

Mariola Jaworska

Teoretyczne aspekty autoewaluacji w procesie uczenia się języków obcych

Studia Germanica Gedanensia 16, 119-131

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Mariola Jaworska
NKJO w Szczytnie

Teoretyczne aspekty autoewaluacji w procesie uczenia się języków obcych

1. Wprowadzenie

Współczesna edukacja, nastawiona na człowieka i na jego potrzeby, zakłada osiąganie przez jednostkę umiejętności poznawania siebie, kierowania własnym życiem i ponoszenia odpowiedzialności za własne wybory. Aby człowiek mógł się rozwijać jako osoba, musi postrzegać siebie jako źródło swojego postępowania, własne cele jako przedmiot swoich intencji, a świat wokół jako szansę swoich możliwości (Obuchowski 2000: 100). Niezbędnym elementem rozwoju, doskonalenia siebie i własnego działania staje się umiejętność autoewaluacji, umożliwiającej zwiększenie kontroli własnego zachowania, a przez to także swojego procesu uczenia się. Zagadnienie samoocenia jest szczególnie istotne w procesie uczenia się i nauczania języków obcych, gdyż jest z jednej strony warunkiem ciągłego doskonalenia językowej kompetencji komunikacyjnej, z drugiej zaś ważnym elementem wzmocnienia motywacji i świadomości językowej.

2. Autoewaluacja jako szczególny rodzaj ewaluacji – charakterystyka kategorii

Autoewaluacja to szczególny rodzaj ewaluacji, o którym mówimy wówczas, gdy ewaluacja przeprowadzana jest przez samego uczącego się. Stanowi ona złożony proces autoregulacji, który ująć można jako ciągłe modelowanie własnego zachowania w celu jego optymalizacji¹ (Błachnio 2003: 164). W kontekście procesu uczenia się/nauczania języków obcych przez autoewaluację

¹ Autoregulacja polega na wyznaczaniu celów działań w formie zadań, ustaleniu kolejności ich wykonywania, zarządzaniu środkami do ich realizacji i podejmowaniu decyzji o ich zakończeniu, zawieszeniu lub zaprzestaniu w zależności od informacji napływających z zewnątrz, a używanych dzięki autokontroli (Wilczyńska 2002: 319).

rozumieniem ciągły, systematyczny proces zbierania informacji na temat własnej językowej kompetencji komunikacyjnej i kompetencji uczenia się, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o jej wartości i poczynionych postępach.² Badanie to odbywa się w odniesieniu do określonych celów, kryteriów i wartości i ma wpływ na planowanie dalszego uczenia się.

Ze względu na funkcje autoewaluację można podzielić, podobnie jak ewaluację, na bieżącą (formatywną, wspierającą), podejmowaną w trakcie uczenia się oraz ewaluację sumującą (sumatywną, konkluzyjną), kończącą dany etap czasowy nauczania i ujmującą całościowo jego wyniki w celu ich analizy i wyciągnięcia odpowiednich wniosków. We współczesnej dydaktyce postuluje się przedkładanie funkcji formatywnej nad konkluzyjną i ukierunkowanie autoewaluacji na przebieg, a nie tylko na wynik procesu uczenia się/nauczania. Najważniejszym celem technik autoewaluacyjnych jest usprawnianie procesu uczenia się, a nie tylko wykazywanie stanu osiągnięć (Herbst 2001: 65). Wówczas, gdy ewaluator koncentruje się na przebiegu własnego procesu uczenia się i na jego doskonaleniu, mówimy o formatywnej autoewaluacji, samoewaluacji bądź o samooceniu. W sytuacji, w której podsumowuje się dany etap w celu stwierdzenia pewnego poziomu wiedzy i umiejętności i przeprowadza się autoewaluację sumatywną - dokonuje się samooceny. Wydaje się, że takie rozgraniczenie pozwala na uniknięcie nieporozumień związanych z utożsamianiem autoewaluacji wyłącznie z jej funkcją sumatywną.

W niniejszym artykule autoewaluacja pojmowana jest jako swego rodzaju autorefleksja, autoanaliza własnych działań, która prowadzi do pracy nad sobą, do doskonalenia własnego procesu uczenia się i do planowania własnego rozwoju.

Powszechnie jest przekonanie o tym, że umiejętność samoocenia pozytywnie wpływa na proces uczenia się języków obcych. W literaturze przedmiotu (Schneider 1996: 17, Lissmann 1997: 126, Bimmel, Rampillon 2000: 21n) wymieniane są liczne argumenty przemawiające za wdrażaniem uczących się do samoocenia, które dotyczą uczących się w różnym wieku, także tych bardziej zaawansowanych językowo. Zakłada się, że autoewaluacja:

- umożliwia dokonanie autodiagnozy językowej kompetencji komunikacyjnej,
- umożliwia uczącym się skonkretyzowanie celów uczenia się, przedstawienie ich w zrozumiałej formie oraz pomaga w ciągłym, samodzielnym kontrolowaniu stopnia realizacji tych celów,
- daje bodziec do uświadamiania sobie własnych i zewnętrznych kryteriów oceniania i pozwala wziąć pod uwagę także takie aspekty jak nastawienia, możliwości, oczekiwania osoby uczącej się oraz zastosowane przez nią strategie,

² Przez językową kompetencję komunikacyjną rozumiem za *ESOKJ* (2003: 94n) kompetencję pozwalającą działać za pomocą środków językowych, na którą składają się kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne i kompetencje pragmatyczne. Kompetencja uczenia się to umiejętność uczenia się (obserwacji nowych zjawisk i włączania nowej wiedzy do już posiadanej), która obejmuje takie elementy jak wrażliwość językowa i komunikacyjna, ogólna sprawność fonetyczna, techniki uczenia się i sprawności heurystyczne.

- umożliwia uczącemu się indywidualne planowanie swojego uczenia się – także decydowanie, czego ma się dalej uczyć, co i jak powtarzać,
- pozwala na świadomą obserwację postępów w nauce i w ten sposób wzmacnia poczucie zaufania do samego siebie i motywację do uczenia się,
- przygotowuje do rozmów z nauczającymi i daje argumenty, żeby omawiać z nimi sukcesy i problemy w uczeniu się.

Wyniki badań nad wpływem rozwijania umiejętności samooceniań na kształtowanie wrażliwości językowej i budowanie indywidualnej kompetencji komunikacyjnej potwierdzają użyteczność samooceniań jako techniki rozwijania świadomości komunikacyjnej i uczenia się. Jako główna zaleta wymieniany jest pozytywny wpływ autoewaluacji na konkretyzowanie celów dalszej pracy oraz umożliwienie uczącym się wprowadzania świadomych zmian we własnej koncepcji uczenia się języka. Odbywa się to poprzez diagnozowanie mocnych i słabych stron własnej kompetencji komunikacyjnej, porównywanie jej poziomu z osobistym modelem (ideałem) kompetencji oraz ustalanie własnych kryteriów oceny. Autoewaluacja umożliwia uczącym się wyznaczanie i modyfikowanie celów, czyli planowanie i organizowanie własnego procesu uczenia się, dobór odpowiednich strategii i technik, ale także refleksję nad tym, jakie są mocne i słabe strony uczącego się, jakie są przyczyny braków, nad czym trzeba jeszcze pracować, aby osiągnąć wyznaczone cele. Kształtuje więc u uczącego się postawę refleksyjną, krytyczną wobec wytworów swojej pracy, przez co zwiększa świadomość własnego procesu uczenia się. Ostatni etap samooceniań, czyli ukonkretnianie dalszych etapów pracy, wiąże się z indywidualizacją treści uczenia się, gdyż realizacja wytyczonych celów wymaga doboru treści nauczania zgodnie z indywidualnymi potrzebami ucznia (Aleksandrzak 2002: 258, 271, Trepczyńska 2005: 315).

Przez zaangażowanie uczącego się do oceniania samooceniań może stać się uzupełnieniem oceniania zewnętrznego, a więc może je zobiektywizować. Uczący się, który w samoocenie stwierdza jakieś problemy i braki, może bardziej efektywnie wykorzystywać wyniki ewaluacji zewnętrznej, ale także dostarczać istotnych informacji nauczającemu, który może wykorzystać je w planowaniu dalszej pracy. Umiejętność samooceniań przyczynia się do lepszego określania wyników i postępów w uczeniu się, dlatego też ma duże znaczenie motywacyjne i pozytywny wpływ na sukces w nauce języka obcego. Jest punktem wyjścia dla samodzielnego i indywidualnego uczenia się, wpływa więc na rozwój samodzielności uczącego się i umożliwia samokontrolę. Ma duży wpływ na poczucie własnej skuteczności, poczucie własnej wartości i kształtowanie obrazu samego siebie. Wzmacnia wiarę w siebie i we własną osobistą skuteczność (Weinert 1995: 113).

3. Podstawy psychologiczne autoewaluacji

W literaturze naukowej, szczególnie w zakresie psychologii poznawczej i humanistycznej, można odnaleźć wiele koncepcji, które podejmują zagadnienia

związane z różnymi aspektami autoewaluacji. Podkreślają one podmiotowość jednostki jako zdolnej do świadomego i celowego działania, a także do jego kontroli i oceny. Są to podejścia, które zajmują się rolą czynników kognitywnych, metakognitywnych i motywacyjno-wolicjonalnych. Przedstawione poniżej poglądy są wyborem dokonany w przyjętej tu perspektywie.

Zgodnie z koncepcją poznawczą człowiek jest samodzielny i twórczym układem, który jest zdolny kształtować samego siebie, swoje kompetencje, motywację i dojrzałość emocjonalną. Jego zachowanie zależy nie tylko od informacji ze świata zewnętrznego, ale również od struktur poznawczych, czyli zakodowanej w pamięci trwałej wiedzy zdobytej w toku uczenia się i myślenia. Nadzędne znaczenie zyskuje samorozwój i autokreacja jednostki. Punktem wyjścia samorozwoju człowieka jest samowiedza, zwana także strukturą poznawczo-afektywną „ja”, która stanowi ważny składnik ogólnej wiedzy jednostki o świecie i o sobie samej. Na samowiedzę składają się sądy opisowe, zwane też samoopisem, sądy wartościujące, określane również jako samooceny oraz sądy o standardach osobistych; standardy to życzenia, pragnienia, dotyczące stanu idealnego lub pożądanego. Proces kształtowania się samooceny składa się prawdopodobnie z następujących cech: artykulacji ocenianej cechy, wartościowania jej i formułowania ostatecznej samooceny. W fazie pierwszej określona cecha jest dzielona na kategorie. Im więcej kategorii, tym dokładniejszy jest poziom określenia wyodrębnionej cechy. W drugiej fazie następuje wartościowanie danej cechy, zależne w dużym stopniu od czynników sytuacyjnych i osobowościowych. W procesie formułowania ostatecznej samooceny jednostka określa natężenie swoich cech oraz ich wartość; znaczną rolę odgrywają tu funkcje wartości. Proces formułowania samooceny polega na scalaniu różnorodnych informacji i nie jest w pełni racjonalny, ponieważ odgrywają w nim dużą rolę takie czynniki jak: emocje, dążenie do obrony własnej osoby i chęć zdobycia aprobaty społecznej (Kozielecki 1986: 78nn, Kozielecki 1996: 14, 73, 251).

Ważnym aspektem autoewaluacji jest przejęcie kontroli nad własnym procesem uczenia się. W badaniach nad kontrolą wyróżnia się dwie tradycje: pierwsza z nich zajmuje się podmiotową kontrolą faktycznie sprawowaną przez człowieka, druga koncentruje się na kontroli postrzeganej, a więc subiektywnym poczuciu kontroli nad zdarzeniami (Kofta, Doliński 2000: 587). Problem kontroli omawiany jest w dwóch grupach teorii psychologicznych: teorii umiejscowienia kontroli oraz teorii atrybucji. Teoria umiejscowienia poczucia kontroli dotyczy subiektywnie odczuwanego ulokowania sprawstwa zdarzeń, zaś teorie atrybucji procesów wyjaśniają przyczyny wydarzeń.

Pojęcie lokalizacji kontroli oznacza względnie trwałe przekonanie o tym, że skutki naszego działania są kontrolowane przez nas samych (umiejscowienie wewnętrzne) lub znajdują się poza naszą kontrolą (umiejscowienie zewnętrzne). Jeśli dana osoba uważa, że wyniki jej postępowania są skutkiem przypadku, szczęścia czy interwencji innych osób charakteryzuje ją poczucie kontroli zewnętrznej, natomiast gdy spostrzega zdarzenia jako zależne od jej własnego zachowania czy cech ją charakteryzujących ma przekonanie

o kontroli wewnętrznej. Osoby o poczuciu kontroli wewnętrznej charakteryzują wiara w możliwość sterowania własnym postępowaniem i otoczeniem, wyższe aspiracje, a także postrzeganie prawdopodobieństwa sukcesu jako wysokiego. Natomiast osoby o zewnętrznym poczuciu kontroli nie wierzą we własne siły i możliwości, co przejawia się brakiem zaangażowania w jakiegokolwiek działania i pasywnością w podejmowaniu decyzji (Rotter 1966: 1n). Nasuwa się więc spostrzeżenie, że dla jednostki korzystniejsze jest wewnętrzne umiejscowienie kontroli, szczególnie z punktu widzenia jej osiągnięć w uczeniu się i umiejętności autoewaluacji. Osoby, które charakteryzuje wewnętrzne umiejscowienie kontroli wierzą w swą zdolność do wpływania na zdarzenia, a także postrzegają prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu jako wysokie. Należy podkreślić, że pojęcie lokalizacji kontroli nie jest definiowane dychotomicznie, lecz stanowi kontinuum od zgeneralizowanego poczucia kontroli zewnętrznej do zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej (Drwal 1979: 68).

Z umiejscowieniem kontroli wiąże się koncepcja poczucia własnej skuteczności, rozumianego jako wiara w zdolność uzyskania własnym wysiłkiem pożądaných rezultatów, takich jak na przykład opanowanie nowych umiejętności (Bandura 1994: 71). Poczucie skuteczności czerpiemy przede wszystkim z doświadczenia w nabywaniu nowych sprawności i pokonywaniu trudności w drodze do osiągnięcia celów. Jest to doświadczenie nie tylko sukcesu, ale i porażki. Osoby, które doznają tylko sukcesów, oczekują szybkich i pomyślnych osiągnięć oraz łatwo zniechęcają się trudnościami. Wysokie poczucie skuteczności wpływa na interpretowanie niepowodzeń jako możliwości uczenia się na błędach, natomiast niskie powoduje odbieranie niepowodzeń jako katastrofy. Źródłem poczucia skuteczności mogą być także doświadczenia podobnych do nas kompetentnych osób odnoszących sukcesy. Obserwując umiejętności osoby, która nam nas przypomina, uczymy się, że osiągnięcie celu jest możliwe, a także dowiadujemy się jak go osiągnąć. Poczucie własnej skuteczności wzmacnia się, gdy przebywamy w środowisku, które utwierdza nas w przekonaniu, że możemy osiągnąć cel i które nagradza nasze postępowanie (Tavris, Wade 1995: 223).

Flammer (1990: 35) wymienia warunki niezbędne dla doświadczania własnej skuteczności i budowy poczucia kontroli: należy określić cel, zaakceptować go jako swój aktualny, znać drogę, która prowadzi do jego realizacji oraz umieć z niej skorzystać i w końcu rzeczywiście pójść tą drogą. Doświadczanie własnej skuteczności odnosi się więc zawsze do konkretnego celu i jest zależne od tego, czy zna się środki i techniki, prowadzące do jego osiągnięcia i czy wierzy się w to, że się te środki potrafi samemu zastosować. Jednak dopiero rzeczywiste wykonanie danej czynności umożliwia zdobycie właściwego doświadczenia, które powoduje, że dana osoba potrafi oszacować, na ile skutecznie może osiągnąć konkretny cel przy zastosowaniu odpowiednich technik i strategii i czy mogłaby to też zrobić w przyszłości. Jeśli ktoś zbiera doświadczenia nie wykonując danej czynności, na przykład tylko poprzez obserwację innych, nie doświadcza własnych umiejętności. Nie oznacza to jednak, że nie dowiaduje się niczego na temat swojej kompetencji, gdyż poprzez obserwację

także może wyrobić sobie zdanie o swych możliwościach. Jeśli zaś ktoś wykonuje działania bez określania ich konkretnego celu, wie niewiele na temat własnej skuteczności w sytuacji, w której chodziłoby o celowe zastosowanie danej czynności.

Bandura (1991: 267) zauważa, że regulacja motywacji i działania opiera się nie tyle na negatywnej informacji zwrotnej, co na systemie refleksyjnego, przewidującego samoocenia, na które składają się samoobserwacja, ustalenie kryteriów, samoocena i reakcje emocjonalne. Przewidujące samoocenia definiowane jest jako następstwo osądów kognitywnych, których podstawą jest porównywanie umiejętności potrzebnych do rozwiązania danego zadania z własnymi. Badania dowiodły, że już samo polecenie dokonania osądu własnej skuteczności ukierunkowuje na zadanie i na ważność tego, aby je dobrze wykonać, organizuje zdobyte doświadczenia i wiadomości, a także otwiera strategię poszukiwania nowych możliwości rozwiązania. Schunk i Ertmer (1999: 251n) wykazali w swoich eksperymentach jak poprzez wyznaczanie celów i regularną autoewaluację zostało podwyższone poczucie własnej skuteczności uczących się, co w końcu miało także wpływ na podniesienie ich efektywności uczenia się.

Potrzeba kontroli jest u człowieka tak silna, że wielokrotnie jest on przekonany, że wywiera wpływ na zdarzenia nawet w takich sytuacjach, które mają charakter jednoznacznie losowy – występuje wówczas tzw. „iluzja kontroli” (Doliński, Łukaszewski 2000: 477). Istnieje wiele mechanizmów psychologicznych, które umożliwiają człowiekowi sprawowanie kontroli bądź dają mu jej poczucie. Są to głównie: procesy selektywnego postrzegania, selektywnego magazynowania informacji i selektywnej interpretacji, których celem jest utrzymanie możliwie spójnego i stabilnego obrazu siebie. Ważną rolę w opracowywaniu doświadczeń odgrywają procesy atrybucyjne (Weiner 1990: 467). Z badań dotyczących atrybucji znana jest tendencja do takiego wyjaśniania konsekwencji własnych zachowań, aby zwiększyć ich pozytywne, a zmniejszyć negatywne znaczenie dla samooceny. Może przejawiać się to w różny sposób: najczęściej przypisuje się odpowiedzialność za własne sukcesy czynnikom wewnętrznym, za porażki, niepowodzenia natomiast okolicznościom zewnętrznym. Zjawisko to nazywane jest egotyzmem atrybucyjnym (Kofta, Doliński 2000: 571). Ludzie zmieniają swoje poczucie ulokowania kontroli w zależności od tego na przykład, jakie zadanie przed nimi stoi i jakie mieli z nim doświadczenia. Innym mechanizmem psychologicznym dającym człowiekowi poczucie kontroli jest unikanie niepowodzeń poprzez nieangażowanie się w wykonywanie trudnych zadań. Niebezpieczeństwo pojawia się, gdy ktoś stosuje zbyt dużo strategii defensywnych, gdyż to one właśnie prowadzą do niepowodzeń, których uniknięciu lub złagodzeniu miały służyć. Istnieje także tendencja, nie tylko do unikania negatywnego, lecz do przekazywania pozytywnego obrazu siebie i swoich umiejętności (Covington 1984: 98). Gdy próby kontrolowania otoczenia kończą się niepowodzeniem, gdyż na przykład sytuacja jest niezależna od czyjegoś wysiłku, bądź jednostce nie wystarcza umiejętności, następuje utrata kontroli prowadząca do tzw.

„wyuczony bezradności”³. Osoby, które przyjmują pesymistyczny bezradny styl wyjaśniania zdarzeń interpretują przykre wydarzenia jako wewnętrzne, trwałe i globalne. Osoby przyjmujące optymistyczny styl wyjaśniania uważają te same zdarzenia za zewnętrzne, przejściowe i o ograniczonym zasięgu (Tavris, Wade 1995: 222).

Koncepcja potwierdzania obrazu samego siebie (Swann 1983: 33) zakłada, że ludzie aktywnie usiłują wywołać u innych osób takie informacje zwrotne, które zgadzają się z ich własną koncepcją siebie. Służą temu określone strategie, np. używanie określonych znaków i symboli, które wywołują u innych specyficzne reakcje; wybieranie takich partnerów interakcji, którzy podtrzymują ich pojęcie o sobie, także wówczas, gdy jest ono negatywne; używanie określonych technik przedstawiania siebie – takich, które mogą wpłynąć na partnera interakcji w oczekiwany sposób. Z potwierdzaniem obrazu samego siebie związane jest przeświadczenie o własnej stałości, czyli szukanie potwierdzenia, że się jest obdarzonym pewnymi stałymi charakterystycznymi cechami (Swann 1990: 435). Im bardziej ktoś jest przekonany o słuszności swojego obrazu siebie, tym silniej odrzuca informację zwrotną odbiegającą od jego opinii, uznając ją za niewiarygodną. W tym podejściu bardzo wyraźna staje się ludzka potrzeba prognozy i kontroli. Człowieka charakteryzuje nie tylko dążenie do potwierdzania własnej stałości, ale także dążenie do obiektywnego samopoznania, czyli możliwie adekwatnego, zgodnego z rzeczywistością przetwarzania informacji na swój temat. Dzieje się tak dlatego, że dla jednostki bardzo ważne są informacje dotyczące własnych umiejętności i tego, co można na ich podstawie działać w otoczeniu. U podstaw tej potrzeby leży instynkt przeżycia – nie można efektywnie funkcjonować w środowisku bez dokładnej znajomości własnych umiejętności (Suls 2000: 4). Wielu autorów (Meyer 1973: 4, Schneider 1973: 23, Weiner 1990: 465) uważa, że ludzie mają podstawową potrzebę informacji na temat własnych kompetencji i dążą do obiektywnego samopoznania. Bezpośrednią przyczyną poszukiwania informacji dotyczących własnej kompetencji jest niepewność, czy potrafi się wykonać pewne działanie czy nie. Wiąże się to z rodzajem zadań, jakie wybiera dana osoba w celu sprawdzenia swych możliwości – są to zazwyczaj zadania o średnim stopniu trudności, gdyż niepewność na temat zakończenia ich sukcesem lub porażką jest największa. Schneider i Heckhausen (1981: 155) wyjaśniają dążenia do informacji z perspektywy biologicznej. Uważają, że charakterystyczna dla człowieka wrodzona tendencja do badania tak otoczenia jak i możliwości własnego organizmu miała duże znaczenie adaptacyjne w ewolucji. Jednostka uczy się efektywnie funkcjonować w środowisku i dlatego dąży do doświadczania własnej skuteczności, a szczególnie własnej kompetencji.

W teorii procesów autoewaluacyjnych, obok przedstawionych już powyżej trzech głównych motywów: potrzeby podwyższenia własnej wartości,

³ Wyuczona bezradność to utrwalenie przekonań o braku związku przyczynowego między własnym działaniem (reakcją), a jego konsekwencjami (wzmocnieniem). Termin ten został wprowadzony do psychologii przez Martina Seligmmana w 1972 r. (Tavris, Wade 1995: 222).

potrzeby potwierdzania istniejącej wiedzy o sobie i potrzeby obiektywnego samopoznania, pojawia się jeszcze czwarty element: dążenie do doskonalenia się (Taylor, Neter, Wayment 1995: 1278nn). Zgodnie z tą koncepcją ludzie dążą do ulepszania swych cech charakteru, umiejętności, swego zdrowia i samopoczucia. Motyw ten jest szczególnie silny wtedy, gdy cechy charakteru, umiejętności i postawy postrzegane są jako zmienne i kontrolowalne; występuje wówczas zainteresowanie technikami uczenia się, strategiami i ćwiczeniami, które pomagają w doskonaleniu umiejętności. Koncepcja dążenia do doskonalenia się różni się od trzech omówionych powyżej: podczas, gdy dążenie do podwyższania własnej wartości koncentruje się na maksymalizacji pozytywnych aspektów siebie, motyw doskonalenia ukierunkowuje zainteresowanie na gruntowne ulepszanie. Podczas gdy motyw potwierdzania obrazu samego siebie koncentruje się na utrzymaniu istniejącej wiedzy o sobie, motyw doskonalenia się opiera się na zmianie koncepcji siebie. Gdy potrzeba obiektywnego samopoznania opiera się na dążeniu do coraz dokładniejszego określania swych możliwości, celem doskonalenia siebie jest ulepszanie, niezależnie od dokładności informacji dotyczących własnych umiejętności. Te cztery różne motywy nie wykluczają się i występują w różnym stopniu w zależności od potrzeb. Szczególnie uczucia zagrożenia, dyskomfortu, nieadekwatności mogą dawać bodziec do doskonalenia, bardziej nawet niż do podwyższania własnej wartości. Istotne jest, że informacje dotyczące przyszłości są najbardziej przydatne wówczas, gdy najważniejszym ich celem jest doskonalenie się.

Ważnym psychologicznym aspektem autoewaluacji jest wiedza metakognitywna, rozumiana jako wiedza na temat własnych i cudzych procesów poznawczych, obejmująca wiedzę stabilną, przechowywaną w pamięci długotrwałej oraz wiedzę przemijającą, która pojawia się w trakcie uczenia się⁴. W literaturze wymieniane są następujące kategorie klasyfikowania wiedzy metakognitywnej: wiedza o sobie (jak się uczę, na czym polega aktywność uczenia się, kiedy jest bardziej lub mniej skuteczna), wiedza o zadaniu (jaki jest jego cel i czego potrzebuję, aby go osiągnąć) oraz wiedza o strategiach (w jaki sposób mogę osiągnąć cel) (Flavell, Wellmann 1977: 906nn). Z punktu widzenia autoewaluacji istotne są strategie metakognitywne, które pozwalają uczącym się kontrolować i organizować własny proces uczenia się. Mają one związek z ogólnym planowaniem i organizacją uczenia się i obejmują działania przygotowawcze, kontrolne i ewaluacyjne (Wilczyńska 1999: 236). Ich celem jest umożliwienie uczącemu się świadomego sterowania własnym procesem uczenia się. Wyróżnia się trzy podgrupy strategii metakognitywnych:

⁴ W literaturze przedmiotu występują także inne określenia wiedzy metakognitywnej. Są to: przekonania uczącego się, wyobrażenia i naiwna psychologia uczenia się. Przekonania oznaczają indywidualne i subiektywne sposoby rozumienia zjawisk związanych z uczeniem się. Wyobrażenia, to pojęcie wywodzące się z psychologii konstruktywistycznej, zgodnie z którym wiedza metakognitywna nie jest dokładnym odzwierciedleniem konkretnego doświadczenia, ale doświadczeniem zakodowanym w pamięci uczącego się, w taki sposób, w jaki jest przez niego postrzegane. Według naiwnej psychologii uczenia się uczący się gromadzą własne hipotezy na temat czynników sprzyjających uczeniu się i podejmują wysiłki w kierunku ich uwiarygodnienia, a wnioski łączą w logiczne konstrukty (Wenden 1998: 517).

strategie związane z centralizacją procesu uczenia się, z planowaniem i z oceną efektów uczenia się (Oxford 1990: 11nn). Centralizacja procesu uczenia się to inaczej skupienie się na własnej nauce, obejmujące łączenie nowego materiału z wiedzą już posiadaną. Planowanie uczenia się to zgłębianie wiedzy na temat uczenia się języka obcego (poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak należy się uczyć), organizowanie własnego uczenia się, stawianie sobie celów krótko – i długoterminowych, identyfikowanie celu określonego zadania językowego i zaplanowanie go oraz poszukiwanie możliwości uczenia się – korzystanie z każdej nadarzającej się okazji, by posługiwać się językiem obcym w ramach praktyki językowej. Strategie związane z ocenianiem efektów uczenia się obejmują aktywne monitorowanie postępów uczenia się (identyfikowanie własnych błędów, ich źródeł i przyczyn oraz ich eliminowanie) a także samoocenę. Wyniki badań wskazują na pozytywne efekty stosowania strategii metakognitywnych w procesie uczenia się i nauczania: pomagają one uczącym się koordynować i kontrolować własny proces uczenia się, rozwijają autorefleksję dotyczącą własnego uczenia się oraz wpływają na poczucie lepszej kontroli nad własnym procesem uczenia się. Uczący się, którzy nauczyli się świadomie stosować strategie służące monitorowaniu, samokontroli i identyfikowaniu problemów, wykazywali więcej zaangażowania, byli zmotywowani wewnętrznie i podwyższyli swe osiągnięcia w nauce o od 20 do 46 % (Gage, Berliner 1996: 322).

Na umiejętność autoewaluacji mają także wpływ czynniki wolicjonalne, przy czym wola jednostki wyraża się przede wszystkim w określaniu swych potrzeb rozwoju. Efektywne uczenie się jest związane z wolicjonalnymi procesami kontrolnymi, takimi jak: umiejętność kontrolowania swojej uwagi przez dłuższy czas (wyciszać to, co zagraża realizacji zadania), opanowywanie emocji (nie zrażać się niepowodzeniami, lecz szukać innej możliwości rozwiązania), kreowanie i kontrolowanie środowiska własnego uczenia się (Konrad, Traub 1999: 33n). Wdrażanie do autoewaluacji powoduje zwiększanie doświadczenia własnych umiejętności, a przez to także poczucia własnej skuteczności. Gdy uczący się sam odbiera siebie jako przyczynę sukcesów, wzrasta jego zaufanie do samego siebie a wraz z nim gotowość samodzielnego podejmowania nowych zadań. Realistyczne samoocenie w odniesieniu do założonych wcześniej celów, ale także refleksyjne kontrolowanie własnego procesu uczenia się zwiększają zaufanie do samego siebie i ufność w swoje możliwości.

Dziedzina, w której można poszukiwać podstaw teoretycznych autoewaluacji jest psychologia humanistyczna. Odrzuca ona, typowe dla behawioryzmu, przekonanie o zewnętrznej sterowności człowieka, a postuluje założenie o wewnętrznym mechanizmie sterowania zachowaniem. W jej centrum stoją ludzkie możliwości i zdolności, takie jak: twórczość, autonomia, tożsamość, odpowiedzialność, obiektywność, rozwój własnego „ja”. Nadrzędnym interesem człowieka jest jego rozwój, a siłą napędową rozwoju potrzeba samoaktualizacji, która polega na możliwie najlepszym wykorzystaniu swoich możliwości w danych okolicznościach życiowych. W koncepcji tej występuje duże zainteresowanie wewnętrznym światem człowieka, procesami samoświadomości

oraz obrazem siebie. Ważnym aspektem jest zdolność człowieka do podmiotowej kontroli i zaufanie do własnego organizmu. Jednostka sprawuje kontrolę nad własnym życiem i ma poczucie, że może sterować przyszłością. Głównym celem psychologów humanistycznych jest badanie aktualnego doświadczenia i bezpośrednich przeżyć, dlatego też do najważniejszych metod badawczych należą samoopis i samoocena. Wynika to z przekonania, że jednostka najlepiej zna własne, osobiste doświadczenia, a jej autodiagnozy są w wysokim stopniu trafne (Kozielecki 1996: 270, Łukaszewski 2000: 77n, Kofta, Doliński 2000: 563).

4. Podsumowanie

Najważniejsze przekonania, które kształtują i motywują nasze zachowanie, to: doświadczanie własnej skuteczności, poczucie kontroli nad własnym życiem, poziom optymizmu lub pesymizmu oraz wiara we własne siły.

Umiejętność samooceny zależy jednak nie tylko od liczby doświadczeń i ilości informacji zwrotnych, jakie jednostka otrzymuje, lecz także od tego jak je postrzega i ile zainteresowania okazuje własnemu procesowi uczenia się. Im więcej uwagi poświęca sobie dana osoba podczas wykonywania określonych czynności i im uważniej się obserwuje, tym dokładniej potrafi oszacować własne umiejętności i przewidzieć ich skutki. Podstawę dla szacowania wartości własnych umiejętności i działań w różnych sytuacjach i dziedzinach życia stanowi wiedza o sobie samym. Można więc postawić tezę, że proces autoewaluacji mogą efektywnie przeprowadzać osoby, które wykazują typ osobowości autorskiej (Obuchowski 1987: 50n). Są to jednostki, które cechuje dystans psychiczny do siebie i świata, niezależnie od przypisywanej im roli. Ich charakterystyczną cechą jest inicjowanie zmian służących urzeczywistnieniu koncepcji siebie w projektowanej przyszłości, czyli nadawanie kierunku własnemu rozwojowi. Wybiegając w przyszłość, planują własne zachowanie, formułują hierarchicznie zorganizowany system zadań: bliskich (konkretnych) i dalekich (ogólnych) oraz chcą wypracować optymalny sposób ich realizacji. Dystansowanie się do otaczającej ich rzeczywistości pozwala im działać niezależnie od presji otoczenia. Ponadto, jednostki te potrafią ustalić dystans wobec siebie, dzięki czemu uzyskują pogłębiony wgląd w strukturę własnego ja, a to prowadzi do zdecydowanie większej samokontroli (Błachnio 2003: 165). Drobne niepowodzenia nie zaburzają ich samooceny, a negatywne emocje towarzyszące przeżywanym porażkom są neutralizowane dzięki odwróceniu ważności komponentów emocjonalnych na rzecz poznawczych. Dlatego porażki nie blokują ich rozwoju, ale stanowią źródło informacji o własnych możliwościach i ograniczeniach.

Bibliografia

- Aleksandrak M. (2002): „Rozwijanie umiejętności samooceny”, [w:] Wilczyńska, W. (red.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 257–271.
- Bandura A. (1991): *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*, [w:] *Organizational Behavior and Human Decision Processes* 50, 248–287.
- Bandura A. (1994): *Self-efficacy*, [w:] *Encyclopedia of human behavior*. T. 4. New York: Academic Press, 71–81.
- Bimmel P., Rampillon U. (2000): *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Błachnio A. (2003): „Autoewaluacja młodych nauczycieli warunkiem ich zawodowego rozwoju”, [w:] Cierzniewska, R. *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, 159–167.
- Covington M. V. (1984): „The motive for self-worth”, [w:] Ames, R. Ames, C. (red.) *Research on motivation in education*. Orlando: Academic Press, 78–113.
- Doliński D., Łukaszewski W. (2000): „Typy motywacji”, [w:] Strelau, J. (red.). *Psychologia*. Podręcznik akademicki. Tom II. *Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 469–491.
- Drwal R.Ł. (1979): „Opracowanie kwestionariusza Delta do pomiaru poczucia kontroli”, [w:] *Studia Psychologiczne* nr XVIII/I, 67–83.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczania, ocenianie. 2003. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Flammer A. (1990): *Erfahrung eigener Wirksamkeit*. Bern : Huber.
- Flavell J. H., Wellmann H. M. (1977): „Metamemory”, [w:] Kail, R.V., Hagen, J.W. (red.). *Perspectives on the Development of Memory and Cognition*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gage N. L., Berliner D. C. (red.). (1996): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Herbst A. (2001): „Autoevaluation: Für mehr Selbstständigkeit bei der Kontrolle des Lernprozesses“, [w:] Meißner, F.J. (red.). *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht*. Tübingen: Narr Verlag, 61–72.
- Kofta M., Doliński D. (2000): „Poznawcze podejście do osobowości”, [w:] Strelau, J. (red.) *Psychologia*. Podręcznik akademicki. Tom II. *Psychologia ogólna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 561–601.
- Konrad K., Traub S. (1999): *Selbstgesteuertes Lernen in Theorie und Praxis*. München: Oldenbourg.
- Kozielecki J. (1986): *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki J. (1996): *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo „Żak“.
- Lissmann U. (1997): *Probleme und Möglichkeiten der Schülerbeurteilung*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Łukaszewski W. (2000): „Psychologiczne koncepcje człowieka”, [w:] Strelau, J. (red.). *Psychologia*. Podręcznik akademicki. Tom I. *Podstawy psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 67–91.

- Meyer W.U. (1973): *Leistungsmotiv und Ursachenerklärung für Erfolg und Misserfolg*. Stuttgart: Klett.
- Obuchowski K. (1987): „Psychologiczne aspekty orientacji temporalnej”, [w:] Cackowski, Z., Wojczakowski, J. (red.) *Stosunek do czasu w różnych strukturach kulturowych*. Warszawa: ANS, 43–51.
- Obuchowski K. (2000): *Od przedmiotu do podmiotu*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Oxford R.L. (1990): *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rotter J.B. (1966): ‘Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement’ [w:] *Psychological Monographs* 80, 148–154.
- Schneider G. (1996): „Selbstevaluation lernen lassen“, [w:] *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer. Autonomes Lernen*, 16–23.
- Schneider K. (1973): *Motivation unter Erfolgsrisiko*. Göttingen: Hogrefe.
- Schneider K. Heckhausen H. (1981): „Subjective uncertainty and task preference”, [w:] Day, H.I. (red.) *Advances in intrinsic motivation and aesthetics*. New York: Plenum Press, 149–167.
- Schunk D.H., Ertmer P.A. (1999): „Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences”, [w:] *Journal of Educational Psychology* 91, 251–260.
- Suls J. (2000): *Handbook of Social Comparison: Theory and Research*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Swann W.B. (1983): „Self-verification: Bringing social reality into harmony with the self”, [w:] Suls, J., Greenwald A.G. (red.) *Psychological perspectives on the self*. N.J.: Erlbaum, 33–66.
- Swann W.B. (1990): “To be adored or to be known? The interplay of self-enhancement and self-verification”, [w:] Higgins, E.T., Sorrentino, R.M. (red.) *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*. New York: Guilford Press, 408–448.
- Tavris C., Wade, C. (1995): *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*. Warszawa: Zysk i Spółka.
- Taylor S.E., Neter, E., Wayment, H.A. (1995): „Self-Evaluation process”, [w:] *Personality and Social Psychology Bulletin* 21, 1278–1287.
- Trepczyńska M. (2005): „Rozwijanie umiejętności samooceny i oceny wzajemnego w zakresie pisania tekstów argumentacyjnych wśród studentów Filologii Angielskiej”, [w:] Karpińska-Szaj K. (red.) *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask: Oficyna Wydawnicza Leksem.
- Weiner (1990): „Attribution in personality psychology”, [w:] Pervin, L.A. (red.) *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, 465–485.
- Weinert F. (1995): „Das Verhältnis von metakognitiven Kompetenzen und kognitiven Automatismen beim Zweitspracherwerb“, [w:] Ehlers, S. (red.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München: Goethe Institut, 103–118.
- Wenden A. (1998): „Metacognitive Knowledge and Language Learning”, [w:] *Applied Linguistics*, nr 19/4, 515–537.

- Wilczyńska W. (1999): *Uczyć się czy być nauczonym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (red.) (2002): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

**Theoretische Aspekte der Autoevaluation im
Fremdsprachenlernprozess**
Zusammenfassung

In dem vorliegenden Beitrag wird der theoretische Hintergrund zur Autoevaluation im Fremdsprachenlernprozess zusammengefasst. Nach einer kurzen Erläuterung über Autoevaluation (ihre Definition und Funktionen im Fremdsprachenunterricht) werden psychologische Konzepte und Theorien vorgestellt und theoretisch angenommene Zusammenhänge metakognitiver, kognitiver, volitionaler und motivationaler Aspekte der Autoevaluation dargestellt.

Dabei verstehe ich unter dem Begriff Autoevaluation Evaluationsverfahren, bei denen die Lernenden „Eigentümer des Prozesses“ sind. Das bedeutet, dass sie über Durchführung, Ziele und Vorgehen bei der Evaluation sowie über die Verwendung von Ergebnissen selbst entscheiden. Die autoevaluativen Formen, die der Auswertung des eigenen Lernens dienen, stellen eine notwendige Voraussetzung für selbständiges, bewusstes und zielgerichtetes Lernen. Dabei sind summativen Evaluationstypen formative Evaluationstechniken vorzuziehen.