Regulacja emocji w procesie glottodydaktycznym i jej znaczenie dla rozwoju pozytywnej kultury błędu na lekcji języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2021.2.xxx

JACEK GRYCZKA

Nauczaniu i uczeniu się języków obcych zawsze towarzyszą emocje oraz błędy. Rozwój pozytywnej kultury błędu na lekcji zależy zarówno od dobrego klimatu klasy, jak i konstruktywnego sposobu obchodzenia się z pojawiającymi się w trakcie nauki błędami. Równowaga między tymi dwoma aspektami nie tylko pozytywnie wpływa na wewnętrzną motywację ucznia, ale także pozwala redukować stres, wspierając w ten sposób naukę.

Uczenie się i nauczanie języków obcych wiąże się z występowaniem emocji zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli. Wpływu emocji na przebieg procesu dydaktycznego nie da się do końca ani przewidzieć, ani kontrolować. Zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli emocje mogą działać na jednostkę stymulująco, czyli np. przyczyniać się do wzmożonego zainteresowania przedmiotem, przejawiać się większym zaangażowaniem czy silniejszą motywacją do dalszej nauki bądź pracy, jak również prowadzić do zniechęcenia, zobojętnienia czy frustracji, spowalniając lub całkowicie uniemożliwiając w ten sposób prawidłowy przebieg procesu nauczania–uczenia się, czyli procesu kształcenia.

Tina Hascher (2005: 613) zauważa, że to przede wszystkim długofalowe występowanie pozytywnych emocji wpływa na wzrost motywacji wśród uczących (się) oraz sprzyja opanowaniu poznawanego w czasie zajęć materiału. Mimo to nie można jednoznacznie stwierdzić, że emocje negatywne obligatoryjnie muszą hamować czy też uniemożliwiać jego przyswojenie albo zniechęcać do dalszej nauki i pracy. Zdaniem badaczki obydwa rodzaje emocji mogą przynajmniej krótkoterminowo przynosić te same efekty (por. Hascher 2005: 621). Podczas gdy na jednego człowieka pozytywne emocje będą oddziaływały pobudzająco, np. zachęcając go do poświęcenia danemu zagadnieniu większej uwagi, drugiego to właśnie doświadczenie emocji negatywnych zmotywuje do działania. Podobnie oba wspomniane rodzaje emocji mogą prowadzić do zniechęcenia do dalszej nauki/pracy i objawiać się przykładowo brakiem koncentracji czy zaangażowania zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli.

Możliwość tak różnorakiego wpływu emocji na proces kształcenia sprawia, że zachowaniu równowagi emocjonalnej jego uczestników przypisuje się coraz większe znaczenie, ponieważ jest odpowiedzialna za zapewnienie sprzyjających warunków pracy oraz wpływa na panującą w grupie atmosferę. W jej zapewnieniu główną rolę

odgrywa regulacja emocji, którą można zdefiniować jako „sposób, za pomocą którego wywiera się wpływ na emocje [i który jest odpowiedzialny za to – JG], jakich doświadczamy, jak się zachowujemy, a przede wszystkim decyduje o naszym samopoczuciu i zdrowiu psychicznym" (por. Barnow i in. 2016: 6; tłum. własne).

Angelika Kullik i Franz Petermann (2012: 25) odnoszą się do regulacji emocji bardziej szczegółowo i opisują zjawisko w następujący sposób:

> *W procesie regulacji emocji stosuje się specyficzne strategie po to, aby regulować pozytywne lub negatywne emocje oraz zachowania, relacje społeczne i stany emocjonalne będące ich rezultatem. [...] Regulacja następuje w formie inicjacji, wstrzymania, zahamowania bądź modulacji emocji oraz zjawisk jej towarzyszących i może zachodzić w odniesieniu do każdego rodzaju stanu emocjonalnego. Jest zorientowana na cel i odnosi się do formy, intensywności, sposobu wyrazu lub do okresu trwania stanu emocjonalnego. (tłum. własne)*

Regulacja emocji w procesie dydaktycznym może następować na różnych płaszczyznach oraz poprzez zastosowanie licznych strategii, które umożliwiają jej prawidłowy przebieg. Zdaniem Janine Stahl-von Zabern (2015: 8) do trzech najistotniejszych form regulacji emocji należą: regulacja na płaszczyźnie oceny, regulacja zachowania lub na płaszczyźnie psychologicznej oraz regulacja formy wyrazu emocji. W przypadku pierwszej z ww. form chodzi o pracę nad oceną reakcji emocjonalnej, która nierzadko jest pochopna i nie do końca przemyślana. Regulacja na tym poziomie dotyczy analizy i oceny czynników odpowiedzialnych za wystąpienie w konkretnej sytuacji określonego typu emocji, np. możliwość podjęcia dalszych działań czy współ-/odpowiedzialność osób trzecich za ich wywołanie (por. Stahl-von Zabern 2015: 8).

W centrum zainteresowania kolejnej formy regulacji emocji znajduje się pragnienie wyciszenia, powrotu do pożądanego stanu równowagi emocjonalnej jednostki, np. poprzez sen bądź medytację (por. von Salisch 2000: 36, za: Stahl-von Zabern 2015: 9). Regulacja formy wyrazu emocji dotyczy komunikacji werbalnej i niewerbalnej, gdzie poza mową znaczącą rolę odgrywają „głośność, tempo mówienia, ruchy mimiczne oraz ruchy ciała, gesty czy postawa i reakcje motoryczne" (por. von Salisch 2000: 34, za: Stahl-von Zabern 2015: 10; tłum. własne). Przykładowe strategie oraz sposoby umożliwiające realizację regulacji emocji na podstawie przytoczonego powyżej podziału przedstawiono w Tabeli 1.

Tab. 1. Przykładowe sposoby realizacji regulacji emocji na trzech płaszczyznach

REGULACJA OCENY SYTUACJI	REGULACJA ZACHOWAŃ	REGULACJA FORMY WYRAZU EMOCJI
- rozwijanie zrozumienia dla pobudek/celów innych osób - „przeramowanie"[1] sytuacji wywołującej emocje - załagodzenie sytuacji poprzez zmianę własnych celów - ponowna ocena sytuacji uwzględniająca nowe informacje	- strategie indywidualne w radzeniu sobie ze stresem (np. bujanie się) - celowe wycofanie się - dystansowanie się (np. unikanie kontaktu wzrokowego) - obniżanie napięcia poprzez ruch (np. przechadzka) - fizyczne odreagowanie (np. tupnięcie nogą)	- osłabienie lub neutralizacja (np. „pokerowa twarz" w napiętej sytuacji) - intensyfikacja wyrazu emocji (np. okazanie radości podczas otwierania prezentu) - maskowanie (np. uśmiech mimo rozczarowania) - symulacja (np. zdziwienie pomimo faktycznej obojętności)

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Stahl-von Zabern (2015: 9–10) oraz Ekmann (1988, za: von Salisch 2000: 35).

Problematyce regulacji emocji na lekcji powinno się poświęcić należytą uwagę oraz tak ułożyć plan pracy, aby móc tę regulację przeprowadzić, ponieważ to ona w znacznym stopniu odpowiada za powodzenie lub niepowodzenie procesu dydaktycznego (por. Hascher 2005: 618). Wpływa także w dużej mierze na atmosferę w grupie, która stanowi jeden z czynników świadczących o jakości zajęć. Choć relacje między nauczycielem i uczącymi się wpływają w pewnym stopniu na towarzyszące kształceniu emocje, należy pamiętać również o możliwych skutkach np. problemów zdrowotnych czy rodzinnych, na które uczący (się) nie mają wpływu. Wynikające z tego typu doświadczeń emocje, przeważnie negatywne, należą do rzeczywistości każdego procesu uczenia (się) i wynikają zwykle z wewnętrznego napięcia uczącego (się) (por. Oser i Spychiger 2005, za: Türling 2014: 41).

Proces regulacji emocji to zjawisko wielopłaszczyznowe, które w dużej mierze dotyczy pracy nad własnymi emocjami uczących (się). Wykształcenie psychologiczno-pedagogiczne, metodyczne przygotowanie do nauczania języków obcych oraz doświadczenia własne nauczyciela sprawiają jednak, że w procesie

1 Pojęcie przeramowania (*reframing*) odnosi się do zmiany perspektywy („ramy") w takiej sytuacji, która jest niewygodna, problematyczna lub wywołuje napięcie (por. Gromadzka 2018: 16).

kształcenia to właśnie on ma istotny wpływ na sposób, w jaki uczniowie postrzegają i obchodzą się z emocjami występującymi w trakcie nauki. Jedną z ważniejszych w tym kontekście kompetencji nauczyciela stanowi tzw. inteligencja emocjonalna, która „obejmuje umiejętności właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, aby wspomóc rozwój emocjonalny i intelektualny" (Salovey i Sluyter 1999: 34).

Pozytywna kultura błędu na lekcji języka obcego

Za myśl przewodnią pozytywnej kultury błędu w kontekście procesu dydaktycznego można uznać przekonanie, że w popełnianych podczas nauki błędach kryje się pewien potencjał. O takiego typu kulturze mówi się wówczas, gdy błędy przestają być traktowane wyłącznie jako deficyty, a stanowią szansę zdobywania pewnego rodzaju wiedzy (por. Steuer 2014: 51). Z innej strony może jednak zachodzić obawa, że błędy przyczynią się do opacznego zrozumienia i/lub zapamiętania pewnych treści albo, co gorsza, będą skutkować opanowaniem nieprawdziwych wiadomości. Współczesne badania nad rozwijaniem i wspieraniem pozytywnej kultury błędu dowodzą, że zachowanie równowagi między tymi dwoma przeciwstawnymi podejściami jest możliwe.

Na pozytywną kulturę błędu składają się: konstruktywne wykorzystanie pojawiających się w trakcie nauki błędów oraz sprzyjający uczeniu (się) klimat klasy (por. Morawietz 1997, za: Türling 2014: 41; Spychiger i in. 1999:44). Tego rodzaju kultura bazuje na zaufaniu między nauczycielem i uczniem oraz wzajemnym zaufaniu wśród uczniów, które umożliwia m.in. redukcję stresu czy zahamowań podczas nauki, a w jego wypracowaniu znaczącą rolę odgrywa nauczyciel, wskazując uczącym się na możliwość wyciągania z błędów wniosków (por. Spychiger i in. 1999: 45).

Klimat klasy

Literatura przedmiotu dostarcza licznych sformułowań terminu „klimat klasy", gdyż definiujący go badacze przyjmują różnorodne punkty odniesienia (por. Arends 1994: 502; Petlák 2007: 29). Klimat w klasie, o którym mowa w kontekście rozwijania pozytywnej kultury błędu, klarownie definiuje Krzysztof Ostaszewski (2012: 23) jako „sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania". Na panującą w klasie atmosferę oddziałuje również sposób postrzegania i traktowania pojawiających się podczas nauki błędów, które przeważnie wprawiają uczniów w zakłopotanie, przygnębiają ich bądź są kojarzone z blamażem czy poczuciem poniesionej porażki (por. Mindnich i in. 2008: 153; Helmke 2009: 222). Aby podkreślić rangę relacji między pozytywnym klimatem w klasie a postawą przyjazną błędom Gabriele Steuer (2014: 51) wprowadza pojęcie *klimatu błędu*, które definiuje jako „postrzeganie, ocenianie oraz wykorzystanie błędów jako integralnych elementów procesu dydaktycznego w środowisku edukacyjnym klasy" (tłum. własne). Za zasady umożliwiające rozwój tak rozumianego klimatu w klasie uważa się (Oser i Spychiger 2005: 169–170, za: Türling 2014: 42; tłum. własne):

- niezawstydzanie uczniów,
- unikanie niekontrolowanych i negatywnych reakcji ze strony nauczyciela,
- przekazywanie poczucia pewności prawa do popełniania błędów,
- wspieranie pozytywnych reakcji wśród uczniów,
- stosowną mowę ciała i komunikację niewerbalną,
- świadome i przykładne traktowanie własnych błędów przez nauczyciela.

Jak obchodzić się z błędami na lekcji?

Błędy powinno się traktować jako „towarzyszy" człowieka, zwłaszcza w procesie dydaktycznym (por. Montessori 1989: 222; Helmke 2009: 224). Sytuacje, w których popełniane są błędy, stanowią jedną z najlepszych okazji, aby nauczyciel mógł zaprezentować uczniom swoją etyczno-zawodową postawę, czyli wykazać się zrozumieniem, zaufaniem i służyć uczącym się pomocą (por. Oser i Hascher 1997: 17; Hammerer 2005: 381).

Pozytywna kultura błędu w praktyce wiąże się według P. Chotta (2009: 8) przede wszystkim z terminami „profilaktyki" oraz „zarządzania błędami" (w oryginale – odpowiednio – *Fehlerprophylaxe* oraz *Fehlermanagement*). To one powinny stanowić dla nauczycieli punkt wyjścia w rozwijaniu tego typu kultury na lekcji. Z jednej strony chodzi zatem o funkcję prewencyjną, z drugiej – o wskazanie konkretnych sposobów, które umożliwiają zdobycie wiedzy lub doświadczenia, pomimo popełniania pewnych błędów. Oba pojęcia nawiązują do teorii „negatywnej" wiedzy (niem. *Theorie des negativen Wissens*) Fritza Osera i in. (1999: 17), dzięki której możliwe jest kształtowanie „wiedzy o tym, jakie coś

nie jest (wiedza deklaratywna), i o tym, jak coś nie działa (wiedza proceduralna)" (tłum. własne). Zebrane w ten sposób doświadczenia pełnią funkcję ochronną oraz pozwalają uczącym się unikać popełnienia podobnych błędów w przyszłości (por. Oser i in. 1999: 18).

Ralph Schumacher (2007: 55) formułuje następujące praktyczne sposoby pracy z błędem na lekcji, które wspierają rozwój pozytywnej kultury błędu:

— zajęcia zorientowane na działanie (metody poszukujące),
— analiza błędów jako sposób przeciw ich powtarzaniu się,
— wykorzystanie błędów jako informacji zwrotnej dla nauczycieli,
— praca nad błędami w grupach (popełniających błędy podobnego typu),
— wzmocnienie umiejętności samodzielnej korekty błędów (wśród uczniów).

Nie wszystkie błędy prowadzą jednak do powstawania „negatywnej" wiedzy lub mogą stanowić okazję do wyciągania z nich lekcji na przyszłość. Dlatego należy rozróżnić między sensownym i bezsensownym popełnianiem błędów i zaliczyć do tej drugiej kategorii m.in. takie błędy, które pojawiają się nieustannie i nie są z nich wyciągane żadne wnioski (por. Oser i in. 1999: 20). Tego typu błędy wymagają zewnętrznej korekty, aby nieprawidłowe informacje nie usystematyzowały się w głowach uczących się (por. Hammerer 2005: 374). Aby móc konstruktywnie obchodzić się z własnymi błędami, uczący się muszą potrafić je zauważyć, być świadomi ich konsekwencji, być w stanie je wytłumaczyć, a ostatecznie mieć możliwość ich poprawy (por. Oser i in. 1999: 20). Również etap, w którym popełniane są błędy, nie pozostaje bez znaczenia. Coraz częściej obserwuje się tolerancję błędów w fazie uczenia się, tj. poznawania nowego materiału, podczas gdy błędy pojawiające się w trakcie ewaluacji stanu wiedzy (za pomocą testów, egzaminów etc.) stanowią „szczególny przypadek" i należy je bez wyjątku korygować (por. Timm 1992: 9; Weingart 2004: 135).

Podsumowanie

Współczesną glottodydaktykę charakteryzuje zorientowanie na takie uczenie (się), które umożliwia popełnianie przez uczących się błędów oraz wyciąganie z nich określonych wniosków. Rozwijanie pozytywnej kultury błędu nie może opierać się wyłącznie na unikaniu w trakcie nauki wszelkiego rodzaju błędów, gdyż stanowią one nie tylko nieodzowny element procesów poznawczych, ale towarzyszą człowiekowi przez całe życie. Dążenie do całkowitego wyeliminowania błędów w procesie dydaktycznym może nie tylko szkodzić relacji nauczyciel–uczeń czy stosunkom między uczącymi się, ale także hamować rozwój kreatywnego i innowacyjnego myślenia, a nawet szkodzić zdrowiu psychicznemu (por. Kahl 2010: 4; Stalb-Opielka 2019: 13). Pozytywny klimat klasy oraz równowaga emocjonalna uczących (się), na którą jednak nie zawsze nauczyciel czy uczeń mają wpływ, wraz z umiejętnością konstruktywnego obchodzenia się z niepożądanymi sytuacjami w trakcie nauki, zarówno rzutuje na wzrost motywacji wewnętrznej, jak i przygotowuje uczących się do rozwiązywania problemów w późniejszej karierze zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

→ Arends, R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

→ Barnow, S., Reinelt, E., Sauer, C. (2016), *Emotionsregulation. Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten. Mit 36 Abbildungen und 2 Tabellen*, Berlin: Springer Verlag.

→ Chott, P. (2009), *Ansätze zur Förderung einer 'Fehlerkultur'. Lernförderung in der Schule durch Fehlerprophylaxe und Fehlermanagement*, „Die Schulleitung", R. 36, z. 4, s. 4–14.

→ Ekmann, P. (1988), *Lying and Nonverbal Behavior Theoretical Issues and New Findings*, „Journal of Nonverbal Behavior", nr 12, t. 3, s. 163–175.

→ Gromadzka, M. (2018), *Podejmowanie aktywności edukacyjnej z perspektywy andragoga*, [w:] *Kolaż doświadczeń uczących (się) dorosłych. Wybór tekstów z platformy EPALE*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 10–17.

→ Hammerer, F. (2010), *Fehler als Lernchance. Zum Aufbau einer Fehlerkultur*, „SchulVerwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht", R. 21, nr 6, s. 169–170.

→ Hascher, T. (2005), *Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen*, „Zeitschrift für Pädagogik", R. 51, nr 5, s. 610–625.

→ Helmke, A. (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung der Unterrichtsqualität*, Seelze: Klett-Kallmeyer.

→ Kahl, R. (2010), *Der Fehler ist das Salz des Lernens*, „Fehlerhaft. ILS Mail", R. 10, nr 2, s. 3–5.

→ Kullik, A., Petermann, F. (2012), *Emotionsregulation im Kindesalter*, Göttingen: HogrefeVerlag.

→ Mindnich, A., Wuttke, E., Seifried, J. (2008), *Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen*, [w:] E. Lankes (red.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*, Münster: Waxmann, s. 153–164.

→ Montessori, M. (1989), *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, P. Oswald, G. Schulz-Benesch (red.), wyd. 7, Freiburg: Herder.
→ Morawietz, H. (1997), *Fehler kreativ nutzen, Streß verringern, Unterricht öffnen*, „Pädagogik und Schulalltag", nr 52(2), s. 232–245.
→ Oser, F., Spychiger, M. (2005), *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim: Beltz.
→ Oser, F., Hascher, T., Spychiger, M. (1999), *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen" Wissens*, [w:] W. Althof (red.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, s. 11–42.
→ Oser, F., Hascher, T. (1997), *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen" Wissens. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern? " Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule*, z. 1, Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
→ Ostaszewski, K. (2012), *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja", nr 4(120), s. 22–38.
→ Petlák, E. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
→ Salisch, M. von (2000), *Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung*, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
→ Salovey, P., Sluyter, D. (1999), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań: Rebis.
→ Schumacher, R. (2007), *Der produktive Umgang mit Fehlern. Fehler als Lerngelegenheit und Orientierungshilfe*, [w:] R. Caspary (red.), *Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur*, Freiburg: Herder Verlag, s. 49–72.
→ Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T., Mahler, F. (1999), *Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. Zum Verhältnis von Fehlerkultur, Unterrichtsqualität und Schulqualität*, [w:] W. Althof (red.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, s. 43–70.
→ Stahl-von Zabern, J. (2015), *Der Umgang mit den eigenen Gefühlen. Die Entwicklung der Emotionsregulation in der Kindheit*, <bit.ly/3516C98>, [dostęp: 23.03.2021], s. 1–19.
→ Stalb-Opielka, L. (2019), *Perfektionismus und Umgang mit Fehlern. Wie wirkt sich dabei eine Achtsamkeitsübung aus?*, Norderstedt: Books on Demand.
→ Steuer, G. (2014), *Fehlerklima in der Klasse. Zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht*, Wiesbaden: Springer VS.
→ Timm, J. (1992), *Fehler und Fehlerkorrektur im kommunikativen Englischunterricht*, „Der fremdsprachliche Unterricht (Englisch)", nr 26(4), s. 4–10.
→ Türling, J.M. (2014), *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften: eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*, Wiesbaden: Springer VS.
→ Weingardt, M. (2004), *Fehler zeichnen uns aus: transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

JACEK GRYCZKA Doktorant w Zakładzie Języka Niemieckiego i Translatoryki w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych UG w dyscyplinie językoznawstwo.