

Gabriela GORĄCA-SAWCZYK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Rola zadań w rozwijaniu autonomii studentów specjalizacji glottodydaktycznej¹

Abstract:

The role of task-based learning in developing autonomy of students specialising in foreign language teaching

This paper is an attempt to present the role of task-based classes for developing student autonomy towards *teaching and learning foreign languages with the elements of their culture*. First, I will define the term ‘autonomy’ and then show the correlation between developing autonomy and carrying out tasks. The analysis of an opinion poll consisting of open questions conducted among 14 students of applied linguistics in 2013 at the Adam Mickiewicz University will show the importance of creative and challenging tasks in order to develop students’ autonomous behaviour, understood as the ability to prepare, realise and evaluate their own learning processes and to see the legitimacy of the tasks for their future occupation as teachers. The conclusions provide some suggestions on how to develop student autonomy through tasks.

Wstęp

Przedmiotem rozważań w niniejszej publikacji będzie wspieranie autonomicznego rozwoju studenta lingwistyki stosowanej (realizującego specjalizację glottodydaktyczną) poprzez zadania. Wychodząc od pojęcia autonomii autorka przedstawi wymagania, jakie można stawiać studentom, którzy mają w przyszłości podjąć pracę nauczyciela, w zakresie ich postaw wobec nauczania języka niemieckiego z elementami kultury krajów niemieckojęzycznych. Następnie zostanie pokazana korelacja pomiędzy zadaniami a rozwijaniem autonomii studenta filologii przygotowującego się do zawodu nauczyciela. Jako przykłady działań służących rozwijaniu autonomii posłużą opisy oraz oceny dwóch zadań zrealizowanych na niestacjonarnych studiach drugiego stopnia w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. W końcowej części artykułu zostaną zaprezentowane wnioski oraz wytyczne, w jaki sposób można za pomocą zadań wypełnić postulat wspierania autonomii studenta.

¹ W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować studentkom z Instytutu Lingwistyki Stosowanej (ze studiów niestacjonarnych), które wzięły udział w badaniu, za cenne refleksje i przemyślenia oraz za zapał i zaangażowanie przy realizacji obu zadań.

1. Pojęcie autonomii

„Autonomia” przywodzi na myśl samodzielność, dojrzałość, niezależność, odpowiedzialność za swoje działania. Pojęcie to wywodzi się bowiem z języka greckiego i oznacza w nim „samorząd”, a zatem według A. Kubisy-Ślipko (1999) „autonomia” utożsamia „samodzielność, niepodległość i samostanowienie”.

„Autonomia” w kontekście nauki języka obcego zdaniem Wilczyńskiej to „zdolność do podejmowania, prowadzenia i ewaluacji własnego kształcenia językowego. Kształcenie to może mieć charakter całkowicie samodzielny lub dokonywać się we współpracy z osobą nauczającą – w tym drugim przypadku będziemy mówili o półautonomii uczącego się” (zob. W. Wilczyńska 2002: 54). Studenta filologii charakteryzuje zatem autonomiczna postawa wobec swojego procesu nauki języka, jeśli wykazuje on inicjatywę i bierze odpowiedzialność za swoje działania, a także jest krytyczny wobec podejmowanych przez siebie czynności.

Czym autonomia z pewnością nie jest? Według Tassinari (zob. M.G. Tassinari 2010: 18) nie można stawiać na równi pojęcia „autonomii” i „skutecznego uczenia się”. Ze względu na to, że proces uczenia się języka nie przebiega linearnie, autonomia ucznia oznacza zatem także akceptację porażek i świadome obchodzenie się z nimi.

Analizując autonomiczność powinniśmy ją odnieść do określonego człowieka, ale i tego, w czym jest on autonomiczny, w jakiej dziedzinie życia, czy też w jakim zakresie. Warto podkreślić, że „promowanie postaw i zachowań autonomicznych jest obowiązkiem każdego nauczyciela, przy czym działania, które podejmuje, powinny uwzględniać specyfikę kontekstu edukacyjnego” (zob. M. Pawlak 2008: 156). W dalszej części artykułu przedstawię, jakich zachowań autonomicznych można lub należy wymagać od studentów kierunków filologicznych wobec ich procesu uczenia się języka obcego oraz nauczania języka obcego z elementami kultury.

2. Autonomia studenta – przyszłego nauczyciela języków obcych

Na każdym etapie edukacyjnym można rozwijać autonomię, jednakże „zachowania autonomiczne najłatwiej przychodzą uczniom dorosłym. Dzieje się tak dlatego, że mają oni na ogół jasno zdefiniowane potrzeby językowe, łatwiej więc im określić cele pracy, mają też trening w pracy samodzielnej i doświadczenie w terminowym rozliczaniu się z postawionych zadań” (zob. H. Komorowska 2005: 226). Od studenta oczekuje się zatem najogólniej autonomicznego podejścia do swojego procesu uczenia się. Powstaje pytanie, na ile można oczekiwać od studentów, by byli samodzielni, refleksyjni, czy potrafili ocenić własne działania. Jeśli jednak przyjąć, że student podejmuje studia, żeby kształtować między innymi postawę wobec swojego procesu uczenia się, to nie można od niego oczekiwać pełnej autonomii, ponieważ rozwijanie jej jest długotrwałym procesem, o ile w ogóle w pełni możliwym. Poza tym idea *lifelong learning* powstała po to, by uświadomić uczącym się, że należy uczyć się całe życie, a więc także i w zakresie autonomii powinno się nieustannie rozwijać. Rolą nauczającego na studiach wyższych neofilologicznych jest zachęcanie, by pracować nad swoją autonomią i uświadamiać, jakie to ma znaczenie dla przyszłego zawodu. Istotne jest dążenie do tego, by student:

- potrafił samodzielnie zaplanować swój proces uczenia się oraz zastosować się do sporządzonego przez siebie planu;
- świadomie podejmował swoje działania;
- analizował wykonane przez siebie działania;
- posiadał umiejętność wyszukiwania i weryfikacji informacji i materiałów do nauki;
- potrafił zaprezentować materiał opanowany w domu.

Planowanie jest istotnym elementem świadomego działania. Jednak nie samo umiejętnie planowanie decyduje o sukcesie uczenia się, lecz również zastosowanie się do uprzednio sporządzonego planu. Student powinien mieć świadomość tego, jak podejmowane przez niego działania wpłyną na osiąganie postawionych przez niego celów i analizować, czy zrealizowane przez niego kroki doprowadziły go do przewidywanych rezultatów.

W pełni zgadzam się ze słowami K. Nerlickiego, że „zarówno typowe zajęcia praktyczne z języka obcego, jak i szeroko rozumiane zajęcia specjalistyczne, powinny przygotowywać studentów – w wielu przypadkach przyszłych nauczycieli – do autonomiczności, która przede wszystkim rozwija się w oparciu o ciągłą indywidualną diagnozę rozwoju własnych kompetencji” (zob. K. Nerlicki 2004: 142 i nast.). Warto, by wykładowca uświadomił studentowi, że bez tej analizy trudno o postępy. Także wyszukiwanie i weryfikowanie informacji oraz umiejętność zaprezentowania siebie i swojej wiedzy wymagają rozwijania i świadczą o samodzielności i odpowiedzialności wobec procesu nauczania i uczenia się języka obcego.

A jak wiadomo, tylko autonomiczny nauczyciel może nauczyć swoich uczniów autonomiczności, dlatego warto uzmysławiać przyszłym nauczycielom języków obcych, jak istotne jest rozwijanie autonomii własnej i swoich uczniów.

3. Zadania i ich wpływ na rozwijanie autonomii

Zgodnie z założeniami dydaktyki zadaniowej opisanymi przez A. Żarską (2007), zadaniowość służy rozwijaniu autonomii studenta-filologa. Treść zadania oraz sposób, w jaki je postawimy, jest w tym względzie nie bez znaczenia.

Według I. Janowskiej (2012: 182) zadania powinny cechować się kompleksowością, ukierunkowaniem na działanie lub rozwiązanie jakiegoś konkretnego problemu i oryginalnością. Ponadto powinny one być motywujące oraz otwarte (tzn. sformułowane tak, by dać uczącym się dużą swobodę w dążeniu do uzyskania rozwiązania).

To, w jaki sposób student wykona zadanie, określa poziom osiągniętej przez niego autonomii. H. Komorowska w autonomii dostrzega bowiem „zdolność do wykonywania zadań samodzielnie (...), w nowym kontekście (...) oraz nieszablonowo, elastycznie” (zob. H. Komorowska 2005: 223).

Oprócz wymienionych cech zadania powinny być dostosowane do grupy uczących się. „Zasadniczą wartość zadania upatrujemy w tym, że pozwala ono uczącym się wiązać posiadane umiejętności językowe z konkretnym kontekstem ich stosowania” (zob. W. Wilczyńska 1999: 248). W przypadku studentów realizujących specjalizację glottodydaktyczną ważne są dopasowanie zadania do ich możliwości językowych oraz celowość zadania dla zawodu nauczyciela.

Reasumując rozważania na temat tego, jak powinno wyglądać prawidłowo sformułowane zadanie, pozwolę sobie zacytować A. Żarską, która konkretnie i trafnie przedstawia istotę zadania i czyni to następująco: „Zadanie odpowiadające oczekiwaniom, zainteresowaniom i aspiracjom studenta posiada wieloraki walor dydaktyczny. Jako że warunkiem samorealizacji jednostki jest (...) uczestnictwo w pracy skutecznej, twórczej, innowacyjnej i prowadzącej do określonego wyniku, przyjmujemy, że wykonanie konkretnego zadania o charakterze komunikacyjnym okaże się czynnikiem umożliwiającym poczucie sukcesu” (zob. A. Żarska 2007: 109).

4. Cel i przebieg badania

„Nauczanie interkulturowe” to nazwa przedmiotu, który obowiązywał na studiach niestacjonarnych drugiego stopnia na kierunku lingwistyka stosowana (UAM w Poznaniu) w roku 2013. Przedmiot jednak winien nosić nazwę dydaktyka języka niemieckiego z elementami kultury, ponieważ lepiej oddaje charakter zajęć i odnosi się do treści, jakie były realizowane. Przedmiot był dostępny dla studentów specjalizacji glottodydaktycznej, którzy mieli podczas zajęć dowiedzieć się, w jaki sposób integrować elementy kultury w nauczaniu języka. Na zajęcia uczęszczało 14 osób przez dwa semestry.

Podczas zajęć w drugim semestrze studentki miały samodzielnie wykonać dwa zadania. Pierwsze z nich polegało na przeprowadzeniu wywiadu z obcokrajowcem na temat szoku kulturowego. Studentki miały uzyskać informacje od rozmówcy, co w sposób szczególnie zaskoczyło go w kraju, do którego wyemigrował. Wywiad należało nagrać i przedstawić na zajęciach. Mógł być przeprowadzony w języku niemieckim lub angielskim, przy czym dyskusja po prezentacji miała odbyć się tylko w języku niemieckim. Cele, które przyświecały zadaniu, obejmowały poszerzenie wiedzy studentów na temat szoku kulturowego oraz rozwinięcie umiejętności przeprowadzenia wywiadu w języku obcym. Drugie zadanie polegało na przygotowaniu prezentacji o „Polaku sławiącym kulturę niemiecką lub Niemcu sławiącym kulturę polską”. Po przemyśleniach doszłam do wniosku, że zadanie mogło być inaczej sformułowane, na przykład „Polak prezentujący elementy kultury niemieckiej lub Niemiec prezentujący elementy kultury polskiej”, aby uniknąć wartościowania. Na prośbę studentek zdecydowałam się umożliwić im przygotowanie prezentacji na temat organizacji lub instytucji. Celem zadania było zaznajomienie się studentów z inicjatywami, dzięki którym można dowiedzieć się więcej o obu kulturach z perspektywy osób, dla których są one kulturami nierodzinnymi. Oba zadania miały na celu rozwijanie autonomicznych postaw studentek wobec uczenia się i nauczania języka obcego z elementami kultury.

5. Narzędzie badawcze

Badanie ankietowe przeprowadziłam ze wszystkimi uczestniczkami zajęć z nauczania interkulturowego w czerwcu 2013 roku w Instytucie Lingwistyki Stosowanej w Poznaniu. Studentki realizowały specjalizację glottodydaktyczną na studiach niestacjonarnych drugiego stopnia. Ankietowane wykonały wyżej opisane zadania w ostatnim semestrze ich nauki, tzn. w semestrze letnim 2013.

Skonstruowałam ankietę składającą się z czterech części:

- I. Przygotowanie do wykonania zadania;
- II. Uzasadnienie wyboru osoby lub organizacji;
- III. Refleksja po prezentacji;
- IV. Ocena zasadności i celowości zadania w zawodzie nauczyciela.

Kwestionariusz zawierał 11 pytań otwartych, z których jedno pozostawione było na *inne uwagi i spostrzeżenia studentów*. Na potrzeby tego artykułu wybrano do analizy odpowiedzi na następujące pytania:

- *Jak przygotowywała się Pani do obu zadań ?*
- *Jakie trudności napotkała Pani podczas przygotowań do obu zadań?*
- *Jak je Pani rozwiązała?*
- *Jaką organizację / osobę zdecydowała się Pani zaprezentować? Z jakiego powodu?*
- *Czego nowego dowiedziała się Pani dzięki zadaniom?*
- *Jak ocenia Pani swoją prezentację? Co można było zrobić jeszcze lepiej?*
- *Jakie zalety dla przyszłych nauczycieli języków obcych dostrzega Pani w tego typu zadaniach?*

Zdecydowałam się na otwartą formę badania, ponieważ zależało mi na uzyskaniu opinii studentów bez jakiegokolwiek sugerowania odpowiedzi. Moim celem było bowiem nie tylko sprawdzenie, na ile zadania o charakterze interkulturowym rozwijają autonomię studentów wobec nauczania języka z elementami interkulturowymi, lecz także uświadomienie studentom znaczenia tych zadań dla ich przyszłej pracy dydaktycznej oraz wskazywanie im na potrzebę refleksji po wykonaniu zadań w kontekście rozwoju ich autonomicznych zachowań.

6. Wyniki badania

Wyniki przeprowadzonego badania dostarczyły wielu informacji na temat procesu przygotowania się i przebiegu zadań, a także oceny wykonania przez studentki zadań i zasadności ich realizacji.

(1) Przygotowania do wykonania obu zadań

W przypadku pierwszego zadania, dotyczącego wywiadu z obcokrajowcem na temat szoku kulturowego, studentki, które nie miały wśród swoich znajomych przedstawicieli innych nacji, pozostawiły ogłoszenia w akademikach lub na stronach internetowych. Wykazały się inicjatywą. Podczas przygotowań do wywiadu zasięgały informacji w Internecie („Wcześniej sprawdziłam, jakie są najpopularniejsze opinie w Internecie na temat różnic kulturowych – to pomogło mi w opracowaniu pytań do wywiadu” lub rozmawiały ze swoimi współpracownikami, pochodzącymi z innych krajów).

Jeśli chodzi o drugie zadanie, które było związane z osobami lub organizacjami prezentującymi kulturę języka docelowego, studentki poszukiwały informacji w Internecie, rozmawiały ze znajomymi i rodziną, sporządzały plan prezentacji i starały się go przestrzegać. Oprócz wyszukanych przez siebie filmów przeglądały także inne materiały, takie jak wywiady i inne teksty w prasie. Jedna ze studentek przeprowadziła ankietę, inna nawet

spotkała się z osobą, której dotyczyła prezentacja. Wymienione działania świadczą o zaangażowaniu studentek. Poniższa tabela przedstawia, na jakie trudności natrafiały studentki podczas przygotowań i jak sobie z nimi radziły:

TRUDNOŚĆ	ROZWIĄZANIE
Znalezienie odpowiedniego terminu spotkania	Ustalenie terminu pasującego obu stronom
Znalezienie obcokrajowca, który posługuje się językiem niemieckim i/lub angielskim	Zamieszczenie ogłoszenia
Nagrywanie dźwięku – zła jakość	Obróbka w specjalnym programie
Niechęć obcokrajowców do odpowiadania na niektóre pytania	Próba rozluźnienia atmosfery
Niska jakość dźwięku na komunikatorze Skype	Przeprowadzenie rozmowy za pomocą platformy Facebook
Wybór odpowiedniej osoby	Wypisanie zalet wywiadu z tą osobą
Dobór pytań	Skupienie się przede wszystkim na wątkach istotnych dla interakcji międzykulturowych
Zbyt wiele materiałów	Kilkukrotne przeczytanie całej prezentacji pozwoliło na wybór najistotniejszych informacji
Mało materiałów	Poświęcenie większej ilości czasu na wykonanie zadania

Jak widzimy na ostatnim przykładzie, studentka usiłowała pozbyć się odpowiedzialności twierdząc, że nie dysponowała wystarczającą ilością materiałów, jednak jako rozwiązanie podała poświęcenie większej ilości czasu na wykonanie zadania. Można zatem przypuszczać, że materiałów było wystarczająco dużo, tylko studentka przeznaczyła zbyt mało czasu na poszukiwania. Pytanie, jak studentka poradziła sobie z trudnościami, może uświadomić jej, z czego wynikała owa trudność i tym samym skłonić ją do refleksji nad swoim podejściem do wykonywanego zadania.

(2) Uzasadnienie wyboru postaci / organizacji (zadanie drugie)

Wśród prezentowanych postaci (wzgl. organizacji), które popularyzują kulturę obcą znalazły się m.in. Cornelia Pieper, Władysław Mochocki, Władysław Bartoszewski, Karl Dedecius, Roland Semik, Matthias Kneip czy Maria i Czesław Gołębiewscy. Studentki w różnoraki sposób motywowały swój wybór. Jedne kierowały się tym, że być może pozostali nie znają konkretnej osoby, z działalnością której warto się zapoznać: „Zaprezentowałam postać Corneli Pieper. Zainteresowała mnie krótka notatka na stronie <http://instytut-polonicus.eu> na jej temat. Stwierdziłam, że raczej nikt z grupy nie zna jej historii ani działalności, stąd chęć przybliżenia kilku informacji o pani Pieper”. Inne postanowiły opowiedzieć o osobach, które są ważnymi postaciami w ich regionie: „Zdecydowałam się na prezentację mojego nauczyciela historii, dr. Władysława Mochockiego, który wiele dobrego wniósł w promowanie kultury niemieckiej na moich ziemiach rodzinnych” albo „Przedstawiłam Rolanda Semika – działacza mojego regionu, który nie boi się rozmawiać na trudne i bolesne tematy, i robi wszystko, aby jak najwięcej dóbr sprzed lat zachować w stanie nienaruszonym, ale również zburzyć niewidzialny mur między mieszkańcami Ślubic i Frankfurtu”. Wśród prezentujących znalazły się studentki, które podziwiała wy-

brane osoby za ich twórczość: „Trafiłam kiedyś na piękny wiersz, o którym sobie przypomniałam. Przeczytałam biografię autora i okazało się, że jest Niemcem, który propaguje polską kulturę. I tak też przygotowałam prezentację o panu Matthias Kneip”.

(3) Refleksja na temat swojej prezentacji (zadanie drugie)

Celowo oprócz pytania o swoje odczucia odnośnie prezentacji, zapytałam studentki, co mogły zrobić jeszcze lepiej. Wyrażenie „jeszcze lepiej” ma tu moim zdaniem duże znaczenie, ponieważ pokazuje studentowi, że jego trud został doceniony, a jednocześnie skłania do refleksji, nad czym można jeszcze popracować. Jedna ze studentek w swojej wypowiedzi podkreśliła, że mogła w całości przedstawić swoją prezentację w języku niemieckim: „(...) sądzę, że powinnam zdecydować się na jeden język podczas prezentacji, a nie „przeskakiwać” z jednego na drugi. To chyba największy błąd, jaki moim zdaniem popełniłam”. Z kolei inna stwierdziła, że mogła lepiej przygotować się językowo: „zamiast większość czasu czytać – lepiej byłoby zanotować Stichpunkte i na ich podstawie budować zdania”. Pojawiła się także opinia, że można było wykorzystać jakieś materiały autentyczne np. wywiad z prezentowaną osobą. Niektóre badane podkreślały, że mogły przygotować więcej materiałów i zebrać najważniejsze informacje w postaci handoutu dla koleżanek. Jedna studentka po prezentacji wpadła na pomysł, że mogła nawiązać kontakt z osobami, które spotkały się z członkami prezentowanej przez nią organizacji.

(4) Poszerzenie wiedzy

Na pytanie, *czego nowego dowiedziała się Pani dzięki zadaniom*, studentki zgodnie odpowiadały, że poszerzyły swoje horyzonty na temat różnic kulturowych, różnorodności podejść zależnych od kultury, czy też działalności poszczególnych osób oraz organizacji: „Biorąc pod uwagę wszystkie prezentowane osoby/ instytucje – nie zdawałam sobie sprawy, że jest ich tak wiele, że są tak różne i tak prężnie działają” albo „Dowiedziałam się o różnicach, których sama nie dostrzegałam. Wiele informacji było dla mnie nowych. Każdy kraj ma swoje obyczaje, zwyczaje, a przedstawione przez obcokrajowców nabierają szczególnego znaczenia” czy też „Gdyby nie to zadanie, pewnie nie miałabym szans dowiedzieć się, jak widzą nas obcokrajowcy” (dot. *zadania pierwszego* – wywiadu na temat szoku kulturowego). Pytanie, *czego nowego* studentki dowiedziały się dzięki zadaniom, okazało się trafne, ponieważ umożliwiło im zwerbalizowanie pogłębionej refleksji, odniesienie się do wysłuchanych treści i dało wyraz emocjom towarzyszącym odbiorowi prezentacji: „Z każdego wywiadu dowiedziałam się czegoś nowego (...), niepokoi i smuci mnie fakt, że ludzie tak często wypierają się swoich korzeni”. Zadania umożliwiły zatem wyrobienie sobie własnego zdania przez studentki na poruszane podczas prezentacji aspekty.

(5) Ocena zasadności i celowości obu zadań

Studentki, zapytane o zalety tego typu zadań dla przyszłych nauczycieli języka obcego, wymienili w ankietach:

- poszerzenie horyzontów;
- otwarcie na problemy innych;
- rozwijanie świadomości kulturowej;

- możliwość zastosowania podobnego zadania w przyszłości ze swoimi uczniami;
- walkę z uprzedzeniami;
- uwrażliwienie na inne kultury.

Można stwierdzić, że zadania zostały poprawnie sformułowane, ponieważ studentki zrozumiały cel, dostrzegły potencjał oraz możliwość wykorzystania ich w przyszłej pracy nauczyciela: „tego typu prezentacja może być świetnym dodatkiem do lekcji na temat relacji polsko-niemieckich” lub „Myślę, że można to wykorzystać na zajęciach, np. przyprowadzić działacza regionalnego na zajęcia lub wziąć udział w jakiejś akcji lokalnej”, czy też „Z pewnością można wykorzystać takie zadanie np. podczas pobytu z uczniami na wycieczce zagranicznej (Mini-projekt: każda para po powrocie z wycieczki prezentuje wywiad z osobą poznaną podczas wycieczki)”. Co ciekawe, jedna ze studentek, która przedstawiła organizację polsko-niemiecką, odkryła, że może wnioskować dla szkoły, w której pracuje, o stypendia umożliwiające wymianę międzyszkolną i tak też uczyniła. Jak się okazało, tego typu zadanie może być wykorzystane do innych działań o charakterze interkulturowym – wymaga jedynie dostrzeżenia dodatkowych możliwości i inicjatywy.

W arkuszu uwzględniłam miejsce na *inne uwagi i spostrzeżenia*. Studentki zaznaczały przede wszystkim, że były bardzo zmotywowane do wykonania obu zadań, uzasadniając „Obydwa zadania bardzo przypadły mi do gustu. Po pierwsze dlatego, że wymagały od nas pomyślnku, z drugiej strony nie wymagały tylko samej suchej wiedzy teoretycznej, którą możemy znaleźć w każdej bibliotece”, czy też „Wymagania, które nam Pani stawiała, były jednoznaczne i moim zdaniem inspirowały nas do samodzielnego myślenia”. Z tych odpowiedzi można wysunąć wnioski, że motywująco zadziałały jasno i konkretnie sformułowane wymagania oraz możliwość wykazania się samodzielnością. Kończąc tę część poświęconą spostrzeżeniom studentek, zacytuję jedną z opinii, która pokazuje kwintesencję potrzeby realizacji tego typu zadań: „Oba zadania pozwoliły na praktyczne zaznajomienie się z tematem nauczania interkulturowego, umożliwiły poznanie wielu opinii, przeprowadzenie wielu dyskusji, które sprawiają, że stajemy się bardziej otwarci na problemy współczesnego świata, podejmujemy tematy, które nie zawsze są wdzięcznym przedmiotem do rozmowy i wywołują niekiedy ostre wymiany zdań, ale przyczyniają się do tego, że stajemy się bardziej wyrozumiali, tolerancyjni i nie ograniczamy się tylko własnym zdaniem przy ocenie różnych sytuacji”. Oprócz kwestii merytorycznych podkreślono także aspekt medialno-techniczny: „Była to dobra okazja, by przypomnieć sobie, jak korzystać z programu Power Point i jak wkleić film do prezentacji”.

7. Podsumowanie

Samo wypełnienie ankiety okazało się dla studentek inspirujące, ponieważ opisały one pomysły na udoskonalenie swoich prezentacji. Ponadto badanie skłoniło je do zastanowienia się nad przygotowaniem do zaprezentowania grupie wybranej przez siebie osoby lub organizacji oraz nad końcowym efektem. Cieszy fakt, że studentki potrafiły wskazać zarówno na mocne, jak i słabsze strony swoich prezentacji uwzględniając nie tylko aspekty merytoryczne, lecz także językowe i techniczne. Oprócz wskazania na trudności, które napotkały, miały okazję napisać, jak sobie z nimi poradziły, co moim zdaniem

korzystnie wpłynęło na ich poczucie własnej wartości².

Sądzę, że ankieta nie tylko posłużyła mi do zbadania, w jaki sposób zadania wpływają na rozwijanie autonomii podczas nauki języka obcego, lecz także stworzyła studentkom możliwość wypowiedzenia się, co pokazało, że ich zdanie jest dla mnie istotne. Zadziwiające było to, że większość z nich udzieliła wyczerpujących i szczegółowych odpowiedzi, a także skorzystała z pola poświęconego innym uwagom i spostrzeżeniom. Podczas dyskusji, która miała miejsce po wykonaniu prezentacji, studentki podkreśliły, że wypełnienie ankiety uświadomiło im wieloaspektowość zadań, a także zasadność ich zastosowania w procesie nauczania języków i rozwijania autonomicznych zachowań uczniów.

8. Wnioski aplikatywne

Biorąc pod uwagę zarówno zalecenia teoretyczne co do rozwijania autonomii studentów, jak i analizę wypowiedzi studentów po wykonaniu obu zadań nasuwają się następujące wnioski:

- zadania powinny być tak sformułowane, by dawały studentom pole do podjęcia decyzji co do działań (możliwie otwarta forma, bez sugerowania rozwiązań);
- zadania powinny wymagać poszukiwań, stanowić wyzwanie dla studenta;
- cele zadania powinny być zgodne z celami przedmiotu i być zasadne dla zawodu nauczyciela;
- po wykonaniu zadania należy umożliwić studentowi ocenę przygotowań, przebiegu swojej prezentacji, bo w ten sposób wpływamy na jego podejście do następnych zadań;
- warto podjąć także dyskusję na temat tego, czy studenci dostrzegają celowość i zasadność zadania dla zawodu, który w przyszłości będą wykonywać.

Na zakończenie pragnę dodać, że warto powiedzieć studentom, przed którymi stoi zadanie do wykonania np. w formie prezentacji, żeby przedstawili ją tak, jak chcieliby, by im ją przedstawiono. Wówczas umożliwiamy im nieco inne spojrzenie na swoje zadanie, a mianowicie z punktu widzenia odbiorcy. To z kolei uświadamia sens zadania i wpływa pozytywnie i motywująco na kształtowanie autonomicznej postawy studenta.

Bibliografia

- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Kubisa-Ślipko, A. (1999), *Słownik wyrazów obcych*. Wałbrzych.
- Nerlicki, K. (2004), *Rozwijanie autonomii u studentów neofilologii w kontekście ich dotychczasowych doświadczeń w nauce języków obcych*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań etc., 138–148.

² Więcej o zależności poczucia własnej wartości od procesu uczenia się i nauczania zob. M. Smuk 2014.

- Pawlak, M. (2008), *Autonomia na lekcjach języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, (w:) M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań etc., 137–157.
- Smuk, M. (2014), *Poczucie własnej wartości – prognostyk sukcesu w uczeniu się*, (w:) J. Sujecka-Zajac/ A. Jaroszevska/ K. Szymankiewicz/ J. Sobańska-Jędrych (red.), *Inspiracja – Motywacja – Sukces. Rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Warszawa, 23–33.
- Tassinari, M. G. (2010), *Autonomes Fremdsprachenlernen. Komponenten. Kompetenzen. Strategien*. Frankfurt a. M.
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa.
- Wilczyńska, W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*, (w:) W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań, 51–67.
- Żarska, A. (2007), *Autonomizacja w nauczaniu języków obcych na studiach neofilologicznych. Na materiale języka rosyjskiego*. Rzeszów.