

# **Primus inter pares – jak rozwijać i wykorzystywać potencjał ucznia zdolnego na zajęciach językowych**

**Eliza Chabros**

**Katolicki Uniwersytet Lubelski**

## **Abstract**

The article attempts to determine how to support the development of the potential of a gifted student with the simultaneous harmonious development of the entire group, bringing together people with different educational potential. Working with a student with special language skills in group classes is connected with the necessity of internal differentiation of the teaching process. The article presents a couple of practical tips on how to adapt the teaching content, methods, teaching materials, media and applied forms to meet the special needs of a student who is able to achieve the intended level of language competence faster and / or the higher level than other students as a result of differentiating the teaching process. Part of these considerations is devoted to the relationship between the student's abilities and autonomy, and the effectiveness of foreign-language activities. The second part of the article, already indicated in the title, focuses on the ways of using extraordinary linguistic abilities of the student while working in group classes. The conditions of effective and conflict-free work in a group with diversified potential, ways of organizing work in classes and effective working methods are discussed in greater detail.

**Keywords:** able student, autonomous student, heterogeneity, individualization, group classes

**Abstrakt**

Artykuł podejmuje próbę ustalenia, jak wspierać rozwój potencjału ucznia zdolnego przy jednoczesnym harmonijnym rozwoju całej grupy, skupiającej osoby o różnym potencjale edukacyjnym. Praca z uczniem ze szczególnymi uzdolnieniami językowymi na zajęciach grupowych wiąże się z koniecznością wewnętrznego różnicowania procesu nauczania. W artykule przedstawiono wiele praktycznych wskazówek, jak poprzez elastyczne dopasowanie treści nauczania, metod, materiałów dydaktycznych, mediów i stosowanych form pracy wyjść naprzeciw specjalnym potrzebom ucznia zdolnego, aby mógł on w efekcie różnicowania procesu nauczania osiągnąć zamierzony poziom kompetencji językowej szybciej i/lub na wyższym poziomie niż pozostali uczniowie. Część rozważań poświęcona została relacji między zdolnościami a autonomią ucznia i efektywnością działań obcojęzycznych. Druga część artykułu, sygnalizowana już w tytule, skupia się na sposobach wykorzystania ponadprzeciętnych zdolności językowych ucznia podczas pracy na zajęciach grupowych. Szerzej omówione zostały przy tym warunki skutecznej i bezkonfliktowej pracy w grupie o zróżnicowanym potencjale, sposoby organizacji pracy na zajęciach oraz efektywne metody pracy.

**Słowa kluczowe:** uczeń zdolny, uczeń autonomiczny, heterogeniczność, indywidualizacja, zajęcia grupowe

Zajęcia z grupą złożoną z samych wybitnie uzdolnionych językowo uczniów, zmotywowanych do nauki i chętnie współpracujących ze sobą, są niewątpliwie marzeniem każdego nauczyciela. Praktyka daleka jest jednak od tego wyidealizowanego obrazu. Uczniowie o ponadprzeciętnych zdolnościach językowych nie stanowią bowiem z reguły większości, a ich zdolności nie przekładają się w sposób automatyczny na motywację do nauki i chęć interakcji z pozostałymi uczniami. Same zdolności nie są również gwarantem sukcesu w nauce. Warto zatem zadać pytanie, jak zarządzać potencjałem zdolnych uczniów (UZ), aby przekuć go w sukces każdego ucznia w klasie – nie tylko tego najzdolniejszego.

Zjawiskiem, z którym przychodzi mierzyć się na co dzień nauczycielom w ich praktyce zawodowej, jest heterogeniczność, czyli zróżnicowanie społeczności uczniowskiej. Heterogeniczność w szkole publicznej może mieć różne wymiary, od etnicznego i religijnego począwszy, poprzez wymiar kulturowy, aż po różnorodność zainteresowań

uczniów<sup>1</sup>. Dla kursu językowego odbywającego się w szkole językowej typowym przejawem heterogeniczności (występującym najczęściej w korelacji z jednym bądź kilkoma z wyżej wymienionych wymiarów) bywa zróżnicowany wiek kursantów, co z kolei ma wpływ na bardzo odmienną motywację i oczekiwania uczniów z poszczególnych kategorii wiekowych, a także ich naturalne predyspozycje oraz deficyty determinujące opanowanie języka obcego. Jeszcze innym przejawem heterogeniczności, występującym bez względu na typ szkoły, jest zróżnicowanie uczniów pod względem ich potencjału edukacyjnego, co będzie właściwym tematem dalszych rozważań w oparciu o obserwacje autorki poczynione podczas pracy na stanowisku lektorki języka niemieckiego w prywatnej szkole językowej.

Praca z UZ na zajęciach grupowych, podobnie jak ma to miejsce w wypadku innych aspektów heterogeniczności, wiąże się z koniecznością wewnętrznego różnicowania procesu nauczania, tj. elastycznego dopasowywania metod, treści, materiałów, form pracy, mediów, a także zakresu udzielanego uczniowi wsparcia do zróżnicowanego potencjału uczeniowego i umiejętności poszczególnych uczniów. Założeniem wewnętrznego różnicowania jest zapewnienie każdemu uczniowi warunków do rozwoju na odpowiednim dla niego poziomie i we właściwym dla niego tempie, co wiąże się z tym, że podczas zajęć różni uczniowie mogą pracować jednocześnie z różnymi materiałami, wykonując zupełnie inne aktywności.

Wprawdzie dyskusja na temat heterogeniczności, jej wymiarów i konsekwencji dla procesów uczenia się i nauczania już się toczy, jednak nauczyciel/lektor rozpoczynający pracę z niehomogeniczną w tak wielu wymiarach grupą musi w dużym stopniu zaufać własnej intuicji, ponieważ nie wspierają go wystarczające rozwiązania ze strony systemu edukacji dorosłych. W wielu szkołach językowych grupy kursantów tworzone są zazwyczaj wyłącznie na podstawie poziomu kompetencji językowej oraz wieku, przy czym kryterium wiekowe rozumiane jest bardzo szeroko. Zwykle stosuje się w tym względzie bardzo uproszczony podział na grupy dziecięce, grupy młodzieżowe (szczególnie maturalne) i grupy dorosłych, ignorując fakt, że zwłaszcza ostatnią z wymienionych grup cechuje bardzo duża niejednorodność. Skupia ona bowiem w praktyce kilka podgrup wiekowych (młodych dorosłych, dorosłych, seniorów), z których każdą charakteryzuje swoista niehomogeniczność. Ze względu na znaczne różnice osobnicze nie sposób zrównać ze sobą predyspozycji intelektualnych, motywatorów, zainteresowań

---

<sup>1</sup> Na inne aspekty heterogeniczności w środowisku szkolnym zwracają uwagę Vock i Gronostaj (2017).

czy możliwości psychofizycznych przedstawicieli poszczególnych grup, podobnie jak niemożliwym jest zakładać homogeniczność w obrębie przykładowo grupy złożonej z samych tylko dorosłych<sup>2</sup>.

Codziennym wyzwaniem dla lektora jest zatem organizacja pracy w grupie o niejednolitej strukturze, wybór odpowiednich technik nauczania wspierających uczniów o różnych potrzebach, dobór podręczników i znalezienie, czy też, co w praktyce najczęściej ma miejsce, samodzielne przygotowanie materiałów dydaktycznych dostosowanych do możliwości poszczególnych członków grupy. Oczywistym jest, że działania te wiążą się z ogromnym wkładem pracy, koniecznością poświęcenia dodatkowego czasu na przygotowanie zajęć oraz dużymi umiejętnościami organizacyjnymi. Skoordynowanie działań dydaktycznych na zajęciach w heterogenicznej grupie tak, aby były one efektywne i prowadziły do osiągnięcia założonego celu dydaktycznego, bywa bowiem prawdziwą ekwilibrystką. Niepowodzenie tych działań może skutkować niezadowolaniem tych kursantów, do których potrzeb i oczekiwań nie udało się dotrzeć lektorowi, a ostatecznie również ich rezygnacją z kursu. Mała efektywność podejmowanych działań jest także demotywująca dla samego lektora (por. Jaroszevska 2013,81).

## **I. Diagnoza: w grupie jest uczeń ze szczególnymi uzdolnieniami językowymi**

Zdolności wraz z odpowiednimi cechami osobowości, takimi jak ambicja czy wytrwałość, oraz korzystnym oddziaływaniem środowiskowym determinują możliwość „osiągnięci[a] przez daną osobę ważnych celów i sukcesów życiowych”, dlatego tak ważne jest stworzenie warunków sprzyjających ich rozwojowi (Sękowski i Bilyakowska 2011, 22). Pod pojęciem zdolności językowych rozumie się z reguły rodzaj zdolności specjalnych, związanych z kompetencją językową i komunikacyjną, do których należą kolejno zdolności fonologiczne, zdolności związane ze słownikiem umysłowym i zdolności syntaktyczne (Sękowski i Bilyakowska 2011, 22).

Lektor w szkole językowej, mimo że pracuje z reguły z osobami dorosłymi ukształtowanymi już intelektualnie, o relatywnie ustabilizowanym potencjale edukacyjnym, nie może i nie powinien (podobnie zresztą jak nauczyciel kształcący dzieci i młodzież

---

<sup>2</sup> Niedostatki podziału grupowego w oparciu o kryterium wiekowe krytykuje m.in. Jaroszevska (2013, 82).

w systemie publicznym) przechodzić obojętnie wobec osoby o większym niż przeciętny potencjale uczeniowym. Jego zadaniem jest możliwie wczesne rozpoznanie większego potencjału edukacyjnego, efektywne pobudzanie go poprzez celowe działania i wsparcie UZ w dążeniu do osiągnięcia założonego przez niego celu. Aby zaś osiągnięcie celu stało się realne, trzeba poznać zarówno ten cel, motywatory UZ, jak i poziom jego motywacji, będąc gotowym na wzmacnianie tego poziomu. Wysoki poziom motywacji jest bowiem warunkiem koniecznym wybitnych osiągnięć (Sękowski i Bilyakowska 2011, 20).

Praca z UZ zdecydowanie różni się od pracy z pozostałymi uczniami w grupie i to zarówno pod względem ilościowym (realizacja większej ilości materiału, większa intensywność pracy, szybsze tempo pracy), jak też jakościowym (trudniejszy materiał, bardziej złożone zagadnienia, teksty autentyczne, oryginalne). Większy potencjał intelektualny oznacza, że możliwym dla UZ staje się osiągnięcie zamierzonej kompetencji językowej

- **szybciej** niż ma to miejsce przypadku uczniów o mniejszym potencjale, dzięki czemu UZ może na przykład opanować więcej języków obcych lub/ i
- **na wyższym poziomie**, co umożliwi osiągnięcie kompetencji zbliżonej rodzimemu użytkownikowi języka lub opanowanie języka branżowego, a nie jedynie ogólnego.

## II. Indywidualna praca z uczniem zdolnym

Zasadniczo najbardziej twórcza i rozwijająca dla ponadprzeciętnie uzdolnionego ucznia powinna być praca indywidualna, w trakcie której może on całkowicie przejąć dowodzenie nad planowaniem i wykonaniem zadania, a w końcu także samodzielnie zaprezentować rezultaty swojej pracy innym uczestnikom kursu. Chodzi przy tym zarówno o samodzielną pracę podczas zajęć, jak też pracę w domu. Planując i przygotowując dla UZ konkretne zadania, należy zwrócić uwagę na kilka poniżej omówionych kwestii, przy czym koniecznie trzeba podkreślić, że jest to katalog zasad stworzony z myślą o każdym uczniu, bez wyjątku. Jednakże w kształceniu UZ reguły te powinny być traktowane priorytetowo i bardzo konsekwentnie uwzględniane w procesie dydaktycznym.

## **Rola dialogu w pracy z UZ**

Od momentu postawienia diagnozy, że wśród uczniów jest uczeń o ponadprzeciętnych zdolnościach językowych, nauczyciel powinien w celu zoptymalizowania efektów nauczania rozpocząć z nim dialog. Regularny kontakt z UZ pomoże wspólnie wypracować plan indywidualnego rozwoju, wyznaczając indywidualny cel i tempo pracy, a w razie potrzeby również zweryfikować założenia pierwotnego planu. Dla UZ rozmowa z nauczycielem będzie możliwością systematycznej kontroli osiągnięć oraz współdecydowania o kierunku własnego rozwoju. Zainteresowanie nauczyciela postęпами uczniów, czego przejawem jest właśnie dialog, zawsze przynosi wymierne efekty w postaci większej motywacji i wiary we własne umiejętności, bez względu na to, czy mamy do czynienia z UZ, czy z uczniem o mniejszym potencjale (por. Zielińska 2011).

## **Indywidualizacja procesu nauczania**

Podczas jednego z pierwszych kontaktów powinno się przeprowadzić z UZ wywiad na temat jego zainteresowań i talentów pozajęzykowych, ponieważ doskonaląc znajomość języka warto odnosić się właśnie do świata UZ, tj. sfer życiowych mających realny wpływ na jego życie osobiste i zawodowe. Celem wywiadu powinno być ponadto zdobycie informacji na temat preferowanego stylu uczenia się, motywacji, sprawdzonych strategii nauki języków oraz słabych i mocnych stron, jeśli chodzi o komunikację w języku obcym w mniemaniu samego UZ. Ustalenia zdobyte w trakcie wywiadu powinny stać się punktem wyjścia dla indywidualizacji procesu nauczania, czyli dostosowania działań metodyczno-dydaktycznych do zdolności, potrzeb i zainteresowań UZ. Indywidualizacja objąć musi zatem nauczane treści, zakres programowy materiału, cele kształcenia oraz ewaluację postępów UZ, a także preferowane media, metody i techniki pracy. Jeśli zatem zauważymy, że nasz UZ preferuje wypowiedzi pisemne i poprzez ćwiczenie sprawności pisania porządkuje nowopoznane struktury gramatyczne i leksykalne, przez co lepiej radzi sobie potem z wypowiedziami ustnymi, to starajmy się dostarczać mu regularnie motywujących tematów.

## Zdolności językowe a kompetencja i autonomia

To, że dany uczeń jest zdolny, nie oznacza, że jest on automatycznie uczniem dobrym, osiągającym wyniki odpowiadające jego rzeczywistym uzdolnieniom. Ani uczeń zdolny, ani dobry nie jest natomiast sam przez się uczniem autonomicznym, czyli takim, który po zakończeniu formalnej nauki szkolnej będzie potrafił samodzielnie pokierować rozwojem własnych umiejętności językowych poprzez korzystanie z odpowiednich źródeł i materiałów oraz poszukiwanie okazji, które taki rozwój umożliwią (por. Koralewska 2011, 15). Ważnym jest więc, aby pracując z UZ nie pomijać żadnego z wymienionych wyżej aspektów. Niech więc nasz UZ będzie zarówno uczniem dobrym, jak i uczniem autonomicznym.

W praktyce oznacza to, że doskonaląc umiejętność komunikowania się w języku obcym, należy jednocześnie wspierać UZ w dążeniu do wypracowania odpowiednich strategii, pozwalających mu na realizację wyznaczonych wcześniej celów, takich jak np. uzyskanie bardzo dobrej oceny z certyfikatu językowego czy też efektywną komunikację w języku obcym w miejscu pracy. Wsparcie, którego należy udzielić UZ, może mieć przy tym charakter:

- merytoryczny (poprzez dopracowywanie typowych dla danego egzaminu zagadnień i wyćwiczenie konkretnych sprawności, wprowadzenie i wyćwiczenie odpowiedniego słownictwa branżowego używanego w danym zawodzie),
- psychologiczny (wyćwiczenie strategii radzenia sobie ze stresem i blokadą podczas egzaminu ustnego, umiejętne zarządzanie czasem podczas egzaminu, a w środowisku zawodowym wypracowanie technik kompensacyjnych pozwalających na inteligentne zgadywanie treści i informacji, które nie zostały zrozumiane, z kontekstu całej wypowiedzi por. Kaczorowska 2011, 106).

Wymiar, rodzaj i charakter udzielonego UZ wsparcia będzie w praktyce uzależniony od konkretnego kursanta. Mogłabym przytoczyć tutaj przykład ponadprzeciętnie uzdolnionego ucznia, którego przygotowywałam do certyfikatu na poziomie C1. Osoba ta obroniła doktorat w zakresie nauk medycznych na jednym z niemieckich uniwersytetów, znała więc doskonale język ogólny, a oprócz tego również specjalistyczny i miała wiele innych uzdolnień, np. literackich. Wydawać by się mogło, że taka osoba nie potrzebuje rocznego kursu indywidualnego (na taki się zapisała), aby bardzo dobrze zdać egzamin, świetnie radziła sobie bowiem z pisaniem wypracowań i z odpowiedzią ustną na każdy temat (bo tylko te sprawności chciała ćwiczyć na zajęciach, biorąc przygotowanie innych sprawności na siebie). Jako nauczyciel bardzo się starałam, aby ten potencjał miał jak

najlepsze możliwości rozwoju, więc celowo przygotowywałam teksty trudne, często naukowe, które były inspiracją do wypowiedzi ustnej dla mojego ucznia, ponieważ pytania egzaminacyjne wydawały mi się zbyt proste. Mój kursant zawsze chętnie wypowiadał się na przygotowane przeze mnie tematy, a jego wypowiedzi odpowiadały w moim przekonaniu poziomowi C2. Moje zdumienie było ogromne, gdy na kilka tygodni przed terminem egzaminu ustnego przygotowałam modelowy zestaw testowy, który miał uświadomić mojemu uczniowi, jak proste, w porównaniu z zagadnieniami, które omówiliśmy dotychczas, są typowe pytania egzaminacyjne. Okazało się wówczas, że symulacja egzaminu ustnego całkowicie sparaliżowała mojego ucznia i nie był on w stanie powiedzieć ani jednego zdania na zadany temat, będąc przy tym zupełnie zdruzgotanym emocjonalnie. Podobna sytuacja miała miejsce jeszcze podczas kolejnego spotkania. Wysoki profesjonalizm zawodowy i bardzo duże wymagania wobec siebie cechujące tego konkretnego ucznia sprawiły, że przerażała go perspektywa ewentualnego niepowodzenia podczas egzaminu. Wobec zaistniałego problemu moje działania musiały zostać szybko skierowane na psychiczne podbudowanie ucznia, wzmocnienie jego wiary w siebie, opracowanie konkretnych strategii pozwalających mu na przebrnięcie przez egzamin ustny i wreszcie uświadomienie mu, że nawet ewentualna porażka nie zaważy na ogólnej opinii danej osoby jako osoby o wybitnych uzdolnieniach. Działania te nabrały więc na końcowym etapie kształcenia zdecydowanie charakteru psychologicznego.

W celu kształcenia autonomicznej wobec procesu nauczania postawy, konieczne jest natomiast uświadamianie UZ, jak ważne jest, zwłaszcza w przypadku nauki języka obcego, wypracowanie nawyków autodydaktycznych, jeszcze zanim zakończy się przygodę z edukacją szkolną. Tylko świadome działania autodydaktyczne pozwolą na utrzymanie poziomu kompetencji językowej po ukończeniu kursu językowego. Należy również uczulać UZ, jak ważną rolę w rozwijaniu kompetencji językowej odgrywają wszelkie działania podejmowane samodzielnie poza ramowym programem kursu i dawać UZ impulsy do takich działań. Prowokować działania służące uczeniu się poza kursem będą bez wątpienia:

## **Atrakcyjne narzędzia i realny kontekst nauki**

Powszechny dostęp do mediów daje uczącym się ogromne możliwości doskonalenia wszystkich sprawności językowych oraz w znaczny sposób zwiększa czas i zakres ekspozycji na język obcy, również poza lekcją, co, jak zostało wcześniej wspomniane, pełni istotną funkcję w podnoszeniu poziomu kompetencji językowej. Codzienne korzystanie



z Internetu może stać się okazją do uczenia się języka w systemie nieformalnym, czyli uczenia się niezamierzonego, wynikającego raczej z potrzeby realizacji konkretnego działania. Jest to dla uczącego się szansa wykorzystania i sprawdzenia znajomości języka w sytuacjach realnych, co czyni naukę o wiele atrakcyjniejszą. Jeśli z rozmów prowadzonych z UZ wynika, że jest on przykładowo pasjonatem gier planszowych, należy zachęcić go do zapoznania się w Internecie z ofertą gier na rynku niemieckim, dodawania na forum własnych komentarzy lub zapytań o opinię na temat konkretnej gry. Osoba zainteresowana muzyką lub konkretnym artystą może po obejrzeniu filmu na YouTube dodać swoją opinię na temat utworu, całej płyty lub okładki płyty. W zależności od podjętych działań językowych uczeń będzie rozwijał kompetencje czytania ze zrozumieniem i pisania, w których wykorzysta z pewnością struktury i zwroty napotkane podczas śledzenia komentarzy innych użytkowników forum (por. Sujecka-Zajac 2016,54).

Atrakcyjnym narzędziem ułatwiającym ćwiczenie rozumienia ze słuchu są podcasty, czyli kilkuminutowe audycje internetowe przeznaczone do odtwarzania na urządzeniach przenośnych oraz pliki audio. Dzięki darmowym programom UZ może tworzyć własne podcasty poświęcone interesującej go tematyce i prezentować je pozostałym uczniom na lekcji (por. Skweres 2011).

## Wartościowe zadania

Mając na uwadze powyższe proponujemy UZ konkretne zadania do samodzielnej realizacji. Warto przy tym wybierać zadania, które z jednej strony pozostawią mu dużo swobody (pozwolą na wykorzystanie twórczych pomysłów i różnorodnych talentów), będąc jednocześnie wyzwaniem, z drugiej zaś strony będą odbierane przez UZ jako wartościowe.

UZ z talentem literackim zachęcamy zatem do pracy z tekstem oryginalnym, który może być inspiracją do bardzo różnych działań językowych zaczynając od wymyślenia i dopisania kolejnego rozdziału opowiadania, uzupełnienia opowiadania didaskaliami, dodania kolejnego bohatera i opowiedzenia historii z jego perspektywy, napisania nieistniejącego dotychczas dialogu między bohaterami bądź też stworzenia tekstu inspirowanego pobocznym wątkiem utworu<sup>3</sup>. Uczeń z talentem scenicznym nie powinien

---

<sup>3</sup> Przykłady ciekawej pracy inspirowanej tekstem oryginalnym omawia szerzej Kozieł (2011).

natomiast mieć oporu przed próbą zaprezentowania innym uczniom samodzielnie napisanego przez siebie monologu inspirowanego niemieckojęzycznym tekstem literackim. Z kolei UZ z zacięciem fotograficznym lub filmowym zaciekać może propozycja stworzenia foto-relacji lub filmu poświęconych odbywającemu się w jego okolicy wydarzeniu kulturalnemu, które opatrzy on dodatkowo komentarzem w języku niemieckim. Dodatkową motywacją dla tego typu twórczości w języku obcym będzie zgłoszenie pracy ucznia na konkurs. Warto więc trzymać rękę na pulsie, jeśli chodzi o działalność konkursową instytucji promujących nauczanie języków obcych w naszym regionie.

UZ zainteresowanych raczej naukami ścisłymi powinniśmy od początku wspierać w nauce słownictwa branżowego, oczywiście na poziomie odpowiadającym ich kompetencjom w języku ogólnym. Chodzi przede wszystkim o to, aby UZ, który, przy odpowiedniej motywacji, szybciej od pozostałych uczniów opanuje język ogólny, mógł wcześniej rozpocząć naukę języka specjalistycznego.

### III. Uczeń zdolny w grupie

Rozpoznać UZ i wspierać jego rozwój to stosunkowo proste zadanie. Dużo trudniejsze jest, mając świadomość zróżnicowanych zdolności poszczególnych uczniów, stworzenie takich warunków pracy, aby wszyscy w pełni realizowali swój potencjał, robili postępy w nauce oraz, co równie ważne, mieli świadomość czynionych postępów.

Obecność w klasie osób o różnym potencjale może prowadzić do polaryzacji grupy, jej wewnętrznego podziału. Jest to tendencja, której lektor powinien umieć przeciwdziałać, ponieważ tego typu podział tworzy klimat niesprzyjający uczeniu się i utrudnia integrację, mogąc ostatecznie doprowadzić do rozpadu grupy lub rezygnacji z nauki przez kursantów, których potrzeby zostaną pominięte<sup>4</sup>. Poza tym polityka większości szkół językowych zakłada, że grupa powinna liczyć określoną regulaminem liczbę kursantów i wszelkie zmiany powodujące zmniejszenie tej liczby są niepożądane. Rola

---

<sup>4</sup> Tworzenie się w obrębie klasy grup złożonych z kilku kursantów jest zasadniczo zjawiskiem bardzo pozytywnym. Oznacza to bowiem, że wśród uczestników kursu rodzą się przyjaźnie i znajomości, co świadczy o wewnętrznym scalaniu się grupy. Podgrupy takie skupiają zwykle osoby w podobnym wieku lub o podobnych zainteresowaniach, a ich funkcjonowanie przenosi się często poza salę lekcyjną.

lektora w utrzymaniu grupy na zamierzonym poziomie liczebności jest kluczowa, a zadanie mu stawiane niełatwe i wymagające bardzo profesjonalnych działań.

Kluczem do skutecznej, bezkonfliktowej pracy z grupą o zróżnicowanym potencjale, umożliwiającej wszystkim członkom grupy optymalny rozwój, wydają się następujące zachowania nauczyciela:

- dostrzeganie indywidualnych potrzeb każdego ucznia
- nacisk na jak najlepsze wyniki tak UZ, jak i pozostałych uczniów
- ocenianie uczniów według czynionych postępów, a nie potencjału
- prowokowanie działań wymagających od uczniów kooperacji

### Organizacja pracy na zajęciach

UZ będzie w stanie szybciej opanować dany materiał i efektywniej wykorzystywać go na lekcji niż inne osoby. Dość szybko może więc dojść do powstania „dwóch prędkości” nauczania w obrębie jednej grupy, tj. UZ pracujących szybciej i pozostałych uczniów pracujących wolniej. W głowie nauczyciela zrodzić się może wówczas myśl, że należałoby stworzyć dwie osobne grupy, z których każda odpowiadałaby innej prędkości. Realizacja takiego pomysłu jednak raczej nie jest możliwa, przede wszystkim ze względu na wspomniane wcześniej podejście szkół do zmiany liczebności grup. Innym powodem może być stanowisko samego UZ, który z jakichś wiadomych tylko sobie względów (niewykluczone, że głównie ekonomicznych) wybrał naukę w grupie, zamiast zajęć indywidualnych.

Badania wykonywane w środowisku szkoły publicznej dowodzą, że odseparowanie uczniów najzdolniejszych i stworzenie dla nich osobnego oddziału rzeczywiście skutkuje zazwyczaj polepszeniem wyników UZ. Jednak jednocześnie pogorszeniu ulegają wyniki uczniów mniej zdolnych (por. Vock, Gronostaj 2017, 7; Aleksandrovich 2013, 46). Myślę, że podobna sytuacja ma miejsce w szkole językowej, dlatego rozsądniejszym rozwiązaniem wydaje się zadbanie o efektywną koegzystencję obydwu grup i pozytywne oddziaływanie UZ na kolegów o nieco mniejszym potencjale edukacyjnym, przy jednoczesnym umiejętnym wspieraniu rozwoju tych najzdolniejszych. Uczniowie o przeciętnych uzdolnieniach językowych mający na zajęciach kontakt z UZ dostrzegają, że nie tylko jego talent, ale również ogromny wkład pracy własnej sprawia, że uczeń ten osiąga w efekcie więcej od nich. Jeśli nauczycielowi udało się wypracować w grupie ‘niepiętnującą’ i niedyskryminującą nikogo atmosferę dążenia do jak najlepszych osiągnięć, najczęściej przekłada się to na

większą motywację do pracy mniej zdolnych uczniów. Podstawowym warunkiem takiego oddziaływania UZ na pozostałych uczniów jest to, aby efekty samodzielnej pracy UZ były na bieżąco widoczne nie tylko dla nauczyciela, lecz także dla całej grupy. Tego typu korespondencja przebiegać będzie najsprawniej, jeśli od czasu do czasu umożliwimy UZ prezentację indywidualnie wykonanej pracy na forum. Najlepiej byłoby, gdyby przygotowane przez niego zadanie lub projekt treściowo wpisywały się w aktualnie omawianą tematykę, będąc jej uzupełnieniem, a przy tym zakładały aktywność całej grupy. Takie działanie wpisuje się w metodę uczenia się przez nauczanie innych (niem. Lernen durch Lehren). W praktyce może się okazać, że UZ będzie nieocenioną pomocą dla lektora. Na nim spoczywać będzie bowiem trud przygotowania odpowiedniego tekstu w taki sposób, aby stać się ekspertem, jeśli chodzi o zagadnienia leksykalne i gramatyczne, a także szerszy kontekst, w który wpisuje się dany tekst. Jeśli więc UZ zechce zaprezentować na zajęciach piosenkę jako efekt swojej indywidualnej pracy, to oprócz tego, że wcześniej znajdzie konkretny utwór, przetłumaczy go lub zapozna się z dostępnym tłumaczeniem, to ponadto powinien być gotowy do udzielenia informacji w języku docelowym o wokaliście lub zespole.

Jak już wspomniano, trzeba dążyć do stworzenia odpowiednich warunków równoczesnego rozwoju możliwości uczniów reprezentujących obydwie prędkości, tak aby każdy uczeń robił postępy w optymalnym dla niego tempie. Punktem wyjścia powinien być przy tym materiał założony programem nauczania. Jeśli UZ poradzi sobie z tym materiałem szybciej i sprawniej, trzeba podtrzymać jego koncentrację i tempo pracy proponując mu dodatkowe ćwiczenia. W zależności od poziomu zaawansowania językowego praca w dwóch prędkościach będzie wyglądała inaczej. Na poziomie podstawowym warto zacząć od tzw. wzbogacania poziomego, proponując UZ dodatkowe zadania o zbliżonym stopniu trudności, co pozwoli UZ pozostać przy zagadnieniu aktualnie omawianym przez całą grupę, a sprawi z kolei, że dane zagadnienie językowe zostanie przećwiczone dokładniej. Dopiero w drugiej kolejności można pokusić się o tzw. wzbogacanie pionowe, które zakłada wyjście poza aktualnie realizowany materiał i dotychczasowe umiejętności. Od kursanta na wyższym poziomie językowym można oczekiwać, że samodzielnie poradzi sobie z nowym materiałem (np. tekstem zawierającym nowe konstrukcje gramatyczne i materiał leksykalny). Można więc rozwijać jego zdolności językowe poprzez dodatkowe ćwiczenia również spoza aktualnie omawianej tematyki.

Konieczność wsparcia dodatkowymi materiałami oznacza dla nauczyciela dodatkową pracę już w momencie przygotowywania zajęć, a potem również podczas kontroli wykonanego zadania. Nie można bowiem oczekiwać od ucznia, że z ochotą będzie wykonywał kolejne ćwiczenia, jeśli pozostawi się go samemu sobie z zadaniem bez informacji

zwrotnej odnośnie poprawności jego wykonania. Uwaga nauczyciela podczas zajęć grupowych musi być podzielona równomiernie między uczniów reprezentujących obydwie prędkości tak, aby każda z grup mogła liczyć na wsparcie nauczyciela. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie słabsi, którzy na zajęciach wykonywali tylko zadanie podstawowe, dopytywali po lekcji o możliwość zmierzenia się z trudniejszym zadaniem w warunkach domowych. Oczywiście jest, że szansa realizacji zadań ponadprogramowych musi być dana wszystkim uczniom bez wyjątku, co należy regularnie podkreślać.

Zdarzają się jednak przypadki, kiedy dystans pomiędzy UZ a pozostałymi kursantami staje się zbyt duży, chociażby ze względu na znaczną różnicę w tempie pracy kursantów. Dodatkowe ćwiczenia, które nauczyciel systematycznie proponuje UZ, mogą pogłębić tę różnicę. Taka sytuacja może zaistnieć przede wszystkim w grupie na poziomie podstawowym, jeśli poziom potencjału uczniów jest bardzo zróżnicowany. Należy wówczas podjąć kroki w kierunku przeniesienia UZ do grupy o większym potencjale lub na zajęcia indywidualne, gdzie będzie on mógł pracować w odpowiednim dla siebie tempie. Efektywne prowadzenie zajęć jednocześnie na dwóch różnych poziomach nauczania jest bowiem niewykonalne.

### **Współpraca w ramach grupy**

Sukces nauczania w grupie skupiającej osoby o różnym poziomie zdolności językowych zależy nie tylko od zaangażowania nauczyciela, ale w większym stopniu od samego UZ i jego postawy wobec siebie i innych osób w grupie. Brak umiejętności współpracy między kursantami o różnym potencjale może zaważyć na atmosferze pracy, a ostatecznie również na indywidualnych osiągnięciach kursantów. W ciągu piętnastu lat praktyki zawodowej w szkole językowej miałam do czynienia z UZ, których można byłoby pogrupować w sposób następujący:

Typ 1: UZ jest świadomy własnych ponadprzeciętnych zdolności. Jest on bardzo skupiony na przekazywanych przez lektora treściach, zadaje wiele, często niestandardowych, pytań. Jest przy tym bardzo kontaktowy, prezentuje postawę otwartą na drugiego człowieka, przez co chętnie podejmuje dialog z innymi kursantami, nawet z tymi najsłabszymi. Osoby reprezentujące ten typ ucznia zajmują zazwyczaj takie miejsce w sali, które zapewnia im dobry kontakt zarówno z nauczycielem, jak i z innymi uczniami.

Typ 2: UZ, świadomy swoich ponadprzeciętnych zdolności, jest bardzo skupiony na sobie i własnym rozwoju. Nie jest skłonny do podejmowania interakcji z innymi uczniami,

zwłaszcza tymi mniej zdolnymi. Chce mieć przede wszystkim kontakt z nauczycielem, który jest dla niego pośrednikiem między nim samym a nauczaniem przedmiotem. Taki typ UZ zdaje się nie dostrzegać obecności i potrzeb innych kursantów. Jest to osoba aktywna, często próbująca zdominować dyskusję traktując zajęcia grupowe jak lekcję indywidualną.

Typ 3. UZ nie jest do końca świadomy własnego talentu. Jest zmotywowany do nauki, ale z reguły brak mu odwagi i wiary we własne możliwości. Jest to typ osoby potrzebującej wsparcia w postaci pochwał i przekonywania o jej talencie. Jeśli taka osoba uwierzy we własne zdolności, jest w stanie osiągnąć bardzo wiele. Taki kursant z reguły chętnie wchodzi w interakcje z innymi osobami w grupie, bez względu na to, jaki jest ich potencjał.

Jak wynika z powyższych opisów, ewentualnych problemów należy spodziewać się przede wszystkim ze strony UZ reprezentującego typ postawy nr 2. Zasadniczo obca jest mu idea kooperatywnego uczenia się, ponieważ, mimo często dojrzałego wieku, brak mu odpowiednich kompetencji społecznych. Zadaniem nauczyciela powinno być uświadomienie uczniowi, że jest on bardzo ważnym składnikiem pewnej całości (grupy), której pozostałe składniki mają równie ważną rolę (*Primus inter pares!*). Idealnym sposobem na budowanie kompetencji społecznych uczniów i integrację jest praca projektowa. Biorąc pod uwagę zróżnicowanie uczniów pod względem reprezentowanych przez nich zdolności, warto jak najczęściej realizować projekty grupowe zakładające równoczesne zaangażowanie wielu osób o różnym potencjale tak, aby każda osoba w grupie mogła mieć wkład w ostateczny kształt projektu. W każdym zadaniu projektowym znajdują się zadania ambitniejsze, na miarę UZ, oraz zadania nieco prostsze, z którymi poradzi sobie uczeń o mniejszym potencjale. Jednak dopiero połączenie zadań cząstkowych da pełny obraz realizowanego projektu. Opracowując przykładowy projekt pt. „Smaki mojego miasta” to UZ można powierzyć przeprowadzenie i przetłumaczenie (a wcześniej wymyślenie pytań na potrzeby) wywiadu ze sławnym w regionie restauratorem lub producentem lokalnego specjału, podczas gdy odpowiedniejszym zadaniem dla osoby o mniejszym potencjale będzie opis ulubionych miejscowych lokali wraz z informacją o serwowanych w nich potrawach. Nie oznacza to jednak, że UZ musi każdorazowo być liderem projektu, nad którym pracuje grupa. Może on, w zależności od projektu, przejąć rolę moderatora lub komentatora, a zasadniczo wcielić się również w inne role, jeśli odpowiadają one jego możliwościom.

## Formy pracy

Efektywna współpraca uczniów na zajęciach językowych zakłada automatycznie częstą pracę w parach lub grupach. Tworząc pary i większe grupy, należy w pierwszej kolejności kierować się podobnym poziomem zdolności kursantów. Osoby o zbliżonym stopniu opanowania języka obcego są bowiem w stanie pręcej wejść ze sobą w interakcję i czerpać z kontaktu z inną osobą o zbliżonej kompetencji komunikacyjnej. Kontakt z taką osobą ich nie paraliżuje i nie blokuje, przez co odrobinę słabsi uczniowie mogą wiele skorzystać na pracy w parze z UZ. Również UZ nie będzie miał poczucia porażki, wynikającego z konieczności pracy z dużo słabszym uczniem, od którego niewiele jest się w stanie nauczyć. Istnieje ryzyko, że pracując z bardzo słabym uczniem, aby zminimalizować poczucie porażki, UZ zupełnie zdominuje konwersację, nie stwarzając partnerowi możliwości zabrania głosu. Trzeba jednak pamiętać o tym, aby raz stworzone grupy czy pary nie pozostały jedynymi formami pracy do końca roku. Warto zmieniać nawet te sprawdzone i dobrze funkcjonujące konstelacje, stosując inne kryteria doboru kursantów do grup (np. wspólne zainteresowania lub podobny wiek), w zależności od aktualnie omawianego zagadnienia i wykonywanego zadania. Okazjonalnie można też pokusić się o oddanie kwestii doboru kursantów w grupy lub pary losowi i obserwować, co wyniknie z połączenia UZ ze słabszym.

Podczas prezentacji wyników pracy zespołowej na forum trzeba dopilnować, aby UZ (zwłaszcza ten reprezentujący postawę nr 2) nie został „samozwańcym rzecznikiem prasowym” swojej grupy lub pary. Każdy uczeń powinien mieć szansę dokonania w języku docelowym podsumowania pracy grupowej. UZ można natomiast poprosić o dopowiedzenie pominiętych przez innego ucznia treści lub zaznaczenie ad hoc innej perspektywy. Zmierzenie się z pytaniem, na które UZ nie był przygotowany, może stać się dla niego dodatkowym wyzwaniem.

## Uwagi końcowe

Chociaż praca z UZ łączy się z dodatkowym wysiłkiem i zaangażowaniem, nauczyciel nie może przejść obok jego specjalnych potrzeb. UZ to uczeń wymagający – większej ilości ćwiczeń, ambitnych treści, zadań aktywujących jego talent, a przez to również większej uwagi ze strony nauczyciela. Praca w klasie, w której jest UZ, wymaga od nauczyciela niemal niemożliwego, bo dostrzeżenia równocześnie specjalnych potrzeb UZ i potrzeb każdego innego ucznia. Aby temu sprostać, warto tak pokierować UZ, aby jego potencjał „zagrał” na korzyść całej klasy. Obecność UZ w grupie może bowiem działać na innych uczniów motywująco, a efekty indywidualnej pracy UZ, mające wspierać i rozwijać jego zdolności, mogą i powinny być regularnie wykorzystywane w pracy grupowej, angażując innych uczniów.



## Bibliografia

- Aleksandrovich, Maria 2013. *Promocja zdolności i talentów w Polsce i Europie*. W *Uczeń zdolny jest wśród nas*, pod redakcją Marii Aleksandrovich i Bożeny Kołakowskiej, 37–52. Olsztyn: Wydawnictwo Mantis.
- Jaroszewska, Anna. 2013. *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kaczorowska, Elżbieta. 2011. *Klasyfikacja metod nauczania w aspekcie motywacji do nauki języków obcych*. W *Motywacja w edukacji*, pod redakcją Ewy Przygońskiej, 105–118. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Koralewska, Elżbieta. 2011. *Porozmawiajmy o... metodzie autonomii*. W *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, pod redakcją Mirosława Pawlaka, 11–20. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu
- Kozieł, Renata. 2011. *Koncepcja uczenia się zorientowanego na działanie i produkcję jako przyczynek do rozwijania autonomii ucznia*. W *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, pod redakcją Mirosława Pawlaka, 35–43. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu.
- Sękowski Andrzej E., i Olha Bilyakovska. 2011. *Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny*. „Języki obce w szkole” 1: 18–24.
- Skweres, Artur 2011. *Podcast jako atrakcyjne medium w propagowaniu autonomicznego uczenia się języków obcych*. W *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, pod redakcją Mirosława Pawlaka, 337–344. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu.
- Sujecka-Zajęc, Jolanta 2016. *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego*. Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Vock, Miriam, i Anna Gronostaj. 2017. *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Berlin: Friedrich-ebert-Stiftung.
- Zielińska, Urszula. 2011. *Porozmawiaj ze mną – rola dialogu w rozwijaniu strategii metakognitywnych ucznia*. W *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, pod redakcją Mirosława Pawlaka, 207–216. Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, UAM w Poznaniu.