

# Weekendowe warsztaty naukowe jako wartość dodana w kształceniu językowym. Treści oraz techniki

**Anita Buczek-Zawiła**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie  
anita.buczek-zawila@up.krakow.pl

## Streszczenie

*Artykuł omawia potencjalne korzyści odnoszone przez uczestników periodycznych weekendowych warsztatów naukowych w zakresie dydaktyki języka angielskiego prowadzonych w ramach Małopolskiej Chmury Edukacyjnej. Poza intensywnym doskonaleniem warsztatu językowego w wybranych zakresach tematycznych, uczestnicy otrzymują pewne wartości dodane, merytoryczne oraz w ramach rozwijania umiejętności personalnych. Intensywny trening wymowy to podstawowa merytoryczna, korzyść dodatkowa, zwłaszcza, że ten aspekt języka jest zwyczajowo pomijany w szkolnej edukacji językowej. Wprowadzenie i ćwiczenie elementów samooceny, praca zespołowa oraz konstruktywna informacja zwrotna - a zatem elementy interakcyjne, bez których opanowanie języka obcego nie jest możliwe - to kolejne z omawianych wartości dodanych. O ile skuteczność instruktora fonetycznego jest udokumentowana badaniem w oparciu o przeprowadzone testy wejścia oraz wyjścia, to już trafność autoewaluacji jest wątpliwa, co pokazuje analiza odpowiedzi uczestników. O potrzebie trenowania pozostałych umiejętności świadczą zarówno reakcje oraz zaangażowanie uczestników, jak i opinie towarzyszących im opiekunów.*

*Keywords: samoocena, kształcenie językowe, informacja zwrotna, praca zespołowa*

## Abstract

### Weekend Workshops as an Added Value in English Language Education. Content and Techniques

*The article deals with benefits in the area of instructional and learning strategies perceived by the participants of periodic weekend workshops on teaching English as part of the Małopolska Educational Cloud. As an added value, apart from the additional enriching language input, intensive pronunciation training appears to be the basic substantive element, one which is generally ignored in regular classes at school. Further, the training in elements of self-assessment, team work and constructive feedback - the interactive elements, without which it is impossible to master a foreign language forms an important part of the classes. While the*

*effectiveness of phonetic instruction is documented by the research based on the results of pre- and post-tests, the accuracy of the self-evaluation is questionable, as shown by the participants' contributions. The need for and the relevance of training other skills is evident in both the reactions and the commitment of the participants as well as supported by the opinions voiced by their accompanying teachers.*

*Keywords: self-evaluation, language education, feedback, team work*

## 1. Wstęp

Czasy dynamicznych zmian w życiu społecznym oraz gospodarczym stawiają nowe wymagania współczesnej edukacji. Ma ona nie tylko być w szerokim znaczeniu innowacyjna, ale przede wszystkim ma odpowiadać na i nadążać za stale zmieniającymi się realiami społeczno-technologicznymi. Poza kluczowymi kompetencjami w zakresie rozumienia tekstu, rozumowania matematycznego czy też rozwiązywania problemów z wykorzystaniem technologii informatyczno-komunikacyjnych, wymagana jest dziś również znajomość języków obcych w specjalistycznych obszarach. Kompetencje owe nabywać winno się w nowoczesnej sytuacji dydaktycznej, która w wyniku refleksji i współpracy pozwala na dostosowanie metod i strategii nauczania do nowego kontekstu, w tym na szeroko rozumianą indywidualizację nauczania, niekonwencjonalność oraz adaptowanie się do potrzeb uczniów. Nie dziwi zatem fakt, iż nieustannie poszukiwane są takie formy kształcenia, które pozwolą na powszechne korzystanie z dostępnych rozwiązań, w tym technologicznych, w celu zdobywania, poszerzania i przetwarzania nabywanej wiedzy czy kreatywnych sposobów rozwiązywania problemów. Formy takie wiążą się nie tylko z zapewnieniem szerokiej bazy technologicznej, ale i z budowaniem relacji mistrz – uczeń, nawet w relacji zdalnej. Relacja ta ulegać może pogłębieniu czy choćby dywersyfikacji w kontaktach osobistych. A zatem poszukujemy rozwiązań nieoczywistych, zdywersyfikowanych, zorientowanych na rozbudzenie znaczącej gamy zainteresowań, poszerzających horyzonty a jednocześnie skoncentrowanych na skuteczności nauczania oraz zwiększeniu efektywności uczenia się.

Niniejszy artykuł jest formą swoistej refleksji na temat konkretnych rozwiązań zaproponowanych w ramach projektu *Małopolska Chmura Edukacyjna*, który w swym założeniu ma modernizować i unowocześniać kształcenie zawodowe w województwie małopolskim, a konkretnie dotyczących jednego z obszarów realizowanych w ramach tej inicjatywy, to jest w kształceniu językowym ogólnym oraz ukierunkowanym zawodowo. Jedną z form działań dydaktycznych w projekcie jest organizowanie periodycznych weekendowych

warsztatów dydaktycznych dla uczniów, gdzie zarówno dobór treści, jak i technik kształcenia oraz aktywności uczestników ma być komplementarny w stosunku do rzeczywistości klasy językowej w szkole. Z założenia zatem to, co i jak dzieje się w trakcie tych warsztatów ma być wartością dodaną w procesie edukacji językowej uczniów szkół średnich.

Podstawową problematyką podjęta w artykule jest kwestia takiego ukierunkowania działań dydaktycznych, by uczestnicy warsztatów byli stanie rozwinać pewne konkretne umiejętności językowe, w tym wypadku: nabywanie dobrej wymowy w języku angielskim oraz wrażliwości na jej staranne odwzorowanie, a jednocześnie czynili postępy w zakresie dodatkowych umiejętności istotnych w procesie uczenia się oraz w przyszłym życiu zawodowym. W oparciu o metodologię *badanie w działaniu – action-research* (Ip 2017; Feldman, Weiss n.d.), wykorzystując obserwację zachowań indywidualnych oraz grupowych, analizując prace uczestników (testy pisemne) oraz prowadząc notatki z pracy uczniów, zbadano efektywność stosowanych środków dydaktycznych w zakresie treningu wymowy języka angielskiego, a także w obrębie ćwiczenia umiejętności dodatkowych (tu: przekazywanie informacji zwrotnej, praca w małych zespołach czy dokonywanie samooceny nabytych umiejętności). W wyniku powyższych działań można mieć nadzieję, że zarówno nauczanie, jak i uczenie się odbywające się w klasie mogą być lepiej dostosowane do potrzeb uczniów w kolejnych edycjach warsztatów.

Artykuł rozpoczyna opis projektu pod nazwą Małopolska Chmura Edukacyjna (MChE), wraz z przedstawieniem idei periodycznych warsztatów weekendowych oraz realizowanych treści kształcenia. Kolejne części traktują o treningu wymowy, zasadności wprowadzenia tego elementu oraz o efektywności podjętych działań dydaktycznych. Pozostałe elementy, traktowane jako wartości dodane w stosunku do językowych zagadnień merytorycznych, omówiono w kolejnych sekcjach.

## **2. O Małopolskiej Chmurze Edukacyjnej**

Małopolska Chmura Edukacyjna (odtąd MChE dla udogodnienia) jest eksperymentalnym i nowatorskim przedsięwzięciem, które ma być kontynuowane w ciągu kolejnych lat, z możliwością przerodzenia się w regularną formę edukacji i współpracy pomiędzy szkołami i uczelniami w województwie małopolskim. Głównym celem projektu jest rozwinięcie współpracy uczelni wyższych ze szkołami średnimi, w wyniku której uczniowie odkrywać mają swoje zainteresowania owocujące podjęciem studiów wyższych na wybranych przez siebie, a

istotnych z punktu widzenia regionu, kierunkach, jednocześnie podnosząc swoje kompetencje cyfrowe (Pamuła-Behrens 2015).

Przedsięwzięcie Małopolska Chmura Edukacyjna zakłada prowadzenie innowacyjnych zajęć edukacyjnych dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych z wykorzystaniem potencjału szkół wyższych w regionie poprzez realizację wspólnych projektów badawczych, prowadzenie wirtualnych zajęć wykładowych i laboratoryjnych w oparciu o infrastrukturę i nowoczesną technologię informacyjno-komunikacyjną, co pozwoli na podniesienie poziomu nauczania oraz kształtowanie kompetencji kluczowych. Dzięki Małopolskiej Chmurze Edukacyjnej uczniowie szkół ponadgimnazjalnych otrzymają możliwość kontaktu z nauką, będą mogli rozwijać swoje zainteresowania i talenty przy wsparciu najlepszych uczelni, co ułatwi im wybór właściwego kierunku studiów. Z kolei uczelnie będą miały możliwość współpracy z najzdolniejszymi uczniami w Małopolsce.

(por. <https://e-chmura.malopolska.pl/index.php/o-projekcie/1-o-projekcie>)

## 2.1. Organizacja pracy

W ramach MChE w partnerstwie z uczelniami wyższymi z regionu, realizowane są zajęcia z uczniami w 20 różnych obszarach, m.in.: matematyka, biologia, chemia, budownictwo, informatyka, fizyka, geografia, przedsiębiorczość, kognitywistyka, dziennikarstwo, branże: mechaniczno-mechatroniczna, żywność, środowisko, elektryczno-elektroniczna, turystyka oraz w ramach kształcenia językowego: język angielski, język niemiecki, język francuski. Grupy uczniów biorą także udział w zajęciach na odpowiednich dla danego obszaru uczelniach w ramach warsztatów weekendowych, stanowiących działania komplementarne w stosunku do podstawowej formy pracy zdalnej.

Zasadniczo, MChE bazuje na technologii wideokonferencji, pozwalającej na kontakt zdalny między osobami zaangażowanymi we współpracę. Takie rozwiązanie wpływa znacząco na organizację pracy jak i sposób realizacji zajęć, wymagając od wszystkich biorących w nich udział otwartości, elastyczności oraz motywacji.

W ramach projektu zalecane jest dobranie grup uczniowskich o jak największym stopniu homogeniczności. Podczas edycji pilotażowej MChE (lata 2014–15) heterogeniczność grup wymagała szczególnego planowania zajęć i przygotowania odpowiednio zmodyfikowanych materiałów edukacyjnych.

## 2.2. Warsztaty dla uczniów

W ramach Małopolskiej Chmury Edukacyjnej realizowane są dwa obszary związane z nauczaniem języka angielskiego: Język Angielski Ogólny (JAO) oraz Język Angielski Zawodowy (JAZ). W ramach tych obszarów, poza regularnymi zajęciami w formie zdalnej, prowadzonymi z wykorzystaniem nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, uczestnicy projektu biorą udział w Naukowych Warsztatach Weekendowych (nazwa własna w projekcie), w ramach których mają miejsce zajęcia *face-to-face* w uczelni właściwej dla danego obszaru. W przypadku języków obcych jednostką właściwą jest Instytut Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W roku szkolnym 2017–18 odbyło się w sumie 6 takich spotkań: 4 w obszarze JAO i 2 w obszarze JAZ. Tabela nr 1 pokazuje daty oraz liczebność grup (N=180).

Tabela 1. Zestawienie dat i liczebności grup uczestniczących w naukowych Warsztatach Weekendowych MChE (Źródło: materiały koordynatorek projektu).

Grupa	JAO 1	JAO 2	JAO 3	JAO 4	JAZ 1	JAZ 2	całość
Daty	9-10.12. 2017	16-17.12. 2017	19-20.05. 2018	26- 27.05. 2018	28-29.10. 2017	14-15.04. 2018	
Liczebność	20	28	28	28	44	33	<b>180</b>

Co do zasady, warsztaty weekendowe organizowane były w bloku, postanowiono oprzeć je na technikach aktywizujących (Dzierzgowska 2005) w ramach podejścia zorientowanego na działanie (Olesiak 2015), wymagających bezpośredniego kontaktu z nauczycielem akademickim. Zastosowanie tychże technik pozwoliło na maksymalne wykorzystanie możliwości jakie daje taka forma interakcji. Grupę docelową stanowili uczniowie w wieku 16++, przyjęto zatem, iż ze względu na specyfikę tego wieku należy maksymalnie dywersyfikować zarówno techniki pracy, dynamikę ćwiczeń jak i proponowane treści merytoryczne (de Gentile, Leiguarda de Orué 2012; Leiguarda de Orué 2004). Zajęcia z wykorzystaniem nagrań dźwiękowych czy krótkich filmików w oryginalnej wersji językowej to już stały element zajęć językowych, tu dodatkowo został wzbogacony o wykorzystywanie urządzeń mobilnych uczestników (na zasadzie BYOD – *Bring Your Own Device*) dla celów skorzystania z zasobów internetowych, niekoniecznie stricte językowych, dla wykonania przypisanych zadań (Houston, Starck 2016). Główny nacisk położono na rozwijanie

umiejętności ogólnojęzykowych, istotnych w komunikacji interpersonalnej (Jelska-Cydzik 2008).

### **3. Treści kształcenia**

#### **3.1. Dobór treści kształcenia**

Ponieważ uczniowie biorący udział w warsztatach nie reprezentowali jednolitego poziomu językowego, zaproponowane treści kształcenia musiały dotyczyć kompetencji jak najbardziej ogólnych, możliwych do realizacji na poziomie A2/B1. Z drugiej strony musiały to być treści nieznane dotąd uczniom i mające duże znaczenie w komunikacji interpersonalnej, a w przypadku JAZ – także na gruncie zawodowym. Do realizacji w trakcie weekendowych warsztatów naukowych w roku szkolnym 2017–18 wybrano m.in. następujące obszary tematyczne:

- zaznajomienie uczestników ze specyfiką angielszczyzny mówionej, istniejącymi w obrębie standardów kontrastami, ich rolą w komunikacji oraz występującymi między nimi relacjami
- poszerzenie kompetencji (inter)kulturowej uczniów i zaznajomienie uczestników ze słownictwem związanym z kręgiem kulturowym krajów anglojęzycznych jak i ze słownictwem związanym z wyrażaniem preferencji oraz emocji
- powiązanie treści kształcenia ze specyficznymi potrzebami uczestników w kontekście specyfiki obranego zawodu i ścieżki rozwoju personalnego (podróże służbowe, korespondencja, środki pieniężne).

#### **3.2. Grupa pierwsza: trening wymowy**

Cele kształcenia w obrębie pierwszej grupy tematycznej, a zatem tej będącej w centrum dyskusji zawartej w niniejszym artykule, obejmowały następujące umiejętności:

- rozumienie na czym polega specyfika systemu samogłoskowego angielszczyzny
- umiejętność wskazania wybranych elementów spełniających określone funkcje (kontrast znaczenia, redukcje rytmiczne, wydłużenia kontekstowe – na przykładach kontrastu między wybranymi samogłoskami)

- różnicowanie percepcyjne oraz umiejętność wymówienia kontrastu między wybranymi głoskami, co jest istotne dla prawidłowej i efektywnej komunikacji (inter)personalnej oraz zawodowej
- świadomość konsekwencji wynikających z nieprawidłowego artykułowania dźwięków języka obcego
- rozumienie i umiejętność objaśnienia różnic w inwentarzu dźwiękowym polszczyzny oraz angielszczyzny
- posiadanie świadomej i ugruntowanej wiedzy na temat relacji między głoską a literą w różnych językach

Wspomniane wyżej treści realizowane były w grupach warsztatowych w oba dni przeznaczone na spotkania. Sam proces dydaktyczny przebiegał następująco: po podziale na grupy uczestnicy warsztatów pisali test wejścia, po czym w obu grupach w formie mini-wykładu wprowadzono podstawowe terminy oraz kontrasty w zakresie inwentarza samogłoskowego angielszczyzny i polszczyzny. Następnie, po przedstawieniu technik pozwalających na samodzielne ćwiczenia wybranych dźwięków języka angielskiego, skupiano się na ćwiczeniu kontrastu między dwiema samogłoskami [i:] oraz [ɪ], z których ta druga stanowi nieustanne źródło problemów w artykulacji. Pracy warsztatowa, w dużym stopniu oparta na przykładach oraz sugestjach uczestników zgłaszanych z sali oraz bazująca na systemie dźwiękowym polszczyzny, skupiała się początkowo na ćwiczeniu samogłoski krótkiej. Zadania wykorzystywały porównania z językiem pierwszym, w oparciu o pary minimalne oraz polskie i angielskie zwroty („to nie mój syn” vs. „it's a sin”), po raz kolejny bazując, w stopniu w jakim było to możliwe, na przykładach zaproponowanych przez uczestników. Po przerwie praca w grupach ćwiczeniowych organizowana była dwutorowo: w jednej kontynuowano ćwiczenia nad wybranymi samogłoskami w formie pracy w parach i grupach (co okazało się szczególnie trudne – o czym poniżej), ćwiczeniach indywidualnych oraz zespołowych, polegających na metodzie wielokrotnego powtarzania, ustrukturyzowanych ćwiczeniach wdrażających, pracy z parami minimalnymi itp., oraz – gdy było to możliwe – w laboratorium językowym. Grupa druga realizowała treści nieco inne, dobrane w zależności od konkretnej edycji warsztatów, niemniej jednak w trakcie tych zajęć zwracano szczególną uwagę na staranność artykulacyjną wypowiedzi uczniów. Kolejnego dnia organizacja procesu dydaktycznego wyglądała podobnie, z tym, że włączono komunikatywne ćwiczenia odgrywania ról (dialog „At a restaurant”). Wykorzystując formy dialogowe ćwiczyło również elementy intonacji zdania niejako przypadkiem. Ponadto intensywny instruktaż fonetyczny prowadzono w oparciu o

indywidualne wyrazy jak i starannie przygotowane zdania, w których ćwiczony dźwięk powtarzał się co najmniej dwukrotnie (Komorowska 2002), oraz dłuższe konteksty dyskursu, w formie powtarzania za modelem (nagrania oraz nauczyciel) - chóralnym i indywidualnym. W celu utrwalenia ćwiczonych kontrastów wykorzystano obrazki ilustrujące wyrazy zawierające ćwiczoną samogłoskę, gdzie zadaniem uczestników była po pierwsze identyfikacja trenowanego dźwięku oraz jego właściwe, staranne odwzorowanie (Dzierzgowska 2005; Gajewska 2011; 2017; Underhill 1991). Nabyte umiejętności z definicji miały znaleźć zastosowanie w tej części warsztatów, gdzie tematycznie skupiano się na symulowanych autentycznych sytuacjach komunikacji w języku obcym, tu dotyczących podróży lotniczych oraz wymiany walut. W obu przypadkach nazwy własne krajów, portów i linii lotniczych czy konkretnych jednostek monetarnych dawały szerokie pole do działań związanych z ćwiczeniem starannej wymowy. W kształtowaniu zarówno słuchu fonematycznego, jak i w treningu artykulacyjnym zastosowano zasadę gradacji stopnia trudności zadań (Nunan 1989). Dzień drugi kończył się testem wyjścia. Testy początkowe oraz końcowe zawierały odniesienia diagnostyczne do wszystkich treści kształcenia zaplanowanych w danej edycji warsztatów.

Czy zatem postawione cele w komponencie kompetencji mówienia były uzasadnione potrzebami uczestników? Czy nabycie w tym zakresie biegłości uznać można za jedną z wartości dodanych otrzymanych w wyniku realizacji warsztatów dydaktycznych? Pytania dołączone do testu wejścia jednoznacznie potwierdziły zasadność powyższego doboru treści kształcenia oraz stosowność ćwiczenia powyższych umiejętności.

Stwierdzono<sup>1</sup>, iż w przypadku jedynie 24 uczniów wymowa jest regularnie ćwiczona w klasie, w klasach 33 trening tak odbywa się sporadycznie, grupa 87 osób twierdzi, iż w ich szkołach troska o poprawną wymowę sprowadza się jedynie do okazjonalnego poprawiania rażących błędów w momencie ich wystąpienia. Pozostali uczniowie (36) nie ćwiczą wymowy wcale, nie otrzymują też informacji zwrotnej od nauczyciela. Problem ten występuje dość powszechnie, nie tylko w Polsce. Jak ustalił w badaniu dotyczącym nauczycieli w Australii Shem Macdonald:

[s]tudents' pronunciation is only really noticed when the teacher cannot understand them; otherwise it is largely neglected. This indicates that these teachers do not view pronunciation as an integrated and fundamental element of language or language learning, but rather an add-on that is only attended to when it causes problems that cannot be ignored.

---

<sup>1</sup> Wg raportu Koordynatorki Projektu w obszarze Język Angielski Ogólny oraz obliczeń własnych w oparciu o dane w obszarze Język Angielski Zawodowy.



(Macdonald 2002: 8)

Wyniki te potwierdzają obserwacje licznych nauczycieli (por. Śpiewak 2017; Buczek-Zawiła 2012; Baran-Łucarz 2006), że trening wymowy na lekcjach języka obcego (tu: angielskiego) ma charakter incydentalny, typowo wtedy gdy – z rzadka – pojawi się kilka minut czasu lekcyjnego do zagospodarowania. Potwierdzają to badania m.in. Henderson et al. (2012; 2015):

Half the Polish participants felt that the minimal amount of pronunciation practice (from 1 to 25%) was sufficient and two of them commented: “*I believe Polish students don’t have problems with pronunciation, they are easily understood.*” and “*My students are more interested in communication than pronunciation.*”

(Henderson et al. 2015: 267)

Czasami nauczyciele decydują się przećwiczyć zadanie związane z wymową pojawiające się w podręczniku. Niezmiernie rzadko praca nad wymową stanowi cykliczną, integralną część składową toku lekcji. Poprawna wymowa jawi się zatem jako sprawność o niskim priorytecie (Henderson et al. 2012; Macdonald 2002). Do niewątpliwych przyczyn takiego stanu rzeczy należy fakt, iż sprawność mówienia w języku obcym pojawia się bardzo późno w kontekście testowania (egzamin maturalny). Co nie podlega ewaluacji i ocenie, nie jest postrzegane jako istotne, przez uczących się i przez nauczycieli. Wielu z tych ostatnich czuje się zdecydowanie niekomfortowo gdy muszą podjąć się ćwiczenia tej sprawności.

W podsumowaniu tej części refleksji stwierdzić zatem można, iż zaproponowanie instruktażu w zakresie ćwiczenia staranności wymowy w języku angielskim okazało się być uzasadnione.

## **4. Trening wymowy a informacja zwrotna**

### **4.1. Ewaluacja treningu wymowy w ramach Warsztatów MChE**

Szczegółowe wymagania projektu określają jasno konieczność ewaluacji osiągniętych (bądź nie) celów dydaktycznych, konieczne zatem były działania polegające na zmierzeniu pracy uczącego się przez nauczyciela i określeniu jej wartości w danej chwili nauki. Jak pisze Sowa (2015: 45), cele i sposoby ich ewaluacji wzajemnie się determinują, a wybór danych celów wskazuje wyraźnie sposób weryfikowania ich realizacji.

Pierwszym trendem ogólnym wartym omówienia jest relatywna łatwość z jaką uczestnicy warsztatów zaakceptowali element testu w toku uczenia. Wygląda na to, że jest to regularna składowa ich codzienności edukacyjnej. Ponadto, ogólne zaangażowanie uczniów w działania dydaktyczne w klasie mogła wynikać ze świadomości tego, iż na końcowym etapie tychże działań czeka ich ewaluacja. Rzeczywistość ta pokazała jasno, iż uczniowie postrzegają jako istotne jedynie te zagadnienia, które są przedmiotem bieżącej (bądź okresowej) kontroli. Cele w zakresie rozwijania umiejętności wymowy oceniane były za pomocą trzech różnych komponentów: testów fonetycznych, obserwacji nauczyciela wraz z natychmiastową informacją zwrotną, oraz elementów samooceny uczestników warsztatów.

Jednym z zadań ewaluacyjnych postawionych uczącym była bieżąca ocena zachowań językowych uczestników warsztatów. Zasadniczym zadaniem uczących było regularne podanie konstruktywnej informacji zwrotnej (Czetwertyńska 2015), często pozytywnej, a dotyczącej aktywności i zaangażowania w ćwiczenie wybranych elementów, staranności odwzorowania podawanych wzorców wymowy, wielokrotnego powtarzania danych elementów aż do uzyskania pożądanego efektu, czy też zauważalnego postępu. Inną formą były czynione uwagi dotyczące zachowań niepożądanych, obejmujących przykładowo uporczywe trzymanie się błędnego nawyku artykulacyjnego mimo informacji korekcyjnej od uczącego, unikanie ćwiczeń indywidualnych a nawet wymowę zgodną z zapisem ortograficznym (*spelling pronunciation*). Dla uczniów uwagi takie były szczególnie cenne, jako że dotyczyły sprawności na co dzień rzadko trenowanej. Notatki nauczycieli, w formie plusów czy minusów, były brane pod uwagę przy całościowej ocenie postępów danego uczestnika. Należy tu nadmienić, że zdarzały się przypadki, gdzie ta bezpośrednia ocena nauczyciela różniła się z samooceną uczestników, i to zarówno gdy ta druga była zaniżana jak i zawyżana. Rzadziej miały miejsce rozpiętości w takiej ocenie z wynikami osiąganymi na testach – kolejnej formie diagnozowania problemów oraz otrzymania informacji odnośnie do poczynionych postępów.

Inną formą otrzymania informacji zwrotnej o charakterze diagnostycznym oraz oceniającym były pisemne testy wejścia oraz wyjścia. Tu swoistą nowością była formuła zadań w relacji do ocenianej sprawności, mało uczestnikom znana.

Istnieje szereg technik, które pozwalają kontrolować wymowę za pomocą testów pisemnych (*paper-and-pencil tests*), jako szczególnie przydatnych w pracy z liczebnie większymi grupami. Pewnym niebezpieczeństwem związanym z taką formą testów wymowy jest to, iż zazwyczaj nie badamy tu czy uczeń dany dźwięk/wyraz/frazę wymawia właściwie, a jedynie czy wie jaki dźwięk/i winny tu być produkowane. Wcześniejsze poglądy na ocenianie wymowy za pomocą technik pisemnych uznawały je za bardziej obiektywne niż indywidualną

kontrolę ustnej produkcji (Isaacs 2014). W 1989 r. Buck wyraził wątpliwości, poparte szerokimi badaniami w Japonii, czy takie pisemne sprawdziany wymowy działają, czy można je uznać za wiarygodne i ważne. Wyniki jego badań pokazały, że wiarygodność była rzeczywiście bardzo niska, w wyniku czego postuluje się ograniczenie takiej formy kontroli zwłaszcza w sytuacjach doniosłych (*high-stake purposes*) (Komorowska 2005). W ramach warsztatów MChE nie było jednak technicznych możliwości przeprowadzenia testów wejścia/wyjścia w formie ustnej, zdecydowano zatem, iż zastosowane zostaną testy pisemne w dwóch typach: rozpoznawanie kontrastów oraz identyfikacja słuchowa.

Treści merytoryczne w komponencie nauki wymowy testowano przy pomocy dwóch zadań praktycznych. Pierwsze polegało na rozpoznaniu która z dwóch samogłosek jest wypowiedziana w wyrazie przedstawionym na podanych 15 obrazkach. Obie samogłoski egzemplifikowano klarownymi przykładami oraz oznaczono numerami, odpowiednio [i:] – 1, natomiast [ɪ] – 2. Zadaniem uczestników było wpisanie właściwej danemu dźwiękowi cyfry pod każdym z obrazków. Same obrazki natomiast co do zasady zawierają dźwięk, który chcemy skontrolować, a wybrane wyrazy są na nich przedstawione w sposób jednoznaczny, nie budzący wątpliwości co do tego, co dany obrazek ilustruje. Zadanie to przedstawiono na Rycinie 1.



Rycina 1. Przykład pierwszego zadania testowego: obrazki (Źródło: materiały własne autorki, test WE/WY w MChE).

Zadanie drugie polegało na słuchowym rozpoznaniu, który z ćwiczonych dźwięków pojawia się w brakującym wyrazie w podanych zdaniach i wpisaniu właściwego numeru w kwadrat po lewej stronie. Zadanie to nie wymagało ortograficznego uzupełniania zdań. Każde zdanie uczestnicy

mogli wysłuchać dwa razy z nagrania odtwarzanego w klasie, przy czym zadanie to poprzedzały szczegółowe polecenia co do tego, na czym się skupić i kiedy dokonać pożądanego wpisu. Rycina 2 ilustruje omawiane zadanie.

Posłuchaj 6 zdań i zgodnie z tym co usłyszysz w kwadracie przy numerze zdania napisz 1 jeśli zawiera ono słowo z długim "i" (jak w "egg") lub 2 jeśli to brakujące słowo mówimy z krótkim "i" (tak jak "sit")

1.	Stop it I _____ king.
2.	He's going to I _____ vs.
3.	What love (v) ch _____ ks!
4.	Look out for that sh _____ p!
5.	This p _____ It's got vitamin C in it.
6.	Throw out that b _____ n.

Rycina 2. Przykład zadania testowego: identyfikacja dźwięków (Źródło: materiały własne autorki, test WE/WY w MChE).

Uczniowie potraktowali zadania testowe poważnie, koncentrując się na zadaniach. Zadanie wymagające słuchowej identyfikacji konkretnego dźwięku, polegające na znanej uczniom procedurze wsłuchania się w materiał dźwiękowy, okazywało się często większym wyzwaniem, niż wykazanie relacji między danym obrazkiem a ilustrowanym przez niego dźwiękiem.

Zastosowany tu test pisemny nie jest testem wymowy sensu stricte, a jedynie kontrolą umiejętności receptywnej – percypowania wypowiedzianych różnic i rozpoznawania głoski przynależnej danemu słowu przedstawionemu na ilustracji. Jako taka ona stanowi jeden z primarnych celów nauczania wymowy: wykształcenie umiejętności rozróżniania dźwięków i wzorców akcentowo–intonacyjnych, to zaś prowadzi do wyrobienia właściwych nawyków artykulacyjnych (Eckman et al. 2009). Co istotne, forma testu wymowy na podstawie obrazków ilustracyjnych, stanowiła nowy typ zadania dla uczestników. „Pierwszy raz widzę” oraz „to tak można?” - tak brzmiały komentarze uczniów, wypowiedziane na żywo w klasie. Mamy tu zatem kolejną wartość dodaną w zakresie doświadczenia dydaktycznego uczestników warsztatów – niestosowane wcześniej typy zadań testujących.

#### 4.2. Stopień realizacji treści kształcenia w zakresie treningu wymowy

Realizację założonych celów edukacyjnych wyszczególnionych powyżej zmierzono porównując wyniki procentowe uzyskane przez uczniów na testach wejścia oraz wyjścia. W

odniesieniu do treści merytorycznych, procentowe wyniki z obu testów wyglądają następująco (Tabela 2)<sup>2</sup>.

Tabela 2. Wyniki testów wejścia i wyjścia w odniesieniu do pytań oceniających treści związane z wymową. Źródło: autorka.

Pytanie / Grupa		JOA 1	JOA 2	JOA 3	JOA 4	JAZ 1	JAZ 2	całość
8	Test WE	56,30	70	60	58,8	54	50,6	58,28
	Test WY	72,70	87	86,1	82,8	86	77,4	82
	przyrost	16,4	17	26,1	24	32	26,8	23,71
9	Test WE	47,80	61	47	57,3	33,3	32,6	46,5
	Test WY	64,20	73	58,3	75,5	71,8	58,8	66,93
	przyrost	16,4	12	11,3	18,2	38,5	26,2	20,43
Przyrost całości		<b>16,40</b>	<b>14,5</b>	<b>18,7</b>	<b>21,1</b>	<b>35,25</b>	<b>26,5</b>	<b>21,57</b>

Porównanie tychże pozwala dokonać następujących obserwacji w obszarze treningu wymowy języka angielskiego:

- przed rozpoczęciem warsztatów żaden z uczniów w badanych grupach nie potrafił podać poprawnej ilości samogłosek w językach polskim i angielskim, natomiast po ich zakończeniu wszyscy uczniowie deklarują znajomość różnicy między liczebnością samogłosek w obrębie obu języków, wiedzą, iż angielszczyzna posiada w inwentarzu więcej kontrastów samogłoskowych, w znakomitej większości potrafią podać ich dokładną ilość.
- podobnie rośnie świadomość istnienia różnic w zakresie brzmienia innych samogłosek oraz spółgłosek szczelinowych i zwarto-szczelinowych
- przed rozpoczęciem warsztatów jedynie niewiele osób deklarowało, że ich zdaniem poprawna wymowa jest istotna (6), po ich zakończeniu liczba ta wzrosła znacząco
- po zakończeniu warsztatów wszyscy uczestnicy deklarowali, iż są świadomi tego, że nawet niewielkie zniekształcenia dźwięków czy też podstawianie jednego za drugi

<sup>2</sup> Wyniki testów zostały poddane walidacji statystycznej (parametrycznej - testu T), która potwierdziła że rezultaty są istotne statystycznie dla  $p < 0.05$  ( $p = 0.000895$ ; T-test = 7.0364).

prowadzi do zmiany znaczenia wyrazu i wypowiedzi. Potrafili także podać przykłady takich par minimalnych.

Już takie wzbogacenie świadomości językowej uczniów zakresie języka obcego, a także poniekąd w relacji do języka pierwszego uznać można za kolejną wartość dodaną w kontekście novum realizowanych treści merytorycznych oraz dynamiki pracy w klasie.

## 5. Samoocena umiejętności/nabytej wiedzy – jako wartość dodana

Samoocena jest jednym z kluczowych elementów w nauce języka obcego. Stanowi narzędzie pomocnicze w diagnozowaniu mocnych i słabych stron ucznia jak i w określaniu bardziej zindywidualizowanych celów (samo)kształcenia. Uczeń staje się bardziej świadomy dokonanych postępów, ale także aspektów wymagających dodatkowej pracy (Steinbrich 2015). Choć jest to umiejętność kluczowa, w przypadku (zwłaszcza) polskich uczniów jest ona stosunkowo nową, a zatem trudną kompetencją, która powinna być systematycznie wdrażana i rozwijana. Wyniki osiągnięte przez uczestników warsztatów pokazują, iż nad szczególną umiejętnością samooceny uczestnicy winni intensywnie pracować, wdrażając autorefleksję ale i podążając za podpowiedziami nauczyciela czy zawartymi w materiałach dydaktycznych.

Autoewaluacja może przeszacowywać dokonania uczących się bądź też je niedoszacowywać. Sama z siebie nie jest do końca miarodajnym źródłem oceny sprawności mówienia. Istotne są tu rozmaite kwestie: przeszacowanie w celu wywarcia odpowiednio korzystnego wrażenia, niedoszacowanie skutkujące pozostaniem w relatywnie komfortowym, nie stanowiącym wyzwania środowisku znanej grupy, różnice w pewności siebie oraz spostrzegawczości, by wymienić choćby kilka (Underhill 1991).

Przykłady obu takich zachowań zaobserwowano w badanej grupie. Uczestnicy Warsztatów Naukowych mieli odpowiedzieć na pytanie dotyczące swoich zdolności rozróżniania poszczególnych dźwięków w języku angielskim i ocenić je używając standardowej szkolnej skali ocen od 1 („bardzo słabo”) do 6 („bez problemu”). O ile na teście wejścia przeważały oceny niższe i średnie, o tyle w teście zamykającym warsztaty niektórzy uczniowie dali się ponieść optymizmowi. Tabela 3 prezentuje zestawienie obu wskazań.

Tabela 3. Zestawienie autoewaluacji uczestników warsztatów na testach wejścia oraz wyjścia – wartości średnie. Źródło: autorka.

Grupa	JOA 1	JOA 2	JOA 3	JOA 4	JAZ 1	JAZ 2	Całość
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

Średnia Test WE	3,5	3,75	3,71	3,39	3	3,09	3,4
Średnia Test WY	4,4	4,57	4,6	4,46	4,4	4,03	4,41

Tabela 4 zawiera zestawienie poszczególnych ocen wystawionych w procesie autoewaluacji przez uczniów.

Tabela 4. Zestawienie poszczególnych ocen dokonanej autoewaluacji uczestników warsztatów na testach wejścia oraz wyjścia. Źródło: autorka.

Ocena	1	2	3	4	5	6
Test WE	3	21	80	54	20	2
Test WY	0	0	22	69	83	6

Trudno tu odnieść się do deklarowanej wiedzy początkowej i stopnia jej zawyżenia/zaniżenia, skoro dla wielu osób istnienie specyficznych różnic (np. w długości, w stopniu otwarcia, pozycji języka, kształtu ust) było absolutną nowością. Odpowiedzi udzielone w pytaniach merytorycznych trzeba zapewne uznać w znacznym stopniu za przypadkowe i polegające na zgadywaniu. Jeśli natomiast chodzi o ewaluację własnych umiejętności percepcji różnic między elementami inwentarza dźwiękowego języka angielskiego po przejściu intensywnego treningu w tym zakresie, można wnioskować, iż ponieważ uczestnicy często po raz pierwszy otrzymali tak potężną dawkę informacji w tej dziedzinie, poczuli się wyjątkowo dogłębnie doszkoleni i doinformowani. Stąd wysoka samoocena przyznana za tę kompetencję.

Przyglądając się 6 osobom, które swoje umiejętności oceniły najwyżej (6 = „bez problemu”), należy zauważyć, iż, sądząc po wynikach testu wyjścia, w tych przypadkach tak wysoka ocena była uprawniona. Uczniowie ci zdobyli między 19 a 21 punktów na 21 możliwych do zdobycia w obu zadaniach, przy czym żaden z nich nie wykazał istotnych różnic w poziomie opanowania słuchowego rozróżniania par minimum czy też w rozpoznaniu jaki dźwięk należy przypisać wyrazowi zilustrowanemu danym obrazkiem.

Pewien niepokój budzić może grupa uczniów oceniających swoje kompetencje na 4 i wyżej. Wśród tych z notą 5 aż dziewięć osób osiągnęło w teście wynik 4 punktowy i niższy (na 21 możliwych). Kolejnych 26 osób oceniających się na 5 lub 4 mieściło się w przedziale wyników między 8 a 12 punktów.

Zdarzały się również sytuacje odwrotne. W każdej zasadniczo grupie uczestników pojawiały się przypadki, gdy niska samoocena nie znajdowała odzwierciedlenia w osiągniętych wynikach na teście pisemnym, często popartych wysoką oceną nauczyciela. Przypadki skrajne,

w liczbie 6, to takie, gdy uczestnik ocenia swoje kompetencje na ocenę dostateczną/mierną, natomiast w teście mieści się w grupie wyników 18-19 punktów (na 21).

Uczniowie winni pamiętać, iż samoocena jest w swym charakterze subiektywna i deklaratywna. Często, aby uzyskać pełen obraz osiągnięć uczniów należy zatem włączyć inne elementy ewaluacji uczestników, np. test pisemny, czy ocenę prowadzącego instruktora.

W przypadku samooceny uczniowie mają się wypowiedzieć co do stopnia swoich umiejętności w stosunkowo wąskim zakresie, a mianowicie czy są w stanie rozpoznać kontrast między dwoma dźwiękami w języku angielskim lub między dźwiękiem w języku angielskim a podobną (choć nietożsamą) głóską w języku polskim. Wydaje się jednak, iż uczestnicy, uskrzydleni nowo nabytą wiedzą i umiejętnościami, oceniają się globalnie, że użyję sportowej metafory - „za ogólne wrażenie artystyczne”. Potwierdza to opinię Steinbricha (2015), iż autoewaluacja, jako swoiste novum, aby działać musi być systematycznie ćwiczona, jeśli ma stanowić cenny element informacji na temat osiągnięć ucznia. W dużej liczbie uczestnicy warsztatów umiejętności refleksyjnego podejścia do oceny wycinka swoich kompetencji nie posiadli. Wartością dodaną jest jednak nabycie nowego doświadczenia w zakresie dokonywania samooceny. Gdy uczniowie znają cele działań edukacyjnych oraz kryteria ich ewaluacji, potrzebują regularnych okazji do dokonywania oceny swoich dokonań na wybranym polu aktywności językowej, również po to, by potrafić wprowadzać niezbędne działania naprawcze (McMillan, Hearn 2008: 42), co jest wartością istotną dla rozwoju osobistego: „[s]tudents who are taught self-evaluation skills are more likely to persist on difficult tasks, be more confident about their ability and take greater responsibility for their work”. Pozostaje mieć nadzieję, iż autorefleksja i towarzysząca jej autoewaluacja staną się regularnym elementem doświadczenia edukacyjnego uczestników<sup>3</sup>.

## **6. Praca w parach/grupach jako stały element ćwiczeń językowych w grupie uczniów 16++ - jako wartość dodana**

Jak zauważają Spencer i Vaughan (1997) praca w parach czy małych grupach to typy interakcji z rzadka doświadczane na zajęciach z przedmiotów innych niż języki obce. Nie wymaga się od uczniów wyrażania opinii, niekiedy do mówienia są zniechęceni, podczas gdy na zajęciach

---

<sup>3</sup>Uczestnikom warsztatów towarzyszyli ich opiekunowie, najczęściej nauczyciele ze szkół, choć niekoniecznie już języków obcych. W komunikacji osobistej z prowadzącymi część z nich potwierdziła nie tylko relewantność treści merytorycznych, ale i naukę istotnych umiejętności z zakresu autonomizacji uczenia się, a za taką uznali pierwsze próby samooceny dokonywane przez młodzież.



językowych oczekuje się, iż radośnie włącza się w słowne interakcje i pogawędki z innymi. W takiej rzeczywistości dydaktycznej, gdy ponadto uczniowie nie otrzymali konkretnego zadania do wykonania, okazja taka zostaje zinterpretowana jako przyzwolenie na złe zachowanie, na pogawędki o niczym, robienie papierowych samolocików czy pajacowanie. W konsekwencji takich złych doświadczeń, nauczyciele porzucają pomysł pracy w parach czy małych grupach całkowicie.

Uczniowie szybko tracą zainteresowanie szczególnie wtedy, gdy cel zadanej interakcji nie jest jasno określony, gdy nie ma konkretnego zadania do wykonania poza sztucznie tworzoną okazją do wymiany informacji skądinąd znanych, tyle że w języku obcym. Jako nauczyciele, musimy wytrenować uczniów do pracy w parach i progresywnie w grupach, by móc przejść do swobodniejszych form interakcji. Ponadto ma znaczenie czy praca w parach/grupach ma na celu wykonanie jakiegoś jasno określonego zadania, kończącego się konkretnym, możliwym do osiągnięcia produktem końcowym. Najlepiej, by zadanie to było powiązane z codziennym życiem (szkoła, rodzina, zainteresowania) czy (potencjalnymi) potrzebami uczniów (przygotowanie ogłoszenia, wymiana walut). W ten sposób wykorzystane zostaje ich osobiste doświadczenie.

Wśród uczestników warsztatów regularnie dała się zauważyć pewna rezerwa w stosunku do produkcji indywidualnej podczas pracy w parach lub w małych grupach, nazwana przez Spencer i Vaughan (1997: 12) *TAB – Task Avoidance Behaviour*. Wszyscy uczący (poza autorką dwóch innych nauczycieli) w trakcie warsztatów przy pierwszych próbach treningu realizacji danej głoski rozpoczynali swoje działania dydaktyczne od powtarzania chóralnego, w przekonaniu, iż pomaga ono w przełamaniu ewentualnej blokady psychicznej, znacząco obniżając poziom stresu i dając poczucie względnego bezpieczeństwa (Jedynak 2013; Piasecka 2013). Jest to szczególnie istotne w opisywanej grupie wiekowej, która najlepiej pracuje, a wręcz potrzebuje pracy w środowisku zredukowanego stresu (de Gentile, Leiguarda de Orué 2012; Leiguarda de Orué 2004). W tego typu ćwiczeniach uczestnicy wykazywali największą aktywność, wręcz zapal. Swoiste zagubienie, a nawet niechęć do współpracy pojawiały się, gdy uczniowie mieli pracować w parach lub w małych grupach.

Znajomość dynamiki i celów pracy w parach/grupach sprzyja aktywności oraz produktywności. Stąd też postulat trenowania tej właśnie techniki.

Praca zespołowa, czyli praca w parach i praca w grupach, często stosowana przez nauczycieli języków obcych, pozwala nie tylko na ćwiczenie tzw. ustnego reagowania (dialogi, czyli scenki

sytuacyjne), ale jednocześnie stwarza możliwość budowania więzi, wymiany zdań i doświadczeń oraz warunki/okazje do udzielania wsparcia/pomocy słabszemu uczniowi przez ucznia lepszego.

(Szybowicz 2012: 4)

Środowisko nauczania języka, w którym zachodzą liczne i różnorodne interakcje społeczne, znacząco bardziej sprzyja uczeniu się niż sytuacje takich interakcji pozbawione (de Gentile, Leiguarda de Orué 2012). Oznacza to konieczność organizowania takich form pracy, które, po pierwsze, wspierają autentyczną komunikację poprzez pracę metodą zadaniową, gdzie zadanie niekoniecznie wydaje się dotyczyć pracy nad językiem obcym (Olesiak 2015), a po drugie stawia w centrum ucznia i jego potrzeby. Praca w parach / małych grupach, opierając się na aktywnej współpracy uczestników interakcji, warunki te spełnia. Promując zaangażowanie i współpracę, taka formuła pracy na zajęciach wspiera także relacje w grupie rówieśniczej (de Gentile, Leiguarda de Orué 2012). Trening umiejętności pracy w ten sposób jest tu kolejnym dodatkowym walorem organizowanych warsztatów. Często bowiem uczestnicy ewidentnie nie potrafią w takiej sytuacji organizacyjnej się odnaleźć, wprost mówiąc, że u nich w szkołach tego się nie praktykuje lub praktykuje rzadko, z reguły jako pewnego rodzaju wypełniacz czasu lekcyjnego, bez specjalnego zaangażowania ani uczniów ani osób uczących.

W ramach warsztatów prowadzonych w roku szkolnym 2017–18 praca w parach/ grupach stanowiła stały element spotkań z uczestnikami. Pierwszym aspektem problematycznym okazywał się zwykle sam podział uczniów na pary/grupy składające się z osób pochodzących z innych szkół/klas czy mieszanych pod względem płci. Niechęć uczestników w tym zakresie trzeba było przełamać już na początku spotkań. Kolejną sprawą było takie objaśnienie zadania i jego miejsca w toku zajęć, by uczniowie rozumieli jego zasadność i chcieli się aktywnie włączyć. Tu pomagała demonstracja publiczna, gdzie stroną był nauczyciel i wybrane losowo osoby z grupy. Kolejną nowością okazało się być zezwolenie na korzystanie z telefonów komórkowych na zajęciach, gdy było to pedagogicznie uzasadnione zadaniem do wykonania przez daną parę czy grupę. Przykładowo, ćwicząc wymianę walut w kantorze uczniowie korzystali z aktualnych tabel konwersji znalezionych w Internecie (webquest) oraz z aplikacji obliczeniowych. Podobnie rzecz się miała, gdy pracowali nad przygotowaniem ogłoszeń o odlotach bądź przyjmowaniu pasażerów na pokład samolotu według podanego wzorca, ale korzystając z aktualnych tabeli odlotów z wybranego lotniska, także odszukanych w Internecie. W ten sposób postulat Houston i Starck (2016), dotyczący uporządkowanego określania indywidualnych reguł korzystania z urządzeń mobilnych na zajęciach w klasie, został spełniony. Uczestnicy dostrzegli zasadność rozsądnego korzystania z takich urządzeń.

Stąd też kolejna wartość dodana warsztatów: ćwiczenie pracy grupowej, z umiejętnym i sprawnym przejmowaniem zróżnicowanych ról w zależności od wymagań zadania lub polecenia osoby kierującej. W grupie uczniów biorących udział w zajęciach w ramach obszaru Język Angielski Zawodowy takie interakcje działały się nad wyraz efektywnie. A ponieważ w obecnej rzeczywistości zawodowej dużą wagę przywiązuje się do kształtowania umiejętności miękkich, czyli zdolności i umiejętności pozwalających na zwiększenie efektywności współpracy z innymi osobami (Andrzejewska, Lachowicz-Tabaczek 2018), należy przyjąć, iż ćwiczenie pracy w mini-zespołach przyczynia się do rozwoju osobistego i zwiększa potencjalne szanse na rynku pracy w perspektywie długoterminowej, czemu przecież działania w ramach MChE mają służyć.

## **7. Udzielanie informacji zwrotnej**

Monitorowanie pracy uczniów w parach/grupach stwarza okazję do przekazania tak obiektywnie ważnej indywidualnej zachęty oraz informacji zwrotnej. Można pytać o ich samoocenę – jak dobrze ich zdaniem działali, co uznają za szczególnie trudność, co im się podobało. Zachęcając do włączenia się w krytyczną ocenę, zachęcamy do poczucia odpowiedzialności, która może prowadzić do bardziej aktywnego uczestnictwa w zajęciach (Spencer, Vaughan 1997). Jednocześnie, nie poddajemy się pokusie koncentrowania się jedynie na aspekcie językowym, pomijając ocenę informacji merytorycznych nabytych i komunikowanych przez uczących się w ramach przydzielonych zadań.

Absolutną nowością nawet dla tych uczestników, którzy w pewnym stopniu byli zaznajomieni z techniką pracy w parach było to, iż to oni, naprzemiennie, przejmowali rolę osoby monitorującej działania partnera(-ów). To oni udzielali informacji zwrotnej związanej z przebiegiem zadania, niejako wewnątrz zespołu, czy też kierowali przydziałem mikro-zadań lub określaniem kolejnych kroków. Rozwijanie umiejętności konstruktywnego udzielania informacji zwrotnych jest nie tylko skutecznym narzędziem w edukacji, ale także będzie istotne w kontekście zawodowym, związku z sytuacją na rynku pracy (Andrzejewska, Lachowicz-Tabaczek 2018: 70). Jak zauważają autorki,

W wielu organizacjach tworzone są zespoły projektowe, co wiąże się z koniecznością współpracy z różnymi, często nieznanymi osobami w różnym czasie. Taka współpraca odbywa się nie tylko w zespołach złożonych z osób pracujących w tym samym miejscu, ale również w ramach zespołów zdalnych, niejednokrotnie międzynarodowych i złożonych z osób pochodzących z różnych kultur.

(Andrzejewska, Lachowicz-Tabaczek 2018: 71)

Umiejętność formułowania informacji zwrotnych wiąże się opanowaniem sztuki budowania i przekazywania konstruktywnych komunikatów, tj. takich, które nastawione są na rozwiązywanie zaistniałych trudności. A zatem informacja zwrotna to każda informacja związana z przebiegiem zadania, która dotyczy jego rezultatów (Andrzejewska, Lachowicz-Tabaczek 2018: 70), jest ona domeną interakcji i obejmuje całościowe reagowanie na rozmówcę (Janicka 2019: 8). Poza wymiarem kognitywnym (tj. funkcjami korekcyjną oraz naprawczą, typowo stosowaną w praktyce edukacji językowej), udzielanie informacji zwrotnej ma także wymiar afektywny, w efekcie czego ze sposobu, w jaki nauczyciel udziela informacji zwrotnej, uczeń może wnioskować, jaki stosunek ma nauczyciel do jego osoby, czy jest to relacja przyjazna i wspierająca, czy też raczej negatywna. Kognitywnie aktywizująca informacja zwrotna wzmacnia proces uczenia się, w kontekście uczenia języka (ale nie tylko), jako jedno z najskuteczniejszych narzędzi w edukacji, pozwala na zwiększenie kontaktu z językiem obcym oraz przyczynia się do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej. Dlatego też, jak przekonuje Janicka:

W udzielanie informacji zwrotnej warto także angażować uczniów. Można w ten sposób zwiększyć ich aktywność i odpowiedzialność za proces uczenia się. Poprawiając błędy kolegów i koleżanek, uczniowie rozwijają świadomość językową i umiejętność konstruktywnej krytyki. Wdrażać do takich działań można nawet uczniów z elementarną znajomością języka, oczywiście pod warunkiem, że otrzymają od nauczyciela odpowiednie wsparcie.

(Janicka 2009: 9)

Należy zatem przyjąć, iż założone i ćwiczone naprzemienne przyjmowanie różnych ról, w tym tych związanych z formułowaniem konstruktywnych komunikatów zwrotnych, jest kolejną wartością dodaną organizowanych warsztatów. Uczniowie, nawet Ci posługujący się językiem obcym na poziomie elementarnym mogą poprawiać swoje błędy, pracując w parach czy grupach, choćby na zasadzie, że jeden z uczniów ma poprawne odpowiedzi do zadań, które rozwiązują pozostali (Janicka 2009). Według badań niemieckich specjalistów, cytowanych przez Janicką (2009), zidentyfikowano osiem czynników, które aktywizują uczniów i są najbardziej efektywne w procesie nauczania i uczenia się języka. Wśród tychże są przede wszystkim takie, które opierają się na werbalnych interakcjach nauczyciel – uczniowie, a także na konwersacji w relacjach uczeń – uczeń, a zatem umożliwianie uczniom wzajemnego odpytywania się, poprawiania błędów i porównywania wyników pracy, czyli zasadniczo –

udzielania komunikatów nastawionych na rozwiązanie zaistniałego problemu (np. osoba zaproponowała kolejne kroki, zapytała o możliwe rozwiązania, o konsekwencje nieosiągnięcia wyznaczonego przez zadanie czy nauczyciela celu). Posiadanie umiejętności konstruktywnego udzielania informacji zwrotnej będzie istotne nie tyle w rzeczywistości edukacji szkolnej, co przede wszystkim w związku z aktualną sytuacją na rynku pracy. Miarą sukcesu w powyższym zakresie, który to stał się udziałem uczestników warsztatów, były poprawnie przećwiczone oraz publicznie przedstawione wyniki przydzielonych zadań: odegranie scenek np. „W kantorze wymiany walut” czy też „Flight announcements”.

## **8. Wnioski**

Czy poczynione obserwacje dają podstawę do twierdzenia, że takie periodycznie organizowane i trwające w ograniczonym wymiarze czasowym warsztaty edukacyjne są dydaktycznie uzasadnione? Wydaje się, że istotnie tak właśnie jest. Nastoletni uczniowie, jak wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego, winni poczynić jakiś widoczny, mierzalny postęp. Sposób w jaki uczniowie reagują na stawiane im zadanie, jak odkrywają nowe dla siebie fakty, a nade wszystko widoczne postępy w warstwie merytorycznej, udokumentowane wynikami testów wejścia oraz wyjścia, zdecydowanie przemawiają za sensownością systematycznych działań na rzecz trenowania np. poprawnej wymowy w języku obcym. Zastosowane działania reaktywno-korygujące w stopniu znaczącym rozwinęły ten komponent znajomości i posługiwania się językiem obcym (por. sekcja 4.2). Uzasadnione wydaje się również wprowadzanie elementów wspierających autonomię ucznia, jak i jego rozwój osobisty, a zatem ćwiczenie elementów autoewaluacji, bardzo trudnej umiejętności, której uczestnicy dopiero się uczą i nie zawsze stosują właściwie, co skutkowało przeszacowaniem lub niedoszacowaniem własnych umiejętności w zestawieniu z wynikami testów oraz ocenami prowadzących (por. sekcja 5). Podobnie rzecz się ma z ćwiczeniem pracy zespołowej (por. sekcja 6) czy formułowaniem konstruktywnej informacji zwrotnej (por. sekcja 7), choć w przypadku tych dwóch umiejętności wnioski o pozytywnym przyjęciu tychże wyciągnięto w oparciu o obserwację indywidualnych oraz grupowych zachowań uczestników warsztatów. Trudno jednak byłoby je zmierzyć obiektywnie za pomocą testów.

Forma i zakres takich sesji instruktazowych, ćwiczących wszystkie elementy opisane w niniejszym artykule, w ramach regularnych zajęć szkolnych pozostaje w gestii nauczycieli. Nie ma jednak wątpliwości co do tego, że nawet krótko trwający, ale intensywny instruktaz fonetyczny przynosi pożądane efekty, a uczący się dokonują w tej dziedzinie postępów, choć

nie tak może spektakularnych jak w przypadku przyrostu słownictwa. Pozostałe wartości dodane stanowią przyczynek do rozwoju osobistego, bardziej świadomego kierowania swoim procesem uczenia się, co sprzyja systematycznemu rozwojowi.

Nie znajduje natomiast pedagogicznego uzasadnienia stawianie uczestnikom warsztatów, w tej konkretnej grupie wiekowej zwłaszcza, zbyt wielu zbyt wymagających zadań. Jeśli zażądamy więcej niż są oni w stanie wykonać, pojawić się może poczucie, że naszych oczekiwań czy standardów spełnić nie będą w stanie, a to będzie miało skutek demotywujący (Damim et al. 2002). Ważnym jest za to, by nauczyć uczestników monitorowania i samooceny jak sobie radzą niezależnie od oceny nauczyciela (Underhill 1991). Jak przekonuje Behrens (2009: 390) „learners must be able to recognize patterns, compare and generalize and command inferencing skills like analogical reasoning”.

### Podziękowania

Autorka wyraża podziękowania Pani Doktor Ewie Borowiec z Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, Koordynatorce MChE w obszarze Język Angielski Ogólny, za udostępnienie raportów podsumowujących warsztaty i wykorzystanie zawartych tam danych liczbowych.

### Bibliografia

- Andrzejewska, Beata, Kinga Lachowicz-Tabaczek (2018) „Jak studenci udzielają sobie informacji zwrotnych, współpracując w zespole? Rola długości perspektywy współpracy i poziomu narcyzmu członków zespołu”. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja* 21 (2); 69–82.
- Baran-Łucarz, Małgorzata (2006) „Prosto w oczy – fonetyka jako 'Michałek' na studiach filologicznych”. [W:] Włodzimierz Sobkowiak, Ewa Waniek-Klimczak (red.) *Dydaktyka fonetyki języka obcego w Polsce. Referaty z szóstej konferencji naukowej. Mikorzyn, 08–10.05.2006*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie; 7–17.
- Behrens, Heike (2009) „Usage-based and Emergentist Approaches to Language Acquisition.” *Linguistics* 47 (2); 383–411.
- Czetwertyńska, Grażyna (2015) „Ocenianie jako nauczanie i uczenie się”. *Języki Obce w Szkole* 3; 4–9.

- Damim, Cristina, Marcia Peixoto, Waleska Wasenkeski (2002) „Teaching Teenagers.” *English Teaching Professional* 23; 10–11.
- Dzierzgowska, Irena (2005) *Jak uczyć metodami aktywnymi?* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Eckman, Fred R., Gregory K. Iverson, Robert A. Fox, Ewa Jacewicz, Soyoung Lee (2009) „Perception and Production in the Acquisition of L2 Phonemic Contrasts.” [W:] Michael A. Watkins, Andreia S. Rauber, Barbara O. Baptista (red.) *Recent Research in Second Language Phonetics/Phonology: Perception and Production*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing; 81–95.
- Feldman, Allan, Tarin Weiss (n.d.) *Suggestions for Writing the Action Research Report*. [pobrane z: <http://people.umass.edu/~afeldman/ARreadingmaterials/WritingARReport.html>. Data ostatniego dostępu: 26–03–2021].
- de Gentile, Patricia Lauria, Ana Maria Leiguarda de Orué (2012) „Getting Teens to Really Work in Class.” *English Teaching Forum* 4; 16–21.
- Gajewska, Elżbieta (2017) „Gdy podręcznik zawodzi. Rady dla nauczycieli dbających o wymowę swoich uczniów”. *Języki Obce w Szkole* 2; 49–57.
- Gajewska, Elżbieta (2011) *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów: Wydawnictwo PWSZ.
- Henderson, Alice, Lesley Curnick, Dan Frost, Alexander Kautzsch, Anastazija Kirkova-Naskova, David Levey, Elina Tergujeff, Ewa Waniek-Klimczak (2015) „The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Factors Inside and Outside the Classroom.” [W:] Jose A. Mompean, Jonás Fouz-González (red.) *Investigating English Pronunciation: Current Trends and Directions*. London: Palgrave-Macmillan; 260–294.
- Henderson, Alice, Dan Frost, Elina Tergujeff, Alexander Kautzsch, Deirdre Murphy, Anastazija Kirkova-Naskova, Ewa Waniek-Klimczak, David Levey, Una Cunningham, Lesley Curnick (2012) „The English Pronunciation Teaching in Europe Survey: Selected Results.” *Research in Language* 10 (1); 5–27.
- Houston, Hall, Andrew Starck (2016) „Choosing Your Rules for Smartphones in the Classroom.” *The Teacher* 4; 18–21.
- Ip, Tiffany (2017) „Linking Research to Action: A Simple Guide to Writing an Action-Research Report”. *The Language Teacher* 41 (4). [Source: <https://jalt-publications.org/node/4985/articles/5631-linking-research-action-simple-guide-writing-action-research-report>. Date: 26.03.2021].

- Isaacs, Talia (2014) „Assessing Pronunciation”. [W:] Antony J. Kunnan (red.) *The Companion to Language Assessment* Oxford: Wiley-Blackwell; 140–155. DOI: [10.1002/9781118411360.wbcla012](https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla012) .
- Janicka, Monika (2019) „Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych”. *Języki Obce w Szkole* 3; 5–9.
- Jelska-Cydzik, Agnieszka (2008) „The Importance of Phonetics and Phonostylistic Processes in Listening Comprehension.” [W:] Krzysztof Bogacki, Barbara Głowacka, Dorota Potocka (red.) *Interdisciplinary Perspectives in Foreign Teacher Education*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku; 277–286.
- Komorowska, Hanna (2005) „Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia”. *Języki Obce w Szkole* 6; 41–65.
- Komorowska, Hanna (2002) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego: Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Leiguarda de Orué, Ana Maria (2004) „Teenagers! Motivating the Teenage Brain”. *Modern English Teacher* 13 (4); 5–12.
- Macdonald, Shem (2002) „Pronunciation – Views and Practices of Reluctant Teachers.” *Prospect: An Australian Journal of TESOL* 17 (3); 3–18.
- Małopolska Chmura Edukacyjna [pobrane z: <https://e-chmura.malopolska.pl/index.php/o-projekcie/1-o-projekcie>. Data ostatniego dostępu: 09–06–2020].
- McMillan, James H., Jessica Hearn (2008) „Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement.” *Educational Horizons* 87 (1); 40–49.
- Nunan, David (1989) *Designing Tasks for a Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olesiak, Łukasz (2015) „Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe i nauczanie zorientowane na działanie w nauczaniu języka angielskiego zawodowego w środowisku Małopolskiej Chmury Edukacyjnej”. [W:] Małgorzata Pamuła-Behrens (red.) *Modernizacja kształcenia zawodowego w Małopolsce: projekt systemowy Województwa Małopolskiego. T.2, Małopolska Chmura Edukacyjna - nowe trendy i dobre praktyki nauczania*. Kraków: Urząd Marszałkowski Województwa Małopolskiego. Departament Edukacji i Kształcenia Ustawicznego; 99–108.
- Pamuła-Behrens, Małgorzata (2015) „Małopolska szkoła w chmurze – innowacyjna propozycja edukacyjna”. [W:] Małgorzata Pamuła-Behrens (red.) *Modernizacja kształcenia zawodowego w Małopolsce: projekt systemowy Województwa Małopolskiego. T.2, Małopolska Chmura Edukacyjna – nowe trendy i dobre praktyki nauczania*. Kraków: Urząd



Marszałkowski Województwa Małopolskiego. Departament Edukacji i Kształcenia Ustawicznego; 15–23.

- Piasecka, Liliana (2013) „Identification and Verbal Expression of Emotions by Users of English as a Foreign Language”. [W:] Danuta Gabryś-Barker, Joanna Bielska (red.) *The Affective Dimension in Second Language Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters; 153–166.
- Sowa, Magdalena (2015) „Savoir-évaluer, czyli co i jak oceniać w języku obcym”. *Języki Obce w Szkole 3*; 43–48.
- Spencer, David, David Vaughan (1997) „TAB or Why Don't my Teenagers Speak English?” *English Teaching Professional 3*; 12–13.
- Steinbrich, Piotr (2015) „Samocena w klasie językowej – donkiszoteria czy praca u podstaw?” *Języki Obce w Szkole 3*; 33–37.
- Szybowicz, Iwona (2012) „Wstęp”. [W:] Iwona Szybowicz (red.) *Bazar dobrych praktyk, czyli nauczyciel dla nauczycieli. Metody aktywizujące*. Szczecin: Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli; 4–9.
- Underhill, Nic (1991) *Testing Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.]