

Magdalena KOLBER

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Rola edukacji aktywnej w przezwyciężaniu wyuczonej bezradności na lekcji języka obcego

Abstract:

The Role of Active Education in Overcoming Learned Helplessness in the Foreign Language Classroom

The aim of this article is to demonstrate the link between active education and the phenomenon of learned helplessness. It consists of three parts. The first one explains what active learning is. The second one discusses theories and basic concepts connected with helplessness. According to Martin Seligman's model, learned helplessness explains an expected lack of influence on the course of events, which is the result of earlier experience. It is characterized by decreased motivation, passiveness, and negative emotions. This mental state leads to three profound disruptions in behaviour, called deficits - motivational, cognitive and emotional. The last part of the article shows: (1) research findings showing that being active in the learning and teaching process learner contributes to overcoming learned helplessness in students, (2) how foreign language teachers can help to counter this syndrome.

1. Wyjaśnienie terminu „aktywność”

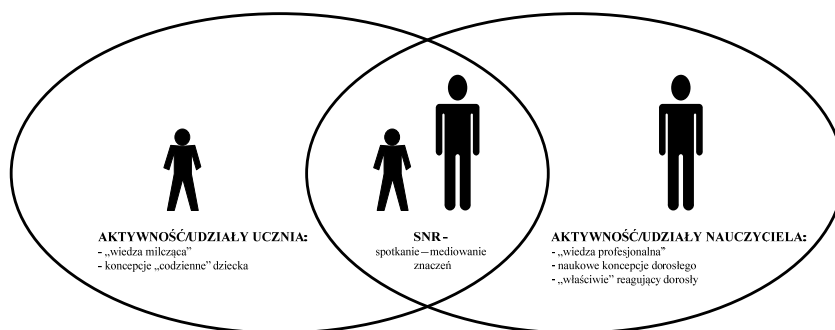
„Nowy słownik pedagogiczny” (1995) definiuje *aktywność* jako „właściwość indywidualną jednostki polegającą na większej niż u innych częstości i intensywności jakiegoś rodzaju działań. Szczególną cechą aktywności ludzkiej jest udział w zmienianiu otoczenia przyrodniczego i społeczno-kulturowego, stosownie do ludzkich potrzeb, celów i ideałów. (W. Okoń 1995: 16).

Intensywność aktywności podlega różnym zmianom, w związku z tym można rozpatrywać ją pod względem poziomów. Za T. Tomaszewskim (1966: 211–216) wyróżniamy: (1) aktywność wegetatywną, która zapewnia żywym organizmom utrzymanie życia; (2) aktywność ruchową – najbardziej elementarna postać czynności lokomocyjnych i manipulacyjnych; (3) aktywność umysłową, która służy zaspakajaniu potrzeb poznawczych.

B. Spinoza definiuje aktywność jako podmiotowość, dokonywanie wyborów, przyjemność istnienia, smakowania i doświadczania życia. Zdaniem K. Illerisa aktywność oznacza wysiłek zorganizowany na cel (ang. *goal-directed*) (2006: 58). Realizacja celu wymaga od podmiotu aktywnego poszukiwania narzędzi i czynności, które w danym kontekście mogą być użyte dla jego osiągnięcia. Definicja Illerisa bliska jest poznawczym koncepcjom człowieka, zgodnie z którymi człowiek jest „samodzielnym podmiotem (osobą), który w dużej mierze decyduje o własnym losie, który na ogół świadomie i celowo działa w coraz bardziej złożonym labiryncie współczesności (J. Koziński)

2000: 171). „Jego zachowanie zależy nie tylko od bieżących informacji płynących ze świata zewnętrznego, ale również od tak zwanych struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci trwałej wiedzy, zdobytej w toku uczenia się i myślenia” (tamże 13).

Innym rodzajem aktywności jest aktywność edukacyjna. Opierając swe rozważania na teoriach socjokulturowych i odnosząc się do rzeczywistości szkolnej, E. Filipiak definiuje ten termin jako wysiłek „ukierunkowany na zdobywanie wiedzy społecznej i umiejętności, rozwijających się w warunkach kultury klasy szkolnej poprzez indywidualną reprodukcję znaczeń negocjowanych z innymi” (2008: 27). Założenie, że uczenie się jest aktywnością zarówno ucznia, jak i nauczyciela skłania do refleksji nad tym, co wnoszą do interakcji edukacyjnej obaj uczestnicy. Opierając swe rozważania na pojęciu sfery najbliższego rozwoju (SNR) i sfery aktualnego rozwoju (SAR) L. Wygotskiego, E. Filipiak wyjaśnia pojęcie internalizacji, a więc rozwojowy kierunek w głąb, który postępuje w kierunku: od regulacji przez innych do samoregulacji (2008: 20–21). Najpierw dorosły (tutor) kontroluje i ukierunkowuje aktywność ucznia (tutee), organizuje efektywne strategie wspierające rozumowanie i poszukiwanie (odkrywanie). Z czasem uczeń przejmuje inicjatywę, podejmując próby samodzielnego wykonywania zadania przy „aktywnej obserwacji nauczyciela, który poprawia, ukierunkowuje, dostarcza wskazówek, kiedy dziecko ujawnia wątpliwości” (tamże 21). Według autorki aktywność dorosłego wchodzącego w interakcję edukacyjną z dzieckiem może mieć charakter wspierania lub pomagania. Nawiązując do wyżej wymienionej definicji Illerisa, która podkreśla celowość, wnioskujemy, że aktywność w procesie uczenia się, w szczególności intelektualna i praktyczna, wiąże się ze świadomym działaniem. W procesie internalizacji opisanym przez Filipiak nauczyciel i uczeń zmieniają natężenie, stopień samodzielności i kontrolę w zakresie dostarczania wskazówek (2008).



Rysunek 1. Wymiana udziałów ucznia (tutee) i nauczyciela (tutora) w interakcji edukacyjnej (E. Filipiak 2008: 21).

Rozważania te podkreślają, jak ważne jest umiejscowienie ucznia wraz z jego potrzebami, uwarunkowaniami i cechami indywidualnymi w centrum działań edukacyjnych, przygotowanie go do samodzielności w zakresie zdobywania wiedzy oraz myślenia. Jak zauważa W. Wilczyńska (1999), tradycyjne słowa „nauczyciel” i „uczeń” zostają zastąpione przez „uczącego się” oraz „nauczającego” i pojawiają się w zna-

miennie odmiennej kolejności. Autorka wskazuje na użycie w powyższych pojęciach form imiesłowowych, podkreślając w ten sposób aktywność obu stron lub, mówiąc językiem Filipiak, udziały, które obie strony wnoszą w interakcję edukacyjną (Tabela 1.). Rola aktywności jest również niezwykle ważna w radzeniu sobie z emocjonalnymi skutkami niepowodzeń szkolnych. Następstwem wielokrotnych porażek edukacyjnych może być wyuczona bezradność.

Udziały ucznia	Udziały nauczyciela
<p>Aktywność własna</p> <p>Jest podatny i odporny na reagowanie w określony sposób na instrukcje i wskazówki nauczyciela.</p> <p>Uważnie koncentruje się na problemie.</p> <p>Korzysta ze wskazówek innych.</p>	<p>Przejawia wrażliwą gotowość do reagowania.</p> <p>Dostarcza motywacji.</p> <p>Wykorzystuje informacje zwrotne w celu oceny poziomu kompetencji ucznia i wie, jaki rodzaj wsparcia jest właściwy w danym momencie.</p> <p>Jest zaangażowany w poszerzanie repertuaru zachowań ucznia.</p>

Tabela 1. Udziały ucznia i nauczyciela wnoszone w interakcję edukacyjną (na podstawie E. Filipiak 2012: 32).

2. Wyuczona bezradność

W latach sześćdziesiątych ubiegłego stulecia M. Seligman (1967) i jego współpracownicy opublikowali pierwsze wyniki badań nad wyuczoną bezradnością. Głównymi bohaterami doświadczenia były psy poddane oddziaływaniu bolesnego wstrząsu elektrycznego w urządzeniu zbudowanym z dwóch pomieszczeń z przegrodami. Aby uniknąć wstrząsu, zwierzęta miały nauczyć się prostej reakcji polegającej na przeskoczeniu barierki. Psy niedoświadczone, którym nie wymierzano wstrząsu we wcześniejszych badaniach eksperymentalnych, otrzymując go po raz pierwszy, reagowały, biegając chaotycznie, po czym odkrywały, że po drugiej stronie jest bezpiecznie. Po kilku próbach wstrząsu psy te nauczyły się, jak go uniknąć. Zwierzęta uprzednio poddawane wstrząsom elektrycznym zachowywały się identycznie jak psy niedoświadczone; biegały chaotycznie dookoła, ale po pewnym czasie poddawały się, nie próbując nawet uciec przed wstrząsem. M. Seligman rozważa zjawisko wyuczonej bezradności następująco: w trakcie kontaktu z sytuacją niekontrolowaną człowiek uczy się, że nie ma związku między zachowaniem a jego pozytywnymi bądź negatywnymi następstwami. Proces uczenia się polega tu na sformułowaniu wniosku, że dla każdej potencjalnej reakcji jest brak zależności między jej wykonywaniem a uzyskaniem pożądanych wyników. Konsekwencją takiego procesu uczenia się jest powstanie oczekiwania, że również w przyszłości nie zaistnieje związek między zachowaniem a wynikami. Jest to więc sytuacja niekontrolowana, która wyzwala zespół następujących zmian w zachowaniu. Najpierw pojawia się deficyt motywacyjny. Następuje silne zmniejszenie inicjatywy skierowanej na to, by zapanować nad sytuacją za pomocą własnego działania. Obok tego pojawia się niedobór poznawczy, polegający na tym, że dana osoba na skutek odmiennego oczekiwania nie jest w stanie dostrzec, kiedy wydarzenia w rzeczywistości zależą od jej własnego działania. Na koniec występują jako niedobór emocjonalny wyrażający się negatywnymi emocjami w postaci lęków, a nawet stanów depresyjnych (za: M. Domachowski 2002).

Dalsze badania nad wyuczoną bezradnością przeprowadzone w Polsce w latach dziewięćdziesiątych przez G. Sędką i M. Koftę dowiodły, że zjawisko wyuczonej bezradności polega na niemożności wymyślenia w sytuacji treningu bezradności jakiegokolwiek sensownego programu działania. Wyjaśnienia tego zjawiska zostały zawarte w Modelu Informacyjnym. Przyczyna niemożności generowania nowych programów działania tkwi w tym, że w trakcie treningu bezradności człowiek nie jest w stanie wymyślić żadnych sensownych hipotez rozwiązania problemu i doświadcza tego wielokrotnie. Jego trudności polegają nie na tym, że nie udaje mu się zintegrować napływających informacji w żaden spójny pomysł rozwiązania zadania. Zgodnie z tym modelem do powstania deficytów bezradności potrzebne są dwa czynniki. Po pierwsze, człowiek musi się zaangażować intelektualnie w próby rozwiązywania nierozwiązywalnych zadań treningowych, w trakcie których ludzie starają się aktywnie reagować na pojawiające się trudności, szukają alternatywnych sposobów działania, wymyślają i testują różne hipotezy. Po drugie, człowiek musi otrzymywać w trakcie prób poznawczego opanowania zadania całkowicie niespójne komunikaty zwrotne (G. Sędek/ N. Kofta 1991).

Konsekwencją takiego doświadczenia jest narastanie niepewności behawioralnej, tj. niepewności dotyczącej, co robić, która z możliwości działania jest lepsza lub gorsza. Przedłużająca się praca poznawcza prowadzi do fazy poznawczego wyczerpania, którego główną charakterystyką jest wysoki koszt wysiłku umysłowego, towarzyszącego intensywnemu świadomemu przetwarzaniu informacji. Pojawia się wówczas stan określany mianem demobilizacji poznawczej charakteryzujący się opieraniem się na uprzednio utworzonych, schematycznych sposobach myślenia oraz unikaniu wysiłku poznawczego. W tym stanie na ogół zanika motywacja wewnętrzna (ciekawość, zaangażowanie) i pojawia się obniżony nastrój (tamże).

3. Sylwetka ucznia dotkniętego wyuczoną bezradnością

G. Sędek (1995) pisze, że główny deficyt poznawczy uczniów cierpiących na wyuczoną bezradność w pewnym obszarze wiedzy polega nie na tym, że opanowują nowy materiał wolniej niż uczniowie dobrzy z danego przedmiotu, a na tym, że przestają „używać” swoich normalnych możliwości poznawczych do rozwiązania problemów w danej dziedzinie, przestają „normalnie” myśleć. Charakterystyczne dla tego typu zachowania jest zgadywanie przy jednoczesnym obserwowaniu nauczyciela zadającego pytanie. Odpowiedź pada błyskawicznie, aczkolwiek nie jest właściwa. Przejawem owej bezmyślności uczniów w danym przedmiocie jest używanie bez zrozumienia całych zwrotów i reguł wyuczonych z podręcznika. Badania M. Kossowskiej (2010: 16) oparte na obserwacji w wywiadzie dowodzą, że uczeń znajdujący się w stanie wyuczonej bezradności skarży się że:

1. Ma pustkę w głowie.
2. Nie potrafi jasno myśleć.
3. Nie rozumie, co się dzieje na lekcji.
4. Nie potrafi śledzić tego, co mówi nauczyciel.
5. Czuje się bezradny.
6. Wyrwany do odpowiedzi, odczuwa nagły strach oraz „zapomina języka w gębie”.
7. Przed rozpoczęciem lekcji boi się, że dostanie jedynkę.
8. Obawia się, czy nauczy się najważniejszych rzeczy.

Badania M. Kolber (2012) dotyczące zachowań uczniów liceów ogólnokształcących na lekcji języka obcego pozwoliły na utworzenie portretu ucznia dotkniętego wyuczoną bezradnością. Uczeń taki: „boi się, aby nie wyrwano go do odpowiedzi”; „wstydzi się, kiedy czegoś nie rozumie”; „boi się, że się ośmieszy”; „to, co tłumaczy nauczyciel, jest dla niego niezrozumiałe”; „nie pracuje samodzielnie”; „na pytania stawiane przez nauczyciela nie zna odpowiedzi”; „nie wykonuje wszystkich poleceń nauczyciela”; „nie słucha uważnie, o czym mówi nauczyciel”; „nie stara się być aktywny”; „nie może doczekać się dzwonka”.

Analiza powyższych odpowiedzi wskazuje, że u podłoża wszystkich zachowań leży bierność. Nasuwa się zatem wniosek że kluczem do przeciwdziałania wyuczonej bezradności jest aktywności zarówno ucznia jak i nauczyciela.

4. Związek pomiędzy aktywnością a wyuczoną bezradnością i implikacje dla praktyki edukacyjnej

Naukowcy proponują wiele sposobów pokonania i zapobiegania wyuczonej bezradności. Pojawienie się u uczniów syndromu wyuczonej bezradności spowodowane jest między innymi brakiem wiary uczniów w ich możliwości. Dlatego niektóre programy polegają na przywróceniu im zaufania do własnych zdolności. Autorzy publikacji z zakresu pedagogiki i psychologii stworzyli kolekcję metod podnoszenia poczucia skuteczności. Z. Włodarski (1998) radzi, aby nauczyciel: (1) zapewnił uczniom regularne sukcesy; (2) zachęcał uczniów do wysiłku, jednocześnie chwalać za sumiennie wykonywaną pracę; (3) podkreślał osobiste sprawstwo ucznia (uczniowie kontrolują naukę od początku do końca); (4) organizował lekcje tak, aby pojawiała się praca grupowa, wówczas uczniowie mają okazję zaprezentować swoje możliwości przed kolegami i tym samym zdobyć ich uznanie (za: J. Brophy 2007: 92). S. McIntyre dodatkowo zaleca dobieranie takich tekstów, których bohaterowie posiadają podobne problemy oraz wykazywanie podobieństwa między zadaniem wykonywanym w chwili obecnej a zadaniem wykonanym pomyślnie w przeszłości (za: J. Brophy 2007: 94).

Pojęcia celowości i świadomości, których znaczenia podkreślane były w niniejszej publikacji nad edukacją aktywną, są niezbędne w rozważaniach dotyczących aktywności samopoznawczej ucznia. Według S. Packa (1982: 40–41) samopoznania dokonujemy, rozwiązując następujące problemy badawcze i decyzyjne dotyczące:

1. odkrywania, poszukiwania (czy posiadam cechę x?);
2. klasyfikacji, czyli stwierdzania właściwości (jakie jest x, z czego się składa?),
3. wyjaśniania, co jest przyczyną występowania x?;

4. ukierunkowania działań, czyli wskazywania celów (co chcę wykształcić w sobie, co osiągnąć?);
5. ustalania najkorzystniejszych przebiegów działań, czyli wskazywania sposobów postępowania (jak osiągnąć?).

Na gruncie dydaktyki języków obcych do obszaru samopoznania możemy zaliczyć: umiejętność określania celów uczenia się, doboru materiału i technik pracy, planowanie przebiegu nauki oraz samoocena umiejętności językowych. Istotnym rozwiązaniem problemu decyzyjnego jest samodzielne odkrywanie strategii uczenia oraz odpowiednie użycie do zadania i poziomu zaawansowania. R. Oxford (1990: 1) definiuje strategie uczenia się konkretne działania, czynności ucznia mające na celu usprawnienie procesu uczenia się, tak aby był on szybszy, przyjemniejszy i bardziej efektywny”. B.D. Gołębnik (2006: 172) pisze: „stosujemy daną strategię, nie dlatego że „tak się robi”, ale dlatego że „z punktu widzenia tu i teraz dana formuła wydaje nam się adekwatna”. Ponadto, zdaniem autorki, pojęcie strategia w warstwie konceptualnej zawiera odpowiedź na pytanie: dlaczego? (tamże). W przytoczonych definicjach autorki podkreślają, że zachowanie strategiczne charakteryzuje aktywność, celowość i świadomość. A zatem obydwa terminy: „strategie uczenia się”, „wyuczona bezradność” – można by umieścić na kontinuum oznaczonej jako „aktywność – bierność”, na którym aktywność charakteryzowałaby strategie uczenia się, a bierność wyuczoną bezradność. Badania M. Kolber (2012) dowiodły, że istnieje ujemna korelacja pomiędzy stosowaniem strategii uczenia się języka a wyuczoną bezradnością. Wynika z tego praktyczny wniosek, że im większą wiedzą z zakresu umiejętności uczenia się dysponują uczniowie oraz im szerszy repertuar strategii uczenia się posiadają, tym mniejsze prawdopodobieństwo występowania symptomów wyuczonej bezradności (M. Kolber 2012).

Badania L. Abramson, M. Seligmana i J. Teasdale'a (1978) dowodzą, że w wyzwaniu bezradności u człowieka grają procesy atrybucyjne. To, czy porażki doprowadzą do wyuczonej bezradności, zależy od sposobu tłumaczenia sobie przyczyn danych wydarzeń, tj. od tego, czy styl wyjaśniania ma pesymistyczny czy optymistyczny charakter. Trzy sposoby wyjaśniania mogą prowadzić do pesymizmu, a mianowicie spostrzeganie powodu niepomyślnego wydarzenia jako stabilnego, wewnętrznego, globalnego. Spadek samooceny pojawia się najczęściej wtedy, gdy zdaniem uczniów porażka jest spowodowana przyczynami wewnętrznymi („Nie mam talentu językowego”). Atrybucyjna teoria bezradności zakłada, że w przypadku przypisania porażki czynnikom stałym, deficyty bezradności będą również trwałe. Wyuczonej bezradności sprzyja atrybucja ogólna, a więc przekonanie, że „ogólnie do niczego się nie nadaję”. Badacze zajmujący się korektywą atrybucji twierdzą, że to nie unikanie niepowodzeń jest kluczem do przeciwdziałania wyuczonej bezradności, ale zetknięcie się z porażką i wspieranie ucznia w reagowaniu na porażkę w sposób konstruktywny (J. Brophy 2007: 94). W świetle tego stwierdzenia kluczowy wydaje się rozwojowy sposób myślenia (*growth mindset*). Badania C. Dweck (2013) okazują, że stopień łatwości radzenia sobie z porażką będzie zależał od sposobu podejścia do zdolności. Zdaniem badaczki jednostki, których nastawienie opiera się na przekonaniu, że zdolności ustalone są raz na zawsze (*fixed mindset*), a więc ich potencjał ma skończoną wartość, będą dążyły do zachowania status quo, do potwierdzenia owych właściwości. Drugą grupę stanowią uczniowie, którzy przekonani są, że umiejętności można rozwijać przez pracę (*open*

mindset). W przeciwieństwie do uczniów nastawionych na trwałość, tacy uczniowie myślą w kategorii samokształcenia, nie obawiają się porażki – wręcz przeciwnie traktują ją jako wskazówkę na przyszłość lub wynik niewłaściwego zastosowania strategii (C. Dweck 2013).

Eliminacja wyuczonej bezradności polega na kształtowaniu postawy aktywnego działania i nie może odbyć się bez redukcji powstałych deficytów: motywacyjnych, poznawczych i emocjonalnych. Angażując młodych ludzi wielowymiarowo, nieocenioną metodą w tym zakresie wydaje się być metoda projektu. Cytat J. Brunera wskazuje, że praca nad czymś nowym i nieznanym przynosi efekty motywacyjne: „Naszą uwagę przyciąga to, co niejasne, nieskończone lub niepewne. I skupia ją na sobie, dopóki dana rzecz nie stanie się (...) skończona. Źródłem zadowolenia jest wyjaśnienie, a nawet szukanie wyjaśnień” (J. Bruner 1966: 162). Ukończenie projektu wyzwala poczucie sprawstwa, ponieważ wzrasta u ucznia poziom pewności, że jest on zdolny do odniesienia sukcesu w konkretnej dziedzinie. Zdaniem Brunera, sprawstwo i współpraca przypominają yin-yang, z tego też powodu należy je rozpatrywać razem, „w przeciwnym wypadku uczenie się mogłoby być ostrzegane jako zanedbanie indywidualne” (J. Bruner 2006: 133–4). D. i R. Johnson wymieniają i wyjaśniają korzyści pracy w grupie w następujący sposób: „Motywacja do uczenia się jest z samej natury zakorzeniona w tym, co międzyludzkie. To interakcje z innymi ludźmi – dzięki którym dzieci uczą się oceniać zdobywanie wiedzy jako doświadczenie samo w sobie – sprawiają, że przeżywają radość i odczuwają dumę, kiedy uczą się i rozwijają swoje zdolności. Relacje w klasie również mogą wywrzeć duży wpływ na motywację do uczenia się każdego ucznia” (za: P. Bucki 2011: 83). Praca w grupie generuje wspólną dyskusję, wyjaśnianie, omawianie, dzielenie się doświadczeniami z innymi, co prowadzi do kolejnych kontaktów. Należy również pamiętać, że praca nad projektem jest szansą na zaprezentowanie umiejętności, które nie zawsze idą w parze z wysokimi osiągnięciami w szkole, takich jak: oryginalność, myślenie twórcze, sztuka prezentacji.

Interesujące są wyniki badań pokazujące związek pomiędzy symptomami wyuczonej bezradności a aktywnością nauczyciela. Zdaniem G. Sędeka (1995), jedną z przyczyn występowania stanów wyuczonej bezradności w szkole jest wadliwy sposób nauczania, czyli brak aktywności nauczyciela, tj.: zła organizacja prezentowania nowego materiału, nudny sposób przekazywania wiedzy, nacisk na zapamiętanie, a nie zrozumienie, oczekiwanie wiernej reprodukcji wyłożonych treści oraz zaburzenia interakcji uczeń-nauczyciel, np. blokowanie przez tego ostatniego możliwości zadawania pytań oraz niewłaściwe sposoby uczenia się (Sędek 1995). Wyniki te zgadzają się ze spostrzeżeniami A. Schoenfelda. Amerykański metodyk nauczania zauważył, że u dobrych uczniów występuje przewaga myślenia nad działaniem – przed wykonaniem zadania, następuje długie zastanawianie nad sposobem wykonania, „myślenie strategiczne”, natomiast u uczniów z syndromem porażki – przewaga działania, polegająca na udzielaniu odpowiedzi bez zastanowienia się (za: Sędek 2000: 262). Ważny w zapobieganiu bezradności intelektualnej jest styl nauczycielski polegający na promowaniu zrozumienia. Stosowanie tego stylu przez nauczyciela oznacza na przykład, że: uczula on uczniów na te miejsca w nowym materiale, gdzie łatwo o pomyłkę; pozwala, by przezwali mu wykład i zadawali pytania, jeżeli czegoś nie rozumieją; wspólnie z nimi analizuje błędy popełniane przy początkowych próbach opanowania nowego materiału.

Badania H.C. Stevensona (1987) potwierdziły również, że uczniowie więcej korzystają na tych lekcjach, na których nauczyciel wykazuje większą aktywność, niż na tych, na których jest dużo pracy w małych grupkach lub cichej pracy w ławce. Aktywna rola nauczyciela polega na prezentowaniu nowego materiału, na wykorzystaniu ćwiczeń i doświadczeń, na zadawaniu pytań klasie i poszczególnym uczniom oraz na komentowaniu ich wypowiedzi w formie rozwiniętej informacji zwrotnej, a wszystko po to, aby ukształtować ucznia samodzielnego (za: Sędek 2000). J. Brophy (2007) podkreśla znaczenie rzeczywistej aktywności, która umożliwia uczenie się przez działanie. Aktywność ta wymaga wykorzystania zdobytych wiadomości w praktycznym zastosowaniu. Jeżeli nie uda się nauczycielom stworzyć uczniom takich okazji, należy dać im możliwość „realistycznej symulacji praktycznych zachowań” (2007: 4). W nauce języków obcych ważne jest, aby nauczyciel odtwarzał w klasie sytuacje, które są zbliżone do autentycznych sytuacji komunikacyjnych. Nauczyciel może zaprosić na lekcję rodzimego użytkownika danego języka, co pozwoli uczniom na zweryfikowanie ich znajomości języka i kultury. Ogromną rolę odgrywają też ćwiczenia komunikacyjne nawiązujące do tematów, które są częścią życia uczniów.

5. Zakończenie

W edukacji aktywnej, w przeciwieństwie do systemu lekcyjno-klasowego, rola nauczyciela uległa zdekonstruowaniu. Tradycyjne metody nauczania opierały się na nauczycielu jako wyłącznym źródle wiedzy, ewentualnie na pracy zespołowej, teraz stał się on organizatorem i koordynatorem pracy uczniów, aktywizując ich do działań twórczych. W takiej sytuacji wyłania się rola nauczyciela, która polega na koordynowaniu, organizowaniu działań aktywizujących. Warto przytoczyć definicję A.I. Brzezińskiej i A. Resler-Maj (2009: 7), w ujęciu których „aktywizacja to uruchomienie chęci do działania” poprzez „zachęcanie, inspirowanie, nakłanianie, umożliwianie współdziałania”. Błędem jest, zdaniem autorki, używanie sformułowania „aktywizacja do”, ponieważ to implikuje celowość i wiąże się z wywieraniem wpływu na drugą osobę. Dopiero gdy uczeń zostanie zaktywizowany, będzie mógł określić cele i wybrać narzędzia, które pomogą mu je zrealizować.

Według J.G. Brooks i M.G. Brooks (1993) nowe funkcje nauczyciela to:

1. Doradca – jest on do dyspozycji, gdy uczniowie mają problem do rozwiązania lub czegoś nie rozumieją.
2. Animator – inicjuje metody i objaśnia ich znaczenia dla procesu uczenia się, przedstawia cele i przygotowuje materiały do nauki i pracy, ale jest elastyczny i gotowy do wprowadzania zmian.
3. Obserwator – obserwuje uczniów przy pracy i dzieli się z nimi spostrzeżeniami z tych obserwacji.
4. Partner – jest gotowy zmieniać i dostosowywać przygotowaną lekcję wcześniej w zależności od preferencji uczących się.
5. Uczestnik procesu dydaktycznego – daje przykład tego, że uczyć się można od każdego, na każdym etapie życia i wszędzie

Z wyżej wymienionych funkcji wyłaniają się następujące cechy nauczyciela: umiejętność zachęcania ucznia do dyskusji, stawiania pytań, poszukiwań; akceptowania jego autonomii i inicjatyw do wprowadzania zmian do form i treści; umiejętność

wspierania naturalnej ciekawości. Aby wspomóc ucznia w pokonaniu trudności i zwiększeniu umiejętności językowych i aby wspomóc aktywną postawę nauczyciela, M.A. Reiss (1985: 121-128) wymienia następujące czynności nauczyciela języka obcego:

1. Wyjaśnianie dokładnie zadań, z którym musi się zmierzyć uczeń, ustalenie nagrody za wykonanie zadania.
2. Stworzenie przyjaznej atmosfery.
3. Pomaganie uczniom w odkryciu ich stylu poznawczego.
4. Nauczenie uczniów korzystania z transferu językowego poprzez inteligentne zgadywanie.
5. Personalizowanie poleceń tak, aby stały się wykonalne oraz tak, aby motywowały uczniów do jasnego wyrażania się.
6. Zachęcanie do pomocy koleżeńskiej, co w konsekwencji doprowadzi nie tylko do uczenia się, ale również nauczania.
7. Pomaganie w wykorzystaniu umiejętności językowych poza zajęciami.
8. Prezentowanie materiałów w sposób zrozumiały.
9. Zachęcanie „dobrych uczniów” do dzielenia się doświadczeniami w zakresie stosowania strategii uczenia się.

Wyniki badań pokazujące związek pomiędzy aktywnością ucznia i nauczyciela a wyuczoną bezradnością sugerują podjęcie działań edukacyjnych zmierzających do zmiany biernego korzystania z edukacji na aktywne. Zmiana metodyki pracy nauczyciela powinna polegać na promowaniu: zrozumienia u ucznia poprzez zachęcanie do powtarzania informacji własnymi słowami, używania aktywnych strategii przyswajania wiedzy, umożliwianie uczniowi samodzielnego studiowania zagadnienia oraz planowania nauki, wykorzystywanie wiedzy i umiejętności w zróżnicowany sposób, zgłaszania wątpliwości i problemów. Wydaje się, że są to działania oczywiste w kontekście teorii edukacyjnej, jednak w praktyce szkolnej chociażby z powodu ograniczeń czasowych niepraktykowane. Nauczyciel, chcąc „zrealizować program”, sięga po ekonomiczne czasowo metody podające, rezygnując z ciekawszych, bardziej rozwijających kompetencje poznawcze uczniów, lecz czasochłonnych metod. Metody aktywizujące uruchamiają kompetencje poznawcze związane z rozwiązywaniem problemów, angażują całą osobowość, zwiększają poczucie sprawstwa, wywołują emocje. W edukacji aktywnej uczniowie sami wykonują większość pracy. Jest to możliwe, gdyż uczniowie mają świadomość, czego się uczą, po co się uczą, wiedzą, jak wspierać własne uczenie oraz są odpowiedzialni za proces uczenia się. Innymi słowy, wiedzą, jak się uczyć, gdyż mają odpowiednie narzędzia.

Bibliografia

- Abramson, L./ M. Seligman/ J. Teasdale (1978), *Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation*, (w:) *Journal of Abnormal Psychology* 87. 49–74.
- Aronson, E./ T.D. Wilson/ R.M. Alert (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań.

- Brooks, J.G./ M.G. Brookes (1985), *In Search of Understanding. The Case of Constructivist Classrooms*. Alexandria.
- Brophy, J. (2007), *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa.
- Bruner, J. (1966), *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa.
- Bruner, J. (1996), *Kultura edukacji*. Warszawa.
- Brzezińska, A./ A. Resler-Maj (2001), *Aby chciało się chcieć*. (w:) *Psychologia w Szkole*. 3/23. 5–12.
- Bucki, P. (2011), *Szkoła życia. O metodzie projektu*, (w:) *Psychologia w Szkole* 2. 82–88.
- Domachowski, W. (2000), *Przewodnik po psychologii społecznej*. Warszawa.
- Dweck, C. (2013), *Nowa psychologia sukcesu*. Warszawa.
- Filipiak, E. (2008), *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, (w:) E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz.
- Filipiak, E. (2012), *Rozwijanie zdolności uczenia się*. Gdańsk.
- Gołębnik, B.D. (2006), *Szkoła – Kształcenie – Nauczyciel*. Cz. 2, (w:) Z. Kwieciński/ B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*. T. 2. Warszawa.
- Illeris, K. (2006), *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław.
- Kolber, M. (2012), *Strategie uczenia się języka obcego a wyuczona bezradność (na przykładzie uczniów liceów ogólnokształcących)*. Maszynopis pracy doktorskiej. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- Kossowska, M. (2010), *Bezradność intelektualna w szkole*, (w:) *Psychologia w Szkole* 26, 14–19.
- Kozielecki, J. (2000), *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa.
- Okoń, W. (1996), *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa.
- Okoń, W. (1995), *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies, What Every Teacher Should Know*. Boston.
- Pacek, S. (1982), *Aktywność samopoznawcza studentów*. Warszawa.
- Reiss, M.A. (1985), *Helping the Unsuccessful Language Learner*. (w:) *The MLJ* 19/2. 121–128.
- Seligman, M.E.P. (1975), *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco.
- Sędek G. (1991), *Jak ludzie radzą sobie z sytuacjami, na które nie ma rady*, (w:) M. Kofta/ T. Szustowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć*. Warszawa.
- Sędek, G. (1995), *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa.
- Sędek, G. (2000), *Psychologia kształcenia*, (w:) J. Strelau (red.), *Psychologia*. Podręcznik Akademicki. T. 3. Gdańsk.
- Tomaszewski, T. (1966), *Aktywność człowieka*, (w:) M. Maruszewski/J. Reykowski/T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako natura człowieka*. Warszawa
- Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa/ Poznań.