

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2016.25.20>

Renata CZAPLIKOWSKA

## **Wspomagane narzędziami TIK badanie w działaniu (*action research*) jako metoda kształcenia nauczycieli języka obcego na przykładzie kursu e-learningowego Deutsch Lehren Lernen (DLL)**

**Słowa kluczowe:** dydaktyka akademicka, kwalifikacje nauczycieli, pedeutologia, badanie w działaniu.

### **Wstęp**

Zagadnienia optymalizacji i profesjonalizacji procesu kształcenia nauczycieli, w tym również przyszłych nauczycieli języków obcych, stanowią stały element dyskusji w obszarze pedeutologii. W dobie intensywnego postępu technologicznego, jak też zmieniających się warunków organizacyjnych nauczania oraz wymagań stawianych przed studentami jako przyszłymi nauczycielami, niezbędne jest nieustanne poszukiwanie innowacyjnych technik i form pracy dydaktycznej. Głównym zagadnieniem poniższego artykułu jest dyskusja nad możliwością zastosowania wspomaganego narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnej (TIK) badania w działaniu (ang. *action research*, niem. *forschendes Lernen*, *Aktionsforschung*) jako projektu poszukiwawczego w akademickim kształceniu nauczycieli języka niemieckiego. Zaprezentowane zostaną przy tym teoretyczne założenia powyższej metody, omówione jej zalety i specyfika w kontekście profesjonalizmu nauczyciela jako nadrzędnego celu kształcenia. Przedstawione zostaną także wybrane przykłady realizacji badania w działaniu w ramach międzynarodowego kursu kwalifikacyjnego Deutsch Lehren Lernen (DLL), organizowanego w trybie zdalnego nauczania przez Instytut Goethego w trakcie pilotażowego wdrażania tego kursu.

## 1. Profesjonalizm nauczyciela i jego wyznaczniki

Akademickie kształcenie przyszłych nauczycieli ma owocować nabyciem przez studentów umiejętności nauczania danego przedmiotu. Powinni być oni przygotowani do efektywnego stosowania wiedzy oraz umiejętności, nabytych podczas studiów, we własnej praktyce zawodowej. Jednak ze względu na dużą dynamikę zmian zachodzących w codzienności szkolnej, a tym samym znaczną nieprzewidywalność codziennych sytuacji nauczycieli i wychowawców, coraz większego znaczenia i uzasadnienia nabiera podejście promujące rozwijanie głównie umiejętności refleksyjnego, ustawicznego uczenia się oraz samodzielnego doskonalenia przez całe życie. Jedną z metod służących temu celowi może być badanie w działaniu.

Kształcenie nauczycieli, pojmowane jako złożony, wieloetapowy proces, sprowadzić można do trzech kluczowych obszarów. Pierwszym z nich jest wiedza przedmiotowa, czyli wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu. Drugi element stanowi wiedza na temat ogólniej pojmowanego nauczania i wychowania, określana też jako ogólna kompetencja pedagogiczna. Trzecim składnikiem jest z kolei refleksyjne doświadczenie praktyczne, rozumiane jako stwarzanie kandydatom na nauczycieli okazji, aby mogli w sposób praktyczny sprawdzić i wypróbować swoje koncepcje oraz przećwiczyć, w możliwie autentycznych warunkach, wyuczone umiejętności<sup>1</sup>. We współczesnym rozumieniu i podejściu do profesjonalizmu kształcenia to właśnie doświadczenie praktyczne jest fundamentalną częścią kształcenia, gdyż proces kształcenia nauczyciela, choć od strony formalnej zakończony wraz z uzyskaniem dyplomu, rozumieć należy *de facto* jako ciągle stawanie się nauczycielem, gdyż w procesie kształcenia nauczycieli postać finalna nie istnieje, a studia mogą jedynie „dostarczyć problemów, informacji, sugestii do badań nad sobą w procesie stawania się nauczycielem”<sup>2</sup>.

Doświadczenie praktyczne może mieć jednak dwojaki charakter, to jest charakter uczenia się „z praktyki” oraz uczenia się „poprzez praktykę”. Podczas gdy uczenie się „z praktyki” obejmuje nabywanie konkretnej umiejętności lub zespołu umiejętności, wyuczenie działań rutynowych i strategii, uczenie się „poprzez praktykę” dotyczy opanowania konkretnych umiejętności i zdobycia wiedzy podmiotowej, mającej większy udział w rozumieniu faktów pedagogicznych niż wiedza zdobyta jedynie poprzez obserwację. Kolejna istotna różnica polega na tym, iż uczenie się „z praktyki” następuje poprzez obserwację działań, a następnie ich odwzorowanie i powtarzanie w ćwiczeniach tak, aby docelowo w sposób perfekcyjny opanować formę wykonania w celu reprodukcji wzoru działania. Natomiast wiedza zdobyta podczas uczenia się „poprzez praktykę” to wiedza zdobyta na podstawie samodzielnego wykonania czegoś<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> W. Pfeiffer, *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001, s. 194–195.

<sup>2</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 92.

<sup>3</sup> Tamże, s. 79.

W codziennej praktyce szkolnej, niezależnie od typu szkoły, etapu edukacyjnego czy grupy docelowej, działania nauczyciela jednak tylko w bardzo niskim stopniu polegają na automatycznym stosowaniu wyuczonych procedur czy technik i ich odwzorowaniu. W przeważającej części stanowią one serię inteligentnych reakcji na ciągle zmieniające się i nieprzewidywalne sytuacje. Stąd na znaczeniu zyskuje umiejętność decydowania, co robić w sytuacjach nowych, niespotykanych wcześniej, w obliczu nieopisanych wydarzeń, kiedy wiedza nie zawiera tej jedynej lub oczywistej prawidłowej odpowiedzi<sup>4</sup>. Doświadczenie praktyczne powinno więc być wręcz punktem wyjścia kształcenia i podstawą do formułowania teorii, w tym do rozwijania przez studentów własnych teorii pedagogicznych. Przy takim podejściu teoria edukacyjna jest wtórna wobec praktyki i zawiera się właśnie w działaniu, z którego zostaje pod kierunkiem nauczyciela akademickiego czy opiekuna praktyk umiejętnie wyabstrahowana i wydobyta do poziomu świadomości.

W dyskursie ostatnich lat coraz częściej podkreśla się – także w kontekście glottodydaktycznym – znaczenie tzw. osobistych teorii pedagogicznych, rozumianych jako głęboko zakorzenione poglądy i opinie, prywatne teorie zawodowe poszczególnych nauczycieli, jako ich indywidualna właściwość w istotny sposób warunkująca praktyczne działania i zachowania. Osobiste teorie pedagogiczne mogą przy tym odnosić się z jednej strony do samego języka, procesów jego uczenia się i nauczania, z drugiej zaś do różnorodnych uwarunkowań sukcesu czy też istoty motywacji<sup>5</sup>.

Zdobywanie praktycznych doświadczeń, by należnie spełniało swoje zadanie, powinno bezwzględnie iść w parze z pogłębioną analizą. Tylko w ten sposób możliwe jest nauczenie się przez studentów, jako przyszłych nauczycieli, modyfikowania zamiarów i przekonań. Wysoce pożądane byłoby więc kształcenie nauczyciela o silnie wykształconej postawie badawczej, tak wobec samego siebie, jak i wobec sytuacji szkolnych i nabytej wiedzy, i na tej podstawie tworzącego świadomie własną, osobistą wiedzę pedagogiczną. Do skutecznego nauczania potrzeba zatem czegoś więcej niż jedynie doświadczenia praktycznego, potrzeba „refleksyjnego praktycznego doświadczenia” (ang. *reflective teaching*, niem. *reflexives Unterrichten*). Należy więc w procesie kształcenia dostarczać studentom okazji do refleksyjnych doświadczeń praktycznych, jak też korzystania z tych doświadczeń.

Nakreślony powyżej postulat uwzględniania jako celu w dydaktyce akademickiej refleksyjnego, praktycznego doświadczenia niesie ze sobą następujące korzyści dla studentów jako przyszłych nauczycieli: kształci umiejętność oceny sytuacji, jej analizy, uczy stosownego dystansu, ograniczając jednocześnie

<sup>4</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2014, nr 19, s. 182.

<sup>5</sup> Por. A. Michońska-Stadnik, *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013.

skłonność do poddawania się impulsywnym reakcjom w codzienności szkolnej, stwarza też dogodniejsze warunki do dokonania zmian, wprowadzenia innowacji, wyrabia poczucie sprawczości, wpływu na zastaną sytuację: „Aktionsforschung soll LehrerInnen bzw. Lehrergruppen helfen, Probleme der Praxis selbst zu bewältigen und Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen”<sup>6</sup>. Jednocześnie postulat ten koresponduje dobrze ze specyfiką wieku studentów, gdyż refleksja nad działaniem to jedna z najważniejszych rozwojowo form działalności człowieka we wczesnej dorosłości, stanowiąca przeciwieństwo biegłości rutynowej jako umiejętności radzenia sobie z sytuacjami typowymi i powtarzającymi się<sup>7</sup>. Również A. Michońska-Stadnik w swojej aktualnej publikacji przedstawia propozycję kształcenia nauczycieli z zastosowaniem refleksji, która umożliwi weryfikację niektórych z subiektywnych teorii wśród kandydatów do zawodu, a to z kolei pozwoli na wykształcenia nauczycieli o otwartych umysłach, autonomicznych i kreatywnych<sup>8</sup>. Zarówno studenci, jak i nauczyciele praktycy powinni regularnie i systematycznie uczestniczyć w badaniu własnej praktyki i rozwijać teorie pedagogiczne wywodzące się bezpośrednio z pedagogicznych badań projektujących i wdrożeniowych typu *action research*.

## 2. Badanie w działaniu jako metoda kształcenia nauczycieli języków obcych

Metoda badania w działaniu (ang. *action research*, niem. *forschendes Lehren, Aktionsforschung*) jest rodzajem pedagogicznego badania projektującego i wdrożeniowego, podejmowanego przez studentów lub nauczycieli chcących poprawić swoją praktykę pedagogiczną. Student lub nauczyciel jako badacz może przy tym podjąć działania w formule indywidualnego projektu w swojej klasie lub też zaangażować innych kolegów, badając zagadnienie będące w centrum ich wspólnego zainteresowania. Badanie w działaniu jest badaniem związanym z konkretnym kontekstem, podejmowanym na małą skalę i badającym problemy w obrębie konkretnej sytuacji. Badanie w działaniu ma formę ewaluacji i refleksji, ponieważ jego celem jest spowodowanie zmiany i wprowadzenie ulepszeń w praktyce. Ma ono też formę uczestniczącą, ponieważ umożliwia zbiorowe badania przeprowadzane na zasadach współpracy zespołów praktyków i badaczy:

<sup>6</sup> H. Altrichter, P. Posch, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichts-evaluation durch Aktionsforschung*, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2007, s. 13: „Badanie w działaniu ma pomóc pojedynczemu nauczycielowi, względnie grupom nauczycieli, pokonywać problemy praktyki szkolnej oraz realizować i weryfikować własne innowacje” (tłum. autorki).

<sup>7</sup> I.A. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. I.A. Brzezińska, Gdańsk, 2005, s. 24.

<sup>8</sup> A. Michońska-Stadnik, dz. cyt.

Aktionsforschung findet statt, wenn Menschen ihre eigene Praxis untersuchen und weiterentwickeln, indem sie ihr Handeln und Reflektieren immer wieder aufeinander beziehen<sup>9</sup>.

Zmiany podejmowane w konsekwencji takiego badania w praktyce oparte są na systematycznym zbieraniu informacji lub danych i ich dogłębnej analizie:

Im Grunde geht es dabei um eine Haltung, und zwar eine, die Lehrenden von vornherein nicht fremd sein sollte: Das eigene Lehren, das eigene Praxishandeln nicht zur unreflektierten Routine erstarren zu lassen, nicht beim einmal Erreichten stehen zu bleiben, sondern sich weiterzuentwickeln, indem an die eigene Praxis immer wieder Fragen gestellt werden<sup>10</sup>.

Badanie w działaniu ma charakter wielofazowego procesu, na który w szczególności składają się następujące etapy:

- Proces rozpoczyna się od podstawowej diagnozy stanu w zakresie nauczania i uczenia się.
- Na podstawie analizy stanu wyjściowego formułowane są następnie pytania i hipotezy dotyczące poprawy warunków nauczania i uczenia się.
- Kolejnym etapem jest określenie kontekstu gromadzenia danych, terminów i metod, tj. zaplanowanie projektu badawczego. Ważne jest systematyczne gromadzenie danych w wielu formach do celów triangulacji.
- Pytania i hipotezy są następnie empirycznie weryfikowane poprzez analizę i interpretację zebranych danych, w poszukiwaniu rozwiązań problemów i zmian poprzednich zachowań lub praktyk.
- W kolejnej fazie zmiany zostają wdrożone i formułowane są ewentualne dalsze pytania. Celem końcowym jest zmiana, która może prowadzić do ponownych badań.

Choć metoda wykazuje podobieństwa do innych, ma jednak swoją wyraźną specyfikę, na co zwraca uwagę L. Huber, definiując badanie w działaniu w sposób następujący:

Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis

<sup>9</sup> H. Altrichter, W. Lobenwein, H. Welte, *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*, [w:] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, red. B. Friebertshäuser, A. Prengel, München 1997, s. 640: „Badanie w działaniu ma miejsce wtedy, gdy ludzie badają i rozwijają własną praktykę poprzez działanie i refleksję nad nim” (tłum. autorki).

<sup>10</sup> K.-B. Boeckmann, *Aktionsforschung im Unterricht - Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können*, [w:] *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*, red. K.-B. Boeckmann, E. Feigl-Bogenreiter, D. Reininger-Stressler, Verband Österreichischer Volkshochschulen Edition Sprachen 4, 2010, s. 19: „Zasadniczo sprowadza się to do przyjęcia postawy, która od samego początku nie powinna być nauczycielom obca: postawy, która nie pozwala, aby ich praktyczne działanie stało się bezrefleksyjną rutyną, postawy niepopadania w samozadowolenie z dotychczasowych osiągnięć, lecz ciągłego rozwoju poprzez kwestionowanie i poddawanie własnej praktyki w wątpliwość” (tłum. autorki).

zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit)gestalten, erfahren und reflektieren<sup>11</sup>.

Warto w tym miejscu poświęcić kilka słów metodologii badania w działaniu. Wśród wielu typów metod zbierania danych wymienić należy spośród technik obserwacyjnych obserwację uczestniczącą i nieuczestniczącą, dzienniczek badacza-nauczyciela, notatki terenowe, nagrania audio i wideo, materiały graficzne (fotografie, diagramy, mapy itp.); a spośród technik nieobserwacyjnych – wywiady kwestionariuszowe i wywiady ustne, dyskusje, dzienniczki uczących się, dokumenty oryginalne oraz biografie uczniów<sup>12</sup>.

Poprzez analogię do jednego z głównych celów kierunkowych nauczania języków obcych, jakim jest rozwijanie świadomości językowej (niem. *Sprachbewusstheit*), stwierdzić można w podsumowaniu, że badanie w działaniu sprzyja wzbudzeniu świadomości nauczania języka obcego (niem. *Sprachlehrbewusstheit*). Badanie w działaniu jest przydatne nie tylko w przygotowaniu przyszłych nauczycieli, ale może też służyć wszystkim nauczycielom chcącym się rozwijać jako refleksyjni praktycy.

Organizowanie badania w działaniu w kontekście kształcenia akademickiego mogą wydatnie ułatwić narzędzia technologii informacyjno-komunikacyjnej. Szczególnie duży potencjał mają w tym zakresie systemy zarządzania uczeniem się i nauczaniem, tzw. systemy LMS (ang. *Learning Management Systems*), jak platforma Moodle. Platforma Moodle to wirtualne środowisko uczenia się i nauczania, narzędzie autorskie, samo w sobie niezawierające treści, a wypełniane nimi przez samego nauczyciela. Dopełnieniem Moodle mogą być inne narzędzia i aplikacje, jak przykładowo programy do tworzenia prezentacji (Prezi, PPT), programy do tworzenia i edycji filmów, zdjęć oraz nagrań audio (Gimp, PaintNET, Audacity, Voxopop, Windows Movie Maker), narzędzia zdalnej współpracy (Wiki, Skype).

### **3. Kwalifikacyjny kurs e-learningowy dla nauczycieli języka niemieckiego jako obcego *Deutsch Lehren Lernen* DLL**

Oferowany przez Instytut Goethego cykl kursów kwalifikacyjnych *Deutsch Lehren Lernen* (DLL) skierowany jest do nauczycieli języka niemieckiego jako

<sup>11</sup> L. Huber, *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*, [w:] *Forschendes Lernen im Studium*, red. L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider, Bielefeld 2009, s. 10: „Badanie w działaniu różni się od innych form uczenia się tym, że uczący się sam tworzy i poddaje refleksji proces tworzenia projektu badawczego nakierowanego na pozyskanie interesujących danych i ustaleń, od określenia pytań i hipotez roboczych, poprzez wybór i wdrożenie metod, po sprawdzenie i przedstawienie wyników” (tłum. autorki).

<sup>12</sup> A. Surdyk, *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glottodydaktyce*, [w:] *Oblicza komunikacji 1: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, t. 2, red. I. Kamińska-Szaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Kraków 2006, s. 914–915.



obcego, prowadzących zajęcia na wszystkich etapach edukacji szkolnej lub zajęcia dla dorosłych. Także nauczyciele języka niemieckiego jako drugiego języka mogą skorzystać z odpowiednio opracowanych i dobranych do ich aktualnej wiedzy i kompetencji modułów kursu DLL. Głównym adresatem kursów są jednak nauczyciele, którzy już uczą, posiadają pewne doświadczenia lub odbyli stosowne praktyki czy hospitacje na zajęciach języka niemieckiego. Warunkiem uczestnictwa w kursie jest ponadto poświadczona znajomość języka niemieckiego na poziomie przynajmniej B2 według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)<sup>13</sup>.

Program kursu podzielony jest na poszczególne jednostki, przy czym jednostki 1–6 zapewniają przygotowanie w zakresie podstawowych zagadnień: DLL1 – Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung, DLL2 – Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch?, DLL3 – Deutsch als fremde Sprache, DLL4 – Aufgaben, Übungen und Interaktion, DLL5 – Lernmaterialien und Medien i DLL6 – Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung. Następujące po nich jednostki 7–10 poddane są specyficznym tematom lub przeznaczone dla określonej grupy docelowej i służą pogłębieniu wiedzy podstawowej: DLL7 – Testen, Prüfen, Evaluieren, DLL8 – Frühes Deutsch, DLL9 – Hybrides Sprachenlernen, oraz DLL10 – Deutschlernen mit Jugendlichen. Każda jednostka kursu DLL zawiera w części wstępnej eksplicytnie określone cele kształcenia i kończy się podsumowaniem; każda zawiera też słowniczek i zadania z kluczem odpowiedzi, jak i szeroką gamę przykładów z aktualnych podręczników do nauki języka niemieckiego. Ważnym elementem każdej jednostki są ponadto autentyczne nagrania z lekcji prowadzonych na trzech różnych kontynentach, a tym samym w różnych i nierzadko bardzo specyficznych warunkach.

Implementacja kursu w fazie pilotażowej rozpoczęła się w maju 2015 roku, po uprzednim przygotowaniu ponad 290 trenerów kursu DLL. Na chwilę obecną wykorzystywany jest on we wszystkich rejonach działania Instytutu Goethego na świecie, uruchomionych jest ponad 120 kursów na platformie Moodle. Dotychczas w kursach uczestniczyło ponad 2500 osób z całego świata<sup>14</sup>. Uniwersytet w Jenie oferuje kurs DLL także w formule nauczania hybrydowego (*blended learning*)<sup>15</sup>. Przykładowo w oddziale Instytutu Goethego w Hongkongu szkolenie DLL oferowane jest pracownikom dydaktycznym właśnie w formule nauczania hybrydowego, przy czym część stacjonarna kursu realizowana jest bezpośrednio w miejscu pracy.

Seria DLL i odpowiednio jej elektroniczne wersje na platformie Moodle pod względem zawartości merytorycznej nie faworyzują żadnej z metod nauczania,

<sup>13</sup> *Europejski system opisu kształcenia: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, pod red. H. Komorowskiej, Warszawa, 2003, s. 32ff.

<sup>14</sup> Dane na podstawie dostępnych autorce wewnętrznych materiałów szkoleniowych centrali Instytutu Goethego w Monachium.

<sup>15</sup> <http://www.daf-unterrichten.uni-jena.de/>

uwzględniają wszystkie dotychczas wypracowane i zalecane zasady o naukowo potwierdzonej skuteczności, takie jak między innymi ukierunkowanie nauczania na rozwijanie kompetencji językowych, orientacja międzykulturowa, wspomaganie samodzielności i autonomii uczącego się, wspieranie samodzielnej pracy i kształcenie kompetencji autoedukacyjnej, orientacja zadaniowa oraz stosowanie metod aktywizujących<sup>16</sup>.

#### 4. Zadanie badawcze PEP jako składowy element kursu DLL

Poszczególne moduły kursu DLL dostępne są nie tylko w formie elektronicznej na platformie Moodle, ale również w formie klasycznych podręczników z płytą DVD<sup>17</sup>, dzięki temu uczestnicy mogą dowolnie kształtować swoje szkolenie jako realizowane bądź wyłącznie w formie online, bądź też w formie bardziej tradycyjnej, w oparciu o materiały drukowane. Istotny i innowacyjny końcowy element kursu stanowi zadanie typu badanie w działaniu, nazwane na potrzeby tego kursu Praxiserkundungsprojekt (PEP). W ramach tego zadania nauczyciele formułują własne pytanie badawcze, przeprowadzają badanie w wybranej przez siebie grupie uczniów oraz dokumentują, przedstawiają i dyskutują wyniki. Pytania badawcze powinny przy tym ściśle odnosić się do treści danej jednostki kursowej (np. DLL2, DLL3). Praca nad projektem badawczym przebiega indywidualnie, w parach bądź alternatywnie w trzyosobowych grupach, które w tym wypadku wspólnie decydują o wyborze jednego pytania badawczego.

Projekt badawczy PEP wymaga znacznego nakładu czasu – konieczne jest zaznajomienie się z samą metodą, która nie jest jeszcze powszechnie znana. Istotne wyzwanie dla uczestników kursu stanowi też fakt, iż inaczej niż w tradycyjnych szkoleniach i kursach, praca nie kończy się po oficjalnym jego zakończeniu, lecz czas szkolenia dzieli się na część prowadzoną wspólnie w grupie pod kierunkiem tutora i czas przeznaczony na realizację projektu PEP. Ten niekonwencjonalny i nieszablonowy element kursu, choć związany z trudnościami natury organizacyjnej, jest ciekawym wyzwaniem i spotyka się z bardzo dobrym przyjęciem i zaciekawieniem ze strony uczestników. Łączny czas trwania kursu wynosi dziesięć tygodni; na bezpośrednią realizację badania w działaniu PEP przeznaczone są dwa tygodnie.

Praca nad projektem przebiega w ściśle określonych etapach, co pozwala tak uczestnikom, jak i tutorowi zachować dyscyplinę czasową, ułatwia też organizację samodzielnej pracy każdego z uczestników. W początkowym etapie kursanci proszeni są o zapoznanie się z dokumentem „10 Schritte zum PEP” („10 kroków do projektu PEP”), w którym przedstawiona jest idea badania w działaniu oraz

<sup>16</sup> Przykładowy rozdział demonstracyjny kursu DLL dostępny jest w Internecie pod adresem <http://lernplattform.goethe.de/course/view.php?id=16>.

<sup>17</sup> Seria DLL wydana została nakładem wydawnictwa Klett-Langenscheidt.



wyjaśnione są jej najważniejsze zalety dla praktyki szkolnej. W procesie przygotowania do realizacji projektu kursanci rekapitulują też treści danej jednostki kursowej (np. DLL2, DLL3), odpowiadając w indywidualnych portfolioch na pytania otwarte: *Co było dla mnie nowe w tej jednostce? Co mnie zaskoczyło? Co było dla mnie szczególnie interesujące? Co chciałabym sama wypróbować?*. Wstępne formułowanie pytania badawczego wspierane jest wydatnie przez tutora, który udziela szczegółowych wskazówek, pomaga doprecyzować zakres tematyczny, odpowiada na ewentualne pytania. W tej fazie bliskie wsparcie i ścisła opieka merytoryczna tutora są szczególnie istotne dla powodzenia projektu badawczego.

Do sprawdzenia możliwości realizacji badania w praktyce służą dalsze pytania pomocnicze: *Können Sie die Antworten auf Ihre Frage in Ihrem eigenen Unterricht bekommen? Sind die Rahmenbedingungen Ihres Unterrichts für das Projekt geeignet? Welche Möglichkeiten haben Sie, um zusätzliche Recherchen vor Ort durchzuführen? Haben Sie die Möglichkeit, Interviews mit Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern in Ihrem Land durchzuführen?*<sup>18</sup>. Poniżej przedstawione są przykładowe pytania badawcze:

- DLL1: „Ich fand die Metapher «Klassenzimmer als Kommunikationszentrum» besonders interessant. Meine Schülerinnen und Schüler sprechen im Unterricht sehr wenig Deutsch miteinander. Wie verändert sich das, wenn ich mein eigenes Klassenzimmer als Kommunikationszentrum denke?”
- DLL4: „Ich möchte gern wissen, wie ich mit einer solchen Arbeitsform wie dem Rollenspiel die Lernprozesse der Schüler und Schülerinnen anregen bzw. intensivieren kann”
- DLL6: „Beteiligen sich meine Schülerinnen und Schüler aktiver am Unterrichtsgeschehen, wenn ich Gruppenarbeit anbiete?”
- DLL6: „Was geschieht, wenn nicht ich die Hausaufgaben kontrolliere, sondern die Lerner das mit dem Lösungsschlüssel selbst oder untereinander tun?”
- DLL1: „Was passiert, wenn ich die Lernenden mit verschiedenen Strategien und Techniken der Bedeutungerschließung vertraut mache, statt selbst alle Vokabeln zu übersetzen?”<sup>19</sup>.

<sup>18</sup> Czy może Pan/Pani uzyskać odpowiedź na postawione pytanie badawcze w swoim nauczaniu? Czy warunki są właściwe dla przeprowadzenia Pan/Pani projektu? Jakie szanse ma Pan/Pani na przeprowadzenie dodatkowych badań terenowych? Czy ma Pan/Pani możliwość przeprowadzenia wywiadów z nauczycielami lub uczniami w swoim kraju? (tłum. autorki).

<sup>19</sup> DLL1: „Uważam, że metafora klasy jako centrum komunikacyjnego jest szczególnie interesująca. Moi uczniowie w klasie bardzo mało mówią po niemiecku ze sobą. Co się stanie, jeśli będę myślała o mojej klasie jak o centrum komunikacji?”. DLL4: „Chcę wiedzieć, w jaki sposób praca metodą gier z podziałem na role może pobudzać lub stymulować procesy uczenia się uczniów”. DLL6: „Czy moi uczniowie będą bardziej aktywni na zajęciach, jeśli zastosuję pracę grupową?”. DLL6: „Co się stanie, jeśli nie będę sama sprawdzać pracy domowej, ale pozwolę to zrobić samym uczniom, dając im klucz rozwiązania?”. DLL1: „Co się stanie, jeśli zamiast

Wyniki przeprowadzonego badania dokumentowane są na specjalnie do tego celu przeznaczonym formularzu, według następujących punktów: 1. Przedstawienie i uzasadnienie związku wybranego tematu badawczego PEP z tematyką danej jednostki kursowej DLL; 2. Opis przeprowadzonego badania w działaniu PEP; 3. Opis uzyskanych wyników; 4. Refleksja nad wynikami badania i konsekwencjami z niego wynikającymi dla własnej praktyki i dalszego profesjonalnego rozwoju.

Wśród dotychczas zrealizowanych badań PEP, ocenionych przez autorkę artykułu jako tutora, dominują wyraźnie zagadnienia związane z następującymi aspektami planowania i prowadzenia zajęć lekcyjnych: modele lekcji i ich efektywność w realizacji celów, przewaga wybranego modelu organizacyjnego lekcji nad innym, alternatywne fazy w modelu liniowym i ich wpływ na przebieg lekcji, dobór form socjalnych i ich wpływ na inicjowanie sytuacji komunikacyjnych w klasie, wpływ fazy wstępnej lekcji na jej efektywność i realizację założonych celów, skuteczność różnych form realizacji rozgrzewki językowej, wpływ formy wprowadzenia do lekcji na efektywność pracy z tekstem słuchanym i czytany. Uczestnicy kursu chętnie podejmują też w swoich badaniach zagadnienia związane z rozwijaniem kluczowych sprawności językowych, badają przy tym głównie możliwości rozwijania umiejętności mówienia dialogowego, słuchania ze zrozumieniem i kreatywnego pisania. Trzeci obszar zainteresowań uczestników kursu stanowią tematy związane z rozwijaniem kompetencji językowych, takie jak efektywność indukcyjnego modelu prezentacji zagadnień gramatycznych, skuteczność gier i zabaw dydaktycznych w nauczaniu słownictwa, skuteczność stosowania nowoczesnych aplikacji internetowych do ćwiczenia słownictwa i jako strategia samodzielnego uczenia się leksyki.

Spośród narzędzi gromadzenia danych podczas realizacji badania wybierana jest najczęściej obserwacja uczestnicząca i obserwacja nieuczestnicząca, ankieta, notatki terenowe, nagrania audio, wywiady kwestionariuszowe i dyskusje. Wyniki dokumentowane są oprócz obowiązkowego formularza dodatkowo w formie zestawień statystycznych, dokumentacji graficznej i rzadziej audio-wizualnej.

Określone przez autorów kursu DLL ramy – tak merytoryczne, jak i czasowe – wydają się być na podstawie dotychczasowych doświadczeń w pełni wystarczające dla kompletnej realizacji badania. Uczestnicy w przeważającej części z sukcesem przeprowadzają zaplanowane badanie; jedynie odsetek ok. 2% z nich nie kończy kursu w przewidzianym czasie. Mimo ogólnie pozytywnego odbioru i dobrej oceny w ewaluacji kursu, uczestnicy wskazują jednak również na fakt, iż nieoptymalnie wykorzystana jest możliwość wzajemnego wsparcia uczestników kursu podczas realizacji badania, jak i możliwość dyskusji po zakończonej realizacji. Przyczyny tego faktu można upatrywać w tym, iż część

---

tłumaczenia nowych słówek zaznajomię moich uczniów ze strategiami i technikami semantyzacji słownictwa?” (tłum. autorki).

uczestników oddaje swoje prace przed upływem przewidzianych na realizację dwóch tygodni, a tym samym nie loguje się – bądź w ogóle, bądź nie tak często – na platformie, by zadowolająco nawiązać do dyskusji i włączyć do wymiany doświadczeń.

Wyniki ankiet ewaluacyjnych wskazują ponadto, iż uczestnicy szczególnie wysoko oceniają samą platformę i jej narzędzia, ponadto dużą dostępność tutora, jego profesjonalne wsparcie w kwestiach tak merytorycznych, jak i technicznych, oraz szybkość udzielania informacji zwrotnej w przypadku pytań i wątpliwości. Uczestnicy podkreślają również zgodnie, iż materiał kursowy jest przygotowany tak, jak powinni również sami uczyć swoich uczniów, to jest z zachowaniem wszystkich zasad metodycznych, i stanowi dla nich przykład dobrej praktyki. Wśród pozytywów wymieniany jest też fakt, iż cele dydaktyczne są bardzo przejrzyste i możliwe do zrealizowania w przewidzianym czasie.

## **Podsumowanie**

W podsumowaniu można stwierdzić, iż badanie w działaniu stanowić może cenne uzupełnienie repertuaru metod w kształceniu dorosłych i może być z powodzeniem implementowane także w kształceniu akademickim jako uzupełnienie wspólnych obserwacji i hospitacji lekcji oraz ich omawiania. Wsparcie technologiczne platformy zdalnego uczenia się ułatwia dostęp do treści, pozwala na wygodne dokumentowanie efektów pracy, umożliwia ponadto pracę we własnych tempie, co nie jest bez znaczenia, zwłaszcza dla studentów studiów niestacjonarnych.

Korzyści płynące ze stosowania badania w działaniu można ująć w następujące grupy: Korzyści wynikające dla studenta jako przyszłego nauczyciela to zwiększenie zainteresowania danym obszarem tematycznym, stworzenie bazy dowodowej własnego działania dydaktycznego, pozyskanie dodatkowych wskaźników pozwalających na ocenę nauczania, poprawa zdolności do analizy i refleksji swoich działań dydaktycznych, lepsza obrona działań pedagogicznych, zwiększona otwartość na zmiany edukacyjne. Ponadto badanie w działaniu pomaga postrzegać nauczanie jako rodzaj pytania lub eksperymentu, zwiększa chęć zaakceptowania wyników badań naukowych i gotowość ich wykorzystania w nauczaniu, poprawia też umiejętności decyzyjne, a docelowo zwiększa zadowolenie z nauczania. Potencjalne korzyści płynące dla uczniów to zwiększenie motywacji do nauki, lepsza dynamika klasy, zwiększenie zadowolenia z warunków uczenia się.

## Bibliografia

- Altrichter H., Posch P., *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung*. 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2007.
- Altrichter H., Lobenwein W., Welte H., *PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung*, [w:] *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, red. B. Friebertshäuser, A. Prengel, Weinheim – München 1997.
- Boeckmann, K.-B., *Aktionsforschung im Unterricht – Wie Lehrende den eigenen Unterricht erforschen und dabei weiterentwickeln können*, [w:] *Forschendes Lehren – Aktionsforschung im Fremdsprachenunterricht*, red. K.-B. Boeckmann, E. Feigl-Bogenreiter, D. Reininger-Stressler, Verband Österreichischer Volkshochschulen – Edition Sprachen 4, 2010.
- Brzezińska A.I., *Jak przebiega rozwój człowieka*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Czerepaniak-Walczak M., *Badanie w działaniu w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych / Educational Studies Review” 2014, nr 19; <http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2014.028>.
- Huber L., *Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist*, [w:] *Forschendes Lernen im Studium*, red. L. Huber, J. Hellmer, F. Schneider, Bielefeld 2009.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, red. H. Komorowska, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Michońska-Stadnik A., *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*, Wrocław 2013.
- Pfeiffer W., *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań 2001.
- Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Poznań 2003.
- Surdyk, Augustyn, *Metodologia action research i techniki komunikacyjne w glotodydaktyce*, [w:] *Oblicza komunikacji 1: Perspektywy badań nad tekstem, dyskursem i komunikacją*, t. 2, red. I. Kamińska-Szaj, T. Piekot, M. Zaśko-Zielińska, Kraków 2006.

---

## **ICT supported action research as a method in training of teachers for German as foreign language shown on the example of the e-learning course *Deutsch Lehren Lernen (DLL)***

### **Summary**

The aim of this text is to introduce the essence and arguments for the usefulness of action research in the development and updating of teachers' professionalism. Issues regarding optimization and professionalization of teacher education, including future teachers of foreign languages, are a permanent part of the debate in the area of pedeutology. In the era of intensive technological progress as well as the changing organizational context of teaching there is need to constantly search for innovative techniques and forms of teaching. The main focus of this paper is to discuss the possibility of the use of tools of information and communication technology (ICT) in action research as an exploration project in the training of teachers of German as foreign language. After presenting the theoretical assumptions of the method, we discuss the advantages of the method and present some examples of practical implementation in the framework of international qualification course *Deutsch Lehren Lernen (DLL)* organized in a distance learning mode by the Goethe Institute.

**Keywords:** action research, initial teacher training, teachers' professional development, teachers practitioners.