PLEJ czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe

redakcja Olga Majchrzak

WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU ŁÓDZKIEGO

PLEJ czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe

redakcja Olga Majchrzak

Łódź 2012

PLEJ czyli
PsychoLingwistyczne
Eksploracje
Językowe

Redakcja: Olga Majchrzak
Korekta: Olga Majchrzak
Projekt typograficzny i skład: Katarzyna Turkowska

Recenzent: dr Olga Trendak

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego

ISBN

wydanie I, Łódź 2012
13 ark. wyd.
Nakład:

Druk i oprawa

Spis treści

9 *Wstęp*

Ola Majchrzak

13 *Rozwijanie refleksji u nauczyciela z wykorzystaniem gry coachingowej* POINTS of YOU – The Coaching Game

Małgorzata Adams-Tukiendorf

27 *Podejmowanie decyzji w procesie przygotowywania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym*

Małgorzata Łuniewska

43 *Wpływ postawy nauczyciela wobec przedmiotu na motywację ucznia w dydaktyce przedmiotowej*

Łukasz Walterowicz

57 *Czy warto rozwijać perfekcjonizm u uczniów?*

Angelika Kałuska

73 *Procesy kategoryzacji a nauczanie języków obcych*

Dorota Gonigroszek, Marcin Pietraszko

85 *Użycie barw na lekcjach języka obcego*

Dorota Gonigroszek

97 *Komiks i jego rola w nauczaniu języka obcego*

Joanna Duda

109 *Indywidualizacja nauczania w zakresie kształtowania poprawnej wymowy oraz słuchu mownego studentów uczących się języka polskiego jako obcego*

Michalina Biernacka

129 *Frazeologia na lekcji języka polskiego jako obcego*

Aneta Strzelecka

139 *Użycie języka ojczystego podczas pracy w grupach na lekcji języka angielskiego: Wyniki badania*

Zuzanna Kiermasz

159 *Internetowe słowniki dla zaawansowanych użytkowników języka angielskiego i ich wykorzystanie do nauki w szkołach państwowych*

Marek Molenda

173 *Tablica interaktywna – pomoc naukowa czy gadżet?*

Natalia Górecka

185 Niech słowa płyną – *opis logoterapii Jerzego VI Windsora na podstawie filmu „Jak zostać królem"*

Mateusz Gaze

197 *O Autorach*

Podziękowania

Publikacja ta jest zwieńczeniem kilkumiesięcznej ciężkiej pracy wielu osób. Dlatego chciałabym przede wszystkim podziękować autorom artykułów – wykazali się oni bowiem niezwykłą wyrozumiałością i cierpliwością redagując kolejne wersje swoich prac i wytrwale znosząc komentarze zarówno moje jak i osób zaangażowanych w prace redakcyjne.

Chciałabym również podziękować recenzentowi tomu, a jednocześnie mojej koleżance – Oldze Trendak, za wkład w powstanie tej publikacji. To jej skrupulatność, systematyczność oraz trafne uwagi krytyczne nadały (prawie) ostateczny kształt niniejszemu zbiorowi.

Kończąc, pragnę podziękować Profesorowi Janowi Majerowi, Łukaszowi Salskiemu oraz Weronice Szubko-Sitarek, którzy pełnili funkcję redaktora, recenzenta oraz korektora w jednym na końcowym etapie prac nad publikacją. Szczególne ukłony chciałabym skierować w stronę Profesora, którego życzliwość, pomoc oraz cenne komentarze sprawiły, iż przygotowanie tomu było kolejną doskonałą okazją do pogłębienia wiedzy i nabrania doświadczenia w nowej roli.

Ola Majchrzak

Wstęp

Niniejsza publikacja jest zbiorem trzynastu artykułów koncentrujących się wokół szeroko rozumianej problematyki nauczania oraz uczenia się języków obcych. Celem twórców tekstów, w większości młodych badaczy, jest popularyzacja osiągnięć współczesnej psycholingwistyki i glottodydaktyki, jak również prezentacja wyników własnych badań nad przyswajaniem oraz nauczaniem języków obcych. Ze względu na różnorodność prezentowanych zagadnień, artykuły zostały podzielone na cztery sekcje tematyczne dotyczące kolejno roli nauczyciela w procesie nauczania, metod oraz technik nauczania języków obcych, niełatwych do przyswojenia elementów języka. Ostatnia sekcja jest najbardziej zróżnicowana i dotyka kwestii takich jak rola języka pierwszego na lekcji języka obcego, nowoczesne technologie wykorzystywane w nauczaniu czy logoterapia.

Wspomniana sekcja pierwsza koncentruje się na osobie nauczyciela w procesie nauczania, jego roli, postawach oraz podejmowanych przez niego decyzjach i ich wpływie na proces nauczania. Tę część otwiera artykuł Małgorzaty Adams-Tukiendorf, traktujący o niezwykle aktualnym podejściu coachingowym w procesie rozwoju nauczyciela. W ramach odkrywania słabych i mocnych stron nauczyciela, zaproponowana została gra *POINTS of YOU* inicjująca proces refleksji, który, zdaniem Autorki, jest silnie związany z tworzeniem motywacji wewnętrznej do działania. Kolejny artykuł w tej sekcji, autorstwa Małgorzaty Łuniewskiej, skupia sie na decyzjach podejmowanych przez nauczyciela w grupach o wysokim poziomie zaawansowania w procesie przygotowania kursantów do egzaminów. Autorka zauważa, iż zindywidualizowane podejście do ucznia, a dokładniej zwracanie uwagi na aspekty takie jak biegłość językowa (z uwzględnieniem jej słabszych oraz mocniejszych elementów), motywacja czy długoteminowe cele,

stanowią kluczową rolę w procesie nauczania. Artykuł Łukasza Walterowicza analizuje wpływ postawy nauczyciela wobec przedmiotu na motywację uczniów, celem zaproponowania takiego modelu zachowania nauczyciela, który byłby jak najbardziej korzystny dla uczniów. Angelika Kałuska w swoim artykule pt. „Czy warto rozwijać perfekcjonizm u uczniów?" rozważa natomiast pojęcie perfekcjonizmu, jego podłoże oraz pozytywne i negatywne aspekty perfekcjonizmu w kontekście uczenia się języków obcych.

Druga część tomu poświęcona jest metodom i technikom stosowanym w nauczaniu języków obcych. Pierwszy artykuł, autorstwa Doroty Gonigroszek oraz Marcina Pietraszko, przypomina rolę kategoryzacji w procesie uczenia się języków obcych. Jak zaznaczają Autorzy, wiedza o zasadach rządzących kategoryzacją jest przydatna w planowaniu kolejności wprowadzanych treści przedmiotowych, konstruowaniu materiałów dydaktycznych, czy też doborze przykładów ilustrujących wybrane konstrukcje gramatyczne lub nowe słownictwo. W kolejnym swoim artykule, Dorota Gonigroszek omawia możliwości użycia kolorów w nauczaniu języków, zarówno te tradycyjne, jak i bardziej nowatorskie. Zaprezentowane są także wyniki badania, które analizuje rolę barw w procesach pamięciowych. Ostatni artykuł z tej części poświęcony został roli komiksu w procesie nauczania jezyka. Joanna Duda opisuje komiks jako przykład autentycznego materiału dydaktycznego, który wykorzystując humor i satyrę, prezentuje mowę potoczną rodzimych użytkowników nauczanego języka obcego.

Kolejna część poświęcona jest wybranym elementom języka, z problemem przyswojenia których spotyka się każdy uczeń. Michalina Biernacka swój artykuł poświęciła omówieniu wpływu indywidualizacji nauczania na przyswajanie fonetyki języka polskiego jako obcego. Autorka stara się pokazać czy i jak dostosowywanie potrzeb do ucznia jest w stanie wpłynąć na naukę artykulacji i słuchu mownego. „Frazeologia na lekcji jezyka polskiego jako obcego" to z kolei temat artykułu Anety Strzeleckiej, w którym Autorka na podstawie analizy podręczników do nauki języka polskiego jako obcego omawia, w jaki sposób wyjaśnia się znaczenie związków frazeologicznych oraz jakie pomoce dydaktyczne są w tym celu wykorzystywane. Przedstawione zostają także metody, dzięki którym frazeologia jest przyswajana szybko i skutecznie.

Artykuł Zuzanny Kiermasz na temat użycia języka polskiego na lekcji języka angielskiego stanowi wprowadzenie do czwartej części tomu. Autorka przedstawia w nim wyniki przeprowadzonego przez siebie badania, którego celem było określenie funkcji, jaką pełni w dyskursie uczniów język ojczysty. Artykuł porusza zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty użycia języka pierwszego podczas interakcji uczniów w grupie, podkreślając, iż język ojczysty może okazać się pomocnym narzędziem w procesie uczenia się języka obcego. Artykuł Marka Molendy traktuje o użyciu słowników internetowych dla zaawansowanych użytkowników języka angielskiego w szkole publicznej. Na podstawie przeprowadzonego badania, Autor stwierdza, iż pomimo bezpłatnego dostępu do wspomnianych słowników oraz oferowanego przez nie szerokiego zakresu informacji, wiedza uczniów na ich temat jest wyraźnie ograniczona. Kolejnym artykułem w tej sekcji jest publikacja Natalii Góreckiej, traktująca o użyciu tablic interaktywnych w szkole publicznej. W rozważaniach, czy w dzisiejszym świecie tablica jest konieczną i wartościową pomocą dydaktyczną, czy też może interesującym acz zbędnym gadżetem pomagają przytoczone komentarze uczniów, które jednoznacznie pokazują, jak pozytywnym narzędziem dla dzieci stała się tablica interaktywna. Tom zamyka artykuł Mateusza Gaze, opisujący proces logoterapii króla Jerzego VI Windsora na podstawie filmu „Jak zostać królem". Autor w swojej publikacji porusza problematykę osób jąkających się, przywołuje przyczyny zaburzenia oraz przytacza znane metody mające na celu pomoc osobom cierpiącym na to schorzenie.

Mam nadzieję, że niniejsza publikacja okaże się nie tylko interesującą lekturą adresowaną w szczególności do młodych językoznawców oraz dydaktyków, ale stanowić będzie także inspirację do dalszych rozmyślań oraz badań nad przyswajaniem oraz nauczaniem języków.

Ola Majchrzak

Rozwijanie refleksji u nauczyciela z wykorzystaniem gry coachingowej *POINTS of YOU – The Coaching Game*

Małgorzata Adams-Tukiendorf
Uniwersytet Opolski

Refleksja jest bezcennym procesem zarówno w kontekście uczenia się czy studiowania (wspiera autonomię ucznia/studenta), jak i w kontekście przekazywania wiedzy i umiejętności (wspiera efektywność nauczyciela). Pozwala przyjrzeć się bliżej wybranemu zagadnieniu, zauważyć czynniki wpływające na nasze funkcjonowanie oraz dostrzec i docenić własny potencjał, dzięki któremu możemy radzić sobie z kolejnymi zadaniami czy wyzwaniami, wykorzystując swoje mocne strony i pomysłowość. Celem autorki artykułu jest omówienie wybranego narzędzia inicjującego proces refleksji, jakim jest gra coachingowa *Points of You The Coaching Game*, w kontekście uruchamianych mechanizmów poznawczych – przede wszystkim w odniesieniu do myślenia automatycznego i myślenia kontrolowanego, które leży u podłoża tej gry. Uwaga zwrócona będzie na przybliżenie czytelnikom pojęcia coachingu oraz procesów poznawczych interpretujących działanie gry, a także na wyjaśnienie procedury zastosowania *Points of You The Coaching Game*. Argumentem przewodnim tego artykułu jest przekonanie autorki o silnym związku między procesem refleksji a tworzeniem motywacji wewnętrznej do działania, aby wprowadzić w życie nowe sposoby realizacji zadań, rozwiązania problemów, czy osiągania celów. Bogactwo tych sposobów odkrywane jest podczas wglądu w siebie doświadczanego w warunkach sprzyjających otwarciu się na nowe potencjały i możliwości, co jest szczególnie ważne w kontekście pracy nauczyciela.

Słowa kluczowe: refleksja, gra coachingowa, myślenie automatyczne, myślenie kontrolowane, motywacja wewnętrzna.

WSTĘP

Na proces nauczania składa się wiele poziomów działania nauczyciela – od procesów mentalnych takich jak planowanie, uaktywnianie zasobów pamięci, czy podejmowanie decyzji, po działania uzewnętrzniające się w klasie. W standardach nauczania opracowanych w odniesieniu do zmian w edukacji w Polsce od 2008[1] roku, nauczyciel ma wiele celów edukacyjnych do zrealizowania, które wymagają nie tylko przygotowania merytorycznego z nauczanego przedmiotu, ale także umiejętnego monitorowania własnej pracy dydaktycznej oraz sprawnego procesu samooceny własnych postępów.

Ważnym aspektem tych działań jest także zwrócenie uwagi samego nauczyciela na to, czym dysponuje, jakie ma mocne strony, jakie ma talenty, jakie strategie stosuje, czy jakie ma cele jawne lub niejawne związane z własną pracą dydaktyczną. Proces refleksji należy do tej sfery edukacyjnej, która w ostatnich latach przyciąga coraz więcej uwagi nie tylko teoretyków dydaktyki zachęcających do nauczania poprzez refleksję (por. np. Farrell, 2007; Paris i Ayres, 1997; Richards i Lockhart, 1994), ale także badaczy tematu w różnych krajach (np. Amobi i Irwin, 2009; Fengming, 2010; Smith i Lennon, 2011; Teo i Tan, 2011) i samych praktyków – nauczycieli w klasie (np. Chitpin, 2011). Refleksja opiera się na specyficznych zadaniach ukierunkowujących myślenie na meta poziom, z którego można obserwować własny lub cudzy rozwój. Zadań tego typu można doszukiwać się w psychologii, pedagogice i ostatnio w coachingu – w nowej dziedzinie zorientowanej na pracę z drugim człowiekiem w celu odkrywania jego potencjału.

PODEJŚCIE COACHINGOWE

Coaching to nowa ścieżka rozwojowa, bazująca na trendach humanistycznych w psychologii. Jej korzenie sięgają lat 1960-1970, kiedy to

1 rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17)

w Stanach Zjednoczonych Carl Rodgers wprowadził podejście do klienta oparte na założeniach humanistycznych (zob. Rodgers, 1991). W latach 1970-tych w Wielkiej Brytanii Sir John Whitmore wprowadził termin performance coaching (Whitmore, 2002), który połączył się z falą nowych trendów w psychologii – belief solution focused therapy, positive psychology, psychosynthesis (Wilson, 2007). Obecnie coaching opiera się przede wszystkim na analizie systemu wartości, przekonań i interpretacji znaczenia, a jego głównym celem jest praca z drugim człowiekiem poprzez uaktywnienie w nim procesu refleksji. Jest to perspektywa dająca głębię wglądu poprzez eksplorowanie i odkrywanie siebie w nowy sposób. Zastosowanie coachingu w edukacji daje nowe możliwości nauczycielowi w osiąganiu swoich osobistych czy zawodowych celów, stwarza warunki do lepszego poznawania siebie i swoich możliwości. Natomiast świadomość siebie pozwala na dostrzeżenie w pełni własnego potencjału i wykorzystanie go w pracy z uczniami, podnosząc tym samym jakość procesu dydaktycznego.

Istnieją różne formy promujące proces refleksji, znane w literaturze dydaktycznej i stosowane przez nauczycieli (por. Farrell, 2007; Richards i Lockhart, 1994; zob. także Adams-Tukiendorf, 2012). Jest to najczęściej pisanie dziennika i/lub dyskusja w grupie, czy rzadziej stosowane nagrywanie lekcji i krytyczna analiza rozwoju procesu dydaktycznego (np. Etscheidt i inni, 2012; Wallace, 2001). Do mniej znanych form należą różnego rodzaju gry motywujące do myślenia z meta poziomu, których bogactwo czerpać można właśnie z coachingu[2]. Jednak nie należy zapominać, że istotnym elementem procesu refleksji jest przejście do działania. Samo myślenie nie wystarcza, by coś zmienić, a chęć zmiany leży u podstaw myślenia refleksyjnego. Potrzebna jest motywacja, aby przerobić wnioski wyciągnięte podczas procesu refleksji na konkretne aktywne kroki realizujące nowe pomysły (zob. np. Farrell, 2007).

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie gry coachingowej Points of You The Coaching Game, która stworzona została do celów refleksji w odniesieniu do różnych aspektów życia, a która z powodzeniem może być za-

2 zob. Experience Corner (2012). Oferta. http://www.experiencecorner.com/pl/oferta

stosowana przez nauczyciela do pracy z celem i pośrednio do budowania wewnętrznej motywacji do skutecznego działania.

POINTS OF YOU THE COACHING GAME

Points of You The Coaching Game to gra coachingowa wykorzystująca zestaw kart ze zdjęciami podpisanymi inspirującymi hasłami. Do kart dołączona jest książka zwierająca powiązane ze zdjęciami krótkie teksty, historyjki czy cytaty (zob. Golan i Shani, 2007). Materiał zdjęciowy i tekstowy pogrupowany został na pięć obszarów. Pierwszy obszar występuje pod hasłem Podróży, drugi – pod hasłem Działania, trzeci – pod hasłem Bycia, kolejny – pod hasłem Trudności, a ostatni – pod hasłem Możliwości. W ramach poszczególnych obszarów autorzy zamieścili po 13 tematów nawiązujących do różnych aspektów życia, co daje w sumie 65 tematów do rozważania i do dyskusji reprezentowanych na 65 kolorowych kartach. W pakiecie do gry znajduje się także plansza z tzw. mapą tematyczną, na której można rozkładać wyciągane karty[3].

W grę można grać na różne sposoby. Po pierwsze, można wyjść od zadania sobie pytania lub zwerbalizowania celu lub wybrać jedną z plansz tematycznych, które zawężają pole do eksploracji. Po drugie, można ciągnąć karty losowo lub rozłożyć wszystkie karty i wybrać te, które pasują do tematu. Autorzy proponują, aby zacząć od świadomego wybierania kart, a potem dla porównania wyciągnąć je losowo z potasowanej talii. Po trzecie, można rozważać obraz z karty osobno, a hasło osobno, lub próbować znaleźć powiązanie między obrazem, hasłem i własnym tematem czy celem. Hasło wyrażone słowami dociera do tego, co jest w nas świadome (pamięć werbalna; lewopółkulowe myślenie werbalne), natomiast obraz ma za zadanie połączyć nas z tym, co jest nieuświadomione (pamięć wzrokowo-przestrzenna; prawopółkulowe myślenie intuicyjne, obrazowe). Po czwarte, można pogłębić proces refleksji, sięgając po materiał tekstowy zawarty w dołączonej do gry książce (Golan i Shani, 2007). Do każdej karty autorzy dobrali zestaw zawierający krótkie opowiadanie lub anegdotę, kilka cy-

3 zob. proponowane mapy tematyczne na http://www.thecoachingame.com/156481

tatów oraz pytania otwarte, a także dwa dodatkowe obrazy. Schodząc na głębszy poziom, można odkryć nowe pokłady innych perspektyw i zobaczyć swój problem czy cel w zupełnie nowym świetle.

Pracując z obrazem warto eksplorować różne wymiary – wymiar informacyjny (Jakie są fakty? Co widzę?), wymiar sytuacyjny (Jaka jest opowieść w tym obrazie? Jakie inne obrazy uaktywniają się w mojej pamięci? Co znajduje się poza obrazem? Jaki jest szerszy kontekst?), wymiar sensoryczny (Jakie widzę tu kolory? Co jest w cieniu? Co jest oświetlone? Jaki ten obraz ma zapach? Jaki smak?), wymiar emocjonalny (Co czuję jak patrzę na ten obraz? Co mi się w nim najbardziej podoba? Co mnie drażni? Czego w tym obrazie brakuje?), wymiar porównawczy (Jak ten obraz ma się do innych obrazów? Jaki jest związek z moim tematem/ problemem? Jakie znaczenie niesie ten obraz dla mnie?).

Obraz idzie zawsze w parze ze słowem lub frazą. Warto najpierw zakryć słowo i pracować z samym obrazem, aby nie skłaniać się do zbyt wczesnej klasyfikacji obrazu poprzez znaczenie nadane przez towarzyszący mu wyraz, a potem dopiero skupić się wyłącznie na słowie i zanalizować, jakie znaczenie w sobie niesie (por. pytania: Jakie są części składowe wyrazu? Jaka jest jego podstawa słowotwórcza? Jakie inne słowa można z niego stworzyć? Czy jest to „dobre" czy „złe" słowo? Jakie emocje we mnie wzbudza?). Następnie można doszukiwać się powiązania między obrazem a słowem oraz jak one się mają do postawionego celu czy problemu.

Ważnym elementem gry coachingowej jest zestaw pytań otwartych, które pomagają ukierunkować proces myślenia na nowe tory (por. wybrane przykłady pytań: Jak widzę siebie? Jak inni mnie postrzegają? Co mnie powstrzymuje przed działaniem? Jaka jest moja największa porażka życiowa? Jaki jest mój największy sukces? Z czego jestem w stanie zrezygnować, żeby osiągnąć swój cel? Jeśli wszystko jest możliwe, to czego bym sobie życzył właśnie teraz? Czego nie zauważam? Co mnie motywuje? Co mi pomoże podjąć kolejny krok?). Można skorzystać z gotowych pytań proponowanych przez autorów książki lub zadawać pytania, które same nasuwają się w procesie refleksji. Im więcej pytań pojawia się w polu, tym większa szansa na dotarcie do głębi problemu czy wybranej kwestii i na poznanie większej liczby nowych perspektyw.

Ponieważ gra opiera się na materiale wizualnym i tekstowym, zwykle powiązanych w niestandardowy sposób, uczestnik gry, który wyciąga daną kartę, często wręcz zatrzymuje się, żeby zastanowić się, jak dana karta i tekst łączą się z jego celem czy tematem. Co ciekawe, osoby, które brały udział w grze, zwykle zaskoczone są trafnością karty w stosunku do ich tematu. To tak jakby karta faktycznie odpowiadała na ich pytanie czy podsuwała rozwiązanie. Fenomen tego zjawiska można wytłumaczyć z poziomu funkcjonowania mechanizmów poznawczych, czyli myślenia schematami i wychodzeniem ze schematów. Omawiana gra coachingowa zdecydowanie zachęca do wychodzenia ze schematów i dostrzegania nowych potencjalnych możliwości radzenia sobie z wybranym obszarem życia. Nieoderwalnym elementem gry jest zaangażowanie emocjonalne, które pogłębia efekt gry, a którym jest przełożenie doświadczenia mentalnego na działanie. Dostrzegając nowe możliwości, uczestnik poprzez ciekawość tego, co się za nimi kryje, nabiera ochoty, aby doświadczyć tych możliwości w rzeczywistości i zyskuje motywację wewnętrzną do działania. Autorzy gry zachęcają, aby na koniec zwrócić uwagę na to, co przyniósł proces refleksji, jaki jest wgląd, czy wniosek, i w jaki sposób można go zrealizować (Co zrobisz w ciągu 24 godzin? Co zrobisz w ciągu najbliższego tygodnia? Co zrobisz w ciągu najbliższego miesiąca?).

Jak piszą autorzy gry, nie ma tu wygranych ani przegranych. Gra skonstruowana jest w taki sposób, aby stymulować myślenie, dyskusję i współpracę (Golan i Shani, 2007). Przede wszystkim chodzi o prowokowanie myślenia niestandardowego (HaSharon, 2010). Dzięki różnym perspektywom otwieranym przez karty, uczestnicy gry przeniesieni zostają w obszary własnego umysłu, które do tej pory nie były przez nich eksplorowane. Poruszanie się po nowych ścieżkach myślowych stymuluje kreatywność i nowe sposoby rozwiązywania nurtujących kwestii czy problemów.

DWA SPOSOBY MYŚLENIA

W psychologii społecznej wyróżnia się dwa sposoby myślenia – kontrolowane i automatyczne (Aronson i inni, 2006; zob. także Brown, 2000;

McLaughlin i inni, 1983, gdzie oba typy myślenia omówione są w kontekście uczenia się języka obcego).

Myślenie automatyczne jest automatyczną szybką reakcją na zewnętrzny bodziec, bazującą na ustalonym wcześniej schemacie reagowania na podobne bodźce. „Myślenie automatyczne jest z założenia nieświadome, niezamierzone, mimowolne i niewymagające wysiłku" (Aronson i inni, 2006: 70). Włącza się za każdym razem, kiedy mamy dokonać szybkiej oceny sytuacji, kiedy w naszym przekonaniu nie ma czasu na myślenie lub kiedy sytuacja jest rozpoznana jako znana. Odwołujemy się wówczas podświadomie do naszych wcześniejszych doświadczeń i przypominamy sobie własną wcześniejszą reakcję lub reakcję innej osoby. Jeśli reakcja jest trafna, przechodzimy nad nią do porządku dziennego; często nawet nie zastanawiamy się nad jej genezą. Ułatwia nam to funkcjonowanie, ponieważ istniejące w naszym systemie myślenia schematy automatycznie pomagają nam organizować nasze otoczenie i interpretować sytuacje te znane i te nowe. Ciekawe jest to, że schematy włączają się także w momencie, kiedy mamy luki poznawcze lub luki informacyjne dotyczące danej sytuacji (schematy osadzone są w systemie pamięci ludzkiej, która funkcjonuje na bazie procesu rekonstruowania informacji; jeśli odtwarzane fragmenty nie są kompletne, pamięć w naturalny sposób wypełnia luki informacjami podobnymi, pasującymi do uaktywnionego schematu (więcej na ten temat w Baddeley, 1997). Dzięki schematom nadajemy urwanym fragmentom ciągłość i logiczne znaczenie, co daje nam poczucie sensu i bezpieczeństwa. Dzięki schematom od razu wiemy, jak się zachować, co powiedzieć, jak zareagować.

Myślenie automatyczne pomaga nam oczywiście w codziennym funkcjonowaniu, w wykonywaniu dobrze nam znanych czynności, w szybkim ocenianiu danej sytuacji i błyskawicznym podejmowaniu decyzji oraz w natychmiastowej reakcji. Jednak może nas też przyblokować w działaniu, ponieważ bazuje zwykle na utartych, znanych schematach, przywołując zawsze te same lub podobne reakcje, a te nie zawsze są wystarczające, aby umożliwić nam zobaczenie danej sytuacji w nowym świetle, czy aby pchnąć nas do podjęcia innej niż zwykle decyzji. Czasem reakcja oparta na myśleniu automatycznym jest nietrafiona, uaktywniony schemat czy

skrót myślowy prowadzi do błędnej interpretacji i rezultatem mimowolnego działania jest błąd o nieprzewidzianych wcześniej konsekwencjach. Mówimy wtedy o „bezmyślnym" działaniu. Jest też drugi scenariusz, kiedy wykorzystany do reakcji schemat doprowadził do działania, które było tylko kolejnym powieleniem wcześniej podejmowanych decyzji, więc nie rozwiązało to problemu i tak naprawdę nic się nie zmieniło. W tym przypadku mamy wrażenie, że kręcimy się w kółko. Jak twierdzą psycholodzy, „uporczywe myślenie automatyczne w naszym życiu umysłowym odgrywa rolę dominującą. Jak nowoczesne odrzutowce są obsługiwane przez automatycznego pilota, tak ludzie na co dzień posługują się myśleniem automatycznym" (Aronson i inni, 2006: 85). To by znaczyło, że choć w wielu sytuacjach myślenie schematami pomaga nam w codziennym działaniu, to jednak są sytuacje, które wymagają uaktywnienia innego typu myślenia. Tym myśleniem jest myślenie kontrolowane.

W tym momencie ważne jest wspomnieć o mechanizmie uruchamiania schematów, aby lepiej zrozumieć mechanizm myślenia kontrolowanego, które kontroluje lub blokuje myślenie schematyczne. Według Aronsona i innych (2006), schematy mogą być stale dostępne, uaktywniane na bieżąco podczas wykonywania codziennych czynności w życiu, w pracy czy w szkole, lub mogą być wywoływane czy też wzbudzane mimowolnie i nieświadomie poprzez wcześniej uaktywnione schematy czy pojęcia. Na przykład, autorzy przytaczają eksperyment, w którym uczestnicy mieli przeczytać fragment tekstu opisujący daną osobę – Donalda. Pierwsza grupa miała skupić swoją uwagę na słowach negatywnych w opisie, a druga wyłapać i zapamiętać słowa pozytywne. Efekt eksperymentu był taki, że uczestnicy z pierwszej grupy „mieli znacznie gorsze wyobrażenie o Donaldzie niż ci, którzy zapamiętali określenia pozytywne" (Aronson i inni, 2006: 75), choć nikt z całej grupy badanej w ogóle nie znał Donalda. Eksperyment ten dowodzi, że uaktywnione wcześniej słowa, pojęcia czy wyobrażenia są przenoszone na nasze myślenie automatyczne stosowane do oceny sytuacji czy osoby, co może prowadzić do wypaczonego obrazu sytuacji. To dowodzi, że myślenie automatyczne wiąże się ściśle z naszym nastawieniem. Jeśli mamy pozytywne nastawienie, że coś jesteśmy w stanie zrobić, uruchamiamy taki schemat, który faktycznie potwierdza nasze oczekiwa-

nie i w konsekwencji znajdujemy sposób na działanie. Natomiast jeśli nasze nastawienie jest negatywne, uruchamiany pasujący schemat utrzymuje nas w takim przekonaniu, bo jeśli myślimy, że nie potrafimy czegoś zrobić, to nie podejmujemy się działania w tym kierunku; a ponieważ nie robimy tego, nie nabywamy doświadczenia w wykonywaniu tej czynności, co prowadzi do potwierdzenia, że faktycznie tego nie potrafimy robić (por. pojęcie samospełniającego się proroctwa, Aronson i inni, 2006). Najtrudniejsza w tym wszystkim jest próba zmiany schematycznego myślenia, ponieważ schematy są dość odporne na zmiany. Jak twierdzi Whitmore (2002), ludzie dorośli zwykle korzystają tylko z około 40% swojego mentalnego potencjału, a jednym z głównych powodów jest brak wiary w siebie i w to, że można faktycznie coś zmienić. Niemniej sytuacja nie jest bez wyjścia. Z pomocą przychodzi proces refleksji i uaktywnienie myślenia kontrolowanego.

Myślenie kontrolowane to jakby zwolnienie procesu myślowego, zastanowienie się nad pojedynczymi aspektami, przyjrzenie się szczegółom, rozważenie różnych czynników, przed podjęciem decyzji. Aronson i inni (2006) piszą, że jest to „myślenie świadome, zamierzone, dobrowolne i wymagające wysiłku" (87). Myślenie kontrolowane wymaga mentalnego zaangażowania, a co za tym idzie, więcej czasu na analizę sytuacji, na dostrzeżenie większej ilości elementów i zależności między nimi oraz na ich interpretację (por. pojęcie białej przestrzeni, Gladwell, 2009). Wysiłek mentalny związany jest z tym, że w myśleniu kontrolowanym możemy myśleć świadomie tylko o jednej rzeczy naraz. Nasza uwaga skupia się wówczas na analizie wybranego fragmentu i dopiero po uporaniu się z tym fragmentem możemy zająć się kolejnym. Co ciekawe, możemy włączać myślenie kontrolowane kiedy tylko chcemy, świadomie spowalniać procesowanie i dostrzegać więcej zależności czy ukrytych informacji. Jednak aby tak się stało, musimy faktycznie tego chcieć. Motywacja jest nieodłącznym czynnikiem myślenia kontrolowanego. Jeśli nam nie zależy na dogłębnej analizie lub jesteśmy zbyt zmęczeni, żeby myśleć świadomie, natychmiast włącza się myślenie automatyczne i utarte schematy.

Myślenie kontrolowane może być stymulowane w dwóch przypadkach. Pierwszym jest sytuacja dla nas nowa, dla której nie mamy jeszcze utartego schematu. Drugim jest zmierzenie się z sytuacją, która nas przerasta,

dla rozwiązania której utarte schematy już nie wystarczają. W obu sytuacjach doświadczamy zatrzymania się, żeby pomyśleć, co zrobić, a co jest symptomem myślenia kontrolowanego. Świadomość procesu myślenia, jak wnioskuje Whitmore (2002), pozwala nam na kontrolę tego procesu oraz na bardziej trafne podejmowanie decyzji i działanie; natomiast „to, czego nie jesteśmy świadomi, kontroluje nas" (Whitmore, 2002: 33).

POINTS OF YOU A MYŚLENIE KONTROLOWANE

Wyjaśnienia tego, jak działa gra *Points of You The Coaching Game* można doszukiwać się w teorii twórczego poznania (*creative cognition*), opisanego przez Finke, Ward i Smith (1992). Jak piszą autorzy, podstawą myślenia człowieka jest zdolność generowania nowych jednostek wiedzy w oparciu o dostępne jednostki. To znaczy, że umysł wstępnie korzysta z istniejących w pamięci połączeń znaczeniowych sugerujących na przykład wstępny pomysł na rozwiązanie problemu (por. myślenie automatyczne), a następnie dokonuje interpretacji tych pomysłów, ich ocenę w odniesieniu do nowego kontekstu, a co za tym idzie, stworzenie nowych połączeń znaczeniowych (por. myślenie kontrolowane). Ta druga faza myślenia zbieżna jest z pojęciem myślenia twórczego (por. Nęcka, 2005), szczególnie kiedy uaktywniane są procesy skojarzeń metaforycznych, czy też procesy interpretacyjne dotyczące zastosowania danego pomysłu w zupełnie nowym kontekście czy w nowej konfiguracji znaczeniowej.

W *Points of You The Coaching Game* najważniejszym celem jest zainicjowanie nowego spojrzenia na swój problem, zadane pytanie czy zwerbalizowany cel. Obrazy oraz teksty stymulują myślenie kontrolowane oraz twórczą interpretację tych obrazów i tekstów w odniesieniu do wybranego przez siebie celu, często poprzez metaforyczne połączenia czy inne niż zwykle skojarzenia. Wytrącając grającego ze schematycznego podejścia do problemu czy celu, obraz i tekst pozwalają na wytworzenie nowych połączeń znaczeniowych, które bez takiej stymulacji mogłyby być trudne lub „nie do pomyślenia".

Jak już pisałam wyżej, osoby które miały okazję doświadczyć tej gry, potem komentują z nieukrywanym zdziwieniem, że mimo iż początkowo wybrany obraz czy hasło nie miały żadnego związku z ich tematem, celem, pro-

blemem czy pytaniem, po chwili okazywały się nadawać mu nowe znaczenie, pokazywały go w nowym, często nieoczekiwanym świetle. Osoby te wskazywały niejednokrotnie na niezwykłą adekwatność wyciąganych kart; tak jakby wylosowana karta nie była przypadkowa. Należy podkreślić, że dzieje się tak wówczas, kiedy karty ciągnięte są losowo po wcześniejszym ich potasowaniu, więc tym bardziej zaskakuje ich trafność.

Można to tłumaczyć tym, że pierwsza reakcja na wyciągniętą kartę jest stymulowana myśleniem automatycznym. W momencie, kiedy w pamięci nie znajduje się schematu pasującego do obrazu, proces myślenia zostaje spowolniony, staje się bardziej świadomy, umysł zaczyna analizować poszczególne elementy obrazu i pojęcia reprezentowanego przez towarzyszące obrazowi słowo oraz w dalszej wersji także znaczenie tekstu. Następuje swego rodzaju chwilowa inkubacja, kiedy umysł przetwarza informacje, szukając istniejących połączeń, a jeśli takich nie znajdzie, zaczyna tworzyć nowe połączenia i gracz doznaje momentu olśnienia – *aha! Już wiem, co ten obraz znaczy w mojej sytuacji*! i następuje wyjaśnienie tego znaczenia połączone z wnioskiem – *no tak, to jest oczywiste*! W tym momencie powstała nowa struktura znaczeniowa, która została wpisana w pamięć – gracz stworzył nowy sposób rozwiązania problemu, czy przynajmniej zdał sobie sprawę, że są inne sposoby na rozwiązanie tego problemu, że są inne perspektywy, z których można oceniać sytuację. Staje się dostępna nowa jednostka wiedzy, gotowa do wykorzystania, w zależności od tego, jak zostanie zinterpretowana i jakie znaczenie zostanie jej przypisane (por. Baddeley, 1997; Nęcka, 2005; Runco, 2004). Gracz staje się bardziej świadomy siebie i swojego procesu myślenia dzięki temu, że w świadomy sposób może obserwować swój tok myślenia i świadomie doświadczać zmiany swojego punktu widzenia i sposobu myślenia (Whitmore, 2002).

ZAKOŃCZENIE

Wartością procesu refleksji jest uzyskanie wglądu w siebie, odkrywanie własnego potencjału i doświadczenie wewnętrznej, często niedostrzeganej wcześniej przestrzeni mentalnej i emocjonalnej. Efektem refleksji jest odnalezienie wewnętrznej motywacji do działania (Dörnyei, 2001; Sternberg,

2003) oraz odbudowanie poczucia własnej wartości (Whitmore, 2002). Oba te czynniki są niezwykle ważne w pracy nauczyciela, ponieważ wspierają go w drodze do zawodowego sukcesu i osobistego spełnienia.

Gra coachingowa *Points of You The Coaching Game* jest jednym z wielu sposobów na dotarcie do własnych zasobów wewnętrznych. Stymulując myślenie niestandardowe często powiązane z intuicją poprzez obrazy i inspirujące słowa oraz pytania otwarte, gra umożliwia uczestnikom doświadczenie efektu zdziwienia lub wręcz olśnienia i wyjście poza myślenie według określonego schematu. Dostrzegając inne sposoby na interpretację swojej sytuacji, uczestnicy mogą w formie zabawy i w bezpiecznej przestrzeni przeanalizować swoje wartości, zdefiniować na nowo siebie i innych oraz swój stosunek do poruszanych kwestii, postawionego celu lub problemu i ewentualnie podjąć decyzję, który z nowych sposobów jest wystarczająco atrakcyjny, aby wdrożyć go w działanie.

Udział w grze pozwala docenić rolę samoświadomości własnych schematów myślenia, reagowania i działania, włącza nowe potencjały percepcyjne i poznawcze oraz motywuje do wykorzystania produktu refleksji, czyli wglądu w siebie, do działania i wprowadzenia konstruktywnych zmian. Podczas gry uczestnik sam decyduje, jak bardzo czy jak głęboko jest gotowy się zaangażować, dzięki czemu ma poczucie kontroli nad procesem, jednak największą wartością, jaką niesie omawiana gra coachingowa, jest element zaskoczenia, który pozwala na skierowanie procesu poznawczego na nieodkryte terytoria własnych możliwości. Jak pisał T.S. Eliot, „Tylko Ci, którzy podejmują ryzyko, aby pójść za daleko, mogą odkryć, jak daleko faktycznie można dojść."

Bibliografia

Adams-Tukiendorf, M. 2012. Reflective teacher as researcher: Using research tools to develop reflectivity in teaching profession. [W:] Lankiewicz, H. i Wąsikiewicz-Firlej, E. (red.). *Informed teaching – premises of modern foreign language pedagogy*. Piła: Wydawnictwo PWSZ im. S. Staszica w Pile. 133-144.

Amobi, F. A. i Irwin, L. 2009. Implementing on-campus microteaching to elicit pre-service teachers' reflection on teaching actions: Fresh perspective on an established practice.
Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. 9(1): 27-34.
Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert R. M. 2006. *Psychologia społeczna* [*Social Psychology* 5th ed., Pearson, 2004]. Poznań: Zysk i S-ka.
Baddeley, A. 1997. *Human memory. Theory and practice*. Hove, East Sussex: Psychology Press.
Brown, H. D. 2000. *Principles of language learning and teaching*. Wydanie czwarte. London: Longman.
Chitpin, S. 2011. Can mentoring and reflection cause change in teaching practice? A professional development journey of a Canadian teacher educator. *Professional Development in Education*. 37(2): 225-240. ERIC EBSCOhost. EJ919318.
Dörnyei, Z. 2001. *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
Etscheidt, S., Curran, C. M., i Sawyer, C. M. 2012. Promoting reflection in teacher preparation programs: A multilevel model. *Teacher Education and Special Education*. 35(1): 7-26.
Farrell, T. 2007. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum.
Feng-ming, C. 2010. Reflection as teaching inquiry: examples from Taiwanese in-service teachers. *Reflective Practice*. 11(2): 171-183 doi:10.1080/14623941003672410
Finke, R. A., Ward, T. B., i Smith, S. M. 1992. *Creative cognition. Theory, research, and applications*. Cambridge, MA: MIT Press.
Gladwell, M. 2009. *Błysk! Potęga przeczucia*. [*Blink. The power of thinking without thinking*. 2007]. Kraków: Wydawnictwo Znak.
Golan, Y. i Shani, E. 2007. Points of You. The Coaching Game. http://www.thecoachingame.com/ (15.06.2012).
HaSharon, H. 2010. Points of You introduce The Coaching Game – a new revolutionary approach to games. PRWeb.com http://www.prweb.com/releases/2010/12/prweb4857644.htm (14.07.2012)
McLaughlin, B., Rossman, T. i McLeod, B. 1983. Second language learning: Information-processing perspective. *Language Learning*. 33: 135-158.

Nęcka, E. 2005. *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Paris, S. G. i Ayres, L. R. 1997. *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Richards, J. C. i Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rodgers, C. 1991. *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*. Wrocław: "Thesaurus – Press".

Runco, M. A. 2004. Everyone has creative potential. [W:] Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. i

Singer, J. L. (red.). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: American Psychological Association. 21-30.

Smith, A. i Lennon, S. 2011. Problem solving and critical inquiry in the written and oral reflections of middle school pre-service teachers' classroom experiences. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*. 35(1): 1-11. ERIC EBSCOhost. ED951778.

Sternberg, R. J. 2003. *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. Cambridge: Cambridge University Press.

Teo, T. i Tan, A. 2011. Realities of curriculum and teaching: Revelations from Singapore teachers' meta-reflections. *Online Submission. US-China Education Review*. B5: 601-612. ERIC EBSCOhost. ED527678.

Wallace, M. J. 2001. *Action research for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Whitmore, J. 2002. *Coaching for performance. GROWing people, performance and purpose*. 3rd ed. London: Nicholas Brealey.

Wilson, C. 2007. *Best practice in performance coaching*. London: Kogan Page.

Podejmowanie decyzji w procesie przygotowywania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym

Małgorzata Łuniewska
Uniwersytet Opolski

Artykuł prezentuje wyniki badania w działaniu na temat podejmowania decyzji w procesie przygotowywania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym. Autorka pracy, zatrudniona w prywatnej szkole językowej na stanowisku nauczyciela i koordynatora grup egzaminacyjnych, podjęła badanie w działaniu w celu skonfrontowania decyzji związanych z prowadzeniem kursów egzaminacyjnych z wymienionych pozycji. Uzyskane wyniki badania wskazują na korzyści wynikające z faktu standaryzacji procesu nauczania. Jednocześnie zwracają uwagę na konieczność budowania wśród nauczycieli świadomości różnorodności uczniów i stwarzania możliwości dostosowywania programów nauczania w zależności od indywidualnych potrzeb w taki sposób, aby zapewnić optymalne warunki dla rozwoju językowego.

Słowa kluczowe: koordynator grup egzaminacyjnych, nauczyciel grup egzaminacyjnych, grupa egzaminacyjna, grupa o zróżnicowanym poziomie zaawansowania.

WSTĘP

Współczesny świat zdominowany przez globalizację, nowoczesne technologie oraz powszechny dostęp do informacji przyniósł istotne zmiany w obszarze nauczania języków obcych. Biegła znajomość języka angielskiego jest konieczna do osiągnięcia sukcesu w wielu dziedzinach. Istot-

na jest nie tylko umiejętność komunikacji w języku angielskim, ale także potwierdzenie znajomości języka w formie certyfikatu określającego poziom zaawansowania. Z tego powodu na rynku edukacyjnym pojawiło się wiele instytucji oferujących szeroki wachlarz egzaminów językowych. Jedną z najbardziej rozpoznawalnych i cieszącą się uznaniem na całym świecie jest *University of Cambridge ESOL Examinations*. Proponowana przez *Cambridge ESOL* oferta obejmuje egzaminy między innymi w zakresie *General English* (*KET, PET, FCE, CAE, CPE*), *Business English* (*BEC*), angielskiego dla celów specjalistycznych (*ESP*), akademickiego angielskiego (*IELTS*) oraz egzaminy dla dzieci (*YLE*).

W ciągu ostatniego dwudziestolecia w Polsce powstało wiele prywatnych szkół językowych, które w odpowiedzi na zainteresowanie słuchaczy, proponują kursy przygotowujące do egzaminów językowych na wszystkich poziomach zaawansowania od A1 do C2 (wg skali *CEF*). Wśród nich szczególną popularnością cieszą się egzaminy *FCE* (*First Certificate in English*) oraz *CAE* (*Certificate in Advanced English*), odpowiednio na poziomie B2 i C1. Według statystyk *Cambridge ESOL*, w 2006 roku ponad 2 miliony kandydatów przystąpiło do egzaminów *Cambridge* przeprowadzonych w ponad 130 krajach na świecie (*CAE Handbook*, 2008).

Wobec tak dużej popularności kursów egzaminacyjnych pojawiła się potrzeba odpowiedniego przygotowania kadry nauczycielskiej. Nauczanie grup egzaminacyjnych pod wieloma względami nie różni się od praktyk stosowanych w grupach standardowych, jednak, jak zauważyły Burgess i Head (2008), wiąże się ono ze szczególną odpowiedzialnością. Przed przystąpieniem do prowadzenia kursu egzaminacyjnego należy rozważyć szereg istotnych aspektów, aby stworzyć słuchaczom jak najkorzystniejsze warunki do nabycia umiejętności umożliwiających odniesienie sukcesu na wybranym egzaminie. Burgess i Head (2008) zwracają uwagę, że najistotniejszą kwestią jest pozytywne podejście nauczyciela do procesu przygotowania do egzaminu, a także umiejętność motywowania słuchaczy do systematycznej i, w znacznej części, indywidualnej pracy. Równie istotne jest merytoryczne przygotowanie nauczyciela do pracy z grupą przygotowującą się do egzaminu. Znajomość standardów wymagań egzaminacyjnych oraz technik rozwiązywania zadań i kryteriów ich oceniania w ogromnym stopniu przyczy-

niają się do efektywnego przygotowania kursanta i zwiększenia jego szansy na uzyskanie pozytywnego rezultatu na egzaminie. Case (2008) sugeruje, iż najkorzystniejszym sposobem na zdobycie takiej wiedzy przez nauczyciela jest przystąpienie do egzaminu, do którego będzie przygotowywał grupę. Praktyka ta jest jednak niezwykle rzadko stosowana przez nauczycieli.

Powszechną praktyką w dużych szkołach językowych dbających o wysoką jakość nauczania, jest zatrudnienie koordynatora grup egzaminacyjnych. Jest to zwykle nauczyciel z dużym doświadczeniem w zakresie metodyki nauczania i szczegółową znajomością kwestii związanych z egzaminami. Funkcja koordynatora nie jest formalnie sprecyzowana i w dużej mierze zależy od indywidualnych potrzeb danej szkoły. Zazwyczaj do obowiązków koordynatora należy przygotowanie i nadzorowanie procesu nauczania. Koordynator opracowuje i monitoruje proces rekrutacji, przygotowuje programy nauczania, dokonuje wyboru materiałów dydaktycznych do realizacji celów kursów, opracowuje procedury oceniania oraz testy i egzaminy próbne. Istotną częścią obowiązków koordynatora jest przygotowanie cyklu szkoleń dla nauczycieli prowadzących grupy egzaminacyjne oraz regularne monitorowanie ich pracy.

W przypadku dużych szkół językowych, istotne znaczenie ma uzyskanie akredytacji krajowych lub międzynarodowych instytucji, takich jak *PASE* lub *EAQUALS*, będących gwarancją spełniania przez szkołę wysokich standardów jakości nauczania. Zatrudnienie koordynatora umożliwia ujednolicenie procesu nauczania we wszystkich grupach w obrębie poszczególnych poziomów, odpowiednie przygotowanie nauczycieli do realizowania zadań w konkretnych grupach oraz utrzymanie wysokich standardów gwarantowanych przez instytucje akredytacyjne. W dzisiejszej rzeczywistości, także w dziedzinie edukacji, formułowanie celów, odpowiednie dopasowywanie metod ich realizacji oraz wyznaczanie i utrzymywanie wysokich standardów wydają się mieć ogromne znaczenie i są pozytywnie postrzegane przez klientów.

CEL BADANIA

Grupa badawcza w prezentowanym badaniu charakteryzowała się znaczącymi rozbieżnościami w zakresie ogólnej znajomości języka, poszcze-

gólnych umiejętności językowych, strategii uczenia się, oczekiwań, potrzeb i celów kursantów. Z tego powodu, podjęto decyzję o przeprowadzeniu badania w działaniu w celu sprawdzenia następującej hipotezy: w przypadku grupy kursantów o zróżnicowanym poziomie i celach konieczne jest odpowiednie dopasowanie decyzji podjętych przez koordynatora grup egzaminacyjnych, w zakresie określenia celów dla grupy na drugim poziomie przygotowań do egzaminu *CAE* i wprowadzenie zindywidualizowanego procesu nauczania. Dla sprawdzenia hipotezy sformułowano następujące pytania badawcze:

- Czy realistyczne i uzasadnione jest oczekiwanie, że wszyscy kursanci spełnią wymagania określone dla poziomu C1, wyznaczone w programie kursu dla grup na drugim poziomie przygotowań do egzaminu *CAE*?
- Jak utrzymać wysoki poziom motywacji kursantów w trakcie trwania kursu?
- Jak usprawnić procedurę monitorowania postępów kursantów w celu zapewnienia możliwości szybkiego reagowania na problemy pojawiające się w toku przygotowań?

GRUPA BADAWCZA

Niniejsze badanie przeprowadzone zostało w roku szkolnym 2010/2011 w grupie przygotowującej się do egzaminu *CAE* z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym (według skali poziomów biegłości językowej CEF jest to poziom C1) w prywatnej szkole języków obcych. Kurs obejmował 120 godzin lekcyjnych, realizowanych w formie dwóch 90-minutowych spotkań tygodniowo, od października 2010 do czerwca 2011. Grupa badawcza obejmowała w momencie rozpoczęcia badania 11 osób w wieku 19-27 lat, zakwalifikowanych do grupy CAE2. W obowiązującym w szkole dwuletnim systemie przygotowania do kolejnych poziomów egzaminów *Cambridge ESOL*, była to grupa realizująca drugi etap przygotowań do egzaminu *CAE*. Program nauczania, zgodnie z wytycznymi koordynatora grup egzaminacyjnych, obejmował konsolidację struktur gramatyczno-leksykalnych określonych przez *Cambrid-*

ge ESOL Examinations dla poziomu C1, rozwijanie umiejętności językowych testowanych w poszczególnych częściach egzaminu (czytanie, pisanie, słuchanie, mówienie) oraz techniki i strategie rozwiązywania zadań egzaminacyjnych.

Wstępna analiza poziomu początkowego przed rozpoczęciem kursu egzaminacyjnego na drugim poziomie przygotowań do egzaminu *CAE* (w systemie szkoły oznaczona symbolem CAE2) wykazała istotne różnice biegłości językowej, znajomości struktur gramatyczno-leksykalnych, a także potrzeb i celów długoterminowych kursantów. W analizie tej uwzględniono dwa kryteria: wyniki procesu rekrutacji oraz odpowiedzi udzielone przez kursantów w kwestionariuszu przygotowanym przez autorkę badania.

Na podstawie analizy uzyskanych wyników, grupę badawczą podzielono na trzy podgrupy o różnych poziomach biegłości językowej i odmiennych celach kursu. Grupa 1 obejmowała 5 kursantów kontynuujących naukę w szkole po spełnieniu wymagań pierwszego poziomu przygotowań do egzaminu *CAE*. Kursanci w tej grupie spełniali kryteria kwalifikacji na drugi poziom kursu *CAE*. Dodatkowo mieli oni doświadczenie w zakresie technik egzaminacyjnych, gdyż uprzednio zdali egzamin *First Certificate in English* (*FCE*) na poziomie B2. Dzięki temu kursanci ci mieli także większą świadomość własnych słabych i mocnych stron oraz najskuteczniejszych indywidualnych stylów uczenia się. Cztery osoby w tej grupie miały silną motywację w zakresie przystąpienia do egzaminu *CAE* po ukończeniu kursu, jeden kursant zdecydował o pominięciu egzaminu na poziomie C1 i przystąpieniu do egzaminu *CPE* (C2) w dalszym toku nauki.

Grupa 2 obejmowała trzy osoby kontynuujące kurs, które pomimo faktu, iż nie spełniły wymagań poprzedniego poziomu (CAE1), zdecydowały o podjęciu nauki w grupie CAE2. U podłoża ich decyzji leżały czynniki społeczne i emocjonalne, takie jak silna więź z grupą i poczucie bezpieczeństwa wynikające ze znajomości innych kursantów i nauczyciela. Indywidualnym celem uczniów w tej grupie było przystąpienie do egzaminu na poziomie B2 w trakcie lub po ukończeniu kursu. Dzięki doświadczeniu zdobytemu w poprzednich latach nauki mieli oni, podobnie do kursantów z grupy 1, dużą świadomość własnych umiejętności i strategii uczenia się.

Grupa 3 obejmowała trzech kursantów, którzy nie uczestniczyli uprzednio w zajęciach przygotowujących do egzaminów *Cambridge ESOL*. Wyniki uzyskane w teście kwalifikacyjnym wskazywały na kompetencje językowe na pograniczu poziomów B2 i C1. Wszyscy kursanci na wstępnym teście kwalifikacyjnym prezentowali łatwość i płynność komunikacji na poziomie C1, jednak zakres struktur gramatyczno-leksykalnych określony został na poziomie B2. Zgodnie z procedurą rekrutacyjną obowiązującą w szkole powinni oni zostać zakwalifikowani do grupy na pierwszym poziomie przygotowań do egzaminu *Certificate in Advanced English* (CAE1). Ponieważ w roku szkolnym 2010/2011 z powodu zbyt małej liczby chętnych, grupa przeznaczona dla dorosłych na tym poziomie nie została utworzona, a kandydaci nie wyrazili chęci uczestniczenia w kursie dla młodzieży, zostali oni zakwalifikowani do grupy CAE2, powyżej ich poziomu.

METODA

Wstępna analiza poziomu początkowego w grupie badawczej wykazała znaczące różnice poziomów początkowych oraz indywidualnych celów i potrzeb kursantów. Wobec takiej sytuacji podjęto badanie w działaniu (*action research*), którego celem było przyjrzenie się decyzjom podejmowanym przez koordynatora grup egzaminacyjnych oraz nauczyciela grupy badawczej, w procesie przygotowania kursantów do egzaminu z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym.

Badanie w działaniu to grupa metod badawczych, w których jednocześnie prowadzone jest działanie i badanie nad działaniem. Jego istotą jest obserwacja uczniów, innych nauczycieli, bądź samoobserwacja oraz refleksja nad obserwowanymi zachowaniami w celu doskonalenia warsztatu nauczyciela-badacza. Harmer (2008) zwraca uwagę, iż początek praktyki zawodowej wiąże się z uczestnictwem w szeregu kursów i szkoleń mających na celu podnoszenie kwalifikacji. Na późniejszym etapie kariery zawodowej, praktykujący nauczyciel powinien samodzielnie poszukiwać metod samodoskonalenia. Badanie w działaniu jest nieocenionym narzędziem umożliwiającym rozwój poprzez refleksję nad własnym zachowaniem w roli nauczyciela. Metoda ta ma pomóc w zrozumieniu zdefiniowa-

nego zjawiska lub procesu w trakcie wieloetapowego badania obejmującego powtarzające się cykle formułowania planu działania, wdrażania jego etapów, przy jednoczesnym ich monitorowaniu i ewaluacji, co prowadzić ma do wniosków, na bazie których określany jest kolejny plan działania. Farell (2007) wymienia szereg korzyści tego typu badania płynących z faktu, iż jest ono ściśle związane z konkretnym środowiskiem szkolnym i ma wymierne implikacje dla badacza.

NARZĘDZIA BADAWCZE

W prezentowanym badaniu w działaniu wykorzystano jakościowe narzędzia badawcze, takie jak kwestionariusz i wywiad, zaprojektowane przez nauczyciela grupy egzaminacyjnej, oraz narzędzia jakościowe w postaci wyników testów egzaminacyjnych oraz egzaminu próbnego, włączonych do programu nauczania przez koordynatora grup egzaminacyjnych. Narzędzi ilościowych użyto do określenia poziomu biegłości językowej kursantów i monitorowania uzyskiwanych przez nich w trakcie kursu postępów. Narzędzia jakościowe posłużyły do określenia potrzeb kursantów, wytyczenia indywidualnych celów długoterminowych, budowania samoświadomości uczniów w zakresie ich słabych i mocnych stron oraz utrzymania poziomu motywacji w trakcie trwania kursu.

WYNIKI

W prezentowanym badaniu w działaniu wykorzystano trzy narzędzia badawcze: kwestionariusz, wywiad oraz testy egzaminacyjne. Po zakończeniu badania w działaniu, dwa tygodnie przed zakończeniem kursu egzaminacyjnego, przeprowadzono analizę zebranych danych. W trakcie badania, dwóch kursantów z grupy 1 zrezygnowało z uczestniczenia w zajęciach w drugim semestrze z przyczyn osobistych.

Analizy danych dokonano w odniesieniu do dwóch odrębnych kryteriów: realizacji celów oraz postępów osiągniętych przez kursantów w trakcie kursu. Cele wytyczone przez koordynatora grup egzaminacyjnych dla kursu CAE2 nie zostały zrealizowane. Spośród 9 kursantów grupy przygo-

towującej do egzaminu *CAE*, zaledwie 1 przystąpił do egzaminu po zakończeniu cyklu przygotowań. Wszyscy kursanci w grupie 1 spełnili wymagania założone dla grupy CAE2, jednak zaledwie jedna osoba podjęła decyzję o przystąpieniu do egzaminu.

W przypadku grupy 3, dwóch kursantów osiągnęło poziom biegłości językowej założonej dla poziomu C1. Nie podjęli oni jednak decyzji o przystąpieniu do egzaminu *CAE* po zakończeniu kursu. Trzeci kursant w tej grupie nie zdołał spełnić wymagań.

Kursanci z grupy 2 poszerzyli zakres struktur gramatyczno-leksykalnych, nie spełnili jednak wymagań poziomu C1. A zatem cel założony dla grupy egzaminacyjnej na poziomie C1 nie został zrealizowany, gdyż spośród 9 kursantów, 5 spełniło wymagania językowe, a zaledwie 1 podjął decyzję o przystąpieniu do egzaminu.

Drugim kryterium poddanym analizie była ocena postępów osiągniętych przez kursantów w stosunku do poziomu początkowego oraz indywidualnych celów wyznaczonych na początku kursu w obrębie trzech podgrup.

Indywidualizacja celów została wdrożona w oparciu o ocenę poziomów początkowych z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb kursantów. Jej skutkiem była indywidualizacja procesu nauczania poprzez odpowiednie dostosowanie zadań realizowanych w trakcie zajęć oraz dobór materiałów dydaktycznych do pracy indywidualnej. Na podstawie wyników egzaminu próbnego oraz testu końcowego można stwierdzić, że indywidualne cele kursantów zostały osiągnięte.

Grupa 1, w zakresie znajomości struktur gramatyczno-leksykalnych oraz umiejętności językowych, osiągnęła wyniki umożliwiające uzyskanie pozytywnego wyniku na egzaminie *CAE*. W przypadku grupy 2, osiągnięty postęp pozwalał na uzyskanie pozytywnego rezultatu na egzaminie na poziomie B2. W grupie 3 zaobserwowano znaczące postępy w zakresie znajomości struktur gramatyczno-leksykalnych, umiejętności językowych oraz technik egzaminacyjnych.

Uzyskane wyniki wskazują, że decyzje podjęte przez koordynatora grup egzaminacyjnych w kwestii programu nauczania nie są możliwe do zrealizowania w grupie dorosłych kursantów o istotnie zróżnicowanym po-

ziomie i celach. Dokonany przez nauczyciela podział na podgrupy i dobór odpowiednio dostosowanych, dodatkowych materiałów dydaktycznych umożliwiły osiągnięcie przez wszystkich kursantów indywidualnych celów, niewykraczających poza ich umiejętności. Regularne monitorowanie postępów kursantów za pomocą testów i egzaminów próbnych, dostosowanych do ich kompetencji językowych oraz wspólne zadania przygotowywane dla wszystkich grup, pozwoliły na utrzymanie wysokiego poziomu motywacji. Procedura monitorowania postępów, uzupełniona o kwestionariusze i wywiad oraz indywidualne konsultacje, pomogły zbudować dobre relacje z kursantami, zwiększyć ich samoświadomość w zakresie skutecznych strategii uczenia się, a w efekcie zachęcić do systematycznej pracy. Można zatem stwierdzić, że indywidualizacja procesu nauczania miała korzystny wpływ na proces uczenia się języka w grupie badawczej.

DYSKUSJA

Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało w 2005 roku raport krajowy prezentujący badania na temat edukacji językowej w Polsce. Według zawartych w nim statystyk w roku szkolnym 2004/2005 w Polsce działalność edukacyjną w zakresie nauczania języków obcych prowadziło 6,845 prywatnych szkół językowych. Spośród ogólnej liczby 786,327 kursantów, 19,804 uczniów uczęszczało na kursy przygotowujące do różnego rodzaju egzaminów, w tym do egzaminu *CAE* przygotowywało się 3,987 uczniów.

Wobec tak znaczącej liczby zainteresowanych kursami egzaminacyjnymi w dużych szkołach językowych pojawia się potrzeba wprowadzania standardów nauczania ułatwiających monitorowanie działań edukacyjnych w grupach egzaminacyjnych i zapewniających wysoką jakość nauczania. Kwestia odpowiedzialności za odpowiednie przygotowanie procedur, ich wdrażanie i nadzorowanie leży w gestii koordynatorów bloków egzaminacyjnych. Mogą oni także pełnić funkcje doradców, trenerów bądź coachów. Podejmowane przez nich decyzje wynikają z wiedzy, doświadczenia, analizy materiałów egzaminacyjnych i mają charakter merytoryczny, ukierunkowany na potrzeby całego bloku egzaminacyjnego

w kontekście konkretnej szkoły językowej. Stanowią one także istotny punkt odniesienia dla nauczycieli uczących grupy egzaminacyjne w kwestii metodyki nauczania i wymagań stawianych przez szkołę. Dzięki pracy koordynatora blok egzaminacyjny wydaje się być sprawnie funkcjonującą machiną edukacyjną.

Jednym z zadań koordynatora, wspomnianym we wstępie, jest przygotowanie procedury rekrutacyjnej. Proces rekrutacji w szkole, w której przeprowadzono niniejsze badanie biegnie dwutorowo. Jedną z jego składowych jest system „przejść w grupach" opisujący kryteria, które kursant uczestniczący w zajęciach powinien spełnić, aby uzyskać wynik promujący do przejścia na kolejny poziom nauki. Drugą składową jest test kwalifikacyjny określający poziom kandydatów, którzy nie byli uprzednio kursantami szkoły. Test ten jest zwykle uzupełniany rozmową kwalifikacyjną, która ostatecznie decyduje o kwalifikacji na poziom dopasowany do umiejętności i potrzeb kandydatów. System ten, stosowany od 12 lat w szkole, w której przeprowadzono badanie, wydaje się spełniać swoje zadanie. W większości przypadków kursanci są lokowani na poziomach odpowiednio dopasowanych do ich kompetencji językowych. W sytuacji nieodpowiedniego doboru poziomu, w trakcie pierwszych dwóch tygodni trwania kursu, wdrażana zostaje procedura zmiany grupy.

Mimo iż narzędzia służące do kwalifikacji kandydatów do grup odpowiadających ich poziomowi zaawansowania są skuteczne, mogą być jednocześnie problematyczne. Koncentrują się bowiem na ogólnym, szeroko pojmowanym poziomie biegłości językowej. Scrivener (2005) zauważa, że kwalifikacja do grup kursowych często uwzględnia, oprócz poziomu, także indywidualne preferencje kandydatów. Uwzględnianie czynników pozamerytorycznych w procesie kwalifikacji do grup egzaminacyjnych prowadzi do sytuacji, w której nauczyciel prowadzący konkretną grupę, staje wobec faktu dużej rozbieżności początkowych poziomów kompetencji językowej.

- Burgess i Head (2008) rozpatrują kwestię poziomu kursanta przygotowującego się do egzaminu w kontekście grupy egzaminacyjnej i wyróżniają trzy typy grup:słaba – grupa charakteryzująca się ambicjami przekraczającymi aktualne kompetencje językowe, w więk-

szym zakresie wymagająca pracy nad poszerzeniem znajomości języka niż pracy nad technikami egzaminacyjnymi,

- przeciętna – posiadająca umiejętności językowe na poziomie egzaminu, do którego się przygotowuje, wymagająca konsolidacji materiału i ćwiczeń w zakresie umiejętności testowanych na egzaminie oraz pracy nad technikami rozwiązywania zadań egzaminacyjnych,
- mocna – w dużym stopniu przygotowana do egzaminu, wymagająca jedynie technicznej pracy nad zadaniami egzaminacyjnymi.
- Istotną kwestią dotyczącą wymienionych typów grup jest problem motywacji. O ile przeciętnie dobre grupy mają dużą motywację do systematycznej pracy, w grupach słabych i mocnych może to stanowić problem wynikający ze zbyt dużej, przytłaczającej wręcz ilości pracy lub zbyt wysokiej samooceny i braku wyzwań.

Podział zaproponowany przez Burgess i Head (2008) dotyczy grupy, natomiast May (2009) zwraca uwagę na różnice między kursantami w obrębie pojedynczych grup i zauważa, że zdarza się, iż poziom kursu egzaminacyjnego jest tak wysoki, że niewiele osób w grupie jest w stanie sprostać stawianym wymaganiom.

Thornbury (2006) uważa, że biegłość językowa zaawansowanego ucznia może wynikać z długotrwałego procesu uczenia się języka w formule nauczania szkolnego lub pozaszkolnego, długotrwałej ekspozycji na język, na przykład w trakcie przebywania w środowisku anglojęzycznym, lub być połączeniem obu tych czynników. A zatem, dwaj uczniowie na tym samym poziomie ogólnej znajomości języka mogą prezentować istotne różnice w aspekcie poprawności i płynności, a także zakresu używanych struktur i słownictwa. Z tego faktu może wynikać różnorodność potrzeb kursantów i ich oczekiwań w kwestii procesu nauczania.

Innym obowiązkiem koordynatora grup egzaminacyjnych, ściśle związanym z omówionym powyżej procesem rekrutacji, jest opracowanie programów nauczania. W szkołach językowych programy nauczania odzwierciedlają standardy wytyczone przez szkoły lub instytucje akredytacyjne. W przypadku programów nauczania grup egzaminacyjnych konieczne wydaje się także uwzględnienie wymagań określonych dla poszczególnych egzaminów przez instytucje egzaminacyjne. Dobór i sekwencja tre-

ści nauczania zawartych w programie nauczania powinny być uzależnione od stopnia ich przydatności dla ucznia, jego poziomu zaawansowania i celów kursu (Thornbury, 2006). Powinny one także wynikać z analizy potrzeb konkretnej grupy kursantów. Program nauczania grup egzaminacyjnych powinien zawierać zagadnienia gramatyczno-leksykalne, określone przez instytucję egzaminacyjną dla danego poziomu egzaminu oraz elementy rozwijające poszczególne sprawności językowe testowane na egzaminie. Istotne jest również włączenie technik i strategii egzaminacyjnych oraz pracy nad testami egzaminacyjnymi. Odpowiednio przygotowany program nauczania jest doskonałym narzędziem służącym do wyznaczania standardów i ułatwiającym ich utrzymanie. Jednak, jak zauważa Thornbury (2006), stopień realizacji materiału przez nauczyciela w konkretnej grupie uczniów może być bardzo różny. Potrzeby kursantów różnią się bowiem często tak znacząco, iż nie jest praktycznie możliwe przygotowanie programu nauczania odpowiadającego oczekiwaniom wszystkich uczniów w obrębie konkretnej grupy.

Procedury rekrutacyjne i programy nauczania opracowywane przez koordynatora grup egzaminacyjnych mają charakter uniwersalny i są skierowane do wszystkich grup na poszczególnych poziomach zaawansowania. Wyznaczają one standardy, ale często nie uwzględniają indywidualnych różnic między kursantami. Przed przystąpieniem do nauczania konkretnej grupy egzaminacyjnej należy zatem zastanowić się w jakim stopniu możliwa, czy też uzasadniona, jest realizacja materiału określonego w programie nauczania. Decyzje o charakterze ogólnym są podejmowane przez koordynatora, natomiast decyzje dotyczące konkretnych grup leżą w gestii nauczyciela prowadzącego kurs egzaminacyjny. Powinny być one podejmowane w oparciu o wnikliwą analizę poziomu początkowego kursantów oraz ich potrzeb i konsultowane z koordynatorem odpowiedzialnym za monitorowanie pracy nauczyciela.

Jak już wspomniano Burgess i Head (2008) wyodrębniły trzy typy grup egzaminacyjnych: mocną, przeciętną i słabą. W grupie badawczej, w której przeprowadzono badanie w działaniu zaprezentowane w artykule, wszystkie trzy typy są reprezentowane przez trzy podgrupy, na które podzielono kursantów grupy egzaminacyjnej na drugim poziomie przygotowań do eg-

zaminu *CAE*. Grupę 1 można określić jako mocną, grupę 2 jako słabą, natomiast grupę 3 jako przeciętną. Autorka badania miała zatem do czynienia z grupą o zróżnicowanym poziomie zaawansowania (*mixed ability class*). Kwestionariusz przeprowadzony na początku kursu wykazał także odmienne cele i potrzeby kursantów oraz zróżnicowany poziom samoświadomości uczniów w zakresie samooceny ich słabych i mocnych stron. Po przeanalizowaniu zebranych danych, przeprowadzono wywiad koncentrujący się na ustaleniu indywidualnych celów długoterminowych dla poszczególnych kursantów i dokonano podziału na podgrupy, w obrębie których znaleźli się uczniowie o zbliżonym poziomie początkowym i podobnych celach.

Kwestia nauczania grup o zróżnicowanym poziomie była przedmiotem licznych badań prowadzonych w drugiej dekadzie ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Podkreślano w nich korzyści wynikające z podziału uczniów na odrębne grupy pod względem ich zdolności i umiejętności. Ireson i Hallam (1999) wyróżniają trzy typy podziału uczniów:

- *streaming* – grupowanie uczniów ze względu na ich zdolności na wszystkich przedmiotach szkolnych,
- *setting* – grupowanie uczniów ze względu na ich zdolności w przypadku wybranych przedmiotów szkolnych (np. języki obce),
- *within-class grouping* – grupowanie uczniów w obrębie klas o zróżnicowanym poziomie dla potrzeb konkretnych zadań realizowanych podczas zajęć.

Wielu badaczy zauważyło pozytywne efekty tworzenia jednorodnych grup, bez względu na to, czy uczniowie byli kwalifikowani do mocnych czy słabych klas (Kerckhoff, 1986; Newfield i McElyea, 1983; Harlen i Malcolm, 1997). Wymienione badania, prowadzone wśród uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych i Szkocji, dowodzą większej skuteczności nauczania z zastosowaniem instrukcji odpowiednio dopasowanych do poziomu i umiejętności uczniów.

W literaturze znaleźć można również badania, których wyniki nie potwierdzają skuteczności nauczania przy zastosowaniu podziału uczniów na grupy pod względem zdolności. Co więcej, podział taki ma negatywny

wpływ na samoocenę uczniów i skutkuje negatywnym podejściem do realizacji obowiązku szkolnego (Barker Lunn, 1970; Newbold, 1977; Slavin, 1990; Hanushek i Woessmann, 2005). Wyniki badania przeprowadzonego przez Harlen i Malcolm (1997) sugerują brak pozytywnego wpływu podziału na osiągane przez uczniów wyniki i zwracają jednocześnie uwagę na korzyści wynikające z nauczania grup o zróżnicowanym poziomie z wykorzystaniem grupowania dla potrzeb wybranych zadań wykonywanych w trakcie zajęć.

W prywatnych szkołach językowych powszechnie stosowany jest *setting* czyli podział kursantów pod względem ich umiejętności językowych. W przypadku nauczania języków obcych jest to uzasadniona praktyka, która nie powoduje negatywnych skutków społecznych czy emocjonalnych. Mimo wykorzystania skutecznych narzędzi do kwalifikacji kandydatów na odpowiednie poziomy zaawansowania, często mamy jednak do czynienia z istotną rozbieżnością ogólnej znajomości języka, poszczególnych umiejętności językowych lub potrzeb i celów kursantów.

ZAKOŃCZENIE

Decyzje podejmowane przez koordynatora grup egzaminacyjnych mają istotne znaczenie dla wyznaczania i utrzymywania wysokich standardów nauczania w szkole językowej, oferującej kursy egzaminacyjne dla dużej liczby kursantów. Procedura rekrutacyjna, programy nauczania, odpowiedni dobór metod nauczania i materiałów dydaktycznych oraz system monitorowania postępów kursantów, opracowywane przez koordynatora, mają na celu umożliwienie słuchaczom osiągnięcia celu, jakim jest skuteczne przygotowanie do wybranego egzaminu. Stanowią także punkt odniesienia dla nauczycieli prowadzących kursy egzaminacyjne. Niosą ze sobą jednakże istotne ryzyko nadmiernej, skostniałej wręcz, konieczności realizowania przez nauczycieli wytycznych określonych przez koordynatora dla danej grupy egzaminacyjnej. Wspomniana wcześniej procedura kwalifikacyjna nie jest bowiem wolna od usterek wynikających z czynników pozamerytorycznych i często skutkuje tworzeniem grup o istotnie zróżnicowanym poziomie początkowym kursantów, szczególnie wśród doro-

słych słuchaczy. Z tego względu, w grupach o znaczącym zróżnicowaniu poziomów i celów, nauczyciel grupy egzaminacyjnej powinien przeprowadzić wnikliwą analizę potrzeb kursantów i po konsultacji z koordynatorem odpowiednio dopasować cele kursu. Należy bowiem rozważyć kwestię czy priorytetem w danej grupie jest realizacja celu kursu, jakim jest przygotowywanie do egzaminu, który może wykraczać poza możliwości niektórych członków grupy, czy też ustalenie indywidualnych celów, umożliwiających optymalny rozwój każdemu kursantowi.

Aspekt różnorodności kursantów w obrębie jednej grupy jest niezwykle często pomijany w sytuacji, gdy szkoła określa standardy i wymagania dla grup o konkretnych poziomach zaawansowania. Koordynator grup egzaminacyjnych powinien zatem, w cyklu szkoleń dla nauczycieli egzaminacyjnych, uwzględnić ten aspekt i zwiększyć świadomość nauczycieli w kwestii strategii nauczania grup kursantów o zróżnicowanym poziomie i celach. Brak wrażliwości i elastycznej reakcji nauczyciela w tej kwestii może skutkować obniżeniem motywacji uczniów i nieadekwatnym wykorzystaniem ich możliwości językowych.

Bibliografia

Barker Lunn, J. C. 1970. *Streaming in the Primary School.* Slough: NFER.

Burgess, S. i Head, K. 2008. *How to Teach for Exams* (5th ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.

CAE Handbook for teachers for examinations from December 2008. 2008. Cambridge: University of Cambridge, ESOL.

Case, A. 2008. Preparing to teach your first EFL exam class. http://www.usingenglish.com/teachers/articles/preparing-to-teach-your-first-efl-exam-class.html. (10.08.2011).

Edukacja językowa w Polsce. Język narodowy, regionalny, języki obce oraz języki mniejszości narodowych i etnicznych. Raport krajowy. 2005. Warszawa: Ministerstwo Edukacji i Nauki. http://prohumanum.org/wp-content/uploads/2008/03/raport-men-jezyki.pdf

Farrell, T. S. C. 2007. *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London: Continuum.

Hanushek, E. A. i Woessmann, L. 2005. Does educational tracking affect performance and

Inequality? Differences-in-Differences Evidence across Countries. *The Economic Journal*. 116(510): C63-C76.

Harlen, W. i Malcolm, H. 1997. *Setting & Streaming: A Research Review*. Edinburgh: SCRE.

Harmer, J. 2008. *The Practice of English Language Teaching.* (4th ed.) Harlow, Essex: Pearson Education.

Ireson, J. i Hallam, S. 1999. Raising Standards: Is ability grouping the answer? *Oxford Review of Education*. 25(3): 343-358.

Kerckhoff, A. C. 1986. Effects of ability grouping in British secondary schools. *American Sociological Review*. 51(6): 842-858.

May, P. 2009. *Exam Classes* (10th ed.). New York: Oxford.

Newbold, D. 1977. *Ability Grouping: the Banbury Enquiry*. Slough: NFER.

Newfield, J. i McElyea, V. B. 1983. Achievement and attitudinal differences in regular, remedial and advanced classes. *Journal of Experimental Education*. 52(1): 47-56.

Scrivener, J. 2005. *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers* (2nd ed.). Oxford: Macmillan Education.

Slavin, R. E. 1990. Achievement effects of ability grouping in secondary schools: a best evidence synthesis. *Review of Educational Research*. 60: 471-490.

Thornbury, S. 2006. *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education.

Wpływ postawy nauczyciela wobec przedmiotu na motywację ucznia w dydaktyce przedmiotowej

Łukasz Walterowicz
Uniwersytet Łódzki

Celem, jaki postawiłem sobie w niniejszej publikacji, jest analiza wpływu postawy nauczyciela wobec przedmiotu na motywację ucznia w dydaktyce przedmiotowej oraz próba opracowania takiego hipotetycznego modelu postawy nauczyciela wobec przedmiotu, który wywarłby możliwie najbardziej pozytywny wpływ na zwiększenie motywacji uczniów do nauki tego języka obcego. Na podstawie własnych doświadczeń przedstawię trzy popularne modele postawy nauczyciela, które uważam za wadliwe. Następnie na podstawie literatury przedmiotu zaproponuję nowy model, który bazując na owych wadliwych modelach, byłby ich alternatywnym udoskonaleniem.

Słowa kluczowe: dydaktyka przedmiotowa, motywacja ucznia, postawa nauczyciela, autonomia ucznia.

WPROWADZENIE

Marcinkowska-Bachlińska (2009) zwraca uwagę, że istnieje silna zależność między poziomem motywacji ucznia do nauki języka obcego a osobą i działaniami nauczyciela. Bazując na tym założeniu, za cel postawiłem sobie przeanalizowanie kluczowych czynników wpływających na motywację, a następnie opracowanie teoretycznego modelu postawy nauczyciela wobec nauczanego przedmiotu, który najbardziej motywowałby ucznia do nauki.

Z racji tego, że model ten ma być nieskomplikowany, w niniejszym artykule przedstawię jedynie najbardziej, w moim przekonaniu, istotne ce-

chy, jakie powinien model ten zawierać i scharakteryzuję je. Moje rozważania mają charakter przede wszystkim introspekcyjny, jednak ich podstawę teoretyczną stanowi literatura przedmiotu.

MOTYWACJA I DEMOTYWACJA

W związku z faktem, że obiektem mojego opracowania jest wpływ postawy nauczyciela na motywację ucznia, warto przedstawić sposób, w jaki rozumiem ten koncept. Pozwolę sobie zatem rozpocząć od przedstawienia definicji motywacji, której autorami są Dörnyei i Ottó, badacze motywacji w nauczaniu języków obcych:

Motywacja to dynamicznie zmienne skumulowane pobudzenie danej osoby, które inicjuje, kieruje, koordynuje, wzmacnia, doprowadza do końca i ocenia procesy kognitywne i motoryczne i dzięki któremu początkowe życzenia i pragnienia są poddawane selekcji, porządkowane według ważności, przygotowywane do realizacji i (z większym lub mniejszym sukcesem) urzeczywistniane (Dörnyei & Ottó, 1998: 64 [tłumaczenie: Małgorzata Bieszczanin]).

Pojęciem antonimicznym dla motywacji jest demotywacja (*demotivation*), wprowadzona i zdefiniowana przez Dörnyeia jako „specyficzne zewnętrzne siły, które redukują lub deprecjonują bazę motywacyjną intencji zachowawczej lub trwającej akcji" (2001: 143 [tłumaczenie własne]).

HIPOTETYCZNE MODELE POSTAWY NAUCZYCIELA POWODUJĄCE DEMOTYWACJĘ

Marcinkowska-Bachlińska słusznie zauważa, że „nauczyciele muszą być świadomi strategii, które pozytywnie wpływają na motywację. Nieświadomość może być przyczyną umacniania trudności ucznia, który mimo dużego wkładu pracy nie osiąga sukcesu. Jest to także porażka nauczyciela, który przez swoje działania zabił ochotę i entuzjazm uczniów do nauki" (2009: 127). Te słowa podkreślają stosowność opracowania pewnego modelu postawy, na którym nauczyciele mogliby się wzorować, aby uniknąć nieświadomego demotywowania swoich uczniów. Aby taki mo-

del opracować, należy dostrzec podstawowe czynniki demotywujące uczniów do działania.

Przedstawię teraz trzy teoretyczne modele prezentujące postawę nauczyciela wobec nauczanego przedmiotu, które opracowałem poprzez introspekcję, analizując i grupując zachowania oraz cechy nauczycieli zaobserwowane podczas mojej dotychczasowej formalnej edukacji. Są to te postawy, które określiłbym jako zmniejszające motywację lub po prostu wadliwe. Bazując na owych trzech modelach, zamierzam podjąć się próby opracowania hipotetycznego modelu postawy, który w moim przekonaniu w sposób najbardziej skuteczny zwiększałby motywację uczniów. Przedstawione postawy odnoszą się do nauczycieli różnych przedmiotów, nie tylko języków obcych.

Model I: Emfaza ważności przedmiotu

Podczas mojej dotychczasowej edukacji i kontaktów z nauczycielami wszelakich przedmiotów, zauważyłem u niektórych z nich pewną tendencję do bycia przekonanym o tym, że ich przedmiot jest ważniejszy od pozostałych nauczanych w danym programie. Za taką postawą kryją się również inne czynniki i charakterystyczne założenia nauczyciela, które odgrywają znaczącą negatywną rolę w motywowaniu uczniów. Do takich czynników należy między innymi brak wyrozumiałości nauczyciela wobec faktu, że uczniowie są również zobowiązani do wykonywania różnych zadań i podejmowania działań w ramach innych przedmiotów objętych ich programem nauczania. Ten brak wyrozumiałości wynika z przekonania, że to właśnie ten jeden przedmiot jest najważniejszy i należy poświęcić mu najwięcej uwagi. Przekłada się to często na nadmierną ilość pracy domowej zadawanej uczniom co lekcję oraz tak wysokie wymagania nauczyciela, że uczniowie przeciętni w danej dziedzinie nie mogą im sprostać mimo wkładanego wysiłku i dodatkowej pracy.

W moim przekonaniu, nie jest to właściwe podejście w nauczaniu przedmiotu, ponieważ uczniowie zainteresowani danym przedmiotem traktują go priorytetowo bez względu na to, czy nauczyciel dodatkowo podkreśla, jak istotny jest ten przedmiot. Natomiast uczniowie, którzy nie są za-

interesowani przedmiotem, nie zostaną zmotywowani przekonaniem nauczyciela o jego szczególnej roli w ich edukacji. Również wymogi nauczyciela mogą skutecznie zmniejszać motywację uczniów. Jeżeli uczeń mimo wysiłku i ilości czasu poświęconego na naukę i pracę domową, nadal nie jest w stanie sprostać wymaganiom, często jest przygnębiony, a naukę tego przedmiotu traktuje jako zło konieczne. Często w takiej sytuacji jedynym czynnikiem motywującym do dalszej pracy jest konieczność ukończenia danego etapu edukacji.

Model II: Podejście zautomatyzowane

Innym przykładem stosunku nauczyciela do przedmiotu jest podejście, które pozwolę sobie nazwać zautomatyzowanym. Natrafiałem na nauczycieli z wieloletnim doświadczeniem i dużą wiedzą w swojej dziedzinie, którzy prowadzili zajęcia zawsze w ten sam, wypracowany przez lata sposób i sami sprawiali wrażenie znudzonych i zmęczonych tym przedmiotem. Ich lekcje często ograniczały się do dyktowania pojęć, reguł i ich objaśnień, a następnie zadawania prac domowych bez jakichkolwiek elementów interakcji z uczniami, poza powtórzeniami.

W podejściu tym nauczyciel nie sprawia wrażenia zainteresowanego uczniami, niechętnie odpowiada na pytania, najczęściej prosi uczniów, aby uzupełnili braki poprzez lekturę stosownej literatury. Zwykle zupełnie nie interesują go oczekiwania uczniów wobec nauczanego przedmiotu, jego lekcje mają przede wszystkim formę wykładu. Sam wszystko wyjaśnia i rozwiązuje wszelkie problemy. Nie daje uczniom żadnej autonomii. Uczestnictwo uczniów jest zwykle ograniczone do przynoszenia materiałów, wykonywania prac domowych i przygotowania się do sprawdzianów.

Model III: Nauczyciel nieomylny

Przez lata mojej dotychczasowej formalnej edukacji zaobserwowałem pewne podejście nauczyciela do przedmiotu, które znacznie szkodzi motywacji uczniów, a mianowicie przekonanie o swojej nieomylności. W szczególności mało doświadczeni nauczyciele, którzy stawiają pierw-

sze kroki w tym zawodzie, mają często tendencję do nietolerowania korekty ze strony uczniów, mimo że sami są świadomi popełnionego błędu. Takie zachowanie stanowi pewną reakcję obronną – nauczyciel obawia się, że jego autorytet wśród uczniów zostanie osłabiony, a w rezultacie na uwagi ucznia na temat popełnionych przez siebie błędów nauczyciele ci reagują w sposób, który nazwałbym agresywnym. Jest to według mnie błędem. Taki nauczyciel często zniechęca uczniów do współpracy i aktywnego uczestnictwa w lekcji, ponieważ neguje on wszelkie argumenty swoich rozmówców a jakakolwiek polemika jest bezowocna.

CECHY OSOBOWOŚCI I DZIAŁANIA NAUCZYCIELA DEMOTYWUJĄCE UCZNIÓW

Wymienione przeze mnie trzy hipotetyczne modele nieprawidłowej postawy nauczyciela wobec przedmiotu mają pewną cechę wspólną. Tą cechą jest tendencja nauczyciela do postrzegania siebie jako jedynego pewnego źródła wiedzy. Takie postrzeganie roli nauczyciela w procesie nauczania opiera się na założeniu, że uczniowie nie posiadają żadnej wiedzy i umiejętności, a jeżeli je posiadają, to nie są one wystarczająco dobrze rozwinięte, aby dzielić się nimi na forum klasowym. Uważam, że nie jest to prawdą, gdyż uczniowie mają różne zainteresowania, a ich umiejętności są rozwinięte w różnym stopniu w zależności od dziedziny. Nauczyciel powinien zasięgać rady uczniów w różnych sprawach i problemach oraz zachęcać ich do przejmowania inicjatywy. Uczeń powinien być traktowany jako partner nauczyciela w procesie kształcenia, a nie jako podmiot nauczania.

Brak sprawiedliwości w ocenianiu, o czym sam się przekonałem, jest czynnikiem, który najbardziej redukuje motywację ucznia. Jeżeli nauczyciel ocenia swoich uczniów nie na podstawie ich wiedzy, a innych czynników, faworyzując ich lub, co gorsza, dyskryminując, przekonuje ich o tym, że nie warto podejmować wysiłku przygotowywania się do zajęć, co z kolei zmniejsza ich zainteresowanie przedmiotem. Jak zauważa Marcinkowska-Bachlińska (2009: 124), „w przypadku niedoceniania przez nauczyciela zaangażowania ucznia i przy małym rozeznaniu samego uczącego się odnośnie czy-

nionych przez niego postępów zmienia się jego stosunek do zadań proponowanych przez nauczyciela". Nawet najbardziej zmotywowany uczeń oceniany w sposób niesprawiedliwy lub dyskryminowany przez nauczyciela, natychmiast straci zainteresowanie przedmiotem, a swoje uczestnictwo w zajęciach ograniczy do niezbędnego minimum. Uczeń dyskryminowany traci jakąkolwiek chęć do podejmowania działań autonomicznych.

Bywa również tak, że uczniowie nie wykazują lub tracą zainteresowanie przedmiotem, który jest nauczany przez osobę o nagannym usposobieniu, np. niecierpliwą, zawistną lub mściwą. Zdarzają się nauczyciele, którzy nie mają cierpliwości w stosunku do swoich uczniów i pozwalają na negatywną krytykę ucznia przez grupę, a także mają tendencję do niekonstruktywnej krytyki lub wyśmiewania ich. Powinnością nauczyciela jest zadbanie o przyjazną atmosferę w grupie uczących się. W tym celu nauczyciel powinien reagować na złośliwe komentarze i wyśmiewanie błędów uczniów przez resztę grupy, a same błędy traktować w sposób naturalny (Marcinkowska-Bachlińska, 2009).

CZYNNIKI I CECHY POSTAWY, KTÓRE KORZYSTNIE WPŁYWAJĄ NA MOTYWACJĘ

Bazując na owych wadliwych modelach podejścia nauczyciela do przedmiotu nauczanego, zamierzam zająć się opracowaniem modelu postawy nauczyciela, która najlepiej służyłaby utrzymaniu motywacji uczniów na wysokim poziomie. W tym celu należy rozważyć elementy, które sprzyjają motywowaniu uczniów.

Zainteresowanie przedmiotem jako kluczowa indywidualna cecha osobowościowa

Według Storcha (1999), ważny wpływ na wzrost lub spadek motywacji ucznia mają indywidualne cechy osobowościowe oraz czynniki związane z sytuacją uczenia się. Osobiście uważam, że cechą osobowościową mającą największy wpływ na motywację jest zainteresowanie przedmiotem. O słuszności tego założenia przekonałem się sam podczas mojej nauki w liceum. Przez cały

okres mojej formalnej edukacji poprzedzający liceum nie byłem zainteresowany matematyką, a wyniki mojej nauki na tym polu pozostawiały wiele do życzenia. W liceum natrafiłem na nauczyciela, który nie przekonywał nikogo jak ważna jest matematyka. Wszyscy byli zmotywowani do jej nauki, oprócz mnie, ponieważ trafiłem do klasy o profilu matematycznym raczej z konieczności niż z powołania. Nauczyciel zaś był pasjonatem swojego przedmiotu, wymagał wiele, i mimo że znacznie odstawałem od grupy pod względem umiejętności i co semestr ledwo byłem w stanie zaliczyć ten przedmiot, byłem nim zafascynowany. Wydaje się to dość nietypowe, ponieważ zwykle bywa tak, że uczeń osiągający niezadowalające go wyniki z danego przedmiotu, rzadko jest tak silnie nim zainteresowany i zmotywowany do pracy. Dzięki podejściu tego nauczyciela do jego przedmiotu, mimo wysokich wymagań i dużych trudności, zauważyłem znaczenie tego przedmiotu i sens w głębszym poznaniu jego zagadnień. Na swoich lekcjach poza realizacją podstawy programowej, wprowadzał on interesujące zagadnienia poszerzające wiedzę, fascynujące zaawansowane problemy matematyczne oraz ciekawe anegdoty związane z tą dziedziną. Nauczyciel z wyrozumiałością traktował swoich uczniów i nie musiał dodatkowo podkreślać jak ważny jest jego przedmiot, ponieważ potrafił nim zafascynować i zachęcić do podejmowania dalszego wysiłku, mimo że poziom trudności często wielu uczniów przerastał.

Autonomia ucznia jako kluczowy czynnik związany z sytuacją uczenia się

Biorąc pod uwagę czynniki związane z sytuacją uczenia się, za najważniejszy z nich uważam autonomię ucznia. Według Dörnyeia (2007, 727-728) działania motywacyjne nauczyciela dzielą się na dwie fazy – generowanie i utrzymywanie motywacji. Generowanie motywacji to kształtowanie pozytywnego nastawienia ucznia do języka oraz odpowiednie dostosowywanie materiału nauczania. Utrzymywanie motywacji polega natomiast na urozmaicaniu procesu dydaktycznego różnymi rodzajami zadań oraz zachęcaniu uczniów do działań autonomicznych.

Działania autonomiczne polegają na pozwalaniu uczniom na współplanowanie i współprowadzenie zajęć, m.in. zgłaszanie własnych pomy-

słów dotyczących tematyki i formy zajęć oraz prowadzenia zajęć (np. różnego rodzaju prezentacje). Autonomia ucznia, o czym sam miałem okazję się przekonać, wzmaga jego zainteresowanie przedmiotem – działania autonomiczne pozwalają na tworzenie przez uczniów materiałów dydaktycznych takich jak np. obrazki, historyjki, puzzle itp. Te materiały są stworzone przez nich samych i dla nich samych, więc odpowiadają poziomem zaawansowania ich wymogom, a zarazem cechują się interesującą dla uczniów w danej grupie tematyką i treścią, co znacznie urozmaica proces uczenia się i wprowadza element swoistej kreatywnej zabawy.

Marcinkowska-Bachlińska (2009) definiuje rolę nauczyciela jako zachęcanie ucznia do nauki poprzez wskazywanie sytuacji życia codziennego, w których może on wykorzystać nowo zdobytą wiedzę i umiejętności. Czura (2008: 169) również zauważyła, że sukces w nauczaniu języka obcego może zajść „gdy uczniowie są w pełni zaangażowani oraz mają wysoki poziom motywacji wewnętrznej, która wynika z zainteresowania zadaniem oraz jego użytecznością poza środowiskiem klasowym".

Jeżeli przyjmiemy, że czynnikiem silnie motywującym jest świadomość rozwijania umiejętności, które znajdują zastosowanie w życiu codziennym (Marcinkowska-Bachlińska, 2009) rozwijanie autonomii u uczniów jest konieczne, żeby uczynić nauczanie skutecznym, gdyż to właśnie autonomia ucznia pozwala na wykształcenie u niego umiejętności samodzielnego zdobywania wiedzy i rozwiązywania problemów z jej użyciem. Uczeń autonomiczny ma poczucie bycia docenionym oraz odgrywania ważnej roli w lekcji. Autonomia na lekcji pozwala uczniowi uzyskać satysfakcję ze zdobywania i wykorzystania wiedzy. Z tego powodu warto pozwalać uczniom przejąć inicjatywę w klasie i w miarę możliwości umożliwić im przedstawianie swoich poglądów i zainteresowań podczas zajęć.

Cechy osobowości i postawy nauczyciela skutecznie motywującego swoich uczniów

Dörnyei (2001) określił trzy podstawowe warunki, które muszą być spełnione, aby nauczyciel mógł przystąpić do motywowania uczniów. Pierwszy z nich to dobre relacje nauczyciela z uczniami, drugi – przyjazna at-

mosfera sprzyjająca nauce, natomiast trzeci to grupa o jasno sprecyzowanych zasadach. Postawa nauczyciela bezpośrednio wpływa na spełnianie wszystkich tych warunków. Komorowska (2004) zauważa, że sympatia do nauczyciela jest częstym źródłem motywacji uczniów – jeżeli uczeń lubi nauczyciela, to lubi również przedmiot przez niego nauczany. Według Rokoszewskiej (2008), cechy nauczyciela lubianego, czyli utrzymującego dobre stosunki z uczniami, to:

- pogodne usposobienie,
- pozytywny stosunek do uczniów,
- dbałość o miłą atmosferę, wzajemną sympatię i zrozumienie,
- sprawiedliwość w ocenianiu, oraz
- umiejętność przyznania się do błędu lub braku wiedzy.

Pogodne usposobienie nauczyciela jest istotnym atutem, jeżeli rozważamy stwarzanie i utrzymywanie przyjaznej atmosfery w grupie uczących się. Nauczyciel, który często się uśmiecha, potrafi żartować i jest entuzjastycznie nastawiony wobec swojej misji nauczania, pozytywnie nastraja i motywuje uczniów do działania nawet przy stawianiu czoła najtrudniejszym problemom i zadaniom. Kiedy działania grupy uczniów są koordynowane przez nauczyciela o pogodnym usposobieniu i entuzjastycznym podejściu do przedmiotu, uczniowie szybko zauważają, że nauka jest nie tylko koniecznością, ale również przyjemnością.

Pozytywny stosunek wobec uczniów pomaga nauczycielowi zarówno w utrzymaniu pozytywnych relacji z uczniami, jak i dobrej atmosfery w grupie. Istnieje wiele sposobów, aby uczynić nasze zachowanie i postawę wobec uczniów pozytywnymi. Najważniejsze jest oczywiście okazywanie uczniom szacunku i sympatii. W relacjach nauczyciela z uczniami, zamiast utrzymywania fasady jedynego słusznego, wiarygodnego i nieomylnego, a czasem wręcz dogmatycznego źródła wiedzy, proponowałbym raczej stosowanie się do zasad autonomii i pełnienia wobec uczniów roli wspólnika i doświadczonego przewodnika na ścieżce ich edukacji. W utrzymaniu tej pozytywnej relacji rolę odgrywa odpowiednio opracowany system nagradzania, istotna jest też wspomniana już wcześniej sprawiedliwość oceniania.

Umiejętność przyznania się do błędu lub niewiedzy jest pożądaną cechą u nauczyciela, i pozwolę sobie zaryzykować stwierdzenie, że jest to ce-

cha rzadko spotykana, szczególnie jeżeli chodzi o nauczycieli z niewielkim doświadczeniem. Nauczyciel, który potrafi przyznać się do pewnych braków merytorycznych budzi zaufanie uczniów i, wbrew niektórym poglądom, jego autorytet wcale nie ulega osłabieniu. Faktem jest, że każdy z nas popełnia czasem błędy, nawet trywialne, a zakres naszej wiedzy merytorycznej zawsze jest w pewnym stopniu ograniczony. Uważam, że błądzenie lub niewiedza to rzecz ludzka i nie należy się jej wypierać, trzeba być jej świadomym i konsekwentnie przyznawać się do niej. Jeżeli uczeń zauważy nasz błąd, nie powinniśmy się unosić i udowadniać za wszelką cenę, że go nie popełniliśmy – przyznanie się do błędu i podziękowanie uczniowi za korektę znacznie podniesie morale grupy i przekona uczniów o tym, że ich wiedza i poglądy również są ważne. Zaufanie uczniów do osoby nauczyciela wzrasta, kiedy takimi gestami pokazuje on swoją „ludzką" stronę. Jeżeli zachowamy się inaczej, tj. zdenerwujemy się i za wszelką cenę będziemy dążyć do udowodnienia, że mamy rację nie mając do tego podstaw, skutecznie zniechęcimy uczniów do współpracy podczas zajęć, a także nasze relacje z grupą i atmosfera ulegną pogorszeniu. Nawet jeżeli wiemy, że nie popełniliśmy błędu, możemy stwierdzić, że prawdopodobnie nie doszło do błędu, jednak warto sprawdzić, czy rzeczywiście tak jest, i zapowiedzieć sprawdzenie tego faktu i udzielenie odpowiedzi na kolejnych zajęciach. Można by również poprosić uczniów o to samo, wtedy wzmożemy ich zainteresowanie problemem i zmotywujemy do dodatkowej pracy w domu, co będzie jedną z form działania autonomicznego.

MODEL POSTAWY NAUCZYCIELA NAJEFEKTYWNIEJ MOTYWUJĄCEGO SWOICH UCZNIÓW

Po rozważeniu najistotniejszych czynników i zachowań motywujących i demotywujących uczniów do nauki, przyszła pora na sformułowanie cech hipotetycznego modelu postawy nauczyciela wobec przedmiotu, która w sposób najbardziej efektywny wpływałaby na wzmacnianie i utrzymywanie motywacji uczniów do nauki.

Najważniejszym elementem postawy reprezentowanej przez ten model jest wprowadzenie, poszanowanie i stosowanie zasad autonomii uczniow-

skiej. Nauczyciel jest przewodnikiem swoich uczniów. Wskazuje im drogę do samodoskonalenia i daje rady dotyczące kolejnych kroków w ich procesie kształcenia. Nie podaje im jednak, kolokwialnie mówiąc, wszystkiego „na tacy" – uczniowie są przez niego zachęcani do własnych poszukiwań.

Stosunek nauczyciela wobec swoich uczniów oparty jest na wspieraniu ich inicjatyw, konstruktywnej krytyce i obiektywnej ewaluacji ich poczynań. Nauczyciel wsłuchuje się uważnie w wypowiedzi swoich uczniów, nie neguje ich poglądów, nawet jeżeli się z nimi nie zgadza, a jedyną dopuszczalną krytyką jest krytyka konstruktywna.

Na swoich lekcjach nauczyciel często wprowadza element kooperacji grupowej, która umożliwia uczniom lepsze poznanie siebie nawzajem jak i zdefiniowanie i ugruntowanie ich roli zarówno w grupie wykonującej zadanie, jak i w całej społeczności klasowej. W ten sposób uczniowie odkrywają, że każdy z nich sprawdza się w różnych rolach, w zależności od ukierunkowania ich zainteresowań, typu inteligencji i rozwiniętych umiejętności. Taka współpraca wzmacnia więzi grupowe i pomaga stworzyć przyjazną, sprzyjającą nauce atmosferę. Aby urozmaicić proces dydaktyczny i zapobiec rutynie i monotonii, nauczyciel zachęca swoich uczniów do współuczestnictwa w prowadzeniu zajęć wprowadzając takie formy aktywności jak różnorodne prezentacje, wytwarzanie własnych materiałów dydaktycznych i tworzenie różnorodnych zadań przez uczniów dla innych uczniów, czy też zabawy ruchowe.

Nauczyciel utrzymuje wysoki poziom motywacji swoich uczniów poprzez wypracowany system nagród i wzmocnień. Wprowadza również elementy rywalizacji między uczniami, takie jak konkursy wiedzy i gry związane z dziedziną nauczania. Taka rywalizacja może również wzmóc poziom zainteresowania uczniów przedmiotem.

Aby zredukować negatywne zachowania i emocje w grupie, nauczyciel już od pierwszej lekcji określa normy postępowania, zwracając uwagę na zachowania pożądane i niepożądane u uczniów. Nauczyciel nie dopuszcza wyśmiewania błędów i niekonstruktywnej krytyki, ani jakichkolwiek innych przejawów braku szacunku w grupie uczniów. W grupie, w której uczniowie i nauczyciel darzą się wzajemnym szacunkiem i przestrzegają norm postępowania, jednocześnie nie pozwalając na wszelkie zachowania niepożądane, pro-

ces uczenia się przebiega w odpowiedniej atmosferze – uczniowie mają poczucie bezpieczeństwa i wzajemnego wsparcia. W takiej atmosferze zmniejsza się prawdopodobieństwo pojawienia się u nich lęku językowego.

Reasumując, hipotetyczny model postawy nauczyciela, który w sposób najbardziej skuteczny wpływa na wzmacnianie i utrzymywanie motywacji uczniów do nauki, jest oparty na stosowaniu i poszanowaniu wszelkich form i zasad autonomii uczniowskiej wspieranej przez działanie motywujące, jakim jest wzmaganie zainteresowania uczniów przedmiotem. Cechy osobowościowe takiego nauczyciela to obiektywność, przyjazne usposobienie oraz umiejętność przyznania się do błędu lub niewiedzy. Stosunek nauczyciela wobec uczniów i przedmiotu cechuje się działaniem zgodnym z uprzednio sprecyzowanymi wymaganiami i oczekiwaniami wobec uczniów, jak i, co jest niezwykle istotne, samego siebie. Wobec uczniów nauczyciel odnosi się w sposób przyjazny i z należytym szacunkiem dla nich samych, ich poglądów i poziomu umiejętności. W procesie dydaktycznym z kolei, zachowuje podejście partnerskie, w którym uczy się wspólnie z uczniami, wskazując im drogę i przekazując środki oraz podejmując działania niezbędne do zdobywania wiedzy i umiejętności. W tej relacji nauczyciel jest środkiem do osiągnięcia wiedzy, a nie jej jedynym słusznym źródłem.

Bibliografia

Czura, A. 2008. Jak oceniać i motywować uczniów: stosowanie metod oceniania ciągłego w klasie. [W:] Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych.* Tom 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu. 169-178.

Dörnyei, Z. 2007. Creating a motivating classroom environment. [W:] Cummins J. i Davison C. (red.) 2007. *International Handbook of English Language Teaching.* New York: Springer, 719–731.

Dörnyei, Z. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei, Z. 1998. Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*. 31(3): 117–135.

Dörnyei, Z. i Ottó, I. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (London: Thames Valley University). 4: 43-69.

Komorowska, H. 2004. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Marcinkowska-Bachlińska, M. 2009. Psychologiczne czynniki wpływające na poziom motywacji do nauki języka obcego. [W:] *Fremdsprachen im Kontext der aktuellen Herausforderungen und Perspektiven – Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*. Ustroń 2009. 120-127.

Rokoszewska, K. 2008. Motywacja uczniów w wieku wczesnoszkolnym. [W:] Michońska-Stadnik, A. i Wąsik, Z. (red.) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Tom 2. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu. 233-244.

Storch, G. 1990. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Überlegungen*. München: Wilhelm Fink.

Czy warto rozwijać perfekcjonizm u uczniów?

Angelika Kałuska
Uniwersytet Łódzki

W niniejszej publikacji chciałabym poruszyć temat perfekcjonizmu w kontekście nauki języków obcych. Podstawowym celem jest zdefiniowanie czym jest perfekcjonizm, jakie są jego główne podłoża, co ma największy wpływ na rozwój tejże cechy charakteru u uczniów oraz jak perfekcjonizm wpływa na proces uczenia się języka obcego przez perfekcjonistę. Kolejnym celem postawionym w tym artykule jest rozpatrzenie zarówno pozytywnych jak i negatywnych stron perfekcjonizmu oraz próba odpowiedzi na pytanie, czy warto rozwijać u uczniów cechę, jaką jest perfekcjonizm. Na podstawie literatury przedmiotu postaram się odpowiedzieć na wszystkie postawione powyżej pytania.

Słowa kluczowe: perfekcjonizm, motywacja wewnętrzna, motywacja zewnętrzna, nauka języków obcych, uczeń perfekcjonista, perfekcjonizm a motywacja.

WSTĘP

Celem niniejszego artykułu jest analiza zjawiska perfekcjonizmu w kontekście nauki języka obcego oraz próba odpowiedzi na pytanie czy warto rozwijać perfekcjonizm u uczniów języka obcego. W tym celu należy zdefiniować zjawisko perfekcjonizmu, a następnie przeanalizować jego cechy pozytywne oraz negatywne, które miałyby bezpośredni wpływ na efektywność nauki języka obcego.

Perfekcjonizm jest postawą charakteryzującą się dążeniem jednostki do wykonywania czynności w taki sposób, aby ich efekt końcowy był we-

dług niej idealny (perfekcyjny), oraz określaniem wartości człowieka przez pryzmat jego osiągnięć (Pacht, 1984). Perfekcjoniści uznają jedynie takie działania, które mają znamiona doskonałości. Perfekcjonista skupia się w wielu przypadkach na efekcie wykonanej pracy, a nie na samym procesie jej wykonania.

TYPOLOGIA PERFEKCJONIZMU

Nawiązując do Hewitta i Fletta (1991), wyróżnia się trzy główne rodzaje perfekcjonizmu:

- perfekcjonizm kierunkowany wewnętrznie,
- perfekcjonizm o podłożu społecznym, oraz
- perfekcjonizm kierunkowany zewnętrznie.

Perfekcjonizm kierunkowany wewnętrznie charakteryzuje się dążeniem do osiągnięcia ambitnych celów oraz nadmiernie wysokich standardów osobistych (Flett i in., 1998). Przejawami tego typu perfekcjonizmu mogą być starania ucznia w próbach osiągnięcia podczas nauki języka obcego wymowy zbliżonej do rodowitych mówców, czy też bezbłędne wykonanie zadań gramatycznych. Czasami osiągnięcie wyznaczonego celu jest niemożliwe z przyczyn niezależnych od ucznia. W przypadku zadań gramatycznych może być to spowodowane nieznajomością skomplikowanych struktur gramatycznych, jakie wymagane są do kompletnego oraz poprawnego wykonania zadania. Innym istotnym problemem jest przecenianie przez ucznia własnych możliwości. Stawiając sobie za cel osiągnięcie poziomu wymowy zbliżonego do poziomu rodzimych użytkowników języka docelowego, perfekcjoniści zazwyczaj dają sobie za mało czasu na osiągnięcie tego celu. Jakiekolwiek wzmianki o braku możliwości osiągnięcia danego celu są ignorowane. Osoby te są zapatrzone w wyznaczony cel w tak dużym stopniu, że nie uznają żadnych przeciwności na drodze do jego realizacji. Co więcej, perfekcjonizm kierunkowany wewnętrznie często charakteryzuje się niezadowoleniem uczniów z wyników przez nich osiąganych (Hewitt i Flett, 1991). Perfekcjonista nie zadowoli się osiągnięciem jednego z najlepszych wyników w swojej grupie – będzie zadowolony dopiero wtedy, gdy osiągnie wszystko, co w jego przekonaniu jest możliwe do osiągnięcia. Pragnieniem perfekcjo-

nisty kierunkowanego wewnętrznie jest samorealizacja wynikająca z uznania przed samym sobą, że osiągnięte wyniki są dla niego wystarczająco dobre.

W przeciwieństwie do perfekcjonizmu kierunkowanego wewnętrznie, perfekcjonizm o podłożu społecznym charakteryzuje się dążeniem do dostosowania się danej osoby do nadzwyczaj wysokich wymagań innych osób, a także przeświadczeniem o krytyce innych wobec podejmowanych przez nią działań (Flett i in., 1998). Uczniowie tacy starają się wykonać zadanie po to, aby usatysfakcjonować inne osoby (Chen i Kuo, 2011). Jeżeli nauczyciel zaproponuje uczniom zadanie dodatkowe, uczniowie perfekcjoniści będą starali się je wykonać za wszelką cenę, ponieważ ich priorytetem będzie uszczęśliwienie nauczyciela oraz zdobycie jego uznania. Nie jest dla ucznia kwestią istotną, że niektóre zadania mogą przerastać jego możliwości. Jego nadrzędnym celem będzie ukończenie pracy w celu sprostania wymogom innych osób.

Ponadto, perfekcjoniści kierunkowani wewnętrznie konfrontują swoje osiągnięcia z osiągnięciami innych (Hewitt i Flett, 1991). Cecha ta jest również zauważalna u perfekcjonistów o podłożu społecznym. Uczniowie perfekcjoniści nie tylko pragną zyskać szacunek i aprobatę, ale chcą również być najlepsi w tym, co robią (Chen i Kuo, 2011). Jeżeli uczeń dokona ewaluacji swoich prac pisemnych i uzna, że jego kolega z grupy poradził sobie z zadaniem o wiele lepiej od niego, jest w stanie rozpocząć pracę od początku lub dokonać zmian, które sprawią, że jego praca nie będzie niższa poziomem od prac innych osób. Jeżeli okaże się, że praca wykonana przez ucznia perfekcjonistę nie jest najlepsza, nie będzie on mógł pochwalić się osiągnięciami, gdyż według niego jedynym godnym uwagi sukcesem jest bycie lepszym od innych. Poprzez porównywanie się z innymi, perfekcjoniści określają, jakie działania należy podjąć, aby osiągnąć postawione sobie cele, czy też usatysfakcjonować inne osoby (Chen i Kuo, 2011).

Kolejnym rodzajem perfekcjonizmu jest perfekcjonizm kierunkowany zewnętrznie (Hewitt i Flett, 1991). Jest to cecha charakterystyczna osób, które wymagają od innych osiągnięcia celów, jakie one same chciałyby osiągnąć, oraz sprostania podanym standardom (Chen i Kuo, 2011). Do osób, które mogą wymagać od ucznia dostosowania się do wymogów należą między innymi nauczyciel, rodzice oraz grono rówieśników. Takie oso-

by chcą, aby uczeń niezależnie od możliwości oraz kompetencji spełnił ich wymagania. Jeżeli rodzicom podoba się konkretny język obcy, starają się zachęcić, a czasami wręcz zmusić swoje dziecko, aby podjęło się nauki tego języka, nie zważając na to, czy czerpie z tego satysfakcję. Natomiast, jeżeli uważa się, że pewien język nie jest przyjazny w brzmieniu, zbyt trudny do nauki czy też nieodpowiedni jedynie ze względu na uprzedzenia na tle nacjonalistycznym lub ksenofobicznym, uczniowie są zniechęcani do podjęcia nauki tego języka, niezależnie od ich zamierzeń.

Nauczyciele perfekcjoniści z kolei często wymagają od uczniów zbyt wiele. Chcąc, aby posługiwali się oni językiem obcym na odpowiednim poziomie, władali nim biegle, nie zastanawiają się nad konsekwencjami swoich decyzji. Uczniowie czasami otrzymują nadmierną ilość słownictwa do przyswojenia, czy też zmuszani są do zapamiętania oraz umiejętnego stosowania struktur gramatycznych przekraczających ich umiejętności. Dodatkowo, przytłoczeni dużą liczbą zadań do wykonania, nie są oni w stanie całkowicie przyswoić nowej wiedzy oraz nauczyć się jak zastosować ją w praktyce. Powoduje to u uczniów uczenie się bez zrozumienia.

Istotnym błędem jest niedostosowanie wymogów nauczyciela do kompetencji uczniów, w wyniku czego uczniowie słabsi nie są w stanie nadrobić zaległości i wyniki ich nauki są coraz mniej zadowalające, co demotywuje ich do dalszej nauki. Przykładem tego może być nauka gramatyki. Podczas rozwiązywania ćwiczeń nauczyciel może wymagać udzielania prawidłowych odpowiedzi i ustosunkować się do odpowiedzi niepoprawnych jedynie w sposób negatywny. Może to zostać przekazane za pomocą komunikacji niewerbalnej, jak i stosowania surowej krytyki oraz kar za złe odpowiedzi. Poprzez takie zachowanie nauczyciela, uczniowie, którzy nie będą pewni poprawności swojej wypowiedzi, przestaną brać czynny udział w zajęciach, gdyż będą przekonani, iż nieprawidłowa odpowiedź może się spotkać z jego negatywną reakcją.

CHARAKTERYSTYKA PERFEKCJONIZMU

Nawiązując do charakterystyki perfekcjonizmu adaptywnego oraz nieadaptywnego (Bieling i in., 2003), można stwierdzić, że perfekcjonizm

może mieć skutki zarówno negatywne, jak i pozytywne. Zależne jest to przede wszystkim od podejścia osoby do stawianych sobie celów. Jeżeli uczeń stawia sobie wysokie standardy osobiste oraz dąży do osiągnięcia sukcesu, jest to dla niego pozytywne w skutkach (Bieling i in., 2003). W takim przypadku uczeń jest zmotywowany do nauki, pragnie własnego rozwoju i nie porzuca zadań wyznaczonych samemu sobie (perfekcjonizm adaptywny). W przeciwieństwie do innych, uczeń z perfekcjonizmem adaptywnym nie ma trudności z rozwiązywaniem zadań oraz ukończeniem już rozpoczętej przez siebie pracy. Z drugiej strony, uczeń dążący do osiągnięcia sukcesu w tym co robi, czy też koncentrujący się na osiągnięciu celu i zamartwiający się błędami popada w perfekcjonizm nieadaptywny (Bieling i in., 2003), zwany również perfekcjonizmem niezdrowym. Jeżeli uczeń chce osiągnąć wyznaczony sobie cel, staje się to dla niego motywacją. Jednakże przyczyną przejścia z perfekcjonizmu adaptywnego w nieadaptywny może być wyznaczanie sobie nierealistycznie krótkiego czasu na wykonanie zadania. Jest to wyraźne w przypadku chęci osiągnięcia przez ucznia wymowy zbliżonej do rodzimych użytkowników języka docelowego, czy też opanowanie słownictwa na bardzo wysokim poziomie. Uczeń pragnący opanować zasób słownictwa oraz wymowę na poziomie jak najbardziej zbliżonym do rodzimych użytkowników danego języka, powinien być świadomy jak czaso – i pracochłonne może to być dla niego. Z reguły, uczniowie perfekcjoniści nieadekwatnie do swoich kompetencji określają ilość czasu, który potrzebują na przyswojenie tematu, co często kończy się u nich frustracją. Może to spowodować u ucznia przeświadczenie o własnej słabości, zaniżoną samoocenę oraz niechęć do działania. Kolejnym przykładem może być aktywna partycypacja w zajęciach. Jeżeli uczeń bierze udział w dyskusji, popełniając w wymowie oraz składni te same lub podobne błędy, traci motywację, w wyniku czego przestaje w niej aktywnie uczestniczyć. Zaniżona samoocena oraz nadmierne przejmowanie się popełnianymi błędami może prowadzić do lęku językowego (Gregersen i Horwitz, 2002).

Hamachek (1978, w: Chen i Kuo, 2011: 25 [tłumaczenie własne]) zauważa, że „perfekcjonizm jest kontinuum biegnącym od perfekcjonizmu

normalnego do perfekcjonizmu neurotycznego". Hamachek, podobnie jak Bieling i in. (2003), twierdził, że perfekcjonizm normalny charakteryzuje się wyznaczaniem sobie realnych standardów, a także wiarą w samego siebie. Taki typ perfekcjonizmu nie przeszkadza w uzyskaniu satysfakcji z osiąganych rezultatów, nawet jeśli nie będą one doskonałe (Hamachek, 1978).

Chen i Kuo (2011), podążając za Frostem i in. (1990), wymienili sześć podstawowych wymiarów, z których składa się perfekcjonizm:

- przejmowanie się błędami,
- standardy osobiste,
- oczekiwania rodzicielskie,
- krytyka rodzicielska,
- zwątpienie, oraz
- organizacja.

Na podstawie rozważań Chena i Kuo (2011) można uznać, że perfekcjonizm wielowymiarowy jest połączeniem typów perfekcjonizmu wyróżnionych przez Hewitta i Fletta (1991). W większości jednak przypomina on cechy perfekcjonizmu o podłożu społecznym. W tym przypadku sukcesy osiągane przez uczniów podczas nauki języka zależą głównie od czynników środowiskowych, które mają na nich bezpośredni wpływ. Szczególnie ważnym czynnikiem jest wpływ rodziny na funkcjonowanie ucznia. Jeżeli uczeń napotyka krytykę względem wyborów i działań, może ulec demotywacji. Zdarza się to najczęściej w przypadku rodziców, którzy pragną, aby ich dzieci uczyły się nadzwyczaj dobrze lub też spełniły ich marzenia. Jeżeli dziecku nie uda się spełnić danych wymogów, może się to spotkać z surową krytyką, która ma na nie wpływ demotywujący.

Kolejnym aspektem wartym rozpatrzenia jest wpływ błędów na działania ucznia. Uczeń, który nie czerpie satysfakcji z mniejszych sukcesów, czy też nadmiernie przejmuje się popełnianymi błędami, ulega demotywacji, a jego samoocena i chęci do nauki zmniejszają się. Uczeń pasywnie uczestniczy w zajęciach oraz nie wykazuje postępów (Cook, 2008). W przypadku zmniejszonych chęci do nauki, uczeń traci czas, który mógłby przeznaczyć na ćwiczenia praktyczne, mające znaczący wpływ na doskonalenie umiejętności językowych.

CECHY PERFEKCJONISTÓW

Niektórzy perfekcjoniści czują presję ze strony innych osób i dlatego też dążą do perfekcji. Największy nacisk na ucznia wywierają zazwyczaj jego rodzice (Chen i Kuo, 2011). Jest to najczęściej spowodowane ich niespełnionymi aspiracjami lub dążeniem do zachęcenia dziecka do podążania ich śladem. Rodzic znający dany język obcy bardzo dobrze może wymagać od dziecka tego samego. W takim przypadku uczeń może często mieć zahamowania i popadać w niepewność, nawet jeśli wykonał zadanie w pełni poprawnie, dlatego szuka potwierdzenia tego faktu (Chen i Kuo, 2011). Jedynym, co go satysfakcjonuje jest taki efekt, który będzie mógł sam uznać za godny zaakceptowania (Hewitt i Flett, 1991). W przeciwnym wypadku osiągnięty sukces może nie być przez ucznia uznany.

Kolejną cechą perfekcjonistów jest niechęć do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, przesadna reakcja na popełniane błędy, oraz „niska produktywność" spowodowana opóźnianiem ukończenia zadania, czy też notorycznym powracaniem do punktu wyjścia (Gregersen i Horwitz, 2002: 563 [tłumaczenie własne]). Uczniowie perfekcjoniści nie są w stanie brać udziału w zajęciach, jeżeli nie uznają swojej wypowiedzi za całkowicie poprawną, zarówno gramatycznie jak i fonetycznie. Jeżeli istnieje najmniejsze ryzyko popełnienia błędu lub niepewności względem poprawności jego odpowiedzi, uczeń woli uczestniczyć biernie aniżeli podjąć ryzyko bycia skrytykowanym (Gregersen i Horwitz, 2002). W przypadku prac pisemnych, tak samo jak w przypadku wypowiedzi ustnej, uczeń perfekcjonista może wykazywać nadmierną troskę o poprawność językową. Gdy uczeń podczas pisania pracy uzna to, co zostało dotychczas napisane za niedoskonałe, jest w stanie zacząć pracę od początku. Proces ten może być powtarzany przez ucznia wielokrotnie, aż do momentu, kiedy uzna, że praca przez niego wykonana spełnia wszystkie jego wymogi. Nagminne powracanie do punktu wyjścia może prowadzić do wydłużenia czasu wykonania zadania (Gregersen i Horwitz, 2002).

Wszystkie te cechy mogą prowadzić do frustracji, ponieważ pod ich wpływem, uczeń perfekcjonista nie będzie w stanie wykonać zadania tak szybko jak jego rówieśnicy, skupiając się zbytnio na szczegółach. Kolejnym

przykładem może być nauka leksyki. Jeżeli uczeń nie uzna, że opanował zagadnienie w stopniu zadowalającym, nie poczyni kolejnych postępów w nauce. Nie będąc pewnym tego, że nadal pamięta dane zwroty, będzie sobie je ciągle powtarzał tak długo, aż stwierdzi, że opanował je na tyle dobrze, aby się nimi biegle posługiwać. Poprzez unikanie błędów oraz niechęć do okazywania nieidealnych kompetencji językowych, uczniowie perfekcjoniści pozbawiają się możliwości doskonalenia nabytych przez siebie umiejętności.

Niska produktywność jest kolejnym symptomem perfekcjonizmu. Powoduje ją wielokrotne i powtarzające się rozpoczynanie pracy od początku oraz opóźnienia w wykonaniu zadania (Gregersen i Horwitz, 2002). Uczniowie perfekcjoniści przeciągają nawet najprostsze zadania, które potrafiliby wykonać w czasie o wiele krótszym, ponieważ chęć stworzenia idealnego efektu własnej pracy jest tak ogromna, że ignorowany jest fakt, iż nie wymaga to tak dużego nakładu czasu. Dobrym przykładem wydaje się być chęć stworzenia idealnego wypracowania w języku obcym. Uczeń perfekcjonista może zmieniać pierwsze zdanie kilka – lub kilkunastokrotnie, zanim uzna wynik swojej pracy za odpowiedni. Zdarzają się nawet sytuacje, że zdanie stworzone jako „idealne" jest podobne, a często nawet takie samo jak to napisane jako pierwsze.

PODŁOŻA PERFEKCJONIZMU

Głównym podłożem perfekcjonizmu u uczniów jest poczucie nacisku ze strony środowiska. Dziecko, które czuje nacisk ze strony rodziców, aby uczyć się konkretnego języka, czy też presję osiągania odpowiednich wyników w nauce, obawia się, że nie spełniwszy oczekiwań rodziców, może stracić ich szacunek, bądź zostać za to skrytykowane. Uczniowie mogą dążyć do perfekcji w opanowaniu języka obcego ze względu na przekonanie, że bez znajomości języków obcych nie można znaleźć w przyszłości pracy. W dodatku im lepsza znajomość języka, tym lepiej płatną pracę można dostać. W wyniku tego, uczniowie dążą do perfekcji, starają się nauczyć języka w jak najkrótszym czasie w jak największym stopniu po to, aby nie odstawać od społeczeństwa oraz być w sta-

nie pełnić swoją rolę społeczną. Uczniowie starają się być jak najlepsi, dążą do osiągnięcia perfekcji. Perfekcjonizm często charakteryzuje ludzi, którzy skupiają się na osiąganiu celów.

PERFEKCJONIZM A MOTYWACJA

Zanim wskazane zostaną możliwe powiązania oraz różnice pomiędzy perfekcjonizmem i motywacją, należy najpierw zdefiniować motywację. Można wyróżnić dwa główne typy motywacji: motywację wewnętrzną oraz zewnętrzną. Motywacja wewnętrzna to „zachowanie, które jest zależne od czynników natury wewnętrznej; źródłem motywacji jest zazwyczaj poczucie zadowolenia lub spełnienia, a nie nagroda zewnętrzna" (Reber, 2002: 384). Motywację zewnętrzną definiujemy natomiast jako „motywację mającą swe źródło w czynnikach będących na zewnątrz jednostki. Zachowanie motywowane nagrodami i karami zarządzanymi przez siły zewnętrzne jest determinowane zewnętrznie. Zazwyczaj kwestia wewnętrznej satysfakcji lub braku satysfakcji uważana jest za drugorzędną" (Reber, 2002: 384). Amabile i in. (1994) podzielili motywację na cztery fazy:

- zadowolenie,
- uznanie,
- wynik, oraz
- nagrodę.

W kontekście nauki języków obcych można mówić o motywacji instrumentalnej oraz motywacji integracyjnej (Cook, 2008). Motywacja instrumentalna to uczenie się języka obcego dla osiągnięcia celów zawodowych – otrzymania dobrej pracy, zdania egzaminu oraz „innych praktycznych pobudek" (Cook, 2008: 138 [tłumaczenie własne]). Uczniowie uczą się języka obcego dla przyszłej kariery. Uczniowie zmotywowani do nauki języka obcego robią to z chęcią oraz poczuciem ważności celu, do którego dążą.

Motywacja integracyjna to uczenie się języka obcego w celu „uczestniczenia w kulturze jego użytkowników" (Cook, 2008: 136 [tłumaczenie własne]). Uczniowie motywowani w ten sposób uczą się języka dla własnej przyjemności oraz poznania innych kultur. Jest to również częste w przy-

padku osób, które chcą wyjechać za granicę w wybranym przez siebie celu. Czynnikiem motywującym ucznia jest chęć samodoskonalenia oraz poszerzania własnej wiedzy bez żądania jakiejkolwiek nagrody za osiągnięcie wyznaczonych celów.

Motywacja może wpływać na ucznia w sposób pozytywny lub też negatywny. Dzieje się to w sytuacji stosowania systemu nagród, kar, pochwał oraz gróźb względem ucznia (Noels, 2001). Poprzez takie działania można spowodować u ucznia spadek determinacji, która jest jednym z kluczowych elementów mających wpływ na jego motywację wewnętrzną. Jeżeli nauczyciel regularnie stosuje wskazane powyżej style kontrolujące, uczeń zaczyna uczyć się języka z poczucia obowiązku.

Czasami zachodzi sytuacja, w której chęć do nauki języka obcego zaczyna przeobrażać się u ucznia w poczucie przymusu do nauki. Jego nastawienie może się zmienić z wielu powodów. Jednym z przykładów jest wpajanie uczniom przez inne osoby przekonania, że nie uczą się oni dla czerpania przyjemności i satysfakcji, ale dla osiągnięcia konkretnych celów. Dodatkowo, uczniowie mogą również myśleć, że same starania nie wystarczą i potrzebna jest im biegła znajomość języka, aby osiągnąć jakiekolwiek korzyści płynące z jego znajomości. Pod wpływem takich opinii, uczeń zaczyna zwracać uwagę na swoje efekty w nauce. Od stanu wysokiej motywacji przechodzi on do stanu, w którym zaczyna zwracać uwagę na najdrobniejsze szczegóły. Uczeń stara się unikać błędów, zaczyna porównywać swoje wyniki z pozostałymi, zaczyna się denerwować najmniejszymi błędami oraz porażkami; staje się perfekcjonistą. Mills i Blankstein (2000) uznali perfekcjonizm i motywację za kluczowe czynniki w nauce. Jak już zostało wspomniane, motywacja w pewnych sytuacjach jest w stanie przerodzić się u ucznia w perfekcjonizm. U uczniów o wysokim poziomie motywacji stwierdzono również wysoki poziom perfekcjonizmu (Chen i Kuo, 2011). Wytłumaczeniem tego zjawiska może być fakt, że zarówno wewnętrzna, jak i zewnętrzna motywacja są w stanie wywołać u uczniów języka obcego perfekcjonizm kierunkowany wewnętrznie (Chen i Kuo, 2011).

Perfekcjonizm o podłożu społecznym wydaje się mieć związek z motywacją zewnętrzną. Może to być spowodowane tym, że zarówno motywacja zewnętrzna jak i perfekcjonizm o podłożu społecznym mają

związek z czynnikami istniejącymi poza jednostką, takimi jak środowisko ucznia i jego standardy. Z drugiej strony, badania przeprowadzone przez Chena i Kuo (2011) wykazały, że nie ma potwierdzenia dla faktu, aby motywacja wewnętrzna lub zewnętrzna wpływała na wyniki w nauce u uczniów wykazujących cechy charakterystyczne dla perfekcjonizmu o podłożu społecznym.

Zarówno motywacja wewnętrzna, jak i zewnętrzna mają wpływ na perfekcjonizm kierunkowany wewnętrznie, jednakże motywacja zewnętrzna w żaden sposób nie aktywuje u ucznia perfekcjonizmu kierunkowanego zewnętrznie (Chen i Kuo, 2011). Główny powód niemożności zaistnienia tego zjawiska to brak odczuwania przyjemności z pracy nad osiąganiem celów u perfekcjonistów o podłożu społecznym. Główną cechą motywacji jest poczucie samorealizacji, które towarzyszy uczniowi podczas osiągania przez niego kolejnych celów. Jedynym typem perfekcjonizmu, w którym uczeń jest w stanie odczuć satysfakcję z osiągania wyznaczonych sobie celów jest perfekcjonizm kierunkowany wewnętrznie. Perfekcjoniści kierunkowani wewnętrznie uczą się języka obcego dla osiągnięcia przyjemności, wyzwania, czy też różnego rodzaju efektów oraz nagród.

ZALETY PERFEKCJONIZMU

Perfekcjonizm uznawany jest w pewnych przypadkach za czynnik pozytywny w procesie nauki języka obcego (Hamachek, 1978). Jest to spowodowane tym, że perfekcjonizm motywuje ucznia do osiągnięcia zamierzonych celów. Ponadto, Mills i Blankstein (2000) odnotowali, że perfekcjonizm kierunkowany wewnętrznie ma związek ze skutecznością w nauce, wartościowaniem przedmiotu oraz zainteresowaniem wewnętrznym. Co więcej, koncentracja na doskonaleniu swoich umiejętności prowadzi u ucznia do „pozytywnej oceny swoich działań oraz skupienia się na samym procesie uczenia się bardziej niż na ryzyku poniesienia porażki" (Hall i in., 2004). W przeciwieństwie do innych uczniów, perfekcjoniści dążą do osiągnięcia stawianych sobie celów niezależnie od przeciwności, które stają im na drodze. Osoba niebędąca perfekcjonistą może poddać się na pewnym etapie wykonywania zadania z powodu zniechęcenia lub w wyniku zaistniałych trudności w osiągnię-

ciu celu. Skupienie się na samym procesie nauki jest bardzo ważnym aspektem, ponieważ w ten sposób uczeń zdobywa umiejętności oraz wystrzega się popełniania kolejny raz tych samych błędów. Wytrwałość w dążeniu do doskonałości umożliwia perfekcjonistom naukę języka w sposób bardziej efektywny. Brown i in. (1999) odkryli, że perfekcjonizm u uczniów może wywołać chęć do częstszego oceniania przedmiotu jako ważnego, w wyniku czego następuje otrzymywanie wyższych ocen. Im częściej uczeń ma styczność z językiem obcym i im więcej poświęca czasu na naukę, tym lepsze efekty osiąga w wyniku regularnej praktyki. Kiedy uczeń zacznie osiągać wysokie wyniki, język obcy zajmie priorytetową pozycję w hierarchii przedmiotów. Powyższe argumenty udowadniają, iż perfekcjonizm stwarza okoliczności motywujące uczniów do nauki języka obcego.

WADY PERFEKCJONIZMU

Perfekcjonizm o podłożu społecznym jest powiązany z tendencją do atrybucji zarówno sukcesu, jak również porażki. Uczniowie, którzy nie są w stanie osiągnąć celów wyznaczonych przez inne osoby, odczuwają poniesioną porażkę bardzo dotkliwie. Jest to związane głównie z wysiłkiem, jaki włożyli w swoje starania (Hall i in., 2004). Jak już zostało wspomniane wcześniej, perfekcjonizm może objawiać się w postaci „katastroficznych" reakcji na trywialne błędy i prowadzić do frustracji ucznia oraz znacznego spadku jego samooceny (Gregersen i Horwitz, 2002: 563 [tłumaczenie własne]).

Kolejne destruktywne piętno, jakie odciska perfekcjonizm, to możliwość wykształcenia u ucznia wyuczonej bezradności (Flett i in., 1998). Dzieje się tak w przypadku perfekcjonistów o podłożu społecznym. Dla takich osób najważniejszą rzeczą jest efekt końcowy zadania do wykonania – sam proces uczenia się nie ma dla nich znaczenia, osoby takie nie są autonomiczne – w przypadku otrzymania od nauczyciela zadania do wykonania poczują się zagubione, ponieważ nie będą miały podanych wytycznych, dzięki którym byłyby w stanie osiągnąć pożądany rezultat.

Kolejnym istotnym negatywnym skutkiem rozwoju perfekcjonizmu jest spadek efektywności uczniów w nauce. Wiąże się to z zaniechaniem

spędzania dużej ilości czasu na nauce. Ponadto, uczniowie nie traktują już nauki języka obcego jako priorytetu i zajęcia, z którego czerpaliby jakąkolwiek przyjemność czy też satysfakcję.

Uczniowie perfekcjoniści stawiają sobie również nadzwyczaj ambitne cele przed egzaminami. W rezultacie ich wymagania w związku ze zbliżającym się testem mogą być zbyt wysokie, w wyniku czego pojawiają się duże rozbieżności pomiędzy tym, czego uczeń oczekiwał od siebie i wynikiem końcowym, a także demotywacja po ukończonym egzaminie, bez względu na to, jaki był jego wynik (Bieling i in., 2003). Ponadto perfekcjoniści wykazują mały postęp w nauce, ponieważ są tak zaabsorbowani myślą o błędach i ich unikaniu, że zapominają o całym procesie uczenia się. Jeżeli uczniowie języka będą przykładali się do wszystkiego zbyt dokładnie, staną się ograniczeni, będą osiągać niezadowalające rezultaty, a ponadto wykształcą wadliwe metody pracy (Hall i in., 2004). Perfekcjonista, który chce dobrze mówić w języku obcym i przeznacza na naukę perfekcyjnej wymowy konkretnego słowa o wiele więcej czasu niż przeciętny uczeń, nie będzie mógł opanować tej samej ilości materiału w podobnym czasie. Przypuszczalnie, w momencie gdy inni będą rozpoczynać naukę wymowy kolejnego słowa, perfekcjonista nadal będzie doskonalił to samo, aby wykształcić u siebie nawyk, dzięki któremu już nigdy nie będzie popełniał błędów w jego wymowie. Poprzez czasochłonne ćwiczenia spada jego produktywność.

Niepokojącym zjawiskiem jest powodowanie przez perfekcjonizm tzw. lęku językowego (Gregersen i Horwitz, 2002). Uczeń uczestniczy w zajęciach, jednakże w wyniku ogromnego strachu przed popełnieniem błędu w swojej wypowiedzi, nie bierze czynnego udziału w dyskusji. Uczeń perfekcjonista nie jest w stanie odezwać się na zajęciach z własnej nieprzymuszonej woli. Przyczyną takiego zachowania jest strach przed reakcją rówieśników, krytyką nauczyciela lub utratą reputacji.

WNIOSKI

W świetle przedstawionych argumentów oczywistym jest, że rozwój perfekcjonizmu u uczących się języków obcych nie jest działaniem właściwym. Przewaga aspektów negatywnych w stosunku do pozytywnych

jest wyraźna. Ponadto, skutki pozytywne wywołać można u uczniów poprzez utrzymanie wysokiej motywacji na zajęciach, natomiast skutki negatywne mają bardzo duży wpływ na psychikę ucznia, a zatem również na cały jego proces uczenia się języka. Należałoby zatem znaleźć sposób na to, aby ograniczyć skutki negatywne u uczniów, którzy wykazują symptomy perfekcjonizmu. Niemniej ważne jest, aby nauczyciele oraz rodzice sami nie stali się perfekcjonistami i nie stawiali wobec dziecka nienaturalnie wysokich wymogów, ponieważ w ten sposób wykształcają w nim zachowania, które mogą się przeobrazić w jeden z typów perfekcjonizmu.

Bibliografia

Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A. i Tighe, E. M. 1994. The work preference inventory assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66: 950-967.

Bieling, P. J., Israeli, A., Smith, J. i Antony, M. M. 2003. Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. [W:] Hall, H.K., Kerr A.W., Kozub, S.A., Appleton, P.R. i Hill, A. 2004. The influence of achievement orientations and perfectionism on achievement related, cognition, affect and study behaviours in first year sport and exercise science students studying a research methods course. Higher Education Academy Network for Hospitality, Sport, Leisure and Tourism. Pedagogic Research and Development.

Brown, E., Heimberg, R. G., Frost, R. O., Makris, G., Juster, H. R., & Leung, A. W. 1999. Relationship of perfectionism to affect expectations, attributions and performance in the classroom. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10: 98-120.

Chen, K. T. i Kuo, Y. C. 2011. Intrinsic/Extrinsic Motivation and Perfectionism of EFL College

Freshman Students in Taiwan. Niepublikowana praca magisterska. Department of Applied Foreign Languages, Chaoyang University of Technology.

Cook, V. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Hachette UK Company, 135-154.

Flett, G. L., Hewitt, P. L. i Blankstein, K. K. 1991. Dimensions of perfectionism and irrational thinking. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 9(3): 185-201.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Pickering, D. 1998. Perfectionism in relation to attributions for success and failure. *Current Psychology*, 17: 249-262.

Frost, R. O., Marten, P., Lahart i Rosenblate, R. 1990. *T*he dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5): 449-468.

Gregersen, T. i Horwitz, E. K. 2002. Language Learning and Perfectionism: Anxious and Non-Anxious Language Learners' Reactions to Their Own Oral Performance. *The Modern Language Journal*, 86: 562-570.

Hall, H.K., Kerr A.W, Kozub, S.A., Appleton, P.R. i Hill, A. 2004. The influence of achievement orientations and perfectionism on achievement related, cognition, affect and study behaviours in first year sport and exercise science students studying a research methods course. http://www.heacademy.ac.uk/assets/hlst/documents/projects/round_5/r5_hall_report.pdf (20.05.2012)

Hamachek, D. E. 1978. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. Psychology 15: 27-33.

Hewitt, P. L. i Flett G. L. 1991. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualisation assessment, and association with psychopathology. *Personality and Social Psychology,* 60(3): 456-470.

Mills, J. i Blankstein K. R. 2000. Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6): 1191-1204.

Noels, K. A. 2001. Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. L*anguage Learning*, 51(1): 107-144.

Pacht, A. R. 1984. Reflections on perfectionism. *American Psychologist*, 39: 386-390.

Reber, A. S. 2002. *Słownik Psychologii*. (red.) I. Kurcz., K. Skarżyńska. Warszawa: Scholar: 384.

Procesy kategoryzacji a nauczanie języków obcych

Dorota Gonigroszek
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna

Marcin Pietraszko
Uniwersytet Jagielloński

Kategoryzacja, jeden z kluczowych procesów mentalnych, wpływa na to, jak postrzegamy i organizujemy naszą rzeczywistość. Również struktura naszego języka to system powiązanych kategorii (części mowy, zdania itp.). Pewnie dlatego zasady kategoryzacji już od czasów starożytnych były przedmiotem zainteresowania uczonych. Jednak najważniejsze prace dotyczące kategoryzacji, analizujące jej mechanizmy z punktu widzenia psychologii i filozofii, powstały w XX wieku. Szczególnie interesujące propozycje zostały przedstawione przez L. Wittgeinsteina oraz E. Rosch.

Jak wykazano w niniejszej pracy, znajomość psychologicznych mechanizmów kategoryzacji może okazać się przydatna w nauczaniu języków. Wiedza ta pomaga w konstruowaniu materiałów dydaktycznych, doborze przykładów użycia poszczególnych struktur gramatycznych czy planowaniu kolejności wprowadzanych treści. Używając terminologii przyjętej przez E. Rosch, przykłady bardziej prototypowe lepiej ilustrują dany problem. Podobnie, środki wizualne (zdjęcia, rysunki) prezentujące znaczenie wyrazów powinny przedstawiać to, co jednoznacznie kojarzone jest z daną kategorią w danym kręgu kulturowym. Co więcej, wiele typów zadań używanych podczas zajęć językowych polega na kategoryzowaniu właśnie (prawda / fałsz, „zdecyduj, co nie pasuje" („odd one out") itp.). Ich prawidłowa konstrukcja zależy od znajomości chociażby pewnych ogólnych zasad rządzących kategoryzacją.

Słowa kluczowe: kategoryzacja, kategorie, prototyp, materiały dydaktyczne, nauczanie języka.

WSTĘP

Codziennie, wykonując nawet najprostsze czynności, dokonujemy kategoryzacji. Ustawiając książki na półce, grupujemy je według tematyki lub rozmiaru, zbierając grzyby, dzielimy znalezione okazy na jadalne i trujące. Dając ogłoszenie w gazecie, przypisujemy zamierzoną treść do jednej z wielu kategorii tematycznych. Cały nasz świat – rzeczywistość materialna i niematerialna, podzielony jest na olbrzymią liczbę kategorii. Szkolne klasy, jednostki wojskowe, wydziały i departamenty w biurach i ministerstwach, rasy i gatunki zwierząt, jednostki czasu i miary – to tylko nieliczne przykłady klasyfikacji, jakie stosujemy. Nawet język jest przedmiotem kategoryzacji, gdyż w jego systemie wyodrębniamy chociażby części mowy i zdania. Jak widać, człowiek posiada naturalną potrzebę organizacji swego życia poprzez nakładanie ram kategoryzacyjnych.

Prawdopodobnie ze względu na swą powszechność i wszechobecność, kategoryzacja od bardzo dawna jest przedmiotem zainteresowania uczonych poszukujących pewnych reguł rządzących jej mechanizmami. Obecnie procesy kategoryzacyjne są badane przez psychologów, logików, filozofów, a także językoznawców, w szczególności tych związanych z ruchem kognitywnym. Lingwistyczne zainteresowania kategoryzacją wynikają z faktu, że kategorie są określane za pomocą nazw i tym samym analiza taksonomii ujawnionych w języku może pomóc w poznaniu procesów zachodzących na poziomie ludzkiej psychiki. Poza tym, jak twierdzą niektórzy badacze, kategorialna organizacja rzeczywistości zawarta w języku może nawet wpływać na (czy determinować) nasz sposób myślenia. Z tych to powodów, znajomość ogólnych zasad rządzących kategoryzacją może okazać się pomocna dla nauczycieli języków, autorów podręczników oraz tłumaczy.

KATEGORYZACJA: PODSTAWOWE POJĘCIA I ROZWAŻANIA TEORETYCZNE

Kategoryzację można zdefiniować, w sposób bardzo ogólny, jako proces łączenia obiektów w grupy, które cechuje względna jednorodność. Jak

zaznacza Maruszewski (2001), brak jest jednej teorii, która ujmowałaby mechanizmy kategoryzacji w sposób całościowy i wyczerpujący. Poniżej przedstawiono kilka modeli teoretycznych, przydatnych dla badań językoznawczych i glottodydaktyki.

Wyraz „kategoria" pochodzi od greckich słów *κατηγορίᾱ* „skarga; oskarżenie; akt oskarżenia" i *κατηγορεῖν* „wypowiadać; wyjaśniać, twierdzić". W sensie używanym przez Arystotelesa, *κατηγορίᾱ* odnosiła się do sposobów orzekania o dowolnym podmiocie (np. „Sokrates jest człowiekiem", „Sokrates jest mądry", „Sokrates jest wysoki" itp.). Jak pisze Kazimierz Leśniak (1975: X) we wstępie do „Kategorii", „(...) owe predykaty są też jakby istotnościami różnego rodzaju, ustosunkowanymi do podmiotu na różne sposoby. Z tej racji kategorie dopuszczają również klasyfikację wszystkich rzeczy w zależności od ich istnienia. Są zatem ostatecznymi i nieredukowalnymi klasami (...)."

Kategorie wymieniane przez Arystotelesa to substancja, ilość, jakość, stosunek, miejsce, czas, stan, działanie oraz doznawanie. Przykładem substancji może być „człowiek", ilości – „dwułokciowy", miejsca – „na rynku", a czasu – „wczoraj". W ujęciu zapoczątkowanym przez Arystotelesa, o przynależności do danej kategorii decydował zestaw cech koniecznych i wystarczających, jaki dany przedmiot musiał posiadać. Takie podejście sprawdza się w przypadku kategorii matematycznych, czy też pojęć prawniczych, które można jednoznacznie sklasyfikować. Konieczne i wystarczające kryteria, jakie musi spełniać figura geometryczna, aby być uznana za trójkąt to posiadanie trzech boków. Podobnie polski Kodeks Cywilny precyzuje w sposób nie budzący wątpliwości, kto jest osobą pełnoletnią: „Pełnoletnim jest, kto ukończył osiemnaście lat". Kryterium bycia pełnoletnim jest więc ukończenie osiemnastego roku życia.

Jednak nie wszystkie zjawiska i obiekty naszego świata można przypisać do danej kategorii w tak łatwy sposób. Tym samym, Arystotelesowski model kategoryzacji nie sprawdza się w przypadku wielu pojęć. Jakie bowiem cechy wystarczające i konieczne musi spełnić przedmiot, aby być uznanym za stół? Czy posiadanie nóg i blatu wystarczy? Są przecież inne meble, które także posiadają nogi i blat (np. ławka, biurko, komoda), a które stołami w naszej ocenie nie są. Jakie cechy łączą więc stół kuchen-

ny, stół kreślarski, stolik nocny, stół operacyjny itp.? Każdy z nich służy do czegoś innego i inaczej wygląda. Nawet w świecie nauki istnieją takie pojęcia, których natura nie pozwala na jednoznaczną klasyfikację. Warto przypomnieć tu spór o istotę światła, które przez niektórych badaczy było traktowane jako strumień cząsteczek, przez innych zaś jako fala elektromagnetyczna. Podobnie w klasyfikacji biologicznej, euglena była umieszczana albo w królestwie roślin, albo zwierząt, ponieważ niektóre z posiadanych przez nią cech wskazują na bycie glonem (chlorofil), inne natomiast są charakterystyczne dla pierwotniaków.

Podobne problemy były przedmiotem rozważań austriackiego filozofa Ludwiga Wittgensteina. W jednej ze swych prac, próbował on znaleźć odpowiedź na pytanie, co łączy gry wszelkiego typu (szachy, gra w karty, gra w piłkę itp.), że są one określane wspólną nazwą „gra". Wittgenstein (2005) stwierdził, że nie jest możliwe wyodrębnienie zespołu cech, które wszystkie gry posiadają. Przejawiają one natomiast coś w rodzaju podobieństwa, jakie występuje między członkami jednej rodziny (wzrost, kolor oczu, chód, temperament itd.). Tym samym, na kategorię „gra" można spojrzeć jak na rodzinę, w której „splatają się i krzyżują rozmaite podobieństwa" (Wittgenstein, 2005: 51). Dociekania filozoficzne Wittgensteina, jego model kategoryzacji oparty na podobieństwie rodzinnym, a także poglądy na język, odżyły w kręgach językoznawców kognitywnych, stając się podstawą rozważań o znaczeniu.

Pojęciami trudnymi do klasyfikacji zajmował się też Lofti A. Zadeh, matematyk i automatyk pochodzący z Azerbejdżanu. Według niego, wiele z kategorii należy traktować jako zbiory rozmyte. W tradycyjnym ujęciu, przynależność do zbioru da się określić za pomocą funkcji przybierającej wartość 0 (nie należy) i 1 (należy). Funkcja przynależności do zbioru rozmytego przybiera natomiast wartości z przedziału [0, 1]. Tym sposobem możemy dokonać oceny, na ile dany element pasuje do danego zbioru (Zadeh, 1965).

Co ciekawe, model Zadeha został wykorzystany przez Chada McDaniela i Paula Kaya (1978) do wyjaśnienia zasad językowej kategoryzacji barw. Według wspomnianych badaczy, kategorie barw przypominają zbiory rozmyte ze względu na brak definitywnych granic i możliwy stopień przyna-

leżności. Innymi słowy, pewne odcienie barw są jednoznacznie kojarzone z daną kategorią, inne natomiast mogą być przypisane do kilku kategorii lub są traktowane jako mniej typowe dla danego zbioru. Barwy centralne (bardziej typowe dla danej kategorii) nazwane przez McDaniela i Kaya *focal colours*, stanowią jakby punkt odniesienia lub trzon kategorii.

Jedna z lepiej rozwiniętych teorii kategoryzacji została sformułowana przez Eleonor Rosch, amerykańską psycholog, obecnie pracującą na Uniwersytecie Kalifornijskim w Berkeley. Wiele z badań przeprowadzonych przez badaczkę także dotyczyło kategoryzacji barw i stanowiło kontynuację programów badawczych zainicjowanych przez McDaniela i Kaya w 1978 roku. Jak twierdzi Rosch, wspomniane już *focal colours* są prototypowymi elementami danej kategorii, a nazwy barw uzyskują swój zakres znaczeniowy nie w wyniku arbitralnego ustalenia granic, lecz na skutek dokonywania uogólnień na podstawie tychże przykładów prototypowych. W wyniku dalszych badań, Rosch ustaliła, iż inne kategorie naturalne (np. MEBEL, DRZEWO, PTAK) charakteryzują się podobną strukturą. Elementami prototypowymi kategorii MEBEL są, na przykład, w ocenie przebadanych przez Rosch osób, krzesło, kanapa, fotel, oraz stół[1]. Mniej typowymi meblami są dywan czy lampa, podczas gdy wentylator oraz telefon znajdują marginalne pozycje w tej grupie.

Badając wewnętrzną strukturę kategorii zajmujemy się horyzontalnym wymiarem kategoryzacji. Według Rosch, istnieje też wymiar wertykalny kategorii, który „dotyczy poziomu zawierania danej kategorii" (2007: 412) – jest to wymiar, na którym różnią się takie terminy jak, na przykład, owczarek, collie, pies, ssak, zwierzę i żywe stworzenie.

Według Rosch (2007) zdolność dokonywania kategoryzacji wiąże się z pewnego rodzaju oszczędnością kognitywną. To znaczy, że informacje docierające do nas w formie wewnętrznie ustrukturyzowanej są przyswajane sprawniej, przy mniejszym wysiłku poznawczym niż przypadkowe, niepowiązane bodźce.

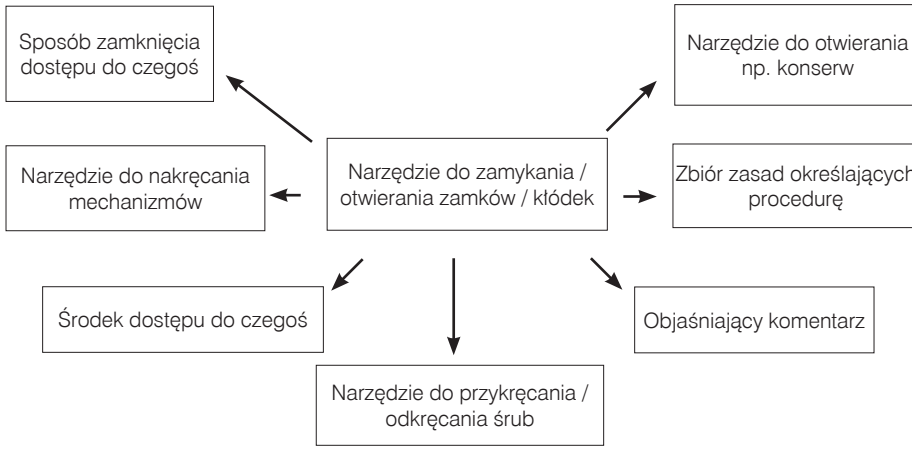
1 Zgodnie z zasadami przyjętymi w pracach z zakresu językoznawstwa kognitywnego, nazwy kategorii zapisano wielkimi literami.

ZASADY KATEGORYZACJI A NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH

Ze względu na ścisły związek struktur pojęciowych z językiem, znajomość ogólnych zasad kategoryzacji może okazać się przydatna dla nauczycieli języków czy autorów podręczników. Poniżej przedstawiono kilka obszarów, w których propozycje Rosch znajdują praktyczne zastosowanie.

Relacje znaczeniowe

Koncepcje sformułowane przez Rosch stały się podstawą dla kognitywnych koncepcji teoretycznych ujmujących znaczenie wyrazów jako sieci wzajemnych powiązań. Przykładem takich rozwiązań jest model kategorii radialnych (*radial category*) Lakoffa (1987) i model sieciowy (*network model*) Langackera (1987), wykorzystujące pojęcie prototypu. W obu przypadkach kategoria leksykalna jest przedstawiona jako sieć relacji między poszczególnymi sensami danego słowa. W centrum kategorii znajduje się znaczenie prototypowe, z którego ewoluują inne sensy (znaczenie ulega rozszerzeniom np. metaforycznym, metonimicznym). Poniżej zaprezentowano kategorię radialną leksemu *klucz* (Tabakowska, 1995: 47).



Rysunek 1
Kategoria radialna leksemu klucz

Takie uwydatnienie relacji między poszczególnymi znaczeniami słów może ułatwiać zapamiętywanie i naukę nowych wyrazów.

Kategorie leksykalne i znaczenie słów

Jak nietrudno zauważyć, kategorie leksykalne jednego języka często nie pokrywają się z kategoriami utrwalonymi w innym języku. Problem ten łatwo zilustrować na przykładzie nazw barw. Spektrum widzialnych dla nas kolorów jest dzielone na wiele różnych sposobów (choć niezupełnie arbitralnie), a jego poszczególnym segmentom nadawane są przeróżne nazwy. Polskiej kategorii NIEBIESKI odpowiadają dwie rosyjskie kategorie SINIJ (ciemnoniebieski) i GOLUBOJ (jasnoniebieski). Język walijski posiada natomiast wyraz na określenie barwy pośredniej między niebieską i zieloną (por. Wierzbicka, 1999).

Język polski	Niebieski		Zielony
Język rosyjski	Синий Sinij	Голубой Goluboj	Зелёный Zielonyj
Język walijski		Gwyrd	

Tabela 1
Językowy podział spektrum barw – na podstawie Wierzbicka (1999)

Nawet najprostsze wyrazy często używane w języku codziennym nie mają swych odpowiedników w innych językach. Jak piszą Goddard i Wierzbicka (2001: 183), „język angielski nie posiada, na przykład, bezpośredniego odpowiednika polskiego wyrazu *ręka* czy rosyjskiego *ruka*, które (przynajmniej w potocznym użyciu) odnoszą się do całej kończyny, od barku do palców. Angielski wyraz *hand* odnosi się tylko do dłoni wraz z palcami, a pozostałe fragmenty ręki w tym języku to *arm* („ramię") i *forearm* („przedramię") (...)". Podobnie jest z polskim słowem *małpa,* któremu odpowiadają angielskie *ape* („małpa bezogonowa człekokształtna") i *monkey* („małpa, małpiatka").

Wspomniana nieprzystawalność kategorii leksykalnych, jaką można zaobserwować nawet w spokrewnionych ze sobą językach, wymaga od nauczycieli stosowania dodatkowych objaśnień, często dotyczących kultury danego obszaru językowego. Samo tłumaczenie poszczególnych sensów może nie wystarczyć.

Przykłady ilustrujące użycie struktur gramatycznych

Nie tylko kategorie naturalne zbudowane są w oparciu o elementy prototypowe. W obrębie kategorii gramatycznych, na przykład CZASOWNIK i RZECZOWNIK, również możemy dostrzec efekt prototypowości. Przyjmując tradycyjny sposób definiowania czasownika jako nazwy czynności, a rzeczownika jako nazwy przedmiotów, z łatwością możemy stwierdzić, że wyrazy *stół*, *drzewo* czy *okno* są rzeczownikami, podczas gdy *gotować*, *spać* oraz *pić* to czasowniki. Można powiedzieć więc, że powyższe słowa są prototypowymi lub typowymi rzeczownikami i czasownikami. Nie wszystkie wyrazy można jednak przypisać z taką łatwością do określonej grupy. Przykładem może być słowo *pranie* (jak w zdaniu „Pranie zajęło Jasiowi dwie godziny"), które będąc rzeczownikiem, odnosi się przecież do czynności (zob. Tabakowska, 1995).

Wprowadzając nowe struktury gramatyczne z całą pewnością lepszym rozwiązaniem jest przedstawienie w pierwszej kolejności przykładów czy zastosowań typowych niż tych rzadko używanych oraz mniej charakterystycznych.

Dobór środków wizualnych

Kiedy wprowadzamy nowe słownictwo bardzo często wykorzystujemy różne rysunki i ilustracje, w szczególności wtedy, gdy chcemy uniknąć użycia pierwszego języka uczniów. Co jest istotne, uczniowie nie powinni mieć najmniejszych wątpliwości, co dana ilustracja przedstawia, i w konsekwencji, co oznacza nowo poznane słowo. Nie chodzi tu tylko o graficzną czytelność środków wizualnych, ale przede wszystkim o wybór obiektu, który ma reprezentować dane pojęcie. Załóżmy, że uczymy dzieci zna-

czenia angielskiego wyrazu *car* („samochód"). Co powinno, w tym przypadku, znajdować się na rysunku? Jaki typ pojazdu będzie najbardziej reprezentatywny i najlepiej kojarzony z pojęciem samochodu? Prawdopodobnie wizerunek samochodu osobowego lepiej spełni się w tej roli, niż ilustracja z samochodem terenowym czy autem dostawczym. Informacja graficzna nie zostanie również odpowiednio odebrana, jeśli jest niezgodna z ogólną wiedzą o świecie, jaką posiadają uczniowie. Tym samym nie ma uniwersalnych materiałów wizualnych, które mogą być używane w wielu kulturach. Dla Polaków typowym ptakiem jest wróbel i niewątpliwie to jego wizerunek będzie kojarzony z pojęciem ptaka. W innych kulturach może to być struś czy pingwin.

Definicje słownikowe i definiowanie

Większość definicji słownikowych, prócz objaśnienia znaczeń słów, zawiera też przykłady ilustrujące użycie danego wyrazu oraz listę desygnatów (rzeczy oznaczanych przez ten wyraz). Przyjrzyjmy się dwóm definicjom wyjaśniającym znaczenie angielskiego przymiotnika *yellow* („żółty"), ale pochodzącym z różnych słowników. To, co interesuje nas najbardziej, to wybór przedmiotów kojarzonych z żółtym kolorem.

- of colour of butter or the sun (*Collins English Learner's Dictionary* (1977: 601))
- of the colour, between green and orange in the spectrum, of buttercups, lemons, egg yolks, or gold (*Illustrated Oxford Dictionary* (2003: 967))

Collins English Learner's Dictionary (1977) wymienia dwa żółte obiekty – słońce i masło. Co istotne, mają one jasnożółty kolor – odcień zdecydowanie jaśniejszy niż ten kojarzony z cytryną czy żółtkiem jajka, przedmiotami podanymi w drugiej definicji. Taki wybór desygnatów może sugerować, że *yellow* odnosi się jedynie do pewnego bladego odcienia barwy żółtej. Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem jest podanie listy kilku typowych przedmiotów, aby ukazać cały zakres stosowalności danego leksemu i tym samym granice kategorii leksykalnej (jak czynią to autorzy *Illustrated Oxford Dictionary* (2003)).

Konstrukcja zadań

Wiele ze zadań wykorzystywanych podczas zajęć języka obcego bezpośrednio odwołuje się do zdolności kategoryzacyjnych człowieka. Przykładem może być zadanie typu prawda / fałsz, które ma na celu określenie stopnia zrozumienia tekstu czytanego lub słuchanego. Pytania prawda / fałsz, zgodnie z założeniem, powinny sprawdzać umiejętności językowe, a nie samą zdolność dokonywania wyborów. Poniżej przedstawiono fragment tekstu, wraz z towarzyszącym mu stwierdzeniem, które niestety może budzić wątpliwości, co do poprawnej odpowiedzi, jaka ma być udzielona:

U.S. child guilty of mother's murder

A 12-year-old boy in the United States has been found guilty of murder. The child shot and killed his mother, Sara Madrid, 34, after an argument over his chores.

a) An American teenager shot and killed his own mother. T / F

(źródło: www.breakingnewsenglish.com)

Nie wiadomo czy chłopiec ten był Amerykaninem. Nie jest pewne też czy mieszkał w Stanach Zjednoczonych przez dłuższy czas, czy też przebywał tam jedynie w momencie dokonania przez niego tej zbrodni. Dla autora klucza, wskazującego odpowiedź „fałsz" za poprawną, brak informacji jest jednoznaczny z przekazaniem nieprawdy. Być może jednak w tym przypadku, lepszą opcją byłoby zastosowanie pytania typu „*not stated*" („nie podano"). Wówczas uczniowie nie zastanawialiby się nad kryteriami oceny zastosowanej przez autora tekstu, którego intencji odgadnąć przecież nie można.

Innym typem zadania wymagającym dokonywania klasyfikacji jest „*odd one out*" („wskaż, które nie pasuje") wymagające wskazania słowa, które nie pasuje do pozostałych wyrazów. Które z podanych słów nie przystaje do reszty w tym szeregu?

Odd one out:

a) bird b) frog c) cow d) horse

(źródło: www.englishexercises.org)

Co jest tu kryterium decydującym – sposób poruszania się (chodzenie / latanie), rozmiar zwierzęcia, czy też jego wykorzystanie przez człowieka (udomowione / dzikie)? Podany przykład sprawdza nie tyle faktyczną znajomość słownictwa, co wymaga dokonania serii wyborów decyzyjnych, przy zastosowaniu różnych kryteriów.

WNIOSKI

Jak widać, znajomość ogólnych zasad kategoryzacji może mieć zastosowanie w gramatyce pedagogicznej. Szczególnie cenne okazują się propozycje E. Rosch, ukazujące strukturę kategorii osadzoną na elementach prototypowych. Zasadę prototypowości/ typowości można wykorzystać tworząc zadania językowe, pytania do tekstów, a także przygotowując materiały wizualne. Przedstawienie odpowiednich przykładów pozwala uniknąć nieporozumień, a ukazanie wzajemnych relacji znaczeniowych wyrazów pomaga zapamiętywać nowe słownictwo.

Bibliografia

Arystoteles. 1975. *Kategorie*. Warszawa: PWN.

Collins English Learner's Dictionary. 1977. New York: Harper Collins Publisher.

Goddard, C. i Wierzbicka, A. 2001. Język, kultura i znaczenie: semantyka międzykulturowa. [W:] Tabakowska, E. (red.). 2001. *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS.

Illustrated Oxford Dictionary. 2003. Warszawa: PWN.

Lakoff G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: The University of Chicago Press.

Langacker, R.W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford: Stanford University Press.

Maruszewski, T. 2001. *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

McDaniel, Ch.K. i Kay, P. 1978. The linguistic significance of the meaning of basic color terms. *Language* 54 (3): 610-646.

Rosch, E. 2007. Zasady kategoryzacji. [W:] Chlewiński, Z. (red.). 2007. *Psychologia poznawcza w trzech ostatnich dekadach XX wieku*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Tabakowska, E. 1995.*Gramatyka i obrazowanie*. Kraków: Wydawnictwo Oddziału Polskiej Akademii Nauk.

Wierzbicka, A. 1999. *Język – umysł – kultura*. Warszawa: PWN.

Wittgenstein, L. 2005. *Dociekania filozoficzne*. Warszawa: PWN.

Zadeh, L.A. 1965. *Fuzzy sets and fuzzy logic*. Danvers: Prentice Hall.

Strony internetowe:

www.breakingnewsenglish.com

www.englishexercises.org

Użycie barw na lekcjach języka obcego

Dorota Gonigroszek
Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna

Niniejsza praca omawia przeróżne możliwości wykorzystania koloru podczas lekcji językowych – od tych tradycyjnych (barwne ilustracje, wykresy, podkreślone wyrazy) do tych bardziej nowatorskich (użycie barw do symbolizacji różnych elementów systemu językowego – Silent Way, C. Gattegno). Przedstawione zostają wyniki badań analizujących wpływ barw na procesy pamięciowe. Omówiono również fizjologiczne procesy powstawania wrażenia koloru, ze szczególnym uwzględnieniem roli pewnych obszarów mózgu, które odpowiadają także za funkcje językowe. Co więcej, pokazano sposoby wykorzystania różnych aspektów koloru (np. symbolikę, konotacje, preferencje) do celów dydaktycznych.

Słowa kluczowe: barwa, kolor, Silent Way, pamięć, słownictwo, językoznawstwo kognitywne.

WSTĘP

Żyjemy w barwnym świecie, otoczeni setkami kolorowych przedmiotów. Kolor jest zjawiskiem tak powszechnym, że przyzwyczajeni do wszechobecności tego zjawiska, rzadko zastanawiamy się nad jego naturą lub wpływem na nasz nastrój, emocje czy nawet funkcjonowanie organizmu. Zapominamy, że ekspozycja na kolor, w szczególności duże powierzchnie zabarwione w określony sposób, ma wpływ na działanie układu nerwowego człowieka, a przez to powoduje zmiany w naszym samopoczuciu i odbiorze rzeczywistości. Kolory mogą oddziaływać na naszą podświadomość i w konsekwencji wpływać na decyzje jakie podejmujemy podczas codziennych czynności, na przykład zakupów. Fakty te są powszech-

nie wykorzystywane w reklamie oraz medycynie, w mniejszym stopniu w edukacji.

Być może barwy powinny być częściej używane dla celów edukacyjnych, a ich wpływ na proces przyswajania informacji powinien zostać gruntownie przebadany. Jak zostanie to wykazane w następnych częściach niniejszej pracy, barwne materiały wykorzystane podczas zajęć językowych mogą służyć jako środek stymulujący i ułatwiający zapamiętywanie. Mogą też w sposób bezpośredni wpływać na pewne rejony mózgu odpowiedzialne zarówno za funkcje językowe, jak i wizualną interpretację barw.

PODSTAWOWE POJĘCIA: BARWA I KOLOR

Nie jest łatwo wyjaśnić istotę koloru. Aby zrozumieć czym są barwy, należy odwołać się do wiedzy z zakresu fizyki, chemii, psychologii oraz fizjologii. Pewne ogólne informacje na temat tego, czym jest kolor, da się znaleźć w zacytowanych fragmentach:

> Barwa – wrażenie wzrokowe odbierane przy działaniu na oko promieniowań o różnych charakterystykach widmowych (...). Ze względu na różnice między ludźmi oraz na to, że promieniowania o różnych charakterystykach widmowych mogą wywołać analogiczne wrażenia, ustala się obiektywne, niezależne od właściwości obserwatora ilościowe kryteria, dzięki którym można podać liczbowe parametry charakteryzujące każdą możliwą barwę (Pierzchowska, 1972: 164).
>
> Barwa – kolor, właściwość przedmiotów materialnych wyróżniana wzrokowo, zależna od ich struktury fizyczno-chemicznej i co stąd wynika – od sposobu absorbowania i odbijania przez powierzchnię przedmiotu promieni świetlnych, od charakteru samego światła, właściwości atmosfery, a także od otoczenia przedmiotu (refleks) (Kozakiewicz, 1969: 32).

Jak wynika z przedstawionych powyżej definicji, aby wrażenie barwy mogło wystąpić, oprócz źródła światła, musi istnieć też przedmiot, którego powierzchnia ma pewne właściwości fizyczne (część promieniowania jest odbija-

na, pozostała część jest pochłaniana) oraz obserwator, którego narząd wzroku odbiera promienie świetlne, a mózg interpretuje określone bodźce jako kolory.

KOLOR W SZKOLE I W NAUCZANIU JĘZYKÓW

Jak już wspomniano, barwy są powszechnie wykorzystywane w reklamie, medycynie (chromoterapia, psychiatria itp.) oraz edukacji, włączając w to nauczanie języków. O rosnącym zainteresowaniu wpływem kolorów na procesy dydaktyczne niech świadczy fakt, że publikacje skierowane do dyrektorów szkół zawierają porady dotyczące odpowiedniego użycia barw w pomieszczeniach szkolnych. Jan Fazlagić (2011), na przykład, podaje następujące zastosowania barw, analizując reakcje psychiczne wywoływane przez poszczególne kolory:

Barwa	Reakcja psychiczna	Zastosowanie
Czerwona	Pobudza do aktywności, podnosi ciśnienie, przyspiesza tętno i oddech. Przywołuje walczące ze sobą emocje.	Wskazuje za zagrożenie, wzywa do wycofania się z określonej przestrzeni. Służy do oznaczania pomieszczeń gospodarczych i technicznych.
Żółta	Aktywizuje do działania, wywołuje wrażenie powiększenia objętości, przekazuje mieszane uczucia (radość, szczęście, tchórzostwo). Pozwala się skoncentrować.	Jasne odcienie w salach lekcyjnych.
Beżowa	Barwa neutralna, brak wpływu na psychikę.	Idealna na tło, np. plakatu.

Purpurowa	Sugeruje bogactwo. Kolor tajemniczy, intrygujący.	W czasie akademii, wystrój stoiska na targach edukacyjnych.
Pomarańczowa	Poprawia nastrój, zmniejsza agresję i gniew. Wpływa dodatnio na zachowania społeczne.	Jasne odcienie w salach lekcyjnych, szkolny gabinet lekarski.
Szara	Barwa neutralna. Wywołuje wrażenie chłodu.	Lepiej unikać.
Biała	Wywołuje złudzenie lekkości i większej objętości.	Granice stref, obszarów przemieszczania się. Tło.

Tabela 1
Zastosowanie barw w pomieszczeniach szkolnych: opracowano na podstawie Fazlagić (2011:103-105).

Jednym z najbardziej dobitnych przykładów wykorzystania koloru do celów edukacyjnych jest *Silent Way* (Cicha Metoda) – metoda nauczania języków obcych opracowana przez C. Gattegno. Jednym z kluczowych elementów tejże metody jest użycie barwnych materiałów wizualnych. Są to, między innymi, drewniane klocki (*color rods*), które, jak podaje Gattegno (1963), mogą służyć do nauczania nazw kolorów właśnie, liczebników, relacji rodzinnych, przymiotników (stopniowanie) czy przyimków, oraz *Fidel phonic code*, tablica reprezentująca wszystkie dźwięki danego języka (każdemu dźwiękowi odpowiada inna barwa). Głównym celem użycia barw w *Silent Way* jest wytworzenie związku asocjacyjnego kolor – element językowy, i tym samym, odwołanie się do pewnych mechanizmów mentalnych zachodzących na poziomie podświadomości. Co więcej, we-

dług Gattegno (1963), dzięki kolorom możemy ukazać relacje zachodzące w obrębie systemu języka, podobnie jak za pomocą barwnych oznaczeń demonstrujemy przestrzenną organizację terenu na mapie. Stosowanie materiałów takich jak *color rods* i *phonic code* pozwala też ograniczyć werbalną aktywność nauczyciela (zamiast objaśnień i instrukcji – demonstrowanie, pokazywanie).

Caleb Gattegno (1967) jest także autorem metody nauczania czytania również wykorzystującej barwy (*Words in Color*). Na materiały używane w *Words in Color* składają się specjalnie opracowane tablice, na których poszczególne litery alfabetu zaznaczone są innymi kolorami, tak aby przedstawić podobieństwa i różnice między odpowiadającymi im dźwiękami. Nauczyciel ma też do dyspozycji zestaw 1227 kart z wyrazami nadrukowanymi na różnokolorowych tłach. W tym przypadku barwy oznaczają poszczególne części mowy (czerwony – rzeczownik, żółty – czasownik, niebieski – przymiotnik, zielony – przysłówek itd.).

Poniżej przedstawiono dialog miedzy nauczycielem a uczniem, ukazujący rolę barwnych wizualizacji (też wyobraźni) w procesie nauczania czytania (Gattegno, 1967: 39):

„What will be if we look at pot, and in our minds put the 'curly green' (s) last?
……Pots'
"Or first?" ……"spot"
"Or both places?" ……"spots"

Podsumowując, metody opracowane przez Gattegno bazują na wykorzystaniu jednego systemu semiotycznego (system barw, którym przypisuje się określone znaczenie) do reprezentacji innego (system języka). Pozostaje pytanie czy zgodnie z założeniami Gattegno to rozwiązanie faktycznie ułatwia i przyspiesza naukę języka obcego. Trzeba bowiem pamiętać, że uczniowie muszą opanować nie tylko relacje dźwięk – symbol graficzny, ale także dźwięk – barwa. Przypomina to sytuację, kiedy do zrozumienia jakiegoś tekstu najpierw musimy nauczyć się szyfru, przy pomocy którego zakodowano treść.

WPŁYW BARW NA PROCESY PAMIĘCIOWE – WYNIKI BADANIA A. GNOIŃSKIEJ (1998)

Anna Gnoińska, pracująca w sosnowieckim Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych, przeprowadziła ciekawe badanie analizujące wpływ barw na procesy pamięciowe i motywację studentów. Podczas zajęć z języka biznesowego słuchacze Kolegium otrzymali zestawy słów do nauczenia – każdy nadrukowany na kartce o innym kolorze (pomarańczowy, żółty, niebieski, czerwony, zielony). Studenci zostali poproszeni o zapamiętanie listy 20 wyrazów. Po upływie 5 minut sprawdzono stopień ich przyswojenia. Jak się okazało, badani zapamiętali 83% słów napisanych na niebieskim tle oraz 72% wyrazów z czerwonych kart. Dla porównania zapamiętano 66% pozycji z pomarańczowej listy, 60% z żółtej, oraz 59% wyrazów wydrukowanych na zielonym tle. Gnoińska (1998) stwierdziła, że kolory niebieski i czerwony muszą pozytywnie wpływać na koncentrację studentów i tym samym przyspieszać proces zapamiętywania (uczenia się). Jak jednak spróbuję dowieść w dalszej części niniejszej pracy, nie jest to jedyne możliwe wytłumaczenie zaobserwowanych prawidłowości. Gnoińska opisuje też inne, ciekawe zastosowania barw podczas zajęć językowych – studenci Kolegium mogli, używając kolorowych kredek, „dekorować" zapisywane słownictwo. Tworzyli także rysunki, ułatwiające zapamiętywanie znaczeń. Kolor wykorzystywany był też do oznaczania różnych form gramatycznych oraz procesów słowotwórczych. Gnoińska badała również związek między preferencjami określonych barw, cechami osobowości oraz wpływem wykorzystania kolorowych materiałów na motywację studentów.

Wyniki opisane przez Gnoińską zainspirowały mnie do przeprowadzenia podobnego eksperymentu, którego przebieg i uzyskane rezultaty przedstawiono w następnej sekcji niniejszej pracy.

WPŁYW BARWNYCH MATERIAŁÓW NA PROCESY PAMIĘCIOWE – PRÓBA WERYFIKACJI DANYCH UZYSKANYCH PRZEZ GNOIŃSKĄ (1998)

Jak już wspomniano, Anna Gnoińska, pracując z sosnowieckimi studentami, przeprowadziła bardzo ciekawe badanie analizujące wpływ barw-

nych materiałów wizualnych na procesy pamięciowe (przyswajanie słownictwa). W niniejszej sekcji przedstawiono próbę weryfikacji wyników uzyskanych przez badaczkę.

Cele badawcze

Badanie przeprowadzone na grupie piotrkowskiej młodzieży stanowiło próbę powtórzenia eksperymentu przeprowadzonego przez Gnoińską w 1998 roku. Za cel badawczy przyjęto sprawdzenie wpływu barwnych materiałów edukacyjnych na proces przyswajania słownictwa języka obcego.

Badani

W badaniu zorganizowanym przeze mnie wzięło udział 44 uczniów uczęszczających do piotrkowskich liceów (druga i trzecia klasa). Badani reprezentowali nieco zróżnicowany poziom znajomości języka angielskiego (od średniozaawansowanego do średniozaawansowanego wyższego). Oceny uczniów nie stanowiły kryterium doboru uczniów do udziału w eksperymencie.

Materiał badawczy i przebieg badania

Badani otrzymali zestawy angielskich słów wraz z ich polskimi odpowiednikami (każdy z nich zawierał listę 24 wyrazów – nazw drzew, kwiatów, ptaków, warzyw). Teoretycznie, podane słowa nie powinny być znane badanym uczniom (terminy rzadko używane, raczej nie pojawiające się w podręcznikach kursowych, np. *lily of the valley*, *swallow*, *ash*, *spruce*). Wyrazy zostały nadrukowane czarnym tuszem na kartkach w pięciu różnych kolorach. Tak jak w przypadku badania Gnoińskiej (1998), użyto barwy czerwonej, niebieskiej, żółtej, zielonej oraz pomarańczowej. Poza tym wykorzystano karty koloru białego. Uczniowie zostali poproszeni o zapamiętanie jak największej liczby wyrazów w przeciągu 5 minut. Stan przyswojenia słownictwa został sprawdzony po upływie kolejnych 5 minut. Badani

otrzymali do wypełnienia testy zawierające wszystkie 24 słowa (w języku polskim) ułożone w innej kolejności niż na kolorowych kartach.

Kwestie problematyczne

Co należy podkreślić, w badaniu nie uwzględniono wielu czynników mogących wpłynąć na uzyskane rezultaty (poziom motywacji, ogólny poziom znajomości języka itp.). Wyników badania nie skorelowano z rezultatami żadnych innych badań dotyczących procesów pamięciowych, przeprowadzonych na tej grupie uczniów. Nie można również wykluczyć tego, iż niektórzy badani znali słownictwo zapisane na barwnych kartach, choć nie przyznali się do tego faktu.

Wyniki i możliwe wyjaśnienia

Uzyskane wyniki zostały przedstawione w poniższej tabeli:

Barwa karty	Liczba zapamiętanych wyrazów (na podstawie sumy wyników z poszczególnych kart)
Niebieska	77 %
Czerwona	63 %
Pomarańczowa	60 %
Biała	59 %
Żółta	45 %
Zielona	45 %

Tabela 2
Wpływ barw na zapamiętywanie słownictwa: według D. Gonigroszek

Jak łatwo zauważyć, wyrazy z niebieskich i czerwonych kart zostały opanowane najlepiej. Gnoińska (1998) osiągnęła podobne wyniki, z tym że relacje zostały odwrócone – najwięcej słów zapamiętano z kart niebieskich, nieco gorszy wynik uzyskali badani, którzy otrzymali materiały koloru

czerwonego. Co istotne, słownictwo z listy żółtej i zielonej zostało przyswojone w najmniejszym stopniu.

Wyniki dają do myślenia. Pojawia się pytanie dlaczego informacje z materiałów koloru czerwonego i niebieskiego są zapamiętywane najlepiej. Zbieżność wyników osiągniętych w dwóch różnych badaniach może być oczywiście tylko przypadkiem. Z drugiej strony jednak, podobne rezultaty mogą wskazywać na faktyczny wpływ barw (barwnych materiałów dydaktycznych) na proces przyswajania języka (zapamiętywanie słownictwa).

Jak twierdzi Gross (1990), patrzenie na czerwone powierzchnie prowadzi do lekkiego podrażnienia układu sympatycznego człowieka, czego wynikiem jest wzrost ciśnienia krwi oraz przyspieszenie oddechu i tętna. Z badań psychologicznych wynika natomiast, że kolor czerwony jest powszechnie kojarzony z niebezpieczeństwem, siłą, gorącem i energią (Begum, 2008). Być może dlatego właśnie uczniowie uczą się szybciej patrząc na materiały czerwonego koloru. Barwa ta przyciąga uwagę, pobudza oraz aktywizuje do działania.

Zupełnie inny wpływ na organizm człowieka ma kolor niebieski – działając na układ parasympatyczny obniża ciśnienie krwi i zmniejsza liczbę oddechów i częstotliwość pulsu. Tym samym patrzenie na niebieskie powierzchnie uspokaja, wywołuje wrażenie chłodu, spokoju i stabilności (Begum, 2008). Dlaczego zatem kolor niebieski, podobnie jak czerwony, zwiększa efektywność nauki? A może związek między postrzeganiem barw a procesami pamięciowymi jest dużo bardziej złożony niż przypuszczamy?

Wyniki badania przeprowadzonego przez amerykańsko-chiński zespół badawczy dostarczają cennej wskazówki w wyjaśnieniu powyższych problemów (Siok i Kay, 2009). Naukowcy zajmowali się wpływem języka na kategoryzację barw. Przedstawiano badanym osobom próbki barw (dwa odcienie tej samej barwy lub dwie różne barwy) i jednocześnie rejestrowano czynności mózgu. Jak się okazało, wiele obszarów mózgu kojarzonych powszechnie z funkcjami językowymi bierze też udział w przetwarzaniu bodźców kolorystycznych. Są to między innymi obszar Brodmanna (pola 40 i 39), zakręt środkowoskroniowy i zakręt przedśrodkowy, odpowiedzialne za przypominanie sobie i przechowywanie informacji dotyczących słownictwa. Innymi słowy, istnieją obszary mózgu kontrolujące za-

równo odbiór wrażeń kolorystycznych, jak i użycie języka. Być może dlatego właśnie ekspozycja na dane barwy przyśpiesza zapamiętywanie wyrazów – językowe obszary mózgu są pobudzane do działania, kiedy patrzymy na barwne powierzchnie.

Niemniej jednak, nie zbadano jeszcze czy to właśnie barwy niebieska i czerwona wpływają na czynności wspomnianych obszarów mózgu. Badania neurolingwistyczne nie uwzględniały tak szczegółowych ustaleń.

Wyniki badania przeprowadzonego przez Siok i Kaya (2009) potwierdzają natomiast słuszność koncepcji rozwijanych obecnie w ramach językoznawstwa kognitywnego, odrzucających modularny model umysłu i mózgu. Jak twierdzą kognitywiści, mózg nie składa się z wyizolowanych ośrodków wykonujących tylko jeden rodzaj czynności, lecz jego funkcje są rozproszone. Sam język jest metaforycznie porównywany do szczytu góry wyrastającej z szeregu innych sprawności mentalnych. Inaczej mówiąc, językoznawcy kognitywni nie pojmują umiejętności posługiwania się językiem jako jakiejś szczególnej zdolności, niezależnej od i nadrzędnej wobec innych funkcji poznawczych. Zasada ta jest dobitnie wyrażona słowami jednego z ojców językoznawstwa kognitywnego, mianowicie Ronalda W. Langackera:

Podpisuję się pod ogólną strategią przyjętą w ramach językoznawstwa kognitywnego i funkcjonalnego, nakazującą wyprowadzać w miarę możliwości struktury językowe z bardziej ogólnych umiejętności i właściwości psychicznych (np. z umiejętności rządzących percepcją, pamięcią, kategoryzacją) i jedynie w ostateczności odwoływać się do wrodzonych struktur językowych. Przypuszczam ponadto, że wszelkie struktury tego typu będą z reguły wyspecjalizowanymi adaptacjami ogólniejszych umiejętności, i jako takie będą raczej ich przedłużeniem niż właściwościami odrębnymi, istniejącymi sui generis (2003:31).

INNE ZASTOSOWANIE BARW PODCZAS LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

W różnych kulturach kolorom przypisuje się różne znaczenia. Społeczeństwa zachodnie kojarzą poszczególne barwy mniej więcej z tymi samymi przedmiotami czy zjawiskami, co przekłada się na użycie barw w okre-

ślony sposób w sztuce, reklamie, filmie itd. Barwa czarna jest kojarzona przeważnie z czymś złym, negatywnym. Kolor biały przywołuje na myśl śnieg i mleko. Niebieski jest nieodzownie kojarzony z niebem, ewentualnie wodą mórz i oceanów. Patrząc na czerwień myślimy często o krwi lub ogniu, a barwa zielona przywodzi na myśl roślinność. Z tych to powodów kolor czerwony jest używany do sygnalizacji niebezpieczeństwa (np. znaki drogowe, światła uliczne), czarny stał się barwą żałobną, a organizacje ekologiczne używają zieleni do symbolizacji swych dążeń i celów (por. Kopaliński, 2001).

Również podczas zajęć językowych możemy odwoływać się do powszechnie przyjętej symboliki barw. Jeśli barwa czarna jest odbierana raczej w negatywny sposób, możemy ustalić z naszymi uczniami, że kolorem tym będziemy oznaczać przeczenia, wyrazy obraźliwe czy też przymiotniki o znaczeniu negatywnym. Czerwień może być użyta do sygnalizacji potencjalnych trudności, nieregularności lub, po prostu, błędów językowych. Pozytywny odbiór zieleni i błękitu może posłużyć do oznaczania form poprawnych, zdań twierdzących lub przymiotników o znaczeniu pozytywnym.

WNIOSKI

Barwne materiały edukacyjne zdają się wpływać na efektywność nauki języka obcego. Fakt ten potwierdzają przytoczone wyniki badań. Naukowcy wyodrębnili w mózgu ludzkim szereg obszarów odpowiedzialnych zarówno za funkcje językowe, jak i postrzeganie barw. Prawdopodobnie więc, w wyniku ekspozycji na barwne powierzchnie pobudzane są ośrodki mowy w mózgu. Wykorzystując kolor w prezentacji materiału językowego możemy przyspieszać proces nabywania języka. Musimy pamiętać jednak, że nie wszystkie barwy wykazują taką samą skuteczność jako środek stymulujący. Materiały koloru niebieskiego i czerwonego zdają się być najbardziej efektywne.

Istnieją praktycznie nieograniczone możliwości zastosowania barw podczas zajęć. Nowe słownictwo może być zapisywane na kolorowych kartach, a ściany klas mogą być udekorowane barwnymi plakatami. Kolor

może być też użyty do symbolizacji relacji między poszczególnymi elementami systemu języka. Takie praktyki, z pozoru bez znaczenia, mają wpływ na procesy pamięciowe oraz motywację uczniów.

Bibliografia

Begum, R. 2008. *Colour Psychology: Business Success and Personal Development*. Bloomington: Autor House UK Ltd.

Fazlagić, J. 2011. *Marketing szkoły*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.

Gattegno, C. 1963. *Teaching Foreign Languages: The Silent Way*. Fishguard: Educational Explorers.

Gattegno, C. 1967. *Teaching Reading with Words in Color*. New York: Educational Solutions Worldwide Inc.

Gnoińska, A. 1998. Teaching Vocabulary in Colour. *English Teaching Forum*. 36(3): 12-17.

Gross, R. 1990. *Dlaczego czerwień jest barwą miłości*. Warszawa: Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe.

Kopaliński, Z. 2001. *Słownik symboli*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza RYTM.

Kozakiewicz, S. 1969. *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*. Warszawa: PWN.

Langacker, R.W. 2003. Model dynamiczny oparty na uzusie językowym. [W:] Dąbrowska, E. i Kubiński W. (red.). 2003. *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, 30-117.

Pierzchowska, B. 1972. *Encyklopedia fizyki*, Warszawa: PWN.

Siok, W.T. i Kay, P. 2009. Language Regions are operative in color perception. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 1: 1-6.

Komiks i jego rola w nauczaniu języka obcego

Joanna Duda
Uniwersytet Łódzki

Artykuł prezentuje fenomen *bande dessinée* oraz *comic book* – rysunków, które z roku na rok stają się coraz bardziej popularne, a także szturmem zdobywają coraz liczniejszą grupę odbiorców. Najpierw wprowadzona zostanie ogólna charakterystyka pojęcia *BD* i *comic book*, po czym uwaga zostanie skupiona na wykorzystaniu komiksu jako materiału autentycznego, który prezentuje życie codzienne. Materiał ten ukazany jest jako pomoc dydaktyczna wykorzystująca humor i satyrę, odwołująca się do istotnych wydarzeń z kraju i komentująca je w zabawny sposób. Innym poruszonym tematem jest język *BD* i *comic book*. Bardzo często jest to mowa potoczna, a więc język powszedni przeciętnych użytkowników. Istnieją jednak różne gatunki tej sztuki, dlatego też niektóre z zaprezentowanych historii zawierają inny rejestr językowy, gdyż są specjalnie przygotowane na potrzeby różnych odbiorców. Zakres rejestru waha się więc od żargonu po mowę wysublimowaną. Artykuł zamykają ćwiczenia oparte na pracy z komiksem i próba odpowiedzi na pytanie czy komiks można nazwać dziełem sztuki.

Słowa kluczowe: bande dessinée, comic book, komiks.

CZYM JEST KOMIKS I JAK GO ODCZYTAĆ?

Bande dessinée i *comic book* to odpowiednio francuskie i angielskie określenia odnoszące się do polskiego słowa *komiks*. Na początku tego artykułu warto więc zastanowić się nad pytaniem czym tak naprawdę jest komiks. Galisson i Coste tłumaczą komiks jako

sposób prezentacji historii za pomocą ciągu obrazków przedstawiających kolejne jej epizody, które odczytuje się w ten sam sposób jak tekst pisany, od strony lewej do prawej i z góry na dół. Aby zachować ciągłość historii między jednym a drugim obrazkiem, czytelnik musi w myśli wypełnić luki między nimi. Elementy prozodyczne, takie jak rytm, intonacja oraz wartość afektywna wypowiedzi są wyrażane poprzez różne typy kodów towarzyszących gestykulacji i mimice postaci. (1976: 64)

W podobny sposób definicję komiksu przedstawia K. T. Toeplitz pisząc:

Komiks jest to szczególna forma graficznego powiązania rysunku i tekstu literackiego (jedność ikono-lingwistyczna) służąca rozwijaniu narracji lub obrazowaniu znaczeń, którego czytelność jest możliwa w ramach tego powiązania bez dodatkowych źródeł informacji; komiks występuje przeważnie pod postacią serii obrazków, powiązanych ciągłością czasową, przedstawiających działania powtarzających się postaci. (1985: 40)

i dodaje:

komiksy są rysowane ręcznie, przez kilku lub jednego autorów, na papierze, a ich powielanie związane jest z technikami drukarskimi właściwymi prasie lub wydawnictwom ilustrowanym. (1985: 40)

Słownik wyrazów obcych podaje nam już dużo krótszą definicję, ograniczając się jedynie do najważniejszych elementów komiksu, a brzmi ona:

Komiks to historyjka obrazkowa opatrzona krótkim tekstem, zwykle o charakterze sensacyjnym lub humorystycznym, niekiedy będąca przeróbką dzieła literackiego. (1999: 572)

Jak wiemy, rysunek – tak powszechny w komiksie, podobnie jak i obraz – jest pewnego rodzaju lustrem, odbiciem danej sceny. Cechą odbicia jest to, że bardzo często może nas zmylić (Tardy, 1973: 67). Aby więc odczytać i zrozumieć głębszy przekaz płynący z rysunku, należy odwołać się

do znajomości określonych kodów. Gauthier (1979) dla przykładu, podaje nam cztery kody:

- *kod kulturowy*: kod, który odnosi się do znanych nam konwencji. Mówi o zjawiskach i fenomenach postrzeganych przez nas jako naturalne, innymi słowy, normalne. Dzięki znajomości tego kodu jesteśmy w stanie stwierdzić, co jest brzydkie, a co ładne. Przyswajamy go już od najmłodszych lat po to, by odczytać wiadomości niewerbalne. Odwołuje się on zatem do wiedzy kognitywnej odbiorcy.
- *kod malarski*: głównym celem powyższego kodu jest wskazanie czytelnikowi różnicy pomiędzy formą a tym, co przedstawia rysunek. Dzięki niemu osoba czytająca komiks bez problemu rozszyfrowuje wszystkie elementy ukazane na rysunku.
- *kod odniesienia, referencyjny*: kod ten odwołuje się do wiedzy ogólnej odbiorcy. Jego celem jest zbadanie możliwości łączenia informacji, wiązania ze sobą pewnych faktów. Dla przykładu, w komiksie *Astérix le Gaulois* dostrzegamy rzymskich legionistów. W momencie, w którym rozpoznajemy przedstawione postaci, automatycznie odwołujemy się do różnych źródeł (książek, filmów, zdjęć) istniejących i funkcjonujących już w świadomości społecznej.
- *kod społeczno-zawodowy*: jest to kod szczególnie przydatny w przypadku odczytania informacji przeznaczonej dla wyselekcjonowanych odbiorców. Towarzyszy on najczęściej tekstom specjalistycznym.

Dzięki zastosowaniu powyższych kodów uczniowie uwrażliwiają się na różne aspekty języka. Pierwszym aspektem jest aspekt kulturowy. Komiks to materiał autentyczny, tekst będący wytworem danej wspólnoty językowej, adresowany przede wszystkim do członków tej wspólnoty. Jest on przykładem rzeczywistego użycia języka, a autorom komiksów nie przyświecają żadne względy językowo-dydaktyczne (Szałek, 2004: 167). Dlatego też należy podkreślić, iż jest on nośnikiem sprzyjającym przekazywaniu kultury. Rysunki prezentują wiele odniesień do kultury innych narodów, a więc zgodnie z nową podstawą programową stanowią cenne źródło informacji o krajach, których języki są nauczane w szkołach. Mogą być zatem wykorzystane podczas zajęć do wprowadzenia nowych elementów potrzebnych do poznania kultury danego kraju. Możemy tu wymienić kilka

tematów, do których nawiązują komiksy, są to: życie codzienne, relacje interpersonalne, język ciała czy savoir-vivre.

Drugim aspektem wartym poruszenia jest aspekt językowy, rysunki prezentują bowiem różne rejestry językowe. Możemy w nich odnaleźć przykłady dialektu, żargonu, slangu czy języka standardowego. Tak duża różnorodność form wiąże się z potencjalnym odbiorcą, do którego komiks jest skierowany.

Jeśli chcielibyśmy rozpocząć pracę z komiksem, warto byłoby również zapoznać się z podstawowymi wyrażeniami związanymi z tym gatunkiem oraz jego wyznacznikami. Oto przykładowe wyrażenia:

Język fachowy:	**Objaśnienie:**
chmurka komiksowa	pole przeznaczone do wpisania tekstu
FC (ang. *full color*)	komiks w kolorze
ideogram	przedstawienie treści za pomocą znaku graficznego, symbolu
jeu de mots (fr. gra słów)	zabawa słowami
lettrage (fr. literowanie)	wyrażenie emocji bohaterów za pomocą kształtu liter
onomatopeja	wyraz dźwiękonaśladowczy
piktogram	przedstawienie treści za pomocą obrazka, bez użycia danego wyrazu

Tabela 1
Podstawowe wyrażenia związane z komiksem.

ZARYS HISTORII KOMIKSU

Jako początek komiksu uznaje się schyłek XIX wieku, kiedy pojawił się on na łamach ówczesnej prasy pełniąc rolę „rysunkowej odmiany prasowego serialu" (Szyłak, 2000: 5). Dzielił miejsce z powieściami w odcinkach bądź ukazywał się zamiast nich. Kluczowym momentem, innymi słowy, momentem „narodzin" komiksu jest natomiast okres pomiędzy 1894 a 1896 rokiem. Okres ten wiąże się z osobą Richarda Feltona Outcaulta, który w tym czasie współpracował jako rysownik z czasopismami publikującymi opowiadania i rysunki utrzymane w humorystycznym tonie. Outcault rozpoczął swą komiksową karierę w roku 1894 pracując dla magazynu *New York World*. Rok później w tym magazynie ukazały się jego pierwsze rysunki układające się w cykl o tytule „Hogan's Alley", który przedstawiał życie ubogich mieszkańców dużego miasta. Pośród bohaterów widocznych na obrazkach czytelnicy często mogli zaobserwować postać małego, łysego chłopca, ubranego jedynie w koszulę nocną. W 1896 roku Outcault zamienił *New York World* na *New York Journal* i opublikował w nim cykl zatytułowany „Yellow Kid". Głównym jego bohaterem był, wspomniany już wcześniej przy „Hogan's Alley", łysy malec. Ponieważ historyjka drukowana była w kolorze, imię chłopca wiązało się z kolorem koszulki, którą nosił. To właśnie cykl o Żółtym Bobasie został uznany za pierwszy i „prawdziwy" komiks, a moment ukazania się cyklu został okrzyknięty początkiem całego gatunku.

W tym miejscu warto również wspomnieć Rudolphe'a Töpffera, dla wielu właściwego prekursora komiksu. Ten wybitny rysownik, z pochodzenia Szwajcar, już w połowie XIX wieku, za namową Goethego, zaczął tworzyć i upowszechniać swoje dzieła. Były to najczęściej opowiastki o charakterze dydaktycznym skierowane do dzieci. Ich krótka fabuła sprawiła jednak, iż w chwili obecnej uważane są jedynie za dzieła prekomiksowe. Nie należy także zapominać o takich postaciach jak Wilhelm Busch (niemiecki grafik i malarz; prekursor komiksu), Georges Colomb – podpisujący się jako Christoph (francuski rysownik; prekursor komiksu) oraz Gustave Dore (francuski grafik, malarz, rzeźbiarz; praojciec komiksu).

Tak duże zainteresowanie rysunkiem czy historyjką komiksową wynikało przede wszystkim z istniejącego w XIX wieku ścisłego związku pomię-

dzy literaturą a sztukami plastycznymi. W tym okresie malarze akademiccy wystawiali swoje płótna prezentując na nich sceny znane z Biblii, historii czy mitologii. Wybitni graficy zajmowali się ilustrowaniem książek bądź opowieści, które w odcinkach były drukowane w tamtejszej prasie. Młodzi literaci, dopiero zaczynający swe pisarskie kariery, tworzyli komentarze do rysunków uznanych ilustratorów. Ukazanie życia, a poprzez to ruchu, działania i wysiłku było w tamtych czasach panującym i obowiązującym zarazem trendem, a także zadaniem do wykonania postrzeganym przez wielu artystów jako fascynujące (Szyłak, 2000).

ZASTOSOWANIE KOMIKSU

Komiksy to bardzo zróżnicowany materiał autentyczny. Tak ogromna różnorodność książek komiksowych daje nauczycielowi dużą swobodę wyboru odpowiedniej serii. Niektóre propozycje komiksów dla dzieci oraz młodzieży przedstawiają się następująco: Hergé *Tintin,* Goscinny i Underzo *Astérix le Gaulois,* Vel *Spirou,* Dineur *Tif et Tondu,* Macherot *Sybilline,* Hubinon *Buck Danny,* Jacobs *Blake et Mortimer*, Franquin *Fantasio,* Peyo *The Smurfs*. Propozycje serii komiksów tematycznych dla dorosłych to między innymi: Pratt i jego dalekie ezoteryczne wyprawy, Auclair i Schuittens, zajmujący się tematyką science-fiction, Ferrandez, poruszający tematy etnosocjologiczne, Bourgeon piszący o historii i fantastyce, Monteiller zajmujący się komiksami związanymi z tematem psychiatrii, Bilal i Sokal piszący o polityce, czy Clayes, który tworzy opowiadania komiksowe o charakterze czarnego kryminału.

Walory komiksów szybko zostały dostrzeżone również przez autorów podręczników do nauki języków obcych. W większości z nich obserwujemy historię komiksową prowadzoną przez cały podręcznik (*Friends* – „Crazy Gang", *Smart* – „Net Pals in Cyberspace", *New English Zone* – „Story Zone: Supermarket Sam", *English for Life* – „That's life!", *Treetops* – „Cool Cat", *New Sparks Plus* – „Bob and Olly", *Happy Street* – „Colin in Computerland", *Amies et compagne* – historia *Trzech Muszkieterów* na podstawie powieści Alexandre Dumas i nowele wg oryginału Guy de Maupassant, *Espaces* – „La Route Tourne", *En avant la musique* – „Le cercle noir") bądź różne historie w for-

mie komiksu pojawiające się w poszczególnych rozdziałach podręcznika (*New Chatterbook, Zoom, Join in, Extra, Trampoline*). Wśród podręczników znajdziemy takie, które poświęcają komiksowi wyraźnie określoną część rozdziału (*Sac à dos* – moduł BD, *Junior* – dossier BD) oraz te, które wykorzystując komiks wprowadzają nowy temat bądź go zamykają (*Tout va bien* – komiks jako materiał pomocniczy przy wprowadzaniu rozdziałów, *Ado* – po każdym powtórzeniu krótka historia komiksowa). Jeszcze inne spojrzenie na komiks prezentuje seria podręczników *Méthode Orange*, które w całości oparte są na tym materiale autentycznym.

SPOSOBY PRACY Z KOMIKSEM

Użycie komiksu podczas lekcji języka obcego zależy w całości od nauczyciela, a dokładniej od celu, jaki zamierza zrealizować. Mamy więc do wyboru dwa możliwe rozwiązania. Pierwsze to wykorzystanie komiksu jako materiału pomocniczego, który odzwierciedli i zilustruje temat bieżących zajęć. Z kolei drugie rozwiązanie zakłada oparcie całych zajęć na pracy z komiksem, a więc w tym przypadku komiks traktowany jest jako materiał główny.

Poniższa tabela zawiera kilkanaście propozycji ćwiczeń opartych na pracy z komiksem. Ich celem jest rozwinięcie poszczególnych kompetencji językowych.

Ćwiczenia:	Kompetencje:
1. Uczniowie wypełniają chmurki komiksowe własnym tekstem.	Pisanie
2. Połowa klasy ma przed oczyma pasek komiksowy; zadaniem uczniów jest taki opis rysunków, by ich koledzy (ci, którzy nie widzą fragmentu komiksu) mogli odgadnąć, jaką historię on przedstawia.	Mówienie Rozumienie tekstu ze słuchu
3. Historyjka komiksowa jest porozcinana na fragmenty: tu na poszczególne obrazki komiksowe. Każdy uczeń otrzymuje jeden taki obrazek. Wspólnymi siłami klasa próbuje odtworzyć historię zawartą w komiksie.	Mówienie Pisanie

4. Uczniowie otrzymują dwa obrazki komiksowe – początek oraz koniec pewnej historii. Muszą wymyślić, co zdarzyło się pomiędzy pierwszym a ostatnim obrazkiem.	Mówienie Pisanie
5. Klasa podzielona jest na dwie grupy, każda dostaje ten sam obrazek (fragment komiksu). Jedni opisują, co wydarzyło się przed wspomnianym fragmentem, z kolei drudzy – co jest konsekwencją poprzednich wątków.	Pisanie Rozumienie tekstu ze słuchu Czytanie Mówienie
6. Uczniowie wcielają się w bohaterów komiksu i odgrywają ich role.	Mówienie
7. Klasa podzielona jest na pięć grup, każda z nich otrzymuje inną historię komiksową. Zadanie polega na odnalezieniu i ustnym opisie humoru zawartego w przedstawionej historii.	Czytanie Mówienie
8. Nauczyciel rozdaje uczniom serię rysunków oraz serię chmurek komiksowych. W grupach próbują dopasować rysunki do chmurek.	Czytanie
9. Zadaniem uczniów jest sporządzenie rysunku, który odwzoruje treści zawarte w chmurce komiksowej.	Czytanie
10. Nauczyciel prosi uczniów, by przygotowali na kolejne zajęcia swój ulubiony pasek komiksowy bądź ten, który im się podoba. Podczas zajęć ich zadaniem będzie zaprezentowanie swojego wyboru kolegom.	Mówienie Rozumienie tekstu ze słuchu
11. Zadaniem uczniów jest przygotowanie dwóch komiksów (jeden z ubiegłych lat, drugi współczesny). Podczas lekcji wraz z nauczycielem uczniowie szukają podobieństw i różnic.	Mówienie Czytanie

Tabela 2
Przykłady ćwiczeń opartych na pracy z komiksem.

CZY KOMIKS JEST SZTUKĄ?

Powyższe pytanie jak i odpowiedź na nie to temat, który już od kilkunastu lat wzbudza ogromne kontrowersje zarówno wśród teoretyków, badaczy jak i czytelników komiksu. Jerzy Szyłak, autor licznych prac poświę-

conych historii i teorii komiksu, zapytany kiedyś o to, czy komiks jest sztuką, odpowiedział:

> Pytanie „Czy komiks jest sztuką?" jest wciąż powtarzane, tak jakby odpowiedź mogła cokolwiek wyjaśnić lub zmienić czyjąkolwiek opinię na temat komiksu (...) Tak naprawdę pytanie, czy komiks jest sztuką, pada raz po raz (niezależnie od tego ile osób udzieliło już na nie odpowiedzi), ponieważ pytający chcą usłyszeć, po co w ogóle jest nam ten komiks potrzebny, skoro nie ma z niego żadnego pożytku. Formułują pytanie tak, jak je formułują, gdyż w naszej kulturze jedynie dzieła sztuki mają prawo być bezużyteczne i mogą istnieć tylko dlatego, że zachwycają (nawet jeśli nie zachwycają). (2003: 1)

Komiks, podobnie jak powieść, przedstawia i opowiada historie. Potencjalny odbiorca ma więc zobaczyć zamiast kartki papieru i kilku rysunków na niej, postacie i zdarzenia. Sam akt narracji powinien zostać „przezroczysty" (Szyłak, 2000: 174). Definicja dzieła sztuki według W. Tatarkiewicza zakłada, że jest ono „odtworzeniem rzeczy bądź konstrukcją form, bądź wyrażaniem przeżyć, jednakże tylko takim odtworzeniem, taką konstrukcją i takim wyrazem, jakie są zdolne zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać" (1988: 52). Jeśli założymy, że owa „przezroczystość" aktu narracyjnego jest obecna a opowiadana historia wywołuje w nas pewne emocje i uczucia, to wówczas możemy przyjąć, iż komiks jest sztuką.

ZAKOŃCZENIE

Komiks jawi się jako znakomite narzędzie pracy zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Dzięki dużemu zróżnicowaniu serii rysunków, nauczyciel ma niepowtarzalną okazję, aby pokazać swoim podopiecznym różne aspekty języka, np. mogą być one użyte jako przykłady życia codziennego (aspekt kulturowy), odmiennych rejestrów tego samego języka (aspekt lingwistyczny) czy służyć jako pomoc w poznaniu literatury obcej (aspekt cywilizacyjny).

Tak duża różnorodność tematyczna komiksu, jego forma oraz rysunek sam w sobie sprawiają, że pewien klasyczny schemat lekcji zostaje przeła-

many. Uczniowie aktywnie uczestniczą w lekcjach, ponieważ materiał autentyczny stymuluje ich do działania, do bycia czynnym uczestnikiem zajęć, pobudza wyobraźnię, motywuje do odgadywania nowych słów za pomocą kontekstu (tu: rysunku, wyrażeń, które są znane). Często komiks jest utrzymany w lekko humorystycznym stylu, co również podoba się uczniom. Ważną rolę odgrywa również szata graficzna, która przyciąga uwagę ucznia, kieruje ją na komiks, a w konsekwencji zainteresowanie komiksem przekłada się na zainteresowanie docelowym tematem lekcji.

Bibliografia

Augé, H., Cañada-Pujds, M.D., Marlheus, C. i Maryin, L. 2005. *Tout va bien.* France: CLE international.

Baudry, J. 1986. Opération BD. Danemark: Une autre image du français. *Le Français dans le monde.* 200: 74-76.

Baylon, C. i Mignot, X. 2003. *La communication.* Paris: Nathan.

Cadet, C., Charles, R. i Galus, J.L. 1990. *La Communication par l'Image*. Paris: Nathan.

Blanc, J., Cartier, J.M. i Lederlin, P. 1990. *En avant la musique.* Paris: CLE international.

Burtbach, M., Martin, C., Pastor, D. i Saracibar, D. 2000. *Junior.* France: CLE international.

Burtbach, M., Martin, C., Pastor, D. i Saracibar, D. 2005. *Sac à dos.* Grenoble: PUG.

Capelle, G. i Gidon, N. 1995. *Espaces.* Paris: Hachette.

Caré, J.M. 1986. État des lieux. *Le Français dans le monde.* 200: 6-7.

Caré, J.M. 1986. Enseigner la BD/ Enseigner avec la BD? *Le Français dans le monde.* 200: 60-62.

Darot, M. 1986. Mon teppaz est naze. *Le Français dans le monde.* 200: 30-31.

Marsodié , B. i Saint-Péron, R. 1973. Exploitation pédagogique des bandes dessinées de la presse des jeunes français. *Le Français dans le monde.* 98: 25-32.

Gallison, R. i Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris: Hachette.

Gallon, F. 2002. *Extra.* Paris: Hachette.

Garabédian, M., Lerasle M. i Meyer-Dreux, S. 1993. *Trampoline*. Paris: CLE international.

Gauthier, G. 1979. *Initiation à la sémiologie de l'image*. Paris: Les Cahiers de l'audiovisuel, Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation permanente.

Howell, S.M., Kester-Dodgson, L. i Szpotowicz, M. 2011. *Treetops*. Oxford: Oxford University Press.

Hutchinson, T. 2007. *English for Life*. Oxford: Oxford University Press.

Mitchell, M.Q. i Parker, S. 2001. *Zoom*. London: MM Publications.

Monnaire-Gorain, A., Dayez, Y., Siréjols, É. i Le Dreft, V. 1999. *Ado*. Paris: CLE international.

Nolasco, R., Newbold, D. i Gonerko-Frej, A. 2006. *New English Zone*. Oxford: Oxford University Press.

Puchta, H. i Gerngross, G. 2000. *Join in*. Cambridge: Cambridge University Press.

Reboullet, A., Malandain, J.L. i Verdal, J. 1978. *Méthode orange 1,2*. Paris: Hachette.

Roberts, L. i Maidment, S. 2000. *Happy Street*. Oxford: Oxford University Press.

Runge, A. i Sword, J. 1987. *La bande dessinée satirique dans la classe de Français Langue Étrangère*. Paris: CLE international.

Samson, C. 2010. *Amis et compagne 1,3*. Paris: CLE international.

Skinner, C. i Bogucka, M. 2002. *Friends*. Edinburgh: Longman.

Sobol, E. 1999. *Słownik wyrazów obcych*. Warszawa: PWN.

Strange, D. i Charrington, M. 2006. *New Chatterbook*. Oxford: Oxford University Press.

Szałek, M. 2004. *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?* Poznań: WAGROS.

Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M., Davies, A.P. i. Graham, C. 2011. *New Sparks Plus*. Oxford: Oxford University Press.

Szyłak, J. 2000. *Komiks*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Szyłak, J. 2003. Druga strona komiksu. Wstęp do książki, której już nie chce mi się pisać. *KZ. Magazyn Miłośników Komiksu*. 23: 1.

Tatarkiewicz, W. 1988. *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: PWN.

Tardy, M. 1973. *Le professeur et les images*. Presses Universitaire de France.

Teoplitz, K. T. 1985. *Sztuka komiksu. Próba definicji nowego gatunku artystycznego*. Warszawa: Czytelnik.

Weiss, F. 1983. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette.

Vince, M., West, J. i Szpotowicz, M. 2001. *Smart*. Macmillan Polska.

Indywidualizacja nauczania w zakresie kształtowania poprawnej wymowy oraz słuchu mownego studentów uczących się języka polskiego jako obcego

Michalina Biernacka
Uniwersytet Łódzki

Celem referatu jest pokazanie czynników mających wpływ na przyswajanie fonetyki języka polskiego jako obcego. Współcześnie silnie propagowana indywidualizacja nauczania polega m.in. na nawiązywaniu kontaktu z każdym uczniem oraz dostosowywaniu ćwiczeń do jego potrzeb i predyspozycji, a także uwzględnianiu w procesie nauczania jego motywacji, modalności, wieku czy możliwości samoewaluacyjnych. Tekst jest próbą odpowiedzi na pytanie: jak tego rodzaju determinanty wpływają na naukę artykulacji czy treningu słuchu mownego u studentów uczących się języka polskiego jako obcego oraz w jaki sposób lektorzy mogą niwelować działanie bodźców negatywnych, hamujących rozwój uczniów, a wzmacniać działanie pozytywnych, kształtujących omawiane umiejętności.

Słowa kluczowe: indywidualizacja nauczania, nauczanie języka polskiego jako obcego, fonodydaktyka.

WSTĘP

Wśród ogólnodydaktycznych zasad kształcenia wyróżnia się kilka podstawowych: zasadę urozmaicania treści i form kształcenia, zasadę poglądowości, systematyczności, łączenia teorii z praktyką, samodzielności oraz

zasadę indywidualizacji w procesie nauczania[1] (czyli m.in. nawiązywania kontaktu z każdym uczniem, uwzględniania jego potrzeb czy predyspozycji). Wszystkie one mają ogromne znaczenie w dydaktyce języków obcych, ponieważ odwołują się do praktyczności i atrakcyjności przekazywanych treści. O ile jednak przykładowo stosowanie dwóch pierwszych zasad może odbywać się nawet w dużej grupie uczących się bez większych przeszkód, ponieważ zależy głównie od kreatywności nauczyciela, o tyle indywidualizacja nauczania wymaga również właściwej organizacji pracy czy dysponowania odpowiednią ilością czasu. Indywidualne podejście do każdego ucznia zmusza zatem lektora do znacznego wysiłku, lecz zwiększona efektywność jednoznacznie udowadnia zasadność tego stanowiska. Nastawienie na każdego ucznia z osobna, choć trudne do zrealizowania w okolicznościach szkolnych, daje nauczycielowi możliwość dotarcia do uczących się najbardziej właściwymi dla nich metodami i technikami, a także satysfakcję czerpaną z widocznych postępów. Pozwala na uzyskanie w szybszym czasie lepszych rezultatów oraz zapewnia poczucie zrozumienia ze strony nauczyciela (a więc buduje odpowiednią więź opierającą się na zaufaniu, która jest niemal niezbędna podczas uczenia się języka obcego). W przypadku nauczania umiejętności percepcyjno-artykulacyjnych jest to szczególnie ważne, ponieważ umożliwia bardziej sprawne korygowanie błędów i częstsze podawanie właściwych wzorców wymowy, gdyż uczący się wyzbywa się oporów przed ćwiczeniem własnego aparatu artykulacyjnego, chętniej i z zaangażowaniem pracuje nad wymową. Tego typu postępowania nie trzeba jednak postrzegać wyłącznie jako indywidualnej pracy z każdym uczniem na osobnej jednostce lekcyjnej, zwykle nie jest to nawet możliwe. Podobne działania należy rozumieć jako zwracanie uwagi na poszczególne cechy uczących się, dopasowywanie tematów zajęć do ich zainteresowań, stosowanie odpowiednio dobranych form pracy, które umożliwiają zaktywizowanie uczniów czy wpływanie na ich motywację. Wybór sposobów nauczania jest bowiem kluczem do osiągnięcia sukcesów, gdyż w zależności od upodobań, przy-

1 A także zasady: świadomej aktywności, przystępności, trwałości wiedzy, umiejętności i nawyków, ustawiczności, operatywności wiedzy oraz efektywności kształcenia (Żegnałek, 2005: 112). Por. zasady podawane przez Wincentego Okonia (2003) lub Czesława Kupisiewicza (1995).

zwyczajeń językowych (na przykład cech języka pierwszego) bądź wieku uczących się, inne czynniki pomagają przekraczać granice własnych lingwistycznych możliwości.

METODY NAUCZANIA W FONODYDAKTYCE

Mimo że najczęściej indywidualizacja nauczania opisywana jest przez pryzmat wieku uczących się, ich motywacji czy predyspozycji, na gruncie nauczania języka polskiego jako obcego warto na początku rozpocząć rozważania od choćby przypomnienia metod (i technik) nauczania, nie dość wyczerpująco opisanych w literaturze, a nieodłącznych w fonodydaktyce. Wyróżnia się wiele metod nauczania fonetyki, wykorzystywanych intuicyjnie lub świadomie przez lektorów różnych języków obcych, lecz niewątpliwie jako podstawową w nauczaniu wymowy należy wskazać *metodę artykulacyjną* (ang. *articulatory method*), polegającą na objaśnianiu uczącym się przede wszystkim miejsca oraz sposobu artykulacji danego dźwięku. Według założeń metody opis artykulacyjny poparty praktycznymi ćwiczeniami może doprowadzić do zamierzonego rezultatu, a więc poprawy artykulacji obcych dźwięków. Podejście to krytykowano jednak za niezwrócenie uwagi na percepcję (zarówno w aspekcie słuchania interlokutorów, jak i samego siebie podczas wymawiania obcych głosek), dlatego też zaczęto nagrywać wzorce poszczególnych dźwięków mowy i odtwarzano je studentom, by mogli je powtarzać i porównywać z własną wymową. W konsekwencji stworzono ćwiczenia laboratoryjne, zapewniające indywidualizację nauczania, jednak i one skupiały się przede wszystkim na artykulacji głosek, nie brały zaś pod uwagę elementów prozodycznych.

Krytykowana była także *metoda audytywna* (ang. *aural method, analitive method*), a więc nauczanie poprzez imitację wymowy nauczyciela. Skupiano się w niej na ćwiczeniach naśladowczych i wykorzystywaniu procesów pamięci, nie tłumaczono jednak ani różnic pomiędzy poszczególnymi, bliskimi artykulacyjnie głoskami uczonego języka, ani pomiędzy głoskami języka ojczystego a nauczanymi, choć wiadomo, że uczący się filtruje obce dźwięki i subiektywnie odnosi je do najbliższych sobie znanych, czę-

sto utrwalając tym samym błędy. Zadaniem uczących się jest w tej metodzie skupienie się na wymowie nauczyciela i podjęcie próby jak najwierniejszego jej odwzorowania, zarówno pojedynczych wyrazów, jak i pełnych jednostek zdaniowych (często wykorzystywane są tu także łamańce językowe). Niestety wielu uczącym się samo powtarzanie dźwięków mowy za lektorem nie wystarcza, aby usprawnić aparat artykulacyjny, np. ze względu na prymarne problemy percepcyjne czy brak informacji dotyczący ułożenia poszczególnych narządów mowy (czyli powrót do metody artykulacyjnej), przy jednoczesnym dostrzeżeniu różnic między dźwiękami ojczystymi a bliskimi im pod względem cech artykulacyjno-akustycznych głoskami języka obcego (niemożność czy nieumiejętność dostrzegania różnic prowadzi często do fosylizacji). Podobieństwo dźwiękowe w obrębie ojczystego i obcego systemu umożliwia jednak korzystanie ze współcześnie bardzo popularnej metody kontrastywnej, sprawdzającej się podczas kursów indywidualnych lub prowadzonych w grupach jednolitych narodowościowo. Wymaga jednak od lektora biernej i czynnej znajomości systemu fonicznego języka (języków) uczących się. Różnice artykulacyjne między głoskami w języku obcym nauczanym a ojczystym uczącego się mogą być niezwykle pomocne podczas korekty, jeśli lektor je zna i potrafi posłużyć się przykładami je ilustrującymi. Podobnie inne języki obce mogą służyć pomocą, dla polszczyzny m.in. wymowa samogłosek nosowych jest w wielu podręcznikach objaśniana przy wsparciu odniesienia do francuskich nosówek. Do zbioru metod dodać można metodę *werbo-tonalną* (ang. *verbotonal method*), kładącą nacisk na prozodię języka, metodę tzw. par minimalnych oraz skojarzeniowo-ruchową. W obrębie ich wszystkich odnaleźć można różnorodne techniki nauczania wymowy lub słuchu mownego[2], zarówno tradycyjne (opisane m.in. w metodykach Hanny Komorowskiej (2005) czy Anny Seretny i Ewy Lipińskiej (2005)), jak i bardziej wyszukane (przedstawiane w rozmaitych artykułach naukowych czy najnowszych podręcznikach z zakresu polskiej fonodydaktyki, np. Liliany Madelskiej (2010), Anny Majewskiej-

2 Wg Ewy Małgorzaty Skorek jest on „złożoną umiejętnością umożliwiającą rozróżnianie wyrazów, które zbudowane są z fonemów danego języka oraz decydującą o poprawnej, zgodnej z przyjętymi normami artykulacji i prozodyzacji" (2001: 82). Składa się z trzech rodzajów słuchu: fonemowego (zalicza ona tu również zdefiniowane cechy słuchu fonematycznego i fonologicznego), fonetycznego i prozodycznego.

Tworek (2010)). Ważne jednak, by pamiętać, od jak wielu elementów zależy wybór metod i technik nauczania. Warto więc przyjrzeć się związkom pomiędzy stosowanymi formami pracy a poszczególnymi czynnikami wpływającymi na zindywidualizowanie procesu nauczania.

MOTYWACJA

Wśród najważniejszych psychologicznych aspektów nabywania języka wyróżnia się motywację, czyli dążenie do osiągnięcia celu (Komorowska, 2005: 97; por. Lipińska, 2006), które może być zdeterminowane różnymi motywami. Motywy te jednak mogą się zmieniać w zależności od stopnia osiągniętych umiejętności, priorytetów czy chwilowej sytuacji zewnętrznej (np. ilości czasu, który można przeznaczyć na naukę). Uważa się jednak, że do obniżenia wyników w nauce przyczynia się nie tylko brak motywacji (czy zbyt niski jej poziom), lecz i jej nadmiar. Może to mieć związek z podwyższeniem stanów lękowych, brakiem zrównoważenia samooceny czy nadmierną presją. Wobec tego wyróżnia się motywy wewnętrzne, zewnętrzne i pośrednie, które w odpowiedni sposób działają na uczącego się. Tadeusz Lewowicki określa motywy zewnętrzne jako kary i nagrody, pośrednie jako współzawodnictwo, naśladowanie innych czy autorytet nauczyciela, natomiast wewnętrzne jako zainteresowania, korzyści materialne czy przyszłą pracę zawodową (1975: 148)[3]. Bardziej popularny jest jednak podział na motywację wewnętrzną (osobniczą) i zewnętrzną (determinowaną przez środowisko). Motywacja wewnętrzna rozumiana jest jako naturalny popęd ciekawości skierowany w stronę obiektu, który skłania do jego eksploracji, a także jako zainteresowania wyniesione z doświadczeń uczenia się (Fontana, 1998: 168). Motywacja zewnętrzna jest natomiast niejako narzucana przez otoczenie, po-

3 Janusz Arabski dzieli ją na *instrumentalną* i *integracyjną* (1985: 72). Instrumentalną tłumaczy jako względy utylitarne, które przyczyniają się do wzmożonego dążenia do celu, a więc w przypadku nauczania języka obcego będzie to podwyższenie kwalifikacji lub poznanie obcej kultury (wobec czego motywacja ta nie występuje w przypadku dzieci, ponieważ element motywujący zależy u nich głównie od sfery emocjonalnej). Natomiast motywację integracyjną rozumie jako chęć poznania języka drugiego po to, aby stać się rodowitym użytkownikiem tego języka. Jednak taka sytuacja występuje dość rzadko.

przez stawianie wymagań dotyczących osiągnięć, prestiżu czy aprobaty. Rolą nauczyciela jest wobec tego odpowiednie kształtowanie zajęć, pobudzające wszystkie czynniki motywujące. Należy zaczynać od tematów znanych (np. przećwiczyć artykulację dobrze już opanowanych głosek), wzbudzać ciekawość (poprzez zagadki lingwistyczne), odnosić się do ambicji (co podwyższa motywację wewnętrzną). Można również dostarczać okazji do odniesienia sukcesu (podczas ćwiczeń indywidualnych stopniować trudność zadań), wprowadzać elementy współzawodnictwa (np. grupowego, aby rywalizacja nie była dodatkowym obciążeniem) i stosować różne pochwały, by wzmocnić motywację zewnętrzną.

Warto zauważyć, że elementem silnie motywującym jest możliwość samodzielnego dostrzegania i korygowania swoich błędów, co łatwe jest w przeprowadzeniu w przypadku autokorekty, np. własnych wypracowań, lecz trudniejsze w zakresie fonetyki. Możliwe jest jednak nagrywanie wypowiedzi uczniów i proszenie ich o wyszukiwanie błędów w zakresie wymowy poszczególnych głosek czy akcentu. Pamiętać przy tym należy, że umiejętność percepcji i wychwytywania własnych błędów wymowy uczniowie posiadają zwykle dopiero po osiągnięciu pewnego progu kompetencji fonologicznej[4]. Bez względu jednak na osiągnięte wyniki samokontroli, tego typu podejście zaciekawia i mobilizuje do dalszej pracy.

Wzbudzanie ciekawości studentów może odbywać się także poprzez pracę na tekstach odnoszących się do ich zainteresowań[5]. Również chwalenie i nagradzanie jest bardzo istotnym elementem w nauczaniu fonetyki. Często uczniowie (zwłaszcza osoby dorosłe), boją się wypowiadać w języku obcym, a już tym bardziej ćwiczyć swoją wymowę na forum grupy. Wobec

4 *Kompetencją fonologiczną* (ang. *phonological competence*) nazywa się znajomość systemu fonologicznego i umiejętność rozróżniania i wypowiadania dźwięków mowy, która umożliwia właściwe, niezaburzające komunikacji posługiwanie się językiem (*ESOKJ* 2003: 105).

5 Przykładem może być wiersz *Kram z literami* Wandy Chotomskiej (1987), który ćwiczy głoskę *r* i jednocześnie wprowadza słownictwo przydatne na przykład w grupie technicznej, tj. *szlifierka, wiertarka, cykliniarka*. Tekst nie ma skomplikowanych konstrukcji, wobec czego może być wykorzystywany na poziomie podstawowym, a cel dydaktyczny, czyli poprawna wymowa głoski *r*, wydaje się zasadny choćby w grupie Azjatów. Oprócz tego element humorystyczny aktywizuje uczniów, a wplecione w wiersz przedłużanie głoski *r* (w połączeniu z inną spółgłoską) wzmacnia jej brzmienie i uświadamia proces jej powstawania. Dzięki temu można wprowadzić element teoretyczny, tłumaczący artykulację głoski – jeśli w grupie problemy z artykulacją rozpoczynają się już na poziomie wydobycia dźwięku, sposobie pozycjonowania poszczególnych narządów mowy.

tego należy ich zachęcać poprzez podkreślanie dotychczasowych osiągnięć i zaznaczanie możliwości, jakie w związku z tym w nich drzemią. Uważać jednak trzeba na współzawodnictwo, które niekiedy wzmacnia chęć do dalszej nauki, ponieważ daje możliwość wykazania się i podkreślenia tym samym własnego wizerunku, jednak dla większości może okazać się hamujące – ze względu na element walki. W konsekwencji korzystnie byłoby wprowadzać rywalizację jako element ćwiczeń w parach lub grupach, kiedy to odpowiedzialność spoczywa na większej liczbie osób i wyścig jest w pewnym stopniu depersonalizowany. Wtedy dochodzi do połączenia sił wszystkich osób w grupie i uwaga uczących się skupiona jest na celach dydaktycznych, np. poprawnej wymowie wylosowanego łamańca językowego.

Dodać należy, że często zdarza się, iż uczący się języka polskiego jako obcego przestają nagle ćwiczyć poprawną wymowę, gdyż uważają, że nie jest to konieczne do sprawnego porozumiewania się w języku. Dlatego podtrzymywanie motywacji uczniów jest ważnym zadaniem, a lektorzy, przeprowadzając zajęcia z poprawnej wymowy, powinni argumentować ich zasadność i udowadniać rzeczywiste, praktyczne powody, dla których warto kształtować ten podsystem języka (umożliwiają to m.in. fonetyczne ćwiczenia komunikacyjne).

ROLA MODALNOŚCI W KSZTAŁCENIU KOMPETENCJI FONOLOGICZNEJ

Uatrakcyjnianie zajęć, związane ze znajomością źródeł motywacji uczących się, łączy się ściśle ze znajomością ich modalności, czyli przekształcania energii sensorycznej (docierającej do zmysłów) w konkretne reprezentacje sensoryczne (Anderson, 1998: 185-190); sposobem reagowania na bodźce płynące z zewnątrz, a więc i uczenie się (Komorowska, 2005: 94). Wyróżnia się cztery typy modalności: wzrokową (ang. *visual*), słuchową (ang. *auditory*), dotykową (ang. *tactile*) i kinestetyczną (ang. *kinaesthetic*), czyli uczenie się całym ciałem (Ellis, 1995: 506). W związku z tym można mówić o pamięci wzrokowej, słuchowej i motorycznej, które przechowują informacje dostarczane przez odpowiednie zmysły w postaci śladów pamięciowych. Dzięki temu wyróżnia się tzw. wzrokowców, słu-

chowców, kinestetyków (jak również czuciowców). Zwykle w każdej grupie znajdują się osoby reprezentujące wszystkie typy połączone w rozmaity sposób, w związku z czym ignorowanie tego aspektu niekorzystnie wpływa na opanowywanie języka obcego przez uczących się [6].

Dlatego dobrym pomysłem dotarcia pod względem modalności do wszystkich uczniów jest zróżnicowanie metod i technik nauczania. Wszelkie pomoce wizualne, czas na tworzenie własnych notatek lub prace zespołowe, podczas których można tworzyć mapy, tabele czy plakaty, ułatwią przyswajanie języka wzrokowcom (obrazowanie zakłada bowiem obserwację i eksperyment, czego przykładem mogą być różne schematy ułatwiające zrozumienie tego, co dzieje się z narządami mowy podczas wypowiadania poszczególnych głosek, m.in. przekroje rentgenograficzne, labiogramy, schematy układu warg). W rozwijaniu umiejętności językowych słuchowcom zdecydowanie pomagają wszelkiego rodzaju nagrania: oryginalne bądź preparowane dialogi, wywiady z radia, słuchowiska, serwisy informacyjne itp. Natomiast na kinestetyków najlepiej wpływa aktywność ruchowa, wykorzystywana m.in. podczas metody artykulacyjnej czy wystukiwania rytmu[7]. Jerzy Brzeziński twierdzi, że „człowiek przyjmuje około 80% informacji docierających do niego przez oko, a zaledwie 10% <<bombardujących>> go bodźców akustycznych, zaś z tego, co słyszy, jest w stanie zapamiętać tylko 20%, a z tego co widzi – aż około 50%" (1980: 11), dlatego warto łączyć środki audialne z wizualnymi, aby zwiększyć efek-

6 Jednak w nauczaniu języków obcych glottodydaktycy skupiają się przede wszystkim na trzech typach modalności, które mogą być wykorzystywane jako odniesienia podczas przygotowywania ćwiczeń językowych. Modalność kinestetyczną przejawiają głównie dzieci, wzrokową – młodzież, natomiast słuchowa pojawia się zwykle jako typ mieszany (wzrokowo-słuchowy) (por. Lipińska i Seretny, 2006).

7 Wynika z tego, że baczne zwracanie uwagi na indywidualną modalność uczniów, wpisuje się w zasadę poglądowości w procesie nauczania. Stosowanie pomocy naukowych angażujących wszystkie zmysły wspomaga koncentrację i wzmacnia motywację, co uatrakcyjnia lekcje i jednocześnie zwiększa efektywność pracy. Analogiczne do typów modalności są więc rodzaje poglądowości, wśród których wyróżnia się poglądowość: wzrokową (wizualną), słuchową (audialną) i motoryczną (związaną z artykulacją lub pisaniem). Realizowane są one przy użyciu różnych pomocy poglądowych: wizualnych, audialnych i audiowizualnych. Mieczysław Dziekański podaje przykłady poszczególnych form ćwiczeń: dla *wzrokowców*, np. diagramy, rekwizyty, schematy; dla *słuchowców*, np. dyskusje, słuchanie nagrań, oglądanie filmów; dla *kinestetyków*, np. demonstrowanie czynności i ruchów, gry językowe, gry planszowe (Dziekański, 1979: 4 – podane wyżej przykłady zostały wybrane spośród wielu jako te, które z łatwością można stosować, ucząc fonetyki języka obcego).

tywność pracy. Przykładem mogą być wiersze i piosenki działające przede wszystkim na słuchowców, którzy mogą usłyszeć dany tekst, powtórzyć, a nawet go zaśpiewać, co pozwala utrwalić poprawne wzorce wymowy. Dla wzrokowców można dodatkowo przygotować materiały zawierające teksty utworów z zakreślonymi bądź pogrubionymi głoskami, które chcemy ćwiczyć, można też przygotować prezentacje multimedialne. Osoby o modalności kinestetycznej mają możliwość ruszania się podczas zajęć, co ułatwia im przyswajanie wiedzy (mogą tańczyć, wykonywać ruchy rękoma, które odpowiadają usłyszanym słowom lub wycinać i wklejać wyrazy układając je tak, aby utworzyły całość słyszanej uprzednio piosenki). Również korzystanie ze scenek dialogowych połączone z elementami inscenizacji wpływa na pobudzenie uczących się o różnej modalności (próby odgrywania scenek wiążą się z ruchem ciała). Kreatywność lektorów i proponowane przez nich zabawy dydaktyczne angażujące dzieci, a także dorosłych studentów, są w związku z tym przyjemnym treningiem, który umożliwia i wspiera naukę. Jednak przy wyborze ćwiczeń należy pamiętać również o ich dostosowaniu do wieku uczących się, który nawet w obrębie jednej modalności różnicuje trafność sposobów nauczania.

WIEK UCZĄCYCH SIĘ JAKO CZYNNIK ZASADNICZY PRZY WYBORZE TECHNIK NAUCZANIA

Proces opanowywania języka obcego wydaje się być szczególnie zdeterminowany przez wiek uczących się. Jest to czynnik, który wpływa na procesy uczenia się, utrudniając lub upraszczając zdobywanie poszczególnych umiejętności językowych. Zagadnienie tzw. *wieku krytycznego* lub *okresu wrażliwego* jest szeroko opisywane w literaturze (por. Michońska-Stadnik, 2009; Rojczyk, 2009; Biedroń, 2009; Gleason i in., 2005; Arabski, 1985; 1996), wobec czego w niniejszym artykule warto jedynie przypomnieć, że eksperymenty dotyczące różnicowania dźwięków (charakterystycznych dla nieznanych dziecku języków), wykazały, że zdolność różnicowania dźwięków mowy jest wrodzona i wyraźnie zmniejsza się między 10. a 12. miesiącem życia (Kielar-Turska, 2002: 293), ponieważ „ośrodki mowy w mózgu w miarę dojrzewania specjalizują się w słysze-

niu dźwięków mowy ojczystej, tracąc jednocześnie umiejętność słyszenia tych dźwięków, które nie wchodzą w jej repertuar" (Arabski, 1985: 35). W związku z tym, im jesteśmy starsi, tym trudniej nam usłyszeć, a potem i wyartykułować głoski obce naszemu systemowi językowemu. Wynika z tego, że doświadczenie językowe ma poważny wpływ na zdolność odbioru poszczególnych głosek, które nie funkcjonują w języku pierwszym. Równie ważna jest plastyczność narządów artykulacyjnych, które kształtują i rozwijają się w dzieciństwie. Utrwalenie ruchów artykulacyjnych, niezbędnych do wypowiadania poszczególnych głosek charakterystycznych dla języka pierwszego, umożliwia szybkie wydobywanie dźwięków mowy w dorosłym życiu.

Glottodydaktycy zwracają uwagę na aspekt psychologiczny i socjologiczny, ponieważ proces uczenia się języka wiąże się nieuchronnie z przezwyciężaniem różnych osobistych zahamowań. Osoby dorosłe, świadome różnic między wymową własną a rodzimego użytkownika języka, mogą czuć się niekomfortowo, mówiąc w języku obcym. Dzieci zwykle nie odczuwają tego typu ograniczeń i spontanicznie powtarzają, ćwiczą i tym samym uczą się poprawnej melodii języka drugiego czy charakterystycznych dla niego głosek. Rzadziej występuje u nich lęk przed popełnieniem błędu czy nawet ośmieszeniem się, co pozwala na mniej skrępowane rozmowy i usprawnia proces nabywania kompetencji fonologicznej. Należy bowiem pamiętać, że wszelkie inhibicje[8] hamują przyswajanie języka docelowego, zakłócają swobodną komunikację.

Wiek determinuje więc dobór odpowiednich technik nauczania. Dzieci szybko się nudzą, dlatego w pracy z nimi należy pamiętać o częstych zmianach ćwiczeń, które dają możliwość wyrażania siebie. Aby zapamiętać, dzieci muszą wiele razy powtórzyć, więc ćwiczenia powinny się łączyć z aktywnością ruchową i zaangażowaniem wszystkich zmysłów (koresponduje to z kwestią modalności). Należy zwrócić uwagę na ich ciągłe oczekiwanie sukcesu i wsparcia emocjonalnego ze strony nauczyciela, a także na dużą wrażliwość na krytykę. Zwykle jednak nie mają one zahamowań w mówieniu, śpiewaniu czy powtarzaniu wzorów zdaniowych, chętnie eksper-

8 *Inhibicja* – zespół cech chroniących własne ego, które nie sprzyjają przyswajaniu mowy obcojęzycznej, np. obawa przed wypowiadaniem się (Arabski, 1985: 85).

mentują z językiem i mają dużą zdolność naśladowania. Praca z młodzieżą musi być bardzo systematyczna, a cele poszczególnych zadań i całości precyzyjnie określane i przekazywane uczniom. Muszą mieć oni pewność, że uczenie ich poszczególnych sprawności przynosi efekty i jest nieprzypadkowe. Należy też częściej korzystać z pracy w grupach, aby zmniejszać napięcie i stres, występujące podczas pracy z aparatem artykulacyjnym na forum klasy. Również w przypadku dorosłych szczególnie ważne wydaje się zaznaczanie celowości ćwiczeń i umacnianie w przekonaniu o możliwości nabycia kompetencji fonologicznej nawet w starszym wieku. Istotne jest wspieranie autonomicznego uczenia się i wzmacnianie pamięci używaniem różnych kserokopii[9].

INNE CECHY STANOWIĄCE O PREDYSPOZYCJACH I OGRANICZENIACH UCZĄCYCH SIĘ

Wielu glottodydaktyków i psycholingwistów zwraca uwagę na uzdolnienia językowe, dzięki którym niektórzy łatwiej przyswajają język, a inni trudniej. Badacze nie potrafią wyróżnić cech, które decydują o tych predyspozycjach, jednak odnoszą je m.in. do motywacji i właściwych strategii uczenia się[10]. Różne badania neurolingwistyczne potwierdzają istnienie „zdolności specjalnych, skutkujących szybszym tempem nabywania języka obcego i przypisanie tych zdolności anomaliom w funkcjonowaniu i strukturze mózgu. Anomalie te przypisane są z kolei czynnikom genetycznym i środowiskowym" (Schumann, 2004, za: Biedroń, 2009: 26-27). John Bissell Carroll wyszczególnił jednak cztery rodzaje zdolności, stanowiące o globalnych uzdolnieniach językowych człowieka: umiejętność kodowania fonetycznego, wrażliwość gramatyczną, uczenie się pamięciowe, zdolność indukcyjnego uczenia się języka. Interesujące, z punktu widzenia tematu pracy, kodowanie fonetyczne, to „umiejętność rozróż-

9 Odniesienia dotyczące pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi zostały opisane na podstawie licznych sugestii przedstawionych przez E. Zawadzką w *Percepcji audialnej w kształceniu nauczycieli języków obcych* (1987: 118-130).

10 O innych nieomówionych czynnikach przeczytać można m.in. w artykułach E. Lipińskiej i A. Seretny pt. *Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego* (2006) czy E. Lipińskiej *Czynniki wpływające na proces uczenia się* (2006).

niania dźwięków, kojarzenia ich z symbolami reprezentującymi je w piśmie i przechowywania ich w pamięci" (Arabski, 1996: 92). Ze względu na znaczącą rolę pamięci fonetycznej, na którą uwagę zwrócił J. B. Carroll, należy wprowadzać także ćwiczenia zakładające i ten aspekt, np. tematyczne zestawy wyrazów rozpoczynających się na tę samą głoskę. Nie sposób pominąć też (wiążących się ze zdolnościami) wykorzystywanych przez uczących się strategii i stylów uczenia się, bardzo różnie dzielonych przez rozmaitych naukowców[11]. Przykładowo Joan Rubin (1975) wyróżniła siedem strategii stosowanych przez dobrych uczniów, do których zaliczyła: chętnie i dokładnie odgadują treść wypowiedzi obcojęzycznej, posiadają silną motywację porozumiewania się w J2, często reprezentują niski stopień inhibicji, zwracają uwagę na formę wypowiedzi (analizują ją), ćwiczą język, kontrolują własne wypowiedzi i wypowiedzi innych, zwracają uwagę na znaczenie wypowiedzi (Szot 2006: 2).

Ponadto w nauczaniu języków obcych ważną rolę odgrywają tzw. czynniki afektywne (emocjonalne) (Fontana, 1998: 166), do których należą m.in. lęk, samoocena czy osobowość. Są to psychiczne bariery, które „powodują, że mimo obiektywnych potencjalnych możliwości (...) dany człowiek przejawia pewne <<defekty>> w swym działaniu (...) i nie osiąga adekwatnych do swych możliwości i potrzeb wyników" (Dobrołowicz, 1993: 14). Gotowość do nawiązywania kontaktów czy pewność siebie ułatwiają naukę języków obcych, bowiem niwelują stres i strach, czyli czynniki silnie spowalniające. Nauczając fonetyki, warto zwrócić uwagę przede wszystkim na poziom lęku osoby uczącej się. To jeden z podstawowych antybodźców, który silnie przeciwdziała efektywnej nauce poprawnej wymowy, szczególnie poprzez zmniejszenie motywacji. Co prawda strach bywa motywujący, lecz z reguły utrudnia przyswajanie wiedzy, ponieważ zakłóca koncentrację i obniża wiarę we własne możliwości (źródeł lęku może być wiele, jednak najczęściej jego przyczyną jest strach przed porażką). Wielokrotne powtarzanie wymawianych przez lektora dźwięków mowy i ćwiczenie słuchu mownego wiąże się z możliwą krytyką nie tylko ze strony nauczyciela, lecz i innych uczących się (rzadko bowiem w warunkach szkolnych zda-

11 Ausubel opisuje osiemnaście stylów, Hill aż dwadzieścia dziewięć – np. motywacja, refleksyjność, tolerancja (Szot 2006: 1).

rzają się lekcje indywidualne bądź w kabinach fonetycznych). W przypadku dzieci znaczną rolę mogą także odgrywać oczekiwania rodziców, natomiast wśród osób dorosłych do tarć interpersonalnych może dochodzić na skutek wysokich ambicji czy presji czasu (np. przy zbliżających się egzaminach). Należy wobec tego przeciwdziałać lękowi poprzez harmonijne profilowanie lekcji, czyli równoważenie ćwiczeń indywidualnych i grupowych lub wykonywanych w parach. Indywidualne ćwiczenia fonetyczne mogą dotyczyć powtarzania poszczególnych głosek czy wymawiania zespołów wyrazów z zachowaniem właściwego akcentu, jak również mogą być związane z trenowaniem aparatu artykulacyjnego. Można je uatrakcyjniać, np. poprzez stosowanie wizualizacji (wykorzystywanie rekwizytów, np. lusterka czy pałeczek), depersonalizowanie (bez indywidualnego kontrolowania wyników uczniów proponowanie ćwiczenia znanego jako *technika numeru* bądź wspólne przedłużanie głosek trwałych) lub wspomaganie ćwiczeń humorem (tak, aby zadanie kojarzyło się z przyjemnością, a nie z obowiązkiem). Wiele jest technik angażujących całą grupę, m.in. wspólne śpiewanie, recytowanie na głosy czy ćwiczenia poszczególnych narządów mowy, np. języka.

Duże znaczenie ma także „pojęcie samego siebie", a więc samoocena i stosunek do własnej osoby. Korespondują one z lękiem, ponieważ jest on związany z aspiracjami uczących się, które, nierealizowane w założonym przez studenta stopniu (i czasie), mogą prowadzić do frustracji. Badania Stanleya Coopersmitha (1968; 1969) dowodzą, że dzieci z wysoką samooceną stawiają sobie wyższe wymagania, wykazują mniejszą potrzebę uznania, mają bardziej realistyczne spojrzenie na swoje możliwości, a niepowodzenia wywierają na nie mniejszy wpływ (Fontana, 1998: 166). Podwyższanie samooceny oraz dawanie szansy do wykazywania się polepszają skuteczność nauczania, ponieważ budują wiarę we własne siły, co mobilizuje do dalszych ćwiczeń. Należy jednak uważać na zawyżoną samoocenę, która niekiedy może doprowadzić do zmniejszenia ilości pracy wkładanej w naukę języka (przekonanie o wysokich możliwościach opanowywania języka bez systematycznego uczenia się go prowadzi do konsekwentnego zwiększania się zaległości i obniżenia efektów pracy). W przypadku języka polskiego jako obcego sytuacja taka często zdarza się w grupach polonij-

nych i słowiańskich, ponieważ studenci na pewnym etapie nauczania dochodzą do wniosku, że poziom opanowania języka jest już w ich wypadku wystarczający, a więc tracą oni motywację i tym samym przestają ćwiczyć. Ważne jest to w nauczaniu fonetyki, gdyż zaprzestanie ćwiczeń, szczególnie u osób dorosłych, wiąże się z trwałym zatrzymaniem się na pewnym poziomie kompetencji fonologicznej, który uczniom wydaje się zadowalający, lecz może być zbyt niski.

Wobec tego nauczyciel powinien dostosowywać metody do potrzeb uczących się, a więc uczniom o obniżonej samoocenie stwarzać sytuacje do jej podniesienia (np. rozpoczynać od prostych dla nich ćwiczeń, aby chwilowo podnieść motywację i wzmocnić wiarę w siebie), natomiast uczniom o zawyżonej samoocenie zapewnić obiektywną ocenę ich umiejętności i dotychczasowych osiągnięć (a także podawać wyniki ewaluacji). Należy uczących się wdrażać do samooceny (w miarę obiektywnej) oraz proponować im ocenianie umiejętności kolegów, co pomoże w kontrolowaniu efektów własnej pracy, zwróci uwagę na te miejsca, które należy jeszcze przećwiczyć, ułatwi systematyczną pracę[12].

Umiejętność właściwej autoewaluacji związana jest także ze skłonnością do podejmowania lub unikania ryzyka (por. Komorowska, 2005: 97). Studenci o zawyżonej samoocenie nie boją się wypowiadać, szybko podejmują ryzyko porozumiewania się w języku obcym, niezależnie od tego, czy ich wypowiedzi są poprawne czy nie. Zwykle ma to pozytywny wpływ na naukę, ponieważ dzięki temu częściej ćwiczą oni swoją wymowę – pozwalając tym samym nauczycielowi na szybkie reakcje dotyczące poprawiania błędów, na lepsze dostrzeżenie konkretnych braków. Pozwala to doskonalić język na wszystkich jego płaszczyznach, poprzez automatyzowanie powtarzanych konstrukcji czy przyzwyczajanie do samodzielnej pracy. Często jednak może wiązać się z obniżeniem efektów nauczania (przez wyżej omówione osłabienie motywacji i zbyt dużą wiarę we własne kompetencje). Bardzo ważne jest również zwrócenie uwagi na studentów prezentujących tendencję do unikania ryzyka. Są oni zwykle wycofani, nieśmiali, o obniżonej samoocenie, co powoduje, że potrzebują więcej czasu na opanowanie

12 Sposoby wdrażania uczniów do samooceny oraz oceny wzajemnej zostały opisane przez H. Komorowską (2002: 175-176).

języka i zmobilizowanie się do wzięcia udziału w rozmowie w języku obcym. Mniejsza praktyka językowa oznacza, że często nie osiągają oni założonych rezultatów, albo zabiera im to więcej czasu niż uczniom bardziej pewnym siebie.

Z właściwym przeprowadzaniem samooceny wiążą się jej poszczególne typy, a więc samoocena formalna (w formie tabel samoewaluacyjnych), nieformalna (dyskusja między członkami grupy na temat własnej osoby), sterowana (wynik negocjacji między uczącym się a nauczycielem) czy dotycząca realizacji projektów uczenia się (Zawadzka, 1987: 245). Uczniowie mają zwykle problemy w obiektywnym ocenianiu samych siebie, dlatego wdrażanie do samooceny musi być początkowo wzmacniane przez nauczyciela (np. poprzez korzystanie z arkuszy samoewaluacyjnych). Pozwoli to usystematyzować pracę oraz kontrolować przebieg i tempo uzyskiwanych umiejętności. Ponadto, ważną rolę pełni samokontrola, dostarczająca lektorom wiadomości dotyczących osobowości i temperamentu uczniów, które mogą pomóc przy doborze ćwiczeń. Jest nośnikiem informacji, który wskazuje uczniom ich mocne i słabe strony, a także środkiem uświadamiającym nauczycielom potrzebę wprowadzania ćwiczeń o charakterze autonomicznym oraz równoważenia zadań indywidualnych z grupowymi i w parach. Jednak jej funkcją jest również mobilizacja do samokształcenia, które opiera się na wzmocnionej motywacji i aspiracjach. Samokształcenie jest procesem uczenia się podejmowanym samodzielnie, który może być wspierany przez nauczyciela, lecz zorganizowany jest przez uczącego się (on decyduje o „celach, treściach, formach, metodach i środkach, a także o czasie i miejscu" (Żegnałek, 2005: 37-38) jego podejmowania). Samodzielnie dokonuje też autokontroli, która jednak znów może być wspomagana przez nauczyciela.

Samokontrolę rozumie się jako specyficzną czynność kontrolną, uruchamianą przez mechanizmy psychologiczne i realizowaną przez ucznia w formie podświadomej (w połączeniu z natychmiastową autokorektą) lub świadomej (po odwołaniu się do wcześniejszej wiedzy i umiejętności) (Zawadzka, 1987: 271). W przypadku samokontroli, znacznym utrudnieniem w języku obcym jest antycypacja, ponieważ nastawienie na usłyszenie określonej formy językowej może powodować, że będzie się wydawało,

że ją słyszymy – wobec czego możemy nie zauważać własnych błędów. Jej osiągnięcie jest zatem bardzo przydatne, gdyż zwiększa efektywność pracy nad językiem, uskutecznia mechanizm antycypacji jako korzystny w nauce języka obcego, mobilizuje do dalszej pracy i rozwoju, ponieważ jesteśmy świadomi występowania własnych błędów, ich typów i możemy je eliminować.

W nauczaniu fonetyki języków obcych samokształcenie jest kwestią sporną, ponieważ nie posiada komponentu kontrolującego. O ile gramatyki czy leksyki można uczyć się z dostępnych na rynku pomocy dydaktycznych, np. rozmówek czy zbiorów ćwiczeń, o tyle nauczanie poprawnej wymowy musi odbywać się z udziałem osoby znającej dany język obcy, aby mogło dochodzić do rozwoju poprzez poprawianie błędów i kontrolowanie osiągnięć. Studenci uczący się języka polskiego jako obcego, którzy przyjeżdżają do Polski i uczą się języka w środowisku naturalnym (zakładając m.in. nawiązywanie kontaktów z Polakami i uczestniczenie w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych), jak również uczniowie wywodzący się ze środowisk polonijnych (mający od dzieciństwa kontakt z językiem), mają ułatwione możliwości rozwijania swojej wymowy, jeśli tylko ich otoczenie będzie wpływało na nich korygująco. Jeśli jednak tego typu kontakty są niemożliwe lub znacznie ograniczone, to jedynymi możliwościami samokształcenia w zakresie fonetyki jest trenowanie wymowy na podstawie ćwiczeń zlecanych przez nauczyciela. Wobec tego lektorzy powinni dysponować zestawami ćwiczeń wykorzystywanych podczas zajęć, a także dodatkowymi do wykorzystania samodzielnego w domu (fakultatywnymi lub obligatoryjnymi). Ważnym elementem wspomagającym są coraz częściej pojawiające się na rynku programy multimedialne, które umożliwiają powtarzanie podanych wyrazów do mikrofonu i sprawdzają ich poprawność. Ważną rolę odgrywają również programy opierające się na rozróżnianiu poszczególnych dźwięków czy konturów intonacyjnych, w których ćwiczenia polegają na zaznaczaniu poszczególnych (właściwych) odpowiedzi (por. program *Gżegżółka* (Gałyga, 2005), *Fonetyczny słownik języka polskiego* (Krzywańska i Malinowski, 2005)). Innymi programami, z których korzystać można indywidualnie lub w czasie zajęć szkolnych, są wszelkiego rodzaju zestawy ćwiczeń lub gier logopedycz-

nych, np. zestaw *Logo-gry*, który przeznaczony jest dla dzieci z zaburzeniami wymowy, lecz pomocny okazuje się także w pracy z cudzoziemcami (Biesaga, 1998: 67).

ZAKOŃCZENIE

Wszystkie wyżej omówione czynniki mają ogromny wpływ na proces nauczania i uczenia się obcej wymowy. W zależności od stopnia ich siły, a także sposobu działania i ich wykorzystywania, mogą być uznane za pozytywne lub negatywne. Należy pamiętać, że niekiedy silne motywowanie uczniów, np. za pomocą kar czy krytyki, może mieć odwrotny skutek niż zamierzony. Uczniowie o niskim poziomie motywacji i małej wierze w siebie mogą przestać uczęszczać na zajęcia, bojąc się kolejnych porażek i zadań przekraczających ich możliwości (np. ćwiczeń dotyczących różnicowania wszystkich głosek trzech szeregów przed opanowaniem głosek szumiących). Natomiast uczniowie o zbyt dużej wierze we własne możliwości i nieumiejętnej samoocenie mogą stracić motywację do dalszych ćwiczeń, uznając osiągnięty poziom za wystarczający. Dlatego też rolą lektorów jest zdecydowane zwracanie uwagi na potrzeby indywidualnych uczniów, dostosowywanie ćwiczeń do wymogów grupy i nawiązywanie przyjaznych kontaktów z uczniami, aby wzbudzać ich zaufanie i budować swój autorytet.

Bibliografia

Anderson, J. R. 1998. *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień.* Warszawa: WSiP.

Arabski, J. 1985. *O przyswajaniu języka drugiego (obcego).* Warszawa: WSiP.

Arabski, J. 1996. *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna.* Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Biedroń, A. 2009. Zdolność językowa z perspektywy neurolingwistycznej: mózg osoby uzdolnionej językowo. [W:] Nijakowska, J. (red.) *Język, poznanie, za-*

chowanie. Perspektywa i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 13-32.

Biesaga, S. 1998. Rola audiowizualnych pomocy dydaktycznych w promocji języka i kultury polskiej. [W:] Mazur, J. (red.) *Promocja języka i kultury polskiej w świecie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. 63-70.

Brzeziński, J. 1980. *Pomoce i środki audiowizualne w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: PWN.

Chotomska, W. 1987. *Kram z literami*. Warszawa: Czytelnik.

Dobrołowicz, W. 1993. *Psychika i bariery*. Warszawa: WSiP.

Dziekański, M. 1979. *Poglądowość w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa: WSiP.

Ellis, R. 1995. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie. 2003. Martyniuk, W. (tłum.) Rada Europy. Warszawa: Wydawnictwo CODN.

Fontana, D. 1998. *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i s-ka.

Gałyga, D. 2005. „Gżegżółka" – nowy multimedialny zbiór ćwiczeń do nauki wymowy i intonacji polskiej dla obcokrajowców. [W:] Garncarek, P. (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski. 525-528.

Gleason, J. B. i Ratner, N. B. (red.) 2005. Psycholingwistyka. Gdańsk: GWP.

Kielar-Turska, M. 2002. Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia. [W:] Strelau, J. (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki*. t.1. Gdańsk: GWP. 285-332.

Komorowska, H. 2002. *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Krzywańska, M. i Malinowski T. 2005. Multimedialny fonetyczny słownik języka polskiego. [W:] Ostromęcka-Frączak, B., Zarzycka, G., Gala, S., Rakowski, B. i Wnuk, M. (red.) *Acta Universitatis Lodziensis, Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców*. t. 14: 95-104.

Kupisiewicz, C. 1995. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Polska Oficyna Wydawnicza „BWG".

Lewowicki, T. 1975. *Psychologiczne różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów*. Warszawa: WSiP.

Lipińska, E. 2006. Czynniki wpływające na proces uczenia się. [W:] Lipińska, E. i Seretny, A. (red.) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas. 57-77.

Lipińska, E. i Seretny, A. 2006. Indywidualne cechy uczącego się a nauka języka obcego. [W:] Lipińska, E. i Seretny, A. (red.) *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas. 29-56.

Madelska, L. 2010. *Posłuchaj, jak mówię* (Podręcznik ucznia; Poradnik dla rodziców i nauczycieli; Film dydaktyczny). *Materiały do ćwiczenia słuchu i wymowy dla dzieci oraz dla dorosłych, uczących się języka polskiego jako obcego*. Wiedeń: artjam-studios.

Majewska-Tworek, A. 2010. *Szura, szumi i szeleści. Ćwiczenia fonetyczne nie tylko dla cudzoziemców*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.

Michońska-Stadnik, A. 2009. Przetwarzanie informacji w języku pierwszym i drugim – perspektywa neurobiologiczna. [W:] Nijakowska, J. (red.) *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 1-12.

Okoń, W. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. wyd. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

Rojczyk, A. 2009. Modele percepcji systemu dźwiękowego języka obcego. [W:] Nijakowska, J. (red.) *Język. Poznanie. Zachowanie. Perspektywy i wyzwania w studiach nad przyswajaniem języka obcego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 120-135.

Seretny, A. i Lipińska, E. 2005. *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.

Skorek, E. M. 2001. *Oblicza wad wymowy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie, „Żak".

Szot G. 2006. *Proces uczenia się języka obcego a wiek i indywidualne cechy ucznia*. 1-2.

http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU4265 (31.01.201).

Zawadzka, E. 1987. *Percepcja audialna w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Warszawa: PWN.

Żegnałek, K. 2005. *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: WSP TWP.

Frazeologia na lekcji języka polskiego jako obcego

Aneta Strzelecka
Uniwersytet Łódzki

Związki frazeologiczne w nauczaniu języków obcych pojawiają się niemal na każdym poziomie zaawansowania. Spotkać je można w różnorodnych tematycznie tekstach i dialogach zamieszczonych w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Czasami w podręcznikach zamieszczone są całe lekcje poświęcone frazeologii, czasami pojawia się ona jedynie w pojedynczych zdaniach. Istotne jest jednak to, w jaki sposób jest ona wyjaśniana i przekazywana uczącym się obcokrajowcom oraz jakie pomoce dydaktyczne są wykorzystywane do nauki.

W artykule zostaną omówione podręczniki do nauczania języka polskiego jako obcego z serii *Hurra!!! Po polsku* pod kątem zawartości związków frazeologicznych. Artykuł będzie także próbą odpowiedzi na pytanie jakimi metodami należy uczyć frazeologii, by została ona jak najszybciej przyswojona.

Słowa kluczowe: nauczanie języka polskiego jako obcego, frazeologia, metody nauczania frazeologii.

FRAZEOLOGIA NA LEKCJI JĘZYKA POLSKIEGO JAKO OBCEGO

Osiągnięcie przez uczących się języka polskiego jako obcego kompetencji komunikacyjnej, czyli umiejętności posługiwania się systemem językowym w konkretnych sytuacjach, to jedno z najważniejszych zadań, przed którymi stoi lektor. Rola leksyki na lekcji jest ogromna, dlatego ważne jest jej wzbogacanie poprzez synonimy i antonimy. Istotna powinna

być także inna metoda wzbogacania zasobu słownictwa cudzoziemców, a mianowicie frazeologia. Związki frazeologiczne uzupełniają system nominatywny języka, pomnażają zasób synonimicznych środków leksykalnych, pełnią funkcję ekspresywno-stylistyczną. Ponadto, rozwój lingwistyki kulturowej na gruncie polskim oraz wprowadzanie elementów kultury na lektoracie języka polskiego jako obcego zwraca szczególną uwagę na frazeologię. Frazeologia jest bowiem ważnym nośnikiem informacji kulturowych, często typowo polskich, oraz historii i cywilizacji naszego kraju. Ponadto,

> we frazeologii każdego języka utrwalają się realia, obyczajowość, stosunki społeczne, światopogląd i system wartości narodu. Połączenia idiomatyczne nie stanowią, jak się niekiedy uważa, swoistej nadwyżki w systemie, lecz są jego integralną częścią, wypełniają luki w zasobie leksykalnym, szczególnie w zakresie aluzyjnego i metaforycznego komunikowania się oraz nadawania wypowiedzi odpowiedniego zabarwienia emocjonalnego. (Grzesiuk, Guziuk-Świca, 1998: 71).

Znajomość frazeologii polskiej sprawdzana jest także na egzaminach certyfikatowych, które można zdawać na trzech poziomach zaawansowania: B1, B2, C1. Znajomości frazeologii nie wymaga się od studentów uczących się na niższych poziomach niż B2. Wynika to z analizy *Standardów wymagań egzaminacyjnych*, w których w części opisującej wymagania ogólne dla poziomu B2 czytamy: „Zdający powinni (...) umieć posługiwać się oficjalną i nieoficjalną odmianą języka polskiego odpowiednio do sytuacji, a także używać popularnych wyrażeń idiomatycznych." (*Standardy*..., 2004: 32). Na poziomie zaawansowanym natomiast oczekuje się od zdającego, że będzie umiał „posługiwać się językiem precyzyjnie, rozróżniając odcienie znaczeniowe i stosując wyrażenia idiomatyczne" (*Standardy*..., 2004: 47). Z lektury wymagań egzaminacyjnych dla poziomu B1 nie wynika, że zdający powinien znać związki frazeologiczne. Motywowane jest to zapewne tym, że związki frazeologiczne są skomplikowane pod względem semantycznym, gramatycznym, a niejednokrotnie także składniowym. Już jednak na początkowych etapach nauki języka polskiego war-

to wprowadzać frazeologizmy o prostej budowie. W polszczyźnie jest przecież szereg związków frazeologicznych, odnoszących się do cech ludzkich, zawierających w sobie nazwy części ciała, np. *jak ręką odjął, mieć złote ręce, wydać coś lekką ręką, mieć dwie lewe ręce, coś ma ręce i nogi, odwrócić się plecami do kogoś, mieć mocne plecy, mieć muchy w nosie, mieć coś na języku, mieć głowę na karku*, *chodzić z głową w chmurach*, *mieć coś na końcu języka*. Można zapoznać z nimi cudzoziemca już na poziomie A1 i A2, np. przy okazji wprowadzania leksyki związanej z częściami ciała, nazwami zwierząt, kolorami, cechami charakteru.

Oczywiście decyzja o nauczaniu frazeologii (także na początkowych etapach) podyktowana jest wymaganiami uczących się, ich potrzebami, rodzajem kursu. Na kursach bardziej zaawansowanych językowo, uczęszczanych przez słuchaczy, którzy zdecydowali się na studia w języku polskim i w Polsce, wprowadza się leksykę w pewnej mierze zależną od kierunku dalszej edukacji. W Studium Języka Polskiego jako Obcego w Łodzi prowadzone są zajęcia m. in. dla grup medycznych, politechnicznych, ekonomicznych, humanistycznych. Słuchacze ci zapoznają się ze specjalistyczną terminologią, ale także z językiem ogólnym. Z kolei w grupach kursowych, w których słuchacze jeszcze nie zdecydowali o kierunku studiów, bądź ich zaawansowanie językowe nie pozwala na podjęcie nauki na studiach wyższych lub w których studenci uczą się języka polskiego z innych powodów (np. mają polskiego małżonka, pracują lub chcą pracować w Polsce, uczą się dla samego poznania języka, chcą pójść do polskiego liceum) uczy się ogólnej polszczyzny.

Obecnie najpopularniejsze podręczniki kursowe wykorzystywane na lektoracie języka polskiego jako obcego na poziomie A1, A2 i B1 to podręczniki z serii *Hurra!!! Po polsku*. Autorkami pierwszej części są Małgorzata Małolepsza, Aneta Szymkiewicz, drugiej – Agnieszka Burkat i Agnieszka Jasińska, a trzeciej wszystkie wcześniej wymienione panie.

ANALIZA PODRĘCZNIKÓW

W niniejszym artykule przeanalizuję wymienione wcześniej podręczniki oraz dołączone do nich zeszyty ćwiczeń, szukając w nich związków fraze-

ologicznych. Analiza ta pozwoli zweryfikować obecność frazeologizmów na najniższych poziomach nauczania polszczyzny. Przypomnę tylko, że autorzy podręczników nie mają obowiązku zamieszczania ich na tych poziomach.

W podręczniku *Hurra!!! Po polsku 1* pojawiły się frazeologizmy o funkcji nominatywnej, uzupełniające system słownikowy języka, np. *człowiek w średnim wieku, wyjść za mąż*. W lekcji 9 zostało zamieszczone ćwiczenie, w którym wprowadza się dwa sfrazeologizowane porównania: *czerwony jak burak, jasne jak słońce* oraz dwa typowe związki frazeologiczne: *być zielonym z gramatyki* (jest to uzupełniony frazeologizm: *być zielonym z czegoś*) oraz *czarna owca*. Te same frazeologizmy znalazły się także w zeszycie ćwiczeń. W tej części serii podręczników znalazły się także następujące frazeologizmy: *robić coś dla przyjemności*, *wyznać komuś miłość*, *spróbować swoich szans, spodziewać się dziecka*, *nie mieć już sił*.

W różnorodnych tematycznie tekstach zamieszczonych w podręczniku *Hurra!!! Po polsku 2* znalazły się następujące frazeologizmy: *być w centrum zainteresowania*, *gorzko żałować*, *do wyboru do koloru*, *mieć na coś ochotę*.

W lekcji 7 tej części serii podręczników zatytułowanej *Wieś i przyroda* wprowadzane są nazwy zwierząt. Przy tej okazji studenci poznają także popularne porównania frazeologiczne, np. *uparty jak osioł, głodny jak wilk, silny jak koń, pracowity jak mrówka, wierny jak pies, zdrowy jak ryba*. Oprócz ćwiczenia, w którym należy wyjaśnić znaczenie frazeologizmów lub uzupełnić nimi zdania zamieszczono także rysunki, wyjaśniające ich znaczenie.

W trzeciej części podręcznika w czternastu lekcjach z osiemnastu zamieszczone zostały ćwiczenia leksykalne poświęcone związkom frazeologicznym. Ćwiczenia te są wyróżnione graficznie hasłem *Idiomy*. Zamieszczone frazeologizmy wprowadzone są w dialogach różnej długości. W celu ich szybszego znalezienia zaznaczono je na kolorowo. Następnie zamieszczone zostały ćwiczenia, w których spośród trzech zaproponowanych definicji idiomu należy wybrać tę właściwą. Niektóre ćwiczenia polegają na odgadnięciu znaczenia idiomów zaznaczonych w tekście, podaniu ich znaczenia lub ich zilustrowaniu. Wprowadzone idiomy nawiązują do tematu przewodniego lekcji, np. w lekcji zatytułowanej *Jak się nie bać egzaminu?* dwie

osoby rozmawiają o egzaminie wstępnym na uczelnię. Osoba zdająca mówi, że jej rodzice bardzo denerwowali się (użyty został frazeologizm *siedzieć jak na szpilkach*) tym egzaminem. Z kolei osoba zdająca nie denerwowała się w ogóle i została określona frazeologizmem *mieć nerwy ze stali*.

Rysunek 1
Ilustracja idiomów *siedzieć jak na szpilkach* i *mieć nerwy ze stali* (Burkat i in., 2007: 14)

Frazeologizmy pojawiające się w lekcji 2 *Jak się uczysz języka?* to: *nie mieć pojęcia, łamać sobie język, mieć w głowie groch z kapustą, nie dawać za wygraną, trening czyni mistrza*. W lekcji 3 poświęconej modzie i urodzie autorki zamieściły następujące idiomy: *wyglądać jak strach na wróble, brzydki jak noc*. Lekcja czwarta mówi o jedzeniu i o kuchni polskiej. Zamieszczone zostały w niej następujące frazeologizmy: *palce lizać, zjeść konia z kopytami, niebo w gębie, obejść się smakiem*. W lekcji *Żyć za granicą* studenci poznają idiomy: *upaść na głowę, coś się nie mieści w głowie, przyjąć kogoś z otwartymi ramionami, stanąć na własnych nogach. Mieć pełne ręce roboty, na wariackich papierach, papierkowa robota* to z kolei frazeologizmy zamieszczone w lekcji zatytułowanej *Muszę załatwić kilka spraw*. Lekcja 8, w której poruszony jest temat usług, zawiera idiomy: *mieć coś w małym palcu, nie kiwnąć palcem, złota rączka, siedzieć z założonymi rękami*, a lekcja 9 pod tytułem *Pieniądze to nie wszystko* zawiera idiomy: *mieć węża w kieszeni, obiecywać złote góry*. Lekcja 9 poświęcona ekonomii za-

poznaje studentów z idiomami: *pieniądze leżą na ulicy, gorączka złota*, a lekcja pt. *W żadnym wypadku* z idiomami: *na wszelki wypadek, wypadek przy pracy, w żadnym wypadku, przez przypadek, od przypadku do przypadku*.

Rysunek 2
Ilustracja idiomu
wiadomość z pierwszej ręki
(Burkat i in., 2007: 128)

Rysunek 3
Ilustracja idiomu
pociągnąć kogoś za język
(Burkat i in., 2007: 128)

Idiomy: *pociągnąć kogoś za język, wiadomość z pierwszej ręki, owijać w bawełnę* wprowadzone są w lekcji zatytułowanej *O czym się teraz mówi?*, a idiomy *chwyt reklamowy, nabić w butelkę, wpaść w ucho* w lekcji zatytułowanej *Reklama kłamie?* Kolejna lekcja, która jest poświęcona kulturze, wprowadza idiomy: *widać rękę artysty, świecić pustkami, połknąć bakcyla, coś otwiera drzwi do kariery*.

Związki frazeologiczne zamieszczone w lekcji 11, która mówi o polityce, wprowadzone są w inny sposób niż w pozostałych lekcjach. Nie ma bowiem dialogu, ani graficznego wyznaczenia w postaci napisu *Idiomy*. Ćwiczenie polega natomiast na połączeniu słów z dwóch kolumn we frazeologizmy. Te frazeologizmy to: *zawetować ustawę, uchwalić ustawę, głosować na kandydata prawicy, zbudować koalicję, wybierać kanclerza*.

Jak wynika z analizy podręczników serii *Hurra!!! Po polsku*, frazeologizmy na poziomach A1 i A2 pojawiają się sporadycznie, co oczywiście wiąże się z tym, że ten rodzaj leksyki nie musi być wprowadzany na po-

czątkowych etapach nauki. Natomiast w trzecim podręczniku tej serii idiomy pojawiają się niemal w każdej jednostce lekcyjnej. Jest to bardzo ważne, bo dzięki temu studenci poznają bogactwo językowe polszczyzny. Istotne jest to, żeby wzbogacać zasób słów już na początku nauki. Zwłaszcza że niektóre kręgi tematyczne wprowadzane na lektoracie wiążą się z prostymi i często używanymi związkami frazeologicznymi. Autorki zauważyły ten związek i w pierwszej części podręcznika w lekcji, w której wprowadzały nazwy ubrań i kolorów podały także frazeologizmy zawierające kolory (podobnie zostały „wykorzystane" nazwy zwierząt). Trafność tego pomysłu jest tym większa, że wybrane zostały bardzo łatwe frazeologizmy i te, które mogą wyrażać opinie i emocje związane z nauką, np. *być zielonym z czegoś, jasne jak słońce, pracowity jak mrówka*.

DLACZEGO I JAK UCZYĆ FRAZEOLOGIZMÓW?

Zgodnie ze współczesnymi koncepcjami nauczania języków obcych, które zwracają szczególną uwagę na kompetencję komunikacyjną, nauczanie słownictwa odgrywa coraz większe znaczenie. Lektorzy kładą duży nacisk na znajomość leksyki, także tej potocznej, która jest coraz częściej używana w telewizji, radiu, gazetach i literaturze. Mówiąc o nauczaniu leksyki, zwłaszcza tej potocznej, nie można pominąć istoty związków frazeologicznych, których nieznajomość utrudnia rozumienie przekazu medialnego. Dlatego uważam, że wprowadzanie frazeologizmów na lektoracie z języka polskiego jako obcego powinno odbywać się systematycznie, ale w niewielkim wymiarze. Ważne jest, aby nie poświęcać temu zagadnieniu zbyt dużo czasu na początkowych etapach nauki, żeby nie zniechęcić studentów do ich uczenia się. Należy zacząć naukę od pokazania elementów wspólnych, od internacjonalizmów frazeologicznych, które pochodzą m. in. z Biblii, mitologii, literatury światowej. Pomysł ten może okazać się mniej trafiony w grupach studentów pochodzących z innych kręgów kulturowych. Tutaj trudniej jest znaleźć punkty wspólne, ale nie jest to niemożliwe, zwłaszcza w leksyce związanej z częściami ciała, zwierzęta-

mi, codziennymi czynnościami wykonywanymi przez człowieka (por. Nowakowska, 2004: 296).

Trudność w przyswajaniu frazeologizmów wynika z tego, że mimo rozumienia sensu poszczególnych komponentów, zrozumienie globalnego sensu jest kłopotliwe. Najważniejszą metodą wprowadzania frazeologizmów jest metoda frekwencyjności i stopniowania trudności. Oznacza to, że najpierw wprowadza się frazeologizmy często używane o nieskomplikowanej strukturze. Wprowadzony frazeologizm musi być powtórzony, np. użyty w zdaniu, przeczytany w tekście. Nie może być jedynie wytłumaczony lub przetłumaczony, bo nie zostanie zapamiętany. Używanie frazeologizmów w wypowiedzi pisemnej lub ustnej pozwala także zauważyć, czy został on prawidłowo zrozumiany. Często bowiem zdarza się tak, że frazeologizmy z pozoru podobne w kilku językach mają jednak odmienne znaczenie. Tak jest m. in. w przypadku związku *pamięć słoniowa*, która w większości języków oznacza bardzo dobrą pamięć, a w języku polskim wręcz przeciwnie (por. Nowakowska, 2004: 297).

Frazeologizmy lub ich leksykalne elementy można także ilustrować. To z pewnością ułatwi ich zrozumienie i zapamiętanie. Dobrym ćwiczeniem sprawdzającym znajomość frazeologizmów jest ćwiczenie polegające na uzupełnianiu brakujących wyrazów w związku frazeologicznym. Np. wprowadzając frazeologizmy przy okazji leksykalnego wprowadzania nazw części ciała można poprosić studentów o uzupełnienie frazeologizmów brakującym leksemem z tej kategorii. Kolejnym ćwiczeniem może być układanie dialogów lub mini dialogów z użyciem frazeologizmów lub zastępowanie słów w czytanym tekście związkami wyrazowymi. Z kolei sprawdzającą się grą są kalambury, i to zarówno te werbalne, jak i niewerbalne. W pierwszych student podaje definicję, wytłumaczenie związku frazeologicznego, opisuje sytuację, osobę lub jej zachowanie, które można podsumować wypowiadając dany związek wyrazowy. Z kolei druga wersja tej popularnej gry polega na pokazaniu i/lub narysowaniu frazeologizmu. Oba warianty gry przynoszą świetne rezultaty na lekcji języka polskiego jako obcego.

W grupach bardziej zaawansowanych językowo można zaproponować pracę z tekstem, np. artykułem prasowym, wierszem, w których

studenci będą musieli znaleźć związki frazeologiczne i wyjaśnić je. Ćwiczenie to nie jest zbyt trudne dla studentów pod warunkiem, że w analizowanych tekstach będą zawarte frazeologizmy wcześniej wprowadzone już na lektoracie.

Innym wariantem ćwiczenia polegającego na pracy z tekstem może być ćwiczenie, w którym należy wyjaśnić znaczenie związków frazeologicznych, które zostały zaznaczone w tekście, np. przez podkreślenie. W ten sposób sprawdzane jest także rozumienie tekstu pisanego, bowiem znaczenia frazeologizmu, który nie był omówiony na lektoracie, student musi domyślić się na podstawie przeczytanego fragmentu tekstu.

ZAKOŃCZENIE

Nauczanie frazeologii na lektoracie języka polskiego może być pewnego rodzaju urozmaiceniem zajęć, ponieważ zaproponowane przeze mnie typy ćwiczeń leksykalnych nie są obciążające ani trudne. Gry językowe, analizowanie lub wykonywanie rysunków mogą być wręcz postrzegane jako pewnego rodzaju rozrywka. Oczywiście, we wprowadzaniu ich należy znaleźć złoty środek i zachować umiar. Największe słowniki frazeologiczne języka polskiego rejestrują około 50 000 związków frazeologicznych we współczesnej polszczyźnie. Nie oznacza to jednak, że muszą one wszystkie być znane cudzoziemcom. Należy jednak pamiętać, że

> nabywanie umiejętności posługiwania się frazeologizmami przez obcokrajowców jest ważnym elementem zajęć leksykalnych nie tylko poprzez możliwość poszerzenia słownictwa studentów i rozwinięcia ich kompetencji kulturowej, ale przede wszystkim ze względu na fakt umożliwienia im czynnego odbioru tekstów z różnorakich płaszczyzn życia. Nauczanie frazeologii polega zarówno na odkrywaniu sensu frazeologizmów, w czym tkwi ich nietypowość w stosunku do zwykłych połączeń wyrazowych, jak również na ćwiczeniu użycia ich w konkretnej strukturze składniowej. (Pałka, 2004: 299-300).

Burkat, A. i Jasińska, A. 2007. *Hurra!!! Po polsku 2*. Kraków: Colonel.

Burkat, A., Jasińska, A., Małolepsza, M. i Szymkiewicz, A. 2007. *Hurra!!! Po polsku 3*. Kraków: Colonel.

Grzesiuk, A. i Guziuk-Świca, B. 1998. Kulturowe i stylistyczne aspekty nauczania cudzoziemców frazeologii języka polskiego. *Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego. 10: 71-79.

Małolepsza, M. i Szymkiewicz, A. 2007, *Hurra!!! Po polsku 1*. Kraków: Colonel.

Nowakowska, A. 2004. Rola frazeologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. [W:]Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 295-298.

Pałka, P. 2004. Związki frazeologiczne w perspektywie glottodydaktycznej. [W:] Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, 299-305.

Standardy wymagań egzaminacyjnych. 2004. Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego. Warszawa: MENiS.

Użycie języka ojczystego podczas pracy w grupach na lekcji języka angielskiego: Wyniki badania

Zuzanna Kiermasz
Uniwersytet Łódzki

Użycie języka ojczystego (J1) podczas lekcji języka obcego to temat wzbudzający ogromne kontrowersje zarówno wśród nauczycieli, jak i teoretyków, badaczy i metodyków. Punktem odniesienia w dyskusji dotyczącej użycia bądź wykluczenia języka pierwszego podczas lekcji języka obcego jest pojęcie dwujęzyczności lub wielojęzyczności i związane z nim procesy międzyjęzykowe, np. zmiana kodu językowego. Głównym celem badania jest przybliżenie funkcji, jakie pełni język ojczysty w wyłącznie uczniowskim dyskursie, kiedy to uczniowie stają przed trudnym zadaniem. W badaniu, które przedstawia niniejsza publikacja, dane zostały zebrane za pomocą nagrań interakcji uczących się podczas pracy w grupach oraz wypełnianych przez nich kwestionariuszy. Analiza danych dotyczyła w szczególności negocjacji form i znaczeń, udzielania sobie pomocy, wyjaśniania nieznanych słów, wyjaśniania polecenia, oraz nadzorowania pracy grupy przez jej członków.

Słowa kluczowe: dyskurs uczniowski, zmiana kodu językowego, dwujęzyczność, użycie języka pierwszego, praca w grupach.

WSTĘP

Język pierwszy na lekcjach języka obcego jest postrzegany przez nauczycieli i uczniów w różny sposób. Ściślej mówiąc, wielu podąża za najnowszym trendem w nauczaniu i stara się wdrażać w życie metodę bezpośred-

nią (przykładem której jest Metoda Berlitz), zakładającą wyłączne użycie języka obcego. Natomiast inni, z wyboru bądź z przyzwyczajenia, pozostają przy założeniach metod bilingwalnych, dzieląc czas i dyskurs między język pierwszy a język obcy. Co więcej, różnice w użyciu języka ojczystego są widoczne, kiedy porównujemy wypowiedzi nauczyciela z wypowiedziami uczniów. W niniejszym artykule autorka skupia się na wypowiedziach uczniów i w tym celu zawęża zakres próbek językowych do nagrań uczniów pracujących w grupach pomijając wymianę wypowiedzi między uczeniem a nauczycielem.

Badanie opisane w artykule zostało przeprowadzone na potrzeby pracy licencjackiej autorki (Kiermasz, 2011), jednakże zanim zostaną przedstawione jego wyniki oraz sam projekt badania, opisane zostaną stanowiska teoretyczne opowiadające się za bądź przeciw użyciu J1 podczas lekcji języka obcego oraz poszczególne argumenty obu stanowisk. Następnie omówiony zostanie temat dwujęzyczności w kontekście uczenia się języków obcych i postrzegania uczniów jako osób dwujęzycznych. Tym, co nieodłącznie wiąże się z dwujęzycznością i jest również obecne w niniejszym badaniu jest zmiana kodu językowego, które to zagadnienie będzie również poruszane w artykule.

WYKLUCZENIE JĘZYKA PIERWSZEGO

Jak pisze Cook (2003), istnieją trzy główne powody, dla których naukowcy zajmujący się nauczaniem języków postulują wykluczenie języka ojczystego z procesu uczenia się kolejnych języków. Po pierwsze, niektórzy zakładają, że nauka języka drugiego (J2) jest oparta na tych samych założeniach co nauka J1, przez co proces nauki J2 powinien być jak najbardziej zbliżony do procesu zachodzącego podczas akwizycji języka ojczystego przez dzieci. Dzieci uczące się swojego J1 nie posiadają żadnego innego systemu, do którego mogłyby się odnosić, więc (według tej teorii) uczący się języków obcych nie powinni korzystać z języka, który już znają. Ten argument zakłada, że niezależnie od tego, jakiego języka się uczymy (J1, J2), proces nauki wygląda tak samo. Zdaje się to być błędnym założeniem, ponieważ akwizycja J1 jest prawie zawsze

zakończona sukcesem, a jeśli chodzi o naukę J2, to często zdarza się, że rezultat jest zgoła odwrotny. Co więcej, naturalne jest, że osoby znające już jeden system językowy mają prawo, i z pewnością podświadomie będą korzystać z jego zasobów.

Kolejnym argumentem wymienionym przez Cooka (2003) jest „kategoryzowanie" (ang. *compartmentalisation*) języków. Jest to teoria, która w pewien sposób faworyzuje dwujęzyczność współrzędną (ang. *coordinate bilingualism*), a umniejsza dwujęzyczność złożoną (ang. *compound bilingualism*). Główne założenie związane z kategoryzowaniem języków jest oparte na analizie kontrastywnej, według której głównym źródłem błędów w J2 jest język ojczysty. Udowodniono, że analiza kontrastywna w wielu aspektach nie wyjaśnia źródła błędów popełnianych przez uczących się języków obcych, a ściślej mówiąc jedynie 5% błędów popełnianych przez uczniów wynika z wpływu języka ojczystego (ang. *transfer*) (Ellis, 2005).

Najsilniejszym z argumentów, które przedstawia Cook (2003) jest argument kontaktu z językiem, którego się uczymy (ang. *exposure*). Nauczyciel powinien maksymalizować ilość J2, która jest używana podczas zajęć, a co za tym idzie, ograniczać ilość J1. Oczywiście język, który jest używany w klasie różni się w znacznym stopniu od języka, który jest używany w interakcji między rodzimymi użytkownikami tego języka, ale umożliwienie uczniom jak najlepszego i jak najczęstszego kontaktu z językiem, którego się uczą wydaje się być niezbędne i praktycznie zawsze będzie przynosić pozytywne efekty. Z drugiej strony, to, że uczniowie powinni mieć jak najczęstszy kontakt z J2, nie oznacza wcale, że J1 powinien być wykluczony z lekcji. Co więcej, wyłączne używanie J2 podczas zajęć jest sprzeczne z teorią Krashena (1985) zakładającą, że „warunkiem koniecznym, ale też wystarczającym do przyswojenia języka, jest dostępność danych językowych, które zawierają struktury przekraczające nieznacznie poziom zaawansowania uczących się (ang. *comprehensible input*)" (Pawlak, 2009: 332). Biorąc pod uwagę uczniów dopiero rozpoczynających naukę języka, z całą pewnością można stwierdzić, że wyłączne wykorzystanie J2 podczas lekcji może być przez niektórych odczytane jako

sprzeczne z powyższą teorią lub mieć działanie zniechęcające do nauki języka. W przypadku tych uczniów umiejętne łączenie J1 i J2 zapewni, że będą oni mogli lepiej zrozumieć lekcje.

UŻYWANIE JĘZYKA PIERWSZEGO

Jak pisze Macaro (2009), optymalne użycie J1 podczas lekcji J2 znajduje poparcie w wielu teoriach. Istnieje na przykład teoria przetwarzania kognitywnego (ang. *cognitive processing theory*) zakładająca, że J1 i J2 posiadają wspólny zbiór pojęć (ang. *conceptual store*), ale połączenia między informacją niejęzykową a językową są znacznie silniejsze dla języka pierwszego niż drugiego. Co za tym idzie, język ojczysty jest narzędziem, które wspomaga naukę języka drugiego poprzez możliwość wykorzystania J1 jako punktu odniesienia. Co więcej, zgodnie z teorią uczenia się przez zrozumienie (ang. *meaningful learning theory*) (Ausubel, 1963), uczenie się zachodzi poprzez tworzenie połączeń miedzy nowym materiałem a tym, co jest już przyswojone (Brown, 2000). Ponadto, jak pisze Meyer (2008), znajomość J1 może służyć za punkt odniesienia i rusztowanie, na którym uczniowie niejako budują znajomość kolejnego języka. Kolejnym argumentem opowiadającym się za pozostaniem przy używaniu J1 podczas nauki J2 jest teoria socjokulturowa (ang. *sociocultural theory*), według której głos wewnętrzny (ang. *inner voice*) oraz mowa dla siebie (ang. *private speech*) występują wyłącznie w języku ojczystym. Oznacza to, że wcielenie się w rolę rodzimego użytkownika języka J2 (ang. *native speaker*) jest zadaniem niemalże niemożliwym do wykonania przez uczniów ze względu na to, że nie są oni w stanie myśleć w J2 tak, jak robią to jego rodzimi użytkownicy. Poza tym, kiedy mamy do czynienia z więcej niż jednym językiem, zarówno poza klasą językową, jak i w klasie językowej, ma miejsce zmiana kodu językowego (ang. *code-switching*), która chyba najlepiej obrazuje, że języki, które znamy, są ze sobą w pewnym stopniu połączone, a więc ich naprzemienne użycie jest rzeczą całkiem naturalną, tak jak u osób dwujęzycznych (Macaro, 2009). Coraz częściej osoby uczące się języków obcych są uznawane za osoby dwujęzyczne, tym bardziej że większość de-

finicji dwujęzyczności odnosi się do zdolności porozumiewania się i posiadania kompetencji językowych w dwóch językach (np. Butler i Hakuta, 2006). Takie definicje nie określają szczegółowo ani stopnia znajomości języka, ani stopnia podobieństwa w poziomie znajomości obu języków u osób dwujęzycznych, co w wielu sytuacjach pozwala na stwierdzenie, że osoby uczące się J2 powinny być traktowane w podobny sposób jak osoby dwujęzycznye, które swobodnie używają dwóch języków w tym samym dyskursie poza klasą lekcyjną.

BADANIE

Zakładając, że większość zajęć z języka obcego w polskiej szkole odbywa się z wielofunkcyjnym wykorzystaniem języka pierwszego, celem poniższego badania jest analiza dyskursu uczniowskiego i zbadanie funkcji, jakie pełni w nim język ojczysty. Elementem badania są też opinie uczniów dotyczące wykorzystania języka pierwszego podczas lekcji języka angielskiego. Głównym założeniem badania była analiza użycia języka polskiego przez uczniów podczas zadania komunikacyjnego wykonywanego w kilkuosobowych grupach. W związku z powyższym, kluczowym problemem badawczym jest pytanie o funkcję, jaką J1 pełni podczas zadań tego typu. Co więcej, istotną kwestią jest też podejście uczniów do używania bądź też zupełnego wykluczenia J1 podczas lekcji oraz zweryfikowanie, czy to, co mówią o J1, przekłada się na to, co robią podczas zajęć.

Uczestnicy badania

Badani to czternaścioro uczniów drugiej klasy liceum (czyli połowa klasy, która stanowi jedną grupę podczas zajęć językowych) w wieku 17-18 lat. Dwanaścioro spośród nich to dziewczęta, a dwoje – chłopcy. Ich poziom znajomości J2 można określić jako średniozaawansowany (B1 lub B2). Spośród badanych, 43% nie ma żadnego kontaktu z językiem angielskim poza klasą językową. Pozostali mają kontakt z tym językiem poprzez uczestnictwo w dodatkowych kursach językowych lub korepety-

cjach, czytanie książek oraz oglądanie filmów w języku angielskim. Średnia ocen z języka angielskiego za poprzedni semestr wyniosła dla tej grupy badanych w przybliżeniu 4 (w skali ocen 1-6), ale oceny poszczególnych osób wahały się od 2 do 5, więc można stwierdzić, że poziom grupy jest silnie zróżnicowany.

Narzędzia badawcze

Dane do przeprowadzenia badania pozyskiwane były za pomocą kwestionariuszy oraz nagrań audio. Zostało ono poprzedzone badaniem pilotażowym, które wykazało, jakie trudności pojawiają się podczas przeprowadzania nagrań pracy w grupach. Badanie pilotażowe przeprowadzone w gimnazjum uświadomiło autorce, że uczniowie na tym poziomie edukacji nie posiadają wystarczających umiejętności językowych, by można było przeprowadzać z ich udziałem tego typu badania ze względu na nadmierne użycie J1 oraz brak umiejętności pracy w grupach przy użyciu języka obcego. Jeśli chodzi o same narzędzia badawcze, to ankiety miały na celu zebranie informacji o uczniach oraz o roli jaką J1 odgrywa podczas lekcji języka angielskiego. W tym celu użyta została zaadaptowana przez autorkę artykułu wersja kwestionariusza opracowanego przez Al-Nofaie (2010) zawierająca zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte. Kwestionariusze zostały przetłumaczone na język polski w celu ułatwienia przeprowadzenia badania, a zwłaszcza ułatwienia badanym zrozumienia treści kwestionariusza. Kwestionariusze w części zamkniętej wykorzystują czterostopniową skalę Likerta, której zastosowanie miało na celu uniknięcie sytuacji, kiedy uczniowie przeważnie wybierają środkową opcję w pięciostopniowej skali Likerta (McKay, 2006). Do kwestionariusza zostały dodane pytania dodatkowe mające formę pytań otwartych.

Procedura badawcza

W celu przeprowadzenia nagrania uczniowie zostali podzieleni na trzyosobowe lub czteroosobowe grupy. Ich zadanie polegało na opisie

czterech obrazków tematycznie związanych z wakacjami oraz przedyskutowaniu trzech pytań. Użyte zadania są zbliżone do egzaminacyjnych zadań maturalnych. Wnioski z dyskusji w grupach zostały następnie przedstawione na forum klasy przez jednego członka każdej z grup i poddane ewaluacji. Osobą nadzorującą pracę uczniów i pełniącą funkcję nauczyciela podczas tych zajęć lekcyjnych była autorka badania. Miało to na celu zapewnienie kontroli nad strukturą badania. Natomiast użycie dwóch lub więcej metod badawczych, czyli zastosowanie triangulacji, miało na celu zapewnienie większej wiarygodności wyników badania (Ellis, 2005).

WYNIKI BADANIA

Uzyskane dane zostały poddane zarówno analizie jakościowej (transkrypcja nagrań), jak i ilościowej (wyniki kwestionariuszy). Odpowiedzi uzyskane w kwestionariuszach zostały zweryfikowane poprzez analizę transkrypcji nagrań. Poszczególne elementy badania są zobrazowane w sposób graficzny, a także opisane i omówione. Wyniki zostały podzielone na dwie części i osobno odnoszą się do obu etapów badania.

Kwestionariusze

W kwestionariuszach uczniowie najczęściej zgadzali się ze sformułowaniem: „Wolę, gdy angielskie struktury gramatyczne są wyjaśniane przez nauczyciela po polsku." Co ważne, odpowiedzi uczniów nie były zbytnio zróżnicowane, co znaczy, że odpowiedzieli oni na to pytanie używając wyłącznie opcji „zgadzam się całkowicie" lub „zgadzam się". Oznacza to, że postawa uczniów wobec przedstawiania zagadnień i struktur gramatycznych w języku polskim jest całkowicie pozytywna. Taki wynik prawdopodobnie wynika z faktu, że wyjaśnianie gramatyki za pomocą J1 usprawnia ten proces, jest bardziej zrozumiałe dla uczniów i tym samym znacznie bardziej efektywne.

W przypadku prezentowania nowego słownictwa („Wolę, gdy podczas lekcji nowe słownictwo jest tłumaczone na język polski.") uczniowie

stwierdzili, że powinno być ono tłumaczone na język ojczysty. Ten mało skomplikowany sposób prezentowania nowego słownictwa prawdopodobnie wydaje się uczniom najbardziej efektywny.

Uczniowie preferują również używanie J1 w celu wyjaśniania trudnych zadań („Wolę, gdy nauczyciel wyjaśnia trudne zadania po polsku."). Co więcej, znaczna większość badanych woli, kiedy polecenia na teście są podane w języku polskim („Czuję się bardziej komfortowo, kiedy polecenia na teście są podane po polsku."). Z pewnością można stwierdzić, że polecenia w języku ojczystym ułatwiają uczniom zrozumienie całego zadania, a co za tym idzie, obniżają liczbę błędów wynikających z błędnej interpretacji polecenia, co ma szczególne znaczenie podczas testu. Jednak, jeśli chodzi o polecenia pojawiające się podczas lekcji, to uczniowie mieli podzielone zdania co do języka, jaki powinien być stosowany w celu ich podawania – niektórzy przyznali, że preferują J1, inni woleli J2. Możliwe, że takie różnice wynikają ze zróżnicowania w poziomie uczniów, a fakt, że jedni preferują użycie J2 wynika z tego, że są już przyzwyczajeni do typowego słownictwa i struktur, które pojawiają się w poleceniach wydawanych przez nauczyciela. Można więc wnioskować, że mimo iż spora liczba uczniów woli podawanie poleceń w J2, to prośba o wyjaśnienie w przypadku, kiedy coś jest niezrozumiałe, zazwyczaj będzie pojawiać się w J1.

Natomiast, kiedy lekcja jest nudna, uczniowie stanowczo nie chcą, żeby pojawiał się na niej język ojczysty (zdanie z kwestionariusza: „Wolę, kiedy nauczyciel używa języka polskiego, kiedy lekcja jest nudna"). Może to oznaczać, że uczniowie odbierają lekcję jako bardziej interesującą, kiedy jest podczas niej używany język obcy. Możliwe, że taka lekcja wymaga więcej skupienia i uwagi, przez co uczniowie nie mogą się rozpraszać ani skupiać na czymś, co nie jest związane z lekcją. Zapewne słowo „nudna" może być zrozumiane niejednoznacznie, ale w większości przypadków wiąże się ono z powtórką materiału lub omawianiem tematu, który zwyczajnie nie jest interesujący albo jest zbyt prosty. Co ciekawe, mimo że lekcje gramatyki zazwyczaj nie należą do szczególnie interesujących i lubianych przez uczniów elementów programu nauczania, to jednak, jak zostało już wcześniej wspomniane, uczniowie lubią,

kiedy podczas nich stosowany jest J1. Prawdopodobnie, mimo że gramatyka może być dla wielu uczniów nudna, to jest ona także z całą pewnością trudna, więc uczniowie w dużej mierze wolą, by J1 był obecny podczas jej omawiania.

Analiza kolejnych zdań z kwestionariusza odnosi się do używania J1 podczas pracy w grupach, co jest nieco odrębnym, ale szczególnie ważnym tematem, ponieważ jest on związany z kolejnym etapem badania, a mianowicie nagraniami zadań komunikacyjnych wykonywanych w grupach. Większość uczniów zgodziła się ze zdaniem: „Jeśli podczas pracy w grupach mówię o sprawach, które nie są związane z lekcją/tematem, używam języka polskiego". Uczniowie świadomie wybierają J1, by rozmawiać na tematy, które nie mają związku z lekcją, niezależnie od ich stopnia zdyscyplinowania i chęci do nauki, co potwierdzają nagrania. Podobnie przedstawia się sytuacja, kiedy podczas pracy w grupach pojawia się nieznane słownictwo lub struktura gramatyczna. Może to oznaczać, że J1 jest stosowany w celu rekompensowania braku odpowiedniej wiedzy w J2. Sytuacje, kiedy J1 jest używany w tym przypadku to np. pytanie w J1 kolegi lub koleżanki, jak powiedzieć dane słowo, używanie polskiego zamiennika w angielskiej wypowiedzi, czasem jest to próba „zanglizowania" danego słowa (np. przez dodanie końcówki *–s* do polskiego wyrazu lub zastosowanie angielsko-brzmiącej wymowy). Jeśli chodzi o gramatykę, to dzięki J1 istnieje możliwość, że wzajemne uczenie się (ang. *peer teaching*) może pomóc uczniom, których poziom zaawansowania w danym języku jest niższy. Wzajemne uczenie się najczęściej odbywa się za pośrednictwem J1 lub swoistej mieszanki J1 i J2, będącej przykładem zmiany kodu językowego w klasie językowej. To właśnie tylko dzięki możliwości włączenia J1 do dyskursu, wzajemne uczenie się staje się możliwe, ponieważ metajęzyk niezbędny do tłumaczenia zagadnień gramatycznych (będących często przedmiotem procesu wzajemnego uczenia się) jest w wielu przypadkach poza zakresem umiejętności językowych uczniów w J2.

Kiedy uczniowie chcą upewnić się, że zrozumieli zadanie, stosują J1. Jest to tendencja bardzo podobna do sytuacji, gdy mamy do czynienia

z tradycyjną interakcją uczeń-nauczyciel, a nie pracą w grupach. W takiej sytuacji użycie J1 wydaje się być sposobem, który pozwala zaoszczędzić czas. Co więcej, aby ćwiczenie zostało poprawnie wykonane należy upewnić się, że zostało ono zrozumiane. Warto też zauważyć, że uczniowie często pytają siebie nawzajem, na czym polega dane polecenie, nawet wtedy, kiedy nauczyciel zadaje wielokrotnie pytanie czy uczniowie rozumieją, co jest od nich wymagane i na czym polega zadanie. Podobnie było również w niniejszym badaniu, co zostało zauważone w nagraniach pracy w grupach. Jak pisze jedna z uczestniczek badania: „Czasem nie jestem pewna czy zrozumiałam zadanie lub pytanie, dlatego pytam koleżanki albo nauczyciela po polsku, żeby zrozumieć lub dowiedzieć się więcej." Świadczy to o tym, że dla uczniów J1 jest ściśle związany z głębszym zrozumieniem i nie obawiają się go używać, kiedy czegoś nie rozumieją.

Kolejną funkcją, jaką podczas zadań zespołowych pełni J1, jest nadzorowanie pracy grupy przez jej członków wyrażone w kwestionariuszu poprzez zdanie: „Podczas pracy w grupach używam języka polskiego, gdy zarządzam pracą grupy." Oznacza to użycie J1, np. w celu formowania grup, rozdawania materiałów, wskazywania osób, które mają się w danym momencie wypowiadać, podziału pracy wewnątrz danej grupy itp. Podobnie jak zdania omawiane wcześniej, tak i to przyniosło zaskakująco wysoki procent (około 86%) twierdzących odpowiedzi. Użycie J1 w wyżej wymienionych sytuacjach usprawnia pracę grupy i przyspiesza cały proces wykonywania zadania, tym samym jest to przykład użycia J1, które wpływa pozytywnie na pracę uczniów.

Zdanie „Fakt, że podczas pracy w grupach używam języka polskiego jest dla mnie rzeczą naturalną" odnosi się do odczuć, jakie w uczniach budzi użycie J1 podczas pracy zespołowej. Żadna z osób nie zaprzeczyła temu zdaniu zupełnie, ale warto podkreślić, że odpowiedzi na to pytanie były bardzo zróżnicowane. Jest to interesujące, zważywszy na fakt, że wszyscy uczestnicy badania używali J1 podczas pracy w grupach, która została nagrana na potrzeby tego badania. Zróżnicowanie w odpowiedziach może wynikać z indywidualnych różnic w ilości używanego języka ojczystego, ponieważ niektó-

rzy mogą używać go w nadmiernym stopniu, a inni w umiarkowanym. Ostatnie zdanie kwestionariusza („Czuję, że podczas pracy w grupach nadużywam języka polskiego.") wiąże się z oceną uczniów co do częstotliwości, z jaką używają J1 podczas pracy w grupach. Dla tego zdania odchylenie standardowe było największe spośród wszystkich uzyskanych w tym kwestionariuszu (wyniosło 0, 97), co oznacza, że odpowiedzi uczniów są w znacznym stopniu zróżnicowane. Mimo iż niemożliwe jest zweryfikowanie, czy poszczególni uczniowie mieli rację dokonując samooceny, to, jeśli chodzi o grupy, J1 był stanowczo nadużywany, co jest widoczne w tabeli zamieszczonej w kolejnej sekcji tego artykułu, gdzie poszczególne słowa w J1 i J2 dla każdej z grup zostały podliczone i zestawione ze sobą.

W pytaniach otwartych uczniowie zostali zapytani o to, co sprawia, że używają J1 podczas lekcji języka obcego, a co zniechęca ich do używania J1. Większość uznała, że używają J1, kiedy pojawia się nieznane im słownictwo. Cytując jednego z uczestników badania: „Używam języka polskiego, kiedy nie wiem jak coś powiedzieć po angielsku." Niektórzy z badanych stwierdzili, że używają J1, kiedy pojawiają się nieznane im struktury gramatyczne. Co ważne, obie kwestie są zgodne z wynikami uzyskanymi za pomocą kwestionariuszy, gdzie uczniowie najczęściej odpowiadali, że stosują J1, kiedy pojawia się nieznane słownictwo lub gramatyka. Ponadto, podobna sytuacja, według uczniów, ma miejsce również podczas pracy w grupach, nie tylko podczas tradycyjnej sytuacji lekcyjnej, gdzie język ojczysty pojawia się w przypadku styczności z nieznanym słownictwem lub gramatyką. Jak pisze jeden z uczestników badania, „Mój angielski nie jest wystarczająco dobry, by mówić wszystko po angielsku." Opinie uczniów, w których stwierdzają, że ich znajomość języka nie jest wystarczająca (zarówno jeśli chodzi o gramatykę, jak i o słownictwo) prawdopodobnie oznaczają, że badani uważają, iż ich poziom znajomości J2 nie jest na tyle zadowalający, by używać go bez uciekania się do J1, i w związku z tym pozwalają sobie na używanie języka ojczystego. Uczniowie stwierdzili nie tylko, że J1 ułatwia zrozumienie lekcji, ale że jest również językiem, w którym naturalnie porozumiewają się z kolegami

i koleżankami z klasy, co jest szczególnie widoczne w nagraniach. Jest to łatwiejsza forma porozumiewania się między sobą, ponieważ koledzy, w przeciwieństwie do nauczyciela, nie upominają, ani nie nakłaniają do mówienia po angielsku.

Z drugiej strony, jest wiele powodów, które sprawiają, że uczniowie jednak nie mówią cały czas po polsku i starają się wypowiadać w J2. Badani dali wyraz temu, że postrzegają porozumiewanie się podczas lekcji w J2 jako sprzyjające rozwojowi zdolności językowych. Oznacza to, że przynajmniej kilkoro spośród badanych jest wysoko zmotywowanych, by szlifować znajomość J2. Jak pisze jeden z uczestników badania: „Kiedy mówię po angielsku mam wrażenie, że cały czas się uczę (…), chciałbym nauczyć się więcej angielskiego słownictwa i mowy, bo w przyszłości chciałbym znać angielski w takim samym stopniu jak polski." Ta opinia pokazuje, że uczniowie wiążą z językiem angielskim długoterminowe plany i są świadomi jak ważne są małe kroki (takie jak na przykład używanie języka angielskiego w celu komunikacji podczas lekcji), by te długoterminowe plany mogły się spełnić. Co więcej, uczniowie twierdzą, że używają J2 zwłaszcza wtedy, kiedy chcą przećwiczyć coś, czego już się nauczyli, a także, kiedy temat lekcji brzmi znajomo. Jeden z badanych napisał: „Staram się nie używać polskiego, kiedy dobrze albo całkiem nieźle znam temat, który jest omawiany podczas lekcji, a także, kiedy znam odpowiednią gramatykę i słownictwo." Można stwierdzić, iż oznacza to, że gdy uczniowie czują się pewnie co do danego tematu lub zagadnienia gramatyczno-leksykalnego omawianego na lekcji, starają się nie używać języka polskiego. Prawdopodobnie jest to związane z tym, że kiedy mają okazję mówić o rzeczach, które są im znane, odczuwają większy komfort, a opanowane już słownictwo i gramatyka sprawia, że poziom stresu jest znacznie niższy, przez co rzadziej decydują się na użycie J1.

Nagrania

Zdania uczniów odnośnie tego, czy nadużywają języka polskiego podczas pracy w grupach są podzielone. Nieco więcej światła na ilość języka pierwszego w dyskursie uczniów może rzucić poniższa tabelka ilustrująca ilościową analizę nagrań.

Grupa	I		II		III		IV	
Liczba słów	755		832		698		630	
Czas	14:01:00		14:44		15:52		12:00	
Liczba słów/ Liczba słów (%)	Liczba słów	Liczba słów (%)	Liczba słów	Liczba słów (%)	Liczba słów	Liczba słów (%)	Liczba słów	Liczba słów (%)
Język polski	256	33.9	251	30.2	331	47.4	236	37.5
Język angielski	499	66.1	581	69.8	367	52.6	394	62.5

Tabela 1
Ilościowa analiza nagrań

Analizując powyższą tabelę można dostrzec, że procentowo ilość J1 w dyskursie poszczególnych grup waha się od 30,2% do aż 47,4%. Zapewne takie zróżnicowanie wynika z poziomu członków poszczególnych grup, ale w szczególności grupa III w dużym stopniu nadużywa J1, ponieważ jego ilość w nagraniu wynosi niemalże 50% wszystkich wypowiedzi. Oczywiście taka ilościowa analiza nie mówi zbyt wiele, szczególnie jeśli chodzi o powody, dla których J1 był używany i o funkcje, jakie pełnił. Te informacje oddaje jakościowa analiza nagrań. Poniżej przedstawiona została także próba klasyfikacji jedynie najczęstszych funkcji, jakie w wypowiedziach uczniów w tym badaniu pełnił J1. Zostały one podzielone na poszczególne kategorie, opisane oraz opatrzone przykładami pochodzącymi z badania.

Negocjacja form i znaczeń

S4: If I have more money I I I'm drive, ***nie****?* – problem w użyciu języka (ang. *trigger*)
S2: ***co****?* – sygnał, że wystąpił problem (ang. *indicator*)
S4: driven. – odpowiedź (ang. *response*)
S2: driven? – reakcja na odpowiedź (ang. *reaction to response*)
S4: driven.
S2: Driven ***to jest trzecia forma od*** *drive,* ***nie****?*

S4: ***A już widzę****. Driven, driven, driven on Japan.*
S2: ***Ale czemu ty mówisz*** *driven?*

W tym przykładzie wszystkie elementy negocjacji formy zgodnie z modelem zaproponowanym przez Varonis i Gass (1985) są obecne. Zdanie *"If I have more money I I I'm drive,* ***nie?"*** inicjuje negocjację poprzez zaistniały problem w użyciu języka (ang. *trigger*). Następnie członkowie dyskursu sygnalizują (ang. *indicator*) koledze, który popełnił błąd, że jego wypowiedź jest niegramatyczna, poprzez „Co?". Następnym krokiem jest *reakcja*, czy też *odpowiedź* (ang. *response*) osoby, która popełniła błąd, podczas której powinien on zostać już samodzielnie poprawiony. Jednak w tym przypadku uczniowi nie udaje się samodzielnie poprawić błędnej wypowiedzi. Niemniej jednak, następuje *reakcja na odpowiedź* (ang. *reaction to response*), która przybiera formę dość długiej wymiany zdań zarówno w J1 jak i J2, której celem jest, aby uczeń, który zapoczątkował negocjację poprzez swój błąd, w końcu wyartykułował poprawną wersję wypowiedzi. Negocjacja formy w J2 jest niemalże niemożliwa ze względu na skomplikowany metajęzyk związany z gramatyką i potrzebę powiązania zdania angielskiego z jego polskim odpowiednikiem. W związku z tym, uczniowie korzystają z J1 jako pomocniczego zasobu językowego i łączą ze sobą oba języki w tej samej wypowiedzi. Ma to bardzo pozytywny efekt, ponieważ ułatwia uczniom negocjację form i znaczeń.

Wyjaśnianie nieznanych słów

Sytuacja 1:
S1: ***Co to jest to*** *„package"?*
Sytuacja 2:
S1: I want say ***Ateny. No nie wiem jak są Ateny****.*
S2: Athens.
S1: Athens and Roma.

Dane uzyskane za pomocą kwestionariuszy odpowiadają danym z transkrypcji. Mimo że uczniowie są świadomi, że w pewnych sytuacjach powinien być stosowany J2, zwłaszcza kiedy to, o co pytają nie jest zbyt skom-

plikowane i nie wymaga używania wyszukanego języka, to jednak nadal uciekają się do J1. W sytuacji pierwszej uczniowie zapewne doskonale wiedzą, że można byłoby użyć zwrotu: „What does *package* mean?", jednak nie robią tego. Podobnie wygląda to w sytuacji drugiej. Można zastanawiać się nad powodem, dla którego w takich sytuacjach używany jest J1. Jak wynika z ankiet, uczniowie wolą tłumaczenie nieznanych słówek z języka polskiego na angielski. Poza tym, zapewne nie oczekują, że kolega lub koleżanka udzieli im odpowiedzi na ich pytanie o znaczenie lub tłumaczenie danego słowa w J2, a wręcz oczekują odpowiedzi w J1, więc dlaczego mieliby zadawać pytanie w J2? Dlatego też taki sposób postępowania zdaje się być naturalny.

Kreatywna gra językowa

Sytuacja 1:
S4: ***Będę jadł*** *a lot of sushi (śmiech)* ***łyżkami dla inwalidów****.*
Sytuacja 2:
S1: (…) And I can see Daria who is ***kaszle****.*
S2: ***Dusi się.***

Kreatywne i świadome użycie J2 wraz z J1 jest przejawem tego, że uczniowie czują się komfortowo z dwoma językami. Jakkolwiek niewłaściwy wydaje się przykład z sytuacji pierwszej, w zamiarze był to jedynie żart. Jeśli chodzi o sytuację drugą, to warto wspomnieć, że w nagraniu uczniowie próbują wymówić polskie słowa z angielskim akcentem. Uczniowie bawią się językami, a język ojczysty wspomaga system J2. Oba języki mieszają się ze sobą w sposób charakterystyczny dla zmiany kodu językowego u osób dwujęzycznych.

Nadzorowanie pracy grupy przez jej członków

S3: I think package holidays has lot of advantages. For example, you don't have to worry about our flight, hotel, food. But I think it's more expensive than holidays on your own. ***Teraz Maja coś powie****.*

Mimo, że wypowiedź jednego z uczestników badania przedstawiona powyżej przedstawia względnie poprawny, jak na stopień zaawansowania uczestnika badania, angielski, to uczeń ten, po zakończeniu swojej wypowiedzi, dodaje zdanie po polsku w celu wyznaczenia kolejnej osoby, która będzie się wypowiadać. Możliwe, że J1 przyspiesza cały proces nadzorowania pracy grupy. Prawdopodobnie kiedy uczniowie zmieniają język wypowiedzi na J1, by mówić o tym, czyja teraz kolej na wypowiedź, poprzez zmianę kodu językowego zaznaczają, że ich wypowiedź ma inną funkcję, lub że następuje zmiana tematu.

Wyjaśnianie polecenia

S2: ***Jakie są zalety i wady wakacji ogólnie czy tylko tych? (...) Jakbyś miał do wyboru, jakbyś miał szansę jechać gdzieś na wakacje, to gdzie byś pojechał i co byś tam robił?***

Mimo że w kwestionariuszach zdania na temat języka, jaki powinien być używany w celu wyjaśniania poleceń były podzielone, tzn. około połowa badanych przyznała, że wolałaby, żeby polecenia były przedstawiane po polsku, to druga połowa optowała za językiem angielskim. Jednakże w nagraniach pracy w grupach widać, że w celu wyjaśniania poleceń preferowany jest język polski, mimo że uczniowie mieli wcześniej okazję zapytać po angielsku bądź też po polsku osobę przeprowadzającą badanie o wszystkie niejasności, jakie nasuwają się w związku z zadaniem. Uczniowie wyraźnie wolą, by polecenie wyjaśniła im w J1 osoba z ich grupy, która zrozumiała je lepiej niż oni sami, a nie nauczyciel.

Rozmawianie na tematy niezwiązane z zadaniem bądź lekcją

S3: ***Wpisywała np. z matmy?***
S1: ***Nie****.*
S3: ***Czyli mamy np.?***

Rozmowy na tematy, które nie mają związku z lekcją, są oczywiście zmorą każdego nauczyciela, ale nie byłyby one jeszcze takie złe, gdyby na lek-

cjach J2 odbywały się w tym właśnie języku. W badaniu występują przykłady takich rozmów – mimo obecności dyktafonu uczniowie najwyraźniej nie krępowali się i nie dość, że bardzo często używali J1, to dodatkowo robili to w celu porozmawiania na tematy niezwiązane z lekcją. Jest to przykład negatywnego użycia języka polskiego podczas lekcji języka obcego. Niesłychanie trudnym zadaniem byłoby porównanie częstotliwości występowania sytuacji, kiedy J1 jest używany, by rozmawiać na tematy, które nie są związane z lekcją i sytuacji, kiedy użycie J1 jest pozytywne (np. wzajemne tłumaczenie sobie zagadnień gramatycznych przez członków grupy, czy też inne sytuacje, które zostały omówione w powyższych sekcjach artykułu). Mimo że niekoniecznie zawsze użycie J1 wiąże się z rozmowami odbiegającymi od tematu lekcji, to z własnego doświadczenia (zarówno ucznia jak i nauczyciela) mogę stwierdzić, że dzieje się to bardzo często, gdy język polski pojawia się w dyskursie uczniów i może negatywnie wpływać na naukę języka obcego.

OGRANICZENIA BADANIA

Warto również zwrócić uwagę, że badanie opisane w tym artykule ma swoje wady, na które należałoby zwrócić uwagę podczas przeprowadzania kolejnego projektu badawczego tego typu. Po pierwsze, liczba uczestników badania jest stosunkowo mała, szczególnie, jeśli chodzi o kwestionariusze. Dlatego istotne jest, aby wyniki uzyskane za pomocą kwestionariuszy zostały zweryfikowane za pomocą kolejnego narzędzia badawczego, tj. nagrań. Pamiętać jednak należy, iż nagrania audio nie zawsze mogą być uznane za odzwierciedlenie tego, co faktycznie dzieje się podczas lekcji, ponieważ uczniowie mogą być onieśmieleni faktem, że są nagrywani lub mogą próbować wypaść w nagraniu szczególnie korzystnie pod względem językowym. W nagraniach, które pojawiły się w tym badaniu, można zauważyć, że uczniowie czują się swobodnie, mimo że wszystko, co mówią, jest nagrywane – nie stronią od używania J1, żartują, a nawet rozmawiają na tematy, które nie są związane ani z zadaniem, ani z lekcją. Zasadne wydaje się przeprowadzenie podobnego badania na znacznie większą skalę, by zweryfikować, czy założenia i wyniki, które

uzyskano w tym badaniu są prawdziwe, jeśli brana pod uwagę jest większa grupa bardziej zróżnicowanych uczestników. Przydatna byłaby również analiza i sprawdzenie skuteczności sposobów na ograniczenie niepożądanego użycia J1 podczas lekcji, które nie ograniczałyby jednocześnie występowania pozytywnych przykładów, w których pojawia się J1 (np. negocjacja formy lub wzajemne uczenie się). Jako że temat użycia J1 podczas lekcji J2 pozostaje kontrowersyjny, a J1 na lekcji języka obcego ma zarówno swoje dobre, jak i złe strony, należy tej kwestii poświecić więcej uwagi i poddać ją dalszym badaniom.

ZAKOŃCZENIE

Wyniki badania wyraźnie pokazują tendencję uczniów do używania dwóch języków podczas lekcji oraz ich pozytywną postawę wobec włączania J1 zarówno w toku tradycyjnej lekcji, jak i podczas pracy w grupach. Uczniowie są też świadomi, że J1 nie powinien być nadużywany ani przez nich, ani przez nauczyciela. Te teoretyczne założenia nie zawsze znajdują jednak zastosowanie w rzeczywistości, czyli podczas lekcji, co pokazują nagrania pracy w grupach, gdzie mimo że J1 jest stosowany, kiedy zachodzi taka potrzeba, to jednak jest on też wyraźnie nadużywany. Jak wynika z badania, język ojczysty na lekcjach języka obcego ma wiele funkcji i w wielu wypadkach nie wpływają one negatywnie na całość lekcji i przekaz wiedzy. Używając J1 uczniowie mogą zrozumieć, o czym jest mowa, a także mają możliwość odwołania się do środków językowych, które są w ich zasięgu i na których mogą polegać (J1), by wesprzeć proces przyswajania kolejnego języka. Warto jednak dodać, iż pomimo wielu pozytywnych aspektów używania J1, powinno się dążyć do eliminowania nadmiernej ilości J1 w dyskursie podczas lekcji J2 i starać się jak najczęściej zastępować go językiem obcym zawsze wtedy, kiedy pozwala na to stopień zaawansowania uczniów oraz inne czynniki.

Al-Nofaie, H. 2010. The attitudes of teachers and students towards using Arabic in EFL classroom in Saudi public schools – a case study. *Novitas Royal (research on Youth and Language)*. 4(1): 64-95.

Ausubel, D. P. 1963. *The psychology of meaningful verbal learning*. Oxford: Grune & Stratton.

Brown, D. H. 2000. *Principles of language learning and teaching*. New York: Pearson Education.

Butler, Y. i Hakuta, K. 2006. Bilingualism and second language acquisition. [W]: Bhatia, T. K. i Richie, W. C. (red.) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing. 114–144.

Cook, V. 2003. *Changing the first language in the L2 user's mind*.http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/FXintro.htm (17.06.2012).

Ellis, R. 2005. *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

Kiermasz, Z. 2011. Investigating the use of L1 in group work during English lessons. *Niepublikowana praca licencjacka*. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis*. London: Longman.

Macaro, E. 2009. Teacher use of codeswitching in the second language classroom: exploring „optimal" use. [W:] Turnbull, M. i Dailey-O'Cain, J. (red.) *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters: Bristol, Buffalo, Toronto. 35-49.

McKay, S. L. 2006. *Researching second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Meyer, H. 2008. The pedagogical implications of L1 use in the L2 classroom. http://www.kyoai.ac.jp/college/ronshuu/no-08/meyer1.pdf (14.05.2012).

Pawlak, M. 2009. Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego. [W:] Pawlak, M., Mystkowska-Wiertelak, A. i Pietrzykowska, A. *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. 311-338.

Varonis, E i Gass, S. 1985. Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics*. 6: 71-90.

Internetowe słowniki dla zaawansowanych użytkowników języka angielskiego i ich wykorzystanie do nauki w szkołach państwowych

Marek Molenda
Uniwersytet Łódzki

Internetowe słowniki języka angielskiego przeznaczone dla uczniów o wysokim poziomie zaawansowania językowego są bardzo pożytecznymi narzędziami zarówno do nauczania jak i samodzielnego uczenia się. Posiadają one szereg udogodnień pozwalających użytkownikowi na uzyskanie rozległej wiedzy dotyczącej danego zwrotu, jego znaczenia oraz sposobu używania, czy też synonimów. Ponadto uczeń może skorzystać z zasobów multimedialnych (efekty dźwiękowe obrazujące znaczenie, nagrana wymowa, ilustracje), a nawet uzyskać podstawowe informacje na temat kultury i historii krajów obszaru anglojęzycznego. Bardzo ważny jest także fakt, iż są one dostępne za darmo, dla każdej osoby posiadającej dostęp do Internetu.

Artykuł prezentuje wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów łódzkich liceów ogólnokształcących. Badanie opierało się na użyciu ankiet, a jego celem było sprawdzenie wiedzy, jaką uczniowie posiadają o wyżej wymienionych słownikach (jak i o pozostałych słownikach dostępnych na polskim rynku w wersji książkowej lub elektronicznej), oraz jak używają ich na co dzień. Wyniki sugerują, iż wiedza uczniów na temat wspomnianych pomocy naukowych jest niepełna oraz że źródła, których używają, nie są całkowicie dostosowane do ich potrzeb i możliwości językowych. Co więcej, informacje na temat dostępnych słowników są zdobywane głównie przy użyciu internetu, co wskazuje na niepokojącą marginalizację roli nauczyciela jako osoby, która pomaga uczniowi korzystać z różnych źródeł wiedzy, także w trakcie samodzielnej nauki.

Słowa kluczowe: słowniki, słowniki jednojęzyczne, uczniowie o wysokim poziomie zaawansowania językowego, nauczanie języka angielskiego.

DOSTĘPNOŚĆ I FUNKCJONALNOŚĆ SŁOWNIKÓW INTERNETOWYCH

Obecnie na polskim rynku wydawniczym można nabyć cztery słowniki języka angielskiego przeznaczone dla zaawansowanych uczniów: *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (w skrócie OALD), *Cambridge Advanced Learner`s Dictionary* (CALD), *MacMillan English Dictionary* (MED) oraz *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE). Wszystkie one posiadają swoje wersje elektroniczne[1], dostępne w formie płyty CD/DVD dołączonej do wersji książkowej. Pomimo stosunkowo wysokiej ceny tych pozycji (w chwili przeprowadzenia badania w 2010 r. cena najtańszych egzemplarzy znalezionych przy pomocy internetowej porównywarki produktów wahała się od 95 do 120 zł w zależności od wydawnictwa), istnieje możliwość skorzystania z zasobów oferowanych przez te źródła bezpłatnie w sieci. Na wymienionych poniżej czterech stronach internetowych można bowiem znaleźć zubożoną pod względem ilości informacji i funkcjonalności wersję elektroniczną każdego z wyżej wymienionych słowników:

- OALD – http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/
- CALD – http://dictionary.cambridge.org/
- MED – http://www.macmillandictionary.com/
- LDOCE – http://www.ldoceonline.com/

Chociaż żadna z wymienionych wersji sieciowych nie pozwala na dostęp do wszystkich zasobów oferowanych przez odpowiadające im słowniki w wersji CD/DVD (Rizo-Rodriguez, 2008), to braki te można z powodzeniem uzupełnić poprzez stosowanie więcej niż jednego słownika, np. MED jako jedyny oferuje synonimy do każdego hasła, a tylko w OALD można znaleźć tematyczne zestawy ilustracji (np. rodzaje samochodów) . Funkcje te są dostępne w każdej wersji elektronicznej (szczegółowe informacje można zaleźć w: Molenda, 2010: 7-24).

Dlatego też niewskazane wydaje się rozpatrywanie wspomnianych słowników osobno – dużo bardziej praktyczne zdaje się być podejście

1 Zgodnie z konwencją przyjętą w literaturze anglojęzycznej, zwrot "wersja elektroniczna" (*electronic dictionary*) odnosi się do wersji dostępnej na płycie CD/DVD dołączonej do słownika. Zwroty "wersja sieciowa", czy "wersja internetowa" odnoszą się do słownika dostępnego za darmo w internecie (*online*/*Internet dictionary*).

uznające je za jedno źródło wiedzy, w którym poszczególne informacje mogą być znalezione w odpowiednich „segmentach". Z tego również powodu, w artykule celowo unika się porównywania jakości produktów poszczególnych wydawnictw, zamiast tego koncentrując się na ogólnych korzyściach, jakie uczniowie mogą odnieść używając wszystkich czterech pozycji.

Pierwszym celem tego artykułu jest odpowiedź na pytanie: Co uczniowie mogą znaleźć w internecie? Poniższa lista przedstawia informacje, które można uzyskać używając MED, OALD, CALD oraz LDOCE. Niektóre z wymienionych funkcji zostały dodane przez wydawnictwa już po zakończeniu badania opisanego w drugiej części artykułu i dlatego nie były one wymienione w kwestionariuszach. Autorowi zależy przede wszystkim na zaprezentowaniu jak najbardziej aktualnych danych i dlatego funkcje te zostały wymienione w poniższym zestawieniu, gdzie zaznaczono je poprzez podkreślenie.

- Definicja napisana prostym językiem – podstawowa cecha wszystkich ZSJA[2] zarówno w wersji papierowej jak i cyfrowej. W przypadku pojawienia się w definicji trudniejszych słów lub zwrotów, istnieje możliwość sprawdzenia ich poprzez dwukrotne kliknięcie, lub otworzenie linku (w zależności od wersji).
- Przykłady użycia danego słowa oraz jego najczęstsze kolokacje (zazwyczaj napisane wytłuszczonym drukiem dla większej czytelności) umożliwiają uczniowi prawidłowe zastosowanie słowa/zwrotu w praktyce, a także pokazują niuanse, które nie zawsze da się ująć w definicji (np. mocna *herbata* to strong *tea,* ale mocny *silnik* to powerful *engine*).
- Informacje o użyciu danego słowa w języku (np. czy słowo pochodzi z języka oficjalnego, nieformalnego, czy jest slangowe, obraźliwe, wulgarne, literackie, czy archaiczne).
- Informacje o częstotliwości występowania danego słowa/zwrotu w języku (MED – 3500 najczęściej używanych słów), także z po-

2 Skrót ZSJA pochodzi od słów "zaawansowane słowniki języka angielskiego" i jest stosowany w artykule dla określenia czterech słowników wymienionych we wstępie.

działem na język mówiony i pisany (LDOCE – 3000 słów najczęściej używanych w piśmie i 3000 słów najczęściej używanych w mowie).

- Informacje o formach nieregularnych np. czasowników, przymiotników czy też zmianach ortograficznych zachodzących przy okazji procesów słowotwórczych (np. pojawienie się podwójnego *r* w niektórych formach utworzonych od wyrazu *occur*, takich jak *occurred,* czy *occurring* itp.).
- Informacje w formie krótkich notatek na temat stosowania wybranych słów, najczęściej popełnianych błędów itp.
- Informacje o słowach występujących tylko w Wielkiej Brytanii lub Ameryce Północnej, podanie odpowiedników.
- Transkrypcja fonetyczna wyrazów zgodna ze standardami Międzynarodowego Alfabetu Fonetycznego (*International Phonetic Alphabet*), który jest obecnie używany w podręcznikach i innych pomocach naukowych oraz np. w Wikipedii. W przypadku różnic między wymową stosowaną w Wielkiej Brytanii a Stanach Zjednoczonych podane są obie dopuszczalne wersje.
- Nagrania poprawnej wymowy – w wersji amerykańskiej oraz brytyjskiej. Niektóre słowniki zawierają również transkrypcję oraz nagrania różnych wersji wymowy tego samego słowa w ramach jednego akcentu. Na przykład słowo *łazienka – bathroom* można wymówić jako /'bɑːθrʊm/ lub /'bɑːθruːm/ w brytyjskiej odmianie angielskiego oraz /'bæθruːm/ lub /'bæθrʊm/ w akcencie amerykańskim.
- Idiomy, czyli utarte wyrażenia, których znaczenie wykracza poza sumę znaczeń ich składników (np. *kick the bucket* – dosł. „kopnąć wiadro", odpowiednik polskiego „kopnąć w kalendarz") oraz przysłowia. Należy nadmienić, iż dla znalezienia danego idiomu/przysłowia wystarczy wpisać w oknie wyszukiwania jeden z jego elementów (nie licząc słów o bardzo dużej częstotliwości występowania, np. czasownika *to be*, czy też spójnika *and*). Na przykład, aby znaleźć przysłowie *The early bird catches the worm* (najczęściej podawany polski odpowiednik: „Kto rano wstaje, temu Pan Bóg daje") wystarczy wpisać *early*, *bird*, *worm*, czy też *catch*.

- Metafory pojęciowe – metaforyczne, chociaż utarte i standardowe użycie wyrazów w języku codziennym, które pozwala użytkownikom zdefiniować bardziej abstrakcyjne pojęcia, takie jak szczęście, miłość, złość, sukces przy pomocy prostych zjawisk (np. położenie obiektów w przestrzeni). Przykładem wzoru tworzenia metafory pojęciowej może być stwierdzenie: „szczęście jest na górze, smutek na dole" (ang. *happy is up*). Używając tego wzoru można łatwo wydzielić związki frazeologiczne/wyrazy, które odpowiadają takiemu obrazowi świata. Będą to np. angielskie stwierdzenia *I am on cloud nine* lub *I am down*, czy ich polskie odpowiedniki „jestem w siódmym niebie" i „jestem zdołowany". W ZSJA można znaleźć gotowe zestawienia różnych związków frazeologicznych i wyrazów, których jedyną wspólną cechą jest to, że łączy je jakaś nadrzędna metafora pojęciowa (np. wspomniane *happy is up*). Ułatwia to zapamiętywanie słownictwa i zrozumienie logiki stojącej za pozornie bezsensownymi zwrotami, zwłaszcza jeżeli dana metafora nie występuje w kręgu kulturowym ucznia.
- Synonimy danego słowa/zwrotu. W przypadku występowania więcej niż jednego znaczenia, np. *kill* w znaczeniu „pozbawić kogoś życia" i *kill* jako „przysparzać ból" (*my legs are killing me* – „nóg nie czuję") uczeń może znaleźć osobny zestaw synonimów dla każdego znaczenia. Spis synonimów jest szczególnie potrzebny w czasie tworzenia prac pisemnych, kiedy zwroty zbyt utarte i ogólne należy zastępować słownictwem bardziej precyzyjnym i wyszukanym. Na przykład, po otwarciu zestawu synonimów czasownika *kill* w znaczeniu „zabić", można znaleźć czasownik *assassinate*, który odnosi się do mordu skrytobójczego, dokonanego na kimś będącym ważną osobistością. Słowo to będzie niezbędne np. w tekście na temat zabójstwa Kennedy'ego.
- Ilustracje prezentujące znaczenie tych słów, które trudno opisać jedynie za pomocą definicji (np. niektóre owoce, warzywa, czy gatunki drzew).
- Tematyczne zestawy ilustracji prezentujące różne odmiany danego obiektu (samochody, warzywa itp.) oraz części składowe wybranej rzeczy (np. części samolotu, samochodu itp.).

- Nagrania pomagające zrozumieć znaczenie danego hasła, np. w przypadku wyrazów oznaczających konkretny dźwięk (taki jak: „szuranie") jak i w przypadku gatunków muzyki (krótkie nagrania np. jazzu, muzyki klasycznej, rock and rolla itp.).
- Informacje na temat kultury i historii, na przykład hasła takie jak *Horatio Nelson*, ulica *Pall Mall*, czy *William Shakespeare* opatrzone krótką notatką zawierającą najważniejsze fakty i daty.
- Dodatkowe informacje na temat skutecznego używania słownika (jak poprawnie wpisywać zapytania, co oznaczają symbole transkrypcji fonetycznej oraz inne symbole użyte na stronie itp.). Ponadto podane są adresy e-mailowe, pod które można wysyłać uwagi/prośby dotyczące słowników.[3]

Należy po raz kolejny podkreślić, że jedynie znajomość wszystkich czterech słowników sieciowych zapewni użytkownikom pełny dostęp do opisanych powyżej funkcji i informacji. Jednak nawet przy „łączonym" sposobie wyszukiwania (praca z wieloma słownikami naraz), znalezienie danej informacji może okazać się szybsze niż w przypadku wersji papierowej.

BADANIE

ZSJA, jako bogaty zasób wiedzy dostępny w sieci bezpłatnie, powinny cieszyć się uznaniem uczniów, zwłaszcza jeżeli weźmie się pod uwagę, że uczniowie posiadają powszechny dostęp do internetu w szkole (jak wynika z ankiety opisanej poniżej jest to 100% respondentów) oraz w domu (co najmniej 98%[4]). Ponadto, osoby w wieku 16-19 lat są, jak zauważyli Sharma i Barret (2007), „rodzimymi użytkownikami technologii cyfrowych" (*digital natives*) .

Dlatego też pierwotne założenia badania dotyczącego użycia ZSJA przeprowadzonego wśród uczniów liceów opierały się na hipotezie, że ucznio-

3 Autor pragnie nadmienić, iż skorzystał z tej możliwości w przypadku jednego ze słowników i jego spostrzeżenia zostały wzięte pod uwagę przez osoby redagujące stronę internetową.

4 Pytanie o dostęp do internetu w domu zostało w jednej ankiecie pominięte, najprawdopodobniej przypadkowo.

wie dobrze znają wyżej wspomniane słowniki, także w ich wersji internetowej, a nauczyciele języka angielskiego nie „nadążają" za ich wiedzą.

Uczestnicy badania

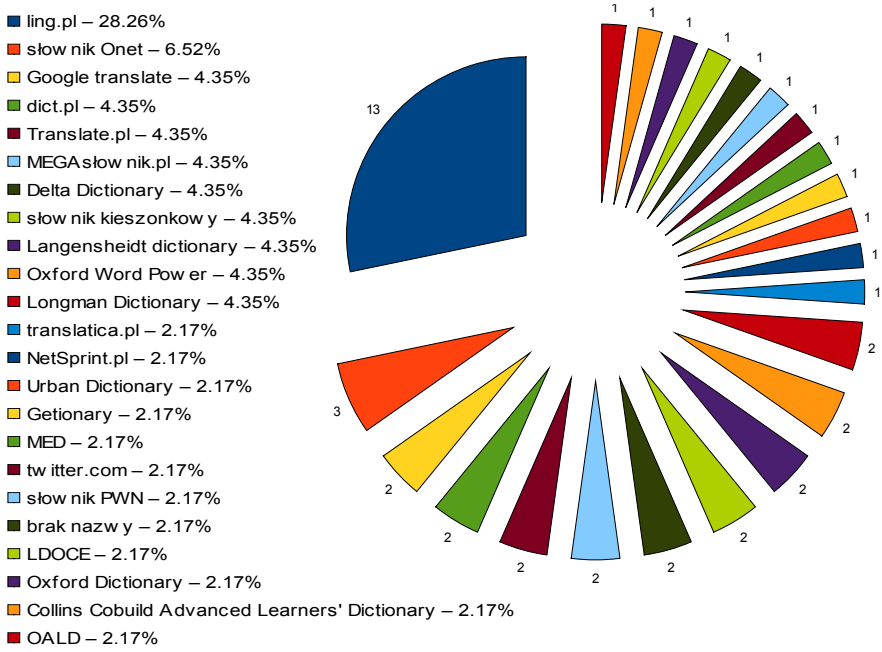
Do badań wybrano cztery grupy uczniów w wieku od 16 do 19 lat z trzech łódzkich państwowych liceów ogólnokształcących (w sumie 50 osób – 22 mężczyzn i 28 kobiet). Podstawowym kryterium doboru była ocena danej grupy przez nauczyciela prowadzącego zajęcia z języka angielskiego. Wszyscy nauczyciele potwierdzili, że – biorąc pod uwagę stopień zaawansowania językowego swoich podopiecznych – powinni oni używać do nauki głównie ZSJA jako źródeł jednojęzycznych i bogatych w treści leksykalne.

Narzędzia badawcze

Na potrzeby badania skonstruowano ankietę, którą podzielono na trzy części. Pierwsza z nich zawierała pytania dotyczące słowników używanych obecnie przez uczniów, a także dostępu ankietowanych do internetu w szkole oraz w domu. Druga sekcja kwestionariusza miała za zadanie sprawdzenie wiedzy uczniów dotyczącej zasobów słownikowych dostępnych w sieci i poza nią, natomiast w trzeciej zadano pytania o źródła wiedzy na temat ZSJA. Wymienione powyżej części składały się zarówno z pytań otwartych jak i zamkniętych.

Wyniki

Pierwsze pytania w ankiecie dotyczyły wszystkich słowników języka angielskiego, do których uczniowie mają dostęp – bez względu na ich formę. Jak się okazało, 54% uczniów twierdzi, że ma dostęp do ZSJA (w tym tylko 10% wskazuje na wersję internetową). Następnie uczniowie zostali poproszeni o zaznaczenie, których słowników używają najczęściej w czasie samodzielnej nauki. Wyniki prezentuje następujący wykres:

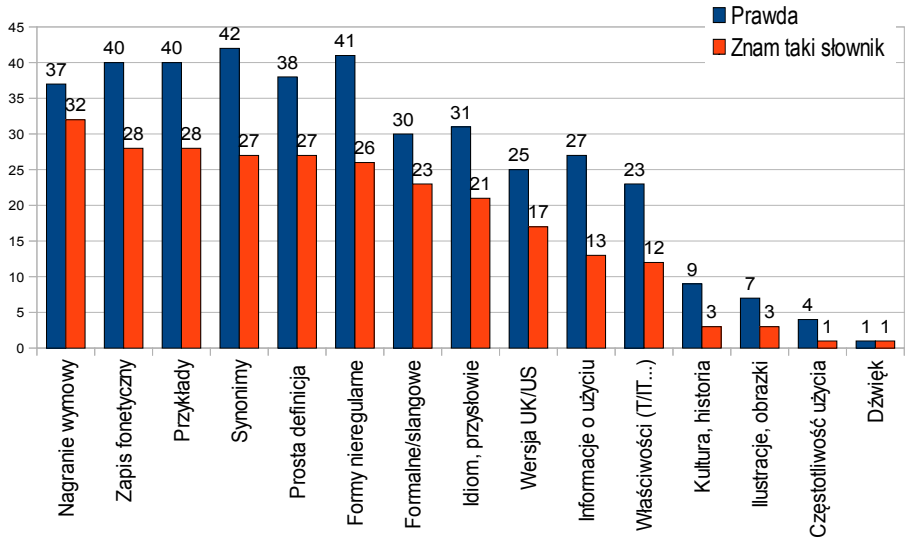


Wykres 1
Słowniki „pierwszego wyboru"

Jak można zauważyć, jedynie 8,7% uczniów używa ZSJA jako głównego źródła wiedzy leksykalnej. Po dokładnej analizie wspomnianych źródeł (niezamieszczonej w tym artykule) okazało się, że tylko dwie osoby traktują ten rodzaj słownika internetowego jako główne źródło wiedzy (2,73%[5]).

To z kolei rodzi pytanie, jaka jest wiedza uczniów na temat słowników, które mogą znaleźć w sieci, jakie funkcje wspomnianych źródeł są dla nich najważniejsze i skąd czerpią oni swoją wiedzę na ten temat. Aby to sprawdzić w kwestionariuszach zadano szereg pytań dotyczących powyższych kwestii. Pierwsze z nich składało się z listy funkcji ZSJA – przy każdej z nich można było zaznaczyć dwie odpowiedzi: „prawda" (taki słownik istnieje w sieci) oraz „znam taki słownik" (wyniki zaprezentowano na Wykresie 2). Zgodnie z przewidywaniami, liczba osób zaznaczających odpowiedź „prawda" w pierwszej rubryce była wyższa niż liczba osób zaznaczających „znam taki słownik".

5 Wyniki w procentach podawane są w odniesieniu do 46 osób jako 100%, gdyż cztery osoby pominęły to pytanie.

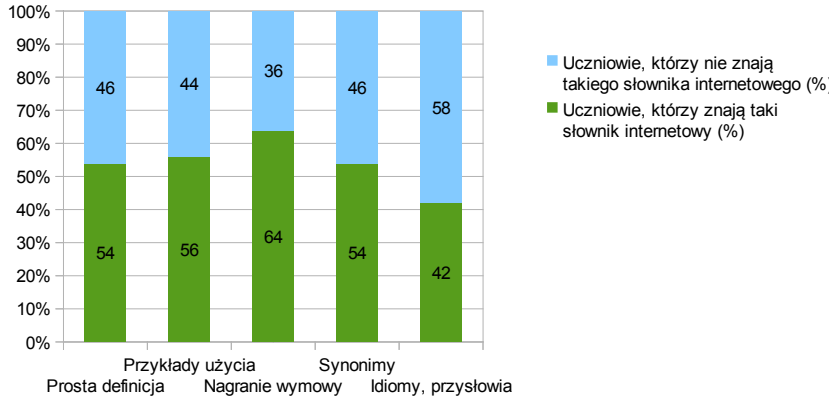


Wykres 2
Wiedza uczniów o słownikach internetowych

Ponadto, należy zwrócić uwagę na fakt, iż, poza nagraniami wymowy, znajomość funkcji dostępnych słowników internetowych (rozumiana jako wiedza, gdzie należy szukać danej informacji, np. synonimu) nie przekracza granicy 60% (np. zapis fonetyczny, czy przykłady użycia danego słowa – 56%), a w niektórych przypadkach jest stosunkowo niska. Zaledwie 24% uczniów twierdzi, że jest w stanie wskazać słownik, w którym znajdą oni informacje na temat właściwości wybranego słowa (policzalne/niepoliczalne, przechodnie/nieprzechodnie itp.). Niewiele więcej, bo 26%, zna źródło, które podaje informacje o sposobie użycia jednostek leksykalnych (np. krótkie notki – tzw. *usage notes* – w ZSJA, które ostrzegają o najczęściej popełnianych błędach, mówią o najbardziej rozpowszechnionych kolokacjach itd.). Bardzo niewielki odsetek uczniów (2%) zna słownik, w którym podana jest informacja dotycząca częstotliwości występowania wybranych słów. Dane te, oparte na badaniach korpusowych, mają dwa podstawowe cele – po pierwsze, zaznaczając najczęściej używane jednostki leksykalne, zwraca się uwagę użytkowników na słowa/zwroty, które są powszechnie występujące w języku angielskim i należało-

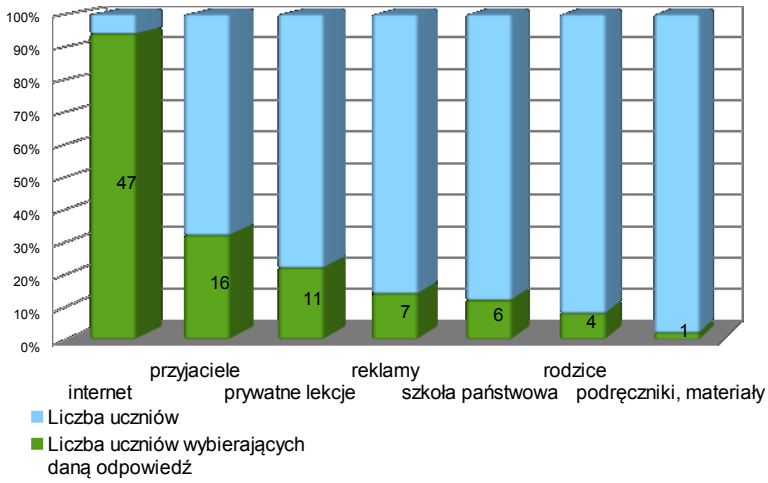
by je zapamiętać w pierwszej kolejności. Po drugie, pokazują one różnice między językiem pisanym a mówionym, dzięki czemu potencjalny użytkownik wie, których słów, czy też zwrotów, powinno się używać w czasie tworzenia pracy pisemnej, a których podczas rozmowy w języku angielskim.

Biorąc pod uwagę fakt, że słowniki elektroniczne i internetowe (niekoniecznie ZSJA) stanowią główne źródło wiedzy dla co najmniej 60% badanych (część osób pominęła to pytanie), zasadne wydaje się porównanie wiedzy i oczekiwań uczniów. Na wykresie zaprezentowano zestawienie wyników uzyskanych dla dwóch pytań umieszczonych w oddzielnych częściach kwestionariusza – pierwsze z nich to opisywane już wcześniej pytanie o wiedzę (Wykres 2), w kolejnym, natomiast, poproszono o podanie najważniejszych, zdaniem użytkowników, cech słowników internetowych.



Wykres 3
Najważniejsze cechy słowników internetowych a wiedza uczniów

Wyniki przedstawione powyżej pokazują, że w przypadku pięciu najważniejszych dla uczniów funkcji słowników internetowych, znajomość źródeł posiadających te funkcje nie przekracza 64%. Aby wyjaśnić przyczynę takiego stanu rzeczy można zadać pytanie dotyczące źródeł wiedzy na temat słowników dostępnych w internecie:



Wykres 4
Źródła wiedzy na temat słowników internetowych

Samodzielne poszukiwania w internecie wybiera większość ankietowanych – 94%. 32% uczniów podaje przyjaciół jako źródło wiedzy o ZSJA. 22% dowiedziało się o wspomnianych słownikach w trakcie prywatnych lekcji. Na szkołę państwową jako źródło wiedzy na ten temat wskazało tylko 12% ankietowanych, rodziców – 8%, a na podręczniki i materiały do nauki jedynie 2% (jedna osoba). Należy nadmienić, że powyższe pytanie dawało respondentom możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

DYSKUSJA

Jedną z pierwszych obserwacji opisanych w artykule jest fakt, że jedynie 2,73% uczniów używa internetowych ZSJA jako głównego źródła wiedzy. Zdecydowanie najpopularniejszym źródłem wiedzy w zestawieniu okazał się słownik internetowy ling.pl (28,6%). Dlatego też uzasadnione wydaje się opisanie jego wad oraz zalet, aby następnie móc porównać je z oczekiwaniami uczniów.

Ling.pl to źródło złożone z wielu innych słowników. Jego jakość zależy w dużej mierze od jakości części składowych. Do jego niewątpliwych zalet należy zaliczyć dużą ilość terminologii fachowej – umożliwia on dostęp do

słownika np. wojskowego czy religijnego. Można tam znaleźć zwroty niewystępujące w ZSJA, takie jak *communication trench* („rów łączący").

Ling.pl podaje głównie polskie odpowiedniki angielskich wyrazów/zwrotów. Chociaż może się to okazać przydatne np. w przypadku nazw gatunków drzew, które trudno określić za pomocą definicji, to należy jednak pamiętać, że polskie odpowiedniki nie zawsze mają dokładnie to samo znaczenie i należy ich używać jedynie po zapoznaniu się z kontekstem.

We wspomnianym słowniku można także znaleźć nagrania wymowy pochodzące z jednego z internetowych ZSJA (Macmillan English Dictionary). Niestety nie wszystkie hasła zawierają transkrypcję fonetyczną – co więcej, im bardziej niespotykany (co często oznacza trudniejszy do wymówienia) wyraz, tym mniejsza szansa, że będzie on opatrzony zapisem jego prawidłowej wymowy (np. *taxidermy*, *squeegee*, czy nawet *bungee*). Podobne braki dotyczą definicji napisanych prostym językiem (niedostępne dla mniej powszechnych słów, np. *highfalutin*), przykładów (które są bardzo potrzebne do prawidłowego użycia bardziej skomplikowanych słów, takich jak *consecutively*), czy też przysłów/powiedzeń związanych z danym słowem kluczowym (np. *The worm turns/The worm will turn/The worm has turned*).

Ponadto, ponieważ na zasoby ling.pl składa się wiele słowników, nieuniknione jest powtarzanie się wielu haseł, co utrudnia wyszukiwanie (w przeciwieństwie do ZSJA, które zazwyczaj posiadają specjalne menu, w którym można znaleźć listę wszystkich haseł związanych z poszukiwanym słowem).

Podsumowując, można stwierdzić, że ling.pl jest przydatnym narzędziem np. dla tłumaczy (duża ilość fachowej terminologii), ale istnieją poważne wątpliwości co do tego, czy spełnia on podstawowe wymogi użytkowników.

Kolejna ważna obserwacja dotyczy niepełnej wiedzy uczniów na temat internetowych ZSJA. Zebrane dane pokazują, że w przypadku pięciu najważniejszych funkcji słowników internetowych, znajomość źródeł posiadających te funkcje nie przekracza 64%. Przy wynikach zbliżonych do 50%, trudno jest o jednoznaczną interpretację rezultatów. Jednakże, biorąc pod uwagę fakt, że większość uczniów mogłaby łatwo uzyskać dostęp do źródeł wysokiej jakości, wyniki te mogą być uważane za niepokojące – zwłaszcza, że dotyczą pięciu najbardziej (zdaniem użytkowników) potrzebnych funkcji słowników.

Interesujący jest fakt, że pewna liczba respondentów zakłada istnienie wybranych funkcji słownika bez weryfikacji, że taka jest dostępna. Fakt ten można tłumaczyć pozytywnym nastawieniem użytkowników internetu do możliwości oferowanych przez globalną sieć – uczniowie, którzy nie znają źródła oferującego daną funkcję, często zakładają, że takowe jest dostępne.

Niepokojący jest znikomy wpływ szkoły oraz podręczników na przekazywanie wiedzy dotyczącej wysokiej jakości źródeł słownikowych. Opisane powyżej braki w wiedzy uczniów zdają się być powiązane z faktem, że przeważająca większość (97%) opiera się na wynikach własnych poszukiwań, bez udziału nauczyciela lub książki do nauki języka angielskiego.

WNIOSKI

Podsumowując, można stwierdzić, że większość uczniów nie używa ZSJA, chociaż prawie wszyscy ankietowani mogą mieć do nich dostęp bez ponoszenia dodatkowych kosztów (co koresponduje z wynikami badania Sobkowiaka, 2002). Uczniowie, którzy korzystają najczęściej ze słowników internetowych, częstokroć wybierają pozycje niespełniające ich wymagań. Jest to widoczne, jeżeli weźmie się pod uwagę fakt, że znaczna część z nich nie zna słowników internetowych spełniających pięciu najczęściej wymienianych oczekiwań.

Szkoła państwowa nie przekazuje uczniom informacji o ZSJA w sposób dostateczny, chociaż można spodziewać się, iż ze wzrostem popularności urządzeń przenośnych (np. ZSJA są już oferowane w formie aplikacji na telefon komórkowy) zapotrzebowanie na wiedzę o słownikach internetowych i ich funkcjach wzrośnie (Chon, 2008). Należy się zatem zastanowić nad sposobami rozpowszechnienia tej wiedzy wśród uczniów.

Pierwszym krokiem może być zbadanie znajomości ZSJA, jak również zrozumienia samej istoty problemu wśród nauczycieli. Ponadto, należy zastanowić się nad skutecznym sposobem prezentowania wspomnianych słowników jako pełnowartościowych narzędzi mających ułatwić naukę. Najlepszym rozwiązaniem wydaje się połączenie tematów nauczania z cechami słowników (np. lekcja o czasownikach przechodnich/nieprzechodnich połączona z wyszukiwaniem tych informacji w słownikach).

Należałoby także zwrócić uwagę na umiejętności uczniów. Mimo dostępu do internetu, często nie są oni w stanie znaleźć potrzebnych im źródeł wiedzy. Wyszukiwanie i krytyczne ocenianie treści w internecie może okazać się w przyszłości bardzo potrzebną umiejętnością i dlatego wskazane jest rozważenie w tym kontekście roli szkoły.

Bibliografia

Cambridge advanced learner's dictionary (3rd ed.). 2008. http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/ Cambridge: Cambridge University Press.

Chon, Y. V. 2008. The electronic dictionary for writing: a solution or a problem? *International Journal of Lexicography.* 1(22): 23-54.

Longman dictionary of contemporary English (3rd ed.). 1995. Harlow: Longman Group UK Limited.

Longman dictionary of contemporary English (5th ed.). 2008. http://www.ldoceonline.com/ Harlow: Longman Group UK Limited.

Macmillan English Dictionary (2nd ed.). 2007. www.macmillandictionary.com Oxford: MacMillan Publishers Limited.

Molenda, M. 2010. *The internet dictionaries for advanced students of English.* Nieopublikowana praca licencjacka, Uniwersytet Łódzki.

Oxford advanced learner's dictionary (8th ed.). 2010. http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com Oxford: Oxford University Press.

Rizo-Rodriguez, A. 2008. Review of five English learners' dictionaries on CD-ROM. [Electronic version]. *Language Learning and Technology.* 1(12): 23-42.

Sharma, P. & Barrett, B. 2007. *Blended learning: using technology in and beyond the language classroom.* Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Sobkowiak, W. 2002. The challenge of electronic learners' dictionaries. [Electronic version]. *Teaching English with Technology: A Journal for Teachers of English.* 1(2).

Tablica interaktywna – pomoc naukowa czy gadżet?

Natalia Górecka
Szkoła Podstawowa nr 164 w Łodzi

Tematem niniejszej pracy są tablice interaktywne stanowiące w dzisiejszych czasach jedną z cieszących się rosnącym powodzeniem, a tym samym coraz lepiej sprzedających się, pomocy naukowych. Jako nauczycielka języka angielskiego zbadałam przydatność tablicy interaktywnej podczas prowadzonych przeze mnie lekcji. By udokumentować moje wnioski, przeprowadziłam ankietę wśród uczniów szkoły podstawowej klas IV -VI. Przedstawiając wyniki ankiety w poniższej pracy staram się udowodnić, jak ważne jest wykorzystanie nowych metod nauczania i możliwości, które daje tablica interaktywna w pracy dydaktycznej. Opisuję działanie tablic oraz możliwości ich zastosowania w zajęciach dydaktycznych, a także zainteresowanie, jakim darzą je dzieci. Celem artykułu jest udokumentowanie efektywności pracy z dziećmi przy wykorzystaniu tablicy interaktywnej oraz zachęcenie nauczycieli do efektywnego wykorzystania nowych możliwości, jakie ona stwarza.

Słowa kluczowe: tablica interaktywna, nowinka technologiczna, proces nauczania, interakcja, ekran dotykowy, pomoc dydaktyczna, konwencjonalne metody nauczania, natychmiastowa korekta.

WSTĘP

Rola, którą przypisuje się szkole dziś zmieniła się diametralnie wobec tego, jakie zadania miała kiedyś. Można zaryzykować stwierdzenie, że szkoła to już nie tylko placówka edukacyjna i wychowawcza, to również biznes – rodzaj przedsiębiorstwa, które „produkuje" jak najlepiej wy-

kształcone społeczeństwo. Podlega ona prawom rynku, konkuruje z innymi szkołami, zabiega o uczniów nie tylko poprawiając poziom nauczania i rozszerzając ofertę edukacyjną, ale również wykorzystując coraz nowsze sposoby reklamy i promocji. Jednym z argumentów wymienianych w ofertach reklamujących szkołę, a tym samym interesujących rodziców przyszłych uczniów, jest ilość i jakość nowinek technologicznych używanych przez szkołę w procesie nauczania. Jedną z nich jest właśnie tablica interaktywna. W mojej pracy postaram się wytłumaczyć, na czym polega popularność tego narzędzia, jakie argumenty stoją za wprowadzeniem jej do szkół na szeroką skalę, oraz jakie korzyści płyną z tego dla ucznia, a jakie dla nauczyciela.

CZYM JEST TABLICA INTERAKTYWNA?

Do instalacji tablicy interaktywnej potrzebny jest komputer, rzutnik i profesjonalne oprogramowanie. Całość daje nam możliwość stworzenia systemu, dzięki któremu możemy prowadzić lekcje prezentując na ekranie różnego rodzaju zdjęcia, grafy, filmy pochodzące z różnych źródeł. Możemy prowadzić lekcje wyświetlając na tablicy strony z podręcznika i uzupełniając z dziećmi ćwiczenia. Możemy tworzyć prezentacje, dokonywać zmian w dokumentach. Tablica umożliwia wyświetlanie wszelkiej zawartości komputera i interakcję z użytkownikiem; to rodzaj dużego ekranu dotykowego, na którym możemy podkreślać, zaznaczać, dopisywać informacje do prezentowanego materiału. Ostatecznie cały materiał można zapisać jako plik na komputerze i wydrukować jako notatkę dla dzieci lub rozesłać do rodziców i innych nauczycieli.

Wszelkie czynności, które wykonujemy na tablicy sterowane są dotykowo. Aby nauczyć się korzystać z wachlarza możliwości, jakie daje tablica interaktywna, należy przejść kurs lub szkolenie z zakresu obsługi tablic interaktywnych w technologii podczerwieni. Choć szkolenia tego rodzaju prowadzone są nie tylko przez producentów tablic, ale również przez zewnętrzne firmy szkoleniowe, obejmują one zwykle podobny zakres wiedzy. Na standardowym szkoleniu tego rodzaju porusza się tematy takie jak: podłączanie i konfiguracja sprzętu, obsługa techniczna tablicy interaktyw-

nej, obsługa programów dostarczonych w pakiecie z tablicą, podstawowe narzędzia w wykorzystaniu warsztatu nauczyciela, praktyczne szkolenie w wykorzystaniu tablicy interaktywnej na lekcjach poszczególnych przedmiotów, kreatywne przygotowanie zajęć z tablicą interaktywną, wykorzystanie Internetu w pracy z tablicą interaktywną, wybór oprogramowania itp. (http://synapia.com.pl/szkolenia/html). Szkolenia z obsługi tablic interaktywnych są konieczne, by w maksymalnym stopniu wykorzystywać oferowane przez nie możliwości edukacyjne.

Jeśli do ceny kursów doliczyć cenę samej tablicy, komputera, rzutnika i oprogramowania, otrzymamy stosunkowo wysokie kwoty, co ogranicza możliwość zakupu tej pomocy dydaktycznej wielu szkołom. Mimo to, placówki edukacyjne prześcigają się nawzajem w ilości posiadanych tablic, wierząc, że uatrakcyjnią one metody nauczania.

TABLICA JAKO POMOC NAUKOWA

Tysiące materiałów tworzonych przez nauczycieli, wydawnictwa szkolne i inne instytucje świetnie sprawdzają się podczas zajęć. Plakaty, karty obrazkowe, gry planszowe, płyty CD, naklejki, pacynki – wszystko to sprawia, że lekcja jest ciekawa bez konieczności wykorzystywania tablicy wartej prawie dziesięć razy tyle co wyżej wymienione pomoce. Co więcej, bez oprogramowania, dobrej jego znajomości i indywidualnego zaangażowania nauczyciela, możliwości tablicy interaktywnej znacznie się zmniejszają. Gdy braknie któregokolwiek z tych warunków, zakup staje się zbędny i wystarczające jest użycie materiałów pomocniczych dotychczas dostępnych na rynku edukacyjnym lub tworzonych przez nauczycieli samodzielnie. Stąd wynikać może przeświadczenie, że tablica interaktywna to jedynie gadżet w procesie nauczania.

Tablica interaktywna ma jednak również wiele zalet, które przesądzają o jej wyższości nad konwencjonalnymi metodami nauczania. Pierwszym argumentem na poparcie używania tablicy jest minimalizacja czasu poświęcanego na przygotowanie do lekcji. Nauczyciel, który zna oprogramowanie, używa komputera i Internetu, może w ciągu kilku minut przygotować ciekawą lekcję. Wyświetlając na tablicy, przy pomocy odpowiedniego

oprogramowania, strony z podręcznika, możemy w mgnieniu oka powiększyć, podkreślić, zaznaczyć wybrane elementy, sprawiając, że lekcja jest przejrzysta i ciekawa. Tablica interaktywna stanowi więc znaczne ułatwienie w pracy z dziećmi w dzisiejszej rzeczywistości, w której czas jest bardzo cenny. Świadczy o tym poniższy komentarz:

> Tablica interaktywna znacznie zmieniła sposób, w jaki uczniowie mają dostęp do tego, czego ich nauczyłam. Teraz mogę zapisywać, a później publikować w Internecie to, co przerabiam na zajęciach, co jest niezwykle istotne szczególnie dla uczniów nieobecnych na zajęciach. Poza tym, bez wykorzystania tablicy przeprowadzenie niektórych ćwiczeń czy wprowadzenie określonych treści byłoby niemożliwe. (Ferriter, 2010 [tłumaczenie własne])

Wygoda i ułatwienie pracy nauczyciela to nie jedyny powód, dla którego tablica interaktywna wciąż zyskuje na popularności. Uczniowie zgodnie odpowiadają, że tablica jest dużym uatrakcyjnieniem lekcji. Kojarzy się ona z komputerem, laptopem, tabletem, a więc z urządzeniami codziennego użytku, z którymi ma styczność dzisiejsza technologicznie zaawansowana młodzież. Lekcje z wykorzystaniem tablicy uważa się za ciekawe. Oprócz wszelkiego rodzaju filmów, zdjęć itp., tablica pozwala wykorzystać znane dzieciom materiały, co ułatwia proces zapamiętywania. Posłużę się tutaj przykładem przywołując doświadczenie z lekcji języka angielskiego. Jednym z tematów lekcyjnych w klasie V szkoły podstawowej, wykorzystanym w podręczniku *LOOK!*, jest życie i twórczość szkockiego pisarza Sir Arthura Conan Doyle'a. Dzieci uczą się o najważniejszych dziełach stworzonych przez tego autora. Jedną z omawianych postaci jest słynny detektyw Sherlock Holmes. Dzięki tablicy interaktywnej zwykła lekcja, na której tworzy się charakterystykę postaci, zamienia się w ciekawą analizę detektywa z wykorzystaniem źródeł internetowych, obrazów i fragmentów filmów. Gdy rozmawiamy o Sherlocku Holmesie, w sekundę możemy dostać się do Internetu i obejrzeć z dziećmi fragment najnowszego filmu o słynnym detektywie, dzięki czemu wywiązuje się dyskusja na temat jego wyglądu, rzeczy, które robił itp. Przy omawianiu ciekawych miejsc w Wielkiej Brytanii, co jako temat lekcji również wykorzystano w podręczniku *LOOK!*,

warto nawiązać do historii Madame Tussaud's i „zaserwować" dzieciom wirtualne zwiedzanie muzeum. Co więcej, można pobrać zdjęcia figur woskowych i odpowiadające im rzeczywiste zdjęcia sław, aby bawić się w „zgadywanki". Jeśli chcemy omówić dialog w restauracji, nie ma nic prostszego niż stworzenie rozsypanych zdań gotowych do przestawiania, poprawiania. Uczniowie przy pomocy specjalnego długopisu układają frazy dialogu w odpowiedniej kolejności, a wszystko dzieje się nie w zeszycie, nie samodzielnie, ale razem, w grupie, w sposób dla wszystkich widoczny i dający pole manewru dla każdego ucznia.

Mając do dyspozycji oprogramowanie do podręcznika, z którego korzystamy na lekcji, lub chociażby skany, mamy możliwość wyświetlania poszczególnych stron, powiększania rzeczy ważnych, rozwiązywania ćwiczeń z książki na tablicy. Dzieci, podchodząc do tablicy i używając długopisów, nie tylko dobrze się bawią, ale także koncentrują się na konkretnym materiale lekcyjnym. Znacznie trudniej jest zmotywować ucznia, by skupił się na wykonywaniu zadania w książce. Gdy materiał wyświetlany jest na tablicy i gdy można go modyfikować, uczniowie łatwiej skupiają uwagę na lekcji i aktywnie w niej uczestniczą.

ZDANIEM UCZNIÓW

Aby nie być gołosłowną, pozwoliłam sobie przeprowadzić ankietę wśród uczniów mojej szkoły uczęszczających do klas IV-V. W ankiecie wzięło udział w sumie 90 uczniów, 40 dziewczynek i 50 chłopców w wieku od 10 do 11 lat. Są to dzieci o zróżnicowanym poziomie znajomości języka angielskiego. Wynika to z faktu, że wiele z nich uczęszcza na dodatkowe zajęcia językowe do szkół prywatnych. Są to również uczniowie o różnych możliwościach skupienia uwagi, kilkoro z nich posiada opinię z Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej stwierdzającą zaburzenia koncentracji, trudności w przyswajaniu wiedzy oraz niską samoocenę. Z uwagi na zmniejszanie godzin dydaktycznych ze względów finansowych, nie ma możliwości podziału uczniów na grupy pod względem umiejętności, co sprawia, że nauczyciel pracuje z bardzo zróżnicowanym pod wieloma względami zespołem klasowym. Prowadząc lekcje w tak różnorodnych klasach, w których zmotywowanie wszyst-

kich uczniów jest niemal niemożliwe, zauważyłam, że tablica interaktywna rozwiązuje część problemów. W kolejnych tygodniach prowadziłam zajęcia z wykorzystaniem konwencjonalnych metod nauczania oraz z wykorzystaniem tablicy interaktywnej. Z łatwością dało się zauważyć zmniejszające się podziały między uczniami, gdy mieli oni do dyspozycji tablicę interaktywną. Wszyscy chętnie brali udział w zajęciach, byli skupieni na tym, co wyświetlałam na tablicy, a kolejne niezapowiedziane kartkówki udowadniały, że dzieci znacznie lepiej zapamiętywały przekazywany materiał. Z moich obserwacji jasno wynikało, że tablica pobudza uczniów do pracy. Postanowiłam jednak dać się wypowiedzieć dzieciom i stworzyłam ankietę podsumowującą dotychczasową pracę z tablicą interaktywną. Zadawałam pytania o to, czy dzieci wiedzą, co to jest tablica interaktywna, czy potrafią się nią posługiwać, czy uważają to za trudne, czy lubią lekcje z jej wykorzystaniem, na których zajęciach chcieliby jej używać, w jaki sposób tablica interaktywna ułatwia im naukę, oraz co myślą o lekcjach z jej wykorzystaniem. Uczniowie w swoich odpowiedziach mówili o łatwości w obsłudze tablicy interaktywnej. Zauważali jej podobieństwo do komputera, laptopa, tabletu, a nawet odtwarzacza plików MP3. Wszystkie dzieci uznały lekcje prowadzone przy pomocy tablicy za ciekawe i atrakcyjne. Interesujący jest fakt, że tylko troje dzieci zauważyło podobieństwo tablicy interaktywnej do tradycyjnej tablicy kredowej. Zasługuje to na uwagę, szczególnie w przypadku argumentacji, w której na równi stawia się konwencjonalne metody nauczania i znane dzieciom pomoce naukowe z możliwościami tablicy interaktywnej. Dzisiejsza młodzież postrzega plakaty i karty obrazkowe jako przeżytek. Internet, filmy, muzyka, autentyczne zdjęcia, nowinki technologiczne – to teraz chcą w szkole widzieć uczniowie. Poniżej znajduje się kilka ciekawych cytatów z ankiet dzieci, potwierdzających przydatności tablicy.

Wygląda jak nasz podręcznik;
Lepiej rozumiemy, bo Pani od razu nas poprawia i wszyscy widzą swoje błędy

Dzieci bez problemu zauważają podobieństwo między tablicą interaktywną a ich podręcznikiem. Dowodzi to, jak ważne jest, aby materiał lekcyjny

był wyświetlany w dużym formacie. Szczególnie uczniowie, którym ciężko się skoncentrować lub nadążyć za resztą, mogą z łatwością odnaleźć się podczas lekcji i wyszukać przykład, który jest aktualnie omawiany, nawet jeśli chwilowo stracą wątek. Co więcej, wszelkiego rodzaju uzupełnianie odbywa się na oczach dzieci, co ułatwia śledzenie tekstu i poprawne rozwiązywanie zadań. Nauczyciel wpisując konkretną frazę w konkretną lukę ma szansę eliminować wszelkie błędy popełniane przez dzieci. Dzięki oprogramowaniom do podręcznika na lekcjach nie padają już pytania typu: „A które teraz robimy?", „Gdzie jesteśmy?", „Które to?". Uczniowie sami zauważają, jak cenna jest natychmiastowa korekta i o ile łatwiej zauważa się własne błędy w sytuacji, w której mają oni zapewnione odniesienie do podręcznika.

Uczy przez zabawę;
Jest śmiesznie, gdy z nią pracujemy;
Uczę się słówek tylko ciekawiej

Ankietowane dzieci bez trudu zauważają także, że tablica interaktywna wspomaga naukę poprzez zabawę. Nie jest to już taka zabawa jak w klasach I-III, gdzie głównym elementem lekcji są piosenki, gry czy zabawa z pacynką, ale przy użyciu odpowiednich materiałów pobranych z Internetu czy innych źródeł elektronicznych tablica również zapewnia starszym dzieciom aspekt rozrywkowy. Fragmenty znanych im filmów, zakrywanie obrazków kurtyną, rozsypane zdania, dopasowywanie, gry wspomagające pamięć i zapamiętywanie (np. obrazkowo-słowne memory) to tylko niektóre z zadań, które można zaproponować dzieciom w ramach nauki i zabawy z tablicą. Cytaty z ankiet dowodzą, iż sama praca z tablicą wzbudza w dzieciach ciekawość i radość.

Aspekt rozrywkowy ma pozytywny wpływ na efektywność prowadzonej lekcji. Uczniowie chętniej pracują, dlatego lepiej i więcej zapamiętują, a co za tym idzie – osiągają lepsze wyniki na testach czy kartkówkach. Materiał przedstawiony przy pomocy tablicy może być sprawdzony za pomocą niezapowiedzianej kartkówki już na następnej lekcji i znaczna część uczniów, bez większego przygotowania dostanie pozytywną ocenę,

gdzie w przypadku kartkówki ze słówek z zeszytu rezultat jest dużo słabszy. Przeprowadzając krótki, niezapowiedziany test z 10 słówek po zwykłej lekcji stwierdziłam, że wynik w klasie stosunkowo dobrej był słaby. Z 22 uczniów tylko dwoje otrzymało ocenę bardzo dobrą, troje dobrą. Pięcioro dzieci otrzymało oceny dostateczne, reszta to wyniki dopuszczające i niedostateczne. Po lekcji z wykorzystaniem tablicy interaktywnej ten sam test wypadł znacznie lepiej. Już pięcioro dzieci otrzymało ocenę bardzo dobrą, pięcioro – dobrą, a sześcioro – dostateczną. Resztę stanowiły oceny dopuszczające. Nikt w klasie nie otrzymał oceny niedostatecznej.

Mamy wyświetlane zdjęcia i lepiej uczymy się nowego materiału; Oglądamy filmy angielskie, które ułatwiają nam odpowiedzi na angielskie pytania

Dzieci dużą uwagę skupiają na możliwościach, jakie daje tablica. Zauważają istotę wyświetlanego materiału, a więc uczenia się słownictwa podpartego obrazem. Uczniowie bez trudu dostrzegają wyższość tablicy interaktywnej nad zwykłą kredową, przywołując różnorodne zadania i ciekawe rozwiązania lekcyjne, jakie oferuje tablica. To wszystko sprowadza się do jednej konkluzji, także zaproponowanej przez dzieci: *Lepiej kojarzę słowa, wydarzenia, zdarzenia.* Gdy używamy tablicy na lekcji oddziałujemy na wszystkie zmysły naszych uczniów, często jednocześnie, co pozwala osiągać im lepsze rezultaty w nauce.

Lubię lekcje z tablicą multimedialną, bo są nowoczesne

To jeden z częściej pojawiających się argumentów w wypowiedziach dzieci. Tablica interaktywna jest atrakcyjna, bo jest czymś nowym. Wzbudza ciekawość, a tym samym pobudza do myślenia, sprawia, że uczniowie chętnie biorą udział w lekcji. Zazwyczaj gdy proponujemy dzieciom coś nowego, całą swoją uwagę skupiają na nas. Dzięki tablicy interaktywnej możemy pozwolić sobie na nowe rozwiązania praktycznie co lekcję, wprowadzając coraz to inne zdjęcia, filmy, melodie, zadania itd. Oprócz tego, że tablice interaktywne są czymś nowym, są także czymś nowo-

czesnym, a więc czymś, co kojarzy się dzieciom z rozrywką, zaawansowaniem technologicznym. Tablica interaktywna jest podobna do komputera, a więc do ulubionej zabawki dzieci. Nagle lekcja przestaje być wypełniona kolejnymi nudnymi minutami mijającymi bez końca, a zaczyna stawać się czymś, na co wszyscy czekają, czymś, co łączy rozrywkę ze zdobywaniem wiedzy. To, że dzieci łatwo oswajają się z tablicą kojarzoną ze znanymi z codziennego użytkowania komputerami domowymi powoduje wyzbycie się przez nie strachu przed popełnieniem błędu. Dzieci chętniej podchodzą do tablicy, a to, czy się pomylą, czy nie przestaje mieć dla nich znaczenie. Najważniejsze jest to, by dobrze się bawić, móc się szybko poprawić, ponieważ, jak zauważają w ankiecie sami uczniowie – „Każdy może podejść i coś na niej napisać, a jak napisze źle, to może uczyć się na własnych błędach."

Dla nauczycieli oczywisty jest fakt, że tak samo działa zwykła tablica kredowa. Na niej też można coś napisać, zetrzeć, poprawić się, ale do niej dzieci nie podchodzą już tak chętnie. Znacznie mniej uczniów zgłasza się do odpowiedzi przy zwykłej tablicy niż przy interaktywnej. Nastawienie i motywacja dzieci do nauki, a więc aspekt psychologiczny, ma ogromne znaczenie w zdobywaniu wiedzy szczególnie wśród dzieci słabszych. Spokój i pewność siebie to dwa bardzo ważne aspekty efektywnej nauki, a tablica interaktywna zapewnia jedno i drugie.

Kiedy zwykła tablica jest mokra, to słabiej widać, co jest na niej napisane, a na multimedialnej zawsze widać

Na koniec bardzo prozaiczny argument, który zdaniem dzieci świadczy o wyższości tablic interaktywnych nad kredowymi. Jako nauczyciele często zapominamy, jak trudno dostrzec często niewyraźne notatki zapisane na tradycyjnej tablicy z ostatniej ławki, jak łatwo jest się pomylić przy przepisywaniu. Te trudności mogą powodować, że dzieci źle się nauczą i dostaną negatywne oceny. W rezultacie spada ich pewność siebie i samoocena. Wszystko to z kolei prowadzi do niechęci do nauki i złego samopoczucia. Dlatego też uważam powyższy komentarz, który mógłby się wydawać z pozoru prozaiczny, za dość ważny w przekazywaniu dzieciom wiedzy.

ZAKOŃCZENIE

Tablica interaktywna niewątpliwie wciąż dla wielu nauczycieli jest gadżetem. Nie sposób podważyć jednak dowodów na to, że dzieci nie boją się przy niej odpowiadać, chętnie się nią bawią, bez trudu śledzą przebieg lekcji, dzięki czemu wiedzą, jak i które ćwiczenie w danej chwili uzupełniać. Spełniając wszystkie te warunki tablica interaktywna, będąc gadżetem, staje się świetną pomocą naukową. Popularność tablicy nie wynika z jej nadzwyczajnych możliwości czy magicznych metod nauczania, na których oparte jest oprogramowanie. Powodzenie zawdzięcza podobieństwu do komputera czy tabletu oraz, co chyba najważniejsze, kompetentnemu i wykształconemu nauczycielowi. Uczniowie korzystając z tablicy rzeczywiście zapamiętują lepiej, ale dzieje się tak głównie dlatego, że są bardziej skoncentrowani. Zainteresowanie, jakim darzą tablicę, nigdy nie byłoby możliwe w przypadku tradycyjnej lekcji, chyba, że mielibyśmy do dyspozycji dodatkowe, atrakcyjne materiały na każde 45 minut.

Artykuł ten nie ma na celu promocji tablic interaktywnych czy namawiania do korzystania z nich bezustannie, uciekając od tradycyjnych metod nauczania. Jednak, jako nauczycielka, która sama kiedyś chodziła do szkoły, staram się zwrócić uwagę na to, jak ważne jest, by szkoła, a wraz z nią nauczyciele, dyrektorzy oraz sam system edukacji, szli z biegiem czasu. Musimy nadążyć za dziećmi, próbować swoich sił w nowoczesnych rozwiązaniach po to, by lekcje przez nas prowadzone stały się atrakcyjne dla uczniów. Czy nam się to podoba, czy nie, czy jesteśmy zwolennikami tablicy multimedialnej, czy nie, pamiętajmy, że jako nauczyciele jesteśmy, a przynajmniej powinniśmy być, dla dzieci. Mamy im pomagać, służyć im, uczyć je jak najbardziej efektywnie. Moje dotychczasowe doświadczenia dydaktyczne pozwalają mi wyrazić przekonanie, że lekcje prowadzone przy użyciu tablicy interaktywnej spowodują nie tylko to, że dzieci na pytanie „Czy podobają Ci się lekcje z tablicą interaktywną?", gromkim chórem odpowiedzą „Tak!", ale również – co najważniejsze dla dydaktyka – praca z tablicą interaktywną wpłynie pozytywnie na ich wyniki w nauce.

Brown, S. 2002. Interactive Whiteboards in Education. TechLearn Briefing. http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/interactivewhiteboards.pdf (30.04.2012).

Davis, M. R. 2007. Whiteboards Inc. *Education Week*. 1: 24-25. http://www.edweek.org/dd/articles/2007/09/12/02board.h01.html (10.04.2012).

Elswoth, S. i Rose, J. 2010. *Look! Szkoły Podstawowe – klasy IV-VI*. Pearson Longman.

Saltan, F. i Arslan, K. 2009. A New Teacher Tool, Interactive White Boards: A Meta Analysis. [W:] Gibson, I. i in. (red.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009. Chesapeake, VA: AACE*. 2115-2120. http://www.editlib.org/p/30936 (26.04.2012).

Ferriter, B. 2010. More on Interactive Whiteboards. *The Tempered Radical*. http://teacherleaders.typepad.com/thetempered_radical/2010/01/more-on-interactive-whiteboards.html (15.04.2012).

Harrington, A. i Minnich, B. 2012. Making Classroom Technology Invisible. http://higherlogicdownload.s3.amazonaws.com/AIA/c735cfeb-98e9-43d6-b3da-9cf3f58989a8/UploadedImages/Making%20Technology%20Invisible%203-1-12.pdf (01.06.2012).

McCrummen, S. 2010. Some educators question if whiteboards, other high-tech tools raise achievement. *The Washington Post*. http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/06/10/AR2010061005522.html (11.04.2012).

Poulter, T. 2012. Interactive Whiteboards: Research. Board With Teaching. http://www.btinternet.com/~tony.poulter/IWBs/research.htm (17.01.2012).

Synapia. Systemy Nauczania i Prezentacji Interaktywnych. http://synapia.com.pl/szkolenia.html (26.04.2012).

Niech słowa płyną – opis logoterapii Jerzego VI Windsora na podstawie filmu „Jak zostać królem"

Mateusz Gaze
Uniwersytet Łódzki

Celem pracy jest próba opisania niekonwencjonalnej logoterapii oraz zarysowanie problematyki osób jąkających się na przykładzie Jerzego VI Windsora, bohatera filmu „Jak zostać królem" w reż. T. Hoopera. Przedstawione zostaną dwa podejścia logopedyczne: tradycyjne nadwornych lekarzy (nastawione na dysfunkcje anatomiczne) i niekonwencjonalne Lionela Logue'a (podejście kładące nacisk na psychologiczne uwarunkowania jąkania). Istotne w terapii okazały się przyczyny jąkania, takie jak: przestawienie na praworęczność, korekta koślawych kolan, brak odpowiedniego rozwoju społecznego oraz apodyktyczna postawa rodziców i niańki. Całość zostanie zaprezentowana na tle badań dotyczących terapii osób jąkających się.

Słowa kluczowe: logopedia, logoterapia, jąkanie się, psychologiczne uwarunkowania jąkania, zaburzenia płynności mowy, ćwiczenia logopedyczne.

WSTĘP

„Niech słowa płyną"[1] – to jedna z zasad logopedy Lionela Logue'a z filmu „Jak zostać królem" w reż. Toma Hoopera. Celem niniejszej pracy jest próba opisania niekonwencjonalnej logoterapii oraz zarysowanie problematyki osób jąkających się na przykładzie Jerzego VI Windsora.

1 Cytowane wypowiedzi bohaterów filmowych pochodzą z Hooper, T. 2011. *Jak zostać królem* [film], Warszawa.

W literaturze przedmiotu istnieje bardzo wiele definicji jąkania, a sam proces jako zaburzenie mowy było różnie klasyfikowane w rozmaitych typologiach. Zbigniew Tarkowski (2003a) uważa, że jąkanie można wyrazić następującym wzorem:

$$J = f\,(N + R)$$

gdzie:

J – jąkanie,

N – niepłynność mówienia,

R – reakcje towarzyszące niepłynności mówienia.

Tak ujmowane jąkanie jest zatem funkcją niepłynności mówienia i reakcji jej towarzyszących.

Ponadto, niepłynność mówienia można podzielić na zwykłą i patologiczną. Reakcje jej towarzyszące można ująć w dwie wielkie grupy:

- reakcje indywidualne (psychiczne lub fizjologiczne),
- reakcje społeczne (np. niepokój, lęk, frustracja, wyśmiewanie itd.).

Pełny wzór jąkania przedstawia się następująco:

$$J = f\,(NP + NZ + RF + RP + RS)$$

gdzie:

J – jąkanie,

NP – niepłynność patologiczna (spastyczna, zwykle uświadomiona i logofobiczna),

NZ – niepłynność zwykła (zazwyczaj niespastyczna),

RF – reakcje fizjologiczne,

RP – reakcje psychiczne,

RS – reakcje społeczne.

Reasumując, „jąkanie jest więc funkcją patologicznej niepłynności mówienia, zwykłej niepłynności mówienia, reakcji psychicznych, reakcji fizjologicznych i reakcji społecznych" (Tarkowski, 2003a: 176). Należy jednak pamiętać, że niepłynność mówienia nie jest zjawiskiem jednorodnym. Można wyróżnić: niepłynność semantyczną, niepłynność syntaktyczną i niepłynność artykulacyjną (Grzybowska i Tarkowski, 1987).

Już na początku filmu pojawia się bardzo ważna scena: książę Yorku, Albert (nazywany później Bertiem) musi wygłosić przemówienie. Stanął przed audytorium, zaczął mówić, ale już przy pierwszym zdaniu pojawił się

problem: zaciął się przy słowie *a king.* Nie było to jednak normalne zacięcie – spowodowało ono przerwanie przemówienia. Książę nie był w stanie powiedzieć nic więcej, a wszystkiemu towarzyszyły grymasy na jego twarzy, pokazujące jak próbował walczyć sam ze swoją mową. Tego rodzaju zachowanie jest typowe dla osób jąkających się. Te niekontrolowane ruchy wywołują u nich zawstydzenie i unikanie kontaktu wzrokowego z rozmówcą. Emocje przez nich doznawane uwidaczniają się automatycznie w mimice ich twarzy (drżenie podbródka, warg, policzków, tiki w obrębie oczu). Współruchy zatem mogą obejmować: głowę (odwracanie), twarz, szyję (napięcie mięśni), tors, ramiona, nogi (tupanie, kołysanie, szuranie). Dołączają często reakcje wegetatywne, takie jak: czerwienie się, blednięcie, pocenie się, przyspieszenie bicie serca (Tarkowski, 2003b: 464).

Przyszły król jąkał się zarówno w sytuacjach oficjalnych, jak i prywatnych (chociażby podczas rozmowy z żoną czy podczas opowiadania bajki córkom). Stresująca sytuacja jednak pogłębiła jąkanie i niemożność wyartykułowania komunikatu. Księciu próbowano pomagać. W filmie przedstawione zostały dwie metody postępowania logopedycznego: tradycyjna nadwornych logopedów i lekarzy oraz niekonwencjonalna Lionela Logue'a.

Tradycyjne postępowanie logopedyczne, choć prowadzone przez nadwornych lekarzy, nie przyniosło skutku. Lekarze ci zalecili palenie papierosów: miało ono spowodować rozluźnienie krtani (wskazywałoby to na przyczynę anatomiczną jąkania), a ponadto „uspokaja nerwy i dodaje pewności siebie". Nie wiedziano jednak wtedy, że palenie tytoniu, mówiąc w sposób obrazowy, „wędzi" fałdy głosowe, wysusza i odwadnia je. Dym tytoniowy wnika do organizmu i przedostaje się prosto do jamy krtani, drażni wiązadła głosowe ciepłem i związkami chemicznymi, powoduje ich przekrwienie, obrzęk, a często również zapalenie śluzówki w całym kanale głosowym. Wskutek palenia głos staje się matowy, mało elastyczny, jego skala często się obniża, a czynności oddechowe zostają upośledzone. Palenie doprowadziło u króla Jerzego VI do raka płuc i krtani, a później do śmierci monarchy.

Jednym z ćwiczeń ma być próba mówienia z kulkami w buzi wysterylizowanymi w alkoholu (!). Metoda ta miała pomóc Demostenesowi, jednemu z największych antycznych mówców, poprawić dykcję. Wątpliwa jest

ona jednak przy leczeniu jąkania: jąkanie to zaburzenie płynności mowy i nie wynika ze złej dykcji czy wad anatomicznych (jąkający się są zazwyczaj w stanie wymówić wszystkie głoski poprawnie).

Zupełnie inne metody stosuje Lionel Logue. Jest logopedą bez wykształcenia, bez dyplomu i kwalifikacji, ma jednak olbrzymie doświadczenie: po I wojnie światowej pomagał żołnierzom w szoku odzyskać mowę. Wiedział, że sama terapia mięśniowa, ćwiczenia i relaksacje nie wystarczą, przyczyna niemówienia tkwiła głębiej – w psychice żołnierzy. Potrzebowali oni przyjaciela, któremu mogliby się zwierzyć i wspólnie pokonać strach wywołany traumą wojenną. Logue oprócz tego, że miał nienaganną dykcję (był aktorem-amatorem), był świetnym obserwatorem i terapeutą. Spostrzegł, że jąkanie jest uwarunkowane psychologicznie i kluczem do skutecznej terapii jest często „przywrócenie wiary w ich własny głos".

PRZYCZYNY JĄKANIA

Istotne jest poznanie przyczyn zaburzenia. „Opracowano wiele teorii próbujących wyjaśnić przyczyny tego zaburzenia mowy, które zostały usystematyzowane w ramach:

- teorii biologicznych,
- teorii psychologicznych,
- teorii behawioralnych,
- teorii lingwistycznych" (Tarkowski, 2003b: 466).

Szeląg (1995, 1996), wyjaśniając neurologiczne podłoża jąkania, wskazuje na dziedziczenie obniżonej sprawności językowej, która oczywiście może być niższa u rodziców. Sovák (1978) zauważył, że wśród jąkających się jest zdecydowanie większy odsetek leworęcznych. Chwatcew (1962) wydzieliła dwie grupy czynników, mogących wywołać jąkanie:

- bliższe, bezpośrednie: przestrach, silne bodźce, długotrwały stres, opóźniony rozwój mowy;
- dalsze (będące podłożem nerwicy).

Teorie psychologiczne uznają jąkanie za efekt stłumienia negatywnych uczuć i emocji, wypartych do nieświadomości. Głogowski (1969) ujmuje jąkanie jako zaburzenie mowy pacjenta o rozbitej, zdezintegrowanej oso-

bowości, która jest uszkodzona, zablokowana przez nerwice. Mowa takiej osoby jest rozdarta jeszcze przed rozpoczęciem wypowiedzi. Engiel (1977) podkreśla związek między oddechem a emocjami, co stanie się podwaliną metody relaksacji w logoterapii.

Lingwistyczne teorie jąkania podkreślają fakt, że 90% dzieci zaczęło mówić niepłynnie w okresie kształtowania się ich mowy, czyli przed szóstym rokiem życia. W koncepcji Grabiasa (1996) stwierdzono opóźniony rozwój sprawności językowych. „Jeżeli w jąkaniu początkowym dominuje opóźnienie rozwoju sprawności językowej, to w jąkaniu zaawansowanym na pierwszy plan wysuwają się ograniczenia sprawności sytuacyjnej, społecznej i pragmatycznej (Tarkowski, 2003a: 183).

Na jąkanie księcia Alberta wpłynęło wiele czynników. Logopeda poznał je podczas rozmów w swoim gabinecie, gdzie książę mógł poczuć się swobodnie (tam był Bertiem, a nie księciem):

- Przestawienie na praworęczność – dominującą była lewa ręka, ale rodzina zmuszała młodego Alberta do pisania prawą; działanie takie dość często prowadzi do zaburzeń płynności mowy, a winni jemu są zazwyczaj rodzice, opiekunowie i nauczyciele; u bohatera praktyka mogła przyczynić się także do zaburzeń pisania: jego dziennik roił się od błędów ortograficznych.
- Korekta koślawych kolan – był poddany bardzo bolesnej terapii wyprostowania nóg, poprzez noszenie dzień i noc metalowych szyn; odcisnęło to oczywiście piętno w psychice dziecka i mogło spowodować jąkanie.
- Apodyktyczna postawa rodziców oraz odizolowanie od rodziny – jako monarchowie nie poświęcali odpowiednio dużo czasu dzieciom oraz nie okazywali wystarczająco ciepła i uczuć, co wpłynęło na rozwój emocjonalny syna i tym samym na rozwój całego organizmu.
- Nieludzkie traktowanie przez nianię – szczypała chłopca, a gdy płakał, nie karmiła, co przyczyniło się do (oprócz jąkania) choroby układu pokarmowego.
- Śmierć w dzieciństwie młodszego brata, który chorował na epilepsję – tak silne przeżycie może prowadzić do zaburzeń mowy.

- Brak odpowiedniego rozwoju społecznego – nie miał przyjaciół, nie wiedział nawet na czym przyjaźń polega, nauczył go jej dopiero Lionel.

Logopeda zdiagnozował przyczynę jąkania przyszłego króla: „Lęka się. Boi się własnego cienia". Dla niego jąkanie było uwarunkowane stanem psychicznym, a nie wadami anatomicznymi. Należało podnieść samoocenę pacjenta, która była bardzo zaniżona. A ponadto zastosować odpowiednie ćwiczenia emisyjne.

TERAPIA JĄKAJĄCYCH SIĘ

Terapia jąkania obejmuje:

- trening płynności mówienia,
- psychoterapię (Tarkowski, 2003b: 430).

Według Seemana (1970) ta nietypowa logoterapia polega na zmianie osobowości jąkających się i poprawie płynności mówienia, a to wymaga zastosowania metody kompleksowej, składającej się z psychoterapii, terapii logopedycznej i leczenia farmakologicznego.

Wśród ważniejszych metod treningu mówienia i psychoterapii można wyróżnić:

- Metodę Gutzmana – jąkający się ma poprawić koordynację aparatu oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnego; kładzie ręce ma swojej piersi i wdycha bezszelestnie powietrze przez otwarte usta. Ćwiczenia rozpoczyna się od chuchania, przechodząc przez szept do pełnego głosu. „W czasie ćwiczeń artykulacyjnych jąkający się wymawia głoski zgodnie z zasadą stopniowania trudności. A zatem rozpoczyna od głosek szczelinowych, później wymawia zwarto-szczelinowe, a na końcu zwarte. Wymawia je najpierw w izolacji, a następnie w sylabach, wyrazach" (Tarkowski, 2003b: 432).
- Metodę kontrolowania oddychania – jest to bardzo kontrowersyjna metoda; źle zastosowana może doprowadzić do patologizacji oddychania. Należy ją stosować tylko w przypadkach, gdy oddech w czasie mówienia jest rzeczywiście zaburzony, a występuje to tyl-

ko u niektórych jąkających się. Polega ona na wytworzeniu podparcia przeponowego lub piersiowego (Mitrinowicz, 1952: 73).

- Metodę van Ripera – celem tego postępowania nie jest płynność, a płynna niepłynność. Aby osiągnąć ten cel pacjent powinien powtarzać lub celowo przeciągać nie tylko pierwsze głoski lub sylaby w wyrazach, których się lęka, ale także ma wymawiać niepłynnie te elementy wypowiedzi, których się nie obawia. Pozwala to zapanować nad własnym mówieniem. Ponadto, im większa jest biegłość w pseudojąkaniu, tym paradoksalnie rzadsze jest jąkanie (van Riper, 1964).
- Relaksację – należy ją stosować codziennie, w różnych pozycjach ułożenia ciała i różnych sytuacjach komunikacyjnych (Kałużyński, 1971).
- Desensytyzację – celem jest utrata mocy wyzwalania logofobii w sytuacjach wyobrażeniowych, a następnie by nastąpiła generalizacja tej reakcji na sytuacje oczywiste.
- Psychoanalizę – polepszenie funkcjonowania całej osobowości.

Integracja treningu płynności mówienia i psychoterapii nastąpiła w „Programie Tarkowskiego" (Tarkowski, 1993). Streszczenie „Programu Tarkowskiego" przedstawia tabela poniżej:

Składniki programu	Metody i techniki
Cel	– określenie celów indywidualnych i społecznych – motywowanie
Niepłynność mówienia	– mówienie wydłużone, echokorekcja, rytmizacja frazowania, sylabizowanie, maskowanie, śpiewoterapia, płynne jąkanie i inne
Reakcje indywidualne	– techniki wglądu, techniki behawioralne, techniki Gestalt, muzykoterapia, relaksacja i inne
Reakcje społeczne	– inscenizacja, psychodrama, terapia rodzin, socjoterapia, trening komunikacji, trening asertywności i inne

Tabela 1
Streszczenie „Programu Tarkowskiego" (Tarkowski, 1993)

Metody i ćwiczenia logopedyczne stosowane przez L. Logue'a:

- Zakaz palenia: tylko szkodzi głosowi i zdrowiu.
- Zdawał sobie sprawę, że jąkanie nie jest wrodzone, a nabyte: uświadomił to Bertiemu, pokazując, że ten nie jąka się w myślach, mówiąc do siebie (mowa wewnętrzna nie jest zatem zaburzona) i śniąc.
- Dbał o odpowiednie warunki logoterapii: wietrzy pokój, powietrze musi być świeże i nie może być zakurzone. Suche i zanieczyszczone powietrze podrażnia błony śluzowe, zwłaszcza gardła i krtani.
- Oczywiście musiał w odpowiedni sposób przekonać księcia Yorku do swoich kontrowersyjnych, jak na tamte czasy, metod. Albert miał wyrecytować monolog Hamleta, mając słuchawki na uszach. Nie słyszał tym samym, co mówi i w jaki sposób mówi. Całość była nagrywana. Okazało się, że pacjent się wtedy nie jąkał, mówił płynnie. Jest to dość częste: jąkający się, gdy mówią chórem, nie mają zaburzeń – nie słyszą swojej mowy zewnętrznej, tylko wewnętrzną.
- Bardzo ważnym aspektem terapii są ćwiczenia fizyczne. By logoterapia odniosła skutek, należy wszystkie te ćwiczenia łączyć ze sobą i wykonywać regularnie.
- Przedłużone mówienie wspomagane przez użycie tzw. gestów płynności: ruszanie ramionami, regularne ruchy wykonywane ręką lub palcem, bujanie się na stopach.
- Przeciąganie jednej głoski w wyrazie: *mmmmmmother* – długie, a z czasem coraz krótsze.
- Turlanie się po podłodze.
- Wykrzykiwanie wyrazów.
- Wspólne (z żoną i terapeutą) artykułowanie i przeciąganie głosek: *aaaaaaaaa* i wykrzykiwanie samogłosek na czas – pozwala to zapanować nad oddechem i emisją głosu.
- Rozluźnienie szczęki – potrząsanie splecionymi dłońmi i powtarzanie *la la la* połączone z podskokami i kiwaniem głową na boki.
- Ćwiczenia rozluźniające wargi i policzki.
- Leżenie na podłodze z rękoma na żebrach – nauka świadomego oddychania, panowania nad oddechem.

- Wzmacnianie przepony: Bertie leżał płasko, a żona siedziała mu na klatce piersiowej (dość niebezpieczne ćwiczenie, może spowodować pęknięcie żeber).
- Wyśpiewywanie słów (*try singing*) – wyśpiewywanie słów, podczas których Bertie się jąka (najczęściej jest to słowo *king* lub gdy sprawa dotyczy ojca i monarchii); podczas śpiewania pacjent się nie jąka (jeden z braci Golców także się nie jąka śpiewając), jednostajny, melodyjny dźwięk pomaga prowadzić głos.
- „Wypróżnienie językowe" – przeklinanie, silne emocje podczas wykrzykiwania wulgaryzmów pomagają utrzymać płynność wypowiedzi,
- Podsumowując, ćwiczenia, techniki i metody stosowane przez logopedę ćwiczyły zarówno płynność mówienia, jak i zawierały elementy terapii psychologicznej.

Pomimo tylu ćwiczeń i znacznej poprawy dochodziło do kilku momentów krytycznych. Podczas rozmowy z bratem, gdy ten zaczyna celowo naśladować jąkanie (*Be be be bertie*) książę się zacina i nie jest stanie nic powiedzieć. Kolejnym momentem krytycznym było spotkanie z Radą Państwową w Sali Tronowej. Bardzo duża presja otoczenia połączona ze spoglądaniem na portrety przodków (miał wtedy zostać wyznaczony na następcę swojego brata) spowodowały niemożność wypowiedzenia słów.

Sprawdzianem miała i tak być koronacja: transmitowana przez radio i pierwszy raz w historii utrwalona na taśmie filmowej. Wtedy to Albert, przyszły Jerzy VI, obawiał się, że nie podoła zadaniu i podczas przygotowań zacinał się przy składaniu przysięgi na słowie *king*. Pokazuje to jak bardzo jest to dla niego istotne: dziadek był królem, ojciec był królem, brat był królem, a teraz on ma go zastąpić. Najgorsze w całej sytuacji było dla niego publiczne występowanie i przemawianie, którego jako król nie mógł uniknąć. Lionel mówi mu jednak: „Jesteś panem samego siebie" i zaznacza, że „każdy jąkała obawia się, że cofnie się do początku". W wyniku tej swoistej psycho – i socjoterapii przyszły król wykrzyczał „I HAVE A VOICE!". Był to niewątpliwy przełom. By pomóc pokonać lęk, logopeda strywializował całą koronację: „cztery odpowiedzi, pocałowanie księgi, podpis i jesteś królem. Łatwizna". Taka postawa pomogła, koronacja przebiegła bez zakłóceń.

Punktem kulminacyjnym nie okazała się jednak koronacja, a przemowa do poddanych, zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i na całym świecie, o wypowiedzeniu wojny III Rzeszy. Dodatkowo miała być bezpośrednio transmitowana przez radio. Podczas prób wykorzystane zostały wszystkie dotychczasowe ćwiczenia i metody: bujanie na stopach, rozluźnienie, wulgaryzmy (tym razem wypowiadane w myślach), wyśpiewywanie, ruchy całym ciałem, a nawet kroki taneczne walca (płynność ruchowa ma się przełożyć na płynność mowy). Ponadto częste blokady zostały zamienione na pauzy (długie pauzy mają dodawać powagi). Istotne było również wykorzystanie intonacji (Lionel każe „naskoczyć" na głoskę *p*: *a people*). Sam tekst został odpowiednio przygotowany: zaznaczone zostały akcenty, miejsca trudne, wznoszenia, opadania, pauzy, mocniejsze wymawianie (atakowanie) głosek. Wszystko miało pomóc obniżyć stres i dać choć namiastkę komfortu przemawiającego. Sama przemowa miała miejsce w małym, przytulnym pomieszczeniu, gdzie obecny był tylko Bertie, Lionel i mikrofon radiowy. Tuż przed samym wejściem na antenę, logopeda uspokoił króla: „Zapomnij o wszystkim. I powiedz to do mnie. Powiedz mi to jak przyjacielowi". Podczas oracji Logue używa gestów płynności: ilustruje ręką przebieg intonacji.

Przemówienie króla miało bardziej aspekt psychologiczny niż oratorski. Brytyjczycy znali jego problem i to, że potrafił zwalczyć tę słabość było motywujące dla ludzi w obliczu wojny. Dlatego jego przemówienia były tak ważne na początku wojny. Poza tym, czego nie pokazano w filmie, Jerzy VI pozostał w Londynie w czasie bombardowań, przemawiał do ludności, co miało ogromny wpływ na morale Brytyjczyków.

ZAKOŃCZENIE

Podsumowując, terapia Lionela Logue'a zakończyła się sukcesem, słowa popłynęły. Niekonwencjonalna jak na tamte czasy logoterapia pomogła przezwyciężyć lęk przed mówieniem króla Jerzego VI. Do najważniejszych elementów terapii należały: przedłużanie mowy, technika delikatnego, miękkiego startu mowy (naskakiwanie na głoski), relaksacja połączona z ćwiczeniami oddechowymi, ćwiczenia emisyjne, muzykoterapia

i śpiewoterapia, psychoterapia i socjoterapia. Warto przy tej okazji zwrócić również uwagę na ważną dla procesu terapii rolę, jaką pełni poczucie humoru, szczególnie na odcinku dowcipnych dialogów ukazanych w filmie, które poza funkcją czysto humorystyczną, podkreślają jego szczególne znaczenie w terapii osób jąkających się. Bowiem nudna terapia często staje się mało efektywna. Nuda zniechęca, wyzwalając przy tym opór lub nawet agresję. Natomiast celowe wprowadzanie humoru i spontaniczne reakcje pomagają osiągnąć zamierzone cele terapeutyczne. W procesie terapii istotna jest również konsekwentna współpraca z najbliższym środowiskiem osoby jąkającej się, która powinna być kompleksowa i systematyczna: ogromnym wsparciem dla księcia Alberta była jego żona, księżna Elżbieta.

Film „Jak zostać królem" ukazuje problem jąkania z perspektywy osoby, której dotyczy. Większość ludzi, którzy spotykają się z tym problemem, nie zdaje sobie sprawy z tego, że nie jest to zwykła wada wymowy, ale poważny problem psychologiczny, z którym osoba jąkająca się najczęściej nie potrafi sobie poradzić sama. Dlatego celem terapii jest nie tylko pokonanie mechanicznych trudności w mówieniu, ale także przezwyciężanie logofobii.

Bibliografia

Chwatcew, M. E. 1962. W sprawie etiologii i symptomatyki jąkania. *Logopedia*. 4: 15-32.

Engiel, Z. 1977. Próba opracowania systemu ćwiczeń logopedycznych w rehabilitacji jąkania. *Zagadnienia wychowawcze a zdrowie psychiczne*. 2: 81-84.

Głogowski, K. 1969. Jąkanie w aspekcie zdezintegrowanej osobowości. *Logopedia*. 26: 39-56.

Grabias, S. 1996. *Typologie zaburzeń mowy. Narastanie refleksji logopedycznej. Logopedia. 23: 79–90.*

Grzybowska, A. i Tarkowski Z. 1987. O płynności mówienia. *Przegląd psychologiczny*. 30 (4): 863-877.

Hooper T. 2011. *Jak zostać królem* [film], Warszawa.

Kałużyński, J. 1971. *Jąkania a trema*. Warszawa: PZWS.

Mitrinowicz, A. 1952. *Jąkanie. Przyczyny i leczenie*. Warszawa: Wydawnictwo PZWL.
Seeman, K. 1970. Relations between motorics of speech and general motor ability in clutterers. *Folia Phoniatrica et Logopedica*. 22: 376-380.
Sovák, M. 1978. *Logopedie*. Praha: SPN.
Szeląg, E. 1995. Neuropsychologiczne podłoże jąkania – przegląd badań empirycznych nad asymetrią funkcjonalną mózgu. *Kosmos*. 44: 199–214.
Szeląg, E. 1996. Neurobiologiczne korzenie jąkania. *Biuletyn Polskiej Fundacji Zaburzeń Mowy*. 44: 15-29.
Tarkowski, Z. 1993. Rozwijanie mowy dziecka. Program terapeutyczno-stymulacyjny. Wersja uniwersalna. *Logopedia*. 20: 163-180
Tarkowski, Z. 2003a. Jąkanie. Giełkot. [W:] Gałkowski, T. i Jastrzębowska, G. (red.) *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*. t. 2. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 176-190.
Tarkowski, Z. 2003b. Terapia jąkających się. [W:] Gałkowski, T. i Jastrzębowska, G. (red.) *Logopedia – pytania i odpowiedzi. Podręcznik akademicki. Zaburzenia komunikacji językowej u dzieci i osób dorosłych*. t. 2. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 430-438.
Van Riper, Ch. 1964. *Speech Correction*. New Jersey: Prentice Hall.

O Autorach

Małgorzata Adams-Tukiendorf jest doktorem w Zakładzie Językoznawstwa Stosowanego, w Instytucie Filologii Angielskiej na Uniwersytecie Opolskim. Specjalizuje się w przyswajaniu języków obcych. Jej zainteresowania badawcze skupiają się na czynnikach kognitywnych oraz afektywnych mających wpływ na proces pisania w języku obcym, oraz roli inteligencji i kreatywności w procesie uczenia się języka obcego, w szczególności w uczeniu się sprawności pisania. Obecnie interesuje się także rolą refleksji w zawodzie nauczyciela. Prowadzi kursy metodyczne dla studentów ELT oraz praktyków, oraz kurs pisania akademickiego na Uniwersytecie Opolskim. Jest współautorką poradnika na temat pisania dla studentów ELT (*Developing writing skills*) oraz autorką licznych artykułów o różnorodnej tematyce. Oprócz pracy naukowej zajmuje się także prowadzeniem coachingu w edukacji dla nauczycieli na wszystkich poziomach edukacji.

Michalina Biernacka ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Łódzkim w maju 2008 roku, a w czerwcu 2010 r. uzyskała licencjat filologii południowosłowiańskiej. W roku 2012 uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa polonistycznego za pracę pt. *Fonetyka w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Interesuje się szeroko pojętym językoznawstwem, psycholingwistyką i logopedią.

Joanna Duda jest studentką filologii romańskiej na Uniwersytecie Łódzkim, specjalność język francuski z językiem angielskim. Od 2009 roku związana z kołem naukowym The PsychoLinguistic Open Team (PLOT).

Mateusz Gaze jest słuchaczem Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych II stopnia z kierunkiem wiodącym filologia polska. Pracę dyplomową na studiach I stopnia pt. *Komizm językowy w felietonach Tomasza Olbratowskiego* napisał pod kierunkiem dr Edyty Pałuszyńskiej. Pracę magisterską zamierza poświęcić miejscu słowotwórstwa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Na stałe współpracuje z Uniwersytetem Trzeciego Wieku w Łasku oraz pracuje jako lektor języka polskiego jako obcego. Interesuje się pragmatyką językową, logopedią, tendencjami rozwojowymi współczesnej polszczyzny. Pasjonuje się operą.

Dorota Gonigroszek jest absolwentką Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Łódzkiego. Obecnie w trakcie przygotowywania rozprawy doktorskiej z zakresu językoznawstwa kognitywnego (Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna). W latach 2004-2011 zatrudniona w CNJO Uniwersytetu Medycznego w Łodzi na stanowisku lektora języka angielskiego. Autorka publikacji dotyczących metodyki nauczania języka i językoznawstwa.

Natalia Górecka jest absolwentką i nauczycielką Szkoły Podstawowej nr 164 w Łodzi. Zdobyła tytuł licencjata w Kolegium Języków Obcych Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku język angielski z pedagogiką wczesnoszkolną. Ukończyła studia magisterskie na Wydziale Studiów Międzynarodowych i Politologicznych Uniwersytetu Łódzkiego na kierunku Amerykanistyka i Mass Media. Nauczycielka od 2008 r. Wraz z koleżanką w 2008 r. utworzyła WELCOME – Ośrodek Kształcenia Językowego działający początkowo na terenie Zgierza, w tej chwili przeniesiony do Łodzi. Jako nauczycielka chętnie wykorzystuje elementy zabawy, rozrywki i metody aktywizujące. Jest także użytkownikiem tablic interaktywnych, które pozyskała dla swojej szkoły od sponsorów.

Angelika Kałuska jest studentką drugiego roku studiów I stopnia na kierunku filologia angielska na Uniwersytecie Łódzkim. Jest członkiem

koła naukowego The PsychoLinguistic Open Team Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na motywacji, metodyce nauczania języków obcych, komunikacji niewerbalnej.

Zuzanna Kiermasz jest studentką drugiego roku studiów magisterskich kierunku filologia angielska na Uniwersytecie Łódzkim, ukończyła studia licencjackie na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Kaliszu. Główne zainteresowania obejmują nauczanie języka angielskiego jako języka obcego, szczególnie kwestia użycia języka ojczystego oraz strategie uczenia się języków obcych, a także językoznawstwo korpusowe i przekład.

Małgorzata Łuniewska jest absolwentką filologii angielskiej Uniwersytetu Opolskiego. W 1995 r. ukończyła kurs dla nauczycieli języka angielskiego w Hammersmith and West London College. Od 1996 r. zatrudniona w prywatnej szkole języków obcych jako nauczyciel, koordynator grup egzaminacyjnych, trener. Od 2002 r. współpracuje z The British Council jako egzaminator ustny egzaminów FCE, CAE i CPE.

Marek Molenda jest studentem pierwszego roku studiów doktoranckich na Wydziale Filologicznym na Uniwersytecie Łódzkim. Jego głównymi zainteresowaniami badawczymi są technologia w nauczaniu języka obcego, doskonalenie umiejętności mówienia w języku obcym, techniki pracy z zaawansowanymi uczniami. Jest członkiem koła naukowego PLOT, współpracuje przy tworzeniu Uczniowskiego Korpusu Języka Angielskiego, jest współtwórcą English wRiting Improvement Center (ERIC) na UŁ. Poza studiami pracuje jako lektor w szkole językowej.

Marcin Pietraszko jest absolwentem Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego. Tłumacz języka francuskiego i angielskiego, przewodnik turystyczny. Obecnie uczestnik programu studiów realizowanych przez Katedrę UNESCO do Badań nad Przekładem i Komunikacją Międzykulturową.

Aneta Strzelecka ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Łódzkim. Podczas studiów polonistycznych ukończyła dwie specjalizacje:

nauczycielską oraz nauczanie języka polskiego jako obcego. Rozprawę doktorską pisze na temat językowego obrazu Polski i Polaków w podręcznikach do nauczania języka polskiego jako obcego. Interesuje się kulturą w nauczaniu języka polskiego jako obcego, lingwistyką kulturową, psycholingwistyką.

Łukasz Walterowicz jest studentem trzeciego roku studiów I stopnia na kierunku filologia angielska na Uniwersytecie Łódzkim. Jest członkiem koła naukowego The PsychoLinguistic Open Team.