Jak nie zniechęcić oceną, a zainteresować nauką?

Kilka uwag dla początkujących nauczycieli

DOI: 10.47050/jows.2021.2.xxx

HANNA KOMOROWSKA

W dydaktyce języków obcych centralnym tematem XXI wieku – oprócz nowych technologii, które w czasie pandemii zyskały dodatkowe znaczenie – stała się motywacja. To jej poświęcono ogromną liczbę publikacji, to ten właśnie temat zdominował kongresy i konferencje, to ta problematyka wciąż króluje w programach warsztatów i szkoleń nauczycielskich. Jak jednak sprawić, by budowanie uczniowskiej motywacji nie było tylko pobożnym życzeniem metodyków i nauczycieli, lecz miało rację bytu w realnym świecie?

Trudno się dziwić tak szerokiemu zainteresowaniu motywacją. Wiemy już zarówno z badań, jak i z potocznej obserwacji, że silnie motywowany uczeń osiąga wyższe wyniki nauczania niż jego słabiej motywowani rówieśnicy (Dörnyei i Ryan 2015). Jednak wiemy też, że z motywowanym uczniem każdemu nauczycielowi o wiele łatwiej się pracuje, łatwiej też uzyskać satysfakcję z wykonanej pracy, stąd zrozumiałe dążenie nauczycieli do tego, by uzyskać wpływ na ten czynnik.

Pojawia się tu jednak wątpliwość związana z etycznym wymiarem wywierania wpływu. Motywacja jest emocją, a świadomy wpływ na emocje drugiego człowieka, w akademickim rejestrze mowy, oznacza manipulowanie pewną zmienną ulokowaną w psychice innej osoby. Tego rodzaju manipulacja w badaniach naukowych zawsze rodzi pytania etyczne, choć przyjmuje się, że – o ile owa osoba jest o tym poinformowana, a manipulacja zmienną zmierza do poprawy sytuacji tej osoby – działanie takie jest uznawane za w pełni akceptowalne i wyraża na nie zgodę odpowiednia komisja, która ocenia badanie przed jego podjęciem pod kątem spełniania przezeń wymogów etycznych. W języku potocznym manipulacja ma jednak inne, mniej pozytywne konotacje i oznacza wywieranie wpływu na drugą osobę nie zawsze dla jej dobra, a przeważnie dla własnej wygody. Co więcej, potocznie o manipulacji mówimy też wtedy, kiedy osoba, na emocje lub działania której chcemy wywrzeć wpływ, nie ma świadomości naszych intencji i działań (Cialdini 1994).

Mówiąc o kształtowaniu motywacji ucznia w nauce języka obcego, mamy gwarancję, że staraniem o wzbudzenie motywacji nie pomożemy uczniowi, a przeciwnie – możemy wesprzeć jego wysiłek. Wiemy bowiem, że – jak powiedziano wyżej

– istnieje pozytywna korelacja między poziomem motywacji a wynikami nauczania, a także negatywna korelacja między intensywnością motywacji a subiektywnym poczuciem wysiłku i ilości pracy wkładanej w opanowywanie języka (Strelau i Doliński 2008). Uczeń wie o naszych staraniach o jego uwagę i motywację oraz ma świadomość, że ten właśnie rodzaj naszych działań nie może mu zaszkodzić. Nie wchodzi tu zatem w grę wątpliwość etyczna.

Jest jednak w zainteresowaniu nauczycieli motywacją pewien element myślenia życzeniowego, opartego na wierze, że motywacja da się zbudować i utrzymać, a wtedy życie szkolne stanie się pasmem sukcesów. Warto zatem zastanowić się, w jakim stopniu jest to możliwe i na co nauczyciel może liczyć, by poradzić sobie w świecie realnym.

Motywacja do nauki a atrakcyjność zajęć

Jako państwo członkowskie Rady Europy i Unii Europejskiej Polska przystała na politykę językową, uzgodnioną przez delegatów wszystkich krajów uczestniczących, i skutecznie ją realizuje. Oznacza to, że – zgodnie z przyjętymi ustaleniami – obniżono w naszym kraju wiek rozpoczynania nauki pierwszego języka obcego aż do przedszkola i wprowadzono obowiązkową naukę drugiego języka obcego od klasy siódmej szkoły podstawowej, czyli dla uczniów w wieku 12–13 lat. To doskonałe rozwiązanie, w pełni odpowiadające międzynarodowym rekomendacjom. Jak każda świetna taktyka ma ona jednak pewne skutki uboczne, nie zawsze łatwe dla nauczycieli. Otóż dawniej, gdy nauka w ogromnej mierze odbywała się w trybie lekcji prywatnych lub w szkołach językowych, nauczyciele pracowali z niereprezentatywną grupą uczniów z tego przedziału wiekowego. Działo się tak dlatego, że siłą rzeczy uczniowie korzystający z płatnego, pozaszkolnego nauczania pochodzili z rodzin o wyższym statusie finansowym i o lepszym wyposażeniu domu. Często oznaczało to wyższe wykształcenie rodziców, a przynajmniej ich większe aspiracje edukacyjne i udział w kulturze, nierzadko też pełniejsze wsparcie dziecka w jego edukacyjnych staraniach. Fakt kierowania go na płatne lekcje wiązał się też (i nadal wiąże) z większym naciskiem rodziców na wysiłek wkładany w naukę. Z kolei brak ocen i możliwość większego wpływu ucznia i jego rodziców na to, co dzieje się na zajęciach i w jakim dzieje się to tempie, zwiększały chęć udziału w lekcjach. Motywacja wewnętrzna ucznia wiązała się więc z motywacją zewnętrzną.

Rozwiązanie rozsądne i zgodne z międzynarodową polityką edukacyjną i językową, jakim jest obniżenie wieku rozpoczynania obowiązkowej nauki języków obcych, wpływa jednak znacznie na motywację uczniów. Nie jest łatwo o ten sam jej poziom wtedy, gdy w nauce uczestniczą wszyscy uczniowie, zarówno ci, którym nie zaszczepiono poczucia przydatności nauki w ogóle, a nauki języka obcego w szczególności, jak i ci, którzy w domu nie mogą liczyć na jakiekolwiek wsparcie edukacyjne. Nie jest też łatwo o motywację wtedy, gdy język z atrakcyjnego, dodatkowego przedmiotu staje się po prostu jednym z przedmiotów szkolnych, a zatem elementem stałego obowiązku, w dodatku narażając na otrzymanie złej oceny.

Obecnie, w czasach pandemii, motywacja uczniów nadal nie jest wysoka – teraz z racji zmęczenia nauką online. Dzieci i nastolatkowie, uczący się już od ponad roku w systemie zdalnym i pozbawieni zwykłych, ale jakże potrzebnych im kontaktów rówieśniczych, są dziś stęsknieni za szkołą. Z tego powodu ich motywacja nieco rośnie, niemniej pandemia jest wyjątkową sytuacją, która nie będzie trwała wiecznie; trudno zresztą nawet życzyć sobie utrzymywania motywacji takim kosztem. Spójrzmy zatem prawdzie w oczy: oczekiwanie silnej, trwałej motywacji na skalę masową w systemie szkolnym to jednak tylko idealizm. Tego rodzaju motywacja będzie zawsze udziałem tylko nielicznych uczniów. Nauczyciele, którzy są tego świadomi i dobrze zdają sobie sprawę ze skali trudności, poszukują atrakcyjnych sposobów prowadzenia lekcji. Najczęściej stosowane są wtedy gry rywalizacyjne, gdyż nauczyciele zauważają, że rywalizacja pozwala szybko uzyskać uwagę uczniów i spowodować ożywienie w grupie. Po ogłoszeniu wyników pozostaje jednak tylko jeden motywowany, czyli zwycięzca, i duża grupa zniechęconych. Z kolei, jeśli rywalizacja jest grupowa, zespół przegrywający często zaczyna obwiniać jednego ucznia, co psuje relacje w klasie. Warto więc szukać innych sposobów, a jeśli decydujemy się na gry – korzystniejsze są te, które zakładają współpracę.

Jakiegokolwiek jednak rodzaju nauczyciel znajduje materiały, aktywności i techniki w celu zwiększenia atrakcyjności zajęć lekcyjnych, zawsze powstaje pytanie, czy atrakcja nie staje się przypadkiem głównym celem lekcji. Zważywszy nadrzędny cel dydaktyczny wyznaczony przez program, wiemy, że nie tędy droga. Atrakcyjność powinna być w tej sytuacji środkiem, a nie celem. Z reguły przyjemne i relaksujące aktywności są jedynie sposobem na dotarcie do dydaktycznego punktu docelowego. Zdarzają się jednak sytuacje

wyjątkowe, kiedy hierarchia celów może ulegać odwróceniu – paradoksalnie właśnie po to, by z czasem osiągnąć zaplanowane cele dydaktyczne.

Najbardziej typowe sytuacje tego rodzaju pojawiają się, gdy grupa jest zniechęcona i ospała, nauczyciel napotyka mur milczenia, co czasem bywa określane potocznie jako „zły dzień" uczniów, ale może też zdarzać się częściej. Bywa tak zazwyczaj wtedy, kiedy uczniowie mają negatywne doświadczenia z poprzednich okresów nauki języka, szczególnie gdy nowy nauczyciel przejmuje klasę po nauczycielu, z nieznanych nam powodów, nielubianym przez tę grupę. Pojawia się wtedy zjawisko, które opisał po raz pierwszy S. Krashen (1982) i określił terminem „filtr afektywny" (*affective filter*). Jest to emocjonalny mur zbudowany z odczuć negatywnych, którymi uczący się blokuje dostęp wszelkich dydaktycznych bodźców, gdyż jego doświadczenie uczy, że mogą one okazać się nieprzyjemne. Blokując wszystko, blokuje też zarazem dostęp nowych informacji i własną aktywność, uniemożliwiając tym samym zachodzenie procesu uczenia się. W takim kontekście nauczyciel i tak nie zrealizuje celów dydaktycznych, dopóki nie usunie lub choćby nie obniży tego muru (Hui Chin Lin 2008). Wówczas ukierunkowanie lekcji na jej atrakcyjność, na gry i zabawy, piosenki czy rap językowy, nawet bardziej niż na cel dydaktyczny, pozwala stopniowo rozgęszczać ten filtr, aż dochodzi do momentu, kiedy można skutecznie uczyć, traktując atrakcyjność już jako środek, a nie główny cel.

Nawet w przypadku niewystępowania filtru afektywnego, lekcje języka obcego mogą – również z powodu przeszłych doświadczeń – nie kojarzyć się uczniowi z miłymi doznaniami. Wskutek takiej negatywnie zabarwionej emocjonalnie pamięci uczący się przystępuje do nowych zajęć bez entuzjazmu. Pomaga wtedy skorzystanie z wiedzy o efekcie pierwszeństwa (*primacy effect*) i efekcie świeżości (*recency effect*), określanych niekiedy jako „efekt wanny" (*bathtub effect*), wyobrażający kształt krzywej pamięci, zbliżony do ułożenia ciała w wannie, kiedy to najwyżej usytuowana jest u kąpiącego się głowa i stopy. Badania pamięci informują, że najlepiej zapamiętujemy to, co pojawiło się najwcześniej i to, co pojawiło się na samym końcu (Nęcka i in. 2008). Jeśli nauczyciel chce spowodować u ucznia pozytywne zabarwienie emocji, jakie będą towarzyszyć pomyśleniu o ostatniej lekcji, warto rozpocząć ją kilkoma minutami lubianej zabawy, która może zresztą skutecznie pełnić funkcję rozgrzewki językowej (*warm-up*), ale też zakończyć zajęcia aktywnością lubianą przez uczniów – grą czy piosenką. Wymaga to jednak dobrego zaplanowania czasu lekcji. Dydaktycznym kołem ratunkowym, neutralizującym niechęć, staje się więc atrakcja serwowana zawsze na początku i na końcu zajęć.

Atrakcyjność jest zawsze ceniona przez uczniów. Powstaje jednak pytanie, czy nauczyciel ma obowiązek zawsze dbać o zadowolenie uczniów i ich rodziców. W pełni nie udaje się to chyba nikomu, ale ważne, by rozbieżność nie była zbyt duża i by nie doprowadzić do konfliktu, ponieważ ten nigdy nie jest opłacalny – pochłania bowiem wiele czasu i energii, a do tego zaburza relacje, nawet na długo po jego rozwiązaniu. Przede wszystkim warto mu więc zapobiec, a kluczem do prewencji jest zawsze kontrakt klasowy, dla wszystkich stale widoczny i często przypominany, komunikowany też już na początku nauki także rodzicom. Wszelkie wyjaśnienia spornych kwestii i odpowiedzi na pytania powinny zostać podane wcześnie, już na początku roku szkolnego. Wówczas jest bardzo małe prawdopodobieństwo wystąpienia niespodziewanych pretensji czy zadrażnień.

Nawet przy braku nieporozumień pojawia się jednak zawsze pytanie o granice między realizowaniem celów programowych a spełnianiem życzeń. I tu nauczyciel może, w przypadku rozbieżności oczekiwań, posłużyć się argumentem podstawy programowej i opartych na niej egzaminów zewnętrznych, ale też wymaganiami dyrekcji i koniecznością podporządkowania się przełożonym, do których może też delegować ewentualne pytania oraz pretensje, jeśli nie udało się ich uniknąć. Zaspokojenie oczekiwań, a zarazem realizację celów dydaktycznych, utrudniają kłopoty z zachowaniem uczniów.

W przypadku uczenia dzieci – nie ułatwia pracy nauczyciela ich naturalna ruchliwość fizyczna i emocjonalna, ale też charakterystyczny dla nich typ uwagi. Uwaga mimowolna wydaje się często dekoncentracją, czy wręcz niegrzecznością, a jest tylko podręcznikowym zachowaniem uczącego się dziecka, które nie potrzebuje skupienia i skierowania uwagi na nauczyciela, by przyswajać nowy materiał. To dopiero okres dojrzewania wysuwa na plan pierwszy uwagę dowolną, wymagającą świadomej uwagi i koncentracji na zadaniu, by proces uczenia się zachodził skutecznie. Pracę utrudnia też wielu nauczycielom jeszcze jedna cecha funkcjonowania dziecka, a mianowicie jego podatność na intensyfikowanie zachowania wskutek pojawiania się nowego bodźca. Zwrócenie uwagi dziecku przedszkolnemu lub wczesnoszkolnemu, gdy stuka czy kopie

krzesło, powoduje przez dłuższą chwilę jedynie intensywniejsze zaangażowanie w krytykowaną czynność, a to odbierane jest przez wielu nauczycieli jako celowy opór. Efektem bywa karanie dziecka lub grupy odmową atrakcji: ulubionej zabawy, co – w rezultacie – przynosi efekt odwrotny od zamierzonego, czyli zniechęcenie do nauki.

Z kolei w przypadku uczniów nastoletnich – pracę utrudnia nauczycielowi ich impulsywność i pojawianie się gwałtownych emocji nieproporcjonalnych do bodźca. Dochodzi do tego brak samoregulacji i skłonność do natychmiastowego przekładania emocji na zachowanie. Ku zdumieniu nauczycieli najwięcej sytuacji konfliktowych pojawia się na pierwszych lekcjach, a owe konfliktowe poranki wiążą się z naturalną cechą okresu dojrzewania, jaką stanowią nocne zaburzenia snu i potrzeba uzupełnienia jego braku rankiem. Niemożliwość zaspokojenia tej potrzeby potęguje drażliwość i sprzyja złemu zachowaniu, które często karane bywa właśnie wycofaniem nagrody, jaką są ulubione aktywności językowe. A to działanie przeciwskuteczne, gdyż i tu pojawi się wtedy u uczniów zniechęcenie.

Co powoduje zniechęcenie i apatię ucznia?

Najczęściej zniechęcenie jest wynikiem pojawienia się poczucia niesprawiedliwości, a strefą najbardziej podatną na takie poczucie jest, oczywiście, ocenianie.

U dzieci, takie poczucie pojawia się wtedy, kiedy nauczyciel tworzy hierarchię dzieci, mówiąc, kto umie więcej, kto mniej i porównuje je, co zachęca chwalonego i buduje poczucie zawodu i niechęć u pozostałych. Zniechęcenie tworzy też kamuflowanie ocen – jakkolwiek w przedszkolu i nauczaniu wczesnoszkolnym ocen się nie stawia, to jednak liczba elementów, takich jak tarcze, piórka czy serca, precyzyjnie informuje dziecko o jego wynikach, a taka informacja przy braku formalnych ocen ukazuje tylko hipokryzję systemu i zniechęca wiele dzieci. Można to robić tylko wtedy, kiedy dziecko porównuje się samo ze sobą, na przykład porównuje swoją obecną pracę z poprzednią, a nie wówczas gdy wprowadza się porównania zaburzające relacje między dziećmi.

Jak pisałam już wcześniej (Komorowska 2020), najczęstszą przyczyną tworzenia się poczucia niesprawiedliwości u nastolatków są sprawdziany – te przeprowadzone z zaskoczenia lub za karę. Nierzadko jako niesprawiedliwa jest przez ucznia traktowana utrata punktów za drobny błąd, np. w pisowni wyrazu, ale też za to, co nie było celem testu (np. błąd gramatyczny w notatce napisanej na podstawie wysłuchanego tekstu w teście rozumienia ze słuchu). Zniechęcają też niektóre sposoby wyrażania krytyki przez nauczyciela, a szczególnie krytyka publiczna przed całą klasą, obrażanie, wyśmiewanie lub pozwalanie na to innym uczniom.

Zniechęcenie wywołuje też zakaz poprawienia oceny pod koniec semestru czy roku. To sporny problem, jako że wielu nauczycieli uważa, iż uczeń nie przećwiczy wtedy tego materiału i nie utrwali go w pamięci długotrwałej. Nauczyciele podkreślają tym samym, że nie wolno dopuszczać do braku systematyczności, argumentując, że jest to niesprawiedliwe względem innych uczniów. Wskazują też brak czasu na poprawę.

Sądzę jednak, że można i warto uniknąć takiego zniechęcenia. Przede wszystkim uczeń, który nie dostanie zgody na poprawę, niczego się już z tego powodu nie nauczy. Nie jest też wtedy zasadna dyskusja o typach pamięci, gdyż nie będzie materiału, który w ogóle mógłby znaleźć się w jakiejkolwiek jego pamięci, także w tej długotrwałej. Poza tym głównym celem nauki jest opanowanie języka i nigdzie nie jest powiedziane, że trening systematyczności jest od tego celu ważniejszy. Wreszcie istnieją sposoby na to, by zgoda na poprawę nie okazała się niesprawiedliwa wobec pozostałych uczniów. W kontrakcie klasowym można zawrzeć informację, że poprawę trzeba zgłosić wcześniej (kontrakt ma określić o ile wcześniej), poprawa może podnieść ocenę tylko o jeden stopień, a oprócz odpowiednio dobrego wypełnienia poprawkowego testu czy udzielenia dobrych odpowiedzi ustnych uczeń musi – właśnie jako rekompensatę za brak systematyczności – zrobić coś więcej, czego nie musieli zrobić inni uczniowie, np. napisać wypracowanie, przygotować projekt, przeczytać dodatkową lekturę i sporządzić notatkę z niej czy zrobić dodatkowy zestaw ćwiczeń. Nie ma też powodu sądzić, że poświęcenie na poprawę jednej lekcji w końcu semestru czy roku to czas niemożliwy do znalezienia przez nauczyciela.

Zniechęcenie pojawia się jednak bynajmniej nie tylko z okazji oceniania. Występuje ono również wtedy, gdy nauczyciel – po zadaniu pytania – nie daje uczniowi czasu na sformułowanie odpowiedzi i natychmiast, impulsywnie, kieruje pytanie do innej osoby. Tak zwana pedagogika czasu (*pedagogy of time*), która skłania nauczyciela do pozwolenia uczniowi na chwilę namysłu, pozwala uniknąć wielu sytuacji budzących opór i blokujących gotowość do wypowiadania się. Nie skłania też do wypowiadania się koncentracja nauczyciela na kilku często wypowiadających się uczniach,

stałe zwracanie się do nich z pytaniami, udzielanie im głosu w pierwszej kolejności i pozwalanie na długie wypowiedzi, które nie dają szansy innym. Pozostali uczniowie szybko się wycofują z prób zabrania głosu, a z czasem nie podnoszą nawet ręki, by zasygnalizować swą chęć wzięcia czynnego udziału w lekcji.

To jeszcze wcale nie wszystko. Bardzo zniechęca częste, demotywujące poprawianie w trakcie wypowiedzi, które uczeń traktuje jako upokorzenie, szczególnie że ma to miejsce na forum całej klasy. Nie można jednak pozostawiać błędów bez poprawy, gdyż wypowiadający się nie będzie czynił postępów, a pozostali uczniowie mogą uznać, że nieskomentowana wypowiedź jest poprawna. Dlatego najkorzystniej jest używać tak zwanego *recast* – podania poprawnej formy na tyle wyraźnie, by wszyscy to usłyszeli, ale na tyle cicho, by nie zakłócić wypowiedzi ucznia i nie skłaniać go do przerwania wypowiedzi.

Jak widać z powyższych uwag, zniechęcenie najczęściej wiąże się z takim działaniem nauczyciela, które odbierane jest jako niesprawiedliwe i taką jego reakcją, która odczytywana jest jako obraźliwa czy upokarzająca. Jest to więc sfera relacji interpersonalnych, a nie procedur dydaktycznych, choć to właśnie z nich może wynikać zachowanie nauczyciela, powodujące trwałe zniechęcenie ucznia (Iluk 2013). Nie zawsze jednak postępowanie nauczyciela jest dla ucznia osobiście przykre, a mimo to uczeń nie wykazuje chęci włączenia się do zajęć. Często wynika to z ich przebiegu – w odpowiedzi na sposób prowadzenia lekcji może pojawiać się zaangażowanie ucznia lub jego brak. To drugie może być rezultatem nieprzygotowania czy ogólnej niekompetencji ucznia, ale może też wiązać się z pewnym znużeniem albo wręcz silnym zmęczeniem. Bywa jednak, że brak aktywności wiąże się z uczuciem znudzenia. Nuda jest już tematem dość obszernej literatury przedmiotu i dość obfitych już badań empirycznych (Kruk i in. 2017; Pawlak i in. 2020).

Patrząc na nudę z punktu widzenia klasy szkolnej, obserwujemy reakcje wyrażone niekiedy werbalnie, choć znacznie częściej niewerbalnie. Mówią one:

— *Znowu to samo / Znowu o tym samym*, co oznacza znużenie, poczucie powtarzalności i odczuwanie przez ucznia niewystarczającej liczby bodźców. Takie zachowanie, szczególnie gdy dotyczy większej liczby uczniów, sugeruje konieczność zmiany typu ćwiczenia, skrócenie poszczególnych zadań, ale też zróżnicowanie form powtórzenia materiału;
— *Nigdy nie chciałem tego robić*, ale mi kazano, co wyraża odczucie przymusu i przykrość wynikającą z braku wpływu na sytuację. Tu lekarstwem jest dawanie uczniom, w miarę możliwości, dwóch lub trzech opcji do wyboru, przy czym warto zaznaczyć, że dla dzieci poczucie swobody wyboru zaczyna się od wyboru z dwóch, a dla nastolatków – od wyboru z trzech elementów;
— *Już nie chcę tego robić*, co jest oznaką zmęczenia, które może wynikać z nieodpowiedniego poziomu trudności materiału. Paradoksalnie podobne skutki w postaci wycofania się ucznia z udziału w lekcji przynosi zarówno materiał zbyt trudny, jak i zbyt łatwy;
— *Nic się nie dzieje – inne rzeczy są ciekawsze*, co z kolei jest wyrazem przegranej walki nauczyciela o uwagę ucznia – zjawisko, z którym nie warto walczyć pretensjami i krytyką, odwracającą uwagę pozostałych uczniów od przebiegu lekcji. Lepiej przyzwyczajać uczniów do tego, by wtedy, gdy nauczyciel zauważa, że dany uczeń zajmuje się czymś innym, powiedział wszystkim krótko w języku obcym, co robi lub co widzi;
— *Nic mi z tego nie przyjdzie*, co jest sygnałem braku poczucia przydatności materiału, niezauważania jakiegokolwiek sensu przyswajania danej informacji lub rozwijania danej sprawności. Najczęściej dzieje się to w pracy nad nowymi strukturami gramatycznymi, toteż zawsze bezpieczniej jest określić temat lekcji z nowym materiałem poprzez funkcję (np. *nauczymy się dziś radzić i podsuwać nowe pomysły wspólnych działań, zamiast: nauczymy się dziś budować zdania w trybie rozkazującym*). Niekiedy poczucie braku korzyści wiąże się z brakiem nagrody. Nie musi ona być materialna, może nią być po prostu pochwała – być może tego rodzaju zachęt jest zbyt mało, gdyż nauczyciel uważa, iż nie ma powodu chwalić za normalne, oczekiwane zachowanie. Pochwała, choćby w postaci niewerbalnej aprobaty – gestu czy uśmiechu, może dać uczniowi poczucie sensu, nawet gdy znużyła go lekcja. Trzeba jednak pamiętać o umiarze, by uczeń – przystosowany do stale pojawiającej się nagrody – nie utracił gotowości do pracy w razie jej braku (Weiner 2006).

Tu rodzi się kolejne pytanie: Kiedy lekcja nuży i rodzi nudę? Możliwości jest, niestety, aż kilka.Nuży uczniów przede wszystkim stała, przewidywalna struktura zajęć. Z jednej strony taką strukturę na ogół lubią dzieci, ale też ci starsi uczniowie, którzy gorzej radzą sobie z nauką, gdyż przewidywalność zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Z drugiej strony przynosi też jednak

monotonię. Nuży również nadmierne tempo lekcji, sprzyjające „wyłączaniu się" uczniów, którzy nie nadążając ze zrozumieniem, zaprzestają starań. Podobnie nuży uczniów zbyt powolne tempo lekcji, gdyż chwile oczekiwania na kolejny element powodują konieczność dłuższego utrzymania w pamięci poprzedniego fragmentu, co męczy, a zmęczenie jest z istoty nużące. Podobną reakcję wywołuje, z tego samego powodu, materiał zbyt trudny. Nuży wreszcie – z braku wystarczającej liczby bodźców – materiał zbyt łatwy, a wtedy uwaga kieruje się w strony, inne niż życzyłby sobie tego nauczyciel (Komorowska 2021).

Utrudnia nauczycielowi decyzje dydaktyczne to, że elementy tego zestawu są kwestiami, które nie dotyczą wszystkich uczniów w klasie. Ci, których uspokaja stała struktura lekcji, są z niej zadowoleni, podczas gdy pozostali się nudzą. Zbyt szybko prowadzona lekcja zadowala uczniów o wyższym poziomie językowym, ale powoduje wycofanie się słabszych. Ci ostatni angażują się na lekcji z łatwym materiałem, w czasie której czują się pewnie, podczas gdy tego rodzaju lekcja bezbrzeżnie nudzi uczniów o lepszych wynikach w nauce. Nie ma tu więc jednego, prostego rozwiązania, chyba że grupa uczniów jest wyjątkowo jednolita pod względem umiejętności i upodobań. Jedynym sposobem jest zatem znaczne zróżnicowanie aktywności lekcyjnych, wymienne wprowadzanie ćwiczeń łatwych i trudniejszych, aktywności wzrokowych i słuchowych, ćwiczeń wymagających cichej koncentracji i ruchowych zabaw językowych, przy czym każda aktywność powinna być stosunkowo krótka. Im bardziej zróżnicowana grupa uczniowska, tym istotniejsze staje się owo różnicowanie aktywności.

Są jednak i takie sposoby działania, które powodują zniechęcenie i nudę u wszystkich. Działa tak przewidywalna kolejność wywoływania uczniów, czytanie tekstów na głos, realizowanie podręcznika ćwiczenie po ćwiczeniu, kontynuowanie tej samej tematyki przez kilka lekcji i – niestety – często głos nauczyciela: monotonny, cichy, bez modulowania i intonacji, co sugeruje, że nauczyciel sam się nudzi, a nuda jest zaraźliwa.

W zależności od stopnia zniechęcenia najwcześniej obserwujemy obojętność – zaangażowania brak, ale przynajmniej zadania są dość starannie wykonywane. Gdy u ucznia zaczyna dominować poczucie przykrości, zadania nie są już wykonywane tak posłusznie, a on sam rozpoczyna poszukiwanie nowych bodźców: wygląda przez okno, rozmawia z kolegami czy bawi się telefonem. Później przychodzi apatia, ospałość, całkowite wycofanie i zobojętnienie. Dopiero w ostatniej fazie budzi się bunt i agresja; wtedy znika posłuszeństwo, pojawia się złe zachowanie: niegrzeczne odpowiedzi, rzucanie przedmiotami, trzaskanie drzwiami itp. Bunt jawny jest na swój sposób lepszy niż bunt ukryty, który może przynieść niespodziewaną agresję lub wyładowywanie się na słabszych kolegach.

Dlatego warto za wszelką cenę unikać zniechęcenia uczniów, a drogą do tego jest poszukiwanie bodźców ich motywujących. Jeśli jednak trudno o trwałą motywację, wiele jest w stanie zdziałać zaciekawienie ucznia i wzbudzenie jego zainteresowania (Renninger i Hidi 2016; Shin i Kim 2019).

Co może zainteresować ucznia?

Odpowiedź na to pytanie zależy od wieku ucznia. Dzieci charakteryzuje zazwyczaj naturalna ciekawość wszystkiego, podczas gdy inaczej przedstawia się to u nastolatków i osób dorosłych, tu bowiem musi już zadziałać zaciekawienie tematem. W odróżnieniu od tematyki motywacji, zainteresowania już od dawna były w Polsce przedmiotem uwagi pedagogów (Gurycka 1977; 1978). Zainteresowanie wywołuje na ogół temat rozmowy, tekst czy ćwiczenie zawierające to, co (Gurycka 1977, 1978; Pawlak i in. 2019):

- nowe;
- dziwne, nietypowe i zaskakujące;
- sprzeczne z dotychczasową wiedzą lub doświadczeniem;
- absurdalne i niedorzeczne;
- wyraziste;
- niepewne i nieoczywiste;
- wywołuje chęć dowiedzenia się, co będzie dalej.

Dzieci interesuje szczególnie nowość i wyrazistość, a zaciekawia i rozśmiesza niedorzeczność. Atrakcyjne jest też dla nich wzbogacanie wypowiedzi gestami kodowanymi (Michalak 2020). Nastolatki najczęściej interesują się tym, co dziwne, nietypowe i tajemnicze, ale też tym, co wywołuje chęć dowiedzenia się, co będzie dalej. Dorosłych zaciekawia raczej to, co niejasne i dwuznaczne, oraz to, co sprzeczne z ich dotychczasową wiedzą i doświadczeniem (Beswick 2017).

Warto starać się o dobór tematów i materiałów oraz aktywności, które wzbudzą zainteresowanie, gdyż mamy pewność, że istnieje pozytywna korelacja między jego poziomem a wynikami nauki. Wiemy też, że zainteresowanie powoduje mniejsze subiektywne odczuwanie wysiłku wkładanego w naukę, choć wzrasta jednocześnie potrzeba kontaktu i uzyskiwania informacji zwrotnej od nauczyciela (Ainley 2012; Ainley i Hidi 2014).

Zaciekawienie wywołuje z reguły zmiana, a może ona dotyczyć:

- typu aktywności (np. aktywności indywidualne i grupowe);
- typu sprawności językowej (mówienie – słuchanie – czytanie – pisanie);
- typu modalności (wzrokowa – ruchowa – słuchowa);
- nastroju wypowiedzi (głosem radosnym – smutnym – zdziwionym);
- organizacji aktywności (aktywności indywidualne – w parach – w grupach);
- możliwości dokonania samodzielnego wyboru.

W rozwijaniu sprawności receptywnych dzieci zaciekawienie budzą wypowiadane przez nauczyciela zdania, wśród których znajdują się informacje w oczywisty sposób nieprawdopodobne. W zależności od poziomu językowego instrukcja do takiej aktywności to *zauważ i sprzeciw się* albo *zauważ, sprzeciw się i popraw*. Skuteczne jest też sprawdzanie rozumienia tekstu przez wyrażanie znaczeń mimiką i gestem. W zachęcaniu do produkcji językowej pomagają z kolei proste, wyraziste scenki mimiczne odgrywane przez poszczególnych uczniów, które inne dzieci mają wyrazić słowem.

W rozwijaniu sprawności receptywnych nastolatków zaciekawienie budują na przykład zadania aktywizujące oparte na przewidywaniu, stąd wartość zadań wprowadzanych PRZED tekstem, takich jak przewidywanie wyrazów, w TRAKCIE zapoznawania się z tekstem, takich jak zauważanie wybranego wyrazu, i PO zapoznaniu się z tekstem, takich jak porównanie swych przewidywań z faktami. Pomimo jednakowego formatu pracy z tekstem pozwala on każdorazowo uzyskać inny produkt, a zarazem umożliwia utrzymanie stałego poziomu uwagi uczniów.

Zainteresowanie produkcją językową budzi nietypowe odnoszenie się do przeczytanego czy przesłuchanego tekstu w rodzaju: *Jestem jednym z bohaterów – opowiadam, co się dzieje, występując jako on, czy też: Jestem jednym z przedmiotów w tej historyjce – co widzę? co mówię?* Uczniowie mogą sami wymyślać, kogo lub co będą odgrywać, ale też wymyślać role dla swych kolegów; mogą także nie mówić, kogo lub co reprezentują, a inni mają to dopiero odgadnąć. Jako stymulatory zaciekawienia równie dobrze sprawdzają się jednozdaniowe wypowiedzi Edwarda de Bono z jego *„what if" thinking provocations* („co by było, gdyby…"), określane niekiedy jako „świat odwrócony", gdyż wypowiedź dotyczy zjawisk dziwnych lub nieprawdopodobnych. Uczniowie odpowiadają np. na pytanie: co by było, gdyby znikł ze świata kolor zielony albo gdyby wszystkie dzieci przestały chodzić do szkoły. Zaciekawiają też niektóre sztuczne ograniczenia, np. *Odpowiedz tylko rysunkiem, który słownie przedstawi kolega, czy też: Napisz odpowiedź w 15 wyrazach*. Zainteresowanie budzi też na ogół operowanie zdjęciami przedstawiającymi minimum dwie osoby, do których uczniowie dorysowują chmurki komiksowe, by później odegrać stworzone scenki z kolegami.

Dobrym sposobem na przyciągnięcie uwagi nastolatków jest również aktywność zwana SOCS, polegająca na postawieniu dowolnego problemu, który uczeń ma omówić w czterech zdaniach na temat: zaprezentowanej sytuacji (*situation*) – możliwości działania (*options*) – konsekwencji (*consequences*) i proponowanych rozwiązań (*solution*). Ciekawią i bawią uczniów także relaksujące techniki wspomagania pamięci, takie jak zapisywanie wyrazu w kształcie wiążącym się z jego znaczeniem, np. escap e; *T r a i n*.

To tylko kilka przykładów określanych jako dydaktyczne evergreeny – nauczyciele zapewne znajdą ich wiele na blogach kolegów, w materiałach internetowych czy po prostu w książkach nauczyciela. Takie „stare, ale jare" techniki określane są mianem *generic activities*; można je zastosować w prawie każdej sytuacji, a za każdym razem przyniosą inne pomysły i inne wypowiedzi uczniów.

Wnioski

Skoro trudno liczyć na silną i trwałą motywację wszystkich uczniów, pomimo stosowania przez nauczyciela różnorodnych strategii motywacyjnych (Guilloteaux i Dörnyei 2008; Wiśniewska 2013), warto zwrócić uwagę na możliwość budzenia zaciekawienia pewnymi elementami lekcji czy tworzenia warunków do zainteresowania tematem, tekstem bądź ćwiczeniem. Jest to, być może, propozycja mniej ambitna niż zbudowanie i długotrwałe utrzymanie intensywniej motywacji, za to jest ona niewątpliwie bardziej realna w codziennej pracy nauczyciela z dziećmi czy nastolatkami.

[Problematyka omawiana w tym tekście została zaprezentowana przez Autorkę także w wykładzie nagranym podczas konferencji „Edukids and Teens 2021" dla organizacji EduNation, oferującej w każdy wtorek darmowe szkolenia dla nauczycieli (edunation.com.pl/webinaria), a prowadzonej przez Annę Popławską i Luizę Wójtowicz-Wagę.]

BIBLIOGRAFIA

→ Ainley, M. (2012), *Students' interest and engagement in classroom activities*, [w:] S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement*, New York: Springer Science, s. 283–302.

→ Ainley, M., Hidi, S. (2014), *Interest and enjoyment*, [w:] R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York: Routledge, s. 205–227.

→ Beswick, D.G. (2017), *Cognitive Motivation: From Curiosity to Identity, Purpose and Meaning*, Cambridge: Cambridge University Press.

→ Hui Chin Lin, G. (2008), *Pedagogies proving Krashen's theory of affective filter*, „Hwa Kang Journal of English Language and Literature", nr 14, s. 113–131.

→ Cialdini, R. (1994), *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

→ Dörnyei, Z. (2005), T*he Psychology of the Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.

→ Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015), *The psychology of the language learner revisited*, New York: Routledge.

→ Dörnyei, Z., Henry, A., Muir, C. (2016), *Motivational Currents in Language Learning. Frameworks for Focused Interventions*, London: Routledge.

→ Guilloteaux, M.J., Dörnyei, Z. (2008), *Motivating language learners. A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation*, „TESOL Quarterly", nr 42, s. 55–77.

→ Gurycka, A. (1977), *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa: Nasza Księgarnia.

→ Gurycka, A. (1978), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

→ Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole", nr 4, s. 67–74.

→ Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*. „Języki Obce w Szkole", nr 2, s. 67–76.

→ Komorowska, H. (2021) *The Role of Attention in Teacher Education: A Factor in the Quality of European Schooling*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition", nr 7 (1), s. 33–49.

→ Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, New York: Prentice-Hall International.

→ Kruk, M., Zawodniak, J., Chumas, J. (2017), *Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context*, „Konin Language Studies", nr 5/4, s. 425–441.

→ Michalak, M. (2020), *Codified gestures i scenic learning – dwie techniki oparte na gestach i ruchu scenicznym wspomagające naukę języka angielskiego uczniów szkół podstawowych*, „Homo Ludens", nr 1(3), s. 149–162.

→ Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Academica i Wydawnictwo Naukowe ACADEMICA.

→ Pawlak, M, Zawodniak, J., Kruk, M. (2019), *O nudzie i przeciw nudzie w klasie*, „Języki Obce w Szkole", nr 3, s. 23–27.

→ Pawlak, M., Zawodniak, J., Kruk, M. (2020), *Boredom in the Foreign Language Classroom*, Cham: Springer.

→ Renninger, K.A., Hidi, S.E. (2016), *The Power of Interest for Motivation and Engagement*, New York: Routledge.

→ Shin D.D., Kim S. (2019), *Homo Curious: Curious or Interested?*, „Educational Psychology Review", nr 31, s. 853–874.

→ Strelau, J., Doliński, D. (2008), *Psychologia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

→ Weiner, B. (2006), *Social motivation, justice and the moral emotions: An attributional approach*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

→ Wiśniewska, D. (2013), *Interest and interest-enhancing strategies of adolescent EFL learners*, „ELT Journal", nr 67(2), s. 210–219.

PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA Wykłada językoznawstwo stosowane na Uniwersytecie SWPS. Pełniła m.in. funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskie-go Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasburgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznaw-cą do spraw programów i podręczników MEN, współautorką Euro-pejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków i autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.