

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.18>

Beata RUSEK

## Jak wspierać aktywny udział studenta w procesie nauczania i uczenia się?

**Słowa kluczowe:** aktywizacja studenta, nauczanie języków obcych, nauka we współpracy, aktywność poznawcza.

Jak powszechnie wiadomo, warunkiem efektywności procesu uczenia się jest indywidualna aktywność każdego uczącego się. Tylko świadome zaangażowanie się oraz poczucie odpowiedzialności za wyniki własnej nauki dają szansę trwałego nabywania nowej wiedzy i umiejętności. Wprawdzie aktywność studentów podczas zajęć zależy w dużej mierze od nich samych i jest uwarunkowana między innymi cechami osobowymi, jak poziom intelektualny, zdolności czy osobowość, bądź też wynika często z przygotowania bądź nieprzygotowania do ćwiczeń, jednak osobą bezpośrednio odpowiedzialną za wspieranie i rozwój ich aktywności jest nauczyciel akademicki. Dlatego każdy, planując zajęcia, powinien zadać sobie pytanie: co mogę zrobić, jak poprowadzić zajęcia, aby studenci nie pozostali biernymi odbiorcami przekazywanych im treści. Z tego powodu wiedza z zakresu rodzajów aktywności oraz różne sposoby jej prowadzenia i podtrzymywania powinna się znaleźć w centrum zainteresowania każdego wykładowcy.

### 1. Aktywny udział w procesie kształcenia główną z zasad nauczania

Postulat aktywności uczących się nie jest w dydaktyce niczym nowym. Już w latach sześćdziesiątych S. Baścik w swojej książce *Uaktywnienie metod nauczania* podkreślał, że proces dydaktyczny

nie powinien polegać na biernym, reprodukcyjnym przyswajaniu przez uczniów wiadomości podanych w formie gotowej, ale że wymaga on ich współdziałania, w dużym stopniu samodzielnego zdobywania wiedzy i umiejętności [...]. Gdy mówimy, że dany uczeń, w odróżnieniu od innych, jest aktywny, mamy na myśli pewien wzmóżony stopień intensywności wysiłku intelektualnego, większe tempo pracy, inicjatywę, silne zaangażowanie emocjonalne itp.<sup>1</sup>

Nie bez powodu zasadę świadomego i aktywnego udziału uczniów w lekcji znajdziemy w klasyfikacjach zasad kształcenia zarówno według C. Kupisiewicza, J. Półturzyckiego, jak i W. Okonia<sup>2</sup>. Wśród wszystkich zasad nauczania zasługuje na szczególną uwagę, ponieważ aktywność jest „niezbędnym warunkiem do podjęcia nauki, świadomość pozwala na rozumienie celów i zadań, które są niezbędne do osiągnięcia pozytywnych wyników w nauce”<sup>3</sup>. W procesach dydaktycznych możemy obserwować różne rodzaje aktywności, każda pełni swoje określone funkcje i jest impulsem do działania. Również dydaktycy niemieccy<sup>4</sup> zaliczają aktywność do najważniejszych zasad decydujących o jakości oraz efektywności procesu nauczania. A. Helmke<sup>5</sup> wymienia aktywność (*Aktivierung*) wśród dziesięciu najważniejszych zasad i wyróżnia cztery rodzaje aktywności, które stymulują myślenie, przeżywanie i działanie podczas zajęć, a mianowicie:

- aktywność poznawczą (intelektualną),
- aktywność społeczną, która dotyczy płaszczyzny relacji międzyludzkich i realizuje się w różnorodnych formach interakcji podczas zajęć,
- aktywność dotyczącą udziału w planowaniu oraz prowadzeniu zajęć,
- aktywność ruchową, fizyczną, zawierającą w sobie wszystkie elementy ruchu, który towarzyszy uczącym się.

B. Polak<sup>6</sup> wymienia tylko trzy rodzaje aktywności: aktywność intelektualną, aktywność emocjonalną i aktywność praktyczną, natomiast H. Sokołowska<sup>7</sup> różni aż sześć rodzajów aktywności:

- sensoryczną – polegającą na odbiorze bodźców zewnętrznych;
- motoryczną – związaną z ruchem (zarówno motoryka mała, manipulacja, jak i motoryka duża, lokomocja);
- recepcyjną – dotyczącą przyjmowania i przechowywania informacji;
- werbalną – obejmującą działania językowe;

<sup>1</sup> S. Baścik, *Uaktywnienie metod nauczania*, Kraków 1966, s. 7.

<sup>2</sup> U W. Okonia występuje pod nazwą zasady samodzielności.

<sup>3</sup> B. Polak, *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013, s. 43.

<sup>4</sup> Por. H. Meyer, *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2009, i H. Gudjons, *Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn 2006.

<sup>5</sup> A. Helmke, *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze 2010.

<sup>6</sup> B. Polak, dz. cyt., s. 43.

<sup>7</sup> H. Sokołowska, *Rola metod aktywizujących w dydaktyce akademickiej a rozwój kompetencji społecznych studentów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, t. 1, s. 99.

- intelektualną – dotyczącą procesów myślowych;
- emocjonalną – związaną z przeżyciami.

Dobrze zorganizowany proces dydaktyczny powinien zawierać w sobie elementy, które będą wspierały różne formy aktywności uczących się, umożliwiając im w ten sposób wszechstronne obcowanie z wiedzą i odkrywanie jej. Tymczasem obserwując polską rzeczywistość szkolną, niejednokrotnie dochodzimy do wniosku, że dominują w niej, również w szkole wyższej, wciąż metody podawcze, które uczących się ograniczają do roli odbiorcy i wymagają od nich jedynie podążania za myślą prowadzącego. Nauczyciele i wykładowcy zdają się nie pamiętać o maksymie Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem”. A może właśnie tylko ją usłyszeli, ale nie mieli okazji doświadczyć w ciągu własnej edukacji, nie spróbowali jej zastosować i dlatego wciąż uczniowie i studenci traktowani są jedynie jako odbiorcy wiedzy, którą nauczyciel ma im przekazać. Z biegiem lat postawa konsumpcyjna uczniów, a potem studentów, nasila się. Przyzwyczajeni do odbioru wiadomości, często z niechęcią reagują na próby zmiany form pracy na bardziej aktywne, ponieważ te są bardziej wymagające, zmuszają ich do wzmoczonego wysiłku intelektualnego i opuszczenia swoistej strefy komfortu. Jednak nauczyciel świadomy swoich zadań i celów stojących przed uczniami, planując lekcję, powinien uwzględniać piramidę Dale’a, z której wynika, że zapamiętujemy tylko niewielki procent treści, które odbieramy w sposób bierny – jako słuchacze lub obserwatorzy. Nawet jeśli przekazywane informacje są dostępne dla kilku zmysłów równocześnie (np. słuchu i wzroku), zapamiętamy maksymalnie do 50% wszystkich treści. Te możliwości zwiększają się znacznie, kiedy wychodzimy z roli biernego odbiorcy i przyjmujemy postawę aktywnego uczestnika działań lekcyjnych. Jeśli sami uczestniczymy w rozmowach, prowadzimy dyskusję, przygotowujemy prezentację, przeprowadzamy doświadczenie fizyczne, zdolność zapamiętywania może wzrosnąć nawet do 90%<sup>8</sup>.

### 1.1. Kilka słów o aktywności poznawczej

Z perspektywy konstruowania wiedzy bez wątpienia największe znaczenie ma aktywność poznawcza, która sprawia, że uczący się aktywnie przetwarzają treści, z którymi są konfrontowani, i dzięki temu tworzą nowe, swoje własne struktury wiedzy. T. Leuders i L. Holzäpfel<sup>9</sup> zwracają uwagę na kilka reguł dydaktycznych, które pozytywnie wpływają na aktywność poznawczą uczących się. Po pierwsze, zadania stawiane studentom powinny być tak zaplanowane, aby stymulowały procesy myślowe na wysokim poznawczym poziomie. Po drugie, zawsze należy nawiązywać do wiedzy już posiadanej i aktywizować ją, jak

<sup>8</sup> Por. K. Herda-Płonka, *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, nr 1 (28), s. 56.

<sup>9</sup> T. Leuders, L. Holzäpfel, *Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht*, „Unterrichtswissenschaft” 2011, nr 39, s. 213.

również łączyć nowe treści ze znanymi. Po trzecie zaś, być może najważniejsze, należy pozwolić na poszukiwania, na rozwijanie własnych rozwiązań. Podsumowując, wymieniają pięć zasad wspierających aktywność poznawczą uczących się: ambitne zadania, wysokie oczekiwania, nauczanie i uczenie się od siebie wzajemnie, strategie uczenia się oraz uczenie się we współpracy.

Jak jednak należy rozumieć pojęcie „wymagające zadania”? Dla celów organizacji procesów dydaktycznych L. Brüning i T. Saum<sup>10</sup> wymieniają trzy poziomy wymagań, które różnią się intensywnością procesów myślowych. Poziom pierwszy ogranicza się do opracowania informacji oraz reprodukcji wiedzy. Bardziej wymagające stają się zadania na poziomie drugim. Od uczących wymaga się reorganizacji wiedzy i analizy treści. Najbardziej wymagający jest poziom trzeci, ponieważ skłania do refleksji, rozwiązywania problemów oraz osobistej oceny zdarzeń i sytuacji. Świadomość tych poziomów pozwala wykładowcom na łatwą ocenę, czy zadania stawiane na zajęciach aktywizują poznawczo, czy może tylko nasilają postawy odtwórcze. Wystarczy zadać sobie kilka przykładowych pytań: Jakie zadania moi studenci musieli dziś wykonać? Czy uczyli się czegoś na pamięć? Czy referowali przeczytane treści? Czy wyciągali wnioski i oceniali? Czy musieli wykorzystać zdobytą wiedzę w nowych kontekstach? Dzięki odpowiedziom na takie pytania nauczyciel ma szansę krytycznego spojrzenia na prowadzone przez siebie zajęcia; taki rodzaj ewaluacji sprzyja dostrzeganiu niedociągnięć, błędów oraz poszukiwaniu dróg do poprawy efektywności zajęć.

E. Thaler<sup>11</sup> uważa, że w kontekście nauczania języków obcych pojęcie „aktywność poznawcza” powinno zostać rozwinięte o komponent „komunikacyjna” – i tak mówi on o aktywności poznawczo-komunikacyjnej, zawierającej w sobie nie tylko zdobywanie wiedzy językowej, ale również rozwijanie kompetencji, użycie języka w praktyce. Wskazuje na wiele możliwości, które może wykorzystać nauczyciel, aby mobilizować uczących się, w naszym przypadku studentów, do używania języka obcego podczas zajęć. Przede wszystkim nauczyciel sam musi używać języka obcego do komunikacji ze studentami oraz konsekwentnie wymagać tego od nich. Należy tak konstruować zadania i kształtować komunikację na lekcji, aby studenci mieli jak najmniej okazji do „uciekania” w język ojczysty. Jednym z grzechów głównych nauczycieli, czy to akademickich, czy też na innych poziomach edukacyjnych, jest wielomówstwo, często wręcz gadulstwo. W przypadku nauczycieli języków obcych jest ono szczególnie zgubne w skutkach, ponieważ pozbawia uczących się tak cennego czasu, w którym to oni powinni działać w języku obcym. Jedną z najważniejszych cech metod ak-

<sup>10</sup> L. Brüning, T. Saum, *Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht*, [w:] *Frischer Wind in den Köpfen*. (Sonderdruck), red. GEW NRW, Bochum 2011, [https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc\\_key=ng8qZpBi](https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc_key=ng8qZpBi) [dostęp: 15.03.2016], s. 9.

<sup>11</sup> E. Thaler, *Kognitive Aktivierung & Hattie & Fremdsprachenunterricht*, [https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article\\_pdf/pfu20140605.pdf](https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article_pdf/pfu20140605.pdf) [dostęp: 15.08.2015], s. 6.

tywnych jest większa aktywność uczących się niż osób prowadzących zajęcia. Również E. Thaler zwraca uwagę, że proporcje wypowiedzi wykładowców i studentów muszą się przechylić w stronę tych ostatnich, aby to oni jak najwięcej rozmawiali, dyskutowali, prezentowali w języku obcym. Prostą strategią, która pozwala uczącym się na większą aktywność ustną, jest wydłużenie przez nauczyciela czasu oczekiwania na odpowiedź oraz wydłużenie czasu między odpowiedzią studenta a reakcją zwrotną ze strony nauczyciela. Po pierwsze wykładowca powinien dać więcej czasu na zastanowienie się nad odpowiedzią tak, aby wszyscy studenci mieli możliwość udzielenia odpowiedzi, nie tylko ci najszybsi. Prowadzi to do zwiększonego wysiłku intelektualnego, pozytywnie wpływa na ilość wypowiedzi studenckich, ale również podnosi ich jakość. Dobrze jest również zacheć z reakcją zwrotną po odpowiedzi studenta, tak aby głos mogli zabrać inni studenci. Dzięki temu rozmowy na zajęciach mogą stać się ciekawsze i bardziej inspirujące. E. Thaler proponuje nauczycielom odejście od postawy inkwizytorów, którzy tylko czekają na błędy i na nich się skupiają, jakby to była jedyna rzeczywistość, która ich interesuje, oraz przyjęcie postawy osób wspierających komunikację. „Von der Inquisition zur Konversation”.

Kolejną niesłychanie ważną strategią – i równocześnie łatwą do zastosowania, ponieważ nie wymagającą żadnych materiałów dodatkowych – jest stawianie pytań. Wielu wykładowców nie zdaje sobie sprawy z tego, jak istotny dla komunikacji na zajęciach jest sposób formułowania pytań. Rodzaj i jakość pytań stawianych przez prowadzącego w dużej mierze warunkują jakość rozmowy. Pytania, które wymagają jedynie odtworzenia faktów, nie zmotywują uczących się do myślenia, a jedynie do reprodukcji wiedzy. Wykładowca poprzez pytania powinien stymulować – niejako wymuszać – myślenie, inspirować do zagłębienia się w temat, do znalezienia osobistej postawy wobec poruszanych kwestii, do wyrażenia opinii, dyskusji.

Skuteczną formą zwiększenia aktywności uczących oraz częstotliwości ich wypowiedzi może być stosowanie form pracy z partnerem bądź w małych grupach, z dbałością o częste zmiany osób pracujących razem. Wszelkie formy współpracy studentów zwiększają czas, kiedy każdy z nich mówi w języku obcym, uczą akceptacji i tolerancji dla innych, pracy w zespole oraz przejmowania odpowiedzialności za wyniki pracy grupy.

## 2. Koncepcja Nauki we Współpracy

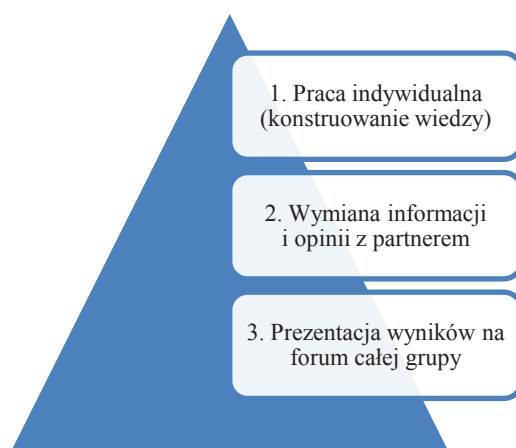
L. Brüning i T. Saum<sup>12</sup> mówią o koncepcji Nauki we Współpracy (*Kooperatives Lernen*)<sup>13</sup>, która umożliwia konieczną aktywność mentalną możliwie wielu

<sup>12</sup> L. Brüning, T. Saum, *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Neue Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen 2009.

<sup>13</sup> Koncepcji Nauczania we Współpracy nie należy mylić z tradycyjną formą pracy w grupach, która stanowi jedynie jeden z jej elementów.

uczącym się we wszystkich fazach lekcji, i są przekonani, że może być ona skuteczna na wszystkich przedmiotach. Może łączyć w sobie wszystkie formy interakcji, począwszy od wykładu nauczyciela, poprzez pracę samodzielną, w parach i w grupach, na prezentacji wyników na forum całej grupy skończywszy. *Kooperatives Lernen* w języku polskim jest również określane jako nauczanie kooperatywne lub nauczanie we współpracy. Terminy te jednak nie są zgodne z niemieckim terminem *Lernen* określającym proces uczenia się, czyli aktywność uczącego się, dlatego w niniejszym artykule koncepcja *Kooperatives Lernen* będzie określana terminem Nauka we Współpracy. Koncepcja ta bazuje na dwóch podstawowych założeniach: w pierwszym akcentuje się, że uczenie się jest dynamicznym, aktywnym procesem, w wyniku którego każdy uczący się buduje/konstruuje swoją osobistą wiedzę poprzez włączanie nowych treści w istniejące już w jego umyśle struktury. Osobiste zaangażowanie uczących się jest niezbędnym warunkiem, aby proces przyswajania języka obcego mógł być skuteczny. Z tego powodu należy tak organizować procesy dydaktyczne, aby uczący się mogli samodzielnie odkrywać wiedzę, analizować ją, poddawać refleksji i dyskutować o niej. Drugie centralne założenie Nauki we Współpracy dotyczy organizacji zajęć. Aby umożliwić realizację pierwszego założenia, procesy dydaktyczne muszą być tak organizowane, aby możliwie wszyscy uczestnicy mogli się aktywnie zaangażować w działania na lekcji, by nie mieli możliwości wycofania się, by inni nie przejmowali za nich odpowiedzialności, nie wykonywali za nich pracy.

Istotą tej koncepcji są trzy jednakowo ważne etapy: Denken (pomyśl, zastanów się) – Austauschen (porozmawiaj z partnerem) – Vorstellen (przedstaw wyniki całej grupie). Wszystkie trzy kroki wymagają pełnego zaangażowania każdego uczestnika zajęć.



**Rys. 1.** Koncepcja Nauki we Współpracy wg L. Brüninga i T. Sauma

Źródło: L. Brüning, T. Saum, *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Neue Strategien zur Schüleraktivierung*, s. 17.

Jak już zostało podkreślone, uczenie się to indywidualna działalność każdego studenta, dlatego bardzo ważny dla efektywności uczenia się i nauczania jest pierwszy etap osobistej konfrontacji z treściami nauczania. To właśnie wtedy uczący się budują nową wiedzę, wypracowują swoje własne pomysły i rozwiązania. Tradycyjna forma pracy w grupach zaniedbuje ten ważny element. Faza pracy indywidualnej przed przystąpieniem do wymiany zdań w grupach bądź parach ma szczególne znaczenie w nauczaniu języków obcych. Osobista refleksja i przygotowanie wypowiedzi zwiększają szansę na zabranie głosu. Studenci słabsi językowo nie są eliminowani, co często ma miejsce w tradycyjnych formach.

Ponieważ uczenie się to również proces społeczny, zatem po osobistej konfrontacji z treściami następuje faza kooperacji w parze lub małej grupie. Faza interakcji z innymi uczestnikami to najczęściej najowocniejszy moment lekcji. Zdobyte informacje zostają zweryfikowane i uzupełnione, pojawiają się nowe pomysły i rozwiązania. Dla uczących się języka obcego niewątpliwą zaletą jest redukcja zahamowań i lęków, w takich rozmowach nie uczestniczy nauczyciel, nie istnieje zatem ryzyko złej oceny czy krytyki z jego strony. Faza interakcji w małej grupie pozwala lepiej zrozumieć materiał, dodaje pewności siebie. Dzięki ponownemu formułowaniu swoich przemyśleń następuje pogłębienie procesów myślowych, aktywność poznawcza pozostaje wciąż na wysokim poziomie.

Kolejnym etapem jest prezentacja wyników na forum całej grupy. Na tym etapie uczący się mogą dostrzec podobieństwa i różnice w podejściu do problemu, różne sposoby rozumowania, przez co raz jeszcze weryfikują i rozbudowują swoją wiedzę. Uczącym się języka obcego niesie ten etap najwięcej stresu, ponieważ muszą zabrać głos przed dużą publicznością, ale właśnie dzięki temu, że mieli czas na przygotowanie wypowiedzi oraz mogli już porozmawiać w małej grupie, lęki związane z mówieniem mogą zostać zredukowane. Organizując zajęcia zgodnie z koncepcją Nauki we Współpracy, dajemy uczącym się szansę więcej zrozumieć i zapamiętać.

### **3. Możliwości wykorzystania Nauki we Współpracy w nauczaniu języków obcych**

#### **3.1. Wspieranie sprawności mówienia**

Celem zadania jest zmotywowanie studentów do refleksji nad omawianym aktualnie zagadnieniem oraz stworzenie możliwości rozmowy na ten temat z różnymi osobami w atmosferze pozbawionej napięcia związanego z oceną. Świetnie nadaje się na początek pewnego cyklu zajęć, kiedy zależy nam, aby studenci znaleźli osobistą „relację z tematem”, zastanowili się nad swoimi przeżyciami, doświadczeniami, poszukali skojarzeń. Impulsem do rozmowy są w tym zadaniu różnorodne ilustracje, zdjęcia, rysunki, pocztówki<sup>14</sup>, które przed zajęciami należy rozłożyć na podłodze tak, aby każdy uczestnik dobrze je widział.

<sup>14</sup> Punktem wyjścia mogą być również różne przedmioty mające związek z omawianym tematem, np. z minionymi właśnie wakacjami lub z możliwościami spędzania wolnego czasu.



Fot. 1. Pierwszy etap – osobista refleksja<sup>15</sup>



Fot. 2. Drugi etap – praca w parze

Bardzo ważny jest wybór zdjęć, nie mogą być zbyt jednoznaczne ani ukazywać tylko jednej strony danego zagadnienia. Im bardziej różnorodny zbiór uda nam się zebrać, tym ciekawsze będą rozmowy studentów. Zgodnie z koncepcją Nauki we Współpracy praca przebiega w kilku etapach, pierwszym krokiem jest osobista refleksja, po niej następuje faza wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami, ostatnim etapem jest prezentacja wyników przed całą grupą. W pierwszej fazie studenci oglądają zdjęcia i próbują wybrać zdjęcie, które naj-

<sup>15</sup> Wszystkie zdjęcia zamieszczone w artykule pochodzą z prywatnych zbiorów Autorki.



bardziej odpowiada ich własnym przeżyciom. Zastanawiają się, jakie jest ich osobiste stanowisko, jak oni osobiście postrzegają dany problem czy zagadnienie. Jest to czas ciszy, w którym każdy może oddać się swoim myślom. Po kilku minutach każdy wybiera jedno zdjęcie i uczestnicy ustawiają się w dwóch kręgach, wewnętrznym i zewnętrznym, tworząc w ten sposób pary, w których będą rozmawiać o wybranych przez siebie zdjęciach.



Fot. 3. Trzeci etap – praca w małej grupie



Fot. 4. Czwarty etap – prezentacja na forum

Po kilku minutach rozmowy osoby w kręgu zewnętrznym przesuwały się o kilka miejsc zgodnie z ruchem wskazówek zegara, zyskując w ten sposób no-

wego partnera do rozmowy. Metoda ta w języku niemieckim nosi nazwę *Kugel-lager*, ponieważ formą zewnętrzną przypomina łożysko kulkowe.

Następnie tworzone są małe grupy, w których studenci jeszcze raz mogą przedstawić swoje zdjęcie i podzielić się refleksjami. Grupy powinny zostać stworzone losowo, aby w miarę możliwości spotkały się w nich osoby, które do tej pory nie miały okazji ze sobą porozmawiać. Zadaniem grupy jest wyłonić jedną ilustrację, z którą będą się mogli utożsamić wszyscy członkowie grupy.

Ta ilustracja zostanie przedstawiona przez losowo wybraną osobę w fazie prezentacji wszystkim uczestnikom kursu.

Losowy wybór osoby referującej na forum ma bardzo duże znaczenie, wpływa pozytywnie na zaangażowanie w pracę wszystkich osób w grupie, zwiększa poczucie odpowiedzialności pojedynczego studenta za wspólny wynik pracy. Zapobiega to również typowaniu do prezentacji osób, które robią to najchętniej, które mówią najlepiej, do czego mają skłonność wszyscy uczący się. Osoby, które obawiają się mówienia przez większą grupą ludzi, stosują strategie unikania, wycofując się w cień grupy i zasłaniając się studentami pewniejszymi. Jednak tylko poprzez próby mogą taką pewność nabyć, dlatego tak istotne są zadania, w których każdy uczestnik ma świadomość, że istnieje taka możliwość, że to właśnie on będzie musiał zmierzyć się z publicznym wystąpieniem.

## **Podsumowanie**

Koncepcja Nauki we Współpracy łączy w sobie wiele cech, które są szczególnie ważne, jeśli zależy nam na aktywnym udziale wszystkich uczestników. Każdy student otrzymuje czas, kiedy może skupić się na zadaniu. To osobiste podejście do problemu motywuje również tych niechętnych. Czas przygotowania stymuluje procesy myślowe i podnosi jakość wypowiedzi. Faza interakcji w parach i grupach uczy filtrowania informacji, wyciągania wniosków, ale również uwrażliwia na inne punkty widzenia, uczy akceptacji, tolerancji. Rozmowy w małych grupach dodają pewności siebie, pozwalają używać języka bez presji dużego audytorium, a wystąpienia na forum pozwalają na przełamywanie własnych lęków i zbieranie pozytywnych doświadczeń. Ale największą zaletą Nauki we Współpracy jest efektywność wykorzystania czasu. Każdy uczestnik może aktywnie uczestniczyć w całych zajęciach. Na każdym etapie zajęć ma swoje osobiste zadanie do wykonania. Myśli, formułuje swoje myśli w słowa, słucha reakcji kolegów, weryfikuje swoje wcześniejsze przemyślenia. Musi to zrobić sam.

## Bibliografia

- Baścik S., *Uaktywnienie metod nauczania*, Kraków 1966.
- Brüning L., Saum T., *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 1. Neue Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen 2009.
- Brüning L., Saum T., *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen 2. Neue Strategien zur Schüleraktivierung. Individualisierung – Leistungsbeurteilung – Schulentwicklung*, Essen 2009.
- Gudjons H., *Neue Unterrichtskultur – Veränderte Lehrerrolle*, Bad Heilbrunn 2006.
- Helmke A., *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze 2010.
- Herda-Płonka K., *Rola nauczyciela akademickiego w aktywizowaniu rozwoju studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2013, 1 (28).
- Leuders T., Holzäpfel L., *Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht*, „Unterrichtswissenschaft” 2011.
- Meyer H., *Was ist guter Unterricht?*, Berlin 2009.
- Polak B., *Podstawy teorii kształcenia*, Szczecin 2013.
- Sokołowska H., *Rola metod aktywizujących w dydaktyce akademickiej a rozwój kompetencji społecznych studentów w kontekście Krajowych Ram Kwalifikacji*, „Studia i Prace Pedagogiczne” 2014, t. 1.
- Szewczuk K., *Aktywność i aktywizacja studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej*, Kraków 2014.

## Źródła internetowe

- Brüning L., Saum T., *Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht*, [w:] *Frischer Wind in den Köpfen*. (Sonderdruck), red. GEW NRW, Bochum 2011, [https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc\\_key=ng8qZpBi](https://www.iqesonline.net/index.cfm?id=9491f280-e0c6-b4e6-2380-a76ecce798c7&doc_key=ng8qZpBi) [dostęp: 15.03.2016].
- E. Thaler, *Kognitive Aktivierung & Hattie & Fremdsprachenunterricht*, [https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article\\_pdf/pfu20140605.pdf](https://www.oldenbourg-klick.de/system/files/article_pdf/pfu20140605.pdf), [dostęp: 15.08.2015].

## **How to promote students active participation in the process of teaching and learning?**

### **Summary**

The article deals with one of the most crucial principles of teaching, i.e.: learners active participation in the teaching process. It is widely known that effective learning process takes place under the condition that an individual actively participates in it. Only conscious engagement and the feeling of responsibility for one's own learning gives a chance for permanent acquisition of new knowledge and skills. Active participation depends to a great extent on learners themselves and is determined by such personal qualities as: an intellectual level, abilities, or personality. It may also depend on learners being prepared or unprepared for classes. Nonetheless, it is the academic teacher who is directly responsible for promoting and developing learners active participation. The author of the article tries to answer the following question: What can academic teachers do, how should they conduct classes in order not to let their students remain passive receivers of knowledge? She suggests the concept of Cooperative Learning (Brüning/Saum 2009) as a good example of involving all learners in the learning process and she illustrates this concept with the examples from the field of foreign language teaching.

**Keywords:** activating students; foreign language teaching, Cooperative Learning; cognitive activity.