej między nadawcą i odbiorcą. Cechą samosterowania są ukryte procesy przenoszenia obcojęzycznych sygnałów/informacji w różnych formach substancjalnych, włącznie z ich przemianami na intrapersonalnej płaszczyźnie w nadawcy i odbiorcy. Procesy zaś sterowania wiążą się ściśle ze wzmocnieniem wytwarzanych i przenoszonych sygnałów językowych (tu: obcojęzycznych) elementami suprasegmentalnymi lub niejęzykowymi (wizualnymi) albo też paralingwalnymi (kinezyicznymi). Rozpatrując cały obwód sterowniczy w odniesieniu do wytwarzanych, przenoszonych i odbieranych sygnałów/informacji, uwzględnić należy w jego zakresie czynności zarówno sterowania, jak i samosterowania, które tworzą spójną całość w procesach informacyjno-komunikacyjnych na każdej płaszczyźnie wchodzącej w ich skład.

5. Zakończenie

I na koniec kilka uwag na temat znaczenia i zakresu skuteczności funkcjonowania układu kontrolnego, którego rola w międzyludzkim porozumieniu się, tzn. nie tylko językowym, jest nieodzowna. Dzięki obwodowi sprzężenia zwrotnego i na podstawie jego funkcjonalnego działania ocenić można nie tylko ogólny wynik przyjęcia i zrozumienia informacji, lecz także stopień dokładności ich semantyczno-gramatycznego dekodowania. I wreszcie, obwód kontrolny sprzężenia zwrotnego dostarcza prymarnemu nadawcy informacji o prawidłowych albo o błędnych wypowiedziach/tekstach swojego interlokutora. Dodajmy jeszcze, że obwód kontrolny funkcjonuje – lub może funkcjonować – na płaszczyźnie intrapersonalnego sprzężenia zwrotnego, czyli w nadawcy sekundarnym, który staje się automatycznie zarówno nadawcą, jak i odbiorcą własnych kodowanych informacji obcojęzycznych. Wszystkie zatem wyprodukowane i odbierane informacje, czyli i te przyjmowane w obwodzie interpersonalnego sprzężenia zwrotnego przez odbiorcę sekundarnego, i te skierowane w zamkniętym obiegu intrapersonalnego sprzężenia zwrotnego do nadawcy sekundarnego, dają podstawę oceniania rezultatów i możliwości informacyjno-komunikacyjnych tegoż nadawcy, a przede wszystkim pozwalają na dokonanie korekty błędów i niedociągnięć aż do momentu ich (możliwie całkowitego) wyeliminowania. Takie czynności kształtują i gwarantują należyłą budowę obcojęzycznych strukturalnych matryc statycznych i dynamicznych, a stopień ich prawidłowości i efektywnego funkcjonowania ujawni(a) się we wszelkich aktach komunikacyjnych osób w nich uczestniczących.

Bibliografia

- Kielar, B. Z., Krzeszowski, T. P., Lukszyn, J. i Namowicz, T. (red.). 2000. *Problemy komunikacji międzykulturowej - lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt.
- Korzeniewski, B. 2005. *Od neuronu do (samo)świadomości*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Leirbukt, O. i Lindemann, B. (red.). 1992. *Psycholinguistische und didaktische Aspekte des Fremdsprachenlernens: Psycholinguistic and pedagogical aspects of foreign language learning*. Tübingen: Narr.
- Schmidt, R. 1992. „Das Konzept einer Lern(er)-Grammatik für DaF und seine linguistischen und lernpsychologischen Grundlagen”, w: Leirbukt, O. i Lindemann, B. (red.). 1992. 159-177.
- Szczodrowski, M. 2000. „Glottokodematyka i jej zakresy badawcze”, w: Kielar, B. Z., Krzeszowski, T. P., Lukszyn, J. i Namowicz, T. (red.). 2000. 428-450.
- Szczodrowski, M. 2004. *Glottokodematyka a nauka języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Szczodrowski, M. 2009. „Interiorisation und Exteriorisation als Glottokode-Prozesse”. *Studia Niemcoznawcze* XLII. 289-295.
- Szczodrowski, M. 2012. „Die Einkodierung von Sprachstrukturen aus der Sicht der Glottokode-Vorgänge”. *Studia Niemcoznawcze* XLIX. 599-607.
- Zabrocki, L. 1966. „Kodematische Grundlagen der Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Strukturalistische Sprachwissenschaft und Theorie des Fremdsprachenunterrichts”. *Glottodidactica* I. 3-41.
- Zabrocki, L. 1975. *Kybernetische Modelle der sprachlichen Kommunikation*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk. Komitet Neofilologiczny.

Rozwijanie umiejętności autonomicznych studentów neofilologii – perspektywa nauczyciela oraz ucznia

Maria Cichoń

Instytut Filologii Romańskiej

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

mrcichon@wp.pl

Developing autonomy among philology students: Teachers' and students' perspectives

Educating students of modern language departments and future foreign language teachers in particular constitutes a challenge for university teachers, as they need to ensure effective development of their students' linguistic competence as well as their language-specific teaching skills. A very important element in pre-service teacher education are the learning-to-learn skills and knowledge. They are essential in achieving autonomy in foreign language learning, and only those teachers who have the knowledge and skills in question can help students learn a foreign language autonomously. Considering contemporary educational needs, the teacher becomes more of an advisor or a counsellor facilitating the learning process rather than a person monitoring this process and being fully responsible for its results. In the present paper, we wish to propose several instruments and techniques necessary for developing the use of metalinguistic strategies by students (e.g. self-reflection on the learning-to-learn concept and on one's own difficulties with respect to various target language skills and subsystems), as well as that of selected cognitive and socioaffective strategies. Basing on numerous observations of lessons conducted by both teacher trainees and experienced teachers, we will show teachers' actions (not always conscious) which discourage students' independence in foreign language learning. We will also suggest a number of practical ideas for developing autonomous attitudes in students.

1. Wstęp

Umiejętność uczenia się języków obcych we współczesnej epoce łatwego dostępu do materiałów językowych i źródeł informacji – głównie dzięki nowym technologiom (telewizja, Internet, multimedia) – mogłaby wydawać się prostą umiejętnością. Nie wystarczy jednak być eksponowanym na język czy „przyjmować” informacje, aby następował proces uczenia się: owe informacje muszą być przyswajane, czyli przetwarzane na miarę zdolności kognitywnych i afektywnych każdej jednostki. Dotyczy to nabywania wszelkich umiejętności, w tym umiejętności językowych. Jak słusznie podkreśla Holec (1992: 52):

...wbrew powszechnemu przekonaniu, uczący się musi aktywnie uczestniczyć w konstruowaniu swojego procesu uczenia, a z drugiej strony nauczanie (sterowanie dydaktyczne) niekoniecznie prowadzi do akwizycji języka, w tym sensie, że dostarczana uczącym się wiedza nie pociąga za sobą automatycznie akwizycji, czyli nabycia rzeczywistej kompetencji językowej.

Zapoczątkowane w latach siedemdziesiątych dwudziestego wieku badania nad autonomią w uczeniu się języka obcego, inspirowane podejściem kognitywistycznym, waloryzowały ucznia (ogólnie rzecz biorąc osobę uczącą się) jako świadomy podmiot działań językowych. Istotnie, dzięki uruchamianym strategiom kognitywnym (np. domysł, analiza, porównanie) sami potrafimy analizować język, stawiać hipotezy, odkrywać reguły językowe, domyślać się znaczenia słów i budować wypowiedzenia stosownie do kontekstu. Z natury zatem jesteśmy zdolni do samouczenia, czego zresztą nie zawsze jesteśmy świadomi, a co potwierdzają znane nam niezliczone przykłady osób, które nabyły wysokie umiejętności w języku obcym na drodze samodzielnej pracy. Obecnie autonomizacja procesu uczenia się staje się wręcz wyzwaniem i potrzebą w kontekście nowych zjawisk społeczno-kulturowych, takich jak integracja europejska i związane z tym zapotrzebowanie na szybką naukę języków specjalistycznych (migracje zawodowe, wymiana uczniów i studentów, europejskie programy edukacyjne itp.). Wszystko to przyczyniło się do przyspieszenia badań nad autonomią w nauce języka obcego.

W opracowaniach naukowych z tego zakresu znajdujemy wiele definicji samego pojęcia autonomii. W większości podkreślają one aktywną postawę uczącego się, który stara się przejmować odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Na przykład Bailly (1998: 19) określa autonomię jako „kognitywną niezależność podmiotu (jednostki) w racjonalnym kierowaniu procesem uczenia się”. Definicja ta kryje w sobie wiele pytań: „Co to znaczy, że jestem odpowiedzialny za swoje uczenie się?”, „Czy mam polegać tylko na swoich umiejętnościach?”, „Czy mam pełnić wszystkie role przypisywane tradycyjnie nauczycielowi, a zatem ustalać

cele, dobierać metody i środki, planować zadania, sam się oceniać?”, „Jaką zatem rolę pełni nauczyciel?” Podobnie ujmuje to pojęcie F. Blin (1998) podkreślając, że:

Autonomia to podejście edukacyjne, które umożliwia uczniom wzięcie odpowiedzialności oraz kontrolę nad własnym uczeniem, jest to działanie które pomaga im stopniowo przechodzić od stanu zależności względem nauczyciela do stanu niezależności lub wzajemnej zależności (...). Proces autonomizacji będzie zatem polegał na rozwijaniu umiejętności bycia niezależnym. Kluczowymi elementami tego procesu jest zdobywanie umiejętności z zakresu „uczyć się uczyć”, budowanie wiedzy i umiejętności językowych oraz umiejętności współpracy z innymi.

Liczne badania naukowe z zakresu autonomii w nauce języka obcego dotyczą różnych jej aspektów: uwarunkowań psychologicznych (indywidualnych), społecznych i edukacyjnych, a także praktycznych sposobów rozwijania postaw autonomicznych. Naszym zdaniem polscy badacze poświęcali mniej uwagi umiejętnościom z zakresu „uczenia się, jak się uczyć”, które są fundamentalne i które warunkują postęp w samodzielnym przyswajaniu języka obcego.

2. „Uczenie się, jak się uczyć” jako podstawa autonomii

W opracowaniach z zakresu autonomii w nauce języka obcego znajdujemy opisy sylwetki autonomicznego ucznia w postaci listy jego cech, postaw oraz umiejętności. Autorzy podkreślają następujące elementy: zaangażowanie w proces uczenia się, stawianie sobie własnych celów w nauce, gotowość do wykonywania zadań poza klasą, szukanie okazji do używania języka w sytuacjach autentycznych, zdolność do stosowania strategii kompensacyjnych, chęć współpracy w grupie, brak obawy przed popełnianiem błędów, a także zdolność do autokorekty i samooceny swoich postępów. Wiele z tych cech i umiejętności może być kształtowanych przez nauczyciela podczas lekcji języka obcego przy okazji pracy nad różnymi kompetencjami, na przykład przez pokazywanie użycia strategii kompensacyjnych w słuchaniu ze zrozumieniem lub mówieniu, sugerowanie typowych zadań (ćwiczeń) na samoocenę tych sprawności językowych, czy też zachęcanie do dodatkowej pracy nad językiem i premiowanie jej oceną. Jak wiemy, bardzo dobrym narzędziem autonomizacji jest *Europejskie portfolio językowe* – coraz częściej podręczniki do nauki języków obcych wyposażane są w jego elementy, szczególnie testy autoewaluacji lub wskazówki z zakresu strategii uczenia się.

Podstawą autonomii są umiejętności z zakresu „uczenia się, jak się uczyć”, bowiem autonomiczny uczeń to ten, który potrafi się uczyć! Na czym zatem polega nabywanie umiejętności z zakresu „uczenia się, jak się uczyć”? Według Gremmo i Riley (1995) działania nauczyciela-doradcy językowego sytuują się na trzech płaszczyznach:

- a) *płaszczyzna konceptualna: kultura językowa* – chodzi tutaj o dostarczanie wiedzy i kształtowanie poglądów uczącego się na temat natury języka („Co to jest język?”), procesu jego przyswajania („Co to znaczy przyswajać język obcy?”, „Jakie są ograniczenia tego procesu?”, „Co to znaczy rozumieć język obcy, budować w nim wypowiedzi?”), uświadamianie różnic pomiędzy językiem mówionym a pisanym, ważności aspektów interkulturowych w komunikacji z obcokrajowcami itp.;
- b) *płaszczyzna psychologiczna: kultura uczenia się* – świadomość tego, że uczenie się to nie tylko imitacja, odtwarzanie wzorców zdaniowych, ale także odkrywanie reguł, stawianie hipotez znaczeniowych, świadomość tego, że popełnianie błędów jest nieuchronne, a ich znaczenie względne (ważne są ich konsekwencje na przebieg i skuteczność komunikacji);
- c) *płaszczyzna metodologiczna: metodologia uczenia się* – poznanie konkretnych strategii, technik i sposobów postępowania w odniesieniu do różnych sprawności i podsystemów językowych; w praktyce oznacza to zdolność do podejmowania szeregu decyzji, takich jak na przykład:
 - określanie celów uczenia się: „Jakie sprawności językowe chcę rozwijać?”, „Jakie intencje komunikacyjne chcę wyrażać?”;
 - wybór pomocy dydaktycznych, stosownie do wyznaczonych celów;
 - planowanie przebiegu ćwiczeń;
 - konstruowanie narzędzi samooceny;
 - samorefleksja (skuteczność strategii, źródła trudności itp.).

Powyższy zestaw umiejętności stanowi w pewnym sensie program działania dla nauczyciela języka obcego pragnącego rozwijać postawy autonomiczne swoich uczniów. Program ten może być realizowany w sposób selektywny, nielinearny, w zależności od rozwijanych na lekcji sprawności językowych. Zauważmy, że płaszczyzna metodologiczna polega głównie na rozwijaniu strategii metakognitywnych, którym zazwyczaj poświęca się najmniej miejsca na lekcji języka obcego. Zajmiemy się tą problematyką w kolejnej sekcji.

3. Autonomia a system edukacji – założenia programowe

Autonomia jest wyzwaniem i jednym z kluczowych celów systemu edukacyjnego, co podkreśla *Podstawa programowa: Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum (II, III i IV etap edukacyjny)*¹. Zawarte w niej cele szczegółowe wymienione w pkt. 9-13 dotyczą właśnie autonomii ucznia, która powinna przejawiać się między innymi w umiejętności współdziałania w grupie, stosowaniu strategii kompensacyjnych, domysłu językowego czy też zauważaniu podo-

¹ Opiaramy się na wydawnictwie MEN: *Podstawa programowa. Języki obce. Tom 3.*

bieństw i różnic między językami. Jak wykazują przeprowadzone przez nas ankiety, realizacja tych celów w praktyce jest tylko w niewielkim stopniu postrzegana przez uczniów (piszemy o tym w dalszej części artykułu).

Wprowadzane aktualnie zmiany programowe w szkolnictwie wyższym na bazie *Krajowych ram kwalifikacyjnych*² również akcentują potrzebę rozwijania postaw autonomicznych studentów. Opis *efektów kształcenia w obszarze nauk humanistycznych* – dokument ministerialny, na którym opierają się konstruowane obecnie nowe programy studiów neofilologicznych – zawiera sformułowania wyraźnie odnoszące się do autonomii. W kategoriach *Wiedza, Umiejętności i Kompetencje społeczne* znajdujemy odwołania do kompleksowej natury języka i świadomości językowej (H1AW08), do samodzielności w zdobywaniu wiedzy (H1A_U03) czy potrzeby uczenia się przez całe życie (H1AK01) oraz umiejętności współdziałania w grupie (H1_AK02, H1_AK03).

Kształcenie studentów neofilologii – bardzo często przyszłych nauczycieli języków obcych – stanowi specyficzne wyzwanie dla wykładowców uniwersyteckich. Chodzi bowiem o zapewnienie skutecznego i szybkiego rozwoju kompetencji językowych oraz paralelne do tego wyposażenie studentów w umiejętności dydaktyczno-pedagogiczne do nauczania danego języka. Autonomia uczelni, jaką zapewniają *Krajowe ramy kwalifikacyjne*, wydaje się, niestety, autonomią pozorną, bowiem ograniczenia formalne – liczba punktów ECTS czy też kryteria ich przydzielania – *de facto* ograniczają globalny wymiar godzin dydaktycznych w całym cyklu kształcenia w porównaniu z dotychczasowymi programami. Realizacja efektów kształcenia związanych z autonomią wymagać będzie koordynacji treści zajęć z poszczególnych modułów.

Dodatkową trudnością w osiągnięciu zakładanych efektów kształcenia jest poziom wyjściowy kompetencji językowych kandydatów na studia neofilologiczne w zakresie języka francuskiego. Poziom maturalny jest często niezadowalający, a mała liczba kandydatów zdających język francuski na maturze skłoniła wiele uniwersytetów do tworzenia programów studiów romanistycznych od poziomu zeroowego. Spadek zainteresowania językiem francuskim wśród uczniów szkół średnich powodowany jest dodatkowo silnym stereotypem trudnego języka! W tym kontekście bardzo ważne jest zapewnienie skutecznego i atrakcyjnego nauczania języków obcych na poziomie uniwersyteckim. Wiąże się to między innymi ze zmianą roli nauczyciela. Zważywszy na współczesne potrzeby edukacyjne, nauczyciel staje się bardziej doradcą, konsultantem wspierającym działania studenta zmierzające do samodzielnego budowania jego kompetencji komunikacyjnej w języku obcym.

² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 2 listopada 2011 r. w sprawie *Krajowych ram kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Zał. nr 1. Opis efektów kształcenia w obszarze kształcenia w zakresie nauk humanistycznych.*

4. „Uczenie się, jak się uczyć” a praktyka szkolna

W opracowaniach naukowych dotyczących autonomii w nauce języka obcego podkreśla się, że uczący się nabywa stopniowo umiejętności autonomiczne weryfikując i modyfikując swoje wyobrażenia i poglądy na temat języka, procesu uczenia się oraz samego siebie jako podmiotu działań językowych. Dlatego też cennym, powiedzielibyśmy „opłacalnym”, podejściem jest poświęcanie czasu na wymianę doświadczeń uczniowskich dotyczących sposobów uczenia się, sukcesów i napotykanych trudności. Nie chodzi tutaj o formalne organizowanie odrębnego kursu poświęconego „uczeniu się, jak się uczyć”, ale integrowanie refleksji nad uczeniem się z tradycyjnym nauczaniem, a punktem wyjścia mogą być trudności uczniów przy wykonywaniu konkretnych zadań.

Jak wykazują przeprowadzone przez nas ankiety, umiejętności z zakresu „uczenia się, jak się uczyć” są w niewielkim stopniu nabywane w nauce szkolnej. Tylko 13 osób na 32 (ok. 30%) odpowiedziało pozytywnie na pytanie: „Czy w dotychczasowej nauce szkolnej otrzymywałeś od nauczycieli informacje, porady, jak uczyć się języka obcego?”. Najczęściej pomoc nauczycieli polegała na wskazywaniu podręczników i materiałów dodatkowych (np. do egzaminu maturalnego), a porady bardziej metodyczne dotyczyły najczęściej technik utrwalania wiedzy (sporządzanie fiszek leksykalnych, powtarzanie na głos nowych słów i zwrotów). Przytaczamy poniżej jedną z krytycznych wypowiedzi studentów, świadczącą o dużej dojrzałości i zdolności do autorefleksji:

Uczenie się języka w szkole sprowadza się do nauki pewnych schematów, które umożliwiają rozwiązywanie podobnych zadań na teście, a później na maturze, jednakże nauka języka nie powinna być oparta wyłącznie na formie.

Wypowiedź ta świadczy wyraźnie o braku poczucia studentki, że nauka języka w szkole pozwala osiągnąć prawdziwą kompetencję komunikacyjną, a jedynie pomaga w opanowaniu strategii przydatnych do rozwiązywania testów językowych. W tym kontekście problematyka autonomii w uczeniu się języka obcego staje się bardzo ważnym wyzwaniem w kształceniu studentów przygotowujących się do wykonywania zawodu nauczyciela.

5. Problematyka zajęć z zakresu „uczenia się, jak się uczyć”: oczekiwania studentów

Jak już wspomnieliśmy, umiejętności z zakresu „uczenia się, jak się uczyć” mogą być przedmiotem odrębnych zajęć uniwersyteckich na początku studiów językowych. Wspomniana grupa studentów poproszona została o sformułowanie konkretnych problemów, na jakie napotykają w dotychczasowej nauce języka

obcego. Sugestie studentów były dość szczegółowe, pozwoliły na sformułowanie celów i problematyki zajęć z dydaktyki języka francuskiego, dopasowanych do ich potrzeb. Oto wybrane przykłady:

- jak słuchać nagrań i sporządzać do nich ćwiczenia; jak uczyć się rozumieć ze słuchu i jak zapamiętać usłyszane informacje;
- strategie nauki słownictwa, techniki łatwego zapamiętywania nowych słów;
- jak zapamiętać wyrażenia idiomatyczne;
- strategie nauki gramatyki;
- sposoby na przełamywanie bariery psychologicznej podczas mówienia;
- jak pokonywać strach przed popełnieniem błędu;
- jak sporządzić dobrze zorganizowaną i przejrzystą notatkę;
- jak korzystać ze stron internetowych i słowników jednojęzycznych;
- jak podtrzymywać znajomość języka po zakończeniu jego nauki.

Tak sformułowane wypowiedzi świadczą o zainteresowaniu studentów powyższą problematyką, jak również o ich dużej dojrzałości jako uczących się. Stawianie pytań jest bowiem początkiem procesu uczenia się.

6. Narzędzia autonomizacji: rozwijanie umiejętności użycia strategii metakognitywnych

Refleksja nad samym sobą jako podmiotem działań językowych to rodzaj strategii, który pozwala lepiej rozumieć proces uczenia się i mieć nad nim kontrolę (ewaluacja skuteczności strategii i ich ulepszanie). Jak już wspomnieliśmy, strategie metakognitywne są raczej rzadko rozwijane na lekcjach języka obcego. Prawdopodobne przyczyny to brak dobrego przygotowania metodycznego nauczycieli, przeświadczenie o niewielkiej skuteczności zadań mających na celu wdrażanie do autorefleksji i samooceny, a także przekonanie, że wyznaczanie celów, dobór materiałów i planowanie zadań jest wyłączną rolą nauczyciela.

6.1. Poznanie samego siebie: style uczenia się

W dalszej części rozważań przedstawimy kilka propozycji zadań mających na celu wdrażanie uczniów do autorefleksji. Przytaczane poniżej wnioski oparte są na ankietach przeprowadzonych wśród studentów pierwszego roku studiów romanistycznych przygotowujących do zawodu nauczyciela (zajęcia z dydaktyki języka francuskiego)³.

Zdolność do uczenia się, jako taka, jest wrodzona, jest własnością naszego mózgu, natomiast umiejętność uczenia się (fr. *savoir apprendre*) wymaga stop-

³ Prezentowane wyniki ankiet dotyczą studentów I roku Filologii Romańskiej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (rok akademicki 2011/2012).

niowej pracy, ewolucji naszych wyobrażeń i poglądów odnośnie natury tego procesu i jego przebiegu. Dobrym narzędziem *autorefleksji nad własnym stylem uczenia się* mogą być ankiety dostępne w Internecie lub w opracowaniach szczegółowych z dziedziny dydaktyki (Narcy 1990: 111). Poniżej podajemy przykład wykorzystania takiego kwestionariusza.

Pierwszy etap: po udzieleniu odpowiedzi na pytania zawarte w ankiecie studenci/uczniowie sporządzają swój autoportret, odkrywając swoje dominujące predyspozycje:

- wzrokowiec/słuchowiec;
- serialista/globalista;
- zależny/niezależny;
- nieśmiały/ekstrawertyk;
- perfekcjonista/realista.

Drugi etap: interpretacja wyników. W zależności od reprezentowanych stylów uczenia, studenci formułują swoje atuty oraz trudności w przyswajaniu różnych sprawności i podsystemów językowych: rozumienie ze słuchu, czytanie, mówienie, pisanie, kompetencja gramatyczna, leksykalna, wymowa, ortografia itp.

Trzeci etap: dyskusja w grupie – style uczenia się a sukces w nauce języka obcego. Dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela będzie to okazja do refleksji nad tym, co to znaczy przyswajać język obcy, jakie są elementy składowe kompetencji komunikacyjnej, jak rozpoznać style poznawcze w grupie i jak dopasować swój styl nauczania do dominującego stylu uczenia się grupy. Przytaczamy poniżej przykładowe wnioski podsumowujące dyskusję w cytowanej powyżej grupie studentów romanistów, istotne z punktu widzenia ucznia oraz nauczyciela.

Perspektywa ucznia: Dlaczego warto poznać swój styl uczenia się:

- każdy z nas ma swój własny sposób uczenia się, to jest percepcji i przetwarzania informacji (znaków językowych), na które jest eksponowany;
- nie można wartościować stylu uczenia się jako takiego, gdyż jest to niezależny od nas, preferowany sposób przetwarzania informacji; są to nasze przyzwyczajenia psychologiczne, przekonania bądź ulubione sposoby postępowania;
- poznanie swojego stylu pozwala uświadomić sobie swoje mocne i słabe strony;
- uczenie się języka obcego wymaga czasem modyfikacji naszych sposobów działania, jeśli są one źródłem trudności; na przykład wzrokowcy muszą przełamywać bariery psychologiczne w rozumieniu ze słuchu, perfekcyoniści trudniej opanowują stres towarzyszący mówieniu, realiści zaś potrzebują większej autokontroli i dbałości o poprawność, a nie tylko płynność wypowiedzi itp.;
- nieśmiałość i zależność od nauczyciela to poważne przeszkody w nauce języka obcego; dlatego też należy podejmować próby przełamywania barier

psychologicznych, np. przez przygotowanie planu wypowiedzi, mapy myśli, ważnych konektorów logicznych czy wręcz uczenie się na pamięć początku wypowiedzi; bardzo pożyteczną techniką jest nagrywanie i odsłuchiwanie własnych tekstów, aby móc je później udoskonalić;

- słuchowcy na ogół mają przewagę nad wzrokowcami w działaniach językowych opartych na rozumieniu obcojęzycznych wypowiedzi;
- globaliści lepiej radzą sobie w sytuacjach niepewności, są bardziej skuteczni w komunikacji, chociaż dzieje się to często kosztem precyzji w wyrażaniu intencji komunikacyjnej.

Perspektywa nauczyciela: Jak dopasować metody nauczania do stylu poznawczego grupy?

- poznanie dominującego stylu poznawczego grupy pozwala lepiej zrozumieć trudności uczniów i w pewnym stopniu dopasować metody nauczania do stylu poznawczego grupy; ważnym wyznacznikiem jest wiek uczących się, bowiem dzieci są z natury globalistami i słuchowcami, a dorośli serialistami i wzrokowcami;
- konieczne jest różnicowanie zadań skierowanych do uczniów reprezentujących odmienne style poznawcze; i tak serialiści znajdą przyjemność w ćwiczeniach gramatycznych i leksykalnych czy w pracy ze słownikami, a kinestetycy w zadaniach typu odgrywanie ról, symulacje i konkretne projekty oparte na działaniu (np. techniki teatralne);
- psychologiczne wsparcie ze strony nauczyciela może polegać na sugerowaniu skutecznych strategii, zachęcaniu do eksperymentowania w użyciu różnych technik uczenia się czy też do prowadzenia dziennika, w którym uczniowie odnotowują własne spostrzeżenia na temat nauki języka, swoich sukcesów czy porażek.

6.2. Strategie uczenia się: podpatrywanie tzw. dobrych uczniów

Podobnie jak w przypadku stylów uczenia się, warto przybliżyć studentom sylwetkę tzw. *dobrego ucznia* (ang. *good language learner*) oraz stosowane przez niego, skuteczne strategie uczenia się, zwłaszcza strategie metakognitywne i socjoafektywne (Cyr 1998). Z przeprowadzonych ankiet wynika, że strategie metakognitywne, związane z autorefleksją, autoregulacją i planowaniem przebiegu zadań są najrzadziej stosowane przez studentów⁴. Dlatego też nauczyciel języka obcego nie może pomijać na lekcji działań ukierunkowanych na promowanie użycia tego typu strategii, takich jak na przykład:

⁴ Bardziej szczegółowe omówienie tego aspektu można odnaleźć w artykule Cichoń (2011).

- refleksja przed wykonaniem zadania, polegająca na uświadamianiu uczniom, jaki ma ono cel i jakie umiejętności są potrzebne do jego wykonania;
- refleksja w trakcie wykonywania zadania, dotycząca na przykład powodów niezrozumienia nagrania czy tekstu, możliwości zmiany strategii słuchania lub czytania, czy też czynności, jakie powinno się wykonać wcześniej (np. praca ze słownikiem w celu znalezienia znaczenia kluczowych słów lub zapoznanie się z podobnymi tekstami w języku polskim);
- refleksja *a posteriori*, dotycząca umiejętności, jakie się nabyło, sytuacji naturalnych, w których mogą one być wykorzystane, możliwości usprawnienia pewnych elementów oraz określenia napotykaných trudności.

Jeśli chodzi o rozwijanie umiejętności użycia strategii socjoafektywnych, to może ono przybierać następujące formy:

- motywowanie, zachęcanie do współpracy w grupie, przypominanie o korzystaniu z przywileju ucznia, jakim jest zadawanie pytań czy prośba o wyjaśnienia, proponowanie w klasie ćwiczeń interesujących z perspektywy ucznia itp.;
- ukazywanie różnorodnych strategii kompensacyjnych, bardzo przydatnych w nauce mówienia.

Stosowanie na lekcji tego typu strategii i zachęcanie uczniów do autorefleksji nad własnym sposobem pracy pozwoli uświadomić im, że proces uczenia się jest wielowymiarowy (łac. *apprehendo* oznacza „ujmować, uchwycić umysłem”, a także „przytoczyć, zastosować”) i że jest to zarazem (Linard 2001: 211-238):

- *proces indywidualny*: budowanie wiedzy przez własne działania, na podstawie dotychczasowej wiedzy, przez stopniową modyfikację swoich wyobrażeń dotyczących natury tego procesu;
- *proces socjokulturowy*: uczymy się przez działanie i interakcje społeczne, w konkretnym środowisku kulturowym, które dostarcza nam motywy i środki działania;
- proces przetwarzania informacji, tj. obiektywnych danych w subiektywne, wewnętrzne poznanie według modelu: akcja – interakcja – refleksja.

7. Autonomia a rodzaj sprawności językowych

Kolejny aspekt autorefleksji studentów dotyczył określenia przez nich trzech umiejętności językowych, ich zdaniem najtrudniejszych do nabywania w autonomii, oraz krótkiego uzasadnienia własnych opinii. W tabeli 1 zestawione zostały główne umiejętności językowe i dane liczbowe dotyczące stopnia trudności w ich samodzielnym opanowywaniu w oczach studentów.

Rodzaj umiejętności	Ogółem	1	2	3
Rozumienie ze słuchu	20	12	7	1
Czytanie ze zrozumieniem	0	0	0	0
Mówienie	19	5	10	4
Pisanie	8	2	4	2
Znajomość gramatyki	18	7	7	4
Znajomość słownictwa	3	0	1	2
Ortografia	6	0	2	4
Wymowa	18	5	2	11
Wiedza o kulturze i cywilizacji	4	0	0	4

Tabela 1: Umiejętności językowe a stopień trudności w samodzielny uczeniu się (32 studentów; stopień trudności w skali 1-3; 1 – najtrudniejsza, 3 – najłatwiejsza).

Jak widzimy, prawie na tym samym poziomie trudności znalazły się 4 umiejętności: rozumienie ze słuchu (20), mówienie (19), znajomość gramatyki (18) oraz wymowa (18). Co zaskakujące, w wyobrażeniu studentów czytanie ze zrozumieniem nie stanowi żadnego problemu w samodzielnej pracy (0 pkt), a wiedza o kulturze i cywilizacji jest źródłem niewielkich trudności (4 pkt). Wynika to z pewnością z braku wiedzy o procesie czytania w języku obcym oraz szeroko pojętej kompetencji kulturowej. Zastanawiające jest także miejsce gramatyki. Uzasadniając swoje wypowiedzi, studenci podkreślali, że „trudno samemu dojść do reguły, wymaga to ścisłego umysłu, jest dużo zasad i wyjątków do zapamiętania, a podręczniki są mało przystępne”. Być może główną przeszkodą jest metajęzyk i wyjaśnienia gramatyczne w języku francuskim w większości podręczników. W odniesieniu do pozostałych umiejętności, trudności w ich nabywaniu wynikają z ich specyfiki. Przytaczamy poniżej kilka charakterystycznych wypowiedzi studentów:

Rozumienie ze słuchu:

„wymaga ogromnej koncentracji, trudnością jest za szybkie tempo mówienia, różne akcenty, łączenia (*liaisons*)”, „nie wiem, jak nad tym pracować”, „nie nadążam za rozmówcą”, „nie wiem, jak mogę się sprawdzić”, „Francuzi mówią bardzo szybko... na lekcjach niewiele czasu poświęcano na zadania słuchowe”, „wywołuje we mnie największy stres, często przekręcam usłyszane słowa, co prowadzi do zmiany znaczenia, popełniam wtedy kolejny błąd...” itp.

Mówienie:

„rozmawiając w języku obcym każdy czuje skrępowanie, boi się tego, że zostanie źle zrozumiany, że popełni jakiś błąd, zostanie wyśmiany” „praktyka mówienia w domu jest inna, niż w klasie przed nauczycielem, ponieważ uczeń odczuwa więcej stresu”, „mówić nie można nauczyć się samemu, potrzeba kogoś, kto wysłucha naszej wypowiedzi i zareaguje na nasze błędy”.

Powyższe wyobrażenia i refleksje uczących się na temat możliwości nauki w autonomii są wskazówką dla wykładowcy-dydaktyka, aby program kształcenia nauczycieli zawierał moduły poświęcone autonomii w aspekcie bardzo praktycznym, na przykład poświęcone technikom samodzielnej pracy nad rozumieniem ze słuchu, mówieniem, czytaniem itp. oraz narzędziom samooceny.

W dalszej części pracy – opierając się na licznych obserwacjach lekcji języka francuskiego prowadzonych zarówno przez studentów, jak i nauczycieli – pokażemy działania nauczyciela (nie zawsze uświadomione), które nie sprzyjają promowaniu samodzielności uczniów. Zaproponujemy również kilka praktycznych sposobów rozwijania postaw autonomicznych uczniów w zakresie stosowania strategii kognitywnych.

8. Co nie sprzyja autonomii?

Ważną kategorią strategii kognitywnych są strategie indukcyjne, związane z dochodzeniem do znaczenia, domysłem językowym, analizą, zapamiętywaniem i utrwalaniem treści, czy też, ogólnie rzecz biorąc, z wykonywaniem zadania. Są one zatem niezbędne w samodzielnym odkrywaniu języka. Niestety, w praktyce szkolnej działania nauczyciela niekiedy nie sprzyjają, a wręcz blokują rozwój postaw autonomicznych uczniów. Pragniemy omówić pokrótce niektóre z nich.

1. *Nadużywanie języka ojczystego*: dotyczy to szczególnie formułowania poleceń w języku ojczystym, co powoduje, że uczeń nie przygotowuje się do reagowania w języku obcym (nie rozwija tak zwanej gotowości werbalnej), nie ma też okazji do używania języka w sytuacjach zbliżonych do naturalnych, takich jak na przykład zadawanie pytań o znaczenie słów, o sposób wykonania zadania, parafrazowanie polecenia itp. Zauważmy ponadto, że język poleceń pod względem leksykalnym i gramatycznym jest ograniczony, przewidywalny i powtarzający się, nie ma zatem powodu, aby uciekać się systematycznie do języka ojczystego, może on być jedynie sposobem na sprawdzenie zrozumienia polecenia. Rozwojowi strategii kognitywnych nie sprzyjają też wyjaśnienia leksykalne w języku polskim, gdyż brak odwoływania się do intuicji językowej, do znajomości innych języków, do etymologii słów, elementów ikonicznych lub do kontekstu prowadzi do pasywności uczniów, ponieważ otrzymują oni gotowe rozwiązania w postaci listy słów i ich polskich odpowiedników. Czasami nauczyciel nie docenia możliwości kognitywnych ucznia, jego wcześniejszych doświadczeń językowych, zmysłu porównania, analizy itp.
2. *Błędy dydaktyczne w budowaniu interakcji nauczyciel-uczeń*: bardzo często nauczyciel skupia się na własnych czynnościach, uparczywie realizuje swój własny „scenariusz”, nie biorąc pod uwagę rzeczywistych reakcji

i możliwości uczniów. Nie zdaje sobie sprawy, że wyłączenie ucznia, pozabawianie go możliwości refleksji, kończenie za niego zadania lub podążanie za najlepszym uczniem uniemożliwiają rozwój jego autonomii (Martine 2009). Podobny, negatywny skutek pociąga za sobą niewłaściwa proporcja między czasem wypowiedzi nauczyciela a czasem wypowiedzi uczniów: niepotrzebne parafrazowanie, natychmiastowe powtarzanie pytań lub poleceń sprawiają, że uczeń nie ma okazji do eksperymentowania z językiem i swobodnego poszukiwania rozwiązań. Pozytywny skutek przyniosą natomiast wszelkiego typu ćwiczenia komunikacyjne oparte na luce informacyjnej.

3. *Błędy dydaktyczne w rozwijaniu kompetencji receptywnych*: podstawowym błędem jest brak ćwiczeń antycypacyjnych. Na przykład głośne czytanie jako pierwszy etap pracy z tekstem sprawia, że w konsekwencji uczeń koncentruje się na wymowie słów, a poprawianie przez nauczyciela utrudnia wszystkim pozostałym skupienie się na znaczeniu tekstu. Pomijanie fazy „przygotowanie do słuchania/czytania”, brak sformułowanych zadań towarzyszących tym działaniom czy też brak uświadamiania celu ćwiczeń, to kolejne przykłady działań nauczyciela stojących w sprzeczności z autonomizacją uczniów.

Jak widzimy, rozwijanie autonomii w warunkach szkolnych jest złożonym procesem, budowaniem specyficznych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami, relacji, które wykluczają tradycyjny, autorytarny model kierowania klasą. Z drugiej strony, nie jest to proces łatwy, wymaga bowiem zmiany postaw wszystkich uczestników systemu edukacyjnego: nauczycieli, uczniów, decydentów władz oświatowych, a także nauczycieli akademickich odpowiedzialnych za kształcenie nauczycieli. Poza tym nie każdy uczeń jest w stanie osiągnąć wysoki poziom autonomiczności. Jak słusznie zauważa Linard (2001: 211), „autonomia jest zbiorem wysokich umiejętności kognitywnych, psychologicznych i społecznych, które składają się na zdolność autokontroli, uwagi, inteligencji, zaufania do siebie, a są to umiejętności, które z natury posiadają tylko nieliczne osoby”. Dlatego też bardziej realistyczna, w odniesieniu do nauki języka obcego, wydaje się koncepcja *półautonomii* (Wilczyńska 1999) lub autonomizacji uczniów rozumiana jako konkretne działania nauczyciela, ukierunkowane na pokazywanie skutecznych strategii uczenia się w odniesieniu do wybranych sprawności (rozumienie ze słuchu, czytanie, mówienie, pisanie) lub podsystemów językowych (gramatyka, słownictwo, ortografia). Chodzi również o pobudzanie w uczniach autorefleksji nad sposobami uczenia się, nad ich skutecznością, a także nad źródłami porażek w nauce języka obcego.

9. Podsumowanie

W niniejszym artykule chciałam pokazać, że autonomia w uczeniu się języka obcego jest zbiorem szeregu umiejętności, których podstawą są kompetencje z zakresu „uczenia się, jak się uczyć”, a te z kolei mogą być zintegrowane z tradycyjnym procesem nauczania języka obcego, jeśli nauczyciel świadomie wprowadza elementy z zakresu metodologii uczenia się.

Autonomizacja jest stopniowym procesem, w którym ważną rzeczą jest poznanie siebie jako podmiotu działań językowych oraz autorefleksja, do której wstępem może być rozpoznanie swojego stylu uczenia się, jego atutów i ograniczeń. Warto również przybliżyć uczniom skuteczne strategie kognitywne i socjofektywne, stosowane przez dobrych uczniów, tak aby mogli wzbogacić lub zmodyfikować swoje dotychczasowe techniki uczenia się. Nie zapominajmy, że nauczyciel powinien być również doradcą i przewodnikiem wspierającym autonomiczną pracę ucznia. Przygotowanie go do pełnienia tej roli powinno stanowić integralną część uniwersyteckiego kształcenia nauczycieli języków obcych.

Bibliografia

- Bailly, D. (red.). 1998. *Les mots de la didactique des langues. Le cas de l'anglais. Lexique*. Paris: Ophrys.
- Blin, F. 1998. „Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia”. *Etudes de Linguistique Appliquée* 110. 215-226.
- Cichoń, M. 2011. „Zdolny uczeń-autonomiczny uczeń: jak rozwijać skuteczne strategie uczenia się na lekcji języka obcego”. *Neofilolog* 36. 293-302.
- Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- Gremmo, M. J. i Riley, P. „Autonomie et apprentissage auto-dirigé: histoire d'une idée”. *CRAPEL Mélanges* 23. 81-103.
- Holec, H. 1992. „Apprendre à apprendre et apprentissage hétérodirigé”, w: *Les auto-apprentissages coordonné par L. Porcher*. Paris: Hachette F.L.E.
- Komorowska, H. (red.). 2009. *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Linard, M. 2001. „Concevoir des environnements pour apprendre: l'activité humaine, cadre organisateur de l'interactivité technique”. *Sciences et techniques éducatives* 8. 211-238.
- Martine, J. 2009. „Typowe błędy metodyczne w prowadzeniu zajęć językowych”, w: Komorowska, H. (red.). 2009. 37-47.
- Narcy, J.-P. 1990. *Apprendre une langue étrangère: didactique des langues: le cas de l'anglais*. Paris: Les Éditions d'organisation.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa – Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Techniki oceniania otwartych form pracy na przykładzie metody projektów a rozwijanie autonomii ucznia

Monika Janicka

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej

moni.janicka@gmail.com

Assessment of open forms of work, taking as an example the project method, and the development of learner autonomy

Modern pedagogical and didactic paradigms highlight the need for incorporating into the process of language education active and self-directed learning activities as those fostering learner autonomy. One of the possibilities of helping students develop their autonomy is the use of open-space teaching in the form of projects. However, as experience shows, neither schools nor teachers are prepared to incorporate this form of learning into regular teaching practice. Such a situation results from a variety of reasons. One of them is teachers' lack of knowledge as to how to assess the outcomes of project tasks due to their dynamic and process-oriented character. As a result, students do not take these forms of learning seriously enough. The aim of the present paper is to reflect upon which ways of assessing projects as a form of open-space teaching might be the most efficient. Theoretical considerations are complemented with descriptions of projects and an example of an assessment sheet.

1. Wstęp

Otwarte formy pracy są w polskiej szkole zjawiskiem niemal zupełnie nowym. O ile nauczycielom języków obcych znane były głównie z kursów metodycznych, to rzeczywistość polskiej szkoły nie sprzyjała stosowaniu tych form w ramach tradycyjnej nauki (por. także Niemiec-Knaś 2011). Jeśli otwarte for-

my pracy pojawiały się na lekcji języka obcego przed reformą, to było to raczej wynikiem zaangażowania nowocześnie i niekonwencjonalnie myślących jednostkowych nauczycieli, a nie skutkiem zinstytucjonalizowanego działania. Wielkie zmiany w tym względzie zaszyły dzięki reformie szkolnictwa i nowej podstawie programowej rewidującej i reformującej dotychczas królujące w polskiej rzeczywistości szkolnej sposoby nauczania. Nowa podstawa programowa obliuguje nauczycieli do realizacji projektów w ramach nauczania języka obcego nowożytnego. Jak wynika jednak z rozmów z nauczycielami, metoda projektów nie jest przez nich zbyt lubiana. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele. Jedną z nich stanowi fakt, że metoda ta stawia przed nauczycielem duże wymagania organizacyjne, ponieważ nie do końca wpisuje się w zinstytucjonalizowane ramy kształcenia szkolnego. Nauczyciele nie traktują jej na równi z tradycyjnymi formami nauczania także dlatego, że uczniowie podchodzą do realizacji zadań w ramach projektu często jak do odpoczynku od tradycyjnej nauki lub jak do zabawy, której wynik będzie przez nauczyciela i tak oceniony bardzo dobrze, niezależnie od włożonej pracy i jakości produktu, który w wyniku tej pracy powstał. Za ten stan rzeczy winę ponoszą w pewnym stopniu nauczyciele, ponieważ o ile ocenianie umiejętności uczniów przy pomocy tradycyjnych form kontroli nie stanowi dla nich trudności, o tyle są w sporej mierze bezradni, gdy muszą ocenić prace projektowe. Dostępne na polskim rynku wydawniczym książki dotyczące metody projektów zawierają bogate opisy historii powstania, typologii, definicji oraz opisów praktyki z pracy tą metodą (por. Karpeta-Peć 2008; Szymański 2010; Niemiec-Knaś 2011), nie zawierają natomiast wskazówek dotyczących oceniania pracy metodą projektów. Ogólny opis oceny działań projektowych proponuje jedynie Niemiec-Knaś (2011: 63).

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie technik oceniania prac projektowych, dzięki którym możliwe będzie skuteczniejsze wspomaganie uczniów we współuczestniczeniu w kierowaniu własnym rozwojem, co, według Wilczyńskiej (1999: 131), stanowi istotę autonomii. Prezentowane techniki oceniania mają także na celu podniesienie rangi procesów, które prowadzą do stworzenia produktu stanowiącego efekt pracy projektowej. Metoda projektów, możliwości jej wykorzystania na lekcji języka obcego i zasady jej przeprowadzania zostaną zaprezentowane na tle nowych paradygmatów pedagogicznych i dydaktycznych.

2. Otwarte formy pracy a rozwijanie autonomii ucznia

W pewnym sensie idealny obraz autonomii kreśli Holec (1981: 3), który rozumie ją jako umiejętność przejęcia odpowiedzialności za swoje sprawy, co w kontekście procesów kształcenia obejmuje wszelkie działania związane z uczeniem samodzielnym i samosterownym (Wilczyńska 1999: 29). Wyczerpującą i wielo-

aspektową definicję autonomii uczenia się proponuje Tassinari (2012: 13), która mianem tym określa złożoną metaumiejętność sprawowania kontroli nad własnym procesem uczenia się w różnych sytuacjach oraz formach. Umiejętność ta składa się według Tassinari z kompetencji, umiejętności i strategii opartych na wiedzy i zorientowanych na działanie, jak również z postaw i kompetencji o charakterze motywacyjnym i afektywnym. Istotą autonomii uczenia się jest umiejętność łączenia, koordynowania oraz krytycznego i adekwatnego wykorzystywania swoich kompetencji i umiejętności w zależności od sytuacji. Definicja ta wskazuje na działaniowy i procesowy wymiar autonomii i implikuje umiejętność zarządzania procesem uczenia się. Rozwijanie autonomii ucznia wymaga, według Wolffa (2003: 321), takich technik nauczania, za pomocą których nauczyciel będzie starał się włączyć ucznia w procesy niezbędne dla skutecznego uczenia się oraz umożliwiające mu stopniowe przejmowanie coraz większej odpowiedzialności za ten proces.

Do technik umożliwiających realizację zasady autonomii ucznia zaliczyć można otwarte formy pracy, ponieważ ukierunkowane są one na działanie i zakładają wysoki poziom odpowiedzialności i współdecydowania uczących się. Wymagają od nich postawy badawczej, podchodzenia w sposób poszukujący i odkrywczy do opracowywanych zagadnień. Karpeta-Peć (2008) zwraca uwagę, że w odniesieniu do dydaktyki języków obcych otwarte formy pracy to takie formy, w których „uczniowie samodzielnie i aktywnie realizują nadrzędny cel nauczania języków obcych, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej, bez kierownictwa nauczyciela, określając indywidualne cele uczenia się, treści, metody pracy itp.” (2008: 7).

Brakuje jednoznacznej definicji *otwartych form pracy*, nazywanych też *otwartymi formami uczenia się i nauczania* lub *formami alternatywnymi*. Termin ten jest raczej traktowany jako koncepcja ramowa, określana za pomocą katalogów cech i zbiorów komponentów. Próby uchwycenia, czym otwarte formy pracy są, pozwala jednak sprowadzić pewne ich cechy opisu do wspólnego mianownika. Karpeta-Peć (2008) podkreśla, że cechą charakterystyczną dla wszystkich form otwartego uczenia się jest to, że w centrum stawiają sam proces uczenia się: motywację uczniów, trudności w realizacji zadań czy umiejętność stosowania odpowiednich strategii umożliwiających przewyższenie występujących trudności. Drugim komponentem tego procesu jest jego indywidualizacja, która zakłada aktywność i samodzielność uczniów przy wykonywaniu zadań. To uczniowie decydują, czego chcą się uczyć, w jaki sposób zamierzają osiągnąć samodzielnie wyznaczone cele, z jakich materiałów w ich realizacji będą korzystać, a także w jaki sposób, w jakim tempie, gdzie i z kim będą współpracować i wreszcie, czy i w jaki sposób będą korzystali z pomocy (Karpeta-Peć 2008: 5-7). Taki stopień wolności może jednak przerastać uczniów, jeśli nie zostaną wcze-

śniej do tej formy pracy przygotowani i prowadzić do chaosu na lekcji. Dlatego zasadne wydaje się spostrzeżenie Bohla (2005: 14), że otwarte formy pracy nie ograniczają się jedynie do umożliwienia uczniom samodzielnego działania, ale narzucają raczej szereg pytań dotyczących stopnia zindywidualizowania i zróżnicowania oraz szczegółowego przygotowania uczniów do pracy zgodnej z zasadami koncepcji autonomii. Przygotowując się do pracy metodami alternatywnymi, warto postawić sobie więc choćby następujące pytania: „Którzy uczniowie będą w stanie pracować samodzielnie?” oraz „W jakie umiejętności metodyczne muszą zostać wyposażeni, aby być w stanie samodzielnie realizować zadania w postaci otwartych form pracy?”. Wymieniając zalety otwartych form pracy, Zawadzka (2004: 243) wskazuje na ich autonomizujący charakter. Jej zdaniem otwarte formy pracy:

...[umożliwiają] przeniesienie punktu ciężkości z ukierunkowania na wynik – na procesy zachodzące podczas uczenia się, rozwijające kompetencje społeczne ucznia. Po-
przez możliwość samodzielnego dochodzenia przez ucznia do treści, problemów, samodzielnego ich rozwiązywania wpływają na rozwój indywidualności ucznia. Dzięki umożliwieniu planowania, wyboru treści i form pracy, autorefleksji i samoocenie otwarte formy pracy sprzyjają autonomizacji procesu uczenia się i przygotowują uczniów do procesu permanentnego uczenia się (*long life learning*). Rozwijają kompetencje społeczne uczniów, umożliwiając współpracę, współdziałanie w grupie, uczyć zaufania do siebie. Praca otwarta stwarza możliwość wyboru własnej drogi uczenia się, tempa, wypróbowywania różnych strategii uczenia się i technik uczenia się.

Najbardziej kompleksowe rozumienie pojęcia otwartych form pracy proponuje Bohl (2005: 16), prezentując w oparciu o bogatą literaturę przedmiotu katalog elementów stanowiących ramy koncepcyjne tego typu aktywności. Zalicza do nich:

Działania uczniów

Otwarte formy pracy zakładają samodzielne działania uczniów oraz ich samo- i współdecydowanie w procesie kształcenia, a więc dużą dozę autonomii. Uczeń autonomiczny posiada umiejętność kształtowania swojego procesu uczenia się w sposób samodzielny i odpowiedzialny i jest w stanie podejmować związane z nim decyzje dotyczące celów uczenia się, doboru treści, progresji, doboru materiałów oraz metod i technik uczenia się; umie też dokonywać autoewaluacji. Są to działania, które w tradycyjnym systemie kształcenia należały do nauczyciela, dlatego uczniowie mogą nie radzić sobie z koniecznością przejęcia odpowiedzialności za kierowanie własnym procesem uczenia się. W związku ze stopniowym rozwojem autonomii nie można także oczekiwać, że każda ucząca się osoba osiągnie jej pełnię (Wilczyńska 1999: 131). Dlatego w autonomii należy upa-

trywać pewnego procesu, który może być kształtowany przez uczących się, ale jednocześnie wspierany przez osobę nauczyciela (Wolff 2003: 322).

Aby uczeń był w stanie przejąć odpowiedzialność za kierowanie swoim procesem uczenia się, musi zostać wyposażony w szereg kompetencji, wśród których znajomość i umiejętność wykorzystywania strategii uczenia się pełni szczególnie doniosłą rolę (Bohl 2005: 17-19). Oxford (1990) stawia strategię bezpośrednią, których celem jest poznanie i pamięciowe opanowanie nowego materiału, na równi ze strategiami pośrednimi, dzięki którym uczący się potrafią zarządzać swoim procesem uczenia się i regulować go. Nauczanie strategii uczenia się powinno być powiązane z nauczaniem przedmiotami. Celem takich programów strategicznych jest pokazanie uczniom, jakie sposoby uczenia się powinni wybrać, żeby proces ten stał się bardziej efektywny (Bimmel i Rampillon 2000: 91-94). Aby uczeń mógł na lekcji języka obcego pracować w sposób autonomiczny, musi opanować szereg kompetencji strategicznych, takich jak umiejętność samodzielnego korzystania z pomocy naukowych (takich jak słowniki jedno- i dwujęzyczne, podręczniki do gramatyki), umiejętność samodzielnego opracowywania materiałów niezbędnych w procesie uczenia się (takich jak słowniczki, kompendia gramatyczne, kartecki słówek lub reguł gramatycznych), a także umiejętność wykorzystywania technik informacyjnych w procesie uczenia się, umiejętność stosowania technik wizualizacji oraz strukturyzowania tekstów, umiejętność sporządzania notatek, umiejętność samodzielnego podejmowania działań oraz sterowania nimi i kontrolowania ich (Rampillon 2003: 341-342).

Podczas realizacji otwartych form pracy, w szczególności zaś prac projektowych, niezbędna jest kompetencja społeczna wyrażająca się umiejętnością współpracy w grupie. Kompetencja ta nie ogranicza się jedynie do ustanawiania celów i scenariuszy działań, ale dotyczy także umiejętności rozwiązywania napięć i problemów pojawiających się w trakcie współpracy. Ważną kompetencję stanowią umiejętności organizacyjne, dotyczące planowania i zarządzania czasem, jak również kompetencja medialna, do której zaliczyć można umiejętność korzystania zarówno z klasycznych, jak i nowych mediów. Istotne z perspektywy realizacji projektu są umiejętności dydaktyczne, niezbędne, jeśli założy się, że metoda projektów ma przynosić korzyści dydaktyczne także innym uczniom (Legutke 2003: 261).

Działania nauczyciela

Podczas realizacji autonomicznych form pracy wymaga się od nauczyciela innych kompetencji niż w trakcie nauczania w sposób tradycyjny. Podczas realizacji otwartych form pracy nauczyciel pełni głównie funkcje organizatora, moderatora i doradcy (Zawadzka 2004: 236). Do jego zadań zaliczyć można monitorowanie zgodności tematycznej pracy projektowej z podstawą programową

oraz programem nauczania. Aby uczeń był w stanie pracować w sposób autonomiczny, niezbędne jest przygotowanie go do tego, a więc wyposażenie go w szereg kompetencji, o których już była mowa. Niezwykle istotną rolę pełni w tym zakresie nauczyciel. Musi on bowiem wykazać gotowość rezygnacji choćby z części monopolu na planowanie lekcji, udostępnić uczniom przestrzeń, którą będą mogli wykorzystać do realizacji wybranych przez siebie, często spontanicznych działań oraz pełnić rolę doradcy (Wolff 2003: 326). Innym obszarem, bez którego autonomia ucznia nie będzie możliwa, jest wspomniana już konieczność stopniowego przygotowania uczniów do pracy samodzielnej przez zaplanowane działania. W oparciu o literaturę przedmiotu Zawadzka (2004: 233) zwraca uwagę, że nauczyciel musi wykształcić w uczniach szereg szczegółowych umiejętności, wśród których naczelną rolę zajmuje przygotowanie ich do procesu uczenia się, tak aby orientowali się w celach i działaniach, a także posiadali umiejętność wyboru celów, analizowania procesów uczenia się i posiadanej wiedzy, ale także dokonywania samooceny, zarówno w trakcie realizacji zadań, jak i po ich zakończeniu. Legutke (2003: 262) podkreśla znaczenie roli nauczyciela w monitorowaniu procesu uczenia się przez zgłaszanie propozycji jego optymalizacji, elastyczne i kompetentne reagowanie na nieprzewidziane uprzednio sytuacje i problemy dydaktyczne. Nie należy także zapominać, że w instytucji, jaką jest szkoła, jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest ewaluacja osiągnięć uczniów.

Metody/techniki nauczania

Do działań wspierających rozwój samodzielności i autonomii uczniów zaliczyć można dobór takich metod/technik nauczania, które umożliwiają uczenie się przez odkrywanie, rozwiązywanie problemów i są ukierunkowane na samodzielne lub oparte na współpracy działanie (Bohl 2005: 16). Dzięki pracy w grupach możliwe jest wykonywanie w trakcie lekcji różnych zadań równocześnie. To z kolei wymaga prezentacji wyników pracy grupowej na forum w sposób zrozumiały dla innych oraz użycie języka obcego w naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Ta forma pracy zwiększa odpowiedzialność za innych oraz za skuteczność procesów uczenia się (Wolff 2003: 325).

Typy zadań

Istotną rolę w rozwijaniu autonomii odgrywa typ zadań, które uczniowie wykonują w ramach pogłębiania wiedzy i umiejętności. Zadania rozwijające samodzielność to przede wszystkim takie, które motywują uczniów do działania. Jak podkreśla Bohl (2005: 16), istotne jest, aby zadania te miały różny stopień trudności i zapewniały uczniom poczucie sukcesu. Uczniowie powinni mieć także możliwość realizowania zadań, które samodzielnie wybrali (Wolff 2003: 325). Najlepiej swoją funkcję spełniają w tym względzie zadania otwarte.

Techniki nauczania

Zadania otwarte są typowe dla otwartych form pracy. Zaliczyć do nich można pracę swobodną (niesterowaną), pracę według tygodniowych planów, przystanki (stacje) uczenia się oraz prace projektowe (Zawadzka 2004: 241; Bohl 2005: 16; Karpeta-Peć 2008). Stopień samodzielności uczniów w wymienionych formach jest różny. Najbardziej otwarta jest praca swobodna (niesterowana), której najwyższym stopniem jest samodzielne studiowanie. W tej formie pracy uczniowie opanowują wiedzę i umiejętności pracując bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając co najwyżej z udostępnionych im przez nauczyciela materiałów. Jedyne ograniczenie tej formy uczenia się i nauczania stanowi narzucona tematyka lekcji.

Środowisko uczenia się i materiały

Tradycyjne środowisko szkolne nie sprzyja realizacji otwartych form pracy. Odbywający się w rytmie 45-minutowych jednostek lekcyjnych proces nauczania, brak dostępu lub bardzo ograniczony dostęp do mediów, internetu, biblioteki, konieczność zmiany sal na każdej lekcji, scenografia sali, w tym sztywny porządek ustawienia ławek z pewnością nie sprzyjają realizacji otwartych form pracy. Aby stymulować pracę samodzielną, środowisko uczenia się powinno zostać zaplanowane w sposób przemyślany, być estetyczne i dostarczać odpowiedniej stymulacji. Nauczyciel powinien mieć także przyzwolenie na wychodzenie z tradycyjnych ram lekcyjnych i wykorzystywania bodźców oferowanych przez otoczenie, korzystania z różnych sal, sprzętów oraz multimediów dostępnych w szkole i poza nią (Legutke 2003: 262; Bohl 2005: 16).

Integracja otwartych form nauczania i uczenia się w pracę na lekcji i pracę szkoły

Aby wykorzystanie otwartych form pracy przynosiło efekty, nie może być ono jedynie jednostkowym działaniem, ale musi zostać wpisane w długofalową perspektywę kształcenia oraz w koncepcję nauczania, nie może ograniczać się do pojedynczych lekcji, lecz powinno zostać wpisane w koncepcję pracy szkoły. Bez odpowiedniego treningu metodycznego, bez możliwości korzystania z konsultacji, bez kącików uczenia się, dobrze wyposażonej biblioteki, dostępu do internetu, samodzielne i skuteczne zdobywanie wiedzy i umiejętności pozbawione fikcją (Bohl 2005: 16).

Podejście do osiągnięć i ich ocena

Aby otwarte formy pracy rzeczywiście przyczyniały się do rozwijania samodzielności uczniów, konieczne jest odejście od tradycyjnego sposobu oceniania ich wyników, które faworyzuje pamięciowe, odtwórcze uczenie się. W procesie oceniania otwartych form pracy konieczne jest uwzględnienie indywidualnych potrzeb

i możliwości uczniów, a także możliwości kształtowania ich osobowości i stwarzania przestrzeni do indywidualnego rozwoju (Janicka 2010: 102). Ocena umiejętności powinna być różnorodna i obejmować wiele aspektów (Bohl 2004: 16). Podejście do osiągnięć i ich ocena powinny przede wszystkim motywować i mobilizować uczniów do działania. Bohl (2004) za najbardziej skuteczny w tym względzie uważa wysoki poziom wymagań, przy jednoczesnych jasnych i przejrzystych sformułowanych oczekiwaniach wobec ucznia i gotowości udzielenia mu konsultacji, pomocy i wsparcia, a także umożliwienie i ułatwienie uczniowi samooceny.

Podsumowując powyższe rozważania można stwierdzić, że otwarte formy pracy wyznaczają nową kulturę uczenia się i nauczania.

3. Charakterystyka metody projektów

Metoda projektów wywodzi się z pedagogiki humanistycznej, a jej zastosowania w dydaktyce datowane są na początek XX wieku. Metoda ta kojarzona jest przede wszystkim z pedagogiką alternatywną, odejściem od zdominowanego przez nauczyciela i treści podręcznikowe wykładowego sposobu nauczania. Celem tej metody jest uczenie się wypływające z codziennego doświadczenia, a nie z teorii. Dzięki takiemu podejściu możliwe jest usunięcie bariery, jaka dzieli „prawdziwe” życie od wiedzy podręcznikowej przekazywanej uczniom w szkole.

Samo pojęcie *projektu* jest terminem nieostrym, a jego mianem określa się niemalże wszystko, „co choćby tylko w niewielkim stopniu odbiega od tradycyjnego kształcenia” (Szymański 2010: 60), zaś próby definiowania tego terminu eksponują nieco inne jego aspekty. *Metoda projektów* zwana także *pracą projektową*, definiowana w odniesieniu do nauczania i uczenia się języka obcego, to jedna z otwartych form pracy, „w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela, korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów (...)” (Karpeta-Peć 2008: 65). Legutke (2003: 260) definiuje pracę metodą projektu jako otwartą i skoncentrowaną na określonym temacie formę pracy, która dopuszcza duży stopień odpowiedzialności i współdecydowania uczniów i w której planowanie poszczególnych faz działań wynika z procesu negocjowania i umożliwia z jednej strony rozwijanie zainteresowań uczących się, a z drugiej uwzględnia uzasadnione pedagogicznie i dydaktycznie propozycje nauczyciela. Wspólnie wynegocjowany plan projektu nie jest ostateczny i może podlegać modyfikacjom w trakcie jego realizacji. Bohl (2005: 117) podkreśla, że metoda projektów wymaga umiejętności współpracy między uczniami, którzy podczas realizacji projektów uczą się planować, realizować oraz oceniać złożone zadania, pracując zarówno samodzielnie, jak i zespołowo. Niemiec-Knaś (2011: 23-26) wymienia następujące cechy jako konstytutywne

dla projektu jako otwartej formy pracy: sytuację problemową stanowiącą punkt wyjścia dla planowania pracy projektowej, społeczną ważność, wyrażającą się konkretną wartością użytkową zrealizowanej pracy projektowej, produkt powstały w wyniku pracy projektowej, podejście holistyczne angażujące wiele zmysłów, interdyscyplinarność oraz związek z programem nauczania.

4. Problem oceniania otwartych form pracy

W idealnym przypadku uczeń autonomiczny powinien sam umieć ocenić swoją pracę. Samoocena służy bowiem zdiagnozowaniu potrzeb, refleksji oraz prowadzi do planowania, sterowania i kierowania procesem uczenia się. Doświadczenie pokazuje jednak, że umiejętność samooceny musi być regularnie i celowo rozwijana, ponieważ uczniowie mają tendencję do przeceniania lub niedoceniania swoich kompetencji. Wymagają w związku z tym wsparcia i pomocy ze strony nauczyciela, aby móc w sobie te kompetencje wykształcić (Tassinari 2012: 16). Jest to z pewnością długi i złożony proces. Aby samoocena była adekwatna do stanu faktycznego, niezbędne są odpowiednie narzędzia, do których zaliczyć można katalogi umiejętności, portfolio językowe lub dzienniki dokumentujące refleksję na temat procesu uczenia się i które stanowią pomoc w dokonaniu autoewaluacji.

Realia szkolne, przede wszystkim zaś cały system edukacyjny, wymagają jednak oceniania aktywności uczniów i podstawową jednostką ewaluacji jest tu ocena nauczyciela. Jak zauważa Niemierko (2007: 301), postęp metodyczny jest na tym polu szczególnie powolny. W tradycyjnej szkole preferuje się ocenianie wąskodydaktyczne, wyrażone oceną, ważne przede wszystkim dla administracji szkoły, wartościujące uzyskane wyniki. Ocenianie to polega na ustalaniu i komunikowaniu oceny „wyłącznie na podstawie wyników sprawdzania, a więc jest ono ograniczone do dziedziny poznawczej, z pominięciem osiągnięć emocjonalno-motywacyjnych i warunków pracy ucznia” (Niemierko 2007: 302). Taki sposób oceniania jest zbyt jednostronny, frontalny i ukierunkowany na nauczyciela, aby mógł być wykorzystany w ocenianiu realizacji otwartych form pracy, tym bardziej, że stoi on w sprzeczności z zasadami realizowania projektów, gdyż nie uwzględnia procesowego charakteru uczenia się.

O ile ocenianie tradycyjnych form sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów, do których zaliczyć można testy i sprawdziany, nie sprawia większości nauczycieli problemów, o tyle wielu nauczycieli jest zakłopotanych koniecznością oceniania pracy projektowej uczniów. Wynika to choćby z indywidualnych teorii nauczycieli języka niemieckiego, którzy uważają, że w przypadku prac projektowych „ocena nauczyciela nie może być stosowana” (Wolski 2002: 179). Natomiast indywidualne rozmowy prowadzone z nauczycielami wskazują na to, że ci, którzy są zobligowani przez władze szkoły do oceniania prac projektowych, stawiają wszyst-

kim uczniom piątki i szóstki, traktując projekt jako pracę dodatkową i samodzielną, co z resztą bardzo często mija się z prawdą, ponieważ prezentowane przez uczniów „samodzielne” prace są często jedynie plagiatami stron internetowych.

Dodatkowa trudność w ocenianiu prac projektowych polega na tym, że metoda projektu jest oparta na współpracy, a jej efektem są wypracowane przez poszczególne grupy produkty. Jak podkreśla Kapeta-Peć (2008: 65), istotą pracy projektowej jest nie tylko naśladowanie, zapamiętywanie i przyswajanie informacji, ale jednocześnie kreowanie rzeczywistości, które ma miejsce już na etapie formułowania celów i planowania działań oraz w trakcie ich realizacji. Aby działania te były efektywne, uczeń musi opanować szereg umiejętności i strategii, o których była mowa w rozdziale drugim. Przy tak szerokim spektrum zadań, tradycyjne, indywidualne metody sprawdzania i oceniania okazują się zawodne i nieadekwatne. Dlatego ocenianie prac projektowych stanowi dla nauczyciela nie lada wyzwanie. Zaznaczyć należy jednak, że i tu brak jednoznacznych rozwiązań. Wynika to choćby z tego, że, jak zauważa Legutke (2003: 262), wciąż jeszcze brakuje badań, które legitymizowałyby określony sposób oceniania pracy metodą projektów. Warto więc przyrzeć się temu zagadnieniu bliżej.

5. Nowa kultura oceniania

Procesy kształcenia, które mają na celu rozwijanie autonomii, samo- i współdecydowania, dojrzałości, rozwoju samodzielności, kompetencji planowania i współpracy czy umiejętności dydaktycznych, nie mogą ograniczać się jedynie do oceniania produktu końcowego pewnego etapu kształcenia. Podejście do oceny wyników otwartych form pracy musi zostać zrelatywizowane i uwzględniać także *proces* uczenia się oraz jego dynamikę. Zmiany w paradygmatach kształcenia wymagają nowej kultury oceniania. Potrzebę tę dostrzega dydaktyka konstruktywistyczna. W dydaktyce tej na systematyczne ocenianie składają się trzy elementy (Reich 2004: 301-309):

- ustalenie celów kształcenia – dotyczą one refleksji na temat aktywności ucznia: co już osiągnął, dokąd zmierza, jakie są jego cele krótko- i długoterminowe; nauczyciel musi sobie zadać pytanie, co on sam może zrobić, aby ułatwić uczniowi osiągnięcie założonych celów; cele te mogą być przedmiotem negocjacji, ale nakładają odpowiedzialność za kształtowanie procesu kształcenia na obydwie jego strony: nauczyciela i ucznia;
- kształtowanie postaw – służy ono wspieraniu i rozwijaniu zainteresowań oraz zarówno indywidualnemu, jak i grupowemu motywowaniu uczniów do działania; niezbędnym czynnikiem kształtowania postaw jest udzielanie uczniowi informacji zwrotnej na temat jego postępów, co będzie stanowić wskazówkę wyznaczającą jego dalsze działania;

- tradycyjne ocenianie – jego wartość w procesie kształcenia wyznacza warunek, że służy ono dalszemu kształtowaniu postaw ucznia; im bardziej transparentny i przejrzysty będzie system oceniania, tym więcej wskazówek uzyska uczeń do dalszej pracy ukierunkowującej go na osiągnięcie założonych celów.

W konstruktywistyczny paradygmat oceniania wpisuje się koncepcja tak zwanego *oceniania dynamicznego* (ang. *dynamic assessment*, DA) (Lidz i Gindis 2003; Kley 2012). Takie podejście do testowania i oceniania nie skupia się jedynie na końcowym rezultacie testu, ale bierze też pod uwagę procesy prowadzące do osiągnięcia określonego wyniku. Ta forma oceniania stara się zneutralizować przepaść pomiędzy nauczaniem i ocenianiem i łączyć te dwa działania. Za prekursora DA uważany jest Lev Wygotsky, który szukał sposobów oceniania i wspierania rozwoju dzieci mających słabe osiągnięcia szkolne. W DA nauczyciel monitoruje proces uczenia się i dostarcza uczniowi takich narzędzi, które z jednej strony oceniają poziom jego umiejętności, z drugiej zaś wspomagają jego dalszy rozwój, tak więc interwencja nauczyciela stanowi część procesu nauczania i uczenia się. Jest to podejście o charakterze interakcyjnym, stanowiącym formę kooperacji oraz mediacji pomiędzy nauczycielem i uczniem. Nauczyciel diagnozuje problemy ucznia i stara się przygotować dla niego indywidualną instrukcję zawierającą pytania do autorefleksji, a następnie wskazówki i wyjaśnienia, które mają uczniowi pomóc w zoptymalizowaniu procesu uczenia się i osiągnięciu założonych celów. Podejście to nadaje się w szczególności do oceniania i stymulowania pracy indywidualnej, choć istnieją już także badania dokumentujące, że daje się je także stosować w ocenianiu większych grup (Kley 2012: 67-74).

Do oceniania otwartych form pracy adekwatna jest także koncepcja *oceniania kształtującego* (niem. *fördernde Bewertung*) (Niemierko 2008: 302-308; Jürgens 2012: 32), która odchodzi od oceniania czysto sumarycznego, ograniczającego się do diagnozy końcowego wyniku pewnych etapów kształcenia, podkreśla natomiast przede wszystkim społeczno-wychowawczy charakter ewaluacji osiągnięć uczniów. Jürgens (2012: 32-33) widzi w ocenianiu kształtującym element szerszej koncepcji pedagogicznej – *koncepcji diagnostyki kształtującej* (niem. *Förderdiagnostik*), której celem jest wychowywanie do odpowiedzialności, uwzględnienie różnorodności, indywidualizacja nauczania oraz skoncentrowanie na uczniu. Nauczanie skoncentrowane na rozwijaniu, wspomaganiu rozwijania dojrzałości i samodzielności ucznia może być realizowane tylko w sytuacji, w której proces kształcenia łączy budowanie wiedzy z rozwojem osobowości ucznia, pozostawia uczniom pewną swobodę działania oraz umożliwia rozwijanie umiejętności autonomicznego kierowania swoim procesem uczenia się. Natomiast Niemierko (2008: 303) podkreśla, że ocenianie kształtujące tym różni się od oceniania tradycyjnego, że uwzględnia kontekst

kształcenia, a więc czynniki, które są niezależne od ucznia i nauczyciela, takie jak sytuacja domowa ucznia lub jego zdolności w określonej dziedzinie, a także rolę emocji ucznia, jego motywacji do uczenia się, chęć wdrażania się do pewnych sytuacji oraz jego zaangażowaną i solidną pracę.

Jak zostało wspomniane uprzednio, idealnym sposobem oceniania otwartych form pracy byłaby refleksyjna postawa autoewaluacyjna, która wymaga dojrzałości i umiejętności monitorowania, a także planowania i zarządzania procesami uczenia się. Taka postawa może być rozwijana za pomocą treningu kompetencji metakognitywnych. Jednym z elementów takiego treningu może być *ocenianie wzajemne* (niem. *wechselseitiges Bewerten*). W ramach treningu na drodze do autoewaluacji można ćwiczyć się w ocenianiu innych, ponieważ łatwiej ocenia się obce procesy i produkty, aniżeli własne. Z kolei zdobyte podczas oceniania innych doświadczenia czy też wypracowane kryteria oraz reguły oceniania mogą być następnie wykorzystane w celach autoewaluacyjnych (Volkwein 2012: 20).

6. Ocenianie prac projektowych

Metoda projektów jest niezwykle złożoną formą pracy, zaś wpływ na produkt wypracowany tą metodą ma tak wiele czynników, że tradycyjne sposoby sprawdzania i oceniania umiejętności okazują się w ich przypadku niewystarczające. Jedną z przyczyn jest fakt, że metoda projektu polega na współpracy pomiędzy nauczycielem a uczniami, którzy za planowanie i przeprowadzanie projektów są w równej mierze odpowiedzialni (Niemiec-Knaś 2011: 36). Z tego uwarunkowania wynikać może szereg pytań, takich jak chociażby: „Czy uczniowie mieli wystarczająco dużo czasu na realizację celów?”, „Czy zapewniony został im wystarczający dostęp do infrastruktury, do mediów?” czy też „Czy zostali do pracy samodzielnej wystarczająco przygotowani?” Natomiast z faktu, że praca uczniów nad realizacją projektu odbywa się często poza (bezpośrednią) kontrolą nauczyciela, mogą wynikać pytania dotyczące zaangażowania poszczególnych uczniów w jego realizację.

Najbardziej kompleksowy sposób oceniania metody projektów proponuje Bohl (2005: 89). Według niego ocena otwartych form pracy powinna uwzględniać trzy elementy:

- *ocenę procesu*, uwzględniającą obserwację procesów zachodzących w grupie podczas realizacji projektu, której nauczyciel może dokonać na podstawie dziennika uczenia się poszczególnych uczniów lub pisemnych sprawozdań itp.;
- *ocenę prezentacji*, odnoszącą się do jakości wygłoszonego referatu, prelekcji przygotowanej przez uczniów, inscenizacja itp.;

- *ocenę produktu*, którym może być grafika, pisemna dokumentacja referatu, plakat, ulotka, film, sluchowisko, pokaz slajdów i inne.

Bohl (2005) prezentuje dwa typy sprawozdań zawierające katalog zagadnień, które powinni uwzględnić uczestnicy projektu. Pierwszy z nich dotyczy etapu planowania pracy projektowej, drugi zaś stanowi rodzaj sprawozdania po jej zakończeniu.

Przed przystąpieniem do realizacji projektu uczniowie powinni sporządzić szkic projektu, który pozwoli na lepsze planowanie i realistyczne podejście do przeprowadzenia projektu. Pomocny może być w tym katalog wskaźników wyznaczających ramy projektu (tabela 1). Należy podkreślić, że ustalony szkic realizacji projektu nie jest sztywny i w miarę jego realizacji, konfrontacji z różnymi problemami, także po konsultacjach z nauczycielem, może być w sposób elastyczny modyfikowany.

ustalenie tematu projektu, wybór członków zespołu, planowanie czasowe
sformułowanie założonych celów i wyników
określenie celów częściowych oraz głównych zagadnień do opracowania
określenie niezbędnych materiałów, mediów i pomieszczeń
podział czasu na ogólne fazy/etapy pracy
podział czasu na indywidualne fazy/etapy pracy
ustalenie terminów ewaluacji działań w trakcie realizacji projektu
refleksja nad ewentualnymi trudnościami

Tabela 1: Wskaźniki wyznaczające ramy projektu (na podstawie Bohl 2005: 118).

Drugi etap oceny pracy projektowej stanowi indywidualne sprawozdanie z realizacji projektu. Pomocny katalog pytań, który pozwoli uczniom realizującym projekt na adekwatną, realistyczną i konstruktywną ocenę swoich działań prezentuje tabela 2. Warty podkreślenia jest fakt, że imienne, podpisane przez ucznia sprawozdanie z realizacji projektu może stanowić remedium na to, za co praca metodą projektów jest niedoceniana i nie lubiana przez nauczycieli oraz często lekceważąco traktowana przez uczniów. Część uczniów wykorzystuje pracę innych, swoje działania pozorując lub ograniczając do minimum. Zestawienie indywidualnych sprawozdań będzie stanowiło dla nauczyciela cenną i rzetelną informację dotyczącą wkładu pracy poszczególnych uczniów w realizację projektu, nawet jeśli istnieje obawa, że uczniowie w swoich sprawozdaniach będą próbować nieco nagiąć ich wyniki na swoją korzyść. Zestawienie sprawozdań napisanych przez wszystkich członków grupy i porównanie ich z kolejnym elementem pracy projektowej, który powinien podlegać ewaluacji, a jakim jest produkt powstały w wyniku pracy projektowej, pozwoli nauczycielowi na bardziej zobiektywizowaną ocenę pracy poszczególnych uczniów nad procesem realizacji projektu.

podanie najważniejszych danych dotyczących projektu: tematu, nazwisk współpracujących w zespole osób, czas przeznaczony na realizację projektu
opis własnych działań na poszczególnych etapach realizacji projektu
lista działań/zadań, które udało się zrealizować w sposób zadowalający
informacja na temat momentów, w których wystąpiły trudności w realizacji projektu
informacja, w jaki sposób trudności zostały rozwiązane
ocena ucznia dotycząca realizacji celów i zestawienie ich z założeniami projektu
refleksja, na co należy zwrócić szczególną uwagę przy realizacji kolejnego projektu

Tabela 2: Wskaźniki wyznaczające indywidualne sprawozdania z realizacji projektu (na podstawie Bohl 2005: 118).

Kolejnym elementem pracy projektowej, który podlega ocenie, jest prezentacja produktu powstałego w wyniku grupowej pracy metodą projektu. Kryteria oceniania prezentacji powinny dotyczyć zarówno jej treści, jak i formy. W zależności od rodzaju projektu językowego, kryteria mogą się różnić od siebie. Bohl (2005: 110) proponuje podział, w którym 60% oceny stanowi treść prezentacji, zaś 40% jej forma. W przypadku projektów o charakterze językowym, w których rozwijanie kompetencji językowej jest jednym z ważniejszych celów, proporcje te mogą zostać zmienione na korzyść formy. Wydaje się to szczególnie zasadne w przypadku grup na niskim poziomie kompetencji językowej. Tabela 3 prezentuje przykładowy arkusz oceny fikcyjnego projektu badawczego na temat „Rodzina w Polsce”, którego produkt końcowy stanowi prezentacja pisemnych sprawozdań oraz rozmowa z „ekspertami”. Przyjęto, że relacja wagi treści do formy wyniesie w tym przypadku 2:3. Jak podkreśla Bohl (2005: 111), warto zwracać uwagę uczniów szczególnie na te elementy, które dadzą się wyćwiczyć, takie jak swoboda mówienia czy kontakt ze słuchaczami. Są to często aspekty pomijane w ocenie prezentacji. Tymczasem jest to doskonała okazja do treningu autoprezentacji, występowania przed grupą czy spontanicznego odpowiadania na formułowane pytania. W przypadku projektu językowego jest to także autentyczna sytuacja komunikacyjna, która daje możliwość doskonalenia się w osiągnięciu celów komunikacyjnych.

Arkusz oceny projektu		
Imię i nazwisko uczestnika projektu:	Klasa:	Data:
Członkowie grupy projektowej:		
Temat: Rodzina w Polsce		
Uczniowie przeprowadzają w grupach wywiady na temat modeli, funkcji itp. współczesnej rodziny w Polsce lub zbierają informacje na temat typowych rodzin w swoim środowisku. Zebrane informacje prezentują w formie pisemnego sprawozdania w języku obcym. Sprawozdania te (uprzednio przejrane i skorygowane przez nauczyciela) zostają umieszczone w klasie w widocznym miejscu, na przykład na tablicach korkowych. Przed każdym sprawozdaniem stoi osoba z grupy, która dane sprawozdanie opracowywała i pełni rolę eksper-		

ta. Kolejną rundę stanowią rozmowy z „ekspertami”. Uczniowie z innych grup czytają te sprawozdania i zadają „ekspertowi” pytania dotyczące opracowanych zagadnień. Po jakimś czasie rolę „ekspertów” w grupach przejmują inni uczniowie.			
Ocena realizacji projektu	Punkty max.	Punkty uzyskane	Ocena
Treść (40 %)			
1. głębia treści	4		
2. bogactwo treści	4		
Forma (60%)			
1. językowa poprawność wypowiedzi	3		
2. bogactwo leksykalne	3		
3. swoboda wypowiedzi (mówienie bez kartki)	2		
4. interakcja ze słuchaczami	2		
5. komunikatywność	1		
6. kreatywność/pomysłowość realizacji	1		
Suma:	20		
Uwagi:			

Tabela 3: Przykładowy arkusz oceny projektu (opracowanie własne na podstawie Bohl 2005: 110).

Trzecim elementem pracy projektowej, który może podlegać ocenie, jest produkt powstały w wyniku pracy metodą projektu. W zależności od rodzaju projektu, ocenie mogą podlegać różne aspekty. Jeśli produktem jest poster lub prezentacja Power Point, to oceniać można atrakcyjność, estetykę i pomysłowość wykonania. Jeśli produktem zaś jest tekst, to jego ocenę można połączyć z oceną prezentacji. W przypadku opisanego powyżej projektu można ocenić poprawność językową przygotowanego przez uczniów pisemnego sprawozdania.

7. Wnioski

Potrzebę skupienia się na procesie uczenia się, a nie jedynie na jego efektach, na współpracy, a nie tylko na rywalizacji, podkreślają najnowsze wyniki badań z zakresu neurodydaktyki. Otwarte formy pracy, w tym praca metodą projektów wpisuje się w założenia nauczania przyjaznego mózgowi, które bazuje na rozwiązywaniu problemów, odkrywaniu związków i szukaniu wyjaśnień, uczy stawiania pytań i wspiera uczniów w samodzielnym dochodzeniu do odpowiedzi, umożliwiając tym samym głębokie, a nie jedynie powierzchowne przetwarzanie informacji (Żylińska 2013: 285-290). Autonomia rozumiana jako zdolność do samodzielnego i odpowiedzialnego kierowania własnym procesem uczenia się ma jednak charakter dynamiczny i podlega ciągłym zmianom, dlatego uczniowie powinni być przygotowywani i wdrażani do zachowań autonomicznych przez

odpowiedni trening. Realizacja zasady autonomii musi być również wpisana w działania systemowe, stanowić część planu pracy szkoły, być uwzględniona w wewnętrznym systemie oceniania, mieć wsparcie ze strony kierownictwa szkoły i być akceptowana przez nauczycieli innych przedmiotów. Warto jednak zaznaczyć, że już sam fakt uwzględnienia metody projektów w kształceniu zinstytucjonalizowanym daje początek nowym paradygmatom kształcenia, które coraz silniej będą konstituowały system kształcenia w Polsce.

Aby otwarte formy pracy mogły cieszyć się należnym im prestiżem i były przez nauczycieli i uczniów stawiane na równi z innymi formami uczenia się i nauczania podlegającymi ocenie, niezbędne jest – w szczególności w instytucji, jaką jest szkoła – zaproponowanie przejrzystego systemu oceniania, który uwzględni ich wielowymiarowy i ukierunkowany na działanie charakter. Jak pokazują powyższe rozważania, ocena odnosząca się jedynie do końcowego produktu, stanowiącego wynik pracy projektowej, jest tu zdecydowanie niewystarczająca. Należy jednak zauważyć, że choć zagadnienie oceniania otwartych form pracy doczekało się kilku solidnych opracowań teoretycznych, to badania empiryczne dotyczące wpływu technik oceniania na motywację uczniów oraz procesy uczenia się są bardzo nieliczne i nie udzielają jednoznacznych odpowiedzi na temat ich efektywności. Na tym polu otwiera się interesujący obszar badawczy, zachęcający do pogłębionych analiz empirycznych.

Bibliografia

- Bausch K-R., Herbert, Ch. i Krumm, H.-J. (red.). 2003. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* 4. Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Bimmel, P. i Rampillon, U. 2000. *Lernautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Bohl, T. 2005. *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Coste, D., North, B., Sheils, J. i Trim, J. 2001. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Holec, H. 1981. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Janicka, M. 2010. „Sukces w uczeniu się i jego społeczne uwarunkowania”. *Neofilolog* 35. 95-103.
- Jürgens, E. 2012. „Diagnose und „Fördernde“ Bewertung. Pädagogisch-didaktische Prinzipien der Förderdiagnostik”. *Pädagogik* 2. 32-35.
- Karpeta-Peć, B. 2008. *Otwarty, aktywny, samodzielny...* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kley, K. 2012. „Dynamic Assessment. Zusammenführung von Unterricht und Leistungsmessung”. *Deutsch als Fremdsprache* 2. 67-74.
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S. i Miller, S. M. (red.). 2003. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Legutke, M. K. 2003. „Projektunterricht”, w: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.). 2003. 259-263.
- Lidz, C. i Gindis, B. 2003. „Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children”, w: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., Miller, S. M. (red.). 2003. 99-118.
- Niemiec-Knaś, M. 2011. *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*. Kraków: Impuls.
- Niemierko, B. 2008. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Oxford, R. L. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.
- Rampillon, U. 2003. „Lerntechniken”, w: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.). 2003. 340-344.
- Reich, K. 2005. *Konstruktivistische Didaktik*. München – Unterschleißheim: Luchterhand.
- Szymański, M. S. 2010. *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Tassinari, M. G. 2012. „Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren”. *Fremdsprache Lehren und Lernen* 1/2012. 10-24.
- Volkwein, K. 2012. „Sich wechselseitig bewerten. Welche Rolle hat der Leistungsdialog unter Lernenden und wie kann er förderlich gestaltet werden?” *Pädagogik* 2. 20-23.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa i Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. (red.). 2002. *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych: Badania i refleksje*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wolff, D. 2003. „Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick”, w: Bausch, K.-R., Christ, H., Krumm, H.-J. (red.) 2003. 321-326.
- Wolski, P. 2002. „Ocenianie a autonomia w nauce języków obcych w ujęciu dydaktyki konstruktywistycznej”, w: Wilczyńska, W. (red.) 2002. 175-182.
- Zawadzka-Bartnik, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żylińska, M. 2013. *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

***Rozwój autonomii ucznia zdolnego w zakresie języka
hiszpańskiego jako obcego i wiedzy o krajach
hiszpańskojęzycznych na przykładzie inicjatyw
realizowanych w ramach olimpiady
języka hiszpańskiego***

Małgorzata Spychała

Leonor Sagermann Bustinza

Justyna Hadaś

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne

Komitēt Główny Olimpiady Języka Hiszpańskiego

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

malgorzata-spychala@wp.pl

**The development of autonomy of a gifted learner of the Spanish language
and culture taking as an example the initiatives implemented as part of the
Spanish Language Olympiad**

The Spanish Language Olympiad is a new initiative in Poland, where many other school competitions take place. Yet, this Olympiad is not only a competition, but a complex project which consists of many innovative tools and events related to the language and culture of Spanish speaking countries. Thanks to those initiatives, the participants, who are young talented Spanish language learners from secondary schools, get the opportunity to enrich their knowledge and develop their autonomy. Among the tools that are aimed at helping students become more independent there is the Moodle e-learning platform, where users can find and download materials such as interviews, lesson plans or sample tests. All those pupils who are eager to get more information are invited to participate in additional events, such as workshops, chats with experts or different kinds of competitions. The use of these innovative tools was evaluated at the end of second edition of the Olympiad, indicating a high level of their utility as well as a clear need for creating more such opportunities for pupils and for their teachers.

1. Wstęp

Językiem hiszpańskim posługuje się obecnie prawie 500 milionów użytkowników, w tym dla 400 milionów z nich jest to język ojczysty. Znajduje się on zatem w czołowiec rankingu najczęściej używanych języków świata. Znając hiszpański można z łatwością porozumiewać się nie tylko z Hiszpanami, ale także z mieszkańcami Ameryki Łacińskiej czy Stanów Zjednoczonych Ameryki. Ponadto osoby władające tym językiem nie mają problemów komunikacyjnych w takich miejscach jak chociażby Sahara Zachodnia czy Gwinea Równikowa oraz Filipiny. Liczba użytkowników języka hiszpańskiego jest zatem imponująca i ciągle rośnie, co nie dziwi, gdyż język ten – znany też jako kastylijski – łączy w sobie walory estetyczne i pragmatyczne. Uważany jest powszechnie za język nie tylko melodyjny, ale i niezwykle użyteczny.

Zgodnie z danymi Instytutu Cervantesa¹ liczba osób uczących się języka hiszpańskiego wynosi już 18 milionów, jest to więc jeden z najpopularniejszych języków jeśli chodzi o nauczanie. Popularność języka hiszpańskiego w Polsce w ciągu ostatnich lat wzrasta, na co wskazuje coraz większe zainteresowanie, widoczne szczególnie w szkołach średnich, oraz duża liczba kandydatów do szkół proponujących sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim. Organizacja Olimpiady Języka Hiszpańskiego jest inicjatywą, która do tej pory nie miała miejsca w naszym kraju. Biorąc pod uwagę dane statystyczne i inne informacje, uzasadniona więc była potrzeba edukacyjna organizacji tego przedsięwzięcia. Ponadto olimpiadzie towarzyszą liczne wydarzenia dodatkowe, a w jej ramach wypracowywane są narzędzia służące szeroko rozumianemu rozwojowi uczestników i ich nauczycieli, w tym te nastawione na poszerzanie autonomii uczniów zdolnych.

2. Charakterystyka olimpiady i jej uczestników

Olimpiada Języka Hiszpańskiego (dalej: OJH) realizowana w latach 2010-2013 odbywała się w ramach projektu pt. *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym* w latach 2010-2014. Zadaniem projektu jest wypracowanie nowatorskich rozwiązań dotyczących organizacji olimpiad oraz przeprowadzenia olimpiad pilotażowych. Projekt koordynowany jest przez Ośrodek Rozwoju Edukacji, a współfinansowany przez Unię Europejską w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Od roku 2013 olimpiada jest współfinansowana ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej. Cele olimpiady to:

- budzenie i rozwijanie wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych zainteresowań językiem hiszpańskim;
- rozszerzenie zakresu i podniesienie poziomu wiedzy uczniów o krajach hiszpańskiego obszaru językowego;

¹ <http://www.eldiae.es/la-situacion-del-espanol/> (2.07.2012).

- lepsze przygotowanie uczniów do podejmowania dalszego kształcenia w szkołach wyższych;
- rozwijanie pasji i kształtowania umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy oraz stymulowania aktywności poznawczej młodzieży uzdolnionej;
- rozszerzenie współdziałania nauczycieli akademickich z nauczycielami szkół ponadgimnazjalnych w procesie kształcenia i wychowania młodzieży uzdolnionej;
- stwarzanie młodzieży możliwości szlachetnego współzawodnictwa w rozwijaniu swoich uzdolnień, a nauczycielom – warunków twórczej pracy z młodzieżą;
- doskonalenie form i metod pracy nauczycieli z młodzieżą uzdolnioną;
- współpraca młodzieży uzdolnionej ze studentami filologii hiszpańskiej oraz z uczniami liceów w krajach hiszpańskojęzycznych.

Organizatorem olimpiady jest Polskie Towarzystwo Neofilologiczne z siedzibą przy Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Olimpiadę przeprowadza Komitet Organizacyjny przy wsparciu Komitetu Głównego i ośmiu Komitetów Okręgowych, które znajdują się w: Krakowie, Warszawie, Poznaniu, Lublinie, Wrocławiu, Bydgoszczy, Łodzi i Katowicach.

W Olimpiadzie Języka Hiszpańskiego mogą brać udział uczniowie szkół ponadgimnazjalnych: liceów ogólnokształcących, liceów profilowanych, techników, uzupełniających liceów ogólnokształcących i techników uzupełniających, dających możliwość uzyskania świadectwa dojrzałości. W olimpiadzie mogą również uczestniczyć – za zgodą Przewodniczącego Komitetu Głównego – uczniowie gimnazjów, gdzie nauczany jest język hiszpański oraz uczniowie realizujący indywidualny program lub tok nauki, rekomendowani przez szkołę. Uczniowie szkół, w których nie jest nauczany język hiszpański, rejestrowani są przez swoje macierzyste szkoły.

Zawody I stopnia polegają na napisaniu przez uczniów testu sprawdzającego znajomość materiału językowego (poziom A2/B1), w formie elektronicznej bądź papierowej (w uzasadnionych przypadkach). Znajomość materiału językowego testu nie wykracza poza zakres wskazany w programach nauczania języka hiszpańskiego w szkołach ponadgimnazjalnych. Ten etap przeprowadza Komisja Szkolna, powołana przez dyrektora szkoły, na podstawie instrukcji Komitetu Organizacyjnego. Działania Komisji Szkolnej koordynuje Komitet Organizacyjny, przy wsparciu Komitetów Okręgowych pod nadzorem Komitetu Głównego. Liczba uczestników jest nieograniczona i swój udział w zawodach może zgłosić każdy uczeń. Dyrektor zgłoszonej do olimpiady szkoły powołuje w danym roku szkolnym nauczyciela koordynującego przebieg zawodów. Nauczyciel koordynujący odpowiedzialny jest za rejestrację uczniów i kontakt z Komitetem Organizacyjnym przez cały czas trwania zawodów. Praca jest poprawiana automatycznie

drogą elektroniczną, bądź przez Komisję Szkolną wg instrukcji oceniania dostarczonej przez Komitet Organizacyjny. Poprawione testy w formie papierowej podlegają weryfikacji przez Komitety Okręgowe, przy czym weryfikacją nie obejmuje się prac tych uczestników, którzy uzyskali w zawodach I stopnia wynik niższy niż 50 punktów. Uczniowie szkół, w których nie jest nauczany język hiszpański, rozwiązują test w swojej macierzystej szkole, przy czym, w przypadku rozwiązania testu w formie papierowej, dyrektor przesyła pracę do odpowiedniego Komitetu Okręgowego w celu jej weryfikacji. Każdy uczestnik, przystępując do zawodów, zobowiązany jest do podpisania oświadczenia o wyrażeniu zgody na przetwarzanie danych osobowych.

Komisja Szkolna odpowiada za wypełnienie protokołów, wprowadzenie przez internet wyników uczniów szkoły do bazy wyników zawodów oraz przesłanie sprawdzonych testów i wydrukowanych protokołów na adresy poszczególnych Komitetów Okręgowych. Z każdej szkoły, która zgłasza się do eliminacji I stopnia, do zawodów II stopnia zakwalifikowany jest uczeń, który najlepiej rozwiązuje test w danej szkole. Jeśli liczba uczestników eliminacji I stopnia przekracza w szkole 50 osób, możliwe jest zaproponowanie przez Komisję Szkolną Komitetowi Organizacyjnemu do zakwalifikowania do zawodów II stopnia dwóch uczniów. Jeśli kilku uczniów w szkole napisze test eliminacji na dokładnie taki sam wynik, Komisja Szkolna, na podstawie dodatkowego, zorganizowanego przez siebie sprawdzianu lub wyników wcześniejszych osiągnięć szkolnych uczniów, decyduje, kto zostanie reprezentantem szkoły, dodając mu na podstawie swojej decyzji 1 punkt (za wynik szkolnej „dogrywki”). Dodatkowo do udziału w zawodach II stopnia zostaje zakwalifikowanych – na podstawie analizy wyników zawodów I stopnia – stu uczestników (lub kilku mniej, lub istotnie więcej), którzy uzyskali w eliminacjach I stopnia najlepsze wyniki w skali całego kraju. W terminie do 4 tygodni od eliminacji szkolnych lista uczestników zakwalifikowanych do etapu okręgowego jest ogłaszana na stronie internetowej OJH w zakładce *Wyniki*.

Zawody II stopnia polegają na rozwiązaniu przez uczestnika testu językowego na poziomie B1/B2 oraz testu z zakresu wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego. Następnie uczestnicy zakwalifikowani do części ustnej przystępują do egzaminu z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego oraz literatury hiszpańskiego obszaru językowego. Lista lektur oraz zagadnień z wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego oraz z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego jest aktualizowana corocznie. Szczegółowy zakres materiału i tematyka są dostępne na stronie internetowej OJH www.ojh.edu.pl.

Do eliminacji ustnych II stopnia olimpiady przystępują zawodnicy, którzy uzyskali na teście pisemnym wymaganą liczbę punktów, określoną przez Komitet Główny po zapoznaniu się z rozkładem wyników w skali całego kraju. Listę uczestników zawodów centralnych ustala Komitet Główny, przy wsparciu Ko-

mitetu Organizacyjnego, na podstawie analizy wyników eliminacji okręgowych. Do III etapu zawodów dopuszczonych jest około 35 uczestników, którzy uzyskali najlepsze wyniki w skali całego kraju (w eliminacjach okręgowych).

Zawody III stopnia polegają na rozwiązaniu testu językowego na poziomie B2+/C1, napisaniu rozprawki oraz przystąpieniu do egzaminu ustnego z praktycznej znajomości języka hiszpańskiego, literatury hiszpańskiego obszaru językowego i wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego. W przypadku egzaminu z literatury i wiedzy o krajach hiszpańskiego obszaru językowego uczestników III etapu obowiązuje zakres zagadnień obowiązujący w danym roku na etapie okręgowym. Szczegółowe wytyczne dotyczące egzaminu ustnego są corocznie aktualizowane i dostępne na stronie internetowej. Laureatami olimpiady zostaje 3-10 uczestników zawodów III stopnia, którzy uzyskali najlepszy wynik. Status finalisty przyznawany jest uczestnikowi, który uzyskał minimum 50% punktów (łącznie z testu i egzaminów ustnych) w zawodach III stopnia. Kolejność zajętych miejsc podawana jest do wiadomości tylko w przypadku laureatów, natomiast lista finalistów podawana jest w kolejności alfabetycznej.

3. Rozwój autonomii uczniów zdolnych na przykładzie innowacyjnych narzędzi przygotowanych w ramach olimpiady

Olimpiada Języka Hiszpańskiego jest nie tylko konkursem, ale przedsięwzięciem, na które składa się wiele nowatorskich narzędzi, a także wydarzeń towarzyszących związanych z indywidualnym i samodzielnym poszerzaniem wiedzy na temat języka i kultury krajów hiszpańskojęzycznych. Wśród nich warto wspomnieć np. o spotkaniach informacyjno-konsultacyjnych czy warsztatach oraz platformie Moodle, gdzie znajdują się materiały, takie jak wywiady, czaty z ekspertami, scenariusze lekcji czy przykładowe testy. Na stronie olimpiady znajduje się też kalendarium wydarzeń związanych z kulturą obszaru języka hiszpańskiego. Wiele z tych inicjatyw organizowanych jest przy współpracy Komitetu Organizacyjnego ze studentami filologii hiszpańskiej UAM.

3.1. Serwis internetowy

W ramach nowatorskich rozwiązań stworzonych na potrzeby Olimpiady Języka Hiszpańskiego został przygotowany specjalny serwis internetowy (www.ojh.edu.pl), z którego korzystają uczestnicy zawodów na każdym etapie przygotowań do poszczególnych etapów zawodów. W ramach serwisu internetowego utworzony też został blog oraz forum, gdzie studenci filologii hiszpańskiej na bieżąco odpowiadają na pytania uczniów związane z tematyką olimpiady, a także udzielają porad dotyczących uzyskiwania i poszukiwania informacji na tematy ich interesujące.

Najważniejsze narzędzia wchodzące w skład serwisu (takie jak blog, forum czy dział *Wydarzenia*) opisane zostaną w dalszej części niniejszego opracowania. Warto podkreślić, że od początku istnienia serwisu do lipca 2012 r. z serwisu Olimpiady Języka Hiszpańskiego skorzystano ponad 82 300 razy. Oczywiste jest także, że dzięki rozwiązaniom technologicznym udaje się obniżyć koszty i czas związany m.in. rejestracją szkół, uczniów, następnie z wysyłką testów czy *Wytucznych Olimpiady*. Co jednak najistotniejsze, wirtualny charakter serwisu pozwala uczniom na samodzielny i nieograniczony dostęp do jego zasobów, co sprzyja rozwojowi ich autonomii.

3.2. Materiały dostępne na platformie e-learningowej Moodle

W ramach narzędzi stworzonych w celu zwiększenia autonomii uczniów, uruchomiono platformę Moodle, która wspiera uczniów w samodzielnej pracy przygotowawczej do poszczególnych edycji OJH. Wszyscy zainteresowani uczniowie mają dostęp do materiałów umieszczanych na platformie. Na stronie internetowej www.ojh.edu.pl, w zakładce *Materiały dla uczniów*, po wcześniejszym założeniu konta, uczniowie uzyskują dostęp do różnorodnych działów, które pozwalają im zarówno sprawdzić swój stan wiedzy, np. przez rozwiązanie testu z I i II edycji *on-line*, jak również przygotować się do poszczególnych etapów olimpiady przy użyciu udostępnianych materiałów. Wśród tych ostatnich można znaleźć, w pierwszej kolejności, *materiały ze spotkań informacyjno-konsultacyjnych*, które odbywały się w ośmiu miastach okręgowych Polski. Uczniowie, którzy z różnych przyczyn nie mogli w nich uczestniczyć, dzięki udostępnionym streszczeniom tematycznym i materiałom dodatkowym przygotowanym przez prowadzących, mogą indywidualnie zapoznać się z tematyką warsztatów i pogłębiać swoją wiedzę. Ponadto, za pośrednictwem zasugerowanej przez autorów bibliografii, uczniowie mogą na własną rękę poszukiwać nowych informacji.

Kolejny typ materiałów dostępnych na platformie to *scenariusze lekcji*, które są przede wszystkim tworzone z myślą o nauczycielach, nie tylko tych przygotowujących olimpijczyków. Scenariusze są opracowywane przez specjalistów, praktyków nauczania języka hiszpańskiego z Polski i Hiszpanii. Z zebranych informacji wynika, że ze scenariuszy korzystają także uczniowie. Dzięki temu mogą pogłębić swoje wiadomości z zakresu konkretnego zagadnienia, na przykład poznać słownictwo związane z muzyką czy ochroną środowiska oraz zapoznać się z szeregiem wyrażen idiomatycznych. Scenariusze lekcji poświęcone są konkretnym zagadnieniom językowym oraz tematom historycznym, kulturowym i literackim. Korzystając z nich, można przykładowo poszerzyć wiedzę na temat Wojny Domowej w Hiszpanii, środków masowego przekazu czy też przećwiczyć analizę fragmentów wybranych lektur. Bardzo cennym rozwiązaniem są *tran-*

skrypcje wywiadów oraz chatów, które umożliwiają zainteresowanym uczniom, którzy nie mogli uczestniczyć w danym wydarzeniu on-line, zapoznać się z treścią przekazanych informacji.

Musimy zaznaczyć, że umieszczone materiały pozwalają uczniom samodoskonalić się przez indywidualny wybór tematyki, która ich interesuje. Ponadto warto zwrócić uwagę na trwałość i przydatność wymienionych wyżej pomysłów do pracy z uczniami zdolnymi. Uczniowie w ten sposób wykształcają między innymi swoją autonomię w przyswajaniu wiedzy, gdyż w przygotowaniach nie są zdani wyłącznie na pomoc swojego nauczyciela. Już od pierwszej klasy bądź już w gimnazjum mogą korzystać z serwisu, jego archiwum oraz z materiałów aktualizowanych na bieżąco. Dla nauczycieli platforma Moodle jest doskonałym narzędziem wspierającym ich w organizowaniu zajęć dodatkowych dla uczniów przygotowujących się do olimpiady.

3.3. Profil Olimpiady Języka Hiszpańskiego na Facebooku

Portale społecznościowe stały się nieodzownym narzędziem komunikacyjnym, nie tylko wśród młodzieży, ale też wśród dorosłych, w świecie nauki i biznesu. Przykładowo, wiele jednostek naukowo-dydaktycznych polskich uczelni posiada swój profil na Facebooku. Również Olimpiada Języka Hiszpańskiego stworzyła i obsługuje swój profil na Facebooku. Profil pozwala przekazać uczestnikom i sympatykom poszczególnych edycji i etapów olimpiady informacje o ważnych działaniach związanych z poszczególnymi poziomami zawodów oraz wydarzeniach towarzyszących, takich jak chaty, wywiady lub spotkania dla uczniów i nauczycieli. To właśnie w ramach tego narzędzia, odbywają się wirtualne spotkania ze specjalistami, których celem jest między innymi wyjście naprzeciw technologicznym oczekiwaniom nastolatków.

3.4. Blog OJH

Kolejnym z wielu narzędzi dodatkowych, realizowanych w ramach projektu Olimpiady Języka Hiszpańskiego, jest Blog OJH. Na stronie głównej w zakładce *Blogosfera* można znaleźć wpisy, które informują o wydarzeniach w świecie hiszpańskojęzycznym i stanowią do nich komentarz. Wszyscy chętni uczniowie mogą wysłać propozycje postu, który po akceptacji treści oraz korekcie może zostać umieszczony w tej zakładce. Czynny udział w tworzeniu bloga biorą studenci filologii hiszpańskiej, którzy zajmują się jego moderowaniem w ramach praktyk uczelnianych. W *Blogosferze* znalazły się również wywiady przeprowadzone z niektórymi laureatami I, II i III Olimpiady Języka Hiszpańskiego, które mogą stanowić inspirację i wskazówkę dla przyszłych olimpijczyków.

3.5. Blog obozu OJH

W lipcu 2012 roku powstał także inny specjalny blog poświęcony obozowi językowemu OJH (samo przedsięwzięcie jest opisane w dalszej części artykułu). Blog ten składa się z dwóch sekcji. Pierwsza z nich była prowadzona przez organizatorów w celu informowania rodziców i sympatyków Olimpiady Języka Hiszpańskiego o przebiegu zajęć w czasie trwania obozu. Druga część była samodzielnie prowadzona w języku hiszpańskim przez uczestników obozu. Uczniowie komentowali między innymi codzienne zajęcia językowe i towarzyszące im przedsięwzięcia kulturalne. Blog jest dostępny pod adresem <http://ojh.edu.pl/oboz/> i jest cennym zapisem refleksji uczestników o ich własnym procesie uczenia się.

3.6. Kanał YouTube

Organizatorzy Olimpiady utworzyli również specjalny profil na serwisie *YouTube*, gdzie znajdują się materiały multimedialne dokumentujące przebieg olimpiady. Podczas zawodów zrealizowano kilka filmów zawierających wypowiedzi organizatorów i uczestników. Uczniowie zachęcani są do zapoznania się z nimi, bowiem to pozwala im oswoić się z całym procesem udziału w zawodach.

3.7. Forum internetowe

Forum jest narzędziem silnie ukierunkowanym na autonomiczną pracę uczniów. Na forum można zadawać pytania i wymieniać się doświadczeniami związanymi z przygotowaniem do zawodów. Zawartość narzędzia podzielona jest na cztery działy, z których trzy mają charakter merytoryczny (język, kultura i literatura), a jeden pozwala na umieszczanie refleksji związanych z samym przebiegiem zawodów. Wartością tej internetowej wymiany pomysłów i doświadczeń jest to, że uczniowie mogą wzajemnie pomagać sobie w poszukiwaniu informacji oraz zwracać uwagę na napotykaną trudności. W moderowanie działań na forum zaangażowani są studenci filologii hiszpańskiej UAM, którzy, jako bardziej doświadczeni pasjonaci świata hispanistycznego, mogą ukierunkować uczniów w ich samodzielnych poszukiwaniach.

3.8. Platforma międzynarodowa

Wirtualna platforma międzynarodowa jest inicjatywą, która ma służyć nawiązywaniu współpracy między szkołami hiszpańskojęzycznymi a szkołami polskimi, gdzie nauczany jest język hiszpański. Narzędzie to ma pomóc w nawiązaniu cennych kontaktów, które mogą dalej prowadzić do wymiany doświadczeń

między uczniami polskich szkół a uczniami ze szkół hiszpańskojęzycznych, np. w postaci realizacji wspólnych projektów edukacyjnych, takich jak międzyszkolna wymiana uczniów. Formy współpracy realizowanej na podstawie nawiązanych znajomości mogą być różnorakie i zależą od indywidualnych potrzeb danej szkoły. Każda hiszpańska szkoła chętna do nawiązania kontaktu z polską placówką może obejrzeć oferty szkół na stronie internetowej Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Aby dołączyć do platformy, szkoły wypełniają po hiszpańsku specjalnie opracowany formularz, który stanowi tak zwaną „wizytówkę szkoły”. Dzięki temu uczniowie z Hiszpanii i innych krajów hiszpańskojęzycznych zainteresowani współpracą mogą też zapoznać się z poszczególnymi regionami Polski. Baza szkół jest systematycznie poszerzana.

3.9. Inne narzędzia (*Przydatne linki, FAQ, Wydarzenia*)

W dziale *Wydarzenia* publikowane są informacje na temat szkoleń, warsztatów i innych imprez kulturalnych, w których mogliby uczestniczyć nauczyciele razem z uczniami. Stałym działem strony internetowej są *Przydatne linki*, gdzie znajdują się odnośniki do wartościowych artykułów i innych materiałów dotyczących tematyki literatury, polityki czy kultury krajów hiszpańskojęzycznych. Nauczyciele i uczniowie znajdą również *Listę najczęściej zadawanych pytań*, przesyłanych przez uczniów i nauczycieli razem z odpowiedziami (FAQ).

4. Rozwój autonomii uczniów zdolnych na przykładzie wydarzeń dodatkowych realizowanych w ramach olimpiady

4.1. Spotkania informacyjno-konsultacyjne

Podczas finału I OJH odbyły się pierwsze warsztaty dla uczniów i nauczycieli, które rozpoczęły całą serię spotkań informacyjno-konsultacyjnych. W roku akademickim 2011-2012, w ramach II edycji OJH, zorganizowano 26 warsztatów we wszystkich okręgach. Większość z nich odbyła się przed zawodami II stopnia, a dotyczyły rozmaitych tematów z zakresu dziedzin wiedzy zawartych w *Wytycznych*, takich jak na przykład analiza tekstu literackiego czy kultura Hiszpanii i Ameryki łacińskiej. Zajęcia były prowadzone przez specjalistów w danych dziedzinach z Polski i z krajów hiszpańskiego obszaru językowego. Byli to między innymi wykładowcy uniwersyteccy oraz nauczyciele szkół średnich zarekomendowani przez Biuro Radcy ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii. W latach 2012-2013 zrealizowano kolejne spotkania dla nauczycieli i ich zdolnych podopiecznych.

Wśród tematów spotkań, które odbyły się na przestrzeni dwóch edycji Olimpiady Języka Hiszpańskiego, można wymienić na przykład: „El Camino de

Santiago a través de las nuevas tecnologías” (autorka: Marta Rey Blanco), „El flamenco y sus figuras principales: Paco de Lucía, Camarón de la Isla” (autorka: Verónica Barrera Gutiérrez), „Características de la narrativa hispanoamericana de la segunda mitad del siglo XX a través de Pedro Páramo de Juan Rulfo, Cien años de soledad de Gabriel García Márquez y Como agua para chocolate de Laura Esquivel” (autorka: Barbara Fortuna). Udział w tych spotkaniach ma dla uczniów charakter dobrowolny i stanowi wzbogacające i rozwijające doświadczenie, będące jednym z wielu kroków w kierunku autonomii w nabywaniu wiedzy oraz dbaniu o własny rozwój intelektualny, a szczególnie językowy. W ramach serii warsztatów, w kilku miastach odbył się także cykl spotkań poświęconych autonomii i innym aspektom pracy dydaktycznej z uczniem zdolnym, co pozwoliło uczestniczącym w nich nauczycielom na zapoznanie się z technikami wspierania indywidualnego rozwoju ich wychowanków.

4.2. Obóz językowy

W ramach Olimpiady Języka Hiszpańskiego w lipcu 2012 roku w Żerkowie k/Jarocina zorganizowany został 10-dniowy obóz językowy, w którym wzięli udział uczniowie, którzy uczą się języka hiszpańskiego w małym wymiarze godzin, a którzy jednocześnie, dzięki pracy własnej i dużemu zaangażowaniu, osiągnęli dobre i bardzo dobre wyniki w nauce. Propozycję udziału w obozie językowym otrzymali uczniowie, którzy zakwalifikowali się do II etapu w swoim okręgu, ale nie uzyskali wystarczającej liczby punktów, aby dostać się do III etapu i nie uczęszczali do sekcji dwujęzycznych. Po spełnieniu tych kryteriów o klasyfikacji na obóz decydowała kolejność zgłoszeń. Ostatecznie w obozie wzięło udział 28 uczniów w wieku 14-18 lat.

W ramach obozu zorganizowano liczne spotkania informacyjno-konsultacyjne, które przygotowywały uczestników obozu do kolejnych zawodów III edycji (2012-2013) Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Wszystkie spotkania zostały przygotowane na podstawie *Wytycznych* trzeciej edycji Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Tematyka była związana z zagadnieniami z gramatyki, języka mówionego (nastawione na komunikację i poszerzanie słownictwa) oraz historii, kultury, jak również literatury krajów hiszpańskiego obszaru językowego. W czasie trwania obozu odbyły się też dyskusje na temat obejrzanych filmów, wycieczka po Poznaniu z komentarzem w języku hiszpańskim oraz inne zajęcia, które pozwoliły łączyć naukę języka z przyswajaniem wiedzy o kulturze.

Po zakończeniu obozu językowego powstały scenariusze lekcji z wybranych tematów, które zostały umieszczone na platformie *Moodle*. Wszystkie dodatkowe materiały wypracowane podczas obozu zostały udostępnione na

stronie OJH. W ten sposób wszyscy zainteresowani uczniowie przygotowujący się do III OJH mogli zapoznać się z nimi i poszerzyć swoją wiedzę.

4.3. Konkursy

Jednym z celów działań prowadzonych w ramach olimpiady jest aktywizacja uczniów – tych samodzielnie się przygotowujących oraz tych uczestniczących w kołach przedmiotowych języka hiszpańskiego – przez organizację różnego rodzaju form rywalizacji indywidualnych i grupowych (międzyszkolnych). Konkursy OJH służą rozwijaniu u uczniów w ciekawy, innowacyjny sposób wiedzy na temat języka oraz o krajach hiszpańskiego obszaru językowego, a także ich zainteresowań i uzdolnień. Do tej pory odbyły się trzy konkursy, który cieszyły się dużym zainteresowaniem. Nagrody zostały ufundowane w ramach projektu współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego pt. *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki, Działanie 3.3. *Poprawa jakości kształcenia*, Poddziałanie 3.3.3 *Modernizacja treści i metod kształcenia – projekty systemowe*, a także przy wsparciu sponsorów i partnerów OJH.

W pierwszej edycji proponowaliśmy konkurs literacki „Tras las huellas del maestro...” („Śladami mistrza...”), który polegał na wyborze jednej z powieści Maria Vargasa Llosy, Antonia Muñoz Moliny lub Carlosa Ruiza Zafóna, aby następnie dopisać kolejny nieistniejącego rozdział lub stworzyć alternatywne zakończenie, które nie pojawiło się w oryginale. Konkurs ten skierowany był do wszystkich uczniów szkół ponadgimnazjalnych w Polsce uczących się języka hiszpańskiego, nie tylko do uczestników I edycji Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Oceniano kreatywność, poziom językowy i nawiązania do stylu danego autora. Rozstrzygnięcie konkursu odbyło się na początku II edycji Olimpiady Języka Hiszpańskiego. Nagrodzono trzy prace i jedną wyróżniono. Zwycięzcom przyznane zostały między innymi nagrody książkowe. Wszyscy uczestnicy konkursu otrzymali dyplom, a lista nazwisk autorów i autorek prac została przesłana szkołom i ogłoszona na stronie olimpiady. Ponadto upubliczniono nagrodzone prace na stronie internetowej www.ojh.edu.pl, w zakładce *Konkursy*. Organizatorzy konkursu nie dokonywali zmian w treści opublikowanych prac konkursowych, co pozwala w pełni docenić wysiłek, wiedzę i kreatywność zwycięzców.

W czasie II edycji Olimpiady Języka Hiszpańskiego 2011-2012 uczniom proponowano dwa konkursy. Pierwszy z nich, „En un lugar de Polonia...”, był konkursem zbiorowym, przeznaczonym dla klas, kół języka hiszpańskiego oraz innych grup uczniów ze szkół uprawnionych do udziału w OJH. Każda grupa miała wykonać zadanie pod okiem nauczyciela. Zadanie polegało na stworzeniu w języku hiszpańskim materiału informacyjnego (broszury) o miejscowości,

w której znajduje się szkoła uczestników konkursu. Broszura mogła mieć charakter miniprzewodnika, być zbiorem ciekawostek lub przykładem informatora kulturalnego. Najważniejsze było to, aby w ciekawy sposób wprowadzała hiszpańskojęzycznych czytelników w świat miasta, miasteczka, „pueblo”, z którego pochodzili uczestnicy. Odzew ze strony uczniów na tę propozycję był bardzo pozytywny. Nadesłano wiele prac, w których widoczne było zaangażowanie wszystkich członków grupy. Prace charakteryzowały się różnym poziomem znajomości języka hiszpańskiego. Jednakże nienaganne użycie języka nie było wymogiem koniecznym do znalezienia się w gronie zwycięzców. Wśród nagrodzonych prac znalazła się między innymi broszura uczniów pierwszej klasy gimnazjum, którzy uczyli się języka hiszpańskiego zaledwie przez jeden semestr. Pokazało to, że nawet posiadając początkującą wiedzę językową, dzięki kreatywności i dobrej współpracy w grupie, przy wsparciu nauczyciela można było znaleźć się wśród laureatów konkursu. Po rozstrzygnięciu konkursu zaproszono przedstawicieli klas do zaprezentowania zwycięskich prac w czasie III etapu II OJH 2011-2012, a uroczyste nagrodzenie laureatów odbyło się podczas oficjalnego zakończenia olimpiady na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Nagrodami dla klas były słowniki, materiały dydaktyczne oraz dyplomy. Prace można obejrzeć na stronie internetowej OJH, w zakładce *Konkursy*. Idea konkursu „En un lugar...” jest kontynuowana w kolejnych edycjach.

Drugi konkurs II edycji OJH polegał na stworzeniu plakatu olimpiady zapraszającego do udziału w zawodach. Był współorganizowany razem z Biurem Radcy ds. Edukacji przy Ambasadzie Hiszpanii w Polsce. Konkurs, w odróżnieniu od poprzednich, nie honorował umiejętności językowych lecz zdolności plastyczne uczestników i miał na celu motywowanie do nauki hiszpańskiego szczególnie tych uczniów, którzy dopiero zaczynają swoją przygodę z tym językiem. Choć konkurs cieszył się niemałym zainteresowaniem, nie przyznano głównej nagrody. Wybrano natomiast trzy prace, które uzyskały wyróżnienie. W dalszych etapach pracy nad Olimpiadą Języka Hiszpańskiego planowana jest organizacja kolejnych konkursów, które pozwolą w atrakcyjny sposób zaktywizować zdolną młodzież do samodzielnego rozwoju.

4.4. Czaty i wywiady z ekspertami

Czaty i wywiady organizowane w ramach projektu są okazją do włączenia ekspertów z różnych dziedzin (np. naukowców, wykładowców akademickich czy tłumaczy) do wspierania uczniów biorących udział w olimpiadzie. W ramach tych inicjatyw uczniowie mają możliwość zadawania pytań osobom, z którymi Komitet Organizacyjny nawiązał współpracę. W tym celu odpowiednio wcześniej na stronie internetowej pojawia się zwiastun mającego odbyć się czatu, tak aby

uczniowie mogli przesłać swoje pytania, które, po selekcji, wykorzystywane są podczas rozmowy z ekspertem.

Wartość autonomizujący tych wydarzeń polega na tym, że to uczestnicy olimpiady przygotowują pytania, zwracając uwagę na to, co dla nich najtrudniejsze lub najbardziej interesujące. Dzięki *Facebookowi* oraz serwisowi internetowemu www.ojh.edu.pl informacja o zbliżającym się wydarzeniu może dotrzeć do szerszego grona odbiorców. Proponujemy osobom zainteresowanym, aby przygotowały pytania do ekspertów i zadawały je *on-line* w trakcie trwania czatu. Jeśli natomiast nie mają możliwości uczestnictwa w czacie, zapytanie można przesłać do organizatorów wydarzenia, aby zostało zadane w imieniu danej osoby. Po zakończonym czacie, parę tygodni później, na platformie Moodle można znaleźć transkrypcję czatów. W ten sposób zapewniamy dostęp do informacji przekazanych w ramach rozmowy wszystkim tym, którzy będą chcieli po nie sięgnąć. Podobnie przy realizacji wywiadów również wykorzystywane są pytania przesłane do organizatorów.

Te narzędzia pokazują uczestnikom Olimpiady Języka Hiszpańskiego, że mogą w sposób czynny i samodzielny sięgnąć po wiedzę, rozwiązać wątpliwości i znaleźć odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Tym samym rozwija się ich autonomia. To już nie nauczyciel jest pierwszym i najważniejszym źródłem informacji, bowiem uczeń ma możliwość skonsultować swoje wątpliwości z naukowcami czy tłumaczami specjalizującymi się w określonych obszarach *Wytycznych*, przez co staje się bardziej niezależny. Jest to skuteczna forma wzbogacenia zarówno współpracy na linii nauczyciel – uczeń, jak i autonomicznych przygotowań tego drugiego.

Do tej pory odbyły się czaty i wywiady o następującej tematyce: „El deporte en España”, „Los vascos: lengua e identidad”, „Zagadnienia historyczne krajów hiszpańskojęzycznych”, „Tłumaczenie literatury”, „La gastronomía española: costumbres, platos, vinos típicos de España”, „Los medios de comunicación en España: los diarios principales, los canales de TV, las emisoras de radio y su orientación política, la prensa rosa”, „El mestizaje en América”, „La Transición Española” oraz „El muralismo mexicano”.

5. Korzystanie z innowacyjnych narzędzi a autonomia ucznia w II edycji OJH 2011/2012: wnioski z ewaluacji przeprowadzonej wśród uczniów i nauczycieli

Podczas III etapu II Olimpiady Języka Hiszpańskiego 2012/13 wśród uczestników finału i ich nauczycieli przeprowadzona została ankieta służąca ewaluacji działań realizowanych w ramach OJH. Ewaluacja jest nie tylko wymogiem formalnym, zgodnym z założeniami projektów dofinansowanych przez Unię Europejską (do których należała Olimpiada Języka Hiszpańskiego), ale ma ona przede wszystkim służyć organizatorom w lepszym planowaniu i realizowaniu swoich przyszłych

zadań. Ponadto ankiety były też cennym, z glottodydaktycznego punktu widzenia, źródłem wiedzy o uczniach, nauczycielach i formach ich współpracy w ramach przygotowań do olimpiady hiszpańskiej. Z tych dwóch powodów należy docenić użyteczność ankiety jako jednej z form komunikacji między uczestnikami a realizatorami olimpiady. Warto zaznaczyć, że wyniki ankiety i przedstawione poniżej wnioski mogą być nie tylko istotne dla Komitetu Organizacyjnego, ale także dla osób związanych z organizacją innych olimpiad i jednocześnie dla nauczycieli przygotowujących uczniów do konkursów czy innych tego typu form rywalizacji. W niniejszym opracowaniu przedstawione zostaną wybrane opinie uczniów, ale także nauczycieli, ponieważ są oni osobami bezpośrednio pracującymi z olimpijczykami oraz posiadają wiedzę lub przynajmniej wyobrażenie o stopniu autonomii swoich podopiecznych oraz o formach, w jakich ona się przejawia w ich przygotowaniach do konkursu. Dla każdej z grup docelowych został przygotowany osobny kwestionariusz, przy czym w każdej z jego wersji pytano o korzystanie z narzędzi wypracowywanych przez Olimpiadę Języka Hiszpańskiego w ramach projektu *Opracowanie i wdrożenie kompleksowego systemu pracy z uczniem zdolnym*. Do narzędzi tych zaliczane są zarówno tworzone materiały, jak i inicjatywy, pomocne w przygotowaniach do zawodów i sprzyjające samodzielnej pracy, przez co przyczyniające się do kształtowania postaw autonomicznych uczniów.

5.1. Odpowiedzi uczniów – wykorzystanie narzędzi wypracowanych w ramach OJH

Kwestionariusz ankiety dla uczniów został wypełniony przez wszystkich uczestników finału II Olimpiady Języka Hiszpańskiego w liczbie trzydziestu trzech (33). Poza standardowymi pytaniami dotyczącymi oceny olimpiady (poziom trudności poszczególnych etapów, dostępność informacji przekazywanych przez organizatorów czy warunki wyżywienia i zakwaterowania), uczestnikom zostały zadane pytania pozwalające zidentyfikować formy pracy w ramach przygotowań do olimpiady.

W pytaniu 3 kwestionariusza zapytano uczestników o to, *ile czasu zabrało (im) w sumie przygotowanie się do olimpiady (począwszy od I etapu) poza lekcjami szkolnymi*. Poproszono ich o określenie czasu poświęconego na przygotowania w liczbie tygodni, a następnie godzin w tygodniu. Średnio, pozaszkolne przygotowania uczestników trwały 9 tygodni po 10 godzin tygodniowo, co pozwala stwierdzić, że udział w olimpiadzie wymaga od uczniów dużego nakładu dodatkowej, samodzielnej pracy, poza tą wykonywaną w ramach programowych zajęć w szkole.

Uczniowie odpowiadali też na pytanie: *W jaki sposób nauczyciel/e przygotowywał/wali Cię do udziału w OJH?* Wśród wymienionych przez uczniów form pracy znalazły się w pierwszej kolejności: opracowywanie oraz wyjaśnianie zagadnień z kultury i historii, a w drugiej przygotowywanie zadań z języka (w tym

zwłaszcza z gramatyki). Niektórzy uczniowie wskazywali również na to, że nauczyciele pomagali im przez udostępnianie materiałów pomocniczych i dodatkowe konsultacje oraz że nauczycieli spełniali swoją rolę również przez motywowanie ich do pracy.

Kluczowym pytaniem odwołującym się do samodzielnej pracy uczestnika było pytanie 7, które miało charakter otwarty i brzmiało: *W jaki sposób sam/a przygotowywałeś/łaś się do OJH?* W tym przypadku uczniowie wymienili następujące główne formy pracy samodzielnej: opracowywanie tematów z historii i kultury, sporządzanie notatek, czytanie lektur z części literackiej *Wytycznych II OJH* i innych książek, korzystanie z hiszpańskich stron internetowych, słuchanie muzyki, oglądanie filmów, rozmowy z osobami hiszpańskojęzycznymi. Niektóre odpowiedzi wskazują na to, że uczniowie nie ograniczali się do typowych działań zmierzających do pamięciowego opanowania materiału, lecz poświęcali czas wolny na rozwijanie swoich zainteresowań czerpiąc wiedzę z różnych źródeł (film, muzyka, literatura) i korzystając z materiałów autentycznych.

Odpowiedzi na pytanie: *Z jakich materiałów dostępnych na stronie OJH i na platformie Moodle OJH korzystałeś?* świadczą o tym, że uczniowie, którzy znaleźli się w finale II OJH, chętnie korzystali ze wszystkich rodzajów materiałów opublikowanych przez organizatorów na oficjalnym serwisie Olimpiady Języka Hiszpańskiego, służących do pracy samodzielnej. Najwięcej uczniów-respondentów korzystało z materiałów z warsztatów (26), z transkrypcji czatów (16), wywiadów (6) i bloga (8). Tylko dwoje uczestników podało, że nie korzystało z żadnego spośród powyższych typów materiałów. Poniżej znajdują się zestawienia dotyczące korzystania z materiałów OJH (Tabele 1-4).

Typ materiałów	Liczba wskazań
Materiały z warsztatów	26
Transkrypcje czatów z ekspertami	16
Wywiady	6
Blog	8

Tabela 1: Wykorzystanie materiałów dostępnych na stronie OJH i na Platformie Moodle.

Zdecydowana większość respondentów, odpowiadając na pytanie o ocenę przydatności ww. materiałów w przygotowaniach do olimpiady, oceniła je bardzo dobrze, dobrze lub, w przypadku bloga i czatu, uznała je za częściowo przydatne. Blog Olimpiady Języka Hiszpańskiego jest inicjatywą realizowaną przez studentów filologii, stąd też związek informacji zawartych we wpisach z wytycznymi konkursu OJH ma charakter pośredni, co może wpływać na mniejszy stopień ich przydatności do pracy *stricto* związanej z przygotowaniem do olimpiady. Jednak główną rolą autorów bloga jest działanie na rzecz poszerzania horyzontów czytelników, a także dzielenie się wiedzą i zainteresowaniami z młod-

szymi kolegami (licealistami czy gimnazjalistami). Jeśli chodzi o zwiększenie użyteczności czatów, wpłynąć mógłby na to udział szerszego grona uczestników, którzy przez zadawanie istotnych dla nich pytań, przyczyniliby się do wzrostu poziomu przydatności owych wirtualnych dyskusji.

W kolejnej części ankiety zapytano olimpijczyków o to, w jakich dodatkowych inicjatywach organizowanych w ramach II OJH wzięli udział (warsztaty, czaty na żywo, konkursy). Największym powodzeniem cieszyły się warsztaty, w których wzięło udział szesnaścioro uczniów, czyli ponad połowa uczestników finału. Uczniowie wybierali warsztaty o różnej tematyce, a niektórzy uczestniczyli w więcej niż jednym warsztacie. Tylko dwoje uczestników finału wzięło udział w czatach (podczas zadawania ekspertom pytań na żywo). Żaden z finalistów nie uczestniczył w konkursach realizowanych w ramach II OJH. Ta ostatnia informacja tylko pozornie może wydać się zaskakująca, gdyż konkursy postrzegane są jako forma aktywizowania uczniów poza głównymi zawodami, a mają na celu motywowanie i nagradzanie osób o niekoniecznie najwyższym poziomie języka czy wiedzy na temat podanych zagadnień, lecz charakteryzujących się zaangażowaniem, pasją lub specyficznymi zdolnościami (np. plastycznymi). W kolejnym pytaniu uczniowie wypowiadali się na temat przydatności ww. inicjatyw. Najczęściej pojawiające się odpowiedzi wskazywały na wpływ tych narzędzi na poszerzanie znajomości języka hiszpańskiego oraz na pomoc w opracowywaniu zagadnień z *Wytycznych*.

Typ wydarzeń	Liczba wskazań
Warsztaty dla uczniów	16
Czaty na żywo	2
Konkursy	0

Tabela 2: Udział w inicjatywach organizowanych w ramach OJH.

W pytaniu ogólnym o to, *co można zrobić, aby w przyszłym roku uczestnikom łatwiej było się przygotować do OJH*, zdaniem uczestników wskazane byłoby przygotowanie większej liczby czatów z ekspertami lub przydatnych linków i jeszcze większej liczby warsztatów, co świadczy o silnej potrzebie tworzenia i udostępniania narzędzi służących do samodzielnej pracy uczestników.

5.2. Odpowiedzi nauczycieli – wykorzystanie narzędzi wypracowanych w ramach OJH

W opisywanej ankiecie wzięli udział wszyscy nauczyciele towarzyszący swoim podopiecznym podczas III etapu w Poznaniu, w liczbie czternastu. Mimo niewielkiej liczby respondentów warto wziąć pod uwagę dużą reprezentatywność ankiety w stosunku do ogólnej liczby nauczycieli przygotowujących uczniów do finału zawodów w całej Polsce.

Poniższe dane dotyczą wykorzystania przez nauczycieli narzędzi oferowanych przez olimpiadę Języka Hiszpańskiego, do których zaliczają się, podobnie jak w przypadku narzędzi dla uczniów, materiały dydaktyczne (skierowane do uczniów i nauczycieli) oraz, po drugie, inicjatywy, czyli wydarzenia dodatkowe realizowane w ramach olimpiady. Nie należy zapominać, że na zadane pytania odpowiadali tylko nauczyciele uczestników finału. Organizatorzy nie dysponują dokładnymi danymi o stopniu wykorzystania tych narzędzi w całej Polsce i na poszczególnych etapach OJH. Wiadomo natomiast, że na platformie e-learningowej OJH, gdzie umieszczana jest większość materiałów, pod koniec kwietnia 2012 roku zarejestrowanych było 560 użytkowników, którzy z mniejszą lub większą częstotliwością korzystają ze znajdujących się tam zasobów.

Poniżej prezentowane są odpowiedzi na dwa pytania dotyczące dwóch typów narzędzi innowacyjnych: materiałów i inicjatyw dodatkowych oferowanych przez organizatorów olimpiady. W prawej kolumnie prezentowana jest liczba udzielonych na nie odpowiedzi. Jak widać, materiały z warsztatów i scenariusze lekcji cieszyły się największą popularnością wśród nauczycieli i, jak można przypuszczać, służyły im do opracowywania i przybliżania uczniom poszczególnych zagadnień z Wytycznych. Na pytanie: *Czy te materiały okazały się przydatne?*, 11 respondentów udzieliło odpowiedzi twierdzącej, a troje nie udzieliło odpowiedzi. Nikt natomiast nie uznał ww. materiałów za nieprzydatne. Może to wynikać z tego, że organizatorzy olimpiady dokładają wszelkich starań nie tylko w celu zapewnienia najwyższej jakości wytwarzanych materiałów, ale także ich różnorodności – czyli przygotowania materiałów odnoszących się do jak największej liczby punktów Wytycznych, z różnych ich działów (literatura, kultura, język).

Typ materiałów	Liczba wskazań
Scenariusze lekcji	6
Materiały z warsztatów	8
Transkrypcje czatów z ekspertami	4
Wywiady	2
Inne: (jakie?)	Testy: 1

Tabela 3. Wykorzystanie materiałów dostępnych na stronie OJH i na Platformie Moodle.

Ostatnie omawiane pytanie dotyczy działań nauczycieli, które służą doskonaleniu ich kompetencji przez udział w inicjatywach oferowanych im przez organizatorów OJH. Jak wynika z powyższego zestawienia, aż połowa nauczycieli finalistów wzięła udział w warsztatach dla nauczycieli. Dużo mniejszym zainteresowaniem w tej grupie respondentów cieszyły się pozostałe propozycje (czaty i warsztaty). Na pytanie: *Czy te inicjatywy okazały się przydatne?*, ośmioro nauczycieli udzieliło odpowiedzi twierdzącej, a dwoje pozostawiło to pole bez odpowiedzi. Nauczyciele niekorzystający z ww. narzędzi nie odpowiadali na powyż-

sze pytanie. Powyższe inicjatywy nie zostały uznane przez żadnego z respondentów za nieprzydatne. W pytaniu dotyczącym warsztatów uwzględniono także te przeznaczone dla uczniów, ponieważ nauczyciele niejednokrotnie towarzyszyli swoim podopiecznym podczas tych spotkań.

Typ wydarzeń	Liczba wskazań
Warsztaty dla nauczycieli i uczniów	7
Czaty	1
Przygotowanie uczniów do konkursu	1

Tabela 4: Udział w inicjatywach organizowanych w ramach OJH.

6. Zakończenie

W ramach końcowych rozważań warto wspomnieć, że przedstawione tu narzędzia są stosunkowo nowym zjawiskiem – niektóre z nich pojawiły się podczas I OJH, ale większość została przygotowana i upowszechniona podczas II edycji olimpiady. Biorąc to pod uwagę, można uznać, że stopień korzystania z nich przez obie grupy respondentów jest dość wysoki. Z drugiej strony warto założyć, że uczniowie i nauczyciele wchodzący w skład grupy docelowej to jednostki szczególnie aktywne i samodzielne, w stosunku do ogółu uczniów i nauczycieli języka hiszpańskiego w Polsce. Są to często uczniowie zmotywowani i zaangażowani oraz nauczyciele zainteresowani rozwojem własnym i swoich uczniów. Jednocześnie mamy do czynienia z osobami dobrze zorientowanymi w programie i ofercie olimpiady, w której uczestniczą. Niemniej warto odnotować, że przychylny odbiór tych narzędzi przez uczniów i nauczycieli jest dla Komitetu Organizacyjnego sygnałem do dalszych działań. Aktualnie podejmowane są liczne działania w celu jeszcze bardziej skutecznego upowszechnienia wśród uczniów i nauczycieli narzędzi wypracowanych w ramach OJH oraz wydarzeń przewidzianych w kolejnych edycjach.

Ilościowy opis rytmu w języku polskim jako obcym

Agnieszka Wagner

Zakład Fonetyki, Instytut Językoznawstwa, UAM

wagner.agnieszka@gmail.com

Quantitative description of rhythm in Polish as a foreign language

This study concerns the realization of speech rhythm in Polish by Germans and Koreans. Two types of rhythm metrics: %V- Δ C and nPVI-rPVI and rate-normalized consonantal metrics – ln Δ C and nPVI-C are used to analyze temporal patterning in native and non-native Polish and to quantify the influence of speaker's L1 on the realization of speech rhythm in Polish. The results of the statistical analyses (ANOVA, Tukey's tests) showed that combination of vocalic metrics %V and nPVI discriminates the best between native and non-native speech, as well as between the two non-native accents and can be used in analysis of rhythm transfer from speaker's L1 to the target language Polish. A smaller number of significant differences in the rhythm scores between German-accented and native Polish than between Korean-accented and native Polish is in line with the perceptual assessment of the salience of foreign accent in these two accent groups (strong in Korean-accented Polish and moderate in German-accented Polish). However, the study yielded evidence for instability of rhythm metrics which in certain cases are sensitive to speech rate. Therefore, some of the effects found in the statistical analyses may actually reflect different speech rates than rhythms, which questions the status of the metrics as acoustic correlates of speech rhythm.

1. Wstęp

1.1. Czym jest rytm i jakie jest jego znaczenie

Rytm jest jednym z podstawowych pojęć w dziedzinie muzyki, poezji i mowy i w każdej z nich może być on inaczej rozumiany. W odniesieniu do mowy, rytm definiuje się jako systematyczną *czasową organizację* mniej i bardziej *uwydatnionych* jednostek mowy. Przez dziesięciolecia pojęcie rytmu było związane z pojęciem *izochronizmu* (Pike 1946; Abercrombie 1967), które leży u podstaw hipotezy o klasyfikacji rytmicznej języków, zgodnie z którą każdy język reprezentuje konkretną kategorię rytmiczną na podstawie czasowej organizacji jednostek mowy (syłab, stóp, mór). Wyróżnia się dwie główne kategorie: *rytm sylabiczny* oraz *rytm akcentowy*, a także trzecią kategorię, gdzie jednostką rytmu jest *mora*. Zgodnie z założeniem izochronizmu, w językach o rytmie sylabicznym (włoski, hiszpański, francuski) sylaby powinny mieć prawie taką samą długość, natomiast w językach o rytmie akcentowym (niemiecki, duński, angielski), w których jednostką rytmu jest stopa, iloczyn stóp powinien być stały. Trzecia kategoria jest reprezentowana przez język japoński, w którym jednostką rytmu jest mora, i w którym, zgodnie z założeniem izochronizmu, mory są mniej więcej równej długości. Jak dotąd nie udało się jednak zgromadzić danych empirycznych potwierdzających izochronizm: nie stwierdzono, aby w językach o rytmie sylabicznym/akcentowym sylaby/stopy były tej samej długości (zob. Lehist 1977; Roach 1982; Jassem i in. 1984). Co więcej, istnieje grupa języków (m.in. polski, czeski), których nie można jednoznacznie przypisać do żadnej kategorii. W rezultacie, punkt ciężkości w badaniach nad rytmem przeniesiono z pomiarów czasu trwania sylab i stóp na analizę czynników fonetycznych i fonologicznych, które wpływają na ich realizację czasową – głównie stopień redukcji samogłosek oraz zróżnicowanie i złożoność struktury sylab. Obecnie rytm mowy jest rozumiany jako wynik interakcji różnych czynników fonetycznych i fonologicznych z jednej strony, oraz segmentalnych i prozodycznych z drugiej strony (Dauer 1987).

Wiedza dotycząca realizacji rytmu ma wiele praktycznych zastosowań: ilościowa analiza rytmu może stanowić podstawę diagnozy zaburzeń mowy (Liss i in. 2009), charakteryzacji dialektów (Leeman i in. 2012), mówców (Dellwo i Koreman 2008) i akcentów w kontekście komunikacji słownej w języku obcym (White i Mattys 2007). W nauce i nauczaniu języków obcych główny nacisk kładzie się nadal na nabywanie i doskonalenie słownictwa i gramatyki, traktując kompetencje w zakresie wymowy i prozodii, w tym rytmu, jako drugorzędne. Tymczasem rytm, podobnie jak wymowa i intonacja, w sposób istotny decyduje o zrozumiałości i naturalności mowy (Flege, Munro i Derwing 1995; Bent i in. 2008). Silny obcy akcent może w sposób istotny zakłócić komunikację – jest to szczególnie istotne dla imigrantów, ponieważ komunikacja słowna ma pierwszo-

rzędne znaczenie dla zrealizowania celów w dziedzinie edukacji, zatrudnienia, jak i związanych ze statusem społecznym. Dlatego też, aby osiągnąć wysoką komunikatywność, konieczne jest nabywanie umiejętności i doskonalenie się w zakresie wymowy i prozodii, w tym rytmu.

1.2. Metra rytmiczne

Przededefiniowanie pojęcia rytmu dało początek ilościowemu opisowi zjawisk czasowych za pomocą formuł nazywanych miarami metrycznymi rytmu lub metrami rytmicznymi. Do najczęściej stosowanych miar należą:

- %V- Δ C: procent wypowiedzi, który stanowią interwały samogłoskowe oraz odchylenie standardowe iloczasu wszystkich interwałów spółgłoskowych w wypowiedzi (Ramus et al. 1999);
- nPVI-rPVI: stosunek iloczasu kolejnych interwałów samogłoskowych oraz interwałów spółgłoskowych (Grabe i Low 2002).

Ich zależność ze strukturą fonotaktyczną wypowiedzi jest następująca. Rytm akcentowy (np. w języku niemieckim) charakteryzuje się wyższą wartością parametru nPVI oraz rPVI, wyższym Δ C, ale jednocześnie niższą wartością parametru %V. Wyższe wartości miar spółgłoskowych są wynikiem złożonej struktury sylab (mogą one zawierać wieloelementowe zbitki spółgłoskowe w pozycji nagłosowej i wygłosowej), natomiast wartości miar samogłoskowych odzwierciedlają zjawisko redukcji samogłosek, co skutkuje znacznie większym stosunkiem iloczasu sylab akcentowanych do nieakcentowanych w językach o rytmie akcentowym niż w językach o rytmie sylabicznym. W przypadku rytmu sylabicznego (np. w języku włoskim) sytuacja jest odwrotna z uwagi na mniejszy kontrast pod względem iloczasu samogłoskowego (brak redukcji) oraz prostą strukturę sylaby (CV i V) w przeszło $\frac{3}{4}$ przypadków (zob. Dauer 1987; Dellwo 2010).

Metra rytmiczne były wielokrotnie i z powodzeniem stosowane w celu ilościowego opisu rytmu mowy i rozróżnienia między klasami rytmicznymi (np. Ramus i in. 1999; Grabe i Lee 2002; White i in. 2007), a także w badaniach dotyczących nabywania wzorców czasowych w języku obcym (White i Mattys 2007). Jednocześnie wiadomo, że w obrębie jednego języka lub dialektu metra rytmiczne są niestabilne i dają różne wyniki w zależności od rodzaju tekstu, struktury fonotaktycznej zdań, typu wypowiedzi, a także w zależności od mówcy, sposobu wyznaczenia granic interwałów (np. Wiget i in. 2010; Arvaniti 2012) oraz tempa mowy (Dellwo i Wagner 2003; Dellwo 2008). Status miar metrycznych jako akustycznych korelatów rytmu został zakwestionowany w pracy Barry'ego i in. (2009), gdzie pokazano, że różne miary niekoniecznie odzwierciedlają percepcyjnie różne rytmy. Obecnie zauważa się, że metra rytmiczne sprowadzają rytm do pojedynczego wymiaru czasu, zupełnie nie uwzględniając faktu, że jest

on także wynikiem zmian wysokości tonu, intensywności i jakości samogłoski. Pomimo tej krytyki, metra rytmiczne nadal pozostają najczęściej stosowaną metodą w celu szeroko pojętej analizy rytmu mowy (Liss i in. 2009; Leeman i in. 2012; Payne i in. 2012), w tym rytmicznej klasyfikacji języków (Brimhall i in. 2010; Cumming 2011; Tark 2012), czy też badania realizacji wzorców czasowych przez mówców natywnych i nienatywnych (Tortel i Hirst 2010).

1.3. Motywacja i cele badania

Motywacją do badań opisanych w niniejszej pracy były obserwacje poczynione przez autorkę w trakcie nauczania fonetyki języka polskiego studentów obcojęzycznych. W trakcie 30 godzin ćwiczeń uczestnicy kursu mają szansę poprawić swoją wymowę, prozodię i ogólnie komunikację ustną w języku polskim. Jak dotąd, znaczny odsetek uczestników stanowią studenci filologii polskiej z Korei. Większość z nich mówi z bardzo silnym obcym akcentem, co sprawia, że ich wypowiedzi są często mało zrozumiałe. Źródłem tego problemu są nie tylko błędy w produkcji segmentalnej, ale też wyraźnie nienatywna realizacja prozodii, w tym rytmu. Jednocześnie zaobserwowano, że studenci z Niemiec (druga najliczniejsza grupa), o podobnym poziomie zaawansowania w języku polskim jak Koreańczycy, nie mówią z tak silnym obcym akcentem.

Obserwacje te stały się inspiracją dla zbadania różnic w realizacji struktury rytmicznej wypowiedzi między mówcami natywnymi i nienatywnymi języka polskiego (Niemcami i Koreańczykami), a także między dwiema grupami mówców nienatywnych oraz sprawdzenia, w jakim stopniu różnice te wynikają z przeniesienia wzorców rytmu z języka ojczystego. Badane języki różnią się istotnie pod względem struktury rytmicznej: język niemiecki jest typowym przykładem języka o rytmie akcentowym (np. Gut 2003), język koreański ma rytm mieszany z przewagą elementów rytmu sylabicznego (Kim i in. 2008; Mok i Lee 2008), natomiast język polski pozostaje niesklasyfikowany (Nespor 1990; Grabe i Low 2002) – można się więc spodziewać istotnych różnic w realizacji wypowiedzi przez mówców natywnych i nienatywnych. Innym celem pracy jest sprawdzenie stabilności metrów rytmicznych oraz zweryfikowanie statusu rytmu języka polskiego.

2. Metodologia

2.1. Materiał i mówcy

W badaniu wykorzystano tekst bajki pt. „Imbryk” H. Ch. Andersena, który składał się z 19 zdań i został wybrany pod kątem jak największego zróżnicowania i zrównoważenia fonetycznego oraz uwzględniając odpowiednie dla poziomu

językowego mówców słownictwo i struktury gramatyczne. W nagraniach wzięło udział 5 Polaków, 5 Koreańczyków i 7 Niemców. Nagrania mówców niemieckich pochodziły z korpusu polskiej mowy nienatywnej (Cylwik, Wagner i Demenko 2009). Grupę mówców natywnych stanowiły osoby, które zgłosiły chęć udziału w eksperymencie. Mówcy nienatywni studiowali filologię polską na swoich uczelniach macierzystych, lub też (w przypadku niektórych Niemców) od dłuższego czasu mieszkali i pracowali w Poznaniu jako lektorzy. Mówcy z obu grup akcentowych reprezentowali podobny poziom zaawansowania (B1-B2). Nagrania Koreańczyków przeprowadzono po ukończeniu przez nich półrocznego kursu fonetyki języka polskiego. Mówcy otrzymali wcześniej tekst oraz jego nagranie zrealizowane przez mówcę natywnego i zostali poproszeni o przygotowanie się do jego płynnego odczytania. W trakcie nagrań wszystkich mówców proszono o jednokrotne przeczytanie tekstu (zdanie po zdaniu) w normalnym tempie. Wypowiedzi zawierające błędy wymowy lub/i przejęzyczenia były powtarzane. Nagrania przeprowadzono w kabinie dźwiękoszczelnej bezpośrednio na dysk komputera z częstotliwością próbkowania 16kHz.

2.2. Anotacja

Nagrany materiał poddano automatycznej transkrypcji i segmentacji fonetycznej, które następnie ręcznie zweryfikowano i poprawiono. Na ich podstawie dokonano podziału wypowiedzi na interwały: wszystkie samogłoski sklasyfikowano jako interwały samogłoskowe, zaś wszystkie spółgłoski, z wyjątkiem następujących po samogłoskach /w/ i /j/ jako interwały spółgłoskowe. W rezultacie tego podziału uzyskano interwały samogłoskowe zawierające jedną, dwie lub trzy samogłoski, lub samogłoskę i półsamogłoskę (także znalizowaną, w wymowie *q* i *ę*). Granice interwałów mogły przebiegać poza granicami sylab i wyrazów. Pauzy dłuższe niż 5 ms wykluczono z pomiarów – wyjątek stanowiły pauzy poprzedzające spółgłoski zwarto-wybuchowe i odpowiadające zwarcu krtaniowemu przed samogłoskami.

Podczas określenia granic interwałów samogłoskowych i spółgłoskowych pojawiły się problemy, których nie opisano we wcześniejszych pracach. Samogłoski nosowe w języku polskim są realizowane fonetycznie jako sekwencja samogłoski ustnej /o/ (w przypadku *q*) lub /e/ (w przypadku *ę*), po której następuje spółgłoska nosowa (w zależności od kontekstu następującego: /m/, /n/, /ɲ/, /ŋ/) lub znalizowana półsamogłoska /w~/ lub /j~/ . Biorąc pod uwagę, że w pozycji po samogłosce /w/ i /j/ mają więcej cech samogłoskowych niż w pozycji przed samogłoską (Balas 2008), w niniejszym badaniu półsamogłoski w wymowie *q* i *ę* klasyfikowano jako część interwału samogłoskowego z wyjątkiem kontekstów, w których /w~/ i /j~/ występowały między samogłoskami.

Mimo zastosowanej procedury nagraniowej wypowiedzi mówców nienatywnych nie są zupełnie wolne od błędów wymowy i sporadycznie pojawiają się w nich substytucje, elizje lub insercje głosek. Jak dotąd nie opracowano odpowiednich wytycznych mimo że oparte na interwałach metra rytmiczne były szeroko stosowane w analizie rytmu w mowie nienatywnej (White i Mattys 2007; Mok i Dellwo 2008; Ordin i in. 2011; Kinoshita i Sheppard 2011; Li i Post 2012). W niniejszej pracy wszystkie insercje i substytucje zostały włączone do interwałów samogłoskowych lub spółgłoskowych. Z jednej strony można przyjąć, że różnice w realizacji fonetycznej wypowiedzi będą miały wpływ na jej przebieg czasowy, a więc i percepcję rytmu. Z drugiej strony, jeśli różnice te są drobne i jest ich niewiele, to mogą one okazać się nieistotne dla wyników badania. Zagadnienie to zbadano, analizując rozkład różnych typów sylab i interwałów między grupami mówców (sekcja 3.2). Pomiarów wartości metrów rytmicznych dokonano na poziomie zdania: było to zgodne ze sposobem prezentacji tekstu mówcom podczas nagrań i pozwoliło uzyskać większą liczbę danych dla poszczególnych mówców i grup akcentowych. Segmentację, anotację i pomiary iloczasu interwałów przeprowadzono w programach *Wavesurfer* oraz *Praat*, po czym dane eksportowano do arkusza kalkulacyjnego, w którym dokonano pomiarów wartości metrów rytmicznych.

2.3. Pomiary akustyczne

Dla każdego zdania obliczono wartości metrów rytmicznych: %V – procent wypowiedzi, który stanowią interwały samogłoskowe, ΔC – odchylenie standardowe iloczasu wszystkich interwałów spółgłoskowych w wypowiedzi, nPVI – stosunek iloczasu kolejnych interwałów samogłoskowych oraz rPVI – stosunek iloczasu kolejnych interwałów spółgłoskowych.

Metrum %V jest obliczane przez zsumowanie iloczasów interwałów samogłoskowych, pomnożenie wyniku przez 100, a następnie podzielenie go przez sumę iloczasu wszystkich interwałów w zdaniu (równanie 1):

$$(1) \quad \%V = \left(\sum_{i=1}^{N_v} V_i \right) \cdot 100 / \sum_{i=1}^{N_c} C_i + \sum_{i=1}^{N_v} V_i$$

gdzie N_v i N_c oznaczają liczbę wszystkich interwałów samogłoskowych i spółgłoskowych, a V_i and C_i oznaczają iloczas kolejnych interwałów samogłoskowych i spółgłoskowych ($i = 1, 2, 3...$).

Wartość metrum ΔC stanowi odchylenie standardowe od sumy iloczasów wszystkich interwałów spółgłoskowych w zdaniu pomnożone przez 1000 w celu uniknięcia wyników ułamkowych (równanie 2):

$$(2) \quad \Delta C = \sqrt{N_c \cdot \sum_{i=1}^{N_c} C_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{N_c} C_i \right)^2 / N_c \cdot (N_c - 1)}$$

Równanie 3 przedstawia formułę, zgodnie z którą określano wartość metrum samogłoskowego nPVI. Najpierw obliczano różnicę w iloczasię między kolejnymi interwałami samogłoskowymi i dzielono ją przez ich średni iloczas. Następnie wartości bezwzględne z wyników kolejnych pomiarów sumowano i dzielono przez ich liczbę, a końcowy wynik pomnożono przez 100:

$$(3) \quad nPVI = 100 \cdot \left(\sum_{i=1}^{N_v-1} \left| \frac{V_i - V_{i+1}}{(V_i + V_{i+1})/2} \right| \right) / N_v - 1$$

Równanie 4 przedstawia formułę, zgodnie z którą określano wartość metrum spółgłoskowego rPVI. Dla każdej pary następujących po sobie interwałów spółgłoskowych obliczano wartość bezwzględną z różnicy ich iloczasów. Następnie wyniki sumowano i dzielono przez ich liczbę, a końcową wartość pomnożono przez 1000.

$$(4) \quad rPVI = 1000 \cdot \frac{\sum_{i=1}^{N_c-1} |C_i - C_{i+1}|}{N_c - 1}$$

2.4. Normalizacja względem tempa mowy

Jak pokazały liczne badania (Dellwo i Wagner 2003; Dellwo 2010; Benus i Simko 2012), metra rytmiczne, a szczególnie ΔC i rPVI, są wrażliwe na różnice w tempie mowy: istnieje znaczna ujemna korelacja między wartościami ΔC i rPVI i tempem mowy, co skutkuje wyższymi wartościami metrów w wypowiedziach zrealizowanych w wolniejszym tempie. Dlatego też na potrzeby niniejszej pracy zbiór metrów poszerzono o dwie miary pochodne od ΔC i rPVI, ale znormalizowane pod względem tempa mowy, tj. $\ln \Delta C$ i nPVI-C (Dellwo 2010). Parametr $\ln \Delta C$ jest wynikiem logarytmicznej transformacji iloczasu interwałów spółgłoskowych:

$$(5) \quad \Delta C \ln = \sqrt{N_c \cdot \sum_{i=1}^{N_c} \ln C_i^2 - \left(\sum_{i=1}^{N_c} \ln C_i \right)^2 / N_c \cdot (N_c - 1)}$$

Metrum nPVI-C jest wynikiem zastosowania formuły do obliczenia nPVI (patrz równanie 3), ale na interwałach spółgłoskowych:

$$(6) \quad nPVI-C = 100 \cdot \left(\sum_{i=1}^{N_c-1} \left| \frac{C_i - C_{i+1}}{(C_i + C_{i+1})/2} \right| \right) / N_c - 1$$

2.5. Analizy statystyczne

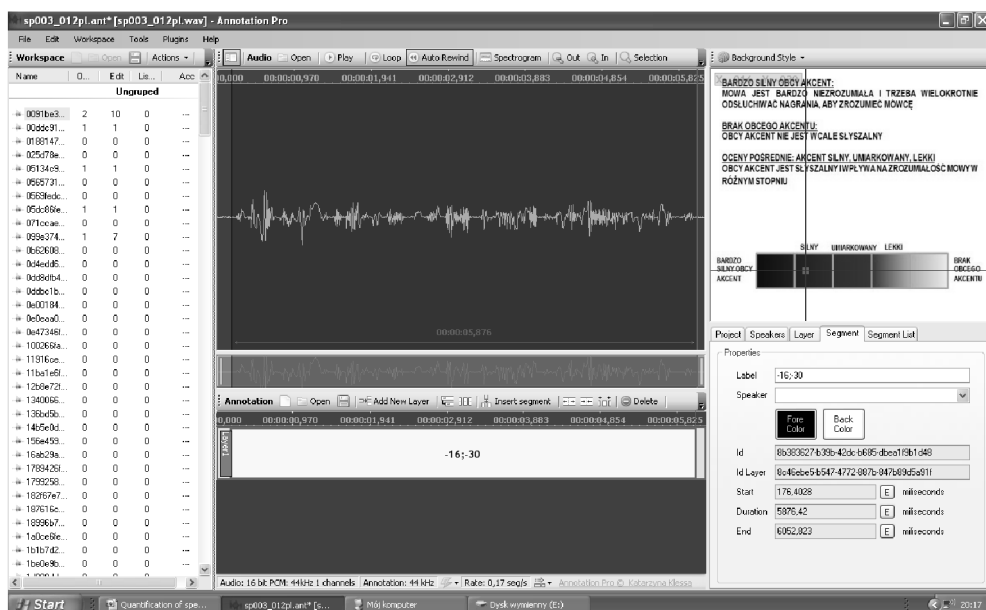
Istotność różnic między średnimi wartościami miar metrycznych rytmu w trzech grupach akcentowych (mówcy natywni, Koreańczycy i Niemcy) badano za pomocą jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA). Celem analizy było sprawdzenie, czy grupy utworzone przy pomocy klasyfikacji na podstawie wartości

zmiennej niezależnej (akcent) są istotnie różne pod względem wartości zmiennej zależnej (poszczególne miary metryczne). Po uzyskaniu statystycznie istotnych wyników przeprowadzono test Tukey'a celem zbadania, które konkretnie grupy istotnie różnią się od siebie.

3. Wyniki

3.1. Test percepcyjny

W celu określenia siły obcego akcentu u mówców nienatywnych przeprowadzono test percepcyjny z udziałem 7 osób, studentów filologii w Instytucie Językoznawstwa UAM. Test przeprowadzono w pracowni komputerowej korzystając ze specjalnego oprogramowania *Annotation System*. Zadaniem uczestników było odsłuchanie wypowiedzi zrealizowanych przez różnych mówców (kolejność nagrań była losowa, nazwy plików zakodowano) i zaznaczenie siły akcentu na skali od bardzo silnego (gdy mowa jest trudno zrozumiała i trzeba kilkakrotnie odsłuchiwać nagrania, aby zrozumieć mówcę), przez umiarkowany (kiedy akcent jest słyszalny, ale nie wpływa to na zrozumienie mowy), aż do zupełnego braku akcentu. Uczestnicy mogli wielokrotnie odsłuchiwać wypowiedzi i zgodnie ze swoją oceną wskazywali odpowiedź umieszczając kursor w odpowiednim miejscu na ekranie (rysunek 1).



Rysunek 1: Okno programu *Annotation System*, w którym przeprowadzono test percepcyjny.

Wyniki testu pokazały, że mowę Koreańczyków charakteryzował silny obcy akcent, u Niemców akcent oceniono na umiarkowany, a w mowie Polaków stwierdzono brak akcentu. Wszystkie różnice w percepcyjnej ocenie siły akcentu były statystycznie istotne.

3.2. Struktura fonotaktyczna

Celem analizy struktury sylab i interwałów w trzech grupach akcentowych było sprawdzenie, w jakim stopniu różnią się one od siebie w wyniku błędów wymowy, które pojawiły się w wypowiedziach mówców nienatywnych. Jest to istotne z uwagi na to, że struktura sylab jest związana ze strukturą interwałów i różnice w tym zakresie mogą wpływać na wartości metrów rytmicznych.

3.2.1. Struktura sylab

Tabela 1 przedstawia dystrybucję struktur sylab w trzech grupach akcentowych (wartości podano w procentach). Mówcy natywni (5 osób) zrealizowali łącznie 2455 sylab, zaś mówcy nienatywni 2466 (5 Koreańczyków) i 3439 (7 Niemców); średnia liczba sylab w materiale jednego mówcy wynosiła 491 u Polaków i Niemców oraz 493 u Koreańczyków. Segmentacja na sylaby została przeprowadzona zgodnie z regułą maksymalnego nagłosu (ang. *Maximal onset rule*, Clements i Keyser 1981), która nakazuje włączanie jak największej liczby spółgłosek do nagłosu sylaby.

SYLABA	POLACY (% z 2455)	KOREAŃCZYCY (% z 2466)	NIEMCY (% z 3439)
CV	49,9	50,8	50,7
CCV	16,9	16,5	17,5
CVC	12,2	12,8	11,6
CCVC	7,9	7,1	7,3
V	7,9	8	7,9
CCCV	2,7	2,6	2,5
VC	2	1,7	2
CCVCC	0,2	0,2	0,2
CVCC	0,2	0,4	0,2
CCCVC	0	0	0,1

Tabela 1: Dystrybucja struktur sylab w trzech grupach akcentowych.

We wszystkich grupach akcentowych połowę sylab stanowiły sylaby otwarte posiadające w pozycji nagłosowej jedną spółgłoskę (oznaczone jako CV, gdzie C oznacza spółgłoskę, a V samogłoskę). Drugie pod względem liczności były sylaby CCV. Trzecią najliczniejszą grupę stanowiły sylaby CVC, a kolejne były CCVC i V. Pozostałe typy sylab miały znacznie niższą frekwencję. Porównując trzy

grupy akcentowe można zaobserwować jedynie nieznacznie różnice w dystrybucji różnych struktur sylabicznych – różnice w liczności poszczególnych typów sylab nie przekraczają jednego procenta. Można więc przyjąć, że błędy wymowy (głównie te polegające na wstawieniu lub usunięciu głosek), które pojawiły się w materiale mówców nienatywnych nie miały istotnego wpływu na ogólną strukturę fonotaktyczną zrealizowanych przez nich wypowiedzi.

Analiza struktury sylab pozwala również na wyciągnięcie wniosków dotyczących klasyfikacji rytmicznej języka polskiego. Spośród 5 języków opisanych w pracy Dellwo (2010)¹, pod względem struktury sylab polski jest najbardziej zbliżony do czeskiego: 60% sylab w badanym materiale miało prostą strukturę (CV, V lub VC). Cechą wspólną obu języków jest również to, że choć ani w polskim, ani w czeskim samogłoski nie podlegają redukcji, to w pozycji akcentowanej ich iloczas jest znacznie wydłużony, co może skutkować dużym zróżnicowaniem w iloczacie interwałów samogłoskowych (Dankovicová i Dellwo 2007; Wagner 2009). Z drugiej strony, podobnie jak w językach o rytmie akcentowym, w języku polskim występuje większe zróżnicowanie struktur sylab złożonych (6 typów) w porównaniu z językiem czeskim (tylko 3 typy). W odróżnieniu od języków o rytmie akcentowym badanych w pracy Dellwo (2010), w materiale polskim sylaby złożone miały najczęściej strukturę CCV, a nie CVC, a frekwencja sylab CCVC była znacznie wyższa (7,9% w polskim w por. z 2,6% w angielskim i 1,6% w niemieckim). Można więc oczekiwać, że w materiale mówców polskich znaczną część interwałów spółgłoskowych będą stanowiły interwały złożone z dwóch i więcej spółgłosek. W oparciu o przedstawione tutaj dane można również stwierdzić, że pod kątem struktury fonotaktycznej język polski, podobnie jak czeski, zajmuje miejsce pomiędzy językami tradycyjnie klasyfikowanymi jako sylabiczne a językami o rytmie akcentowym.

3.2.2. Struktura interwałów

Tabele 2 i 3 przedstawiają dystrybucję różnych typów interwałów spółgłoskowych i samogłoskowych w trzech grupach akcentowych (wartości podano w procentach). W materiale zrealizowanym przez wszystkie trzy grupy mówców interwały spółgłoskowe składały się najczęściej z pojedynczej spółgłoski (ok. 60% wszystkich interwałów). Drugą najliczniejszą grupę (ok. 30%) stanowiły interwały złożone z dwóch spółgłosek, następnie interwały złożone z trzech spółgłosek, zaś liczba interwałów najbardziej złożonych (CCCC) była najmniejsza (poniżej 1%). Potwierdza to wcześniejszą hipotezę, że znaczną część interwałów spółgłoskowych będą stanowiły interwały złożone z dwóch i więcej

¹ Niemiecki, angielski (rytm akcentowy), włoski, francuski (rytm sylabiczny) i czeski (nieskalsyfikowany).

spółgłosek. Spośród interwałów samogłoskowych zdecydowanie najczęstsze były interwały o prostej strukturze (V). Interwały złożone (dwie/trzy samogłoski lub sekwencje samogłoski i następującej po niej półsamogłoski) stanowiły nieco więcej niż 10% wszystkich interwałów.

INTERWAŁ	POLACY (% z 2300)	KOREAŃCZYCY (% z 2307)	NIEMCY (% z 3190)
C	62,0	60,2	59,2
CC	29,4	30,9	31,9
CCC	8,0	8,3	8,5
CCCC	0,5	0,7	0,4

Tabela 2: Dystrybucja interwałów spółgłoskowych.

INTERWAŁ	POLACY (% z 2335)	KOREAŃCZYCY (% z 2322)	NIEMCY (% z 3208)
V	87,6	87,4	87,9
VV	5,5	5,8	5,8
Vj	2,7	2,6	2,0
Vw	2,2	2,1	1,9
Vw~	1,4	1,5	1,8
VVV	0,7	0,6	0,7

Tabela 3: Dystrybucja interwałów samogłoskowych.

Porównując trzy grupy akcentowe, można zaobserwować jedynie nieznaczne różnice w dystrybucji interwałów samogłoskowych i spółgłoskowych o różnym stopniu złożoności – różnice w liczności poszczególnych typów interwałów nie przekraczają jednego procenta. Można więc uznać, że drobne odchylenia od wzorcowej realizacji fonetycznej wypowiedzi przez mówców nienatywnych nie będą miały wpływu na wartości miar metrycznych.

Znaczny procent interwałów złożonych CC i CCC w wypowiedziach języka polskiego po raz kolejny wskazuje na pozycję języka polskiego na skali od rytmu sylabicznego do akcentowego, pomiędzy językiem włoskim i francuskim z jednej strony oraz angielskim i niemieckim z drugiej (Dellwo 2010). Omawiane tutaj wyniki są istotne dla przeprowadzonych w dalszej części pracy analiz: zakładając, że wraz ze wzrostem złożoności interwału dłuższy będzie jego iloczyn (choć decyduje o tym również fonetyczna struktura zbitki), można oczekiwać znacznego zróżnicowania iloczynów interwałów spółgłoskowych i w związku z tym wysokich wartości spółgłoskowych miar rytmicznych. Na podstawie dystrybucji różnych typów interwałów oraz sylab można również wyciągnąć hipotezę, że rytm różnych języków powinien być opisywany w sposób ciągły, a nie kategoriowy (zob. Dauer 1983; Dellwo 2010).

3.3. Wpływ tempa mowy

Analizy tempa mowy w trzech grupach akcentowych (jednoczynnikowa ANOVA i test Tukey'a) wykazały statystycznie istotną różnicę w tempie wypowiedzi zrealizowanych przez mówców natywnych i dwie grupy mówców nienatywnych ($p < 0.05$, $F = 33,2$). Tempo było szybsze w przypadku mówców natywnych (8,96 interwałów na sekundę) niż w przypadku mówców nienatywnych (Niemcy – 7,98, Koreańczycy – 7,93). Tym samym w wypowiedziach mówców niemieckich i koreańskich można oczekiwać wyższych wartości nieznormalizowanych miar spółgłoskowych niż w wypowiedziach mówców natywnych.

METRUM	POLACY	KOREAŃCZYCY	NIEMCY
%V	0,00	-0,14	-0,21*
ΔC	-0,41*	-0,51*	-0,59*
$\ln \Delta C$	-0,19	0,04	-0,25*
nPVI	-0,27*	-0,04	-0,23*
rPVI	-0,51*	-0,49*	-0,56*
nPVI-C	-0,24*	-0,15	-0,27*

Tabela 4: Korelacje między wartościami miar metrycznych a tempem mowy (* $p < 0.05$).

Tabela 4 przedstawia korelacje między wartościami miar metrycznych samogłoskowych i spółgłoskowych a tempem mowy mierzonym w liczbie interwałów C i V na sekundę². Przedstawione wyniki pokazują, że metra rytmiczne pozostają pod istotnym wpływem tempa mowy: w grupie mówców niemieckich wszystkie miary metryczne wykazały istotną ujemną korelację z tempem mowy, zaś w grupie mówców natywnych tylko w dwóch przypadkach (%V i $\ln \Delta C$) wartości metrów nie wykazały żadnego związku z pomiarami tempa mowy. Stosunkowo najmniejszy wpływ tempa mowy można zaobserwować w grupie mówców z akcentem koreańskim, w której tylko ΔC i rPVI były istotnie skorelowane z jego zmianami. We wszystkich grupach akcentowych korelacje były najsilniejsze w przypadku surowych miar spółgłoskowych, co wskazuje na konieczność stosowania normalizacji. Podobne zależności opisali White i Mattys (2007). Omawiane tutaj wyniki mają konsekwencje dla interpretacji pomiarów za pomocą metrów rytmicznych, gdyż sugerują, że różnice w ich wartościach mogą odzwierciedlać nie tyle cechy rytmu wypowiedzi, ile różnice w tempie mowy między mówcami. Podważa to stabilność miar metrycznych i ich status akustycznych korelatów rytmu.

² Tradycyjnie tempo mierzone jest w liczbie sylab na sekundę, jednak w przypadku gdy badany jest związek między tempem a metrami rytmicznymi opartymi na interwałach C i V, uzasadniony jest pomiar tempa w liczbie interwałów C i V na sekundę (zob. Dellwo 2010; Benus i Simko 2012).

3.4. Wpływ akcentu

Aby zbadać efektywność metrów rytmicznych w opisywaniu różnic w realizacji struktury rytmicznej wypowiedzi przez mówców natywnych i nienatywnych (z akcentem niemieckim i koreańskim), zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji z wartościami miar metrycznych jako zmiennymi zależnymi i *akcentem* jako zmienną grupującą (PL – Polacy, DE – Niemcy i KOR – Koreańczycy). Dodatkowo przeprowadzono test Tukey’a, aby sprawdzić, które konkretnie grupy (akcenty) istotnie różnią się między sobą ze względu na badaną zmienną zależną. Spośród 6 badanych miar, istotny wpływ akcentu zaobserwowano dla czterech z nich: %V, ΔC , $\ln \Delta C$ i nPVI, przy czym w przypadku metrów samogłoskowych był on silniejszy (tabela 5).

METRUM (ANOVA)	%V (F=49,9, p<0,01)	ΔC (F=3,44, p<0,01)	$\ln \Delta C$ (F=8,67, p<0,01)	nPVI (F=56,25, p<0,01)
TEST TUKEY’A	WSZYSTKIE	PL X DE	DE X KOR	KOR X PL KOR X DE

Tabela 5: Wyniki analizy wariancji i testu Tukey’a.

Tabela 6 pokazuje średnie wartości (i odchylenia standardowe) miar metrycznych w wypowiedziach mówców natywnych i nienatywnych języka polskiego oraz w mowie natywnej Niemców i Koreańczyków (na podstawie Grabe i Low 2002; Mok i Lee 2008)³.

METRUM	KOREAŃCZYCY (Mok i Lee 2008)	KOREAŃCZYCY (PL)	POLACY	NIEMCY (PL)	NIEMCY (Grabe i Low 2002)
%V	54,9	49,5 (3,4)	46,8 (3,3)	44,9 (3,6)	46,4
ΔC	53,2	68,3 (17,7)	63,7 (15,5)	69,6 (18)	52,6
$\ln \Delta C$	---	55,5 (9,6)	51,8 (8,7)	49,7 (8,8)	---
nPVI	61,2	59,4 (10,3)	46,4 (9,6)	46,4 (10,4)	59,7
rPVI	57,9	73,3 (25,6)	70,6 (21,9)	75,1 (26)	55,3
nPVI-C	---	56,2 (12,4)	55,5 (12,5)	51,9 (11,9)	---

Tabela 6: Średnie wartości metrów rytmicznych w mowie natywnej i nienatywnej.

3.4.1. Mówcy natywni

Parametr nPVI dla wypowiedzi polskich mówców natywnych ma tę samą wartość co u Grabe i Low (2002) i jest stosunkowo niski w porównaniu z pomiarami dla języków o rytmie akcentowym (59,7 dla niemieckiego i 57,2 dla angielskiego). Wskazuje to na mniejsze zróżnicowanie iloczasu między kolejnymi interwa-

³ W pracy Dellwo (2010), do której odwołano się m.in. w analizie struktury sylab i interwałów (sekcja 3.2), uzyskano wartości metrów rytmicznych zbliżone do tych w pracy Ramus’a (1999) i Grabe i Low (2002).

łami samogłoskowymi, będące wynikiem braku redukcji samogłosek i mniejszego zróżnicowania iloczasu samogłosek między sylabami o różnym stopniu wzmocnienia (akcentowanymi i nieakcentowanymi). Parametr rPVI ma znacznie wyższą wartość w pracy Grabe i Low (79 vs. 70,6), jednak dla pewnego podzbioru wypowiedzi autorzy ci uzyskali podobną wartość (71,6). Wyniki te wskazują na stabilność ilościowego opisu rytmu w języku polskim za pomocą miar metrycznych nPVI i rPVI. Jeśli chodzi o %V i ΔC , wartości uzyskane w niniejszej pracy różnią się od tych podanych w pracy Ramus'a i in. (%V=41, ΔC =51,4) oraz Grabe i Low (%V=42,3, ΔC =71,4). Wyniki te pokazują, że rytm języka polskiego wymyka się binarnej klasyfikacji (rytm akcentowy vs. sylabiczny).

3.4.2. Mówcy nienatywni

Metrum nPVI w nienatywnej mowie z akcentem niemieckim ma tę samą wartość, co w mowie Polaków (ok. 46), ale jednocześnie %V ma wartość niższą (44,9 vs. 46,8, różnica jest statystycznie istotna). Nie można jednoznacznie stwierdzić, że jest to związane z realizacją iloczasu samogłoskowego przez tę grupę mówców na podstawie innych wzorców, gdyż %V (i nPVI) wykazały istotną korelację z tempem mowy. Wartości surowych miar spółgłoskowych ΔC i rPVI są wyższe w grupie niemieckiej niż w grupie polskiej, co wynika z wolniejszego tempa mowy, z którym miary te były istotnie ujemnie skorelowane. Natomiast znormalizowane miary $\ln \Delta C$ i nPVI-C przyjmują wartości niższe, ale korelacja z tempem mowy jest nadal istotna. Omawiane tutaj różnice, z wyjątkiem ΔC , nie są jednak statystycznie istotne.

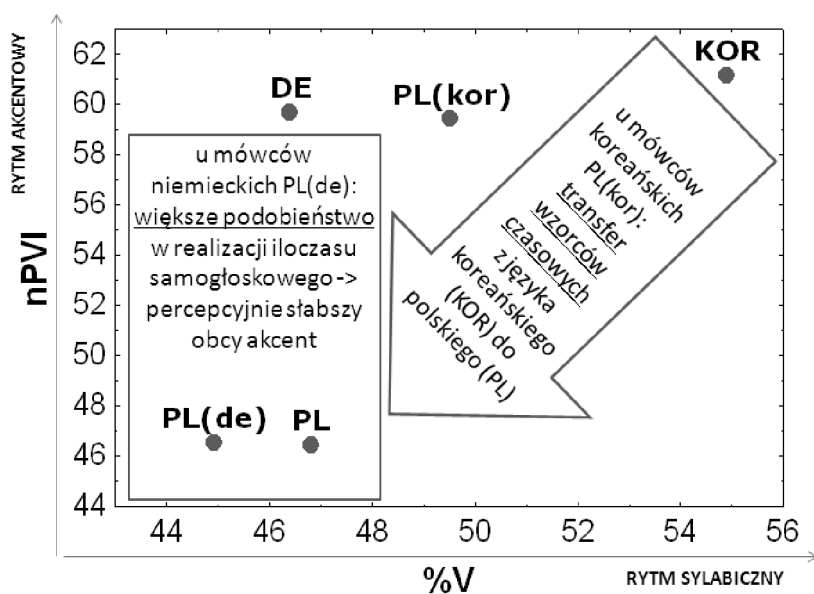
W nienatywnej mowie z akcentem koreańskim metra samogłoskowe przyjmują wartości pośrednie między tymi, które uzyskano w obecnym badaniu oraz dla koreańskiej mowy natywnej (Mok i Lee 2008). Wyniki te pokazują, że w mowie z akcentem koreańskim zmienność iloczasu interwałów samogłoskowych była większa (nPVI KOR=59,4, nPVI PL=46,4), a ich całkowity iloczyn dłuższy niż w polskiej mowie natywnej (%V KOR=49,5, %V PL=46,8); różnice te są statystycznie istotne. Ponadto wartość nPVI w mowie z akcentem koreańskim jest istotnie różna od wartości tej miary uzyskanej dla mowy z akcentem niemieckim (nPVI DE=46,4). Związek między wartościami %V i nPVI w mowie z akcentem koreańskim jest zgodny z tym, co zaobserwowano w koreańskiej mowie natywnej (Mok i Lee 2008). Wartości surowych miar spółgłoskowych (ΔC i rPVI) są wyższe w grupie z akcentem koreańskim niż w grupie natywnej i mogą one wynikać z wolniejszego tempa mowy Koreańczyków. Miary znormalizowane ($\ln \Delta C$ i nPVI-C) także przyjmują wyższe wartości, ale nie są skorelowane z tempem mowy, można więc założyć, że odzwierciedlają one cechy rytmu wypowiedzi, a nie różnice w tempie.

Podsumowując, wpływ akcentu jest znacznie silniejszy na wartości miar samogłoskowych niż spółgłoskowych: %V różni się istotnie między wszystkimi trzema

akcentami, natomiast wartości nPVI są statystycznie różne w mowie Polaków i Koreańczyków oraz między dwoma akcentami obcymi. Biorąc jednak pod uwagę korelacje z pomiarami tempa mowy, nie można wykluczyć, że w niektórych przypadkach (tam, gdzie korelacje były istotne) różnice między grupami mówców nie są wynikiem odmiennej realizacji rytmu wypowiedzi, ale raczej innego tempa mowy.

3.5 .Transfer rytmu

Aby sprawdzić, czy mówcy nienatywni przenieśli wzorce realizacji rytmu ze swojego języka ojczystego do polskiego, zbadano rozkład wartości metrów samogłoskowych (rysunek 2). Miary %V i nPVI wybrano na podstawie wyników analiz statystycznych, które pokazały, że są one najefektywniejsze w rozróżnianiu między trzema akcentami, a dodatkowo %V jest najmniej wrażliwe na różnice w tempie mowy. Zakładano, że o zjawisku transferu można będzie mówić wtedy, gdy wyniki pomiarów w mowie nienatywnej będą pośrednie między wartościami uzyskanymi dla mówców polskich a wartościami uzyskanymi dla mowy natywnej w języku koreańskim i niemieckim (zob. White i Mattys 2007).



Rysunek 2: Rozkład średnich wartości %V i nPVI dla pięciu akcentów.

W przypadku mówców niemieckich (PL(de)), nie można mówić o zjawisku transferu rytmu, gdyż ani %V, ani nPVI nie przyjmują wartości pośrednich między polską (PL) a niemiecką mową natywną (DE). Wartości metrów samogłoskowych w mowie z akcentem koreańskim (PL(kor)) są pośrednie między wartościami od-

notowanymi w pracy Mok i Lee (2008) dla wypowiedzi w języku koreańskim (KOR) a wynikami uzyskanymi dla polskiej mowy natywnej (PL). Oznacza to, że na sposób realizacji iloczasu samogłoskowego w wypowiedziach języka polskiego przez tę grupę mówców miały wpływ wzorce obowiązujące w języku koreańskim.

Porównując obie grupy mówców nienatywnych, można stwierdzić mniejszą różnicę w wartościach metrów samogłoskowych między akcentem niemieckim i polską mową natywną niż między akcentem koreańskim i polską mową natywną. Wyniki opisu ilościowego za pomocą metrów samogłoskowych mają przełożenie na percepcyjną ocenę wypowiedzi (zob. sekcja 3.1), zgodnie z którą obcy akcent był silniejszy w wypowiedziach mówców koreańskich niż mówców niemieckich.

4. Wnioski końcowe

Wyniki analiz na podstawie wypowiedzi mówców natywnych i nienatywnych języka polskiego pokazały, że ilościowy opis wypowiedzi za pomocą miar rytmicznych, a szczególnie %V i nPVI pozwala rozróżnić między mową natywną a nienatywną i między akcentami obcymi (niemieckim i koreańskim). Ponadto umożliwia on (choć w ograniczonym zakresie) analizę zjawiska transferu realizacji rytmu mowy z języka ojczystego mówców (koreańskiego) do języka docelowego (polskiego). Jednak status metrów jako akustycznych korelatów rytmu budzi wątpliwości ze względu na ich wrażliwość względem tempa mowy. Analiza korelacji wykazała istotny związek pomiędzy wartościami metrów a pomiarami tempa mowy w trzech grupach akcentowych: wartości miar rosły wraz ze spadkiem tempa wypowiedzi, przy czym najsilniejszy wpływ można było zaobserwować w przypadku surowych miar spółgłoskowych. Tak więc trudno jednoznacznie stwierdzić, w jakim stopniu różnice w pomiarach metrów w trzech grupach akcentowych były rezultatem innej organizacji rytmicznej wypowiedzi, a w jakim wynikały z różnic w tempie mowy. Wyjątek stanowi metrum %V, które w mowie Polaków i Koreańczyków nie było skorelowane z tempem, a jednocześnie istotnie różniło się w obu tych grupach.

Uzyskane w niniejszej pracy wyniki pomiarów wskazują na złożony charakter rytmu języka polskiego, który nie pozwala na jednoznaczną klasyfikację jako rytmu akcentowego lub sylabicznego. Z jednej strony, pod kątem struktury sylab i interwałów C i V, język polski, podobnie jak język czeski, zajmuje miejsce pomiędzy językami o rytmie akcentowym a językami o rytmie sylabicznym: odsetek sylab i interwałów spółgłoskowych o złożonej strukturze jest mniejszy niż w niemieckim lub angielskim, a jednocześnie większy niż we włoskim lub francuskim. Wartości miar samogłoskowych odzwierciedlają natomiast brak redukcji samogłosek (charakterystyczny dla rytmu sylabicznego), przy ich jednoczesnym znacznym wydłużeniu w pozycji akcentowanej (jak w językach o rytmie akcentowym). Złożony charakter rytmicznej struktury języka polskiego może być przyczyną trudno-

ści w prawidłowej realizacji prozodii przez mówców nienatywnych, co z kolei może skutkować mniejszą zrozumiałością wypowiedzi, percepcją obcego akcentu o różnej sile i może mieć konsekwencje dla sposobu postrzegania mówcy i jego statusu (Brennan i Brennan 1981; Morely 1991). Trening w zakresie produkcji i percepcji prozodii mowy jest więc konieczny, szczególnie w przypadku mówców, których język ojczysty posiada zupełnie odmienną strukturę rytmiczną.

Bibliografia

- Abercrombie, D. 1967. *Elements of general phonetics*. Edinburgh: University Press.
- Arvaniti, A. 2012. „The usefulness of metrics in the quantification of speech rhythm”. *Journal of Phonetics* 40. 351-373.
- Balas, A. 2008. „English and Polish glides compared” (streszczenie). *J. Acoust. Soc. Am.* 123. 3889.
- Barry, W., Andreeva, B. i Koreman, J. 2009. „Do rhythm measures reflect perceived rhythm?” *Phonetica* 66. 78-94.
- Bent, T., Bradlow, A. R. i Smith, B. 2008. „Production and perception of temporal patterns in native and non-native speech”. *Phonetica* 65. 131-147.
- Beňuš, Š. i Šimko, J. 2012. „Rhythm and tempo in Slovak”, w: Ma, Q., Ding, H. i Hirst, D. (red.). 2012. 502-505.
- Brennan, E. M. i Brennan, J. S. 1981. „Accent scaling and language attitudes: Reactions to Mexican American English speech”. *Language and Speech* 24. 207-221.
- Brimhall, C., Horton, R. i Morgan, E. 2010. „A machine learning approach to rhythmic classification of languages”. (streszczenie). *The Journal of the Acoustical Society of America* 128: 2478.
- Clements, G. N. i Keyser, S. J. 1981. *CV phonology: A generative theory of the syllable*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Crystal, D. (red.). 1982. *Linguistic controversies*. London: Edward Arnold.
- Cumming, R. E. 2012. „Perceptually informed quantification of speech rhythm in pairwise variability indices”. *Phonetica* 68. 256-277.
- Cylwik, N., Wagner, A. i Demenko, G. 2009. „The EURONOUNCE corpus of non-native Polish for ASR-based Pronunciation Tutoring System”, w: *Proceedings of SLaTE Workshop on Speech and Language Technology in Education*, 3-5 września 2009, Wroxall Abbey Estate, Warwickshire, Anglia. (<http://www.eee.bham.ac.uk/SLaTE2009/papers%5CSLaTE2009-30.pdf>).
- Dankovičová, J. i Dellwo, V. 2007. „Czech speech rhythm and the rhythm class hypothesis”, w: *Proceedings of the Sixteenth International Congress of Phonetic Sciences*, 6-10 sierpnia 2007, Saarbruecken, Niemcy. 1241-1244.
- Dauer, R. M. 1983. „Stress-timing and syllable-timing reanalyzed”. *Journal of Phonetics* 11. 51-62.
- Dauer, R. M. 1987. „Phonetic and phonological components of language rhythm”, w: *Proceedings of the Eleventh International Congress of Phonetic Sciences*, 1-7 sierpnia 1987, Tallin, Estonia. 447-450.
- Dellwo, V. 2008. „Influences of language typical speech rate on the perception of speech rhythm”. (streszczenie). *The Journal of the Acoustical Society of America* 123. 3427.

- Dellwo, V. i Wagner, P. 2003. „Relationships between speech rate and rhythm”. w: *Proceedings of the Fifteenth International Congress of Phonetic Sciences*, 3-9 sierpnia 2003, Barcelona, Hiszpania, 471-474.
- Dellwo, V. i Koreman, J. 2008. „How speaker idiosyncratic is measurable speech rhythm?”, w: *Proceedings of IAFPA 2008*, 20-23 lipca 2008, Lausanne, Szwajcaria.
- Dellwo, V. 2010. *Influences of speech rate on the acoustic correlates of speech rhythm: An experimental phonetic study based on acoustic and perceptual evidence*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität, Bonn.
- Flege, J. E., Munro, M. J. i MacKay, I. R. 1995. „Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language”. *The Journal of the Acoustical Society of America* 97. 3125-3134.
- Gibbon, D. i Richter, H. (red.). 1984. *Intonation, accent and rhythm: Studies in discourse phonology*. New York: Walter de Gruyter.
- Grabe, E. i Low, E. L. 2002. „Durational variability in speech and the rhythm class hypothesis”, w: Gussenhoven, C. i Warner, N. (red.). 2002. 515-546.
- Gussenhoven, C. i Warner, N. (red.). 2002. *Papers in laboratory phonology 7*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gut, U. 2003. „Non-native speech rhythm in German”, w: *Proceedings of the Fifteenth International Congress of Phonetic Sciences*, 3-9 sierpnia 2003, Barcelona, Hiszpania. 2437-2440.
- Jassem, W., Hill, D. R. i Witten, I. H. 1984. „Isochrony in English speech: its statistical validity and linguistic relevance”, w: Gibbon, D. i Richter, H. (red.). 1984. 203-225.
- Kim, J., Davis, C., i Cutler, A. 2008. „Perceptual tests of rhythmic similarity: II. Syllable rhythm”. *Language and Speech* 51. 343-359.
- Kinoshita, N. i Sheppard, Ch. 2011. „Validating acoustic measures of speech rhythm for second language acquisition”, w: *Proceedings of the Seventeenth International Congress of Phonetic Sciences*, 17-21 sierpnia 2011, Hong Kong, Chiny. 1086-1089.
- Leemann, A., Dellwo, V., Kolly, M.-J. i Schmid, S. 2012. „Rhythmic variability in Swiss German dialects”, w: Ma, Q., Ding, H. i Hirst, D. (red.). 2012. 607-610.
- Lehiste, I. 1977. „Isochrony reconsidered”. *Journal of Phonetics* 5. 253-263.
- Li, A. i Post, B. 2012. „L2 rhythm development by Mandarin Chinese learners of English” (streszczenie), w: *Proceedings of Perspectives on Rhythm and Timing*, 19-21 lipca 2012, Glasgow, UK. 33.
- Liss, J., White, L., Mattys, S., Lansford, K., Lotto, A., Spitzer, S. i Caviness, J. 2009. „Quantifying speech rhythm abnormalities in the dysarthrias”. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 52. 1334-1352.

- Ma, Q., Ding, H. i Hirst, D. (red.). 2012. *Proceedings of Speech Prosody, 22-25 maja 2012*. Szanghaj, Chiny.
- Mok, P. i Lee, S. I. 2008. "Korean speech rhythm using rhythmic measures", w: *Proceedings of the Eighteenth International Congress of Linguists*, 21-26 lipca 2008, Seul, Korea.
- Mok, P. i Dellwo, V. 2008. „Comparing native and non-native speech rhythm using acoustic rhythmic measures: Cantonese, Beijing Mandarin and English”, w: *Proceedings of the 4th Speech Prosody*, 6-9 maja 2008, Campinas, Brazylia. 423-426.
- Morley, J. 1991. „The pronunciation component in teaching English to speakers of other languages”. *TESOL Quarterly* 25. 481-520.
- Nespor, M. 1990. „On the rhythm parameter in phonology”, w: Roca, I. M. (red.). 1990. 157-175.
- Ordin, M., Polyanskaya, L. i Ulbrich, Ch. 2011. „Acquisition of Timing Patterns in Second Language”, w: *Proceedings of INTERSPEECH 2011, 27-31 sierpnia 2011*. Florencja, Włochy. 1129-1132.
- Payne, E., Post, B., Astruc, L., Prieto, P. i del Mar Vanrell, M. 2012. „Measuring child rhythm”. *Language and Speech* 55. 203-229.
- Pike, K. L. 1946. *Intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Ramus, F., Nespor, M. i Mehler, J. 1999. „Correlates of linguistic rhythm in the speech signal”. *Cognition* 73. 1-28.
- Roach, P. 1982. „On the distinction between 'stress-timed' and 'syllable-timed' languages”, w: Crystal, D. (red.). 1982. 73-79.
- Roca, I. M. (red.). 1990. *Logical issues in language acquisition*. Dordrecht: Foris.
- Tark, E. S. 2012. „An experimental study of Korean rhythm structure on the basis of rhythm metrics”. *The Journal of the Acoustical Society of America* 132. 2005.
- Tortel, A. i Hirst, D. 2010. „Rhythm metrics and the production of English L1/L2”, w: *Proceedings of Speech Prosody*, 11-14 maja 2010, Chicago, USA.
- Wagner, A. 2008. *Comprehensive model of intonation for application in speech synthesis*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- White, L. i Mattys, S. L. 2007. „Calibrating rhythm: First language and second language studies”. *Journal of Phonetics* 3. 501-522
- White L., Mattys S. L., Series L. i Gage, S. 2007. „Rhythm metrics predict rhythmic discrimination”, w: *Proceedings of the Sixteenth International Congress of Phonetic Sciences*, 6-10 sierpnia 2007, Saarbruecken, Niemcy. 1009-1012.
- Wiget, L., White, L., Schuppler, B., Grenon, I., Rauch, O. i Mattys, S. L. 2010. „How stable are acoustic metrics of contrastive speech rhythm?”. *J. Acoust. Soc. Am* 127. 1559-1569.

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.