

Deep learning (pogłębianie procesu uczenia się) z perspektywy analizy potrzeb studentów języka angielskiego jako obcego

Deep Learning from the Perspective of Needs Analysis of Students
of English as a Foreign Language

Katarzyna PAPAJA¹

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Artur ŚWIĄTEK²


Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie


Kamil MIELNIK³


Podhalańska Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Targu

Abstract

Although the term Deep Learning does not seem to be a new term in language learning, it attracted relatively little attention until just a few years ago. Different fields of study show that Deep Learning leverages a sophisticated process to learn multiple levels of abstraction from the data; however, in languages, the term has been widely accepted as the key concept in the transformation and personalisation of the learning process. In this paper, we take the definition of Deep Learning, and we corroborate the theories by use of the study which aims to assess the needs of students in the context of language exercises, resources as well as tools and modern technological solutions. A proper understanding of Deep Learning is necessary to examine the potential benefits for students and the broadly defined society. Therefore, the essence of the research is to obtain the answers to what is important in the education of modern foreign languages and also what the teacher's role is. A quantitative study was conducted on 441 students of English Philology. The results of the needs analysis of foreign language

¹  <https://orcid.org/0000-0003-2808-443X>.

²  <https://orcid.org/0000-0001-7264-3003>.

³  <https://orcid.org/0000-0001-9219-5893>.

students allow for a greater understanding of their expectations towards themselves and their teachers; additionally, to answer the question about what kind of education recipients they are and whether they are active participants in the whole educational process.

Keywords: Deep Learning, process, teacher, student, foreign language, personalisation, transformation

Streszczenie

Choć termin pogłębionego procesu uczenia się (deep learning) nie wydaje się być terminem nowym w nauczaniu języków, do niedawna przyciągnął stosunkowo niewiele uwagi naukowców. W wielu językach jednak termin ten został powszechnie zaakceptowany jako kluczowa koncepcja transformacji i personalizacji procesu uczenia się. W niniejszym artykule prezentujemy definicję deep learning i potwierdzamy teorię poprzez badanie, którego celem jest ocena potrzeb uczniów w kontekście ćwiczeń językowych, zasobów, a także narzędzi i nowoczesnych rozwiązań technologicznych. Prawidłowe zrozumienie pogłębionego uczenia się jest konieczne, aby zbadać potencjalne korzyści wynikające z niego dla studentów i szeroko rozumianego społeczeństwa. Dlatego też istotą prowadzonych badań jest uzyskanie odpowiedzi na pytanie, co jest ważne w dydaktyce współczesnych języków obcych, a także jaka jest rola nauczyciela w tym zakresie. Wyniki analiz potrzeb uczniów języków obcych pozwalają uzyskać wiedzę na temat ich oczekiwań wobec siebie samych oraz wobec nauczycieli, a także odpowiedzieć na pytanie, jakiego rodzaju odbiorcami edukacji są młodzi uczący się i czy aktywnie partycypują w globalnym procesie kształcenia.

Keywords: deep learning, pogłębione uczenie się, proces, nauczyciel, uczeń, język obcy, personalizacja, transformacja

1. Wstęp

Artykuł będzie się składał z części teoretycznej obejmującej przegląd fachowej literatury. Następnie zostanie przedstawione badanie w zakresie koncepcji 'deep learning' (proces pogłębionego uczenia się), po którym nastąpi prezentacja danych uzyskanych z przeprowadzonego badania oraz ich analiza. Ostatnia część artykułu będzie dotyczyć dalszych badań w zakresie procesu pogłębionego uczenia się.

2. Termin 'deep learning'

Termin 'deep learning' ('proces pogłębionego uczenia się') został powszechnie zaakceptowany jako główne pojęcie w transformacji i personalizacji procesu uczenia się. To, jak przygotowujemy młodych ludzi do życia, rozrywki i pracy w dzisiejszych czasach jest pytaniem zadawanym sobie przez pracodawców, rządy, rodziców, edukatorów i samych młodych ludzi w reakcji na zmieniającą

się perspektywę XXI wieku. Program nauczania zmienia się bardzo szybko w celu uwzględnienia potrzeb młodych ludzi wraz ze zmianami zachodzącymi w nauczaniu, uczeniu się i ocenianiu. Zmienia się również rola ucznia, który nie jest już dłużej biernym odbiorcą wiedzy, ale stanowi aktywny element każdego aspektu procesu zmian, od projektu do jego wdrożenia.

3. ‘Deep learner’ (‘Uczeń pogłębiający proces uczenia się’)

Uważa się, że ‘deep learner’ (‘uczeń pogłębiający proces uczenia się’) jest tym, który ma podejście do wiedzy i uczenia się, które łączy w sobie nową, zdobywaną wiedzę z poprzednio przyswojoną wiedzą, którą Entwistle (2000) nazywa ‘transformacją wiedzy’.

‘Deep learner’ (‘Uczeń pogłębiający proces uczenia się’) również:

- łączy pojęcia teoretyczne z codziennym doświadczeniem;
- rozróżnia między dowodami a argumentami;
- organizuje i porządkuje treść w spójną całość;
- wiąże ze sobą wiedzę zdobytą z różnych źródeł;
- ma silną motywację wewnętrzną (Atherton, 2005).

Te cechy są bardzo pożądane, ponieważ charakteryzują elastycznego i niezależnego ucznia, który z pewnością odniesie sukces w nieustannie zmieniającym się społeczeństwie.

Właściwe rozumienie procesu pogłębionego uczenia się jest konieczne do zbadania potencjalnych korzyści wynikających z niego dla ucznia i szeroko pojętego społeczeństwa. Chociaż nie istnieje jedna szczegółowa definicja procesu pogłębionego uczenia się, Simms (2006) proponuje następujące kryterium, ułatwiające jego charakterystykę: ‘Deep learning jest zabezpieczone, kiedy, poprzez personalizację, warunki dla uczenia się przez ucznia podlegają transformacji’.

Simms (2006) przedstawia również opis ucznia zaangażowanego w proces ‘deep learning’ jako: ‘Elokwentnego, autonomicznego, ale współpracującego ucznia, z wysoką metapoznawczą kontrolą, a także ogólnymi umiejętnościami uczenia się, uzyskanymi poprzez zaangażowanie doświadczeń edukacyjnych we wzbogacone możliwości i wyzwania, a także wspierane przez różne osoby, materiały i połączone przez technologię cyfrową z ogólnym dobrym samopoczuciem, ale głównie skupionym na procesie uczenia się, w szkołach, w których kultura i struktury wspierają ciągłe współtworzenie edukacji poprzez wspólne przywództwo’.

4. Pogłębione uczenie się a standardowe uczenie się

Pogłębione uczenie się charakteryzuje się skupieniem na uczniu mającym zamiar osiągnąć pełne zrozumienie. W celu osiągnięcia własnego zrozumienia danej kwestii, uczniowie mają w zwyczaju dokonywać powiązań z wcześniej przyswojoną wiedzą oraz do badania dowodów (Entwistle, 2000).

Według konstruktywistycznych teorii uczenia się, np. w szczególności według Vygotsky'ego, uczenie się było procesem obejmującym interakcję z innymi. Interakcja z innymi wspiera przerzucanie mostów poprzez strefę bliższego rozwoju, która jest przestrzenią pomiędzy tym, co uczniowie mogą wykonać samodzielnie, a tym co mogą wykonać przy wsparciu kogoś bardziej doświadczonego niż oni sami (Mujis, 2007).

Standardowe uczenie się koncentruje się wokół procedury radzenia sobie z wymaganiami dotyczącymi danego kursu. Kładzie się nacisk na proces pamięciowego uczenia się, a brakuje refleksji lub zrozumienia celu takiego procesu (Simms, 2006). Zazwyczaj uczniowie, którzy uczą się standardowo nie są w stanie przenieść wiedzy na inne sytuacje i trudno im zrozumieć nowe pojęcia.

4.1. Komponenty środowiska nauki ucznia podczas procesu pogłębionego uczenia się

Pojęcie pogłębionego uczenia się stanowi, że musi to być aktywny proces, w którym uczniowie poszukują wzorców i zasad przy użyciu dowodów i logiki (Entwistle, 2000). Uczniowie odnoszący sukcesy w nauce będą pracować w grupach, będą wyciągać wnioski z wcześniej wykonanych zadań, a także będą mogli ocenić swój postęp w nauce. Na podstawie taksonomii Bloom'a (1956) są to kognitywnie wymagające oczekiwania i naturalnie uczniowie potrzebują odpowiedniego wsparcia w tym zakresie.

Charakter środowiska nauki jest istotny w zachęcaniu do pogłębionego uczenia się, jak również w dostosowywaniu się do indywidualnego doświadczenia edukacyjnego danego ucznia. Charakter celu uczenia się i oceny potrzeb uczniów określi wybór modelu uczenia się i nauczania. Zastosowanie zakresu modeli, np. poprzez bezpośrednie nauczanie interaktywne aż do rozwiązywania problemów zadaniowych w grupie jest niezbędne dla procesu personalizacji. Zmiany w ocenianiu i programie nauczania, takie jak personalizacja, wydają się wspierać zwiększone poziomy procesu pogłębionego uczenia się.

4.2. Rola IT w procesie pogłębionego uczenia się

Komputery i środowiska oferujące nowoczesne technologie zapewniają uczniowi większe możliwości odkrywania i poznawania różnego rodzaju interakcji, które służą wspieraniu metapoznania, samoregulacji i uczenia się opartego na samoregulacji (Lajoie, 2005). Środowisko cyfrowe może stymulować umysł poprzez wspieranie procesu uczenia się opartego na budowaniu relacji i związków z wcześniej przyswojonymi elementami wiedzy. Środowiska oferujące nowoczesne technologie można zaprojektować poprzez narzędzia poznawcze, które będą modelować ludzkie zachowanie lub zapewniać skomplikowane symulacje, w których uczniowie mogą uczestniczyć i na ich podstawie uczyć się nowych rzeczy (Lajoie i Azevedo, 2006). Technologia cyfrowa ma w swoim zamierzeniu posiadać potencjał do zarządzania i wspierania obecnego procesu uczenia się przez młodych ludzi oraz ich procesów podejmowania kluczowych decyzji w kwestii ich procesu uczenia się w przyszłości (Sutherland i in., 2009). Technologia cyfrowa jest często stosowana podczas wykonywania zadań przez całe grupy, często również z wykorzystaniem tablicy interaktywnej.

Postęp w procesie uczenia się ma miejsce w sytuacji, kiedy podejmowane są takie inicjatywy, jak np. inwestycje w interaktywne platformy do nauki (np. Moodle, itd.) Takie narzędzia mogą zapewnić uczniom dostęp do banków zasobów materiałów edukacyjnych, które mogą zachęcić uczniów do pogłębionego uczenia się. Uczniowie oczekują, że technologia zapewni im same wygody w procesie uczenia się. Nauczyciele praktycy, którzy korzystają z technologii cyfrowej twierdzą, że uczniowie uczą się bardziej efektywnie i mają lepszą pamięć, wyniki w nauce i satysfakcję z nauki.

Elementy procesu pogłębionego uczenia się są nieustannie sygnalizowane przez nauczycieli praktyków. To prowadzi do konieczności postawienia następującego pytania: Które elementy wykorzystywane przez nauczycieli praktyków w ramach technologii cyfrowej stymulują ten sukces i jak my, jako nauczyciele, możemy pracować, żeby móc je rozwijać? Zanim przetestujemy uczniów i ich doświadczenie, ważnym aspektem naszych działań będzie przetestowanie nauczycieli i ich percepcji technologii cyfrowej jako takiej, ponieważ jest to bardzo ważny zwiastun każdego procesu pogłębionego uczenia się, który będzie miał miejsce.

Trzy główne czynniki są uważane za wpływające na pomyślne korzystanie z technologii cyfrowej w oficjalnym procesie uczenia się, a mianowicie: dostęp, kompetencje i motywacja, z 40 procentami głosów

nauczycieli praktyków, którzy nie wspomnieli o tych trzech czynnikach w 2007 roku (Becta, 2007).

Technologia cyfrowa ma potencjał do zwiększania środowiska, które sprzyja procesowi pogłębionego uczenia się poprzez:

- nowatorskie podejście do oceniania i informacji zwrotnej (feedback),
- interaktywność zachęcającą do aktywnego uczenia się i zwiększania poznania,
- kursy online, np. Moodle,
- indywidualizację procesu uczenia się poprzez zadania polegające na uczeniu się przy wykorzystaniu animowanych postaci, np. Second Life.

5. Głos ucznia w procesie pogłębionego uczenia się

Aktywny udział uczniów, często opisywany jako 'głos ucznia', jest uważany za kolejny element procesu pogłębionego uczenia się (Simms, 2006). Żeby uczeń mógł być częścią procesu pogłębionego uczenia się, odpowiednia liczba uczniów musi uczestniczyć w ważnych obszarach tego procesu, takich jak uczniowie pełniący rolę współbadaczy. Udział ucznia zmienia relację pomiędzy uczniami a nauczycielami praktykami, w subtelny sposób zmieniając społeczność uczniowską (Simms, 2006). Jak można to rozwijać w środowisku ucznia? Zwiększony nacisk na udział ucznia i jego głos w procesie uczenia się prowadzi do zainteresowania się i prób zrozumienia warunków, które umożliwiają efektywną rozmowę.

6. Opis badania

Inspiracją do przeprowadzania niniejszych badań były obserwacje zajęć z języka obcego w szkole i na uczelni wyższej a także lektura literatury przedmiotu. W dydaktyce nauczania drugiego języka środowisko w jakim odbywa się proces nauki pozostaje nieobojętne wobec pogłębionego uczenia się. Celem zatem przeprowadzenia badania jest ocena potrzeb studentów, w kontekście ćwiczeń językowych, zasobów a także narzędzi oraz współczesnych rozwiązań technologicznych. Znajomość tych potrzeb może być kluczowa w dostosowywaniu się nauczyciela do indywidualnego doświadczenia edukacyjnego studenta. Analiza czynników determinujących proces pogłębionego uczenia się wydaje się niezbędną do opracowania propozycji metodycznej zwiększającej skuteczność nauczania oraz uczenia się języka obcego. Wobec tego istotą badania jest odpowiedź na dwa pytania:

1. Co jest ważne w edukacji języka obcego nowożytnego?

Nauczanie i uczenie się języka obcego, ze względu na swoją wieloaspektowość jest procesem złożonym. Jak zatem nauczyciele chcący sprzyjać procesowi pogłębionego uczenia się podczas zajęć z języka obcego powinni odnaleźć się i wykorzystywać szerokie spektrum technik oraz metod nauczania? Jak powinny być kierowane działania nauczyciela oraz osób wspierających pogłębione uczenie się, a także cyfrowy potencjał by wspierać kreatywność i pozytywne nastawienia do nauki języka obcego oraz poznawanie przez uczniów własnych mocnych stron i rozwijanie pasji.

2. Jaka jest rola nauczyciela w nauczaniu języków obcych nowożytnych?

Zdaniem Derenowskiego (2011) ciągle zmiany, którym nieustannie podlega nauczanie języków, mają swoje odzwierciedlenie na rolę jaką nauczyciele pełnią w tym procesie. Do niełatwych zadań należy wyodrębnienie ról nauczyciela. Nie jest to zwykle jedna rola, jaką nauczyciel pełni podczas zajęć, lecz szereg z nich, które wynikają z potrzeb oraz postawionych celów lekcji. Wydaje się zatem, że wszystkie są istotne i mogą się uzupełniać. Komorowska (2005) podkreśla istotę płynnego przejścia między rolami i jednocześnie umiejętność zrezygnowania z niektórych ról, jeśli zachodzi potrzeba ułatwienia swoim uczniom bardziej samodzielnej nauki języka. Taka postawa czy też umiejętność wydaje się niezbędna w sprzyjaniu procesowi pogłębionego uczenia się oraz autonomicznej nauki języka. Informacje na temat jakie role nauczyciel powinien pełnić w procesie „deep learning” zilustrują jednocześnie jak powinny wyglądać warunki stworzone uczniowi by zachęcać go do pogłębionego uczenia się.

Uzyskanie odpowiedzi na te i podobne pytania będzie pomocne w konstruowaniu materiałów do nauki języka obcego, zastosowaniu zakresu modeli uczenia się, a także może przyczynić się do ważnych zmian w obszarze diagnozy postępów uczniów, gdzie ocenianie będzie niewątpliwie połączone z regulacją nauczania i uczenia się w taki sposób, aby odbywało się ono w sposób wspierający proces dydaktyczny i było związane z wdrażaniem oceny nieformalnej i interaktywnej, jak również zmian zapisanych w programie nauczania, które będą zwiększać poziomy procesu pogłębionego uczenia się.

6.1. Opis grupy badawczej

Badaniem o charakterze diagnostycznym objęliśmy grupę 441 studentów wyższych studiów na kierunku filologia angielska i lingwistyka dla biznesu. Grupa badawcza stanowiła społeczność Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Akademii WSB w Dąbrowie

Górnicej, Wyższej Szkoły Europejskiej im. Ks. Józefa Tischnera w Krakowie, Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, jak również Podhalańskiej Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Targu. Wszyscy studenci odbyli już lub byli w trakcie obowiązkowych zajęć obejmujących tematykę związaną z kompetencjami zastosowania języka obcego w praktycznym wymiarze.

6.2. Technika i narzędzie badawcze

Dobór metody badawczej był podyktowany specyfiką tematu. Wobec celów badania oraz postawionych pytań badawczych zastosowane zostało badanie ilościowe, które uznane jest w naukach społeczno-humanistycznych i jest wykorzystywane w glottodydaktyce od bardzo dawna (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010, s. 134). Punktem wyjścia przy wyborze tej metody była koncentracja na skumulowanej grupie studentów zestawionej na tle wyodrębnionych czynników. Istotne było skupienie się na wybranych potrzebach czy też na ich istocie, którą uczący się przypisują w procesie pogłębionego uczenia się języka obcego nowożytnego. Podejście ilościowe pozwala tutaj na porównanie tych zmiennych ze sobą, tym samym dając wynik kwantytatywny grupy jako całości. Ponadto ważnym aspektem przy doborze metody była możliwość przeprowadzenia badania wśród dużej liczby studentów uczelni wyższych. Wolumen respondentów badania ma na celu uwiarygodnienie rzetelności prezentowanych danych.

Powszechnie znane jest zastosowanie wielu rodzajów narzędzi badawczych, a także ich wariantów. Każdy z instrumentów badawczych niesie za sobą zalety jak i posiada swoje ograniczenia. Biorąc pod uwagę wiarygodność wyników badania w kontekście spójności jakie można uzyskać za pomocą rozmaitych procedur i instrumentów, zamysłem badaczy było wykorzystanie takiego narzędzia by spełniało ono następujące kryteria poprawności (Dörnyei 2007):

1. Rzetelność wyników;
2. Trafność konstruktywna, czyli zaufanie do interpretacji wyników;
3. Trafność badania, czyli czy wynik został ustalony rzeczywiście na podstawie właściwych danych oraz czy wynik stwarza możliwość przeniesienia wniosków poza badaną zbiorowość czy też moment badania.

Wobec powyższych kryteriów zastosowano ankietę jako instrument badawczy. Kwestionariusz jest przygotowany w oparciu o badanie przeprowadzone przez Fullana i Langworthy „Deep Learning New Pedagogies”

(2014). Ankieta składa się z dwudziestu siedmiu pytań. Partia pierwszych czterech pytań odnosi się do informacji ogólnych związanych z charakterystyką poszczególnego ankietowanego studenta. W celu zachowania ujednolicenia formatu podawania odpowiedzi przyjęto, iż ankietowani mają możliwość wyboru odpowiedzi.

Pierwsze pytanie ma na celu dostarczyć informacji dotyczącej płci respondenta. Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *mężczyzna, kobieta, wolę nie podawać*.

Drugie pytanie dostarcza informacji odnoszącej się do przedziału długości czasu w jakim student uczył się języka angielskiego:

Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *1-2 lat, 3-4 lat, 5-6 lat, 7-8 lat, dłużej niż 8 lat*.

Trzecie pytanie ma na celu udzielenie informacji dotyczącej dodatkowego środowiska lub miejsca, z którego student poza zajęciami na uczelni podnosi poziom swoich kompetencji językowych

Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *codzienna komunikacja, Internet, czytanie książek, oglądanie filmów po angielsku i słuchanie muzyki po angielsku, poprzez używanie języka za granicą (w kraju, gdzie język angielski nie jest rodzimym językiem), poprzez używanie języka za granicą (w kraju, gdzie język angielski jest rodzimym językiem), inne*.

Czwarte pytanie odnosi się do udzielenia informacji na temat obcych języków nowożytnych, poza językiem angielskim, których student uczy się dodatkowo.

Ankietowany dokonuje wyboru spośród: *francuski, włoski, hiszpański, nie uczę się żadnego dodatkowego języka obcego, inne*.

Partia kolejnych jedenastu pytań odnosi się do edukacji języka obcego nowożytnego. Pytania są zamknięte, a ankietowany zaznacza odpowiedź w skali Likerta. Rozpiętość odpowiedzi na każde pytanie rozpoczyna się od „Zdecydowanie TAK”, „Raczej TAK”, „Nie Wiem”, „Raczej NIE”, „Zdecydowanie NIE”

Pytania:

Podczas uczenia się języka obcego ważne jest:

1. Budowanie zaufanych relacji z nauczycielami, rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów.
2. Rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji w kontekście uczenia się języka obcego.
3. Rozwijanie umiejętności do definiowania celów uczenia się języka oraz określania kryteriów sukcesu.

4. Uczenie się od rówieśników, nauczycieli jak i wspólnie z nimi.
5. Rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań.
6. Otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej jak i wsparcia od innych.
7. Przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka.
8. Doskonalenie procesu uczenia się języka oraz dostrzeganie postępów w nauce.
9. Rozwijanie się intelektualne oraz pozytywne nastawienie do kreatywności, jak i nowej wiedzy.
10. Nieustanne odkrywanie oraz tworzenie cyfrowych narzędzi do nauki języka jak i zasobów ułatwiających zrozumienie nowych treści, koncepcji oraz informacji.
11. Wykorzystywanie narzędzi informatycznych do tworzenia nowej wiedzy, komunikowania się z rówieśnikami i ekspertami na całym świecie.

Kolejne dwanaście pytań ma za zadanie odpowiedzieć jaka jest rola nauczyciela w nauczaniu języków obcych nowożytnych. Pytania są zamknięte, a ankietowany zaznacza odpowiedź w skali Likerta. Rozpiętość odpowiedzi na każde pytanie rozpoczyna się od „Zdecydowanie TAK”, „Raczej TAK”, „Nie Wiem”, „Raczej NIE”, „Zdecydowanie NIE”

Pytania:

Nauczyciel języka obcego powinien:

1. Pomagać uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się.
2. Wymagać od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą.
3. Rozwijać strategie nauczania; używać różnych strategii do aktywacji uczenia się.
4. Zapewniać wysokiej jakości informacje zwrotne jak i stosować różne metody motywacji uczniów, zwłaszcza gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanym z uczeniem się.
5. Współpracować z innymi nauczycielami oraz naukowcami badającymi wpływ różnych strategii uczenia się na uczniów.
6. Kreować aktywne podejście ucznia do uczenia się, tworzenia nowej wiedzy jak i używania jej.

7. Nieustannie odkrywać oraz tworzyć nowe narzędzia i zasoby edukacyjne.
8. Odkrywać nowe treści, koncepcje oraz informacje.
9. Zachęcać uczniów do tworzenia nowej wiedzy.
10. Nawiązywać kontakty ze studentami, współpracownikami oraz ekspertami.
11. Zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się.
12. Udzielać oraz dzielić się informacjami dotyczącymi umiejętności uczniów oraz ich możliwości.

Badanie zostało rozpoczęte wiosną 2018 roku i trwało do jesieni tego samego roku.

7. Prezentacja danych i analiza

Wyniki przeprowadzonego badania zostaną przedstawione w dwóch tabelach (Tabela 1. Ważne czynniki podczas uczenia się języka obcego; Tabela 2. Zakres obowiązków nauczyciela języka obcego), a następnie dokładnie omówione ze zwróceniem dokładnej uwagi na te czynniki, jak i zakres obowiązków nauczyciela języka obcego, które według studentów Filologii Angielskiej są najważniejsze i niezbędne.

Tabela 1. Ważne czynniki podczas uczenia się języka obcego

Podczas uczenia się języka obcego ważne jest:	Zdecydo- wanie TAK	Raczej TAK	Nie wiem	Raczej NIE	Zdecydo- wanie NIE
budowanie zaufanych relacji z nauczycielami, rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów.	255	153	25	8	0
rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji w kontekście uczenia się języka obcego.	310	112	18	1	0
rozwijanie umiejętności do definiowania celów uczenia się języka oraz określania kryteriów sukcesu.	163	202	63	12	1
uczenie się od rówieśników, nauczycieli, jak i wspólnie z nimi.	193	211	27	10	0
rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań.	166	206	65	4	0

otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej jak i wsparcia od innych.	225	161	46	9	0
przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka.	142	208	73	17	1
doskonalenie procesu uczenia się języka oraz dostrzeganie postępów w nauce.	203	179	48	10	1
rozwijanie się intelektualne oraz pozytywne nastawienie do kreatywności jak i nowej wiedzy.	196	177	58	10	0
nieustanne odkrywanie oraz tworzenie cyfrowych narzędzi do nauki języka, jak i zasobów ułatwiających zrozumienie nowych treści, koncepcji oraz informacji.	178	183	58	22	0
wykorzystywanie narzędzi informatycznych do tworzenia nowej wiedzy, komunikowania się z rówieśnikami i ekspertami na całym świecie.	170	182	66	22	1

Na podstawie uzyskanych wyników badań, następujące elementy podczas uczenia się języka obcego są **zdecydowanie** najważniejsze dla studentów Filologii Angielskiej: budowanie zaufanych relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów (255 ankietowanych), rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji (310 ankietowanych), otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej, jak i wsparcia od innych (225 ankietowanych) oraz doskonalenie procesu uczenia się języka, jak i dostrzeganie postępów w nauce (203 ankietowanych). Do elementów, które są **raczej** ważne dla studentów Filologii Angielskiej należą: rozwijanie umiejętności do definiowania celów uczenia się języka, jak i określania kryteriów sukcesu (202 ankietowanych), uczenie się od rówieśników, nauczycieli jak i wspólnie z nimi (211 ankietowanych), rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań (206 ankietowanych), przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka obcego (208 ankietowanych).

Analizując wyżej opisane badania można zauważyć, że student Filologii Angielskiej to student świadomy, chcący rozwijać swoje własne zainteresowania i aspiracje. Ten student dokładnie zdaje sobie sprawę jakie są

cele nauki języka obcego. Według Simmsa (2006), uczeń pogłębiający proces uczenia się, to uczeń, który personalizuje ten proces poprzez realizację swoich aspiracji. Tego właśnie oczekują ankietowani studenci. Oprócz rozwijania swoich własnych zainteresowań, studenci Ci przywiązują ogromną wagę do budowania zaufanych relacji z nauczycielami oraz rówieśnikami. W dzisiejszych czasach, kiedy Internet oraz media społecznościowe zdominowały proces komunikowania się, jest to bardzo pozytywny czynnik świadczący o dojrzałości emocjonalnej młodych ludzi. Ci młodzi ludzie oczekują także wsparcia w procesie uczenia się języka obcego, jak i wartościowej informacji zwrotnej. Współczesny student Filologii Angielskiej jest otwarty na krytykę, ponieważ student ten ma silną motywację wewnętrzną (Atherton, 2005), która w odróżnieniu od motywacji zewnętrznej (Gardner, 1985) przynosi długotrwałe efekty. Doskonalenie procesu uczenia się języka obcego, jak i monitorowanie postępów to czynniki charakteryzujące studenta zaangażowanego w proces "deep learning". Fullan i Langworthy (2014) twierdzą, że tylko studenci myślący, zaangażowani we własny proces edukacji, jak i ci wykorzystujący nowoczesne technologie w celu zgłębiania wiedzy, są gotowi na odniesienie sukcesu w XXI wieku. Studenci Filologii Angielskiej uważają także, że raczej istotne w procesie nauki języka obcego jest rozwijanie umiejętności do definiowania swoich celów, jak i określania kryteriów sukcesu. Stan odczuwania sukcesu zależy od wyznaczonych sobie celów i prezentowanych postaw wobec nauki języka obcego (Wilczyńska, 2002; Kitowska i Lankiewicz, 2015). Można tutaj stwierdzić, że sukces w nauce języka obcego w dużej mierze zależy od samego ucznia, ale jak można zauważyć na podstawie przeprowadzonego badania, nie do końca. Respondenci oczekują pomocy (prawdopodobnie ze strony nauczyciela/wykładowcy) w zdefiniowaniu swoich celów. Ankietowani cenią sobie także uczenie się od rówieśników, nauczycieli, jak i razem z nimi. To jedna z istotnych cech ucznia pogłębiającego proces uczenia się, na którą uwagę zwraca Mujis (2007). Rozwijanie zdolności do refleksji i wytrwałości w obliczu wyzwań to kolejny punkt, który studenci Filologii Angielskiej uznali za raczej ważny. Refleksja może być rozumiana jako "rodzaj myślenia, którego cechą jest ustawiczny namysł, rozważanie czegoś, dociekanie, ważenie problemu, jego różnych stron" (Kwiatkowska, 2008, s. 64). Ponadto, refleksja może prowadzić do uświadomienia sobie swoich indywidualnych przekonań i reprezentacji dotyczących różnych aspektów procesu dydaktycznego. Uczeń czy student mający zdolności do refleksji to idealny partner do dyskusji. W pogłębionym procesie uczenia się chodzi o to, aby takich partnerów do dyskusji było jak najwięcej. Ostatnim

dosyć istotnym czynnikiem według ankietowanych jest przekazywanie informacji zwrotnych nauczycielom oraz innym uczniom na temat tego, co się sprawdza, a co nie we własnym procesie uczenia się języka. W każdych okolicznościach procesu zdobywania wiedzy każdy, czy to nauczyciel czy uczeń/student, potrzebuje utwierdzić się w tym co robi dobrze, a w tym co robi źle. Dzielenie się tego typu informacjami z nauczycielami/wykładowcami, jak i innymi uczniami/studentami jest cechą osoby pogłębiającej proces uczenia się (Entwistle, 2000).

Tabela 2. Zakres obowiązków nauczyciela języka obcego

Nauczyciel języka obcego powinien:	Zdecydowanie TAK	Raczej TAK	Nie wiem	Raczej NIE	Zdecydowanie NIE
pomagać uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się.	271	140	19	11	0
wymagać od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą.	180	190	49	21	1
rozwijać strategie nauczania; używać różnych strategii do aktywacji uczenia się.	245	143	41	11	1
zapewniać wysokiej jakości informacje zwrotne, jak i stosować różne metody motywacji uczniów zwłaszcza gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanym z uczeniem się.	304	111	18	8	0
współpracować z innymi nauczycielami oraz naukowcami badającymi wpływ różnych strategii uczenia się na uczniów.	182	179	65	13	2
kreować aktywne podejście ucznia do uczenia się, tworzenia nowej wiedzy, jak i używania jej.	165	211	59	6	0
nieustannie odkrywać oraz tworzyć nowe narzędzia i zasoby edukacyjne.	150	187	82	20	2
odkrywać nowe treści, koncepcje oraz informacje.	263	155	21	1	1

zachęcać uczniów do tworzenia nowej wiedzy.	184	179	61	16	1
nawiązywać kontakty ze studentami, współpracownikami oraz ekspertami.	136	185	87	32	1
zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się.	204	189	40	7	1
udzielać oraz dzielić się informacjami dotyczącymi umiejętności uczniów oraz ich możliwości.	169	178	60	27	7

Na podstawie uzyskanych wyników badań, studenci Filologii Angielskiej uważają, że nauczyciel języka obcego **zdecydowanie** powinien: pomagać uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się (271 ankietowanych), rozwijać strategie nauczania; używać różnych strategii do aktywacji uczenia się (245 ankietowanych), zapewniać wysokiej jakości informacje zwrotne jak i stosować różne metody motywacji uczniów zwłaszcza, gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanymi z uczeniem się (304 ankietowanych), odkrywać nowe treści, koncepcje oraz informacje (263 ankietowanych), zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się (204 ankietowanych). Do elementów, które są **raczej** ważne dla studentów Filologii Angielskiej należą: wymagania od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą (190 ankietowanych), kreowania aktywnego podejścia ucznia do uczenia się, tworzenia nowej wiedzy, jak i używania jej (211 ankietowanych), nieustannego odkrywania oraz tworzenia nowych narzędzi i zasobów edukacyjnych (187 ankietowanych), nawiązywania kontaktów ze studentami, współpracownikami oraz ekspertami (185 ankietowanych), udzielania oraz dzielenia się informacjami dotyczącymi umiejętności uczniów oraz ich możliwości (178 ankietowanych).

Na podstawie wyżej przedstawionych badań, można zauważyć, że studenci Filologii Angielskiej oczekują od nauczyciela języka obcego pomocy w rozwijaniu swoich zainteresowań poprzez rozwój różnych strategii nauczania jak i aktywacji procesów uczenia się. W związku z tym, nauczyciel języka obcego to nauczyciel biorący pod uwagę indywidualne różnice pomiędzy uczniami, jak i taki, który będzie stosował metody aktywizujące z wykorzystaniem Taksonomii Blooma (1956), postrzegających ludzki umysł jako materię dwuwymiarową, w której z jednej strony istnieją rodzaje kategorii

dotyczących treści przedmiotowych, a z drugiej strony procesy, które pomagają zrozumieć te treści przedmiotowe. Ponadto, nauczyciel języka obcego powinien zapewnić uczniom wysokiej jakości informacje zwrotne oraz stosować różne metody motywacyjne. W pogłębionym procesie uczenia ważne jest, aby informacje zwrotne były konstruktywne (Fullan i Langworthy, 2014). “Informacje konstruktywne zawierają informację, co zostało zrobione właściwie i niewłaściwie i jak należy to poprawić” (Bąk, 2011, s. 68). Dla ucznia pogłębiającego proces uczenia się informacje te będą także czynnikiem motywującym. Ankietowani oczekują od nauczyciela języka obcego odkrywania nowych treści, koncepcji oraz informacji. Takie są oczekiwania współczesnego świata, w którym uczenie się jest podstawowym narzędziem w adaptacji człowieka do zmieniających się warunków życia. Dlatego też od nauczyciela wymaga się “przetwarzania, przechowywania i posługiwania się lawinowo narastającą wiedzą” (Kobyłecka, 2005, s. 48). Nauczyciel powinien także zachęcać uczniów do kierowania własnym procesem uczenia się. Wymaga to odpowiedzialności ze strony ucznia, jak i dużej autonomii. Littlewood (1996) uważa autonomię za umiejętność dokonywania wyborów, które w konsekwencji wpływają na nasze zachowanie. Uczeń pogłębiający proces uczenia się to uczeń autonomiczny – samodzielnie zdobywający wiedzę językową, samodzielnie myślący oraz kierujący własnym procesem uczenia się. Rolą nauczyciela jest przekazanie uczniom wiedzy dotyczącej różnych strategii uczenia się, przetwarzania wiedzy oraz komunikacji. Ankietowani uważają także, że nauczyciel powinien wymagać od uczniów stawiania sobie ambitnych celów, które wymagają kreatywnego myślenia i posługiwania się nowo zdobytą wiedzą. Tutaj ogromną rolę odgrywa sposób motywowania uczniów. Nauczyciel powinien pamiętać, że jego rolą jest pomaganie uczniom w osiągnięciu celów (*facilitator*) raczej niż kontrolowanie ich postępów w nauce. Taka postawa wiąże się z umiejętnością kreowania aktywnego podejścia ucznia do procesu zdobywania wiedzy. Ten czynnik ankietowani uważają za istotny. Simms (2006) nazywa aktywny udział ucznia ‘głosem ucznia’. Uczeń aktywny ma obowiązek zabrania głosu w swoim procesie zdobywania wiedzy. Rolą nauczyciela jest także budowanie pozytywnych relacji z uczniem, które będą bardzo pomocne w kształtowaniu procesu edukacyjnego. Według ankietowanych nauczyciel powinien nieustannie odkrywać oraz tworzyć nowe narzędzia oraz zasoby edukacyjne. Innymi słowy, nauczyciel powinien cały czas rozwijać swój warsztat pedagogiczny poprzez udział w różnych szkoleniach czy konferencjach. Ważne jest, aby nauczyciel był na bieżąco z najnowszymi trendami w edukacji i potrafił je zastosować. Kolejnym aspektem, na który studenci zwrócili uwagę, jest umiejętność nauczyciela

w nawiązywaniu kontaktów nie tylko z uczniami, ale także ze współpracownikami oraz ekspertami w danej dziedzinie. Wiele badań przeprowadzonych w ciągu ostatnich trzech dekad dowodzi, że nauczyciel, który ma umiejętność nawiązywania kontaktów z uczniami, współpracownikami, jak i ekspertami w danej dziedzinie odnosi o wiele większe sukcesy w nauczaniu i ma wpływ na postawę ucznia wobec danego przedmiotu, jak i na jego motywację (Griffin, et al., 1993; Karmos & Jacko, 1977; Manning, 1977; McIntyre & Byrd, 1998). Z naszych badań, przeprowadzonych wśród studentów Filologii Angielskiej, wynika, że właśnie tego oczekują ankietowani, którzy wydają się świadomi ważnej cechy nauczyciela, którą jest umiejętność nawiązywania kontaktów. Ostatnim punktem, który ankietowani uznali za raczej ważny jest udzielanie przez nauczyciela informacji dotyczącej umiejętności, jak i możliwości uczniów. Tego typu informacji można udzielić na wiele sposobów: poprzez przekazywanie wskazówek, które uczniowie mogą wykorzystać, wskazywanie innych strategii uczenia się, zakomunikowanie, że więcej jest dostępnych lub potrzebnych informacji lub poprzez potwierdzanie uczniom, że mają rację lub się mylą. Uczeń pogłębiający proces uczenia się, to uczeń, który jest świadomy swojego procesu zdobywania wiedzy i chce być na bieżąco informowany o swoich postępach w nauce.

8. Wnioski

Na podstawie przeprowadzonych badań można wywnioskować, że większość ankietowanych studentów doskonali swój angielski poprzez oglądanie filmów w wersji oryginalnej, słuchanie anglojęzycznych piosenek oraz poprzez używanie Internetu. Ponadto, dla większości ankietowanych bardzo ważne jest:

- rozwijanie własnych zainteresowań oraz aspiracji w kontekście uczenia się języka obcego;
- budowanie zaufanych relacji z nauczycielami, rówieśnikami; szukanie dobrych mentorów;
- otrzymywanie wartościowej informacji zwrotnej, jak i wsparcia od innych;
- doskonalenie procesu uczenia się języka oraz dostrzeganie postępów w nauce.

Według ankietowanych bardzo ważne jest, aby nauczyciel:

- zapewniał wysokiej jakości informacje zwrotne jak i stosował różne metody motywacji uczniów, zwłaszcza, gdy uczniowie muszą sprostać wyzwaniom związanym z uczeniem się;
- pomagał uczniom rozwijać swoje zainteresowania, jak i dążyć do osiągnięcia swoich celów poprzez pogłębianie procesu uczenia się;
- rozwijał strategie nauczania oraz używał różnych strategii do aktywacji uczenia się;
- doskonalił proces uczenia się języka oraz dostrzegał postępy uczniów w nauce.

Wyniki przeprowadzonego badania potwierdzają wnioski zasugerowane przez Athertona (2005), który twierdzi, że uczeń pogłębiający proces uczenia się to uczeń, który ma wysokie oczekiwania względem swojego procesu nabywania wiedzy językowej, która pochodzi z wielu źródeł. Ponadto, uczeń ten ma wysokie oczekiwania względem nauczyciela, który powinien stosować różne strategie przekazywania wiedzy i nieustannie motywować ucznia do pracy. Simms (2006) zaznacza, że uczeń pogłębiający proces uczenia się, to uczeń autonomiczny i stawiający sobie realne cele związane z procesem nabywania wiedzy, co także zostało potwierdzone w wyżej opisanych badaniach.

Wyniki analizy potrzeb studentów języka obcego jako drugiego potwierdzają, że studenci Filologii Angielskiej nie są biernymi odbiorcami wiedzy, lecz aktywnymi uczestnikami całego procesu edukacyjnego. Ponadto, mają oni bardzo wysokie oczekiwania w stosunku do siebie samych, jak i do nauczycieli.

9. Dalsze badania

Kolejnym etapem badań nad uczniem pogłębiającym proces uczenia się winno być przeprowadzenie badań opartych na kwestionariuszu analizy potrzeb wśród nauczycieli akademickich. Celem tego badania będzie ocena potrzeb nauczycieli akademickich oraz dostosowania ich do indywidualnego doświadczenia edukacyjnego studentów. Następnym etapem będzie także zaprojektowanie kursu języka angielskiego z uwzględnieniem potrzeb ucznia pogłębiającego proces uczenia się.

Bibliografia

Atherton, J.S. (2005). *Learning and Teaching: SOLO taxonomy*. [On-line] UK: Available: <http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm> Accessed: 20 December 2019

- Bąk, O. (2011). Informacje zwrotne przekazywane przez nauczycieli w percepcji szkół ponadgimnazjalnych. *Psychologia rozwojowa* 16/2, 67-82.
- Becta (2007). *Harnessing Technology Review 2007: Progress and Impact on Technology in education*. Coventry, Becta. <http://publications.becta.org.uk/display.cfm?resID=33980> Accessed: 20 December 2019.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1, Cognitive Domain*, New York: Longmans.
- Derenowski, M. (2011). *Reflective Teachers in the Modern Educational Context*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Dörnyei (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: OUP
- Entwistle, N (2000). Promoting Deep Learning Through Teaching and Assessment: Conceptual Frameworks and Educational Contexts. TLRP Conference, Leicester.
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). *A Rich Seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. UK: Pearson Education.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold Publishers.
- Griffin, G., Barnes, S., Hughes, R., O'Neal, S., Defino, M. & S. Edwards. (1993). *Clinical pre-service teacher education: Final report of a descriptive study*. Austin: University of Texas, Research and Development Centre for Education Research in Teacher Education Program.
- Karmos, A. & C. Jacko. (1977). The role of significant others during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 28 (5), 51-55.
- Kitowska, A. & H. Lankiewicz (2015). Defining attitudes towards language learning: Autonomy and second language learning. *Forum Filologiczne Ateneum* 1(3), 47-63.
- Kobyłecka, E. (2005). *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Komorowska, H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Lajoie, S.P. (2005). Cognitive tools for the mind. The promises of technology: Cognitive amplifiers or bionic prosthetics? In R. J. Sternberg & D. Preiss (Eds.), *Intelligence and technology: Impact of tools on the nature and development of human skills* (pp. 87-102). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lajoie, S.P., & Azevedo, R. (2006). Teaching and learning in technology-rich environments. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 803- 821). Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates (LEA).
- Littlewood D. (1996). Anatomy: an anatomy and framework. *System* 24 (4), Elsevier Science Ltd., 427-435.
- Manning, D. (1977). The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings. *Teacher Educator*, 13(2), 2-8.

- McIntyre, D.J. & D.M. Byrd. (1998). Supervision in teacher education. In G.R. Firth & E. Pajak (Eds.). *Handbook of research on school supervision* (pp. 409-427). New York: McMillan.
- Muijs, D. (2007). Understanding how pupils learn: theories of learning and intelligence. In V. Brooks, I. Abbott, and L. Bills (Eds.) *Preparing to teach in Secondary Schools: A student's guide to professional issues in secondary education* (pp. 45-59). Maidenhead: Open University Press.
- Simms, E. (2006). *Deep Learning-1. A New Shape for Schooling*. London: Specialist Schools and Academies Trust.
- Sutherland, R., Robertson, S. & John, P. (2009). *Improving Classroom Learning with ICT*, Abingdon, Routledge.
- Wilczyńska, W. (2002). Osobista kompetencja komunikacyjna: między postawą a działaniem. In W. Wilczyńska (Ed.). *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej* (pp. 69-83). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., (2010). *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Kraków: Avalon.