

***Kierowanie klasą i interakcja  
na lekcji języka obcego.  
Przewodnik praktykanta***





PAŃSTWOWA WYŻSZA  
SZKOŁA ZAWODOWA W NYSIE

Anna Konieczna

***Kierowanie klasą i interakcja  
na lekcji języka obcego.  
Przewodnik praktykanta***

OFICyna WYDAWNICZA PWSZ  
NYSa 2013

RECENZENT

prof. dr hab. Roman Lewicki

OPRACOWANIE, SKŁAD

Ewa Bernat

KOREKTA

Ilona Gwóźdź-Szewczenko

SEKRETARZ OFICYNY

doc. dr Tomasz Drewniak

© Copyright by Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie  
Nysa 2013

**ISBN 978-83-60081-72-3**

OFICYNA WYDAWNICZA PWSZ W NYSIE

48-300 Nysa, ul. Armii Krajowej 7

tel.: 77 4090567

e-mail: [oficyna@pwsz.nysa.pl](mailto:oficyna@pwsz.nysa.pl)

[www.pwsz.nysa.pl/oficyna](http://www.pwsz.nysa.pl/oficyna)

Wydanie I

Druk i oprawa:

MAZOWIECKIE CENTRUM POLIGRAFII

MARKI, ul. DUŻA 1

[www.c-p.com.pl](http://www.c-p.com.pl)

+48 22 497 66 55

## Spis treści:

<b>1. Wstęp</b> .....	7
Eksploracja, lektura przewodnika i uczenie się jako podróż .....	7
<b>2. Obserwacja jako metoda badawcza w pracy nauczyciela</b> .....	9
Studenci w roli obserwatorów .....	11
Łatwość prowadzenia obserwacji .....	12
Obserwacja zogniskowana .....	12
Omówienie obserwacji lekcji .....	13
Informacja zwrotna .....	14
Błąd i niepowodzenie .....	15
Dwukierunkowy przepływ informacji .....	16
Niechęć do hospitacji .....	16
Autoobserwacja .....	17
Świadome i celowe odkrywanie faktów .....	18
Inne źródła informacji zwrotnej .....	19
Praktyczne wskazówki dotyczące przygotowania, realizacji i podsumowania obserwacji lekcji .....	20
<b>3. Kierowanie klasą</b> .....	23
Kontakt wzrokowy .....	23
Gesty, mimika .....	24
Użycie głosu .....	25
Używanie imion .....	26
Pisanie na tablicy .....	26
Role pełnione przez nauczyciela .....	27
Rozmieszczenie ławek i uczniów w sali lekcyjnej .....	29
Miejsce i ruch nauczyciela .....	31
⊙ Zadanie obserwacyjne. Ruch nauczyciela .....	34
Techniki organizacji klasy .....	36
⊙ Zadanie obserwacyjne. Kierowanie pracą grupową .....	42
Wyjaśnienia i instrukcje .....	43
Podejścia dedukcyjne i indukcyjne w nauczaniu .....	47
⊙ Zadanie obserwacyjne. Udzielanie instrukcji i wyjaśnień .....	49
⊙ Zadanie obserwacyjne. Zdarzenia krytyczne .....	50
Wykorzystanie czasu i dynamika lekcji .....	51
Czas pracy nad zadaniem ( <i>time on task</i> ) .....	52
⊙ Zadanie obserwacyjne. Czas pracy nad zadaniem .....	53

⊙ Zadanie obserwacyjne. Rozpoczęcie i zakończenie lekcji .....	56
⊙ Zadanie obserwacyjne. Rozpoczynanie i kończenie czynności .....	57
Dyscyplina .....	58
⊙ Zadanie obserwacyjne. Zdarzenia krytyczne dotyczące dyscypliny .....	64
⊙ Zadanie obserwacyjne. Dyscyplinowanie klasy .....	65
<b>4. Interakcja .....</b>	<b>67</b>
Strefa aktywności w sali lekcyjnej .....	67
Styl <i>IRF</i> .....	68
Czas wypowiedzi nauczyciela i czas wypowiedzi ucznia .....	68
Zadawanie pytań .....	69
Echo nauczycielskie .....	73
Teacherese .....	74
Co wpływa na interakcję w klasie .....	74
Zadania i czynności komunikacyjne .....	76
Informacja zwrotna ( <i>feedback</i> ) .....	77
Dysproporcje w interakcji szkolnej .....	80
Reakcja na błąd w wypowiedzi ustnej .....	80
Informacja zwrotna w pracy pisemnej .....	85
⊙ Zadanie obserwacyjne. Poprawianie błędów w wypowiedzi ustnej .....	86
⊙ Zadanie obserwacyjne. Czas oczekiwania na odpowiedź .....	87
⊙ Zadanie obserwacyjne. Użycie języka natywnego .....	88
⊙ Zadanie obserwacyjne. Strefa działania nauczyciela .....	88
⊙ Zadanie obserwacyjne. Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczyciela .....	90
⊙ Zadanie obserwacyjne. Pozytywna informacja zwrotna .....	91
⊙ Zadanie obserwacyjne. Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczyciela .....	92
⊙ Zadanie obserwacyjne. Techniki poprawiania błędów .....	94
<b>5. Zadania dodatkowe .....</b>	<b>95</b>
⊙ Zadanie obserwacyjne „Złodziej pomysłów” .....	95
⊙ Autoewaluacja po przeprowadzonej samodzielnie lekcji .....	95
<b>Bibliografia .....</b>	<b>97</b>

## 1. Wstęp

Niniejsza publikacja przygotowana została z myślą o studentach neofologii rozpoczynających praktyki pedagogiczne. Książka opisuje wybrane elementy praktyki nauczycielskiej, szczególnie dużo miejsca poświęcając kwestiom związanym z kierowaniem klasą oraz organizacją interakcji klasowej. Podejście reprezentowane w niniejszej publikacji ma nieco dychotomiczny charakter. Przewodnik z jednej strony podaje gotowe do wykorzystania sugestie dotyczące technik prowadzenia lekcji i nauczania, z drugiej jednak strony wskazuje na eksploracyjny charakter pracy nauczyciela, czyli na potrzebę samodzielnego odkrywania czynników kształtujących daną rzeczywistość szkolną oraz na potrzebę uczenia się przez własne doświadczenie pedagogiczne. Zacytowanie w niniejszej publikacji porad i wytycznych jest uzasadnione nagłą potrzebą wyposażenia praktykanta w pewien zestaw „strategii na start”. W miarę nabywania doświadczenia pedagogicznego, początkowo wykorzystywane strategie działania powinny być przez praktykanta modyfikowane, udoskonalane i dostosowywane do lokalnych uwarunkowań szkoły.

Ważne jest także, aby pamiętać o tym, że lektura przewodnika nie może zastąpić konsultacji z nauczycielem pełniącym funkcję opiekuna praktyk pedagogicznych. Może jedynie konsultacje te uzupełniać. Nauczyciel sprawujący opiekę nad praktykami pedagogicznymi zna uwarunkowania, w jakich pracuje dana szkoła. Posiada też pewne własne wypracowane strategie działania dopasowane do specyfiki placówki. Dlatego też należy konsultować z nim wszelkie wątpliwości i refleksje dotyczące efektywności własnego działania. Warto także modyfikować zawarte w przewodniku propozycje rozwiązywania poszczególnych problemów pedagogicznych odpowiednio do sugestii opiekuna praktyk.

### **Eksploracja, lektura przewodnika i uczenie się jako podróż**

Podejście eksploracyjne, proponowane w dużej mierze w niniejszej publikacji, można porównać do podróży, szczególnie takiej w nieznanym lub nie w pełni poznanym terenie (Bygate, 1996:113). Punkt, w którym rozpoczynasz podróż to metaforycznie przedstawiona twoja obecna wiedza pedagogiczna. Trasa, którą pokonasz, czasami gubiąc się w terenie, czasami z łatwością odnajdując drogę, to właśnie proces eksploracji – wypróbowywanie w sposób refleksyjny różnych możliwości działania. Niektóre podróże nigdy nie mają swojego końca. Tak jest też w przypadku uczenia się poprzez eksplorację i doświadczenie. Podejście to zakłada, że nauka i zdobywanie wiedzy nie kończą się nigdy oraz wiąże się z ciągłym odkrywaniem nowych faktów i zależności między nimi występujących, ciągłym stawianiem nowych pytań i nowych celów poszukiwań.

Zarysowana przez powyżej cytowanego autora metafora uczenia się jako podróży doskonale pasuje do struktury i charakteru prezentowanej tu publikacji. Proponuję dla pobudzenia wyobraźni i nadania wyrazistości przywoływanym skojarzeniom wzbogacić wspomnianą tu metaforę o elementy krajobrazu górskiego. I oto mamy wąskie, strome ścieżki, oznaczenia szlaków i drogowskazy, trudne podejścia. Osoby, które bywają w górach zdają sobie sprawę z faktu, że czasami oznaczenia szlaków są niewidoczne. Czasami zanikają one nawet na dłuższy czas. Często podróżnik zdany jest więc na własne rozeznanie w terenie, na własny osąd i ocenę sytuacji. Praca praktykanta korzystającego z niniejszego przewodnika będzie miała bardzo podobny charakter. Przewodnik bowiem zawiera zarówno sekcje składające się z wytycznych „wskazujących drogę”, czyli porad, wskazówek i sugestii, jak i fragmenty o charakterze eksploracyjnym, wymagające samodzielnej pracy badawczej, analizy i refleksji. Fragmenty o charakterze eksploracyjnym, przeważnie mające formę zadań obserwacyjnych i refleksji, oznaczone zostały symbolem ☉. Tak więc zapraszam do lektury, „podróży” z przewodnikiem w rękę.

*Anna Konieczna*



## 2. Obserwacja jako metoda badawcza w pracy nauczyciela

Dobre wykorzystanie praktyk implikuje umiejętne korzystanie z obserwacji jako metody umożliwiającej zbieranie danych pedagogicznych. Dlatego też w niniejszej publikacji wiele miejsca poświęca się obserwacji jako metodzie wykorzystywanej w pracy badawczej nauczyciela. Niniejszy rozdział przewodnika przedstawia cechy obserwacji jako metody badawczej, pokazuje, w jaki sposób dobrać odpowiednią technikę obserwacji oraz w jaki sposób interpretować uzyskane dane.

Obserwacja umożliwia poznanie zachowań i sytuacji w sposób, w jaki przebiegają one w naturalnych warunkach. Określana jest jako metoda względnie nieingerująca, to znaczy w większości wypadków nie modyfikująca obserwowanej sytuacji i zdarzeń. Jest to jednocześnie metoda najczęściej wykorzystywana w pracy nauczyciela. Atrybutami poprawnej obserwacji są świadomość podejmowanego działania, planowość, celowość i selektywność. Badacz powinien więc działać zgodnie z wcześniej opracowanym planem, ukierunkowanym na zrealizowanie konkretnego celu. Selektywność obserwacji oznacza „zawężenie badań do spraw istotnie ważnych z punktu widzenia badanego problemu” (Łobocki, 2009:54).

Obserwacja prowadzona podczas praktyk pedagogicznych ma najczęściej charakter bezpośredni i nieuczestniczący lub uczestniczący w relatywnie niewielkim stopniu. Bezpośredniość oznacza, że badacz samodzielnie dokonuje rejestracji danych, a brak uczestnictwa odnosi się do względnej bierności badacza, to znaczy braku ingerencji w obserwowaną sytuację. Często zauważa się, że uczestnictwo badacza w obserwowanej sytuacji może być kategorią stopniowalną (Konarzewski, 2000:113). Jeżeli więc obserwator jest w pewnym stopniu zaangażowany w obserwowaną lekcję, na przykład pomaga w organizacji pracy uczniów (rozdziela wśród uczniów materiały, monitoruje ich pracę, itd.), mówimy o uczestnictwie częściowym – w tym przypadku dość minimalnym. Nauczyciel, który jednocześnie prowadzi lekcję i obserwuje klasę jest niewątpliwie bardziej zaangażowany w obserwowane zdarzenia<sup>1</sup>.

Każda obserwacja może być także klasyfikowana pod względem stopnia jej ustrukturyzowania (zwanego także stopniem standaryzacji). *Obserwacja niestandaryzowana* nie precyzuje w sposób ścisły kategorii obserwowana-

---

<sup>1</sup> Jest to jednak w dalszym ciągu obserwacja klasyfikowana jako częściowa. Pełne uczestnictwo oznacza, że badacz zostaje zaakceptowany przez grupę jako jej pełnoprawny członek. W przypadku badań pedagogicznych obserwacja uczestnicząca ma dość wąskie zastosowanie, głównie z tego względu, że będąc osobą dorosłą, badacz nie może być uważany za pełnoprawnego członka grupy dziecięcej lub młodzieżowej. Nie będąc pełnoprawnym członkiem, badacz nie ma więc dostępu do wszystkich aspektów zachowania grupy, dlatego też zawsze pozostanie tylko częściowym uczestnikiem zdarzeń.

nych zachowań. Jedynie ogólnie sformułowany cel badań stanowi dla badacza wytyczną, której podporządkowuje on swoją obserwację. W tym przypadku badacz w sposób swobodny odnotowuje fakty, zjawiska i zdarzenia, które uznaje za istotne biorąc pod uwagę cel badań. Obserwacja niestandardyzowana przeważnie wykorzystywana jest na początkowym etapie badań, szczególnie jeżeli zagadnienia poddawane obserwacji nie są dobrze zbadane. Natomiast *obserwacja standardyzowana* przebiega nie tylko w odniesieniu do ogólnego celu obserwacji, ale z uwzględnieniem dokładnie określonych kategorii zachowań, które podlegają obserwacji. Tak wysokie doprecyzowanie rejestrowanych kategorii zachowań pozwala na ich późniejszą ilościową analizę. W przypadku obserwacji standardyzowanej przed rozpoczęciem obserwacji badacz przygotowuje listę kategorii zachowań, które są interesujące ze względu na badany przez niego problem i które zamierza obserwować, na przykład:

Techniki poprawiania błęd:

- Nauczyciel poprawia natychmiast.
- Nauczyciel powtarza błędne zdanie z pytającą intonacją.
- Nauczyciel powtarza błędne zdanie zatrzymując się w miejscu wystąpienia błędu.
- Nauczyciel wskazuje błąd poprzez gest lub reakcję mimiczną.
- Nauczyciel mówi uczniowi, że wypowiedź nie jest poprawna.
- Nauczyciel używa terminów gramatycznych, wskazując na rodzaj błędu (np. *czas*).
- Nauczyciel prosi innego ucznia o poprawienie błędnej wypowiedzi.
- Nauczyciel ignoruje błąd.

Taki zestaw kategorii nazywany jest *schedułą obserwacyjną*. Aby *scheduła obserwacyjna* spełniała kryteria poprawności, poszczególne kategorie powinny (Łobocki, 2009:61):

- być sformułowane jasno i jednoznacznie,
- składać się na elementy obserwowanego problemu,
- nie być zbyt liczne,
- zawierać tylko jeden aspekt zachowania.

Korzystając z gotowych arkuszy obserwacji (zaczepniętych z różnego rodzaju publikacji), należy dopasować kategorie *scheduły obserwacyjnej* do indywidualnych uwarunkowań obserwowanej grupy. Nie powinno się więc korzystać z gotowych materiałów w sposób bezrefleksyjny. Odmiany *standardyzowana* i *niestandardyzowana* odnoszą się w dużej mierze do ilościowego oraz jakościowego charakteru obserwacji. W przypadku obserwacji jakościowej, jej produktem są teksty (opisy). Produktem obserwacji ilościowej są liczby.

Prowadząc obserwację, należy pamiętać o tym, aby nie dokonywać zbyt wczesnych interpretacji uzyskanych danych. Należy dbać o obiektywizm i nie odnotowywać obserwowanych zdarzeń tylko w kontekście tezy, którą się próbuje udowodnić. Badacz nie powinien też zbyt ufać swojej pamięci. Informacje zapisane w pamięci narażone są na modyfikację, zniekształcanie i zapomnienie, tym większe im większy dystans dzieli dokonanie spostrzeżenia od jego zarejestrowania w formie pisemnej. Dlatego też rejestrowanie danych, w zależności od stosowanej techniki, powinno odbywać się albo na bieżąco, w trakcie obserwacji, albo bezpośrednio po jej zakończeniu. Nie można tej czynności odkładać do dnia następnego. Nie powinno się też omawiać swoich spostrzeżeń z nikim przed ich zapisaniem. Takie omawianie może zniekształcać pamięć o obserwowanych zdarzeniach. Może też stymulować zbyt wczesną interpretację obserwowanych zdarzeń.

### **Studenci w roli obserwatorów**

Studenci w pewnym sensie wiedzą zbyt dużo o tym „jak jest w szkole”. Podczas wielu lat nauki spędzili setki godzin w ławkach szkolnych, przyglądając się różnym nauczycielom i różnym sytuacjom z życia szkolnego. Ponowne zajęcie miejsca w ławce szkolnej – tym razem w roli obserwatora – może więc pozornie wydawać się zbędnym etapem praktyki pedagogicznej. Jednak w sposób dość naturalny, bo wynikający z wieloletniego doświadczenia szkolnego, praktykant często nadal patrzy na obserwowane zdarzenia „oczami ucznia”. Bardzo często też zajęcie przez studenta-obszawatora miejsca w jednej z ostatnich ławek uczniowskich sprzyja postrzeganiu obserwowanych sytuacji nie z perspektywy badacza, ale z perspektywy ucznia. Praktykant w dalszym ciągu czuje się tak jakby uczniem. Podobnie jak inni uczniowie, widzi tylko twarz nauczyciela. Nie widzi twarzy uczniów i nie może swobodnie obserwować ich reakcji i zachowań. Miejsce to bardzo ogranicza dostęp studenta do rzetelnych informacji. Ulokowanie praktykanta niejako w obszarze uczniowskim sali lekcyjnej ma więc wymiar psychologiczny. Nie sprzyja zmianie perspektywy: zastąpieniu typowo dostępnej dla ucznia perspektywy oglądania sytuacji szkolnych perspektywą nauczyciela i badacza.

Najczęściej, jak się wydaje, to właśnie moment, kiedy praktykant obraca się twarzą w kierunku klasy i rozpoczyna samodzielne prowadzenie lekcji postrzegany jest przez niego samego jako drastycznie zmieniający perspektywę spojrzenia na sytuację w sali lekcyjnej.

Wtedy też, to co z perspektywy ławki uczniowskiej wydawało się proste i dobrze znane, nagle staje się skomplikowane. Pojawiają się też dylematy, niepewność, być może nawet strach. Aby uniknąć tak drastycznej zmiany perspektywy w momencie przyjęcia na siebie roli nauczyciela, należy już wcześniej, podczas obserwacji, odpowiednio się do tej roli przygotowywać.

Prowadząc obserwację lekcji, usiądź z boku sali, tak aby widzieć zarówno twarz nauczyciela, jak i twarze uczniów. Wybierz takie miejsce, z którego możesz obserwować jak najwięcej, ale w którym nikomu nie przeszkadzasz i nie ingerujesz w przebieg lekcji. Jeżeli ławki ustawione są w rzędy, możesz na przykład ustawić swoje krzesło z boku, nieco w tyle sali lekcyjnej. Tego rodzaju umiejscowienie będzie także miało swój wymiar psychologiczny. Będzie ci uświadamiało, że w tym momencie twoja perspektywa spojrzenia na sytuację w sali lekcyjnej powinna być jak najbardziej obiektywna. Takie umiejscowienie pozwoli ci zdać sobie sprawę z faktu, że nie możesz obserwować zdarzeń szkolnych tylko i wyłącznie z perspektywy ławki uczniowskiej.

### **Łatwość prowadzenia obserwacji**

Obserwację często traktuje się jako umiejętność, która jest naturalna i nie wymaga kształcenia. Jest to jednak wrażenie dość złudne. Obserwacja rozumiana jako technika zbierania danych nie powinna być bowiem zwykłym „patrzeniem”. Wymaga ona odpowiedniego przygotowania, wiedzy i narzędzi. Zwykłe „patrzenie” pozbawione jest próby zauważenia czegokolwiek i w konsekwencji rzadko pozwala odkryć istotne aspekty obserwowanych zjawisk.

Lekcja obserwowana przez praktykanta często może wydawać się bezproblemowa. Wszystko wydaje się oczywiste i w sposób powszechny jednolite: wszyscy nauczyciele prowadzą lekcję podobnie, a uczniowie zachowują się jednakowo. Tego rodzaju postrzeganie zdarzeń jest jednak bardzo powierzchowne. Fakt, że lekcja przebiega sprawnie albo że jest podobna do innej lekcji nie oznacza, że nie warto jej obserwować. Obserwacja polega właśnie na pewnego rodzaju głębszym wejrzeniu w sytuację, która na powierzchni wydaje się typowa, normalna, dobrze znana, nie podlegająca dyskusji. Takie głębsze wejrzenie ujawnia alternatywne opinie, sądy, poglądy, style nauczania, wartości i jest podstawą dyskusji psychologicznej i pedagogicznej. Obserwacja nie ma zbyt dużej wartości jeżeli kończy się po prostu stwierdzeniem „To była fajna lekcja”. Dlatego też, po wstępnie zrealizowanej obserwacji ogólnej, warto doprecyzować zakres swoich zainteresowań i skupić się na wybranych aspektach lekcji.

### **Obserwacja zogniskowana**

Obserwacja zogniskowana jest obserwacją selektywną, skoncentrowaną na jednym lub kilku zagadnieniach. Przykładowe zagadnienia, które mogą stanowić zakres obserwacji, to:

- wykorzystanie czasu podczas lekcji,
- wzory interakcji,
- techniki aktywizacji uczniów,
- techniki organizacji pracy w klasie,

- sposób udzielania instrukcji i wyjaśnień,
- użycie języka obcego i języka natywnego,
- sposoby poprawiania błędów, feedback nauczyciela,
- ocenianie osiągnięć ucznia,
- strategie utrzymania dyscypliny w klasie,
- strategie działania w obliczu problemów itd.

Stopień zogniskowania (selektywności) obserwacji powinien być skorelowany ze stopniem jej ustrukturyzowania. Oznacza to, że obserwacja, której cel jest sformułowany w sposób ogólny, powinna być realizowana w sposób ogólny (jako relatywnie nisko ustrukturyzowana) i odwrotnie – obserwacja, której cel jest sformułowany szczegółowo, powinna być prowadzona z wykorzystaniem wcześniej przygotowanej scheduły obserwacyjnej (jako obserwacja ustrukturyzowana). Mając skonkretyzowany cel obserwacji, błędem jest korzystanie z arkusza obserwacji wymuszającego obserwowanie i opisywanie wszystkiego, co dzieje się podczas lekcji. Pamiętajmy jednak, że obserwacja o charakterze ogólnym może być wstępnym etapem pracy badawczej. Służy ona ogólnemu rozpoznaniu występujących zjawisk. Umożliwia zidentyfikowanie problemów, które będą podlegały na dalszym etapie badania bardziej szczegółowej obserwacji.

## **Omówienie obserwacji lekcji**

W kontekście praktyk pedagogicznych, obserwacja powinna być przede wszystkim traktowana i rozumiana jako technika umożliwiająca zbieranie danych. Nie powinna mieć charakteru oceniającego. Obserwator nie powinien osądzać obserwowanych osób i sytuacji. Nie może też pozwolić, aby obserwację zdominowały jego własne poglądy, opinie i uprzedzenia. Obserwacja powinna być jak najbardziej obiektywna, stąd potrzeba pewnego rodzaju emocjonalnego zdystansowania się do obserwowanych zdarzeń.

Dlatego omówienie lekcji powinno polegać raczej na opisaniu obserwowanych sytuacji i ich konsekwencji, nie na ich bezpośrednim ocenianiu. Zamiast mówić: „to była dobra/zła lekcja/technika”, postaraj się dokładnie opisać co się działo i jak reagowali uczniowie. Na podstawie tego opisu, osoba, która prowadziła lekcję, będzie miała możliwość samodzielnie ocenić jej przebieg. Nie krytykuj prowadzącego lekcję, gdyż krytyka prowadzi do postawy defensywnej. Staraj się też nie przesadzać w udzielaniu pochwał. Przesadnie chwalenie nie wnosi wiele do dyskusji, nie sprzyja wyciąganiu wniosków, podobnie zresztą jak jawna i nieżyczliwa krytyka. Generalnie staraj się minimalizować ewaluację, chyba że zostaniesz o nią wprost poproszony. Interpretacja zdarzeń obserwowanych przez praktykanta powinna być oparta na próbie empatii z obserwowanymi osobami, to znaczy na przyjęciu zarówno perspektywy uczniów, jak i perspektywy nauczyciela (Walker i Adelman,

2005:20). Wszelkie wnioski z obserwacji i zapisy powinny mieć formę opisową i relatywnie nieewaluacyjną.

## **Informacja zwrotna**

Podczas praktyk pedagogicznych nie tylko ty jesteś obserwatorem. Obserwatorami są także opiekun praktyk, inni nauczyciele, a także uczniowie. Ich uwaga koncentruje się jednak na twoim zachowaniu i twoich działaniach. Pamiętaj o tym, że wszelkiego rodzaju informacja zwrotna pochodząca od osób, które obserwują ciebie, ma ogromną wartość. Stanowi ona bowiem podstawę doskonalenia własnej pracy. Monitorowanie zachowania uczniów podczas prowadzonej samodzielnie lekcji powinno stanowić dla ciebie informację zwrotną na temat skuteczności własnych działań. Źródłem informacji zwrotnej jest także rozmowa z innymi nauczycielami oraz z opiekunem praktyk. Dlatego też, po każdych zajęciach, które pomagałeś prowadzić lub prowadziłeś w pełni samodzielnie, postaraj się skonsultować z nauczycielem obserwującym twoje działania. Podczas rozmowy staraj się uzyskać jak najwięcej informacji na temat własnej pracy.

Być może czasami będziesz obawiać się negatywnych uwag ze strony obserwatora lekcji. Konfrontacja z informacją zwrotną na swój własny temat może nie być łatwa. Udzielanie i przyjmowanie do wiadomości informacji zwrotnej może być także postrzegane jako krępujące. Pamiętajmy jednak, że odwaga spojrzenia na niedoskonałości własnej pracy jest pierwszym krokiem do ich pokonania. Dlatego też warto w sposób otwarty i szczerzy omówić z obserwatorem wszelkie aspekty prowadzonej lekcji.

Jeżeli nie zgadzasz się z komentarzem obserwatora, nie przyjmuj postawy obronnej i nie kłóć się. Zbyt ostra i nerwowa reakcja na krytykę może wzbudzić niechęć do dokonywania jakichkolwiek dalszych analiz – nie wzbogaci ona informacji zwrotnej, ale raczej ją ograniczy. Podczas rozmowy nie przyjmuj jednak postawy przeproszającej. Nie bądź zbyt krytyczny wobec siebie. Nie tłumacz się z każdego błędu. Pamiętaj też, aby w sposób otwarty nie negować spostrzeżeń obserwatora. Bądź otwarty na komentarze obserwatora i odpowiadaj w sposób pozytywny i życzliwy na jego sugestie i poprawki. Jeżeli się z czymś nie zgadzasz, nie zaprzeczaj, ale zaprezentuj kontrprzykłady, czyli przykłady przedstawiające w sposób odmienny dane zjawisko. Ważne jest, aby rozmowa pomiędzy obserwatorem a osobą prowadzącą lekcję nie miała charakteru ataku i obrony. Dlatego też należy ograniczyć bezpośrednią ewaluację zdarzeń i korzystać głównie z opisów przebiegu lekcji. Omawiając lekcję, nauczyciel i praktykant powinni też raczej opierać się na sugestiach, nie na zaleceniach. Sugestia oznacza tu wskazanie alternatywnych możliwości rozwiązania danego problemu i uznanie prawa osoby zdobywającej doświadczenie w zawodzie do samodzielnego sprawdzenia tych możliwości w praktyce. Jeżeli to ty obserwujesz lekcję (prowadzoną przez nauczyciela lub innego

praktykanta) i zostajesz poproszony o informację zwrotną, unikaj oceniania i formowania w sposób jednoznaczny opinii pozytywnej bądź negatywnej („kiepska lekcja”, „świetna lekcja”). Unikaj też niewerbalnych sposobów przekazywania negatywnej opinii, wyrażanej na przykład skrzywioną miną, kiwaniem głową, gestem, mimiką twarzy. Szczególnie ważne jest, aby powstrzymać się od wszelkiego rodzaju jednoznacznej ewaluacji na początku rozmowy. Nie dawaj więc osobie obserwowanej od razu gotowej oceny. Pozwól jej poprzez rozmowę opisującą przebieg lekcji samodzielnie dokonać oceny lekcji. Unikaj mówienia wprost jak się powinno nauczać. Opieraj się raczej na sugestjach, wskazując alternatywne sposoby działania w różnego typu sytuacjach.

W szkole student jest zarówno obserwatorem, jak i „przedmiotem” obserwacji. Jesteś osobą nową w szkole, dlatego uczniowie i nauczyciele będą obserwować ciebie, tak samo jak ty obserwujesz ich. Jednocześnie wrażenie, jakie wywierasz na uczniach może wpływać na ich zachowanie, a w konsekwencji i na twoje obserwacje. Twoja obecność będzie wywierała pewien wpływ na osoby obserwowane i ich zachowanie. Początkowo, jak zauważają Walker i Adelman (2005:7), uczniowie i nauczyciele będą reagowali na oficjalny status przypisywany nowej osobie (czyli będą identyfikowali cię głównie jako praktykanta). Z czasem jednak, reakcja ta będzie silniej kształtowana przez twoją własną osobowość i sposób, w jaki uczniowie i nauczyciele postrzegają cię jako osobę. Twoja tożsamość jednostkowa, raczej niż tożsamość społeczna, będzie więc kształtowała twoje miejsce w szkole oraz sposób, w jaki twoja obecność wpływa na przebieg obserwowanych przez ciebie zdarzeń. Pamiętaj więc o tym, że „to, co widzisz w danej szkole jest częściowo funkcją tego, jak szkoła widzi ciebie” (Walker i Adelman, 2005:7).

## **Błąd i niepowodzenie**

Ważne dla rozpoczynającego praktykę nauczycielską studenta jest, aby nie pojmować każdego niefortunnego zdarzenia w kategoriach osobistej porażki. Znacznie lepsze jest podejście do zdarzeń szkolnych w kategoriach prób, które dają możliwość wyciągania wniosków na przyszłość. Niefortunne zdarzenia powinny stymulować refleksję. Tylko takie postrzeganie tych zdarzeń warunkuje efektywne uczenie się na podstawie własnego, indywidualnego doświadczenia. Należy pamiętać, że nie każda próba działania w nowej sytuacji kończy się sukcesem. Ryzyko błędu jest niejako wpisane w proces uczenia się. Jednocześnie niepowodzenie może być cennym źródłem informacji zwrotnej na przyszłość. Informacji tej nie powinno się ignorować. Nie powinno się jej wymazywać z pamięci. Każde niepowodzenie jest potencjalnym źródłem wiedzy, która może okazać się ważna w przyszłości. Czasami więcej wartościowych wniosków można wyciągnąć z lekcji która się nie udała, niż z tej udanej. Dlatego też do praktyki pedagogicznej należy podejść w sposób

odpowiedzialny, jednak w razie niepowodzenia niedramatyzujący. Słowo *porażka* powinno być wykreślone ze słownika praktykującego studenta. Błąd, często odczuwany jako porażka, powinien być traktowany poważnie, ale nie dramatycznie, to znaczy nie jako porażka, ale jako bardzo ważna informacja zwrotna, stymulująca refleksję i dająca podstawę do uczenia się i nabywania kompetencji.

### **Dwukierunkowy przepływ informacji**

Różnica w doświadczeniu i wiedzy pedagogicznej pomiędzy opiekunem praktyk a praktykantem nie powinna być postrzegana jako całkowicie blokująca przepływ informacji zwrotnej pochodzącej od studenta. Traktowanie przepływu wiedzy pomiędzy opiekunem a praktykantem w sposób całkowicie jednokierunkowy jest podejściem w samej swojej naturze ograniczającym. Oznacza ono także, że opiekun praktyk decyduje się wziąć cały ciężar odpowiedzialności za edukację praktykanta na siebie. Tego rodzaju podejście może przyczyniać się do wykształcenia u praktykanta postawy „wyuczonej bezradności” (Wajnryb, 2001:11), przejawiającej się w braku umiejętności wyciągania wniosków i podejmowania decyzji w sposób samodzielny.

Jednokierunkowy przepływ informacji zwrotnej jest także niekorzystny dla nauczyciela – opiekuna praktyk. Blokując informację zwrotną, nauczyciel ogranicza swoje możliwości uczenia się poprzez odkrywanie nowych faktów na temat własnej pracy pedagogicznej. Tego rodzaju podejście hamuje rozwój i zaprzecza idei uczenia się przez całe życie. Należy jednak uczciwie zauważyć, że niektórzy nauczyciele przyjmują tego rodzaju zamkniętą postawę i niechętnie odnoszą się do informacji zwrotnej dotyczącej ich pracy.

### **Niechęć do hospitacji**

Wielu nauczycieli reaguje zdenerwowaniem na myśl o zbliżającej się hospitacji. Wydaje się, że większość woli prowadzić lekcję tylko dla uczniów, bez obecności obserwatorów i bez konieczności poddawania się krytyce pochodzącej „z zewnątrz”. Obawy związane z poddaniem się hospitacji często towarzyszą nawet bardzo doświadczonym pedagogom. Nic więc dziwnego, że mogą one tym bardziej towarzyszyć praktykantom – znacznie mniej doświadczonym w pracy pedagogicznej. Warto jednak spojrzeć na hospitację w sposób nieco odmienny. Nie w kategoriach ewaluacji dokonywanej przez osobę z zewnątrz, ale raczej w kategoriach bardzo pozytywnego doświadczenia – pozytywnego pod tym względem, iż umożliwia ono uczenie się o sobie samym. Pamiętaj o tym, że ktoś (obserwator lekcji) poświęcił swój własny czas, przychodząc na twoje zajęcia, po to, abyś ty miał możliwość uzyskania bardzo wartościowej informacji zwrotnej na temat własnej pracy. Tego rodzaju podejście do obserwowanej lekcji redukuje negatywne uczucia z nią związane.



## Autoobserwacja

Autoobserwację można potraktować jako szczególny rodzaj obserwacji. Wydaje się ona wygodniejsza i łatwiejsza w realizacji (nie wymaga angażowania osoby trzeciej), w naturalny sposób wpisuje się w codzienną pracę nauczyciela (każdy w sposób mniej lub bardziej krytyczny nieustannie obserwuje swoje działania), realizowana jest w sposób ciągły (a nie tylko sporadycznie), implikuje też mniejsze ryzyko natury społecznej (nikt z zewnątrz nie jest świadkiem niepowodzeń pedagogicznych nauczyciela). Pomimo tych wszystkich zalet, należy jednak zauważyć, że sama autoobserwacja jest jako technika zbierania danych o własnej pracy pedagogicznej daleko niewystarczająca. Przede wszystkim jest to metoda w poważny sposób obciążona błędem subiektywizmu. Obserwując samego siebie nie masz dostępu do pewnych informacji z łatwością postrzeganych przez inne osoby, nie jesteś w stanie postrzegać wszystkich aspektów swojego zachowania (wykonywanych w sposób nieświadomy gestów, stosowanej mimiki), nie słyszysz własnego głosu w sposób, w jaki słyszą go inni uczestnicy zdarzenia (odbior własnego głosu nie jest w sposób fizyczny identyczny z odbiorem wypowiedzi innych osób), nie masz też odpowiedniego dystansu do sytuacji, w których bierzesz udział, masz ograniczone możliwości percepcyjne obserwowania i interpretacji elementów tych sytuacji. Często nauczyciel prowadzący lekcję jest w wysokim stopniu zaangażowany w sprawy merytoryczne i organizacyjne prowadzonych zajęć, w konsekwencji więc nie jest w stanie dokonywać w sposób jednoczesny wnikliwej i krytycznej autoobserwacji. Nauczyciel sam zaangażowany w prowadzenie lekcji nie będzie też w pełni obiektywny.

Niejednokrotnie nauczyciele doświadczają trudności w dokonaniu oceny własnej lekcji. Trudność ta wynika z ograniczonych możliwości obserwowania samego siebie oraz z braku dystansu wobec siebie, nauczanej klasy oraz podejmowanych działań. Brak rzetelnych danych oraz brak dystansu często przyczynia się do tego, że nauczyciele mają tendencję do oceniania własnych lekcji w sposób skrajny: jako ogromny sukces lub jako przytłaczającą porażkę. Co więcej, zdarza się, że w przeciągu kilku minut nauczyciel w swojej ocenie popada z jednego ekstremum w drugie (Scrivener, 2005:377). Dokonanie bardziej zrównoważonej oceny i refleksyjne określenie dobrych i słabych aspektów prowadzonej lekcji wymaga większego wysiłku, większych umiejętności analitycznych, a często też pomocy obiektywnego obserwatora. Pamiętajmy więc, że niezależnie od tego, jak przebiegła lekcja, zawsze będzie można wskazać na jej lepsze i słabsze strony. Przyjmowanie postaw skrajnych: zachwyt nad samym sobą lub też bezwzględny krytycyzm nie sprzyjają rozwojowi kompetencji. Często to właśnie osoba patrząca z boku jest w stanie zachować większy obiektywizm oraz zauważyć dużo więcej, niż osoba bezpośrednio zaangażowana w daną sytuację. Obserwator lekcji może więc uświadomić nam rzeczy, które pozornie oczywiste, często pozostały niezauważone.

## **Świadome i celowe odkrywanie faktów**

Podjęcie eksploracyjne w nauczaniu oznacza uczenie się przez doświadczenie pedagogiczne, przy jednoczesnej otwartości na różnorodność tego doświadczenia i świadomości zmiennych, które to doświadczenie kształtują. Oznacza to, że nauczyciel nie tylko wyciąga wnioski ze zdarzeń, których jest świadkiem, ale także, że świadomie manipuluje pewnymi zmiennymi w celu uzyskania wiedzy o ich wpływie na proces nauczania. Zgodnie z ideą nauczania eksploracyjnego, nauczyciel może na przykład wypróbować strategię działania alternatywną dla tych, które wykorzystywał standardowo, w celu rozpoznania ich działania i skuteczności. Eksploracja implikuje wyczerpaną świadomość wszelkiego rodzaju zmiennych kształtujących dane doświadczenie oraz krytyczną analizę i refleksję. Podejście eksploracyjne zakłada, że rozwój kompetencji może być zapewniony jedynie przez połączenie doświadczenia pedagogicznego z krytyczną refleksją nad tymże doświadczeniem. To refleksja bowiem pojmowana jest jako podstawa uczenia się oraz wprowadzania zmian we własnej pracy. Stosowanie podejścia eksploracyjnego w nauczaniu wymaga od nauczyciela świadomej, systematycznej i refleksyjnej analizy zdobywanego doświadczenia pedagogicznego.

Podstawową techniką zbierania danych w nauczaniu eksploracyjnym jest obserwowanie rezultatów własnych działań oraz obserwowanie pracy innych nauczycieli. Przy czym, obserwacja innych osób nie oznacza tu tylko i wyłącznie zdobywania wiedzy o działaniach innych osób – oznacza ona także jednoczesne uczenie się o sobie samym (Gebhard i Oprandy, 1999:8). Zakłada się przy tym, że nasze własne działania często nabierają innego wymiaru, gdy zostają skonfrontowane z działaniami innych. Dlatego też poprzez obserwację lekcji innego nauczyciela możemy spojrzeć na własną pracę pedagogiczną z innej perspektywy. Jednocześnie obraz własnej osoby i własnej pracy skonfrontowany z postawą i działaniami innych osób, można uznać za bardziej obiektywny.

Podjęcie eksploracyjne oznacza jednocześnie otwartość badacza na wielość i różnorodność możliwych interpretacji zdarzeń. Jak sugeruje Fanselow, w podejściu eksploracyjnym, analizę zebranych danych można rozpocząć od wyliczenia szeregu potencjalnych możliwości odczytywania ich znaczeń. Na początkowym etapie nie powinno się poddawać ewaluacji żadnej z wyliczonych możliwości, niezależnie od tego, na ile wydają się one prawdopodobne lub nieprawdopodobne. Na tym etapie niedozwolone jest ocenianie zasugerowanych interpretacji lub stawianie jednych interpretacji nad innymi (Fanselow, 1990:190). Podejście eksploracyjne postuluje, aby zbyt łatwo nie ulegać pewnym pojęciowym konwencjom, które często nami kierują.

Tak więc na przykład, uśmiech nauczyciela może być w najbardziej konwencjonalny sposób traktowany jako przejaw sympatii i przyjaznego na-

stawienia wobec uczniów. Można także domniemywać, że uśmiech wynika ze zdenerwowania, niepewności, zawstydzenia lub z chęci zdobycia sympatii uczniów. Być może jako najmniej wiarygodną interpretację możemy zasugerować, że nauczyciel chciał zrobić uczniom głupi kawał i dlatego się uśmiechał. Ta niedorzeczna interpretacja prawdopodobnie zostanie w ostatecznym podsumowaniu lekcji odrzucona. Zasugerowanie jej nie jest równoznaczne z jej ostatecznym przyjęciem. Jest raczej pewnego rodzaju zabiegiem psychologicznym. Celem takiego zabiegu jest swego rodzaju odblokowanie umysłu na postrzeganie wielości odmiennych interpretacji. Tego rodzaju odblokowanie możliwości interpretacyjnych często pozwala zauważyć te aspekty badanego zjawiska, które wcześniej pozostawały niezauważalne. Inną techniką wspomagającą poszukiwanie możliwych znaczeń zdarzeń jest skupienie się na wartościach odwrotnych do tych pierwotnie zakładanych. Jeżeli więc w sposób pozytywny zakładamy, że uśmiech ma nacechowanie pozytywne, powinniśmy spróbować poszukiwać negatywnych interpretacji uśmiechu.

Jeszcze jedną ideą w podejściu eksploracyjnym proponowanym przez Fanselowa jest idea przeciwieństw (*opposites*) (Fanselow, 1990:192). Dotyczy ona nie tyle samej obserwacji, ile pewnego rodzaju eksperymentowania z podejmowanymi przez nauczyciela działaniami. Fanselow proponuje zastępowanie typowych zachowań innymi, całkowicie odmiennymi, właśnie po to, aby lepiej sobie zdać sprawę z wartości i charakteru standardowo przyjmowanych zachowań. Technika ta nie wymaga obecności obserwatora. Może być stosowana bez udziału osoby trzeciej i może ograniczać się do samodzielnie realizowanej przez nauczyciela obserwacji zdarzeń.

### **Inne źródła informacji zwrotnej**

Na uwagę zasługuje sugestia Walkera i Adelmiana (2005:20), którzy proponują, aby dane zebrane podczas obserwacji uzupełniać o subiektywne spostrzeżenia uczestników obserwowanych zdarzeń, w tym przypadku – np. nauczycieli. Chodzi o to, aby spróbować dotrzeć do indywidualnej perspektywy spojrzenia na daną sytuację osoby, która jest w tę sytuację bezpośrednio zaangażowana. Można więc na przykład po każdym obserwowanych zajęciach przeprowadzić wywiad z nauczycielem prowadzącym lekcję, pytając go o intencje, motywy działań i interpretację zdarzeń.

Aby uzyskać lepszy obraz obserwowanych zdarzeń, rozmawiaj z różnymi nauczycielami. Wykorzystuj w tym celu przerwy, okienka pomiędzy zajęciami, inne wolne chwile. Osoby z dużym doświadczeniem zawodowym bardzo często chętnie dzielą się swoją wiedzą, więc nie obawiaj się zadawania pytań. Pytaj o strategie pracy z poszczególnymi klasami, strategię działania w obliczu różnych problemów szkolnych, o lokalne uwarunkowania pracy szkoły. Postaraj się też uzyskiwać informacje dotyczące tych samych kwestii od różnych osób. Zobaczysz wtedy, jak różnią się ich perspektywy spojrzenia

i przyjmowane interpretacje. Informacje pochodzące od różnych osób pozwolą ci stworzyć bardziej obiektywny obraz rzeczywistości. Przede wszystkim postaraj się słuchać. Słuchaj też tego, co mówią uczniowie. Oni także reprezentują pewną perspektywę spojrzenia na otaczające ich zdarzenia. Perspektywa ta powinna być wzięta pod uwagę jako tworząca obraz całości sytuacji danej szkoły.

### **Praktyczne wskazówki dotyczące przygotowania, realizacji i podsumowania obserwacji lekcji**

Przed rozpoczęciem obserwacji

Każdą prowadzoną przez siebie obserwację powinna poprzedzać rozmowa z nauczycielem, którego lekcję będziesz obserwować. Zagadnienia, które powinny zostać omówione podczas tej rozmowy, to:

- a) cele lekcji, którą będziesz obserwować,
- b) charakterystyka nauczanej klasy (rok nauki w szkole, ilość uczniów w klasie, ilość godzin języka obcego tygodniowo, poziom zaawansowania językowego, uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, ogólne wrażenia dotyczące klasy),
- c) materiał nauczany podczas lekcji, planowane techniki pracy, wykorzystywane podręczniki, inne wykorzystywane materiały,
- d) sposób, w jaki nauczany materiał wiąże się z materiałem zrealizowanym wcześniej,
- e) przewidywane problemy.

W oparciu o informacje uzyskane od opiekuna praktyk będziesz mógł odpowiednio zaprojektować swoją obserwację. Ogólny cel i zakres obserwacji danej lekcji może być ustalony wspólnie z opiekunem praktyk. Szczegóły obserwacji, na przykład poszczególne kategorie scheduły obserwacyjnej, możesz zaplanować samodzielnie.

Jeżeli lekcja będzie prowadzona przez siebie, upewnij się, że wyposażyles obserwatora we wszystkie materiały, które będziesz wykorzystywał.

#### • Podczas obserwacji:

Po wejściu do sali lekcyjnej obserwator powinien starać się w żaden sposób nie ingerować w przebieg lekcji. Wybierz miejsce, w którym nie stanowią przeszkody dla realizowanych podczas lekcji czynności. Staraj się w miarę możliwości „pozostawać niezauważonym”. Oczywiście uczniowie będą postrzegali obecność obcej osoby w klasie, ale chodzi o to, żeby samą swoją obecnością nie ingerować w przebieg lekcji. Wybierając miejsce, z którego będziesz obserwować klasę, powinieneś wziąć także pod uwagę preferencje nauczyciela prowadzącego zajęcia. Podczas prowadzenia obserwacji lekcji zachowuj się cicho, z nikim nie rozmawiaj, nie pomagaj uczniom w rozwiązywaniu zadań. Staraj się nie nawiązywać kontaktów wzrokowych ani z ucznia-

mi, ani z osobą prowadzącą lekcję. (Kontakt wzrokowy często stymuluje interakcję.) Nie przerywaj, nie zadawaj pytań i nie komentuj.

W niektórych sytuacjach należy jednak odstąpić od wyżej wymienionych reguł. Jeżeli więc nauczyciel prosi cię o pomoc w prowadzeniu lekcji, na przykład poprzez rozdanie materiałów czy monitorowanie pracy uczniów, należy takiej pomocy udzielić. Czasami nieoczekiwana sytuacja, na przykład niespostrzeżone przez nauczyciela zachowanie ucznia zagrażające bezpieczeństwu jego samego lub pozostałych osób w klasie, może wręcz zmusić cię do interwencji. Jeżeli obserwowana jest lekcja, którą ty prowadzisz, pamiętaj, aby koncentrować się na uczniach i na swojej pracy, nie na obserwatorze.

- Po zakończonej lekcji, zastanów się:  
Co cię zaskoczyło podczas lekcji? Co odbyło się zgodnie z twoimi oczekiwaniami? Co zrobiłbyś inaczej powtarzając tego typu lekcję? Czego się nauczyłeś?

Zaleca się, aby nauczyciel prowadzący lekcję najpierw zabrał głos, próbując zreasumować jej przebieg oraz werbalizując swoje refleksje na temat tego, co poszło dobrze, a co wymaga zmiany. Jeżeli obserwujesz lekcję prowadzoną przez nauczyciela, poproś o udzielenie tego typu relacji. Jeżeli lekcja była prowadzona przez ciebie, spróbuj na początku rozmowy z obserwatorem zreasumować przeprowadzoną lekcję. Relacja tego typu może być wzbogacana pytaniami kierowanymi od obserwatora do nauczyciela i odpowiedziami na te pytania. (Może mieć formę wywiadu.) Relacja nauczyciela prowadzącego lekcję może w istotny sposób wzbogacić dane, które zarejestrował obserwator.

Każda przeprowadzona i obserwowana przez ciebie lekcja powinna być omówiona z opiekunem praktyk. Sposób i czas omówienia może się różnić i zależeć będzie w dużym stopniu od preferencji opiekuna praktyk. Jeżeli to możliwe, lekcję można omówić bezpośrednio po jej zakończeniu, kiedy wszystkie szczegóły jej przebiegu są jeszcze żywe w pamięci nauczyciela i obserwatora. Opiekun praktyk może jednak zdecydować się na odroczony termin omawiania lekcji, na przykład kolejnego dnia, dając w ten sposób studentowi czas na refleksję i samodzielne sformułowanie wstępnych wniosków.

W przypadku, gdy obserwator nie jest zadowolony z lekcji, poproś o możliwość powtórzenia obserwacji.

- Po rozmowie z nauczycielem:  
Zapisz swoje refleksje. Zastanów się, czego nauczyłeś się podczas obserwacji. Odnotuj te elementy lekcji, które uważasz za godne naśladowania. Opisz też te aspekty lekcji, które, wg ciebie, wymagają modyfikacji.  
Analizując dane zebrane podczas obserwacji i wywiadu z nauczycielem powinieneś pamiętać, że dotyczą one konkretnego, ograniczonego swoim zasięgiem fragmentu rzeczywistości szkolnej. Dane, jakie zbierasz w konkretnej klasie na konkretnej lekcji nie mogą być generalizowane. Oznacza to, że nie

możesz pochopnie wyciągać wniosków dotyczących nauczania i edukacji w ogóle, uzyskując dane dotyczące przebiegu lekcji w jednej klasie, czy też nawet w kilku klasach tej samej placówki.

Niniejsza publikacja zawiera przykładowe arkusze obserwacji lekcji, które mogą być wykorzystywane w całości lub po naniesieniu modyfikacji. Sugestie, które uzyskasz od opiekuna praktyk mogą wzbogacić proponowane w poszczególnych arkuszach kategorie oraz styl zapisu danych. Dlatego też bądź otwarty na możliwość modyfikacji proponowanych tu arkuszy obserwacji.

Pamiętaj też o tym, że konsultacja uzyskanych w obserwacji danych umożliwia ich bardziej obiektywną interpretację. Dlatego też rozmawiaj jak najczęściej z opiekunem praktyk, innymi nauczycielami oraz studentami odbywającymi praktykę pedagogiczną na temat swoich obserwacji. Pamiętaj jednak to tym, że wszelkie dane osobowe, jakimi dysponujesz są poufne. Omawiając więc sytuacje zaobserwowane w szkole, nie wymieniaj nazwisk nauczycieli ani uczniów. Staraj się, aby omówienie dotyczyło raczej zaobserwowanego w warunkach szkolnych zjawiska, a nie konkretnych osób.

### 3. Kierowanie klasą

Umiejętność kierowania klasą wydaje się umiejętnością kluczową w zawodzie nauczyciela w tym sensie, że decyduje ona o powodzeniu wszelkiego rodzaju innych czynności. Jak zauważa Wragg (2001:1), nauczyciel, który nie jest w stanie zapanować nad klasą, często nie ma możliwości pełnego zaprezentowania swoich kompetencji merytorycznych. Jednocześnie należy podkreślić, że bardzo wiele czynności podejmowanych przez nauczyciela ma charakter organizacyjny. Praca nauczyciela w wielu aspektach przypomina pracę managera. Z tą jednak różnicą, że w świecie biznesu managerem przeważnie zostaje się po dość długim czasie zdobywania doświadczenia zawodowego. Natomiast w zawodzie nauczyciela managerem grupy zostaje się od razu, już w momencie rozpoczęcia praktyk pedagogicznych, podczas pierwszych prowadzonych samodzielnie zajęć. Rolę tę często przyjmuje się w sposób dość intuicyjny, w oparciu o własne doświadczenia szkolne i społeczne. Warto jednak wzbogacić swoją intuicyjną wiedzę w tym zakresie o znajomość konkretnych faktów. Dlatego też niniejszy rozdział opisuje te aspekty pracy nauczyciela, które wiążą się z kierowaniem grupą i organizacją pracy podczas lekcji.

#### Kontakt wzrokowy

Kontakt wzrokowy jest podstawowym aspektem efektywnego kierowania klasą. Nauczyciel unikający kontaktu wzrokowego odbierany jest jako osoba, której brak pewności siebie. Unikanie kontaktu wzrokowego działa na niekorzyść nauczyciela oraz wzbudza uczucie niepewności w uczniach. Dlatego też należy pamiętać o utrzymywaniu adekwatnego społecznie, nienaturalnego kontaktu wzrokowego ze wszystkimi uczestnikami lekcji. Nie można ograniczać kontaktu wzrokowego do kilku wybranych osób. Nie można żadnego ucznia pomijać.

Utrzymanie równomiernego kontaktu wzrokowego ze wszystkimi uczniami jest trudne, ponieważ zachowania wzrokowe nie podlegają w sposób pełny świadomej kontroli. Nie są też w sposób bezpośredni dostępne naszej świadomości. Nauczyciele zapytani o zachowania wzrokowe z pewnością odpowiedzą, że starają się w tym względzie nie faworyzować i nie pomijać żadnego z uczniów. Szczegółowa obserwacja prowadzona przez osobę trzecią często jednak pokazuje, że kontakt wzrokowy nauczyciela z poszczególnymi uczniami nie jest jednolity.

Należy zdać sobie sprawę z faktu, iż brak kontaktu wzrokowego nie zawsze wynika z nieśmiałości. Problem związany z unikaniem kontaktu wzrokowego dotyczy więc wszystkich i nie ogranicza się tylko do osób z natury nieśmiałych. Czasami odwracamy wzrok po to, aby „zebrać myśli”, sku-

pić się, aby nie rozpraszać swojej uwagi. W wielu przypadkach same czynności związane z prowadzeniem lekcji mogą interferować z potrzebą nawiązania kontaktu wzrokowego. Nauczyciel rozpoczynający pracę w zawodzie może być zbyt pochłonięty aspektami merytorycznymi udzielanych uczniom wyjaśnień, strukturą i logiką przekazu informacji, zgodnością swoich działań ze scenariuszem lekcji i wieloma podobnymi kwestiami. W konsekwencji może więc w sposób nieświadomy ograniczać kontakt wzrokowy z uczniami, co z kolei może mieć negatywny wpływ na przebieg lekcji.

Podczas lekcji języka obcego należy szczególnie pamiętać o tym, że kontakt wzrokowy wskazuje na adresata naszej wypowiedzi i jest sygnałem do rozpoczęcia interakcji. Interakcja językowa podczas lekcji może więc być częściowo kształtowana poprzez nasze zachowania wzrokowe. Kontakt wzrokowy otwiera kanał komunikacyjny pomiędzy interlokutorami. Dlatego też uczniowie, z którymi nauczyciel nawiązuje kontakt wzrokowy, mogą być bardziej skłonni do wypowiedzi, mogą chętniej i częściej odpowiadać na zadawane przez nauczyciela pytania.

Ważne jest także, aby zdawać sobie sprawę z faktu, iż intensywność kontaktu wzrokowego utrzymywanego pomiędzy nauczycielem i uczniami powinna być uzależniona od rodzaju wykonywanych w danym momencie zadań.

#### Kiedy unikać kontaktu wzrokowego?

Intensywniejszy kontakt wzrokowy pomiędzy nauczycielem i uczniami może oznaczać większą kontrolę ze strony nauczyciela. Dlatego też podczas czynności, które nie wymagają pełnej kontroli nauczyciela, na przykład podczas zadań wykonywanych samodzielnie lub podczas pracy w grupach, unikaj kontaktu wzrokowego, aby w ten sposób nie ingerować w pracę uczniów, nie skupiać uwagi na sobie, nie dekoncentrować uczniów i nie prowokować interakcji z nauczycielem.

#### Kontakty wzrokowe pomiędzy uczniami

Kontakty wzrokowe pomiędzy uczniami pobudzają interakcję, podnoszą pewność siebie, a także poziom zrozumienia wypowiedzi innych osób. Mimika twarzy jest ważnym uwarunkowaniem kontekstowym wzbogacającym wypowiedź oraz ułatwiającym jej zrozumienie. Dlatego też praca w parach i w grupach powinna być realizowana w warunkach, które umożliwiają uczniom nawiązywanie kontaktu wzrokowego. Uczniowie pracujący razem powinni usiąść bezpośrednio obok lub naprzeciwko siebie, tak aby z łatwością nawiązywać kontakt wzrokowy z rozmówcą.

### **Gesty, mimika**

Gesty i mimika są elementami komunikacji niewerbalnej, często wspomagającymi lub nawet częściowo lub całkowicie zastępującymi komunikat



werbalny. Zarówno postawa, jak i gesty wpływają na znaczenie komunikatu przekazywanego werbalnie; modyfikują, a czasami nawet całkowicie zmieniają znaczenie tego komunikatu. Te same słowa (np. *ciekawa lekcja!*) w zależności od sposobu ich wypowiedzenia, na przykład towarzyszącej im intonacji, a także gestów i mimiki, mogą mieć całkowicie różne znaczenia. Mogą być pełną szczerą podziwu pochwałą lub sarkastycznym komentarzem. Dlatego też bardzo ważna jest zarówno umiejętność odczytywania komunikatów w ich kontekście para- i niewerbalnym, jak i umiejętność przesyłania komunikatów opatrzonego odpowiednim, zwiększającym skuteczność wypowiedzi kontekstem.

Wykorzystanie gestów i mimiki podczas lekcji języka obcego służy w sposób szczególny dostarczeniu dodatkowego, niewerbalnego kontekstu ułatwiającego rozumienie. Gesty umożliwiają podkreślenie pewnych elementów przekazywanego komunikatu oraz ożywiają lekcję. Niejednokrotnie zademonstrowanie czynności lub sposobu wykonania zadania jest znacznie skuteczniejszym sposobem przekazania informacji niż długie wyjaśnienia słowne. Znaczenie obcych słów często w stosunkowo łatwy sposób można wyrazić gestem. Wykorzystując gesty, ograniczasz także ilość swoich wypowiedzi, a w szczególności, ilość powtórzeń. Gest często jest szybszy i bardziej widoczny. Pamiętaj jednak, aby nie nadużywać gestykulacji. Nadmierne wykorzystywanie gestów powoduje, że tracą one swój efekt i siłę przekazu. Nadmierna gestykulacja może być także irytująca dla słuchaczy.

## **Użycie głosu**

Głos nauczyciela, wbrew powszechnym opiniom, wcale nie musi być donośny. Znacznie ważniejsze niż sama moc głosu jest jego odpowiednie wykorzystanie. Bardzo ważne jest różnicowanie intonacji, tempa mówienia i głośności w sposób, który przyciąga i utrzymuje uwagę uczniów. Staraj się różnicować sposób wypowiadania słów, w zależności od ich wagi i znaczenia. Staraj się modulować głos, zmieniając ton oraz różnicując tempo, aby w ten sposób nadać emfazę ważnym fragmentom wypowiedzi. Przy ważnych fragmentach wypowiedzi możesz się na chwilę zatrzymać. Nauczyciel musi być słyszalny, jednak nie za cenę przekrzykiwania uczniów. Pamiętaj o tym, że głośność głosu powinna być dostosowana do odległości pomiędzy rozmówcami. Wszelkie zachowania niezgodne z normami społecznymi w tym względzie będą wpływały na przekazywany przez Ciebie komunikat. Zbyt głośne wypowiedzi kierowane do stojącego tuż koło Ciebie ucznia, tak samo jak zbyt ciche wypowiedzi kierowane do całej klasy, będą traktowane jako same w sobie przekazujące pewnego rodzaju komunikat. Mogą one być odczytywane jako wyrażające niepewność nauczyciela, nieśmiałość, nerwowość lub złość.

Pamiętaj, aby nie przekrzykiwać uczniów. Jest to nieefektywna strategia prowadzenia lekcji, przeważnie prowadząca do coraz większego hałasu wśród

uczniów, co więcej – szkodliwa dla twojego głosu. Jeżeli klasa zaczyna zachowywać się głośno, należy głos ściszyć, ewentualnie użyć możliwości niewerbalnych: chwilę odczekać, wyczekującą postawą oraz poprzez kontakt wzrokowy wyraźnie dając klasie do zrozumienia, że wymagana jest cisza. Zachowanie głosowe uczniów często odzwierciedla zachowania nauczyciela. Dlatego też ściszenie głosu może być stosowane jako technika, której celem jest uciszenie uczniów. Z kolei na przykład dynamiczne i głośne udzielenie instrukcji może być stosowane jako technika ożywiająca i nadająca dynamikę kolejnym czynnościom uczniom.

### Jak rozpocząć lekcję, jeśli uczniowie rozmawiają?

Po wejściu do klasy powinieneś zaznaczyć swoją obecność i chęć rozpoczęcia lekcji. Można to zrobić nieco wydłużając wymówienie niektórych słów *OK, everybody. Can we start the lesson?* Można to powiedzieć nieco głośniej niż zwykle. Nie należy jednak rozpoczynać lekcji, dopóki hałas nie ucichnie. Zaczynaj mówić dopiero, kiedy masz pewność, że wszyscy uczniowie cię słuchają. Uczniowie nie powinni nabierać przekonania, że prowadzenie cichych rozmów podczas lekcji jest dozwolone, gdyż nauczyciel na takie rozmowy nie reaguje. Przeważnie początkowo ciche rozmowy stają się coraz głośniejsze, a w konsekwencji uniemożliwiają prowadzenie lekcji.

### **Używanie imion**

Znajomość i używanie imion uczniów pomaga kierować klasą, sprzyja też budowaniu przyjaznej atmosfery pracy. Uczniowie, do których zwracasz się po imieniu przestają czuć się anonimowo. Są bardziej zdyscyplinowani i chętniej współpracują z nauczycielem. Dlatego też warto poświęcić chwilę czasu na zapamiętanie imion uczniów już przy pierwszym spotkaniu z daną grupą. Warto też regularnie sprawdzać swoją pamięć w tym zakresie. Odczytywanie listy obecności na początku lekcji jest dobrą strategią, która wspomaga zapamiętywanie i każdorazowo przypominanie sobie imion uczniów. Możesz także wykorzystać fakt, iż uczniowie przeważnie preferują zajmowanie tego samego miejsca w klasie. Narysowany odręcznie plan klasy wizualizujący rozmieszczenie uczniów pomaga zapamiętać poszczególne osoby i może być w sposób dyskretny wielokrotnie wykorzystywany podczas zajęć z tą samą grupą.

### **Pisanie na tablicy**

Zadbaj o to, by na początku każdej lekcji tablica była czysta lub też aby widniały na niej tylko aktualne zapisy, potrzebne w momencie rozpoczęcia lekcji. Pisząc na tablicy w trakcie lekcji, pamiętaj o nieustannym monitorowaniu klasy. Monitorowanie w tym przypadku oznacza odwracanie się i nawiązywanie kontaktu wzrokowego z uczniami. Nie możesz skupiać uwagi tylko

i wyłącznie na pisaniu. Uczniowie powinni zdawać sobie sprawę z faktu, że cały czas masz z nimi kontakt. W przypadku dłuższych tekstów możesz poprosić poszczególnych uczniów o pomoc w pisaniu. Jeżeli dysponujesz odpowiednią ilością czasu, możesz też zrobić zapiski wcześniej w taki sposób, aby można je było na początku lekcji zakryć i odsłonić w odpowiednim momencie. Nauczyciele mają też swoje własne sposoby radzenia sobie z opisywanym problemem – czasami na przykład wykorzystują pracę indywidualną uczniów (np. czas, kiedy uczniowie samodzielnie wykonują ćwiczenie lub czytają) na dokonanie zapisów. Jest to technika, którą warto polecić w przypadku, gdy dysponujesz tablicą obrotową i możesz dokonać zapisów w sposób niewidoczny dla klasy. Doświadczenie pokazuje jednak, że pisanie na tablicy widocznej dla uczniów podczas pracy samodzielnej ma negatywny wpływ na przebieg lekcji – rozprasza i dekoncentruje uczniów, którzy przerywają wykonywane zadanie i zaciekawieni nowymi zapiskami zaczynają je czytać i komentować.

### **Role pełnione przez nauczyciela**

Nauczyciel odgrywa różnorodne role, często opisywane w literaturze przedmiotu poprzez metafory i porównania. Nauczyciel może więc działać jako kontroler, ewaluator, organizator, manager, reżyser, przewodnik, uczestnik zdarzeń, doradca, źródło informacji, opiekun, badacz. Jednocześnie rola, jaką przyjmuje nauczyciel i jaka zostaje przydzielona uczniom (lub jaką przyjmują uczniowie), ma decydujący wpływ na atmosferę w klasie oraz na występujące podczas lekcji wzory interakcji. Przyjmowana przez nauczyciela rola określa zakres jego działań, a także zakres, w jakim kontroluje on klasę lub daje uczniom autonomię. Efektywne kierowanie klasą polega w dużej mierze na dostosowaniu pełnionej w danym momencie roli do wykonywanej czynności. Bardzo ważna jest umiejętność przyjmowania i zmieniania pełnionych ról. Role nauczyciela powinny być różnicowane w zależności od fazy lekcji oraz celu i charakteru wykonywanej czynności. Nauczyciel zachowujący się zawsze w sposób jednakowy, jednakowo ingerujący w każdą czynność lub jednakowo alienujący się od działań uczniów, nie działa w sposób efektywny. Efektywność działania wymaga różnicowania stopnia ingerencji nauczyciela w działania uczniów. Trzeba więc wiedzieć kiedy, w jaki sposób oraz w jakim zakresie ingerować.

Problemy w klasie często pojawiają się w wyniku niedopasowania oczekiwań nauczyciela i uczniów w zakresie pełnionych przez poszczególne osoby ról. Mogą się pojawić na przykład w sytuacji, kiedy uczniowie oczekują, że będą mogli przyjąć pasywną rolę odbiorców przekazywanej im w sposób tradycyjny wiedzy, podczas gdy nauczyciel próbuje przypisać uczniom role aktywne. W przypadku tego rodzaju konfliktu oczekiwań, nauczyciel

powinien wyjaśnić uczniom, w jaki sposób poszczególne przyjmowane przez nich role wpływają na proces uczenia się.

Jak sugeruje Harmer, role przyjmowane przez nauczyciela mogą być poklasyfikowane na kontinuum przebiegającym pomiędzy nauczycielem-kontrolerem (*teacher as controller*) i nauczycielem wspierającym uczenie się (*teacher as facilitator*) (Nunan i Lamb, 1996:138). Celem nauczania komunikacyjnego jest dążenie ku komunikatywnemu, tj. autonomicznemu krańcowi tego kontinuum.

- Nauczyciel jako kontroler

Działania nauczyciela w roli kontrolera dotyczą jego działań na forum całej klasy, na przykład podczas udzielania wyjaśnień, instruowania, podsumowywania wiadomości, prezentowania nowego materiału, prowadzenia ćwiczeń kontrolowanych.

Rolą nauczyciela-kontrolera jest nadzorowanie całości przebiegającej w danym momencie czynności, sprawdzanie poprawności wykonania tej czynności, poprawianie błędów, wyjaśnianie wątpliwości. Nauczyciel w roli kontrolera przeważnie zajmuje pozycję z przodu sali lekcyjnej. Takie umiejscowienie ma typowo wykładowy charakter i sprzyja nauczaniu polegającemu na przekazywaniu wiedzy. Nie sprzyja jednak nauczaniu przez działanie i nie stymuluje bogatej interakcji.

Nadużywanie tego typu organizacji powoduje, że lekcja ma bardzo tradycyjny i mało interaktywny charakter. Nauczyciel jako kontroler decyduje o tym, kiedy uczniowie mogą zabierać głos oraz na jaki temat i w jaki sposób mogą się wypowiadać. Interakcja przebiegająca pod pełną kontrolą nauczyciela jest dość przewidywalna, ponieważ jest ona wcześniej zaplanowana i podlega wcześniej opracowanym wytycznym. Jednocześnie jednak jest to interakcja bardzo ograniczająca. Nie dopuszcza ona możliwości wystąpienia nieskrepowanych i spontanicznych wypowiedzi uczniów.

- Nauczyciel jako reżyser lub dyrygent

Nauczyciel w roli reżysera lub dyrygenta ukierunkowuje czynności i wypowiedzi uczniów oraz zapewnia płynne przejścia pomiędzy fazami lekcji.

- Nauczyciel jako manager

Managerowie dużych przedsiębiorstw sprawują kontrolę nad makrostrategiami firmy, pozostawiając działania bardziej lokalne inicjatywie podwładnych. Podobna filozofia towarzyszy pojmowaniu pracy nauczyciela w roli managera. Nauczyciel-manager formułuje cele działań i ocenia stopień ich realizacji, pozostawiając jednak uczniom względnie dużo niezależności w zakresie obranych sposobów działania (Brown, 2001:167). Nauczyciel-manager planuje więc poszczególne etapy lekcji oraz sekwencje kolejnych lekcji. W obrębie tych jednostek jednak zapewnia uczniom względnie dużą autonomię działania.

- Nauczyciel jako *facilitator*

Facilitator jest osobą, która pomaga danej grupie osiągnąć cel. Nie jest to jednak rola *sensus stricto* kierownicza. Facilitator nie narzuca swoich opinii, nie oferuje gotowych rozwiązań. Pełni raczej funkcję wspierającą. Monitoruje on pracę grupy, pomaga zrozumieć cele realizowanych działań oraz kreuje sytuacje sprzyjające współpracy wewnątrz grupy.

- Nauczyciel jako aktor

Wielu nauczycieli przyznaje, że prowadzenie lekcji, podobnie jak występ przed publicznością, uruchamia dodatkowe pokłady energii oraz wymusza pewnego rodzaju zachowania sceniczne: przerysowanie gestów i aktorski sposób wypowiedzania się. Prowadząc lekcję nauczyciele często żywiej reagują i są bardziej energiczni niż zwykle. Stąd też metaforyczne zestawienie pracy nauczyciela i aktora.

- Nauczyciel jako obserwator

Nauczyciel nieustannie prowadzi obserwację, w sposób równoczesny wykonując wiele innych czynności. Obserwacji nauczycielskiej podlega nie tylko praca i zachowanie uczniów, ale także efektywność wykorzystywanych materiałów oraz stosowanych technik i strategii nauczania. Uważna obserwacja pozwala nauczycielowi na bieżąco reagować na pojawiające się problemy. W zestawieniu z krytyczną refleksją, obserwacja jest podstawą uczenia się przez doświadczenie i doskonalenia własnej pracy.

Podczas lekcji nauczyciel pełni kilka ról, często w sposób jednoczesny. (Na przykład podczas monitorowania pracy w grupach nauczyciel działa jako osoba wspierająca oraz jako potencjalne źródło informacji, podczas wykonywania ćwiczeń kontrolowanych może działać jako kontroler, źródło informacji i aktor itd.). Ważną umiejętnością nauczyciela jest jednak umiejętność zmiany pełnionej roli w celu dopasowania jej do poszczególnych etapów lekcji oraz wykonywanych czynności. Ważne jest także, aby uczniowie mieli przekonanie, że nauczyciel stara się być sprawiedliwy i traktuje wszystkich w sposób podobny. Nauczyciel nie powinien więc odgrywać w stosunku do jednego ucznia roli autorytetu i kontrolera, a w stosunku do innego roli przyjaciela. Tego rodzaju różnicowanie ról ze względu na osobę może być postrzegane jako faworyzowanie wybranych osób w klasie.

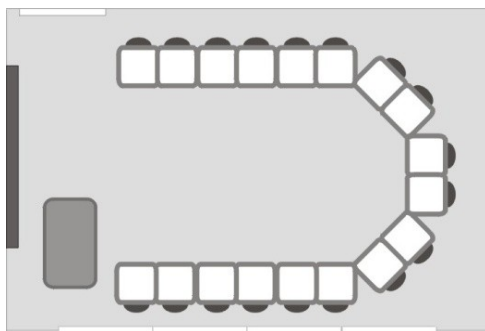
## **Rozmieszczenie ławek i uczniów w sali lekcyjnej**

Umieszczenie uczniów oraz nauczyciela w sali lekcyjnej ma bardzo duży wpływ na przebieg lekcji: na interakcję podczas lekcji oraz dyscyplinę uczniów. Sukces poszczególnych działań realizowanych podczas lekcji może być także częściowo uzależniony od sposobu rozmieszczenia uczniów w klasie.

Podczas praktyk pedagogicznych praktykant często musi podporządkować się zwyczajom panującym w szkole, dotyczy to także kwestii ustawienia ławek w salach. Jednak, za zgodą opiekuna praktyk, możesz wypróbować różne możliwości organizacji przestrzeni w klasie. Pamiętaj jednak o tym, aby swoimi działaniami nie utrudniać pracy innym nauczycielom. Zawsze pozostawiaj po sobie w sali lekcyjnej taki układ ławek, jaki pierwotnie zastałeś. Weź też pod uwagę fakt, że zmiana ustawienia ławek jest dość czasochłonna, dlatego wszelkiego rodzaju planowanie w tym względzie powinno uwzględniać twoje możliwości czasowe. Idealnym rozwiązaniem jest przygotowanie odpowiedniego ustawienia ławek przed rozpoczęciem lekcji. Pamiętaj także o tym, że jako praktykant, masz prawo prosić uczniów o zmianę miejsca, pod warunkiem że jest ku temu konkretny powód. W porozumieniu z opiekunem praktyk masz też prawo decydować o tymczasowym rozmieszczeniu uczniów na potrzeby różnego rodzaju zadań i ćwiczeń.

Ustawienie ławek w formie podkowy:

- Ma charakter dość uniwersalny. Jest to ustawienie odpowiednie zarówno w przypadku czynności skoncentrowanych na nauczycielu (takich jak udzielanie wyjaśnień, prezentacja nowego materiału), jak i w przypadku zadań angażujących uczniów (takich na przykład jak dyskusja klasowa).
- Ułatwia kontakt i sprzyja budowaniu atmosfery bezpośredniej interakcji pomiędzy uczestnikami lekcji. Wszyscy uczniowie tworzą tak jakby „pierwszy rząd”, nikt więc nie jest zasłonięty przez inne osoby i każdy może odczuwać jednakową łatwość kontaktu z nauczycielem. Ułatwia także kontakt pomiędzy uczniami, chociażby z tego względu, że nie mają oni nikogo poza swoimi plecami, a część uczniów siedzi zwrócona twarzami do siebie.
- Zapewniając bardziej bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem, ułatwia utrzymanie dyscypliny w klasie. Uczniowie skłonni do zachowań nieregularnych czują się zniechęceni łatwością, z jaką nauczyciel może ich monitorować, w związku z tym często z tych zachowań rezygnują.

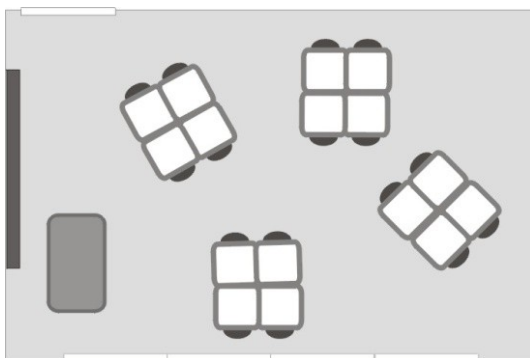


Rys. Plan sali lekcyjnej – ustawienie ławek w formie podkowy

Układ taki może być zastosowany w grupach mniejszych, liczących do kilkunastu osób. Zajęcia językowe prowadzone z podziałem na grupy często uwzględniają tę formę organizacji przestrzeni w klasie.

### Układ „kawiarniany”

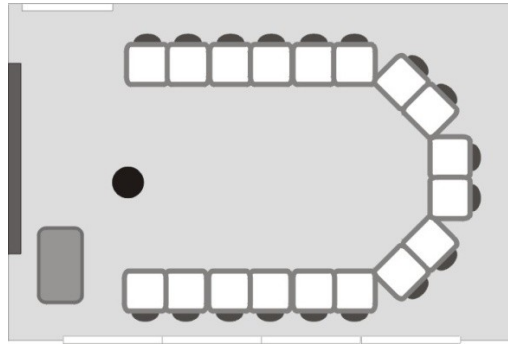
Podczas zadań realizowanych w grupach, na przykład czteroosobowych lub pięcioosobowych, uczniowie pracujący razem nie powinni siedzieć w jednym rzędzie. Kontakt uczniów siedzących na skraju rzędu jest w tym przypadku utrudniony i nie sprzyja nawiązaniu komunikacji – nie widzą oni swoich twarzy, być może także nie są w stanie usłyszeć części wypowiedzi. Dlatego też planując dłuższą pracę w grupach, możesz zaproponować „kawiarniane” ustawienie ławek. Układ kawiarniany buduje w klasie mniej formalną atmosferę oraz sprzyja rozwijaniu poczucia autonomii grup oraz solidarności wewnątrzgrupowej, co z kolei w sposób naturalny stymuluje interakcję grupową.



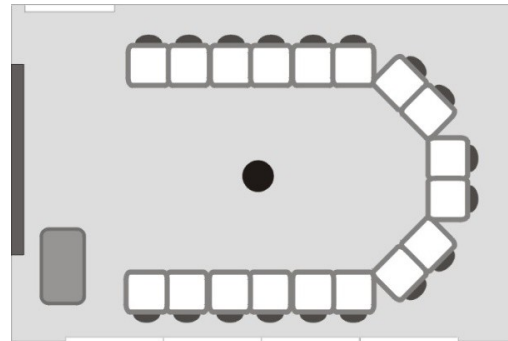
*Rys. Plan sali lekcyjnej – układ „kawiarniany”*

### **Miejsce i ruch nauczyciela**

Miejsce, w którym przebywa nauczyciel oraz sposób przemieszczania się nauczyciela po klasie mają istotny wpływ na przebieg lekcji oraz charakter wykonywanych czynności. Cały szereg czynności, takich jak udzielanie wyjaśnień czy prezentacja nowego materiału, wymaga umiejscowienia nauczyciela w pozycji centralnej, z przodu klasy, z twarzą skierowaną ku uczniom. W przypadku pracy z całą klasą, nauczyciel powinien znajdować się w miejscu, z którego jest dobrze słyszalny i które zapewnia mu kontakt wzrokowy ze wszystkimi uczniami. Jeżeli ławki ustawione są w podkowę, nauczyciel nie powinien wtedy znajdować się zbyt blisko środka klasy, gdyż w ten sposób wyklucza z interakcji osoby siedzące na krańcach podkowy (rys. B). Na rysunkach czarna kropka odpowiada miejscu zajmowanemu przez nauczyciela.

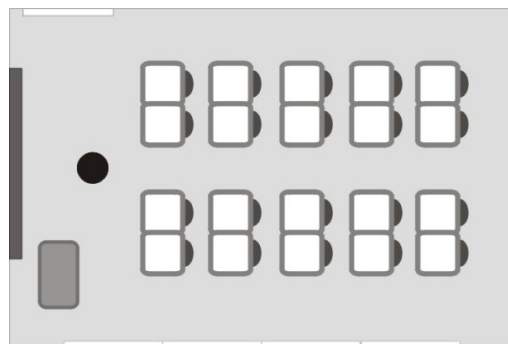


Rys. A



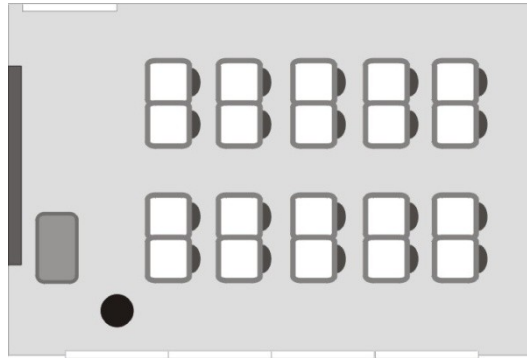
Rys. B

W przypadku wykładowego, tradycyjnego ustawienia ławek w rzędy, zalecana dla nauczyciela jest pozycja bardziej centralna (rys. C). Przyjęcie miejsca z przodu po jednej stronie sali może utrudniać kontakt z częścią najbardziej oddalonych uczniów, siedzących po przekątnej (rys. D). W niektórych salach lekcyjnych możliwe jest także zajęcie miejsca z boku wszystkich ławek (rys. E). Miejsce to może być dość wygodne dla nauczycieli, którzy lubią poruszać się po klasie. Wadą takiego umiejscowienia jest jednak brak kontaktu wzrokowego z uczniami siedzącymi w przedniej części sali.

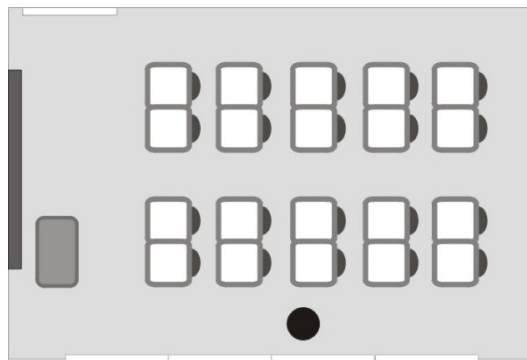


Rys. C





Rys. D



Rys. E

Czasami nauczyciel decyduje się na zajęcie pozycji z tyłu sali. Tego rodzaju umiejscowienie umożliwi monitorowanie całej klasy, na przykład podczas samodzielnej pracy uczniów. Zmniejsza ono także możliwość pojawienia się niepożądanego w tym momencie interakcji pomiędzy uczniami a nauczycielem – brak kontaktu wzrokowego z nauczycielem nie będzie zachęcał do zadawania pytań lub głośnego komentowania wykonywanych czynności. Tego rodzaju umiejscowienie może jednak wywołać u uczniów pewnego rodzaju dość naturalny niepokój. Trudno bowiem jest skoncentrować się na wykonywanej czynności w momencie, gdy za naszymi plecami znajduje się inna osoba. Może to być nawet trudniejsze jeżeli osobą tą jest nauczyciel. Dlatego też wykorzystanie tego rodzaju umiejscowienia wymaga ostrożności i wyczucia. Należy z niego zrezygnować, jeżeli zauważymy, że dekoncentruje ono uwagę uczniów.

Generalnie powinno się unikać sytuacji, w których nauczyciel nie jest w stanie monitorować zachowania uczniów. Nauczyciel nie powinien mówić „do tablicy”. Odwrócony plecami do uczniów ma nie tylko ograniczoną kontrolę nad klasą, ale także jest słabiej słyszalny. Mówiąc w ten sposób pozbawia także słuchaczy dostępu do niewerbalnych elementów komunikacji, ta-

kich jak mimika i gesty, co w przypadku nauki języka obcego może mieć szczególne znaczenie. Nauka języka obcego w dużej mierze opiera się na odczytywaniu znaczeń słów w oparciu o dostępny słuchaczowi kontekst sytuacyjny, w tym także wszelkie niejęzykowe aspekty wypowiedzi. Dlatego też aspektów tych nie powinno się bez wyraźnego powodu ograniczać. Komunikat pozbawiony tego rodzaju elementów może okazać się trudniejszy do zrozumienia.

Nauczyciel nie powinien też stać sztywno w jednym miejscu. Odpowiednio wykorzystany ruch i gest nadaje emfazę wypowiedziom i pomaga kierować klasą. Zmiany miejsca oraz sposobu poruszania się nauczyciela mogą także wyznaczać granice pomiędzy poszczególnymi czynnościami. Należy jednak pamiętać o tym, że nadużywanie gestów i ruchu może stać się dla słuchaczy irytujące.

### Czy nauczyciel powinien stać czy siedzieć?

Kiedy stoisz, jesteś w stanie ogarnąć wzrokiem całą klasę – lepiej widzisz uczniów, a uczniowie lepiej cię słyszą. Możesz w każdej chwili podejść do słuchaczy. Uczniowie mają większą świadomość twojej obecności i ciągłego monitorowania.

Jeżeli siadasz za biurkiem, podkreślasz tradycyjnie pełnioną przez nauczyciela rolę. Podkreślasz tym samym autorytet nauczyciela oraz odmienną pozycję, w jakiej znajdują się osoby siedzące po dwóch stronach sali lekcyjnej (czyli odmienną statusu ucznia i statusu nauczyciela). Jeżeli natomiast decydujesz się usiąść razem z uczniami, na przykład w ławkach ułożonych w formie koła, stwarzasz bardziej egalitarne warunki interakcji, w których zarówno uczniowie, jak i nauczyciel postrzegani są jako rozmówcy o równych prawach.

Podczas praktyk pedagogicznych spróbuj różnicować sposób wykorzystania ruchu i umiejscowienia nauczyciela odpowiednio do wykonywanych czynności, pamiętając o tym, że kontakt wzrokowy oraz mniej formalne umiejscowienie pobudza interakcję, a ruch ożywia lekcję.

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Ruch nauczyciela**

Cel: Obserwacja miejsc, w których przebywa nauczyciel oraz ocena poprawności doboru miejsca w stosunku do wykonywanej czynności.

Przed lekcją:

Zapoznaj się z układem miejsc w sali lekcyjnej, w której będziesz prowadzić obserwację. Zapoznaj się z opisanym poniżej sposobem wykorzystania techniki SCORE.

SCORE – Seating Chart Observation Records (Acheson i Gall).

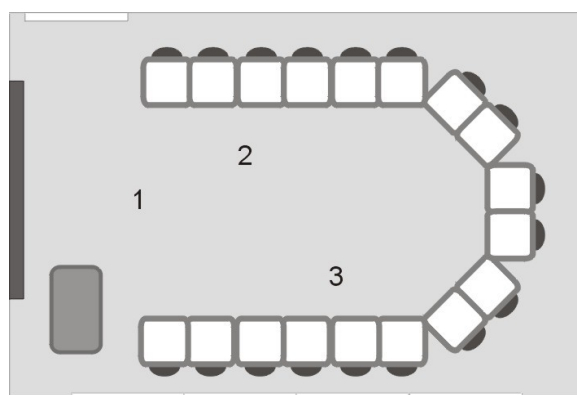
Naszkicuj plan klasy, uwzględniając sposób ustawienia ławek i rozmieszczenia uczniów. Możesz oznaczyć poszczególne miejsca jako: F lub M, zaznacza-

jąc w ten sposób, czy na danym miejscu siedzi uczennica czy uczeń. Puste ławki oznacz krzyżykiem: X. Na tak przygotowanym planie będziesz co 2 minuty kolejnymi cyframi zaznaczać miejsca, w których w danej chwili znajduje się nauczyciel. Przygotuj także dodatkowy arkusz obserwacji w formie tabeli, według wzoru zaprezentowanego poniżej.

A	B	C
Numer oznaczenia:	Informacje dodatkowe:	Komentarz:
1		
2		
3		
...		

W czasie lekcji:

Co 2 minuty zaznaczaj na planie kolejny numer miejsca, w którym w danej chwili przebywa nauczyciel. Na przykład:



Postaraj się, aby szkic był przejrzysty. W momencie, kiedy widzisz, że zaczyna brakować miejsca na wpisywanie kolejnych numerów, naszkicuj kolejny plan klasy i kontynuuj zaznaczanie na nowym planie.

W tabeli zapisuj ważne informacje dodatkowe, związane z zajmowanym przez nauczyciela w danej chwili miejscem oraz czynnościami wykonywanymi w tym momencie przez grupę (możesz na przykład odnotować typ organizacji: praca z całą klasą, w grupach lub indywidualna, rodzaj wykonywanej czynności, inne szczegóły dotyczące miejsca przebywania i postawy nauczyciela). Informacje te mogą okazać się przydatne podczas próby interpretacji zapisów.

Po lekcji:

Przeanalizuj uzyskane dane pod względem efektywności przyjmowanej przez nauczyciela lokalizacji oraz wypełnij kolumnę C w tabeli. Zastanów się nad

przyczynami, dla których obserwowany nauczyciel zajmował poszczególne miejsca w sali lekcyjnej.

Skonsultuj uzyskane dane z nauczycielem, w szczególności zwracając uwagę na efektywność przyjmowanych lokalizacji oraz wpływ mobilności nauczyciela na pracę klasy. Spróbuj też odpowiedzieć na następujące pytania: Czy podczas obserwowanej lekcji ustawienie ławek, rozmieszczenie uczniów i pozycja nauczyciela były odpowiednio dopasowane do wykonywanych czynności? W jaki sposób rozmieszczenie uczniów oraz umiejscowienie nauczyciela wpływa na ich wzajemną relację oraz na atmosferę lekcji? Jaka jest rola nauczyciela w momencie przyjmowania różnych lokalizacji w klasie? Jaki jest wpływ liczebności klasy na podejmowane przez nauczyciela decyzje dotyczące jego umiejscowienia? Jakie inne czynniki mogą mieć wpływ na stosowane przez nauczyciela w tym względzie rozwiązania? Które z aranżacji sprzyjają rozwijaniu autonomii pracy ucznia, które zaś sprzyjają sprawowaniu przez nauczyciela kontroli nad klasą?

## **Techniki organizacji klasy**

Decyzja o sposobie organizacji klasy powinna być dopasowana do rodzaju wykonywanej czynności. Poszczególne formy organizacji – praca z całą klasą, praca w grupach/parach lub indywidualna – stymulują zróżnicowane zachowania językowe oraz wymagają od uczestników lekcji przyjęcia zróżnicowanych ról.

### Praca z całą klasą

Praca z całą klasą jest najczęściej stosowanym sposobem organizacji klasy, typowo wykorzystywanym w początkowych i końcowych fazach lekcji, kiedy nauczyciel powtarza materiał wcześniej nauczony, wprowadza, wyjaśnia i w sposób kontrolowany ćwiczy z uczniami nowy materiał, podsumowuje wykonywane ćwiczenia lub zadaje zadanie domowe. Cechy charakterystyczne tej formy to dominacja nauczyciela oraz ograniczone możliwości aktywnego udziału uczniów. Ograniczenie to w szczególności dotyczy możliwości interakcji w języku obcym.

### Praca indywidualna

Praca indywidualna często wymieniana jest jako druga pod względem powszechności stosowania forma organizacji klasy (Richards i Lockhart, 1994: 149). Jest standardowo wykorzystywana podczas czynności ukierunkowanych na kształcenie sprawności czytania i pisania (tradycyjnie pojmowanych jako w swojej naturze „cichych”), dominuje podczas testów sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów, jest też typową formą pracy ucznia w domu. Stosowana jest powszechnie podczas wszelkiego rodzaju czynności klasowych z wyjątkiem, jak się wydaje, tych ukierunkowanych na kształcenie sprawności mówienia.

Praca indywidualna, być może czasami nadużywana, ma jednak swoje zalety. Forma ta sprzyja indywidualizacji procesu nauczania. Pracując samodzielnie, uczniowie dostosowują tempo wykonywanych czynności do swoich możliwości oraz wykorzystują strategie odpowiednio do swoich preferencji. Nauczyciel może dodatkowo indywidualizować pracę uczniów poprzez różnicowanie przydzielonych im zadań. Praca indywidualna uczniów może także służyć przywróceniu spokoju w klasie – może więc być wykorzystywana w celu „wyciszenia” uczniów po głośniejszej czynności grupowej. Należy jednak pamiętać o konieczności monitorowania pracy indywidualnej oraz o jej podsumowaniu realizowanym na forum klasy.

#### Praca w grupach:

Przeważnie podczas lekcji wypowiedzi nauczyciela dominują nad możliwościami wypowiedzi uczniów. Nauczyciel prezentuje nowe zagadnienia, wyjaśnia, instruuje uczniów w kwestiach organizacyjnych, prowadzi ćwiczenia, poprawia wypowiedzi uczniów, prowadzi dyskusje klasowe, wyznacza uczniom do odpowiedzi. W większości przypadków porównanie czasu wypowiedzi uczniów (*student talking time*) do czasu wypowiedzi nauczyciela (*teacher talking time*) wskazuje na wyraźną dominację nauczyciela w tym względzie. Swego rodzaju remedium na taki stan rzeczy jest wykorzystanie techniki pracy grupowej. Praca w grupach daje możliwość zwiększenia czasu wypowiedzi uczniów. Daje też uczniom możliwość użycia języka w sposób bardziej interaktywny, nie ograniczający się tylko i wyłącznie do odpowiedzi na pytania. Pracując w grupach uczniowie mają większe szanse na negocjowanie znaczeń wypowiedzi, rozpoczynanie nowych wątków rozmowy i wykorzystanie bardziej naturalnych technik zabierania głosu. Mała grupa stwarza poczucie bezpieczeństwa i wpływa pozytywnie na uczniów nieśmiałych i mało mównych, niechętnie zabierających głos na forum całej klasy. Uczy także współdziałania, które polega na porozumiewaniu się, wzajemnej pomocy, poprawianiu pojawiających się błędów.

Pracując całą klasą, uczniowie często pozostają pasywni. Wielu z nich podporządkowuje się wpływowi jednostek dominujących w klasie lub też biernie czeka na reakcję innych. Technika pracy w grupach natomiast oddelegowuje odpowiedzialność za wykonanie zadania bezpośrednio na konkretnych uczniów. W tym przypadku nie można już „ukryć się za plecami kolegi” w oczekiwaniu, że ktoś inny wykona zadanie.

Praca w grupach jest też jedną z technik indywidualizacji nauczania. Możliwe jest zróżnicowanie zadań przydzielanych poszczególnym grupom, w zależności od indywidualnej charakterystyki uczniów.

#### Niepowodzenie techniki

Częstą przyczyną niepowodzenia techniki pracy w grupach jest niewłaściwe jej wprowadzenie. Dość typowym błędem niedoświadczonych nauczycieli jest

wyjście z założenia, że instrukcje dotyczące wykonywanych przez grupę zadań są jasne i zrozumiałe. Typowy błąd to także udzielanie niepełnych, ubogich jakościowo instrukcji: poleganie tylko na instrukcji teoretycznej, brak przykładów, brak modelowania techniki. Konsekwencje tego rodzaju błędów najczęściej widoczne są dopiero po rozpoczęciu danej czynności, kiedy to okazuje się, że część uczniów nie wie, co powinna robić. Wtedy też pojawia się poważny problem: uczniowie dopytują się o różne kwestie, najczęściej posługując się językiem rodzimym, część uczniów wykorzystuje ogólnie panujący chaos dla własnych celów, pojawiają się problemy z dyscypliną, załamuje się dynamika i tempo lekcji, radykalnie spada motywacja do nauki. Wydaje się, że łatwiej jest zapobiegać tego typu sytuacjom, niż działać w momencie, kiedy już się pojawiają. Ponowne przywołanie do porządku grup, które rozpoczęły pracę samodzielną, nie jest łatwe. W klasie panuje już w tym momencie hałas. Uczniowie pracując w grupach nie zwracają już w sposób tak intensywny uwagi na nauczyciela, ale koncentrują się na tym, co dzieje się wewnątrz grupy. W takiej sytuacji przeformułowanie lub uzupełnienie wcześniej udzielonej instrukcji wcale nie jest łatwe. Najlepszym, choć nieco zaburzającym dynamikę lekcji rozwiązaniem tego problemu wydaje się ponowne przywołanie uwagi wszystkich uczniów i wyjaśnienie na forum całej klasy pojawiających się wątpliwości. Innym, bardziej czasochłonnym, rozwiązaniem jest podejście do każdej grupy z osobna w celu udzielenia dodatkowych wyjaśnień. W rzeczywistości żadne z opisywanych tu rozwiązań nie jest w pełni satysfakcjonujące. Każde powoduje bowiem zachwianie struktury lekcji i obniżenie jej dynamiki. Dlatego też warto jeszcze przed rozpoczęciem pracy w grupach zwrócić szczególną uwagę na odpowiednie przygotowanie uczniów.

### Przygotowanie i realizacja pracy w grupach<sup>2</sup>

Przed przystąpieniem do pracy w grupach:

1. Przypomnij i przećwicz z uczniami formy językowe niezbędne do wykonania zadania.
2. Przedstaw cel czynności i jej charakter, zapowiedz formę pracy (w parach, w grupach).
3. Zaprezentuj z daleka materiały niezbędne do wykonania ćwiczenia oraz wyjaśnij, na czym polega wykonanie zadania. Pamiętaj aby na tym etapie nie rozdawać uczniom żadnych materiałów.
4. Zaprezentuj sposób wykonania zadania poprzez modelowanie, to znaczy wykonywanie początkowych, przykładowych fragmentów zadania. Często podanie przykładu jest dużo korzystniejsze niż udzielanie długich i niejednokrotnie zawyłych instrukcji teoretycznych. Nauczyciel może zaprezen-

---

<sup>2</sup> Praca uczniów w parach powinna być organizowana i monitorowana w podobny sposób jak praca grup.

tować sposób wykonania zadania samodzielnie lub prosząc o pomoc uczniów. W przypadku zadań o dość skomplikowanej strukturze, możemy proces modelowania wzbogacić o następujące etapy: a) modelowanie zadania przez nauczyciela, b) zaprezentowanie dalszych przykładów przez nauczyciela współpracującego z wybranym uczniem, c) realizacja na forum klasy kilku kolejnych przykładów przez wybranych uczniów.

5. Poinformuj uczniów o czasie przeznaczonym na wykonanie zadania.
6. Sprawdź, czy uczniowie zrozumieli instrukcje. Nie polegaj w tym względzie tylko na swoich odczuciach i nie zakładaj, że twoje wyjaśnienia są dla wszystkich zrozumiałe. Nie nadużywaj jednak pytań w stylu „czy rozumiecie?”, „czy wszystko jasne?”, gdyż uzyskane od uczniów odpowiedzi często nie będą mogły być traktowane jako rzetelna i wiarygodna informacja. Chyba wszyscy potrafimy sobie wyobrazić, co dzieje się, kiedy nauczyciel pyta „czy rozumiecie?”. Przeważnie wtedy najbardziej aktywni i najbardziej pewni swojej wiedzy uczniowie odpowiadają półgłosem „tak”, kilka osób kiwa głowami, jednak nie ma odwagi się odezwać, pozostali unikają kontaktu wzrokowego i próbują sprawiać wrażenie zorientowanych w temacie. Tego rodzaju informacja uzyskiwana od uczniów może być dość mylna. Co więcej, uczniom czasami może się wydawać, że coś zrozumieli, podczas gdy w rzeczywistości tak nie jest. Aby tego typu sytuacji uniknąć, dobrze jest od razu po udzieleniu wyjaśnień sprawdzić, na ile zostały one zrozumiane. Można więc poprosić wybranych uczniów o powtórzenie instrukcji, najpierw w języku obcym, potem także, w przypadku kwestii bardziej skomplikowanych, w języku rodzimym.
7. Podziel uczniów na grupy. Czasami możesz poprosić uczniów, aby samodzielnie podzielili się na grupy, jednak nie powinieneś wychodzić z założenia, że sposób uformowania grup to prywatna sprawa uczniów. Nauczyciel powinien monitorować tę czynność. Zaleca się, aby w ramach pracy z daną klasą różnicować wykorzystywane techniki grupowania uczniów. Chodzi o to, aby każda lekcja nie wyglądała tak samo pod względem organizacyjnym. Może wydawać się, że najwygodniej jest zorganizować grupy kierując się miejscem, w którym siedzą uczniowie, łącząc w pary lub w grupy uczniów siedzących blisko siebie. Niejednokrotnie sami uczniowie, przyzwyczajeni do tego typu najprostszej organizacji, nalegają, aby tak właśnie ich podzielić. Pamiętajmy jednak o tym, że nadużywanie najprostszych technik grupowania, mimo iż jest wygodne, sprzyja pojawieniu się monotonii. Uczniowie stale grupowani w ten sam sposób po pewnym czasie znają już wszystkie opinie swoich rozmówców. Interakcja w tego rodzaju grupie często traci więc swój komunikacyjny charakter. Natomiast różnicowanie sposobu dobierania uczniów w grupy sprzyja zwiększaniu stopnia komunikacyjności wykonywanych zadań oraz budowaniu wewnętrznej spójności klasy.

### Techniki formowania grup

Nauczyciel może zdecydować się na celowy lub losowy sposób formowania grup. Celowość będzie tu oznaczała świadomy dobór grup, uwzględniający cechy indywidualne uczniów, takie jak poziom zaawansowania, zainteresowania, cechy osobowościowe, np. ekstrawertyczność ucznia i jego dominację nad innymi interlokutorami. Interakcja w małych grupach może być z łatwością zdominowana przez uczniów o donośnych głosach i ekstrawertycznym charakterze. Grupując uczniów nieśmiałych i małomównych razem stwarzamy im bardziej komfortowe warunki do interakcji – nie muszą oni wtedy rywalizować o zabranie głosu z osobami o bardziej dominującej osobowości. Celowe grupowanie uczniów może odbywać się poprzez wskazanie gestem. Można też wymienić imiona uczniów pracujących razem lub wypisać je na tablicy. Grupy mogą być także formowane w sposób losowy, na przykład poprzez odliczanie od 1 do 5 (wszystkie jedynki tworzą jedną grupę, wszystkie dwójki tworzą jedną grupę itd.) lub losowanie pasków papieru oznaczonych odpowiednimi symbolami lub kolorami (wszyscy, którzy wylosowali ten sam symbol tworzą grupę).

Jeżeli praca zespołowa ma charakter wspólnie realizowanego projektu, a także będzie trwała przez dłuższy czas, uczniowie powinni mieć możliwość samodzielnego stworzenia zespołów. Nauczyciel powinien jednak upewnić się, czy wszyscy znaleźli się w grupach i nikt nie pozostał sam. W przypadku, gdy realizowane zadanie polega na odgrywaniu ról, a liczba osób w klasie nie jest równa wielokrotności przewidzianych do odegrania ról, należy w pewien sposób zmodyfikować scenariusz zadania – na przykład przydzielić tę samą rolę dwóm osobom wewnątrz tej samej grupy. Nauczyciel powinien już na etapie planowania lekcji przygotować się na tego rodzaju sytuacje.

Nauczyciel generalnie nie powinien dołączać do żadnej z grup uczniowskich. Często takie rozwiązanie jest kuszące, szczególnie w sytuacji, kiedy brakuje nam jednego uczestnika interakcji. Nie jest to jednak rozwiązanie zalecane. Nauczyciel angażujący się wewnątrz jednej z grup nie ma możliwości monitorowania pozostałych uczniów. Ponadto, wewnątrz grupy uczniowskiej nauczyciel zawsze znajduje się w pozycji uprzywilejowanej – zarówno z racji większych kompetencji językowych, jak i z racji swojego statusu – dlatego też łatwiej jest mu zabrać głos i utrzymać się przy głosie. Interakcja uczniów danej grupy może więc być nieco zmodyfikowana przez obecność nauczyciela. Uczniowie będą bardziej skłonni podlegać opiniom wypowiedzianym przez nauczyciela, być może będą się także powstrzymywać od wyrażania własnych opinii. Obecność nauczyciela może w pewnym stopniu ograniczać możliwości swobodnego wypowiedziania się oraz autonomię uczniów. Dlatego też postaraj się więc nie włączać bezpośrednio w pracę grup.



8. Zaproponuj poszczególnym uczniom przyjęcie odpowiedzialności za pewien aspekt pracy grupy, poprzez podjęcie się pełnienia funkcji sekretarza (robiącego notatki), rzecznika (udzielającego informacji na temat pracy grupy na forum klasy), kontrolera czasu (kontrolującego postępy wykonania zadania w czasie), osoby monitorującej użycie języka (która pilnuje, aby grupa używała tylko języka obcego), itd. Obowiązki te mogą być przydzielone uczniom przez nauczyciela lub też mogą być negocjowane i rozdzielone samodzielnie przez daną grupę spośród jej członków.
9. Daj sygnał do rozpoczęcia pracy.

#### Podczas pracy w grupach:

1. Podczas gdy uczniowie pracują w grupach, nauczyciel powinien w sposób nieingerujący i w miarę możliwości pozostając poza centrum uwagi uczniów, monitorować ich pracę. Monitorowanie oznacza że jesteś obecny i w razie potrzeby dostępny dla uczniów – nie sprawdzasz klasówek, nie zajmujesz się swoimi sprawami, nie siedzisz za biurkiem. Zapytany lub poproszony o pomoc, odpowiadasz na pytania uczniów, wyjaśniasz wątpliwości i jednocześnie zbierasz informacje na temat pojawiających się problemów. W praktyce monitorowanie oznacza, że nauczyciel przemieszcza się po klasie, zatrzymując się na chwilę przy każdej z pracujących grup, przysłuchując i przyglądając się ich pracy.  
Czasami grupy potrzebują chwili czasu na rozpoczęcie pracy w pełnym tempie. Dlatego też nie spiesz się z rozpoczęciem monitorowania. Możesz przez kilka minut pozostać na swoim miejscu, pozwalając grupom nabrać „rozpędu”. Po kilku minutach rozpocznij monitorowanie w sposób bardziej aktywny, przemieszczając się pomiędzy uczniami. Najpierw zorientuj się, czy wszystkie grupy wykonują zadanie zgodnie z instrukcją. Później możesz zacząć przyglądać się bardziej szczegółowo pracy poszczególnych grup, odpowiadając na ewentualne wątpliwości uczniów.  
Pamiętaj, aby nie faworyzować wybranych grup uczniów poprzez poświęcenie im zbyt dużej ilości czasu i uwagi. Staraj się rozłożyć poświęcony uczniom czas i uwagę w miarę równomiernie pomiędzy poszczególne grupy. Nieproszony i bez wyraźnego powodu nie ingeruj w pracę grup.
2. Na kilka minut przed upływem czasu poinformuj uczniów o tym, że wkrótce należy zakończyć zadanie.
3. Jeżeli jedna z grup zakończy pracę wcześniej, przydziel jej dodatkowe zadanie. Planując lekcję warto się przygotować na tego typu sytuacje. W przypadku braku innych możliwości uczniowie mogą też po prostu poczekać do momentu zakończenia pracy przez inne grupy.
4. Nie przerywaj zadania niedokończonego w sposób nagły. Przerwanie niedokończonego zadania może działać na uczniów demotywująco. Jeżeli jednak któraś z grup zwleka z zakończeniem pracy, wyznacz im ostateczny czas, jednocześnie informując, że po jego upływie praca zostanie przerwana.

### Kończąc pracę w grupach:

1. Daj wyraźny sygnał wzywający do zakończenia pracy.
2. Zbierz od uczniów informacje na temat efektów ich pracy, a także pojawiających się problemów. Praca grupowa powinna zawsze być podsumowana na forum klasy. Dlatego też bardzo ważne jest rozplanowanie czasu lekcji tak, aby wszystkie grupy miały szansę na zrelacjonowanie swoich dokonań. Upewnij się też, czy wszyscy uczniowie śledzą przebieg podsumowania. Często bowiem w momencie podsumowania pojedyncze osoby w grupach, bądź też całe grupy, próbują jeszcze wykorzystać parę chwil na dokonanie ostatnich poprawek we własnej pracy. W konsekwencji nie słyszą relacji innych osób, ani komentarzy nauczyciela.

### ☉ *Zadanie obserwacyjne. Kierowanie pracą grupową<sup>3</sup>*

Cel: zbadanie i ocena technik tworzenia grup oraz kierowania pracą grup.

Przed lekcją:

Upewnij się, czy lekcja, którą będziesz obserwować zawiera dużą ilość zadań wykonywanych w grupach. Przygotuj arkusz obserwacji lekcji według informacji podanych w tabeli poniżej. Zapewnij sobie odpowiednio dużo miejsca w poszczególnych wierszach i kolumnach przerysowanej tabeli, tak abyś mógł swobodnie notować wszelkie spostrzeżenia. Przygotuj tyle tabel, ile czynności grupowych przewidzianych jest w ciągu lekcji.

Podczas lekcji:

Obserwuj, w jaki sposób nauczyciel kieruje pracą w grupach i odnotowuj swoje spostrzeżenia w poszczególnych kolumnach tabeli. Każdą czynność grupową podejmowaną podczas lekcji opisuj w osobnej tabeli. Podczas lekcji skrupulatnie odnotowuj informacje w kolumnach B (czynności nauczyciela) i C (czynności uczniów). Kolumnę D (komentarz) możesz wypełnić po zakończeniu obserwacji.

A Etapy pracy w grupach	B Czynności nauczyciela	C Czynności uczniów	D Komentarz
Etap wstępny (organizacja grup, instrukcje itd.)			
W trakcie czynności (monitorowanie, interakcja itd.)			
Zakończenie zadania (sposób zakończenia, podsumowanie itd.)			

<sup>3</sup> Zmodyfikowane zadanie obserwacyjne zaproponowane w książce Davida Nunana oraz Clarice Lamb, (1996:174-176).

Po lekcji:

Przedyskutuj notatki z nauczycielem, odpowiadając na następujące pytania:

Jakie czynności bezpośrednio poprzedzają rozpoczęcie pracy w grupach i jakie jest ich znaczenie? W jaki sposób nauczyciel organizuje uczniów w grupy? W jaki sposób udziela instrukcji dotyczących wykonywanego zadania? Czy przydziela uczniom dodatkowe funkcje (np. sekretarza, rzecznika itd.)? W jaki sposób przydzielane są funkcje? W jaki sposób nauczyciel monitoruje pracę grup? Jak często i w jakich sytuacjach nauczyciel decyduje się na rozmowę z grupą? Jak często nauczyciel interweniował i z jakiego powodu? Jaki wpływ ma interwencja nauczyciela na pracę grupy? Czy uczniowie posługiwali się językiem docelowym? Czy podczas pracy grup pojawiał się język polski? Jak na to reagował nauczyciel? W jaki sposób nauczyciel kończy pracę w grupach? W jaki sposób reorganizuje klasę po zakończeniu pracy w grupach? W jaki sposób przebiega etap podsumowania zadania?

Refleksja po obserwacji:

Zastanów się, które z elementów lekcji chciałbyś wykorzystać na własnych zajęciach, a które wolałbyś zmodyfikować.

## Wyjaśnienia i instrukcje

Umiejętność udzielania jasnych instrukcji i wyjaśnień jest niezwykle istotną cechą dobrego nauczyciela. Ta z pozoru prosta rzecz, wcale taka nie jest, kiedy mamy do czynienia z dużą grupą uczniów reprezentujących różne style poznawcze i różny poziom zaawansowania językowego. Udzielanie wyjaśnień jest swego rodzaju bazową kompetencją nauczyciela, którego działanie w klasie w dużej mierze polega właśnie na instruowaniu, tłumaczeniu zawłości studiuwanego materiału i wydawaniu poleceń. Na lekcji języka obcego udzielanie wyjaśnień jest o tyle trudniejsze, że nauczyciel wyjaśniając kwestie językowe posługuje się tym samym językiem, którego naucza, a więc którego uczniowie nie znają w stopniu natywnym. Dlatego też zagadnienia związane z udzielaniem wyjaśnień na lekcji języka obcego są bardzo istotnym elementem kształcenia nauczycieli.

Ze względów formalnych wyjaśnienia można podzielić na proceduralne i merytoryczne. Wyjaśnienia proceduralne nazywane są często instrukcjami i dotyczą przebiegu lekcji i sposobów wykonywania poszczególnych czynności. Wyjaśnienia merytoryczne natomiast dotyczą nauczanego języka oraz merytorycznych treści lekcji, na przykład przywoływanych podczas lekcji pojęć. Niezrozumiałe lub nie do końca zrozumiałe dla uczniów instrukcje są częstą przyczyną chaosu w klasie: uczniowie, od których oczekuje się, że rozpoczną wykonywanie zadania, dopytują się koleżanek lub kolegów, co właściwie mają zrobić (przeważnie używając w tym celu języka polskiego). Uczniowie często wzywają kolejno nauczyciela prosząc o dodatkowe wyjaśnienia, niektórzy korzystając z ogólnego zamieszania po prostu zaczynają rozmawiać,

co tym bardziej destrukcyjnie wpływa na przebieg lekcji. W rezultacie nikt nie może w takich warunkach spokojnie rozpocząć wykonywania zadania, a ogólnie panujący chaos źle wpływa na dynamikę lekcji i może przyczyniać się do problemów z dyscypliną.

Nie ma też zapewne nic bardziej frustrującego dla uczniów niż niejasne i niezrozumiałe wyjaśnienia merytoryczne. Źle skonstruowane i zaprezentowane wyjaśnienie merytoryczne wydłużają proces uczenia się i mogą zniechęcać uczniów. Dlatego też podczas praktyki pedagogicznej warto zwrócić szczególną uwagę na kształcenie umiejętności udzielania jasnych instrukcji i wyjaśnień.

### Wyjaśnienia merytoryczne

Wyjaśnienia merytoryczne mogą być zaplanowane lub spontaniczne. Te ostatnie pojawiają się w odpowiedzi na nieoczekiwane pytania (zdarzenia) i stanowią większe wyzwanie dla nauczyciela. Dobrą strategią dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie jest przygotowanie instrukcji i wyjaśnień już na etapie planowania lekcji oraz zapisanie ich, jeżeli nie w całości, to przynajmniej w podpunktach przypominających o kolejności wyjaśnianych kwestii. Oczywiście nauczyciel nie jest w stanie przewidzieć wszystkich pojawiających się podczas lekcji wątków i pytań. Nie zawsze więc będzie gotowy na udzielenie wyczerpującej odpowiedzi. W przypadku, gdy masz wątpliwości lub też nie znasz odpowiedzi na zadane przez ucznia pytanie, możesz dać sobie nieco czasu i obiecać, że przygotujesz wyjaśnienie i przedstawisz je na kolejnych zajęciach. Jeżeli zagadnienie to nie jest wyjątkowo skomplikowane, możesz także wskazać uczniom potencjalne źródła informacji i poprosić o samodzielne przygotowanie wyjaśnienia.

### Jak udzielać wyjaśnień i instrukcji

Wyjaśnienie nie spełnia swojej funkcji, jeżeli część uczniów cię nie słyszy. Dlatego też rozpocznij udzielanie instrukcji i wyjaśnień od skupienia na sobie uwagi całej klasy:

- nawiąź kontakt wzrokowy z uczniami,
- gestem pokaż (na przykład poprzez wzniesienie dłoni), że chcesz zabrać głos,
- spokojnie zaczekaj, aż w klasie zapanuje cisza, a uczniowie będą patrzyli na ciebie,
- jeżeli nadal nie ma w klasie ciszy, jeszcze raz powtórz całą technikę.

Podczas udzielania wyjaśnień staraj się nie krzyczeć, jednak mów na tyle głośno, aby wszyscy uczniowie mogli cię usłyszeć. Pamiętaj o odpowiedniej strukturze wyjaśnień. Najlepiej, aby zawierała ona zapowiedź wyjaśnienia, jego rozwinięcie oraz podsumowanie. Forma zawierająca wstęp, rozwinięcie i zakończenie jest bardziej klarowna i przystępna dla słuchającego.

Część wstępna, informująca o zawartości dalszej wypowiedzi, jest szczególnie istotna przy wyjaśnieniach dłuższych i bardziej zawiłych, implikujących wiele bardziej szczegółowych zagadnień.

Niezwykle skuteczną strategią, zwiększającą motywację uczniów i poziom ich uwagi, jest „zastosowanie przynęty” (*the tease*). Strategia ta polega na zapowiedzi tego, co się stanie lub co będzie możliwe do osiągnięcia po wysłuchaniu wyjaśnień. Budujemy w ten sposób pewnego rodzaju ciekawość i napięcie stymulujące uwagę i motywację uczniów.

Funkcją zapowiedzi jest:

- zainteresowanie słuchaczy, stymulowanie motywacji i skupienie uwagi, pobudzenie ciekawości,
- zorganizowanie struktury wypowiedzi oraz poinformowanie słuchacza, o czym będzie mowa,
- ujawnienie wiedzy, jaką uczniowie już posiadają,
- odświeżenie i przywołanie wiedzy wcześniejszej związanej z danym tematem, aby na tej podstawie w sposób bardziej efektywny budować nowe struktury wiedzy.

Pamiętaj o tym, że udzielanie wyjaśnień to proces, który nie jest jednokierunkowy. Nie polega on tylko na przekazywaniu informacji w kierunku od nauczyciela do uczniów. Jest to proces dwukierunkowy, który obfituje w interakcję pomiędzy nauczycielem i uczniami.

Ważnym elementem wyjaśnienia jest informacja zwrotna pochodząca od uczniów (*feedback*). Informacja zwrotna może być pozyskiwana poprzez zadawane przez nauczyciela pytania i może dotyczyć wiedzy wcześniejszej lub wiedzy przyswojonej podczas wyjaśnień.

Przywołanie wiedzy wcześniejszej jest bardzo ważne z perspektywy poznawczej. Uświadamia ono uczniom, jak wiele na dany temat już wiedzą, czyniąc w ten sposób wyjaśniany materiał mniej obcym i mniej przerażającym, a jednocześnie ułatwiając przetwarzanie i przyswajanie nowych informacji. Informacja zwrotna pochodząca od uczniów jest także istotna dla nauczyciela. Pozwala nauczycielowi zorientować się, jaką wiedzą już dysponują uczniowie oraz dopasować strukturę i treść wyjaśnień do możliwości uczniów.

Bardzo ważną kwestią jest sposób udzielania instrukcji i wyjaśnień. Można rzecz relatywnie prostą przedstawić w sposób zawiły i niezrozumiały, ale i odwrotnie – rzecz skomplikowaną przedstawić w sposób najprostszy z możliwych. Aby twoje wyjaśnienia były bardziej klarowne i przystępne dla ucznia, stosuj poniżej wymienione zasady.

- Używaj krótkich zdań (dłuższe zdania są trudniejsze do zrozumienia).
- Nie mów za dużo. Wyjaśnienie powinno być zwięzłe i krótkie. Nie opisuj rzeczy, które są widoczne i oczywiste („teraz piszę zdanie...”). Zaplanuj instrukcję w sposób logiczny, jasny.

- Nie przerywaj wyjaśnienia wtrąceniami. Nie komentuj w tym czasie innych spraw, nie uciszaj klasy. (Powinieneś wcześniej zadbać o to, aby w klasie był spokój i aby uwaga uczniów była skupiona na tobie).
- Nawiązuj kontakt wzrokowy z uczniami. Obserwuj ich i staraj się zorientować, czy nadążają za twoim wyjaśnieniem.
- Staraj się odpowiednio modulować głos, nadając emfazę ważnym fragmentom wyjaśnienia.
- Jeżeli zauważysz na twarzy uczniów wyraz niezrozumienia, przeparafrazuj wypowiedź lub powtórz ją.
- Pisząc po tablicy nie odwracaj się tyłem do uczniów. Staraj się raczej pisać stojąc nieco ukosem i nawiązując co jakiś czas kontakt wzrokowy z grupą.
- W czasie trwania wyjaśnień nie rozdawaj uczniom żadnych materiałów.
- Używaj języka na poziomie nieco niższym niż ten, którego nauczasz. Staraj się nadać wyjaśnieniom klarowną strukturę: wstęp, rozwinięcie, zakończenie (podsumowanie) wyjaśnianych kwestii.
- Zilustruj podawane wyjaśnienia przykładami i demonstracją. Demonstracja i podanie przykładu są często bardziej skuteczne niż opis teoretyczny. Możesz zaprezentować modelowe wykonanie zadania korzystając z pomocy najlepszych uczniów. Używaj różnorodnych materiałów, multimediiów, obrazów i dźwięków w celu wzbogacenia wyjaśnień. Możesz także zaprezentować przykłady i anty-przykłady, analogie i anty-analogie (czyli pojęcia, które wydają się analogiczne, choć takie nie są).
- Nigdy nie zakładaj, że uczniowie rozumieją twoje wyjaśnienie i że wiedzą co mają robić. Sprawdź to, zadając odpowiednie pytania lub prosząc o powtórzenie treści wyjaśnienia.
- Powtórz kilkakrotnie tę samą informację, stosując parafrazę lub za pomocą innej formy prezentacji: wizualnej, wykorzystującej ruch, dźwięk, itd. W ten sposób indywidualizujesz proces nauczania, dostosowując wyjaśnienie do różnych stylów poznawczych. Powtórzenie jest ponadto niezbędne ze względu na rozpraszającą się chwilami uwagę uczniów.
- Często to, co wydaje ci się bardzo proste, wcale nie jest takie w praktyce, dlatego też w miarę możliwości zaplanuj wcześniej wyjaśnienie: napisz skrypt instrukcji lub przygotuj schemat swojej wypowiedzi. Przygotowanie pozwoli ci sprawniej i bardziej logicznie prezentować zagadnienia.

W odróżnieniu od wyjaśnień mało efektywnych, dobre wyjaśnienia (według Tsui, 1995:31) zawierają:

- więcej zdań ze sobą powiązanych, które prowadzą ku rozwiązaniu problemu,

- więcej zdań strukturyzujących wypowiedź i wskazujących na poszczególne etapy wyjaśnienia,
- więcej zdań, których celem jest podkreślenie danego aspektu wyjaśnienia,
- więcej przykładów oraz pomocy audiowizualnych,
- więcej pytań retorycznych oraz strategii przykuwania uwagi słuchaczy.

Integralnym aspektem umiejętności udzielania wyjaśnień jest umiejętność przyjęcia perspektywy ucznia, ujrzenia problemów, które wymagają wyjaśnienia w takiej perspektywie, w jakiej widzi je uczeń. Tylko wtedy możliwe jest odpowiednie dobranie rejestru językowego lub zdecydowanie o odpowiednim uproszczeniu prezentowanych idei. Niebezpieczeństwem wynikającym z niedopasowania formy i treści wyjaśnienia do indywidualnych możliwości słuchacza jest *over-explanation* (wyjaśnienie zbyt obfite w szczegóły, wcześniej już znane słuchaczowi) lub *under-explanation* (wyjaśnienie zawierające zbyt dużo skrótów myślowych i przez to niezrozumiałe dla słuchacza).

### **Podejścia dedukcyjne i indukcyjne w nauczaniu**

Nauczanie dedukcyjne ma charakter tradycyjny. W nauczaniu dedukcja odnosi się do rozumowania ukierunkowanego: od reguły do jej praktycznego zastosowania. Na lekcji języka obcego podejście dedukcyjne będzie więc przejawiało się poprzez nauczanie nowych pojęć i zagadnień w następujący sposób: najpierw abstrakcyjne wyjaśnienie teoretyczne, następnie zaprezentowanie wybranych przykładów, później dopiero zastosowanie nowej wiedzy w ćwiczeniach praktycznych.

Indukcyjne uczenie się to samodzielne odnajdywanie zasad, zależności i znaczeń. Polega ono na samodzielnym odkrywaniu, dlatego też często nazywane jest nauką przez doświadczenie. Indukcja polega na wnioskowaniu o prawach ogólnych na podstawie zaobserwowanych faktów. Implikuje więc analizę danych oraz sformułowanie hipotezy dotyczącej obserwowanych zależności. Na lekcji języka obcego nauczanie indukcyjne polega na formułowaniu hipotez z zakresu składni, gramatyki, słownictwa oraz norm językowych na podstawie przykładów prezentujących realne użycie języka. Mając na uwadze te dwa podejścia w uczeniu się, pamiętajmy o tym, że wyjaśnienie teoretyczne nie zawsze musi być wstępem do ćwiczeń praktycznych. Czasami ćwiczenie praktyczne, pokazujące sposób użycia języka, może być wstępem do wyjaśnienia.

### Gdy nie znamy odpowiedzi na pytania uczniów

Co zrobić gdy nie znamy odpowiedzi na pytanie ucznia lub nie jesteśmy pewni odpowiedzi? Sytuacja tego typu może być postrzegana jako kłopotliwa dla nauczyciela. Niektórzy wręcz mogą postrzegać ją jako swego rodzaju afront, ujawniający brak kompetencji merytorycznych, a tym samym zmniejszający

poważanie, jakim cieszy się nauczyciel danego przedmiotu wśród uczniów. W konsekwencji, tego rodzaju obawy mogą prowadzić do prób ukrycia braku wiedzy poprzez zastosowanie strategii negatywnych, czyli takich, które, pomimo iż wydają się chwilowo rozwiązywać pojawiający się problem, w dalszej perspektywie nie sprzyjają uczeniu się. Wśród strategii negatywnych, a więc tutaj niezalecanych, można wymienić reprimendę (strofowanie ucznia za zadawanie pytań niezwiązanych z tematem lekcji) oraz udzielanie odpowiedzi, której nie jest się pewnym. Obie te strategie niosą ze sobą więcej niebezpieczeństw niż pożytku. Nauczyciel strofujący uczniów za zadawanie niewygodnych pytań tłumi naturalną ciekawość poznawczą uczniów, ich motywację i chęć podejmowania interakcji. Nauczyciel podający niepewną informację zaprzecza idei nauczania i może stracić zaufanie uczniów. Dlatego też warto zastanowić się nad tym, jak w sposób bardziej pozytywny reagować na nieprzewidziane pytania uczniów.

Przede wszystkim należy zdać sobie sprawę z tego, że reakcja nauczyciela na fakt, że nie potrafi on odpowiedzieć na wyrwane z kontekstu, niejednokrotnie bardzo szczegółowe i wykraczające poza zakres wiedzy ogólnej z danego przedmiotu pytanie, nie powinno wiązać się z tak negatywnymi odczuciami. Zdarza się, że uczniowie pytają o znaczenie słów całkowicie wyrwanych z kontekstu, niezwiązanych z tematem lekcji, a co więcej, zaczerpniętych z tekstów piosenek, które często mają znamiona tekstów poetyckich, a więc reprezentują nieco specyficzne, niestandardowe użycie języka. Ważne jest więc, aby uczniowie rozumieli potrzebę prezentowania słów, o które pytają, w ich oryginalnym kontekście. Ważne jest też, aby potrafili samodzielnie poszukiwać informacji i aby nie traktowali nauczyciela jako jedyne źródło wiedzy słownikowej. Jeden z moich kolegów uczących języka angielskiego w klasach licealnych zwykł na docieklive pytania dotyczące znaczenia wyszukanych słów odpowiadać „Do I look like a dictionary?” (Czy ja wyglądam jak słownik?). Jest to odpowiedź nieco sarkastyczna. Należy jednak pamiętać, że praca z młodzieżą ma swój specyficzny charakter. Młodzież ceni umiejętność humorystycznego wybrnięcia z trudnej sytuacji. W tym przypadku negatywne wrażenie związane z nieznaną danego słowa jest niewątpliwie tłumione przez humorystyczną ripostę nauczyciela. Oczywiście, dobrym rozwiązaniem, nawet przy zastosowaniu takiej nieco negatywnej, sarkastycznej strategii, jest uzupełnienie jej strategią pozytywną, dając w ten sposób do zrozumienia uczniom, że sarkazm miał służyć tylko i wyłącznie rozładowaniu napiętej sytuacji.

Wśród strategii pozytywnych można wymienić prośbę, aby uczniowie sami sprawdzili znaczenie słów, o które pytają (w tym przypadku mimo wszystko nauczyciel powinien zasugerować, gdzie poszukiwać informacji) lub obietnicę, że kwestia ta zostanie wyjaśniona na kolejnej lekcji. Oczywiście,



należy pamiętać o dotrzymaniu tej obietnicy. Nauczyciel, który obiecuje coś, o czym później zapomina, tym bardziej traci wiarygodność i autorytet.

Może się też zdarzyć, że uczniowie, postrzegając niepewność praktykanta, będą celowo pytać o najróżniejsze rzeczy. Pytanie te mogą wręcz nabrać formy „egzaminowania” praktykanta ze znajomości języka. Czasami celem tych pytań może być po prostu chęć odwrócenia uwagi nowego nauczyciela od planowego przebiegu lekcji – wciągnięcie nauczyciela w rozmowę, na inny temat, czyli typowe „zagadanie” nauczyciela. Może się zdarzyć, że pytania te będą miały charakter przekorny i będą zadawane tak po prostu – żeby praktykantowi nieco utrudnić zadanie, jakie ma do wykonania. Warto więc zachować nieco krytyczne podejście w stosunku do tego, co się dzieje na lekcji. W przypadku pytań merytorycznych, nawiązujących do tematu lekcji lub też takich, które w sposób naturalny wynikają z ciekawości poznawczej ucznia, należy wykorzystywać strategie pozytywne, zachęcające do dalszego poszukiwania. Jednak w przypadku, kiedy pytania nie wynikają z ciekawości poznawczej uczniów, a są jedynie próbą konfrontacji z nauczycielem czy odciążenia jego uwagi od lekcji, należy odpowiedzieć krótko i stanowczo, przywołując uwagę uczniów do treści lekcji.

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Udzielanie instrukcji i wyjaśnień**

Cel: rozwinięcie świadomości nauczyciela-praktykanta w zakresie udzielanych na lekcji wyjaśnień i instrukcji

Podczas lekcji

Słuchaj uważnie i odnotowuj treść instrukcji i wyjaśnień (w języku, w jakim są one udzielane). Odnotowuj zachowania niewerbalne nauczyciela i uczniów zaobserwowane podczas wyjaśnień i instrukcji. Zwróć szczególną uwagę na:

- strukturę wyjaśnień (wprowadzenie lub zapowiedź wyjaśnienia, rozwinięcie wyjaśnienia i jego podsumowanie),
- wykorzystanie przykładów, demonstrację,
- użycie głosu: tempo mówienia, intonację, głośność, pauzy,
- niewerbalne zachowania nauczyciela,
- sposób zaprezentowania materiałów, zastosowane uproszczenia, dostosowanie wyjaśnienia do możliwości uczniów,
- różnicowanie sposobu wypowiedzania poszczególnych kwestii, użycie gestów,
- wykorzystanie powtórzeń i parafrazy (jak często są używane, w jakich momentach i w jaki sposób),
- użycie materiałów i środków medialnych (kiedy są używane, w jakim celu i w jaki sposób),
- przejścia pomiędzy poszczególnymi etapami wyjaśnienia,

- interakcję z uczniami (na czym polega, jak wygląda, w jakim momencie występuje),
- pytania zadawane uczniom (rodzaj i liczbę zadawanych pytań),
- sposób sprawdzenia, czy uczniowie rozumieją wyjaśnienie,
- zachowania uczniów wskazujące na fakt, iż zrozumieli bądź też, że nie zrozumieli wyjaśnienia.

Po lekcji

Podziel się obserwacjami z nauczycielem. W rozmowie spróbuj odnieść się do wyżej wymienionych aspektów wyjaśnień.

Refleksja

Które aspekty wyjaśnień przykuły twoją uwagę i dlaczego? Co zmieniłbyś w sposobie udzielania wyjaśnień i instrukcji i dlaczego? Co ci się szczególnie podobało w sposobie udzielania instrukcji i wyjaśnień? Czy przeprowadzona obserwacja w jakiś sposób zmieniła twoje spojrzenie na kwestię wyjaśnień i instrukcji szkolnych?

### ☉ Zadanie obserwacyjne. Zdarzenia krytyczne<sup>4</sup>

Cel: zidentyfikowanie i opisanie zdarzeń krytycznych zaistniałych podczas lub na skutek udzielania instrukcji i wyjaśnień.

Podczas lekcji:

Podczas obserwowanej lekcji w sposób szczególny koncentruj się na momentach, podczas których udzielane są instrukcje i wyjaśnienia. Odnotowuj te zdarzenia, które wpływają na lepsze lub gorsze zrozumienie kwestii wyjaśnianych przez nauczyciela. Przykładem odnotowanych przez siebie spostrzeżeń mogą być: podanie przykładu, użycie analogii, podanie błędnej informacji, trafnie zadana sekwencja pytań itd. (Wragg i Brown, 2001:33).

Wprowadź adnotacje do arkusza obserwacji:

Zdarzenie krytyczne	
Co było przyczyną zdarzenia?	
Opis zdarzenia (co się stało?)	
Jaki był wynik zdarzenia?	

Po lekcji:

Przeprowadź z nauczycielem wywiad na temat zdarzenia. Rozpoczynając wywiad, postaraj się używać neutralnych sformułowań, na przykład: „czy może Pan/i opowiedzieć o tym, co stało się, kiedy uczeń X zapytał Pana o stosowane skróty?”. Unikaj pytań wartościujących, opiniujących i takich, które sugerują odpowiedź, na przykład: „Dlaczego skomplikował Pan swoje wyjaśnienia stosując skróty?”

<sup>4</sup> Na podstawie zadania zaproponowanego przez Wragga i Browna (2001:34).

## Wykorzystanie czasu i dynamika lekcji

Wykorzystanie czasu i dynamika lekcji to bardzo istotne elementy nauczania i pracy z grupą. Zagadnienia te obejmują takie elementy lekcji jak tempo zajęć, akceptowane przez nauczyciela pauzy pomiędzy czynnościami, pauzy pomiędzy pytaniami zadawanymi uczniom a udzielanymi odpowiedziami, czasoprzestrzenną organizację klasy, czyli czas poświęcony w ciągu lekcji na zmiany organizacyjne i umiejscowienie uczniów, rozplanowanie czynności w czasie, zmiany dotyczące czasu trwania wcześniej zaplanowanych czynności itd.

Dynamika kształtowana jest przez wzajemną relację dwóch czynników: decyzji związanych z planowaniem przebiegu lekcji oraz decyzji podejmowanych na bieżąco, w czasie trwania lekcji, w odpowiedzi na pojawiające się zdarzenia. Decyzje podejmowane na bieżąco niejednokrotnie będą modyfikowały wcześniej zaplanowane działania i ich rozłożenie w czasie. Nauczyciel, monitorując pracę uczniów, niejednokrotnie musi podejmować decyzję o skróceniu czasu trwania czynności (na przykład ze względu na fakt, że uczniowie wykonali daną czynność szybciej, niż to było przewidziane) lub jej wydłużeniu (w przypadku, gdy okazuje się, że uczniowie nie zakończyli zadania w przewidzianym czasie lub też, gdy występują problemy wymagające dodatkowych wyjaśnień). Można także zdecydować się na skrócenie czynności, która okazuje się mało angażująca oraz przedłużenie jej w przypadku, gdy zauważamy wysokie zaangażowanie uczniów. Należy zauważyć, że doświadczeni nauczyciele z jednej strony trafniej przewidują rzeczywisty czas trwania czynności wykonywanych w danych grupach uczniów, z drugiej strony dobrze wychwytyują na bieżąco napływające od uczniów sygnały o ich stanie afektywnym, satysfakcji, poziomie zaangażowania czy zmęczenia. Bardzo często doświadczenie pedagogiczne pozwala w sytuacjach krytycznych wykorzystać repertuar strategii podtrzymujących uwagę uczniów. Z kolei nauczyciele z niewielkim doświadczeniem pedagogicznym często mają problemy z odpowiednim zaplanowaniem czynności w czasie. W ich przypadku planowanie czynności często nie będzie pokrywało się z rzeczywistą realizacją tych czynności. Dlatego też, szczególnie na początkowym etapie zdobywania doświadczenia pedagogicznego, bardzo ważna wydaje się umiejętność dostrzegania tych sytuacji w klasie, które wymuszają modyfikację wcześniejszych planów. Ważne jest także, abyś miał odwagę podjąć w czasie trwania zajęć decyzję o modyfikacji scenariusza lekcji. Pamiętaj o tym, że plany i scenariusze zajęć są potrzebne, gdyż wyznaczają kierunek działania, jednak nie zawsze będą mogły być bezwzględnie przestrzegane. Dynamika i tempo prowadzonej przez siebie lekcji będzie więc w dużej mierze zależało od tego, czy potrafisz na bieżąco monitorować zachowanie klasy i odpowiednio do tych zachowań modyfikować pierwotny scenariusz lekcji.

### Aby utrzymać odpowiednią dynamikę lekcji:

- Staraj się różnicować techniki i typy wykonywanych zadań (po czynności opierającej się głównie na słuchaniu może nastąpić czynność opierająca się na interakcji, po pracy samodzielnej praca grupowa itd.).
- Zadbaj o to, aby każde zadanie miało wyraźny cel. Wyznaczaj ramy czasowe zadania. Czynności, które nie mają wyraźnie określonego celu i ram czasowych tracą na dynamice.
- Monitoruj poziom uwagi i zaangażowania uczniów, odpowiednio modyfikując ramy czasowe poszczególnych czynności. Jeżeli czynność będzie zbyt długa, uczniowie będą przejawiać znużenie. Jeżeli będzie zbyt krótka, uczniowie mogą mieć wrażenie, że nie interesujesz się ich pracą, gdyż przerywasz ją w najciekawszym momencie.
- Unikaj niepotrzebnych długich wyjaśnień i instrukcji. Demonstracja, przykład i analogia często będą bardziej skuteczne niż długi opis teoretyczny.
- Pracując z dziećmi i młodzieżą stosuj następującą kolejność: najpierw czynności ciche, wykonywane indywidualnie, a dopiero później czynności głośne i wykorzystujące pracę w grupach i parach.
- Zawsze upewnij się, że dysponujesz pod koniec lekcji odpowiednią ilością czasu na zadanie i wyjaśnienie sposobu wykonania zadania domowego. Nie powinieneś mówić o zadaniu domowym w pośpiechu i po dzwonku na przerwę.
- Monitoruj czas poświęcany na sprawdzenie zadania domowego. W miarę możliwości stosuj techniki angażujące całą klasę w sprawdzenie zadania domowego. Miej na uwadze, że sprawdzanie zadania domowego w sposób nieselektywny jest często bardzo czasochłonne.
- Nie używaj pisania na tablicy jako metody „zabicia czasu”. W miarę możliwości ogranicz do minimum pisanie na tablicy podczas lekcji.

### **Czas pracy nad zadaniem (*time on task*)**

*Czas pracy nad zadaniem* jest jedną ze zmiennych decydujących o dynamice lekcji. Jest to wielkość, która odnosi się do rzeczywistego czasu trwania aktywności poznawczej ucznia. W większości przypadków różni się ona od czasu przeznaczanego przez nauczyciela na wykonanie danego zadania. Opisywana różnica dotyczy sposobu traktowania chwil przerwy w pracy nad zadaniem, czyli momentów, w których uczeń wykonuje inne czynności (szuka czegoś w plecaku, patrzy przez okno, czeka na coś, rozmawia itd.). *Czas pracy nad zadaniem* jako zmienna tu opisywana nie uwzględnia tych momentów rozproszenia uwagi i dotyczy tylko i wyłącznie długości trwania czynności poznawczych angażujących ucznia w wykonanie zadania. *Czas pracy nad zadaniem* będzie więc przeważnie krótszy niż całkowity czas przeznaczony przez nauczyciela na wykonanie danego zadania.

Niewątpliwie wielkość tu opisywana jest zależna od motywacji ucznia, w szczególności motywacji zadaniowej (*task motivation*). Większa motywacja implikuje wysiłek, a w związku z tym także relatywnie dłuższy czas poświęcony danej czynności. Należy jednak pamiętać o tym, że długość czasu spędzonego na danej czynności nie zawsze jest wprost proporcjonalna do postępów ucznia w nauce. Zależność ta może być modyfikowana przez wpływ innych ważnych czynników, takich jak indywidualne predyspozycje ucznia oraz charakter czynności. Uczeń może na przykład spędzać dużo czasu nad zadaniem, ale wykonywać je błędnie. Dlatego też nie można mówić o czasie jako aspekcie w sposób niezależny od innych czynników świadczącym o efektywności nauczania i postępach w nauce. *Czas pracy nad zadaniem* można jednak odczytywać jako wskaźnik świadczący o efektywności planowania lekcji i zarządzania uwagą uczniów. Wskaźnik ten świadczy o dostosowaniu tempa lekcji i rodzaju wykonywanych zadań do indywidualnych możliwości uczniów.

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Czas pracy nad zadaniem**<sup>5</sup>

Cel: Oszacowanie czasu pracy nad zadaniami oraz zwiększenie świadomości nauczyciela w zakresie stopnia wykorzystania przez uczniów czasu przeznaczanego na wykonywanie poszczególnych czynności.

Przed lekcją:

Przygotuj arkusz obserwacji zgodnie z tabelą zaprezentowaną poniżej.

Arkusz obserwacji uczniów				
nauczyciel: ..... data: .... klasa: .....				
uczeń	czas pracy nad zadaniem			informacje dodatkowe
	mały	średni	duży	
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Podczas lekcji:

Obserwuj każdego ucznia w klasie przez ustalony wcześniej interwał czasowy, na przykład 30 sekund, zaznaczając w arkuszu obserwacji, jaką ilość tego czasu uczeń spędza na wykonywaniu zadania. Po każdej 30 sekundowej obserwacji, zakwalifikuj działanie ucznia jako: słabo wykorzystujące czas na

<sup>5</sup> Zmodyfikowana wersja zadania zaproponowanego przez Edwarda Wragga (2001:54-59).

wykonanie zadania, średnio lub dobrze wykorzystujące czas na wykonanie zadania. W rubryce „dodatkowe” możesz na bieżąco odnotowywać inne ważne spostrzeżenia związane z prowadzoną obserwacją (np. rodzaj wykonywanego zadania, rodzaj innych czynności podejmowanych przez uczniów). Zdecyduj o kolejności obserwacji uczniów. Możesz obserwować uczniów po kolei kierując się miejscem, w którym siedzą, możesz też obserwować ich w sposób bardziej losowy, pamiętając jednak, którzy uczniowie już byli obserwowani, tak aby każdy uczeń był obserwowany tylko raz. Obserwacja powinna być prowadzona w sposób dyskretny. Uczniowie nie powinni mieć możliwości śledzenia notatek, dlatego też obserwator nie powinien siadać w jednej ławce z uczniem.

### Ograniczenia techniki

Nie można na podstawie obserwacji stwierdzić, czy ktoś, kto patrzy w okno, właśnie rozwiązuje problem związany z zadaniem albo planuje wykonanie zadania, czy też po prostu myśli o czymś zupełnie niezwiązanym z lekcją. Chwila wytchnienia ponadto jest istotnym elementem samej pracy, może być ona etapem przygotowania do kolejnego etapu wyteźonej i twórczej pracy, nie można więc jej w sposób jednoznaczny postrzegać negatywnie. Dlatego też wszelkie dane na temat sposobu wykorzystania czasu przez uczniów prowadzone techniką obserwacji powinny być traktowane jedynie jako pewnego rodzaju oszacowanie, obarczone jednak dość licznymi błędami. Czynnikiemami zwiększającymi wiarygodność tego typu pomiaru mogą być dodatkowe zapiski dotyczące konkretnych zaobserwowanych zachowań uczniów, na przykład wykonywania czynności, które w sposób jednoznaczny dają się zakwalifikować jako niezwiązane z lekcją i niemożliwe do pogodzenia z pracą nad zadaniem.

Po lekcji:

Przeprowadź analizę uzyskanych danych według opisanej poniżej formuły (proponowanej przez Edwarda Wragga 2001:56). Otrzymasz wskaźnik liczbowy o zakresie od 0 do 100.

Wykorzystanie czasu:

Małe: załóżmy, że zakwalifikowało się tu dwóch uczniów –

liczbę tę mnożymy przez 0

$$2 \times 0 = 0$$

Średnie: załóżmy, że zakwalifikowało się tu dziesięciu uczniów 10 uczniów –

liczbę tę mnożymy przez 1

$$10 \times 1 = 10$$

Duże: załóżmy, że zakwalifikowało się tu szesnastu uczniów –

liczbę tę mnożymy przez 2

$$16 \times 2 = 32$$

Otrzymane liczby sumujemy:

A więc:  $0 + 10 + 32 = 42$

Otrzymany wynik traktujemy jako wielkość A, którą podstawiamy do następującego wzoru:

$A \times 100 / (\text{liczba wszystkich uczniów w klasie} \times 2)$

W omawianym tu przypadku wartość ta wyniesie:

$42 \times 100 / (28 \times 2) = 42 \times 100 / 56 = 4200 / 56 = 75$

Zauważmy, że klasa otrzymałaby wynik 100, gdyby każdy uczeń wykorzystywał czas w stopniu dużym (był maksymalnie zaangażowany w wykonanie zadania). Gdyby wszyscy uczniowie byli zaangażowani w stopniu małym klasa otrzymałaby wynik 0.

Po lekcji:

Zastanów się nad interpretacją uzyskanych danych. Przedyskutuj uzyskany wynik z nauczycielem, poruszając w rozmowie następujące kwestie: Jaki jest ogólny stopień zaangażowania klasy? Jakie czynniki mogły wpływać na zaobserwowany stopień zaangażowania klasy? Na jakie zachowania uczniów warto zwrócić uwagę?

Uwagi do ćwiczenia:

- a) Zaangażowanie uczniów w wykonywane zadanie może być zależne od etapu pracy: na początku pracy uczniowie mogą być bardziej skoncentrowani niż w fazach końcowych. Przy zadaniach trwających dłużej dobrze jest więc prowadzić obserwację przez cały czas trwania zadania, przechodząc przez kolejne cykle obserwacji uczniów, aż do zakończenia wykonywania danego zadania przez klasę. Jeżeli mamy kilka pomiarów, można ich wyniki uśrednić przed przystąpieniem do dalszych obliczeń.
- b) Techniki ilościowe dobrze nadają się do porównywania ze sobą różnych sytuacji. Mierząc więc badane wielkości w różnego typu sytuacjach, możesz je ze sobą porównać, poszukując zależności pomiędzy otrzymanymi wynikami.

W przypadku badań dotyczących czasu pracy nad zadaniem możesz porównać:

- wskaźniki uzyskiwane podczas lekcji u różnych nauczycieli,
- wskaźniki uzyskiwane w poszczególnych rodzajach wykonywanych zadań,
- wskaźniki uzyskiwane przy poszczególnych formach organizacji pracy klasy (praca całą klasą, praca w grupach, indywidualna).

Refleksja:

Jak zauważa Wragg (2001:58) możliwe jest uzyskanie wysokich wskaźników rzeczywistego czasu wykonywania zadania poprzez „sterroryzowanie” uczniów i przydzielenie im czynności całkowicie bezsensownej, polegającej na przykład na przepisywaniu numerów telefonów z książki telefonicznej. Oczywiście taka czynność będzie pozbawiona jakiegokolwiek wartości edukacyjnej,

pomimo wysokiego wskaźnika czasu pracy nad zadaniem. Dlatego też na etapie interpretacji danych liczbowych należy zachować szczególną ostrożność, w miarę możliwości uzupełniając interpretacją ilościową danymi jakościowymi, odnotowanymi w kolumnie „informacje dodatkowe”.

### ☉ Zadanie obserwacyjne. Rozpoczęcie i zakończenie lekcji<sup>6</sup>

Cele: lepsze zrozumienie konwencjonalnych rutyn rozpoczynających i kończących lekcję oraz celów, jakim działania te służą.

Przed lekcją:

Spróbuj zdefiniować co rozumiesz pod pojęciem rozpoczęcia i zakończenia lekcji.

Przerysuj do notatnika tabelę obserwacji, zapewniając sobie odpowiednio dużo miejsca w poszczególnych rubrykach.

Obserwuj kilka lekcji. Podczas obserwacji:

W arkuszu obserwacji odnotowuj słowa i działania nauczyciela zaobserwowane w momencie rozpoczęcia lekcji oraz jej zakończenia (kolumny B i C arkusza obserwacji). Wypowiedzi zapisuj w takim języku, w jakim były one zastosowane. Zwróć uwagę na zachowania niewerbalne (np. kontakt wzrokowy, gesty). W kolumnie D odnotuj też typ interakcji, według klasyfikacji: N-K: nauczyciel mówi do klasy, N-G: nauczyciel mówi do grupy uczniów, N-U: nauczyciel mówi do indywidualnego ucznia. W kolumnie E natomiast opisz działanie nauczyciela pod względem funkcjonalnym (czemu ma ono służyć).

Arkusz obserwacji uczniów					
nauczyciel: ..... data: .... klasa: .....					
	A	B	C	D	E
nr lekcji	faza lekcji	Co mówi nauczyciel?	Co robi nauczyciel? (sygnały niewerbalne)	Wzór interakcji	Cel interakcji
1	rozpoczęcie				
	zakończenie				
2	rozpoczęcie				
	zakończenie				
3	rozpoczęcie				
	zakończenie				

<sup>6</sup> Zmodyfikowane zadanie obserwacyjne, w pierwotnej wersji zaproponowane przez Ruth Wajryb (2001:78-81).



Po lekcji:

Skonsultuj uzyskane dane z nauczycielem, zwracając szczególną uwagę na cel każdej czynności i wypowiedzi. Podczas rozmowy zwróć szczególną uwagę na omówienie sygnałów niewerbalnych wykorzystywanych przez nauczyciela oraz ich funkcji. Podczas rozmowy, spróbuj także odpowiedzieć na poniższe pytania: Jakie są elementy strukturalne rozpoczęcia i zakończenia lekcji? Jakie części można w obrębie tych jednostek wyróżnić? Jaki wpływ może mieć każda ze strategii rozpoczynania lekcji na jej przebieg? Które ze strategii stosowanych przy rozpoczęciu lekcji mają wpływ na nastrój uczestników lekcji oraz na atmosferę lekcji? Jaki może być wpływ języka wykorzystywanego w momencie rozpoczęcia i zakończenia lekcji (natywnego lub obcego) na uczestników lekcji? Jakie względy decydują o użyciu przez nauczyciela języka obcego bądź języka natywnego w momencie rozpoczęcia i zakończenia lekcji? W jaki sposób nauczyciel sygnalizuje zakończenie lekcji? Jakie znaczenie ma zarezerwowanie odpowiedniej ilości czasu na zakończenie lekcji?

Refleksja:

Zastanów się, na ile definicja sformułowana przez ciebie przed obserwacją jest zgodna ze sposobem pojmowania rozpoczęcia i zakończenia lekcji przez nauczycieli, których obserwowałeś. Jak możesz w świetle tego, co obserwowałeś, zmodyfikować swoje wcześniejsze definicje?

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Rozpoczynanie i kończenie czynności<sup>7</sup>**

Cele: podniesienie świadomości w zakresie znaczenia strategii, jakie nauczyciel wykorzystuje w momencie rozpoczęcia i zakończenia poszczególnych czynności oraz pomiedzy czynnościami.

Przed lekcją:

Przygotuj arkusz obserwacji, upewniając się, że dysponujesz dużą ilością miejsca w poszczególnych rubrykach tabeli oraz że masz możliwość dodania do tabeli kolejnych wierszy.

W czasie lekcji:

W trakcie obserwowanej lekcji, zwróć szczególną uwagę na momenty rozpoczęcia i zakończenia poszczególnych czynności, a także na etapy przejścia z jednej czynności do kolejnej. Odnotowuj, co dzieje się w tym czasie w klasie. Jak zachowują się i co mówią uczniowie i nauczyciel.

---

<sup>7</sup> Zmodyfikowane zadanie obserwacyjne, w pierwotnej wersji zaproponowane przez Ruth Wajnryb 2001:78-81).

Arkusz obserwacji				
nauczyciel: ..... data: ..... klasa: .....				
Rodzaj czynności	Etapy wykonywanej czynności	Komunikat werbalny	Sygnaly niewerbalne	Forma interakcji
	Jak rozpoczęta?			
	Jak zakończona?			
	Jak wygląda moment przejścia do kolejnej czynności?			
	Jak rozpoczęta?			
	Jak zakończona?			
	Jak wygląda moment przejścia do kolejnej czynności?			

Po lekcji:

Analizując zebrane dane, zastanów się: Czy zauważyłeś powtarzające się wzory stosowanych strategii? Czy przejścia pomiędzy poszczególnymi czynnościami były zróżnicowane? Czy były one płynne, czy też gwałtowne i urywane? Czy strategie stosowane podczas rozpoczynania i kończenia czynności oraz pomiędzy czynnościami mogą mieć wpływ na motywację uczniów? Jak wpływają one na tempo lekcji oraz na stopień komunikacyjności lekcji? Jakie inne aspekty związane z prowadzoną lekcją mogą podlegać wpływowi wykorzystywanych przez nauczyciela strategii rozpoczynania i kończenia czynności oraz zmiany czynności?

Refleksja:

Jak wyglądają strategie stosowane przez ciebie w świetle tych obserwacji? Jakie wyciągnąłeś wnioski dla siebie?

## Dyscyplina

Umiejętność utrzymania dyscypliny traktowana jest w niniejszej publikacji jako jedna z podkategorii umiejętności kierowania klasą. Jednocześnie, słowo dyscyplina nie oznacza tutaj:

- faktu, że podczas lekcji musi panować cisza,
- faktu, że nauczyciel przez cały czas w sposób ścisły kontroluje klasę, na przykład poprawiając wszystkie pojawiające się błędy,
- ani też, że uczniowie są bierni, a ich interakcja polega tylko na udzielaniu odpowiedzi na postawione przez nauczyciela pytania.

Na lekcji języka obcego hałas w języku obcym często lepiej świadczy o jakości lekcji i większej dyscyplinie uczniów niż cisza. Dyscyplina na lekcji języka obcego polega na tym, że uczniowie biorą aktywny udział w lekcji i działają odpowiednio do zainicjowanej przez nauczyciela czynności. Jeżeli czynność ta ma charakter komunikacyjny, prowadzą w interakcję w języku obcym, zadając pytania, rozpoczynając nowe wątki rozmowy, czasami także w sposób naturalny przerywając wypowiedź interlokutorom. Jeżeli zaś czynność ma charakter ćwiczeń kontrolowanych, odpowiednio reagują na polecenia i poprawki nauczyciela, nie próbując rozpraszać uwagi nauczyciela nieodpowiednim zachowaniem czy wypowiedziami zakłócającymi przebieg ćwiczenia. Dyscyplina oznacza podporządkowanie się obowiązującym regułom i polega na dostosowaniu się do wymogów stawianych przez nauczyciela w poszczególnych fazach lekcji. Wymogi te będą zróżnicowane w zależności od rodzaju wykonywanych czynności. Dyscyplina nie powinna być kojarzona z napiętą, nerwową atmosferą, niesprzyjającą swobodnej komunikacji językowej i komunikacyjnemu nauczaniu języka.

### Dyscyplina prewencyjna

Dyscyplina prewencyjna oznacza zapobieganie potencjalnie pojawiającym się problemom. Jest to świadome działanie w sposób, który zmniejsza ryzyko pojawienia się problemów z zachowaniem uczniów. Dyscyplina prewencyjna w dużej mierze odnosi się do zagadnień skutecznego kierowania klasą. Jednocześnie należy podkreślić, że w każdych warunkach zapobieganie, czyli prewencja, jest lepsza niż interwencja w obliczu już istniejącego problemu. Warto także zwrócić uwagę na fakt, iż przeprowadzone w tym zakresie badania pokazują, że nie ma większych różnic pomiędzy strategiami interwencyjnymi typowo stosowanymi przez skutecznych i mało skutecznych nauczycieli (Nunan i Lamb, 1996:123). Różnice, które zostały zaobserwowane w badaniach dotyczyły strategii zarządzania przebiegiem lekcji, czyli dyscypliny prewencyjnej. Jak zauważają Nunan i Lamb (1996:124), bardziej skuteczni w działaniu nauczyciele:

- są dobrze przygotowani do lekcji, na bieżąco monitują klasę,
- indywidualizują proces nauczania, na przykład poprzez przydzielenie różnych czynności różnym grupom uczniów,
- oddelegowują część odpowiedzialności na uczniów, wykorzystując takie formy pracy, które pozwalają uczniom wykonywać pewne czynności bez bezpośredniego nadzoru ze strony nauczyciela,
- mówią uczniom w jasny sposób, jakich zachowań się od nich oczekuje,
- dopasowują poziom wymagań do możliwości uczniów.

Aby w sposób prewencyjny radzić sobie z dyscypliną uczniów, warto pamiętać o zastosowaniu poniżej wymienionych zasad.

- Bądź zawsze przygotowany do lekcji.  
Uczniowie bardzo szybko wychwytyją sygnały, świadczące o tym, że nauczyciel nie jest przygotowany do lekcji, nie wie, co dalej robić i zastanawia się nad zaplanowaniem kolejnych czynności. Sytuacje tego rodzaju obniżają dynamikę lekcji i tworzą w jej przebiegu pewną lukę. Istnieje więc niebezpieczeństwo, że uczniowie wypełnią tę lukę rozmowami i zachowaniami przejawiającymi brak dyscypliny. Nauczyciel, który ma zaplanowaną lekcję działa w sposób pewny i bardziej dynamiczny. Podczas lekcji dobrze zaplanowanej nie ma czasu na przerwy, które mogłyby być potencjalnie zapełnione przez uczniów nieregularnymi zachowaniami.
- Działaj konsekwentnie.  
Nie możesz jednego dnia tolerować danego zachowania, a drugiego dnia je karać. Jest to działanie pozbawione konsekwencji. Może nawet budzić sprzeciw i bunt ze strony ucznia (*Przecież wczoraj to samo zrobiłem i Pan nic nie powiedział!*)
- Nie stosuj gróźb.  
Sugestia ta łączy się z punktem poprzednim, mówiącym o konsekwencji działania nauczyciela. Jeżeli wiesz, że to co mówisz jest tylko groźbą i nie przenosisz wypowiedzianych słów na praktyczne działanie, jesteś niekonsekwentny. Wypowiedzi, które są tylko groźbami, a nie zapowiedziami konkretnych działań, wpływają destruktywnie na atmosferę w klasie i na dyscyplinę uczniów. Jeżeli zapowiadasz pewne kary, powinieneś być gotowy je zastosować.
- Jasno sformułuj zasady i swoje oczekiwania dotyczące zachowania uczniów, ich pracy na lekcji, przygotowania się do lekcji itd. Dokładnie określ, jakie zachowania są dozwolone i akceptowane, a jakie będą spotykały się z konsekwencjami natury dyscyplinarnej. Przypominaj uczniom w sposób pozytywny o obowiązujących zasadach. Wyjaśnij uczniom, czym uwarunkowane jest wprowadzenie poszczególnych zasad.
- Na początku swojej pracy z daną klasą, w tym także w pierwszych tygodniach praktyki, narzuć sobie i klasie nieco rygorystyczną dyscyplinę. Rozpoczynając pracę z daną klasą należy postawić wysokie wymagania dotyczące nauki i dyscypliny. Wymogi te można w późniejszym czasie nieco obniżyć. Nigdy jednak odwrotnie.
- Bądź punktualny. Rozpoczynaj i kończ lekcję zgodnie z przewidzianym czasem.
- Udzielaj instrukcji w sposób jasny i zwięzły.
- Nie podnoś głosu.

Próba przekrzykiwania uczniów to jeden z najczęściej popełnianych przez nauczycieli błędów. Zanim zaczniesz mówić, powinieneś zapewnić sobie ciszę:

- Mów wyraźnie, tak aby wszyscy cię słyszeli.
- Utrzymuj kontakt wzrokowy z uczniami.
- Monitoruj pracę uczniów, poruszając się po klasie.  
Sama świadomość, że nauczyciel monitoruje klasę wpływa pozytywnie na zachowanie uczniów i eliminuje zachowania niepożądane.
- Staraj się utrzymywać zainteresowanie uczniów.
- Różnicuj techniki organizacji klasy i techniki pracy podczas lekcji.
- Zapamiętaj imiona uczniów i używaj imion.
- Staraj się, aby twoje osobiste emocje nie wpływały na sposób traktowania poszczególnych uczniów.
- Nie poniżaj uczniów.

Nauczyciele, którzy wrzeszczą, wyzywają, grożą lub wykorzystują sarkazm lub ośmieszenie społeczne używają wrogich środków kontroli uczniów, które psują relację zaufania i zwiększają stres.

- Szanuj przestrzeń osobistą ucznia. Nie wkraczaj w tę przestrzeń w sposób bardzo wyraźnie wskazujący na relację władzy (np. nie siadaj na ławce ucznia, nie wydzieraj mu z ręki zeszytu itd.).  
Jeżeli pomimo zastosowania strategii prewencyjnych zauważysz, że w klasie pojawiają się problemy dyscyplinarne:
- Zareaguj natychmiast.  
Asertywnie, ale spokojnie, reaguj nawet na drobne przejawy braku dyscypliny. Nie musisz być bardzo surowy, jednak powinieneś pokazać uczniom, że monitorujesz klasę, spostrzegasz pojawiające się problemy i nie masz zamiaru ich tolerować. W przypadku drobnych przewinień wystarczy po prostu zwrócić uwagę uczniom i przypomnieć o obowiązujących zasadach. Nie odkładaj swojej reakcji na później w oczekiwaniu, że być może problemy same znikną. Brak reakcji ze strony nauczyciela na niewielkie problemy dyscyplinarne często powoduje, iż problemy te stopniowo stają się coraz poważniejsze.
- Unikaj osobistych konfrontacji.  
Staraj się nie odbierać zachowań uczniów jako wymierzonych personalnie. Odnieś się do problemu, który wystąpił, czyli do konkretnego zachowania, nie zaś do charakteru osoby, której problem dotyczy. Ważne jest, aby reagować na problem, na dane zachowanie ucznia, nie na samego ucznia jako osobę. Nie pozwól wciągnąć się w konflikt interpersonalny. Należy także w sposób świadomy kontrolować swoje reakcje, tak aby były one jednolite w stosunku do wszystkich uczniów, aby nie faworyzowały i nie dyskryminowały wybranych grup uczniów.

- Nie używaj gróźb. Możesz natomiast stosować ostrzeżenia.  
W przypadku gdy uczniowie odmawiają podporządkowania się twoim poleceniom, możesz dać im możliwość wyboru pomiędzy dwoma opcjami. Ograniczony wybór to pewnego rodzaju zabieg psychologiczny, który sprawia, iż uczniowie nabierają poczucia niezależności, a jednocześnie odpowiedzialności za podjętą przez siebie decyzję, pomimo faktu, iż w rzeczywistości decyzja ta jest w bardzo dużym stopniu kontrolowana przez nauczyciela. Tak więc, na przykład, jeżeli uczniowie wyrażają dezaprobatę i niechęć wobec wykonywanego ćwiczenia i odmawiają podporządkowania się twoim poleceniom, możesz powiedzieć, iż ćwiczenie to możecie wykonać teraz, podczas lekcji, lub będzie ono zadane do domu. Tego rodzaju wybór, choć bardzo ograniczony, często pozwala szybko rozwiązać konfliktowe sytuacje.
- Rogers (1994:75) sugeruje ponadto, aby przeformułowywać polecenia sformułowane negatywnie, z użyciem zaprzeczenia, na sformułowania o brzmieniu pozytywnym. Tak więc, zamiast mówić „nie rób tego” postaraj się mówić „zrób coś innego”. Zamiast „nie mówimy jednocześnie” możesz powiedzieć „mówimy po kolei, słuchamy siebie nawzajem” lub „czekamy, aż kolega skończy”. Zamiast „nie możesz tego robić” można powiedzieć „jeżeli to zrobisz, wtedy...”. Sformułowania pozytywne mają większą siłę oddziaływania na odbiorcę. Dlatego też uczniowie będą bardziej skłonni respektować polecenia sformułowane w sposób pozytywny.

#### Jeżeli pomimo zastosowania środków prewencyjnych i pomimo drobnych interwencji problem narasta:

- Możesz zdecydować się na zastosowanie formy większej ekspresji. Może to być głośne polecenie, pewnego rodzaju okazanie zirygowania i złości. Jak zauważa Ur (2004:266), tego rodzaju występy nie mogą być powtarzane zbyt często, ponieważ wtedy „tracą na sile przekazu”. Czasami jednak trzeba wyrazić zirygowanie i złość. Pewne zachowania (na przykład używanie przekleństw, przezywanie, znieważanie) naruszają prawa innych i są na tyle poważne, że powinny spotykać się z ostrą reakcją nauczyciela. Kontrolowany wybuch złości może być efektywną strategią reagowania na tego typu problemy. Wyrażenie złości, o ile nie jest nadużywane, wskazuje na powagę wykroczenia. Nie należy jednak zakładać, że okazanie złości pozwoli uczniom trafnie odczytać intencje nauczyciela. Dlatego też intencje te zawsze powinny być zwerbalizowane. Nauczyciel powinien w sposób dobitny wyjaśnić, co i dlaczego wywołało jego frustrację. Pamiętaj jednak, że nie możesz dać się ponieść emocjom. Nauczyciel nie może dopuścić do sytuacji utraty panowania nad swoimi nerwami. Wyrażany gniew nie może nabierać form niekon-

troLOWANYCH. Osoba zachowująca się w sposób emocjonalnie niekontrolowany traci respekt społeczny.

- Czasami wzięcie ucznia na indywidualną rozmowę może być skuteczną taktyką, szczególnie, gdy niepożądane zachowania powtarzają się często i są wzmacniane przez aplauz rówieśników. W przypadku praktykanta rozmowa taka powinna się jednak zawsze odbywać w obecności opiekuna praktyk.
- W przypadkach szczególnie trudnych nauczyciel ma prawo zwrócić się o pomoc do innych nauczycieli, psychologa i pedagoga szkolnego, rodziców ucznia oraz dyrektora szkoły.

Zachowania nacechowane negatywnie dzielą się na główne (zwane też *pierwotnymi*) oraz drugorzędne (zwane także *wtórnymi*). „Zachowania drugorzędne pojawiają się po zachowaniach głównych, czasem na skutek zwróconej uwagi albo wydanego polecenia” (Góralczyk, 2007:40). Mają one przeważnie formę nieprzyjemnych komentarzy, obrazonego tonu głosu i wyrazu twarzy, gestów wyrażających dezaprobatę. Tego typu zachowania często działają na nauczyciela „jak płachta na byka” (Rogers, 1994:26) – przyciągają uwagę i irytują. Bywają traktowane jako forma prowokacji ze strony ucznia, choć nie zawsze są świadomą prowokacją. (Zachowania te mogą mieć formę nawyków, których uczniowie nie są w pełni świadomi). Dlatego też do zachowań drugorzędnych należy odnieść się inaczej niż do zachowań głównych. Generalnie zaleca się taktyczne (celowe) ignorowanie zachowań drugorzędnych i koncentrację uwagi na zachowaniach głównych. Taktyczne ignorowanie „to świadoma decyzja, by nie zwracać uwagi na niektóre zachowania uczniów, takie jak fochy, głośne wzdychanie, wywracanie oczami [...] skrzywiona twarz” itd. (Rogers, 2005:108). Wobec takich zachowań najlepiej skupić swoją uwagę na innym uczniu, pracującym zgodnie z wydanym poleceniem. Rogers (1994:29) zachęca do wysiłku i podjęcia próby rozróżnienia głównych i drugorzędnych przejawów braku dyscypliny, podkreślając, że nadmierne reagowanie na zachowania drugorzędne zwiększa prawdopodobieństwo ich występowania.

### Zdarzenia krytyczne

Termin zdarzenie krytyczne (*critical incident*) odnosi się do sytuacji, która jest pewnego rodzaju punktem zwrotnym lub też która powoduje zmiany w życiu jednostki lub instytucji (Tripp, za Jamesem, 2001:52). Jednak, jak zauważa autor, wiele zdarzeń krytycznych wcale nie ma aż tak dramatycznego charakteru. Często są to zdarzenia dość typowe dla danej sytuacji, które jednak traktowane są jako krytyczne w tym sensie, że wskazują na motywy działania ich uczestników, przekonania leżące u podstaw ich działań, reprezentowane wartości oraz na to, jak uczestnicy zdarzeń postrzegają siebie w kontek-

ście edukacyjnym. Zdarzenia krytyczne mogą mieć różny charakter: mogą być związane z dyscypliną, relacją pomiędzy nauczycielem a uczniami, wykorzystaniem czasu podczas lekcji itd. Właściwie mogą się wiązać z każdą kwestią. Niewątpliwie jednak, są to zdarzenia szczególnie widoczne w zakresie kierowania klasą i utrzymania dyscypliny.

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Zdarzenia krytyczne dotyczące dyscypliny**

Cel: Określenie sposobów kierowania klasą i utrzymania dyscypliny w klasie, a także określenie motywów i przekonań leżących u podstaw działania nauczyciela i uczniów.

Podczas lekcji:

Obserwuj sposób, w jaki nauczyciel kieruje przebiegiem lekcji oraz dyscypliną uczniów. Spróbuj wychwycić w zachowaniu nauczyciela i uczniów symptomy świadczące o wystąpieniu zdarzeń krytycznych. Obserwowanymi zdarzeniami mogą być kłótnie, przypadki naruszenia dyscypliny w klasie, nieporozumienia, itd. Dokładnie obserwuj zachowania uczestników zdarzeń krytycznych, jednocześnie opisując jak najwięcej szczegółów dotyczących przebiegu tych zdarzeń. Opisz uczestników zdarzenia i ich reakcje, okoliczności zdarzenia oraz jego konsekwencje. Jeżeli nie zdążysz wszystkiego zanotować, możesz uzupełnić swoje notatki bezpośrednio po zakończeniu lekcji.

Po lekcji:

Jeżeli to możliwe, przeprowadź z nauczycielem prowadzącym lekcję wywiad dotyczący zaobserwowanych zdarzeń krytycznych. Wywiad ten pozwoli ci uzupełnić dane uzyskane podczas obserwacji.

Rozpoczynając wywiad nawiąż do zdarzenia, które cię interesuje, np. „Na początku lekcji poprosił pan do odpowiedzi uczennicę X, a ona odmówiła podejścia do tablicy, jak Pan interpretuje to zdarzenie?” Potem możesz zadawać dalsze pytania, na przykład: „Dlaczego według Pana uczennica tak się zachowała?, Jaka była Pana reakcja i dlaczego zareagował Pan właśnie w taki sposób?, Jak ocenia Pan to zdarzenie?, Czy uważa Pan, że należy podjąć jeszcze jakieś działania w związku z tym zdarzeniem?” Oczywiście pytania zadawane nauczycielowi będą zależały od rodzaju zaobserwowanego zdarzenia. Staraj się rozpoczynać pytania od słów „jak, w jaki sposób, dlaczego”, tak aby uzyskać w odpowiedzi opisy, wskazujące na to, jak nauczyciel postrzega oraz interpretuje zaistniałe zdarzenia.

Refleksja końcowa:

Jakie wnioski wypływają z danych zebranych podczas obserwacji i podczas wywiadu? Czy perspektywa nauczyciela różniła się w jakiś sposób od twojej perspektywy spojrzenia na opisywane zdarzenia? Na co wskazuje zaobserwowane zdarzenie? Czy reakcja uczestników zdarzenia była odpowiednia? Dlaczego uważasz ją za odpowiednią lub nieodpowiednią?



## ☉ Zadanie obserwacyjne. Dyscyplinowanie klasy

Cel: Doskonalenie wiedzy i umiejętności z zakresu wykorzystania strategii dyscyplinujących klasę.

Przed lekcją:

Przygotuj arkusz obserwacji, przerysowując poniżej zaprezentowaną tabelę w taki sposób, aby zapewnić sobie odpowiednio dużo miejsca w poszczególnych kolumnach i wierszach.

Podczas lekcji:

Obserwuj pojawiające się podczas lekcji problemy z dyscypliną uczniów oraz zachowanie nauczyciela w obliczu występujących problemów. Staraj się także zauważyć, jakie zachowania nauczyciela zapobiegają pojawieniu się problemów dyscyplinarnych. Odnotowuj wszystkie spostrzeżenia, koncentrując się na następujących kwestiach: W jakich okolicznościach występują problemy z dyscypliną? Jak reaguje nauczyciel na pojawiające się problemy? Które z wykorzystywanych przez nauczyciela strategii zapobiegają pojawieniu się problemów? W jaki sposób uczniowie reagują na zastosowane przez nauczyciela strategie dyscyplinujące? Zwróć uwagę na występujące zachowania wtórne oraz na sposób, w jaki traktowane są one przez nauczyciela.

Arkusz obserwacji:

Zachowanie ucznia	Strategie nauczyciela	Efekt zastosowania strategii	Komentarz/interpretacja

Po lekcji:

Przedyskutuj notatki z nauczycielem, odpowiadając na następujące pytania:

Jakie zachowania niezgodne z normami dyscypliny szkolnej występowały podczas lekcji? W jakich sytuacjach pojawiały się problemy? Co mogło być ich przyczyną? W jaki sposób nauczyciel reagował na te zachowania? Czy reakcje nauczyciela były konsekwentne i nie faworyzowały wybranych uczniów? Czy wystąpiły różnice w sposobie traktowania poszczególnych uczniów łamiących zasady dyscypliny? Na czym polegały różnice w traktowaniu uczniów i czym były one spowodowane? Czy stosowane przez nauczyciela strategie dyscyplinowania uczniów były skuteczne? W jakich sposób przejawiała się ich skuteczność lub jej brak? Czy strategie stosowane przez nauczyciela były zróżnicowane w zależności od wagi i charakteru występującego problemu? Czy można zauważyć pewne zależności pomiędzy wagą i rodzajem problemu a reakcją nauczyciela? W jaki sposób pozostali uczniowie reagowali na zastosowane przez nauczyciela strategie dyscyplinowania

poszczególnych uczniów? Które z działań nauczyciela można zakwalifikować jako strategie prewencyjne, zapobiegające pojawieniu się problemów z dyscypliną? Jakiego typu sytuacje i okoliczności sprzyjały pojawieniu się problemów? W jaki sposób można unikać tego typu problemów w przyszłości?

Refleksja końcowa:

Które z zastosowanych w czasie lekcji strategii działania uważasz za efektywne? Dlaczego są one efektywne? Które ze strategii mógłbyś wykorzystać na własnych lekcjach? Które z zaobserwowanych strategii wymagają modyfikacji i dlaczego?

## 4. Interakcja

Charakterystyczną cechą lekcji języka obcego jest fakt, że ten sam język jest zarówno materiałem docelowo nauczanym jak i środkiem komunikacji. Tak więc nauczyciel języka obcego organizuje czynności, których celem jest rozwijanie sprawności językowych, jednocześnie jednak cały czas używa tego samego języka do wydawania poleceń, wyjaśniania i instruowania uczniów. Zjawisko to wskazuje na szczególną rolę interakcji podczas lekcji języka obcego oraz na fakt, że jakość interakcji może mieć znaczący wpływ na proces uczenia się języka. Koncentrując się na zagadnieniu jakości interakcji, niniejszy rozdział omawia w sposób szczegółowy:

- strefę aktywności w sali lekcyjnej,
- wykorzystywane podczas lekcji języka obcego style i wzory interakcyjne,
- zależności pomiędzy technikami grupowania uczniów a występującymi w klasie stylami interakcji.

### Strefa aktywności w sali lekcyjnej

Nauczyciele często są przekonani o tym, że stwarzają wszystkim uczniom równe szanse na zaangażowanie się w interakcję klasową. Często dopiero obserwacja lekcji i skrupulatna transkrypcja przeprowadzonych rozmów oraz odnotowanie zachowań niewerbalnych pozwala zdać sobie sprawę, że tak nie jest. Wtedy przeważnie okazuje się, że nauczyciel nawiązuje z pewnymi uczniami interakcję znacznie częściej niż z innymi, a być może nawet, że pewni uczniowie są całkowicie wykluczeni z interakcji (Nunan, 1991:193). Badania prowadzone w tym zakresie potwierdzają fakt, iż w wielu przypadkach uczniowie nie mają równych szans wypowiedzenia się (Nunan, 1991: 194) i nie otrzymują od nauczyciela jednakowych sygnałów niewerbalnych zachęcających do nawiązania komunikacji.

Termin *strefa aktywności* (*teacher's action zone*) odnosi się do faktu, iż interakcja w zakresie *nauczyciel – uczeń* jest często w sposób nierównomierny rozłożona pomiędzy poszczególnych uczniów. Wybrani uczniowie uczestniczą więc częściej niż inni w wymianie komunikatów z nauczycielem. Strefę aktywności wyznaczają: a) uczniowie, z którymi nauczyciel często nawiązuje kontakt wzrokowy, b) uczniowie, do których nauczyciel kieruje pytania, c) uczniowie, którzy wyznaczani są do różnych czynności i do aktywnego udziału w lekcji. Osoby znajdujące się w strefie aktywności są więc bardziej zaangażowane w przebieg lekcji niż osoby pozostające poza tą strefą.

Jak stwierdzają Richards i Lockhart (1994:139), strefa aktywności może być opisana w sposób fizyczny, jako dotycząca konkretnej lokalizacji w obrębie sali lekcyjnej. Najczęściej tworzą ją pierwsze rzędy ławek (z wyłączeniem miejsc na krańcu rzędu) oraz miejsca pośrodku sali w rzędach kolejnych, w zasięgu pola widzenia nauczyciela. Często nauczyciele tworzą jednak swoje

własne indywidualne strefy aktywności. Mogą na przykład częściej nawiązywać kontakt wzrokowy z uczniami siedzącymi po jednej stronie sali, częściej rozmawiać z chłopcami niż z dziewczętami lub rozmawiać głównie z uczniami, których uważają za zdolniejszych.

Zgodnie z założeniem, że aktywny udział w lekcji sprzyja uczeniu się, należy zauważyć, że uczniowie siedzący poza strefą aktywności mają mniejszą możliwość interakcji z nauczycielem, a tym samym rozwijania swoich umiejętności. Opiswane tu zjawisko jest dość złożone, ponieważ należy przyjąć, że z jednej strony umiejscowienie ucznia w sali lekcyjnej może go wykluczać ze strefy interakcji danego nauczyciela, z drugiej jednak strony, należy przyznać, iż uczniowie mniej aktywni często sami wybierają miejsca bardziej oddalone od nauczyciela i mniej dla niego widoczne. Czynniki te wydają się więc od siebie wzajemnie zależne. Z jednej strony uczniowie unikający kontaktu z nauczycielem siadają w miejscach bardziej dla niego niedostępnych, z drugiej strony możliwości interakcji uczniów znajdujących się poza strefą aktywności mogą być w sposób niezależny od nich samych w pewnym stopniu ograniczone.

## **Styl IRF**

Akronim IRF używany jest w literaturze anglojęzycznej do opisywania najbardziej tradycyjnego wzoru interakcji klasowej, bardzo ograniczonego jakościowo i wysoko kontrolowanego przez nauczyciela, składającego się z trzech elementów: pytania skierowanego do ucznia, odpowiedzi ucznia i reakcji nauczyciela na tę odpowiedź (*initiation – response – feedback*). Jest to popularna sekwencja, przeważająca w interakcjach klasowych, w szczególności w przypadku, gdy lekcja ma charakter tradycyjny, skoncentrowany na nauczycielu. Niektóre badania pokazują, że pytania i wskazywanie uczniów, którzy mają na nie odpowiedzieć oraz odpowiedź ucznia i reakcja (*feedback*) nauczyciela stanowi aż do 70% interakcji w czasie lekcji (Tsui, 1995:23). Należy jednocześnie podkreślić, że sekwencja IRF ogranicza wypowiedź ucznia w sposób zarówno ilościowy, jak i jakościowy. Sekwencja ta nie zezwala na naturalny rozwój interakcji i jest przykładem stylu kontrolowanego, w którym tylko nauczyciel ma prawo zadać pytanie, rozpocząć nowy wątek rozmowy, zmienić temat lub wskazać interlokutora. Wypowiedzi ucznia ograniczone są do odpowiedzi na zadane pytanie. Cechy charakterystyczne tego rodzaju interakcji to przewaga wypowiedzi nauczyciela oraz bardzo ograniczony czas wypowiedzi ucznia.

## **Czas wypowiedzi nauczyciela i czas wypowiedzi ucznia**

Wielkościami w sposób istotny kształtującymi interakcję klasową są czas wypowiedzi nauczyciela (TTT, *Teacher's talking time*) i czas wypowie-

dzi ucznia (STT, *Student's talking time*). Słowo *wypowiedź* rozumiane jest tu po prostu jako mówienie, natomiast *czas wypowiedzi* odnosi się do sumy długości poszczególnych fragmentów lekcji, podczas których mówi nauczyciel lub mówią uczniowie.

Wypowiedzi uczniów mogą być odpowiedziami na pytania nauczyciela – mogą więc być inicjowane przez nauczyciela – lub też mogą pojawiać się w sposób spontaniczny. Wypowiedzi spontaniczne mogą mieć charakter pytań zadawanych nauczycielowi, próśb kierowanych do nauczyciela lub mogą być reakcją na omawiany w danej chwili problem.

Proporcja pomiędzy czasem wypowiedzi nauczyciela i czasem wypowiedzi ucznia jest uzależniona od celu realizowanej lekcji, rodzaju wykonywanej czynności oraz poziomu zaawansowania językowego uczniów. Jednocześnie musimy zdać sobie sprawę z tego, że im więcej mówi nauczyciel, tym bardziej ogranicza on czas wypowiedzi uczniów. Prowadzone w tym zakresie badania pokazują jednak w sposób jednoznaczny, że w sali lekcyjnej często to właśnie nauczyciel mówi najwięcej, zajmując swoją wypowiedzią większość dostępnego podczas lekcji czasu (Richards i Lockhart, 1994:182; Nunan, 1991:190). Często sami nauczyciele nie są tego faktu świadomi. Jak zauważa Nunan (1991:191), większość nauczycieli oglądających nagrania swoich własnych lekcji jest zdziwiona długością czasu ich własnej wypowiedzi. Nauczyciele z racji swojej funkcji mówią dużo: prezentując nowy materiał, wyjaśniając, upominając uczniów, zadając im pytania i kierując poszczególnymi fazami lekcji. Są oni dodatkowo w uprzywilejowanej pozycji jako interlokutorzy z racji swojej rangi oraz kompetencji językowych. Dlatego bardzo łatwo jest im zdominować wszelkiego rodzaju dyskusję, nawet jeżeli tego nie chcą. Z tego też względu nauczyciele powinni w sposób świadomy ograniczać swoją wypowiedź, zwiększając tym samym szanse na udział uczniów w interakcji klasowej.

Mówiąc o czasie wypowiedzi uczniów, warto też wspomnieć, że jest on kształtowany przez efektywność zadawanych przez nauczyciela pytań. Pytania, które stymulują dłuższe, rozwinięte odpowiedzi będą wpływały pozytywnie na zwiększenie czasu wypowiedzi ucznia.

## **Zadawanie pytań**

Zadawanie pytań jest jedną z najczęściej stosowanych strategii nauczycielskich. Jak pokazują badania, połowa czasu spędzonego na nauczaniu w szkole to czas wymiany pytań i odpowiedzi (Richards i Lockhart, 1994:185). Z tego też względu umiejętność zadawania pytań należy uznać za umiejętność kluczową. Pytania zadawane uczniom, w zależności od ich indywidualnej charakterystyki, mogą spełniać szereg różnych funkcji. Możemy zauważyć, że niektóre z nich:

- stymulują uwagę ucznia, zachęcając do zastanowienia się nad omawianym problemem,
- ukazują stan wiedzy ucznia,
- umożliwiają „wydobycie” z pamięci konkretnych konstrukcji językowych,
- pozwalają sprawdzić i upewnić się, czy uczniowie rozumieją, co mówi nauczyciel,
- ukazują, w jakim stopniu uczniowie rozumieją kwestie związane z omawianym tematem,
- pozwalają zebrać sugestie i poznać opinie uczniów,
- uświadamiają uczniom, jak dużo już wiedzą na dany temat.

Zadawanie pytań to także forma aktywizowania uczniów. Pytania mogą spełniać kilka z wymienionych powyżej funkcji jednocześnie. Tak więc na przykład pytanie, którego celem jest ujawnienie wiedzy uczniów, może mieć dodatkowo funkcję motywującą i dyscyplinującą. Jednocześnie, typ zadawanego przez nauczyciela pytania wpływa na rodzaj uzyskanej odpowiedzi. Dlatego też niezwykle ważna dla nauczyciela języka obcego jest umiejętność dopasowania rodzaju zadawanego pytania do celów wykonywanej czynności.

#### Pytania pokazowe i referencyjne

Pytania pokazowe (*display questions*) to pytania, na które nauczyciel zna odpowiedź i które zadawane są w celu sprawdzenia wiedzy lub jako bodziec stymulujący poszczególne formy wypowiedzi. W sali lekcyjnej pytania pokazowe przeważają pod względem liczebności nad pytaniami referencyjnymi, podczas gdy w realnej komunikacji pytania pokazowe praktycznie nie występują. Zastosowanie pytań pokazowych w realnej komunikacji mogłoby pociągać za sobą bardzo niekorzystne konsekwencje natury społecznej (Nunan i Lamb, 1996: 88). W sytuacjach realnych nikt przecież, bez jakiegoś ukrytego powodu, nie dopytuje się o informacje, które i tak są mu dobrze znane. Dlatego też można uznać, że pytania pokazowe mają charakter typowo szkolny. Są niekomunikatywne i najczęściej służą sprawdzeniu wiedzy ucznia. Stosowanie ich jest uzasadnione specyfiką nauczania języka. Nauczyciel nie może całkowicie zrezygnować z pytań pokazowych. Ważne jest jednak, aby interakcja na lekcji języka obcego nie ograniczała się tylko i wyłącznie do tego rodzaju pytań. Wzbogacenie interakcji szkolnej o pytania referencyjne, czyli takie, w których pytający zainteresowany jest uzyskaniem nieznannej wcześniej informacji, czyni ją bardziej naturalną. Użycie pytań referencyjnych, jak wskazują liczni autorzy, sprzyja także pojawieniu się w interakcji szkolnej cech realnej komunikacji, co oznacza, że:

- uczniowie częściej porozumiewają się między sobą,
- wzrasta długość i złożoność wypowiedzi uczniów,

- pojawiają się pytania o wyjaśnienie, sprostowanie i potwierdzenie znaczenia wypowiedzi,
- uczniowie chętniej angażują się w negocjowanie znaczenia wypowiedzi,
- pojawiają się wypowiedzi kwestionujące punkt widzenia nauczyciela,
- uczniowie częściej rozpoczynają interakcję, wprowadzając do wypowiedzi nowe wątki tematyczne (Nunan, 1991:194-195; Brown, 2001:17; Nunan i Lamb, 1996:89).

### Inne techniki stymulowania wypowiedzi

Wypowiedź ucznia może być stymulowana nie tylko pytaniami, ale także odpowiednio zastosowanymi poleceniami lub prośbami. Polecenia i prośby często w sposób bardziej skuteczny stymulują wypowiedź ucznia. Przykładem może być tu polecenie: *Opowiedz, jak spędzasz dzień*, użyte zamiast pytania *Jak spędzasz dzień?* Reakcją na pytanie może być na przykład odpowiedź *Różnie*, podczas gdy reakcją na prośbę o opisanie danego zjawiska będzie zawsze nieco dłuższa wypowiedź. Polecenia i prośby stymulują więc wypowiedź dłuższą i bardziej złożoną, a tym samym pomagają zwiększyć czas wypowiedzi ucznia (redukując tym samym czas wypowiedzi nauczyciela).

### Zasięg pytań

Pojęcie zasięgu pytań odnosi się do liczby uczniów, którzy są w stanie odpowiedzieć na dane pytanie. Zadawane przez nauczyciela pytania powinny mieć stosunkowo duży zasięg, to znaczy nie powinny ograniczać interakcji klasowej do jednego lub kilku wybranych uczniów. Duża ilość pytań o małym zasięgu, tzn. zbyt trudnych dla większości osób, może wywoływać frustrację i negatywnie wpływać na zachowanie klasy.

### Czas oczekiwania na odpowiedź

Badania przeprowadzone przez Mary B. Rowe i cytowane w wielu źródłach (Nunan i Lamb, 1996:84; Nunan, 1991:193; Wragg i Brown, 2001:69) wykazały, że nauczyciele zadają od 3 do 5 pytań na minutę i przeważnie dają uczniowi tylko jedną sekundę czasu na rozpoczęcie odpowiedzi. Jeżeli uczeń nie zacznie mówić w przeciągu jednej sekundy, nauczyciel interweniuje: reformułuje pytanie, wywołuje do odpowiedzi innego ucznia lub sam odpowiada na pytanie. Jednocześnie, jak wykazuje Rowe, jedna sekunda to dla ucznia często czas zbyt krótki na rozwiązanie danego problemu i sformułowanie odpowiedzi. Zwiększenie czasu oczekiwania z 3 do 5 sekund zwiększa zarówno liczbę uczniów gotowych odpowiedzieć na dane pytanie, jak i jakość odpowiedzi (Richards i Lockhart, 1994:188). Cytowane badania pokazały także, że w klasach, w których nauczycielom udało się wykształcić umiejętność oczekiwania na odpowiedź do ok. 3-5 sekund, odnotowano większy udział uczniów w interakcji klasowej oraz zaobserwowano następujące rezultaty (Nunan i Lamb, 1996: 85; Wragg i Brown, 2001:69-70; Nunan, 1991:193):

- średnia długość wypowiedzi uczniów zwiększyła się,
- wzrosła ilość poprawnych wypowiedzi pojawiających się spontanicznie, które nie były odpowiedziami na pytania nauczyciela,
- zwiększyła się liczba inferencji oraz wypowiedzi zawierających przypuszczenia,
- zwiększyła się liczba pytań zadawanych przez uczniów,
- wypowiedzi uczniów stały się bardziej urozmaicone,
- wzrosła interakcja pomiędzy uczniami, uczniowie chętniej wymieniali i porównywali informacje między sobą,
- zmniejszyła się liczba przypadków braku odpowiedzi na pytanie nauczyciela,
- wzrosło zaangażowanie uczniów wolniej pracujących,
- zmniejszyły się problemy z dyscypliną.

Obserwacje te wskazują na potrzebę wydłużenia czasu, jaki nauczyciel daje uczniowi na zrozumienie pytania i przywołanie potrzebnych informacji. Wydaje się, że na lekcji języka obcego potrzeba zwiększenia czasu oczekiwania na odpowiedź jest tym bardziej uzasadniona ze względu na konieczność przetworzenia nie tylko merytorycznej zawartości komunikatu, ale także jego formy językowej. Nauczyciel powinien więc oswoić się z chwilą ciszy, jaka może zapanować po zadaniu pytania. Ta chwila ciszy okazuje się często motywująca dla samych uczniów, którzy widząc, iż nauczyciel nadal czeka, mobilizują się i podejmują próbę udzielenia odpowiedzi. Dlatego też, zadając uczniom pytania, spróbuj postępować w następujący sposób: najpierw zadaj pytanie, potem chwilę odczekaj, dając wszystkim czas na zastanowienie się, po chwili wskaż na ucznia, który proszony jest o odpowiedź, a jeżeli wskazany uczeń nie odpowiada, ponownie chwilę poczekaj. Taka sekwencja działań motywuje wszystkich uczniów do podjęcia wysiłku związanego z poszukiwaniem odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytanie. Jeżeli zastosujesz odwrotną kolejność – najpierw wskażesz ucznia, na przykład wymieniając jego imię, a dopiero potem zadasz pytanie, pozostali uczniowie mogą uznać, że problem nie dotyczy ich. Wielu będzie więc w sposób całkowicie pasywny czekać na odpowiedź kolegi lub koleżanki. W tym czasie, który przez mniej ambitnych uczniów może być postrzegany jako „czas wolny”, mogą też pojawić się problemy z dyscypliną.

### Jakich pytań unikać

Pewne techniki zadawania pytań mogą mieć skutek odwrotny od zamierzonego – zamiast zachęcać uczniów do zaangażowania się w interakcję klasową, zniechęcają i demotywują. Do tego rodzaju nieskutecznych technik Brown (2001:171-173) zalicza:



- a) nadużywanie podczas interakcji klasowej pytań pokazowych (uczniowie szybko nudzą się typowo szkolną interakcją, pozbawioną elementów komunikatywności),
- b) zadawanie pytań, na które odpowiedzi wydają się na tyle oczywiste, że w ogóle nie warto podejmować wysiłku wypowiedzania się w tych kwestiach,
- c) stosowanie pytań sformułowanych w sposób niejasny, dwuznaczny, zbyt abstrakcyjny,
- d) wykorzystywanie pytań o bardzo złożonej składni,
- e) zadawanie pytań niezwiązanych logicznie z omawianą w danym momencie kwestią, pytań, które, jak się wydaje, odbiegają od tematu.
- f) przesadne wykorzystanie pytań retorycznych. Uczeń może czuć się skonsternowany faktem, że nauczyciel zadaje pytania, ale nie oczekuje od uczniów żadnych odpowiedzi. Uczniowie przyzwyczajeni do tego rodzaju techniki po pewnym czasie będą skłonni w ogóle zrezygnować z prób udzielania odpowiedzi.

Sylwestrowicz (1985:39) z kolei zauważa, że czasami sposób sformułowania pytania może niejako ograniczać interakcję klasową tylko do wymiany zdań pomiędzy nauczycielem a konkretnym uczniem. Autor przestrzega więc przed stosowaniem takich sformułowań jak: *Tell me, please... / Sage mir, bitte...* i proponuje zastępować je formą *Opowiedz nam*. Zastosowanie liczby mnogiej w tym przypadku służy podkreśleniu faktu, iż wszyscy uczestnicy lekcji są równoprawnymi uczestnikami przebiegającej interakcji.

## Echo nauczycielskie

Dość charakterystycznym elementem wielu lekcji języka obcego jest *echo nauczycielskie*. *Echo* oznacza, że nauczyciel powtarza słowa wypowiedziane przez ucznia. Jednocześnie powtórzenie to nie służy rozwinięciu interakcji, ale raczej stanowi jej zakończenie. Echo może mieć formę powtórzenia z intonacją twierdzącą / potwierdzającą lub z intonacją pytającą / kwestionującą pewne aspekty wypowiedzi. Echo może też być poprawieniem wypowiedzi ucznia (Wajnryb, 2001:552), w tym przypadku pełni więc funkcję negatywnej informacji zwrotnej kierowanej do ucznia. Nauczyciel może też stosować echo, aby podkreślić znaczenie wypowiedzianych słów oraz mieć pewność, że cała klasa je usłyszała. Wykładowy układ sali lekcyjnej, z ławkami ustawionymi w rzędy, sprzyja pojawianiu się tego typu strategii. Uczniowie siedzący w ostatnich rzędach przeważnie nie słyszą, co mówi w kierunku nauczyciela uczeń siedzący z przodu, a nauczyciel, znajdujący się w centrum uwagi całej klasy, często czuje się odpowiedzialny za przepływ podawanych podczas lekcji informacji – wobec czego decyduje się je powtórzyć. Echo nauczycielskie podkreśla ponadto centralną rolę nauczyciela w klasie – pokazuje, iż komuni-

kacja skupia się na osobie nauczyciela. Może więc stanowić pewną formę sprawowania kontroli nad klasą.

Strategia echa może jednak łatwo stać się manierą oraz pewnego rodzaju niekontrolowanym zachowaniem wykonywanym rutynowo i bez większej refleksji. Jest to często strategia nadużywana przez nauczycieli i jako taka ma negatywny wpływ na interakcję w klasie. W poważnym stopniu ogranicza ona czas wypowiedzi ucznia oraz powoduje, że uczniowie przestają słuchać siebie nawzajem. (Wiedzą, że nie ma potrzeby słuchania siebie, ponieważ i tak wszystkie istotne wypowiedzi będą powtórzone przez nauczyciela.) Konsekwencją nadużywania echa nauczycielskiego jest typowo wykładowy charakter interakcji klasowej, której cechą charakterystyczną jest fakt, że nauczyciel znajduje się w pozycji uprzywilejowanej jako osoba, która mówi najczęściej i na której skupia się uwaga słuchaczy. Należy pamiętać o tym, że strategia echa bardzo rzadko wykorzystywana jest w realnej komunikacji. Nadużywanie jej podczas lekcji powoduje, że interakcja klasowa nabiera cech typowo „szkolnych” i niekomunikacyjnych.

## **Teacherese**

Terminem *teacherese* lub *teacher talk* określa się język, wraz z jego cechami charakterystycznymi, jakim posługują się typowo nauczyciele w warunkach szkolnych. Cechy charakterystyczne tego języka to: wolniejsze tempo mówienia, częste pauzy, uproszczona składnia i słownictwo, przesadzona intonacja, niejednokrotnie przesadnie wyraźne artykułowanie i podkreślanie słów kluczowych, duża liczba pytań pokazowych (sprawdzających wiedzę), liczne powtórzenia.

Termin *teacherese* bywa używany w znaczeniu negatywnym, szczególnie w sytuacji, kiedy sposób mówienia nauczyciela wskazuje, iż nie docenia on możliwości językowych uczniów. Świadomi tego faktu, nauczyciele powinni ograniczać liczbę stosowanych uproszczeń i w miarę możliwości posługiwać się językiem w jego naturalnej formie. Tempo mówienia w klasie szkolnej powinno być normalne, wymowa naturalna, nieprzesadzona. Leksykę można jednak dostosować odpowiednio do poziomu językowego uczniów. Sugeruje się także, aby posługiwać się raczej parafrazą i powtórzeniami niż uproszczeniami (Nunan, 1991:191).

## **Co wpływa na interakcję w klasie**

Na występujące podczas lekcji wzory interakcji mogą mieć wpływ następujące elementy:

- **relacje pomiędzy uczniami i nauczycielem oraz pomiędzy uczniami**
- Wpierająca i nieco relaksująca atmosfera lekcji zachęca uczniów do wypowiedzenia się i sprzyja interakcji. Natomiast atmosfera współzawodnicząca,

napięcie emocjonalne i strach przed popełnieniem błędu hamują interakcję. Uczniowie onieśmieleni lub zastraszeni możliwymi społecznymi i formalnymi konsekwencjami popełnienia błędu będą niechętnie podejmowali ryzyko związane ze spontaniczną wypowiedzią podczas lekcji.

- **ustawienie ławek**

Sposób ustawienia ławek oraz rozmieszczenie w klasie uczniów warunkuje łatwość (lub trudność) nawiązania interakcji z poszczególnymi osobami. Jeżeli więc masz możliwość przesunięcia ławek, ustaw je w taki sposób, aby uczniowie widzieli nie tylko nauczyciela, ale także siebie nawzajem.

- **czas wypowiedzi nauczyciela**

Jak zauważa Scrivener (2005:85), charakterystyczne dla wielu początkujących nauczycieli języka jest to, że zbyt dużo mówią. Zajmując czas lekcji swoimi długimi wypowiedziami, w poważny sposób ograniczasz możliwości wypowiedzi uczniów. Podczas twoich długich monologów wielu uczniów będzie się nudziło lub też w ogóle nie będzie w stanie skupić uwagi. Dlatego staraj się ograniczać swój czas mówienia. Wzbogacaj krótkie wypowiedzi komunikatem przekazywanym w sposób niewerbalny, na przykład poprzez gesty lub mimikę, tak aby zapewnić przekazywanej informacji pełną klarowność, ale jednocześnie zwięzłość.

- **czas oczekiwania na odpowiedź**

Zmobilizuj się – co jak się okazuje wcale nie jest łatwe – do czekania. Daj uczniom czas na zastanowienie się i sformułowanie wypowiedzi. Wielu nauczycieli nawet po przejściu specjalnego szkolenia ma problemy z wydłużeniem czasu oczekiwania na odpowiedź, dlatego też powinieneś w sposób świadomy ćwiczyć tę umiejętność.

- **wprowadzone i stosowane przez nauczyciela zasady interakcji**

W zależności od grupy wiekowej uczniów, nauczyciele czasami decydują się na stosowanie techniki podnoszenia rąk w celu zasygnalizowania chęci wypowiedzi. Jednak w grupach młodzieżowych i dorosłych tego rodzaju rozwiązanie jest niewskazane. Może być ono postrzegane jako w pewien sposób krępujące. Ponadto, należy przyjąć że interakcja w tych grupach powinna rozwijać się w sposób jak najbardziej naturalny. Interlokutorzy w warunkach realnej komunikacji mają do dyspozycji cały szereg środków niewerbalnych wskazujących na chęć zabrania głosu, nie muszą więc w sposób typowo szkolny zgłaszać się do odpowiedzi. Często to właśnie nawiązanie kontaktu wzrokowego, gesty i mimika pozwalają interlokutorom regulować kolejność zabierania głosu. Strategie związane z zabieraniem i przekazywaniem głosu są bardzo ważnymi strategiami komunikacyjnymi, które wymagają ćwiczenia łącznie z innymi aspektami języka, dlatego też nie warto ich w sposób typowo szkolny eliminować.

Ponadto, dyskusja klasowa powinna angażować uczniów w wymianę komunikatów pomiędzy sobą. Nie powinna ona ograniczać się do interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami. Dlatego też staraj się stymulować udział uczniów w interakcji klasowej i ograniczać swój udział. Podczas dyskusji klasowych nie musisz odpowiadać na wszystkie pytania, jakie się pojawiają i wyrażać swojej opinii w każdej omawianej kwestii. Jeżeli jeden z uczniów zadaje podczas dyskusji pytanie, czasami po prostu gest nauczyciela wystarczy, aby zachęcić do odpowiedzi innych uczniów. Bardzo ważne dla budowania atmosfery swobodnej interakcji jest, abyś zawsze słuchał i wykazywał zainteresowanie tym, co mówią uczniowie. Pozwól uczniom zawsze dokończyć wypowiedź, nie przerywaj im. Jeżeli uczeń mówi za cicho, nie zbliżaj się do niego. Wręcz przeciwnie, stań nieco dalej. W ten sposób w sposób zmobilizujesz go do głośniejszego mówienia i unikniesz potrzeby stosowania echa nauczycielskiego.

### **Podsumowanie wytycznych.**

#### **Aby zwiększyć interakcję pomiędzy uczniami:**

- Zadbaj o stworzenie wspierającej i relaksującej atmosfery lekcji.
- Stosuj techniki zwiększające czas wypowiedzi ucznia (praca w parach, w grupach).
- Staraj się ograniczać swoje wypowiedzi; używaj gestów, aby uczynić nawet krótką wypowiedź zrozumiałą.
- Wykazuj zainteresowanie tym, co mówią uczniowie. Odpowiadaj na treść ich wypowiedzi, nie tylko na formę.
- Pozwól uczniom dokończyć wypowiedź – nie przerywaj im.
- Raczej zadawaj pytania niż udzielaj wyjaśnień.
- Daj więcej czasu po zadaniu pytania na zastanowienie się.
- Zachęcaj uczniów do interakcji między sobą, nie tylko z nauczycielem.
- Jeżeli to możliwe, ustaw ławki tak, aby uczniowie widzieli nie tylko nauczyciela, ale także siebie nawzajem.
- Jeżeli uczeń mówi za cicho, nie zbliżaj się do niego, ale zwiększ dzielącą was odległość. W ten sposób zmobilizujesz ucznia do głośniejszego mówienia i unikniesz konieczności stosowania echa nauczycielskiego.

### **Zadania i czynności komunikacyjne**

Komunikacyjność jest cechą stopniowalną. Pewne zadania mogą więc być bardziej lub mniej komunikacyjne niż inne. Dlatego też obserwując i analizując lekcję pod względem stopnia jej komunikacyjności, warto pamiętać o wymienionych poniżej aspektach tej kategorii, jakimi są: a) luka informacyjna, b) cel komunikacyjny i chęć interakcji, c) skupienie uwagi na treści

komunikatu, nie na jego formie, d) dowolność w wykorzystaniu form językowych oraz e) brak interwencji ze strony nauczyciela.

W zadaniu o charakterze komunikacyjnym występuje luka informacyjna pomiędzy rozmówcami. Oznacza to, że jedna z osób podejmujących rozmowę nie posiada informacji, do której ma dostęp jej rozmówca. Różnica w zakresie dostępnych informacji tworzy jednocześnie cel komunikacyjny. Poprzez cel komunikacyjny rozumiemy fakt, że jeden z interlokutorów będzie zainteresowany zdobyciem informacji, którą dysponuje jego rozmówca. W konsekwencji osoba ta będzie przejawiała chęć komunikacji. Rod Ellis (1990:31) podkreśla, że dążenie do zminimalizowania luki informacyjnej oraz chęć zakomunikowania drugiej osobie nieznannej jej informacji jest naturalnym dążeniem rozmówców. Wymieniając informacje rozmówcy skupiają się w sposób naturalny na zawartości merytorycznej wypowiedzi, nie na jej stronie formalnej. Koncentrują się więc na treści przekazywanego komunikatu. Jednocześnie w realnej komunikacji rozmówcy mogą korzystać w dowolnych form językowych umożliwiających przekazanie komunikatu. Nie są więc w tym względzie ograniczani. W większości nie reagują też na popełniane przez siebie błędy językowe, o ile błędy te nie zakłócają komunikacji.

W sytuacji szkolnej zadanie można uznać za wysoce komunikacyjne jeśli spełnia te właśnie kryteria, to znaczy, jeżeli uczniowie są w rzeczywisty sposób zaangażowani w wymianę informacji (znanej jednej osobie a nieznannej drugiej), jeżeli podręcznik lub nauczyciel nie ogranicza wykorzystywanych przez uczniów form językowych oraz jeżeli nauczyciel nie przerywa wypowiedzi ucznia ze względu na pojawiające się w niej błędy, które nie zakłócają komunikacji. Cechą komunikacyjnej interakcji jest także zachodząca pomiędzy interlokutorami negocjacja znaczeń. Termin ten odnosi się do faktu, że interlokutorzy, chcąc dokładnie zrozumieć przekazywany komunikat, często proszą o powtórzenie, parafrazę, wyjaśnienie, zadają mówiącemu pytania, sprawdzają czy rozmówca zrozumiał ich wypowiedź, przeformułują ją lub powtarzają informację w przypadku, gdy jest ona niezrozumiała.

### **Informacja zwrotna (*feedback*)**

Informacja zwrotna pochodząca od nauczyciela to wszelkiego rodzaju reakcje nauczyciela na wypowiedzi uczniów. Reakcje te w sposób istotny kształtują występujące w sali lekcyjnej wzory interakcji.

*Feedback*, czyli informacja zwrotna pochodząca od nauczyciela, powinna zawierać dwa elementy: ocenę działania językowego oraz korektę ewentualnych błędów. Ocena określa, w jakim stopniu działanie ucznia jest poprawne lub niepoprawne. Oceną może być liczba (w danej, ustanowionej i znanej wszystkim skali), wynik procentowy lub po prostu stwierdzenie typu *dobrze*, *bardzo dobrze*. Może mieć ona także formę niewerbalną (np., kiwnięcie głową wyrażające aprobatę lub dezaprobatę) lub niejawną (na przykład wtedy, gdy

wykonując ćwiczenie kontrolowane nauczyciel odpytuje kolejno uczniów i przechodzi bez słowa od jednego ucznia do drugiego). Brak komentarza ze strony nauczyciela może też być dla ucznia informacją o poprawnym wykonaniu fragmentu ćwiczenia.

W większości przypadków ocena będzie jednak polegała na wskazaniu dokonań w pozytywnym tego słowa znaczeniu, czyli na pochwaleniu dobrych aspektów pracy ucznia oraz na wskazaniu błędów. Dlatego możemy powiedzieć, że ocena składa się z odpowiednio dozowanej ilości pochwały i krytyki (Harmer, 2001:100), gdzie krytyka rozumiana jest nie w kategoriach dezaprobaty kierowanej do danej osoby, ale jako zwrócenie uwagi na pojawiający się w wypowiedzi błąd.

Należy zauważyć jednak, że krytyka (informacja zwrotna o charakterze negatywnym) niesie za sobą pewne niebezpieczeństwa natury afektywnej. Uczeń może poczuć się dotknięty, sfrustrowany lub zdemotywowany dużą ilością negatywnej informacji zwrotnej. Niewątpliwie uczniowie wolą być chwaleni, a nie krytykowani. Jednak w przypadku udzielania pochwał także należy zachować ostrożność. Nadużywana pochwała bowiem traktowana jest jako swego rodzaju maniera nauczycielska i jak taka podlega trywializacji i zdewaluowaniu w oczach ucznia. Nadużywanie pochwał powoduje, że ich siła za każdym razem maleje, a w konsekwencji stają się coraz mniej efektywne, coraz mniej motywujące i coraz mniej wiarygodne. Co więcej, w przypadku gdy nauczyciel standardowo nadużywa pozytywnej informacji zwrotnej, jej sporadyczny brak może jawić się jako rodzaj kary. Dlatego też bardzo ważne jest aby w udzielanej uczniom informacji zwrotnej umieć zachować swego rodzaju równowagę pomiędzy intensywnością pochwały i krytyki.

Z drugiej strony, jak wskazuje Penny Ur (2004:255), to uczciwość informacji zwrotnej powinna być priorytetem. Bardziej więc niż samo nacechowanie informacji zwrotnej w sposób dodatni lub ujemny (pozytywny lub negatywny), liczy się, jak podkreśla Penny Ur, sposób przekazania informacji zwrotnej oraz uczciwość nauczyciela w tym zakresie. O ile krytyka bywa niechętnie przyjmowana, o tyle rzeczywiste zainteresowanie oraz wsparcie ze strony nauczyciela może łagodzić niepożądane efekty negatywnej informacji zwrotnej. Uczniowie przeświadczeni o dobrych intencjach nauczyciela będą bardziej skłonni zaakceptować krytykę z jego strony; będą też bardziej skłonni czerpać motywację z tak udzielanej krytyki.

Tabela przedstawiona poniżej wymienia cechy charakterystyczne informacji zwrotnej o charakterze pozytywnym udzielanej w sposób bardziej i mniej efektywny.

Poniżej przedstawiono efektywne i nieefektywne pochwały (Brophy, za Nunanem, 1991:196; Brown, 2001:203).

Efektywna pochwała	Nieefektywna pochwała
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pojawia się każdorazowo w określonych warunkach.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pojawia się w sposób niesystematyczny i nieregularny.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wskazuje na szczegółowe aspekty działania ucznia (tak, aby uczeń wiedział, co dokładnie zrobił dobrze).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ogranicza się do ogólnych pozytywnych reakcji (tak więc uczeń nie wie, co dokładnie zrobił dobrze).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Charakteryzuje się widoczną spontanicznością, różnorodnością. Wyraża rzeczywiste zadowolenie i zainteresowanie nauczyciela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jest udzielana w sposób jednakowy, jako pewna typowa reakcja, przy minimalnym zaangażowaniu nauczyciela. Jest nieosobowa, mechaniczna, automatyczna.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udzielana jest w nagrodę za osiągnięcia związane z konkretnym działaniem (może też uwzględniać wysiłek włożony w działania).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nagradza udział w danej czynności, nie zwracając uwagi na jakość działania i jego rezultaty.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dostarcza uczniom informacji na temat ich kompetencji lub wartości ich osiągnięć</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nie dostarcza uczniom żadnej informacji lub też informuje wyłącznie o statusie względem innych uczniów.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podkreśla wartość działania podjętego przez uczniów; ukierunkowuje ich na podejmowanie prób rozwiązywania problemów.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ukierunkowuje uczniów na porównywanie się między sobą i na współzawodnictwo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wykorzystuje wcześniejsze osiągnięcia ucznia jako kontekst dla opisywania jego obecnych osiągnięć.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wykorzystuje osiągnięcia rówieśników jako kontekst dla opisywania osiągnięć danego ucznia.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jest udzielana za szczególne osiągnięcia, na przykład za wykonanie trudnych zadań.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jest udzielana w sposób jednakowy zarówno po wykonaniu zadań trudnych, jak i łatwych.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przypisuje sukces wysiłkowi i zdolnościom, dając w ten sposób do zrozumienia, że podobny sukces może być osiągnięty w przyszłości.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przypisuje sukces tylko zdolnościom lub czynnikom zewnętrznym, takim jak szczęście lub łatwość zadania.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stymuluje motywację wewnętrzną, zachęca do podejmowania prób osiągnięcia różnych celów ze względu na motywacje wewnętrzne: satysfakcję, przyjemność zdobywania wiedzy.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stymuluje motywację zewnętrzną i chęć uzyskiwania pochwał nauczyciela.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skupia uwagę uczniów na ich własnym działaniu związanym z wykonywaniem zadania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skupia uwagę uczniów na nauczycielu jako osobie, która posiada kontrolę nad uczniami.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Udzielana jest po zakończonej czynności, nie przerywa interakcji językowej w języku obcym.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przerywa pracę, odrywając uwagę ucznia od wykonywanej czynności. Przerywa interakcję językową w języku obcym.</li> </ul>

## Dysproporcje w interakcji szkolnej

Badania jakie relacjonują Good i Brophy wskazują na pewne istotne cechy feedbacku nauczycielskiego. Mianowicie, obserwując interakcję szkolną, autorzy zauważyli różnice w rodzaju informacji zwrotnej kierowanej do uczniów, których nauczyciele postrzegali jako mniej lub bardziej uzdolnionych. Jak zauważyli Good i Brophy, w przypadku gdy uczniowie postrzegani jako osiągający sukcesy udzielali dobrej odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytanie, byli oni chwaleni 12% razy. W przypadku gdy poprawnej odpowiedzi udzielali uczniowie zazwyczaj nieosiągający wysokich wyników w nauce, pochwała nauczyciela pojawiała się tylko 6% razy. Uczniowie postrzegani jako mniej zdolni otrzymywali więc proporcjonalnie do swoich dobrych wypowiedzi 2 razy mniej pochwał. Jednocześnie byli bardziej narażeni na krytykę ze strony nauczyciela. W przypadku udzielenia błędnej odpowiedzi byli oni krytykowani 18% razy, podczas gdy uczniowie odnoszący sukcesy – tylko 6% razy. Autorzy zauważyli także, że nauczyciele dwukrotnie częściej udzielali dodatkowych informacji (w postaci dodatkowego pytania lub wskazówki) uczniom dobrym (Good i Brophy, za Nunanem i Lamb, 1996:78). Dane te są istotne, ponieważ pokazują nauczycielom, na jakie elementy interakcji szkolnej należy zwrócić szczególną uwagę i które elementy należy w sposób świadomy monitorować i kontrolować.

## Reakcja na błąd w wypowiedzi ustnej

Nauczyciel dokonuje, często podświadomie i w przeciągu zaledwie kilku sekund, co najmniej kilku oszacowań dotyczących charakteru błędu występującego w wypowiedzi ucznia oraz możliwych konsekwencji poszczególnych zachowań związanych z reakcją na ten błąd. W tym czasie należy też podjąć decyzję o zignorowaniu błędu bądź jego poprawieniu. Model reakcji na błędy uczniowskie przedstawiony przez Douglasa Browna (2001:293) zakłada, że nauczyciel dokonuje serii bardzo szybkich ocen dotyczących rodzaju błędu, jego źródła, złożoności, stanu afektywnego ucznia, a także relacji pomiędzy popełnionym przez ucznia błędem a charakterem wykonywanej w danym momencie czynności. Reakcja nauczyciela na pojawiający się w wypowiedzi ustnej ucznia błąd nie będzie więc zawsze jednakowa, gdyż jest ona uzależniona od szeregu poniżej opisanych czynników.

- Błędy wykonania i błędy kompetencji

Wykorzystując wiedzę o uczniu, nauczyciel określa, czy ma do czynienia z potknięciem językowym / błędem wykonania (*slip, mistake*) czy też z błędem wynikającym z braku wiedzy (*error*). Rozróżnienie to nie jest łatwe, choć, jak stwierdza Douglas Brown (2001:292), intuicja nauczyciela często pozwala dokonać poprawnej oceny w tym względzie. Błędy wykonania, czyli potknięcia językowe i przejęzyczenia (które są rezultatem zmęczenia, pośpiechu, roz-



proszenia uwagi, niedbałości lub też wynikają z faktu, że rozmowa przebiega w trudnych warunkach, np. jest zagłuszana innymi odgłosami) generalnie nie wymagają poprawiania ze strony nauczyciela. Nie świadczą one o braku wiedzy, ale o innego rodzaju trudnościach związanych ze sformułowaniem i werbalizacją komunikatu. Poprawiania natomiast wymagają błędy kompetencji (*errors*) wynikające z braku wiedzy.

- Czynniki natury afektywnej

W dalszej kolejności nauczyciel dokonuje serii szybkich ocen dotyczących cech afektywnych danego ucznia, to znaczy poziomu jego pewności siebie, śmiałości, skłonności do zaakceptowania negatywnej informacji zwrotnej. Jeżeli uczeń jest nieśmiały i rzadko zabiera głos, nauczyciel może zdecydować o zignorowaniu błędu.

- Komunikacyjność wykonywanej czynności

Jednak najważniejszym kryterium, które powinno determinować reakcję nauczyciela na pojawiający się błąd jest rodzaj wykonywanej w danym momencie czynności, w szczególności stopień komunikacyjności tej czynności. Bardzo ważne w momencie podjęcia decyzji dotyczącej reakcji na błąd jest rozróżnienie pomiędzy ukierunkowaniem wykonywanej czynności na kształcenie poprawności (*accuracy*) lub płynności językowej (*fluency*). Nauczyciel musi więc określić, czy wykonywana w danym momencie przez uczniów czynność kładzie główny nacisk na poprawność czy na płynność językową. Czynności skoncentrowane na formalnych aspektach języka, takich jak gramatyka, słownictwo czy wymowa (*controlled tasks*), przeważnie mające formę pytań zamkniętych, dryłów językowych i ćwiczeń, będą wymagały od ucznia pełnej poprawności językowej, natomiast zadania typu otwartego będą raczej kładły nacisk na płynność językową. To rozróżnienie w gruncie rzeczy jest rozróżnieniem pomiędzy czynnościami o charakterze komunikacyjnym i niekomunikacyjnym. W trakcie ćwiczeń skoncentrowanych na poprawności językowej, nauczyciel reaguje na błędy w sposób natychmiastowy. To znaczy, w przypadku pojawienia się błędu, przerywa wypowiedź, i, korzystając z różnych technik poprawiania błędów, ukazuje jej poprawną formę. Natomiast w przypadku czynności o wysokim stopniu komunikatywności, czyli takich, w których najważniejsza wydaje się przekazywana przez ucznia informacja, nieznaną innym uczniom (na przykład uczeń opowiada innym o sobie, dzieli się opiniami itd.), nie powinno się przerywać wypowiedzi ucznia w celu poprawienia pojawiających się błędów językowych, pod warunkiem, że błędy te nie zakłócają w poważny sposób przekazu treści komunikatu.

Podczas czynności skoncentrowanych na płynności językowej interakcja nabiera cech realnej komunikacji, co oznacza, że dla osoby przekazującej komunikat najważniejszym celem jest być dobrze zrozumianą, a poprawność językowa jest tylko środkiem umożliwiającym realizację celu. Na tym etapie

lekcji uczestnicy skoncentrowani są na treści przekazywanych komunikatów. Cechą charakterystyczną zadań komunikacyjnych jest luka informacyjna, a celem komunikacji jest wypełnienie tej luki. W trakcie realnej komunikacji odpowiadamy przede wszystkim na treść komunikatu; jesteśmy skupieni na treści. Często nawet nie zauważamy drobnych błędów fonetycznych czy gramatycznych popełnionych przez rozmówcę. Podobny charakter powinna mieć komunikacja przebiegająca w sali lekcyjnej w trakcie wykonywania zadań skoncentrowanych na płynności językowej. Przede wszystkim, nauczyciel powinien w trakcie tych zadań także reagować głównie na treść przekazywanej wypowiedzi, a w znacznie mniejszym stopniu na jej formę. W razie pojawienia się błędów, należy oszacować korzyści i ewentualne straty związane z ich poprawianiem.

Często dokonywanym w tym względzie rozróżnieniem jest rozróżnienie pomiędzy tak zwanymi błędami lokalnymi (*local errors*) i błędami globalnymi (*global errors*). Błędy globalne to błędy, które uniemożliwiają zrozumienie przekazywanego komunikatu. W realnej komunikacji błąd tego typu zostaje natychmiast zauważony i wskazany przez interlokutora, który prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, przeformułowanie komunikatu (ta prośba może być wyrażana zarówno w sposób werbalny, jak i w sposób niewerbalny, na przykład poprzez wyraz niezrozumienia malujący się na twarzy rozmówcy). Ponieważ czynności o wysokim stopniu komunikacyjności wykonywane w klasie mają (przynajmniej z założenia) cechy realnej komunikacji, w przypadku pojawienia się błędu globalnego, uniemożliwiającego zrozumienie komunikatu, jak najbardziej adekwatną reakcją nauczyciela będzie zareagowanie na błąd i prośba o powtórzenie.

Błędy lokalne, to błędy, które mogą nieco zakłócać komunikację, jednak jej całkowicie nie blokują. Komunikat zawierający błędy lokalne jest nadal zrozumiały dla odbiorcy. W warunkach realnej konwersacji interlokutorzy bardzo często nie reagują na popełniane błędy lokalne, skupiając się na treści przekazu, nie na poprawności stosowanych struktur. Dlatego też generalną zasadą podczas czynności o wysokim stopniu komunikacyjności jest brak interwencji ze strony nauczyciela w przypadku, gdy wypowiedź ucznia jest zrozumiała. Nauczyciel nie przerywa wypowiedzi, gdyż spowodowałoby to zakłócenie komunikacji. Uczeń, któremu przerwano w celu poprawienia błędu natury formalnej, będzie najprawdopodobniej nieco zdekoncentrowany. Może nawet zapomnieć, o czym mówił i do czego zmierzał. Może też poczuć się zniechęcony tym, że nauczyciel bardziej wydaje się zainteresowany poprawnością językową niż treścią komunikatu. Biorąc pod uwagę fakt, że w trakcie komunikatywnych partii lekcji uczniowie często wyrażają własne opinie i przekonania, opowiadają o własnych doświadczeniach, informują innych o czymś, co jest dla nich ważne i interesujące, przerwanie takiej wypowiedzi ze względu na niezakłócający komunikacji błąd formalny może być wyjątkowo demoty-

wujące, a nawet frustrujące. Należy pamiętać o tym, że bardzo ważną funkcją czynności komunikacyjnych jest rozwijanie płynności językowej (*fluency*). Nagłe zwrócenie tej czynności w stronę poprawności (*accuracy*) może także spowodować utratę lub znaczne obniżenie płynności wypowiedzi.

Relacje tu przedstawiane w rzeczywistości zostają dodatkowo skomplikowane przez co najmniej kilka innych aspektów. Przede wszystkim technika (sposób) zareagowania na błąd może mniej lub bardziej ingerować w wypowiedź ucznia. Na postrzeganie stopnia ingerencji mogą mieć wpływ także czynniki indywidualne, osobowościowe, dotyczące zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Uczniowie nieśmiali, rzadko zabierający głos, niepewni swoich umiejętności mogą łatwo się zniechęcać nawet drobną uwagą ze strony nauczyciela. Może się też zdarzyć, że dany nauczyciel postrzegany jest przez klasę jako bardzo autorytatywny. W tym przypadku nawet drobna uwaga skierowana do ucznia będzie postrzegana jako poważnie ingerująca w wypowiedź. Jednak generalnie techniką relatywnie nieingerującą lub słabo ingerującą w wypowiedź ucznia, która z racji swojej subtelności może być zastosowana nawet podczas czynności komunikacyjnych, jest *przekształcenie*, które polega na subtelnym powtórzeniu „w tle” danego fragmentu wypowiedzi w sposób poprawny. Strategia ta jest swego rodzaju kompromisem pomiędzy wymogami stawianymi przez czynności o charakterze komunikacyjnym (nieprzerywanie wypowiedzi ucznia) a obawą wielu nauczycieli, iż błąd niepoprawiony utrwali się w pamięci uczniów.

Błędy pojawiające się w wypowiedziach o charakterze komunikacyjnym można także omówić po zakończeniu tych wypowiedzi. W tym przypadku jednak dość poważnym problemem jest konieczność reagowania na treść wypowiedzi ucznia i jednoczesnego zapamiętywania popełnionych przez niego błędów. Odnotowywanie pojawiających się błędów na kartce być może wspomaga pamięć, jednak może w sposób negatywny wpływać na charakter czynności komunikacyjnych – uczniowie dość szybko zorientują się, że nauczyciel koncentruje się na notowaniu błędów formalnych, wobec czego sami zaczną większą uwagę przywiązywać do formalnych aspektów wypowiedzi. Większa koncentracja na kwestiach formalnych to w warunkach nauki języka obcego często także większa obawa związana z popełnieniem błędu, a w konsekwencji zahamowana płynność wypowiedzi.

Mając na uwadze wyżej wymienione czynniki, nauczyciel może podjąć decyzję o zignorowaniu błędu bądź też jego poprawieniu. Zignorowanie oznacza zaniechanie jakichkolwiek czynności związanych z pojawieniem się błędu. Decyzja o poprawieniu natomiast wiąże się z koniecznością rozważenia kolejnych kwestii, dotyczących tego:

- kiedy poprawić błąd (natychmiast, po zakończeniu wypowiedzi, dużo później),
- kto poprawi błąd (nauczyciel, inny uczeń, cała grupa, uczeń samodzielnie),

- w jaki sposób zasignalizować błąd (w sposób bardziej lub mniej ingerujący w wypowiedź ucznia; w sposób bardzo ogólny, bez podania miejsca wystąpienia błędu lub szczegółowy, określający dokładnie miejsce wystąpienia błędu; poprzez metajęzykowe zasignalizowanie typu błędu),
- jaka reakcja wymagana jest od ucznia po wskazaniu błędu (powtórzenie przez ucznia poprawnej formy lub brak powtórzenia).

### Techniki sygnalizujące wystąpienie błędu

Poprawienie błędu składa się z dwóch etapów: wskazania (zasignalizowania) błędu i przedstawienia poprawnej formy. Techniki, które sygnalizują pojawienie się błędu, to na przykład (Harmer, 2001:106):

- powtórzenie (nauczyciel prosi ucznia o powtórzenie danej kwestii),
- powtórzenie błędnego fragmentu przez nauczyciela (echo), przeważnie z zastosowaniem emfazy lub intonacji pytającej,
- poinformowanie o tym, że wypowiedź jest błędna: *That's not quite right*,
- reakcja niewerbalna, na przykład wyraz twarzy sugerujący powątpiewanie (zdziwienie, podniesione brwi, zmarszczone czoło) lub gest (uniesiona ręka, jakby wstrzymująca wypowiedź, zaniepokojony wyraz twarzy), zaprzeczający ruch głowy lub ręki,
- podpowiedź/wskazówka metajęzykowa (niejednokrotnie wystarczy słowo *czas* aby zmobilizować ucznia do zastanowienia się nad poprawnością użycia czasu gramatycznego w wypowiedzi; wystarczy słowo *liczba mnoga* aby zwrócić uwagę ucznia na formę rzeczownika),
- przekształcenie (podanie uczniowi gotowego odpowiednio przeformułowanego wyrażenia).

### Reakcja niewerbalna jako informacja zwrotna

Komunikacja niewerbalna jest bardzo silnym środkiem komunikacji, a w przypadku kiedy interlokutorzy dobrze się znają, może być tym bardziej efektywnie wykorzystana. Gestów należy jednak używać ostrożnie, szczególnie w przypadku, gdy klasa i nauczyciel niezbyt dobrze się znają lub też w przypadku, gdy w klasie znajdują się uczniowie reprezentujący różne kultury, a w związku z tym także możliwe różne systemy komunikacji niewerbalnej. Posługując się sygnałami niewerbalnymi rzadziej wykorzystywanymi w naturalnej komunikacji dobrze jest wyjaśnić klasie ich znaczenie, zanim się zaczną je stosować. Sygnały niewerbalne ponadto powinny być w miarę subtelne, szczególnie jeżeli mają one na celu wyrażenie krytyki. Bardzo wyraźne sygnały o charakterze krytycznym mogą zostać odczytane jako obraźliwe.

### Samodzielne i koleżeńskie poprawianie błędów jako alternatywa dla poprawy dokonywanej przez nauczyciela.

Błąd może zostać poprawiony przez nauczyciela (*teacher-correction*), przez innego ucznia (*peer-correction*) lub samodzielnie, przez osobę wypowiadającą

się (*self-correction*). Obecnie uważa się poprawianie błędów przez nauczyciela za technikę relatywnie mało skuteczną, choć mimo to nadużywaną w warunkach szkolnych. Techniki poprawiania samodzielnego oraz koleżeńkiego mobilizują uczniów do zastanowienia się nad zastosowaną formą, a w konsekwencji okazują się często bardziej skuteczne.

Poprawianie koleżeńskie może jednak nieść ze sobą pewne ryzyko natury afektywnej. Mianowicie, w pewnych okolicznościach uczeń, którego błąd poprawiają koledzy i koleżanki, może poczuć się ośmieszony lub gorszy od innych. Ryzyko ośmieszenia istnieje szczególnie w klasach, w których obserwuje się dużą rywalizację pomiędzy uczniami. Dlatego też bardzo ważne jest, aby nauczyciel umiał rozpoznać sytuacje, w których zastosowanie techniki poprawiania błędów przez innych uczniów jest niewskazane ze względu na atmosferę w klasie.

### **Informacja zwrotna w pracy pisemnej**

Rozróżnienie pomiędzy stopniem komunikacyjności wykonywanej czynności a charakterem udzielanej przez nauczyciela informacji zwrotnej dotyczy także prac pisemnych. Tak więc w odpowiedzi na ćwiczenia (tj. czynności skoncentrowane głównie na poprawności językowej) nauczyciel powinien reagować na wszelkie pojawiające się błędy, w szczególności na te, które bezpośrednio dotyczą ćwiczonych w danym momencie aspektów języka. W przypadku ogólnie dużej ilości poprawek, nauczyciel może zdecydować o ograniczeniu ich tylko i wyłącznie do aspektów istotnych w świetle danego ćwiczenia (co oznacza celowe zignorowanie błędów, które nie wiążą się w sposób bezpośredni z ćwiczonymi w danym momencie formami). Zabieg taki ma na celu ograniczenie negatywnej informacji zwrotnej, która może być dla ucznia frustrująca i trudna do ogarnięcia.

W przypadku informacji zwrotnej dotyczącej zadania pisemnego o charakterze komunikacyjnym, zaleca się najpierw skomentowanie treści pracy, a dopiero później formalnych aspektów języka. Taka kolejność podkreśla fakt, że nauczyciela w sposób rzeczywisty interesuje treść wypowiedzi i że wypowiedź nie jest tylko podłożem dla wykazania poprawności językowej pod względem formalnym. Należy więc najpierw odnieść się do zawartych w tekście argumentów, ich organizacji i logiki.

Charakter udzielanej informacji zwrotnej będzie także zależał od tego, czy dana praca pisemna jest pracą końcową (ostatecznym produktem), czy też jednym ze szkiców pracy. W przypadku informacji dotyczącej wersji roboczych, nauczyciel powinien przede wszystkim odnosić się do treści i organizacji tekstu. Nie powinien poprawiać błędów, ale może sygnalizować ich wystąpienie.

*Feedback* polegający tylko i wyłącznie na zasygnalizowaniu błędów jest szczególnie zalecany w czasie, gdy uczniowie pracują jeszcze nad wersjami roboczymi wypowiedzi pisemnej i w związku z tym wykazują dużą motywację i zainteresowanie samodzielnym poprawianiem błędów na potrzeby wersji końcowej. Poprawiając pracę pisemną, dobrze jest też rozważyć użycie różnych kolorów – nie tylko czerwonego. Bardziej subtelne poprawki można wprowadzać innym kolorem lub ołówkiem, czerwień pozostawiając na najbardziej rażące błędy. W przypadku komentarza końcowego, ze względów psychologicznych związanych z odbiorem informacji zwrotnej, zaleca się także najpierw udzielenie informacji pozytywnej (wskazanie dobrych stron pracy), a dopiero potem skomentowanie ewentualnych błędów.

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Poprawianie błędów w wypowiedzi ustnej**

Cel: Podniesienie świadomości w zakresie relacji pomiędzy wykorzystywaną techniką poprawiania błędów a charakterem wykonywanej przez uczniów czynności.

Przed lekcją:

Przygotuj arkusz obserwacji zgodnie z wytycznymi zawartymi w tabeli poniżej.

Podczas lekcji:

Odnotowuj w poszczególnych kolumnach tabeli błędy pojawiające się w wypowiedziach ustnych uczniów oraz sposób potraktowania tych błędów przez nauczyciela. Zwróć szczególną uwagę na następujące kwestie: Jaki rodzaj błędu wystąpił w wypowiedzi ucznia? Czy nauczyciel reaguje na pojawienie się błędu? W jaki sposób reaguje? Czy wykorzystuje zachowania niewerbalne (gest, mimikę) w celu zasygnalizowania, że wypowiedź nie jest poprawna? Czy podczas lekcji wykorzystywane są techniki samodzielnego poprawiania błędów i koleżeńskie poprawianie błędów? W jakich okolicznościach nauczyciel decyduje się na wykorzystanie tych technik? W każdym z przypadków odnotuj, w sposób opisowy, stopień komunikacyjności wykonywanej w danym czynności (uwzględniając w szczególności obecność lub brak luki informacyjnej oraz swobodę w wyborze stosowanych przez ucznia form językowych).

Stopień komunikacyjności czynności	Jaki błąd wystąpił?	Reakcja/ <i>feedback</i> nauczyciela	Komentarz

Po lekcji:

Po obserwacji możesz przedyskutować z nauczycielem argumenty, które przemawiają za zastosowaniem danej strategii reagowania na błąd. Przedyskutuj inne możliwe reakcje i ich możliwe konsekwencje. Podczas rozmowy, spróbuj także odpowiedzieć na pytania: Czy zaobserwowałeś jakies powtarzające się wzory w sposobie reagowania nauczyciela na błąd ucznia? W jakich proporcjach nauczyciel wykorzystywał różne strategie: poprawienie przez nauczyciela, samodzielne poprawienie błędu oraz poprawienie błędu przez innych uczniów? Czym był uzasadniony wybór tych strategii w poszczególnych przypadkach? Jaka była relacja pomiędzy komunikacyjnością wykonywanego zadania a sposobem poprawiania i liczbą poprawianych błędów?

### ☉ Zadanie obserwacyjne. Czas oczekiwania na odpowiedź

Cel: Podniesienie świadomości nauczyciela dotyczącej jego własnych zachowań. Określenie długości czasu oczekiwania na odpowiedź ucznia.

Przed lekcją:

Przygotuj tabelę, która pozwoli ci oszacować czas oczekiwania na odpowiedź ucznia. Wykorzystanie tabeli polega na wpisywaniu w ok. 1-sekundowych interwałach znacznika, np. ukośnej kreski (wg wzoru poniżej). Liczba kresek pozwoli ci oszacować czas oczekiwania na odpowiedź ucznia po zadanym pytaniu.

pytanie	1 kreska – ok. 1 sek.
1	///
2	//
3	////

Podczas lekcji:

Obserwuj lekcję i po każdym zadanym przez nauczyciela pytaniu, które jest skierowane do indywidualnego ucznia, odnotowuj (wpisując odpowiednią ilość kresek), jaka ilość czasu upłynęła pomiędzy zadaniem pytania a: 1) skierowaniem pytania do innego ucznia lub 2) podpowiedzią lub udzieleniem odpowiedzi na pytanie przez nauczyciela.

Po lekcji:

Omów wyniki obserwacji z nauczycielem. Zastanów się: jaka jest zależność pomiędzy czasem oczekiwania na odpowiedź a interakcją klasową? W jaki sposób czas oczekiwania na odpowiedź może wpływać na zachowania uczniów?

Poproś nauczyciela, aby podczas lekcji prowadzonej przez ciebie, zmierzył twój czas oczekiwania na odpowiedź.

## ☉ **Zadanie obserwacyjne. Użycie języka natywnego**

*Cel: Podniesienie świadomości w zakresie użycia języka polskiego na lekcji języka obcego.*

Podczas lekcji:

Zapisuj wszystko, co mówi po polsku nauczyciel i co mówią na forum klasy uczniowie. Zwróć szczególną uwagę na cel i okoliczności użycia języka polskiego.

Po lekcji:

Jak często pojawiał się na lekcji język polski? Przedyskutuj wyniki obserwacji z nauczycielem prowadzącym lekcję. Poproś nauczyciela o dodatkowe wyjaśnienia dotyczące argumentów przemawiających za użyciem języka polskiego w konkretnych zaobserwowanych sytuacjach.

Refleksja

W jaki sposób użycie języka polskiego może wpływać na uczniów? Czy podczas obserwowanej lekcji możliwe było ograniczenie użycia języka polskiego? Jakie techniki mogą sprzyjać efektywnemu działaniu nauczyciela przy jednoczesnym ograniczeniu użycia języka polskiego?

## ☉ **Zadanie obserwacyjne. Strefa działania nauczyciela**

*Cel: Określenie strefy działania nauczyciela w klasie. Zwiększenie świadomości w zakresie stwarzanych poszczególnym uczniom możliwości interakcji z nauczycielem.*

Przed lekcją:

Zapoznaj się z układem miejsc w sali lekcyjnej, w której będziesz prowadzić obserwację.

Zapoznaj się z opisanym poniżej sposobem wykorzystania techniki SCORE.

SCORE – Seating Chart Observation Records (Acheson i Gall)

Naszkiecuj plan klasy, uwzględniając sposób ustawienia ławek i rozmieszczenia uczniów. Możesz oznaczyć poszczególne miejsca jako: F lub M, zaznaczając w ten sposób, czy na danym miejscu siedzi uczennica czy uczeń. Puste ławki oznacz krzyżykiem: X.

Na tak przygotowanym planie, będziesz w sposób graficzny zaznaczać przebieg interakcji klasowej, stosując poniżej przedstawione oznaczenia:

↓ – nauczyciel kieruje pytanie do całej klasy,

↓<sub>i</sub> – nauczyciel kieruje pytanie do indywidualnego ucznia,

↑<sub>i</sub> – uczeń odpowiada na pytanie kierowane bezpośrednio do niego,

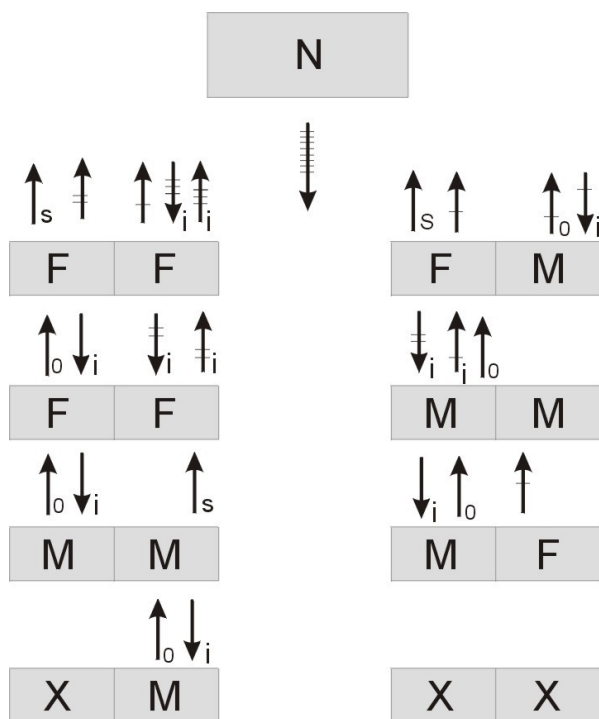
↑ – uczeń odpowiada na pytanie nauczyciela kierowane do całej klasy,



$\uparrow_s$  – spontaniczna wypowiedź ucznia, która nie jest odpowiedzią na żadne pytanie lub jest odpowiedzią na pytanie kierowane do innego ucznia,

$\uparrow_0$  – uczeń nie udzielił odpowiedzi na kierowane do niego w sposób indywidualne pytanie.

Poziome kreski umieszczone na strzałkach oznaczają liczbę kolejnych wypowiedzi danego typu. Tak więc strzałka bez kreski poziomych oznacza jednokrotne wystąpienie wypowiedzi danego typu. Natomiast strzałka z dwoma kreskami poziomymi  $\ddagger$  oznacza, że wypowiedź danego typu pojawiła się łącznie trzy razy.



Ponieważ obserwacja koncentruje się na dystrybucji uwagi nauczyciela pomiędzy uczniami, nie ma potrzeby zapisywania interakcji zachodzącej pomiędzy uczniami.

Podczas lekcji:

Odnotowuj każdą wypowiedź kierowaną przez nauczyciela do uczniów / indywidualnego ucznia i odwrotnie, nanosząc opisane powyżej symbole na plan klasy. Wypowiedź skierowaną do indywidualnego ucznia zaznacz za pomocą strzałki umieszczonej obok miejsca, w którym siedzi dany uczeń. Każdą kolejną wypowiedź kierowaną do tego samego ucznia zaznaczaj kolejną poziomą kreską na strzałce. Wypowiedzi nauczyciela kierowane do całej klasy zaznacz symbolem umieszczonym w centralnym miejscu planu.

Po lekcji:

Przeanalizuj naszkicowany diagram pod kątem występujących podczas lekcji wzorów interakcji oraz strefy działania nauczyciela. Przedstaw diagram nauczycielowi oraz wyjaśnij, co zaobserwowałeś. Poproś nauczyciela, aby pomógł ci zrozumieć, dlaczego w obserwowanej klasie wzory interakcji wyglądają w taki właśnie sposób. Przedyskutujcie zasięg strefy działania nauczyciela oraz możliwe przyczyny ograniczeń tej strefy. Przeanalizuj występujące podczas lekcji wzory interakcji, próbując odpowiedzieć na pytania: Jak często nauczyciel zadając pytania wskazuje na konkretnego ucznia? Jeżeli nauczyciel nie wskazuje na konkretnego ucznia, kto odpowiada na pytania? Dlaczego niektórzy uczniowie zabierają głos częściej niż inni? Jak na to reaguje nauczyciel? Którzy uczniowie w ogóle nie zabierają głosu? Co może być tego przyczyną?

Możliwe modyfikacje zadania

Za pomocą SCORE można także obserwować dystrybucję pytań referencyjnych i pytań pokazowych. W ten sposób uzyskamy nie tylko informację o strefie działania (*action zone*) nauczyciela, ale także być może o zróżnicowaniu jakościowym pytań kierowanych do poszczególnych uczniów.

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczyciela**<sup>8</sup>

*Cele: Podniesienie świadomości w zakresie zachowań werbalnych i niewerbalnych nauczyciela kierowanych do uczniów wykazujących różny poziom aktywności i zainteresowania lekcją.*

Przed lekcją

Dowiedz się jak najwięcej o klasie, grupie i wykorzystywanych materiałach dydaktycznych. Zapytaj także dodatkowo o dwóch bardzo aktywnych uczniów i dwóch mało aktywnych uczniów. Poproś, aby nauczyciel na początku lekcji dyskretnie wskazał ci, którzy to uczniowie.

Podczas lekcji:

Skoncentruj swoją uwagę tylko na tych czterech uczniach. Notuj następujące rzeczy: Ile razy osoby te odpowiadają na pytania skierowane bezpośrednio do nich? Ile razy odpowiadają na pytanie skierowane do całej klasy? Jak na to reaguje nauczyciel – ignoruje, chwali, poprawia? Co robią obserwowane osoby, podczas gdy nauczyciel mówi do całej klasy lub jest skoncentrowany na kimś innym? Jak brzmi głos nauczyciela kiedy zwraca się do tych osób: ciepło / krytycznie / zimno / obojętnie / neutralnie?

Obserwuj zachowania niewerbalne nauczyciela. Czy mowa ciała nauczyciela zmienia się, kiedy kieruje on wypowiedź do jednego z obserwowanych

---

<sup>8</sup> Zadanie opracowane przez Ellis (2001:25-26).

uczniów? Obserwuj zachowania niewerbalne uczniów. Jak zachowują się uczniowie, kiedy zwraca się do nich nauczyciel? Jak zachowują się, podczas gdy nauczyciel mówi do innych osób?

Po lekcji

Przedstaw wyniki swoich obserwacji nauczycielowi i poproś o udzielenie dodatkowych wyjaśnień dotyczących sposobu pracy z obserwowanymi uczniami.

### ☉ **Zadanie obserwacyjne. Pozytywna informacja zwrotna**

*Cel: Określenie, jakie zachowania są przez nauczyciela wzmacniane poprzez pochwałę. Określenie ilości i jakości pochwał udzielanych poszczególnym uczniom w klasie.*

Przed lekcją:

Zapoznaj się z układem miejsc w sali lekcyjnej, w której będziesz prowadzić obserwację. Naszkicuj plan klasy. Oznacz kolejnymi liczbami kolejnych uczniów, zgodnie z miejscem, w którym siedzą. Następnie zastosuj arkusz zaproponowany przez Richarda R. Day'a (1990:58). Możesz zdecydować się na zmodyfikowanie lub wzbogacenie poszczególnych kategorii scheduły obserwacyjnej.

Podczas lekcji:

Za każdym razem, gdy nauczyciel udziela uczniowi pozytywnej informacji zwrotnej, odnotowuj ten fakt w arkuszu, wpisując numer ucznia oraz numer kategorii, do której odnosi się pochwała.

Po lekcji:

Skonsultuj zebrane dane z nauczycielem prowadzącym lekcję. Które z zachowań były najczęściej wzmacniane przez nauczyciela? Którzy uczniowie byli najczęściej chwaleni i za co? Czy zauważyłeś jakieś zależności pomiędzy zachowaniami poszczególnych uczniów a pochwałami udzielanymi przez nauczyciela?

Refleksja

Czego nauczyłeś się na podstawie tej obserwacji? W jaki sposób zamierzasz wykorzystać tę wiedzę podczas samodzielnie prowadzonych zajęć?

Poniżej zaprezentowano arkusz obserwacji zaproponowany przez Richarda R. Day'a (1990:58)

Arkusz obserwacji zaproponowany przez Richarda R. Day'a (1990:58).

Kod / numer kategorii	Kategorie zachowania:
1.	wytrwałość i wysiłek, długa i ciężka praca nad wykonaniem zadania,
2.	postęp (relatywny, w stosunku do działań wcześniejszych),
3.	sukces (dobra odpowiedź, wysoki wynik testu),
4.	dobry tok myślenia, dobra sugestia, próba udzielenia odpowiedzi lub rozwiązania problemu zmierzająca w dobrym kierunku,
5.	wyobraźnia, kreatywność, oryginalność,
6.	porządek, staranna praca,
7.	dobre zachowanie, zgodne z zasadami, zaangażowanie uwagi,
8.	zachowania prospołeczne, grzeczność, propozycje pomocy,
9.	inne: jakie?
Numer ucznia:	Kod / numer kategorii:
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
Adnotacje:	
.....	
.....	
.....	

### ☉ Zadanie obserwacyjne. Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczyciela<sup>9</sup>

Cel: *Określenie, w jaki sposób nauczyciel komunikuje się (werbalnie i niewerbalnie) z poszczególnymi uczniami.*

Przed lekcją:

Zapoznaj się z układem miejsc w sali lekcyjnej, w której będziesz prowadzić obserwację. Zapoznaj się z opisanym poniżej sposobem wykorzystania techniki SCORE.

SCORE – Seating Chart Observation Records (Acheson i Gall)

Naszkić plan klasy, uwzględniając sposób ustawienia ławek i rozmieszczenia uczniów. Możesz oznaczyć poszczególne miejsca jako: F lub M, zaznaczając w ten sposób, czy na danym miejscu siedzi uczennica czy uczeń. Puste ławki oznacz krzyżykiem: X.

<sup>9</sup> Zmodyfikowane zadanie zaproponowane przez Ruth Wajnryb (2001:29).

Na tak przygotowanym planie, będziesz w sposób graficzny zaznaczać przebieg interakcji klasowej, stosując poniżej przedstawione kody:

Strategia	Kod
Użycie imienia	N
Uśmiech	☺
Kontakt wzrokowy	●
Krytyczne spojrzenie (wyrażające niezadowolenie nauczyciela)	☹
Gest wyrażający dezaprobatę	✋
Pochwała	✓
Zachęta	+
Feedback negatywny: np. „źle”, „niezbyt dobrze”	-

Podczas lekcji:

Usiądź w miejscu, z którego możesz z łatwością obserwować sposób, w jaki nauczyciel zwraca się do poszczególnych uczniów. Przez fragment lekcji lub całą lekcję odnotowuj każdy przypadek kontaktu z indywidualnym uczniem. Jeżeli znasz imiona uczniów, możesz je wpisać w diagram. Imiona możesz też uzupełniać w trakcie trwania lekcji, w momencie, kiedy słyszysz, że nauczyciel zwraca się do danego ucznia. W przypadku gdy zauważysz, że nauczyciel wykorzystuje kilka strategii łącznie, wpisz w diagram wszystkie odpowiadające im symbole.

Po lekcji:

Podziel się zebranych informacjami z nauczycielem. Zastanów się: Czy zauważasz jakieś typowe, powtarzające się wzory interakcji (na przykład, że nauczyciel zwraca się częściej do pewnych uczniów niż do innych, częściej wykorzystuje wybrane strategie kontaktując się z pewnymi uczniami itd.)? Czy ustawienie ławek i miejsce, w którym siedzą uczniowie wydaje się mieć związek z typem kontaktu nawiązywanego przez nauczyciela? Czy są w klasie uczniowie, z którymi nauczyciel nie nawiązuje kontaktu? Kiedy i w jakich sytuacjach nauczyciel używa imienia zwracając się do ucznia? Jakie inne strategie mógłby wykorzystać nauczyciel na lekcji? Jakie są inne alternatywy dla zaobserwowanych wzorów interakcji?

Refleksja

Czego nauczyłeś się na podstawie tej obserwacji? Co możesz powiedzieć swoim stylom nawiązywania interakcji z uczniami, w świetle tego co zaobserwowałeś na tej lekcji?

## ☉ Zadanie obserwacyjne. Techniki poprawiania błędów

Cele: *Określenie częstości występowania zróżnicowanych technik poprawiania błędu.*

Przed lekcją:

Przygotuj arkusz obserwacji zgodnie z propozycją zaprezentowaną poniżej. Przeanalizuj kategorie scheduły obserwacyjnej, w miarę potrzeby je modyfikując lub wzbogacając.

Podczas lekcji:

Obserwuj reakcję nauczyciela na błąd pojawiający się w wypowiedzi ustnej ucznia. Odnotowuj każdorazowe użycie danej techniki, wstawiając ukośnik „/” obok odpowiedniej kategorii.

Technika poprawiania błędu	Jak często zaobserwowana
Nauczyciel poprawia natychmiast.	///
Nauczyciel powtarza błędne zdanie z pytającą intonacją.	//
Nauczyciel powtarza błędne zdanie zatrzymując się w miejscu wystąpienia błędu.	/
Nauczyciel wskazuje błąd poprzez gest lub reakcję mimiczną.	////
Nauczyciel mówi uczniowi, że wypowiedź nie jest poprawna.	
Nauczyciel używa terminów gramatycznych, wskazując na rodzaj błędu (np. <i>czas</i> ).	/
Nauczyciel prosi innego ucznia o poprawienie błędnego stwierdzenia.	///
Nauczyciel ignoruje błąd.	

Po lekcji:

Skonsultuj uzyskane dane z nauczycielem prowadzącym lekcję. Poproś nauczyciela o skomentowanie powodów, dla których decyduje się on na wybór konkretnych technik poprawiania błędu.

Refleksja:

Jakie techniki poprawiania błędu odpowiadają tobie jako uczniowi? A jako nauczycielowi? Jakie argumenty przemawiają za wyborem właśnie takich technik?

## 5. Zadania dodatkowe

### ☉ Zadanie obserwacyjne „Złodziej pomysłów”<sup>10</sup>

Obserwując lekcję prowadzoną przez opiekuna praktyk odnotuj te elementy, które warto „ukraść” i wykorzystać na własnych zajęciach. Elementami, które odnotujesz mogą być wykorzystywane przez nauczyciela techniki, strategie działania, pewne aspekty zachowania i relacji z uczniami, itd. Możesz posłużyć się następującymi podpunktami:

Rzecz 1. ....  
Chcę ukraść, ponieważ .....

Rzecz 2. ....  
Chcę ukraść, ponieważ .....

Rzecz 3. ....  
Chcę ukraść, ponieważ .....

### ☉ Autoewaluacja po przeprowadzonej samodzielnie lekcji<sup>11</sup>

Po przeprowadzonej samodzielnie lekcji, zastanów się:

1. Czego nauczyli się uczniowie?
2. Czy materiał nie był za trudny / za łatwy?
3. Czy wszyscy uczniowie brali aktywny udział w lekcji?
4. Jaka kształtowała się proporcja pomiędzy aktywnością nauczyciela a aktywnością uczniów?
5. Czy lekcja zainteresowała uczniów?
6. Czy należy ponownie przeprowadzić jakieś zadanie, jeszcze raz coś wyjaśnić?
7. Które z czynności przebiegły zgodnie z planem? Które przebiegły niezgodnie z planem? Co było przyczyną odstąpienia od planu lekcji? Czy odstąpienie od planu było świadomą decyzją nauczyciela? Z jakich przesłanek wynikała ta decyzja?

---

<sup>10</sup> Zadanie zaproponowane przez Scrivenera (2005:392).

<sup>11</sup> Zmodyfikowane zadanie zaproponowane przez Scrivenera (2005:378-379).

8. Przypomnij sobie moment podczas lekcji, w którym musiałeś podjąć decyzję polegającą na wyborze spośród kilku możliwości działania (kilku strategii działania). Które z opcji wybrałeś? Które odrzuciłeś? Na podstawie jakich przesłanek?
9. Z jakich elementów lekcji jesteś zadowolony?
10. Z jakich elementów nie jesteś zadowolony? Jakie alternatywne działania mógłbyś wypróbować w przyszłości?
11. Czy uważasz, że efektywnie wykorzystałeś czas lekcji? Który moment można było bardziej efektywnie wykorzystać? Jak postępując?
12. W jakim momencie czułeś się niepewnie?
13. Czy udało się zrealizować cel lekcji?
14. Jeżeli miałbyś poprowadzić tę lekcję jeszcze raz, czy poprowadziłbyś ją w taki sam sposób? Co byś zmienił?
15. Jakie wnioski dotyczące planowania zajęć można wyciągnąć na podstawie tej lekcji?
16. Jakie wnioski dotyczące strategii kierowania klasą można wyciągnąć?
17. Czego nauczyłeś się o sobie samym?



## Bibliografia:

- Brown, H.D. (2001): *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*, White Plains: Longman.
- Bygate, M. (1996): "Investigating new approaches", w: J. Willis, D. Willis (red.), *Challenge and change in language teaching*, Oxford: Heinemann.
- Day, R.R. (1990): "Teacher observation in second language teacher education", w: J.C. Richards i D. Nunan (red.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Edwards, C. H. (2006): *Dyscyplina i kierowanie klasą*, Warszawa: PWN.
- Ellis, M. (2001): *Observation. A course for teachers of English*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Ellis, R. (1990): "Activities and procedures for teacher preparation", w: J.C. Richards i D. Nunan (red.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Fanselow, J.F. (1990): „«Let's see»: contrasting conversations about teaching” w: J.C. Richards i D. Nunan (red.), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Gebhard, J.G, Oprandy, R. (1999): *Language teaching awareness. A guide to exploring beliefs and practices*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Góralczyk, E. (2007): *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Harmer, J. (2001): *The practice of English language teaching*, Harlow: Longman.
- James, P. (2001): *Teachers in action. Tasks for in-service language teacher education and development*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jankowski, B. (2012): „Utrzymanie dyscypliny w klasie”, w: Jankowski, B., Jaroszewska, M., Kielczewska, A.K., Żmijska, H. (red.), *Sposoby na trudne zachowania uczniów*, Warszawa, Raabe.
- Komorowska, H. (1988): *Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Konarzewski, K. (2000): *Jak uprawiać badania oświatowe*. Warszawa: WSiP.
- Łobocki, M. (2009): *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Mądry-Kupiec, M. (2011): *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*, Kraków: Impuls.

- Nakamura, R.M. (2011): *Zdrowe kierowanie klasą. Motywacja, komunikacja, dyscyplina*, Warszawa: ABC Wolters Kluwer.
- Nolting, H.P. (2004): *Jak zachować porządek w klasie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nunan, D. (1991): *Language Teaching Methodology. A textbook for teachers*, New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice Hall.
- Nunan, D., Lamb, C. (1996): *The self-directed teacher. Managing the learning process*, Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Pyżalski, J. (2007): *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków: Impuls.
- Richards, J.C., Lockhart, C. (1994): *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J.C., Nunan, D. (1990): *Second language teacher education*, Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press.
- Robertson, J. (1998): *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa, WSiP.
- Rogers, A.W. (1994): *The language of discipline. A practical approach to effective classroom management*, Plymouth: Northcote House.
- Rogers, B. (2005): *Dyscyplina w szkole. Rzecz o wychowaniu*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rogers, B. (2005): *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna
- Scrivener, J. (2005): *Learning teaching. A guidebook for English language teachers*, Oxford: Macmillan.
- Sylwestrowicz, J. (1985): *Lekcja języka obcego*, Warszawa: WSiP.
- Tsui, A.B.M. (1995): *Classroom interaction*, London: Penguin Books.
- Ur, P. (2004): *A course in language teaching. Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wajnryb, R. (2001): *Classroom observation tasks*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Walker, R., Adelman, C. (2005): *A guide to classroom observation*, London: Routledge.
- Wragg, E.C. (2001): *Class management in the secondary school*, London, New York: Routledge / Falmer.
- Wragg, E.C., Brown, G. (2001): *Explaining in the secondary school*, London, New York: Routledge / Falmer.

## **Notatki**