

Kiełb-Starczewska, Ewa

Nauka własna studenta - indywidualne jej preferencje i rola w przyswajaniu języka obcego

Prace Naukowe AJD. Pedagogika 15, 147-155

2006

Artykuł został zdigitalizowany i 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.

Ewa KIELB-STARCZEWSKA

Nauka własna studenta – indywidualne jej preferencje i rola w przyswajaniu języka obcego

W uczeniu się – nauczaniu języka obcego nauczyciel nie może przekazać uczniowi (studentowi) własnej sprawności językowej, może natomiast stymulować i wspierać aktywność studenta. Nauczyciel i uczeń (student) mogą skutecznie współpracować, co pozwala wspierać motywację ucznia do nauki.

Traktując naukę własną jako układ czynności, mamy na myśli czynności służące do wykonania określonego zadania, np. przygotowanie się do konkretnych zajęć i nie tylko.

Terminem „nauka własna” w literaturze określa się¹ układ czynności studenta wynikający z zadań postawionych przez prowadzącego zajęcia dydaktyczne. W uczeniu się języka obcego wchodzi w rachubę jeszcze wszystkie te zajęcia mobilizujące aktywność studenta, które wybiegają poza sferę przydzielonych przez pracownika naukowo-dydaktycznego obowiązkowych zadań, a więc pracę samokształceniową, opierającą się na samorzutnym jej podejmowaniu i przebiegu.

W uczeniu się języka obcego ogromna ilość materiału nauczania musi zostać opanowana pamięciowo, a ponadto duża jego część jest przeznaczona do automatyzacji, która wymaga nie tylko wiele czasu, ale wiąże się także z odpowiednią liczbą powtórzeń. To zapewnienie powtarzalności materiału jest niezwykle istotne dlatego, że jednorazowy, nawet długotrwały, kontakt z daną partią materiału nie doprowadza do pełnego jej zapamiętania. Wszelkie, najkrótsze nawet, dodatkowe kontakty studenta z poznanym materiałem językowym nabierają w tym przedmiocie nieporównanie większego znaczenia niż w przedmiotach o innej specyfice.

Powszechnie wiadomo i wielokrotnie opisywano to w literaturze psychologicznej, że nagrody działają skuteczniej niż kary, zachęta skuteczniej niż nagana, lekkie zawyżenie oceny motywuje, a lekkie zaniżenie hamuje motywację. Zatem przy aktywizowaniu studentów do pracy warto o tym pamiętać.

¹ *Nauka własna studenta*, red. J. Z b o r o w s k i, Warszawa 1976.

Przyjmując założenie, że jednym z zadań kształcenia w szkole wyższej jest systematyczne wdrażanie studentów do stosowania samodzielnych form pracy w procesie studiowania jako przysposobienia do kształcenia permanentnego, znaczenia szczególnego nabiera tu problem organizacji nauki własnej. Zatem będzie tu chodzić o:

- regularne wykonywanie zadań domowych, postawionych przez prowadzącego na zajęciach dydaktycznych, zarówno zleconych do wykonania, jak i dobrowolnych,
- podejmowanie w ramach tej pracy prób mówienia w języku obcym do siebie lub kolegów,
- znajomość technik samokształceniowych w takim stopniu, by móc podejmować samodzielną naukę z własnej inicjatywy.

Studenci wykonujący systematycznie i samodzielnie pracę zadaną przez nauczyciela, a nawet pracę podjętą z własnej inicjatywy, a także studenci, którzy wiedzą, w jaki sposób pracować w domu, mają oczywiste szanse na uzyskiwanie lepszych wyników.

Mówiąc o *parametrach czasowych aktów uczenia się*, istotne są:

- ilość czasu w rozkładzie codziennych zajęć poświęconych nauce własnej, pozauczelnianej języka obcego,
- ilość czasu poświęconego poszczególnym sprawnościom językowym lub strukturom gramatycznym ze względu na trudność ich opanowania.

Biorąc pod uwagę podejmowane sposoby samodzielnej pracy własnej nad językiem, ważna staje się systematyczność pracy odnosząca się zarówno do zadań zleconych przez nauczyciela do wykonania w domu, jak i samodzielnie wybieranych. Istotna staje się możliwość wykorzystywania różnorodnych mediów oraz komputerowych programów multimedialnych w szczególności.

W odniesieniu do *parametrów związanych z układem materiału uczenia się* będzie chodziło o to, którą spośród sprawności językowych w pracy własnej nad językiem student uważa za najważniejszą. Czy będzie to:

- sprawność czytania ze zrozumieniem, tj. podejmowanie i preferowanie czytania w języku obcym oraz rozmiar jego aspiracji do osiągnięcia biegłości w czytaniu,
- sprawność mówienia, a więc podejmowanie monologów i dialogów,
- sprawność pisania przejawiająca się w próbach samodzielnego pisania, np. utrzymywania korespondencji w języku angielskim lub próby tłumaczenia tekstów,
- sprawność rozumienia ze sluchu, tj. słuchanie audycji anglojęzycznych stacji telewizyjnych i radiowych oraz kontakt z Internetem.

Zatem w pracy własnej nad językiem zaczynają się przejawiać preferencje indywidualne studenta w odniesieniu do osiąganych kompetencji: lingwistycznej, komunikacyjnej bądź, ogólnie biorąc – do kompetencji językowej.

Zarówno w psychologii, jak i w pedagogice, już od lat sześćdziesiątych przejawia się zwiększenie zainteresowania przyczynami osiągnięcia rezultatów

w nauce nie tylko ze sfery dydaktycznej, ale także z dziedziny stylów działania, stylów poznawczych i strategii uczenia się, jakie przyjmuje uczeń w opanowaniu określonej partii materiału.

Style poznawcze jako różnice indywidualne w zakresie przebiegu czynności uczenia się

W nauce własnej studenta ważną rolę może odgrywać styl poznawczy.

W psychologii różnic indywidualnych termin „styl” znalazł zastosowanie wszędzie tam, gdzie chodzi o podkreślenie względnie stałych różnic indywidualnych w sposobie, w jakim określony proces, czynności lub działanie przebiega. I tak np. ze względu na sposób przetwarzania informacji czy percepcji sytuacji mówi się o **stylach poznawczych**, ze względu na sposób radzenia sobie ze stresem wyszczególnia się **style radzenia sobie**, a ze względu na sposób, w jaki dana czynność przebiega, mówi się o **stylach działania**².

Style poznawcze opisuje się jako różnice indywidualne w zakresie sposobu przebiegu czynności poznawczych, czyli w zakresie tego, jak spostrzegamy, uczymy się, myślimy w porównaniu do innych ludzi. Opisy tych stylów koncentrują się na różnicach jakościowych przedstawianych najczęściej w postaci dwubiegunowych przeciwstawień. Opisy stylów poznawczych przedstawione od strony jakościowej są czymś zasadniczo odmiennym od zdolności, które dotyczą intensywności przejawiania się różnych aspektów intelektu (np. zdolności rozumowania).

Wszyscy badacze stylów poznawczych na ogół twierdzą, że style, reprezentując stałość sposobu poznawania, są względnie niezależne od treści i materiału zadań intelektualnych oraz od wyuczonych sprawności, które wykonujemy podobnie.

W literaturze poświęconej stylom poznawczym omawiane są liczne klasyfikacje stylów³.

Klasyfikacje te uporządkowano w cztery podstawowe grupy:

1. style spostrzegania pola danych,
2. style tworzenia i komunikowania pojęć,
3. style pamięci i korzystania z doświadczenia indywidualnego,
4. style kontroli, podejmowania decyzji i programowania czynności.

Z każdej z tych grup można podać charakterystyczny dla niej przykład i rozważyć jego znaczenie dla organizacji procesu uczenia się.

W grupie pierwszej na uwagę szczególną zasługują style przedstawione i opisane przez H. Witkina⁴. Należą do nich dwa przeciwstawne style spostrzegania, związane z wymiarem tzw. zależności-niezależności od pola danych.

² J. S t r e l a u, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2004.

³ C. S. N o s a l, *Mechanizmy funkcjonowania intelektu, zdolności, style poznawcze, przetwarzanie informacji*, Wrocław 1990.

Pierwszy styl wyraża się, jak pisze Witkin, „globalno-pasywnym ujmowaniem danych percepcyjnych i wysoką zależnością od pierwszych nasuwających się schematów kryteriów podziałów spostrzeganych danych na pewną centralną «figurę» i drugoplanowe «tło»”. Drugi styl percepcyjny, zwany przez Witkina aktywno-analitycznym, odznacza się niezależnością od bezpośrednio widocznych danych i od pierwszych narzucających się kryteriów podziału w układzie „figura-tło”⁵.

W związku z teorią Witkina w diagnozowaniu stylu spostrzegania stosuje się między innymi testy polegające na wyszukiwaniu ukrytych figur geometrycznych. W konsekwencji swoich badań Witkin ustalił, że osoby o stylu globalno-pasywnym uczą się lepiej, gdy korzystają z licznych szczegółowych sprawdzianów kontrolnych, natomiast osoby o stylu aktywno-analitycznym źle znoszą sytuację zbyt szczegółowej kontroli, a lepiej uczą się w takich warunkach, gdy materiał podawany jest dużymi blokami zagadnień. Witkin ustalił także, że style percepcyjne wiążą się również z odmiennym traktowaniem dowolnego materiału poglądowego: osoby o dominacji stylu pierwszego opierają swoje „wzorce” poznawcze na konkretnej jednostkowej wiedzy, osoby o przewadze drugiego stylu są skłonne do niedoceniań szczegółów i bardziej opierają się na „własnych” schematach stworzonych w toku obserwacji.

Przykładem stylu poznawczego z grupy drugiej⁶ jest tzw. zakres ekwiwalentności pojęciowej, czyli liczba jednostek pojęciowych, przy pomocy których człowiek porządkuje (np. klasyfikuje) napływające informacje lub własne myśli, skojarzenia, doznania, itp. Wąski zakres wyraża styl, u podstaw którego tkwi układ licznych szczegółowych odizolowanych jednostek pojęciowych. Wyraża się on tendencją do tzw. szufladkowania informacji i koncentrowania się na różnicach często nawet niezbyt istotnych. Przeciwny temu stylowi biegun wyraża tendencję do integrowania informacji i danych pochodzących z różnych źródeł, różnych dziedzin. Przedstawiciele tegoż stylu bardziej koncentrują się na podobieństwach niż na różnicach. Wśród sposobów diagnozowania ekwiwalentności pojęciowej stosowane są próby polegające na spontanicznych, całkowicie dowolnych kryteriach klasyfikowania obszernego i różnorodnego materiału (np. słów, obrazów, tytułów).

Z badań wynika, że liczba spontanicznie dostrzeganych kategorii jest względnie stałą cechą stylu poznawczego człowieka. Wiedza o różnicach w stylach pojęciowych jest w oczywisty sposób związana z nauczaniem-uczeniem się. Osoba o stylu „szufladkującym” ma na ogół trudności w przyswojeniu sobie pojemnych, zintegrowanych, wieloaspektowych zagadnień. Przeciwny styl wyraża się natomiast większymi trudnościami w różnicowaniu zagadnień.

Przykładem stylów poznawczych z grupy trzeciej będą bieguny „zaostrzanie-wygladzanie”, opisujące wymiar pamięci. Styl pamiętania „zaostrzonego”

⁴ H. A. Witkin, *Cognitive Style in Personal and Cultural Adaptation*, Worcester 1978.

⁵ Tamże.

⁶ A. Matczak, *Style poznawcze*, Warszawa 1982.

polega na trwałym i szczegółowym pamiętaniu materiału (danych) z małą liczbą zniekształceń. Drugi styl pamiętania wyraża się niwelowaniem („wyglądaniem”) różnic pomiędzy utrwalonymi informacjami.

Człowiek o pamięci typu „zaostrażającego” będzie się koncentrował na szczegółach, ponieważ je lepiej utrwalił, natomiast osoba o pamięci „wyglądającej” będzie miała trudności w wiernym i dłuższym przechowywaniu zbyt szczegółowych informacji. Z dalszych badań wynika, że w procesie dydaktycznym każda z tych osób opierać się będzie na różnej liczbie powtórzeń niezbędnych w dobrym przyswojeniu materiału.

Przykład stylu poznawczego z grupy czwartej opisany jest przez Czesława S. Nosala⁷ (1980) jako trzy sposoby znane w literaturze jako style działania: **impulsywny, ostrożny, zrównoważony.**

Autor przyjmuje, że u podstaw wymienionych stylów leżą stałe proporcje trzech elementarnych operacji wchodzących w skład każdego bardziej złożonego działania. Są to operacje orientacyjne (O), kontrolne (K) i wykonawcze (W). Operacje te, wg Cz. Nosala, mogą tworzyć czynność poznawczą, będąc zorganizowane w wyraźne, jednorodne cykle, lub też mogą być chaotycznie przemieszane.

Obserwując zachowanie człowieka w kilku różnych sytuacjach, możemy jednak zaobserwować, jakie są proporcje określonych typów operacji, biorąc pod uwagę ich liczbę i czas trwania. Diagnozę o istnieniu **stylu ostrożnego** postawimy wtedy, gdy proporcje tworzą układ $p(O) > p(K) > p(W)$, czyli rozbudowana faza orientacji w sytuacji i staranna kontrola minimalizuje liczbę i czas tworzenia operacji wykonawczych.

Przeciwny styl działania, tj. impulsywny, wyraża układ proporcji: $p(O) < p(K) < p(W)$, czyli pobieżna, fragmentaryczna orientacja w sytuacji zwiększa liczbę nieskutecznych operacji kontrolowanych i prowadzi do znacznego wzrostu operacji wykonawczych, wśród których dominują próby i błędy. Pośrednią pozycję pomiędzy przedstawionymi stylami skrajnymi zajmuje **styl działania zrównoważonego**, w którym proporcje poszczególnych operacji są zbliżone: $p(O) \approx p(K) \approx p(W)$. Czwartą możliwość stanowi brak stylu, czyli chaotyczna organizacja działania, wśród której nie możemy wykryć żadnej regularności w przebiegu operacji.

Przedstawione przykłady są ilustracją zarówno istoty różnych stylów działania, jak i charakteru postępowania diagnostycznego, mającego na celu ustalenie stylu. Tak więc diagnoza stylu działania ma być oparta na stałości układu proporcji dla określonych typów operacji, reakcji, wypowiedzi, itp. Natomiast liczbowy wskaźnik tych proporcji lub reakcji może być odmienny w zależności od zadania.

⁷ Cz.S. N o s a l. dz. cyt.

Indywidualny styl działania jako cecha charakterystyczna jednostki

Inne niż wymienione wyżej rozważania na temat stylu działania możemy spotkać u T. Klonowicza. „Indywidualny styl działania to charakterystyczny dla jednostki sposób wykonywania czynności, którego przejawami są właściwości przebiegu procesów poznawczych i wykonawczych umożliwiających osiągnięcie żadanego celu”⁸.

Istota indywidualnego stylu działania polega na organizacji otoczenia stosownie do możliwości jednostki.

Podstawą do analizy stylu działania jest struktura czynności celowych i ich rozkład w czasie. Struktura ta związana jest z rolą, jaką dana czynność pełni w osiąganiu wyniku. Z tego względu wszystkie czynności można podzielić na *zasadnicze*, tj. bezpośrednio prowadzące do osiągnięcia wyniku i *pomocnicze*, tj. ukierunkowane na organizację warunków umożliwiających wykonanie czynności zasadniczych. Do czynności *pomocniczych* są zaliczane czynności przygotowawcze, korekcyjne, kontrolne i zabezpieczające⁹.

Organizacja czynności w czasie ujmuje zmienność rodzaju podejmowanych działań i pozwala wyróżnić czynności ciągle lub przerywane, jednorodne lub różnorodne.

Dotychczasowe wyniki badań teoretycznych i empirycznych wskazują, że występowanie określonych preferencji w zakresie stylów działania jest uzależnione od poziomu reaktywności osoby badanej. Inne wyniki uzyskują osoby wysokoreaktywne i inne osoby niskoreaktywne¹⁰.

Przewagę czynności zasadniczych nad pomocniczymi określa się *stylem prostoliniowym*. Przewagę czynności pomocniczych nad zasadniczymi określa się jako *styl wspomagający*.

W badaniach zwraca się uwagę na:

- tendencję do wykonywania czynności *korekcyjnych w trakcie działania*,
- tendencję do wykonywania *czynności korekcyjnych po zakończeniu działania*,
- tendencję do wykonywania czynności kontrolnych,
- preferencję czynności ciągłych,
- preferencję czynności przerywanych.

Tak więc różnice w preferencjach stylów działania mogą stanowić przesłankę w indywidualizacji pracy ze studentem.

W badaniach stylów działania ich badacze podkreślają, że należy pamiętać, iż kształtowanie się określonego stylu zależy od różnych wpływów pozatempera-

⁸ T. Klonowicz, *Reaktywność funkcjonalna człowieka w różnych warunkach stymulacyjnych*, Wrocław 1983.

⁹ J. Strelau, dz. cyt.

¹⁰ J. Strelau, *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowania*, Wrocław 1992, s. 73.

mentalnych i nie można oczekiwać relacji zupełnie jednoznacznych między poziomem reaktywności a stylem działania¹¹.

W związku z powyższym istnieje potrzeba poznania organizacji nauki własnej osób uczących się języka obcego poprzez określenie preferencji czynności wykonywanych przez studentów w celu osiągnięcia sprawności językowej. Mówiąc o organizacji nauki własnej, istotne jest zwrócenie uwagi na sposób zorganizowania działania w odniesieniu do czynności poznawczych, zgodny z osobistymi uwarunkowaniami (możliwościami) zewnętrznymi, tj.:

- środowiskowymi, materialnymi, ekonomicznymi,
- mieszkaniowymi, społecznymi, kulturowymi,
- dodatkowymi obowiązkami poza uczeniem się oraz osobistymi możliwościami.

W zakresie sposobów uczenia się istotne są sposoby samodzielnej pracy nad językiem w postaci określonych strategii uczenia się.

Strategie uczenia się

Ze stylami poznawczymi łączą się strategie uczenia się. Strategie jako indywidualnie stosowane przez uczących się sposoby uczenia się, a w tym przypadku sposoby przyswajania języka obcego, mają także w literaturze zaznaczone swoje miejsce.

Badania w tym zakresie prowadzili Wenden i Rubin, O'Malley i Chamot. Najbardziej interesująca wydaje się klasyfikacja strategii uczenia się języka obcego zaproponowana przez R. Oxford¹². W przyjętej dla nich definicji ich autor uważa, że: „strategie uczenia się to specjalne działania podejmowane przez ucznia, mające na celu uczynienie procesu uczenia się łatwiejszym, przyjemniejszym, bardziej samodzielnym, bardziej efektywnym oraz możliwym do zastosowania w nowych sytuacjach”. Wg tegoż autora, propozycja klasyfikacji strategii uczenia się winna wyglądać następująco:

1. Strategie bezpośrednio:
 - strategie pamięciowe,
 - strategie kognitywne,
 - strategie kompetencyjne,
2. Strategie pośrednio:
 - emocjonalne,
 - społeczne,
 - metakognitywne.

¹¹ T. K l o n o w i c z, dz. cyt.

¹² R. O x f o r d, *Language Learning Strategies*, Boston 1990 – przekład: J. W i l k - J a n i k, *Język specjalistyczny a strategie uczenia się*, Prace Naukowe WSP w Częstochowie, „Studia Neofilologiczne”, red. P. P l u s a, Częstochowa 2001.

Niniejsza klasyfikacja ma jeszcze swoje rozwinięcie w postaci bliżej sprecyzowanych przez autora wskaźników.

W literaturze glottodydaktycznej często można spotkać się z twierdzeniem, że strategie uczenia się mają nie mniejsze znaczenie dla nabywania przez ucznia (studenta) kompetencji językowej niż metody i techniki dydaktyczne stosowane przez nauczyciela, a już zupełnie – jak dotychczas – trudno spotkać badania empiryczne poświęcone ich rodzajom i efektywności w odniesieniu do języków obcych¹³.

W związku z powyższym przytaczana wyżej klasyfikacja R. Oxforda wydaje się użyteczna dla uzupełniania tej luki w badaniach polskich.

Uczenie się – nauczanie na odległość (Distance learning)

Uczenie się-nauczanie na odległość może być ważną formą indywidualnej nauki własnej ucznia (studenta) z zastosowaniem komputera.

Ta forma uczenia się cieszy się szczególną popularnością w krajach słabo zaludnionych, w których istnieją duże odległości pomiędzy ośrodkami uniwersyteckimi. Umożliwia ona naukę we własnym tempie i dowolnym czasie. Jeśli uda się w niej uzyskać wysoką jakość materiałów dydaktycznych, może być ona dodatkowym czynnikiem motywującym do jej wyboru poza obowiązkowymi zajęciami szkolnymi (uczelnianymi). Uczenie się na odległość wraz z możliwością indywidualnych konsultacji i nauczycielem (lektorem, wykładowcą) może być ważnym elementem wspomagającym uczenie się-nauczanie na zajęciach szkolnych w zakresie przyswajania każdego języka obcego. W trakcie takich zajęć można skutecznie doskonalić znajomość stałych elementów języka, takich jak wymowa, gramatyka, ortografia i słownictwo. Można także doskonalić biegłość w zakresie czytania i pisanie oraz do pewnego stopnia rozumienie ze słuchu.

* * *

Z powyższego wynika, że jednym z podstawowych warunków efektywności procesu edukacyjnego jest własna aktywność ucznia (studenta), a czynnikiem stymulującym tę aktywność jest organizowanie swoistego środowiska informacyjnego. Zatem w uczeniu się języka obcego racjonalnie zorganizowana (poza zajęciami szkolnymi) nauka własna studenta poparta wyborem właściwych osobistych preferencji działań może przyczynić się do zmian wskazujących na rozwój. Im bogatsza treść nauki własnej, im większe w nią zaangażowanie uczącego się, im bogatsze i lepiej zorganizowane środowisko informacyjne, tym większe prawdopodobieństwo zmian rozwojowych, a w tym przypadku osiągnięcia kompetencji językowej.

¹³ H. K o m o r o w s k a, *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*, Warszawa 2000.

Zatem naukę własną studenta w odniesieniu do przyswajania języka obcego można w pełni odnieść do indywidualnego stylu działania. Występujący tu zupełnie indywidualny układ czynności będzie wyrażał się strukturą czynności charakterystycznych dla wytyczonego celu. W tej sytuacji muszą wystąpić takie istotne elementy jak:

- czas poświęcony na uczenie się a w jego obrębie preferencje studenta dotyczące układu materiału przeznaczonego do przyswojenia (czyli parametry czasowe aktów uczenia się poświęcone poszczególnym rodzajom sprawności językowych);
- organizacja domowego „warsztatu pracy” studenta (czyli osobiste możliwości w celowym zgromadzeniu wszelkich mediów stanowiących dostęp do środowiska informacyjnego charakterystycznego dla rozwijania kompetencji językowej);
- strategię uczenia się wykształcone w dotychczasowych doświadczeniach w przyswajaniu określonych treści;
- aktywność osobista poświęcona działaniom kierowanym przez nauczycieli czyli przygotowanie się do stałych uczelnianych ćwiczeń kolokwium i egzaminów;
- aktywność podejmowana z własnej inicjatywy w poszerzaniu tego, co uczący się w drodze systematycznej nauki przyswaja.

Zatem nauka własna studenta w przyswajaniu języka obcego ma własny wymiar.

Wobec powyższego z językiem obcym trzeba zapewnić sobie stały kontakt, gdyż tu podobnie jak z umiejętnościami muzycznymi czy osiągnięciami sportowymi, w czasie, kiedy są ćwiczone doskonalą się i rozwijają. Natomiast w przeciwnym wypadku, proces zapominania może poczynić niepowetowane straty, spustoszenie w zdobytych z mniejszym czy większym trudem umiejętnościach.

Można więc śmiało rzec, że nauka własna w przyswajaniu języka obcego przez studentów to nic innego jak problem kierowania sobą, swoim rozwojem osobistym, planowaniem działań, sterowanie informacją i czasem.