

BEATA KARPETA-PEĆ

AFEKT VS. EFEKT
– OTWARTE FORMY PRACY
Z PERSPEKTYWY GLOTTODYDAKTYCZNEJ

*„Afektywny” – „uczuciowy, emocjonalny”,
„efektowny” – „zwracający [...] uwagę oryginalnością i pięknem”,
„efektywny” – „dający dobre wyniki, wydajny; istotny i rzeczywisty”,
„afektowany” – „nienaturalny w przesadny sposób”.*
(Słownik języka polskiego PWN)

Te cztery przymiotniki, stanowiące klamrę zamykającą rozważania w niniejszym artykule, mają być inspiracją dla poszukiwań odpowiedzi na pytania: czy otwarte formy pracy, stosowane w kształceniu akademickim w języku obcym, angażują studentów w sposób afektywnie pozytywny czy raczej negatywny? czy są one dla nich od początku efektowne? czy stosowanie ich w polskich realiach jest do końca efektywne? czy nie stają się czasem afektowaną formą prowadzenia zajęć akademickich?

WPROWADZENIE

Otwarte formy pracy nie są nowym sposobem uczenia się i nauczania. Ich pedagogiczne korzenie sięgają przełomu wieków XIX i XX. Bezpośrednie

Dr BEATA KARPETA-PEĆ – wykładowca Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego; e-mail: beata.pec@uw.edu.pl

podłoże dydaktyczne stanowią natomiast takie koncepcje, jak – uwypuklona w latach 70. ubiegłego stulecia – koncepcja uczenia się ukierunkowanego na ucznia, całościowego uczenia się, uczenia się ukierunkowanego na działanie czy, nieco późniejsza, koncepcja otwartego uczenia się. W ostatnich latach otwarte formy uczenia się i nauczania przeżywają swoistego rodzaju renesans w zakresie nauczania różnych przedmiotów, w tym języków obcych. Stopniowo wchodzi też do kształcenia akademickiego (nie ma ich np. jeszcze w dydaktyce szkoły wyższej według Macke, Hanke i in., 2008).

Artykuł jest próbą ukazania otwartych form uczenia się i nauczania, takich jak praca swobodna, praca w formie stanowisk dydaktycznych, praca według planu dnia/tygodnia oraz praca projektowa (por. Peschel, 2010) z perspektywy glottodydaktycznej (por. Karpeta-Peć, 2008). Analizie poddany zostanie aspekt afektywny, związany z realizacją wspomnianych form pracy na lekcjach języka obcego, a więc czynnik motywowania uczniów poprzez odpowiedni dobór treści i materiałów, stanowiących niejako „zaproszenie” do samodzielnych zmagania z językiem (w duchu pedagogiki reform). Aspekt afektywny wydaje się decydujący w początkowej fazie stosowania otwartych form pracy. Związany z nimi jest również aspekt kognitywny, i to jest drugi element poniższych rozważań. Oznacza on efekty kształcenia w rozumieniu aktualnego nauczania komunikacyjno-międzykulturowego. Ukazane zostaną sposoby realizacji nadrzędnego celu nauczania języków obcych, a więc rozwijania kompetencji komunikacyjnej oraz celów związanych z kształceniem nowoczesnych działań językowych (od recepcji, poprzez produkcję i interakcję po mediację) w ramach otwartych form pracy. Te dwie perspektywy uzupełnione zostaną o analizę aspektu społeczno-działaniowego (możliwości kooperacyjnego uczenia się w powiązaniu z realizacją dydaktycznej koncepcji uczenia się przez działanie) oraz aspektu materialno-dynamicznego (organizacji pracy w glottodydaktycznym atelier). Rozważania teoretyczne połączone zostaną następnie z przedstawieniem wyników własnych badań empirycznych nad jedną wybraną otwartą formą pracy w ramach glottodydaktycznego kształcenia uniwersyteckiego.

1. CELE UCZENIA SIĘ I NAUCZANIA JĘZYKÓW OBCYCH

Nadrzędny cel nauczania i uczenia się języków obcych, jakim jest rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w jej doprecyzowaniu jako kompetencji mię-

dzykulturowej, zakłada, iż na każdej lekcji dowolnego języka obcego na dowolnym poziomie edukacyjnym uczący się powinien mieć możliwość komunikowania się w tym języku oraz świadomego lub nieświadomego porównywania kultury obcego kraju z kulturą własną. Cel ten może być obecnie osiągnięty na dwa sposoby: jako izolowany trening poszczególnych sprawności językowych (produktywnych – mówienia i pisanie oraz receptywnych – słuchania i czytania ze zrozumieniem), a także kompetencji językowych (gramatycznej, leksykalnej, ortograficznej, fonetycznej) lub też – w podejściu nowoczesnym, postulowanym od około 2000 r. – jako zintegrowany trening różnorodnych działań językowych (od recepcji wizualnej, audytywnej i audio-wizualnej, przez produkcję ustną i pisemną, a następnie poprzez interakcję pisemną, ustną i mieszaną, aż po mediację ustną i pisemną) (por. Council of Europe, 2003). W obydwu podejściach realizacja wspomnianego wyżej nadrzędnego celu nauczania i uczenia się języków obcych odbywa się poprzez osiągnięcie cząstkowych (szczegółowych) celów uczenia się i nauczania. W literaturze dydaktycznej (np. Niemierko, 2002: 29 nn.) i glottodydaktycznej (np. Doyé, 1995: 161 n.) wyróżnia się następujące cele uczenia się i nauczania (języków obcych):

a) cele kognitywne – ukierunkowane na przekazywanie i nabywanie wiedzy i treści, związanych z danym zakresem tematycznym, określane też jako cele dziedziny światopoglądowej;

b) cele afektywne – precyzowane także jako emocjonalne i ukierunkowane na kształcenie, nabywanie i utrwalanie pozytywnych postaw i emocji, takich jak zainteresowanie tematem, ciekawość, empatia, tolerancja;

c) cele społeczno-działaniowe – definiowane również jako działaniowe, pragmatyczne, praktyczne, społeczne i polegające na kształceniu, a więc nabywaniu i utrwalaniu określonych umiejętności w toku pewnych aktywnych działań.

Już od lat 70. XX w. akcentuje się w sposób zasadniczy ukierunkowanie lekcji języków obcych na realizację celów uczenia się (pozostawiając zdefiniowanie celów nauczania instytucjom decyzyjnym w edukacji – a więc w naszym wypadku Ministerstwu Edukacji Narodowej; w Podstawie Programowej Kształcenia Ogólnego zawarte są zatem ogólne cele nauczania języków obcych). Każda lekcja języka obcego powinna umożliwiać uczniom wyzna-

czenie własnych celów uczenia się, które w sytuacji optymalnej całkowicie pokryją się z celami nauczania. Patrząc zatem na współczesną lekcję jako na miejsce i czas, w którym uczeń ma rozwinąć własną autonomię i mieć możliwość wyznaczenia własnych celów uczenia się i zastosowania indywidualnych i osobistych strategii i technik uczenia się, można niejednokrotnie zadać sobie pytanie, jak i czy w ogóle jest to dziś możliwe. Jak spowodować, by dzisiejszy uczeń, a także student, najczęściej zmotywowany tylko zewnątrz i – chcąc, nie chcąc – uczestniczący w procesie określanym dziś jako „wyścig...”, zainteresował się lekcją języka obcego czy zajęciami akademickimi w języku obcym na tyle, by wyznaczył sobie własne cele i, stosując własne strategie, by cele te osiągnął? Być może jakimś rozwiązaniem jest zbudowanie lekcji w sposób otwarty, na bazie jednej z podstawowych czterech otwartych form pracy: niesterowanej (a więc całkowicie swobodnej), projektowej (w ścisłym rozumieniu tego pojęcia), w formie stanowisk dydaktycznych (popularnie zwanych stacjami) czy też według planu dnia/tygodnia (formy pracy nadal niezmiernie rzadko stosowanej, a dającej wyjątkowe możliwości)?

2. OTWARTE FORMY PRACY Z PERSPEKTYWY GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Korzenie pedagogiczne otwartych form pracy sięgają, jak było wspomniane, aż do pedagogiki reform przełomu XIX i XX w. i związane są z takimi wybitnymi pedagogami, jak Maria Montessori, Celestin Freinet czy John Dewey. Od strony dydaktycznej zaś otwarte formy pracy, tak ściśle powiązane z koncepcjami nauczania ukierunkowanego na ucznia i uczenie się oraz na działanie, a także całościowego, autonomicznego i otwartego uczenia się, zapewniają szczególną realizację nadrzędnego celu uczenia się i nauczania języków obcych oraz celów szczegółowych. Poniżej zamieszczono zestawienie definicji poszczególnych otwartych form pracy z perspektywy glottodydaktycznej:

Tab. 1.: Definicje otwartych form pracy z perspektywy glottodydaktycznej
(opracowanie własne, Karpeta-Peć, 2008: 11, 30, 47, 65)

Praca swobodna	Praca w formie stanowisk dydaktycznych	Praca według planu dnia/tygodnia	Praca projektowa
	– otwarta forma pracy na lekcjach języka obcego, w ramach której uczniowie rozwijają własną kompetencję komunikacyjną i są aktywni bez bezpośredniego kierownictwa nauczyciela,		
korzystając samodzielnie z udostępnionych im materiałów, przy czym zakres działań uczniów jest bardzo szeroki i ogranicza go jedynie związek z tematyką danej lekcji języka obcego.	korzystając samodzielnie z materiałów przygotowanych dla nich na tzw. przystankach uczenia się, przy czym zakres działań uczniów jest wyznaczony przez nauczyciela.	wykonując samodzielnie zadania określone w przygotowanych dla nich celowo planach dnia/tygodnia.	korzystając z samodzielnie dobieranych materiałów, przy czym zakres działań uczniów określony zostaje w fazie planowania i przekracza ramy czasowe i przestrzenne danej lekcji.

We wszystkich otwartych formach stosowanych na lekcjach języków obcych chodzi zatem głównie o rozwijanie kompetencji komunikacyjnej.

2.1. CELE AFEKTYWNE W OTWARTYCH FORMACH PRACY NA LEKCJACH JĘZYKÓW OBCYCH

Do czynników afektywnych, mających wpływ na uczenie się i nauczanie języków obcych, zalicza się np. motywację, nastawienie i czynniki osobowościowe (w tym podatność na sytuacje stresowe, radzenie sobie z lękiem; por. Edmondson, House, 1993: 188 nn.). Podczas pracy w otwartych formach uczenia się i nauczania na lekcjach języków obcych zaobserwować można zazwyczaj silne zaangażowanie emocjonalne pracujących w ten sposób wszystkich uczniów, nawet tych, którzy zwykle pozostają pasywni.

Silna motywacja do wykonania wszystkich zadań przejawia się na ogół w ostatnim momencie pracy, tuż przed prezentacją wyników. Uczniowie (ale i studenci – co będzie wskazane dalej) nie chcą przerywać samodzielnego wykonywania zadań i są zwykle na tyle zaangażowani, że niejednokrotnie nie reagują na ogłoszenie końca pracy, realizują zadania podczas przerwy, przedłużają czas ich wykonywania tak długo, jak tylko się da. Bez przeprowadzenia gruntownych badań empirycznych, nie można stwierdzić, jaki rodzaj motywacji przejawiają poszczególni uczniowie: zewnętrzną czy wewnętrzną, instrumentalną czy integracyjną (por. Edmondson, House, 1993: 188). Jednak z długotrwałej obserwacji pracy uczniów w otwartych formach wynika, że u tych, którzy początkowo przejawiają motywację zewnętrzną i instrumentalną, punkt ciężkości przesunął się z czasem w kierunku integracyjnej motywacji wewnętrznej.

Stosunek uczniów do nauki języka obcego podczas pracy w otwartych formach jest w większości przypadków pozytywny, choć zdarzają się osoby z nastawieniem raczej obojętnym. Nie obserwuje się negatywnego podejścia. Charakter nastawienia jest zdecydowanie centralny – nie peryferyjny. Uczący się w otwartych formach są skoncentrowani na wykonywaniu przez siebie planowanych działań. Takie nastawienie ma charakter ciągły (por. Eckhardt, 2015). Podczas prezentacji wyników zwykle wszyscy biorą aktywny udział, obserwuje się poczucie dumy z samodzielnie wykonanych prac i zadań (co jest faktem decydującym), dbałość o poprawność językową, pozytywne zaangażowanie emocjonalne.

Jeśli chodzi o kształtowanie cech osobowościowych, przede wszystkim należy wyeksponować kształcenie postaw autonomicznych poprzez pracę w otwartych formach. Uczący się nabywają tu lub rozwijają postawę autonomiczną, rozumianą za Holecem (1981) jako „umiejętność kształtowania własnych procesów uczenia się”, określając samodzielnie cele i treści uczenia się, dobierając odpowiednie strategie uczenia się i techniki pracy, pomocne w osiągnięciu wytyczonych celów i dokonując nieustannie oraz na zakończenie refleksji nad przebiegiem własnego procesu uczenia się (por. Wolff, 1999: 38). Otwarte formy pracy budzą i wzmacniają refleksyjność, ciekawość intelektualną, postawę poszukującą, świadomość własnej osobowości, niezależność poznawczą, (auto-)krytycyzm, odpowiedzialność, podejmowanie wyzwań, wartościowanie własnych działań, kontrolę emocjonalną, świadomość celów i zdolność ewaluacji. Czynniki te określone zostały przez Wilczyńską (2004: 50) jako kształtujące autonomię uczących się. Dzięki pracy w otwartych formach pokonany zostaje lęk przed uczeniem się (języków obcych).

2.2. CELE KOGNITYWNE W OTWARTYCH FORMACH PRACY NA LEKCJACH JĘZYKÓW OBCYCH

Rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w jej doprecyzowaniu jako kompetencji międzykulturowej może odbywać się w otwartych formach pracy zarówno jako izolowane wspieranie poszczególnych sprawności i kompetencji językowych (choćby w wypadku realizowania danej formy, skoncentrowanej tylko na wybranej sprawności: czytania lub kompetencji, np. gramatycznej), jak też – i przede wszystkim – jako zintegrowany trening różnorodnych działań językowych. W każdej otwartej formie uczenia się i nauczania języków obcych można w doskonały sposób łączyć ze sobą recepcję audytywną, wizualną i audio-wizualną, produkcję ustną i pisemną, interakcję ustną, pisemną i mieszaną oraz mediację ustną i pisemną we wszystkich ich odmianach.

Otwarte formy pracy są ponadto formami, w których w bardzo konkretny sposób mogą być przekazywane i poszerzane treści realio- i kulturoznawcze. Podejście międzykulturowe zakłada w tych formach pracy nieustanne porównywanie kultury własnej i kraju docelowego podczas realizacji zadań na poszczególnych stanowiskach czy wymienionych w planie dnia/tygodnia, a także podczas samodzielnie zaplanowanej pracy swobodnej czy podczas realizowanej wspólnie z nauczycielem pracy projektowej. Są to międzykulturowe formy otwartego uczenia się i nauczania języków obcych (w opozycji do międzykulturowych form o charakterze zamkniętym, np. pracy z tablicą interaktywną czy dramy oraz form o charakterze otwarto-zamkniętym, np. uczenia się przez nauczanie czy pracy z portfolio językowym; por. Karpeta-Peć, 2016: 185 nn.).

2.3. CELE SPOŁECZNO-DZIAŁANIOWE W OTWARTYCH FORMACH PRACY NA LEKCJACH JĘZYKÓW OBCYCH

Praca w otwartych formach jest zawsze ukierunkowana na działanie i ma charakter całościowy. Formy te aktywizują obydwie półkule mózgowe (lewą, czyli analityczno-teoretyczną, i prawą, czyli syntetyczno-praktyczną; por. www.gehirnforschung.de), uwzględniają różne zmysły, a tym samym inspirują do pracy różnorodne typy uczniów (audytywny, wizualny, kinestetyczny i intelektualny; por. Vester, 1975).

Otwarte formy pracy zawsze są miejscem elementarnych procesów grupowych: stawania się członkiem grupy, wspólnego rozwiązywania zadań, utrzymywania relacji, kooperacji i rozwiązywania konfliktów (por. Brown, 2006).

Uczący się zyskują tu możliwość treningu społecznych strategii i technik uczenia się.

Warto zwrócić uwagę na zagadnienie integracji społecznej: tu uczniowie zdolni uczą się obok słabszych, zdrowi obok uczniów z dysfunkcjami i niepełnosprawnych. Procesy uczenia się i nauczania mają najczęściej charakter kooperacyjny. Jednak także w wypadku indywidualnego uczenia się podczas pracy w otwartych formach ma niejednokrotnie miejsce szukanie pomocy u innych uczących się lub u nauczyciela. Z doświadczeń własnych wynika, iż zwykle w danej klasie jest co najmniej jeden uczeń, który preferuje uczenie się indywidualne. Otwarte formy pracy dają mu tę możliwość.

Te formy pracy są zatem otwartymi formami kooperacyjnego (w wypadku pracy projektowej) lub zindywidualizowanego (w wypadku pracy w formie stanowisk dydaktycznych, pracy według planu dnia/tygodnia oraz pracy swobodnej) uczenia się i nauczania języków obcych. Nie istnieją otwarte formy frontального uczenia się i nauczania języków obcych (por. Paradies, Linser, 2008: 51 nn.; Karpeta-Peć, 2016: 185 nn.).

2.4. ASPEKT MATERIALNO-DYNAMICZNY W OTWARTYCH FORMACH PRACY NA LEKCJACH JĘZYKÓW OBCYCH

We wszystkich otwartych formach pracy realizowanych na wszystkich poziomach kształcenia szczególne znaczenie ma również aspekt materialno-dynamiczny. W specjalny sposób przygotowuje się środowisko uczenia się i nauczania – pracownię językową w formie atelier językowego (model „szwedzki stół” – zawsze dla pracy swobodnej, model „wokół planu pracy” – dla pracy w formie planu tygodniowego, model „stacje” – dla pracy w formie stanowisk dydaktycznych i model „impuls” – dla pracy projektowej; por. Rupprecht, 2008: 14 n.). Materiały mają stanowić „zaproszenie” do intensywnych zmagania z językiem obcym. Wykorzystuje się zatem zarówno te o charakterze (glotto)dydaktycznym (podręczniki, książki fachowe, teksty źródłowe, karty z zadaniami, nagrania), jak i te o charakterze uzupełniającym (encyklopedie, słowniki, leksykony, materiały multimedialne i internetowe), a także materiały pomocnicze (piśmienne, artystyczne, media) (por. Karpeta-Peć, 2008: 20). Zadania przeznaczone do wykonania podczas pracy w otwartych formach mogą być zawarte na zamkniętej lub otwartej liście, mogą uwzględniać zadania obowiązkowe, fakultatywne i dodatkowe lub być formułowane i wyznaczane z pomocą nauczyciela czy też całkowicie samodzielnie. W pracy swobodnej i projektowej zastosowanie pisemnego planu pracy jest wskazane, w pracy we-

dług planu dnia/tygodnia oraz w formie stanowisk dydaktycznych stanowi on element konieczny.

3. WYNIKI PILOTAŻOWYCH BADAŃ WŁASNYCH

W lutym 2014 r. na Uniwersytecie Warszawskim zostały przeprowadzone pilotażowe badania empiryczne, których przedmiotem było zastosowanie jednej otwartej formy pracy – w formie stanowisk dydaktycznych – w kształceniu glottodydaktycznym studentów germanistyki. Celem było zbadanie reakcji studentów na zastosowanie pracy w formie stanowisk dydaktycznych na zajęciach uniwersyteckich. Pytanie badawcze: „w jaki sposób reagują studenci na zastosowanie otwartej formy pracy (w formie stanowisk dydaktycznych) na zajęciach uniwersyteckich?” uszczegółowiono, poszukując przy tym odpowiedzi na pytania: „czy studenci są świadomi kognitywnych, afektywnych i społeczno-działaniowych celów realizowanych na zajęciach akademickich w badanej otwartej formie pracy?, jak reagują na otwartą aranżację sali wykładowej: stanowiska dydaktyczne?”.

W tej formie zorganizowano pierwsze zajęcia dydaktyczne (ćwiczenia) z zakresu glottodydaktyki („Trening strategii uczenia się”) dla dwóch grup (A oraz B) I roku studiów stacjonarnych I stopnia w semestrze zimowym. Studenci mieli za sobą 30 godzin zajęć z zakresu glottodydaktyki („Trening strategii komunikacyjnych”), w ramach których zapoznali się z wybranymi afektywnymi, społecznymi i metakognitywnymi strategiami uczenia się i trenowali je w sposób aktywny podczas zajęć w języku niemieckim. Część badanych studentów realizowała w I semestrze zajęcia pod kierunkiem innego nauczyciela akademickiego. W opisywanych tu badaniach uczestniczyło 13 studentów (7 osób w grupie A oraz 6 osób w grupie B), którzy na zakończenie zajęć poddali je własnej refleksji w formie pisemnej. Wykładowca pełnił jednocześnie rolę badacza w działaniu, obserwując wnikliwie procesy uczenia się i zapisując swoje spostrzeżenia w dzienniczku obserwacji podczas pracy studentów. Wszystko to miało doprowadzić do poprawy jakości zajęć własnych.

Omawiane pilotażowe badania własne są badaniami jakościowymi (por. Riemer, Settineri, 2010) o charakterze dynamicznym i opisowo-eksploracyjnym (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010). Mogą być też określone jako eksploracyjno-interpretacyjne (Grotjahn, 1995: 457 nn.). Zastosowano metody obserwacji, badań w działaniu oraz ankietowania (por. Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010; Łobocki, 2000), a w ich ramach otwarte techniki (według

Wilczyńskiej, Michońskiej-Stadnik 2010): jawnej obserwacji niestandardyzowanej z wykorzystaniem dzienniczka obserwacyjnego oraz technikę ankietowania z zastosowaniem ankiety otwartej (por. Łobocki, 2000).

Przed rozpoczęciem zajęć (z grupą A oraz B) przygotowana została odpowiednio sala wykładowa. W pomieszczeniu zaaranżowanych zostało 10 stanowisk dydaktycznych, z których każde opatrzone zostało numerowanym szyldem oraz wyposażone w materiały konieczne do wykonania jednego zadania z zakresu glottodydaktyki. Ponadto przygotowano jedno zadanie dodatkowe, które można było rozwiązywać tylko w wypadku, gdy wszystkie inne stanowiska są zajęte. Głównym celem zajęć pod względem kognitywnym było powtórzenie i utrwalenie poznanych w I semestrze strategii i technik uczenia się języków obcych (metakognitywnych, afektywnych, społecznych oraz wspierających sprawności mówienia i pisania), a także zebranie oczekiwań dotyczących planowanych na ten semestr treści. Głównym celem afektywnym było wspieranie autonomii studentów podczas zajęć uniwersyteckich, wzbudzenie ich motywacji oraz zainteresowania tematyką zajęć. Pod względem działaniowym zadania na poszczególnych stanowiskach dobrane zostały w taki sposób, by stymulować pracę zarówno lewej, jak i prawej półkuli mózgowej oraz umożliwiać aktywizowanie różnorodnych zmysłów i ruchu (małej i dużej motoryki), a tym samym zaangażować różne typy uczniów (studentów). Wszystkie zadania łączyły treści teoretyczne z ich praktycznym zastosowaniem. Studenci mieli za zadanie np. ułożyć tangram z powycinanych elementów z fachowymi pojęciami dotyczącymi tematu, sformułować funkcje technik i strategii uczenia się z wyciętych elementów, zrealizować samodzielnie dwa eksperymenty, aktywizujące różne zmysły podczas uczenia się, mówić w małej grupie o własnych doświadczeniach uczenia się w ramach studiów uniwersyteckich, przedstawić wizualnie w sposób symboliczny wybrane strategie metakognitywne, przygotować pantomimę przedstawiającą wybrane afektywne strategie uczenia się, zanotować w tabeli subiektywne opinie na temat wybranych społecznych strategii uczenia się, wybrać optymalne dla siebie strategie wspomagające mówienie oraz pisanie w języku obcym i umieścić je odpowiednio na wykresach, prowadzić „rozmowę” w formie pisemnej na podany temat. Pod względem społecznym zajęcia ukierunkowane były na współpracę pomiędzy studentami i aktywne zmaganie się z omawianymi treściami. Realizowano takie koncepcje dydaktyczne, jak uczenie się poprzez działanie, całościowe uczenie się, uczenie się otwarte, autonomiczne uczenie się, uczenie się ukierunkowane na ucznia (studenta). Planując zajęcia uwzględniono montessoriańską zasadę „Pozwól mi zrobić to samemu”, dlatego wy-

kładowca reagował na trudności podczas pracy studentów tylko wówczas, gdy o taką pomoc się zwrócili.

Na początku zajęć każdy student otrzymał osobistą kartę obiegową, zawierającą listę zadań do wykonania na poszczególnych stanowiskach oraz miejsce na sporządzanie własnych notatek podczas zajęć. Zadania można było rozwiązywać w dowolnej kolejności i formie społecznej, tylko w miejscach do tego przeznaczonych. Struktura dydaktyczna badanych zajęć obejmowała: fazę informacji i struktury (na forum, ok. 5 min.), fazę orientacji (na forum, ok. 5 min.), fazę pracy przy stanowiskach (indywidualnie, w parach i małych zespołach, planowano 50 min., przedłużono do 55 min.), fazę zakończenia i prezentacji wyników pracy (na forum, ok. 15), fazę refleksji (indywidualnie, pisemnie, ok. 10 min.).

3.1. WYNIKI OBSERWACJI

Już podczas rozdawania kart obiegowych zwrócono uwagę na nieufność i postawę zaskoczenia ze strony większości studentów. Studenci sprawiali wrażenie bardzo zamkniętych, unikali kontaktu wzrokowego z wykładowcą, nie okazywali żadnych emocji. W grupie B wszyscy, natomiast w grupie A 5 osób z 7 podjęło pracę indywidualną w ciszy i skupieniu i wykonywało kolejne zadania samodzielnie, pomagając sobie jednak wielokrotnie nawzajem. 2 osoby pracowały razem – widoczne było ich silne, pozytywne zaangażowanie emocjonalne przez cały czas trwania zajęć. Wykonywanie przez kogoś zadania aktywizującego ruchowo i emocjonalnie powodowało w grupie A zainteresowanie ze strony pozostałych studentów. Gdy tylko to stanowisko się zwalniało, natychmiast było zajmowane przez kolejnego studenta. W grupie B natomiast zadanie to początkowo wykonywały nie wszystkie osoby, wyraźnie się krępując. Dopiero potem studenci zachęcili się nawzajem do rozwiązania tego zadania.

Wykładowca został raz poproszony o pomoc przez jedną osobę w grupie A. Z własnej inicjatywy podjął się „rozmowy na papierze” z jednym studentem na stanowisku dodatkowym, gdy konieczny był partner do wykonania tego zadania. Krok ten jednak doprowadził do widocznego spadku motywacji ze strony pracującego tu studenta, który nagle zwątpił w poprawność językową swojej wypowiedzi i szybko zrezygnował z kontynuowania zadania, przechodząc do kolejnego stanowiska. W grupie B jeden student zwracał się kilkakrotnie o pomoc podczas wykonywania zadań. W wyniku rozmowy z wykla-

downą dostrzegł zaległości w tym zakresie i natychmiast samodzielnie szybko je uzupełniał.

Podczas pracy stopniowo coraz więcej osób podejmowało kontakt wzrokowy z wykładownicą, pojawiały się pozytywne emocje, przejawiające się w uśmiechu na twarzach wielu studentów. U niektórych zaraz po prawidłowym wykonaniu zadania widać było poczucie satysfakcji. Wszyscy studenci pracowali bardzo intensywnie, robiąc własne notatki na kartach obiegowych.

W obydwu grupach, tuż przed upływem 50 min. przeznaczonych na naukę, wykładowca poinformował studentów, iż czas samodzielnej pracy na stanowiskach dobiega końca. Większość wyraziła zaskoczenie, inni nie zareagowali w ogóle, jeden student w grupie B mimiką wyraził mocne niezadowolenie. Prawie wszyscy studenci pragnęli koniecznie dokończyć wykonywanie zadań. Niektórzy próbowali jeszcze szybko zrealizować wszystkie pozostałe. Tylko jeden student w grupie B zakończył natychmiast wykonywanie zadań (ten, który miał podczas pracy wyraźne trudności związane z zaległościami z przedmiotu).

Podczas prezentacji wyników samodzielnej pracy wykładowca przechodził ze studentami od stanowiska do stanowiska, komentując i uzupełniając jedynie krótko wypowiedzi studentów w języku niemieckim. Faza ta nacechowana była zainteresowaniem ze strony wszystkich studentów. Wszyscy bazowali na własnych notatkach w kartach obiegowych.

3.2. WYNIKI ANKIET EWALUACYJNYCH

Na zakończenie zajęć studenci zostali poproszeni o zanotowanie własnej refleksji i komentarza do badanych zajęć z dziedziny glottodydaktyki, zrealizowanych w formie stanowisk dydaktycznych. Notatki studentów zostały następnie przeanalizowane, a ich treści uporządkowano według celów uczenia się. Uwzględniono zatem wypowiedzi na temat aspektu kognitywnego, afektywnego (który był szczególnie widoczny w wypowiedziach) oraz aspektu społeczno-działaniowego.

Cele kognitywne dostrzegło 12 z 13 studentów, np. „to efektywny sposób [uczenia się]”, można tak „uczyć się czegoś”, „nauczyłem się więcej”, „zapamiętałem więcej, niż gdyby to był teoretyczny wykład, [...] poznałem techniki [...] i postaram się wprowadzić je do swojego systemu, [...] zajęcia pokazały mi, że ważna jest znajomość terminów glottodydaktycznych”, „wiele się nauczyłem, [...] tak zorganizowane zajęcia pomagają w zapamiętywaniu materiału, [...] było to powtórzenie przerobionego już materiału”, „mogłem przy-

„pomnieć sobie, co robiliśmy w poprzednim semestrze”, „zrozumiałem, jak techniki i metody nauczania pomagają w szybszej i łatwiejszej nauce”, „mogłem powtórzyć wszystkie znane informacje”. Zajęcia takie „pobudzają myślenie”. „Mogliśmy poznać różne rodzaje uczenia się”. „Mogliśmy wyrobić sobie własne zdanie w wielu aspektach”. Zadania były „dostosowane do poziomu”. „Bardzo dużo sobie przypomniałem, doszedłem do pewnych wniosków”. Jeden student wypełnił arkusz ewaluacyjny w języku niemieckim „Ich konnte den Lernstoff wiederholen [...] und viel, viel mehr merken”. Jeden student napisał konkretnie, czego się nauczył poprzez przykładowe zadania.

Analiza aspektu afektywnego ukazuje silną funkcję motywującą badanej formy pracy na zajęciach uniwersyteckich. Wypowiedzi studentów podkreśliły, że to „nietrudne, [...] zachęca studenta do nauki”, a taka forma jest „nietypowa, a dzięki temu właśnie ciekawa, [...] nauczyłem się więcej, mając [...] motywację przy tym”, „chciało się coś robić”, „każda ‘stacja’ była pewnego rodzaju niespodzianką i jednocześnie wyzwaniem”. 10 osób podkreśliło, że zajęcia były bardzo ciekawe, niemonotonne, miały interesującą, oryginalną formę („nie wiedzieliśmy, co znajduje się na następnej stacji”). Studenci eksponowali też własną autonomię, pisząc na przykład, że „trzeba było myśleć samodzielnie”. Była to „kreatywna praca”. Takie zadania „rozwijają wyobraźnię i kreatywność”, „każda stacja wymagała podjęcia pewnego wysiłku, kreatywności”, „przede wszystkim było to sprawdzenie siebie”, „stacje polegały na samodzielnej pracy [...], można się było wykazać”, „zajęcia p o z w a l a ł y na samodzielną pracę” (podkreślenie własne). Jeden student wyeksponował możliwość lepszej koncentracji podczas pracy w takiej formie („Człowiek w każdym wieku ma problemy ze skoncentrowaniem uwagi przez bardzo długi czas, a takie urozmaicenia pomagają utrzymać koncentrację w pełnej gotowości”). Zajęcia takie nie są „męczące”. Studenci mogli „określić własne odczucia względem uczenia [się]”.

Pod względem społeczno-działaniowym studenci eksponowali, iż były to „zajęcia z doświadczeniami”, „mimo, że nie udało [...] się wykonać wszystkich czynności, zabawnie było słuchać i oglądać, co inni mają do zaoferowania”, „można było [się] później podzielić tym z grupą”, „kiedy grupowo omawialiśmy wszystkie stacje, było to świetnym powtórzeniem całego materiału”. Studenci mogli „uczestniczyć aktywnie w różnych zadaniach [...]”, „dużo dało zadanie z poruszaniem się [z chustką zawiązaną na oczach]”. Interesująca jest wypowiedź studenta w języku niemieckim: „Ich mag allein arbeiten, deshalb waren diese Stationen für mich sehr interessant”.

W wypowiedziach studentów cenne są zanotowane ich pierwsze reakcje, np. „Po wejściu do sali najpierw przeraziłem się. Po tym, jak spróbowałem zrobić zadanie z pierwszej stacji, okazało się to świetną zabawą”. „Muszę przyznać, że dzisiejsze zajęcia były dla mnie miłym zaskoczeniem. Mimo że na początku zajęć nie byłem zadowolony z takiej organizacji pracy, w trakcie [...] zmieniłem zdanie”. „Na początku odczułem stres związany z późniejszą prezentacją swoich ‘osiągnięć’”. „Początkowo ciężko było odważyć się, żeby coś zrobić [...], ale po pewnym czasie wszyscy się odważyli”. Kilku studentów zawarło ponadto w swoich wypowiedziach wskazówki na przyszłość:

1. „Mam nadzieję, że większość wykładowców prędzej czy później zastosuje na swoich zajęciach podobne metody”.
2. „Jak dla mnie był to świetny pomysł [...]. Bardzo lubię uczyć się czegoś w formie zabaw, a to jest coraz rzadsze i zwykle nauczyciele albo nie mają pomysłu, albo nie chcą ‘tracić czasu’”.
3. „Ta forma bardzo mi przypadła do gustu”.
4. „Myślę, że tak zorganizowane zajęcia bardzo nam pomagają w zapamiętywaniu materiału [...], mogę tak zawsze się uczyć”.
5. „Zajęcia były bardzo ciekawe [...], ale nie wyobrażam sobie, by każde [...] były zorganizowane w ten sposób [...]. Traktuję je jako miłą odmianę”.
6. „Zajęcia z doświadczeniami podobały mi się, bo były nieco inne niż zawsze”.
7. „Sposób prowadzenia [...] w taki sposób i wymyślanie takich ‘zabaw’ jak stacje, przy których robimy poszczególne zadania, jest fantastyczny [...], zachęca do nauki nawet najbardziej leniwych studentów”.
8. „Chętnie wziąłbym w takim czymś jeszcze raz udział”.

Żaden z badanych studentów nie wypowiedział się na temat aranżacji sali wykładowej ani na temat wykorzystanych materiałów i samych zadań. W opiniach studentów pominięty został zatem aspekt materialno-dynamiczny.

3.3. WNIOSKI Z PILOTAŻOWYCH BADAŃ WŁASNYCH

Praca w formie stanowisk dydaktycznych jest otwartą formą pracy, która może być z powodzeniem stosowana w kształceniu akademickim. Przeprowadzane w latach 2002-2005 badania własne w gimnazjum pokazały, iż w młodszej grupie wiekowej inne są pierwsze reakcje na tę formę pracy. Uczniowie bardzo pozytywnie reagują już nawet na samą aranżację pracowni w formie stanowisk dydaktycznych i są już w pierwszej fazie silnie pozytywnie zmotywowani. Inaczej jest ze studentami. Z przedstawionych badań pilotażowych

wynika, że na zajęciach akademickich można się spodziewać początkowo raczej nieufności, a wręcz lęku przed samymi zadaniami i samodzielnym ich wykonywaniem. Wydaje się ponadto, iż studenci preferują pracę indywidualną lub w małych zespołach, podczas gdy gimnazjaliści z upodobaniem pracują wspólnie w zespołach kilkusobowych. Kooperacja studentów eksponowana była w przedstawionych badaniach pilotażowych dopiero w fazie prezentacji wyników na forum. Studenci rzeczywiście korzystają najpierw z pomocy innych studentów i materiałów pomocniczych i dopiero w ostateczności zwracają się do nauczyciela. U gimnazjalistów jest odwrotnie. W pierwszej chwili szukają oni pomocy u nauczyciela, a uwzględnienie innych sposobów poszukiwania wsparcia podczas samodzielnego uczenia się wymaga czasu. Uczą się stopniowo samodzielności w tym zakresie. Na zajęciach akademickich niezwykle ważny wydaje się ostatni moment po przedstawieniu wyników pracy własnej studentów, kiedy to wykładowca może i powinien zrealizować chociażby krótki wykład porządkujący treści i podsumowujący zajęcia.

4. PODSUMOWANIE I PERSPEKTYWY BADAWCZE

Wszystkie otwarte formy pracy, a więc zarówno praca w formie stanowisk dydaktycznych, jak i praca projektowa czy z planem dnia/tygodnia, a także praca swobodna jako najwyższa forma autonomicznego studiowania mogą być stosowane w kształceniu akademickim. Mogą stanowić ubogacenie i uatrakcyjnienie zajęć, zgodnie z wymaganiami dzisiejszej glottodydaktyki. Na takich zajęciach rzeczywiście realizowany jest nadrzędny cel nauczania i uczenia się języków obcych, a więc kształcenie kompetencji komunikacyjnej w jej uściśleniu jako kompetencji międzykulturowej. Na takich zajęciach akademickich można w sposób zintegrowany rozwijać wszystkie działania językowe: produkcję, recepcję, interakcję i mediację. Przekazywanie treści naukowych (a więc realizacja kognitywnych celów kształcenia akademickiego) może zostać połączone z ich praktycznym zastosowaniem, przy czym działania praktyczne w otwartych formach są działaniami językowymi i pozajęzykowymi w kooperacji z innymi studentami i ewentualnie z wykładowcą (połączenie celów społeczno-działaniowych). Wszystko to prowadzi do uwzględnienia strony emocjonalnej. Studenci dzięki pracy w otwartych formach uczą się przede wszystkim przejmowania odpowiedzialności za własny proces uczenia się, uczą się dobierać indywidualnie materiały, stosują własne strategie uczenia się, uczą się autonomicznego studiowania, motywują się sami do nauki (realizacja ce-

łów afektywnych). Nie bez znaczenia jest organizacja odpowiedniego środowiska uczenia się, która ma w otwartych formach szczególne znaczenie. Sala wykładowa staje się miejscem eksperymentowania, samodzielnych poszukiwań, analizy literatury fachowej oraz różnorodnych i aktywnych działań. Staje się w podejściu montessoriańskim atrakcyjnym „zaproszeniem” do prawdziwego studiowania.

Dobrze byłoby podjąć w kilku ośrodkach akademickich w Polsce działania wprowadzające na większą skalę otwarte formy pracy na teren kształcenia studentów. Takie badania empiryczne nad każdą z otwartych form pracy, z uwzględnieniem efektywności realizacji celów kognitywnych (przede wszystkim?), afektywnych i społeczno-działaniowych mogłyby się przyczynić do podniesienia jakości kształcenia uniwersyteckiego zgodnie z potrzebami dzisiejszych studentów.

Akademickie zajęcia dydaktyczne realizowane w otwartych formach pracy mogą się stać miejscem afektywnego zaangażowania studentów, efektownego i efektywnego uczenia się (nabywania wiedzy) i treningu umiejętności w języku obcym w naturalny (nie-afektowany) sposób.

BIBLIOGRAFIA

- BROWN R., 2006, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańsk.
- COUNCIL OF EUROPE: COSTE D., NORTH B., SHEILS J., TRIM J., 2003, *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- DOYÉ P., 1995, *Lehr- und Lernziele*, w: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. K.-R. Bausch, Tübingen–Basel, s. 161-166.
- EDMONDSON W., HOUSE J., 1993, *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen–Basel.
- GROTJAHN R., 1995, *Empirische Forschungsmethoden: Überblick*, w: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, red. K.R. Bausch i in., Tübingen–Basel, s. 457-461.
- HOLEC H., 1981, *Autonomy in Foreign Language Learning*, Oxford.
- KARPETA-PEĆ B., 2008, *Otwarty, aktywny, samodzielny... Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa.
- KARPETA-PEĆ B., 2016, *Innowacyjne rozwiązania glottodydaktyczne w kształceniu kompetencji międzykulturowej*, w: *Rozwijanie kompetencji międzykulturowej w różnych kontekstach glottodydaktycznych*, „Neofilolog” XLVI, nr 2, s. 185- 198.
- ŁOBOCKI M., 2000, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków.
- MACKÉ G., HANKE U., VIEHMANN P., 2008, *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen*, Weinheim–Basel.
- NIEMIERKO B., 2002, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa.
- PARADIES L., LINSER H. J., 2008, *Differenzieren im Unterricht*, Berlin.
- PESCHEL F., 2010, *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*, Baltmannsweiler.

- VESTER F., 1975, Denken, Lernen, Vergessen, Stuttgart.
- WILCZYŃSKA W., 2004, Dydaktyka krocząca, czyli jak organizować dydaktykę w półautonomii (PA), w: *Autonomia w nauce języka obcego*, red. M. Pawlak, Poznań–Kalisz, s. 44-56.
- WILCZYŃSKA W., MICHÓŃSKA-STADNIK A., 2010, Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie, Kraków 2010.
- ECKHARDT T., Einstellung als individuelle Lernvariable, [www. uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/eckhardt_einstellung.pdf](http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/eckhardt_einstellung.pdf) [dostęp: 24.11.2015].
- <http://www.gehirnforschung.com/paedagogik2.html> [dostęp: 11.04.2015].
- RIEMER C., SETTINIERI J., 2010, Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung, w: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, red. H.-J. Krumm i in., Berlin–New York, s. 764-781, http://moodle2.unifr.ch/pluginfile.php/218612/mod_resource/content/1/G-23_Riemer-Settinieri_2010.pdf [dostęp: 03.04.2015].
- RUPPRECHT R., 2008, Über die Hand zum Verstand – Lernen in der Lernwerkstatt, w: *Über die Hand zum Verstand. Handreichung für den Aufbau einer Lernwerkstatt*. red. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München, s. 12-26, <http://www.verwaltung.bayern.de/egov-portlets/xview/Anlage/3562322/UeberdieHandzumVerstand> [dostęp: 06.11.2013].

AFEKT VS. EFEKT
– OTWARTE FORMY PRACY
Z PERSPEKTYWY GLOTTODYDAKTYCZNEJ

Streszczenie

Artykuł ukazuje otwarte formy uczenia się i nauczania, takie jak praca swobodna, praca w formie stanowisk dydaktycznych, praca według planu dnia/tygodnia oraz praca projektowa z perspektywy glottodydaktycznej. Z jednej strony analizie został poddany aspekt afektywny, a więc czynnik motywowania uczniów poprzez odpowiedni dobór treści i materiałów. Z drugiej strony rozważania koncentrują się na analizie aspektu kognitywnego, czyli efektów kształcenia w rozumieniu aktualnego nauczania komunikacyjno-międzykulturowego. Te dwie perspektywy uzupełniono analizą aspektu społeczno-działaniowego, a zatem możliwości kooperacyjnego uczenia się w powiązaniu z realizacją dydaktycznej koncepcji uczenia się przez działanie, oraz aspektu materialno-dynamicznego, a więc organizacji pracy w glottodydaktycznym atelier. Rozważania teoretyczne połączono z przedstawieniem wyników własnych badań empirycznych w tym zakresie.

Słowa kluczowe: nowoczesne formy uczenia się i nauczania; otwarte formy pracy; kształcenie akademickie; cele nauczania i uczenia się; glottodydaktyczna perspektywa.

THE AFFECT VS. EFFECT
– OPEN FORMS OF LEARNING
FROM THE GLOTTODIDACTIC PERSPECTIVE

S u m m a r y

The article presents open forms of learning and teaching, such as free work, working at the stations, working according to the day/week plan and the project work from the glottodidactic perspective. On the one hand the affective factor is analysed, which is the factor responsible for motivating the students through appropriate choice of content and materials. On the other hand, the discussion is focused on the analysis of the cognitive aspect, which means the analysis of the effects of education in the view of contemporary communicative – cross-curricular teaching. These perspectives will be complemented by the analysis of social-active aspect, thus, the possibility for cooperation while learning in connection with the dydactic idea of learning by doing, as well as the material-dynamic aspect, which corresponds to the organisation of work in the glottodidactic atelier. The theoretical discussion has been connected with the presentation of the effects of the author's own empirical study in this area.

Key words: modern forms of learning and teaching; open forms of working; academic education; goals of learning and teaching; glottodidactic perspective.