

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 1/2021

TEMAT NUMERU

Nauczanie zdalne,
hybrydowe i w klasie

DOROTA PADZIK

Pisanie, które
uczy, motywuje
i bawi

PAWEŁ SCHEFFLER, ANNA DOMIŃSKA

Język angielski w przedszkolu
z wykorzystaniem serialu
Świnka Peppa

MONIKA SZYMAŃSKA

Inteligencje wielorakie
w nauczaniu języka
dzieci z autyzmem



Nauczanie zdalne, hybrydowe i w klasie – tym pojemnym hasłem określono w planie wydawniczym zawartość działu Temat numeru obecnego wydania „Języków Obcych w Szkole”. Artykuły opublikowane w tej części pisma dotyczą głównie nauki zdalnej, jednak z odniesieniami do innych form i trybów uczenia (się) języków obcych.

Od roku wszelkie postaci edukacji funkcjonują w formule zdalnej (z niewielkimi okresowymi odstępstwami lub w niektórych grupach wiekowych uczniów). Dotychczasowe doświadczenie takiej pracy zaowocowało najpierw próbami wykorzystywania rozmaitych narzędzi cyfrowych – jak się okazało – z bardzo szerokiej ich palety, potem zaś refleksją nad ich przydatnością i funkcjonalnością, a wreszcie szczegółowymi sugestiami używania ich w odpowiednim kontekście i w zależności od skonkretyzowanych potrzeb. Dlatego też autorzy opublikowanych w tym numerze JOwS artykułów podają wskazówki, rekomendacje, wręcz konkretne instruktaże posługiwania się wypróbowanymi narzędziami cyfrowymi w trakcie zdalnego uczenia języków. Wykorzystywanie technologii komunikacyjnych w nauczaniu języków trwa jednak o wiele dłużej niż roczna (już!) sytuacja pandemii. Przypominają o tym, opisując etapy funkcjonowania nauki wspomaganej komputerowo, Jarosław Krajka i Kinga Białek. Dokonując ukierunkowanego przeglądu literatury, Autorzy ci zwracają uwagę na brak opracowań opisujących problematykę dydaktyki w sytuacjach kryzysowych – a do takich zalicza się niewątpliwie trwająca od roku pandemia. Warte przemyślenia jest też stwierdzenie o eklektyczności współczesnego podejścia do nauczania języków. Przez refleksyjnych nauczycieli praktykowane jest ono nie od dziś, a szczególnie cenne w trakcie konieczności mieszania metod i chwytów – wcale nie tylko w odniesieniu do „kanału” czy trybu nauczania. Poruszanie się wśród podejść i ujęć metodycznych, sprawne korzystanie z narzędzi technologii komunikacyjnej – wszystko to umożliwia płynne i skuteczne uczenie (się), niezależne od zewnętrznych ograniczeń czy przymusów. Dotyczy to choćby tak tradycyjnej i oczywistej formy pracy, jaką są dryle – możliwe do stosowania w wersji klasowo-papierowej, w komputerowej, w zdalnej – online. Mądry eklektyzm metodyczny pozwala też na korzystanie z tego, co nie jest wcale najnowsze, ale skuteczne, sprawne i przyjazne wobec uczniów i nauczycieli. Narzędzia cyfrowe, metody tradycyjne i nowe, podejście zadaniowe w nauce języków pokazują dobitnie – zwłaszcza obecnie – że dobrze określają nas obie formuły: Homo sapiens i Homo faber.

Wielu nauczycieli często się zastanawia, jak uczyć sprawności pisania, jak ją „odczarowywać”? Autorki tekstów na ten temat (D. Padzik, M. Rudnicka) podkreślają wagę dobrze dobranej i interesującej tematyki prac pisemnych oraz atrakcyjności formy, dostosowanej do współczesnego sposobu percepcji świata przez młodych, a także przydatności ćwiczonych wypowiedzi w przyszłym, rzeczywistym, praktycznym użytkowaniu języka.

O motywacji do nauki języków można chyba pisać jak o zieleni – nieskończenie. Tym razem proponujemy rozważania dotyczące nauki francuskiego i włoskiego. W pierwszym wypadku – o nastolatkach decydujących się na dłuższą o rok (sic!) naukę w dwujęzycznym liceum (R. Kucharczyk, A. Czerniakiewicz, S. Sawicka), a w drugim – o Niemcach w wieku senioralnym (A. Ciepielewska-Janoschka).

Przypominamy również, że język nie musi być werbalny, i dlatego polecamy tekst-scenariusz (A. Lewandowska) początkowych zajęć z polskiego języka migowego. Wyrazista mimika i gestykulacja trafnie wspomagająca komunikację przydadzą się nam wszystkim – nie tylko podczas zajęć online.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Z-CA REDAKTORA NACZELNEGO	Beata Maluchnik
REDAKCJA MERYTORYCZNA	dr Agnieszka Karolczuk
KOREKTA	Maryla Błońska
WSPÓLPRACA	Beata Jurkowicz
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	Dorota Zajączkowska
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
DRUK	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
WYDAWCA	Wydawnictwo FRSE
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 664 902 378 e-mail: jows@frse.org.pl

WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska	Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS
PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
DR HAB. Radosław Kucharczyk	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
DR Clarinda Calma	Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie
DR Paweł Poszytek	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
DR Wojciech Sosnowski	Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego
Danuta Szczęsna	Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

DOI: 10.47050/jows.2021.1

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

NAUCZANIE ZDALNE I HYBRYDOWE

Jarosław Krajka, Kinga Białek

O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce

Z przykładami scenariuszy wykorzystanych w programie Teaching English in Poland **5**

Marta Anna Gierzyńska

Actionbound – interaktywna gra terenowa w kształceniu receptywnych i produktywnych sprawności językowych **17**

Ewelina Śmiałek

Narzędzia MS Teams w pracy nauczyciela języka obcego **25**

Anna Pańczyńska

Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych **33**

Marek Potempa

Aplikacja do wspierania nauki języka obcego Komunik **39**

Magdalena Wegner

O nauczaniu hybrydowym w szkole językowej **45**



METODYKA – SPRAWNOŚĆ PISANIA

Dorota Padzik

Pisanie, które uczy, motywuje i bawi **51**

Martyna Rudnicka

Dziesięć kroków do sukcesu, czyli kształtowanie umiejętności pisania w języku obcym **59**

INTERKULTUROWOŚĆ

Katarzyna Gajda

„Canva dla oświaty” jako narzędzie wspomagające rozwój kompetencji interkulturowych i naukę języka obcego **65**

Klaudia Mucha-Iwaniczko

Kształcenie kompetencji interkulturowych na lekcjach języka polskiego
O książce Katherine Marsh *Chłopiec znikąd* **73**

MOTYWACJA

Radosław Kucharczyk, Agnieszka Czerniakiewicz,
Sylwia Sawicka

Profil uczniów klas wstępnych
Na przykładzie XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie **81**

Anna Ciepielewska-Janoschka

Nauka języka włoskiego seniorów w Niemczech **93**

NAUCZANIE DZIECI

Paweł Scheffler, Anna Domińska

Świnka Peppa w przedszkolu
Użycie serialu dla dzieci w nauczaniu języka angielskiego **99**

Anna Wieczorek

Czytanie globalne z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym **105**

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Monika Szymańska

Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich w nauczaniu języka dzieci przedszkolnych z autystycznym spektrum zaburzeń **115**

JĘZYK MIGOWY

Anna Lewandowska

Elementy niewerbalne polskiego języka migowego: mimika, młaski, przestrzeń
Scenariusz i materiały do zajęć z PJM **123**

PROJEKT

Juda Tadeusz Nowakowski

Konkurs językowy: sprawdzian wiedzy, pole do rywalizacji czy coś więcej?
Rozmowa z Ewą Zderkiewicz-Kulą,
autorką i organizatorką konkursu „Forget-me-not” **129**

ABSTRACTS

131

O stylach dydaktycznych w edukacji zdalnej w teorii i praktyce

Z przykładami scenariuszy wykorzystanych w programie Teaching English in Poland

DOI: 10.47050/jows.2021.1.5-15

JAROSŁAW KRAJKA,
KINGA BIAŁEK

Nauczanie języka obcego, zarówno formalne, jak i nieformalne, przeniosło się do rzeczywistości wirtualnej. Przed nauczycielami i edukatorami stoją wyzwania związane nie tylko ze zwiększaniem atrakcyjności zajęć, ale także ich efektywności. W artykule przedstawiamy omówienie podejść metodycznych, ich ewaluację, a także przykłady ich zastosowania w programie Teaching English in Poland, realizowanego przez Fundację Kościuszkowską.

Historia wspomaganego komputerowo nauczania języków obcych (*Computer-Assisted Language Learning – CALL*), choć niezbyt długa, bo licząca około 60 lat, pokazuje wielość podejść i modeli dydaktycznych w tym obszarze. Przywołanie ich w obecnej sytuacji „awaryjnego” nauczania zdalnego może być przydatne w projektowaniu zróżnicowanych i atrakcyjnych sekwencji lekcyjnych. O ile niektórzy badacze pokazują etapy czy fazy rozwoju CALL (np. Warschauer 1996; Warschauer i Healey 1998), podkreślając następstwo i chronologię, o tyle inni (np. Bax 2003) wskazują, że w nauczaniu z wykorzystaniem technologii bardziej adekwatne jest myślenie o podejściach, które mogą być używane jednocześnie i mieszane ze sobą w odniesieniu do poszczególnych lekcji czy celów dydaktycznych. To eklektyczne ujęcie jest charakterystyczne dla ery post-komunikacyjnej (*post-method era*) (Kumaravadivelu 1993; 2006), dlatego w niniejszym artykule nie mamy zamiaru pokazywać, które podejścia są bardziej aktualne, a które warto jedynie zarejestrować jako dorobek przeszłości, ale raczej wskazać na możliwości ich zastosowania w różnych momentach procesu kształcenia w przypadku nagłej zmiany modelu nauczania ze stacjonarnego na zdalny. Dotychczasowa literatura na temat projektowania dydaktycznego w sytuacjach kryzysowych jest dosyć uboga (por. Baytiheh 2018; Dhawan 2020), dlatego warto pochylić się nad tym tematem w realiach kształcenia językowego.

W artykule przywołujemy główne podejścia, nurty i fazy nauczania wspomaganego komputerowo występujące w literaturze, pokazując ich przydatność (mimo upływu czasu) w różnych sytuacjach kształcenia zdalnego. Ilustracją dla przeglądu teoretycznego będą zaprojektowane i wdrożone do realizacji scenariusze zajęć z przewodnika dla uczestników programu Teaching English in Poland (TEIP)¹,

1 Przewodnik *Teaching English in Poland. Summer vacations with American volunteers. Lessons on teaching outside of the classroom from the Kościusko Foundation's TEIP program* (drugie wydanie) oraz broszura *The Transatlantic Handbook. Your guide on how to use TEIP YouTube materials during language classes* (Białek 2020) ukazały się dzięki wsparciu finansowemu przyznanemu programowi TEIP przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji. Materiały są dostępne na profilu Issuu KFPoland pod linkiem: issuu.com/kfpoland/docs.

w ramach którego uczennice i uczniowie mogą rozwijać umiejętności językowe podczas obozów letnich spędzanych z wolontariuszami ze Stanów Zjednoczonych. Z powodu pandemii koronawirusa w roku 2020 kształcenie w ramach TEIP zostało wyjątkowo przeniesione do sieci internetowej. Warto pokazać, jak aktywności interakcyjne, które dotychczas realizowano *face-to-face*, można zaprojektować w rzeczywistości online i jak mogą wyglądać modelowe scenariusze zajęć.

Od nauczania behawiorystycznego do konektywistycznego

Pierwsze projekty CALL w latach 50. i 60. XX w. odpowiadały obowiązującemu wówczas paradygmatowi **behawiorystycznemu**, zakładającemu nabywanie języka obcego przez udzielanie automatycznych, bezrefleksyjnych odpowiedzi na bodźce językowe (w formie pytań czy stwierdzeń), które powtarzane odpowiednio wiele razy tworzyły zautomatyzowany nawyk językowy. Autorzy wczesnych projektów CALL, jak podają Warschauer i Healey (1998), traktowali komputer jako maszynę dostarczającą bodźce w zastępstwie nauczyciela, sprawdzającą reakcje ucznia w formie odpowiedzi, przekazującą informację zwrotną i wielokrotnie powtarzającą cały cykl. W behawiorystycznych programach językowych dominowały zadania zamknięte typu manipulacja tekstem, układanie zdań/akapitów w określonej kolejności, rekonstrukcja tekstu, gry leksykalne, zadania zamknięte testujące rozumienie tekstu czytanego i słuchanego lub czytanie na czas (Davies 2002). Podążając za przykładem pierwszego środowiska tego typu, programu PLATO (Ahmad i in. 1985), możemy zauważyć, że nauczanie wspomagane komputerowo oznaczało pracę indywidualną ucznia, który sprzętu używał do wykonywania zadań zamkniętych i praktycznie nie wchodził w interakcje z nauczycielem lub innymi uczniami.

O ile model behawiorystyczny w kształceniu językowym został porzucony wraz z krytyką metody audio-lingwalnej czy metody Callana, nie sposób nie zauważyć przydatności dryłów językowych o charakterze zadań zamkniętych podczas budowania poprawności językowej, szlifowania wymowy czy zapamiętywania słownictwa. Wiele współczesnych narzędzi internetowych, których często używa się, by wspomóc nauczanie, opiera się na automatyzmie reakcji. Na przykład w aplikacji Kahoot! szybkość udzielania odpowiedzi stanowi wręcz o lepszym wykonaniu zadania, w Duolingo podawanie odpowiedników słów wymusza użycie tłumaczenia jako metody nabywania słownictwa, w Quizlet natomiast

określony zestaw ćwiczeń zamkniętych służy do budowania poprawności językowej. Przydatność wszelkiego rodzaju generatorów quizów językowych (choćby LearningApps, iSLCollective, Quizziz, Baamboozle, Nearpod), jak również ich wskazywana przez nauczycieli przydatność w realizacji zakładanych celów dydaktycznych, każą nam zatem spojrzeć łaskawszym okiem na behawiorystyczne nauczanie wspomagane komputerowo. Dzięki atrakcyjnym multimediom, wciągającym interfejsom, nierzadko gamifikacyjnemu kontekstowi, łatwości dostępu na urządzeniach mobilnych czy elementom społecznościowym, tego typu zadania i materiały motywują uczniów do pracy nad elementami języka i jako takie powinny być dalej projektowane na lekcjach.

Wraz z wyłonieniem się podejścia **komunikacyjnego** pod koniec lat 70. i na początku 80. XX w. również nauczanie wspomagane komputerowo dostosowało się do potrzeb uczniów w zakresie rozwijania kompetencji komunikacyjnej, zwiększania aktywności ustnej i pisemnej, integracji sprawności receptywnych i produktywnych – wszystko w możliwie autentycznych kontekstach, sytuacjach i celach (Warschauer i Healey 1998). Komputera nie używano już do organizowania dryłów językowych w celu budowania poprawności, ale raczej jako platformy komunikacyjnej umożliwiającej interakcję z większą kontrolą i wyborem ucznia. Zdaniem Underwooda (1984) cechy charakterystyczne komunikacyjnego nauczania wspomagane komputerowo (*Communicative CALL*) to zorientowanie na użycie form językowych, a nie na samych formach, zachęcanie uczniów do kreatywnego tworzenia zdań i wypowiedzi zamiast powtarzania gotowych „prefabrykatów”, używanie języka docelowego w quasi-autentycznych zadaniach w możliwie najbardziej naturalny sposób. W takim podejściu technologii używamy jako narzędzia podporządkowanego nauczycielowi, jako medium umożliwiającego lub ułatwiającego interakcję uczniów, co najwyraźniej widać było w użyciu symulacji. Wobec ugruntowanego w założeniach europejskiej polityki językowej (choćby w *Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume* 2018) celu rozwijania kompetencji komunikacyjnej (ustnej i pisemnej) warto projektować lekcje wykorzystujące technologie w paradygmacie *Communicative CALL*, tworząc zadania rekonstrukcji tekstu, uzupełniania dialogów, reagowania językowego na sytuacje czy proponowania wypowiedzi w ramach symulacji. Narzędzia wykorzystywane do tego typu zadań mogą być podobne do tych używanych w podejściu behawiorystycznym, a więc wszelkiego rodzaju programy służące

do tworzenia interaktywnych quizów językowych, które jednak będą miały inny charakter niż w przypadku materiałów o orientacji behawiorystycznej.

Od lat 90., a zwłaszcza od upowszechnienia internetu pod koniec XX w., lekcje wspomagane komputerowo nabrały nowego charakteru. Zaczęło się w nich łączyć pracę nad różnymi sprawnościami językowymi, a interakcja ucznia z komputerem (również obecna w fazie nauczania komunikacyjnego) została zastąpiona przez interakcję z innymi uczniami za pośrednictwem komputera. Multimedia dostępne najpierw dzięki nośnikom CD-ROM, a następnie kursom online, zapewniły uczniom bardziej wszechstronną ekspozycję na język docelowy, znacznie ułatwiając rozumienie. Podejście **integracyjne** (Warschauer i Healey 1998) czy **zintegrowane** (Bax 2003; Chambers i Bax 2006) zrównoważyło wszystkie sprawności językowe, zaczęło poświęcać tyle samo uwagi poprawności językowej co płynności wypowiedzi, oddało uczniom do dyspozycji autentyczne multimedialne środowiska nauki.

Dzięki pierwszym projektom zdalnej współpracy (pojawiającym się od końca lat 90. w formie wymian listów elektronicznych; por. Harris 1998; 2001; Krajka 2001; a później wspólnie tworzonych blogów, wiki czy stron internetowych), internet, multimedia i narzędzia Web 2.0 otwierają edukację językową „na świat”, włączając uczniów w autentyczne interakcje i dostarczając treści spersonalizowane przez nich samych. Autonomia ucznia, jego kontrola nad procesem uczenia się w środowisku online, możliwość wyboru i podejmowania decyzji dotyczących procesu uczenia się (w przeciwieństwie do wyłącznie mechanicznych reakcji na decyzje podejmowane przez nauczyciela i odpowiadanie na bodźce komputera) w znaczący sposób zmieniły relację nauczania wspomagane komputerowo do nauczania w tradycyjnej klasie szkolnej. Dzięki autentyczności interakcji w projektach komunikacji elektronicznej oraz nauczaniu problemowemu i projektowemu z zastosowaniem metody WebQuest czy organizowanych online modułów typu: „wirtualne wycieczki”, „poszukiwanie skarbów”, „zapytaj eksperta”, symulacje, gry i wiele innych form ćwiczeń internetowych², uczenie się za pośrednictwem komputera, internetu i urządzeń mobilnych zyskuje nowy, bardziej naturalny wymiar. Jednocześnie aktywizuje uczniów i usprawnia proces nauczania w przypadku klas o zróżnicowanym poziomie językowym (Egbert 2001;

Krajka 2010). Istotne osiągnięcia fazy nauczania zintegrowanego warto wykorzystywać w projektowaniu kształcenia językowego również obecnie. Wypróbowane i szeroko opisywane w literaturze formy zadań wymienione powyżej z powodzeniem można stosować również w realiach kształcenia pandemicznego, zakładając oczywiście użycie do tego technologii bliższych uczniom, np. portali społecznościowych, serwisów typu Kahoot czy Quizlet oraz platform Moodle bądź Classcraft.

Kształcenie wspomagane komputerowo od początku XXI w. znajduje się pod wpływem takich teorii akwizycji języków obcych, jak podejście interakcyjne, podejście socjokulturowe czy, przede wszystkim, **konstruktywizm** (Levy i Stockwell 2006; Maciaszczyk 2011). Wraz z upowszechnieniem się podejścia konstruktywistycznego następuje przeniesienie punktu ciężkości z nauczania na uczenie się oraz z nauczyciela na uczącego się i wspólną naukę z innymi osobami w społeczności. Komputerowe środowisko uczenia się w jeszcze większym stopniu podporządkowuje się potrzebom ucznia. Nie bez powodu mówi się o „osobistych środowiskach uczenia się” (*personal learning environments*) oraz sieciach społecznościowych (*social networks*), pozostających poza kontrolą nauczyciela, wykorzystywanych przez uczniów zgodnie z ich własnymi motywacjami czy potrzebami. Dzięki rozwojowi technologii, atrakcyjności i wielojęzyczności sieci społecznościowych, zwiększeniu dostępności aplikacji mobilnych, kursom masowym typu MOOC czy ruchowi Open Source osoba ucząca się jest w stanie samodzielnie łatwo znaleźć możliwości uczenia się języka obcego, a nieformalne i pozaformalne kształcenie odgrywa już dużo większą rolę niż edukacja formalna organizowana przez szkołę. Z uwagi na istotną rolę funkcjonowania ucznia w społeczności internetowej oraz budowania wiedzy i umiejętności w interakcjach z jej członkami, bez kontroli nauczyciela, można to podejście określić jako konektywistyczne (Siemens 2005; Downes 2010).

Projektowanie lekcji wspomaganych komputerowo w modelu SAMR

W ostatnich latach wśród dydaktyków językowych oraz nauczycieli projektujących nauczanie wspierane technologią, w formie zdalnej, mieszanej (*blended learning*) i odwróconej (*flipped classroom*) dużą

2 Por. Beal i Mason 1999; Brown 1999; Chalmers 2003a, 2003b; Dodge 1995; 2002; Koenraad 2002; Krajka 2003; March 1998; Luzon 2001a, 2001b, 2001c; 2002, 2003.

popularność zyskał model SAMR (Puentedura 2006). Wprowadzenie technologii komputerowych do praktyki nauczania jest tu realizowane w czterech fazach, których nazwy tworzą akronim SAMR: zastąpienie (*substitution*), wzmocnienie (*augmentation*), modyfikacja (*modification*) i redefinicja (*redefinition*). Model SAMR jest przydatny zwłaszcza w sytuacjach kryzysowych, takich jak nauczanie zdalne w czasach pandemii wirusa SARS-COV2.

Na lekcjach, podczas których stosuje się **zastąpienie**, do realizacji zadań – zamiast tradycyjnych technik – używa się komputerów, urządzeń mobilnych i wybranych narzędzi internetowych. Nie ma tu zmiany form pracy ani wykorzystania wartości dodanej wynikającej z użytkowania technologii – nauczyciel stara się raczej dokładnie odwzorować lekcję stacjonarną. Zdalne nauczanie, zwłaszcza podczas pierwszej fazy kształcenia pandemicznego, było realizowane w tym paradygmacie. Co ciekawe, mimo że zastąpienie wydaje się być najprostsze z punktu widzenia projektowania dydaktycznego, to z uwagi na różnice między klasą tradycyjną a zdalną, odmienny charakter interakcji, czy wreszcie różne możliwości systemów komunikacyjnych, lekcje tego typu często okazywały się być mało efektywne, co powodowało frustrację nauczycieli.

Większego namysłu wymagają lekcje, w których technologia komputerowa wzmacnia określone działania uczniów bądź nauczyciela, umożliwiając osiągnięcie celów trudnych do realizacji w tradycyjnej formule (Hamilton i in. 2016). Przykładem **wzmocnienia** dydaktycznego może być praca z tekstem online połączonym ze słownikiem hipertekstowym, gdzie każde słowo nieznanе uczniowi może być natychmiast przywołane ze słownika internetowego (np. za pośrednictwem serwisu Readlang, www.readlang.com). Projektowanie ćwiczeń wzmacniających i rozszerzających kształcenie tradycyjne wymaga od nauczycieli większej wiedzy o technologii i umiejętności stosowania określonych narzędzi. Jednak wykorzystując innowacyjne funkcjonalności i unikając porównywania tego procesu z lekcją tradycyjną, zajęcia można prowadzić bardziej efektywnie.

Projektując lekcję z wykorzystaniem technologii lub w trybie zdalnym, można zastosować **modyfikację**, a więc celowe nadanie jej innowacyjnego

charakteru dzięki wybranym narzędziom. Może to być projekt grywalizacyjny na platformie Classcraft (www.classcraft.com), ze scenariuszem odwołującym się do znanego uczniom serialu lub gry komputerowej³. Modyfikacja pozwala zrealizować zamysł dydaktyczny, wzbogacając jednocześnie zajęcia – dzięki zastosowaniu technologii – o nowatorskie elementy.

Najbardziej zaawansowanym podejściem według Puentedury (2006) jest budowanie lekcji zakładające jej **redefinicję**. Tu nauczyciel tworzy całkiem nowe środowisko otwierające przed uczniami różne możliwości dydaktyczne. Jak podają Ross i in. (2018), w tym przypadku każde kolejne zadanie powstaje niejako spontanicznie w wyniku zastosowania określonej technologii. Można tu przywołać interakcje z awatarami w światach wirtualnych typu Second Life⁴ oraz botami czatowymi (Godwin-Jones 2004; Kruk 2014; Lege i in. 2020) lub wspomaganie ćwiczenia wymowy przez osobiste roboty (Alemi i Khatoony 2020).

W poszukiwaniu własnego stylu dydaktycznego w nauczaniu zdalnym

Projektując zdalne kształcenie językowe, każdy nauczyciel stara się wdrażać pewną filozofię kształcenia, wypracowaną przez lata w nauczaniu tradycyjnym, w dużej mierze zdeterminowaną przez wykorzystywany podręcznik, własne doświadczenia jako ucznia, skuteczne wypracowane techniki i formy pracy. Nieodzowna jest tu znajomość możliwości i ograniczeń narzędzi technologicznych, umiejętność zarządzania nimi w procesie dydaktycznym, a także zorientowanie w alternatywnej lub uzupełniającej ofercie TIK, czyli cechy tworzące kompetencję technopedagogiczną (*technopedagogical literacy*). Proces jej rozwijania jest rozpatrywany z różnych perspektyw i brak wśród badaczy konsensusu co do najbardziej skutecznej metody jej kształtowania u przyszłych nauczycieli⁵. Dotychczasowe programy ich kształcenia, zwłaszcza w Polsce, najczęściej opierały się na modelu „**piramidy umiejętności**” (*skills pyramid*) opisanego przez Hampel i Stickler (2005). Budowanie kompetencji technopedagogicznej przebiega tu **linearnie i etapowo**, od wypracowywania podstaw technologicznych, przez wybór i poznanie ograniczeń i możliwości danego narzędzia oraz rozwijanie kreatywności w użyciu technologii, aż po

3 Przykład projektu opartego na *Grze o Tron* można znaleźć u Rivery-Figueros i Sánchez-Pérez (2020).

4 O możliwościach wykorzystania świata wirtualnego warto przeczytać w artykule M. Kruka i M. Pawlaka *Drugie życie, czyli o doświadczeniach studentów filologii angielskiej w świecie wirtualnym Second Life* w numerze 4/2020 JOwS – przyp. red.

5 Por. Chapelle i Hegelheimer 2004; Hampel i Stickler 2005; Hauck i Stickler 2006; Compton 2009.

wytworzenie własnego stylu dydaktycznego. Podstawy technologiczne tworzą się zazwyczaj we wczesnych latach studiów licencjackich (w ramach przedmiotu Technologia informacyjna) i są metodycznie rozbudowywane podczas zajęć poświęconych dydaktyce językowej wspomaganą komputerowo na wyższych latach studiów. Uzupełnieniem modelu piramidy umiejętności są praktyki pedagogiczne i metodyczne, podczas których studenci testują wykorzystanie różnych narzędzi z uczniami. Cały ten proces zakłada wykształcenie przez wchodzącego do zawodu własnego stylu dydaktycznego w nauczaniu, z wykorzystaniem technologii komputerowej.

Linearny model zaproponowany przez Hampel i Stickler (2005) spotkał się jednak z wieloma głosami krytyki. Jak pokazuje Compton (2009), umiejętności wchodzące w skład kompetencji technopedagogicznej nie muszą być nabywane stopniowo jedna po drugiej, a mogą pojawiać się równocześnie. Niektóre poziomy piramidy umiejętności pokrywają się ze sobą i mało realistyczne jest oczekiwanie, że dopiero osoba, która dotrze do wierzchołka piramidy, będzie gotowa do umiejętnego nauczania z użyciem TIK. Podobnie krytyka modelu przez Hong (2010) uwypukla istotną rolę **czynników indywidualnych** (przekonań, umiejętności, nawyków), które są jedynie w ograniczonym stopniu kształtowane przez proces dydaktyczny, a mają bardzo duży wpływ na sposób projektowania i prowadzenia nauczania wspomaganego technologicznie. Wreszcie Tour (2015) podkreśla znaczącą rolę własnych nawyków cyfrowych (*digital habits*) i przekonań wobec technologii (*digital mindset*) jako determinantów wytworzenia skutecznego stylu dydaktycznego.

Wydaje się zatem, że po zakończeniu okresu kryzysowego wywołanego pandemią powinna nastąpić refleksja nad programami kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce w zakresie przygotowania technopedagogicznego. Dotychczasowy linearny model, oddzielający kompetencje techniczne i technometryczne, nierzadko oderwany od rzeczywistych potrzeb nauczyciela języka obcego w szkole, powinien ustąpić miejsca kształceniu modułowemu, integrującemu nabywanie umiejętności technicznych i metodycznych z praktycznym ich zastosowaniem. Kształcenie tych kompetencji powinno być oparte na analizie potrzeb studentów, badającej przede wszystkim ich umiejętności, nawyki techniczne i przekonania jako elementy „**cyfrowej mentalności**” (*digital mindset*), która determinuje wytwarzanie własnego stylu dydaktycznego w nauczaniu wspomaganym technologicznie.

Od teorii do praktyki – projekty zajęć związanych z programem Teaching English in Poland Fundacji Kościuszkowskiej

Rok szkolny 2019/2020 przyniósł potrzebę zmian organizacyjnych zarówno w szkołach, jak i w programach związanych z pozaformalną edukacją językową. Jednym z nich jest wspomniany wyżej Teaching English in Poland (TEIP). Program funkcjonuje w Polsce od 1991 r. i polega na organizowaniu obozów letnich, które uczniowie spędzają z wolontariuszami ze Stanów Zjednoczonych. Udział jest dla uczniów bezpłatny, a cała inicjatywa jest niekomercyjna – amerykańscy goście przyjeżdżają do Polski w ramach wolontariatu, jednak polscy organizatorzy muszą uzyskać fundusze na pokrycie kosztu pobytu uczestników na obozie. Dla polskich nastolatków i ich rodziców podstawową wartością tych wyjazdów jest zapewne szansa na intensywny rozwój kompetencji językowych. Jest to jednak jedna z wielu pozytywnych cech TEIP. Goście z USA, dzięki uczestnictwu w programie, mają okazję odwiedzić Polskę, która dla wielu z nich jest krajem pochodzenia przodków. W ten sposób, dzieląc się swoimi umiejętnościami, poznają i zaczynają rozumieć historię oraz tradycje swoich rodzin. Z kolei wymiana wiedzy między nauczycielami pomaga im rozwijać się zawodowo. Fundacja Kościuszkowska z siedzibą w Nowym Jorku jest odpowiedzialna za rekrutowanie amerykańskich wolontariuszy – liderów obozów, nauczycieli i asystentów, którzy w danym roku będą uczestniczyć w obozach w Polsce. Z kolei warszawski oddział Fundacji odpowiada za współpracę z organizatorami obozów po stronie polskiej (np. szkołami, gminami, lokalnymi instytucjami kultury), czuwa nad jakością programu letniego i koordynuje przedsięwzięcie.

Tradycyjne letnie spotkanie obozowe w 2020 r. nie mogło dojść do skutku – organizatorzy, wolontariusze i uczniowie przenieśli więc działania do przestrzeni wirtualnej. Aktywności przybierały dwojaką formę: spotkań online na platformach komunikacyjnych (np. Zoom) albo filmów nagranych przez uczestników, które Fundacja umieściła na swoim kanale w serwisie YouTube. Wartość tych materiałów jest niezaprzeczalna: pokazują język używany przez osoby biorące udział w programie w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Zainteresowanym mogą posłużyć jako źródło informacji lub inspiracja do podjęcia działań

Poniżej przedstawiamy propozycje projektów realizowanych w ramach TEIP. Przykłady te pochodzą z podręcznika i broszury wydanych przez Fundację Kościuszkowską (Białek 2020). Działania uczniów są realizowane według trzystopniowej procedury:

uczniowie najpierw **zbierają dane**, potem je **analizują** i na koniec **tworzą** coś nowego. Nawiązują one do wspomnianej wyżej metody WebQuest, co potwierdza, że od wielu lat ten model z powodzeniem sprawdza się w edukacji.

W zaproponowanych zadaniach, zgodnie z zasadami WebQuest, uczniowie odgrywają role, wykorzystując

różne umiejętności językowe. Są proszeni o przeczytanie tekstu lub obejrzenie filmu (z wypowiedziami native speaker), wyłuskują z nich ważne informacje, a następnie porównują je i wyciągają wnioski. Wykorzystują swoją kreatywność do stworzenia czegoś nowego. Każdy etap to także okazja do współpracy z rówieśnikami.

Tytuł projektu

Welcome to California! Welcome to...

Cele i opis projektu

W cyklu lekcji uczniowie:

- poznają Kalifornię, oglądając film przedstawiający ten region;
- wykorzystują zebrane dane do przekształcenia ich w teksty marketingowe, skierowane do różnych odbiorców;
- przygotowują analogiczny film informacyjny o swoim regionie w Polsce.

Projekt interdyscyplinarny łączący elementy różnych dziedzin: języka angielskiego i polskiego, historii, geografii, nauk społecznych. Nauczanie i uczenie się mogą odbywać się zarówno w środowisku online, jak i „na żywo”.

Projekt można włączyć do programu zajęć szkolnych lub pozalekcyjnych.

Cykl lekcji wykorzystuje film pt. *California Culture* Marxa Pilapila (bit.ly/3r7ayPf).

Powiązania

Cykl lekcji odnosi się do nauczania międzykulturowego (poznanie kultury Stanów Zjednoczonych i docenienie kulturowego dziedzictwa Polski).

Zagadnienia językowe

- słownictwo związane z opisem regionu (zjawiska naturalne, historia, kuchnia)
- frazy związane z reklamowaniem (retoryka, slogany)

Profil uczniów – kompetencje językowe i wiek

Poziom B1–B2 (13–15 lat)

Procedura

Projekt podzielony jest na etapy, w których uczniowie pracują indywidualnie lub zespołowo.

Etap 1 – zbieranie danych

Uczniowie pracują w domu online. Do lekcji przygotowują się na podstawie filmu o Kalifornii autorstwa Marxa Pilapila, przedstawiającego elementy przyrody, historii, gospodarki czy turystyki. Samodzielnie oglądając materiał, sporządzają notatki, a następnie pracują online w czteroosobowych grupach i opracowują wspólny dokument (np. Google Docs) z zebranymi informacjami. Podczas pracy mogą wracać do filmu i omawiać jego fragmenty. Nauczyciel dokonuje ewaluacji i korekty udostępnionych notatek.

Nauczyciel może pomóc uczniom, przygotowując wcześniej lekcję wideo w aplikacji online (np. EdPuzzle), wzbogaconą o wskazówki dotyczące pracy nad zadaniem lub zawierające krótkie, dodatkowe pytania sprawdzające rozumienie materiału.

Etap 2 – wykorzystanie informacji

Uczniowie pracują w szkole w bezpośrednim kontakcie lub podczas spotkania online w czasie rzeczywistym. Nauczyciel umożliwia uczniom dzielenie się efektami swojej pracy z innymi grupami.

Grupa przechodzi do kolejnego etapu projektu: „W filmie, który oglądaliśmy, pojawiają się różne grupy ludzi, którzy przyjechali odwiedzić Kalifornię lub tam zamieszkali. Jacy to ludzie?”. Nauczyciel i uczniowie wspólnie wypisują na tablicy (w nauczaniu online, np. Jamboard, WhiteBoard) hasła: poszukiwacze złota, plażowicze,

przedsiębiorcy itp. Mogą dodać do listy grupy niewymienione w filmie, jeśli takie znają. Nauczyciel podsumowuje: „Ludzie szukają w Kalifornii różnych rzeczy i je tam znajdują! Mają zróżnicowane potrzeby, ale region każdemu może zaoferować coś innego. Skoncentrujmy się na miłośnikach plażowania. Co przekonuje ich do przyjazdu do Kalifornii?”. Uczniowie dyskutują w parach, a następnie dzielą się odpowiedziami z klasą. Nauczyciel komentuje, łącząc argumenty z informacjami (np. „Miłośnicy plaż lubią surfować i mogą to robić na wybrzeżu”, „Tak, wiemy coś o geografii Kalifornii: leży nad oceanem”). Nauczyciel podsumowuje: „Wykorzystaliśmy różne informacje o Kalifornii i połączyliśmy je z tym, co wiemy o miłośnikach plaży. Ale nie wystarczy poinformować ludzi o jakimś miejscu, żeby tam przyjechali. Musimy ich jeszcze do tego zachęcić”.

W latach 50. Kalifornia stała się bardzo popularnym miejscem dzięki piosence zespołu The Beach Boys *Surfi'n USA* (www.youtube.com/watch?v=2s4slliAtQU). Nauczyciel prosi uczniów, aby w parach zastanowili się, dlaczego ta piosenka stała się tak wielkim hitem. Następnie pyta: „Co sprawia, że region jest dobrze rozpoznawany? Jak skutecznie zareklamować miejsce?” Uczniowie pracują w grupach i wynotowują swoje pomysły. Można skorzystać z dodatkowych źródeł ze wskazówkami marketingowymi, np. FrozenFire (bit.ly/307IWO1) czy HubSpot (bit.ly/3sPrw5f).

Kolejnym zadaniem jest przekształcenie zebranych informacji w reklamę telewizyjną. Nauczyciel mówi: „W filmie widzieliśmy, że nowoczesna Kalifornia to dobre miejsce na rozpoczęcie działalności gospodarczej. W grupach stwórzcie reklamę (telewizyjną, prasową, radiową lub internetową), aby zachęcić biznesmenów do przyjazdu i rozpoczęcia interesów tym miejscu”. Uczniowie planują swoje działania, wykorzystują to, czego się dowiedzieli i przygotowują reklamę.

Następnie prezentują efekty swojej pracy.

Etap 3 – tworzenie

Uczniowie, korzystając z pomocy nauczyciela, tworzą filmy przedstawiające własny region, skupiając się na przedstawieniu go w sposób, który zachęci do odwiedzania go.

Technologia

- komputer z dostępem do internetu
- oprogramowanie do tworzenia filmów lub plakatów
- dodatkowo: aplikacja do przygotowywania lekcji wideo

Efekty

- reklamy Kalifornii
- filmy prezentujące wybrane regiony Polski

Prezentacja

online lub w klasie

Tytuł projektu

All about...!

Cele i krótki opis projektu

W cyklu lekcji uczniowie:

- poszukują informacji o ulubionych zwierzętach;
- piszą i „publikują” książkę;
- korzystają z amerykańskiego tutorialu filmowego.

W projekcie wykorzystano filmy Donny Stepien pt. *How to make a book* (bit.ly/38331cU) i *How to make a glue book* (bit.ly/3qdzovo) oraz/lub film Ani Sendziak pt. *How to make a book II* (bit.ly/3860K0u).

Projekt może być wykorzystany na lekcjach szkolnych lub zajęciach pozaszkolnych.

Powiązania

Projekt koncentruje się na wyzwaniu kreatywności uczniów przez tworzenie książki na interesujący ich temat.

Zagadnienia językowe

- słowa i wyrażenia potrzebne do opisu zwierzęcia
- słownictwo potrzebne do zrozumienia tutorialu

Profil uczniów – kompetencje językowe i wiek

Poziom A2–B1 (10–12 lat)

Procedura

Projekt podzielony jest na etapy, podczas których uczniowie pracują indywidualnie lub zespołowo; najlepiej sprawdza się w modelu edukacji hybrydowej.

Etap 1 – zbieranie danych

Uczniowie pracują w domu indywidualnie. Nauczyciel przesyła uczniom zadanie do wykonania:

„W tym tygodniu napiszemy książkę. To ogromne wyzwanie, więc musimy się do tego przygotować. Czy zdarzyło się Wam już coś napisać? Czy wiecie, co robią pisarze, zanim napiszą książkę?” Tematem książki mają być zwierzęta, więc uczniowie zastanawiają się, jakie zwierzę lubią najbardziej, i wybierają, które opiszą. Następnie przechodzą do zbierania danych: przeszukują internet, pytają znajomych i rodziców, poszukują informacji w książkach popularno-naukowych.

Etap 2 – wykorzystanie informacji

Wprowadzenie odbywa się w czasie rzeczywistym (w klasie lub np. na Zoomie). Nauczyciel rozpoczyna, pokazując uczniom różnie wydane książki o zwierzętach i świecie przyrody, korzystając np. z techniki „spaceru” z książką (polecanego przez Amy Mascott w filmie *Go on a book walk*; www.youtube.com/watch?v=90M-pHBtyMk). Po zapoznaniu się z przykładami uczniowie i nauczyciel wypisują (np. na Jamboardzie) planowaną zawartość swojej książki lub stron, które mieliby zapełnić.

Zazwyczaj książki typu „Wszystko o...” składają się z:

- okładki;
- spisu treści;
- stron przedstawiających ogółem różne typy zwierząt;
- diagramu przedstawiającego wybrane zwierzę;
- opisu jego naturalnego środowiska, jego cech i zwyczajów;
- dodatkowych informacji, np. sekcji Ciekawe nawyki.

Etap 3 – tworzenie

Uczniowie pracują w domu indywidualnie: piszą, rysują, numerują strony książek, korzystając z wcześniej proponowanych tutoriali. Gotowe książki przedstawiają nauczycielowi i grupie. Uczniowskie dzieła powinny zostać upublicznione.

Technologia

- komputer z dostępem do internetu
- nożyczki, papier, klej, kredki

Efekty

Uczniowskie książki typu „Wszystko o...”

Prezentacja

Wybrana forma prezentacji na żywo.

Kolejny pomysł na pojedynczą lekcję wykorzystuje podejście związane z drugim poziomem taksonomii SAMR, tj. wzmocnienia, jednak nie na poziomie realizowania treści merytorycznych, a w aspekcie wychowawczym. Podczas lekcji zdalnych trudno osiągnąć efekty związane z nawiązywaniem bliskich relacji i integracją klasy. Z kolei podczas lekcji na żywo rzadko

udaje się stworzyć i zapisać trwałe produkty. Często poza dobrą zabawą i wspomnieniami niewiele zostaje z ciekawych „akcji” klasowych. Lekcja prezentowana poniżej ma być połączeniem wyrazu tęsknoty za atmosferą dobrej zabawy w klasie i efektów wykorzystania technologii podczas nauki zdalnej.

Tytuł lekcji***Silly song to sing along*****Cele i krótki opis lekcji**

Podczas lekcji uczniowie:

- uczą się śpiewać prostą piosenkę
- tworzą piosenkę
- korzystają z amerykańskiego tutorialu filmowego.

W lekcji wykorzystano film Barbary Huggins z piosenką pt. *Songs for the Silly* (bit.ly/3azXfAV).

Powiązania

Lekcja koncentruje się na aspekcie integracyjnym i twórczym.

Zagadnienia językowe

- słownictwo związane z jedzeniem
- zabawa artykulacyjna

Profil uczniów – kompetencje językowe i wiek

Poziom A1 (7–9 lat)

Procedura

1. Uczniowie oglądają film, powtarzają słowa i ruchy tyle razy, aż uda im się to zrobić bezbłędnie.
2. Na spotkaniu online (podczas którego wszyscy uczestnicy są widoczni) uczniowie symultanicznie wykonują piosenkę.
3. W grupach uczniowie przygotowują i wykonują piosenkę przed klasą – warto ją nagrać!

Technologia

- komputer z dostępem do internetu
- komunikator online (np. Zoom, GoogleMeet)

Efekty

Piosenki i nagrania

Prezentacja

online

Zakończenie

W projektowaniu nauczania zdalnego – zwłaszcza w trudnych warunkach pandemii – szczególnie pomocne jest korzystanie z doświadczeń innych. Rozwiązania zastosowane w ramach programu Teaching English in Poland są dobrym przykładem wykorzystania narzędzi TIK – w miejsce tradycyjnych obozów letnich – do rozwijania umiejętności konwersacyjnego języka angielskiego u polskich uczniów. W filmach przygotowanych przez amerykańskich nauczycieli widać atmosferę swojskości, otwartości i chęć do dzielenia się wiedzą. Jak pokazują zawarte w praktycznej części artykułu scenariusze, ekspozycja na język i kulturę docelową może następować w toku zdalnego nauczania problemowego i pracach projektowych rozwijających autonomię ucznia.

Nauka języka angielskiego, zwłaszcza w realiach edukacji zdalnej, nie musi ograniczać się do typowych sytuacji szkolnych czy odwzorowywania lekcji z podręcznika, prowadzonych tak, jak miałyby

to miejsce w nauczaniu tradycyjnym. Takie planowanie dydaktyczne jest wręcz niemożliwe do spełnienia, biorąc pod uwagę dostępny czas, możliwości i ograniczenia systemów komunikacyjnych czy zarządzanie klasą. Projektując lekcje wspomagane komputerowo, warto więc wykorzystywać sprawdzone podejścia, jak np. model SAMR i jego poszczególne metody. Wykorzystanie trudnej sytuacji do wprowadzania projektów zakładających rozszerzenie czy modyfikację celów planowanych do realizacji w kształceniu tradycyjnym, integracja różnych modeli edukacji z użyciem TIK i „odkrycie na nowo” znanych formatów ćwiczeń internetowych z pewnością usprawnia i uatrakcyjnia kształcenie zdalne oraz nadaje mu nowy wymiar. Korzystanie ze sprawdzonych rozwiązań wspomaganych komputerowo nie tylko ułatwia planowanie zajęć, lecz także pozwala stale rozwijać kompetencję technopedagogiczną niezbędną w nauczaniu zdalnym i hybrydowym.

BIBLIOGRAFIA

- Ahmad, K. i in. (1985), *Computers, Language Learning and Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- Alemi, M., Khatoony, S. (2020), *Virtual Reality Pronunciation Training (VRAPT) for young EFL learners*, „Teaching English with Technology”, nr 20(4), s. 59–81.
- Bax, S. (2003), *CALL – past, present and future*, „System”, nr 31, s. 13–28.
- Baytiheh, H. (2018), *Online learning during post-earthquake school closures*, „Disaster Prevention and Management”, nr 27(1).
- Beal, C., Mason, C. (1999), *Virtual fieldtripping: No permission notes needed. Creating a middle school classroom without walls*, „Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal”, nr 2(1), <bit.ly/2NQo3EK > [dostęp: 16.01.2021].
- Białek, K. (2020), *The Transatlantic Handbook. Your guide on how to use TEIP YouTube materials during language classes*, Warszawa: Fundacja Kościuszkowska, <bit.ly/30b4Ccd> [dostęp: 15.02.2021].
- Brown, I. (1999), *Internet treasure hunts – A treasure of an activity for students learning English*, „The Internet TESL Journal”, nr 5(3), <www.aitech.ac.jp/~iteslj/Lessons/Brown-TreasureHunts.html> [dostęp: 16.01.2021].
- Chalmers, M.E. (2003a), *The scavenger hunt as an interactive teaching tool to develop research skills*, „Interface: The Journal of Education, Community and Values”, nr 3(6), <core.ac.uk/download/pdf/48851312.pdf> [dostęp: 16.01.2021].
- Chalmers, M.E. (2003b), *The scavenger hunt: Sample questions*, „Interface: The Journal of Education, Community and Values”, nr 3(7), <commons.pacificu.edu/work/sc/9267c391-9271-401d-bfc4-efb1c2306422> [dostęp: 16.01.2021].
- Chambers, A., Bax, S. (2006), *Making CALL work: towards normalisation*, „System”, nr 34, s. 465–479.
- Chapelle, C., Hegelheimer, V. (2004), *The English language teacher in the 21st century*, [w:] S. Fotos, C. Browne (red.), *New Perspectives in CALL for Second Language Classrooms*, Mahwah, NJ: Erlbaum, s. 299–316.
- Rada Europy (2018), *Common European Framework of Reference for Languages Companion Volume*, Strasbourg: Rada Europy, <bit.ly/2PJfJHv> [dostęp: 16.01.2021].
- Compton, L.K.L. (2009), *Preparing language teachers to teach language online: A look at skills, roles, and responsibilities*, „Computer-Assisted Language Learning”, nr 22(1), s. 73–99.
- Davies, G. (2002), *ICT and Modern Foreign Languages: Learning opportunities and training needs*, „International Journal of English Studies”, nr 2(1), s. 1–18.
- Dhawan, Sh. (2020), *Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis*, „Journal of Educational Technology System”, nr 49(1), s. 5–22.
- Dodge, B. (1995), *Some thoughts about WebQuests*, <webquest.org/sdsu/about_webquests.html>, [dostęp: 16.01.2021].
- Dodge, B. (2002), *WebQuest taxonomy: A taxonomy of tasks*, <webquest.org/sdsu/taskonomy.html> [dostęp: 16.01.2021].
- Downes, S. (2010), *New technology supporting informal learning*, „Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence”, nr 2(1), s. 27–33.
- Egbert, J. (2001), *Active learning through computer-enhanced activities*, „Teaching English with Technology”, nr 1(3), <bit.ly/3bmefes>, [dostęp: 16.01.2021].
- Fundacja Kościuszkowska (2020), *Teaching English in Poland. Summer vacations with American volunteers. Lessons on teaching outside of the classroom from the Kościuszko Foundation's TEIP program*, Warszawa: FKPoland, <bit.ly/3bmLiz7>, [dostęp: 15.02.2021].
- Godwin-Jones, B. (2004), *Language in action: From WebQuests to Virtual Realities*, „Language Learning & Technology”, nr 8(3), s. 9–14, <www.lltjournal.org/item/2466> [dostęp: 16.01.2021].
- Hamilton, E. R., Rosenberg, J. M., Akeoglu, M. (2016), *The Substitution Argumentation Modification Redefinition (SAMR) Model: A critical review and suggestions for its use*, „TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning”, nr 60(5), s. 433–441.
- Hampel, R., Stickler, U. (2005), *New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 18(4), s. 311–326.
- Hauck, M., Stickler, U. (2006), *What does it take to teach online?*, „CALICO Journal”, nr 23(3), s. 463–475.
- Harris, J. (1998b), *Curriculum-based telecollaboration. Using activity structures to design student projects*, „Learning and Leading with Technology”, nr 26(1), s. 6–15.
- Harris, J. (2001), *Teachers as telecollaborative project designers: A curriculum-based approach*, „Contemporary Issues in Technology and Teacher Education”, nr 1(3), <bit.ly/3bTFLiE> [dostęp: 16.01.2021].
- Hong, K. (2010), *CALL teacher education as an impetus for L2 teachers in integrating technology*, „ReCALL”, nr 22(1), s. 53–69.
- Koenraad, A. L. M. (2002), *TalenQuest: WebQuests for Modern Languages*, [w:] J. Colpaert, W. Decoo, M. Simons, S. Van Bueren (red.) *CALL Professionals and the Future of CALL Research. Proceedings CALL 2002*, Antwerp: University of Antwerp, s. 159–168.

- Krajka, J. (2001), *School partnerships on the Web*, „Teaching English with Technology”, nr 1(1), s. 3–19, <bit.ly/3bUmc9P> [dostęp: 16.01.2021].
- Krajka, J. (2003), *English for Specific Purposes on the World Wide Web – A proposal for a Web-based coursebook supplement*, „English for Specific Purposes World”, nr 2(5), <bit.ly/3v0BpPn>, [dostęp: 16.01.2021].
- Krajka, J. (2010), *Matching large mixed-ability classes with reality*, [w:] J. Egbert (red.), *CALL in Limited Technology Contexts*, San Marcos, TX: CALICO, s. 119–134.
- Kruk, M. (2014), *The use of Internet resources and browser-based virtual worlds in teaching grammar*, „Teaching English with Technology”, nr 14(2), s. 51–66, <bit.ly/3bcujzy> [dostęp: 16.01.2021].
- Kumaravadivelu, B. (1993), *Maximizing learning potential in the communicative classroom*, „ELT Journal”, nr 47(1), s. 12–21.
- Kumaravadivelu, B. (2006), *Understanding Language Teaching: From Method to Post-Method*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lege, R., Bonner, E., Frazier, E., Pascucci, L. (2020), *Pedagogical considerations for successful implementation of Virtual Reality in the language classroom*, [w:] M. Kruk, M. Peterson (red.), *New Technological Applications for Foreign and Second Language Learning and Teaching*, Hershey, PA: IGI Global, s. 24–46.
- Levy, M., Stockwell, G. (2006), *Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning*, Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Luzon Marco, M.J. (2001a), *Information collection and analysis activities: The treasure hunt*, „Teaching English with Technology”, nr 1(4), <bit.ly/38npeTd>, [dostęp: 16.01.2021].
- Luzon Marco, M.J. (2001b), *Information collection and analysis activities: Virtual fieldtrips (tele-fieldtrips)*, „Teaching English with Technology”, nr 1(5), <bit.ly/3enkssi>, [dostęp: 16.01.2021].
- Luzon Marco, M.J. (2001c), *Problem-solving activities: Online research modules*, „Teaching English with Technology”, nr 1(6), <bit.ly/3uNiGqI>, [dostęp: 16.01.2021].
- Luzon Marco, M.J. (2002), *“Ask an expert” activities: An example of interpersonal exchange*, „Teaching English with Technology”, nr 2(1), <bit.ly/3qjIm9>, [dostęp: 16.01.2021].
- Luzon Marco, M.J. (2003), *Web-based simulations for ESP*, „Teaching English with Technology”, nr 3(1), <bit.ly/3bUmc9T> [dostęp: 16.01.2021].
- Maciaszczyk, S. (2011), *Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, [w:] H. Komorowska (red.), *Issues in Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 119–136.
- Puentedura, R. (2006), *Transformation, Technology, and Education*, <hippasus.com/resources/tte>, [dostęp: 16.01.2021].
- Rivera-Trigueros, I., Sánchez-Pérez, M. del Mar (2020), *Conquering the iron throne: Using Classcraft to foster students’ motivation in the EFL classroom*, „Teaching English with Technology”, nr 20(4), s. 3–22, <bit.ly/2Pmdae0>, [dostęp: 16.01.2021].
- Romrell, D., Ridder, L., Wood, E. (2014), *The SAMR Model as a Framework for Evaluating mLearning*, „Journal of Asynchronous Learning Network”, nr 18(2), s. 1–14.
- Ross, A., Li, J., Gunter, A. M. (2018), *Learning Chinese in the Digital Age*, [w:] S. C. Wang & J. K. Peyton (red.), *CELIN Briefs Series*, Nowy Jork: Asia Society.
- Siemens, G. (2005), *Connectivism: A learning theory for the digital age*, „International Journal of Instructional Technology & Distance Learning”, nr 2(1), <www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm>, [dostęp: 16.01.2021].
- Tour, E. (2015), *Digital mindsets: Teachers’ technology use in personal life and teaching*, „Language Learning & Technology”, nr 19(3), s. 124–139, <bit.ly/3rc9TvP>, [dostęp: 16.01.2021].
- Underwood, J. (1984), *Linguistics, Computers, and the Language Teacher: A Communicative Approach*, Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Warschauer, M. (1996), *Computer-assisted language learning: An introduction*, [w:] S. Fotos (red.), *Multimedia Language Teaching*, Tokyo: Logos International, s. 3–20.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998), *Computers and language learning: An overview*, „Language Teaching”, nr 31, s. 57–71.

DR HAB. JAROSŁAW KRAJKA, PROF. UMCS Anglista, glottodydaktyk i językoznawca, Kierownik Katedry Lingwistyki Stosowanej UMCS w Lublinie, autor monografii, artykułów naukowych i recenzji z zakresu glottodydaktyki wspomaganą komputerowo, metodyki nauczania języków obcych w wymiarze interkulturowym, komunikacji interkulturowej i kształcenia nauczycieli języków obcych. Założyciel i redaktor naczelny indeksowanego w bazie Scopus międzynarodowego czasopisma naukowego „Teaching English with Technology”

DR KINGA BIAŁEK Polonistka i hebraistka, z pracą związaną od 2007 r. Od 2015 r. pracuje w Szkole Edukacji i UW jako tutejka oraz dydaktyczka literatury i języka polskiego. Współpracując z Instytutem Badań Edukacyjnych i Centralną Komisją Egzaminacyjną, miała okazję uczestniczyć w wielu projektach badawczych. Interesuje ją wszystko, co jest związane z nowoczesną, efektywną i wartościową dydaktyką języka polskiego. Angażuje się w projekty związane z podnoszeniem jakości kształcenia nauczycieli.

Actionbound – interaktywna gra terenowa w kształceniu receptywnych i produktywnych sprawności językowych

DOI: 10.47050/jows.2021.1.17-24

MARTA ANNA GIERZYŃSKA

Actionbound to interaktywne narzędzie, które warto wykorzystać w procesie kształcenia podstawowych sprawności językowych. Jego zastosowanie ogranicza się nie tylko do zajęć prowadzonych w trybie zdalnym, ale także stacjonarnym i to na każdym poziomie językowym.

Kształtowanie u uczniów czterech kompetencji językowych wymusza na nauczycielach konieczność stosowania nie tylko określonych typów zadań, ale również odpowiednich narzędzi – skutecznych w ocenie uczącego i atrakcyjnych z perspektywy ucznia lub studenta. Aplikacja Actionbound spełnia te wymagania, a jej wykorzystanie – dzięki użyciu nowoczesnych technologii – pozwala zmienić na korzyść sposób prowadzenia lekcji.

W myśl konstruktywistycznego podejścia, za prekursorów którego uchodzą Jean Piaget, John Dewey i Lew Wygotski (por. Żylińska 2010: 152), należy usamodzielniać uczniów w ich pracy. Chodzi tu o znalezienie równowagi między poleceniami nauczyciela a indywidualną pracą ucznia nad zadaniem. W tradycyjnym modelu nauczyciel przekazuje wychowankom wiedzę, a ci ją odtwarzają. Przeniesienie interakcji na płaszczyznę uczeń–materiał (Żylińska 2010: 107) ma skłonić uczącego się do pozyskiwania wiedzy pod okiem prowadzącego. Wykorzystywanie technologii informacyjnych na lekcji umożliwia objęcie takiego kierunku, ponieważ aktywizuje uczniów przez ich usamodzielnianie. Pracując nad określonym materiałem, muszą go przeanalizować i przetworzyć – nauka staje się procesem twórczym. Narzędzie Actionbound pozwala na takie konstruowanie lekcji lub jej fragmentów, by uczeń nie był jedynie biernym odbiorcą procesu edukacyjnego, lecz musiał działać zadaniowo.

Po co, jak i dla kogo

„Odkrywanie i uczenie się” to hasło, które idealnie oddaje istotę Actionbound. Ta wielokrotnie nagradzana aplikacja¹ umożliwia tworzenie interaktywnych gier

¹ W 2013 r. otrzymała nagrodę specjalną Pădi, przyznaną przez Monachijskie Centrum Kultury Gasteig w obszarze wykorzystania mediów w nauczaniu. W 2015 r. została wyróżniona GIGA-Maus, otrzymała też niemiecką nagrodę mediów edukacyjnych „digita 2016”, a w 2019 r. przyznano jej eLearning Award (na podst. informacji ze strony de.actionabound.com).

terenowych, tzw. bounds. Ich idea zrodziła się w 2012 r. jako projekt medialno-pedagogiczny i szybko znalazła zastosowanie w wielu obszarach, związanych nie tylko z nauczaniem. Narzędzie pozwala budować zadania z przedmiotów kreatywnych, historyczno-społecznych, przyrodniczo-geograficznych, kulturowych i oczywiście językowych. Możliwości są niemal nieograniczone dzięki strukturze aplikacji i swobodzie doboru treści. Podczas korzystania z Actionbound okazuje się bowiem, że prawie każdy temat można zrealizować w formie aktywizującej gry, podczas której uczeń będzie sprawdzał swoje umiejętności i zdobywał wiedzę krok po kroku, przechodząc przez jej kolejne poziomy.

Grać można wszędzie: w domu, w klasie, w szkole, na wymianie, na uniwersytecie, na szkoleniu, a nawet w plenerze. Jedynym potrzebnym narzędziem jest telefon lub tablet z dostępem do internetu. Uczestnicy pobierają aplikację w sklepie internetowym, skanują kod QR udostępniony im przez nauczyciela i dołączają do gry. Korzystanie z aplikacji jest bezpłatne, o ile korzysta się z niej jako prywatny użytkownik. W tej wersji możliwe jest tworzenie własnych rozgrywek, udostępnianie ich oraz ocenianie i analizowanie. Płatne wersje narzędzia, Pro i Edu², dają więcej możliwości, w tym m.in.: tworzenie kompleksowych wyzwań, eksportowanie danych do plików CSV, pobieranie mediów z bazy danych, porządkowanie oraz przenoszenie gier z możliwością ich katalogowania, a także mailową pomoc techniczną. Wszystkie pakiety można wypróbować w wersji testowej (14 dni). Jednak nawet korzystanie tylko z wersji podstawowej (użytkownik prywatny) umożliwia stworzenie cyfrowych tras przygód z wykorzystaniem aplikacji na Android oraz iOS. Podczas gry uczniowie zdobywają punkty, zyskują bonusy, rywalizują między sobą pojedynczo lub w zespołach, co pozytywnie wpływa na integrację społeczno-rówieśniczą.

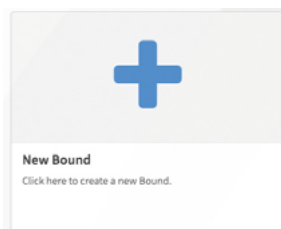
Zadaniem nauczyciela jest zatem założenie konta i przygotowanie zadań. Istnieje baza gotowych gier (*public bounds*), ale stworzenie własnych daje większą pewność osiągnięcia zakładanych efektów dydaktycznych. Strona dostępna jest jedynie w języku angielskim lub niemieckim, ale dla nauczycieli języków obcych nie powinien być to większy problem, gdyż sam generator zadań jest bardzo intuicyjny. Mimo to, szczególnie

w przypadku używania aplikacji z młodszymi uczniami, warto przećwiczyć korzystanie z niej w warunkach stacjonarnych, gdyż wszystkie polecenia techniczne w trakcie gry wyświetlają się na ekranie w języku angielskim.

Krok po kroku

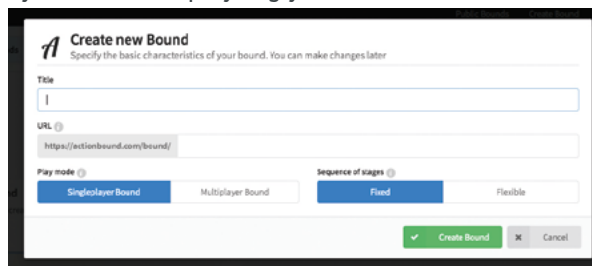
Aby utworzyć nową grę, należy przejść do zakładki *create bound*. Po naciśnięciu plusa (Rys. 1) otwiera się pole do zatytułowania oraz określenia modułu i specyfiki gry. Może być to gra dla pojedynczych uczestników albo gra zespołowa. Można ustawić również kolejność pytań na stałą lub dowolną (Rys. 2), jeżeli zależy nam, aby zadania były wykonywane przez poszczególnych uczestników lub zespoły w innej kolejności.

Rys. 1. Tworzenie gry



Kolejnym etapem jest przygotowanie zadań. Klikając niebieski znak plusa, możemy wybrać typ ćwiczenia (Rys. 3) i dodać właściwe instrukcje z niebieskiego paska zadań, który rozwija się w aplikacji po prawej stronie (Rys. 4). Nauczyciel sam decyduje o rodzaju aktywności, liczbie punktów do zdobycia, punktach ujemnych za udzielenie złych odpowiedzi oraz rodzajach tzw. bonusów i przerw w grze czy liczbie możliwych prób rozwiązania zadania. Funkcje te pozostają bardzo elastyczne i opcjonalne.

Rys. 2. Określenie specyfiki gry

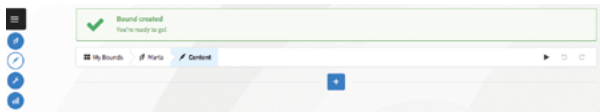


Całość gry można opatrzyć ogólnym opisem (*information*), który wprowadzi jej uczestników do rozgrywki. Wśród typów zadań, które można zastosować podczas zajęć języka obcego, należy wyróżnić: quiz,

2 Więcej na temat opłat za licencje premium na stronie Actionbound: de.actionbound.com/license/edu/index.

zadanie-misję (*mission*), zagadkę ze skanowaniem kodu (*scan code*) oraz ankietę (*survey*). Pozostałe moduły, tj. odnajdywanie miejsc z użyciem współrzędnych geograficznych i GPS (*find spot*) oraz funkcję turnieju, można wykorzystać na innych typach zajęć (*tournament*). Typy zadań oznaczone są ikonami widocznymi w panelu uczestnika gry na ekranie tabletu lub telefonu (Rys. 5).

Rys. 3. Tworzenie instrukcji i poszczególnych etapów gry



Rys. 4. Niebieski pasek narzędzi do tworzenia zadań



Rys. 5. Widok panelu uczestnika gry na ekranie telefonu



Actionbound a sprawności językowe

Jak podaje Zofia Chłopek (2016: 4): „sprawności językowe dzieli się tradycyjnie w metodyce na cztery grupy. Rozróżnia się zatem dwa rodzaje sprawności receptywnych: umiejętność rozumienia ze słuchu i umiejętność rozumienia tekstu czytanego, oraz dwa rodza-

je sprawności produktywnych: umiejętność ustnego wypowiedzenia się i umiejętność wypowiedzenia się na piśmie”. Trzeba jednak zaznaczyć, że rozdzielanie, czy też nauczanie tych kompetencji w izolacji od siebie, jest niemożliwe. Jeśli komunikacja językowa jest płynna i wykorzystuje się w niej różne kanały oraz metody, wszystkie sprawności są jak naczynia połączone. Ich „rozgraniczanie (...) jest zabiegiem sztucznym”, ponieważ, jak pisze Chłopek (2016: 4), „prawie nigdy nie są wykorzystywane oddzielnie”.

SPRAWNOŚCI RECEPTYWNE

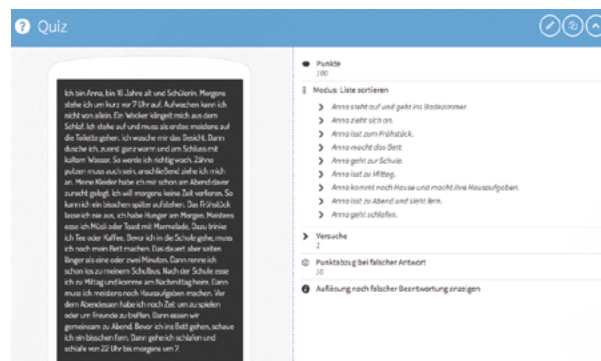
W odbiorze i analizie „różnego rodzaju tekstów w formie ustnej oraz pisemnej dominującą rolę odgrywają sprawności receptywne – rozumienie ze słuchu i czytanie” (Chodkiewicz 2016: 11). Zadania sprawdzające

rozumienie tekstu czytanego i słuchanego występują na każdym możliwym egzaminie podsumowującym etapy nauki szkolnej oraz tych prowadzących do uzyskania certyfikatów językowych. Ćwiczenie słuchania i czytania jest istotne również ze względu na sprawności produktywne, których kształtowanie odbywa się w pewnym sensie na wzór tych pierwszych. Jak pisze Chodkiewicz (2018: 13), czytanie bywa coraz częściej w literaturze „zastępowane bardziej pojemnym pojęciem piśmienność (*literacy*), które jednocześnie obejmuje umiejętność czytania i pisania”, a nawet obszar języka mówionego.

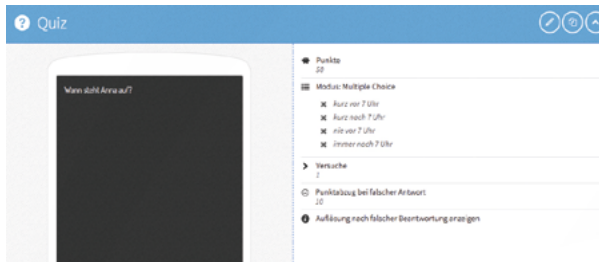
Narzędzia dostępne w Actionbound umożliwiają nauczycielowi ćwiczenie z uczniami czytania za pomocą quizu. Po umieszczeniu tekstu w module możemy stworzyć zadania sprawdzające rozumienie na poziomie globalnym i szczegółowym. Tekst można wprowadzić ręcznie, skopiować, załączyć jako zdjęcie lub obraz, wkleić link do strony internetowej, który przekieruje uczniów we właściwe miejsce lub podać stronę z podręcznika, na której tekst się znajduje. Dobre metody zależą od dostępności materiałów, poziomu językowego uczniów i ich wieku.

Przedstawiony na rysunkach poniżej tekst w języku niemieckim opisuje przebieg dnia z życia Anny. Zadaniem uczniów jest przeczytanie go, a następnie ustalenie jego tematu, co odpowiada całościowemu, globalnemu odbiorowi tekstu (Rys. 8). Następnie uczniowie porządkują czynności zgodnie z kolejnością zdarzeń w tekście (Rys. 6) oraz odpowiadają na pytania wielokrotnego wyboru (Rys. 7), co sprawdza czytanie szczegółowe. Za każde poprawnie wykonane zadanie otrzymają punkty w zależności od stopnia trudności, za niewłaściwe odpowiedzi punkty zostaną odjęte. Do tego zadania uczniowie mają jedno podejście.

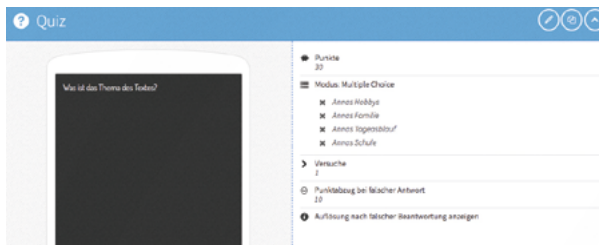
Rys. 6. Porządkowanie czynności zgodnie z treścią przeczytanego tekstu



Rys. 7. Zadania wielokrotnego wyboru sprawdzające umiejętność czytania ze zrozumieniem



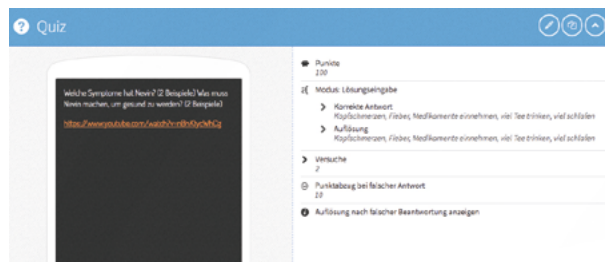
Rys. 8. Zadanie na określenie głównej myśli tekstu



W podobny sposób można załączać zadania na rozumienie ze słuchu. W opcji quizu należy umieścić nagranie MP3 lub link do strony internetowej, gdzie nagranie audio jest dostępne. Jeśli właściwy odbiór tekstu ułatwią elementy wizualne, może być to też krótkie nagranie wideo. Podobnie jak w przypadku zadań na rozumienie tekstu czytanego, możliwe jest stopniowanie trudności i dobieranie aktywności pod kątem rozumienia globalnego lub szczegółowego. Na przykład link do quizu na Rys. 9 odsyła do strony, na której jest widoczna scenka sytuacyjna u lekarza. Uczniowie otrzymują zadanie otwarte. Są to dwa pytania, na które muszą odpowiedzieć w postaci równoważników zdań i/lub haseł/zwrotów w języku niemieckim. W tym przypadku uczniowie mogą próbować rozwiązać zadanie dwukrotnie. Na każde pytanie (*Jakie objawy choroby ma Nevin? Co musi zrobić, by wyzdrowieć?*) należy podać odpowiedzi zgodne z treścią nagrania. Jeśli pojawią się błędy w pisowni wielką i małą literą, co w języku niemieckim ma duże znaczenie, system zaliczy obie odpowiedzi jako poprawne, także jeśli zdarzą się drobne błędy w pisowni. Zanim uczeń udzieli odpowiedzi na pytanie, ma możliwość wielokrotnego odtwarzania nagrań, co pozwala mu dostosować tempo pracy do własnych możliwości.

W kolejnym przykładzie (Rys. 10) zaprezentowane jest zadanie wielokrotnego wyboru i załączony plik audio. Pytanie brzmi: *Dokąd idą dziś chłopcy?* Uczniowie wybierają jedną poprawną odpowiedź po odsłuchaniu nagrania.

Rys. 9. Zadanie otwarte do wykonania na podstawie filmu wideo



Rys. 10. Zadanie wielokrotnego wyboru na podstawie nagrania audio



Zarówno przy zadaniach na rozumienie tekstu czytanego, jak i słuchanego dostępna jest opcja, która pozwala na wyświetlenie poprawnej odpowiedzi w przypadku błędnego rozwiązania. Umożliwia to monitorowanie na bieżąco własnych postępów, co Półtorak (2018: 120–121) określa jako feedback, tzn. „formę reakcji systemu komputerowego na działanie ucznia”, będącą zazwyczaj „korygującą (...) informacją zwrotną”.

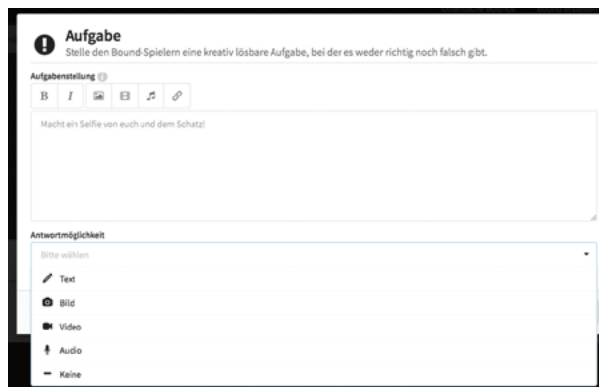
SPRAWNOŚCI PRODUKTYWNE

Zależność między recepcją i produkcją jest oczywista. Sprawności czytania i słuchania są niezbędne do ćwiczenia umiejętności mówienia i pisania – kształtują zdolność właściwego reagowania językowego, dostarczając środków do skutecznego tworzenia wypowiedzi. To właśnie działania produktywne w języku obcym sprawiają największe trudności uczącym się, onieśmiewają ich i niejednokrotnie przerażają. Jeśli jednak forma zadania będzie bardziej przypominać grę niż zadanie testowe na karcie pracy lub w zeszyt ćwiczeń, to będzie to z pewnością czynnik motywujący, gdyż, jak pisze Szałek (2004), istnieje silne powiązanie między rodzajem stosowanych zadań a motywacją do nauki.

Korzystając z modułu misji (*mission*), proponujemy uczniom zadanie kreatywne, w którym może być wiele poprawnych rozwiązań. Jest to ćwiczenie otwarte, mogące nawiązywać do wcześniej analizowanych

treści. Rozwiązanie zadania (Rys. 11) można przesłać w formie tekstu, obrazu/zdjęcia, nagrania audio lub wideo, co jest możliwe dzięki wyposażeniu technicznemu telefonów bądź tabletów. Odpowiedzi nauczyciel ocenia indywidualnie.

Rys. 11. Sposoby na udzielenie odpowiedzi w module misja



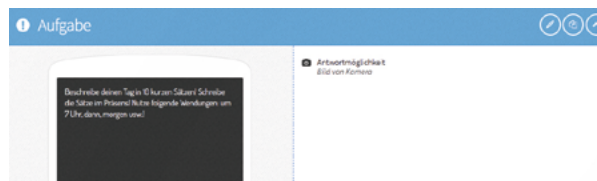
Jeśli chcielibyśmy nawiązać do tekstu opisującego przebieg dnia Anny, można prosić uczniów o stworzenie opisu swojego dnia. Uczący się mogą napisać własny tekst, korzystając z klawiatury telefonu lub tabletu. Inną formą rozwiązania jest zapisanie odpowiedzi na zwykłej kartce papieru, a następnie sfotografowanie jej i załączenie do gry. Ważne, aby w obu przypadkach podać uczniom dokładną instrukcję (Rys. 12) w postaci określonej liczby zdań (10), zastosowania czasu gramatycznego (*Präsens*) oraz ewentualnych zwrotów (*um 7 Uhr, dann, morgen* etc.). O sposobie przesłania odpowiedzi decyduje nauczyciel, tworząc konkretną misję, a uczestnicy muszą się dostosować do obowiązujących reguł.

Jeśli chcielibyśmy odnieść się do przytaczanego tu nagrania audio, możemy prosić uczestników o stworzenie mapy myśli (w postaci równoważników zdań, haseł, a nawet pełnych zdań), na której wymienia własne pomysły na spędzenie popołudnia, wypiszą miejsca w mieście, do których udają się w czasie wolnym, podzielą je ze względu na wybrane czynniki, np. pory roku itd.

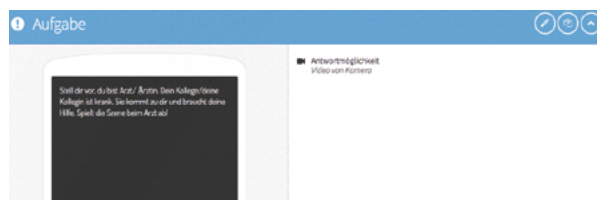
Wykorzystując wideo ze scenką u lekarza, można zlecić uczniom ułożenie własnego dialogu, a następnie nagranie na dyktafon wypowiedzi, a nawet krótkiego filmiku (Rys. 13), w którym wcielią się w postać pacjenta i lekarza. Takie rozwiązanie jest możliwe także w przypadku opisu dnia, kiedy można zarejestrować krótki wywiad z wykorzystaniem pytań i odpowiedzi szczegółowych. Jest to o tyle cenne, że pozwala na

działania interakcyjne, podczas których „przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji”, co umożliwia nie tyle kształcenie komunikacyjne, co „zadaniowe” (Koralewska 2006: 209; Janowska 2016: 33).

Rys. 12. Instrukcja do wykonania misji – tworzenie własnego tekstu



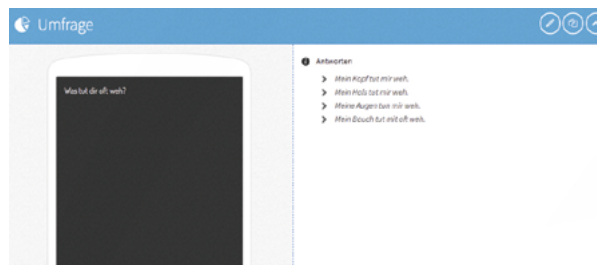
Rys. 13. Instrukcja do wykonania misji – tworzenie wypowiedzi ustnej



Coś pomiędzy

Zarówno zadania ćwiczące sprawności receptywne, jak i produktywnie można urozmaicać i uzupełniać zadaniami ankietowymi (Rys. 14), w których uczący się udzielają krótkich odpowiedzi w języku obcym. Zadania tego typu nie podlegają ocenie, gdyż wszystkie odpowiedzi ankietowe są uznawane za poprawne, a to może być dodatkową zachętą dla słabszych uczniów. Ankiety mają im umożliwić wyrażenie własnej opinii i utrwalenie materiału z zajęć. W odniesieniu do załączonych tekstów pytanie ankietowe mogłoby brzmieć: *Was tut dir weh? – Co cię często boli?*

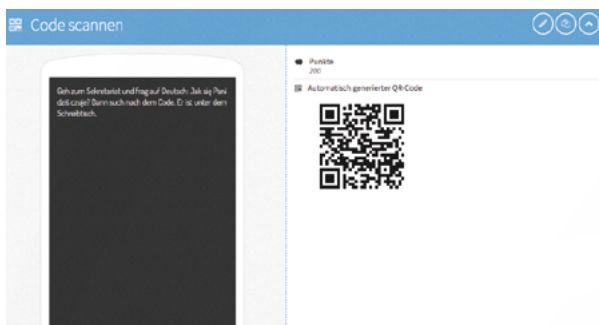
Rys. 14. Pytanie ankietowe ćwiczące reagowanie językowe



Podobne zastosowanie ma ostatni moduł, na który warto zwrócić uwagę. Skanowanie kodu (Rys. 15) to zadanie o poleceniu sformułowanym w formie zagadki.

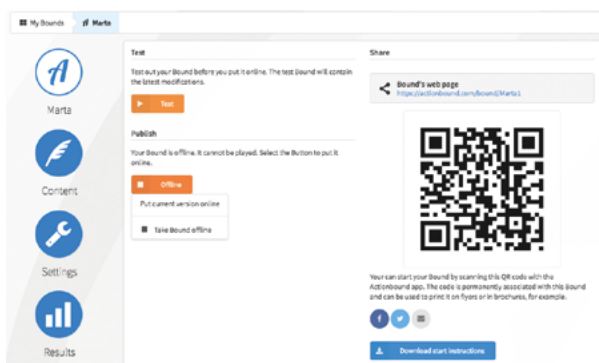
Jej rozwiązanie pozwala na zeskanowanie kodu QR i zdobycie punktów bonusowych. Zagadki powinny opisywać miejsce lub być rodzajem wskazówki, jak znaleźć kod, który automatycznie generuje się w aplikacji podczas tworzenia konkretnego zadania. Kod ten należy wydrukować i nakleić w klasie, na terenie szkoły lub w terenie. W przypadku nauki zdalnej można taki kod wysłać uczniom mailem, by podczas otwierania opisanego pliku znaleźli kod. Zadanie to przypomina nam dobrze znaną grę w podchody i szczególnie ekscytuje uczniów, pobudzając do aktywnego działania. Większa liczba i częstotliwość takich zadań, szczególnie w pracy grupowej, ma pozytywny wpływ na tempo pracy i zaangażowanie uczniów. Czynniki rywalizacji jest tu widoczny bardziej niż przy innych aktywnościach. Zagadki mogą pozostać w ścisłym związku z tematem zajęć lub odnosić się do wcześniej przerabianych treści.

Rys. 15. Skanowanie kodu ćwiczące reagowanie językowe



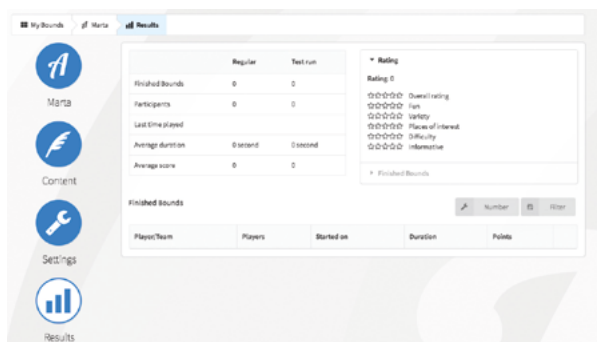
Aby gra mogła zostać uruchomiona, należy przejść do ustawień (Rys. 16) i przełączyć tryb na online. Wtedy pomarańczowe pola zmieniają kolor na zielony jako aktywne. Każdą stworzoną rozgrywkę można przetestować, aktywować i zakończyć w dowolnym momencie.

Rys. 16. Aktywowanie gry w trybie online



Po zakończeniu gry uczniowie zapisują wszystkie wykonane zadania i odsyłają je nauczycielowi, który może je zobaczyć w zakładce rezultaty (*results*). Lista wyników (Rys. 17) zawiera wykaz uczestników i ranking, w tym m.in. uzyskane punkty oraz czas, który był potrzebny do wykonania zadania. Nauczyciel ponadto może kontrolować przebieg pracy ucznia, liczbę podjętych przez niego prób czy kolejność wykonywania zadań, co pozwala mu na dokładniejszą analizę pracy swoich podopiecznych. Uczniowie z kolei mogą wyrazić własną opinię na temat gry, przyznając gwiazdki w kategoriach: atrakcyjność, różnorodność czy stopień trudności. Ułatwia to ewaluację zadań pod kątem ich przygotowywania w przyszłości oraz dostosowanie ich do realnych potrzeb uczniów.

Rys. 17. Lista wyników ze dostępem do prac uczniów



Pracę każdego uczestnika można zobaczyć i omówić indywidualnie lub na forum, co daje możliwość porównania uzyskanych efektów, analizę typowych błędów oraz wyjaśnienie trudniejszych zwrotów i struktur gramatycznych. Ta faza zajęć to, według Janowskiej (2016: 38), „czas na refleksję nad tym, co i jak zostało wykonane (wady/zalety zadania), refleksję nad przebiegiem realizacji zadania oraz stosowanymi strategiami”. Wspomaga to „kształtowanie kompetencji ogólnych” i jest „istotą podejścia opartego na wykonywaniu zadań”, w którym „uczący się aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu problemów” i rozwijają „zdolności do działania wspólnie z innymi i wśród innych” (Janowska 2016: 38).

Podsumowanie

Actionbound to aplikacja kompletna, która pozwala nie tylko na trening słownictwa i reakcji językowych, jak Quizlet, Quizziz, Kahoot czy Wordwall, ale na ćwiczenie wszystkich sprawności językowych. Poza tym nie wymaga żadnych nakładów finansowych i specjalnej bazy technologicznej w szkole czy w domu. W Actionbound możemy tworzyć zadania od poziomu A1 do poziomu

C2 w skali ESOKJ, dla różnych grup wiekowych, do wykonania w domu i w klasie jako projekt, lekcja powtórzeniowa czy zadanie dodatkowe. Każdą utworzoną grę można wykorzystywać wielokrotnie, modyfikować, dodawać i usuwać jej elementy. Możemy eksperymentować, wykorzystywać wybrane moduły i funkcje do własnych celów lub do realizacji fragmentów zajęć, czy też wybiórczo do konkretnego tematu lub zagadnienia. Zadania mogą powstawać w nawiązaniu do materiału podręcznikowego albo z zajęć pozalekcyjnych.

Wybierając pomoce dydaktyczne, powinniśmy sięgać po nowe formy przekazu i łączyć je, zgodnie z ideą edukacji hybrydowej (*blended learning*), z tradycyjnymi (por. Kruszyńska 2018: 153, Górecka 2006: 222), tak aby nasi podopieczni, korzystając z technologii, mogli rozwijać umiejętności językowe (por. Horyśniak 2018: 59). Rolą nauczyciela w tym procesie, jak zauważa Komorowska (1999: 60–61), jest właściwy wybór materiałów i narzędzi, które wzbudzają zainteresowanie uczniów, ułatwiają uczenie się i podnoszą jego skuteczność. Technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK) i ich rola w edukacji językowej są tu znaczące i, jak podkreśla Gajek (2007: 83–97), „systematyczne z [nich] korzystanie zmienia jakość edukacji”, co potwierdzają zarówno nauczyciele, jak i uczniowie. Wykorzystanie smartfonów lub tabletek na zajęciach nie jest niczym nowym w świecie wirtualnym, którego nasi uczniowie i studenci są stałymi bywalcami. Nauczanie wsparte nowymi technologiami przygotowuje ich do funkcjonowania w dzisiejszym świecie. W ujęciu konstruktywistycznym oznacza to uczenie się i tworzenie, a nie tylko nauczanie i instruowanie, co umożliwi aktywną postawę ucznia i pozwala mu na autonomiczne działanie (por. Żylińska 2010: 108). Aplikacja Actionbound zdaje się spełniać te wymagania, gdyż oferuje zadania różnego rodzaju, a pokonywanie ich kolejnych poziomów daje uczestnikom satysfakcję i poczucie, że nauka nie musi być nudna. Ćwiczenia, choć oparte na „bardzo tradycyjnych metodach (...) zyskują na atrakcyjności i stają się nieodłącznym pomocnikiem nauczyciela” (Krawczyk 2017: 147).

BIBLIOGRAFIA

- Chłopek, Z. (2016), *Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–11.
- Chodkiewicz, H. (2016), *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 11–17.
- Chodkiewicz, H. (2018), *Rola czytania w języku obcym i uczenia się z tekstu akademickiego w rozwijaniu wiedzy przedmiotowej*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, M. Stec (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 11–27.
- Gajek, E. (2007), *Technologia informacyjna i komunikacyjna (TIK) w edukacji językowej w Polsce i innych krajach europejskich*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 82–104.
- Górecka, J. (2009), *Korzystanie z internetowych zasobów a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej w nauczaniu/uczeniu się na poziomie zaawansowanym. Kompetencje warsztatowe*, [w:] M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 217–229.
- Horyśniak, M. (2018), *Różnorodność pomocy dydaktycznych a motywacja do nauki języka obcego*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, M. Stec (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 57–81.
- Komorowska, H. (1999), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2007), *Nauczanie języków obcych*, [w:] H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 13–36.
- Koralewska, E. (2009), *Wykorzystanie technologii przez nauczycieli języków obcych*, [w:] M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 205–217.
- Janowska, I. (2010), *Planowanie lekcji języka obcego. Podręcznik i poradnik dla nauczycieli języków obcych*, Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2016), *Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 32–39.
- Krawczyk, A. (2017), *Technologie informacyjne w nauczaniu języka specjalistycznego – wskazanie źródeł internetowych jako pomocy dydaktycznych*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz (red.), *Języki specjalistyczne. Teoria i praktyka glottodydaktyczna*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 141–149.
- Kruszyńska, A. (2018), *Lekcje języka obcego online dla dzieci – analiza problemów, narzędzi oraz materiałów dydaktycznych*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, M. Stec (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 151–165.

- Maziarz, M. (2020), *Kompetencje cyfrowe przyszłych nauczycieli języków obcych i ich potencjalny wpływ na planowanie procesu dydaktycznego*, „Neofilolog”, nr 55/1, s. 107–123.
- Półtorak, E. (2018), *Nauczanie języków obcych w dobie nowoczesnych technologii: multimedialne narzędzia dydaktyczne a proces pozyskiwania/przekazywania informacji zwrotnych*, [w:] D. Gabryś-Barker, R. Kalamarz, M. Stec (red.), *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce. Wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119–135.
- Szałek, M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: Wargos.
- Żylińska, M. (2010), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <bit.ly/3c86EiL> , [dostęp: 4.01.2020].

NETOGRAFIA

- Lingua.com, *Mein Tag* (A2) <bit.ly/3qrrwqm>, [dostęp: 4.01.2020].
- Goethe-Institut, *Mein Weg nach Deutschland* <bit.ly/3sSQqAQ>, [plik wideo] [dostęp: 4.01.2020].
- Kozubska, M., Krawczyk, E., Zastąpiło, L. (2018), *Und so weiter neu 2 – podręcznik do języka niemieckiego dla klasy V*, Warszawa: PWN, (rozdział 4, nagranie 35), <bit.ly/3rjMJ6S>, dostęp: 4.01.2020].

DR MARTA ANNA GIERZYŃSKA Asystent dydaktyczny w Katedrze Języka Niemieckiego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim i nauczyciel języka niemieckiego w Społecznej Szkole Podstawowej nr 101 w Olsztynie. Jej zainteresowania to zastosowanie nowoczesnych technologii w nauczaniu języków obcych, języki specjalistyczne oraz językoznawstwo kognitywne.

Narzędzia MS Teams w pracy nauczyciela języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2021.1.25-31

EWELINA ŚMIAŁEK

Od momentu wprowadzenia w szkołach edukacji zdalnej wiosną 2020 r. nauczyciele bardzo intensywnie wykorzystują technologię informacyjną w swojej pracy. Spotkania na żywo zostały zastąpione przez wirtualne, organizowane za pomocą MS Teams, Zoom, Skype, Google Meet i innych aplikacji. Narzędzia te były już opisywane, także na łamach „Języków Obcych w Szkole”. Niniejszy tekst omawia kilka produktów Office 365 i pokazuje ich wykorzystanie z punktu widzenia nauczyciela praktyka uczącego w szkole publicznej.

Microsoft Teams używany jest jako główna platforma do prowadzenia zajęć online w mojej szkole (Liceum Ogólnokształcące Nr XIV we Wrocławiu) od momentu wprowadzenia nauki zdalnej. W pakiecie z MS Teams dostępny jest Office 365 w chmurze, który daje wiele możliwości działań edukacyjnych. W omówieniu tym skupiam się szczególnie na programach OneNote i MS Forms oraz pokazuję, jak rozpocząć pracę z nimi. Omawiam także nowsze funkcje MS Teams oraz krótko opisuję Word i Sway w chmurze. Wspominam również o programach MIEE i Skype in the classroom.

MS Teams zintegrowany z programem OneNote

Na platformie Teams można tworzyć grupy, do których przypisuje się poszczególnych uczniów. Jeśli stworzymy grupę dla całej klasy, to z tej samej grupy korzystają nauczyciele różnych przedmiotów. Aby uniknąć bałaganu w gąszczu wielu zaplanowanych spotkań, możliwe jest utworzenie osobnych kanałów dla poszczególnych przedmiotów, np. jednego dla języka polskiego, kolejnego dla matematyki itd. Można również tworzyć grupy międzyoddziałowe, w których uczniowie z różnych klas uczą się na przykład języka obcego na danym poziomie. Tak się dzieje w mojej szkole. Gdy zaczęłam uczyć zdalnie, brakowało mi czegoś w rodzaju tablicy interaktywnej, z której korzystam w klasie, czyli miejsca, gdzie mogę udostępniać uczniom różne treści i wklejać pliki z rozmaitych źródeł, a następnie po nich pisać i je edytować. Administrator szkolnych Teamsów polecił mi program OneNote. Nie znałam wcześniej tego narzędzia, skorzystałam więc z darmowego kursu jego obsługi dostępnego na stronie Microsoft Educator Centre (education.microsoft.com/pl-pl). Jest to doskonałe źródło informacji, gdzie każdy może uczyć się poprzez oglądanie filmików i jednocześnie obsługiwanie danego oprogramowania, wykorzystując jego poszczególne funkcje w praktyce.

Kilka słów o OneNote

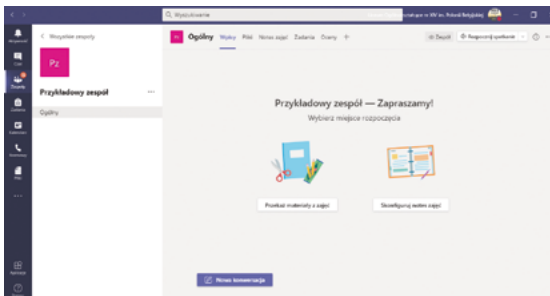
OneNote – Classroom Notebook jest rodzajem wirtualnego zeszytu wyglądającego tak jak segregator, w którym standardowo występuje kilka sekcji, takich jak „Biblioteka zawartości”, „Obszar współpracy” i zeszyty uczniów. „Obszar współpracy”

i zeszyty uczniów mogą zawierać dowolną liczbę sekcji, które tworzą i nauczyciel, i uczniowie, np. „Notatki z zajęć”, „Materiały informacyjne” i „Zadania domowe”. Wszystkie nazwy sekcji mogą być dowolnie edytowane, w każdej sekcji można również utworzyć lub usunąć dowolną liczbę stron.

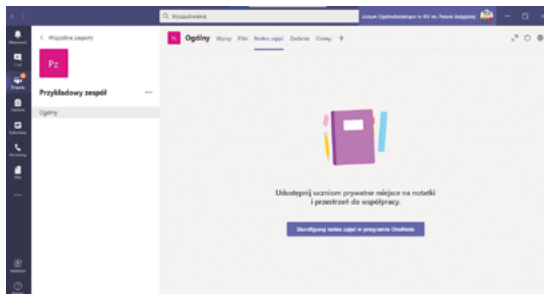
Jeśli korzystamy z platformy MS Teams, a nigdy wcześniej nie zakładaliśmy wirtualnego zeszytu OneNote, to możemy to zrobić w następujący sposób:

1. Logujemy się na nasze konto w MS Teams i wybieramy grupę, w której chcemy utworzyć notes. Na rysunku poniżej widać, że utworzyłam grupę o nazwie „przykładowy zespół”. Następnie wybieramy „Skonfiguruj notes zajęć” (Rys. 1), wtedy pojawia się ekran (Rys. 2).

Rys. 1

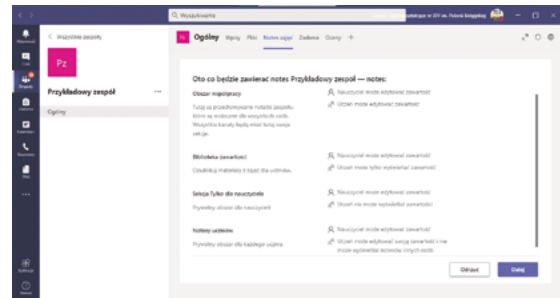


Rys. 2

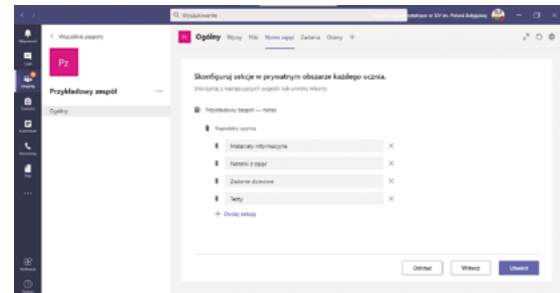


2. Rozwijamy niebieski prostokąt „Skonfiguruj notes zajęć w programie OneNote” i wybieramy „Pusty notes”.
3. Rys. 3. przedstawia interfejs, który zobaczymy. Naciskamy „Dalej” i widzimy przykładowe nazwy sekcji, które można dowolnie modyfikować (Rys. 4). Jeśli liczba sekcji nas nie zadowala, to możemy usunąć już istniejące lub dodać nowe o dowolnej nazwie. Ale nie musimy się martwić, jeżeli zapomnimy jakąś sekcję dodać w tym kroku, ponieważ bardzo łatwo można to zrobić w już utworzonym zeszycie. Konfigurację kończymy przyciskiem „Utwórz”.

Rys. 3

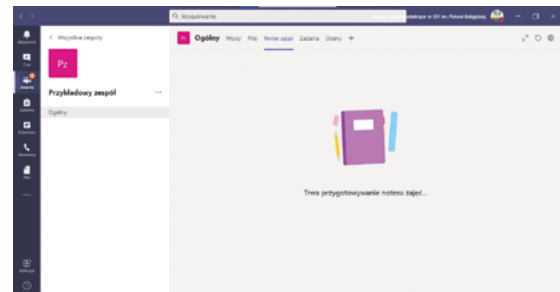


Rys. 4

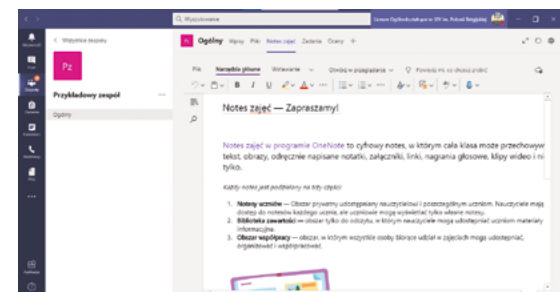


4. Pojawia się komunikat „Trwa konfigurowanie notesu zajęć” (Rys. 5), a następnie zeszyt, do którego możemy się dostać bezpośrednio z MS Teams (Rys. 6).

Rys. 5



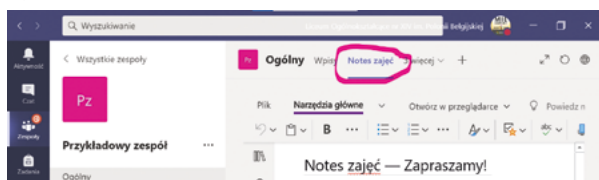
Rys. 6



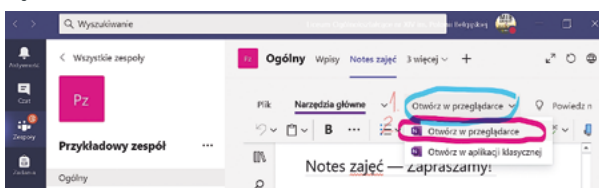
- Aby otworzyć zeszyt OneNote w MS Teams w konkretnej grupie, wykonujemy następujące kroki. Z menu górnego wybieramy „Notes zajęć” (Rys. 7),

a następnie w wierszu poniżej, w którym znajdują się „Plik”, „Narzędzia główne”, „Otwórz w przeglądarce”, wybieramy i rozwijamy tę ostatnią opcję i ponownie naciskamy „Otwórz w przeglądarce” (Rys. 8). Jest to ważne, ponieważ będziemy pracować z uczniami w chmurze, gdzie wszystkie nowo dodane informacje zostaną automatycznie zapisane.

Rys. 7



Rys. 8



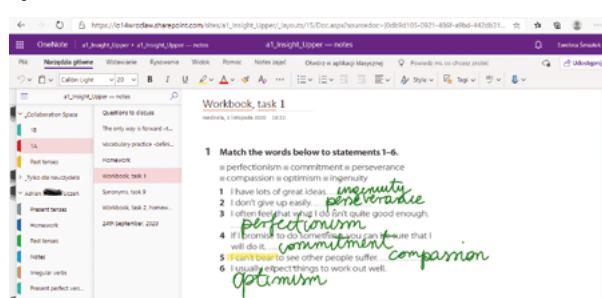
Na stronach można umieszczać wcześniej przygotowane przez nas zadania, skany ćwiczeń leksykalno-gramatycznych, wklejać fragmenty podręcznika wycięte z oprogramowania do tablicy interaktywnej, pliki audio i wideo (o określonej pojemności), linki do rozmaitych stron, karty pracy w formacie PDF, oraz nagrywać instrukcje głosowe. Po wklejonych materiałach możemy pisać, rysować, zaznaczać na nich poszczególne słowa. Ogranicza nas jedynie nasza wyobraźnia. Jest to świetny sposób na przechowywanie wszystkich materiałów z różnych źródeł w jednym miejscu, w którym gromadzimy linki do rozmaitych stron, zbiorów czy aplikacji (np. Wakelet, Quizlet, Flipgrid, Padlet itp.), opisanych m.in. w wydaniach JOWS z 2020 roku. Dzięki temu wszystkie używane w danej klasie/grupie narzędzia mamy zawsze pod ręką. Zeszyt OneNote idealnie sprawdza się również w metodzie *flipped classroom* (opisywanej m.in. przez Równiatkę – 2020) oraz w indywidualizacji materiałów ćwiczących, np. rozumienie tekstu słuchanego w grupach niehomogenicznych, ponieważ można umieścić w poszczególnych zeszytach uczniów zróżnicowane poziomowo zadania do tego samego tekstu słuchanego.

OneNote zawiera także opcję „Czynnik immersyjny”, która jest szczególnie przydatna w nauczaniu osób z problemami edukacyjnymi. Umieszczony w notesie tekst w jednym z kilkudziesięciu języków zostaje przeczytany przez lektora, co pomaga uczniom ćwiczyć

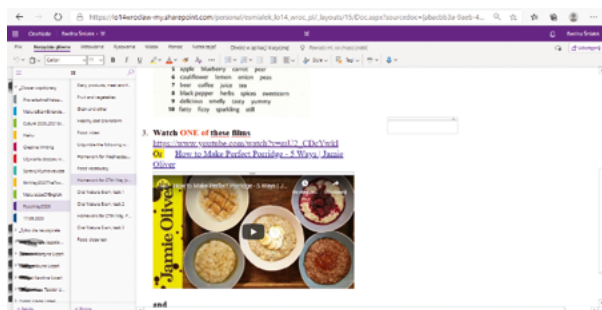
umiejętność czytania w języku obcym czy też prawidłową wymowę. Uczniowie mogą ponadto nauczyć się rozpoznawać części mowy, które są zaznaczone różnymi kolorami. Strony w zeszytach uczniów, zawierające np. zadania domowe, możemy w każdej chwili zablokować. Nauczyciel sprawdzający pracę domową może pisać po zadaniach uczniów, wklejać komentarze, emotikonki oraz spersonalizowane naklejki. Kolejną niewątpliwą zaletą tego rozwiązania jest dostęp do zawartości zeszytu z każdego urządzenia podłączonego do internetu. Uczeń nie musi się osobno logować do programu Office 365, ponieważ może przejść do zeszytu prosto z MS Teams, tak jak to zostało powyżej zaprezentowane.

Przykładowe strony zeszytów, których używam w moich grupach, zostały przedstawione na rysunkach 9 i 10.

Rys. 9



Rys. 10



Podczas lekcji udostępniam „Obszar współpracy”, który pełni funkcję tablicy interaktywnej, porządkuje lekcję i ułatwia uczniom koncentrowanie się na poszczególnych zadaniach. Na tablicy wyświetlam uczniom zadania, które w danej chwili robimy. Mimo że każdy uczeń mający dostęp do „Obszaru współpracy” może po nim pisać, to dla porządku robię to tylko ja. Jest to świadome działanie ze względu na różną szybkość internetu w domach uczniów: niektóre wprowadzane przez nich odpowiedzi pojawiają się nawet pięć minut później, przez co zaburzona jest dynamika lekcji. Odpowiedzi można wprowadzać w utworzonym

polu tekstowym, gdzie pisze się, używając klawiatury lub odręcznie za pomocą rysika na tablecie. Pola tekstowe można przesuwać do wcześniej wklejonego tekstu z lukami lub pozostawić obok niego.

Kolejną niewątpliwą zaletą OneNote jest również możliwość bardzo szybkiego skopiowania wszelkich materiałów z „Obszaru współpracy” do zeszytów wszystkich lub poszczególnych uczniów, które mogą oni dowolnie edytować. We wrześniu 2020 r. wróciliśmy do szkoły, ale nadal używałam założonych wirtualnych zeszytów przypisanych do poszczególnych grup – oprócz zwykłych, papierowych. „Obszar współpracy” był widoczny dla wszystkich na tablicy interaktywnej zawieszanej w klasie, a wirtualne zeszyty uczniów regularnie uzupełniałam materiałami dodatkowymi, do których mieli oni dostęp ze swoich urządzeń. Prosiłam uczniów, by wykonywali zadania w poszczególnych sekcjach tych zeszytów. W ten sposób przyzwyczajałam ich do ponownej sytuacji nauki zdalnej i pracy w chmurze, co nastąpiło już w połowie października. Dla uczniów klas pierwszych założyłam nowe zeszyty i wyposażałam ich również w instrukcję obsługi OneNote.

Podsumowując: OneNote jest świetnym narzędziem do nauczania synchronicznego podczas zajęć online oraz asynchronicznego, gdy każdy może powtarzać dany materiał we własnym tempie. Nauczyciele mogą prowadzić lekcje z wykorzystaniem MS Teams i OneNote oraz mają jedno miejsce, gdzie gromadzą materiały i zadania domowe uczniów, nie muszą już przeszukiwać poczty elektronicznej, Librusa, Google Classroom, mediów społecznościowych itp. Polecam szkolenia na stronie Microsoft Educator Centre (education.microsoft.com/pl-pl), gdzie znajdują się szczegółowe instrukcje do poszczególnych narzędzi.

Nowsze funkcje w MS Teams

PODNIESIENIE RĘKI

To pozornie zwyczajna i oczywista funkcja, która jednak niezwykle porządkuje wybieranie osób chętnych do odpowiedzi.

PRACA W PARACH LUB GRUPACH W OSOBNYCH POKOJACH

Ta funkcja jest przydatna na wszystkich zajęciach, ale sprawia szczególną radość nauczycielom języków obcych, ponieważ „najskuteczniejsze uczenie się zachodzi w sytuacji, gdy uczeń może wymieniać poglądy, rozwiązywać problemy, negocjować znaczenia oraz prowadzić nieskrępowany dialog” (Deczewska 2020), dlatego „konieczne jest stworzenie warunków rozmowy

i wymiany zdań” (Pyżalski za: Uchwat-Zaród 2020). Pracę w parach/grupach można zorganizować na dwa sposoby:

- poprzez osobne pokoje (*breakout rooms*),
- poprzez utworzenie osobnych prywatnych kanałów.

Jak sprawić, by uczniowie pracowali w ten sposób w MS Teams? Praca w osobnych pokojach (*breakout rooms*) jest najnowszą funkcją wprowadzoną do MS Teams. Uruchamiamy ją, naciskając na kwadracik obok czatu w naszym spotkaniu. W zależności od potrzeb możemy tworzyć pokoje dla danych grup lub par, do których przydzielamy uczniów ręcznie lub automatycznie. Jednym przyciskiem otwieramy wszystkie pokoje jednocześnie, a uczniowie zostają automatycznie przeniesieni do spotkań odbywających się w pokojach we wcześniej przypisanych grupach/parach. Nauczyciel może dołączyć do każdego pokoju i posłuchać, czy dana grupa/para wykonuje zadania, rozmawia w języku obcym czy też mierzy się z jakimikolwiek problemami. Po upływie określonego czasu nauczyciel zamyka wszystkie pokoje jednocześnie, naciska przycisk „Wznów” i wszyscy uczniowie wracają do spotkania głównego. Tu uczniowie pracujący w grupach/parach prezentują na forum efekty swojej wspólnej pracy. W czasie jednej lekcji możemy wielokrotnie korzystać z tej funkcji i w zależności od potrzeb zmieniać skład osobowy poszczególnych pokoi.

PRACA W OSOBNYCH KANAŁACH

Jest to trochę bardziej skomplikowany sposób, który stosowałam, zanim do MS Teams zostały wprowadzone osobne pokoje. Nauczyciel tworzy tzw. prywatne kanały w danym zespole, do których mają dostęp konkretni uczniowie. Ważne jest, by jeden uczeń był przypisany tylko do jednego kanału, który zostanie utworzony dla konkretnej pary czy grupy. Po utworzeniu owych prywatnych kanałów ich nazwy pojawiają się na ekranach poszczególnych uczniów, a jeśli kogoś usuniemy, to kanał automatycznie zniknie z interfejsu na koncie ucznia. Skład osób przypisanych do poszczególnych kanałów może być dowolnie modyfikowany. Istotne jest, żeby uczniowie pracujący razem na danym kanale ustalili, np. na czacie, kto zaczyna spotkanie, ponieważ jeśli tego nie zrobią, mogą wystąpić dwa problemy: rozpoczną się dwa spotkania lub żaden z uczniów go nie rozpocznie. Obie sytuacje wymagają szybkiej interwencji nauczyciela.

PRACA W GRUPACH/PARACH, KTÓRE UŻYWAJĄ JEDNEGO OBSZARU WSPÓŁPRACY

Oba wyżej opisane sposoby pracy w grupach/parach można jeszcze wzbogacić i urozmaicić poprzez udzielenie konkretnym grupom/parom określonego miejsca pracy w „Obszarze współpracy” w programie OneNote. Znajduje się tam konkretne zadanie do wykonania, do którego cała grupa/para ma pełny dostęp i na którym nanoszone są wszelkie zmiany. Uczniowie pracują w grupach/parach, używając danej sekcji opisanej określoną nazwą w „Obszarze współpracy”, gdzie nauczyciel zamieścił zadanie dla tej konkretnej pary lub grupy. Uczniowie mogą dowolnie edytować zamieszczony materiał. Jest to trochę bardziej skomplikowana funkcja, przeznaczona dla nauczycieli i uczniów, którzy już sprawnie poruszają się po zeszycie OneNote. Dobrym rozwiązaniem jest nadanie utworzonym przez nauczyciela sekcjom takich samych nazw jak nazwy grup/par w MS Teams. Następnie udzielany jest dostęp do konkretnej sekcji z „Obszaru współpracy”, np. Room 4, konkretnym uczniom pracującym razem w MS Teams w grupie/parze o tej samej nazwie. Są to ułatwienia, które początkowo wymagają trochę więcej pracy ze strony nauczyciela, ale stanowią namiastkę rzeczywistości, z jaką mamy do czynienia w klasie. Przynoszą satysfakcję z pracy, ponieważ sprawiają, że zdalne nauczanie staje się bardziej efektywne, a uczniowie mogą uczyć się współpracy oraz wzmacniać relacje, które są „fundamentem do dalszego działania, a bez nich osiągnięcie czegoś wartościowego edukacyjnie będzie bardzo trudne albo wręcz niemożliwe” (Pyżalski za: Uchwat-Zaród 2020).

Sprawdzanie wiedzy uczniów na odległość, czyli kilka słów o MS Forms

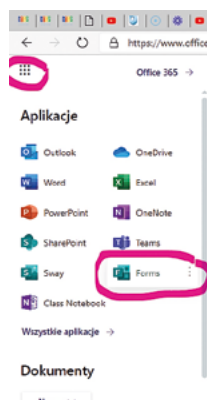
Kiedy nauczyciel przekazał już rozmaite treści, chce sprawdzić wiedzę uczniów z danego zakresu materiału, ale jak to zrobić na odległość? Służy do tego narzędzie MS Forms, które umożliwia tworzenie testów i ankiet. Bardzo dobrze sprawdza się ono w przypadku zadań zamkniętych, zwłaszcza wielokrotnego wyboru, ponieważ daje możliwość pomieszania kolejności odpowiedzi oraz poszczególnych pytań. Niestety, w przypadku zadań otwartych, np. parafraz, gdzie trzeba wpisać więcej niż jeden wyraz w daną lukę, program nie radzi sobie już tak dobrze. Gdy uczeń zrobi podwójną spację, błąd ortograficzny, zmieni słowo, doda lub opuści kropkę czy inny znak interpunkcyjny – odpowiedź automatycznie zostanie uznana przez system za błędną i nauczyciel musi sam sprawdzić takie zadania. Nie powinno to jednak

stanowić większego problemu, ponieważ zazwyczaj w ten sposób sprawdzamy wszelkie kartkówki i sprawdziany w czasie nauczania stacjonarnego.

JAK UTWORZYĆ FORMULARZ?

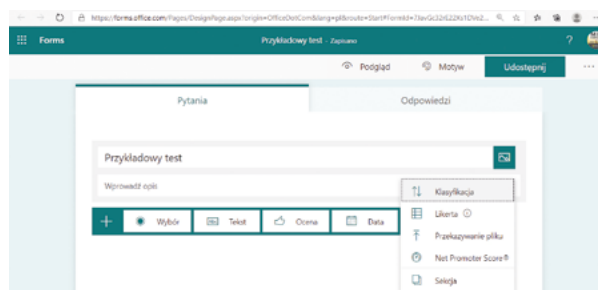
Logujemy się do chmury Office 365 – login i hasło są takie same jak do MS Teams, a jeśli jesteśmy już zalogowani, to Office automatycznie się otworzy. Z menu po lewej stronie wybieramy logo Forms (Rys. 11), a następnie opcję „Nowy test”.

Rys. 11



Po nadaniu tytułu możemy utworzyć dowolne rodzaje zadań: wyboru, tekstowe itp., poszczególne zadania możemy również umieścić w różnych sekcjach tego samego testu, np. osobnych dla słownictwa, gramatyki, rozumienia tekstu czytanego czy słuchanego. Tworząc test, wybieramy odpowiednie opcje pokazane na rysunku 12. Należy pamiętać, aby zaznaczyć, że dane pytanie jest wymagane, spowoduje to konieczność

Rys. 12



odpowiedzi na wszystkie pytania i sprawi, że uczeń żadnego z nich nie pominie. Jeśli test zawiera więcej pytań, które umieszczone są na różnych stronach, uczeń nie przejdzie do strony drugiej, zanim nie odpowie na wszystkie pytania na stronie pierwszej. Brak odpowiedzi na któreś z pytań uniemożliwi również odesłanie formularza. Jeśli uczeń nie zna odpowiedzi na dane pytanie, radzę wpisać znak „x” i wrócić do niego na końcu kartkówki czy sprawdzianu. Tworząc test, nauczyciel decyduje, ile punktów warte są poszczególne zadania, ale nie stosujemy punktów ułamkowych. Jeśli uznamy, że odpowiedź jest warta 0,5 punktu, to możemy wpisać taką ocenę w komentarzu do danego przykładu, gdy sprawdzamy dane prace w zwykły sposób.

Gotowy test można udostępnić poprzez opcję „Udostępnij” znajdującą się w prawym górnym rogu ekranu. Po naciśnięciu na zielony prostokąt pojawi się link, który możemy skopiować. Obok opcji „Udostępnij” znajdują się trzy kropki, które rozwijamy. Tam możemy zaznaczyć, czy nasze odpowiedzi automatycznie zostaną pokazane uczniom; zaznaczamy też, czy dane lub wszystkie pytania mają być wyświetlane na ekranach uczniów w losowej kolejności oraz datę i godzinę rozpoczęcia i zakończenia testu.

Formularz Forms służy również do tworzenia ankiet. Na końcu poprzedniego roku szkolnego przeprowadziłam anonimową ankietę w nauczanych przeze mnie grupach na temat nauczania w szkole i nauczania zdalnego. Informacje zawarte w odpowiedziach uczniów stały się punktem wyjścia przy planowaniu kolejnych działań podczas drugiej fali pandemii i powrotu do nauczania zdalnego.

Wady testów na odległość

Trzeba pamiętać, że testowanie uczniów na odległość ma swoje słabe strony. Trudno oprzeć się wrażeniu, że nie wszyscy oni pracują samodzielnie, ponieważ wyniki, które niektórzy osiągają na testach online, są znacznie wyższe od tych osiągniętych w klasie. Mam również wrażenie, że część uczniów współpracuje ze sobą, o czym świadczą te same błędy u zaprzyjaźnionych uczniów w konkretnych grupach językowych, co potwierdzają poczynione już obserwacje: „studenci i uczniowie, co sami przyznawali, starali się przechytrzyć różne zabezpieczenia, żeby uzyskać dobre wyniki, a tym samym lepsze oceny” (Karolczuk 2020). Doszłam do wniosku, że nie mogę nic w tej sprawie zrobić, ponieważ nie istnieje idealny system kontroli uczniów na odległość, który pozwoliłby nauczycielowi na wgląd w ekrany komputera czy telefonu uczniów oraz wnętrza ich domów. Nawet włączenie kamery przez ucznia w tym wypadku niewiele daje. Pozostaje założyć, że pracują oni samodzielnie na sprawdzianach i kartkówkach. Kiedy we wrześniu uczniowie wrócili do szkoły, rozmawiałam z nimi o wątpliwościach dotyczących niesamodzielnego rozwiązywania testów i uświadomiłam im szkodliwość takiego działania. Obecnie również apeluję do ich uczciwości.

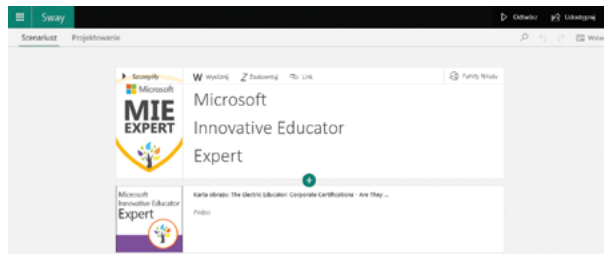
Inne narzędzia Microsoft

Pakiet Office 365 zawiera kilkanaście dostępnych programów. Korzystam także m.in. z programów Word i Sway. Ten drugi umożliwia tworzenie prezentacji i może być alternatywą dla programu PowerPoint.

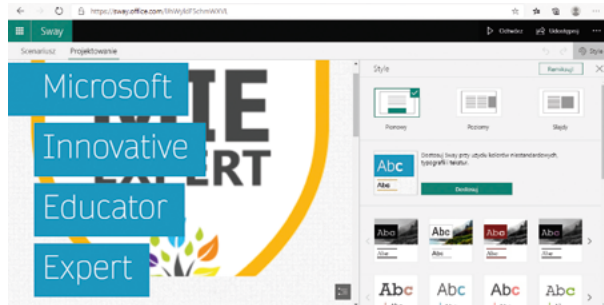
Word w chmurze działa bardzo podobnie jak program Google Docs. Udostępniamy danemu uczniowi dokument tekstowy, który jest przez niego edytowany. Podczas edycji na ekranie nauczyciela pojawia się flaga z inicjałami osoby, która go właśnie uzupełnia, więc na bieżąco można śledzić wszelkie zmiany.

W programie Sway tworzenie prezentacji jest naprawdę proste, ponieważ jest on bardzo intuicyjny. Tak jak w przypadku PowerPointa można wklejać do prezentacji dowolne pliki audio, wideo, obrazy, rysunki itp. Jednak zarówno slajdy, jak i menu, po którym się poruszamy, wyglądają trochę inaczej niż w programie PowerPoint, co można zaobserwować na rysunkach 13 i 14. Bezpłatne szkolenia na temat programu Sway znajdują się na stronie Microsoft Educator Centre (education.microsoft.com/pl-pl).

Rys. 13



Rys. 14



Nauczyciele nauczycielom, czyli program MIEE

W lipcu 2020 r. dowiedziałam się o programie Microsoft Innovative Educator Expert, który skupia nauczycieli z całego świata zainteresowanych wykorzystaniem technologii informacyjnej w swojej pracy. Uczestnicy biorą udział w szkoleniach z zakresu obsługi poszczególnych programów, jest to również forum wymiany wszelkich poglądów. Udział w programie jest bezpłatny i daje wiele możliwości rozwoju, a także oferuje wsparcie techniczne, gdyż można zadać każde pytanie, na które na pewno ktoś inny zna odpowiedź. Aby zostać MIEE, należy przygotować prezentację i przesłać ją do firmy

Microsoft. Więcej informacji o programie: education.microsoft.com/en-us/resource/1703c312. Każdy nauczyciel, dyrektor lub pracownik szkoły może również wziąć udział w bezpłatnych szkoleniach oferowanych w ramach innego programu noszącego nazwę Akademia Cyfrowego Nauczyciela, Dyrektora i Administratora.

„Otwieramy okna na świat”¹

Dzięki udziałowi w MIEE dołączyłam do programu Skype in the classroom², który umożliwia wirtualne zwiedzanie świata. Jego największą zaletą jest łączenie posługiwania się językiem obcym z technologią, a wtedy ogranicza nas jedynie wyobraźnia. Nauczyciele z całego świata używają strony Skype in the classroom do nawiązywania kontaktów z innymi nauczycielami. Następnie wraz ze swoimi klasami spotykają się na różnych platformach: Skype, MS Teams czy Zoom. Możemy opowiadać o swoich krajach lub grać w Mystery Skype. Jest to gra, w której łączymy się z pewnym krajem, w którym mówi się w pewnym języku, i musimy zgadnąć, skąd druga strona jest. Zadajemy więc pytania zamknięte po angielsku, np. Czy wasz kraj leży w Azji?, Czy macie dostęp do morza?, Czy wasz kraj jest duży? itp. Bardzo przydaje się wtedy atlas lub mapa świata. Gdy już zgadniemy pochodzenie naszych gości, a oni nasze, to opowiadamy o swoich krajach oraz robimy wspólne zdjęcie. Moi uczniowie odbyli już kilka takich wirtualnych wycieczek, byliśmy w Indiach, Arabii Saudyjskiej, Maroku, Kolumbii i USA. Są to niezapomniane przeżycia, ponieważ mierzymy się nie tylko z trudnościami technicznymi, które czasem występują, ale również z treścią i nieśmiałością. Uczniowie mogą się przekonać, że nie wszyscy mówią po angielsku tak jak królowa brytyjska. Język angielski w wydaniu osób z różnych krajów bywa trudny do zrozumienia ze względu na mocny akcent czy specyficzną wymowę (szczególnie samogłosek). Jest to świetna lekcja komunikacji z osobami, które rzadko są rodzimymi użytkownikami języka angielskiego, ucząca precyzji wypowiedzi i motywująca do dalszej pracy. W programie tym mamy również okazję do odwiedzenia interesujących miejsc na świecie – w połowie listopada 2020 r. byliśmy w muzeum Harriet Tubman Underground Railroad w Stanach Zjednoczonych, a w grudniu tego samego roku – w muzeum w Shanxi (Chiny). Wszystko to jest możliwe jedynie dzięki urządzeniu z dostępem do internetu. Zachęcam wszystkich do takiego podróżowania.

Podsumowanie

Nauczanie zdalne jest nie tylko pełnym problemem wyzwaniem, ale przede wszystkim okazją do nauczania się korzystania z nowych narzędzi, opanowania nowych umiejętności, poznania nauczycieli i ich uczniów z różnych zakątków świata. To także możliwość rozwoju i udział w wielu szkoleniach. Choć uważam, że nauczanie zdalne jest trochę mniej efektywne niż nauczanie w klasie, to jednak stosując opisane narzędzia, mogę z całą pewnością stwierdzić, że efekty mojej pracy są zdumiewająco dobre. Mimo że świat się fizycznie zamknął, to dzięki technologii mamy wiele nowych możliwości, wcześniej nieodkrytych. Nowe umiejętności, zdobyte podczas nauczania zdalnego, na pewno będzie można wykorzystać w czasie nauki stacjonarnej, a dzięki temu lekcje staną się ciekawsze i bardziej efektywne.

NETOGRAFIA

- Microsoft Educator Centre: bit.ly/3l4p1cn.
- Microsoft Educator Centre (wersja pol.): bit.ly/2OH6eIh.
- Microsoft Innovative Educator Expert (wersja pol.): bit.ly/3bx6Clo.

BIBLIOGRAFIA

- Deczewska, J. (2020), *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 13–18.
- Karolczuk, M. (2020), *Zdalnie realnie. Jak uczymy (się) języków w czasie pandemii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 39–43.
- Pyżalski, J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- Równiatka, A. (2020), *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 25–29.
- Uchwat-Zaród, D. (2020), *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 45–48.

EWELINA ŚMIAŁEK Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum. Od 2007 r. pracuje w Liceum Ogólnokształcącym Nr XIV we Wrocławiu. Egzaminatorka OKE. Organizatorka wymian uczniowskich. Wyróżniona w ogólnopolskim konkursie Nauczyciel Języka Angielskiego Roku 2016 BAS i finalistka NJAR 2019 BAS, Microsoft Innovative Educator Expert 2020–2021, członek IATEFL.

1 Pierwsze słowa hymnu LO Nr XIV im. Polonii Belgijskiej we Wrocławiu.

2 Program pod tą nazwą funkcjonował do połowy grudnia 2020 r., kiedy nazwę zmieniono na Flipgrid.

Godne polecenia narzędzia internetowe do nauczania słownictwa, gramatyki i tworzenia wypowiedzi ustnych

DOI: 10.47050/jows.2021.1.33-38

ANNA PAŁCZYŃSKA

W trudnym czasie pandemii nauczyciele nieustannie poszukują sprawdzonych narzędzi pracy. Znienawidzony przez tęskniących za normalnością internet może okazać się najlepszym sprzymierzeńcem współczesnych mentorów, którzy znajdą w nim wszystko, co potrzebne do prowadzenia zajęć synchronicznych i asynchronicznych w edukacji zdalnej.

Nie ulega wątpliwości, że rok 2020 zmienił oblicze polskiej i światowej edukacji. Społeczność szkolna została zmuszona do przejścia do świata wirtualnego i realizowania w nim podstawy programowej. Nauczyciele zaczęli sięgać po narzędzia, o których wcześniej nie słyszeli, a które dla uczniów mogą się okazać atrakcyjne oraz dzięki którym zdobywanie wiedzy jest efektywniejsze. Pamiętając, że „od doboru treści, sposobu ich prezentacji, metodyki wprowadzania, tempa pracy, stworzenia przestrzeni dla twórczości uczniów i prezentowania tej twórczości we wspólnych projektach zależy zaangażowanie uczniów, wyzwolenie ich kreatywności i wytworzenia pozytywnego «flow» oraz mody na uczenie się” (Ścibor 2020: 63), nauczyciele weszli w rolę przewodników po wirtualnym świecie wiedzy (zob. Uchwat-Zaród 2020b: 9; Pałczyńska 2020c: 4; 2020d: 27). Narzędzia pomocne przy nauczaniu języka angielskiego w edukacji zdalnej są bardzo liczne, dlatego w artykule zaprezentowano tylko wybrane, wskazując ćwiczenia możliwe w nich do wykonania.

Mentimeter

Do uczenia i utrwalania słownictwa powszechnie znana już aplikacja Quizlet (zob. Uchwat-Zaród 2020a: 47; Pałczyńska 2020b: 24). Prawdopodobnie nie ma ona sobie równych, zwłaszcza teraz, kiedy pojawiły się w niej nowe, różnorodne możliwości. Innym, równie użytecznym do efektywnego nauczania słownictwa narzędziem do wykorzystania zarówno podczas zajęć online, jak i stacjonarnych jest Mentimeter (www.mentimeter.com) (por. Uchwat-Zaród 2020a: 47; Kordus 2020: 50). Można go użyć np. do wirtualnej gry w „państwa, miasta” (zob. Pałczyńska 2020a: 57). Przed zajęciami tworzymy kategorię, w zakresie której uczniowie będą podawać wyrazy (w szkole średniej może to być maturalny zakres tematyczny: człowiek, dom, szkoła, praca itd.). Podczas lekcji jeden uczeń mówi po cichu alfabet, drugi mu przerywa w dowolnym momencie, na co pierwszy podaje literę. Podajemy numer

pytania, które przed zajęciami stworzyliśmy i wygenerowaliśmy – w tym przypadku pytaniem będzie wyłącznie kategoria. Uczniowie otwierają na swoich urządzeniach stronę Mentimeter i wpisują wyrazy z danej kategorii, zaczynające się na podaną literę. W ten sposób tworzą chmurę wyrazową z danego tematu. W kolejnej rundzie zmieniamy literę lub kategorię. Po zakończonym ćwiczeniu pokazujemy klasie efekt końcowy pracy uczniów.

Rys. 1. Przykładowy wynik pracy z aplikacją Mentimeter – gra „państwa, miasta”



Ćwiczenie jest niezwykle przydatne przy powtórkach leksykalnych. Uczniowie odszukują w pamięci znane już wyrazy oraz mogą zobaczyć pomysły kolegów i koleżanek.

Używając Mentimeter, można także poprosić uczniów o dłuższe wypowiedzi, które później da się wyświetlić w postaci chmur lub w kolumnach, w ćwiczeniu typu „dokończ zdanie” (zob. Pałczyńska 2020a: 57). W tym przypadku konstruujemy pytanie tak, aby wyniki były widoczne w oddzielnych chmurach jak w komiksie i podajemy początek zdania, np. *If I were a king...* Zadaniem uczniów jest dokończenie zdania. W tym przypadku oprócz leksyki uczniowie ćwiczą również składnię i gramatykę języka obcego.

Rys. 2. Pracy z narzędziem Mentimeter – ćwiczenie typu „dokończ zdanie”

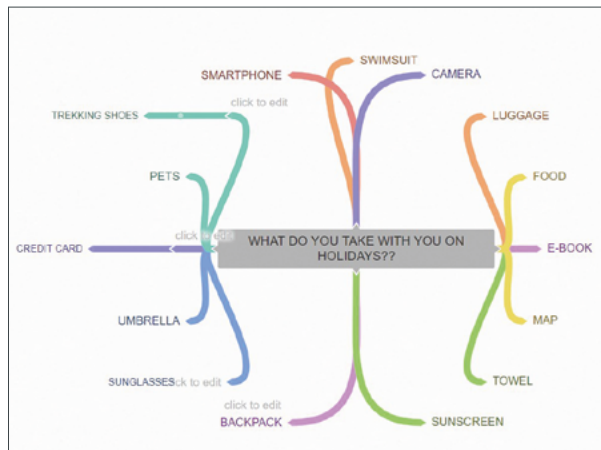


W prawym dolnym rogu widać, ilu uczniów udzieliło odpowiedzi, co ułatwia koordynowanie przebiegu zadania. Odpowiedzi podawane są anonimowo, co pozytywnie wpływa na uczniów, którzy nie lubią być na świeczniku, jednak oznacza, że mogą poczuć się zbyt swobodnie i tworzyć nieodpowiednie lub wręcz obraźliwe treści.

Coggle

Kolejną wartą wspomnienia stroną internetową jest Coggle (www.coggle.it). Możemy na niej tworzyć kolorowe i przejrzyste mapy myśli (opisywane m.in. przez Borczyk 2020). Ta niezwykle łatwa w obsłudze aplikacja umożliwia konstruowanie, a później eksportowanie dowolnej wielkości map. Uczniowie mogą je drukować i wieszac w swoim pokoju, a my – na ścianach pracowni. Do aplikacji stworzonych z myślą o tworzeniu map myśli należą jeszcze Mind Meister (www.mindmeister.com), XMind (www.xmind.net), Bubbl.us (www.bubbl.us), Free Plane (www.freeplane.org) lub Mind42 (www.mind42.com).

Rys. 3. Przykład mapy myśli wykonanej narzędziem Coggle



Obydwie opisane wyżej aplikacje stanowią dużą pomoc dydaktyczną zarówno w przypadku zajęć zdalnych, jak i stacjonarnych, przy czym druga z nich może się okazać bardzo przydatna, również w pracy indywidualnej uczniów, zwłaszcza tych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Krzyżówka.net / BookWidgets

Do uczenia się, powtarzania i utrwalania słownictwa polecam również krzyżówki wirtualne, które można tworzyć na pomocą stron Krzyżówka.net (www.krzyzowka.net) lub BookWidgets (www.bookwidgets.com). Na drugiej z nich jest wiele innych możliwości

tworzenia różnych zadań, lecz zwracam na nią uwagę, ponieważ można tam projektować krzyżówki pod względem graficznym, np. wybierając kolor ramek czy tła. Utworzone zagadki językowe można drukować i wykorzystywać również w nauczaniu stacjonarnym.

Rys. 4. Fragment krzyżówki utworzonej w aplikacji Book Widgets (por. Pańczyńska 2020a: 61)



ScreenCast-O-Matic / Loom / EngVid / Slideshare

Coraz szersze grono nauczycieli przekonuje się do pomysłu przekazywania uczniom wiedzy jeszcze przed zajęciami, by podczas spotkania spędzić czas produktywnie na ćwiczeniu umiejętności i wykorzystywaniu wiadomości, zamiast ich wprowadzania. Możemy przesłać uczniom nagrane przez nas filmiki instruktażowe, wykorzystując platformę ScreenCast-O-Matic czy aplikację Loom do ich stworzenia (Uchwat-Zaród 2020a: 46), co jest świetną sugestią dla nauczycieli, którzy doskonale poruszają się po świecie wirtualnych narzędzi dydaktycznych. Jednak gdy nie czujemy się na tyle pewnie, by tworzyć je samodzielnie lub nasze umiejętności komputerowe nie są wystarczająco rozwinięte, możemy sięgnąć po gotowe materiały.

Nauczając gramatyki, warto skorzystać ze strony EngVid (www.engvid.com) (por. Uchwat-Zaród 2020a: 46) lub zdecydować się na przesłanie wybranej ze strony Slideshare (www.slideshare.net) prezentacji, wzbogaconej np. o filmik z serwisu YouTube. W drugim przypadku do wykorzystania są całe serie gramatyczne stworzone przez BBC, zwłaszcza dostępna za darmo seria BBC *6-minute-grammar* lub nagrania polskich nauczycieli na youtubowym kanale Rock Your

English. W obydwu tych wirtualnych przestrzeniach można znaleźć bardzo wiele materiałów, które w rzetelny i odpowiedni sposób przedstawiają zagadnienie gramatyczne (Deczewska 2020: 17).

Atutem pracy z wykorzystaniem proponowanych stron jest to, że uczniowie sami regulują tempo pracy i zawsze mogą wrócić do interesujących lub trudnych zagadnień. Takie oparte na metodzie odwróconej klasy (ang. *flipped classroom*) zajęcia są szczególnie skuteczne w przypadku uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (zob. Równiatka 2020; Uchwat-Zaród 2020b: 8). Trzeba jednak pamiętać, że wszystkie gotowe materiały należy dobrze przeanalizować, gdyż niestety zdarzają się w nich błędy. Niektóre treści mogą też wydać się nam nieodpowiednie, np. wyjaśnianie reguł strony biernej na przykładzie zdania: *Mój brat warzy piwo* (patrz Netografia: Rock Your English #26).

Genially

Innym pomysłem na materiał, który można wysłać uczniom przed lekcją, jest stworzona przez nas prezentacja. To optymalne rozwiązanie, gdy nie znajdujemy odpowiednich plików graficznych i mamy odrobinę czasu, by stworzyć coś samodzielnie. Nieoceniona jest tu strona Genially (www.genial.ly), określana jako „genialna platforma” (Kordus 2020: 50). Nie mniej przydatna może się okazać aplikacja Canva (www.canva.com)¹. Obie nadają się zarówno do nauczania gramatyki, jak i słownictwa.

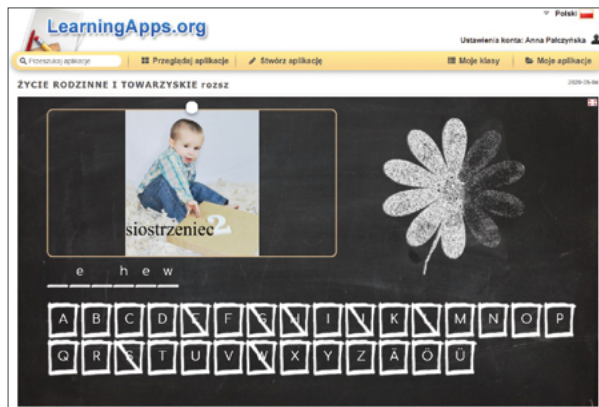
LearningApps / Wordwall

Po wstępie do lekcji z wykorzystaniem filmików czy prezentacji można zaproponować uczniom wykonanie ćwiczeń gramatycznych lub leksykalnych na platformach w LearningApps (www.learningapps.org) lub Wordwall (www.wordwall.net/pl). Zadania można wybrać spośród dostępnych zasobów lub zaprojektować je samodzielnie² – w obu aplikacjach jest to bardzo intuicyjne i nie powinno zabrać nam wiele czasu. Wśród dostępnych typów zadań na stronie LearningApps znajdziemy m.in. interaktywną grę typu „wisielec”, w której tytułowym wisielcem jest kwiatek gubiący płatki po podaniu litery, której nie ma w haśle, albo znaną i lubianą grę typu „milionerzy” czy klasyczną grę „memory”, którą łatwo stworzymy z dowolnych wyrazów.

1 Zalety i funkcjonalności Canvy opisuje szczegółowo w swoim artykule K. Gajda w niniejszym numerze JOwS.

2 Sposób tworzenia ćwiczeń online w aplikacji Wordwall przedstawia M. Kordus (2020: 52).

Rys. 5. Ćwiczenie typu „wisielce” wykonane na stronie LearningsApps



Edmodo / MS Word

Do zajęć online prowadzonych w czasie rzeczywistym warto skorzystać ze strony Edmodo (new.edmodo.com) lub po prostu z programu MS Word jako tablicy. Wówczas, dzięki platformom takim jak Microsoft Teams, można udostępnić ekran, a nawet przekazać nad nim kontrolę, tak by wybrany uczeń mógł pisać po tym, co wyświetlamy. Doskonale sprawdzają się tu również interaktywne wersje wszelkich podręczników. Po włączeniu mikrofonów i kamer można poczuć się jak w klasie.

Secret word

Aby powtórzyć słownictwo podczas lekcji synchronicznej, można skorzystać z ćwiczenia aktywizującego nazywanego „secret word” (por. Pałczyńska 2020a: 57). Wybranemu uczniowi przesyłamy w prywatnej wiadomości wyraz z grupy słów, które omawialiśmy na zajęciach, prosząc o to, aby zaczął je opisywać. Reszta grupy ma za zadanie zgadnąć, o jakie słowo chodzi i wpisać je na czacie spotkania. Uczeń, który poda prawidłowe określenie otrzymuje kolejne słowo, które opisuje. To oparte o grywalizację ćwiczenie aktywizujące rozwija umiejętność spontanicznego wyrażania myśli, rozumienia ze słuchu, jak również pisanie. Stanowi swoistą wirtualną wersję stosowanego w trybie stacjonarnym ćwiczenia typu „gorące krzesło”, podczas którego uczeń siedzi zwrócony plecami do tablicy. Nauczyciel pisze na niej wybrane słowo, a inny uczeń próbuje wyjaśnić w języku angielskim, o jakie słowo chodzi, np. *a knee*, wyjaśniane jako *a part of your body between a thigh and a calf*. Aby wzbogacić grę o element rywalizacji, można w systemie stacjonarnym podzielić klasę na dwie drużyny, a pod tablicą postawić dwa krzesła.

Uczniowie zgadują i wyjaśniają sobie hasła z tablicy na przemian, punkt zaś zdobywa drużyna, której przedstawiciel siedzący na krześle jako pierwszy wykrzyknie zapisane na tablicy słowo. Wygrywa drużyna, która w określonym czasie zdobędzie więcej punktów. Gra idealnie sprawdza się podczas powtórek leksykalnych przed maturą lub egzaminem ósmoklasisty, choć dla wprowadzenia dodatkowych emocji możemy słownictwo przeplatać zagadnieniami gramatycznymi, zapisując na tablicy w którymś momencie gry nazwę ostatnio omawianej struktury gramatycznej. Jeśli celem rozgrywki jest wskazanie przez ucznia siedzącego na krześle np. struktury *passive voice*, uczniowie podają przykłady użycia strony biernej w języku angielskim.

Scribbl / Quick! Draw!

Jeśli mamy w zwyczaju przysyłać uczniom materiały pocztą elektroniczną, dla odmiany możemy skierować ich na stronę Skribbl (www.skribbl.io) czy zaprosić do wirtualnej gry *Quick! Draw!* (zob. Kordus 2020: 53). Oba narzędzia opierają się na idei kalamburów, przy czym w przypadku pierwszego uczeń odgaduje to, co jest rysowane na tablicy, a w drugim – sam stara się zilustrować wyraz, który się pojawia, a system próbuje odgadnąć, o jaki wyraz chodzi. Z obydwu aplikacji uczniowie mogą korzystać indywidualnie.

Semantris

Jeśli poziom znajomości języka obcego jest u uczniów dość wysoki, warto ich zachęcić do podjęcia rozgrywki Semantris (research.google.com/semantris), w której celem jest wskazanie skojarzeń do podanych wyrazów. Grający widzi ceglany mur, który robi się coraz wyższy. Zadaniem gracza jest go burzyć, ale żeby to zrobić, należy wpisać wyraz, który kojarzy się z wyrazem znajdującym się na określonej cegle. Po podaniu odpowiedniego skojarzenia cegła znika. Jeśli obok niej znajdują się cegły w tym samym kolorze, to również znikają. Gra ćwiczy refleks, znajomość słownictwa języka angielskiego oraz strategiczne myślenie.

AnswerGarden

Kolejną stroną, która może okazać się użyteczna podczas podsumowania lekcji, lecz także w jej trakcie, jest opisywana m.in. przez Kordus (2020: 51) strona AnswerGarden (www.answergarden.ch). Ta niezwykle łatwa w użyciu aplikacja umożliwia tworzenie chmur wyrazowych, które są konstruowane z odpowiedzi uczniów. W wyskakującym na stronie okienku wpisujemy dowolne pytanie, podajemy uczniom link do

niego i prosimy o udzielenie odpowiedzi. Wprowadzone słowa wyświetlają się w formie chmury wyrazowej, a wyrazy, które pojawiły się najczęściej są większe od pozostałych. Podobny efekt można uzyskać, korzystając z opisanej wyżej strony Mentimeter oraz Tricider (www.tricider.com).

Wheel Decide / No Hands

Kształcenie umiejętności tworzenia wypowiedzi ustnej w synchronicznym nauczaniu zdalnym nie wydaje się problematyczne. Zadajemy pytanie, a uczeń na nie odpowiada. Zajęcia są możliwe dzięki takim narzędziom, jak np. Skype, Zoom, MS Teams, Google Classroom. Z kolei dzięki aplikacjom takim jak Wheel Decide (www.wheeldecide.com) można je uatrakcyjnić. Strona oferuje odpowiednik koła fortuny, w które przed zajęciami można wpisać później losowane pytania. Alternatywnie wprowadzamy tam imiona uczniów, którzy będą odpowiadać. Dzięki wsparciu się narzędziem Genially możemy na jednym slajdzie umieścić dwa koła fortuny z aplikacji Wheel Decide, a następnie losować pytanie i imię ucznia, który ma odpowiadać. Ponadto dzięki możliwości przekazania kontroli nad udostępnionym ekranem, uczniowie mogą losować samodzielnie. Wykorzystanie tej aktywności na zajęciach uaktywnia uczniów i dostarcza wielu pozytywnych emocji.

Rys. 6. Ćwiczenie na tworzenie spontanicznych wypowiedzi ustnych wykonane na stronie genial.ly przy użyciu dwóch kół fortuny ze strony www.wheeldecide.com



Inną aplikacją, którą można zastosować razem z Wheel Decide, jest dostępna na stronie eHyde (www.ehyde.com/No_Hands) aplikacja NoHands, w której wpisujemy imiona uczniów oraz dni tygodnia i godziny zajęć z nimi. W czasie lekcji aplikacja staje się swoistą maszyną losującą tych, którzy dostają zadania do wykonania. Dzięki jej wykorzystaniu nie możemy być posądzeni o stronniczość lub wywoływanie do odpowiedzi wciąż tych samych uczniów.

Vocaroo / Flipgrid

Kiedy nie możemy prowadzić lekcji twarzą w twarz, to pomocne okazać się może Vocaroo (www.vocaroo.com), bardzo proste narzędzie do nagrywania głosu. Klikamy na ikonkę mikrofonu i zaczynamy mówić, a kiedy już skończymy, klikamy w ikonkę stop i w tym momencie generuje się link do naszego nagrania. Taki link z pytaniem możemy wysłać uczniom, a oni mogą za pomocą tego samego narzędzia przesłać odpowiedź.

Jak tylko uczeń zacznie dość pewnie posługiwać się aplikacją, zdecydujemy się na użycie bardziej zaawansowanej formy współpracy, jaką umożliwia z kolei Flipgrid (info.flipgrid.com). Na tej atrakcyjnej wizualnie stronie internetowej możemy nagrać swoje pytanie, dodać artykuły, teksty, grafiki pomocnicze, a nawet załączyć filmik, np. z serwisu YouTube. Uczeń nagrywa swoją odpowiedź i jeśli nie czuje się komfortowo, pokazując swoją twarz, może ją zamazać lub użyć naklejek do jej zakrycia. Odpowiedzi umieszczane są na stronie, a inni uczniowie, mający dostęp do danej grupy, mogą je zobaczyć, a nawet na nie reagować – komentować lub wstawiać emotikonki. W przypadku klas bardzo świadomych technologicznie można pokusić się o zlecenie zrobienia krótkiej prezentacji lub filmu na dany temat. Uczniowie mogą przy tym korzystać z wielu programów i aplikacji takich jak iMovie (www.apple.com/imovie) czy Animoto (animoto.com).

Podsumowanie

Poszukiwanie nowych rozwiązań metodycznych i technologicznych w trudnych czasach pandemii może być paraliżujące dla niejednego z nas. Po pierwszym szoku warto sięgnąć do internetu, nauczyć się obsługi kilku stron internetowych, które staną się wielką pomocą w wyzwaniu, jakim niewątpliwie jest nauczanie zdalne. Wymienione powyżej propozycje to jedynie niektórzy dostępni w świecie wirtualnym przyjaciele współczesnego nauczyciela.

BIBLIOGRAFIA

- Borczyk, E. (2020), *Wykorzystanie praw pamięci (w tym mapy myśli) w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 57–64.
- Deczewska, J. (2020), *Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 13–18.
- Kordus, M. (2020), *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.

- Pałczyńska, A. (2020a), *Taking advantage of distance learning*, „The Teacher”, nr 7–8 (178), s. 56–64.
- Pałczyńska, A. (2020b), *Wykorzystanie Internetu w zakresie realizacji działań dydaktyczno-wychowawczych na lekcjach języka angielskiego*, „Forum Nauczycielskie”, nr 91/93, s. 24.
- Pałczyńska, A. (2020c), *Bądź przewodnikiem po świecie informacji*, „Uczyć lepiej”, nr 1, s. 4–5.
- Pałczyńska, A. (2020d), *Zmieniająca się rola nauczyciela w czasie kształcenia na odległość oraz jej skutki dla ucznia*, „Przegląd Edukacyjny”, nr 3/4 (118/119), s. 27.
- Równiatka, A. (2020), *Nauka w trybie tzw. odwróconej klasy w teorii i praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 25–29.
- Ścibor, J. (2020), *Wstrzymaj siebie, rusz ucznia: e-nauczanie a e-twórczość*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19*, Warszawa: EduAkcja, s. 59–64.
- Uchwat-Zaród, D. (2020a), *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 45–48.
- Uchwat-Zaród, D. (2020b), *Czy doświadczenie edukacji zdalnej zmieni polską szkołę?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 7–10.

NETOGRAFIA

- animoto.com
- www.answergarden.ch
- www.apple.com/imovie
- www.bookwidgets.com
- www.bubble.us
- www.canva.com

- www.coggle.it
- www.ehyde.com/NoHands
- www.freeplane.org
- www.flipgrid.com
- www.genial.ly
- www.krzyżówka.net
- www.learningapps.org
- www.mentimeter.com
- www.mindmeister.com
- www.mind42.com
- www.quickdraw.withgoogle.com
- www.quizlet.com
- www.research.google.com/semantris
- www.skribl.io
- www.slideshare.net
- www.tricider.com
- www.vocaroo.com
- www.wheeldecide.com
- www.wordwall.net
- www.xmind.net
- Rock Your English #26 (2017), *Strona bierna (Passive): Część 1*, [plik wideo] bit.ly/3dKybt4, [dostęp: 08.01.2020]

DR ANNA PAŁCZYŃSKA Absolwentka Uniwersytetu Łódzkiego, nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w ZSP w Kleszczowie, adiunkt w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, egzaminator OKE, autorka książki *Cultural Equivalence in Polish and German Dubbing*. Obecnie jej główne zainteresowanie to TIK w edukacji zdalnej.

Aplikacja do wspierania nauki języka obcego Komunik

DOI: 10.47050/jows.2021.1.39-43

MAREK POTEMPA

W artykule zaprezentowano aplikację internetową Komunik – narzędzie edukacyjne dla uczniów starszych klas szkół podstawowych i szkół średnich. Omówiono przeznaczenie, budowę, podstawowe funkcje oraz główne założenia tej aplikacji, służącej rozwijaniu znajomości języków obcych podczas pracy samodzielnej uczniów.

Nauczanie/uczenie się języka obcego to dziedzina szeroka i wieloaspektowa. Wśród jej istotnych składowych mieszczą się m.in. motywacja ucznia do pracy, jego świadomość zachodzących podczas pracy procesów, stosowane narzędzia, techniki i metody wpływające na efektywność i komfort pracy. Opisywana tu aplikacja Komunik jest komunikatorem, który umożliwia odbieranie i wysyłanie wiadomości głosowych do partnerów zaangażowanych w proces wspólnej nauki. Wyposażona została w mechanizmy, które umożliwiają nawet uczniom na niskim poziomie zaawansowania właściwe budowanie zdań oraz prawidłową wymowę. Ważnymi elementami aplikacji są: możliwość wyodrębniania fraz ze zdań, dodawanie skojarzeń w formie opisu lub zdjęć oraz system powtórek. W efekcie konstruowania i testowania aplikacji uzyskano narzędzie zawierające materiał nauczania tworzony przez samego ucznia, dzięki czemu ten materiał odpowiada jego potrzebom i jest zbliżony z jego poziomem zaawansowania. Dany uczeń jest z tym materiałem niejako związany emocjonalnie, ponieważ powstaje on w wyniku współpracy z partnerem, osobą realną, z którą wiąże tego ucznia jakieś relacje. Tempo i rytm pracy jest regulowany automatycznie przez cykle wysyłania wiadomości, oczekiwania na odpowiedź i udzielania odpowiedzi, a jednocześnie nie jest wiążący czasowo, ponieważ czynności te można wykonywać o dowolnej porze. Również ilość poświęcanego czasu jest stosunkowo niewielka (kilkanaście minut dziennie – zależnie od liczby respondentów). Z kolei intensywność pracy jest stosunkowo wysoka, ponieważ w krótkim czasie uczeń musi poświęcić uwagę rozwijaniu różnych umiejętności językowych: czytaniu, rozumieniu ze słuchu, analizie znaczenia, budowaniu skojarzeń oraz prawidłowej wymowie.

Opisana tu aplikacja Komunik była jednym z tematów warsztatów przeprowadzonych 2 października 2020 r. przez dra Przemysława Wolskiego, wykładowcę Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, pt. „Jak sztuczna inteligencja pomaga w rozwoju sprawności mówienia”, podczas III Kongresu Rozwoju Systemu Edukacji.

Opis działania aplikacji

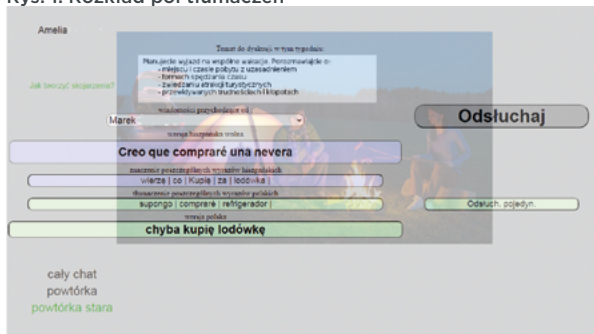
Do omówienia budowy i zasad działania aplikacji posługuję się jej wersją służącą do nauki języka hiszpańskiego (głównie rysunki), ponieważ jest to język mniej popularny w naszym kręgu kulturowym niż język angielski, nie mamy tak częstych

oczywistych skojarzeń i dlatego przykłady lepiej pokazują naturę omawianych zagadnień.

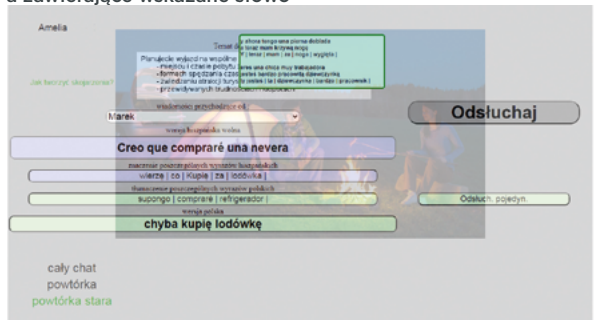
FORMUŁOWANIE WIADOMOŚCI DO WYSŁANIA

Aby wysłać wiadomość w aplikacji Komunik, należy najpierw ustalić jej treść i wypowiedzieć ją w języku polskim do mikrofonu komputera. Aplikacja tłumaczy tę treść automatycznie – w naszym przypadku na język hiszpański. Tłumaczenie odbywa się dwutorowo. Jedna wersja to tłumaczenie tak zwane wolne, a druga – to tłumaczenie każdego wyrazu osobno. Dodatkowo aplikacja pokazuje tłumaczenie odwrotne, czyli każdy wyraz hiszpański przetłumaczony na język polski. Pozwala to uczniowi zauważyć różnice w składni zdania polskiego i hiszpańskiego (rys. 1). Już na tym etapie, po najechnaniu myszką na dany wyraz hiszpański, aplikacja wyświetla na zielonym polu zdania wcześniej przerobione, w których występuje wskazany wyraz, jeżeli takie oczywiście są (rys. 2). Jest to pierwszy etap kodowania (zapamiętywania) dający możliwość powiązania nowych informacji (nowego zdania) z informacjami już posiadanymi (przynajmniej teoretycznie), czyli ze zdaniami występującymi w konwersacji wcześniej. Teraz powinny nastąpić kolejne etapy przetwarzania głębokiego. Program daje pod tym względem uczniowi kilka możliwości.

Rys. 1. Rozkład pól tłumaczeń



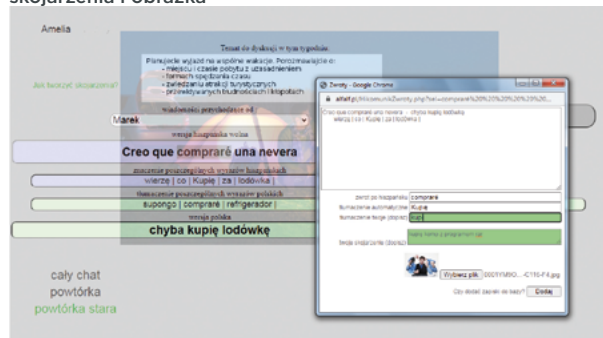
Rys. 2. Zielone pole pokazuje zdania wcześniej przerobione, a zawierające wskazane słowo



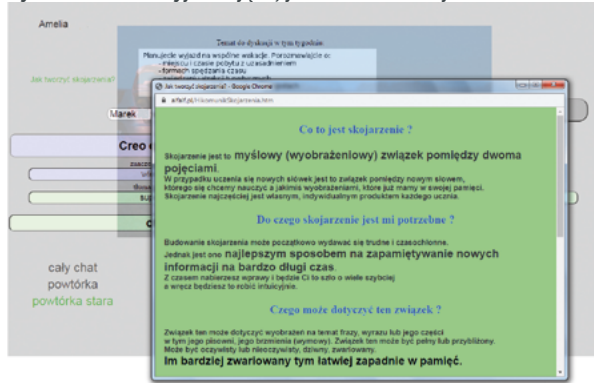
PRZETWARZANIE GŁĘBOKIE (KODOWANIE)

Uczeń może odsłuchać i powtórzyć wersję hiszpańską dowolną liczbę razy (tyle, ile jest mu potrzebne, aby wstępnie przyswoić sobie wymowę obcych wyrazów, ich znaczenie i brzmienie zdania jako całości). Uczeń ma również możliwość wydzielenia ze zdania dowolnych fraz. Takie fragmenty zdania są zwykle bardziej uniwersalne pod względem użytkowym i jako krótsze są łatwiejsze do zapamiętania. Wydzielone frazy stanowią oddzielny zbiór, który może podlegać równoległemu procesowi uczenia się (istnieje oddzielna powtórka tylko dla fraz). Każdy uczeń sam decyduje o tym, które frazy sobie wyodrębnia i są one widoczne tylko dla niego (czerwona czcionka). Następnie uczeń może do każdego wyrazu lub frazy dodać własne tłumaczenie, opis skojarzenia oraz obrazek przedstawiający skojarzenie. Robi to, zaznaczając dany wyraz lub frazę. Po zaznaczeniu pojawia się dodatkowe okienko, w którym uczeń może dopisać własne tłumaczenie wyrazu (np. takie, które bardziej pasuje do kontekstu niż tłumaczenie automatyczne), opisać własne skojarzenie oraz dodać przygotowane wcześniej zdjęcie, które to skojarzenie jeszcze bardziej wzmocni (rys. 3). Zasady budowania skojarzeń są ogólnie omówione w oddzielnej części aplikacji (rys. 4). Oczywiście umiejętność budowania skojarzeń jest obszerna i bardzo zróżnicowana, jednak można założyć, że po krótkim objaśnieniu zasad uczniowie puszcza wodze fantazji i sami wypracują własne skuteczne metody. Każda wyodrębniona fraza, dodany opis skojarzenia czy zdjęcie jest natychmiast wyświetlane po najechnaniu myszką na dany wyraz w zdaniu (rys. 5). Dodanie skojarzeń do jak największej liczby fraz i wyrazów na tym etapie jest głównym działaniem kodowania (zapamiętywania), dającym duże szanse powodzenia na etapie tzw. odpamiętywania (podczas powtórki).

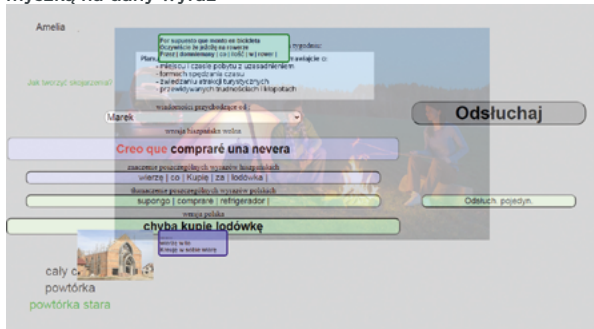
Rys. 3. Dodawanie do wyrazu własnego tłumaczenia, skojarzenia i obrazka



Rys. 4. Okienko wyjaśniające, jak budować skojarzenia



Rys. 5. Opis skojarzenia i obrazek wyświetlany po najechnaniu myszką na dany wyraz



WYPOWIADANIE ZDANIA

Kolejny etap pracy z Komunikem to wypowiedzenie zdania po hiszpańsku do mikrofonu. Wypowiedzianemu towarzyszy automatyczne wypisywanie wypowiedzianych przez ucznia słów w odpowiednim okienku aplikacji (nazywam ten proces pisanem przez mówienie). Na tym etapie uczeń może obserwować i korygować ewentualne nieprawidłowości własnej wymowy – kiedy widzi, że to, co powiedział albo myślał, że mówi, nie odpowiada temu, co rzeczywiście wypowiedział. Jeżeli wypowiedź nie jest tym, czym powinna być, aplikacja wskazuje błędy i oczekuje korekty, czyli ponownego wypowiedzenia zdania. Dopiero wtedy, gdy uczeń prawidłowo wypowie zdanie po hiszpańsku, wiadomość jest wysyłana do adresata.

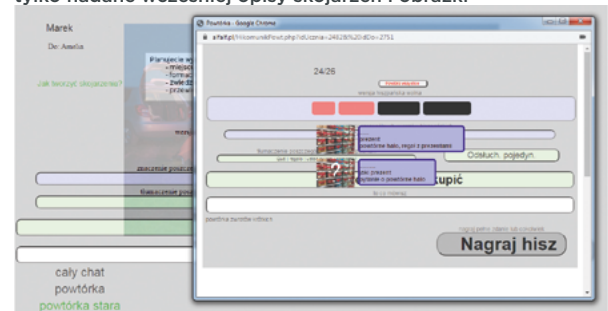
TZW. ODPAMIĘTYWANIE

Co drugi dzień system blokuje możliwość wysłania nowej wiadomości, dopóki uczeń nie wykona powtórki. Powtórka wymusza wypowiedzianie wcześniejszych zdań dialogu z pomocą dodanych skojarzeń, kiedy to zamiast wyrazów zdania hiszpańskiego wyświetlane są tylko czarne lub czerwone pola oraz właśnie te odpowiednio nadane im na etapie kodowania (wysyłania

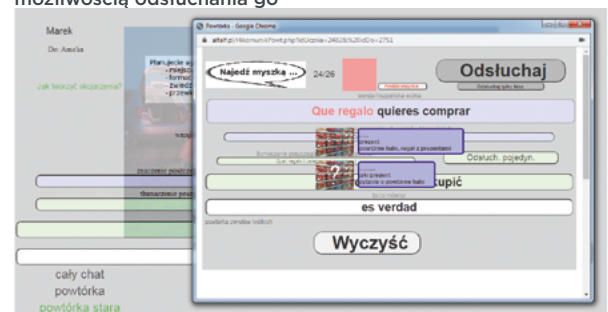
wiadomości) opisy skojarzeń i obrazki (rys. 6). W przypadku niepowodzenia zrekonstruowania zdania na ich podstawie aplikacja podaje jawnie tekst zdania, możliwość odsłuchania i ponownej próby wypowiedzenia aż do skutku (rys. 7). Powtórka dotyczy ostatnich dwudziestu zdań dialogu lub wszystkich zdań w konwersacji, zależnie od wyboru ucznia.

Jak pokazano w opisie, aplikacja zawiera i uruchamia jedne działania obligatoryjnie, a inne – fakultatywnie, co stanowi pole manewru dla świadomych decyzji uczniów.

Rys. 6. Podczas powtórki nie widać wyrazów hiszpańskich, tylko nadane wcześniej opisy skojarzeń i obrazki



Rys. 7. Nieudana próba wypowiedzenia zdania (tylko na podstawie skojarzenia) skutkuje pojawieniem się tekstu oraz możliwością odsłuchania go



WĄTPLIWOŚCI CO DO POPRAWNOŚCI TŁUMACZENIA REALIZOWANEGO PRZEZ TRANSLATOR GOOGLE

Prawdopodobnie wiele osób zakwestionuje użycie opisywanej aplikacji Komunik z powodu własnych złych doświadczeń z tłumaczem Google, który wykonuje tłumaczenia automatyczne w omawianej aplikacji. Warto tu zwrócić uwagę na kilka aspektów tego zagadnienia. Błędy w tłumaczeniu tłumacza najczęściej wynikają z niejednoznaczności, pojawiających się w przypadku braku kontekstu tłumaczonego wyrazu lub frazy, czy też niedbałego wypowiedziania. Aby lepiej unaocznić poruszany problem, posłużę się przykładami z wersji Komunik do uczenia się języka angielskiego. Jeżeli uczeń wypowiada frazę, niedbale mówiąc *kosze trawe*,

to translator przetłumaczy to jako *grass baskets*. Jednak wystarczy wypowiedzieć wyraźniej głoskę „ę” w *koszę trawę* (z rozmysłem napisałem *trawe*, a nie *trawę*, ponieważ wymowa „mocno nosowa” jest nienaturalna), a tłumaczenie będzie poprawne. Poza tym błędy mogą wynikać również z „niepoprawności” gramatycznej wypowiedzi poddanej tłumaczeniu. Uczeń mówi na przykład *Przyjdiesz do mnie jutro* i nie jest świadomy tego, że choć myśli, iż zadaje pytanie, to jednak wypowiada zdanie twierdzące z punktu widzenia budowy gramatycznej, a jedynie intonacją sugeruje, że jest to pytanie. Wystarczy jednak, żeby powiedział: *Czy przyjdiesz do mnie jutro*, lub na końcu zdania: *Przyjdiesz do mnie jutro*, postawił znak zapytania, wypowiadając słowo *py-tajnik*, i błąd nie wystąpi. Konieczność zwracania uwagi na takie szczegóły może przyczynić się do podnoszenia świadomości językowej uczniów. Ogólnie rzecz biorąc, język potoczny jest właśnie tak specyficznie „niedokładny”. Jednak u wielu Polaków, zwłaszcza w mowie młodych ludzi, zaciera się coraz bardziej granica między potocznością a niechlujstwem językowym i zwracanie uwagi na szczegóły używanego języka może przyczynić się do poprawy tej sytuacji.

Poza tym trzeba zauważyć, że translator firmy Google jest procesorem opartym na sztucznej inteligencji – zmienia się i ulepsza z dnia na dzień. Błędy pojawiają się coraz rzadziej, a prawdopodobnie już niedługo będzie on reagował również na intonację wypowiedzi, bo już obecnie w przypadku procesora mowy, czyli zamiany tekstu na mowę (TTS), intonacja jest coraz wyraźniejsza.

„PROSZĘ PANA, BO PROGRAM MNIE NIE ROZUMIE!”

Na początkowym etapie pracy z aplikacją Komunik uczniowie często kierowali do mnie takie właśnie stwierdzenia. Musiało upłynąć trochę czasu, żeby zrozumieli i zauważyli, że program ich „nie rozumie” nie dlatego, że działa niepoprawnie, tylko dlatego, że to oni wypowiadają słowa nieprawidłowo. Niektórym uczniom bardzo trudno jest zrozumieć to, że język obcy może wykorzystywać głoski inne niż język polski. Wydaje się im nienaturalne „zniekształcanie” wymowy poprzez zbliżanie języka do górnych zębów czy tym podobne manipulacje. Dopiero praca z Komunikem uświadamia im to zjawisko. Rzecz dotyczy także występującego w polszczyźnie zjawiska ubezdźwięczniania głosek końcowych, co w języku angielskim zachodzi w znacznie mniejszym stopniu. Słowa *send* i *sent* w wypowiedziach uczniów często brzmią tak samo. Dopiero „bezkompromisowość” googłowskiego procesora rozpoznawania mowy

uzmysławia im znaczenie tych pozornie nieistotnych różnic. Jeżeli ktoś chce sprawdzić, jak dobrze procesor ten rozpoznaje głoski, to może wypróbować jego działanie na języku polskim.

ASPEKT SPOŁECZNY PRACY Z APLIKACJĄ KOMUNIK

Każdy użytkownik aplikacji, czyli uczeń, sam decyduje o tym, jakie zdanie chce zbudować, aby przekazać daną informację swojemu rozmówcy. Tak powstaje ciąg par zdań tworzony przez obie strony konwersacji. Jest on wynikiem ich przemyśleń, ich doświadczeń życiowych, zainteresowań, inteligencji, zawiera pewien ładunek emocjonalny – jak każdy idiolekt. Można powiedzieć, że w pewnym sensie ma charakter intymny. Pod tym względem różni się on od inputu językowego zawartego w podręcznikach czy innych materiałach dydaktycznych. Jest zbliżony do języka naturalnego, którym uczniowie posługują się i będą chcieli posługiwać się w przyszłości. W celu uniknięcia monotonii aplikacja co tydzień zmienia sugerowaną tematykę rozmów przez zmianę wyświetlanej grafiki i podawanie nowych przykładowych zagadnień. Obserwując prace moich uczniów i analizując treści ich dialogów (uczniowie wiedzą, że mam w nie wgląd), zauważam, że, jak to zwykle bywa, niektóre osoby wykazują większą dbałość o to, aby ich wypowiedzi były pełniejsze, głębsze czy ciekawsze, podczas gdy inni nie mają zbyt wiele do powiedzenia albo nie chcą lub wstydzą się bardziej zaangażować. Jednak w toku współpracy następują pewne zmiany, przeformułowania interakcji – procesów typowych dla realnej zbiorowości ludzkiej, tyle że w tym wypadku wyrażanych w języku obcym. Pod tym względem Komunik jest narzędziem żywym, zmieniającym się, poddającym się woli użytkowników, niejako wychodzącym naprzeciw ich potrzebom.

Z punktu widzenia teorii obowiązujących w dydaktyce języków obcych praca z aplikacją Komunik nawiązuje do podejścia komunikacyjnego oraz zadaniowego. Każda rozmowa prowadzona za pośrednictwem tej aplikacji, jak każda normalna rozmowa, prowadzi do realizacji pewnego celu czy wykonania danego zadania i właśnie po to uczeń angażuje czas i siły. W ten sposób uczy się języka obcego w warunkach, w których kiedyś przyjdzie mu wykorzystywać nabywane umiejętności.

Samoświadomość procesów zachodzących podczas nauki języka obcego

Ostatnio coraz częściej mówi się i pisze o roli samoświadomości ucznia co do procesów uczenia się,

o jego podmiotowości. Pracując z Komunikiem, uczeń wyraźnie może zauważyć, że pewne czynności da się wykonać mechanicznie, niemal bezmyślnie, jak na przykład powtarzanie zdania gotowego, przetłumaczonego bez udziału własnej wiedzy, bez zastanawiania się nad znaczeniem poszczególnych wyrazów czy budową gramatyczną. Można jednak zrobić to również inaczej, angażując swoją uwagę, wyobraźnię, kojarząc fakty, wykorzystując emocje (aplikacja daje takie możliwości). Uczeń może na przykład zauważyć, że dodając w zdaniu odpowiedni okolicznik czasu, zmienia jego strukturę czasową, przykładowo z Present Simple na Present Continuous, i może skojarzyć to z poznanymi na lekcjach zasadami gramatycznymi, a angażując wyobraźnię i emocje przy wypowiedaniu zdania spowoduje szybsze jego zapamiętanie. Wynik różnicy w podejściu będzie bardzo szybko widoczny już podczas pierwszej powtórki. Takie natychmiastowe doświadczanie konsekwencji własnego podejścia do problemu rodzi refleksje. Uczeń może zacząć eksperymentować z własnymi zdolnościami i możliwościami intelektualnymi. Może bardzo szybko doświadczyć na sobie, bez udziału innych osób, jak jego indywidualny sposób pracy i zaangażowanie wpływają na osiągnięte przez niego efekty.

Stwierdzenia te dotyczą zjawisk świetnie znanych każdemu dydaktykowi, jednak chcę zwrócić uwagę, że dzięki pracy z aplikacją Komunik wszystko to może odbyć się stosunkowo szybko, bez udziału innych osób, czyli tylko w sferze świadomości i osobistych doświadczeń ucznia.

Podsumowanie

Aplikacja Komunik jest narzędziem dydaktycznym służącym do wspierania pracy nauczyciela języka obcego poprzez angażowanie uczniów w naukę języka poza szkołą w formie prowadzenia rozmów (wymiana wiadomości głosowych) w języku obcym przez internet. Aplikacja wykorzystuje translator firmy Google połączony z procesorem rozpoznawania mowy i generatorem mowy, przez co jest ukierunkowana na rozwijanie umiejętności mówienia, ze szczególnym uwzględnieniem poprawności wymowy. Ze swej natury wspiera rozwój znajomości języka w warunkach zbliżonych do tych, w jakich uczeń będzie funkcjonował w przyszłości. Jako podstawowy mechanizm podnoszenia efektywności zapamiętywania nowego słownictwa aplikacja stosuje skojarzenia. Jest całkowicie bezobsługowa, czyli nie wymaga zaangażowania nauczyciela. W obecnym czasie pandemii zasługuje zatem na szczególną uwagę.

Aplikacja wraz z instruktażem jest dostępna na stronie autora alfalf.pl. Jednak korzystanie z niej jest możliwe po mailowym lub telefonicznym kontakcie z autorem (dane umieszczone na stronie) i po wpisaniu uczniów do bazy (nadanie im loginów i haseł). Aplikacja jest dostępna nieodpłatnie.

MAREK POTEPA Nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Gorlicach (województwo małopolskie), z trzydziestoletnim stażem pracy. Autor opisywanej aplikacji Komunik jako osoba hobbystycznie zainteresowana programowaniem.

O nauczaniu hybrydowym w szkole językowej

DOI: 10.47050/jows.2021.1.45-49

MAGDALENA WEGNER

Doświadczenie zdalnego nauczania nie ominęło szkół językowych. Choć nowa formuła pracy wymagała większego zaangażowania wszystkich uczestników procesu glottodydaktycznego, bardzo szybko okazało się, że uczący się dorośli odnaleźli się w cyfrowej rzeczywistości. Warto zatem wykorzystać nowe techniki w nauczaniu języków obcych i połączyć je ze znanymi, bardziej tradycyjnymi rozwiązaniami w kursie hybrydowym, aby sprostać już nie tak oczywistym oczekiwaniom kursantów.

Tradycyjne stacjonarne kursy językowe wraz z wybuchem pandemii niemalże od razu przeniesiono do przestrzeni wirtualnej. Bardzo często przed pierwszymi zajęciami w nowej formule kursantom towarzyszyło wiele sprzecznych emocji, od podekscytowania aż po strach przed nieznanym. Niemniej jednak pewne elementy związane ze strukturą lekcji pozostały bez zmian, co dało uczącym się poczucie bezpieczeństwa, z kolei proces glottodydaktyczny wzbogaciło o użycie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Dorośli biorący udział w takich kursach nabyli nie tylko cenne doświadczenie życiowe, ale zupełnie inaczej zaczęli patrzeć na nauczanie i uczenie się języków obcych. W ten sposób wykrystalizował się nowy profil kursanta: osoba, która potrafi wyartykułować swoje potrzeby, wykorzystując własne wnioski wyciągnięte dzięki porównaniu dwóch różnych modeli zajęć. W niniejszym artykule omówiono wyniki anonimowej ankiety przeprowadzonej wśród dorosłych uczących się języka hiszpańskiego. Wyniki te przeanalizowano także pod kątem możliwego przekształcania stacjonarnego sposobu nauczania w szkole językowej w tryb zawierający elementy kształcenia hybrydowego.

Czy dorosłych łatwiej jest uczyć zdalnie?

Opracowania na temat nauczania w rzeczywistości pandemicznej dotyczą najczęściej edukacji obowiązkowej i systemowej, co jest zrozumiałe. W tym obszarze zmieniło się w zatrważającym tempie praktycznie wszystko. Jak zauważa Pyżalski (2020), stan wiedzy na temat edukacji zdalnej sprzed pandemii może tylko częściowo odpowiedzieć na nasze aktualne pytania, ponieważ wcześniejsze uczestniczenie w kształceniu na odległość było najczęściej świadomym wyborem odbiorców (studentów i osób dorosłych zdobywających lub poszerzających swoje kompetencje). Owszem, już wcześniej niektóre szkoły językowe miały w swojej ofercie kursy online, jednak dotyczyło to przeważnie zajęć indywidualnych, a osoba ucząca się wiedziała, dlaczego wybiera właśnie taką formułę (np. brak konieczności dojazdu, praca z lektorem natywnym mieszkającym poza Polską) i akceptowała pewne niedogodności z niej wynikające (problemy techniczne, brak kontaktu „twarzą w twarz”). Niestety, kiedy wybuchła pandemia koronawirusa, wszystkie instytucje zostały

niejako przymuszone do nauczania zdalnego, które wówczas było czymś nienaturalnym i jawiło się jako wielka niewiadoma.

Czy fakt, że to dorośli częściej korzystali wcześniej z nauki zdalnej, wpłynie pozytywnie na proces nauczania i uczenia się w szkołach językowych? Z jednej strony funkcjonowanie w przestrzeni wirtualnej w celu zdobycia pewnej wiedzy i nabycia specyficznych kompetencji cyfrowych może przyczynić się do skuteczniejszej nauki również w tym przypadku, jednak z drugiej strony takie doświadczenie nie zawsze musiało być jednoznacznie pozytywne. Z tego powodu nie można zakładać, że kształcenie na odległość jest pozbawione wad, doskonale sprawdzi się w każdej grupie dorosłych uczących się i zaspokoi ich indywidualne potrzeby. Jak wygląda zatem zdalne uczenie się takich kursantów?

Rozpatrując kwestię użycia nowoczesnych technologii czy kształtowania i doskonalenia ogólnych kompetencji językowych, warto pamiętać, że przemysłana decyzja zapisania się do szkoły językowej może wiązać się ze zwiększoną motywacją oraz zainteresowaniem kulturą danego obszaru językowego. Oczywiście „rolą nauczyciela jest konstruowanie i rozwijanie różnorodnych motywów równoległe do wiedzy i umiejętności” (Sujecka-Zajac 2013: 59), dlatego prawdopodobnie o wiele trudniej wyegzekwować aktywne uczestnictwo na zajęciach wśród uczniów szkół, poniekąd zmuszonych do nauki. Ze świadomymi dorosłymi jest zwykle inaczej. Jednak, wbrew pozorom, punktów wspólnych jest więcej, dlatego tak istotne okazuje się zadbanie o kwestie, które bardziej kojarzą się ze środowiskiem szkolnym i często nie są w centrum zainteresowania lektorów prowadzących kursy językowe. Chodzi tutaj chociażby o różne fazy rozwoju grupy czy budowanie relacji między wszystkimi uczestnikami procesu glotodydaktycznego. Opracowania skupiające się na tych zagadnieniach w kontekście edukacji szkolnej nie odnoszą się oczywiście do aspektów pracy w szkole językowej, ale mimo to są cennym źródłem wiedzy na temat efektywniejszej nauki w formule zdalnej. Nauczanie języków obcych w tym trybie w grupach dorosłych może nadal przysparzać lektorom wielu problemów. Do powszechnie zauważanych trudności, takich jak obawy przed porażką, chęć natychmiastowych efektów, wolniejsze zapamiętywanie materiału czy brak czasu (Doroch 2016), należy dodać inne, zupełnie nowe. Kryzys związany z pandemią wpłynął zazwyczaj negatywnie na wiele aspektów naszego życia i takie obciążenie emocjonalne mogło objawić się w nieco

obniżonej motywacji do dążenia do postawionych sobie celów. W wywiadzie opublikowanym na stronie internetowej Centrum Współpracy i Dialogu Uniwersytetu Warszawskiego (2020) Chrzastowski sugeruje, że dobrą metodą na poradzenie sobie w tych specyficznych okolicznościach może okazać się łagodna dyscyplina. Przez to określenie rozumie „dużą dawkę łagodności i wyrozumienia dla siebie w zaistniałej sytuacji połączone ze skrupulatnym wykonywaniem zaplanowanych obowiązków”. Taką zasadę można by stosować w szkole językowej wobec dorosłych kursantów, co być może znacząco zwiększyło by skuteczność nauki.

Doświadczenie zdalnego nauczania osób dorosłych

„Chciałbym uczęszczać na kurs językowy dwa razy w tygodniu: raz zdalnie i raz stacjonarnie” – właśnie ta wypowiedź jednego z moich kursantów była inspiracją do napisania niniejszego tekstu i do zastanowienia się nad wprowadzeniem pewnych rozwiązań kształcenia w trybie hybrydowym w szkole językowej. Jasno z niej wynika, iż obie formy nauczania mają swoje zalety, które dzięki odpowiedniemu zaplanowaniu mogą wzajemnie się uzupełniać, tworząc zmodyfikowaną ofertę zaspokajającą potrzeby kursantów. Aby dowiedzieć się, które elementy obu form prowadzenia kursów są oceniane pozytywnie i negatywnie, poprosiłam dorosłych uczących się o wzięcie udziału w krótkiej anonimowej ankiecie.

Ankiety wypełniło więcej osób na wyższych poziomach zaawansowania językowego (kontynuujących naukę) niż początkujących. Sytuację tę można zinterpretować na dwa sposoby. Po pierwsze, świadomość językowa osób lepiej znających dany język jest zwykle bardziej rozwinięta i częściej snują one refleksje na temat procesu uczenia się. Po drugie, osoby te wykazywały więcej przywiązania do lektora prowadzącego kurs. Przejście na zajęcia zdalne odbyło się w marcu 2020 roku, więc w większości przypadków były to pierwsze tygodnie albo nawet i początek drugiego semestru. Biorąc pod uwagę różne opóźnienia w rekrutacji, mogło być i tak, że nowo powstałe grupy zobaczyły się po raz pierwszy tylko na monitorach swoich komputerów i nie wytworzyły się mocne więzi z lektorami. Taka sytuacja mogła sprawić, że kursanci ci czasem kwestionowali autorytet prowadzącego, traktując go jako swego rodzaju awatar.

Zadaniem kursantów było określenie zalet oraz wad stacjonarnego i zdalnego nauczania. Zapisy w ankietach pokazały ciekawe zjawisko: mocne strony

jednego trybu pracy ząbębiały się z wymienionymi słabszymi punktami tego drugiego. Zaletą tradycyjnych kursów okazał się bezpośredni kontakt z grupą i prowadzącym, zatem łatwiejsze i szybsze wyjaśnianie konkretnych zagadnień, dyskusje na zajęciach czy możliwość odbycia krótkiej rozmowy z lektorem przed spotkaniem lub po nim. Okazuje się, że zajęcia zdalne były w tym zakresie oceniane jako gorsze, a brak takich interakcji bądź pewne utrudnienia w nich były uznawane za drugą z ich największych wad, zaraz po problemach technicznych. Jest to na tyle istotne spostrzeżenie, że wraz z rozwojem nauczania zdalnego zauważano już, że może ono skutkować nie tylko pogorszeniem zdolności do wchodzenia w interakcję „twarzą w twarz”, ale też i całkowitą bądź częściową utratą kontaktów międzyludzkich (Kim 2011), dlatego tak ważne jest wytworzenie nowych narzędzi, które pozwolą nawiązać i utrzymać interakcję między uczestnikami kursu językowego zdalnie.

Można powiedzieć, że mocne strony zajęć online w pewnym stopniu zaspokoily potrzeby kursantów, o których mogli nawet nie wiedzieć lub zdawali sobie z nich sprawę, ale wcześniej byli w stanie zaakceptować pewne niedogodności występujące na kursach stacjonarnych. Chodzi tu głównie o możliwość uczestniczenia w zajęciach na platformach do prowadzenia wideokonferencji w charakterze biernych słuchaczy. Wcześniej, gdy kursanci nie mogli brać udziału w spotkaniach z powodów losowych, najczęściej musieli sami nadrobić zrealizowany materiał lub, jeśli była taka możliwość, zrealizować zajęcia z inną grupą czy lektorem. Dzięki platformie do wideokonferencji uczący się mają poczucie, że nic ich nie omija i mogą posłuchać przebiegu zajęć. Wskazywali też, że nagrywanie zajęć oraz udostępnianie takiego nagrania pomagało w łatwiejszym przyswojeniu wielu bardziej skomplikowanych zagadnień. Kolejnym mocnym punktem zajęć na odległość jest brak konieczności dojazdu. Kursanci w swoich odpowiedziach podali również inną ważną kwestię, czyli ogólnie oszczędność czasu i pieniędzy. Ciekawe było tu spostrzeżenie, że przy przemyślanym doborze materiału oraz przygotowaniu dodatkowych aktywności zarówno zajęcia stacjonarne, jak i zdalne były tak samo angażujące. Kursanci odnieśli się przy tych pierwszych do gier i zabaw wymagających interakcji w parach lub grupach czy indywidualnego podejścia lektora, a w tych drugich zdecydowanie docenili użycie narzędzi cyfrowych.

Mogłoby się zdawać, że więcej plusów w ankiecie zyskała formuła zdalna i tylko taką dorośli uczący się

języków obcych wybiorą w przyszłości. Jednak wyniki ankiety i liczne rozmowy pokazują, że wcale tak nie jest, gdyż pomimo różnorodności atrakcyjnych aktywności na zajęciach online kursanci w większości optowali za powrotem do budynku szkoły językowej. Głównie argumentowali to większą motywacją do nauki w grupie i niezależnością od problemów technicznych. Zdarzało się też, że kursanci nie byli w stanie wybrać między tymi opcjami, a jedna z odpowiedzi proponowała nawet gotowe rozwiązanie mieszane: sugerowała, że należałoby „zastosować część interesujących ćwiczeń z nauki zdalnej w sali i połączyć to z kontaktem bezpośrednim”. Jak widać, doświadczenie nauki zdalnej wywołało u kursantów rozmaite refleksje na temat procesu nauczania i uczenia się.

Przykłady możliwych rozwiązań

Wypróbowane mechanizmy nauczania zdalnego zapewne będą stosowane również po ustąpieniu pandemii. Oznacza to, że niektóre narzędzia wspierające zajęcia na odległość powinny być zestawione z formułą stacjonarną, co pozwoli wytworzyć efektywniejszy model mieszany. Nie mówimy tutaj o całkowicie nowej metodzie, gdyż nauczanie i uczenie się języków obcych z wykorzystaniem nowoczesnych technologii jest po prostu dopełnieniem innych podejść (Kern 2006), ale właśnie teraz staje się ono pewnego rodzaju koniecznością i przejawem rozwoju glottodydaktyki, a nie tylko uatrakcyjnieniem oferty szkół językowych.

KURS HYBRYDOWY, DWÓCH LEKTORÓW

Istotnym etapem wdrażania modelu hybrydowego w szkole językowej jest jego solidne przygotowanie (por. Olejarczuk 2016). Jednym z pomysłów może być zaprojektowanie kursu w ten sposób, aby pewna pula zajęć została przeniesiona do przestrzeni wirtualnej. Taka organizacja jest jednak uzależniona od wielu czynników: poziomu językowego, potrzeb kursantów oraz preferencji prowadzących. Można ją więc modyfikować, a gdy z góry ustalimy jasne instrukcje i określiliśmy proporcje, kursantom będzie o wiele łatwiej funkcjonować w takim modelu. Okazuje się, że niektórzy lektorzy zdecydowali się na pracę tylko w formie zdalnej w przyszłości; inni z kolei wolą nauczać stacjonarnie. Zatem jest to dobra okazja do stworzenia grup z dwoma prowadzącymi (np. lektor polski + lektor natywny). Często kursanci czują się nieco pewniej na zajęciach z polskim lektorem, kiedy mogą tłumaczyć teksty na język ojczysty czy poprosić o wyjaśnienie trudniejszych zagadnień gramatycznych.

Wtedy lektor natywny na kolejnych zajęciach może np. sprawdzić w praktyce nabyte umiejętności, skorygować je bądź poszerzyć o użycie w kontekstach bardziej kolokwialnych. Przeniesienie tego drugiego spotkania do przestrzeni wirtualnej powinno zostać połączone ze zdobywaniem kompetencji cyfrowych oraz pracą nad interakcją w internecie. Pokierowanie tej części spotkań właśnie w taką stronę może sprawić, że kursanci o wiele pewniej zaczną poruszać się w obcojęzycznej sieci i pozbędą się blokady językowej. Jeśli z kolei nie możemy rozplanować kursów w ten sposób, zawsze możemy przygotować część asynchronicznej pracy własnej w przestrzeni wirtualnej: może ona polegać na pisaniu komentarzy na forach internetowych, nawiązywaniu nowych znajomości z natywnymi użytkownikami danego języka czy poznawaniu wszechobecnej kultury popularnej. W ten właśnie sposób kursanci zaznajomią się z językiem potocznym albo z wariantami języka (np. uwarunkowanymi terytorialnie).

WIĘCEJ NOWOCZESNYCH TECHNOLOGII

Jeśli decydujemy się na stworzenie zmodyfikowanych kursów stacjonarnych, warto mieć na uwadze model SAMR opracowany przez Puentedurę (2018), który pokazuje cztery fazy wprowadzania nowoczesnych technologii do nauczania. Nazwa tego modelu pochodzi od pierwszych liter czterech angielskich słów: *substitution* (zastąpienie), *augmentation* (wzmocnienie), *modification* (modyfikowanie) oraz *redefinition* (redefinicja). Schemat objaśnia świadome wdrożenie zmian w tradycyjnym kształceniu dzięki narzędziom cyfrowym. Opis poszczególnych etapów SAMR wraz z pomysłami ich przeprowadzenia przedstawia np. Danieluk (2019). Odnosząc się do realiów funkcjonowania szkoły językowej, kursanci mogą wykorzystać różne technologie informacyjno-komunikacyjne do rozwiązywania zadań nie tylko w trakcie trwania zajęć, ale i też u siebie w domu. Dyskusja może przenieść się z sali do przestrzeni wirtualnej, która będzie przedłużeniem dobrze znanego już środowiska przekazywania wiedzy przez lektorów: kursanci sami mogą szukać odpowiedzi na nurtujące ich pytania w słownikach internetowych i pisać posty na forach poświęconych danemu językowi, a później dzielić się zdobytymi informacjami z innymi w grupie kursowej (np. na Facebooku). Ważną rolę pełni tutaj prowadzący, ponieważ powinien stać się pewnego rodzaju mentorem, który wskaże istotne zasoby internetowe i zweryfikuje informacje udostępniane przez uczestników kursów.

Zadanie to staje się jednym z nowych wyzwań współczesnego lektora w procesie glottodydaktycznym (Szafarnakier-Świrko 2016).

SZANSA NA POWTÓRZENIE MATERIAŁU

Innym pomysłem na wdrożenie nauczania mieszane mogą być materiały wideo tworzone przez lektorów i metodyków. Na początku pracy i przygotowań zespół taki powinien się zastanowić, które zagadnienia stwarzają najwięcej problemów kursantom na konkretnych poziomach zaawansowania. Następnie należy określić formułę takich filmików: czy będą to webinaria w czasie rzeczywistym, czy raczej krótkie tutoriale? Obie formy mają swoje mocne i słabsze strony. W pierwszej będziemy mogli wejść w interakcję z grupą, ale istnieje ryzyko niskiej frekwencji (trudno dobrać odpowiedni dla wszystkich termin). Z kolei w tej drugiej możemy zindywidualizować proces uczenia się w tym sensie, że to kursant wybiera, kiedy chce zapoznać się z materiałem oraz ile czasu na taką powtórkę może przeznaczyć. Nie mówimy tutaj o wprowadzeniu danego komponentu, ale raczej o odświeżeniu pewnej części zagadnienia. Dołączając do nagrania pakiet interaktywnych ćwiczeń z natychmiastową odpowiedzią, sprawimy, że kursant o wiele chętniej będzie sięgać po takie rozwiązanie i coraz częściej będzie pojawiać się na zajęciach stacjonarnych już z pewnymi danymi wyjściowymi, co przypomina zajęcia metodą tzw. klasy odwróconej. W ten sposób będziemy mogli zaoszczędzić czas na zajęciach praktycznych, odwołując się od razu do ćwiczenia materiału w konkretnym kontekście, zamiast skupiać się na przypominaniu np. odmiany czasowników nieregularnych w czasie teraźniejszym. Wartością dodaną takiego rozwiązania jest również możliwość poznania się: w interaktywnych warsztatach mogą brać udział kursanci z różnych grup, a tutoriale nagrane przez różnych lektorów zaprezentują ich umiejętności językowe.

Podsumowanie

Zdając sobie sprawę z mocnych i słabych stron każdego ze sposobów nauczania: stacjonarnego i zdalnego, warto postawić na pewnego rodzaju kompromis przynoszący korzyści obu stronom, czyli na nauczanie hybrydowe. Aby takie zajęcia były skuteczne, przy planowaniu nowych rozwiązań należy nie tylko ustalić profil kursanta, ale również określić jego oczekiwania. To dopiero kolejne działania mają wyznaczyć cele kształcenia językowego i dopasować do nich konkretne metody nauczania. Ponieważ kursanci dorośli

wymagają zupełnie innego rytmu pracy niż dzieci i młodzież, proponowane aktywności powinny być wypadkową różnych technik i podejść do uczenia się języków obcych. Spostrzeżenia i refleksje przedstawione w tym tekście nie wyczerpują tej także obszernej problematyki, ale mogą stanowić zaproszenie do debaty na temat sposobów wdrażania modelu hybrydowego w nauczaniu języków obcych osób dorosłych w szkole językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Centrum Współpracy i Dialogu Uniwersytetu Warszawskiego (2020), *Wpływ pandemii koronawirusa na zdrowie psychiczne*, <bit.ly/3kX2VZi>, [dostęp: 9.01.2020].
- Danieluk, M. (2019), *Wykorzystanie nowoczesnych technologii w nauczaniu*, „Sygnały”, nr 2, s. 48–51.
- Doroch, A. (2016), *Nauczanie języków obcych w grupach osób dorosłych*, <epale.ec.europa.eu/pl/node/26993>, [dostęp: 8.01.2020].
- Kern, R. (2006), *Perspective on Technology in Learning and Teaching Languages*, „TESOL Quarterly”, nr 40/1, s. 183–210.
- Kim, J. (2011), *Developing an Instrument to Measure Social Presence in Distance Higher education*. „British Journal of Educational Technology”, 42/5, s. 763-777.
- Olejarczuk, E. (2016), *Projektowanie kursu blended learning – komponent e-learningowy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 43–46.
- Pyżalski, J. (red.) (2020), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja.
- Puentedura, R. (2018), *SAMR and the Learning Design Process*, <hippasus.com/blog/archives/425>, [dostęp: 2.01.2020].
- Sujecka-Zajęc, J. (2013), *O motywacji kompetencyjnej w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 59–66.
- Szafernakier-Świrko, A. (2016), *Nauczanie dorosłych – nowe wyzwania. (Na przykładzie indywidualnych zajęć języka rosyjskiego z klientem biznesowym)*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 1, s. 87–93.

MAGDALENA WEGNER Doktorantka w dziedzinie literaturoznawstwa na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania badawcze obejmują współczesną powieść kryminalną pisaną po hiszpańsku i katalońsku. Prowadzi lektoraty z hiszpańskiego i katalońskiego. Pracuje jako lektorka i metodyczka w jednej z poznańskich szkół językowych.

Pisanie, które uczy, motywuje i bawi

DOI: 10.47050/jows.2021.1.51-57

DOROTA PADZIK

Wypowiedź pisemna często jest zaniedbywana i niedoceniana przez uczniów i nauczycieli. Zapomina się o niezliczonych korzyściach, które płyną z pisania. Uważa się je za czynność czasochłonną, żmudną i mało ciekawą. Dzięki interesującym tematom i formom wypowiedzi pisemnych możemy dać uczniom okazję do pisania, które sprawi im radość, pozwoli inaczej spojrzeć na naukę języka obcego i postawi ich w centrum tego procesu.

Czytając artykuły dydaktyczne, rozmawiając z innymi nauczycielami oraz analizując własne doświadczenia, obserwuję swego rodzaju niechęć nauczających i uczniów do wypowiedzi pisemnych. W *Europejskim badaniu kompetencji językowych ESCL* z 2011 r. (Komisja Europejska 2011) podano, iż kompetencja pisania jest tą, na którą Anglicy oraz Germaniści kładą mniejszy nacisk w porównaniu z wypowiedzią ustną lub pracą nad wzbogacaniem słownictwa (jedynym innym elementem lekcji, do którego nauczyciele przykładają mniejszą wagę niż do wypowiedzi pisemnej, jest udział literatury i/lub kultury). Częstym argumentem uzasadniającym ten stan rzeczy jest brak czasu na lekcji (punkt widzenia nauczyciela) lub w domu (punkt widzenia ucznia). Wypowiedzi pisemne są również postrzegane jako zadania bardzo trudne (Jochimczyk 2016). Według *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* i *Badania umiejętności mówienia*, przeprowadzonych w 2015 roku (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015), jedynie 47 proc. gimnazjalistów było w stanie zredagować tekst, który spełniałby wymagania podstawy programowej.

Dlaczego pisanie tekstów jest trudne?

Trudność redagowania tekstu polega między innymi na tym, że nie jest to umiejętność naturalna – tak jak mówienie, i trzeba (się) jej uczyć w każdym języku, czy to ojczystym, czy obcym (Lipińska 2016). Nauczyciel musi więc nauczyć uczniów pisania tekstów, w taki sam sposób, w jaki naucza zasad gramatyki lub słownictwa (Zajac 2008), z tą różnicą, że kompetencja związana z tworzeniem wypowiedzi pisemnych, na którą składa się m.in. nauka struktur gramatycznych, leksyki czy poprawnej składni, jest umiejętnością wieloelementową. Ponadto w życiu codziennym również piszemy coraz mniej. Jesteśmy przyzwyczajeni do wymieniania krótkich wiadomości tekstowych lub maili (Komorowska 2009), a to może utrudniać nam tworzenie dłuższych form tekstowych. Należy także przyznać, że wypowiedzi pisemne są często zadaniami mało atrakcyjnymi dla ucznia, co unaoczniają np. niektóre tematy proponowane przez podręczniki do nauki języka francuskiego:

1. *Vous êtes journaliste. Écrivez un petit article pour décrire comment Newton a eu l'idée de sa loi. Imaginez ce qui s'est passé. Utilisez la forme passive.* [Jesteś dziennikarzem. Napisz krótki artykuł, w którym przedstawiś, jak Newton wpadł na pomysł swojego prawa. Wyobraź sobie, co się wydarzyło. Użyj strony biernej.] (Saison 3 s. 56);

2. *Rédigez un tract pour vous opposer à une loi ou une décision qui vous choque.* [Napisz ulotkę, w której wyrazisz sprzeciw wobec szokującej cię ustawy lub decyzji.] (Alter Ego + 3 s. 57);
3. *On vous demande de témoigner de votre parcours et de votre métier. Vous écrivez un article et vous utilisez les temps du passé.* [Proszę przedstawić swoją ścieżkę zawodową oraz zawód w formie artykułu, używając czasów przeszłych.] (L'atelier B1, s. 41).

Problem z podobnymi tematami jest trojaki. Po pierwsze, są one sztuczne, w realnym życiu uczeń nigdy nie będzie miał okazji redagować tego typu tekstów. Tymczasem podejście zadaniowe, które jest obecnie preferowaną metodą stosowaną w nauce języków obcych, kładzie nacisk na autentyczność aktywności proponowanych uczniowi.

Po drugie, tematy te mogą sprawić uczniom problem nie tylko językowy, ale również kognitywny (np. temat nr 1). Uczniowie mogą nie być w stanie rozwinąć lub uzasadnić wymaganego zagadnienia, ponieważ mogą nie dysponować wystarczającą wiedzą w tym zakresie. Jeśli chodzi o tematykę odkryć i wynalazków oraz – w kwestiach językowych – użycie strony biernej, można zaproponować uczniom przygotowanie np. legendy o powstaniu samochodu. Połączenie elementu baśniowego z obiektem codziennego użytku nieraz przynosi kreatywne rozwiązania. Przy tak sformułowanym temacie uczniowie wiedzą, że mają napisać tekst, który zawiera całkowicie zmyślane treści, i bazują przede wszystkim na swojej wyobraźni. Tego typu ćwiczenia dają najlepsze rezultaty, gdy uczniowie pracują w parach. Każdy proponuje swoje pomysły, co ostatecznie daje ciekawy i zabawny efekt.

Trudność kognitywna może również pojawić się wtedy, gdy temat pracy pisemnej zostanie sformułowany zbyt ogólnie. Uczeń może mieć problem już na etapie planowania tekstu, gdy, tak jak w temacie nr 2, ma się on sprzeciwić nieokreślonej ustawie lub decyzji. Uczeń musi samodzielnie znaleźć jakąś ustawę lub decyzję, z którą się nie zgadza, co nie zawsze jest łatwe. Doprecyzowanie tematu z pewnością ułatwiłoby to zadanie. Wypowiedzi pisemne powinny być dla ucznia wyzwaniem jedynie na poziomie językowym, nie należy proponować zagadnień, które nie pozwalają spontanicznie sformułować odpowiedzi. Aby uatrakcyjnić wspomniany temat pracy, proponuję oprzeć się na

zaskakujących, ale życiowych przykładach. Możemy przygotować wcześniej listę najdziwniejszych przepisów prawnych w kraju lub na świecie, np. zakaz nadawania świniom imienia Napoleon lub zakaz szczekania psów po godzinie 22¹. Zadaniem byłoby przygotowanie krótkiego tekstu zawierającego uzasadnienie potrzeby takiego prawa oraz sposoby jego egzekucji. Aby wspomóc uczniów w pisaniu tego typu tekstów, zachęcam do zadania pytań pomocniczych, np.: Jaka jest geneza tego prawa? Jakie są środki kontroli? Jaka kara jest przewidziana za jego nieprzestrzeganie? Jakie są korzyści płynące z wprowadzenia tego prawa? Jestem zwolenniczką szukania absurdalnych przykładów wziętych z życia codziennego, które nie tylko pobudzają wyobraźnię uczniów, ale też wywołują niejednokrotnie uśmiech na ich twarzach.

Trzecim problemem jest wspomniany już brak atrakcyjności ćwiczenia. Temat nr 3 nie jest dla uczniów ciekawy, a zatem motywujący. Przedstawienie własnej ścieżki zawodowej w formie artykułu (a nie jako CV, przez co nie mamy tu do czynienia nawet z autentycznością formy tekstu) jest ćwiczeniem, które uczniowie, w tej lub innej formie, zawsze mają wykonać na zajęciach językowych i ta monotonia wpływa negatywnie na motywację. Można uatrakcyjnić to zadanie, prosząc o przygotowanie CV osoby wykonującej jakiś nietypowy zawód, np. poławiacza pereł, behawiorysty zwierzęcego lub stylisty lalek Barbie. Ćwiczenie nadal wymaga użycia słownictwa i struktur typowych dla tej formy tekstu, ale jednocześnie dzięki elementowi abstrakcji i zaskoczenia sprawia, że jest ono oryginalne i zabawne.

Co daje pisanie?

Pomimo zasygnalizowanych problemów z formułowaniem tematów warto uświadomić sobie korzyści płynące z regularnego proponowania uczniom prac pisemnych. Proponuję skoncentrowanie się na wypowiedzi pisemnej jako sprawności samodzielnej, a nie wspierającej. O sprawności wspierającej mówimy, gdy uczeń ma się skupić w swojej pracy na jednym aspekcie językowym, np. na czasie przeszłym, a nie na samej kompetencji tworzenia wypowiedzi (Komorowska 2009). Natomiast pisanie jako umiejętność samodzielna to umiejętność tworzenia tekstów, które uczeń rzeczywiście może w przyszłości formułować w języku obcym (np. CV, list motywacyjny, kwestionariusz, mail, SMS itp.).

1 Zestawienia tego typu regulacji prawnych dostępne są w internecie: gadzetomania.pl/19022,22-najdziwniejsze-przepisy-prawne-swiatea.

W podejściu zadaniowym, jak pokazuje to *Europejski system opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003), uczeń w trakcie nauki języka pracuje nad kompetencjami lingwistycznymi, socjolingwistycznymi i pragmatycznymi, co doskonale widać podczas redakcji. Ma wtedy bowiem okazję do rozwoju tych trzech kompetencji, jako że socjolingwistyczna dotyczy na przykład konwencji grzecznościowych lub rejestru wypowiedzi, a pragmatyczna obejmuje m.in. rozwijanie tematu oraz spójność logiczną i gramatyczną tekstu.

Tworzenie wypowiedzi pisemnej można podzielić na trzy etapy: planowanie, redagowanie oraz edytowanie (Cuq 2003). W procesie tym uczeń rozwija więc wiele zdolności metapoznawczych, takich jak planowanie tekstu, szukanie źródeł (jeśli tekst tego wymaga), organizacja tekstu (logiczna i przestrzenna) czy też autorefleksja nad efektem swojej pracy i dokonanie niezbędnych poprawek (Gębał 2019). Te umiejętności metapoznawcze są uważane za „jeden z podstawowych czynników warunkujących sukces w uczeniu się oraz za jeden z najlepszych predyktorów osiągnięć szkolnych i akademickich” (Czerniawska 2005: 56). Dzięki nim uczeń pracuje nie tylko nad umiejętnościami językowymi, ale także nad tymi, które rozwijają go jako człowieka.

Wypowiedź pisemna a motywacja do nauki

Źródło motywacji do pisania może mieć charakter zewnętrzny (np. egzamin) lub wewnętrzny (np. radość z pisania, zaniepokojenie tematem). Nauka pisania edukacyjnego, czyli zorientowanego na wymogi egzaminacyjne, to praca nad wypowiedziami pisemnymi rządzącymi się swoimi prawami, a głównym zadaniem uczniów jest spełnienie wszystkich punktowanych wymogów. Bardziej kształcąca jest praca nad motywacją wewnętrzną, która jest długotrwała i może być efektywniejsza.

Na motywację uczniów do nauki języka obcego często składają się opinie na temat edukacji, uczonego języka, nauczycieli oraz metod nauczania (Komorowska 2020). Rozwój i przemiany metod doprowadziły nas do skupiania się przede wszystkim na użyciu języka, który jest narzędziem do rozwijania innych kompetencji uczniów (Komorowska 2020). Chciałabym pokazać, jak zwiększyć motywację uczniów do pracy nad wypowiedzią pisemną, proponując ćwiczenia, które

uczniowie będą wykonywać z przyjemnością. Przedstawione przeze mnie ćwiczenia zostały opracowane przez zespół Les Zexperts FLE², do którego należą. Materiały te są przygotowywane w języku francuskim i tłumaczone na język angielski.

Propozycja nr 1 – Mój profil na Instagramie

Proponując temat wypowiedzi pisemnej, należy go albo osadzić w kontekście, który jest spójny z realnym życiem ucznia, albo wręcz przeciwnie: w kontekście na tyle abstrakcyjnym, że uczeń ma możliwość puścić wodze fantazji bez żadnych ograniczeń. To kontekst determinuje formę wypowiedzi pisemnej, jej styl, strukturę oraz narzędzia językowe, którymi posłuży się uczeń (Pado 2013). Poniższe ćwiczenie jest przykładem kontekstu spójnego z życiem ucznia.

Obecnie życie wielu osób, zwłaszcza młodych, w pewnym sensie toczy się w mediach społecznościowych, gdzie reaguje się na zdjęcia lub treści, m.in. je komentując. Jest to ciekawa forma produkcji pisemnej, której możemy użyć na zajęciach. Poniższe ćwiczenie pochodzi z materiału dydaktycznego *Vocactif A2-B1: Les sentiments* (Les Zexperts FLE 2019).

1. Uczniowie pracują w parach i losują jeden z kilku profili internautów (np. Serge, 45 lat, neurochirurg) oraz 5 zdjęć, które wcześniej zostały wydrukowane i pocięte przez nauczyciela. Zdjęcia te zostały „opublikowane” na Instagramie przez osobę, której profil wylosowano.
2. Uczniowie opatrują każde zdjęcie legendą opisującą na przykład okoliczności jego powstania lub sytuację, którą ilustruje (dokładnie tak, jak robią to na swoich rzeczywistych profilach).
3. Dla ułatwienia dalszej pracy wylosowany profil oraz wszystkie wylosowane zdjęcia wraz z legendami można przykleić na dużą kartkę.
4. Uczniowie wymieniają się stworzonymi na papierze instagramowymi profilami, przekazując je grupie obok.
5. Grupa ta wpisuje komentarze pod „opublikowanymi” zdjęciami. Może również reagować na komentarze poprzednich grup.
6. Co kilka minut profile są przekazywane do kolejnej grupy. Długość trwania ćwiczenia zależy od decyzji nauczyciela i liczby małych grup.

Wykonując to ćwiczenie z moimi uczniami, widziałam, że byli oni w nie bardzo zaangażowani,

2 Wszystkie materiały autorstwa Les Zexperts FLE są dostępne na: leszexpertsfle.com/.

ponieważ była to czynność, którą wykonują kilka razy dziennie w języku polskim, a niektórzy także w języku obcym. Forma była zatem uczniom doskonale znana i widzieli oni realną użyteczność tego ćwiczenia. Uczniowie nie mieli problemu z użyciem odpowiedniego stylu języka, wszystko przyszło im bardzo naturalnie, jedyną trudność dotyczyła kwestii językowych. Dodatkową zaletą tego ćwiczenia jest praca nad słownictwem typowym dla interakcji internetowych, które zarówno w języku polskim, jak i angielskim przychodzi uczniom na myśl w sposób naturalny, a np. w języku francuskim może stanowić problem. Warto podkreślić również ludyczny charakter tego ćwiczenia. Uczniowie prześcigali się w tworzeniu zabawnych tekstów lub komentarzy, opatrywali je emotikonami oraz dopisywali hasztagi. Dzięki ich zaangażowaniu i rozbawieniu poziom motywacji do wykonania tego zadania automatycznie się podnosił.

Propozycja nr 2 – Artykuł do tabloidu

Drugie ćwiczenie ilustruje zupełnie odmienny poziom autentyczności. Uczniowie mają za zadanie napisać artykuł do gazety typu „presse people”, czyli tabloidu. Żeby uatrakcyjnić i ułatwić to ćwiczenie, wyposażamy uczniów w trzy rodzaje materiałów (ważne, aby wszystkie elementy były przez uczniów losowane): autentyczne zdjęcia z tabloidów; twarze znanych postaci (np. prezydenta Stanów Zjednoczonych, Lorda Vadera, Shreka itp.), które uczniowie nakleją na wylosowane zdjęcie tak, by znajdujący się tam ludzie otrzymali nową tożsamość; oraz tytuły artykułów. Tytuły, które proponujemy uczniom, muszą być typowe dla prasy przedstawiającej skandale w świecie celebrytów, np. *Ils attendent un enfant, Il l'a trahie, Le scandale du siècle* itp.

Takie artykuły tworzone przez uczniów są niezwykle zabawne zarówno dla nich na etapie tworzenia, jak i dla całej grupy na etapie prezentacji. Aby zwiualizować sobie to ćwiczenie, warto zajrzeć na stronę Les Zexperts FLE: bit.ly/2PJoUrr, gdzie znajdują się zdjęcia przykładowych realizacji.

Atutem tego zadania jest poziom jego abstrakcji. Nie dość, że pisanie tego typu artykułów w języku obcym jest bardzo mało prawdopodobne, to uczniowie wymyślają absurdalne i zabawne historie, których bohaterami są znane postaci otrzymujące nową tożsamość.

Propozycja nr 3 – Moje życie się zmieniało

Ta propozycja łączy w sobie elementy wypowiedzi pisemnej, ćwiczenia gramatycznego (w tym przypadku

skoncentrowanego na czasie przeszłym l'imparfait) oraz gry. Ćwiczenie pochodzi z materiału *Grammatische A2: L'imparfait* (Les Zexperts FLE 2017).

1. Uczniowie mają przed sobą planszę z informacjami o 36 wydarzeniach życiowych (np. przeprowadzka do dużego miasta, przejście na wegetarianizm, odziedziczenie fortuny itp.).
2. Każdy wybiera w myślach jedno wydarzenie, nie informując o swoim wyborze pozostałych uczniów.
3. Na kartce uczeń przedstawia w formie pisemnej swoje życie przed wybranym wydarzeniem i po nim (aby uczniowi łatwiej było znaleźć odpowiednie pomysły, ma on do dyspozycji listę zagadnień, które mogły ulec zmianie, np. codzienne rytuały lub problemy).
4. Następnie uczniowie wymieniają się kartkami i muszą odgadnąć, jakie wydarzenie miało miejsce w życiu osoby, której tekst czytają.

Pierwotnie to ćwiczenie zostało przygotowane do pracy z czasem przeszłym l'imparfait, można jednak zrezygnować z tego wskazania gramatycznego i poprosić o porównanie trybu życia przed wybranym wydarzeniem i po nim bez narzucania konstrukcji, których uczeń ma użyć. Dzięki konieczności odgadywania wydarzenia uczniowie są zmotywowani do stworzenia precyzyjnego, ale jednocześnie zagadkowego opisu. Jeśli pracujemy z małą grupą, można dodać wariant punktowy tego ćwiczenia. W takiej sytuacji dany uczeń czyta na głos swój tekst, a pozostali muszą odgadnąć wybrane przez niego wydarzenie. Każdy, kto poprawnie je wskaże, zdobywa jeden punkt. Po przeczytaniu wszystkich tekstów i zliczeniu punktów za poprawne wskazania możemy wyłonić zwycięzcę.

Jak stymulować twórczość uczniów?

Jedną z przyczyn trudności w tworzeniu wypowiedzi pisemnej przez uczniów jest brak pomysłów, co w niej zawrzeć. Aby im w tym pomóc, można wyposażać ich w elementy, których mają użyć w swoich pracach. Ta pomoc lub źródło inspiracji może być wielorakiego typu, np.:

- Szkielet wypowiedzi pisemnej, czyli początki i/lub zakończenia zdań oraz rozmaite wskaźniki zespolenia itp., które uzupełniane są przez ucznia tworzącego spójny tekst.
- (Losowane) słowa, które należy wpleść w swój tekst (ważne, aby proponowane wyrazy nie miały związków logicznych z tematem). Im skojarzenia

- są dalsze i bardziej abstrakcyjne, tym są ciekawsze i bardziej motywujące (Kondrat 2019).
- (Losowane) zdjęcia, które ilustrują treść tekstu (tak jak w przypadku słów – warto postawić na abstrakcyjne skojarzenia. Jeśli uczniowie otrzymają np. zdjęcia zabytków do pisania o podróżach, ich teksty będą mniej stymulujące, niż gdyby otrzymali zdjęcia pluszowego misia, ławki w parku lub długopisu).
 - Obrazy lub inne dzieła sztuki (często używam w swojej pracy fotografii Roberta Doisneau, prosząc moich uczniów, aby np. napisali, co się wydarzyło przed zrobieniem wylosowanego zdjęcia; Doisneau fotografował ludzi w codziennych sytuacjach, a za każdym zrobionym przez niego zdjęciem kryje się inspirująca historia sfotografowanej osoby³).
 - Mapa myśli stworzona przez uczniów (w parach lub grupach), skupiająca pomysły, których można użyć w tekście.
 - Dobrym pomysłem jest również zaproponowanie uczniom pracy pisemnej będącej kontynuacją zadania lub projektu wykonywanego na zajęciach. Ważne, aby tematy, zarówno pracy tworzonej na lekcji, jak i tej wykonywanej w domu, były ciekawe. Przykładowo, w materiale *Vocatif A1-A2: Les loisirs* (Les Zexperts FLE 2017) znajduje się ćwiczenie, w którym uczniowie mają za zadanie zaplanować inwestycje na rzecz modernizacji więzienia (np. kurs francuskiego, sztalugi, biblioteka). Mają do dyspozycji określony budżet oraz listę propozycji z ich cenami. W czasie zajęć dyskutują, które wydatki najlepiej wspomogłyby resocjalizację więźniów⁴, a w domu mogą napisać podanie do dyrektora owej placówki, w którym uzasadnią swoje wybory, lub mail bądź list do rodziny, w którym przedstawiliby wprowadzone zmiany, bazując na dyskusji przeprowadzonej w grupie.

Tekst napisany i co potem?

Dla wielu uczniów moment oddania tekstu jest tożsamy z zakończeniem pracy nad nim. Nic bardziej mylnego. Brak pracy nad sprawdzonym przez nauczyciela tekstem automatycznie pozbawia ucznia możliwości analizy swoich błędów. W przypadku wypowiedzi

pisemnej uczeń dysponuje większą ilością czasu na refleksję niż przy produkcji ustnej (Demirtas i Gümüş 2009), co umożliwi mu dogłębniejszą i spokojniejszą analizę własnych błędów. Proponuję więc kilka sposobów na poprawę prac pisemnych.

1. Za pomocą aplikacji Kahoot tworzymy grę, w której zamieszczamy zdania (zarówno te poprawne, jak i te zawierające błędy) z wypowiedzi pisemnych uczniów, a oni za pomocą swoich telefonów decydują, czy dane zdanie jest poprawne, czy nie. Jeśli zdanie nie jest poprawne, zastanawiamy się wspólnie, jak je poprawić. Stosując tę zabawę, nie jesteśmy w stanie poprawić wszystkich błędów uczniów, ale jeśli wybierzemy chociaż 15 zdań zawierających powtarzające się lub najpoważniejsze błędy, uczniowie z pewnością na tym skorzystają, tym bardziej że poprawianie każdego najdrobniejszego błędu może być dla uczniów demotywujące. Lepiej skupić się na błędach powracających lub zaburzających przekaz, niż analizować najdrobniejsze szczegóły.
2. Druga metoda jest podobna do poprzedniej, z tą różnicą, że zdania do analizy znajdują się na jednej kartce. Uczniowie pracują w dwójkach lub małych grupach i analizują poprawność zdań. Dzięki temu mają możliwość autokorekty, która pozwala im skutecznie pracować nad ewentualnymi brakami językowymi i prowadzić refleksję nad procesem uczenia się, co skutkuje wzrostem jego efektywności (Zając 2009). Zarówno w tym ćwiczeniu, jak i poprzednim, ważne jest, aby nie podawać, kto jest autorem analizowanych zdań. Często uczniowie sami się do nich przyznają, jednak, aby nie zawstydzać i nie demotywować uczniów, zdania powinny pozostać anonimowe.
3. Trzecia metoda jest zdecydowanie najbardziej pracochłonna zarówno dla uczniów, jak i dla nauczyciela. Sprawdzając pracę, nie nanosimy poprawek, a jedynie podkreślamy błędne sformułowania, zaznaczając typ błędu (gramatyczny, leksykalny, stylistyczny). Tekst wraca do ucznia, który stara się poprawić podkreślone fragmenty i ponownie oddaje go nauczycielowi do weryfikacji. Ta metoda daje bardzo dobre rezultaty, ale, jak już wspomniałam, wymaga czasu i samodyscypliny od obu

³ Jego fotografie można zobaczyć m.in. na: www.robert-doisneau.com/en/portfolios.

⁴ Tego typu tematy mogą w niektórych grupach uchodzić za zbyt kontrowersyjne lub nieodpowiednie do wieku uczniów. Radziłabym więc zawsze zastanowić się, czy wiek, poglądy, doświadczenie życiowe oraz poziom kognitywny naszych uczniów nie stanowią przeszkody w ich realizacji. Osobiście uważam, że tematy trudne lub konwersyjne dają lepsze efekty w stymulowaniu uczniów do dyskusji.

stron, co zwłaszcza w kontekście edukacji formalnej może stanowić dużą trudność z uwagi na liczebność grup, konieczność terminowej realizacji programu i małego wymiaru godzin.

W pracy nad korektą własnych tekstów warto uczulić uczniów, że błąd w nauce jest zjawiskiem pozytywnym, ponieważ pozwala znaleźć jego źródło oraz go wyeliminować. Błąd jest elementem, którego nie może zabraknąć, ponieważ to on jest podstaw działań naprawczych. Angażując uczniów w proces ewaluacji, stawiamy ich w pozycji aktywnej, która – obok konstruowania i wykorzystywania już posiadanych zasobów – jest nieodłącznym elementem procesu nauki (Zajęc 2013). Co więcej, ten sposób ewaluacji prowadzi do zwiększenia samoświadomości ucznia, znajomości i akceptacji swoich mocnych i słabych stron, co z kolei zwiększa jego motywację do dalszej nauki (Komorowska 2020).

Podsumowanie

Proponowanie uczniom wypowiedzi pisemnych jest niesłychanie ważne. Są to ćwiczenia, które w sposób holistyczny rozwijają kompetencje językowe i psychospołeczne (miękkie) uczniów, dzięki czemu wspomagamy ich rozwój nie tylko jako użytkowników danego języka, ale również jako ludzi. Pisanie daje ponadto informację zwrotną nauczycielowi i uczniowi na temat jego umiejętności i ewentualnych braków, które może uzupełnić przy okazji kolejnego tekstu. Jeśli właściwie wykorzystamy potencjał tej formy pracy i przejdziemy zarówno przez etap redakcji tekstu, jak i ewaluacji i autokorekty, uczeń może szybko i skutecznie doskonalić swoje umiejętności. Zachęcam zatem do zastosowania proponowanych ćwiczeń, ponieważ pomagają one zwiększyć motywację ucznia do pracy, rozwiniąć jego autonomię lub po prostu sprawić mu przyjemność.

BIBLIOGRAFIA

- Cuq, J.-P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International.
- Czerniawska, E. (2005), *O złożonych związkach między zdolnościami a metapoznaniem*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, t. 1, s. 53–73.
- Demirtas, L., Gümüş, H. (2009), *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE*, „Synergies”, nr 2, s. 125–138.
- Dukes R.L. (2013) *Seeing red: Quality of an essay, color of the grading pen, and student reactions to the grading process*, „The Social Science Journal”, nr 50, s. 96–100.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J., Kutylowska, K. (2015), *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy „Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum” i „Badania umiejętności mówienia”*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gębał, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jochimczyk, M. (2016), *Kształcenie sprawności pisania w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–28.
- Komisja Europejska (2011), *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych. Raport krajowy 2011*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2020), *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–11.
- Kondrat, D. (2019), *Wyryte w pamięci. Wizualizacje w nauce języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 89–91.
- Lipińska, E. (2016), *Pisanie – sprawność niezbędna w kształceniu językowym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 9–14.
- Pado, A. (2013), *Planowanie i konstruowanie wypowiedzi ustnych i pisemnych w klasie językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 86–91.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Zajęc, J. (2009), *Znaczenie metapoznania w rozwijaniu kompetencji uczenia się języka obcego*, „Scripta Neophilologica Posnaniensia”, Tom X, s. 175–184.
- Zajęc, J. (2008), *Wypowiedzi pisemne w języku obcym: dociekania nad źródłami motywacji*, [w:] *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*, t.2, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu, s. 73–84.
- Zajęc, J. (2013), *Żeby mi się tak chciało, jak mi się nie chce – o motywacji do uczenia się na przykładzie uczenia się języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 65–70.

MATERIAŁY DYDAKTYCZNE

- Cocton, M.-N., Dupleix, D., Ripaud, D., Cros, I., Mraz, C. (2015), *Saison 3, Méthode de français*, Paryż: Les Éditions Didier.
- Cocton, M.-N., Kohlmann, J., Rabin, M., Ripaud, D. (2020), *L'atelier B1, Méthode de français*, Paryż: Les Éditions Didier.

- Dollez, C., Pons, S. (2013), *Alter Ego + 3 Méthode de français*, Paryż: Hachette Livre.
- Les Zexperts FLE (2017), *Grammafiche A2: L'imparfait*, leszexpertsfle.com/produit/grammafiche-a1-limparfait.
- Les Zexperts FLE (2017), *Vocactif A1-A2: Les loisirs*, leszexpertsfle.com/produit/vocactif-a2-les-loisirs.
- Les Zexperts FLE (2019), *Vocactif A2-B1: Les sentiments*, leszexpertsfle.com/produit/vocactif-a2-b1-les-sentiments.

DOROTA PADZIK Absolwentka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, nauczycielka języka francuskiego i metodyk w szkole L'atelier de français. Członek zespołu Les Zexperts FLE, tworzącego materiały dydaktyczne do nauki języka francuskiego.

Dziesięć kroków do sukcesu, czyli kształtowanie umiejętności pisania w języku obcym

DOI: 10.47050/jows.2021.1.59-64

MARTYNA RUDNICKA

Tworzenie wypowiedzi pisemnych nie musi być źródłem frustracji ani uczniów, ani nauczycieli. Może stać się nieocenionym środkiem nie tylko do nauki języka i skutecznej komunikacji, również cyfrowej, ale także do rozwijania kreatywności, samodzielności i poczucia własnej wartości. Trzeba tylko umiejętnie zaplanować lekcję.

Współczesna komunikacja, szczególnie internetowa, opiera się na pisaniu. Czy to czaty, posty, blogi, czy zwykłe komentarze na forum – wszędzie wypowiadamy się pisemnie. Jednocześnie okrzyk: – O nie! Tylko nie to! jest najczęstszą reakcją uczniów na zadania ćwiczące tę sprawność. Lekcje każdego języka obcego w szkole zawierają elementy tworzenia różnorodnych tekstów – od kilku zdań prezentujących ucznia czy inną osobę, przez streszczenie, ogłoszenie, historyjkę, korespondencję prywatną (zaproszenie, życzenia, kartkę pocztową, list), po formy typowe dla środowiska cyfrowego (wiadomość SMS, e-mail, wpis na blogu, komentarz na czacie/forum) oraz teksty formalne. Ze wszystkich kompetencji kluczowych kształtowanych w szkole pisanie wydaje się być najmniej lubianą. Uczniów zraża do niej już sama konieczność twórczego myślenia wymagającego inwencji i koncentracji, o którą ostatnio coraz trudniej. Nie zachęcają wyzwania leksykalne czy zawiłości gramatyki i ortografii – wiadomo, że na papierze wszystko trwa i nie da o sobie zapomnieć tak łatwo, jak podczas wypowiedzi ustnej. W końcu zniechęca do zadań pisemnych sama ich tematyka, która często wydaje się naszym uczniom zbyt oderwana od rzeczywistości i ich zainteresowań. Co więcej, czasem i my, nauczyciele, ani nie przepadamy za pisaniem, ani nie potrafimy skutecznie go nauczać. Proponuję zatem dziesięć kroków, które pomogą tak zaplanować proces dydaktyczny, by zapewnić uczniom powodzenie w tworzeniu wypowiedzi pisemnych, także w nauczaniu zdalnym.

Typ szkoły: podstawowa (klasy 7 i 8), ponadpodstawowa

Poziom: etap II.1, II.2, III.1.P, III.1.R

Krok 1. Konkretny bodziec, czyli nasz punkt wyjścia

Zacznijmy ciekawie! Niech to będzie stymulujący lub kontrowersyjny obraz, hasło, dialog, a nawet fragment filmu, który wprowadzi klasę w dane zagadnienie, wywoła zaskoczenie, wzbudzi sprzeciw lub przypomni śmieszłą sytuację. Pozwólmy uczniom „wejść w temat” przez swobodny opis, spontaniczne opiniowanie lub

wspólną dyskusję. Jeśli z różnych przyczyn krępują ich reakcje ustne na forum klasy, spróbujemy wymiany spostrzeżeń w parach albo grupach.

Krok 1. w praktyce: zaczynamy od ciekawego zdjęcia.



Źródło: SimplyRealMoms (bit.ly/2ZH3HjB) [dostęp: 18.02.2021]

Krok 2. Jasny, przydatny cel, czyli główny warunek zaangażowania ucznia i jego wysiłku

W tym punkcie lekcji zapowiadamy, jaką umiejętność chcemy na zajęciach ukształtować i do czego może się ona przydać uczniom. Jeśli piszemy list/życzenia/pocztówkę/wiadomość, miejmy świadomość, że to nie my, nauczyciele, jesteśmy ich jedynym odbiorcą. Pomyślmy, do jakiej konkretnej osoby uczniowie mogliby je wysłać. Można to również zrobić, szczególnie w formie cyfrowej, jako wymianę korespondencji między grupami pracującymi na tym samym poziomie. A jeśli przedmiotem wypowiedzi jest prezentacja siebie lub innej osoby, opis domu, miasta czy historyjka, stwórzmy gazetkę klasową, w której chętni autorzy będą mogli zamieścić swoje prace.

Krok 2. w praktyce: po chwili danej uczniom na interpretację obrazka, przedstawiamy im cel lekcji – nauczenie się, jak napisać prywatny list/e-mail do dawno niewidzianej osoby. Konkretyzujemy „na wesoło” korzyści, które może osiągnąć uczeń, angażując się w zadanie:

1. Każdy lubi dostawać listy, więc jeśli napiszę, to pewnie dostanę odpowiedź.
2. Napiszę o sobie i swoim życiu – wreszcie ktoś poświęci mi trochę czasu, czytając to.
3. Po otrzymaniu listu zwrotnego dowiem się, co ciekawego słychać u odbiorcy.
4. Nie będę się nudzić na lekcji, bo zajmę się pisanie, chociaż na razie mi się nie chce.
5. Poćwiczę trochę język; może odkryję w sobie talent pisarski...
6. Pewnego dnia zabłysnę na egzaminie!

Krok 3. Tekst modelowy, czyli wzór treści i formy

Dzięki przykładowemu, wzorcowemu tekstowi uczeń poznaje niezbędne elementy danej wypowiedzi, ich wzajemne ułożenie, sugerowaną treść oraz oczekiwany stopień bogactwa językowego. Tekstowi powinny towarzyszyć ćwiczenia strukturalne typu: uporządkuj akapity, dopasuj do nich tytuły, z listy czynności wybierz te, które autor tekstu wykonał itp.

Krok 3. w praktyce: przyjrzyjmy się przykładowi listu. Jeśli tekst modelowy w podręczniku, z którym pracujemy, nie wydaje nam się odpowiedni, znajdujemy inny przykład wzoru korespondencji, np.:

Można też stworzyć własny przykład listu, a następnie wspólnie przyjrzeć się układowi informacji i typowemu zwrotom.

	Your address
	Date
Greeting	
Opening	
Contents	
Closing	
	Signing off Signature

Źródło: na podst. Teacher Nuha's English Blog (bit.ly/3dGwSeO) [dostęp: 12.01.2021]

Hi, Julia,

I'm not sure you remember me, but we met on holiday in Greece last summer. I'm David, the guy that lived next door to your beach lodge on the isle of Crete. You gave me your address, remember? So I thought that we could get in touch. How are you? It's been ages since we last met. I hope everything's going well.

What are you doing now? Are you going to school or studying online? I'm starting a new semester soon, online, and it'll probably be some time before we get back to school and I finally get to see my mates again. It's really frustrating to spend so much time at home. I'm slowly running out of ideas about how to spend the time well. How do you manage? Could you give me some advice? Or how about we meet online and you tell me all about time management? What do you think?

I have some nice pictures of our last summer holiday. Would you like to see them? I could send them to you if you want to. You look really funny in some of them, especially the one I took when you were eating seafood the other night. You must definitely see it! Anyway, I have to finish now – mum's calling me for dinner and we're having 'mousaka' tonight. Who knows, maybe that's why I thought about Greece and you? Well, write me back if you feel like it – you'll find the address on top of the page. Hope to hear from you very soon.

Take care,
David

Informal Letters

Purpose

- communication between two people who are usually familiar to each other
- topic on a personal level (introduction, personal report, invitation, etc.)

Sample Letter

56 Shamrock Avenue
Dublin, Ireland

24 October

Dear Laura,

This is Ruth Parker. Remember me? We used to be friends in primary school. We haven't seen each other for about 10 years- right?

Anyway, how are you? I've got your address from Debbie Turner. I hope you don't mind. What are you doing now? Are you working? You always wanted to be a police officer!

At the moment I'm studying medicine at the university here. I think I've changed a lot over the years. I'm not fond of heavy metal anymore- I prefer classical music now. Do you remember Tony Gibbs? He's on the same course as me and guess what- we're going out together!

Well, I must finish now because I've got an exam tomorrow. Write back soon and tell me all your news.

All the best,
Ruth

P.S. John Austin says hi.

Closing

- always necessary
- Examples:
Lots of love,
Love,
Yours,
All the best,
Take care,
Best regards,

Post Script

- not necessary

Address

- not always necessary
- has to be **your address** (address of the addressee in not needed)
- no name is needed

Date

- always necessary
- quite free format, e.g. 24 October 2011
24th October
Monday, 24 October

Salutation

- always necessary
- Dear ...
- Hi ...
- Hello ...

Body

- has to be divided into **paragraphs**
- format of paragraphs: first line of each paragraph is indented or an empty line between paragraphs without indentation
- the **1st paragraph** should lead in the topic; starting examples:
 - Thanks for your letter / I've just received your letter and I'm writing at once because....
 - I'm sorry I haven't written for a while but I've been very busy.
 - Sorry for not writing so long.
 - It was great to hear from you again.
 - Thank you very much for answering my last letter so quickly.
- use **short forms** like "I'm", "don't", etc.
- exclamation marks are also possible to give emphasise
- ask **questions** to motivate an answer
- the **last paragraph** should close the topic; examples:
 - I'm looking forward to hearing from you.
 - I hope to see you soon.
 - I've no more news at the moment.
 - I hope to have a letter from you soon.
 - Write me and let me know how you are getting on.
 - I must end now but I'll write a longer letter next time.
 - I can't think of anything else to write about at the moment.
 - Bye for now. Take care and write me soon.
 - Well, that's all for now.

INFORMAL LETTER

Beginning and ending *Dear David + Kind regards*
Good morning Tom + Warm/ Best regards


Reason for writing *I am sending this message to apologize/ ask about/ say thanks for / complain about...*
Answering your message, let me tell you that...
As we spoke/ agreed in our call, here you have.../ I have to tell you that...
Mr. Thomson gave me your name so that...

The background *As you probably know, our company is...*
I suppose you remember that 3 weeks ago we...

The result *That is why we had to...*
Because of that...
The next step
Now, it is necessary to...
I think we should...
I would need you to...
To fix this, you would have to...

Further communication *You can contact me if you need more help/ information*
Hope to hear from you

Signing off *Many thanks for your message.*
Let me say sorry again for...
I hope this solution is OK for you.



Źródło: ESLBuzz (bit.ly/3dEzk5j) [dostęp: 12.01.2021]

Krok 4. Temat pracy – bliski uczniom i osiągalny językowo

Zadanie powinno być podsumowaniem pracy nad zagadnieniem z ostatnio omawianego działu i koniecznie dotyczyć spraw nieobcych uczniom. Trafny wybór tematu stwarza okazję do pochwalenia się swoimi zainteresowaniami, intelektem, językowymi umiejętnościami, precyzją i bogactwem słownictwa. Dokładnie tłumaczymy, na czym polega ćwiczenie i sprawdzamy, czy polecenie jest zrozumiałe, zadając pytania kontrolne lub prosząc o objaśnienie go przez uczniów własnymi słowami.

Krok 4. w praktyce: wprowadzamy w temat zadania, przedstawiając kontekst i polecenia:

Po powrocie z wymiany szkolnej w Irlandii zauważasz wśród swoich rzeczy coś, co nie należy do Ciebie. Chcąc znaleźć właściciela i zwrócić ten przedmiot, piszesz list do koleżanki/kolegi z Irlandii.

1. Napisz mu/jej, kim jesteś, przypomnij mu/jej, skąd się znacie;
2. Opisz swoje wrażenia z pobytu w Irlandii i podaj powód napisania tego listu;

3. Opisz znaną rzecz i poproś o pomoc w odnalezieniu jej właściciela.

Krok 5. Burza mózgów, czyli koło ratunkowe dla niepewnych

W grupach lub na forum klasy zbieramy skojarzenia, przydatne słownictwo, ciekawe pomysły rozwiązania problemu. To metoda, która świetnie aktywizuje grupę i stymuluje kreatywność. Panuje wtedy zazwyczaj ogólna wesołość wywołana nietuzinkowymi propozycjami oraz przyjazna atmosfera, kiedy grupa czuje, że działa razem, a to pozytywnie nastawia wszystkich do realizacji zadania.

Krok 5 w praktyce: na tablicy tradycyjnej lub interaktywnej, a w wersji online w odpowiednim dokumencie. Na platformie Google Classroom tworzymy nowy projekt, w którym następnie otwieramy dokument i udostępniamy uczniom do edycji (opcja: „Uczniowie mogą edytować plik”). Można w nim podczas lekcji w czasie realnym umieszczać, obserwować i porządkować pomysły klasy na słownictwo do wykorzystania (patrz ilustracja na następnej stronie).

Krok 6. Plan, czyli porządkowanie myśli

Choć czasem bardzo chciałoby się już zacząć pisać, uczeń musi poskromić swój strumień świadomości, żeby stworzyć plan działania i uniknąć bałaganu, powtórzeń oraz błędzenia coraz dalej od tematu. To moment na kartkę papieru i pięć minut skupienia. Nawet jeśli notatki okażą się chaotyczne, na tym etapie wszystko da się uporządkować. Tu pojawia się pole do popisu dla sprawnego nauczyciela monitorującego lub kolegi/grupy: sprawdzić, czy roboczy plan jest adekwatny i logiczny oraz skorygować go, jeśli to konieczne.

Krok 6 w praktyce: w wersji tradycyjnej – na kartce, by móc skreślać i zmieniać do woli. W wersji online – w dokumencie, którego zawartość możemy monitorować w trakcie pracy. W tym celu każdy uczeń na swoim pulpicie zajęć, korzystając z opcji: „Dodaj zadanie”, otwiera nowy dokument, w którym tylko on i jego nauczyciel mogą wprowadzać zmiany.

Krok 7. Brudnopis, czyli tworzenie i edycja tekstu

Proces twórczy w języku obcym zazwyczaj trwa dłużej i jest bardziej skomplikowany niż w języku ojczystym. Do napisanych przez siebie zdań wraca się niejednokrotnie, zmieniając koncepcję lub

poprawiając błędy. Nieliczni są ci, którzy potrafią stworzyć świetną wypowiedź za pierwszym podejściem. Chociaż więc uczniowie chcieliby szybko mieć pisanie za sobą, bądźmy przekonujący – namówmy ich do skreśleń, strzałek i poprawek! Zamaszne korygowanie tekstu dodaje skrzydeł autorowi, pozwalając nierzadko stworzyć coś wyjątkowego.

Krok 8. Czystopis, czyli techniczna kropka nad i

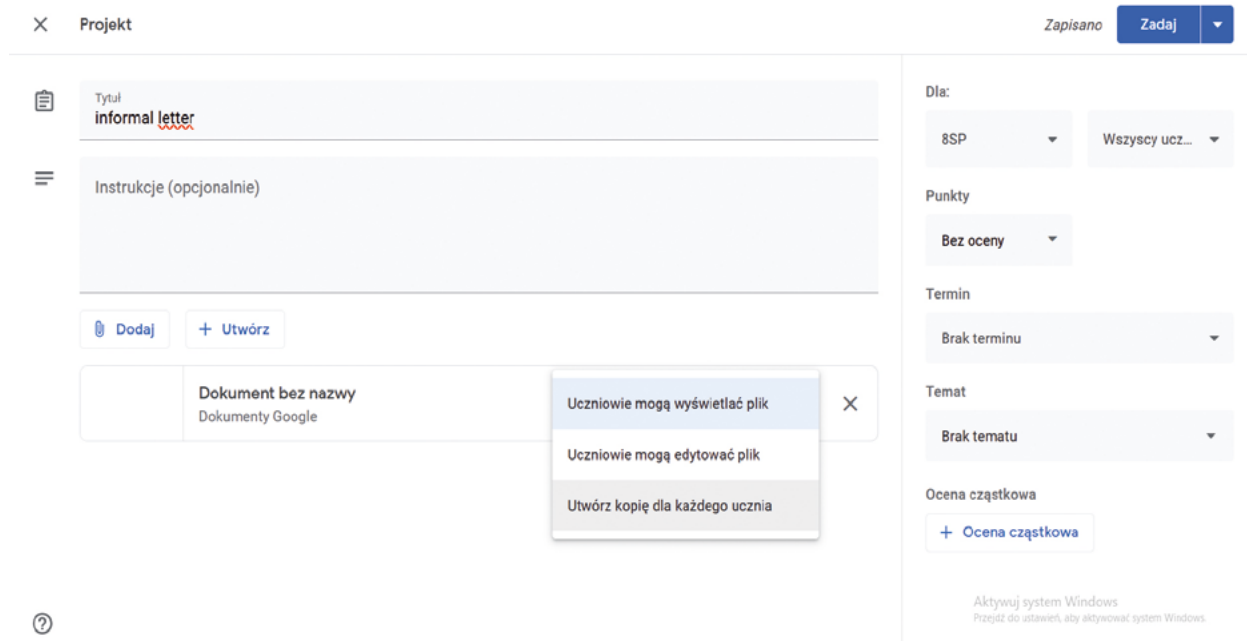
Jeśli uczniom uda się sporządzić brudnopis wypowiedzi na lekcji, to już odnieśliśmy zwycięstwo i można z czystym sumieniem poprosić o przepisanie dzieła do zeszytu lub na czystą kartkę już w domu. Pracując na dokumencie online, czystopis będziemy mieć gotowy za jednym kliknięciem. Jeżeli praca nie została jednak zakończona podczas zajęć, mamy dwa wyjścia – zaufać uczniom, prosząc ich o samodzielne dokończenie zadania (gdy musimy gnać z materiałem), albo „ukraść” 10–15 minut następnej lekcji.

Krok 7 i 8 w praktyce: w klasie – uczniowie kontynuują pracę „na brudno” podczas zajęć, a następnie „na czysto” w zeszycie w domu; w wersji zdalnej – w utworzonym dokumencie online.

Krok 9. Informacja zwrotna, czyli raport sukcesów i punktów do poprawy

Zgodnie z zasadami oceniania kształtującego informacja zwrotna winna wskazać, co uczeń zrobił dobrze, co i jak należałoby poprawić oraz w jakim kierunku powinien się rozwijać. Poprawienie każdej uczniowskiej wypowiedzi to zatem praktyka konieczna, jeśli chcemy, by uczniowie potraktowali poważnie następne zadania na pisanie, które im proponujemy. Idealnie byłoby omówić z klasą skorygowane prace już na następnej lekcji, dopóki pamięć i emocje są jeszcze świeże. Jeśli to niemożliwe, zrobmy to najpóźniej w ciągu tygodnia czy dwóch. Technika poprawiania wypowiedzi pisemnej zależy od jej specyfiki, ale każdy tekst powinien zostać przeanalizowany pod kątem treści, formy i zastosowanych środków językowych oraz ich poprawności.

Krok 9. w praktyce: Istnieje wiele strategii oceniania prac uczniów: na czerwono (bo tak się przyjęło) lub nie na czerwono (by nie przestraszyć); wskazać wszystkie błędy (by nie wyjść na niekompetentnego) lub nie wskazywać zbyt wielu niedociągnięć (żeby nie zniechęcać) itd. Oznaczając wszystkie wady pracy, z pewnością warto w komentarzu wskazać także dobre jej strony.



The screenshot shows the Google Classroom interface for a project titled "Projekt". The document being edited is titled "informal letter" and is currently "Dokument bez nazwy" (Document without name) in Google Docs. The interface includes a sidebar with "Dodaj" (Add) and "+ Utwórz" (Create) buttons. A settings menu is open, showing options for "Uczniowie mogą wyświetlać plik" (Students can view the file), "Uczniowie mogą edytować plik" (Students can edit the file), and "Utwórz kopię dla każdego ucznia" (Create a copy for each student). On the right, there are settings for "Dla:" (8SP), "Wszyscy ucz..." (All students), "Punkty" (Bez oceny - No grade), "Termin" (Brak terminu - No deadline), "Temat" (Brak tematu - No topic), and "Ocena cząstkowa" (+ Ocena cząstkowa - Partial grade). A Windows watermark is visible at the bottom right.

Źródło: Dokument w Google Classroom (oprac. własne)

Krok 10. Korekta, czyli spróbuj jeszcze raz

Czasami, szczególnie gdy chodzi o wypowiedź, którą ćwiczymy pod kątem wymagań egzaminacyjnych, uczniowie muszą mieć możliwość ponownego podejścia do zadania, jeśli poprzednia próba zakończyła się niepowodzeniem. I choć sprawdzanie następnych wersji to kolejne godziny analizowania, postarajmy się wygospodarować na to czas. Traktując wysiłki naszych uczniów poważnie, dowartościowujemy ich, a samym sobie sprawimy satysfakcję z efektów dobrze wykonanej pracy.

Krok 10. w praktyce: poprawianie pracy pisemnej częściowo zależy od systemu oceniania w danej szkole i w dużym stopniu od nauczyciela. Jeśli wśród piętnastu uczniów w grupie, dwie lub trzy ambitne osoby proszą o możliwość ponownego podejścia do zadania, nie odmawiajmy i pozwólmy im podjąć ten wysiłek (i sobie razem z nimi). Gdyby jednak prac do poprawy było zdecydowanie więcej, należy się zastanowić, który punkt naszej lekcji nie spełnił swojego zadania, dlaczego tak się stało i co można zrobić lepiej następnym razem.

Zakończenie

Przeprowadzenie wszystkich dziesięciu kroków jest możliwe zarówno podczas tradycyjnych lekcji, jak i w nauczaniu online. Wyszukiwanie potrzebnych zdjęć czy modelowych wypowiedzi w zasobach internetu nie stanowi już dla większości nauczycieli problemu, choć z pewnością bywa czasochłonne. Podczas zajęć (np. przez Google Meet) burza mózgów staje się możliwa dzięki edytowalnym dokumentom (na Google Classroom), które uczniowie wspólnie wypełniają swoimi pomysłami „na żywo”. Można też przeprowadzić ją klasycznie tj. ustnie, biorąc na siebie zadanie wpisywania w dokument online uczniowskich propozycji. Fazę tworzenia planu także możemy monitorować, „podglądając” pracę uczniów i wprowadzając poprawki do indywidualnych dokumentów/zadań otwartych dla każdego z nich. A jeśli chodzi o samą wypowiedź, to bieżące korygowanie jej

przez ucznia, a potem informacja zwrotna od nauczyciela, są niezwykle łatwe dzięki wykorzystaniu narzędzi edytora tekstu.

Naprawdę warto częściej podejmować wyzwania tworzenia na lekcji wypowiedzi pisemnych w języku obcym, choć wielu uczniów początkowo tak się przed tym broni. Lekcje przeznaczone na pisanie aktywizują każdego, uczą różnych aspektów języka obcego: ortografii, słownictwa, użycia odpowiednich struktur językowych, rozwijają intelekt i kreatywność. W przeciwieństwie do lekcji poświęconych wypowiedziom ustnym, podczas których wielu uczniów pozostaje biernych, zajęcia pisemne angażują wszystkich – nawet introwertykom pozwalają swobodnie wyrazić siebie. Są uczniowie, którzy pragną choć przez chwilę naszej wyłącznej uwagi i z radością pokażą nam owoce swojej pisarskiej pracy nawet wychodzące poza program szkolny. Pracowite lekcje pisania w języku obcym budują u uczniów poczucie własnej wartości, a prace zapisane w zeszytach z czasem stają się pamiątką i rodzajem uczniowskiego portfolio – dowodem na poczynione postępy. Dostałam ostatnio SMS-a od mojej byłej uczennicy, teraz już studentki na dwóch kierunkach językowych: „Dzień dobry, znalazłam przypadkiem zeszyt od francuskiego z pierwszej liceum i przeczytałam parę moich wypowiedzi. Stwierdzam, że naprawdę wiele się nauczyłam przez te ostatnie dwa lata. Dziękuję!”.

BIBLIOGRAFIA

- Scrivener, J. (2011), *Learning teaching*, 3rd edition, Oxford: Macmillan.
- Sulińska, D. *Porównanie umiejętności mówienia i pisania*, <szkolnictwo.pl/index.php?id=PU9730>, [dostęp: 10.01.2021].

MARTYNA RUDNICKA Nauczycielka języka francuskiego i języka angielskiego w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Poznaniu oraz egzaminatorka OKE w Poznaniu na poziomie egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego.

„Canva dla oświaty“ jako narzędzie wspomagające rozwój kompetencji interkulturowych i naukę języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2021.1.65-71

KATARZYNA GAJDA

Integralną częścią kształcenia językowego jest rozwijanie kompetencji interkulturowych. W kontekście nauczania zdalnego i ograniczonej możliwości przemieszczania się potrzeba edukacji w tym zakresie wydaje się być jeszcze ważniejsza, a wyzwaniem staje się skuteczny sposób przekazania treści interkulturowych w przestrzeni wirtualnej.

Nauka zdalna i hybrydowa w czasie pandemii koronawirusa przyczyniła się do błyskawicznego poszerzenia wiedzy z zakresu wspomaganej komputerowo nauki języka obcego (*Computer Assisted Language Learning, CALL*) oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) wśród nauczycieli, wykładowców i lektorów języków obcych¹. Niezbędne stało się umiejętne korzystanie z platform do prowadzenia wideokonferencji (Google Meet, Zoom, Microsoft Teams, Skype) oraz do organizacji pracy asynchronicznej (Moodle, Google Classroom czy Edmodo). Funkcjonalności wymienionych aplikacji są bardzo podobne, nauczyciele wykorzystują więc dodatkowe narzędzia internetowe typu Quizlet, Kahoot!, LearningApps, Wordwall, Genial.ly, Mentimeter i in., aby uatrakcyjnić lekcje oraz zwiększyć zaangażowanie uczniów i studentów w trakcie zajęć. Wi=ele programów można zainstalować jako aplikacje mobilne w telefonie czy tablecie, co pozwala na bardzo szerokie ich wykorzystywanie w procesie dydaktycznym.

Lechosław Hojnacki (2011: 35) uważa, że „zastosowanie technologii mobilnych w nauczaniu języków obcych może wspomagać kształtowanie i doskonalenie poszczególnych aspektów językowych oraz sprawności zarówno receptywnych, jak i produktywnych”. Należy jednak pamiętać, że samo wykorzystanie TIK na lekcji to tylko zastąpienie tradycyjnego pisania na tablicy wyświetlaniem prezentacji na ekranie, dlatego warto korzystać z kilku różnych narzędzi internetowych, aby urozmaicić omawiany materiał, zaktywizować uczestników i rozwinąć dodatkowe kompetencje.

W tradycyjnym modelu edukacji najczęściej to nauczyciel jest źródłem informacji, a uczniowie jedynie pasywnymi odbiorcami. Nie jest to najlepsza praktyka, chociaż sukcesywnie ulega zmianie. Wirtualny przekaz omawianych treści szczególnie na lekcjach języków obcych daje nauczycielom wiele możliwości wykorzystania zasobów internetu podczas zajęć online. Uczniowie mogą współpracować

1 O podejściach w nauczaniu wspomaganym komputerowo i przykładach ich zastosowania w programie Teaching English in Poland można przeczytać w artykule K. Białek i J. Krajki w niniejszym wydaniu „Języków Obcych w Szkole” – przyp. red.

w tzw. chmurze, opracowywać wspólną prezentację, rozmawiać w chat roomach, korzystać z aplikacji mobilnych zsynchronizowanych z platformą edukacyjną, tym samym umożliwia się im rozwój kompetencji językowych i komunikacyjnych. Należy jednak podkreślić, że opanowanie innego systemu językowego to nie tylko opanowanie kompetencji językowej czy komunikacyjnej, równie istotny jest rozwój kompetencji interkulturowej. Samo opanowanie systemu językowego nie jest gwarantem dobrego posługiwania się językiem, ponieważ ważne jest, by osoba ucząca się potrafiła zrozumieć realia, w których ten język jest używany.

Bardzo często, mimo nawet dobrej znajomości języków obcych, uczniowie natrafiają na trudności w porozumiewaniu się z przedstawicielami obcych kultur. Obecnie jest to bardzo ważne, bowiem do Polski przyjeżdża coraz więcej cudzoziemców. Najczęściej są to obywatele Ukrainy i Białorusi. Wielu uczniów z tych krajów pojawia się w polskich szkołach. Właśnie tam przyczyną międzykulturowych zakłóceń są odmienne tradycje, mentalność, wartości i obyczaje. Mimo że Ukraina, Białoruś i Rosja są nam bliższe kulturowo niż kraje zachodnie, to często nieznanostwo języka i inne zwyczaje prowadzą do nieporozumień komunikacyjnych czy nawet konfliktów. Ważne jest zatem zainteresowanie polskich uczniów językiem naszych sąsiadów oraz przybliżenie ich kultury krajów. Joanna Kic-Drgas (2015: 37) wskazuje, że „aktywatorem zmian w tym przypadku powinna być edukacja, uświadamianie tego, że inne nie znaczy złe. Im szybciej ten proces się rozpocznie, tym szybciej jego efekty będą zauważalne. Rozpoczęcie kształcenia interkulturowego już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym pozwoli na utrwalenie w dzieciach postawy otwartości i tolerancji, którą będą wzmacniać na kolejnych etapach kształcenia”.

Termin „interkulturowość” pojawił się na gruncie nauczania języków obcych w latach 80. XX w., gdyż, jak stwierdza Claire Kramsch (1998: 96), to „język wyraża, ucieleśnia i symbolizuje rzeczywistość kulturową. Słowa odnoszą się do wspólnej wiedzy o świecie, poprzez słowa tworzymy rzeczywistość, poprzez użycie języka określamy siebie i innych – język jest wyrazem naszej społecznej tożsamości” (tłum. własne – K.G.). Treści interkulturowe stanowią obecnie integralną część kształcenia językowego w szkołach zarówno w programach nauczania, jak i podręcznikach, zatem także w kontekście nauczania zdalnego treści te nie powinny być rozdzielane.

Rozwijanie kompetencji interkulturowej w szkole podstawowej czy średniej to coś więcej niż poznanie odmiennych zwyczajów świątecznych. Jej głównym celem jest otwarcie uczniów na inną kulturę oraz zrozumienie i dostrzeżenie podobieństw i odmienności między ludźmi różnych narodowości. „Edukacja międzykulturowa wymaga skupienia się na poznaniu i zrozumieniu odmienności przedstawicieli innych kultur i ich tradycji. Jej celem jest także odnajdywanie podobieństw ponad tymi różnicami” (Sobkowiak 2015: 221). Zaznajamiając się z inną kulturą, uczniowie łatwiej przyswajają język obcy. O wiele naturalniej przychodzi im nauka melodyjnej wymowy języka rosyjskiego, gdy posłuchają rosyjskiej muzyki. Łatwiej też rozumieją, dlaczego tak popularne jest picie herbaty w Rosji, gdy zobaczą różnorodność samowarów, i czemu modne są czapki-uszatkki, gdy obejrzą reportaże o syberyjskich zimach.

Poprzez takie działania uczniowie z innych krajów również mają większą szansę na szybsze i łatwiejsze zaklimatyzowanie się w Polsce, lepsze odnalezienie się wśród polskich dzieci oraz dostosowanie się do polskich ram szkolnictwa. Jest to szczególnie istotne obecnie, w czasie izolacji i zamknięcia oraz dokuczliwego ograniczenia kontaktów między uczniami.

Należy jednak zadać sobie pytanie, jakie działania powinien podjąć nauczyciel, aby właśnie podczas edukacji zdalnej rozwijać kompetencję interkulturową tak istotną w edukacji językowej. Najważniejszym zadaniem jest dotarcie do uczniów z ciekawym przekazem, zaprezentowanie autentycznych interkulturowych materiałów oraz uzupełnienie ich interaktywnym obrazem. Jest to jednak wyzwanie dla nauczycieli języków obcych, często przeciążonych ogromem pracy, jaką należy wykonać, aby dostosować docelowe materiały do edukacji zdalnej.

Wychodząc naprzeciw potrzebom szkół i nauczycieli, Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego podjął się realizacji projektu „Poznaj swoich sąsiadów – bliskich i dalekich. Język i kultura w pigułce. Program wspierający integrację dzieci i młodzieży w szkołach”. Autorkami projektu są dr hab. Svitlana Romaniuk oraz dr Katarzyna Jakubowska-Krawczyk. Jako jedna z osób odpowiedzialnych za realizację programu w młodszym klasach opiszę zamierzenia projektu i sposób jego wdrażania w przestrzeni wirtualnej.

Trwający obecnie projekt ma trzy główne cele, a mianowicie wdrożenie działań wspomagających integrację, zwłaszcza osób młodych i dzieci

przez odkrywanie języka i kultury swoich kolegów (często z jednej klasy), wzbudzenie zainteresowania polskich uczniów językiem rosyjskim i ukraińskim, a w przyszłości – wybór jednego ze wschodnioeuropejskich języków jako języka trzeciego, a także rozwój kompetencji interkulturowych, szczególnie wśród tych uczniów, którzy zamierzają lub już uczą się języka rosyjskiego w szkołach. Projekt jest skierowany do szkół i uczniów zainteresowanych funkcjonowaniem i różnorodnością języków słowiańskich, ciekawych odmienności kulturowych i językowych bliskich sąsiadów. Ponadto projekt zakłada prowadzenie zajęć z języka polskiego z elementami kultury polskiej dla uczniów-cudzoziemców, którzy rozpoczęli naukę w Polsce. Po realizacji programu uczniowie będą mogli odpowiedzieć na kluczowe pytania: *Co wiesz o kulturze i języku swoich kolegów?* i *Jak można skutecznie uczyć się języków obcych?* Ogólnym celem projektu w klasach I-IV szkoły podstawowej jest opanowanie umiejętności językowych biernych i czynnych przez uczniów na poziomie zapoznawczym oraz zdobycie wymienionych kompetencji w poniżej wymienionych obszarach.

Wiedza

- poznanie podstawowych informacji o wybranym języku obcym;
- zdobycie podstawowej wiedzy o kulturze poszczególnych państw (symbole narodowe, sposoby świętowania, zwyczaje, rodzaje rozrywki);
- poznanie źródeł informacji o kraju, którego język się poznaje (strony internetowe, książki);
- poznanie wybranych zagadnień dotyczących geografii kraju bądź regionu (najważniejsze miasta, zabytki, zwłaszcza związane ze zwiedzaniem).

Umiejętności

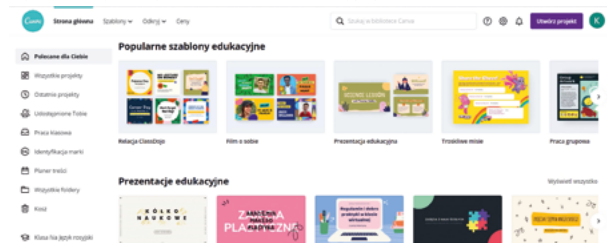
- podstawowe zwroty grzecznościowe, przedstawione na lekcji; przywitanie się, pożegnanie się, podziękowanie w języku obcym;
- pojedyncze wyrazy i konstrukcje, przedstawione na zajęciach (dotyczące np. rodziny, szkoły);
- rozumienie prostych pytań, poznanych na lekcji, odpowiadanie na nie (*Jak masz na imię?* *Co to jest?*).

Kompetencje społeczne

- współpraca w grupie z użyciem prostych konstrukcji poznanych na zajęciach;
- wrażliwość na problemy wynikające z odmienności kulturowej;
- świadomość podobieństw i odmienności Polaków oraz innych narodowości – ich kultury i zwyczajów (rozumienie, że przynależność do innej kultury przejawia się w wyglądzie czy sposobie mówienia; spostrzeżenie różnic w zachowaniach – werbalnych i niewerbalnych).

Aby osiągnąć powyższe cele, należało wybrać jak najlepszą platformę, pozwalającą ciekawie i interaktywnie zaprezentować materiał. Zdecydowałam się na stosunkowo nową funkcję platformy Canva, czyli konto edukacyjne „Canva dla oświaty” (www.canva.com/pl_pl/edukacja), które idealnie nadaje się do prowadzenia projektów edukacyjnych. Jest to bezpłatne, intuicyjne narzędzie do projektowania graficznego dla szkół². „Canva dla oświaty” umożliwia urozmaicenie zajęć dydaktycznych z języków obcych, z języka polskiego i z innych przedmiotów. Pozwala na tworzenie własnych prezentacji od podstaw, współdzielenie projektów przez uczniów i korzystanie z edytowalnych szablonów edukacyjnych.

Rys. 1. Przykłady szablonów edukacyjnych

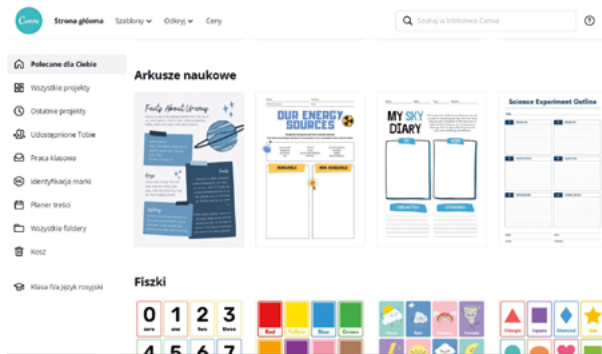


Rys. 2. Infografiki edukacyjne do wykorzystania



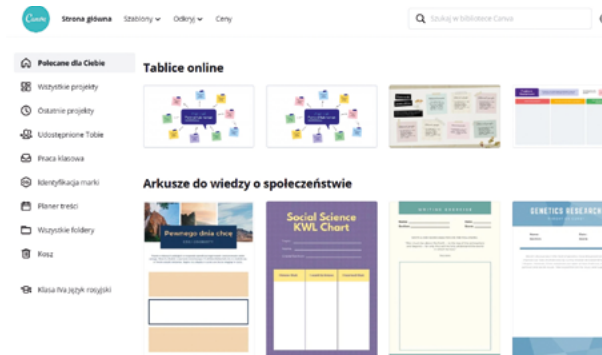
2 Osoby korzystające wcześniej z tego narzędzia może zainteresować to, że „Canva dla oświaty” znacznie różni się od bezpłatnej wersji, jaką oferuje standardowa platforma Canva. Edukonto ma funkcje Canvy PRO, co oznacza, że do wyboru jest mnóstwo planów graficznych przystosowanych do zróżnicowanych potrzeb dydaktycznych. Więcej na stronach Canva: www.canva.com.

Rys. 3. Arkusze naukowe do wyboru

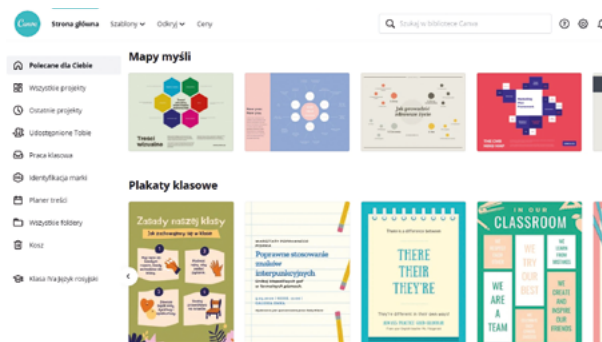


Aplikacja ma bogaty zasób gotowych prezentacji i infografik edukacyjnych, arkuszy językowych, artystycznych, naukowych, fizyk i tablic online.

Rys. 4. Wybór tablic i arkuszy online

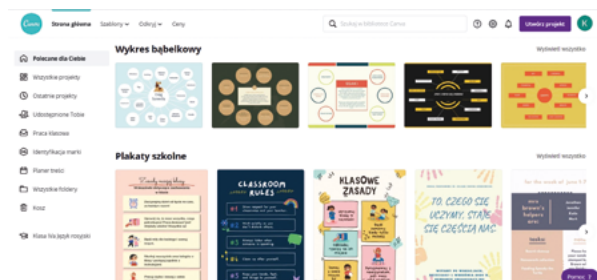


Rys. 5. Przykłady map myśli i plakatów klasowych



Prezentację można w aplikacji zaprojektować samodzielnie, używając dowolnych elementów i dodając własne pomysły. Funkcjonalności Canvy umożliwiają interaktywną pracę zarówno z tekstem i grafiką, jak i z dźwiękiem oraz animacjami. Do wyboru użytkowników są mapy myśli, wykresy bąbelkowe, plakaty klasowe i szkolne. Ułatwiają one pracę prowadzącego i wizualnie uatrakcyjniają przekaz. Dodatkowo można „ożywić” swoje projekty dzięki usługom Bitmoji i Giphy.

Rys. 6. Dodatki i animacje do wykorzystania w projektach lekcyjnych



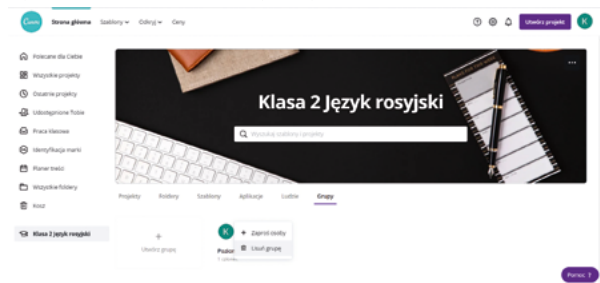
Jak zainteresować ucznia, aby nie była to tylko nudna lekcja, ale kojarzyła się pozytywnie, była ciekawa i jednocześnie pozostawiła trwały ślad w pamięci młodych umysłów? Najlepiej zaangażować jak najwięcej zmysłów. Canva pozwala jednocześnie na słuchanie, oglądanie i interakcje na dodatkowej funkcjonalności Canva Live. Materiał możemy zaprezentować na trzy sposoby: udostępniając ekran, który wyświetlamy dla wszystkich uczestników, podając adres www.canva.com wraz z numerem pokazanym na górze slajdu naszej prezentacji lub przesyłając bezpośredni link albo QR Code. Aplikacja pozwala na:

- wyszukiwanie szablonów, zdjęć i grafik z bogatej biblioteki multimedialnej;
- interaktywną prezentację LIVE z możliwością komentowania przez oglądających;
- wstawianie linków zewnętrznych oraz załączanie multimediiów z YouTube;
- tworzenie prostych animacji poklatkowych, wideo, gifów, filmików czy muzyki;
- notowanie i komentowanie podczas tworzenia projektu;
- wyszukiwanie, przesyłanie, wstawianie oraz edycję zdjęć i ilustracji;
- zaawansowaną pracę z tekstem i ciekawe efekty tekstowe;
- projektowanie atrakcyjnych kart pracy;
- tworzenie quizów, odwróconych lekcji, stacji zadaniowych;
- wstawianie różnorodnych treści za pomocą linków lub kodów embed.

Aby uzyskać dostęp do Canvy dla oświaty, należy założyć konto edukacyjne w serwisie Canva. Użytkownik automatycznie otrzymuje dostęp do konta dla oświaty, jeśli podany przez niego mail jest zarejestrowany w domenie edukacyjnej typu edu.pl. W innym wypadku należy potwierdzić swoje kwalifikacje i pracę w szkole.

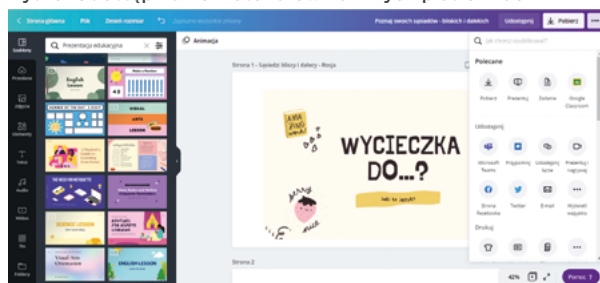
Platforma umożliwia stworzenie wirtualnej klasy i zespołu uczestników oraz dodanie uczniów do stworzonej grupy. Wszyscy uczestnicy mają dostęp do załączonych materiałów oraz łatwo przesyłają i udostępniają własne projekty.

Rys. 7. Tworzenie wirtualnej klasy



Canva współpracuje z innymi platformami edukacyjnymi, zatem zaprojektowaną prezentację można udostępnić za pomocą Google Classroom, Microsoft Teams i Remind.

Rys. 8. Udostępnianie materiałów na innych platformach

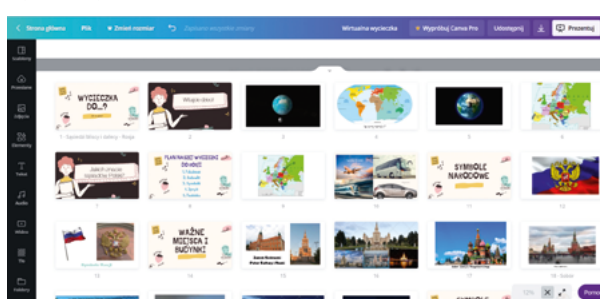


Poniżej przedstawiam przykłady wykorzystania Canvy w klasach I–IV szkoły podstawowej podczas realizacji opisanego wyżej projektu.

Poznaj swoich sąsiadów – bliskich i dalekich

Rozpoczynając pracę nad prezentacją, najlepiej wybrać najbardziej odpowiadający założeniom projektu szablon, który wprowadzi w tematykę zajęć.

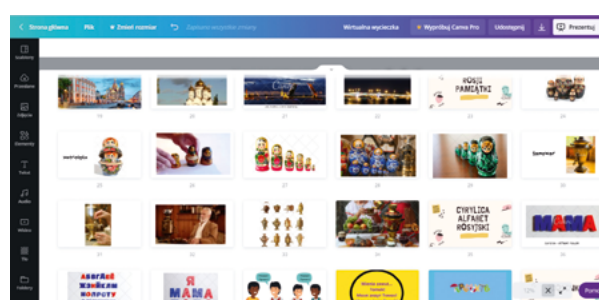
Rys. 9. Wybór szablonu



Alfabet rosyjski

Canva ułatwia wprowadzenie na zajęciach nowego języka. Wykorzystując bogatą bibliotekę multimedialną dostępną w programie, można umieścić każdą literkę lub wyraz na odrębnym szablonie, z różnym tłem i grafiką, a w treść prezentacji „wkleić” filmik bezpośrednio z serwisu YouTube. W ten sposób uczestnicy zapoznają się z cyrylicą, oglądają wideo z alfabetem rosyjskim, następnie powtarzają nowe zwroty „Привет! Как тебя зовут? Меня зовут Томек!”. Dołączone filmy przedstawiają dzieci z różnych krajów, które mówią po rosyjsku z różnym akcentem. Wszystkie te działania wykonujemy bezpośrednio w prezentacji.

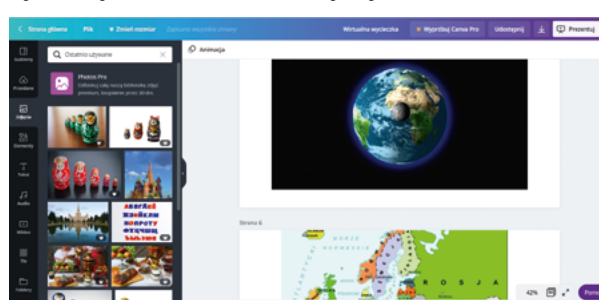
Rys. 10. Umieszczanie elementów w prezentacji



Położenie Rosji

W bibliotece multimedialnej można znaleźć mapy i lokalizacje, które pokazują wybrane punkty i miejsca z różnej perspektywy. Do swojej prezentacji wybrałam Rosję, która została przybliżona jako ruchomy gif z satelity pozaziemskiej. Uczniowie mieli okazję obejrzeć Europę i Rosję z kilku różnych perspektyw.

Rys. 11. Wybór elementów interaktywnych

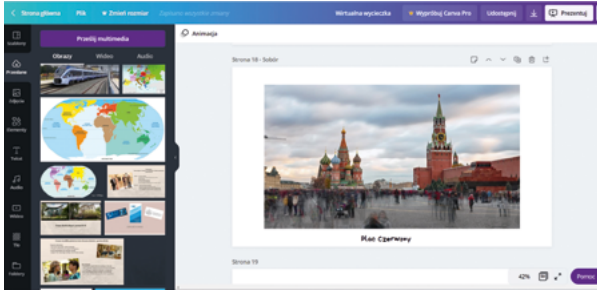


Architektura kraju

Celem prezentacji było również zapoznanie uczniów z kulturą i architekturą Rosji. Zwróciłam uwagę na budowę cerkwi, Siedem Sióstr Stalina oraz mosty zwodzone w Sankt Petersburgu. Za przykład posłużyły zdjęcia petersburskich i moskiewskich cerkwi.

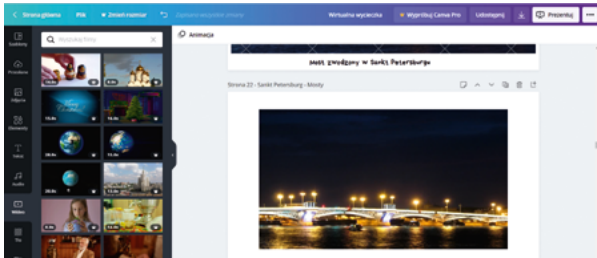
Dołączyłam też kilkunastosekundowe, autentyczne filmy przedstawiające Sobór Wasyla Błogosławionego oraz Plac Czerwony w ciągu dnia w ujęciu poklatkowym w czasie wędrówki turystów. Widz ogląda budynki i ich otoczenie z perspektywy zwiedzającego.

Rys. 12. Animacje poklatkowe prezentujące wybrane miejsce



Mosty zwodzone w Sankt Petersburgu zostały przedstawione za pomocą ruchomego GIF-a. Filmiki wywarły duże wrażenie na uczniach i były przyczynkiem do żywej dyskusji na temat „Wenecji Północy”.

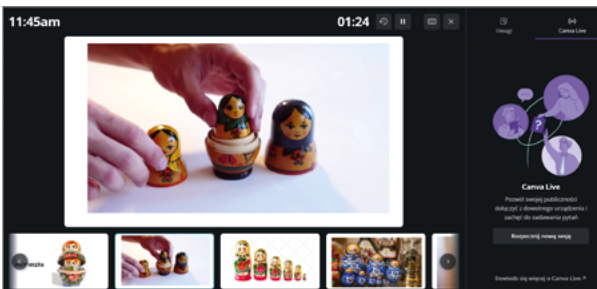
Rys. 13. Ruchome GIF-y przedstawiające dany obiekt



Symbole Rosji

Wybrane symbole Rosji zostały przedstawione na krótkich ruchomych animacjach, dzięki czemu uczniowie mogli obejrzyć, jak działa samowar czy jak otwierana jest matrioszka. Dodatkowo podczas sesji Canva Live uczniowie mogli głosować, który samowar najbardziej im się podoba.

Rys. 14. Animacje przedstawiające wybrane artefakty

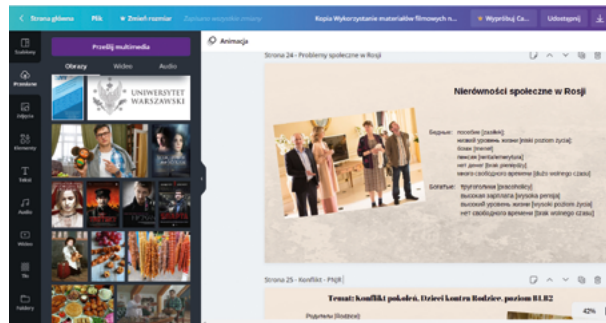


W młodszych klasach przeprowadzono dodatkowo lekcje dotyczące obchodów Świąt Bożego Narodzenia w Rosji i na Ukrainie. Ciekawie i angażująco dla tej grupy wiekowej pokazano, jak Rosjanie przygotowują się do świąt, jak spędzają czas, jakie mają zwyczaje i tradycje prawosławne. Opisane prezentacje z powodzeniem można wykorzystać jako kreatywne wprowadzenie do konkretnych zajęć bądź potraktować jako ich podsumowanie.

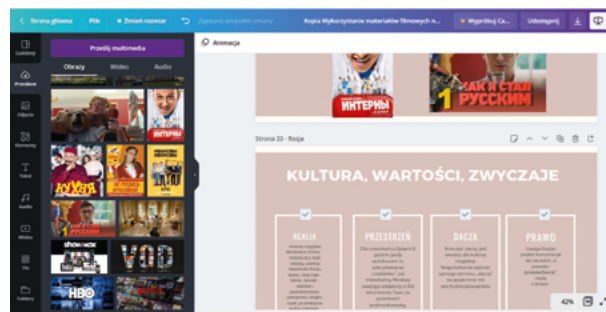
Propozycje wykorzystania Canvy w starszych klasach

Canvę dla oświaty można wykorzystać w klasach starszych i na wyższych poziomach zaawansowania znajomości języka m.in. przy projektach o tematyce społecznej, z wykorzystaniem fragmentów filmów, wywiadów czy seriali.

Rys. 15. Załączanie multimediów z serwisu YouTube

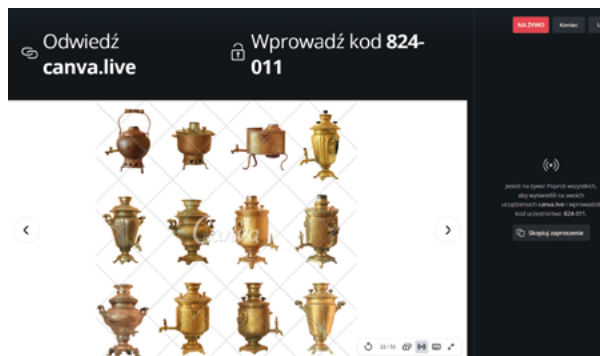


Rys. 16. Wykorzystanie fragmentów seriali oraz ich omówienie



Warto wykorzystać funkcjonalność Canva Live, czyli możliwość pisania i wysyłania odpowiedzi na zadane pytanie. Na wyświetlanym slajdzie uczniowie widzą, jakie treści muszą przekazać. Odpowiedzi są widoczne zarówno dla uczestników, jak i prowadzącego. Zaletą Canvy dla oświaty jest możliwość gromadzenia wszystkich dokumentów w chmurze i wykorzystania jej na każdym poziomie językowym.

Rys. 17. Wykorzystanie funkcjonalności canva.live



Podsumowanie

Zaprezentowane w niniejszym artykule sposoby wykorzystania Canvy dla oświaty to zaledwie punkt wyjścia do wykorzystania narzędzi internetowych w procesie rozwijania kompetencji interkulturowych podczas edukacji zdalnej. Mają one inspirować nauczycieli, którzy zastanawiają się, jak wprowadzić elementy interkulturowe na zdalnych zajęciach językowych. W wyniku odpowiednio zaprojektowanych działań dydaktycznych, prowadzonych w przestrzeni wirtualnej, uczniowie powinni wykształcić w sobie postawę interkulturową, rozwinąć wrażliwość i otwartość na inne kultury, aby w przyszłości nie tylko umieć porozumieć się w języku obcym, ale również przyczynić się do budowania wzajemnej tolerancji i harmonijnego współistnienia kultur.

BIBLIOGRAFIA

→ Gajda, K. (2020), *Wykorzystanie materiałów filmowych na lektoratach języka rosyjskiego jako przykład rozwijania kompetencji interkulturowej*, [w:] E. Bieńkowska-Kajko i in. (red.), *Tradycyjne podejście i nowe perspektywy w nauczaniu języków obcych*, t. 2, s. 46–56, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.

- Gębał, P. (2019), *Dydaktyka Języków Obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hojnacki, L. (red.) (2011), *Mobilna edukacja. M-learning, czyli (r)ewolucja w nauczaniu (przewodnik dla nauczycieli)*, Warszawa: Think Global, <bit.ly/3ef0GPH> [dostęp: 18.02.2021].
- Karolczuk, M. (2014), *Rola refleksji w przygotowaniu ucznia do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego jako obcego*, „Neofilolog”, nr 42/2, s. 215–226.
- Kic-Drgas, J. (2015), *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 36–42.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kramsch, C. (1998), *Language and Culture*, Oxford: Oxford University Press
- Sobkowiak, P. (2015), *Interkulturowość w edukacji językowej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Zieliński, Z. (2012), *E-learning w edukacji. Jak stworzyć multimedialną i w pełni interaktywną treść dydaktyczną*, Gliwice: Helion.

KATARZYNA GAJDA Lektorka języka rosyjskiego w Szkole Języków Wschodnich Uniwersytetu Warszawskiego, doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych UW. Ukończyła lingwistykę stosowaną i Interdyscyplinarne Podyplomowe Studium Kształcenia Tłumaczy UW. Aktywny tłumacz języka rosyjskiego i angielskiego.

Kształcenie kompetencji interkulturowych na lekcjach języka polskiego

O książce Katherine Marsh *Chłopiec znikąd*

DOI: 10.47050/jows.2021.1.73-79

KLAUDIA MUCHA-
-IWANICZKO

Jak czują się uczniowie migrujący w swojej nowej szkole? Jak rozmawiać o trudnym doświadczeniu uchodźstwa? Jak budować świadomość i empatię wśród uczniów, czyli przyszłych młodych dorosłych? Artykuł stanowi próbę odpowiedzi na te pytania poprzez wykorzystanie książki Katherine Marsh *Chłopiec znikąd*. Autorka artykułu podejmuje refleksję nad kształceniem i doskonaleniem kompetencji interkulturowych, a także skłania do refleksji nad sytuacją Innego w przestrzeni szkolnej.

Every minute in 2018, 25 people were forced to flee – zdanie zaczerpnięte ze strony UNHCR¹ oddaje niejako charakter obecnej sytuacji migracyjnej. Z danych gromadzonych przez ONZ wynika, że w 2015 roku nastąpił wysoki wzrost liczby przesiedleń (11 proc. więcej niż w roku 2014). Wówczas liczba uchodźców na całym świecie przekroczyła 60 milionów. Był to rok znaczący pod tym względem dla państw Unii Europejskiej, bowiem to w nich złożono rekordową liczbę wniosków o azyl – 1,3 mln.

Uchodźcy jako kwestia społeczna

Podczas Światowego Forum Ekonomicznego w Davos w 2016 r. ruch migracyjny zapoczątkowany pod koniec 2015 r. uznano za największe ryzyko, z jakim przyjdzie się mierzyć światu w nadchodzącej dekadzie, obok globalnego ocieplenia. Wśród przyczyn tej sytuacji wymienia się: działania wojenne oraz protesty i niepokoje w krajach Bliskiego Wschodu i Afryki Północnej (tzw. arabska wiosna w latach 2010–2012), wojnę domową w Syrii i Libii, wycofanie się wojsk NATO z Iraku, a w konsekwencji rozszerzanie się działań Państwa Islamskiego aż po tereny Syrii (Pasamonik i Markowska-Manista 2017: 8). W wyniku tych wydarzeń około pięciu milionów Syryjczyków uciekło z ojczyzny, poszukując bezpieczeństwa głównie w Turcji, Libanie i Jordanii, a wielu z nich postanowiło poszukać schronienia także w Europie. Ów ruch migracyjny spowodował wzrost ludności napływowej w Szwecji, Austrii, Norwegii, a także na Węgrzech (por. Pasamonik i Markowska-Manista 2017: 8–9).

1 UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) – urząd ONZ: Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych ds. Uchodźców, www.unhcr.org/globaltrends2018 [dostęp: 01.11.2020].

Pamiętne zamachy w listopadzie 2015 r. w Paryżu i w marcu 2016 r. w Brukseli na zawsze zmieniły podejście do bezpieczeństwa w Europie, umieszczając terroryzm na szczycie listy zagrożeń współczesnego świata. Sytuacja związana z tymi atakami odcisnęła piętno na wszystkich uchodźcach, którzy pojawili się w Europie – zarówno na tych nowo przybyłych, jak i tych, którzy już od dawna mieszkali na starym kontynencie. Niemal od razu zaczęto traktować ich jak członków organizacji terrorystycznych, pomimo iż wielu z nich stanowczo odcinało się od tych grup i sprzeciwiało zamachom.

Společna potrzeba kształcenia wrażliwości interkulturowej

Czemu służy przywołanie tych informacji i wydarzeń w tekście poświęconym kształceniu kompetencji interkulturowych na podstawie książki Katherine Marsh *Chłopiec znikąd*²? Akcja powieści osadzona jest w czasie i miejscu (Belgia) przypomnianych powyżej zamachów. Autorka pokazuje panoramę postaw wobec zaistniałej sytuacji, podkreślając istotę dialogu, szacunku i wzajemnej pomocy wobec tak trudnych doświadczeń. Książka Marsh jest niejako „podręcznikiem” kompetencji interkulturowych, tak bardzo potrzebnych współczesnemu światu. Opowiada o dwóch chłopcach: amerykańskim nastolatku Maksie, który z powodów zawodowych ojca przeprowadza się do Brukseli, oraz Ahmedzie – syryjskim uchodźcy, który stara się znaleźć azyl w Europie po ucieczce przed wojną z własnej ojczyzny. Każdy kolejny rozdział odsłania przed czytelnikami nastroje chłopców, emocje towarzyszące im podczas spotkań z nową kulturą, językiem, ludźmi. Obie historie dzieją się w tym samym czasie i są opowiadane z perspektywy każdego z chłopców, choć narrator pozostaje trzecioosobowy. Jak można się domyślać, w pewnym momencie losy Maksa i Ahmeda splatają się (poniżej zamieszczam fragment), choć narracja do końca jest utrzymana według początkowego schematu – wydarzenia poznajemy raz w optyce Amerykanina, raz Syryjczyka. Pomimo różnic kulturowych chłopców łączy bardzo ważne doświadczenie – uczucie obcości, powstałe w wyniku migracji. Mimo iż motywacje/powody dotyczące wyjazdu są inne, obaj nastolatki doświadczenia szoku kulturowego. Czują

się wyobcowani, nie mają przyjaciół, tracą poczucie bezpieczeństwa.

– *Proszę – powiedział po angielsku. – Nie mów nikomu! Głos mu się załamał i Max zdał sobie sprawę, że nie stał przed nim żaden groźny dorosły, lecz chłopiec taki jak on. Miał łagodne, przerażone oczy i gładkie policzki. [...] Jego skóra była ciemna i mówił z arabskim akcentem. Max wiedział już, z kim miał do czynienia. Chłopiec musiał być jednym z tych, których inspektor Fontaine nazwał nielegalnymi imigrantami.*

– *Skąd jesteś? – zapytał Max. Zdał sobie sprawę, że drży mu głos. Nielegalny imigrant wyglądał wprawdzie na dziecko, ale był wyższy i silniejszy od Maksa.*

Chłopiec rozejrzał się wokół, jakby nie mógł się zdecydować, czy zdradzić swoją tajemnicę, czy nie.

– *Z Syrii – powiedział w końcu. (Marsh 2019: 76–77)*

Chłopiec znikąd a kształcenie wrażliwości interkulturowej

Rekomenduję pracę zarówno z fragmentami utworu Marsh, jak i z całością. Książka została wydana w kilkunastu językach³, więc jeśli pracujemy z grupą wielojęzyczną, każdy z uczniów może przeczytać całość w dogodnym dla siebie tłumaczeniu, natomiast podczas zajęć możemy zdecydować się na pracę z fragmentami wersji polskojęzycznej. Opowieść Katherine Marsh pozwala budować i doskonalić wrażliwość kulturową, niezwykle istotną podczas refleksji nad innością. To lektura z dużym potencjałem edukacyjnym. Postawy i zachowania bohaterów tworzą wieloaspektowe pole do dyskusji, na przykład na temat inności, poczucia izolacji, wyobcowania, szkolnych prześladowań, uprzedzeń wobec uchodźców, konfliktów z rodzicami, szoku kulturowego. W trakcie omawiania proponowanych tematów niezwykle istotne stają się kompetencje interkulturowe, pomagające zrozumieć zarówno przyczyny, jak i skutki tych zjawisk. Uczeń umiejący zrozumieć Innego tworzy w klasie bezpieczną przestrzeń dla siebie i pozostałych.

O podejściu interkulturowym w edukacji

Podejście interkulturowe, spopularyzowane w glotto-dydaktyce na przełomie lat 80. i 90. ubiegłego wieku, cechuje dialog pomiędzy językiem a kulturą, dlatego też daje szansę na stworzenie świadomego, a tym

2 Książka Katherine Marsh została doceniona przez kapituły licznych nagród, wymieniam tylko wybrane (pełna lista znajduje się na stronie autorki: katherinemarsh.com/books/nowhere-boy/): Winner of the International Literacy Association's Social Justice Literature Award (2019); Winner of the Polish Bloggers Best Non-Adult Fiction Book (2019); *New York Times Notable* (2018); *Washington Post Best Children's Book* (2018).

3 Por. katherinemarsh.com/books/nowhere-boy/: available in translation in French, Dutch, Swedish, Danish, Norwegian, Italian, Spanish, Catalan, Greek, Portuguese (Brazil edition, Portugal edition), Korean, Polish, Czech, Mandarin, Farsi and Romanian.

samym przyjaznego społeczeństwa. ESOKJ wskazuje komponenty kompetencji interkulturowej, w dokumencie mówi się m.in. o świadomości interkulturowej: wiedzy socjokulturowej, wrażliwości interkulturowej oraz wiedzy o świecie. Elementy te determinują refleksję na temat podobieństw i różnic pomiędzy kulturą rodzimą a obcą. M. Białek wskazuje, że świadomość kultury własnej i kultur obcych jest podstawą budowania kompetencji/umiejętności interkulturowych służących pośredniczeniu międzykulturowemu oraz radzeniu sobie z konfliktami, które mogą być konsekwencją nieporozumień kulturowych (Białek 2017: 15). Wrażliwość interkulturowa jest niesłuchanie istotna w tworzeniu wspólnoty, dlatego też jej doskonalenie nie jest zarezerwowane jedynie dla glottodydaktyki. Echa tej idei powinny przyświecać kształceniu w obrębie różnych dziedzin. Aby nie powtarzać tez i stwierdzeń z licznych opracowań dotyczących kompetencji interkulturowej we wszystkich obszarach edukacji, przywołam jedynie fragment tekstu Magdaleny Białek, gdyż autorka kondensuje w nim wiele ważnych myśli:

Z perspektywy glottodydaktycznej ważna jest definicja Komorowskiej, według której kompetencja interkulturowa obejmuje przede wszystkim wiedzę i umiejętności, pozwalające na: dostrzeganie podobieństw i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki; analizowanie nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności; patrzenie na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury i rozumienie ich punktu widzenia, rozumienie ich tradycji kulturowej w odróżnieniu od tradycji własnej społeczności, znajomość ich korzeni historycznych; użycie wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia; tolerancję i bezkonfliktowe kontaktowanie się z przedstawicielami innej kultury; radzenie sobie w sytuacji konfliktu z przedstawicielami innej kultury i innych grup etnicznych, w tym sytuacji nieporozumień międzykulturowych. (Białek 2017: 15–16)

Chłopiec znikąd – propozycje dydaktyczne

Dlaczego zatem *Chłopiec znikąd* jest lekturą wartą uwagi w kontekście doskonalenia kompetencji interkulturowych? Marsh osadza swoich bohaterów w 2015 roku w Belgii, kraju borykającym się z falą uchodźców oraz zamachami Państwa Islamskiego. Autorce udaje się pokazać wpływ ówczesnej sytuacji na różne grupy społeczne – nastroje, niepokoje, stosunek do ataków, a także do samych uchodźców. Bohaterami książki są Belgowie, migranci zarobkowi, uchodźcy – dzieci

i dorośli. *Chłopiec znikąd* to opowieść-nośnik działań interkulturowych. Napięcia związane z kryzysem uchodźczym i zamachami terrorystycznymi bezpośrednio oddziałują na losy postaci. Główni bohaterowie: Max i Ahmed, uczą się od siebie nawzajem, nawiązują przyjaźń opartą na szacunku i zrozumieniu. Punktem wspólnym ich przeżyć jest zagubienie – obaj utracili poczucie bezpieczeństwa, zmuszeni opuścić ojczyznę, dom, rodzinę. Obaj muszą nauczyć się na nowo żyć w zupełnie obcym i początkowo mało przyjaznym środowisku. Max nie chciał przeprowadzić się do Brukseli – został zmuszony przez decyzję rodziców. Musiał zmienić szkołę, co przysporzyło mu wielu przykrości: chłopiec w ogóle nie zna języka francuskiego i przez to staje się obiektem żartów – inni uczniowie nieustannie mu dokuczają, nie potrafi odnaleźć się na lekcjach, nie może nawiązać z nikim relacji. Natomiast Ahmed w trakcie ucieczki z Syrii traci ojca, przypadkowo znajduje się w Belgii, zupełnie sam, bez środków do życia, bez rodziny. Postanawia ukryć się w domu Maksa i w ten oto sposób losy chłopców splatają się. Analizując historie bohaterów, warto zwrócić uwagę na fragmenty opisujące uczucia chłopców związane z doświadczeniem migracji:

Oto stał się rozbitkiem w dziwnym, obcym kraju [...], jak niby miał znaleźć sobie nowych znajomych, jeśli nie umiał się z nimi dogadać? [...] Znalazł się w Brukseli dopiero siedemdziesiąt dwie godziny temu i już miał jej dosyć – małych samochodów, kłębów papierosowego dymu, poprzycinanych, rachitycznych drzew, które wyglądały, jakby amputowano im kończyny. [...] Ale nigdzie w Brukseli nie czuł się jak w domu. (Marsh 2019: 15–18)

Przywołany fragment niejako w pigułce pokazuje przejawy szoku kulturowego: poczucie wyobcowania, negatywne nastawienie do nowej kultury, nieustanne poszukiwanie miejsca, w którym można poczuć się „jak w domu”. Warto przeanalizować ten ustęp z uczniami w kontekście emocji i problemów migrantów oraz możliwości niesienia pomocy podczas ich adaptacji w nowej społeczności. Można poprosić klasę o refleksję na temat własnych przeżyć w kontakcie z nową kulturą czy też sytuacją, w której musieli odnaleźć się w nowym środowisku. Dobrym przykładem może być przypomnienie sobie pierwszego dnia szkoły i towarzyszącego mu stresu wynikającego z kontaktu z nieznanym środowiskiem. Kolejną aktywnością może być próba odpowiedzi na pytanie – jak najlepiej wspierać nowe osoby, w jaki sposób można im pomóc?

Młodzi uczniowie mogą przygotować przewodniki dla klas, w których pojawia się nowy uczeń. Starszym można zaproponować przygotowanie wywiadu z osobą z doświadczeniem migracji, np. w formie krótkiego filmu, w którym przedstawione zostaną trudności, z jakimi borykają się tacy ludzie, a także możliwości wspierania ich w kontaktach z nową kulturą.

Kolejnym ważnym aspektem jest proces dojrzewania Maksa: czytelnik obserwuje kształtowanie się interkulturowych kompetencji w świadomości chłopca. Od pierwszego spotkania z Ahmedem rodzi się w nim chęć niesienia pomocy. Chłopiec stara się dowiedzieć, dlaczego ludzie tak bardzo boją się uchodźców, szczególnie bezbronnych dzieci. Pomimo że Max nie zawsze dobrze dogaduje się z rodzicami, z pewnością otrzymuje od nich dobre wychowanie, ucząc się postaw szacunku i tolerancji, to właśnie oni kładą fundament, na którym chłopiec buduje własne przekonania. Widać to podczas jednej z rozmów Maksa z ojcem:

– Sytuacja jest tragiczna, zwłaszcza że powoli zbliża się zima. Kobiety i dzieci śpią w namiotach na gołej ziemi. Wielu uchodźców cierpi z powodu odniesionych wskutek wojny ran, a inni stracili członków swoich rodzin i przeżyli ogromną traumę.

Max był pewien, że Ahmed właśnie dlatego nie miał nikogo: bo jego rodzice zginęli na wojnie.

– I nikt im nie pomaga?

– Ależ pomaga. Organizacje takie jak Czerwony Krzyż albo Międzynarodowy Komitet Ratunkowy i Lekarze bez Granic, a do tego rządy różnych krajów. Tylko nie radzą sobie ze wszystkim. Ostatnim razem tak wielu uchodźców znalazło się w Europie po drugiej wojnie światowej. Do tego w związku z aktywnością tak zwanego Państwa Islamskiego w Syrii, wielu ludzi obawia się, że wśród uchodźców też mogli znaleźć się terroryści...

– Na przykład madame Pauline – wtrącił Max. – Madame Pauline uważa, że oni wszyscy są terrorystami.

– Och, madame Pauline. – Ojciec pokręcił głową z politowaniem. – Słuchaj, może i są tam jacyś terroryści. Ale na pewno większość uchodźców jest niewinna. (Marsh 2019: 87)

Ów fragment można zestawić z tym mówiącym o sytuacji dziecięcych uchodźców, rozszerzając temat:

Po Europie wędrowały samotnie tysiące dziecięcych uchodźców. Spotkał kilkoro po drodze. Wysłuchał plotek i informacji, którymi się wymieniali: którym przemytnikom ufać, które szlaki są najbezpieczniejsze. Część z nich była sierotami jak on; inne dzieci wysłano

przodem w nadziei, że później sprowadzą krewnych; kilkoro oddzielono od ich rodzin po drodze. [...] A jeśli władze nie uwierzą, że jest Syryjczykiem? [...] Do tego dochodził jeszcze jego wiek. Niedawno skończył czternaście lat, ale wszyscy zawsze myśleli, że jest starszy. Policja mogła zobaczyć twarz nie chłopca, lecz ponurego młodego mężczyzny, potencjalnego terrorysty. Czy nie był to ten sam strach, który czaił się w oczach tak wielu Europejczyków? (Marsh 2019: 21–23)

Oba fragmenty pokazują sytuację uchodźców, dowodząc, że zamachy terrorystyczne, stanowiące tło wydarzeń powieści, bezpośrednio oddziaływały na opinie na temat muzułmanów, powodując niechęć i szkodliwe uprzedzenia. Tymczasem Ahmed jest chłopcem szukającym schronienia i bezpieczeństwa. Jego marzeniem jest jedynie zaspokojenie podstawowych potrzeb – posiadanie domu, jedzenia, możliwość nauki. Między Maksem a Ahmedem rodzi się przyjaźń, ponieważ obaj starają się zrozumieć siebie nawzajem, obaj chcą odnaleźć poczucie bezpieczeństwa w początkowo mało przyjaznym kraju. W kontekście powyższych rozważań warto zwrócić uwagę uczniów na problem nazbyt powierzchownego oceniania ludzi. Ciekawą postacią w tym kontekście jest Farah – muzułmanka urodzona w Belgii. Dziewczynka od początku stara się pomóc Maksowi w szkole, tylko ona spośród uczniów wykazuje zrozumienie i stara się zaprzyjaźnić z chłopcem:

Jedynym pozytywem tego dnia było wyznaczenie przez madame Legrand Farah, żeby pomogła mu poprawić błędy w dyktandzie. Farah przysunęła sobie krzesło do jego biurka i z pełnym współczuciem uśmiechem spojrzała na pokreśloną kartkę.

– Francuski to trudny język – powiedziała dość wolno, by Max mógł zrozumieć. Wskazała poprzekreślane samogłoski i dodała: – Ja też robię podobne błędy, a mówię po francusku od urodzenia.

Max miał ochotę przytulić ją z wdzięczności. (Marsh 2019: 54)

Historia Farah pokazuje czytelnikowi, jak nazbyt często feruje się wyrokami bez znajomości drugiego człowieka. W związku z tym zwracam uwagę na bardzo istotny fragment, który pokazuje czytelnikom, jak ważne jest poznanie historii Innego, gdyż to właśnie dzięki temu łatwiej jest przeciwdziałać konfliktom międzykulturowym. W kolejnym fragmencie Max nie tylko poznaje bliżej historię Farah, ale także zwraca uwagę na poczucie wyobcowania, towarzyszące grupom stanowiącym mniejszość w danej społeczności.

– Proszę cię, Farah. Ahmed jest taki jak ty...
Spojrzała na niego z gniewnie zmrużonymi oczami.
– Bo jest muzułmaninem?
Max wzruszył nerwowo ramionami. Tak naprawdę nie chciał o tym wspominać, ale był zdesperowany.
Oczy Farah rozbłysły gniewnie zza grubych szkielec.
– Ten twój kolega jest z Syrii. Moi dziadkowie przyjechali z Maroka. To ogromna różnica.
Policzki Maksa okryły się rumieńcem. Maroko było w Afryce. Przodkowie Farah nie tylko pochodzili z innego kraju, ale i z innego kontynentu.
– Więc urodziłaś się tutaj?
– Owszem, urodziłam się tutaj!
Frustracja w jej głosie uświadomiła Maksowi, jak obraźliwe było jego pytanie.
– Tak samo jak moi rodzice – ciągnęła. – Akurat moja mama pochodzi z Francji. Ale jesteśmy Belgami.
– Przepraszam – powiedział Max. – Nie powinienem był...
Farah machnęła ręką, żeby mu przerwać.
– Nie jesteś pierwszą osobą, która tak mnie potraktowała. Wielu Belgów też uważa nas za obcokrajowców.
– Twoja rodzina mówi po arabsku?
– W domu rodzice zazwyczaj rozmawiają po francusku albo po berberyjsku – to inny język, którego używa się w Maroku. Ale nawet arabski jest w Maroku inny od arabskiego, jakim posługują się w Syrii. Ten twój Ahmed pewnie nic by nie rozumiał.
– Nie miałem pojęcia – przyznał Max.
– Nie jesteśmy wszyscy tacy sami – zrugła go. Ale w jej głosie dzwięczała łagodna nuta, co sprawiło, że Max czuł, że nadal ma szansę. Złapał ją za rękę. Nie obchodziło go, co pomyśli sobie o tym gościu jej przyjaciółki. Musiał spróbować ten jeden ostatni raz.
– Nie jesteście tacy sami. Ale wiesz, jak to jest być gdzieś obcym. Jesteś bardzo odważna i starasz się robić to, co należy. Widzę. Wiem. Ahmed nie ma mamy ani taty, ani żadnej rodziny. Boi się. Jest dobrym chłopakiem. Chce tylko iść do szkoły. Sam nie mogę mu pomóc. Proszę cię, Farah. (Marsh 2019: 166–167)

Kontynuując powyższe rozważania, warto powrócić jeszcze do dojrzewania Maksa. Chłopiec dzięki przyjaźni z Ahmedem zaczyna nabywać kompetencji interkulturowych. Zrozumienie, otwartość, szacunek, chęć niesienia pomocy rodzą się dzięki poznawaniu nowej (w tym przypadku muzułmańskiej) kultury. Świadomość tradycji Innego pozwala lepiej zrozumieć jego zachowania, tym samym przeciwdziałając konfliktom międzykulturowym, wskazując działania

zmierzające do prowadzenia dialogu. Oto istotny w tej kwestii fragment:

Ahmed otworzył torbę i wyjął z niej kanapkę z chleba bez skórki, z serem i jakimś mięsem. Dotknął go palcem, próbując zdecydować, co zrobić.

– Nie lubisz indyka? – spytał Max.

Ahmed poczuł ulgę, że nie musi wyjaśniać, czym jest halal. Im mniej mówił o swojej religii, tym lepiej.

– Nie.

– Przepraszam. Nie wiedziałem. Możesz wyjąć.

Ahmed wyciągnął rękę, aby oddać mu plasterki.

– Chcesz?

– Och, nie. – Max machnął ręką. – Nie jestem głodny.

Ahmed miał wrażenie, że niegrzecznie jest jeść samemu, ale był głodny. Odgryzł kęs i zaczął przeżuwać.

Max przyglądał się mu z zadowoleniem.

– Cieszę się, że sobie nie poszedłeś – powiedział po dłuższej chwili.

– Nie mam dokąd – przyznał Ahmed.

(Marsh 2019: 95–96)

[...]

– Jesteś muzułmaninem, prawda?

Ahmed zamarł. Ze sposobu, w jaki Max zadał pytanie, wywnioskował, że Max już się tego domyślił. Dlaczego więc chciał, aby to potwierdził? Poczuł ucisk w żołądku. Max pewnie miał wątpliwości, czy powinien mu pomagać... czy powinien pomagać muzułmaninowi. Pewnie niepokoił się, że jest terrorystą. Ale Ahmed nie mógł kłamać, nie w tej sprawie.

– Tak – powiedział. – Dlatego nie jem mięsa. Musi być halal.

– Co to takiego?

– Halal to muzułmańskie zasady dotyczące sposobu zabijania zwierząt.

– Niewiele wiem o muzułmanach – przyznał Max.

Ahmed zastanawiał się, czy wiedział cokolwiek – pewnie myślał, że islam to jakaś pełna przemocy religia, w której chodziło o atakowanie niemuzułmanów. Chciał móc powiedzieć Maksowi, jak jego ojciec zabierał go ze sobą, gdy rozdawał biednym ryż i cukier, pouczał go o wadze dobroczynności, będącej jednym z filarów ich religii. Ale uznał, że nie może powiedzieć Maksowi o swoim ojcu – jeszcze nie.

– Bardzo ważne w islamie jest pomaganie biednym i nieznanym. Mahomet, nasz prorok, mówi, że najlepszy muzułmanin to ci, którzy przydają się innym. To jest w naszej świętej księdze, Koranie, w słowach, które Bóg objawił Mahometowi.

Max pokiwał głową z namysłem. (Marsh 2019: 98–99)

Odnosząc się do poruszanego powyżej wątku, można zaproponować uczniom przygotowanie plakatów, w których zaprezentują różne obyczaje związane ze spożywaniem posiłków w szerszej perspektywie (krajowej) oraz węższej – opowiedzą o tradycjach w swojej rodzinie. Warto pokazywać różnorodność w tej materii, wynikającą często z zasad warunkowanych wyznawaną religią, tradycjami pochodzącymi z różnych krajów, a nawet regionów czy poszczególnych rodzin.

Geneza opowieści K. Marsh

Na końcu powieści został zamieszczony wywiad z autorką *Chłopca znikąd*, w którym opowiada ona o własnych doświadczeniach, jakie zainspirowały ją do napisania utworu. Katherine Marsh, tak jak jej bohater Max, w 2015 roku przeprowadziła się ze Stanów Zjednoczonych do Belgii. Wraz z mężem i dziećmi musieli spróbować rozpocząć życie w nowych warunkach kulturowych:

Osadziłam opowieść na naszej ulicy i w naszym domu, a także w fikcyjnej wersji szkoły moich dzieci, które, gdy do niej poszły, znały zaledwie kilka słów po francusku i były jedynymi anglojęzycznymi uczniami w klasie; podobnie jak Max, mój syn musiał walczyć z wiecznym piórem i cotygodniowym dictée. Ja tymczasem musiałam odpowiadać na zawile wiadomości ze szkoły i pisma z gminy przy użyciu dawno nieużywanej licealnej francuszczyzny. Sterowanie codziennym życiem było wyczerpujące i stresujące, nawet dla rodziny o znacznych przywilejach, takiej jak moja. Wzbudziło to we mnie głębokie współczucie nie tylko dla trojga moich dziadków-immigrantów, lecz także dla miliona uchodźców przybywających do Europy tego roku z o wiele mniejszymi zasobami. (Marsh: 353–354)

Jak podkreśla twórczyni powieści – *Chłopiec znikąd* to książka o strachu wszystkich mieszkańców Brukseli, nie tylko tych pochodzenia belgijskiego, ale także tych, którzy mają różne doświadczenia migracyjne:

Czułam, że opisanie strachu, który czuli ludzie, jest czymś ważnym. Podczas ataku w Brukseli pobiegłam do szkoły moich dzieci, jak matka Maksa, i zabrałam je stamtąd. W ciągu następnych tygodni wiele myślałam o moim lęku, że coś może się przydarzyć mnie lub moim bliskim, i o tym, jak łatwo pozwolić, aby ten lęk zniekształcał percepcję i fakty. Postanowiłam umieścić tę walkę w książce i starałam się zrobić to uczciwie – nie tylko poprzez przykłady postaci takich jak

madame Pauline, która nie chce się zmierzyć ze swym lękiem, lecz poprzez przykłady takich postaci jak Max, który to robi. (Marsh 2019: 355)

To jeden z najistotniejszych walorów historii Marsh. Autorka tworzy niejako przegląd ludzkich zachowań – lęku, strachu, uprzedzeń, stereotypów, niechęci, ale daje także przestrzeń do rozwijania przyjaźni, zacieśniania więzi, tworzenia wspólnoty – pojawiają się bohaterowie, którzy walczą nie tylko ze strachem przed terroryzmem, wojną, ale ze strachem przed życiem. To nie tylko książka o izolacji powstającej w konsekwencji spotkania z inną kulturą, napiętnowania, ale także osobistych problemów. Jedną z takich postaci jest Oscar – zbuntowany, agresywny chłopiec, który najczęściej wyładowuje swoje frustracje na innych. Początkowo dokucza Maksowi, jednak z czasem okazuje się, że bardzo tęskni za zmarłym tatą, boi się otworzyć, boi się żyć normalnie. Dzięki przyjaźni i zrozumieniu ze strony przyjaciół, zaczyna żyć na nowo, przełamując lęk przed tworzeniem dobrych relacji z rówieśnikami.

Podsumowanie

Mówienie uczniom o konieczności tolerancji i szacunku, niejako deklamowanie postulatów w tej sprawie, najczęściej nie przynosi żadnych efektów. Nauczyciele winni, po pierwsze, swoją postawą pokazywać uczniom właściwe sposoby zachowywania się oraz, po drugie, pełnić rolę przewodników: zachęcać uczniów do samodzielnego myślenia i formułowania opinii oraz sądów, które opierają się na obserwacji, faktach, indywidualnych historiach. Kształcenie wrażliwości interkulturowej polega na rozwijaniu świadomości na temat innych kultur, wskazywaniu przyczyn specyfiki poszczególnych zachowań.

Niniejszy artykuł jest zarówno przyczynkiem do refleksji nad sytuacją Innego w nowej społeczności, jak i przybliżeniem istotnych fragmentów powieści Katherine Marsh wraz ze wskazówkami dydaktycznymi do pracy z nimi. Teksty sprawdzą się tak w grupach, które dopiero rozpoczynają proces kształcenia kompetencji interkulturowych, jak i w tych, które je doskonalą.

BIBLIOGRAFIA

- Marsh, K. (2019), *Chłopiec znikąd*, tłumaczenie: A. Klingofer-Szostakowska, S. Manasterska, Piaseczno: Wydawnictwo Widnokrąg.
- Białek, M. (2017), *Kształcenie kompetencji interkulturowej w edukacji językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 14–20.

→ Pasamonik, B., Markowska-Manista, U. (red.) (2017), *Kryzys migracyjny. Perspektywa społeczno-kulturowa*, t. I, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

NETOGRAFIA

- UNHCR The UN Refugee Agency: www.unhcr.org/globaltrends2018 [dostęp: 26.02.2021]
- Katherine Marsh [strona www]: katherinemarsh.com/books/nowhere-boy [dostęp: 26.02.2021].

KLAUDIA MUCHA-IWANICZKO Doktorantka literaturoznawstwa na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, absolwentka politologii, filologii polskiej oraz podyplomowych studiów w zakresie nauczania języka polskiego jako obcego, nauczycielka języka polskiego oraz glottodydaktyk. Uczestniczka projektów naukowo-edukacyjnych realizowanych przez Centrum Badań Edukacyjnych i Kształcenia Ustawicznego na Wydziale Polonistyki UJ. Pełni funkcję skarbnika w Stowarzyszeniu Twórczej Edukacji Polonistycznej.

Profil uczniów klas wstępnych

Na przykładzie XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie

DOI: 10.47050/jows.2021.1.81-92

RADOSŁAW KUCHARCZYK,
AGNIESZKA
CZERNIAKIEWICZ,
SYLWIA SAWICKA

Celem artykułu jest zbadanie reprezentacji społecznych¹ uczniów szkoły z oddziałami dwujęzycznymi, dotyczących języka i kultury krajów francuskiego obszaru językowego. W badaniu wzięli udział zarówno uczniowie klasy wstępnej, którzy uczą się języka francuskiego w wymiarze 18 godzin tygodniowo, jak i uczniowie pierwszych klas dwujęzycznych, którzy w ubiegłym roku szkolnym pobierali naukę w klasie wstępnej. Zbadanie reprezentacji społecznych może – naszym zdaniem – pomóc właściwie zaplanować proces dydaktyczny i uczynić go bardziej efektywnym.

Szkoły z oddziałami dwujęzycznymi powstały w Polsce na początku lat 90. XX w. Niemniej jednak tradycja tego typu nauczania jest dawniejsza, czego dowodzi działalność chociażby XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie. W chwili obecnej częściej niż o kształceniu dwujęzycznym mówi się o zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym (fr. *ÉMILE – enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*, ang. *CLIL – Content and language integrated learning*), które „ma umożliwić biegle opanowanie zarówno danego pozajęzykowego przedmiotu, jak i języka, w którym naucza się tego przedmiotu, przy czym do każdego z tych elementów przywiązuje się taka samą wagę” (Eurydice 2007: 8). Należy więc przyjąć założenie, że uczeń klas dwujęzycznych równoległe do intensywnej nauki języka odkrywa – za jego pomocą – treści nauczane na przedmiotach niejęzykowych, poznając jednocześnie słownictwo specjalistyczne dzięki pracy z różnymi typami dyskursu naukowego właściwymi danej dziedzinie. Z tego powodu od uczniów podejmujących naukę w klasach dwujęzycznych wymagana jest znajomość języka docelowego przynajmniej na poziomie A2. Obecne regulacje prawne stanowią, że naukę w klasach dwujęzycznych mogą podjąć uczniowie, którzy:

- uczęszczali do tzw. klasy wstępnej²;
- realizowali w klasach 7-8 nauczanie dwujęzyczne [wersja II.1.D]);
- przystąpili do egzaminu ósmoklasisty z języka obcego nowożytnego;
- mają poświadczoną znajomość języka obcego na poziomie A2³.

Dokładniejsze przyjrzenie się warunkom, jakie musi spełnić uczeń podejmujący naukę w oddziałach dwujęzycznych, sprawia, że ciekawe wydaje się zbadanie jego profilu. W dalszych partiach artykułu przedstawiono wyniki ankiety wśród uczniów XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie. Badanie zostało przeprowadzone na początku września 2020 r. w klasie wstępnej oraz w klasach pierwszych,

1 Przez reprezentację społeczną rozumiemy „rodzaj świadomości, wypracowanej i podzielanej społecznie, mającej cel praktyczny i pozwalającej budować rzeczywistość wspólną dla całej grupy społecznej” (Jodelet 1994: 36, tłum. własne)

2 Warto wspomnieć, że wraz z reformą systemu oświaty w 2017 r. przywrócono tzw. klasy wstępne działające przy liceach z oddziałami dwujęzycznymi, których celem jest przygotowanie uczniów do podjęcia nauki w oddziałach dwujęzycznych.

3 Tzn. certyfikat międzynarodowy lub egzamin organizowany przez szkołę.

których uczniowie rok wcześniej uczyli się w klasie wstępnej.

XV Liceum Ogólnokształcące im. N. Żmichowskiej w Warszawie

Nauczanie języka francuskiego wpisane było w program liceum im. Narczyży Żmichowskiej od początku jego istnienia, czyli od roku 1919. Znajomość tego języka miała być częścią dobrej edukacji oferowanej dziewczętom z mniej zamożnych rodzin. Od początku także historię szkoły tworzyli nauczyciele języka francuskiego. Podczas okupacji pierwsze zajęcia tajnego nauczania odbywały się w mieszkaniu romanistki Marii Zysowej. Po wojnie charyzmatyczna i niezwykle odważna nauczycielka Henryka Landy-Martyniakowa zarażała dziewczęta miłością do języka Moliera, ucząc je z samodzielnie przygotowanych wypisów, w których nudne czytanki zastąpione zostały fragmentami wielkich tekstów literatury francuskiej. W latach pięćdziesiątych Henryka Landy-Martyniakowa przetrzymywana była w więzieniu stalinowskim. Nie złamało to jednak jej ducha i chęci kształcenia młodzieży. Po wyjściu z więzienia została dyrektorką szkoły i to dzięki jej staraniom w roku 1956 szkoła weszła w skład szkół stowarzyszonych UNESCO. I to tak zwany „eksperyment UNESCO” pozwolił w trudnych czasach żelaznej kurtyny zbudować w Żmichowskiej pierwszą „sekcję dwujęzyczną”, czyli wprowadzić nauczanie przedmiotów w języku francuskim. Dzięki „eksperymentowi” uczniowie i nauczyciele XV LO mogli wyjeżdżać na wymiany i konferencje do Francji czy Belgii. I wszystko to w czasach, gdy takie wyjazdy były bardzo trudne lub wręcz niemożliwe. Tradycje „eksperymentu UNESCO” kontynuuje dziś sekcja dwujęzyczna. Pasję do nauki nauczyciele sekcji starają się rozbudzać, realizując – poza nauką języka francuskiego – liczne projekty. Uczniowie uczestniczą w zajęciach teatralnych, mogą brać udział w koncertach piosenki francuskiej, uczą się literatury francuskiej i poznają historię francuskiego kina. Dzięki zajęciom z historii i geografii krajów frankofońskich mają okazję przekonać się, że francuski to nie tylko język, który jest używany w europejskim heksagonie, jak zwykło się nazywać Francję. Pod okiem francuskich nauczycieli uczniowie tworzą gry komputerowe i biorą udział w audycjach radiowych. Dzięki bliskim kontaktom z Instytutem Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego żmichowiaczy mają okazję

słuchać wykładów i konferencji wybitnych specjalistów. A przecież francuski w Żmichowskiej to nie tylko lekcje francuskiego. To również odkrywanie biologii i chemii w tym języku, odkrywanie świata z innej – bo francuskojęzycznej – perspektywy na lekcjach wiedzy o społeczeństwie czy rozwiązywanie trudnych problemów matematycznych wraz z francuskimi kolegami w ramach projektu „Maths en jeans”. Żmichowska jest więc szkołą, którą trudno byłoby sobie wyobrazić bez języka francuskiego. Oczywiście cieszy to pracujących tam nauczycieli, ale również nieustannie zobowiązuje ich do wyczerpującego wysiłku.

Badanie ankietowe

ZAŁOŻENIA BADANIA

Badanie ankietowe, którego wyniki przedstawiono w dalszej części artykułu, zostało przeprowadzone we wrześniu 2020 r. wśród uczniów rozpoczynających naukę w klasie wstępnej (N1=28), jak również wśród uczniów rozpoczynających naukę w dwujęzycznej klasie pierwszej o profilu literackim lub biologiczno-chemicznym (N=30). W przypadku tej drugiej grupy badaniu zostali poddani tylko ci uczniowie, którzy wcześniej uczęszczali do klasy wstępnej. Badanie przeprowadzono za pomocą ankiety przygotowanej w wersji elektronicznej⁴. Cele badania przedstawia poniższa tabela.

Tab. 1. Cele badania własnego

CELE BADANIA	
KLASA WSTĘPNA	PIERWSZE KLASY DWUJĘZYCZNE
<ul style="list-style-type: none"> - zbadanie motywów podjęcia nauki w klasie wstępnej - analiza oczekiwań uczniów dotyczących umiejętności, których nabędą w ciągu roku nauki języka francuskiego - określenie reprezentacji społecznych uczniów dotyczących języka francuskiego oraz kultury krajów francuskiego obszaru językowego 	<ul style="list-style-type: none"> - zbadanie motywów podjęcia nauki w klasie dwujęzycznej - analiza samooceny uczniów dotyczącej umiejętności nabytych w ciągu roku nauki języka francuskiego - określenie reprezentacji społecznych uczniów dotyczących języka francuskiego oraz kultury krajów francuskiego obszaru językowego

Celem badania nie było wykazanie korelacji pomiędzy dwoma grupami uczniów o podobnym – a jednocześnie różnym – profilu. W przypadku uczniów klasy wstępnej podjęte działania badawcze miały na celu określenie ich oczekiwań językowych oraz

⁴ Na potrzeby badania zaadaptowano kwestionariusz ankiety stworzony przez R. Kucharczyka i K. Szymankiewicza (Kucharzyk i Szymankiewicz 2020a, 2020b). Wykorzystano także zaproponowany przez nich sposób analizy danych.

doświadczenia związanego z językiem francuskim i kulturą krajów francuskojęzycznych. Jeśli zaś chodzi o uczniów klas pierwszych, badanie miało wykazać, dlaczego zdecydowali się oni kontynuować naukę w liceum z oddziałami dwujęzycznymi, jak również pokazać ich wyobrażenia o języku i kulturze krajów francuskojęzycznych. Równie istotna była ich samoocena w zakresie umiejętności w języku francuskim, ponieważ stanowi ona istotny element motywacyjny w procesie kształcenia językowego, zwłaszcza w przypadku nauki w klasach dwujęzycznych, w których język obcy stanowi medium treści niejęzycznych.

Ankieta wśród uczniów klasy wstępnej – analiza wyników

MOTYWY PODJĘCIA NAUKI W KLASIE WSTĘPNEJ

Poniższa tabela przedstawia wyniki ankiety dotyczące motywów podjęcia nauki w klasie wstępnej. Zadaniem osoby ankietowanej było wybranie – dla każdej jednostki ankiety – jednej z wartości pomiędzy 1 a 5, gdzie 1 = wcale, a 5 = w bardzo dużym stopniu. Dla każdej jednostki pytania została policzona średnia arytmetyczna wraz z odchyleniem standardowym pokazującym, jak duży jest rozrzut pomiędzy odpowiedziami wskazanymi przez respondentów.

Tab. 2. Motywy podjęcia nauki w klasie wstępnej

ZDECYDOWAŁAM/ZDECYDOWAŁEM SIĘ NA PODJĘCIE NAUKI W KLASIE WSTĘPNEJ, PONIEWAŻ...	ŚREDNIA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
zawsze chciałam/chciałem się uczyć języka francuskiego.	3,9	1,0
interesuje mnie kultura Francji i innych krajów francuskojęzycznych.	3,8	1,0
moi rodzice tego ode mnie oczekiwali.	1,7	1,2
moi przyjaciele mnie do tego namówili.	1,2	0,5
w kolejnym roku szkolnym chcę podjąć naukę w klasie dwujęzycznej.	4,6	0,8
styszałam/styszałem dobre opinie o tej klasie.	4,0	0,8
w przyszłości chcę studiować we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym.	3,7	1,2
uważam, że znajomość języka francuskiego będzie moim atutem na rynku pracy.	4,4	0,7
mam przyjaciół francuskojęzycznych.	1,7	1,1
mam rodzinę we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym.	2,0	1,5

Wyniki przedstawione w tabeli jasno pokazują, że wybór uczniów był świadomy i ukierunkowany. Ani grupa rówieśnicza, ani rodzice nie byli inicjatorami tego wyboru, co może wskazywać na samodzielną decyzję podjęcia nauki w klasie wstępnej. Zdecydowana większość badanych uczniów planuje wybór klasy o profilu dwujęzycznym, co pozostaje w zależności z dobrymi opiniami zasłyszczanymi o szkole, w której uczniowie pobierają naukę. Równie istotnym czynnikiem jest chęć podjęcia studiów we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym, jak również fakt, że język francuski może być dodatkowym atutem na rynku pracy. Poza tym niewielu uczniów ma francuskojęzycznych przyjaciół lub rodzinę mieszkającą we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym, co jest zrozumiałe, biorąc pod uwagę mało zróżnicowany (pod względem językowym i kulturowym) kontekst, w jakim uczniowie funkcjonują.

OCZEKIWANIA UCZNIÓW DOTYCZĄCE ZNAJOMOŚCI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

W poniższej tabeli pokazano analizę odpowiedzi (przedstawionych w skali procentowej) na pytanie dotyczące znajomości języka francuskiego przez uczniów po roku nauki w klasie wstępnej. Do stworzenia zestawu pytań użyto deskryptorów dla poziomu A2 według ESOKJ, ponieważ osiągnięcie poziomu A2 jest warunkiem *sine qua non* podjęcia nauki w klasie dwujęzycznej w liceum ogólnokształcącym. W kwestionariuszu ankiety zachowano kolejność deskryptorów zamieszczonych w dokumencie Rady Europy. Zadaniem uczniów było wybranie – dla każdej jednostki pytania – jednej wartości liczbowej spomiędzy 1 (=nie będę umiał/a), a 5 (=będę bardzo dobrze umiał/a). Pozwoliło to na policzenie średniej arytmetycznej wraz z odchyleniem standardowym.

Tab. 3. Oczekiwania uczniów klasy wstępnej związane z umiejętnościami w języku francuskim po roku nauki

	ŚREDNIA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
Będę rozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla mnie ważnymi, takimi jak: zdrowie, rodzina, szkoła, pasje.	4,4	0,9
Będę rozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach.	4,5	0,9
Będę rozumieć serial z napisami po francusku.	3,6	0,7
Będę czytać bardzo krótkie, proste teksty.	4,5	0,9
Będę czytać artykuły na popularnych portalach internetowych.	4,2	0,9
Będę umiał/a znaleźć konkretne informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego (np. ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy).	4,2	0,9
Będę rozumieć krótkie, proste listy prywatne.	4,0	0,9
Będę potrafił/a brać udział w zwykłej, typowej rozmowie.	3,9	0,9
Będę potrafił/a porozumieć się w sytuacjach codziennych: w sklepie, na poczcie, w banku, w hotelu.	4,2	1,0
Będę sobie radzić w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich.	4,1	0,9
Będę potrafił/a w prosty sposób opisać swoją rodzinę, innych ludzi, warunki życia itp.	4,4	0,9
Będę potrafił/a pisać krótkie i proste notatki lub wiadomości.	4,4	0,9
Będę potrafił/a napisać list prywatny.	3,6	1,0

Analiza odpowiedzi respondentów pokazuje, że są oni pozytywnie nastawieni do skuteczności nauki w klasie wstępnej. Nieco mniejszy entuzjazm widać tylko w umiejętnościach takich, jak np. oglądanie seriali po francusku (nawet jeśli towarzyszą im napisy), pisanie listu prywatnego czy udział w zwykłej rozmowie.

REPREZENTACJE SPOŁECZNE UCZNIÓW DOTYCZĄCE JĘZYKA FRANCUSKIEGO ORAZ KULTURY KRAJÓW FRANCUSKIEGO OBSZARU JĘZYKOWEGO

REPREZENTACJE DOTYCZĄCE PRZYDATNOŚCI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Wyobrażenia o przydatności języka wpływają znacząco na motywację do jego nauki. Poniższa tabela pokazuje odpowiedzi ankietowanych uczniów (analiza procentowa).

Tab. 4. Reprezentacje uczniów klasy wstępnej dotyczące przydatności języka francuskiego

	WCAŁE NIEPRZYDATNY	NIEZBYT PRZYDATNY	CAŁKIEM PRZYDATNY	BARDZO PRZYDATNY
	[%]			
w podróży	0	3	54	43
w życiu prywatnym	3	43	46	7
w dalszej nauce	0	0	29	71
w przyszłej pracy	0	3	25	72
w zdobyciu dobrej pracy	0	3	25	72
w kontaktach z obcokrajowcami	0	0	25	75
dla osobistej satysfakcji	0	0	21	79
podczas korzystania z komputerów i innych urządzeń technicznych	11	64	18	7
podczas czytania książek, czasopism itp.	3	36	32	29
podczas zabawy/rozrywki (filmy, programy TV, muzyka, gry)	0	29	43	29

Powyższe dane jasno wskazują, że uczniowie postrzegają język francuski jako przydatny, zwłaszcza w tych sferach życia, w których może on być dodatkowym atutem, np. w życiu prywatnym czy w kontaktach z obcokrajowcami. Niewątpliwie uczniowie postrzegają przydatność języka francuskiego w kontekście dalszej edukacji (co jest prawdopodobnie związane z chęcią podjęcia nauki w klasie dwujęzycznej w kolejnym roku szkolnym) oraz ścieżki zawodowej. Na uwagę zasługuje fakt, że 83% uczniów uważa, iż warto się uczyć francuskiego dla osobistej satysfakcji, co może być dobrym prognostykiem w dalszej nauce, ponieważ wskazuje na wysoką motywację wewnętrzną uczniów.

REPREZENTACJE SPOŁECZNE DOTYCZĄCE NAUKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Kwestionariusz ankiety został przeprowadzony w drugiej połowie września, uczniowie mieli więc już za sobą kilkadziesiąt lekcji języka francuskiego. Tabela 5. pokazuje, w jaki sposób uczniowie postrzegają trudność nauki poszczególnych sprawności i podsystemów języka francuskiego.

Tab. 5. Reprezentacje uczniów klasy wstępnej dotyczące nauki języka francuskiego

	BARDZO TRUDNO	TRUDNO	ANI ŁATWO ANI TRUDNO	ŁATWO	BARDZO ŁATWO
	[%]				
słuchanie ze zrozumieniem	0	18	43	29	11
czytanie ze zrozumieniem	0	29	36	32	3
mówienie	3	39	29	18	11
pisanie	7	39	29	25	0
gramatyka	3	29	54	11	3
wymowa	11	29	32	21	7

Analiza wyników pokazuje, że uczniowie raczej nie postrzegają języka francuskiego jako języka łatwego do nauki, przy czym zakładają, że najwięcej trudności mogą im sprawić sprawności produktywne (mówienie i pisanie), jak również nauka wymowy. Dla nauczyciela jest to cenna informacja, ponieważ może tak zaplanować swoje działania dydaktyczne, aby uczniowie przekonali się, że – przy użyciu odpowiednich strategii – opanowanie wspomnianych umiejętności może być łatwiejsze.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO JĘZYKOWE

W poniższej tabeli zostały zebrane odpowiedzi uczniów dotyczące postrzegania języka francuskiego jako zjawiska językowego.

Tab. 6. Język francuski jako zjawisko językowe – uczniowie klasy wstępnej

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
trudną wymową	3	7	21	29	39
logiczną gramatyką	11	21	36	29	3
charakterystyczną wymową „r”	0	0	7	11	82

Z analizy wyników ankiety jasno wynika, że charakterystyczna wymowa „r” stanowi główny wyznacznik języka francuskiego dla ankietowanych uczniów. Niewielu uczniów postrzega gramatykę języka francuskiego jako logiczną, natomiast zdecydowana większość ankietowanych uznaje wymowę francuską za trudną, co potwierdza raz jeszcze obawy uczniów dotyczące nauki fonetyki przedstawione wcześniej.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO ESTETYCZNE

Tab. 7. Język francuski jako zjawisko estetyczne – uczniowie klasy wstępnej

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
elegancją	0	0	3	21	75
romantycznością	3	0	7	32	57
wyjatkowością	3	3	3	54	36
prestżem	3	3	11	39	43
językiem elit	3	7	11	29	50
ładnym brzmieniem	0	3	0	25	71

Wyobrażenia uczniów klas wstępnych dotyczące aspektu estetycznego języka francuskiego są raczej pozytywne. Zdecydowana większość uczniów utożsamia go z elegancją, romantycznością, wyjątkowością, prestiżem oraz ładnym brzmieniem. Dla większości jest to również język, który nie jest dostępny dla wszystkich.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO KULTUROWE

Tab. 8. Język francuski jako zjawisko kulturowe – uczniowie klasy wstępnej

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
wykwintną kuchnią	0	14	21	39	25
modą	0	0	11	25	64
sztuką	0	3	14	29	54
literaturą	0	10	39	29	21
filmem francuskim	0	21	36	29	14
ważnymi wydarzeniami historycznymi	0	18	32	32	18
piosenką francuską	3	11	32	36	18

Jeśli chodzi o reprezentacje społeczne języka francuskiego ujmowanego jako zjawisko kulturowe, to opinie uczniów są nieco bardziej podzielone. Większość kojarzy język francuski z aspektami kultury popularnej, takimi jak gastronomia, moda, film, piosenka, ale także ze sztuką. Mniej liczni są uczniowie, którzy kojarzą francuski z ważnymi wydarzeniami historycznymi czy literaturą.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE

Tab. 9. Język francuski jako zjawisko społeczne – uczniowie klasy wstępnej

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
wielokulturowością	0	3	18	36	43
ciekawymi ludźmi	0	3	21	29	46
ciekawymi podróżami	0	3	3	39	54
ciekawymi miejscami na świecie	0	0	7	39	54

Jeśli chodzi o postrzeganie języka francuskiego w wymiarze społecznym, to wyobrażenia uczniów są zdecydowanie pozytywne. Większość badanych utożsamia francuski z wielokulturowością, ciekawymi podróżami i miejscami do zobaczenia w świecie, co wskazuje ponownie na wysoką motywację uczniów do nauki.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO POLITYCZNE

Tab. 10. Język francuski jako zjawisko polityczne – uczniowie klasy wstępnej

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
dypłomacją	3	21	21	25	29
językiem komunikacji międzynarodowej	0	7	18	29	46
instytucjami Unii Europejskiej	11	14	32	29	14
wartościami demokratycznymi	14	11	32	25	18

Reprezentacje uczniów dotyczące języka francuskiego w aspekcie politycznym są różne. Dość spora grupa respondentów postrzega francuski jako język dyplomacji czy język, który niesie za sobą wartości demokratyczne i jest językiem komunikacji międzynarodowej. Ale równie liczni są uczniowie, którym ten język nie kojarzy się z dyplomacją czy instytucjami Unii Europejskiej, co także otwiera pole do odpowiednio ukierunkowanych działań dydaktycznych.

Ankieta wśród uczniów klas pierwszych dwujęzycznych – analiza wyników

Podobne badanie, również z użyciem kwestionariusza ankiety, zostało przeprowadzone wśród uczniów klas pierwszych, którzy podjęli naukę w oddziałach dwujęzycznych po rocznej nauce w klasie wstępnej XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie. Celem działań badawczych była diagnoza motywów podjęcia nauki w klasach, w których część przedmiotów jest nauczana w języku francuskim, a także diagnoza samooceny uczniów w zakresie umiejętności nabytych na lekcjach języka francuskiego w klasie wstępnej, jak również – podobnie jak w przypadku uczniów klas wstępnych – zbadanie reprezentacji społecznych w zakresie języka francuskiego oraz kultury krajów francuskiego obszaru językowego. Uzyskane wyniki miały umożliwić ocenę skuteczności działań dydaktycznych podejmowanych w klasie wstępnej oraz właściwie ukierunkować działania nauczycieli języka francuskiego i przedmiotów niejęzykowych nauczanych w języku francuskim w klasach pierwszych.

MOTYWY PODJĘCIA NAUKI W KLASIE DWUJĘZCZNEJ

Tab. 11. Motywy podjęcia nauki w klasie dwujęzycznej przez uczniów klas pierwszych

ZDECYDOWAŁAM/ZDECYDOWAŁEM SIĘ NA PODJĘCIE NAUKI W KLASIE WSTĘPNEJ, PONIEWAŻ...	ŚREDNIA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
zawsze chciałam/chciałem się uczyć języka francuskiego.	3,7	1,2
interesuje mnie kultura Francji i innych krajów francuskojęzycznych.	3,6	1,2
moi rodzice tego ode mnie oczekiwali.	2,0	1,3
moi przyjaciele mnie do tego namówili.	1,2	0,6
nauczyciele uczący mnie języka francuskiego w klasie wstępnej mnie do tego przekonali.	3,0	1,4
słyszałam/słyszałem dobre opinie o tej klasie.	3,3	1,4
w przyszłości chcę studiować we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym.	3,4	1,2
uważam, że znajomość języka francuskiego będzie moim atutem na rynku pracy.	4,6	0,6
mam przyjaciół francuskojęzycznych.	2,4	1,5
mam rodzinę we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym.	1,8	1,5

Analiza odpowiedzi uczniów pokazuje, że wybór oddziału dwujęzycznego był świadomy i samodzielny. Przed wszystkim respondenci uważają, że znajomość języka francuskiego będzie ich atutem podczas poszukiwania pracy, dość duża grupa uczniów planuje także podjęcie studiów we Francji lub innym kraju francuskojęzycznym. Uczniowie są zainteresowani kulturą krajów francuskiego obszaru językowego i zawsze chcieli uczyć się języka francuskiego, co może wskazywać – podobnie jak w przypadku uczniów klas wstępnych – na dość silną motywację wewnętrzną uczniów, co jest dobrym prognostykiem efektywnej nauki. Równie istotnym czynnikiem wpływającym na podjęcie nauki w klasach z tzw. wykładowym francuskim były dobre opinie zasłyszane o szkole.

SAMOOCENA UCZNIÓW DOTYCZĄCA ZNAJOMOŚCI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Tab. 12. Samoocena uczniów klas pierwszych dwujęzycznych dotycząca znajomości języka francuskiego po roku nauki w klasie wstępnej

	ŚREDNIA	ODCHYLENIE STANDARDOWE
Potrafię zrozumieć wyrażenia i najczęściej używane słowa, związane ze sprawami dla mnie ważnymi, takimi jak: zdrowie, rodzina, szkoła, pasje.	4,3	1,0
Potrafię zrozumieć główny sens zawarty w krótkich, prostych komunikatach i ogłoszeniach.	4,5	0,9
Potrafię zrozumieć serial z napisami po francusku.	3,4	1,1
Potrafię czytać bardzo krótkie, proste teksty.	4,4	1,0
Potrafię czytać artykuły na popularnych portalach internetowych.	3,2	1,1
Potrafię znaleźć konkretne informacje w prostych tekstach dotyczących życia codziennego (np. ogłoszenia, reklamy, prospekty, karty dań, rozkłady jazdy).	4,0	1,1
Potrafię rozumieć krótkie, proste listy prywatne.	4,1	1,1
Potrafię brać udział w zwykłej, typowej rozmowie.	3,2	1,2
Potrafię porozumieć się w sytuacjach codziennych: w sklepie, na poczcie, w banku, w hotelu.	3,3	1,2
Potrafię sobie radzić w bardzo krótkich rozmowach towarzyskich.	3,7	1,4
Potrafię w prosty sposób opisać swoją rodzinę, innych ludzi, warunki życia itp.	4,3	1,1
Potrafię pisać krótkie i proste notatki lub wiadomości.	4,1	1,1
Potrafię napisać list prywatny.	3,7	1,2

Samoocena uczniów w zakresie umiejętności w języku francuskim po rocznej nauce klasie wstępnej jest relatywnie wysoka. Uczniowie dość dobrze oceniają swoje umiejętności w zakresie sprawności receptywnych, nieco niżej jednak – te dotyczące bardziej „autentycznego” użycia języka: oglądania seriali po francusku czy rozmowy w tym języku. Jest to istotna wskazówka, zwłaszcza dla nauczycieli francuskiego, którzy mogą ukierunkować swoje działania dydaktyczne na te właśnie elementy, zwiększając tym samym poczucie własnej skuteczności uczniów (por. np. Bandura 2003; Smuk 2016; Sujecka-Zajac 2016), co powinno wpłynąć pozytywnie na motywację tych ostatnich.

REPREZENTACJE SPOŁECZNE DOTYCZĄCE PRZYDATNOŚCI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Tab. 13. Reprezentacje uczniów klas pierwszych dwujęzycznych dotyczące przydatności języka francuskiego

	WCALE NIEPRZYDATNY	NIEZBYT PRZYDATNY	CAŁKIEM PRZYDATNY	BARDZO PRZYDATNY
	[%]			
w podróży	0	0	54	46
w życiu prywatnym	3	54	40	3
w dalszej nauce	0	0	34	67
w przyszłej pracy	3	0	34	64
w zdobyciu dobrej pracy	0	7	17	77
w kontaktach z obcokrajowcami	0	3	37	60

dla osobistej satysfakcji	0	0	17	83
podczas korzystania z komputerów i innych urządzeń technicznych	17	63	20	0
podczas czytania książek, czasopism itp.	7	33	50	10
podczas zabawy/rozrywki (filmy, programy telewizyjne, muzyka, gry)	0	7	56	36

Wyobrażenia uczniów dotyczące użyteczności języka francuskiego są *en gros* pozytywne. Warto podkreślić, że zdaniem uczniów jest on przydatny w zdobyciu dobrej pracy i w dalszej nauce, co raz jeszcze wskazuje na jasno określone cele uczniów dotyczące ich przyszłości. Istotne wydaje się również to, że nauka języka jest ważna dla respondentów, jeśli chodzi o ich osobistą satysfakcję, co ponownie wskazuje na silną motywację do nauki.

REPREZENTACJE DOTYCZĄCE NAUKI JĘZYKA FRANCUSKIEGO

Tab. 14. Reprezentacje uczniów klas pierwszych dwujęzycznych dotyczące nauki języka francuskiego

	BARDZO TRUDNO	TRUDNO	ANI ŁATWO ANI TRUDNO	ŁATWO	BARDZO ŁATWO
	[%]				
sluchanie ze zrozumieniem	10	40	23	20	7
czytanie ze zrozumieniem	0	7	30	53	10
mówienie	3	16	33	26	20
pisanie	16	30	30	16	7
gramatyka	13	33	26	16	10
wymowa	7	16	26	30	20

Co do wyobrażeń uczniów dotyczących nauki języka francuskiego (przypomnijmy, że uczniowie w chwili badania mieli za sobą rok intensywnej nauki języka), to są one dość jasno określone. Nauka języka francuskiego jawi się im jako proces niełatwy: wyniki potwierdzają, że tylko czytanie ze zrozumieniem nie sprawia uczniom trudności. Rozwijanie pozostałych sprawności oraz nauka podsystemów nie jest dla uczniów prosta. Niemniej jednak samoświadomość trudności, jakie mogą pojawić się w trakcie nauki, skorelowana z wysoką motywacją poznawania języka, może być traktowana jako dobry prognostyk na kolejne etapy kształcenia.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO JĘZYKOWE

W tabeli zostały zebrane odpowiedzi uczniów dotyczące postrzegania języka francuskiego jako zjawiska językowego:

Tab. 15. Język francuski jako zjawisko językowe – uczniowie klas pierwszych dwujęzycznych

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
trudną wymową	3	23	10	30	33
logiczną gramatyką	16	23	23	26	10
charakterystyczną wymową „r”	0	0	3	16	80

Jeśli chodzi o reprezentacje uczniów dotyczących języka francuskiego jako zjawiska *stricte* językowego, można stwierdzić, że są one dość typowe dla uczniów polskojęzycznych: język francuski kojarzy się im z trudną wymową, charakterystyczną wymową „r” oraz mało logiczną gramatyką. Znow można stwierdzić, że nauczyciele francuskiego stoją przed nie lada wyzwaniem: ich zadaniem powinno być pokazanie, że gramatyka francuska jest bardzo logiczna, a w wymowie obowiązują ściśle określone zasady. Co więcej, warto też przedstawiać liczne odmiany języka francuskiego, co uświadomi uczniom, że „r” językowe jest zaledwie jednym z możliwych wariantów wymowy.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO ESTETYCZNE

Tab. 16. Język francuski jako zjawisko estetyczne – uczniowie klas pierwszych dwujęzycznych

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
elegancją	0	0	7	36	56
romantycznością	0	3	13	33	50
wyjatkowością	0	10	13	33	43
prestżem	0	7	13	20	60
językiem elit	7	13	16	16	47
ładnym brzmieniem	0	3	0	20	76

Jeśli chodzi o postrzeganie języka francuskiego jako zjawiska estetycznego, reprezentacje uczniów są dość pozytywne. Francuski jest utożsamiany przez większość uczniów z elegancją, romantycznością i ładnym brzmieniem. Dla wielu respondentów jest on także językiem wyjątkowym oraz językiem elitarnym, który wyróżnia ich pozytywnie.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO KULTUROWE

Tab. 17. Język francuski jako zjawisko kulturowe – uczniowie klas pierwszych dwujęzycznych

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
wykwintną kuchnią	3	17	3	43	33
modą	0	3	7	33	56
sztuką	0	7	10	40	43
literaturą	0	10	20	33	36
filmem francuskim	3	7	23	20	46
ważnymi wydarzeniami historycznymi	3	30	33	16	16
piosenką francuską	0	20	10	30	40

Co do postrzegania języka francuskiego jako zjawiska kulturowego, to wielu z badanych uczniów utożsamia go z wykwintną kuchnią, modą, sztuką, literaturą czy filmem. Liczni są jednak uczniowie, którzy nie kojarzą francuskiego ani z ważnymi wydarzeniami historycznymi, ani z piosenką francuską, co może dziwić, biorąc pod uwagę roczną naukę języka francuskiego w wymiarze 18 godzin tygodniowo.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO SPOŁECZNE

Tab. 18. Język francuski jako zjawisko społeczne – uczniowie klas pierwszych dwujęzycznych

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
wielokulturowością	0	16	13	23	46
ciekawymi ludźmi	10	10	26	10	43
ciekawymi podróżami	0	3	20	20	56
ciekawymi miejscami na świecie	0	3	10	30	56

Jeśli chodzi o postrzeganie języka francuskiego jako zjawiska społecznego, to wielu respondentów kojarzy go z wielokulturowością, co może być konsekwencją zajęć poświęconych szeroko rozumianej frankofonii, które stanowią integralny element programu klasy wstępnej. Wielu uczniów utożsamia też język francuski z ciekawymi podróżami oraz interesującymi miejscami, które można zwiedzić. Dość duże grono uczniów postrzega język francuski w korelacji z ciekawymi ludźmi.

JĘZYK FRANCUSKI JAKO ZJAWISKO POLITYCZNE

Tab. 19. Język francuski jako zjawisko polityczne – uczniowie klas pierwszych dwujęzycznych

JĘZYK FRANCUSKI KOJARZY MI SIĘ Z/ZE...	ZDECYDOWANIE NIE	RACZEJ NIE	NIE MAM ZDANIA	RACZEJ TAK	ZDECYDOWANIE TAK
	[%]				
dypłomacją	16	20	30	16	16
językiem komunikacji międzynarodowej	3	16	20	20	40
instytucjami Unii Europejskiej	20	20	26	23	10
wartościami demokratycznymi	26	16	30	20	7

Co do postrzegania języka francuskiego jako zjawiska politycznego opinie uczniów są nieco bardziej podzielone. Ponad 1/3 uczniów nie kojarzy języka francuskiego z dyplomacją i z instytucjami Unii Europejskiej czy z wartościami demokratycznymi. Jednak dla dość licznej grupy francuski jest językiem komunikacji międzynarodowej.

Podsumowanie

Z przedstawionej analizy wynika, że uczniów klasy wstępnej i pierwszych klas dwujęzycznych XV LO im. N. Żmichowskiej w Warszawie charakteryzuje wysoka motywacja do rozpoczęcia i do kontynuacji nauki języka francuskiego. Zarówno oczekiwania dotyczące umiejętności nabytych podczas nauki w klasie wstępnej, jak i samoocena uczniów klas pierwszych są zbieżne z zakładanymi celami edukacyjnymi (poziom A2 według ESOKJ). Zbadanie reprezentacji uczniów dotyczących tak nauki, jak i języka oraz kultury krajów francuskojęzycznych wydaje się konieczne, aby właściwie zaplanować proces dydaktyczny. Wyniki badania pokazały, że zainteresowanie uczniów tym obszarem językowym jest dość duże, co jest szczególnie istotne, biorąc pod uwagę to, że są to osoby w dużej mierze polskojęzyczne i nie mają na co dzień kontaktu z osobami francuskojęzycznymi. Co więcej, uczniowie wykazują się również dużą świadomością korzyści wynikających ze znajomości języka francuskiego, który nie kojarzy im się tylko z elegancją i dobrą kuchnią, ale przede wszystkim z lepszymi perspektywami na rynku pracy i otwarciem na inny sposób postrzegania świata, jego wielokulturowość i różnorodność. Biorąc pod uwagę te

czynniki, nauczyciele XV LO stają przed wyzwaniem podtrzymania motywacji swoich uczniów do pięcioletniej nauki języka, co osiągają nie tylko codzienną pracą wzbogaconą o wykorzystanie nowych technologii na lekcjach języka i przedmiotów niejęzykowych, ale również poprzez organizację wymian ze szkołami z krajów frankofońskich, konkursów czy obchodów dni kultury frankofońskiej, które wpływają pozytywnie na reprezentacje społeczne uczniów dotyczące badanych obszarów, co w praktyce przekłada się na pozytywną motywację warunkującą efektywną naukę.

BIBLIOGRAFIA

- Banudra, A. (2003), *Autoefficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Paris-Bruxelles: Éditions de Boeck Université.
- Eurydice (2007), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, <bit.ly/3rDG9s4>, [dostęp: 3.02.2020]
- *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKJ)* (2003), Warszawa: Centralny Ośrodek Kształcenia Nauczycieli.
- Jodelet, D. (1994), *Les représentations sociales*, Paris: PUF.
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2020a), *Les représentations de la langue française chez des élèves polonophones. Quel impact sur le choix de la langue étrangère à l'école*, „Neofilolog”, nr 55/2, str. 173–194, <bit.ly/3kRArA9>, [dostęp: 3.02.2020].
- Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2020b), *Uwarunkowanie wyboru nauki języka francuskiego przez polskich licealistów*, „Acta Neophilologica”, t. 1, nr XXII, s. 73–90, <bit.ly/3t8wtGz>, [dostęp: 3.02.2020].

→ Smuk, M. (2016), *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être w nauce języków obcych*, Lublin/Warszawa: Instytut Romanistyki/Werset.

→ Sujecka-Zajac, J. (2016), *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*, Lublin/Warszawa: Instytut Romanistyki/Werset.

DR HAB. RADOSŁAW KUCHARCZYK Absolwent Instytutu Romanistyki UW, gdzie jest obecnie adiunktem w Zakładzie Dydaktyki Języków Romańskich. Prowadzi zajęcia specjalistyczne z glottodydaktyki oraz praktycznej nauki języka francuskiego. Rzecznik podręczników do nauki języka francuskiego w MEN. Współpracuje z CKE. Nauczyciel języka francuskiego w XV LO z Oddziałami Dwujęzycznymi im. N. Żmichowskiej w Warszawie.

AGNIESZKA CZERNIAKIEWICZ Absolwentka Instytutu Romanistyki UW. Nauczycielka języka francuskiego w XV LO z Oddziałami Dwujęzycznymi im. N. Żmichowskiej w Warszawie. Organizatorka licznych wymian szkolnych z Francją i Belgią. Współautorka pomocy dydaktycznych do nauki języka francuskiego.

DR SYLWIA SAWICKA Absolwentka Instytutu Romanistyki UW. Nauczycielka języka francuskiego w XV LO z Oddziałami Dwujęzycznymi im. N. Żmichowskiej w Warszawie, gdzie kieruje od wielu lat pracami sekcji dwujęzycznej. Odznaczona francuskim orderem Chevalier de l'Ordre des Palmes Académiques. Współzałożycielka Wydawnictwa Polarny Lis, które promuje w Polsce francuską literaturę dla dzieci (i nie tylko).

Nauka języka włoskiego seniorów w Niemczech

DOI: 10.47050/jows.2021.1.93-97

ANNA CIEPIELEWSKA-
-JANOSCHKA

Według *opinio communis* nauka języka obcego to najlepszy trening umysłu. Pogląd ten skłania seniorów do zapisywania się na kursy językowe. Na przykładzie kursów języka włoskiego artykuł ilustruje problematykę związaną z przyswajaniem języka przez uczących się w starszym wieku oraz wskazuje na te czynniki, które lektorzy powinni uwzględnić podczas prowadzenia zajęć.

Języka włoskiego uczę od ponad dwudziestu lat. Początkowo były to prywatne kursy dla osób zainteresowanych językiem, które prowadziłam w rodzinnym mieście jako studentka italianistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Po studiach pozostałam na wydziale, by uczyć na studiach stacjonarnych i wieczorowych oraz na ogólnie dostępnych kursach językowych organizowanych przez Katedrę Italianistyki.

Kto, gdzie i jak uczy się włoskiego

Niemal dwie dekady temu wyjechałam na stałe do Niemiec. Od paru lat mieszkam z całą rodziną w Jenie. Nadal uczę języka włoskiego, który, mimo że nie najpopularniejszy, cieszy się tutaj sporym zainteresowaniem. Kursy na Uniwersytecie Friedricha Schillera zdominowane są przez osoby młode, przede wszystkim studentów, jednak na kursy w Volkshochschule¹, gdzie prowadzę zajęcia, bardzo chętnie uczęszczają nie tylko osoby młode czy te w średnim wieku, lecz także seniorzy. To przemieszanie wiekowe jest zarówno zaletą, jak i słabym punktem zajęć, a przede wszystkim dużym wyzwaniem dla lektorów.

Truizmem jest stwierdzenie, że każdy z nas uczy się inaczej i najlepsza metoda nauczania języka obcego po prostu nie istnieje. Wśród kursantów, i to niezależnie od wieku, z łatwością można wyróżnić tych, których cechuje awersja do gramatyki, ale zamiłowanie do słówek, i odwrotnie. Znam osoby, które z lubością czekają na pracę domową, i takie, które uważają, że całą wiedzę czerpie się podczas półtoragodzinnych zajęć. Introwertycy unikają ćwiczeń aktywizujących, podczas których uwaga obecnych skupia się na nich (np. ustne streszczenie krótkiej historii, odgrywanie ról), w odróżnieniu od ekstrawertyków niemogących się doczekać pracy w grupie czy bycia w centrum uwagi.

1 Nazwę Volkshochschule (VHS) trudno jest przełożyć na język polski, ponieważ żadne z określeń nie oddaje istoty znaczenia tej instytucji. Często tłumaczy się ją jako „uniwersytet ludowy”, co sugeruje nazwa. Biorąc pod uwagę polskie realia, właściwsze byłoby przetłumaczenie Volkshochschule jako „placówka kształcenia ustawicznego” o niezwykle bogatej ofercie programowej z różnych dziedzin. Kadra współpracująca z VHS-ami to zazwyczaj nauczyciele z długoletnim doświadczeniem zawodowym.

Motywacja w nauce języka włoskiego

Niezależna od wieku wydaje się motywacja, która skłania ludzi do podjęcia nauki języka Petrarki i Dantego. Jednym z głównych powodów jest zaciekawienie kulturą Włoch, przede wszystkim sztuką, muzyką, literaturą czy filmem. Włochy postrzegane są jako niezwykle przyjazne cudzoziemcom ze względu na klimat i piękne uformowanie terenu. Włosi natomiast, zgodnie z panującym przeświadczeniem, to mili, gościnni, sympatyczni ludzie, otwarci na turystów.

Kolejną zachętą do podjęcia nauki, niezwiązaną z wiekiem, bywają tzw. pobudki utilitarne, bardzo często skorelowane z planami urlopowymi. Może to być chęć porozumienia się w podróży, w hotelu czy choćby w restauracji. Istotne jest także pragnienie nawiązania lepszego kontaktu z bliską osobą włoskiego pochodzenia w jej rodzimym języku. W ojczyźnie Goethego częste są przypadki małżeństw mieszanych, zatem teść/teściowa są rodowitymi Niemcami, ale synowa lub zięć mają korzenie włoskie. Często rodzice decydują się na dwujęzyczne wychowanie dzieci, upatrując w bilingwizmie swoich pociech korzyści zarówno kulturowe czy intelektualne, jak i, w przyszłości, ekonomiczne.

Dodatkowe czynniki motywujące osoby starsze do podjęcia nauki

W przypadku osób starszych nie można również zapomnieć o innych aspektach wpływających na wybór kursu językowego. Na podstawie rozmów z uczestnikami zajęć mogą stwierdzić, że nauka języka włoskiego to często realizacja marzeń, na które w przeszłości nie było czasu ze względu na życie rodzinne i zawodowe. Seniorzy uważają również, że uczęszczanie na kurs daje im możliwość usprawnienia pamięci bądź ogólnego poprawienia kondycji intelektualnej, dlatego traktują zajęcia jako trening umysłu w obawie przed wystąpieniem choroby Alzheimera lub demencji. Nauka języka to dla nich także okazja do spotkania się z osobami w zbliżonym wieku z podobnymi zainteresowaniami czy potrzebami.

Kursanci podkreślają ponadto, jak ważna jest potrzeba bycia aktywnym na emeryturze. Prawie wszyscy uczestnicy zajęć uprawiają sport, chodzą do teatru, na koncerty (również rockowe), uczą się, poza językiem włoskim, innego języka obcego. Dla osób w wieku senioralnym istotną pobudką skłaniającą do uczęszczania na kurs stanowi dowartościowanie siebie. Osoba starsza władająca językiem włoskim może wiele zyskać w oczach młodszego pokolenia. Seniorzy odczuwają

ogromną satysfakcję z tego, że w ich wieku, jak to sami przyznają, można nauczyć się języka obcego. Wcałe przy tym nie zadowala ich poziom podstawowy – są chłonni wiedzy.

Rys. 1. Strona z: Anna Barbierato, Katja Motta: *Passo dopo Passo A2*, © 2017 Hueber Verlag, München, Deutschland



W odróżnieniu od sytuacji w Polsce (co zresztą poniekąd oczywiste), opisanej przez Chabros (2019) i dotyczącej nauki języka niemieckiego przez osoby w wieku senioralnym, wśród niemieckich seniorów nie występuje aspekt zawodowo-zarobkowy mobilizujący osoby w tym wieku do zapisywania się na zajęcia grupowe z języka włoskiego. W obu krajach wspólne pozostają jednak motywacje społeczne oraz intelektualne.

Nauka języka obcego osób w wieku późnej dorosłości

Dla lektora praca z seniorami jest o tyle trudna, że nie ma on dostatecznego przygotowania glottodydaktycznego do pracy z osobami w podeszłym wieku (Góralczyk 2019: 61–65). Studia filologiczne nie są wystarczające, ażeby z sukcesem uczyć seniorów języka obcego. Pisząc o sukcesie, mam na myśli przede wszystkim zadowolenie kursanta z osiągniętych efektów w nauce

języka obcego i, w konsekwencji, kontynuowanie nauki na wyższych poziomach zaawansowania. Moje własne doświadczenie ze studiów to bardzo ogólne seminarium poświęcone metodyce nauczania języka włoskiego bez podziału na grupy wiekowe. Nikt wtedy nie brał pod uwagę starzenia się europejskich społeczeństw, a o glottogeragogice chyba nikt jeszcze nie słyszał.

Z tego też powodu zmuszona byłam, i nadal jestem, do wypracowania własnych strategii, do szukania literatury dotyczącej choćby zapamiętywania czy sposobów przyswajania wiedzy przez osoby w wieku starszym. Bardzo pomocne są publikacje Anny Jaroszewskiej od wielu lat zajmującej się analizą procesów nauczania oraz uczenia się seniorów (Jaroszevska 2018: 4–9). Problematyką *Fremdsprachengeragogik* staram się zainteresować pracowników sekcji językowej Volkshochschule, sugerując zorganizowanie kursów doszkalających dla lektorów (np. webinarów) właśnie z tej dziedziny. Propozycja ta spotkała się z bardzo życzliwym przyjęciem.

Na podstawie wieloletniego doświadczenia mogę potwierdzić, że seniorzy to grupa specyficzna, charakteryzująca się zdecydowanie mniejszym zainteresowaniem wobec nowości multimedialnych czy alternatywnych metod nauczania. Osoby w tym wieku mają swoje przyzwyczajenia, w tym przyzwyczajenia dotyczące uczenia się (Fiema 2016: 28). Seniorzy, których uczę, są, ogólnie rzecz ujmując, tradycjonalistami. Zajęcia muszą być uporządkowane, zgodnie z maksymą *Ordnung muss sein*. Kursanci domagają się pracy z podręcznikiem. Daje im to poczucie bezpieczeństwa, bowiem zawsze mogą powtórzyć materiał już omówiony, zaś w wypadku absencji wiedzą dokładnie, co było na zajęciach. Jest to dla nich bardzo ważne. Podręcznik dostosowany jest ponadto do konkretnego poziomu, co pozwala osobom starszym obiektywnie stwierdzić, ile już potrafią. Jeżeli przynoszę na zajęcia kopie innych materiałów, to staram się, ażeby ich jakość była bardzo dobra. W przypadku materiałów, które przygotowuję sama, zawsze stosuję większą czcionkę.

Bardzo istotnym elementem zajęć jest dykcja. Na zajęciach dbam o wyraźną wymowę. Nigdy się nie spieszę. Trzeba mieć na uwadze, że w starszym wieku pogarsza się słuch, co wpływa na proces uczenia się. Nierzadko problemem są nagrania. W przypadku nauki języka włoskiego metodą dominującą jest tzw. metoda komunikacyjna, a nagrania przygotowywane są w sytuacjach jak najbardziej zbliżonych do naturalnych. Kursanci żalą się z jednej strony na tempo (nagrania nawet na poziomie A1 oceniane są często jako

zbyt szybkie), z drugiej strony na odgłosy w tle, które utrudniają zrozumienie treści. Warto jest zatem zadbać o to, ażeby seniorzy w razie potrzeby mieli przed oczami transkrypcję i nie ulegali zniechęceniu.

Metodą niezwykle skuteczną w pracy z osobami starszymi jest metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Osoby w tym wieku lubią pracować samodzielnie, sprawia im przyjemność przeczytanie tekstu, a następnie dokładne jego przetłumaczenie. W trakcie tłumaczenia rodzą się pytania dotyczące zarówno zagadnień leksykalnych, jak i gramatycznych, które w trakcie zajęć można wyjaśnić z lektorem. Kolejnym etapem jest wykonanie dopasowanych do tekstu ćwiczeń. Generalnie osoby starsze lubią zdania do tłumaczenia, lecz nie mogą być one zbyt długie, a ich liczba powinna być uzgodniona z grupą. Zdania do tłumaczenia dają doskonałą możliwość, aby powtórzyć słownictwo oraz materiał gramatyczny.

Zakres tematyczny zajęć

Uwarunkowania procesów poznawczych w okresie starzenia się (Marcinek 2007: 71) sprawiają, że szczególne znaczenie ma tematyka zajęć. Wybór zagadnień powinien być dostosowany do potrzeb, możliwości i zainteresowań podopiecznych (Fiema, Janowska 2017: 136; Chabros 2019: 78). Jest to, moim zdaniem, bardzo istotne zwłaszcza na poziomie podstawowym, bowiem temat wzbudzający ciekawość wzmacnia zaangażowanie i jest ważnym czynnikiem motywującym do kontynuowania nauki.

Niewątpliwie tematyka, która przyciąga uwagę seniorów, to życie codzienne, zdrowie, sposoby spędzania wolnego czasu, rodzina i przyjaciele, wspomnienia z młodości, jak również informacje krajoznawcze i te dotyczące życia kulturalnego czy kulinarnego. Po przejściu pierwszego etapu nauki na poziomie A1 kursanci chętnie sięgają także po opowiadania (maksymalnie do kilku stron) o zróżnicowanej tematyce, łączące przyjemność lektury z treningiem gramatycznym i leksykalnym.

Prowadząc zajęcia językowe z osobami starszymi, wcześniej starannie analizuję każdą lekcję, wybierając z podręcznika to, co uważam za odpowiednie dla kursantów. Pomaga mi w tym wieloletnie doświadczenie zawodowe. Gdy mimo to mam wątpliwości, wystarczy konsultacja z grupą. I tak na przykład przychodzi mi na myśl rozdział w jednym z niemieckich podręczników do nauki języka włoskiego na poziomie A2 dotyczący planów urlopowych we Włoszech zatytułowany *In due ore siamo sull'isola*.

Rys. 2. Strona z: Anna Barbierato, Katja Motta: *Passo dopo Passo A2*, © 2017 Hueber Verlag, München, Deutschland

5 IN VIAGGIO SICURI B

Riattiviamo!
In coppia: pensate alle parole e alle espressioni sul tema *auto e guidare un'auto* che avete imparato. A turno, un partner descrive una parola o un'espressione, l'altro indovina.

Esempio:
■ È una cosa che uso quando devo girare a destra o a sinistra. Cos'è?
▲ La freccia! Lo faccio quando il semaforo è giallo...

14 Viaggiare in macchina o no?
In gruppi di tre: vi ricordate il dialogo tra Cecilia e Salvatore? Secondo voi, è una buona idea viaggiare in auto? Che vantaggi e che svantaggi ci sono? Pensate a: orari, costi, bagagli, traffico.

Esempio: Con l'auto posso portare molti bagagli; però un'auto costa molto. Guidare in autostrada è stressante.

15 112, buongiorno!
a Completate il disegno con le parole che mancano. Se non vi ricordate, guardate al punto 12.



b Cecilia chiama la polizia per segnalare l'incidente. Ascoltate ed evidenziate le parti della macchina nominate.

c In coppia: completate le parole della poliziotta con i verbi della lista, poi ascoltate di nuovo e controllate.

metta senta prepari accenda

d Con l'aiuto del punto c completate lo schema grammaticale in alto.

GRAMMATICA
Imperativo (Lei)
preparare → _____
mettere → _____
sentire → _____
finire → _____ finisce
forma negativa → non + imperativo

INFO
fare → faccia
stare → stia
andare → vada
dire → dica
avere → abbia
essere → sia

64 // SESSANTAQUATTRO

W podręczniku tym każda jednostka lekcyjna podzielona jest na dwie podjednostki oznaczone literami A i B. Ponieważ obiekty wzbudził zbyt szeroki zakres słownictwa, razem z uczestnikami wybraliśmy z niego niezbędne minimum. Nasza uwaga skoncentrowała się przede wszystkim na pierwszej części (A), bardziej ogólnej i dotyczącej miejsc urlopowych (w przypadku omawianego rozdziału chodzi o włoskie wyspy), oraz na tym, co powinno się zabrać ze sobą na wakacje. Następnie uznaliśmy za istotne informacje dotyczące miejsca pobytu (w tym wysyłanie maila do hotelu w celu zarezerwowania pokoju, przeprowadzenie rozmowy telefonicznej z pracownikiem biura podróży, wiadomości krajoznawcze). Za potrzebne uważaliśmy także informacje o pogodzie oraz, bardzo ogólnie, o środkach transportu, w tym o tych niezbędnych do dotarcia na wyspę.

Kursanci za zbyt dużą uznali część B wyżej wymienionego rozdziału. Powodem takiej decyzji było, ich zdaniem, zbyt szczegółowe słownictwo zawarte

w tej podjednostce dotyczące ruchu drogowego we Włoszech, rodzajów dróg, budowy samochodu oraz słownictwo związane z naprawą auta w warsztacie. Dla uczestników kursu tego typu tematyka okazała się zbyt „abstrakcyjna” przede wszystkim dlatego, iż planując urlop we Włoszech, kursanci preferują wyjazdy grupowe organizowane przez biura turystyczne.

Przykładowa struktura zajęć

Aktualnie prowadzę zajęcia z grupą homogeniczną pod względem wieku, ze zbliżonym potencjałem uczeniowym. Spotykamy się raz w tygodniu przed południem. Zajęcia trwają 90 minut. Kurs prowadzę od około pięciu lat, co uważam za sukces. Po tylu latach nauki uczestnicy są na poziomie A2, jednak inne wykorzystywane materiały (poza podręcznikiem) są już na poziomie A2/B1.

Dbam o to, aby zajęcia miały jasną, uporządkowaną strukturę. Zaczynamy zawsze od zdań do tłumaczenia z niemieckiego na język włoski w ramach tzw. rozgrzewki. Zdania są krótkie i dotyczą materiału już omówionego (maksymalnie 15 zdań). Następnie czytamy krótką historyjkę w języku włoskim na poziomie A2/B1, niezwiązaną z podręcznikiem, do której dołączam ćwiczenie. Jeżeli opowiadanie wywołuje swobodną dyskusję – tym lepiej, gdyż jest to jedna z metod aktywizujących w nauczaniu języka obcego. Kolejny etap stanowi aktualny materiał z podręcznika. Ostatnie 15–20 minut jest okresem „twórczego rozprężenia”: to czas, jaki poświęcam np. na tłumaczenie piosenki, obejrzenie fragmentu filmu w oryginalnej wersji językowej, mogą to być gry i zabawy językowe celem wyzwolenia u kursantów chęci mówienia w języku włoskim i myślenia strukturami gramatyki obcojęzycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Barbierato, A., Motta, K. (2017), *Passo dopo passo A2. Der Italienischkurs*, München: Hueber Verlag, s. 57–65.
- Chabros, E. (2019), *Senior w grupie nierówieśniczej – jak go wspierać i motywować*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 75–79.
- Fiema, M. (2016), *Kształcenie językowe osób w wieku późnej dorosłości – proces standardowy czy wyzwanie?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 24–30.
- Fiema, M., Janowska, E. (2017), *Analiza wybranych podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego w kontekście edukacji seniorów*, „Neofilolog”, nr 49/1, s. 133–152.

- Góralczyk, N. (2019), *Czy nauczyciele języka obcego są przygotowani do uczenia osób starszych?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 61–65.
- Jaroszevska, A. (2018), *Co dalej z glottogeragogiką?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 4–9.
- Marcinek, P. (2007), *Funkcjonowanie intelektualne w okresie starości*, „Via medica Journals”, Vol 15, nr 3, s. 69–75, <gerontologia.org.pl/wp-content/uploads/2016/05/2007-03-9.pdf>, [dostęp: 28.12.2020].

DR ANNA CIEPIELEWSKA-JANOSCHKA Absolwentka italianistyki Uniwersytetu Warszawskiego, następnie pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Italianistyki UW. Pracę doktorską z językoznawstwa historycznego obroniła w Niemczech na Uniwersytecie w Saarbrücken. Autorka *Edizione interpretativa* najstarszego zbioru nowel w języku włoskim, poprzedzającego *Dekameron* Boccaccia, pt. *Viaggio d'Oltremare e Libro di novelle e di bel parlar gentile*. Od ponad dwudziestu lat rzeczoznawca MEN podręczników szkolnych do nauki języka włoskiego. Lektorka języka włoskiego i języka polskiego.

Świnka Peppa w przedszkolu

Użycie serialu dla dzieci w nauczaniu języka angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2021.1.99-104

PAWEŁ SCHEFFLER,
ANNA DOMIŃSKA

Dużym wyzwaniem w nauczaniu języka obcego w przedszkolu jest zapewnienie dzieciom szerokiego kontaktu z naturalnym językiem, stymulującego je do spontanicznego używania tego języka. W artykule pokazujemy, że może się do tego przyczynić wykorzystanie na zajęciach popularnego, brytyjskiego serialu animowanego *Świnka Peppa*.

Niniejszy artykuł jest kontynuacją i praktycznym poszerzeniem dotychczasowego pola badań autorów w obszarze nauczania dzieci przedszkolnych (Scheffler 2015; Scheffler i Domińska 2018; Scheffler, Jones i Domińska 2021). Chcielibyśmy w nim przedstawić Czytelnikowi model nauczania języka angielskiego z wykorzystaniem serialu animowanego *Świnka Peppa* (*Peppa Pig*). Dzięki temu modelowi można zwiększyć kontakt dzieci przedszkolnych z naturalnym językiem angielskim i zaproponować sposób aranżacji kącików zainteresowań w placówkach przedszkolnych. Kąciki te mają sprzyjać budowaniu zaciekawienia dziecka językiem angielskim i zachęcać je do prób samodzielnego posługiwania się nim bardziej spontanicznie, poza czasem przeznaczonym na naukę ukierunkowaną. Aby umożliwić realizację założeń modelu w praktyce, przedstawiamy kompletny scenariusz zajęć oparty na tytułowym serialu.

Świnka zwana Peppą

Serial animowany *Świnka Peppa* można oglądać w ponad 40 wersjach językowych w wielu różnych częściach świata już od siedemnastu lat (premiera w 2004 r.). Jego twórcami są Neville Astley, Mark Baker i Phil Davis. Serial cieszy się niesłabnącym powodzeniem zarówno wśród najmłodszych widzów, jak i krytyków: został trzykrotnie nagrodzony przez Brytyjską Akademię Sztuk Filmowych i Telewizyjnych (BAFTA). Do tej pory powstało ponad 300 pięciominutowych odcinków, które opowiadają o przygodach antropomorficznej świnki, jej rodziny i przyjaciół¹.

Język serialu był w ostatnich latach przedmiotem badań mających na celu ustalenie, w jakim stopniu odzwierciedla on autentyczną angielszczyznę rodzimych użytkowników tego języka. Analizy przeprowadzone przez Alexiou i Koklę (2018) oraz Schefflera, Jonesa i Domińską (2021) wykazują, że język serialu można uznać za dobry model mówionego języka angielskiego, gdyż zawiera sporą ilość wyrazów i zbitek wyrazowych często występujących w korpusach, np. w sekcji języka mówionego British National Corpus. Co ważne z punktu widzenia osób uczących się,

1 Informacje na temat serialu są na stronach Astley Baker Davies Ltd: www.astleybakerdavies.com/peppa.html oraz Entertainment Tone: www.entertainmenttone.com/home/EN/peppa-pig, zaś odcinki serialu można oglądać na kanale Peppa Pig – the Official Channel w serwisie YouTube: www.youtube.com/user/theofficialpeppa.

występują w nim również cechy wspomagające zrozumienie słów: rzadsze wyrażenia są z reguły przedstawione w kontekście, który pomaga w ich rozszyfrowaniu, a postaci niejednokrotnie objaśniają ich znaczenie. Ponadto język serialu charakteryzuje duża liczba powtórzeń zbitków wyrazowych, co niewątpliwie może wspomóc ich przyswojenie.

Wyniki dotychczasowych badań procesu przyswajania języka angielskiego jako obcego przez oglądanie *Świnki Peppy* są obiecujące. Dwie publikacje, Prosic-Santovac (2017) i Scheffler (2015), to studia przypadku, opisujące rozwój języka odpowiednio u pojedynczego dziecka oraz u dwójki dzieci w wieku przedszkolnym. W obu badaniach kontakt dzieci z językiem poprzez serial miał miejsce w warunkach domowych, a rozciągnięte w czasie obcowanie z angielską mową było wspomagane przez rodziców-nauczycieli tego języka. Prosic-Santovac (2017) inicjowała zabawy z wykorzystaniem maskotki Peppy i innych rekwizytów związanych z serialem. W badaniu Schefflera (2015) były wykorzystywane również książeczki z przygodami świnki.

Wyniki obu badań są w dużym stopniu zbieżne: dzieci przyswoiły dużą liczbę słów i zbitków wyrazowych, których używały spontanicznie w rozmowach z rodzicami oraz podczas swobodnej zabawy. Prosic-Santovac (2017) zaobserwowała ponadto postępy w wymowie i płynności wypowiedzi, przy czym należy zauważyć, że badana Katie, córka autorki, przed rozpoczęciem znała już nieco język angielski.

Badanie, które pokazuje przyswajanie słownictwa poprzez oglądanie *Świnki Peppy* w wersji anglojęzycznej bez żadnego dodatkowego wsparcia jest opisane w publikacji Alexiou (2015). W badaniu tym grupa trzydziściorga greckich dzieci w wieku od czterech do sześciu lat przez miesiąc oglądała odcinki serialu. Następnie dzieci zostały przetestowane z wybranych słów, które pojawiały się w obejrzanych odcinkach. Mimo że słówka nie były w żaden sposób objaśniane, dzieciom udało się poprawnie rozpoznać znaczenie trzydziestu procent podanego słownictwa.

Język obcy w przedszkolu

Nauczanie małych dzieci języka obcego, a zwłaszcza angielskiego, jest powszechne w wielu krajach Europy i świata – tak w Czechach, jak w Korei Południowej (Mourão 2015), jednak wykorzystywana w nim

metodologia budzi wiele zastrzeżeń badaczy tego obszaru. Robinson, Mourão i Kang (2015: 5) krytycznie oceniają nagminnie stosowane procedury: opierając się na obserwacji zajęć prowadzonych w Europie, Azji i Ameryce Południowej, konkludują, że nauczanie dzieci jest „ograniczone do instruktażu prowadzonego przez nauczyciela, powtarzania przez dzieci wybranych elementów języka, śpiewania piosenek oraz gier”² (Robinson, Mourão i Kang 2015: 5; tłum. własne – P.S.). Zdaniem autorek mało prawdopodobne jest, że ten sposób nauczania będzie „promował wszechstronną i głęboką wiedzę językową, która jest niezbędna do autentycznej, spontanicznej i pełnej treści komunikacji”³ (Robinson, Mourão i Kang 2015: 5, tłum. własne – P.S.). Aby wspomóc proces kształtowania takiej wiedzy u dzieci, badaczki proponują zastosowanie trzyetapowego modelu nauczania języka obcego, wzorowanego na podejściu amerykańskiego psychologa Jerome’a Brunera. Nauczyciel wchodzi tu w interakcję z uczniem, np. przez zabawę, stopniowo – wraz ze wzrostem kompetencji nauczanego – przekazując mu inicjatywę. Dziecko przechodzi więc z roli obserwatora do roli uczestnika, a w końcu inicjatora czynności, który nie potrzebuje już wsparcia osoby dorosłej. W dalszej części artykułu przedstawiamy, jak proponowany model nauczania może być wprowadzony w życie z wykorzystaniem serialu *Świnka Peppa*.

ETAP PIERWSZY: ZAPOZNANIE

Na pierwszym etapie nauki języka obcego w przedszkolu, który Robinson, Mourão i Kang (2015) nazywają *encounter* (z ang. spotkanie, natknięcie się), nauczyciel zapoznaje dzieci z kontekstem sytuacyjnym i językowym, który będzie wykorzystywany w późniejszych zabawach czy innych działaniach. W oryginalnym modelu, który badaczki zastosowały z powodzeniem w przedszkolach w Portugalii i w Korei Południowej, aktywności językowe opierały się na prostych opowiadaniach, które nauczyciel na początku czytał dzieciom. W naszym przypadku celem jest zapoznanie dzieci z fabułą i warstwą językową wybranego odcinka o Świnie Peppie w wersji anglojęzycznej. W optymalnych warunkach dzieci oglądają dany odcinek (np. przez serwis YouTube) w obecności nauczyciela, którego może zastąpić inna osoba dorosła, choć w minimalnym stopniu posługująca się językiem angielskim. Dzieci mogą obejrzeć bajkę kilkakrotnie,

2 (...) restricted to teacher instruction and children's repetition of certain language items, the singing of songs and playing games (Robinson, Mourão i Kang 2015: 5).

3 (...) promote the variety and depth of language knowledge that is needed for genuine, spontaneous and meaningful communication (Robinson, Mourão i Kang 2015: 5).

a podczas oglądania osoba towarzysząca może tłumaczyć im trudniejsze słownictwo, fragmenty wypowiedzi głównych bohaterów lub narratora po to, aby ułatwić im zrozumienie kontekstu. Taki schemat stosowano w przypadku opisywanym przez Schefflera (2015). Podawanie dzieciom odpowiedników w języku ojczystym, jeśli w ocenie nauczyciela zachodzi taka potrzeba, sugerują również inni autorzy badań dotyczących przyswajania języka angielskiego przez dzieci przedszkolne (Prosic-Santovac 2017; Song i Lee 2019).

Oglądaniu wybranego odcinka mogą towarzyszyć różne aktywności, np. powtarzanie na głos niektórych zwrotów. Takie zabiegi z pewnością ułatwią zrozumienie fabuły i zwrócą uwagę dzieci na wybrane zagadnienia językowe. Łatwo sobie wyobrazić, że dzieci będą wyrażały chęć obejrzenia danej bajki ponownie, a to znacząco wydłuży możliwość osłuchiwania się przez nie z językiem docelowym w kontekście, który za każdym razem będzie dla nich bardziej zrozumiały. W konsekwencji przyspieszy to proces mimowolnego zapamiętywania przez dzieci fragmentów wypowiedzi bohaterów animacji.

ETAP DRUGI: ZAANGAŻOWANIE

Kolejny etap – *engagement* (z ang. zaangażowanie) – odbywa się pod nadzorem wykwalifikowanego nauczyciela języka angielskiego. Ta faza chyba najbardziej przypomina przebieg typowych zajęć z języka obcego, podczas których dzieci ćwiczą wcześniej poznany materiał. Nauczyciel inicjuje różnego rodzaju zabawy, a ich głównym celem jest utrwalenie słownictwa i zwrotów, z którymi dzieci osłuchiwały się podczas etapu pierwszego. Robi to po to, aby pomóc wychowankom je zapamiętać i odtworzyć. Nauczyciel zwraca uwagę na to, czy dzieci adekwatnie reagują na język mówiony i czy ich wypowiedzi są poprawne. Kluczowe zabawy, będące niejako uwieńczeniem nabytych przez dzieci umiejętności, powinny naśladować te, które występują w danej animacji o Świnie Peppie. W trakcie zajęć nauczyciel może również przeczytać dzieciom książeczkę – papierową wersję wcześniej obejrzanego odcinka. Zastosowane techniki aktywizujące (np. prośba o nazwanie ilustracji, powtórzenie, dokończenie zdania; pytanie o to, co się wydarzy, co dana postać powie) zachęcają do wypowiadania się, tak że w konsekwencji dzieci, reagując na pytania nauczyciela, będą miały okazję rekonstruować wybrane fragmenty języka, słownictwo, zwroty, czy nawet całe zdania. Stwarza to dodatkowo okazje do spontanicznych reakcji, wypowiadania przez dzieci fragmentów, które zapamiętały mimowolnie.

ETAP TRZECI: ZABAWA

W modelu Robinson, Mourão i Kang miejscem na realizację ostatniego etapu, który określamy mianem *exploit* (z ang. dokonanie, wykorzystanie), jest Kącik Języka Angielskiego (*English Language Area*). W takim miejscu dzieci znajdują materiały i rekwizyty użyte podczas poprzedniego etapu, które są niezbędne do tego, aby w trakcie spontanicznej zabawy mogły, jeśli zechcą, odtworzyć wybrane aktywności lub sceny, które zaobserwowały, podpatrując świat Świnki Peppy. Na tym etapie to nie nauczyciel, lecz jego wychowankowie z własnej inicjatywy rozpoczynają wszelką aktywność, bawiąc się samodzielnie, z innymi dziećmi lub nawet z dorosłym (np. z nauczycielem wychowania przedszkolnego władającym językiem angielskim, asystentem nauczyciela czy nauczycielem języka angielskiego). Ten etap nauki języka można nazwać nieformalnym, ponieważ odbywa się w czasie przeznaczonym na zabawę, a nie na zajęcia kierowane. Kącik Języka Angielskiego stwarza warunki do tego, aby dzieci miały możliwość używania języka obcego w sposób bardziej spontaniczny i kreatywny, na co zazwyczaj brakuje czasu podczas zajęć prowadzonych w sposób tradycyjny.

Podsumowanie

Uważamy, że planując naukę języka obcego dzieci, należy baczniej przyglądać się temu, jak wygląda ich dziecięcy świat. Przyswajając język ojczysty, nie tylko reagują na polecenia dorosłych, odpowiadają na proste pytania, ale też odtwarzają ich mowę czy rekonstruują dialogi ulubionych bohaterów bajek i cyfrowych animacji. Tę cechę dziecka należałoby wziąć pod uwagę, tworząc warunki, które będą dodatkowo wspomagały akwizycję języka angielskiego przez dzieci w warunkach przedszkolnych. Naszym zdaniem zaproponowany model może ten proces przyspieszyć. Stwarza on warunki do tego, aby dzieci używały języka docelowego bardziej spontanicznie, m.in. bawiąc się i komunikując w nim, tyle że w swoim świecie, a nie w świecie dorosłych. Takie spontaniczne użycie języka przez tak młode osoby zaobserwowały autorki omawianego modelu, testując go w wybranych przedszkolach.

Oprócz cech omówionych powyżej przedstawiony model ma jeszcze dwa inne atuty. Po pierwsze, dobrze wpisuje się w podstawę programową wychowania przedszkolnego, gdyż tworzy sytuacje edukacyjne, które sprzyjają budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym. Stwarza też warunki, m.in. przez kącik zainteresowań, do podejmowania przez dzieci różnorodnych form działania. Po drugie, chociaż w założeniu

aktywności językowe mają odbywać się w przedszkolu, przynajmniej pierwszy etap może być realizowany w warunkach domowych, co nie jest bez znaczenia w czasie pandemii. Przy minimalnym wsparciu rodziców (lub nawet bez niego) dzieci mogą wstępnie zapoznać się z przygodami Świnki Peppy, jej rodziny i przyjaciół, a także z językiem, którego bohaterowie serialu używają.

Świnka Peppa od lat dostarcza dzieciom (jak również uważniejszym rodzicom) wiele radosnych chwil. Serial nie wzbudził jednak większego zainteresowania wśród dydaktyków, w tym tych pracujących w Polsce. Wyszukiwanie hasła *Peppa* w archiwum czasopisma „Języki Obce w Szkole” przynosi komunikat „nic nie znaleziono”. Najwyższy czas, aby spory edukacyjny potencjał tego serialu zaczął być wykorzystywany. Mamy nadzieję, że niniejszy artykuł będzie do tego przyczynkiem oraz że nauczyciele już wykorzystujący ten serial i ci, którzy dopiero będą to robić, podzielą się z autorami swoimi doświadczeniami.

BIBLIOGRAFIA

- Alexiou, T. (2015), *Vocabulary uptake from Peppa Pig: A case study of preschool EFL learners in Greece*, [w:] C. Gitsaki, T. Alexiou (red.), *Current issues in second/foreign language teaching and teacher development: Research and practice*, Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, s. 285–301.
- Alexiou, T., Kokla, N. (2018), *Cartoons that make a difference: A linguistic analysis of Peppa Pig*, „Journal of Linguistics and Education Research” nr 1(1), s. 24–30.
- Mourão, S. (2015), *English in pre-primary: The challenges of getting it right*, [w:] J. Bland (red.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in language Teaching with 3-12 Year Olds*. London: Bloomsbury, s. 51–70.
- Prosic-Santovac, D. (2017), *Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study*. „Language Teaching Research”, nr 21(5), s. 568–588.
- Robinson, P., Mourão, S., Kang, H. J. (2015), *English learning areas in preschool classrooms: An investigation of their effectiveness in supporting EFL development*. *British Council ELT Research Paper*, 15-02. London: British Council.
- Scheffler, P. (2015), *Introducing very young children to English as a foreign language*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 25(1), s. 1–22.
- Scheffler, P., Domińska, A. (2018), *Own-language use in teaching English to preschool children*, *ELT Journal*, nr 72(4), s. 374–383.
- Scheffler, P., Jones, C., Domińska, A. (2021), *The Peppa Pig television series as input in pre-primary EFL instruction: A corpus-based study*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 31(1), s. 3–17.
- Song, D., Lee, J.H. (2019), *The use of teacher code-switching for very young EFL learners*, „ELT Journal”, nr 73(2), s. 144–153.

DR HAB. PAWEŁ SCHEFFLER Pracownik badawczo-dydaktyczny na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jego obecne zainteresowania naukowe dotyczą procesu przyswajania języka obcego przez dzieci w wieku przedszkolnym oraz roli języka ojczystego w tym procesie i w dydaktyce. Jest on również autorem materiałów dydaktycznych dla Polaków uczących się języka angielskiego, m.in. *Gramatyki angielskiej w zdaniach do tłumaczenia* opublikowanej przez wydawnictwo Klett.

ANNA DOMIŃSKA Starszy wykładowca na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Posiada uprawnienia edukatorskie w zakresie nauczania języka angielskiego dzieci w okresie wczesnoszkolnym. Jest autorką publikacji dotyczących nauczania języka angielskiego dzieci m.in. *Programu nauczania języka angielskiego dzieci w przedszkolach* (2009) oraz scenariuszy zajęć z języka angielskiego w: *Żyrafa Ola i przyjaciele. Kurs przygotowania przedszkolnego. Materiały dla Nauczyciela*. Tom 1–4.

Scenariusz lekcji

Poniższy scenariusz jest oparty na odcinku serialu pod tytułem Hide-and-Seek (dostępny m.in. w serwisie YouTube na: www.youtube.com/watch?v=fRhX7MhLDNg). Zawiera opis dwóch etapów z modelu przedstawionego w artykule, tzn. zapoznania oraz zaangażowania. Na etapie trzecim dzieci same inicjują aktywności w Kąciku Języka Angielskiego. Sposób realizacji scenariusza zależy od nauczyciela. W przedstawionej wersji wymaga on odpowiednich rekwizytów, można jednak uprościć scenariusz, bawiąc się z dziećmi jedynie z wykorzystaniem maskotek, przedstawiających postaci serialu. Do osiągnięcia celów lekcji może być konieczne kilkukrotne powtórzenie proponowanych zabaw.

Temat lekcji 1: *Where is Peppa Pig hiding?* – nazwy przedmiotów w pokoju

Typ szkoły: przedszkole/placówki przedszkolne

Poziom nauczania: A1 (z uwzględnieniem możliwości dzieci w wieku 3–5 lat)

Cele lekcji:

- cele komunikacyjne: uczeń rozumie ogólny sens animacji *Peppa Pig pt. Hide-and-Seek*; rozumie i odpowiada na proste pytania nauczyciela (*What's this? Where is Peppa hiding?*) pojedynczymi słowami: *table, chair, bed, curtain, toy basket, newspaper*;
- cele językowe
 - leksykalne: uczeń ocenia, reagując niewerbalnie, czy wypowiedziana przez nauczyciela nazwa przedmiotu jest zgodna z ilustracją, powtarza nazwy przedmiotów: *table, chair, bed, curtain, toy basket, newspaper*;

Metody i techniki pracy: metoda Reagowania Całym Ciałem, audiowizualna, komunikacyjna; technika reagowania całym ciałem, powtórzenia, zajęcia plastyczne, praca z całą grupą, praca przy stolikach.

Przebieg lekcji: 25–30 min.

Materiały: odcinek serialu *Peppa Pig pt. Hide-and-Seek*, karty obrazkowe przedstawiające: stół, krzesło, łóżko, zasłonkę, kosz na zabawki, gazetę; zestaw do gry w bingo dla każdej pary dzieci: plansza z rysunkami stołu, krzesła, łóżka, zasłonki, kosza na zabawki i gazety oraz sześć guzików; kredki, arkusz papieru A4 dla każdego dziecka, maskotka świnki Peppy (opcjonalnie).

Materiały do etapu: zabawa w Kąciku Języka Angielskiego: Karty obrazkowe przedstawiające: stół, krzesło, zasłonkę, kosz na zabawki, gazetę; zestaw do gry w bingo, ilustracje dzieci przedstawiające świnkę Peppę bawiącą się w chowanego. Maskotka świnki Peppy (opcjonalnie).

ETAP ZAJĘĆ	OPIS PRZEBIEGU ZAJĘĆ	MATERIAŁY
ZAPOZNANIE	Nauczyciel wraz z dziećmi ogląda odcinek <i>Peppa Pig pt. Hide-and-Seek</i>	Animowana wersja odcinka <i>Hide-and-Seek</i>
ZAANGAŻOWANIE	<p>1) Zabawa w <i>Right or Wrong</i>. Dzieci pokazują niewerbalnie, czy nauczyciel nazywa poprawnie ilustracje (<i>table, chair, bed, toy basket, curtain, newspaper</i>). Nauczyciel: <i>If I'm right, clap your hands. If I'm wrong, stomp your feet</i>. Pokazuje kartę obrazkową przedstawiającą stół, mówiąc: <i>newspaper</i>. Dzieci tupią w geście dezaprobaty itd. Następnie nauczyciel zaprasza chętne dzieci, aby mu asystowały.</p> <p>2) Dzieci w parach grają w bingo, przykrywając guzikami właściwe pole. Nauczyciel nazywa po angielsku wylosowane ilustracje. Na kolejnym etapie zabawy nauczyciel zaprasza chętne dzieci, aby wraz z nim losowały i nazywały przedmioty na kartach obrazkowych.</p> <p>3) Dzieci rysują ilustrację przedstawiającą Peppę, która bawi się w chowanego. W trakcie tej aktywności nauczyciel prosi dzieci, aby opisały swoją ilustrację, odpowiadając na pytania np. <i>What's this? Where is Peppa hiding?</i> Nauczyciel modeluje wypowiedzi dzieci po tym, jak odpowiedzą na pytanie w języku ojczystym lub pojedynczym słowem, np. <i>Yes, Peppa is hiding under the table.</i></p>	<p>1) Karty obrazkowe przedstawiające: stół, krzesło, łóżko, zasłonkę, kosz na zabawki, gazetę. Maskotka Peppy (opcjonalnie)</p> <p>2) Plansze do gry w bingo, sześć guzików dla każdej pary. Karty obrazkowe przedstawiające stół, krzesło, łóżko, kosz na zabawki, zasłonkę, gazetę. Maskotka Peppy (opcjonalnie)</p> <p>3) Arkusze papieru A4, zestaw kredek dla każdego dziecka</p>

Temat lekcji 2: *Where is Peppa Pig hiding?* – zabawa w chowanego

Typ szkoły: przedszkole/placówki przedszkolne

Poziom nauczania: A1 (z uwzględnieniem możliwości dzieci w wieku 3–5 lat)

Cele lekcji

- cele komunikacyjne: uczeń rozumie i odpowiada na pytania nauczyciela, nazywając przedmioty znajdujące się w pokoju: *table, chair, bed, curtain, toy basket, newspaper*; rozumie i reaguje werbalnie lub niewerbalnie na pytania nauczyciela: *What's this? Where is Peppa hiding?* używa w odpowiednim kontekście zwrotów stosowanych podczas zabawy w chowanego, np. *Ready or not, here I come! Found you!*
- cele językowe
 - leksykalne: uczeń zna znaczenie nazw przedmiotów: *table, chair, bed, curtain, toy basket, newspaper* oraz zwrotów/zdań: *Hide-and-peek; What's this? Where is Peppa hiding? Ready or not, here I come! Found you! Close/open your eyes. Zna cyfry (1–5).*

Metody i techniki pracy: metoda audiowizualna, komunikacyjna; technika dramy, powtórzenia, zabawa, praca z całą grupą, praca w parach, praca zespołowa.

Przebieg lekcji: 25–30 minut

Materiały: przedmioty i karty obrazkowe przedstawiające: stół, krzesło, zasłonkę, kosz na zabawki, gazetę; zestaw do gry w bingo: plansza z ilustracjami stołu, krzesła, zasłonki, kosza na zabawki, gazety i sześć guzików dla każdej pary dzieci. Rysunek o formacie min. A4, przedstawiający pokój, w którym znajdują się: stół, krzesło, łóżko, okno z zasłonkami, kosz na zabawki, gazeta. Rysunek powinien mieć nacięcia lub kieszonki, gdzie można ukryć papierową sylwetkę świnki Peppy. Maskotka świnki Peppy.

Materiały do etapu Zabawa w Kąciku Języka Angielskiego: maskotka świnki Peppy; karty obrazkowe przedstawiające: stół, krzesło, zasłonkę, kosz na zabawki, gazetę; zestaw do gry w bingo: plansza z ilustracjami stołu, krzesła, zasłonki, kosza na zabawki, gazety i sześć guzików. Rysunek o formacie min. A4, przedstawiający pokój, w którym znajdują się: stół, krzesło, łóżko, kosz na zabawki, gazeta i okno z zasłonkami, wraz z nacięciami lub kieszonkami, gdzie można schować papierową sylwetkę świnki Peppy.

ETAP ZAJĘĆ	OPIS PRZEBIEGU ZAJĘĆ	MATERIAŁY
ZAPOZNANIE (opcjonalne powtórzenie odcinka)	Nauczyciel wraz z dziećmi ogląda odcinek <i>Peppa Pig pt. Hide-and-Seek</i>	Animowana wersja odcinka <i>Hide-and-Seek</i>
ZAANGAŻOWANIE	<p>1) Zabawa w mądrą papugę. Nauczyciel mówi: <i>Let's play a clever parrot</i>. Pokazuje kartę obrazkową przedstawiającą krzesło. Mówi: <i>A toy basket</i>. Dzieci nie powtarzają za nauczycielem. Następnie, pokazując tę samą ilustrację, mówi: <i>a chair</i>. Dzieci powtarzają <i>a chair</i> za nauczycielem itd.</p> <p>2) Dzieci bawią się z Peppą w chowanego. Nauczyciel mówi <i>Let's play hide-and-peek</i> i prosi, aby dzieci zamknęły oczy: <i>Close your eyes!</i> Liczy do pięciu, zachęcając dzieci do powtórzeń. <i>One, two,....</i> W tym czasie ukrywa sylwetkę Peppy w jednym z nacięć. Po tym, jak dzieci skończą odliczanie, mówi: <i>Ready or not, here I come!</i> Prosi o powtórzenie, po czym zachęca dzieci, aby otworzyły oczy: <i>Open your eyes!</i> Nauczyciel wskazuje na ilustrację, pytając: <i>Where is Peppa hiding?</i> Jeśli dziecko nazwie przedmiot np. <i>table</i>, nauczyciel modeluje wypowiedź, mówiąc: <i>No, Peppa isn't hiding under the table</i> lub <i>Yes, Peppa is hiding under the table</i>. Następnie pyta dzieci, co powinny powiedzieć, kiedy znajdą Peppę. Zachęca dzieci do powtórzenia: <i>Found you, Peppa!</i></p> <p>3) Dzieci kontynuują zabawę w chowanego.</p> <p>Wersja A: nauczyciel wyznacza szóstkę dzieci, które dobierają się w pary i które (z pomocą nauczyciela) mają się ukryć w pomieszczeniu. Reszta dzieci ma za zadanie je odnaleźć. Nauczyciel, używając maskotki Peppy, nadzoruje zabawę. Dzieci zamykają oczy. Następnie wraz z maskotką odliczają do pięciu. Powtarzają: <i>Ready or not, here I come!</i>, po czym otwierają oczy i razem z maskotką udają się na poszukiwania. Podczas poszukiwań nauczyciel (maskotka Peppy) wypowiada zwroty stosowane podczas zabawy i zachęca dzieci do powtarzania.</p> <p>Wersja B: Nauczyciel wyznacza parę dzieci, które (z pomocą nauczyciela) mają ukryć maskotkę Peppy. Pozostałe dzieci zamykają oczy i odliczają do pięciu. Następnie udają się na poszukiwania. Podczas poszukiwań nauczyciel wypowiada zwroty stosowane podczas zabawy i zachęca dzieci do powtarzania.</p>	<p>1) Karty obrazkowe przedstawiające: stół, krzesło, łóżko, zasłonkę, kosz na zabawki, gazetę. Maskotka Peppy (opcjonalnie)</p> <p>2) Rysunek przedstawiający umeblowany pokój z nacięciami, w których można schować sylwetkę Peppy</p> <p>3) Pomieszczenie z rekwizytami do zabawy w chowanego: stół, krzesło, łóżko, zasłonka, kosz na zabawki, gazeta. Maskotka Peppy</p>

Czytanie globalne z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

DOI: 10.47050/jows.2021.1.105-114

ANNA WIECZOREK

Odkąd edukacja naszych uczniów przeniosła się do sieci, a obowiązki szkolne zmuszają ich do spędzania przed monitorem długich godzin bez ruchu i możliwości bezpośredniej interakcji z rówieśnikami, coraz częściej zauważamy w ich zachowaniu zmiany, które mogą niepokoić. Apatia, trudności ze skupieniem uwagi, gubienie wątku, kłopoty z formułowaniem odpowiedzi na proste pytania. Aby odwrócić tę tendencję, warto sięgnąć po czytanie jako technikę pozwalającą zarówno zapobiegać e-uzależnieniom dzieci, jak i budować ich wysoką samoocenę.

J eśli dziecko przez kilka godzin dziennie wpatruje się w ekran komputera, jego mózg nastawia się na przyjmowanie i zapamiętywanie wiadomości w taki sposób, w jaki dostarcza ich internet – szybko, płytko i na krótko. W kontakcie z mediami ludzki układ nerwowy zaznaje krótkotrwałej przyjemności, a gdy jest jej za mało, u użytkownika często pojawia się apatia. Jak twierdzi Nicholas Carr: „ekran komputera odsuwa na bok nasze wątpliwości za pomocą licznych korzyści i udogodnień. Jest naszym sługą – tak bardzo uniżonym, że nietaktem byłoby wspomnieć, że jest także naszym władcą” (Carr 2013: 13). Im częściej uczniowie odbierają te szybkie przekazy, tym usilniej muszą starać się o to, by utrzymać uwagę i skupienie. W przypadku nauki języka obcego wartka akcja i nadmierne natężenie bodźców dźwiękowych w mediach wizualnych nie zawsze dają szansę na prawidłowe usłyszenie wypowiedzianych słów i ich zrozumienie. Czyżby więc narzędzia, które powstały po to, by nam służyć, przynosiły nam więcej szkody niż pożytku? Czy nowy typ umysłu, który uczy się przyjmować informacje w krótkich, szybkich i chaotycznych dawkach zaczyna wypierać typ umysłu skoncentrowanego na głębokim przetwarzaniu i myśleniu linearnym?

Dlaczego czytanie jest ważne?

Austriacki filozof Ludwig Wittgenstein przed stu laty pisał: „Granice mojego języka wyznaczają granice mojego świata”. Innymi słowy, im precyzyjniej potrafimy formułować własne myśli, tym lepiej wyrażamy swoje potrzeby. Tymczasem nauczyciele i logopedzi biją na alarm – coraz więcej uczniów ma problemy z czytaniem, coraz więcej uczniów ma problemy z poprawnym mówieniem. Małe dzieci nie zdają sobie jeszcze sprawy z tego, że dobra znajomość języka, zarówno ojczystego, jak i obcego, będzie dla nich przepustką w dorosłym życiu, że im swobodniej będą poruszać się w materii języka, tym łatwiej będzie im zrozumieć otaczający ich świat i realizować marzenia. Dbłość o wzbogacanie języka powinna być zatem traktowana priorytetowo, bo dotyczy jednej z kluczowych umiejętności życiowych. Trzeba też pamiętać, że na bazie dobrej znajomości języka pierwszego, dziecko bez trudu będzie mogło przyswajać kolejne.

Skoro zbyt częste korzystanie z urządzeń elektronicznych nie wpływa korzystnie na mózg małego dziecka, to jak możemy pomóc naszym podopiecznym w rozwijaniu swobody mówienia zarówno po polsku, jak i w języku obcym, nie polegając zanadto na atrakcyjnych zasobach multimedialnych? Nie negując doświadczeń nowoczesnych technologii, warto raczej poszukać pomostu łączącego świat wirtualny ze światem książki. Książka jest bowiem niezaprzeczalnie najlepszym źródłem bogatego słownictwa, narzędziem ćwiczenia pamięci i wyobraźni oraz budowania stabilnego systemu wartości u dzieci. Samodzielne czytanie książek, także w języku obcym, nie tylko rozbudza głód wiedzy, ale też poprawia samopoczucie oraz dostarcza wiele radości i satysfakcji – a tego dzieciom bardzo dzisiaj potrzeba.

Czy nie warto więc zacząć wprowadzać program samodzielnej lektury po angielsku już od najmłodszych lat? Zdają sobie sprawę, że taki postulat może wywołać wątpliwości wśród wielu rodziców, a może nawet i niektórych nauczycieli: – *Po co nauczać małe dzieci czytania po angielsku, skoro nie potrafią jeszcze czytać po polsku?*; – *Niech śpiewają piosenki i recytują wierszyki*; – *Nie zabierajmy im dzieciństwa; niech uczą się angielskiego przez zabawy ruchowe*; – *Na naukę czytania i pisanie w języku obcym przyjdzie jeszcze czas. Czy aby na pewno?* Zgodnie z tym, co mówi nam dziś nauka, ludzki mózg jest zdolny do rozwoju zgodnie z wyzwaniem, jakie się przed nim stawia, jednak mniej więcej do ukończenia szóstego roku życia umysł dziecka jest wyjątkowo chłonny, dzięki czemu opanowuje ono umiejętność czytania bez większego wysiłku (Czerska 2016). Dlaczego więc nie wykorzystać tej predyspozycji? Jeśli tylko temu małemu człowiekowi stworzy się odpowiednie warunki do obcowania ze słowem drukowanym, pokocha książki i będzie miał ogromną frajdę z samodzielnego czytania ich nie tylko po polsku, ale też w języku obcym.

„Im wcześniej dziecko zacznie czytać, tym chętniej będzie podejmowało próby czytania i tym częściej będzie chciało sięgać po książki. Małe dzieci kochają czytanie!” (Doman 2006: 82–83; tłum. własne – A.W.). O tym, że nawet bardzo małe dzieci potrafią bez trudu nauczyć się czytać, wiedział już w latach 50. ubiegłego stulecia Glenn Doman, amerykański fizjoterapeuta, twórca metody wszechstronnego rozwoju dzieci, a także prekursor **metody czytania globalnego**. Prawdziwość jego teorii potwierdzają niedawne doniesienia naukowe z Uniwersytetu w Ohio (Li i in. 2020), które mówią, że mózg i wzrok niemowląt oraz małych

dzieci są od urodzenia gotowe na rozpoznawanie zapisanych wyrazów. Badania z wykorzystaniem rezonansu magnetycznego potwierdziły, że już trzymiesięczne niemowlaki mają rozwiniętą część mózgu o nazwie VWFA (ang. *visual word form area*) odpowiedzialną za widzenie słów. Zeynep Seygin, profesor psychologii z tego uniwersytetu potwierdza, że już w momencie narodzin ta część mózgu jest o wiele mocniej połączona z obszarami powiązanymi z mową niż z jakimikolwiek innymi.

Wyniki owych badań silnie korespondują z tym, co Doman postulował kilka dekad temu, a mianowicie, że małe dzieci są w stanie bardzo wcześnie nauczyć się czytać dzięki fotograficznym zdolnościom swojego mózgu. Bogate doświadczenia zawodowe Domana w pracy z dziećmi z dysfunkcjami i uszkodzeniami mózgu oraz z dziećmi zdrowymi pokazały, że czytanie jest najlepszą terapią i ćwiczeniem wspomagającym ich ogólny rozwój. W swojej książce *How To Teach Your Baby To Read* autor opisuje wiele przypadków dzieci z niepełnosprawnościami, które dzięki czytaniu globalnemu odzyskały szansę na dalszy rozwój i normalne funkcjonowanie w społeczeństwie (Doman 2006).

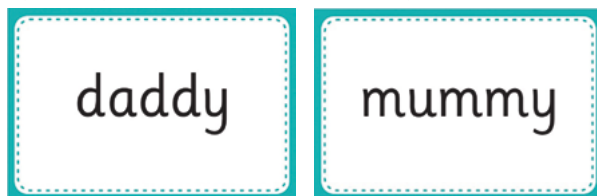
Czym jest czytanie globalne?

Czytanie globalne, nazywane też **czytaniem całowyrzowym**, polega na fotograficznym, holistycznym odczytywaniu całych słów bez dzielenia ich na sylaby lub litery. Tak naprawdę znajomość alfabetu jest tutaj niepotrzebna, a wręcz może przeszkadzać. Metoda ta oparta jest na fenomenalnych predyspozycjach małych dzieci do posługiwania się tzw. pamięcią ejdetyczną, pozwalającą na bardzo szybkie i szczegółowe zapamiętywanie obrazów z ich najdrobniejszymi szczegółami. Dziecko, patrząc na kartę wyrazową, zapamiętuje obraz wyrazu w całości, jak piktogram. Nie dokonuje analizy ani syntezy – wyraz jest dla niego obrazkiem, który symbolizuje jakąś treść. Dzięki tej umiejętności proces zapamiętywania jest szybki i efektywny. Dzieje się tak za sprawą prawopółkulowego, intuicyjnego myślenia, w którym przeważa pamięć wzrokowa, a wszelkie informacje przyswajane są bez większego wysiłku (Doman 2016).

W przypadku nauki języka angielskiego jako obcego, który w przeciwieństwie do polskiego nie jest językiem fleksyjnym, metoda globalna wydaje się być idealna do szybkiego opanowania umiejętności czytania. W metodzie tej prezentujemy dzieciom karty z całymi wyrazami. Tutaj nie ma reguł ortografii ani

zasad łączenia liter, a kodowanie nowych słów polega na fotograficznym zapamiętywaniu ich wyglądu w połączeniu z dźwiękiem. Zabawy z kartami wyrazowymi i prostymi książeczkami do czytania globalnego przynoszą bardzo dobre efekty, pod warunkiem że odbywają się systematycznie i są przeprowadzane w radosnej atmosferze. Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym traktują czytanie po angielsku jako bardzo „poważne” zajęcie, dlatego na sesjach czytania bardzo się koncentrują, a to sprzyja ćwiczeniu skupienia i uważności.

Rys. 1. Przykłady kart wyrazowych do pracy z dziećmi



Nauczyciel, który prezentuje dzieciom karty wyrazowe, wymawia głośno i wyraźnie brzmienie każdego wyrazu, a dziecko może za nauczycielem powtórzyć to, co usłyszało, ale nie musi tego robić od razu. Kluczem do sukcesu w tej metodzie jest sposób, w jaki ją realizujemy. Czytanie globalne z dziećmi należy traktować jako rodzaj zabawy, która przebiega w atmosferze luzu, akceptacji i radości. Ćwiczenia w czytaniu powinny być urozmaicone, pełne ruchu, śmiechu i ekscytacji – w żadnym razie nie mogą być nudne. W metodzie tej nie odpytujemy dzieci ani ich nie oceniamy. Pozytywne emocje odgrywają tutaj kluczową rolę. Istnieje bowiem ścisła zależność między zaangażowaniem emocjonalnym a poziomem pamięci. Dzieci najlepiej zapamiętują te wyrazy, które oglądają w pozytywnym kontekście emocjonalnym. Entuzjazm i wiara nauczyciela oraz rodzica w stosunku do czytającego po angielsku dziecka przekładają się w dużym stopniu na szybkość i efektywność uczenia się oraz zadowolenia dziecka z samego siebie. Cieszą się także rodzice, gdy dziecko otwiera książeczkę w języku angielskim i zaczyna ją płynnie czytać na głos domownikom.

Metoda czytania globalnego a metoda Domana

Warto pamiętać, że Doman jest autorem metody wszechstronnego rozwoju dzieci zarówno w zakresie

czytania, jak i matematyki czy motoryki, podczas gdy metoda czytania globalnego koncentruje się na zabawach związanych z całowyrzazowym odczytywaniem tekstów, odpowiednio dobranych do zainteresowań i możliwości poznawczych dzieci. Doman sprecyzował pięć etapów pracy z dzieckiem.

1. Prezentacja pojedynczych słów.
2. Prezentacja wyrażen dwuwyrzazowych.
3. Prezentacja prostych zdań.
4. Prezentacja rozbudowanych zdań.
5. Czytanie książek.

Etapy te w nauce czytania po angielsku na zajęciach w przedszkolu i w szkole mogą być zachowane, ale już niuanse dotyczące ich realizacji mogą być dostosowane do indywidualnych potrzeb grupy, z którą pracujemy. Doman opracował swoją metodę czytania dla bardzo małych dzieci (nawet kilkunastomiesięcznych niemowląt), a przeprowadzanie sesji czytelnicych powierzył rodzicom w ich domach. Według jego wskazań czytanie po angielsku w przedszkolu lub w szkole prowadzi nauczyciel z dziećmi nieco starszymi (czytanie kart wyrazowych można rozpocząć w przedszkolu już z trzylatkami, a czytanie książeczek z pięcio-, sześciolatkami). Jest tutaj bardzo potrzebna współpraca z rodzicami, ponieważ dziecko, by czytało chętnie, musi mieć audytorium, które wyrazi zachwyt nad jego umiejętnościami. Prosimy więc naszych wychowanków, by w domu czytali na głos domownikom, zwierzętom czy nawet swoim maskotkom. Wprowadzenie takiego rytuału sprawi, że dzieci będą chętnie występować przed osobami z najbliższego otoczenia. Chwalone, nabiorą przekonania, że potrafią czytać coraz więcej książek i tym samym będą budować wysoką samoocenę.

Wygląd kart do czytania w metodzie Domana różni się od tych stosowanych w metodzie globalnej. Karty domanowe są bardzo duże (prostokąty o wym. 60 × 10 cm, o wys. litery – 8 cm), z czerwonym kolorem czcionki w początkowej fazie sesji czytelnicych, który z czasem przechodzi w kolor czarny.

Rys. 2. Przykład karty do czytania według metody Domana



Jeśli chodzi o rozmiar kart w metodzie globalnej, to pozostawiona jest tutaj duża dowolność¹. Sprawdzą się np. samodzielnie wykonane kartoniki o formacie A5 z wyrazami napisanymi bezszeryfowym (np. Arial, Verdana, Tahoma albo Century Gothic), pogrubionym krojem czcionki. Na kartach warto stosować taką czcionkę, jaką dzieci zobaczą później w książeczkach do czytania metodą globalną. Ważne jest, by karty wyrazowe miały zawsze białe tło, a litery były czarne.

Rys. 3. Przykład kart wyrazowych według metody globalnej



Metoda globalna jako narzędzie wprowadzania do wczesnej lektury w odniesieniu do nauki języka obcego rządzi się trochę innymi prawami niż zasady Glenna Domana. W tym przypadku dopuszcza się dowolną częstotliwość sesji czytelniczych w przedszkolu lub w szkole. Najważniejsze, by ćwiczyć w miarę regularnie i dbać o to, by były to krótkie ćwiczenia. Kończymy je, zanim dzieci się zmęczą lub znudzą, tak aby pozostawić niedosyt i uczynić czytanie jeszcze bardziej atrakcyjnym zajęciem. W metodzie Domana przebiega to nieco inaczej – tam rodzic pracuje z dzieckiem według ściśle określonego harmonogramu, regularnie sięgając po karty czy książeczkę kilka razy dziennie.

W obu metodach stanowczo odradza się uczenia małych dzieci alfabetu. Prędzej czy później dziecko zauważy, że wyraz składa się z liter i będzie ciekawe, jak te znaki nazwać. Literowanie nie jest przeciwwskazaniem do całościowego odczytywania wyrazów, jeśli potraktujemy je jako oddzielne ćwiczenie oderwane od czytania. O ile metoda Domana zakłada naukę czytania bez znajomości liter, o tyle czytanie globalne w języku ojczystym z definicji nie uczy tej sprawności jako takiej, lecz jest traktowane jako wprowadzanie do późniejszej, szkolnej nauki czytania w klasach I-III według metod wybranych przez nauczyciela. Dzieci, które w okresie przedszkolnym ćwiczyły czytanie globalne po polsku, dużo łatwiej radzą sobie później z tą czynnością w szkole.

W czytaniu globalnym rzeczowniki są często ilustrowane, podczas gdy Doman wskazuje, by tekstowi nie towarzyszył obrazek (ilustracja zawsze silniej przykuwa uwagę niż tekst). W nauce języka obcego używanie kart wyrazowych i obrazkowych jest uzasadnione – dziecko powinno widzieć znaczenie przedstawianego wyrazu, bo tylko wtedy je zrozumie i zapamięta.

Rys. 4. Przykłady kart obrazkowych i wyrazowych w metodzie globalnej



Oba podejścia zakładają, że dziecko przystępuje do sesji czytania tylko wtedy, gdy jest w dobrej kondycji i w pełni sił, tj. wyspane, najedzone i wesołe. Doman namawia, by czytaniu towarzyszyło jak najwięcej radości, twórcy czytania globalnego mówią natomiast o emocjach jako głównym aspekcie zabaw z wyrazami. W obu przypadkach zachęca się tym samym – w przypadku starszych dzieci – do sięgania po zabawne, a nawet absurdalne połączenia wyrazowe i abstrakcyjne zdania (Rys. 5.). Dzięki temu wyrażenia będą same w sobie stanowiły rozrywkę i będą lepiej przyswajane, a nawet mogą spowodować, że dzieci samodzielnie będą łączyć słowa w zabawne konfiguracje. Humor jest nieodłączną cechą czytania globalnego. Rymowanki wywołujące u dzieci śmiech lub zdziwienie dużo łatwiej zapadają w pamięć i zachęcają do eksperymentowania z nowymi wyrazami. Naukę czytania metodą globalną można łączyć z zabawami ruchowymi, muzycznymi, plastycznymi, co stymuluje proces zapamiętywania z użyciem ośrodków prawopółkulowych.

W czytaniu globalnym panuje całkowita dowolność liczby ćwiczeń w zabawach z kartami do czytania i książkami. Doman, jak wspomniano wcześniej, zakłada określony harmonogram, według którego każdego dnia mamy przeprowadzić z dzieckiem konkretną liczbę powtórzeń. Karty prezentujemy w obu metodach bardzo szybko: zaleca się jednosekundowe migawki po to, by dziecko skupiło się na fotograficznym zakodowaniu wyrazu, a nie na jego analizie. Stymulujemy wtedy wzrok, słuch i mowę jednocześnie.

¹ Maria Trojanowicz-Kacprzak, autorka poradnika dla nauczycieli, rodziców i terapeutów pt. *Czytanie globalne po polsku* zaleca, by stosować czcionki o wys. 4 cm do pracy z grupą i 3 cm do pracy indywidualnej.

Rys. 5. Przykład animowanych rymowanek (Źródło: *Happy Words*, wyd. Bingo Books)

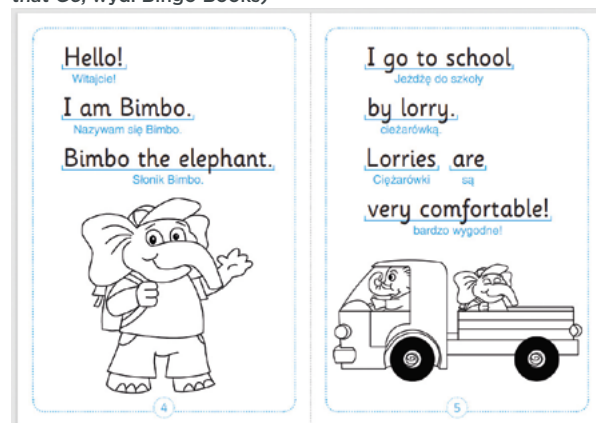


Książki w obu metodach są inne. U Domana tekst i ilustracja w książkach mają znajdować się na przeciwnych kartkach, zaś w metodzie globalnej najpierw zamieszczony jest tekst, a pod nim ilustracja. Na rynku dostępne są książki, w których wyrazy i wyrażenia są dodatkowo przetłumaczone na język polski. Przykładem są książeczki opracowane w ramach projektu „Bingo Boy Reads With Kids”, opartego na metodzie globalnej, których wersje multimedialne są bezpłatnie udostępnione na kanale Bingo Anna Wiczorek w serwisie YouTube. Przekład na język polski daje dzieciom i rodzicom słabo znającym (lub nieznanym angielskiego) poczucie bezpieczeństwa, które służy zapamiętywaniu – przyswajamy te treści, które rozumiemy. Dobierając materiał, wybierzmy książeczki o jasnej strukturze, która pomoże dziecku uporządkować myśli i skoncentrować się na tekście napisanym dużą, czarną czcionką. Proste, konturowe rysunki mogą mieć opcję kolorowania, umożliwiając dodatkowo ćwiczenie małej motoryki. Dziecko może w takiej książeczce dopisać lub dorysować coś od siebie, a więc stać się niejako jej współautorem. Po wprowadzeniu nowych wyrażen w przedszkolu przez nauczyciela, rodzic wraz z dzieckiem mogą utrwalać w domu wymowę czytanego z książeczki tekstu. Małe dzieci mają potrzebę powtórek. Irena Koźmińska i Elżbieta Olszewska, autorki książki *Wychowanie przez czytanie* twierdzą, że „mali rekordziści potrafią «czytać» ulubione książki nawet trzysta razy!” (Koźmińska, Olszewska 2014: 108). Jest to fantastyczna właściwość mózgu, który przez wielokrotne powtarzanie przyswaja i porządkuje informacje.

Niezwykle pomocne na wczesnym etapie nauki czytania po angielsku jest regularne zapoznawanie dzieci z *sight words*, czyli słowami najczęściej występującymi w anglojęzycznych książkach dla najmłodszych. Pośród różnych ich grup najpopularniejsza jest grupa *Dolch Sight Words*, licząca 220 *service words*. Listę tę opracował i opublikował w 1948 r. Edward William Dolch, orędownik metody *whole-word* dla początkowego etapu czytania. Stworzył ją, opierając

się na książkach dla dzieci dostępnych w jego czasach. Powszechnie przyjmuje się, że sto słów kluczowych z tej listy stanowi ponad połowę liczby słów niezbędnych do swobodnego czytania prostych książek dla dzieci. Trudno większość z nich zilustrować, dlatego warto je prezentować dzieciom jak najczęściej na kartach wyrazowych, aby nauczyły się je szybko rozpoznawać w zdaniach. Są to zazwyczaj przymiotniki, przysłówki, zaimki, przyimki, spójniki i najczęściej używane czasowniki. Pierwsze czterdzieści słów (*pre-primer sight words*) to: *a, and, away, big, blue, can, come, down, find, for, funny, go, help, here, I, in, is, it, jump, little, look, make, me, my, not, one, play, red, run, said, see, the, three, to, two, up, we, where, yellow, you*.

Rys. 6. Przykład stron/kart do wykorzystania podczas czytania globalnego z dziećmi w wieku przedszkolnym (Źródło: *Things that Go*, wyd. Bingo Books)



Od czego zacząć czytanie globalne?

Jak wspomniałam na początku, na zajęciach z czytania globalnego budujemy pomost między nowoczesnymi technologiami (z których korzystamy od czasu do czasu, by przedstawić dzieciom multimedialną rymowaną, piosenkę lub historyjkę) a aktywnymi zabawami z kartami wyrazowymi w przestrzeni sali lekcyjnej. Zaczynamy od przygotowania kart wyrazowych, które odnoszą się do wybranego przez nas tekstu książki lub piosenki. Bardzo ważnym elementem w zabawach językowych z dziećmi jest maskotka klasowa. Ulubione pluszaki uatrakcyjniają wiele ćwiczeń w czasie sesji czytania i dają dziecku poczucie bezpieczeństwa, pomagają w przełamywaniu barier, towarzyszą w codziennych, grupowych rytuałach, wprowadzają w świat baśni i fantazji, eliminują strach przed popełnieniem błędu, pomagają zmieniać naukę w zabawę. Do projektu czytelniczego „Bingo Boy

Reads With Kids”, prowadzonego z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym od ponad dwóch lat, wybrałam małego, białego pieska o imieniu Bingo Boy, miłośnika czytania książek po angielsku i bohatera serii lektur do czytania globalnego². Aby nauka była spójna z podstawą programową, wybieram zawsze takie słownictwo, które jest zgodne z aktualną tematyką programu nauczania. W projekcie znalazły się zatem następujące kategorie tematyczne (którym przyporządkowano wybrane książeczki):

Adjectives	Family and friends	School
Adverbs	Food and drink	Sports and leisure
Animals	Home	Toys
Body and face	Numbers	Transport
Colours	Prepositions	Verbs – irregular
Clothes	Pronouns	Verbs – regular
Determiners	Question words	World around us

Do każdego tematu warto przygotować mały sylabus, aby nowe słownictwo nie było wprowadzane przypadkowo. Poniżej przykładowy schemat sylabusa do książeczki *Things that Go* z serii „Bingo Boy Reads with Kids”, uwzględniający:

- kategorię tematyczną;
- zestaw słownictwa kluczowego przygotowanego na kartach wyrazowych do czytania globalnego;
- zwroty, wyrażenia i części mowy z wybranej lektury;
- piosenkę związaną z tematem lektury;
- dodatkowe karty pracy dla dzieci, służące do aktywnych zabaw (każde ze słów z małych kart do czytania pojawia się także w zilustrowanej rymowance lub wyrażeniu).

TEMAT	TRANSPORT
LEKTURA	<i>Things that Go</i> z serii „Bingo Boy Reads with Kids” (wersja multimedialna: www.youtube.com/watch?v=jdLz6ccXhac&t=6s)

KARTY WYRAZOWE	<i>chicken, elephant, monkey, crocodile, hippo, giraffe, sheep, school, plane, lorry, bike, boat, bus, motorbike, train, fast, comfortable, nice, slow, good, super, great, today, My name is, I am, Let's talk about</i>
ZWROTY I WYRAŻENIA	zwroty i wyrażenia: <i>Hello! My name is..., I am..., I go to school by..., Let's talk about..., I like travelling by..., What about you? Do you like travelling? All by myself</i> czasowniki: <i>read, be, go, travel</i> rzeczowniki: <i>book, school, chicken, elephant, monkey, crocodile, hippo, giraffe, sheep, plane(s), lorry (lorries), bike(s), boat(s), bus(es), motorbike(s), train(s), things</i> przymiotniki: <i>fast, comfortable, nice, slow, good, great</i> inne części mowy: <i>very, today, that</i>
PIOSENKA	<i>Let's go to school</i> (www.youtube.com/watch?v=tX9GhOfqWeE)
PISANIE PO ŚLADZIE ³	<i>bike, boat, bus, car, fly, go, helicopter, lorry, motorbike, plane, ride, run, swim, train, truck, walk</i>
OBRAZKI	<i>rower, łódka, autobus, samochód, latać/fruwać, iść, pójść, helikopter, ciężarówka, motocykl, samolot, jeździć, biegać, pływać, pociąg, spacerować, spacer</i>
PEŁEN TEKST KSIĄŻKI	<i>Hello! My name is Alfred. Alfred the chicken. I go to school by plane. Planes are very fast! Hello! I am Bimbo. Bimbo the elephant. I go to school by lorry. Lorries are very comfortable! Hello! My name is Alex. Alex the monkey. I go to school by bike. Bikes are very nice! Hello! I am Tony. Tony the crocodile. I go to school by boat. Boats are very slow! Hello! I am Pat. Pat the hippo. I go to school by bus. Buses are very good! Hello! I am Patricia. Patricia the giraffe. I go to school by motorbike. Motorbikes are super! Hello! My name is Amanda. Amanda the sheep. I go to school by train. Trains are great! Today let's talk about things that go! OK!</i>

Sylabus proponuję zrealizować w jedenastu krokach, sprawdzonych podczas zajęć w ramach wspomnianego projektu czytelniczego.

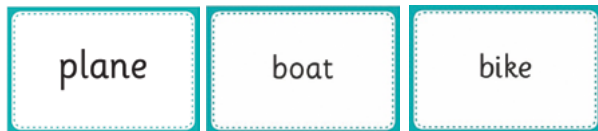
KROK 1: PREZENTACJA NOWEGO SŁOWNICTWA ZA POMOCĄ KART WYRAZOWYCH

Zależnie od grupy, z którą pracujemy, na początku decydujemy się, ile kart przedstawimy uczniom w czasie zajęć. Mogą to być np. trzy nowe słowa lub więcej. Słowa możemy pokazywać odrębnie lub możemy ich prezentację połączyć z krokiem drugim, tj. do każdej

² Piesek Bingo Boy ma swój profil na Facebooku, na którym m.in. zaprasza dzieci do udziału w konkursach językowych: www.facebook.com/BingoBoydiscoversheworld.

³ Karty do pisania można wykonać w internetowym generatorze, np. na stronie EduZabawy: eduzabawy.com/generatory/pisanie-po-sladzie.

z kart wyrazowych dołączamy zabawną rymowankę, w której nowe słowo jest osadzone w kontekście.



KROK 2: PREZENTACJA MULTIMEDIALNYCH RYMOWANEK Z KLUCZOWYM SŁOWNICTWEM

Multimedialne rymowanki (np. www.youtube.com/watch?v=QMmGSqYkkwA&t=25s) szybko zapadają w pamięć, a podpisy pod nimi kodują się w pamięci fotograficznej dzieci. Wyrażenia stają się dla dziecka wzorcami słownymi, zwiększając jego umiejętności językowe, dzięki czemu samo zaczyna eksperymentować z poznanymi wyrazami i tworzyć nową treść, np. *I like my bike – I like my teddy bear – I like my friend.*

Rys. 7. Przykład rymowanki wykonanej za pomocą narzędzia Canva.



KROK 3: ZABAWY Z KARTAMI WYRAZOWYMI W WOLNEJ PRZESTRZENI

Po zapoznaniu dzieci z brzmieniem przedstawionych na kartach wyrazów, warto przenieść dalsze aktywności do wolnej przestrzeni w sali, np. na dywan.

Zabawa 1: Rozkładamy karty wyrazowe na podłodze, następnie prosimy dzieci, aby postawiły na odczytanej przez nauczyciela karcie maskotkę klasową. Nauczyciel: *Kasia, put Bingo Boy on 'hippo'!* Kasia sadza maskotkę na karcie z napisem: *hippo*. Nauczyciel wyraża aplauz: *Yes! Bingo Boy is sitting on 'hippo'!*

Zabawa 2: Nauczyciel rozkłada na dywanie pomieszane karty i prosi, by dzieci ułożyły je w pary, które nauczyciel np. śpiewa w rytmie rapu. Nauczyciel: *Chicken and bike, chicken and bike, chicken, chicken, chicken and bike.* Jeśli para jest właściwie dobrana, nauczyciel chwali dzieci za wykonanie zadania i zachęca do wspólnego powtórzenia tych dwóch wyrazów z jednoczesnym wskazywaniem na każdy z nich podczas

ponownego rapowania. Tak samo postępujemy z kolejnymi parami wyrazów: *elephant and lorry / monkey and bike / crocodile and boat / hippo and bus / giraffe and motorbike / sheep and train.*

Zabawa 3: Rozkładamy cztery–sześć kart wyrazowych. Prosimy dzieci, by uważnie im się przyjrzały. Wspólnie chórem odczytujemy je ze wskazywaniem na każdy wyraz. Dzieci otrzymują od nauczyciela informację, że za chwilę jedna karta zostanie schowana. Należy odgadnąć, która to karta. Nauczyciel: *Look at the words and try to remember them. Now, close your eyes!* Nauczyciel chowa jedną kartę i mówi: *Open your eyes! What is missing?* Przy tej zabawie można przypomnieć rymowankę ze słowem, które dzieci odgadły, np. *bike – I like my bike / plane – a plane in the rain / boat – a goat in a boat.*

Rys. 8. Zabawa z kartami wyrazowymi na dywanie



KROK 4: FILM MULTIMEDIALNY PRZEDSTAWIAJĄCY TREŚĆ NOWEJ LEKTURY

Nauczyciel zaprasza dzieci do wspólnego obejrzenia historyjki multimedialnej, którą wyświetla na białej tablicy. Prosi, aby w czasie oglądania dzieci postarały się zapamiętać, jakimi środkami transportu jeżdżą do szkoły bohaterowie tej opowieści. Można też powierzyć im inne zadanie, dzięki któremu będą słuchały ze zwiększoną uwagą, np.: *Postaraj się zapamiętać, jakie zwierzęta występują w tej historyjce?* Link do filmu *Things that Go*: www.youtube.com/watch?v=jdLz6ccXhac. Po obejrzeniu filmu, nauczyciel pyta dzieci, co zapamiętały. Dzieci zazwyczaj ochoczo wymieniają nazwy zwierząt i środków transportu, gdyż ich nazwy już poznały, odczytując wcześniej karty wyrazowe i bawiąc się nimi w wolnej przestrzeni sali.

KROK 5: UTRWALENIE NOWEGO SŁOWNICTWA Z FILMU PRZEZ ZABAWĘ W SECRET WORDS

Nauczyciel zaprasza dzieci na dywan, do kącika, gdzie zazwyczaj wspólnie czytane są książki. Każde dziecko

otrzymuje od nauczyciela jedną kartę wyrazową z zestawu Transport. Nauczyciel: *Look! I've got some secret words for you.* Wręczając każdemu dziecku kartę, za każdym razem mówi: *This is your secret word...* itd., a potem prosi, by każde dziecko odczytało na głos sekretne słowo ze swojej karty. Następnie nauczyciel pokazuje dzieciom książeczkę *Things that Go* (pełna treść w tabeli powyżej) i prosi, by w czasie słuchania zareagowały na swój wyraz w umówiony sposób, np. *Kiedy usłyszysz swoje secret word... wstań szybko i usiądź albo: klasnij w dłonie; albo: podskocz w górę i usiądź.* Dzięki takiemu zabiegowi uwaga dzieci jest maksymalnie skupiona na słuchaniu, a nauce towarzyszy atmosfera zabawy. Nikt nie chce „przegapić” swojego *secret word*, aby móc podskoczyć w danej chwili lub klasnąć w dłonie. Dzieci chętnie wysłuchają ponownie tego samego tekstu, jeśli tylko zmienimy sposób reagowania na *secret word* lub poprosimy, by zamieniły się na karty wyrazowe z kolegą/koleżanką. Przy kolejnym słuchaniu trzeba będzie zareagować na inne słowo, dlatego czujność małych słuchaczy nadal będzie bardzo wystrzona.

KROK 6: ZAPOZNANIE UCZNIÓW Z KSIĄŻECZKĄ

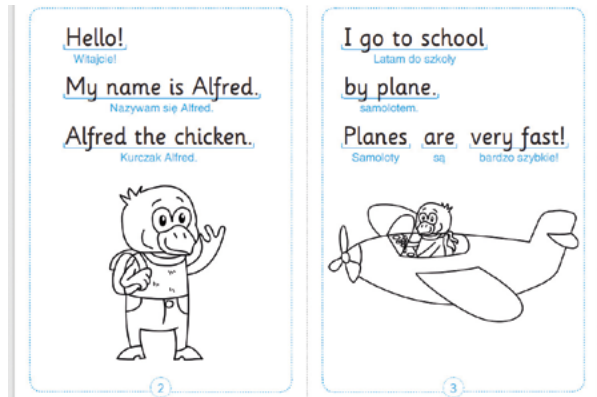
Wspólnie z nauczycielem dzieci oglądają książkę, komentując to, co widzą na obrazkach. Na tym etapie często rozpoznają już wyrazy, które widziały wcześniej na kartach wyrazowych. Kiedy „zaprzyjaźniają się” z książeczką, przypominamy im o konieczności szanowania książek. W opisywanym projekcie na tym etapie dzieci otrzymują swój egzemplarz, tak by mogły czytać ją rodzicom. Jeśli nie jest to możliwe, możemy wybraną książkę po kolei wypożyczać dzieciom do domu.

KROK 7: KOLOROWANIE OBRAZKÓW POŁĄCZONE Z CZYTANIEM PIERWSZYCH ZDAŃ

Po zapoznaniu się z książeczką możemy przystąpić do kolorowania szkiców ilustrujących poznane wcześniej wyrazy, rozwijając u dzieci przy okazji tzw. małą motorykę. Szkice do kolorowania można pobrać bezpłatnie z internetu lub samodzielnie je przygotować i powielić, dołączając do nich krótki tekst z wprowadzonymi już zwrotami. Nauczyciel: *Colour the chicken yellow. Very good. The chicken is yellow. Colour his shoes black. Very good. His shoes are black. Colour his trousers blue. Super! His trousers are blue. Colour the plane blue. Yes, the plane is blue.* Warto na tym etapie przypominać poznane wcześniej rymowanki, np. *a plane – a plane in the rain* (dzieci mogą dorysować nad samolotem krople deszczu albo wkleić obrazek ilustrujący rymowankę lub dorysować inne elementy ilustracji).

Po zakończeniu kolorowania możemy przejść do samodzielnego czytania tekstu. Ważne jest, by dziecko w trakcie tej aktywności wodziło paluszkiem lub jakimkolwiek wskaźnikiem (np. kredką) pod tekstem. Prosimy więc dzieci, by położyły paluszek pod słowem *Hello!* Nauczyciel jako pierwszy czyta każdą frazę tekstu, dzieci powtarzają za nim, przesuując palec. Tak samo pracujemy z kolejnymi fragmentami książeczki na następnych spotkaniach.

Rys. 9. Przykład strony do kolorowania i czytania (Źródło: *Things that Go*, wyd. Bingo Books)

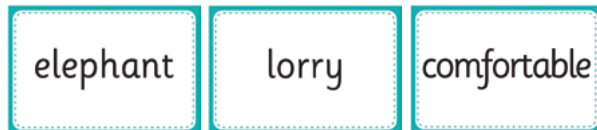


KROK 8: AKTYWNOŚCI PO CZYTANIU, CZYLI ZABAWY Z KARTAMI WYRAZOWYMI NA DYWANIE POŁĄCZONE Z UKŁADANIEM ZDAŃ

Po przeczytaniu fragmentu lub całej książeczki zapraszamy dzieci ponownie na dywan, gdzie z rozsypanych kart wyrazowych będą układać sekwencję wydarzeń zapamiętaną podczas czytania. Układając karty, wypowiadają całe zdania z książki:



Hello! My name is Alfred. Alfred the chicken. I go to school by plane. Planes are very fast. Lub (jeśli chcemy przeciwzyć formę czasownika w 3 os. l.p.): *Alfred the chicken goes to school by plane. Planes are very fast.*



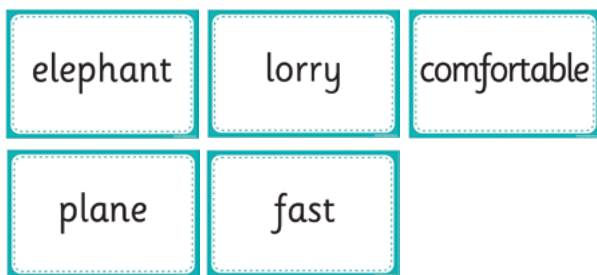
Hello! My name is Bimbo. Bimbo the elephant. I go to school by lorry. Lorries are very comfortable. ALBO: Bimbo the elephant goes to school by lorry. Lorries are very comfortable itd.

W układaniu kart na dywanie sprawdza się praca zespołowa w małych grupach. Jeśli przed lekcją przygotowujemy dwa–cztery zestawy kart i podzielimy grupę na dwa–cztery zespoły (w zależności od liczby dzieci), wtedy wszyscy mają zajęcie i aktywnie uczestniczą w zadaniu.

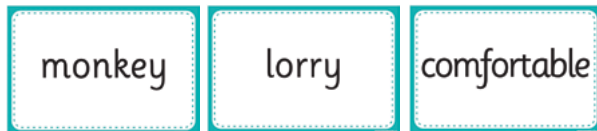
Innym przykładem ćwiczeń typu *post-reading* w wolnej przestrzeni jest zabawa *True or false*. Zamieniamy karty w ułożonych wcześniej rzędkach i wypowiadamy zdanie, które nie jest prawdziwe w odniesieniu do treści z książki, a dzieci je oceniają i poprawiają zdanie tak, by było prawdą, np. Nauczyciel: *Bimbo the elephant goes to school by plane. Planes are very slow.*



Dzieci: *No! This is false!* (układają poprawnie karty i mówią): *Bimbo the elephant goes to school by lorry! Lorries are very comfortable and planes are very fast!*



Kolejną zabawą w ruchu z kartami wyrazowymi jest zabawa typu ciepło-zimno. Prosimy wybrane dziecko, aby się odwróciło. W tym czasie chowamy jedną kartę. Kiedy dziecko zaczyna jej szukać, pozostałe dzieci wołają, czy jest już blisko tej karty (*hot*), czy oddala się od niej (*cold*). Zabawę możemy powtórzyć kilkakrotnie, a następnie z odnalezionych kart ułożyć nowe zdania, np. *The monkey goes to school by plane. Planes are very comfortable.*



KROK 9: ZABAWY W PARACH Z MAŁYMI KARTAMI OBRAZKOWYMI I WYRAZOWYMI (PISANIE PO ŚLADZIE)

Pisanie wyrazów po śladzie, wycinanie i wklejanie oraz kolorowanie to ćwiczenia, które ćwiczą małą motorykę i jednocześnie pobudzają obszar odpowiedzialny

za mowę. Warto więc proponować dzieciom jak najwięcej ćwiczeń manualnych, np. przygotować i rozdać dzieciom małe karty obrazkowe i wyrazowe do wycięcia. Mogą one służyć do zabaw typu memory czy bingo, do kolorowania i pisania po śladzie oraz wyklejania słowniczków w zeszytach do słówek. Przy okazji tych zabaw dzieci przypominają sobie rymowanki przypisane do słów kluczowych przedstawionych na obrazkach.

KROK 10: NAUKA PIOSENKI TEMATYCZNEJ ZWIĄZANEJ Z LEKTURĄ

Dobrze jest, jeśli każdej lekturze towarzyszy piosenka związana z tematem książeczki. Wyśpiewany tekst sprawia dzieciom dodatkową radość, a rym i rytm oraz linia melodyczna utworu wspomagają zapamiętywanie nowego tekstu. Dzieci mogą otrzymać od nauczyciela tekst utworu i przeczytać go wspólnie, a następnie wysłuchać i obejrzeć nagranie. W przypadku tematu *Transport* może to być piosenka pt. *Let's go to school* (www.youtube.com/watch?v=tX9GhOfqWeE), w której powtarzamy słownictwo poznane wcześniej.

Rys. 10. Fragment tekstu piosenki *Let's go to school* (Źródło: *Happy Words*, wyd. Bingo Books)



KROK 11: CELEBROWANIE CZYTANIA

Uwieńczeniem wszystkich ćwiczeń jest celebrowanie czytania. Jak wspomniałam w kroku 6., wybraną książeczkę przekazujemy/wypożyczamy dzieciom do domu. Poprośmy, aby (z pomocą rodziców) wykonały pracę plastyczną – plakat, rysunek czy wklejone zdjęcie – związaną z tematem czytanej książeczki, a także by wypełniły kartę, na której zapiszą po angielsku, komu przeczytały w domu książeczkę. Dobrze jest poinformować o tej pracy domowej rodziców, by chętnie wysłuchali swoich pociech. Im więcej chętnych do wysłuchania dziecka, tym większa radość i wyższa samoocena małego czytelnika.

Rys. 11. Rysunek ilustrujący temat książki i domowe notatki ucznia



Małe dzieci nie boją się czytania

Stosując metodę czytania globalnego, pamiętajmy o ważnej zasadzie: proces ma być krótki, angażujący dzieci ruchowo, muzycznie i plastycznie. Najgorszym wrogiem czytania globalnego jest znużenie bądź nuda! Możemy wybrać kroki, które chcemy przeprowadzić lub rozłożyć je w czasie, obserwując bacznie swoich uczniów i dostosowując poszczególne etapy do ich możliwości percepcyjnych, zainteresowania danym ćwiczeniem i możliwościami koncentracji.

Im dłużej obserwuję dzieci, które rozpoczęły naukę czytania po angielsku metodą globalną w przedszkolu lub w pierwszych trzech klasach szkoły podstawowej, tym bardziej utwierdzam się w przekonaniu, jak bardzo pomaga to najmłodszym w coraz szybszym przyswajaniu języka obcego. Czytanie wpływa też w dużym stopniu na podnoszenie ich samooceny, pozwala nabierać pewności siebie, uczyć się otwartości i nawiązywać bliskie relacje z rówieśnikami, a także zacieśniać więzi z rodzicami oraz osobami z najbliższego otoczenia, i wreszcie – odczuwać radość i zadowolenie z siebie. Najlepszym dowodem na to, że warto to robić, są opinie nauczycieli, którzy spróbowali czytania globalnego ze swoimi wychowankami:

Dzieci są pochłonięte zajęciami i czytaniem! Uwielbiają zabawy z wyrazami na kartach, a każdy sukces ogromnie je cieszy. Przede wszystkim zauważyłam u nich większą swobodę w wypowiedzaniu się. Każdy na zajęciach jest skupiony, a to dopiero początek naszej przygody z czytaniem. [nauczycielka języka angielskiego z Międzyzrzecza]

Kiedy rozpoczynałam przygodę z czytaniem globalnym, większość moich uczniów była żywo zainteresowana czytaniem, ale nie wszyscy. U niektórych pojawił się strach związany z ich ograniczeniami, w tym przypadku z nieznanymi wszystkim literami. Kiedy jednak okazało się, że po angielsku można czytać całe wyrazy, wzburzyło to wielki entuzjazm szczególnie u tych dzieci, które początkowo odczuwały niechęć. [...] Rodzice nie mogą się nadziwić, że ich dzieci tak płynnie czytają po angielsku! [nauczycielka języka angielskiego z Lubina]

Ogromną korzyścią z zarażania najmłodszych miłośników do książek, którą obserwuję jako nauczycielka, jest to, że te dzieci, które sprawnie i płynnie czytają już po angielsku, chcą spędzać z książką, także anglojęzyczną coraz więcej czasu, rezygnując tym samym z zajmowania się komputerem czy smartfonem. Czyż w dobie pandemii nie jest to bardzo dobra wiadomość? Czytanie daje dzieciom wewnętrzny spokój, uczy skupienia i uważności. Książka dzieci zacieka, rozwija ich słownictwo, dostarcza im wiedzy, pobudza wyobraźnię i skłania do działań twórczych. Niech zatem nadrzędnym celem naszych działań będzie nie nauczenie naszych uczniów samego czytania, ale uczenie czytania w taki sposób, by dzieci pokochały książki i chciały po nie sięgać przynajmniej tak często, jak sięgają po smartfony.

BIBLIOGRAFIA

- Carr, N. (2013), *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice: Onepress.
- Czerska, A. (2016), *Czytanie dla rozwoju. Wczesnodziecięca nauka czytania metodą Cudowne Dziecko*, Instytut Rozwoju Małego Dziecka.
- Doman, G. (2006), *How To Teach Your Baby To Read*, Nowy York: Square One Publishers.
- Koźmińska, I., Olszewska, E. (2014), *Wychowanie przez czytanie*, Warszawa: Świat Książki.
- Li, J., Osher, D.E., Hansen, H.A. i in. (2020), *Innate Connectivity Patterns Drive the Development of the Visual Word Form Area*, „Scientific Reports”, nr 10 (1).

ANNA WIECZOREK Autorka programów nauczania i publikacji metodycznych, m.in. serii podręczników do nauki języka angielskiego dla dzieci pt. *New Bingo!* oraz materiałów przygotowujących do egzaminów Cambridge Young Learners. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli i studentów. Upowszechnia naukę czytania globalnego po angielsku wśród dzieci. Publikuje pod marką Bingo Books, współpracuje z Cambridge University Press i Wydawnictwem PWN.

Wykorzystanie teorii inteligencji wielorakich w nauczaniu języka dzieci przedszkolnych z autystycznym spektrum zaburzeń

DOI: 10.47050/jows.2021.1.115-121

MONIKA SZYMAŃSKA

W ostatnich latach coraz częściej stwierdza się występowanie u dzieci zaburzeń ze spektrum autyzmu. Nadal niewyjaśnione pozostają ich przyczyny, granice oraz istota, a znalezienie uniwersalnej metody pracy podczas zajęć językowych z takimi uczniami wydaje się niemożliwe (Pisula 2010). Jednym z ciekawszych sposobów działania edukacyjnego jest zastosowanie odpowiedniej strategii wykorzystującej teorię inteligencji wielorakich.

Rozważania Howarda Gardnera dotyczące definicji inteligencji i jej wielorakości po raz pierwszy ukazały się w 1983 roku i wywołały żywą dyskusję w środowiskach naukowych. Badaczowi zarzucano m.in. tautologiczność rozumowania, powielanie istniejących teorii czy zbyt małe różnice definicyjne między inteligencją a talentem (Larivée i Senechal 2012). Tymczasem teoria inteligencji wielorakich okazała się szczególnie przydatna w nauczaniu osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Pozwala ona bowiem na zmianę postrzegania ucznia, jego zachowań oraz potrzeb, ponieważ traktuje go jako jednostkę unikatową, jedyną w swoim rodzaju.

Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych – zaburzenia ze spektrum autyzmu

Zaburzenia wchodzące w zakres autystycznego spektrum to poza autyzmem m.in. zespół Aspergera (Pisula 2010). Choć występują pomiędzy nimi specyficzne różnice, nieprawidłowości z nich wynikające obejmują te funkcje, za które odpowiada płata czołowa. Są to zatem trudności w tworzeniu relacji z innymi, ograniczona zdolność komunikowania się oraz schematyzm zachowań. Dodatkowo, w różnym stopniu nasilenia występują problemy w rozwoju poznawczym, emocjonalnym i motorycznym, agresja, częste zmiany nastroju oraz podwyższony poziom lęku, prowadzący niejednokrotnie do zaburzeń lękowych (Wolski 2013). W przypadku eskalacji emocji negatywnych każda próba podjęcia kontaktu kończy się niepowodzeniem, ze względu na zbyt wysoki poziom stresu. Jak zauważa Kotarba (2016: 106), dzieci wykorzystują w takiej sytuacji inne kanały komunikowania potrzeb, czyli krzyk, płacz bądź (auto)agresję.

Dzieci dotknięte zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie radzą sobie z rozumieniem wypowiedzi ironicznych, metaforycznych, nie odczytują też sygnałów

niewerbalnych. Ze względu na to podczas zajęć warto stosować metodę porozumienia bez przemocy, pozwalającą na bezpośrednie werbalizowanie własnych emocji. Dzięki temu uczeń mający problem z odczytywaniem mimiki twarzy ma szansę w pełni rozumieć reakcje nauczyciela. W kontekście edukacyjnym uczniowie ze spektrum autyzmu wyróżniają się spośród rówieśników zarówno pod względem występujących u nich trudności, jak i nietypowych umiejętności. Często określa się ich jako *twice exceptional* – podwójnie wyjątkowych (Łodej i in. 2018). Cechują się niezwykle rozwiniętą pamięcią fotograficzną, pozwalającą na zapamiętywanie całych stron książek. Postrzegają świat raczej za pomocą obrazów niż słów, a wizualizacja planu dnia ułatwia im funkcjonowanie. Nie należy zatem rezygnować z działań rutynowych, pojawiających się podczas każdej lekcji. Pozwalają one uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych zachować poczucie bezpieczeństwa niezbędne do funkcjonowania. Autystycy często opanowują umiejętności czytania i pisania szybciej niż inne dzieci, a także mają szeroką wiedzę z zakresu interesujących ich zagadnień. Proponowane im zadania nie powinny jednak zawierać generalizacji ani wymagać kreatywności. Przed rozpoczęciem współpracy z uczniami należy dopasować do ich trudności zarówno język, jak i strategię działania (Ministère de l'éducation nationale 2009). Przydatne jest tu zatem dobre poznanie dziecka, odkrycie jego motywacji oraz zrozumienie potrzeb. Rangę wpływu relacji nauczyciel – uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych na skuteczność procesu dydaktycznego podkreślają w swoich rozważaniach Łodej i Huczkowska (2019).

Teoria Gardnera jako odpowiedź na zaobserwowane problemy

W ujęciu Howarda Gardnera inteligencja to potencjał lub zespół potencjałów, aktywowanych w zależności od potrzeby wynikającej z kontekstu kulturowego. Człowiek nie ma zatem jednej inteligencji, lecz zespół różnych jej form, które wykorzystuje w dowolnych kombinacjach (Gardner 1996). Jak trafnie zauważa Krzysiak (2013: 38), w myśl tej teorii nie ma uczniów niezdolnych, a poziom rozwinięcia każdej inteligencji jest inny, co czyni człowieka unikatowym posiadaczem zespołu cech. Profil inteligencji powstający w ten sposób charakteryzuje się dużą dynamiką rozwoju. Gardner, prowadząc badania nad inteligencją, wyróżnił osiem jej typów. Zastrzegł jednak, że trzeba je postrzegać jako potencjał posiadany przez człowieka, który może, lecz

nie musi, zostać wykorzystany. Ponadto czynnikiem determinującym sposoby łączenia wykorzystywanych potencjałów jest zachowanie człowieka w danym kontekście kulturowym (Barth 1998). Tab. 1. prezentuje typy inteligencji wyróżnione przez Gardnera w teorii inteligencji wielorakich wraz z propozycjami ich zastosowania podczas zajęć językowych.

Tab. 1. Typy inteligencji wraz z zastosowaniem edukacyjnym (opracowanie własne na podstawie: Vanthier 2009: 27–28)

TYP INTELIGENCJI	ZASTOSOWANIE PODCZAS ZAJĘĆ
muzyczna	<ul style="list-style-type: none"> – wykorzystanie piosenek i wyliczanek – rytmiczny podział na sylaby – zabawy z rymami – zabawy z modulacją głosu
logiczno-matematyczna	<ul style="list-style-type: none"> – podział zadań na kolejne sekwencje (od prostych do zaawansowanych) – gry oparte na dedukcji logicznej
przestrzenna	<ul style="list-style-type: none"> – odniesienia do ilustracji – odkrywanie kultury obszaru językowego z wykorzystaniem jego reprezentatywnych dzieł sztuki – ilustrowanie opanowanych słów
językowa	<ul style="list-style-type: none"> – nazywanie, literowanie, streszczanie – warsztaty pisarskie – wykorzystywanie nagrań – odniesienia do gier słownych, zagadek, wierszy
interpersonalna	<ul style="list-style-type: none"> – praca w grupach – ćwiczenia dramowe ukierunkowane na komunikację – wymiana korespondencji z uczniami z kultury docelowej
intrapersonalna	<ul style="list-style-type: none"> – praca indywidualna – ćwiczenia rozwijające kreatywność – mówienie o sobie – autoewaluacja
kinestetyczna	<ul style="list-style-type: none"> – manipulacja przedmiotami – tworzenie własnych gier – wykorzystywanie mimiki i ustawienia ciała w zadaniach
przyrodnicza	<ul style="list-style-type: none"> – ćwiczenia oparte na klasyfikacji – zaangażowanie w projekty – tworzenie relacji fotograficznych – obserwacja natury i wyciąganie wniosków

Janicka (2016: 41–42) podkreśla, że wśród kompetencji skutecznego nauczyciela realizującego edukację włączającą wyróżnić można „otwartość, zainteresowanie sytuacjami pedagogicznymi, a także gotowość do poszukiwania i wdrażania lepszych rozwiązań”. Według Michalak (2018) inkluzywny charakter edukacji umożliwia wspieranie ucznia na dwóch płaszczyznach: psychologiczno-pedagogicznej oraz metodycznej. Omawiana teoria inteligencji wielorakich stanowi natomiast doskonałe narzędzie ułatwiające pracę z osobami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Zachęca nauczyciela do

pogłębienia analizy umiejętności ucznia, jego preferencji oraz potrzeb. Umożliwia przyjęcie nowej, indywidualnej perspektywy, a także eliminowanie trudności edukacyjnych dziecka. Jednocześnie sprzyja rozwijaniu umiejętności językowych w ukierunkowany, lecz urozmaicony sposób. Stanowi doskonałe źródło inspiracji, niezbędne do tworzenia nowych propozycji ćwiczeń. Dzięki szczegółowemu opisowi każdego typu inteligencji Gardner nakreślił przed nauczycielami nową perspektywę: wyboru. Dokładna analiza dorobku badacza pozwala na dostrzeżenie możliwości ukierunkowanego tworzenia ćwiczeń, adresowanych do osób o konkretnym profilu. Jedynym zadaniem nauczyciela jest zatem eliminacja spośród istniejących opracowań materiału nieadaptowalnego do możliwości uczniów oraz przetworzenie ćwiczeń na potrzeby danej ścieżki tematycznej.

Badanie w działaniu – zagadnienia kontekstowe

W roku szkolnym 2018/2019 w jednym z warszawskich niepublicznych językowo-muzycznych przedszkoli integracyjnych przeprowadzono badanie, w którym uczestniczyła grupa dzieci 5-letnich. Jego celem było sprawdzenie, jaki wpływ na proces uczenia się – nauczania uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych ma teoria inteligencji wielorakich. Oceniano, jak zmieniło się podejście dwóch uczniów z zespołem Aspergera oraz jednego ucznia ze spektrum autyzmu do nauczanego języka angielskiego. Według postawionej hipotezy badawczej praktyka pedagogiczna rozwijana na podstawie teorii Gardnera miała pozytywnie wpłynąć na nastawienie dzieci. Spodziewano się zmniejszenia częstotliwości nie tylko incydentów krytycznych, lecz także desynchronizacji, izolacji oraz spowolnienia podczas wykonywanych ćwiczeń. Ponadto przewidywano, że zajęcia te będą miały pozytywny wpływ na samodzielność uczniów podczas wykonywania proponowanych zadań.

Przedszkole, w którym przeprowadzono badanie, to placówka specjalizująca się w integracji osób z autystycznym spektrum zaburzeń oraz dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zajęcia z języka angielskiego dla dzieci 5-letnich odbywają się cztery razy w tygodniu i trwają po 40 minut. Omawiane badanie rozpoczęło się w grudniu 2018 r. i realizowane było do maja 2019. Grupa objęta obserwacją składała się z jedenastu uczniów, jednak szczególną uwagę poświęcono trzem z nich: dwóm chłopcom (F. oraz J.), a także jednej dziewczynce (L.).

F. to chłopiec ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera. Ma duże problemy z komunikacją swoich

emocji oraz potrzeb, a także skupieniem podczas zajęć. Jego poziom językowy wykracza jednak poza umiejętności typowe dla dzieci 5-letnich. Chłopiec pisze oraz czyta bez większych trudności. Ma także duży zasób słownictwa, które stosuje w zdaniach złożonych, mimo ubogich zdolności konwersacyjnych oraz nietypowej intonacji.

J., drugi chłopiec biorący udział w badaniu, ma zdiagnozowane spektrum autyzmu. Dużą trudność sprawia mu rozwijanie i podtrzymywanie relacji społecznych. Podczas pobytu w przedszkolu występują u niego zaburzające tok zajęć zachowania agresywne, spowodowane poczuciem porażki. Przyczyną takiego incydentu może być np. zbyt powolne wykonanie zadania lub odmienna interpretacja rozwiązania. U chłopca nie zauważa się jednak deficytów w użyciu języka, a jego pamięć jest niezwykle dobrze rozwinięta.

L. to dziewczynka ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera o dużych problemach z relacjami społecznymi, komunikacją oraz kontaktem wzrokowym. Podczas zajęć sprawia wrażenie skoncentrowanej, jednak łatwo ulega rozproszeniu pod wpływem własnych myśli. Ma niezwykle umiejętności językowe, zarówno pod względem struktur gramatycznych i leksyki, jak i czytania oraz pisania, także w języku obcym. Gdy jednak nie zna odpowiedzi na pytanie, zmienia temat lub opuszcza zajęcia. Nie akceptuje uczestnictwa w aktywnościach związanych z ruchem oraz, ze względu na dużą wybiórczość pokarmową, nie chce podejmować tematu jedzenia.

Badanie w działaniu – przebieg i rezultaty

Przeprowadzone badanie w działaniu rozpoczęto od zbierania danych, niezbędnych do zrealizowania studium przypadku każdego z trzech uczestników. Pierwszym etapem była analiza dokumentów wydanych przez poradnie psychopedagogiczne o konieczności nauczania specjalnego. Poza podstawowymi informacjami o dziecku, zawierały one szczegółowy opis zaleceń oraz sposobów ich realizacji, specyfikę szczególnych umiejętności i deficytów ucznia, a także jego emocji i źródeł motywacji. Powyższe działanie dostarczyło informacji ogólnych o zaburzeniach i problemach dzieci w latach poprzedzających przeprowadzenie badania.

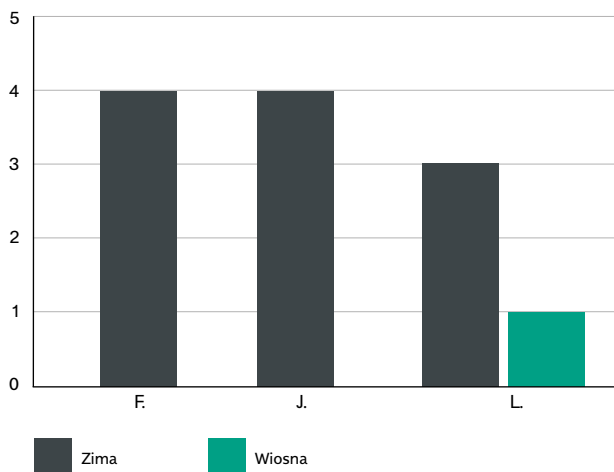
Kolejnym etapem było trwające osiem jednostek lekcyjnych uczestnictwo obserwujące. Zajęcia z języka angielskiego na temat zimy prowadzono według schematu znanego dzieciom z dotychczasowych doświadczeń. Po zakończonej jednostce lekcyjnej każdorazowo uzupełniano tabele obserwacji dotyczące

m.in. umiejętności skupienia uwagi, źródeł frustracji, występowania momentu krytycznego czy zdolności komunikowania potrzeb i emocji. Ten etap pozwolił na przeanalizowanie funkcjonowania dzieci podczas zajęć językowych.

Następnie przeprowadzono wywiady z wychowawcami grup, mające na celu uzyskanie informacji o funkcjonowaniu ogólnym uczestników, zarówno podczas zajęć w języku ojczystym, jak i poza nimi. Nauczycielki mówiły m.in. o momentach krytycznych i technikach radzenia sobie z nimi, o desynchronizacji czy o autonomii uczniów.

Po przeanalizowaniu danych ze wszystkich poprzednich etapów rozpoczęto ostatnią fazę badania, obejmującą osiem jednostek lekcyjnych oraz wprowadzającą leksykę z zakresu wiosny. Aby nauka miała charakter zintegrowany, połączono różne rodzaje aktywności ważne dla dzieci oraz wykorzystano podejście zadaniowe, opisane szerzej przez Żejmo (2013). Zajęcia zostały przygotowane z wykorzystaniem teorii Gardnera. Każda lekcja poświęcona była jednemu z wyróżnionych przez badacza typów inteligencji. Po przeprowadzonych zajęciach uzupełniano tabele obserwacji z etapu drugiego. Ta faza eksperymentu, zestawiona z wynikami analiz z faz poprzednich, umożliwiła znalezienie odpowiedzi na wszystkie postawione pytania badawcze.

Rys. 1. Częstotliwość incydentów krytycznych podczas zajęć o zimie i wiosnie (opracowanie własne)



Na rys. 1. przedstawiono częstotliwość występowania incydentów krytycznych wśród badanych uczniów podczas zajęć o zimie prowadzonych według znanego im schematu oraz w trakcie lekcji wykorzystujących teorię Gardnera, poświęconych wiosnie.

W pierwszej części eksperymentu zarówno u F., jak i u J., częstotliwość występowania incydentów krytycznych wynosiła 50%, pojawiły się bowiem podczas czterech spośród ośmiu obserwowanych lekcji. W przypadku L. wystąpiły one podczas prawie 40% zajęć. Na grafice nie uwzględniono jednak wszystkich tych momentów, w których u dzieci obserwowano podwyższony poziom negatywnych emocji bez ich eskalacji. Z rezultatów dotyczących zajęć „wiosennych” wynika, że częstotliwość incydentów krytycznych u wszystkich obserwowanych uczniów wyraźnie spadła. U chłopców udało się wyeliminować te sytuacje aż w 100%, u dziewczynki występowały one o 67% rzadziej. Oczywiście podwyższenie poziomu emocji negatywnych nadal występowało u uczestników, nie dochodziło jednak do ich eskalacji zaburzającej tok zajęć.

Drugim aspektem badania były źródła frustracji uczestników i sposób ich modyfikacji w pierwszej i drugiej części eksperymentu. W tab. 2. przedstawiono uzyskane dane ilościowe.

Tab. 2. Źródła frustracji przedstawione w liczbie przypadków wystąpienia (opracowanie własne)

ŹRÓDŁO FRUSTRACJI	F.		J.		L.	
	ZIMA	WIOSNA	ZIMA	WIOSNA	ZIMA	WIOSNA
Emocje poza zajęciami	1	1	-	1	5	2
Znużenie	2	-	-	1	-	-
Poczucie porażki	1	-	4	2	-	-
Zachowanie grupy	4	-	4	3	1	1
Proporowany materiał	1	-	1	1	1	-

Analiza przedstawionych wyników pozwala zauważyć, że po wprowadzeniu nowej strategii źródła frustracji stały się mniej liczne oraz uległy zmianie. U F. obejmowały one jedynie emocje poza zajęciami, czyli czynnik zewnętrzny, trudny do wyeliminowania. W przypadku L. źródła, choć niezmienione, występowały rzadziej. Warto zwrócić uwagę na J., u którego liczba przyczyn frustracji nie spadła znacząco, modyfikacji uległy jednak ich typy. W przypadku tego chłopca największym sukcesem było zmniejszenie częstotliwości irytacji spowodowanej poczuciem porażki, ponieważ ona najczęściej doprowadzała do incydentów krytycznych.

Po zakończonym eksperymencie dostrzeżono, że dzieci dużo lepiej funkcjonują w relacjach społecznych. Działania F. nie były już wyizolowane, chłopiec wspierał innych podczas zajęć. UJ. zaobserwowano poprawę w większości ocenianych kategorii. Poziom jego autonomii spadł, lecz wpłynęło to na zmniejszenie częstotliwości incydentów krytycznych. Chłopiec nauczył się akceptować zarówno własne porażki, jak i niepowodzenia innych. Odbierał zajęcia jako bardziej uporządkowane, co zwiększyło jego poczucie bezpieczeństwa. L. zintegrowała się z grupą, nauczyła się współpracy, stała się mniej obojętna na działania dzieci. Zrozumiała koncept czekania na swoją kolej i zaczęła pracować w rytmie pozostałych uczestników.

Zasady konstrukcji przykładowych zajęć

Przedstawione badanie realizowano w ramach ścieżki tematycznej „Wiosna” na podstawie teorii inteligencji wielorakich w takiej kolejności, by odpowiadała ona rytmowi pracy dzieci oraz ich potencjałowi. Przykładowe zestawy ćwiczeń w języku angielskim z wykorzystaniem inteligencji przyrodniczej oraz logiczno-matematycznej zamieszczono w tab. 3. oraz tab. 4.

Tab. 3. Zestaw ćwiczeń z zakresu inteligencji przyrodniczej (opracowanie własne)

INTELEGENCJA PRZYRODNICZA: ZESTAW ĆWICZEŃ

Faza I: wprowadzenie słownictwa

Nauczyciel przynosi na zajęcia rośliny lub ich nasiona. Uczestnicy obserwują materiały i dopasowują je do obrazka z wyróżnioną już rośliną. Następnie obrazki są klasyfikowane według trzech kategorii: kolor, liczba sylab nazw, pierwsza litera nazw.

Faza II: utrwalenie

Nauczyciel wskazuje na kolejne obrazki, podaje nazwy znajdujących się na nich roślin, a uczniowie powtarzają za nim. Prowadzący popełnia błąd, zadaniem dzieci jest wskazanie prawidłowego rozwiązania.

Faza III: projekt

Nauczyciel prezentuje bajkę animowaną *Sid the seed* przedstawiającą proces wzrastania rośliny. Po seansie omawia z uczniami film. Następnie dzieci uzupełniają kartę pracy o ilustracje trzech faz wzrostu: ziarenko-listek-roślina.

Zaproponowane w tab. 3. ćwiczenia miały na celu wprowadzenie oraz utrwalenie słownictwa z zakresu nazw podstawowych kwiatów. W fazie I uczniowie obcowali z prawdziwymi roślinami, co, zgodnie z ideą nauczania multisensorycznego, pozytywnie wpłynęło na odbiór prezentowanego zagadnienia (Wierchosławska 2018). Element kategoryzacji pozwolił na uporządkowanie materiału i lepsze zapamiętanie wprowadzanej leksyki. Faza II polegała nie tylko na utrwalaniu słownictwa, lecz także rozwijaniu umiejętności społecznych. Podsumowanie zajęć w formie projektu

umożliwiło uczniom rozpoznanie oraz zrozumienie wprowadzonego słownictwa w realnym kontekście, a także wpłynęło na dostrzeżenie konkretnego efektu końcowego pracy. Bezpośredni kontakt z obcojęzycznym materiałem audiowizualnym uwrażliwił dzieci na zmienny akcent i intonację.

Zaproponowane w tab. 4. ćwiczenia miały na celu utrwalenie wprowadzonego wcześniej materiału leksykalnego z zakresu wiosny oraz znanych dzieciom struktur. Faza I umożliwiła przypomnienie wprowadzanych do tej pory słów i połączenie ich z umiejętnością kategoryzacji kolorystycznej. Faza II pozwoliła na fuzję wielu umiejętności językowych uczestników. Ćwiczenie to, poza praktycznym zastosowaniem wiedzy z zadania 1. oraz logicznego myślenia, wymagało wykorzystania dwóch struktur gramatycznych, znajomości liczb i działań na nich w zakresie 20. Dodatkowo wprowadzało element określany przez Cichmińską (2015) jako niezbędny podczas lekcji przeznaczonych dla młodszych uczestników: zabawę.

Tab. 4. Zestaw ćwiczeń z zakresu inteligencji logiczno-matematycznej (opracowanie własne)

INTELEGENCJA LOGICZNO-MATEMATYCZNA: ZESTAW ĆWICZEŃ

Faza I: utrwalenie

Nauczyciel rozkłada zakryte obrazki ze słownictwem na środku, na rewersach znajdują się oznaczenia kolorystyczne. Uczeń wybiera jeden obrazek, podaje nazwę znajdującą się na nim ilustracji (np. *egg, spring, blossom*) oraz klasyfikuje go do odpowiedniej kategorii (*red, blue, yellow, green*).

Faza II: utrwalenie i łączenie umiejętności

Na planszy *Twister* nauczyciel rozkłada koperty z zadaniami. Każda znajduje się w odpowiedniej kategorii kolorystycznej, podobnie jak obrazki ze słownictwem. Dziecko losuje kartkę z kolorem oraz wybiera obrazek z odpowiedniej kategorii. Zadaje pytanie grupie, korzystając ze struktury *What is this? This is...* Po uzyskaniu odpowiedzi wybiera jedną z kopert z odpowiedniego koloru, znajdującą się na planszy *Twister*.

- Koperty oznaczone symbolami < > zawierają karty do gry, które należy ułożyć w kolejności od najmniejszej do największej (strzałka w górę) lub odwrotnie (strzałka w dół). Po wykonaniu zadania grupa wspólnie odczytuje cyfry.
- W kopertach oznaczonych symbolem? znajduje się jedna karta. Dziecko zagląda do koperty, zadaniem reszty grupy jest odgadnięcie wartości na karcie wewnątrz przy użyciu struktury: *Is it X? Yes, it is. / No, it isn't.*
- W kopertach oznaczonych symbolami + - = znajdują się trzy karty, które należy ułożyć w taki sposób, by powstało działanie matematyczne. Po wykonaniu zadania grupa odczytuje działanie.

Jak zauważa Warot (2017: 103), plan zajęć adresowanych do osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych powinien zawierać wiele elementów ułatwiających funkcjonowanie. Dzięki umiejętnej analizie preferencji uczestników nauczyciel ma szansę wyeliminować te zadania, które mogą doprowadzić do

incydentów krytycznych, mimo że sprawiają wrażenie atrakcyjnych. Powodzenie lekcji zależy także od szeregu czynników zewnętrznych, np. zmęczenia grupy lub nadmiernego pobudzenia. Według Jankowskiej (2019: 83) prowadzący powinien wykazać się elastycznością i dostosowywać propozycje zadań na podstawie bieżącej obserwacji grupy. Przed przystąpieniem do czynności właściwych lekcji należy zapoznać dzieci z planem ćwiczeń, które pojawią się podczas zajęć. Etap przejściowy pomiędzy zadaniami powinien zostać wyraźnie zasygnalizowany np.: „Skończyliśmy zadanie nr 1, teraz przejdziemy do zadania nr 2”, jak sugeruje m.in. Dzieciół-Pędich (2018: 38–39), opisując podstawowe zasady prawidłowego formułowania poleceń oraz zapoznawania uczniów z celami lekcji. Podczas zajęć autystycy potrzebują czasu na wykonywanie czynności rutynowych, które zapewniają im poczucie bezpieczeństwa. Mogą się one realizować zarówno w formie gestów (np. pochylenie nad materiałami, dotknięcie ich, przygotowanie przestrzeni do pracy), jak i słów (np. przywitanie, pożegnanie, zadanie pytania w języku obcym).

Wnioski

Opisane badanie wykazało, że zastosowanie teorii Gardnera podczas zajęć językowych z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych pozytywnie wpływa na proces uczenia się – nauczania. Dzięki wprowadzaniu ćwiczeń z zakresu jednego typu inteligencji podczas jednej jednostki lekcyjnej zajęcia zyskują na uporządkowaniu, a uczniowie czują się bezpieczniej. Teoria Gardnera pozwala zatem na wyeliminowanie z zajęć przypadkowości i fragmentaryczności. Poczucie bezpieczeństwa uczniów skutkuje zmniejszeniem częstotliwości występowania incydentów krytycznych, a w rezultacie zarówno dzieci, jak i prowadzący spędzają wspólnie czas w komfortowej atmosferze. Zastosowanie teorii inteligencji wielorakich wymaga jednak od nauczyciela dużej dozy kreatywności. Choć ćwiczenia są bardziej złożone i mniej liczne, przyciągają uwagę uczniów i pozwalają na stymulację intelektualną dzieci tego wymagających. Pater (2020: 79) trafnie zauważa, że niejednokrotnie zajęcia dostosowane do wymagań osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przynoszą lepsze efekty także w pracy z innymi uczniami. Wartość teorii Gardnera wyraża się w łatwości znalezienia kompromisu pomiędzy potrzebami wszystkich dzieci, również tych bez zaburzeń ze spektrum autyzmu, pozwala bowiem na dostrzeżenie ich specyficznych cech jeszcze przed rozpoczęciem współpracy.

BIBLIOGRAFIA

- Barth, B-M. (1998), *Gardner (Howard) – Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*, „Revue française de pédagogie”, nr 122 (1), s. 171–176, <bit.ly/3bkS9Ja>, [dostęp: 10.10.2020].
- Cichmińska, M. (2015), *Bawię się, więc jestem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–16.
- Dzieciół-Pędich, A. (2018), *O planowaniu lekcji językowej, użyciu tablicy i wydawaniu poleceń uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 37–41.
- Gardner, H., Kornhaber M.L., Wake W.K. (1996), *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*, Warszawa: WSiP.
- Janicka, M. (2016), *Nauczyciele języków obcych wobec różnorodności w klasie językowej oraz wyzwania dydaktyki włączającej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 39–46.
- Jankowska, P. (2019), *Lekcja języka obcego z uczniem ze spektrum zaburzeń autystycznych oraz nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi. Strategie i techniki pracy*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 81–84.
- Kotarba, M. (2016), *Język obcy w pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 106–110.
- Krzysiak, L. (2018), *Zdolności i ich rozwijanie na lekcjach języka obcego, czyli teoria inteligencji wielorakich w praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 37–41.
- Larivée, S., Senechal, C. (2012), *Que dit la science à propos des intelligences multiples ?*, „Revue québécoise de psychologie”, nr 33(1), s. 23–45.
- Łodej, M., Huczowska, D. (2019), *Budowanie relacji nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych z wykorzystaniem metody tutoring*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 31–36.
- Łodej, M., Komperda, S., Paryż, A. (2018), *Uczniowie podwójnie wyjątkowi w szkole*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 47–55.
- Michalak, M. (2018), *Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przykład gimnazjalistów uczących się języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 43–48.
- Ministère de l'éducation nationale (2009), *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissants du développement*, Paris: CNDP.
- Pater, M. (2020), *Jak wspierać dzieci z trudnościami w uczeniu się na lekcjach angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 77–84.
- Pisula, E. (2010), *Autyzm. Przyczyny, symptomy, terapia*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Vanthier, H. (2009), *L'enseignement aux enfants en classe de langue*, Paris: CLE International.

→ Warot, K. (2017), *Sprawności językowe w nauczaniu języka obcego uczniów z zespołem Aspergera*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 100–103.

→ Wierzchosławska, A. (2018), *Nauczanie multisensoryczne w przedszkolu wraz z przykładami ćwiczeń*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 48–50.

→ Wolski, A. (2013), *Ograniczone, powtarzające się i stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności u małych dzieci ze spektrum autyzmu*, „Konteksty pedagogiczne”, nr 1, s. 45–63.

→ Żejmo, J. (2013), *Zalety zintegrowanej nauki języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym szkolnym*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 98–101.

MONIKA SZYMAŃSKA Absolwentka romanistyki i polonistyki UW (specjalizacje dydaktyczne), nauczycielka języka angielskiego w integracyjnym niepublicznym przedszkolu językowo-muzycznym w Warszawie. Interesuje się problematyką kształcenia specjalnego, a także zagadnieniem mediacji w dydaktyce języków obcych.

Elementy niewerbalne polskiego języka migowego: mimika, mlaski, przestrzeń

Scenariusz i materiały do zajęć z PJM

DOI: 10.47050/jows.2021.1.123-127

ANNA LEWANDOWSKA

Polski język migowy należy do języków wizualno-przestrzennych i jest naturalnym językiem komunikacji społeczności g/Głuchych w Polsce. Oparty jest na jednorodnym alfabecie starofrancuskiego języka migowego. Istotne jego elementy, umożliwiające prawidłowy przekaz oraz zrozumienie wypowiedzi, to mimika, mlaski i przestrzeń. Dlatego też uczący się PJM powinni je poznać podczas początkowych zajęć.

Przestawiony poniżej scenariusz zajęć zakłada poznanie przez studentów niewerbalnych elementów polskiego języka migowego oraz wdrożenie nawyku ich używania.

Temat: Niewerbalne elementy polskiego języka migowego – mimika, mlaski, przestrzeń

Adresaci zajęć: osoby dorosłe

Poziom: A1

Czas trwania: 2–3 godziny zajęciowe, w zależności od liczebności grupy studentów oraz czasu potrzebnego na przedstawienie zadań i ćwiczeń utrwalających.

CELE KOMUNIKACYJNE

- zachęcanie studentów do częstego posługiwania się mimiką, mlaskami oraz gestykulacją
- „otwieranie” studentów na kreatywność poprzez odwołanie się do ich zachowań w sytuacjach codziennych i nieprzewidywanych
- zachęcanie studentów do wystąpień na forum grupy

CELE JĘZYKOWE

- **leksykalne:** student potrafi migać emocje oraz zna znaki naturalne
- **gramatyczne:** student potrafi: a) stopniować przymiotniki, np. duży, większy, największy oraz mały, mniejszy, najmniejszy; b) konstruować proste zdania opisujące osoby i przedmioty
- **artykulacyjne:** student poprawnie miga emocje i znaki naturalne – zna prawidłowe ułożenie dłoni i ręki w przestrzeni

CELE SOCJOKULTUROWE

- student prawidłowo określa osoby z dysfunkcją słuchu
- student poznaje kulturę g/Głuchych, do której należą mimika, mlaski oraz gestykulacja

ĆWICZONE UMIEJĘTNOŚCI

- student używa mimiki, mlasków oraz gestykulacji w trakcie wypowiedzi
- student prawidłowo odczytuje wypowiedzi

METODY I TECHNIKI PRACY

- praca w parach
- odczytywanie pojęć
- praca w grupach
- zabawa dydaktyczna

MATERIAŁY

- zdjęcia ukazujące emocje
- kartki z nazwami emocji
- zdjęcia ukazujące osoby o pewnych cechach, np. szczupły, krępy, wysoki, niski
- zdjęcia przedmiotów, np. duży karton, mała koperta

PRZEBIEG ZAJĘĆ




- Wykładowca zapoznaje studentów z różnorodnością języków migowych – podobną do bogactwa języków fonicznych. Przedstawia charakterystykę języka migowego: język wizualno-przestrzenny, oparty na migach, mimice oraz gestykulacji. Podkreśla, że wszystkie te elementy należą zarówno do języka migowego, jak i do kultury g/Głuchych. Nauczyciel wyjaśnia terminy: głuchy, Głuchy, g/Głuchy oraz kultura g/Głuchych.
- Wykładowca wyjaśnia istotę posługiwania się mimiką, mlaskami i gestykulacją podczas wypowiedzi. Pokazuje, wykorzystując emotikony, emocje związane ze:
 - złością, np.: gniew, irytacja, wściekłość, furia, zirytowanie, niechęć, rozdrażnienie, oburzenie;
 - smutkiem, np.: żal, przygnębienie, załamanie, zatroskanie, zniechęcenie, melancholia;
 - strachem, np.: obawa, niepokój, onieśmienie, zatrwożenie, zwątpienie, zszokowanie;
 - wstydem, np.: zakłopotanie, upokorzenie, poczucie winy;
 - szczęściem, np.: zadowolenie, rozbawienie, duma, przyjemność;
 - spokojem, np.: wyciszenie, ulga, relaks, błogość;

- wzruszeniem, np.: rozpromienienie, zachwyty, roztkliwienie;
- zaskoczeniem, np.: zdumienie, zdziwienie, oszołomienie, osłupienie;
- zmęczeniem, np.: senność, słabość, odrętwienie, oswiałość, przygaszenie, apatia.

Nauczyciel przedstawia poszczególne znaki migowe dotyczące emocji. Posługuje się mimiką oraz pozostałymi elementami pozajęzykowymi, np. mlaski, dyśnienie, wydychanie powietrza, podkreślając, że są one nierozdzielnie związane z mimiką i gestykulacją.

Studenci są proszeni o odzwierciedlenie danej emocji: wykładowca wręcza im kartki z emotikonami i prosi o przedstawienie ukazanych emocji na forum grupy.

Materiał ilustracyjny 1.

- Wykładowca tłumaczy konstrukcję zdań w języku migowym oraz zaznacza, że nazwy emocji mogą służyć do opisywania cech i stanów emocjonalnych. Wyjaśnia mimikę używaną w zdaniach oznajmujących, wykrzyknikowych oraz pytających. Nauczyciel wyjaśnia, że w polskim języku migowym nie używa się czasownika *być*. Informuje, że spójniki *a* oraz *i* wyrażane są za pomocą ruchu tułowia w bok. Wyjaśnia również zasady negacji w języku migowym.

Wykładowca miga przykładowe zdania z wykorzystaniem nazw emocji, np.:

- Jestem zły/a. – zdanie w PJM: Ja zły/a (należy słyszalnie wydymać powietrze przez nos).
- Nie jestem zmęczony/a – zdanie w PJM: Ja nie zmęczony/a (należy lekko wydymać powietrze przez usta).
- Czy ty jesteś zmęczony/a? – zdanie w PJM: Ty zmęczony/a? (lekkie uniesienie jednej brwi oraz zmarszczenie czoła sugeruje rozmówcy, iż zadaliśmy mu pytanie).
- Uśmiechnij się! – zdanie w PJM: Ty + znak uśmiech (lekkie uniesienie głowy do góry sugeruje rozmówcy, że oczekujemy od niego, żeby się uśmiechnął).

Następnie studenci dobierają się w pary, wykładowca wręcza każdej parze po 10 kartek ze zdaniami. Studenci wzajemnie przedstawiają wybrane zdania.

Czy (ty) jesteś smutny?	Nie złość się!	(Ty) jesteś szczęśliwy.	Ona jest smutna.	Czy oni są szczęśliwi?
Uśmiechnij się!	On jest rozczarowany.	Jestem spokojna.	Czy (ty) jesteś szczęśliwy?	On jest apatyczny.
Czy ona jest zdziwiona?	Ona jest zakłopotana.	Bądź szczęśliwy!	Jestem zmęczony.	Jestem dumny.
Czy oni są źli?	Jestem senna.	Nie smuć się!	Ona jest nieśmiała.	On jest energiczny.

Czas trwania: 25 min.

II. WYKŁADOWCA:

- zapoznaje studentów ze znakami odzwierciedlającymi/nazywającymi rzeczywistość (osoby i rzeczy), np.: kobieta, szafa, stół, biurko;
- przedstawia zdjęcia osób różniących się wzrostem oraz posturą ciała, zapoznaje ze stopniowaniem przymiotników;
- przedstawia zdjęcia przedmiotów różniących się wielkością, np.: duża, większa i największa koperta; mały, mniejszy i najmniejszy karton.

Nauczyciel wyjaśnia, że przy opisywaniu postury osób i wielkości przedmiotów należy posługiwać się mimiką, np.:

- bardzo szczupła kobieta – w PJM: należy wciągnąć policzki, rękoma zaznaczyć kształt kobiecej sylwetki;

- szczupła kobieta – w PJM: delikatnie wciągnąć policzki, rękoma zaznaczyć kształt kobiecej sylwetki;
- korpulentna kobieta – w PJM: policzki wypełnić powietrzem, rękoma zaznaczyć kształt kobiecej sylwetki.

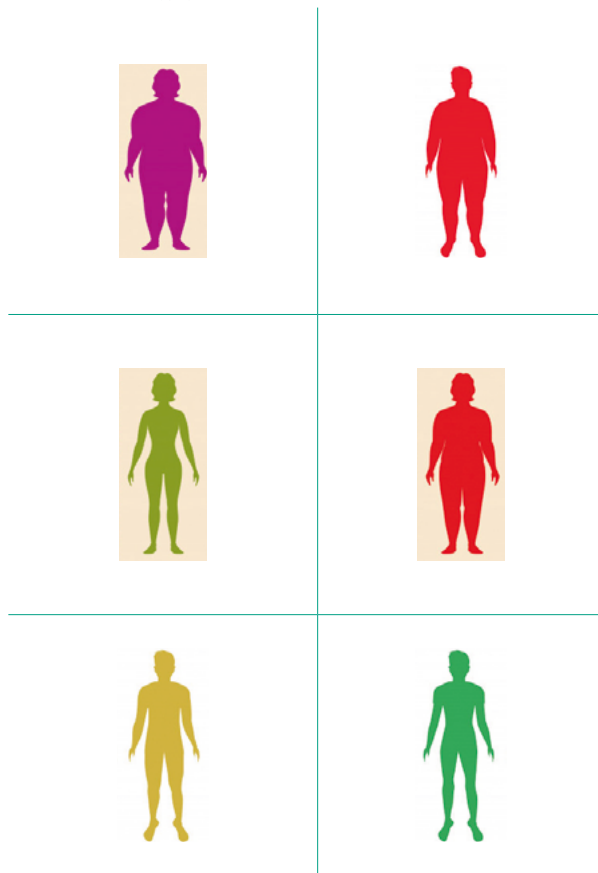
Opisując wielkość przedmiotów, należy zwrócić uwagę na unoszenie brwi, i tak:

- mała koperta – dłonie ułożone blisko siebie;
- średnia koperta – dłonie oddalone od siebie, brwi lekko uniesione do góry;
- duża koperta – dłonie w znacznej odległości od siebie, brwi uniesione do góry, oczy szeroko otwarte.

Praca w parach:

Studenci dobierają się w pary. Wykładowca rozdaje studentom zdjęcia przedmiotów i sylwetek postaci, po 6 kartek na parę. Studenci po kolei losują kartki i przedstawiają sobie nawzajem kształt i wielkość przedmiotu oraz sylwetki osób.

Materiał ilustracyjny 2.





Następnie wybrani studenci prezentują zdania (student ma przedstawić sylwetkę oraz wzrost osoby, wielkość i kształt przedmiotu).

Materiał ilustracyjny 3.



— Ta kobieta jest



— Mężczyzna jest



— Kobieta jest



— To , a tamto



— Ta , tamta

Czas trwania: 35 minut.

IV. GRA UTRWALAJĄCA MATERIAŁ

Studenci dzielą się na dwie grupy. Każda musi ułożyć po 10 prostych zdań. Po sprawdzeniu przez wykładownicę ich poprawności, poszczególni członkowie grupy przedstawiają drugiej grupie wybrane zdanie z przygotowanego zestawu. Gra oparta na zasadach „kalamburów”.

Czas trwania: 45 minut.

V. NAUCZYCIEL PODSUMOWUJE ZAJĘCIA

Przypomina charakterystykę języków migowych i podkreśla, że mimika i mlaski, dyszenie, wydychanie/wdychanie powietrza oraz gestykulacja odgrywają istotną rolę w prawidłowej komunikacji.

Czas trwania: 10 minut.

MATERIAŁ ILUSTRACYJNY

- Freepik: bit.ly/2N0gxqg; bit.ly/3t9Po3L; bit.ly/30t9ppC [dostęp: 29.12.2020].
- Ceneo: bit.ly/3rspIPc [dostęp: 29.12.2020].

- PaperConcept: bit.ly/3qCj8Vi [dostęp: 29.12.2020].
- Black Red White: bit.ly/3eoPWP8 [dostęp: 29.12.2020].
- Laura Ashley: bit.ly/3v65f4Z [dostęp: 29.12.2020].
- Bromarkt: bit.ly/3rrYIPQ [dostęp: 29.12.2020].
- Speakin: bit.ly/3t3zoA1 [dostęp: 29.12.2020].
- Słownik norweski: bit.ly/2PNzXQh [dostęp: 29.12.2020].
- Bromarkt: bit.ly/38oIFuH [dostęp: 29.12.2020].

ANNA LEWANDOWSKA Doktorantka w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Gdańskiego, nauczyciel języka migowego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół języka migowego oraz środowiska osób z dysfunkcją słuchu.

Konkurs językowy: sprawdzian wiedzy, pole do rywalizacji czy coś więcej?

DOI: 10.47050/jows.2021.1.129-130

Ogólnopolski konkurs z języka angielskiego „Forget-me-not” odbywa się od 2019 r. każdej wiosny i jesieni. Wśród jego założeń znajdują się rozbudzenie zainteresowania uczniów językiem angielskim, rozwijanie ich umiejętności językowych oraz podniesienie ich samooceny, a także promowanie czytelnictwa. O inicjatywie skierowanej do wszystkich uczniów, począwszy od IV klasy szkoły podstawowej, z autorką i organizatorką konkursu, Ewą Zderkiewicz-Kulą z Centrum Edukacji Filotimo w Lublinie, rozmawia Juda Tadeusz Nowakowski.



Fot. Willgard Krause

Dwa lata temu Centrum Edukacji Filotimo w Lublinie po raz pierwszy ogłosiło konkurs językowy, nadając mu wdzięczną nazwę kwiatu: „Forget-me-not” (pol. niezapominajka). Na stronie internetowej inicjatywy zamiast spisu zagadnień gramatycznych, można przeczytać słowa Jordana Petersona: „Porównuj siebie z tym, kim byłeś wczoraj, a nie z tym, kim ktoś inny jest dzisiaj”. Czy w tej myśli można odnaleźć idee konkursu?

Tak, jak najbardziej. W naszym konkursie nie przyznajemy miejsc na podium, ponieważ nie propagujemy rywalizacji między uczniami. Jest jej wystarczająco dużo w obecnym świecie. Ważniejsze jest, aby każdy indywidualnie robił postępy, nie oglądając się na innych. Jest cała grupa słabszych uczniów niejako przyzwyczajonych do otrzymywania niskich ocen. Dla nich nigdy nie pojawia się szansa na odniesienie sukcesu w konkursie – ci zdolni zawsze i tak będą lepsi.

Czy to znaczy, że konkurs jest skierowany do słabszych uczniów?

Absolutnie nie. Materiał konkursowy zawiera pytania o różnym stopniu trudności, które z pewnością usatysfakcjonują bardzo zdolnych uczniów. Przed każdą edycją na stronie internetowej zamieszczamy ściśle określony zakres materiału, który ma ułatwić przygotowanie się do konkursu. Dzięki temu słabsi uczniowie (którym jest bardzo potrzebne dokładne sprecyzowanie oczekiwań) mogą opanować przynajmniej część słownictwa i struktur gramatycznych, ale przede wszystkim będą mogli odczuć, że zrobili postępy. Jeśli w konkursie uzyskają min. 50 proc. punktów, otrzymają dyplom uznania. Zdolniejsi uczniowie natomiast mogą potraktować łatwiejsze zagadnienia jako utrwalenie materiału, a miarą postępu będzie dla nich opanowanie trudniejszych partii. W ich zasięgu są dyplomy z wyróżnieniem i dyplomy laureatów.

To nadal rywalizacja. Dyplom z wyróżnieniem jest przecież lepszy od dyplomu uznania.

W żadnym konkursie nie da się uniknąć elementów rywalizacji, ale tutaj ważna jest rola nauczyciela, który otrzymuje wyniki konkursu swoich uczniów. To on zna ich możliwości i to od niego w dużej mierze będzie zależeć, jaką wagę będzie miał

dla ucznia dyplom uznania. Dla młodego człowieka odniesienie nawet najmniejszego sukcesu jest bardzo motywujące. Kiedy widzi, że pojawiają się efekty, nabiera wiary we własne siły. Dany temat lub przedmiot zaczyna wywoływać przyjemne skojarzenia. A to ma ogromne znaczenie w dalszej nauce języka obcego.

Wspomniała pani o materiale, który ma pomóc w przygotowaniu się do konkursu. Czy to spis słownictwa i zagadnień gramatycznych?

Nie, ponieważ naszym drugim priorytetem jest, by nauka odbywała się w określonym kontekście i... w przyjemny sposób. Dlatego za każdym razem przygotowujemy trzy rodzaje materiałów: opowiadanie (lub dla młodszych dzieci: współczesna wersja bajki), zestaw sentencji oraz popularne piosenki w języku angielskim. Staramy się dobrać wciągające opowiadania o wartkiej akcji, jednocześnie „przemycając” w nich zachętę do czytania książek i nauki języków. Można to zrobić, np. opowiadając o Królewnie Śnieżce, która nie je zatrutego jabłka, ponieważ rozumie etykietę w języku angielskim i zachwycą księcia swoją znajomością języka, kiedy ten dowiaduje się, że królewna uczy krasnoludki. Innym przykładem jest historyjka o chłopcu, który podczas awarii prądu w pociągu opowiada pasażerom czytana przez siebie powieść i w ten sposób ratuje ich przed „zabójczą” nudą.

A do czego uczniom przydają się sentencje i piosenki?

Sentencje zawierają wiele użytecznego słownictwa i niosą też ukryte przesłanie zachęcające do rozwoju, nauki i czytania, np. „Podróż tysiąca mil zaczyna się od jednego kroku” (Lao Tzu) albo: „Jeśli nie lubisz czytać, to znaczy, że nie znalazłeś właściwej książki” (J.K. Rowling). A piosenki? Wielu uczniów właśnie w ten sposób najlepiej zapamiętuje nowe wyrażenia.

Refren przeboju jest jednym z najlepszych przykładów tzw. drylu językowego. Uczeń bez większego trudu opanuje np. drugi tryb warunkowy podczas słuchania lubianego przez niego hitu Alana Walkera *Diamond Heart*. Należy tu jednak bardzo starannie dobrać repertuar, aby nie wpajać młodzieży błędnych struktur gramatycznych.

Podkreśla pani korzyści dla uczniów wynikające z wybranej formuły konkursu. Czy nauczyciele także dostrzegają pozytywne aspekty takiego podejścia?

Z pewnością! Tak jak wspomniałam, dla nauczyciela satysfakcjonujące jest widzieć swych uczniów zmotywowanych do nauki oraz obserwować ich postępy – a to nasz konkurs zapewnia.

Czy może pani podać przykłady wyjątkowych osiągnięć uczniów w konkursie?

W każdej edycji są uczestnicy, którzy wykonają zadania bezbłędnie, uzyskując stuprocentowy wynik. Zdarzają się też uczniowie, którzy przystępują do poziomu konkursu skierowanego do klas wyższych. Co jednak cieszy najbardziej, to spora grupa biorąca udział w kolejnych edycjach, która za każdym razem uzyskuje lepsze wyniki.

A niezapominajka – czym jest w konkursie?

Na przykład jedną z wielu miłych informacji zwrotnych, jakie otrzymujemy od uczestników. Któregoś razu dotarł do nas list od dzieci ze szkoły w niewielkiej miejscowości. Wiadomość ta – umieszczona na kopercie zwrotnej zawierającej arkusze z pracami uczniów do sprawdzenia – wyrażona była w formie kolorowych rysunków i sentencji z konkursu.

[Konkurs „Forget-me-not” jest objęty patronatem „Języków Obcych w Szkole”.](#)

Abstracts

Katarzyna Gajda

“Canva for Education” in Intercultural Competence Teaching

One of the integral parts of language education is the acquisition of intercultural competences. In the context of distance learning and reduced mobility, the need for intercultural education seems even more important. An effective and efficient way to develop an intercultural approach in virtual space is a challenge. The use of online platforms and tools in education is a response to this type of demand. In the article, the author describes the possibilities of using “Canva for education” as a tool supporting online language learning. The ways of using Canva for education were described on the basis of the implementation of the project of the Warsaw University “Get to know your neighbors – near and far. Language and culture in a nutshell”, aimed at the development of pupils’ intercultural competences.

KEYWORDS: DISTANCE LEARNING, INTERCULTURAL COMPETENCE, ONLINE TOOLS

Marta Anna Gierzyńska

Actionbound – Interactive Game for Teaching Receptive and Productive Language Skills

The process of shaping four key language skills in pupils makes teachers search not only for relevant types of activities, but also for the right tools that would be both effective and appealing for students. Actionbound is an interactive tool that is worth using when teaching basic language skills. Not only does it work during remote classes, but also for full-time learning, at every language level.

KEYWORDS: ONLINE TOOLS, RECEPTIVE LANGUAGE SKILLS, PRODUCTIVE LANGUAGE SKILLS

Jarosław Krajka, Kinga Białek

On Educational Approaches in Online Education in Theory and Practice

The article discusses the theoretical foundations and practical solutions related to teaching English, in a remote and technology-mediated form. The text presents various methodological approaches along with an evaluation of their effectiveness. The authors refer to methods such as WebQuest, activities related to gamification, as well as the use of SAMR taxonomy in planning didactic activities. Examples related to their implementation refer to the activities organized during the Teaching English in Poland camps, created by the Kościuszko Foundation.

KEYWORDS: ONLINE TEACHING, TECHNOLOGY-MEDIATED TEACHING, SAMR TAXONOMY

Radosław Kucharczyk, Agnieszka Czerniakiewicz, Sylwia Sawicka

Profile of Introductory Class Students in Bilingual Secondary School

The aim of this article is to present the results of the survey among students of the XV Narczyza Źmichowska secondary school with bilingual branches in Warsaw – concerning their representations of language and culture of French-speaking countries. The study included both introductory students who learn French 18 hours a week and first-year students of bilingual classes, who finished the introductory class in the previous school year. The examination of social representations might help to plan the didactic process thoughtfully and make it more effective.

KEYWORDS: BILINGUAL EDUCATION, INTRODUCTORY CLASS, SOCIAL REPRESENTATION, FRENCH

Dorota Padzik

Writing Activities that Teach, Motivate and Entertain

Writing does not have to be difficult or boring. Quite the contrary, this activity can give a student a lot of pleasure and it can help develop linguistic and psychosocial skills. It can also positively affect students' motivation and their autonomy. In the article, the author presents a few examples of writing activities that are interesting and beneficial for student's language skills.

KEYWORDS: WRITING SKILLS, ACTION-ORIENTED APPROACH, MOTIVATION, LEARNER AUTONOMY

Anna Pałczyńska

Online Tools to Teach Vocabulary, Grammar and Speaking

The article describes different interactive teaching tools relevant in online education that can be considered useful during the COVID-19 pandemic. The author puts forward ideas on how to start or revise a lesson, how to teach grammar, vocabulary and speaking using virtual applications. She takes into consideration real-time classes, as well as asynchronous online teaching and learning.

KEYWORDS: DISTANCE LEARNING, REAL-TIME CLASSES, ONLINE CLASSES, TEACHING GRAMMAR, TEACHING VOCABULARY, TEACHING SPEAKING

Paweł Scheffler, Anna Domińska

Peppa Pig Series in Teaching EFL to Pre-School Children

The available research demonstrates that the Peppa Pig animated television series can be effective in supporting the teaching of English as a foreign language at the pre-school level. Research also shows that the language of the series reflects authentic language use while at the same time containing features which make understanding and remembering language items easier. The aim of the article is to present a model of English instruction which enables pre-school teachers to extend their learners' exposure to authentic English and which encourages spontaneous language use. In the model, teacher-led activities are intertwined with child-led activities in specially prepared English language areas. The article includes a complete lesson plan to be used in the pre-primary classroom.

KEYWORDS: PEPPA PIG; TEACHING EFL TO PRE-SCHOOL CHILDREN

Monika Szymańska

Theory of Multiple Intelligences in Language Teaching of Children with Autism Spectrum Disorder

The aim of this article is to present the use of the multiple intelligences' theory and its practical applications' possibilities in teaching pre-school children with special educational needs, particularly with autism spectrum disorder and Asperger syndrome. The introduction of the theoretical information on this subject allows us to create the widened perspective of educational challenges. The intention of the presented study was to diagnose how the application of Howard Gardner's theory in the context of the preschool special education affects the learning–teaching process of the foreign language. The main object of the examination was the attitude of children towards English classes and the frequency of critical moments.

KEYWORDS: AUTISTIC SPECTRUM DISORDER, MULTIPLE INTELLIGENCES, SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, FOREIGN LANGUAGE, CRITICAL MOMENTS

Magdalena Wegner

On Hybrid Education in a Language School

Remote learning applied in language schools during the COVID-19 pandemic has led to the general reflection on and revision of the learning process. This experience has changed the profile of a person attending language courses, revealing his/her new expectations. The author of this article analyses the results of an anonymous survey conducted among a group of adult Spanish language course participants. This attempt has showed that the students, not familiar with the objectives of b-learning, are inclined to this kind of course delivery.

KEYWORDS: LANGUAGE SCHOOLS, BLENDED LEARNING, DISTANCE LEARNING

Anna Wieczorek

Global Reading to Young Children

The article suggests an alternative to countless hours children spent in front of various screens nowadays, deprived of interaction with their peers and expecting to be fed information the quick and easy way. Global reading is discussed as a method of developing language skills, both native, as well as foreign, which are so crucial nowadays. While the differences between Glenn Doman's approach and global reading are carefully pinpointed, the paper also includes 11 steps that the author found most effective when teaching even very small children how to read in English.

KEYWORDS: GLOBAL READING, GLENN DOMAN'S THEORY, PRE-SCHOOL CHILDREN

Klaudia Mucha-Iwaniczko

Developing Intercultural Skills on Polish Language Lesson

How migrants students feel in new society, school, culture? How should we talk about the difficult experience of refugee? How to build cultural awareness and empathy among students – future young adults? The article is an attempt to answer these questions with the use of *Nowhere Boy*, the book of Katherine Marsh. The author of the article draws attention to the education about intercultural skills and encourages to reflect on supporting children with migration experience at schools.

KEYWORDS: INTERCULTURAL SKILLS, CULTURAL AWARENESS, MIGRANT STUDENTS, LITERATURE IN LANGUAGE LEARNING



Home

