

MAGDALENA BIAŁEK

ORCID: 0000-0001-6840-5352

Uniwersytet Wrocławski, Polska

Rola uwagi w nauczaniu języka obcego – wybrane aspekty

Wstęp

Uwaga w ujęciu psycholingwistycznym traktowana jest jako jeden z podsystemów mechanizmu przetwarzania informacji i wraz z procesami w nim zachodzącymi oraz strukturami informacji, które są materiałem przetwarzania (Dakowska 2001), jest podstawowym warunkiem uczenia się. Dehaene określa uwagę jako jeden z czterech filarów uczenia się, zestawiając ją z aktywnym zaangażowaniem, czyli algorytmem ciekawości, który mobilizuje mózg do testowania nowych hipotez. Zestawia ją także z informacjami zwrotnymi o błędach, umożliwiającymi porównywanie przewidywań z rzeczywistością i odpowiednią korektę naszych modeli świata, oraz z konsolidacją, która doprowadza do pełnej automatyzacji umiejętności i wiedzy (Dehaene 2021:217–218). Panuje powszechna zgoda co do faktu, że uwaga jest nieodzowna w procesie transformacji informacji z pamięci krótkotrwałej (roboczej) do długotrwałej (Swain 1993, Białystok/Hakuta 1994, Ellis 1994, Skehan 1998). Dzięki świadomie utrzymywanej uwadze wyładowania kodujących dany obiekt neuronów zmysłowych i pojęciowych są wzmacniane i przedłużane w czasie, a sygnały z nich docierają do kory przedczołowej, gdzie całe populacje neuronów pobudzają się i zachowują aktywność jeszcze długo po zniknięciu pierwotnego obrazu (Ahissar/Hochstein 1993). Kiedy uczeń świadomie skupia uwagę na obcojęzycznym słowie, sprawia, że słowo to szeroko rozchodzi się w jego obwodach korowych, docierając aż do kory przedczołowej, co w konsekwencji daje większą szansę na zapamiętanie go w przeciwieństwie do słów, które – nieobjęte uwagą – nie docierają do poziomu głębszych reprezentacji leksykalnych i pojęciowych, na których opierają się rozumienie i pamięć semantyczna (Dehaene 2021:223).

Celem artykułu jest przeanalizowanie wybranych procesów uwagi w odniesieniu do uczenia się języka obcego ze szczególnym uwzględnieniem możliwości formułowania instrukcji pedagogicznej wynikającej z wiedzy o uwadze. Wychoząc z założenia, że mechanizm przetwarzania informacji ucznia jest miejscem pracy nauczyciela (por. Dakowska 2001), wiedza nauczyciela o procesach w nim zachodzących staje się koniecznością.

W pierwszej części przedstawiona zostanie koncepcja filtra uwagi w powiązaniu z poziomami przetwarzania informacji. Następnie powołuję się na koncepcję zarządzania zasobami uwagi Kahnemana (1973), próbując każdorazowo powiązać teoretyczne rozważania z możliwością ich aplikacji w środowisku szkolnym. W kolejnym kroku omówiona zostanie rola uwagi mimowolnej i dobrowolnej w procesach glottodydaktycznych, a także hipoteza świadomego spostrzegania oraz wynikające z niej wnioski dydaktyczne. Różnice indywidualne i ich znaczenie w procesach uwagi, a także związki uwagi z motywacją stanowią kolejny punkt rozważań. Artykuł kończę kilkoma refleksjami glottodydaktycznymi. Taka koncepcja artykułu pozwala na ukazanie wybranych, ważnych z psycholingwistycznej perspektywy aspektów uwagi w procesie uczenia się. Tekst ten może stać się przyczynkiem do ogólnej refleksji na ten temat, choć pomija wiele wątków dla niego istotnych (np. wiedza implicytna a wiedza eksplicytna, automatyzacja procesów uczenia się, funkcjonowanie pętli fonologicznej, dokładniejszy opis koncepcji „koncentracji na formie” i innych), co jest świadomym zabiegiem autorki wobec uszczegółowienia tych zagadnień w powszechnie dostępnej literaturze przedmiotu.

Koncepcja filtra uwagi a poziomy przetwarzania informacji

Jedną z podstawowych funkcji uwagi jest selekcja i redukcja informacji. Procesy te, pełniąc funkcję filtra, blokują część docierającej do organizmu symulacji sensorycznej, uniemożliwiając jednocześnie innym informacjom dostęp do kolejnych etapów przetwarzania (Nęcka/Orzechowski/Szymura 2013:187). Mimo powszechnego konsensusu co do tej podstawowej funkcji uwagi, kontrowersje budzi miejsce, w którym dochodzi do selekcji informacji. Zgodnie z pierwszą koncepcją filtra proces ten dokonuje się na podstawie cech fizykalnych informacji. Parametry fizyczne bodźca, takie jak jego intensywność, kolejność w szeregu czy współlistnienie innych bodźców decydują o tym, czy dany sygnał przejdzie do etapu przetwarzania semantycznego. Jak podkreśla Dakowska, zgodnie z tą koncepcją tylko informacje przetworzone pod kontrolą uwagi prowadzą do wystąpienia stałych, specyficznych zapisów w pamięci, rozbudowując w ten sposób wiedzę o świecie (Dakowska 2001:25). W koncepcji filtra reprezentowanej przez Treisman (1964) cechy fizykalne bodźca jako mechanizmu selekcji zostały zastąpione znaczeniem przetwarzanej informacji. Uwaga automatycznie przełącza się

z jednego kanału sensorycznego na drugi, jeśli może w ten sposób śledzić treść komunikatu. Boddźce semantycznie koherentne z analizowanymi informacjami mają już w kanale sensorycznym łatwość w pokonywaniu filtra, ponieważ są przez uwagę antycypowane (Śpiewak 2013:191). Decyzjami dotyczącymi selekcji kieruje kryterium relewancji i użyteczności bodźca (Norman 1968 za Dakowska 2001). Trzecia koncepcja filtra podkreśla znaczenie świadomości w procesach selekcji. Deutsch/Deutsch (1963) wyszli z założenia, że efektywna selekcja informacji może zaistnieć wtedy, gdy spostrzegane sygnały zostaną poddane świadomej obróbce. Osłabienie bądź wzmocnienie znaczenia sygnałów mogłoby się więc dokonywać dopiero po przekroczeniu bariery świadomości. Wcześniej wszystkie bodźce byłyby przetwarzane z jednakową skutecznością aż do poziomu głębokich reprezentacji umysłowych, jednak bez formułowania jawnej reprezentacji pamięciowej (Duncan 1980).

Pewien kompromis między tymi koncepcjami znajdujemy w teorii elastycznego filtra uwagi, zgodnie z którym przetwarzanie może przebiegać na różnych poziomach, od zmysłowego po podejmowanie decyzji o wykryciu bodźca (Johnston 1978). Filtr funkcjonować może zatem na poziomie sensorycznym zgodnie z zasadą „wszystko albo nic”, uwzględniającą cechy fizyczne bodźca, na poziomie semantycznym, zgodnie z zasadą osłabiacza według Treisman (1964), natomiast na poziomie najgłębszym odniesienia do Ja – zgodnie z zasadą koniecznej świadomości (Deutsch/Deutsch 1963). Ponadto na każdym poziomie przetwarzania filtr działa według naczelnej zasady przetargu między szybkością a poprawnością (Nęcka/Orzechowski/Szymura 2013). Zatem w zależności od kontekstu działania człowiek stosuje selekcję płytką (zmysłową) albo głęboką (złożonych operacji semantycznych).

W koncepcji elastycznego filtra Johnston (1978) w sposób bardzo wyraźny nawiązuje do teorii poziomów przetwarzania informacji Craika i Lockharta (1972), zgodnie z którą informacje przetwarzane są przez te same struktury, lecz na różnych poziomach. Pierwszy poziom przetwarzania uwzględnia sensoryczną analizę danych (cechy fizyczne bodźca jako źródło selekcji informacji), na drugim dokonuje się semantyczna interpretacja odbieranego sygnału (znaczenie bodźca jako źródło selekcji informacji), trzeci poziom natomiast zakłada konieczność odniesienia przetwarzanych informacji do Ja (osoby przetwarzającej dane) – jest to świadomość bodźca. Głębokość przetwarzania wpływa na skuteczność zapamiętywania informacji, a w konsekwencji na proces uczenia się. Rezultaty płytkiego przetwarzania wymagające niewielkiego wysiłku poznawczego są nietrwałe i podatne na wszelkiego rodzaju zakłócenia. Przetwarzanie na poziomie głębokim natomiast generuje wysokie koszty poznawcze, lecz jednocześnie zapewnia trwalsze, bardziej odporne na czynniki zakłócające rezultaty.

W odniesieniu do interesującego nas tematu można pokusić się o pewną gradację ćwiczeń i zadań zgodną z poziomami przetwarzania informacji. Do ćwiczeń, których wykonanie wymaga przetwarzania danych na poziomie sen-

sorycznym, należą na przykład: wykreślanie, rozpoznawanie usłyszanych lub zaprezentowanych w formie graficznej słów (jako ciągów liter, bez nadawania im znaczenia), rozróżnianie słów, szukanie słów w ciągach literowych itp.). Rozumienie tekstu czytanego wymaga już przetwarzania na poziomie semantycznym. Również aktywności po czytaniu, typu „prawda/fałsz”, „zaznacz właściwą odpowiedź” czy „dopasuj znaczenie zdania do obrazka”, wymagają większego wysiłku niż ten wydatkowany na poziomie sensorycznym. Inne aktywności typowe dla tego poziomu przetwarzania to grupowanie wyrazów według kategorii znaczeniowej czy też uzupełnianie luk. Zadania zgodne z trzecim etapem przetwarzania informacji będą wymagały od ucznia porównywania, grupowania, projektowania, oceniania, wyciągania wniosków lub definiowania. Decyzja o zastosowaniu w czasie lekcji konkretnych ćwiczeń i zadań uzależniona jest od wielu czynników, takich jak: cele lekcji, jej faza i procedura, poziom językowy grupy, potrzeby uczących się, styl pracy nauczyciela i wiele innych. Kluczowa wydaje się w tym kontekście świadomość nauczyciela i jego umiejętność sterowania procesami uwagi uczących się za pomocą zadań, a dokładnie za pomocą poleceń poprzedzających zadania. Język instrukcji, którym posługuje się nauczyciel, determinuje aktywności podejmowane przez uczących się, a rodzaj proponowanych ćwiczeń i zadań jest narzędziem pozwalającym sterować zaangażowaniem poznawczym ucznia. Zatem polecenia, a właściwie: użyte w nich czasowniki operacyjne będą sugerowały głębokość, na jakiej zadanie powinno zostać przetworzone.

Zarządzanie zasobami uwagi – uwaga dobrowolna i mimowolna

Brak jednomyślności co do funkcji selekcyjnej uwagi skłoniła badaczy do refleksji, że być może jej podstawową funkcją jest nie tyle ochrona systemu poznawczego przed rzekomym przeładowaniem, ile wprowadzanie czasowego porządku w procesie emitowania reakcji (van der Heijden 1992). Zgodnie z tą ideą pod pojęciem uwagi kryje się hipotetyczny mechanizm centralnego zarządzania możliwościami (zasobami) przetwarzania informacji, czyli tak zwany mechanizm alokacji zasobów mentalnych (Kahneman 1973). U podstaw teorii alokacji zasobów poznawczych leży założenie istnienia pojedynczego rezerwuaru zasobów, przydzielane różnym czynnościom poznawczym. Oznacza to, że jeżeli jedna z czynności wymaga i otrzymuje więcej zasobów, wówczas wszystkie inne otrzymują ich tyle, ile pozostało, co w efekcie negatywnie wpływa na poziom ich wykonania (Kerr 1973 za Francuz 2000:56). Innymi słowy: różne formy wysiłku poznawczego wymagają różnej koncentracji uwagi. Teoria alokacji zasobów została określona przez jej twórcę, Kahnemana, jako wysiłkowa, co jest bardzo znaczące, gdyż już samo takie jej sklasyfikowanie wskazuje na olbrzymią rolę świadomie podejmo-

wanego wysiłku w procesie uczenia się. Efektywność wykonania zadania zależy będzie zatem od podjętego wysiłku poświęcania uwagi, który jest ograniczony. W tym ujęciu zjawisko interferencji wynikać będzie z braku dostatecznych mocy przerobowych systemu poznawczego, niezbędnych do obsługi aktualnych zadań poznawczych. W komunikacji w języku obcym sytuacja wynikająca z walki o zasoby staje się jeszcze bardziej skomplikowana i złożona. Słabo wykształcona kompetencja leksykalna czy gramatyczna, brak wprawy językowej (i inne) mogą powodować, że nawet maksymalny przydział zasobów umysłowych nie będzie wystarczający. Innymi słowy na nic nie przydadzą się moce przerobowe, jeśli nie ma wystarczającej ilości danych językowych. Przykładem z klasy szkolnej, kiedy mówić możemy o „walce o zasoby”, może być gotowość ucznia do zauważenia różnicy między własną produkcją językową a formą docelową i w konsekwencji wprowadzenie zmiany we własnej produkcji językowej (DeKeyser 2007 za Biedroń 2009). Gotowość ta wyraża się w reagowaniu ucznia na udzieloną w formie tak zwanego przeformułowania informację zwrotną nauczyciela. Wyniki badań dowodzą, że tylko niewielka część informacji zawartej w informacji zwrotnej nauczyciela dotyczącej struktury jest zauważana przez ucznia (Biedroń 2009). Dzieje się tak, ponieważ uczeń najpierw skupia uwagę na znaczeniu komunikatu (jest to proces automatyczny, niezależny od nas, por. VanPatten 2013). Zatem feedback nauczyciela, polegający na przeformułowaniu wypowiedzi ucznia, może zostać potraktowany przez uczących się jako alternatywne wyrażenie tej samej treści bez odnotowania przy tym różnicy w kategoriach syntaktycznych, co w takiej sytuacji jest często celem nauczyciela (por. Mackey/Gass/MacDonough 2000). Ograniczone zasoby uwagi zmuszają zatem mechanizmy alokacji do skoncentrowania się na aspektach semantycznych, co w konsekwencji często oznacza niemożność dostrzeżenia innych elementów (np. form gramatycznych).

Kahneman (1973) podaje cztery zasady przydzielania energii operacjom umysłowym (które same w sobie mogą być wystarczająco eksplicytną wskazówką dla dydaktyków):

- cechy bodźca: silne i nowe bodźce mimowolnie ukierunkowują na siebie uwagę, powodując przekazanie odpowiednim strukturom poznawczym energii niezbędnej do ich przetworzenia;
- świadoma intencja: mechanizm uwagi może być sterowany intencjonalnie (dowolnie), co wyraża się w świadomym przydzielaniu potrzebnych zasobów na wykonanie określonego zadania;
- ewaluacja trudności zadania: mechanizm uwagi dysponuje procedurami szacowania trudności zadania i przekazuje tylko niezbędną ilość energii na jego wykonanie;
- poziom pobudzenia: w zależności od aktualnego stanu aktywizacji (poziomu wykorzystania dostępnej energii) przepustowość uwagi może być znacznie ograniczona, w wyniku czego nie jest możliwe podejmowanie nowych działań (Kahneman 1973 za Francuz 2000:56).

Aktywność poznawcza człowieka i ograniczona zdolność do wysiłku powodują, że w zasadzie cały czas toczy się „walka o zasoby”. Różne aktywności muszą ciągle konkurować o dostępne zasoby systemu poznawczego. O tym, jakie czynności zostaną wykonane, decydują mechanizmy alokacji, które podlegają wpływowi czynników – zarówno dyspozycyjnych, takich jak uwaga mimowolna, aktywowana pod wpływem wyrazistych bodźców, na przykład głośnego dźwięku (oddolne sterowanie uwagą bottom-up), jak i wolicjonalnych, stanowiących rodzaj intencjonalnej ingerencji podmiotu w podstawowe właściwości procesów przetwarzania informacji, dostosowanych do jego bieżących celów. Ten rodzaj uwagi sterowany jest z góry na dół (top-down), co oznacza, że przede wszystkim jest ona celowo ogniskowana na obiekcie, po czym uruchamiane są procesy przetwarzania informacji.

Choć w rzeczywistości trudno rozgraniczyć wpływ obu mechanizmów orientacji w świecie i najczęściej mamy do czynienia z ich współwystępowaniem (Krejtz/Krejtz 2003), to w odniesieniu do procesów dydaktycznych powszechnie wiadomo, że uwaga mimowolna występuje na wcześniejszych etapach nauczania języków obcych (Dakowska 2001:27), a wolicjonalna pojawia się na późniejszych. Dzięki uwadze uczniowie koncentrują się na tym, czego mają się nauczyć, a jednocześnie usuwają z pola widzenia wszelkie bodźce rozprasające oraz nieistotne ze względu na cel, jaki ma być osiągnięty (Kupisiewicz 2005:145).

Napięcie, skupienie i natężenie uwagi mimowolnej zależy nie tylko od intensywności i jakości bodźca, ale także od tego, w jakiej mierze jest on dla nas interesujący i ważny. To w uwadze mimowolnej impulsywność nastawienia oraz zaciekawienie aktualizują się reaktywnie i „niechcący”. Zainteresowanie jest najważniejszym źródłem uwagi mimowolnej, a uleganie bodźcom ważnym i ciekawym nigdy nie jest bierne (Szuman 1961). Tak o uwadze pisał Szuman przed 60 laty i wcześniej, a choć od tego czasu badania nad procesami poznawczymi rozwijały się z olbrzymią intensywnością i dynamiką, to nic nie zmieniło się w kwestii preferowania przez uwagę mimowolną bodźców interesujących i ciekawych. Warto podkreślić tutaj różnicę między „zaciekawieniem”, oznaczającym krótkotrwałą, przemijającą reakcję na bodziec (zaangażowanie uwagi mimowolnej), a „zainteresowaniem”, które zdefiniować można jako długotrwałe zaangażowanie poznawcze (zaangażowanie uwagi dobrowolnej). Zaciekawienie uznac można za pierwszą, krótkotrwałą reakcję na bodziec, chwilowe zainteresowanie, które dopiero pod wpływem oceny bodźca może przekształcić się w zainteresowanie towarzyszące działaniom na dalszych etapach pracy. Jak pisał Dobrołowicz (1995), pierwsze zaciekawienie to efekt konieczny. Musi iść za nim ciekawość na określonym poziomie, zaangażowanie poznawcze, długotrwałe zaciekawienie. Przy wykonywaniu czynności, które sprawiają uczącym się przyjemność i wiążą się z dużym zainteresowaniem z ich strony, trudno dostrzec deficyty uwagi, natomiast problemy z jej utrzymaniem zauważymy szybciej przy wykonywaniu bardziej żmudnych zadań (Weyhreter 2004).

Rozwijanie uwagi dobrowolnej uznać można za jeden z głównych etapów procesu uczenia się. Daje ona uczniowi nieograniczone możliwości, ponieważ to on nią zarządza, świadomie angażuje i wykorzystuje w sposób optymalny, jeśli jest to zgodne z jego wolą, i dysponuje przy tym wystarczającymi i odpowiednimi narzędziami. Skierowanie na coś uwagi, skupienie jej i podtrzymanie jest czynnością, którą można nakazać sobie samemu, niejako narzucić, zdecydować się na jej koncentrację. Chociaż ostatecznie decyzja o skupieniu uwagi zawsze leży po stronie uczniów, również nauczyciel podejmowanymi działaniami może wpływać na kształcenie ich uwagi dowolnej. Odbywa się to przez wymagania stawiane w czasie nauczania, czuwanie nad jego procesem, przyzwyczajanie do uważania, pobudzanie uwagi oraz wdrażanie do samodzielnego dysponowania i operowania własną uwagą (Szuman 1961). Zarządzanie własną uwagą odbywa się w trzech etapach: pobudzenia, orientacji i wynajdywania informacji (Tomlin/Villa 1994). Pobudzenie oznacza stan gotowości do pracy poznawczej lub zaangażowanie w zadanie. Im wyższy stopień pobudzenia, tym szybsze tempo wychwytywania informacji z docierającego do nas bodźca. Orientacja to ukierunkowanie uwagi na określone bodźce, które może ułatwiać wytropienie informacji, a to z kolei należy traktować jako mechanizm zauważania (Dakowska 2001:30). Tak przetworzone informacje, pochłaniające więcej zasobów uwagi, zyskują miano trwalszych, łatwiej dostępnych innym procesom poznawczym. Uczenie się implikuje, jak widać, konieczność uświadamiania sobie przyswajanych informacji. Za Dakowską powtórzę, że mówienie o „nieświadomych procesach poznawczych” zawiera wewnętrzną sprzeczność. Warunkiem funkcjonowania procesów poznawczych jest minimalne choćby pobudzenie, co nie przekreśla faktu, że w różnym stopniu zdajemy sobie z nich sprawę – na przykład z jednych procesów możemy złożyć sprawozdanie, z innych nie (Dakowska 2001:30). Podobne stanowisko reprezentuje Schmidt w swojej hipotezie świadomego postrzegania.

Hipoteza świadomego postrzegania

Zgodnie z hipotezą świadomego postrzegania sformułowaną przez Schmidta (1990) uwaga jest koniecznym warunkiem skutecznego opanowania języka, a uczenie się pozbawione informacji zwrotnej i korekty form niepoprawnych nie jest skuteczne. Tylko to, co jest świadomie zauważone, czyli dostępne uwadze, może stać się częścią interjęzyka osoby uczącej się. Schmidt, wykorzystując własne doświadczenia w uczeniu się języka obcego, stwierdził, że warunkiem przyswajania jest zauważenie nowych form językowych, czyli uświadomienie ich przetwarzanie. Do uświadomionego przetwarzania można doprowadzić przez wzbogacenie danych językowych (por. Sharwood Smith 1993) i zwrócenie uwagi uczniów na formę językową w czasie zadań komunikacyjnych. Najbardziej popularne przykłady konkretnych działań w tym zakresie to wzmożona ekspozycja

na określone formy czy też zmiany topograficzne tekstu (pogrubienia, kursywa, kolor, kombinacja czcionek itp.). Punktem wyjścia jest tu przekonanie, że modyfikacje wizualne i fonologiczne zwiększają „widoczność” formy językowej, umożliwiając jej łatwiejsze dostrzeżenie (Mystkowska-Wiertelak 2017). Konieczność zwrócenia uwagi na formę podkreśla w swojej teorii VanPatten (1996), który zakłada istnienie tak zwanych strategii domyślnych, automatycznie uruchamiających się w reakcji na konfrontację z informacją językową. Zgodnie z tymi strategiami priorytetowe w każdej informacji językowej jest znaczenie komunikatu. Zanim zatem zaczniemy przetwarzać jakiekolwiek formy gramatyczne, staramy się czerpać jak najwięcej informacji z danych leksykalnych (VanPatten 1996 za Mystkowska-Wiertelak 2017). Wprowadzając zatem na przykład czas przeszły Perfekt na lekcji języka niemieckiego i posługując się zdaniem *Gestern bin ich ins Kino gegangen*, odwracamy uwagę uczących się od formy czasu przeszłego, wspierając go w skupieniu się na słowie *gestern* (‘wczoraj’) celem zidentyfikowania czasu gramatycznego tego zdania. Zatem aby osiągnąć odwrotny efekt i pomóc uczniowi skupić uwagę na formie, czyli poniekąd przesterować „ustawienia domyślne”, które każą nam skupiać się na znaczeniu komunikatu, można byłoby zrezygnować ze słowa *gestern*. W takiej sytuacji właściwe znaczenie zdania musiałoby być odczytane z formy gramatycznej użytej w zdaniu. Wychodząc z założenia o istnieniu wspomnianych „ustawień domyślnych”, VanPatten proponuje interwencję pedagogiczną, która pomaga modyfikować uruchamiane automatycznie, koncentrujące się na znaczeniu strategie, a inaczej mówiąc zarządzać uwagę (Mystkowska-Wiertelak 2015, 2017¹). Nauczyciel ma do wyboru dwa rodzaje zadań: referencyjne, które wymagają zwrócenia uwagi na konkretną formę językową w celu odkrycia znaczenia, oraz afektywne, wymagające wyrażenia opinii lub innej reakcji w trakcie przetwarzania informacji o świecie rzeczywistym (Mystkowska-Wiertelak 2017). W obu rodzajach zadań uczniowie nie produkują wprowadzanej i ćwiczonej formy językowej, lecz są wielokrotnie z nią konfrontowani i przez odpowiednie sformułowanie polecenia i treści zadania wymuszane jest ich aktywne, kognitywne uczestnictwo. Celem zadań jest pomoc uczniom w zmianie sposobu przetwarzania danych, tak żeby zwracali uwagę na formę, interpretując znaczenie (Mystkowska-Wiertelak 2017). Używania formy docelowej nie wymagają również zadania interpretacyjne (Ellis 1995). Najpierw pojawia się bodziec w mowie lub piśmie, na który trzeba zareagować, na przykład wybierając opcję prawda/fałsz, zaznaczając właściwe pole, wybierając obrazek, rysując

¹ Krótki opis zadań referencyjnych i afektywnych podaję za Mystkowską-Wiertelak. Powołuję się na podane przez badaczkę przykłady ze względu na ich wartość merytoryczną, wyrażającą się w zwięzłym, lecz bardzo rzetelnym opisie proponowanych zadań. Mystkowska-Wiertelak podaje konkretne przykłady zadań, opierając się na literaturze anglojęzycznej. W polskiej literaturze przedmiotu pojawiają się one niezwykle rzadko, a ich wartość dydaktyczną oceniam bardzo wysoko. Uważam zatem, że propozycje przedstawione przez Mystkowską-Wiertelak w języku polskim są warte jak najszerszego rozpowszechniania wśród nauczycieli.

schemat, wykonując jakąś czynność. Wszystkie wymienione tu typy reakcji mają charakter niewerbalny lub są zwerbalizowane w minimalnym zakresie. W trakcie wykonywania zadania uczniowie realizują sekwencję czynności, począwszy od zwrócenia uwagi na znaczenie danej struktury, następnie dostrzeżenie jej formy i funkcji aż do identyfikowania błędów. Niezwykle ważne jest uświadomienie sobie, że użycie struktury zależy od funkcji, jaką pełni ona w komunikacji. Ponadto zadania należy projektować w taki sposób, żeby odnosiły się do osobistych doświadczeń uczniów, a popełniane błędy powinno się korygować natychmiast (Ellis 1995 za Mystkowska-Wiertelak 2017).

Różnice indywidualne a funkcjonowanie systemu poznawczego

Wyróżnione wyżej koncepcje niemal całkowicie pomijają znaczenie różnic indywidualnych w zakresie funkcjonowania systemu poznawczego dla efektywności jego przebiegu. Jednak, jak postulują Szymura/Waluszko/Stachów (2003:197), występowanie takich różnic ma swoje mocne uzasadnienie zarówno teoretyczne, jak i empiryczne. Zwracają oni uwagę na poziom pobudzenia organizmu i jego związek z poziomem wykonania zadań. Twierdzą, że tylko optymalny, zazwyczaj średni poziom aktywacji gwarantuje wykonanie zadania na możliwie najwyższym poziomie. Przytaczają badania Humphreysa i Revelle'a (1984), którzy wykazali, że wraz z wzrostem poziomu pobudzenia rośnie szybkość przebiegu procesów poznawczych, a maleje ilość informacji, które można jednocześnie przetworzyć. Nęcka (2000) stwierdził natomiast, że im wyższy poziom aktywacji, tym więcej zasobów uwagi, które można zainwestować w wykonanie zadania, maleje zaś pojemność pamięci roboczej. Poziom pobudzenia jest więc ważną determinantą przebiegu procesów przetwarzania informacji – zarówno pamięciowych, jak i wymagających uwagi.

Również stan emocjonalny mocno wpływa na naszą uwagę, powodując często obniżenie sprawności pamięci roboczej przez przekierowanie jej na inne informacje, na przykład monitorowanie własnych stanów, reakcji otoczenia na własne zachowania oraz na przełamywanie własnych barier umysłowych (por. Sarason 1957). Przykładem może być emocja strachu, która powoduje znaczne zawężenie uwagi. W stanie tej emocji jesteśmy mocno skupieni na bodźcach wywołujących strach, dlatego wpływ innych elementów otoczenia jest znacznie hamowany (Piotrowski 2014:62). Osoby o podwyższonym lęku często same są „autorami” wewnętrznej interferencji w przebiegu bieżących procesów poznawczych, przeznaczając więcej uwagi na monitorowanie własnych stanów, reakcji otoczenia na własne zachowania oraz na przełamywanie własnych barier umysłowych (Sarason 1957). Następstwem interferencji u osób lękliwych są kłopoty

z koncentracją uwagi, selekcją bodźców i przetwarzaniem bieżących informacji. Lęk funkcjonuje w hipotezie afektywnego filtra Krashena jako jeden z elementów (obok motywacji, samooceny i cech osobowościowych), które mogą skutecznie uniemożliwić przyswajanie języka. Wysoki poziom lęku podnosi filtr afektywny, który blokuje przepływ informacji, a tym samym skuteczne uczenie się (Krashen 1981). Strach nigdy nie może być zatem sposobem aktywizowania uczniów do pracy nad zadaniem. Nie wyklucza on wprawdzie podjęcia się zadania, ale zmniejsza skuteczność jego wykonania. Pod wpływem strachu pamięć robocza lokuje swoje zasoby uwagi nie w tym miejscu, które jest właściwe i optymalne dla procesów uczenia się. „Ze strachu” przetwarzane będą przede wszystkim informacje o możliwościach porażki i o całej sytuacji, w której znajduje się uczeń, bez możliwości skoncentrowania się na meritum. W ten sposób ograniczone zostają zasoby potrzebne do sprawnego wykonania zadania właściwego. Zupełnie inaczej na przebieg procesów poznawczych wpływają pozytywne emocje, o czym przekonuje zarówno literatura naukowa, jak i popularnonaukowa.

Zależność uwagi od motywacji

Bezpośredni wpływ motywacji na proces uczenia się języka obcego jest oczywisty. Można również wskazać na pośrednie oddziaływanie motywacji na uczenie się przez jej wpływ na procesy uwagi czy też pamięci. Od motywacji zależeć będzie, na co zostanie skierowana uwaga, która jest mechanizmem kontrolnym procesów poznawczych. Aitkenhead/Slak (1978) stwierdzają, że motywacja jest polityką dysponowania zasobami uwagi i nie tworzy pojedynczego czynnika, lecz łączny efekt systemu wartości, doświadczenia i świadomości (za Dakowska 2001). Bezpośredni związek uwagi z motywacją widać w koncepcji Kellera (1983), prezentującej czterostopniowy model motywacji. Za punkt wyjścia Keller uznaje zwrócenie uwagi ucznia na określone zadanie i możliwości jej utrzymania na konkretnym zadaniu poznawczym. Strategie wzbudzenia i utrzymania uwagi, które przywołuje Keller, to między innymi stosowanie przez nauczyciela intrygujących pytań, stawianie przed uczącym się problemów do rozwiązania, stosowanie gier i uwzględnianie różnic indywidualnych. Odpowiednia dawka humoru, minidyskusje, praca z ciekawymi biografiami, intrygującymi treściami zachęcającymi do myślenia i stawianie dodatkowych pytań to inne propozycje motywowania uczniów przytaczane przez Kellera. Kolejny element jego koncepcji to kryterium relewancji materiałów dydaktycznych. Uwzględnienie tego kryterium pozwala uczniowi dostrzec, że zadania i treści nauczania są w stanie zaspokoić jego własne oczekiwania poznawcze i społeczne (za Dakowska 2001:29). Keller podkreśla tutaj konieczność opierania się na dotychczasowej wiedzy i umiejętnościach uczniów, jak też ukazanie użyteczności podejmowania trudu i wysiłku poznawczego zarówno odnośnie do teraźniejszości, jak i przyszłości. Uczniowie

powinni mieć możliwość wyboru metod wykorzystywanych w procesie uczenia się oraz organizowania własnej pracy. Kolejnym kryterium jest poziom oczekiwań względem sytuacji uczenia się, a szczególnie prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu lub porażki. Znaczenia nabiera dostosowanie poziomu zadań do możliwości uczących się, tak by nie dopuścić do zmniejszenia motywacji. Pozytywnie wpływa na nią świadomość, że sukces jest wypadkową podejmowanego wysiłku. Satysfakcja zamyka model motywacji Kellera. Może mieć ona swoje wewnętrzne źródło i wynikać z własnych osiągnięć lub też z wyważonej i adekwatnej pochwały nauczyciela (Keller 1984). Współzależność motywacji i uwagi widoczna jest również w koncepcji Maehra i Archer (1987). Odpowiednio zmotywowany uczeń skutecznie kieruje swoją uwagę na właściwy bodziec, ignorując jednocześnie wszelkie dystraktory. Charakteryzuje się również umiejętnością utrzymania uwagi przez dłuższy czas na poziomie potrzebnym do wykonania zadania oraz wykazuje determinację w ponownym podjęciu zadania nawet po dłuższej przerwie, a intensywność wkładanego w określoną aktywność wysiłku można uznać za adekwatną. Warto w tym kontekście wspomnieć o najnowszych kierunkach w badaniach nad motywacją. Nawiązują one do teorii złożonych systemów dynamicznych (Larsen-Freeman 1997, 2016), w których świetle klasa postrzegana jest jako system ciągle podlegający przeobrażeniom czasowo-przestrzennym, na który składa się szereg zmiennych podsystemów dotyczących ucznia, nauczyciela i warunków uczenia się. W dynamicznym nurcie badań nad motywacją (Dörnyei/MacIntyre/Henry 2015, Pawlak 2012) główny nacisk jest położony na śledzenie zmian i okresów stabilizacji w intensywności motywacji, definiowanej najczęściej jako zaangażowanie w wykonywanie zadań, w różnych wymiarach czasowych, takich jak sekundy, minuty, poszczególne etapy zajęć, całe zajęcia i sekwencje kilku następujących po sobie zajęć (Pawlak 2020:17). Przyjęcie perspektywy uwzględniającej skalę mikro (minuty i sekundy) zachęca do zwrócenia szczególnej uwagi na konieczność stwarzania warunków sprzyjających koncentracji uwagi uczniów w klasie szkolnej. Dörnyei/Csizer (1998) formułują dziesięć zasad motywowania uczących się, których zastosowanie może przyczynić się do odnoszenia sukcesów językowych uczniów. Dawanie dobrego przykładu przez nauczyciela, przejawiające się w jego zaangażowaniu w proces dydaktyczny, a także tworzenie przyjemniej atmosfery w klasie z odpowiednim sposobem prezentacji zadań i aktywności są podstawowymi warunkami skutecznego motywowania, a w konsekwencji uczenia się. Ponadto autorzy za niezbędne uznają dobre relacje nauczyciela z uczniami, a także rozwijanie w uczących się wiary we własne siły i możliwości. Zapobieganie nudzie przez uatrakcyjnienie lekcji, spersonalizowanie nauki oraz rozwijanie autonomii ucznia są kolejnymi warunkami zaangażowania uczniów w proces dydaktyczny. Nie bez znaczenia w kontekście motywacji pozostaje ukierunkowanie uczących się na osiągnięcie konkretnych, łatwych do zweryfikowania celów, a także przybliżanie uczącym się kultury języka docelowego.

Refleksja glottodydaktyczna

Uwaga to system kontrolny mechanizmu przetwarzania informacji. Jako taki inicjuje ona procesy poznawcze oraz monitoruje i zarządza nimi. Wiedza nauczyciela o funkcjonowaniu uwagi i wynikających z tego funkcjonowania konsekwencjach dydaktycznych to punkt wyjścia wszelkich decyzji nauczyciela, podejmowanych przed rozpoczęciem procesu dydaktycznego jeszcze w fazie jego planowania i refleksji nad nim oraz w trakcie jego trwania. Dakowska (2001) uważa, że przyciąganie uwagi uczniów do zadań językowych jest podstawowym problemem nauczyciela w skali lokalnej. Świadomie uwzględniając czynniki wspomagające uwagę, nauczyciel może wpływać na koncentrację uwagi uczniów i jej podtrzymywanie, a także może nią sterować. Dalej przedstawiono przykłady działań nauczyciela na trzech etapach zarządzania uwagą ucznia. Podział jest trochę sztuczny, gdyż nie zawsze jest możliwe (i potrzebne) rozgraniczanie między wspomnianymi etapami uwagi.

Mobilizowanie uwagi w procesie glottodydaktycznym

- odwoływanie się do wiedzy ucznia celem jej aktywizowania, jej uświadomienia przez ucznia;
- stosowanie strategii antycypacyjnych;
- wzbudzenie zainteresowania przez dobór odpowiednich treści;
- wzbudzanie zainteresowania przez stosowanie elementów zaskoczenia, na przykład stawianie pytań z zakresu dydaktyki rozwijania kreatywnego myślenia: „Co jest dziwnego w marchewce? Co można zrobić z gazetą?” (pytania stawiane w języku docelowym, dostosowane do poziomu językowego uczących się);
- uświadomienie celów lekcji i ich użytecznego charakteru;
- eksplicytna zachęta do pracy, zapewnienie o możliwości osiągnięcia celów;
- eksplicytna zachęta do zmobilizowania uwagi;
- eksplicytnie zwracanie uwagi na formę językową w znaczącym materiale nauczania i zadaniach komunikacyjnych;
- stosowanie zabiegów graficznych wzmacniających elementy tekstu;
- stosowanie stymulującej intonacji i siły głosu celem zaakcentowania wybranych informacji.

Podtrzymywanie uwagi w procesie glottodydaktycznym

- różnorodność zadań i ich właściwa dynamika (odpowiadająca również możliwościom skupienia uwagi w określonych grupach wiekowych);
- różnorodność form socjalnych;
- eksplicytna zachęta do wytrwania w zadaniu (przez uświadomienie postępów, przydatności zadania, bliskości osiągnięcia celu itp.);
- nawiązanie do przedstawionego na początku lekcji celu (uświadomienie etapu realizacji celu);
- właściwe tempo pracy.

Sterowanie uwagą w procesie glottodydaktycznym

- stosowanie zadań wymuszających koncentrację na formie (zadania referencyjne, zadania afektywne, zadania interpretacyjne);
- formułowanie odpowiednich poleceń poprzedzających zadania;
- praca z tekstami o odpowiednim potencjalnie komunikacyjnym i poznawczym.

Zakończenie

Uwaga jest tym podsystemem przetwarzania informacji, który w sposób bezpośredni wpływa na skuteczność procesu uczenia się. To procesy dotyczące uwagi decydują o doborze informacji dla mózgu, a każdy z nas ma wewnętrzne kryteria, które dzielą informacje na ważne i mniej ważne (Singhal/Singhal 2015). Znajomość funkcjonowania procesów dotyczących uwagi i całego mechanizmu przetwarzania informacji jest podstawowym zadaniem każdego nauczyciela. Zważywszy na złożoność tego procesu, jego wieloaspektowy charakter, a także konieczność interpretowania wielu jego elementów z uwzględnieniem indywidualnych cech uczących się w konkretnej czasoprzestrzeni, poznanie funkcjonowania procesów poznawczych i wykorzystanie tej wiedzy w realizacji celów dydaktycznych jest nie tylko podstawowym obowiązkiem nauczyciela, lecz nierzadko i wyzwaniem. Dlatego za potrzebne uważam wszelkie opracowania dotyczące funkcjonowania procesów poznawczych ukazujące możliwości sterowania procesem dydaktycznym w zgodzie z uwarunkowaniami psychologicznymi i neurologicznymi uczących się, adekwatnie do funkcjonowania mechanizmu przetwarzania informacji przez ucznia.

Bibliografia

- AHISSAR Merav / HOCHSTEIN Shaul, 1993, Attentional control of early perceptual learning, w: Proceedings of the National Academy of Sciences 90 (12), s. 5718–5722.
- AITKENHEAD A. Marylin / SLAK John Michael (red.), 1978, Issues in cognitive modeling, London.
- BIALYSTOK Ellen / HAKUTA Kenji, 1994, In other words: the science and psychology of second language acquisition, New York.
- BIEDROŃ Adrianna, 2009, Czy neurologia ma zastosowanie w dydaktyce nauczania języków obcych, w: Pawlak M./Derenowski M./Wolski B. (red.), Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych, Kalisz, s. 29–41.
- CRAIK Fergus / LOCKHART Robert, 1972, Levels of processing: framework for memory research, w: Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 11, s. 671–684.
- DAKOWSKA Maria, 2001, Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych, Warszawa.
- DEHAENE Stanislas, 2021, Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się inaczej niż komputery... jak dotąd, Kraków.
- DEKEYSER Robert, 2007, Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology, Cambridge.
- DEUTSCH Anthony / DEUTSCH Diana, 1963, Attention: some theoretical considerations, w: Psychological Review 70, s. 80–90.
- DOBROŁOWICZ Witold, 1995, Psychodydaktyka kreatywności, Warszawa.
- DÖRNYEI Zoltán / CSIZÉR Kata, 1998, Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study, w: Language Teaching Research 43/1, s. 1–15.
- DÖRNYEI Zoltán / MACINTYRE Peter / HENRY Alastair, 2015, Motivational Dynamics in Language Learning, Bristol.
- DUNCAN John, 1980, The demonstration of capacity limitation, w: Cognitive Psychology 12, s. 75–96.
- ELLIS Rod, 1994, The study of second language acquisition, Oxford.
- ELLIS Rod, 1995, Interpretation Tasks for Grammar Teaching, w: TESOL Quarterly 29, s. 87–105.
- FRANCUZ Piotr, 2000, Mechanizm uwagi. Przegląd zagadnień w perspektywie psychologicznej i neurofizjologicznej, w: Brzeziński J./Kowalik S. (red.), O różnych sposobach uprawiania psychologii, Poznań, s. 44–70.
- VAN DER HEIJDEN Alexander, 1992, Selective attention in vision, London.
- HUMPHREYS Michael / REVELLE William, 1984, Personality, motivation, and performance: A theory of the relationship between individual differences and information processing, w: Psychological Review 91, s. 153–184.
- JOHNSTON William, 1978, The intrusiveness of familiar nontarget information, w: Memory and Cognition 6, s. 38–42.
- KAHNEMAN Daniel, 1973, Attention and effort, New Jersey.
- KELLER John, 1983, Motivational design of instruction, w: Regeluth C.M. (red.), Instructional design. Theories and models: An overview of their current status, Hillsdale, NJ, s. 386–433.
- KELLER John, 1984, The use of the ARCS model of motivation in teacher training, w: Shaw K.E. (red.), Aspects of educational technology volume XVII: Staff development and career updating, s. 140–145.
- KERR Beth, 1973, Processing demands during mental operations, w: Memory and Cognition 1, s. 401–412.
- KRASHEN Stephen, 1981, Second Language Acquisition and Second Language Learning, New Jersey.
- KREJTZ Izabela / KREJTZ Krzysztof, 2003, Kontrola procesów uwagi – implikacje dla badań klinicznych, w: Studia Psychologiczne 41 (1), s. 13–16.

- KUPISIEWICZ Czesław, 2005, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa.
- LARSEN-FREEMAN Diane, 1997, Chaos/complexity science and second language acquisition, w: *Applied Linguistics* 18, s. 140–164.
- LARSEN-FREEMAN Diane, 2016, Classroom-oriented research from a complex systems perspective, w: *Studies in Second Language Learning and Teaching* 6 (3), s. 377–393.
- MACKEY Alison / GASS Susan / MACDONOUGH Kim, 2000, How do learners perceive interactional feedback?, w: *Studies in Second Language Acquisition* 22, s. 471–497.
- MAEHR Martin / ARCHER Jennifer, 1987, *Motivation and school achievement*, w: Katz L.G. (red.), *Current topics in early childhood education*, Washington.
- MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK Anna, 2015, Skuteczność podejścia opartego na produkcji i recepcji języka w nauczaniu mowy zależnej w języku angielskim, w: *Konińskie Studia Językowe* 3 (4), s. 415–430.
- MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK Anna, 2017, Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych, w: *Języki Obce w Szkole* 1, s. 13–19.
- NĘCKA Edward, 2000, *Pobudzenie intelektu. Zarys formalnej teorii inteligencji*, Kraków.
- NĘCKA Edward / ORZECZOWSKI Jarosław / SZYMURA Błażej, 2013, *Psychologia poznawcza*, Warszawa.
- NORMAN Donald Arthur, 1968, Toward a theory of memory and attention, w: *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 21, s. 85–93.
- PAWLAK Mirosław, 2012, Individual differences in language learning and teaching: Achievements, prospects and challenges, w: Pawlak M. (red.), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*, Heidelberg-New York, s. xix–xlvii.
- PAWLAK Mirosław, 2020, Strategie motywacyjne w uczeniu się i nauczaniu języka obcego, w: Gabryś-Barker D./Kalamarz R. (red.), *Postrzeganie i rola motywacji w procesie glottodydaktycznym. Perspektywa nauczyciela i ucznia*, Katowice, s. 15–34.
- PIOTROWSKI Krzysztof, 2014, Aktualizacje do edukacji konstruktywistycznej. Pamięć robocza i twórczość, w: *The Polish Journal of the Arts and Culture* 12 (4), s. 59–70.
- SARASON Irwin, 1957, Effects of anxiety and two kinds of failure on serial learning, w: *Journal of Personality* 25, s. 383–392.
- SCHMIDT Richard, 1990, The role of consciousness in second language learning, w: *Applied Linguistics* 11, s. 129–158.
- SHARWOOD Smith Michael, 1993, Input Enhancement in Instructed SLA, w: *Studies in Second Language Acquisition* 15 (02), s. 165–179.
- SINGHAL Aditi / SINGHAL Sudhir, 2015, *How to memorize anything: The ultimate handbook to explore and improve your memory*, London.
- SKEHAN Peter, 1998, *A cognitive approach to language learning*, Oxford.
- SWAIN Merrill, 1993, The Output Hypothesis: Just Speaking and Writing Aren't Enough, w: *The Canadian Modern Language Review* 50, s. 158–164.
- SZUMAN Stefan, 1961, *O uwadze*, Warszawa.
- SZYMURA Błażej / WALUSZKO Agnieszka / STACHÓW Dariusz, 2003, Neurotyzm i lęk jako determinanty przebiegu procesów przetwarzania informacji, w: *Przegląd Psychologiczny* 46, 2, s. 197–208.
- ŚPIEWAK Sławomir, 2013, *Rozgrzewanie uwagi – wyczerpywanie woli – uległość. Mechanizmy adaptacji umysłu do wysiłku poznawczego*, Warszawa.
- TOMLIN Russell / VILLA Victor, 1994, Attention in cognitive science and second language acquisition, w: *Studies in Second Language Acquisition* 16, s. 183–204.
- TREISMAN Anne, 1964, Selective attention in man, w: *British Medical Bulletin* 20, s. 12–16.
- VANPATTEN Bill, 1996, *Input processing and grammar instruction*, Norwood.
- VANPATTEN Bill, 2013, Processing Instruction: An update, w: *Language Learning* 52 (4), s. 755–803.
- WEYHRETER Helmut, 2004, *Trudności z koncentracją uwagi*, Warszawa.

The role of attention in teaching a foreign language: Selected aspects

The article aims to analyse selected attention processes concerning learning a foreign language, emphasising the possibility of formulating a pedagogical instruction resulting from the knowledge about attention. Recognising the student's information processing mechanism as the teacher's workplace, one must also recognise that the teacher's knowledge of the processes taking place in it becomes an indisputable necessity. This article presents the concept of the attention filter in connection with the levels of information processing. Also, it refers to the concept of Kahneman's attention resources management, each time trying to connect theoretical considerations with the possibility of their application in the school environment. The subject of the considerations was also involuntary and voluntary attention in language education processes, the hypothesis of conscious perception, individual differences and the relationship between attention and motivation. Theoretical considerations have become the starting point for application conclusions.

Keywords: attention, motivation, information processing mechanism.