

Tutoring w praktyce akademickiej

Studium przypadku w nauczaniu fonetyki

DOI: 10.47050/jows.2024.1.15-19

Poprawna wymowa odgrywa kluczową rolę w skutecznej komunikacji ustnej, pełniąc istotną funkcję zarówno w produkcji, jak i zrozumieniu języka (por. Mazurkiewicz 2009; Szpyra-Kozłowska 2017; Grobelna 2021). Sprawne przekazanie informacji ustnie i adekwatne zrozumienie komunikatu, do czego aspirują osoby uczące się języka obcego, wymaga zatem opanowania systemu fonetycznego danego języka. Mogą to ułatwić coraz bardziej popularne indywidualne sesje tutoringowe.

W artykule zaprezentuję konkretne podejście do nauczania wymowy, skupiając się na możliwościach, które się otwierają podczas **indywidualnych spotkań tutoringowych**. Przedstawię przypadek studenta drugiego roku filologii angielskiej, który – mimo ukończenia kursu z fonetyki – wciąż miał trudności z poprawną wymową. Dopiero skoncentrowane na nim, indywidualne sesje pracy przyniosły znaczące rezultaty, co pokazuje skuteczność spersonalizowanego podejścia w fonetycznym aspekcie nauki języka obcego.

Tutoring w kształceniu

Współczesne metody kształcenia studentów ewoluują, kładąc nacisk na interaktywność, indywidualizację procesu nauczania oraz rozwijanie kompetencji nie tylko językowych, lecz także poznawczych i refleksyjnych (Karpińska-Musiał 2012; Machowska-Okrój 2023). Jednym z innowacyjnych podejść do edukacji na szczeblu akademickim jest **tutoring**, który w kontekście kształcenia językowego stanowi fascynujące pole badawcze. Tutor pracuje z uczniem w trakcie indywidualnych sesji, których głównym celem nie jest jedynie przekazywanie informacji, lecz współtworzenie wiedzy, rozwijanie umiejętności językowych oraz kształtowanie kompetencji poznawczych przez głęboką interakcję językową i merytoryczną (Karpińska-Musiał 2017a).

Jarosław Jendza (2016), próbując określić tutoring, przywołuje kilka jego definicji – jest to więc „metoda indywidualnej opieki nad podopiecznym, oparta na relacji mistrz – uczeń” (Czekierda i in. 2015: 20), „metoda indywidualnego nauczania i wychowania” (Sarnat-Ciastko 2015: 13), „konkretny sposób wcielania w praktykę pedagogiczną pakietu wartości będących fundamentem każdej akademii” (Szczurkowska 2014: 18), „indywidualna współpraca między uczniem a nauczycielem opierająca się na relacji uczeń – mistrz” (Marzec 2014: 95). Badacz wskazuje te definicje jako kluczowe elementy metodologii tutoringów na poziomie akademickim. Zauważa, że nie są to określenia przezroczyste ideologicznie – stanowią bowiem również rusztowanie, które kształtuje praktyki w obszarze edukacyjnym. Przyjęcie tutoringów jako metody dydaktycznej bazującej na powyższych definicjach niesie ze sobą ryzyko ograniczenia go do roli instrumentu służącego jedynie efektywności i uzyskiwaniu widocznych rezultatów. Jednakże w literaturze pojawiają się głosy, które wykraczają poza to rozumienie, prezentując tutoring jako praktykę opartą na spotkaniu, interakcji (Fijałkowski

BARBARA GROBELNA
Olsztyńska Szkoła Wyższa

2009) czy współpracy (Czekierda, Fingas i Szala 2015). Takie podejście podkreśla różnorodność i złożoność tutoringu, ukazując go jako bardziej kompleksową formę edukacji, gdzie istotną rolę odgrywa bezpośredni kontakt między uczniem a nauczycielem (Jendza 2016).

Tutoring na poziomie akademickim to kompleksowy proces, który według Beaty Karpińskiej-Musiał i Izabeli Orchowskiej (2015) obejmuje serię indywidualnych spotkań między tutorem a studentem. W jego trakcie nie tylko wspomaga się rozwój poznawczy uczących się, ale także tworzy relacje interpersonalne i wspólnie kształtuje reprezentacje rzeczywistości (Karpińska-Musiał 2017b). Kluczową cechą tego procesu jest głęboka interakcja, zarówno językowa, jak i merytoryczna, która przybiera formę dialogu osobowości.

W kontekście kształcenia filologicznego, zwłaszcza w obszarze edukacji językowej, tutoring staje się istotnym narzędziem wspierającym rozwój studentów. Analiza ukazuje unikalne aspekty jego rodzaju procesu, odróżniające go od tradycyjnych form nauczania (2012, 2017a), takich jak lekcje grupowe czy korepetycje. Dialog motywujący staje się areną, na której wiedza kształtuje się poprzez aktywną wymianę argumentów i polemikę, co zdaniem badaczy prowadzi do bardziej trwałego zrozumienia treści oraz budowy kompetencji komunikacyjnych (Panońko i Karpińska-Musiał 2018).

Jak zauważa Karpińska-Musiał, istotą tutoringu nie jest jedynie metodyczna nauka poprawności i płynności językowej. Wyróżnia go także elastyczność, brak ściśle określonego kierunku interwencji oraz minimalne zaangażowanie w tradycyjne formy korekty językowej. Modyfikacje nie są wprowadzane od razu, a korekta nie jest priorytetem. Redukcja niekompetencji odbywa się subtelnie, z wykorzystaniem delikatnych mechanizmów perswazji czy podczas pracy z pytaniami. W tym kontekście tutoring opiera się przede wszystkim na wzmocnieniu mocnych stron ucznia.

Studium przypadku

Uczestniczyłam w szkoleniach Centrum Doskonalenia Dydaktycznego i Tutoringu Uniwersytetu Gdańskiego. Zainspirowana nimi, zdecydowałam się objąć wsparciem studenta drugiego roku filologii angielskiej, organizując indywidualne zajęcia mające na celu rozwój jego umiejętności w zakresie fonetyki języka angielskiego od listopada 2022 do czerwca 2023 roku. Spotkania odbywały się średnio dwa razy w miesiącu, w sumie było ich 18. Wybór konkretnego studenta do tego programu wynikał z jego doskonałej znajomości gramatyki i leksyki angielskiej, ale dużych deficytów w zakresie fonetyki. Mimo ogólnego starannego przygotowywania się do każdego zajęcia na uczelni oraz chęci rozwoju student borykał się z istotnym problemem – wymową angielskich dźwięków. Jego doskonałe umiejętności językowe nie miały odzwierciedlenia w płynności i poprawności wymowy.

a. Identyfikacja potrzeb

Podczas pierwszych spotkań stacjonarnych głównym celem było zidentyfikowanie problemu studenta. Okazało się, że jego dotychczasowa nauka języka angielskiego opierała się przede wszystkim na tekście pisanym, a nie mówionym. Uczył się samodzielnie, korzystając głównie z metody gramatyczno-tłumaczeniowej, i miał ograniczony kontakt z materiałami dźwiękowymi. Student przyznał, że często nie wiedział, jak prawidłowo wymówić dane słowo, chociaż wiedział, jak się je zapisuje. Brak wykształconych reguł przyporządkowujących wymowę do pisowni sprawił, że zapamiętywał słowa w formie nieprawidłowej. Dodatkowo student miał trudności z artykulacją angielskich dźwięków. Nie rozróżniał krótkich i długich samogłosek oraz dyftongów, a także borykał się z problemami z rotycznością (wymawianiem dźwięku /r/ w odpowiednich kontekstach) i artykulacją poszczególnych spółgłosek.

Biorąc pod uwagę dominujące preferencje Polaków co do brytyjskiego akcentu języka angielskiego (Grobelna 2021), nie było zaskoczeniem, że również i ten student aspirował do posługiwania się brytyjskim akcentem. W związku z tym początkowe spotkania po zidentyfikowaniu problemów skupiły się na przedstawieniu oraz analizie charakterystyki

poszczególnych dźwięków w wymowie *Standard Southern British English*. Pomimo wcześniejszego ukończenia kursu fonetyki studentowi brakowało pewnych umiejętności, dlatego skupiliśmy się głównie na zagadnieniach sprawiających mu trudność. Celem było doskonalenie jego umiejętności artykulacyjnych i dostosowanie wymowy do oczekiwanego brytyjskiego akcentu, jak również zredukowanie jego silnie polskiego akcentu.

b. Materiał i przebieg tutoringu

W pierwszym semestrze naszych spotkań skoncentrowaliśmy się na analizie pojedynczych dźwięków. Szczególną uwagę poświęciliśmy długim i krótkim samogłoskom, dyftongom oraz tryftongom, poświęcając dużo czasu nauce poprawnej artykulacji samogłoski „schwa” [ə], jak i analizując zjawiska związane z samogłoską „ash” [æ], takie jak np. TRAP–BATH split (Grobela 2022). Przeprowadziliśmy szereg ćwiczeń, skupiając się zwłaszcza na parach minimalnych, a następnie pogłęбилиśmy analizę zagadnień związanych ze spółgłoskami. W tym kontekście podkreśliśmy specyficzne zjawiska, takie jak np. ubezdźwięcznienie obstruentów (np. głoski /b/ czy /d/) czy występowanie zwarcia krtaniowego (ang. *glottal stop*).

W drugim semestrze skoncentrowaliśmy się na cechach suprasegmentalnych. Rozpoczęliśmy od zagadnień związanych z akcentem wyrazowym, a następnie skupiliśmy się na akcencie frazowym i intonacji. Ponad połowa tego semestru, czyli prawie jedna czwarta wszystkich spotkań, poświęcona była kwestiom związanym z mową łąconą, takim jak silne i słabe formy, asymilacja, elizja i łączenie dźwięków.

Student otrzymywał zadania domowe, które głównie polegały na shadowingu, czyli powtarzaniu słuchanego tekstu w czasie rzeczywistym za native speakerem, na wzór „cienia podążającego za idącą osobą” (ang. *just as a shadow follows someone walking*) (Hamada 2019). Później student samodzielnie czytał wybrane teksty na głos. Nagrywał swoje wypowiedzi za pomocą dyktafonu w smartfonie, a następnie poświęcał czas na samodzielną analizę tego, czy wymawiane przez niego słowa są poprawne. Potem przysyłał je do mnie i po każdym zadaniu domowym otrzymywał szczegółowe informacje zwrotne, które skupiały się zwłaszcza na pozytywnych aspektach oraz dźwiękach, które udało mu się właściwie artykułować.

W ramach wspierania nauki wymowy studentowi zapewniałam różnorodny *input* dźwiękowy, umożliwiając mu osłuchanie się z językiem angielskim. Był eksponowany na wartościowe treści dostępne w internecie, oglądał filmy i seriale oraz korzystał z muzyki, która jest cennym narzędziem w procesie nauki języka obcego (Toporek 2023). Student miał okazję rozwijać swoje umiejętności fonetyczne w różnych kontekstach, co przyczyniło się do efektywnego doskonalenia wymowy. Nasze spotkania przeważnie odbywały się w języku angielskim, aby umożliwić ciągłą praktykę i korzystanie z języka obcego. W ich trakcie unikałam przerywania studentowi oraz poprawiania go na bieżąco, aby nie zakłócać jego rytmu. Zamiast tego notowałam jego błędy i analizowaliśmy je pod koniec sesji.

c. Ewaluacja postępów

Z upływem czasu student rozwinął znaczną świadomość językową oraz umiejętność samooceny (*self-monitoring*). Samodzielnie identyfikował własne błędy, podejmował ich korektę lub starannie unikał ich powtarzania. Wyniki procesu tutoringu w zakresie wymowy były znaczące i obiecujące. Student wykazał sporą poprawę swoich umiejętności fonetycznych. Początkowe trudności z artykulacją samogłosek, spółgłosek, dyftongów oraz problem z odróżnianiem dźwięków krótkich i długich stopni oraz rotycznością zostały skutecznie zidentyfikowane i były intensywnie eliminowane. Dzięki zastosowaniu shadowingu, czytaniu tekstów na głos oraz regularnym zadaniom domowym student zyskał nie tylko praktyczne umiejętności, ale także rozwinął świadomość własnej wymowy. Samodzielna analiza nagrań, której dokonywał, umożliwiła mu bieżącą samoocenę i skuteczne wprowadzanie korekt. Ważnym elementem było także osłuchiwanie się z językiem angielskim przez zastosowanie różnorodnych źródeł dźwiękowych, takich jak filmy, seriale, muzyka

itp. To zróżnicowane podejście do treningu fonetycznego pozwoliło studentowi rozwijać umiejętności w różnych kontekstach komunikacyjnych.

Należy podkreślić, że dzięki tutoringowi student nie tylko osiągnął postępy w wymowie – spotkania przyczyniły się też do jego ogólnego rozwoju. Zwiększanie umiejętności językowych i świadomości fonetycznej przekładało się na wzrost pewności siebie w komunikacji ustnej oraz bardziej płynne i precyzyjne wyrażanie się. Oto jego komentarz, który napisał w swoim podsumowaniu pracy i autoewaluacji „[sesje] nie tylko pomogły mi w poprawie wymowy, ale także pozwoliły lepiej zrozumieć język i zagłębić się w różnice dźwięków. Teraz czuję się bardziej pewny siebie, rozmawiając po angielsku [...]. Otrzymałem narzędzia do samodzielnej pracy nad poprawą języka. Teraz czuję się lepiej przygotowany do efektywnej komunikacji po angielsku, co było moim głównym celem”.

Wnioski

Zarówno student, jak i ja stwierdziliśmy, że w wyniku kilkumiesięcznych sesji tutoringowych znacznie poprawiła się jego wymowa. Również nasze otoczenie zauważyło i potwierdziło te postępy. Spotkania przyczyniły się do wzmocnienia pewności siebie studenta w kontekście używania języka obcego. Obserwowane rezultaty stanowią wyraźny dowód skuteczności indywidualnych zajęć w zakresie doskonalenia umiejętności wymowy. Kurs fonetyki, choć stanowi ważny element kształcenia, nie przyniósł w tym konkretnym przypadku tak zauważalnych efektów jak skoncentrowane, indywidualne sesje. Proces tutoringowy wydaje się skutecznym narzędziem w przypadku studentów, którzy mimo formalnego ukończenia kursów fonetycznych nadal borykają się z trudnościami w wymowie.

Skupienie na jednostce, czyli indywidualne podejście do potrzeb studenta, intensywne treningi z wykorzystaniem różnorodnych metod, takich jak *shadowing*, czytanie tekstów na głos, a także systematyczna analiza własnych nagrań okazały się kluczowe dla osiągnięcia celu. Tutoring nie tylko pozwolił na skorygowanie konkretnych błędów w wymowie, ale także wpłynął na ogólną świadomość językową i samoocenę studenta. Takie doświadczenie sugeruje, że indywidualne sesje mogą stanowić cenne uzupełnienie standardowych kursów, zwłaszcza w przypadku osób, które potrzebują bardziej spersonalizowanego podejścia i intensywniejszego treningu fonetycznego. Warto zwrócić uwagę na to, że skuteczność edukacyjna nie zawsze zależy tylko od formalnego programu nauczania, ale także od indywidualnych potrzeb i tempa rozwoju każdego studenta.

BIBLIOGRAFIA

- Czekierda, P., Fingas, B., Szala, M. (2015), *Tutoring: teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer.
- Fijałkowski, A. (2009), *Z dziejów myślenia o tutoring: krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 2(212), s. 5–33.
- Gobelna, B. (2021), *Exploring the preferences of Polish EFL teachers towards the accents of English*, „Linguistische Treffen in Wrocław”, nr 20(2), s. 309–318.
- Gobelna, B. (2022), „Ash” [æ] sound then and now: an overview of the current state of knowledge, „Estudios De Fonetica Experimental”, nr 31, s. 163–167.
- Hamada, Y. (2019), *Shadowing: What is It? How to Use It. Where Will It Go?*, „RELC Journal”, nr 50(3), s. 386–393.
- Jendza, J. (2016), *Tutoring w uniwersytecie – pomiędzy nabywaniem a tworzeniem znaczeń w procesie studiowania*, [w:] B. Karpińska-Musiał (red.), *W trosce o jakość w ilości. Tutoring oxfordzki w Uniwersytecie Gdańskim*, Kraków: Libron–Filip Lohner, s. 29–60.
- Karpińska-Musiał, B. (2012), *Tutoring akademicki jako rekonstrukcja relacji Uczeń–Mistrz wobec umasowienia kształcenia wyższego. Próba wplecenia koncepcji w kontekst wewnętrznego systemu zapewniania jakości kształcenia jako jednego z kryteriów akredytacji uczelni wyższych*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe”, nr 2(40), s. 55–70.

- Karpińska-Musiał, B., Orchowska, I. (2015), *Profesjonalizm nauczyciela akademickiego na studiach neofilologicznych w Polsce wobec zjawiska wielodyskursywności w glottodydaktyce*, „Neofilolog”, nr 45(2), s. 245–257.
- Karpińska-Musiał, B. (2017a), *Tutorial akademicki w naukach filologicznych na tle założeń interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego – krytyczna analiza różnic i podobieństw*, „Neofilolog”, nr 49/2, s. 217–233.
- Karpińska-Musiał, B. (2017b), *The educational rhetoric of empowerment in academic tutoring: The teacher's and student's perspectives*, „Beyond Philology: An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching”, nr 14(1), s. 205–224.
- Machowska-Okrój, S. (2023), *Tutoring jako metoda rozwoju studenta w kontekście obowiązującego paradygmatu oraz jako element doskonalenia jakości kształcenia*, „Teoria i Praktyka Dydaktyki Akademickiej”, nr 2(1), s. 1–20.
- Marzec, I. (2014), *Tutoring jako metoda spersonalizowanego wspierania rozwoju człowieka* [w:] M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 89–124.
- Mazurkiewicz, M. (2009), *Wymowa angielska – główne problemy Polaków w procesie nauki języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 74–77.
- Panońko, M., Karpińska-Musiał, B. (2018), *Tutoring jako spotkanie. Historie indywidualnych przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015), *Tutoring w polskiej szkole*, Warszawa: Difin SA.
- Szczurkowska, S. (2014), *Tutoring w praktyce nauczyciela akademickiego*, [w:] M. Taraszkiewicz (red.), *Tutoring akademicki. Przegląd zagadnień*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 195–207.
- Szpyra-Kozłowska, J.E. (2017), *Nauczanie wymowy angielskiej w szkole – próba diagnozy. Porady fonodydaktyczne dla nauczycieli*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 35–37.
- Toporek, M. (2023), *Muzyka jako skuteczne narzędzie wspomagające naukę języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 53–60.

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze double-blind review.

BARBARA GROBELNA Wykładowczyni i kierowniczką Katedry Filologii Olsztyńskiej Szkoły Wyższej. Nauczycielka języka angielskiego, edukatorka, promotorka dobrych praktyk w dydaktyce.